

Kitzinger / Kopp / Selzle

Lehrplan

für die

Grundschule

in Bayern mit

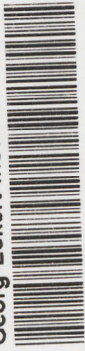
Erläuterungen

und

Handreichungen

Ein Handbuch für die Grundschule

Georg-Eckert-Institut BS78



1 127 568 5

E. Kitzinger / F. Kopp / E. Selze
Lehrplan für die Grundschule mit Erläuterungen und Handreichungen

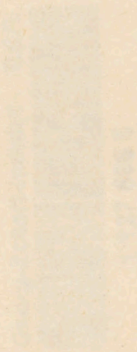
Lehrplan
für die
Grundschule
in Bayern mit
Erläuterungen
und
Handreichungen

Ein Handbuch für die Grundschule

Herausgegeben von E. Kitzinger, F. Kopp, E. Selze

Verlag Ludwig Neumann

1970
1971
1972



Z-V BY
A-26(1976)

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

Ein Handbuch für die Grundschule

Herausgegeben von E.Kitzinger/F.Kopp/E.Selzle



Verlag Ludwig Auer Donauwörth

Zur deutlichen Abhebung von den Erläuterungen und Handreichungen ist der amtliche Lehrplammentext umrandet.

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
- Bibliothek -

76/1056

7., überarbeitete Auflage. 1976

© by Verlag Ludwig Auer, Donauwörth. 1971

Alle Rechte vorbehalten

Gesamtherstellung: Druckerei Ludwig Auer, Donauwörth

ISBN 3-403-00633-6

1056/76

INHALT

Vorwort zur siebten, überarbeiteten Auflage

EINFÜHRUNG. Von Erich Selzle 14

**GRUNDGEDANKEN DES LEHRPLANS FÜR DIE
GRUNDSCHULE** 19

STUNDENTAFEL 21

Kommentar. Von Ferdinand Kopp 22

„Grundschule als Fundament des gesamten Bildungssystems“ 22

Die Aufgabe der Grundschule 23

Mehr fachspezifische Planung 24

Individualisierung und Differenzierung des Unterrichtes 25

Das Problem der Lernziele 26

Zusammenarbeit der Lehrer 29

ERSTUNTERRICHT

Text des Lehrplans 30

Kommentar. Von Dr. Rainer Rabenstein 31

Vergleich mit den Richtlinien von 1966 31

Erstunterricht als sozialpädagogische Aufgabe 32

Die Aufgabe der individuellen Betreuung des Schulanfängers 34

Zur Unterrichtsgestaltung im ersten Schuljahr 37

Freiheit der Zeiteinteilung (38) — Kindgemäße Lernweisen im elementaren Fachunterricht (38) — Möglichkeit der Verknüpfung verschiedener Unterrichtsbereiche (39) — Notwendigkeit einer sorgfältigen und weitblickenden Unterrichtsvorbereitung (39)

Nachwort 40

Literatur 40

DEUTSCH

Mündliche Sprachgestaltung

Text des Lehrplans 41

Kommentar. Von Dr. Dieter Marenbach 46

Vorbemerkungen 46

Die Schulung des Sprechens 47

Die Sprechbereitschaft wecken und steigern (47) — Zur Hochsprache hinführen (51) — Nachgestaltendes Sprechen schulen (52) — Erfasste Sachverhalte und Erlebnisse selbständig formulieren lassen (52) — Sprechschwierigkeiten und Sprachstörungen rechtzeitig erkennen (53)

Die Schulung des Zuhörens und Verstehens 55

Anleitung zum Gespräch 56

Literatur 58

Schriftliche Sprachgestaltung

<i>Text des Lehrplans</i>	43
<i>Kommentar.</i> Von Dr. Dieter Marenbach	60
Vorbemerkungen	60
Erlebnisdarstellung	60
Sachdarstellung	66
Briefe schreiben	67
Beispiel eines Plans für Themen und Formen schriftlicher Sprachgestaltung in der 3. und 4. Jahrgangsstufe	68
<i>Literatur</i>	69

Sprachlehre

<i>Text des Lehrplans</i>	70
<i>Kommentar.</i> Von Alfred Angermeyer	75
Sprachlehre in der Grundschule?	75
Sprachlehre, ja, aber nach welcher Grammatik?	76
Sprachlehre als Sprachübung und Sprachbetrachtung	77
Stellung in der Grundschule	79
Das Problem der Terminologie	88
<i>Literatur</i>	89

Rechtschreiben

<i>Text des Lehrplans</i>	91
<i>Kommentar.</i> Von Alfred Angermeyer	95
Vorbemerkungen	95
Rechtschreiben und Lehrplanforschung	95
Über häufige Verstöße im Rechtschreiben	96
Allgemeine Hinweise zum Problem der Übung im RS	97
Besondere Übungsformen	98
Das Diktat	101
Abschließende Bemerkung	104
<i>Literatur</i>	104

Anhang: Grundwortschatz der Grundschule. Von Georg Haas

Erste Jahrgangsstufe	106
Zweite Jahrgangsstufe	108
Dritte Jahrgangsstufe	110
Vierte Jahrgangsstufe	113

Erstleseunterricht

<i>Text des Lehrplans</i>	115
<i>Kommentar.</i> Von Dr. Rainer Rabenstein	118

Vergleich des neuen Lehrplans mit den Richtlinien von 1966	118
Verkürzung des Erstleseunterrichts (118) — Lernziel- statt Methodenfeststellung (118) — Zur „Methodenfreiheit“ (119)	
Erörterung der Hinweise „Zum Leselernverfahren“	120
Die Vorbereitungsphase (120) — Die Phase der Erschließung der Lautschrift (122) — Die Anwendungsphase (124)	
Fragen der Differenzierung	126
Unterrichtsmittel (126) — Maßnahmen (127)	
<i>Literatur</i>	128

Weiterführendes Lesen in der 2. bis 4. Jahrgangsstufe

<i>Text des Lehrplans</i>	129
<i>Kommentar.</i> Von Dr. Marianne Liedel	132
Vorbemerkungen	132
Aufgaben und Ziele	132
Der aktuelle Leistungsstand	137
<i>Literatur</i>	138

Erstunterricht im Schreiben

<i>Text des Lehrplans</i>	139
<i>Kommentar.</i> Von Dr. Hans Glöckel	141
Grundsätzliches	141
Zur Frage des Lehrgangs	141
Vorbereitende und begleitende Übungen	143
Die Erarbeitung der Ausgangsformen	145
Das sogenannte „Drucken“	146
Schreibunterricht als individuelle Hilfe beim Lernen des richtigen Schreibverhaltens	147
Die äußeren Voraussetzungen des Schreibens	147
Das Ab- und das Aufschreiben	148
Die Behandlung der Linkshänder	149

Der Schreibunterricht in der 2. bis 4. Jahrgangsstufe

<i>Text des Lehrplans</i>	150
<i>Schrifttafel</i>	151
<i>Kommentar.</i> Von Dr. Hans Glöckel	152
Die Sicherung und Steigerung des Könnens	152
Die Festigung der Einzelformen	152
Schreibunterricht als individuelle Schriftpflege	156
Zur Beurteilung der Schülerschriften	158
<i>Literatur</i>	160

MATHEMATIK

<i>Text des Lehrplans</i>	161
<i>Kommentar.</i> Von Dr. Hermann Maier	182
A. Vorbemerkungen	182
Reform in den Lernzielen (182) — Reform in den Lehrinhalten (184) — Folgerungen für die Aufgabenstellung (185) — Folgerungen für Methode und Lehrstil (186) — Folgerungen für die Kontrolle und Bewertung des Lernerfolgs (188)	
B. Grundlegende Fähigkeiten	189
Eigenschaften und Beziehungen zwischen Gegenständen feststellen (189) — Klassifizieren von Gegenständen (191) — Ordnen von Gegenständen (194) — Vergleichen von Mengen (195) — Verknüpfen von Mengen (196) — Die Ziele im Lehrplan (200)	
C. Zahlbegriffe	204
1. Zahlaspekte (204) — 2. Lernziele der 1. Jahrgangsstufe (206) — 3. Ziele der 2. Jahrgangsstufe (210) — 4. Ziele der 3. und 4. Jahrgangsstufe (214)	
D. Zahldarstellung	215
1. Zahlssystem und Positionsschreibweise (215) — „Bündeln“ von Gegenstandsmengen (216) — Lernziele der einzelnen Jahrgangsstufen (217)	
E. Räumliche Grunderfahrungen und Sachrechnen	218
1. Elementare Raumformen (218) — 2. Geometrische (topologische) Beziehungen (219) — 3. Zeichnen (220) — 4. Größenangaben (221) — 5. Sachrechnen (221)	
<i>Literatur</i>	222

HEIMAT- UND SACHKUNDE

<i>Text des Lehrplans</i>	224
<i>Kommentar.</i> Von Magdalena Bader	228
Von der Heimatkunde über den Sachunterricht zur Heimat- und Sachkunde	228
Ziele und Aufgaben der Heimat- und Sachkunde	229
Heimat- und Erfahrungsraum des Kindes als Grundlage für die Lerninhalte	230
Auswahl der Lerninhalte	230
Die fachlichen Bereiche der Heimat- und Sachkunde	231
Die elementaren Lehraufgaben in den einzelnen fachlichen Bereichen	232
Die Anlage der Lehrpläne im epochalen oder integrativen Stil	232
Schülertätigkeit in Heimat- und Sachkunde	234
<i>Literatur</i>	235

Sozial- und Wirtschaftslehre

<i>Text des Lehrplans</i>	237
<i>Kommentar.</i> Von Dr. Josef Neukum	239
Soziallehre	239
„Verbindliche Lehraufgaben“ der Soziallehre — Erläuterungen	239

Didaktische Interpretation des Stoffplans der Soziallehre	240
Wirtschaftslehre	247
„Verbindliche Lehraufgaben“ der Wirtschaftslehre — Erläuterungen	247
Didaktische Interpretation des Stoffplans — Wirtschaftslehre	249
Methodische Hinweise	252
<i>Literatur</i>	253

Geschichte

<i>Text des Lehrplans</i>	254
<i>Kommentar.</i> Von Hugo Hofmann	256
Die 1. Jahrgangsstufe	256
Die 2. Jahrgangsstufe	257
Die 3. Jahrgangsstufe	260
Die 4. Jahrgangsstufe	261
<i>Literatur</i>	263

Erdkunde

<i>Text des Lehrplans</i>	264
<i>Kommentar.</i> Von Wolf-Dieter Engelhardt	268
Wichtigste Kennzeichen neuzeitlichen Erdkundeunterrichts in der Grundschule	268
Anmerkungen zur kritischen Interpretation und Weiterführung	269
Zur zeitlichen Aufgliederung des Lehrplans	271

STOFFVERTEILUNG

I. Lehraufgabe: Menschen wohnen	271
1. und 2. Jahrgangsstufe (272) — 3. Jahrgangsstufe (272) — 4. Jahrgangsstufe (273)	
II. Lehraufgabe: Menschen arbeiten	273
1. und 2. Jahrgangsstufe (274) — 3. Jahrgangsstufe (275) — 4. Jahrgangsstufe (275)	
III. Lehraufgabe: Menschen brauchen Erholung	275
1. und 2. Jahrgangsstufe (276) — 3. Jahrgangsstufe (276) — 4. Jahrgangsstufe (277)	
IV. Lehraufgabe: Stätten der Ausbildung, der Kunst und der Religion	277
V. Lehraufgabe: Verkehr und Verkehrswege	278
1. und 2. Jahrgangsstufe (278) — 3. Jahrgangsstufe (278) — 4. Jahrgangsstufe (279)	
VI. Lehraufgabe: Zusammenleben erfordert Verwaltung	279
2. Jahrgangsstufe (280) — 3. Jahrgangsstufe (280) — 4. Jahrgangsstufe (280)	
<i>Literatur</i>	280

Biologie

<i>Text des Lehrplans</i>	282
<i>Kommentar.</i> Von Walter Barsig / Hans Bergmüller	286

Vorbemerkungen	286
Die Stellung der Biologie im Plan der Grundschule	286
Fragen der Stoffbestimmung	287
Vom Aufbau des Lehrplans	288
Arbeitsverfahren im Biologieunterricht der Grundschule	289
Arbeitsmittel im Biologieunterricht der Grundschule	290
Strukturmodell für den Biologieunterricht	291
Die permanente Leistungsüberprüfung im Biologieunterricht	294
Didaktische und methodische Hinweise zu den Themenvorschlägen	296
1. Jahrgangsstufe (296) — 2. Jahrgangsstufe (300) — 3. Jahrgangsstufe (303) — 4. Jahrgangsstufe (306)	
<i>Literatur</i>	310

Physik/Chemie

<i>Text des Lehrplans</i>	311
<i>Kommentar.</i> Von Bernhard Czinczoll	314
Gründe für die Aufnahme eines Fachbereichs Physik/Chemie in den Lehrplan 1971	314
Umweltbezug im fachlichen Bereich Physik/Chemie	316
Anschaulichkeit (316) — Aktualität und Praxisbezug (317) — Möglichkeit fachbereichsverbindenden Unterrichts (317)	
Das Ausmaß der Selbständigkeit auf seiten der Schüler	318
Einzelfragen zur unterrichtlichen Gestaltung	321
Schüler- oder Demonstrationsversuch (321) — Die Versuchsgestaltung (321) — Das Versuchsmaterial (322)	
<i>Literatur</i>	323

MUSIK

<i>Text des Lehrplans</i>	324
<i>Kommentar.</i> Von Hermann Handerer	332
Konzeption und Aufgabenbereich	332
Motivation	333
Unterrichtsgestaltung	333
Bildungsinhalte	334
Das Lied	334
Der Kanon	336
Das Sprechstück	337
Improvisation — Gestaltungsversuche	337
Musikhören	338
Arbeitsgebiete	339
Stimm- und Sprecherziehung	339
Instrumentalausbildung	340

Flötenlehrgang	340
Gehörbildung	341
Rhythmik	342
<i>Literatur</i>	343

KUNSTERZIEHUNG

<i>Text des Lehrplans</i>	344
<i>Kommentar.</i> Von Franz Rindfleisch	354
Der didaktische Ort der Kunsterziehung in der Grundschule	354
Bildnerisches Gestalten (354) — Kunstunterricht (354) — curriculare Kunsterziehung (355)	
Ziele der Kunsterziehung in der Grundschule	355
Erziehung zur Sensibilität (355) — Erziehung zur Kreativität (355) — Soziabilität (355)	
Ästhetische Organisation	356
Thema und bildnerisches Problem (356) — Zum Begriff der ästhetischen Struktur (357) — Unterrichtsversuch (357)	
Verfahren — Material — Techniken	360
Bildnerisches Verfahren (360) — Spiel und Aktion(en) (361) — Analyse und Werkbetrachtung (363)	
Lern- und Leistungskontrolle im Kunstunterricht	366
<i>Literatur</i>	367

HAUSWIRTSCHAFT / HANDARBEIT

<i>Text des Lehrplans</i>	368
<i>Kommentar.</i> Von Marga Albrecht / Waltraut Berghammer / Friedel Ruckdeschel	371
Handarbeit in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe	371
Umgang mit Material und Werkzeug (371) — Textilgestaltung (372)	
Handarbeit in der dritten und vierten Jahrgangsstufe	375
Textilkunde (375) — Stricken (376) — Sticken (376) — Handnähen (377) — Applikation (378) — Drucken (378)	
Hauswirtschaft in der dritten und vierten Jahrgangsstufe	379
Saubere Schuhe — Saubere Kleider — Ordnung im Schrank (379) — Hand- und Körperpflege (379) — Frühstück — Pausenbrot (379) — Tischdecken — Der Blumenstrauß — Abspülen — Geschenkverpacken — Packen von Koffer, Reisetasche, Rucksack (379)	
<i>Literatur</i>	380

WERKEN

<i>Text des Lehrplans</i>	381
<i>Kommentar.</i> Von Helmut M. Selzer / Franz Rindfleisch	395

Didaktisches Anliegen	395
Lernformen des Werkunterrichts	397
Der vorhandwerkliche Erfahrungsbereich	399
Bau und Raum	400
Gegenstände unserer Umwelt	402
Technische Grunderfahrungen	403
Werkbericht und Werkzeichnung	403
Stoffverteilungsplan	405
<i>Anmerkungen</i>	407
<i>Literatur</i>	407

SPORT

<i>Text des Lehrplans</i>	409
<i>Kommentar.</i> Von Dr. Heinz Lutter	413
Vorbemerkungen	413
Körperliche Grundausbildung (Körperbildung)	413
Leichtathletik	417
Schwimmen	418
Boden- und Geräteturnen	419
Spiel	420
Rhythmische Erziehung	421
Literatur / Filme / Fachzeitschriften	423

SEXUALERZIEHUNG

<i>Text des Lehrplans</i>	425
<i>Kommentar.</i> Von Richard Härtter	427
Vorbemerkungen	427
Überblick über die Erziehungs- und Lernziele der Sexualerziehung für die Grundschule	428
Die Erziehungs- und Lernziele der Sexualerziehung im Widerstreit alter und neuer Ideologien in unserer Gesellschaft	431
Wandel der Einstellung durch verschiedene Akzentuierung der Sexualfunktionen (432) — Die alte verdrängende Einstellung zur Sexualität (432) — Die neue ent- hemmende Einstellung zur Sexualität (433) — Die Hauptaufgaben einer moder- nen umfassenden Sexualpädagogik (433)	
Didaktisch-methodische Hinweise zur Umsetzung der Richtlinien im Schul- alltag	435
Allgemeine Hinweise zur Durchführung der Sexualpädagogik (435) — Feinziele zum sexualerziehlichen Unterricht (436)	
<i>Literatur</i>	439
Entwurf eines Stoffplans für Verkehrserziehung in den Allgemeinbildenden Schulen	440

VORWORT ZUR SIEBTEN, ÜBERARBEITETEN AUFLAGE

Das Kommentarwerk für die Grundschule darf auf einen außerordentlichen Erfolg zurückblicken; es ist zu einem unentbehrlichen Handbuch für die Arbeit in der Grundschule geworden. Sechs bisher unveränderte Auflagen bezeugen dies.

Nach der Einführung des neuen Lehrplans für die Mathematik und der Umbenennung des Faches „Sachunterricht“ in „Heimat- und Sachkunde“ samt neuer, richtungweisender Präambel zu diesem Fach ist eine Neubearbeitung unumgänglich geworden. Die Verfasser haben bei dieser Gelegenheit ihre Beiträge insgesamt kritisch überprüft. Hierbei hat sich gezeigt, daß nirgendwo modischer Ballast aus dem Jahre 1971 abzuwerfen war, sondern nur sachlich bedingte oder auch „kosmetisch“ bestimmte Korrekturen anzubringen waren. Damit sind die Erläuterungen und Handreichungen zu einem, wie wir meinen, recht jung gebliebenen Lehrplan für die Grundschule auf dem neuesten Stand.

Verfasser und Herausgeber hoffen, daß das Kommentarwerk weiterhin dazu beitragen möge, dem Lehrer an der vom „Leistungsdruck“ bedrängten Grundschule wertvolle Dienste zu leisten.

München, Januar 1976

Erich Selzle

EINFÜHRUNG

Mit der Bezeichnung „Lehrplan für die Grundschule“ wurde ein vergleichsweise komplexer Sachverhalt mit sehr einfachen Worten umschrieben. Ist hier doch neben den Grundschulplänen einiger anderer Länder, z. B. Nordrhein-Westfalens und Berlins, erstmals der Versuch unternommen, vermöge eines neuen Lehrplanes auch dem neuen Selbstverständnis der Grundschule von den Lehrinhalten her gewichtigen Ausdruck zu geben.

Dabei ist ein Vorgang bezeichnend für das Stadium, in dem dies geschieht: Was der Plan den Lehrern der Grundschule für die Zukunft zu lehren aufgibt, trifft, wenn man den verschiedenartigen Bekundungen und Erfahrungen glauben darf, auf eine Aufgeschlossenheit und erwartungsvolle Bereitschaft, wie das selten bei der Einführung von neuen Plänen in dieser Breite der Fall war. Vieles von dem, was wesentliche Inhalte des Lehrplanes für die Grundschule ausmacht, wird in Teilbereichen von erfahrenen Lehrern bereits bedacht und in fortschrittlichem Elan praktiziert. Ein Zeichen mehr dafür, wie die Lehrerschaft immer wieder aufs neue bereit ist, Erfahrenes und Bewährtes zu überdenken, in Frage zu stellen, neue Wege zu suchen und zu gehen.

Den Lehrplan für die Grundschule haben fünf Fakten nachhaltig beeinflusst:

- die Schulartikel der Weimarer Verfassung und das Grundschulgesetz
- die Lehrordnung von 1926
- der Bildungsplan von 1950/55
- die Richtlinien von 1966 und
- der Grundschulkongreß im Herbst 1969 in Frankfurt

Die Artikel 143, 144, 145 und 146 der Reichsverfassung vom 11. 8. 1919 (Weimarer Verfassung) und das sich anschließende Grundschulgesetz mit allen daraus folgenden Regelungen dürfen als legislativer Niederschlag der Bestrebungen der Reformpädagogik und insbesondere der Einheitsschulbewegung gelten. Der revolutionäre Schwung der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg, der nicht nur im politischen, sondern auch im bildungspolitischen Bereich völlig neue Strukturen setzen wollte, brachte in einer geradezu einmütigen Begeisterung das Ideengut der Reformpädagogik in die Verfassung ein. Nach 50 Jahren einer kontinuierlichen Entwicklung mögen wir heute die Grundanliegen einer Grundschule als selbstverständlich empfinden. Für die damalige Zeit und auf dem Hintergrund einer Schule, die eben nicht die Schule aller war, bedeutete die Dekretierung folgender Bestimmungen eine befreiende Tat:

- Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates;
- allgemeine Schulpflicht mit 8 Jahren Volksschule und Fortbildungsschule bis zum 18. Lebensjahr;

- Anlagen und Neigungen des Kindes, nicht wirtschaftliche, gesellschaftliche Stellung oder Religionszugehörigkeit der Eltern sind maßgebend;
- für Minderbemittelte sind öffentliche Mittel bereitzustellen.

Diese Reihe wichtiger Bestimmungen wird fortgesetzt im Grundschulgesetz vom 28. 4. 1920:

- Die Volksschule ist in den unteren vier Jahrgängen die gemeinsame Schule,
- auf ihr baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf,
- die bestehenden öffentlichen Vorschulen und Vorschulklassen sind nach einer bestimmten Übergangszeit aufzuheben.

Freilich ist es methodisch nicht ganz richtig, den Anfang der Grundschule mit ihrer Verankerung in der Weimarer Verfassung gleichzusetzen. Auch wenn es in der Geschichte der Pädagogik kein eigenes Kapitel gibt, das Werden und Entwicklung der Grundschule aufzeigt, lassen sich die Leitlinien, nach denen die Grundschule schließlich das wurde, was sie ist, genau zurückverfolgen. Es würde hier zu weit führen, diese Entwicklung im einzelnen darzulegen. Einige Hinweise können aber exemplarisch für das Ganze gelten.

So reichen die Wurzeln der Grundschule zurück auf die Schreib- und Leseschulen des Spätmittelalters, die sehr deutlich von den Lateinschulen zu unterscheiden sind. Gemeint sind hier die Elementarschulen, die ihre stärksten Impulse schließlich im Zeitalter der Reformation empfangen, obgleich hier die religiöse Bildung mehr im Mittelpunkt stand; Bereiche der sogenannten Realien wurden in den Fächerkanon nicht miteinbezogen.

Als eigentlicher Initiator der Grundschule darf *Amos Comenius* (1592—1670) angesehen werden mit seiner „Muttersprachschule“, die „alle Kinder, Knaben und Mädchen unterschiedslos aufnehmen und allen dieselbe und möglichst allseitige Grundschulbildung vermitteln“ sollte¹. Mit der Bezeichnung dieser Schule als „Muttersprachschule“ wird bei Comenius klar, welch große Bedeutung er in Abhebung von den Lateinschulen, die er für das 13.—18. Lebensjahr ansetzt, vor allem der muttersprachlichen Bildung beimißt. Vorläufer der späteren Grundschule ist die Muttersprachschule des Comenius auch deshalb, weil sie, abgesehen von ihrer sozialpädagogischen Zielsetzung (gleiche Schule für alle), eine Erweiterung der Lehrinhalte auf Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde (Bürgerkunde), Hauswirtschaft und Handwerkskunde neben den Elementarfächern bringt.

Auf das Auseinanderklaffen von Wunsch und Wirklichkeit — Idee und praktische Durchführung — hat schon Eduard Spranger hingewiesen. Nicht anders war es mit dem „Curriculum“ des Amos Comenius. Vieles von seinem Wollen ist noch nicht so selbstverständlich geworden, als daß es nicht eigens herausgehoben werden müßte: „... als gemeinsame Schule für alle Kinder dient sie (die Grundschule, Anm. d. Verf.) der sozialen Integration“ (Lehrplan für die Grundschule v. 1. 4. 71).

Daß das Wirken *Pestalozzis* hier nicht unerwähnt bleiben darf, ist selbstverständlich. Er hat der Volksschule, nicht nur in seiner Zeit, stärkste Impulse für Unterricht und Erziehung gegeben. Ohne seinen Einfluß ist die weitere Entwicklung des Grundschulgedankens nicht denkbar, die reformpädagogischen Bemühungen zu

¹ Karl-Heinz Nave: Die allgemeine deutsche Grundschule. Weinheim: Beltz 1961

Anfang dieses Jahrhunderts leben aus seinem Geiste. Die „Hinwendung zum Kinde“ bestimmte fürderhin alle Pädagogik und ist ein Leitmotiv aller späteren Richtlinien und Lehrpläne.

So findet der Gedanke seinen Niederschlag auch in der Lehrordnung von 1926:

„. . . daß es jedem Kinde unseres Volkes möglich sein wird, sich im Sinne des Erziehungszieles zu entwickeln . . .“

„. . . Aufgabe der Schulung ist, die im Kinde vorhandenen körperlichen und geistigen Anlagen und Kräfte zu entwickeln und ihm behilflich zu sein, sich Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und Können zu erwerben . . .“

„. . . Aufgabe des Lehrers ist es, die Schulungs- und Bildungsgüter der Eigenart der jugendlichen Seele anzupassen und die aufgezeigten Wege rechtzeitig, taktvoll und zielstrebig zu gehen . . .“

„. . . Die Unterstufe der Volksschule hat die Möglichkeit zu schaffen, daß sich die Kinder eine ihrem Alter angemessene Schulung und Bildung erwerben . . .“

„. . . Der Unterricht muß auf der Eigentätigkeit der Schüler aufgebaut sein . . . richtig verstandene Eigentätigkeit schließt Führung nicht aus, vermeidet aber jegliches Gängel . . .“

Diese Beispiele ließen sich noch fortsetzen, sie sind vielen Lehrern noch unmittelbar gegenwärtig, weil sie viele Jahre nach der Lehrordnung von 1926 unterrichtet haben. Sie ist in der Hauptsache das Werk eines einzelnen Mannes, des Ministerialrates Michael Lex, und kann sich rühmen, von allen Richtlinien am längsten in Kraft gewesen zu sein. Weitgehend beeinflusst auch von der Kultur- und Wertpolitik der zwanziger Jahre, verrät sie ihre besondere Einstellung für nationales und soziales Gedankengut der frühen Weimarer Republik. Dabei ist sie modern nach unseren heutigen Begriffen, betont den Heimatgedanken auf allen Stufen der Volksschule, führt den Gedanken des Epochalunterrichts ein und weist auf die Möglichkeiten der Differenzierung im Gruppenunterricht hin. Aus ihrem Ideengut wächst auch der „Bildungsplan“ nach dem Zweiten Weltkrieg. Bezeichnend ist, daß dieser Bildungsplan außerhalb des Ministeriums entstand, von ihm aber zunächst, 1950, zur Erprobung, später, 1955, verbindlich eingeführt wurde. Auch dieser Plan betont die Hinwendung zum Kinde („ . . . jedes Kind in seiner Eigenart zu beachten und seiner Abhängigkeit von der Umwelt zu verstehen . . .“), darüber hinaus betont er sehr stark den Gesamtunterricht, den ganzheitlichen Unterricht und die volkstümliche Bildung im Sachunterricht, der heimatkundlicher Anschauungsunterricht bzw. Heimatkunde ist.

Hier erarbeitete ein großer Kreis von Lehrern im Rahmen der Wallenburg-Stiftung Kempfenhausen, die von der amerikanischen Besatzungsmacht gefördert wurde, einen Bildungsplan, an dem zwei Männer aus dem bayerischen Schulwesen besonderen Anteil hatten: Dr. Adolf Strehler, der Leiter der berufswissenschaftlichen Hauptstelle des Bayer. Lehrervereins, und Stadtschulrat Franz X. Weigl. Führende Leute aus dem Bereich der Schulpädagogik wirkten an der Schaffung der Pläne für die Unterstufe der Volksschule maßgeblich mit, so besonders Hans Brückl und der

Heimatkundler Ferdinand Denzel. Das ganze Erbe der Reformpädagogik wurde hier nach dem Zusammenbruch so aufbereitet, daß ein neuer Anfang möglich war.

Die Richtlinien von 1966, die den „Bildungsplan“ ablösten, stellten zum ersten Male die Unterstufe der Volksschule in ihrer eigenständigen Gestalt vor. Sie entstanden zwar unter ministerieller Leitung, aber unter der bestimmenden Mitarbeit von Wissenschaftlern und Schulpraktikern. Sie zeigen bereits einen stärkeren Zug zur Versachlichung. Der Unterricht wird als die zentrale Aufgabe der Schule bezeichnet, Erziehung lediglich als Hilfsfunktion gesehen. Die Hinwendung zum Schüler bleibt zwar wesentlich, wird aber unverkennbar eingeschränkt mit dem Hinweis auf den objektiven Anspruch des Lehrgutes. Besonders deutlich wird die Gliederung der Volksschule in zwei Bereiche mit jeweils eigenen Unterrichts- und Erziehungsaufgaben, nämlich in Unter- und Oberstufe: „... Die Unterstufe bildet die Basis des gesamten Schulwesens. Sie ist in der Auswahl des Lehrgutes, in der Unterrichtsgestaltung und im Erziehungsstil von der Eigenart des Sechs- bis Zehnjährigen abhängig... Der Interessen- und Anschauungshorizont hat sich jedoch unter dem Einfluß der Massenmedien und des modernen Verkehrs erheblich geweitet...“ (KMBL 1966, S. 189). Hier wird der Grund gelegt für die spätere Abhebung der Grundschule durch einen eigenen Lehrplan, für die Sachbezogenheit und fachliche Ausrichtung des Unterrichts in der neuen Grundschule.

Inzwischen war die Zeit hierfür reif geworden. Die Diskussion um neue Lehrinhalte der Grundschule setzte verstärkt ein, bedingt vor allem durch die Anfänge der Curriculumforschung. Als einer der Erfolge dieser Diskussion dürfen die „Empfehlungen und Richtlinien zur Modernisierung des Mathematikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen“, herausgegeben von den Kultusministern der Länder, vom 3. Oktober 1968 gelten.

Den Höhepunkt der Diskussion brachte ohne Zweifel der Grundschulkongreß in Frankfurt im Oktober 1969. 50 Jahre nach den Schulartikeln der Weimarer Verfassung erfolgte hier eine Generaldebatte, eine Bestandsaufnahme einmal des gegenwärtigen Standes der Grundschule, der Curriculumforschung und der Deutung für die Zukunft. Von diesem Kongreß sind so starke Impulse für die Grundschule ausgegangen, daß die Nachwirkungen in allen bisher erschienenen neuen Lehrplänen zu spüren sind.

Dies gilt auch für den bayerischen „Lehrplan für die Grundschule“. Bereits im Juli 1969 beschloß die ständige Kommission für Bildungsplanung unter Vorsitz von Ministerialdirektor Dr. Karl Böck, die von Staatsminister Dr. Ludwig Huber in seiner Haushaltsrede vom 12. März 1969 vor dem Bayerischen Landtag angekündigte Fachkommission für die Methodik und Didaktik der Grundschule, der Eingangsstufe (später Orientierungsstufe) und der Hauptschule zu bilden.

Die Fachkommission für die Grundschule trat am 15. Juli 1969 unter Vorsitz von Ministerialdirigent Alfons Felber zusammen und berief in der Folgezeit 11 verschiedene Arbeitsgruppen für die einzelnen Sachgebiete, die in ständigem Kontakt untereinander ihre an den bisherigen Ergebnissen der Curriculumforschung orientierten Vorstellungen für einen Lehrplan für die Grundschule entwickelten. Diesen

Arbeitsgruppen gehörten Wissenschaftler der Pädagogischen Hochschulen, Schulaufsichtsbeamte und Praktiker gleichermaßen an. Der Einzelarbeit in den Arbeitsgruppen folgten die Grundsatzdebatten im Plenum der Fachkommission unter der umsichtigen Leitung von Ministerialdirigent Felber, dessen starke Verbindung zu Kind und Schulpraxis jederzeit spürbar war. So fügten sich die Einzelteile schließlich zum Ganzen. Ein Lenkungsausschuß unter Leitung von Prof. Ferdinand Kopp von der Pädagogischen Hochschule München nahm schließlich die letzte, noch notwendige Koordinierung vor. Am 1. Mai 1970 lag der Plan in seiner ersten Fassung vor und konnte im August 1970 15 Schulen mit 146 Klassen zur Erprobung zugelassen werden.

Am 19. November 1970 legte Staatsminister Dr. Huber mit der Broschüre „Schulreform in Bayern, Bd. 1“ die Lehrpläne für die Grundschule, die Orientierungsstufe und die Hauptschule der Öffentlichkeit zur Diskussion vor. Inzwischen hatten auch die Erprobungsschulen ihre Arbeit aufgenommen. In ständigem Kontakt mit dem Ministerium wurden die Versuchsergebnisse erarbeitet, die schließlich im Frühjahr 1971 zu einer Korrektur des Lehrplans führten. So konnte das Volksschulreferat des Ministeriums unter Leitung von Ministerialrat Ernst Keitel den Lehrplan Staatsminister Prof. Hans Maier vorlegen, der ihn am 1. April 1971 zur allgemeinen Erprobung in Kraft setzte.

Damit ist nicht ein vorläufiger Schlußpunkt gesetzt, sondern das Signal für einen Aufbruch der Grundschule zu einem neuen Selbstverständnis gegeben. Die schulreformerischen Bemühungen der letzten Jahre in Bayern sind gekennzeichnet durch die Neugliederung der Volksschule nach dem Volksentscheid, die Einführung des 9. Schuljahres 1969/70 und die Ausformung der Hauptschule zu einer weiterführenden Schule. Der nachhaltige Erfolg hat diesen Bemühungen in besonderer Weise recht gegeben. Der weitere organisatorische Ausbau der Grundschule, auch in personeller Hinsicht, wird freilich noch Jahre beanspruchen.

Der vorliegende Kommentar, dem noch weitere Kommentare für die Orientierungsstufe und die Hauptschule folgen werden, will Hilfestellung geben in der wissenschaftstheoretischen und schulpraktischen Durchdringung der neuen Lehrinhalte. Mitarbeiter und Herausgeber sind sich dabei bewußt, daß dies nur ein bescheidener Beitrag zur Reform der Grundschule sein kann.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Schulreform in Bayern, Bd. 1/1970
- Johannes Guthmann: Fachkommentare für die bayerische Volksschule, Teil 2. München: Oldenbourg 1969
- Karl-Heinz Nave: Die allgemeine deutsche Grundschule. Weinheim: Beltz 1961
- Anton Menke: Werden und Wesen der Grundschule. Wiesbaden-Dotzheim: Deutscher Fachschriften-Verlag 1970
- Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf: Henn-Verlag 1969
- Institut für Bildungsplanung und Studieninformation: Die Schulwarte 9/10. Villingen: Neckar Verlag 1970
- Achill Wenzel (Hrsg.): Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1970

Erich Selze

Grundgedanken des Lehrplans für die Grundschule

Wenn neue Lehrpläne erscheinen, richtet sich das Augenmerk des Lehrers in erster Linie auf die Stoffpläne, weil hier der Bezug zur täglichen Schularbeit unmittelbar spürbar wird. Doch sollte darüber hinaus der Blick auf das Ganze eines Planes nicht getrübt werden; auch bei der Realisierung im einzelnen ist es wichtig, die Teilstücke mit der Absicht und dem Geist des Ganzen in Zusammenhang zu bringen. Die Grundzüge der Neuordnung des Grundschulunterrichts werden in der Einleitung zum Plan dargestellt.

1. Die Grundschule ist zusammen mit der Vorschulerziehung das Fundament des gesamten Bildungssystems.
 - a) Als gemeinsame Schule für alle Kinder dient sie der sozialen Integration. In diesem Selbstverständnis, das die Grundschule seit ihrer rechtlichen Verankerung in der Weimarer Verfassung gewonnen hat, darf sie durch keine schulorganisatorischen Maßnahmen gefährdet werden.
 - b) Wenn unsere Gesellschaft allen Kindern gleiche Bildungschancen gewähren will, müssen die Bemühungen um den Ausgleich soziokultureller Startnachteile schon in frühen Lebensjahren beginnen. So wird die Grundschule mit den Bildungseinrichtungen der Vorschulzeit eine Stätte ausgleichender Erziehung. Schichtenspezifisch bedingte Rückstände, vor allem im sprachlichen Bereich, im übrigen kulturellen Standard und in der Lernmotivation, sollen abgebaut werden. Andererseits soll Kindern mit hohem Lernpotential individuelle Förderung nicht versagt werden.
 - c) Die Gestalt einer sich wandelnden Grundschule wird nicht zuletzt durch ein neues Verständnis von Begabung und Lernen bestimmt. Lernen wird nicht mehr in gleichem Maße wie bisher als Reifungsprozeß betrachtet, sondern weit mehr in seiner Abhängigkeit von der Umwelt, von Lernanregungen und Lernanforderungen. Weil sich das Kind der Grundschule in einer besonders lerneffektiven und bildsamen Phase der Entwicklung befindet, muß diese für die gesamte Schulzeit entscheidende Stufe voll genützt werden. Was hier versäumt wird, kann nur schwer nachgeholt werden.
 - d) Eine so verstandene Grundschule bedingt einen weiteren organisatorischen Ausbau. Die wenig gegliederte Schule kann den heutigen Anforderungen nicht mehr voll gerecht werden. Bei aller Rücksicht auf örtliche Verhältnisse und die Wohnheimat der Kinder sind stärker gegliederte und gegebenenfalls auch überörtlich zusammengefaßte Schulkörper unumgänglich.
2. Die Aufgaben der Grundschule werden vor allem bestimmt durch die Eigenart der Sechs- bis Zehnjährigen und durch die Gebundenheit gewisser Lehrinhalte an den heimatlichen Raum. Darüber hinaus muß sich die Grundschule an Erwartungen und Anforderungen der weiterführenden Schulen orientieren. Allgemeine Aufgaben sind demnach:
 - die Beherrschung elementarer Kulturtechniken,
 - die Erarbeitung eines für die weiterführenden Schulen unentbehrlichen Bestandes an Wissen, Verhaltensweisen und Arbeitsformen, insbesondere das Anbahnen und Festigen einer bewußten Lernhaltung sowie Üben und Verstehen kooperativer Lebensformen,

- der planmäßige Übergang von einem zunächst überwiegend anschaulichen zu einem mehr abstrahierenden Denken,
 - die Förderung von Sensibilität und Kreativität, besonders auch in musischen Grunderfahrungen.
3. Die Lehrinhalte knüpfen an den Erfahrungsbereich des Kindes an und werden so verdeutlicht und erweitert, daß allmählich die besonderen Aspekte der einzelnen Fächer zur Geltung kommen. Die stärkere Berücksichtigung der sachlogischen Struktur der Lehrinhalte und die Steigerung der Lernintensität setzen eine behutsame Einschränkung des gesamtunterrichtlichen Prinzips voraus. Dies führt zum Ausbau von Lehrgängen und zur Erarbeitung fachspezifischer Gesichtspunkte im Sachunterricht, der die bisherige Heimatkunde erweitert. Die Einführung eines elementaren fachlichen Bereichs Physik/Chemie sowie die Mathematisierung des Rechenunterrichts entsprechen den Bedürfnissen unserer industriellen Gesellschaft, aber auch den Lernmöglichkeiten der Kinder. Angesichts der so gesteigerten Anforderungen kommt gewissen lernpsychologischen Erkenntnissen heute besondere Bedeutung zu: der Steuerbarkeit der Lernprozesse, der Abhängigkeit der Lernleistungen von einem schrittweise und ziel-sicher vorgehenden Unterricht und der kumulativen Wirkung von Lernerfahrungen, der Bestätigung und Verbesserung von Lernergebnissen durch laufende Kontrollen. Dadurch können Unter- und Überforderungen vermieden, aber auch Anreize zu weiterem Lernen gegeben werden.
4. Der Grundsatz individueller Förderung und die Verschiedenheit des Intelligenz- und Sprachniveaus, des Lerntempos und der Lernmotivation verlangen von Anfang an die Auflockerung des starren Klassenverbandes. Als innere Differenzierung erfolgt sie in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit und durch Aufgliederung der Klasse in flexible Leistungsabteilungen (Leistungsgruppen). Die innere Differenzierung stellt an den Lehrer besondere Anforderungen. Für die effektive Durchführung eines differenzierenden Unterrichts sind individualisierende Arbeitsmittel erforderlich. Weitere intensivierende Lernmöglichkeiten bieten die Verfügungsstunden. Langsam Lernenden wird Gelegenheit zu Wiederholung mit nachhaltiger Erfolgssicherung gegeben. Lerntüchtigere werden mit zusätzlichen Lernanforderungen konfrontiert. Die Verfügungsstunden können für mehrere Klassen gemeinsam erteilt werden. Eine äußere Differenzierung durch die Bildung von Leistungsklassen und Leistungskursen könnte sozial bedingte Unterschiede verfestigen und noch offene Lernmöglichkeiten einschränken. Solche Formen äußerer Differenzierung in der Grundschule erfordern erst noch eigene, wissenschaftlich zu überprüfende Schulversuche. Nach Möglichkeit, etwa an größeren Grundschulen, werden den Kindern Neigungskurse angeboten, z. B. Gymnastik, Schulsport, Instrumentalmusik. Die zeitliche Dauer der Wahlkurse ist variabel.
5. Weil das Kind in der Grundschule stärker als auf späteren Schulstufen in seinem Lernen auf persönliche Bindungen angewiesen ist, überwiegt das Klassenlehrprinzip. Die sachlichen Anforderungen des neuen Grundschulunterrichts verbieten jedoch die Ausschließlichkeit dieses Prinzips.

Stundentafel*

Jahrgangsstufe	1	2	3	4
Religionslehre	2	3	3	3
Deutsch	6	6	6	6
Mathematik	5	5	5	5
Sachunterricht	3	3	4	4
Musik	1	1	1	1
Kunsterziehung	1	1	1	1
Hauswirtschaft/Handarbeit oder Werken	1	2	2	2
Leibeserziehung	2	2	2	2
Verfügungstunden	2	2	1	1
Wochenstunden	23	25	25	25

Bemerkungen zur Stundentafel

1. Die Aufteilung des Erstunterrichts (1. Jahrgangsstufe) nach fachlichen Aufgaben bezeichnet lediglich das Verhältnis der Wochenstundenzahlen einzelner Fächer untereinander. Der freibewegliche Unterrichtsvollzug ist damit nicht ausgeschlossen. Bei Einsatz von Fächergruppenlehrern, z. B. in Mathematik, gilt diese Aufteilung als Richtmaß.
2. Die Verfügungstunden sind für Deutsch und Mathematik anzusetzen. Sie werden für alle Kinder der Klasse erteilt. Möglichkeiten klassenübergreifender Gruppenbildung sind hierbei gegeben.
3. In der ersten und zweiten Jahrgangsstufe ist ein Teil der täglichen Unterrichtszeit regelmäßig auf Bewegungsübungen zu verwenden.
4. In der dritten und vierten Jahrgangsstufe kommen zu den Unterrichtsstunden in Leibeserziehung zusätzlich zwei Sport- und Spielstunden.
5. Im Fach Hauswirtschaft/Handarbeit werden die Mädchen, im Fach Werken die Knaben unterrichtet. In diesen Fächern wird der Unterricht in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe in der Regel von Fachlehrerinnen für Handarbeit und Hauswirtschaft erteilt. Bei örtlichen und personellen Schwierigkeiten werden auch die Knaben in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe in Hauswirtschaft/Handarbeit unterrichtet. Knaben können auch anstelle des Unterrichts im Fach Werken am Unterricht im Fach Hauswirtschaft/Handarbeit, Mädchen anstelle des Unterrichts im Fach Hauswirtschaft/Handarbeit am Unterricht im Fach Werken teilnehmen, wenn die Erziehungsberechtigten dies zu Beginn des Schuljahres schriftlich beantragen. Die einmal getroffene Wahl bindet die Erziehungsberechtigten mindestens ein Schuljahr. Der Antrag braucht jedoch im nächsten Schuljahr nicht wiederholt zu werden. Bei der Einrichtung von Wahlkursen können die Knaben zusätzlich an Hauswirtschaft/Handarbeit, die Mädchen am Werken teilnehmen.
6. Da die Stundentafel besondere örtliche Verhältnisse nicht berücksichtigen kann, ordnet das Schulamt die unumgänglichen Abweichungen und Ergänzungen an.

* Die jeweils gültige Fassung richtet sich nach der Anlage 3 in den ergänzenden Bestimmungen zur Allgemeinen Schulordnung für die Volksschulen.

„Grundschule als Fundament des gesamten Bildungssystems“

Die wichtigsten Gesichtspunkte für die Reform des Grundschulunterrichts werden in der Präambel (s. o. S. 14, 15) dargestellt. Ihr gilt die folgende Interpretation.

