

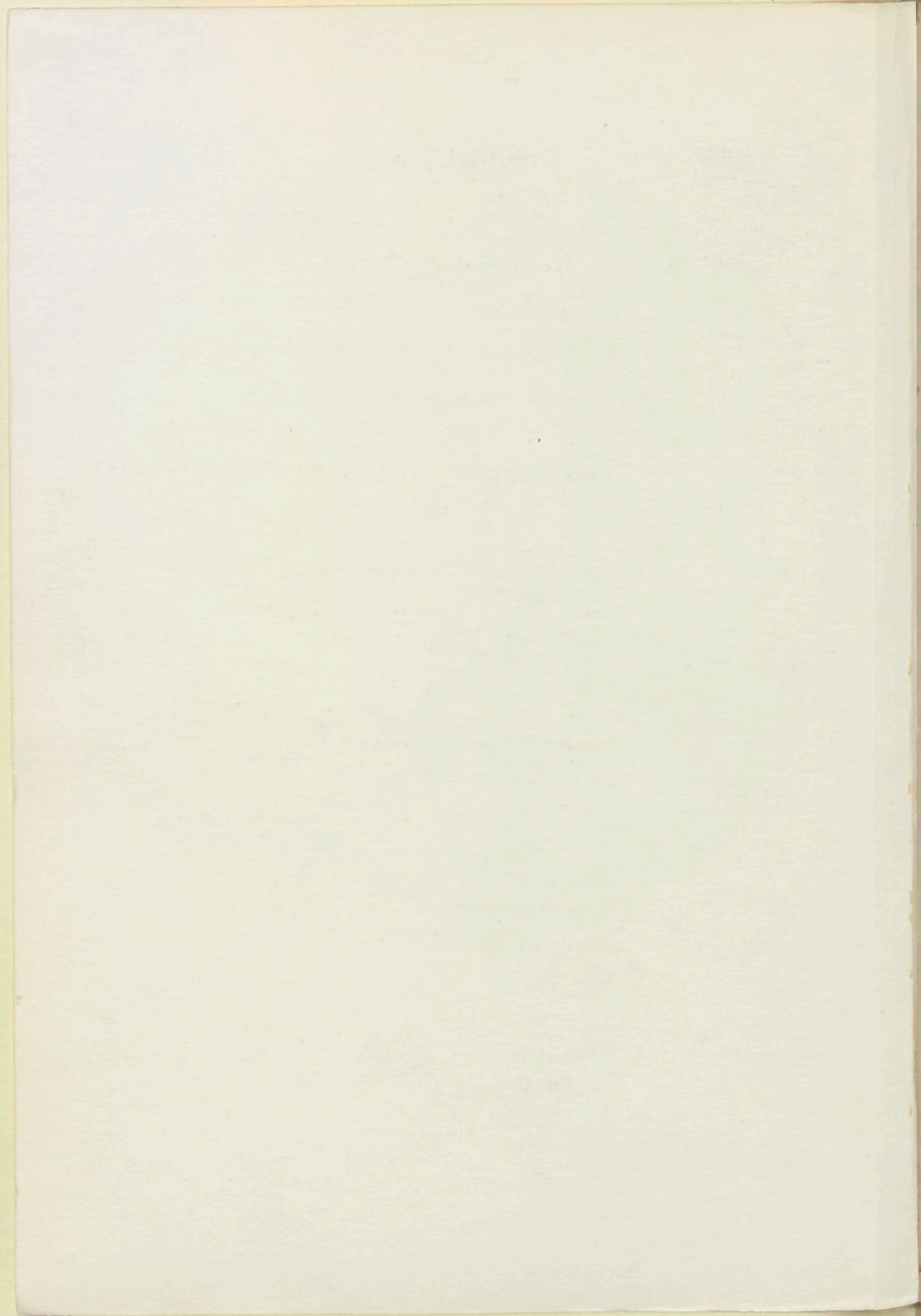
111

**LEHR
PLAN**

**Grundschule
und Vorklasse
Band I**

in Schleswig-Holstein

Verlag Schmidt & Klaunig, Kiel





U. 24

LEHRPLAN

Grundschule und Vorklasse

in Schleswig-Holstein

Herausgegeben vom Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein

Band I: Erziehung und Unterricht in der Grundschule
und der Vorklasse

Vorklasse

Deutsch

Mathematik

Sachunterricht

Pädagogische Hochschule

AUSGESCHIEDEN

26.01.15
JP

Deutsche Sprache und Literatur
und ihre Didaktik

33 Braunschweig, Dultenweg 74/75

Band II: Evangelische Religion

Katholische Religion

Kunst

Musik

Sport

Technisches Werken

Textiles Werken

Materialband: Materialien für den Musikunterricht
in der Grundschule

1975

19.80 + 72

AUSGESCHIEDEN

Bezug nur über

Verlag Schmidt & Klaunig, Kiel

Ringstraße 19/21 · Postfach 3925 · Ruf 0431/62095

VORWORT



Mit der Veröffentlichung des Lehrplanes Grundschule und Vorklasse unterstreicht die Landesregierung Schleswig-Holstein ihre Absicht, Erziehung und Unterricht in den Grundschulen zu stärken, alters- und fachgerecht durchzuführen und aufeinander abzustimmen. Die Vorklasse ist in diesen Lehrplan einbezogen. Die Eigenständigkeit ihrer Bildungs- und Erziehungsaufgabe wird davon nicht berührt.

Eine große Gruppe von Lehrern und Sozialpädagogen sowie Angehörige der Pädagogischen Hochschulen und Mitarbeiter des Landesinstituts für Praxis und Theorie der Schule, der Schulaufsicht, des Landesschulamtes und des Kultusministeriums haben einen

Plan erarbeitet, der durch seinen Inhalt, seine Struktur und seinen Umfang einen wesentlichen Fortschritt darstellt. Erstmals wurde für die Grundschulen unseres Landes ein lernzielorientierter Plan entwickelt, der die verbindlichen Lerninhalte genau festlegt.

Es ist Aufgabe der Grundschullehrer, dieses neue Instrument schulischer Arbeit zu nutzen und die darin aufgezeigten Lerninhalte im Unterricht zu verwirklichen. Der Umfang des Planes läßt die Absicht deutlich werden, durch die Breite der Information sowie die genaue Abgrenzung der Lerninhalte und der damit verbundenen Beschreibung der Leistungsanforderungen eine Verbesserung der Lernerfolge zu erzielen.

Mit dem Lehrplan werden diese Aufgaben aber nur erfüllt werden können, wenn engagierte Lehrer die Grundschule und die Vorklasse nach wie vor als Fundament unseres Bildungswesens ansehen. Es liegt an ihnen zu bewirken, daß die Grundschule sich als Schule des Kindes versteht, die auf Leistung bezogen und auf Förderung eingestellt ist.

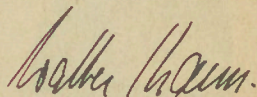
Der Lehrplan ist nach bestimmten Vorgaben in Arbeitsteilung aus Beiträgen verschiedener Fachbereichskommissionen entstanden. Eine durchgängige Darstellungsweise ließ sich deshalb nicht immer erreichen. Jeder Teilbereich läßt jedoch die Intensität der Bemühungen zur genauen Beschreibung der Lerninhalte, zur fachlichen Orientierung und zur Kennzeichnung der anzuwendenden Lehrverfahren erkennen.

Der Lehrplan ist in Verbindung zum „Projekt Grundschule“, einem von der Bund-Länder-Kommission zur Bildungsplanung genehmigten Modellversuch zur Erarbeitung von Lehrplänen — mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft — entwickelt worden.

An dieser Stelle danke ich allen, die an der dreijährigen Erarbeitung dieses Lehrplanes beteiligt waren und sich neben ihrer vollen Berufstätigkeit dieser Aufgabe zur Verfügung stellten.

Ich hoffe, daß dieser Lehrplan dazu beiträgt, in Zusammenarbeit von Schulleitern, Lehrern, Eltern und Schülern den Unterricht in der Grundschule weiter zu verbessern.

Kiel, im Juli 1975

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'Walter Braun'.

(Professor Dr. Walter Braun)
Kultusminister



LEHR PLAN

**Erziehung
und Unterricht
in der Grund-
schule und der
Vorklasse**

in Schleswig-Holstein

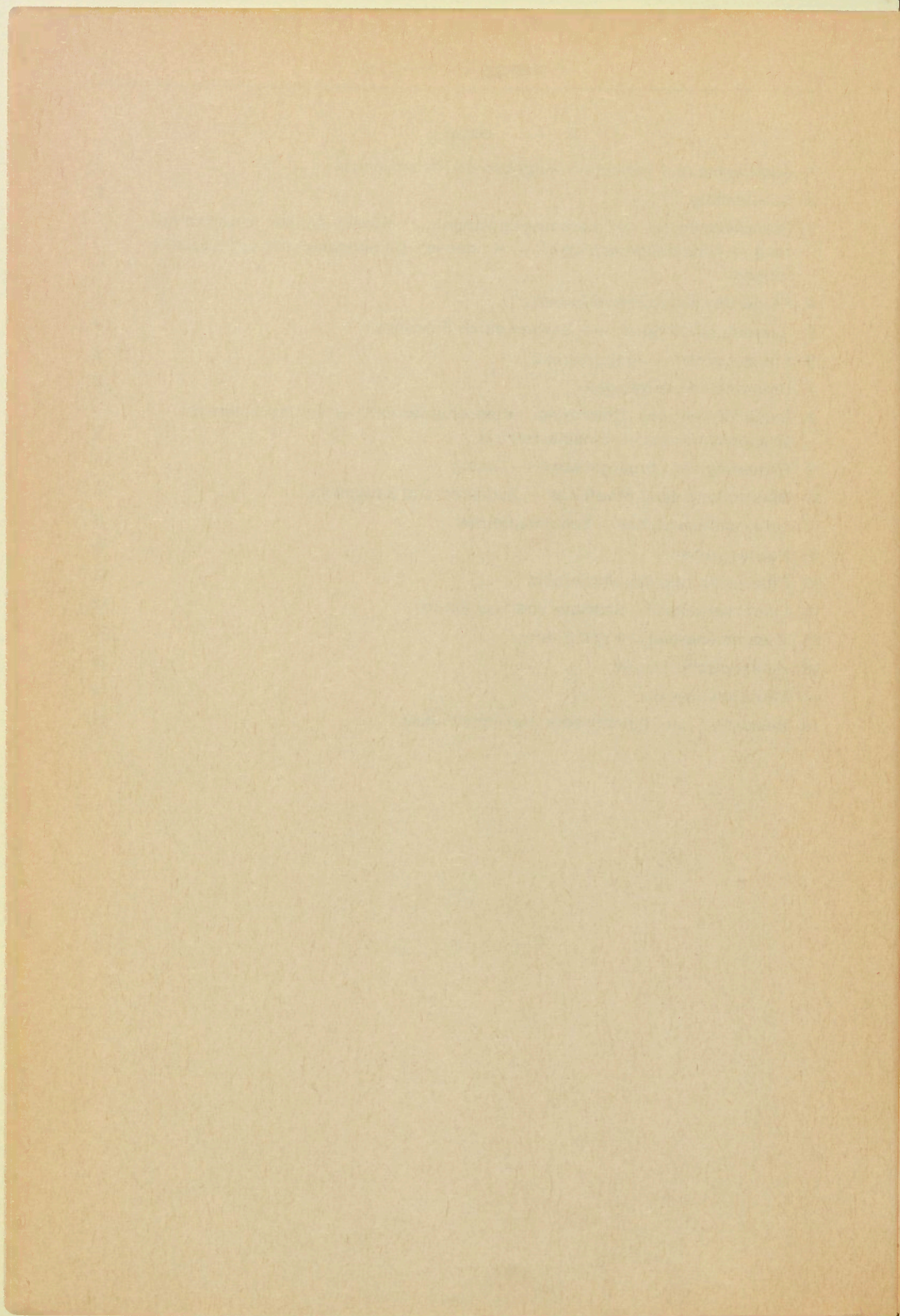
Erleuchtung
und Unterordnung
in der Grund-
schule und der
Vorlesung

Erleuchtung
und Unterordnung

Erleuchtung und Unterordnung

INHALT

1. Allgemeine und besondere Aufgaben der Grundschule	1
2. Schulanfang	2
3. Berücksichtigung der Lernausgangslagen — Förderung der Lernmotivierung — Chancengerechtigkeit — Kinder mit Lernhemmungen und Lernstörungen	3
4. Förderung des Sozialverhaltens	4
5. „Lernen durch Spiel“ — „Lernen durch Entdecken“	4
6. Freies Lernen — Projektlernen	5
7. Unterricht in Lehrgängen	5
8. Sozialformen des Unterrichts: Klassenunterricht — Partnerunterricht — Gruppenunterricht — Einzelunterricht	6
9. Sicherung der Lernergebnisse — Übung	7
10. Überprüfung des Lernerfolgs — Zensuren und Zeugnisse	8
11. Lehr- und Lernmittel — Schulmediothek	9
12. Hausaufgaben	10
13. Differenzierung des Unterrichts	11
14. Lehrerverhalten — Klassen- und Fachlehrer	12
15. Zusammenarbeit mit den Eltern	12
16. Ausländische Schüler	13
17. Literaturhinweise	13
18. Besondere Literaturhinweise: Schulmediothek	14



ERZIEHUNG UND UNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE UND DER VORKLASSE

1. Allgemeine und besondere Aufgaben der Grundschule

Die Grundschule ist die gemeinsame Schule für alle Sechs- bis Zehnjährigen, da — wo ihr Vorklassen vorangestellt sind — auch eine Schule für Fünfjährige.

In der Grundschule wird das Lernen des Kindes, das sich während eines früheren Lebensalters in der Familie und im Kindergarten vollzog, in anderen Formen fortgesetzt. Die Grundschule orientiert sich hierbei an den Bedürfnissen der Schüler und der Gesellschaft sowie an den Erkenntnissen der Wissenschaft.

Die Grundschule stellt als erste Stufe des staatlich organisierten Bildungswesens für alle weiteren Schullaufbahnen das Fundament dar. Sie untersteht wie die anderen Schulstufen und -formen dem Auftrag, das Ausmaß an Chancengerechtigkeit zu erhöhen. Wegen der großen Bedeutung des Lernens während der frühen und mittleren Kindheit besitzt sie eine Schlüsselstellung.

Ziel der Grundschule ist die Vorbereitung der Schüler auf selbständige Teilhabe am Leben in unserer Zeit. Sie soll Voraussetzungen schaffen für die Selbstverwirklichung des einzelnen, für sein Sozialverhalten, für sein Verhältnis zur Gesellschaft und für seine Bereitschaft, eine freiheitliche und demokratische Ordnung mitzugestalten.

Hiervon läßt sich ableiten:

- Bildung und Erziehung müssen sich wechselseitig ergänzen,
- Erziehung ohne Bildung bleibt ein Torso,
- Bildung ohne Erziehung ist ebenso unvollständig.

Innerhalb dieses Bezugsrahmens stellen sich der Grundschule vielfältige Aufgaben. So vermittelt sie in Lernbereichen und Fächern grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dazu gehören z. B. Lesen, Schreiben, Mathematik und das soziale Lernen.

Die Schüler der Grundschule sind Kinder. Je mehr dies gesehen wird, um so erfolgreicher werden die Schüler lernen.

Kindliches Lernen umfaßt sowohl das Grundlagen- und Antriebskräfte betreffende (sogenannte affektive) Lernen als auch das die Erkenntnisse betreffende (sogenannte kognitive) und das zwischenmenschliche Beziehungen betreffende (sogenannte soziale) Lernen.

Das zu berücksichtigen sowie an die vorausgegangenen und parallel zur Schule sich ergebenden Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen, sind die wichtigsten didaktischen Grundsätze dieser Schulstufe. Auch die Förderung des kognitiven Lernens sollte — wo immer möglich — bei konkreten Situationen ansetzen.

„Lernen beim Spiel“ und „Lernen durch Entdecken“ entsprechen diesen Prinzipien in hohem Maße. Ihnen ist deshalb bei der Durchführung des Unterrichts hinreichender Anteil zuzubilligen, und zwar auch bei in sich geschlossenen Unterrichts-„Lehrgängen“.

Über Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit werden bei den Kindern Verhaltensweisen entfaltet, die durch Selbständigkeit und Eingehen auf den anderen (soziale Interaktion) charakterisiert sind. Außerdem lernen die Kinder bei diesen Arbeitsformen, den Unterricht zunehmend mitzugestalten.

Versteht sich Grundschule so, wie hier dargestellt, wird für ein Dreifaches gesorgt:

- Unterricht soll die Lernbereitschaft und Begabung der Kinder fördern.
- Unterricht soll den Kindern Freude machen,
- Unterricht soll Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln.

2. Schulanfang

Der Schulanfang ist für das Kind ein nachhaltiger Lebenschnitt.

In der Rolle als Schulkind wird das Kind stärker als zuvor aufgefordert, seine individuellen Bedürfnisse und Wünsche mit den Belangen anderer abzustimmen. Als Schulkind hat es sich auch mit Aufgaben auseinanderzusetzen, für die es ggf. wenig oder gar nicht motiviert ist.

Die pädagogische Absicht, dem Kind einen Übergang ohne wesentliche Belastungen zu ermöglichen, wird dadurch erleichtert, daß es sich im Regelfalle auf die Schule freut und zumindest unerschwert erwartet, anders als bisher gefordert zu werden. Deswegen wäre es fragwürdig, beim Kinde zunächst — und zumeist auch nur für eine kurze Zeit — die Vorstellung hervorrufen zu wollen, Lernen in der Schule unterscheide sich von dem in der Familie bzw. von dem im Kindergarten nicht. Es wäre aber ebenso fragwürdig und in seinen Auswirkungen noch bedenklicher, wenn die vom Kinde mitgebrachte Lernbereitschaft einseitig und überhöht in Anspruch genommen würde.

Der gesamte Unterricht beim Schulanfang sollte sich daher grundsätzlich an das Spiel anschließen bzw. Spielelemente aufnehmen. Spiel verkörpert die Einheit von affektivem, kognitivem und sozialem Lernen, zumal wenn die Kinder sich hierbei in ständig wechselnden Kleingruppen zusammenfinden. Treten selbst bei dieser Unterrichtsform für das einzelne Kind noch Schwierigkeiten auf, muß es die besondere Zuwendung des Lehrers erhalten. Das Kind soll aber auch lernen, die Hilfe des Lehrers nicht immer gleich in Anspruch nehmen zu wollen.

Bei solchem Schulanfangs-Unterricht bekommt der Lehrer ebenfalls die Möglichkeit, die Lernausgangslagen der Kinder genau zu beobachten, und er gewinnt hierbei die Voraussetzung dafür, im Kinde noch verborgene Befähigungen (affektive, kognitive und soziale) durch Aufgaben, die mit der Lernausgangslage abgestimmt sind, herauszufordern.

Einige Wochen nach Schulanfang kann eine Überprüfung der Lernbedürfnisse und Lernfähigkeiten zusätzlich über einschlägige standardisierte Tests erfolgen. Die gewonnenen Daten werden in erster Linie dazu verwandt, spezielle Fördermaßnahmen einzuleiten.

Zurückstellungen vom Schulbesuch — auch während des ersten Schulhalbjahres — sollten in der Regel nur dann durchgeführt werden, wenn dies gesundheitlicher Gründe wegen unbedingt notwendig ist oder wenn bestimmt angenommen werden kann, daß die hierfür vorgesehenen Kinder nicht im Rahmen der Möglichkeiten der Schule, des eingerichteten Schulkindergartens oder in einer an der Schule vorhandenen Vorklasse gefördert werden können.

Für die Klärung der Frage, ob Zurückstellungen erforderlich werden, haben die Ergebnisse von Schulreifetests nur einen sehr begrenzten Aussagewert.

3. Berücksichtigung der Lernausgangslagen — Förderung der Lernmotivierung — Chancengerechtigkeit — Kinder mit Lernhemmungen und Lernstörungen

Die Notwendigkeit, den Unterricht in der Grundschule mit den *Lernausgangslagen* der Schüler zu verknüpfen, gilt generell.

In der heutigen Erziehungswissenschaft werden Prozesse, Lernende zu fördern, weitgehend als Prozesse, sie zum *Lernen* zu *motivieren*, beschrieben. In diesem Sinne besonders nachhaltig wirken Anforderungen, die zur Lernausgangslage „ein Verhältnis ‚dosierter Diskrepanz‘“ (Heckhausen) d.h. einen abgewogenen Schwierigkeitsgrad aufweisen. Gelingt es, den Unterricht weitgehend mit diesem Prinzip abzustimmen, läßt sich erwarten, daß die Bereitschaft zur Schulleistung steigt oder sich stabilisiert. Bei alledem darf aber nicht vergessen werden, daß gerade das Kind in der Grundschule auch dann stark zum Lernen motiviert ist, wenn es Zustimmung erhalten oder sich mit dem Lehrer identifizieren möchte. Das ihm zu verwehren, wäre unpädagogisch. Bereits in der Grundschule sollte jedoch darauf geachtet werden, daß innerhalb des Gesamtkomplexes „Lernmotivierung“ solche Motive nicht einseitig die Oberhand gewinnen.

Die Grundschule steht zentral auch vor der Aufgabe, bezüglich des Lebens in unserer wissenschaftsorientierten Gesellschaft für alle Schüler zur *Chancengerechtigkeit* beizutragen. Im Mittelpunkt solcher Bestrebungen stehen die Kinder, die in Umständen leben, bei denen Sozialisation und Erziehung nicht so sehr ihren Schulerfolg begünstigen. Das kann auf soziale Benachteiligung zurückzuführen sein, kann aber auch — gelöst von solchen Faktoren — mit affektiven Benachteiligungen zusammenhängen. Um manchmal lange Zeit nachwirkende „Brüche“ im Verhalten dieser Kinder zu vermeiden, sind alle ihnen zunächst noch wenig vertrauten Aufgaben mit den Lernausgangslagen zu koordinieren, d.h. sie dürfen den betroffenen Kindern auf gar keinen Fall „übergestülpt“ werden.

Grundschulunterricht hat sich also ebenfalls bei Schülern zu bewähren, denen das Lernen schwerfällt. Daß Lernen als ein hochkomplizierter Prozeß überhaupt ohne Reibungen verläuft, sollte kaum erwartet werden. Die entscheidende Frage ist, wie es sich vermeiden läßt, daß Lernschwierigkeiten sich zu *Lernhemmungen* oder gar zu *Lernstörungen* ausweiten. Vorrangig bleibt, daß in der Grundschule versucht wird, Lernschwierigkeiten rechtzeitig zu erkennen und ihnen mit pädagogischen Maßnahmen im Rahmen der „Inneren Differenzierung“ gegenzusteuern. Hierdurch wird am ehesten vermieden, daß die zunächst oft nur partiellen Schwierigkeiten sich über Zwischenstationen zu Lernhemmungen und -störungen entwickeln, also z.B. zu „affektiver Distanz“ bzw. zu „Lernbarrieren“ bestimmten Aufgaben bzw. ganzen Lernbereichen und Unterrichtsfächern gegenüber oder gar zu einem allgemeinen Verlust für die Lernbereitschaft.

Ein mögliches Versagen in der Grundschule wird aber nicht nur durch mit dem Kind verbundene Faktoren ausgelöst — z.B. durch seine Lernausgangslage —, sondern auch durch Bedingungen, die in der Schule selbst zu suchen sind, z.B. durch ein überhöhtes Lerntempo. Es handelt sich also darum, sowohl die Kinder auf den Unterricht als auch den Unterricht auf die Kinder einzustellen. Besondere Aufmerksamkeit des Lehrers verlangen z.B. die Schüler, deren Stellung in der Klasse „randständig“ zu werden droht, oder die bereits „randständig“ sind. Es genügt

jedoch nicht, wenn der Lehrer sich nur darum bemüht, solchen Schülern mit einer positiven Grundeinstellung entgegenzukommen. Sein pädagogischer Auftrag schließt ein, für sie Aufgaben ausfindig zu machen, bei denen sie den Mitschülern gegenüber unterstreichen können, daß auch sie es verdienen, von ihnen voll anerkannt zu werden.

4. Förderung des Sozialverhaltens

In bezug auf ihr Sozialverhalten sollen die Kinder lernen, daß das Zusammenleben der Menschen bestimmter Vereinbarungen bedarf, die wechselseitig einzuhalten sind. Auf diese Weise wird ein Freiraum für eigene Entfaltung gewährleistet. Nur so entstehen geregelte Außenbeziehungen zu anderen Menschen, welche ihrerseits das Ausmaß der individuellen Verhaltenssicherheit mitbestimmen.

Für die Regelung der Zusammenarbeit in der Schulklasse läßt es sich nicht vermeiden, dem Kinde — zumindest bei seinem Schulanfang — bestimmte Anweisungen vorzugeben. Aber bereits zu diesem Zeitpunkt sollen diese vor dem Kind begründet und ihm gegenüber durchschaubar gehalten werden. Später können und sollen die entsprechenden Richtlinien, Gebote und Verbote mit den Kinder zusammen entwickelt werden, vor allem wenn in einer Klasse aufgetretene Konflikte hierzu aufordern.

Der Lehrer hat auf die Innehaltung solcher Regeln zu achten. Kommt es zu Verstößen, ist das Anlaß für klärende Gespräche, bei denen bisherige Anordnungen auch modifiziert oder ersetzt werden können. Auf diese Weise lernt das Kind, soziale Gegebenheiten differenziert zu beurteilen.

Auflagen, die für Kinder in Verbindung mit Konflikten ausgesprochen werden, dürfen ihr Selbstwertgefühl nicht beeinträchtigen.

An der Aufgabe, das Sozialverhalten der Kinder zu fördern, muß sich die Grundschule heute stärker als früher beteiligen, da diese in den Familien wegen ihrer Struktur als Kleinfamilien allein nicht mehr gelöst werden kann.

5. „Lernen durch Spiel“ — „Lernen durch Entdecken“

Der Auftrag für den Grundschullehrer, bei seinen didaktischen Planungen mit den kognitiven zugleich die affektiven und sozialen Lerndimensionen zu berücksichtigen und bei den Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen, führt zwingend zu einem Unterricht, für den „Lernen durch Spiel“ und „Lernen durch Entdecken“ zentrale Bedeutung gewinnen. Beide Lernformen sind mehr als nur „Zugabe ‚nach getaner Arbeit‘“.

Die Befähigung zum Spielen und zum Entdecken wird nicht von allen Kindern bereits in die Schule mitgebracht. In einigen Fällen müssen also gezielte Hilfen und Anregungen gegeben werden. Das *Spiel* soll dem Kinde spontanes Tätigwerden und psychischen Spannungsausgleich ermöglichen. Beim Spiel erschließen die Kinder weiter ihre Umwelt, wodurch u.a. kognitive Befähigungen entfaltet werden. Sie lernen soziale Beziehungen anzuknüpfen, zu erfassen und zu beurteilen sowie sich in zunächst ungewohnte Rollen zu versetzen.

„Entdeckendes Lernen“ hat seinen Ursprung im Neugierverhalten des Menschen. Er setzt immer bei einem Problem an, welches subjektiv bedeutsam erscheint

und dadurch intrinsische — d.h. aufgabenbezogene — Lernmotivierung auslöst. Die von diesem Lernen erwartete Förderung des kreativen und produktiven Denkens wird aber nur zu erzielen sein, wenn der Lehrer dem Schüler genügend Unterrichtszeit zubilligt, Problemlösungs-Alternativen experimentell und gedanklich durchzuspielen. Geraten die Kinder hierbei in eine „Sackgasse“, sollte der Lehrer ihnen allenfalls ein Stück weiterhelfen, nie jedoch sogleich fertige Lösungen geben. Anlässe, die für „entdeckendes Lernen“ genutzt werden können, lassen sich nicht bis in die letzte Einzelheit vorwegbestimmen. Flexible Unterrichtsplanungen, die sich auf den Prozeß, wie „Kind und Gegenstand sich verhaken“ (Heinrich Roth), und auf gegenständliche Medien konzentrieren, begünstigen das Eintreten solcher Situationen.

6. Freies Lernen — Projektlernen

Beim freien Lernen und beim Projektlernen lassen sich „Lernen durch Spiel“ und „Lernen durch Entdecken“ besonders gut verwirklichen.

Für das *freie Lernen*, d.h. für eine Unterrichtsform, bei der die Kinder wählen können, womit sie sich beschäftigen möchten und ob sie dabei allein sein oder sich mit anderen Schülern zusammenfinden wollen, benötigen sie Anregungen. Am besten ist es, wenn diesbezüglich eine didaktisch angereicherte Umgebung Impulse auslöst. Das kann aber nur dann erwartet werden, falls die bereitgestellten Materialien, Geräte und Spiele für die Kinder leicht zugänglich sind. Wirken die so vermittelten Anreize nicht, sollte der Lehrer Alternativ-Vorschläge für das freie Lernen machen.

Projektunterricht will die didaktische Forderung nach „Lernen durch Tun“ in die Praxis umsetzen. Er greift die Erfahrung der Schüler auf und erweitert sie. Beim Projektunterricht planen Lehrende und Lernende gemeinsam. Am Ende soll ein konkret vorweisbares Werk entstanden sein. In den Projektunterricht gehen Aufgaben aus unterschiedlichen Lernbereichen und Fächern ein.

Für den Projektunterricht in der Grundschule gibt es eine Fülle von Möglichkeiten, die sich hier nur andeuten läßt: Z. B. gehört die Gestaltung eines Klassenfestes ebenso dazu wie eine Verschönerung des Klassenraumes oder die Durchführung einer Ausstellung mit Schülerarbeiten.

Freies Lernen wie Projektlernen tragen dazu bei, intrinsische Lernmotivierung sowie Kreativität zu entfalten und das Sozialverhalten der Kinder zu fördern. Durch diese Unterrichtsformen werden weitere wichtige Befähigungen angebahnt, wie z.B. sich selbst Aufgaben zu stellen, eine begründete Auswahl zu treffen und Zeit sinnvoll einzuteilen. Speziell beim Projektunterricht lernt das Kind darüber hinaus, während der Unterrichtsgänge erworbene kognitive Befähigungen in praktischen Zusammenhängen zu erproben.

Wegen dieser Gründe ist es notwendig, sowohl für das freie Lernen als auch für das Projektlernen aus dem Stundendeputat der Lernbereiche und Fächer hinreichend Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen.

7. Unterricht in Lehrgängen

Die Annahme, in der Grundschule sei es möglich, bei fachbezogenem Lernen unsystematisch und nur auf konkrete Fälle bezogen vorzugehen, ist erziehu-

wissenschaftlich wie fachdidaktisch/fachwissenschaftlich nicht vertretbar. Ein solcher Gelegenheitsunterricht würde die Kinder — wenn überhaupt — nur unvollkommen zur „Struktur der Fächer“ führen und dadurch den geordneten Aufbau von komplexen fachlichen Befähigungen — also ihr Begabtwerden — eher erschweren als erleichtern.

Unterricht vollzieht sich daher auch in geschlossenen Lehrgängen mit aufeinander aufbauenden Lernzielen.

Lehrgangs-Unterricht (z.B. Schreib- und Leselehrgang der ersten Klasse) sollte aber — selbst in bezug auf nur eine Unterrichtsstunde — aufgegliedert sein. Er umfaßt einerseits Phasen, bei denen entsprechend der Fachgesetzlichkeit mit allen Schülern der Klasse die Annäherung an ein vorgegebenes Lernziel verfolgt wird. Zu ihm gehören andererseits aber auch Phasen, in deren Mittelpunkt das Bestreben steht, die Schüler gemäß ihrem jeweiligen „sachstrukturellen Entwicklungsstand“ (Heckhausen) eher individuell oder in Kleingruppen zu fördern („Innere Differenzierung“).

8. Sozialformen des Unterrichts: Klassenunterricht — Partnerunterricht — Gruppenunterricht — Einzelunterricht

Bereits in der Grundschule soll das Kind in die Lage versetzt werden, sowohl als einzelner als auch als Mitglied einer Klein-Gruppe bzw. als Angehöriger einer größeren Gruppe, die nicht ohne weiteres durchschaubar ist, lernen zu wollen und lernen zu können. Hieraus ergibt sich: Grundschulunterricht muß alle Sozialformen des Unterrichts pflegen, den Einzelunterricht ebenso wie den Partner-, Gruppen- und Klassenunterricht.

Eine sich abwechselnde Verwendung von Sozialformen ist darüber hinaus die Voraussetzung dafür, daß sich die Kinder über längere Zeit ein und derselben Sache zuwenden können.

Der *Klassenunterricht* — also der Unterricht, bei dem alle Schüler einer Klasse es mit ihnen gemeinsam gestellten, in annähernd gleicher Zeit zu erledigenden Aufgaben zu tun haben — ist nach wie vor diejenige Sozialform, der in der Praxis unserer Grundschulen in der Regel ein zu großer Anteil an Unterrichtszeit eingeräumt wird. Jeder Lehrer sollte sich daher bei seinen Unterrichtsplanungen die Frage stellen, ob und inwieweit sich ein von ihm vorgesehener Klassenunterricht durch Unterricht nach einer anderen Sozialform ersetzen läßt. Wenn der Lehrer vorhat, bei frontal ausgerichtetem Klassenunterricht die didaktisch recht umstrittene fragend-entwickelnde Methode anzuwenden, erweist sich eine solche Überprüfung sogar als unerläßlich.

Uneingeschränkte pädagogische Berechtigung kommt dem Klassenunterricht zu, wenn die Kinder lernen sollen, einer Erzählung oder einem Bericht zuzuhören und nachfolgend hierüber zu sprechen, oder wenn sie Erzählen und Berichten vor einem größeren Kreis selbst erlernen sollen. Klassenunterricht erscheint ferner dann gerechtfertigt, wenn den Schülern Problemstellungen und Informationen, die selbständig von ihnen nur bei unvermeidbar hohem Zeitaufwand zu erwerben wären, zu vermitteln sind. Hin und wieder bietet es sich aus Gründen der Unterrichtseffizienz ebenfalls an, Teilbereiche der Übung in den Klassenunterricht zu verlegen.

Die zu starke Verwendung des Klassenunterrichts läßt sich verhältnismäßig schnell abbauen, wenn der *Partnerunterricht* verstärkt oder neu eingeführt wird. Es kann erwartet werden, daß sich das Lernen in dieser Gruppierung im allgemeinen ohne größere Konflikte vollzieht, da in der Zweierbeziehung das Kind sich kaum mit hochkomplizierten gruppendynamischen Prozessen auseinanderzusetzen hat.

Im Partnerunterricht können insbesondere vor- und nachbereitende Übungsaufgaben erledigt werden, und das bei relativ hoher Motivation der Beteiligten, da es zu zügigen Rückmeldungen über die erzielten Lernerfolge kommt. Partnerunterricht eignet sich bedingt auch für problemorientiertes Lernen.

Partnerunterricht kann ebenfalls als Übergangsstufe zum Gruppenunterricht angesehen werden.

Gruppenunterricht — am besten in Vierer- oder Fünferzusammensetzung — läßt sich entgegen früherer Auffassung bereits in der Grundschule durchführen, wenn gleich nicht von Anfang an als ein längerfristig angelegter und arbeitsteiliger, da hierfür bestimmte Befähigungen erst noch erlernt werden müssen. Gruppenunterricht in der Grundschule bleibt deswegen vorwiegend dadurch gekennzeichnet, daß er als Sozialform in eine Unterrichtseinheit oder -stunde als Phase, die unter dem Ziel steht, Aufgaben themengleich zu bearbeiten, eingefügt wird.

Dieser Gruppenunterricht begünstigt wie der Partnerunterricht wechselseitige kindliche Lernhilfe und in der Regel eine für das Kind positive Unterrichts Atmosphäre. Da der Gruppenunterricht aber ein im Vergleich zum Partnerunterricht vielfältigeres Interaktions- und Anregungsfeld zur Verfügung stellt, eignet er sich besonders für spielendes und problemorientiertes/entdeckendes Lernen.

Zu beachten bleibt indes: Führen Konfliktspannungen innerhalb von Kleingruppen für einzelne Kinder zu übergroßen Belastungen, können sie eine Isolation bewirken, die manchmal noch schwerer als eine Isolation in der Schulklasse zu ertragen ist. Es gehört zur Aufgabe des Lehrers, solche Entwicklungen möglichst überhaupt nicht entstehen zu lassen.

Einzelunterricht schließlich trägt dazu bei, insbesondere die Selbsttätigkeit des Kindes zu entfalten und seinen individuellen Lernbedürfnissen — insbesondere seinem Lerntempo — entgegenzukommen. Aufträge für solche Alleinarbeit können auch dem Klassen- bzw. Gruppenunterricht entstammen.

9. Sicherung der Lernergebnisse — Übung

Unterricht zielt u. a. auch auf die Fähigkeit, Einsichten erwerben und auf verwandte Sachverhalte übertragen zu können (Transfer). Nur kurzfristig vollzogene Einsichten werden von den Kindern jedoch rasch wieder vergessen und fallen damit für einen Transfer aus. Hieraus ergibt sich: Beim Lernen ist auch dafür zu sorgen, daß Einsichten zusammen mit den zu ihnen hinführenden Methoden gesichert und hierdurch frei verfügbar gehalten werden. Diese Absicht läßt sich nur über Übung verwirklichen.

Geeignete Mittel für die Entfaltung von Übungsbereitschaft sind: Motivierende Aufgaben; Durchführung der Übung bei wechselnden Sozialformen und unter Nutzung von Lernmitteln; Wettbewerbssituationen; zügige Rückmeldung über den Übungserfolg, nach Möglichkeit ohne direkte Inanspruchnahme des Lehrers.

Je mehr Kinder aktiv an der Übung beteiligt werden, um so größer ist der Erfolg für den einzelnen Schüler und für die Klasse insgesamt.

Bei der Planung und Durchführung von Übungsunterricht sind weiter die von der Lerntheorie ermittelten Gesetzmäßigkeiten zu berücksichtigen, z. B. über den Verlauf von Gedächtnisleistungen und die schwere Lösbarkeit „eingeübter“ Fehler. Übung kann ebenfalls unter der Zielsetzung stehen, bestimmte Fertigkeiten so zu steigern, daß sie automatisch ablaufen. So beherrschte Techniken machen den Schüler frei für weiterführendes Lernen.

In der Mehrzahl der Fälle folgt Übung auf den Erwerb der Einsicht. Doch auch der umgekehrte Weg ist gangbar: Aus dem vielfältig eingeübten Umgang mit einer Sache oder mit einem Problem können Einsichten in zugrundeliegende Zusammenhänge erwachsen.

10. Überprüfung des Lernerfolgs — Zensuren und Zeugnisse

Ohne Rückmeldung über den Lernerfolg kommt es beim Kind zuerst zu einem Abbau der Lernmotivierung, am Ende zum Stillstand des Lernens überhaupt. Um das zu vermeiden, kann im Interesse des Kindes auf *Lernerfolgskontrollen* nicht verzichtet werden.

Lernerfolgskontrollen besitzen auch für den Lehrer große Bedeutung: Sie verschaffen ihm einen Überblick, ob und inwieweit der von ihm geplante und durchgeführte Unterricht die Kinder zum Lernziel gelangen ließ. Aus den diesbezüglichen Ergebnissen sollte der Lehrer entsprechende Schlüsse ziehen und — wenn nötig — seinen Unterricht verändern.

Für die Überprüfung des Lernerfolgs gibt es viele Möglichkeiten. Den breitesten Raum nehmen mündliche und schriftliche Darstellungen ein. Lernzielorientierte Tests vermitteln — sofern sie vor Beginn und nach Abschluß einer Unterrichtseinheit zur Anwendung kamen — Einblick auch in den konkreten individuellen Lernfortschritt. Standardisierte Tests erlauben Vergleiche der Leistung eines Schülers mit denen einer klassenübergreifenden Norm. In den hierfür geeigneten Lernbereichen und Fächern sollten auch praktische Arbeiten als Lernerfolgskontrolle Verwendung finden.

So wenig bei den Lernerfolgskontrollen auf Klassenarbeiten verzichtet werden kann, so sehr muß betont werden, daß es fragwürdig ist, ihnen bei der Überprüfung des Lernerfolgs eine Monopolstellung einzuräumen. Damit das Kind schnell erfährt, welchen Lernerfolg es hatte, sollten Klassenarbeiten — abgesehen von solchen größeren Umfangs (z. B. Aufsätze) — nur dann geschrieben werden, wenn der Lehrer eingeplant hat, sie bereits am nächsten Unterrichtstag zurückzugeben. Die Klassenarbeiten sind über das ganze Jahr gleichmäßig zu verteilen. In einer Schulwoche sollten im Regelfall höchstens zwei Klassenarbeiten geschrieben werden. Als günstigste Tageszeit ist dabei die Zeit zwischen 9.00 und 11.00 Uhr vorzusehen. Individuelle Gespräche mit den Schülern über ihren Lernerfolg geben allen Überprüfungen die so wichtige persönliche Note.

Generell ist davon auszugehen, daß in der Grundschule die Ergebnisse der Lernerfolgskontrollen vorrangig zur weiteren Förderung des Lernens dienen. Sie bilden aber ebenfalls die Grundlage für zu erteilende *Zensuren* und *Zeugnisse*. Bei der

Festlegung von Halbjahrs- und Schuljahrsabschluß-Benotungen muß das Insgesamt der gewonnenen Daten berücksichtigt werden. Auf diese Weise wird auch ein Beitrag geleistet, subjektive Fehlerquellen zu erkennen. Eine einseitige Bindung der Zensuren an schriftlich erzielte Schülerleistungen ist auf jeden Fall zu vermeiden.

11. Lehr- und Lernmittel — Schulmediothek

Viele der in diesem Lehrplan aufgeführten Unterrichtsprinzipien lassen sich nur verwirklichen, wenn hinreichend Lehr- und Lernmittel zur Verfügung stehen.

Beobachtungen darüber, wie das Kind mit Lernmitteln verbundene Aufgaben annimmt, ermöglichen Rückschlüsse auf seine Lernausgangslage.

Lehr- und Lernmittel mit hohem „Aufforderungs-“ und „Anregungscharakter“ begünstigen die Lernmotivierung auch ohne eine direkte Zuwendung des Lehrers, insbesondere wenn sie so angelegt sind, daß die Schüler nach dem Lernvollzug sofort ihren Lernerfolg feststellen können.

Lehr- und Lernmittel sind weiter unentbehrlich bei der Förderung kognitiver Befähigungen. Damit das Kind zunehmend in die Lage versetzt wird, abstrakte Denkprozesse zu vollziehen, muß es immer wieder Gelegenheit bekommen, problemhaltige Sachverhalte denkend und handelnd zu durchdringen und anschaulich kennenzulernen. Für diesen Zweck besonders gut geeignet sind die nach dem „didaktischen Reduktionsprinzip“ (Heinrich Roth) entwickelten Lehr- und Lernmittel, bei denen die wesentlichen Strukturen des einbeschlossenen Sachverhalts offenliegen. Wenn die Kinder fortlaufend aufgefordert werden, das, was sie konkret sehen und tun, in Worte umzusetzen, begünstigt der Umgang mit Lehr- und Lernmitteln auch die Sprachentwicklung der Schüler.

Zu bedenken bleibt bei allem, daß gerade in bezug auf den Unterricht mit Lehr- und Lernmitteln die Kinder eine Reihe von Arbeitstechniken beherrschen müssen, die entweder in systematisch geplanten Kursen oder von Fall zu Fall im Zusammenhang mit Anlässen, die sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben, erlernt werden sollen.

Unterricht, der darauf angelegt ist, Eigeninitiative und Selbsttätigkeit jedes einzelnen Schülers zu fördern, ist auf ein breites Angebot von Büchern, Alleinarbeitsmitteln und sonstigen Unterrichtsmedien angewiesen. Zentrale Stelle für Sammlung, Aufbewahrung, Ausleihe und Nachweis dieser Unterrichtsmittel ist die *Schulmediothek*. Sie ist Standort aller Medienbestände.

Die vielseitigen visuellen, auditiven und audio-visuellen Medien können als pädagogisches Arbeitsinstrument in allen Fachbereichen nur dann optimal genutzt werden, wenn sie im Schulkomplex eine zentrale räumliche Lage bekommen.

Nach angemessener Einführung in ihre Benutzung wird der Schüler im Umgang mit den verschiedenen Medien befähigt, ihren Informationsgehalt zu entnehmen und ihre spezifischen Gestaltungsmittel zu erkennen. Dabei gewinnt er nach und nach einen Überblick über das differenzierte Bild der kommunikativen Wirksamkeit von Medien, insbesondere auch der Massenmedien, und lernt, deren Absichten zu erkennen.

Eines der wesentlichsten Hilfsmittel für eine den Schüler aktivierende Unterrichtsarbeit ist das Buch. Wenn auch die Zahl und Art der literarischen Medien sich ständig

erweitert und sich dabei die Stellung des Buches verändert, so wird es doch seine hervorragende Bedeutung als Quelle für Information, Unterhaltung und allgemeine wie fachliche Bildung behalten.

Aus diesem Grunde ist auch auf die *Klassenhandbücherei* nicht zu verzichten, die als Teil einer modernen Schulbibliothek in jedem Klassenraum frei zugänglich vorhanden sein sollte. Die Klassenhandbücherei besteht vor allem aus solchen Büchern, die sich bei Sachfragen im Unterricht zum schnellen Nachschlagen oder bei Allein-, Partner- und Gruppenarbeit als zusätzliche Arbeitsunterlagen eignen. Doch sollten sie darüber hinaus Sachbücher mit vorwiegend informativem Inhalt bereitstellen, die jeweils für begrenzte Zeiten aus der zentralen Schulbibliothek entliehen werden. Damit wird die Notwendigkeit einer zentralen *Schulbibliothek* als wesentlicher Teil der Schulmediothek unterstrichen. Sie sollte neben einem hinreichenden Bestand an Sach- und Fachbüchern auch einen angemessenen Prozentsatz unterhaltender Lektüre enthalten.

Dem Bibliothekslehrer oder Schulbibliothekar kommt die Aufgabe der Beschaffung und Bereitstellung der Medien sowie die Beratung der Lehrkräfte zu. Er hält auch die Verbindung zu den öffentlichen Büchereien, mit denen Zusammenarbeit anzustreben ist.

12. Hausaufgaben

Hausaufgaben ergänzen den Unterricht, ersetzen ihn aber nicht. Sie fordern vom Schüler, fähig zu sein, ohne „Startzeichen“ eine Arbeit anfangen und ohne ein „Schlußsignal“ beenden zu können. Sie stärken die Selbständigkeit der Schüler, die, erst auf sich allein gestellt, spüren, was sie wirklich wissen und können. Die Schüler sind mit den Methoden solcher Einzelarbeit vertraut zu machen.

Elternhilfe darf nicht vorausgesetzt werden.

In der Grundschule werden Hausaufgaben hauptsächlich als Übungs- oder Anwendungsaufgaben gegeben. Erstere vertiefen und festigen das in der Schule erarbeitete Wissen, letztere sollen dabei helfen, das gelernte Wissen und die erworbenen Fertigkeiten auf neue Situationen zu übertragen.

In der Vorklasse dürfen keine Hausaufgaben gegeben werden. Im ersten und zweiten Schuljahr sollte die tägliche Arbeitszeit für Hausaufgaben eine halbe Stunde, im dritten und vierten Schuljahr eine Stunde nicht überschreiten.

Hausaufgaben brauchen nicht täglich gestellt zu werden. Sie erscheinen nur dann sinnvoll, wenn die im Unterricht ablaufenden Lernprozesse vor- oder nachbereitet werden sollen. Der Umfang der Hausaufgaben sollte grundsätzlich an der individuellen Leistungsfähigkeit der Schüler orientiert sein. Diese Zuordnung bedingt — auch bezüglich des Umfangs — eine differenzierte Aufgabenstellung.

Hausaufgaben sind immer nur dann sinnvoll, wenn sie überprüft werden. Die regelmäßige Überprüfung kann der Lehrer selbst vornehmen — sie kann aber auch durch gegenseitige Korrektur oder Selbstkontrolle der Schüler unter Anleitung der Lehrer vorgenommen werden.

Der Lehrer soll die Eltern beraten, wie Schüler Hausaufgaben anzufertigen haben. Eltern sollten insbesondere auf zweckmäßige Arbeitsbedingungen sowie Lern- und Arbeitstechniken hingewiesen werden.

13. Differenzierung des Unterrichts

Grundschulklassen sind heterogen zusammengesetzt. In ihnen wird Unterricht erteilt, der für alle Kinder gemeinsam ist.

Innerhalb dieses gemeinsamen Unterrichts müssen aber auch Aufgaben gegeben werden, die individuelle Lernbedürfnisse und -fähigkeiten der Schüler berücksichtigen („Innere Differenzierung“): Die Schüler sollen „nach Maß“ lernen können.

Differenzierender Unterricht soll allen Schülern „Aufgaben mit mittlerem Erreichbarkeitsgrad“ (Heckhausen) stellen. Hierdurch vermeidet er für die einzelnen Kinder sowohl fortlaufende Über- als auch andauernde Unterforderung, was sich für deren Lernmotivierung nachträglich auswirken würde.

Generell gilt: Von dem differenzierenden Unterricht sollen alle Kinder Nutzen haben. Differenzierung darf jedoch die Grundschüler nicht zu früh bei einem bestimmten Lernstandard „festschreiben“. Um eine dynamische Entfaltung der Begabung zu ermöglichen, muß die Differenzierung flexibel angelegt sein. Weiter muß gesichert sein, daß Differenzierung auch die sozialen Lernprozesse in einer Klasse voranbringt.

Bei einer derartigen Abgrenzung erweisen sich für die Grundschule sowohl eine nach pauschalen Schulleistungskriterien vorgenommene Einteilung der Kinder in „A-, B- und C-Klassen“ („Streaming“) als auch eine auf einen gesamten Lernbereich oder auf in ganzes Fach bezogene „A-, B- und C-Tüchtigkeitsgruppierung“ („Setting“) als ungeeignet.

Geeignet sind dagegen alle Modelle der „Inneren Differenzierung“. Weil sie den heterogen zusammengesetzten Klassenverband als Bezugsrahmen für den Grundschulunterricht nicht in Frage stellen, bleibt bei ihnen die Möglichkeit erhalten, daß Kinder verschiedener Begabungsstrukturen voneinander lernen können. Bei „Innerer Differenzierung“ bezieht sich das besondere Lernangebot darüber hinaus nur auf genau umrissene Lernziele.

„Innere Differenzierung“ läßt sich in der Grundschule vielfältig verwirklichen: durch Lernen an didaktischen Materialien unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades; durch Unterricht mit kurzfristiger Bildung von Kleingruppen, die gemäß ihrem Tempo lernen oder die besondere Unterstützung des Lehrers erhalten; vor allem aber auch durch wechselnden, mit den verschiedenen Lernbedürfnissen und -fähigkeiten abgestimmten Methodeneinsatz.

In diese „Innere Differenzierung“ sind die Förderstunden einzubeziehen. Aus dem Klassenunterricht bekannte Lehrer können darin über eine ganze Stunde hinweg die Lernausgangslagen einzelner Schüler voll berücksichtigen. Bestimmte Kurse für Kinder mit partiellen Lernschwächen (z. B. Lese-Rechtschreib-Schwächen) vervollständigen das entsprechende Angebot.

Es ist Aufgabe der Grundschule, mit den Möglichkeiten der „Inneren Differenzierung“ und der Stütz- und Fördermaßnahmen Schulversagen weitgehend zu verhindern.

Die Lehrkräfte in der Grundschule können hierdurch und durch entsprechende Einstellung einen wesentlichen Beitrag zur Verminderung von Sonderschulbedürftigkeit leisten. Die pädagogisch sinnvolle und deshalb notwendige Früherfassung von sonderschulbedürftigen Kindern bleibt von diesen Maßnahmen unberührt.

14. Lehrerverhalten — Klassen- und Fachlehrer

Das Lehrerverhalten ist ein bestimmender Faktor für den Lernerfolg von Grundschulkindern.

In ihrer Würde als Mensch sind alle Kinder den Erwachsenen gegenüber gleich. Unterschiede ergeben sich jedoch daraus, daß die Kinder bislang weniger Erfahrungen erwerben konnten.

Hierdurch bedingt kann Erziehung und Unterricht auf Autorität nicht verzichten. Aber diese Autorität darf nicht „autoritär“ werden, d. h. sie muß sich bereits in der Grundschule als „Autorität der gemeinsamen Aufgabe“ (Heinrich Roth) ausweisen.

Ein von diesem Grundsatz abgeleitetes Lehrerverhalten hat sich besonders bei der Beurteilung des Lernerfolgs der Kinder zu bewähren. Lernschwierigkeiten müssen ihnen gegenüber so dargestellt und interpretiert werden, daß Entmutigungen entweder ganz oder zumindest weitgehend vermieden werden.

Kinder — und zwar ganz besonders die auf irgendeine Weise benachteiligten — fühlen sich vom Unterricht angesprochen, wenn sie verspüren, daß ihr Lehrer sich ihnen besonders widmet. Es liegt aber im Interesse der Erziehung zu mehr Selbstständigkeit, wenn Kinder zunehmend befähigt werden, im Unterricht auf eine solche Unterstützung auch verzichten zu können.

Ein entscheidendes Kriterium für das Verhalten des Lehrers ist darüber hinaus das Ausmaß der von ihm angeregten und ermöglichten sozialen Interaktion in einer Schulklasse. Auch der Lehrer sollte zu erkennen geben, daß er sich innerhalb dieses Interaktionsfeldes als Lernender versteht.

Bei der Aufteilung des Unterrichts zwischen dem *Klassenlehrer* und den *Fachlehrern* sollte der Unterricht in Lernbereichen oder Fächern, für die der Klassenlehrer nicht ausgebildet wurde, stärker als früher fachlich kompetenten Lehrkräften übergeben werden. Dabei sollte angestrebt werden, daß der Lehrer in der Klasse, die er leitet, täglich unterrichtet. Im ersten und zweiten Schuljahr sollten es mindestens zwei bis drei Stunden sein.

Im ersten und zweiten Schuljahr ist ein Wechsel in der Klassenleitung möglichst zu vermeiden. Klassenlehrer-Wechsel nach den ersten beiden Klassenstufen läßt sich jedoch pädagogisch ebenso gut begründen wie die weitgehend anzutreffende Praxis, für die ganze Grundschulzeit eines Kindes im Regelfalle nur einen einzigen Klassenlehrer vorzusehen.

Auf jeden Fall sollten sich die Lehrkräfte in einer Grundschulklasse als ein Team verstehen.

15. Zusammenarbeit mit den Eltern

Da die Eltern für das Kind die wichtigsten Erzieher sind, gehört es zum Auftrag des Lehrers, mit ihnen regelmäßige Verbindung aufzunehmen.

Solche Kontakte können bereits mit einem Elternabend vor dem Schulanfang beginnen. Hierbei sollte über Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden sowie über Schulbücher gesprochen werden. Bei den darauffolgenden Elternversammlungen, bei Elternsprechstunden und ggf. über Hausbesuche sowie über Elternbriefe werden die aufgenommenen Beziehungen fortgesetzt und vertieft.

Zu begrüßen sind „Tage der ‚offenen Schultür‘“. Auch Elternseminare sind eine mögliche Kooperationsform.

Erweitern sich diese Kontakte zu einer guten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule, haben alle Beteiligten Gewinn: Die Eltern erhalten Einblick in die neuere Schulpädagogik und können sie für die eigene Erziehungspraxis verwerten; die Lehrer vervollständigen ihre Information über die Lernausgangslage der Kinder und können den Unterricht besser auf die Schüler einstellen.

Aber auch in anderer Hinsicht nutzt eine solche Zusammenarbeit dem Kinde. Es wird Zerwürfnissen zwischen Eltern und Schule vorgebeugt; Zerwürfnissen, bei denen die Kinder immer die Hauptbetroffenen sind.

16. Ausländische Schüler

Der ausländische Schüler muß Konflikte bewältigen, die sich aus unterschiedlichen Wertvorstellungen in Schule und Elternhaus ergeben. Er muß versuchen, ethnische Vorurteile und soziale Isolierung abzubauen. Die psychologischen Schwierigkeiten dieser Schüler sind auch in anderer Hinsicht groß. Insbesondere sind sie durch die situationsbedingte Zweisprachigkeit überfordert. Die fehlende oder erschwerte Verständigungsmöglichkeit in der deutschen Sprache bewirkt erhebliche Leistungsschwierigkeiten.

Die Eltern der Schüler können ihren Kindern insgesamt wenig helfen, da sie oft unter den gleichen Problemen stehen. Daher ist eine intensive Kooperation zwischen Eltern und der Schule angezeigt. Auch von ihren Klassenkameraden erfahren ausländische Schüler kaum affektiven Rückhalt zur Überwindung ihrer Schwierigkeiten. Es sollte versucht werden, Hausaufgabenhilfen einzurichten.

Deutsch muß im Unterricht für ausländische Schüler als Fremdsprache gelehrt werden. Das bedeutet im Vergleich zur sonstigen Grundschularbeit im Fach Deutsch veränderte Lernziele und bedingt methodische und didaktische Umstellungen.

Zumindest im Fach Deutsch muß innere Unterrichtsdifferenzierung erfolgen.

Die Leistungsmessung soll der besonderen Situation der ausländischen Schüler gerecht werden, dies gilt wiederum besonders für das Fach Deutsch.

Im übrigen wird auf die für den Unterricht erlassenen Bestimmungen verwiesen.

17. Literaturhinweise

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970.

Günter Borowski/Hans Hielscher/Martin Schwab: Einführung in die Allgemeine Didaktik, Heidelberg 1974.

Robert M. Gagné: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1973³.

Elisabeth Neuhaus: Reform des Primarbereichs, Düsseldorf 1974.

Horst Nickel/Erich Langhorst (Hrsg.): Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Bern und Stuttgart 1973.

Rolf Oerter: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1973¹³.

Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen, Reihe: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4, Stuttgart 1974⁹.

Heinrich Roth: Pädagogische Anthropologie, Hannover: 1. Band 1973³, 2. Band 1971.
Heinrich Roth: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1970¹².

Erwin Schwartz: Die Grundschule — Funktion und Reform, Braunschweig 1971².

Helmut Skowronek: Lernen und Lernfähigkeit, München 1969 (mehrfach aufgelegt).

Hans Tütken: Curriculum und Begabung in der Grundschule, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 22. Jahrgang (1970), Heft 3, S. 103—111.

Franz Weinert (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Köln/Berlin 1972⁷.

18. Besondere Literaturhinweise: Schulmediothek

Büchereien in Schulzentren und öffentlichen Büchereien; Büchereizentrale Flensburg, 1971.

Informationen für den Schulbibliothekar, Nrn. 1 bis 6; herausgegeben von der „Zentralen Beratungsstelle für das Schulbibliothekswesen in der Bundesrepublik Deutschland“, Frankfurt am Main 1972—74.

Informationen, Literatur und Medien, 3/74; herausgegeben von den Vereinigten Jugendschriften-Ausschüssen der GEW, Frankfurt am Main.

Klassenhandbüchereien, Auswahlverzeichnisse für die verschiedenen Bildungsstufen; Lütjensee 1970, Heft 2 der Reihe „Anregungen und Informationen für die Schule“.

Die Schulbibliothek; Berlin 1972, Beiheft 77 der Zeitschrift „Bibliotheksdienst“.

Die moderne Schulbibliothek; Bestandsaufnahme und Modell; Verlag für Buchmarktforschung, Hammberg 1970.



**LEHR
PLAN**

Vorklasse

in Schleswig-Holstein

1911
1912
1913

1914
1915
1916

1917
1918
1919

1920
1921
1922

1923
1924
1925

1926
1927
1928

1929
1930
1931

1932
1933
1934

1935
1936
1937

1938
1939
1940

1941
1942
1943

1944
1945
1946

1947
1948
1949

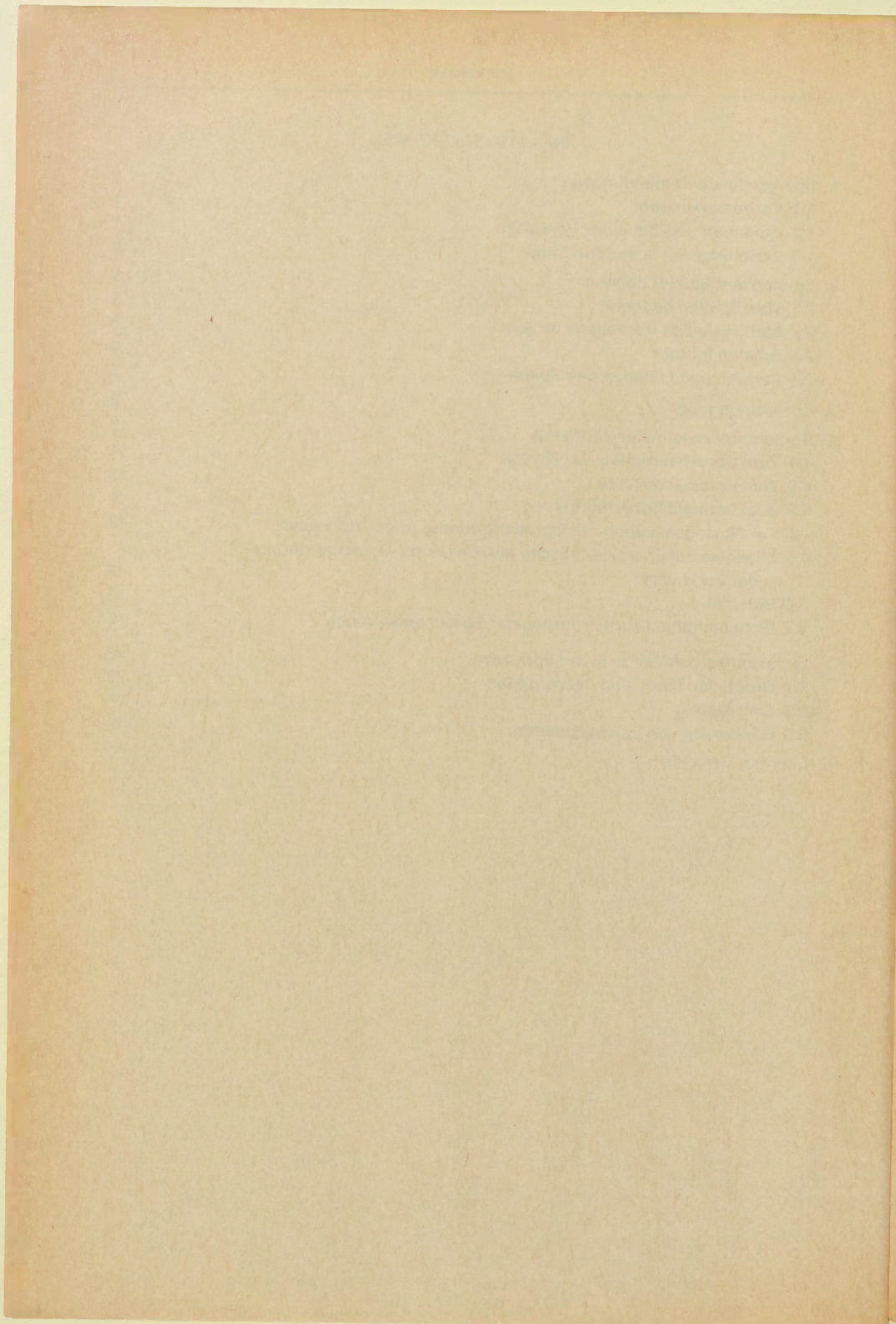
1950
1951
1952

1953
1954
1955

1956
1957
1958

INHALTSVERZEICHNIS

1. Übergreifende Empfehlungen	1
1.1 Vorbemerkungen	1
1.2 Aufgaben und Ziele der Vorklasse	1
1.3 Erziehungsstil in der Vorklasse	2
2. Spielen und Spielerziehung	3
2.1 Was Spielen bedeutet	3
2.2 Merkmale des Verhaltens im Spiel	3
2.3 Spielen lernen	4
2.4 Formen und Funktion des Spiels	5
3. Sozialerziehung	9
4. Sprachförderung in der Vorklasse	11
4.1 Zum Sprachverhalten des Kindes	11
4.2 Zum Erziehverhalten	11
4.3 Zum Lernfeld Sprachförderung	12
4.4 Zur Anfangssituation der Sprachförderung in der Vorklasse	12
4.5 Hinweise auf charakteristische Merkmale der Sprachförderung in der Vorklasse	13
4.6 Beispiel	13
4.7 Einzelaufgaben zur Förderung der Sprachentwicklung	15
5. Unterrichtsorganisation in der Vorklasse	26
5.1 Größe der Spiel- und Lerngruppen	26
5.2 Zeitplanung	27
5.3 Gliederung von Zeitabschnitten	29
6. Literaturhinweise	30



VORKLASSE

1. Übergreifende Empfehlungen**1.1 Vorbemerkungen**

Der Vorläufige Rahmenplan — Erziehung und Unterricht in Vorklassen an Grundschulen in Schleswig-Holstein — vom 15. 1. 1971 zeigte die Arbeitsformen und Lernziele der Vorklasse in einer Übersicht auf. Um den Zusammenhang zwischen den Lerninhalten und Verfahrensweisen der Vorklasse und dem ersten Grundschuljahr stärker hervorzuheben, sind die Angaben über das organisierte Lernen in der Vorklasse im Lehrplan Grundschule den Lehrplänen der Fächer zugeordnet. Eine Ausnahme bildet der Abschnitt „Sprachförderung“, der wegen seiner zentralen Bedeutung in der Vorklasse hier eingeordnet ist. Der Vorklassenteil bezieht sich daher — außer dem Abschnitt Sprachförderung — nur auf die fächerübergreifenden Aussagen zur Vorklassenarbeit.

Die Einbindung der fachbezogenen Lerninhalte der Vorklasse in die Lehrpläne der Fächer darf nicht verstanden werden als Absicht, die Lerninhalte des ersten Grundschuljahres in die Vorklasse vorzuziehen und die Arbeitsverfahren der Vorklasse den Lehrgängen der Grundschule anzupassen. Vielmehr ist der eigenständige Lehrstil der Vorklasse, der sich auch in der Gestaltung und der Organisation der Lernsequenzen ausprägt, beizubehalten.

Für die Vorklassen besitzen die Lehrpläne empfehlenden Charakter, soweit bei den einzelnen Lernbereichen nicht ausdrücklich auf Verbindlichkeit hingewiesen wird. Ausgehend von der individuellen Lern- und Lebenssituation der Kinder soll versucht werden, am Ende der Vorklasse einen vergleichbaren Lernstand zu erzielen. Damit wird die Vorklasse der Forderung gerecht, vom überwiegend situationsorientierten Lernen im Elementarbereich zu dem überwiegend fachdisziplinen orientierten Lernen in den übrigen Bereichen des Bildungswesens überzuleiten. Durch die Anbahnung von Verhaltensweisen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten), die für die nachfolgenden Schulstufen bedeutsam sind, erhält die Vorklasse die Funktion, zusammen mit dem Elementarbereich das Fundament des gesamten öffentlichen Bildungswesens zu sein.

Die Vorklasse kann den damit verbundenen Aufgaben nur gerecht werden, wenn die dort tätigen Sozialpädagogen und Lehrer mit den Eltern eng kooperieren. Nur so kann die Kontinuität des Lernens im Elementar- und Primarbereich gesichert werden. Wo immer möglich, sollte die intensive Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und der Schule angestrebt werden.

1.2 Aufgaben und Ziele der Vorklasse

Die Aufgabe der Vorklasse ist zu verstehen als Weiterführung und Ergänzung der Familienerziehung, als Gewöhnung an die Erziehung in größeren Gruppen und als Vorbereitung auf schulisches Lernen.

Ziel des organisierten Lernens in der Vorklasse ist die Anbahnung von Kompetenzen zur Lebensbewältigung, der Aufbau von emotionaler Sicherheit und Ich-Autonomie. Diese Kompetenzen können als Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz beschrieben werden.

Das dazu erforderliche Lernen sollte frei von Leistungsdruck, Angst erzeugender Erwartung oder Sanktionen erfolgen. Auf das freie Spiel als geeignete Lernform der Vorklasse wird in diesem Zusammenhang besonders hingewiesen. Spielen fördert nicht nur die Phantasie und Ausdruckskräfte des Kindes, sondern trägt darüber hinaus wesentlich zum Aufbau von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz bei.

Die angestrebten Fähigkeiten sind Verhaltensstrukturen, die kognitive, affektive und motivationale Elemente vereinigen. Die pädagogischen Maßnahmen realisieren sich in Spiel und Lernform.

Prinzipien des pädagogischen Handelns sind:

- Abbau von Fremdbestimmung und Ermöglichung angstfreier Kommunikation
- Entfaltung und Förderung der Bereitschaft zum Lernen
- Ausstattung mit Fertigkeiten und Verhaltensweisen, die zur Vermehrung und zur wachsenden Erfüllung der Lebensmöglichkeiten beitragen.
- Erschließung von Problemfeldern der konkreten Umwelt mit wissenschaftsorientierten Methoden und Mitteln
- Einübung und kritische Beurteilung sozialer Verhaltensweisen
- Verantwortung und Sorge für das Wohl der anderen

Die Vorklasse soll darüber hinaus zentral zum Ausgleich unterschiedlicher Lernausgangslagen bei den Kindern beitragen. Deswegen müssen die für sie ausgewählten Ziele und Inhalte linear angeordnet werden. Nur so läßt es sich einrichten, Lernprozesse mit einem individuellen sachstrukturellen Entwicklungsstand, der nicht immer den Durchschnittswerten der Altersstufe zu entsprechen braucht, zu verknüpfen. Phasenspezifisch angeordnete Ziele und Inhalte bergen dem hingegen die Gefahr in sich, die Kinder entweder zu über- oder auch zu unterfordern. Beides muß vermieden werden.

Das Lernen in der Vorklasse sollte grundsätzlich auf die Strukturen der Inhalte bezogen sein, um das Gelernte übertragbar zu machen.

Die Verbindung der Inhalte zur Umwelt der Kinder und zu den für sie wichtigen sozialen Beziehungsgefügen ist ebenfalls sicherzustellen, und zwar unabhängig davon, ob es sich um ein projekt- oder lehrgangsorientiertes Lernen handelt.

1.3 Erziehungsstile in der Vorklasse

Entsprechend dem Auftrag der Vorklasse, eine Klammer zwischen dem Elementarbereich und der Grundschule darzustellen, sollte auch das Lernen unter sozial- und schulpädagogischen Aspekten erfolgen.

Das heißt vor allem, daß das Lernen nicht nur von gesellschaftlichen Leistungsanforderungen ausgehen darf, sondern verstärkt auch von der Erfahrungs- und Lebenslage jedes einzelnen Kindes. Für die Lehrenden in der Vorklasse ergibt sich daraus die Aufgabe, den Kindern Lernhilfen bereitzustellen, die auf deren individuelle Lernbedürfnisse abgestimmt sind. Das läßt sich am ehesten dadurch verwirklichen, daß die Lehrenden alle Möglichkeiten nutzen, die Kinder vielfältig zu beobachten und für deren Lernausgangslagen sensibel zu werden. Ein „arrangierter“ Unterricht, bei dem die Lehrenden sich als „Erfinder und Planer von Problemsituationen“ (Strukturplan) auffassen, kommt diesem Ziel näher als ein „gegebener“. Auf diese Weise werden auch Motivationen entfaltet und erhalten, Begabung und Kreativität gefördert.

Für die Lehrenden in der Vorklasse besteht der Auftrag, sich jederzeit für alle Kinder als Bezugsperson zur Verfügung zu halten, um Beobachtungs- und Identifikationslernen zu ermöglichen. Gleichzeitig sollte jedoch darauf geachtet werden, in sorgsam dosierter Weise Ablösungsprozesse anzubahnen, um das Erlernen der Selbstkompetenzen nicht zu erschweren und um evtl. vorhandene personenbezogene Lernmotivationen in sachbezogene hinüberzuführen. Das Ziel, Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen so zu koordinieren, daß sie als Grundlage einer selbständigen und kritischen Umweltorientierung dienen können, sollte für das Lernen in der Vorklasse richtungsweisend sein.

2. Spielen und Spielerziehung*)

2.1 Was spielen bedeutet

Spielen ist eine grundlegende Form des Lernens, es ist ein höchst sinnvolles Verhalten der Kinder, das von hervorragender Bedeutung für ihre Entwicklung ist. Spielen ist also nach der heutigen Auffassung keine „Nichtigkeit, der ein wirkliches Ziel fehlt“, sondern ein erkundender, erforschender, erobernder Lernprozeß. Dabei können Kinder vielfältige Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben und immer neue und andere Perspektiven an Gegenständen und Personen ihrer Umwelt entdecken. Kinder entwickeln beim Spiel sachbezogene Motivation. Das ist eine Voraussetzung für alle aktiven, selbständigen, entdeckenden und problemlösenden Lernprozesse. Kinder, die spielend lernen, haben die besten Voraussetzungen für produktives Lernen gewonnen, auch für die spezifischeren und systematischeren Leistungen im schulischen Bereich.

2.2 Merkmale des Verhaltens beim Spielen

Spielen ist gekennzeichnet durch seine Doppelwertigkeit, es unterscheidet sich kaum von Alltagssituationen und doch ist es ganz anders.

Die beim Spiel ausgeführten Tätigkeiten werden um ihrer selbst willen verfolgt. Spielen setzt Freiwilligkeit voraus. Bestimmte Gelegenheiten und Gegebenheiten, Milieu- und Situationsmerkmale können herausfordernd wirken, es hängt aber von der Entscheidung des einzelnen ab, ob er spielt, welches Spiel, wie, mit wem und wie lange er spielt.

Spielen ist handelnder Umgang mit der Umwelt, es ermöglicht das Erleben von Handlungseinheiten. Motivationsabläufe können im Spiel in ihrem ganzen Spannungsbogen erlebt werden: von der Vorstellung und Erwartung angefangen, über das Gefühl der Spannung und Erregung, der vorwegnehmenden Planung möglicher Handlungsstrategien zur Erreichung des Ziels bis hin zur Erstellung und Ausführung der Handlung und dem Erleben der Folgen.

Spielen kann sich nur in einer entspannten Atmosphäre entwickeln. Zu geringe Herausforderung, zu große Vertrautheit mit dem Spiel können zu Langeweile, Unlust und Verdrossenheit führen. Zu große Aufregungen, die Angst oder Aggressionen auslösen, können das Spielen behindern oder Spiele zerstören.

*) vgl. E. Calliess „Spielendes Lernen“ in „Die Eingangsstufe des Primarbereiches“, Band 2/1, Spielen und Gestalten, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 48/1 Stuttgart 1975

Spielen soll Spaß und Vergnügen bereiten. Leichtigkeit und Fröhlichkeit, Lachen und Scherzen sind meist die emotionalen Begleiterscheinungen des Spielens. Spiele fesseln die Aufmerksamkeit der Spieler und lassen sie sich selbst und ihre in anderen Situationen üblichen Ängste und Hemmungen vergessen.

Spielen ist ein expressives Verhalten. Die Spielenden können, dürfen und sollen ihre Bedürfnisse und Gefühle zum Ausdruck bringen. Viele Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle, die sonst verdeckt sind, werden sichtbar, werden ausgelebt. Die Spielenden machen dabei mit sich selbst und mit anderen neue Erfahrungen und lernen Bedürfnisse, Gefühle und Stimmungen kennen, die sie sonst kaum wahrnehmen.

Spielen soll sanktions- und repressionsfrei sein. Stereotype Rollenverteilungen und festgefügte Dominanzverhältnisse können keine spontanen Spiele erzeugen. Alle am Spiel Beteiligten müssen die gleichen Möglichkeiten haben, auch Lehrkräfte oder Spielleiter.

Man kann jederzeit aus einem Spiel „aussteigen“, es ändern oder es neu beginnen, wenn die Mitspieler zustimmen. Man muß sich nicht über Mißerfolge schämen, man kann sie überspielen und ausgleichen. Insoweit hat das Spiel keinen ernsten Charakter.

Das Spiel ist auf das engste mit der Phantasie verbunden. Zum Spielanlaß wird aber nicht nur Erdachtes, Vorgestelltes, Phantasiertes, sondern auch die Begegnung mit der Realität.

Die in der Vorklasse tätigen Lehrkräfte sollten darauf achten, daß die genannten Verhaltensmerkmale beim Spiel berücksichtigt werden.

2.3 *Spielen lernen*

Spielen ist als Kompetenz im Menschen angelegt, doch die individuelle Ausbildung und die konkrete Gestaltung des Spielens muß im Sozialisationsprozeß in Interaktion mit der gegenständlichen und personellen Umwelt geschehen.

Die Gestaltung der gegenständlichen Umwelt muß den Kindern die Möglichkeit zur Entfaltung geben. Dabei spielt die Gestaltung des Raumes eine besondere Rolle.

Die Gegenstände sollen in Größe und Funktion den kindlichen Fähigkeiten angemessen sein. Die Kinder müssen mit ihrer Spielwelt vertraut sein, d. h. die Spiele und Materialien müssen so geordnet sein, daß die Kinder immer wissen, wo sie diese finden können.

Bei der Auswahl der Spielmaterialien müssen die verschiedenen Interessen und Fähigkeiten der Kinder bedacht werden. Dabei ist zu berücksichtigen, daß auch Materialien angeboten werden, die dem Entwicklungsstand des einzelnen Kindes vorausseilen, um es herauszufordern, aber nicht zu entmutigen. Kinder brauchen Erfolgserlebnisse, um sich an schwere Spiele und Aufgaben heranzuwagen.

Der Raum soll Ruhezeiten auszuweisen, in denen Kinder allein oder in kleinen Gruppen stillen Tätigkeiten nachgehen können.

Die Spielzeit ist so zu bemessen, daß sich Spielsequenzen entwickeln können.

Das Handlungspotential der Kinder und deren Denkstrukturen entwickeln sich besonders durch vielfältige Interaktions- und Kommunikationsprozesse, d. h. im

Umgang mit der personalen Umwelt. Von besonderer Bedeutung sind daher die sozialen Interaktionsbedingungen. Hier ist auf eine entspannte und fröhliche Atmosphäre, auf eine Absprache der Gewohnheiten und Regeln im Umgang miteinander, auf die Einräumung der Möglichkeiten selbständig über die Aktivitäten zu bestimmen und die Entwicklung von Konfliktstrategien und Problemlösungsmöglichkeiten hinzuweisen.

Der Pädagoge organisiert und arrangiert die Spielumwelt, beobachtet das Verhalten der Kinder, orientiert sich über den Entwicklungsstand und schafft damit die Voraussetzung für gezielte Anregungen, Ermutigungen und Hilfen für das Kind.

2.4 Formen und Funktionen des Spiels

Es gibt eine Vielzahl von Versuchen, das Spiel in all seinen Erscheinungsformen zu kategorisieren. Wenn im folgenden lediglich eine Gliederung in zwei Gruppen spontanes Spiel und Regelspiel, vorgenommen wird, so deshalb, um einen raschen Zugang zu diesem Bereich zu ermöglichen.

2.4.1 Spontanes Spiel

Im spontanen Spiel greifen die Kinder Anregungen aus ihrer Umwelt auf, bestimmen selbst Thema und Inhalt, wählen Spielmaterial und Spielpartner und steuern den Spielverlauf. Zum spontanen Spiel gehören:

a) Spiele mit Schaffenscharakter

Die schöpferische Selbstentfaltung des Kindes entwickelt sich durch kreativen Umgang mit vielfältigem Spielmaterial. Die Vielfalt des Materials fordert die Neugier des Kindes heraus und regt an, zum Probieren, Experimentieren, Gestalten, Bauen, Darstellen.

Materialien können sein: Sand, Wasser, Ton, Steine, Früchte, Blätter, Plastilin, Farben, Kreiden, Papiersorten, Wolle, Holz, Baumaterial, Legetafeln, Muggelsteine, Stoffreste, Knöpfe, Garne, Perlen.

b) Spiele mit Darstellungscharakter

Die Kinder nehmen z.B. im Rollenspiel als gespielte Lebenssituation Ereignisse aus ihrer Umwelt auf und verarbeiten so positive und negative Umwelteinflüsse; dadurch werden alternative Verhaltensmöglichkeiten erfahren.

c) Spiele mit Bewegungscharakter

Bei diesen Spielen ist Bewegung der Hauptzweck, wobei Körperbeherrschung und Intensivierung der Fein- und Grobmotorik durch Kreis- und Laufspiele, Klettern, Schaukeln, Balancieren gefördert werden.

Beispiel für eine spontane Spielsituation:

In unmittelbarer Nachbarschaft der Schule wird ein Haus gebaut. Kinder, die den Hausbau miterleben, sind motiviert für verschiedene Spiele in der Schule.

a) Spiel mit Schaffenscharakter

Die Kinder beschließen, auf dem Bauteppich das Haus aus Bausteinen nachzubauen. Nach Aufforderung der Kinder übernimmt der Lehrer einen Teil der zu schwierigen Dacharbeiten. Mit großem Ideenreichtum arbeitet dieselbe

Gruppe in den nächsten Tagen an ihrem Bauprojekt weiter. Aus dem einen Haus wird allmählich eine Stadt, weitere Kinder beteiligen sich. Fahrzeuge aus Kisten, Kartons und Schachteln werden hergestellt. Geschäfte werden eröffnet.

b) Spiel mit Darstellungscharakter

Aus dem Spiel mit Schaffenscharakter entwickelt sich das Spiel mit Darstellungscharakter — spontanes Rollenspiel. Die Rollen werden ohne Hilfe des Erziehers verteilt. Rollen sind: verschiedene Handwerker, Kaufleute, Polizisten, Busfahrer, Mutter und Kind. Soziale Konflikte werden sichtbar.

c) Spiel mit Bewegungscharakter

Das spontane Spiel „Hausbau“ ist nicht auf den Raum beschränkt, es verlagert sich auf den Schulhof und den Spielplatz. Das hauptsächlichste Spielmittel ist die Phantasie. Die Requisiten treten in den Hintergrund.

Wie das Beispiel zeigt, üben die Kinder im sozial-affektiven und im kognitiven Bereich verschiedene Fähigkeiten.

Im sozial-affektiven Bereich können frei gesetzte Aggressionen verarbeitet, Ichstärke und Kooperationsbereitschaft entwickelt werden.

Im kognitiven Bereich werden konstruktive und kreative Fähigkeiten angeregt, die Konzentrationsfähigkeit gestärkt, eigene Entwürfe verwirklicht und somit größere Zusammenhänge verdeutlicht. (Der Umgang mit Baumaterial läßt Funktionen und Formen des Materials bewußt werden).

2.4.2 Regelspiel

Wie beim spontanen Spiel muß die Thematik dem Umwelt- und Erlebnisbereich des Kindes entnommen sein. Regelbeispiele haben Auswirkungen auf den kognitiven und sozial-affektiven Bereich. Kenntnisse, die im Unterricht vermittelt werden, lassen sich mit Regelspielen, zu denen didaktische Spiele zählen, vertiefen und festigen.

Im Gegensatz zum spontanen Spiel muß von den Spielteilnehmern ein geregelter Spielablauf eingehalten werden. Die Spielregeln gelten für alle Spielteilnehmer, ordnen den Spielverlauf und machen ihn übersichtlich. Regelspiele müssen eine Handlung aufweisen (s. nachfolgendes Beispiel). Beim Erfinden neuer Spielregeln entwickeln die Kinder schöpferische Eigeninitiative.

Der Einsatz der Regelbeispiele muß vielseitig, abwechslungsreich und interessant gestaltet werden, damit die Spielfreude der Kinder erhalten bleibt.

Beispiel für ein Regelspiel

Am nachfolgenden Beispiel des „Flunderspiels“*) wird die Förderung des spielenden Kindes im kognitiven, aber auch im sozial-affektiven Bereich deutlich.

Spielregel: Spielteilnehmer 2—6 Kinder

In der Mitte des Tisches liegen die Einzelteile der Flundern mit den Würfelzeichen nach oben (Würfelpunkte • bis ).

*) „Das lustige Flunderspiel“ — Spiel Nr. 20151, Verlag J. W. Spear und Söhne, 85 Nürnberg 113

Es kommt darauf an, durch glückliches Würfeln mit 2 Würfeln recht schnell möglichst viele Flundern zusammenzusetzen, wobei der Reihe nach die Punkte • bis  gewürfelt werden müssen.

Jede Flunder kann nur mit dem Kopf (•), begonnen werden. Beim nächsten Wurf müssen zwei Punkte (••) gewürfelt werden, um Flunderteil (••) ansetzen zu können usw. Bei dem seltenen Wurf • und  darf der Spieler sich sofort eine ganze Flunder von der Tischmitte nehmen. Wenn dort keine mehr zu holen ist, wird sie demjenigen Mitspieler „geraubt“, der schon die meisten Flundern besitzt.

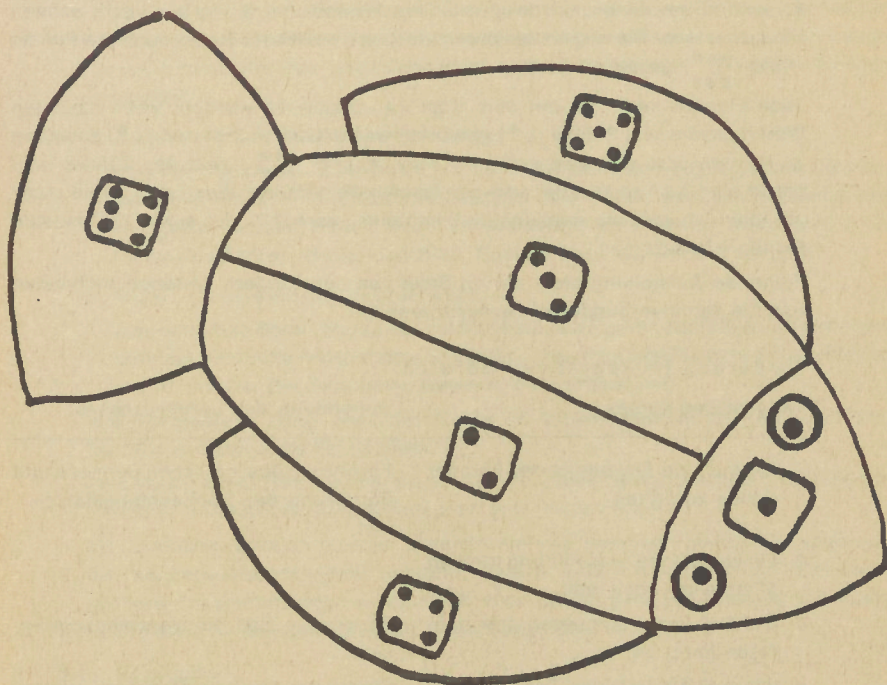
Folgende Aufstellung stellt die im Spiel von den Kindern verlangte Aktivitäten und die damit verbundenen Lernprozesse dar.

Förderung im kognitiven Bereich:

Tätigkeit des Kindes	Anbahnung des Lernprozesses
1. Ich muß die Einzelteile der Flunder richtig zuordnen.	Förderung des logischen Denkens und Förderung der Beobachtungsfähigkeit.
2. Ich vergleiche, was mir und meinen Mitspielern noch fehlt.	
3. Ich muß lange aufpassen, bis mein Fisch fertig ist.	Förderung der Konzentrationsfähigkeit.
4. Ich muß die richtigen Teile von der Tischmitte nehmen und anlegen.	Förderung der Koordinationsfähigkeit von Auge und Hand.
5. Ich muß meinen Fisch (bzw. meine Fische) zusammenstellen.	Förderung der Selbständigkeit.

Förderung im sozial-affektiven Bereich:

Tätigkeit des Kindes	Anbahnung des Lernprozesses
1. Ich spiele mit anderen.	Entwicklung der Gemeinschaftsfähigkeit.
2. Ich helfe meinem Nachbarn.	Entwicklung von Partnerschaftsverhalten.
3. Ich suche mit den anderen gemeinsam eine Lösung in Streitfällen.	Entwicklung rationaler Konfliktbewältigung.
4. Ich warte, bis ich an der Reihe bin.	Entwicklung von Geduld.
5. Ich nehme mir nur die tatsächlich gewürfelten Teile.	Entwicklung von Fairness.
6. Ich werde nicht wütend, wenn mein Spielpartner mir einen ganzen Fisch raubt, wenn ich verliere, wenn ich kritisiert werde.	Entwicklung von Frustrationstoleranz.



2.4.3 Zur Auswahl von Spielmaterialien

Bei der Auswahl von Spielmaterialien sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden:

Materialien sollen

1. Wahrnehmung fördern,
2. Kognitive Lernprozesse anbahnen,
3. technisches Verständnis intensivieren,
4. Kreativität begünstigen,
5. Sprachliches Verstehen und sprachlichen Ausdruck entfalten,
6. Flexibles Rollenverhalten anregen,
7. Soziales Lernen entwickeln,
8. Zur Selbstdarstellung verhelfen.

Spielzeug sollte stets „multifunktional“ sein, d. h. den Wunsch des Kindes nach möglichst vielseitigen Spielabläufen unterstützen, ohne seine natürliche Gestaltungsfreude einzunengen.¹⁾

¹⁾ Ein Auswahlkatalog an Materialien für Vorklassen liegt vor, vgl. IPTS-Schriftenreihe „Anregungen und Informationen für die Schule“, Heft 24: E. Lampe „Didaktisches Material in Vorklassen“.

3. Sozialerziehung

Das Lernen in der Vorklasse hat — wie das Lernen in anderen Schulstufen auch — die Aufgabe, die Kinder auf „das Leben“ vorzubereiten. Das heißt, die Kinder müssen in die Lage versetzt werden, in beruflichen, öffentlichen und privaten Situationen kompetent zu handeln.

„Kompetentes Handeln“ als Ziel des Lernens schließt drei Bereiche ein:

- die Vermittlung von Selbständigkeit und Entscheidungsvermögen,
- die Vermittlung der Fähigkeit zu kooperativen und sozialverantwortlichem Handeln,
- die Vermittlung der Fähigkeit zum Gebrauch allgemeiner Verfahrensweisen des Erkennens und Problemlösens.

Bei der Planung ist nicht nur darauf zu achten, daß sich die drei Bereiche gegenseitig durchdringen und in jeder Lernsituation präsent sein müssen; es ist auch dafür zu sorgen, daß das auf den Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenz bezogene Lernen in der Vorklasse deutlich akzentuiert hervortritt und bei der Planung entsprechend berücksichtigt wird. Der Sozialerziehung kommt hierbei eine zentrale Bedeutung zu.

Sozialerziehung zielt auf den Erwerb von Fähigkeiten, die den Kindern — und später den Erwachsenen — eine möglichst kompetente Handhabung ihrer Außenbeziehungen ermöglichen. Unter „Außenbeziehungen“ werden alle Interaktionen mit Menschen oder Menschengruppen verstanden, die für das Leben der Kinder bedeutsam sind. Die Außenbeziehungen werden „kompetent“ gehandhabt, wenn die Kinder nach Abwägung verschiedener Verhaltensmöglichkeiten selbständig eine Handlungsentscheidung treffen und sie situationsangemessen verwirklichen können.

Nicht zu trennen von der Sozialerziehung ist die Individualerziehung. Ihr Ziel ist es, den Kindern bei der Identitätsfindung zu helfen. Die Vorklasse hilft dem Kinde

- seine Abhängigkeit von Bezugspersonen zu mindern,
- seine Angst abzubauen,
- sich selbst als Person zu erleben,
- den Umgang mit seinen Gefühlen zu lernen,
- zwischenmenschliche Konflikte zu lösen oder — wenn das nicht möglich ist — sie „unversehrt“ auszuhalten,
- kooperativ zu handeln,
- Regeln anzuerkennen,
- die Veränderbarkeit von Regeln zu erleben,
- Vorurteile als solche zu erkennen,
- zu lernen sich in andere einzufühlen und ihnen zu helfen,
- rücksichtsvolles Verhalten als eine Möglichkeit der Erweiterung der Freiräume aller schätzen und praktizieren zu lernen.

Eine Sozialerziehung, die sich auf die Anbahnung dieser Ziele richtet, muß in der Vorklasse sowohl durchgehendes Lernprinzip als auch Gegenstand konkreter curricularer Entscheidungen sein. Sozialerziehung als Prinzip macht es erforderlich, daß das Lernen in der Gruppe so arrangiert wird, daß der Erwerb erwünschter sozialer Verhaltensweisen bei allen Aktivitäten unabhängig vom Inhalt „nebenbei“ erfolgt.

Beachtung müssen insbesondere die folgenden Einflußgrößen finden:

Das Verhalten der Lehrkräfte sollte so eingerichtet werden, daß über Modell- und Bekräftigungslernen der Erwerb erwünschter Verhaltensweisen ermöglicht wird. Die Lehrkraft praktiziert die angestrebten sozialen Verhaltensweisen gegenüber den Kindern und seinen Kollegen; als Bekräftigungsinstanz achtet sie vor allem darauf, daß Lob und — falls es notwendig ist — auch Tadel partiell vermittelt werden, sich also immer auf einzelne Verhaltensweisen des Kindes richten, nicht auf das Gesamtverhalten.

Gruppenprozesse bedürfen der sorgfältigen Beachtung und der vorsichtigen Lenkung. Insbesondere muß versucht werden, Kinder, die Außenseiter zu werden drohen, in das Gruppenleben einzubeziehen, Konflikte zu besprechen, die Kinder zu kooperativem und rücksichtsvollem Handeln anzuregen.

Einzelne Kinder bedürfen häufig der besonderen Zuwendung, der Ermutigung, des Trostes, der Bestätigung. Das freie Spiel bietet vielfältige Möglichkeiten zu diesen individuellen Gesprächen.

Der Gruppenraum — wo vorhanden — ist so einzurichten, daß die Kinder die Möglichkeit besitzen, sich allein zurückzuziehen, in kleinen Gruppen miteinander zu spielen, selbständig zwischen verschiedenen Lernangeboten auszuwählen.

Die didaktischen Materialien sollten zum Miteinanderspielen anregen, möglichst Selbstkontrollen gestatten, Fähigkeitssteigerungen zulassen und nicht nur ausschließlich auf die Verbesserung kognitiver Funktionen ausgerichtet sein.

Die Lernmethoden sollten interaktionsfördernd sein und Einwegkommunikationen vermeiden. Das beinhaltet, daß die Gesamtgruppenarbeit zurückzutreten hat gegenüber sozial bedeutsamere Formen wie Partner- und Gruppenarbeit.

Durch innere Differenzierung erleben alle Kinder Erfolge und erfahren Selbstbestätigung.

Die Gruppenatmosphäre sollte durch Freundlichkeit, gegenseitiges Wohlwollen und Verständnis gekennzeichnet sein. Streß und Eile können auf Kinder beängstigend wirken. Dem gemeinsamen Frühstück als eine Möglichkeit der „entspannten Kommunikation“ kommt eine besondere Bedeutung zu.

Das informelle Gespräch mit den Eltern besitzt für die Verbesserung der sozialen Verhaltensweisen der Kinder besondere Bedeutung, weil den Eltern Hinweise für eine gleichlaufende häusliche Erziehung gegeben werden können.

Sozialerziehung unter curricularen Aspekten meint, daß ihre Ziele mit Hilfe geeigneter Inhalte, Methoden und Medien ausdrücklich und systematisch angestrebt werden und daß — wenn möglich — überprüft wird, ob und inwieweit die Ziele erreicht worden sind. Entsprechende Vorschläge werden im Rahmen des Sachunterrichts gemacht, insbesondere bei dem Themenbereich „Familie — Gruppe — größere Gemeinschaften“.

4. Sprachförderung in der Vorklasse*)

Der Sprache kommt in der Vorklasse eine besondere Bedeutung zu, weil sie das wichtigste Mittel menschlicher Verständigung ist.

Hauptziel der Sprachförderung in der Vorklasse ist die Entwicklung elementarer Fähigkeiten zum Aufbau von Verhaltensweisen, die die Kinder instand setzen, sich an jeder Art von Verständigung produktiv und rezeptiv zu beteiligen. Voraussetzung dazu ist die Gesprächsbereitschaft der Kinder.

4.1 Zum Sprachverhalten des Kindes

Das fünfjährige Kind weiß Sprache als Verständigungsmittel in der Regel bereits so weit zu verwenden, daß es sowohl seinen praktischen Bedürfnissen als auch den Anforderungen gerecht werden kann.

Die Sprache des Vorschulkindes unterscheidet sich durch die Art der Wortwahl, den Satzbau und die als wichtig empfundenen Inhalte.

Die Wortwahl ist abhängig vom Begriffsschatz des Kindes (semantischer Aspekt).

Im aktiven Sprachgebrauch begrenzen sich die Substantive auf Namen und die Benennung konkreter Dinge der Umwelt. Wenige, den Kindern vertraute Verben werden stereotyp verwendet. Es besteht die Neigung, die Beugung eines Verbs durch den Einsatz von „tun“, „können“ und „müssen“ mit nachfolgendem Initiv zu umgehen. Maße, Größen, Farbe, äußere Zustände (fest, scharf) und Verhaltensformen (böse, schlimm) werden adjektivisch beschrieben. Das Kind gebraucht mit Vorliebe die Partikel „immer“ und „wieder“ und bevorzugt den bestimmten Artikel.

Im Satzbau (syntaktische Aspekt) sind kurze Hauptsätze, die nach einem bestimmten Schema aufgebaut sind, charakteristisch. Linear aneinander gereiht und vorwiegend durch „und“, „und dann“ oder „dann“ verbundene Hauptsätze sind typisch. In der Regel erfolgt das spontane Erzählen im Perfekt. Die Inhalte der Erzählungen sind betont egozentrisch.

Gegenstand der Erzählungen ist das Bekannte und Vertraute, aber auch das Unerwartete und Außergewöhnliche.

4.2 Zum Erziehverhalten

Aufgabe des Erziehers ist es, sich in allen sprachlichen Äußerungen den Kindern verständlich zu machen.

Dem Verständnis dienen

- die eindeutige Darstellung der Situation,
- Sprechpausen,
- zusätzliche optische Signale (Gesten, Gebärden, Mimik, Tonfall).

Aufgaben, deren Anweisung nicht verstanden wird, können nicht gelöst werden. Entstehende Unsicherheit, Spannungen und Ängste verhindern Lernmotivation.

*) Vgl. Richtlinien für den Elementarbereich: Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule — fröhlpädagogische Förderung in altersgemischten Gruppen“, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München

Der Erzieher sollte daher

- klärende und verständniserleichternde Informationen bei den Gesprächspartnern einholen („Habe ich Dich richtig verstanden?“ ...),
- verständniserleichternde Fragen stellen und die Kinder in ihren Verhaltensweisen ermuntern und bekräftigen („Ich bin froh, daß Du Dich so verständlich ausdrücken konntest“ ...),
- die Kinder um Rückmeldung bitten (Nicht: „Hat etwa jemand noch 'ne Frage?“, sondern: „Ich bin nicht sicher, ob ich es verständlich erklären konnte.“).

Verhaltensbeobachtungen geben wichtige Hinweise für das Verstehen.

Der Erzieher muß wissen, daß

- sprachliche Mißverständnisse für mangelhafte Leistungen, Fehler oder störendes Verhalten verantwortlich sein können,
- die Kinder bei unklaren und uneindeutigen Instruktionen dazu neigen, sich Selbstinstruktionen zu erteilen,
- nichtverbale Signale (Unruhe, Tuscheln, Stirnrunzeln, schweifende Blicke...) Verständnisschwierigkeiten andeuten können,
- Verständnisschwierigkeiten oft auf organische Mängel (Schwerhörigkeit) zurückzuführen sind.

4.3 Zum Lernfeld Sprachförderung

Die Sprachförderung orientiert sich an den Elementen des sozialen Feldes: Sprechen/Hören/Verstehen.

Im *Tätigkeitsfeld Hören/Verstehen* sind Fähigkeiten zu entwickeln, Sprache im Zusammenhang mit der Sprechsituation unter Berücksichtigung der Sprecherabsicht zu hören und zu verstehen.

Im *Tätigkeitsfeld Sprechen/Verstehen* sind Fähigkeiten zu entwickeln, die es dem Kind ermöglichen, Sprache im Zusammenhang mit der Sprechsituation zu verwenden. Dabei sollte das Kind die eigene Sprechabsicht realisieren und allmählich lernen, die Hörererwartung in sein Sprachverhalten einzubeziehen.

Erste Erfahrungen sammelt das Kind im Erzählen und im Gespräch. Im *Erzählen* soll das Kind die Sprache als Mittel des Ausdrucks verwenden. Aus der Reaktion der Zuhörer erfährt es die Wirkung seiner Redeweise. Im *Gespräch* soll das Kind die Sprache als Mittel der Verständigung verwenden. Es erfährt so die Notwendigkeit sich verständlich auszudrücken.

4.4 Zur Anfangssituation der Sprachförderung in der Vorklasse

Sprachlich-kommunikatives Verhalten von Vorschulkindern entwickelt sich im gemeinsamen Spiel und beim manuellen Tun. Das Gesprächsverhalten sollte daher vom Spiel und Tätigsein ausgehen.

Anfangs fällt es den Kindern schwer, am Gruppengespräch teilzunehmen. Sie sprechen oft undeutlich und schweifen ab, vermögen noch nicht zuzuhören, sind leicht ablenkbar oder reden dazwischen.

Die Teilnahme am Gesprächskreis sollte man den Kindern zunächst freistellen. Das allmähliche Vertrautwerden in der Gruppe erleichtert das Sprechen. Gesprächsfördernd sind kleine Gesprächsgruppen und Gruppengespräche, in denen die Kinder die Möglichkeit haben, in entspannter Atmosphäre Fragen zu stellen und Einwände zu erheben.

Die Sprechbereitschaft sprechgehemmter Kinder wird wachsen, wenn der Erzieher durch Hausbesuche ihre Interessen ermittelt und in Einzelgesprächen während der Pausen mit ihnen über sie interessierende Themen spricht. Sprech- und Gesprächsanreize erhalten die Kinder

- im Miteinander des Spiels,
- im täglichen Erzählendürfen; sie staunen, daß ihre Erlebnisse Interesse finden,
- durch das Kasperspiel,
- durch das Sprechen aufs Tonband,
- durch die Erlebniserzählung der Lehrkraft,
- durch das Mitbringen und Vorzeigen von Dingen aus der persönlichen Umwelt der Kinder,
- durch Spontan-„Erzählungen“: Ich habe in der Nacht geträumt...

4.5 Hinweise auf charakteristische Merkmale der Sprachförderung in der Vorklasse

Bezugspunkte sprachlicher Verständigung sind die Wünsche der Kinder, ihre Informations-, Erzähl- und Unterhaltungsbedürfnisse, ihre Meinungen und Fragen, ihre Sorgen und Ängste, ihre soziale und gegenständliche Umwelt.

Rollenspiele, Konflikte in der Gruppe, Spielzeugmitbring-Aktionen sowie Elternnachmittags- und Festvorbereitungen bieten Anlaß zu aktuellen Gesprächen. Ansätze zu längeren Gesprächen ergeben sich aus der Problematisierung der Themenbereiche Familie, Wohnen, Einkaufen und Spielplatz.

Normenprobleme unter der Grundfrage „Wie ist es bei Euch?“ (Was wir können; was man allein nicht kann; was Zirkus- oder Gastarbeiterkinder lernen; Du willst einen Film sehen, mußt aber zu Bett...) führen zur Gesprächserkenntnis: Bei anderen ist es anders.

Entscheidungsprobleme unter der Grundfrage „Was würdest Du tun?“ (Soll man Erwachsene oder nette Menschen grüßen? Darf man sich vordrängen?) bieten Sprechanlässe zum Argumentieren.

Sprechanlässe unter der Grundfrage „Was wäre, wenn...?“ (Was würde passieren, wenn alle Autos fliegen könnten? Was würde passieren, wenn ich einen Roboter hätte, der alle Arbeiten tut?) fordern zum Fabulieren auf.

4.6 Beispiel:

Das Kind geht in der Spielsituation auf, es identifiziert sich mit dem Kasper und will mit ihm Abenteuer bestehen. Das scheue Kind tritt durch den Kasper in die Hörerbeziehung, ohne daß es sich selbst in den Mittelpunkt gerückt fühlt, und äußert sich frei im Spiel.

Das Zurücktreten aus dem Mittelpunkt ermöglicht dem vorlauten wie dem schüchternen Kind sachbezogenes Erzählen. Auch Kasper darf nicht ins Schwatzen geraten.

Gleichzeitig wird dadurch das „Sich vor jemandem aufspielen“ verhindert.

Der Umgang mit dem Zuschauer ist spracherzieherisch beim Kasperspiel das Wichtigste.

Die Zuschauer spielen nirgends so kräftig mit wie beim Kasperspiel. Hier finden die Spieler den lebhaftesten Widerhall. Um ihn ins Spiel einzubeziehen, ist es erforderlich, daß der Akteur die Reaktionen einzelner Zuschauer direkt wahrnimmt. Die sofortige Erwiderng initiiert den Aktivierungszirkel der Spannung-Entspannung, der von Spielern und Zuschauern gleichermaßen lustvoll erlebt wird. Dazu ist es erforderlich, daß der Spieler hinter durchsichtiger Gaze spielt:

Er muß die Zuschauer beobachten können, sie sollten ihn aber nicht sehen

Thema: Der Kasper und die Hexe

Ziele: Die Kinder sollen

- das Kasperspiel verstehen,
- die Figuren kennenlernen,
- die Figuren nach Kleidung, Gesichtsausdruck, Stimmung, Körperhaltung vergleichend betrachten,
- die Handlungen der Figuren beschreiben können,
- die Figuren nach ihren Handlungen bewerten,
- die Figuren nach ihren Motiven bewerten,
- Szenenbilder in bezug auf Figuren, Requisiten und Kulissen besprechen,
- einzelne Szenenbilder alternativ beschreiben können,
- den Figuren Rollen zu- oder absprechen,
- einen Dialog sprechen,
- einen Dialog durchspielen,
- eine Szenenfolge konstruieren.

Vorführen des Kasperspiels durch die Erzieherin:

Material: Kasper, Hexe, Krokodil, Spraydose

Einstieg: E. verwechselt die Figuren,
streichelt die Hexe,
sagt zum Kasper: „Du bist auch so ein Böser!“

1. Bild: Kasper schleppt sich auf die Bühne und gähnt.
Er legt sich schlafen. . .
2. Bild: Die Hexe sucht Kasper. Sie stellt eine Spraydose auf und erklärt deren Wirkung. Kasper erscheint, nimmt aber die Warnungen der Kinder nicht ernst, löst den Sprühmechanismus und wird in ein Krokodil verwandelt.
3. Bild: Die Hexe erscheint und nennt in ihrem Übermut den Zauberspruch.
4. Bild: Das Krokodil jammert. Die Kinder entzaubern es. Kasper bedankt sich und lauert der Hexe auf.
5. Bild: Die Hexe kommt. Kasper wirft sie in den Abgrund und schleudert ihr die Dose nach.

4.7 Einzelaufgaben zur Förderung der Sprachentwicklung

Um die Sprachentwicklung des Kindes vielseitig zu unterstützen, muß versucht werden, möglichst alle Bereiche der Sprache zu erfassen. Der folgende Plan nennt daher 5 besondere Bereiche der Sprachförderung:

- den Bereich des sprachlichen Handelns,
- den Bereich der Worte und Begriffe,
- den Bereich der Satzbildung,
- den Bereich der Laute,
- den Bereich der Texte.

Für jeden Bereich werden Lernziele genannt, ergänzt durch methodische Hinweise und Beispiele. Alle diese Lernziele dürfen nur in Gesprächssituationen, niemals aber als isolierte Lerneinheiten verwirklicht werden.

4.7.1 Sprachförderung im Bereich sprachlichen Handelns

1. Grobziel: Das Kind kann die Sprache als Mittel des Ausdrucks anwenden

Feinziel	Hinweise
— Es kann seine Gefühle der Freude, der Angst, des Kammers, des schlechten Befindens sprachlich ausdrücken.	Es ist wichtig, zunächst alle Äußerungsformen des Kindes zu akzeptieren. Der Lehrer ermutigt das Kind zu emotionalen sprachlichen Äußerungen, indem er sie beachtet, auch wenn sie nur ungeschickt hervorgestammelt sind.
— Es kann seine eigenen Erlebnisse erzählen.	Der Lehrer muß sich Zeit zum Anhören des Kindes nehmen. Spontane Äußerungen müssen aufgenommen und gegebenenfalls auch provoziert werden.
— Es kann selbsterfundene Phantasiegeschichten erzählen.	Der Lehrer sollte auch ausgedachte Erzählungen anhören und anhören lassen. Das Ausgedachte ist für das Kind unter Umständen emotional sehr wichtig und darf daher nicht als unwahr diskriminiert werden.
— Es kann Billigung oder Mißbilligung anderen gegenüber ausdrücken.	Die Stufen der Mißbilligung reichen von Gebärden der Feindseligkeit über Schimpfen zu deutlichem und begründetem Ausdruck der Kritik. Der Lehrer sollte den Kindern dazu verhelfen, daß mehr und mehr die zuletztgenannte Form überwiegt, indem er die Kinder dazu provoziert, daß sie sagen, was ihnen gefällt bzw. mißfällt.

2. Grobziel: Das Kind kann die Sprache als Mittel der Verständigung im Gespräch anwenden

Feinziel	Hinweise
— Es kann seine eigene Meinung sprachlich ausdrücken.	Es muß Erfahrung machen, daß seine Meinung respektiert wird, auch wenn sie nur unbeholfen ausgedrückt wird. Der Lehrer bekundet Interesse und hilft den Kindern, ihre Meinung zu begründen. So zeigt er ihnen auch gleich, daß es verschiedene gleichberechtigte Meinungen geben kann.
— Es kann dem Gesprächspartner zuhören und ihn aussprechen lassen.	Jedes Kind muß erfahren, daß ihm zugehört wird. Dann ist es auch seinerseits in der Lage zuzuhören. Kinder mit starkem Redebedürfnis dürfen nicht nur ständig ermahnt werden, sie müssen auch einmal Gelegenheit erhalten, sich darzustellen.
— Es fragt, wenn es etwas nicht versteht.	
— Es beantwortet Fragen.	
— Es kann den eigenen Standpunkt begründen.	In einem Streitfall nimmt das Kind häufig Partei aus emotionalen Gründen. Der Lehrer muß dem Kinde dazu verhelfen, Urteile sachlich zu begründen und emotionale Urteile von sachlich begründeten zu unterscheiden.
— Es kann um Begründungen von Meinungen bitten.	Es soll sich nicht entmutigen lassen, wenn es kritisiert wird. Der Lehrer hält es an, bei Meinungen und Urteilen nach der Begründung zu fragen.
— Es kann den Standpunkt von anderen ablehnen.	Wenn ein anderes Kind eine Meinung äußert, die es ablehnt, so wird es häufig reagieren mit „Du spinnst ja“ o. ä. Der Lehrer hält das Kind an, in solchen Fällen seine gegenteilige Meinung zu begründen.

Feinziel	Hinweise
— Es reagiert sachlich, wenn sein eigener Standpunkt abgelehnt wird.	Das Kind muß fähig werden, von seinen eigenen abweichende Argumente der anderen in Ruhe anzuhören und sie sachlich zu prüfen — unter Umständen auch die besseren Argumente der anderen anerkennen zu können.

3. Grobziel: Das Kind kennt verschiedene Elemente der Kommunikation

— Es kennt verschiedene Möglichkeiten der Informationsübermittlung und wendet selbst einige davon an.	Es soll allmählich lernen, daß Mitteilungen auf verschiedene Weise gemacht werden können. Sprachlich: durch verschiedene Arten zu sprechen (flüstern, schreien ...), mit Hilfe der Schrift, mit Hilfe der Medien Tonband, Schallplatte, Radio; nicht sprachlich: durch Zeichen, Bilder, Gesten, Mimik.
— Es kann die Rollen des Sprechers und des Hörers im Kommunikationsvorgang unterscheiden und selbst übersehen.	Als Spiele eignen sich dazu: Telephonspiel, Stille Post. . .
— Es kann die gleiche Information in der Umgangssprache, im Dialekt, in einer Gruppensprache übermitteln.	Es erfährt, daß die Sprache durch die jeweiligen Partner bestimmt ist.
— Es kann sich auf eine Information konzentrieren, ohne sich durch Störungen ablenken zu lassen.	Diese Fähigkeit kann trainiert werden durch das sog. O'Grady-Spiel: Der Lehrer gibt Aufforderungen an die im Kreis sitzenden Kinder und führt dazu bestimmte Bewegungen aus, die gelegentlich nicht mit dem übereinstimmen, was er sagt. Die Kinder sollen sich auf die verbalen Anweisungen konzentrieren und sich nicht ablenken lassen durch die falschen Bewegungen des Erziehers.

4. Grobziel: Das Kind kennt die Sprache als Mittel der Information und wendet sie entsprechend an

Feinziel	Hinweise
— Es kann einer Informationsquelle bis zu 10 Minuten zuhören, ohne zu unterbrechen.	Diese Fähigkeit läßt sich über medienvermittelte Sprache schulen (Tonband, Radio, Schallplatte).
— Es versteht den Sinn des Gehörten und kann mit eigenen Worten reagieren.	Der Lehrer kann Geschichten erzählen, in denen Unmögliches enthalten ist. Die Kinder sollen die Fehler herausfinden und sie nennen.
— Es kann aufgenommene Informationen weitergeben.	Dazu eignen sich Spiele, in denen einzelne Kinder Informationen an Partner weitergeben, die während der Informationsaufnahme außerhalb des Raumes waren. Auch das Spiel „Kofferpacken“ ist geeignet.