Noch 1959 hatte der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ im „Rahmenplan“ erklärt: „Die Grundschule hat eine pädagogische Haltung und unterrichtliche Verfahren gewonnen, die zwar der weiteren Ausgestaltung und Festigung, aber keiner grundsätzlichen Wandlung mehr bedürfen.“ Nunmehr aber ist diese so „bewährte Stellung“ erschüttert und ein Wandel mitten im Gang. Der neue Lehrplan betont in dieser Hinsicht vier Leitgedanken (1, a—d):

Die Grundschule ist eine Schule der sozialen Integration, eine Schule der ausgleichenden Erziehung, eine Schule gezielter Lernanforderungen und eine Schule in organisatorischem Ausbau.

a) Die Grundschule von 1919 hatte den Gedanken der „Gemeinschaft“ aller Glieder der Nation hervorgehoben und durch Abschaffung der Vorschulen und Vorschulklassen eine „für alle gemeinsame“ Schule geschaffen. Diese Schule „für alle“ war, daran soll hier einmal erinnert werden, in Bayern von jeher selbstverständlich. Joh. Tews (1860—1937), Vorkämpfer eines einheitlichen, demokratischen Schulwesens, sagte in einem Vortrag 1911:

„Wenn man besondere Elementarschulen einrichtet (d. i. Vorschulen der höheren Schulen) und diese Schulen als Schulen erster Güte ausgibt, dann werden die Volksschulen damit Schulen zweiter Güte. Diese sind dann keine Volksschulen mehr, sondern sie sind Armenschulen . . . Wir sind in dieser Beziehung besonders in Norddeutschland ungemein rückständig. Wir haben die Entwicklung, die das Schulwesen in anderen Kulturstaaten durchgemacht hat, nicht mitgemacht. In Nordamerika kennt man derartiges nicht. In Österreich kennt man es auch nicht, in der Schweiz auch nicht, in *Bayern* auch nicht. Dort gibt es wirkliche Volksschulen, und der bayerische Minister schickt, ohne mit der Wimper zu zucken, seine Kinder in dieselben Volksschulen hinein, in der die Kinder seines Portiers sitzen, und es ist noch nie die Behauptung aufgestellt worden, daß etwa die bayerischen Ministersöhne schlechter erzogen würden als beispielsweise die preußischen.“

Wenn der neue Grundschullehrplan vorschreibt, daß „keine schulorganisatorische Maßnahme“ den hier angebahnten Sozialisationsprozeß gefährden darf, so ist diese Bemerkung nicht zufällig; denn unter den Formeln von „Förderung der Frühbegabung“ und von Leistungsklassen verbergen sich oft sehr handfeste, schichten-spezifische Vorurteile und Standesinteressen.

b) Erst die neueren soziologischen Analysen haben gezeigt, wie sehr soziokulturelle Benachteiligung, besonders in sprachlicher Hinsicht, wegen der kumulativen negativen Wirkungen die Bildungschancen der Kinder aus unteren Sozialschichten schmälert. In den fachspezifischen Beiträgen dieses Kommentarbandes wird immer wieder, besonders bei den Problemen des Erstunterrichts, darauf hingewiesen werden. Der Lehrplan erinnert allerdings auch daran, daß hier ohne die Leistungen der Vorschulzeit die Grundschule mit ihren Bemühungen nur nachziehen kann. Aber darum muß gerade die Grundschule, solange die Vorschulerziehung noch nicht ausreichend durchgeführt wird, mit besonderem Bedacht die noch möglichen Maßnahmen ergreifen.

c) Der Wandel im Begabungsbegriff hat auf die Reform des Unterrichts besonders stark gewirkt. Grundschule galt Jahrzehnte hindurch als ein „Schulbereich der ruhig reifenden Kindheit“, „den die moderne Pädagogik so überzeugend fordert“ (Rahmenplan des Deutschen Ausschusses). Heute heißt es im Lehrplan in Übereinstimmung mit der modernen Begabungsforschung: „Lernen wird nicht mehr in gleichem Maße wie bisher als Reifungsprozeß betrachtet, sondern weit mehr in seiner Abhängigkeit von der Umwelt, von Lernanregungen und Lernforderungen.“ Damit werden auch lernpsychologische Erkenntnisse bedeutsam, von denen einige hervorgehoben werden, so „die Steuerbarkeit der Lernprozesse, die Abhängigkeit der Lernprozesse von einem schrittweise und zielsicher vorgehenden Unterricht, die kumulative Wirkung von Lernerfahrungen, die Bestätigung und Verbesserung von Lernergebnissen durch laufende Kontrollen“.

Damit erfahren die Begriffe „Lernen“ und „Leistung“ eine Aufwertung, die für viele doch recht erstaunlich ist. Die bisherige Grundschule gilt als unterfordert, und die Anhebung des Anforderungsniveaus ist ein hervorstechendes Kennzeichen der neuen Pläne.

d) Eine Förderung der Grundschule kann nicht allein als „innere Reform“ durchgeführt werden. Notwendig wird vieles, so etwa zusätzliche Arbeitsräume, nicht zuletzt auch für Musik, Kunsterziehung, Werken, Leibeserziehung, eine reiche Ausstattung mit Arbeitsmitteln, Lehrer mit fachlichen Schwerpunkten in ihrer Ausbildung (ungeachtet des weiterhin dominierenden Klaublehrersystems). Trotz des unleugbaren Vorzugs, der örtlichen Bindungen einer Grundschule zukommt, sind heute „überörtlich zusammengefaßte“ Schulkörper auch für die Grundschule unumgänglich.

Die Aufgabe der Grundschule

Ein Lehrplan versucht das Ziel des Unterrichts darzustellen. Das entspricht der Tradition der Lehrpläne seit Jahrhunderten und läßt sich in allen bayerischen Lehrplänen bis in die Gegenwart feststellen. Im ersten bayerischen Lehrplan von Heinrich Braun (1770) war das Ziel noch sehr selbstsicher so bekundet:

„Die Hauptpflicht eines Schullehrers ist keine andere, als dem Staate

- I. rechtschaffene Christen,
- II. gute Bürger, und
- III. brauchbare Leute zu erziehen.“

Später, so in der „Lehrordnung“ 1926, leuchtete das Zielbild der „Persönlichkeit“, und in den Richtlinien 1966 wurde wenigstens der Artikel 131, Abs. 2 der Verfassung des Freistaates Bayern vorangestellt.

Der neue Lehrplan enthält keinerlei ähnliche Proklamationen. Das hat m. E. eine doppelte Ursache: Einerseits ist heute jede Bildungstheorie und Bildungsspekulation fragwürdig geworden, da es fraglich erscheint, ob und inwieweit sie überhaupt in das Unterrichts- und Erziehungsgeschehen hineinwirken können. Andererseits aber wird hier der Schwund klarer pädagogischer Entscheidungen unmittelbar sichtbar. Die heutige Schule hat sehr viel von der Lernpsychologie gewonnen und weiß die Lehr- und Lernprozesse weithin sicherer und gezielter zu gestalten als je-

mals zuvor. Aber wozu Schule, welches Richtbild, welche Sinnggebung für unseren Unterricht gelten, erst recht, welche Normen hierfür anerkannt werden, das ist ohne Entscheidung in den Grundfragen nicht möglich. Zu solchen Entscheidungen aber fühlt sich der „neutrale Staat“ angesichts der Pluralität der Meinungen nicht mehr berufen und auch nicht mehr imstande. Die weltanschaulich total gesteuerte Schule, etwa der DDR, hat es hier leichter; aber ein demokratischer Staat kann nicht einfach eine Gegenideologie verkünden.

So verbleibt im Grundschulplan nur ein Katalog pragmatisch konzipierter Einzelaufgaben. Selbstverständlich werden hervorgehoben: die Sicherung der alten Trias von Lesen, Rechnen und Schreiben, also der „elementaren Kulturtechniken“, und die propädeutische Aufgabe im Blick auf die weiterführenden Schulen. Allerdings sind einige Akzente neu und nicht zu überhören. So wird das „Üben und Verstehen kooperativer Lebensformen“ genannt. Damit ist ein ganzer Katalog von Sozialformen des Unterrichts, von Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Kreisgespräch, Arbeitsgemeinschaft angesprochen, aber auch die Pflege des Schullebens, wie sie durch Spiel, Wanderung, Feier und in den Anfängen einer Schülermitverwaltung sichtbar wird. Auffallend ist weiter, daß von dem einseitigen Verweilen in einem nur anschaulichen Unterricht abgerückt wird. Gerade die Erkenntnisse der Lernpsychologie machen klar, wie sehr hier der Übergang zu einem abstrahierenden Denken nicht versäumt werden darf. Entgegen einer nicht so seltenen Neigung, wegen der Leistungsforderung an unsere Schule sich mit einem herkömmlichen Wissen und Können in der Zielsetzung zu begnügen, erinnert der Lehrplan nachdrücklich an die „Förderung von Sensibilität und Kreativität“, ein Lernziel, das vor allem auch die musischen Fächer angeht.

Mehr fachspezifische Planung

Was an dem neuen Lehrplan im Blick auf die Lehrstoffe zunächst auffällt, sind neue Lehrstoffe. Die frühere Heimatkunde, 1971 durch den „Sachunterricht“ ersetzt, ist nunmehr zur Heimat- und Sachkunde weitergeführt, wodurch einesteiis die wertvollen Aspekte der Heimat wieder ungeschmälert zur Geltung kommen, andernteils aber auch die sachkundlichen Bereicherungen, etwa in Physik, Chemie, Sozial- und Wirtschaftslehre gesichert bleiben. Gegenüber dem bisherigen Rechenunterricht erscheint Mathematik in einer modernen Auffassung, welche die Mengenlehre als Fundament betrachtet und nunmehr konsequent ab der ersten Jahrgangsstufe eingeplant ist. Auch die Entwürfe für Musik, Kunsterziehung, Werken und Leibeserziehung treten weit stärker als in bisherigen Lehrplänen in Erscheinung. Offensichtlich handelt es sich gegenüber dem bisherigen Grundschulunterricht um eine viel intensivere fachspezifische Konzeption. Mit einer bloßen Interessenveranlagung unserer Grundschüler allein läßt sich die Neukonzeption nicht erklären. Die Änderungen sind tiefer verankert. Bisher war der Grundschulunterricht durch wenige, aufeinander abgestimmte Prinzipien gekennzeichnet: durch Ganzheitlichkeit, Gesamtunterricht, Heimatnähe. Hier wird in den neuen Lehrplänen der Einbruch besonders deutlich.

Der *Gesamtunterricht* als Mitte des Erstunterrichts war seit Jahrzehnten kaum bestritten. Die Erlebnis- und Erfahrungswelt des Kindes galt als Basis des gesamten

Unterrichts. Von hier aus entfalteteten sich die verschiedenen Funktionsfelder schulischen Lernens. Bedenklich war zwar die oft äußerliche Verknüpfung von Sachkern und anderen Lernaufgaben, eine bald kaum mehr gespürte Künstlichkeit der Verbindung, vor allem aber die immer deutlicher zu erkennende Schwächung der sachstrukturell richtigen Abfolge besonders des Lesens, Rechnens und Schreibens, dazu der geringe Ertrag im Sachkern selbst. Im neuen Lehrplan taucht das Wort Gesamtunterricht nicht mehr auf, außer in einer vorsichtigen negativen Wendung: „Die stärkere Berücksichtigung der sachlogischen Struktur der Lerninhalte und die Steigerung der Lernintensität setzen eine behutsame Einschränkung des gesamtunterrichtlichen Prinzips voraus.“ Zwar gilt einiges aus den Erfahrungen mit dem Gesamtunterricht weiterhin, vor allem „die Freiheit, Reihenfolge und Wechsel der Unterrichtsabschnitte so zu steuern, wie es der jeweiligen Situation, dem Stand der Lernmöglichkeiten und Lernerfordernisse entspricht“, auch „eine enge Verknüpfung verschiedener Unterrichtsbereiche“.

Aber gleichzeitig heißt es nun: „Die *Eigengesetzlichkeit* der einzelnen Unterrichtsbereiche darf nie vernachlässigt werden.“ Gefordert wird der „Ausbau von Lehrgängen“ und „die Erarbeitung fachspezifischer Gesichtspunkte im Sachunterricht, der die bisherige Heimatkunde erweitert“. Lehrgang meint aber in sich sachlogische und lernpsychologisch folgerichtig aneinandergefügte Lernsequenzen auch auf dieser Schulstufe. *Heimatkunde*, bisher die große „Schule des Totalitätssinns“, Stammunterricht vor allem im 3. und 4. Jahrgang, erweitert sich zu einer elementaren Heimat- und Sachkunde (siehe hierzu S. 224 ff.). Diese ist in einzelne Lernfelder gegliedert, die als fünf „fachliche Bereiche“ erscheinen: Sozial- und Wirtschaftslehre, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Physik/Chemie, und zwar von der 1. bis zur 4. Jahrgangsstufe (Erdkunde ab der 2. Jahrgangsstufe).

Wie sehr fachliche Anordnungen und Prinzipien auch in anderen Fächern gelten, vor allem in Mathematik, Musik, Kunsterziehung, Werken, wird in den neuen Lehrplänen auf eine Art sichtbar, die heute noch manchen überraschen wird und die angesichts der bisherigen Ausbildung der Grundschullehrer den Ruf nach Fachkräften verständlich macht, allerdings auch nahelegt, diese Pläne in der nun auch verbreiterten Versuchsmöglichkeit auf ihre Realisierbarkeit genau zu untersuchen. Doch wird nach wie vor aus vielen Gründen das Klablehrersystem auch in der Grundschule gelten, nur durch einige Fachlehrer und, je nach den örtlichen Verhältnissen, auch durch Teamarbeit zwischen den Lehrpersonen einer Schule ergänzt und abgemildert werden.

Individualisierung und Differenzierung des Unterrichtes

Nicht ohne große Erwartungen sehen die Lehrer jenen Regelungen entgegen, die sich auf die Differenzierung des Unterrichts erstrecken. Tatsächlich liegt hier ein zentrales Problem der Grundschulreform vor. Die Notwendigkeit einer differenzierenden Förderung der Kinder ist offenkundig; in die Schule treten Kinder ein, die bereits lesen können, während andere noch nicht einmal die Anfangselemente kennen. Ähnlich steht es mit der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit oder mit der elementaren mathematisch-rechnerischen Förderung. Zu den Unterschieden, die in hohem Maße durch das soziokulturelle Milieu beeinflusst sind, kommen erhebliche Unter-

schiede individueller Art im Lerntempo, in der Lernmotivation, in der Fähigkeit zu abstraktem Denken und anderes.

Wie gedenkt der Lehrplan die Unterschiede zu berücksichtigen, nachdem die Vorstellung einer gleichmäßigen Förderung aller „im gleichen Schritt und Tritt“ einer Klasse sich als Illusion enthüllt hat?

Der Plan lehnt zunächst sehr deutlich die zumeist propagierten Formen der äußeren Differenzierung ab, also Leistungsklassen und die Fachleistungskurse. Die Nachteile dieser Regelung, daß nämlich sozial bedingte Unterschiede sich verfestigen und noch offene Lernmöglichkeiten eingeschränkt werden, sind empirisch genug belegt. Auch ist mit ausreichender Sicherheit nachgewiesen, daß die Lernleistung in homogenen Lernkollektiven nicht höher liegt als in heterogenen. Vor allem in C-Kursen kommt es zumeist zu einer solchen Minderung des Anspruchsniveaus, daß auch vielfach das Arbeitsklima verfällt.

So verbleibt im Sinne des Lehrplans zunächst nichts anderes als der weit beschwerlichere Weg der inneren Differenzierung. Die wichtigsten Möglichkeiten sind im Lehrplan aufgezählt: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, ferner Leistungsgruppen (d. h. in anderer Terminologie Leistungsabteilungen innerhalb der Klasse). Insgesamt handelt es sich um Maßnahmen, die keine Festlegung auf lange Fristen einschließen. Das gilt besonders für die Leistungsgruppen, die in der Regel für Rechnen (Mathematik), Erstlesen, auch weiterführendes Lesen, später auch für Rechtschreiben gebildet werden. Die Bezeichnung dieser Gruppen ist gleichgültig. In der Theorie spricht man bei einer Dreiteilung von einer Normalgruppe, einer Fördergruppe für die schwächeren und einer Sondergruppe für die höheren Leistungen. Wichtig ist, daß keinerlei Diffamierung durch Einordnung in die unteren Gruppen entsteht und jederzeit ein Umwechselln möglich ist.

Daß eine wirkungsvolle innere Differenzierung neben der Einübung in entsprechende Arbeitstechniken individualisierende Arbeitsmittel benötigt, muß immer wieder gesagt werden, wenn nicht von vorneherein eine fruchtbare Entfaltung verhindert werden soll. Nun bietet der Lehrplan allerdings noch eine andere Form der Differenzierung an, die eigentlich als äußere Differenzierung bezeichnet werden könnte. Die *Verfügungsstunde*, wengleich in der Zahl noch viel zu gering, soll sowohl die geringer Geförderten wie die Lerntüchtigeren so führen, daß sie gemäß ihrer Leistungsfähigkeit entsprechend behandelt werden. Ein Rückgriff auf innere Differenzierung durch Leistungsgruppen innerhalb der Verfügungsstunden müßte hier nur als Behelfslösung bezeichnet werden, sofern die ganze Klasse als Block mit zu übernehmen wäre. Grundsätzlich ist auch an eine äußere Aufgliederung der Klasse gedacht, wobei die Lehrerstunden höher liegen als die Schülerstunden. Klassenübergreifende Zusammenfassungen haben sich nur zum Teil bewährt, wengleich sie immer wieder empfohlen werden. Vor allem für die erste Jahrgangsstufe dürften sie problematisch sein.

Das Problem der Lernziele

Allenthalben ist die Pädagogik auf der Suche nach „Lernzielen“. Das Problemfeld „Lernzielkonzeption“ ist aus der Diskussion um einen effektiven Unterricht nicht mehr herauszunehmen, es bildet auch die Mitte der sog. Curriculumplanung.

Eine knappe Erinnerung voraus möge andeuten, wie umfangreich der Fragenkomplex ist. Das Kapitel *Lernziele* im Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat 1970) nennt einen ganzen Katalog von Lernzielen, ohne diese auf ein Fach zu spezifizieren: verfügbares Wissen, strukturiertes Wissen, Wissen des Wesentlichen; selbständige Reorganisation des Gelernten, Erfassen und Übertragen der Grundprinzipien des Gelernten; problemlösendes Denken, höhere Lernleistungen zur Entwicklung sozialer Kompetenz, Verstärkung der Lernmotivation und Leistungsfreude usw. (S. 78 ff.). Zur Fixierung solcher Lernziele gehört aber gleichzeitig ein Programm zur allgemeingültigen Kontrolle solcher Lernziele sowie eine Entwicklung der Strategien, die zur Erreichung der Ziele gehören. Alles in allem: Konzeption von Lernzielen ist ein so umfassendes Vorhaben, daß sich die Schule zunächst mit Teillösungen begnügen muß, die pragmatisch gewonnen worden sind.

Es ist also zu fragen, inwieweit ein neuer Lehrplan das Problem der Lernziele in ersten Schritten angeht.

a) Zunächst soll eine praktikable Unterscheidung auf die vorliegenden Lehrpläne angewendet werden, die Unterscheidung in

- Richtziele
- Grobziele
- Feinziele.

Richtziele sind jene mehr oder minder allgemeinen Anforderungen, die den einzelnen Fachplänen vorangestellt sind, z. B. zur mündlichen Sprachgestaltung:

- Schulung des Sprechens
- Schulung des Zuhörens und Verstehens
- Anleitung zum Gespräch

oder im fachlichen Bereich Biologie:

- morphologische, biologische und ökologische Grundkenntnisse erwerben
- Einsicht in einfache biologische Zusammenhänge gewinnen
- Vorurteile abbauen, verantwortliches Verhalten gegenüber der Natur und Verständnis für den Schutz der Umwelt anbahnen.

Solche Formeln sind wenig neu, sie bleiben Leerziele, wenn sie nicht durch weiterführende Präzisierungen verdeutlicht werden. Dem dienen die „*Grobziele*“, die in dem vorliegenden Plan — wegen der sprachlichen Schwerfälligkeit des Begriffs *Grobziele* — als „*Lehraufgaben*“ oder auch als *Teilziele* bezeichnet werden. Bei ihrer Festlegung ist im Lehrplan ein beachtlicher Schritt nach vorne getan worden.

Beispiele:

Erstleseunterricht (Teilziele):

- Ein Bestand an Wörtern (Wortgestalten) und häufig auftretenden Buchstabengruppen (Silben, Endungen, Signalgruppen) als Hilfe zum flüssigen Lesen
- Sichere Kenntnis der Buchstaben und der ihnen entsprechenden Laute und Erfassen ihrer Funktion innerhalb der Wörter
- Geläufiges Auf- und Abbauen der Wörter, überschauendes Lesen
- Zum Ende des Schuljahres selbständiges Erkennen des Wesentlichen nach stillem Lesen einfacher Texte

Für das weiterführende Lesen:

Selbständiges Lesen von Sachtexten

Durchdenken und Herausarbeiten der wesentlichen Aussage

Überprüfen von Sach- und Folgerichtigkeit, Widerspruchsfreiheit, Vollständigkeit und Genauigkeit

Herausschreiben des Wesentlichen

Zusammenfassen der wichtigsten Punkte

Erfassen von schriftlichen Anleitungen und Kurzinformationen

Umgang mit Inhaltsverzeichnissen und Sachregistern

Gebrauch von Nachschlagewerken

Anbahnen des Verständnisses für Zweckformen schriftlicher Darstellung

Ein intensiv steuernder Einfluß ist jenen „Lehraufgaben“ (d. h. Grobzielen) zugeordnet, die in der Heimat- und Sachkunde genannt sind. Die Anlage der Pläne für die fachlichen Bereiche ist „jeweils durch elementare Lehraufgaben gekennzeichnet, die in der Regel für vier Schuljahre gelten, durch beispielhafte Sachthemen konkretisiert werden und dabei in wachsendem Maße die Abstraktionsfähigkeit der Schüler beanspruchen“. Eine Annäherung an das Modell von Spirallehrplänen ist unverkennbar. Kognitive oder instrumentale Lernziele entfalten sich aus einfachen Ansätzen durch die erweiternde Umkreisung des gleichen Ziels von Stufe zu Stufe zu immer größerer Wirkungsbreite (Beispiele siehe bei den einzelnen fachlichen Bereichen des Sachunterrichts).

Die Fixierung von *Feinzielen* stellt eine Aufgabe ganz besonderer Art dar. Mit den Feinzielen sollte für jedes einzelne Thema festgelegt werden, worin der Endertrag der Lehr- und Lernprozesse zu sehen ist. Die Gefahr ist nicht zu verkennen, daß vorschnell subjektive Festlegungen erfolgen, deren Qualität (und auch Quantität) nicht genügend überprüft ist. Auch könnte der Lehrer zu leicht verlockt sein, Lernziele, die als Feinziele jedes einzelne Thema von Amts wegen inhaltlich festlegen, durch bloßen Lerndrill zu übermitteln, was der Eigenart von Lernzielen fundamental widerspräche. Das entbindet aber nicht von der Aufgabe, daß Lehrer und besonders Lehrergruppen in einer wachsenden Ausweitung ihrer Zusammenarbeit solche Feinziele nunmehr auch pragmatisch zu gewinnen versuchen.

b) Lernziele, bisher in der Sicht eines gestuften Aufbaus interpretiert, werden zweckmäßig auch unter einem anderen Gesichtspunkt festgelegt, bei dem, wenngleich in einer praktikablen Vereinfachung, die vorherrschenden psychischen Funktionen den Einteilungsgesichtspunkt ergeben. Demnach lassen sich unterscheiden:

Kenntnisse („Wissen“, Mindestwissen)

Erkenntnisse (Einsichten, Grundsätze, Gesetzmäßigkeiten, Regeln)

Fähigkeiten (instrumentale Ziele, Fertigkeiten, Arbeitstechniken, Denkstrategien usw.)

Ansätze zu solchen Lernzielen sind in die Grundschulpläne eingearbeitet, insbesondere bei dem Lehrplan für Mathematik, was gemäß der Eigenart des Faches auch am ehesten möglich erscheint.

Was eine Fixierung von *Kenntnissen* in den Sachunterrichtsplänen betrifft, so muß gesagt werden, daß hier erst durch die Erprobungsarbeit sich zeigen wird, inwie-

weit Wissens Elemente, also Mindestwissen mit einiger Verbindlichkeit festgelegt werden kann, wobei es sich immer nur um informelle, also nicht um standardisierte Feinziele handeln kann.

Erkenntnisse als Lernziele sind präzisiert, besonders in Mathematik und im Sachunterricht. In Biologie und in Physik/Chemie sind die Möglichkeiten besonders naheliegend, da hier Naturgesetzmäßigkeiten gleichzeitig als Lernziele festgehalten werden. Aber auch in den soziokulturellen Bereichen wird auf allgemeine Erkenntnisse bewußt vorgestoßen (Beispiele hierfür bei den einzelnen Fächern).

Fähigkeiten waren in bestimmten Fächern schon immer als Lernziele eindeutig feststellbar, eben dort, wo es sich um Fertigkeiten und Können handelte, wie etwa im Werken, Turnen, auch in der Musik. Aber die eigentliche Wende in der Konzeption von Lehrplänen liegt darin, daß sie auch in anderen Bereichen als eigene Lernziele hervorgehoben werden. Die moderne Curriculumtheorie sieht gerade im Erwerb solcher Befähigungen weit höhere Lernziele als in der Aneignung von Wissen und Einsichten.

Zusammenarbeit der Lehrer

Unleugbar stellt der neue Plan eine Reihe von Anforderungen, welche die Kraft des einzelnen Lehrers überschreiten. Darum muß an eine Notwendigkeit mit allem Nachdruck erinnert werden: Der einzelne Lehrer muß aus seiner Isolierung heraus, er muß sich in einer produktiven Zusammenarbeit mit den Kollegen zusammenfinden. Diese Zusammenarbeit muß an der eigenen Schule geschehen und über die Schule hinausreichen und soll schließlich auch Anregungen und Materialien für die spätere Revision des Lehrplans ergeben. Denn kein Lehrplan kann in unserer Zeit auf permanente Erneuerung verzichten.

Ferdinand Kopp

Erstunterricht

1. Der Erstunterricht hat die Aufgabe, das Kind in die Schule einzuführen und so den Grund für das schulische Lernen zu legen. Er umfaßt die erste Jahrgangsstufe und soll den Kindern, die aus dem Elternhaus oder den Einrichtungen der Vorschulerziehung kommen, einen möglichst bruchlosen Übergang zur Schule sichern.
2. Der Erstunterricht unterscheidet sich in Arbeitsweise und zeitlicher Gliederung von dem Unterricht der späteren Schuljahre. Der Lehrer hat die Freiheit, Reihenfolge und Wechsel der Unterrichtsabschnitte so zu steuern, wie es der jeweiligen Situation, dem Stand der Lernmöglichkeiten und Lernerfordernissen entspricht. Dadurch wird auch die noch kurze und ungleichmäßige Arbeitsdauer der Schulanfänger berücksichtigt. Zu rascher Tätigkeitswechsel, Vernachlässigung oder Überbetonung einzelner Unterrichtsaufgaben sind jedoch zu vermeiden. Ständige individuelle Betreuung, die auch der Entfaltung der Begabung und der Bereicherung der Lernmöglichkeiten dient, stellt eine wichtige Aufgabe gegenüber jedem Schulanfänger dar. Für die geistige Entwicklung und den Ausgleich sozial bedingter Vernachlässigung kommt der sprachlichen Förderung besondere Bedeutung zu.

Individualisierendes Lernen wird im Erstunterricht vor allem durch innere Differenzierung ermöglicht. Der Unterrichtserfolg hängt aber auch von den Formen des gemeinsamen Lernens und der Ordnung der Zusammenarbeit ab. Sie sollen nicht nur das Ergebnis der Gewöhnung sein, sondern dem Kinde bereits vom ersten Schuljahr an in ihrer Notwendigkeit verständlich und im Vollzug einsichtig sein.

Durch planvolles Lernen in den grundlegenden Lehrgängen wird eine erfolgreiche Teilnahme am aufgefächerten, stundenplanmäßig festgelegten Unterricht der zweiten Jahrgangsstufe vorbereitet. Der stundenweise Wechsel der Unterrichtsfächer kann jedoch schon gegen Ende des ersten Schuljahres einsetzen.

3. Der Erstunterricht muß kindgemäß und zielstrebig zugleich sein. Die Freiheit der Zeiteinteilung begünstigt eine dem Schulanfänger angemessene Unterrichtsgestaltung. Spiel und spielähnliche Lernformen werden anfangs stärker berücksichtigt, später zunehmend durch planmäßiges Lernen ersetzt. Die handelnde Auseinandersetzung mit den Gegenständen steht im Mittelpunkt und wird durch sprachlichen, bildnerischen und pantomimischen Ausdruck flexibel ergänzt. Die Eigenart des Erstunterrichts ermöglicht eine enge Verknüpfung verschiedener Unterrichtsbereiche. Vor allem im ersten Schulhalbjahr ist die Verflechtung von Sach- und Sprachunterricht immer wieder didaktisch sinnvoll und unterrichtlich ertragreich, erspart darüber hinaus auch Zeit und entlastet das Gedächtnis. Doch darf die Eigengesetzlichkeit der einzelnen Unterrichtsbereiche nie vernachlässigt werden. Dies gilt zunächst für den Aufbau der Lehrgänge im Lesen, Rechnen und Schreiben, aber auch für die verschiedenen Formen der Ausdrucksgestaltung, die etwa im Anschluß an ein Sachthema oder ein Märchen gewählt werden.
4. Die Beweglichkeit im Unterrichtsvollzug, die vom Unterrichtsziel her gerechtfertigt sein muß und nicht nur im Hinblick auf die Ermüdbarkeit der Kinder verstanden werden darf, kann nicht dem Zufall überlassen werden und verlangt sorgfältige und weitsichtige Unterrichtsvorbereitung.

1. Vergleich mit den Richtlinien von 1966

Eine Neubestimmung der Aufgaben des Anfangsunterrichts und der Lernmöglichkeiten der Schulanfänger hat zu Veränderungen der Konzeption des Erstunterrichts geführt. So ist im Lehrplan nicht mehr von „Gesamtunterricht“ die Rede. Damit fällt eine in verschiedener Hinsicht unzulängliche Form der Stoffanordnung weg. Erstunterricht wird im neuen Lehrplan als *elementarer Fachunterricht* verstanden. Das wird im Teil „Erstunterricht“ des neuen Lehrplans zwar nicht ausdrücklich gesagt, ist aber den Ausführungen zu den einzelnen Unterrichtsfächern eindeutig zu entnehmen. Der 1. Jahrgangsstufe wird der erste Abschnitt der fachlichen Lehrgänge, auch in verschiedenen Fachbereichen des Sachunterrichts, zugeordnet. Daneben stehen wie bisher die Einführungslehrgänge im Lesen und Schreiben. Das bedeutet, daß dem Erstunterricht für alle Unterrichtsfächer, die er umfaßt, nun präzise Lehrziele gestellt sind. Sie sind bei den Zusammenstellungen der Lehraufgaben für die einzelnen Fächer im Lehrplan angeführt.

Ist der Erstunterricht in diesem Punkt stärker als früher mit dem weiterführenden Unterricht der folgenden Jahrgangsstufen verbunden, so hat er in anderer Hinsicht in höherem Grade als bisher eine eigene Aufgabe erhalten. Das betrifft seine Konzeption als *Eingangsstufe*. Auch dieses Wort wird im Lehrplan nicht verwendet, wohl um es einem späteren weiteren Ausbau vorzubehalten. Die Aufgaben eines Erstunterrichts, der die Funktion einer Eingangsstufe erfüllen soll, werden aber eindeutig und nachdrücklich gestellt: Begabungsentfaltung und -bereicherung sowie Ausgleich sozial bedingter Vernachlässigung durch individuelle Betreuung der Schulanfänger. Darin kommt zum Ausdruck, daß im Erstunterricht fachliche Grundlegungsarbeit immer im Zusammenhang mit individueller Förderung gesehen werden soll.

In einem dritten Punkt wurde die Konzeption des Erstunterrichts der R 66 beibehalten. Das betrifft die vom Unterricht der folgenden Jahrgangsstufen abweichende *zeitliche Gliederung und die Arbeitsweise*. Nach wie vor wird dem Lehrer die Freiheit der Zeiteinteilung und einer dem Schulanfänger besonders angemessenen Unterrichtsgestaltung eingeräumt. Grenzen sind hier nur gesetzt, wenn die fachliche Korrektheit des Unterrichts gefährdet ist. (Das wäre z. B. der Fall, wenn bei Tiergeschichten oder szenischer Gestaltung falsche Vorstellungen geschaffen würden: die böse Katze, die lieben Singvögel ...) Die Forderung einer dem Schulneuling angepaßten Unterrichtsweise geht aus der Einsicht hervor, daß die stärkere Berücksichtigung der fachlichen Strukturen im Anfangsunterricht nur dann berechtigt ist, wenn der Eigenart des Schulanfängers und seiner Situation im vollen Umfang Rechnung getragen wird.

Diese Konzeption des Erstunterrichts im Lehrplan von 1971 wird in den drei folgenden Abschnitten näher erläutert. Die Erörterung der sozialpädagogischen Aufgaben wurde an den Anfang gestellt, weil es sich dabei um Fragen des Erziehungs- und Unterrichtsstils handelt, deren Klärung den didaktischen Entscheidungen vorausgehen muß. Die Bedeutung vieler der im Lehrplan angegebenen didaktischen Maßnahmen wird auf diesem Hintergrund besser verständlich.

2. Erstunterricht als sozialpädagogische Aufgabe

Der Lehrer steht vor der Notwendigkeit, aus einer bunt zusammengewürfelten Schar von Kindern eine Lerngruppe zu bilden, deren Glieder miteinander zu leben und zu arbeiten verstehen. Von der richtigen Erfüllung dieser Aufgabe hängt es ab, ob ein „möglichst bruchloser Übergang zur Schule“ — nach der Formulierung des Lehrplans — gelingt. Der Schuleintritt stellt eine Wende im kindlichen Leben dar, die die Gefahr in sich trägt, Fehlentwicklungen auszulösen. Deshalb muß das einzelne Kind in einer pädagogisch und psychologisch begründeten Weise zu den neuen Formen des Zusammenlebens und -arbeitens in der Institution Schule hingeführt werden.

Der Lehrplan verweist aber auch darauf, daß der Unterrichtserfolg durch die „Formen des gemeinsamen Lernens und der Ordnung der Zusammenarbeit“ bedingt ist, wobei Einsicht und Verständnis der Kinder gefordert werden. Die Erfüllung dieser Aufgabe kann nur schrittweise erfolgen.

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

Eine solche Regelung des Zusammenlebens und -arbeitens betrifft das Verhalten der Kinder gegenüber Mitschülern und Lehrer wie auch den Umgang mit eigenen und fremden Sachen. Sie bezieht sich auf den Zeitraum vom Eintreffen der Kinder in der Schule bis zu ihrer Entlassung nach Unterrichtsschluß. Sie ergibt sich aus den vielen Situationen, die eine Regelung erfordern, angefangen von den Rechten und Pflichten der Tischnachbarn bis zum Ablauf des Schultages.

Um die Kinder nicht zu verwirren, wird der Lehrer die notwendigen Regelungen Schritt für Schritt einführen, sie konsequent beibehalten und ihre Anwendung üben lassen. Um die Freude an der Schule nicht zu mindern und die Kinder in ihrer Äußerungsbereitschaft nicht zu hemmen, wird er Regelungen auf das notwendige Maß beschränken; vor allem wird er darauf achten, daß geordnetes Zusammenleben und -arbeiten nicht zu einem freudlosen Dasein wird. Erstunterricht ohne Humor bringt leicht Langeweile, Abneigung oder Angst mit sich.

Abgesehen von diesen Einschränkungen stellt eine gut durchdachte „Ordnung des Schulalltags“ eine unerläßliche Voraussetzung für den Erziehungs- und Unterrichtserfolg im ersten Schuljahr, vor allem in großen Klassen, dar.

Es wäre aber pädagogisch unzureichend, wenn der Lehrer lediglich auf Unterordnung seiner Schüler unter die sich natürlich ergebenden Regeln des Schullebens und auf möglichst rasche Anpassung der Kinder an die neue Schulsituation abzielen würde. Wer im frühen Alter zum Regelgehorsam „erzieht“, ohne sich um Verständnis für Gebote und Verbote zu bemühen, darf sich nicht wundern, wenn es später Schwierigkeiten bereitet, an die Vernunft der Schüler zu appellieren. So not-

wendig „Ordnungsübungen“ in Klassen von 40 Schülern und mehr sind, so schmackhaft sie, in Spielform und mit Humor gewürzt, gemacht werden können, so ist die pädagogische Aufgabe damit noch nicht erfüllt: Einsicht in die Gründe der Regeln und Ordnungen des Schullebens und Verständnis für die Notwendigkeit eines geordneten Zusammenlebens herbeizuführen. Erst auf dieser Basis ist eine persönliche Stellungnahme des Schülers möglich.

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

Auch die Entlastungs- und Hilfsfunktion von Ordnungen und Regeln ist Kindern im ersten Schuljahr leicht verständlich zu machen, z. B. bei Geboten, die die Zusammenarbeit im Unterrichtsgespräch und bei Stillarbeit betreffen, und bei solchen, die dem Schutz von Leben und Gesundheit dienen. Dabei kann auch Grundwissen rechtlicher Art (Haftung!) vermittelt werden. In wechselseitigem Bezug kann das Verständnis für die Notwendigkeit von „Verkehrsordnung“ und „Schulordnung“ vertieft werden.

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

Aber auch ein solches Vorgehen, das ständig um Begründung dem Kind gegenüber bemüht ist, wird der sozialpädagogischen Aufgabe nicht gerecht, wenn es sich in dem Bemühen um soziale Integration erschöpft. Wir haben einen Menschen vor Augen, der soziale Einordnung mit dem Willen verbindet, an der Verbesserung der sozialen Verhältnisse aktiv mitzuwirken, der geltenden Ordnungen prüfend gegenübersteht, der sich aus Verantwortung auch gegen die Auffassung der Mehrheit stellt, wenn es notwendig erscheint. Bei einer solchen Zielsetzung wird sich der Erzieher darum bemühen, Kinder frühzeitig aus der Abhängigkeit von vorgegebenen Auffassungen zu lösen, wenn sich die Möglichkeit dazu bietet. Es gibt Anlässe, bei denen schon ein Schulanfänger erfahren kann, daß er den eigenen Standpunkt mit guten Gründen gegen den Lehrer oder gegen die Mehrheit der Mitschüler vertreten sollte. Unterrichtsgespräche und Gespräche im Schulalltag, die zur Stellungnahme herausfordern, können dazu beitragen. Es braucht dabei keinesfalls zu einer Überforderung zu kommen, wenn auf die Erfahrungen geachtet wird, über die Kinder im ersten Schuljahr verfügen. Geeignete Themenkreise sind das Verhalten in der Schule (gegenüber dem Lehrer, den Mitschülern in Konfliktsituationen), in der Familie, im außerschulischen Spiel (auf dem Spielplatz, auf der Straße), beim Einkauf, gegenüber Fremden.

Entscheidend ist die Grundeinstellung des Lehrers zur Sozialerziehung seiner Schulanfänger. Von ihr hängt es ab, ob die Möglichkeiten genutzt werden, die sich in Unterricht und Schulalltag bieten, zu selbständigem und begründetem Verhalten in der Gruppe anzuleiten. Vor allem wird der Lehrer soziale Aktivität ermöglichen und fördern.

So kann einer Entwicklung vorgebeugt werden, die einseitig zur Anpassung an vorgegebene Formen und zu sozialer Passivität führt.

3. Die Aufgabe der individuellen Betreuung des Schulanfängers

Für die Erfüllung dieser sozialpädagogischen Aufgaben sind Schwierigkeiten in erster Linie bei jenen Kindern zu erwarten, die aus einem Milieu stammen, das sich nachteilig auf ihre vorschulische Entwicklung ausgewirkt oder gar zur Neurotisierung ihres Verhaltens geführt hat. Die in der Vorschulzeit erworbenen Einstellungen und Reaktionsweisen werden auf die neue Schulsituation übertragen und drücken sich im Verhalten und in den Erwartungen der Schulneulinge aus. Das vernachlässigte Schlüsselkind oder der den kranken Großeltern überlassene Junge kommen mit anderen Reaktionsweisen zur Schule als das gepflegte Einzelkind oder das Mädchen einer kinderreichen Familie, das frühzeitig zur Betreuung jüngerer Geschwister herangezogen wurde. Es ist für den Lehrer im ersten Schuljahr wichtig, um solche Familienkonstellationen zu wissen. Nur so ist er in der Lage, auf die persönlichen, oft unausgesprochenen Nöte und Sorgen des einzelnen Schülers einzugehen und auch auf seine besonderen Erfahrungen. Die Kenntnis der Lebenssituation ist die Voraussetzung dafür, ein möglichst vorurteilsfreies und positives Verhältnis zu Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten zu gewinnen. Damit sie sich helfen lassen, muß ihnen der Erzieher nahestehen, er wird aber auch auf ihre Selbständigkeit bedacht sein, damit sie sich sozial bewähren.

Wir wissen heute, daß die Kenntnis der Familiensituation nicht nur bei Schülern aus gestörten Familien wichtig ist, sondern auch bei Kindern aus einem Milieu, das sich im Erziehungsstil und Sprachverhalten von den Formen unterscheidet, die dem Lehrer gewohnt sind. Auch für sie besteht die Gefahr, daß sie benachteiligt werden, weil der Lehrer ihnen falsche Erwartungen entgegenbringt und ihr Verhalten mißverstehen. Einige Beispiele dafür:

Wenn sich der sprachliche Ausdruck und das Verhältnis zur Sprache im Elternhaus und in der Schule wesentlich unterscheiden, so muß der Lehrer damit rechnen, daß solche Schüler passiv bleiben, ihn mißverstehen, anders als beabsichtigt reagieren.

Wenn Eltern ihre Erziehungsmaßnahmen dem Kind gegenüber nicht begründen, werden die Appelle des Lehrers an die Einsicht meist wenig fruchten.

Wenn daheim vom Kind nur selten Selbstbeherrschung und Zurückstellen eigener Bedürfnisse verlangt werden, so ist es verständlich, wenn umfangreichere Schularbeiten mit Mißmut erledigt werden.

Wenn die Eltern keine positiven Erwartungen in die geistige Leistungsfähigkeit ihres Kindes setzen, wird seine Leistungsbereitschaft in der Regel nur gering sein. Damit sind einige „Bildungsbarrieren“ aufgezeigt, die gesehen werden müssen, damit nicht ein „Teufelskreis“ entsteht, bei dem unangemessene Erwartungen des Lehrers und negative Reaktionen des Kindes einander wechselseitig verstärken.

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

So vielfältig, wie Erscheinungsbild und Gründe ungünstiger Startbedingungen sind — wir hatten bisher nur die milieubedingten im Auge —, so verschieden müssen die Mittel sein, ihnen entgegenzuwirken. Die *Kontaktnahme mit dem Elternhaus* im direkten Gespräch und in Elternversammlungen ist notwendig wie auch das *Eingehen auf das einzelne Kind* in der Schule. Das erfordert von Anfang an Maßnahmen der inneren Differenzierung des Unterrichts mit dem Ziel, vorschulische Vernachlässigungen auszugleichen und Lernstörungen abzubauen, um die soziale Integration der Kinder zu fördern. Hier überschneiden sich sozialpädagogische und didaktische Aufgaben.

Der Schlüssel zum richtigen Verständnis der didaktischen Aufgaben gegenüber dem einzelnen Kind liegt in der Einsicht, daß der Erstunterricht die Schulreife des Kindes fördern und ausbauen, nicht aber lediglich voraussetzen soll. Wir gehen nicht mehr von dem Standpunkt aus, daß die bei der Schulaufnahme getroffene Entscheidung, ein Kind sei „schulreif“, eine rasche „Einschulung“ erlaube. „Einschulung“ wird vielmehr als Anliegen des ganzen ersten Schuljahres angesehen mit dem Ziel, Lücken und Mängel der vorschulischen Entwicklung auszugleichen und die individuellen Lernmöglichkeiten zu erschließen. So verstanden, übernimmt das erste Schuljahr die erwähnte Funktion einer „Eingangsstufe“, eine Konzeption, deren weitergehender Ausbau diskutiert wird.

Dafür bieten sich u. a. die beiden Verfügungsstunden an. Sie ermöglichen zum Beispiel, die sprachlich Vernachlässigten immer wieder zum Unterrichtsgespräch im kleinen Kreis zusammenzufassen, wobei inhaltlich keine neuen Themen behandelt werden müssen, sondern der vorausgehende Unterricht vertieft werden kann. Dabei ist es wichtig, daß nicht nur Sprachformen geübt, sondern die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Teilnahme am Unterrichtsgespräch gefördert werden. Die Kinder müssen lernen, zu fragen, zu ergänzen, Stellung zu nehmen, Einwände vorzubringen usw. Die Arbeit an konkreten Gegenständen im Sachunterricht ist für den Erwerb solcher „Strategien des Sprachverhaltens“ besonders geeignet.

Nicht immer handelt es sich bei den Förderungsbedürftigen um sozial Vernachlässigte. Der Verfasser begegnete als Schuljugendberater mehrfach Schülern, die aufgrund organischer Mängel, z. B. von Seh- oder Hörschwäche, Sprachfehlern, Störungen der Motorik usw., unberechtigtweise für „schwachbegabt“ gehalten wur-

den. Alle Kinder waren bei der Schulaufnahme nicht aufgefallen, ihre Schwierigkeiten wurden z. T. über mehrere Schuljahre hinweg nicht erkannt. — Im Verlauf des ersten Schuljahrs sollen also auch organische Mängel festgestellt, ärztlich behandelt und durch entsprechende Maßnahmen kompensiert werden, soweit es möglich ist.

Ferner ist die Zusammenfassung der Schüler mit Leistungsmängeln in den elementaren Lehrgängen Lesen, Schreiben und Mathematik angezeigt. Dabei erfaßt man meist zugleich jene, bei denen Lernverhalten und Leistungsmotivation daheim nur unzureichend gefördert wurden. Sie sind in Gefahr, von Anfang an zu versagen. Wir wissen aber, daß solche Fehlleistungen später nur schwer ausgeglichen werden können und daß Schulversagen bereits in der Grundschule in nachweislichem Zusammenhang mit dem Auftreten von Persönlichkeitsstörungen steht (Kemmler 1967). Für die Bildung von Fördergruppen sprechen allein schon die Tatsachen, daß leistungsschwache Kinder in Kleingruppen Erfolg und Anerkennung finden, die ihnen sonst meist versagt bleiben, und daß fortlaufend persönlicher Kontakt mit dem Lehrer besteht. Im ersten Schuljahr fällt es bei einigem Geschick nicht schwer, einen Prestigeverlust der Angehörigen einer solchen Gruppe bei den Mitschülern zu vermeiden; Gruppenbezeichnungen mit negativem Beiklang werden selbstverständlich unterlassen; die Gruppenzusammensetzung wechselt.

Manche Schulen werden in der Lage sein, im Rahmen der Verfügungsstunden klassenübergreifend Fördergruppen zu bilden. Der Erfolg dieser Maßnahme hängt von einer engen und gut aufeinander abgestimmten Zusammenarbeit der beteiligten Lehrer ab.

Individuelle Betreuung ist ferner angezeigt bei Störungen, die nur bei genauer Beobachtung sichtbar werden (Beobachtungsheft!), die das betroffene Kind aber beim Lernen behindern und es gegenüber den Mitschülern benachteiligen. Es kann sich dabei um motorische Ungeschicklichkeit, um Sprachschwierigkeiten, um geringe Auffassungsleistung in verschiedener Hinsicht, um Unselbständigkeit im Umgang mit Menschen und Sachen, um Ängstlichkeit gegenüber den Mitschülern und vieles andere handeln. Bemerkt ein einseitig auf den Lehrstoff bedachter Lehrer, der seine Schüler zu wenig beobachtet, solche „kleinen“ Mängel nicht, so werden sie länger beibehalten und können sich stärker verfestigen, als es unvermeidbar ist. Behindern sie den Lernfortschritt, so können sie schwerwiegende Folgen haben, z. B. zur Entstehung einer Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie) beitragen. Die meisten Kinder neigen dazu, im Bereich ihrer Schwächen passiv zu bleiben und Mängel zu verdecken, statt zu versuchen, sie durch verstärkte Aktivität zu beheben. Sie brauchen einen Helfer, der ihnen Mut macht und sie anleitet, mit ihren Schwächen fertig zu werden. Diese Rolle fällt dem Lehrer im ersten Schuljahre in besonderem Maße zu, wobei er das Selbstvertrauen solcher Schüler sehr fördern kann. Schon die kurzzeitige Betreuung einzelner Kinder bei der Stillarbeit kann hierzu beitragen.