5. Grobziel: Das Kind kennt die Sprache als Mittel der Handlungsanweisung und wendet sie entsprechend an

— Es kann um Gegenstände, um Auskunft, um Unterstützung bitten.	Diese Fähigkeit wird am besten im Rollenspiel ausgebildet (Beim Einkaufen, in der Post, beim Arzt ...).
— Es reagiert auf Bitten.	
— Es kann Anweisungen geben, befolgen und weitergeben.	Zur Ausbildung dieser Fähigkeit eignen sich Spiele, in denen eine Kindergruppe unsichtbar für die übrigen Kinder etwas baut, herstellt ... Andere Kinder versuchen auf Anweisung nachzubauen. Hinterher werden die verschiedenen „Werke“ verglichen.

6. Grobziel: Das Kind kann die Sprache als Mittel des Fragens anwenden

— Es kann die Frage als Handlungsanweisung verwenden.	Viele Fragen sind höfliche Umschreibungen von Handlungsanweisungen, z. B. „Könntest du mir das Buch reichen?“ Manche Kinder beherrschen diese Formen nicht, der Lehrer gibt Hilfen.
---	---

Feinziel	Hinweise
— Es verwendet die Frage zur Erweiterung seines Wissens.	Wir fragen in der Post, der Meierei, auf dem Bahnhof, um uns nach Geräten, bestimmten Tätigkeiten zu erkundigen. Unterrichtsgänge müssen vorbereitet werden, um Gegenstände und Sachverhalte „fragwürdig“ zu machen.
— Es fragt, um sein Wissen zu überprüfen.	Dazu ist es erforderlich, daß das Kind ständig Gelegenheit erhält, sich durch Nachfragen Sicherheit über das erlangte Wissen zu verschaffen.
— Es kann Fragewörter richtig anwenden.	Der sichere Gebrauch der wichtigsten Fragewörter (was, wo, warum, wer, wie, wann, wohin, woher) kann in Frage-spielen eingeübt werden.

7. Grobziel: Das Kind kann die Sprache als Denkhilfe verwenden

— Es kann während des Problemlösens seine Gedanken aussprechen.	Bei Arbeitsaufgaben mit Werkcharakter besprechen wir vorher genau, wie wir vorgehen wollen. Viele Kinder sprechen während der Ausführung einer Aufgabe vor sich hin. Das tunbegleitende Sprechen des Kindes darf vom Lehrer nicht unterbunden werden.
— Es kann seine Pläne sprachlich ausdrücken.	In der Vorklasse kommt es oft zu Spielen mit Werkcharakter, die über mehrere Tage hinweg fortgeführt werden.
— Es kann Regeln formulieren.	Regeln sind oft nötig zur Ordnung des Verhaltens in der Vorklasse. Im Freispiel z. B. ergeben sich häufig Situationen, in denen Störungen unvermeidlich sind, wenn der „Spielraum“ nicht so eingeengt wird, daß alle Kinder zu ihrem Recht kommen. Der Lehrer kann den Kindern zutrauen, selbst zu einer Verhaltensregel zu kommen, bei deren Einhaltung Konflikte vermieden werden können.

Feinziel	Hinweise
— Es kann Begründungen (weil, deshalb), Bedingungen (wenn — dann) und Zweckbestimmungen (damit, um zu) ausdrücken.	Der Lehrer hilft den Kindern, indem er selbst sein Tun so oft wie möglich begründet. Übungsmöglichkeiten ergeben sich vor allem in der Sach- und Umweltbegegnung im Gespräch.

8. Grobziel: Das Kind kann die Sprache als Mittel der Wertung anwenden.

— Es kann Geschmacksurteile formulieren.	Es soll lernen, individuelle Ansichten zu formulieren, z. B. Geschmacksurteile über Kleidung, Spielzeug, Nahrung.
— Es kann Wertungen über das Verhalten von Personen ausdrücken und seine Ansichten begründen.	Bestimmte Situationen, die sich zum Beispiel im Rollenspiel ergeben, werden in der Gesprächsrunde diskutiert, z. B. Monika hat eine Tasse zerbrochen — was sagt die Mutter?

4.7.2 Sprachförderung im Bereich der Worte und Begriffe

1. Grobziel: Das Kind erweitert seinen Wortschatz durch Benennen von Gegenständen, Tätigkeiten und Merkmalen

— Es kann Gegenstände richtig benennen	
— Es kann Abbildungen von Gegenständen die richtigen Bezeichnungen zuordnen.	
— Es kann die Tätigkeiten und Bewegungen, die es selbst ausführt, richtig benennen.	Bei der Einführung neuer Tätigkeiten im Basteln z. B. werden alle Teilschritte der Arbeit richtig benannt, Handlung und dazugehöriges Wort gleichzeitig geboten.
— Es kann beobachtete Arbeitsvorgänge richtig bezeichnen.	Auf Beobachtungsgängen werden Arbeitsvorgänge mit dem Fachausdruck benannt. Hinterher berichtet das Kind, was es gesehen hat.

Feinziel	Hinweise
— Es kann Merkmale von Gegenständen richtig benennen.	Farbe, Form, Größe, Material, Oberflächenbeschaffenheit erlernen die Kinder durch Ordnungs- und Unterscheidungsspiele (Ich sehe, was du nicht siehst, Beschreibungsrätsel) und in der Umwelt- und Sachbegrenzung.
— Es kann zu vorgegebenen Adjektiven das Gegenteil nennen.	

2. Grobziel: Das Kind kann Beziehungsbegriffe richtig verwenden

— Es kann Oberbegriffe für Gegenstände finden und Gegenstände zu Oberbegriffen zuordnen.	Es wird z. B. überlegt, was eine Anzahl von angebotenen Dingen gemeinsam haben (Tisch, Stuhl, Sessel, Regal). Als nächste Stufe kann dann versucht werden, aus einer Reihe von zusammenpassenden Dingen etwas nicht Passendes herauszufinden. Für solche Übungen können auch Blätter aus Mappen oder selbst gefertigte Arbeitsbögen verwendet werden.
— Es kann räumliche Beziehungen von Gegenständen durch Präpositionen ausdrücken (hinter, neben, zwischen, auf, in, vor, unter, über).	Übungsmöglichkeiten ergeben sich in didaktischen Spielen und bei Beschreibungsaufgaben (z. B. wir beschreiben die Spielwaren in einem Schaufenster), die aber auch in spielerischer Form durchgeführt werden sollten.
— Es kann räumliche Beziehungen durch Ortsadverbien wiedergeben (hier, da, dort, draußen, drinnen, links, rechts, unten, oben, überall, nirgends).	Die Ortsadverbien sollen in der Bewegung erfahren werden. Übungsmöglichkeit z. B.: Wir wollen eine Wohnung einrichten. Alle Kinder machen Vorschläge. Hafttafel und Arbeitswand können gut als Hilfsmittel verwendet werden.
— Es kann zu vorgegebenen Ortsbestimmungen das Gegenteil bilden.	Die Beherrschung der Ortsadverbien wird dann sichtbar, wenn das Kind in der Lage ist, sie beliebig ins Gegenteil zu übertragen. Ein Spielvorschlag: Kinder suchen einen im Raum versteckten Gegenstand. Die Suchenden werden durch Angaben der Zuschauer zum Versteck geleitet. Dabei muß man immer das Gegenteil von dem tun, was angegeben wird.

4.7.3 Sprachförderung im Bereich der Satzbildung

1. Grobziel: Das Kind verwendet die wichtigsten Satzformen der Muttersprache

Feinziel	Hinweise
— Es kann Aussage-, Befehls-, Ausrufe- und Fragesätze nachahmend richtig anwenden.	Gegenstände aus der Wunderkiste bieten Anlässe zu Beschreibungsrätseln. Die Reihung ist die einfachste Form für das Üben vorgegebener Satzmuster.
— Es kann die Bedeutung von Aussage-, Befehls-, Ausrufe- und Fragesätzen erfassen.	Diese Fähigkeit kann das Kind nur durch entsprechende Reaktionen zeigen. Dazu ist es wichtig, daß jedes Kind Zeit genug erhält, sich zu äußern.
— Es kann die genannten Satzarten in entsprechenden Situationen spontan richtig anwenden.	Im Rollenspielen bieten sich vielfältige Möglichkeiten zur Übung und Anwendung dieser Fähigkeiten. Möglichkeiten: Telefonieren, das Erfinden von Dialogen zu Bildern, auf denen Partner im Gespräch dargestellt sind. Puppenspiele.
— Es kann Fragen, Befehle, Ausrufe auf unterschiedliche Weise ausdrücken.	Wir spielen zum Beispiel höfliche und unhöfliche Leute und erfahren dabei zugleich etwas über Stimmungen von Sprechern und über unterschiedliche kommunikative Situationen.

2. Grobziel: Das Kind erweitert seine Möglichkeiten der Satzbildung

— Es kann vorgegebene Sätze verneinen.	Als Übungsform eignen sich z. B. Puppenspiele, in denen Kasper alles falsch sagt, so daß wir ihn verbessern müssen.
— Es kann einfache Sätze erweitern.	Übung ist mit Hilfe von Bildvorlagen möglich. Wir nehmen immer differenzierter wahr, was dargestellt ist.
— Es kann vorgegebene Wörter richtig in Sätzen anwenden (vielleicht, manchmal, möglicherweise, beinahe).	

4.7.4 Sprachförderung im Bereich der Laute

1. Grobziel: Das Kind kann Geräusche, Töne und Sprachlaute erkennen und unterscheiden

Feinziel	Hinweise
— Es kann bei geschlossenen Augen Geräusche erkennen.	Das Zuhören im Dunkeln steigert die Aufmerksamkeit. Die Kinder entdecken Geräusche, die sie bisher überhört haben.
— Es kann Geräusche von Tönen, Töne von Sprachlauten unterscheiden.	
— Es kann Sprachlaute nach Stärke, Höhe und Dauer unterscheiden.	Wir lesen kleine Geschichten mit verschiedener Betonung vor (Zuhören mit geschlossenen Augen). Wir hören einen Dialog und unterscheiden: wer spricht am lautesten, wer am leisesten? — Wer hat die tiefste Stimme? — Kaspers Hupe klemmt, — Wer kann den Hupton am längsten aushalten?
— Es kann gleiche Endungen in Wörtern entdecken.	Wir setzen angefangene Reime fort. Aus einer Reihe von Wörtern suchen wir die passenden heraus. Wir stellen Bildkarten mit Reimwörtern zusammen.

2. Grobziel: Das Kind kann die Laute der Muttersprache richtig artikulieren

— Es kann einzelne Laute isoliert bilden.	Übungen werden in Spiele eingebettet, ohne den Kindern das Ziel anzugeben. Beispiele: Kasper fährt mit der Eisenbahn. Wir ahmen nach: d—t, d—t (Betonung auf t). Die Eisenbahn entfernt sich — wir sprechen leise und langsam — der Zug fährt wieder schneller — (wer kann es am schnellsten?). Der Zug bremst: wir sprechen d—t mit kräftigem Luftstoß (es entsteht die schwingende Bewegung des R). Kasper erzählt von der Zugfahrt: Es gab keinen Tropfen zu trinken, seine Kehle war trocken, er war traurig (Wörter mit tr) — Wir singen mit dem Kasper: tra tra tralala ..
---	--

Feinziel	Hinweise
— Es kann schwierige Konsonantenverbindungen aussprechen zw, str, pfl. — Es kann Kinderreime, Kinderlieder, Abzählverse, Rätsel, Zungenbrecher richtig aussprechen.	Das Sch wird geübt: Die Hupe des Autos ist entzwei, sie geht nur noch ganz leise: tutuutt — t wird gehaucht und verlängert, es entwickelt sich ein Sch. Dazu sind Übungen geeignet mit Zungenbrechern, in denen solche Lautverbindungen gehäuft auftreten. Zw: Zwischen zwei Zwetschgengzweigen saßen zwei zwitschernde Schwalben. Besondere Beachtung verdienen Kinderreime aus dem Bereich der Klanglyrik.

3. Grobziel: Das Kind kann mit seiner Stimme bewußt umgehen

— Es kann Lautstärke, Sprechtempo, Sprechrhythmus, Tonhöhe, Gliederung, Melodie einer gehörten Äußerung nachahmen. — Es kann Lautstärke, Sprechtempo, Sprechrhythmus, Tonhöhe, Gliederung, Melodie einer gehörten oder einer eigenen Äußerung auf Anforderung verändern. — Es kann Lautstärke, Sprechtempo, Sprechrhythmus, Tonhöhe, Gliederung, Melodie einer Äußerung dem Inhalt der Äußerung entsprechend einsetzen.	Kinder üben, kleine Gedichte und sonstige kleine Texte, die ihnen vorgetragen werden, nachzusprechen. Wir ahmen im Spiel nach: So leise sprechen wie die kranke Oma — so laut sprechen wie der Bananenverkäufer auf dem Markt. Bei Kasperlspiel: wer kann es am fröhlichsten, am traurigsten o. ä. sagen?
---	--

4.7.5 Sprachförderung im Bereich der Texte

1. Grobziel: Das Kind lernt Literatur als Mittel der Unterhaltung kennen

Feinziel	Hinweise
— Es erkennt, daß man an Rhythmus, Reim und Klang Freude haben kann. — Es lernt eine Reihe von Bilderbuchgeschichten, Märchen, Umwelt-, Tier- und Phantasiegeschichten kennen. — Es kann Bilderbuchgeschichten, Teile von Märchen und von Kindergeschichten für andere Nacherzählen. — Es kann Teile von Geschichten dramatisieren. — Es kennt eine Reihe von Liedern, Abzählversen und Rätseln auswendig.	Kinderreime und Gedichte sollen als selbstverständliche Auflockerung im Alltag der Vorklasse eingesetzt werden. Erzählen für andere Kinder, für Puppen, im Schule-Spiel, zu Hause. Wir spielen eine Szene aus einem Märchen. Dabei sollen möglichst alle Kinder aktiviert werden (als Bäume, Tiere ...). Man soll die Kinder nicht zum Auswendiglernen zwingen. Durch wiederholtes abwechslungsreiches Vorsagen lernen die Kinder leicht kurze Gedichte.

2. Grobziel: Das Kind lernt Literatur als Mittel der Information kennen

— Es lernt Einzelheiten über Lebens- und Arbeitsweise von Menschen, über Lebensweise von Tieren, über Vorgänge in seiner Umgebung kennen. — Es kann ausdrücken, was es in einer Geschichte Neues erfahren hat.	Geeignet sind dazu Bilderbücher, die trotz kindlicher Darstellung auf sachliche Richtigstellung nicht verzichten. Bei der Vorstellung eines neuen Buches kann man zum Beispiel vom Titel ausgehend sein Vorwissen zum Gegenstand zusammentragen, auch um so für das Buch zu motivieren. Nach der Vermittlung des Inhaltes wird verglichen. Neue Erkenntnisse werden bewußt und zugleich gefestigt.
---	--

5. Unterrichtsorganisation in der Vorklasse

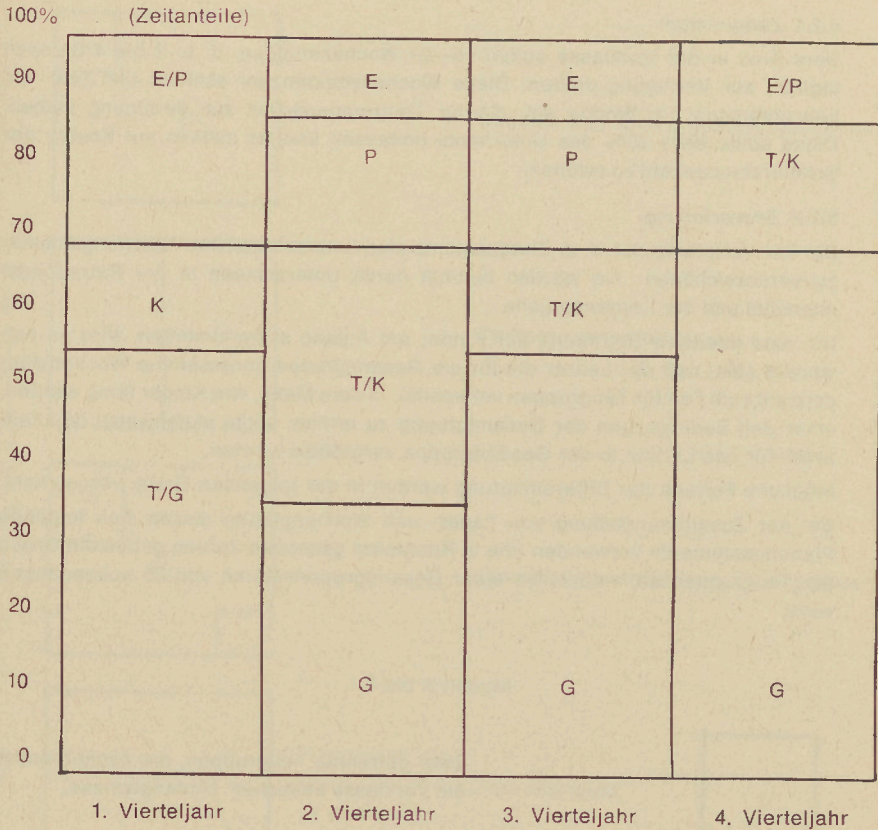
5.1 Größe der Spiel- und Lerngruppen

Eine der wichtigsten Aufgaben der Vorklasse ist es, die Kinder mit den verschiedenen Formen des organisierten Lernens vertraut zu machen. Neben den üblichen Spiel- und Lernformen der Kleingruppe müssen Möglichkeiten für das Spielen und Lernen in Teil- und Gesamtgruppen geschaffen werden. Am Ende der Vorklasse sollen die Kinder in den folgenden Sozialformen tätig sein können:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Kleingruppenarbeit
- Teilgruppenarbeit
- Gesamtgruppenarbeit

Es kann davon ausgegangen werden, daß Vorklassenkinder von Anfang an einzeln oder in kleinen Gruppen lernen können. Erst wenn Kinder in solchen kleinen Gruppen weitgehend von der Lehrkraft unabhängig geworden sind, ist es sinnvoll, Angebote für Teilgruppen (7—12 Kinder) zu machen. Diese Gruppengröße ist insofern bedeutsam, als sie eine Übergangsstufe darstellt zwischen der Kleingruppe und der Gesamtgruppe. Eine Teilgruppe ist zu groß, um längere Zeit ohne Lehrkraft arbeitsfähig zu sein, jedoch klein genug, um zu gewährleisten, daß die Lehrkraft noch jedes Kind gezielt beobachten kann. Diese Gruppengröße ist besonders geeignet, um gemeinsam in der Gruppe an der gleichen Aufgabe lernen zu können. Je größer die Gruppen sind, um so mehr besteht die Gefahr, daß permanent Frontalunterricht mit allen Kindern stattfindet. Es kann hierbei sehr leicht geschehen, daß die individuellen und sozialen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder unberücksichtigt bleiben zum Nachteil kompensatorischer und emanzipatorischer Zielsetzungen.

Gruppen mit nur wenigen Kindern ermöglichen individuelle Lehrerhilfe. Dabei sollte die Chance nicht vertan werden, zur Einzelarbeit hinzuführen. In der Einzelarbeit können auch erkannte Lernschwierigkeiten gemindert oder aufgehoben werden. Ebenso wichtig sind Zeiten, in denen das Kind die Lehrkraft für sich haben kann, in denen sie sich nur mit ihm beschäftigt, nur mit ihm „ins Gespräch“ kommt. Jedes Kind braucht Zeit, seinen eigenen Motivationen nachzugehen. Solches Lernen kann indirekt durch Auswahl geeigneter Materialien oder direkt durch Lehrerzuwendung erfolgen. Das nachfolgende Schaubild zeigt beispielhaft die Schwerpunktverlagerungen zwischen den genannten Gruppierungsformen. Die Arbeit in kleineren Gruppierungen kann bis zur Anzahl der in der Stundentafel genannten Differenzierungsstunden durchgeführt werden. Im ersten Vierteljahr kann die Zahl der Stunden für äußere Differenzierung bis auf 10 ausgedehnt werden.



Zeichenerklärung:

E = Einzelarbeit

P = Partnerarbeit

K = Kleingruppenarbeit

T = Teilgruppenarbeit

G = Gesamtgruppenarbeit

1 Kind

2 Kinder

ca. 3— 6 Kinder

ca. 7—12 Kinder

—25 Kinder

5.2 Zeitplanung

Gegenüber der üblicherweise statischen Stundenplanung in den Schulen muß die Zeitplanung in der Vorklasse — wo immer möglich — beweglich gehandhabt werden. Die zeitliche Gliederung des für die Vorklasse vorgesehenen Zeitquantums muß sich weitgehend den Interessen und der Belastbarkeit der Kinder anpassen.

5.2.1 Zeitquantum

Dem Kind in der Vorklasse sollen 15—21 Wochenstunden, d. h. 2 bis 4 Stunden täglich, zur Verfügung stehen. Diese Wochenstundenzahl schließt die Zahl von Lehrerstunden pro Woche ein, die für Teilgruppenarbeit zur Verfügung stehen. Diese sollte etwa 30% des Unterrichts umfassen und ist notfalls auf Kosten der Schülerstundenzahl zu erfüllen.

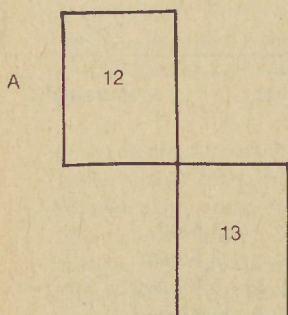
5.2.2 Zeitverteilung

Bei der Verteilung des o. a. Zeitquantums sind unterschiedliche Verteilungsmuster zu berücksichtigen: Sie werden bedingt durch Unterschiede in der Betreuungsintensität und der Lernansprüche.

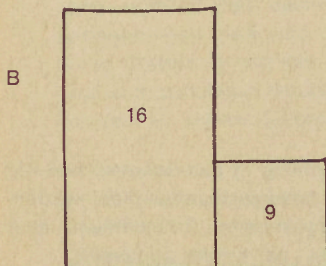
Um eine intensive Betreuung der Kinder am Anfang sicherzustellen, wird es notwendig sein, daß der Lehrer die für die Gesamtgruppe vorgesehene Wochenstundenzahl zum Teil für Teilgruppen verwendet. In dem Maße, wie Kinder fähig werden, unter den Bedingungen der Gesamtgruppe zu lernen, sollte stufenweise der Zeitanteil für das Lernen in der Gesamtgruppe vergrößert werden.

Mögliche Formen der Differenzierung werden in der folgenden Grafik verdeutlicht. Bei der Zusammenstellung von Tages- und Wochenplänen lassen sich folgende Planungselemente verwenden (die in Klammern gesetzten Zahlen geben die Größe der Teilgruppen an, wobei von einer Gesamtgruppenstärke von 25 ausgegangen wird).

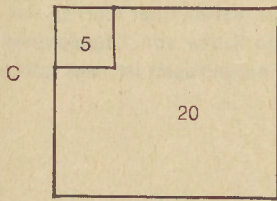
Modell A bis F



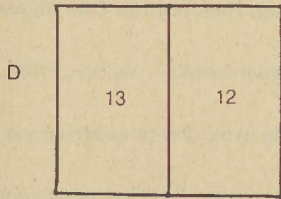
Zwei getrennte Teilgruppen, die nacheinander die Vorklasse besuchen. (Anfangsphase)



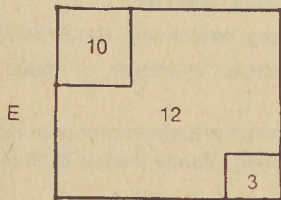
Eine größere und eine kleinere Teilgruppe, die nebeneinander betreut werden, zeitlich versetzt.



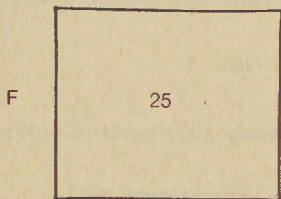
Gesamt- und Kleingruppenkombination



Teilgruppenkombination



Kombination von Teil- und Kleingruppen



Gesamtgruppe

5.3 Gliederung von Zeitabschnitten

Die in der Schule übliche Pause mit Klingelzeichen nach 45-Minuten-Einheiten ist in der Vorklasse zur Gliederung der Lern- und Spielzeiten ungeeignet. Zu vermeiden ist auch eine Aufsplitterung der Stunden mit Lehrerwechsel. Angemessen sind zwanglose, fließende Übergänge beim Wechsel von einer Aktivität zur anderen oder Einschnitte, die am Spielen und Lernrhythmus der Kinder orientiert sind und nur für die jeweils betroffene Kindergruppe gelten. Dafür können optische und akustische Zeichen verschiedener Art vereinbart werden (u. a. auch das Klingelzeichen). Es sollte beachtet werden, daß ein bloßer Wechsel der Tätigkeiten für Kinder schon Erholung sein kann.

Ein Wochenrhythmus mit sogenannten Wochenthemen ist nicht verbindlich. Für Kinder überschaubare Lerneinheiten sind meist wesentlich kürzer. Wichtig ist, daß Kinder lernen, für die nächsten Stunden, für den nächsten Tag und gelegent-

lich für mehrere Tage im voraus bestimmte Vorhaben zu planen oder sich an vergangene Lernereignisse zu erinnern. Dazu können eine Reihe von Tagesplänen dienen, in denen mit einfachen Symbolen (Bildzeichen) eingetragen ist, was getan wurde und oder geplant werden soll.

6. Literaturhinweise

Arbeitsausschuß Gutes Spielzeug e. V.: Gutes Spielzeug, Ravensburg, Otto Maier 1966.

Arbeitskreis Vorschule: Vorschulkongreß 1970. Eine Dokumentation, Velber, Friedrich 1971.

Arbeitskreis Vorschulerziehung (Hrsg.): Schlüsselbegriffe in der Vorschulerziehung, Freiburg/Br., Verlag Herder 1973.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, Donauwörth, Ludwig Auer, 2. Aufl. 1973.

Bechert, Heermann: Chancengleichheit durch Förderung, Weinheim, Beltz 1972.

Belser, Helmut: Curriculum-Materialien für die Vorschule, Weinheim u. Basel, Beltz 1973.

Bennwitz/Weinert (Hrsg.): CIEL. Ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 1973.

Berning, Wilfr. (Bearb.): Vorschulische Erziehung. Probleme und Initiativen, Bonn, 1971.

Bittner, G.: Sprache und affektive Entwicklung, Stuttgart 1969.

Bruun, Ulla-B.: Das Vorschulkind, Weinheim, Beltz 1971.

Callies, Elke: Vorschulerziehung, Elemente moderner Pädagogik, Münster, Coppelath 1970.

Dreißler, H. H.: Verschulter Kindergarten? Freiburg/Br., Verlag Herder 1973.

Gahagan, D. & G.: Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule, Düsseldorf, Schwann 1971.

Gebauer, Th., Müller, E. & Sagi, H.: Begabungsförderung im Vorschulalter, Stuttgart, Klett 1971.

Glaser, L. (Hrsg.): Schule vor der Schule? Vorschulerziehung — Abschied von der Bewahranstalt, Düsseldorf, Schwann 1970.

Gordon, T.: Familienkonferenz, 1973.

Hassenstein/Heinelt/Meves: Das Kind im Vorschul- und Grundschulalter, Freiburg/Br., Verlag Herder 1973.

Harde/Siersleben/Wogatzki: Lernen im Vorschulalter, Hannover, Schroedel, 1969.

Hechinger, F.: Vorschulerziehung als Förderung sozial benachteiligter Kinder, Stuttgart, Klett 1970.

Heiderer, J. (Hrsg.): Handbuch für den vorschulischen Erziehungsbereich, München, Don Bosco 1972.

Höltershinken, D.: Vorschulerziehung. Eine Dokumentation, Freiburg, Basel, Wien, Herder Verlag.

Hoenisch/Niggemeyer/Zimmer: Vorschulkinder, Stuttgart, Klett 1969.

Kainz, F.: Sprachentwicklung im Kindes- und Jugendalter, München, Basel, Reinhardt, 1964.

Klassen, Th.: Zur Polarisierung des Streites um die Vorschulerziehung, München, Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1970.

Küntzel-Hansen, Margrit: Vorschulkinder in Aktion, Velber, Friedrich.

Lewis, M. M.: Sprache, Denken und Persönlichkeit im Kindesalter, Düsseldorf, Schwann 1970.

Lurija, A. R./Judowitsch: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes, Düsseldorf, Schwann 1970.

Nickel, Horst: Die Bedeutung der planmäßigen Übung für die Entwicklung einer differenzierenden visuellen Auffassung im Vorschulalter, In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1969, 1, 103—118.

Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte, Bd. 18, Berlin 1970.

Ott, Ernst: Vorschulische Intelligenzförderung, Stuttgart, Deutsche Verlags-Anst., 1970.

Ramge, K.: Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes, Tübingen 1973.

Samstag, Karl: Information zum Lernen im Vorschulalter, Meinungen, Hypothesen, Untersuchungsergebnisse, Bad Heilbronn, Klinkhardt 1971.

Schmalohr, E.: Möglichkeiten und Grenzen einer kognitiven Frühförderung, Ztschr. für Pädagogik 1970, 1.

Schmalohr, E.: Den Kindern eine Chance, Aufgaben der Vorschulerziehung, 1971, 3. Aufl. 1973.

Schmalohr, E. u. K. Schüttler-Janikulla (Hrsg.): Bildungsförderung im Vorschulalter. Bericht über die Tagung des UNESCO-Instituts für Pädagogik, 1970, (erschienen 1972, Hamburg-Oberursel).

Schmalohr, E.: Fortbildung für Kindergartenerzieher, Hannover, Schroedel 1974.

Schwartz, Erwin (Hrsg.): Materialien zur Vorschulerziehung und elementaren Sprachbildung, Frankfurt/M. 1970.

Schüttler-Janikulla: Einschulungsalter und Vorklasse, München, Reinhardt 1971

Sharp, Evelyn: Denken — ein Kinderspiel, Stuttgart, Klett, 1. Aufl. 1970.



**LEHR
PLAN**

Deutsch

in Schleswig-Holstein

Deutsch

LEHR
PLAN

Mathematik

INHALT

Zum Deutschunterricht in der Grundschule

1. Grundsätze	1
2. Lehrplanaufbau	2
3. Verteilung und Anzahl der schriftlichen Arbeiten	2
4. Gesamtnote Deutsch	2
5. Zeitplan	3

Mündliches und schriftliches Sprachhandeln 5

1. Hinweise zur Didaktik des Teilbereiches	5
1.1 Zum Gegenstand	5
1.2 Allgemeine Zielsetzung	6
2. Lehrplan: Mündliches und schriftliches Sprachhandeln	7
2.1 Bereiche	7
2.2 Gliederung der Bereiche nach Rahmensituationen und deren Verteilung auf die Klassen 2—4	7
2.3 Didaktische Wege zur Verwirklichung sprachlicher Darstellungsaufgaben	9
2.4 Einführung in die Handhabung des Lehrplanes	10
2.4.1 Unterrichtsbeispiel I	10
2.4.2 Lehrplantabelle zum Unterrichtsbeispiel I	11
2.4.3 Erläuterungen der Lehrplantabelle mit Unterrichtsbeispiel II	13
2.5 Aufgabenstellungen für die Klassen 1—4	14
3. Zur Lernerfolgskontrolle	36
4. Literaturhinweise	38

Umgang mit Texten

1. Hinweise zur Didaktik des Teilbereiches	39
1.1 Zum Gegenstand	39
1.2 Allgemeine Zielsetzung	39
2. Lehrplan: Umgang mit Texten	41
2.1 Lernziele und Hinweise zur Texterschließung	41
2.2 Textgruppen zur Auswahl	49
2.3 Textbeispiele für die Klassen 1—4	50
3. Zur Lernerfolgskontrolle	68
4. Literaturhinweise	69
5. Unterrichtsbeispiele zur Arbeitsweise in den Klassen 1—4	70

Sprachübungen und Sprachbetrachten

1. Hinweise zur Didaktik des Teilbereiches	83
1.1 Zum Gegenstand	83
1.2 Allgemeine Zielsetzung	83

2. Lehrplan: Sprachübun und Sprachbetrachten	85
2.1 Grobziele	85
2.2 Teilziele und Hinweise für die Klassen 1—4	87
3. Leistungsprofil	101
3.1 Grammatische Grundbegriffe	101
3.2 Operationale Verfahren	102
4. Zur Lernerfolgskontrolle	103
5. Literaturhinweise	105

Leselehrgang

1. Hinweise zur Didaktik des Teilbereiches	107
2. Vorbemerkungen	107
2.1 Schriftstrukturen und Leselernprozeß	107
2.2 Leseausgangsschrift	107
3. Allgemeine Zielsetzung	108
4. Lernvoraussetzungen	109
5. Verschiedene Lehrverfahren	111
5.1 Das einzelheitliche (synthetische) Verfahren	111
5.2 Das ganzheitliche (analytische) Verfahren	112
5.3 Das methodenintegrierende (analytisch-synthetische) Verfahren	112
6. Leselehrgang	113
6.1 Charakterisierung des Lehrverfahrens	113
6.2 Aufbau des analytisch-synthetischen Leselehrgangs	114
6.3 Die erste Stufe: Einprägen und Durchgliedern bestimmter Wortgestalten	114
6.4 Die zweite Stufe: Operieren mit Phonemen und Phonemverbindungen	115
7. Leselernstörungen	120
7.1 Erkennen der Störungen	120
7.2 Maßnahmen	121
8. Literaturhinweise	124
8.1 Zur Didaktik und Methodik des Leseunterrichts	124
8.2 Zur Legasthenie	124

Schreiblehrgang

1. Hinweise zur Didaktik des Teilbereiches	125
1.1 Zum Gegenstand	125
1.2 Allgemeine Zielsetzung	125
2. Lehrplan: Schreiblehrgang	125
2.1 Vorklasse	125
2.2 Klasse 1	127
2.3 Klasse 2—4	129
3. Bewertung	129
4. Linkshändigkeit	130
5. Literaturhinweise	131

Rechtschreiblehrgang

1. Hinweise zur Didaktik des Teilbereiches	133
1.1 Zum Gegenstand	133
1.2 Allgemeine Zielsetzung	134
2. Lehrplan: Rechtschreiblehrgang	135
2.1 Übergreifende Lernziele	135
2.2 Teillernziele für die Klassen 2—4	136
3. Zur Lernerfolgskontrolle	137
3.1 Vorbereitende schriftliche Übungen	137
3.2 Diktate zur Leistungsmessung	138
3.3 Nachweis über den Umgang mit dem Wörterbuch	138
3.4 Zur Korrektur und Beurteilung von Rechtschreibleistungen	138
4. Literaturhinweise	139
4.1 Zur Didaktik und Methodik des Rechtschreibunterrichts	139
4.2 Zur Legasthenie	139

Darstellendes Spiel

1. Zur Didaktik	141
1.1 Allgemeine Hinweise	141
1.2 Die Funktion des darst. Spiels in Erziehung und Unterricht	141
2. Hinweise zur Spielgestaltung	143
2.1 Spiel in Klasse 1	143
2.2 Spiel in den Klassen 2—4	147
3. Literaturhinweise	153

Anhang

<i>Pflege der niederdeutschen Sprache</i>	154
---	-----

ZUM DEUTSCHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE

1. Grundsätze

Übergreifendes Ziel des Deutschunterrichts ist die sprachliche Handlungsfähigkeit, das heißt,
der Schüler soll andere verstehen und
sich anderen gegenüber verständlich machen können.

In diesem Sinne wird der Mensch als gesellschaftlich bestimmt und gesellschaftsbezogen verstanden.

Das heißt aber auch, daß neben solchen Verständigungsprozessen den Lese- und Schreibvorgängen, die der Umwelterschließung und Selbstfindung dienen, Bedeutung zukommt.

In diesem Sinne gehört sprachliche Handlungsfähigkeit zu den Grundfähigkeiten, die den Menschen als Individuum kennzeichnen.

Das umfangreiche Aufgabenfeld des Deutschunterrichts kann entsprechend dem produktiven, rezeptiven und reflexiven Sprachverhalten in drei *Teilbereiche* gegliedert werden:

Mündliches und schriftliches Sprachhandeln

Umgang mit Texten

Sprachübungen und Sprachbetrachten

Diese drei Teilbereiche dürfen jedoch nicht unabhängig voneinander gesehen werden. In konkreten Situationen — beim Sprechen oder Schreiben wie beim Hören oder Lesen — durchdringen sich die Aufgabenstellungen aus allen drei Bereichen ständig und bedingen sich wechselseitig.

Ein Grundschullehrplan muß aber auch *Lehrgänge* zum Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens

ausweisen. Auch diese sollen von Beginn an unter dem kommunikativen Aspekt gesehen werden, nämlich, sich mit anderen — nunmehr in schriftlicher Form — verständigen zu wollen.

Sprachunterricht muß an das gewohnte Sprachverhalten der Kinder anknüpfen. Er muß von der Umgangssprache ausgehen. In einigen Gebieten unseres Landes ist diese das Niederdeutsche.

Der weiterführende Sprachunterricht muß auf differenziertes Sprechen hinzielen, auf reflektierten und kontrollierten Sprachgebrauch, differenziert nach Partner, Situation und Redeabsicht.

Ferner hat Sprachunterricht das Ziel, den Schüler für Sprache zu sensibilisieren. Der Schüler soll mit vielfältigen Möglichkeiten, Sprache zu verwenden, bekannt gemacht werden. Dazu gehört auch, daß er Methoden sprachlicher Beeinflussung kennenlernt, um diesen kritisch begegnen zu können.

2. Lehrplanaufbau

Da der Grundschüler vor allem lernen soll, andere zu verstehen und sich ihnen gegenüber verständlich zu machen, steht der Teilbereich „Mündliches und schriftliches Sprachhandeln“ an erster Stelle dieses Lehrplanes. Bei ihm wie bei den anderen Teilbereichen und Lehrgängen werden zunächst Hinweise zur Didaktik und zur allgemeinen Zielsetzung gegeben. Die dann folgenden Lehrpläne sind nach Grob- und Teillernzielen gegliedert und enthalten zumeist auch Hinweise über Inhalte und Unterrichtsmethoden. In den Bereichen „Mündliches und schriftliches Sprachhandeln“ sowie „Umgang mit Texten“ werden darüber hinaus Unterrichtsbeispiele aufgeführt, die verdeutlichen sollen, wie aus dem Lehrplanangebot Unterrichtseinheiten entwickelt werden können.

Wegen der Beziehungszusammenhänge von Lernziel, Lernprozeß und Lernergebnis werden jeweils am Ende der Teilbereiche und Lehrgänge Formen der Erfolgskontrolle und Leistungsmessung aufgezeigt. Hierdurch wird auch angestrebt, die Gesamtnote für das Fach Deutsch auf eine breitere und objektivere Basis als bisher zu stellen.

3. Verteilung und Anzahl der schriftlichen Arbeiten

	Schriftliches Sprachhandeln	Sprachübun und Sprachbetrachten	Recht- schreibung	Gesamt
Kl. 2	6	2	6—8	14—16
Kl. 3	8	4	6—8	18—20
Kl. 4	9	4	6—8	19—21

Hinweise zur Vorbereitung, Durchführung, Bewertung und Nachbereitung der schriftlichen Arbeiten finden sich unter dem Stichwort „Zur Lernkontrolle“ bei den einzelnen Teilbereichen und Lehrgängen.

4. Gesamtnote Deutsch

Die schriftliche Deutschnote ergibt sich aus dem arithmetischen Mittel der Zensuren aller geforderten Arbeiten, d. h. alle Arbeiten der verschiedenen Teilbereiche haben den gleichen Rangwert (siehe die o. a. Tabelle).

Die mündlichen Leistungen, die der Lehrer nach genauer Beobachtung in regelmäßigen Abständen fixiert, geben bei Bildung der Gesamtnote Deutsch den Ausschlag¹⁾.

Dabei ist ein hohes Maß an mündlicher Beteiligung zwar gebührend zu berücksichtigen, es darf aber allein noch kein Kriterium für die Zensurengebung sein. Wesentlicher dafür sind beispielsweise Inhalt und Wert der Beiträge sowie die Fähigkeiten, dem Gespräch Impulse zu geben, auf Anstöße richtig zu reagieren und Ergebnisse nach ihrer Rangstufung zusammenfassen zu können.

¹⁾ Siehe Erlaß über „Einheitszeugnisstufen an allen Schulen“ vom 27. 11. 1950 i.d.F. vom 1. 10. 1968, NBl. KM. Schl.-H. 1950, S. 181 bzw. SchR III EI, S. 1.

Ein stillerer, aber stets lernbereiter und folgerichtig mitdenkender Schüler darf nicht benachteiligt werden.

5. Zeitplan

Bei 6 Wochenstunden Deutsch (40 Schulwochen pro Jahr) sollte für die Teilbereiche und Lehrgänge etwa folgende Zumessung eingehalten werden:

In Klasse 1

etwa 65% der Zeit für Erstleseunterricht, kommunikative Aufgaben und Umgang mit Texten

etwa 35% der Zeit für Erstschreibunterricht, Sprachübungen und Sprachbetrachten und Rechtschreibung

In Klasse 2

etwa 35% der Zeit für weiterführendes Lesen und Umgang mit Texten

etwa 25% der Zeit für mündliches und schriftliches Sprachhandeln

etwa 25% der Zeit für Rechtschreibung

etwa 15% der Zeit für Sprachübungen und Sprachbetrachten.

In den Klassen 3 und 4

etwa 30% der Zeit für Umgang mit Texten

etwa 30% der Zeit für mündliches und schriftliches Sprachhandeln

etwa 20% der Zeit für Sprachübungen und Sprachbetrachten

etwa 20% der Zeit für Rechtschreibung

MÜNDLICHES UND SCHRIFTLICHES SPRACHHANDELN

1. Hinweise zur Didaktik des Teilbereiches

1.1 Zum Gegenstand

Sprachliches Verhalten ist *zielgerichtetes* Verhalten. Wir sprechen und schreiben, um Absichten zu verwirklichen. Das gilt auch da, wo wir beispielsweise nur sprechen oder schreiben, um Kontakt aufzunehmen, um uns zu unterhalten, die Langeweile zu vertreiben. Zielgerichtete Tätigkeiten nennen wir Handlungen. Im sprachlichen Bereich sprechen wir deshalb von *Sprech- und Schreibhandlungen*.

Für die Arbeit in der Grundschule unterscheiden wir Rede- und Schreibhandlungen nach vier Hauptintentionen:

- Sachverhalte sollen mitgeteilt werden (**informatives Sprachhandeln**);
- Menschen sollen mit Hilfe von Sprache zu Handlungen und Einstellungen bewegt werden (**appellatives Sprachhandeln**);
- Sachverhalte sollen gedanklich durchdrungen, begrifflich gefaßt und problemorientiert erörtert werden (**diskursives Sprachhandeln**);
- wirkliche oder erdachte Ereignisse sollen zum Zweck der Unterhaltung erzählt werden (**narratives Sprachhandeln**).

Reale Sprech- und Schreibsituationen sind meist durch eine Verschränkung dieser Hauptintentionen bestimmt. Das Verkehrsschild „STOP“ informiert *und* appelliert. Einerseits teilt es den Sachverhalt „gefährliche Stelle“ mit, andererseits fordert es auf anzuhalten. Ohne Zweifel überwiegt jedoch die appellative Absicht.

Wenn wir sprechen oder schreiben, tauschen wir nicht lediglich Absichten und Inhalte aus, zu allererst *stellen wir zweiseitige Beziehungen her*. Dabei folgen wir bewußt oder unbewußt bestimmten Regelungen. Sie legen fest, wann und unter welchen Umständen bestimmte Sprech- oder Schreibhandlungen erforderlich, wann sie zulässig und wann sie nicht zulässig sind. Kenntnis und kritische Beherrschung solcher sprachlichen Regelungen (Konventionen) gehören zur Lebenspraxis. Ohne sie gäbe es kein funktionierendes gesellschaftliches Leben. Es darf allerdings nicht übersehen werden, daß diese Regelungen dem Wandel unterliegen.

Sprechen und Schreiben sind nicht ablösbar von der Situation, in der sich der Sprecher oder Schreiber befindet. Die verschiedenartigen Situationen verlangen den Einsatz vielfältiger sprachlicher Mittel. Welche Mittel jeweils eingesetzt werden, hängt von den besonderen Bedingungen und Umständen der Situation ab. Diese werden durch eine Fülle von Faktoren bestimmt, die der Situation ihren besonderen Charakter geben. Solche situationsbestimmenden Faktoren sind:

- Faktoren, die mit dem *Thema* gegeben sind.
- Faktoren, die mit den *Personen* gegeben sind, mit deren Intentionen, deren Rollenverständnis und personalen Voraussetzungen (Wissen, Fähigkeiten, Wertvorstellungen, Motivationen usw.).
- Faktoren, die mit dem *Medium* gegeben sind, also mit der Entscheidung, ob mündlich, schriftlich, über Bild und Ton usw. kommuniziert wird.
- Faktoren, die mit den besonderen *Umständen* der Situation gegeben sind (Ort, Zeit, Handlung).

- Faktoren, die mit den herrschenden *Regelungen* für jeweils bestimmte Sprech- und Schreibhandlungen gegeben sind.

Sprachliche Handlungsfähigkeit läßt sich verallgemeinernd wie folgt bestimmen:

Ein Sprecher/Schreiber muß fähig sein,

- die jeweils besonderen Bedingungen und Umstände einer Sprech- bzw. Schreibsituation zu erkennen, und zwar nicht bloß aus seiner Sicht, sondern auch aus der Sicht des anderen;
- aus der Analyse der Situation Erfordernisse für erfolversprechendes Sprachhandeln abzuleiten und
- gemäß diesen Erfordernissen zu handeln. Das schließt die Fähigkeit ein, sein Verhalten stets an den Veränderungen der Situation und dem Verhalten des Partners zu überprüfen.

In der Sprechsituation laufen diese Vorgänge ineinander verschränkt und dem Sprecher/Hörer weitgehend nicht bewußt ab. Dennoch verlangen viele Sprechsituationen die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Äußerungen in ihnen möglich und wie sie dort zu verstehen sind. In Schreibsituationen läuft der Vorgang wie folgt ab: Schreibenanlaß, Schreibentschluß, Ausführung, Beförderung des Schreibens, Lektüre durch den Empfänger. Zwischen diesen Phasen liegen unterschiedlich lange Zeitspannen. Diese geben die Möglichkeit, die Schreibsituation und die Schreibhandlungen zu überdenken.

1.2 Allgemeine Zielsetzung

Allgemeines Ziel ist es, den Schüler zu befähigen, sprachliches Handeln bewußt zu planen und auszuführen.

Dazu ist erforderlich, den Schüler anzuleiten:

- die besonderen Bedingungen und Umstände einer Sprech- bzw. Schreibsituation zu erkennen;
- daraus die Erfordernisse für erfolversprechendes Sprachhandeln abzuleiten und
- gemäß diesen Erfordernissen zu sprechen bzw. zu schreiben.

Die unterrichtliche Planung von Sprech- und Schreibsituationen wird folglich bemüht sein müssen, Aufgaben so zu wählen und anzuordnen, daß sie den Blick der Schüler auf die spezifischen Merkmale der Situation lenken. So werden die Schüler allmählich dazu geführt, Sprech- und Schreibakte in ihren verschiedenen situationsbedingten Intentionen und Formen bewußt zu planen und auszuführen. Beide Ziele, Analyse der Situation und sprachliches Handeln, sind auf das engste miteinander verbunden.

Dies bedeutet, daß jede Einseitigkeit zu vermeiden ist. Ein Unterricht mit sprachlichen Darstellungsaufgaben, der sich lediglich auf das Einüben sprachlicher Muster beschränkt, verfällt dem Formalismus. Aber auch ein Unterricht, der sich in das Interpretieren und Problematisieren von Situationen verliert und darüber das sprachliche Üben versäumt, verfehlt seinen Auftrag.

Regelungen für das Sprachhandeln sind unter drei Gesichtspunkten Gegenstand unterrichtlicher Arbeit:

- der Schüler lernt sie kennen und handhaben;
- der Schüler lernt, sie zu problematisieren;
- der Schüler lernt, sie bewußt einzusetzen.

Die Notwendigkeit, Schüler nicht nur Sprech- und Schreibakte üben zu lassen, sondern sie vor allem auch über Bedingungen und Umstände in Sprech- und Schreibsituationen nachdenken zu lehren, ist nicht nur aus der Sache heraus zu fordern. Sie ergibt sich vor allem aus Forschungsergebnissen der Lernpsychologie. Sachstrukturell gebundenes Wissen wird länger behalten als einzelfaktisches Wissen. Neue Informationen werden nicht als isolierte Einzeldaten gelernt, sondern auf Grundgedanken bezogen, was die Übertragbarkeit der Lernergebnisse begünstigt.

Die Planung des Unterrichts orientiert sich an den vier Gesichtspunkten, unter die Redeabsichten gefaßt werden können: Die Schüler sollen lernen, Redeabsichten kritisch auszuwerten; und sie sollen lernen, Redeabsichten zweck-, sach- und adressatengerecht zu verwirklichen.

Daraus ergibt sich: Darstellungsformen sind nicht um ihrer selbst willen zu üben (z. B. Formen des Berichtens, Beschreibens, Erzählens). Vielmehr ist deutlich zu machen, daß Darstellungsformen sich aus der Redeabsicht und den Bedingungen der Sprech- bzw. Schreibsituation ergeben. Deshalb sind Sprech- und Schreibaufgaben so zu formulieren, daß sie sowohl die Absicht als auch die Bedingungen der Situation und das angestrebte sprachliche Verhalten erfassen.

2. Lehrplan: Mündliches und schriftliches Sprachhandeln

2.1 Bereiche

Die Gliederung des Lehrplans orientiert sich an den folgenden vier Gesichtspunkten, unter denen Rede- und Schreibabsichten gefaßt werden können (vgl. 1.1):

- I Sachverhalte sollen mitgeteilt werden (**informatives Sprachhandeln**);
- II Menschen sollen mit Hilfe von Sprache zu Handlungen und Einstellungen bewegt werden (**appellatives Sprachhandeln**);
- III Sachverhalte sollen gedanklich durchdrungen, begrifflich gefaßt und problemorientiert erörtert werden (**diskursives Sprachhandeln**);
- IV wirkliche oder erdachte Ereignisse sollen zum Zweck der Unterhaltung erzählt werden (**narratives Sprachhandeln**).

2.2 Gliederung der Bereiche nach Rahmensituationen und deren Verteilung auf die Klassen 1 bis 4

Jeder dieser Bereiche wird nach *Rahmensituationen* untergliedert.

So läßt sich z. B. die allgemeine Situation „Informieren“ nach Rahmensituationen wie „Über Ereignisse informieren“, „Über Vorgänge informieren“ gliedern.

Jede dieser Rahmensituationen schließt wiederum eine Fülle spezieller Ausprägungen ein.

Zur Rahmensituation „Über Ereignisse informieren“ kann man sich Sprech- und Schreibsituationen denken, in denen z. B. über Vorfälle auf dem Spielplatz, in der Schule, im Elternhaus, in den Ferien berichtet wird.

Aber auch solche Eingrenzungen sind für den Unterricht noch zu allgemein. Erst eine detaillierte Situationsvorgabe mit allen für die Analyse und die sprachliche Arbeit erforderlichen Angaben stellt eine geeignete Arbeitsgrundlage dar.

Solche Differenzierung können Lehrpläne allerdings nicht leisten. Das bleibt Aufgabe von Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien. Diese bieten eine Fülle von Sprech- und Schreibsituationen an. Aus dieser Fülle muß der Lehrer, entsprechend der Lernausgangslage seiner Klasse, diejenigen auswählen, die Stofflich und dem Schwierigkeitsgrad nach geeignet sind.

Die folgenden Rahmensituationen, die sowohl Sprech- als auch Schreibsituationen umfassen, sind in den Klassen 1—4 zu behandeln.

Das × hinter einer Rahmensituation bedeutet, daß zu dieser Situation in jedem Fall schriftliche Formen des Sprachhandelns geübt werden müssen. Die Arbeit im 1. Schuljahr beschränkt sich auf Sprechsituationen. Daher wird dieses Schuljahr in der nachfolgenden Tabelle nicht aufgeführt.

I. Sachverhalte mitteilen

Informatives Sprachhandeln

	Klasse	2	3	4
— Über Ereignisse informieren		×	×	×
— Über Personen, Gegenstände, Vorgänge informieren			×	×
— Inhalte referieren			×	×
— Informative Bilder und Grafiken lesen und herstellen		×	×	×

II. Zu Handlungen und Einstellungen bewegen

Appellatives Sprachhandeln

	Klasse	2	3	4
— Zu privaten und öffentlichen Veranstaltungen einladen		×	×	×
— Für oder gegen ein Vorhaben auftreten			×	×
— Strategien der Kaufwerbung erkennen können			×	×
— Bitten, Wünsche, Aufforderungen, Befehle kennen, beherrschen- und problematisieren können			×	×
— Sich entschuldigen, sich verteidigen			×	×

III. Sachverhalte erörtern

Diskursives Sprachhandeln

	Klasse	2	3	4
— Soziale Konflikte untersuchen			x	x
— Gegensätzliche Meinungen erörtern			x	x

IV. Erzählen

Narratives Sprachhandeln

	Klasse	2	3	4
— Von Erlebnissen erzählen		x	x	x
— Nacherzählen		x	x	x
— Zu Reizwörtern, Bilderfolgen und Erzählmotiven Geschichten ausdenken		x	x	x
— Geschichten erfinden			x	x
— Zu Klecks-, Klang- und Geräuschbildern Geschichten ausdenken			x	x

2.3 Didaktische Wege zur Verwirklichung sprachlicher Darstellungsaufgaben

In der didaktischen Konzeption sprachlicher Darstellungsaufgaben ist ein grundlegender Wandel eingetreten.

Ging der bisherige Unterricht im „mündlichen und schriftlichen Sprachgestalten“ von einem vorgegebenen Kanon von *Darstellungsformen* (Erzählung, Bericht, Beschreibung, ...) aus, die nach dem literarischen Vorbild zu lehren, einzuüben und zu beurteilen waren,

so muß der heutige Unterricht im „mündlichen und schriftlichen Sprachhandeln“ im wesentlichen von konkreten *Situationen* ausgehen. Nur so kann dem Grundschüler verdeutlicht werden, wie aus der jeweils vorgegebenen Situation sich mündliches und schriftliches Sprachhandeln ableitet.

Das didaktische Grundmuster solcher Arbeit läßt sich vereinfacht wie folgt darstellen:

1. Schritt: Eine zum Sprechen bzw. Schreiben auffordernde Situation vorgeben.
2. Schritt: Diese Situation analysieren. Situationsbestimmende Faktoren erkennen.
3. Schritt: Rede- und Schreibplan entwerfen. Dabei den Einfluß der situationsbestimmenden Faktoren bewußt machen. Sprachliche Mittel auswählen.
4. Schritt: Rede- und Schreibplan realisieren.
5. Schritt: Schülerarbeit beurteilen (inwieweit wird der Text inhaltlich, formal und sprachlich der vorgegebenen Situation gerecht?).

2.4 Einführung in die Handhabung des Lehrplans

Um in der im vorigen Abschnitt geforderten Weise arbeiten zu können, braucht man Leitfragen zur Analyse von Sprech- und Schreibsituationen, und zwar

- zum Thema,
- zu den Personen (Sprecher/Adressat),
- zum Medium,
- zu den Umständen des Ortes, der Zeit und der Handlung,
- zu den Konventionen.

Die tabellarische Darstellung der Aufgabenstellung zu den einzelnen Rahmensituationen ist nach diesen situationsbestimmenden Faktoren gegliedert. Ehe diese Darstellung in ihrem Aufbau erläutert wird, soll die Arbeit mit den Leitfragen an einem Unterrichtsbeispiel veranschaulicht werden.

2.4.1 Unterrichtsbeispiel I

Klasse 3 oder 4

Rahmensituation: Über Personen informieren

Allgemeines Lernziel: Sach-, intentions-, adressaten- und situationsgemäß über Personen informieren können

- Teilziele: a) vorgegebene Situationen analysieren können
 b) Rede- bzw. Schreibplan entwerfen können
 c) Rede- bzw. Schreibplan verwirklichen können

Vorgegebene Situation:

Eine Mutter verliert in einem großen Kaufhaus ihren vierjährigen Jungen. Sie hat ihn vergeblich gesucht und möchte ihn nun über die hauseigene Sprechanlage ausrufen lassen. Aufgeregt bittet sie den Angestellten, der solche Aufgaben erledigt, um eine Suchdurchsage.

Analyse der Situation

Wir unterscheiden zwischen zwei Möglichkeiten der Personenbeschreibung:

- Beschreibung äußerer Merkmale, um eine Person aufgrund ihres Erscheinungsbildes zu identifizieren;
- Beschreibung von Eigenschaften und Verhaltensweisen, um eine Person zu charakterisieren.

In der vorliegenden Situation wird nur die Beschreibung äußerer Merkmale verlangt.

Dieses Beispiel enthält zwei zum Sprachhandeln auffordernde Situationen:

- die Situation zwischen der Mutter und dem Angestellten;
- die Situation zwischen dem Angestellten und dem Personenkreis, an den die Suchdurchsage gerichtet ist.

In beiden Situationen wird über die gleiche Person informiert, Umstände und sprachliche Erfordernisse sind jedoch grundverschieden.

Die Situation zwischen der Mutter und dem Angestellten ist eine *Sprechsituation*. Mutter und Angestellter stehen einander gegenüber, sie können z. B. die Rede unterbrechen, nachfragen und wiederholen.

Der Angestellte hat in dieser Situation zwei Aufgaben zu lösen: Er muß die aufgeregte Mutter beruhigen, um sachdienliche Angaben zu erhalten, und er muß durch gezielte Fragen diese Angaben ermitteln. Da er täglich mit solchen Situationen zu tun hat, wird er sich wahrscheinlich an ein Fragemuster halten, das für alle ähnlichen Situationen gilt (z. B. Name, Geschlecht, Alter, Merkmale, Kleidung). Er verfügt über Sprachregelungen (Konventionen) des Beruhigens und Fragens.

Die Mutter muß davon ausgehen, daß der Angestellte keinerlei Vorwissen über ihren vermißten Jungen besitzt. Sie muß seine Aufgabe erkennen und ihm sachdienliche Angaben geben. Alle anderen Mitteilungen, etwa, daß sie ihrem Jungen schon hundertmal gesagt habe, daß er nicht weglaufen solle usw., sind nicht situationsgerecht.

Es lassen sich in dieser Situation zwei sprachliche Verhaltensweisen unterscheiden:

- appellative Formen des Sprachverhaltens: Äußern von Sorge, Beruhigen, um Hilfe bitten, Hilfe zusichern
- informative Formen des Sprachverhaltens: nach Merkmalen fragen, Merkmale beschreiben.

Die Situation zwischen dem Angestellten und dem Adressatenkreis der Durchsage ist sowohl Sprech- als auch *Schreibsituation*. Obwohl der Angestellte den Text der Durchsage spricht, handelt es sich nicht um spontane Rede, sondern um das Verlesen eines zuvor — zumindest stichwortartig — schriftlich fixierten Textes. Der Adressatenkreis hat in dieser Situation keine unmittelbare Möglichkeit zu unterbrechen, nachzufragen, um Wiederholung zu bitten.

Die Formulierung der Suchdurchsage wird nicht allein durch das Aussehen des Kindes bestimmt, sondern vor allem auch durch die Bedingungen der äußeren Situation. Der Text soll die Aufmerksamkeit vieler Menschen erreichen, das macht einen appellativen Vorspann erforderlich. Etwa: Achtung! Achtung! Wir bitten um ihre Aufmerksamkeit für eine dringende Suchdurchsage!

Der Durchsagetext wird nur gehört, die Mitteilungen müssen deshalb klar gegliedert sein. Der Adressat soll den Text nach einmaligem Hören weitgehend behalten können, das verlangt einfache, kurze Sätze.

Auch in dieser Situation mischen sich Intentionen: Appellative und informative Absichten bestimmen den inhaltlichen und formalen Aufbau des Textes. Die informative Komponente ist mit der Absicht gegeben, das Aussehen des Jungen zu beschreiben. Die gesamte Durchsage hat jedoch auch appellativen Charakter, indem sie zu einer Handlung auffordert: den Jungen zu suchen.

2.4.2 Lehrplانتabelle zum Unterrichtsbeispiel I

Abstrahiert man von dem konkreten Inhalt der geschilderten Situation im Kaufhaus, lassen sich die Fragen, mit deren Hilfe die Situation inhaltlich erschlossen wurde, tabellarisch wie folgt zusammenfassen:

Über Personen informieren

Allgemeines Lernziel: Sach-, intentions-, adressaten- und situationsgemäß über Personen informieren können

- Teilziele a) vorgegebene Sprech- bzw. Schreibsituationen analysieren können
 b) Rede- bzw. Schreibplan entwerfen können
 c) Rede- bzw. Schreibplan verwirklichen können

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
1. Person Daten: ...	Zwei sachstrukturelle Analysen: — Analyse der äußeren Merkmale einer Person (z. B. Steckbrief-Merkmale, ...) — Analyse von Eigenschaften, Charakteristik der Person (z. B. Bewertung eines Fußballspielers in einer Fachzeitschrift, ...)	Einfluß dieser Daten auf Handlungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
2. Sprecher Daten: ...	Wer ist der Sprecher (Einzelner/Gruppe)? Bekannt, anonym (z. B. bei Steckbriefen, Suchdurchsagen, ...)? Wissen, Fähigkeiten, ...? Intention: Warum informiert der Sprecher über Personen? Was soll der Adressat damit anfangen können? Welches Vorwissen setzt der Sprecher beim Adressaten voraus? ...	s. o.
3. Adressat Daten: ...	Wer ist der Adressat (eine einzelner, eine Gruppe)? Was will/soll der Adressat mit den Informationen über die Person anfangen (z. B. Suchanzeige anfertigen, sich ein Urteil bilden, ...)? Vorwissen; Beziehung zum Sprecher? ...	s. o.
4. Medium	Mündlich, schriftlich, Bild u. Schrift, Bild u. Ton ...	s. o.
5. Ort, Zeit, Umstände Daten: ...	Liegt die Person, über die informiert wird, im gemeinsamen Wahrnehmungsraum von Sprecher und Adressat (z. B. wenn im Fernsehen Bild und Suchdurchsagetext gekoppelt werden)? Sind Sprecher und Adressat zeitlich/räumlich getrennt?	s. o.
6. Konventionen Daten: ...	Gibt es Darstellungskonventionen für die Beschreibung und Charakterisierung von Personen? Wird die Einhaltung solcher Konventionen erwartet, nicht erwartet? ...	s. o.

2.4.3 Erläuterung der Lehrplantabelle

Von den drei Spalten ist vor allem die Mittelspalte bedeutsam. Während die linke und rechte Spalte nur *spezifische Daten* für jeweils *fest umrissene Situationen* enthalten können, Daten also, die von Situation zu Situation verschieden sein werden, nennt die mittlere Spalte Leitfragen, die nicht nur für *eine* Situation gelten, sondern die die Rahmensituation erfassen.

Der Lehrplan bietet zu allen vorgeschlagenen Rahmensituationen solche Fragemöglichkeiten an. Sie erfüllen drei Aufgaben:

- Sie regen Aufgabenstellungen für Sprech- und Schreibsituationen an, deren konkrete Daten dann in der linken Spalte erscheinen würden.
- Sie schlagen in der mittleren Spalte Fragen zur Analyse vorgegebener Situationen vor.
- Sie erlauben den Rückschluß von einem vorgegebenen Text (rechte Spalte) auf Faktoren, die bei der Herstellung des Textes eine Rolle gespielt haben können (Situation, Sprecher, ... linke Spalte).

Hierfür folgt zur Erläuterung das Unterrichtsbeispiel II

Rahmensituation: Kaufwerbung

Allgemeines Lernziel: Kommunikative Strategien der Kaufwerbung erkennen können

- Teilziele: a) vorgegebene Situation, in der der Text steht, analysieren können
 b) die gewählte kommunikative Strategie, die im Text ihren Niederschlag findet, analysieren können
 c) die sprachlichen Mittel der Strategie erkennen können

In Jugendzeitschriften, Comic- und Rätselheften, mit denen Kinder mehr oder weniger regelmäßig umgehen, finden sich viele Formen der Kaufwerbung: Anzeigen, Preisrätselaktionen, Wettbewerbe usw. In einer solchen Heftserie erscheint in jeder Ausgabe ein Brief eines Chefredakteurs an seine jungen Leser. Folgender Brief aus dieser Reihe soll Gegenstand unterrichtlicher Arbeit sein:

Hallo, Freunde!

Hier das neue Superheft! Mit vielen interessanten Rätseln, Quizspielen und kniffligen Tests! Wenn Euch unser Superheft gefällt, dann zeigt es Euren Freunden! Testet, wie schnell und sicher andere die vielen kniffligen Rätsel raten. Macht ein Wettspiel! Auf Seite 34 könnt ihr prüfen, ob ihr richtig geraten habt. Und wenn ihr ein paar Rätselvorschläge habt, dann schreibt sie uns. Ihr findet Eure Rätsel in einem der nächsten Hefte! Und jetzt: Viel Spaß!

Euer Charly.

Hinter diesem Angebot an Spiel und Spaß steht die Aufforderung an die Leser, für die Serie zu werben, Beiträge zu liefern und die nächsten Hefte zu kaufen. Dabei bestimmt vor allem die Adressatenvorstellung des Autors die Ausführungen des Briefes. Er geht davon aus, daß seine Leser sich für Rätsel, Quizspiele und knifflige Test interessieren, daß sie Spaß an Wettkampfspielen haben. Er rechnet ferner mit der Eitelkeit der Leser, sich gedruckt zu sehen. Neben diesen auffälligen Einschätzungen enthält der Text sublimere Vorstellungen von der Mentalität der Leser: Der Verfasser suggeriert eine quasi freundschaftliche Beziehung zwischen Verlag und Lesern. Freunde brauchen einander nicht mit List zu irgendetwas zu überreden, sie machen Vorschläge, die man annehmen oder ablehnen kann: Wenn Euch unser Superheft gefällt, dann zeigt es Euren Freunden!

2.5 Aufgabenstellungen für die Klassen 1—4

2.5.1 Sachverhalte sollen mitgeteilt werden

Informatives Sprachhandeln

Rahmensituation: Über Ereignisse informieren

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Ereignis Daten: ...	Welches sind die inhaltlichen und strukturellen Merkmale des Ereignisses? — Ereigniskern — Ereigniselemente — Abfolge — Beziehung der Elemente untereinander — Beteiligte — Beziehung der Beteiligten untereinander — Beziehung der Beteiligten zum Ereignis — Schauplätze ...	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Sprecher: Daten: ...	Wer ist der Sprecher? Wissen, Fähigkeiten, Wertvorstellungen? Intention: Warum informiert er über das Ereignis (freiwillig, aufgefordert)? Beziehung des Sprechers zum Ereignis (interessiert, nicht interessiert, beteiligt, nicht beteiligt; — hier wird das Problem der sogenannten Objektivität von Berichten sichtbar) Beziehung des Sprechers zum Adressaten: symmetrisch/asymmetrisch? (gleichgestellt: Freund-Freundin; über-/untergeordnet: Chef-Lehrling) Annahmen des Sprechers über den Adressaten? ...	s. o.
Adressat Daten: ...	Wer ist der Adressat? Wissen, Fähigkeiten, Wertvorstellungen? Intention: Will/soll der Adressat informiert werden; aus beruflichen/privaten Gründen? Beziehung des Adressaten zum Ereignis? Vorwissen in bezug auf den Inhalt des Ereignisses? Beziehung des Adressaten zum Sprecher? Erwartungen? ...	s. o.

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Medium Daten: ... Ort, Zeit, Um- stände Daten: ...	Mündlich, schriftlich, Bild, Skizze, Text und Skizze, ...? Liegt das Ereignis im gemeinsamen Wahrneh- mungsraum von Sprecher und Adressat?	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Konventionen Daten: ...	Gibt es Darstellungskonventionen für diese Informationsübermittlung? Kennt der Sprecher diese? Entsprechen sie seiner Intention? Erwartet der Adressat die Einhaltung, Mißach- tung, Modifikation solcher Konventionen?	s. o.

Textsorten: Bericht, Nachricht, Protokoll, informierende Schreiben

Sachverhalte sollen mitgeteilt werden

Informatives Sprachhandeln

Rahmensituation: Über Vorgänge, Gegenstände, Personen informieren

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Vorgänge: Daten: ...	Analyse des Vorgangs: — Funktion — Elemente — Beziehung der Elemente — Abfolge der Elemente — ... Worin liegt das Typische, das immer Wiederkehrende des Vorgangs? (z.B. Anlegen einer Kanalfähre) Fachausdrücke, Zeichen zur Bezeichnung von Elementen, ...?	Einfluß dieser Daten auf Handlungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Sprecher Daten: ...	Wer ist der Sprecher (ein einzelner, eine Gruppe)? Bekannt, anonym (z. B. bei Gebrauchsanweisungen, usw.)? Wissen, Fähigkeit, ...? Intention: Warum informiert der Sprecher über Vorgänge? Was soll der Adressat mit den Informationen anfangen können: Handlungen ausführen, Wissen erwerben (Gebrauchsanleitung/Lehrbuch, in dem Vorgänge beschrieben werden)? Welches Vorwissen setzt der Sprecher beim Adressaten voraus? ...	s. o.
Adressat Daten: ...	Wer ist der Adressat (ein einzelner, eine Gruppe)? Wissen, Fähigkeiten in bezug auf das Thema (Fachmann, Laie)? Intention: Will/soll der Adressat informiert werden? Beziehung zum Sprecher (bekannt, anonym)? ...	s. o.
Medium Daten: ...	Schriftlich, mündlich, Bild und Schrift; Bild und Ton; ...?	s. o.

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Ort, Zeit, Um- stände Daten: ...	Liegt der Vorgang im gemeinsamen Wahrneh- mungsraum von Sprecher und Adressat? Kann der Sprecher zeigen und dabei erklären? Sind Sprecher und Adressat zeitlich/räumlich getrennt? ...	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Konventionen Daten: ...	Gibt es Darstellungskonventionen für die Be- schreibung von Vorgängen? Welche Unter- schiede bestehen zwischen ihnen (z. B. nur gezeichnete oder nur sprachlich gefaßte Ge- brauchsanweisungen usw.)? Welche Konvention erwartet der Adressat? ...	s. o.
Textsorten:		
Regeln, Spielanweisungen, Gebrauchsanleitungen, Bastelanweisungen, Beschreibungen von Vorgängen aus dem Bereich der Naturwissenschaften in Lehrbüchern. Vorschriften für Verhalten in bestimmten Situationen (z. B. bei Ausbruch von Feuer, bei Rettung von Ertrinkenden), Darstellung von Arbeitsabläufen zur Einweisung von Anlernlingen ...		

Über Vorgänge, Gegenstände und Personen informieren

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
<i>Gegenstände</i> Daten: ...	Analyse des Gegenstandes; zwei Möglichkeiten der Analyse: — Analyse der äußeren Merkmale des Gegenstandes — Analyse der Funktion des Gegenstandes Welches sind die Merkmale, die zur Möglichkeit der äußeren Identifizierung beitragen? Welches sind die Eigenschaften, die die Funktion beschreiben? (z. B. Tonbandgerät) ...	Einfluß dieser Daten auf Handlungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Sprecher Daten: ...	Wer ist der Sprecher? Warum will der Sprecher über den Gegenstand informieren? Annahmen über Vorwissen des Adressaten (kennt der Adressat den Gegenstand, kennt er ihn nicht)? ...	s. o.
Adressat Daten: ...	Wer ist der Adressat? Was soll/will der Adressat mit der Information anfangen? Beziehung zum Sprecher? ...	s. o.
Medium Daten: ...	Vgl. oben unter „Vorgänge“!	s. o.
Ort, Zeit, Umstände Daten: ...	Liegt der Gegenstand im gemeinsamen Wahrnehmungsraum von Sprecher und Adressat? Sind Sprecher und Hörer räumlich voneinander getrennt? ...	s. o.
Konventionen Daten: ...	Gibt es Darstellungskonventionen für die Beschreibung von Gegenständen? (Prospekte, Kaufhauskataloge usw.) Welche Konvention erwartet der Adressat?	s. o.

Textsorten: Lexikon- und Sachbuchtexte, Prospekte, Kataloge, Gebrauchsanleitungen (z. B. Beschreibungen der Funktion von Gegenständen usw.), Verlustanzeigen ...

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
<i>Personen</i> Daten: ...	Zwei Möglichkeiten der Analyse: — Analyse der äußeren Merkmale einer Person (z. B. Merkmale für Steckbrief, ...) — Analyse von Eigenschaften, Charakteri- stik der Person (z. B. Bewertung eines Fuß- ballspielers in einer Fachzeitschrift, ...)	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Sprecher Daten: ...	Wer ist der Sprecher (Einzelner/Gruppe)? Bekannt, anonym (z. B. bei Steckbriefen, Such- durchsagen, ...)? Wissen, Fähigkeiten, ...? Intention: Warum informiert der Sprecher über Personen? Was soll der Adressat mit den Informationen über die Person anfangen können? Welches Vorwissen setzt der Sprecher beim Adressaten voraus? ...	s. o.
Adressat Daten: ...	Wer ist der Adressat (Einzelner/Gruppe)? Was will/soll der Adressat mit den Informationen über die Person anfangen (z. B. Suchanzeige anfertigen, sich ein Urteil bilden über eine Person, ...)? Vorwissen; Beziehung zum Sprecher?	s. o.
Medium Daten: ...	Mündlich, schriftlich, Bild und Schrift, Bild und Ton, ...?	s. o.
Ort, Zeit, Um- stände Daten: ...	Liegt die Person, über die informiert wird, im gemeinsamen Wahrnehmungsraum von Spre- cher und Adressat (z. B. wenn im Fernsehen Bild und Suchdurchsagetext gekoppelt werden)? Sind Sprecher und Adressat zeitlich/räumlich getrennt? ...	s. o.
Konventionen Daten: ...	Gibt es Darstellungskonventionen für die Be- schreibung und Charakterisierung von Per- sonen? Wird die Einhaltung solcher Konventio- nen erwartet, nicht erwartet?...	s. o.

Textsorten: Steckbriefe, Kurzcharakterisierung (z. B. in Zeugnissen, Gutachten über Schüler usw.), Portraitskizzen von Schlager- und Filmstars, Fußballspielern in Jugendzeitschriften und Illustrierten. Charakterisierungen von Darstellern in Programmzeitschriften (Schauspieler und Rollenfigur); ...

Sachverhalte sollen mitgeteilt werden

Informatives Sprachhandeln

Rahmensituation: Inhalte wiedergeben

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
a) Mitteilungen weiterleiten Daten: ...	Analyse: — Mitteilungskern — Elemente — Abfolge der Elemente — ... (z. B. Bestellungen ausrichten; Mitteilungs- kern ist Besorgungen machen, Elemente sind die Einzelbesorgungen, Abfolge der Elemente richtet sich z. B. nach der Lage der Geschäfte)	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
b) Informatio- nen aus Tex- ten entneh- men und wei- tervermitteln Daten: ...	Methoden zur systematischen Informationsge- winnung anwenden: — vorbereitendes Lesen (Funktion: erster Über- blick) — systematisches Lesen: unterstreichen, am Rand anstreichen — Hauptgedanken herausarbeiten, Informationskern der Teilabschnitte heraus- arbeiten — Gliederung des Textes herausarbeiten — Lesekontrolle: nicht mehr alles lesen, nur noch die markierten Stellen — ...	s. o.
Sprecher Daten: ...	Wer ist der Sprecher? Intention: Will/soll der Sprecher Mitteilungen weiterleiten, Inhalte wiedergeben? Beziehung des Sprechers zum Inhalt der Mit- teilungen (interessiert/nicht interessiert)? Beziehung des Sprechers zum Adressaten: symmetrisch/asymmetrisch? Annahmen des Sprechers über den Adressaten (ist der Adressat an den Inhalten der Mitteilung usw. interessiert, nicht interessiert)? ...	s. o.

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Adressat Daten: ...	Wer ist der Adressat? Warum will/soll der Adressat unterrichtet werden? Vorwissen des Adressaten? Beziehung des Adressaten zum Inhalt der Mitteilungen, des Referats? ...	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Medium Daten: ...	Mündlich, schriftlich, Skizze, ...? ...	s. o.
Ort, Zeit, Um- stände Daten: ...	Öffentliche Situationen (z. B. in der Elternver- sammlung über die Klassenfahrt berichten) Private Situationen (z. B. den Eltern eine Nach- richt hinterlegen usw.)	s. o.
Konventionen Daten: ...	Gibt es Darstellungskonventionen für die Über- mittlung von Mitteilungen usw.? Kennt der Sprecher diese Konventionen? Erwartet der Adressat diese Konventionen? ...	s. o.

Textsorten: Merkzettel, Notiz, Inhaltsangabe, Stichwortzettel für einen Bericht, ...

Sachverhalte sollen mitgeteilt werden

Informatives Sprachhandeln

Rahmensituation: Informative Bilder und grafische Darstellungen lesen und herstellen

Da sich informative Bilder und grafische Darstellungen auf Ereignisse, Gegenstände, Vorgänge, Personen, Textinhalte beziehen können, ist eine besondere Erläuterung der Aufgabenstellungen hier nicht möglich. Vgl. dazu die vorangegangenen Tabellen.

Mögliche Teillernziele dieser Einheit können sein:

- a) die Funktion informativer Bilder und grafischer Darstellungen erkennen können
- b) Situationen, für die informative Bilder und grafische Darstellungen benutzt werden, analysieren können
- c) Diagramme, Schaubilder, Pictogramme (z. B. grafische Hinweisdarstellungen) anfertigen können.

2.5.2 Menschen sollen mit Hilfe von Sprache zu Handlungen und Einstellungen bewegt werden
Appellatives Sprachhandeln

Rahmensituation: Zu privaten und öffentlichen Veranstaltungen einladen

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Veranstaltung, zu der eingela- den wird Daten: ...	Analyse: Welche informativen Daten braucht der Adres- sat? Z. B. Art der Veranstaltung, Ort, Zeit, Beginn, ... Was sind die appellativen Elemente der Ver- anstaltung? Diese Frage hängt mit der Frage nach den Adres- saten und ihrer Einstellung zusammen (z. B. kein Interesse für ein Konzert, aber großes Interesse für Sport). ...	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Sprecher Daten: ...	Wer lädt ein? Ein einzelner, eine Gruppe? Intention: Warum lädt der Sprecher ein? Welche Beziehung gibt es zwischen Sprecher und Veranstaltung (z. B. es handelt sich um den Geburtstag des Sprechers, es handelt sich um ein Klassenfest, eine Sportveranstaltung der Schule)? Annahmen des Sprechers über den Adressaten (Ist der Adressat an der Einladung interessiert, müssen Widerstände überwunden werden)? ...	s. o.
Adressat Daten: ...	Wer ist der Adressat? Ein einzelner, eine Gruppe? Beziehung des Adressaten zum Sprecher (be- kannt, nicht bekannt)? Intention: Erwartet der Adressat Einladung oder nicht? Einstellung des Adressaten zur Veranstaltung (interessiert, nicht interessiert)? ...	s. o.
Medium Daten: ...	Mündlich, schriftlich, Bild und Text, ... ?	s. o.
Ort, Zeit, Um- stände Daten: ...	Private, halböffentliche und öffentliche Formen der Übermittlung von Einladungen (z. B. persön- lich und mündlich übermittelte Einladung;	s. o.

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
--	---	--

persönlich mit Übergabe eines Schreibens
übermittelt; per Post oder Plakat übermittelte
Einladung usw.)

...

Konventionen Daten: ...	Gibt es Konventionen hinsichtlich der formalen und sprachlichen Formulierung von Einladungen? (z.B. vorgedruckte Einladungskarten zum Kindergeburtstag. Wer benutzt sie, wann kann man sie benutzen? Wann sind andere Formen erforderlich?) Welches sind die mit einem Veranstaltungstyp gegebenen Erfordernisse (zu einem Faschingsfest wird anders eingeladen als zu einem Sportfest)?	s. o.
----------------------------	--	-------

...

Textsorten: Karte, Brief, Vordrucke, Plakat, Handzettel, Anschlag am Schwarzen Brett, ...

*Menschen sollen mit Hilfe von Sprache zu Handlungen und Einstellungen bewegt werden
Appellatives Sprachhandeln*

Rahmensituation: Für oder gegen ein Vorhaben auftreten

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Vorhaben Daten: ...	Analyse des Vorhabens (z. B. Einrichtung eines Kinderspielplatzes) Kern des Vorhabens — Elemente — Beteiligte — ...	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Sprecher Daten: ...	Wer ist der Sprecher? Motivation: Warum tritt er für oder gegen das Vorhaben auf? Will er den oder die Adressaten für oder gegen ein Vorhaben einnehmen? Wieschätzt er die Einstellung des oder der Adres- saten zum Vorhaben ein? Warum wählt der Sprecher appellative Formen der Beeinflussung? Warum argumentiert er nicht? Liegt das an seiner emotionalen Einstellung zum Vorhaben (dafür — dagegen)? Mißtraut er Sachargumenten? Meint er, nur so die Adressaten auf seine Seite bringen zu kön- nen? ...	s. o.
Adressat Daten: ...	Wer ist der Adressat? Ein einzelner, eine Gruppe? Einstellung des oder der Adressaten zum Vor- haben? Einstellung zum Sprecher? Symmetrische, asymmetrische Beziehung zum Sprecher? Wie reagiert der Adressat auf die appellative Form der Sprecherrede? Will er mitgerissen werden, ist er eher zurück- haltend, will er Argumente hören? ...	s. o.
Medium Daten: ...	Mündlich, schriftlich, Bild und Text, ...?	s. o.

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Ort, Zeit, Um- stände Daten: ...	Private, halböffentliche, öffentliche Formen des Sprachhandelns (z. B. Situationen unter Spiel- kameraden, Werbung für den Aufbau einer Schülerzeitung innerhalb der Schulöffentlich- keit; Schreiben an die Stadtverwaltung mit der Bitte, Spielplätze einzurichten usw.) ...	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Konventionen Daten: ...	Gibt es Darstellungskonventionen, die der Adressat erwartet, Strategien der sprachlichen Beeinflussung? ...	s. o.

Textsorten: Plakat, Handzettel, Brief, Anschlag

Menschen sollen mit Hilfe von Sprache zu Handlungen und Einstellungen bewegt werden
Appellatives Sprachhandeln

Rahmensituation: Kaufwerbung

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Text, der für eine Ware wirbt Daten: ...	Analyse des Textes in bezug auf den Gegenstand, für den geworben wird. Wofür wird geworben? ...	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Sprecher Daten: ...	Wer wirbt? Ein einzelner, eine Gruppe? Wirbt der Produzent der Ware (oder sein Be- auftragter)? Wirbt der Händler? Warum wirbt der Sprecher? Um einem Bedürfnis nachzukommen, das durch seine Ware befriedigt werden soll? Um ein Bedürfnis für seine Ware zu wecken? Legt er den Akzent mehr auf Information über seine Ware, oder betont er die appellativen Elemente der Ware? Einstellung des Sprechers zum Adressaten? Vorstellungen vom Adressaten? Warum nimmt der Sprecher an, daß sein Text beim Adressaten Erfolg haben wird? ...	s. o.
Adressat Daten: ...	Wer ist der Adressat? Wissen, Fähigkeiten, Wertvorstellungen? Beziehungen des Adressaten zum Gegenstand der Kaufwerbung? Erwartet der Adressat bestimmte Aussagen über den Gegenstand oder nicht (z.B. Kinder erwarten, daß die Werbung für die Peggy-Puppen ihnen sagt, welche Gelenke beweglich sind usw.)? ...	s. o.
Medium Daten: ...	Zusammenwirken von Text und Bild, Bild und Ton, ...? Welche Leistungen übernehmen die einzelnen Elemente (Druckbild, Schrifttypen, Farben)? ...	s. o.

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Ort, Zeit, Um- stände Daten: ...	WoerscheintderText?WieofterscheintderText? Soll er seine Wirkung aus der Wiederholung, der Einmaligkeit usw. beziehen? Umgebung des Textes: Marktschreier, Litfaß- säule, Zeitung, Illustrierte Kino, Fernsehen, Kinderzeitschriften, Comics. Welche Funktion hat die jeweilige Umgebung? ...	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Konventionen Daten: ...	Gibt es Konventionen des Werbens, die der Adressat erwartet (z.B. wiederkehrende Pla- kate, Hinweise auf die nächste Ausgabe eines Comic-Heftes; Einladungen zu Wettbewerben usw.)? ...	s. o.
Textsorten: Anzeigen, Briefe an den Leser in Kinderzeitschriften, Einladungen zu Wett-		
bewerben aller Art, Fernsehspots, Plakate, Warenwerbung auf Verpackun- gen, ...		

Menschen sollen mit Hilfe von Sprache zu Handlungen und Einstellungen bewegt werden
Appellatives Sprachhandeln

Rahmensituation: Bitten, Wünschen, Auffordern, Befehlen

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Sachverhalt, der der Sprach- handlung zu- grunde liegt Daten: ...	Analyse des Sachverhalts	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Sprecher Daten: ...	Wer ist der Sprecher? Warum handelt er so? Handelt er in eigenem Interesse, erfüllt er einen Auftrag (Bitten, Wünschen im Namen von; Befehlen, Auffordern, weil es zur Funktion gehört, z.B. bei Verkehrspolizisten; usw.)? Beziehung des Sprechers zum Adressaten (symmetrisch/asymmetrisch)? Wie würde sich seine Rede verändern, wenn es andere Be- ziehungen zum Adressaten gäbe? Von welchen Annahmen in bezug auf den Adressaten ist die Handlung des Sprechers bestimmt? Ist die Rede des Sprechers so gemeint, oder ver- birgt er seine Einstellung hinter Floskeln? ...	s. o.
Adressat Daten: ...	Wer ist der Adressat? Beziehung zum Sprecher? Beziehung zum Sachverhalt, der den Sprech- handlungen des Sprechers zugrunde liegt? Aufgrund welcher Faktoren ist der Adressat Empfänger von Bitten, Wünschen, Aufforderun- gen, Befehlen? Wie reagiert er auf die Sprechhandlungen des Sprechers? Hält er sie für berechtigt, nicht berechtigt? ...	s. o.
Medien Daten: ...	Mündlich, schriftlich, Bild, Skizze (z.B. Verkehrs- zeichen, Pictogramme, Mahnungen mit Bild vom „Vergißmeinnicht“, usw.)?	s. o.

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Ort, Zeit, Um- stände Daten: ...	Aktuelle Situationen, in denen die Sprech- handlungen des Bittens, Wünschens usw. erst hervorgerufen werden. Standardisierte Situationen, für die Bitten, Wünsche usw. Dauergeltung haben (z. B. Rasen nicht betreten, Verkehrszeichen, usw.) ...	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Konventionen Daten: ...	Beziehungen zwischen den Beteiligten? Wann dürfen Kinder etwas befehlen (symmetri- sche/asymmetrische Beziehungen)? Konventionen des direkten/indirekten Auffor- derns (direkt: Mach mal das Fenster zu! — in- direkt: Hier zieht es.) Mit einer Bitte eine Aufforderung ausdrücken (z. B. Würden Sie mir bitte einmal das Buch ge- ben!) ...	s. o.

Textsorten: *Bitten*

Spendenbitte (z. B. Rotes Kreuz), Urlaubsgesuch (Schule, Sportverein)

Wünsche

Wunschzettel (Geburtstag, Weihnachten), Wunschbrief (an Verwandte, Paten), Kleinanzeigen in Tageszeitungen (Such- und Tauschanzeigen)

Aufforderungen

Warn- und Hinweisschilder, Verkehrszeichen, Aufrufe, Arbeitsanweisungen, ...

Menschen sollen mit Hilfe von Sprache zu Handlungen und Einstellungen bewegt werden
Appellatives Sprachhandeln

Rahmensituation: Sich entschuldigen — sich verteidigen

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Sachverhalt, der der Sprach- handlung zu- grunde liegt Daten: ...	Analyse des Sachverhalts	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Sprecher Daten: ...	Wer ist der Sprecher? Warum entschuldigt/verteidigt er sich? Handelt er im eigenen Interesse, im Auftrag (ein Kind will/soll sich entschuldigen)? Beziehung des Sprechers zum Sachverhalt (ent- schuldigt/verteidigt der Sprecher sich oder andere)? Beziehung des Sprechers zum Adressaten (symmetrisch/asymmetrisch)? ...	s. o.
Adressat Daten: ...	Wer ist der Adressat? Beziehung zum Sachverhalt? Beziehung zum Sprecher? Wie reagiert der Adressat auf die Sprachhand- lungen des Sprechers? Aufgrund welcher Faktoren hat der Adressat das Recht, Entschuldigungen zu erwarten? ...	s. o.
Medium Daten: ...	Mündlich, schriftlich?	s. o.
Ort, Zeit, Um- stände Daten: ...	Aktuelle Situationen mit spontanen Sprech- handlungen oder Situationen der nachträg- lichen Entschuldigung/Verteidigung	s. o.

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Konventionen Daten: ...	Gibt es feste Formen der Entschuldigung/Verteidigung? Wann und unter welchen Umständen werden Entschuldigungen erwartet/nicht erwartet? Wer hat das Recht, Entschuldigungen zu verlangen/zu verweigern? Wer kann darauf verzichten? Wann und unter welchen Bedingungen darf sich jemand verteidigen/nicht verteidigen (z.B. ein Kind beanstandet, daß sich Erwachsene im Kaufladen vordrängen)? Abstufungen von Entschuldigungen/Verteidigungsreden (z.B. sich nur formal entschuldigen). Durch das Recht geregelte Abläufe für Verteidigungshandlungen (z.B. Gerichtsverfahren). ...	Einfluß dieser Daten auf Handlungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Textsorten: Brief, Entschuldigungsschreiben, Leserbrief zur Verteidigung		

2.5.3 Sachverhalte sollen gedanklich durchdrungen, begrifflich gefaßt und problemorientiert erörtert werden

Diskursives Sprachhandeln

Rahmensituationen: Soziale Konflikte untersuchen
Gegensätzliche Meinungen erörtern

Da die Aufgabenstellungen für beide Rahmensituationen weitgehend übereinstimmen, werden sie in einer Tabelle zusammengefaßt

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Konflikt Daten: ...	Überblick über die Problemsituation verschaffen (z. B. Streiten über lautes Kinderspiel auf dem Hof während der Mittagsstunde) Situation analysieren mit Hilfe zweier Teilanalysen: a) Analyse des Sachverhalts. Frage: Was ist gegeben? b) Analyse des Konflikts. Frage: Warum tritt ein Problem auf? Feststellen aller Schwierigkeiten, die in der Situation enthalten sind. Unterscheiden zwischen Anlaß und Ursache von Konflikten. Ursachen liegen häufig außerhalb der Konfliktsituation. ...	Einfluß dieser Daten auf Handlungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Sprecher Daten: ...	Wer ist der Sprecher? Beziehung zum Konflikt? Partei, nicht Partei? Intention: Warum spricht/schreibt er über den Konflikt? Was will er mit seiner erörternden Rede erreichen? An wen richtet sich seine Argumentation? An einen Konfliktbeteiligten, an Außenstehende? Annahmen des Sprechers in bezug auf den/ die Adressaten? ...	s. o.
Adressat Daten: ...	Wer ist der Adressat? Beziehung des Adressaten zum Konflikt? Beteiligter, Außenstehender? Beziehung zum Sprecher?	s. o.

Situation: Situations- bestimmende Faktoren	Leitfragen zur Analyse der Situation	Handlungs- entwürfe; sprachliche Mittel
Adressat Daten: ...	Warum will/soll der Adressat den Konflikt er- örtern? ...	Einfluß dieser Daten auf Hand- lungsentwürfe und sprachliche Verwirklichung
Medium Daten: ...	Mündlich, schriftlich?	s. o.
Ort, Zeit, Um- stände Daten: ...	Aktuelle Konfliktsituation oder zeitlicher Ab- stand zwischen Konflikt und Erörterung des Konflikts? (z. B. Streitfall und Wechselrede der Beteiligten, Außenstehenden; oder Darlegung einer Meinung zu einem Streitfall im Rahmen einer dafür an- beraumten Diskussion, einer Debatte usw.) ...	s. o.
Konventionen Daten: ...	Gibt es Konventionen der Konfliktdarstellung und -behandlung? (z.B. Verzicht auf appellative Rede, Konzentration auf Argumente. Abwägen- des Verhalten, pro- und contra-Argumentation in der Diskussion, Debatte; Behauptungen be- gründen usw.) ...	s. o.

Textsorten: Diskussion; einfache Debattenform der pro- und contra-Debatte, Stich-
wortzettel für Debatte mit gegliedertem pro- und contra-Aufbau; begrün-
dete Stellungnahme

2.5.4 Wirkliche oder erdachte Ereignisse sollen zum Zweck der Unterhaltung erzählt werden
Narratives Sprachhandeln

Rahmensituationen:	Klasse	2	3	4
— Von Erlebnissen erzählen		x	x	x
— Nacherzählen		x	x	x
— Zu Reizwörtern, Bilderfolgen und Erzählmotiven Geschichten ausdenken		x	x	x
— Geschichten erfinden		x	x	x
— Zu Klecks-, Klang- und Geräuschbildern Geschichten ausdenken			x	x

Kommentar zu den Rahmensituationen

Ansatzpunkte für schriftliches und mündliches Erzählen ergeben sich im wesentlichen aus den konkreten Situationen, wie sie in den einzelnen Klassen vorliegen bzw. entstehen. Deshalb tritt hier an die Stelle der differenzierten Darstellung von Aufgaben ein grundsätzlicher Hinweis auf Möglichkeiten, auch diesen Bereich in die bisher erörterten Fragen einzubeziehen.

Bislang überwog die Ansicht, Erzählen sei eine Art monologisierendes Sprechen bzw. Schreiben, bei dem der Erzählende sich ganz auf das Darzustellende und den Darstellungsvorgang konzentrierte. Aus diesem Ansatz bleibt gültig, daß Lehrer und Schüler ihre Aufmerksamkeit auf kreative Entfaltung des Erzählinhalts und angemessene sprachliche Realisierung lenken sollten. Ungeachtet dessen dürfen Intentionen, Adressatenvorstellungen, Überlegungen zum Medium und die Erzählsituation nicht in den Hintergrund treten.

Deswegen geht dieser Lehrplan davon aus, daß Erzählen ein Erzählen von etwas und für jemanden ist. Erzählen ist die schrittweise Entfaltung und Darstellung eines für Leser oder Hörer mitvollziehbaren Vorstellungszusammenhangs. Will man Kinder befähigen, sich anderen erzählend mitzuteilen, ist es nicht sinnvoll, sie lediglich auf Inhalte und Darstellungsmittel zu fixieren, man sollte sie zunehmend lehren, auch die Erzählsituation mit ihren vielfältigen Komponenten wahrzunehmen und zu berücksichtigen: Erzähler, Erzählthema, Erzählabsicht, Adressat, Medium, Umstände der Erzählsituation, Darstellungskonventionen. *Dabei ist allerdings sorgfältig darauf zu achten, daß dies nicht zu Lasten der spontanen und naiven Erzählfreude der Kinder geschieht.*

Wir unterscheiden zwei Arten von Erzählsituationen:

- Der Schüler erzählt von eigenen Erlebnissen.
 Lehrer, Mitschüler, Eltern sind seine direkten Zuhörer/Leser.

- Der Schüler übernimmt die Erzählerrolle einer fiktiven Figur. Das wird immer dann der Fall sein, wenn vorgegebene Erzählsituationen, Geschichten usw. aufzugreifen sind. Ein typischer Arbeitsauftrag ist: Wir haben die Geschichte gelesen. Stell dir vor, du wärest der Junge, der seiner Mutter erzählt, was auf dem Spielplatz geschehen ist (fiktiver Zuhörer: Mutter des Jungen; direkte Zuhörer: Klasse und Lehrer).

Beide Erzählsituationen verlangen eine unterschiedliche Betrachtung. Im ersten Fall gelten die tatsächlich herrschenden Bedingungen der realen Situation. Im zweiten Fall wird der Schüler prüfen müssen, welche Überlegungen zur Intention, zum Adressaten, Medium usw. die angebotene Erzählsituation verlangt. Z. B. könnte ein Erzählauftrag lauten: Wir haben gehört, wie Kinder mit ihren Flugplatzserlebnissen prahlen. Spielt diese Situation, zeigt uns, wie sich die Kinder verhalten!

Auf diese Weise lernen die Schüler, sich bei ihren eigenen Geschichten an bestimmten Adressatenvorstellungen zu orientieren. Wir schreiben z. B. Gute-Nacht-Geschichten, Geschichten für jüngere Geschwister, Geschichten für Eltern. Darüber hinaus lernen Schüler, daß man Texte auf ihre Absichten hin befragen kann. Dies gilt selbst für sogenannte Unsinnstexte, Texte, die nur zum Lachen bringen wollen. Wenn Schüler also im „Umgang mit Texten“ erkennen, daß Texte von Absichten und Adressatenvorstellungen mitbestimmt werden, können sie ähnliche Ansätze in ihre eigene Arbeit einbringen. Dies gilt auch für mediale Einflüsse auf inhaltliche und formale Möglichkeiten des Erzählens: Text, Kombination von Bild und Text, szenische Realisierungen als Kasperlespiel, Film- oder Hörszene.

Erzählen heißt also nicht nur sprechen oder schreiben, es kann auch heißen, mahlende, spielende und schreibende Formen des Fabulierens miteinander zu verknüpfen.

Nahezu alle Formen des mündlichen und schriftlichen Erzählens orientieren sich an bekannten Mustern: z. B. Märchen, Gespenstergeschichten, Abenteuergeschichten, Umweltgeschichten, Comics, science-fiction-Geschichten. Da es nicht möglich ist, sich diesen Darstellungsmustern zu entziehen, ist es erforderlich, schon in der Grundschule ihre inhaltlichen und formalen Merkmale, ihr Vorkommen, ihren Benutzerkreis zum Gegenstand unterrichtlicher Arbeit zu machen.

So verbinden sich die Aufgabenstellungen des Bereichs „Umgang mit Texten“ mit jenen im Bereich „Mündliches und schriftliches Sprachhandeln“.

3. Zur Lernerfolgskontrolle

Schriftliche Arbeiten — Vorbereitung — Beurteilung

Schreiben ist eine zielgerichtete Sprachhandlung. Deshalb sollte die Aufgabe, einen Text herzustellen, nicht ohne vorherige Klärung seiner Funktion gestellt werden.

Dabei sind folgende Kriterien von besonderer Bedeutung:

- Thema
- Personen (Sprecher/Adressat)
- Medium
- Umstände der Situation (Ort, Zeit, Handlung)
- Konventionen

Diese Kriterien geben die Möglichkeit zu sachgerechter Beurteilung. Wichtigstes Beurteilungskriterium ist, ob der Text inhaltlich und sprachlich den Absichten im Rahmen einer zuvor definierten Situation gerecht wird.

Bei der Formulierung von Schreibaufträgen kann aus methodischen Gründen das Gewicht einmal mehr auf das eine oder andere o.a. Kriterium gelegt werden.

Diese Überlegungen gelten für das Schreibhandeln generell, also auch für das Schreiben und Beurteilen erlebter oder erfundener Geschichten.

Bei der Formulierung von Schreibaufträgen sollte nicht übersehen werden, daß die Mehrzahl der Erwachsenen im Alltag nur selten schreibt. Es sind im Grunde genommen nur wenige Schreibsituationen, die wir regelmäßig zu erledigen haben (z. B. persönliche und geschäftliche Mitteilungen, Anfragen, Auskünfte, Ausfüllen von Formularen).

Daraus folgt:

Der traditionelle Kanon schriftlicher Darstellungsformen in der Grundschule ist zugunsten stärkerer Berücksichtigung der Zweckformen auszuweiten.

Die bisher fast ausschließlich geforderten Langtexte aus dem Erlebnisbereich,

- z.B. Erlebnis erzählung; Nacherzählung; Nacherzählung mit Schlußfindung; Erzählung nach Reizwörtern, Bildern und Bilderfolgen; Erzählung zu einem Erzählkern, einem Erzählmotiv; Phantasieerzählung; Geschichte zu Klecksbildern, Klang- und Geräuschbildern; Erlebnisbericht oder -schilderung,

sollen etwa im gleichen Verhältnis stehen zu den Kurztexten, den alltäglichen Zweckformen,

- z.B. Notiz; Merkzettel, Stichwortzettel; Nachricht, Einladung, Absage mittels Karte oder Brief; Entschuldigungsschreiben, Urlaubsgesuch; Spielregel, Bastelanweisung, allg. Arbeitsanweisung; Verlustanzeige, Tauschanzeige am Schwarzen Brett; Vorgangs- und Personenbeschreibung; Bericht.

Alle Klassenarbeiten müssen aus einer Reihe von mündlichen und schriftlichen Vorübungen hervorgehen, von denen einige auch in ein Klassenarbeitsheft aufzunehmen sind. Bei den Erzählformen können dies z. B. Übungen sein zur Einschränkung auf den Erzählkern, zur Anbahnung/Verzögerung der dramatischen Schilderung des Höhepunktes, zur treffenden, kurzen Schlußfindung und zur Abschnittseinteilung.

Die Zweckformen werden vorbereitet durch kurze Ordnungs-, Verteilungs-, Gliederungs- und Oberbegriffsübungen; Beschreibungs- und Begründungsübungen; Übungen zur Kennzeichnung der wesentlichen Fakten in einem Schreiben, einer Meldung, einem Bericht. Auch solche Übungen sollen in das Klassenarbeitsheft aufgenommen werden. Darüber hinaus sollen sprachliche Übungen in das Klassenarbeitsheft aufgenommen werden: Übungen zur treffenden Wortwahl, Übungen zur Satzgliedfolge im Hinblick auf den besten Satzanschluß; Übungen zur Verkürzung von Aussagen durch koordinierte Satzglieder, durch Verwendung von Pronomen oder durch Einsparung von Verben; Übungen zur Begründung von Behauptungen durch Nebensätze; Übungen zur genaueren Kennzeichnung von Personen, Vorgängen oder Gegenständen durch Attribute.

Grundsätzlich gilt, daß Klassenarbeiten in der Grundschule nur Analogieaufgaben enthalten dürfen, die zuvor im Unterricht geübt wurden.

Darüber hinaus müssen die Schüler vor jeder Klassenarbeit wissen, auf welche Faktoren es bei der jeweils geforderten schriftlichen Darstellung ankommt. Mit zunehmender Erfahrung werden sie diese selbst herausfinden und bestimmen.

Allgemein gilt, daß im Bereich schriftlichen Sprachhandelns die Leistung des Schülers ausschließlich nach den auf S. 36 aufgeführten Kriterien beurteilt wird.

Die Zensurierung der Rechtschreibleistung bleibt dem Rechtschreibunterricht mit seinen spezifischen Übungsformen vorbehalten. Rechtschreibfehler — wie auch grammatische und Interpunktionsfehler — werden gekennzeichnet und korrigiert und dienen im nachfolgenden Unterricht als Anstöße für generelle oder individuelle Förderungsmaßnahmen.

Anzahl und Umfang der zu beurteilenden schriftlichen Arbeiten:

Bei den Arbeiten aus dem narrativen Bereich sollte der Umfang im 2. Schuljahr etwa eine halbe Seite, im 3. Schuljahr etwa eine Seite und im 4. Schuljahr etwa eineinhalb Seiten betragen.

Die in der nachfolgenden Übersicht angegebene Gesamtzahl der Arbeiten pro Schuljahr ist verbindlich.

Die im Mittelteil angegebenen Zahlen für die einzelnen Text-Bereiche sind als Verteilungsvorschlag zu verstehen. Allerdings soll darauf geachtet werden, daß etwa je die Hälfte der Arbeiten aus dem Erzählbereich und aus dem der Zweckformen gewählt wird.

Klasse	Informative Texte	Appellative Texte	Diskursive Texte	Narrative Texte	Gesamt
2	1	1	—	4	6
3	2	2	—	4	8
4	2	2	1	4	9

Mündliche und schriftliche Leistungen sind in ein ausgewogenes Verhältnis zu setzen, wobei die mündlichen Leistungen den Ausschlag für die Gesamtnote Deutsch geben.

4. Literaturhinweise

Boettcher, Firges, Sitta, Tymister, Schulaufsätze — Texte für Leser, Düsseldorf (Schwann) 1973.

Bünting, Karl-Dieter/Kochan, Detlef C., Linguistik und Deutschunterricht, Kronberg Ts. (Scriptor) 1973.

Funk-Kolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik, Bd. 1 und 2, Frankfurt/M. (Fischer) 1973.

Haueis, Eduard/Hoppe, Ottfried, Aufsatz und Kommunikation, Düsseldorf (Schwann) 1972.

Ingendahl, Werner, Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation, Düsseldorf (Schwann) 1972.

Kallmeyer u. a., Lektürekolleg zur Textlinguistik, Bad. 1: Einführung, Bd. 2: Reader, Frankfurt/M. (Fischer-Athenäum) 1974.

Merkelbach, Valentin, Kritik des Aufsatzunterrichts, Frankfurt/M. (Diesterweg) 1972.

Schanze, Helmut (Hg.), Rhetorik. Beiträge zu ihrer Geschichte in Deutschland vom 16.—20. Jahrhundert, Frankfurt/M. (Fischer-Athenäum) 1974.

Schau, Albrecht (Hg.), Von der Aufsatzkritik zur Textproduktion. Beiträge zur Neugestaltung schriftlicher Sprachproduktion, Hohengehren (Burgbücherei Wilhelm Schneider) 1974.

„Bibliographie Deutschunterricht“, Paderborn (Schöningh) 1973. Reihe: UTB, Nr. 230.

UMGANG MIT TEXTEN

1. Hinweise zur Didaktik des Teilbereiches**1.1 Zum Gegenstand**

Die Fähigkeit zur Texterschließung entscheidet wesentlich darüber, in welchem Ausmaß der Mensch Welt erfährt und in welchem Umfang er daher selbst beeinflusst werden kann.

Texte sind alle fixierten und reproduzierbaren sprachlichen Produkte ungeachtet ihres Anlasses,

- der mit ihnen verbundenen Intentionen,
- der Weise ihrer Realisierung — gesprochen, geschrieben,
- der vermittelnden Medien — Handgeschriebenes, Gedrucktes, Texte auf Tonträgern und Bild-Ton-Trägern;

ungeachtet der gewählten Sprachebenen und Sprachstrukturen,

- des Inhaltes und
- des Verfassers.

Sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch der Strukturen begegnen uns Texte in einer außerordentlichen Vielfalt. Schon in der Grundschule ist es daher wichtig, die Schüler zu unterschiedlichen Texten hinzuführen und sie zur Auseinandersetzung unter verschiedenen Aspekten anzuleiten.

Textverständnis schließt die Fähigkeit zur Entschlüsselung von Inhalten und das Erkennen der Darstellungsmittel ein.

Von zentraler Bedeutung für die Texterschließung sind die Einsicht in die Textstruktur und die Beachtung der ästhetischen Dimensionen der Sprachverwendung.

Texte werden dadurch zum Lerngegenstand im Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“, daß sie unter didaktischen Gesichtspunkten ausgewählt und einer unterrichtlichen Betrachtung unterzogen werden.

1.2 Allgemeine Zielsetzung

Zwei übergeordnete Lernziele bestimmen den Umgang mit Texten:

- Die Schüler sollen Fähigkeiten und Kenntnisse für das Entschlüsseln von Texten erwerben.
- Die Schüler sollen Lesehaltungen aufbauen, die einen angemessenen Umgang mit unterschiedlichen Texten ermöglichen.

Allgemein gilt es, Freude am Lesen zu wecken und zu erhalten. Dazu können zum Beispiel Abenteuergeschichten, phantastische Geschichten und Spiel mit Sprache besonders beitragen.

In Fortführung des Erstleselehrgangs ist eine systematische Verbesserung der Lesefähigkeit durch Differenzierung der optischen und akustischen Wahrnehmungsfähigkeit anzustreben.

Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit und Inhaltserfassung können durch Lernziele des klanggestaltenden, strukturerfassenden, kontexterschließenden, kritischen, aber auch überfliegenden Lesens erreicht werden.

Weitere Lernziele ergeben sich aus den inhaltlichen, den ästhetischen, den kommunikativen und den medialen Aspekten, die für das Textverständnis und die Textbeurteilung wichtig sind.

Die Schüler sollen Texte, die Aussagen über menschliche Verhaltensweisen machen, als Mittel zur Bewußtwerdung eigener Bedürfnisse und Reflexionen eigener Verhaltensweisen schätzen und gebrauchen lernen. In der Auseinandersetzung mit Erfahrungen anderer Menschen zu Problemen, die auch die Schüler beschäftigen, also zum Beispiel zu Ängsten, Konflikten und Vorurteilen, sollen sie lernen, die aus Texten gewonnenen Erfahrungen auf ihre eigene Situation und ihr Selbstverständnis zu übertragen.

Die Entwicklung des Individuums wird gefördert durch solche Prozesse des Identifizierens und des Distanzierens.

Die Schüler sollen Texte als Informationsquellen zur Klärung von Sachfragen und damit als Mittel der individuellen Weiterbildung nutzen lernen.

Der Informationswert eines Textes wird nicht nur durch die vermittelten Inhalte, sondern auch durch Aufbau und sprachliche Form bestimmt. Es gehört daher zu den erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnissen zur Textentschlüsselung, daß die Schüler strukturelle und ästhetische Aufbauelemente und ihre Funktion kennenlernen. Grundsätzlich gilt das für Texte aller Medien. Am leichtesten sind sie an gedruckten Texten zu erarbeiten.

In diesem Zusammenhang sollen die Schüler erkennen, daß zum Beispiel Abschnitteinteilung, Satzfolge, Wortstellung, Wortauswahl, Klang und Rhythmus für die Aussage des Textes bedeutsam sind. Darüber hinaus sollen sie die Merkmale einiger Textsorten und deren Funktion erkennen.

Eine Sensibilisierung für strukturelle und ästhetische Qualitäten ist eine Hilfe zur Beurteilung der Gesamtaussage von Texten und bleibt eine der wichtigen Aufgaben dieses Teilbereiches auf den späteren Schulstufen.

Texte stehen als Produkte von Autoren immer in einem Kommunikationszusammenhang und müssen aus diesem heraus verstanden werden. Die Schüler sollen lernen, nach Absicht, Richtigkeit und Berechtigung von Aussagen der Autoren zu fragen. Im Unterricht müssen außerdem Kenntnisse über den Entstehungsprozeß von Texten und über deren Verteilung angebahnt werden.

Eine Fülle von Texten wird schon im Vor- und Grundschulalter über Medien wie Bilderhefte, Schallplatten, Bänder, Rundfunk und Fernsehen aufgenommen. Um auch solche Texte richtig beurteilen zu können, ist eine Einführung in die spezifischen Zeichensysteme und Techniken dieser Medien notwendig.

Es ist auch Aufgabe dieses Teilbereiches, den Schülern Informationen über die Verbreitung von Texten zu geben und sie zu befähigen, Texte nach eigenen Kriterien auszuwählen und zu beschaffen. Dazu gehört auch die Einführung in Einrichtungen wie Bücherei, Buchhandlung und Theater.

Die Fähigkeit zur Informationsentnahme aus Nachschlagewerken muß systematisch aufgebaut und eingeübt werden.

Beim Aufbau von Unterrichtseinheiten ist darauf zu achten, daß die Inhalte aufgenommen, erschlossen und bewertet werden.

In manchen Fällen wird die unterrichtliche Zielsetzung mit der inhaltlichen Erfassung eines Textes erfüllt sein; in der Regel wird die Arbeit am Text jedoch darüber hinausgehen.

2. Lehrplan: Umgang mit Texten

2.1 Lernziele und Hinweise zur Texterschließung

Vorbemerkung: Hier werden Grobziele genannt, von denen bei der Unterrichtsplanung ausgegangen werden soll.

In einer Unterrichtseinheit können auch mehrere der genannten Ziele angestrebt werden.

Die zuerst genannte Verbesserung der Lesefähigkeit ist als ein übergreifendes Lernziel anzusehen.

Zu den Lernzielen werden in einer besonderen Spalte erläuternde Hinweise gegeben.

Wo es nötig erschien, werden Begriffe erklärt und Beispiele angeführt; in anderen Fällen werden Anregungen für unterrichtspraktische Ansätze gegeben.

Die Zahlen in den Klammern geben an, in welchen Schuljahren die genannten Lernziele schwerpunktmäßig angestrebt werden können.