Im Mittelpunkt einer „erweiterten Einschulung“ steht die Ausbildung des Arbeitsverhaltens bei allen Schülern. Hierzu gehören: der Erwerb von Techniken, Verfahren und Umgangsformen wie auch von „Lerngewohnheiten“, ein gut dosiertes

„Selbstbeherrschungstraining“, das Ausdauer und Konzentration beim Lernen steigert, und der Ausbau der Leistungsmotivation. Für letzteres ist neben der Weckung von Sachinteresse die Bildung eines angemessenen Anspruchsniveaus besonders wichtig. Darunter ist die Höhe der Anforderungen zu verstehen, die das Kind für sich selbst als richtig empfindet. Ein zu niedriges Anspruchsniveau bedingt Unterforderung, ein zu hohes führt zur Übernahme von Aufgaben, denen der Lernende nicht gewachsen ist. Erwünscht ist ein Anspruchsniveau, das auf richtiger Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit beruht, verbunden mit dem Selbstvertrauen und der Bereitschaft, einen Schritt über das bereits Erreichte hinaus zu wagen und auch mit etwas schwereren Aufgaben als bisher fertig zu werden. Das setzt viele Erfahrungen des Lernenden voraus, aufgrund deren er das eigene Leistungsvermögen immer genauer erkennt. Dabei ist die geschickte Führung durch einen Lehrer erforderlich, der die Aufgaben entsprechend stellt und dazu anleitet, die eigenen Fähigkeiten zu beurteilen. Vor allem sind, gerade im ersten Schuljahr und beim leistungsschwachen Kind mehr als beim leistungsfähigen, *tägliche Erfolgserlebnisse* notwendig, die eine auf Selbstvertrauen gegründete Leistungsbereitschaft entstehen lassen. Die beste Voraussetzung dafür — die leider nur selten zu verwirklichen ist — wäre die, für jedes Kind die „Hürden“ seinen Kräften angemessen zu setzen. Aber auch dann müßte der Lehrer sehr unterschiedlich helfen und ermuntern, je nach individueller Verfassung des Lernenden.

Über dem Bemühen um „Optimierung“ der Lernbedingungen für den einzelnen Schüler sollte nicht vergessen werden, daß auch die Verarbeitung von Mißerfolgserlebnissen gelernt werden muß, wobei das Kind mindestens ebenso auf die Hilfe des Lehrers angewiesen ist.

4. Zur Unterrichtsgestaltung im ersten Schuljahr

Im Lehrplan wird betont, daß Erstunterricht „kindgemäß und zielstrebig zugleich“ sein soll. Darin kommt eine Spannung zum Ausdruck, die der Lehrer von Tag zu Tag meistern muß.

Kindgemäßer Unterricht ist nicht nur erforderlich, um einen „möglichst bruchlosen Übergang zur Schule“ zu sichern, sondern um Persönlichkeitsentfaltung, Begabungsförderung und dabei vor allem geistige Produktivität (kreative Leistungen) zu ermöglichen. Das einzelne Kind soll in spannungsfreier und anregender Atmosphäre Initiative entwickeln können, ohne gedrängt und gegängelt zu werden. Gestaltungs- und Lösungsversuche der Kinder, die viel Zeit erfordern, müssen deshalb immer wieder in Kauf genommen werden.

Auf der anderen Seite erfordern elementare Kenntnisse und Fertigkeiten ein hohes Maß an Übung. Da es sich dabei um die Grundlagen handelt, von denen Erfolg und Versagen in späteren Schuljahren abhängen, muß viel Zeit darauf verwendet und rationell gearbeitet werden, vor allem im Blick auf leistungsschwache Schüler.

Der Lehrer im ersten Schuljahr steht demnach vor der Aufgabe, zielstrebige und rationelle Unterrichtsführung mit einer Lehrweise zu verbinden, die den Bedürfnissen und Interessen der Schulanfänger soweit als möglich entgegenkommt. Die Bestimmungen des Lehrplans zur Unterrichtsgestaltung sollen ihn dabei unterstützen. Vier Punkte verdienen besondere Beachtung:

a) Freiheit der Zeiteinteilung

Auf dem Stundenplan einer 1. Jahrgangsstufe erscheint für alle Unterrichtsstunden die Bezeichnung „Erstunterricht“. Die in der Stundentafel des Lehrplans angegebene Stundenzahl für die einzelnen Fächer dient lediglich zur Orientierung, wieviel Unterrichtszeit wöchentlich jedem Fach zuzuteilen ist. *Dauer und Reihenfolge der Unterrichtsabschnitte* bleiben dem Lehrer überlassen. Er ist dadurch in der Lage, die allmählich wachsende Arbeitsausdauer seiner Schüler bei der täglichen Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. So werden z. B. die Phasen, in denen gelesen, geschrieben oder mit strukturiertem Material gearbeitet wird, zunächst 15 bis 20 Minuten, später 30 Minuten und mehr betragen. Diese Form der Zeiteinteilung ermöglicht es, Überforderung zu vermeiden, erlaubt aber zugleich, die Anforderungen kontinuierlich zu erhöhen.

Der anfangs häufigere Wechsel der Unterrichtsabschnitte wird im Verlauf des Schuljahrs eingeschränkt; in den letzten Schulmonaten kann bereits zu einem nach Fachstunden gegliederten Unterricht übergegangen werden, wie er für die 2. Jahrgangsstufe vorgesehen ist.

b) Kindgemäße Lernweisen im elementaren Fachunterricht

Erstunterricht wird im neuen Lehrplan als *elementarer Fachunterricht* verstanden. Im Mittelpunkt des bisherigen Gesamtunterrichts standen Themen aus dem Erlebniskreis der Kinder, die unter Anwendung verschiedener Unterrichtstätigkeiten bearbeitet wurden. Beim elementaren Fachunterricht werden die Unterrichtsaufgaben nach ihrer Bedeutung für die fachlichen Lehrgänge ausgewählt. Hierbei ist es erforderlich, daß sich der Lehrer über die Lernziele genau im klaren ist und seinen Unterricht auf sie ausrichtet. Es wird also ein Unterricht angestrebt, der besser gezielt und intensiver als bisher fachliche Grundlegungsarbeit leistet. Im biologischen Fachbereich des Sachunterrichts z. B. wird auf fachliches Grundwissen und Grunderfahrungen (Stecken von „Kernen“-Vermehrung) abgezielt, nicht nur auf Behandlung von Pflanzen und Tieren als Pflege- und Spielobjekte. Der Ansatzpunkt liegt beim fachlichen Lernziel.

Das berechtigt aber keinesfalls zu einer Unterrichtsanlage, die einseitig lehrstoffbezogen erfolgt. Lerninhalte und Lernweise sollen vielmehr der Individualität der Kinder, ihrem Erfahrungs- und Erlebniskreis angemessen sein. Auch die *Einbeziehung des Spiels und spielähnlicher Lernformen* bleibt vor allem im ersten Schulhalbjahr notwendig. Ausdrucks- und Tätigkeitsbedürfnis der Schulanfänger verlangen, daß der verbale Unterricht häufig und in vielfältiger Weise durch *handelndes Lernen* ergänzt wird. Das geschieht z. B. im Leseunterricht durch Einsatz von Hafttafeln, Lesekästen und Lernspielen (Lotto, Quartett . . .), im elementaren Mathematikunterricht durch Darstellen der Mengenoperationen mit den Schulkindern, mit Dingen aus der Umwelt und dem strukturierten Material, im Sachunterricht durch Versuche, Handlungseinheiten und szenische Gestaltung bei Aufgaben aus dem sozialen Bereich.

Die neue Konzeption soll kindgemäße Lernweisen nicht verhindern; sie will lediglich einseitige Kindertümmlichkeit bei Vernachlässigung des Sachaspekts ausschließen.

ben und zielstrebiges Lernen innerhalb der verschiedenen Unterrichtsfächer gewährleisten.

c) *Möglichkeit der Verknüpfung verschiedener Unterrichtsbereiche*

Nach wie vor ist eine Unterrichtsanlage möglich und berechtigt, bei der eine enge *Verbindung der Fächer* (Konzentration) — von Fall zu Fall — herbeigeführt wird. So kann es sich als rationell und unterrichtlich ertragreich erweisen, das gleiche Unterrichtsthema in den Mittelpunkt des Sach-, Lese- und Schreibunterrichts zu stellen. Aufgaben des Sprachunterrichts können mit solchen des elementaren Mathematikunterrichts verbunden werden, der Inhalt eines Lesestücks kann zu bildnerischem oder szenischem Gestalten anregen. Es ist weder gerechtfertigt, eine solche Verknüpfung pauschal zu verwerfen, wie auch, sie pauschal zu fordern.

Im Unterschied zu gesamtunterrichtlicher Planung ist eine Verbindung verschiedener Unterrichtsbereiche aber nur dann vertretbar, wenn für jedes der beteiligten Fächer Lernziele nachzuweisen sind, die das Thema im Blick auf die Fachlehrgänge rechtfertigen. Es genügt also nicht, daß das Thema „An der Tankstelle“ für den Lese-, Schreib- und Sachunterricht auswertbar ist, um es zu wählen. Es ist vielmehr zu prüfen, ob der anfallende Wortbestand vom Lese- und Schreiblehrgang her gefordert wird und welche Bedeutung die möglichen Grunderfahrungen, -einsichten und Arbeitsweisen für den natur- oder sozialwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts haben. Davon hängt ab, für welche Unterrichtsbereiche das Thema herangezogen werden darf. Die Entscheidung fällt im Blick auf die Lernziele, nicht auf die Tatsache, daß es sich um einen aktuellen Sachverhalt aus der Umwelt der Kinder handelt.

d) *Notwendigkeit einer sorgfältigen und weitblickenden Unterrichtsvorbereitung*

Im Lehrplan wird darauf hingewiesen, daß die gewährte Beweglichkeit im Unterrichtsvollzug eine besonders umsichtige Unterrichtsplanung verlangt. Das gilt in doppelter Hinsicht:

— Flexibles Eingehen auf die Kinder und Umstellungen der vorgesehenen Planung sind nur dann vertretbar, wenn der Unterrichtserfolg dadurch verbessert wird. Das erfordert aber, daß verschiedene Wege bedacht und die methodischen Mittel gut vorbereitet worden sind.

— Die große Streubreite der Leistungen verlangt gerade im Erstunterricht häufig Maßnahmen der inneren Differenzierung. Der Lehrer muß damit rechnen, daß seine Schüler gute, geringe oder keine Vorkenntnisse besitzen (Lesen, Schreiben, Mathematik, Sachunterricht . . .), aber auch, daß notwendige Lernvoraussetzungen fehlen. Deshalb sind *langfristige Planung* (Zusatz- und Nachhilfeaufgaben bereitstellen) und *kurzfristige Planung* (Organisation bei der einzelnen Unterrichtseinheit) für erfolgreiche Differenzierung des Unterrichts unerlässlich.

Alle Maßnahmen der Differenzierung verlangen einen ausreichenden *Bestand an Unterrichtsmitteln*, deren Auswahl und fortlaufende Ergänzung am besten in kollegialer Zusammenarbeit der in einem Schulhaus tätigen Lehrer geschieht. Die Unterrichtsmittel sollten im Klassenzimmer so aufbewahrt werden, daß sie sofort einsetzbar sind und von den Kindern auch selbständig verwendet werden können.

Ein systematisch aufgebauter Bestand von Unterrichtsmitteln für die selbständige Arbeit stellt für die Bildung von Leistungsgruppen, für Nachhilfe, Übung und Erfolgsicherung eine ausgezeichnete Hilfe dar.

Nachwort

Die Bedeutung, die dem Anfangsunterricht beigemessen wird, spiegelt sich in dem Bemühen, den ersten Jahrgang einem erfahrenen und tüchtigen Lehrer anzuvertrauen. Das war traditionelle Gepflogenheit, von der erst in der Zeit des Lehrermangels häufiger abgewichen wurde. Neue Erkenntnisse lassen die Bedeutung des Erstunterrichts noch viel deutlicher hervortreten. Die Auffassung beginnt sich durchzusetzen, daß der Schwerpunkt der Revisionsbestrebungen im Bildungswesen auf der Grundschulstufe liegen sollte: „Nachdem in den USA und dadurch auch bei uns ein gutes Jahrzehnt lang die frühe Kindheit im Mittelpunkt der psychologisch-pädagogischen Forschung und der praktischen Förderungsmaßnahmen stand, bahnt sich dort wie hier eine Wende an, die sich schon recht deutlich abzeichnet: Die Grundschulzeit kommt von neuem in den Blick und Interessenkreis der Forscher und der praktischen Pädagogen“ (*Samstag* 1971, S. 70). Weite Kreise wenden sich den im Sinne des Wortes „Grundlegenden“ Aufgaben des Anfangsunterrichts zu. Es ist zu hoffen, daß dies nicht nur zum weiteren Ausbau der Unterrichtstheorie führt, sondern auch zu einer fortschreitenden Verbesserung der äußeren Voraussetzungen, unter denen sich der Schuleintritt unserer Kinder vollzieht.

Literatur

- Herbert F. Bauer u. a.: Fachgemäße Arbeitsweisen in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1972²
- Dieter Haarmann/Michael Steinke (Hrsg.): Lernen und Lehren im ersten Schuljahr. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e. V., Schloßstraße 29, 1973
- Lilly Kemmler: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen: Hogrefe 1967
- Ilse Lichtenstein-Rother: Schulanfang. Frankfurt am Main: Diesterweg 1969⁷
- Elisabeth Neuhaus: Reform des Primarbereichs. Düsseldorf: Schwann 1974
- Rainer Rabenstein (Hrsg.): Erstunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974
- Rainer Rabenstein/Fritz Haas: Die Darstellungseinheit im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1972³
- Karl Samstag: Informationen zum Lernen im Vorschulalter. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1971
- Erwin Schwartz: Die Grundschule, Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann 1969
- Erich Weber: Erziehungsstile. Donauwörth: Auer 1974⁴
- Achill Wenzel (Hrsg.): Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1970

Rainer Rabenstein

Durch einen alle Fächer und das Schulleben durchdringenden Sprachunterricht soll das Grundschulkind nach und nach über Sprache als geistigen Zugang zur Wirklichkeit verfügen lernen.

Dieser Aufgabe der Spracherziehung in der Grundschule dient der muttersprachliche Unterricht in seinen einzelnen Teilbereichen in Form von planmäßigen Lehraufgaben, die auch in ihren wechselseitigen Bezügen zu sehen sind.

MÜNDLICHE SPRACHGESTALTUNG

Die folgenden drei Aufgabenbereiche stehen zur Schulung der mündlichen Sprachgestaltung in engem Zusammenhang:

- die Schulung des Sprechens,
- die Schulung des Zuhörens und Verstehens,
- die Anleitung zum Gespräch.

1. Die Schulung des Sprechens

Die Schulung des Sprechens soll dazu führen, daß der Schüler seine Vorstellungen, Gedanken und Erlebnisse unbefangen, klar und lautrichtig darstellt. Auf der Grundlage spontanen Ausdrucks lernt er seine Sprache bewußt zu gebrauchen. Einzelne Aufgaben sind:

a) Die Sprechbereitschaft wecken und steigern

Zwingende Sprechsituationen wecken im Kind den Wunsch zu sprachlicher Mitteilung. Der Schüler soll sich über Erlebnisse und Sachinhalte ungehindert aussprechen dürfen.

Der Lehrer nimmt auf sozial und örtlich bedingte Spracheigentümlichkeiten Rücksicht. Er fördert durch besondere Übung die Schüler, die in der Vorschulzeit wenig Möglichkeiten hatten, ihre Sprache zu entwickeln. Sprechübungen allein reichen hierfür nicht aus. Diese Kinder müssen immer wieder in das Unterrichtsgespräch einbezogen werden.

Um die Sprechbereitschaft zu wecken und möglichst vielen Kindern Sprechchancen zu geben, nützt der Lehrer von Anfang an das Sprechen in der Gruppe, vor allem in der Partnergruppe. Grundlage der Sprechbereitschaft ist ein Unterrichts- und Erziehungsstil, der Vertrauen schafft, zur freien Äußerung ermutigt und gegenseitige Anerkennung bewirkt.

Die das kindliche Sprechen begleitende Motorik ist Teil des Ausdrucksgeschehens und sollte deshalb nicht unterdrückt werden.

b) Zur Hochsprache hinführen

Die Hinführung zur Hochsprache soll die Äußerungsbereitschaft des Schülers nicht hemmen. Sie wird u. a. durch Singen und darstellendes Spielen, durch Vorlesen und Gedichtsprechen und durch sprechtechnische Übungen unterstützt. Das Beispiel des Lehrers und der Mitschüler, das Bemühen, von allen gut verstanden zu werden und besondere Übungen zur Lautbildung (phonetische Übungen) tragen zu artikuliertem Sprechen bei. Sprechtechnische Übungen sollen, wo immer möglich, von einem natürlichen Sprachvollzug getragen sein.

c) Nachgestaltetes Sprechen schulen

Sprechmuster (Ausdrucksformen) werden aus mündlich und schriftlich dargestellter Rede übernommen und angewendet. Bloßes Einprägen von übernommenen For-

men ist unzureichend. Wichtig ist, daß der Schüler diese in neuen Situationen selbständig einzusetzen lernt.

d) Erfasste Sachverhalte und Erlebnisse selbständig formulieren lassen

Diese Aufgabe kann besonders im Sachunterricht erfüllt werden. Die Schüler erhalten Gelegenheit, das Gelernte sachgerecht zu formulieren. Sie geben dadurch dem Lehrer Einblick in ihren Leistungsstand. Auch bei der sprachlichen Darstellung von Erlebnissen in „Erzählviertelstunden“ und im grundlegenden Aufsatzunterricht kann selbständige Sprachgestaltung gefördert werden.

e) Sprechschwierigkeiten und Sprachstörungen rechtzeitig erkennen

Sprechschwierigkeiten können in den ersten Schuljahren auf mangelhafter Lautbildung beruhen. In leichten Fällen hilft die Anleitung zu gut artikuliertem Sprechen. Davon sind psychisch und organisch bedingte Sprechschwierigkeiten zu unterscheiden, die heilpädagogische Hilfe erfordern.

2. Die Schulung des Zuhörens und Verstehens

Die Schulung des Zuhörens und Verstehens zielt darauf ab, daß das Kind lernt, die Aussage der anderen zu beachten, fremde Auffassungen kennenzulernen und sein eigenes Wissen dadurch zu bereichern.

Einzelne Aufgaben sind:

a) Hinhören lernen

Kinder lassen sich leicht ablenken. Übungen im genauen Zuhören steigern die Aufmerksamkeit.

b) Auffassen und Verstehen lernen

Die Kinder werden darin geschult, das Gehörte sinngemäß zu verstehen. Dazu gehört, daß der Lehrer die Schüler zum Fragen ermuntert. Schulung des Auffassens und Erziehung zum kritischen Zuhören bedingen und fördern sich gegenseitig.

c) Das Gehörte wiedergeben lernen

Die Wiedergabe kann auf verschiedene Weise erfolgen, zum Beispiel mündlich, schriftlich oder zeichnerisch. Motivierend wirken Spiel- und Rätselformen.

In der 3. und 4. Jahrgangsstufe kann die Stichwortnotiz bei vielen Gelegenheiten im Unterricht Erfassung und Wiedergabe unterstützen, z. B. bei Berichten, Unterrichtsgesprächen, Hörbildern und Reportagen.

3. Die Anleitung zum Gespräch

Der Schüler lernt Sachfragen und mitmenschliche Probleme zu besprechen, eigene Auffassungen begründet zu vertreten und sich mit anderen Ansichten auseinanderzusetzen. Er erfährt die Notwendigkeit des Gesprächs für sich selbst und die Gemeinschaft und erwirbt Regeln des Gesprächs.

Einzelne Aufgaben sind:

a) Äußere Voraussetzungen schaffen

Die Schüler sollen so sitzen, daß sie einander ansehen und miteinander reden können. Besonders günstig ist der Gesprächskreis.

b) Die Gesprächsbereitschaft fördern

Der Lehrer schafft Gesprächsanlässe, deren Thematik die Interessen der Kinder trifft und ihre Stellungnahme herausfordert. Er lenkt das Gespräch durch weiterführende Impulse.

c) Verhaltensweisen gewinnen und einüben, die den Ablauf des Gesprächs sichern.

Aus den gemeinsamen Bemühungen um sachlich ergiebige und partnerschaftliche Gespräche erwachsen Gesprächsregeln, z. B.: den Mitschüler ausreden lassen, sich zu Wort melden, warten bis man an der Reihe ist, zur Klasse hin sprechen, auf den Gesprächspartner eingehen, bei der Sache bleiben, Kritik üben, den Mitschüler nicht auslachen.

SCHRIFTLICHE SPRACHGESTALTUNG

Grundlage der schriftlichen Sprachgestaltung ist die Übung und Pflege der mündlichen Sprachgestaltung. Der Lehrer gibt den Schülern viel Gelegenheit, in der Gruppe, im Gesprächskreis und vor der Klasse frei zu erzählen und zu berichten.

Mit dem schriftlichen Gestalten kann begonnen werden, wenn das Kind schreibtechnische Fertigkeiten und grundlegende Rechtschreibkenntnisse erworben hat.

Der schriftliche Ausdruck des Schülers soll von einem zwingenden Ausdrucksbedürfnis getragen sein. Der Lehrer schafft den geistigen Raum dafür, daß die Schüler aus persönlichem Erleben, Erfahren und Beobachten und aus eigenem Denken heraus gestalten können. Sprachlicher Ausdruck ist jedoch nicht nur im persönlichen Erleben und in der Sache begründet, sondern auch im sprachlichen Gestaltungserlebnis. Der Schüler soll lernen, seine Sprache bewußt zu formen. Das richtige Themenangebot entscheidet über die Erfolgsaussichten.

Die ersten schriftsprachlichen Gestaltungsversuche sollen für den Schüler mit den Erlebnissen von Anerkennung und Ermunterung gekoppelt sein. Dazu gehört eine dem Schüler verständliche, helfend-informierende Aufsatzbeurteilung. Sie enthält Anerkennung und Kritik der Leistung, ermutigt und regt die Verbesserung des schriftlichen Ausdrucks an. Eine solche Beurteilung ist der Ziffernbenotung vorzuziehen.

Der Lehrer fördert bewußte Sprachgestaltung durch Sprachbetrachtungen und stilistische Übungen. In der Aufsatzbesprechung können die Schüler durch entsprechende Beispiele bereits Gesichtspunkte und Maßstäbe für guten Stil gewinnen. Mit Hilfe stilistischer Einsichten wird es ihnen möglich, ihre Aufsätze allmählich selbständig zu überarbeiten.

Aussagebedürfnis und Gestaltungswille werden durch die Bezogenheit auf eine Leser- und Hörerschaft verstärkt. Den Mitteilungscharakter des Schreibens erlebt der Schüler beim freiwilligen Vorlesen von Aufsätzen, beim Austauschen der Aufsätze in Still-Lesezeiten, beim Verwenden von Aufsätzen als Klassen-Lesestoff, beim Zusammenstellen von Klassen-Sammelmappen, beim Führen eines Klassentagebuchs und besonders beim Schreiben von Briefen.

Die unterschiedliche Sprachgewandtheit der Kinder einer Klasse darf nicht zu einer Entmutigung der Schwächeren oder zur Behinderung der Fortgeschrittenen führen. Schichtenbedingte Besonderheiten läßt der Lehrer zunächst gelten, damit die Ausdrucksbereitschaft nicht gehemmt wird. Durch besondere Übungen erhalten diese Schüler auf lange Sicht die Möglichkeit, ihren sprachlichen Rückstand auszugleichen.

Die Möglichkeiten der Sprache als Ausdruck persönlichen Erlebens und als Darstellung von Sacherkenntnis werden schon in der Grundschule sichtbar. Doch ist für die Beurteilung hier noch nicht ausschlaggebend, ob der Schüler die jeweilige Darstellungsform rein angewandt hat. Wichtiger ist das Bemühen, die persönliche Aussage möglichst treffend zu formulieren.

STOFFPLAN FÜR DIE MÜNDLICHE UND SCHRIFTLICHE SPRACHGESTALTUNG

Die nachfolgende Übersicht stellt keinen bindenden Stoffplan dar. Es handelt sich um Vorschläge und Anregungen für den Lehrer. Eine genaue Abgrenzung zwischen den einzelnen Schuljahren ist nicht möglich.

Darstellungsform	Erlebnisdarstellung (Erzählen)	Sachdarstellung (Berichten, Beschreiben)	Briefe schreiben
Sinn der Darstellungsform	teilhaben lassen	informieren, erklären	teilhaben lassen informieren erklären
Arbeitsvorschläge für die 1. Jahrgangsstufe	Mündliches Erzählen persönlicher Erlebnisse Erzählen zu eigenen Zeichnungen Erzählen zu Bildern Nacherzählen in natürlichen Situationen Gesprächsspiele in Dialogform Schreiben eines Satzes über ein Erlebnis	Mündliches Berichten zu persönlichen Beobachtungen (Beobachtungsaufträge oder freie Beobachtungen) Schreiben eines Satzes über eine Beobachtung, z. B. in das Klassentagebuch Erste mündliche Versuche im Beschreiben von einzelnen Dingen, auch als Beschreibungsrästel Schreiben eines Satzes über einen Gegenstand, ein Bild oder einen Vorgang	Schreiben erster „Briefchen“ ohne Eingehen auf die Briefformen
Arbeitsvorschläge für die 2. Jahrgangsstufe	Mündliches Erzählen persönlicher Erlebnisse Erste Reizwortgeschichten, mündlich Schreiben eines Satzes über ein Erlebnis, z. B. in das Klassentagebuch Niederschreiben von Fragen und Wünschen Mündliches und schriftliches Erzählen nach Bildfolgen (auch mit Vorgabe der Wörter) Erste einfache Erlebniserrzählungen, z. B. in das Klassengeschichtenbuch Zu-Ende-Erzählen von Geschichten, mündlich und schriftlich Mündliche und schriftliche Gesprächsspiele in Dialogform	Mündliches Berichten von Beobachtungen Schreiben eines Satzes über eine Beobachtung (z. B. in das Klassentagebuch) Einfache schriftliche Übungen im Sachunterricht, z. B. Schreiben eines Satzes über einen Gegenstand, ein Bild oder einen Vorgang Erste schriftliche Versuche im Berichten Lösen und Aufgeben von einfachen Beschreibungsrästeln	Erste Briefe

STOFFPLAN FÜR DIE MÜNDLICHE UND SCHRIFTLICHE SPRACHGESTALTUNG

Die nachfolgende Übersicht stellt keinen bindenden Stoffplan dar. Es handelt sich um Vorschläge und Anregungen für den Lehrer. Eine genaue Abgrenzung zwischen den einzelnen Schullahren ist nicht möglich.

Darstellungsform	Erlebnisdarstellung (Erzählen)	Sachdarstellung (Berichten, Beschreiben)	Briefe schreiben
Sinn der Darstellungsform	teilhaben lassen	informieren, erklären	teilhaben lassen informieren erklären
Arbeitsvorschläge für die 3. Jahrgangsstufe	Mündliches und schriftliches Erzählen Von Erzählen zur Erzählung Von der Bildreihe zur Erzählung Ergänzen von Erzählteilen (Erdichten von Anfang, Ende oder Mittelteil einer Geschichte) Reizwortgeschichten Phantasieerzählung (Wunscherzählungen, Personifizierungen)	Übungen im schriftlichen Berichten Schreiben kurzer Texte zu eigenen Beobachtungen Notieren von Stichpunkten, Sätzen oder Texten zum Sachunterricht Gezieltes Beschreiben von Gegenständen (Form, Farbe, Material, Beschaffenheit) Beschreibungsrätsel	Schreiben von Briefen Hinweise auf äußere Formen
Arbeitsvorschläge für die 4. Jahrgangsstufe	Erlebniserzählung Nacherzählung Ergänzen von Geschichten (Ausbau des Erzählkernes) Umformen von Geschichten (Wechsel der Person, der Erzählzeit oder der Erzählhaltung) Bilderzählung Erzählung nach Reizwörtern Phantasieerzählung (frei erdachte Geschichten, Neugestalten analoger Erzählungen, z. B. Lügengeschichten)	Selbständiges Beobachten und schriftliches Berichten Formulieren von Sätzen und kurzen Texten zum Sachunterricht Genaues Betrachten und Beschreiben von Gegenständen, auch Beschreibungsrätsel	Schreiben von Briefen Briefkopf, Anrede, Briefschluß Großschreibung der Anrede für Wörter

Mündliche Sprachgestaltung

Vorbemerkungen

Im Vergleich zu den früheren Richtlinien wird im neuen Lehrplan eine Änderung der zugrundeliegenden Sprachauffassung sichtbar. Die Humboldtsche Position, Sprache als Seelentätigkeit zu betrachten, mit der Konsequenz, muttersprachliche Bildung zum Hauptanliegen der gesamten schulischen Arbeit zu machen, wobei der mündlichen Ausdruckspflege eine grundlegende Stellung zukommt, wird ergänzt, wenn nicht verdrängt durch die andere Auffassung der Sprache als Kommunikationsverhalten. Die hierfür angegebenen drei Aufgabenbereiche (Schulung des Sprechens, Schulung des Zuhörens und Anleitung zum Gespräch) bestimmen die Arbeit der mündlichen Sprachgestaltung in allen vier Jahrgangsstufen der Grundschule.

Ehe hierauf im einzelnen eingegangen wird, soll eine Anmerkung aus den Vorbemerkungen des Lehrplans vorangestellt und somit besonders hervorgehoben werden: der Hinweis auf die sozialbedingten Spracheigentümlichkeiten. Hierbei handelt es sich einmal um schichtspezifische Unterschiede in der Artikulationsfähigkeit: Kinder der sozial unteren Schicht (in der Regel manuell Arbeitende) kommen etwa ein Jahr später zur vollständigen Beherrschung des Lautbestandes der Erwachsenen-sprache, zum anderen um unterschiedliche Lautdiskriminierungsfähigkeit: die Unterscheidung ähnlicher Laute bereitet Unterschichtkindern längere Zeit Schwierigkeiten; und schließlich um quantitative Unterschiede des Wortschatzes: Unterschichtkinder haben einen geringeren Wortschatz als Mittelschichtkinder. Wir können also allgemein eine verzögerte Sprachentwicklung bei Kindern des unteren sozio-ökonomischen Status annehmen. Weiter sind schichtbedingte Unterschiede im Sprachgebrauch zu nennen, in der zuständigen Literatur als schichtspezifische Sprachkodes bezeichnet. Diese Unterschiede vergrößern sich im Gegensatz zu den erstgenannten mit zunehmendem Alter. Besonders muß auf qualitative Unterschiede im Wortschatz hingewiesen werden: Der in der Schule verwendete Wortschatz ist nur teilweise mit dem der Unterschichtkinder identisch. Es fehlen abstrakte Begriffe. Substantive werden in der Unterschichtsprache häufiger, Adjektive, Adverbien und Konjunktionen entschieden seltener gebraucht als in der Mittelstandssprache. Zu nennen sind weiter Unterschiede in der syntaktischen Organisation der Sprache: Unvollständige Sätze, Satzbrocken, wenig oder keine Nebensätze, viele grammatische Fehler kennzeichnen die Sprache der Unterschichtkinder. Dadurch ergeben sich erhebliche Benachteiligungen dieser Kinder bei der sprachlichen Kommunikation (Bernstein, Oevermann, Rolf). Bis gesicherte Ergebnisse darüber vorliegen, ob und wie Unterschichtkinder die in der Schule übliche Mittelstandssprache erlernen können, muß wenigstens versucht werden, Unterschiede auszugleichen durch Artikulationsübungen (siehe 1b und 1e), Lautunterscheidungsübungen (siehe Hörübungen), Übungen zur Wortschatzerweiterung (Wortreihen, Wortfamilien, Wortfelder, Gegensatzpaare, Sammelbegriffe usw. — siehe Sprachlehre), Einübung von Sprechmustern (siehe 1c).

1. Die Schulung des Sprechens

a) Die Sprechbereitschaft wecken und steigern

Zwingende Sprechanlässe ergeben sich in natürlichen oder organisierten Situationen, die beim Kind einen zum Ausdruck drängenden Eindruck schaffen. Natürliche Anlässe entstehen durch kindliche Erlebnisse, für deren sprachliche Bewältigung in der Grundschule Raum gegeben werden sollte, sei es in Zeiten vor dem Unterricht oder in den Pausen, wo der Lehrer für dringende Erzählbedürfnisse einzelner zur Verfügung steht oder in Erzählzeiten während des Unterrichts, „Erzähl-Viertelstunden“ zu Beginn oder zum Ende der Woche oder bei Bedarf häufiger (im 1. Schuljahr eventuell sogar täglich). Institutionalisierte Erzählzeiten dürfen allerdings nicht das Gefühl des Zwanges aufkommen lassen, zu bestimmten Zeiten etwas erzählen zu müssen, auch wenn kein Bedürfnis dazu besteht. In sehr erzählfreudigen Klassen ergibt sich aber so die Möglichkeit für den Lehrer, kindliche Beiträge während des Unterrichts, die nicht zur Sache gehören, mit dem Hinweis auf die Erzählzeit zu unterbrechen und zu übergehen, ohne den Schüler zu frustrieren, z. B. „das ist bestimmt sehr wichtig, das erzählst du uns heute in der letzten Stunde, 10 Minuten vor Schluß“. Inhalte solcher Erzählungen werden in der Regel sein: Berichte über Fernsehsendungen, persönliche Erlebnisse (Geburtstagsparty, Ausflüge, Ferienpläne, Unfallbeobachtungen, Streitigkeiten), örtliche Ereignisse (Zirkus, Christkindmarkt, Brand).

Organisierte Situationen schaffen für alle Schüler der Klasse gleiche Erlebnisgrundlagen. Als Provokation zum Sprechen können Geräusch, Wort, Text, Bild und Gebärde dienen.

Zum Einsatz von Geräuschen siehe Abschnitt 2 (Hörübungen).

Wort und Text

Möglichkeiten für mündlich oder schriftlich initiierte Sprechanlässe bieten:

Reimwörter oder Reime: Ergänzen von Reimwörtern, z. B. zur Übung rechtschriftlicher Reihen: Bahn, Zahn, Kahn usw., auch mit Hilfe vorgegebener Anfangsbuchstaben: Ohr — R... oder: Suchen und Einsetzen des richtigen Reimwortes z. B. Ist die Katze nicht zu Haus, schlüpft aus dem Loch die freche Fliege. Für geübtere „Reimer“: Ganze Verszeilen sollen ergänzt werden, z. B. am Rock fehlt ein Knopf... (Zopf, Kopf, Topf).

Verkehrte Texte: „Kasperlgeschichten“, wo der Kasperl selbst alles verkehrt macht oder wo der Kasperl Unordnung geschaffen hat, sollen richtiggestellt werden, z. B. unsere Weihnachtsgeschenke: Oma wünscht sich einen Fußball. Maxl wünscht sich ein warmes Kopftuch usw. Ein starker Anreiz geht auch von der „Erlaubnis“ aus, selbst verkehrte Sätze formulieren zu dürfen, allerdings mit der Auflage, sie bald wieder zu berichtigen (durch den Partner, durch ein Kind in der Klasse, das vom Sprecher selbst bestimmt werden darf), z. B. Verkehrte Welt im Neubau (2. Jahrgangsstufe), der unvernünftige Speisezettel (3. Jahrgangsstufe). Auch Verse, deren Zeilen in Unordnung geraten sind, bieten sich als Sprechanaß an, z. B. Veilchen stellt ein braves Kind, / frißt sie sie und schmatzt dazu, / findet sie jedoch die Kuh, / in ein Glas, wenn es sie find't (Original von B. Brecht).

Situationsdarstellungen: Mündliche oder schriftliche Schilderungen von Situationen aus dem kindlichen Alltag regen an, über eigene Erfahrungen zu sprechen, Ähnliches oder

Gegenteiliges zu berichten, gemeinsam ein Problem zu besprechen, es von verschiedenen Seiten zu durchdenken, Lösungsvorschläge zu entwickeln. Hier ist die Verbindung der beiden Aufgaben „Sprechbereitschaft wecken“ und „Anleitung zum Gespräch“ (siehe 3.) offensichtlich. Zur eigenen Stellungnahme motivieren besonders solche Situationen, die dem Kind aus eigenem Erleben heraus bekannt sind, z. B. „Gerlinde muß abends allein zu Hause bleiben“ — „Mario steht beim Spielen abseits“ — „Ein geliehenes Spielzeug ist kaputt gegangen“.

Unvollständige Geschichten: Geschichten, die unvollständig geboten werden, reizen zum selbständigen Fortführen der Handlung. Die Zuhörer werden allerdings nur dann selbst weitererzählen, wenn sie vom ersten Schuljahr an Gelegenheit hatten, ihre eigenen Gedanken zu Geschichten auszudrücken und nicht etwa nur zum Nacherzählen aufgefordert wurden.

Rätsel: Der Umgang mit Rätseln veranlaßt Kinder, selbst Rätsel zu bilden, z. B. Beschreibungsrätsel: Ein Kind nennt so lange Einzelheiten über einen für die anderen unsichtbaren Gegenstand, bis jemand den Gegenstand errät. Oder: Die Klasse fragt gezielt nach Eigenschaften des zu erratenden Dinges — hier kommen mehrere Kinder zum Reden —, wobei jedoch für die Grundschule nur Gegenstände aus einer begrenzten Auswahl genommen werden sollten, um die Rätsel lösbar zu halten, etwa aus den zur Veranschaulichung im Sachunterricht in die Klasse gebrachten Gegenständen (Wintersportgeräte, wasserdurchlässige, wasserundurchlässige Dinge, Werkzeuge usw.).

Reizwörter: z. B. Wind — Hut — Pfütze oder Katze — Maus — Dackel signalisieren beim Kind bekannte Zusammenhänge und drängen zur Wiedergabe der Vorstellungen. Wenn leicht reproduzierbare Assoziationen geweckt werden, können solche Reizwort-Geschichten bereits vom 1. Schuljahr an eingesetzt werden, angefangen etwa beim wiederholten Lesen der ersten Ganzwörter oder der aus den ersten Sätzen ausgegliederten Wörter, z. B. Die Wortstreifen oder Wortkarten „Auto“, „Schule“, „Mutter“ werden gezeigt, die Kinder überlegen sich eine Geschichte mit diesen Wörtern. Anfangs wird man mit einem Satz zufrieden sein. Etwa: „Mutter fährt mich mit dem Auto in die Schule.“ Als Reizwörter können auch Interjektionen verwendet werden. Ausdrücke, die eine Gemütsäußerung darstellen (au, hu, ätsch, bäh, pfui, oje), die eine Aufforderung enthalten (pst, he, hü), die einen Laut nachahmen (muh, miau, bimbam, ritze-ratze), auch Ausdrücke der „Päng-Sprache“ (krach, wumm, klirr, paff) lassen sich als Anlaß sprachlicher Gestaltung einsetzen: Wir erzählen diese Geschichte für Uneingeweihte ausführlich: klirr, pst, paff, au. Wir stellen uns gegenseitig Aufgaben für „Päng-Geschichten“. Die Interjektionen müssen vorweg geklärt werden: Was meint Fritz, wenn er „Huh“ sagt? Was geschieht bei „Wumm“? Auch hier ergibt sich die Möglichkeit lustbetonter Ausdrucksübung.

Bild

Für die Arbeit mit dem *Bild* als Sprechreiz bieten sich folgende Möglichkeiten an:

Tafelskizzen, z. B. zum Thema Obsternte in der 1. Jahrgangsstufe: Ein Apfel wird an die Tafel gezeichnet, kreisförmig dazu werden angeordnet: eine Flasche, ein Kuchen, eine Schultasche, eine Schüssel, ein Ofen usw. Die Kinder formulieren: Aus dem Apfel kann man Apfelsaft machen, den Apfel braucht die Mutter zum Apfelkuchen usw. Solche Skizzen eignen sich besonders zur Wiederholung und Zusammenfassung im Sachunterricht. Wer sich das Skizzieren an die Tafel nicht zutraut, könnte hier auch die Flanelltafel mit den leicht selbst herzustellenden Bildchen einsetzen.

Unfertige Tafelzeichnungen, z. B. zur Verkehrserziehung in der 2. Jahrgangsstufe: Ein Fahrrad wurde an die Tafel gezeichnet, wesentliche Teile sind weggelassen. Die Kinder äußern sich spontan: „Das Fahrrad braucht doch einen Sattel“, usw. Hier könnte die Zeichnung als Einstieg in ein Sachgebiet verwendet werden.

Fehlerhafte Tafelzeichnungen, z. B. zum Biologieunterricht in der 3. Jahrgangsstufe: An die Tafel wurden einige Äste von Waldbäumen mit Früchten gezeichnet, wobei die Früchte vertauscht wurden. Die Kinder stellen die Fehler fest und berichtigen: Der Tannenzapfen hängt am Eichenast. Er gehört an den Tannenasz usw. Zusätzliche Sprech-anlässe ergeben sich hier, wenn sich der Lehrer beim Verbessern der Zeichnungen erneut „dumm stellt“. Hinweise wie „an den Ast in der Mitte, an den da!“ werden nicht berücksichtigt, die Kinder sind gezwungen, die Äste genau zu beschreiben. In Sprachbüchern finden wir hierzu oft Zeichnungen, die in Unordnung geraten sind und zur Ordnung mit Hilfe der Sprache drängen.

Zeichnungen, die unter Mithilfe der Kinder entstehen, z. B. im Physikunterricht der 4. Jahrgangsstufe: Wir wollen eine Glühbirne an die Tafel zeichnen. Der Lehrer zeichnet nur, was die Kinder angeben. Die richtige Anordnung des Glühfadens erfordert bereits einiges sprachliches Geschick. Wurden die Beispiele bisher aus dem Sachunterricht genommen, so deshalb, um die Verbindung der Sprecherziehung mit dem übrigen Unterricht zu zeigen. Dies heißt nicht, daß die Tafelzeichnung nicht auch im Rahmen des Deutschunterrichts eingesetzt werden könnte, z. B.: Zusammengesetzte Namenwörter werden durch Skizzen veranschaulicht: gemeinsames Grundwort (Tür), kreisförmig dazu Bilder von möglichen Bestimmungswörtern (Garten, Haus, Auto usw.) oder umgekehrt gemeinsames Bestimmungswort (Garten), eingerahmt von möglichen Grundwörtern (Haus, Bank, Tür usw.).

Zeichnungen, die vor den Kindern entstehen, können Anlaß zu mündlichen Erzählungen, Berichten und Beschreibungen geben, z. B.: Der Lehrer zeichnet einen Berg an die Tafel „Dies ist ein Berg“ — der Berg wird mit weißer Kreide schraffiert — „Es liegt viel Schnee auf dem Berg“ — ein Schlitten mit einem Buben wird auf die Bergkuppe gezeichnet — „Oben steht ein Schlitten“ (geübtere: „Oben am Berg steht Maxl mit seinem Schlitten“) — ein Schifahrer wird schräg daneben skizziert — usw.

Besonders geeignet als mündliche Vorstufen zur schriftlichen Sprachgestaltung sind die folgenden Möglichkeiten des Einsatzes von Bildern:

Einzelbilder, z. B. Bilder aus Märchenbüchern, Lese- und Sprachbüchern. Ein besonders starker Aufforderungscharakter zeichnet solche Bilder aus, die Menschen oder Tiere in Gesprächssituationen zeigen. Wir lassen die Hauptpersonen sprechen. Eine andere Möglichkeit, Einzelbilder als Sprechkanäle zu verwenden, bieten selbstgefertigte Zeichnungen, die den Mitschülern vorgestellt werden, wobei allerdings der Mitteilungsdrang nicht bei allen Schülern gleich groß ist.

Am unbefangenen sprechen Schüler der ersten zwei Jahrgangsstufen über ihre Produkte. In der Regel werden hier einfache Beschreibungen geboten, etwa „Mein Räuber hat einen schwarzen Bart und ein ganz rotes Gesicht und einen grünen Hut . . .“ Der Anlaß, über die eigene Zeichnung zu sprechen, ist verstärkt gegeben, wenn die Darstellung einer Erklärung bedarf, um verstanden zu werden, z. B.: Wir entwerfen Verkehrszeichen . . .

Bildfolgen: Über Bildergeschichten und Bilderzählungen wird im Zusammenhang mit dem schriftlichen Ausdruck eingehender berichtet. Hier soll aber darauf hingewiesen werden, daß von gezeichneten Geschichten ein starker Anreiz zum Verbalisieren ausgeht. Eine zusätzliche Motivation ergibt sich, wenn die richtige Reihenfolge der Bilder erst hergestellt werden muß. Hier drängt das Kind darauf, den erkannten Zusammenhang „sagen“ zu dürfen, wobei es ganz selbstverständlich und ohne Hemmungen die Handlung in Worte faßt. Es wird also durch den Wunsch, eine selbständig gefundene Lösung einer Aufgabe wiederzugeben, vom eigentlichen Anliegen des Verbalisierens einer bildlich dargestellten Handlung abgelenkt und denkt nicht an eventuelle Ausdrucksschwierigkeiten.

Gebärde

Zwingende Sprechsituationen lassen sich auch handelnd schaffen. An Möglichkeiten stehen zur Verfügung: Formen des Vorzeigens, des Vormachens, besonders Pantomimen und Formen des Spiels.

Formen des Vorzeigens: Gegenstände werden einigen Kindern gezeigt, für die übrige Klasse von den Eingeweihten verrätelt. Oder: Gegenstände werden der Klasse gezeigt, eine „Blinde Kuh“ (Kind mit verbundenen Augen) muß den Gegenstand von der Klasse erfragen. Oder: Der Lehrer gibt beim Vorzeigen die Eigenschaften eines Gegenstandes nur allmählich preis, die Kinder raten jeweils, was es sein könnte, z. B.: Aus einer Trage-tasche (Größe) holt er eine Tüte mit runden Dingen (Form), er läßt die Dinge in der Tüte betasten, er läßt daran riechen, schließlich werden die Orangen (Äpfel, Eier, Kartoffeln, Semmeln usw.) gezeigt; oder: Ein Gegenstand wird ohne Kommentar der Klasse gezeigt; wenn die Kinder an freie Äußerungen gewohnt sind, wird auch so ein Anlaß zum Sprechen zu erzielen sein. Schlüsselbegriffe aus Lesestücken können auf diese Art vorgestellt werden, die Überleitung zur Lesebuchgeschichte nach einem solchen Einstieg ergibt sich dann harmonisch.

Formen des Vormachens: z. B. Wörter eines Wortfeldes werden pantomimisch vorgestellt, etwa verschiedene Formen des Gehens oder Sehens. Dies kann zu Beginn der Stunde durch den Lehrer oder am Schluß des Unterrichtsabschnitts zur Wiederholung durch die Schüler erfolgen. Es muß jeweils das treffende Wort gefunden werden. Die Pantomimen könnte man auch vor der Stunde mit einigen Schülern vereinbaren. Oder: Handlungsabläufe werden vor der Klasse pantomimisch dargestellt, die Schüler berichten anschließend, was sie gesehen haben, z. B.: An der Omnibushaltestelle — Etwas verloren — Ein Brief kommt an. So kann in einer mündlichen Vorform der Bericht geübt werden.

Formen des Spiels: z. B. als Umwelt- und Lesestegreifspiele (Ivo Braak), wobei zur ersten Gruppe Themen wie Einkaufen, Telefonieren, beim Doktor, am Neubau gehören — Anlässe, die besonders zum Sprechen in Dialogform animieren (Doktor und Puppenmutter, Verkäufer und Kauflustige). Steht das soziale Lernen bei solchen Dialogen im Vordergrund, spricht man heute bevorzugt von „Rollenspiel“, wobei es sich nicht um szenisches Spiel mit fixierten Rollentexten handelt. Vielmehr hofft man, daß Schüler soziale Erfahrungen sammeln, indem sie in vorgegebenen Situationen bestimmte Rollen (im Sinne der Soziologie verstanden als Erwartungen an eine Position im gesellschaftlichen System) übernehmen, „ausprobieren“. Als wenig effektiv erweist es sich jedoch, wenn Kinder Konfliktsituationen durchspielen sollen, für die sie selbst noch keinerlei Erfahrungen sammeln konnten (z. B. aus dem Bereich kindlicher Erfahrung: Mein Fahrrad wurde im Schulhof beschädigt — jenseits des Erfahrungshorizonts: Der Hauswirt erhöht die Miete). Als willkommener Anlaß zum Sprechen werden von den Schülern gern Stegreifspiele akzeptiert, die ein Streitgespräch provozieren. In Lesestegreifspielen werden Geschichten festgelegten Inhalts (meist ausschnittsweise) nachgespielt, z. B. Märchenszenen. Handpuppenspiele bieten vielerlei zwingende Sprechsituationen: Einmal für die Zuhörer, wenn es der Lehrer versteht, die Kinder ins Spielgeschehen einzubeziehen (kaum ein Schulanfänger verweigert dem Kasperl eine Antwort. Im 1. Schuljahr genügt es, den Kasperl, den Hopsi oder eine andere Figur aus unseren Fibeln in die Klasse mitzubringen und ohne eigene Bühne sprechen zu lassen), zum anderen für die Spieler, wenn im 3. oder 4. Schülerjahrgang Kinder selbst mit den Handpuppen spielen, wobei manches Kind hinter der schützenden Kasperlbühne weniger Hemmungen vor dem Sprechen hat als frei vor der Klasse, von allen beobachtet.

Bei den meisten der hier genannten Formen könnten die Schüler angehalten werden, sich zuerst untereinander zu besprechen, damit mehrere Kinder Gelegenheit zum Reden erhalten, z. B.: Der Lehrer zeigt etwas vor, jeder berät sich mit dem Nachbarn, was es sein könnte. Die Beratung in der Gruppe kann besonders beim Spiel angesetzt werden,

wenn Gestalten festgelegt oder Situationen erarbeitet werden sollen, z. B.: Eine Gruppe bespricht, welche Szenen wir spielen wollen (und können), eine andere überlegt, welche Personen wir brauchen, wer den König, wer die Prinzessin usw. spielen soll, wie wir möglichst alle Kinder der Klasse beschäftigen können. Beratungen von mehreren Gruppen im gleichen Klassenzimmer sind allerdings nicht ohne stufenweise Gewöhnung und planmäßige Übung in der Gesprächserziehung (siehe „3. Anleitung zum Gespräch“) möglich.

b) Zur Hochsprache hinführen

Wichtigste Voraussetzung für den Gebrauch der Hochsprache ist die richtige Artikulation der Laute. In allen Jahrgangsstufen bieten sich Anlässe, die normale Stellung unserer Sprechwerkzeuge bei der Lautbildung bewußt zu machen und einzuüben: in der 1. Jahrgangsstufe die Analyse der Buchstaben, in der 2. Jahrgangsstufe die Einordnung der Laute ins „Buchstabendorf“ oder „Buchstabenhaus“ (Stockwerke bzw. Häuser der Selbstlaute, der Mitlaute, Umlaute usw.) und Erlernen des Alphabets, in der 3. und 4. Jahrgangsstufe ein Schriftkurs, sowie die isolierte Betrachtung einzelner Buchstaben bei Reihenbildungen im Rechtschreibunterricht und während aller Jahrgangsstufen die Beschäftigung mit einzelnen Lauten im Musikunterricht. Gerade im Musikunterricht (siehe auch dort unter Stimm- und Sprecherziehung), in Verbindung mit dem Leseunterricht der Anfangsklassen, ist ein lustbetonter Ablauf phonetischer Übungen möglich, z. B.:

In Verbindung mit einem Fibeltext über den Wind: Es ist kalt, wir frieren huu... (wir singen auf einen Ton), es weht der Wind, wir müssen leise sein, damit wir ihn hören, wir legen einen Finger an den Mund (wir schieben die Unterlippe an die Oberzähne) es ertönt das klingende „w“, wir nennen den Wind beim Namen, wir singen auf einen Ton: „der wi, der wa, der Wind“, der Wind wird wieder leise, wir singen „w“, wir schauen unseren Nachbarn an, ob er den Finger richtig an die Unterlippe gelegt hat, wir hören genau auf unseren Nachbarn, ob das „w“ schön klingt. Nun kann der Wind auch böse werden, er bläst die Kerzenflamme aus, wir ahmen ihn nach, wir versuchen es leise (wir legen wieder unseren Finger an den Mund, Unterlippe an die mittleren oberen Schneidezähne, es entsteht das „f“) usw. Nach der in Erlebniseinheiten eingebetteten Übung von Lippen-, Zungen- und Zahnstellung bei den einzelnen Lauten folgt die Verbindung des Lautes mit den Vokalen (fu, fo, fa, fe, fi), die Übung des Lautes als An-, In- und Auslaut in Wörtern (fahren, laufen, auf) oder in Lautspielen, in Anwendung in schwierigen Sätzen, z. B. Zungenbrecher (Fischers Fritz fischt in der Frühe frische Fische). Solche Übungen sollen Mängel bei der Lautbildung beheben helfen, die durch mundartige Eigentümlichkeiten (Vertauschung von Tenues p, t, k und Mediae b, d, g; Veränderung der Vokale) oder durch sprachliche Vernachlässigung (mangelnder Anreiz, schlechte sprachliche Vorbilder) bedingt sind, sie sollen nicht dazu führen, von den Kindern eine reine Bühnensprache zu verlangen. Die Hochsprache, zu der hingeführt werden soll, ist (vor allem in der Grundschule) eher als Alltagssprache denn als Bühnensprache zu verstehen.

Es wird in der Grundschule darauf ankommen, die Schüler durch den Umgang mit gesprochener und geschriebener Hochsprache so an diese Sprachform zu gewöhnen, daß sie selbstverständlicher Bestandteil ihres passiven Sprachschatzes wird, während man sich für den aktiven Sprachschatz der Grundschul Kinder damit begnügen wird, störende umgangssprachliche Redewendungen und Satzformen und zu großzügige Handhabung der Aussprache (z. B. Wegfall unbetonter Vokale, Anpassung von Konsonanten) allmählich abzubauen. Ein konsequentes Bestehen des Lehrers

auf kindlichen Sprachäußerungen in Hochlautung bremst nicht nur die Sprechfreudigkeit der Grundschul Kinder, es verstärkt auch die Sprachbarrieren zwischen Kindern der sozialen Unterschicht auf der einen Seite und Kindern aus sozialen Mittelschichten und dem Lehrer auf der anderen Seite.

Die Mundart wird selbst in unseren Grundschulen nur mehr eine sehr begrenzte Rolle spielen können, da sie wegen der regionalen Mobilität von Lehrern und Schülern kaum mehr für alle Angehörigen einer Schulklasse eine gemeinsame Verstehebasis darstellt. (Zu den Begriffen der Sprachformen siehe Duden-Grammatik oder Porzig.)

c) Nachgestaltendes Sprechen schulen

Sprechmuster können Sprachgewohnheiten schaffen, ihre Leistung ist das Einüben in gängige Rede- und Ausdrucksformen und übliche Sprachabläufe. Gewandtheit und Flüssigkeit des Ausdrucks nehmen zu, wenn man auf fertige Redeteile zurückgreifen kann. Hier zeigt sich eine Entlastungsfunktion der Sprachformeln für das Denken, was nicht bedeuten soll, daß wir die Kinder dazu anhalten müßten, ihren mündlichen Ausdruck nun mehr auf unreflektiert übernommene stereotype Formeln abzustellen (nach dem Beispiel mancher Sonntagsredner). Gerade bei sprachlich vernachlässigten Kindern könnte das Aneignen von Sprechmustern einen Ausgleich für mangelndes Sprachgefühl darstellen.

Im Durchspielen verschiedener Möglichkeiten der Sprachverwendung (sog. Sprachfunktionen) kann das Repertoire kindlicher Ausdrucksformen erweitert werden, wobei die Variationsbreite auch innerhalb der einzelnen Sprachfunktionen deutlich werden sollte (z. B. Auskunft geben, um Auskunft fragen, sich verteidigen, sich entschuldigen).

Im einzelnen wird es sich einmal um die Einübung von Tonfall, Satzmelodie bei Formen des Bittens, Rufens, Befehlens, Aufforderns, Drohens usw. handeln, wobei metrische Formeln (Vers, Gedicht, Lied, Text), Gespräche, Fragespiele eingesetzt werden können, zum anderen werden Formen der Anrede, des Grußes, des Glückwunsches, des Fragens und Antwortens in oft wiederkehrenden Situationen, syntaktische Möglichkeiten für Wunsch und Befehl, „Fügungstypen“ oder „Leitschemata“ entwickelt und eingeübt — beginnend in der 1. Jahrgangsstufe mit Reihensätzen und Sprechreihen im Rahmen von Sach-, Sprach- und Leseunterricht. Neben Sprechreihen, die nicht nur auf die 1. Jahrgangsstufe beschränkt bleiben müssen (z. B. 3. Jahrgangsstufe: Das Rotschwänzchen baut sein Nest in der Mauernische, der Zaunkönig baut sein Nest in der Hecke, die Lerche . . .), und Stegreifspielen (Tante Anna kommt zu Besuch; als Fremdenführer in unserer Stadt) kann hier auch das Chorsprechen als Form der Sprechübung eingesetzt werden. Viele Kinder haben hier Gelegenheit zum Sprechen (Gruppe oder gesamte Klasse), gehemmt werden zum Reden ermutigt, schwächere haben fast anonym Gelegenheit zur Sprechübung. Zum Anlaß des Chorsprechens ohne zu leiern dienen Teile aus Lesestücken, die sich als sprachliche Muster eignen. Schließlich darf das Auswendiglernen als Möglichkeit nachgestaltenden Sprechens nicht vergessen werden.

d) Erfasste Sachverhalte und Erlebnisse selbständig formulieren lassen

Im Sachunterricht ergeben sich zahlreiche Situationen, die eine mündliche Sprachgestaltung der Schüler notwendig machen:

z. B. bei Planungsbesprechungen (Unterrichtsvorhaben, Wochenthemen, Arbeitsaufträge), bei Zusammenfassungen (Ergebnisse eines Lernschritts, einer Unterrichtsstunde, einer

Unterrichtseinheit), bei Lehrer- oder Schülerversuchen (Planung, Anordnung, begleitendes Erklären, Festhalten der Ergebnisse), bei Unterrichtsgängen usw. Anreiz für wiederholtes Bemühen um die Verbalisierung des gleichen Inhalts kann hier der Einsatz des Tonbandes bieten, z. B.: Ein „reduziertes Unterrichtsgespräch“ (Zuckrigl) wird aufgenommen; besonders gut gelungene Sätze im Unterrichtsgespräch einer Sachstunde werden von den jeweiligen Autoren für das Tonband noch einmal gesprochen, es entsteht im Laufe der Unterrichtsstunde ein drei- bis vierminütiges Exzerpt auf Band, das die wichtigsten Erkenntnisse der Stunde enthält. Dieser von den Schülern selbst produzierte Text wird gern als Zusammenfassung angehört, eine abschließende sprachliche Arbeit zur Verbesserung dieses Textes wird von den Schülern nicht als störend empfunden. Der Lehrer wird sich bemühen, auch Beiträge weniger redegewandter Schüler zu erfassen, um diesen Schülern zu Erfolgsgefühlen zu verhelfen und so ihre sprachlichen Leistungen zu verbessern. Das Tonband wirkt sich sowohl im Blick auf die sprachliche Gestaltung als auch im Blick auf die sachliche Arbeit der Unterrichtsstunde förderlich aus. Auf die mündlichen Vorformen des Aufsatzunterrichts (besonders das Formulieren von Erlebnissen) wird beim schriftlichen Ausdruck eingegangen.

e) Sprechschwierigkeiten und Sprachstörungen rechtzeitig erkennen

Um Sprachstörungen erkennen zu können, braucht der Lehrer selbst einen Überblick über die bei Grundschulkindern am häufigsten anzutreffenden sprachlichen Abnormitäten. An erster Stelle ist das Stammeln zu nennen (fehlerhafte Aussprache einzelner Laute), besonders das R-Laut-Stammeln (dieser Laut wird meist als letzter erlernt) und das S-Laut-Stammeln (Lispeln), dann das Stottern in den beiden Formen des Wiederholens von Lauten und Silben („K-k-k-komm her!“ „Ko-ko-ko-komm her!“), klonisches Stottern genannt, und des lautlosen oder hörbaren Pressens („---komm her!“ „k---omm her!“), als tonisches Stottern bezeichnet, weiter das Poltern (Überstürzen, Verstümmeln, Verschlucken von Silben und Wörtern), das Näseln (offenes Näseln: Entweichen der Sprechluft durch die Nase statt durch den Mund, Klangveränderung durch zu starke Nasenresonanz, besonders deutlich bei i und u, oder geschlossenes Näseln: Entweichen der Sprechluft durch den Mund statt durch die Nase, fehlende Nasenresonanz bei m, n, ng) und schließlich der Dysgrammatismus (manchmal als Agrammatismus bezeichnet, die Unfähigkeit, Gedanken nach den Regeln von Grammatik und Syntax auszudrücken, in verschiedenen Schweregraden vom Sprechen in Einwortsätzen über die Unfähigkeit richtigen Nachsprechens zur Störung nur der Spontansprache).

Eine Verbesserung durch unterrichtliche Maßnahmen wird sich am ehesten beim Stammeln erreichen lassen, da es sich hier oft nur um die Erscheinung verzögerter Sprachentwicklung handelt. Nach einer Lautprüfung (siehe 1 b) wird der Lehrer versuchen, die fehlerhaft gebildeten Laute in spielerischer Art über Hilfslaute bilden zu lassen, wobei die Übungen für die ganze Klasse gedacht sind — die betroffenen Schüler sollten nicht eigens angesprochen werden —, auch der Zweck der Übungen muß ungenannt bleiben, also nicht: „Wir wollen heute die richtige Artikulation der S-Laute üben“; hierbei würden sich die fehlerhaft eingeübten Artikulationsabläufe wieder einstellen.

Ein Beispiel, wie das Zungenspitzen-r erlernt werden könnte: Kasperl fährt mit der Eisenbahn, wir ahmen nach: d-t d-t d-t, rhythmisiert mit Betonung auf dem t, die Eisenbahn ist ganz weit weg, wir sprechen leise und langsam, die Lokomotive wird immer schnell

ler, wer kann es am schnellsten? Die Eisenbahn muß plötzlich bremsen, wir sprechen das d-t mit kräftigem Luftstoß (oder Kasperl kommt ganz außer Atem, wir hecheln), es entsteht das r als schwingende Bewegung des Luftstromes zwischen Zungenspitze und Zahnfleisch an der Innenseite der oberen Schneidezähne. Wir üben im Anschluß daran Wörter mit r im Anlaut, wir schicken das d voraus (d-Regen). Um die erforderliche Zungenbeweglichkeit zu erreichen, lassen wir Kasperl den Text seines neuesten Liedes auswendiglernen: lalala . . ., die zweite Strophe dazu heißt dadada . . ., die dritte Strophe dididi . . . usw.

Das *Stottern* — wie die meisten anderen Sprachstörungen — kann vom Lehrer im Klassenunterricht nicht behandelt werden, hier bedarf es der ärztlichen, logopädischen und evtl. psychotherapeutischen Heilbehandlung. Äußerst wichtig ist aber, daß der Lehrer sich dem Stotterer gegenüber richtig verhält, soll sich das Leiden nicht noch verschlechtern. Richtige Verhaltensweisen ergeben sich aus Kenntnis der Umstände, die zu einer Verschlechterung oder einer Verbesserung des Stotterns führen. Das Leiden wird schlimmer bei Störung des emotionalen Gleichgewichts, bei körperlicher und geistiger Anstrengung, bei Zwang zum Sprechen, bei Anwesenheit von „Respektspersonen“, vielen und unbekanntem Zuhörern, beim bewußten Achten auf das Sprechen, besonders beim Bemühen, schön und richtig zu sprechen. Eine Besserung tritt ein bei Ablenkung der Aufmerksamkeit vom Sprechen (Reden mit Tieren, Spielsachen, Kasperlfiguren), bei ungewöhnlichen Arten des Sprechens (Singen, Flüstern, Änderung im Sprechrhythmus, Anfangsstadium des Fremdsprachenlernens), beim Wiedergeben eines bekannten Textes (Verse, Zahlenreihe, bekannte Lesestücke — nicht aber bei Zwang zum Wiederholen der eigenen Redel!), beim Sprechen in Begleitung (Chor, Vorsprecher).

Beim *Poltern* muß im Gegensatz zum Stottern die Aufmerksamkeit auf das Sprechen gerichtet werden, das Kind soll zum konzentrierten, langsamen und gut artikulierten Sprechen angehalten werden. Das Sprechtempo kann mit Hilfe eines Metronoms oder durch begleitendes Klopfen für jede Silbe verlangsamt werden.

Für *Näsler* ist auf jeden Fall eine sprachheilpädagogische Behandlung anzuraten. Die erforderlichen Übungen lassen sich kaum harmonisch in den Unterricht einbauen, außerdem müßten sie zu speziell auf den jeweiligen Fall ausgerichtet sein.

Auch *Dysgrammatiker* schwereren Grades gehören in eine Sprachheilschule. Bei aller Bemühung um Differenzierung wird es in der Grundschule nicht möglich sein, eine zu stark verzögerte Sprachentwicklung (etwa vom Stadium des Einwortsatzes) auszugleichen. Die notwendige Ausrichtung auf musische und ästhetische Momente, angefangen bei der Spieltherapie bis zur Gestaltung von Lebensraum und Lebensrhythmus, liegt eher im Rahmen heilpädagogischer Betreuung als in der mehr und mehr leistungsbetonten Aufgabenstellung der Grundschule. Für die Behandlung von Dysgrammatikern leichteren Grades bieten sich alle die Möglichkeiten an, die im Kapitel über die Schulung des Sprechens aufgeführt sind; besonders kommt es hier darauf an, die Sprechfreudigkeit zu wecken, im nachgestaltenden Sprechen das Sprachgefühl zu stärken und den Vorrat an Sprechmustern zu erweitern und dem Schüler zu Erfolgsgefühlen zu verhelfen.

2. Die Schulung des Zuhörens und Verstehens

- a) *Hinhören lernen*
- b) *Auffassen und Verstehen lernen*
- c) *Das Gehörte wiedergeben lernen*

Das Hinhören sollte nicht nur an Sprachlauten geübt werden. Wir beginnen mit Hörübungen an *Geräuschen*:

Mit geschlossenen Augen erraten die Kinder, was der Lehrer oder ein Mitschüler in der Klasse tut (mit den Schlüsseln klappern, die Tür zuschlagen, in einem Buch blättern usw.). Wir unterscheiden die Geräusche auf der Straße (verschiedene Autos: Lastauto, Personenwagen, Omnibus, Sportwagen — Geübte erkennen sogar Autos einzelner Fabrikate; verschiedene Vorgänge beim Autofahren: Schalten, Gasgeben, Bremsen, Kurvenfahren). Wir hören Geräusche vom Tonband und erraten, wo sie aufgenommen wurden (Wald, Kaufhaus, an einer Ampel, an einer Tankstelle, in der Schule). Wir versuchen uns charakteristische Geräusche einzuprägen und in Zusammenhang mit anderen wiederzuerkennen (Tierstimmen, Rauschen des Wassers, Klirren von zerbrechendem Glas, Knistern mit Papier). Diese Übungen mit Geräuschen bieten zugleich zwingende Sprechsituationen: Kinder wollen die erkannten Geräusche mit Worten beschreiben, wir erzählen, was wir gehört haben, was geschehen ist, wir überlegen, wie es dazu kam. Hierbei wird nicht nur die Unterscheidungsfähigkeit gesteigert, auch der sprachliche Ausdruck wird geschult. Solche Übungen werden jeweils nur kurze Zeit betrieben, dafür oft wiederholt. Anlaß bietet der Deutschunterricht (Wortfeld „gehen“ „fließen“; Phantasieerzählungen zu vorgegebenen Geräuschen), der Sachunterricht (Biologie: Im Zoo, im Wald, die Leistung unserer Ohren; Erdkunde: Verkehr und Verkehrswege — Schulweg, Bahnhof; Menschen brauchen Erholung, Spielplatz, Sportplatz usw.), der Musikunterricht (besonders für Hörübungen mit Tönen).

Neben die Übungen mit Geräuschen treten Übungen mit *Tönen*. Wir halten Geräusch und Ton auseinander, wir unterteilen in laute und leise, dumpfe und helle, hohe und tiefe Töne, wir schätzen die Entfernung einer Tonquelle, wir unterscheiden den Klang verschiedener Musikinstrumente (siehe auch Musikunterricht).

Zu Geräuschen und Tönen gesellen sich als drittes Gebiet der Hörerziehung die Sprachlaute. Wir unterscheiden Sprechen und Singen, stimmhafte und stimmlose, weiche und harte, ähnlich klingende Laute. Wir versuchen Stimmen auseinanderzukennen, wir beurteilen den Klang der Stimme (voll, schrill, hell), wir überlegen, warum wir manche Stimmen als angenehm, andere als unangenehm empfinden, wir hören hinter den Inhalt, auf die Stimmung des Sprechers (Angst, Freude, Aufregung), was besonders bei fremdsprachlichen Äußerungen möglich ist. Wir verbinden die Laute mit dem Inhalt: Wir suchen lautmalende Wörter (brummen, zischen, trappeln, — hatschi, klingeling, — Kuckuck). Wir überlegen, ob Sprachinhalt und Stimmung des Sprechers zusammenpassen: Wir gehen von „unstimmigen“ Beispielen aus (traurig: Morgen ist Fasching — lustig: Heute darf ich nicht zum Spielen — siehe auch 1c: Einüben von Satzmelodien). Die Provokation durch offensichtliche Unstimmigkeiten (sachlicher, sprachlicher oder stimmlicher Art) reizt nicht nur zur sprachlichen Äußerung, sie bahnt auch ein kritisches Verhalten an, Gehörtes (und Gelesenes) wird nicht als selbstverständlich hingenommen.

Die Übungen des Hinhörens auf Geräusche, Töne, Sprachlaute müssen ergänzt werden durch die Hinwendung zum Partner.

Wir können mit spielerischen Formen beginnen, z. B. Wortketten bilden (mit zusammengesetzten Namenwörtern: Haustür-Türstock-Stockfisch; mit Anfangs- und Endbuchstaben von Namenwörtern, Städtenamen, Vornamen: Inge-Eva-Adam. Die Kinder rufen sich gegenseitig auf), „Telefonieren“ (ein Satz wird flüsternd von Schüler zu Schüler weitergegeben, der letzte in der Reihe meldet laut, was bei ihm angekommen ist. Eine lustige Abänderung dieses Spiels entsteht, wenn nicht der gleiche Satz weitergesagt wird,

sondern jeder das Geschehen des gehörten Satzes fortführt und seine eigene Geschichte dem Nachbarn ins Ohr flüstert. Als Variation könnten mehrere Gruppen mit dem gleichen Satz beginnen).

Neben dem genauen Hinhören auf den jeweiligen Sprecher kann hier angebahnt werden, daß die ständige Ausrichtung sprachlicher Äußerungen auf den Lehrer abgebaut wird. Das Hinhören auf den Partner soll auch beinhalten, daß die Äußerungen des Mitschülers ernst genommen werden. Der Lehrer kann eine solche Einstellung unterstützen, indem er z. B. wichtige Mitteilungen für die Klasse durch Schüler verkünden läßt, indem er Situationen schafft, wo Einzelschüler über Angelegenheiten berichten, die nur sie allein kennen (Erkundigungen, Beobachtungen), indem er selbst zu erkennen gibt, daß er die Äußerungen der Schüler ernst nimmt (Nachfragen bei Unklarheiten, Verzicht auf „Stempeln“ — Wiederholen — von wesentlichen Schüleraussagen). So wird aus dem genauen Hinhören ein Aufeinanderhören, das Grundlage des Gesprächs sein muß.

3. Anleitung zum Gespräch

Wir müssen uns darüber im klaren sein, daß wir in der Gesprächserziehung die Kinder etwas lehren wollen, was sie eigentlich schon können und außerhalb des Unterrichts (vor acht Uhr, in der Pause, auf dem Schulweg, beim Spiel) oft praktizieren. Es wird also darauf ankommen, einmal das Gespräch unter besonderen — erschwerten — Bedingungen zu üben (nämlich während des Unterrichts), zum anderen einige Momente des gelungenen Gesprächs bewußtzumachen. Die erschwerten Bedingungen ergeben sich in der Klasse durch die ungünstige Verteilung der Gesprächspartner im Raum, durch die große Zahl der Gesprächsteilnehmer, durch die Anwesenheit des Lehrers, der das Gefühl der Ungleichheit der Gesprächspartner erzeugt (sowohl durch seinen Informationsvorsprung als auch durch seine Autorität), durch die gesamte schulische Atmosphäre, die den Schüler stets ans Fehler-Machen, Verbessert-Werden, Lernen-Müssen erinnert. Einige der Störungsmomente können abgebaut werden:

Die Sitzordnung muß so verändert werden, daß sich die Gesprächspartner ansehen können. Dies ist für das Miteinander-Sprechen konstitutiv. Frontale Ausrichtung der Bänke führt bestenfalls zum Mit-dem-Lehrer-Sprechen. Ist eine hufeisenförmige Sitzordnung nicht möglich, sollte das Umräumen der Einrichtung — Bänke zur Seite, Stühle kreisförmig in die freie Fläche — nicht gescheut werden. Ist das Umstellen der Stühle zum Kreis von der 1. Jahrgangsstufe an geübt, wird es bald so reibungslos und selbstverständlich ablaufen wie etwa das Auf- und Abbauen von Turngeräten. Man hat damit eine zusätzliche Unterrichtsform zur Verfügung, die nicht nur für das Gespräch, sondern auch als Erzählkreis vorzüglich geeignet ist. *Die große Schülerzahl* einer Klasse dürfte das stärkste Hindernis für das Gespräch darstellen. Der Lehrer wird versuchen, möglichst oft mit kleinen Gruppen Gespräche zu führen. Hier können die Kinder die Vorteile des Gesprächs im kleinen Kreis erleben: Man kommt gleich zu Wort, wenn man etwas sagen will, man braucht sich nicht zu melden. Von hier aus sehen die Kinder auch die Notwendigkeit von Regeln für das Gespräch mit der gesamten Klasse ein („Heute sind

wir so viele Kinder, . . .“): Wer etwas sagen will, meldet sich, er wartet, bis er drankommt, er muß gut aufpassen, was in der Zwischenzeit von anderen gesagt wird; falls das eigene Argument bereits von anderen vorweggenommen wurde, sollte man dies erwähnen, neue Formeln werden also nötig („Was der Karl gesagt hat, meine ich auch, daß . . .“), wir erzählen keine langen Geschichten, um auch andere drankommen zu lassen.

Um den *Störfaktor Lehrer* möglichst niedrig zu halten, ist folgendes zu beachten: Der Lehrer begibt sich seiner exponierten Stellung, er ordnet sich in den Kreis ein. Er bemüht sich um Zurückhaltung, er nimmt nicht zu jedem Beitrag selbst Stellung, auch wenn er vieles (oder alles) besser weiß, er unterbricht auch keinen Beitrag, es sei denn bei einem Dauerredner. Das Gespräch soll nicht stets über den Lehrer führen, sondern zwischen den Schülern wechseln. Der Lehrer greift erst dann ein, wenn von den Schülern keine Äußerungen mehr kommen. Hier kann er mit Impulsen weiterhelfen, oder er faßt das bisherige Ergebnis zusammen und stellt es noch einmal zur Diskussion. Auch falsche Behauptungen werden nicht ausschließlich vom Lehrer richtiggestellt. Die Klasse kann vielmehr aufgefordert werden: „Denkt einmal darüber nach, was der . . . gesagt hat.“ „Meint ihr auch, was gerade gesagt wurde?“ o. ä. Der Lehrer wertet die Stellungnahmen nicht nach gut oder schlecht, um das Gefühl der freien Meinungsäußerung nicht zu beeinträchtigen. Eine Ausnahme: der Beitrag eines sonst recht schüchternen Schülers wird aus therapeutischen Gründen hervorgehoben („Der . . . hat gerade etwas gesagt, das war ganz wichtig für unser Gespräch“). Die bei großer Teilnehmerzahl notwendige *Gesprächsleitung*, die in der Grundschule noch meist beim Lehrer liegen wird, soll möglichst unauffällig abgewickelt werden. Das Aufrufen der Meldungen kann durch die Namensnennung erfolgen oder nur durch Deuten oder Kopfnicken. Es könnte als Regel eingeführt werden: Wer etwas sagen will, meldet sich; wenn er der einzige mit erhobenem Finger ist, darf er unaufgefordert reden; melden sich andere mit, wartet er auf die Aufforderung zum Sprechen. Ein gegenseitiges Aufrufen der Schüler wird oft zur Ablenkung von der Sache führen, Aufrufen und Aufgerufenwerden rücken zu sehr in den Mittelpunkt. Um zu erreichen, daß die Kinder nicht nur den Lehrer ansprechen, weil er ja das Wort erteilt, sollten die Schüler aufgefordert werden, ihren Vorredner beim Namen zu nennen („Inge, du hast gesagt . . .“). Dadurch werden die Kinder immer wieder an die Kontinuität des Gesprächs erinnert. In der 4. Jahrgangsstufe könnte versucht werden, einen Schüler mit der Aufgabe zu betrauen, das Wort zu erteilen. Ein besonderes — der Demokratie förderliches — Erlebnis ist es für die Schüler, wenn sich der Lehrer dann genauso wie alle anderen zum Wort meldet und wartet, bis er drankommt. Als weitere Aufgaben des Lehrers sind zu nennen: die Auswahl des Gesprächsthemas, die Eröffnung und die Beendigung des Gesprächs. Es sollen Themen gewählt werden, zu denen alle etwas zu sagen haben, was am besten erreicht wird, wenn eine gemeinsame Informationsgrundlage gegeben ist (eine Geschichte; eine Textvorlage, die ein Problem enthält). Die Information kann auch durch den vorausgegangenen Sachunterricht vermittelt werden. Auch aktuelle Probleme aus dem Schülerleben finden Interesse. Beispiele für Gesprächsthemen:

1. Jahrgangsstufe: Geschichten aus dem Lesebuch — Die Hausordnung — Muß ein Siebenjähriger zu Hause helfen? — Ich wünsche mir zum Geburtstag einen Dackel (Haustiere).
2. Jahrgangsstufe: Ich darf nicht fernsehen — Ich habe einen Freund — Max bekommt ein Geschwisterchen.
3. Jahrgangsstufe: Sollen wir einen Klassensprecher wählen? — Ich bekomme kein Taschengeld — Sollen alle Leute gleich viel Geld verdienen? — Regeln für unsere Gespräche.
4. Jahrgangsstufe: Soll ich in das Gymnasium gehen? — Der schulfreie Samstag — Ich vertrage mich nicht mit meinen Geschwistern.

Zur Eröffnung des Gesprächs wird der Lehrer die ausgewählten Geschichten oder den vorbereiteten Text mit einer provozierenden Meinung oder mit zwei gegensätzlichen Argumenten zum Thema vorlesen und nach einiger Zeit des Überlegens die Kinder zur Stellungnahme auffordern.

Der Lehrer beendet das Gespräch, wenn keine Äußerungen mehr kommen, oder wenn er merkt, daß kein Interesse zum weiteren Sprechen über das Thema vorhanden ist, auch wenn dies einmal schon nach fünf Minuten sein sollte. Es ist beim Gespräch nicht notwendig, daß ein bestimmtes Ergebnis herausgearbeitet wird, daß ein Beschluß gefaßt wird (wie etwa in einer Debatte), oder daß Einigkeit über das behandelte Thema erzielt werden müßte. Es genügt, wenn die Gesprächspartner über ein gemeinsames Thema gesprochen haben, wenn sie erlebt haben, daß man die eigene Meinung gut begründen muß, um verstanden zu werden, wenn sie merken, daß es neben der eigenen Meinung noch andere Ansichten geben kann, die ebenfalls begründet werden können. Um den negativen Einfluß schulischer Atmosphäre auf das Gespräch zu mindern, ist noch zu beherzigen, daß dort, wo es um die Klärung eines Problems geht, die Schulung des sprachlichen Ausdrucks etwas zurückstehen muß. Der Lehrer wird nicht wegen jedes stilistischen Fehlers unterbrechen, um die Gesprächsbereitschaft nicht zu hemmen. Außerdem darf niemand zum Reden gezwungen werden. Die Preisgabe der eigenen Meinung muß freiwillig erfolgen. Zum demokratischen Gespräch gehört es, auch schweigen zu dürfen, sonst wird aus dem Gespräch eine Vernehmung.

Literatur

1. Sprecherziehung: Voraussetzungen, Inhalte

- Irmgard Bock: Das Phänomen der schichtspezifischen Sprache als pädagogisches Problem. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1972
- Ivo Braak: Das darstellende Spiel in der Schule. In: Alexander Beinlich (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts. Emsdetten: Lechte 1969⁵
- Günther S. Buehl: Sprecherziehung, ein Kernstück muttersprachlicher Bildung. In: Adolf Salfner (Hrsg.): Sprachliche Bildung in der Volksschule. München: Ehrenwirth 1964
- Erich Drach: Sprecherziehung. Frankfurt/M.: Diesterweg 1969¹³
- Der Große Duden, Band 4: Grammatik. Mannheim: Bibliographisches Institut 1973³
- Klaus C. Haase: Sprecherziehung im 1.—10. Schuljahr. In: Erich Wolfrum (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Esslingen: Schneider 1973², S. 34—51
- Hermann Helmers: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett 1975 8. Aufl.
- Barbara Kochan (Hrsg.): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Kronberg: Scriptor 1975

Walter Porzig: Das Wunder der Sprache. Bern/München: Francke 1967⁴

Hans G. Rolff: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer 1969²

Fanny R. Shaftel, George Shaftel (übers. v. Ch. u. W. Weinmann): Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. München: Reinhardt (UTB 279)

Spanhel, Dieter: Die Sprache des Lehrers. Düsseldorf: Schwann 1971

Wulf Wallrabenstein: Sprechgeschichten, Hannover: Schroedel 1974

Otto Wrede: Tafelzeichnungen fördern die Sprechfreudigkeit. In: A. Salfner (Hrsg.) a. a. O.

2. Sprecherziehung: Technik

Der Große Duden, Band 6: Aussprachewörterbuch. Mannheim: Bibliographisches Institut 1962

Irmgard Weihase: Sprechübungen. Köln: Böhlau 1967. 7. Aufl.

Miloslav Seeman: Sprachstörungen bei Kindern. Berlin (Ost): Volk und Gesundheit 1969³

Christian Winkler: Lautreines Deutsch. Braunschweig: Westermann 1969⁶

Alfred Zuckrigl: Sprachschwächen. Der Dysgrammatismus als heilpädagogisches Problem. Villingen: Neckar 1964

3. Gesprächserziehung

Fritz Behrendt: Das Gespräch im Unterricht. In: A. Salfner a. a. O.

Klaus Doderer: Wege in die Welt der Sprache. Stuttgart: Klett 1965²

Lutz Rössner: Gespräch, Diskussion und Debatte. Frankfurt/M.: Diesterweg 1967

Dieter Marenbach

Schriftliche Sprachgestaltung

Vorbemerkungen (siehe auch Mündliche Sprachgestaltung)

Im folgenden soll der Stoffplan für die schriftliche Sprachgestaltung mitsamt den mündlichen Vorformen interpretiert und durch Beispiele ergänzt werden. Es wird versucht, einen Lehrgang für die einzelnen Aufgaben deutlich zu machen.

Die Gliederung der Darstellungsformen in Erlebnis- und Sachdarstellung orientiert sich an der üblichen Zweiteilung stilistischer Möglichkeiten in eine subjektive und eine objektive Grundform, eine Einteilung, der unterschiedliche Wirklichkeits-einstellungen (ich-bezogen, engagiert oder sachlich, distanziert) wie entsprechende Sprachhaltungen zugeordnet werden können (Sprachhaltung des Innewerdens und des Abstandnehmens, oft einfach als Erlebnis- und Sachsprache bezeichnet). Diese Grundformen treten kaum in reiner Form auf, es wird sich jeweils um ein Mehr oder Weniger der beiden Haltungen handeln. So ist etwa bei Sachdarstellungen besonders in der Grundschule das subjektive Moment nicht völlig auszuschalten. Als Besonderheit des vorliegenden Lehrplans muß beachtet werden, daß Bericht und Beschreibung als Darstellungsarten der objektiven Grundform nun bereits in der Grundschule angesiedelt werden und — wenn auch nicht gleichberechtigt, so doch recht gewichtig — neben die Arten subjektiver Darstellung treten. Der lange tradierten Meinung, die ichbezogene Darstellungsweise sei gemäß der geistig-seelischen Struktur des Grundschulkindes die einzig adäquate sprachliche Äußerungsart der ersten Schuljahre, zweckgebundener sprachlicher Ausdruck sei erst dem Kind ab dem 5. Schuljahr möglich, wird hiermit deutlich entgegengetreten.

Mit dem Hinweis auf den möglichen Sinn der Darstellungsformen (teilhaben lassen, informieren, erklären) wird ein drittes Moment, der Hörerbezug, angesprochen. Somit sind die drei Funktionen des Bühlerschen Zeichen-Modells der Sprache berücksichtigt: Ausdruck eines Senders (Erlebnisdarstellung, subjektiv), Darstellung von Gegenständen und Sachverhalten (Sachdarstellung, objektiv) und Appell an einen Empfänger (teilhaben lassen, informieren, erklären).

Mit der Berücksichtigung des Hörerbezugs wie der Betonung der objektiven Schreibformen ist hier bereits einer Entwicklung Rechnung getragen, die sich erst in jüngster Zeit stärker abzeichnete und die mit den Begriffen „konkrete Schreibanelassen“ oder „Texte für Leser“ (Boettcher) zu fassen versucht wird. Eine Aufsatzarbeit mit Formen sog. schriftlicher Kommunikation steht somit nicht im Gegensatz zum Lehrplan, auch wenn solche Formen nicht eindeutig in die drei Bereiche Erlebnisdarstellung, Sachdarstellung, Briefe schreiben eingeordnet werden können (z. B. Einladung zum Klassenfest, Kleinanzeigen, Mitteilungen fürs Klassenbrett, Vertonung eines Zeichentrickfilms).

1. Erlebnisdarstellung

a) In der 1. Jahrgangsstufe

Wie für jede Art schriftlicher Sprachgestaltung ist für den Erlebnisaufsatz die mündliche Sprachgestaltung unabdingbare Vorstufe (siehe hierzu auch: Mündl. Sprachgestaltung 1a).

Wir beginnen also mit dem *mündlichen Erzählen*, zunächst bei natürlichen Sprech- anlässen, dann zu Themen, die vom Lehrer festgelegt werden (im Sach- und Le- seunterricht, bei erlebnisträchtigen Stationen des Jahreslaufs), schließlich zu gemein- samen Erlebnissen (Ausflug, Vorführung in der Schule), wobei allerdings eine zu- sätzliche Motivation zum Erzählen notwendig ist (z. B. Wir erzählen einem Schüler, der nicht dabei war).

Die Darstellung persönlicher Erlebnisse wird bald ergänzt durch das Erzählen nach Vorlagen: *Erzählen zu eigenen Zeichnungen* (vorstellen, erklären, begutachten), *Er- zählen zu Bildern* (bei Handlungsdarstellungen genügt ein Lehrerimpuls zum Er- zählen, z. B. „Hier stellt sich Kasperl aber wieder dumm“), *Erzählen zu Bildfolgen* (aus drei oder vier Bildern). Lenken wir die kindliche Phantasie auf das Gesche- hen zwischen den Bildern, bleibt der Zusammenhang der Geschichte erhalten, eine Aufzählung wird vermieden. Wir beginnen mit leicht einsichtigen Handlungen, die als Tafelzeichnungen darstellbar sind. Z. B.:

1. Bild: Kirschbaum — 2. Bild: Ein Bub klettert auf den Baum. 3. Bild: Ein großer Hund rennt zum Baum. Die Ankündigung „Ich habe euch eine Geschichte vom Maxl an die Tafel gezeichnet“ lenkt eindeutig auf den Zusammenhang der Bilder. Wir versuchen gemeinsam, die Geschichte sprachlich wiederzugeben. Hier kann bereits ein Gefühl für Möglichkeiten lebendigen Erzählens geweckt werden: Aus dem Anfangssatz „Hier steht ein Kirschbaum“ wird durch Lehrerimpuls leicht „Im Garten von Herrn Huber steht ein großer Kirschbaum“ entstehen können. Zusätzlicher Anreiz zum sprachlichen Gestalten ergibt sich, wenn jeder, der einen gelungenen Satz für unsere Geschichte geboten hat, vor die Klasse treten darf, so daß hier schließlich unsere Geschichte aus vier oder fünf Sätzchen — repräsentiert durch einzelne Schüler — vor der Klasse „steht“.

Die Überschrift bekommt einen erhöhten Platz auf dem Stuhl. Wir hören uns die Ge- schichte noch einmal im Zusammenhang an — jeder sagt „seinen“ Satz, die Klasse wiederholt, der Lehrer läßt sich die Sätze evtl. diktieren, wir haben (z. B. für ein Arbeits- blatt) gemeinsam einen eigenen Lesetext geschaffen, auf den die Kinder recht stolz sind. Die kindliche Phantasie wird besonders aktiviert, wenn wir bei einer Bildfolge den Schluß offenlassen, z. B.: 1. Bild: Ein Bub sitzt unter dem Tisch, der Nikolaus schaut zur Tür herein. — 2. Bild: Der Nikolaus bringt Geschenke. — 3. Bild: Der Bub macht dem Nikolaus eine lange Nase hinterher. — 4. Bild: Fragezeichen.

Als weitere Möglichkeit des Erzählens nach Vorlagen bietet sich die Nacherzählung an. Wegen ihres umstrittenen Wertes für die Sprachgestaltungsarbeit — sie ist dem Inhalt nach völlig, der sprachlichen Formulierung nach weitgehend festgelegt — bleibt sie in der 1. Jahrgangsstufe auf das *Erzählen in natürlichen Situationen* be- schränkt und spielt auch so eine recht geringe Rolle. Natürliche Situationen sind dann gegeben, wenn eine Motivation der Kinder zum Nacherzählen geglückt ist. Dazu gehört auf jeden Fall, daß die Zuhörer die Geschichte, die nacherzählt wird, nicht schon kennen. Wenn wir im Leseunterricht Leistungsgruppen gebildet haben, können die „Leser“, die sich in Stillarbeit mit einem Lesestück aus einer zusätz- lichen Fibel oder einem Lesebuch beschäftigt haben, der übrigen Klasse ihre Ge- schichte erzählen. Auch der Inhalt von Bilderbüchern aus dem Privatbesitz von Schülern eignet sich für Nacherzählungen in den Erzählzeiten.

Größere Freiheit in der Sprachgestaltung bieten wieder die *Gesprächsspiele in Dia- logform*. Besonders Streitgespräche reizen das Sprachschaffen des Kindes:

Winter und Frühling streiten über ihre Beliebtheit, Seife und Kamm über ihre Wichtigkeit. Auch wirkliche Konflikte aus dem kindlichen Alltag sollten im Rahmen der Soziallehre durchgespielt werden: Streit zwischen Kindern (mit dem großen Bruder, auf dem Spielplatz), zwischen Kindern und Erwachsenen (mit dem Hausmeister: Rasen nicht betreten! Fußballspielen verboten!), mit den Eltern (Fernsehverbot! Suppe aufessen!), wobei Kinder die Rollen der Erwachsenen übernehmen.

Ein verbindlicher Zeitpunkt für die Anfänge schriftlicher Sprachgestaltung in der 1. Jahrgangsstufe kann bei den starken Abweichungen gerade in der Sprachentwicklung der Schulanfänger nicht gegeben werden. Im letzten Drittel der 1. Jahrgangsstufe, wenn die häufig gebrauchten Wörter der kindlichen Sprache rechtschriftlich etwas abgesichert sind und die Schreibgeläufigkeit fortgeschritten ist, sollten die meisten Kinder der Klasse wenigstens zum *Schreiben eines Satzes über ein Erlebnis* kommen. Sind die Kinder an das mündliche Erzählen ihrer ihnen wichtig erscheinenden Erlebnisse gewöhnt, fordern wir sie auf, ein Heft anzulegen, in dem sie besondere Erlebnisse schriftlich festhalten können. Der Lehrer wird manchmal dazu anregen: „Da hast du etwas ganz Wichtiges erzählt, willst du heute versuchen, das aufzuschreiben, damit es nicht in Vergessenheit gerät?“ Die Kinder dürfen nicht das Gefühl bekommen, daß sie reine Schreibübungen absolvieren, die niemanden mehr interessieren. Wir wandeln deshalb die Erzählzeiten allmählich in Vorlesezeiten um, wo einzelne aus ihrem „Geschichtenheft“ vorlesen. Die Einträge sollten in der Schule gemacht werden, um ehrgeizige Eltern davon abzuhalten, ihren Kindern durch Überforderung die Freude am schriftlichen Gestalten zu nehmen.

b) In der 2. Jahrgangsstufe

Die Ausführungen über die Arbeit in der 2. bis 4. Jahrgangsstufe sollen sich darauf beschränken, zusätzliche Schritte des Lehrgangs in der Sprachgestaltung aufzuzeigen. Die grundsätzlichen Überlegungen zu den einzelnen Formen, die im Abschnitt über den 1. Jahrgang enthalten sind, werden hier nicht wiederholt, auch wenn die dort angeführten Vorstufen hier erneut zum Einsatz kommen müssen.