1. Grobziel: Lesefähigkeit verbessern

- | | |
|---|--|
| <p>— Die Schüler sollen ihr optisches Wahrnehmungsfeld erweitern und das Lesetempo schrittweise steigern.
(1./2. Sj.)</p> | <p>Dazu müssen die Schüler angehalten werden, vorausblickend zu lesen.</p> |
| <p>— Die Schüler sollen im ordnenden Zugriff auf die Sinneinheiten strukturfassend lesen.
(2./3. Sj.)</p> | <p>Sie sollen Satzglieder als Sinneinheiten und Sätze als Sinnschritte erfassen.</p> |
| <p>— Die Schüler sollen mit Hilfe des Kontextes unbekannte Wortinhalte und Wendungen in einem Text erschließen.
(2./3. Sj.)</p> | <p>Dazu müssen sie erläuternde Stellen als Deutungshilfen aufsuchen.</p> |
| <p>— Die Schüler sollen Texte sinntsprechend gliedern und vortragen.
(2./3. Sj.)</p> | <p>Hilfen sind das Herausheben des Hauptsinnwortes und eine vereinfachte Notation. Die Klangprobe kann als methodisches Mittel zur Kontrolle und Selbstkontrolle eingesetzt werden. Atemschulung ist anzustreben.</p> |
| <p>— Die Schüler sollen im Umgang mit Texten adäquate Lesehaltungen aufbauen
(2.—4. Sj.)</p> | <p>Verweilendes Lesen, wenn die Entschlüsselung es erfordert, distanziert-kritisches Lesen — vor allem bei Texten mit Appellcharakter; überfliegend-informatives Lesen, wenn es um schnelle Orientierung und Informationsbeschaffung geht.</p> |

2. *Grobziel:* Verfahren zur inhaltlichen Erfassung von Texten erwerben und anwenden

- Die Schüler sollen Texte nach ihrem Gesamteindruck bewerten und ihre Bewertung begründen. « (2; 3; 4)
- Die Schüler sollen den Ablauf der äußeren Handlung eines Textes erkennen und wiedergeben. (2; 3; 4)
- Die Schüler sollen die Gliederung eines Textes erkennen und bei der Inhaltserfassung berücksichtigen. (3; 4)
- Die Schüler sollen Wörter und Wendungen, die ihnen unbekannt sind, aus Texten aufsuchen und ihre Bedeutung erkunden. (3; 4)
- Die Schüler sollen „Schlüsselstellen“ in Texten aufsuchen und die Bedeutung dieser Textstellen für das Textverständnis erklären. (3; 4)
- Die Schüler sollen die Handlungsträger und ihre Bedeutung für den Geschehensablauf in einem Text erkennen und beschreiben. (3; 4)
- Die Schüler sollen die Beziehungen der Handlungsträger zueinander erkennen und bewerten. (3; 4)
- Die Schüler sollen den Ort eines Geschehens oder einer Handlung aus dem Text erschließen. (2; 3; 4)
- Die Schüler sollen Texte daraufhin untersuchen, wie das Geschehen oder die Handlung zeitlich bestimmt werden kann. (3; 4)
- Die Schüler sollen wörtliche Rede in Texten erkennen. (3; 4)

Häufig kann es ergiebig sein, von einem ersten Gesamteindruck aus die Inhaltserfassung einzuleiten.—Ist die Geschichte traurig, ist sie lustig oder komisch? —

Mit der Aufgabe, „Überschriften“ für Teile eines Textes zu suchen, wird die Aufmerksamkeit auf die Abschnitte in einem Erzählvorgang gelenkt.

Neben dem kontexterschließenden Verfahren ist die selbständige Suche in Nachschlagwerken einzuüben. Die Schüler sollen auch daran gewöhnt werden, ihre Fragen an die Klasse und den Lehrer heranzutragen.

Von solchen Stellen her kann die innere Handlung vieler Texte in den Blick gerückt und eine Wertung eingeleitet werden. Z. B. welche Stelle ist besonders interessant? ... ist wichtig? ... lustig?

Zunächst müssen die in einem Text vorkommenden Personen oder Tiere genannt und beschrieben werden. Mit der Untersuchung ihrer Bedeutung für das Geschehen wird die innere Handlung aufgeschlossen.

Sehr oft kann so die eigentliche innere Auseinandersetzung mit dem Gehalt einer Erzählung angebahnt werden.

Das meint sowohl die zeitliche Einordnung eines erzählten Ereignisablaufs als auch die Bestimmung des Zeitablaufs, über den sich die erzählte Handlung erstreckt — „erzählte Zeit“.

Damit ergeben sich zumeist Anhaltspunkte für die Beurteilung des Verhaltens der Handlungsträger.

- Die Schüler sollen Haupt- und Rahmenhandlung voneinander unterscheiden können. (4)

In einzelnen Texten wird sich der Erzähler selbst vorstellen oder in anderer Weise von einem Rahmen aus eine Erzählung vorbereiten. U. U. kann die Unterscheidung von Rahmen und eigentlicher Erzählung für die Aufschlüsselung des Gehaltes genutzt werden.

- Die Schüler sollen Informationen aus Sachtexten entnehmen und mit eigenen Worten wiedergeben. (3; 4)

Die gesicherte Informationsentnahme aus Sach- und Gebrauchstexten muß systematisch geübt und in der Anwendung überprüft werden.

3. *Grobziel:* Grade der Verschlüsselung in Texten erkennen und aus dem Zusammenhang heraus verstehen

- Die Schüler sollen wissen, daß nonverbale und verbale Zeichen Verweiskarakter haben. (2)

Mit Hilfe nonverbaler Zeichen kann der Verweiskarakter der Sprache sichtbar gemacht werden, z. B. Verkehrszeichen  = Achtung!

Die Schüler sollen angehalten werden, die Verweise sprachlicher Zeichen — auch in übertragenen Bedeutungen — aufzuspüren.

- Die Schüler sollen erkennen, daß Aussageintentionen in Texten absichtlich verschlüsselt werden können. (3; 4)

Das kann zum Beispiel an den Gattungsmerkmalen der Fabel gezeigt werden.

- Die Schüler sollen erfahren, daß sie durch kreativen Umgang mit sprachlichen Elementen Texte umformen und ihre Bedeutung verändern können. (; 3; 4)

Zum Beispiel durch Weglassen und Hinzufügen, durch Auswechseln von Worten und Wendungen, durch Veränderungen von Klang und Rhythmus und durch Spiel mit graphischen Symbolen.

- Die Schüler sollen die Vermischung verschiedener Sinneseindrücke in sprachlichen Bildern erkennen und deuten. (4)

Beispiel: „helle Töne“ als Ausdruck, in dem optische und akustische Eindrücke vermischt sind; „schreiende Farben“ — akustischer und optischer Eindruck vermischt.

- Die Schüler sollen bildhafte Vergleiche erkennen, entschlüsseln und bei der Textdeutung anwenden.

(3; 4)

- die Schüler sollen die Bedeutung der Metapher kennenlernen.

(4)

Durch das Bewußtmachen konkreter Vergleiche — „stark wie ein Bär“ — und der Kurzformen in Zusammensetzungen wie „bärenstark“, turmhoch“ wird den Schülern der Text anschaulich.

So wird z.B. die Metapher „Brennesselbusch“ in einem Gedicht von G. Eich als Zeichen der Gefahr verwendet.

4. *Grobziel:* Textsorten unterscheiden und spezifische Merkmale als Verstehenshilfen einsetzen

- Die Schüler sollen verschiedene epische Formen unterscheiden.

(4)

Die Erzählung als Wiedergabe eines an der Wirklichkeit orientierten Geschehens.

Das Volksmärchen als ursprünglich mündlich überlieferte und anonyme Erzählung von phantastisch-wunderbaren Begebenheiten und Zuständen aus freier Erfindung ohne zeitlich-räumliche Festlegung.

Die Fabel als eine lehrhafte und unterhaltende „fabelhafte“ Geschichte, meist als Tiergeschichte eingekleidet.

Die Sage, wie das Märchen volkstümlicher Überlieferung, jedoch an einen bestimmten Ort und eine bestimmte Zeit anknüpfend, oftmals als Versuch, einen Namen oder eine sonstige Eigentümlichkeit durch den erzählten „sagenhaften“ Vorgang zu erläutern.“

Der Schwank (epischer Schw.) als auf eine Pointe zugespitzte Erzählung eines lustigen, neckischen Einfalls oder einer komischen Begebenheit.

- Die Schüler sollen erkennen, daß in lyrischen Gedichten subjektive Aussagen gemacht werden, die überindividuell erfahrbar sind.

(3; 4)

Das geschieht am besten dadurch, daß die Vorstellungskraft der Schüler auf die besondere Situation und Gestimmtheit gerichtet wird, aus der heraus der Autor gesprochen hat.

- Die Schüler sollen Vers, Strophe und Reim als Mittel gebundener Sprache in lyrischen Gedichten erkennen.

(2; 3)

- Die Schüler sollen die Klanggestalt lyrischer Gedichte hörend und sprechend erschließen.

(1; 2)

- Die Schüler sollen Wort, Klang, Rhythmus und Sprachbilder als Sinnträger in lyrischen Texten erkennen.

(3; 4)

- Die Schüler sollen lyrische Motive in verschiedenen Texten erkennen und erschließen.

(3; 4)

- Die Schüler sollen Fachtermini zu szenisch-dialogischen Texten kennen und im Unterricht anwenden.

(3; 4)

Für den Grundschüler sind ausreichend: Vers als Gedichtzeile; Strophe als Zusammenfassung von Versen zu einer Einheit; Endreim.

Der Stabreim als Mittel des Gleichklangs kann an vielen Kinderreimen und an Beispielen aus der Alltagssprache bewußt gemacht werden.

Dazu müssen sie auf die Funktion von Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke, Akzentuierung, Melodie, Reim und Rhythmus aufmerksam gemacht werden.

Schon der Grundschüler kann erfahren, daß die Wortwahl in Gedichten nicht beliebig ist — Austauschprobe.

An Wörtern wie „Kuckuck“, „klatschen“, „summen“ kann Klangmalerei erfahren werden. Die sinnstützende Funktion der klanglichen Gestaltung lyrischer Gedichte wird durch Hervorhebung deutlich. Auch die rhythmische Gliederung eines lyrischen Textes kann von Grundschulern an vielen Kinderliedern erfahren werden — z.B. durch Klatschen.

Die Schüler müssen zur Suche nach der angemessenen Wiedergabe angehalten werden und erfahren so das Zusammenwirken der verschiedenen Elemente lyrischer Gedichte.

Im Vergleich motivgleicher Texte — auch solcher verschiedener Textsorten — wird die individuelle Sicht als besonderes Merkmal lyrischer Texte deutlich. Zugleich wird der Blick für die Mittel lyrischer Darstellung geschärft.

Im Zusammenhang mit der Arbeit an ausgewählten szenisch-dialogischen Texten sollen folgende Begriffe eingeführt werden: Rolle, Darsteller, Regisseur, Drehbuch, Regieanweisung, Szene, Dialog.

-
- Die Schüler sollen dialogische Texte sprechend erproben, sie deuten und in Spielhandlung umsetzen (3; 4)

Dabei müssen sie sich vor allem auf die Aktionen und Reaktionen eines Rollenträgers und seiner Mit- und Gegenspieler einstellen.

Erst durch Umsetzung in Handlung kann der szenisch-dialogische Text voll verstanden werden.

- Die Schüler sollen Sprache, Gestik und Mimik in der Spielhandlung koordinieren. (3; 4)

Das geschieht am besten mit der Zielsetzung, diese Szene auch im Spiel selbst zu erproben.

- Die Schüler sollen vorgegebene epische Texte oder Textteile in dramatisch-dialogische Texte umformen (3; 4)

Die Schüler erfahren so Spannung, Konflikt, Handlungsreichtum und Gegensätzlichkeit als Wesenselemente des Dramatischen.

- Die Schüler sollen eigene Spieltexte entwerfen und erproben. (3; 4)

Dabei kann am besten von Problemsituationen ausgegangen werden, wie sie im Alltag und Erfahrungskreis der Schüler immer wieder auftauchen.

5. *Grobziel:* Den kommunikativen Zusammenhang in Texten erkennen und als Deutungshilfe anwenden

- Die Schüler sollen Texte auf bestimmte Aussageabsichten hin untersuchen. (3; 4)

Das Lernziel kann unter gezielter Betrachtung einer Reihe von Texten mit appellativem Charakter erreicht werden.

- Die Schüler sollen erkennen, daß die Wirkung eines Textes mit bestimmt wird durch die Art seiner Gestaltung. (3; 4)

Das läßt sich zum Beispiel durch Vergleiche von unterschiedlich gestalteten Werbetexten oder Prospekten zeigen. Auch Vergleiche von Kinderbüchern können vorgenommen werden.

- Die Schüler sollen erkennen, daß das Verstehen von Texten abhängig ist von Interesse und Vorwissen der Aufnehmenden. (4)

Dazu können Texte herangezogen werden, die an einen bestimmten Adressatenkreis gerichtet sind.

- Die Schüler sollen untersuchen, wie weit sich Lebensraum und Lebensweise eines Autors in seinen Texten widerspiegeln. (4)

Dazu kann man mehrere Texte eines Autors oder Vergleichstexte verschiedener Autoren heranziehen.

- Die Schüler sollen versuchen, ihnen ungewohnte Sprechweisen und Dialekttexte auf die Eigensprache zu beziehen. (3; 4)

Dieses Lernziel muß angestrebt werden bei älteren Texten, bei Dialekttexten und solchen, die fachsprachliche Termini verwenden.

6. *Grobziel*: Mediale Besonderheiten von Texten erkennen und auf ihre Wirkung hin untersuchen

- Die Schüler sollen verschiedene Möglichkeiten der Textübermittlung kennenlernen. (3)

Wo sich Möglichkeiten bieten, sollte eine vergleichende Aufnahme eines Textes über verschiedene Medien durchgeführt werden. Grundschüler sollten gedruckte, akustische und audiovisuelle Texte im Vergleich kennenlernen.

- Die Schüler sollen die graphische Gestaltung gedruckter Texte als Mittel der Darstellung erkennen und als Erschließungshilfe nutzen. (3)

Das kann zum Beispiel an Plakaten und Werbetexten erfolgen. Es eignen sich auch Faksimiles älterer religiöser und literarischer Texte.

- Die Schüler sollen spezifische Bild- und Wortzeichen in verschiedenen Arten von Bildergeschichten erkennen und deuten. (3; 4)

Eine kritische Betrachtung der als Kinder- und Jugendlektüre weit verbreiteten Bilderhefte setzt die Kenntnis der spezifischen Zeichen voraus.

- Die Schüler sollen Intonation, Lautstärke, Tonfarbe und Begleitgeräusche sowie Musik in akustischen Texten erkennen und deuten. (3; 4)

Dazu müssen akustische Texte mehrfach gezielt angehört werden. Ziel ist das bewußte Aufnehmen des Zusammenspiels der verschiedenen Elemente der Textgestaltung.

- Die Schüler sollen mit der Bedeutung von Kameraeinstellung, Sequenzen, Gestik, Mimik, Begleitgeräuschen und Musik in audiovisuellen Texten bekanntgemacht werden. (3; 4)

Der Unterricht muß der großen öffentlichen Bedeutung dieses Mediums entsprechen und wenigstens am Tonfilm eine erste Einführung bieten.

- Die Schüler sollen verschiedene Arten zu sprechen und zu schreiben als Verständigungsmittel und als mögliche Barrieren erfassen. (3; 4)

Das kann an einem bekannten Text gezeigt werden, von dem Fassungen in verschiedenen Sprachen vorliegen. Zu denken ist auch an Fach- und Gruppensprachen sowie an Texte in verschiedenen Schriften und Drucktypen.

7. *Grobziel:* Informationen über den Literaturbetrieb erwerben und Texte selbständig beschaffen

- Die Schüler sollen über Einrichtungen und Funktionen von Buchhandlung, Bücherei und Theater informiert werden. (4)

Damit sollen die Grundlagen für die Benutzung dieser Einrichtungen gelegt werden.

- Die Schüler sollen erste Einsichten gewinnen in den Entstehungs- und Herstellungsprozeß von Buch, Zeitung, Bilderheft, Platte, Band und Film. (4)

Dazu gehören auch Kenntnisse über die Verteilungsmechanismen der am weitesten verbreiteten Textsorten.

- Die Schüler sollen befähigt werden, nach «eigenem Wunsch und selbständig Lektüre auszuwählen und zu beschaffen. (4)

Vor allem sollen Grundschüler Bücher für eigene Lektüre zu prüfen und zu beschaffen lernen. Daneben soll aber der Grundschüler auch nach eigenen Kriterien Zeitschriften, Bilderhefte und Platten auswählen.

- Die Schüler sollen Merkmale kennenlernen, nach denen Druckerzeugnisse klassifiziert werden können. (4)

Schon für den Grundschüler wichtig sind: Leseheft, Taschenbuch, gebundenes Buch, Broschüre, Tageszeitung, Wochenzeitung, Illustrierte, Bilderheft.

8. *Grobziel:* Nachschlagewerke als Informationsquellen nutzen

- Die Schüler sollen eingeführt werden in den Aufbau von Wörterbüchern und anderen Verzeichnissen und zum ständigen Gebrauch angehalten werden. (2)

Dabei ist an solche Nachschlagewerke zu denken, die speziell für Grundschüler geschaffen wurden.

- Die Schüler sollen sich die Ordnungsprinzipien eines Nachschlagewerkes bei der Informationsentnahme zunutze machen. (2)

Die sichere Kenntnis des Alphabets ist Voraussetzung für ein schnelles Auffinden von Wörtern. Dazu ist intensive Übung erforderlich. Rechtschreibschwachen Schülern sind Hilfen zu geben.

- Die Schüler sollen Zeichenerklärungen und gebräuchliche Abkürzungen verstehen. (3)

Sicherheit in der Kenntnis der in Nachschlagewerken verwendeten Zeichen und Abkürzungen kann nur nach gründlicher Einführung in die spezifischen Legenden erreicht werden.

2.2 Textgruppen zur Auswahl

Lebensbedeutsamkeit als didaktisches Prinzip, entwicklungspsychologische Erfordernisse und strukturtheoretische Überlegungen bestimmen die Auswahl der Texte für die Lehrpläne.

In der nachfolgenden Zusammenfassung zu Textgruppen werden die wesentlichen inhaltlichen Kriterien für die Auswahl genannt.

Die Liste der Textgruppen ist nicht aufzufassen als additive Reihung, in der eine Gruppe die andere ausschließt. Viele Einzeltexte können mehreren Textgruppen zugeordnet werden und im Sinne der genannten Lernziele unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden, oftmals ist dieses sogar notwendig.

Die den Textgruppen angefügten Angaben zur Beschreibung der gemeinten Inhalte und zu den in Frage kommenden Textsorten sind als Hinweise und nicht als vollständige Kataloge zu sehen. Sie sollen bei der konkreten Unterrichtsplanung zur Bestimmung der jeweiligen Lernziele herangezogen werden.

Im Teilbereich „Umgang mit Texten“ sollten Texte aus den folgenden Gruppen berücksichtigt werden:

Texte, die Interessen und Bedürfnisse des Kindes thematisieren

Textinhalte, z.B.

Familie, Zuhause, Nachbarschaft, Schule, Tiere in der Umgebung—im Zoo, Freunde, Spiele und Spielsachen, Spannung und Abenteuer, Phantastisches, Feste und Feiern

Textsorten, z. B.

Umweltgeschichten, Erzählungen, Erzählgedichte, Reime, Briefe,

Texte, die verschiedene Umweltbereiche des Kindes erschließen

Arbeitswelt, Welt der Technik, Verkehr, Post, Behörden, Banken, fremde Menschen, Landschaften, fremde Kulturkreise, Sport

Umweltgeschichten, Beschreibungen, Berichte, Schilderungen,

Texte, die Grunderfahrungen des Menschen thematisieren

Erlebnisse der Natur, der Einsamkeit, der Verlassenheit, des Glückes, der Freundschaft, des Leides, der Not, des Krieges, des Hungers, der Krankheit, des Todes, der Liebe, des Hasses, der Versöhnung, des Streites, des Vertrauens, der Opferbereitschaft, Erfahrungen der Zeitlichkeit und des Alterns

Gedichte, Erzählungen, Briefe, Berichte, Gleichnisse, Parabeln, Mythen, Legenden, Sagen

Texte, die den Menschen als Mitglied der Gesellschaft zur Auseinandersetzung herausfordern

Auseinandersetzung mit dem Anderen, Fremden; Verständnis für Abseitsstehende, Leidende; Konflikte in der Gruppe

Gedichte, Erzählungen, Briefe, Berichte, Protokolle, szenische Darstellungen

Texte, die für die Orientierung im Alltag wichtige Informationen bieten

Informationen über technische Geräte im Haushalt, Kaufangebote, Reismöglichkeiten, Konsummöglichkeiten, Angebote der Massenmedien

Prospekte, Gebrauchsanweisungen, Rezepte, Fernseh- und Rundfunkprogramme, Spielregeln, Bekanntmachungen, Reisekataloge, Campingführer

Texte, die Verhalten beeinflussen wollen

Der Bereich der Werbung, der politischen Beeinflussung, der staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung, des Verkehrs, des religiösen Lebens

Aufrufe, Werbetexte, Reden, Propagandaschriften, Predigten, Gebote, Verbote, Buchklappentexte, Plakate, dialogische Texte

Texte, die einen unterschiedlichen Realitätsbezug aufweisen

Die reale Begebenheit, Traumhaftes, Phantastisches, Lügen, Märchenhaftes, Übertreibungen, Nonsens

Tatsachenberichte, Dokumentationen, Beschreibungen, Schilderungen, Phantasiengeschichten, Mythen, Sagen, Märchen, Legenden, Nonsenstexte

2.3 Textbeispiele

Die folgende Bibliographie nennt Textbeispiele für die Unterrichtsarbeit in den einzelnen Schuljahren.

Die den Textgruppen zugeordneten Beispiele bilden keinen verbindlichen Kanon. Sie sollen als Hinweise für die Textauswahl dienen, die der Lehrer selbst vorzunehmen hat.

2.3.1 Klasse 1

Vorbemerkung: Wegen der verhältnismäßig geringen Lesefähigkeit der Schüler muß im 1. Schuljahr die Texterschließung verstärkt betrieben werden über

Vorsprechen — Zuhören — Nachsprechen
und durch

Umsetzen von Sprache in
Bewegung, Farbe und Form.

Bilderbücher sind als Medien für den Unterricht im 1. Schuljahr unentbehrlich.

Für die Klasse sind vor allem drei Textgruppen von Bedeutung:

Texte, die Interessen und Bedürfnisse des Kindes thematisieren

Hannover, Heinrich:

Die Kitzlige Schnecke.
In: Die Birnendiebe vom Bodensee.
Reimbek: Rowohlt
Rotfuchs Tabu. Bd. 32

Herburger, Günter:

Birne im Kindergarten.
In: Birne kann alles.
Neuwied 1971
Luchterhand

- Rechlin, Eva: Über das Heulen von Eulen.
In: — Die goldene Brücke —
Eine lustige Fibel, Hannover 1967
Schrödel
- Wölfel, Ursula: Frieder hat feine Geschenke.
In: Wunderbare Sachen.
6. Aufl. Düsseldorf 1970
Päd. Verl. Schwann
- Texte, die verschiedene Umweltbereiche des Kindes erschließen
- Baumann, Hand: Lesestunde.
In: Pinguinträume und andere Gedichte
für Kinder, gesammelt von Horst Frank,
Rudolf Karnick, Werner R. Lehmann
Velber 1971
Friedrich Verl.
- Hannover, Heinrich: Der faule Mann Gauli Mauli
In: Die Birrendiebe vom Bodensee.
Reinbek 1973 Rowohlt
Rotfuchs Tabu. Bd. 32
- Lengren, Zbigniew: Grau und rot.
In: Ein Reigen um die Welt — hrsg.
von Hans Baumann, Gütersloh 1965
Mohr
- Lepmann, Jella: Vom Drachen, der zu den Indianern
wollte.
In: Die Katze mit der Brille — hrsg. v.
Jella Lepmann —
Frankfurt/M. 1963
Ullstein Tabu. Bd. 534
- Schlegel, Gisela: Susemir und Flusedir.
In: Die Stadt der Kinder
— Gedichte für Kinder in 13 Bezirken
hrsg. von Hans-Joachim Gelberg
München 1972
dtv — junior Bd. 7073
- Wölfel, Ursula: Angst und Mut.
In: Wunderbare Sachen.
Päd. Verlag Schwann 6. Aufl.
Düsseldorf 1970

Texte, die einen unterschiedlichen Realitätsbezug aufweisen

Borchers, Elisabeth:

Schöner Schnee.

In: Das große Lalula und andere Gedichte und Geschichten von morgens bis abends — für Kinder zusammengestellt von Elisabeth Borchers

München 1971

Ellermann

Ende, Michael:

a) Die Geschichte vom Wunsch aller Wünsche.

In: Die Stadt der Kinder

München 1972

dtv-junior Bd. 7073

b) O mise mausemause maas.

In: Lesen heute von Dietrich Pregel.

Hannover 1971

Schroedel

Fromm, Lilo:

Muffel und Plums.

München 1973

Ellermann

Hacks, Peter:

Nachricht vom Leben der Spazoren.

In: Pinguinträume

Velber 1971

Friedrich Verl.

Hacks, Peter/Schmögner, W.:

Der Bär auf dem Försterball.

Köln 1973

Middelhaue

Hanisch, Rolf und Hanna:

Das Kinderjahr. Heft 1 und folgende.

Weinheim o. J.

Deutscher Theater Verl.

Hank, S./Lenzen, H. G.:

Onkel Tobi.

Weinheim 1973.

Deutscher Theater Verl.

Ikudra, Felix:

Der Donner und seine Töchter.

In: Das große Lalula.

München 1971

Ellermann

Kern, Ludwig Jerzyk:

Der Ball.

In: Ein Reigen um die Welt.

Gütersloh 1965

Mohn

Kleberger, Ilse:

Sommer.

In: Die Stadt der Kinder.

München 1972

dtv-junior Bd 7073

- Mehr-Reucker, Maria:
Halli, Hallo, Halunken.
In: Pinguinträume
Velber 1971
Friedrich Vörl.
- Morgenstern, Chr.:
Neue Bildungen, der Natur vorgeschlagen.
In: Galgenlieder — Der Gingganz
München 1963
dtv — Tabu. Bd 124
- Piwewarewa, Irina:
Das Leise und das Laute.
Die alte Treppe.
In: Das große Lalula.
München 1971
Ellermann
- Wölfel, Ursula:
Aprilscherz.
In: Wunderbare Sachen. 6. Aufl.
Düsseldorf 1970
Päd. Verl. Schwann
- Schoshone-Indianer:
Der Morgensonnenhase.
In: Ein Reigen um die Welt.
Gütersloh 1965
Mohn
- ohne Verfasser:
Kunterbunt
In: Allerleirauh — Viele schöne Kinderreime — versammelt von Hans Magnus Enzensberger
Frankfurt/M. 1962
Suhrkamp
- 2.3.2 Klasse 2
- Texte, die Interessen und Bedürfnisse des Kindes thematisieren
- Heckmann, Herbert:
Pit kommt zu einem Hund
In: Dichter erzählen Kindern
hrsg. von Gertraud Middelhaue
Köln 1966
Middelhaue
- Herburger, Günter:
Birne im Weltraum
In: Birne kann noch mehr
Neuwied 1971
Luchterhand
- Kästner, Erich:
Jokus springt durch einen brennenden Reifen.
1) In: der kleine Mann.
2) auch in: Westermann Lesebuch 2
Braunschweig 1970
Berlin, Zürich o.J.
Cecilie Dressler Verlag

- Schnurre, Marina und Wolf-Dietrich: Die Sache mit dem Meerschweinchen.
In: Die Sache mit dem Meerschweinchen
Recklinghausen 1971
Bitter-Verl.
- Seuberlich, G.: Die beleidigten Tiere.
In: Nirgendwo und anderswo
25 Spaßgeschichten, Reutlingen 1971
— Enslin u. Laiblin
auch in: TP 2 Texte für die Primarstufe
Hannover 1972 Schroedel
- Texte, die verschiedene Umweltbereiche des Kindes erschließen
- Baker, Betty: Kleiner Läufer aus dem Langhaus
Hamburg o. J.
Carlsen Verl.
- Evans, Katherine/Friskey, Margaret: Der kleine Zweifuß und sein Pferd.
In: Der kleine Zweifuß und sein Pferd
München. 1964
Parabel Verl.
auch in: Westermann Lesebuch 2
Braunschweig 1970 Westermann
- Hannover, Heinrich: Die Eisenbahn.
In: Die Birrendiebe vom Bodensee
Reinbek 1973
Rowohlt
Rotfuchs Tabu. Bd. 32
- Holthoff, Fritz: Jörg und seine große Stadt.
In: Auf großer Fahrt
Düsseldorf o. J.
Bagel
auch in: „Deutsches Lesebuch — 2.
Schj.
Frankfurt/M. 1967, Diesterweg
- Schmidt, A. G.: In dem großen Kaufhaus.
In: Aufgepaßt Heiner und Hanni
München o. J.
Ehrenwirth
auch in: TP 2 — Texte für die Primarstufe
Hannover 1972, Schroedel
- Wölfel, Ursula: Wenn ich einen Garten hätte.
In: Joschis Garten.
Düsseldorf o. J.
Hoch Verl.
auch in: „Mein Lesebuch für das 2.
Schj.“
München 1969 Bay. Schulb. Verl.

Texte, die für die Orientierung im Alltag wichtige Informationen bieten

- Blum, Lisa Maria: Am Telefon.
In: „Der Wanderklaus“
1965 Deutsches Jugendherbergswerk
auch in: „Mein Lesebuch“ für das 2.
Schulj.
München 1969 Bay. Schul. Verl.
- Börsch, Lili: Vater arbeitet in einer Fabrik.
In: Deutsches Lesebuch 2. Schj.
Frankfurt/M. 1967 Diesterweg

Texte, die Grunderfahrungen des Menschen thematisieren

- Britting, Georg: Blumen.
In: Unter hohen Bäumen —
München o. J.
Nymphenburger Verlagshandlung
auch in: schwarz auf weiß
Lesebuch für die Grundschule 2. Schj.
Hannover 1970 Schroedel
- Buck, Pearl S.: Wenn es dunkel wird.
In: Geschichten für kleine Kinder
Linz o. J.
Trauner Verl.
- Buck, Pearl S.: Frühling im Wald.
In: Geschichten für kleine Kinder
Linz-Wien o. J.
Ibis-Verlag.
auch in: Mein Lesebuch f. d. 2. Schj.
München 1969 Bay. Schulb. Verl.
- Busta, Christa: Regen kommt zu Besuch.
In: Die Sternennühle. Salzburg o.J.
Otto-Müller-Verl. auch in: Mein Lesebuch
f. d. 2. Schulj. München 1969 Bay. Schulb.
Verl.
- Fanti-Lied
Goldküste: O Meer, das steigt!
In: Ein Reigen um die Welt.
Gütersloh 1965 Mohn
- Fletcher, Alan: Was ich sah.
In: Was ich sah. Hamburg 1967
Oetinger

Linder, John Lennart:

In meinem Garten wird nicht gejagt.
In: Der Abend der Apfelpflücker.
Stuttgart 1967
Schwabenverlag
auch in: „auswahl“ Lesebuch für Schulen — Grundschule 2. Schj.
Bochum 1969
Kamp

Wedding, Alex:

Das Wasser gehört allen.
In: Im Schatten des Baobab
Berlin 1965
Alfred Holz Verl.
auch in: schwarz auf weiß
Hannover 1970 Schroedel

Texte, die den Menschen als Sozialwesen zur Auseinandersetzung herausfordern

Hürlimann, Bettina:

Klein und groß.
In: Bunter Kinderreigen — Verse und Reime zum Spielen und Singen,
hrsg. v. Hans-Joachim Gelberg
Würzburg 1966
Arena Verl.
auch in: TP 2 — Texte für die Primarstufe
Hannover 1972 Schroedel

Nöstlinger, Christine:

Die feuerrote Friederike.
In: Die feuerrote Friederike.
Wien 1970. Jugend und Volk Verl.

Wölfel, Ursula:

Der Nachvogel.
Die anderen Kinder.
In: Die grauen und die grünen Felder.
Mühlheim/Ruhr 1970
Anrich Verl.

Texte, die Verhalten beeinflussen wollen

Äsop:

Fuchs und Ziegenbock.
In: Fabeln, Parabeln und Gleichnisse.
München 1970
dtv-wissenschaftliche Reihe Bd 4047
Neubearb. der Herausgeber in „Texte Fragen“ 2. Schj. Frankfurt 1974
Diesterweg

Kilian, Susanne

Igor spuckt auf den Boden.
In: Von Igor, dem schrecklichen Kind,
Mühlheim/Ruhr 1972
Anrich-Verl.
auch in: Texte und Fragen
2. Schj. Frankfurt 1974 Diesterweg

- Wölfel, Ursula:
Hannes fehlt.
In: Die grauen und die grünen Felder
Mühlheim/Ruhr 1970
Anrich
auch in „Texte u. Fragen“ 2. Schj.
Frankfurt 1974 Diesterweg
- Gebote-Verbote:
Hausordnung.
Schulordnung.
Spielplatzordnung.
- Texte, die unterschiedlichen Realitätsbezug aufweisen
- Beck, Hermann R.:
Der eiskalte Riese Schrock.
In: Die Stadt der Kinder
München 1972 dtv-junior Bd 7073
- Biermann, Wolf:
Das Märchen vom kleinen Herrn Moritz,
der eine Glatze kriegte.
In: Dichter erzählen Kindern
Köln 1966 Middelhaue
- Busta, Christine:
Zappelzeh.
Zwidermann.
In: Die Stadt der Kinder.
München 1972 dtv-junior Bd 7073
- Frank, Karlhans:
Das Haus des Schreibers.
In: Die Stadt der Kinder.
München 1972 Dtv-junior Bd 7073
- Grimm, Gebr.:
Frau Holle. Schlaraffenland.
In: Kinder- und Hausmärchen. Vollständige Ausgabe.
München o. J.
Winkler
- Grund, Josef Carl:
Hi, der Poltergeist
In: Hi, der Poltergeist
Bayreuth 1967
Loewes-Verl. Ferdinand Carl
auch in Westermann Lesebuch 2
Braunschweig 1970 Westermann
- Guggenmos, J.:
Sieben kecke Schnirkelschnecken
In: Was denkt die Maus am Donnerstag?
Recklinghausen 1969
Bitter Verl.
auch in schwarz auf weiß 2. Schj.
Hannover 1970 Schroedel
- Haufs, Rolf:
Der Mann, der aus Grönland kam
In: Dichter erzählen Kindern
Köln 1966 Middelhaue

- Hoffmann, Friedrich
Der falsche Räuber.
April, April.
In: Die Stadt der Kinder
München 1972 dtv-junior Bd 7073
- Krüss, James:
Das Räuber-ABC.
In: Mein Urgroßvater und ich.
Hamburg 1961
Oetinger
auch in schwarz auf weiß 2. Schj.
Hannover 1970 Schroedel
- Morgenstern, Christian:
Gruselett.
Der Rabe Ralf.
In: Galgenlieder — Der Gingganz.
München 1963 dtv Bd 124
- ohne Verfasser:
Dunkel wars, der Mond schien helle.
Lügenmärchen.
In: Allerleirauh. Viele schöne Kinder-
reime. Frankfurt/M. 1962 Suhrkamp
- Preußler, Otfried:
Die kleine Hexe hat Ärger.
In: Die kleine Hexe.
Stuttgart 1959
Thienemanns Verl.
auch in: Lesebuch 65-2. Schj.
Hannover 65
Schroedel
- Sendak, Maurice:
Wo die wilden Kerle wohnen.
In: Das große Lalula.
München 1971 Ellermann
- Spohn, Jürgen:
Ein A zum B.
In: Der mini-mini-Düsenzweig
Gütersloh 1971
Bertelsmann
auch in: TP 2 — Texte f' d. Primarstufe.
Hannover 1972 Schroedel
- Tolstoi, Leo N.:
Drei Kranzkuchen und ein Kringel.
In: Die Brüder des Zaren. Übersetzt von
Hans Baumann.
Gütersloh 1964
Mohn
auch in: Lesebuch 65 2. Schj.
Hannover 1965 Schroedel

2.3.3 Klasse 3

Texte, die Interessen und Bedürfnisse des Kindes thematisieren

- Disney, Walt: Supergoof.
In: Mickey Maus. Heft 30, v. 19. 9. 1970
- Ende, Michael: Schnurpsenzoologie.
In: Das Schnurpsenbuch, Stuttgart 1969
Thienemanns Verl.
auch in: TP 3 — Texte für die Primar-
stufe, hrsg. von Dietrich Pregel u. a.
Hannover 1973
Schroedel
- Härtling, Peter: Der Papa ist nicht den ganzen Tag
zu Hause.
In: ... und das ist die ganze Familie
Recklinghausen 1970
Bitter Verl.
- Krüss, James: Pantau.
In: Pantau. Köln 1970
Middelhaue
- Rodari, Gianni: Von Tonio, der unsichtbar werden wollte.
In: Gutenachtgeschichten am Telefon
Stuttgart 1964
Thienemanns Verl.
- Tolstoj, Leo N.: Wie der Bauer die Gänse teilte.
In: Drei Kranzkuchen und ein Kringel
— aus dem Russischen übersetzt von
Hans Baumann
Reutlingen o. J.
Ensslin & Laiblin
- ohne Verfasser: Die Zeichensprache der Prärie-Indianer.
In: Sprache als Verständigungsmittel
u. Zeichensystem, hrsg. von Hans-
Joachim Neumann/Sönke Zander.
Karlsruhe 1971
Braun Verl.

Texte, die verschiedene Umweltbereiche des Kindes erschließen

- Behn, Wilhelm: An der Wildfütterung.
In: Von großen und kleinen Tieren
Braunschweig 1961
Westermann
- Bergengruen, Werner: Zwieselchen im Zoologischen Garten.
In: Zwieselchen — Stuttgart 1956
Thienemanns Verl.

- Helm, Eva-Maria: Schawane! Sei begrüßt.
In: Von Kirschendieben und mutigen
Spatzen
Stuttgart 1970
Thienemanns Verl.
- Provensen, A. und M.: Die Ausreißer.
In: Die neue Arche Noah. 6. Aufl.
Ravensburg 1952
O. Maier Verl.
- Weismann, Peter: Betreten verboten!
In: Polko im Schilderwald
Reinbek 1973 Rowohlt
Rotfuchs Tabu. Bd 33
- Wölfel, Ursula: Die fürchterliche Alma und der groß-
artige Tim.
In: Feuerschuh und Windsandale
Düsseldorf 1961
Hoch Verl.
- Texte, die für die Orientierung im Alltag wichtige Informationen bieten
- Blazkova, Jaroslava: In einer Fabrik.
In: Ein Feuerwerk für den Großvater,
übersetzt von Erika Honolka
Ravensburg 1970
O. Maier Verl.
- Boogs, Ernst: Unsere Feuerwehr.
In: Lesen und Lauschen.
Dortmund 1959
Crüwell
- Mettenleiter, Fritz: Zeuge Dieter.
In: Der rechte Weg
Karlsruhe o. J.
Badenia Verl. u. Druckerei AG
- Seuberlich, Grit: Überbackene Eiszapfen.
In: Nirgendwo und Anderswo.
Reutlingen 1971
Ensslin & Laiblin
- Texte, in denen Grunderfahrungen des Menschen thematisiert werden
- Blüthgen, Viktor: Ach, wer das doch könnte.
In: Im Kinderparadies
Gotha 1905 Perthes Verl.
- Höfle, Helga: Peter sammelt die Zeit.
In: Das gestreifte Krokodil
Recklinghausen 1971
Bitter Verl.

Lagerlöf, Selma:

Von Wölfen bedroht.

In: Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen.

Einzige vollständige Ausgabe, übersetzt aus dem Schwedischen von Pauline Klaiber-Gottschau.

München 1948 Nymphenburger Verl.-Handlg.

Meyer-Jungclausen, H.:

Der Mühlstein am Seidenfaden.

In: Schleswig-Holsteinische Sagen, Lübeck.

Hamburg, o.J. Matthiesen Verl.

Voragine, Jacobus D.:

Sankt Martin.

Nach Richard Benz: Die Legenda aurea des Jacobus de Voragine.

Heidelberg o. J.

Lambert Schneider Verl.

Wölfel, Ursula:

Schaukelspaß.

In: Wunder Welt Lesewerk f. d. Grundschule 3. Schj.

3. Aufl. Düsseldorf 1970

Päd. Verl. Schwann

Es handelt sich um einen Originalbeitrag für dieses Lesebuch

Texte, die den Menschen als Sozialwesen zur Auseinandersetzung herausfordern

Ecke, Wolfgang:

Lügen haben kurze Beine.

In: Das Gesicht an der Scheibe Ravensburg 1972

O. Maier Verl.

Ravensburger Tabu Bd 221

Kästner, Erich:

Mama ist nicht zu Haus.

In: Das Schwein beim Frisör. Berlin, Zürich 1962

Dressler, Atrium Verl.

Meyer, Walther:

Die Neue.

In: Die Neue macht ja doch nicht mit.

Reihe: Du bist mitverantwortlich (Hörspiel) WDR/Abt. Schulfunk Sendung 11. 1. 1963

Spang, Günter:

Markus soll verkauft werden.

In: Markus und Kathrinchen Recklinghausen 1969

Bitter Verl.

Jochimsen, Luc

Wenn Gastarbeiterkinder in der Schule verprügelt werden.

In: Zeitschrift „Westermanns Pädagogische Beiträge“

Braunschweig 1971

Westermann

Texte die Verhalten beeinflussen wollen

Krüss, James:

(nach La Fontaine)

Der Fuchs und die Trauben.

In: James' Tierleben

München 1965

Beltz

Luther, Martin:

Vom Raben und Fuchse.

In: M. Luther Werke, Weimarer Ausgabe

Bd 50, Weimar 1914

auch in: Westermann Lesebuch 3

Braunschweig 1968 Westermann

Phädrus/Lessing, G. E.:

Der Wolf und das Lamm.

Der Wolf und das Schaf.

— Vergleich zweiter motivgleicher Fabeln.

In: Fabeln, Parabeln und Gleichnisse.

München 1970 dtv-wissensch. Reihe

Bd 4047

ohne Verfasser:

Werbetexte, Propagandaschriften,

Gebote

Texte, die einen unterschiedlichen Realitätsbezug aufweisen

Britting, Georg:

a) Am offenen Fenster bei Hagelwetter

Borchers, Elisabeth:

b) Schnee 1, Schnee 2.

Zu a)

Gesamtausgabe in Einzelbänden,

Bd I

Gedichte 1919—1939

München 1957

Nymphenburger Verlagshandlung

zu b) In: Schöner Schnee

München 1972 Heinrich Ellermann

auch in: TP 3. — Hannover 1973

Schroedel

Fehrle, Eugen:

Der Huckup von Hildesheim.

In: Sagen aus Deutschland

hrsg. von Eugen Fehrle,

Wien, Heidelberg

1959 Ueberreuter.

- Meckel, Christoph
Geschichte der Geschichten.
In: Dichter erzählen Kindern
Köln 1966 Middelhaue
- Krüss, James:
Die Geschichte vom Igel Spitzig und der
Blindschleiche Sophie.
In: Der Leuchtturm auf den Hummer-
klippen.
Hamburg 1961 Oetinger
- Lada, Josef:
Kater Mikesch.
In: Kater Mikesch
dt. von Otfried Preußler,
Aarau und Frankfurt/M. 1962
Sauerländer Verl.
- Lornsen, Boy
Robbi, Tobbi und das Fliewatüt.
In: Drehbuch zur Fernsehaufzeichnung
im Ersten Programm der ARD, 1972
- Preußler, Otfried
Führen Sie Besen?
In: Die kleine Hexe.
Stuttgart 1959
Thienemanns Verl.
- Stosch, H.:
Meyers Kinderbrehm:
Guggenmoos, J.:
a) Wie mich die Elefanten überfielen.
b) Der Elefant.
c) Wenn es den Elefanten nicht gejuckt
hätte.
a) In: Stosch-Sarrasani, H.: Durch die
Welt im Zirkuszelt
Berlin o.J. Schützen Verl.
b) In: Meyers Kinderbrehm —
In Urwald und Steppe
Mannheim 1969 Bibliographisches
Institut
c) In: Guggenmos, J.: Ein Elefant mar-
schiert durchs Land
Recklinghausen 1968
Bitter Verl.
- Swift, J.
nacherzählt:
Im Land der Zwerge.
In: Gullivers Reisen, hrsg. von Hellm.
Bock übers. von Fr. Kattenkamp,
Stuttgart 1947 Rottacker
- Volksgut:
Lügenmärchen.
In: Gedichte für Kinder,
hrsg. von F. Bachmann u. a.,
Frankfurt/M. 1962 Hirschgraben

ohne Verfasser

2 mal „Sonne“.

a) Aus einem Lexikon —

In: Meyers Kinder-Lexikon.

Mannheim 1960 Bibliographische
Institut

b) Aus einem Märchenbuch —

In: Die schönsten Märchen der Welt
für 365 u. einen Tag

hrsg. von Lisa Tetzner,

Aarau 1956 Sauerländer Verl.

2.3.4 Klasse 4

Texte, die Interessen und Bedürfnisse des Kindes thematisieren

Brecht, Bertolt:

Was ein Kind gesagt bekommt.

In: Sperr, Monika u. Martin:

Herr Bertolt Brecht sagt

Bei Brecht gelesen und für Kinder und
andere Leute ausgesucht, zusammen-
gestellt und angemerkt

München 1970

Weismann Verl.

Krüss, James:

Der falsche Hundertmarkschein.

In: Die Mücke

Wiesbaden 1963 Universum Verl.

Menzel, Wolfgang:

Auto und Radfahrer.

In: TP 4 — Texte für die Primarstufe

Hannover 1973 — Schroedel

(Originalbeitrag für TP)

Morgenstern, Christian:

Das große Lalula.

In: Galgenlieder — Der Gingsanz

München 1963 — dtv Bd. 124

Twain: Mark:

Tom Sawyer.

In: Die Abenteuer des Tom Sawyer

München 1961 Droemer

Zacharias, Thomas:

Das Gerücht.

In: Geh und spiel mit dem Riesen

hrsg. von Hans-Joachim Gelberg

Weinheim 1971

Beltz

Texte, die verschiedene Umweltbereiche des Kindes erschließen

Buck, Pearl S.:

Die springende Flut.

In: Die springende Flut dt. von

L. Wasserthal-Zuccari

Wien 1951

Zsolnay

- Guggenmos, Josef:
Das Gewitter.
In: Immerwährender Kinderkalender
Wien 1958
Österr. Bundesverl.
- Hasenclever, Kl. F.:
Das Auto verändert unsere Welt.
In: Gib acht. H. 3/1972
Wiesbaden
Universum Verl.
- Pauli, Johannes:
Das Urteil.
In: Schöne Schwänke für jung und alt.
Hrsg. v. W. Richter
Frankfurt 1961
Ullstein Tabu 354
- Ruck-Pauquet, Gina:
Die neue Sprache.
In: Opa, Kläff und Jonki.
Ravensburg 1971
O. Maier Verl.
- Wölfel, Ursula:
Nur für Weiße!
In: Die grauen und die grünen Felder
Mülheim/Ruhr 1970
Anrich

Texte, die für die Orientierung im Alltag wichtige Informationen bieten

- Bichsel, Peter
Der Erfinder.
Ein Tisch ist ein Tisch.
In: Kindergeschichten.
Neuwied 1969
Luchterhand
- Bienath, Josephine:
Schildkröte verloren.
In: Hausfreunde
München o. J.
Domino Verl. Günther Brinck
- Oates, Frank:
Tauwürmer.
In: Schwann Arbeitsbuch Literatur 5
hrsg. v. Günter Ott u. a.
Düsseldorf 1971
Päd. Verlag Schwann.
- Roth, Jörg:
Pferde.
In: Die Schülerbücherei — Beilage im
amtlichen Schulblatt Arnsberg,
Sonderausgabe März 1973
auch in: TP 4
Hannover 1973 Schroedel
- ohne Verfasser:
Die größte Rakete der Welt.
In: Eltern H. 4/1972

ohne Verfasser: Die internationalen Campingzeichen.
In: Offizieller Camping-Führer,
Deutscher Camping-Club, Europa 1971 ff,
auch in: TP 4.
Hannover 1973 Schroedel

Texte, in denen Grunderfahrungen des Menschen thematisiert werden

Alverdes, Paul: Namenmißbrauch.
In: Rabe, Fuchs und Löwe — Fabeln
der Welt.
München 1962
Ehrenwirth

Bobrowski, Johannes: Stiller Sommer; zugleich etwas über
Wachteln.
In: Dichter erzählen Kindern
Köln 1966 Middelhaue

Brecht, Bertolt: Der Kirschdieb.
In: Gesammelte Werke in 20 Bänden —
werkausgabe edition suhrkamp —
Bd 9 — Gedichte 2
Frankfurt/M. 1967 Suhrkamp,
auch in: Kristalle, hrsg. v. Josef Speck
München 1967 Kösel

Domin, Hilde: Unaufhaltsam.
In: Kristalle.
München 1967 Kösel

Eich, Günter: Brüder Grimm
In: Kristalle.
hrsg. von Josef Speck
München 1967 Kösel

Härtling, Peter: Baibong.
In: Kristalle.
hrsg. von Josef Speck
München 1967 Kösel

Texte, die den Menschen als Sozialwesen zur Auseinandersetzung
herausfordern

Petrides, Heidrun: Fritz sagt
In: Geh und spiel mit dem Riesen
Hrsg. v. Hans-Joachim Gelberg
Weinheim 1971
Beltz

Schnurre, Wolf-Dietrich: Jenö war mein Freund
In: Als Vaters Bart noch rot war
Zürich 1958
Verl. Die Arche

- Waltari, Mika: Der Feigling.
Nordwestdeutsche Hefte 1/6
Hamburg 1946
Verlag Hammerich u. Lesser
- Wölfel, Ursula: Nauka und ihre Schwester.
In: Mond, Mond, Mond.
München 1971
dtv Tabu. Bd 7014

Texte, die Verhalten beeinflussen wollen

- Äsop: Der Fuchs und die Weintrauben.
In: Fabeln von Äsop und Äsopische
Fabeln des Phädrus ins Deutsche über-
tragen von Wilhelm Binder und Johannes
Siebelis
München 1959
Goldmann
- Altendorf, Wolfgang: Der Kanaldeckel.
In: Braunschweiger Zeitung vom
30. 4. 1972
auch in TP 4
Hannover 1973 Schroedel
- Borgeest, Claus: Verkaufsgespräche
In: Verkaufsgespräche.
Stuttgart 1961
Forkel
- Grimm, Gebrüder: Die Sterntaler.
In: Kinder- und Hausmärchen
München 1949
Winkler
- ohne Verfasser: Verkaufsgespräche.
- ohne Verfasser: Reklameplakate.

Texte, die einen unterschiedlichen Realitätsbezug aufweisen

- Borchers, Elisabeth: Das rote Haus in einer kleinen Stadt.
In: Das große Lalula und andere Ge-
dichte und Geschichten von morgens
bis abends für Kinder
Hrsg. v. Elisabeth Borchers
München 1971
Ellermann
- Grimm, Gebrüder: Die drei Federn.
In: Kinder- und Hausmärchen
München 1949
Winkler

Holz, Arno:

Der Mond.

In: Phantasmus, Faksimiledruck der Erstfassung, hrsg. von Gerhard Schulz
Stuttgart 1948 Reclam

Manz, Hans:

Eine Geschichte ohne Ende.

In: Geh und spiel mit dem Riesen,
hrsg. von Hans Joachim Gelberg
Weinheim 1971 Beltz

verschiedene Verfasser:

Winter. 4 Texte zu einem Thema.

a) In: Der Große Herder, Bd 9
Freiburg 1956 Herder

b) In: Günther Kandler: Kannitverstan?
Wege zum Verständnis der europäischen Sprachwelt.
Heidelberg o. J. Impuls Verl.

In: Peter Bichsel, Eigentlich möchte
Frau Blum den Milchmann kennen-
lernen,
Freiburg 1964 Walter

d) In: Peter Huchel: Die Sternenreue,
darin „Wintersee“
München 1967 Piper

Schönlank, Bruno:

Laufendes Band.

In: Um uns die Stadt, eine Anthologie
neuer Großstadtdichtung,
hrsg. von Rubert Seitz/Heinz Zucker
Berlin 1931
Sieben Stäbe Verl.

3. Zur Lernerfolgskontrolle

Im Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“ ist eine Lernerfolgskontrolle dadurch erschwert, daß Einstellungen, Erkenntnisse und Wertungen langzeitige Lernprozesse voraussetzen, die sich den üblichen Lernzielkontrollen entziehen. Auch Kreativität und Lesefreude als Ziele der Arbeit sind kaum meßbar.

Gleichwohl soll der Erfolg von Lernprozessen, die die Erschließungstechniken und Methoden der Textanalyse zum Gegenstand haben, festgestellt und für die systematische Unterrichtsarbeit genutzt werden.

Folgende Grundbegriffe sind im Umgang mit Texten zu erwerben und sinnvoll anzuwenden:

— bis zum Ende der Klasse 2:

Verfasser	Erzählung	Erzählschritt	Reim	Rolle
	Gedicht	Abschnitt	Strophe	
	Märchen			

— bis zum Ende der Klasse 4:

Autor	Fabel	Thema	Endreim	Darsteller
Schriftsteller	Sage	Höhepunkt	Stabreim	Regisseur
		Erzählhandlung	Vers	Drehbuch
		handelnde Personen		Regieanweisung
		Sprachbilder		Szene
				Dialog

Bei der Bewertung der Schülerleistungen im Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“ wird die sinnvolle Anwendung dieser Begriffe berücksichtigt. Die Fähigkeit zur Texterschließung zeigt sich in erster Linie im Ordnen und Vergleichen, im Erkennen der Textstruktur, im Klassifizieren und kritischen Bewerten. Beim Grundschüler werden diese Fähigkeiten vor allem in der mündlichen Arbeit am Text sichtbar.

Auch das sinnerfassende Lesen ist ein Mittel zur Überprüfung des Lernerfolgs und ein Bewertungskriterium für die Schülerleistung in diesem Arbeitsbereich.

Grundschüler zeigen oft eine spontane Bereitschaft, sich Gedichte oder Prosastellen einzuprägen. Solche Ansätze soll der Lehrer unterstützen.

Jeder Schüler soll im Verlauf der Grundschulzeit einen individuellen Bestand von etwa 8 auswendig gelernten Texten erwerben.

Für die Bewertung der Schülerleistung ist die Beherrschung von auswendig Gelerntem weniger wichtig als die ansatzweise Fähigkeit zur Textgestaltung, zu der auch unter Verwendung von Textvorlagen Gelegenheit gegeben werden soll.

4. Literaturhinweise

Belke, Horst: Literarische Gebrauchsformen. Düsseldorf 1973.

Dithmar, Reinhard (Hrsg.): Literaturunterricht in der Diskussion. Kronberg/Ts. 1973.

Glinz, Hans: Textanalyse und Verstehenstheorie I. Studienbücher zur Linguistik und Literaturwissenschaft, Band 5. Frankfurt/Main 1973.

Grömminger, Arnold; Ritz-Fröhlich, Gertrud: Umgang mit Texten in Freizeit, Kindergarten und Schule. Freiburg 1974.

Hussong, Martin: Theorie und Praxis des Kritischen Lesens. Düsseldorf 1973.

Kleinschmidt, Gert: Theorie und Praxis des Lesens in der Grund- und Hauptschule. Frankfurt/Main 1968.

Koch, Ruth: Theoriebildung und Lernzielentwicklung in der Literaturdidaktik. Weinheim 1973.

Kügler, Hans: Literatur und Kommunikation. Stuttgart 1971.

Pielow, Winfried/Sanner, Rolf, (Hrsg.): Kreativität und Deutschunterricht. Stuttgart 1973.

Ritz-Fröhlich, Gertrud: Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule. 2., durchgesehene Auflage, Bad Heilbronn 1973.

Rumpf, Horst: Kreativer Umgang mit Texten, in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg. 1968

Vietta, Silvio und Susanne: Literaturtheorie. München 1973.

Wilkending, Gisela: Didaktik des Literaturunterrichts. Weinheim 1973.

5. Beispiele zur Arbeitsweise in den Klassen 1—4

Es werden vier Textbeispiele besprochen, an denen die Arbeitsweise verdeutlicht werden soll.

Die Texte sind so ausgewählt worden, daß entlang der Klassen 1—4 die thematischen und methodischen Möglichkeiten der Texterschließung angedeutet werden. Die vorgeschlagenen Verfahren sind in allen Schuljahren durchführbar.

Jedes Beispiel zeigt, daß systematische Unterrichtsplanung in diesem Teilbereich unter Berücksichtigung von Textsequenzen über die Einzelstunde hinausgreifen muß. In diesem Sinne werden die Hinweise so gegeben, daß mehrere Unterrichtsstunden daraus entwickelt werden können.

Das einzelne Unterrichtsbeispiel gliedert sich in eine Beschreibung und Analyse des ausgewählten Textes in curricularen Zusammenhang (A), bietet einen Katalog möglicher Lernziele an (B) und gibt Hinweise zur Realisierung der Lernziele im Unterricht (C) und zu ihrer Kontrolle (D).

5.1 Beispiel zur Arbeitsweise in der 1. Klasse

Lerngegenstand: „Frieder hat feine Geschenke“ (U. Wölfel)

In: Lesebuch, Wunderbare Sachen,
Pädagogischer Verlag Schwann (1970)

Hrsg.: U. Wölfel, S. 38/39

Frieder hat feine Geschenke:

Vater bekommt einen Kalender,

Mutter bekommt ein Buch,

Hannes bekommt ein Futterhaus.

Das ist noch nicht fertig.

Frieder leiht gerade das Dach auf.

Da kommt Hannes herein!

Frieder wirft ein Tuch über den Tisch.

Hannes fragt: „Was ist da unter dem Tuch?“

Ist es ein Geheimnis? Darf ich es nicht sehen?“

Da flüstert Frieder: „Pst, Hannes!

Ich erfinde eine Fragemaschine für dich!“

A Beschreibung und Analyse des Textes im curricularen Zusammenhang

Das Hauptanliegen der Textanalyse im 1. Schuljahr ist die selbständige Sinnentnahme aus gesprochenen und geschriebenen Texten.

Die individuelle Aneignung von Informationen geschieht gegen Ende des 1. Schuljahres zunehmend über gedruckte Texte. Der Erstleselehrgang ist bei den einzelnen Schülern jedoch unterschiedlich weit fortgeschritten, so daß eine systematische Verbesserung der Lesefähigkeit, d. h. Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit und Sicherheit in der Inhaltserfassung- und -wiedergabe anzustreben sind.

Eine Differenzierung der optischen und akustischen Wahrnehmungsfähigkeiten durch Arbeit am klanggestaltenden, strukturfassenden, kontexterschließenden, überfliegenden und kritischen Lesen kommt wesentlich dem Verstehen literarischer Texte zugute.

Der Text wurde gewählt, weil die Schüler dieser Altersstufe die vermittelten Inhalte und Erfahrungen danach bewerten, inwiefern sie ihnen Erkenntnisse ermöglichen, die ihren Bedürfnissen und Interessen entgegenkommen. Es sollen neben den Fähigkeiten und Fertigkeiten des weiterführenden Lesens erste kognitive Verstehensprozesse angebahnt werden, die geeignet sind, die Sinn- und Inhaltserfassung der Schüler zu differenzieren.

Der Wölfel-Text „Frieder hat feine Geschenke . . .“ macht eine Aussage über eine typisch menschliche Verhaltensweise (Neugier), die in einer kleinen Gesprächssituation dargestellt wird.

Die Erkenntnisse (Neugier-, Geheimnisbewahrung) und Einsichten, die hier möglich sind, tragen zur Bewußtwerdung eigener Bedürfnisse und zur Reflexion eigener Verhaltensweisen bei.

Darüber hinaus wird das Problemfeld „Schenken“ angesprochen: Schenken macht Freude — gekaufte oder selbstangefertigte Geschenke.

Die Informationen des Textes werden nicht nur durch die vermittelten Inhalte, sondern auch durch den Aufbau und die sprachliche Form bestimmt.

- Damit Schüler Texte entschlüsseln können, müssen sie ästhetische Konstituenten und ihre Funktionen kennenlernen. Die Sensibilisierung für ästhetische Kategorien ist eine wichtige Hilfe für die Beurteilung der Gesamtaussage eines Textes.

Im vorliegenden Text geht es um die Bewertung der Antwort des überlegenen Kommunikationspartners „Frieder“. Das Erkennen des Sprachbildes „Fragemaschine“ als kreativen Einfall und die Bewertung der geistvoll-witzigen, aber nicht verletzenden Antwort stellen den sprachästhetischen Anteil dar. Die überlegene Sprachgebärde des Wissenden, der strukturierende Spannungsbogen der aufipfelnden Gesprächsszene und die pointierte Lösung sind ästhetische Konstituenten, die die Gesamtaussage dieses Textes wesentlich beeinflussen.

Eine kritische Einstellung zum Text kann entscheidend durch die Einsicht angebahnt werden, daß Texte immer in einem Kommunikationszusammenhang stehen, d. h. daß sie Produkte von Autoren sind, die in ihnen eine bestimmte Absicht zum Ausdruck bringen. Die Schüler sollen zunehmend die Einstellung erwerben, nach Absicht, Angemessenheit und Berechtigung der Aussage der Autoren zu fragen.

Der „Frieder-Text“ mit seinem unerwarteten Schluß kann als ein „hergestelltes Produkt“ mit einer bestimmten Absicht (geistvoll-witzige Antwort, die geeignet ist, einen „Konflikt“ sprachlich zu lösen) dadurch erschlossen werden, daß unterschiedliche Antwortmöglichkeiten und ihre Wirkung auf den Kommunikationspartner erprobt werden.

Kenntnisse über die Bedingungen der Textherstellung und -verwendung können durch das Produzieren eigener Texte erworben werden. Dabei ist die sprachliche Darstellung in analogen Interaktionssituationen von entscheidender Bedeutung bei der Aufgabenstellung.

B Katalog möglicher Lernziele

Die Schüler sollen an der Erzähleinheit „Frieder hat feine Geschenke“ erkennen, daß es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, mit einem Text Wirkungen zu erzielen.

Die Schüler sollen verstehen, daß man mit Hilfe bewußt eingesetzter Sprache bestimmte Gesprächssituationen entscheidend gestalten und bewältigen kann.

Die Schüler sollen im Umgang mit Texten zum Erkennen literarischer Sprachelemente gelangen: hier zum Erkennen der Pointe als sprachästhetisches Erzählelement.

Die Schüler sollen den Text folgerichtig nacherzählen.

Die Schüler sollen den Text selbständig erlesen.

Die Schüler sollen die Bedingungen des Schenkens kennen.

Die Schüler sollen die Bedeutung von Geheimnissen in bestimmten Situationen kennen.

Die Schüler sollen die Bedeutung selbstgefertigter Geschenke verstehen.

Die Schüler sollen innerhalb der Textvorlage die Gesprächssituation analysieren (Absichten, Angemessenheit der Darstellung)

Die Schüler sollen selbständig analoge Gesprächssituationen finden und über sie berichten.

Die Schüler sollen sich in die Lage der beiden Gesprächspartner versetzen.

Die Schüler sollen das Sprachbild „Fragemaschine“ als eine ‚uneigentliche‘ Wortschöpfung bewerten.

Die Schüler sollen unterschiedliche Antworten auf Hannes' Fragen finden und hinsichtlich ihrer Wirkung bewerten.

Die Schüler sollen die im Text von Frieder gegebene Antwort als witzig erkennen und sie von anderen möglichen Antworten abheben.

Die Schüler sollen im Rollenspiel den Spannungsbogen gestalten.

Die Schüler sollen diesen Text unter Berücksichtigung der Pointe fabulativ fortsetzen; sie sollen überlegen, was Hannes „hinterher“ denkt — zu wem er mit neuen Fragen kommt.

Die Schüler sollen erkennen, daß man Erzähleinheiten so gestalten kann, daß die Spannung bis zum Schluß erhalten bleibt.

Die Schüler sollen analog strukturierte Texte hinsichtlich „unerwarteter“ Lösungen bearbeiten.

Die Schüler sollen erkennen, daß die Pointe eine bestimmte Wirkung des Sprechers/Schreibers ausdrückt.

C Hinweise zur Realisierung der Lernziele im Unterricht

1. Ausgangspositionen

Die Ausgangspositionen lassen sich unter folgenden Aspekten gestalten:

- a) Das Wesen des Geheimnisses: Neugier — Geheimnis — Bewahrung des Geheimnisses;
- b) Erraten oder Erfragen eines mitgebrachten unbekannten Gegenstandes (die „Fragemaschine“);
- c) Problemfeld „Schenken“: Schenken macht Freude, selbstgefertigte Geschenke, gekaufte Geschenke.

2. Phasen der Textvermittlung

Vorlesen des Textes, freies Nacherzählen, stilles Erlesen;
 Bildbetrachtung der beiden Fibelbilder;
 Anfertigung eines Wand- oder Tafelbildes;
 Diskutieren des Schlußsatzes.

3. Vertiefende Arbeit am Text

Analyse der Pointe des Textes, indem das Sprachbild „Fragemaschine“ durch andere Wörter ersetzt wird.

Szenisch-dialogische Darstellung der Gesprächsszene vor der Klasse mit anschließender Kritik.

Schriftliche Fortsetzung der kleinen Geschichte allein oder in Partner- bzw. Gruppenarbeit, nachdem die Aufgabenstellung im Spiel vorstrukturiert worden ist.

Ausdenken einer analogen Geschichte ohne Pointe.

Schreiben nach Reizwörtern oder Zweizeilern, z. B. „Schenken macht Spaß! — Schenken — aber was?“

Basteln oder Zeichnen einer „Fragemaschine“ mit anschließender Beschreibung.

D Erfolgskontrolle

Im ersten Schuljahr kann die Lesegenauigkeit und die Gedächtnisleistung durch Fragebogen und Bilderfolgen überprüft werden.

Im übrigen wird die mündliche Leistung den Unterrichtserfolg am ehesten sichtbar machen.

5.2 Beispiel zur Arbeitsweise in der 2. Klasse

Lerngegenstand: Gruselett, Gedicht von Christian Morgenstern

In: Galgenlieder — Der Gingsanz. München 1963

Gruselett

Der Flügelflagel gaustert
 durchs Wiruwaruwolz
 die rote Finger plaustert
 und grausig gutzt der Golz.

A Beschreibung und Analyse des Textes im curricularen Zusammenhang

Sprachliche Kreativität setzt bei den Schülern immer schon eine gewisse Sicherheit in der Beherrschung ihrer Ausgangssprache voraus. Erst sie ermöglicht einen spielerischen Umgang mit Sprachelementen, poetischen Stilformen und Verfremdungstechniken.

Das „Gruselett“ von Christian Morgenstern ist ein Gedicht, das seine Wirkung vornehmlich aus der Klanggestalt gewinnt. Eine Analyse der poetischen Struktur und Stilformen macht deutlich, daß der Dichter die sprachlichen Sinnträger nur teilweise verfremdet hat. Die Veränderungen an Wörtern („gaustert“ — geistert; „plaustert“ — plustert) und die Wortneubildungen „Flügelflagel“, „Wiruwaruwol“ weisen unterschiedliche Grade der Verfremdung auf. Einzelne Elemente sind unverschlüsselt, so daß Sinnstützen zur Erschließung bestehen.

Durch Arbeit an der Klanggestalt — Entdecken verfremdeter Lautgruppen, Erschließen der Verse und des Sprechrhythmus — werden mögliche Sinnerwartungen vorbereitet.

Die Entschlüsselung der poetischen Setzungen verfehlt ihr Ziel, wenn versucht wird, eindeutigen Sinn herauszulesen. Gerade die Mehrdeutigkeit dieser Sprachgebilde weckt die Phantasie und das Vorstellungsvermögen.

Im experimentellen, lustvollen Umgang mit diesem Text wird Sprachkreativität entfaltet. Originelle Gedanken werden geäußert, spontane Einfälle erprobt und Gegenentwürfe versucht. Dabei sollen persönliche Gefühle und Empfindungen der Schüler, die durch den Lerngegenstand ausgelöst werden, Verstärkung erfahren.

B Katalog möglicher Lernziele

Die Schüler sollen mit poetischen Texten spielerisch umgehen.

Die Schüler sollen an Texten mit ausgeprägter Klanggestalt und grotesk-phantastischem Inhalt eine Steigerung ihrer Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit erfahren.

Die Schüler sollen in der Auseinandersetzung mit klanglich-rhythmischen Sprachelementen und literarischen Verfremdungstechniken kreatives Sprachverhalten üben.

Die Schüler sollen wissen, daß scheinbar sinnlose Wortneubildungen aus der Deutung der Gesamtstruktur und der Aussageintention eines Textes Sinn erhalten.

Die Schüler sollen wissen, daß die Verfasser Sprache absichtlich verfremden, um dem Wirklichen das Ungewöhnliche, Phantastische, Utopische, aber Vorstellbare, gegenüberzustellen.

Die Schüler sollen die Klanggestalt des Gedichtes Gruselett durch Hören und Nachsprechen erschließen.

Die Schüler sollen durch Austauschen und Umstellen von Vokalen und Wortteilen neue Ideen und Deutungsvorschläge erarbeiten und am Text erproben.

Die Schüler sollen durch Paraphrasierung des Textes die Wirkung der Wortneubildungen und Wort- und Klangkomposition erkennen.

Die Schüler sollen klanglich-rhythmische Gestaltungsprinzipien und Wortspiele-

reien und ihre Aussageintentionen durch Vergleich mit anderen Texten erkennen (z. B. Werbetexten).

Die Schüler sollen durch Anwenden verschiedener bildnerischer Techniken den Zusammenhang von Lauten und Farbtönen thematisieren und die Wirkungen von Bild und Ton experimentell erproben.

C Hinweise zur Realisierung der Lernziele im Unterricht

Der Schüler wird sich nur kreativ äußern oder zu einer persönlichen Darstellung seiner Empfindungen und Gefühle aktiviert werden, wenn äußerer Druck und Zwang weitgehend vermieden werden kann. Vom Lehrer wird im Umgang mit diesen Texten pädagogischer Takt und kreative Toleranz gefordert. Unkonventionelle Ideen und persönliche Äußerungen bedürfen der Verstärkung und Ermunterung.

1. Ausgangspositionen

Im allgemeinen setzen die Lerngegenstände, die sich zum kreativen Umgang eignen, genügend intrinsische Motivation frei, so daß ein Direktzugang auf dem Wege des lesenden Erschließens möglich ist.

2. Phasen der Textvermittlung

Vorlesen des Textes;
Nachgestaltendes Lesen;
Sprechen in Gruppen;
Textvorgabe mit farbigen Hervorhebungen;
Bewegungsspiele zum Reizwort „Flügelflagel“.

3. Vertiefende Arbeit am Text

Erschließen durch klanggestaltendes Lesen;
Hervorhebung des sprachlich Auffälligen und Abweichenden;
Stellen von Assoziationsaufgaben
(Sinndeutung: „gaustert“, „plaustert“, „gutzt“;
„Flügelflagel“ initiiert Bewegungsabläufe;
„Wiruwaruwolz“ fordert zu Farbassoziationen auf);
Experimentierendes Umgehen mit Text- und Klangstrukturen
(Veränderungen am Wort; Erfinden einer neuen Überschrift;
Neubildungen von Wörtern);
Erarbeiten eines analogen Textes oder eines Gegentextes
(Schreiben nach Reizwörtern; Umsetzen von farbigen Strichzeichnungen in Klang- und Textstrukturen);
Schöpferisches Gestalten
(Tuschaufgaben; Applikationen);
Auswendiglernen als Ergebnis sprechgestalterischer Übungen.

D Lernzielkontrolle

Sprachliche Kreativität, Neuheit und Originalität lassen sich nur bedingt überprüfen. Als Kriterium dafür, ob die Lernziele erreicht wurden, kann die Fähigkeit der Schüler angesehen werden, Kreativität auch im Umgang mit anderen Lerngegenständen ähnlicher Struktur und Eigenart zu zeigen.

5.3 Beispiel zur Arbeitsweise in der 3. Klasse.

Lerngegenstand: Buchklappentext zu Astrid Lindgren: Kalle Blomquist.
Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg 1969.

Liebe junge Detektive!
Aufgepaßt: Dieses Buch enthält
die gesammelten Erfahrungen
des großen Meisterdetektivs
Kalle Blomquist. Vollzählig.
Das ist von unschätzbarem Wert
für Euch.

Denn ob Ihr nun auf der Suche
nach einem verborgenen Schatz
seid oder einen exakten Plan
ausarbeiten müßt, wie man
einen langgesuchten Juwelendieb
endlich zur Strecke bringen
kann, oder blitzschnell
entscheiden müßt, wenn der
eigene Blutsbruder plötzlich
gekidnappt wird, egal also in
welch verzwickte Situation Ihr
kommt, Kalle Blomquist, der
Meisterdetektiv, wird Euch den
richtigen Tip geben.

Und wer weiß, vielleicht
spricht man dann eines Tages
von Euch als dem großen
Meisterdetektiv ...

VERLAG
FRIEDRICH OETINGER
HAMBURG

A Beschreibung und Analyse des Textes im curicularen Zusammenhang

Zu den Aufgaben des Umgangs mit Texten gehört es, den Schülern Informationen über den Literaturbetrieb zu vermitteln und sie zu befähigen, selbständig Texte auszuwählen und zu beschaffen (7. Grobziel). Im Rahmen dieser Zielsetzung ist es sinnvoll, die Schüler mit Buchklappentexten und ihrer Funktion bekanntzumachen.

Der vorliegende Klappentext findet sich in einer Ausgabe des bekannten Jugendbuches „Kalle Blomquist“ von Astrid Lindgren, das der Verlag Friedrich Oetinger herausbrachte (Hamburg 1969).

Er kann in einer Unterrichtssequenz mit anderen Werbetexten betrachtet werden, kann aber auch in eine Unterrichtseinheit eingebaut werden, die das Ziel verfolgt, in die Bedingungen der Herstellung, Verbreitung und Wirkung von Texten einzuführen.

Es ist auch denkbar, daß die Schüler mit dem Buch selbst bekanntgemacht werden und den Klappentext vorher oder hinterher kennenlernen. Zu dem Buch gibt es im übrigen auch eine Verfilmung.

In der Auseinandersetzung mit solchen Klappentexten müssen die Schüler deren verschiedene Funktionen kennenlernen. Sie lernen es, sie als Informationshilfe bei der Auswahl von Büchern zu nutzen, müssen aber auch befähigt werden, auf die Absicht zu achten, die mit dem Text verfolgt wird, und die Mittel zu erkennen, mit denen der Verfasser gearbeitet hat.

In dem vorliegenden Text werden die Leser als „junge Detektive“ angesprochen; das heißt, es wird davon ausgegangen, daß Schatzsuche, Verbrecherjagd und Menschenraub Jungen (und eventuell auch Mädchen) interessierende und faszinierende Probleme sind, so daß sie sich ohne Mühe mit der Rolle eines Detektivs identifizieren.

Der Klappentext bietet das Buch an als eine vollständige Sammlung der Erfahrungen eines bekannten Meisterdetektivs, womit für die Autoren völlig klar ist, daß es von unschätzbarem Wert für jeden sein muß, am Ende gar zur Einleitung einer großen Karriere als Detektiv verhelfen kann.

Durch den Text wird zur Identifikation mit dem in allen Abenteuern und schwierigen Situationen Erfolgreichen aufgefordert und an Sehnsüchte nach einer besonderen und einzigartigen Rolle appelliert. Mittel der Autoren sind die persönliche Ansprache der Leser und ihre Identifizierung mit der Detektivrolle, die Werbung mit Erfahrungen, die Weckung von abenteuerlichen Vorstellungen mittels Reizwörtern („Meisterdetektiv“, „unschätzbar“, „Schatz“, „Juwelendieb“, „blitzschnell“, „Blutsbruder“) und der verheißungsvolle Schluß mit dem vielsagenden Satzabbruch.

B Katalog möglicher Lernziele

Die Schüler sollen die Doppelfunktion von Klappentexten als Kurzinformation für Buchfreunde und als Verlagswerbung erkennen.

Die Schüler sollen wissen, wo Klappentexte zu finden sind.

Die Schüler sollen den vorliegenden Text als eine Briefform in der direkten Rede erkennen.

Die Schüler sollen die direkten und versteckten Aufforderungen in dem Klappentext erkennen.

Die Schüler sollen das Alter des „Meisterdetektivs“ Kalle Blomquist aus dem Text erschließen.

Die Schüler sollen die „Erfahrungen“ des Meisterdetektivs als fiktiv erkennen.

Die Schüler sollen die Informationen nennen, die der Text dem Leser gibt.

C Hinweise zur Realisierung der Lernziele im Unterricht

1. Ausgangspositionen:

Vorstellung bekannter Bücher in der Klasse.

Gemeinsame Betrachtung einiger unbekannter Bücher, Suche nach einführenden Informationen.

Gemeinsame Besuche in Bücherei/Buchhandlung; dabei Versuch, viele Informationen über Leseangebote zu gewinnen.

2. Phasen der Textvermittlung:

Erlesen des Textes, Klärung unbekannter Wörter (Meisterdetektiv, unschätzbar, exakt, Juwelendieb, Blutsbruder, kidnappen, verzwickte Situation);

Gemeinsame Erarbeitung einer sinnsfassenden Textwiedergabe; auch möglich in Gruppen;

Versuch des Vortrags in spielähnlicher Form

3. Vertiefende Arbeit am Text:

Erkennen der Briefform des Textes;

Vermutungen über den Autor und seine Absicht;

Vermutungen über die Adressaten;

Herausarbeiten der Informationen, die in dem Text stecken;

Analyse dessen, was der Text über den Helden des Buches verrät;

Vergleich mit einem ausschließlich informierenden Text;

Vermutungen über die drei Punkte am Ende des letzten Abschnitts.

D Lernzielkontrolle

Alle Lernziele, die sich an dem vorliegenden Beispiel ergeben werden, lassen sich dem kognitiven Lernbereich zuordnen und sind daher mit den entsprechenden Verfahren sehr leicht zu überprüfen.

Die Arbeit an Texten wie dem vorliegenden ist jedoch auf die Vermittlung von Grundfähigkeiten und Grundeinsichten ausgerichtet. Ob diese erworben wurden, kann nur in der Anwendung bei anderen ähnlichen Texten und bei der selbständigen Buchauswahl sichtbar werden.

5.4 Beispiel zur Arbeitsweise in der 4. Klasse

Lerngegenstand: Motivgleiche Fabeln aus unterschiedlichen Epochen

Der Wolf und das Lamm

Einst kam von Durst getrieben Wolf und Lamm

Zum selb'gen Bach: der Wolf stand oberhalb,

Weit unten erst das Lamm. Da trieb sein Schandbauch

Den Räuber, Anlaß beizuziehn zum Streite.

„Was,“ rief er, „trübst du, wo ich trinke, mir

Das Wasser?“ Drauf das Wollentier voll Angst:

„Ich bitt' dich, Wolf, wie kann ich denn das tun?

Von dir fließt ja der Quell zu meinem Trunke.“

Der Wahrheit Macht erliegend hebt er nun an:

„Vor jetzt sechs Monden hast du mich geschmäht!“

„Ich?“ sagt das Lamm. „Ich lebte da noch gar nicht!“

„Nun,“ schreit er, „nun beim Zeus, so war's dein Vater!“

Und faßt's trotz aller Unschuld und zerfleischt es.

(Mit dieser Fabel ist's auf den gemünzt,

Der Ursach' lügt, Schuldlose zu verderben.)

(Phädrus)

Der Wolf und das Schaf

Der Durst trieb ein Schaf an den Fluß: eine gleiche Ursache führte auf der andern Seite einen Wolf herzu. Durch die Trennung des Wassers gesichert und durch die Sicherheit höhnisch gemacht, rief das Schaf dem Räuber hinüber: „Ich mache dir doch das Wasser nicht trübe, Herr Wolf? Sieh mich recht an; habe ich dir nicht vor etwa sechs Wochen nachgeschimpft? Wenigstens wird es mein Vater gewesen sein.“ Der Wolf verstand die Spötere; er betrachtete die Breite des Flusses und knirschte mit den Zähnen. „Es ist dein Glück,“ antwortete er, „daß wir Wölfe gewohnt sind, mit euch Schafen Geduld zu haben;“ und ging mit stolzen Schritten weiter.

(G. E. Lessing)

A. Beschreibung und Analyse des Textes im curricularen Zusammenhang

Fabeln gehören in die Lernsequenz „Parabolische Rede“. Die Sprachform „Parabolische Rede“ umfaßt Textsorten, deren Aussageintention aus poetischen Bildern bzw. gleichnishaften Satzungen zu entschlüsseln ist. Diese Texte (Fabel, Parabel, Gleichnis, Spruch, Lehrgedicht, Sprichwort) fordern in besonderem Maße zur Reflexion auf. Sie sind daher geeignet, kritisches Denken und rationale Argumentationsfähigkeit zu schulen.

Fabeln machen eine Grundstruktur menschlicher, gesellschaftlicher oder politischer Konfliktsituationen sichtbar. Die beiden Fabeln stammen aus unterschiedlichen Epochen, Phädrus' Fabel aus dem 1. Jahrhundert, Lessings Bearbeitung aus der Aufklärung.

Wenn davon ausgegangen wird, daß die Schüler mit den Eigengesetzlichkeiten der Fabel vertraut gemacht worden sind, kann man nach Klärung altertümlicher Ausdrücke zur Sinndeutung des Textes fortschreiten. Zunächst ist die inhaltliche Sicherung der Einzeltexte notwendig.

Die Fabel „Der Wolf und das Lamm“ des Phädrus muß zunächst durch Gliederung in Leseabschnitte inhaltlich erschlossen werden. Die situativen Bedingungen der Gesprächsszene zwischen dem Wolf und dem Lamm sind zu klären, z. B. muß der Standort des Lammes zum Wolf mit Hilfe einer Skizze veranschaulicht werden und somit die Unlogik des Vorwurfs durchschaubar gemacht werden. Die Steigerung der grundlosen Anschuldigungen innerhalb des Dialogs bis zum Höhepunkt und der pointierte Schluß sind zu analysieren. Die letzten beiden Zeilen enthalten die Gesamtaussage und weisen zurück auf die spezifische zwischenmenschliche Konfliktsituation: gewaltsame Durchsetzung persönlicher Interessen.

In der Fabel „Der Wolf und das Schaf“ von Lessing ist die veränderte Ausgangssituation der Gesprächspartner auffällig: Wolf und Schaf trennt ein breiter Fluß; das ist für die Deutung der Gesamtaussage entscheidend. Das Selbstverständnis des Schafes, — bei Lessing ist es nicht mehr das Lamm, — beruht wesentlich auf der Sicherheit, die dieser „Fluß“ gewährt. Die Initiative geht eindeutig vom Schaf aus, das sich höhnisch selbst bezieht und den Wolf provoziert. In dieser Fabel gelingt es dem schwächeren Tier, dem mächtigeren zu entgehen, ja es wird zum eigentlichen Agitator, der dem Unterlegenen nur die Möglichkeit läßt, seine Niederlage intelligent zu rechtfertigen und zu kompensieren.

Der zweite Fabeltext muß als eine Weiterentwicklung des ersten analysiert werden; entscheidend jedoch bleibt die Ausdeutung der unterschiedlichen Bedingungen der Gesprächssituation und des Gesprächsverlaufs, an dessen Ende im ersten Textbeispiel der Schwächere „trotz aller Unschuld zerfleischt“ wird, während im zweiten Fabeltext der Stärkere unter dem Druck der Bedingungen (Fluß = Öffentlichkeit, Meinungen, gesellschaftliche Kontrollinstanzen) „zähneknirschend“ nachgeben muß.

Fabeln sollten nicht auf eine ein für alle mal gültigen Lehrsatz reduziert werden. In der Gesamtaussage, die aus dem Textvergleich zu gewinnen ist, sollte genügend Freiraum für Anwendungsversuche der Schüler dieser Altersstufe gewährt werden, d.h. über die Parteinahme für die Kleinen und Schwachen hinausgehend, könnte eine Erziehung zur Menschlichkeit im Alltag in unterschiedlichen Kommunikationssituationen erfolgen.

B. Katalog möglicher Lernziele

Die Schüler sollen den Stellvertretungscharakter poetischer Sprachbilder erkennen und auf zwischenmenschliches Verhalten beziehen.

Die Schüler sollen durch Vergleich motivgleicher Formen parabolischer Rede aus unterschiedlichen Zeitepochen den Zusammenhang von Autorintention und Darstellungsform beurteilen.

Die Schüler sollen wissen, daß man etwas Gemeintes durch bildhafte Sprache eigentlich ausdrücken kann.

Die Schüler sollen Tiersprachbilder (Wolf, Lamm, Esel, Schwein) und metaphorische Wendungen in alltäglichen Sprachverwendungssituationen kennen.

Die Schüler sollen in der Lage sein, selbständig analoge Fabeln zu erfinden. Die Schüler sollen wissen, daß man in jedem Text unter Einbeziehung bestimmter Informationen eine Autorintention identifizieren kann.

Die Schüler sollen die Begriffe Pointe und Motiv kennen und textanalytisch ermitteln.

Die Schüler sollen Silmerkmale eines älteren Textes herausuchen.

Die Schüler sollen die kommunikativen Bedingungen der beiden Gesprächsszenen nennen und auf den unterschiedlichen Verlauf der Dispute beziehen.

Die Schüler sollen die zentralen zeichenhaften Setzungen der Texte (Wolf, Lamm, Trüben des Wassers, der breite Fuß) ermitteln und auf aktuelle Konfliktsituationen in der Alltagswirklichkeit übertragen.

Die Schüler sollen die Fabel als gleichnishafte Sprachform mit einer spezifischen Intention und Wirkabsicht der Autoren erkennen.

Die Schüler sollen verstehen, daß in der Fabel relativ zeitüberdauernde Grunddispositionen des Menschen aufgezeigt werden.

Die Schüler sollen die Bearbeitung bzw. Weiterentwicklung des aesopischen Fabelmotivs („Parteinahme für die Armen und Unterdrückten“) an der unterschiedlichen Textkonstruktion und an einzelnen Textelementen erkennen.

Die Schüler sollen die beiden Fabelszenen zeichnen, um die unterschiedlichen Ausgangspositionen zu veranschaulichen.

Die Schüler sollen die beiden Fabeltexte durch zeichnerische Darstellung im Sinne der „Comic-Serien“ interpretieren, miteinander verbinden und so die Entwicklungen des zugrundeliegenden Motivs sichtbar machen.

Die Schüler sollen nach Lesen in verteilten Rollen eine Auflösung der Texte in szenische Darstellung vornehmen.

Die Schüler sollen zu vorgegebenen aktuellen Kommunikationssituationen aus ihrem Erfahrungsbereich Parallelfabeln erfinden.

C. Hinweise zur Realisierung der Lernziele im Unterricht

1. Ausgangsposition

- a) Vorlesen des Textes;
- b) Selbständiges Erlesen des Textes.

2. Phasen der Textvermittlung:

- Sinnfassendes Erlesen des Textes;
- Gliedern in Leseabschnitte;
- Umsetzen des Textes in umgangssprachliche Diktion;
- Nacherzählen;
- Zeichnen der beiden Fabelszenen.

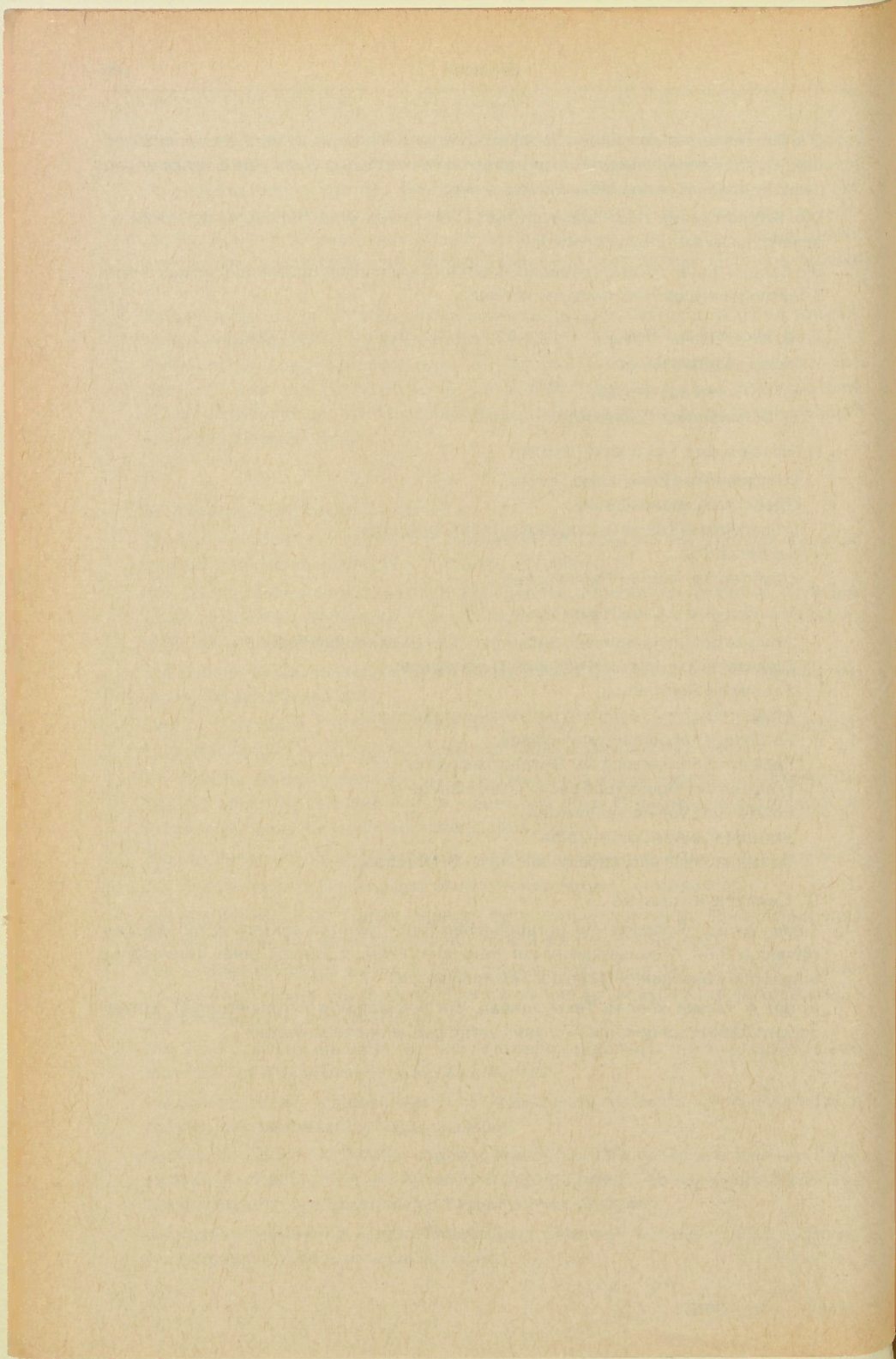
3. Vertiefende Arbeit am Text

- Analyse der uneigentlichen Setzungen (Tiersprachbilder/Fluß);
- Diskussion der unterschiedlichen Textaussagen;
- Szenische Darstellung;
- Umschreiben in Dialogform (mit Regieanweisungen);
- Verändern der pointierten Aussage;
- Fabulative Fortsetzung der Gesprächssituation;
- Ersetzen der Figuren und des Orts der Handlung;
- Entwicklung von Paralleltexten;
- Erarbeiten eines Comic-Strips;
- Umwandlung in eine andere Gattung (z. B. Märchen).

D. Lernzielkontrolle

Texte, die zur Textsorte der parabolischen Rede gehören, fordern durch die Verätselung ihrer Aussageabsicht zur rationalen Entschlüsselung unter Verwendung eingeübter Lösungsmethoden der Textanalyse auf.

In der 4. Klasse können Testaufgaben, die selbständige Formulierungen, Einsetzungen, Umformungen und Analysen verlangen, eingesetzt werden.



SPRACHÜBEN UND SPRACHBETRACHTEN

1. Hinweise zur Didaktik des Teilbereiches

1.1 Zum Gegenstand

Sprache als Unterrichtsgegenstand kann unter zwei verschiedenen Aspekten betrachtet werden, einem pragmatischen, der die Sprachverwendung in den Blick nimmt, und einem systematischen, der auf das zugrunde liegende System von Sprachzeichen und Verknüpfungsregeln abzielt.

Aus der zweifachen Sichtweise lassen sich zwei Aufgabenkomplexe ableiten, die mit den Begriffen „Sprachüben“ und „Sprachbetrachten“ umschrieben werden können.

Sprachüben soll Sprachmuster vermitteln, die den Sprachbesitz der Schüler festigen, erweitern und differenzieren. Dabei ist zu berücksichtigen, daß schon beim Schulanfänger im allgemeinen ein umfangreiches Sprachvermögen vorhanden ist. Durch ungleiche Bedingungen während des vorschulischen Lernens sind die sprachlichen Fähigkeiten jedoch verschieden ausgebildet. Außerdem beschränken sie sich in der Regel auf den Bereich des mündlichen Sprachgebrauchs.

Wenn das Üben sprachlicher Muster nicht nur die grammatisch richtige, sondern auch die situationsgerechte Verwendung der Sprache fördern soll, muß diese Zielsetzung allerdings weitgehend bei der Bewältigung mündlicher und schriftlicher Kommunikationsaufgaben verwirklicht werden.

Spezifische Aufgabe des *Sprachbetrachtens* ist die Vermittlung von Einsichten in Kategorien und Funktionen des vereinbarten Zeichensystems Sprache. Ein Sprecher bedient sich zwar intuitiv dieses Systems, seine Strukturen unterliegen jedoch bestimmten textkonstituierenden, syntaktischen, morphologischen, phonologischen und semantischen Gesetzmäßigkeiten. Diese Regeln modellartig darzustellen, ist das Anliegen neuerer wissenschaftlicher Grammatiken.

An ihren Ergebnissen wird sich auch der Aufbau einer Schulgrammatik orientieren müssen. Die direkte Übernahme linguistischer Beschreibungsmodelle darf jedoch nicht Gegenstand des Unterrichts sein. Ebenso erscheint bei dem augenblicklichen Stand der fachwissenschaftlichen und -didaktischen Diskussion die generelle Festlegung auf ein Grammatikmodell nicht sinnvoll.

Der Lehrplan berücksichtigt daher Ansätze verschiedener Grammatiktheorien. Allerdings wurde in der Frage der Abhängigkeitsverhältnisse im Satz eine Entscheidung notwendig. Die auf diese Problematik bezogenen Teillernziele sind am Dependenzmodell orientiert. Diese Festlegung entspricht einer schon seit längerem in der Grundschule geübten Praxis, die Personalform des Verbs im Satz als „Satzkern“ zu betrachten, von dem die Besetzung der anderen Satzgliedstellen abhängt.

1.2 Allgemeine Zielsetzung

Unter Berücksichtigung der verschiedenen Aspekte des Lerngegenstandes ergibt sich folgende allgemeine Zielsetzung:

Die Schüler sollen üben, sprachliche Muster situationsgerecht und grammatisch

richtig zu verwenden, um so ihre sprachliche und kommunikative Kompetenz zu erweitern. Dabei ist nach Möglichkeit von echten oder fiktiven Sprachverwendungssituationen auszugehen.

Über das reine Sprachtraining hinaus sollten auch Möglichkeiten kreativen Sprachverhaltens erprobt werden, was allerdings eine gewisse Sprachbeherrschung voraussetzt.

Die Schüler sollen weiterhin erkennen, daß menschliche Kommunikation auf der Grundlage nichtsprachlicher und sprachlicher Zeichen erfolgt, und dabei erfahren, daß diese nur auf einen Sachverhalt verweisen, nicht aber die Sache selbst sind.

Sie sollen Teilstücke eines grammatischen Systems kennenlernen und dadurch erste Einblicke in Aufbau und Leistung sprachlicher Strukturen gewinnen. Von besonderer Bedeutung ist, daß dies mit Hilfe operationaler Verfahren — z. B. Umstellprobe, Ersatzprobe, Weglaßprobe — ermöglicht wird. Solch experimentierendes Umgehen mit Sprache entwickelt bei den Schülern die Fähigkeit, sprachliche Gesetzmäßigkeiten selbständig zu finden.

Mit den gewonnenen grammatischen Einsichten sollen sich die Schüler die notwendigen Benennungen verfügbar machen, diese aber zugleich — wie Zeichensystem und Sprachgebrauch selbst — als veränderbar erkennen. Es sind grundsätzlich die lateinischen Termini zu verwenden; hilfreiche deutsche Arbeitsbegriffe sind im 1. und 2. Schuljahr zulässig.

Für das Erkennen der Funktionen sprachlicher Elemente in kommunikativen Prozessen kann die grammatische Strukturanalyse eine Hilfe sein. Ebenso trägt sie zum Aufbau eines grundlegenden Instrumentariums für die Entschlüsselung von Texten bei. Deshalb wird „Sprachübun und Sprachbetrachten“ insbesondere dann in die Teilbereiche „Mündliches und schriftliches Sprachhandeln“ bzw. „Umgang mit Texten“ einzubeziehen sein, wenn die Untersuchung sprachlicher Elemente auf ihre Wirkungsmöglichkeiten in mündlich oder schriftlich fixierten Texten abzielt.

2. Lehrplan: Sprachübungen und Sprachbetrachten

2.1 Grobziele

Der Lehrplan ist durch *Groblernziele* strukturiert, die aus der allgemeinen Zielsetzung abgeleitet wurden. Diesen Grobzielen sind jeweils detaillierte Teilziele mit Angaben über die zu erarbeitenden Grundbegriffe sowie erläuternde Hinweise für den Lehrer zugeordnet.

Die folgende Übersicht zeigt, daß die Grobziele in den einzelnen Schuljahren im wesentlichen spiralcurricular wiederkehren:

Groblernziele	Klasse			
	1	2	3	4
1. Der Schüler soll nichtsprachliche und sprachliche Zeichen als Mittel der Verständigung erkennen.	+	+	+	+
2. Der Schüler soll Möglichkeiten der Bildung, Ordnung und Bedeutungsveränderung sprachlicher Zeichen kennenlernen.	(+)	+	+	+
3. Der Schüler soll unterschiedliche Satzmuster situationsgerecht und grammatisch richtig verwenden sowie Funktion und Struktur einfacher Sätze erkennen.	(+)	+	+	+
4. Der Schüler soll die wichtigsten Wortarten und deren Leistung kennenlernen.		+	+	
5. Der Schüler soll Funktion und Struktur der verbalen Teile im Satz erkennen.		+	+	+
6. Der Schüler soll Funktion und Struktur der Ergänzungen im Satz erkennen.		+	+	+
7. Der Schüler soll die textbildende Funktion sprachlicher Elemente und Operationen kennenlernen.				+

(+) bedeutet geringfügige Abweichungen in der Lernzielformulierung

Die Anordnung der Grob- und Feinziele stellt keine zwingende Reihenfolge hinsichtlich der unterrichtlichen Realisierung dar.

Wo immer es möglich ist, sollten die Lernziele nicht isoliert, sondern eingebettet in die anderen Teilbereiche des Deutschunterrichts verwirklicht werden. Im 1. Schuljahr sind sie in jedem Falle in den Lese- bzw. Schreiblehrgang zu integrieren.

Bei der Aufstellung der *Teilziele* sind Wiederholungen, die der Lehrer nach eigenem Ermessen einplanen muß, weitgehend vermieden worden. Ebenso werden die *Grundbegriffe* nur dort — in Klammern unter den entsprechenden Teilzielen —

genannt, wo sie zum erstenmal im Unterricht bewußt gemacht werden sollten. Verbindliche Lernziele sind mit einem Kreuz (+) gekennzeichnet.

Die *Hinweise* dienen der Erläuterung und Abgrenzung der Teilziele und zeigen mögliche Realisierungswege auf.

2.2. *Grobziele, Teilziele und Hinweise*2.2.1 *Klasse 1*

<i>Teilziele</i>	<i>Hinweise</i>
1. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll nichtsprachliche und sprachliche Zeichen als Mittel der Verständigung erkennen.	
— Nichtsprachliche optische und akustische Zeichen wahrnehmen, entschlüsseln und sachgerecht verwenden	Verschiedene Verkehrsschilder; weitere nichtverbale Schilder: Geschäftsschilder, Hinweisschilder; Gestik, Mimik
+ — Lebewesen, Dingen, Tätigkeiten und Eigenschaften die entsprechenden Wörter als vereinbarte Sprachzeichen zuordnen	Ratespiele: Beruferaten, Pantomimen; Benennen von Lebewesen und Gegenständen; Benennen von Einzelheiten und speziellen Eigenschaften
2. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll Möglichkeiten der Bildung und Bedeutungsveränderung sprachlicher Zeichen kennenlernen.	
+ — Durch Zusammensetzen von Wörtern neue Wörter finden	Zusammensetzen und Benennen von Bild- und Wortkarten: Haus + Tür → Haustür
— Durch Ableiten Wörter verändern	Einfache Vor- und Nachsilben: ab-, an-, ver-fahren; Bäum-chen
3. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll lernen, sprachliche Muster situationsgerecht und grammatisch richtig zu verwenden. Dabei soll er erste Einblicke in Funktion und Struktur sprachlicher Einheiten gewinnen.	
+ — Verschiedene Satzmuster situationsgerecht und grammatisch richtig verwenden	Vervollständigen angefangener Sätze; Sätze zu Bildern finden; leere Sprechblasen in Bildreihen durch passende Äußerungen füllen; Koffer- oder Rucksackpacken; Verstecke erfragen; Erkennen verschiedener Redeabsichten: erzählen, fragen, antworten; Rollenspiele; Dialogtexte
+ — Sätze im Text abgrenzen	„Bandwurmsätze“ durch Striche trennen
— Zwischen sinnvollen und sinnlosen Sätzen unterscheiden	Richtigstellen von Unsinn-, Witz- oder Kaspersätzen

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
+ — Wörter im Satz abgrenzen	Trennung durch Striche: KLAUS GEHT ZUR SCHULE
+ — Lückenhafte Sätze durch passende Wörter ergänzen	Auswählen von semantisch-syntaktisch entsprechenden Wörtern: Bernd einen Ball. (sind, hat, sagt)
— aus mehreren Wörtern Sätze bilden	• ungeordnete Wortmenge vorgeben: Eis drei hat Susi → Susi hat drei Eis. Drei Eis hat Susi.
+ — Kasusgebrauch nach Präpositionen üben	Spiel: Der rechte Platz <i>neben mir</i> ist leer; ich wünsche mir das Mädchen <i>mit dem</i> roten Pullover her . . .

2.2.2 Klasse 2

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
1. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll nichtsprachliche und sprachliche Zeichen als Mittel der Verständigung erkennen.	
+ — Verschiedene Arten alltäglicher Zeichen in ihrem kommunikativen Verwendungszusammenhang erklären und benutzen	Verkehrszeichen; Gestik, Mimik, Pfiffe, Berührungszeichen; Sprachzeichen
— Sprachliche Zeichen durch nichtsprachliche ersetzen und umgekehrt	Lieder: Mein Hut, der hat drei Ecken ...; In dem Walde steht ein Haus ...; Entwurf von Bildzeichen zu vorgegebenen Sprachzeichen und umgekehrt
2. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll Möglichkeiten der Bildung, Ordnung und Bedeutungsveränderung sprachlicher Zeichen kennenlernen.	
+ — Zusammengesetzte Nomen bilden und zerlegen	Bilden und Auflösen einfacher Zusammensetzungen: Gummireifen → Gummi + Reifen; Wortkettenspiel: Gummi-reifen, Reifen-wechsel, Wechsel-geld
— Ober- und Unterbegriffe finden	Ordnung im Warenhaus Lebensmittel: Brot, Wurst Spielzeug: Roller, Ball
+ — Nomen und Adjektive durch einfache Ableitungen verändern	Bewußtmachen der semantischen Veränderung: Gegensatz: Besucher — Besucherin; Abschwächung: blau — bläulich, Verkleinerung: Vogel — Vögelein
— Einfache Homonyme unterscheiden	Teekesselraten: Schloß — Schloß, Mohr — Moor
3. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll unterschiedliche Satzmuster situationsgerecht und grammatisch richtig verwenden sowie Funktion und Struktur einfacher Sätze erkennen.	
+ — Sätze als kontextbezogene bzw. selbständige Spracheinheiten erkennen (Satz)	Vorgegebene Sätze in eine sinnvolle Reihenfolge bringen, Lösungen begründen und Satzschlußzeichen setzen; ggf. Satzbögen zur Veranschaulichung

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
+ — Wörter im Satz abgrenzen (Wort)	dabeimöchttemuttersogernmitihrem brudersprechen: langsames Lesen — optische Trennung — Beachtung der Großschreibung von Nomen
+ — Ein- und mehrteilige Satzglieder umstellen (Umstellprobe)	Richtige und falsche Umstellmöglichkei- ten erproben, auch Berücksichtigung von Fragesätzen: Fritz liest jeden Tag die Zeitung. Jeden Tag liest Fritz die Zeitung. Die Zeitung liest Fritz jeden Tag. Liest Fritz jeden Tag die Zeitung?
+ — Sätze mit Hilfe von Ergänzungen und Angaben erweitern (Erweiterungsprobe)	* Fritz die Zeitung liest jeden Tag. Sachverhalte genauer darstellen. Maike hilft.
— Sätze verkürzen und verbinden	Maike hilft ihrer Mutter. Maike hilft ihrer Mutter beim Abwaschen. Inge ist müde. Inge ist hungrig. Es gibt noch kein Essen.
— Sätze in bestimmter Abhängig- keit zusammenfügen	→ Inge ist müde und hungrig, aber es. . . Konjunktionen: und, aber, denn Rudi putzt das Fahrrad. Das Fahrrad ist schmutzig. (weil) Eva weinte. Sie wurde geimpft. (als) Hans sieht Klaus. Klaus ist mit dem Fahrrad gestürzt. (daß)
4. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll die wichtigsten Wortarten und deren Leistung kennen- lernen.	
+ — Nomen als Bezeichnungen für Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge zutreffend verwenden (No- men/Namenwort; Singular/Ein- zahl, Plural/Mehrzahl)	Ratespiel: Wer weiß den Namen? Er hat gelernt, den Garten zu pflegen: . . . Benennung von Gegenständen aus dem Erfahrungsbereich des Kindes: Teile des Fahrrads, Werkzeuge; Ver- bindung zum Sachunterricht
+ — Artikel als Begleiter von Nomen erkennen (Artikel/Begleiter)	Umstellprobe: Gemeinsames Umstellen von Nomen und Artikel; Ersatzprobe: Ersetzen von Nomen und Artikel durch Pronomen
+ — Verben als Bezeichnungen für Tätigkeiten sachgerecht werden (Verb/Tuwort)	Differenzierendes Beschreiben von Tätigkeiten: im Haus, auf der Baustelle, in der Werkstatt

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
+ — mit Hilfe von Adjektiven unterscheiden, charakterisieren und vergleichen (Adjektiv/Wiewort)	Beschreiben und Vergleichen von Personen und Gegenständen; Ratespiel: Ich seh' etwas, was du nicht siehst ...; Verbindung zum Mathematikunterricht: logische Blöcke
5. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll Funktion und Struktur der verbalen Teile im Satz erkennen.	
+ — Verbstellung im Aussagesatz ermitteln	Umstellprobe: Andrea spielt im Flur mit Gesa. Im Flur spielt Andrea mit Gesa. Mit Gesa spielt Andrea im Flur. Im Aussagesatz steht das Verb an zweiter Stelle. Beachtung der Bedeutungsveränderungen beim Umstellen.
— Formveränderungen der verbalen Teile bei Tempuswechsel untersuchen	Pech beim Wettlauf: Auf den ersten Metern <i>führt</i> Frank. Dann überholt Peter ihn, stürzt aber kurz vor dem Ziel. Peter humpelt nach Hause und erzählt seiner Mutter von dem Pech: Auf den ersten Metern <i>führte</i> (<i>hat</i>) Frank ... (<i>geführt</i>)
6. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll Funktion und Struktur der Ergänzungen im Satz erkennen.	
+ — Nomen durch passende Personalpronomen ersetzen (Personalpronomen/Stellvertreter)	Ilse ruft den Hund. ... hört aber nicht auf ... Vater braucht den Bohrer nicht mehr. ...legt... in den Werkzeugkasten.
— grammatische und semantische Kongruenz zwischen Personalform des Verbs und Nomen/Personalpronomen in Subjektstellung beachten	Kongruenz: Der Händler (er) übergibt dem Käufer das Auto. grammatische Unverträglichkeit: * Der Händler (er) übernimmt dem Käufer das Auto.
+ — Kasusgebrauch nach Präpositionen üben	Verstecke erfragen: Befindet sich der Gegenstand <i>unter dem Tisch, hinter der Gardine, ...?</i> Hast du den Gegenstand <i>unter den Tisch, hinter die Gardine, ...</i> gelegt?

2.2.3 Klasse 3

<i>Teilziele</i> (Grundbegriffe in Klammern)	<i>Hinweise</i>
1. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll nichtsprachliche und sprachliche Zeichen als Mittel der Verständigung erkennen.	
+ — Situationen analysieren, in denen auf der Grundlage nichtsprachlicher Zeichen kommuniziert wird	Verhalten von Verkehrsteilnehmern; Verständigung mit sprachunkundigen Ausländern, mit Taubstummten; Verständigung bei eingeschränkten Übertragungsmöglichkeiten (Lärm)
+ — Situationen analysieren, in denen auf der Grundlage sprachlicher Zeichen kommuniziert wird	Telefonieren; Rundfunk, Schallplatte, Tonband; schriftliche Mitteilungen: Brief, Notizzettel
— nicht sofort verständliche Wörter und Wendungen unter Berücksichtigung des Kontextes bzw. der Situation erklären	Analyse des sprachlichen und außersprachlichen Umfeldes: Nachfragen, Nachlesen, Erinnern, Assoziieren, Antizipieren; Benutzen von Hilfsmitteln
2. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll Möglichkeiten der Bildung, Ordnung und Bedeutungsveränderung sprachlicher Zeichen kennenlernen.	
— Komposita verschiedener Wortarten bilden und zerlegen	Bildung von Wortketten: himmel-hoch, Hoch-sprung, Sprung-grube, Gruben-Lampen, Lampen-schirm; semantische und grammatische Analyse der Wortbildungen
+ — Grund- und Bestimmungswort in ihrer Funktion unterscheiden (Grundwort, Bestimmungswort)	Grundwörter: <i>das Kuchenblech, die Zitronenpresse, der Rührstab</i> ; Bestimmungswörter: <i>Sahneeis, Erdbeereis, Schokoladeneis</i>
+ — Nomen, Verben und Adjektive durch Vor- und Nachsilben verändern (Vorsilbe, Nachsilbe)	Bewußtmachen der semantischen und morphologischen Veränderungen: Satz, Absatz, Satzung; ab-, ein-, auf-schließen; Wirtschaft — wirtschaftlich
— Wörter mit gemeinsamem Wortstamm untersuchen	Bedeutungerschließung bestimmter Wörter durch Besinnung auf gemeinsamen Wortstamm (Wortfamilie): gangbar, Vergehen, Vorgang → gehen

<i>Teilziele</i> (Grundbegriffe in Klammern)	<i>Hinweise</i>
+ — Synonyme und Homonyme finden und situationsentsprechend verwenden	Verwendung sinngleicher Wörter zur Vermeidung von Wiederholungen: Postbote — Briefträger; Verwendung sinnverwandter Wörter zur Bedeutungs differenzierung: füttern — essen — speisen; Bedeutungsvielfalt bei lautgleichen Wörtern: Blume (Pflanze, Bierschaum, Haisenschwanz)
3. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll unterschiedliche Satzmuster situationsgerecht und grammatisch richtig verwenden sowie Funktion und Struktur einfacher Sätze erkennen.	
— Kurze und längere Sätze im Text abgrenzen	Kurze Texte nach Gehör ohne Satzzeichen aufschreiben, Klang- und Sinn-einheiten durch Satzschlußzeichen markieren (ggf. Klangprobe), Großschreibung der Satzanfänge beachten
+ — Arten von Sätzen und die ihnen zugrunde liegenden Redeabsichten kennenlernen (Aussagesatz, Fragesatz, Aufforderungssatz, Ausrufesatz)	Aussage: Wir wollen spielen. Frage: Wollen wir spielen? Aufforderung: Laß uns spielen! Ausruf: Ein tolles Spiel ist das!
— verschiedene Formen von Frage- und Aufforderungssätzen bilden	Verändern von Satzmustern bei unterschiedlichen Intentionen: Wann kommst du? Du kommst doch? Kommst du? Komm her! Du kommst jetzt her! Komm doch her!
+ — Satzglieder durch Umstellproben ermitteln (Satzglied)	Bestandteile eines Satzgliedes bleiben beim Umstellen zusammen: Die Eltern suchen ihren Sohn. Ihren Sohn suchen die Eltern.
+ — grammatische und semantische Kongruenz zwischen Wörtern im Satz erkennen (Ersatzprobe) (Kongruenzprobe — nichtverbindlich)	Berichtigen von Sätzen mittels Ersatzproben und Kongruenzproben: * Kasper und Seppel verfolgt den Räuber. grammatisch richtig: verfolgen; * Kasper und Seppel verfolgen den Schlaf. semantisch richtig: lieben;

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
+ — Sätze erweitern, um einen Sachverhalt genauer darzustellen — Sätze in bestimmten Situationen verkürzen, um die Verständigung zu erleichtern bzw. zu beschleunigen + — Sätze miteinander verbinden, um einen größeren Zusammenhang zu erfassen + — Sätze zusammenfügen, um bestimmte Abhängigkeitsbeziehungen auszudrücken	Sprachspiele: komische Wirkungen bei semantischer Unverträglichkeit Melden von Unglücksfällen mit notwendigen Informationen: Unfall, Feuer, Überfall; statt: Hier brennt es. genauer: Es brennt im Stadtweg 33. verkürzte Dialoge (Einwortsätze, Kurzsätze) beim Einkaufen, in Arbeitssituationen; Kommandosprache; Ge- und Verbotschilder Jens soll einkaufen. Er hat keine Lust. → Jens soll einkaufen, aber er hat keine Lust. nebenordnende Konjunktionen: und, oder, denn, aber Die Katze miaut. Das Futter schmeckt nicht. → Die Katze miaut, weil das Futter nicht schmeckt. unterordnende Konjunktionen: als, weil, daß, obwohl, damit
4. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll die wichtigsten Wortarten und deren Leistungen kennenlernen.	
+ — Bestimmte und unbestimmte Artikel unterscheiden (best./unbest. Artikel) + — Vergleichsformen des Adjektivs richtig bilden und unterscheiden (Vergleichsformen des Adjektivs)	Gebrauch des Artikels in Textanfängen untersuchen (Märchen, Fabeln): unbest. Artikel bei Erstnennung → best. Artikel bei weiterer Nennung Anpreisen von Waren in Verkaufsgesprächen, Feststellen von Gleichheit und Unterschieden: gut — besser — am besten; ebenso gut wie — besser als
5. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll Funktion und Struktur der verbalen Teile im Satz erkennen.	
+ — Verbale Teile im Satz als Satz Kern identifizieren (Prädikat/Satz Kern)	Umstellproben

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
+ — Infinitiv und Personalform des Verbs unterscheiden (Infinitiv, Personalform: Ich-Form, Du-Form ...)	Einsetzen fehlender Verbformen in Lückentexte (Infinitive u. Personalformen): Ersetzen infinitiver Verbformen durch entsprechende Personalformen in einem fehlerhaften Text
— Imperative in Aufforderungssätzen richtig bilden	Aufforderungen an eine oder mehrere Personen richten, besonders Verwendung von Verben mit wechselndem Stammvokal: <i>Hilf mir doch! Gib mir das Buch! Lies lauter!</i>
+ — Tempusformen Präsens, Präteritum und Perfekt richtig bilden und verwenden (Präsens, Präteritum, Perfekt)	besonders bei starken Verben: ich singe—ich sang—ich habegesungen
6. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll Funktion und Struktur der Ergänzungen im Satz erkennen.	
+ — Ergänzungen in ihrer Abhängigkeit vom Satzkern erkennen	Finden notwendiger Ergänzungen zu vorgegebenen Satzkernen; Sätze auf Satzkern und notwendige Ergänzungen reduzieren (Weglaßprobe); Veranschaulichung durch Satzmodellbilder
— Subjekt sowie Akkusativ- und Dativergänzung erfragen und benennen (Subjekt, Nominativ; Akkusativergänzung, Akkusativ; Dativergänzung, Dativ) (Infinitivprobe — nicht verbindlich)	Ermitteln des Subjekts mit der Wer-oder-Was-Frage, der Akkusativergänzung mit der Wen-oder-Was-Frage, der Dativergänzung mit der Wem-Frage; des Subjekts auch mit Hilfe der Infinitivprobe: Er liest ein Buch. ein Buch lesen//Er (= Subjekt)
— Kasusgebrauch nach Präpositionen üben	Satzmodellbilder zu verschiedenen Satzmodellen zeichnen Lückentexte, Vervollständigung von Sätzen ohne Ergänzungen; Bedeutungsveränderung bei Kasuswechsel: Er fährt auf <i>der</i> Straße. Er fährt auf <i>die</i> Straße.