Das *mündliche Erzählen persönlicher Erlebnisse* wird in der 2. Jahrgangsstufe zwar noch weitgehend in Reihungen und Aufzählungen ablaufen, wir können hier aber schon vermehrt Übungen ansetzen, um einzelne Schwierigkeiten beim Erzählen abzubauen. Da die Themen des Erzählens nun in der Regel vom Lehrer gestellt werden, ist es möglich, die Themenkreise vorher sprachlich zu durchleuchten:

Namenwörter, Wortgruppen, Wortreihen, Gegensatzpaare, z. B. zum Thema „Wetter“: Vielerlei Niederschläge, was Regen und Wind anstellen, Geräuschnachahmungen — anschließende Erzählthemen: So ein Unwetter — Naß geworden. Bei so vorbereiteten Erzählungen sind störende Wortwiederholungen seltener, Ausdrucksschwierigkeiten geringer. Weitere Ansatzpunkte für Übungen: Richtige Reihenfolge in den Erzählungen (wir ordnen Tunwörter eines bekannten Handlungsablaufs oder Sätze einer Geschichte, die vom Kasperl durcheinandergebracht wurden), abwechslungsreiche Satzanfänge (wir fügen die Merkmale einer Sachunterrichtsstunde — z. B. „Wie der Angler die Fische überlistet“ — zu einer Geschichte zusammen, die Satzanfänge werden vorgegeben: Zuerst . . . Hierauf . . . Plötzlich . . . usw.).

Persönliche Erlebnisse stehen auch bei den *ersten Reizwortgeschichten* im Mittelpunkt, wenn wir Wörter wählen, die alltägliche Geschehnisse ins Gedächtnis rufen

(Fahrrad, Nagel, langer Heimweg). Reizwortgeschichten sind weiter als Ausklang einer Sachunterrichtsstunde denkbar (Thema „Kaufhaus“: Rolltreppe, Waldi, Tierarzt). Schließlich können Reizwörter die Phantasie der Kinder zu neuen Vorstellungen anregen (Wald, Riese, Gold). Das *Schreiben eines Satzes über ein Erlebnis* sollte in der 2. Jahrgangsstufe allen Schülern möglich sein. Als Leistungsanreiz wird folgende Differenzierung vorgeschlagen (nach Beck): Einzelblätter für die ersten Versuche, Übertragen in „Geschichtenhefte“ (durchschnittliche Arbeiten) oder ins „Geschichtenbuch“ der Klasse (besonders gute Arbeiten).

Das *Niederschreiben* ist noch immer als Vorform der schriftlichen Sprachgestaltung zu sehen, es wird noch keine sprachliche Ganzheit — wie im Aufsatz — dargestellt, inhaltliche Schwierigkeiten treten kaum auf, die sprachliche Formulierung ist jedoch allein dem Kind überlassen. Beim Niederschreiben von Fragen und Wünschen wird der sprachliche Darstellungsspielraum allerdings nicht sehr groß sein, hier handelt es sich eher um die Einübung von Sprachmustern (siehe Mündliche Sprachgestaltung 1c).

Beim *mündlichen und schriftlichen Erzählen nach Bildfolgen* bieten sich als Übungsformen an:

Zuordnung von vorgegebenen Sätzen zu den einzelnen Bildern, Ausschneiden der Bilder (eines Arbeitsblattes) und Aufkleben in richtiger Reihenfolge, Auswählen von Bildüber- oder -unterschriften aus einer vorgegebenen Reihe, Arbeit mit Bildern, die durch einige Wörter und Ausdrücke ergänzt sind, um das schriftliche Erzählen zu erleichtern. Z. B. „Das Gespenst“: Wortvorgaben bei einzelnen Bildern: Himmel, Nacht, Mond, Sterne, stehen, glänzen, leuchten — Bettuch, Leintuch, Bettlaken — bleich vor Angst, vor Angst zittern, vor Angst schlottern usw. (Beispiel aus „Uli schreibt Geschichten“). Als Formulierungshilfen können wir auch Konjunktionen vorgeben (jetzt, aber, endlich).

Um die *ersten schriftlichen Erlebniserechnungen* einzelner Schüler zu frei gewählten Themen zum Anreiz für die Gestaltungsarbeit der anderen Kinder werden zu lassen, würdigen wir sie entsprechend: Sie dürfen den Klassenkameraden vorgelesen werden, wir sprechen darüber (was uns besonders gut daran gefällt), wir lassen sie ins Klassengeschichtenbuch eintragen, ein passendes Bild darf dazugemalt werden. Sobald zu viele Geschichten zum Eintrag anstehen, nehmen wir dies zum Anlaß, für jeden ein eigenes Geschichtenheft anzulegen. Das Übertragen in ein besonderes Heft dürfte für die Kinder auch die einzige Motivation darstellen, ihre Geschichte noch einmal — evtl. mit den vom Lehrer vorgenommenen Verbesserungen — sorgfältig zu schreiben. Die Zahl der Kinder, die selbständig Erlebniserechnungen schreiben, steigt, wenn der Lehrer während der Unterrichtszeit hierzu Gelegenheit gibt, etwa wenn die übrige Klasse mit einer anderen — nicht allzu interessanten — schriftlichen Arbeit beschäftigt ist. Für diese ersten Aufsätze könnte ein zum Sachunterricht passendes Rahmenthema angeboten werden (z. B. Sachthema „Spielplatz“, Rahmenthema: Ein Erlebnis auf dem Spielplatz).

Das *Zu-Ende-Erzählen von Geschichten* kann wieder von allen Schülern der Klasse gemeistert werden, weil der Spielraum für die Erfüllung der Aufgabe sehr breit ist: von einem Satz bis zur eigenen Erzählung. Mündliche Vorübungen können im Leseunterricht seit der 1. Jahrgangsstufe betrieben werden: Wir lesen Geschichten

nur bis zum Höhepunkt und überlegen, wie es wohl weitergehen könnte. Eine andere Vorform haben wir bei der Bildergeschichte kennengelernt, als wir das letzte Bild durch ein Fragezeichen ersetzten. Der vorgegebene Anfang der Geschichte kann erzählt oder als Text auf einem Arbeitsblatt ausgeteilt werden. Wir können das Fertig-Erzählen in der Form einer Reizwortgeschichte erleichtern: Drei oder vier Stichwörter helfen, daß die Geschichte nicht mit einem Satz abgeschlossen wird, allerdings engen wir die kindliche Phantasie hier wieder etwas ein.

Gesprächsspiele in Dialogform können in der 2. Jahrgangsstufe mehrere Partner einbeziehen (Verkehrsunfall: Autofahrer, Polizist, Zeuge). Die schriftliche Fixierung von Gesprächen macht wegen der Interpunktion und wegen des Unterschiedes zwischen gesprochener und geschriebener Sprache Schwierigkeiten. Das niedergeschriebene Gespräch wird — auch bei Aufteilung der Rollen an einzelne Gruppen (jeder schreibt einen oder zwei Sätze eines Gesprächspartners) — viel von der Ursprünglichkeit der mündlichen Äußerungen (meist in Umgangssprache oder Mundart) verlieren. Dagegen macht das schriftliche Gestalten im Anschluß an andere Spielformen (besonders Pantomimen) den Kindern viel Freude. Z. B.: Ein Staubsaugervertreter kommt. Wir können auch hier wieder Hilfen durch Anschreiben schwieriger Wörter (Staubsauger, Papierschnitzel, Konfetti, Teppich usw.) geben.

c) In der 3. und 4. Jahrgangsstufe

In der 3. Jahrgangsstufe beginnen wir mit der für die ganze Klasse verbindlichen schriftlichen Sprachgestaltung. Wir führen die in der 2. Jahrgangsstufe begonnene stilistische Arbeit (richtige Reihenfolge, Vermeidung von Wortwiederholungen, Abbau der „Und-dann“-Reihung) in planmäßigen Übungen weiter, greifen zusätzliche Schwierigkeiten beim Erzählen heraus und machen sie nun bewußt. Wir besprechen unsere eigenen Aufsätze, vergleichen, suchen besonders gelungene Teile, begründen, warum uns etwas gefällt, schärfen unser Ohr an mißlungenen Beispielen (nicht aus der eigenen Klasse!), gehen einzelnen Elementen in guten (auch literarischen) Vorbildern nach. So helfen wir den Kindern, vom *Erzählen zur Erlebniserzählung* zu kommen.

Im einzelnen werden „behandelt“:

die Überschrift (wichtig besonders bei Rahmenthemen, der häufigsten Art der Aufgabenstellung in der 3. und 4. Jahrgangsstufe; wir üben an Lesestücken, an Bilderzählungen, Reizwortgeschichten; wir stellen einige Regeln auf, wie eine gute Überschrift sein soll: sie muß neugierig machen, darf nicht alles verraten, soll kurz sein), der Anfang der Erzählung (wir überlegen, was der Leser zuerst wissen muß, ob Zeit- und Ortsangaben oder andere Vorkenntnisse nötig sind; solche Angaben dürfen allerdings nicht zum Schema werden, trockene „Einleitungen“ sind nicht notwendig), der Schluß der Erzählung (wir üben mit Lesestücken: Wir lassen den Schlußsatz weg, wir suchen lustige Fragesätze, Ausrufesätze, eine Hinwendung zum Leser, eine Auflockerung, einen Ausblick), der Aufbau der Erzählung (wir üben mit lückenhaften, mit durcheinandergeratenen Texten, wir sammeln verbindende, begründende Konjunktionen, wir fragen: Welche Bilder könnten wir malen, welche Szenen spielen), der Einsatz stilistischer Mittel (wörtliche Reden, Ausrufe, Personifizierung, Einsatz von Eigennamen).

Die *Nacherzählung* wird wegen ihrer inhaltlichen und sprachlichen Bindung aus dem Kreis der Formen, die eine Sprachgestaltung ermöglichen, mehr und mehr verdrängt, sie hat aber noch eine propädeutische Funktion in der Grundschule als Vorform etwa der Inhaltsangabe oder des Protokolls, sie steht also zwischen subjektiven und objektiven Darstellungsformen. Die größte Schwierigkeit bereitet die Motivation zum Nacherzählen. Wir müssen auch hier bemüht sein, für den Aufsatzschreiber Leser (bzw. Hörer) zu finden, was dann gewährleistet ist, wenn eine unbekannte Geschichte erzählt wird (z. B. für die Geschichtsstunde: Sagen, die nur von wenigen gelesen wurden, oder: Wir lassen zu Lesestücken ähnliche Geschichten aus anderen Lesebüchern erzählen). Der zu engen Anlehnung an die sprachliche Vorlage (eine reine Gedächtnisleistung) kann man entgehen, wenn man zwischen Original und Nacherzählen einen längeren Zeitraum legt.

Eine Variation der Nacherzählung stellt das *Umformen von Geschichten* dar. Hier wird durch eine besondere Aufgabe (Erzähle in der 1. Person, in der Gegenwart! Laß die eine, dann die andere Hauptperson erzählen! Schreibe die Geschichte als Gespräch!) ein Anlaß zum Nacherzählen des Inhaltes geschaffen.

Neben Erlebnisaufsatz und Nacherzählung werden die bisherigen Übungsformen (*Erzählen nach Bildern, nach Reizwörtern*) weitergeführt, da sie besonders helfen, Zusammenhänge herzustellen, Gedanken zu ordnen, in Abschnitte zu gliedern.

Auch das *Erzählen von Erzählteilen* (in der 2. Jahrgangsstufe als Zu-Ende-Erzählen von Geschichten besprochen) unterstützt die Aufsatzarbeit in der 3. und 4. Jahrgangsstufe. Neben das Erdichten eines Schlusses tritt das Erfinden von Anfang und Mittelteil einer Geschichte. Wichtig ist, daß die vorgegebene Situation erfaßt wird, daß wir uns auch um den gleichen Stil bemühen. Eine Variationsmöglichkeit stellt das Erfinden einer Vorgeschichte zu einer fertigen Erzählung dar (z. B. Wie der Prinz in den Froschkönig verwandelt wurde). Bei Vorgabe von Anfang und Schluß ist die Gängelung der Kinder sehr stark, das Ausfüllen des Mittelteils kann nur von dem geleistet werden, der den gleichen Gedankengang wie der Lehrer (bzw. der Autor der Geschichte) nachzuvollziehen vermag, eine Aufgabe, die in der 3. Jahrgangsstufe oft noch Schwierigkeiten bereitet.

Beim *Ausbau des Erzählkerns* handelt es sich nicht um die Ergänzung von Inhalt, eine Geschichte wird in Kurzfassung geboten (z. B. ein Zeitungsbericht), wir müssen sie ausführlich wiedergeben (was im einzelnen geschah — wie und warum es geschah).

Geschichten nach Text- oder Bildvorlagen unterscheiden sich von den *Phantasieerzählungen* durch einen je anderen Anteil von Freiheit und Bindung. Trotz skeptischer Stimmen gegen die Phantasieerzählung sollte diese Aufsatzform in der Grundschule gepflegt werden, ihre Aufgaben können vielgestaltig sein: im emotionalen Bereich: Aktivierung der Phantasie (ein schöpferisches Moment), Gelegenheit zur Äußerung von Vorstellungsinhalten, Bewußtwerdung, Bewältigung (ein therapeutisches Moment), im rationalen Bereich: gezielter Einsatz, Zügelung der Phantasie (ein erzieherisches Moment), Verbalisierung von Gedanken und Vorstellungen (ein

unterrichtliches Moment). Die Themen der Phantasieerzählung sollten nicht aus dem irrealen Bereich hinausführen (z. B. Wunscherzählung: Ich bin ein Zauberer — Personifizierung: Was der Gartenzwerg erlebt hat — Jägerlatein — Münchhausengeschichten usw.), wir stellen keine Themen, wo die Phantasie nur unseren Mangel an Information ausfüllen soll (also nicht: Eine Reise nach Amerika).

2. Sachdarstellung

Aus dem Bereich der Sachdarstellungen werden in der Grundschule Formen des *Berichtens* und *Beschreibens* eingesetzt. Zur terminologischen Unterscheidung ist zu sagen: Der *Bericht* beinhaltet ein Geschehen, eine Aktivität aus der Vergangenheit, er umfaßt ein zeitliches Nacheinander, etwas Dynamisches, er stützt sich auf Beobachtung, die *Beschreibung* richtet sich auf einen Gegenstand, einen Zustand der Gegenwart, sie schildert ein räumliches Nebeneinander, etwas Statisches, sie stützt sich auf Betrachtung. Das Sprechen über einen wiederholbaren Vorgang (Gebrauchsanweisung, Spielregeln) muß zwar zur Beschreibung gerechnet werden (Vorgangsbeschreibung), weist aber wegen der eher zeitlichen als räumlichen Ausdehnung bereits zum Bericht hin. Die Vorgangsbeschreibung gilt als Übergangsstufe vom Bericht zur Beschreibung. Im Bericht stehen die Verben im Blickpunkt, in der Beschreibung die Adjektive, was im Blick auf die Sprachentwicklung die Beschreibung als die schwierigere Form erscheinen läßt. Eine klare Trennung wird in der Grundschule weder nötig noch möglich sein. Trotzdem werden die Schüler von Anfang an durch das Vorbild des Lehrers an den richtigen Gebrauch der Ausdrücke „erzählen, berichten, beschreiben“ gewöhnt.

a) In der 1. und 2. Jahrgangsstufe

Der bei der Erlebniserzählung skizzierte Lehrgang, von der überwiegend mündlichen Arbeit über das Schreiben eines Satzes in der 1. Jahrgangsstufe zu den ersten freiwilligen schriftlichen Versuchen in der 2. Jahrgangsstufe, gilt auch hier für das Berichten wie für das Beschreiben. Wir beginnen also mit dem *mündlichen Berichten zu persönlichen Beobachtungen*. Der Sachunterricht bietet viele Anlässe:

Mutter bäckt Plätzchen — Vater sät Radieschen — Mieke spielt mit dem Ball. Auf Unterrichtsgängen leiten wir zu genauem Beobachten an, im Anschluß an Vorführungen, darstellendes Spiel, Pantomimen lassen wir über die Beobachtungen der Kinder berichten (Frühjahrsputz, Handwerker im Haus).

Das freiwillige *Schreiben eines Satzes über eine Beobachtung* wird — wie beim Erzählen durch das Klassengeschichtenbuch — hier durch das Klassentagebuch angespornt. Nach sporadischen Einträgen darf schließlich jeden Tag ein anderes Kind einen Beobachtungsbericht eintragen.

Die *ersten schriftlichen Versuche im Berichten* werden in der 2. Jahrgangsstufe freiwillig ausgeführt. Der Lehrer regt dazu an. (Z. B. Wer möchte für Karl, der heute krank ist, aufschreiben, was wir mit dem Magneten gemacht haben?)

Die *ersten mündlichen Versuche im Beschreiben* lassen sich ebenfalls durch den Sachunterricht initiieren:

Mein Schlitten. Mein Roller. Mein schönstes Weihnachtsgeschenk. Vielerlei Nüsse hat der Nikolaus gebracht; in Beschreibungsrätseln wird das genaue Beschreiben von Gegenständen, Tieren, Blumen geübt, ohne langweilig zu werden, beim Basteln ergibt sich die Notwendigkeit von Vorgangsbeschreibungen („Bastelgeschichten“: Wie ein Kastanien-Männlein entsteht). Die fertigen Arbeiten können wieder beschreibend vorgestellt werden. Tafelzeichnungen, die vor den Augen der Kinder entstehen, erleichtern das Beschreiben von Bildern (siehe auch Mündliche Sprachgestaltung 1a).

b) In der 3. und 4. Jahrgangsstufe

Neben den bereits genannten Übungsformen bieten sich als weiterführende Übungen an:

Gezielte Beobachtungsaufträge werden entweder an die gesamte Klasse oder an Einzelschüler ausgegeben (Eröffnung des Christkindlmarktes), Beobachtungen werden über längere Zeiträume hin durchgeführt (wöchentlicher Bericht über den Baufortschritt des Schulhausneubaus), wir spielen „Reporter“ (Erkundungen im Rahmen des Sachunterrichts über Wohngebiete, Spiel- und Sportplätze, auf dem Postamt, am Taxistand), unsere Berichte orientieren sich an stichpunktartigen Notizen, wir üben im Anschluß an die Sachstunde: vom Stichpunkt zur Niederschrift (zuerst im Klassenverband, dann als Einzelarbeit), wir entdecken einige „Regeln“ für gelungene Berichte (genaues Beobachten, kleine Beobachtungsbereiche, richtige Reihenfolge, eindeutige Ausdrücke, kurze Sätze). Motivierte Anlässe für Beschreibungen in der 3. und 4. Jahrgangsstufe sind: Gesucht wird — wir schreiben einen Steckbrief (Ein Räuber im Garten: Raupen, Spatzen usw. als Rätsel); verloren — wir schreiben eine Verlustanzeige (Geldbörse, Badesachen); was ich mir wünsche — ein Gegenstand im Schaufenster wird beschrieben; wo ich wohne — wir beschreiben unseren Schulweg für einen Klassenkameraden; ein neues Spiel — Spielregeln für ein Gesellschaftsspiel am letzten Schultag, für den Fasching in der Klasse, als Vorgangsbeschreibung. Wir suchen das Verständnis der Kinder für den Sinn dieser Art des schriftlichen Ausdrucks zu wecken: Eine Verlustanzeige als Erzählung, eine Wegbeschreibung als Phantasieerzählung bieten sich als Provokation an.

3. Briefe schreiben

Im Brief wird die Trennung zwischen Erlebnis- und Sachdarstellung aufgehoben, Kriterium ist nicht eine bestimmte Form oder eine gewisse Sprachhaltung, sondern der Wunsch nach mitmenschlicher Kommunikation. Beim Brief zeigt sich ein seltsamer Gegensatz zwischen schulischen Aktivitäten und außerschulischer Wirklichkeit: Was für viele Menschen nach Beendigung ihrer Schulzeit den einzigen Anlaß sprachgestaltender Tätigkeit darstellt, wird wegen der geringen Übungsmöglichkeit in der Schule meist vernachlässigt. Die fehlende Notwendigkeit, in der Schule Briefe zu schreiben, bedeutet zugleich eine fehlende Motivation für die schulischen Übungen. Da fingierte Anlässe (Christkindlbrief, Erzählung in Briefform für eine nicht existente Tante) von den Kindern bald durchschaut werden, sind wir in der Schule darauf angewiesen, echte Gelegenheiten abzuwarten (ein Mitschüler liegt im Krankenhaus oder ist verzogen; wir bedanken uns für eine Führung durchs Elektrizitätswerk; wir holen uns von einem Wohlfahrtsverband oder einer Zeitungsredaktion eine Adresse eines alleinstehenden Menschen und machen ihm eine Weihnachtsfreude; wir schreiben einen Leserbrief an die Lokalzeitung über den fehlenden Fußgängerüberweg vor unserem Schulhaus).

4. Beispiel eines Plans für Themen und Formen schriftlicher Sprachgestaltung in der 3. und 4. Jahrgangsstufe

Es wird davon ausgegangen, daß monatlich ein Aufsatz gründlich (von der Vorbereitung bis zur Reinschrift) erarbeitet wird, während zusätzliche Übungsaufsätze geringeren Zeitaufwand benötigen. Über die hier angegebenen Themen hinaus wird die schriftliche Gestaltungsarbeit in Niederschriften, Beschreibungen und Berichten im Rahmen des Sachunterrichts oder in Unterrichtsprojekten kontinuierlich weitergeführt.

	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
September:	(Mündl. Erzählen: Ferienerlebnisse Beim Drachensteigen Mündl. Berichten: Auf dem Volksfestplatz)	Erlebniserzählung: Beinahe ein Unfall (bes. Anliegen: Merkmale der spannenden Erzählung) Beschreiben: Mein Schulweg
Oktober:	(Wir legen ein eigenes Geschichtenheft an.) Bilderzählung: Der Apfeldieb Kurzberichte: Einzelbeobachtungen bei der Obsternte	Umformen einer Geschichte (Erzählzeit): Obsternte Berichten: Klassensprecherwahl (Protokoll-Vorform)
November:	Reizwortgeschichte zum Thema „Angst“ (bes. Anliegen: Überschrift) Beschreibungs-Rätsel: Gegenstände im Klassenzimmer	Bilderzählung mit offenem Schluß: Ein Gespenst Beschreiben: Bastelgeschichte: Wie man einen Puppenkopf fertigt
Dezember:	Fertigerzählen einer Geschichte in Verbindung mit Reizwörtern: Der Nikolaus kommt (bes. Anliegen: Satzanfänge) Berichten: Stichpunkte, Sätze zum Sachunterricht	Berichten: Vater montiert Winterreifen/An der Tankstelle (bes. Anliegen: „Regeln“ für den Bericht) Brief in Verbindung mit einer Weihnachtsfreude für einen Alleinstehenden
Januar:	Erlebniserzählung: Krank (Rahmenthema — bes. Anliegen: Richtige Reihenfolge, Aufbau) Berichten: Vom Stichpunkt zur Niederschrift	Erlebniserzählung: Der schönste (schlimmste) Tag im alten Jahr Berichten: Tierbeobachtung im Zimmer (Aquarium, Wellensittich, Katze)
Februar:	Phantasieerzählung: Ein altes Auto erzählt. Bildbeschreibung zur „wachsenden“ Skizze (Tafel, Flanelltafel): Beim Schlittenfahren	Phantasieerzählung nach Vorbildern: Münchhausengeschichte Beschreiben: Spielregel für ein neues Gesellschaftsspiel
März:	Fertigerzählen einer Geschichte: Ein dummer Streich Berichten nach Pantomimen: Tapezierer, Maler im Haus	Reizworterzählung aus dem Märchenreich Beschreibung: Steckbrief nach einem Bild
April:	Bilderzählung nach ungeordneten Bildern: Naß geworden (bes. Anliegen: Anfang einer Erzählung) Bastelgeschichte: Basteln für Ostern (Eiermännlein, Eierständler, Strohband-Tiere)	Erlebniserzählung: In den April geschickt — Umformen der Erzählung zum Spiel (Wechsel der Person, Drehbuch) Berichten: Detektiv: Diebstahl im Warenhaus (nach Pantomime)

<p>Mai:</p> <p>Anfang einer Geschichte erfinden: Als Mutter nicht da war</p> <p>Beschreiben: Ein Tier</p>	<p>Nacherzählen von Ortssagen aus alten Sagenbüchern</p> <p>Beschreiben: Blumen/Tiere im Freien (bes. Anliegen: „Regeln“ für die Beschreibung)</p>
<p>Juni:</p> <p>Erlebniserzählung: Erlebnis beim Baden (Rahmenthema) (bes. Anliegen: Schluß einer Erzählung)</p> <p>Berichten: Zeugenaussage: Vorfall in der Schule (evtl. fingiert)</p>	<p>Ausbau des Erzählkerns einer Zeitungsnotiz: Pilzvergiftung der Familie X.</p> <p>Beschreiben: Mein Freund</p>
<p>Juli:</p> <p>Phantasieerzählung (Wunscherzählung): Ein Tag, an dem ich Lehrer bin</p> <p>Beschreiben: Verlustanzeige</p>	<p>Phantasieerzählung: Mein Tageslauf am 1. Juli 1984</p> <p>Reportage vom Sportfest (Kombination mdl. u. schriftl. Formen der Sprachgestaltung)</p>

Literatur

- Oswald Beck: Aufsatzerziehung und Aufsatzunterricht. 1. Band (1.—4. Schuljahr). Bad Godesberg: Dürr 1970²
- Wolfgang Boettcher, Jean Firges, Horst Sitta, Hans Josef Tymister: Schulaufsätze — Texte für Leser. Düsseldorf: Schwann 1973
- Bernhard Czinczoll: Sprachgestaltung in der Grundschule. Donauwörth: Auer 1973
- Klaus Gerth: Bildergeschichten, ein Arbeitsmittel für das mündliche und schriftliche Erzählen 4. bis 7./8. Schuljahr. Hannover: Schroedel 1972
- Karl Graucob: Der muttersprachliche Unterricht in der Grundschule (2. bis 4. Schuljahr). Kiel: Hirt 1968⁶
- Joachim Rüdiger Groth: Aufsatzunterricht — Mündliches und schriftliches Darstellen. In: Erich Wolfrum (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Esslingen: Schneider 1973, 2. Aufl. S. 150—197
- Hermann Helmers: Didaktik des Deutschunterrichts. Stuttgart: Klett 1975⁸
- Ilse Herrndobler: Uli schreibt Geschichten. Arbeitsmappe für das 2. Schuljahr. München: List o. J. (1970)
- Sönke Zander: Aufsatzunterricht in der Grundschule. Bochum: Kamp 1971 (Kamps päd. Tabu 56)

Dieter Marenbach

Wenn das Kind in die Schule eintritt, hat es bereits Sprache erworben und versteht es, sie zu gebrauchen. Dieser naive Sprachgebrauch wird nach dem Leistungsvermögen der Schüler zunehmend zum Gegenstand unterrichtlicher Betrachtung. Beim Sprechen und Hören, beim Schreiben und Lesen lassen sich hör- und sichtbare sprachliche Erscheinungen erkennen, deren Leistungen dem Schüler allmählich einsichtig werden sollen.

Sprachbildung entwickelt das Sprachgefühl und zielt auf Sprachwissen. Sprachbildung geschieht in der Sprachübung und in der Sprachbetrachtung.

Sprachgefühl wächst aus vielfältigen Erfahrungen in sprachlichen Situationen. Es stärkt den Sinn für die Leistungskraft des sprachlichen Ausdrucks und für sprachliche Formen. Das Sprachgefühl wird durch die gezielte, dem Kind jedoch noch nicht bewußt gemachte Sprachübung gesichert, kontrolliert und verfeinert.

Sprachbetrachtung greift eigene und fremde Sprachleistungen auf, klärt sie reflektierend und vermittelt so Einsicht in den gesetzmäßigen Bau der Sprache. Der bisher unreflektierte Sprachbesitz wird zum Gegenstand unterrichtlicher Betrachtung. Damit tritt der Schüler in ein bewußtes Verhältnis zur Sprache. Das Sprachgefühl wird verfeinert und das Sprachwissen aufgebaut. Sprachbetrachtung soll inhalts- und leistungsbezogen sein. Als Ergebnis der Sprachbetrachtung werden Einsichten gewonnen, die das Sprachwissen begründen.

Sprachbetrachtung und Sprachübung sollen aus Situationen und Handlungen erwachsen, die eine bestimmte Sprachform zwingend erfordern. Diese können dem außerschulischen Bereich, dem Schulleben und dem Unterricht entnommen werden. Unmotiviertes und schematisches Durchnehmen von Sprachformen ist zu vermeiden.

Die im Stoffplan angegebenen Aufgaben lassen sich nicht allein durch Gelegenheitsunterricht erreichen. Das Erarbeiten und Sichern der Ergebnisse verlangen sorgfältige Planung. Bei der Anordnung der Stoffe und deren Verknüpfung kann der Lehrer innerhalb der durch die Sachlogik bedingten Grenzen flexibel verfahren.

Stoffplan

1. Jahrgangsstufe

Geschichten, Gespräche, Mitteilungen bestehen aus Sätzen

Die Klanggestalten der Sätze drücken aus, ob es sich um Aussagen, Fragen, Ausrufe, Befehle, Aufforderungen oder Bitten handelt

Es gibt Erzählsätze, Fragesätze und Befehlssätze

Bezeichnungen und Bezeichnetes: Wort und Ding

Namenwörter geben an, wie Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge heißen

Wortbildungen durch Zusammensetzungen und durch die Nachsilben „chen“ und „lein“

Einzahl und Mehrzahl

Die Begleiter „der“, „die“, „das“ können vor dem Namenwort stehen

Tunwörter erzählen, was Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge tun

Wiewörter sagen, wie etwas ist

Die Elemente des Wortes werden im Zusammenhang mit dem Lese- und Rechtschreiblehrgang erkannt: Laut und Buchstabe (Selbstlaut, Mitlaut, Doppellaut, Umlaut); Silben

Anmerkung:

Die Bezeichnungen Namenwort, Einzahl, Mehrzahl, Begleiter, Tunwort und Wiewort sollen erst nach ausgiebigen Übungen eingeführt werden.

2. Jahrgangsstufe

1. Der Satz

(Sprechen und Hören, Schreiben und Lesen von Sätzen)

Geschichten und Gespräche bestehen aus Sätzen.

Jeder Satz ist ein Ganzes

Jeder Satz hat einen Sinn

Jeder Satz hat einen Klangbogen

Anfang und Ende von Sätzen

Der Erzählsatz

Der Fragesatz

Der Ausrufesatz

Der Befehlssatz

2. Vom Satz zum Wort

Tunwörter sagen, was Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge tun oder was mit ihnen geschieht

Das Tunwort kann in verschiedenen Zeitstufen aussagen: Gegenwart und Vergangenheit

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

Auch Wesen und Dinge, die man nicht sehen kann, haben Namen

Einzahl und Mehrzahl der Namenwörter

Zusammengesetzte Namenwörter

Namenwörter mit den Nachsilben „chen“ und „lein“

Namenwörter haben Begleiter; sie heißen „der“, „die“, „das“ oder „ein“, „eine“

Namenwörter haben Stellvertreter: Fürwörter

Wiewörter sagen, wie Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge sind und sein können, welche Eigenschaften sie haben

Wortfamilien und Wortfelder

3. Vom Wort zum Laut

Wörter bestehen aus Silben; einsilbige und mehrsilbige Wörter

Laut und Buchstabe (Selbstlaut, Mitlaut, Doppellaut, Umlaut)

Das Abc

3. Jahrgangsstufe

1. Der Satz

Der Satz als Ganzes, als Sinn- und Klangeinheit

Jeder Satz besteht aus mehreren Gliedern

Ein Satzglied kann aus einem Wort oder aus mehreren Wörtern bestehen

Umstellen von Satzgliedern (Umstellprobe)

Austauschen von Satzgliedern (Ersatzprobe)

Der Satzkern ist die Satzaussage; sie ist das wichtigste Glied im Satz

Im Erzählsatz steht die Personalform des Zeitworts immer an der zweiten Stelle
Im Befehlssatz und in vielen Fragesätzen steht sie am Anfang
Unterscheidung von Handlungssätzen und Vorgangs- bzw. Zustandssätzen
Sätze mit „daß“, „weil“, „als“ und „wenn“
Erkennen der wörtlichen Rede in Geschichten

2. Das Wort

Die Tunwörter sagen nicht nur was geschieht oder was getan wird, sondern auch wann es geschieht: Das Zeitwort
Zeitstufen und wichtigste Zeitformen: Gegenwart — Vergangenheit; vollendete Gegenwart

Die Grundform des Zeitwortes

Personalformen des Zeitwortes (Redeform, Anredeform, Erzählform)

Befehlsform des Zeitwortes

Zeitwörter aus Namenwörtern

Zusammengesetzte Zeitwörter

Die Namenwörter geben an, wie alles heißt

Sammelnamen und Gattungsnamen: Ein Namenwort kann für viele verschiedene Namen stehen

Das zusammengesetzte Namenwort: Bestimmungs- und Grundwort (Namenwort und Namenwort, Eigenschaftswort und Namenwort)

Schwierige Mehrzahlbildungen

Die Begleiter bezeichnen das (grammatische) Geschlecht der Namenwörter: Die Geschlechtswörter

Schätzen und Zählen: bestimmte und unbestimmte Zahlwörter; Einzahl und Mehrzahl der Namenwörter

Fürwörter treten an die Stelle von Namenwörtern; persönliche und besitzanzeigende Fürwörter

Die Eigenschaftswörter geben Auskunft über Eigenschaften von Menschen, Tieren, Pflanzen und Dingen, sie kennzeichnen

Das Eigenschaftswort hilft vergleichen: Grundstufe, Vergleichsstufe, Höchststufe

Zusammengesetzte Eigenschaftswörter

Eigenschaftswörter aus Namenwörtern

Richtung- und lagebestimmende Verhältniswörter

Wortverwandtschaft und Sinnverwandtschaft

Wortfamilien und Wortfelder, Wortpaare

Vor- und Nachsilben verändern die Bedeutung von Wörtern

4. Jahrgangsstufe

1. Der Satz

Der Satz und seine Glieder

Im Handlungssatz nennt der Satzgegenstand den Täter, die Satzaussage die Tätigkeit und die Ergänzung das Ziel der Tätigkeit. Das wichtigste Satzglied ist die Personalform des Zeitwortes. Sie bildet den Satzkern. Im Erzählsatz steht die Personalform des Zeitwortes an zweiter Stelle; im Befehlssatz und in vielen Fragesätzen an erster Stelle.

Der zweiteilige Satzkern klammert verschiedene Satzglieder ein
Der Satzgegenstand ist ein Namenwort oder dessen Stellvertreter
Satzgegenstand, Satzaussage und Ergänzung im Handlungssatz
Die Ergänzungen im Handlungssatz im Wen-Fall und im Wem-Fall
Orts-, Zeit- und Artangaben als Ausbauglieder der bekannten Grundformen
Beifügungen
Die verschiedenen Rollen des Namenwortes im Satz
Werfall und Wenfall
Wemfall
Wessenfall

2. Das Wort

(vorwiegend in sprachkundlicher Betrachtung)
Ableitung von Zeitwörtern aus Namenwörtern
Das Zeitwort als Bestimmungswort
Zeitstufen und Zeitformen (das Zeitwort gibt die Zeit des Geschehens an):
Es geschieht jetzt; es gilt immer — Gegenwart
Es ist eben geschehen — vollendete Gegenwart
Es war einmal — Vergangenheit
Es wird erst geschehen — Zukunft
Die Vorvergangenheit im Zusammenhang mit schriftlichen Gestaltungsübungen
Tat und Leideform
Wörter als Eigennamen für Menschen und Orte
Sammelnamen und Gattungsnamen als Vereinigung vieler verschiedener Namen
Aus Zeit- und Eigenschaftswörtern werden Namenwörter
Zusammensetzungen; Grund- und Bestimmungswort
Das Namenwort hat Begleiter und Stellvertreter: Geschlechtswörter — Zahlwörter
— Fürwörter
Verhältniswörter
Wörter als Wortpaare
Wörter als Glieder einer Wortfamilie (Ableitungen, Zusammensetzungen)
Wörter in einem Wortfeld (Sinnverwandtschaft)
Wortbildung durch Vor- und Nachsilben

Anmerkung:

Im Laufe der vierten Jahrgangsstufe werden neben den deutschen Arbeitsbegriffen die lateinischen Bezeichnungen verwendet
drei Haupt-Wortarten: Verb, Substantiv, Adjektiv
Satzglieder: Subjekt, Prädikat, Objekt
vier Fälle: Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ

Erläuterungen zum Stoffplan

Im Hinblick auf die verfügbare Unterrichtszeit geht der Stoffplan davon aus, daß aus der Gesamtzahl der Deutschstunden für Sprachbetrachtung/Sprachübung und Rechtschreiben zusammen ungefähr drei Wochenstunden aufzuwenden sind. Dar-

über hinaus werden Sprachbetrachtung/Sprachübung und Rechtschreiben im Sinne einer Integration der Teilbereiche des muttersprachlichen Unterrichts durch mündliche und schriftliche Sprachgestaltung und durch das Lesen gestützt und gefördert.

Sinnvolles Sprachbetrachten und Sprachüben muß auf den Satz hin angelegt sein. Die im Stoffplan angegebenen Aufgaben sind nach ‚Satz‘ und ‚Wort‘ eingeteilt, um eine verdichtete Darstellung des Stoffes zu erreichen. Damit ist auf keinen Fall eine Trennung in Wort- und Satzlehre gemeint.

Wegen der Unterschiede im Intelligenz- und Sprachniveau der Kinder ist der Unterricht auch durch aktivierende Maßnahmen und durch Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zu intensivieren. Sprachlich zurückgebliebene Kinder werden im Rahmen der Verfügungsstunden besonders gefördert.

Sprachlehre in der Grundschule?

Vorweg eine Frage, die zwar nicht bei allen Schulfächern gestellt wird, die aber im Blick auf die Sprachlehre immer wieder auftaucht: „Aus welchem Grund wird der Sprachlehre in einem Lehrplan für die Grundschule ein Platz eingeräumt?“ Gegner behaupten, Grammatik lähme den spontanen Sprachgebrauch, töte den lebendigen Organismus der Sprache, sei abstrakt, erzeuge Unlust und übersteige das kindliche Begriffsvermögen. Auf der Seite der Befürworter wird gerufen: „Grammatik ist der Kern und das Gesetz der Sprache; ohne Grammatik gibt es keinen Begriff von Sprache!“

„Wenn das Kind in die Schule eintritt, hat es bereits Sprache erworben und versteht es, sie zu gebrauchen.“ Läßt nicht auch dieser einleitende Satz des Lehrplans einen Grammatikunterricht als überflüssig erscheinen? Sprache lernt man demnach durch Gebrauch und unabhängig von besonderen schulischen Maßnahmen. Dieser Schluß ist richtig, aber voreilig; denn wir Lehrer wissen, daß es grundsätzlich der naive Gebrauch von etwas ist, der in der Schule das vermeintlich Bekannte zu einem Problemgegenstand werden läßt, zum Ausdruck motivierter Betrachtung und zum Inhalt von Lernprozessen. In unserem Fall ist die Lage merkwürdig: von Haus aus bringen die Kinder das Gut der Sprache in die Schule mit, ohne ein Vorwissen über diese Mitgift zu haben. Beim Erlernen einer Fremdsprache durch Unterricht ist die Situation ganz anders.

Ein Schulkind, von einer anregenden Umwelt stammend, bringt einen Wortschatz mit, der etwa zwischen 1500 und 2500 Wörtern liegt. Nach F. Kainz (Psychologie der Sprache, Band II) hatte dieses Kind bereits als vierjähriges einen Stand erreicht, der sich „in keinem wesentlichen Punkt mehr von der Sprache der Erwachsenen unterscheidet“. Das Kind kennt aber von sich aus keine Reflexion auf Sprache. Dazu zwei Zitate: „Die Sprache, die wir sprechen, in deren gedeutetem Bezirk wir leben, fällt uns so wenig auf, wie die Luft, die wir atmen. Wie die Luft ist uns die Sprache im Regelfall unsichtbar“ (Patzig in: Die deutsche Sprache im 20. Jahrhundert, S. 14). Da der kindliche, unreflektierte Sprachgebrauch Wort und Sache gleichsetzt, so gilt es, meint Martinet, diese Gleichsetzung zunächst abzubauen, „wenn man vom Gebrauch einer Sprache zu ihrer Beobachtung fortschreiten will. (Grundzüge der Allgemeinen Sprachwissenschaft, S. 9). Ein reflexives Verhältnis zu Wortarten, Wortformen und Satzmustern führt, zunächst auf schlichte Weise, die Schule durch Unterricht herbei.

In der Hauptsache bleibt die Schule als Sprachraum von einem natürlichen und unreflektierten Umgang mit der Muttersprache erfüllt. Ohne Sprache keine Lehre in jeder Form und keine pädagogischen Interaktionen. In jedem Fall aber wird der Sprachgebrauch nach Übereinkunft geübt, d. h. in dem von der Sprachgemeinschaft gesetzten Rahmen. Wie bei jeder in der Gemeinschaft geltenden Sitte, handelt es sich um Normen, die nach Sinn und Form veränderlich sind und aufgrund eines gewissen Angebots an Mustern eine unermessliche Zahl von Variationen ermöglichen. Das Rahmenangebot ist es, das nach den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Grammatik in der Sprachlehre dem Schüler nach dem Maß seiner Kräfte bewußtgemacht wird.

Sprachlehre ja, aber nach welcher Grammatik?

Es ist ein Unterschied zwischen wissenschaftlicher und schulpädagogischer Beschäftigung mit Grammatik. Der Linguist ist Fachmann und verfügt über ein ausgeprägtes kritisches Sprachbewußtsein. Ein Schüler soll durch Lehre und Übung dahin gebracht werden, über die von ihm gesprochene Rede, über Gelesenes und Gehörtes reflektieren zu lernen. Der Fachmann hat systematisch geordnetes Wissen, dem Schüler wird in gezielten Lernprozessen ein propädeutischer Einblick in grammatikalische Zusammenhänge verschafft. Man denke in diesem Zusammenhang an den erheblichen Unterschied zwischen einem Grammatikwerk für wissenschaftliche Zwecke und an ein Sprachlehrebuch für die Hand des Schülers. Die Beziehung beider Bücher zueinander wird von dem Verhältnis der Linguistik zur Sprachdidaktik bestimmt. Unmittelbar wirksam wird dieses Verhältnis in der Unterrichtspraxis. Zwei Prozesse sind Voraussetzung einer unterrichtlichen Verwirklichung. Der eine bringt Wissenschaftsergebnisse in die Schule, der andere will als Dialog verstanden werden, zu dem Linguisten, Psychologen, Soziologen und Schulpraktiker mit dem Blick auf das Unterrichten gerufen sind. Inmitten beider Prozesse und in ihrem Schnittpunkt steht der Lehrplan. Er ist nach allen Seiten offen, zur Wissenschaft wie zur Unterrichtspraxis. Das bedeutet, daß der Lehrer, der mit diesem Instrument operieren muß, auch in die Grundprobleme einer allgemeinen Sprachtheorie Einsicht gewonnen hat und in die einer wissenschaftlich gefaßten deutschen Grammatik. Wie könnte er sonst in Sprachlehre eine analysierende Gegenstandsbetrachtung (didaktisch-methodische Analyse) leisten?

Bei dem Bemühen um Orientierung an der Fachwissenschaft treten jedoch große Schwierigkeiten auf. In der zeitgenössischen Linguistik beobachten wir ein Ringen mehrerer Richtungen und Strömungen um eine neue Grammatik. Eine jede beschäftigt sich auf ihre Weise innerhalb der umfassenden Sprachwissenschaft mit Bestand, Fügung und Leistung der sprachlichen Phänomene in Satz und Wort. Wie viele Unterschiede zutage treten, läßt die Vielzahl an näheren Bestimmungen erkennen, die mit dem Wort Grammatik auftauchen. Je nach Sehweise kann Grammatik bezeichnet werden als traditionell, deskriptiv, historisch, vergleichend, archetypen-aufweisend, stilistisch, normativ, inhaltsbezogen, funktional, gestaltbezogen, struktural, generativ, taxonomisch, kommunikativ, kontrastiv, mathematisiert, operational, pädagogisch, pneumatologisch und dynamisch, als Dependenz-, Transformations-, Stratifikations- und Applikationsgrammatik und endlich als inhalts- und leistungsbezogen, gestalt- und leistungsbezogen, laut- und gestaltbezogen, generativ-transformationell, dependenz-generativ, ganzheitlich-dynamisch, strukturalistisch-operational.

Bei solchem Überangebot wittert der Lehrer einen Methodenpluralismus und wird unsicher. Die meisten der aufgezählten Strömungen stellen sich nicht oder noch nicht einer unterrichtlichen Verwirklichung. Vom Standpunkt der allgemeinbildenden Schule aus haben die inhaltsabhängigen und die strukturbezogenen Forschungsrichtungen die besondere Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Bei der inhaltsbezogenen Grammatik steht die These im Mittelpunkt, daß die Sprache einer Gemeinschaft auch deren Denkstrukturen und unter besonderer Beachtung des Bedeu-

tungsproblems das Weltbild dieser Gemeinschaft bestimmt. Die Strukturalisten hingegen achten auf präzise formulierte, abstrakt anmutende Analysen des Materialkorpus der Sprache. *Leo Weisgerber, Porzig, Trier, Ipsen, Brinkmann, Erben u. a. auf der einen Seite; de Saussure, Hjelmslev, Bloomfield, Trubetzkoy, Chomsky, Martinet, Katz, Harris, Schmidt Wilhelm und Bierwisch auf der anderen.* Nach Wolfgang Menzel sollte eine Schulgrammatik, er selbst spricht von pädagogischer Grammatik, „die spezifischen Fragestellungen und Verfahrensweisen sowie bestimmte Ergebnisse verschiedener linguistischer Schulen in ihr System einbeziehen:

— die induktiven Verfahrensweisen, wie sie im Strukturalismus entwickelt worden sind, da diese die besten Voraussetzungen für die selbständige Arbeit am Gegenstandsbereich Sprache bieten;

— die Leistungs- und Wirkungsanalysen, wie sie vor allem von der inhaltsbezogenen Grammatik durchgeführt worden sind, da vor allem sie dazu beitragen, die Wirkungen von Sprache durchschaubar zu machen;

— Teilbereiche der generativen Grammatik (einfache Regelmodelle und Transformationen), da sich an diesen Modellen die syntaktischen Regularitäten sehr gut erklären lassen;

— Ergebnisse der Textlinguistik (jener Richtung der Sprachwissenschaft, die sich mit der Grammatik und Stilistik größerer Redeeinheiten beschäftigt, z. B. mit geschlossenen Texten mit eigener Intentionalität, und deren Ziel die Erforschung der Leistungen sprachlicher Mittel im Redezusammenhang ist), da diese die Voraussetzungen für ein besseres Verständnis von Texten und einer aufgabengemäßen Verwendung von Sprache schaffen kann“ (Die deutsche Schulgrammatik, S. 78).

Sprachlehre als Sprachübung und Sprachbetrachtung

Obwohl die Sprachdidaktik der Volksschule mit der wissenschaftlichen Grammatik verknüpft ist, wird im vorliegenden Lehrplan die Bezeichnung Grammatik vermieden. So soll und kann der Titel „Sprachlehre“ keinesfalls in Widerspruch treten mit der einschlägigen Wissenschaft. Die Grundschule bringt damit ihren Respekt vor dem Abstand zum Ausdruck, der zwischen einer wissenschaftlichen Disziplin und dem von ihr abgeleiteten Fach besteht. Zudem verdient Beachtung, daß sich unsere Sprachlehre ihre Inhalte nicht ausschließlich aus der Fachgrammatik holt. Man bedenke den starken Einbruch der Etymologie, der sich z. B. in der Betonung der Namenkunde innerhalb der Sprachlehre zeigt.

Halten wir einen ganz kurzen Rückblick auf die jüngere Lehrplangeschichte Bayerns, verbunden mit einer Umschau auf die gegenwärtig in verschiedenen Ländern der Bundesrepublik Deutschland gewählten Bezeichnungen für das „Fach Schulgrammatik“.

1921 — Vorläufige Lehrordnung für die Volkshauptschulen des Regierungsbezirks Mittelfranken: „*Sprachlehre*“. (Leseprobe: In der Sprachlehre kommt es nicht in erster Linie auf grammatische Kenntnisse und Begriffsbestimmungen an, sondern auf Förderung im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache.)

1926 — Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen: „*Sprachformübungen*“. (Zur sprachlichen Schulung sind Übungen zur richtigen Beherrschung der einfach-

sten Sprachregeln (Sprachformübungen) notwendig. ... Die Sprachformübungen haben in planmäßiger Weise Empfinden für Sprachrichtigkeit und Sprachschönheit sowie Einsicht in die Grundregeln unserer Muttersprache so weit zu vermitteln, als dies zum richtigen mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch unentbehrlich ist.) Anmerkung: In diesem Lehrplan werden unter dem Oberbegriff Sprachformübungen die „Sprachlichen Übungen“ und die „Rechtschreibübungen“ zusammengefaßt und in den Stoffangaben nebeneinander aufgeführt.

1950 — Bildungsplan für die bayerischen Schulen: „*Sprachlehre und Rechtschreiben*“. (Im 3. und 4. Schuljahrgang sollen die Kinder in stetem Anschluß an den Sachunterricht die für den weiterführenden Sprachunterricht unentbehrlichen Sprachbegriffe erwerben und stets mit Übungen im richtigen Sprechen und Schreiben verbinden. Der Erweiterung, Klärung und Festigung des Wortschatzes ist nachdrückliche Aufmerksamkeit zu schenken.) Die Bildungspläne der 50er Jahre waren im Blick auf Stoffangaben bewußt zurückhaltend; für „Sprachlehre und Rechtschreiben“ begnügte man sich für acht Schülerjahrgänge mit knapp zwei Seiten, methodisch-didaktische Hinweise in aphoristischer Form eingeschlossen.

1966 — Richtlinien für die bayerischen Volksschulen: „*Sprachkunde und Sprachlehre*“. (Nach und nach muß im Kind das Gefühl geweckt und gestärkt werden, daß es mit seiner wachsenden Sprachkraft größere Sicherheit im Umgang mit der Welt gewinnt.) Innerhalb eines immer noch recht weit gehaltenen Rahmens werden die Empfehlungen zum Stofflichen bereits direkter.

1970 — Schulreform in Bayern, Band 1: „*Sprachlehre*“ (für die Grundschule); „*Sprachlehre und Sprachkunde*“ (für Orientierungsstufe und Hauptschule). In diesem Plan erhält „Sprachlehre“ der Grundschule bezeichnenderweise den Untertitel „*Sprachübung und Sprachbetrachtung*“.

In anderen neueren bundesdeutschen Lehrplänen herrscht die Bezeichnung „*Reflexion über Sprache*“ vor. So in Hamburg, Hessen, Rheinland/Pfalz und Saarland. Nordrhein/Westfalen hält sich an „*Sprachfähigkeit und Spracheinsicht*“, und Schleswig-Holstein gibt an: „*Sprache als Unterrichtsgegenstand*“, im einzelnen: Sprachübung zur Kompetenzerweiterung — Analyse sprachlicher Strukturen (Syntax, Semantik) — Reflexion über Sprache.

Durch die im vorliegenden Lehrplan getroffene Wahl zur Benennung erfolgt kein Festlegen auf eine bestimmte Richtung in der Grammatik, und es wird eine allgemeine methodische Orientierung geboten. Wie die Vorbemerkungen zu den Stoffplänen erkennen lassen, hält man sich auch in Bayern an diese Konzeption. „Sprachbetrachtung“ erscheint jedoch nicht ausdrücklich im Titel, um Mißverständnissen vorzubeugen. Ist nicht jede Hinwendung zu Problemen der Muttersprache, z. B. das Erschließen von Texten (Gedicht, Sachaufgabe aus dem Rechenbuch, Sachunterrichtsergebnisse) oder die Arbeit an einem Aufsatz, eine Sprach-Betrachtung? Und wird nicht prinzipiell in jedem Unterricht ein Sprechen nach den Normen unserer Sprachgemeinschaft geübt, so daß „Sprachübung“ ein Dauerzustand in der Schule ist?

Das Unterrichtsfach „Sprachlehre“ ist für uns Lehrer eine Einheit mit einem ausgewählten Bestand an Lehr- und Lernstoff. Dem Grammatiker vom Fach, der mit

Spezialkenntnissen und speziellen Fähigkeiten ausgestattet ist, mag unsere „Sprachlehre“ im Vergleich mit dem, was er unter „Grammatik“ versteht, als eine Bündelung heterogener Materialien erscheinen, etwa als ein Konglomerat. Das Zusammenfassen wohlunterschiedener Fachgebiete unter einem Titel, wie es bei der Sprachlehre in der Grundschule geschieht, die grammatikalische Betrachtung mit Rechtschreiben koppelt und Namenkunde und Wortbildungslehre in ihr Verständnis von Sprachunterricht mit einbezieht, ist ein Zeichen für Freiheit der Lehre in der Volksschule und entspricht ihrer Aufgabe und ihren Möglichkeiten.

Stellung in der Grundschule

Grundsätzlich bedeutet die für die Zwecke der Schule hier vertretene Auffassung von Grammatik nach den vorstehenden Ausführungen Sprachbetrachtung (Reflexion) und Sprachverwendung. Es geht also um ein vorbereitendes Verstehen des Baues der Sprache, d. h. von Sprache als eines Zeichensystems mit einem gewissen Begriffsinventar (Metasprache) zum Benennen syntaktischer und semantischer Regelungen und mit dem Angebot von gewissen Techniken (Operationen), um eigene und fremde sprachliche Produktionen auf ihre Wirkung untersuchen und gegebenenfalls auch verändern zu können. Dabei wird von der in der Praxis zur Selbstverständlichkeit gewordenen Auffassung ausgegangen, daß Sprache, die man hat, per Distanz auch zum Untersuchungsgegenstand werden kann, damit man angemessen am aktualisierten Sprachgebrauch teilhaben und seiner jeweiligen Rolle inne werden kann. Dies gilt grundsätzlich und klingt anspruchsvoll, wird aber relativiert durch die Tatsache, daß Sprachlehre im Verhältnis zu den sogenannten primären Teilbereichen des Deutschunterrichts (Mündlicher und Schriftlicher Sprachgebrauch, Umgang mit Texten) neben Rechtschreiben lediglich Hilfsfunktionen ausübt.

Bekanntlich bildet die Grundschule die Basis des gesamten Schulwesens. Das bedeutet für die Sprachlehre zweierlei. Zum einen vermittelt sie einen in sich abgerundeten Bestand an Wissen und Können im Sprachgebrauch, der für den Umgang in Schule, Elternhaus und für die Begegnung mit Erscheinungen der Erwachsenenwelt, wozu in der Hauptsache die Mittel und Möglichkeiten der Kommunikation zählen, ausreicht; zum andern werden diesem Bestand die Ausgangspole für einen differenzierten Weiterbau der Sprachlehre in Orientierungsstufe und Hauptschule bzw. Gymnasium und Realschule entnommen.

Grammatische Probleme treten jedoch nicht nur im Fach Sprachlehre auf. Innerhalb der Teilbereiche des muttersprachlichen Unterrichts kommt der Sprachlehre kein Selbstzweck zu, sie behauptet aber im Deutschen eine Vermittlerrolle, und im Blick auf weitere Unterrichtsbereiche (Sachunterricht, Mathematik, Handarbeit, Kunsterziehung . . .) wird sie zu einer Nahtstelle zum Deutschunterricht.

Mit dem Rechtschreiben geht die Sprachlehre eine besonders enge Verbindung ein. Statt wortreicher Umschreibungen und Deutungen kann ein Vorgehen im Sinne der Sprachbetrachtung bei der Begegnung mit dem Gedicht zur Interpretationshilfe werden. Den anspruchsvollen literarischen Text nimmt Sprachlehre für ihre Zwecke ebenso auf, wie sie Modewendungen der Alltagssprache hinnimmt.

In jedem Unterrichtsfach treten gewisse sprachliche Fixpunkte in Erscheinung, die wie selbstverständlich verwendet und nicht ins Licht einer verdienten sprachlichen Betrachtung gerückt werden. Da wird in einer Handarbeitsstunde mit größter Gelassenheit von Streifen geredet und werden solche gezeichnet, gestickt und geschnitten, ohne das bedeutsame Wort Streifen selbst in den Griff zu nehmen und zum Begriff werden zu lassen.

Wegen der verfügbaren Unterrichtszeit „geht der Stoffplan davon aus, daß aus der Gesamtzahl der Deutschstunden für Sprachlehre und Rechtschreiben zusammen ungefähr drei Wochenstunden aufzuwenden sind“. Ganz nebenbei ist auch mit diesem Satz eine Feststellung über Bedeutung und Ausmaß der Sprachlehre in der Grundschule getroffen worden.

1. Im jetzigen Zeitpunkt und auf eine Öffnung für kommende Entscheidungen eingestellt, haben sich die Lehrplanverfasser in Bayern in Sprachlehre für ein optimales Programm von Aufgaben entschieden. Lehrpläne (wie Schulbücher) sind bekanntlich „vor Mißbrauch nicht geschützt“. Was sie sind und sein können, wird erst durch den Lehrer, der mit diesen Instrumenten umgeht, bewirkt. Die jetzt folgenden Hinweise für das Lesen der Stoffpläne wollen Mißverständnissen vorbeugend begegnen:

Im bayerischen Lehrplan wird der Begriff Sprachlehre gekoppelt mit den Bezeichnungen Sprachbetrachtung und Sprachübung. Sprachübungen werden im gesamten Unterricht gepflegt; Sprachbetrachtung ereignet sich sowohl beiläufig (nach Ulschöfer) als auch in planmäßig betriebener Weise. Planmäßiges Vorgehen bedeutet aber nicht ein Durchnehmen in der Folge des Stoffplans. Grundsätzlich ist vom ersten Schuljahr ab die Möglichkeit gegeben, für alle wichtigen grammatikalischen Erscheinungen die Ausgangspole für den weiteren Aus- und Aufbau zu setzen. Das dosierte und differenzierende Fortentwickeln keimhafter Ausgangspole steht mit der Auffassung Bruners¹ über das Baugesetz eines Curriculums im Einklang und trägt dazu bei, die Spannung zu lindern, die den Lehrer quält zwischen der Angst vor Verfrühungen und der Sorge, dem Schüler viel zu wenig anzubieten. Bis uns die noch ausstehende Forschungsarbeit eines Besseren belehren wird, halten wir uns an das Rezept, die vorliegenden Stoffpläne als ein Kontinuum aufzufassen, nicht aber im Sinne eines einlinig zu lesenden Programms, sondern nach dem Prinzip einer Spirale.

2. Das Ausbreiten von Erläuterungen zu jedem einzelnen Lehrplanthema ist hier nicht angebracht. Wir begnügen uns mit dem Hervorheben von bisher vernachlässigten Partien. Womit setzt der Sprachlehreunterricht ein? Wie kluge Eltern helfen wir dem Schulneuling, wenn es sprachlich hapert. Unaufdringlich geben wir Hinweise auf richtiges Bezeichnen. Eher bedächtig als munter dahinfließend ist die Gangart der Lehrersprache. Von einer „Lehre“ kann jedoch erst die Rede sein, wenn die neuen Ganzwörter aufgegriffen werden. Zuerst wird die Identität von Wort und Sache aufgehoben. Nicht wenigen ABC-Schützen ist von vornherein klar, daß und welche Unterschiede zwischen dem wirklichen Ding, seiner bildhaf-

¹ J. S. Bruner, „Der Prozeß der Erziehung“, S. 61 (s. Lit.)

ten Wiedergabe und seinem Namen bzw. der Bezeichnung (hier wiederum unterschieden nach bildlicher Wiedergabe in Druck oder Schreibschrift und nach Klang) bestehen. Der Träger eines Namens ist das eine, der Name als Wortkörper ist ein anderes. (Als ein Lehrer in R. mit den Erstkläßlern über einen ihnen bekannten Hund sprach und dessen Namen Molli anscrieb, suchte allen Ernstes einer der Buben am Wortbild nach dem Schwanz des Tieres!)

Es bereitet im allgemeinen wenig Mühe, die Schulneulinge zu einer Reihe von Aussagen über einen vorhandenen Gegenstand, z. B. über einen vor der Klasse agierenden Mitschüler, zu bringen. Dagegen bedarf es etlicher Überwindung von Schwierigkeiten, Aussagen über den Namen des betreffenden Gegenstandes zu provozieren. Von selbst geschieht dabei nichts, und der Lehrer muß anleiten, vorgeben und nachhelfen. Recht aufschlußreich erweist sich dabei das Vergleichen von zwei an die Tafel gehefteten oder geschriebenen Ganzwörtern. Die Wortbilder werden befragt nach Länge und Kürze, nach Ober- und Unterlängen, nach darin enthaltenen dicken, schmalen, runden, eckigen, offenen und geschlossenen Einzelbuchstaben, ohne daß deren Laut bekannt ist. Dann wird auf das Spiel (auf das „Turnen“) der Lippen beim langsamen oder raschen und endlich auch beim tonlosen Sprechen dieser Namen geachtet. Immer wieder sprechen die Schüler über die dabei gemachten Beobachtungen, erst unbeholfen und dann gewandter. Schließlich singen wir das Gelesene und kommen dabei auf den Wortklang. Tüchtige Schüler sind gar bald in der Lage, aufzählend über alle gemachten Erfahrungen über ein Wort (nicht über dessen Bedeutung) zu berichten. Mehr und mehr gehen sie beim Auftauchen neuer Wörter in diesem Sinn auf Jagd. Sie geben mit Eifer die entdeckten optischen und akustischen Merkmale „in gesetzter Rede“ bekannt. Natürlich stehen diese Übungen im engsten Zusammenhang mit dem ersten Lesen. Erstlesen und „Sprachlehre“ stützen sich hier gegenseitig. Von diesem Eintritt in die Sprachlehre am Ausgangspunkt der Schule bis zum Abschluß der Grundschulzeit dehnt sich eine weite Strecke, angefüllt mit den in den Stoffplänen angegebenen Aufgaben. Haben wir den Einstieg bei der Untersuchung einzelner Wörter nach sichtbaren und hörbaren Zeichen genommen, so ist die Ziellinie bei den Leistungsproben zu suchen, denen sich alle Schüler am Ende der Grundschule stellen.

3. Zum *Verhältnis von Satz und Wort*. In der Gliederung der Stoffpläne muß auffallen, daß dieses Wortpaar getrennt worden ist. Dazu wird in den Erläuterungen zum Stoffplan bemerkt: „Sinnvolles Sprachbetrachten und Sprachüben muß auf den Satz hin angelegt sein. Die im Stoffplan angegebenen Aufgaben sind nach ‚Satz‘ und ‚Wort‘ eingeteilt, um eine verdichtete Darstellung des Stoffes zu erreichen. Damit ist auf keinen Fall eine Trennung in Wort- und Satzlehre gemeint.“ Schwerpunkt, Mitte, ständiger Bezugspunkt, Grund- und Sinneinheit ist der Satz. Er ermöglicht es dem Wort, seine Rollen spielen zu können. Er ist Bühne, ihr Prospekt, Regisseur und Beleuchter in einem.

Im Text unter mehreren Sätzen stützt der Einzelsatz den Zusammenhalt. Nicht nur Wörter im Satz reizen zu vergleichender Betrachtung, sondern auch Sätze miteinander, ganz gleich ob sie unmittelbar hintereinander stehen oder ohne sichtbaren Zusammenhang. Wir lassen den Spannungsbogen als Einheit in der Mannigfaltigkeit der

Rede, des Gesprächs, des gedruckten oder geschriebenen Textes erfahren. Allmähliches Differenzieren schließt Sätze auf und macht sie als Komplexe durchschaubar, durchsichtig nach Inhalt und Form.

Wenn schon Wort und Satz in einem Atemzug genannt werden, dann keineswegs alternativ. Zutreffender sind Formulierungen, wie „Wort i m Satz“, oder „Satz — Wortgruppe — Wort“. Das Gruppieren von Wörtern zu Einheiten unterhalb und neben der Satzschwelle ist gerade das, was für den Grundschüler überschaubar ist, das eine mittlere Stellung zwischen Einzelwort und Satz einnimmt und Ordnung stiften hilft in der Vielfalt der Erscheinungen unserer Sprache (Beispiele siehe S. 79!).

4. *Das neue Wort, ein unbekannter Begriff.* Bollnow und Loch, denen wir wesentliche Aufklärung über Bedeutung und Funktion der Sprache in der Erziehung verdanken, machen u. a. auf eine Blickwendung im Verhältnis von Wort und Sache aufmerksam. „Erst das Verständnis des Worts vermittelt die Erfahrung des darin Bezeichneten. Die Sprache geht also voran . . . Es liegt im Wesen der Sprache, daß sie der wirklichen Erfahrung schon immer voraus ist. Schon der Umkreis der Wörter, die der Mensch gehört hat und vom Hören her auch versteht, ist größer als seine konkrete Erfahrung“². Wieder ist ein Grundmotiv aller Lehre angesprochen: das, wie es scheint, Selbstverständliche und schon immer Gewußte in seinem Schein-dasein zu entlarven, zu aktualisieren und im Licht einer intellektuell redlichen Betrachtung einsichtig zu machen und zum erfahrenen Besitz werden zu lassen. Ist ein „bekanntes“ oder neues, jedenfalls unverstandenes Wort inhaltlich aufgehellt und angereichert worden, wobei zu bedenken ist, daß das inhaltliche Aus- und Auffüllen wichtiger Begriffe ein lebenslanger Prozeß ist, und haben wir Lehrer seine Bedeutung im Bewußtsein der Schüler verankert (eine „Bewußtseinsweiterung“ durch Sprache ohne Drogen), nach Spielregeln, die den Aufbaugesetzen der Wortinhalte angemessen sind und die sich sehr wohl von den leider auch in Schulen praktizierten laienhaften Definitionsversuchen und bloßen Umschreibungen unterscheiden, dann sollte nicht versäumt werden, besonders wenn es sich um Schwerpunktörter unserer Sprache handelt, prägnante Erscheinungen an Bild und Klang des Wortkörpers in die Betrachtungen zum Wortinhalt einzubinden. Es wird hierbei fortgesetzt, was wir bei der Begegnung mit den ersten Ganzwörtern angebahnt haben (siehe 2. Teil dieses Kapitels). Dabei wird natürlich auch auf Veränderungen am und im Wortleib eingegangen, soweit sich solche etwa durch das Eintauchen in verschiedene Zeitstufen und sonstiges „Beugen“ ergeben.

5. Zum Nachteil einer dynamischen Sprachpraxis hat man bisher die Formwörter (Konjunktionen, Präpositionen, Adverbien, Pronomen und Numeralien), deren Wirkung, bildlich gesprochen, dem Funktionieren von Lotsen gleichkommt, neben den „großen Dampfern“ (Substantive, Verben und Adjektive) zu gering geachtet. Oft sind es gerade diese Strukturwörter, die beim Aufhellen von Texten differenzierte Aufschlüsse und Einblicke liefern. Zur Verdeutlichung eine einfache Textinterpretation:

² Beitrag über Sprache von W. Loch im Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe v. Speck und Wehle, Band II, S. 481—528; obige Zitate aus: Die Macht des Worts von O. F. Bollnow, S. 25

Ein Lehrer schrieb Matthias Claudius' „Motette“ an die Wandtafel. „Der Mensch lebt und bestehet nur eine kleine Zeit; und alle Welt vergehet mit ihrer Herrlichkeit. Es ist nur einer ewig und an allen Enden und wir in seinen Händen.“ Stilles Lesen. Dann fragte er die Klasse: „Welche Wörter haltet ihr in diesem Gedicht für besonders wichtig?“ Die Antworten galten einigen Substantiven, daneben wurden etwas zaghaft „lebt“ und „vergehet“ genannt. Wortlos löschte der Lehrer zwei Wörtlein aus und setzte die „Kleinigkeiten“ vertauscht wieder ein. Es entstand der Satz: „Es ist nur einer ewig in allen Enden und wir an seinen Händen.“ Wie staunten die Schüler über die neue Schweise und ihre Konsequenzen! Gott soll sich an den Enden der Welt befinden und nicht in der Mitte? Unmöglich! Noch schlimmer: Wir bloß an seinen Händen und nicht darinnen in der Geborgenheit? —

6. *Wortgruppierungen*. Wir ordnen sie zwischen Wort und Satz ein, wie im Teil 3 ausgeführt worden ist. Der Wortschatz der Schüler erfährt im Umgang mit ihnen Klärung und Erweiterung. Dazu H. Seiffert: „Der Begriff ist also das, was gleich bleibt, wenn die verwendeten Wörter sich ändern“³. Es ist nicht notwendig, die Bezeichnungen für jede der folgenden Wortgruppierungen den Kindern plausibel zu machen. Auch muß es dem Lehrer nach seiner Kunst und den Möglichkeiten der jeweiligen Altersstufe überlassen werden, wie weit eine Wortgruppierung, z. B. ein Wortfeld oder eine Wortfamilie, aufgefächert und in ihren Abteilungen *hervorgehoben* (und benannt) wird.

a) Die Wortgruppe

Als Satzglied nimmt sie eine Stellung zwischen der Größenordnung Satz und dem einzelnen Wort ein. Innerhalb eines Satzes kann sie an einen anderen Platz geschoben werden, in sich aber ist sie unveränderlich, festgefügt. Beispiel: „unter der Bank“ als Wortgruppe. Das Buch liegt unter der Bank. Unter der Bank liegt das Buch. Liegt das Buch unter der Bank?

Hatten wir seither unseren Blick nicht einseitig auf den Satz und das Einzelwort gerichtet und die strukturbestimmende Funktion der Wortgruppe übersehen?

b) Das Wortfeld

Halten wir uns an ein unterrichtspraktisches Beispiel⁴. Thema: Wortfeld „gehen“. Die Ampel an einem Fußgängerüberweg vermittelt Einstieg, Motivation, Sprachsituation und zu betrachtendes Wortmaterial. Wenn die Ampel grünes Licht zeigt, dann ist das Betreten des Zebrastreifens, der genau besehen im Sprachlehreunterricht als „gestreifter Streifen“ erkannt wird, erlaubt. Statt eines gehenden Männleins zeigen manche Ampeln das Wort „gehen“. Daran halten wir fest. Die Ampel will uns ansprechen. Sie ruft der wartenden kleineren oder größeren Menge zu: „G e h e n!“ Die Menge setzt sich auf das Zeichen hin (Wörter sind Zeichen!) in Bewegung. Alle gehen: Alte und Junge, Große und Kleine, Schnelle und Langsame, Gesunde und Gehbehinderte! Der Vorgang ist wirklichkeitsgetreu nachzuahmen. Also, ein jeder „geht“, allerdings auf seine Weise. Vom Hasten bis zum Humpeln kommen alle Gangarten in unserem Gehverein vor. Laufen, hasten, eilen, schlendern, bummeln, sausen, marschieren, humpeln, steigen, stolzieren ... das alles ist ein Gehen. Gehen erscheint in diesem Zusammenhang als Sammelnamen (Oberbegriff). Alle einschlägigen Bezeichnungen bilden ein Feld, analog zu dem Feld der über den Zebrastreifen gehenden Menge. Schauen wir genauer hin! Das Feld der Gehenden ist durchaus nicht geschlossen. Man gruppiert sich in raschere und langsamere Ge-

³ Helmut Seiffert: Einführung in die Wissenschaftstheorie 1, München: C. H. Beck 1969, S. 37
⁴ entworfen und erprobt vom Verfasser

her. Das Feld zeigt Differenzierung. Fragen wir nach Wörtern, welche Eile beim Gehen ausdrücken, dann behaupten diese die Spitze des Gesamtfeldes. Liegt der Akzent bei der Gruppe der Langsamen, dann kommt eben ihnen Dominanz zu. Jost Trier, dem der Begriff des Wortfeldes zu danken ist, dachte in der Tat nicht an ein Acker- oder Gartenfeld, sondern an jene Pferdemege mit Reitern, die im Wettrennen als mehr oder weniger geschlossenes „Feld“ mit wechselnden Spitzengruppen oder Einzelreitern über die Bahn galoppiert. Wer vorne liegt, hat Spitzenwert. — Je nach Fassungskraft einer Schulklasse oder Schulgruppe können wir ein Wortfeld unterteilen. Beim vorgegebenen Thema „gehen“ bieten sich zusätzlich Ausgriffe in Sondersprachen (Sport!), in die Mundart und ein Übertragen auf das Fortbewegen in der Tierwelt an.

c) Die Wortfamilie

Alle Wörter, die zu einer Familie gehören, haben einen gemeinsamen Grund, eine ihnen eigentümliche Wurzel. Sie gibt einer Fülle von Wörtern das Gepräge der Zusammengehörigkeit. „Gehen“ stammt aus *ghê* = verlassen, fortgehen. Der Wurzel entspringen die *Stämme* oder *Stammsilben*. Sie sind frei von Vorsilben und Anhängseln, z. B. *geh* — *ging* — *gang* — *gäng*. Für die Grundschule interessant werden erst die *Stammwörter*, die aus Stammsilben folgen. Wurzel und Stämme bleiben verborgen, Stammwörter treten im lebendigen Sprachgebrauch auf. (Geh!, beim Gehn und Stehn, der Gang, gängeln). Vor- und Nachsilben sorgen für *Ableitungen*: begehen, vergehen, zergehen...; gegangen, gangbar...; gängig, Gängelei, umgänglich... Stammwörter und Ableitungen sind einfache Wörter im Vergleich zu den *Zusammensetzungen*. „Gehen“ ist dann im Grund- oder im Bestimmungsort zu finden: hintergehen, untergehen, Eingang, Hausgang, Einzelgänger — gehbehindert, Gehweg, Gangtüre, Gängelband... (Zu den zusammengesetzten Wörtern zählen noch die „Zusammenrückungen“, z. B. Sich-gehen-Lassen und die „Zusammenbildungen“, wie Felderbegehung, die jedoch nicht immer leicht zu unterscheiden sind und in der Volksschule nicht eigens betrachtet werden.)

d) Wortpaare

Sie sind durch „und“ bzw. „oder“ verbunden: Tag und Nacht, rechts und links, hell und/oder dunkel, Hirt und Herde... Der Ton kann auf dem ersten oder zweiten Glied liegen. Eine Ausgliederung der sogenannten „Gegenwörter“ (Oppositionen) kann in der Grundschule angesprochen werden, muß aber nicht ausdrücklich erfolgen. Beispiele: Himmel und Erde, oben und unten...

e) Wortreihen

Gleichwertiges wird aneinandergereiht: Alles rennet, rettet, flüchtet. Die Wortreihe nimmt im ganzen die Rolle eines Satzgliedes ein.

f) Syntaktische Wortreihen

Auf sie trifft auch die Bezeichnung „syntaktische Felder“ zu. Die Duden-Grammatik spricht vom Koppeln bestimmter Wörter mit anderen, „sei es auf Grund sachlicher Beziehungen, sei es auf Grund muttersprachlicher Sehweisen“ (Der Große Duden, Grammatik, S. 423). In dem Satz: „Der Hund frißt Futter“ bilden die Wörter „Hund“ — „Futter“ — „fressen“ eine syntaktische Wortreihe; denn „fressen“ setzt voraus, daß ein „Futter“ vorhanden ist und der „Hund“, für den es bestimmt ist. (Hund — Futter — fressen stehen in einem gewissen Zusammenhang.)

g) Wortstände

Werden z. B. als ein Feld die Bezeichnungen für Berufe zusammengestellt, so haben wir es mit einem Wortstand zu tun. Wortstände fallen im Sachunterricht an. In der Sprachlehre ist es aber nicht vorrangig, einiges über verschiedene Berufe zu erfahren, sondern zu erkunden, mit welchen Mitteln unsere Sprache arbeitet, um Berufswörter zu erzeugen,

z. B. durch die Ableitungssilbe „-er“ (Lehrer, Schneider . . .) oder durch das Zusammen-
setzen mit „-mann“ (Kaufmann, Feuerwehrmann). Danach wiederum lassen sich unter
sprachlichen Gesichtspunkten und nicht von der beruflichen Tätigkeit aus Teilgruppen
gewinnen, übersichtlich darstellen und betrachten.

h) Wortbildung

Noch deutlicher als bei einigen der vorstehenden Beispiele bietet sich hier eine sowohl in-
haltsbezogene wie strukturalorientierte Sehweise an. Ein Mittel der Wortbildung ist u. a.
die Ableitung. Sie vollbringt ihre Leistung durch Ablaut (kalt, Kälte) oder durch Endun-
gen (Frost, frostig). Daneben treten die Zusammensetzungen (blau wie der Himmel =
himmelblau, Schirm gegen den Regen = Regenschirm) und die Wortbildung durch Vor-
silben (bekleiden, verkleiden, auskleiden . . .).

i) Namenkunde

Das Gebiet der Namenkunde (Zusammenstellen und Erklären von „Feldern“ aus Vor-
und Zunamen, Orts- und Flurnamen, Tier und Pflanzennamen . . .) verspricht in der
Grundschule reichen Ertrag.

Auf die Einteilung von Wörtern nach Arten (Substantive, Verben, . . .) und die der
Sätze nach gebräuchlichen Grundformen wird hier verzichtet; denn diese Methode
der Klassifizierung gehört zum festen Bestand der Sprachlehre. Im Zusammenhang
damit steht auch das nächste Kapitel über die Terminologie.

7. Woher nimmt die Sprachlehre in der Grundschule ihren *Stoff*? Sie greift in alle
Bereiche des Deutschunterrichts hinein, greift aber auch in allen anderen Unter-
richtsfächern günstige Gelegenheiten auf. Der Bogen spannt sich vom freien Er-
zählen und dem Entwerfen von Aufsätzen (samt der Arbeit am Stilmuster) über
den gesamten Sachunterricht bis hinein in die Mathematik. Im Hinblick auf die li-
terarische Zugehörigkeit eines Textes kennt unser Suchen nach grammatikalischen
Leckerbissen oder nach Geschmacklosigkeiten keine Grenzen: Werbetexte aus
Presse, Funk und Fernsehen werden ebenso kritisch betrachtet wie Plakatauf-
schriften und modische Redensarten. Tafelanschriften, Hefteinträge und Schulbuch-
texte nicht ausgenommen! Immer wieder sind es Gedichte, die zu verweilender
Sprachbetrachtung hinführen. Bollnow nennt die Dichtung die gesteigerte Form der
Sprache⁵.

Neuerdings beginnt man die sprachlichen Aktionen des Schullebens und des Unter-
richtens als Problemgegenstand zu entdecken⁶. Mit aller Absicht wurde im ersten
Kapitel dieses Beitrags von „Schule als Sprachraum“ geschrieben. Immer mehr wird
es fortan die mündliche, gedruckte und geschriebene Sprache in der und aus der
Schule sein, welche sich einer wertenden Sprachlehre stellen muß. Von der Unter-
richtssprache aus drängen sich Vergleiche auf mit der Umgangssprache einerseits
und mit der Bildungssprache andererseits. Zur Ergänzung, was im Vorspann zu den
Stoffplänen steht: „Sprachbetrachtung und Sprachübung sollen aus Situationen und
Handlungen erwachsen, die eine bestimmte Sprachform zwingend erfordern. Diese
können dem außerschulischen Bereich, dem Schulleben und dem Unterricht ent-
nommen werden. Unmotiviertes und schematisches Durchnehmen von Sprachfor-
men ist zu vermeiden.“

⁵ a. a. O., S. 69

⁶ Loch in dem bereits angegebenen Handbuch (S. 494 ff.) und Schorb in der Festschrift für Hans Scho-
rer, „Sprachpädagogik Literaturpädagogik“, Frankfurt: Diesterweg 1969

Methodisch-didaktische Hinweise

a) Das Aufbereiten der einzelnen Lehr- und Lernstoffe folgt dem Prinzip einer Differenzierung in dem Sinn, daß Ausgangspole, die keimhaft eine Mannigfaltigkeit enthalten, durch weiterführendes Ausgliedern zur Entfaltung von zunehmend komplexen Gebilden gebracht werden. Dies macht verständlich, warum die Lehrpläne der Grammatik in den allgemeinbildenden Schulen im Grund einander so ähnlich sind. Beispiel: Mit Hilfe der Vergleichsformen des Eigenschaftsworts lassen sich Unterschiede von zwei, dann drei und mehr Objekten aussagen. Allmählich wird erkannt, daß die Sprache für solche Fälle noch weitere Ausdrucksmittel bereithält, etwa Umschreibungen des Komparativs.

b) In enger Verbindung mit der stofflichen Differenzierung steht das Prinzip des spiralcurricularen Aufbaus des Grundschullehrplans in Sprachlehre. Verfolgen wir diese Tendenz am Thema „Wortbildung“ nach den gegebenen Stoffplänen für die vier Jahrgangsstufen:

— 1. Jahrgangsstufe. Auf die Möglichkeit des Zusammensetzens von Wörtern, wie sie sich z. B. im Erstleseunterricht ohne weiteres ergibt, wird schlicht hingewiesen. Auf Wortbildung durch die Nachsilben „chen“ und „lein“ wird bereits näher eingegangen.

— 2. Jahrgangsstufe. Hervorgehoben wird der Fall des Zusammensetzens von Namenwörtern. Wie nebenbei taucht auch schon der Hinweis auf „Wortfamilien“ auf.

— 3. Jahrgangsstufe. Das zusammengesetzte Namenwort wird näher betrachtet: Bestimmungs- und Grundwort; Namenwort + Namenwort, Eigenschaftswort + Namenwort. Zusammengesetzte Zeitwörter und zusammengesetzte Eigenschaftswörter werden als solche erkannt und angesprochen. Es wird erfaßt, wie aus Namenwörtern Zeit- und Eigenschaftswörter werden. Weitere Einzelangaben: Wortverwandtschaft und Sinnverwandtschaft; Wortfamilien; Vor- und Nachsilben verändern die Bedeutung von Wörtern.

— 4. Jahrgangsstufe. Der Stoffplan nennt jetzt: Ableitung von Zeitwörtern aus Namenwörtern. Das Zeitwort als Bestimmungswort. Aus Zeit- und Eigenschaftswörtern werden Namenwörter. Zusammensetzungen. Grund- und Bestimmungswort. Wörter als Glieder einer Wortfamilie (Ableitungen, Zusammensetzungen). Wortbildung durch Vor- und Nachsilben.

Die Fortführung der Unterrichtsarbeit zum Thema Wortbildung auf der Sekundarstufe liegt nach alledem auf der Hand:

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 wird es betonter um die Beziehungen zwischen Grund- und Bestimmungswort gehen müssen, ferner um das Stilmittel der knappen und doch treffenden Aussage durch Komposita und umgekehrt um das Ausfächern des Inhalts einer Zusammensetzung durch umständliche Umschreibung. Neben dem mehr spielerischen Beachten von Vor- und Nachsilben setzt ein kreativ motivierter Umgang ein, damit gezielt die Wirkung solcher Silben im Blick auf die Wortbedeutung erkannt und gebraucht werden kann. Vergleiche mit mundart-eigener Wortbildung bieten sich an und wecken von dieser Seite her das Interesse an den Werkstattgeheimnissen unserer Sprache. Die Stammbäume für Wortfamilien

werden differenzierter. In den folgenden Hauptschuljahrgängen werden die Möglichkeiten der Wortbildung verfeinert und unter die durchgängige und im Stoffplan des Klassenlehrers nicht eigens fixierte Aufgabe gestellt: Reflexion über Sprachmittel, über ihre Leistung und Form. Verglichen wird nun auch mit fremdsprachlichen Strukturen. Die Sprache der Arbeitswelt, der Technik und des Sports, der Gesellschaft und Politik bieten Neuschöpfungen zu kritischer Betrachtung an.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

Der spiralcurriculare Aufbau dient der Wiederholung, darüber hinaus der Verstärkung durch Erweiterung und Vertiefung. Er will der Sprachentwicklung des Schulkindes gerecht werden, ohne sich an die umstrittene Hypothese einer kontinuierlichen Entwicklung der Sprachfähigkeit zu halten. Manches Kind wird später als andere interessiert am Thema Wortbildung teilnehmen wollen bzw. können und erhält durch den spiralcurricularen Aufbau Gelegenheit zum Mitmachen; verschiedentlich muß auch mit Retardierungen gerechnet werden. Schließlich und endlich ist das gewählte Aufbauprinzip auf eigene Weise eine Antwort der Praktiker auf den Meinungsstreit zur Frage, welcher Sprachlehrestoff in welchem Alter dem Kind angemessen sei.

c) Die inhaltliche Aussagekraft eines Textes (eines Satzes, einer Wortgruppe, eines Wortes) hat Vorrang; Sprachwissen, das auf Formbezüge achtet, tritt allmählich hinzu. Wieder ein Blick auf das Beispiel vom Vergleichen! Schon vor dem Schuleintritt weiß das Kind Vergleiche anzustellen und sprachlich richtig zu setzen. Welcher Mittel sich dabei „seine“ Sprache bedient, wird ihm erst durch Unterricht nach eingehenden Übungen bewußtgemacht. Hans leuchtet mit einer Taschenlampe einen Senkrechtstab von seinem Standort aus in verschiedenen Höhen an und beobachtet, wie der Schatten des Stabes länger wird. Daß jedoch auch die Sprache dieses Spiel mitmacht und aus „groß“ mit bewundernswerter Einfachheit „größer“ oder „am größten“ werden läßt, muß ihm erst durch Lehre aufgehen.

d) Als didaktische Einheit erscheint von vornherein nicht das einzelne Wort oder eine isoliert gebotene Wortart, sondern ein Beziehungsgefüge, das nach Möglichkeit selbst wieder als relative Ganzheit in einem übergeordneten Zusammenhang, worin sich jedes „Element“ als wohlunterscheidbar und vor allem vergleichbar darstellt, erkennbar ist. Relative Ganzheiten sind z. B. Wortfelder, wenn sie in Unterabteilungen aufgegliedert werden oder in ihrer Gesamtheit in einen übergreifenden Zusammenhang gebettet werden. Beim Thema „Vergleichsformen“ sind Aussagen über Gegensätzliches, über Gleiches, über Grob- oder Feinunterschiede relative Ganzheiten. Die Vergleichsformen des Eigenschaftswortes sind in dieser Gesamtschau ebenfalls nur eine Partie.

e) Sprachlehre in der Grundschule ist keine systematische Grammatik. Der Schüler verfügt über mehr Sprachpotenz und Kompetenz, als üblicherweise bei Sprachübungen herangezogen und bei Sprachbetrachtungen erschlossen werden kann. Das Angebot an Sprachmaterial, das der Schüler mitbringt, ist größer, als die Schule mitunter wahrzunehmen pflegt.

Das Problem der Terminologie

Im November 1969 führten das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bonn und das Landesinstitut für schulpädagogische Bildung, Düsseldorf, eine Tagung zu Fragen der Didaktik des Deutschunterrichts durch. Hans Glinz, Mitverfasser der „Hamburger Empfehlungen“, ging in einem Gespräch mit Gymnasial- und Realschullehrern auch auf das Problem der Terminologie ein. Es folgt hier ein Auszug aus dem Sitzungsbericht:

Wie nicht anders zu erwarten, entspinnt sich an dieser Stelle eine lebhafte und lange Debatte über die Terminologie. Die Ergebnisse sind:

1. Alle grammatischen Termini sind nur Namen für bereits durch Umgang mit der Sprache, durch Operationen erkannte Einheiten, Prägungen, Klassen; sie sind keine Definitionen. Das kann man den Schülern leicht einsichtig machen, wenn man Personennamen heranzieht: Frau Schwarz kann blonde Haare haben, Herr Müller hat keine Mühle, sondern eine Bäckerei, Herr Meister ist kein Meister, sondern ein Hilfsarbeiter, und Herr Knecht ist kein Knecht, sondern Chef eines großen Unternehmens usw.

2. Bei der ersten Gewinnung eines grammatischen Begriffs ist es oft hilfreich, einen „sprechenden Namen“ zu haben, z. B. im zweiten Schuljahr „Tunwort“ für Verb und „Namenwort“ für Substantiv. Je länger man aber mit dem Begriff arbeitet, um so mehr muß der Name zurücktreten. Es ist daher zu empfehlen, schon bald die lateinischen Namen neben den deutschen zu verwenden — schon im vierten, ja vielleicht schon im dritten Schuljahr. Dann soll man ruhig längere Zeit beide Namen nebeneinander gebrauchen: der deutsche Name gibt Hilfen zum richtigen Behalten des Begriffs, und der lateinische Name hilft den deutschen Namen relativieren.

3. Jeder Lehrer, der eine neue Klasse übernimmt, sollte in einer der ersten Grammatikstunden sämtliche Namen, die ggf. aus verschiedenen andern Schulen kommenden Schüler mitbringen, übersichtlich zusammenstellen und mit den entsprechenden Operationen verknüpfen, so daß z. B. klar wird:

Wörter wie
„faßt — faßte“

Wörter wie
„Höhle“, „Wolf“,
„Hunger“

Wörter wie
„blutigerig“, „satt“

Verben

Tunwörter

Zeitwörter

Tätigkeitswörter

Nomen

Substantive

Namenwörter

Hauptwörter

Dingwörter

Nennwörter

Adjektive

Artwörter

Wiewörter

Eigenschaftswörter

Beiwörter

Das ist der beste Weg, um Klarheit zu verschaffen und den oft beklagten „Begriffssalat“, der de facto ein „Namen-Salat“ ist, zu beseitigen. Nicht, daß die Schüler alle diese Namen lernen müßten — aber wenn ein Schüler einen solchen Namen irgendwo hört, dann soll er im Bilde sein, wie das einzuordnen ist.

Wenn man so vorgeht, werden schon heute 90 Prozent aller Klagen über den terminologischen Wirrwarr gegenstandslos: die Lage ist nur so lange schlimm, als man jeden der verschiedenen Namen auch als einen verschiedenen Begriff auffaßt und nicht nur als einen andern Namen (wie „vervielfachen“ für „multiplizieren“).

Solche Verwechslung von Namen und Begriff findet man allerdings leider sehr oft, nicht nur bei Grammatikern aller Stufen, sondern auch bei Kulturkritikern und Philosophen. Das hängt damit zusammen, daß in jedem Wort, in jedem Namen, der nicht nur Eigenname ist (und oft sogar in ihm) auch etwas Begriffliches steckt... In diesem

Sinne ist jede Grammatikstunde auch ein Stück Einführung in die Wissenschaftstheorie, und die bewußte Unterscheidung zwischen Begriff und Namen, zu der wir den Schüler hier führen, ist eine Bedingung für alles wissenschaftliche Denken.

Im Zusammenhang mit dem grundsätzlichen Problem der Terminologie bittet der Referent, auch die von ihm seinerzeit gebildeten deutschen Fachausdrücke im nötigen Maß zu relativieren. Er sagt: Wenn ich vor 25 Jahren gewußt hätte, was aus Ausdrücken wie Zielgröße, Zuwendgröße, Grundgröße alles gemacht würde, hätte ich mich wohl gehütet, jemals solche Ausdrücke zu prägen, und hätte lateinische Kunstausdrücke gebildet. Die Ausdrücke waren viel zu griffig und trotz ständiger Betonung der Tatsache (das können Sie in jedem meiner Bücher lesen), daß die Terminologie nur Hilfsfunktion hat, sind die Termini mißverstanden worden . . .

Ich werde . . . die deutschen Ausdrücke noch mehr zurücknehmen und primär mit den traditionellen lateinischen arbeiten: „Subjekt, Objekt, Dativobjekt“ statt „Grundgröße, Zielgröße, Zuwendgröße“; für die Gleichgröße, den Dudenschen Gleichsetzungsnominativ, benützen wir heute den alten Namen „Prädikativ“ . . .

Natürlich wäre es schön, wenn wir auch für die Namen bald zu einer allgemeinen Einigung kämen — aber das wird vermutlich noch einige Zeit dauern. Wir müssen schon froh sein, wenn in den *Begriffen* bald die nötige Einheitlichkeit erreicht ist, und wir müssen daher heute alle Anstrengungen auf *dieses* Ziel richten und die Namen als so sekundär behandeln, wie sie es von der Sache her sind.

Wie heißt das schon einmal genannte Zitat aus Seifferts Einführung in die Wissenschaftstheorie? „Der Begriff ist also das, was gleich bleibt, wenn die verwendeten Wörter sich ändern.“

Zum Abschluß:

Verglichen mit vorausgegangenen Grundschullehrplänen enthält das bayerische Lehrplankonzept von 1970 auch in Sprachlehre bemerkenswerte Neuansätze. Die Mitarbeiter an diesem Instrument waren sich der Diskussion bewußt, die seit der Mitte der 60er Jahre über das Fach Deutsch in Gang kam. Mit vielen anderen Lehrplanbearbeitern in den verschiedenen Ländern der Bundesrepublik mußten sie den Mangel an grundlegender Forschung auf ihrem Arbeitsgebiet beklagen, öffneten sich dennoch mit Maß und mit Sinn für Selektion (zwischen Tradition und Progressivität) einem zeitbedingten und -bestimmenden Fortschritt.

Zur Zeit stehen wir im Zeichen einer permanenten Curriculumreform, die nicht nur den Deutschunterricht betrifft. Dem Lehrer an Grundschulen wird empfohlen, die Lehrplanentwicklung für die Sekundarstufe I aufmerksam zu beobachten und deren Ergebnisse laufend in Verbindung zu bringen mit dem vorliegenden Lehrplan. Auf ein abrundendes und zusammenfassendes Schlußwort kann verzichtet werden, wenn sich der Leser nunmehr der kleinen Mühe unterziehen möchte und nach der Lektüre der vorstehenden Erläuterungen und Handreichungen erneut die Vorbemerkungen zu „Sprachlehre“, die den Stoffplänen vorangestellt wurden, einer wiederholten und kritischen Durchsicht unterzöge.