2.2.4 Klasse 4

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
1. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll nichtsprachliche und sprachliche Zeichen als Mittel der Verständigung erkennen.	
+ — Die Verwendung bewußter oder unbewußter sprachbegleitender Zeichen in mündlichen Kommunikationssituationen kennenlernen (Zeichen)	Gestik und Mimik von Lehrern, Schülern, Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens (beim Erzählen, Diskutieren, Streiten) beobachten und deren Funktion erklären; Verstärkung mündlicher Äußerungen durch Kopfschütteln, Handzeichen, Gebärden erproben
— Sprachzeichen unter Berücksichtigung historischer, regionaler und sozialer Gegebenheiten und Vereinbarungen entschlüsseln	Erklären von Straßen-, Orts- und Familiennamen; Bedeutungsermittlung fachsprachlicher Ausdrücke; Untersuchen regional und sozial unterschiedlich verwendeter Wörter
+ — nicht konventionelle Verbindungen von Sprachzeichen mit der Wirklichkeit erfinden	Spiel mit Sprache: klassen- oder gruppeninterne Geheimsprache entwickeln
2. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll Möglichkeiten der Bildung, Ordnung und Bedeutungsveränderung sprachlicher Zeichen kennenlernen.	
— Wörter durch Vor- und Nachsilben verändern	Verb → Verb (laufen → verlaufen), Nomen → Nomen (Glück → Unglück), Nomen → Nomen (Mann → Mannschaft), Nomen → Adj. (Furcht → furchtlos), Verb → Adj. (fragen → fraglich), Verb → Nomen (erfahren → Erfahrung)
+ — Wörter nach Bedeutungsmerkmalen sowie nach Oberbegriffen ordnen	Erstellen von Wortfeldern (in Verbindung mit schriftlichen Kommunikationsaufgaben, in denen „Allerweltwörter“ zu ersetzen sind); Merkmalslisten; Ordnen von Nomen nach Gattungen, Klassen, Arten
+ — bildhafte Ausdrücke und Redewendungen deuten	wörtliche und übertragene Bedeutung: Vergleiche, Eulenspiegelereien, Sprichwörter

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
3. <i>Grobziel</i> : Der Schüler soll unterschiedliche Satzmuster situationsgerecht und grammatisch richtig verwenden sowie Funktion und Struktur einfacher Sätze erkennen.	
— Ergänzungs- und Entscheidungsfragen an der Verbstellung unterscheiden	Ergänzungsfrage: Wann <i>kommst</i> du nach Hause? — Um 14.00 Uhr. Entscheidungsfrage: <i>Holst</i> du jetzt die Zeitung? — Ja.
+ — Fragen als Möglichkeit zur Aufforderung benutzen	Würdest du vielleicht die Tür schließen? — Sammeln ähnlicher Beispiele; Überlegen, welche Konsequenzen eine Unterlassung des erwarteten Handelns in verschiedenen Situationen hätte
— Gegenfragen als mögliche Antwort auf Fragen kennenlernen	Gefällt dir mein Bild? — Dir nicht? — Untersuchen der Möglichkeiten, die eine solche Antwort bieten kann: sich in die Rolle des Fragenden versetzen; vorschnelle Äußerungen vermeiden
+ — direkte Rede durch entsprechende Satzzeichen kennzeichnen	direkte Rede in Texten suchen lassen, unterstreichen (bei mehreren Sprechern verschiedenfarbig), Zeichen setzen
— Attribute durch einen Attributsatz ersetzen	Peter besitzt einen <i>englisch-sprechenden</i> Papagei. → Peter besitzt einen Papagei, <i>der Englisch spricht</i> .
— Angaben durch einen Angabesatz ersetzen	Ursula fährt <i>zu Ferienbeginn</i> nach Düsseldorf. → <i>Sobald die Ferien beginnen</i> , fährt Ursula nach Düsseldorf.
— Haupt- und Gliedsatz an der Verbstellung unterscheiden (Hauptsatz, Nebensatz) (Konjunktion)	Ich <i>ging</i> nicht nach Hause, weil es in Strömen <i>regnete</i> .
— Zeichensetzung in Satzverbindung und Satzgefüge beachten	

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
4. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll die wichtigsten Wortarten und deren Leistung kennenlernen.	
Da dieses Grobziel vornehmlich im 2. und 3. Schuljahr zu realisieren ist, wird an dieser Stelle auf die Angabe von Teilzielen verzichtet.	
5. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll Funktion und Struktur der verbalen Teile im Satz erkennen.	
+ — Satz Kern durch Zeitwechsel und Umstellprobe herauslösen	Ilse <i>fährt</i> in den Ferien aufs Land. Zeitprobe: Ilse <i>fuhr</i> in den Ferien (Prät.); Umstellprobe: In den Ferien <i>fährt</i> Ilse aufs Land. Aufs Land <i>fährt</i> Ilse in den Ferien.
+ — Tempusformen Präsens, Präteritum und Perfekt unterscheiden und situationsentsprechend verwenden	Untersuchung der Tempusformen in verschiedenen Texten: Sportreportage (Präsens); Märchen (Präteritum); Schülererzählung über einen Ausflug (Perfekt/Präteritum); Anwendung in vergleichbaren Texten
+ — Klammerfunktion mehrteiliger Satzkerne erkennen (Verbkammern)	Veranschaulichung durch Verbkammern: Gisela ruft Maïke an. (Verb + Verbzusatz) Sie will mit ihr spielen. (Modalverb + Infinitiv) Maïke hat jedoch Besuch bekommen. (Hilfsverb + Partizip)

Teilziele

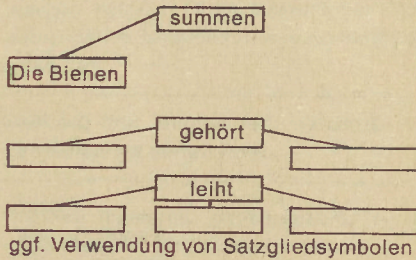
(Grundbegriffe in Klammern)

Hinweise

6. *Grobziel*: Der Schüler soll Funktion und Struktur der Ergänzungen im Satz erkennen.

- + — Vom Satzkern eröffnete Leerstellen mit Ergänzungen besetzen

Veranschaulichung durch Satzmodellbilder, z.B.:

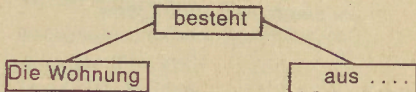


- + — Ergänzung mit Präposition als vom Satzkern gefordert erkennen (Präposition; Ergänzung mit Präposition)

- + — Angaben als weglaßbare Satzglieder kennenlernen (Angabe; Weglaßprobe)

- + — verschiedene Arten von Attributen kennenlernen, die das Nomen näher bestimmen und mit ihm ein Satzglied bilden (Attribut, Genitiv)

- + — Wortgruppen aus mehreren Nomen im gleichen Kasus oder aus mehreren Verben als ein Satzglied identifizieren



Die Familie stammt aus

Der Mopedfahrer verstößt gegen

Zusammenstreichen eines Satzes auf die notwendigen Satzglieder:

Inge bewohnt ~~in der Altstadt~~ ~~seit zwei Jahren~~ ein billiges Zimmer.

Unterschiede im Informationsgehalt feststellen

Adjektivattribut: Der *dicke* Brummer setzte sich auf meine Nase.

Präpositionalattribut: Zum Geburtstag gibt es Würstchen *mit Kartoffelsalat*.

Genitivattribut: Der Besitzer *des Unfallautos* wird gesucht.

Untersuchung der Funktion des Attributs (Was ändert sich, wenn das Attr. fehlt?), Umstellprobe zur Bewußtmachung des Attributs als Satzgliedteil

Mutter hat *Apfelsinen, Äpfel und Birnen* eingekauft.

Umstellprobe:

Apfelsinen, Äpfel und Birnen hat Mutter eingekauft.

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
	Ersatzprobe: Mutter hat <i>Obst</i> eingekauft. desgleichen bei Verben: Michael <i>sägt, feilt, bohrt und leimt</i> im Keller. Michael <i>werkt</i> im Keller.
7. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll die textbildende Funktion sprachlicher Elemente und Operationen kennenlernen.	
— Unverbundene, inhaltlich jedoch zusammenpassende Einzelsätze zu einem Text verknüpfen	Analyse der semantischen Beziehungen; Pronominalisieren; Löschen einzelner Wörter; Verbinden bzw. Zusammenfügen mit Hilfe von Konjunktionen; Umstellen von Satzgliedern Überprüfen des bearbeiteten Textes
— Verknüpfungs- bzw. Verkürzungsfunktion von Gleichordnungen in einem Text untersuchen	Inhaltliche Analyse des Textes; grammatische Analyse: Isolieren und Auflösen der Gleichordnungen; Frage nach ihrer Funktion (Einsparen von Wiederholungen; Vereinfachung; Verknüpfung)

3. Leistungsprofil

Die grammatischen Einsichten und Fähigkeiten, über die der Schüler am Ende des 4. Schuljahres verfügen soll, ergeben sich im einzelnen aus den verbindlichen Teilzielen für die Schuljahre 2—4. Einen generellen Überblick vermitteln außerdem die allgemeine Zielsetzung des Teilbereichs sowie die dem Lehrplan vorangestellte Grobzielübersicht.

Stichwortartig wird das grammatische Grundwissen zudem durch die im Unterricht zu erarbeitenden Grundbegriffe und die vom Schüler zu erlernenden operationalen Verfahren umrissen. Diese sind im Lehrplan jeweils dort aufgeführt, wo sie sinnvollerweise zum erstenmal bewußt gemacht werden sollten. Einen Gesamtüberblick gibt die folgende Aufstellung, die jedoch unter keinen Umständen der Vermittlung von isoliertem Begriffswissen Vorschub leisten darf.

3.1 Grammatische Grundbegriffe

3.1.1 bis Ende der Klasse 2:

Satz

Wort

Nomen (Namenwort)

Artikel (Begleiter)

Personalpronomen (Stellvertreter)

Singular (Einzahl)

Plural (Mehrzahl)

Verb (Tuwort)

Adjektiv (Wiewort)

Soweit in Klasse 1 und 2 die in Klammern angegebenen Arbeitsbegriffe verwendet wurden, sind diese in der 3. oder 4. Klasse durch die entsprechenden lateinischen Fachbegriffe zu ersetzen.

3.1.2 bis Ende der Klasse 3:

Aussagesatz

best./unbest. Artikel

Fragesatz

Aufforderungssatz

Grund- und Bestimmungswort

Ausrufesatz

Vor- und Nachsilbe

Satzglied

Vergleichsformen des Adjektivs

Prädikat/Satzkern

Personalform

Infinitiv

Präsens

Perfekt

Präteritum

Subjekt

Nominativ

Akkusativergänzung

Akkusativ

Dativergänzung

Dativ

3.1.3 bis Ende der Klasse 4:

Verbklammer

Ergänzung mit Präposition

Präposition

Angabe

Attribut

Genitiv

Hauptsatz

Konjunktion

Nebensatz

Zeichen

3.2 Operationale Verfahren

3.2.1 Umstellprobe:

Uwe steckt den Brief in den Kasten.

Den Brief steckt Uwe in den Kasten.

3.2.2 Erweiterungsprobe:

Maike hilft.

Maike hilft ihrer Mutter.

Maike hilft ihrer Mutter beim Abwaschen.

3.2.3 Infinitivprobe (nicht verbindlich):

Jochen holt eine Säge aus dem Schrank.

eine Säge aus dem Schrank holen // Jochen (= Subjekt)

3.2.4 Kongruenzprobe (nicht verbindlich):

* (Ich)

Die Jungen

* (Das Mädchen)

Sie



3.2.5 Ersatzprobe:

Eva trifft  einen Pfahl.
die Bekannten aus Mainz.
uns.

3.2.6 Weglaßprobe:

Inge bewohnt ~~in der Altstadt seit zwei Jahren~~ ein billiges Zimmer.

4. Zur Lernerfolgskontrolle

Bei der Bewertung *mündlicher* Schülerleistungen ist neben der sinnvollen Verwendung grammatischer Benennungen in sachlich gerechtfertigten Zusammenhängen vor allem die Fähigkeit des experimentierenden Umgehens mit sprachlichen Elementen zu berücksichtigen.

In welchem Umfang die gesetzten Lernziele von einzelnen Schülern erreicht worden sind, soll insbesondere die *schriftlichen* Lernerfolgskontrolle zeigen. Sie vermittelt wichtige Informationen zur Lernorganisation und führt außerdem zu einer verbesserten Leistungsmessung und -beurteilung in einem Bereich, in dem Rückschlüsse auf den Lernerfolg bisher im wesentlichen aus mündlichen Schülerleistungen abgeleitet wurden. Unter diesem Gesichtspunkt trägt sie zur Objektivierung der Gesamtzensur im Fach Deutsch bei.

Folgende Arten schriftlicher Lernkontrolle — in Form von Einzelaufgaben oder informellen Tests — sind beispielsweise möglich:

4.1 Lückentexte:

Setze die passenden Personalpronomen ein!

Ilse ruft den Hund. _____ hört aber nicht auf _____.

Vater braucht den Bohrer nicht mehr. _____ legt _____ in den Werkzeugkasten.

4.2 Vervollständigungsaufgaben:

Vervollständige die Satzanfänge!

Die Familie stammt (aus ...)

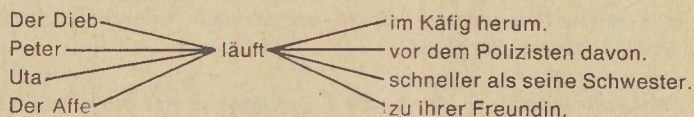
Der Mopedfahrer verstößt (gegen ...)

Der Bauer umgibt die Weide (mit ...)

Der Schlachter legt die Wurst (in ...)

4.3 Zuordnungsübungen:

Bilde vier richtige Sätze!



4.4 Umformungsübungen:

Verknüpfe die folgenden Einzelsätze!

Jens soll einkaufen. Er hat keine Lust.

→ Jens soll einkaufen, aber ...

Die Katze miaut. Das Futter schmeckt nicht.

→ Die Katze miaut, weil ...

4.5 Mehrfachwahlaufgaben:

Lies dir den folgenden Satz durch und kreuze das Subjekt an!

Im Freibad hat gestern ein Junge seine Armbanduhr verloren.

- a) Im Freibad
- b) hat ... verloren
- c) gestern
- d) ein Junge
- e) seine Armbanduhr

4.6 Identifizierungsaufgaben:

Lies dir den folgenden Text durch und unterstreiche die Nomen!

Utas Waschmaschine

Uta will Puppenwäsche waschen. Sie füllt die Maschine und stellt das Programm ein. Später hängt sie die Wäsche im Garten auf.

4.7 Graphische Veranschaulichung sprachlicher Strukturen:

Zeichne die Verbkammern über die folgenden Sätze!

Gisela ruft Maïke an.

Sie will mit ihr spielen.

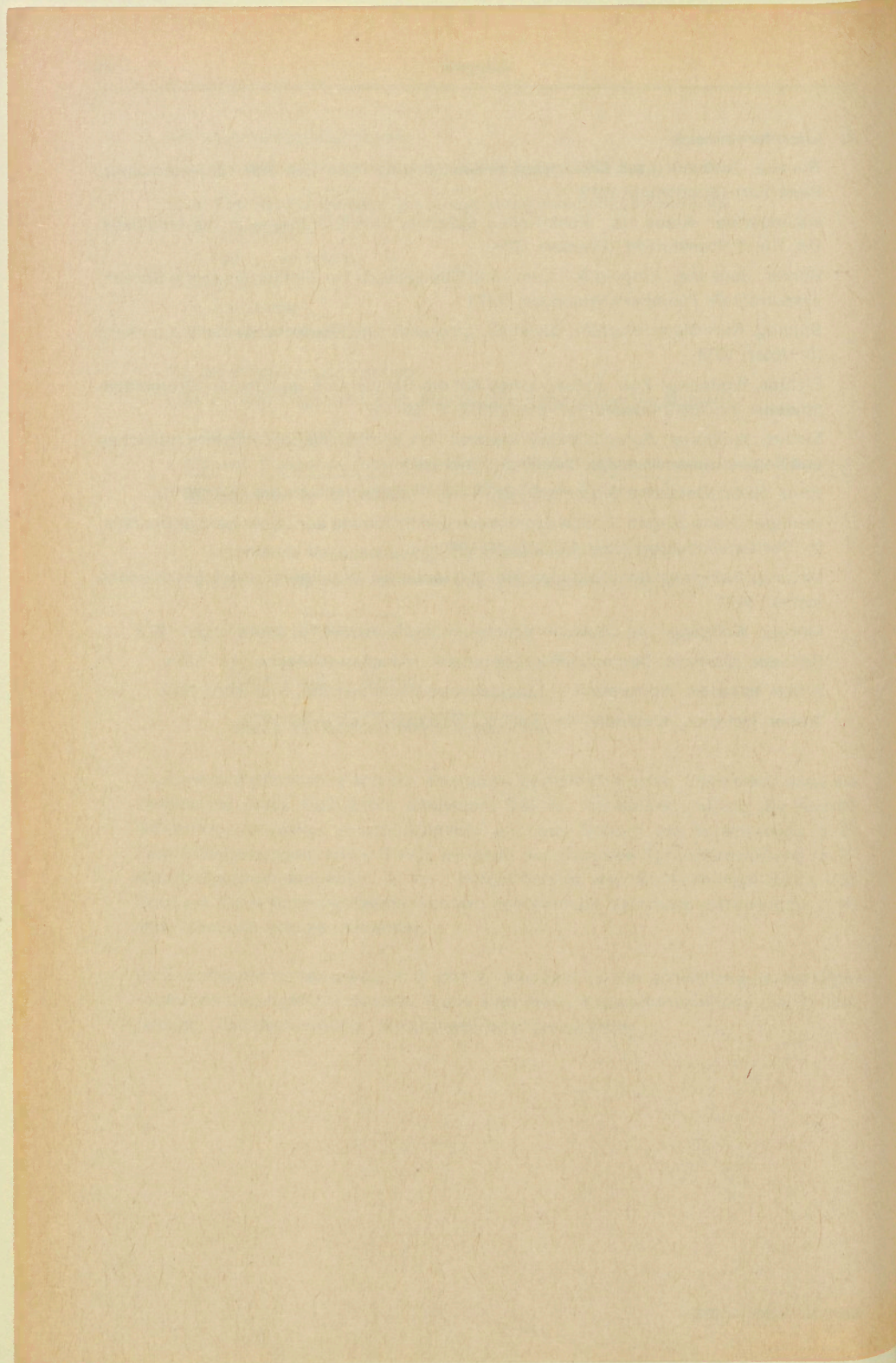
Maïke hat jedoch Besuch bekommen.

Die Lernerfolgskontrolle soll nur begrenzte Lernzielkomplexe, keinesfalls etwa die Lerninhalte eines Halbjahres umfassen. Bei der Zusammenstellung der schriftlichen Arbeiten sollen sowohl Aufgaben aus dem Bereich des Sprachübens (z. B. Zuordnungsübungen; siehe S.103) als auch aus dem des Sprachbetrachtens (z. B. Mehrfachauswahlaufgaben; S.104) berücksichtigt werden. Außerdem sollte den Schülern Gelegenheit gegeben werden, operationale Verfahren anzuwenden. Formale Übungen sind zu vermeiden.

Im 2. Schuljahr sollen zwei, im 3. und 4. Schuljahr je vier schriftliche Lernerfolgskontrollen durchgeführt werden. Diese sind in die Klassenarbeitshefte des Teilbereiches „Rechtschreibung“ einzutragen oder einzukleben.

5. Literaturhinweise

- Boueke, Dietrich u.a.: Bibliographie Deutschunterricht. Ein Auswahlverzeichnis, Paderborn (Schöningh) 1973
- Baumgärtner, Klaus u.a.: Funk-Kolleg Sprache. Eine Einführung in die Linguistik, Bd. 1 u. 2, Frankfurt/M. (Fischer) 1973
- Bühler, Hans u.a.: Linguistik I. Lehr- und Übungsbuch zur Einführung in die Sprachwissenschaft, Tübingen (Niemeyer) 1971
- Bünting, Karl-Dieter/Kochan, Detlef G.: Linguistik und Deutschunterricht, Kronberg (Scriptor) 1973
- Eichler, Wolfgang: Zum Aufbau eines für die Schulpraxis geeigneten Grammatikmodells, in: Der Deutschunterricht 3/1972, S. 69—97
- Eichler, Wolfgang: Sprachdidaktik Deutsch. Ein kommunikationswissenschaftliches und linguistisches Konzept, München (Fink) 1974
- Glinz, Hans: Deutsche Grammatik, Bd. 1—3, Frankfurt/M. (Athenäum) 1970ff.
- Heringer, Hans-Jürgen: Einige Ergebnisse und Probleme der Dependenzgrammatik, in: Der Deutschunterricht 4/1970, S. 42—98
- Mentrup, Wolfgang: Schülerduden, Bd. 3. Grammatik, Mannheim (Bibliographisches Institut) 1971
- Menzel, Wolfgang: Die deutsche Schulgrammatik, Paderborn (Schöningh) 1972
- Schoebe, Gerhard: Deutsche Kurzgrammatik, München (Oldenbourg) 1974
- Ulrich, Winfried: Wörterbuch — Linguistische Grundbegriffe, Kiel (Hirt) 1972
- Weber, Heinrich: Methoden der Syntax, Tübingen (Niemeyer) 1972



LESELEHRGANG

1. Hinweise zur Didaktik des Teilbereichs

Der Erstleseunterricht ist integrierter Bestandteil des Deutschunterrichts. Er führt den Schüler in die Technik des Lesens ein. Darüber hinaus wird damit begonnen,

- die Kommunikationsfähigkeit zu üben,
- den Umgang mit Texten anzubahnen,
- die Sprache zu üben und sie zu betrachten,
- das richtige Schreiben vorzubereiten.

2. Vorbemerkungen**2.1 Schriftstruktur und Leselernprozeß**

Eine Buchstabenschrift strebt die Wiedergabe der Phoneme an. Das phonologische Prinzip verlangt — bei konsequenter Anwendung — gleiche Schreibung desselben Phonems an jeder Stelle seines Vorkommens. Aus verschiedenen Gründen ist im Deutschen diese phonemische Struktur verwischt (vgl. Rechtschreibung). Daher ist in zahlreichen Fällen die Zuordnung Schriftzeichen (Graphem) — Phonem nicht eindeutig. (Das Graphem *v* kennzeichnet /f/ in Vater und /v/ in Vase; das Graphem *a* kennzeichnet kurz /a/ in „am“ und lang /a:/ in Vater). Das Lesenlernen wird zusätzlich dadurch erschwert, daß Schriftzeichen (Grapheme) und Buchstaben nicht gleichgesetzt werden können, da eine Reihe von Phonemen durch mehrgliedrige Schriftzeichen wiedergegeben werden. (so kennzeichnet *ah* das Phonem /a:/; *sch* das Phonem /š/; *ng* das Phonem /ŋ/).

Dem Lesenlernenden muß die Beziehung Schriftzeichen (Graphem) — Phonem durchsichtig gemacht werden, damit er alle Wortbilder — solche, die aus eindeutigen Graphemen aufgebaut sind und solche, die aus mehrdeutigen Graphemen bestehen — erlesen kann. Die phonemische Struktur der Schrift muß zunächst an eindeutigen Schriftzeichen aufgezeigt werden. Später müssen die wichtigsten mehrdeutigen Schriftzeichen herausgestellt werden, so daß der Schüler von den möglichen Wortvorgestalten zur Wortgestalt gelangt.

2.2 Leseausgangsschrift

Als Ausgangsschrift für den Leselehrgang kommen drei Schriftarten in Betracht:

- Gemischtantiqua
- Lateinische Ausgangsschrift
- Primaschrift

Gemischtantiqua

Die Gemischtantiqua ist eine Druckschrift, die große und kleine Druckbuchstaben gemäß der Rechtschreibnorm verwendet. Sie weist prägnante Wortschriftbilder auf, wodurch ein leichtes Einprägen und Unterscheiden der einzelnen Wörter erleichtert wird. Daneben ermöglichen die unverbundenen Formen der Buchstaben, die Wortstrukturen leichter zu durchgliedern.

Die vielfältige Begegnung mit der Druckschrift im Umweltbereich wirkt sich auf das Kind motivationsfördernd aus; gegebenenfalls können außerschulische Schriftangebote für den Leselehrgang verwendet werden.

Lateinische Ausgangsschrift

Die Lateinische Ausgangsschrift ist eine verbundene Schreibschrift. Die Verbundenheit der Buchstaben innerhalb eines Wortes erschwert die notwendige Binnengliederung. Der verbundene Schriftzug macht besondere methodische Maßnahmen erforderlich, damit das Kind die einzelnen Buchstaben optisch erkennen und als bedeutungsunterscheidende Elemente auffassen kann.

Eine vom Lehrer beabsichtigte Synchronisation von Schreib- und Leselehrgang durch die einheitliche Verwendung der Schreibschrift in beiden Bereichen ist anfangs nicht realisierbar, da ein auf der Schreibschrift basierender Schreiblehrgang zunächst eines mehrwöchigen Vorkurses bedarf (siehe „Schreiben“). Die für den Schreiblehrgang bestehenden Vorzüge der Ausgangsschrift können deshalb nicht für die Wahl der Erstleseschrift bestimmend sein.

Primaschrift

Die Primaschrift ist eine künstlerisch gestaltete Fibeldruckschrift. Sie vermittelt zwischen der Druck- und Schreibschrift, denn sie trägt sowohl Züge der Druckschrift (Einzelstellung der Buchstaben) als auch der Schreibschrift (Kursivschreibung, Angleichung der Buchstabenformen an die Schreibschrift). Durch die Ähnlichkeit der Primaschrift mit der Schreibschrift sind die Wortschriftbilder des Schreib- und Leselehrgangs einander sehr ähnlich. Dadurch ist der spätere Übergang zu Druckschrifttexten leicht zu bewältigen. Die Primaschrift ist zwar als Ausgangsschrift für den Leselehrgang an sich geeignet, doch ist sie in der Praxis schwer zu verwenden, da diese Schrift nicht ohne weiteres vom Lehrer in der erforderlichen Exaktheit nachgeschrieben werden kann (Wandtafelschrift, Herstellung von Arbeitsblättern und Arbeitsmitteln).

3. Allgemeine Zielsetzung

Lesen ist das Wiederherstellen der Rede, in der Absicht, sie zu verstehen oder verständlich zu machen. Zum Lesen gehören zwei Fähigkeiten:

- die Technik des Zusammenfügens
- und die Sinnerfassung.

Der Leselernprozeß sollte in der Regel am Ende des ersten Schuljahres abgeschlossen sein. Zur Kontrolle der Leseleistung können auch Testverfahren herangezogen werden.

Am Ende des Leselehrgangs soll der Schüler einen ungeübten Text, der ihm sprachlich und inhaltlich angemessen ist,

- sicher,
- flüssig,
- in normalem Sprechtempo vorlesen können.

Lesesicherheit, Leseflüssigkeit und Lesegeschwindigkeit sind die drei wichtigsten Kriterien für das Vorlesen. Außerdem soll der Schüler

- auf Fragen zum Text richtige Antworten geben (Leseverständnis),
- auch außerhalb der Schule Leseinteresse zeigen.

4. Lernvoraussetzungen

Das Lesenlernen knüpft an bestimmte Lernvoraussetzungen an. Der Leselehrgang kann daher nur dann positiv abgeschlossen werden, wenn die folgenden Voraussetzungen gegeben sind:

Im Bereich der *optischen Wahrnehmung* kommt es auf die Fähigkeit an, ganze Wörter und Satzteile zu überblicken und gleichzeitig Einzelheiten zu unterscheiden.

Im Bereich der *akustischen Wahrnehmung* ist die Fähigkeit erforderlich, Phoneme und Phonemgruppen aus vorgegebenen Lautfolgen (Sätze, Wörter, Wortbestandteile) herauszuhören, sowie einander ähnliche Phoneme zu unterscheiden.

Im Bereich der *Sprechmotorik* sollte das Kind in der Lage sein, die einzelnen Laute richtig zu bilden. Deutliche Aussprache wird den Leselernprozeß fördern; nicht lautreines Sprechen oder Sprachstörungen können ihn hemmen.

Eine weitere Voraussetzung ist die *Speicherungsfähigkeit*. Das Kind sollte fähig sein, Wort- und Satzbilder sowie Phoneme mit den dazugehörenden Schriftzeichen (Grapheme) zu speichern, verfügbar zu halten und schnell zu reproduzieren.

Wegen ihrer entscheidenden Bedeutung ist vor dem Eintritt in den Leselehrgang, aber auch während seines Verlaufes die Entwicklung elementarer Fähigkeiten in den o. g. Bereichen zu fördern und laufend zu steigern. Deren Entwicklung kann in den Vorklassen vorbereitet werden.

Fundamentale Kategorie der *optischen Wahrnehmung* zum Zwecke des Lesenlernens ist das Vergleichen (Diskriminieren). Die Fähigkeit zu vergleichen, wird unter folgenden Aspekten verwirklicht:

Figur-Grund-Wahrnehmung

Das Kind soll die Aufmerksamkeit auf Figurenmerkmale lenken, die für das augenblickliche Handeln wichtig sind und von denjenigen absehen, die im derzeitigen Augenblick unbedeutend sind. (Gegenstände nach Farbe, Material, Größe, Form und Oberflächenbeschaffenheit unterscheiden).

Wahrnehmungskonstanz

Das Kind soll Formen, Farben, Größen und andere Merkmale als gleichbleibend wahrnehmen, auch wenn Faktoren wie Blickwinkel, Stellung im Raum, Helligkeit verändert werden.

Wahrnehmung der räumlichen Position

Das Kind soll die räumliche Beziehung von Objekten zu sich selbst wahrnehmen und wiedergeben.

Wahrnehmung räumlicher Beziehungen zwischen zwei Objekten

Das Kind soll lernen, mit dem Auge eine Zeitlang eine festgesetzte Linie oder Zeile zu verfolgen. Dabei sollten die Augenbewegungen links beginnen, nichts überspringen und vom rechten Rand an den linken zurückkehren.

(Wege von Personen oder Tieren zeichnen, Nachfahren von Umrissen, Irrgarten-spiele).

Eine weitere wichtige Grundlage für das Lesenlernen ist die *akustische Wahrnehmungsfähigkeit*:

Das Kind soll verschiedene *Geräusche und Töne unterscheiden*

- nach Art der Geräusch- bzw. Tonquelle (Hörspielspiele),
- nach Entfernung und Richtung der Geräusche/Töne (Topschlagen).

Das Kind soll *Intensität, Höhe und Klangfarbe von Tönen unterscheiden* (laut — leise, hoch — tief, hell — dunkel).

Das Kind soll *Geräusche und Töne nachahmen*.

- mit Hilfe von Gegenständen (Instrumente, Werkzeuge ...),
- mit der eigenen Stimme (Tierstimmen ...).

Das Kind soll *Abfolge und Zeitdauer von Geräuschen und Tönen schätzen*:

- Reihenfolge der Instrumente/Geräusche angeben,
- relative Zeitdauer schätzen (Klatschen und Sprechen: Hans — Peter — Barbara ...).

Das Kind soll *unterschiedlich komplexe akustisch-rhythmische Muster erkennen, unterscheiden und selber erzeugen*:

- elementare Rhythmen unterscheiden,
(schnell — langsam, regelmäßig — unregelmäßig),
- einfache Taktformen hören und sich danach bewegen.

Das Kind soll *dynamisch-melodische Muster in Sprache und Musik erkennen, unterscheiden und erzeugen*:

- verschieden lange Sätze unterscheiden;
- einen Satz unter Betonung verschiedener Wörter wiederholen,
- sagen, bei welchem Wort/Klang die Betonung gelegen hat.

Ziel des Gehörtrainings ist die Fähigkeit, feine Unterschiede in der Sprache herauszuhören:

- Mützen — müssen
- mein — nein
- Keim — kein

Ein Kind wird um so leichter und schneller lesen lernen, je besser es sprachlich gefördert ist.

Die *Sprechmotorik* kann durch Nachsprechen dargebotener Verse, Gedichte und Reime verbessert werden:

- Singen von Kinderliedern, die auf einzelne Laute zielen: Meine Mu-, meine Mu-, meine Mutter ...
- Singen von Scherzliedern: Drei Chinesen ...
- Kinderverse sprechen, in denen Einzellaute besonders hervorgehoben werden: A, a, a, der Winter, der ist da ...
- Zungenbrecher sprechen, die die Aufmerksamkeit auf den Anlaut lenken: Meister Müller, mahle mir ...
- Abzählverse sprechen — ohne Inhalt, nur Klang, festgehalten durch Handlungsziel: Ene, mene, minke, pinke ...
- Abzählverse sprechen, in denen sich einzelne Wörter wiederholen: Meister Koch, Koch ...

Nachahmung und Darstellung verschiedener Sprechweisen:

- Riesen sprechen lang gedehnt und mit tiefer Stimme ...
- Flüstersprache ...
- Nachahmen sinntragender Einzellaute: Dampflokomotive, Wecker, Schweinegeräusche ...

Spiel mit Silben, in denen sich Vokale verändern:

hui, hui, hui, so pfeift der Wind

hu, hu, hu, so heult der Wind

Die wichtigste Aufgabe zur Vorbereitung auf das Lesen besteht darin, das *Interesse für Bücher* und die *Freude am Lesen* zu wecken.

Das geschieht durch

- Bereitstellen geeigneter Bücher für die Hand des Kindes,
- Betrachten von Bildgeschichten,
- Hören von Geschichten.

5. Verschiedene Lehrverfahren

In der wissenschaftlichen Diskussion und in der bisherigen Schulpraxis gibt es verschiedene Erstleseverfahren, die jeweils Vor- und Nachteile aufweisen und unter denen die Lehrkräfte bisher frei wählen konnten. Zum Verständnis der Entscheidung der Verbindlichkeit des methodenintegrierenden Verfahrens werden sie hier noch einmal gegenübergestellt.

5.1 Das einzelheitliche (synthetische) Verfahren

Das einzelheitliche (synthetische) Leselehrverfahren beginnt mit der Vermittlung isolierter Schriftzeichen. Damit deutlich wird, daß optische und akustische Zeichen zusammengehören, wird kein Buchstabenname, sondern ein Lautname verwendet (M als m nicht als „em“ gesprochen). Das Lesen wird als Aneinanderreihung (Verschmelzung) von Lauten gelehrt. Das Zusammenfügen (Zusammenlesen) beginnt, sobald der zweite Laut zur Verfügung steht. Der anfangs geringe Lautbestand setzt dem schriftsprachlichen Angebot enge Grenzen.

Die Stufen der einzelheitlichen Methode sind: Lautgewinnung — Befestigung — Lautzusammenlesen — Wortlesen.

Damit sind jedoch keine irreversiblen Schritte festgelegt. Vielmehr werden sie in ständiger Überlagerung nach der Neueinführung eines Buchstabens auf verschiedenen Ebenen des Lesestandes immer wiederholt.

Neben einigen Beurteilungsaspekten, die in diesem Verfahren positiv zu werten sind (wie z.B. Beachtung bestimmter phonetischer Gesetzmäßigkeiten, Bereitstellung überschaubarer Lernsituationen besonders für schwächere Schüler, Möglichkeit des frühzeitigen Erlesens fremder Wörter), müssen an Nachteilen dieses Verfahrens insbesondere aufgeführt werden:

1. Der vom Einzellaut ausgehende Aufbau dieses Leselehrganges führt zu wenig motivierenden, oft auch stupiden Texten.
2. Syntaktische Aspekte der Sprache bleiben weitgehend unberücksichtigt.

3. Das ausschließlich additive Vorgehen beim Erlesen der einzelnen Wörter hindert die simultane Auffassung von Buchstaben — und somit auch von Lautgruppen.
4. Sprache wird bei diesem Verfahren auf einen wenig differenzierten phonetischen Aspekt reduziert. Ein flexibles Leseverhalten bzw. antizipierendes Lesen wird somit weitgehend verhindert.

5.2 *Das ganzheitliche (analytische) Verfahren*

Das ganzheitliche (analytische) Leselehrverfahren geht von Wort- bzw. Satzbildern aus, die zunächst ohne Berücksichtigung der lautlichen Entsprechung einzelner Schriftzeichen ganzheitlich erfaßt werden. Dabei werden im *Ganzsatzverfahren* die Wörter im Satzzusammenhang dargeboten, während in der ersten Phase des *Ganzwortverfahrens* die Wörter einzeln, d.h. ohne schriftlichen Kontext, gegeben werden.

Es wird ein Grundbestand an Wortbildern gespeichert, der frühzeitig Sinnentnahme aus Texten ermöglicht. Die Schriftzeichen und deren Lautwerte erfaßt das Kind durch optisch-akustischen Vergleich im Umgang mit den ausgewählten Wörtern des Grundbestandes. Diese Wörter werden durchgliedert; dadurch wird die Technik des selbständigen Erlesens unbekannter Wörter erworben. Die Stufen des ganzheitlich analytischen Verfahrens sind: Einprägen des Grundwortschatzes — Zergliedern der Wörter (Analyse) — Wortaufbau (Synthese).

Das analytische Verfahren vermeidet in einigen Phasen des Vorgehens Punkte, die im synthetischen Verfahren als problematisch gekennzeichnet wurden.

Hier wird z.B. das Lernen antizipierenden Lesens ermöglicht, das Lesen grundsätzlich als sprachliche Fähigkeit verstanden und der syntaktische Aspekt der Sprache berücksichtigt.

Demgegenüber stehen jedoch auch bei diesem Verfahren wichtige Einwände:

1. Die grundlegende Annahme ganzheitlich argumentierender Methodiker, der Lernende „reift“ während des Erstleseunterrichtes von diffus-ganzheitlicher zur analytischgliedernder Wahrnehmungs- und Auffassungsweise, ist psychologisch nicht haltbar.
2. Analytisches und synthetisches Verhalten der Erstleser müssen im Verlauf des Lernprozesses gegen die zuerst vom Lehrer angebotene Strategie des naiv-ganzheitlichen Lesens aufgebaut werden.
3. Analyse und Synthese werden außerdem als aufeinander folgende Strategien eingeführt und nicht als gleichzeitige Bedingungen des Lesens und Leseverhaltens.
4. In den Phasen des Wortab- und Wortaufbaues nähert sich dieses Verfahren auch den Negativa des synthetischen Verfahrens.

5.3 *Das methodenintegrierende (analytisch-synthetische) Verfahren*

Da sowohl das synthetische als auch das analytische Leselernverfahren den Beurteilungsaspekten, denen sich ein derartiges Verfahren zu stellen hat (sprachwissenschaftlich, schriftstrukturell, psychologisch, logisch, didaktisch, usw.), problemati-

sche Annahmen und Vorgehensweisen enthält, ist in den letzten Jahren das gemischte Verfahren entwickelt worden.

Es vermeidet weitgehend die Nachteile der beiden bisherigen Verfahren und gibt dem Schüler von Anbeginn die Möglichkeit, gegenstandsorientiert zu lernen, d.h. lesen als eine Fähigkeit/Fertigkeit zu begreifen, bei der analytisch-synthetisch integrativ verfahren wird.

Methodenintegration ist die systematische Verbindung analytischer und synthetischer Arbeitsformen. Das analytisch-synthetische Leselehrverfahren geht von einzelnen Wörtern aus, die sehr bald optisch-akustisch in Schriftzeichen und Phoneme gegliedert werden. Speicherübungen beziehen sich vorwiegend auf Wörter, deren Schriftzeichen und Phoneme dem Kind in ihrer Zuordnung bekannt sind: es kann von vornherein dem Stand seiner Schriftzeichen- und Phonemkenntnis entsprechende neue Wörter selbständig erlesen. Dem Kind wird sehr bald das einzelne Schriftzeichen und seine lautliche Entsprechung angeboten. Jedoch wird das Phonem nicht einzeln (etwa als Interjektion) gegeben, sondern als optisches Element eines Wortbildes, und entsprechend als akustisches Glied des gesprochenen Wortes gewonnen.

Dies methodenintegrierende Verfahren ist für die Schulen Schleswig-Holsteins verbindlich.

Da sich unter besonderen Umständen trotz der o. g. Einschränkungen das einheitliche (synthetische) Verfahren bewährt hat, kann ein mehr einheitlich orientiertes Lehrverfahren bei begründeten Ausnahmen, z.B. im Einzugsbereich und der besonderen Situation der Schule liegenden Fällen, auf Antrag der Schule von der unteren Schulaufsicht genehmigt werden. Sie genehmigt auch — in Abweichung von den Erlassen über die Zulassung von Fibelwerken — die Benutzung der entsprechenden Lehrwerke.

6. Leselehrgang

Auch das methodenintegrierende Verfahren stellt hohe Anforderungen an den Lehrer, es darf nicht als ein vereinfachtes Verfahren angesehen werden. Der Lehrer muß es beherrschen und seine Arbeitsmittel kennen. Es ist Aufgabe des Schulleiters, sicherzustellen, daß die im ersten Schuljahr eingesetzten Lehrer die geforderten Fähigkeiten besitzen. Es ist in der Regel davon auszugehen, daß Lehrer z. A. ohne Lehrbefähigung im Fach Deutsch sich diese Kenntnisse in den ersten beiden Dienstjahren erst aneignen müssen.

6.1 Charakterisierung des Lehrverfahrens

Der analytisch-synthetische Leselehrgang geht von wenigen Wörtern aus, die bildhaft-ganzheitlich aufgenommen und gespeichert werden. Sobald die ersten Wörter inhaltlich geklärt sind, können sie akustisch und optisch in ihre Einzelteile (Phoneme und Schriftzeichen) zerlegt werden.

Durch die Synthese, die unmittelbar der Analyse folgt, wird dem Kind das Zusammenklingen der Phoneme im Wort verdeutlicht; damit wird zur Technik des Erlesens neuer Wörter hingeführt.

Wortbilderfassung, Analyse, anschließende Synthese und Speicherung, stets aufeinander bezogen und eng miteinander verknüpft, kennzeichnen dieses Lehrverfahren.

Wesentlich ist, daß anfangs nur eine begrenzte Anzahl geeigneter Wörter angeboten wird. Diese „Arbeitswörter“ haben im Unterricht eine zentrale Stellung, da an ihnen die genannten Arbeitsverfahren durchgeführt werden.

6.2 *Aufbau des analytisch-synthetischen Leselehrgangs*

6.2.1 *Die Stufen des Leselehrgangs*

1. Stufe: Einprägen und Durchgliedern bestimmter Wortgestalten und erstes Orientieren mit Wortteilstücken
2. Stufe: Operieren mit Phonemen und Phonemverbindungen — Erlesen neuer Wörter

6.3 *Die erste Stufe: Einprägen und Durchgliedern bestimmter Wortgestalten — erstes Operieren mit Wortteilstücken.*

6.3.1 *Lernziele*

Die Schüler sollen

- Wortgestalten als Sinnträger verstehen,
- einzelne gespeicherte Wortbilder erkennen und wiedergeben,
- erkennen, daß Wörter aus Phonemen bestehen,
- den Phonemen bestimmte Zeichen zuordnen,
- Buchstaben erkennen und den entsprechenden Phonemen zuordnen,
- das in Phoneme zerlegte Wort zusammenlesen,
- einzelne Wortteilstücke und Silben optisch und akustisch wiedererkennen,
- neue Wörter aus bekannten Wortbestandteilen aufbauen,
- geeignete neue Wörter selbständig erlesen.

6.3.2 *Kriterien zur Auswahl der Arbeitswörter*

- Die „Arbeitswörter“ sollten konkreten Sprachsituationen entnommen werden und zum aktiven Wortschatz der Kinder gehören.
- Die Wortgestalten müssen prägnant sein.
- Sie müssen vom Phonembestand her klar und eindeutig sein.
- Die herausgestellten Phoneme müssen durch eingliedrige Schriftzeichen wiedergegeben werden.
- Die Phoneme als Bausteine der Arbeitswörter müssen zur Bildung neuer Wörter geeignet sein.

6.3.3 *Die Speicherung von Wörtern*

Bei der Speicherung von Wörtern sollte folgendes berücksichtigt werden:

- Die Anzahl der Wörter pro Unterrichtseinheit muß sich an dem Speichervermögen der Schüler orientieren.
- Der Phonembestand muß gesichert sein, bevor ein neues Wort erarbeitet wird.
- Es sollte vermieden werden, gleichzeitig form- oder inhaltsähnliche Wörter einzuführen.

- Sinnarme Formwörter sollten in möglichst begrenzter Anzahl angeboten werden.
- Die neu eingeführten „Arbeitswörter“ sollten ausreichend in verschiedenen Textzusammenhängen wiederholt werden.

6.3.4 Durchgliedern von Wörtern

6.3.4.1 Das Wesen der Durchgliederung

Im analytisch-synthetischen Leselehrverfahren bleibt für das Kind das bildhaft-ganzheitlich aufgefaßte Wortbild keine ungegliederte Ganzheit, sondern wird sofort durchgliedert, d. h. in seine einzelnen Phoneme/Schriftzeichen durch Auf- und Abbau untergliedert.

Das Wesen der Analyse besteht in der Beachtung einzelner Grapheme und Graphemverbindungen und ihrer phonemischen Entsprechung. Das Kind lernt das phonemische Prinzip der Buchstabenschrift kennen; d. h. es lernt die Schrift als Symbolsystem kennen, in welchem akustische Merkmale der gesprochenen Sprache durch optische Zeichen schriftlich fixiert werden.

6.3.4.2 Methodische Maßnahmen

Die Durchgliederung wird begonnen, wenn die Schüler das Wortbild erfaßt haben. Vertieftes Eindringen in die Wortgestalt kann nur durch sorgfältiges Hinsehen, langsames und genaues Sprechen und aufmerksames Hören erfolgen. Das bedeutet, daß den Schülern die einzelnen Teile eines Wortes nicht nur optisch, sondern auch akustisch bewußt gemacht werden.

Bei diesem verdeutlichenden Lesen wirken optisches und akustisches Durchgliedern zusammen. Das Wort wird in seine Schriftzeichen/Phoneme aufgegliedert, die danach zum selben Wort erneut zusammengelesen werden.

Für den Unterricht ergibt sich daraus folgender Verlauf:

- gedehntes Lesen des bekannten Wortbildes mit akustischer und optischer Verdeutlichung der Wortbestandteile,
- Zerschneiden der Wortgestalt in ihre Bestandteile,
- optisch-akustischer Wortaufbau (Zusammenfügen der Schriftzeichen/Phoneme zum Arbeitswort),
- Wiedererkennen und Benennen der Phoneme am Arbeitswort (Zuordnung der Zeichen zum Phonem),
- Anbieten des Wortbildes und Zergliedern in Sprachsilben,
- Aufbau neuer Wörter durch Zusammensetzen verschiedener Sprachsilben.

6.4 Die zweite Stufe: Operieren mit Phonemen und Phonemverbindungen — Erlesen neuer Wörter

6.4.1 Lernziele

Die Schüler sollen

- Wörter durchgliedern können,
- erkennen, daß bestimmte Schriftzeichen unterschiedliche Phoneme wiedergeben (a für /a/ und /a:/),

- ein bestimmtes Phonem in einem Wort optisch und akustisch identifizieren,
- einem Schriftzeichen das ihm entsprechende Phonem zuordnen,
- sich wiederholende Graphemverbindungen erkennen,
- neue Wörter erlesen.

6.4.2 Die Phonemverbindungen

Folgende Phonemverbindungen müssen bei der fortschreitenden Analyse besonders beachtet und geübt werden:

- mehrgliedrige Schriftzeichen, die ein Phonem repräsentieren, wie:
 - au, ei, eu, äu, ie
 - sch, ch, ck
- Buchstabenverbindungen, die eine häufige Phonemverbindung repräsentieren, wie:
 - er, -el, -es, -en, -ch, -ing, -ung, -und, -ein
- Buchstabenverbindungen, die eine Silbe repräsentieren, wie:
 - ge-, ver-, ein-, er-

6.4.3 Mehrdeutige Schriftzeichen

Besonderes Gewicht kommt dem Erfassen mehrdeutiger Schriftzeichen zu, da die deutsche Buchstabenschrift nicht für jedes Phonem ein eindeutiges Zeichen hat. Der Schüler muß die wichtigsten mehrdeutigen Schriftzeichen kennen und wissen, wie sie phonemisch verwirklicht werden.

Die Schriftzeichen a, i, o, u, ö, ä, ü können kurz und lang gesprochen werden. Die Kürze des Vokals ist häufig an der nachfolgenden Doppelkonsonanz zu erkennen.

a	/a/ Kamm; /a:/ Kran
i	/i/ wissen; /i:/ wir
o	/o/ kommt; /o:/ Tor
u	/u/ dumm; /u:/ gut
ö	/ö/ gönnen; /ö:/ Löwe
ä	/e/ älter; /ä:/ Kase
ü	/ü/ dünn; /ü:/ Tüte

Das Schriftzeichen e symbolisiert drei Phoneme. Es kann kurz und lang gesprochen werden und markiert das unbetonte /e/.

e	/e/ Geld; /e:/ Weg; /ə/ warten
---	--------------------------------

Die Schriftzeichen b, d, g repräsentieren im Anlaut und Inlaut die Phoneme /b/, /d/, /g/. Im Auslaut kennzeichnen sie auf Grund der Auslautverhärtung die stimmlosen Verschußlaute /p/, /t/, /k/.

b	/b/ blind; lieben; /p/ lieb
d	/d/ du; Hände; /t/ Hand
g	/g/ gut; Wege; /k/ Weg

Das Schriftzeichen v repräsentiert die Phoneme /f/ und /v/.

v	/f/ Vogel; /v/ Vase
---	---------------------

Das Schriftzeichen ch symbolisiert die Phoneme /ch/, /k/ und in einigen Fremdwörtern /s/.

ch	/ch/ nicht; Nacht; /k/ Fuchs; /ʃ/ Chef
----	--

Das Schriftzeichen s repräsentiert die Phoneme /z/, /s/ und /š/. /s/ ist die Aussprache im Auslaut, /š/ ist die Aussprache in den Konsonantenverbindungen st, sp.

s /z/ Sahne; reisen; /s/ Haus; /š/ Stock, Spalt

Das Schriftzeichen h ist eindeutig und repräsentiert nur das Phonem /h/. Haus. Außerdem ist der Buchstabe h Bestandteil zahlreicher mehrgliedriger Schriftzeichen. Die Kinder müssen lernen, daß der auf einen Vokal folgende Buchstabe h die Länge des Vokals kennzeichnet. (ah /a:/ fahren; eh /e:/ zehn usw.)

Die Schriftzeichen c und y symbolisieren 4 bzw. 6 Phoneme. Die Schüler sollten hier nur wenige Beispiele kennenlernen, die ihrem Sprachwortschatz entnommen sind.

c /k/ Coca-Cola; /t^s/ Celsius

y /i/ Pony; /ai/ Nylon

6.4.4 Übungen zu den Phonemverbindungen und zu mehrdeutigen Schriftzeichen

- Wiedererkennen häufig wiederkehrender Graphemverbindungen;
- Wörtersammlungen mit gleichen Phonemverbindungen
- Hör- und Sprechübungen zur Unterscheidung langer und kurzer, offener und geschlossener Vokale (Hüte, Hütte)
- Wortsammlungen abhören nach langen/kurzen Vokalen
- Gegenstände mit langen/kurzen Vokalen suchen
- Kindernamen mit langen/kurzen Vokalen suchen
- Erkennen, daß Doppelschreibung des Konsonanten die Kürze des vorhergehenden Vokals kennzeichnet.

6.4.5 Die Diskrimination der Phoneme

Die akustische Analyse bedeutet das Zerlegen eines gesprochenen Wortes in Phoneme. Die Fähigkeit, Phoneme diskriminieren zu können, ist auf dieser Stufe besonders zu üben, da das Kind die Funktion eines Schriftzeichens ohne Kenntnis seines akustischen Wertes nicht erfassen kann.

Hörübungen durch gedehntes Sprechen können die akustische Durchgliederung der Wörter erleichtern.

Übungen zur Diskrimination

- Der Lehrer spricht einen Anlaut (möglichst gedehnt); welches (bekannte) Arbeitswort fängt so an?
- Suchen weiterer (bekannter) Wörter mit einem bestimmten Anlaut (z. B. Eigennamen der Kinder).
- Der Lehrer spricht ein Wort gedehnt; die Kinder achten darauf, ob ein bestimmtes Phonem enthalten ist.
- Der Lehrer nennt nacheinander Wörter mit einem bestimmten Anlaut (Inlaut); die Kinder achten auf die Richtigkeit.
- Der Lehrer spricht Wörter; die Kinder geben bei einem Wort mit einem bestimmten Phonem ein Zeichen.
- Die Kinder überprüfen die Namen bildlich dargestellter Gegenstände auf bestimmte Phoneme.
- Zuordnung von Bildern, die Wörter mit gleichem Phonem darstellen.

6.4.6 Erlesen neuer Wörter

6.4.6.1 Umwandlung von Wörtern (Zaubern)

Dem Aufbau neuer Wörter geht als Vorstufe das Austauschen von Schriftzeichen in bisher gespeicherten Arbeitswörtern voraus. Durch dieses „Zaubern“ werden die Wörter in ihrem Aufbau und in ihrem Sinn verändert.

Das „Zaubern“ sollte durchgeführt werden, damit die Schüler den Bedeutungswandel eines Wortes durch ein Schriftzeichen miterleben. Durch den Vergleich des Ausgangswortes mit dem veränderten Wort erfährt das Kind zunächst die Bedeutung eines einzigen Schriftzeichens im Wort; es wird aber auch im genauen Beachten des einzelnen Schriftzeichens geübt.

Austauschübungen (Substitution)

— Austausch eines Vokals im Wortinnern:

Tonne — Tanne

— Austausch eines Vokals am Wortende:

Rose — rosa

— Austausch eines Konsonanten am Wortanfang:

Tonne — Sonne

— Austausch eines Konsonanten am Wortende:

Mau/ — Maus

— Austausch eines Konsonanten im Wortinnern:

reifen — reisen

— Wortverlängerungen, z.B. Mehrzahlbildungen:

Raupe — Raupen

— Abbau von Wörtern bis auf den Anfangsbuchstaben, dann Aufbau zum neuen Wort:

Sofa — Sof — So — S — Sei — Seif — Seife

Die folgender Übersicht gibt einige Beispiele für die Übungen zur Wortverwandlung: Hinzufügen von Graphemen (Buchstaben und Buchstabenverbindungen)

— am Wortanfang:	aus	ein
	Maus	mein
— am Wortende:	Auto	ein
	Autos	eine

Weglassen von Graphemen (Buchstaben u. Buchstabenverbindungen)

— am Wortanfang:	Mund	Schein
	und	ein
— am Wortende:	Eis	eine
	Ei	ein

Austauschen von Graphemen (Buchstaben u. Buchstabenverbindungen)

— am Wortanfang:	Mund	Maus	
	Hund	Haus	
	rund	Laus	
— am Wortende:	auf	Haut	Schaf
	aus	Haus	Schal
	auch		Schar
— im Wortinnern:	Bast	Tante	halt
	Bart	Tinte	hart

Man kann diese Veränderungen auch in längeren Reihen von Wörtern durchführen („Zauberketten“). Dabei können die Wörter am Anfang, im Innern oder am Ende in wechselnder Folge durch Austauschen, Weglassen oder Hinzufügen von Buchstaben verändert werden.

Beispiele:

aus
Haus
Maus
Maul
maulen
mausen
schmausen
Schmaus
Maus
aus

Wortverwandlungen mit Hilfe von Silben

Zusammenfügen von Wörtern:

fahren	schneiden
mitfahren	ausschneiden
rufen	kaufen
gerufen	verkaufen

Hinzufügen von Silben:

Austauschen von Silben

— Anfangssilbe:

(Na)se	(ru)fen
die	wer
diese	werfen

— Endsilbe:

Na(se)	ei(ne)
(Vo)gel	(spie)len
Nagel	eilen

6.4.6.2 Beachten der Buchstabenfolge („Lautieren“)

Das Erlesen neuer Wörter wird sich sinngemäß aus Sprechsituationen entwickeln. Das unbekannte neue Wort wird leichter erschlossen, wenn es in einem bereits bekannten Satzmuster erscheint:

Der Ball rollt über den Weg
Der Ball rollt über den Hof

Auch Reime, insbesondere Kinderreime und Abzählverse, geben gute Hilfen zur Erfassung eines neuen Wortes.

Das „Lautieren“ ist eine grundlegende Technik für das Erlesen neuer (unbekannter) Wörter. Es ist darunter die Fähigkeit zu verstehen, die einzelnen Schriftzeichen zu einer akustischen Wortvorgestalt zusammenzufügen (Synthese) und dieser die richtige Wortklanggestalt sowie die Wortbedeutung zuzuordnen.

Eine Schwierigkeit besteht darin, daß eine Reihe von Schriftzeichen mehrere Phoneme wiedergeben. Das Kind muß von dieser Mehrdeutigkeit wissen und in der Lage sein, die verschiedenen phonemisch korrekten Wortvorgestalten zu bilden und die sinnvolle Klanggestalt auszuwählen.

Für das „Lautieren“ eignen sich Wörter

- aus eindeutigen Schriftzeichen (d.h. Schriftzeichen, die nur ein Phonem wiedergeben),
- in denen die Kürze des Vokals durch eine nachfolgende Doppelkonsonanz eindeutig gekennzeichnet ist,
- die ein gedehntes Sprechen erlauben.

Die Wörter sollten folgende Schriftzeichen zunächst nicht enthalten:

- schwierige mehrdeutige Schriftzeichen (z.B. v, y, c, ch, h als stummer Buchstabe),
- Verschlußlaute,
- Konsonantenhäufungen (z. B. tr, schn)
- schwierige Buchstabenverbindungen (z. B. ing, ampf)

Zu einem späteren Zeitpunkt sollten auch Wortbilder mit wichtigen mehrdeutigen Schriftzeichen erlesen werden. Der Schüler muß dann verschiedene phonemisch korrekte Wortvorgestalten bilden und mit Hilfe seines Sprachwortschatzes überprüfen, ob die gefundene Wortvorgestalt mit einer sinnvollen Klanggestalt übereinstimmt.

7. Leselernstörungen

7.1 Erkennen der Störungen

Während des Leselehrganges können sich größere Unterschiede im Hinblick auf Lernverhalten und Lernfähigkeit bei den Schülern einer Klasse zeigen. Mit dem methodenintegrierenden Verfahren ist es zwar erfahrungsgemäß möglich, den größten Teil der Schüler schon in einem Jahr das Lesen zu lehren. Trotzdem kann nicht ausgeschlossen werden, daß einzelne Schüler am Ende des ersten Schuljahres noch Leseschwächen haben. Es kommt entscheidend darauf an, daß diese Leseschwächen nicht über die weiteren Schuljahre verschleppt werden, sondern im Rahmen des Unterrichtsangebotes des ersten Schuljahres so weit wie irgend möglich behoben werden.

Der Lehrer muß bei der Planung des Erstleseunterrichtes berücksichtigen, daß in jeder Phase des Leselernprozesses Lernstörungen bei einzelnen Schülern auftreten können. Ihnen muß er mit verschiedenen Maßnahmen entgegentreten.

Voraussetzung hierzu ist vor allem das ständige Überprüfen aller am Lesenlernen beteiligten Lernvoraussetzungen (s. 4.). Besteht der Verdacht auf fehlende bzw. nicht voll entwickelte Lernvoraussetzungen, so ist in jedem Fall sorgfältig zu prüfen, ob diese Lernvoraussetzungen noch am Unterrichtsstoff des Leselehrganges erworben werden können, oder ob unterstützende, ggf. vorbereitende Angebote zur Förderung einzusetzen sind, die vor allem dem Auffassen, Unterscheiden, Speichern und Wiedergeben von Zeichen und Lauten dienen.

Sprach- und Sprechstörungen können den Leselernvorgang erheblich erschweren. Schon leichte Unregelmäßigkeiten im Bereich der Stimme und Sprache können zu falschen Lernergebnissen führen. Der Lehrer sollte in all diesen Fällen auf eine fachärztliche Untersuchung drängen und den Rat eines Sonderschullehrers der Fachrichtung Sprachheilpädagogik einholen. Eine unter Umständen notwendige Sprachheilbehandlung kann Lern- und somit auch Lesestörungen, die sich aus einer Sprachbehinderung ergeben, erfolgreich vorbeugen.

Eine Reihe von Schwierigkeiten im Verlauf des Leselernvorganges lassen sich auf unzureichende Motivation zurückführen.

Der früheste Zeitpunkt der primären Lesemotivation liegt in der Regel vor dem Schuleintritt. Ausdruck dieser häufig noch nicht auf das Lesen direkt bezogenen Motivation ist die Bereitschaft, sich mit Zeichen, Buchstaben und Wörtern zu beschäftigen. Bei den meisten Kindern sind die Erfolge im Anfangsunterricht des Lesens Motivation für die weiteren Lernschritte. Bei einer anderen Gruppe von Kindern bedarf es jedoch nach dem Schuleintritt immer zusätzlicher und stets erneuter Motivationen, um das Interesse am Leselernen über den erlebnisbetonten Anfang hinaus zu erhalten.

Für alle Kinder ist es wichtiger, daß ihnen die Freude am Lesenlernen erhalten bleibt, als daß auf schnelle Erfolge gedrängt wird. Neben dem Anreiz, der vom Textinhalt und von seiner Gestaltung ausgeht, können motivieren:

- das Einbeziehen von Spielformen, Rhythmik, Gestik und Mimik durch den Lehrer,
- die Verwendung von Handpuppen und Spieltieren, welche handelnde Personen darstellen,
- die Aktivierung der kindlichen Phantasie durch Bilder,
- ein möglichst reichhaltiges Angebot von anregendem Arbeitsmaterial,
- die Unterstützung des Leselernvorganges durch manuelle Tätigkeiten (Kleben, Schneiden, Formen, Malen u. a. mehr).

7.2 Maßnahmen

Es ist nicht möglich, eine umfassende Darstellung aller pädagogischen Maßnahmen zu geben, die bei Schwierigkeiten im Leselernprozeß zu ergreifen sind. In der Regel liegen einer Lernstörung mehrere sich gegenseitig beeinflussende Ursachen zugrunde.

Die folgenden Hinweise auf Möglichkeiten, Lesestörungen positiv zu beeinflussen, sind deshalb nicht als vollständiger Katalog solcher Maßnahmen anzusehen.

1. Müssen wegen fehlender Lernvoraussetzungen spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten noch gefördert werden, so kann sprachorientiertes didaktisches Material aus der Vorklassenarbeit (Lese-Spiele) und im weiteren Verlauf des Lesenlernens auch einzelne Übungen bzw. Lernsequenzen aus sonst nicht in der Klasse verwendeten Lese- und Fibelwerken individualisierend eingesetzt werden. Da das Laut- und Wortangebot der verschiedenen Fibeln jedoch nicht identisch ist, muß die Auswahl von Zusatzangeboten bei dieser Form der Binnendifferenzierung sehr sorgfältig bedacht werden. Oft wird der Lehrer zusätzliches Übungsmaterial für schwächere Schüler selbst herstellen müssen. Derartige Materialien bzw. Lernmittel können auch bei der Planung von Hausaufgaben Verwendung finden, die im Verlaufe des Leselehrganges auf individuelle Lern- und Übungsvoraussetzungen abgestimmt sein müssen.
2. Häufig sind Leseschwierigkeiten auf sog. „unkontrolliertes Lernen“ zurückzuführen.

Bei dieser Form des Fehllernens werden nur Strukturelemente des optisch dargebotenen Wortes mit dem Wortsinn verbunden. Die gesamte Zeichenfolge wird

vom Lesenden nicht überprüft. Teile der Laut- und Buchstabenfolge werden somit für das Ganze genommen.

Beispiel: Fisch — Tisch — Wisch

Der als „isch“ richtig wahrgenommene Teil wird als Wort Ganzes „Fisch“ oder „Tisch“ gelesen. Diese Lesestörung läßt sich am besten durch häufige gezielte und auf neue Lernschritte abgestimmte Lernkontrollen vermeiden.

Sind dennoch Formen dieses Fehllernens aufgetreten, so müssen sie durch Übungen zur Wahrnehmungssteuerung gemildert bzw. beseitigt werden.

3. Lesestörungen haben oft eine unvollständige Lesetechnik als Ursache. Wenn die Phonem-Graphem-Zuordnung nicht geläufig ist, werden einzelne Phoneme bzw. Schriftzeichen durch andere (geratene) ersetzt.

Graduelle Unterschiede in diesem Fall können darin bestehen, daß das Wort falsch, jedoch sinnhaft gelesen wird: z.B. statt Wald — Wand, oder daß das Wort sinnlos gelesen wird; z.B. statt Wald — Ward. Häufige und umfangreiche Kontrolle der Buchstabenkenntnis und der Phonem-Graphem-Zuordnung hilft diese Form des Leseversagens weitgehend vermeiden.

Gezielte und systematische Zuordnungsübungen können aufgetretene Defizite beseitigen helfen.

4. Im Verlaufe des Leselernens können Schwierigkeiten im flüssigen und sinnvollen Lesen durch Nichtvorhandensein eines antizipierenden Leseverhaltens auftreten. Stockendes und einzelne Wortteile mühsam erlesendes Verhalten deutet darauf hin, daß aus dem Zusammenhang des bisher Gelesenen keine Sinnerwartung auf das noch zu Lesende helfend übergreift.

Übungen zur Wortschatzerweiterung (z.B. an Listen von Häufigkeitswörtern) sowie zur akustischen und optischen Unterscheidung von Wortzeilen (wie kann das Wort weitergehen, das mit „Lau“ anfängt: „Lau-be, Lau-te, Lau-fen usw.“) können das Lernen eines fließenden sinnentnehmenden und antizipierenden Leseverhaltens unterstützen.

5. Dadurch, daß lautes Lesen meist im Klassenverband geübt wird, können Schüler, die das Lesen als Technik zwar beherrschen, jedoch noch nicht fließend vorlesen können, in leistungsbehindernde Belastungssituationen kommen. Zeitdruck und sozialer Druck der Klasse lassen in diesen Fällen ein falsches Leistungsbild entstehen. Muß derartiges vermutet werden, sollte der Lehrer das Kind allein lesen und ihm die notwendigen Bestätigungen und Korrekturen zukommen lassen.
6. Aus der Sozialpsychologie wissen wir, daß das soziale Klima einer Gruppe und und das Verhältnis der einzelnen Gruppenmitglieder zu ihrem Leiter die Leistungsfähigkeit des einzelnen entscheidend beeinflussen kann. Eine Harmoniestörung zwischen Schüler und Klasse bzw. Schüler und Lehrer kann oft zu einer Lern- und somit auch Lesestörung werden.

Ein Überwechseln in eine Parallelklasse ist oft die einzige Möglichkeit, dem betroffenen Schüler in einer neuen sozialen Umgebung zur Entfaltung seiner vorhandenen Lernfähigkeit zu verhelfen.

7. Den unterschiedlichen Lesefortschritten angemessene und somit auch dem schwachen Schüler entgegenkommende Leselernsituation lassen sich durch die verschiedensten Arbeits- und Unterrichtsformen schaffen.

So läßt sich für die Gruppe der schwächeren Leselerner die notwendige Übungszeit für mündliches Arbeiten dadurch gewinnen, daß die sicheren Schüler für einen Teil der Stunde Aufgaben erhalten, die sie durch stilles Lesen erledigen können. Von den Möglichkeiten eines evtl. vorhandenen Gruppenraumes läßt sich bei allen Formen der Differenzierung im Leseunterricht Gebrauch machen.

8. Eine weitere Möglichkeit, schwachen Lesern zu helfen, bietet sich in der Partnerarbeit mit leistungsverschiedenen Paaren.

Abgesicherte Listen von Häufigkeitswörtern oder Wortkarten, die in Menge oder Schwierigkeitsgrad den unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten angepaßt sind, haben einen hohen Übungseffekt und vermeiden durch die Bearbeitung in der Partnersituation leistungshemmende Nebenwirkungen durch Umgehen sozialer Belastungssituationen im Klassenverband.

9. Kurze, jedoch häufige Übungssituationen sind insbesondere für schwächere Schüler lerneffektiver als wenige und lange Übungsangebote.

Das tägliche Lesekurztraining in verschiedenen Übungsformen und unter Beachtung notwendiger Verstärkungssysteme ist die beste Lernsituation für den Erstleser.

10. Individuelle Leseproben in Testform oder zumindest standardisierten Verfahren sollten in mindestens halbjährlichem Abstand durchgeführt werden. Wenn diese Leseproben möglichst viele Fähigkeitsebenen umfassen, d.h. mindestens aus Aufgaben der Phonem-Graphem-Zuordnung, dem Lesen von Häufigkeitswörtern und Texten bestehen, an denen sinnentnehmendes Lesen gezeigt werden kann, ist eine optimale Gewähr gegeben, Lesestörungen rechtzeitig zu erfassen und evtl. entstehende Lücken zu füllen.

11. Stellt sich trotz aller bereitgestellten Hilfen heraus, daß ein Schüler die Lernziele des Leselehrganges eindeutig nicht erreichen wird, so sollte in Absprache mit den Eltern eine Reduzierung der Anforderungen zum Schuljahrsende hin vorgenommen werden mit dem Ziel der Klassenwiederholung, um die basalen Lernziele im Lese- und Rechtschreiblehrgang zu erreichen.

Dieser Hinweis gilt auch für ein Auftreten von Lesestörungen im zweiten Schuljahr. Zu diesen Fällen muß unter sorgfältiger Beobachtung der jeweiligen Lernvoraussetzungen der Zeitpunkt einer evtl. Rücknahme des Schülers in die erste Klasse individuell festgelegt werden.

12. Ergeben sich nicht nur im Leselernprozeß, sondern auch in anderen Lernbereichen des ersten und zweiten Schuljahres Hinweise auf eine generelle Lernschwäche oder Lernbehinderung, so ist entsprechend dem Sonderschülerlaß (NBI, KM Schl.-H. 1970 S. 293) zu verfahren und das Kind nach Rücksprache mit dem Erziehungsberechtigten der zuständigen unteren Schulaufsichtsbehörde zwecks Durchführung eines sonderpädagogischen Gutachtens zu melden.

13. Auf die besonderen Maßnahmen für lese-rechtschreibschwache Schüler nach Abschluß des Leselehrganges wird in den entsprechenden Erlassen hingewiesen.

8. Literaturhinweise

8.1 *Zur Didaktik und Methodik des Leseunterrichts*

- Bleidick, Ulrich: Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen, Essen, 1966
- Dobieß, Franz: Revision des Lesenlernens als strukturelles Teilproblem der Grundschulreform, Ratingen, 1972
- Ferdinand, Willi: Über die Erfolge des ganzheitlichen und des synthetischen Lese-(Schreib-)Unterrichts in der Grundschule, Essen, 1970
- Jehmlich, Siegrun: Das Verfahren der akustischen Analyse — Eine linguistische Kritik, In: „Schule u. Hochschule 1971“, Berlin, 1971
- Meiers, Kurt: Enddogmatisierung des Erstleseunterrichts, Bad Heilbrunn, 1972
- Meyer, Ernst (Hrsg.): Didaktische Studien, Erstleseunterricht, Stuttgart, 1967
- Müller, Heinrich: Methoden des Erstleseunterrichts und ihre Ergebnisse. Meisenheim/Glan, 1964
- Philipp, Marthe: Phonologie des Deutschen, Stuttgart, 1974
- Schmalohr, Emil: Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts, 2. Aufl. München, 1971
- Schwartz, Erwin: Der Leseunterricht. 1 — Wie Kinder lesen lernen, 4. Aufl. Braunschweig, 1971
- Wacker, Hermann: Erstleseunterricht. In: E. Wolfrum (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichtes, Esslingen

8.2 *Zur Legasthenie*

- Bleidick, Ulrich: Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen, Essen, 1966
- Meyer, Hand und Ruth: Lese-Rechtschreibschwäche und ihre Behandlung im Unterricht I und II, Hannover, 1974, 4. Aufl.
- Tamm, Helmut: Lies mit uns, schreib mit uns, Weinheim, 1965

SCHREIBLEHRGANG

1. Hinweise zur Didaktik des Teilbereichs

1.1 Zum Gegenstand

Unter Schreiben wird die Fähigkeit verstanden, Zeichen, die nach kombinatorischen Regeln zu Sinnträgern zusammengesetzt werden können, mit der Hand nachzubilden.

Dieses Nachbilden geschieht in der Absicht, eine oder mehrere der folgenden Funktionen der Schrift zu erfüllen:

- semantische Funktion
Die Schrift ermöglicht das Sichtbarmachen von Gedanken und gesprochenen Worten und damit deren Fixierung.
- kommunikative Funktion
Die Schrift ist ein zwischenmenschliches Verständigungsmittel. Information und Weitergabe von Mitteilungen werden durch sie ermöglicht.
- ästhetische Funktion
Die Schrift kann, je nach dem Grad der Gestaltqualität ästhetische Wirkungen erzielen.
- Funktion als Persönlichkeitsmerkmal
In die Schrift — das gilt jedoch nur für die Handschrift — gehen auch Merkmale der Person ein.

1.2 Allgemeine Zielsetzung

Das allgemeine Ziel des Schreibunterrichts ist eine zügige, gut lesbare Handschrift. Individuelle Züge werden dadurch nicht ausgeschlossen.

Kenntnis und Beherrschung der Schriftzeichen sind Voraussetzung dafür, daß ein Mensch an schriftlicher Kommunikation teilnehmen kann. Trotz Buchdruck, Schreibmaschine und anderer technischer Neuerungen ist es fast täglich notwendig, mit der Hand zu schreiben.

Der Lehrer hat beim Schreiben an der Tafel — vor allem beim Schreiblehrgang — die Grundformen der Buchstaben innezuhalten. Für den Schüler hat die Ausgangsschrift nur regulativen, nicht normativen Charakter. Ihre Buchstaben können vereinfacht werden, wenn sich dadurch die Geläufigkeit steigern läßt.

Auch sind Neigungswinkel, Schriftweite sowie das Verhältnis von Ober- und Untertönen zur Mittelhöhe als persönliche Ausformungen nicht zu sehr zu reglementieren.

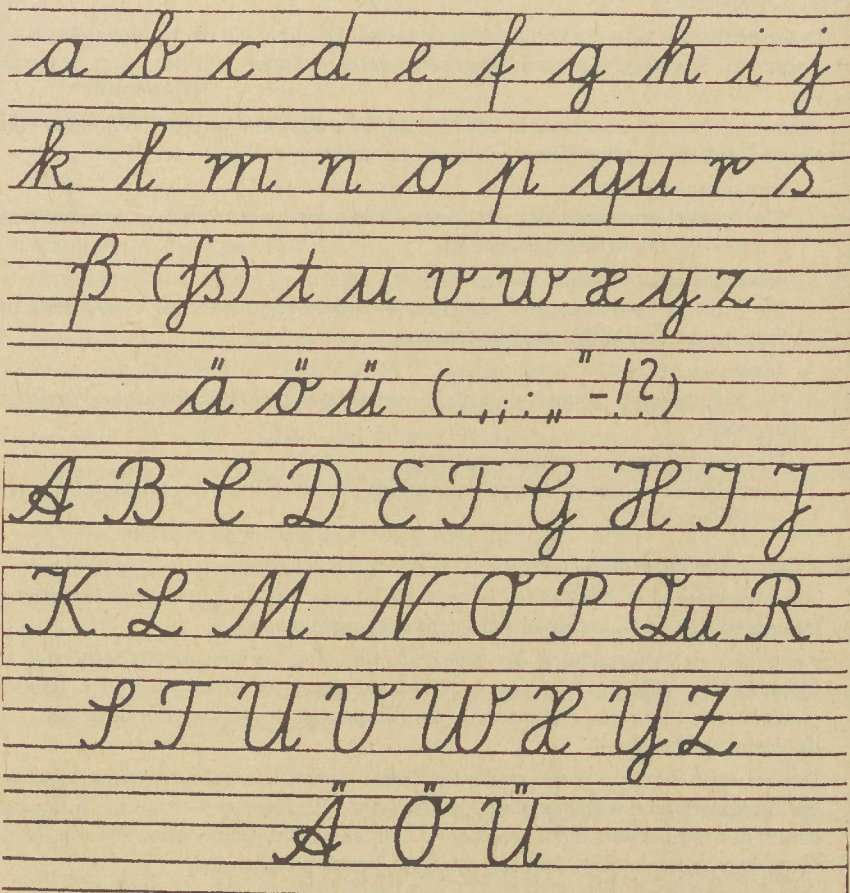
Den Eigenausformungen ist eine klare Grenze dadurch gesetzt, daß jeder Buchstabe eindeutig lesbar sein muß.

2. Lehrplan: Schreiblehrgang

2.1 Vorklasse

Grundlagen für den Schreiblehrgang können schon in der Vorklasse angebahnt werden.

Lateinische Ausgangsschrift *)



*) Der Schüler muß die Lateinische Ausgangsschrift, eine verbunden geschriebene Schrift, beherrschen lernen.

(Siehe die Anlage zum Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 4. 11. 1953)

Wichtig für das „Schreiben“ in der Vorklasse ist die Schreibfreude. Unter allen Umständen muß auf Zwang und Drill verzichtet werden. Die ersten Schreibversuche können daher keinen lehrgangsmäßigen Charakter haben. Alle Übungen müssen sich am Schreibverhalten des Kindes und an den Funktionen der Schrift orientieren. Das Kind soll verschiedene Werkzeuge erkunden und erproben und zur gesteuerten Werkzeugwahl befähigt werden.

Von den ersten Schreibversuchen an wechselt das Material nach Härte, Größe, Farbe und anderen Eigenschaften. Durch Umgang mit verschiedenen Schreibwerkzeugen und Materialien lernen die Kinder, ihre Bewegungen zu verfeinern, technische Erfahrungen zu sammeln und Formen genauer zu erfassen, zu differenzieren und zu verändern:

Thema: „Auch Linien können Namen haben“

Die Kinder zeichnen auf Tapetenresten mit Fingerfarben als Linie die Frau Zickel-Zackel und Frau Schlingel-Schlangel mit ihren Kinderchen, einige Zickel-Zackelchen und mehrere Schlingel-Schlangelchen.

„Ausdruckserlebnisse“ lassen sich im *Spontanschreiben* realisieren. Spontanes Schreiben als Vorform des schriftlichen Sprachhandelns muß auf dieser Stufe aber emotional eingebunden sein.

„Ein Brief von einem guten und von einem boshaften König“ ... (man kann ihn zwar nicht lesen, aber man sieht es dem Brief schon an, welchen der böse König schrieb! ...) kann zeigen, welche graphischen Mittel benutzt und wie sie im Hinblick auf die Aussage (semantische Funktion der Schrift) verwendet werden.

Bei der Deutung sollten die persönlichen Assoziationen jedes einzelnen Schülers anerkannt werden. So kann z. B. eine zitternde Linie von einem Kind als lustig, vom anderen als ängstlich interpretiert werden. Das gemeinsame Gespräch zeigt, daß es mehrere Möglichkeiten der Deutung gibt. Es gilt, die Phantasie im Hinblick auf mehrere Deutungsmöglichkeiten freizusetzen und zu fördern.

2.2 Klasse 1

Es ist anzustreben, daß der Schüler am Ende des 1. Schuljahres einfache Sätze in zügiger Schrift unter Beachtung der Grundformen der Ausgangsschrift schreiben kann.

Dieses Ziel wird in drei Phasen zu erreichen sein:

1. Phase (Vorkurs)

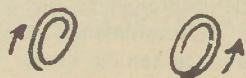
Für den Schreiblehrgang — ausgehend von der Schreibschrift — ist ein Vorkurs erforderlich. Ein sofortiger Beginn mit Buchstaben oder Wörtern würde den Schüler überfordern. Zunächst muß sichergestellt werden, daß sich die Kleinmuskulatur der Kinderhand durch Fingerspiele, Kneten, Reißen, Falten, Legen, Schneiden und Kleben entwickelt. Dem gleichen Ziele dient das Bauen mit Plättchen, Stäbchen oder Steckbausteinen.

Da das Schreiben ein Bewegungsablauf ist, muß das Kind in die Lage versetzt werden, die graphischen Bewegungsmuster — die Buchstaben — motorisch einzuschleifen. Dazu sind Übungen notwendig, die Finger-, Hand- und Armbewegungen koordinieren.

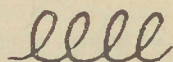
Ziel dieser 1. Phase, die höchstens bis zu 6 Wochen dauern soll, ist das Lockern der Schreibmuskulatur und das Einüben der Grundbewegungsformen der Lateinischen Ausgangsschrift. Die tägliche Übungsdauer sollte 20 Minuten nicht überschreiten.

Im Verlauf des Vorkurses werden insbesondere Bewegungsformen geschwungen und gemalt, die als Elemente in den Buchstaben der Lateinischen Ausgangsschrift enthalten sind.

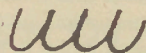
Oval



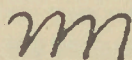
Schlinge



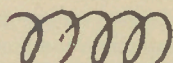
Girlande



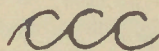
Arkade



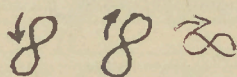
Schleife



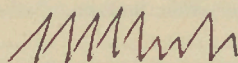
Deckzug



Acht



Spitze



Ebenfalls geeignet sind
einfache rhythmische Reihungen:



Den Anfang bilden großräumig ausgeführte, rhythmische Schwungübungen an der Tafel, auf großen Schreibflächen (Packpapier, Tapeten, graues Zeichenpapier DIN A 3 u. ä.) oder auch in der Luft. Die Bewegung erfolgt aus dem Schultergelenk, dem Ellenbogengelenk und dem Handgelenk. Als Schreibwerkzeuge dienen Kreiden oder Wachsmalstifte.

Um eine möglichst weitgehende Gelöstheit zu erreichen, sollte das Kind bei diesen Übungen stehen; denn nur so kann der ganze Körper mitschwingen.

Das Erlernen der oben beschriebenen rhythmischen Reihungen (Schreibspuren) wird für den Schüler nach folgendem Schema ablaufen:

- Erkennen der neuen Spur;
- Nachbilden der neuen Spur nach Vorbild;
- freies Bilden der neuen Spur.

Wenn in der Vorklasse ein ausführlicher Vorkurs durchgeführt wurde, kann er im 1. Schuljahr stark verkürzt werden oder entfallen.

2. Phase

Die 2. Phase dauert etwa bis zur 28. Woche. Jetzt beginnt das eigentliche Schreiben der Buchstaben, Buchstabenverbindungen, Silben und ganzer, jedoch leicht überschaubarer Wortbilder aus dem Leselehrgang. Wachsmalstifte, Faserschreiber und der Bleistift dienen als Werkzeuge. Auch müssen sich die Schüler an kleinere Schreibflächen gewöhnen (DIN A 4, u. U. Hefte DIN A 5).

Das Ziel dieser 2. Phase ist die Beherrschung aller Buchstabenformen und das geläufige Schreiben einfacher Wörter.

3. Phase

In der 3. Phase soll der Schüler als Schreibfläche das DIN A 5 Schreibheft benutzen. Als Schreibwerkzeug kann zum Schluß des 1. Schuljahres bereits ein guter Schulfüller mit einer Anfänger-Feder eingeführt werden. Dabei ist es notwendig, die richtige Schreibhaltung und den technischen Umgang mit dem neuen Schreibwerkzeug zu üben.

2.3 Klasse 2—4

In diesen Schuljahren wird das Gebiet des Schreibens umfangreicher und bildet zunehmend auch einen Teil anderer Unterrichtsbereiche. Die Notwendigkeit, mehr und schneller schreiben zu müssen, verlangt eine Erhöhung der Schreibgeläufigkeit. Das Ziel ist, zu einer flüssigen Verkehrsschrift zu kommen. Die Eindeutigkeit der Buchstaben darf dabei nicht verlorengehen.

3. Bewertung

Die Schrift eines Schülers ist nach folgenden Kriterien zu bewerten:

- nach der Lesbarkeit,
- nach der Schreibgeläufigkeit.

Dabei sind die Schreibleistungen in den Schul- und Hausheften für die Notengebung maßgeblich.

In Klassenarbeiten ist die Schrift verbal oder mit Ziffern zu bewerten. Sie darf die Gesamtnote der Arbeit nicht beeinflussen.

Nachstehend werden Hilfen zur Benotung angegeben:

Zensuren 1 und 2:

Müheles lesbare Schrift:

- eindeutige Formung der Schriftzeichen
- übersichtliche äußere Form; klare Gliederung, auch im Sinne angemessener Zäsuren

Schreibökonomie

- fließende Schreibbewegung
- einheitliche Schriftlage

Zensuren 3 und 4:

- Im allgemeinen leicht lesbare Schrift:
- Formung, die das Erkennen nicht erschwert
 - noch übersichtliche äußere Form und Ansätze zur Gliederung
- Schreibökonomie:
- meist fließende Schreibbewegung
 - meist einheitliche Schriftlage

Zensuren 5 und 6:

- Nur schwer oder gar nicht lesbare Schrift:
- Buchstabenformung vernachlässigt oder Formen schwer erkennbar und nicht eindeutig
 - unübersichtliche äußere Form, keine Gliederung
- Schreibökonomie:
- nicht koordinierte Schreibbewegung
 - wechselnde Schriftlagen

4. Linkshändigkeit

In unserer Schriftsprache ist die Lese- und Schreibschrift von links nach rechts angelegt. Diese Anlage hat sich aufgrund der Tatsache entwickelt, daß bei einem großen Teil der Bevölkerung eindeutig Rechtsseitigkeit, deshalb also auch Rechtshändigkeit vorliegt. Sie ist bei Rechtsseitigkeit, speziell von Hand und Auge, die natürliche Richtung. Beim Schreiben ist es die Streckrichtung des schreibenden Armes; das Schreibgerät wird gezogen.

Es gibt jedoch eine Reihe von Schülern, bei denen eindeutig eine angeborene, physiologisch bedingte Linksseitigkeit und auch -händigkeit vorliegt. Die Schüler sind als Linkshänder, wenn sie von links nach rechts schreiben müssen, dazu gezwungen, Schreibzüge zu vollziehen, die der natürlichen Bewegungsrichtung ihrer linken Hand zuwiderlaufen. Sie müssen den schreibenden Arm beugen, und das Schreibgerät muß gestoßen werden. Das Geschriebene wird durch die Schreibhand leicht verdeckt, so daß ein kontrollierendes Lesen nicht möglich ist. Auch die Gefahr des Verwischens oder Schmierens ist sehr groß. Linkshänder sind beim Schreiben besonders stark belastet.

Oft werden linkshändige Kinder gegen ihre Veranlagung und gegen ihren Willen von Links- auf Rechtshändigkeit umgestellt. Als Folge der Unterdrückung der angeborenen Händigkeit treten dann in der Regel erhebliche Verhaltens-, Lern-, Sprach- sowie emotionale und intellektuelle Störungen auf. Der Eingriff trifft die gesamte Persönlichkeit.

Mit der rechten Hand läßt sich unsere Schrift leichter lernen. Insofern wäre eine Umstellung von Linkshändigkeit auf Rechtshändigkeit wünschenswert. Diese sollte jedoch nur dann vorgenommen werden, wenn festgestellt ist, daß es sich bei den Schülern nicht um „echte“ Linkshänder handelt. Hat ein Kind sich seine Linkshändigkeit trotz aller vorhergehenden Einflüsse der rechtshändigen Umwelt bis zum Schulalter bewahrt, so bedeutet dies, daß es sich um eine hochgradige Linkshändigkeit handelt.

Auch in Fällen, wo Elterngespräche, besondere Geschicklichkeitsübungen, wie z.B. Ballwerfen, Nägel einschlagen, Nachfahren verschlungener Linien etc. oder auch die Durchführung bestimmter Tests wie z.B. des Hand-Dominanz-Fragebogens nach SCHOPPE oder Hand-Dominanz-Test nach STEINGRÜBER eine eindeutige Präferenz der linken Hand ergeben, kann davon ausgegangen werden, daß die Schüler „echte“ Linkshänder sind. Diese Schüler sollten nicht umgestellt werden.

In Fällen, in denen Seitigkeit nicht ausgeprägt ist, wo eine gewisse Beidhändigkeit oder nur ein mittlerer Grad von Linkshändigkeit angetroffen wird, empfiehlt sich im Interesse der Schüler eine Umstellung, die methodisch außerordentlich behutsam vorgenommen werden sollte. Dabei sollte das Prinzip von der großräumigen Bewegung zur kleinräumigen, vom Einfachstrukturierten zum Differenzierten vorherrschen. Übungsprogramme, wie z.B. das von KRAMER, geben wertvolle weiterführende Hinweise.

Rechtshänder brauchen vielfach schon Schreibhilfen, Linkshänder um so mehr. Folgende Anleitungen und Hilfen können gegeben werden:

- Kein linkshändiger Schüler soll einen Rechtshänder zu seiner Linken haben, sonst stören sich beide gegenseitig
- Nicht zu spitze Schreibinstrumente nehmen, da diese bei mehr stoßender Schreibbewegung leicht steckenbleiben
- Wenn möglich, für Lichteinfall von rechts sorgen
- Zur Erhöhung des Schreibtempos zusätzliche Geläufigkeitsübungen durchführen
- Haltung des Schreibwerkzeuges und Heftlage nicht vorschreiben.

Bevor der Lehrer dem linkshändig schreibenden Schüler Hilfe zu geben versucht, sollte er unbedingt selbst linkshändig Schreibversuche machen, um die Probleme des Linksschreibens besser verstehen zu können.

5. Literaturhinweise

- Glöckel, H.: Schreiben lernen — Schreiben lehren, Donauwörth, 1972, 2. Auflage
Gramm, D.: Entwicklungsgemäßes Schreibenlernen, Hannover, 1971
Grünwald, H.: Schrift als Bewegung, Weinheim, 1970
Lämmel/Frede/Gramm: Grundlagen der Schreiberziehung, Hannover, o. J.
Otto Ludwig/Wolfgang Menzel: Schreiben, Praxis Deutsch, Velber, März 1975

RECHTSCHREIBLEHRGANG

1. Hinweise zur Didaktik des Teilbereichs**1.1 Zum Gegenstand**

Diese Lehrpläne gehen von folgenden Prämissen aus:

- die Gesellschaft fordert von jedem Menschen eine ausreichende Kenntnis und Fähigkeit normgerechter Schreibung;
- es ist deshalb notwendig, daß der Schüler Grundkenntnisse der Rechtschreibung erwirbt, um vor ungerechtfertigten Benachteiligungen geschützt zu sein;
- auf ein bestimmtes Maß gesicherter Rechtschreibfertigkeit kann aus Gründen der Effektivität schriftsprachlicher Kommunikation nicht verzichtet werden;
- die Struktur der deutschen Orthographie kann in ihren Grundzügen bereits Grundschulern einsichtig gemacht werden.

Daraus ergibt sich:

Der Rechtschreibunterricht geht über das bloße Einschleifen eines Grundwortschatzes und die Behandlung isolierter Rechtschreibfälle hinaus.

Dem Schüler werden in einem systematisch aufgebauten Lehrgang Einsichten in die Struktur der deutschen Rechtschreibung vermittelt, damit orthographisches Einzelwissen in größere Zusammenhänge eingebunden und so besser übertragen und behalten werden kann.

Die Struktur der deutschen Orthographie ist bestimmt durch zwei hierarchisch geordnete Prinzipien:

- das semantisch-etymologische Prinzip
- und das phonologische Prinzip.

Das semantisch-etymologische Prinzip wirkt auf der Ebene der Morpheme. (Morpheme sind kleinste bedeutungstragende sprachliche Einheiten, d.h. kleinste, immer wieder in neuen Verbindungen auftretende Bausteine der Wortbildung: sag-t-e; Be-frag-ung).

Das semantisch-etymologische Prinzip verlangt:

- Gleichschreibung desselben Morphems, wo immer dieses erscheint (Tod, tod-krank; stell-en, stell-t-e);
- Unterscheidungsschreibung semantisch bzw. etymologisch verschiedener Morpheme (Stadt-statt; daß-das; Mohr-Moor);
- Ähnlichschreibung verwandter Morpheme (Hand, Händ-e; wend-en, wand-t-e).

Das phonologische Prinzip wirkt auf der Ebene der Phoneme. (Der Ausdruck Phonem bezeichnet nicht den hörbaren Einzellaut, sondern eine Lautklasse. So sind z.B. im Deutschen gerolltes und ungerolltes r nur „gleichwertige“, d.h. bedeutungsneutral gegeneinander austauschbare Varianten [Allophone] des Phonems /r/.

Das phonologische Prinzip verlangt — bei konsequenter Anwendung — gleiche Schreibung desselben Phonems an jeder Stelle, an der es vorkommt.

Im Deutschen ist dieses Prinzip durch das semantisch-etymologische Prinzip gelockert bzw. durchbrochen. (Beispiel für Lockerung: mehrere Zeichen für ein Phonem, z.B. a, aa, ah für langes /a:/; Beispiel für Durchbrechung: ein Zeichen für verschiedene Phoneme, z.B. v für /f/ und /w/).

Während diese Prinzipien die Struktur der deutschen Orthographie grundlegend prägen, beziehen sich

- der historische Faktor und
- der ästhetische Faktor

nur auf Einzelheiten der Schreibung.

Der historische Faktor (Beibehaltung ehemals phonemtreuer Schreibungen trotz veränderter Aussprache) begegnet im Deutschen als funktionsloses Überbleibsel (v-Schreibung für /f/ in deutschen Wörtern: voll, Vater) oder im Sinne der herrschenden Prinzipien funktionalisiert (ie als Zeichen für langes /i:/ in Tier, hier).

Vom ästhetischen Faktor (z. B. Großschreibung als Kennzeichen des Nomens) gilt das zum historischen Faktor Gesagte gleichfalls.

1.2 Allgemeine Zielsetzung

Die deutsche Rechtschreibung kann nicht primär auf lautanalytischem Wege durch Einüben der Zuordnung von Phonem und Zeichen (Graphem) gelehrt und erlernt werden. Lockerung und Durchbrechung des phonologischen Prinzips lassen dies nicht zu (man kann nicht *hören*, in welchem Falle langes /a:/ als a, aa, ah geschrieben wird).

Der Rechtschreibunterricht verfolgt im wesentlichen drei Zielsetzungen:

1. Einschleifen der Schreibung eines stufengemäßen Grundwortschatzes;
2. Aktivierung des semantisch-etymologischen Sprachwissens für die Zwecke der Rechtschreibung;
3. Erlernen der Fähigkeit zur bewußten Identifikation und Diskrimination der Pheme.

Dazu gehört das Erlernen und Anwenden von Distributionsregeln (Regeln für die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen), z.B. das Phonem /ts/ hat die Schreibungen (Allographe) z, tz, zz, ts. tz steht nur hinter kurzem Vokal. Nur wenige Fremdwörter haben zz nach kurzem Vokal: Skizze.

Diese Reihung entspricht der didaktischen Effektivität und berücksichtigt die Lernausgangslage von Grundschulern.

Das Einschleifen des stufengemäßen Grundwortschatzes geschieht am besten durch Arbeitsformen, die visuelle, auditive sowie sprech- und schreibmotorische Aktivitäten des Schülers abwechslungsreich hervorrufen und in Anspruch nehmen: Stilles Lesen (visuell), Zuhören (auditiv), Sprechen (sprechmotorisch, auditiv), lautes Lesen (visuell, sprechmotorisch, auditiv), Abschreiben (visuell, schreibmotorisch), Aufschreiben und Nachschreiben.

Das unbewußte Einschleifen des Grundwortschatzes wird ergänzt durch systematische Anleitung zum Gebrauch des Wörterbuchs.

Die Auswahl der durch Rechtschreibübung zu sichernden Wörter muß planmäßig erfolgen. Dabei können eine vom Lehrer geführte Wörterkartei oder eine von Lehrern und Schülern gemeinsam systematisch angelegte Wörtersammlung zur Erfassung und Überprüfung des jeweils gesicherten Wortbestandes gute Dienste leisten.

Das semantisch-etymologische Sprachwissen wird für das Erlernen der Rechtschreibung aktiviert durch:

- Übungen zur Flexion (z.B. Bildung des Plurals, des Präteritums, „Verlängern“, Aufsuchen des Grundwortes),
- Übungen zur Wortbildung (Zusammensetzung, Ableitung: Vor- oder Nachsilben),
- Übungen zu bestimmten Wortfamilien (vgl. „Sprachübungen und Sprachbetrachten“).

Identifikation und Diskrimination von Phonemen werden erlernt:

- anhand von Minimalpaaren: Butter — Mutter (/b/ — /m/), offen — Ofen (kurz /o/ — lang /o:/),
- an ähnlich- oder gleichklingenden Wörtern: Pfand — fand, Moor — Mohr (vgl. Erstleseunterricht).

Distributionsregeln sollten nicht gegeben, sondern durch gemeinsames Ordnen und Analysieren geeigneten Wortmaterials erkannt werden (etwa: zu, Beize, Brezel, Arzt, stolz; aber: Katze, Ritze usw.: Die Schreibung z findet sich nur im Wortanlaut, nach Langvokal und nach Konsonanten. Die Schreibung tz findet sich nach Kurzvokal. Ausnahme: zz in wenigen Fremdwörtern, z.B. Skizze, Puzzle, Pizza).

2. Lehrplan: Rechtschreiblehrgang

Der fachsystematische Rechtschreiblehrgang beginnt in Klasse 2. Die folgenden Lernziele für die Klassen 2—4 sind verbindlich. Sie sind eingeteilt in übergreifende Lernziele und Teillernziele.

Die übergreifenden Lernziele sind in allen Klassen zu verwirklichen. Die Teillernziele sind den verschiedenen Klassen zugeordnet. Ihre Anordnung richtet sich nach den drei Zielsetzungen des Rechtschreibunterrichts (s. 1.2).

2.1 Übergreifende Lernziele

- Erlernen der Fähigkeit, einen Grundwortschatz richtig zu schreiben: ab-, auf-, nachschreiben
- Erlernen der Großschreibung
- Erlernen der Fähigkeit, das Wörterbuch richtig zu gebrauchen
- Erfahren der Wirksamkeit des etymologischen Prinzips bei der Schreibung verwandter Wörter und Wortformen: sparen — Spardose
- Erfassen des etymologischen Zusammenhangs zwischen Wörtern und Wortformen mit und ohne Umlaut: Zahl — zählen
- Erfassen der etymologischen Bedingtheit der Auslautschreibung bei d-t, b-p, g-k: Hund — Wirt, Grab — Lump, Krug — Park
- Erkennen der bedeutungsdifferenzierenden Funktion von Kürze und Länge der Vokale: Hütte — Hüte
- Erkennen, daß die Doppelschreibung von Konsonanten die Kürze des vorangehenden Vokals bezeichnet: Kette, Lappen, Himmel
- Erkennen der Schreibvarianten für Langvokale: Phonem /a:/ wiedergegeben durch a — ah — aa: Kran, Hahn, Saal
- Diskriminieren weicher und harter Verschußlaute im Anlaut und Inlaut: Butter — Pute, loben — hupen
- Diskriminieren ähnlichklingender Konsonantenphoneme: fand — Pfand, Baum — Bahn

- Diskriminieren des stimmhaften /z/ und stimmlosen /s/: reisen — reißen
- Erfassen der Distribution von Schreibvarianten der Phoneme: /f/, /w/, /ts/, /t/, /k/, und der Phonemverbindung /k + s/, z. B. /f/ wiedergegeben durch f — Fischer, ff — Schiff, v — Vogel, ph — Photo.

2.2 Teillernziele

2.2.1 Klasse 2

- Wissen, daß Nomen groß geschrieben werden
- Wissen, daß Wörter am Satzanfang groß geschrieben werden
- Wörter alphabetisch ordnen können
- Erfahren der Wirksamkeit des etymologischen Prinzips für Flexionsformen: sagen — sagt
- Umlaute auf die Ausgangsformen zurückführen können: Äpfel — Apfel
- Erfassen der etymologischen Bedingtheit der Auslautschreibung vorwiegend bei Nomen: Hund — Hunde, Wirt — Wirte
- Diskriminieren von kurzen und langen Vokalen
- Erkennen der Schreibvarianten für einzelne Langvokale, z.B. /e:/, wiedergegeben durch e, ee, eh
- Beherrschen wichtiger Wörter des Grundwortschatzes mit den Schreibvarianten für den bewußtgemachten Langvokal
- Diskriminieren von weichen und harten Verschlaußlauten im Anlaut und Inlaut
- Diskriminieren des stimmhaften /z/ und stimmlosen /s/ im Inlaut: brausen — reißen
- Erfassen der Schreibvarianten einzelner Phoneme, z.B. /w/, wiedergegeben durch w und v (Wasser — Vase)

2.2.2 Klasse 3

- Wissen, daß Anredewörter groß geschrieben werden
- Wörterbuch benutzen können
- Erfahren der Wirksamkeit des etymologischen Prinzips bei der Schreibung verwandter Wörter (Wortfamilien)
- Umlaut auf die Ausgangsformen zurückführen können: träumen — Traum, läuft — laufen
- Erfassen der etymologischen Bedingtheit der Auslautschreibung vorwiegend bei Verben: fragt — fragen, trinkt — trinken
- Erkennen der Schreibvarianten der noch nicht bewußt gemachten Langvokale z.B. /i:/, wiedergegeben durch i — ie — ih — ieh
- Beherrschen wichtiger Wörter des Grundwortschatzes mit den Schreibvarianten für den bewußt gemachten Langvokal
- Wissen, daß nach Kurzvokal häufig eine Doppelschreibung von Konsonanten erfolgt
- Erkennen der Auslautschreibung des Phonems /s/ durch Verlängerung Maus — Mäuse, Fuß — Füße,
- Erfassen der Schreibvarianten einzelner Phoneme, z.B. /f/, wiedergegeben durch f — ff — v — ph

2.2.3 Klasse 4

- Wissen, daß nominalisierte Verben und Adjektive groß geschrieben werden
- Fehlerbearbeitung mit Hilfe des Wörterbuches durchführen können
- Fehlerbearbeitung nach Fehlerarten differenziert durchführen können
- Erfahren der Wirksamkeit des etymologischen Prinzips bei Wortfamilien: Tod — todkrank
- Erfassen der Distributionsregeln der Schreibvarianten ss — ß für das Phonem /s/
- Erfassen sinnvoller Distributionsregeln für Schreibvarianten einzelner Phoneme: tz steht nach kurzen Vokalen
- Erfassen der Schreibvarianten einzelner Phoneme, z.B. /ts/, wiedergegeben durch z, tz, zz, ts
- Erfassen der Schreibvarianten der Phonemverbindung /k + s/ wiedergegeben durch x — ks — chs — gs — cks
- Beherrschen wichtiger Wörter des Grundwortschatzes mit den Schreibvarianten für die bewußt gemachte Phonemverbindung /k + s/
- Unterscheiden der Schreibweise von das — daß
- Beherrschen der Silbentrennung
- Beherrschen der Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede
- Kennenlernen einfacher Regeln für die Zeichensetzung (vgl. „Sprachübungen und Sprachbetrachten“)

3. Zur Lernerfolgskontrolle

Die schriftlichen Arbeiten im Bereich der Rechtschreibung haben vornehmlich Übungscharakter.

Im 2. bis 4. Schuljahr sind 6—8 Übungsfolgen durchzuführen, die aus drei vorbereiteten schriftlichen Übungen und einem abschließenden Diktat bestehen.

Das Diktat dient der Leistungsmessung und wird benotet. Bei den vorbereitenden Übungen erfolgt die Bewertung nicht in Form einer Benotung.

Alle Arbeiten sind in ein besonderes Heft einzutragen.

3.1 Vorbereitende schriftliche Übungen

In den vorbereitenden schriftlichen Übungen soll eine Wortauswahl oder ein zusammenhängender, in Sinneinheiten gesprochener Text niedergeschrieben werden. Wichtiger als die Nachschrift selbst ist die Vorbereitung.

Die Aufgabe heißt: Fehler von vornherein vermeiden, nicht nachträglich berichtigen.

Derartige Übungen können sein:

- Geübte Wortdiktate
 - Geübte Satzdiktate
 - Kurzdiktate im Anschluß an erarbeitete Stoffe
 - Niederschrift auswendig gelernter Sätze oder kurzer Texte
 - Partnerarbeiten mit Fehlerkarten (Diktieren der aus berichtigten Fehlern zusammengestellten Wortlisten)
 - Partnerdiktate
 - Diktate, bei denen die Schüler die Rechtschreibung erfragen dürfen und sollen.
- Diese Übungen können zum Teil schon im zweiten Halbjahr der Klasse 1 erfolgen.

3.2 Diktate zur Leistungsmessung

Bei den 6—8 Diktaten handelt es sich um unbekannte Texte mit einem durch Übungen gesicherten Wortschatz. Das Diktat darf nicht mit Schwierigkeiten überhäuft sein. Die Satzzeichen sind mitzudiktieren, Eigennamen und schwierige Fremdwörter vorher an die Tafel zu schreiben.

Der Umfang der Diktate beträgt:

- in Klasse 2 20— 50 Wörter,
- in Klasse 3 50— 80 Wörter,
- in Klasse 4 80—120 Wörter.

Die Rechtschreibleistung der Klasse muß jährlich einmal in Form einer Vergleichsarbeit oder eines standardisierten Tests ermittelt werden. Rechtschreibtests, die zu Beginn des Schuljahres durchgeführt werden, verbessern die diagnostische Grundlage des Unterrichts.

Schüler, die einen erheblichen Leistungsrückstand in der Rechtschreibung zeigen, sollten nur einen Teil des Diktats mitschreiben, den Rest abschreiben. Bei Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche ist so zu verfahren, wie es der Erlaß vom 29. 5. 1973 — X P 3 — 518.12 — 5, NBl. KM. Schl.-H. S. 173, vorsieht.

Hinweise zum methodischen Vorgehen bei der Förderung im Rechtschreiben finden sich in den „Blättern zur Bildungsberatung, Nr. 5 vom August 1973, Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie“. Außerdem wird auf die Literaturhinweise unter 4.2 verwiesen.

3.3 Nachweis über den Umgang mit dem Wörterbuch

Im 3. und 4. Schuljahr wird die Fähigkeit, mit dem Wörterbuch umzugehen, durch eine schriftliche Arbeit nachgewiesen.

3.4 Zur Korrektur und Beurteilung von Rechtschreibleistungen

Lernerfolgskontrolle kann nur dann lernverstärkend wirken, wenn die vorbereitenden schriftlichen Übungen sofort kontrolliert und Diktate kurzfristig korrigiert werden.

Die Kontrolle der vorbereitenden Übungen kann durch Mitschüler oder durch den Schüler selbst geschehen. Die Selbstkontrolle bei leistungsschwächeren Schülern ist jedoch fragwürdig. Bei der Korrektur durch den Lehrer wird das fehlerhafte Wort durchgestrichen und das richtige Wortbild darübergeschrieben. Es ist zweckmäßig, das richtige Wortbild mit anderer Farbe zu schreiben. Bei schwächeren Schülern sollte der Lehrer die Überklebemethode anwenden (Korrekturband ist im Schreibwarenhandel erhältlich).

Auf keinen Fall darf das falsch geschriebene Wort in Diktaten durch Unterstreichen mit roter Farbe hervorgehoben werden.

Bei der Fehlerbearbeitung einzelner Diktate soll der Schüler das Wörterbuch benutzen. Die Fehlerbearbeitung durch den Schüler sollte nach Fehlerarten differenziert erfolgen.

In der Grundschule sollen Verstöße gegen folgende Bereiche der Rechtschreibung zwar korrigiert werden, bei der Beurteilung jedoch außer Betracht bleiben:

- Besondere Fälle der Groß- und Kleinschreibung
- Groß- und Kleinschreibung nach dem Doppelpunkt
- Grenz- und Zweifelsfälle der Zusammen- und Getrenntschreibung
- Schwierige bzw. seltene Fremdwörter
- Silbentrennung
- Zeichensetzung

Werden Zeichen mitdiktiert oder schwierige Wörter angeschrieben, vom Schüler aber falsch wiedergegeben, so müssen diese Fehler korrigiert und bewertet werden.

4. Literaturhinweise

4.1 *Zur Didaktik und Methodik des Rechtschreibunterrichts*

Beinlich, A.: Über das Erlernen der Rechtschreibung, in Handbuch des Deutschunterrichts, Emsdetten/Westfalen, 1963, 3. Aufl.