Literatur

- Dietrich Boueke (Hrsg.): Deutschunterricht in der Diskussion. Paderborn: Schöningh 1974
 Noam Chomsky: Sprache und Geist. Frankfurt: Suhrkamp 1970
 Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen — Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett 1970
 Duden — Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Bibliographisches Institut 1966

- Duden — Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim: Bibliographisches Institut 1963
- Duden — Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Bibliographisches Institut 1973 (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage)
- Johannes Erben: Deutsche Grammatik. Frankfurt: Fischer Bücherei 1968
- Funk-Kolleg Sprache, Band 1 und 2: Eine Einführung in die moderne Linguistik. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch 1973
- Hans Glinz: Deutsche Syntax. Stuttgart: Metzler 1965
- Hans Glinz: Der Sprachunterricht im engeren Sinn. Handbuch des Deutschunterrichts, Band I, hrsg. von A. Beinlich. Emsdetten: Lechte 1969
- Karl Graucob: Der muttersprachliche Unterricht in der Grundschule. Essen: Neue Deutsche Schule o. J.
- Johannes Guthmann: Fachkommentare für die bayerische Volksschule zu den Richtlinien 1966, Teil 2. München: Oldenbourg 1969
- Hermann Helmers (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969
- Hermann Helmers: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett 1967
- Wilhelm Lang: Probleme der allgemeinen Sprachtheorie. Stuttgart: Klett 1969
- Werner Loch: Sprache. Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, Band II, hrsg. von Josef Speck und Gerhard Wehle. München: Kösel 1970
- Robert F. Mager: Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim: Beltz 1965
- André Martinet: Grundzüge der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer 1971 (5. Aufl.)
- Wolfgang Menzel: Die deutsche Schulgrammatik. Paderborn: Schöningh 1972
- Hugo Moser (Hrsg.): Das Ringen um eine neue deutsche Grammatik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1970
- Günther Patzig u. a.: Die deutsche Sprache im 20. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1969
- Karl Rank: Sprachliche Situationen im Unterricht der Volksschule. Donauwörth: Auer 1966
- Ida Renner: Grammatik und Wirklichkeit. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag 1964
- Richtlinien und Lehrplan für die Grundschule, Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal: Henn 1969
- Saul S. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied a. Rh.: Luchterhand 1967
- Karl Reumuth/A. O. Schorb: Der muttersprachliche Unterricht. Bad Godesberg: Dürr 1963
- Erwin Schwartz: Inhalte grundlegender Bildung (Grundschulkongreß '69), Band 3. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e. V. 1970
- Hugo Steger (Hrsg.): Vorschläge für eine strukturelle Grammatik des Deutschen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1970
- Robert Ulshöfer: Methodik des Deutschunterrichts 1 — Unterstufe. Stuttgart: Klett 1967
- Bernhard Weisgerber: Beiträge zur Neubegründung der Sprachdidaktik. Weinheim: Beltz 1964
- Leo Weisgerber: Von den Kräften der deutschen Sprache, 4 Bände. Düsseldorf: 1954
- Bernhard Weisgerber: Sprachunterricht in der Grundschule. Stuttgart: Klett 1973
- Winfried Ulrich: Linguistische Grundbegriffe (Wörterbuch). Kiel: Hirt 1972
- Erich Wolfrum: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Eßlingen: Schneider 1972

Alfred Angermeyer

Lehraufgaben und Voraussetzungen

Schrift setzt Sprache in Zeichen um, bewahrt sie und weitet sie als Kommunikationsmittel aus. Die sichtbare Gestalt der Sprache ist durch Übereinkunft genormt. In der Rechtschreibung sind diese Normen festgelegt. Das gegebene Normensystem der richtigen Schreibung von Sprache ist historisch gewachsen. Es ist in keinem einheitlichen Regelsystem faßbar. Die Schwierigkeiten werden deutlich durch den Hinweis darauf, daß nur knapp 7% des deutschen Wortschatzes orthographisch eindeutig sind. Die Gesellschaft verlangt, daß sich der einzelne an das durch Übereinkunft festgelegte Zeichensystem hält.

Rechtschreiben in der Schule ist ein Teil der Pflege unserer Muttersprache und trägt zur Sicherung des Sprachbesitzes bei. Wegen seines betonten Bezugs auf nur *eine* Erscheinungsform der Sprache, nämlich auf deren Objektivierung in der Schrift, kommt dem Rechtschreiben eine Sonderstellung zu. Dies darf aber nicht zu einer Isolierung führen. Vielmehr steht das Rechtschreiben innerhalb der Sprachbildung in steter und enger Verbindung mit anderen Teilbereichen des muttersprachlichen Unterrichts und dem Sachunterricht. Natürliche Anlässe zur Pflege des Rechtschreibens ergeben sich aus dem gesamten Unterricht.

Die Ausnahmen, die es zu den Rechtschreibregeln gibt, das Ausbleiben einer vereinfachenden Rechtschreibreform und die vom Schüler geforderten visuellen, akustischen, motorischen und logischen Leistungen erschweren den Rechtschreibunterricht. In der Grundschule geht es im Rechtschreiben um die gezielte Verknüpfung von Lautkörper und bildlicher Vorstellung des geschriebenen oder gedruckten Wortes. Die logischen Hilfen rücken erst allmählich in den Blickpunkt.

Stoffplan

1. Schematisierung von Wortgestalten

In den ersten beiden Schuljahren liegt das Hauptgewicht der rechtschriftlichen Arbeit beim Einprägen von Wortgestalten. Wörter sollen in der Regel nicht isoliert, sondern innerhalb von Texten geübt werden.

Auf der *ersten Stufe* des Aneignens von Wortgestalten wird das Wort visuell, akustisch, motorisch und logisch aufgefaßt und durchdrungen.

Vorwiegend visuelle und motorische Akte:

- Erfassen der Wortgestalt
- Nachfahren der Wörter mit dem Stift oder dem Finger
- Schreiben der Wörter in der Luft
- Blindschreiben der Wörter ohne Schreibspur

Vorwiegend akustische und sprachmotorische Akte:

- Deutliches Sprechen und Lesen
- Aufbauendes Lesen der Wortgestalt
- Lautieren der Wörter nach Vorlage
- Aufbauen der Wörter ohne Vorlage
- Lautieren der Wörter ohne Vorlage

Logische Hilfen:

- Vergleichen ähnlicher Wortgestalten:
- Reimwörter — Verwandlungsübungen — Sammeln von Wörtern mit gleichen

Buchstabengruppen
einfache Formen des Ableitens
Übungen im Silbentrennen
erste Regeln für Groß- und Kleinschreibung

Diese vielseitige Aneignung der Wortbilder ist aber noch keine Gewähr für sichere Wiedergabe. Es ist notwendig, das Wortbild in verschiedenen Übungsformen und Zusammenhängen zu sichern, so daß es automatisch reproduziert werden kann. Die auf dieser *zweiten Stufe* der Einprägung möglichen Übungen sind in nachfolgender Aufstellung nach ihrem objektiven Schwierigkeitsgrad gruppiert. Die Anzahl der jeweils notwendigen Übungen zu ein und demselben Wort hängt einerseits vom Leistungsstand des Schülers ab, andererseits vom Schwierigkeitsgrad der Wörter.

Verändern von Wörtern:

Bilden der Mehrzahl zur vorgegebenen Einzahl und umgekehrt
Bilden von Verkleinerungsformen zu vorgegebenen Namenwörtern
Bilden zusammengesetzter Namenwörter aus gegebenen Grund- und Bestimmungswörtern

Zusammensetzen von Wortteilen, z. B. Silbenrätsel

Zusammensetzen von Buchstaben zu Wörtern:

Berichtigen von Purzelwörtern, z. B. z u a a u s m m e n l f e n

Ergänzen unvollständiger Wörter:

Ergänzen von rechtschriftlich schwierigen Lauten bzw. Lautgruppen,
z. B. . u s a . . e n l a u f e n
Ergänzen von Silben, z. B. l a u . . .
Ergänzen von Wortruinen in Texten

Aufschreiben von Wörtern:

Ergänzen von Anfangsbuchstaben zu Wörtern
Lösen von Buchstabenrätseln
Aufschreiben von Wörtern zu Bildern
Aufschreiben der Einzahl und selbständiges Bilden der Mehrzahl
Aufschreiben der Namenwörter und selbständiges Bilden der Verkleinerungsformen
Ausfüllen von Lückentexten
Schreiben von Texten nach Diktat (Nachschrift)
Schreiben von Texten aus dem Gedächtnis

Durch periodische Wiederholung sollten die gesicherten Wortgestalten immer wieder ins Gedächtnis gerufen werden. Wichtige Hilfen beim Einprägen und Schematisieren der Wortgestalten sind die Eigenkorrektur und die sofort anschließende Berichtigung.

Zu der rechtschriftlichen Sicherung und Erweiterung des Wortschatzes dienen Übungen zur Analogiebildung:

Sammeln von Reimwörtern, z. B. gehen — wehen
Verwandeln von Wörtern, z. B. Bluse → Blase
Sammeln von Wörtern mit gleichen Buchstabengruppen, z. B. Huhn — Stuhl
Bilden von Wörtern aus Stammwörtern, Vor- und Nachsilben, z. B. auf: -hängen, -fangen
Üben in Wortfamilien

Auch in den folgenden Schuljahren werden die Wortgestalten durch das Schreiben in verschiedenen Zusammenhängen eingeprägt. Das Augenmerk richtet sich allmählich immer mehr auf Analogien, besondere Rechtschreibfälle und Regelbildung.

2. Besondere Rechtschreibfälle und Regelbildung

Zeichenerklärung: + = verbindliche Lehraufgabe;

■ = Zusatzaufgabe (Übung leichter Fälle oder als Vorgriff)

	1.	2.	3.	4.
Großschreiben der Namenwörter	+	+	+	+
Kleinschreiben der Tun- bzw. Tätigkeitswörter	+	+	+	+
Kleinschreiben der Wie- bzw. Eigenschaftswörter	■	+	+	+
Großschreiben von namenwörtlich gebrauchten Zeit- und Eigenschaftswörtern				■
Der Punkt am Ende eines Erzählsatzes	+	+	+	+
Das Fragezeichen am Ende eines Fragesatzes	■	+	+	+
Das Rufzeichen am Ende eines Rufsatzes		+	+	+
Das Rufzeichen am Ende eines Befehls- oder Wunschsatzes			+	+
Der Beistrich bei Aufzählungen	■	■	+	+
Der Beistrich in Sätzen mit als, weil, wenn, daß			■	+
Silbentrennung	■	+	+	+
Schwierige Formen der Silbentrennung: ck, st, tz		■	+	+
Umstellen des Abc nach bestimmten Lautgruppen:				
Selbstlaute, Mitlaute				
Umlaute, Doppellaute	■	+	+	+
Das Verknüpfen von Lautkörper und Schriftbild in folgenden Fällen:				
Wörter mit lang gesprochenem Selbstlaut ohne Dehnungszeichen		■	+	+
Wörter mit kurz gesprochenem Selbstlaut mit nachfolgender Mitlautverdoppelung		■	+	+
Wörter mit lang gesprochenem Selbstlaut und mit Dehnungszeichen		■	+	+
Wörter mit kurz gesprochenem Selbstlaut ohne nachfolgende Mitlautverdoppelung		■	+	+
Der S-Laut (s, ß, ss)				
im Inlaut		+	+	+
im Auslaut		+	+	+
in Verbindung mit anderen Lauten (st, ßt, ks, cks, gs, chs; x)		■	+	+
Wortgruppen mit folgenden Lauten: d, t; g, k; b, p		■	+	+
Wortgruppen mit seltenen Lauten: chs, cks, ks, v; x; ai		■	+	+
Wortgruppen mit Mitlauthäufungen, z. B. st, sp, bl, br ...		■	+	+
Einige häufig vorkommende Fremdwörter			■	+
Sehr oft gebrauchte Abkürzungen		■	■	+
Übung im Gebrauch des Wörterbuchs		■	+	+

3. Erläuterungen zum Stoffplan

Die im Stoffplan aufgeführten Lehraufgaben sind gruppiert nach den herkömmlichen Einteilungskategorien der deutschen Rechtschreibung. Die Zeichen Plus (+) oder Viereck (■) zeigen, wie die einzelnen Stoffe den verschiedenen Jahrgängen und Leistungsgruppen zugeordnet werden können. Auswahl und Anordnung trifft der Lehrer. Die Verbindung mit dem Sachunterricht ist dann gerechtfertigt, wenn ein Rechtschreibfall zwanglos auftritt.

Bei den Anforderungen an die Schüler ist ein differenziertes Angebot wichtig. Unterschiede im Arbeitstempo, in der Art der Aufnahme und der Verarbeitung des Rechtschreibstoffes verlangen individuelle Anforderungen. Die Einführung zeitlich begrenzter Kurse wird empfohlen.

Am Ende der Grundschulzeit sollen die Schüler einen sorgfältig ausgewählten und planmäßig entwickelten *Wortschatz* richtig schreiben können. Es ist zweckmäßig, wenn sich innerhalb der einzelnen Schulen und nach Möglichkeit in Verbindung mit Nachbarschulen die Lehrer über einen festen Bestand an Rechtschreibstoffen verständigen. Lehrer der Orientierungsstufe sollten ebenfalls mitwirken.

Vorbemerkungen

Es ist üblich geworden, Äußerungen zum Thema Rechtschreiben mit dem Schreckensruf: „Schulkreuz!“ zu beginnen. Wieviel Ärger, Verdrossenheit, Enttäuschung, Verbitterung, seelische Not und Qual für Schüler, Lehrer und Eltern wollen damit zum Ausdruck gebracht werden! Es ändert die Sache nicht, wenn wir den altbekannten Lehrerseufzer umwandeln in den Sinnspruch: „Singen, Sprechen und Hören sind Gaben Gottes, das Rechtschreiben aber erfand der Mensch und ist, wie alles Menschliche, vom Fehlerteufel bedroht.“

Was sagt die sogenannte öffentliche Meinung zum Rechtschreiben in der Schule? Wir entnehmen der Bayerischen Staatszeitung vom 2. April 1971 folgende Sätze:

„Rechtschreibsicherheit hat mit Intelligenz wenig zu tun. Belegt ist . . . , daß viele Lehrer trotzdem immer noch dazu neigen, orthographische Sattelfestigkeit als Gradmesser für ‚Begabung‘, ‚Charakter‘, Lernwille und Bildungsfähigkeit zu halten. . . . Bei ‚Schulversagen‘ muß immer gefragt werden, wer versagt hat: der Schüler oder die Schule. . . . Das Abendland wird nicht untergehen, wenn unsere Schulabgänger unsicher sind, ob sie Waage mit einem oder zwei a schreiben müssen, und das obendrein auch noch ziemlich unwesentlich finden. . . . Den Rechtschreibunterricht in der Schule zu entdramatisieren — das wäre einmal eine Reform, die überhaupt nichts kostet“ (S. 8).

Auf den gegenwärtigen Stand der Diskussion in der Fachwelt verweisen folgende Sätze aus dem neuen Lehrplan: „Die sichtbare Gestalt der Sprache ist durch Übereinkunft genormt. In der Rechtschreibung sind diese Normen festgelegt. . . . Die Gesellschaft verlangt, daß sich der einzelne an das durch Übereinkunft festgelegte Zeichensystem hält. . . . Die Ausnahmen, die es zu den Rechtschreibregeln gibt, das Ausbleiben einer vereinfachenden Rechtschreibreform und die vom Schüler geforderten visuellen, akustischen, motorischen und logischen Leistungen erschweren den Rechtschreibunterricht.“

Rechtschreiben und Lehrplanforschung

Aus einer mehr oder weniger spekulativen Beschäftigung mit Unterrichtsinhalten in Richtlinien und Stoffplänen ist neuerdings ein eigenes Arbeitsgebiet geworden: die Curriculumforschung. Auf präzis formulierte Lehr- und Arbeitsziele kommt es an, die dem Lehrer angeboten werden sollen, so daß es nicht mehr in sein Belieben gestellt ist, was der Stoffplan für seine Klasse enthält und wie die Eintragungen formuliert sind. Nun ist aber beim Rechtschreiben die Gefahr, zu verschwommenen Angaben zu gelangen, oder die einer durch Ideologien beeinflussten Lehrplangestaltung offensichtlich nicht in dem Maße gegeben wie etwa im Sachunterricht, der für die Möglichkeit zu mehrdeutigen Entscheidungen prädestiniert ist. Es fällt auf, daß in Veröffentlichungen zur Theorie der Lernziele keine Beispiele aus dem Rechtschreibunterricht bis jetzt gewählt worden sind. Rechtschreiben steht in der Rangordnung der von der Curriculumforschung zu überprüfenden Unterrichtsfächer demnach nicht an vorderer Stelle; denn es ist bereits „ein noch vergleichsweise genau zu prüfendes Gebiet“¹. Mager denkt dabei an den Vergleich mit Schulleistun-

¹ Robert F. Mager: Lernziele und Programmierter Unterricht, Weinheim: Beltz 1969

gen, denen „weniger exakte Maßstäbe zugrunde liegen“. Dann fährt er fort: „Was dagegen geschieht, wenn Lernende wie Lehrende auch anspruchsvollere Ziele als Rechtschreibung so definieren, daß sie prüfbar werden, das zu erkunden, haben wir noch vor uns“².

Allgemein gilt aber auch für das Rechtschreiben, daß Lernziele eindeutig zu formulieren sind. Zu vermeiden sind blasse Angaben wie: „Wir werden jetzt einen interessanten Rechtschreibfall kennenlernen!“ Wendungen wie „voll und ganz zu würdigen wissen“, „die Bedeutung von etwas erfassen“ und „Gefallen finden“ sind nach Mager abzulehnen, weil sie viele Interpretationen zulassen. Im Falle des Rechtschreibens sollte beispielsweise ein Einzelziel zum Ausdruck bringen, daß die Schüler erklären können, warum das Wort „hinein“ so abgeteilt wird „hin - ein“ und nicht „hi - nein“!

Über häufige Verstöße im Rechtschreiben

Zur Diskrepanz zwischen Sprechen und Schreiben:

Nur knapp 7% des deutschen Wortschatzes sind orthographisch eindeutig; zu 38% gibt es eine ungefähre Lauttreue.

29 Lautzeichen kennt das deutsche Abc; 92 Zeichen braucht der „Ausspracheduden“.

Wie verwirrend sind allein die Lautverbindungen cks, chs, gs und ks, die durch x ersetzt werden könnten!

Wir haben es also mehr mit Anders- als mit Gleichschreibung zu tun. Unter dem Titel „Fehlerkunde“ sind verschiedene Fehlersysteme entwickelt worden: von H. Weimer (Geläufigkeits-, Perseverations-, Ähnlichkeits-, Misch-, Gefühls- und Willensfehler), von A. Kern (Aufgabenfehler, Materialfehler, psychisch bedingte Fehler), von H. Plickat (nach deskriptiven Kriterien) und von P. Bischoff (mit Verwendung der Kernschen und Plickatschen Schemata ein „Sachstrukturelles Fehlersystem“)³.

Um bei der Auswahl einzelner Aufgaben im Rechtschreibunterricht (Lernziele) Schwerpunkte setzen zu können, soll eine Liste interessieren über Verstöße gegen orthographische Regeln nach ihrer Häufigkeit:

Groß- und Kleinschreibung	etwa 21%
Silbendehnung und -schärfung	etwa 21%
Konsonantenverwechslung d-t; gs-ks; chs-x; ig-ich-isch)	etwa 14%
Verwechslung von s-ß; ts-tz	etwa 10%
Zusammen- und Getrenntschreiben	etwa 8%
Endungen (Ent; end; en; ends)	etwa 8%
Superlative	etwa 4%
Umlaute	etwa 3%
Gebräuchliche Fremdwörter	etwa 3%
Verwechslung von f-w-v-ph	etwa 3%
Verwechslung von k-ch	etwa 3% ⁴
Verwechslung von kw-qu	etwa 2%

2 a. a. O., S. XIII

3 O. Watzke: Rechtschreibunterricht, München: List 1970; S. 26 ff. (dort ausführlich)

4 mitgeteilt von A. O. Jäger in „Rechtschreibungstests R-T“, Göttingen, Hogrefe 1968

Dem Klaflehrer wird empfohlen, Listen über die in seiner Klasse mehrmals falsch geschriebenen Wörter zu führen. Beispiel: Der Lehrer schreibt den Text für eine Nachschrift weitzeilig auf ein Blatt; findet er dann beim Korrigieren einen Fehler, so wird das betreffende Wort auf dem Papier des Lehrers unterstrichen oder durch Punkte markiert, um die Häufigkeit feststellen zu können. Aus diesen Unterlagen, ergänzt durch Verstöße aus dem gesamten Unterricht, wird eine Tabelle der häufig falsch geschriebenen Wörter zusammengestellt. Es folgen besondere Übungen mit diesen Wörtern in alten und neuen Texten.

Allgemeine Hinweise zum Problem der Übung im RS

1. Die heutige Rechtschreibung ist geschichtlich geworden und hat verschiedene Prozesse durchlaufen, deren Kenntnis von Fall zu Fall als eine Hilfe im RS wirksam werden kann. Vor allem muß deutlich werden, daß man sich beim RS nicht auf das Ohr allein verlassen darf.
2. Schreiben muß mit Sprechen, Hören und Lesen im Zusammenhang gesehen werden. RS ist deshalb nicht isoliert zu behandeln. Das bedeutet, daß z. B. ein schwieriges Wort erst dann zum Gegenstand des Rechtschreibens werden soll, wenn es zuvor nach den Gepflogenheiten der anderen Teilbereiche des muttersprachlichen Unterrichts erschlossen worden ist. Auf eine ansprechende Aufhellung des Wortinhalts ist besonders zu achten. Die rechtschriftliche Sicherung ohne jene Voraussetzungen bringt sich um ihren Effekt.
3. Durch Druck und Schrift hat das ursprünglich nur gesprochene Wort sichtbare Gestalt erhalten, die nach den Regeln einer Gestalterfassung erkennbar ist und in sich unterschieden werden kann, z. B. nach Länge und Kürze, nach dominanten Merkmalen, nach Fixpunkten in der Binnengliederung u. a. m. Das Erkennen und Einteilen von Elementen (Buchstaben, Lauten) und Teilgliedern (Silben) erfordern Maßnahmen der Schulung im aufmerksamen Beobachten und im verständigen Aus- und Durchgliedern von Wortganzen.
4. Auf seiten der Schüler bedingt das Aufdecken solcher Beziehungen ein Aufgebot von möglichst vielen „psychischen Dispositionen und Personbereichen“ (nach P. Bischoff), mit a. W. das Zusammenwirken kognitiver Prozesse mit emotionalen Regungen und Strebungen und mit dem Willen zum richtigen Schreiben. Beim Aneignen von Wortgestalten treten visuelle, akustische, motorische und logische Lösungshilfen in Aktion. Sie sind um so wirksamer, je bewußter der Schüler sie einzusetzen vermag.
5. Das Sichern eines begrenzten Wortschatzes, der nach sorgfältiger Auswahl getroffen worden ist, durch häufiges Wiederholen und Üben ist wichtiger als das flüchtige Durchnehmen vieler Wörter und Wortreihen. Einige wenige Grundgestalten, zum Schema geworden, lassen verhältnismäßig leicht weitere Wörter gleicher Struktur anbauen. Automatisch tritt eine Vermehrung des Wortschatzes ein.
6. Das Üben im RS ist grundsätzlich kein Anhängsel an eine durchgegliederte Unterrichtseinheit, sondern selbst ein regelrechter und vielseitiger Lernprozeß: mit Wiederholen, Probieren, Einprägen, Steigern des Tempos und des Gelingens in der technischen Ausführung bis zur automatischen Wiedergabe des Eingelernten.
7. Unterschiede in der Intelligenz und im Lerntempo der Schüler machen Differenzierung notwendig. Schon die Zahl der Wiederholungen beim Abschreiben muß von Kind zu Kind bzw. Rechtschreibgruppe zu Rechtschreibgruppe variiert werden.

8. Zu den Gepflogenheiten einer konsequent durchgeführten Rechtschreibübung gehört es, die Lern- und Arbeitsbereitschaft der Schüler zu wecken und immer wieder auf das gesteckte Ziel auszurichten. Man vergesse nicht, die Übungsziele durch die Schüler verbalisieren zu lassen. Dies regt zugleich den Willen zur Kontrolle an. Daß erst mehrere Durchgänge von der ersten Wiederholung an in zweckmäßig aufgeteilten Übungsphasen den Erfolg verbürgen, gehört längst zum Allgemeingut im Berufswissen der Lehrer.
9. Der Grundschule als Fundament des gesamten Schulunterrichts kommt ausschlaggebende Bedeutung auch für das Rechtschreibenlernen zu. Innerhalb der Grundschule ist es bereits das erste Schuljahr, etwa ab Mitte des Schuljahres, in dem die Einschulung in gezielte Rechtschreibübungen einsetzt. Bis zur Schuljahresmitte wird RS durch Erstlesen und Erstschreiben vorbereitet. Im Unterschied zu anderen Unterrichtsgegenständen kann auf dem Gebiet der Rechtschreibung eine Vorschulerziehung kaum Vorleistungen bringen.
10. Ziel der Rechtschreibübungen ist das Einprägen von Wortgestalten und ihr selbständiges, geläufiges und müheloses richtiges Wiedergeben in verschiedenen Texten für den Gebrauch in der Schule wie für das private gegenwärtige Leben des Schülers, für die weitere Ausbildung und für das künftige Erwachsenenasein.

Besondere Übungsformen

Übungsformen gibt es eine Vielzahl zwischen spielerischer Beschäftigung und auf Erfolg ausgerichtetem konzentriertem Lernen. Es folgen hier Hinweise auf einige praktikable Übungsformen. Der Schwerpunkt liegt dabei im ersten und zweiten Schuljahr; denn hier wird aller Grund für ein sicheres Auf- und Ausbauen des richtigen Schreibens gelegt, und zwar auf vielfältige Weise, die zugleich für alle weitere Rechtschreibarbeit die grundlegenden Übungsformen bereitstellt. Lehrerin Christine Pauly hat auf Anregung des Verfassers seit dem Frühjahr 1970 in ersten Klassen im Rechtschreiben nach dem neuen Lehrplan gearbeitet und dabei auch das Buch von Oswald Watzke zu Hilfe genommen: „Rechtschreibunterricht in der Grund- und Hauptschule“. Auf ihre praktischen Erfahrungen stützen sich die nachstehenden Vorschläge:

1. Übungsbereich: *Kennenlernen der Wortgestalten*

a) Abschreiben

Schon beim Anschreiben eines Tafeltextes helfen die Schüler der Lehrerin durch Mitsprechen in der Luft. Lesend in verschiedenen Formen (z. B. Vorlesen, stilles Mitlesen, Lesen mit verteilten Rollen, Chorlesen) nimmt das Kind optisch die Schriftformen wiederholt wahr und auf. Vom Mund der Lehrerin oder eines Mitschülers weg, der lautlos, aber mit deutlichen Bewegungen des Mundes (ebenfalls eine optische Struktur!) einzelne Wörter aus dem Text wiedergibt, wird mit gesteigerter Aufmerksamkeit von den Lippen abgelesen. Dann werden neben dem Tafeltext, nach Möglichkeit an einer Seitentafel, die Problemwörter für das Rechtschreiben gesammelt. Beim Aufschreiben der mustergültigen Schriftbilder „schreibt“ die Klasse in die Luft mit, dann auf dem Schülertisch mit und ohne Lippenbewegungen, langsam und schneller. Über das Erscheinungsbild eines Grundwortes wird in aller Ausführlichkeit gesprochen: über Länge, hervorstechende Merkmale, auffallende Buchstabengruppen und Vergleiche mit anderen Wörtern. Einzelbuchstaben werden angepeilt („Wer steht hinter dem dritten Buchstaben?“). Es folgt das Abschreiben, später auswendiges Nachschreiben. Anschließend

Aussprache über beobachtete Schwierigkeiten. Wiederholtes Ab- bzw. Auswendigschreiben, Kontrolle.

Man versäume nicht, die Schüler auf die Technik des Abschreibens selbst aufmerksam zu machen, damit ihnen diese Übungsform bewußt wird.

b) Übungsreihen

Die im Unterricht erarbeiteten und auch schon rechtschriftlich erfaßten Schlüssel- bzw. Problemwörter tauchen im gleichen Satzmuster auf. Die Übungsreihe wird zweckmäßig in einen Rahmen eingespannt. Beispiel: „In der Küche.“ (Überschrift). „Auf dem Herd stehen Töpfe und Pfannen. Die Mutter kocht Suppe. Die Mutter kocht Mus. Die Mutter kocht Erbsen. Die Mutter kocht Kartoffeln. Gabi schaut der Mutter zu. Die Mutter kocht Suppe, Mus, Erbsen und Kartoffeln.“

c) Unsinnsätze

Sie sind beliebter bei den Kindern als die oft langweiligen Übungsreihen und bieten größere Anreize. Der Schüler wird stärker gefordert. Beispiel: An der Wandtafel zeigt ein Bild den Vater mit Korb und Leiter vor einem Kirschbaum. Es entsteht der Text: „Im Baum hängen feine Kirschen. Vater möchte sie pflücken. Er stellt eine Leiter an den Baum. Er klettert hinauf. Es geht gut. Der Korb wird voll.“ Lesen, Herausklauen und Besprechen der schwierigen Wörter, Luft- und Bankschreiben. Später werden Textblätter zum Üben verteilt. Die Lehrerin schweigt. Die Kinder stutzen; denn sie lesen: „Kasperl will Kirschen pflücken. Er stellt den Baum an die Leiter. Er klettert mit dem Baum die Leiter hinauf. Er will den Korb in die Kirschen pflücken. O weh, Kasperl! Er macht alles falsch.“ Aussprache mit dem Zweck der Richtigstellung. Fortsetzen der Übung, differenziert: Stillarbeit allein oder mit dem Partner. Zusatzaufgabe für tüchtige Schüler. Lehrerin arbeitet mit den Schwächeren; ihnen wird auf einem weiteren Arbeitsblatt der Text in richtiger Folge vorgelegt zum Vergleichen oder zum Abschreiben. Kontrolle. Es ist wichtig, den Kindern bei dieser Übungsform klarzumachen, daß es sich nur beiläufig um einen Spaß handelt und daß das richtige Schreiben die Hauptsache ist.

d) Lückentext

Ein Text weist Lücken auf, wenn Satzglieder, einzelne Wörter oder bloß Buchstaben fehlen. Die Schüler ergänzen nach vorgegebenem Muster. Erst im 3. Übungsbereich (s. später) kann die Hilfe beim Ergänzen eines Lückentextes wegbleiben. Ein Zusammenhang mit den Übungen im Abschreiben besteht insofern, als es sich hier um eine Weiterführung handelt. Das Anbieten eines Lückentextes, dessen Sinnerfassung durch vorausgegangenen Unterricht gesichert ist, bedarf keiner besonderen Motivierung. Man beginne auf keinen Fall mit dem Lückentext. Es ist zweckmäßig, wenn die Lehrerin in einen vollständigen Text vor den Augen der Klasse durch das Ablöschen einzelner Buchstaben oder Buchstabengruppen die Wortlöcher entstehen läßt. Was folgt dann?: Bestimmen der fehlenden Teile, Hineinschreiben der Lückenfüller, rechtschriftliches Besprechen und Einprägen, wiederholtes Lesen, wiederholtes Ablöschen und Einsetzen der fehlenden Teile. Maßnahmen zur Differenzierung: Ausgabe eines Arbeitsblattes mit noch mehr Lücken im Text für die tüchtigeren Schüler; Arbeitsblätter mit sehr wenigen Lücken und mit Angabe der vollständigen Wörter am unteren Blattrand für die schwächeren.

2. Übungsbereich: *Einprägen der Wortgestalten*

a) Silbenrätsel

Mehrere durcheinandergewürfelte Silben aus zerlegten Wörtern sollen wieder zusammengesetzt werden. Man beginnt mit Namenwörtern; denn der Gestaltgipfel gibt den Wortanfang an, reizt zum Ergänzen aus der Vorstellung, zum ständigen Probieren und Nachdenken unter besonderer Beanspruchung der Augen. Das richtige Wort muß einen Sinn ergeben und zu einem Erfolgsgefühl führen, wenn alle Silben eingebaut und des Rätsels Lösung gefunden ist. Die Wortinhalte sind aus vorausgegangenem Unterricht (Sachunterricht) bekannt. Auf die Formulierung eines Zieles (in gemeinsamer Arbeit)

darf nicht verzichtet werden. Beispiel: „An der Wandtafel (oder auf Arbeitsblättern) stehen Silben. Sie gehören zu Wörtern. Diese Wörter kennen wir. Es sind die Namen von Blumen, die auf unserem Pflanzentisch stehen. Wir müssen die Silben zu richtigen Namen zusammensetzen. Es müssen sechs Blumennamen herauskommen.“ Schläumeier klauben zunächst die Silben mit den großen Anfangsbuchstaben heraus und schreiben sie als Wortanfänge untereinander. Legekärtchen dienen zum Abschluß der Kontrolle. Zusatzaufgabe: Die gefundenen Wörter werden in einer Übungsreihe verwendet (s. Übungsbereich 1. b).

b) Reime

Beim Suchen eines Reimwortes zu einem vorgegebenen Wort kommt die Analogiebildung ins Spiel und tritt der akustomotorische Weg in den Vordergrund. Diese am Anfang verhältnismäßig schwierige Übung verlangt umsichtige Einführung und Aufklärung über ihren Zweck. Wie bei den Gedichten in Lesebuch müssen Inlaut und Auslaut bei unseren Reimen zusammenpassen. Das Hinhören besonders üben! Auch auf die gleichförmigen Lippenbewegungen achten lassen! Gedichte aus Kinderbüchern vorlesen in der Weise, daß die Kinder das Reimwort selbst finden. Kindern kann auch ein Ball zugeworfen werden mit dem Aussprechen eines Wortes, zu dem ein Reimwort gefunden werden muß. Zweizeiler sind besonders beliebt: „Draußen weht ein kalter Wind, bleib daheim, mein liebes Kind.“ Bei Wandtafeltexten können die ersten Buchstaben eines Reimpaars vorgegeben werden. Auf Arbeitsblättern lassen sich abwechslungsreiche Übungen anlegen: Zweizeiler, deren Reimwörter fehlen oder nur lückenhaft vorgesetzt werden. Fehlende Reimwörter können auch in der Form eines Silbenrätsels am unteren Blattrand vorgegeben sein.

c) Lückentext: Buchstabenlücken

Ein vollständiger kurzer Text steht an der Tafel. Er wird nach den Übungsregeln des Rechtschreibens durchgearbeitet. Dann löscht die Lehrerin aus mehreren Wörtern einzelne Buchstaben oder Buchstabengruppen ab. Die Kinder schreiben ab und ergänzen. Die Kontrolle wird am wiederhergestellten Ganztext vorgenommen. Möglichkeiten zu qualitativer und quantitativer Differenzierung liegen auf der Hand.

d) Purzelwörter

Durch das Vertauschen der Buchstaben in einem Wort werden sein Sinn und seine Gestalt gestört. Solche Purzelwörter sind einem bekannten Sachzusammenhang zu entnehmen. Das Kind muß die richtige Wortgestalt bereits kennen, jedoch nicht oberflächlich, sondern aus zielbewußtem Anschauen verbunden mit Sprech- und Schreibmotorik. Außerdem sind die betreffenden Wörter mindestens durch Abschreiben vorher zu üben. Man verweile keinesfalls lange bei dem verfälschten Erscheinungsbild. (Die Einwände der Gestaltpsychologen dürfen als bekannt vorausgesetzt werden.)

3. Übungsbereich: *Automatisieren der Wortgestalten*

a) Bilderrätsel

Hier werden zu Bildern die bezeichnenden Wörter gesucht und aus dem Gedächtnis geschrieben. Mehrere Übungen aus den Übungsbereichen 1 und 2, z. B. Wortreihen müssen vorangegangen sein. Die Bilder werden nicht isoliert geboten, sondern vertreten in einem Text je ein Wort, das die Kinder finden und schreiben sollen. Aus Gründen der Differenzierung können besondere Maßnahmen getroffen werden: Einzelwörter auf Streifen oder in Silben oder mit Buchstabenlücken. Schwierig ist die Aufgabe, zu einer Bildreihe einen Text erarbeiten zu lassen.

b) Lückentext: Wortlücken

Die Angaben unter 2. c) gelten hier sinngemäß. Mehr als bei den Übungsbereichen 1 und 2 werden jetzt die Schüler im Umgang mit Lückentexten zu größerer Selbständigkeit

angehalten; denn sie sollen nun beweisen, daß sie über eingebaute Wortgestalten verfügen. In Zweifelsfällen dürfen die Kinder in ihren Heften nachschauen. Allmählich beginnt die Lehrerin mehr als bisher auf das Arbeitstempo zu achten und dessen Steigerung zu bewirken.

c) Aufschreiben

Die Schüler haben jetzt auswendig Gelerntes rechtschriftlich richtig wiederzugeben. Die bereits erwähnten Übungen im Abschreiben können sich auf dieser Stufe vorteilhaft auswirken. Außerdem zählt zu den Voraussetzungen des Auswendigschreibens (genannt Aufschreiben) das Schreiben nach Diktat. Zunächst begnügt sich die Lehrerin mit zwei bis drei inhaltlich miteinander verbundenen Sätzen, Reimen, Versen. Kinder, welche schwer lernen, erhalten Start- und Arbeitshilfen, z. B. in der Form von Lückentexten mit oder ohne beigegebene Füllwörter. Zur Selbstkontrolle (einschließlich Partnerkontrolle) werden die Kinder jetzt mehr angehalten. Der angesammelte Schatz an Aufschreibetexten wird von Zeit zu Zeit wieder ans Licht gehoben, d. h. schlicht, daß sie gelegentlich wiederholt werden.

d) Nachschriften (Übungsdiktate)

Es handelt sich um das Nachschreiben eingebaute Kurztexte. Das Schreiben nach Diktat liefert die Probe, inwieweit über Problemwörter schematisch bzw. automatisch verfügt wird. Unmittelbar vor dem Schreiben kann noch einmal auf schwierige Fälle eingegangen werden (Anschauen, Lautieren, Luft-, Bank-, Blindschreiben). Vor dem Einsammeln der Hefte wird der Text im ganzen langsam vorgelesen; die Kinder können laut und/oder leise mitsprechen. Nach den ersten Nachschriften wird das Schreibtempo beschleunigt. Wichtig: Auf keinen Fall dürfen die Diktate angsteinflößend betrieben werden!

Viel Mühe kostet es und viele Wege sind zu befolgen, wenn ein verhältnismäßig kleiner Wortschatz von der Anschauungsstufe über die Vorstellungsstufe in den Bereich der Automatisierung gehoben und damit zum rechtschriftlichen Besitz werden soll. Rank zitiert eine Behauptung von A. Kern, daß man sich in Kreisen der Lehrenden meist sehr gründlich über die Anzahl von Wiederholungen, die nötig sind, um ein Schriftbild in die unverlierbare, den Besitz garantierende Schemastufe zu bringen, täuscht. „Es ist wohl nicht zuviel gesagt, wenn man behauptet, daß die meisten Wörter im ersten Schuljahr durchschnittlich 300- bis 400mal gesehen, nachgefahren und geschrieben sein müssen, um schon schemahaft gewonnen zu sein. In den weiteren Schuljahren wächst die Kraft, Wortbilder rasch zu durchschauen und alsdann zu behalten, offensichtlich stark an. Aber bei schwächeren Rechtschreibern sind auch hier noch Wiederholungen anzunehmen, die hoch in die Zehnerzahlen hineinreichen⁵.“

Das Diktat

Schulpraxis und Fachliteratur halten sich an die Einteilung der Nachschriften in tägliche Kurzdiktate, in Übungsdiktate und in Prüfungsdiktate.

1. Das tägliche Kurzdiktat

Ein bis drei kurze Sätze, aus dem Unterricht bekannt, als Hausaufgabe oder in der Schule vorbereitet, werden im Deutschunterricht täglich diktiert, korrigiert (nach Vorlage vom Partner oder vom Lehrer) und verbessert. Dauer: etwa 10 Minuten. Es hat sich

⁵ „Lebendige Schule“ Nr. 2/1970, Klinkhardt S. 44/45

bewährt, für diesen Zweck zwei Hefte zu führen; eines ist immer zur Korrektur beim Lehrer, das andere hat der Schüler parat. Im Ablauf ist Einförmigkeit zu vermeiden, deshalb Abwechslung im „Stoff“ (er reicht von alltäglichen Redewendungen in Schule und Haus über Angaben beim Einkaufen oder auf der Post bis zu den Verszeilen eines Liedes), in der Form (nicht immer nur diktieren, sondern auch einmal Teile des Textes vorgeben oder als Lückentext anbieten) und in der Länge. Für mehrere Tage hintereinander können Teile eines zusammenhängenden Textes genommen werden. Grundsätzlich soll allmählich auf eine Steigerung in den Anstrengungen hingearbeitet werden. Von Zeit zu Zeit sind bereits früher diktierte Sätze wiederholend aufzugreifen.

In der 1. und 2. Jahrgangsstufe treten gelegentlich die sogenannten Wortdiktate im Rahmen der täglichen Rechtschreibübung auf. Um dabei einen Wortsalat zu vermeiden, halte man sich grundsätzlich an eine Wortreihe, die etwa aus dem Sachunterricht stammt. Beispiel: Die Ampel zeigt rot. Alle halten: Radfahrer, Motorroller, Personenwagen, Lastkraftwagen und ein Sattelschlepper. — Da es sich nicht um ein Aufschreiben für den Sachunterricht handelt, sind die Gepflogenheiten der rechtschriftlichen Begegnung mit Texten zu betonen.

2. Das Übungsdiktat

Ihm kommt eine zentrale Stellung zu. In der 3. und 4. Jahrgangsstufe darf das Übungsdiktat als eine ganz besonders angemessene Übungsform gelten. In der Handhabung zeichnet es sich durch Variabilität aus. So kann z. B. der Lehrer viele Hilfen geben oder sich stark zurückhalten, wobei dann das Übungsdiktat mehr oder weniger in die Nähe des Prüfungsdiktates rückt. Als Richtzahlen gibt P. Bischoff an: in der 2. Jahrgangsstufe etwa 20 bis 40 Wörter, in der 3. Jahrgangsstufe etwa 40 bis 60 Wörter und in der 4. Jahrgangsstufe etwa 60 bis 80 Wörter*.

Eine Vielfalt an Abwechslung kann das Übungsdiktat in der Durchführung bieten wie das folgende Beispiel zeigt. Zu beachten ist, wie im Blick auf die verschiedenen Grundleistungen zwischen den einzelnen Ebenen des Visuellen, Akustischen und Motorischen die Akzente verschieden gesetzt werden und wie zugleich eine quantitative und qualitative Differenzierung stattfindet.

Der Text:

Ein ehrlicher Finder.

Gerhard findet einen Geldbeutel. 40.— DM sind darinnen. Gerhard geht zur Polizei und liefert seinen Fund ab. Nach ein paar Tagen wird er zur Polizei bestellt. Gerhard erfährt, daß eine Rentnerin den Geldbeutel verloren habe. Sie freut sich über den ehrlichen Finder. 2,— DM und eine Tüte Äpfel schenkt sie ihm. Gerhard ist glücklich.

Vorarbeiten: Vertrautwerden mit dem an die Wandtafel geschriebenen Text durch Vorlesen und Nachlesen. Klären und Festigen des Wortschatzes, freie Wiedergabe des Inhalts, nach Möglichkeit auch im szenischen Spiel, Leseübungen mit Sorgfalt im Ausdruck wie in der Lesefertigkeit und Mitteilen der Absicht, daß es sich um einen Text zur Übung im richtigen Schreiben handelt.

Rechtschriftliche Behandlung:

a) Das Herauslösen und Gruppieren der Problemwörter dient einer ersten näheren Erfassung der Wortgestalten nach Bild und Klang. (Nennt Hauptwörter! Zählt sie! Sucht das kürzeste, dann das längste! Schreibt die Tätigkeitswörter heraus! Nun gehen wir auf Jagd nach Wörtern, in denen sich gerne der Fehlerteufel versteckt, weil sich Mitlaute häufen oder die Aussprache von der Schreibweise stark abweicht! U. a. m. . . .).

6 Paul Bischoff: Grundlagen und Praxis des Rechtschreibunterrichts, Hannover: Schroedel 1969, S. 103

b) Erstes Schreiben des Textes in gemeinsamer Arbeit:

Erster Satz: Gerhard findet einen Geldbeutel. (Der Lehrer weist die Schüler an, diesen Satz einfach abzuschreiben. Gesprochen wird nichts. Es wird daran erinnert, daß man diesen Satz auf einen Blick erfassen und abschreiben kann und nicht Wort für Wort.)

Zweiter Satz: 40,— DM sind darinnen. (Die Tafel ist zugedeckt, der Lehrer spricht den Satz einmal vor und die Klasse muß ihn sofort aufschreiben.)

Dritter Satz: Gerhard geht zur Polizei und liefert seinen Fund ab. (Der Lehrer gibt den Satz an der Tafel vor und läßt ihn beim Anschreiben von den Schülern in die Luft mitschreiben. Dann schreiben ihn die Kinder „blind“. Der Satz wird ausgelöscht. Gesprochen wird nichts mehr. Die Schüler schreiben ihn auswendig auf.)

Vierter Satz: Nach ein paar Tagen wird er zur Polizei bestellt. (Dieser Satz bleibt unsichtbar, er wird zweimal vorgesprochen und dann niedergeschrieben.)

Fünfter Satz: Gerhard erfährt, daß eine Rentnerin den Geldbeutel verloren habe. (Dieser Satz wird vom Lehrer angeschrieben. Dann werden einzelne Buchstaben und dann Wörter ausgelöscht, so daß am Schluß nur noch ein dürres Gerippe übrigbleibt. Zu diesem Satz wird überhaupt nichts gesprochen. Aufschreiben.)

Sechster Satz: Sie freut sich über den ehrlichen Finder. (Der Lehrer diktiert in Flüstersprache mit deutlichen Lippenbewegungen.)

Die schwächsten Schüler der Klasse dürfen jetzt, wenn nicht schon früher, aufhören und etwa eine Zeichnung zum Text fertigen. Der Lehrer kann sie aber auch weiterschreiben lassen und die Mithilfe durch einen tüchtigen Platznachbarn gewähren.

Siebter Satz: 2.— DM und eine Tüte Äpfel schenkt sie ihm. (Dieser Satz wird weder schriftlich noch mündlich vorgegeben. Zum Anreiz schreibt der Lehrer lediglich an: „2.— DM — — Tüte Äpfel — — —.“ Die Schüler müssen sich selbst an den ganzen Satz erinnern und diesen aufschreiben.)

Letzter Satz: Gerhard ist glücklich. (Diese drei Wörter schreibt der Lehrer vor, stellt es aber jedem Kind frei, sie auswendig zu schreiben oder abzuschreiben.)

Abschluß: Den tüchtigsten Schülern wird nun Gelegenheit gegeben, die Geschichte durch ein paar passende Sätze selbständig zu erweitern.

c) Nacharbeiten:

Fehlersuche, Fehlerbesprechung und -verbesserung sollen bald erfolgen; denn in Stillarbeit (zu Hause oder in der Schule) geht es an das Einüben des Textes. Im Laufe einer Woche wird dieser dann in das Rechtschreibheft nach Diktat des Lehrers geschrieben.

Nach einiger Zeit kann der Text erneut vorgenommen werden. Er wird in die Vergangenheit übersetzt. Wörter werden ausgetauscht. So können z. B. statt der Rentnerin ein Schulmädchen und statt des Gerhard eine alte Frau entsprechende Rollen übernehmen.

Leistungsschwächere Schüler erhalten den Text ohne Veränderungen zur Wiederholung vorgesetzt.

3. Das Prüfungsdiktat

Unvorbereitet trifft es die Schüler zur Überprüfung ihrer Sicherheit im Rechtschreiben und zur Ermittlung von Zensuren. In der Grundschule hat es lediglich in der 4. Jahrgangsstufe eine gewisse Berechtigung. In diesem Punkt gehen die Meinungen auseinander. Watzke empfiehlt pro Monat drei Übungsdiktate und ein Prüfungsdiktat für die Schuljahre drei und vier.