Bischoff, P.: Grundlagen und Praxis des Rechtschreibunterrichts, Hannover 1969 (darin ausführlichere Literaturhinweise)

Kern, Artur: Rechtschreiben als Funktion des Sprachunterrichts, Freiburg, 1973

Philipp, Marthe: Phonologie des Deutschen, Stuttgart, 1974

Riehme, J.: Probleme und Methoden des Rechtschreibunterrichts, Berlin, 1965

4.2 *Zur Legasthenie*

Angermaier, Michael: Legasthenie — Verursachungsmomente einer Lernstörung, Weinheim, 1971

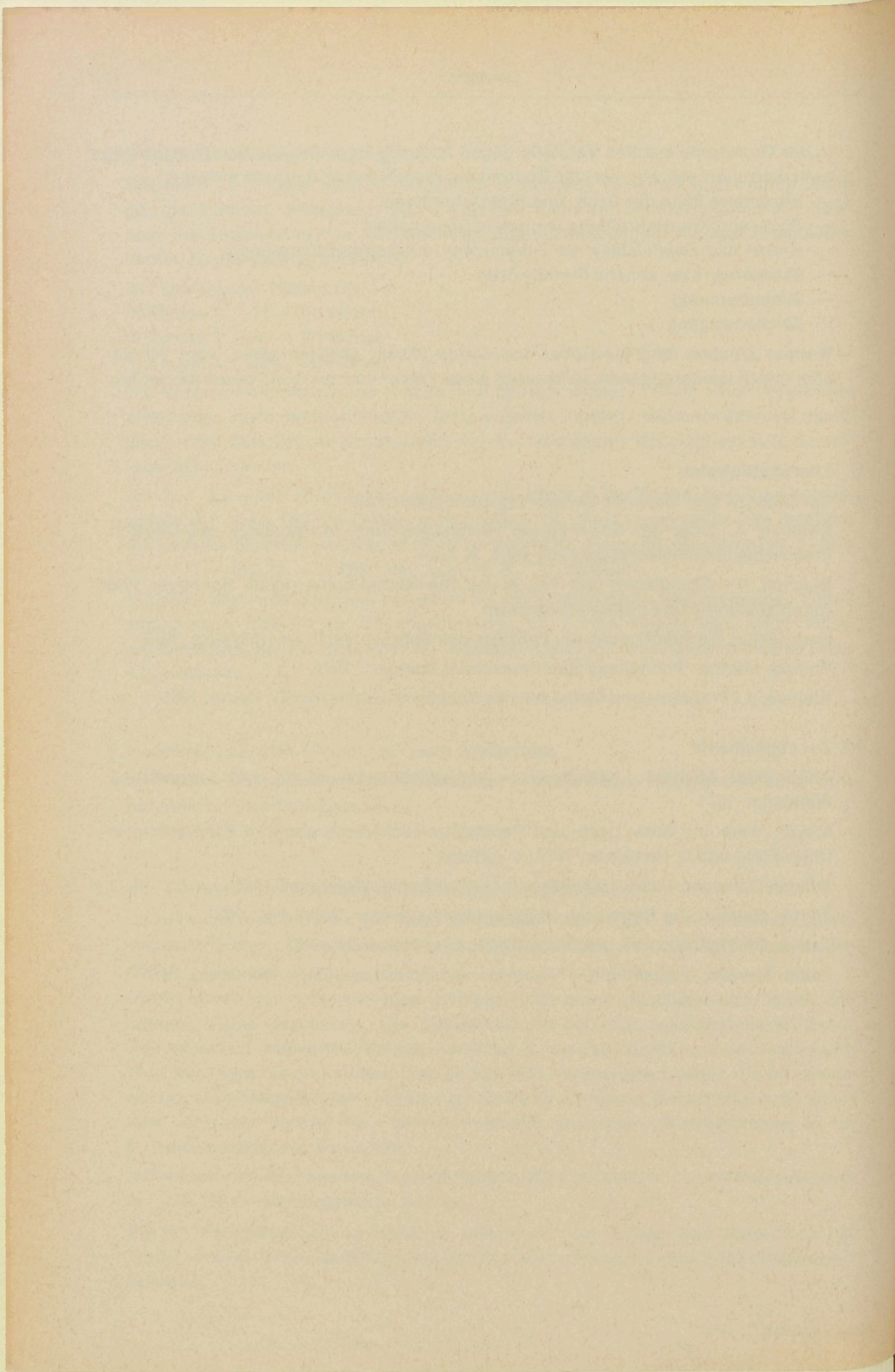
Meyer, Hans und Ruth: Lese- und Rechtschreibschwäche und ihre Behandlung im Unterricht I und II, Hannover, 1974, 4. Auflage

Schenk-Danziger, Lotte: Handbuch der Legasthenie, Weinheim, 1968

Tamm, Helmut: Die Betreuung legasthenischer Kinder, Weinheim, 1971

Tamm, Helmut: Lies mit uns, schreib mit uns, Weinheim, 1965

Valtin, Renate: Legasthenie — Theorien und Untersuchungen, Weinheim, 1970



DARSTELLENDEN SPIEL

1. Zur Didaktik

1.1 Allgemeines

- Darstellendes Spiel eröffnet einen vom gewöhnlichen Leben abgehobenen, nicht in den Prozeß der Befriedigung von Lebensnotwendigkeiten eingebundenen Handlungsspielraum, in dem freies Handeln möglich ist. Dieses Handeln ist in dem Sinne frei, daß es ein Handeln „als ob“ in selbstgewählten, angenommenen Rollen und gesellschaftlichen Sanktionen nicht unterworfen ist.
- Darstellendes Spiel ermöglicht dem Spieler die Übernahme von Rollen, die ihm im alltäglichen Leben aufgrund seines Alters, seines Geschlechts oder seiner gesellschaftlichen Position verwehrt sind; es macht dem Spieler auch Rollen, die er im Alltag unbewußt einnimmt, bewußt.
- Darstellendes Spiel ist ein Interaktionsvorgang, der wegen seines Spielcharakters nicht unmittelbar auf das Leben des Spielers einwirkt, der auch deswegen wiederholbar und modifizierbar ist. In diesem Sinne ist darstellendes Spiel als Probehandeln aufzufassen.
- Darstellendes Spiel erfordert kreatives Verhalten; d.h. der Spielende ist herausgefordert, in den von seinem gewöhnlichen Leben abgehobenen Spielsituationen auch ungewöhnliche und neuartige Verhaltensweisen zu erproben. Dabei werden alle Bereiche der Persönlichkeit, die kognitiven, affektiven und psychomotorischen Fähigkeiten des Menschen angesprochen. — Dies gilt auch, wenn in den Sonderformen des darstellenden Spiels der Mensch nicht unmittelbar, sondern durch eine Puppe, eine Schattenfigur, eine Maske oder andere stellvertretende Rollenträger ins Spiel kommt.
- Darstellendes Spiel ist bezogen auf die Kunst des Theaters. Daher bietet darstellendes Spiel die Möglichkeit des aktiven Umgangs mit der Kunst und des unmittelbaren Zugangs zur Kunst.

1.2 Die Funktion des darstellenden Spiels in Erziehung und Unterricht

Die Bedeutung des darstellenden Spiels für die Erziehung und den Unterricht liegt darin begründet, daß es alle Persönlichkeitsbereiche des Menschen erfassen, anregen und entwickeln kann. Es kann sich sowohl auf die Person des Spielers als auch auf sein soziales Verhalten auswirken und zur Entwicklung der psychomotorischen, affektiven und kognitiven Fähigkeiten beitragen.

Das darstellende Spiel hat die Funktion, Lernprozesse zu unterstützen und in Gang zu setzen:

im Bereich der Kommunikation und Sozialisation

im fachgebundenen Unterricht

im Bereich der Künste

Je nach Lernzielen, die erreicht werden sollen, tritt eine der drei Funktionen des darstellenden Spiels im Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen in den Vordergrund, ohne daß jedoch die anderen Funktionen unwirksam werden.

1.2.1 *Darstellendes Spiel als Mittel der Kommunikation und Sozialisation*

Darstellendes Spiel aktiviert und differenziert eine Vielfalt von Kommunikationsweisen wie Sprache, Gestik, Mimik und Körperbewegung.

Durch die spielerische Imitation und Antizipation von Rollen, die dem Spieler in der Realität nicht bewußt oder nicht zugänglich sind, kann der Spieler seinen Bestand an Verhaltensmustern erweitern. Das Durchspielen der eigenen, in der Realität übernommenen Rollen und der fremden, in der Realität nicht zugänglichen Rollen erweckt und fördert im Spieler das Verständnis für eigenes und fremdes Verhalten. Es macht ihm Handlungsalternativen und Variationsmöglichkeiten seines Verhaltens deutlich. Die Wiederholbarkeit und Modifizierbarkeit des Rollenspiels ermöglicht es dem Spieler, Verhaltensweisen zu differenzieren und einzuüben.

Als Interaktionsvorgang vollzieht sich darstellendes Spiel immer in Situationen, die von allen beteiligten Spielern realisiert werden müssen, wenn das Spiel gelingen soll. Auf diese Weise wird durch das darstellende Spiel die Fähigkeit geweckt, entwickelt und trainiert, das eigene Handeln in seiner Wirkung auf die soziale Situation zu beurteilen und darauf einzustellen und soziale Konflikte zu bewältigen.

In der Grundschule steht die Funktion des darstellenden Spiels, die Kommunikationsfähigkeit und die Sozialisation des Kindes zu fördern, im Vordergrund. Hier wirkt das darstellende Spiel als fächerübergreifendes Prinzip, durchgehend durch alle Lernbereiche.

1.2.2 *Darstellendes Spiel in fachgebundenen Lernprozessen*

Darstellendes Spiel initiiert, unterstützt und fördert Lernprozesse in bestimmten Fachbereichen. Besonders effektiv und ökonomisch läßt es sich jedoch dort einsetzen, wo es darauf ankommt,

- Denk- und Lernprozesse durch Spielhandlungen anzuregen,
- abstrakt-begriffliche Denk- und Lernprozesse durch konkreten Handlungsbezug zu unterstützen,
- Konflikte in Spielsituationen zu verdeutlichen,
- Konfliktlösungsversuche in Probehandlungen durchzuspielen,
- Handlungen in Lebenssituationen, die sich in der Schule nicht real ergeben, zu simulieren und in der Spielhaltung des „Als ob“ zu vollziehen,
- Kommunikations- und Sozialisationsvorgänge zu veranschaulichen und bewußt zu machen,
- Sprachlernsituationen zu schaffen, in denen sich der Schüler spontan sprachlich äußert und in denen erlernte Sprachmuster aktualisiert und verfügbar gemacht werden,
- dramatische Texte und szenische Arrangements handelnd nachzuvollziehen und als theatralische Formen erfahrbar zu machen.

Darstellendes Spiel kann in verschiedenen Phasen des Lernprozesses unterschiedliche methodische Funktionen übernehmen. Es kann dazu dienen,

- das Lernen zu motivieren,
- die Problemsituation und die Aufgabenstellung zu veranschaulichen und zu verdeutlichen,
- die Eigenart des Unterrichtsgegenstandes zu erkennen,
- Gelerntes im sozialen Bezugsfeld zu üben und anzuwenden,
- Lernergebnisse festzustellen.

Der zeitliche Anteil des darstellenden Spiels am Unterrichtsgeschehen hängt dabei vom Unterrichtsgegenstand und seiner Affinität zu handlungsgebundenen Lernprozessen ab. Häufig werden es nur wenige Minuten einer Unterrichtsstunde sein, in denen das Spiel methodisch eingesetzt wird; manchmal kann das Spiel sich auch über mehrere Unterrichtsstunden erstrecken.

1.2.3 *Darstellendes Spiel als Kunstform*

Darstellendes Spiel ist eine elementare Form von Theater. Dabei ist Theater im weitesten Sinne zu verstehen als Schauspiel, das menschliche Verhaltensweisen und Interaktionen in gestalteter Form schaubar macht. Ebenso wie die Fächer Musik und Bildende Kunst eröffnet das darstellende Spiel durch eigene künstlerische Versuche einen Zugang zur Kunst.

Aus seiner Beziehung zur Kunst des Theaters ergibt sich die fachspezifische Aufgabe des darstellenden Spiels, den Schüler durch eigenes Spiel theatralische Formen, Mittel, Verfahrens- und Produktionsweisen erfahren und Strukturen von Schau-Spielen, sowie Wirkungen des Spiels auf Zuschauer erkennen zu lassen.

Darstellendes Spiel vermittelt dem Schüler auf diese Weise Kenntnisse über die Kunst des Theaters und Kriterien für den Genuß und die Beurteilung von Theaterkunst. Zugleich gibt es ihm Gelegenheit, sich in der Gestaltung theatralischer Formen selbst zu versuchen und sich in elementaren künstlerischen Formen auszudrücken.

Darstellendes Spiel hat als Kunstform bereits in der Grundschule seinen Platz. Auch im einfachen Grundschulspiel können Formqualitäten evident und für die künstlerische Erziehung des Kindes wirksam werden.

2. **Hinweise zur Spielgestaltung**

2.1 *Spiel in Klasse 1*

Das darstellende Spiel im 1. Schuljahr nimmt hinsichtlich der Spielhaltung und der Darstellungsmöglichkeiten des Kindes, der Spielformen, Spielleitung und Spielmittel eine Sonderstellung gegenüber allen späteren Schulspielaltern ein. Wie für das Vorschulkind gilt auch noch für den Schulanfänger: Spielen ist ein elementares Bedürfnis und die dominierende Tätigkeit des Kindes.

2.1.1 *Spielhaltung*

Im Spiel des Kindes im 1. Schuljahr verbinden sich introvertierte, egozentrische Phantasievorstellungen und Bezüge zur realen Umwelt. Einerseits versenkt sich das Kind im introvertierten Phantasiespiel in die Darstellung eines Menschen, eines Tieres oder eines Dinges so tief, daß Phantasievorstellung und Realität, darstellendes Ich und dargestellte „Rolle“ vielfach miteinander verschmelzen. Andererseits werden im kindlichen Spiel Realitätsbezüge vor allem dort deutlich, wo das Kind soziale Rollen, die ihm in seiner Umwelt begegnen (Vater und Mutter, Kaufmann, Doktor), im Spiel imitiert und antizipiert. Egozentrische Spielversunkenheit und Partnerbezogenheit bestimmen die Spielhaltung in der Weise, daß das Kind vor allem sein eigenes Spiel spielen, dies aber zusammen mit anderen Kindern tun will. Das Spiel dieser Altersphase entbehrt jeglicher Darstellungsabsicht und ist nicht auf Zuschauer gerichtet.

2.1.2 Darstellungsmöglichkeiten

Die Darstellungsmöglichkeiten des Schulanfängers sind im sprachlichen und mimischen Bereich noch beschränkt. Viel eher vermag sich das Kind in grobmotorischen, rhythmischen Körperbewegungen und in großräumigen Bewegungszügen auszudrücken. Nur kurze, überschaubare Handlungen und einfache Geschehnisse können Spielinhalt werden.

2.1.3 Spielformen

Zu Beginn des 1. Schuljahres sollte den Kindern viel Gelegenheit zu freiem Rollenspiel gegeben werden. Es sollten aber auch Spielangebote durch den Lehrer gemacht werden, dies besonders für die Kinder, die der Spielanregung bedürfen. Die äußere Grundform dieser vom Lehrer initiierten und geleiteten Spiele, an denen die ganze Klasse oder Teilgruppen der Klasse teilnehmen, ist der Kreis. Er bezieht alle Kinder gleichermaßen ins Spiel ein, schirmt den Spielort nach außen ab und schafft so die diesem Alter gemäße Voraussetzung für ein gemeinsames und konzentriertes Spielen.

Folgende Spielformen kommen für das 1. Schuljahr in Betracht:

Reigenspiele und Spiellieder

Reigenspiele und Spiellieder, die vorwiegend im Kreis gespielt werden, entsprechen der Vorliebe der Kinder für häufige Wiederholung gleicher Spielelemente. Sie tragen den begrenzten Fähigkeiten des Kindes zu mimischem und sprachlichem Ausdruck Rechnung und kommen der Freude an rhythmisierten, großräumigen Spielbewegungen entgegen.

Zunächst sollten vor allem solche Spiellieder gewählt werden, bei denen alle Kinder in gleicher Weise agieren können, so daß auch spielgehemmte Kinder in das gemeinsame Tun einbezogen werden.

Beispiele:

„Wir treten auf die Kette“

„Auf der Eisenbahn“

Die nächste Stufe bilden die Spiellieder, bei denen ein Kind oder mehrere Kinder im Laufe des Spiels erste kleine Rollen übernehmen.

Beispiele:

„Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann ...“

„Die Vogelhochzeit“

„Jetzt steigt Hampelmann ...“

Einige Spiellieder erfordern eine Improvisation von nicht vorgegebenen Spielbewegungen. Sie erweitern die Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes.

Beispiele:

„Ging einmal im Regen“

„Meister gib uns Arbeit“

„Adam hatte sieben Söhne“

Kleinspielformen

Kleinspielformen werden in der Art von Gesellschaftsspielen im Kreis gespielt, erfordern geringe Darstellungsmittel und geben auch spielgehemmten Kindern die Möglichkeit, sich ins Spiel zu wagen und kleine Spielaufgaben zu bewältigen.

Beispiele:

Das Vorstellungsspiel: Ein Kind stellt sich einem anderen vor: „Guten Tag! Ich heiße ... Wie heißt du?“ Darauf stellen sich beide Kinder zwei anderen Kindern vor usw. Wenn die Zahl der sich vorstellenden im Kreis befindlichen Kinder genügend angewachsen ist, läßt der Spielleiter ein Schlüsselbund fallen, worauf sich alle schnell hinsetzen. Ein Kind bleibt ohne Stuhl übrig und beginnt die neue Spielrunde. Das Spiel läßt sich auch so abwandeln, daß die Kinder sich in angenommenen Rollen (z. B. als Tiere oder Märchenfiguren) vorstellen.

Tätigkeitenraten: Ein Kind oder mehrere Kinder denken sich eine Tätigkeit aus, die sie den anderen vorspielen. Wer die Tätigkeit rät, stellt die nächste Rateaufgabe.

Das chinesische Restaurant: Ein Kind wird hinausgeschickt. Die anderen verabreden eine Speise, die sie pantomimisch essen und deren einzelne Silben (z.B. Milch-sup-pe) einzelne Spieler fortwährend vor sich hin murmeln. Es entsteht ein „chinesisch“ klingender Sprachwirrwarr. Das Kind, das von draußen hereingerufen wird, muß durch genaues Hören und durch die Beobachtung der Spielbewegung raten, welches Gericht im chinesischen Restaurant gegessen wird.

Gespielte Lebenssituationen

Kurze überschaubare Situationen aus dem Leben der Kinder werden mehrfach durchgespielt und anschließend besprochen. Die Themen ergeben sich entweder spontan aus einem Gespräch oder dem freien Spielen oder werden vom Lehrer angeregt. Diese Spielform bietet die Möglichkeit, Konflikte der Kinder in ihrer sozialen Realität durchzuspielen und durch häufigen Rollenwechsel und Wiederholung der Szene mit verschiedenen Konfliktlösungen zu experimentieren.

Beispiele: Eltern verlangen von den Kindern, mit dem Fernsehen aufzuhören und ins Bett zu gehen.

Ältere Schüler hänseln und ärgern die Erstkläßler.

Ein „Neuer“ kommt auf den Spielplatz und will mitspielen.

Stegreifspiel nach epischen Vorlagen

Der Lehrer erzählt eine Geschichte oder liest aus einer epischen Vorlage (Kinderbuch, Märchen, Bilderbuch) vor. Einzelne Teile der epischen Handlung, die auf die Kinder einen besonderen Spielanreiz ausüben, werden im Stegreif einmal oder mehrfach gespielt. Das Arrangement der Szene wird weitgehend den Kindern überlassen.

Beispiele: Kinderbuch „Lachgeschichten“ von Ursula Wölfel

Märchen „Hänsel und Gretel“

Bilderbuch „Wo die wilden Kerle wohnen“ von Maurice Sendak.

Bewegungsspiele

Der Akzent des Bewegungsspiels liegt auf den großräumigen Bewegungen wie Gehen, Laufen, „Fliegen“, „Fahren“, „Schwimmen“. Erforderlich sind eine große Spielfläche (Turnhalle, Schulhof) und ein Bewegungsplan, der vor dem Spiel oder während des Spiels mit den Kindern erarbeitet werden muß.

Beispiele: Bahnhof (verschiedene Züge, Bahnhofsvorsteher, Reisende, Fahrkartenschalter, Gepäckträger)

Straßenkreuzung (Autos, Fußgänger, Radfahrer, Polizist, Ampel)

Flugplatz (startende und landende Flugzeuge, Bodenpersonal, Tankauto).

Puppenspiel

Das Puppenspiel des 1. Schuljahres beginnt beim Fingerspiel, in dem einzelnen Fingern besondere Rollen zugeordnet werden. Die dem Zeigefinger aufgesetzte Kartoffel, Dose, Schachtel, Holzkugel usw. und das um die Hand geknotete Taschentuch bilden die erste Handpuppe des Kindes, mit der sich ohne viel Aufwand ein kleiner Dialog zwischen Spieler und Puppe oder zwischen der eigenen und einer anderen Puppe führen läßt. Auch die einfache Stockpuppe, die aus einem auf den Stab gesteckten Kopf (Kartoffel, Papierball, Luftballon) und einem Stück Stoff oder Papier als Puppenleib besteht, ist diesem Alter gemäß. Auf jeden Fall ist die selbst gefertigte einfache Puppe der gekauften perfekten vorzuziehen. Anfertigung und Ausgestaltung von Puppen kann im Kunstunterricht geschehen — vgl. Lehrplan Kunst, Grundschule. — (Siehe auch 2.2.2 (5)). Spielgehemmte und unsichere Kinder wagen sich oft erst im Puppenspiel zu einem Dialog oder einer Spielszene vor, weil ihnen das Puppenspiel das Bewußtsein vermittelt, nicht sich selbst in Szene setzen zu müssen, sondern die Puppe stellvertretend ins Spiel schicken zu können.

2.1.4 *Spielleitung*

Die wesentlichste Aufgabe des Lehrers besteht darin, Spielraum und spielanregendes Material bereitzustellen und eine gelockerte Spielatmosphäre zu schaffen. Der Lehrer hält sich überwiegend zurück. Er greift nicht direkt korrigierend oder kritisierend ins Spiel ein. Er spielt nichts vor. Er spielt jedoch mit und kann durch sein Mitspielen das Spiel der Kinder unmerklich steuern. Er muß darauf achten, daß alle spielwilligen Kinder mitspielen dürfen, und muß sich darum bemühen, auch solche Kinder ins Spiel einzubeziehen, die sich zunächst spielunwillig zeigen.

2.1.5 *Spielmittel*

Hauptsächliches Spielmittel ist die ursprüngliche Fähigkeit des Kindes, sich in seiner Phantasie den Spielort zu schaffen und sich nicht nur in Menschen, sondern auch in Tiere und Gegenstände zu verwandeln. Durch die körperhafte Darstellung z.B. von Häusern, Bäumen, Uhren, Raketen usw. haben alle Kinder in einer Spielszene eine „Rolle“.

Kostüme, Requisiten und Bühnenaufbauten erweisen sich in diesem Alter fast immer als überflüssig, ja als ungeeignet, da sie die Spielkonzentration des Kindes eher stören als fördern. Kostümandeutungen (eine Kopfbedeckung, ein Tuch) und auch die Verwendung von verfremdeten Spieldingen (z. B. Stock und Gartenschlauch = Staubsauger, Bauklotz und Band = Telefon), können jedoch das Spiel beleben.

Jegliche Aufführung vor Zuschauern widerspricht der Spielhaltung von Kindern des 1. Schuljahres. Allenfalls ist es möglich, die Eltern der Kinder an einem Spiel teilnehmen zu lassen, indem sie um den Spielort herum im Außenkreis Platz nehmen und dem Spiel passiv folgen oder auch aktiv mitspielen. Dadurch wird ein Gegenüber von Spielern und Zuschauern vermieden, das die Spielverwandlung des Kindes (s. o.) stören würde.

2.2 *Spiel in den Klassen 2—4*

2.2.1 *Spielorganisation*

(1.). Allmählich wandelt sich die Spielhaltung des Kindes. Seine erwachende Kritikfähigkeit durchbricht die distanzlose Spielversenkung, die bisher möglich war. Das Kind will sich nicht mehr einfach dem Spielen hingeben, sondern wird sich zunehmend der Schau-Wirkung seines Spiels bewußt. Dabei erfährt es seine Wirkung auf andere, wodurch sein Spiel zuschauerbezogen wird.

Mit zunehmendem Alter wächst auch die Fähigkeit des Kindes zu großräumigem Bewegungsspiel in der Gruppe und differenzierterer Gestaltung der Einzelrolle in Mimik, Gestik und Sprache.

Größere Bewußtheit und gesteigerte Ausdrucksfähigkeit machen nun das Spiel durch die Kinder selbst kontrollier- und modifizierbar.

(2.) So arbeiten bei den Proben jetzt zwei Gruppen miteinander: Spieler und Zuschauer. Die Versuche der Spieler werden von den zuschauenden Schülern beobachtet, anschließend besprochen und im Spiel weiterentwickelt, bis die endgültige Form der Szene gefunden ist. Dabei ist das einzelne Kind wechselweise Spieler und Zuschauer.

Bei der Spiel-Erarbeitung kann entweder ein Szenenabschnitt mit allen dazugehörigen Rollen geprobt werden, oder alle Spieler stellen dieselbe Person in derselben Situation gleichzeitig dar.

Eine Einzelrolle wird also im parallelen Ablauf gespielt. Dies gibt vor allem dem Kind im zweiten Schuljahr, das noch dem naiven Spielen verhaftet ist, Sicherheit, da es sich beim Parallelspiel noch in der Anonymität der Gruppe geborgen fühlen kann.

Mit zunehmendem Alter, etwa im 4. Schuljahr, kann die Klasse in mehrere selbständig übende Gruppen aufgeteilt werden, die zu gleicher Zeit unabhängig voneinander an der Spielaufgabe arbeiten. Die Arbeitsergebnisse der Spielgruppen werden dann der Klasse zur Beurteilung vorgetragen.

(3.) Die vornehmliche Aufgabe des Spielleiters in diesen Schuljahren (Kl. 2—4) besteht darin, ein Spielklima zu schaffen, in dem Darstellungsversuche gewagt werden.

Der Spielleiter schafft Situationen, die zum Spielen einladen. Die angebotenen Geschichten, Ereignisse und Vorgänge müssen immer einen für die Kinder dieser Altersstufe erkennbaren Spieleinsatz haben.

Der Lehrer gibt Spielhilfen, indem er die Situationen und Konflikte des Spielgeschehens im Gespräch mit den Kindern durchschaubar macht, die Handlungsweisen der Figuren bedenken und erläutern läßt und dadurch das Rollenverständnis vertieft. Ein Mitspielen des Lehrers innerhalb der Gruppe kann den Kindern als Anreiz zu deutlicherem Spiel dienen und damit zu einer besseren Darstellung beitragen. Jedoch ist ein Vorspielen des Lehrers, das zur bloßen Nachahmung durch die Kinder führt, abzulehnen.

Nach jedem Spielversuch nimmt der Lehrer die Spielkritik und neue Vorschläge der Kinder entgegen und läßt Anregungen in erneutem Spiel erproben. Dabei achtet er darauf, daß das kritische Gespräch den Spieler nicht entmutigt, sondern eine Verbesserung der Darstellung fördert.

(4.) Darstellendes Spiel wird häufig nur wenige Wochenstunden oder nur Abschnitte einzelner Unterrichtsstunden einnehmen. Je nach Akzent in der jeweiligen Zielsetzung wird es in den Fächern Deutsch, Kunst, Sachunterricht und Religion seinen Platz haben.

Wird bei einer Spielaufgabe eine Aufführung angestrebt, ist mehr Zeit für die Spielproben erforderlich. In diesem Falle kann darstellendes Spiel die zentrale Aufgabe einer Unterrichtsepoche von mehreren Wochen sein, in der u.a. die Deutschstunden und die Stunden für den musischen Unterricht aufgehen können.

Aufführungen sollten im 2. bis 4. Schuljahr im allgemeinen höchstens eine halbe Stunde dauern. Wiederholungsaufführungen werden mit zunehmendem Alter möglich, sollten sich jedoch auf höchstens drei beschränken.

2.2.2 Spielformen und Spielaufgaben

(1.) Kleinspielformen

Kleinspielformen dienen dazu, die Schüler mit den grundlegenden Mitteln der Darstellung bekannt und vertraut zu machen und auf diese Weise das sprachliche, mimische und gestische Ausdrucksvermögen zu steigern und zu differenzieren. Sie bieten auch gehemmten Kindern die Möglichkeit, überschaubare Spielaufgaben zu bewältigen und dadurch an Selbstvertrauen zu gewinnen.

Stegreifspiel

Das Stegreifspiel nimmt seine Aufgaben aus der Umwelt des Kindes und aus epischen Vorlagen wie Märchen, Sagen, Geschichten. Ein kurzes Geschehen wird von den Spielern spontan, u. U. mehrmals dargestellt und anschließend besprochen. So können Handlungsabläufe, Situationen und soziale Bezüge verdeutlicht werden. Aus diesen Stegreifversuchen können durch Wiederholung und Modifizierung kleine geformte Spiele werden, deren Ablauf festliegt, die aber immer noch Raum für spontane Spieleinfälle lassen.

Beispiele:

Aus der Umwelt:

- Ein Auto wird aufgetankt
- Auf dem Bahnhof
- Ein Verkehrsunfall
- Ich komme zu spät nach Haus
- Die zerbrochene Fensterscheibe

Nach epischen Vorlagen:

- König Drosselbart,
- Brautwerbung/Auf dem Markt
- Das tapfere Schneiderlein
- Begegnung zwischen Mus-Frau und Schneider / Riese und Schneider
- Geburtstagskaffee mit Pippi Langstrumpf

Pantomime

Pantomimische Übungen sind geeignet, die mimische und gestische Ausdrucksfähigkeit zu steigern und zu verfeinern. Vor allem sprachlich ungewandte Kinder finden in der Pantomime neue Ausdrucksmöglichkeiten.

Die darzustellenden Handlungsabläufe müssen allein durch Bewegung deutlich werden; dabei entsprechen großräumige Bewegungen dem kindlichen Darstellungsvermögen mehr als feinmotorische.

Beispiele:

Wir gehen durch einen dunklen Wald
Ein Jäger schleicht sich an das Wild heran
Wir erwachen und stehen auf
Berufe raten
Wir spielen Tischtennis

Scharade

Die Scharade ist ein Ratespiel, das eine Kontaktaufnahme mit Zuschauern erfordert. Ein Wort wird — als Ganzes oder in Silben bzw. Buchstaben zerlegt — in Spielszenen umgesetzt und einem Publikum zum Raten vorgeführt.

Da die Scharade in besonderer Weise auf den Zuschauer bezogen ist, entspricht sie nicht der Spielhaltung des Kindes im 1. und 2. Schuljahr.

Beispiele:

Hand — Schuh — Handschuh
Frosch — König — Froschkönig

(2.) Dasselbsterarbeitete Spiel

Das selbsterarbeitete Spiel geht aus von einer literarischen Vorlage oder von einer Spielidee.

Ist die Spielaufgabe einer literarischen Vorlage entnommen, muß die epische Handlung in eine Spielhandlung umgesetzt werden. Dazu werden einzelne Abschnitte der Handlung im Stegreif angespielt.

Geht das Spiel von einer Spielidee aus, wird die Handlung bereits auf ihre Spielbarkeit hin erfunden und in Stegreif angespielt.

In beiden Fällen entsteht zunächst ein Stegreifspiel, das erst allmählich zu festeren Formen in Sprache und Bewegung gelangt.

Durch wechselnde Rollenbesetzung bleibt das Spiel offen für spontane Einfälle und Textvorschläge der Spieler. Gelungenes hält der Lehrer in einem Protokoll fest. Diese Aufzeichnungen fließen in den endgültigen Spieltext ein.

Beispiele:

Epische Vorlage: Der Rattenfänger von Hameln
Die kleine Hexe

Spielidee: Ein Tag im Schullandheim
Begegnung mit außerirdischen Wesen

(3.) Das Textspiel (In der Regel nicht vor Klasse 3)

Die Auswahl eines geeigneten Spieltextes aus dem Angebot der Verlage bedarf besonderer Sorgfalt:

- Das Stück muß in seinem Handlungsaufbau schlüssig sein und in seiner sprachlichen Gestaltung stimmen,
- das Stück muß in seinem Gehalt Beziehungen zu Fragen und Sachverhalten aufweisen, die den Schüler betreffen,

- das Stück muß einen Spielanreiz ausüben und dem Spielvermögen der Schüler angemessen sein.

Wenn ein gedruckter Spieltext als Spielvorlage gewählt wird, sorgt der Lehrer durch die Wahl geeigneter Arbeitsformen dafür, daß die vorgegebenen Dialoge von den Kindern nicht auswendig gelernt werden, ohne daß die Bedeutung des jeweiligen Spielvorgangs erfaßt wird. Statt eines Spieles bliebe es sonst bei einem Aufsagen des Textes.

Es empfiehlt sich, den Inhalt des ausgewählten Spiels zum Kennenlernen frei zu erzählen oder den Text vorzulesen, um dann wie beim selbsterarbeiteten Spiel zunächst einzelne Abschnitte der Handlung im Stegreif anzuspielen. Dabei kann der Lehrer sprachliche Formulierungen der Textfassung als Hilfe für die Spieler einsprechen und so in die Stegreifformung einfließen lassen.

Erst wenn der Ablauf der Szenen im Stegreif erprobt ist, empfiehlt es sich, Leseproben anzusetzen, bei denen die Schüler mit verteilten Rollen lesen. Häufiger Rollenwechsel führt dabei zu unterschiedlichen Gestaltungsversuchen, die anschließend im gemeinsamen Gespräch ausgewertet werden. Dadurch wird das Verständnis für die Eigenart der Rollenperson und die jeweilige Spielsituation vertieft.

Während dieses Arbeitsabschnittes richtet der Lehrer den Spieltext durch Streichungen und Änderungen für die Klasse ein.

Die Lesemittel werden schon nach kurzer Zeit durch Spielproben abgelöst, weil die Gestaltung der Rollen nur gelingen kann, wenn Sprache, Gestik, Mimik und die Bewegung im Raum zusammen geprobt werden.

(4.) Das Unterrichtsspiel

Darstellendes Spiel kann als Unterrichtsmethode immer dort eingesetzt werden, wo Lernen im Handlungsvollzug möglich ist (vgl. 1.2.2).

Beispiele:

Deutsch

Umgang mit Texten: Veranschaulichung und Interpretation von literarischen Texten
Hebel: Das Mittagessen im Hof

Mündl. und schriftl. Sprachhandeln: Schaffen von Gesprächssituationen

Telefongespräche

Streitgespräche

Analyse eines Sachberichts, z. B. Ein Fahrradschlauch wird geflickt

Sachunterricht

Auswertung einer Realbegegnung:

„Tankstelle“

Auffinden von Handlungsalternativen in Konfliktsituationen:

„Betreten des Rasens verboten“

Englisch

Übung und Anwendung der erworbenen Sprachkenntnisse:

„At the Station“

Religion

Vergegenwärtigung biblischer Geschichten:

„Der barmherzige Samariter“

Kunst

Veranschaulichung von Situationen und Handlungsabläufen,
Herausfinden wichtiger und bildwirksamer Situationen und Körperhaltungen:
„Vor dem Fußballtor“, „Keilerei“

(5.) Das Handpuppenspiel

Beim Handpuppenspiel entsteht eine enge Wechselbeziehung zwischen dem spielenden Kind und der Puppe. Das Kind projiziert sich in die Puppe und läßt sie stellvertretend für sich handeln, wobei die Eigenart der Puppe auf das spielende Kind zurückwirkt.

Daher ist es wichtig, daß das Kind seine Puppe selbst herstellt. Das kann die einfache Stockpuppe oder die bewegungsreichere Handpuppe sein.

In den ersten beiden Schuljahren regen ganz einfache Puppenformen die Phantasie des Kindes an. Bereits eine auf den Finger gesteckte Kartoffel oder Holzkugel ergibt die erste Spielpuppe.

Dosen und Schachteln, Schöpfkellen und Rührlöffel, Knollen und Wurzelwerk, Papier und Textilien können Materialien für die Puppenherstellung sein.

Puppenköpfe aus Pappmaché erfordern die Fähigkeit zu differenzierterer Gestaltung, die erst gegen Ende der Grundschulzeit oder in der Orientierungsstufe erwartet werden kann.

Aus dem improvisierten Zusammenspiel der fertiggestellten Puppen ergeben sich erste Spielideen und spontane Dialoge. Daraus entstehen eine Spielhandlung und ein Stegreifdialog, die sich an den Möglichkeiten und Eigenarten der Puppen orientieren.

Der umgekehrte Weg von einem vorgegebenen Puppenspieltext zur Puppenherstellung und Spielgestaltung ist für die Grundschule nicht geeignet.

Wenn die Kinder gelernt haben, ihre Puppen zu führen, können sie in kleinen Gruppen selbständig Spielszenen erarbeiten und sich gegenseitig vorführen.

Eine improvisierte Puppenbühne, hergestellt aus einer Spielleiste und daran befestigtem Tuch, ist in jedem Fall der meistens viel zu engen Kasperbude vorzuziehen.

Beispiele:

Der Rangstreit der Küchengeräte

Spuk in der Speisekammer

Kaspergeschichten

2.2.3 Spielmittel

(1.) Bühne und Kulisse

Das darstellende Spiel ist nicht an eine Bühne gebunden. In der Grundschule ist zumeist das Klassenzimmer der geeignete Spielraum. Durch Umräumen des Gestühls schafft man einen freien Platz, wo sich die Kinder im Spiel bewegen können. Leichte, handliche Stellwände können den Spielraum abgrenzen und Möglichkeiten für Auftritte und Abgänge schaffen.

Für eine Aufführung benötigt man einen größeren Raum. Die Aula, die Pausenhalle oder der Musikraum, vielleicht auch ein Platz im Freien oder das Treppenhaus sind Räume, die sich für eine Aufführung eignen oder herrichten lassen. Dazu ist

eine Bühne zumeist nicht erforderlich. In vielen Fällen entspricht es dem internen Rahmen einer solchen Aufführung, daß der Spielort nicht erhöht ist, sondern daß die Zuschauerplätze in Form eines Kreises, Halbkreises, Karrées oder einer Gasse angeordnet sind.

Die Guckkastenbühne, die auf das Illusionstheater zugeschnitten und wenig variabel ist, erweist sich für die meisten Formen des darstellenden Spiels als ungeeignet. Dagegen bietet die Podienbühne viele Möglichkeiten der Veränderung. Durch bewegliche Vorpodien läßt sich die Bühnenfläche vergrößern und in ihrem Aufbau variieren: Treppen und Erhöhungen bieten neue Spielmöglichkeiten oder schaffen die Verbindung zum Zuschauerraum, der bisweilen in das Spiel einbezogen wird. Die Podienbühne täuscht nicht eine Wirklichkeit vor, sondern macht deutlich, daß das Bühnengeschehen nur Spiel ist. Daher ist hier ein naturalistisches Bühnenbild nicht angebracht.

In den ersten drei Schuljahren sollte auf ein Bühnenbild ganz verzichtet werden. Für Kinder dieser Altersstufe ist es eine lohnende Spielaufgabe, Blumen, Bäume, Zäune, Hecken und Häuser selbst darzustellen, wie es sich besonders beim Kreis- und Halbkreissspiel anbietet.

Auch beim Spiel älterer Schüler wird der Spielort primär durch den Spieler, durch seine Mimik, Gestik, Bewegung und Sprache verdeutlicht. Kulissen unterstützen lediglich die Raumvorstellungen bei Spielern und Zuschauern und beschränken sich daher auf die Andeutung des Spielortes. Das geschieht am besten durch einzelne Symbole: Ein Fahrplan steht für den ganzen Bahnhof, das Symbol einer Krone für die Räume des Schlosses.

(2.) Kostüm und Requisit

Die Spielkleidung muß dem Darstellungsvermögen der Spieler entsprechen und auf das Spielgeschehen abgestimmt sein. Aufwendige Kostüme sind demnach genauso ungeeignet wie wahllos zusammengetragene Einzelteile.

Die einfachen Spielformen der ersten Schuljahre bedürfen keiner besonderen Spielkleidung. Auch bei Aufführungen älterer Schüler bleibt die Kostümierung auf Andeutungen beschränkt.

Requisiten können in den seltensten Fällen die gemeinten Gebrauchsgegenstände selbst sein. Oft kann man auf Spieldinge überhaupt verzichten und sie dadurch sichtbar machen, daß die Spieler mit den gedachten Dingen umgehen. In anderen Fällen werden die Requisiten zusammen mit dem Bühnenbild und den Kostümen für das Spiel angefertigt.

Die Ausstattung einer Aufführung ist eine ernstzunehmende ästhetische Aufgabe, bei der alle einzelnen Teile sich einer Gesamtkonzeption zuordnen, in der Farbgebung und Stilisierung wesentliche Elemente einer künstlerischen Gestaltung sind. Spielkostüm und Requisit unterstreichen optisch die Charakterisierung der Rollenfiguren und tragen zur Deutung des Spielgeschehens bei. Kostüme und Requisiten für ihr Spiel selbst herzustellen, kann für Grundschüler in manchen Fällen eine Überforderung bedeuten. Es kann aber eine reizvolle Aufgabe für ältere Schüler sein, im Unterricht „Kunst“ oder „Werken“ die benötigten Gegenstände zu entwerfen und herzustellen und so am Spielvorhaben der kleineren Schüler mitzuwirken.

Bei der Ausstattung einer Aufführung finden bestimmte Grundformen von Kleidungsstücken immer wieder Verwendung. Es empfiehlt sich daher, einen Fundus von solchen Gewandstücken nach einfachen Grundschnitten aufzubauen. Diese Spielkleider können vielfältig verwandt und jeweils durch typische Zutaten und leichte Veränderungen abgewandelt werden.

(3.) Musik im Spiel

Die Musik kann Spielmittel sein. Durch ihren Rhythmus formt und gliedert sie Gruppenbewegungen, Aufzüge und Tänze. Sie kann Personen und Handlungen leitmotivisch hervorheben.

Sowohl vorgegebene Spiellieder als auch einfache, von den Kindern selbst geschaffene Instrumentalmusik können das Spiel in dieser Weise unterstützen.

Die Musik soll in ihrer Eigenart dem Spielgeschehen entsprechen. Sofern die Musik zum Spiel bereits vorgeformt ist, muß der Spielleiter prüfen, ob sie in ihrem Schwierigkeitsgrad, in Satz und Instrumentierung altersstufengemäß ist.

Kinderopern mit Solopartien und schwieriger Instrumentierung sind zumeist für die Grundschule ungeeignet, selbst wenn sie inhaltlich für diese Altersstufe geeignet erscheinen.

Literatur

I. Zur Didaktik

J. Huizinga: *Homo ludens*, Rowohlt Verlag, Hamburg — 1956

H. Scheuerl: *Das Spiel*, Beltz Verlag, Weinheim — 1954

Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Band II/2: *Spiel und Theater als kreativer Prozeß*, herausg. R. Müller, Rembrandt Verlag Berlin — 1972

A. Flitner: *Spielen — Lernen*, Piper Verlag, München — 1972

P. Amtmann: *Das Schulspiel*, Manz Verlag, München — 1968

II. Zur Unterrichtsgestaltung

H. W. Köneke: *Das darstellende Spiel*, B. Schott's Söhne Verlag, Mainz — 1960

M. Krantz: *Wir spielen Geschichten*, Verlagsgesellschaft Rudolf Müller, Köln-Braunsfeld — 1972

R. R. Klein: *Willkommen, lieber Tag*, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt — 1964

G. Losch: *Kinderspiele*, Voggenreiter Verlag, Bad Godesberg — 1957

F. Arndt: *Das Handpuppenspiel*, Bärenreiter Verlag, Kassel — 1959

P. Amtmann (Hrsg.): *Puppen — Schatten — Masken*, Manz Verlag, München — 1966

R. Bull: *Lerneffektives Spiel im Unterricht*, Verlag Ferdinand Hirt, Kiel — 1971

Pflege der niederdeutschen Sprache

Nach einem Erlaß vom 18. 8. 1951 über die „Pflege der plattdeutschen Sprache“ gehört es zur Aufgabe aller Schulen des Landes, die plattdeutsche Sprache zu pflegen.

Im Rahmen der Lehrerfortbildung wurden von einem Arbeitskreis Vorschläge zur Neufassung des o. g. Erlasses erstellt. Darin heißt es: „In Schleswig-Holstein ist die niederdeutsche Sprache immer noch weit verbreitet. Sie ist wesentlicher Bestandteil unserer niederdeutschen Heimat und ein wertvolles Kulturerbe. Viele Kinder lernen Niederdeutsch als Muttersprache. Noch mehr verstehen oder sprechen es neben dem Hochdeutschen. Daher gehört niederdeutsches Sprachgut in den Unterricht.

Die Gefühls- und Denkwelt der niederdeutschen Sprache läßt die Schüler ihren Lebensbereich tiefer erkennen, ihre sprachlichen Kenntnisse werden verbreitert und verfeinert. Das Niederdeutsche vermittelt durch Vergleiche mit dem Hochdeutschen und mit Fremdsprachen Einblick in sprachliche Entwicklungen. Das Erlernen des Englischen und anderer germanischer Sprachen wird dadurch erleichtert. Entscheidend für den Erfolg ist, daß der Lehrer die Werte der niederdeutschen Sprache erkennt.

Die unterschiedlichen sprachlichen und schulischen Verhältnisse erfordern entsprechend abgestufte unterrichtliche Maßnahmen. Es ist zu erstreben, niederdeutsches Bildungsgut in niederdeutscher Sprache darzubieten und zu interpretieren.

In der Grundschule sind niederdeutsche Reime, Gedichte, Lieder und Spiele zu lernen und Prosatexte zu behandeln.

Für die Schüler- und Lehrerbüchereien wird die Anschaffung niederdeutscher Literatur empfohlen.“



**LEHR
PLAN**

Mathematik

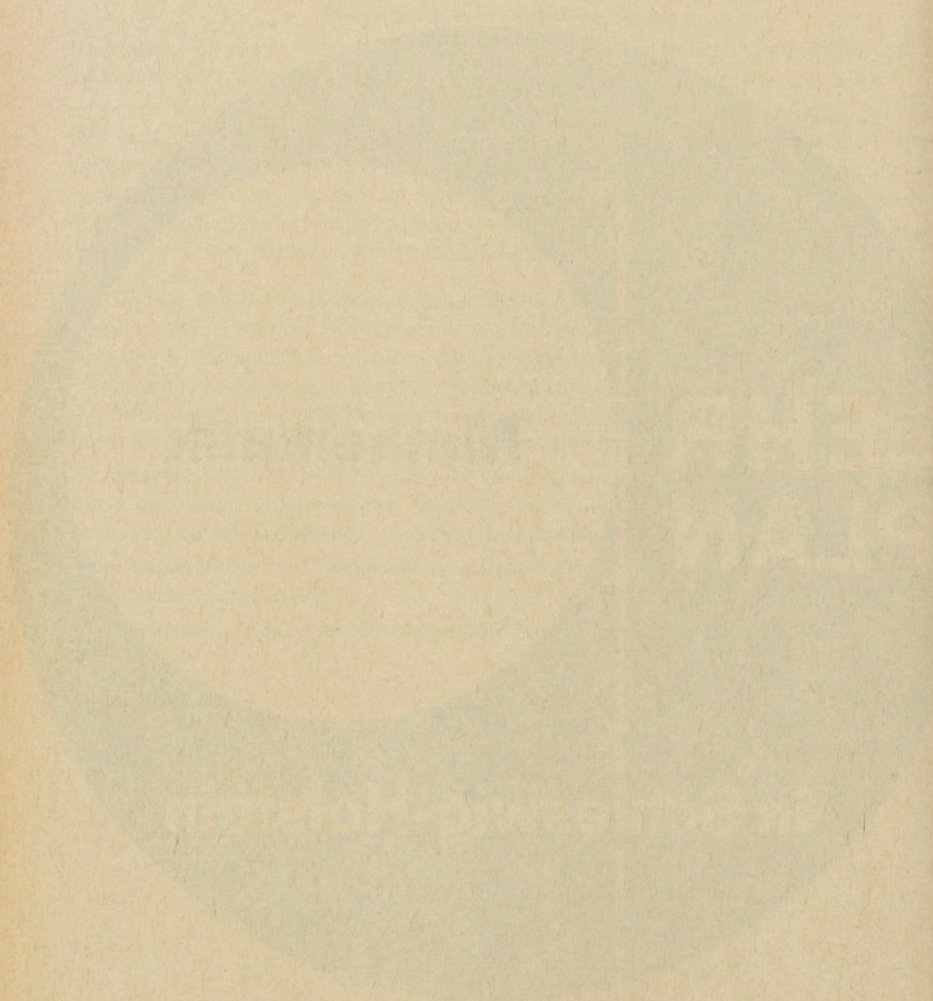
in Schleswig-Holstein

Pädagogische Hochschule
Niedersachsen

Abteilung Braunschweig

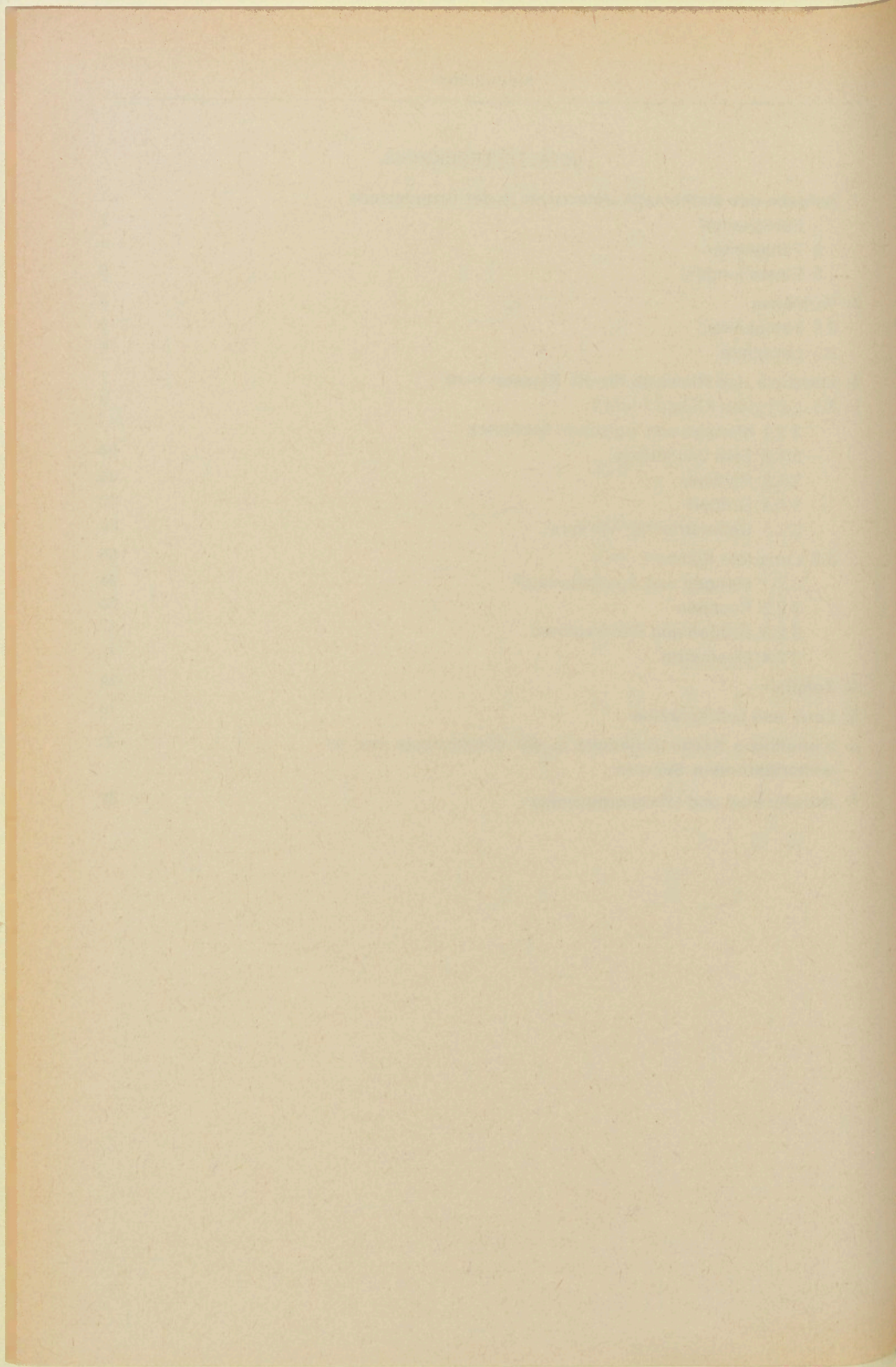
Deutsche Sprache und Literatur
und ihre Didaktik

33 Braunschweig, Bültenweg 74/75



INHALTSVERZEICHNIS

1. Aufgabe des Mathematik-Unterrichts in der Grundschule	1
1.1 Fertigkeiten	1
1.2 Fähigkeiten	1
1.3 Einstellungen	2
2. Vorklasse	3
2.1 Fähigkeiten	3
2.2 Lernziele	6
3. Lernziele und Hinweise für die Klassen 1—4	7
3.1 Lernziele Klasse 1 und 2	7
3.1.1 Mengen und logisches Schließen	7
3.1.2 Zahl und Menge	24
3.1.3 Rechnen	36
3.1.4 Größen	47
3.1.5 Geometrischer Vorkurs	52
3.2 Lernziele Klasse 3 und 4	55
3.2.1 Mengen und Aussagenlogik	55
3.2.2 Rechnen	60
3.2.3 Größen und Sachrechnen	67
3.2.4 Geometrie	75
4. Zeitplan	78
5. Lern- und Lehrkontrolle	79
6. Einheitliche Rechenschemata in der Grundschule und in weiterführenden Schulen	80
7. Arbeitsmittel und Literaturhinweise	82



1. AUFGABE DES MATHEMATIK-UNTERRICHTS IN DER GRUNDSCHULE

Der Mathematik-Unterricht in der Grundschule hat für die Entwicklung eines Kindes große Bedeutung. Durch ihn werden

1. *grundlegende Fertigkeiten gefestigt*
2. *Fähigkeiten entwickelt*
3. *Einstellungen weitgehend geprägt.*

Seine Aufgabe liegt in erster Linie in der Entwicklung vielseitiger Fähigkeiten durch ein breites Angebot zum Denken und in der Gewinnung von Einstellungen: etwa auf die Bereitschaft des Schülers, gern auf etwas Neues einzugehen und sich dabei kooperativ zu verhalten.

Auf der inhaltlichen Seite müssen dazu die Zahlen, das Rechnen und die daraus erwachsenden Fragestellungen durch weitere mathematische Gegenstände wie Logik, Mengen, Relationen, geometrischen Vorkurs (propädeutische Geometrie) ergänzt — nicht ersetzt — werden. Die Änderung und Ausweitung der Inhalte erfordert eine *Veränderung der Auffassung von Unterricht überhaupt*. Der Lehrer ist hinsichtlich der Lerninhalte natürlich ein Weitergebender, aber zunehmend mehr ein Anregender; er schafft Lernsituationen, die den Schülern selbständig und auch kooperativ über Handlungen zu Denkprozessen führen. Handlungen erfordern didaktisches Material, um dem Schüler die Möglichkeit zu geben, sinnvoll zu handeln, zu kombinieren, zu experimentieren, zu finden und zu erfinden. Der Umgang mit didaktischem Material fördert auch die Entstehung von Motivation. Die gemeinsame Arbeit in der Gruppe und das oft besonders lernintensive Spiel in der Gruppe sind wichtige Unterrichtsformen. Hier ist der Ort für soziales und kooperatives Lernen, und hier entstehen laufend Anreize zur Zusammenarbeit zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden, insbesondere zum Fragen, Beschreiben und Erklären.

1.1 Fertigkeiten

Bereits die Vorklasse bietet sich zum Vermitteln einfacher Fertigkeiten und Arbeitstechniken an, wie Ausmalen, Ankreuzen, Einpfeilen und so weiter. Viele Kinder empfinden bereits große Befriedigung, wenn sie Fertigkeiten sicher beherrschen, und nicht zuletzt darum sollte man diese nicht zu gering achten. In der Grundschule zählt dann das Rechnen in erster Linie zu ihnen. Für die Aufgeschlossenheit zum Rechnen und für die Sicherheit im Rechnen scheinen drei Maßnahmen notwendig zu sein:

1. Verständnis für die Grundvorgänge
2. Regelmäßigkeit im Üben
3. Ständiger Wechsel der Übungsformen und der Richtung der Denkanforderungen

Zu den Fertigkeiten zählt auch der Umgang mit Material, Zeichen- und Meßgeräten.

1.2 Fähigkeiten

Ganz allgemein kann man sagen, daß viele Fähigkeiten im mathematischen Unterricht angesprochen und entwickelt werden können, wenn man jede Form von übersteigertem Üben (Drill), für den gerade der Unterricht im Rechnen sehr anfällig ist, vermeidet. Man sollte versuchen, Inhalte und Methoden des Unterrichts, insbeson-

dere auch Spiele, bestimmten Fähigkeiten, wie sie in 2.1 des Abschnittes „Vorklassen“ kurz beschrieben werden, zuzuordnen. Nur so wird man den verschiedenen Kindern und ihren verschiedenen Möglichkeiten voll gerecht.

Aufgaben sollten so gestellt werden, daß sie vom Schüler bzw. von Schülergruppen selbständig gelöst werden können.

Jede Aufgabe, jedes Problem und jeder Denkanspruch sollte durch sich selbst und nicht durch Hinweise auf spätere Anwendungen begründet und motiviert werden. Sprachmuster und Lösungsschemata sind auf das notwendige Minimum zu beschränken.

Die Schüler sollen ermutigt werden, möglichst viele eigene Lösungsansätze zu finden, zu durchdenken und im Gespräch zu klären.

Dadurch werden die Fähigkeiten

*zu beweglichem Denken,
zu folgerichtigerem Denken,
zu funktionellem Denken*

entwickelt, aber auch

*die kritischen Einstellungen zu eigenen oder fremden Gedanken und
die Sprechbereitschaft und Ausdrucksfähigkeit*

aufgebaut.

1.3 Einstellungen

Die Einstellung gegenüber Ansprüchen zu geistiger Leistung und die zur Kooperation und zu sozialem Verhalten können durch geeignete Organisation von Mathematikunterricht positiv beeinflusst werden:

*stärkere Problemorientierung,
größere Selbständigkeit des einzelnen bzw. der Gruppe beim Lösen der Probleme,
mehr Gelegenheit zur klärenden Diskussion.*

Leistungsbereitschaft und soziales Verhalten erfordern zu ihrem Aufbau Erfolgserlebnisse und Ermutigung.

Dazu muß der Lehrer versuchen, in jedem Kind vorhandene — möglicherweise einseitige und isolierte — Teilfähigkeiten aufzuspüren, mit deren Hilfe *Motivation und Selbstvertrauen* aufgebaut werden können. Mit diesen Feststellungen verbinden sich Forderungen an die Gestaltung des mathematischen Unterrichts. Um die Schüler kennenzulernen, sollte der Lehrer Gelegenheit suchen, sich mit kleinen Gruppen in verschiedenen Lernsituationen zu beschäftigen. Das ist nur möglich, wenn die Klasse es von vornherein lernt, selbständig in Gruppen zu arbeiten bzw. zu spielen. Nur so wird eine zeitweise Binnendifferenzierung ermöglicht, die dadurch zum Ausgleich von Lerndefiziten bzw. zu ausgleichenden Erfolgserlebnissen von Schülern führen kann, daß diese vor Anforderungen gestellt werden, die sie relativ leicht bewältigen.

2. VORKLASSE

Vorbemerkung:

Die Entwicklung der aufgeführten Fähigkeiten und Fertigkeiten darf nicht isoliert von den anderen Lernbereichen erfolgen (z. B. durch ausschließliche Verwendung von speziell für die Mathematik bestimmte Materialien). Im Vordergrund müssen vielmehr Ausgangssituationen stehen, an denen sich Aktivitäten für möglichst viele Lernbereiche entfalten können.

In der Vorklasse sind unzulässig:

verfrühte Verbalisierung und Formalisierung; Vorwegnahme der Lehrinhalte folgender Klassenstufen; Leistungsdruck durch Lernkontrolle; Ersetzen konkreter Aktivitäten durch Arbeitsblätter.

2.1 Fähigkeiten*)

Vorbemerkung:

Die folgenden Fähigkeiten sind alle eng miteinander verflochten. Die Aufzählung drückt keine Reihenfolge und keine Wertigkeit aus. Die gegenseitige Abhängigkeit macht deutlich, wie wichtig es für den Lehrer ist, Ausfälle einzelner Fähigkeiten früh zu erkennen.

Die hier angesprochenen Fähigkeiten können nur durch geeignete Interaktionsformen gefördert werden.

Als geeignetste Aktivitätsform hat sich dabei das Spiel in der Kleingruppe (3—5 Kinder) erwiesen.

Im ersten Lernjahr wird sich der Großteil der Arbeit in dieser Aktivitätsform vollziehen, doch sollte darauf geachtet werden, daß im Verlauf dieses ersten Lernjahres vor und nach Spielphasen auch das gemeinsame Gespräch in der Gesamtgruppe gesucht wird, um so auf direkte Unterrichtsformen hinzuführen, und daß über den Einsatz erster Arbeitsbögen die Einzel- bzw. Partnerarbeit vorbereitet wird, die später der Kontrolle von Lernerfolg und Übungszwecken dient. Insgesamt wird gegen Ende des ersten Lernjahres ein möglichst reibungsloser Übergang zu der Arbeitsform gesucht, die den heutigen Mathematikunterricht kennzeichnen sollte und die in einer möglichst ausgewogenen Kombination verschiedener Aktivitätsformen besteht, in die auch Gruppenarbeit, Einzel- und Partnerarbeit einbezogen sind.

2.1.1 Fähigkeit zur Abstraktion

Die Grundfähigkeit, aus Sachverhalten Kennzeichnendes abheben zu können, ist Abstraktion.

Beispiele:

- a) Verkehrserziehung mit Modellen;
- b) bei einzelnen konkreten Dingen werden typische Merkmale herausgehoben;

*) vgl. H. Freund/P. Sorger: Kindliche Fähigkeiten und mathematische Früherziehung — Paul Albrechts Verlag 1974.

2.1.2 Fähigkeit zur Interpretation

Umgekehrt müssen zu den gewonnenen Abstraktionen entsprechende konkrete Sachverhalte angegeben werden können.

Beispiele:

- a) Vorgegebenen typischen Merkmalen werden konkrete Dinge zugeordnet;
- b) Die Kinder stellen vorher beschriebene Situationen im Spiel dar;

2.1.3 Fähigkeit zur Analyse

Die Grundfähigkeit zur Analyse wird immer dann verlangt, wenn ein komplexes Ganzes in seine Teilelemente zerlegt wird, wobei insbesondere auch die verschiedenen Beziehungen zwischen ihnen abgehoben werden.

Beispiele:

- a) Bei periodischen Folgen konkreter Gegenstände können Gesetzmäßigkeiten (z. B. Perlenschnüre, Folge der Ampelfarben) isoliert werden;
- b) Auf zwei fast identischen Bildern können die Kinder Gleichheiten und Abweichungen entdecken;

2.1.4 Fähigkeit zur Synthese

In der Synthese werden isoliert gegebene Einzelheiten zu einem sinnvollen Ganzen zusammengefügt.

Beispiel:

Puzzle-Spiele;

2.1.5 Fähigkeit zur Begriffsbildung

Begriffsbildung setzt die Analyse mehrerer Gegenstände bzw. Sachverhalte voraus. Liefert uns der Vergleich der analysierten Gegenstände gemeinsame Grundkennzeichen, so können die analysierten Gegenstände bzw. Sachverhalte zu Klassen zusammengefaßt und durch das Gemeinsame charakterisiert werden.

Beispiele:

- a) Die Kinder fassen konkretes Material nach gemeinsamen Eigenschaften bzw. gemeinsamen Funktionen zusammen;
- b) Bildinhalte werden bestimmten Begriffen zugeordnet, z. B. werden Bilder ausgesucht, bei denen die Begriffe schwerer/leichter dargestellt werden;

2.1.6 Fähigkeit zum Symbolverständnis

Symbole sind graphische Darstellungen von Begriffen, Handlungen oder Zuständen, die Assoziationen zum Dargestellten herstellen.

Beispiele:

- a) Die Kinder interpretieren Symbole wie: Merkmalkärtchen, Verkehrszeichen, Hinweisschilder, Aufkleber;
- b) Die Kinder denken sich selbst Symbole aus und benutzen sie als „Geheimsprache“;

2.1.7 Fähigkeit zur Simultanerfassung

Von Simultanerfassung sprechen wir immer dann, wenn zwei oder mehr Teilinformationen spontan zu einer einzigen verschmolzen werden.

Beispiele:

- a) Gegenstände, Zeichen oder Bilder werden nach gemeinsamen Eigenschaften eingekreist;
- b) Die Kinder überblicken, ohne zu zählen, daß in einer Menge bis zu 4 (5) Elemente sind;

2.1.8 Fähigkeit zum Erkennen von Ordnungen

Dabei ist an das Herstellen und Erkennen von Ordnungen unter wechselnden Gesichtspunkten gedacht.

Beispiel:

Die Kinder ordnen konkrete Dinge unter verschiedenen Gesichtspunkten wie: Länge, Dicke, Größe, Gewicht usw.;

2.1.9 Fähigkeit zu beweglichem Denken

Dieselbe Sache von verschiedenen Standpunkten aus sehen können, immer wieder andere Qualitäten, vielleicht nur in der Vorstellung, dominant werden lassen, um durch sie zu einer neuen Beurteilung zu kommen.

Beispiele:

- a) Die Schüler erfinden selbst zusätzliche Spielregeln;
- b) Bei Strategiespielen werden verschiedene Lösungswege gefunden und ausprobiert;

2.1.10 Fähigkeit zur Raumvorstellung

Mit Hilfe von geeignetem Material und entsprechenden Spielen machen die Kinder Erfahrungen, die spätere Begriffsbildungen vorbereiten und erleichtern.

Beispiele:

- a) Umgang mit geometrischen Beziehungen (unter, über, neben ...);
- b) Umgang mit geometrischen Legespielen;

2.1.11 Fähigkeit zum Transfer

Die Fähigkeit zum Transfer liegt darin, Bekanntes auf ähnliche Situationen zu übertragen.

Beispiel:

Die Kinder übertragen für ein Material gewonnene Spielregeln auf ein anderes Material;

2.1.12 Fähigkeit zum schlußfolgernden Denken

Unter schlußfolgerndem Denken versteht man die Fähigkeit, aus vorgegebenen Sachverhalten neue zwingend ableiten zu können.

Zum logischen Denken sind darüber hinaus bereits genannte Fähigkeiten notwendig: Die Fähigkeit zur Analyse und Synthese, Abstraktion und Interpretation, zur Begriffsbildung und zum Symbolverständnis, zum beweglichen Denken und zum Transfer.

Beispiele:

- a) Regelraten;
- b) Bilder nach Handlungsabläufen ordnen;

2.2 Lernziele

2.2.1 Fertigkeiten

Die Kinder sollen einfache Arbeitstechniken beherrschen, wie z. B. Schneiden, Kleben, Falten, Ausmalen, Ankreuzen, Ausstreichen, Einkreisen, Pfeile zeichnen, einfache graphische Anweisungen lesen, mit Schablonen zeichnen.

2.2.2 *Die Kinder untersuchen Gegenstände der Umwelt und strukturiertes Material auf ihre Eigenschaften, auch ihre Lagebeziehungen, und geben ihnen Namen (Farbe, Form, Größe, Gewicht, Länge, Anzahl (bis 5), Beschaffenheit ...).*

Die Kinder können

- einfache Eigenschaften nennen
- Dinge nach benannter Eigenschaft auswählen
- Dinge vergleichen (gleiche, unterschiedliche und entgegengesetzte Eigenschaft)
- Dinge zusammenfassen (gleiche Eigenschaft — Klasseneinteilung)
- Dinge ordnen (Reihungen und Unterschiedsspiele)
- Gesetzmäßigkeiten erkennen und anwenden
- Transformationen durchführen
- die Lage der Dinge erkennen und beschreiben
- Dinge nach vorgegebener Lagebeschreibung legen
- Anzahlen bis 5 simultan erfassen.

2.2.3 *Die Kinder gehen mit Bildern und Symbolen um*

Die Kinder können

- mit Hilfe von Bildern Begriffe finden und abgrenzen
- Bilder vergleichen
- Bilderfolgen ordnen
- Gegenstände, Eigenschaften und Hinweise symbolisieren
- Symbole interpretieren.

3. LERNZIELE UND HINWEISE FÜR DIE KLASSEN 1—4

3.1 Lernziele Klasse 1 und 2

3.1.1 Mengen und logisches Schließen

Lernziele	Hinweise
3.1.1.1 Eigenschaften von Gegenständen (Merkmale)	
3.1.1.1.1. Gegenstände (Anschauung, strukturiertes Material) nach Merkmalen unterscheiden und diese Eigenschaften aufzeigen können (Entscheiden können, ob ein Gegenstand eine bestimmte Eigenschaft hat oder nicht).	Gegenstände aus der Erfahrungswelt des Schülers betrachten, vergleichen, ordnen und damit Eigenschaften festlegen „Eigenschaften“ sind auch Materialeigenschaften, Zweck, Sachzusammenhänge: „... gehört in die Schultasche“, „... kann man essen“, „... ist aus Holz“. Freies Spiel mit strukturiertem Material. Nachbauen von Figuren; Sortieren nach Eigenschaften (Farbe, Form, Größe, ...), z. B.: rot, quadratisch, klein .. Bezeichnung der Merkmale durch Symbolkärtchen:  ,  , usw.

Bemerkung: Die Symbole der Eigenschaften sind lehrbuchabhängig!

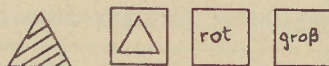
*) Dieser Katalog enthält die *Minimalforderungen*. Vor allem in den Klassen 3 u. 4 bleibt Zeit für zusätzliche Stoffe, die auf die o. g. grundlegenden Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen hinzielen sollen. Die Auswahl der Stoffe bleibt dem Lehrer überlassen.

Lernziele

Hinweise

Zu einem vorgegebenen Klotz alle Merkmale angeben können

a) durch Symbolkärtchen



b) durch Merkmaltabellen

groß	X			
klein				
	X			
blau	X			

3.1.1.1.2 Zu vorgegebenen Merkmalen Gegenstände finden können

Zu einem oder mehreren Merkmalen Gegenstände zeigen, nennen können.

Beispiel: Merkmal: „Aus Holz“:

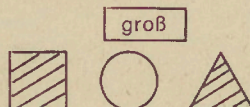
Stuhl, Tisch, Tafel ...

Merkmal: „Mädchenname“:

Nina, Karin, Iris ...

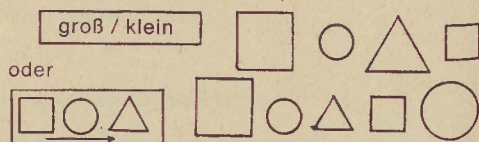
Bei der Arbeit mit strukturiertem Material müssen hier noch *nicht* alle Klötze zu den gegebenen Merkmalen gefunden werden.

Beispiel:



Legen von Reihen

a) nach vorgegebener Regel:



b) Fortsetzen von Reihen

Regel finden und anwenden,
Unterschiedsspiele

Lernziele

Hinweise

3.1.1.2 Menge und Merkmal

3.1.1.2.1 Zu einem vorgegebenen Merkmal die zugehörige Menge bilden können

In gegebenen Grundmengen zu einem Merkmal *alle* Gegenstände finden.

Beispiel 1: Grundmenge: Mitgebrachte Spielzeugautos

Merkmal: Laster

oder: Pkw

oder: blaues Fahrzeug

Beispiel 2: Grundmenge: Alle roten Klötze

Merkmal: dreieckig

oder: rund

oder: groß

Zusammenfassen der Elemente

a) in einer Raumecke

b) in einem Seil

c) in einem Karton

d) im Zielfeld beim Torspiel

3.1.1.2.2 Zu vorgegebener Menge ein kennzeichnendes Merkmal finden können

- Eine Menge wird vorgegeben
- Die für alle Elemente zutreffende Eigenschaft wird angenommen
- Jedes Element wird auf diese Eigenschaft untersucht
- Die Eigenschaft wird bestätigt

Lernziele

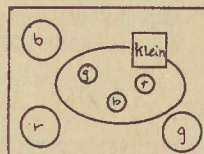
Hinweise

3.1.1.2.3 Mengen darstellen können

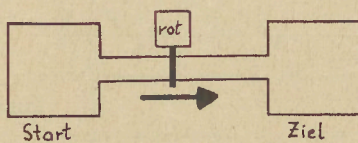
Darstellungsmöglichkeiten:

Grundmenge: rund

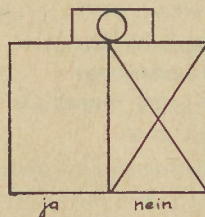
Venndiagramm:



Torspiel:



Ja-Nein-Feld:



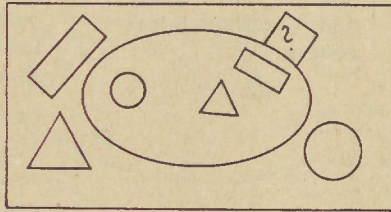
Lernziele

Hinweise

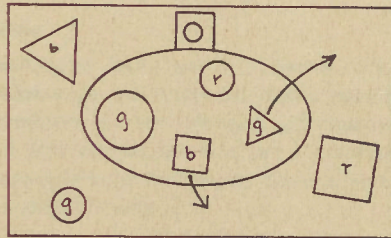
3.1.1.2.4 Mengendarstellungen
deuten können

Vertiefung der bisherigen Lernziele:

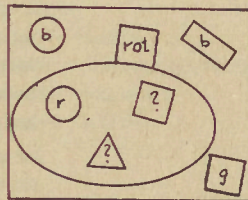
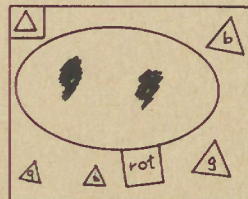
- a) an Hand von gegebenen Mengendarstellungen
-
- Merkmalskärtchen einsetzen:



- b) falsch liegende Elemente richtig
-
- einpfeilen:



- c) nicht fertig gezeichnete Elemente bezüglich
-
- Form, Farbe, ... vervollständigen:

zu ergänzen:
Farbezu ergänzen:
Form

Lernziele

Hinweise

3.1.1.3 Teilmengenbeziehungen

3.1.1.3.1 In vorgegebenen
Mengen Teilmengen
bilden und beschreiben
können

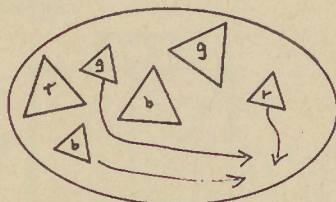
Innerhalb einer Menge werden Elemente mit einer gemeinsamen Eigenschaft zusammengefaßt. Dabei kommt es besonders auf die Herausstellung der Beziehung der Teilmenge zur Ausgangsmenge an.

Beispiel 1:

Ausgangsmenge: Alle Schüler der Klasse.
Alle Schüler mit rotem Pullover stehen auf und kennzeichnen so die Teilmenge. Die Schüler suchen nach weiteren Eigenschaften, die andere Teilmengen in der Ausgangsmenge bestimmen.

Beispiel 2:

In der Menge aller Dreiecke werden alle kleinen Klötze durch Zusammenschieben hervorgehoben.



Damit die Zugehörigkeit der Teilmenge zur Ausgangsmenge erhalten bleibt, sollte die Teilmenge nur mit hellen Farben abgegrenzt werden.

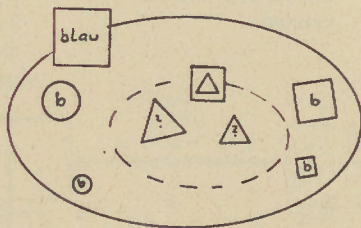
An dieser Stelle ist es besonders wichtig, daß der tätige Umgang mit Material gegenüber dem Ausfüllen von Arbeitsblättern Vorrang hat.

Lernziele

Hinweise

- 3.1.1.3.2 Angeben können, ob eine Menge Teilmenge einer anderen Menge ist oder nicht

Beispiel 1:



Das richtige Einfärben der Dreiecke ist nur möglich, wenn die Teilmengenbeziehung erkannt und angewendet wird.

Beispiel 2:

Die Schüler legen auf ihre Tische eine Ausgangsmenge. Auf einem Arbeitsblatt sind Bilder von verschiedenen Mengen gekennzeichnet. Läßt sich ein Mengenbild mit Elementen der Ausgangsmenge nachlegen, so liegt eine Teilmengenbeziehung vor.

Beispiel 3:

Bei Vorgabe von Begriffspaaren ist zu entscheiden, ob eine Teilmengenbeziehung vorliegt oder nicht:

Dackel — Hunde

Pullover — Kleidungsstücke

Füchse — Haustiere

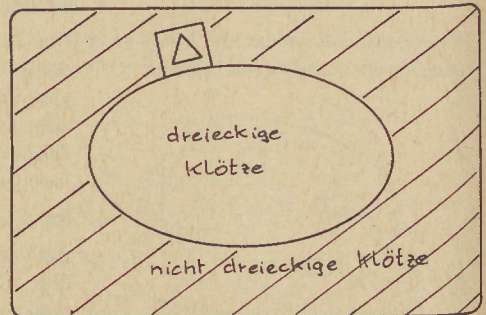
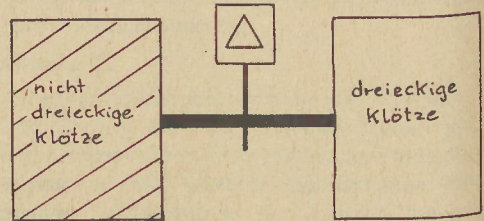
Lehrer — Schüler

Lernziele

Hinweise

3.1.1.3.3 Die Ergänzungsmenge bilden und beschreiben können

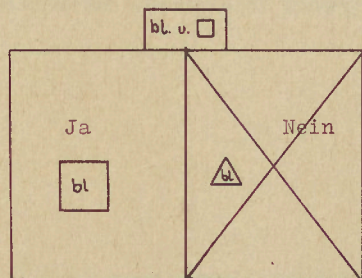
Besondere Aufmerksamkeit wird hier auf die Elemente gerichtet, die *nicht* zur Menge, aber zur Grundmenge gehören. Die Eigenschaft der Ergänzungsmenge wird durch Negation angegeben.



3.1.1.4 Mengen und zwei Merkmale

3.1.1.4.1 Elemente durch ja-nein-Entscheidungen auf zwei vorgegebene Merkmale überprüfen können

Beispiel:



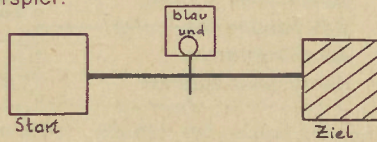
Lernziele

Hinweise

3.1.1.4.2 Zu zwei vorgegebenen Merkmalen alle Elemente angeben können, die

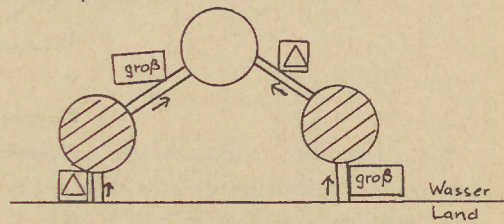
a) beide Merkmale,

Torspiel:



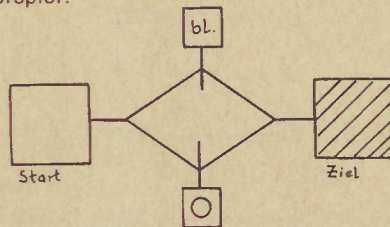
b) genau eines der beiden Merkmale,

Inselnspiel:



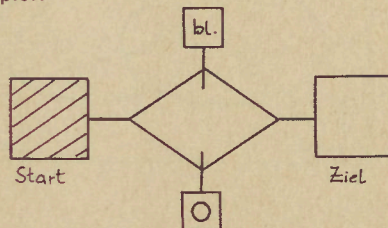
c) mindestens eines der beiden Merkmale,

Torspiel:



d) keines der beiden Merkmale besitzen.

Torspiel:



Lernziele

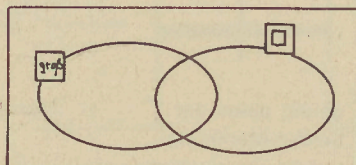
Hinweise

3.1.1.4.3 Einteilung einer Grundmenge nach zwei Merkmalen mit Hilfe verschiedener Darstellungen durchführen können, z. B. Tabelle, Baum, Tor, Venn-Diagramm, Karnaugh-Diagramm

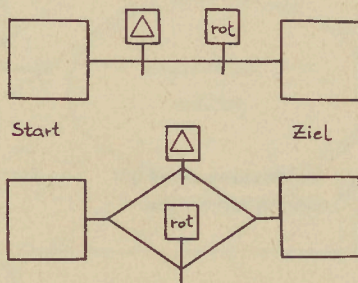
Tabelle:

						
						
groß						

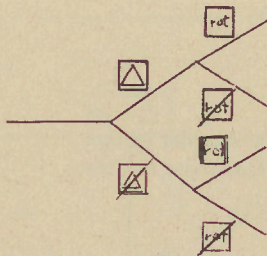
Venn-Diagramm:



Torspiele:



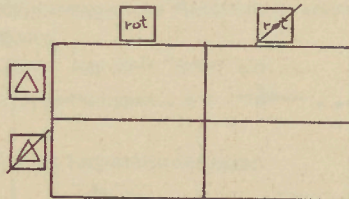
Baum:



Lernziele

Hinweise

Karnaugh-Diagramm:

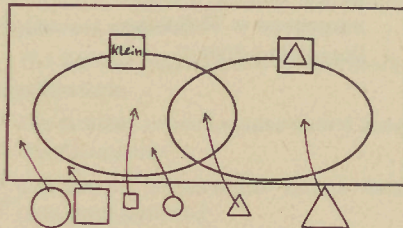


In Klasse 1 werden nur einige Darstellungsformen ausgewählt. In Klasse 2 sollte das Lernziel an anderen Darstellungen vertiefend wiederholt werden.

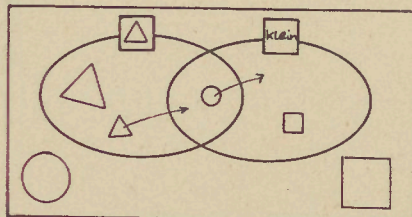
3.1.1.4.4 Einteilung einer Grundmenge nach zwei Merkmalen deuten können

Vertiefung der bisherigen Lernziele:

- a) Elemente einer vorgegebenen Grundmenge in ein Schnittmengenbild einsortieren, bzw. einpflegen oder einzeichnen:



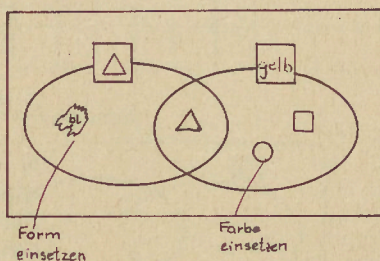
- b) falsch liegende Elemente richtig einpflegen oder streichen und einzeichnen:



Lernziele

Hinweise

- c) nicht fertig gezeichnete Elemente bezüglich der gegebenen Mengeneigenschaften vervollständigen:



3.1.1.5 Relationen

- 3.1.1.5.1 Paare von Elementen angeben können, die eine vorgegebene Relationsvorschrift erfüllen

Lehrer oder Schüler legen eine Grundmenge und eine Relationsvorschrift fest.

Grundmengen: Strukturiertes Material, Stäbe, Türme, Kinder usw.

Relationsvorschriften:

- ... hat die gleiche Farbe wie ...,
- ... ist länger als ...,
- ... ist gleich hoch wie ...,
- ... sitzt neben ... usw.

Darstellungsformen der Relationsvorschrift:

a) verbal

b) Relationspfeil als Symbol z. B. auf der Darstellungsebene: ausgestreckter Arm

Notationsebene: $\rightarrow$ oder $\longrightarrow$

Lernziele

Hinweise

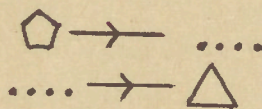
Aufgabentypen:

Grundmenge und Relationsvorschrift sind gegeben,

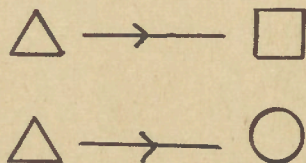
z.B. ... hat mehr Ecken als ...

a) Objekte legen 

b) eine Leerstelle besetzen



c) Fehler suchen



Auf folgende Weise können die Schüler die Ergebnisse angeben:

- Die Schüler legen passende Elemente in die Leerstellen.
- Die Schüler zeichnen passende Elemente in die Leerstellen.
- Die Schüler entscheiden, ob die Relationsvorschrift erfüllt ist.

Die Schüler sollten bei ihren Handlungen sprechen (keine Sprachmuster!).

Lernziele

Hinweise

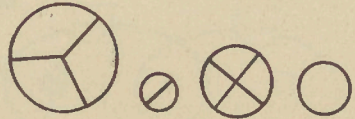
3.1.1.5.2 Mehrere Gegenstände
linear ordnen können

Materialien benutzen, die die Schüler veranlassen, linear zu ordnen.

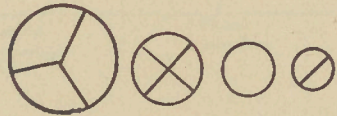
Überschaubare Grundmengen auswählen.

Aufgabentypen:

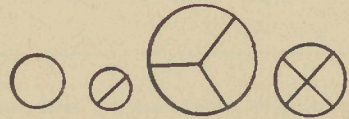
a)



Mögliche Anordnungen



... ist größer als ...



... hat weniger Teilstücke als ...

b)

1

4

2

8

16

Mögliche Relationsvorschriften:

... ist Nachfolger (Vorgänger) von ...

... ist größer (kleiner) als ...

... ist das Doppelte (die Hälfte) von ...

Lernziele

Hinweise

3.1.1.5.3 Das Pfeildiagramm einer Relation herstellen können

Material muß in den Phasen der Vorerfahrung und Übung benutzt werden. Auch auf der Notationsebene darf noch Material verwendet werden.

Aufgabentypen:

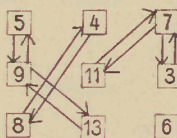
- a) Objekte und Relationsvorschrift gegeben.
Aufgabe: Pfeile zeichnen

Beispiel:

... unterscheidet sich um 4 von ...



Lösung:



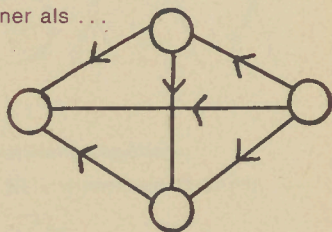
- b) Relationsvorschrift und Pfeile gegeben.

Aufgabe: Objekte einsetzen

Beispiele:

Grundmenge: 8, 4, 1, 7

... ist kleiner als ...



Grundmenge:

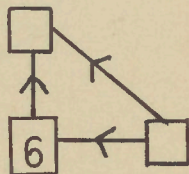
8

4

6

1

... ist größer als ...



Lernziele

Hinweise

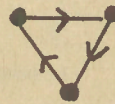
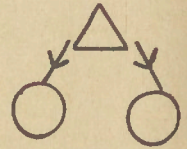
c) Pfeile gegeben.

Aufgabe: Relationsvorschrift und
Objekte finden

Beispiele:

... hat mehr Ecken als ...

Mögliche Lösung



Keine Lösung möglich

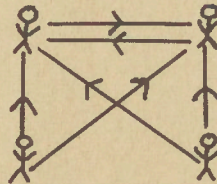
3.1.1.5.4 Pfeildiagramm lesen können

Das Lesen der Pfeildiagramme beinhaltet nicht nur das Verbalisieren der gegebenen Relationsvorschrift, sondern auch die Entnahme weiterer Informationen.

Beispiel:

Grundmenge: Vier Geschwister

... hat als Schwester ...



Wo sind die Jungen?

Lernziele

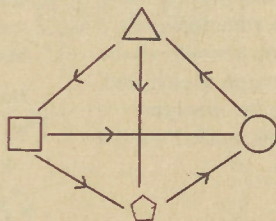
Hinweise

Aufgabentypen:

a) Vollständiges Pfeildiagramm gegeben.

Aufgabe: Fehler finden

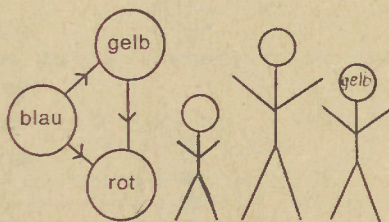
Beispiel: ... hat weniger Ecken als ...



b) Vollständiges Pfeildiagramm und Bild gegeben.

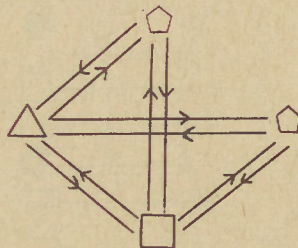
Aufgabe: Aus dem Pfeildiagramm Informationen entnehmen und auf das Bild übertragen.

Beispiel: ... ist kleiner als ...



c) Objekte und Pfeile gegeben.

Aufgabe: Relationsvorschrift finden



3.1.2 Zahl und Menge

Lernziele

Hinweise

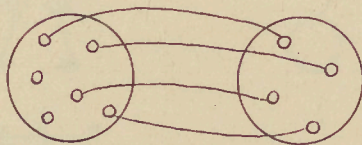
3.1.2.1 Mächtigkeit von Mengen

3.1.2.1.1 Von 2 Mengen mit Hilfe von Zuordnungen entscheiden können, ob die eine Menge gleich viel, mehr oder weniger Elemente besitzt als die andere

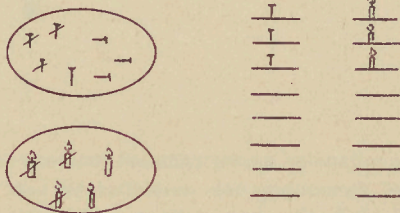
Die Vergleichsverfahren werden an nicht „simultan“ erfassbaren Mengen mit konkretem Material erarbeitet (Doppelreihe, Doppelkreis).

Notationsverfahren:

a)

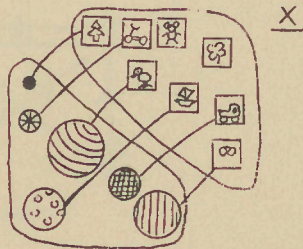


b)



Aufgabentypen:

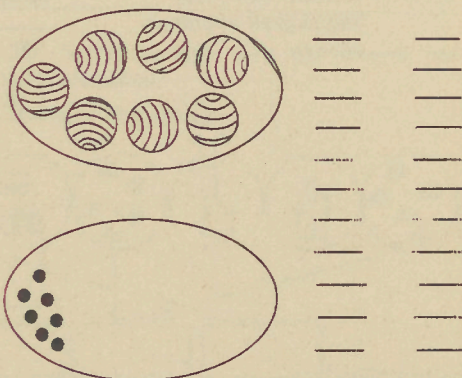
- a) Zeichne Zuordnungsstriche und entscheide durch ein Symbol, welche Menge *mehr* (weniger) Elemente hat!



Lernziele

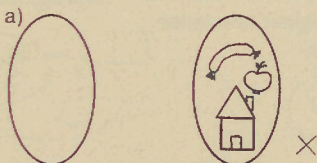
Hinweise

b) Bilde eine Doppelreihe und vergleiche!

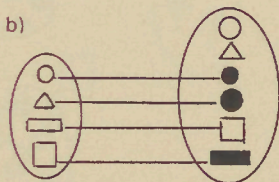


3.1.2.1.2 Zu einer gegebenen Menge andere Mengen herstellen können, die gleich viel, mehr oder weniger Elemente besitzen

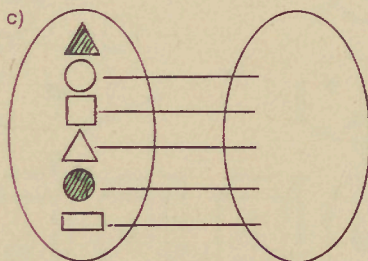
Aufgabentypen:



Finde passende Elemente für die erste Menge!



Kreuze die Menge mit mehr Elementen an!



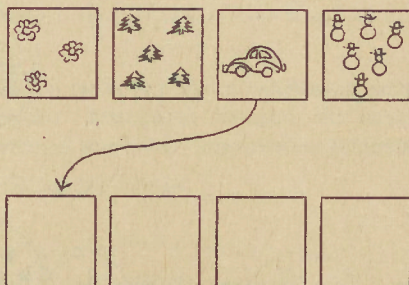
Zeichne eine passende Menge und kreuze die Menge mit weniger Elementen an!

Lernziele

Hinweise

3.1.2.1.3 Mengen nach ihrer Mächtigkeit anordnen können

Beispiel:



3.1.2.1.4 Folgen von Mengen mit steigender und fallender Mächtigkeit herstellen können

Aufgabentypen:

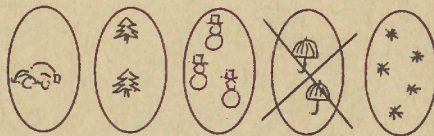
a) Setze eine angefangene Reihe fort!



b) Besetze fehlende Plätze in der Reihe!



c) Finde Fehler!



Lernziele

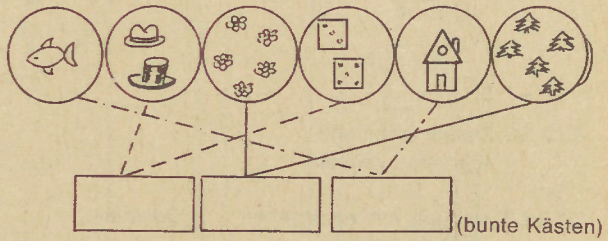
Hinweise

3.1.2.2 Die Zahl als Kardinalzahl und Zahlvergleiche

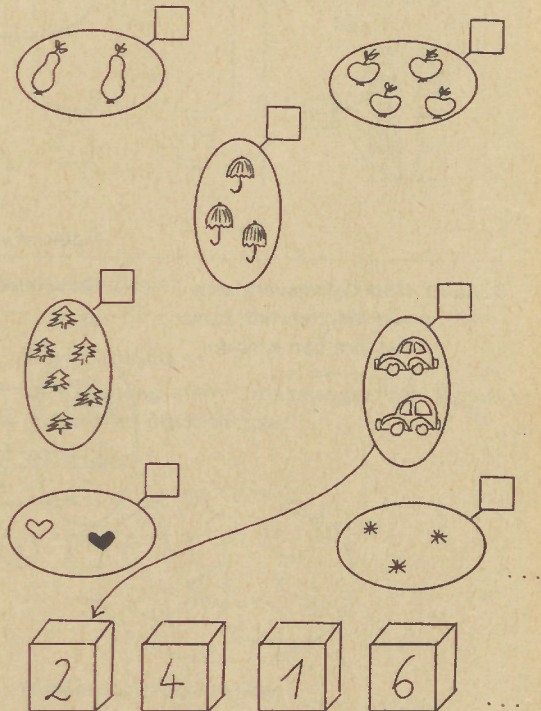
3.1.2.2.1 Gleichmächtigen
Mengen eine Zahl
zuordnen können

Durch Sortierübungen wird der Begriff der Klasse erarbeitet.

a) *Beispiel* (Vorübung):



b) *Beispiel*:



Lernziele

Hinweise

c)

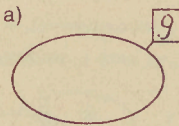


3.1.2.2.2 Zahlen lesen und schreiben können

3.1.2.2.3 Mengen mit vorgegebener Anzahl bilden können

Beispiele:

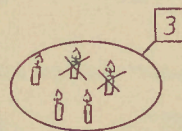
a)



b) Ergänze!



c)



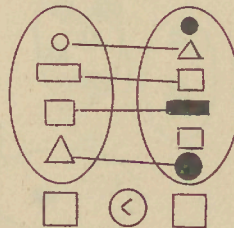
Berichtige!

Material verwenden!

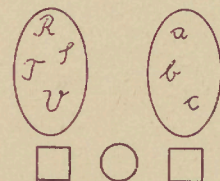
3.1.2.2.4 Mächtigkeitsvergleich von Mengen mit Zahlen beschreiben können ($<$, $=$, $\neq$, $>$)

Beispiele:

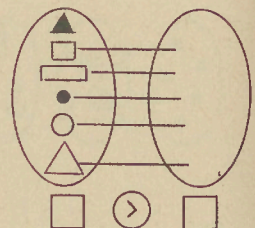
a)



c)



b)



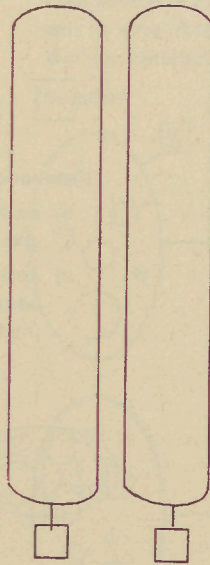
Lernziele

Hinweise

3.1.2.2.5 Größenvergleiche von Zahlen durch Mächtigkeitsvergleich von Mengen durchführen können

Aufgabentypen:

Löse alle Aufgaben, indem Du legst!

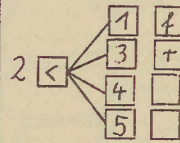


- a) $5 \square 9$
 $8 \square 5$
 $6 \square 6$

- b) $\square > 7$
 $\square < 4$
 $\square = 6$

- c) $2 = \square$
 $5 < \square$
 $9 > \square$

d) richtig oder falsch



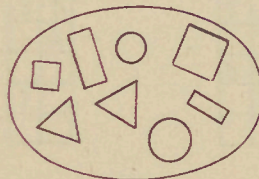
3.1.2.3 Gliederung und Aufbau von Mengen und Zahlen

3.1.2.3.1 Mengen durch Gliedern in mehrere disjunkte Teilmengen (verschiedener oder gleicher Mächtigkeit) zerlegen können

Aufgabentypen:

a) Zerlegung einer Grundmenge nach Eigenschaften der Elemente;

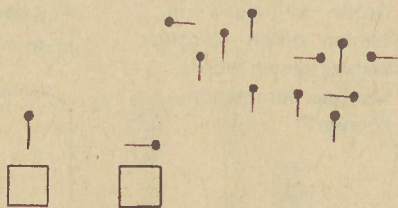
Beispiele:



Gliederungsmöglichkeiten:
 Größe, Form, Farbe

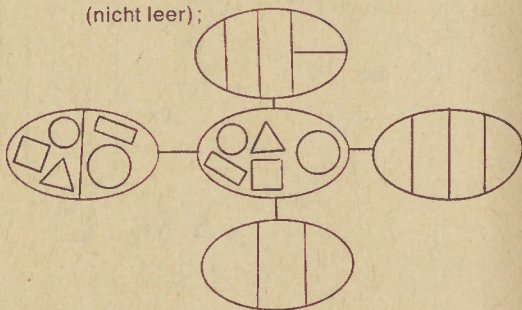
Lernziele

Hinweise



stehende, liegende Kegel

- b) Zerlegung einer Grundmenge in Teilmengen gleicher Mächtigkeit;
 c) Zerlegung einer Grundmenge in eine vorgegebene Anzahl von Teilmengen (nicht leer);

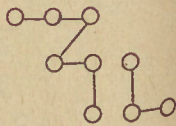
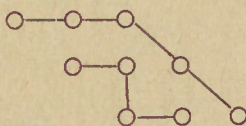


- d) Zerlegung einer Grundmenge durch Gruppierungen;

○ ○ ○

○ ○ ○

○ ○ ○



Lernziele

Hinweise

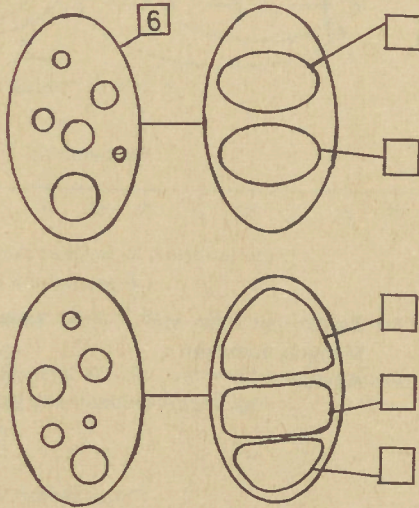
3.1.2.3.2 Zahlen mit Hilfe von Mengengliederungen zerlegen können

Aufgabentypen:

a) Zahl gegeben;

Eine Menge mit entsprechender Mächtigkeit soll in eine vorgegebene Anzahl von Teilmengen zerlegt werden.

Beispiel:



u.s.w.

b) Aufgabe mit Material lösen lassen siehe a)

8

3	5
	4
1	

9

1	6	2
	5	1
6	2	

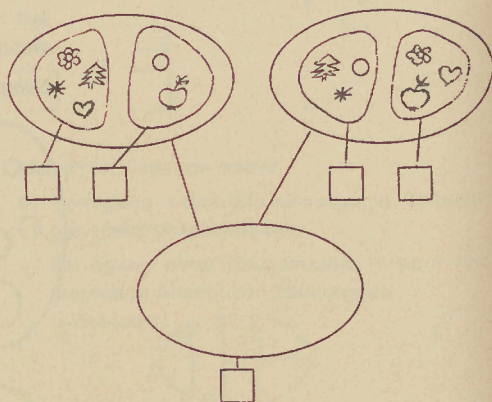
Lernziele

Hinweise

3.1.2.3.3 Mengen mit Hilfe
mehrerer disjunkter
Mengen (verschiedener
oder gleicher Mächtigkeit)
aufbauen können

Umkehrung zu 3.1.2.3.1

Disjunkte Teilmengen sollen zu Mengen höherer Mächtigkeit zusammengefaßt werden.



3.1.2.3.4 Zahlen mit Hilfe von
Mengen aufbauen
können

Umkehrung zu 3.1.2.3.2

3	4
5	2

1	4	1
2	1	3



3.1.2.4 Die Zahl als Ordinalzahl

3.1.2.4.1 Zahlen nach den Relationsvorschriften
„... kommt vor ...“
„... kommt nach ...“
anordnen können
(über Mengenvergleich,
Zählreihe, Zahlenstrahl)

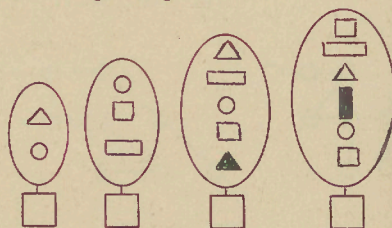
Beispiele zu den drei Lösungsverfahren

Grundmenge: 6, 3, 2, 5;

Relationsvorschrift:

... kommt vor ...

a) über Mengenvergleich:



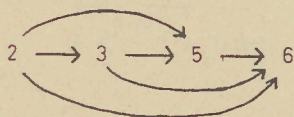
Lernziele

Hinweise

b) Zählreihe:

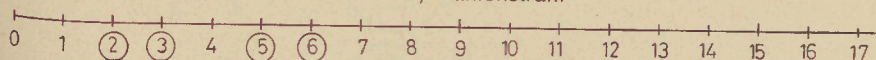
In der Zählreihe (eins, zwei, drei, vier, ...) kommt zwei vor drei, drei vor fünf, fünf vor sechs;

daher:



oder: 2, 3, 5, 6

c) Zahlenstrahl



2 kommt vor 3, 3 kommt vor 5,
5 kommt vor 6, ...

daher: 2, 3, 5, 6;

3.1.2.4.2 Den Vorgänger und den Nachfolger einer Zahl angeben können

Gemeint ist der unmittelbare Vorgänger und der unmittelbare Nachfolger

Aufgabentypen:

a) Suche den Vorgänger!

..... 5

Suche den Nachfolger!

11

b) Suche den Vorgänger und den Nachfolger!

 50

Lernziele

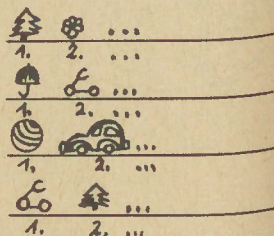
Hinweise

3.1.2.4.3 Gegenstände numerieren können

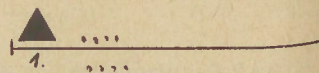
Elemente einer Menge beliebig numerieren. Die größte Ordnungszahl gibt die Anzahl der Elemente der Menge an.

Aufgabentypen:

a)



b)

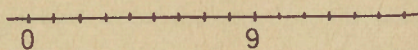


Auf Zählübungen sollte nicht verzichtet werden.

3.1.2.4.4 Zahlen auf dem Zahlenstrahl einordnen können

Aufgabentypen:

a) Pfeile (Setze) die Zahlen 1, 7, 5, 3 ein!



b) Ordne nach Vorschrift ein!

Beispiele:

Alle Zahlen, die größer als 5 sind

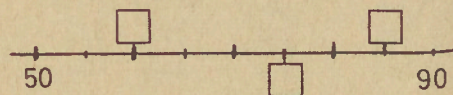
Alle geraden (ungeraden) Zahlen

Alle Vielfachen von 3

Alle Zahlen, die kleiner als 20 und ungerade sind

Alle Zahlen, die Vielfache von 3 und die ungerade sind

c) Besetze die Leerstellen!



Lernziele

Hinweise

3.1.2.4.5 Lösungsmengen für
Ungleichungen des
Typs $a < \square < b$
angeben können

Beispiele:

- a) Leerstelle besetzen (Zahlkärtchen);
Wahrheitswert der Aussage überprüfen;
wahre Aussagen führen zur Lösungsmenge.

Beispiel: Grundmenge: 1, 2, 3, 4 ..., 10

$$5 < \square < 9$$

$$5 < 1 < 9 \quad \text{falsch}$$

$$\cdot \quad \cdot$$

$$\cdot \quad \cdot$$

$$5 < 6 < 9 \quad \text{wahr}$$

$$\cdot \quad \cdot$$

$$\cdot \quad \cdot$$

Lösungsmenge: 6, 7, 8

- b) Mit Hilfe des Zahlenstrahls Lösungsmenge
ermitteln

Beispiel: Grundmenge gerade Zahlen

$$32 < \square < 40$$



Lösungsmenge: 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39

3.1.3 Rechnen

(bis zum Ende der Klasse 1 Zahlenraum 1 bis 20,

bis zum Ende der Klasse 2 Zahlenraum 1 bis 100)

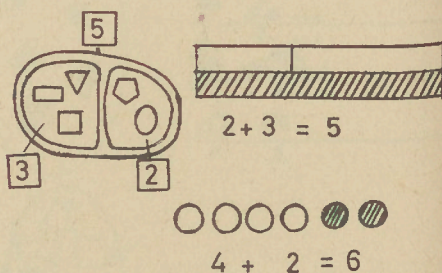
Lernziele

Hinweise

3.1.3.1 Addition und Subtraktion

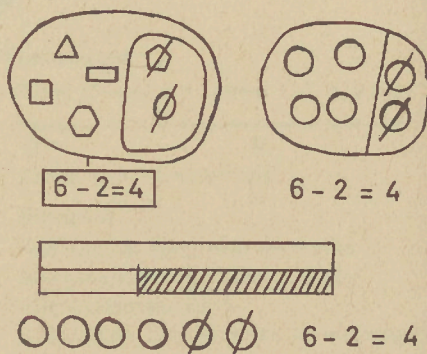
3.1.3.1.1 Zahlen addieren und subtrahieren können, zunächst mit verschiedenen konkreten oder vorgestellten Hilfsmitteln, spätestens am Ende des 2. Schuljahres ohne Hilfsmittel

Die Einführung der Addition kann über die Vereinigung elementfremder Mengen mit strukturiertem Material erfolgen.



Es sind viele Übungen mit konkreten Gegenständen nötig; dabei empfiehlt sich ein allmählicher Übergang auf unstrukturiertes Material (Plättchen, Kringel, Knöpfe, Kastanien usw.).

Einführung der Subtraktion z.B.:



Die Lösung vom konkreten Material sollte man nicht erzwingen, jedoch Anreize zur Arbeit ohne Material geben, z. B. durch Aufgabenserien wie:

$$1 + 2 = 3$$

$$2 + 2 = 4$$

$$3 + 2 = 5$$

Lernziele

Hinweise

Jedoch sollte konkretes Material immer wieder zur Kontrolle herangezogen werden.

Einübung auch mit Hilfe von Operatoren:

Eingang (E)

Ausgang (A)

a) $4 \rightarrow (+3) \rightarrow \square$

$\square \rightarrow (+3) \rightarrow 5$

b) $4 \xrightarrow{(+3)} \square$

E	$(+3)$	A
4		$\square$
$\square$		5
$\vdots$		$\vdots$

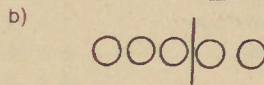
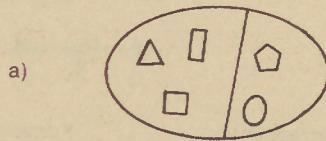
Hier ergibt sich, daß die Subtraktion die Umkehrung der Addition ist.

Subtraktionsmaschine entsprechend behandeln:

a) $7 \rightarrow (-3) \rightarrow \square$ b) $7 \xrightarrow{(-3)} \square$

Im Rahmen der Übung sollten unbedingt Verdoppeln und Halbieren behandelt werden; ebenso Nachbaraufgaben:

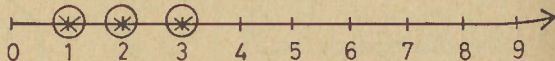
$9 + 5 = 14$	$15 - 4 = 11$	$16 - 4 = 12$
$10 + 5 = 15$	$15 - 5 = 10$	$15 - 4 = 11$



$3 + 2 = 5$
 $2 + 3 = 5$
 $5 - 3 = 2$
 $5 - 2 = 3$

3.1.3.1.2 Zusammengehörige Gleichungen aufstellen können

Lernziele	Hinweise
3.1.3.1.3 Additions- und Subtraktionsgleichungen mit einem Platzhalter lösen können	$\begin{array}{l} 3 + 2 = \square \\ 3 + \square = 5 \\ \square + 2 = 5 \end{array} \qquad \begin{array}{l} 7 - 2 = \square \\ 7 - \square = 5 \\ \square - 2 = 5 \end{array}$
	Diese Aufgaben entsprechen z. T. den Aufgaben in 3.1.3.1.1
3.1.3.1.4 Ungleichungen mit einem Platzhalter lösen können	Voraussetzung Lernziel 3.1.2.4.5 $\begin{array}{l} 3 + \square < 7 \\ 8 - \square > 2 \end{array}$ Ungleichungen sind durch Probieren zu lösen (Zahlenrätsel) Vollständigkeit der Lösungsmenge nicht sofort anstreben. Notation der Lösungsmenge: $\begin{array}{cc} 3 + \square < 7 & 8 - \square > 4 \\ 1 & 1 \\ 2 & 2 \\ 3 & 3 \end{array}$
	Im 2. Schuljahr kann die Mengenklammer verwendet werden. Lösungen können auch auf dem Zahlenstrahl eingetragen werden.
3.1.3.1.5 Rechenregeln für Rechenvorteile ausnutzen können	Kommutativität und Assoziativität: $\begin{array}{l} 1 + 9 = 9 + 1 \\ 2 + 17 = 17 + 2 \\ 5 + 3 + 7 = 5 + (3 + 7) \\ 7 + 5 + 3 = (7 + 3) + 5 \end{array}$ Anwendung beim Zehnerübergang: $9 + 7 = 9 + (1 + 6) = (9 + 1) + 6$ Konstanz von Summe und Differenz: $\begin{array}{lll} 5 + 4 = 9 & 13 - 8 = 5 & 13 - 8 = 5 \\ 6 + 3 = 9 & 12 - 7 = 5 & 14 - 9 = 5 \\ 7 + 2 = 9 & 11 - 6 = 5 & 10 - 10 = 5 \\ 8 + 1 = 9 & 10 - 5 = 5 & \end{array}$

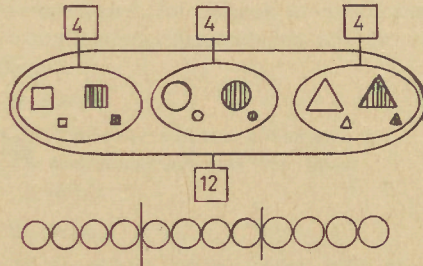


Lernziele

Hinweise

3.1.3.2 Multiplikation und Division

3.1.3.2.1 Zahlen multiplizieren können über die Vereinigung gleichmächtiger disjunkter Mengen und über die Produktmenge (automatische Beherrschung des kleinen 1×1 erst am Ende des 3. Schuljahres)



Die dargestellte Situation kann auf zwei Arten gedeutet werden:

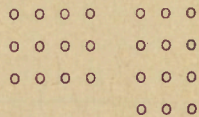
1. Der natürliche Sprachgebrauch ist:
Die Menge besteht aus 3 mal 4 Elementen (der Multiplikator steht vorn).
2. Bei der Operatorauffassung und später bei der schriftlichen Multiplikation steht der Multiplikator an 2. Stelle: $4 \cdot 3$

Wegen des Kommutativgesetzes führen die beiden Auffassungen zu keinem Widerspruch.

Lineare Darstellung

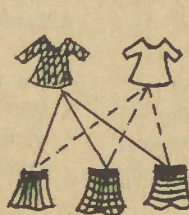


Felddarstellung

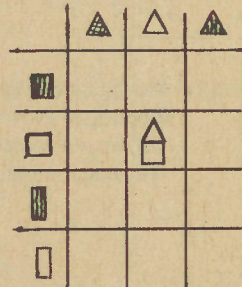


$$3 \cdot 4 = 4 \cdot 3$$

Einführung über die Produktmenge
(Kartesisches Produkt)



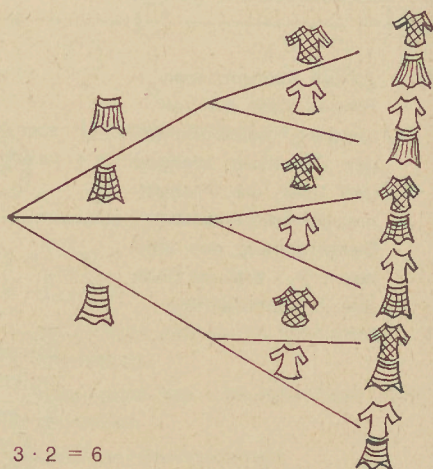
$$2 \cdot 3 = 6$$



$$4 \cdot 3 = 12$$

Lernziele

Hinweise



$$3 \cdot 2 = 6$$

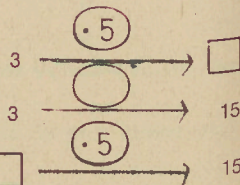
Einübung mit Hilfe von Operatoren ist möglich, entsprechend zur Addition 3.1.3.1.1

3.1.3.2.2 Multiplikationsgleichungen mit einem Platzhalter lösen können

$$3 \cdot 5 = \square$$

$$3 \cdot \square = 15$$

$$\square \cdot 5 = 15$$



Zur weiteren Übung kann man Ungleichungen von der Form

$$3 \cdot \square < 22$$

$$\text{oder } 5 \cdot \square < 62$$

wählen, die wieder als

Zahlenrätsel behandelt werden.

3.1.3.2.3 Multiplikative Beziehungen zwischen Zahlen auf verschiedene Weise schreiben können

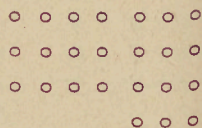
Die multiplikativen Beziehungen umfassen die Multiplikation und die Division. In 3.1.3.2.2 wurde die Division als Umkehrung der Multiplikation vorbereitet

$$3 \cdot 4 = 12$$

$$4 \cdot 3 = 12$$

$$12 : 4 = 3$$

$$12 : 3 = 4$$



Lernziele

Hinweise

Zu geeigneten Feldern werden die zugehörigen Gleichungen gesucht.

Eine Einführung der Division kann mit konkretem Material über das Aufteilen oder Verteilen erfolgen.

a) Aufteilen:

24 Apfelsinen werden in Netze zu je
6 Apfelsinen verpackt. Man erhält
4 Netze.

b) Verteilen:

24 Apfelsinen werden gleichmäßig an
6 Kinder verteilt. Jedes Kind erhält
4 Apfelsinen.

Beide Auffassungen führen auf die gleiche Rechenoperation:

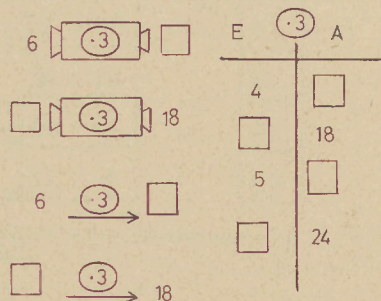
$$24 : 6 = 4$$

oder $24 = 6 \cdot 4 = 4 \cdot 6$

Gesonderte Sprechweisen sollten für das Aufteilen nicht eingeübt werden. Für die Notation ist in beiden Fällen nur das Divisionszeichen zu verwenden. (Sprechweise: „geteilt durch“ oder „dividiert durch“)

3.1.3.3 Relationen und Operatoren auf Zahlen

3.1.3.3.1 Additive und multiplikative Operatoren auf Zahlen anwenden können



Lernziele

Hinweise

3.1.3.3.2 Hintereinandergeschaltete Operatoren durch einen Operator ersetzen können und umgekehrt

Auch Divisionsoperatoren möglich

$$24 \rightarrow \boxed{\div 4} \rightarrow \square$$

$$24 \xrightarrow{\div 4} \square$$

Entsprechend für die Addition und Subtraktion siehe 3.1.3.1.1

a) $3 \rightarrow \boxed{+4} \rightarrow \boxed{+8} \rightarrow \square$

$$3 \rightarrow \boxed{+12} \rightarrow \square$$

$$5 \rightarrow \boxed{\cdot 3} \rightarrow \boxed{\cdot 2} \rightarrow \square$$

$$5 \rightarrow \boxed{\cdot 6} \rightarrow \square$$

Ersatzmaschine

$$53 \xrightarrow{+4} \xrightarrow{+16} \square$$

$$53 \xrightarrow{+20} \square$$

$$5 \xrightarrow{\cdot 3} \xrightarrow{\cdot 2} \square$$

$$5 \xrightarrow{\cdot 6} \square$$

b)

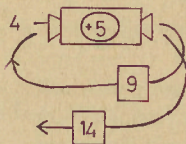
$$57 \xrightarrow{+8} \square$$

$$57 \xrightarrow{+3} \xrightarrow{+5} \square$$

z. B. Zur Erleichterung des Zehnerübergangs;

Beispiele:

a)



Schreibweise für die entstehende Reihe

4, 9, 14, 19, , ,

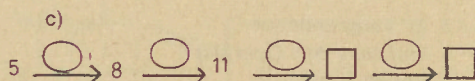
b)

$$4 \xrightarrow{+5} \square \xrightarrow{+5} \square \xrightarrow{+5} \square \xrightarrow{+5} \square \text{ usw.}$$

Verschiedene Eingänge bzw. Operatoren bei a) und b) möglich

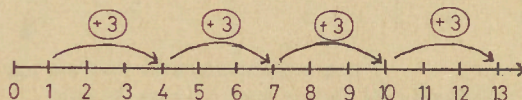
Lernziele

Hinweise



Operator finden und fortsetzen

d) Demonstration am Zahlenstrahl möglich

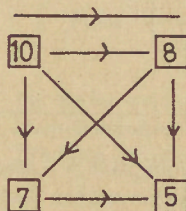


e) Beim Beginn mit 0 erhält man die Einmaleinsreihen

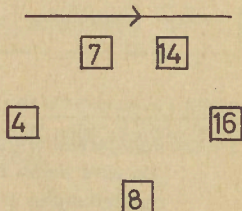
3.1.3.3.4 Mengen von Zahlen oder Termen durch Relationen strukturieren können

Beispiele:

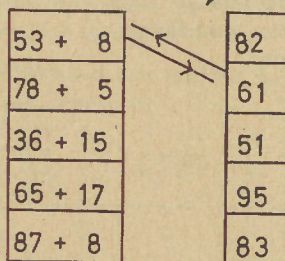
ist größer als



ist die Hälfte von



ist gleich



Die Pfeile werden gesucht.

Lernziele

Hinweise

3.1.3.3.5 Zu vorgegebenen Tabellen den Operator finden können

Beispiele:

E	A
3	5
7	9
8	—
—	4

usw.

E	A
7	21
4	12
5	—
—	24

usw.

Es müssen mindestens 2 Zahlenpaare (E/A) angegeben werden, da sonst der Operator nicht eindeutig bestimmt ist,

z. B.

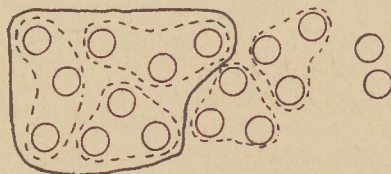
$$2 \xrightarrow{+4} 6 \quad \text{oder} \quad 2 \xrightarrow{\cdot 3} 6$$

3.1.3.4 Zahldarstellungen

(Es wird *keine Rechenfertigkeit in nichtdezimalen Systemen* angestrebt. Zahldarstellungen in den verschiedenen Systemen sollen *lediglich das Verständnis für das Zehnersystem* vertiefen.)

3.1.3.4.1 Bündelungen nach verschiedenen Grundzahlen durchführen können

Bündelung zur Grundzahl 3



Als Protokoll für vielfältige Bündelungsübungen zu einer bestimmten Grundzahl wird eine Tabelle (Stellentafel) angefertigt. Die Zahldarstellung in anderen als dem Zehnersystem sollte dann immer in einer solchen Tabelle erfolgen.

Lernziele

Hinweise

		
1	2	2

Gelesen wird „buchstabierend“:

eins — zwei — zwei (nicht: einhundertzwei- undzwanzig).

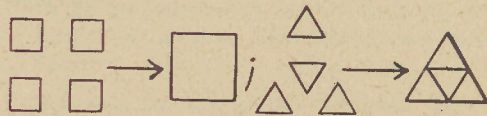
Der Stellenwert kann auf verschiedene Weise veranschaulicht werden,

z. B.:

Klotz	Platte	Stange	Würfel
-------	--------	--------	--------

Paket	Päckchen	Schachtel	Stift
-------	----------	-----------	-------

Für die Bündelung nach der Grundzahl 4 können auch Quadrate (Rechenheft) oder gleichseitige Dreiecke verwendet werden.



Wegen der besonderen Schwierigkeit sollte das Zweisersystem vermieden werden.

Durch Rücktausch und (später) Rechnung wird die Anzahl bestimmt:

		
1	2	2
	5	2
		17

$$1 \cdot 9 + 2 \cdot 3 + 2 \cdot 1 = 17$$

3.1.3.4.2 Entbündelungen vornehmen können

Lernziele	Hinweise
3.1.3.4.3 Größenvergleich von Zahlen über ihre Zahl-darstellung durch-führen können	Wesentlich ist hier, daß die Bedeutung des Stellenwerts erkannt wird, z. B. muß für zwei Zahlen im Dreiersystem ohne Umwandlung festgestellt werden können, welches die größere ist.
3.1.3.4.4 Zahlen im Zehnersystem schreiben können	Aufgaben wie $4Z\ 5E = 45$ und umgekehrt. Man sollte bereits hier darauf achten, daß die Schüler entgegen dem Sprachgebrauch die Zahlen von links nach rechts schreiben.
3.1.3.4.5 Zahldarstellungen im Zehnersystem deuten können	
3.1.3.4.6 Zahldarstellungen zur Addition und Subtraktion ausnutzen können	Hier sollte im wesentlichen das Zehnersystem berücksichtigt werden. Als Vorbereitung auf die schriftlichen Verfahren soll dem Schüler deutlich werden, daß bei Addition zweier Zahlen nach Stellen getrennt addiert bzw. subtrahiert werden kann, z.B. $3Z\ 4E + 2Z\ 5E = 5Z\ 9E$ oder $5Z\ 9E - 2Z\ 5E = 3Z\ 4E$; Mit Hilfe von Tabellen kann in anderen Stellen-wertsystemen ähnlich verfahren werden (Rück-griff auf konkretes Material). Ein Übertrag sollte im allgemeinen vermieden werden.

3.1.4 Größen

In den Klassen 1 und 2 auftretende Größenbereiche und Einheiten:

Größenbereiche	Repräsentanten	Einheiten
Länge	Strecken, Stäbe, Kanten	m, cm
Geldwerte	Münzen, Geldscheine, Briefmarken	DM, Pf

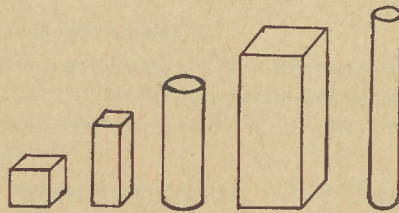
Lernziele

Hinweise

3.1.4.1 Länge

3.1.4.1.1 Gegenstände hinsichtlich ihrer Länge vergleichen und ordnen können

Repräsentanten von Längen (Vierkant-, Rundstäbe, Strohhalme, Haftstreifen ...) unmittelbar vergleichen und nach der Länge ordnen.



Länge als Eigenschaft von Objekten abheben (gegenüber anderen Eigenschaften wie Farbe, Form)

3.1.4.1.2 Die Länge von Gegenständen und Abstände mit willkürlichen Einheiten und den Einheiten Meter, Zentimeter messen können

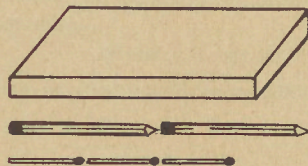
Beispiele für willkürliche Einheiten: Schritt, Handspanne ...; Strohalm, Streichholz ... Messen mit verschiedenen Einheiten führt zu unterschiedlichen Ergebnissen.

Durchführung mit Hilfe:

- eines selbstgewählten Einheitsmaßes
- der Einheiten Meter und Zentimeter (keine Kommaschreibweise)

Längen von Gegenständen messen:

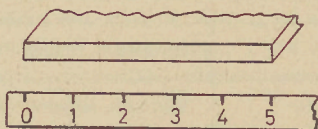
a)



Lernziele

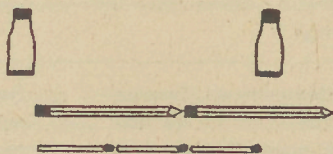
Hinweise

b)

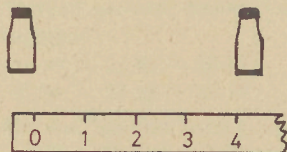


Abstände messen:

a)



b)



Meßgeräte: Tafellineal, Meterstab, Maßband, Zollstock.

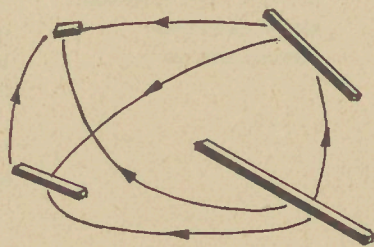
3.1.4.1.3 Die Relationsvorschriften

„... ist genauso lang wie ...“

„... ist länger als ...“,

„... ist kürzer als ...“
anwenden können

Die Relationsvorschriften mit Hilfe von Pfeilen zwischen Bildern von Gegenständen darstellen (höchstens vier Gegenstände).



„... ist länger als ...“

Lernziele

Hinweise

3.1.4.1.4 Längen von Gegenständen und Abstände schätzen können

Längen und Abstände von Gegenständen in unterschiedlichen Lagen im Klassenraum (waagrecht, lotrecht, schräg) schätzen, Ergebnisse durch Nachmessen überprüfen.

Desgl. mit vorgegebenen Strecken auf Arbeitsblättern oder an der Tafel;

3.1.4.1.5 Gegenstände nennen bzw. Abstände zeigen können, die ungefähr eine vorgegebene Länge haben

Gegebene Längen (in Meter und Zentimeter) Gegenständen und Abständen zuordnen.

Ergebnisse überprüfen;

3.1.4.2 Geld

3.1.4.2.1 Die Beziehungen zwischen verschiedenen Einheiten angeben können

Mit Spielgeld arbeiten.

Beziehungen zwischen den Münzwerten und den Werten der Scheine durch Wechselspiele bewußt machen (Geldfächer in der Kasse, Zählbrett).

3.1.4.2.2 Geldbeträge in verschiedener Weise zusammensetzen können

Mit Spielgeld durchführen, evtl. in Tabellen notieren.

Beispiel:

	50	10	5	2	1
38 Pf		3	1	1	1
38 Pf			6	4	
69 Pf	1	1	1	1	2
16 Pf		1	1		1

3.1.4.2.3 Geldbeträge vergleichen können

Einen Betrag in unterschiedlicher Weise oder mit möglichst wenig Münzen legen;

Geldbeträge in Kommaschreibweise lesen und aufschreiben:

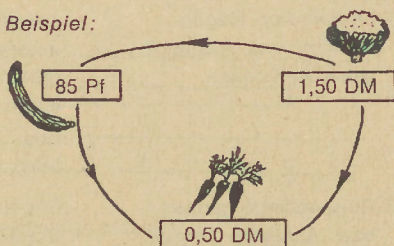
5,25 DM = 5 DM 25 Pf

Beträge auf Preisschildern vergleichen.

Lernziele

Hinweise

Beispiel:



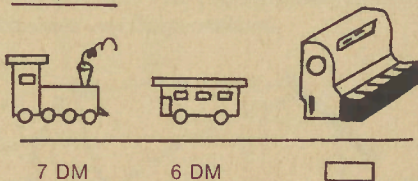
„... ist teurer als ...“

Preisunterschiede feststellen;

3.1.4.3 Sachrechnen

3.1.4.3.1 Einfache Sachaufgaben
lösen könnenSachrechnen ist ein wesentlicher Bestandteil
des mdl. Rechnens.Einfache Sachverhalte aus der Umwelt des
Kindes geben Anlässe zum Sachrechnen.Darstellungsformen:

- „Rechengeschichte“
 - Bildergeschichte
 - Rollenspiel
 - graph. Darstellungen
- } auch als
offene
Aufgaben

Beispiele:

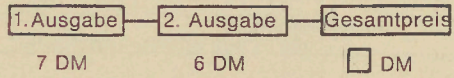
Varianten

	6 DM	13 DM
7 DM		13 DM

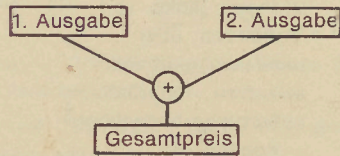
Tabellen dieser Art führen zu ersten Struk-
turierungen von Sachzusammenhängen (ge-
gen Ende der Klasse 2).

Lernziele

Hinweise



oder:



3.1.5 Geometrie

Lernziele	Hinweise
3.1.5.1 Lagebeziehungen	

3.1.5.1.1 Lagebeziehungen erkennen und beschreiben können; (links von — rechts von; über — unter; vor — hinter; zwischen; innerhalb — außerhalb; benachbart — gegenüber)

Erkennen und Beschreiben der Lage von Gegenständen: Hans steht rechts von ... Das rote Buch liegt über ... Der Baum steht hinter ...

Beschreiben des Weges von der Klasse zur Turnhalle.

Anweisungen ausführen: Hebe den linken Arm! Stelle dich vor Antje! Zeige die linke Schranktür!

Abhängigkeit vom Standpunkt des Beobachters und von Konventionen: Wo ist auf der Straße rechts? Zeige den rechten Autoscheinwerfer!

Korrektur und Erweiterung vorhandener Vorstellungen von Linien (Kurven) durch Legen (Schnüre, Drähte), Zeichnen, Entlanggehen.

Vergleichen:



geschlossen



offen



innerhalb



außerhalb

Lagefälle bei geschlossenen Linien (Gebiete):



(auch zur Vorbereitung auf die Arbeit mit dem Venn-Diagramm.)

Benachbarte Gebiete verschieden färben (Flickenteppich).



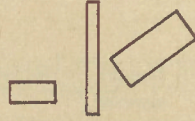
Lernziele

Hinweise

3.1.5.2 Geometrische Formen

- 3.1.5.2.1 Geometrische Grundformen in verschiedener Lage und Größe erkennen können (Kugel, Quader, Würfel, Dreieck, Kreis, Quadrat, Rechteck)

Verschiedene Lage und Größe:



Aus einer konkreten Menge bestimmte Grundformen herausfinden;

in einer zeichnerischen Darstellung eine bestimmte Grundform einfärben.

Nachformen in Plastilin.

- 3.1.5.2.2 Diese geometrischen Grundformen an Gegenständen der Umwelt erkennen können

Zeigen und Nennen von Gegenständen zu Grundformen.

Ertasten und Beschreiben von Gegenständen: gewölbt, eckig, glatt, gebogen, kantig, spitz, dreieckig, quadratisch ...

Erraten von Gegenständen aus ihrer Beschreibung.

Interpretation von Doodles:



Erkennen von Teilfiguren:



Wieviele Quadrate enthält diese Figur?

3.1.5.3 Eigenschaften von geometrischen Formen

- 3.1.5.3.1 Figuren zusammensetzen können

Arbeit mit Legespielen und Körpern (Würfeln, Streichholzschachteln).

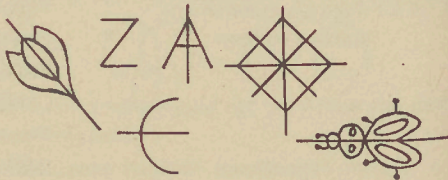
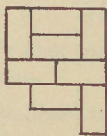
Freies Legen und Bauen (Erfahrungen zu „paßt“ — „paßt nicht“).

Aus vorgegebenen Teilen, z.B. vier Quadraten oder vier Würfeln, verschiedene Figuren zusammensetzen:



(auch Grunderfahrungen zum Flächen- und Rauminhalt).

Lernziele	Hinweise
3.1.5.3.2 Figuren auslegen können	Verschiedene Umrißfiguren mit denselben Plättchen auslegen. Dieselbe Umrißfigur auf verschiedene Weise auslegen.
3.1.5.3.3 Muster fortsetzen können	Parkettierungen:
3.1.5.3.4 Ebene symmetrische Figuren durch Falten und Schneiden herstellen können	Muster und Ornamente auf kariertem Papier durch Umranden oder Ausfärben entwerfen. Klecksbilder, Faltübungen, Faltschnitte (Papierdeckchen), Masken, beidhändig — gegenläufiges Zeichnen
3.1.5.3.5 Symmetrien in ebenen Figuren erkennen können	Aufsuchen von Spiegelachsen durch Falten, Spiegeln oder Einzeichnen:



Erkennen von Spiegelsymmetrie an Gegenständen der Umwelt
(auch in Verbindung mit dem musisch-technischen Bereich).

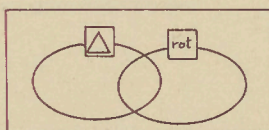
3.2 Lernziele Klasse 3 und 4*)

3.2.1 Mengen und Aussagenlogik

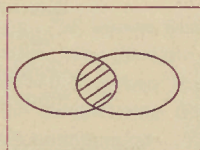
Lernziele	Hinweise
3.2.1.1 Zusammengesetzte Eigenschaften	

3.2.1.1.1 Zu Eigenschaften, die durch „und“, „oder“, „nicht“ zusammengesetzt sind, Mengen bilden und als Schnittmenge bzw. Vereinigungsmenge bezeichnen können

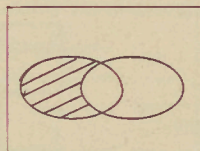
Die in den Klassen 1 und 2 eingeführten Lerninhalte werden wieder aufgegriffen und vertieft. Venn-Diagramme mit Material nach vorgegebenen Eigenschaften auslegen.



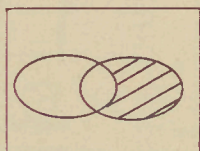
Alle Teilmengen des Diagramms durch „und“, „oder“, „nicht“ beschreiben.



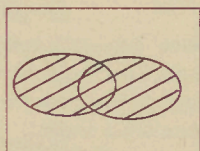
„dreieckig und rot“



„dreieckig und nicht rot“



„rot und nicht dreieckig“

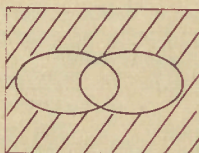


„dreieckig oder rot“

*) Dieser Katalog enthält die *Minimalforderungen*. Es bleibt Zeit für zusätzliche Stoffe, die auf die o. g. grundlegenden Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen hinzielen sollen. Die Auswahl bleibt dem Lehrer überlassen.

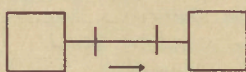
Lernziele

Hinweise

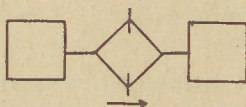


„nicht dreieckig
und nicht rot“
bzw. „nicht
(dreieckig oder rot)“

Torspiele mit zwei Toren durchführen:



UND-Schaltung

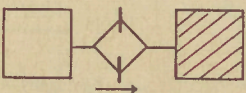
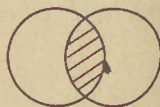
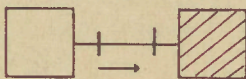


ODER-Schaltung

Beschreiben der Zielmenge mit „und“ und „oder“.

Gegenüberstellung und Vergleich zweier Darstellungsformen,

zum Beispiel:



Feststellen, daß die UND-Schaltung zur Schnittmenge und die ODER-Schaltung zur Vereinigungsmenge führt.

Durch Angabe einer zusammengesetzten Eigenschaft (z. B. dreieckig und rot, dreieckig oder rot) Mengen bilden.

Spielvorschlag:

Jeder Schüler der Klasse erhält ein Plättchen des strukturierten Materials.

Der Lehrer nennt zwei Merkmale, z. B. rot, dreieckig.

Lernziele

Hinweise

3.2.1.1.2 Vorgegebene Mengen auch durch zusammengesetzte Eigenschaften beschreiben können

3.2.1.1.3 Mengen aus Zahlen bilden können
(z. B. Vielfachmengen und Teilmengen)

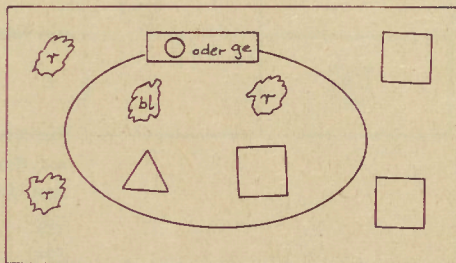
3.2.1.1.4 In Mengen, die durch zusammengesetzte Eigenschaften definiert sind, aus einzelnen Eigenschaften von Elementen auf weitere Eigenschaften dieser Elemente schließen können

Er spricht zur Klasse: „Alle, die ein rotes *oder* (und) dreieckiges Plättchen haben, kommen nach vorn“. Die Schüler legen die Plättchen in ein Venn- oder Karnaugh-Diagramm. Dadurch wird die Vereinigungsmenge (Schnittmenge) gekennzeichnet.

Lösungsvorschläge der Schüler an Hand von Tor-Schaltungen, Venn-Diagramm oder Karnaugh-Diagramm überprüfen.

Das Ziel dieses Abschnittes ist es, das schlußfolgernde Denken zu schulen. Die Schüler sollen Aufgaben, in denen nicht alle Eigenschaften genannt sind, über die Wenn-Dann-Aussage vervollständigen. Diese hängt eng mit der ODER-Verknüpfung zusammen.

Beispiel 1:



Die Lösungen sollten so begründet werden:
Wenn blau, dann rund;
wenn dreieckig, dann gelb;
wenn quadratisch, dann gelb.

In der Ergänzungsmenge gelten folgende Lösungen:

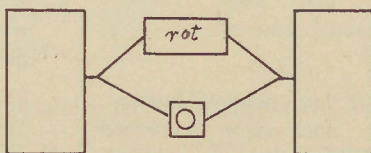
Wenn rot, dann *nicht* rund;
wenn quadratisch, dann *nicht* gelb.

Lernziele

Hinweise

Beispiel 2:

Ratespiel an Torschaltung:



L: Am Ziel liegt ein gelber Klotz.

S: Dann muß er rund sein.

L: Am Ziel liegt ein quadratischer Klotz.

S: Dann muß er rot sein.

L: Am Start liegt ein quadratischer Klotz.

S: Dann ist er *nicht* rot.

L: Am Start liegt ein nicht roter Klotz.

S: Dann ist er *nicht* rund.

Die Aussagen können auch so notiert werden:

Am Ziel: Wenn , dann 

Am Start: Wenn , dann 

Für diese Spiele eignen sich auch Materialien wie Steckbausteine oder dreistellige Zahlen, die aus drei Ziffern z. B. 2, 4, 7 gebildet werden:

222 422 722
 224 424 724
 227 427 727 (27 Elemente)
 277 477 777

Merkmale z. B.:



Hunderter- und Einerziffer sind gleich



Hunderter- und Einerziffer sind verschieden



Zehnerziffer ist eine 7

Lernziele

Hinweise

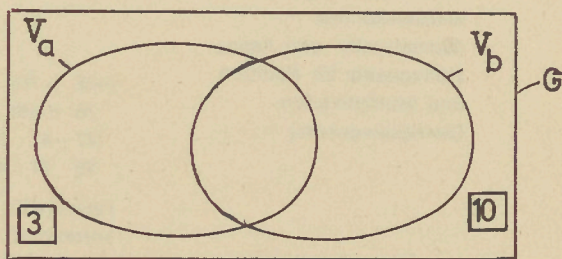
Beispiele für 3.2.1.1.3 in Verbindung mit 3.2.1.1.4

Die Grundmenge besteht aus Zahlen 1 bis 15.

Bestimme, um welche Vielfachmengen (V) bzw. Teilmengen (T) es sich handeln kann!

Trage die fehlenden Zahlen ein!

Begründe: „Wenn ..., dann ...“



	T_a	nicht T_a
T_b	3 1	
nicht T_b		5

3.2.2 Rechnen

(bis zum Ende der Klasse 3 Zahlenraum 1 bis 1000)

Lernziele	Hinweise
3.2.2.1 Regeln für Rechnen mit Zahlen	

3.2.2.1.1 Rechenregeln sollen in einfachen Beispielen erkannt und angewendet werden können (Kommutativ- und Assoziativgesetz für Addition und Multiplikation, Distributivgesetz)

a) Kommutativ- und Assoziativgesetz

$$12 + 875 = 875 + 12 \quad 3 \cdot 284 = 284 \cdot 3$$

(besonders bei der schriftl. Multiplikation)

$$(462 + 76) + 24 = 462 + (76 + 24)$$

$$76 + 462 + 24 = (76 + 24) + 462$$

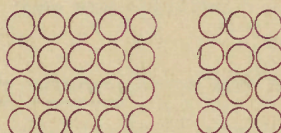
$$(77 \cdot 4) \cdot 25 = 77 \cdot (4 \cdot 25)$$

$$25 \cdot 77 \cdot 4 = (25 \cdot 4) \cdot 77$$

Hinweis für den Schüler: Rechne vorteilhaft!

b) Distributivgesetz:

Einführung über Zahlenfelder



$$4 \cdot (5 + 3) = 4 \cdot 5 + 4 \cdot 3$$

Anwendungsbeispiele:

$$7 \cdot 18 = 7 \cdot (10 + 8) = 7 \cdot 10 + 7 \cdot 8 =$$

$$70 + 56 = 126$$

$$59 \cdot 4 = (60 - 1) \cdot 4 = 60 \cdot 4 - 1 \cdot 4 =$$

$$240 - 4 = 236$$

c) Konstanz der Summe, der Differenz, des Produktes und des Quotienten:

$$536 + 298 = 534 + 300$$

$$536 - 298 = 538 - 300$$

$$5 \cdot 28 = 10 \cdot 14$$

$$270 : 90 = 27 : 9$$

Lernziele

Hinweise

3.2.2.2 Stellenwert und schriftliche additive Rechenverfahren

Auf eine Begrenzung des Zahlenraumes in Klasse 4 wird verzichtet, da eine Erweiterung des Zahlenraumes durch die Stellentafel ohne Schwierigkeit möglich ist.

3.2.2.2.1 Zahlen in verschiedenen Stellenwertsystemen in Stellentafeln darstellen können

Voraussetzung: Lernziel 3.1.3.4 des 1. und 2. Schuljahres;

Vertiefung der Stellentafel, Übergang zu folgender Tabellenform:

	81er	27er	9er	3er	1er
127	1	1	2	0	1

(10)

In den Stellentafeln kann mit weiteren Grundzahlen gearbeitet werden.

3.2.2.2.2 Zahlendarstellungen in nichtdezimalen Systemen durch Entbündeln ins Dezimalsystem übersetzen können

Übertragung ins Dezimalsystem erfolgt durch schrittweise Addition:

$$11201 \text{ (3)} = 1 \cdot 81 + 1 \cdot 27 + 2 \cdot 9 + 0 \cdot 3 + 1 \cdot 1 = 127$$

3.2.2.2.3 Addition in verschiedenen Systemen mit Material und Stellentafel durchführen können

Die Addition erfolgt im Gegensatz zum 2. Schuljahr (3.1.3.4.6) mit Übertrag in der Stellentafel mit Material.

3.2.2.2.4 Im Dezimalsystem schriftlich addieren können

Einführung über die Stellentafel mit den Begriffen H, Z, E.

Es ist auf genaues Untereinanderschreiben zu achten!

H Z E	8 E + 7 E =	5 E	+ 1 Z
4 5 7	1 Z + 6 Z + 5 Z =	2 Z	+ 1 H
+ 3 6 8	1 H + 3 H + 4 H =	8 H	
1 1			
8 2 5			

Lernziele

Hinweise

3.2.2.2.5 Subtraktion mit Material und Stellentafel durchführen können (Ergänzungsverfahren)

Bei der Festigung der schriftlichen Rechenverfahren wird in der Sprechweise allmählich auf die Ausdrücke H, Z, E verzichtet.

In Klasse 4 sollen auch mehrere Summanden addiert werden.

Beispiel:

25er	5er	1er
•••	••••	•••
•	•••	••
••	•	•

25er	5er	1er
3	4	3
1	3	2
2	1	1

Das Ergänzungsverfahren ist vorgeschrieben! Subtraktion mit Übertrag sollte im allgemeinen nur im Zehnersystem erfolgen.

3.2.2.2.6 Im Dezimalsystem schriftlich subtrahieren können

$$\begin{array}{r} 758 \\ - 241 \\ \hline 517 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 758 \\ - 572 \\ \hline 186 \end{array}$$

Sprechweise:

1 plus 7 gleich 8

4 plus 1 gleich 5

2 plus 5 gleich 7

2 plus 6 gleich 8

7 plus 8 gleich 15

6 plus 1 gleich 7

Subtraktionsaufgaben lassen sich beim Ergänzungsverfahren in additive Schreibweisen umwandeln.

$$758 - 241 = \boxed{} \text{ entspricht}$$

$$241 + \boxed{} = 758$$

In Klasse 4 sollten Aufgaben mit mehreren Subtrahenden gelöst werden.

Lernziele

Hinweise

3.2.2.3 Schriftliche multiplikative Rechenverfahren im Dezimalsystem

3.2.2.3.1 Eine mehrstellige Zahl mit einer einstelligen multiplizieren können

Einführung über die Stellentafel:

$$123 \cdot 4$$

Sprechweise:

H	Z	E
	1	2
	8	
4		
4	9	2

$$4 \cdot 3 \text{ E} = 12 \text{ E} = 1 \text{ Z } 2 \text{ E}$$

$$4 \cdot 2 \text{ Z} = 8 \text{ Z}$$

$$4 \cdot 1 \text{ H} = 4 \text{ H}$$

endgültige Schreibform:

$$\begin{array}{r} 123 \cdot 4 \\ \hline 492 \end{array}$$

3.2.2.3.2 Eine mehrstellige Zahl mit Zehner- und Hunderterzahlen multiplizieren können

Das Multiplizieren mit reinen Zehner- und Hunderterzahlen sollte über das Assoziativgesetz eingeführt werden:

Rechenweg:

Schreibweise:

$$624 \cdot 30 = (624 \cdot 3) \cdot 10$$

$$\begin{array}{r} 624 \cdot 30 \\ \hline \end{array}$$

$$\underline{\underline{18720}}$$

3.2.2.3.3 Eine mehrstellige Zahl mit zwei- und dreistelligen Zahlen multiplizieren können

Auch hier Anwendung des Assoziativgesetzes (wie in 3.2.2.3.2) und des Distributivgesetzes.

Rechenweg:

$$756 \cdot 28 = (756 \cdot 2) \cdot 10 + 756 \cdot 8$$

Schreibweise:

$$\begin{array}{r} 756 \cdot 28 \\ \hline \end{array}$$

$$15120 \leftarrow 756 \cdot 20$$

$$\begin{array}{r} 6048 \leftarrow 756 \cdot 8 \\ \hline \end{array}$$

$$\underline{\underline{21168}} \leftarrow 756 \cdot 28$$

Lernziele	Hinweise
-----------	----------

Die Multiplikation beginnt mit der höchsten Stelle des Multiplikators.

Die Auffüllung der Leerstellen mit Nullen sollte später fortgelassen werden:

$$\begin{array}{r}
 3206 \cdot 346 \\
 \hline
 9618 \\
 12824 \\
 19236 \\
 \hline
 1109276
 \end{array}$$

Aber man beachte:

$$\begin{array}{r}
 3206 \cdot 306 \\
 \hline
 96180 \\
 19236 \\
 \hline
 981036
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 3206 \cdot 360 \\
 \hline
 9618 \\
 192360 \\
 \hline
 1154160
 \end{array}$$

3.2.2.3.4 Eine mehrstellige Zahl durch ein- und zweistellige Zahlen dividieren können

Die schriftliche Division in alter Form:

$$\begin{array}{r}
 1948 : 4 = 487 \\
 \underline{16} \\
 34 \\
 \underline{32} \\
 28 \\
 \underline{28} \\
 0
 \end{array}$$

Lernziele

Hinweise

Die schriftliche Division in der multiplikativen Schreibweise.

Für $1948 : 4 = \square$

rechnen wir $1948 = 4 \cdot \square$ und schreiben:

$$1948 = 4 \cdot 487$$

$$\begin{array}{r} 16 \\ \underline{34} \\ 32 \\ \underline{28} \\ 28 \\ \underline{0} \end{array}$$

Einführungsmodelle:

a) Stellentafel

H	Z	E		H	Z	E
9	3	6	=	8	1	1
8						
1	3					
	8					
	5	6				
	5	6				
		0				

b) $2317 = 7 \cdot 331$

$2100 = 7 \cdot 300$

217

$210 = 7 \cdot 30$

7

$7 = 7 \cdot 1$

0

Lernziele	Hinweise
	Bei Zahlen, die nicht Vielfache des Divisors sind, erscheint — im Gegensatz zur alten Darstellung mit Rest — in der ersten Zeile eine richtige Gleichung: $9228 = 37 \cdot 249 + 15$ $\begin{array}{r} 74 \\ \underline{182} \\ 148 \\ \underline{348} \\ 333 \\ \underline{15} \end{array}$
3.2.2.3.5 Für Überschlagsrechnungen geeignete Zahlen finden können	Bei den schriftlichen Rechenverfahren sollten Überschlagsrechnungen durchgeführt werden. Geeignete Zahlen ergeben sich nicht immer durch das übliche 'Runden'. $14812 = 48 \cdot \boxed{}$ Überschlag: $15000 = 50 \cdot 300$ aber: $14812 = 68 \cdot \boxed{} \qquad 14812 = 87 \cdot \boxed{}$ Überschlag: Überschlag: $14000 = 70 \cdot 200 \qquad 16000 = 80 \cdot 200$

3.2.3 Größen/Sachrechnen

In den Klassen 3 und 4 auftretende Größenbereiche und Einheiten:

Größenbereiche	Repräsentanten	Einheiten
Länge	Strecken, Stäbe, Kanten, Wege	km, m, dm, cm, mm
Flächeninhalt	Flächen Figuren aus verschiedenen Werkstoffen	willkürliche Einheiten
Rauminhalt	Körper, Eimer, Kannen, Becher, Meßzylinder	l
Gewicht	Körper, Bücher, Steine	kg, g
Zeitspanne	Abläufe Vorgänge	Jahr, Monat, Tag, Stunde, Minute, Sekunde

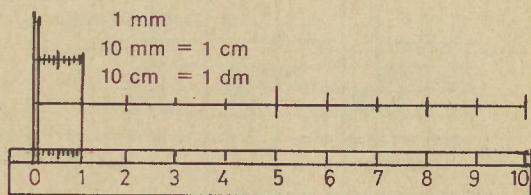
Lernziele

Hinweise

3.2.3.1 Länge

3.2.3.1.1 Die Beziehungen zwischen den Längeneinheiten km und m, m und cm, dm und cm, cm und mm bestimmen können

Skalenaufbau am Lineal und Tafellineal entwickeln.



Beziehung zwischen Dezimeter und Meter am Tafellineal erkennen. Meßskala ist auf den Nullpunkt bezogen.

Den dezimalen Aufbau der Längeneinheiten bis zur Längeneinheit Meter verdeutlichen.

Lernziele	Hinweise
	Gleiche Längen in verschiedenen Maßeinheiten angeben: 3 m 25 cm oder 325 cm 5 cm 3 mm oder 53 mm
3.2.3.1.2 Die Länge von Gegenständen und Abstände mit normierten Maßeinheiten bestimmen können	(Bei Messungen die Meßgenauigkeit vereinbaren, auf cm genau — auf mm genau.)
3.2.3.1.3 Streifen durch Falten in gleichlange Teile zerlegen, Teilstücke durch Brüche beschreiben können	Papierstreifen (keine Maßeinteilung, kein Quadratgitter) falten in 2; 4; 8 (3; 6) gleichlange Teile. Benennen der Teilstücke: „Das ist ein Viertel des Streifens“ Schreibweise: $\frac{1}{4}$ Streifen „Das sind drei Viertel des Streifens“ ($\frac{3}{4}$ Streifen)
3.2.3.1.4 Einfache Bruchteile von Längen durch Falten von Streifen herstellen können	Hier werden Bruchteile vorgegeben, die an verschieden langen Streifen dargestellt werden.
3.2.3.1.5 Längen durch Messen in m und cm bestimmen und auch in Kommaschreibweise angeben können	Zusammenhänge zwischen der Schreibweise mit zwei Einheiten und der Kommaschreibweise erkennen

	m	dm	cm	ge- schrieben	gesprochen	
					a)	b)
3 m 17 cm	3	1	7	3,17 m	3 17 cm	3 Komma eins sieben Meter
29 cm	0	2	9	0,29 m	0 m 29 cm	0 Komma zwei neun Meter
3 cm	0	0	3	0,03 m	0 m 3 cm	0 Komma null drei Meter
10 m 2 cm	10	0	2	10,02 m	10 m 2 cm	10 Komma null zwei Meter

Lernziele

Hinweise

3.2.3.2 Flächeninhalt

3.2.3.2.1 Ebene Gegenstände durch Aufeinanderlegen, Zerschneiden und Zusammensetzen vergleichen können

Einfache Grundformen aus Papier vorgeben: regelmäßige Vierecke, Dreiecke.

Der Vergleich soll ergeben:

„... hat einen größeren (kleineren) Flächeninhalt als ...“

„... hat denselben Flächeninhalt wie ...“

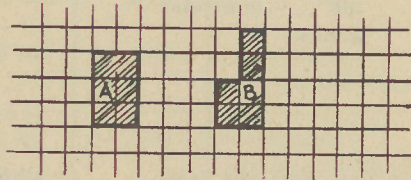
3.2.3.2.2 Die Größe einer Fläche durch Auslegen mit verschiedenen Einheitsflächen bestimmen können

Gegebene Flächen werden mit willkürlich gewählten Einheitsflächen ausgelegt:

Flächen	willkürliche Einheitsflächen
Tischplatte	Hefte, Bücher, ...
Heftseite	Plättchen des strukturierten Materials
Hafttafel/	
Magnettafel	

3.2.3.2.3 Flächenvergleiche mit Hilfe von Quadratgittern durchführen können

Vorgegebene, geradlinig begrenzte Flächen auf Quadratgitter durch Auszählen vergleichen:

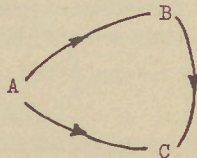
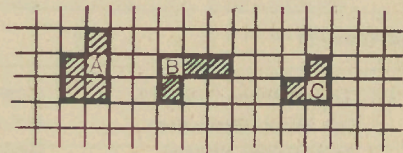


Jede Figur hat 6 Einheitsflächen, die Figuren haben den gleichen Flächeninhalt.

3.2.3.2.4 Die Relationsvorschriften

„... hat denselben Flächeninhalt wie ...“,
 „... hat einen größeren/kleineren Flächeninhalt als ...“ anwenden können

Anwendungsbeispiel:



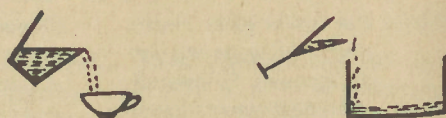
„... hat einen größeren Flächeninhalt als ...“

Lernziele	Hinweise
3.2.3.3 Rauminhalt	

- 3.2.3.3.1 Den Rauminhalt von Gefäßen durch Umfüllen von Wasser, Sand ... vergleichen können

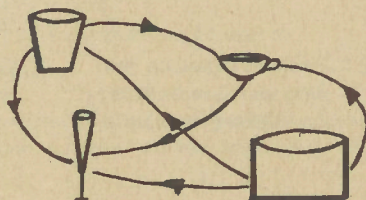
Rauminhalt als Eigenschaft von Körpern verstehen.

Gefäße des täglichen Gebrauchs (verschiedene Gläser, Tassen, Töpfe, Dosen, Flaschen etc.) auf ihren Rauminhalt hin vergleichen. Vorzugsweise feinen Sand verwenden.



- 3.2.3.3.2 Die Relationsvorschriften „... hat denselben Rauminhalt wie ...“, „... hat einen größeren/kleineren Rauminhalt als ...“ anwenden können

Anwendungsbeispiel:



„... hat einen größeren Rauminhalt als ...“

- 3.2.3.3.3 Mit Hilfe von Meßzylindern Rauminhalte in Litern bestimmen können

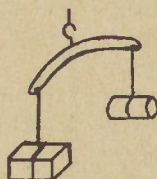
Messen von Rauminhalten mit 1 l-Maß, $\frac{1}{2}$ l-Maß, $\frac{1}{4}$ l-Maß, dabei Gefäße mit den Normgefäßen auffüllen und den Rauminhalt bestimmen.

3.2.3.4 Gewicht

- 3.2.3.4.1 Gegenstände hinsichtlich ihres Gewichtes vergleichen können

Gewicht als Eigenschaft von Körpern verstehen. Mit Hilfe einer Balken- oder Tafelwaage das Gewicht von Gegenständen vergleichen.

Hilfsmittel: Kleiderbügel



Lernziele

Hinweise

3.2.3.4.2 Das Gewicht von Gegenständen mit Hilfe von beliebigen Einheitsmaßen schätzen und bestimmen können

Gewichte von Gegenständen schätzen, in den Händen wägen und mit willkürlichen Einheitsgewichten bestimmen.

Beispiele für willkürliche Einheitsgewichte: Legosteine, unbenutzte Kreidestücke, Murmeln ...

3.2.3.4.3 Die Relationsvorschriften „... hat das selbe Gewicht wie ...“, „... ist schwerer/leichter als ...“ anwenden können

Relationsgraphen zeichnen, vervollständigen, deuten.

3.2.3.4.4 Das Gewicht eines Gegenstandes durch Wägen in g und kg bestimmen können

Gegenstände mit Hilfe eines Gewichtssatzes auf Balken- oder Tafelwaage wägen; Gewichte in kg und g notieren.

3.2.3.4.5 Gewicht in Kommaschreibweise angeben können

			geschrieben	gesprochen	
	kg	g		a)	b)
1 kg 345 g	1	345	1,345 kg	1 kg 345 g	eins Komma drei vier fünf Kilogramm
234 g	0	234	0,234 kg	0 kg 234 g	null Komma zwei drei vier Kilogramm
12 g	0	12	0,012 kg	0 kg 12 g	null Komma null eins zwei Kilogramm
3 g	0	3	0,003 kg	0 kg 3 g	null Komma null null drei Kilogramm

3.2.3.5 Zeitspannen

3.2.3.5.1 Die Beziehungen zwischen den Zeitabschnitten Jahr, Monat, Woche — Tag, Stunde, Minute — Minute, Sekunde angeben können

Die Zeitabschnitte Jahr, Monat, Woche, Tag mit Hilfe des Kalenders erarbeiten, auch $\frac{1}{2}$ Jahr, $\frac{1}{4}$ Jahr in Monaten bzw. Wochen angeben.

Die Zeitabschnitte Tag, Stunde, Minute mit der Uhr erarbeiten.

Lernziele	Hinweise
3.2.3.5.2 Zeitspannen zwischen Zeitpunkten (Datum bzw. Uhrzeit) errechnen können	Umwandlungen vornehmen: $\frac{1}{2} \text{ h} = 30 \text{ min} \quad 15 \text{ min} = \frac{1}{4} \text{ h} \quad 45 \text{ min} = \frac{3}{4} \text{ h}$ Mit Hilfe eines Metronoms auf die Zeitspanne „eine Sekunde“ hinarbeiten, zählen 21, 22 ... Anschließend kann die Demonstrationsuhr eingesetzt werden. <i>Anwendungsbeispiele:</i> - Ferien- und Urlaubstermine Zeitspannen bis zu Feiertagen - Fahrpläne - Unterrichtszeiten, Sendezeiten von Rundfunk und Fernsehen

3.2.3.6 Sachrechnen

3.2.3.6.1 Zusammenhänge zwischen Gegebenheiten einer Sachaufgabe erkennen und graphisch darstellen können (z. B. Simplex, Flußdiagramm)

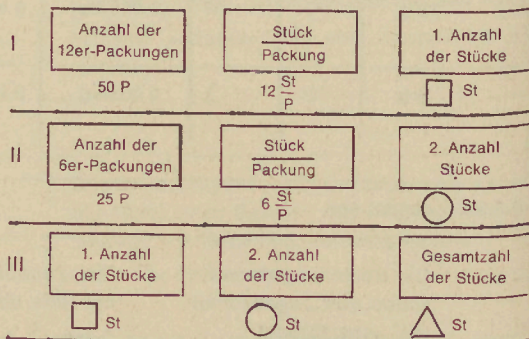
Beispielaufgabe:

Die Schule erhält Farbkreide, insgesamt 50 Zwölferpackungen und 25 Sechserpackungen.

Wieviele Stück Kreide enthält die Lieferung?

3.2.3.6.2 Sachaufgaben in Zahlgleichungen umsetzen können

Graphische Darstellung der *Sachzusammenhänge*; der Komplex ist aus drei Simplexen aufgebaut.



Umsetzen in Zahlgleichungen:

I $50 \cdot 12 = 600$

II $25 \cdot 6 = 150$

III $600 + 150 = 750$

Lernziele

Hinweise

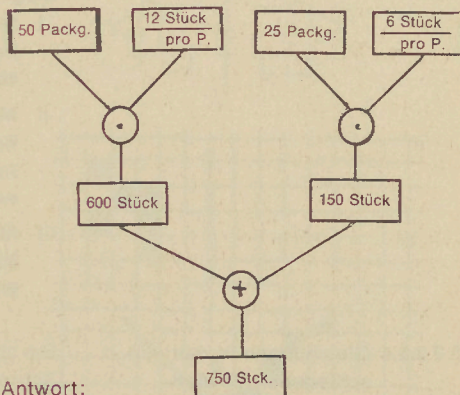
Antwort:

Die Lieferung enthält 750 Stück Kreide.

Es sollte nur mit Zahlen gerechnet werden; die Einheit ergibt sich aus der graph. Darstellung.

Graphische Darstellung im Flußdiagramm,

Rechenbaum:

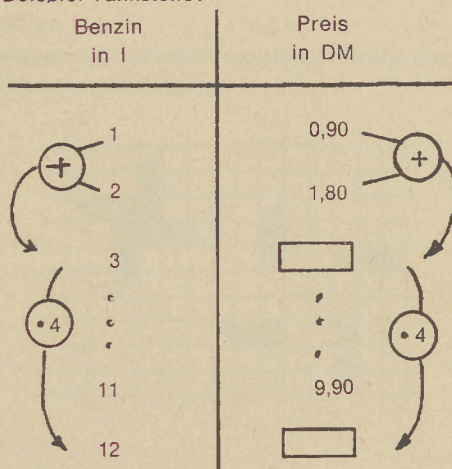


Antwort:

Die Lieferung enthält 750 Stück Kreide.

Funktionale Zusammenhänge zwischen Größenbereichen (quotientengleiche Größenpaare) mit Hilfe von Tabellen verdeutlichen.

Beispiel Tankstelle:



Lernziele	Hinweise
-----------	----------

3.2.3.6.3 Einfache Gleichungen
durch Sachverhalte in-
interpretieren können

Beispiel:

Gleichung $40 + 85 = 125$

I $40 + 85 = \square$

II $40 + \square = 125$

III $\square + 85 = 125$

Mögliche Sachverhalte:

- I Mutter kauft eine Bluse für 40 DM und einen Rock für 85 DM.
Wieviel hat sie ausgegeben?
- II Mutter hat eine Bluse zu 40 DM und einen Rock gekauft.
An der Kasse zahlt sie 125 DM.
Wieviel hat der Rock gekostet?
- III Mutter kauft eine Bluse und einen Rock zu 85 DM. An der Kasse zahlt sie 125 DM.
Wieviel hat die Bluse gekostet?

3.2.3.6.4 Gleichungen in den ver-
schiedenen Größen-
bereichen lösen können

Bei Gleichungen mit Größen ist auf die richtige Schreibweise zu achten:

$5 \cdot 6 \text{ m} = 30 \text{ m}$ und nicht $5 \cdot 6 = 30 \text{ m}$

Aufteil- bzw. Verteilungsaufgaben nach Möglichkeit in multiplikativer Form notieren:

$15 \text{ DM} = 3 \text{ DM} \cdot \square$

statt $15 \text{ DM} : 3 \text{ DM} = \square$

und

$15 \text{ DM} = \square \text{ DM} \cdot 5$

statt $15 \text{ DM} : 5 = \square \text{ DM}$

3.2.4 Geometrie

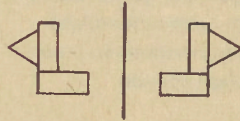
Lernziele

Hinweise

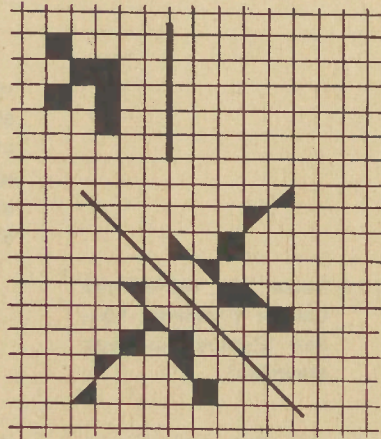
3.2.4.1 Symmetrie bei ebenen Figuren

- 3.2.4.1.1 Durch Falten und Schneiden Figuren mit einer bzw. mehreren Symmetrieachsen herstellen, untersuchen und beschreiben können

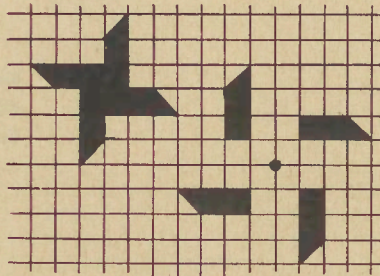
siehe Klasse 1 und 2: 3.1.5.3.4
dazu Spiegelungen, bei denen die Spiegelachse nicht an der zu spiegelnden Figur liegt.



- 3.2.4.1.2 In Gitternetzen (z. B. aus Quadraten, gleichseitigen Dreiecken) symmetrische Figuren und Parkettierungen durch Ausmalen herstellen können



Möglicher Zusatzstoff: das Herstellen von dreh-symmetrischen Figuren



Lernziele	Hinweise
-----------	----------

3.2.4.2 Geometrische Formen

3.2.4.2.1 Ebene und räumliche Figuren (Dreiecke, Vierecke, Würfel, Quader, Pyramiden, Zylinder, Kugel) auf gemeinsame und unterschiedliche Eigenschaften hin untersuchen können

Erwerb geometrischer Grundbegriffe bei ebenen Figuren: Seiten, Ecken; bei Körpern: Kanten, Ecken, Flächen. Absetzen dieser Begriffe vom umgangssprachlichen Gebrauch.

Mögliche *Fragestellungen* zur Untersuchung gemeinsamer und unterschiedlicher Eigenschaften:

- ... hat mehr Ecken als ...,
- ... hat gleichviel Kanten wie ...,
- ... hat weniger Flächen als ...,
- ... rollt besser als ...

Herstellen von Massivmodellen, z. B. aus Plastilin, von Kantenmodellen, z. B. aus Stäben und Plastilinkügelchen.

Körperformen in der Umwelt aufweisen (auch in Verbindung mit dem musisch-technischen Bereich).

3.2.4.2.2 Netze aus Würfel und Quader herstellen können (Zerschneiden von Modellen)

3.2.4.2.3 Mit Hilfe von Netzen Würfel und Quader herstellen können

Auch die folgenden *Übungen* sind möglich:



Sind das Würfelnetze?

Kennzeichnen von Flächen im Netz, die am Körper benachbart sind oder einander gegenüberliegen und umgekehrt.

Lernziele	Hinweise
3.2.4.3 Zeichengeräte	

3.2.4.3.1 Mit dem Geodreieck Parallelen und Senkrechte, Band- und Flächenmuster, Quadrate und Rechtecke (auch mit vorgegebenen Seitenlängen) zeichnen können

3.2.4.3.2 Mit dem Zirkel Muster zeichnen können

4. ZEITPLAN

Klasse 1

— Anlaufzeit	2 Wo
— Eigenschaften von Gegenständen, Menge, Teilmenge	6 Wo
— Arithmetik (Zahlbegriff, Addition/Subtraktion) im Zahlenbereich 1—20	20 Wo
— logisches Schließen	3 Wo
— Geometrie	} 4 Wo
— Relationen (angewendet auf alle Gebiete)	

Klasse 2

— Arithmetik (Zahlbereich bis 100, einschließlich Bündelungsübungen, Multiplikation-Division)	20 Wo
— Geometrie	} 4 Wo
— Größen	
— Mengen und Aussagenlogik	5 Wo
— Relationen (angewendet auf alle Gebiete)	6 Wo

Klasse 3

— Arithmetik (Zahlbereich bis 1000, einschl. Bündelungsübungen, schriftl. additive Rechenverfahren)	15 Wo
— Geometrie	3 Wo
— Größen/Sachrechnen	4 Wo
— Mengen und Aussagenlogik	4 Wo
— Relationen (angewendet auf alle Gebiete)	4 Wo

Klasse 4

— Arithmetik (einschl. Bündelungsübungen, schriftl. additive und multiplikative Rechenverfahren)	19 Wo
— Geometrie	4 Wo
— Größen/Sachrechnen	4 Wo
— Mengen und Aussagenlogik	3 Wo
— Relationen fließen in die anderen Bereiche mit ein	

Die Übersicht gibt lediglich eine Gewichtung der Lernbereiche an und legt keine zeitliche Abfolge fest. Die Lernbereiche sind nicht als abgeschlossene, isolierte Kurse durchzuführen.

5. LERN- UND LEHRKONTROLLE

Während der gesamten Grundschulzeit gibt die unmittelbare Beobachtung während des mündlichen Unterrichts, bei der Stillarbeit und bei den schriftlichen Arbeiten wichtige Hinweise über das Lernverhalten, den Lernfortschritt und das Leistungsvermögen des Schülers.

Da eine Lernkontrolle zugleich eine Lehrkontrolle ist, wird der Lehrer aus diesen Beobachtungen Folgerungen für die Wahl oder die Veränderung eines methodischen Weges ziehen. Darüber hinaus wird er durch die verschiedenen Formen der Lernkontrolle entscheiden können, welchem Schüler oder welcher Schülergruppe er sich besonders zuwenden muß.

Der Lern- und Leistungskontrolle dienen auch schriftliche Arbeiten, die im Klassenverband angefertigt werden. Inhaltlich orientieren sie sich an den Lernzielen, die in den Richtlinien angegeben sind. Dabei sollen formale Gesichtspunkte (Schreibweisen, Gebrauch von Symbolen und Zeichen) nicht betont werden. Bei der Bewertung von Aufgaben wird nicht nur das Endergebnis, sondern auch der Lösungsweg berücksichtigt.

Innerhalb einer Arbeit sollten Aufgaben mit verschiedenem Schwierigkeitsgrad angeboten werden.

In den Klassen 1 und 2 wird der Schwerpunkt der Lern- und Leistungskontrolle auf der unmittelbaren Beobachtung des Schülers liegen. Daneben gewinnt in den Klassen 3 und 4 die schriftliche Klassenarbeit die gleiche Bedeutung.

Im Laufe eines Schuljahres sollten 10 Klassenarbeiten geschrieben werden, denen entsprechende Übungen vorausgehen.

Der Zeitaufwand für die Klassenarbeiten soll in den Klassen 1 und 2 15 Minuten, in den Klassen 3 und 4 40 Minuten nicht überschreiten.

6. EINHEITLICHE RECHENSCHEMATA IN DER GRUNDSCHULE UND IN WEITERFÜHRENDEN SCHULEN

Erlaß des Kultusministers vom 13. 5. 1975 — X 200 — 19 — 01/6 —

Um eine einheitliche Gestaltung des schriftlichen Rechnens an den verschiedenen Schulen zu sichern, bestimme ich aufgrund des § 42 Abs. 5 SchulVG, daß folgende Rechenschemata, die sich in den letzten Jahrzehnten bewährt haben, für die Grundschule und die weiterführenden Schulen verbindlich bleiben.

1. Bei der Multiplikation geht der Multiplikand stets voran; der Multiplikator folgt ihm in derselben Zeile.

A. Beispiel:

$$5472 \cdot 3689$$

B. Gegenbeispiel:

$$\begin{array}{r} 5472 \quad 3689 \cdot 5472 \\ \cdot 3689 \end{array}$$

2. Die Multiplikation beginnt mit der höchsten Stelle des Multiplikators.

A. Beispiel:

$$5472 \cdot 3689$$

$$\begin{array}{r} 16416 \\ 32832 \\ 43776 \\ 49248 \\ \hline 20186208 \end{array}$$

B. Gegenbeispiel:

$$5472 \cdot 3689$$

$$\begin{array}{r} 49248 \\ 43776 \\ 32832 \\ 16416 \\ \hline 20186208 \end{array}$$

3. Die Teilprodukte werden nach ihrem Stellenwert unter den Multiplikator gesetzt.

A. Beispiel:

$$5472 \cdot 3689$$

$$\begin{array}{r} 16416 \\ 32832 \\ 43776 \\ 49248 \\ \hline 20186208 \end{array}$$

B. Gegenbeispiel:

$$5472 \cdot 3689$$

$$\begin{array}{r} 16416 \\ 32832 \\ 43776 \\ 49248 \\ \hline 20186208 \end{array}$$

4. Diese Grundsätze finden auch bei der Dezimalbruchrechnung Anwendung.

5. Bei der Subtraktion wird die süddeutsche (österreichische) Methode angewandt.

A. Beispiel:

$$\begin{array}{r} \text{a)} \quad 395 \\ -254 \\ \hline 141 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{b)} \quad 521 \\ -378 \\ \hline 143 \end{array}$$

B. Gegenbeispiel:

$$\begin{array}{r} 521 \\ -378 \\ \hline 143 \end{array}$$

Es wird gesprochen:

A. a) $4 + 1$ ist 5; $5 + 4$ ist 9; $2 + 1$ ist 3.

b) $8 + 3$ ist 11; $8 + 4$ ist 12; $4 + 1$ ist 5.

B. 8 von 11 ist 3,

7 von 11 ist 4,

3 von 4 ist 1.

6. Bei der Division kommt nicht die reine süddeutsche Methode zur Anwendung, sondern es werden die Teilprodukte hingeschrieben und ergänzend subtrahiert.

A. Beispiele:

a) $7918 : 37 = 214$

$$\begin{array}{r} 74 \\ \underline{51} \\ 37 \\ \underline{148} \\ 148 \\ \underline{} \\ 0 \end{array}$$

b) $9228 : 37 = 249$

$$\begin{array}{r} 74 \\ \underline{182} \\ 148 \\ \underline{348} \\ 333 \\ \underline{} \\ 15 \end{array}$$

B. Gegenbeispiel:

$$\begin{array}{r} 7918 : 37 = 214 \\ \underline{51} \\ 148 \\ \underline{} \\ 0 \end{array}$$

C. Daneben kann auch folgende (multiplikative) Form der Division angewandt werden:

Beispiele:

a) $7918 = 37 \cdot 214$

$$\begin{array}{r} 74 \\ \underline{51} \\ 37 \\ \underline{148} \\ 148 \\ \underline{} \\ 0 \end{array}$$

b) $9228 = 37 \cdot 249 + 15$

$$\begin{array}{r} 74 \\ \underline{182} \\ 148 \\ \underline{348} \\ 333 \\ \underline{} \\ 15 \end{array}$$

Bemerkungen:

Das Interesse der Zusammenarbeit der verschiedenen Schulgattungen und des kontinuierlichen Übergangs fordert dieselbe Rechenmethode in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen.

Bei der Multiplikation ist das Herausrücken nach rechts zu üben. Da die Überschlagsrechnung, die abgekürzte Multiplikation und der Rechenschieber das Herausrücken nach rechts fordern, muß der Grundschüler diese Methode kennen.

Dieser Erlaß tritt mit Wirkung vom 1. August 1975 in Kraft. Der Erlass vom 23. Januar 1951 (NBl. Schl.-H. — Schulw. S. 19) wird gleichzeitig aufgehoben.

7. ARBEITSMITTEL UND LITERATURHINWEISE

Material:

Legosteine

Mehrsystemblöcke

Steckwürfel

Geometrische Legespiele

Rechenplättchen

Dazu das strukturierte Material, das für die Arbeit mit den zugelassenen Lehrwerken nötig ist.

Literatur:

Lehrerhandbücher für die zugelassenen Lehrwerke

Boddenberg: Mathematikdidaktik der Vor- und Grundschule, Ratingen 1973

Breidenbach: Methodik des Mathematikunterrichts in Grund- und Hauptschule, Hannover 1971³

Fettweis-Schlechtweg: Strukturen der Mathematik im Rechenunterricht — eine moderne Didaktik und Methodik; Paderborn 1972⁵

Griesel: Die neue Mathematik für Lehrer und Studenten, Hannover 1973³

Leppig: Mathematik der modernen Schule, Freiburg 1972

Der Mathematikunterricht Heft 5/1971 „Mathematik im Unterricht der Grundschule“; Stuttgart

Grundschullehrerkurs Mathematik des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen, Freiburg 1971 (fortlaufend).



**LEHR
PLAN**

Sachunterricht

in Schleswig-Holstein

INHALTSVERZEICHNIS

Zum Sachunterricht in der Grundschule

1. Struktur und didaktische Prinzipien des Sachunterrichts	1
2. Allgemeine Lernziele des Sachunterrichts	2
3. Arbeitsverfahren im Sachunterricht	2
4. Der Teilbereich Gesellschaft des Sachunterrichts	4
4.1 Der geographische Sachunterricht	4
4.2 Der geschichtliche Sachunterricht	5
4.3 Die Sozialerziehung im Sachunterricht	6
5. Der Teilbereich Natur des Sachunterrichts	7
5.1 Der biologische Sachunterricht	7
5.2 Der chemische und physikalische Sachunterricht	8
6. Geschlechtererziehung im Sachunterricht	9
7. Verkehrserziehung im Sachunterricht	10
8. Stundenverteilung im Sachunterricht	11
8.1 Anmerkung zur Stundentafel im Sachunterricht	11
9. Themenbereiche, Lerneinheiten und Lernziele im Lehrplan	12
10. Literaturhinweise	12
11. Abkürzungen und Zeichen	16

Teilbereich Gesellschaft

1. Übersichtstabelle	17
2. Themenbereiche, Lerneinheiten und Lernziele der Geographie, Geschichte und Sozialerziehung	18
	22

Teilbereich Natur

1. Übersichtstabelle Biologie	55
2. Themenbereiche, Lerneinheiten und Lernziele der Biologie	56
3. Übersichtstabelle Chemie und Physik	58
4. Themenbereiche, Lerneinheiten und Lernziele der Chemie und Physik	70
	72

Verkehrserziehung

1. Übersichtstabelle Verkehrserziehung	93
2. Themenbereiche, Lerneinheiten und Lernziele der Verkehrserziehung	94
	96

Leistungsprofile

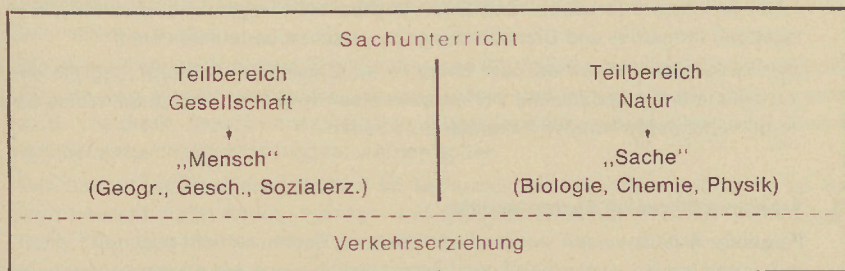
	111
1. Teilbereich Gesellschaft	112
1.1 Geographie, Geschichte, Sozialerziehung	112
2. Teilbereich Natur	113
2.1 Biologie	113
2.2 Chemie und Physik	114
3. Verkehrserziehung	115

ZUM SACHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE

1. Struktur und didaktische Prinzipien des Sachunterrichts

Der Sachunterricht befaßt sich mit dem *Menschen*, seiner *Umwelt* und den Wechselbeziehungen zwischen beiden. Dabei berücksichtigt er die Bedürfnisse des Individuums, die Erfordernisse der Gesellschaft und die Erkenntnisse der Fachwissenschaften.

Entsprechend der Verwandtschaft der beteiligten Wissenschaften befaßt sich der Teilbereich Gesellschaft mit Geographie, Geschichte und Sozialerziehung, der Teilbereich Natur mit Biologie, Chemie und Physik. Zentraler Bezugspunkt im gesellschaftswissenschaftlichen Teilbereich ist der Mensch in der von ihm gestalteten Welt; im naturwissenschaftlichen Teilbereich ist zentraler Bezugspunkt die von der Naturgesetzlichkeit bestimmte Welt. Einige Themen vereinigen sowohl natur- als auch gesellschaftswissenschaftliche Komponenten in sich.



Unter den zahlreichen und vielfältigen Erscheinungen der Lebenswirklichkeit, denen der Schüler begegnet, wurde nach dem Prinzip des *Exemplarischen* eine verbindliche Auswahl getroffen. An beispielhaften Inhalten wird das Allgemeine gesellschaftlicher oder naturwissenschaftlicher Sachverhalte und Erscheinungen erkennbar.

Die erforderliche *Elementarisierung* zeigt sich in der Beschränkung auf einfache, grundlegende Fakten und Zusammenhänge. Sie bleibt im Unterricht fachbezogen und meint die Durchdringung grundlegender Erscheinungen und die Aneignung fundamentaler Verfahren innerhalb der beteiligten Disziplinen.

Wissenschaftsorientierung im Sachunterricht kommt zum Ausdruck in der Verwendung fachwissenschaftlich einwandfreier Bezeichnungen, in der Anwendung fachgerechter Arbeitsmethoden und in der Einführung in fach eigene Denkweisen; nicht gemeint sind lückenlose Fachsystematik und inhaltliche Vollständigkeit. Der Sachunterricht folgt, soweit das möglich ist, dem Prinzip des *entdeckenden Lernens*. Ausgangspunkt ist der zur Kreativität auffordernde Umgang mit problemoffenen Situationen; der Unterricht mündet nachfolgend in handelnde Auseinandersetzung, gezielte Beobachtung und kritische Überprüfung von gefundenen Lösungen ein.

Die für einen erfolgreichen Unterrichtsprozeß notwendige Lernbereitschaft sollte sich vorwiegend aus den Aufgaben selbst ergeben. Da eine solche *Motivierung* sich nicht immer einstellt, bezieht der Lehrer Maßnahmen gezielter Motivationsförderung in seine Unterrichtsplanung ein und schafft geeignete Lernsituationen.

2. Allgemeine Lernziele des Sachunterrichts

Der Sachunterricht soll die unterschiedlichen *Primärerfahrungen*, welche die Schüler von der heimatlichen Umwelt mitbringen, aufgreifen, sie klären und ggf. berichtigen. Bis zum Ende der 1. Klasse soll ein gemeinsamer Bestand an durchdachter und geordneter Umwelterfahrung erreicht werden, der die Basis für eine erfolgreiche Arbeit in den nachfolgenden Klassen bilden kann. Insofern fällt dem Sachunterricht im Rahmen der ausgleichenden und ergänzenden Erziehung eine bedeutsame Aufgabe zu.

Der Sachunterricht soll die Schüler zu planmäßiger *Erschließung der Umwelt* anleiten. Die Schüler sollen am Ende der Primarstufe Grundphänomene der belebten und unbelebten Natur sowie des individuellen und gesellschaftlichen Lebens bewußt auffassen und in größere Beziehungsgefüge eingliedern können.

Der Sachunterricht soll die Schüler auch für *Fragestellungen motivieren*, die noch nicht in ihrem Interessen- und Erfahrungsbereich liegen, die aber für sie in der heutigen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft bedeutsam sind.

Der Sachunterricht soll darüber hinaus erste Einsichten, Schlüsselbegriffe der Disziplinen und fachspezifische Verfahrensweisen vermitteln. Auf diese Weise *bereitet* er den *Fachunterricht* der Sekundarstufe I vor.

3. Arbeitsverfahren im Sachunterricht

Folgende *Arbeitsweisen* werden besonders im Sachunterricht geschult:

Bei der Einübung *elementarer Arbeitstechniken* bedarf der Schüler sorgfältiger Anleitung. Hierzu gehören neben dem Umgang mit Schreib- und Zeichengeräten, Schere und Klebstoff auch alle Techniken der Informationsbeschaffung (z. B. der Gebrauch eines Schülerlexikons).

Beim *Betrachten* sehen die Schüler einen Gegenstand oder Sachverhalt aufmerksam verweilend an, achten auf das äußere Erscheinungsbild, erkennen Einzelheiten (Strukturen, Merkmale, Beschaffenheit, Größe, Farbe) und die Unterschiede zu anderen Objekten.

Beim *Untersuchen* lernen die Schüler eine Sache näher und genauer kennen. Der Gegenstand wird dabei zerlegt, zerteilt oder auseinandergeschraubt.

Beim *Ordnen* strukturieren die Schüler eine Vielfalt nach verschiedenen Gesichtspunkten (Klassifizieren).

Beim *Beobachten* verfolgen die Schüler Abläufe, Veränderungen und Abhängigkeiten einer zeitlichen Aufeinanderfolge. Methodisch sind kurzfristige und langfristige Beobachtungen zu unterscheiden.

Die Schüler sind daran zu gewöhnen, Sachverhalte und Abläufe zusammenhängend darzustellen. *Beschreibungen* von Beobachtungen und Versuchen sollten zunächst in der Umgangssprache erfolgen. Die Fachsprache ist behutsam einzuführen und erst dann konsequent zu benutzen, wenn die Schüler die Notwendigkeit und die Bedeutung von Fachausdrücken verstehen können.

Experimentieren ist eine grundlegende, aber komplexe Methode der Naturwissenschaften und erfordert die Fähigkeit, mehrere Fertigkeiten im Rahmen eines ge-

schlossenen Erkenntnisgangs sinnvoll zu verwirklichen. Dementsprechend vollzieht sich der Ablauf eines Experiments in ganz bestimmten Schritten:

Am Anfang steht ein Problem, das zu Vermutungen herausfordert und die Überlegung herbeiführt, welche Gegenstände benötigt werden und wie verfahren werden muß. Dann wird das Experiment durchgeführt, die Beobachtungen werden festgehalten, und daraus wird eine Folgerung oder eine Antwort auf die Ausgangsfrage abgeleitet. Für Experimente eignen sich Gegenstände und Geräte aus der Erfahrungswelt der Schüler oft besser als Materialien aus der Lehr- oder Arbeitsmittelsammlung der Schule, weil diese im Rahmen des entdeckenden Lernens in problem-offenen Situationen für die Planung des Versuchs wenig Spielraum lassen und dem Schüler erfahrungsfremd sind.

Im *Rollenspiel* greifen Handeln, Beobachten und Reflektieren ineinander. Die Schüler spielen eine szenische oder situative Rollenvorgabe aus, verbalisieren sie, beobachten kritisch, analysieren die Strukturen und finden durch die Spielhandlung alternative Lösungen.

Wo das Lernen im Direktbezug zu Sachen und Situationen möglich ist, sollte auf den Einsatz von *Medien* verzichtet werden. Diese sind jedoch unentbehrlich, wenn z. B. komplexe Geschehensabläufe im Zusammenhang verdeutlicht oder Einzelerscheinungen isoliert betrachtet werden sollen.

Der *inneren Differenzierung* kommt im Sachunterricht besondere Bedeutung zu. Sie wird erreicht durch Allein-, Partner- und Gruppenarbeit sowie durch Projektunterricht.

Projekte im Rahmen des Sachunterrichts vereinigen mehrere Fachaspekte in sich. Im Lehrplan finden sich zahlreiche Themen (Wohnen, Wasser, Wir verreisen...), die sich ohne weiteres zu Projekten ausweiten lassen. Bei der Themenwahl muß auf schulische und lokale Gegebenheiten sowie auf Interessenlage und Lernbedürfnisse der Schüler geachtet werden.

Die *Sicherung der Lernergebnisse* wird unter dem Eindruck vermeintlicher Stofffülle im Sachunterricht leicht vernachlässigt; sie muß aber als unerläßlich für sicheren Lernfortschritt und Lernbesitz eingeplant werden. Die Lernziele lassen sich nur dann realisieren, wenn die jeweils erreichte Lernleistung durch gründliche Übung gesichert und damit dem Schüler jederzeit frei verfügbar gemacht wird.

Die einfachste Form der *Lernerfolgskontrolle* ist die der mündlichen Darstellung. Sie erfordert jedoch großen Zeitaufwand bei geringer Breitenkontrolle. Auch schriftliche Darstellungen sind wegen der unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeit der Schüler nur bedingt geeignete Mittel zur Ermittlung des Lernfortschritts.

Bei der praktischen Ausführung von Arbeitsaufträgen können die Schüler oft besser zeigen, ob sie Lernziele erreicht haben. Vor allem die sprachlich wenig gewandten Schüler finden dabei ihre Chance. Ein empfehlenswertes Mittel zur Feststellung des Lernerfolgs sind vom Lehrer erstellte lernzielorientierte informelle Tests. Bei der Anfertigung dieser Tests muß der Lehrer Aufgaben mit differenzierten Lernanforderungen in ausreichendem Umfang berücksichtigen.

Künftig kann der Sachunterricht von *Lehrkräften* erteilt werden, die entweder den Lernbereich mit naturwissenschaftlichem oder mit gesellschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt studiert haben. Wo Lehrkräfte mit beiden Studienschwerpunkten zur

Verfügung stehen, kann der Unterricht auf diese Lehrkräfte im wöchentlichen oder epochalen Wechsel, allerdings auf die 3. und 4. Klasse beschränkt, aufgeteilt werden. Gegenseitige Abstimmung ist bei geteiltem Lehrereinsatz zur Verwirklichung der Gesamtkonzeption erforderlich. Steht der Schule nur ein fachlich ausgebildeter Lehrer zur Verfügung, empfiehlt es sich, daß er auch den Unterricht im anderen Teilbereich des Sachunterrichts übernimmt. Auch Lehrer, die ein naturwissenschaftliches bzw. gesellschaftswissenschaftliches Fach studiert haben, können in beiden Teilbereichen des Sachunterrichts eingesetzt werden. In den ersten beiden Klassen sollte der Sachunterricht vom Klassenlehrer erteilt werden, da die Zahl der Bezugspersonen in dieser Altersstufe so niedrig wie möglich gehalten werden muß.

4. Der Teilbereich Gesellschaft des Sachunterrichts

Der Unterricht in diesem Teilbereich zeigt auf, daß der *Mensch* nicht nur als *einzelner*, sondern zugleich auch in *gesellschaftlicher Verflechtung* lebt.

Der Schüler soll erfahren und erkennen,

- daß das Leben als einzelner und das Leben in Gruppen einander wechselseitig durchdringen,
- daß menschliche Gruppen und die von ihnen bewohnten Räume in Wechselbezug stehen,
- daß Gegenwärtiges geworden ist und von Menschen gewandelt werden kann.

Der Unterricht knüpft an die Erfahrungen der Kinder an und erweitert sie durch ein an kooperativer Arbeit orientiertes Lernen. Schon in der Grundschule sollen diese Erfahrungen kognitiv erschlossen werden, wobei eine Würdigung der Leistungen anderer, die Fähigkeit zur Anpassung und zur Distanz gleichermaßen zu pflegen sind. Dabei sind kritisches Beobachten und kreatives Denken besonders zu fördern.

Im Gesamtkonzept dieses Teilbereichs treten Geographie, Geschichte und Sozialerziehung nicht in fachlicher Isolation auf. Alle von diesen Disziplinen bereitgestellten Beiträge sind nach übergreifenden Gesichtspunkten integriert. Das geschieht in acht *Themenbereichen*, die wesentlichen Bezügen menschlichen Lebens entsprechen:

Familie/Gruppe/Gesellschaft
Wohnen
Gesundheit/Schutz des Lebens
Freizeit/Erholung

Arbeit/Wirtschaft
Orientierung/Information
Verkehrsteilnahme
Natur des Raumes

Die Struktur des Gesamtplanes erlaubt es, die Eigengesetzlichkeit der beteiligten Fächer zu wahren und dennoch interdisziplinär zusammenzuarbeiten.

4.1 Der geographische Sachunterricht

Der geographische Sachunterricht steht unter folgenden allgemeinen Zielsetzungen:

Die Schüler sollen lernen,

- wie man sich im Umweltraum bewußt orientiert,
- daß räumliche Bedingungen menschliches Handeln beeinflussen,
- daß menschliches Handeln auf den Raum zurückwirkt,
- daß die Erdräume ständigen Veränderungen unterliegen,
- daß Karten als Informationsquellen und Orientierungshilfen zu nutzen sind.

Der geographische Sachunterricht konzentriert sich fast immer auf kleinste, in sich homogene Standorteinheiten verschiedener Integrationsstufen (sogenannte *Geotope*). Die Arbeit an repräsentativen Geotopen und ihren Teilen ermöglicht den Schülern eine gründliche Durchdringung der Sache und sichert ihnen den geistigen Zugang zu den entsprechenden Verbreitungsmustern. In allen Lerneinheiten wird der Wechselbezug zwischen Mensch und Raum direkt oder indirekt deutlich, wobei die Funktionen und Probleme sowie die Entwicklung eines jeden Kleinstraumes im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, während Fragen der äußeren Erscheinung nur nach Bedarf einbezogen werden. Auf naturgeographische Grundphänomene wurde nicht verzichtet. So wird auf induktivem Wege eine erste Einführung in den *Raum der Heimat* geleistet, dabei jedoch auch weit über die Landesgrenzen hinausgegriffen.

Das sachorientierte *Gespräch* und der *handelnde Umgang* sind methodischer Kern des geographischen Sachunterrichts. Als Arbeitsgrundlagen empfehlen sich neben Unterrichtsgängen o. ä. (originale Begegnungen) vor allem thematische Dia-Reihen, Filme, Sachtexte und Hörbilder, Modelle und Detailkarten.

Die Fähigkeit, mit der Karte umzugehen, und der Erwerb topographischen Grundwissens erwachsen aus der Arbeit an den Geotopen und ihren Verbreitungsmustern.

4.2 Der geschichtliche Sachunterricht

Im geschichtlichen Sachunterricht werden Einsichten angebahnt, die das *Gegenwärtige* als *Gewordenes* und *Veränderbares* deutlich werden lassen.

In diesem Rahmen kommt es darauf an,

- daß die Schüler differenzierte Zeitvorstellungen gewinnen,
- daß sie am Beispiel aus der heimatlichen Umwelt den zeitlichen Wandel und seine wesentlichen Ursachen (wie beispielsweise Aufnahme und Eingliederung der Heimatvertriebenen und Flüchtlinge) erfahren,
- daß sie Wirkliches von Märchen- und Sagenhaftem zu unterscheiden lernen,
- daß sie befähigt werden, sich in historische Rollen hineinzuversetzen und
- daß sie lernen, zugängliche historische Zeugnisse (auch aus der Heimat der aus Ost- und Mitteldeutschland stammenden Mitbürger) zu deuten und auszuwerten.

Der Sachunterricht hilft damit bei der Bildung der Kategorien Zeit, Wandel und Wirklichkeit, er schult formale Denkopoperationen und führt in facheigene Methoden der Erkenntnisgewinnung ein.

Das Wahrnehmen von *Zeitabläufen* kann bereits in der Vorklasse geschehen, am Ende der 4. Klasse sollten die Schüler imstande sein, eine Zeitleiste über 1 bis 2 Jahrtausende zu erstellen und sie in einer Reihe von Punkten auszufüllen.

Das Verständnis für *Wandel* und *Entwicklung* für den Prozeßcharakter des Geschichtlichen wird erst in der 3. und 4. Klasse angebahnt; kulturgeschichtliche und sozialgeschichtliche Längsschnitte bieten sich an.

In der Regel beginnen die Schüler schon vor dem Schulanfang, Geschichten kritisch zu hinterfragen; am Ende der Primarstufe sollten sie imstande sein, in ausgewählten Sagen den historischen Kern, die *Wirklichkeit*, vom Rankenwerk zu unterscheiden.

Der Lehrer muß den Schülern hohe kognitive Leistungen abverlangen, wenn er sie befähigen will, von der eigenen Person abzusehen und sich in Menschen aus vergangenen Zeiten und in historische Situationen hineinzuversetzen. Diese *Denkschulung* kann in der Grundschule nur eingeleitet werden; sie ist in den weiterführenden Schulen fortzuführen.

Am Ende der Grundschulzeit ist die Aufmerksamkeit der Schüler bereits auf Quellen zu lenken, denen sie täglich begegnen oder die in den Familien aufbewahrt werden (Inschriften, Bauwerke, Monumente, Bilder, Fotos, — auch aus der alten ostdeutschen Heimat der Eltern — Stammbücher, schriftliche Hinterlassenschaften verschiedener Art, Antiquitäten u. a. m.). An ausgewählten Beispielen sollte gezeigt werden, wie aus diesem Material Informationen über historische Vorgänge im weitesten Sinne zu gewinnen sind. Dadurch wird der Schüler in die fachspezifischen Arbeitsweisen der Geschichte eingeführt.

4.3 Die Sozialerziehung im Sachunterricht

Sozialerziehung richtet sich vor allem auf den Erwerb von Fähigkeiten, die es dem Menschen ermöglichen, in seiner sozialen Umwelt als Mitglied dieser Gesellschaft zu leben und sie mitzugestalten. Sozialerziehung thematisiert damit insbesondere der Umgang mit Menschen. Sie steht vor der Aufgabe, das *Sozialverhalten* rational zu begründen, und in *sozialkundliche Sachverhalte* einzuführen. Dabei ist es notwendig, die Erkenntnisse zahlreicher Bezugswissenschaften*) zu berücksichtigen.

Angestrebt werden folgende *Lernziele*:

- das Gewinnen von Grundfähigkeiten sozialen Lernens,
- eine systematische Förderung kooperativen Arbeitens,
- das Einüben und Erlernen neuer sozialer Rollen,
- das Kennenlernen von gesellschaftlichen und staatlichen Institutionen,
- ein erstes Verständnis für bedeutsame gesellschaftliche, wirtschaftliche und politisch-rechtliche Abhängigkeiten.

Die Sozialerziehung stellt die besondere Anforderung an den Lehrer, den Unterricht in der Grundschule freizuhalten von Indoktrination jeglicher Art.

Im Unterricht sind Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit zu erörtern, die dem Erfahrungsbereich von Grundschulern angemessen sind. Dabei geht der Unterricht von vorhandenen Vorstellungen der Schüler aus.

Aus vielen Themen der Sozialerziehung muß exemplarisch ausgewählt werden. Strebt der Lehrer Vollständigkeit an, erschöpft sich der Unterricht im Verbalen. Nur sorgfältig erarbeitete Begriffe und Verfahrensweisen können ansatzhaft transferiert werden.

Der Unterricht soll sich entwickeln aus gespielten, dargestellten*), erzählten Situationen, jedoch nur selten aus beobachteten, damit Bloßstellung einzelner vermieden wird.

*) Sozialerziehung im Sinne der Grundschule umfaßt Inhalte aus Soziologie, Wirtschaftswissenschaft, Rechtswissenschaft (insbesondere Staatsrecht), Politikwissenschaft und Geschlechtererziehung

*) Rabenstein-Haas, 1970

Rollenspiele helfen dem Schüler, seine Erlebnisse durch das Mittel der Reproduktion zu verarbeiten und auf diese Art zu assimilieren. Darüber hinaus sind sie eine wichtige Sphäre der Entfaltung kindlicher Kreativität (Entscheidungsfähigkeit, sprachliche Kompetenz).

Um das entsprechende Lernen geplant und langfristig anzulegen, wird in der Vor-klasse und in der 1. Klasse (im wesentlichen innerhalb des Themenbereichs Familie/Gruppe/Gesellschaft) eine systematische Einführung in grundlegende soziale Verhaltensweisen erarbeitet. In den folgenden Klassen werden Lerneinheiten bearbeitet, die in zentrale gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Themenstellungen einführen.

5. Der Teilbereich Natur des Sachunterrichts

Der Sachunterricht greift in einer durch Wissenschaft und Technik weitgehend beeinflussten Umwelt und Gesellschaft naturwissenschaftliche Phänomene und Fragestellungen auf.

Die Schüler sollen

- die belebte und unbelebte Natur kennenlernen,
- durch Vorgänge in der Natur aufgeworfene Probleme erkennen,
- fachgerechte Methoden als Lösungswege kennen und anwenden lernen,
- erfahren, daß Lebewesen anders behandelt werden müssen als leblose Dinge.

Der vorliegende Lehrplan verknüpft den verfahrensorientierten, den situativen und den fachspezifischen Ansatz. Der Unterricht geht nicht von fertigen Systemen der einzelnen Fachdisziplinen aus. Er zeigt Wege, die zu naturwissenschaftlichen Erkenntnissen führen. In erster Linie werden sachbestimmte Einstellungen aufgebaut und fachgerechte Untersuchungs- und Problemlöseverfahren erlernt.

Die *Auswahl der Themen* ist zwar vorrangig an den Lernbedürfnissen und der Umwelt der Schüler orientiert, jedoch erfordern viele Stoffe systematisch aufbauende Lehrsequenzen. Deshalb wird vorwiegend fachspezifisch gearbeitet.

Schülerexperimenten ist — wenn irgend möglich — der Vorzug gegenüber Lehrer-demonstrationen zu geben. Sie können in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden. Die Schüler sollen zum selbständigen Experimentieren angeleitet werden.

5.1 Der biologische Sachunterricht

Im biologischen Sachunterricht sollen die Schüler

- typische Tiere und Pflanzen in ihrer Heimat kennenlernen,
- morphologische Grundkenntnisse erwerben,
- Einsicht in einfache biologische Zusammenhänge gewinnen,
- zum gezielten Betrachten und Beobachten angeleitet werden,
- erste Einsichten in die Mitverantwortung des einzelnen für die Erhaltung einer gesunden Umwelt gewinnen.

Im biologischen Sachunterricht werden die Schüler vom einfachen *Kennenlernen* und intuitiven Erfassen durch *forschendes Lernen* zum *Erkennen von Zusammenhängen* und *Abhängigkeiten* geführt. Das Verständnis für die *Grundphänomene* des Lebendigen (alle Lebewesen pflanzen sich fort, Bau und Funktion der Lebe-

wesen bedingen einander und sind den Lebensverhältnissen angepaßt...) wird angebahnt. Die Themenbereiche Tier, Pflanze, Mensch kehren in jeder Klasse unter anderer Zielsetzung wieder.

Für die *Auswahl der Inhalte* gilt:

- die Objekte müssen den Schülern zur Verfügung stehen,
- sie müssen im Interessenbereich der Schüler liegen.

Ausgang für die unterrichtliche Arbeit soll die *Begegnung mit der belebten Umwelt* sein.

Wo eine Klärung der Probleme nicht anders möglich ist, können Modell, Film oder Bild eingesetzt werden.

Spezielle Arbeitsweisen im biologischen Sachunterricht:

Halten und Pflegen

Verantwortung dem Lebendigen gegenüber lernt der Schüler am besten, wenn er Gelegenheit hat, Tiere zu halten und Pflanzen zu pflegen. Erkenntnisse und Einstellungen, die bei der Haltung und Pflege gewonnen werden, lassen sich nicht durch einmaliges Mitbringen von Tieren erreichen. Nach Möglichkeit sollten deshalb auch in der Schule Tiere und Pflanzen gehalten und gepflegt werden.

Erkunden der Umwelt

Die Schüler sollen Tiere und Pflanzen, die in der Schulumgebung vorkommen, kennen und unterscheiden lernen.

Zur Erreichung dieses Zieles sind Unterrichtsgänge und Wanderungen notwendig, die gemeinsam mit den Schülern geplant werden.

Entdeckte Pflanzen und Tierhinterlassenschaften werden *gesammelt und ausgestellt*. Die Lehrwanderungen beginnen in der unmittelbaren Umgebung der Schule und führen zum Kennenlernen von Tieren und Pflanzen in bestimmten Biotopen (4. Klasse). Darüber hinaus sollen die Schüler zu selbständigen Entdeckungen angeregt werden.

Langzeitbeobachtungen

Langzeitbeobachtungen richten sich vor allem auf Wachstums- und Entwicklungsvorgänge. Sie können in der Schule und zu Hause durchgeführt werden. Die beobachteten Veränderungen sind regelmäßig festzuhalten und anschließend auszuwerten.

Experimente

Einzelne biologische Phänomene lassen sich experimentell nachweisen. Das Experimentieren verlangt vom Schüler exaktes Arbeiten und Schonung der Objekte. Kein Tier darf gequält werden.

5.2 Der chemische und physikalische Sachunterricht

Der chemische und physikalische Sachunterricht will die Vorgänge und Phänomene der natürlichen und technischen Umwelt erschließen und erklären; er will das *Problemerkennen* und *Problemlösen* durch Aneignung und Anwendung fachgerechter *Verfahrensweisen* fördern.

Die Schüler sollen

- Eigenschaften und Veränderungen von Stoffen untersuchen,
- Meß- und Darstellungsverfahren kennen und anwenden lernen,
- Erscheinungen und Kräfte in der unbelebten Natur beobachten, untersuchen und deuten,
- technische Anwendungen physikalischer und chemischer Vorgänge kennen und erklären.

Mit dem ersten Lernziel wird exemplarisch ein wichtiges Konzept der Physik und Chemie angesprochen, nämlich die *Teilchenstruktur* der Materie. Ihm ist als Verfahrensziel die *Bildung von Modellvorstellungen* zugeordnet. Einfachere Verfahrensziele, die hier geübt werden, sind Beobachten und Klassifizieren.

Das zweite Lernziel umfaßt den *Umgang mit grundlegenden physikalischen Größen*, ihren Maßeinheiten und den dazugehörigen Meßgeräten. Zugeordnete Verfahrensziele sind Vergleichen, Gebrauch von Zahlen, Messen, graphisches Darstellen und Interpretieren von Daten.

Im dritten Lernziel steht die *spezielle physikalisch-chemische Sicht* des komplexen Umweltgeschehens im Vordergrund. Als Verfahrensziele erscheinen hier zusätzlich das Schlußfolgern, Hypothesenbilden, Versuche planen und Experimentieren.

Im vierten Lernziel soll an einfachen Beispielen die *unterschiedlichen Sichtweisen* der *Physik* und *Chemie* bzw. der *Technik* dargestellt werden.

Das *Experiment* ist ein wesentlicher Bestandteil fast jeder physikalischen oder chemischen Unterrichtssequenz. Ausgangspunkt muß immer ein Problem sein, zu dessen Definition oder Lösung das Experiment beitragen soll. Meinungen, Vermutungen oder Behauptungen werden überprüft und geklärt. Zur Verhütung von Unfällen dürfen die Schüler bei Reagenzglasexperimenten nicht näher als 2 m an den Experimentiertisch herantreten (sofern nicht eine Schutzscheibe vorhanden ist). Am Ende der Unterrichtsstunde kontrolliert der Lehrer, ob die Schüler alle Chemikalien vollständig zurückgegeben haben.

Ausführliche methodische Informationen finden sich in:

B. Czinczoll, B. Röhrli, H. Röhrli, 1970; H. F. Bauer, 1971; W. H. Leicht, 1972—1974

6. Geschlechtererziehung

Die Geschlechtererziehung ist durch Erlaß vom 25. 10. 1968 (NBl. KM. 1968, S. 253) — X 32 — C 1 a — geregelt. Die Inhalte und Ziele dieses Erlasses sind in dem vorliegenden Lehrplan vollständig enthalten.

Gemäß Erlaß ist die Geschlechtererziehung Teil der Gesamterziehung im Sinne der Erziehung zu verantwortlichem Verhalten. Es geht um „sachlich begründetes Wissen“ und um die „Verantwortung, in die der einzelne in bezug auf sich selbst, den Partner, die Familie und die Gesellschaft gestellt ist.“ Dementsprechend bildet die Geschlechtererziehung innerhalb des Sachunterrichts keinen isolierten Lehrgang, sondern sie ist in den Lerneinheiten der Humanbiologie und der Sozialerziehung angemessen berücksichtigt.

7. Verkehrserziehung

Die fortschreitende technische Entwicklung der Verkehrsmittel und die steigende Motorisierung führen zu einer ständigen Veränderung der Umwelt. Der Straßenverkehr gehört wesentlich zum menschlichen Lebensraum und stellt in seiner Dynamik erhöhte Forderungen und Anforderungen an die Gesellschaft.

Die Bewältigung des Verkehrsgeschehens verlangt in zunehmendem Maße ein mitverantwortliches Handeln des einzelnen. Damit muß auch die Schule das Phänomen Verkehr in ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag einbeziehen.

Durch systematischen umfassenden Verkehrsunterricht soll der Schüler befähigt werden, sich verkehrsgerecht, sicher und partnerschaftlich im Verkehr zu verhalten.

Die Verkehrserziehung muß sich an Lernzielen orientieren, die vorrangig die sozialen und physikalisch-technischen Aspekte berücksichtigen. Daher werden die Ziele und Inhalte der Verkehrserziehung im Bereich der Grundschule und der Vorklasse vorwiegend im Sachunterricht verwirklicht.

Im Lehrplan für Verkehrserziehung sind alle Themen verbindlich, da es sich um einen geschlossenen Kurs handelt, der keiner Erweiterung um zusätzliche Themen bedarf.

Die Lernziele des Erlasses Verkehrserziehung in der Grundschule vom 21. 6. 1973 — X 21 a — 19 — 02/3 — (NBI. KM. 1973, S. 180) sind im vorliegenden Lehrplan, Kurs Verkehrserziehung, vollständig enthalten.

Es sollte — je nach den örtlichen Gegebenheiten — von der Benutzung der stationären und mobilen Verkehrsjugendschulen und der Verkehrserziehungsplätze möglichst häufig Gebrauch gemacht werden.

8. Stundenverteilung im Sachunterricht

(Stundentafel für 36 Schulwochen)

Gebundener Stundenteil (2/3)		Klassen					Wochenstunden SU:			
		Vorkl.	1	2	3	4				
		2 ¹⁾	1	[2] ²⁾	3	4	5			
Teilbereich Gesellschaft	Geschichte	2	—	[4]	8	8	12	30 [34]	166 [180]	
	Sozialerziehung	14	4	[10]	13	16	16	63 [69]		
	Geographie ³⁾	5	3	[7]	13	22	30	73 [77]		
	Teilbereich Natur	Biologie	10	4	[10]	12	18	18	62 [68]	134 [144]
		Chemie	7	3	[7]	16	22	24	72 [76]	
		Physik								
	Kurs Verkehrserziehung ⁴⁾		10	10		10	10	20	60	
Gebundener Stundenteil		48	24	[48]	72	96	120	360 [384]		
Freies Stundendrittel		24	12	[24]	36	48	60	180 [192]		
Gesamtzahl der Stunden SU		72	36	[72]	108	144	180	540 [576]		

8.1 Anmerkungen zur Stundenaufteilung

1. Der Ansatz von 2 Wochenstunden für den Sachunterricht in der Vorklasse soll deutlich machen, daß dem Sachunterricht auch bei nichtfachlichem Unterricht in der Vorklasse ein entsprechender Anteil einzuräumen ist.
2. Da die Zahl der Stunden im Sachunterricht in der Klasse 1 von den zur Verfügung stehenden Wochenstunden abhängt, ist — der Stundentafel entsprechend — von unterschiedlichen Gesamtanteilen auszugehen. Die Stundenzahlen bei den Lerneinheiten beziehen sich auf die geklammerten Zahlen.
3. Obwohl sich Geographie als Natur- und Gesellschaftswissenschaft versteht, weist die Rahmenstudienordnung für Grund- und Hauptschullehrer dieses Fach ausschließlich dem Teilbereich Gesellschaft des Sachunterrichts zu. Um den Bezug von Studium und Unterricht auch im Falle der Naturgeographie herzustellen, wurde die ursprünglich vorgesehene Mittelstellung im Berührungsbereich beider Teilbereiche aufgegeben und die Geographie im gesellschaftswissenschaftlichen Teilbereich angesiedelt. (Daher die alphabetisch aus der Reihe fallende Anordnung der Geographie als drittem Fachaspekt im Teilbereich Gesellschaft.) Die ins Auge fallende Asymmetrie der Stundenverteilung ist nur

vordergründig, da die naturgeographisch zu füllenden Stundenanteile ([18] Stunden) in den ausgewiesenen [77] Gesamtstunden Geographie enthalten sind. Beide Teilbereiche des Sachunterrichts sind gegeneinander ausgewogen und mit gleichen Stundenanteilen bedacht worden.

4. Die Besonderheit, daß durch Erlaß vom 26. 3. 1973 — X 21 a — 19 — 02/3 — für die Verkehrserziehung in den einzelnen Klassen Mindeststunden angesetzt wurden, führte zu einer herausgehobenen kursorischen Anordnung und zur Ausweisung der geforderten Mindeststunden Verkehrserziehung (1. Klasse 20 Std., 2. Klasse 10 Std., 3. Klasse 10 Std., 4. Klasse 20 Std.). Wo Vorklassen eingerichtet sind, werden je 10 Stunden der Vorklasse und der Klasse 1 zugewiesen. Sind keine Vorklassen eingerichtet, übernimmt der Sachunterricht in Klasse 1 10 Stunden, und 10 Stunden werden in das freie Drittel des Deutsch- und Mathematikunterrichts verlagert.

9. Themenbereiche, Lerneinheiten und Lernziele im Lehrplan

Im Lehrplan treten Themenbereiche auf, die sich in allen Klassen wiederholen, durch exemplarische Lerneinheiten konkretisiert werden und die Lernfähigkeit des Schülers in wachsendem Maße beanspruchen.

Die Lerneinheiten stellen kleinste, geschlossene Unterrichtseinheiten dar, die im Mindestfall eine, in der Regel zwei bis vier, in einzelnen Fällen auch mehr Stunden erfordern.

Der Lehrplan legt für jede Klasse fest, daß zwei Drittel der jeweils ausgewiesenen Jahresstunden Sachunterricht mit verbindlichen Themen gefüllt werden, deren Inhalte und Lernziele als Minimaikanon zu verstehen sind. Diese Lerneinheiten sind mit dem Zeichen □ gekennzeichnet. Die bei den Lerneinheiten in Ziffern angegebenen Unterrichtsstunden sind realistisch und reichen unter normalen Lehrer-, Unterrichts- und Schulverhältnissen als Minimalstunden aus, um die angegebenen Lernziele zu erreichen. Die bei den verbindlichen Themen benötigten Mindeststunden sind in Klammern gesetzt worden, z. B. (2).

Häufig — aber nicht in jedem Fall — gilt die Numerierung der Lerneinheiten als Hinweis auf sinnvolle, zeitliche Abfolge im Unterricht. Hierüber geben die Hinweise der Übersichtstabellen Auskunft.

Die am Ende der Lerneinheiten stehenden didaktischen Hinweise, methodischen Bemerkungen, Anregungen zur Verwendung bestimmter Unterrichtsmittel und Literaturangaben sind auch bei den Pflichteinheiten unverbindlich und lassen dem Lehrer in der Gestaltung seines Unterrichts methodische Freiheit.

10. Literaturhinweise

10.1 Fachdidaktik Sachunterricht

Bahl, F., u. a., Arbeitsbuch für den Sachunterricht in der Grundschule, Bd. 1, 2, 3 (2./3./4. Schj.), Frankfurt 1973

Bauer, u. a., Fachgemäße Arbeitsweisen in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1971

Bengel, J., Der Sachunterricht der 3. Jahrgangsstufe, Ansbach 1972

- Bengel, J., Der Sachunterricht der 4. Jahrgangsstufe, Ansbach 1971
- Einsiedler, W., Arbeitsformen im modernen Sachunterricht der Grundschule, Donauwörth 1971
- Fiege, H., Sachunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1972
- Foster, J., Aktives Lernen — Konzeption des entdeckenden Lernens im Primarbereich, Ravensburg 1974
- Geiling, H. (Hrsg.), Grundschule: Lernziele — Lehrinhalte — Methodische Planung, Bd. 1—3, München 1971
- Katzenberger, L. F. (Hrsg.), Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis, Teil 1, Ansbach 1972, Teil 2 Ansbach 1973
- Mücke, R., Sachkunde: Ein Lernfeld in Unterrichtsbeispielen für die Grundschule, Bad Heilbrunn 1973
- Neber, H. (Hrsg.), Entdeckendes Lernen, Weinheim 1973
- Piaget, J., Vernünftiges Denken und Urteil beim Kind, Düsseldorf 1971
- Rabenstein, R./Haas, F., Die Darstellungseinheit im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 1972
- Rabenstein, R./Haas, F., Die Handlungseinheiten im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 1971
- Ruprecht, H., Lehren und Lernen mit Filmen, Bad Heilbrunn 1970
- Schmidt, R., Sachlichkeit und Sachunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1970
- Wagenschein, M., Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965

10.2 *Biologie*

- Garms, H., Die Natur, Bd. 1 1970, Bd. 2 1968, Bd. 3 1971, Braunschweig
- Grube, H., Biologie — Didaktik, Köln 1971
- Makowski, H., Landschaft für morgen — Modelle zum Umweltschutz, Hamburg 1971
- Schmeil, O., Der Mensch, Heidelberg 1968
- Schmeil, O., Pflanzenkunde, Heidelberg 1967
- Schmeil, O., Tierkunde, Heidelberg 1970
- Schreiting, K.-Th., u. a., Versuchsmaterialien, Biologie im Sachunterricht der Grundschule, Kiel 1974

10.3 *Chemie/Physik*

- Andresen, D., u. a., Versuchsmaterialien, Physik, Chemie, Technik im Sachunterricht der Grundschule, Kiel 1974
- Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung, Göttingen, Weg in die Naturwissenschaft. Ein verfahrensorientiertes Curriculum im 1. Schuljahr, Klett 1971
- Czinczoll, B., u. a., Physik und Chemie im Sachunterricht der Grundschule, Donauwörth 1970
- Graeb, G., Wissen schafft Freude, — Vorschulkinder erfahren Naturgesetze, München 1973
- Leicht, W. H., Physik u. Chemie in der Grundschule (Lehrerhandbücher), 2.—4. Jahrgangsstufe, München 1972—1974

Nelson, P. A., *Naturwissenschaftlicher Unterricht in den Grundschulen*, Stuttgart 1970

Piaget/Inhelder, *Die Entwicklung der physikalischen Mengenbegriffe beim Kinde*, Stuttgart 1969

Wagenschein, M., u. a., *Kinder auf dem Wege zur Physik*, Stuttgart 1973

10.4 *Geographie*

Dahm, C. (Hrsg.), u. a., *Geographie in der Grundschule*, Wolfenbüttel 1973

Degn, Chr./Muuß, U., *Luftbildatlas Schleswig-Holstein I*, Neumünster 1965

Degn, Chr./Muuß, U., *Luftbildatlas Schleswig-Holstein II*, Neumünster 1968

Degn, Chr./Muuß, U., *Topographischer Atlas Schleswig-Holstein*, Neumünster 1966

Engelhardt, W.-D./Glöckel, H. (Hrsg.), *Einführung in das Kartenverständnis*, Bad Heilbrunn 1973

Fiege, H., *Die Heimatkunde*, Weinheim, o. J.

Hofmeister, B., *Stadtgeographie*, Braunschweig 1966

Holm, J./Zarp, V., *Versuchsmaterialien, Geographie im Sachunterricht der Grundschule*, Kiel 1974

Pollex, W., *Ein Strukturschema für schulgeographische Inhalte*, in: *Geographische Rundschau* 12/72

Schlenger, H., (Hrsg.), u. a., *Schleswig-Holstein, Ein geographisch-landeskundlicher Exkursionsführer* Kiel 1969

Sgries, W., *Wetterkundlicher Unterricht im 2.—4. Schuljahr*, in: *Geogr. Rundschau* 74, Beiheft 1

Weigang, K., *Programm Nord*, Kiel 1966

10.5 *Geschichte*

Ebeling, H./Kühl, H., *Praxis des Geschichtsunterrichts, Teil I u. Teil II*, Hannover 1964

Glöckel, H., *Geschichte im 3./4. Schuljahr*, in: *Bauer*, Bad Heilbrunn, 1971, a. a. O.

Piaget, J./Inhelder, B., *Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde*, Zürich 1965

10.6 *Sozialerziehung*

Ackermann, P., *Politisches Lernen in der Grundschule*, München 1973

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, *Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten*, München 1973

Brocher, T., *Psychosexuelle Grundlagen der Entwicklung*, Opladen 1971

Daubletzky, B., *Spielen in der Schule*, Stuttgart 1973

Florin, I./Tunner, W., *Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen*, München 1970

Hielscher, H. (Hrsg.), *Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter*, Heidelberg 1974

Hundertmarck, G., *Soziale Erziehung im Kindesalter*, Stuttgart 1971

- Schepping, J., Verhaltensstörungen im Kindergarten, Donauwörth 1973
- Schwäbisch, L./Siems, M., Soziales Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher, Reinbek 1974
- Seiß, R., Sexualerziehung zwischen Utopie und Wirklichkeit, Bad Heilbrunn 1973
- Shaftel, F. R./Shaftel, G., Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, München 1973
- Verch, K., Sexualerziehung, St. Augustin o.J.
- Watzlawick, P., u. a., Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels, Bern 1974
- Wölfel, U., Die grauen und die grünen Felder, Mühlheim 1970
- Wölfel, U., Sechzehn Warum-Geschichten, Düsseldorf 1971
- Wrage, H. K., Mann und Frau, Gütersloh 1969
- Zitelmann, A./Carl, T., Didaktik der Sexualerziehung, Weinheim 1972

10.7 Verkehrserziehung

- Bongard (Hrsg.), Beiträge zur theoretischen Grundlegung der Schulverkehrserziehung, Heidelberg
- Blendermann, 3-A-Training für Radfahrer — Am Zebrastrifen —, Braunschweig
- Blendermann, Die Bildung der Verkehrsintelligenz i. d. Grundschule, Braunschweig
- Dach, Wie erteile ich Verkehrsunterricht, Braunschweig
- Daur, u. a., Verkehrserziehung in der Schule. Kommentar zur Empfehlung der KMK v. 7. 7. 1972. Deutscher Verkehrssicherheitsrat, Schriftenreihe Nr. 3
- Holstein, Beiträge zur Theorie und Praxis des Verkehrsunterrichts in der Schule, Braunschweig
- Klatt, Der sichere Schulweg, Braunschweig
- Manzey, Verkehrsunterricht i. d. Jugendverkehrsschule, Jugendwerk der Deutschen Shell
- Munsch, Wege zur Bildung des Verkehrssinnes, ADAC-Schriftenreihe, Jugendverkehrserziehung, Nr. 7
- Roth/Wannemacher, Lernziele und Arbeitsmittel der Verkehrserziehung, Braunschweig
- Schneider, Verkehrserziehung beginnt schon vor dem ABC
- Wacker, Verkehrserziehung in der Vorschule und in der Eingangsstufe der Grundschule, Braunschweig

10.8 Zeitschriften

- Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule, Aulis Verlag, Deubner & Co. KG, Köln
- Die Grundschule, Georg Westermann Verlag Braunschweig
- Ehrenwirth Grundschulmagazin — Zeitschrift für die Unterrichtspraxis — Ehrenwirth Verlag München

11. Abkürzungen und Zeichen

□	= Verbindliche Lerneinheit
☒	= Verbindliche Lerneinheit für die Klasse 1, wenn keine Vorklasse vorhanden
(2)	= Anzahl der für verbindliche Lerneinheiten angesetzten Unterrichtsstunden
2	= Vorgeschlagene Anzahl von Unterrichtsstunden für wahlfreie Lerneinheiten
CVK	= Verlag Cornelsen-Velhagen und Klasing
DG	= Die Grundschule (Westermann)
EGM	= Ehrenwirth Grundschulmagazin, Zeitschrift für Unterrichtspraxis
F	= Stummfilm der Kreisbildstellen
FT	= Tonfilm der Kreisbildstellen
FWU	= Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 8022 Grünwald bei München
Jae	= Dia-Reihe aus dem Chr. Jaeger Verlag, 3 Hannover, Hurlebuschweg 7
Jü	= Dia-Reihe aus dem Verlag Jünger, 6 Frankfurt/Main, Eppsteiner Straße 36
K	= Dia-Reihe aus dem Verlag Krummnack, Nienburg
LE	= Lerneinheit
Lz	= Lernziel
RGG	= Rot-Gelb-Grün-Verlag, Braunschweig
s	= siehe ...
S	= Der Schüler, ein Schüler
SMG	= Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule, Aulis-Verlag, Deunker & Co
SS	= Die Schüler, die Klasse
SSs	= Die Schüler sollen
SU	= Sachunterricht
TB	= Themenbereich
V	= V-Dia-Verlag, Heidelberg
W	= Westermann-Verlag, Braunschweig

**Teilbereich
Gesellschaft**

1. Übersichtstabelle

Teilbereich Gesellschaft

Themenbereiche und Lerneinheiten der Geographie, Geschichte und Sozialerziehung

Themenbereiche	Vorklasse Lerneinheiten	Klasse 1 Lerneinheiten
Familie/Gruppe/ Gesellschaft	0.01 2 Wer ich bin ☒ 0.02 (2) Regeln in der Kindergruppe 0.03 3 Gefühle ☒ 0.04 (2) Junge und Mädchen ☐ 0.05 (4) Familie ☐ 0.06 (3) Einander helfen ☐ 0.07 (3) Streit 0.08 2 Niemand spielt mit Ralf	1.01 2 Unsere Klasse ☐ 1.02 (3) Sich wieder vertragen ☐ 1.03 (1) Unsere Klassenordnung ☐ 1.04 (2) Falsche Freunde ☐ 1.05 (2) Niemand spielt mit Achmed
Wohnen		☐ 1.06 (2) Hausgrundstück
Gesundheit/ Schutz		
Freizeit/ Erholung	☐ 0.09 (3) Spielplatz 0.10 2 Garten	1.07 2 Sportanlage

Die Numerierung der Lerneinheiten enthält keinen Hinweis auf didaktische Wertigkeit oder auf zeitliche Anordnung

Klasse 2 Lerneinheiten	Klasse 3 Lerneinheiten	Klasse 4 Lerneinheiten
☐ 2.01 (2) Arbeitsteilung im Haushalt ☐ 2.02 (4) Familienzuwachs	3.01 4 Generationen in einer Familie 3.02 4 Familienformen ☐ 3.03 (4) Mitbestimmung in der Schule ☐ 3.04 (3) Kommunale Aufgaben 3.05 4 Kommunikation	☐ 4.01 (4) Schleswig-Holstein, ein Land der Bundes- republik Deutschland ☐ 4.02 (3) Grenzübergang ☐ 4.03 (4) Vorbereitung auf die Pubertät
☐ 2.03 (3) Wohnstraße ☐ 2.04 (2) Hausordnung	☐ 3.06 (2) Altstadt ☐ 3.07 (2) Neubaugebiet ☐ 3.08 (4) Unser Wohnort ist ... Jahre alt	☐ 4.04 (4) Das alte ... und seine Einwohner ☐ 4.05 (3) Eingemeindung, Stadttranddorf
2.05 2 Kranksein	☐ 3.09 (3) Müllbeseitigungs- anlage 3.10 2 Naturpark ☐ 3.11 (2) Helfen und Hilfe holen	☐ 4.06 (3) Sturmflut ☐ 4.07 (3) Landgewinnung 4.08 3 Sperrwerk 4.09 4 Allgemeine Gesundheitsfürsorge
☐ 2.06 (2) Freizeitgestaltung 2.07 3 Schwimmbad 2.08 2 Stadtspark	3.12 3 Campingplatz 3.13 3 Ferienhaussiedlung	4.10 4 Planung einer Familienreise ☐ 4.11 (3) Seebad 4.12 3 Gebirgsort

Themenbereiche	Vorklasse Lerneinheiten	Klasse 1 Lerneinheiten
Arbeit/ Wirtschaft		☐ 1.08 (2) Miteinander arbeiten 1.09 3 Jeder hat seine Arbeit
Orientierung/ Information	☐ 0.11 (2) Tageslauf 0.12 2 Tageszeitleiste	☒ 1.10 (3) ~ Schulweg ☐ 1.11 (4) Zeit 1.12 2 Monatszeitleiste
Verkehrsteilnahme		1.13 3 Bushaltestelle 1.14 2 Parkplatz
Natur des Raumes	☐ 0.13 (2) Steinsammlung	☐ 1.15 (2) Wetter I

Klasse 2 Lerneinheiten	Klasse 3 Lerneinheiten	Klasse 4 Lerneinheiten
☐ 2.09 (3) Einkaufsstraße 2.10 4 Geld ☐ 2.11 (3) Handwerklicher Produktionsbetrieb 2.12 2 Teich	☐ 3.14 (3) Landwirtschaftlicher Betrieb 3.15 3 Meierei ☐ 3.16 (2) Supermarkt ☐ 3.17 (3) Ware und Werbung ☐ 3.18 (2) Post	4.13 8 Sozialgeschichtlicher Wandel ☐ 4.14 (3) Fabrik — Fabrikviertel 4.15 3 Hochseefischfang 4.16 3 Flurbereinigung/Dorf
2.13 3 Wanderung ☐ 2.14 (3) Schulviertel ☐ 2.15 (5) Uhr ☐ 2.16 (3) Kalender 2.17 4 Jahreskalender	☐ 3.19 (2) Ortsplan ☐ 3.20 (2) Höhendarstellung ☐ 3.21 (4) Zeitleiste	☐ 4.17 (4) Informationsquellen ☐ 4.18 (4) Manipulation ☐ 4.19 (8) Kulturhistorische Entwicklungsreihe
2.18 3 Straßenkreuzung	☐ 3.22 (3) Bahnhof 3.23 2 Flugplatz 3.24 2 Ortsumgehung	☐ 4.20 (3) Kanalschleuse ☐ 4.21 (3) Seehafenbecken 4.22 4 Verkehrskreuz Rendsburg
☐ 2.19 (2) Kiesgrube ☐ 2.20 (2) Wetter II	☐ 3.25 (3) Boden ☐ 3.26 (2) Wetter III 3.27 3 Fluß	☐ 4.23 (3) Ausgleichsküste ☐ 4.24 (3) Verlandung eines Binnensees 4.25 4 Stauchmoräne

2. Gesellschaftswissenschaftlicher Teilbereich

Themenbereiche und Lerneinheiten der Geographie, Geschichte und Sozialerziehung

2.1 Vorklasse

TB: Familie/Gruppe/Gesellschaft

0.01 LE Wer ich bin

2

Lz:

SSs erfahren und beschreiben,

1. daß sie als Person unverwechselbar sind,
2. daß die Merkmale ihrer Person einzigartig sind,
3. daß sie unabhängig vom Verlauf der Zeit und von Äußerlichkeiten immer dieselben bleiben.

Jeder Mensch ist einzigartig: eigener Name, eigenes Gesicht, eigene Hände, eigene Stimme ... Wir bleiben immer dieselben: früher kleiner; heute größer; hinter einer Maske, in fremden Kleidern ...

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, Anregungen I; H. Hielscher, Erlernen von Kooperation, in: H. Hielscher 1974

☒ 0.02 LE Regeln in der Kindergruppe

(2)

Lz:

- SSs
1. wichtige Gruppenregeln nennen,
 2. Gruppenregeln beachten,
 3. Gruppenregeln begründen.

Den Kindern soll bewußt werden, daß Regeln das Zusammenleben der Menschen nicht nur erleichtern, sondern in vielen Fällen erst möglich machen. Anhand wichtiger Gruppenregeln sollen die Kinder erfahren, daß jede Regel zu begründen sein muß.

In den Mittelpunkt dieses Lernens könnten z. B. folgende Gruppenregeln gestellt werden:

Andere ausreden lassen, sich zu Wort melden, sich einreihen, nach Beendigung des Spiels aufräumen, anderen nicht wehtun ...

Es hängt von den Lernbedürfnissen der Gruppe und von deren Lernausgangslage ab, welche Regeln als Beispiele herangezogen werden. Es ist selbstverständlich, daß der Umgang mit Regeln bei sich bietenden Lernanlässen immer wieder neu geübt werden muß.

0.03 LE Gefühle

3

Lz:

- SSs
1. Beschreiben, daß Menschen vergleichbare Gefühle haben,
 2. angeben, daß man den Menschen häufig ihre Gefühle ansehen kann,
 3. Über ihre eigenen Gefühle und die Gefühle anderer sprechen,
 4. sich in die Lage anderer versetzen,
 5. anderen bei der Bewältigung „negativer“ Gefühle (z. B. Angst, Entmutigung, Traurigkeit) helfen.

Den Kindern soll bewußt werden, daß alle Menschen vergleichbare Gefühle haben, daß sie sich also ihrer Gefühle nicht zu schämen brauchen, weil alle Menschen in vergleichbarer Art empfinden. In exemplarischer Weise kann das z. B. an den folgenden Gefühlen deutlich gemacht werden: Trauer, Angst, Schmerz, Freude

In dieser Lerneinheit sollte den Kindern aber auch Gelegenheit zum Erlernen „sozialer Techniken“ gegeben werden: ermutigen, verstärken, loben, „aktiv“ zuhören

☒ **0.04 LE Junge und Mädchen**

(2)

Lz:

- SSs 1. körperliche Unterschiede von Jungen und Mädchen nennen,
2. angeben, daß kleine Kinder geboren werden.

☐ **0.05 LE Familie**

(4)

Lz:

- SSs 1. die eigene Adresse angeben,
2. die Mitglieder der eigenen Familie nennen,
3. einfache Verwandschaftsbezeichnungen kennen und gebrauchen,
4. verschiedene Familienformen unterscheiden,
5. Rollen in der Familie beschreiben,
6. Rollen in der Familie in Frage stellen,
7. sich bewußt werden und akzeptieren, daß Kinder erzogen werden,
8. einige Erziehungsmittel nennen und in ihren Wirkungen beschreiben,
9. ihren Eltern Dankbarkeit entgegenbringen

Diese Lerneinheit steht in unmittelbarem Zusammenhang mit den Einheiten 0.06, 0.07, 2.02 und 3.02.

Köln, H./Tiemann, D., Entwicklung flexibler Geschlechtsrollen, in: Hielscher, H., 1974: Ackermann, P., 1973

☐ **0.06 LE Einander helfen**

(3)

Lz:

- SSs 1. an Beispielen schildern, wie man
mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen kann,
2. andere Gruppenmitglieder ermutigen,
3. jemanden um Hilfe bitten,
4. Wünsche äußern und Informationen erfragen,
5. angeben, daß Zusammenarbeit Absprache erfordert,
6. erfahren, daß Zusammenarbeit Spaß machen kann.

Diese Lerneinheit weist einen engen Zusammenhang mit den Einheiten 0.03, 1.01, 1.02 und 1.05 auf. In der Vorklasse sollten vor allem Qualifikationen und Techniken erlernt und eingeübt werden, die Kooperation vorbereiten helfen, sie jedoch nicht bereits voraussetzen.

Es ist selbstverständlich, daß das Bemühen um Kooperationsfähigkeit nicht auf diese Lerneinheit beschränkt werden darf, sondern daß es sich bei den oben genannten Zielen um Intentionen handelt, die den gesamten Unterricht im Primarbereich bestimmen sollten.

Daublebsky, B., 1973; Hielscher, H., Erlernen von Kooperation, in: Hielscher, H., 1974; Kölln, H., Interaktionspädagogik und Sozialerziehung, in: Hielscher, H., 1974

□ 0.07 LE Streit

(3)

Lz:

- SSs
1. häufig auftretende Konflikte nennen,
 2. das Entstehen einiger häufiger Konflikte beschreiben,
 3. die Folgen einiger häufiger Konflikte beschreiben,
 4. positive Konfliktlösemöglichkeiten nennen,
 5. positive von negativen Konfliktlösemöglichkeiten unterscheiden.

Typische Konflikte dieser Altersstufe sind z. B. störendes Einmischen in das Spiel anderer, Zerstören von Spielzeug, Kampf um den Platz neben dem Lehrer, Nichtbeachtung von Spielregeln, Streit beim Aufräumen, Auslachen anderer Kinder.

Die Lerneinheit steht in besonders enger Beziehung zur Lerneinheit 1.02. Ziel beider Lerneinheiten ist es, die Schüler in Konfliktsituationen handlungsfähig zu machen. Es geht also nicht darum, Konflikte zu unterdrücken, sondern vielmehr darum, den Kindern Qualifikationen zu vermitteln, die sie zur rationalen Lösung solcher Konflikte befähigen, die sich in ihrer Umwelt stellen. Die Ermöglichung von Lernübertragungen auf künftige Lebenssituationen sollte dabei mit angestrebt werden.

Um Kindern durch eine ständige „didaktische“ Konfrontation mit Konflikten emotional nicht zu verunsichern, sollte das Erlernen rationaler Konfliktlösetechniken als Verhaltensvorbereitung angelegt werden. Das heißt, es sollten in konfliktfreien Phasen Verhaltensweisen erlernt und geübt werden, die für die rationale Lösung von Konflikten bedeutsam sind und bei später tatsächlich auftretenden Konflikten aktualisiert werden können.

Florin, J., Tunner, W., 1970; Hundertmarck, G., 1971; Stange, E./Stange, W., Training des Konfliktlöseverhaltens, in: Hielscher, H., 1974; Watzlawick, P., 1974; Schepping, J., 1973

0.08 LE Niemand spielt mit Ralf

2

Lz:

- SSs
1. sich bewußt werden und schildern, daß sie Vorurteile haben,
 2. Vorurteile nennen,
 3. Beispiele dafür finden, daß Vorurteile häufig einseitig sind.

Vorurteile haben kognitive, affektive und konative (= handlungsbezogene) Aspekte. Im Rahmen einer systematischen Sozialerziehung richtet sich das Lernen vor allem auf die kognitiven und konativen Aspekte. Die Kinder sollen erkennen, daß sie Vorurteile haben, daß Vorurteile häufig falsch sind, und sie sollen aus diesen Erkenntnissen entsprechende Handlungsweisen ableiten. Damit werden auch die affektiven Vorurteils-komponenten positiv verändert.

Das Lernen kann an die aktuellen Vorurteile der Kinder anknüpfen, z. B. an Vorurteilen gegenüber Angehörigen anderer Rassen, Angehörigen sozialer Minderheiten und sozial oder körperlich auffälligen Kindern.

TB: Freizeit/Erholung

□ **0.09 LE Spielplatz**

(3)

Lz:

- SSs
1. Spielgeräte des Spielplatzes nennen,
 2. einen „Wunschspielplatz“ einrichten (mit Bildern),
 3. Spiel- und Verhaltensregeln auf dem Spielplatz nennen,
 4. Spielplätze aufsuchen und vergleichen.

Unterrichtsgänge sollen möglichst zu zwei Spielplätzen durchgeführt werden. Wenn das nicht möglich ist, lassen sich eigene Zeichnungen oder Abbildungen von Spielgeräten aus Katalogen verwenden. Ein Wunschspielplatz läßt sich als Wandfries (Steckfries) gestalten.

Geographie in der Grundschule, Kallmeyer, Wolfenbüttel, Bogen 2.

0.10 LE Garten

2

Lz:

- SSs
1. Hausgarten, Schrebergarten und Schulgarten unterscheiden,
 2. Pflanzen und Tiere des Gartens nennen,
 3. Gartengeräte benennen und sachgerecht verwenden,
 4. bestimmte Pflanzen im Schulgarten pflegen.

Die Schüler können Bilder von Gärten vergleichen und Gartengeräte mitbringen; sie können Pflanzenbilder aus Katalogen in Beete eines großformatigen Gartenplanes kleben. Degn, Chr./Muub, U., 1968

TB: Orientierung/Information

□ **0.11 LE Tageslauf**

(2)

Lz:

- SSs
1. erfahren und beschreiben, daß Zeit gegliedert ist,
 2. die richtige Abfolge der Tageszeiten aufzählen,
 3. Abschnitte des eigenen Tageslaufes benennen und ihnen bestimmte Tätigkeiten zuordnen,
 4. die Tagesläufe anderer Personen (Eltern, Nachbarn ...) beschreiben und mit dem eigenen vergleichen,
 5. verschiedene Tagesläufe beschreiben und diese zu bestimmten Tagen (Werktag, Sonntag, Festtag, Schultag, Ferientag ...) in Beziehung setzen.

Die Schüler spielen Szenen aus dem Tageslauf der Kinder:

— ich stehe auf: geweckt werden — aufstehen — waschen — anziehen — Frühstück essen;

- es gibt Mittagessen: Spiel abbrechen (oder aus der Vorschule kommen) — waschen — essen;
- ich muß schlafen gehen: Fernsehen (oder Spiel) abbrechen — das Ausziehen hinauszögern — ausziehen — waschen — ins Bett gehen — Gute Nacht sagen — einschlafen;

Sie stellen Abschnitte der Tagesläufe in Bildern dar: Morgen — aufstehen ...;

Sie führen Übungen mit Zeitadverbien durch: bald, früh, spät, heute, morgen, gestern, heute morgen, heute mittag

0.12 LE Tageszeitleiste

2

Lz:

- SSs
1. eine Tageszeitleiste anfertigen,
 2. Die Bezeichnungen der Tageszeiten in richtiger Abfolge aufzählen (Morgen, Vormittag, Mittag, Nachmittag, Abend, Nacht),
 3. Die Zeitadverbien heute, morgen, gestern — früh, spät, heute morgen, heute mittag, heute abend ... sachgerecht anwenden.

Abschnitte des Tageslaufes werden in einzelnen Bildern dargestellt, zeitlich geordnet und zu einer Tageszeitleiste zusammengestellt (vgl. LE 0.11). Es empfiehlt sich, die Einzelbilder mit Stoßnadeln auf eine Stecktafel zu heften, um die Bilder bei Ordnungsübungen vertauschen und wieder in richtiger Zeitabfolge ordnen zu können.

TB: Natur des Raumes

□ 0.13 LE Steinsammlung

(2)

Lz:

- SSs
1. Steine sammeln,
 2. Steine nach Farbe und Oberfläche unterscheiden und ordnen,
 3. Steine nach äußerer Form (rund, kantig, eckig) unterscheiden und ordnen.

Diese LE weist Bezüge zum naturwissenschaftlichen Teilbereich / Physik, LE 0.1, 0.3, 1.1, auf.

Die Schüler bringen Steine mit, unter denen der Lehrer eine Auswahl trifft. Die Steine werden betrachtet und betastet. Sie lassen sich (mit Klettenband) an einer Hafttafel befestigen. Beim Ordnen verwende man Markierband.

Jü 2045 Erde, Gesteine, Erze,

L 449 Gesteine und Boden.

2.2 Klasse 1

TB: Familie/Gruppe/Gesellschaft

1.01 LE Unsere Klasse

2

Lz:

- SSs 1. erkennen und schildern, daß sich in der Gruppe nicht alle wohl fühlen,
 2. Gründe nennen, warum sich einige Gruppenmitglieder nicht wohl fühlen,
 3. Möglichkeiten aufzählen, wie man diesen Kindern helfen kann.

In fast allen Klassen gibt es Außenseiter. Ein Ziel dieser LE ist es, den Schülern diese Tatsache bewußt zu machen. Das Suchen von Gründen für das Außenseitertum einiger Kinder sollte von dem Ziel geleitet sein, gemeinsam Integrationshilfen zu suchen.

G. Hundertmarck, 1971

□ 1.02 LE Sich wieder vertragen

(3)

Lz:

- SSs 1. erkennen und an Beispielen beschreiben, daß die Ursachen von Konflikten häufig außerhalb der Gruppe zu suchen sind,
 2. am Beispiel schildern, daß Konflikte immer sach- und gefühlsbezogen sind,
 2. die Wirkungen verschiedener Konfliktlösetechniken beschreiben,
 4. angeben, daß es nicht-lösbare Konflikte gibt,
 5. aufzählen, wo sie sich bei nicht-lösbaren Konflikten Hilfe holen.

□ 1.03 LE Unsere Klassenordnung

(1)

Lz:

- SSs 1. erklären, daß das Aufstellen und Verändern von Regeln besprochen werden muß,
 2. eine Klassenordnung erarbeiten.

Kesler, A./Meyer-Harter, R.; in: SMG 7/74 und 8/74; Regelein, S. in: EGM 2/75; schwäbisch, L./Siems, M., 1974

□ 1.04 LE Falsche Freunde

(2)

Lz:

- SSs 1. entsprechende Verhaltensregeln nennen,
 2. Informationen über die Absichten von „Kinderfreunden“ erwerben.

Bei der Erarbeitung des ersten Ziels sollte darauf geachtet werden, „Kinderfreunde“ als psychisch kranke Personen darzustellen. Eine soziale Stigmatisierung sollte vermieden werden.

□ 1.05 LE Niemand spielt mit Achmed

(2)

Lz:

- SSs 1. gegenüber fremdartigen Verhaltensweisen duldsam werden,
 2. Beispiele nennen, daß Vorurteile häufig umweltbedingte Ursachen haben,
 3. positive Eigenschaften zunächst abgelehnter Personen finden,
 4. den Umgang mit zunächst abgelehnten Personen üben.

Dransfeld, F., u. a. in SMG 6/73; Schmitt, R., in: DG 1/75

TB: Wohnen

☐ **1.06 LE Hausgrundstück**

(2)

Lz:

- SSs
1. Etagenhaus-, Reihenhau- und Einfamilienhausgrundstück beschreiben und vergleichen,
 2. Haus, Hof, Garten, Garage, Fußweg auf einem Grundstücksplan erkennen und zeigen.

Ein Neubaugrundstück mit bebauten Nachbargrundstücken wird im Modell dargestellt (Sandkasten, Fußboden oder auf großem Packpapierbogen); die Schüler ermitteln die günstigste Lage von Haus, Hof, Garage usw. mit Spielmodellen (Lego).

Jae S 1, Neue Häuser überall

TB: Freizeit/Erholung

1.07 LE Sportanlage

2

Lz:

- SSs
1. Einrichtungen einer Sportanlage aufzählen,
 2. Sportveranstaltungen in einer bestimmten Anlage beschreiben,
 3. einen vereinfachten Plan eines Sportplatzes lesen.

Auf einem Unterrichtsgang wird ein Platzwart befragt; Plakate von Veranstaltungen enthalten Informationen; der Tageslichtprojektor für eine Skizze wird erst am Ende der LE eingesetzt, wenn der Unterrichtsgang stattgefunden hat.

TB: Arbeit/Wirtschaft

☐ **1.08 LE Miteinander arbeiten -**

(2)

Lz:

- SSs
1. erfahren und begründen, daß Zusammenarbeit nützlicher sein kann als Einzelarbeit,
 2. begründen, daß Kooperation die Einhaltung von Regeln erfordert,
 3. eine Aufgabe in Teilaufgaben zerlegen,
 4. Teilaufgaben in Zusammenarbeit mit anderen lösen.

Zur Erreichung dieser Ziele bieten sich der Bau einer Stadt aus Bauspielzeug, Säuberung eines Spielplatzes, Planen eines Ausflugs an.

Hielscher, H., in: DG 1/75;

1.09 LE Jeder hat seine Arbeit

3

Lz:

- SSs
1. darlegen, warum Familienmitglieder arbeiten,
 2. die Arbeit des Mannes und der Frau als gleichwertig beschreiben,
 3. Informationen über den Arbeitsplatz der Eltern sammeln,
 4. angeben, daß auch Kinder Pflichten haben.

TB: Orientierung/Information

☒ 1.10 LE Schulweg

(3)

Lz:

- SSs
1. einen Teil des Schulwegs genau beschreiben,
 2. markante Punkte des Weges benennen,
 3. Gefahrenstellen angeben und erkennen,
 4. den eigenen Schulweg auf einem Plan wiedererkennen.

Beim Vergleich einiger Schulwege von SS der Klasse (kurz-lang, gefährlich-ungefährlich, usw.) sollte der Lehrer auf markante Punkte und Gefahrenquellen hinweisen.

☐ 1.11 LE Zeit (Woche, Monat, Jahr)

(4)

Lz:

- SSs
1. die Namen der Wochentage in der richtigen Abfolge aufzählen,
 2. Werktag von Sonn- und Feiertagen unterscheiden,
 3. die Jahreszeiten aufzählen und ihnen Veränderungen in der Natur zuordnen,
 4. Monate nennen und mit ihren Namen Inhalte (Feste, Familienereignisse, Ferien, Naturgeschehen) verbinden.

Es wird empfohlen, mit Hilfe des Stundenplans der Klasse oder eines Freizeitkalenders Namen von Wochentagen mit Inhalten zu füllen: Montag — nachmittags Turnverein

Erstellen eines Wochenplans oder einer Wochenzeitleiste (Elemente mit Bildern versehen lassen); Namen der Jahreszeiten und der Monate mit Inhalten verbinden: April: ..., August: ..., Dezember: ...

Entsprechend verfährt man mit Festen und beweglichen Feiertagen (Geburtstage, Neujahr, 1. Mai, Weihnachten — Ostern, Pfingsten ...).

1.12 LE Monatszeitleiste

2

Lz:

- SSs
1. eine Monatsleiste (oder einen Geburtstagskalender) aus Einzelbildern anfertigen.

Die Schüler versehen Elemente der Zeitleiste mit Monatsnamen und Symbolen; sie gestalten ihre Geburtstagsblätter selbst. Die richtige Aufeinanderfolge ist (z. B. an einer Stecktafel) wiederholt herzustellen. Es kommt auf methodische Hilfen bei der Bildung differenzierter Zeitvorstellungen an: Tätigsein, ordnen, bildlich darstellen in Verbindung mit Verbalisierung.

TB: Verkehrsteilnahme

1.13 LE Bushaltestelle

3

Lz:

- SSs
1. eine Bushaltestelle aufsuchen und beschreiben,
 2. erfahren und begründen, warum geordnetes Ein- und Aussteigen zweckmäßig ist,
 3. einen Fahrausweis lösen können.

Ein Unterrichtsgang bezweckt Beobachtungen an der Haltestelle. Im Klassenraum wird mit Modellen von Verkehrsmitteln (Bus, Autos, Straßenbahn) gearbeitet.

1.14 LE Parkplatz

2

Lz:

- SSs
1. ruhenden und fließenden Verkehr unterscheiden,
 2. Parkstreifen, Parkplatz und Parkhaus miteinander vergleichen,
 3. Abstellplätze ohne und mit Zeitbegrenzung (Parkscheibe, Parkuhr) miteinander vergleichen.

Beobachtungen an Parkstreifen, auf dem Parkplatz oder auch im Parkhaus (evtl. Bilder) werden ausgewertet. Dabei verwendet man Modelle von Verkehrsmitteln (Autos, Bus, Straßenbahn usw.), Parkscheibe. Auf einer Parkplatzskizze werden Einstellplätze eingezeichnet, mit Modellautos kann das Verkehrsgeschehen durchgespielt werden.

TB: Natur des Raumes

□ 1.15 LE Wetter I

(2)

Lz:

- SSs
1. die vier Hauptelemente des Wetters (Wolken, Wind, Niederschlag, Temperatur) angeben und an Beispielen beschreiben,
 2. Wetterbilder den Jahreszeiten zuordnen,
 3. Bedeutung des Wetters für den Menschen nennen.

Beobachtungen des täglichen Wetters sind als Partner- oder Einzelaufträge durchzuführen. Gespräch über einen Tag mit auffälligen Wettererscheinungen (Wandertag, Schulfest, Geburtstag); Wettererscheinungen auf Bildern beschreiben.

Jü 2046

Sgries, W., Geographische Rundschau 1974, Beiheft 1; Braun, A., in: SMG 9/74

Beobachtungen des täglichen Wetters sind als Langzeitbeobachtungen in Form von Einzel- oder Partneraufträgen über einen Zeitraum von mindestens 2 Wochen durchzuführen. Während des Beobachtungszeitraumes kann man über einzelne, auffällige Wettererscheinungen sprechen. Ein Gespräch am Ende der Beobachtungseinheit faßt (u. U. Bilder von Wettererscheinungen oder Skizzen) zusammen.

2.3 Klasse 2

TB: Familie/Gruppe/Gesellschaft

□ 2.01 LE Arbeitsteilung im Haushalt

(2)

Lz:

- SSs 1. am Beispiel der Familienmitglieder Rollenerwartungen äußern,
 2. Rollenhaltungen erkennen und in Frage stellen,
 3. falsche Rollenerwartungen abbauen,
 4. Arbeiten im Haushalt sinnvoll verteilen.

Dransfeld-Kohrs-Thüsing, in: SMG 3/74; Waldermann, M., in: SMG 6 7/74

□ 2.02 LE Familienzuwachs

(4)

Lz:

- SSs 1. erklären, wie ein Kind in der Mutter heranwächst (Schwangerschaft),
 2. beschreiben, wie ein Kind zur Welt kommt (Geburt),
 3. Geschwisterneid durch Einsicht in die Hilfs- und Schutzbedürftigkeit kleinerer Geschwister abbauen.

Es empfiehlt sich, die für diese Lerneinheit zu verwendenden Bilder sorgfältig auszuwählen. Schwarz-Weiß-Fotos sind für Kinder im allgemeinen besser als farbige.

Wrage, H. K., 1969; Zitelmann, A./Carl, T., 1972; Verch, K., o. J.; Seiß, R., 1973; Pick, B., in: SMG 6/74; Wölfel, U., 1971

TB: Wohnen

□ 2.03 LE Wohnstraße

(3)

Lz.:

- SSs 1. verschiedene Haustypen und Hausformen benennen und unterscheiden,
 2. Vor- und Nachteile unterschiedlicher Haustypen (Einzel-, Reihen-, Etagen-, Hochhaus) schildern,
 3. eine Wohnstraße auf einem Plan wiedererkennen,
 4. Spiel- und Einkaufsmöglichkeiten, Schulen erkunden und auf einem Plan markieren.

Ein Unterrichtsgang führt zu ersten Beobachtungen; Bilder von verschiedenen Haustypen; Befragung (nach Spiel- und Einkaufsmöglichkeiten) führt zur Anfertigung eines Planes der Wohnstraße und der Wohnsiedlung.

Geers, D., in: SMG 7/74; Schoof, F. W., in SMG 1/75

□ 2.04 LE Hausordnung

(2)

Lz.:

- SSs 1. eine Hausordnung kennenlernen und ihre Notwendigkeit akzeptieren,
 2. einsehen und begründen, daß die Hausordnung für jeden Hausbewohner (auch für Kinder) Rechte und Pflichten festlegt,
 3. erkennen und nachweisen, ob und warum die Hausordnung eine bestimmte Gruppe der Hausbewohner (vielleicht Kinder?) benachteiligt,

4. eine Hausordnung entwerfen, welche die festgestellten Mängel beseitigt. Diese LE sollte sich möglichst an die LE 2.03 anschließen und enthält Bezüge zu den LE 0.02, 1.03 und 3.03. — Ausgangspunkt des Unterrichts muß nicht unbedingt eine wirklich oder vollständig vorliegende Hausordnung sein; es genügt, wenn ein Auszug vervielfältigt wird. Wichtig ist, daß darin Rechte und Pflichten der Hausbewohner angesprochen werden. Möglichkeiten zum Transfer: Spielregeln, Gruppenregeln, Klassenordnung, Schulordnung, Straßenverkehrsordnung.

Käsler, A.,/Harter, R., in: SMG 1/73; Schwäbisch, L./Siems, M., 1974; Gegelen, S., EGM 2/75

TB: Gesundheit/Schutz

2.05 LE Kranksein

2

Lz.:

- SSs
1. Anzeichen einer beginnenden Krankheit aufzählen,
 2. den Verlauf einer bestimmten Krankheit beschreiben,
 3. sachgemäßes Verhalten im Krankenzimmer kennen und praktizieren,
 4. Krankenhausängste erkennen und abbauen.

Die LE soll dem Schüler im Falle einer eigenen Erkrankung zu sachgerechter Einstellung verhelfen, ihm elementare Informationen vermitteln und richtiges Verhalten gegenüber Kranken bewirken. Insbesondere soll das Kind in die Lage versetzt werden, das unterschiedliche Rekonvaleszenzverhalten bei Mitschülern oder Erwachsenen zu verstehen.

TB: Freizeit/Erholung

□ 2.06 LE Freizeitgestaltung

(2)

Lz.:

- SSs
1. verschiedene Freizeitmöglichkeiten aufzählen und untersuchen, ob man selber zu ihrer Gestaltung beitragen kann,
 2. Konsumentenhaltung abbauen und Beispiele erstrebenswerter Freizeitgestaltung nennen,
 3. an einem Beispiel üben, wie man mit Freunden gemeinsame Unternehmungen plant,
 4. Sendungen im Fernsehprogramm kritisch auswählen.

Dieser LE liegt die Vorstellung zugrunde, daß freie Zeit erst Freizeit ist, wenn sie gestaltet wird; sonst bleibt Freizeit leere Zeit, die sinnlos vertan wird. Wer Freizeit gestalten will, muß sich etwas einfallen lassen. Dazu braucht er Selbstbesinnung, Ruhe und Phantasie. Er muß Aktivitäten entwickeln, sich Mühe machen, sich engagieren.

2.07 LE Schwimmbad

3

Lz.:

- SSs
1. die Bedeutung des Schwimmbades als Freizeiteinrichtung erläutern,
 2. ein Schwimmbad auf dem Ortsplan lokalisieren und die Lage beurteilen,
 3. die Ausstattung des Bades ermitteln und benennen,
 4. den Plan eines Schwimmbades lesen und anfertigen.

In Form eines Unterrichtsganges oder einer Einzelerkundung werden Informationen beschafft. Man kann eine Benutzungsordnung vervielfältigen und diese zur Diskussion stellen.

2.08 LE Stadtpark

2

Lz:

- SSs
1. Spielmöglichkeiten im Stadtpark aufzählen,
 2. freie und verbotene Rasenflächen erkunden,
 3. Funktionen wichtiger Parkanlagen (Spielplatz, Teich, Ruheplatz usw.) erkennen und erklären,
 4. einen Park mit Darstellung auf dem Stadtplan vergleichen.

Ein Unterrichtsgang mit vorher formulierten und verteilten Beobachtungsaufträgen (Freizeitaktivitäten für Kinder, für ältere Menschen...) führt zur Verarbeitung im Gespräch und zur Arbeit am Stadtplan.

Dahm, C. Hrg, 1973

TB: Arbeit/Wirtschaft

□ 2.09 LE Einkaufsstraße

(3)

Lz.:

- SSs
1. verschiedene Geschäfte benennen und unterscheiden,
 2. Vor- und Nachteile von Warenhaus und Fachgeschäft nennen und begründen,
 3. Einkaufsstraße und Wohnstraße vergleichen,
 4. einen Einkaufsweg planen und Einkaufsauftrag ausführen,
 5. Warenhäuser und Fachgeschäfte in einen Plan einzeichnen.

Verschiedene Arbeitsformen bieten sich an: Unterrichtsgang, Einzelerkundung, Interview (Eltern nach Wahlmotiven für Einkauf und Warenhaus oder Fachgeschäft befragen), Arbeit am Plan.

E. Kroß, in: SMG 1974

2.10 LE Geld

4

Lz:

- SSs
1. berichten, wie Menschen Geld verdienen,
 2. auflisten, wozu sie es verwenden (regelmäßige Ausgaben, Sonderausgaben),
 3. unterscheiden zwischen Wünschen und Bedürfnissen,
 4. über die Verwendung ihres Taschengeldes Buch führen,
 5. verschiedene Formen des Sparens aufzählen, erklären und unterscheiden.

Mit dem 1. Lz läßt sich an wenigen Beispielen deutlich machen, daß das Geld verdient wird durch den Verkauf von

- a) erzeugter oder hergestellter Ware,
- b) Arbeitskraft oder Dienstleistung.

Die Aufzählung der Ausgaben kann nur exemplarisch sein. Der Schwerpunkt der LE liegt beim dritten Lz.

Jü D 2045, Vom Geld

□ 2.11 LE Handwerklicher Produktionsbetrieb**(3)**

Lz:

- SSs 1. handwerkliche Produktionsbetriebe in erreichbarer Nähe nennen,
 2. erfahren, wie von Hand ein Werkstück entsteht (Materialien = Rohstoffe, Handwerkszeug, Bearbeitung),
 3. begründen, weshalb ehemals produzierende Handwerksbetriebe heute oft Reparaturwerkstätten sind.

Für diese LE müßte der Besuch eines handwerklichen Produktionsbetriebes eingeplant werden. Filme oder Diareihen können die Realbegegnung gegebenenfalls ersetzen.

FWU: 8F 218; 8F 219; F 63; R 420; 8F 220; FT 2245; FT 2245; FT 930; FT 2127;

Jü D 2026

2.12 LE Stauteich**2**

Lz:

- SSs 1. den Stauteich als angestautes Fließgewässer im Modellversuch erkennen und erläutern,
 2. die Funktion des Staudammes mit Ablaufvorrichtung beschreiben.

Einzelbeobachtungen und Befragung eines Teichwirts dienen der Informationsbeschaffung. Modellversuche im Sandkasten (Staudamm, Ablaufvorrichtung) erleichtern die Problemlösung.

Muuß, U., u. a., 1973; Degn, Ch./Muuß, U., 1965; Degn, Ch./Muuß, U., 1968; Degn, Chr./Muuß, U., 1966

TB: Orientierung/Information

2.13 LE Wanderung**3**

Lz:

- SSs 1. den Wegverlauf einer Wanderung anhand von markanten Objekten beschreiben,
 2. den Weg auf einem Ortsplan oder einer Karte rekonstruieren,
 3. Ereignisse der Wanderung auf dem Plan lokalisieren,
 4. einige wichtige Kartenzeichen lesen.

Möglichst im Anschluß an einen Wandertag bespricht man herausragende Ereignisse (Rast, Indianerspiel, Lagerfeuer u. a.) und lokalisiert diese auf einer vorgefertigten Zeichnung (Folie), die auf ein Arbeitsblatt übertragen wird (Ortsplan/Wanderkarte). Einige wichtige Kartenzeichen werden eingeführt: Gewässer, Wald, Gebäude, Straßen, Eisenbahnlinien. Die Kartenzeichen sollen den amtlichen Zeichen der Karte 1 : 20 000 entsprechen.

Fiege H. o. J.

□ 2.14 LE Schulviertel**(3)**

Lz:

- SSs 1. wichtige Schulwege der Schüler beschreiben und in einen Plan einzeichnen,
 2. markante Punkte des Schulbezirks auf einem Plan wiedererkennen,

3. Gefahrenstellen benennen und bezeichnen,
4. den Standort der Schule im Schulbezirk beschreiben und beurteilen.

In einer Detailkarte (evtl. vervielfältigt als Arbeitsbogen) werden Schulwege einzelner Schüler eingezeichnet; die Schüler beschreiben und vergleichen Schulwege (Länge, Zeit, markante Punkte, Gefahrenstellen) und zeichnen schließlich in einem Arbeitsbogen den eigenen Schulweg ein.

□ 2.15 LE Uhr

(5)

Lz:

- SSs
1. einsehen und erklären, daß Zeit meßbar ist,
 2. die Uhr nach Stunden und Minuten ablesen und einstellen,
 3. erkennen und an Beispielen beschreiben, daß der Lauf der Zeit weder zu beschleunigen noch aufzuhalten ist.

Die Zeiten des ersten Umlaufs (0 bis 12 Uhr) bereiten den SS geringere Schwierigkeiten als die des zweiten (12 bis 24 Uhr). Am Ende der Lerneinheit sollten SS Uhrzeiten ablesen und einstellen können. Umgangssprachliche und offizielle Zeitbezeichnungen (z. B. viertel vor acht — sieben Uhr fünfundvierzig bzw. neunzehn Uhr fünfundvierzig) sind dem aktiven Wortschatz der SS hinzuzufügen. — SS müssen zu der Einsicht geführt werden, daß die Zeit gleichmäßig „läuft“. Vergleiche verschiedener Uhren (auch Sonnen- und Sanduhren) sollten einbezogen werden.

□ 2.16 LE Kalender

(3)

Lz:

- SSs
1. aufzählen und am Kalender zeigen, daß das Jahr 52 Wochen oder 365 Tage (Schaltjahr 366 Tage), der Monat 28—31 Tage, die Woche 7 Tage hat,
 2. unterschiedlich gegliederte Kalender ablesen,
 3. einsehen und an Beispielen beschreiben, daß Zeit unwiederholbar und unvorholbar ist.

Tages-, Wochen- und Monatskalender sind zu berücksichtigen. Das Ordnen der verschiedenen Kalenderelemente sollte immer wieder geübt werden.

(Besondere Kalender sind z. B.: Adventskalender, Geburtstagskalender, Taschenkalender, Terminkalender ...).

Um zu demonstrieren, daß Zeit unwiederholbar und unvorholbar ist, kann man Kalenderblätter vorzeitig abreißen.

2.17 LE Erstellen eines Jahreskalenders

4

Lz:

- SSs
1. einen Jahreskalender aus Wochen- oder Monatelementen herstellen,
 2. Ereignisse, die für das Privat- oder Schulleben bedeutungsvoll sind, richtig einordnen und im Kalender markieren.

Kalenderblätter lassen sich in Einzel- oder Gruppenarbeit gestalten. Das Ordnen der verschiedenen Elemente sollte (an einer Stecktafel) wiederholt geübt werden (Bildung differenzierter Zeitvorstellungen). Sinnvoll ist, diese LE in der ersten Schulwoche des Kalenderjahres anzusetzen.

TB: Verkehrsteinahme

2.18 LE Straßenkreuzung

3

Lz:

- SSs
1. Niveaugleiche Straßenkreuzung mit Straßentunnel und -brücke vergleichen und die Zweckmäßigkeit erklären,
 2. positive und negative Beispiele für Kreuzungen aus der Umgebung anführen,
 3. Verkehrsvorgänge an einer Kreuzung auf einer Fußbodenskizze durchspielen.

Ein Unterrichtsgang oder Beobachtungen in Gruppen bereiten den Bau eines Modells (Kartonstreifen) vor. Beim Arbeiten mit Spielautos lassen sich die Verkehrsvorgänge nachvollziehen.

TB: Natur des Raumes

□ 2.19 LE Kiesgrube

(2)

Lz:

- SSs
1. Lockergestein nach Korngrößen grob trennen (Sieb),
 2. Kies, Sand und Lehm unterscheiden,
 3. die Verwendung von Sand und Kies angeben,
 4. Gefahren in der Kiesgrube nennen.

Lockergestein wird mit einem Sieb getrennt und mit Hand und Lupe untersucht. Wenn ein Unterrichtsgang zur Kiesgrube (Baugrube) nicht möglich ist, beschafft der Lehrer das Material.

Degn, Ch./Muuß, U., 1968

□ 2.20 LE Wetter II

(2)

Lz:

- SSs
1. Temperaturen ablesen und eintragen,
 2. Wolkenarten unterscheiden,
 3. verschiedene Niederschlagsarten nennen und beschreiben,
 4. Symbole für Bewölkung und Niederschlagsarten lesen und zeichnen.

Temperaturen werden an verschiedenen Stellen gemessen (Keller, Boden, am Fenster usw.) und in vorbereitete Arbeitsbögen eingetragen.

Langzeitbeobachtung (Meßbedingungen konstant halten) müssen täglich zur gleichen Zeit am selben Ort stattfinden.

Nach dem Einheitengesetz schreibt man: 10°C (nicht 10°C oder 10°C).

V-Dia K 11005

2.4 Klasse 3

TB: Familie/Gesellschaft

3.01 LE Generationen in einer Familie

4

Lz:

- SSs
1. eine Generationsfolge (über 3 Generationen) zeichnerisch darstellen, mit Daten und Verwandtschaftsbezeichnungen versehen und erläutern,
 2. einige Veränderungen nennen, die während dieser Zeit stattfanden und diese den dargestellten Generationen zuordnen,
 3. Urkunden, die in den Familien aufbewahrt werden, nennen, ihre Bedeutung erklären und angeben, welche Informationen man ihnen entnehmen kann.

Eine Generationsfolge läßt sich durch Darstellung in Stammbaumform veranschaulichen. Die Schüler erstellen in Heften (oder auf Papierrollen) eigene Stammbäume oder Familienleisten (maßstabgerecht) und versehen sie mit Photos. — Es kommt auch auf die Bildung der Kategorie Wandel an: Das Erinnerungsvermögen der Eltern reicht weiter als das der Schüler zurück; die Eltern zeigen uns Bilder, Photos, Erinnerungsstücke; wenn wir erwachsen sein werden, wird vieles anders sein als heute.

Urkunden (Geburts-, Heirats-, Sterbeurkunden etc.) sind Quellen, die Informationen liefern.

3.02 LE Familienformen

4

Lz:

- SSs
1. vollständige und unvollständige Familien beschreiben und unterscheiden, wodurch Familie unvollständig wird/bleibt (Scheidung, Tod, nicht vollzogene Eheschließung),
 2. Verwandtschaftsbezeichnungen in einer Großfamilie (Vater, Mutter, Bruder, Schwester, Onkel, Tante, Kusine, Vetter, Großvater, Großmutter) sicher verwenden,
 3. erklären, welche neuen Familienbezeichnungen (Stiefvater/-mutter, Stiefsohn/-tochter, Halbbruder/-schwester) entstehen,
 4. angeben, daß Kinder adoptiert oder in Pflege genommen werden können.

Um unangenehme Situationen für betroffene Kinder zu vermeiden, geht man am besten von einer erdachten Modellfamilie (Fallstudie) aus, nicht von eigenen Verhältnissen der Schüler.

□ 3.03 LE Mitbestimmung in der Schule

(4)

Lz:

- SSs
1. an einem Beispiel erkennen und aufzeigen, daß jeder Schüler ein Recht darauf hat, seine Interessen zu vertreten,
 2. erläutern und einsehen, daß Mitbestimmung in der Schule Zusammenarbeit, Verständigung und Lösen von Konflikten bedeutet,
 3. durch ihre Mitarbeit in Angelegenheiten der Klasse darlegen, daß ihr Verständnis von Mitbestimmung als Verpflichtung zur verantwortlichen Mitgestaltung des Schullebens gesehen wird,

4. herausfinden und begründen, warum ein Repräsentant der Klasse (Klassensprecher) für alle Beteiligten zweckmäßig ist,
5. einige wichtige demokratische Begriffe am Handlungsbeispiel in der Klasse erläutern
— geheime Wahl — Stimme — Abstimmung — Stimmzettel — Mehrheit — Minderheit — Auszählung — Wahlergebnis,
6. Mehrheitsentscheide hinnehmen und als verbindlich akzeptieren sowie Überzeugungen und Meinungen von Minderheiten tolerieren und respektieren,
7. an einem Beispiel aus der Klasse erfahren und erläutern, warum menschliches Zusammenleben der Ordnung bedarf,
8. für das Zusammenleben in der Klasse eine Ordnung entwickeln, beschließen, erproben und nach einiger Zeit überprüfen.

Am besten ordnet man die LE innerhalb der ersten acht Schulwochen an, wenn der Klassensprecher gewählt werden soll. Die Klasse hat sich dann bereits kennengelernt und eingelebt.

Die Schüler sollen möglichst eine Wahl durchführen (oder durchspielen): abstimmen, die Mehrheit achten, Entscheidungen hinnehmen.

Käsler, A./Harter, R., in: SMG 1/73; Regelein, S. in: EGM 2/75; Dransfeld, F., u. a., in: SMG 6/73; Dransfeld, F., in: SMG 3/74

□ 3.04 LE Kommunale Aufgaben

(3)

Lz:

- SSs
1. an einem Beispiel erläutern, daß es Aufgaben gibt, die nur von einer Gemeinde, nicht von einzelnen zu lösen sind,
 2. eine der kommunalen Einrichtungen durch einen Besuch näher kennenlernen und ihre Funktion beschreiben.

Es kann bei dieser LE nicht darum gehen, sämtliche kommunalen Aufgaben zu erfassen; die Wahl der zu besuchenden Einrichtung muß von den örtlichen Gegebenheiten abhängig bleiben. Empfehlenswert sind Feuerwehr, Krankenhaus, kommunales Altersheim.

Jü D 2206

3.05 LE Kommunikation

4

Lz:

- SSs
1. erklären, daß Kommunikation ein menschliches Grundbedürfnis ist,
 2. Gestik, Mimik, Sprache, Schrift als Kommunikationsmittel erfassen, unterscheiden und erklären,
 3. einige Ursachen für Kommunikationsschwierigkeiten herausfinden (z. B. Fremdsprache, körperliche/geistige Behinderung, Sprachcode, fremde Interessenlagen, schlecht gewählter Zeitpunkt ...),
 4. Schwierigkeiten in der Kommunikation zu überwinden versuchen (durch Einfühlung, Hinwendung, Geduld, Ausdauer).

Käsler, A./Meyer-Harter, R., in: SMG 7/74 und SMG 8/74

TB: Wohnen

□ 3.06 LE Altstadt

(2)

Lz:

- SSs 1. Wirklichkeit einer Altstadt mit einer Plandarstellung vergleichen,
 2. die Altstadt in ihrer Funktion beschreiben,
 3. Wohnungsprobleme (Sanierung, Entvölkerung der Altstadt) aufzeigen,
 4. Die Eignung der Altstadt als Wohngebiet bewerten.

Beobachtungsaufgaben für Gruppen oder Befragung von Personen nach folgenden Aufgabenstellungen:

Lage von Geschäfts- und Wohnhäusern,

Lage von Geschäfts- und Wohnräumen,

Spielmöglichkeiten, Verkehrszählung zu verschiedenen Tageszeiten.

Degn, Chr./Muuß, U., 1965; Degn, Chr./Muuß, U., 1968; Hofmeister, B., 1966; Meffert, E., in: SMG 6/73

□ 3.07 LE Neubaugebiet

(2)

Lz:

- SSs 1. über Einkaufsmöglichkeiten im Neubaugebiet berichten,
 2. Verkehrsverbindungen zur Innenstadt feststellen und darüber berichten,
 3. Spiel- und Erholungsmöglichkeiten beschreiben,
 4. das Wohnen in Neubaugebieten beschreiben und bewerten,
 5. Altstadt und Neubaugebiet miteinander vergleichen.

Beobachtungs- und Erkundungsaufträge lassen sich auch als Hausaufgaben mit folgenden Blickpunkten durchführen: Einkaufsmöglichkeiten, Verkehrsverbindungen, Wohnen in bestimmten Haustypen, Lage im Ortsplan.

Degn, Chr./Muuß, U., 1965; Wagner, G., in EGM 2/75

□ 3.08 LE Unser Wohnort ist Jahre alt

(4)

Lz:

- SSs 1. erkennen und an Beispielen belegen, daß der eigene Wohnort geworden ist und sich ständig im Wandel befindet,
 2. Zeugnisse aus der Geschichte des Wohnortes und seiner Umgebung nennen, lokalisieren und deuten,
 3. Altes und Neues an seinen Merkmalen erkennen und beschreiben.

Gesichtspunkte für Wahl und Bearbeitung eines Themas können sein::

Gründe für die frühe Besiedlung (Bodenverhältnisse, Verkehrslage ...); ggf. prähistorische Besiedlung; Siedlungsform; Aufteilung der Ortsflur (Ortsname, Flurname); Anlage des städtischen Wohnorts (um einen Markt, eine Burg, eine Kirche); Anlage des ländlichen Wohnorts (Gutshof, Hufen, Katen, Wege, Warften ...); wie die Menschen in dieser Stadt (in diesem Dorf) früher lebten, wohnten, arbeiteten; wie die Heimatvertriebenen und Flüchtlinge zu uns kamen, wie sie lebten und unsere Mitbürger wurden; wie die Stadt wuchs, zur Großstadt wurde; wie das Dorf sich ausweitete, wie aus dem

Dorf eine Stadt, ein Stadtteil wurde; noch vor wenigen Jahren sah der Wohnort anders aus — bald wird sich manches verändert haben (Planung). — Durch Lesen von Inschriften und Befragen älterer Mitbürger das Alter geschichtlicher Zeugnisse ermitteln; ggf. Bilder, Kupferstiche, Fotos und Dokumente auch aus der alten Heimat der Vertriebenen und Flüchtlinge, Fluchtberichte, Orts- und Familienchroniken heranziehen. Besuch von Museen, ostdeutschen Heimatstuben und Archiven. Es kann auch ein historisch ergiebiger Ort der heimatlichen Umgebung gewählt werden.

TB: Gesundheit/Schutz

☐ 3.09 LE Müllbeseitigungsanlage

(3)

Lz:

- SSs
1. berichten, wie die Müllabfuhr örtlich geregelt ist,
 2. verschiedene Arten der Müllbeseitigung (Deponie, Verbrennung, Kompostierung) vergleichen,
 3. Vorschriften für die Müllbeseitigung begründen,
 4. Gefahren der wilden Müllablagerung für Mensch und Natur erkennen,
 5. beurteilen, nach welchen Gesichtspunkten Standorte für Müllbeseitigungsanlagen ausgewählt werden.

Als Motivation eignet sich ein Bild einer „Wilden Müllkippe“, der Besuch einer Müllkippe oder eines illegalen Schuttablageplatzes. Die für den jeweiligen Ort richtige Müllbeseitigungsanlage wird in den Mittelpunkt der Behandlung gestellt.

Janssen, G., Tiemann, K., Geogr. Rundschau 1974, Beiheft

Jae S 8, Für uns im Dienst; Jü 2006, Müllabfuhr und Straßenreinigung

3.10 LE Naturpark

2

Lz:

- SSs
1. Naturangebote in der weiteren Umgebung (Seen, Wälder, Hügel usw.) für die Erholung feststellen,
 2. landwirtschaftliche Nutzflächen und Waldgebiete auf einer topographischen Karte feststellen und den Erholungswert abschätzen,
 3. besondere Maßnahmen für Erholungssuchende erkunden und darüber berichten,
 4. Naturparks in Schleswig-Holstein kennen und auf einer Karte zeigen.

Als Informationsmaterial eignen sich Sonderkarten (z. T. bei den Kreisverwaltungen erhältlich, z. B. „Naturpark Aukrug“, „Naturpark Westensee“); Beobachtungsaufgaben: Herkunftsorte der Autos an einem Wochenende feststellen.

Dahm, C. (Hrg.), 1973

☐ 3.11 LE Helfen und Hilfe holen

(2)

Lz:

- SSs
1. durch ein Beispiel belegen, warum man in einer Notfallsituation nicht kopflos davonlaufen darf,
 2. erkennen und entscheiden, wann sie selbst helfen können, und wann sie Hilfe holen müssen,

3. Gefährdung der eigenen Person (z. B. mangelndes Schwimmvermögen beim Retten Ertrinkender) vermeiden,
5. Arzt, Polizei, Feuerwehr, Eltern oder Passanten zu Hilfe rufen können,
6. ein Telefongespräch führen können,
6. ein Wundpflaster sachgerecht auflegen.

TB: Freizeit/Erholung

3.12 LE Campingplatz

3

Lz:

- SSs
1. typische Unterakunftsarten (Campingwagen, Hauszelt) vergleichen,
 2. den Wochenendaufenthalt eines Dauergastes beschreiben und auf dem Plan des Platzes durchspielen,
 3. einen Tageslauf eines Campingplatzbesitzers wiedergeben,
 4. Campingplätze der weiteren Umgebung nennen und kartieren,
 5. Lagefaktoren für Campingplätze herausfinden.

In Form einer Einzelerkundung lassen sich die Herkunftsorte der Campinggäste (Auto-kennzeichen) feststellen. Eine Befragung des Campingplatzwartes ermittelt Dauer- und Durchgangsplätze.

3.13 LE Ferienhaussiedlung

3

Lz:

- SSs
1. Gründe für Entstehung einer Ferienhaussiedlung aufzählen,
 2. das Naturangebot für Freizeitgestaltung herausfinden,
 3. die Lage von zwei typischen Ferienhausgrundstücken vergleichen,
 4. Straßenverbindungen zu den Herkunftsorten auf einer Karte zeigen.

Auf Schulwanderungen oder in Gruppenerkundungen werden die Herkunftsorte der Besitzer von Ferienhäuser festgelegt und die Beziehungen der Freizeitpendler zum Ferienort und zur nächsten Ortschaft ermittelt.

Muuß, U., u. a., 1973

TB: Arbeit/Wirtschaft

□ 3.14 LE Landwirtschaftlicher Betrieb

(3)

Lz:

- SSs
1. die Produkte eines Betriebes nennen und ihren Weg zum Verbraucher feststellen,
 2. die Nutzung der Betriebsparzellen kartieren
 3. den Arbeitsablauf in einem Betrieb während eines Tages wiedergeben,
 4. durch die Haustierhaltung die Spezialisierung belegen.

Bei der Behandlung der LE sollte ein bestimmter Betriebstyp in den Mittelpunkt gestellt werden.

Dahm, Cl., u. a. 1973; Degn, Chr./Muuß, U., 1966; Degn, Chr./Muuß, U., 1968; Weigand, K., 1966

Jae S3; K 935; Jae S4; K 785; Jü 2028; FT 700

3.15 LE Meierei

3

Lz:

- SSs
1. die Anlieferung der Milch beschreiben,
 2. den Einzugsbereich der Meierei ermitteln und kartieren,
 3. die Verarbeitung der Milch an einem Beispiel schildern,
 4. Weg eines Meiereiproduktes zum Verbraucher feststellen und angeben.

Wo sich ein Unterrichtsgang zur Meierei mit Führung durch den Betrieb nicht durchführen läßt, muß ein Landwirt befragt oder müssen Medien verwendet werden: FT 2107; Jü 1733; L 737; L 409; R 707; K 933

□ 3.16 LE Supermarkt

(2)

Lz:

- SSs
1. verschiedene Einkaufsstätten nennen und vom Verteilungsbetrieb „Supermarkt“ unterscheiden,
 2. erläutere, daß alle käuflichen Dinge Ware sind,
daß jede Ware ihren bestimmten Markt hat,
daß jeder Markt Käufer braucht,
 3. Interessen von Erzeuger/Hersteller (Produzent), Zwischenhändler, Verbraucher (Konsument) beschreiben,
 4. Gesetzmäßigkeiten der Preisbildung (Angebot und Nachfrage) herausfinden und begründen,
 5. kritisches Kaufverhalten einüben,
 6. angeben, inwiefern die Vorteile der Fertigwaren bezahlt werden müssen.

Kroß, E., in: SMG 1/74; Kroß, E., in: DG 5/72; Meyer, H./Meyer-Harter, R., in: SMG 2/75

□ 3.17 LE Ware und Werbung

(3)

Lz:

- SSs
1. begründen, weshalb für Ware geworben wird,
 2. beschreiben, wie für Ware geworben wird,
 3. Versprechungen der Reklame überprüfen,
 4. Mittel der Werbung (Sprache, Musik, Farbe, Graphik) untersuchen und eine kritische Einstellung zur Werbung gewinnen.

Wittmutz, V., in: SMG 1/75

Jü D 2043

□ 3.18 LE Die Post**(2)**

Lz:

- SSs 1. einige Dienstleistungen der Post nennen; beschreiben, daß die Post ein öffentlicher Dienstleistungsbetrieb ist,
2. einige Einrichtungen der Post nennen und beschreiben, welche Rolle die Post bei der Kommunikation spielt,
3. einen Briefumschlag mit Anschrift und Absender versehen und richtig frankieren.

Herausuarbeiten ist der Begriff „Dienstleistungsbetrieb“. Bezieht man das Ausfüllen eines Postformulars (Paketkarte) ein, statt es dem Deutschunterricht zu überlassen, kann man bei der Post Material anfordern (Mappen).

FT 739; R 362

TB: Orientierung/Information

□ 3.19 LE Ortsplan**(2)**

Lz:

- SSs 1. ein Modell oder Luftbild mit dem Plan vergleichen,
2. die Kartenzeichen eines Planes lesen,
3. Straßen und markante Punkte im Plan aufsuchen und ihre Koordinaten angeben.
- Arbeitsmittel sind Bilder, Luftbilder und Karten vom Heimatort und der Umgebung, der Kompaß zum einnorden, vielfältigte Umrißkarten mit Planquadraten. Wege sind auf dem Ortsplan zurückzulegen. Üben mit Stadtplänen.

Jürgens, U., in: SMG 6/74; Engelhardt, W.-D./Glöckel, H. (Hrsg.), 1973; Geers, D., in: SMG 9/73; Meffert, E., in: SMG 6/73

W 35 5020; W 35 5021; W 35 8959

□ 3.20 LE Höhendarstellung**(2)**

Lz:

- SSs 1. Berg und Tal unterscheiden und wichtige Teile erklären (Kuppe, Hang, Fuß, Sohle usw.) und benennen,
2. Höhenlinien vom Modellberg in die Kartenebene übertragen,
3. den Abstand der Höhenlinie und die Steigerung des Abhangs in Beziehung setzen und erklären,
4. Höhenfarben aufzählen und mit Höhenlinien vergleichen.

Ein Berg wird (aus Ton oder Plastilin) geformt und mit Draht durchschnitten. Aus Wellpappe oder Styropor läßt sich nach Höhenlinien ein Berg bauen. Eine Wanderung sollte auf einer Höhenlinienkarte durchgespielt werden.

W 11 0231; W 35 5021; W 35 8959

□ 3.21 LE Zeitleiste

(4)

Lz:

- SSs 1. eine Zeitleiste für mehrere Jahrhunderte anfertigen,
2. Daten aus den LE 3.01 und 3.08 in die Zeitleiste eintragen.

Die Zeitleiste für die Klassenwand muß großformatig ausgelegt werden (1 m = 100 Jahre). Die Symbole werden in Einzel- oder in Gruppenarbeit gestaltet und zusammen mit den Einzelbildern durch Stoßnadeln an dem Steckfries befestigt. Die Zuordnungsübungen sollten wiederholt werden.

De Buhr, H., in: SMG 1/73

TB: Verkehrsteilnahme

□ 3.22 LE Bahnhof

(3)

Lz:

- SSs 1. Fahrplan und Abfahrtstafel lesen,
2. Zugverbindungen — ausgehend vom Heimatort — nennen und auf der Karte zeigen,
3. Kopf- und Durchgangsbahnhof auf einer Karte vergleichen,
4. Die Notwendigkeit von Bahnlinien erkennen und begründen.

Degn, C./Muuß, U., 1968

Jae 6; Jü 202

3.23 LE Flugplatz

2

Lz:

- SSs 1. einen Abflug anhand einer Kartenskizze durchspielen,
2. die Lage eines Flugplatzes auf der Karte zeigen und beurteilen,
3. wichtigste Flugplätze in Norddeutschland auf der Karte aufsuchen und eine wichtige Flugstrecke zeigen.

Fiege, H., O. J.

L 503; L 521; Jü 2019

3.24 LE Ortsumgehung

2

Lz:

- SSs 1. Gründe für den Bau einer Umgehungsstraße erkennen und angeben,
2. Vorschläge für eine Trassenführung anhand der Detailkarte begründen,
3. Planungsschwierigkeiten an einer Tafelskizze erörtern,
4. die geplante Trasse in einem Arbeitsbogen eintragen.

Alte und neue Landkarten — ein Kartenausschnitt kann als Dia vorbereitet werden — dienen als Arbeitsgrundlage für ein Planspiel. Die Schüler können dann Ortsumgehungen auf einer Übersichtskarte Schleswig-Holsteins suchen.

TB: Raumnatur

□ 3.25 LE Boden

(3)

Lz:

- SSs
1. verschiedene Bodenarten (Sand, Lehm, Ton) mit der Lupe und in Absetzversuchen untersuchen und beschreiben,
 2. Lebewesen, Wasser und Luft als Bodenbestandteile erfassen und aufzählen,
 3. ein einfaches Bodenprofil deuten und zeichnen,
 4. Bedeutung des Bodens für die menschliche Ernährung kennen (Zusammenhang Boden-Pflanzenwachstum),
 5. bodenzerstörende Faktoren erkennen und erklären.

Bodenarten werden mit der Lupe untersucht. Für einen Absetzversuch wird Material unterschiedlicher Korngröße mit Wasser verrührt. Die Schüler können dann die Schichtung erkennen. In einem Langzeitversuch kann der Begriff „Wachstum“ geklärt werden. Zur Verdeutlichung von Erosionsvorgängen sollte ein Sandkastenmodell gebaut werden.

Zenker, V., in: SMG 6/74

FT 754; R 209;

□ 3.26 LE Wetter III

(2)

Lz:

- SSs
1. Bestimmte Windstärken (Windstille, Brise, Sturm, Orkan) nennen und ihre Auswirkungen beschreiben,
 2. Die vier Haupt- und vier Nebenhimmelsrichtungen aufzählen und anzeigen (N, NO, O, SO, S, SW, W, NW),
 3. Symbole für einige Windstärken und -richtungen lesen, schreiben und zuordnen
 4. eine einfache Wetterkarte lesen und das Wetter für bestimmte Orte angeben.

CVK-Box Wetter 8177; CVK Lehrerheft Wetter 4902

Jü 2046;

3.27 LE Fluß

3

Lz:

- SSs
1. die Begriffe Böschung, Uferbefestigung, Quelle, Schlinge, Mündung erklären,
 2. die Arbeit des Flusses unter Verwendung der Begriffe Erosion, Materialtransport und Sedimentation erklären,
 3. die Wechselwirkung zwischen Fluß- und Grundwasser schildern und begründen,
 4. den Einzugsbereich eines Flusses auf der Karte ermitteln und abgrenzen,
 5. wichtige Flüsse Schleswig-Holsteins nennen und ihren Verlauf auf der Karte zeigen.

Auf einem Unterrichtsgang zu einem fließenden Gewässer wird die Fließgeschwindigkeit gemessen (Papierschiffe, Holz); die Geschwindigkeit gibt die Strecke an, die in einer Sekunde zurückgelegt wird.

Dahm, C. (Hrg.) u. a., 1973; Degn, C./Muuß, U., 1965; Degn, C./Muuß, U., 1973

2.5 Klasse 4

TB: Familie/Gruppe/Gesellschaft

☐ 4.01 LE Schleswig-Holstein, ein Land der Bundesrepublik Deutschland (4)

Lz:

- SSs
1. angeben, daß Schleswig-Holstein ein Land der Bundesrepublik Deutschland ist, die Länder unseres Staates auf einer Karte zeigen und benennen,
 2. die Nachbarstaaten der Bundesrepublik Deutschland auf einer Karte zeigen und nennen,
 3. den besonderen Nachbarn DDR als anderen Staat in Deutschland erkennen,
 4. die Gliederung unseres Staates in Länder, der Länder in Land- und Stadtkreise, der Kreise in Gemeinden, auf Karten erkennen und begründen, warum diese Gliederung notwendig ist,
 5. an ausgewählten Beispielen beschreiben, welche Aufgaben eine Gemeinde, ein Kreis, ein Land und der Bund zu erfüllen hat.

Es empfiehlt sich, diese LE erst für das Ende der 4. Klasse zu planen, weil die zu erarbeitenden Sachverhalte schwierig sind. Sinnvoll wäre es, die LE aus Anlaß des Staatsfeiertages zum 17. Juni aufzugreifen.

☐ 4.02 LE Grenzübergang (3)

Lz:

- SSs
1. an einem Beispiel das Überschreiten der Grenze durchspielen,
 2. Zollbestimmungen für Reisende erörtern,
 3. die Notwendigkeit der Grenzkontrolle begründen,
 4. natürliche und politische Grenzen unterscheiden,
 5. einige Grenzübergänge auf der Karte lokalisieren, (auch zur DDR)
 6. die innerdeutsche Grenze vom Priwall bis Lauenburg auf einer Karte zeigen,
 7. Sperranlagen, an der Grenze zur DDR beschreiben und begründen

Degn, Chr./Muuß, U., 1968

Jae E 14 — An der Bundesgrenze

☐ 4.03 LE Vorbereitung auf die Pubertät (4)

Lz:

- SSs
1. äußere und innere Geschlechtsmerkmale benennen,
 2. Funktion der Geschlechtsorgane beschreiben,
 3. Ablauf der körperlichen und seelischen Prozesse während der Reifezeit als normalen Entwicklungsvorgang erfahren und beschreiben,
 4. notwendige Körperhygiene beachten,
 5. erkennen, daß jeder Mensch Zärtlichkeit braucht, und wissen, wie man Zuneigung ausdrückt.

TB: Wohnen

□ 4.04 LE Das alte ... und seine Einwohner

(4)

Lz:

- SSs
1. erkennen und beschreiben, wie Menschen früher zusammenlebten, wohnten, die Natur nutzten, sich schützten, Herrschaft ausübten,
 2. das Phänomen „Wandel“ in der Geschichte erkennen und an Beispielen deuten,
 3. das Alter bestimmter Zeugnisse aus der Vergangenheit ermitteln und angeben,
 4. den historischen Kern ausgewählter Ortssagen herausfinden und aufzeigen.

Vom eigenen Wohnort (vergl. 3.08) ist bei der Themenwahl abzusehen. Themen aus dem Raum Schleswig-Holstein sind den SS am leichtesten zugänglich (Heimatprinzip).

Beispiele:

Das alte Flensburg (Kiel, Lübeck, Husum ...) und seine Einwohner,

Wikinger in Haithabu,

Slawen in Alt-Lübeck,

Bewohner Alt-Nordstrands,

Tuchmacher in Neumünster,

Bewohner einer Burg, eines Klosters,

Gutsangehörige z.Z. der Leibeigenschaft,

Fabrikanten und Arbeiter ...

Themen aus der Ur- und Frühgeschichte (Jäger, Bronze- und Eisengießer)

Altersbestimmungen können durch Lesen von Inschriften und Befragungen vorgenommen werden. Den Ursachen und Auswirkungen des Zustroms Ostdeutscher soll an Beispielen (gewerbliche Wirtschaft, ländliche Siedlung, Fischersiedlung) nachgegangen werden.

□ 4.05 LE Eingemeindung — Stadtranddorf

(3)

Lz:

- SSs
1. auf topographischen Karten einer Stadtrandgegend Früher und Heute vergleichen,
 2. verbliebene Felder und Grünland in einen Plan einzeichnen,
 3. die Lage bäuerlicher Gebäude und städtischer Wohnhäuser erkunden und in einem Plan kennzeichnen,
 4. die heutigen Funktionen einstiger Wirtschaftsgebäude ermitteln und schildern,
 5. das heutige Straßennetz mit alten Dorfstraßen (Karte) vergleichen,
 6. Auswirkungen des Flüchtlingswohnungsbaus, der Schaffung neuer Arbeitsplätze und der Stadtkernentleerung beschreiben.

Arbeitsaufträge beziehen sich am besten auf alte und neue Ortspläne.

Hofmeister, B., 1966

TB: Gesundheit/Schutz

☐ **4.06 LE Sturmflut**

(3)

Lz:

- SSs
1. folgende Begriffe erklären: Ebbe, Flut, Gezeiten, Tidenhub, Hoch- und Niedrigwasser, Deichfuß, Deichkrone, Innen- und Außenböschung,
 2. den Verlauf einer Sturmflut beschreiben und dabei die Entstehungsfaktoren angeben,
 3. einen Deichbruch beschreiben und die Ausbesserung eines Deiches erklären,
 4. die Auswirkungen eines Deichbruchs für einen Koog schildern,
 5. an der Übersichtskarte mögliche Verkürzungen der Deichlinie planen und zeigen.

Deichprofile können im Sandkasten (Folie) dargestellt werden, desgleichen die Wirkungen von Ebbe und Flut.

Degn, Chr./Muuß, U., 1965; Degn, Chr./Muuß, U., 1966

FT 860;

☐ **4.07 LE Landgewinnung**

(3)

Lz:

- SSs
1. folgende Begriffe erklären: Watt, Schlick, Priel, Lahnungen, Gruppen, Beete, Queller, Vorland, Koog,
 2. den Vorgang der Anlandung (Landgewinnung) erläutern,
 3. die Nutzung des wachsenden Vorlandes beschreiben,
 4. wiedergeben, wie ein Deich gebaut wird,
 5. die Besiedlung und landwirtschaftliche Nutzung anhand einer Detailkarte beschreiben,
 6. Köge in Schleswig-Holstein auf der Übersichtskarte zeigen.

Weigand, K., 1966; Degn, Chr./Muuß, U., 1965, 1966 und 1968

FT 886; FT 753; Jae E 8; Klett 996569; K 620;

4.08 LE Sperrwerk

3

Lz:

- SSs
1. Gründe für den Bau eines Sperrwerks aufzählen und erörtern,
 2. Bauphasen eines Sperrwerks wiedergeben und an einer Karte zeigen,
 3. die Arbeitsweise eines Sperrwerks anhand einer Detailkarte beschreiben,
 4. Sperrwerke in Schleswig-Holstein nennen und auf Übersichtskarte zeigen.

Degn, Chr./Muuß, U., 1966; Degn, Chr./Muuß, U., 1968

4.09 LE Allgemeine Gesundheitsfürsorge

4

Lz:

- SSs
1. begründen, weshalb Gesundheit erhalten werden muß (Vorsorge/Fürsorge),
 2. aufzeigen, daß Krankheit des einzelnen für das Gemeinwesen kostspielig ist,

3. auflisten, durch welche Maßnahmen unser Gemeinwesen die Gesundheit der Bürger schützt (Säuglings-Vorsorge-Untersuchung, freiwillige/verbilligte Impfung, schulärztliche Untersuchung, Röntgenreihenuntersuchung, Blutspendeaktion, Sehtest bei Führerscheinprüfung ...).
4. erkennen und begründen, warum behinderte Menschen ein Recht auf Sonder-einrichtungen und Betreuung haben,
5. Suchtgefahren aufzählen, Abhängigkeit und Not für den Betroffenen und Belastung für Gesellschaft beschreiben,
6. überlegen, wie die Allgemeinheit einem erkrankten Menschen helfen kann (Fallstudie).

TB: Freizeit/Erholung

4.10 LE Planung einer Familienreise

4

Lz:

- SSs
1. aufzählen, welche Vorentscheidungen zu treffen sind (Termin, Kosten, Reiseziel),
 2. erkunden, wie man zu einer Unterkunft kommt (Hotel, Pension, Privatzimmer, Ferienwohnung, Ferienhaus),
 3. entscheiden, welches Verkehrsmittel benutzt werden soll (Flug- Schiffs-Bahnreisen buchen),
 4. Gepäckfragen bedenken,
 5. Unternehmungen vom Ferienort aus planen.

Die LE sollte in Gruppenarbeit in mehreren Variationen durchgeführt werden:

- a) Sommerferien im Hochgebirge — 3 Wochen — 4-Personenfamilie (Eltern, Sohn, Tochter) — Pension — Bahnreise ...
- b) Osterferien auf der Nordseeinsel ... — 2 Wochen — 5-Personen-Familie (Eltern, Söhne, Tochter) — Ferienwohnung — Auto — und Schiffsreise ...

□ 4.11 LE Seebad

(3)

Lz:

- SSs
1. die Bedeutung des Naturangebots (Meer, Strand, Hinterland) für ein Seebad aufzeigen,
 2. die Kur- und Freizeiteinrichtungen eines Seebades nennen,
 3. den Tagesablauf einer Familie anhand einer Detailkarte verfolgen,
 4. den Saisonablauf in einem Seebad und die Möglichkeiten der Saisonverlängerung erörtern und aufzeigen,
 5. Seebäder Schleswig-Holsteins nennen und auf der Karte zeigen.

Degn, Chr./Muuß, U., 1965, 1966, 1968

4.12 LE Gebirgsort

3

Lz:

- SSs
1. Prospekte unter einer bestimmten Fragestellung auswerten,
 2. das Naturangebot und die Freizeiteinrichtungen für den Wintersport beschreiben,
 3. den Tageslauf einer Familie im Wintersport unter Einbeziehung der Detailkarte wiedergeben,
 4. Verdienstmöglichkeiten für Einheimische benennen,
 5. den Zusammenhang zwischen Gesundheit/Arbeitskraft und Erholungsnotwendigkeiten erkennen und deuten.

Prospekte eines Gebirgsortes sollten möglichst jedem Schüler vorliegen. Eine Übersichtskarte der BRD kann in die Arbeit einbezogen werden.

L 538; L550; Jae E 27

TB: Arbeit/Wirtschaft

4.13 LE Sozialgeschichtlicher Wandel

8

Lz:

- SSs
1. an einem Beispiel aus der Sozialgeschichte das Phänomen „Wandel“ erfahren und interpretieren,
 2. erfahren und beschreiben, wie soziale Spannungen in früheren Zeiten entstanden sind und gelöst wurden,
 3. zu den ausgewählten Themen Informationen sammeln und sie auswerten,
 4. die besprochenen Entwicklungsstadien in die Zeitliste einordnen.

Die Ziele sind mit Hilfe verschiedener Stoffe zu erreichen: Familie, Schule, Erziehung, Brauchtum, Beruf, Handwerk, Fabrikarbeit, Landwirtschaft ... vor 50 Jahren, vor 100 Jahren (Vergleich mit der Gegenwart).

Nach 1945 Einweisung der Heimatvertriebenen, Flüchtlinge oder displaced persons (heimatlose Ausländer) in Lagern, Umsiedlung, Neubau, Neuschaffung von Betrieben, Barackenräumung, Veränderung der Sozialstruktur.

Wohnverhältnisse der Angehörigen verschiedener sozialer Schichten früher und heute können Gegenstand einer Diskussion sein.

Besitzverhältnisse, Größe, Ausstattung, Funktion der Räume (nur Wohn- oder auch Arbeitsstätten) sollten dabei geklärt werden; ein Vergleich von Haustypen, z. B. im Schleswig-Holsteinischen Freilichtmuseum, verdeutlicht die Bauweisen früher und heute.

Hantsche, I., in: SMG 7/74

□ 4.14 LE Fabrik — Fabrikviertel

(3)

Lz:

- SSs
1. Teile einer Fabrik auf einer Detailkarte erkennen;
 2. Rohstoffe und Energieträger für die Produktion nennen,
 3. einen Produktionsvorgang beschreiben und Erzeugnisse einer Fabrik nennen,

4. Verkehrsverbindungen zur Fabrik auf der Karte zeigen,
5. die Konzentration von Fabriken im Gewerbegebiet einer Stadt erkennen und auf der Karte zeigen.

Diege, H., o. J.; Degn, Chr./Muuß, U., 1965, 1966, 1968

Jae S 2; Jae T 1; Jae E 1

4.15 LE Hochseefischfang

3

Lz:

- SSs
1. den Fang mit einem Schleppnetz beschreiben,
 2. Sortierung, Lagerung und Rohverarbeitung des Fanges auf dem Kutter wiedergeben,
 3. die Versorgungskette von der Anlandung des Fanges zum Verbraucher darstellen,
 4. Fischereihäfen in Schleswig-Holstein auf der Karte zeigen,
 5. Hauptfangplätze der deutschen Hochseefischerei nennen und lokalisieren.

Schleswig-Holstein- und Europakarten sollten eingesetzt werden.

Diege, H., o. J.

FT 924

4.16 LE Flurbereinigung / Dorf

3

Lz:

- SSs
1. Gründe für die Flurbereinigung darlegen,
 2. Maßnahmen bei der Flurbereinigung beschreiben und anhand alter und neuer Detailkarten aufzeigen,
 3. Größe der Parzellen vor und nach der Flurbereinigung vergleichen,
 4. Besitz und Arbeitswege eines Bauern vor und nach der Flurbereinigung vergleichen und kartieren.

Einzelerkundungen zu Lz 1 und 2 können durchgeführt werden. Flurkarten vor und nach Flurbereinigung, dienen der Information.

Weigand, K., 1966; Degn, Chr./Muuß, U., 1966, 1968

TB: Orientierung/Information

□ 4.17 LE Informationsquellen

(4)

Lz:

- SSs
1. Meinungen feststellen,
 2. Behauptungen überprüfen,
 3. Informationsquellen (Lexikon, Zeitung, Radio, Fernsehen, Illustrierte; andere Menschen, Fachleute) nennen,
 4. Informationsquellen zur Überprüfung benutzen,
 5. die Wertigkeit verschiedener Informationsquellen erfassen,
 6. begründen, warum erst überprüfte Informationen in richtige Kenntnis der Sachlage versetzen

7. die Gefährlichkeit von Halbwahrheiten erkennen und angeben, wie man Gerüchten begegnet.

Bei der Durchführung dieser Lerneinheit sollte man das, was der Deutschunterricht bereitstellt, aufgreifen und Wert auf die Klärung der Begriffe „Meinung, Behauptung, Information, Gerücht“ legen.

Dannenberg, U., Grundschule 4/71; Aust, S., in: SMG 5/74

□ 4.18 LE Manipulation

(4)

Lz:

- SSs
1. beschreiben, wie sich Meinungen über Menschen und Dinge bilden oder wie sie „gemacht“ werden,
 2. erkennen und angeben, daß Meinungen manipulierbar sind,
 3. herausfinden und schildern, welche Eigenschaften Menschen sympathisch oder unsympathisch machen,
 4. Erfahrungen über Werbepraktiken auf die Manipulation von Meinungen in Zeitung, Rundfunk, Illustrierten, Fernsehen übertragen und die Absicht von Manipulationen an Beispielen verfolgen,
 5. Text-Bild/Farbe-Ton — Kombinationen durchschauen und ihre besondere Wirkung beschreiben.

Dransfeld/Kohrs/Thüsing, SMG 6/73; Engelhardt, R., Grundschule 4/71

□ 4.19 LE Kulturhistorische Entwicklungsreihe

(8)

Lz:

- SSs
1. begreifen und an ausgewählten Beispielen begründen, daß technische Gegenstände und kulturhistorische Erscheinungen Ergebnisse von auch heute noch nicht abgeschlossenen Entwicklungen sind,
 2. ausgewählte Entwicklungsstadien kulturhistorischer Gegenstände in die Zeitleiste einordnen.

Zum Beispiel sollen die Schüler beschreiben können, wie Carl Drais (um 1820) sich mit dem Laufrad vorwärtsbewegte; sie sollen das Laufrad mit dem modernen Fahrrad vergleichen können (hinsichtlich der Verkehrssicherheit und der Fahrgeschwindigkeit). Sie sollen das Tretkurbelrad (um 1850) vom Laufrad unterscheiden, sie sollen den Schritt vom Tretkurbelrad zum Hochrad (um 1880) begründen, sie sollen Tretkurbelrad und Hochrad mit einem modernen Fahrrad vergleichen, sie sollen die Bedeutung der Kettenübertragung (um 1900) für Verkehrssicherheit und Geschwindigkeit aufzeigen und das Laufrad, Tretkurbelrad, Hochrad und Kettenrad in eine Zeitleiste einordnen.

Aus der Reihe der technischen und kulturhistorischen Entwicklungsreihen sollte ein Beispiel ausgewählt werden:

Vom Laufrad zum Klapprad

Von der Öllampe zur Neonröhre

Vom Kohle- zum Dampfbügeleisen

Vom Ziehbrunnen zur zentralen Wasserversorgung

Von der Sänfte zum Taxi

Vom Niedersachsenhaus zum modernen Bauernhaus

Vom Eiderkanal zum Nord-Ostsee-Kanal

Ernte- und Dreschgeräte

Auto, Schiff, Flugzeug,

Nachrichtenverbreitung

Anregung bieten die volkskundliche Gerätesammlung des Schleswig-Holsteinischen Landesmuseums in Schleswig, (Schloß Gottorf) und das Schleswig-Holsteinische Freilichtmuseum in Molfsee.

TB: Verkehrsteilnahme

□ 4.20 LE Kanalschleuse

(3)

Lz:

- SSs
1. den Zusammenhang von Bauweise und Funktion der Schleuse begründen,
 2. das Durchschleusen eines Schiffes beschreiben und die Funktionsvorgänge auf der Detailkarte durchspielen,
 3. die Bedeutung eines Kanals für die Schifffahrt darstellen,
 4. Brücken, Fähren und Tunnels als Möglichkeiten der Über- und Unterquerung von Wasserstraßen erkennen und ihre Bedeutung vergleichen,
 5. Kanäle in Schleswig-Holstein nennen und auf der Karte zeigen.

Degn, Chr./Muuß, U., 1965, 1966, 1968; Haarmann, D., in: DG 5/74

FT 526; 8 F 83; Jae E 2; K 35

□ 4.21 LE Seehafenbecken

(3)

Lz:

- SSs
1. das Festmachen und Entladen eines Stückgutfachters beschreiben,
 2. die Lagerung und den Weitertransport von Stückgut bis zum Empfänger verfolgen und aufzeigen,
 3. die Vorteile eines „schnellen“ Hafens begründen,
 4. das Hafenbecken als wichtigstes Element eines Hafens erkennen,
 5. Seehäfen in Schleswig-Holstein nennen, auf der Karte lokalisieren und dabei die unterschiedliche Verkehrsgunst von Watten- und Fördeküsten feststellen.

Dgn, Chr./Muuß, U., 1965, 1966, 1968

FT 1262; FT 885; 8 F 157 (FWU); Jae E 13; K 74

4.22 LE Verkehrskreuz Rendsburg

4

Lz:

- SSs
1. Schwierigkeiten aufzählen, die der Kanalbau durch die Zerschneidung der Landverbindungen mit sich gebracht hat,
 2. Die Überquerung des Kanals durch den Schienenverkehr (geringe Steigung) beschreiben,
 3. Möglichkeiten der Über- und Unterquerung des Kanals für den Straßenverkehr beschreiben und vergleichen,

4. die Häufung der Kanalüber- und unterquerungen bei Rendsburg begründen.
5. das Verkehrskreuz auf einer Detail- und Übersichtskarte vergleichen.

Degn, Chr./Muuß, U., 1966, 1968

FT 526; L 222; L 274

TB: Natur des Raumes

□ 4.23 LE Ausgleichsküste

(3)

Lz:

- SSs
1. Kliff, Nehrungshaken und Strandsee als wichtigste Elemente der Ausgleichsküste erklären,
 2. den Wind als Verursachung von Strömung und Wellen erkennen und beschreiben,
 3. den Vorgang des Kliffabbruchs beschreiben,
 4. Kliff und Meeresgrund als Materialtransportbänder darstellen,
 5. die Bildung von Nehrungshaken, Haff und Strandsee erklären und auf einer Detailkarte lokalisieren.

Degn, Chr./Muuß, U., 1965, 1966, 1968

Jü 2042; R 249

□ 4.24 LE Verlandung eines Binnensees

(3)

Lz:

- SSs
1. den Pflanzengürtel eines Binnensees erkunden,
 2. den Verbleib abgestorbener Pflanzen im Wasser feststellen und nachweisen,
 3. die Torfbildung erklären.

Arbeitsblatt „Pflanzengürtel“; Degn, Chr./Muuß, U., 1966

Jae E 9; Jü 2044

4.25 LE Stauchmoräne

4

Lz:

- SSs
1. die ausschürfende Arbeit des Eises am Beispiel eines Zungenbeckens beschreiben,
 2. ein Moränengebiet als Gebiet des abgeschmolzenen Inlandeises erläutern,
 3. Moränen als von Eis geschaffene Ablagerung erklären,
 4. die Stauchmoräne als vom Eis zusammengeschobene Gebilde verstehen und erklären,
 5. das Östliche Hügelland und die Hohe Geest als Moränengebiet auffassen und beschreiben.

Degn, Chr./Muuß, U., 1966, 1968; Schlenger, H., 1969

V-Dia — K 11009

**Teilbereich
Natur**

1. Übersichtstabelle Biologie

Teilbereich Natur

Themenbereiche und Lerneinheiten der Biologie

Themenbereiche	Vorklasse Lerneinheiten	Klasse 1 Lerneinheiten
Erkunden der belebten (Lehrwanderungen)	☐ 0.1 (4) + 2 Tiere und Pflanzen bei der Schule kennen	☐ 1.1 (4) + 1 Tiere und Pflanzen in der näheren Um- gebung der Schule kennen
Tier	☐ 0.2 (2) + 2 Tiere halten und pflegen	☐ 1.2 (2) + 2 Tiere halten und pflegen
Pflanze	☒ 0.3 (2) + 1 Pflanzen halten und pflegen	1.3 2 Pflanzen halten und pflegen ☐ 1.4 (2) Blütenpflanzen kennen
Mensch	☒ 0.4 (2) Unseren Körper kennen	☐ 1.5 (2) Unseren Körper kennen

Wenn zu den verbindlichen LE, deren Stundenzahlen in Klammern stehen, noch zusätzliche Stunden angegeben sind (z. B. (4) + 2), so bedeutet dieses, daß die LE um die zusätzlich angegebene Stundenzahl im freien Stundendrittel erweitert werden kann. Die verbindlichen Lz in den LE sind durch * gekennzeichnet.

In der zeitlichen Anordnung der biologischen LE wird man sich nach jahreszeitlichen, nach lokalen und natürlichen Bedingungen, sonst nach dem didaktischen Zusammenhang richten, der in der Numerierung der LE ausgedrückt ist.

Klasse 2 Lerneinheiten	Klasse 3 Lerneinheiten	Klasse 4 Lerneinheiten
☐ 2.1 (3) + 1 Tiere und Pflanzen in der Umgebung der Schule kennen	☐ 3.1 (4) Tiere und Pflanzen in der weiteren Um- gebung der Schule kennen	☐ 4.1 (4) Tiere und Pflanzen in bestimmten Le- bensräumen kennen
☐ 2.2 (2) + 3 Einzelheiten bei Tieren erkennen ☐ 2.4 (1) Veränderungen in der Entwicklung von Tieren beobachten und beschreiben	☐ 3.2 (2) Tiere nach gemein- samen Merkmalen ordnen und Ver- wandtschaften erkennen ☐ 3.5 (2) Lebensbedingungen von Tieren erforschen	☐ 4.2 (4) + 6 Anpassung von Tieren an einen Lebensraum und an bestimmte Le- bensverhältnisse er- forschen
☐ 2.3 (2) + 1 Einzelteile bei Pflanzen erkennen ☐ 2.5 (2) + 1 Veränderungen in der Entwicklung von Pflanzen beobachten und beschreiben	☐ 3.3 (2) Pflanzen ordnen und Verwandtschaften erkennen 3.4 5 Einfachen Bestim- mungsschlüssel für Pflanzen anwenden ☐ 3.6 (4) + 2 Lebensbedingungen von Pflanzen er- forschen	☐ 4.3 (6) + 3 Anpassung von Pflanzen an einen Lebensraum und an bestimmte Lebensverhältnisse erforschen
☐ 2.6 (2) Entwicklung und Wachstum des Menschen	☐ 3.7 (2) + 2 Sinnesleistungen beim Menschen erforschen ☐ 3.8 (2) Lebensbedürfnisse des Menschen erkunden	☐ 4.4 (4) Anpassung des menschlichen Auges erforschen

2. Teilbereich Natur

Themenbereiche, Lerneinheiten und Lernziele der Biologie

2.1 Vorklasse

TB: Erkunden der belebten Umwelt

☐ 0.1 LE Tiere und Pflanzen bei der Schule kennen

(4) + 2

Lz:

SSs *1. in der Nähe der Schule häufig vorkommende Tiere und Pflanzen wiedererkennen und mit ihren Namen benennen

*2. verschiedene Früchte mit ihren Namen benennen,

*3. sich auf Lehrwanderungen sachgerecht verhalten.

Vor der Lehrwanderung sollte geklärt werden, wer Pflanzen und Tierhinterlassenschaften sammelt (damit nicht unnütz abgerissenen wird), wohin die Lehrwanderung führt und wie man sich verhalten soll. Zum Sammeln eignen sich Früchte wildwachsender Bäume und Sträucher; sind diese nicht vorhanden, können auch Gartenfrüchte genommen werden.

Schmeil, O., 1967

☐ 0.2 LE Tiere halten und pflegen

(2) + 2

Lz:

SSs *1. Tiere kennenlernen, die sich besonders gut zur Haltung im Hause eignen, und ihre Namen nennen,

2. den Umgang mit Tieren unter Anleitung des Lehrers üben,

*3. begründen, warum Tiere kein Spielzeug sind, daß sie ein Eigenleben haben und daß dieses geachtet werden soll,

4. durch Vergleiche mit anderen Tieren die besonderen Merkmale ihres Pflegetieres feststellen und diese bezeichnen,

5. die wichtigsten Körperteile ihres Pflegetieres benennen,

*6. das passende Futter für das Pflegetier nennen und angeben, wo es zu beschaffen ist,

7. verantwortungsbewußtes Handeln im Umgang mit Tieren lernen und zeigen.

Zur Haltung und Pflege eignen sich gut Meerschweinchen oder weiße Mäuse, die mindestens eine Woche in der Schule gehalten werden sollten. Folgende Körperteile sollten benannt werden: Kopf, Rumpf, Beine und Fell.

Eine andere Möglichkeit ist die Pflege und Haltung von Fischen. Sie stellt höhere Anforderungen an die Schüler, da Fische „unpersönlicher“ sind. Es eignen sich Guppies oder Goldfische. Man kann Aquarien oder Einmachgläser (5 l Inhalt) verwenden. Für eine Durchlüftung ist zu sorgen.

Folgende Körperteile sollten benannt werden:

Kopf, Augen, Rumpf, Flossen und Maul.

TB: Pflanze

☒ 0.3 LE Pflanzen halten und pflegen**(2) + 1**

Lz:

- SSs *1. Pflanzen kennenlernen und diejenigen merken, die sich besonders gut zur Haltung in der Schule eignen,
- *2. wesentliche Teile der Pflanze benennen: Blüte, Stengel, Blatt und Wurzel,
- *3. erfahren und begründen, daß auch Pflanzen regelmäßige Pflege benötigen,
- *4. die Betreuung der Pflanzen unter Anleitung des Lehrers durchführen,
5. erfahren, daß Pflanzen Zimmer schmücken,
6. verantwortungsbewußtes Handeln in der Pflege von Pflanzen lernen und zeigen.

Kinder pflücken sehr gern Blumen. Ausgangsthema: Schnittblumen. Neben Gartenformen können wildwachsende Arten genommen werden. Gepflückte Blumen sind schnell ins Wasser zu stellen. Einfaches Blumenstecken kann geübt werden.

Im Umgang mit Topfblumen erfahren die Schüler, daß auch Pflanzen lebendig sind und Pflege brauchen. Als Topfblumen sind Pflanzen zu wählen, die verschiedene Ansprüche an die Pflege stellen.

Geeignet sind: Fleißiges Lieschen, Geranien, Tradeskantien, Buntnessel, Blattkaktus (Weihnachtskaktus), Usambaraveilchen, Begonien, Brutblatt.

TB: Mensch

☒ 0.4 LE Unseren Körper kennen**(2)**

Lz:

- SSs *1. folgende Körperteile benennen und lokalisieren: Rumpf, Kopf, Arme, Hände, Finger, Beine, Füße, Zehen, Glied, Scheide,
- *2. Hilfsmittel für die Körper- und Zahnpflege nennen,
- *3. begründen, warum man seinen Körper und die Zähne pflegen muß.

(Bezüge: Gesellschaftswissenschaftlicher Teilbereich/Sozialerziehung LE 2.05, LE 4.09)

2.2 Klasse 1

TB: Erkunden der belebten Umwelt

□ 1.1 LE Tiere und Pflanzen in der näheren Umgebung der Schule kennen (4) + 1

Lz:

- SSs
- *1. häufig vorkommende und auffällige Pflanzenarten und Tiere in der näheren Umgebung der Schule wiedererkennen und benennen,
 - *2. die Orte angeben, an denen die Pflanzen und Tiere gesehen worden sind,
 - *3. sich sachgerecht auf Lehrwanderungen verhalten,
 - *4. eine Sammlung sachgerecht anlegen,
 - *5. eine Ausstellung planen und durchführen.

Pflanzen und Zweigstücke sollten mit der Rosenschere abgeschnitten werden. Es sind so viele Objekte als unbedingt notwendig mitzunehmen. Pflanzen können in Vasen oder als Herbarmaterial ausgestellt werden (Fensterbank, Klettentafel). Weiteres s. LE 0.1.

Schmeil, O., 1969; Schmeil, O., 1975

TB: Tier

□ 1.2 LE Tiere halten und pflegen

(2) + 2

Lz:

- SSs
- *1. Tiere kennenlernen, die sich gut zur Haltung im Haus eignen,
 - 2. den Umgang mit Tieren unter Anleitung des Lehrers üben,
 - *3. begründen, warum Tiere kein Spielzeug sind, daß sie ein Eigenleben haben und dieses geachtet werden soll,
 - 4. durch Vergleichen mit anderen Tieren die besonderen Merkmale des Pflege-tieres feststellen und diese bezeichnen,
 - *5. die Körperteile des Pflege-tieres benennen,
 - 6. passende Nahrung für das Pflege-tier nennen und angeben, wo das Futter zu beschaffen ist,
 - 7. erfahren und erklären, daß der natürliche Lebensraum und die natürlichen Lebensgewohnheiten der Tiere bei der Haltung beachtet werden müssen.

Es wird vorgeschlagen,

1. einen Vogel (Silberschnäbelchen, Wellensittich, Kanarienvogel) eine Woche in der Klasse zu halten. Benannt werden sollen: Kopf, Augen, Schnabel, Rumpf, Beine, Flügel, Schwanz. Ist keine Vorschulklasse vorhanden, dann ist die LE 0.2 1. Absatz der Bemerkung zu übernehmen.
2. Schnecken in der Klasse zu halten und ca. eine Woche zu pflegen. Die Schüler sollen erfahren, daß auch Tiere, die nicht „schön“ aussehen, unsere Pflege benötigen, wenn wir sie gefangen halten. Zur Haltung eignen sich abgedeckte 5-l-Aquarien (Abdeckung mit Draht). Benannt werden sollen die Körperteile: Kopf, Fühler, Rumpf mit Fuß, Gehäuse. Nach der Betreuungszeit sind die Schnecken an den Entnahmeort zurückzubringen.

TB: Pflanze

1.3 LE Pflanzen halten und pflegen**2**

Lz:

- SSs
1. Pflanzen nennen und merken, die sich besonders gut zur Haltung in der Schule eignen,
 2. wesentliche Teile der Pflanze nennen: Stengel, Blüte, Blatt, Wurzel, Blütenstiel, Blattstiel und Seitensproß,
 3. im Umgang mit Pflanzen erfahren, daß diese bestimmte Ansprüche an Licht, Nährstoffe, Wasser und Wärme stellen,
 4. die Betreuung der Pflanzen weitgehend selbständig durchführen,
 5. erfahren, daß Pflanzen Zimmer schmücken,
 6. verantwortungsbewußtes Handeln an der Pflege der Pflanzen lernen und zeigen,
 7. Zimmerpflanzen durch Stecklinge vermehren.

Geeignete Zimmerpflanzen nennt die LE 0.3. Sproßstecklinge lassen sich leicht von Geranien gewinnen. Auch Sproßstücke vom Weihnachtskaktus bewurzeln sich gut. Begonien und Usambaraveilchen vermehrt man am besten durch Blattstecklinge. Jeder Schüler sollte einen Steckling betreuen und später mit nach Hause nehmen.

□ 1.4 LE Blütenpflanzen kennen**(2)**

Lz:

- SSs
- *1. wildwachsende Pflanzen kennenlernen und wiedererkennen,
 - *2. Teile der Pflanzen benennen: Stengel, Blatt, Blüte, Wurzel, Zwiebel, Blütenstiel und Blattstiel,
 - *3. eine Ausstellung gefundener Pflanzen planen und ausführen,

Je nach Örtlichkeit können gewählt werden:

Blumen aus Wäldern (Buschwindröschen, Sauerklée, Sternmiere, Veilchen) oder

Blumen an Gewässern (Schwertlilie, Vergißmeinnicht, Sumpfdotterblume, Weidenröschen, Blutweiderich) oder

Blumen auf Wiesen und Weiden (Wiesenschaumkraut, Gänseblümchen, Hahnenfuß, Löwenzahn) oder auch

Frühlüher (Schneeglöckchen, Märzenbecher, Narzisse, Krokus, Tulpe, Perhyazinthe).

Beim Pflücken sind die Naturschutzbestimmungen zu beachten. Sollte keine Vorklasse vorhanden sein, kann diese LE mit LE 0.3 (erster Absatz) vereinigt werden.

TB: Mensch

□ 1.5 LE Unseren Körper kennen**(2)**

Lz:

- SSs
- *1. die Körperteile des Menschen nennen und ihre Lage zeigen (z. B. Oberarm, Unterarm, Hand, Finger; Magen, Lunge, Herz),
 - *2. Milchgebiß und bleibende Zähne unterscheiden,
 - *3. Schneide-, Eck- und Backenzähne benennen und zeigen.

Ausgangspunkt ist der eigene Körper.

2.3 Klasse 2

TB: Erkunden der belebten Umwelt

☐ 2.1 LE Tiere und Pflanzen der Schulumgebung kennen

(3) + 1

Lz:

- SSs *1. Tiere und Pflanzen in der Schulumgebung mit Namen wiedererkennen und benennen,
- *2. Fichte, Tanne und Kiefer unterscheiden,
- *3. die Hauptgetreidearten (Weizen, Hafer, Roggen, Gerste) benennen und wiedererkennen,
- *4. sich sachgerecht auf Lehrwanderungen verhalten,
5. eine Sammlung sachgerecht anlegen,
6. eine Ausstellung planen und durchführen.

TB: Tier

☐ 2.2 LE Einzelheiten bei Tieren erkennen

(2) + 3

Lz:

SSs am Objekt entdecken und beschreiben,

- *1. daß Tiere eine charakteristisch gegliederte Gestalt haben,
- *2. daß man sie an ihrer Gestalt erkennen und unterscheiden kann,
3. daß die Teile eines Tieres bestimmte Funktionen haben.

Folgende Tiere eignen sich:

1. Fische: Es wird empfohlen, Guppies zu nehmen (vgl. LE 2.4). Folgende Körperteile sollen benannt werden: Kopf, Maul, Nase, Augen, Kiemendeckel, Kiemen, Rumpf, Flossen und After.
2. Bienen (oder ein anderes Insekt): Folgende Körperteile sollten benannt werden: Kopf, Augen, Fühler, Mundwerkzeuge, Brust, 4 Flügel, 6 Beine, Hinterleib.
3. Maus. Folgende Körpermerkmale sollen benannt werden: Kopf, Augen, Schnauze, Nase, Tasthaare, Rumpf, Fell, After, Schwanz, Gliedmaßen, Beine, Zehen, Krallen.

TB: Pflanze

☐ 2.3 LE Einzelheiten bei Pflanzen erkennen

(2) + 1

Lz:

SSs am Objekt entdecken und beschreiben, daß

- *1. Pflanzen (im allgemeinen) Wurzeln, einen Stengel mit Blättern und Blüten besitzen,
- *2. Blüten (im allgemeinen) aus Kelchblättern, Blütenblättern, Staubblättern gebildet werden, die in ihrer Mitte den aus einem Fruchtblatt — oder mehreren Fruchtblättern — gebildeten Stempel umschließen,
- *3. Blüten verschiedene Gestalt aber ähnlichen Aufbau besitzen,
4. Knospen aus Knospenschuppen bestehen, die einen jungen Trieb mit Blättern und manchmal Blüten umschließen,
5. Knospen am Zweig gegenständig oder wechselständig angeordnet sind.

Als Blütenpflanzen eignen sich Kreuzblütler (Raps im Frühling, blühende Radieschen im Herbst). Zur Überprüfung des Lernstoffes eignen sich Blüten der Lippenblütler, Anschlußstoff LE 2.5

Knospen: Der Umgang mit Lupe und Nadel ist zu üben. Es eignen sich Flieder- oder Kastanienknospen, die eine Woche vorgetrieben sind.

TB: Tier

☐ **2.4 LE Veränderungen in der Entwicklung von Tieren beobachten und beschreiben**

(1)

Lz:

SSs an lebendigen Objekten

- * 1. beobachten und beschreiben, daß diese wachsen und sich entwickeln,
- 2. erfahren und erläutern, daß zum Wachsen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein müssen,
- 3. Wachstum und Entwicklung in einfachen Protokollen festhalten.

Als Anschluß an LE 2.2: Guppies sind eier-lebendgebärende (ovovivipare) Fische. Die Entwicklung bis zum ausgewachsenen Fisch dauert ca. 3 Wochen.

Junge Mäuse lassen sich gut aufziehen. Die Tragzeit beträgt 18—24 Tage, nach ca. 21. Tagen sind die Jungen der Altmaus ähnlich.

TB: Pflanze

☐ **2.5 LE Veränderungen in der Entwicklung von Pflanzen beobachten und beschreiben**

(2) + 1

Lz:

- SSs
- * 1. an Beispielen beobachten und beschreiben, daß sich aus Samen Pflanzen entwickeln, die blühen und wieder Samen bilden,
 - * 2. Wachstum und Entwicklung in einfachen Protokollen festhalten,
 - 3. wissen, daß ein Same (z. B. Bohnensame) aus Samenschale, Keimblättern und dem Keimling besteht, an dem man die Keimwurzel und die ersten Blätter erkennen kann.

Es geht hier nicht um die besonderen Faktoren, die Wachstum und Entwicklung bewirken, sondern um Wachstum und Entwicklung als Tatsache.

- a) Bohnensamen keimen und wachsen lassen.
- b) Wir lassen Knospen treiben. Es eignen sich: Forsythien, Kirschen-, Hasel- oder Erlenzweige. Anschlußstoff von 2.3.

TB: Mensch

☐ **2.6 LE Entwicklung und Wachstum des Menschen**

(2)

Lz:

- SSs
- * 1. die vorgeburtliche Entwicklung beschreiben,
 - * 2. die Zeitdauer der Schwangerschaft nennen,
 - * 3. die Begriffe Gebärmutter, Fruchtblase, Fruchtwasser und Nabelschnur kennen und auf Bildern zeigen,

4. beschreiben, daß ein Kind nach der Geburt an Gewicht und Größe zunimmt,
5. rückblickend schließen und erläutern, daß Menschen, Tiere und Pflanzen sich entwickeln und wachsen.

Als Hilfsmittel können Diapositive und Wandbilder eingesetzt werden. Sie sind sorgfältig auszuwählen. Schwarz-weiß-Bilder sind farbigen Bildern vorzuziehen.

Schmeil, O., 1968

2.4 Klasse 3

TB: Erkunden der belebten Umwelt

☐ 3.1 LE Tiere und Pflanzen und Tiere in der weiteren Schulumgebung kennen (4)

Lz:

- SSs *1. die am häufigsten in der weiteren Schulumgebung vorkommenden Tiere und Pflanzen kennenlernen, wiedererkennen und benennen,
- *2. entdeckte Pflanzen und Tiere einem Lebensraum zuordnen,
- *3. sich auf Lehrwanderungen sachgerecht verhalten,
4. eine Sammlung sachgerecht anlegen,
5. eine Ausstellung planen und durchführen.

Neben der Erweiterung der Kenntnisse sollte das Interesse auf bestimmte Pflanzen- und Tiergruppen gelenkt werden: Kreuzblütler, Gräser, Lippenblütler, Vögel, Insekten (Käfer, Schmetterlinge), Blütenstände (Dolde, Ähre, Rispe).

Schmeil, O., 1967

TB: Tier

☐ 3.2 LE Tiere nach gemeinsamen Merkmalen ordnen und Verwandtschaften erkennen (2)

Lz:

- SSs *1. an ausgewählten Objekten entdecken, daß viele Tierarten gemeinsame Merkmale haben,
- *2. durch Vergleichen und Ordnen Tiere mit ähnlichen Merkmalen zu Gruppen zusammenfassen,
- *3. erläutern, daß Tiere, die in wesentlichen Merkmalen übereinstimmen, miteinander verwandt sind.

Am besten eignen sich Insekten: Schmetterlinge, Bienen, Wespen, Laufkäfer, Fliegen, Ameisen. Gemeinsame Merkmale sind: 3-geteilter Körper, 6 Beine, oftmals 1 oder 2 Flügelpaare, die an der Brust sitzen. Die Insekten können auf Styropor genadelt, in Klarsichtschachteln aufbewahrt oder in Kunstharz eingebettet werden.

Andere Möglichkeiten: Vögel, Muscheln, Schnecken.

TB: Pflanze

☐ 3.3 LE Pflanzen nach gemeinsamen Merkmalen ordnen und Verwandtschaften erkennen (2)

Lz:

- SSs *1. an ausgewählten pflanzlichen Objekten entdecken, daß viele Pflanzenarten gemeinsame Merkmale haben,
- *2. durch Vergleichen und Ordnen Pflanzen mit ähnlichen Merkmalen zu Gruppen zusammenfassen,
- *3. erläutern, daß Pflanzen, die in wesentlichen Merkmalen übereinstimmen, miteinander verwandt sind,
4. angeben, daß wir bei Tieren bzw. Pflanzen Verwandtschaften feststellen können.

Am besten eignet sich die Gruppe der Kreuzblütler. Ihre Vertreter sind überall zu finden. Merkmale: 4 Kelchblätter, 4 Blütenblätter, 6 Staubblätter. Vertreter: Hirtentäschelkraut, Raps, Radieschen, Kohl, Hederich, Senf, Ackerhellerkraut, Goldlack.

Andere Möglichkeiten: Lippenblütler, Schmetterlingsblütler.

Die Bezeichnung „Pflanzenfamilie“ sollte noch vermieden werden.

3.4 LE Einfachen Bestimmungsschlüssel für Pflanzen anwenden

5

Lz:

SSs mit Hilfe eines einfachen dichotomen Bestimmungsschlüssels Pflanzen bestimmen.

Wenn Gemeinsamkeiten und Besonderheiten erkannt werden (LE 3.3), besteht die Möglichkeit, mit Hilfe einfacher Schlüssel Pflanzen zu bestimmen. Die Schlüssel kann der Lehrer selbst festlegen. Aufteilung der Stunden (am Beispiel der Knospenbestimmung):

1. Erarbeiten der Begriffe, die zur Bestimmung notwendig sind,
2. Festigung der Begriffe (Erstellen von Kennkarten, Ratespiele),
3. Ordnen der Zweige (immer in zwei Gruppen)
4. Arbeiten mit einem kleinen Schlüssel (ca. 6 Arten),
5. Benutzen eines umfangreichen Schlüssels (Bild- oder Herbarmaterial zur Kontrolle).

TB: Tier

☐ 3.5 LE Lebensbedingungen von Tieren erforschen

(2)

Lz:

- SSs
- * 1. einfache Experimente planen, durchführen und auswerten,
 - * 2. erläutern, warum freilebende Tiere nach einem Versuch an den Ort der Entnahme zurückzubringen sind,
 - * 3. erläutern, warum Tiere bei Versuchen sorgfältig behandelt und nicht gequält werden sollen.

Am besten eignet sich eine weiße Maus. Fragen: Kann die Maus klettern? Kann sie groß und klein unterscheiden? Was frißt sie am liebsten? Wo hält sie sich am liebsten auf?

Andere Beispiele: Regenwurm: Kann er sehen, riechen? Schnecke: Kann sie riechen? Was frißt sie am liebsten? Wie überwindet sie Hindernisse?

TB: Pflanze

☐ 3.6 LE Die Lebensbedingungen von Pflanzen erforschen

(4) + 2

Lz:

- SSs
- * 1. angeben, daß ein Experiment bestimmte Fragen lösen hilft,
 - * 2. angeben, daß ein Experiment einen bestimmten Verlauf hat
 - * 3. einfache Experimente planen, durchführen und auswerten,
 - * 4. erläutern, warum bewurzelte Pflanzen an den Ort ihrer Entnahme zurückzubringen sind,
 - * 5. erläutern, daß Pflanzen sorgfältig behandelt werden sollen.

Folgendes wird vorgeschlagen:

- a) Was benötigt ein Same, damit aus ihm eine Pflanze wird? (Anschluß: LE 0.3, 1.3, 2.5).
Folgende Versuchsanordnungen helfen die Frage klären: Samen ohne Erde und Wasser; Samen in Wasser; Samen nur in trockener Erde; Samen in sterilem Sand; Samen in Gartenerde; Samen in Dunkelheit; Samen auf der Fensterbank; Samen in der Kälte. Diese Vorschläge sollen von den Schülern kommen.
- b) Versuche zum Wasserhaushalt: Es ergibt sich eine Versuchskette: Wo bleibt das Wasser, wenn ich eine Pflanze gieße? Verdunsten die Blätter das Wasser? Wie kommt das Wasser in die Blätter?

Treitz, P., in: SMG 5/74

TB: Mensch

☐ **3.7 LE Sinnesleistungen beim Menschen erforschen**

(2) + 2

Lz:

SSs *1. einfache Experimente planen, durchführen und auswerten.

Am besten eignen sich Tastversuche. Sie führen am besten in den Aufbau eines biologischen Experimentes ein und sollten am Beginn dieser LE stehen.

Frage: Womit kann man besser tasten, mit den Händen oder mit den Füßen? Verschiedene Gegenstände sind zuerst mit den Füßen, dann mit den Händen zu ertasten. Die Gegenstände sollten eine gewisse Ähnlichkeit haben: z. B. Drahtstück — runder Bleistift.

Auch Hörversuche sind geeignet.

Schmeil, O., 1968

☐ **3.8 LE Lebensbedürfnisse des Menschen erkunden**

(2)

Lz:

SSs *1. Nahrungsmittel in verschiedene Gruppen einordnen: Mehl-/Zuckergruppe; Fleisch-/Milch-/Eigruppe; Fettgruppe; Obst-/Gemüsegruppe,

- *2. ableiten, daß eine Mahlzeit aus verschiedenartigen Nahrungsmitteln zusammengesetzt sein soll.

Schmeil, O., 1968

2.5 Klasse 4

TB: Erkunden der belebten Umwelt

☐ 4.1 LE Tiere und Pflanzen in bestimmten Lebensräumen kennen

(4)

Lz:

SSs *1. verschiedene Lebensräume voneinander unterscheiden,

*2. Tiere und Pflanzen in einem Lebensraum wiedererkennen,

3. eine Ausstellung zum Thema Lebensraum planen und durchführen.

Der Biotop ist sorgfältig auszuwählen. Die Lehrwanderung kann vor Beginn der übrigen Lerneinheiten durchgeführt werden, sie dient dann der Einstimmung und Materialbeschaffung.

Schmeil, O., 1967

TB: Tier

☐ 4.2 LE Die Anpassung von Tieren an einen Lebensraum und an bestimmte Lebensverhältnisse erforschen

(4) + 6

Lz:

SSs durch genaues Beobachten am Beispiel erkennen,

*1. daß Tiere ihrem Lebensraum angepaßt sind,

*2. welche Körperteile der Tiere besonders gut Anpassungserscheinungen zeigen,

*3. daß Tiere Anpassungen an die Jahres- oder die Tageszeit zeigen.

Folgende Themen erscheinen besonders geeignet:

- a) Vergleich Landkäfer—Wasserkäfer
- b) Vergleich Greifvogel—Schwimmvogel
- c) Vögel, die im Winter bei uns zu sehen sind —
Vögel, die wir nur im Sommer bei uns sehen
- d) Tagesablauf Mäuse—Meerschweinchen
- e) Entwicklung des Frosches; Regenwurm.

TB: Pflanzen

☐ 4.3 LE Anpassung von Pflanzen an einen Lebensraum und an bestimmte Lebensverhältnisse erforschen

(6) + 3

Lz:

SSs durch genaues Beobachten (Betrachten) am Beispiel erkennen,

*1. daß Pflanzen ihrem Lebensraum angepaßt sind,

*2. welche Pflanzenteile Anpassung besonders deutlich zeigen,

*3. daß Pflanzen Anpassung an die Jahres- und Tageszeit zeigen,

*4. daß bestimmte Pflanzen gemeinsam in einem Lebensraum vorkommen.

Es eignen sich folgende Themen:

- a) Verbreitung von Samen und Früchten (Wind- und Tierverbreitung)
- b) Überwinterung von Pflanzen

- c) Tageslauf bei Pflanzen (z. B. Krokus, Tulpe, Weißklee u. a.)
- d) Vertrittpflanzen (d. h. Pflanzen der Wegränder, des Sportplatzes: Torraum, Mittelfeld, Spielplatzrand)
- e) Pflanzen eines Gewässers.

Kuhn, W., in: DG 4/74

TB: Mensch

☐ **4.4 LE Anpassungen des menschlichen Auges erforschen** (4)

Lz:

- SSs *1. die wichtigsten Teile des Auges nennen: Lid, Wimper, Augenbraue, Augapfel, Pupille und Tränendrüse,
- *2. durch Versuche beweisen, daß das Auge anpassungsfähig ist,
- *3. nachweisen, daß man die Augen täuschen kann; z. B. Hell-Dunkel-Reaktion, Lidschlußreflex, Einstellung auf Weit- und Fernsicht.

3. Übersichtstabelle

Teilbereich Natur

Themenbereiche und Lerneinheiten der Chemie und der Physik

Themenbereiche	Vorklasse Lerneinheiten	Klasse 1 Lerneinheiten
Eigenschaften und Veränderungen von Stoffen	☐ 0.1 (3) Benennen, Beschreiben und Ordnen von Gegenständen 0.2 2 Wasser	☒ 1.1 (3) Eigenschaften von Stoffen
Meß- und Darstellungsverfahren	☐ 0.3 (2) Vergleichen von Größen	☐ 1.2 (2) Qualitative Maßbeschreibungen
Erscheinungen und Kräfte in der unbelebten Natur	0.4 1 Luft als Körper ☐ 0.5 (2) Lichtquellen	☐ 1.3 (2) Eis und Schnee schmelzen, Wasser gefriert 1.4 2 Licht wird zurückgeworfen, der Spiegel
Technische Anwendungen physikalisch-chemischer Vorgänge	zu 0.5 Beleuchtung	1.5 2 Zweckmäßige Materialien für Gebrauchsgegenstände

Die Numerierung der Lerneinheiten ist ein Hinweis auf sinnvolle zeitliche Abfolge im Unterricht

Klasse 2 Lerneinheiten	Klasse 3 Lerneinheiten	Klasse 4 Lerneinheiten
☐ 2.1 (2) Zustandsformen von Stoffen (fest, flüssig, gasförmig) ☐ 2.2 (3) Gemische und ihre Trennung	☐ 3.5 (3) Lösen und Wiederge- winnen von Stoffen 3.1 5 Färben und Drucken	☐ 4.1 (6) Stoffumwandlungen durch Erhitzen und Verbrennen
2.3 2 Längenmessung, das Meter als Beispiel für eine Maßeinheit ☐ 2.4 (4) Temperaturmessung, Thermometer, zeich- nerische Darstellung von Meßreihen	☐ 3.3 (2) Gewichtsmessung, (Balkenwaage) Erhaltung des Gewichts zu ☐ 3.6 und 3.7 Schnittzeichnung	☐ 4.2 (3) Volumenmessung, Erhaltung des Volumens ☐ 4.3 (4) Schall zu ☐ 4.7 Die Schaltskizze
☐ 2.5 (3) Geradlinigkeit der Lichtausbreitung, Licht und Schatten ☐ 2.6 (4) Magnetismus (Pole, Wirkung auf Eisen, Fernwirkung) 2.7 3 Luft	☐ 3.2 (2) Gleichgewicht, Wippe ☐ 3.4 (6) Verdunsten, Verdamp- fen, Kondensieren des Wassers	zu 4.3 Schallausbreitung (Teilchenmodell) ☐ 4.4 (3) Erde, Mond u. Sonne 4.5 4 Wärmequellen, Wärmetransport 4.6 6 Schwimmen u. Sinken, Schiffe
2.8 3 Kompaß	☐ 3.6 (4) Trinkwasserbereitg. 3.7 6 Wasserversorgung, Abwasser ☐ 3.8 (5) Einfacher elektrischer Stromkreis	☐ 4.7 (3) Fahrradbeleuchtung ☐ 4.8 (2) Gefahren des elektr. Stromes ☐ 4.9 (3) Elektromagnet 4.10 2 Verschiedene Fahr- zeuge u. ihre Ge- schwindigkeiten

4. Teilbereich Natur

Themenbereiche, Lerneinheiten und Lernziele der Chemie und der Physik

4.1 Vorklasse

TB: Eigenschaften und Veränderungen von Stoffen

☐ 0.1 LE Benennen, Beschreiben und Ordnen von Gegenständen

(3)

Lz:

SSs 1. Gegenstände ihrer Umwelt benennen,

2. Gegenstände ihrer Umwelt nach Form, Farbe und Oberflächenbeschaffenheit beschreiben,

3. Gegenstände nach unterschiedlichen Kriterien ordnen und das Ordnungskriterium angeben,

4. angeben, aus welchem Material ein Gegenstand besteht.

Zu 2. Gegenstände gleicher und verschiedener Form werden verglichen;

Die Schüler vergleichen Grundformen, z. B. gerade, krumm, glatt, rau, spitz, rund, eckig, länglich, dick, dünn und Formen von Werkstoffen, z. B. Blech, Draht, Späne, Pulver, Platte, Klotz.

Zu 3. Es eignen sich Ratespiele, z. B. „Ich sehe etwas, das du nicht siehst.“

Zu 4. Die wichtigsten Stoffe, z. B. Holz, Eisen, Glas, Gummi, Papier, Porzellan, Ton, Stein, Leder, Blei, Kupfer, Silber, Messing, Gold, Aluminium, Plexiglas, Styropor, Wolle, Baumwolle, Kunstfaser; „Plastik“ bzw. „Kunststoff“ (als Sammelname für weiche oder harte Kunststoffe werden genannt. Die Schüler betrachten verschiedene Gegenstände aus gleichem Stoff und gleiche Gegenstände aus verschiedenem Stoff.

0.2 LE Wasser

2

Lz:

SSs 1. angeben, wo Wasser vorkommt,

2. einige Verwendungszwecke des Wassers nennen,

3. angeben, daß auch der Boden und die Lebewesen Wasser enthalten.

Zu 3. Ein Becher mit frischer Erde wird mit einem Deckel abgedeckt und das Kondenswasser am folgenden Tag an der Deckelunterseite beobachtet. — Die Schüler stellen fest, daß Blumen Wasser aus der Vase aufnehmen können.

TB: Meß- und Darstellungsverfahren

☐ 0.3 LE Vergleichen von Größen

(2)

Lz:

SSs 1. die Begriffe „kürzer“, „länger“, „gleich lang“ und analoge Begriffe wie „größer“, „kleiner“, „gleich groß“ richtig anwenden.

Eine Messung erfolgt in zwei Schritten: 1. Der Vergleich der zu messenden Größe mit einer Einheitsgröße und 2. die Feststellung des Verhältnisses beider. In der Vorklasse sollte zunächst das Vergleichen geübt werden, am einfachsten am Beispiel von Längen.

TB: Erscheinungen und Kräfte in der unbelebten Natur

0.4 LE Luft als Körper

1

Lz:

SSs 1. durch Beobachtungen belegen, daß Luft kein ‚Nichts‘, sondern ein unsichtbarer Stoff ist, der auch Platz braucht und der andere Körper tragen kann.

Kompressionsversuche mit der Fahrradluftpumpe zeigen, daß Luft dem Zusammendrücken einen Widerstand entgegensetzt. Luft kann Löwenzahn- und Ahornsamen, Insekten, Vögel, Drachen, Flugzeuge tragen.

□ 0.5 LE Lichtquellen, Beleuchtung

(2)

Lz:

SSs 1. verschiedene Lichtquellen nennen,

2. Lichtquellen hinsichtlich ihrer Eignung für Beleuchtungszwecke vergleichen.

3. Gegenstände und Materialien nach den Eigenschaften „durchsichtig, durchscheinend, undurchsichtig“ ordnen und ihre Verwendung in Lampen beschreiben.

Der Lehrer bespricht mit den Eltern, ob die Kinder im richtigen Gebrauch von Streichhölzern unterwiesen werden sollten. Er weist auf die Gefahren offenen Feuers hin.

Die Schüler basteln ein Transparent, das von hinten mit einer Kerze beleuchtet wird.

4.2 Klasse 1

TB: Eigenschaften und Veränderungen von Stoffen

☒ 1.1 LE Eigenschaften von Stoffen

(3)

Lz:

- SSs
1. Eigenschaften von Stoffen nennen,
 2. Prüfverfahren für das Vergleichen der Eigenschaften finden und anwenden,
 3. angeben, wofür bestimmte Stoffe, wie z. B. Holz, Metall, Glas und Plastik überwiegend verwendet werden,
 4. einige äußerlich unkenntliche Stoffe aufgrund ihrer Materialeigenschaften identifizieren.

Spezifische Eigenschaften sind: Farbe, Oberflächenbeschaffenheit (matt, glänzend, glatt, rau), Verformbarkeit (elastisch, plastisch, spröde), Dichte (leicht, schwer im Sinne von spezifisch leicht bzw. schwer), Brennbarkeit.

Stoffeigenschaften werden z. B. durch Ritzen, Schmirgeln, Verformen, Anzünden festgestellt.

TB: Meß- und Darstellungsverfahren

☐ 1.2 LE Qualitative Maßbeschreibung

(2)

Lz:

- SSs
1. durch Beispiele belegen, daß Maßbeschreibungen wie groß, klein, lang, kurz, dick, dünn, hoch, niedrig, leicht und schwer keine vergleichbaren Aussagen sind,
 2. Möglichkeiten überlegen, wie man bei solchen Angaben größere Genauigkeit erreichen kann.

Zu 1. Die Schüler suchen Beispiele wie: eine große Ameise — ein kleiner Elefant, ein kurzes Wochenende — eine lange Unterrichtsstunde, ein dicker Finger — ein dünnes Bein;

Zu 2. Folgendes Problem kann aufgeworfen werden: Thorsten hat 'ein großes Tier' gesehen. Wie kann er das genauer sagen? Claudia hat einen 'leichten Stein' gefunden. Wie kann sie das genauer sagen?

Als Vorstufe zum Messen wird mit bekannten Objekten verglichen.

TB: Erscheinungen und Kräfte in der unbelebten Natur

☐ 1.3 LE Eis und Schnee schmelzen, Wasser gefriert

(2)

Lz:

- SSs
1. aufgrund einer Vermutung einen Versuch planen,
 2. in Partnerarbeit einen Versuch durchführen,
 3. angeben, daß Eis und Schnee aus gefrorenem Wasser bestehen,
 4. die Eiswürfelbereitung im Kühlschrank als Erstarrung des Wassers deuten,
- Schülerversuche: Auftauen von Eis.

1.4 LE Licht wird zurückgeworfen, der Spiegel**2**

Lz:

- SSs 1. begründen, warum helle Kleidung im Scheinwerferlicht eines Autos besser sichtbar ist als dunkle Kleidung,
2. einen Spiegel als eine Fläche erklären, die Licht zurückwirft.

Zunächst wird das Phänomen bewußt gemacht. Der Lehrer geht an einem dunklen Dezembermorgen mit den Kindern auf die Straße (helle und dunkle Kleidung). Die Schüler versuchen, das Phänomen zu deuten, planen Versuche zur Prüfung der Hypothesen und führen sie durch. Man kann z. B. den Schein der Sonne mit weißem Papier auf eine im Schatten liegende Fläche lenken und den Versuch mit dunklem Papier wiederholen.

TB: Technische Anwendung physikalisch-chemischer Vorgänge

1.5 LE Zweckmäßige Materialien für Gebrauchsgegenstände**2**

Lz:

- SSs 1. beschreiben, daß Gegenstände aus zweckmäßigen Materialien hergestellt sein müssen,
2. zu vorgegebenen Gebrauchsgegenständen Auswahlkriterien für Herstellungsmaterialien nennen.

Es können Stoffe für Hausbau, Wohnung, Haushaltsgegenstände, Spielsachen, Kraftfahrzeuge, Wege- und Brückenbau, Gründe für die Verwendung bestimmter Stoffe und die Austauschbarkeit von Stoffen besprochen werden. Aus Plastilin geformte Löffel werden auf ihre Brauchbarkeit überprüft.

4.3 Klasse 2

TB: Eigenschaften und Veränderungen von Stoffen

☐ 2.1 LE Zustandsformen von Stoffen

(2)

Lz:

- SSs 1. Beispiele für die drei Aggregatzustände von Stoffen bei Zimmertemperatur angeben,
 2. schildern, wie Stoffe durch Temperaturänderung ihre Zustandsform wechseln.

Die Schüler stellen wichtige Flüssigkeiten zusammen: Wasser, Milch, Benzin, Schmieröl, Speiseöl usw. und nennen wichtige Gase: Luft, Wasserstoff (Jahrmarkt-Luftballons), Stadt- bzw. Erdgas. Die Zustandsarten gelten als Ordnungskriterien für die Stoffe.

Zenker-Schweinstätter, E. S. und Zenker, W., in: SMG 1/74

☐ 2.2 LE Gemische und ihre Trennung

(3)

Lz:

- SSs 1. ein Gemisch aus zwei verschiedenen Teilchenarten herstellen,
 2. einige Gemische nennen,
 3. Trennungverfahren planen und durchführen,
 4. Versuchsergebnisse in einer einfachen Tabelle darstellen.

Stoffe liegen häufig in Form von Teilchen vor; Teilchenarten sind häufig gemischt oder werden gemischt; einfache Trennungungsverfahren für Stoffgemische sind Auslesen mit der Hand, „Windsichten“, Aufschlännen und Abgießen, Aufschwimmen, Flotieren. Bei der Magnettrennung können Schwierigkeiten und Grenzen der Trennverfahren diskutiert werden.

Hofsommer, R., in: SMG 2/74 und 3/74

TB: Meß- und Darstellungsverfahren

2.3 LE Längenmessung, das Meter als Beispiel für eine Maßeinheit

2

Lz:

- SSs 1. Längen im Vergleich mit Körperabmessungen angeben (Spanne, Fuß, Elle),
 2. die Zweckmäßigkeit eines Einheitsmaßes begründen,
 3. Längenmessungen mit m-Lineal oder Bandmaß vornehmen.

☐ 2.4 LE Temperaturmessung, Thermometer, zeichnerische Darstellung von Meßreihen

(4)

Lz:

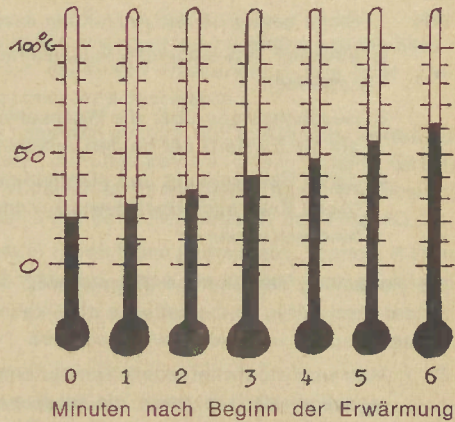
- SSs 1. verschiedene Temperaturen als Wärmeempfindungen (kalt, lauwarm, warm, heiß) beschreiben,
 2. die Nichtvergleichbarkeit von Gefühlswahrnehmungen durch Beispiele belegen,
 3. ein Thermometer ablesen,
 4. die Ergebnisse einer Temperaturmeßreihe (zeitl. Temperaturverlauf) zeichnerisch einfach darstellen.

Die Unzuverlässigkeit der subjektiven Temperaturempfindung läßt sich durch den bekannten Versuch mit den drei Schüsseln zeigen, die kaltes, lauwarms und heißes Wasser enthalten. Die Schüler fassen, ohne hinzusehen, a) erst ins kalte, dann ins lauwarms, b) erst ins heiße, dann ins lauwarms Wasser und empfinden das lauwarms Wasser als warm bzw. als kalt.

Erlenmeyerkolben mit Stopfen und Steigrohr, (Kapillarrohr mit möglichst geringem Innendurchmesser), ohne Luftblase mit gefärbtem Wasser gefüllt, kann als Thermometermodell genutzt werden. Die Schüler beobachten den Wasserstand bei Erwärmung mit der Hand.

Zu 4: Als Vorform einer graphischen Darstellung kann der zeitliche Temperaturverlauf bei einem Versuch in eine Zeichnung eingetragen werden, wie sie das nebenstehende Beispiel zeigt.

Temperatur eines wassergefüllten Gefäßes nach Beginn der Wärmezufuhr.



Stein, R., in: SMG 1/75

TB: Erscheinungen und Kräfte in der unbelebten Natur

□ 2.5 LE Geradlinigkeit der Lichtausbreitung, Licht und Schatten

(3)

Lz:

- SSs
1. den Weg des Lichts von der Lichtquelle zum beleuchteten Gegenstand verfolgen und als geradlinig beschreiben,
 2. durch Versuche herausfinden, daß man eine Lichtquelle nur dann sieht, wenn ihr Licht in das Auge fällt,
 3. angeben, daß durchscheinende und undurchsichtige Gegenstände einen Schatten werfen,
 4. die Abhängigkeit der Schattengröße von den Entfernungen Lichtquelle — Objekt und Objekt — Schirm in Je-Desto-Beziehungen beschreiben.

Zu 2: Man kann z. B. ein Kind, das vor der Klasse steht, mit einem scharf begrenzten Lichtbündel (Experimentierleuchte aus der Physiksammlung, notfalls Taschenlampe) anleuchten. Das Kind sagt, wann es den Schein sieht. Die Mitschüler können dann beobachten, daß es nur dann die Lampe sieht, wenn deren Schein, in mindestens ein Auge des Kindes fällt.

Zu 4: Hier soll auf einfachste Weise der Gebrauch von räumlichen Beziehungen und die Kontrolle von Variablen geübt werden.

Als Anwendung bietet sich ein Schattenspiel hinter einem im Klassenzimmer aufgespannten Tuch an.

Als Anwendungsbeispiel des Schattenwurfes eignet sich auch die Sonnenuhr.

Regelein, S., in: E G M 1/75

□ 2.6 LE Magnetismus

(4)

Lz:

- SSs
1. Stoffe bezüglich der Anziehung durch den Magneten klassifizieren,
 2. einzelne Anwendungsmöglichkeiten des Magneten im täglichen Leben beschreiben,
 3. Beobachtungen über die Wechselwirkungen von Magneten interpretieren und auf die Existenz der beiden verschiedenen Pole schließen,
 4. durch Beobachtung und planmäßige Versuche herausfinden, daß die magnetische Kraft auch über gewisse Entfernungen und durch unmagnetische Stoffe hindurch wirkt.

Die Bedeutung des Themas Magnetismus liegt darin, daß hier mit Objekten, die alle Kinder faszinieren, systematische physikalische Untersuchungen durchgeführt werden können.

Zu 1: Man wird möglichst jedem Schüler eine Schachtel mit verschiedenen kleinen Alltagsgegenständen geben, die mit dem Magneten zu untersuchen sind. Die Schachtel sollte zunächst keine durch andere Stoffe überdeckten Eisenteile enthalten, so daß die Kinder die besondere Rolle des Eisens erkennen können. (Von den übrigen ferromagnetischen Materialien hat nur das Nickel praktische Bedeutung, es kann an dieser Stelle aber weggelassen werden.) Die Magnete selbst bestehen heute vielfach nicht aus Stahl, sondern aus Keramiksubstanzen (Ferrite), die u. a. Eisenoxide enthalten und bei hohen Temperaturen und Drucken zusammengesintert werden.

In einem zweiten Schritt kann durch die Untersuchung geeigneter Gegenstände wie vermessingter Schrauben, verkupfter Münzen usw. gezeigt werden, daß der Magnet auch Gegenstände anzieht, die Eisen enthalten. Dies führt auf eine Anwendungsmöglichkeit des Magneten. Man kann prüfen, ob ein Gegenstand Eisen enthält.

Zu 3: Die verwendeten Magnete sollen nach Möglichkeit keine Polkennzeichnung besitzen. Durch eine farbige Kennzeichnung der Pole wird nämlich die wichtige Erkenntnis, daß es nur zwei verschiedene Arten von Polen gibt, schon weitgehend vorgegenommen.

Zu 4: Die Fernwirkung des Magneten ist den Kindern von magnetischen Spielzeugen her bekannt. Der Begriff des magnetischen Feldes sollte in der Grundschule noch vermieden werden. Wichtiger ist die Tatsache, daß es sich um eine Wechselwirkung handelt: Die anziehende bzw. abstoßende Kraft wirkt auf beide Magneten gleichzeitig.

2.7 LE Luft**3**

Lz:

- SSs
1. angeben, daß Luft Raum einnimmt, weil sie Wasser verdrängen kann, und den Begriff „Verdrängen“ sachgerecht anwenden,
 2. die Abhängigkeit des Luftwiderstandes von Form und Größe des bewegten Körpers beschreiben,
 3. Beispiele für die Kraft bewegter Luft angeben,
 4. am Beispiel der Fahrradluftpumpe und -bereifung erklären, daß Luft zusammendrückbar ist.

Zu 1: Eine Puppe wird in eine kleine Badewanne, die Hand in eine wassergefüllte Schüssel gesteckt; die Schüler beobachten dabei den Wasserstand. Das Wort „Verdrängen“ kann auch an Umweltbeispielen erläutert werden.

Zu 2: Die Füllung des Raumes mit Luft wird dadurch gezeigt, daß Luft Wasser verdrängt. An Versuchen bieten sich an: Gläser, die umgekehrt in wassergefüllte Gefäße gehalten werden; Glasröhren, die, zunächst oben mit dem Finger verschlossen, ins Wasser gesteckt werden (Beobachtung beim Wegnehmen des Fingers).

Zu 3: Die Schüler halten eine große Papptafel vor sich und laufen dabei schnell. Warum bücken sich Radfahrer über die Lenkstange, wenn sie schnell fahren wollen? Was ist eine „Stromlinienform“?

Zu 4: Die Luft kann Windräder antreiben, Segelboote voranbringen, Bäume biegen, Häuser abdecken.

Zu 5: Bei Schülerversuchen mit Fahrradluftpumpen wirkt die zusammengedrückte Luft wie eine Feder. Anhand einer Luftbereifung oder des Knallkorkengewehrs kann ebenfalls gezeigt werden, daß Luft zusammendrückbar ist.

TB: Technische Anwendungen physikalisch-chemischer Vorgänge

2.8 LE Kompaß**3**

Lz:

- SSs
1. in ihrer heimatlichen Umgebung die vier Haupthimmelsrichtungen angeben und zeigen,
 2. in einer unbekannten Umgebung mit Hilfe des Kompasses die Nordrichtung feststellen,
 3. folgende Begriffe nennen und in ihrer richtigen Bedeutung anwenden: Kompaß, Magnetnadel und Windrose,
 4. angeben, daß der Magnetnordpol ungefähr zum Erdnordpol zeigt,
 5. die Erde als großen Magneten verstehen und damit die Wirkungsweise des Kompasses erklären.

Zu 2: Die Lerneinheit „Kompaß“ sollte zeitlich mit einem Wandertag koordiniert werden. Die Anwendung des Kompasses im unbekannten Gelände kann als Motivation für die nachfolgende Erarbeitung der physikalischen Grundlagen dienen.

Zu 4: Es eignen sich Schülerversuche mit horizontal aufgehängten Stabmagneten (dünner, ungedrillter Faden), wobei auf einen möglichst großen Abstand der Magneten untereinander zu achten ist. Die Richtung, in die die Magneten sich ein-

stellen, wird der Nord- bzw. Südrichtung zugeordnet. Wichtig ist die Feststellung, daß alle Magnetpole, die nach Norden weisen, sich untereinander abstoßen, also gleichartig sind. Diese Magnetpole heißen dann 'Nordpole'.

Zu 5: Modellversuch: Die Schüler beobachten das Verhalten des Kompasses an der Oberfläche einer Styroporkugel, in der ein Stabmagnet eingebaut ist.

4.4 Klasse 3

TB: Eigenschaften und Veränderungen von Stoffen

3.1 LE Färben und Drucken

5

Lz:

- SSs
1. die folgenden Begriffe nennen, schreiben und in zutreffender Bedeutung verwenden: Farbige Stoffarten, erdige Stoffarten, Kohlepulver, Ton, Lehm, Malerpulver; Leinöl, Paraffin, Wachs, Lack, Glycerin; wasserlösliche und wasserunlösliche Farbe; Pinsel, Ölkreide, Wandtafelkreide, Stempel, Kohlepapier;
 2. einfache Arbeitsverfahren kennen und durchführen: Pulverfarben im Mörser herstellen, Pulverfarben mit einem Binde- oder Klebemittel zusammenrühren, Stempel und Druckstöcke herstellen, Vervielfältigungspapier herstellen, Anmalen, Stempeln, Drucken, Durchschreiben;
 3. farbige Stoffarten als erdige Stoffarten bezeichnen;
 4. angeben, daß die Farbpulver mit einem Bindemittel oder Klebemittel zur „Farbe“ vereinigt werden;
 5. wasserlösliche und wasserunlösliche Farben unterscheiden;
 6. beschreiben, daß streichfähige Farben trocknen und daß Lack-, Öl- und Wasserfarben schnell oder langsam trocknen;
 7. beschreiben, daß die trockenen Öl- oder Tafelkreiden ebenfalls ein Binde- oder Klebemittel enthalten;
 8. Stempel, Druckstöcke oder Kohlepapier als Mittel der Vervielfältigung bezeichnen.

Die Grundschule kann Mineralfarbstoffe behandeln, die bindend oder klebend auf den Untergrund deckend aufgebracht werden. Die eigentlichen Farben (z. B. Alizarin) und die wesentlichen Färbverfahren (z. B. das Küpenfärben) sowie die dabei auftretenden chemischen Vorgänge bleiben der Sekundarstufe I vorbehalten.

Motivationen: Wir stellen Tuschfarben her und malen ein Bild damit. Wir malen einen Tisch an und stellen die Farben dazu selbst her. Wir stellen die Stempelfarbe für einen eigenen Stempel und einen Druckerkasten mit Buchstaben selbst her.

Wir stellen uns Vervielfältigungspapier her und schreiben einen Brief in Druckschrift.

Die Stoffnamen Leinöl, Glycerin ... sollten verwendet werden, nicht aber die Namen der Maler-Pulverfarben (Zinkoxid usw.). Wir sprechen von gelber, roter ... Farbe. Beim Einkauf der Farben ist auf Ungiftigkeit zu achten.

TB: Erscheinungen und Kräfte in der unbelebten Natur

□ 3.2 LE Gleichgewicht, Wippe

(2)

Lz:

- SSs
1. durch Modellversuch herausfinden, daß unterschiedlich schwere Personen das Gleichgewicht halten können, wenn sie in verschiedenem Abstand vom Drehpunkt sitzen,
 2. wissen, daß der Begriff „Gleichgewicht“ bei der Wippe nicht unbedingt gleiche Gewichte auf beiden Seiten bedeutet, sondern daß man darunter den Schwebezustand der Wippe versteht,

3. die Abhängigkeit des Gleichgewichts vom Drehpunkt, vom Gewicht bzw. der Anzahl der Personen in einer Je-Desto-Beziehung beschreiben.
(z. B.: Je mehr Kinder auf einer Seite sitzen, desto kleiner muß ihr Abstand von der Mitte sein, damit sie einem am anderen Ende sitzenden Kind das Gleichgewicht halten.)

Es muß sehr eindringlich auf die Gefahren hingewiesen werden, die mit der Wippe verbunden sind, denn die Wippe ist zwar ein physikalisch lehrreiches, aber auch ein gefährliches Spielgerät. Modellversuche lassen sich mit sehr einfachem Gerät durchführen (Lineal als Wippbalken, runder Stift o.ä. als Drehlager. Stift mit Klebestreifen am Lineal befestigen). Die zugeordneten Verfahrensziele sind: Ersatz der Wirklichkeit durch ein Modell, mit dem sich einfacher experimentieren läßt, Übertragung der Ergebnisse auf die Wirklichkeit; Kontrolle der Variablen (Gewicht bzw. Zahl der Personen, Abstand vom Drehpunkt.)

Ein quantitatives Ergebnis im Sinne des Hebelgesetzes ist hier noch nicht Ziel des Unterrichts.

TB: Meß- und Darstellungsverfahren

□ 3.3 LE Gewichtsmessung (Balkenwaage), Erhaltung des Gewichts (2)

Lz:

- SSs 1. Gewichte mit einfachen Waagen bestimmen und in g oder kg angeben,
2. experimentell untersuchen, ob sich das Gewicht gegebener Wasser- oder Plastilmengen bei einer Änderung der äußeren Form ändert oder nicht.

Das Gewicht eines Körpers wird im Sinne einer durch Wägung bestimmten Masse verstanden („schwere Masse“), nicht im Sinne von Gewichtskraft, und daher in den Maßeinheiten g bzw. kg angegeben. Dies entspricht der Umgangssprache besser als die frühere Begriffsbestimmung (Gewicht gleich Gewichtskraft, Angabe in p oder kp). Für die Wägung sollten keine Kraftmesser verwendet werden, um die Gefahr einer Verwechslung mit dem später einzuführenden Kraftbegriff zu vermeiden.

Piaget/Inhelder 1969

Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung, in: DG 4/74; Möller-Andresen, U., in: DG 4/74

TB: Erscheinungen und Kräfte in der unbelebten Natur

□ 3.4 LE Verdunsten, Verdampfen und Kondensieren des Wassers (6)

Lz:

- SSs 1. durch Versuche die Abhängigkeit der Verdunstungsgeschwindigkeit von der Oberflächengröße und der Temperatur des Wassers untersuchen,
2. an Beobachtungen und eigenen Versuchen zeigen, daß Wasserdampf sich in Wasser zurückverwandeln kann,
3. die Verdunstung als Verteilung von Wasserteilchen in der Luft und die Kondensation als Zusammenkommen von Wasserteilchen deuten;
4. aus Beobachtungen folgern, daß in der Luft Wasserdampf („Luftfeuchtigkeit“) enthalten sein muß,
5. Wasserdampf und Nebel unterscheiden,

6. den Wasserkreislauf in der Natur beschreiben und mit den Begriffen Verdunsten und Kondensieren erklären.

Zu 1: Die Verdunstungsgeschwindigkeit wird durch die Zeitdauer beschrieben, in der eine bestimmte Wassermenge verdunstet. Zunächst vermuten die Schüler, wovon diese Zeitdauer abhängt. In den Versuchen kann auch den falschen Hypothesen (z. B. Abhängigkeit vom Material des Gefäßes, wenn es nicht gerade poröser Ton ist) nachgegangen werden. Wichtig ist, daß die Schüler einsehen, daß man zur Zeit immer nur eine Variable ändern darf, wenn man Abhängigkeiten herausfinden will.

Außer den Abhängigkeiten: je größer die Oberfläche und je höher die Temperatur, desto stärker die Verdunstung, wird u. U. noch gefunden: je schneller die Luft über die Wasseroberfläche streicht, desto schneller verdunstet das Wasser.

Zu 2: Ein Becherglas mit kaltem Wasser in den (unsichtbaren!) Wasserdampf direkt über die Tülle eines Kaffeekessels halten. Die Kinder können dann sehen und fühlen, wie das Becherglas von außen mit Wasser beschlägt und die Tropfen zusammenlaufen.

Zu 3: Mit dem „Teilchen“-Begriff ist in dieser Lerneinheit nicht gemeint, daß hier schon von Atomen und Molekülen gesprochen werden soll. Es reicht vielmehr, von sehr kleinen, unsichtbaren Teilchen zu sprechen. Als grobes Modell für Flüssigkeit und Dampf bietet sich etwa der Vergleich von Sand und einem Sandsturm an.

Zu 4: Zur Demonstration dient z. B. die Kondensation an kalten Wasserleitungen, an Fensterscheiben, Autofenstern usw.

Zu 5: Die Schüler beobachten den Austritt des Wasserdampfes aus einem Pfeifkessel o.ä.. Direkt über der Tülle ist der Wasserdampf unsichtbar, darüber kondensiert er bereits zu sichtbarem Nebel.

Sträßer, M., in: SMG 1/73

TB: Eigenschaften und Veränderungen von Stoffen

☐ 3.5 LE Lösen und Wiedergewinnen von Stoffen

(3)

Lz:

- SSs
1. beobachten, daß man Salz und Zucker nur in begrenzten Mengen in einer gegebenen Wassermenge lösen kann,
 2. Versuche zur Wiedergewinnung der gelösten Stoffe planen und durchführen,
 3. eigene Deutungen der Auflösung und Wiedergewinnung versuchen,
 4. die Auflösung als ‚Verteilung‘ des Stoffs in Teilchen, das Wiedergewinnen als ‚Zusammenkommen von Teilchen‘ deuten.

Das Wort ‚Teilchen‘ wird entsprechend der Einsicht des Kindes als Teilchen, das durch Zerkleinerung entsteht, und schließlich als ‚Stäubchen‘, d.h. als kaum noch sichtbares Stoffteilchen, verstanden. Der Atom- und Molekülbegriff sollte vom Lehrer in der Grundschule nicht angesprochen werden. Es wird vielmehr eine konkret einsichtige Teilchenvorstellung angestrebt, die später Ausgangspunkt für eine Modellvorstellung vom Aufbau der Materie wird.

Zu 2: Versuche zu diesem Lernziel sind das Verdunsten oder Eindampfen von Salzlösung und das Auskristallisieren von Zucker aus gesättigter Lösung beim Abkühlen.

TB: Technische Anwendungen physikalisch-chemischer Vorgänge

☐ 3.6 LE Trinkwasserbereitung

(4)

Lz:

- SSs 1. folgende Begriffe in zutreffender Bedeutung verwenden können: versickern, wasserdurchlässig, wasserundurchlässig, wasserführende Erdschichten, Grundwasserspiegel, Oberflächenwasser; Filter, Filtrieren, Brunnen, Wasserwerk,
2. angeben, daß unser Trinkwasser entweder aus Brunnen stammt oder aus Oberflächenwasser (Flüsse, Seen, Talsperren) zubereitet wird;
3. den Weg des Regenwassers von der Erdoberfläche bis zum Grundwasser beschreiben, dabei zwischen wasserdurchlässigen, wasserführenden und wasserundurchlässigen Schichten unterscheiden, und den Aufbau des Bodens an einer Schnittzeichnung erläutern;
4. die Reinigungswirkung des Bodens als Filterwirkung erklären und eigene Versuche zur Wasserreinigung durch Filtrieren planen und durchführen,
5. erklären, daß man gelöste Stoffe und Öl nicht durch Filtrieren beseitigen kann,
6. das Wasserwerk als Wasserreinigungswerk beschreiben.

Zu 3: Die Wasserdurchlässigkeit bzw. -undurchlässigkeit kann mit verschiedenen Bodenarten im Schülerversuch beobachtet werden. Zusätzlich empfiehlt sich ein Demonstrationsversuch zur Grundwasserbildung in einer Glaswanne.

Die Einheit 3.25 des Teilbereichs Gesellschaft (Boden) hängt mit der vorliegenden Einheit zusammen; sie sollte möglichst vorher behandelt werden, so daß der Aufbau des Bodens hier nur wiederholt zu werden braucht.

Zu 5: Ölversuche müssen mit Speiseöl durchgeführt werden. Ggf. wird die Wirkung eines Ölbindemittels demonstriert.

Zu 6: Eventuell kann das örtliche Wasserwerk aufgesucht werden. Dort kann man sich die Herkunft des Rohwassers und seine speziellen Eigenschaften (z. B. Gehalt an gelöstem Eisen oder Mangan) sowie die angewandten chemischen Reinigungsverfahren erklären lassen. Für die Kinder kann freilich nur deutlich werden, daß gelöste Stoffe ausgefällt werden, nicht wie der chemische Mechanismus ist. An der Kesselsteinbildung können die Kinder erkennen, daß auch das Leitungswasser noch gelöste Stoffe enthält, d. h. nicht völlig rein ist.

Kleinschmidt, G. und H., in: SMG 2/75; Esser, B., in: SMG 8/74; Hoffmann, H., in: SMG 10/73

3.7 LE Wasserversorgung, Abwasser

6

Lz:

- SSs
1. folgende Begriffe in richtiger Bedeutung verwenden können: Wasserhahn, Wasserleitung, Wasserrohrnetz, Hydrant, Wasserturm, verbundene Gefäße, Wasseruhr, Abwasser, Kanalisation, Klärwerk,
 2. angeben, daß das Wasser vom Wasserwerk entweder direkt in das Wasserrohrnetz gepumpt oder zunächst in einen Wasserturm hochgepumpt wird, von dem es zum Verbraucher fließt,
 3. aus Beobachtungen oder Versuchen schließen, daß Wasser in verbundenen Gefäßen stets gleich hoch (waagerecht) steht,
 4. folgern, daß das Wasserturm-System nur funktionieren kann, wenn der Wasserspiegel im Turm höher steht als der höchste zu versorgende Wasserhahn,
 5. erklären, welche Funktion Hydranten im Wasserrohrnetz haben und wie man sie auffinden kann,
 6. den Zweck und das Ablesen der Wasseruhr beschreiben,
 7. wissen, wieviel Liter ein Kubikmeter enthält,
 8. an der Schnittzeichnung eines Wasserhahns dessen Funktionsweise erklären,
 9. begründen, warum Abwässer gereinigt werden müssen, bevor man sie in die Gewässer fließen läßt.

Es wird anheimgestellt, die Themen 'Wasserversorgung, Abwasser' im Rahmen eines Projektes zu behandeln. Die hier aufgeführten Lernziele sind dann Anhaltspunkte für den physikalisch-chemischen Aspekt dieser Themen.

Zu 3 und 4: Schüler des dritten Schuljahres verfügen zum Teil noch nicht über die Vorstellung, daß das Wasser sich auch in einem schräggestellten Gefäß parallel zum Erdboden einstellt. Ein Versuch mit einem schräggestellten U-Rohr klärt den Sachverhalt. Zu 2 und 5: Der Lehrer sollte auf die frostsichere Verlegung von Wasserrohren hinweisen, und auf einem Unterrichtsgang das Wasserrohrnetz im Ort verfolgen: Die Schüler suchen Hinweisschilder für Absperrschieber und Hydranten und deuten sie.

Zu 9: Bei der Verbindung der Wasserkreisläufe Regen-Verdunsten-Kondensieren und Regen-Grundwasser-Trinkwasser-Abwasser wird das Problem aufgeworfen, das der kurze Kreislauf Wasserversorgung-Abwasser mit sich bringt. Eine bis ins einzelne gehende Erörterung des stufenweisen Reinigungsprozesses im Klärwerk ist im Rahmen dieser Einheit schon aus Zeitgründen nicht möglich./

3.8 LE Einfacher elektrischer Stromkreis

(5)

Lz:

- SSs
1. eine Glühlampe zuerst direkt mit einer Flachbatterie, dann unter Benutzung von Fassung und Drähten zum Leuchten bringen,
 2. durch Versuche herausfinden, daß zwei leitende Verbindungen zwischen Glühlampe und Batterie bestehen müssen,

3. Stoffe nach Leitern und Nichtleitern klassifizieren und die Klasse der Leiter durch den Begriff „Metalle“ beschreiben,

4. die Funktion eines Schalters im Stromkreis beschreiben.

Die Lerneinheit kann durch die Aufgabe, eine Beleuchtung für ein Modellhäuschen (elektr. Eisenbahn) zu bauen, motiviert werden.

Modellvorstellungen über die Natur des elektrischen Stromes werden noch nicht angestrebt.

Falls die Schülerhypothese auftaucht, daß es zwei Arten von Strom gibt, die vom Plus- und Minuskontakt der Batterie kommen, sich in der Lampe treffen und dort sich ‚bekämpfen‘, ist ein Versuch zu planen, der die Stromrichtung in den beiden Leitungen feststellt. Geeignet ist z. B. ein Drehspulampèremeter. Erst in einer Leitung durch Vertauschen der Ampèremeteranschlüsse zeigen, daß die Anzeige von der Stromrichtung abhängt, dann erst das Ampèremeter in den anderen Teil des Stromkreises legen.

Die Versuche zu 2. erfordern ein breites Angebot verschiedener Gegenstände und Materialien; u. U. kann man die Materialien aus der Einheit 2.6 übernehmen. Ein Unterschied zwischen guten und schlechten Leitern braucht hier nicht gemacht zu werden. Die Leitfähigkeit eines Materials wird dadurch nachgewiesen, daß es als Teil eines Stromkreises dienen kann, so daß die Glühlampe leuchtet.

Als wichtige technische Anwendung der Nichtleiter sollte die Isolierung von Kabeln, Steckern usw. besprochen werden. Eine weitergehende Erörterung setzt das Verständnis des Begriffes „Kurzschluß“ voraus.

Die Gefährlichkeit des „Stromes aus der Steckdose“ muß unbedingt angesprochen werden.

4.5 Klasse 4

TB: Eigenschaften und Veränderungen von Stoffen

☐ 4.1 LE Stoffumwandlungen durch Erhitzen und Verbrennen (6)

Lz:

- SSs
1. folgende Begriffe in richtiger Bedeutung verwenden: Verschwelen, Verbrennen, brennbar, Qualm, Entzünden, chemischer Vorgang,
 2. folgende Arbeitsvorgänge ausführen: Streichholz entzünden, einen Brenner anzünden, Verschwelen,
 3. schildern, daß Stoffe wie Papier und Holz durch Erhitzen verschwelen, daß dabei brennbarer Qualm und ein Rückstand entstehen,
 4. beschreiben, daß brennbare Stoffe nach der Entzündung selbständig weiterbrennen, daß Papier, Holz, Paraffin, Öl und Kohle brennbar sind und daß Luft für jede Verbrennung notwendig ist,
 5. angeben, daß beim chemischen Vorgang der Verbrennung Wärme entsteht und daß man diese Wärme nutzen kann,
 6. die Funktion eines Ofens beschreiben und die Reihenfolge der brennbaren Stoffe beim Anheizen des Ofens nennen,
 7. erläutern, daß man ein Feuer löschen kann, indem man den brennbaren Stoff abkühlt, damit kein brennbarer Qualm entstehen kann, indem man die zur Verbrennung notwendige Luft entzieht, indem man brennbare Stoffe aus dem Feuer entfernt,
 8. Beispiele für einige chemische Vorgänge nennen und angeben, welche Ausgangsstoffe vergehen und welche neuen Stoffe dabei entstehen.

Besonderes Gewicht ist darauf zu legen, daß die Verschwelung und die Verbrennung chemische Vorgänge sind, daß bei chemischen Vorgängen die Ausgangsstoffe „vergehen“ und neue Stoffe entstehen und daß dabei Wärme frei wird. Der Begriff der Wärmeenergie wird vorbereitet und in 4.5 aufgegriffen.

Folgende chemische Vorgänge sollten betrachtet werden: Aus Schwefel und Eisen wird Eisensulfid; aus feuchtem Eisen wird Rost; aus Magnesium wird Magnesiumoxid; aus Phenol, Formalin und Natriumhydroxid wird rotbraunes Harz; aus Harnstoff und Formalin wird ein farbloser Kunststoff. Dabei wird den chemischen Namen keine Beachtung geschenkt; die Vorgänge sollen nur phänomenologisch als Beispiele für chemische Prozesse betrachtet werden.

TB: Meß- und Darstellungsverfahren

☐ 4.2 LE Volumenmessung, Erhaltung des Volumens (3)

Lz:

- SSs
1. Volumina von Flüssigkeiten mit Meßgefäßen bestimmen und in ml angeben,
 2. die Maßeinheiten $1 \text{ cm}^3 = 1 \text{ ml}$, $1 \text{ dm}^3 = 1 \text{ l}$ und 1 m^3 benennen,
 3. Einfache Maßangaben in die nächstgrößere oder in die nächstkleinere Maßeinheit umrechnen,
 4. Volumina von Festkörpern nach der Eintauch- oder Überlaufmethode bestimmen,

5. untersuchen, ob sich das Volumen gegebener Flüssigkeitsmengen bzw. verformbarer Festkörper beim Ändern der äußeren Form (umgießen in andere Gefäße, verformen) ändert oder nicht.

Diese Einheit sollte zeitlich nach der Behandlung der Volumenmessung im Mathematikunterricht erfolgen.

□ 4.3 LE Schall

(4)

Lz:

- SSs
1. angeben, daß der Schall von der Schallquelle durch schnelle Schwingungen erzeugt wird,
 2. folgern, daß dabei die Luft im Takt der Schwingungen zusammengedrückt wird,
 3. aufgrund der Vorstellung, daß Luft aus Teilchen besteht, Vermutungen über den Mechanismus der Schallausbreitung anstellen,
 4. angeben, wie man den ungefähren Wert der Schallgeschwindigkeit in der Luft experimentell bestimmen kann,
 5. die Schallgeschwindigkeit mit der Geschwindigkeit von Autos und Flugzeugen vergleichen.

Zu 4: Da die Schallgeschwindigkeit in Luft ca. 340 m/s beträgt, sollte die Meßstrecke im Freien möglichst über 150 m lang sein, damit die gestoppte Zeit mindestens 0,5 s beträgt. (Weithin sichtbares Knallgerät wie z. B. eine Starterklappe benutzen).

Die Schüler sollen zunächst aus Umweltbeobachtungen den Schluß ziehen, daß der Schall für seine Ausbreitung Zeit braucht, und die Versuchsanordnung zur Messung der Schallgeschwindigkeit möglichst selbst erfinden.

Die Schallgeschwindigkeit wird durch die Länge der Strecke beschrieben, die der Schall in 1 s oder in 10 s zurücklegt.

TB: Erscheinungen und Kräfte in der unbelebten Natur

□ 4.4 LE Erde, Mond und Sonne

(3)

Lz:

- SSs
1. angeben, daß die Temperatur der Sonnenoberfläche außerordentlich hoch ist,
 2. erklären, warum erst die Sonneneinstrahlung das Leben auf der Erde ermöglicht,
 3. angeben, daß die Erde sehr viel kleiner als die Sonne, der Mond kleiner als die Erde ist,
 4. erläutern, daß Sonne und Mond ungefähr gleich groß aussehen, weil die Sonne sehr viel weiter entfernt ist als der Mond,
 5. erläutern, daß es auf dem Mond keine Atmosphäre und daher auch kein Leben gibt,
 6. beschreiben, daß die Erde sich einmal am Tag um sich selbst dreht,
 7. beschreiben, daß der Mond einmal in 28 Tagen um die Erde läuft,
 8. beschreiben, daß die Erde mit dem Mond einmal im Jahr um die Sonne läuft,
 9. erklären, daß die meisten Sterne sehr weit entfernte Sonnen sind.

In dieser Einheit sollen die Vorstellungen der Schüler über Erde, Mond und Sonne, die durch die Massenmedien schon in gewissem Umfange vorhanden sind, aufgenommen und geordnet werden.

Sofern die Schüler noch geozentrische Vorstellungen zeigen, werden diese im Klassengespräch erörtert. Satelliten- und Raumfahrerfotos von der Erde sollten bereitgehalten werden.

Wenn die Schüler danach fragen, kann die Entstehung der Mondphasen oder der Jahreszeiten behandelt werden.

4.5 LE Wärmequellen, Wärmetransport

4

Lz:

- SSs
1. Wärme als eine Form von Energie kennen und Beispiele für Wärmequellen nennen,
 2. beobachten, daß Temperaturunterschiede zwischen einander berührenden Körpern sich ausgleichen, und für diesen Vorgang den Begriff „Wärmeleitung“ benutzen,
 3. durch Beobachtung und eigene Versuche Stoffe nach guter und schlechter Wärmeleitfähigkeit ordnen und Anwendungen für gute und schlechte Wärmeleiter angeben,
 4. durch Analyse ihrer Beobachtungen aus dem täglichen Leben herausfinden, daß Wärmetransport über größere Entfernungen durch den Transport von warmer Luft oder warmem Wasser erreicht werden kann, und hierfür den Begriff „Wärmeströmung“ verwenden,
 5. die Aufgabe der Umwälzpumpe in einem Heizungskreislauf beschreiben.

Zu 2: Es gehört zu den wichtigsten qualitativen Merkmalen des Temperaturbegriffs, daß in einem sich selbst überlassenen physikalischen System die Wärmeenergie immer vom wärmeren zum kälteren Körper übergeht; Wärmeleitungsprozesse sind daher im Gegensatz zu den meisten anderen physikalischen Vorgängen nicht umkehrbar.

In der Diskussion über Wärmeausgleichsvorgänge kann gesagt werden, daß die von einem Körper abgegebene Wärme immer von einem anderen aufgenommen wird. Dadurch werden qualitative Vorkenntnisse für das Verständnis der Energie als Erhaltungsgröße gesammelt.

Zu 3: Herdplatten, Bügeleisensohlen usw. demonstrieren die Anwendung guter Wärmeleiter (Metalle), Doppelfenster, Styroporverkleidung usw. die Anwendung schlechter Wärmeleiter. Die Verbindung zur Biologie kann dadurch hergestellt werden, daß man auf Haarkleid bzw. Federn der Tiere hinweist.

Zu 5: Die natürliche Konvektionsströmung (Zimmerluft, ältere Heizanlagen) ist physikalisch schwierig zu verstehen und sollte deshalb möglichst nicht angesprochen werden.

4.6 LE Schwimmen und Sinken, Schiffe

6

Lz:

- SSs
1. aufgrund von Beobachtungen und eigenen Versuchen Materialien einteilen in solche, die schwimmen, und solche, die untergehen,
 2. herausfinden, daß bei geeigneter Formgebung auch Dinge aus solchen Materialien (Schalen, Schiffe) schwimmen können, die sonst untergehen,
 3. angeben, daß jene Vollkörper schwimmen, die leichter sind als eine Wassermenge von gleichem Rauminhalt,
 4. angeben, daß jene Vollkörper untergehen, die schwerer sind als die Wassermenge von gleichem Rauminhalt,
 5. das Schwimmen eines Plastilinbootes oder eines eisernen Schiffes dadurch erklären, daß diese Hohlkörper insgesamt leichter sind als eine Wassermenge von gleichem Rauminhalt.

Zu 3: Die Schwierigkeit bei der Beschreibung der Versuchsergebnisse zu 1. liegt darin, daß die Begriffe 'leichter als Wasser' oder 'schwerer als Wasser' von den Schülern (und vielen Erwachsenen) als qualitative Umschreibungen der Dichte bzw. des spezifischen Gewichtes benutzt werden. Es müßte eigentlich 'spezifisch leichter' oder 'spezifisch schwerer' als Wasser heißen.

Man muß hier nicht unbedingt den Fachausdruck 'spezifisch' benutzen, sollte aber darauf achten, daß die Schüler die Beschreibung 'leichter als Wasser' im richtigen Sinne verstehen: Leichter bedeutet hier 'leichter als eine Wassermenge von gleichem Rauminhalt'.

Eine exakte physikalische Erklärung des Schwimmens läuft auf die Erarbeitung der Begriffe Dichte, Kraft, Druck und Auftriebskraft hinaus und ist hier nicht beabsichtigt. In einer leistungsstarken Klasse kann man auf das Phänomen der Auftriebskraft eingehen (hierzu lassen sich recht gut Schülerversuche anstellen), ohne aber zu erklären, wie diese Kraft zustande kommt.

TB: Technische Anwendungen physikalisch-chemischer Vorgänge

□ 4.7 LE Fahrradbeleuchtung

(3)

Lz:

- SSs
1. angeben, daß der Dynamo eine Stromquelle ist,
 2. die elektrischen Anschlußstellen des Dynamos zeigen,
 3. angeben, daß der Rahmen des Rades als zweite leitende Verbindung zwischen Dynamo und Lampe bzw. Rücklicht dient,
 4. einen Fehler in der Fahrradbeleuchtung finden und beheben,
 5. die Schaltskizze eines einfachen elektrischen Stromkreises und die der Fahrradbeleuchtung (Parallelschaltung zweier Lampen zeichnen).

Ein kleiner Kurs in Fahrradelektrik ist auch vom Aspekt der Verkehrssicherheit her sehr wünschenswert. Die Schüler sollten in die Lage versetzt werden, eine systematische Fehlersuche an einer defekten Fahrradbeleuchtung durchzuführen: Prüfen der Glühlampen (mit Hilfe einer Batterie oder durch Auswechseln der Lampen aus Scheinwerfer

und Rücklicht), Prüfung der Kabelanschlüsse an Dynamo und an den Lampen, der Verbindung des Dynamogehäuses und der Lampengehäuse zum Rahmen unter Beachtung der Isolationswirkung von Lack, Farbe oder Rost. Es sind nur Schaltsymbole nach DIN zu verwenden.

□ 4.8 LE Gefahren des elektrischen Stromes (2)

Lz:

- SSs
1. beschreiben, daß die Höhe der in Volt (V) angegebene Spannung einer elektrischen Energiequelle etwas über ihre Gefährlichkeit sagt und daß das Berühren von Teilen, die unter höherer Spannung als 40 V stehen, lebensgefährlich sein kann,
 2. erklären, warum man keine elektrischen Geräte öffnen darf, deren Stecker in der Steckdose steckt,
 3. erklären, warum Anschlußkabel oder Stecker mit schadhafter Isolation nicht mehr benutzt werden dürfen,
 4. angeben, warum man in feuchten Räumen wie z. B. im Badezimmer möglichst gar nicht mit elektrischen Geräten hantieren soll.

□ 4.9 LE Elektromagnet (3)

Lz:

- SSs
1. beschreiben, daß der elektrische Strom auch magnetische Wirkung hat,
 2. den Aufbau eines Elektromagneten beschreiben,
 3. besondere Eigenschaften des Elektromagneten im Vergleich zum Dauermagneten nennen,
 4. Beispiele für die Anwendung des Elektromagneten nennen.

Zu 1: Der Elektromagnet ist den Schülern vielfach schon von elektromechanischen Baukästen her bekannt. Er kann in Schülerübungen sehr einfach durch einen mit Kupferdraht umwickelten dicken Nagel dargestellt werden, den man an eine Flachbatterie anschließt.

Zu 4: Geeignete Beispiele sind: Elektrokran, elektrischer Türöffner, einfacher Morseapparat, Klingel, Antrieb von Weichen und Signale bei der Eisenbahn.

4.10 LE Verschiedene Fahrzeuge und ihre Geschwindigkeiten**2**

Lz:

- SSs
1. erklären, was man unter der Geschwindigkeit eines Fahrzeuges versteht,
 2. Geschwindigkeitsangaben in einfachen Beispielen von m/s in km/h und umgekehrt umrechnen,
 3. die Größenordnung der Geschwindigkeiten von Fußgängern, Fahrrädern, Autos und Flugzeugen kennen.

Schüler dieser Altersstufe verstehen unter der Geschwindigkeit eines Autos vielfach dessen Höchstgeschwindigkeit. Daß auch eine Schnecke eine Geschwindigkeit besitzen kann, ist schwer einzusehen. Man spricht am besten von 'Meter in der Sekunde' oder 'Kilometer in der Stunde'. Als Schülererklärung kann erwartet werden: Die Geschwindigkeit gibt an, welche Strecke in der Sekunde (Stunde) zurückgelegt wird.

Die Umrechnung von Geschwindigkeiten von km/h in m/s hat wesentliche Bedeutung für die Verkehrserziehung: Ein Kind kann sich wenig darunter vorstellen, daß ein Auto 72 km/h fährt. Viel direkter auf die Verkehrssituation bezieht sich dagegen die Angabe, daß es 20 Meter in einer Sekunde zurücklegt.

Verkehrserziehung

1. Übersichtstabelle

Themenbereiche und Lerneinheiten der Verkehrserziehung

Themenbereiche	Vorklasse Lerneinheiten	Klasse 1 Lerneinheiten
Verkehrsteilnehmer	☐ 0.1 (1) Farborientierung ☐ 0.2 (1) Geometrische Formen ☐ 0.3 (1) Schallorientierung ☐ 0.4 (1) Raumorientierung ☐ 0.5 (2) Überqueren der Fahrbahn ☐ 0.6 (1) Spielen auf der Straße	☐ 1.1 (2) Überqueren der Fahrbahn ☐ 1.2 (1) Sehen und gesehen werden ☐ 1.3 (2) 3-A-Training ☐ 1.4 (1) Kontaktaufnahme zum Verkehrspartner
Verkehrswege	☐ 0.7 (1) Die Bereiche der Straße	☐ 1.5 (1) Besondere Gefahren auf der Straße
Verkehrsmittel	☐ 0.8 (2) Das Kleinkind als Fahrzeugbenutzer	☐ 1.6 (2) Das Kind als Mitfahrer ☐ 1.7 (1)*) Das Kind als Radfahrer

*) Diese LE ist durchzuführen, wenn bereits mehrere Schüler des 1. Schuljahres das Fahrrad benutzen. Weitere Stunden zu dieser LE sind den übrigen Grundschulfächern zu entnehmen.

Sämtliche LE mit den angegebenen Minimalstunden sind lt. Erlaß vom 26. 3. 1973 — X 21a—19—02/3 und lt. Erlaß vom 21. 6. 73—X 21a—19—02/3 — verbindlich. Sie stellen einen geschlossenen Kurs der Verkehrserziehung dar, der keiner Erweiterung durch freie L.E bedarf.

Klasse 2 Lerneinheiten	Klasse 3 Lerneinheiten	Klasse 4 Lerneinheiten
☐ 2.1 (1) Sicherheit durch Aufmerksamkeit ☐ 2.2 (2) Verkehrsgerechtes Fußgängerverhalten	☐ 3.1 (1) Deutliches Verhalten — Verhalten deuten ☐ 3.2 (1) Schlechte Sichtverhältnisse ☐ 3.3 (2) Defensives Verhalten	☐ 4.1 (2) Verkehrsregelung durch Verkehrszeichen, Ampeln und Polizeibeamte ☐ 4.2 (2) Vorfahrtsregeln ☐ 4.3 (2) Abbiegen, Überholen, Vorbeifahren ☐ 4.4 (7) Partnerschaft im Straßenverkehr ☐ 4.5 (1) Theoretische Radfahrprüfung
☐ 2.3 (1) Straßenbereiche und ihre Benutzer ☐ 2.4 (2) Verkehrszeichen und andere Hilfen	☐ 3.4 (2) Hauptverkehrswege und Brennpunkte des Verkehrs im Wohnort	☐ 4.6 (2) Besondere Gefahren auf der Straße
☐ 2.5 (1) Rechts fahren, links überholen ☐ 2.6 (2) Bremswege ☐ 2.7 (1) Fahrzeuge mit Sonderrechten	☐ 3.5 (1) Das verkehrssichere Fahrrad ☐ 3.6 (3) Theoretische und praktische Fahrschule	☐ 4.7 (3) Sichere Beherrschung des Fahrrades in besonderen Situationen ☐ 4.8 (1) Praktische Radfahrprüfung

Kursus Verkehrserziehung**2. Themenbereiche, Lerneinheiten und Lernziele****2.1 Vorklasse** (10)

TB: Verkehrsteilnehmer

□ 0.1 LE Farborientierung (1)

Lz:

- SSs 1. Grundfarben unterscheiden und benennen,
 2. Farbsignale im Verkehr unterscheiden und auf sie entsprechend reagieren.

Mengenlehrematerial
 Farbige Stäbe
 Ampelmodell
 Signaleffektive Kleidung

□ 0.2 LE Geometrische Formen (1)

Lz:

- SSs 1. Geometrische Grundformen unterscheiden und benennen,
 2. Formen der Verkehrsschilder unterscheiden und benennen (Quadrat, Rechteck, Dreieck, Kreis),
 3. die Bedeutung folgender Verkehrszeichen erklären:
 Fußgängerüberweg
 Bushaltestelle
 Radfahrer
 Fußgänger
 Radweg und Fußweg nebeneinander.

Mengenlehrematerial

Verkehrsschilder
 Ratespiel

Verkehrszeichenkartei
 (RGV-Verlag)

Standorte im Schulbezirk feststellen

Arbeitsblätter ausmalen

□ 0.3 LE Schallorientierung (1)

Lz:

- SSs 1. Geräusche nach Klang, Lautstärke und Richtung unterscheiden,
 2. Geräusche im Verkehr unterscheiden und benennen,
 3. Verkehrsgeräusche kennenlernen, einprägen und zuordnen (Hupen, Klingeln, Quietschen, Sausen, Rumpeln u. a.)

Klingeln, Hupe
 Spiel: Blindekuh

Tonbandaufnahme
 Verkehrswirklichkeit

Geräusche mit Bildern oder Modellen kombinieren (Radfahrer-Klingel)

*) Bei der Verkehrserziehung sind die Bemerkungen zur unterrichtlichen Gestaltung stichwortartig gehalten und den einzelnen Lernzielen zugeordnet. Daher wird die tabellarische Anordnung bevorzugt.

□ 0.4 LE Raumorientierung

(1)

Lz:

- SSs 1. Lagebeziehungen erkennen und beschreiben (links-rechts, nah-fern, oben-unten, zwischen, gegenüber u. a. m.),
2. Bewegungsrichtungen unterscheiden und benennen (vorwärts-rückwärts, auf mich zu-von mir weg, schräg, gerade)
3. die Raumorientierung auf Verkehrssituationen übertragen.

Ratespiel

Darstellungen von Verkehrssituationen lesen (Dias, Wandbilder)

Zeigeübungen

Verkehrsspiel

Magnettafel

Beobachtungen an der Kreuzung

□ 0.5 LE Überqueren der Fahrbahn

(2)

Lz:

- SSs 1. Die Fahrbahn sicher überqueren und dabei die eigene Absicht kundtun (am Bordstein halt, erst links dann rechts, dann noch einmal links schauen, Handzeichen geben),
2. die Gefährdung durch Sichthindernisse (Fahrzeuge, Hecken, Plakate u. a. m.) aufzeigen u. einschätzen,
3. die Fahrbahn auf dem kürzesten Wege und zügig überqueren.

Pamfi-Filme und Dias

Pamfi will über die Straße

F 923/8 F8

Pamfi schaut nach links und rechts

F 2053/8 F9

Dia-Serie 2053

Wandfries: „Am Bordstein halt!“

Übungen im Schonraum und in der Verkehrswirklichkeit

Arbeitsblatt: Wege einzeichnen

□ 0.6 LE Spielen auf der Straße

(1)

Lz:

- SSs 1. Aufzählen und begründen, wo sie ungefährdet spielen können,
2. Spiele und Spielzeug aufzählen und begründen, wo diese zu einer Gefahr werden,

Auswahl der Spiele und Spielorte im Wohnbezirk

Spielfelder nach Kriterien der Sicherheit aussuchen

Geeignete und ungeeignete Plätze zum Spielen

Lokalbesichtigung

TB: Verkehrswege

☐ 0.7 LE Die Bereiche der Straße

(1)

Lz:

- SSs
1. Die Straßenteile Gehweg, Radweg und Fahrbahn unterscheiden und benennen,
 2. angeben, welche Verkehrsteilnehmer diese Straßenteile benutzen,
 3. angeben, daß die Fahrzeuge auf der (in Fahrtrichtung) rechten Seite fahren.

Zeichnung, Wandbild,
Verkehrsteppich,
Verkehrstischdecke
Verkehrsbeobachtung

TB: Verkehrsmittel

☐ 0.8 LE Das Kleinkind als Fahrzeugbenutzer

(2)

Lz:

- SSs
1. aufzählen, welche Fahrzeuge Spielzeug (Dreirad, Gocart, Kinderfahrrad usw.) und welche Verkehrsmittel sind,
 2. die Fahrzeuge den jeweiligen Straßenbereichen zuordnen,
 3. sich als Mitfahrer in öffentlichen Verkehrsmitteln verkehrsgerecht verhalten (beim Warten, beim Ein- und Aussteigen, während der Fahrt festhalten usw.).

Modelle
Magnettafel

Film „Mit dem Schulbus zur Schule“ FT 2176 mit 8 Dias

2.2 Klasse 1

(10)

TB: Verkehrsteilnehmer

□ 1.1 LE Überqueren der Fahrbahn

(2)

Lz:

SSs 1. Die Fahrbahn an ungesicherten Stellen verkehrsgerecht überschreiten (am Bordstein halt, erst links, dann rechts, dann noch einmal links schauen usw.),

2. das richtige Verhalten am Fußgängerüberweg beschreiben und realisieren,

3. einen von Schülerlotsen gesicherten Überweg richtig benutzen,

4. das richtige Verhalten am ampelgesicherten Überweg beschreiben und entsprechend realisieren,

5. erklären und begründen, warum der kürzeste Weg nicht immer der sicherste ist.

Filme

„Pamfi will über die Straße“

F 923/8 F 8

„Pamfi schaut nach links und rechts“ F 2053/8 F 9

Verhalten an Baustellen

Film

„Pamfi am Zebrastreifen“

FT 2109/8 F 100

Verkehrswirklichkeit

Jugendverkehrsschule

Verkehrswirklichkeit

Zeichneng

Arbeitsblätter

Schulwegplan

Übungen im Schonraum

□ 1.2 LE Sehen und gesehen werden

(1)

Lz:

SSs 1. Die Zweckmäßigkeit kontrastfarbiger Kleidung (z. B. gelbe Mützen, Seglerjacke, weiße Stiefel) begründen,

2. begründen, warum das plötzliche Hervortreten hinter Sichthindernissen eine große Gefahr bedeutet (..auch du kannst nicht oder zu spät gesehen werden).

Übungen mit normaler und signaleffektiver Kleidung

Demonstrationen mit Lehrerfahrzeugen im Schonraum

1.3 LE 3-A-Training

(2)

Lz:

SSs 1. Den Fußgänger als Verkehrspartner nach Altersgruppen einordnen,

2. die eventuelle Absicht des Fußgängers voraussehen,

3. den möglichen Aufmerksamkeitsgrad des Fußgängers einschätzen.

Zu 1.—3. Bilder, Dias
Verkehrsbeobachtung

1.4 LE Kontaktaufnahme zum Verkehrspartner**(1)**

Lz:

- SSs 1. Beschreiben, wie sie sich mit jedem Fahrzeuglenker durch Blickkontakt und Handzeichen verständigen können,
2. anderen Verkehrsteilnehmern ihre Absicht signalisieren.

Film

„Fahrer sehen — sicher gehen“
FT 965Übung im Schonraum
(Jugendverkehrsschule)

TB: Verkehrswege

1.5 LE Besondere Gefahren auf der Straße**(1)**

Lz:

- SSs 1. Die Bedeutung der verschiedenen Verkehrswege im Schulbezirk beschreiben und begründen (Hauptstraße, Durchgangsstraße, Nebenstraße, Sackgasse usw.),
2. den durch die Tageszeit oder durch Witterungseinflüsse veränderten Zustand der Verkehrswege erkennen und sich auf die besonderen Gefahren einstellen,
3. die unterschiedliche Belastung der Verkehrswege beschreiben, begründen und sich entsprechend verhalten (Spitzenverkehr, Markt usw.).

Folie oder Tafelskizze

Erlebnisberichte
Versuche an ungefährlichen Stellen

Beobachtungsaufgaben

TB: Verkehrsmittel

□ 1.6 LE Das Kind als Mitfahrer**(2)**

Lz:

- SSs 1. Gefahren beim Warten auf den Bus sowie beim Ein- und Aussteigen nennen und die Möglichkeiten zu ihrer Vermeidung aufzählen,
2. das richtige Verhalten als Mitfahrer beschreiben und begründen,
3. die notwendigen Regeln der Sicherheit und Ordnung bei der gemeinsamen Benutzung des Schulbusses erkennen, einsehen und einhalten,
4. begründen, warum sie erst nach Abfahrt des Busses die Fahrbahn überqueren sollen,
5. begründen, warum sie als Mitfahrer im PKW hinten sitzen sollen.

Film „Mit dem Schulbus zur Schule“ FT 2176
„Verhalten am Schulbus“
RGG-Diaserie Nr. 20

Unterrichtsgänge zu Haltestellen, Straßenbahn- (Bus-) Depots und Bahnhof, Fahrt mit Straßenbahn oder Bus, Beobachtungsaufgaben während der Busfahrt, Erlebnisberichte der Kinder

Versuche aus der Physiksammlung, Massenträgheit

□ 1.7 LE Das Kind als Radfahrer

(1)*

Wenn viele Schüler dieser Altersstufe für den Schulweg schon ein Fahrrad benutzen müssen, sollen sie

- Lz:
1. die zu einem verkehrssicheren Fahrrad gehörenden Teile aufzählen, zeigen sowie begründen, warum sie nur ein so ausgerüstetes Fahrrad benutzen dürfen,
 2. das Fahrrad sicher beherrschen,
 3. das Fahrrad mit beiden Händen sicher lenken,
 4. sicher auf- und absteigen,
 5. das Fahrrad einhändig lenken, um die Fahrtrichtung anzuzeigen,
 6. sich während der Geradeausfahrt umsehen und dabei die Spur halten,
 7. Gepäckstücke sachgerecht befestigen und damit fahren,
 8. die für sie als Radfahrer auf ihren Schulwegen wichtigen Verkehrszeichen kennen und sich entsprechend verhalten,
 9. kritische Situationen erkennen und Gefahren dadurch vermeiden, daß sie absteigen und ihr Fahrrad schieben.

Anschauungsobjekt Fahrrad
Lehrtafel „Das verkehrssichere Fahrrad“

Übungen im Schonraum und in der Jugendverkehrsschule

Bildtafelordner

*) Um die hierfür erforderlichen weiteren Stunden sind andere Fächer des 1. Schuljahres zu kürzen.

2.3 Klasse 2

(10)

TB: Verkehrsteilnehmer

□ 2.1 LE Sicherheit durch Aufmerksamkeit

(1)

Lz:

- SSs 1. Begründen, daß ungeteilte Aufmerksamkeit wichtigste Voraussetzung für Sicherheit im Straßenverkehr ist,
2. begründen, warum unangemessene Eile oder Trödelei zu Aufmerksamkeitssteilung führen und dadurch Gefahrensituationen hervorgerufen werden können.

Erlebnisberichte

□ 2.2 LE Verkehrsgerechtes Fußgängerverhalten

(2)

Lz:

- SSs 1. Auf Gehwegen und Fußgängerüberwegen rechts gehen, den gefährlichen Fahrbahnrand meiden und dies begründen,
2. außerhalb geschlossener Ortsschaften auf Landstraßen ohne Gehwegen links gehen und dies begründen (Ausnahme: geschlossene Gruppe),
3. aufgrund von Beobachtungen in der Verkehrswirklichkeit das Verhalten von Fußgängern beurteilen.

Erlebnisberichte

Filme

„Pamfi auf der Landstraße“
F 977/8 F 36„Prüffilm für Fußgänger“
FT 2268„Sicher zur Schule“ (Land)
FT 2079„Der sichere Schulweg“
(Stadt) FT 2105)

TB: Verkehrswege

□ 2.3 LE Die Straßenbereiche und ihre Benutzer

(1)

Lz:

- SSs 1. Die verschiedenen Verkehrsteilnehmer den verschiedenen Bereichen zuordnen,
2. aufzählen, in welchen Fällen Fußgänger und Radfahrer auf einem gemeinsamen Verkehrsweg gleichberechtigt sind (Kombinierter Rad- und Gehweg, Mehrzweckstreifen usw.)

Verkehrszeichen

Kombinierter Rad- und Fußweg

□ 2.4 LE Verkehrszeichen und andere Hilfen

(2)

Lz:

- SSs 1. Die für sie als Fußgänger und Radfahrer in ihrem Schulbezirk wichtigen Verkehrszeichen kennen, benennen und als Hilfen akzeptieren (Vorfahrtszeichen, Sperrzeichen, Einbahnstraßen usw.)
2. Fahrbahnmarkierungen in ihrer Bedeutung als Verkehrszeichen erkennen, erklären und sich entsprechend verhalten,
3. Verkehrsinselfn und Sperrflächen als Hilfen beim Überqueren der Fahrbahn erkennen und in Anspruch nehmen.

Verkehrszeichenkassette
Lernspiele und Trainer

Magnettafel
Jugendverkehrsschule

Verkehrswirklichkeit

TB: Verkehrsmittel

□ 2.5 LE Rechts fahren — links überholen

(1)

Lz:

- SSs 1. Erläutern, daß die Regelung „rechts fahren-links überholen“ für alle verbindlich ist,
2. begründen, warum langsamere Fahrzeuge (Trecker, Fahrrad) scharf rechts fahren müssen.

Magnettafel
Film: „Der Radfahrer und die anderen Verkehrsteilnehmer“
FT 2005

□ 2.6 LE Bremswege

(2)

Lz:

- SSs 1. An Beispielen und Versuchen erfahren, daß sich nähernde Fahrzeuge nicht auf der Stelle anhalten können, sondern immer unterschiedlich lange Anhaltewege haben (Abhängigkeit z. B. von Größe, Gewicht, Geschwindigkeit, Fahrer, Witterung und Straßenzustand).

Versuche aus der Physik
praktische Versuche mit Bandmaß
und Stoppuhr auf dem Schulhof.

□ 2.7 LE Fahrzeuge mit Sonderrechten

(1)

Lz:

- SSs 1. Fahrzeuge mit Sonderrechten aufzählen und beschreiben,
2. ihr Verhalten auf die Fahrweise dieser Fahrzeuge einstellen.

Bilder, Modelle,
Tonaufnahmen
Besuch bei Feuerwehr und Polizei

2.4 Klasse 3

TB: Verkehrsteilnehmer

□ 3.1 LE Deutliches Verhalten — Verhalten deuten

(1)

Lz:

- SSs 1. Sich nach dem Grundsatz „Sehen und gesehen werden“ deutlich verhalten,
2. die eigene Absicht rechtzeitig und deutlich anzeigen,
3. die Absichten der anderen Verkehrsteilnehmer rechtzeitig erkennen und deuten.

Film: FT 965

„Fahrer sehen — sicher gehen“
Darstellendes Spiel in der Klasse
(Handzeichen-Blickkontakt)

Beobachtungen am Fußgänger-
Überweg

Film: FT 2090

„Vorsicht — Voraussicht“
(3-A-Training)

□ 3.2 LE Schlechte Sichtverhältnisse

(1)

Lz:

- SSs 1. Bei Regen, Nebel, blendender Sonne usw. den erschwerten Sichtverhältnissen Rechnung tragen (schlechte Sicht = schlecht gesehen werden),
2. begründen, warum es für die eigene Sicherheit äußerst wichtig ist, rechtzeitig gesehen zu werden (Kleidung, Beleuchtung usw.),
3. unübersichtliche und nicht einsehbare Stellen am Fahrbahnrand erkennen und aufzählen (parkende Fahrzeuge, Einfahrten, Bäume, Hecken usw.).

Impulse: Nachrichten aus dem
Verkehrsstudio
Zeitungsmeldungen
Schaubilder

Übungen im Klassenraum
(dunkle, helle Kleidung im dunk-
len Raum — Taschenlampe)
Übungen auf dem Schulhof

Magnettafel
Übungen auf dem Schulgelände,
auf Parkplätzen. in der Verkehrs-
wirklichkeit

□ 3.3 LE Defensives Verhalten

(2)

Lz:

- SSs 1. Für den Grundsatz des defensiven Verhaltens Beispiele nennen und sich entsprechend verhalten (nicht auf seinem vermeintlichen Recht bestehen, Leichtsinns ist kein Mut — Vorsicht keine Feigheit),
2. denen helfen, die es schwer haben (Alte, jüngere Kinder, Behinderte, Ortsfremde).

Dia-Reihe „Partnerschaft im
Straßenverkehr“ RGG
Übungen in der Schule (rechts
gehen, links überholen, antreten)
Zeitungsberichte,
Erlebnisberichte

TB: Verkehrswege

□ 3.4 LE Hauptverkehrswege und Brennpunkte des Verkehrs im Wohnort (2)

Lz:

- | | | |
|-----|--|---|
| SSs | <ol style="list-style-type: none"> 1. Die wichtigsten Verkehrswege des Wohnorts und gegebenenfalls der näheren Umgebung aufzählen und lokalisieren, 2. besondere Gefahrenstellen und Brennpunkte in diesem Bereich kennen und beschreiben, 3. die Notwendigkeit bestimmter Verkehrsregelungen einsehen und begründen, 4. die im Schonraum trainierten Verhaltensweisen in der Wirklichkeit anwenden. | <p>Sandkasten
Orts- und Stadtplan
Übersichtskarte
Arbeitsblätter
Schuleigene Dias
(örtliche Verhältnisse)

Beobachtungen an Brennpunkten

Übungen in der Verkehrswirklichkeit</p> |
|-----|--|---|

TB: Verkehrsmittel

□ 3.5 LE Das verkehrssichere Fahrrad (1)

Lz:

- | | | |
|-----|--|---|
| SSs | <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Einzelteile des Fahrrades benennen und ihre Funktion erklären, 2. die für die Verkehrssicherheit erforderlichen Teile aufzählen, zeigen und ihre Notwendigkeit begründen, 3. Mängel an der verkehrssicheren Ausrüstung erkennen, 4. einfache Mängel am Fahrrad erkennen, selbst beheben und das Fahrrad pflegen. | <p>Modell
Film: FT 2008
„Das verkehrssichere Fahrrad“

RGG-Fahrradstempel
Broschüre „Der verkehrssichere Radfahrer (RGG)“
Lehrtafel (mit Haftteilen)
„Das verkehrssichere Fahrrad“
Werkzeugtasche
Praktische Übungen
Wartung, Pannenhilfe</p> |
|-----|--|---|

□ 3.6 LE Theoretische und praktische Fahrschule (3)

Lz:

- | | | |
|-----|--|--|
| SSs | <ol style="list-style-type: none"> 1. Das Fahrrad sicher beherrschen, mit beiden Händen sicher lenken, sicher auf- und absteigen, einhändig lenken, um die Fahrtrichtung anzuzeigen und beim Rückwärtsblicken Spur zu halten, 2. Gepäckstücke sachgerecht befestigen und damit fahren, | <p>Fahrübungen im Schonraum
Dias „Der Radfahrer im Verkehr“
Jae

Verschiedene Gepäckstücke sachgerecht befestigen</p> |
|-----|--|--|

3. die für sie als Radfahrer wichtigen Verkehrszeichen kennen, benennen und sich entsprechend verhalten,
4. kritische Situationen erkennen und durch Absteigen und Schieben vermeiden.

Arbeitsblätter

Magnettafel und Verkehrs-
zeichenkassette
Lottospiel

Film: FT 953

„Gleichberechtigte Straßen“
Selbstgefertigte Zeichnungen und
Skizzen

Beobachtungen in der Verkehrs-
wirklichkeit

2.5 Klasse 4

TB: Verkehrsteilnehmer

□ 4.1 LE Verkehrsregelung durch Verkehrszeichen, Ampeln und Polizeibeamte (2)

Lz:

- | | | |
|-----|--|---|
| SSs | 1. Alle für den Radfahrer wichtigen Verkehrszeichen kennen und sich entsprechend verhalten, | Verkehrszeichenkassette
Magnettafel, Lottospiel |
| | 2. die Bedeutung der Farbsignale einer Lichtzeichenanlage kennen und sich entsprechend verhalten, | Ampelmodell
Übungen im Schonraum
(Jugendverkehrsschule) |
| | 3. die Weisungen von Polizeibeamten richtig deuten und entsprechend reagieren, | Verkehrspolizist spielen lassen
Gegenüberstellung auf Arbeitsblatt: Ampelfarben — Weisungen von Polizeibeamten |
| | 4. die Rangfolge von Verkehrsregelungen durch Verkehrsregeln, Verkehrszeichen. Lichtzeichenanlagen und Polizeibeamte kennen und begründen. | Kontrollübungen auf Testblatt |

□ 4.2 LE Vorfahrtsregeln

(2)

Lz:

- | | | |
|-----|---|--|
| SSs | 1. Die Notwendigkeit von Vorfahrtsregeln an Beispielen begründen, | Film: FT 953
„Gleichberechtigte Straßen“ |
| | 2. nachweisen, daß sie die verschiedenen Vorfahrtsregeln beherrschen. | Film: FT 2006
„Abknickende Vorfahrt“
Schaubilder und Dias
Beobachtungen an Brennpunkten, Übungen im Schonraum und in der Verkehrswirklichkeit |

4.3 LE Abbiegen, Überholen und Vorbeifahren

(2)

Lz:

- | | | |
|-----|--|---|
| SSs | 1. Das richtige Abbiegen nach rechts und links beschreiben und praktizieren, | Film: FT 952
„Einordnen und Abbiegen“ |
| | 2. das verkehrsgerechte Überholen und Vorbeifahren beschreiben und praktizieren. | Film: FT 2005
„Radfahrer und die anderen Verkehrsteilnehmer“ |

4.4 LE Partnerschaft im Straßenverkehr

(7)

Lz:

- SSs 1. Durch Beobachtungsaufgaben dazu-
geführt werden, falsche Verhaltens-
weisen anderer Verkehrsteilnehmer
zu erkennen und das richtige Verhal-
ten zu beschreiben,
2. an Beispielen aufzeigen, wie sie mög-
liches Fehrverhalten anderer Ver-
kehrsteilnehmer in ihr Verhalten ein-
kalkulierten (7. Sinn)
3. an Beispielen aufzeigen, daß Stim-
mungen das Verkehrsverhalten ne-
gativ beeinflussen können (Freude,
Angst, Kummer, Ärger)
4. Beispiele für defensives Verhalten
nennen (Verzicht auf Vorrechte, Rück-
sichtnahme auf Benachteiligte u. a.),
5. einige wichtige Verhaltensweisen am
Unfallort aufzählen und sich entspre-
chend verhalten, (z. B. Hilfe holen,
Verbleiben am Unfallort usw.),
6. anhand von Beispielen nachweisen,
daß sie den Sinn des § 1 StVO ver-
standen haben.

Film: FT 2074

„Prüffilm für Radfahrer“

Beobachtungen der Verkehrs-
wirklichkeit mit Einzelaufträgen
Deuten von Bildern und Dias
Nachspielen von beobachteten
Situationen auf der Magnettafel
Schriftliche Fixierung

Film: FT 1417

„Fahren mit Verstand“

Fernsehsports aus der Reihe

„Der 7. Sinn“:

„Kinder und ältere Menschen im
Straßenverkehr“

„Sicher auf zwei Rädern“

Erlebnisberichte

Zeitungs- und Polizeiberichte

Erlebnisberichte

Film: FT 1278

„Im Auto mobil“

Erste-Hilfe-Kasten

Bedienen von Telefon und Not-
rufsäule*)

Auskunft geben

Zeugenaussagen und Protokolle
vergleichen

Dia-Reihe

„Jeder kann helfen“ RGG

Erlebnisberichte

Analyse des § 1 (in Broschüre
„Der verkehrssichere Radfah-
rer, RGG-Verlag) anhand von
Beispielen (Schädigung, Gefähr-
dung, Behinderung, Belästigung)
Befragung der Verkehrs-
aufklärungsbeamten

*) Vergl. Teilbereich Gesellschaft LE 3.11.

□ 4.5 LE Theoretische Radfahrprüfung

(1)

Fragebogen
(Verkehrswacht oder
RGG-Verlag)

TB: Verkehrswege

□ 4.6 LE Besondere Gefahren auf der Straße

(2)

Lz:

SSs 1. Beispiele für unübersichtlichen Straßenverlauf nennen,

Bildtafelordner
Unübersichtliche Kurven,
Kuppen usw.

2. ihre Verhaltensweisen auf Gefällstrecken, in Steigungen und Kurven beschreiben und begründen,

Versuche aus der Physik
(schiefe Ebene)

3. verschiedenartige Beschaffenheiten der Straßenoberflächen und das entsprechende Fahrverhalten begründen,

Erlebnisberichte
Übungen im Schonraum
Bobachtungen in der
Verkehrswirklichkeit

4. die besonderen Verhaltensweisen im Überqueren von Bahnübergängen nennen und erklären,

5. richtiges Verhalten bei Behinderung durch Regen, Nebel, Schnee, Glätte, Dunkelheit oder Blendung beschreiben und die notwendige Eigensicherung beschreiben.

Berichte von eigenen Erlebnissen und Berichte über wetterbedingte Unfälle

TB: Verkehrsmittel

□ 4.7 LE Die sichere Beherrschung des Fahrrades in besonderen Situationen

(3)

Lz:

SSs 1. Durch gezielte Übungen ihre Fahrräder in besonders schwierigen Situationen sicher beherrschen (Ausfall einer Bremse, Ablaufen der Kette, Abkommen von der befestigten Straße u.a.)

Reaktionstraining
Übungen im Schonraum

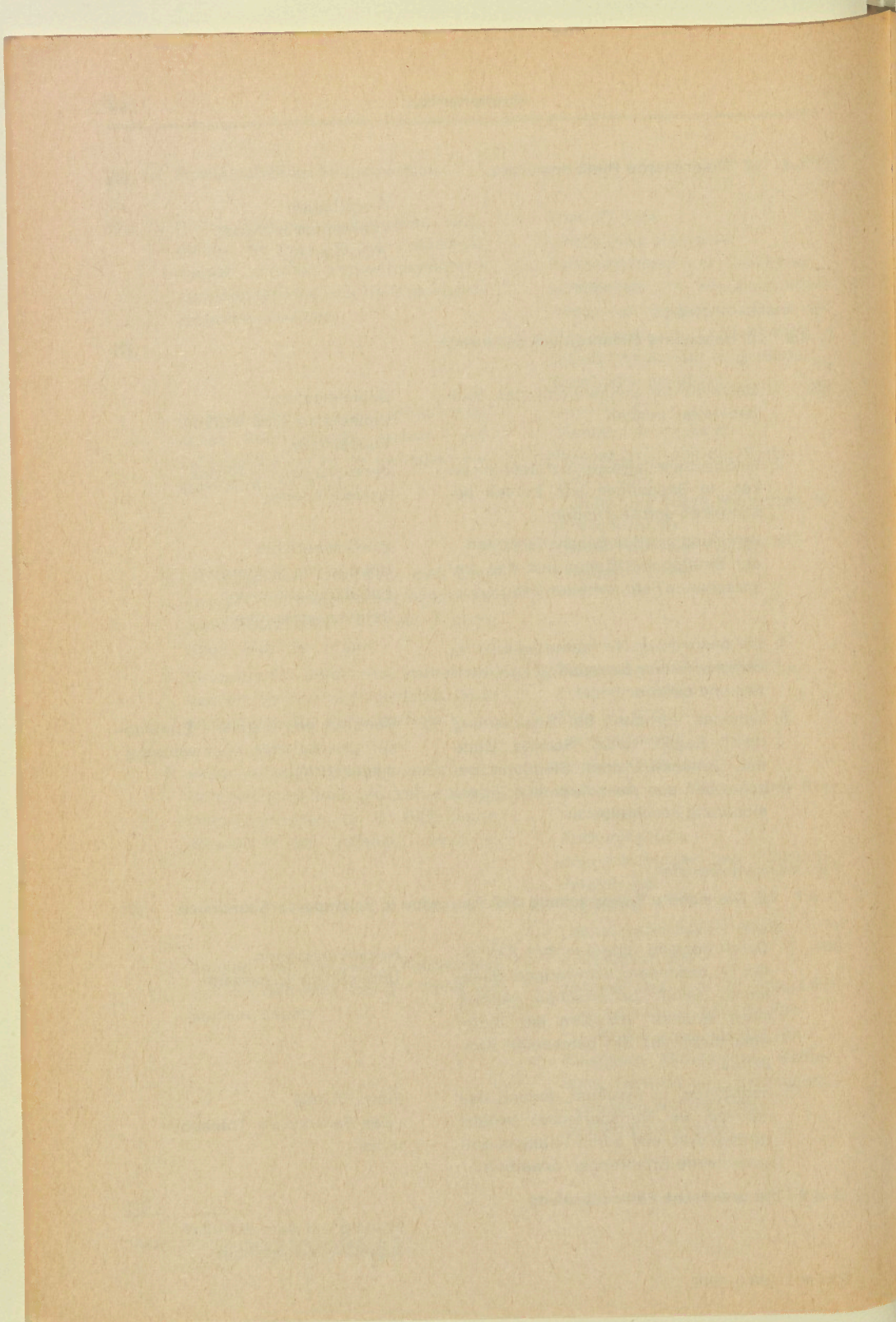
2. begründen, in welchem Umfang das Fahrrad als Transportmittel benutzt werden darf, und durch Übungen entsprechende Erfahrungen erwerben.

Film: FT 2009
„Das Fahrrad als Transportmittel“

□ 4.8 Die praktische Fahrradprüfung

(1)

Prüfung auf dem Schulhof
Jugendverkehrsschule



Leistungsprofile

Leistungsprofile

Die Leistungsprofile gelten für das Ende der vierten Klasse. Sie geben an, welche Lernleistungen als unerläßliche Vorbedingungen für den Lernfortschritt in der Orientierungsstufe zu gelten haben; sie sind als Minimalbedingungen zu betrachten. Affektive Lernziele wurden nicht in die Leistungsprofile aufgenommen.

1. Teilbereich Gesellschaft

1.1 *Geographie, Geschichte, Sozialerziehung*

1.1.1 TB Familie, Gruppe, Gesellschaft

- SSs
1. Mitglieder der Familie und ihre Aufgaben bezeichnen,
 2. äußere und innere Geschlechtsmerkmale von Mann und Frau mit Ausdrücken der Hochsprache benennen,
 3. die wesentlichen Vorgänge bei der Entstehung menschlichen Lebens erläutern,
 4. erklären, weshalb Mitbestimmung in der Schule auf Zusammenarbeit und Mitverantwortung beruht, und begründen, warum Ordnungen unentbehrlich, aber veränderbar sind,
 5. Beispiele für Aufgaben der Gemeinde aufzählen,
 6. Schleswig-Holstein und die Bundesrepublik Deutschland als größeren politischen und geographischen Rahmen erkennen und die Begriffe Staat und Bundesland anwenden.

1.1.2 TB Wohnen

- SSs
1. das Wohnen in verschiedenen Haustypen beschreiben und unterscheiden,
 2. am Beispiel einer Hausordnung darlegen, daß jeder, der seine Interessen und Rechte gewahrt wissen will, die anderer Menschen respektieren muß,
 3. an Beispielen aus der Orts-, Kultur- oder Sozialgeschichte belegen, daß Veränderungen stattgefunden haben,
 4. das Wohnen in Altstadt- und Neubaugebieten vergleichen.

1.1.3 TB Gesundheit/Schutz

- SSs
1. erklären, wie sie sich im Ernstfall bei nötiger Hilfeleistung zweckmäßig verhalten,
 2. einige Leistungen der öffentlichen Gesundheitsfürsorge aufzählen,
 3. beispielhafte Einrichtungen für Umwelt- und Küstenschutz in ihrer Funktion beschreiben.

1.1.4 TB Freizeit/Erholung

- SSs
1. Freizeiteinrichtungen des Nah- und Fernbereiches an Beispielen in ihrer Funktion beschreiben,
 2. sich über Möglichkeiten eigener Freizeitgestaltung äußern und eine individuelle Auswahl treffen.

1.1.5 TB Arbeit/Wirtschaft

- SSs
1. einfache Einrichtungen der Warenproduktion und -verteilung benennen und unterscheiden,
 2. die Versorgungskette durchschauen und folgende Begriffe richtig anwenden: Herstellen/Erzeugen, Verteilen, Transportieren, Verkaufen/Kaufen,
 3. Tausch von Kauf unterscheiden und Geld als Gegenwert für Ware/Arbeit verstehen,
 4. Produktions-, Verteiler- und Dienstleistungsbetriebe unterscheiden,
 5. Beziehungen zwischen Angebot, Nachfrage und Preisbildung erklären,
 6. Reklame nach Wert oder Verführung abwägen.

1.1.6 TB Orientierung/Information

- SSs
1. die richtige Reihenfolge der Monate und Jahreszeiten aufzählen,
 2. die Uhr ablesen und Zeitbezeichnungen anwenden,
 3. Ereignisse aus mehreren Jahrhunderten, die mit einer Jahreszahl versehen werden, richtig in eine Zeitleiste einordnen,
 4. einfache Detail- und Übersichtskarten lesen und benutzen,
 5. angeben, wie man Informationen gewinnt und überprüft,
 6. Mächte nennen, die schon den Grundschüler zu manipulieren versuchen (Mode, Kinderfernsehen, Werbefunk ...).

1.1.7. TB Natur des Raumes

- SSs
1. die Hauptelemente des Wetters benennen,
 2. Gesteinsmaterial einer Kiesgrube und seine Verwendung beschreiben,
 3. die Entstehung einer Ausgleichsküste beschreiben.

2. Teilbereich Natur

2.1 Biologie

- SSs
1. folgende Körperteile von Tieren nennen und zeigen: Kopf, Rumpf, Gliedmaßen, Brust, Hinterleib, Flügel, Beine, Fühler,
 2. folgende Teile der Pflanze nennen und zeigen: Wurzel, Stengel, Blatt, Blüte,
 3. folgende Körperteile des Menschen benennen: Oberarm, Unterarm, Oberschenkel, Unterschenkel, Finger, Zehen, Fuß, Hand, Glied, Scheide,
 4. wissen, daß alle Organismen wachsen und Beispiele nennen, wie man Wachstum feststellt,
 5. den Verlauf eines Experimentes beschreiben,
 6. wesentliche Merkmale einer Pflanzenfamilie oder einer Tiergruppe nennen,
 7. fünf Zimmerpflanzen, drei Haustiere (Heimtiere), je fünf Tiere und fünf Pflanzen aus der Schulumgebung nennen und unterscheiden,
 8. ein Beispiel nennen, wie Tiere oder Pflanzen dem Standort angepaßt sind.

2.2 Chemie und Physik

2.2.1 TB Eigenschaften und Veränderungen von Stoffen

- SSs 1. folgende Stoffe kennen, wiedererkennen und mit Namen bezeichnen: Holz, Eisen, Glas, Gummi, Papier, Wasser, Luft, Stein, Leder, Kupfer, Silber, Gold, Messing, Wolle, Plastik, Zinn, Stearin,
2. diese Stoffe an Gegenständen erkennen und sie aufgrund ihrer stofflichen Eigenschaften beschreiben (Oberflächenbeschaffenheit, Farbe, Verformbarkeit, Brennbarkeit, Schwimmfähigkeit),
3. Stoffe nach Gruppen ordnen (Metall, Kunststoff, Holz ...).
4. die Zustandsformen fest, flüssig, gasförmig nennen,
5. an den Beispielen Wasser, Luft, Stearin die Zustandsformen bei Zimmertemperatur bezeichnen,
6. Wasser in seinen drei Zustandsformen bezeichnen und beschreiben,
7. die Bezeichnung „Teilchen“ als Grundbegriff der Teilchenvorstellung kennen und angeben, daß in einem Gemisch verschiedene Teilchenarten vorkommen,
8. Trennverfahren für die Gemische Sand/Steine, Sand/Eisenfeilspäne und Sand/Wasser aufzählen und sachgerecht anwenden,
9. brennbares Gas, Luft und hohe Temperatur als Bedingungen für den chemischen Vorgang der Verbrennung bezeichnen und das Entfernen von brennbaren Stoffen, den Entzug von Luft oder die Abkühlung als Grundprinzipien des Löschens erklären,
10. die sachgerechten Bezeichnungen folgender Geräte nennen und den Geräten zuordnen: Reagenzglas, Trichter, Filtrierpapier, Gasbrenner, Asbestdrahtnetz, Becherglas, Erlenmeyerkolben.

2.2.2 TB Meß- und Darstellungsverfahren

- SSs 1. die Längenmaße mm, cm, m, km; die Massenmaße g, kg; die Hohlmaße l, ml; das Raummaß cm^3 nennen, Größenbeziehungen zwischen vergleichbaren Maßen (z. B. $1 \text{ m} = 100 \text{ cm} = 1000 \text{ mm}$) angeben und einfache Umrechnungen durchführen,
2. Meßgeräte (Lineale, Bandmaße, Balkenwaage, Thermometer) ablesen.

2.2.3 TB Erscheinungen und Kräfte in der unbelebten Natur

- SSs 1. einen Versuch zum Schmelzen von Eis und Schnee planen und durchführen,
2. eine Wärmequelle entzünden und sachgerecht handhaben,
3. drei Lichtquellen nennen und Schatten als unbeleuchtete Stelle deuten,
4. drei Anwendungsmöglichkeiten im täglichen Leben aufzählen,
5. die Pole eines Magneten bezeichnen und die Wirkung zweier Magnete zueinander beschreiben,
6. Gleichgewichtsbedingungen an einer Wippe mit einfachen Je-Desto-Beziehungen beschreiben,

7. die Verdunstung als Verteilen von Wasserteilchen in der Luft und die Kondensation als Zusammenkommen dieser Teilchen erklären,
8. Wasserdampf von Nebel unterscheiden,
9. den Wasserkreislauf in der Natur mit Hilfe der Begriffe Verdunsten und Kondensieren beschreiben,
10. Erde, Mond und Sonne als Himmelskörper bezeichnen und ihre Bewegungen umeinander beschreiben,
11. die Sonne als einen Stern von vielen, die Licht und Wärme ausstrahlen, kennen.

2.2.4 TB Technische Anwendungen physikalisch-chemischer Vorgänge

- SSs
1. die Trinkwasseraufbereitung als Wasserreinigung erläutern,
 2. eine Glühlampe mit einer Flachbatterie zum Leuchten bringen,
 3. mit Glühlampe, Drähten, Fassung, Schalter und Flachbatterie eine funktionierende Beleuchtung bauen,
 4. drei Leiter und drei Isolatoren nennen,
 5. angeben, daß der Fahrradrahmen als zweite leitende Verbindung zwischen Dynamo und Lampe dient,
 6. angeben, daß das Berühren stromführender Teile bei Voltzahlen, die größer als 40 sind, lebensgefährlich ist,
 7. die Bedeutung von Isolationsstoffen als Berührungsschutz verstehen und erklären, warum bei Umgang mit elektrischen Geräten in Feuchträumen (Badezimmer) besondere Vorsicht notwendig ist.

3. Verkehrserziehung

- SSs
1. das verkehrsgerechte Verhalten des Fußgängers in folgenden Situationen beschreiben und anwenden: auf Straßen mit und ohne Gehwegen; beim Überstreiten der Fahrbahn an ungesicherten Stellen; an Überwegen mit und ohne Lichtzeichenanlagen, an Kreuzungen und Einmündungen mit und ohne Lichtzeichenanlagen, an Kreuzungen bei Verkehrsregelung durch Polizeibeamte,
 2. die zur Verkehrssicherheit erforderliche Ausrüstung des Fahrrades nennen,
 3. das verkehrsgerechte Verhalten des Radfahrers in folgenden Situationen beschreiben:
beim Überqueren von Kreuzungen und Einmündungen; beim Überholen und Vorbeifahren; beim Rechts- und Linksabbiegen,
 4. mindestens zehn für den Fußgänger und Radfahrer bedeutsame Verkehrszeichen und Regelungen kennen und in ihrer Bedeutung beschreiben,
 5. das verkehrsgerechte Verhalten als Mitfahrer in öffentlichen Verkehrsmitteln beschreiben,
 6. Straßen, ihre Bedeutung, Einteilung und Zuordnung ihrer Benutzer beschreiben Gefahren, die durch ihre Beschaffenheit (Qualität, Witterung usw.) oder durch ihre Belastung (Hauptstraße, Spitzenverkehr) entstehen können, beschreiben.
 7. Gefahren beschreiben, die durch die Beschaffenheit der Straßen (Qualität, Witterung) oder durch ihre Belastung (Hauptstraße, Spitzenverkehr) entstehen.

Lehrplan Grundschule und Vorklasse

Erlaß des Kultusministers vom 6. Mai 1975

— X 200 — 40 — 02 —

1. Mit Erlaß vom 28. September 1971 (NBl. KM. Schl.-H. S. 372) wurden die „Hinweise und Empfehlungen zum Unterricht in der Grundschule“ veröffentlicht und die Leiter der Schulen und die Lehrkräfte der Grundschulen gebeten, diese dem Unterricht zugrunde zu legen. Der „Vorläufige Rahmenplan — Unterricht und Erziehung in der Vorklasse der Grundschule“ wurde durch Erlaß vom 15. Januar 1971 (nv) eingeführt. Seit 1972 ist ein Lehrplanausschuß mit einer Vielzahl fachlicher Unterausschüsse tätig gewesen, um die im Erlaß vom 28. September 1971 angekündigten „Richtlinien für die Primarstufe“ zu erarbeiten. Beide o. g. Pläne wurden überarbeitet und in den Lehrplan Grundschule integriert. Sie werden unter dem Titel „Lehrplan Grundschule und Vorklasse“ veröffentlicht.
2. Der „Lehrplan Grundschule und Vorklasse“ löst die „Richtlinien für die Lehrpläne der Grundschulen des Landes Schleswig-Holstein“ aus dem Jahre 1961 ab und ersetzt die „Hinweise und Empfehlungen zum Unterricht in der Grundschule“ sowie den „Vorläufigen Rahmenplan — Erziehung und Unterricht in Vorklassen an Grundschulen in Schleswig-Holstein 1971“. Der Erlaß „Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche“ vom 29. Mai 1973 (NBl. KM. Schl.-H. S. 137) wurde berücksichtigt. Der Lehrplan kann für das Schuljahr 1975/76 als Grundlage für die Unterrichtspläne der Grundschulklassen und Vorklassen an Grundschulen benutzt werden. Er wird für alle Klassenstufen der Grundschule außer der Klasse 4 zum 1. August 1976 verbindlich, für die 4. Klassen des Schuljahres 1977/78 zum 1. August 1977.
3. Da der „Lehrplan Grundschule und Vorklasse“ erstmalig lernzielorientiert abgefaßt ist, wird er seines Umfanges wegen in zwei Bänden veröffentlicht. Der Band I enthält neben dem allgemeinen Teil und dem Abschnitt über Vorklassen die Lernbereiche Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, der Band II alle übrigen Fächer. Für das Fach Musik ist ein Materialband beigelegt.
Die beiden Bände des „Lehrplanes Grundschule und Vorklasse“ und der Materialband sind vom Verlag Schmidt & Klaunig, 23 Kiel, Ringstraße 19, zu beziehen. Freistücke für den Dienstgebrauch können nicht zur Verfügung gestellt werden.
4. Der Zeitraum zwischen der Veröffentlichung und dem Zeitpunkt der Verbindlichkeit wird durch zentrale und regionale Veranstaltungen des Landesinstituts Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule genutzt werden, um die Schulleiter und Lehrkräfte an Grundschulen mit dem neuen Lehrplan vertraut zu machen.
5. Die für diesen Lehrplan verbindliche Stundentafel tritt ebenfalls mit dem 1. August 1976 in Kraft. Besondere Regelungen für das einheitliche Unterrichtsangebot bei Lehrermangel bleiben unberührt.

Fach	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4
Religion	2	2	2	2
Deutsch	6	6	(5 + 1) 6*	(5 + 1) 6*
Mathematik	5	5	(4 + 1) 5*	(4 + 1) 5*
Sachunterricht	1 [2]	3	4	5
Musik	1	1	2	2
Kunst	1	1	1	1
Technisches Werken	] 1**	] 1**	] 1**	] 1**
Textiles Werken				
Sport	2	2	2 [3]	2 [3]
Gesamtstunden	19 [20]	21	23 [24]	24 [25]
Förderstunden	2	2	2	2

Vorklassen: 21 Wochenstunden, davon 6 Förderstunden

Anmerkungen zur Stundentafel:

- * Eine Wochenstunde kann als Differenzierungsstunde genutzt werden.
 - ** Der Unterricht in den Werkfächern kann epochal oder im wöchentlichen Wechsel angeboten werden.
 - [] Diese Stunden können erteilt werden, wenn das Potential an Lehrerstunden dies zuläßt.
6. Die Stundenansätze für die Fächer Kunst, Technisches Werken und Textiles Werken können klassenweise zusammengefaßt werden, wenn z. B. nur eine Fachkraft für Kunst zur Verfügung steht.
 7. Der Erlaß „Errichtung von Vorklassen“ vom 19. April 1971 (NBI. KM. Schl.-H. S. 171) und die Bekanntmachung „Der Ausbau von Vorklassen in Schleswig-Holstein“ vom 22. Juli 1971 (NBI. KM. Schl.-H. S. 292) regeln den Einsatz der Lehrkräfte in Vorklassen. Beide Erlasse werden vor dem Inkrafttreten des Lehrplanes am 1. August 1976 geändert.

NBI. KM. Schl.-H. 1975 S. 116

Verzeichnis der Mitarbeiter in der Projektgruppe Grundschule

Der Lehrplan „Grundschule und Vorklasse“ ist von den unten genannten Kommissionen erstellt worden. In einigen Fachbereichen wurde dabei arbeitsteilig verfahren, d. h. einzelne Lehrgänge oder Teilbereiche sind von kleineren Gruppen der betreffenden Lehrplankommission erarbeitet worden.

1. Planungsausschüsse

1.1 Engerer Planungsausschuß (Redaktionsausschuß)

Leiter: Nitsche	Heinz-Friedrich	Ministerialrat	Kiel	Kultusministerium
Andresen	Gerd	Konrektor	Garding	Grund- und Hauptschule mit RZ
Arnhold	Wolfgang	Dipl. Psychologe	Kiel	Landesschulamt
Jehmlich	Siegrun	Lehrerin	Lübeck	Marli-Schule
Kolbeck	Hans-Heinrich	Oberstudiendirektor	Kiel	IPTS
Kruska	Wolfgang	Lehrer	Kiel	Schule am Sonderburger Platz
Richter	Wolfgang	Ltd. Reg. Schuldirektor	Kiel	Landesschulamt
Schmoll	Hans-Gerhard	Studiendirektor	Heide	Seminar für Grund- und Hauptschulen
Schwab, Dr.	Martin	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule
Reimer	Rudi	Ministerialrat	Kiel	Kultusministerium (bis zum 30. 6. 73)

1.2 Erweiterter Planungsausschuß

Leiter: Nitsche	Heinz-Friedrich	Ministerialrat	Kiel	Kultusministerium
Andresen	Gerd	Konrektor	Garding	Grund- und Hauptschule mit RZ
Berge, Dr.	Otto-Ernst	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule
Hansen	Erich	Studienrat	Husum	Seminar für Grund- und Hauptschulen
Harmgarth	Gerhard	Schulrat	Schleswig	Schulamt
Holland	Ilse	Realschuloberlehrerin	Schleswig	Realschule
Holm	Jürgen	Studienrat	Rendsburg	Seminar für Grund- und Hauptschulen
Hormann	Karl-Hans	Ltd. Reg. Schuldirektor	Kiel	Landesschulamt
Kolbeck	Hans-Heinrich	Oberstudiendirektor	Kiel	IPTS
Kruska	Wolfgang	Lehrer	Kiel	Schule am Sonderburger Platz
Meyer-Jungclaussen	Horst	Rektor	Wahlstedt	Grund- und Hauptschule
Mohr	Claus	Sonderschuloberlehrer	Kiel	Matthias-Claudius-Schule

Oppe	Werner	Studiendirektor	Kiel	IPTS
Richter	Wolfgang	Ltd.Reg.Schuldirektor	Kiel	Landesschulamt
Rüter	Traute	Oberstudienrätin	Flensburg	Pädagogische Hochschule
Schmoll	Hans-Gerhard	Studiendirektor	Heide	Seminar für Grund- und Hauptschulen
Schröder	Werner	Schulrat	Kiel	Schulamt
Schulz	Dieter	Rektor	Kiel	Hans-Christian-Andersen-Schule
Schwab, Dr.	Martin	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule
Uschkereit	Gerd	Professor	Flensburg	Pädagogische Hochschule
Willner	Heinz	Rektor	Lübeck	Grundschule Utkiek

2. Fachausschüsse

2.1 Deutsch

Leiter: Harmgarth	Gerhard	Schulrat	Schleswig	Schulamt
Böhm	Heide	Lehrerin	Flensburg	Schule Mürwik
Bronnmann	Wilhelm	Oberstudienrat	Flensburg	Pädagogische Hochschule
Bull, Dr.	Reimer	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule
Grothe	Gunda	Lehrerin	Flensburg	Schule Mürwik
Guttenberger	Klaus	Realschuldirektor	Ahrensburg	Realschule
Harder	Fritz	Realschullehrer	Kropp	Grund- und Hauptschule mit RZ
Henkies	Erwin	Rektor	Elmshorn	Grundschule Kaltenweide
Hennig	Adelheid	Oberlehrerin	Bargteheide	Grund- und Hauptschule
Horch	Maike	Lehrerin	Lübeck	Grundschule Niendorf
Iwersen	Rainer	Lehrer	Flensburg	Pädagogische Hochschule
Kohls	Eckhard	Realschuloberlehrer	Flensburg	Pädagogische Hochschule
Rathjen	Brigitte	Oberlehrerin	Neuberend	Grundschule
Reise	Maren	Oberlehrerin	Kiel	Grund- und Hauptschule Holtenau
Sawallisch	Hans-Jürgen	Rektor	Kiel	Peter-Petersen-Schule
Schmoll	Hans-Gerhard	Studiendirektor	Heide	Seminar für Grund- und Hauptschulen
Todt	Ingrid	Lehrerin	Busdorf	Grundschule
Weinert	Armin	Oberstudienrat	Flensburg	Seminar für Grund- und Hauptschulen

2.2 Evangelische Religion

Leiter: Meyer-Jungclaussen	Horst	Rektor	Wahlstedt	Grund- und Hauptschule
Diercks	Telse	Lehrerin	Kiel	Jahnschule
Fricke	Helmut	Rektor	Neumünster	Pestalozzi-Schule
Grothaus, Dr.	Hans	Professor	Flensburg	Pädagogische Hochschule
† Meyer	Herbert	Kirchenrat	Kiel	Katechetisches Amt der Ev.-Luth. Landeskirche Schl.Holst.
Möhle	Horst	Kirchenrat	Kiel	" " (zeitweise)
Seiberl	Ruthild	Lehrerin	Fockbek	Grund- und Hauptschule

2.3 Katholische Religion

Leiter: Schröder	Werner	Schulrat	Kiel	Schulamts
Entrup	Angela	Lehrerin	Kiel	Max-Tau-Schule
Gollan	Eleonore	Oberlehrerin	Timmendorfer Strand	Grund- und Hauptschule
Redeski	Klaus	Realschullehrer	Neumünster	Eichendorff-Schule
Reiners, Dr.	Hermann	Religionslehrer	Lübeck	Oberschule zum Dom
Schulte, Dr.	Josef	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule
Stakemeier	Siegbert	Rektor als Ausbildungs- leiter	Papenburg/Ems	Schulpädagogisches Seminar Aschen- dorf 1

2.4 Kunst

Leiter: Uschkereit	Gerd	Professor	Flensburg	Pädagogische Hochschule
Johnsen	Hans-Peter	Lehrer	Harrislee	Zentralschule (zeitweise)
Jürgensen	Ingrid	Oberlehrerin	Eckernförde	Richard-Vosgerau-Schule
Kahrmann	Klaus-Ove	Realschullehrer	Adelby	Gesamtschule
Korte, Dr.	Manfred	Studienrat	Flensburg	Pädagogische Hochschule
Neumeister	Joachim	Realschuloberlehrer	Eutin	Wilhelm-Wisser-Realschule

2.5 Mathematik

Leiter: Schulz	Dieter	Rektor	Kiel	Hans-Christian-Andersen-Schule
Blase	Ingrid	Studienrätin	Rendsburg	Seminar für Grund- und Hauptschulen
Freund, Dr.	Helmut	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule
Mohr	Hermann	Studiendirektor	Kiel	Seminar für Grund- und Hauptschulen
Kühl	Jürgen	Oberstudiendirektor	Kiel	IPTS
Lubeseder, Dr.	Ursula	Professor	Flensburg	Pädagogische Hochschule
Schulz-Hildebrandt	Paul	Rektor	Neumünster	Faldera-Schule
Sorger, Dr.	Peter	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule

2.6 Musik

Leiter: Hansen	Erich	Studienrat	Husum	Seminar für Grund- und Hauptschulen
Fischer, Dr.	Martin	Professor	Flensburg	Pädagogische Hochschule
Jacobsen	Jens	Rektor	Neumünster	Wittorfer-Schule
Schulz	Martin	Dozent	Flensburg	Pädagogische Hochschule

2.7 Sachunterricht

Leiter: Willner	Heinz	Rektor	Lübeck	Grundschule Utkiek
Bahrdr	Ursula	Konrektorin	Lübeck	Marli-Schule
Berge, Dr.	Otto-Erst	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule
Bracker, Dr.	Jochen	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule
Bretfeld	Wilhelm	Rektor	Norderstedt	Grundschule Niendorfer Straße
Buchin	Hans	Hauptlehrer	Husby	Dörfergemeinschaftsschule
Christiansen	Emmerich	Realschuldirektor	Schleswig	Realschule
Hielscher, Dr.	Hans	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule
Holm	Jürgen	Studienrat	Rendsburg	Seminar für Grund- und Hauptschulen
Laging	Peter	Rektor	Kiel	Grund- und Hauptschule Holtenu
Pollex, Dr.	Wilhelm	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule
Schreitling, Dr.	Karl-Theodor	Dozent	Kiel	Pädagogische Hochschule

2.8 Verkehrserziehung

Leiter: Schmidt	Joachim	Rektor	Lübeck	Kahlhorst Grund- und Hauptschule
Andresen	Gerd	Konrektor	Garding	Grund- und Hauptschule mit RZ
Diercks	Anna-Karin	Oberlehrerin	Schleswig	Grundschule Nord
Hollensen	Klaus-Jürgen	Realschuloberlehrer	Flensburg	IV. Realschule
Holm	Jürgen	Studienrat	Rendsburg	Seminar für Grund- und Hauptschulen
Militzer	Werner	Konrektor	Büsum	Grund- und Hauptschule

2.9 Vorklassen

Leiter: Richter	Wolfgang	Ltd.Reg.Schuldirektor	Kiel	Landesschulamt
Arnhold	Wolfgang	Dipl.Psychologe	Kiel	Landesschulamt
Bahrdt	Ursula	Konrektorin	Lübeck	Marli-Schule
Berge, Dr.	Otto-Ernst	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule
Buchin	Hans	Hauptlehrer	Husby	Dörfergemeinschaftsschule
Bretfeld	Wilhelm	Rektor	Norderstedt	Grundschule Niendorfer Straße
Freund, Dr.	Helmut	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule
Grothaus, Dr.	Hans	Professor	Flensburg	Pädagogische Hochschule
Heuer	Gerhild	Lehrerin	Kiel	Pädagogische Hochschule
Hielscher, Dr.	Hans	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule
Höcker	Christel	Oberlehrerin	Kiel	Max-Tau-Schule
Korte, Dr.	Manfred	Studienrat	Flensburg	Pädagogische Hochschule
Kuchenbecker	Eva	Sozialpädagogin	Kiel	Jahnschule
Petrich	Irmgard	Sozialpädagogin	Mönkeberg über Kiel	Grundschule
Schmidt-Raatz	Karin	Sozialpädagogin	Kiel	Hans-Christian-Andersen-Schule
Schmoll	Hans-Gerhard	Studiendirektor	Heide	Seminar für Grund- und Hauptschulen

Da sich erst nach Drucklegung herausstellte, daß das o. a. Mitarbeiterverzeichnis unvollständig ist, werden hier die fehlenden Lehrplankommissionen nachträglich genannt:

2.10 Sport

Leiter: Oppe	Werner	Studiendirektor	Kiel	IPTS
Krüger	Ernst	Dozent	Flensburg	Pädagogische Hochschule
Masekowsky	Robert	Konrektor	Friedrichskoog	Dörfergemeinschaftsschule
Mund	Helga	Realschuloberlehrerin	Preetz	Theodor-Heuss-Realschule
Schlüter	Dieter	Realschuloberlehrer	Nortorf	Realschule
Wege	Gerda	Oberlehrerin	Kiel	Pädagogische Hochschule

2.11 Technisches Werken

Leiter: Mohr	Claus	Sonderschuloberlehrer	Kiel	Matthias-Claudius-Schule
Jürgens	Helmut	Professor	Kiel	Pädagogische Hochschule

2.12 Textiles Werken

Leiter: Rüter	Traute	Oberstudienrätin	Flensburg	Pädagogische Hochschule
Franzen	Christel	Lehrerin	Flensburg	Schule Engelsby
Horn	Peter	Realschuloberlehrer	Kiel	Pädagogische Hochschule
Mosenthin	Gertrud	Studiendirektorin	Kiel	Pädagogische Hochschule
Rossa	Johanna	Konrektorin	Lübeck	Lauerholz-Schule