Durch die Neuregelung der Bestimmungen über den Übertritt von der Volksschule in eine weiterführende Schule (Aufnahmeverfahren) ist das Prüfungsdiktat wieder stark ins

Gespräch gekommen. Die ergänzenden Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung für die Volksschule (EBASchOVO) sehen zweimal im Jahr regional einheitliche Probearbeiten vor: „Im Fach Deutsch besteht die erste Probearbeit aus einem Aufsatz und einem Diktat, die zweite Probearbeit aus einem Aufsatz und Aufgaben aus der Sprachlehre.“ Es darf erwartet werden, daß im Zuge der Neuregelung auch eine Abkehr von dem schematischen Prüfungsdiktat, das sich aus alter Zeit erhalten hat, eintritt zugunsten eines psychologisch orientierten Leistungstests. (Warum sollte das Diktat nicht mit Hilfe eines Lückentextes geboten werden? Alle Schlüssel- bzw. Problemwörter sind einzusetzen.)

Abschließende Bemerkung

Die Aufmerksamkeit der Fachwelt und der Öffentlichkeit hat sich in den vergangenen Jahren wieder verstärkt den Problemen des Unterrichts im Rechtschreiben zugewandt. Dafür ist die ständig steigende Zahl an Publikationen ein sichtbares Zeichen. Das besondere Interesse gilt dem Phänomen der Legasthenie und dem programmierten Rechtschreiben. Daneben behauptet nach wie vor die Fehlerkunde und -behandlung ihren Platz. Seit einiger Zeit spricht man auch wieder einmal von der Rechtschreibreform. Zu den Schwerpunkten, die uns Lehrer angehen, zählen neuerdings die Frage nach dem Grundwortschatz, die Differenzierung und der rechte Gebrauch von Arbeitshilfen. Im Rahmen dieses Beitrags kann auf die vorstehend erwähnten Schwerpunkte nicht in Kürze eingegangen werden. Auf die einschlägige Fachliteratur wird verwiesen.

Literatur

Alexander Beinlich: Über das Erlernen der Rechtschreibung. Handbuch des Deutschunterrichts, Band I. Emsdetten: Lechte 1969⁵

Paul Bischoff: Grundlagen und Praxis des Rechtschreibunterrichts. Hannover: Schroedel 1969

Klaus Doderer: Wege in die Welt der Sprache. Stuttgart: Klett 1965

Der Große Duden, Band I: Die Rechtschreibung. Mannheim: Bibl. Institut 1968¹⁶

Karl Graucob: Der muttersprachliche Unterricht in der Grundschule. Essen: Neue Deutsche Schule o. J.

Johannes Guthmann: Deutsche Rechtschreibung für die Grund- und Hauptschule. München: Oldenbourg 1971

Johannes Guthmann: Fachkommentare für die bayerische Volksschule zu den Richtlinien 1966, Teil 2. München: Oldenbourg 1969

Häfner — Plickat: Grundwissen Kleines Deutsches Wörterbuch. Stuttgart: Klett 1970

Hermann Helmers: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett 1967

Hans Heumann: Unser Grundschulwörterbuch. Essen: Tellus o. J.

Karlheinz Ingenkamp: Lese- und Rechtschreibschwäche bei Kindern. Weinheim: Beltz 1970

Artur Kern: Rechtschreiben in organisch-ganzheitlicher Schau. Braunschweig: Westermann 1967

Artur Kern: Das rechtschreibschwache Kind. Freiburg: Herder 1966³

Karl Rank: Sprachliche Situationen im Unterricht der Volksschule. Donauwörth: Auer 1966

Karl Reumuth/A. O. Schorb: Der muttersprachliche Unterricht. Bad Godesberg: Dürr 1963

Oswald Watzke: Rechtschreibunterricht in der Grund- und Hauptschule. München: List 1970

Alfred Angermeyer

ANHANG :

Grundwortschatz der Grundschule

Zusammengestellt von Regierungsschuldirektor Georg H a a s , Münchberg, entnommen: „BLLV — Praxishelfer“, herausgegeben vom Hochschulreferat des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes.

1. Jahrgangsstufe

Aufgabe:

Arbeit an der Schaffung des **Grundstockes** für innere Gruppenbildung (A. Kern). d. h.: Eine Anzahl von bestimmten, dieser Altersstufe angemessenen **Wortgestalten** werden in der Unterrichtsarbeit immer klarer gegliedert, in ihren Unterteilen erfaßt und schließlich als **Ganze** rechtschreibmäßig aus dem Gedächtnis geschrieben.

Ziel:

Am Ende des 1. Schuljahres müssen von den Schülern (mit Ausnahme der nachweisbar Recht-schreib-Minderbegabten) die folgenden Wortgestalten ohne vorherige Anschauung und ohne längere Überlegung niedergeschrieben werden können; d. h. für diese Wortgestalten muß die Schemastufe erreicht sein:

Namenwörter:

Abend	Christkind	Hase	Maler	Rad	Tasche
Apfel	Doktor	Haus	Mann	Regen	Tisch
Arm	Ei	Haut	Maus	Reh	Tuch
Ast	Eimer	Himmel	Messer	Rose	Tür
Auge	Eis	Hof	Milch	Sachen	Tüte
Auto	Feld	Holz	Mond	Sack	Uhr
Bach	Fenster	Hose	Mund	Sand	Vater
Ball	Fleisch	Hund	Mutter	Schere	Vögel
Baum	Frau	Hut	Name	Schiff	Wald
Bein	Gabel	Igel	Nase	Schirm	Wand
Bett	Garten	Jesus	Nest	Schlitten	Wasser
Blatt	Gas	Kasper	Ofen	Schnee	Weg
Blumen	Glas	Kern	Ohr	Schuh	Wiese
Brot	Gott	Kind	Oma	Schule	Wind
Bruder	Gras	Kuchen	Opa	Schwester	Wolke
Buch	Gummi	Leder	Paul	Sonne	Wurst
Butter	Hand	Licht	Post	Stern	Zahn
Christbaum	Hans	Loch	Puppe	Tag	Zug

Zeltwörter:

baden	graben	kaufen	lesen	scheinen	suchen
bauen	haben, hat	kochen	machen	schlafen	tut
essen	helfen	kommen	malen	schneiden	waschen
fangen	holen	lachen	rennen	sind	weinen
finden	ist	laufen	rufen	singen	werden
geben	kann	legen	sagen	spielen	zeigen

Eigenschaftswörter:

arm	fein	kalt	neu	rund	warm
blau	gut	klein	reich	schwer	weich
dumm	hell	lang	rot	voll	weiß
faul	hoch	naß			

Sonstige Wörter:

alle	den	heim	mein	so	wie
am	der	her	mit	über	wir
an	dich	ich	nein	um	wo
auf	die	ihn	nicht	und	zu
aus	du	im	oben	uns	
da	ein	in	oder	vor	
das	er	ja	schon	was	
dem	für	kein	sie	wer	

Weg:

(Beispiel: Das Wort „Garten“ soll eingeübt und zum Schema werden.)

1. Ausgangspunkt ist die Wortgestalt, das Wortbild, das Schriftbild

a) Anschauliches Schriftbild vorgeben! Der Lehrer muß auf dieser Stufe selbst das ordentliche, zuchtvolle Tafelbild geben! (Nicht Buchstaben — sie lernen wir im Schreiblehrgang — sondern das Wortganze! Das Wort ist nicht Buchstabensumme, sondern Struktur!)

b) Abschreiben von der Tafel

Das Abschreiben ist ein Grundpfeiler des gesamten Rechtschreibgebäudes.

Genaueres Anschauen des Wortes;

Nachfahren mit dem Finger

(Ein Wort sehen ist doppelt so viel wert, als ein Wort hören!)

Luft- und Bankschreiben

Das Wort (der Satz) wird auf den Block (ins Heft) geschrieben.

Das ganze Wort (der ganze Satz) muß, ohne daß das Kind nochmal an die Tafel schaut, geschrieben werden!

Kontrolle (Vergleich des Geschriebenen mit dem Tafelbild!)

Die Wortbilder nicht mit bunter Kreide zerstören!

c) Aufschreiben — Wortvorstellung

Das Abschreiben in ein aufschreibendes Abschreiben überführen — das Vorstellungsbild ist noch eine Hilfe dabei.

Das Wort „Garten“ befindet sich auf der Vorstellungsstufe, d. h. seine Gestalt ist da, geht aber wieder verloren, wenn es nicht weiterhin bewußt vor das Auge gebracht wird, bis das Gedächtnis es als

d) Wortschema

bereitstellen kann. Bis zur abstrahierten, entsinnlichten, mechanischen Beherrschung des Wortes ist es bewußt immer wieder in kleine Diktate einzubauen. Wenn nach längerer Zeit dieses Wort wieder erscheint, und ohne Fehler geschrieben wird, ist das Wort zum Schema geworden und wird im

2. Kontrollheft (Schema — Wortregister) des Lehrers eingetragen

Ohne statistische Überwachung der Wörter auf der Anschauungs-, Vorstellungs- und Schemastufe ist ein planmäßiger und produktiver Rechtschreibunterricht vor allem in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe nicht möglich.

Zweck des Kontrollheftes: Lenkung der Wortwiederkehr streng systematisch

Ein praktischer Weg: Anlegen eines Ordners (Heft) nach dem Abc; in dem Wortwiederkehr in Textganzen und Diktaten festgehalten wird.

Unser Wort „Garten“ erscheint im Kontrollheft beim Buchstaben G:

G (Hauptwörter)	g (Zeitwörter)	g (Wiewörter u. a.)
Gras	graben	gern
Garten	gucken	gut
Gott		grau

Was erkennt der Lehrer?

„Gras ist nach 13maliger Wiederholung in die Schemastufe eingerückt (das Wort ist unterstrichen).

„Garten“ ist 5mal wiederholt (Vorstellungsstufe; es bedarf weiterer Wiederholungen hin zur Schemastufe).

„Gott“. Die Wortgestalt ist gegeben, erste Übung ist durchgeführt.

Diktate für Sicherungsübungen stellt der Lehrer an Hand seines Kontrollheftes zusammen.

2. Jahrgangsstufe

Aufgabe:

Erweiterung des Grundstockes für innere Gruppenbildung.

Ziel:

Vom Abschreiben allmählich zum Aufschreiben kommen; möglichst ganze Sätze auswendig niederschreiben; neben der visuellen auch die akustomotorische Methode anwenden.

Am Ende der 2. Jahrgangsstufe müssen von den Schülern (mit Ausnahme der Rechtschreib-Schwachbegabten) die folgenden Wortgestalten in die Schemastufe übergeführt und in kurzen Sätzen in Prüfungsdiktaten geschrieben werden können.

Namenwörter:

Amsel	Faden	Juli	Mantel	Pflanze	Sturm
Arbeit	Fahrer	Junge	Markt	Pfund	Tante
Arzt	Familie	Juni	Mauer	Plastik	Tasse
Asche	Farbe	Kaffee	Maurer	Platz	Tee
Bagger	Feder	Käfer	Max	Polizei	Tier
Bahn	Fett	Kamin	Mehl	Pony	Tod
Bank	Feuer	Kartoffel	Mensch	Quelle	Treppe
Berg	Finger	Katze	Minute	Reise	Tulpe
Besuch	Flügel	Kerze	Mittag	Ruhe	Unfall
Biene	Fräulein	Kette	Moos	Same	Verkehr
Birne	Friedhof	Kirche	Morgen	Schatten	Weizen
Blut	Frühling	Klasse	Musik	Schrank	Welt
Blüte	Fuß	Kleid	Mütze	Schüler	Wetter
Boden	Gast	Kohle	Nadel	Schutzmann	Winter
Brief	Geld	Kopf	Nachbar	Seife	Wurzeln
Brücke	Gemüse	Korn	Nacht	Sommer	Xaver
Chor	Geschichte	Kran	Neger	Sonntag	Zange
Dach	Gesicht	Land	Not	Spiel	Zeit
Dorf	Gewitter	Laterne	Nüsse	Stadt	Zimmer
Durst	Glocke	Leben	Obst	Star	Zucker
Ecke	Glück	Lehrer	Öl	Staub	Zunge
Eiche	Hals	Leute	Onkel	Stoff	Zweig
Eisen	Hammer	Lied	Ostern	Straße	
Eltern	Herbst	Löffel	Paket	Strom	
Ende	Herr	Luft	Papier	Stück	
Erde	Herz	Mädchen	Pfennig	Stuhl	
Fabrik	Jahr	Mai	Pferd	Stunde	

Zeitwörter:

backen	fallen	heizen	putzen	sitzen	vergessen
beten	fehlen	hören	quälen	sollen	verlieren
bekommen	fliegen	hupen	rechnen	sprechen	wachsen
bitten	fragen	hüpfen	regnen	springen	werfen
bleiben	freuen	jubeln	riechen	stehen	wissen
blühen	frieren	kämmen	ruhen	steigen	wohnen
brennen	führen	klettern	schenken	stellen	wollen
bringen	gehen	kriechen	schicken	sterben	wünschen
bürsten	gewinnen	lassen	schlagen	teilen	zählen
danken	gießen	lieben	schmecken	tragen	ziehen
denken	grüßen	liegen	schreiben	treiben	
erzählen	halten	müssen	schreien	treten	
fahren	hängen	nehmen	sehen	trinken	

Eigenschaftswörter:

alt	fertig	grün	lieb	schlecht	tief
besser	fleißig	heiß	offen	schnell	tot
billig	frisch	jung	recht	schön	übrig
braun	gelb	krank	reif	schwach	
brav	gerade	kühl	rein	schwarz	
dick	gesund	kurz	sauber	spät	
dunkel	gleich	langsam	sauer	süß	
dünn	groß	leicht	scharf	teuer	

Sonstige Wörter:

als	genug	jetzt	sehr
außen	gestern	links	unten
bald	halb	neben	unter
dann	heute	nie	viel
dies	hier	morgen	wenn
dort	hinten	oben	zuerst
durch	immer	ohne	zuletzt
fort	innen	paar	zusammen
ganz	jede	rechts	zurück

Zahlwörter:

eins	zehn
zwei	elf
drei	zwölf
vier	
fünf	
sechs	
sieben	
acht	
neun	

Weg:

1. Halbjahr: Fast täglich Blitzdiktate (z. B. nach Durchsicht der Hausaufgabe — 2 Sätze daraus diktieren!) Durchsicht durch Banknachbar.

Erfolg: Zunahme des Wortschatzes und der Wortbildvorstellungen bzw. Wortbildschemata.

Mitte des Schuljahres: Der Stoffumfang wächst! Daher ist ein tägliches Diktat nicht mehr möglich. **Jetzt 2 Nachschriften pro Woche.**

Wichtig: Der neue Tafeltext enthalte wenig neue Wortbilder!

Bei der Vorbereitung nur noch **schwierige und wenig geläufige Wortbilder** nachschreiben lassen.

2. Halbjahr: „Individuelle Vorbereitung“

Jedes Kind sucht die Wörter, die **ihm schwierig** erscheinen; diese Wörter mehrmals nacheinander schreiben lassen.

Ab und zu kann einmal ein Wort lautiert werden.

Wisse: Lautieren ohne die Vorgabe des Wortbildes ist sinnlos! Die akusto-motorische Lösungsmethode muß ganz unter Führung der visuellen Lösungsmethode stehen. Alle Regeln über Dehnung und Schärfung, Klein- und Großschreibung sind dem Kinde noch unbekannt. Es hat bis dahin nur eine einzige Regel kennengelernt:

„Nach einem Punkt fängt man groß an!“

Die Fähigkeit, Wortbilder zu behalten, nimmt zu. Das Kind vermag Wortbilder rasch in die Schemastufe zu überführen.

Daher: Zwischen Vorbereitung und Niederschrift des Diktates wird eine **Zwischenzeit** eingeschoben.

Bemerkungen: **Drucktexte** in Schreibschrift wiederzugeben ist eine schwierige „Übersetzungsarbeit“.

Kontrollhefte von den Schülern führen lassen!

Differenzierungen (Förderung in Gruppen) beachten!

Der Leistungsstand der Klasse bzw. der Leistungsgruppen ist **vor** Übertritt in die 3. Jahrgangsstufe durch Prüfungsdiktate festzustellen.

3. Jahrgangsstufe

Aufgabe:

- a) Weiterer Ausbau des Grundstockes von Wortschemata. Dadurch ist auch der Einsatz der analogen Lösungsmethode in immer höherem Maße möglich. (Schnabel — Gabel — Hagel) Fortführung des Verschmelzungsprozesses von visueller und akusto-motorischer Lösungsmethode, die weitere Verankerung des Druckschriftwortbildes.
Erste Maßnahmen des „neuen Lehrers“ bei Übernahme der Klasse:
1. Überprüfung des Grundstockes für innere Gruppenbildung mit Hilfe des Kontrollheftes des früheren Lehrers (Jhrgsst. 1 und 2)
 2. Einsicht in die Prüfungsdiktate vor Abschluß des 2. Schuljahres
 3. Zusammenstellen der typischen Fehlerarten
- b) Regeln: 1. Nach Fragesätzen ein Fragezeichen
2. Zahlwörter werden klein geschrieben
3. ck und tz stehen nur nach kurzem Selbstlaut

Ziel:

1. Ausgiebiges Üben analoger Nachbildungen
2. Aus dem Abschreiben wird immer mehr ein Aufschreiben (Größerer Umfang der Texte — Zwischenzeiten vergrößern)
3. Planmäßige Übungen mit dem Nachschlagbuch

Zu Ziel 1:

a) Mittlauthäufungen am Wortanfang

Bl, bl, Br, br;
Pr, pr, Pf, pf, Pfl, pfl;
Gl, gl, Gr, gr, Gn;
Kl, kl, Kr, kr, Kn, kn;
Dr, dr;
Tr, tr, Qu, qu;
Schl, schl, Schr, schr, Schn, schn, Schm, schm, Schw, schw;
St, st, Str, str, Sp, sp, Spr, spr;
Fl, fl, Fr, fr, Zw, zw;

- Weg: 1. Sammeln der Wörter mit Hilfe des Nachschlagbuches
2. Ordnen der Wörter nach Wortart
3. Partnerdiktate — Übungen auf Block

Beispiel: Blech, blind, brauchen
 Blatt, blaß, brennen
 Blume, blau, braten
 Blüte, bloß, bringen

b) Die Umlaute:

a — ä

Beispiel: a) Bach — Bäche u. a.

- b) ich wasche, du wäschst, er wäscht
c) lang — länger — am längsten u. a.

o — ö a) Ton — Töne u. a.

- b) groß — größer — am größten u. a.

u — ü Gut — Güter, kurz — kürzer u. a.

au — äu a) Zaun — Zäune u. a.

- b) ich laufe — du läufst — er läuft u. a.

c) Mitlautverdoppelung nach kurzen Selbstlauten

- a — ä: Stall, Barren, Mann, Damm,
fallen, starren, Kanne, Schwämme, Affe, Latte, Mappe, Wasser u. a.
- o — ö: Rolle, Sonne, Sommer, Stoff, Gott, Hölle,
wollen, donnern, kommen, offen u. a.
- u — ü: Müller, schnurren, Brunnen, Kümmel u. a.
- e: Keller, zerren, Henne, stemmen, Neffe, Bett, Treppe, essen u. a.
- i: Wille, still, gewinnen, schwimmen, Schiffchen, bitter, Lippe, Kissen, Bissen u. a.

d) Der lange Stammselflaut

aa	ee	oo	ah	äh	oh
Aal	Beet	Boot	nah	näher	roh
Saal	Beere	Moos	Rahm	Krähe	froh
Haar	leer	Moor	Rahmen	Ähre	Mohn
Paar	Meer		lahm	wählen	Lohn
Waage	Teer		zahn		Bohne
Staat	Te		Hahn		wohnen
	See		Zahn		Kohle
	Schnee		Sahne		Sohle
	Klee		Zahl		Ohr
	Kaffee		Pfahl		bohren
			wahr		
			Nahrung		
			fahren		
öh	uh	üh	eh	ih	ieh
Höhe	Schuh	Mühe	Reh	ihm	Vieh
Höhle	Kuh	blühen	Zehe	ihn	fliehen
Röhre	ruhen	glühen	sehen	ihr	ziehen
	Huhn	Bühne	stehen		ziehst
	Stuhl	Mühle	zehn		zieht
	Uhr	kühl	mehr		sieht
		Führer	dehnen		
		führen	Mehl		
		früher	Fehler		
			fehlen		
			Lehrer		
			lehren		
			kehren		

e) Die Kurzmacher: ck, tz, ß

- ck: Acker, Hacke, Jacke, Sack, Fleck, Decke, Wecker, wecken, flicken, schicken, picken, dick, Wickel, Rock, Stock, Socken, Brocken, locken, Zucker, schlucken, jucken, Stück, Rücken, bücken, pflücken, zurück
- tz: Platz, Katze, kratzen, Netz, hetzen, Fetzen, Metzger, jetzt, Witz, Schnitzel, sitzen, flitzen, Klotz, trotzen, Schutz, Schmutz, putzen, Mütze, Pflütze, Geschütz
- ß: Faß, Baß, blaß, naß,
Riß, Gebiß, Biß,
Schloß, Geschoß,
Nuß, Schuß, Fluß, Kuß

f) Verschiedene Vorsilben:

- be — er — zer — ver
begrüßen — erzählen — zerplatzen — versprechen

g) Mehrere Mitlaute als Stammauslaute

nd Sand Mond Rinde Stunde Kind finden Pfund	nt Kante Tinte Mantel Winter	nz Schwanz Kranz Münze Kanzel Tanz tanzen glänzen	ns Gans Hans eins Linse	nf Senf fünf	nsch Mensch Wunsch
nst Gespenst Fenster finster	mt Samt Zimt	mk Imker	mp Lampe Wimpel Pumpe	mst Hamster	mpf Kampf Dampf Strumpf schimpfen
ld Wald bald Feld Geld mild melden	lz Salz Pelz Holz Pilz Walze salzen	lt kalt alt falten Schalter Halter halten	lp Tulpe	lch Milch solche	ls Hals Felsen
lb Salbe Silbe halb gelb	lsch falsch	lk Volk Balken melken	lf Schilf elf zwölf	rm Darm Schirm arm Wurm Turm Sturm Ärmel	rz Herz kurz Schürze Wurzel stürzen
rk Mark stark Quark Werk Birke Gurke	rt Bart hart Wort Karte Sorte Torte	rg Burg Berg Spargel sorgen	rd Pferd Herd Erde Norden	rsch Kirsche Marsch	rb Farbe Korb
rch Kirche Storch Märchen	rf werfen scharf	rst Horst Wurst	rp Körper		

Zu Ziel 2.:

Gegenüber der 2. Jahrgangsstufe in der 3. Jahrgangsstufe mehr systematische Sammel- und Ordnungsarbeit — Ab- und Aufschreiben — Blitzdiktate — Nachschriften 2- bis 3mal wöchentlich

Zu Ziel 3.:

Geeignete Nachschlagbücher:

Mein erster Duden
erschieden im Bibliographischen Institut Mannheim;
Färber, Frohes Schaffen mit der Rechtschreibfibel
Bayer. Schulbuch-Verlag;
Essner-Jungke, Sieh nach und schreib richtig

Schroedel-Verlag, Darmstadt;
 Augenreich, Ich weiß etwas, was du nicht weißt
 Verlag Moritz Diesterweg;
 Kade, Mein erstes ABC — Mein zweites ABC
 Verlag Dümmler, Bonn;
 Heumann, Unser Grundschulwörterbuch, Tellus Verlag;
 Häfner, Suche selber
 Klett Verlag

4. Jahrgangsstufe

Die Fähigkeit, Wortbilder aufzunehmen und zu behalten, ist auf dem Höhepunkt angelangt. Ab- und Aufschreiben können zurücktreten. Die Nachschrift nimmt nicht mehr so breite Stellung ein.

Aufgabe:

1. Neuartige Wortzusammenstellungen mit Hilfe analoger Nachbildungen

2. Regeln:

- Die Teile von Aufzählungen werden durch Beistrich getrennt, wenn sie nicht durch „und“ oder „oder“ verbunden sind.
- Nach langem Selbstlaut ändert sich das **ß** nicht.
- Beim Abteilen kommt der letzte Mitlaut auf die neue Zeile.

Ziel:

Folgende Rechtschreibfälle müssen behandelt und gesichert werden:

1. Das Dehnungs-h

Kohle, Höhle, Stahl, Kehle, Lehm, Rahm, Ruhm, Bühne, Lohn, Sohn, Föhre, Fuhre, Gefahr, Nahrung;
 nehmen, dehnen, mahnen, rühmen, kehren, bohren, verehren, verzehren, führen, fehlen;
 kühl, zahm, kühn;
 (Übungen: In Wortfamilien; Steigerungsformen der Eigenschaftswörter; Beugungen der Zeitwörter)

2. Die s — ß — ss Lautzeichen:

- | | |
|--------------|---------------------------------|
| Hals-Hälse | lesen: lese, las, gelesen, lies |
| Rose-Röschen | reisen: reise, reiste, gereist |
| Fels-Felsen | u. a. |
| u. a. | |
 - | |
|--|
| Faß — Fässer — das Faß, des Fasses, dem Fasse |
| Schuß — Schüsse — der Schuß, des Schusses, dem Schusse u. a. |
| Gasse — Gäßchen; Tasse — Täßchen u. a. |
| Ich fasse — ich faßte — ich habe gefaßt |
| Ich muß — ich mußte — ich habe gemußt u. a. |
| Ich muß — du mußt — er muß — |
| Wir müssen — ihr müßt — sie müssen u. a. |
| lassen: laß! laßt! |
| vergessen: vergiß! vergeßt! |
 - | |
|------------------------------------|
| Spaß — Späße (ß bleibt) |
| groß — größer — am größten |
| Strauß — Sträuße |
| heiß — heißer — am heißesten u. a. |
-
- | | | | | |
|--------|--------------|----------|----------|------|
| d) chs | Achse | wachsen | cks | ks |
| Flachs | Sachsen | wechseln | Knicks | Koks |
| Wachs | Eidechse | | Klecks | Keks |
| Lachs | Verwechslung | | klecksen | |
| Fuchs | Büchse | | | |

3. Der richtige Stammselflaut

- a) i oder ü
- b) ie oder ü
- c) e oder ö

Deutliche Aussprache. Benutzung des Wörterbuches.

4. Wörter mit seltenen Buchstaben

- a) **Ch — ch**
Christus, Christkind, Christbaum, Chor, Choral, christlich
- b) **V — v**
Vers, Verein, Veilchen, Vase, Verbrecher, Vergißmeinnicht;
verwegen, vorn, violett;
Klavier, Larve, Pulver, brav
- c) **J — j**
Jahr, Januar, Jesus, Juni, Juli, Jünger, Jüngling, Jude, Jäger, Johannes;
jemand, jetzt, jauchzen, jawohl
- d) **X — x**
Xaver, Max, Axt, Faxen, Hexe, fix, Nixe, Felix
- e) **y**
Bayern, Pony, Zylinder, Myrte, Teddybär
- f) **ai**
Mai, Laich, Hain, Saite, Waise, Kaiser, Hai, Rain, Maid, Mais

5. Nachsilben, Endungen

- | | | | | |
|--------------|-------------|---------------|---------------|-------------|
| a) ig | lich | zig | b) igt | icht |
| lustig | fröhlich | zwanzig | Predigt | Dickicht |
| mutig | ehrlich | vierzig | | Habicht |
| fleißig | freundlich | fünfzig | | Kehricht |
| hastig | höflich | sechzig | | Röhricht |
| steinig | ängstlich | siebzig | | |
| eisig | | achtzig | | |
| wässerig | | neunzig | | |
| | | merke: | | |
| | | dreißig | | |
| c) in | ine | | | |
| Sabine | Maschine | | | |
| Kamin | Rosine | | | |
| Kaninchen | Marine | | | |
| | Gardine | | | |
| | Violine | | | |
| | Mandarine | | | |
| | Lawine | | | |
| | Apfelsine | | | |

1. Stellung des Leselehrgangs im Sprachunterricht des ersten Schuljahres

Auf allen Stufen des Lehrgangs stellt der mündliche Sprachunterricht eine wesentliche Bedingung für den Erfolg des Lesenlernens dar. Er lenkt die Kinder zum bewußten Umgang mit der Sprache hin und fördert den richtigen Sprachgebrauch. Durch artikulierendes, rhythmisches Sprechen und durch Beobachtung der Lautbildung wird die lautliche Durchgliederung vorbereitet und gefördert. Die Erweiterung des Wortschatzes und der Erwerb neuer Ausdrucksformen steigern die Fähigkeit, auch unbekannte Texte zu erfassen. Andererseits bietet sich die Möglichkeit, Wortschatz und Sprachformen gelesener Texte im mündlichen Sprachunterricht aufzugreifen. Die wechselseitige Durchdringung von mündlichem Sprachunterricht und Lesenlernen erhöht die Lernintensität; der Abbau bestehender Sprachbarrieren wird unterstützt und damit zugleich die Ungleichheit von Bildungschancen vermindert.

2. Aufgaben des Leselehrgangs

Am Ende des ersten Schuljahres sollen die Kinder Texte, die ihrem Sprachverständnis entsprechen, in Druck- und Schreibschrift lesen können. Dabei soll der Inhalt selbständig erfaßt werden. Als Voraussetzung dafür sind folgende Leistungen notwendig (Teilziele):

Ein Bestand an Wörtern (Wortgestalten) und häufig auftretenden Buchstabengruppen (Silben, Endungen, Signalgruppen) ist als Hilfe zum flüssigen Lesen verfügbar.

Die Kinder kennen die Buchstaben und die ihnen entsprechenden Laute sicher und erfassen ihre Funktion innerhalb der Wörter.

Sie bauen Wörter geläufig ab und auf.

Sie reihen beim Lesen nicht nur Wörter aneinander, sondern sind zu überschauendem Lesen fähig. Die Vorwegnahme von Inhalt und Form steuert den Lesevorgang. Sie ermöglicht sinnerfassendes, sinngestaltendes und geläufiges Lesen.

Am Ende des ersten Schuljahres sollen die Kinder in der Lage sein, nach stillem Lesen einfacher Texte selbständig das Wesentliche zu erkennen.

3. Zum Leselernverfahren

Für den Leselehrgang bieten sich verschiedene Verfahren an: Es kann vom Satz, vom Wort oder von Wort *und* Laut ausgegangen werden. Die Verfahren unterscheiden sich vor allem im ersten der drei Hauptabschnitte des Leselehrgangs.

a) Der Ausgang vom Satz oder Wort ermöglicht im besonderen Grade eine suchende Lernhaltung der Kinder und selbständiges Fortschreiten im Lehrgang. Bei bereits vorhandenen Vorkenntnissen für das Lesenlernen muß die erste Lehrstufestufe entsprechend gestrafft werden.

Für den Beginn mit Sätzen oder Wörtern sind kurze Wortgestalten mit prägnanten optischen und akustischen Merkmalen geeignet. Sie sollen das Kind inhaltlich ansprechen und in wechselnden Sinnzusammenhängen und Satzformen auftreten. Das Beachten von Wiedererkennungsmerkmalen soll von Anfang an gefördert werden. Bewußte Unterscheidung von Schriftbildern wird u. a. durch Verwechslungskonflikte provoziert. Eine begrenzte Anzahl intensiv geübt und

dadurch sicher eingepprägter Schriftbilder ist die Basis für das weitere Durchgliedern der Wörter und das Gewinnen der Buchstaben und Laute. Kinder, die geringe Leistungen in der optischen und akustischen Gestaltgliederung aufweisen, bedürfen einer individuellen Förderung.

Das Einbeziehen von Lauten von Anfang an ermöglicht eine straffe Steuerung des Lernprozesses, die jedoch die Entfaltung der Selbsttätigkeit der Kinder nicht verhindern darf. Durch Anwendung der Laute in Wörtern wird auf frühzeitiges Verständnis der Lautschrift hingearbeitet. Vokale und stimmhafte Konsonanten eignen sich für dieses Verfahren.

- b) Die Erschwerung der Aufgabenstellung bei fortschreitender Durchgliederung der Schriftbilder soll in Übereinstimmung mit der Leistungsfähigkeit der Schüler stehen. Die Bildung von Leistungsgruppen ist hierfür zweckmäßig.

Im einzelnen sind im zweiten Lehrgangsabschnitt folgende Aufgaben zu erfüllen:

Beim Ausgang vom Satz oder Wort:

Abhebung gleicher Buchstaben und Buchstabengruppen, im allgemeinen zuerst am Anfang, dann am Ende und im Inneren der Wörter; Zuordnen ihres Lautwertes; deutliches Akzentuieren im Hörbild und im Schriftbild.

Beim Ausgang von Wort und Laut:

Erfassen von Buchstaben und Buchstabengruppen bzw. Lauten und Lautgruppen innerhalb von Wörtern.

Fortschreiten zum vollen Durchgliedern der Wörter. Diese Phase des Leselehrgangs verlangt vielfältige und intensive Übung: Ab- und Aufbau von Wörtern, Verwandlungsübungen durch Austausch von Buchstaben und Wortteilen, Zusammenfügen getrennter Silben und Wortteile, Ergänzungsaufgaben usw.

Weiterführung der Durchgliederungsübungen an Sätzen und Texten, z. B. durch Umstellungs- und Ergänzungsaufgaben, Lückentexte. Trotz Vielfalt und Intensität der Übungsarbeit soll auch in diesem Abschnitt das Lesen von Texten nicht in den Hintergrund treten.

- c) Das Erlesen neuer Schriftbilder setzt eine planmäßig aufbauende Steigerung der Schwierigkeiten voraus. Die Hilfen zur Erfassung des Inhalts (z. B. Illustrationen, vorangehendes Unterrichtsgespräch usw.) treten allmählich zurück. Wortschatzerweiterungen und Ausdrucksverbesserung fördern die Fähigkeit, neue Texte zu lesen. Gegen Ende des Schuljahres steht das Bemühen um selbständiges, sinnerfassendes und sprachgestaltendes Lesen im Vordergrund. Hierzu tragen auch Übungen bei, bei denen Erfassung und Durchdringung des Inhalts durch besondere Maßnahmen gefördert werden, z. B. kritischer Vergleich von Bild und Text; Ordnen, Vervollständigen, Verändern und Weiterführen von Geschichten usw.

Als Ausgangsschrift für das Lesenlernen (Fibelschrift) bieten sich gemischte Antiqua, Prima und Schreibschriften an. Das Nachmalen („Drucken“) der gemischten Antiqua durch die Kinder kann eine wertvolle Hilfe zu genauem Aufnehmen der Schriftbilder darstellen. Es unterstützt die Merkmalserfassung und bahnt die Feinunterscheidung der Schriftbilder an. Buchstabenweises Abmalen soll frühzeitig in ein „Auswendigschreiben“ von Wörtern übergeführt werden. Allerdings ist das Nachmalen der Druckschrift als Hilfe für das Lesenlernen zu verstehen und kann einen systematischen Schreiblehrgang nicht ersetzen, der von Anfang an seiner eigenen Fachgesetzlichkeit unterliegt.

4. Gesichtspunkte der Differenzierung

Die unterschiedliche Ausgangslage der Schulanfänger und später sich ergebende Leistungsunterschiede müssen berücksichtigt werden. Nur so kann bei jedem Kind ein optimaler Lehrgangserfolg erreicht werden.

Im Hinblick auf die Leistungsschwachen erfordert die Verwirklichung einer lern-effektiven Differenzierung folgende Maßnahmen:

- Möglichst genaue Klärung der vorliegenden Lernschwierigkeiten und ihrer Ursachen, in besonderen Fällen durch Schularzt und Schulpsychologen;
- Bildung flexibler Fördergruppen innerhalb des Klassenverbandes oder auch klassenübergreifend im Rahmen der Verfügungsstunden. Jedes Kind sollte nur so lange in einer Fördergruppe bleiben, als dies unerlässlich ist.
- Durchführung eines gezielten Trainingsprogramms unter Einsatz geeigneter Hilfsmittel.

Ziel der Differenzierungsmaßnahmen soll aber auch die Förderung der leistungsfähigen Kinder sein.

- Dabei handelt es sich um das Bereitstellen lehrgangsbezogener Ergänzungsaufgaben, um Leerlaufstrecken bei rasch arbeitenden Schülern zu vermeiden.
- Darüber hinaus werden leistungsfähige Kinder innerhalb der Klasse, aber auch übergreifend auf Parallelklassen, zu Fördergruppen zusammengefaßt. Das trifft besonders für Kinder zu, die bei Schuleintritt bereits lesen können. Für sie ist eine Zusammenstellung von Texten und Arbeitsaufgaben als zusätzlicher Lese- und Übungsstoff erforderlich.
- In jedem ersten Jahrgang soll eine Klassenbücherei zur Verfügung stehen, die ausreichend Lesestoff (kürzere und längere Texte) enthält. Ihre Bedeutung für den Erfolg des Leseunterrichts hängt davon ab, ob der Lehrer sie in planvoller und didaktisch differenzierter Weise verwendet.

Je nach didaktischer Absicht können mit der Zuteilung der Lesestoffe Aufgaben verbunden werden, z. B. Stellungnahme zum Inhalt, zeichnerische Darstellungen bestimmter Szenen, Vergleiche von Geschichten usw. Die Ergebnisse informieren den Lehrer über das Leseverständnis der Kinder. Dabei darf aber die Freude am Buch nicht zerstört werden.

Vergleich des neuen Lehrplans mit den Richtlinien von 1966

1. Verkürzung des Erstleseunterrichts

Das Lesenlernen wird auf das erste Schuljahr beschränkt. In den R 66 hieß es: „Am Ende des zweiten (Schuljahrs) muß der Schüler einfache, kindgemäße Texte lesen und sinngemäß wiedergeben können“ (S. 38), während im neuen Lehrplan festgelegt wird: „Am Ende des ersten Schuljahres sollen die Kinder Texte, die ihrem Sprachverständnis entsprechen, in Druck- und Schreibschrift lesen können. Dabei soll der Inhalt selbständig erfaßt werden.“

Der Grund für diese Änderung liegt nicht darin, daß Vorschulkenntnisse vorausgesetzt werden, die zum großen Teil noch nicht existieren, sondern darin, daß die Gefährdung leistungsschwacher Kinder durch Hinausschieben des Lesenlernens ins zweite Schuljahr vermieden werden soll. Dem Lesenlernen kommt für den Erfolg der weiteren Schularbeit besondere Bedeutung zu; das soll auch in der für den Leselehrgang im ersten Schuljahr aufgewendeten Zeit zum Ausdruck kommen (vgl. Stundentafel!). Es wird auf eine Intensivierung des Leseunterrichts abgezielt, gestützt auf die Erfahrung, daß planvolle Förderung imstande ist, erhebliche Lücken auszugleichen.

2. Lernziel- statt Methodenfestlegung

Die R 66 legten den Lehrer im Hinblick auf das Lehrverfahren weitgehend fest, dagegen wurden nur wenige Angaben über die zu erreichenden Ziele gemacht. Im Lehrplan 1971 werden die verbindlichen Lernziele detailliert angegeben, die Bindung an ein bestimmtes Verfahren fällt weg.

Um so notwendiger ist es, durch häufige Kontrolle des Lernerfolgs beim einzelnen Kind den Leistungsfortschritt auf die Lernziele hin zu prüfen. Das geschieht mit Hilfe von Zwischenzielen (Feinzielen), die entsprechend dem Lehrgangsaufbau und -fortschritt aufgestellt werden. Die Entwicklung rationeller, rasch anwendbarer und abwechslungsreicher Formen der Leistungsfeststellung dient der Objektivierung des Unterrichts. Die herkömmlichen Wege zur Prüfung des Lernfortschritts können einbezogen werden, aber mit möglichst exakter Erfassung vergleichbarer Ergebnisse. Es gibt Vorschläge für eine „lernzielorientierte Leistungsfeststellung“, die den Unterricht wenig belastet und guten Einblick in den Leistungsstand der Kinder gewährt (Waetzmann 1970). Für das frühzeitige Erkennen von Lücken, aber auch für gezielte Begabtenförderung ist die Kontrolle des Lernfortschritts in kurzen Abständen unerlässlich.

Im neuen Lehrplan wird der Zusammenhang des Erstleseunterrichts mit anderen Aufgaben des Erstunterrichts noch stärker als bisher betont. In diesem Punkt wird der Ansatz der R 66 weitergeführt. Das betrifft den Einbezug des Lesenlernens in die umfassendere Aufgabe des Sprachunterrichts und die Orientierung an der vorgeordneten pädagogischen und didaktischen Zielsetzung des Erstunterrichts. Die Erreichung dieser Ziele entzieht sich der Leistungsfeststellung. Sie hängt von einem Lehrer ab, der Erstleseunterricht als Glied der Gesamtaufgabe sieht und realisiert.

3. Zur „Methodenfreiheit“

Die Konsequenz der in Punkt 2 dargestellten Verschiebung ist die, daß verschiedene Verfahren des Lesenlernens zur Wahl gestellt werden: „Es kann vom Satz, vom Wort oder von Wort und Laut ausgegangen werden.“

Der Sinn dieser Bestimmung ist, den Lehrer vor sachlich unzulässigen Festlegungen zu bewahren. Es ist damit aber kein Freibrief für die Vorschläge erteilt, die heute in so großer Zahl angeboten werden. Alle Angebote werden abzulehnen sein, die pädagogisch, fachwissenschaftlich oder psychologisch nicht zureichend begründet sind:

Es widerspricht dem Stand lernpsychologischer Erkenntnis, in der ersten Phase des Leselehrgangs Laute und Buchstaben zu lehren, ohne ihre Funktion für das Lesen einer Lautschrift erkennen zu lassen. Wenn der Lehrplan die Möglichkeit nennt, vom Wort *und* Laut auszugehen, so bezieht sich das zunächst auf Kinder mit Vorkenntnissen und auf Leistungsfähige, denen erhöhte Anforderungen zugemutet werden können. Die Formulierungen im Lehrplan bringen das Ziel deutlich zum Ausdruck: „Durch Anwendung der Laute in Wörtern wird auf frühzeitiges Verständnis der Lautschrift hingearbeitet.“ Dabei läßt der Lehrplan erkennen, daß eine Auffassung an Geltung gewinnt, die dem Laut schon in früheren Phasen des Lesenlernens eine besondere Bedeutung zukommen läßt. In diesem Sinne heißt es: „Die Einbeziehung von Lauten von Anfang an ermöglicht eine straffe Steuerung des Lernprozesses.“ Dabei muß die „Entfaltung der Selbsttätigkeit der Kinder“ gewährleistet werden und das „frühzeitige Verständnis für die Lautschrift“ gesichert sein. Bei einem solchen Lehrgang ist dann auf richtige Abfolge der Laute und ihrer Schwierigkeiten besonders zu achten, weshalb — nach dem Text des Lehrplans — „Vokale und stimmhafte Konsonanten sich für dieses Verfahren eignen“.

Ohnehin ist — praktisch und theoretisch — deutlich geworden, daß viele der Übungs- und Schulungsmaßnahmen, die den „synthetischen“ Verfahren eigen waren, auch in „ganzheitlichen“ Lehrgängen erforderlich sind. Die Alternative ganzheitliches — synthetisches Verfahren ist unhaltbar geworden, die Unzulänglichkeit der Extrempositionen wurde erkannt. Gerade in dieser Situation ist aber eine Besinnung wichtig: Die Wendung vom „Abwarten und Reifenlassen“ zum „gezielten Fördern“ (was wiederum nicht als Alternative verstanden werden darf) erscheint notwendig und berechtigt, aber sie bringt die Gefahr mit sich, daß der Lehrer in eine einseitig-führende Rolle gerät. Das wäre nicht nur aus lernpsychologischen Gründen abzulehnen. Der pädagogischen Zielsetzung, die wir dem Erstunterricht zuordnen (vgl. Kommentar „Erstunterricht“) würde ein Vorgehen widersprechen, das die Kinder gängelt, statt ihre Initiative bei der Allein- und Zusammenarbeit zu wecken und ihnen den Sinn ihres Lernens, auf allen Stufen des Lehrgangs, verständlich zu machen. Je differenzierter unser Wissen über Teilakte des Lernens wird, um so wichtiger ist es, den Gesamtzusammenhang und vor allem die übergeordnete pädagogische Aufgabe im Blick zu behalten.

Erörterung der Hinweise „Zum Leselernverfahren“

Im Lehrplan werden drei Lehrgangsabschnitte unterschieden. Hierbei handelt es sich um eine Dreiteilung, die in der Eigenart der Sache begründet ist und deshalb auch bei verschiedenen Darstellungen des Lesenlernens wiederkehrt. Das Lesen einer Lautschrift ist ein so schwieriger und komplexer Vorgang, daß zu seinem Erlernen eine Phase der Vorbereitung (Anbahnung), eine der Erschließung der Lautschrift und eine der selbständigen Anwendung des Gelernten notwendig sind, auch als Vor-, Haupt- und Anwendungsstufe des Leselehrgangs bezeichnet. Eine solche Einteilung darf aber nicht als starres Unterrichtsschema verstanden werden (vgl. Rabenstein 1970).

1. Die Vorbereitungsphase

Das Ziel der Vorbereitungsphase besteht darin, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß dem Kind in der nächsten Phase des Lehrgangs die Lautschrift erschlossen und verfügbar gemacht werden kann. Hierzu sind folgende Teilaufgaben zu erfüllen:

a) Die Bereitschaft zum Lesenlernen soll gefestigt werden

Das ist durch dreierlei Maßnahmen möglich: Weckung und Förderung des Sachinteresses, Vermittlung von Erfolgserlebnissen, sachfremde Motivierung.

Es ist unser Bestreben, dem Kind von Anfang an den Sinn seines Lernens verständlich zu machen. Das erfordert schon in dieser Phase „echtes Lesen“, d. h. Sinnentnahme aus Schrift an interessierenden Inhalten zu vollziehen. Alle zusätzlichen Übungen, wie z. B. im Wiedererkennen von Buchstabenformen, sollen vom Kind als „Lesehilfe“ verstanden werden.

Neben dem Bemühen um verständiges Lesenlernen spielt die Vermittlung von Erfolgserlebnissen eine wichtige Rolle, bei den Leistungsschwachen in erhöhtem Maße. Eine dem einzelnen Schüler angemessene Schwierigkeitssteigerung ist Voraussetzung dafür.

Die stark wechselnde und oft nur kurzzeitige Lernbereitschaft zwingt den Lehrer, häufig sachfremde Beweggründe, wie Tätigkeitsbedürfnis, Spielbereitschaft, Darstellungsfreude, Neugier, soziale Motive . . . in Anspruch zu nehmen. Ihr allmählicher Abbau und die Anbahnung einer ausdauernden Bereitschaft zum Lernen ist Aufgabe dieses Lehrgangsabschnitts.

b) Durch vereinfachtes Lesen sollen grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden

Schrift ist Träger von Bedeutungen; diese Erfahrung besitzen Schulanfänger. Sie sind deshalb bereit, Schriftbildern Bedeutungen zuzuordnen. Dabei kann es sich um Sätze (Rudi malt), um Wörter (Hans) oder um Buchstaben als Bedeutungsträger (o!) handeln. Damit die Schriftbilder wiedererkannt werden können, müssen sich die Kinder Wiedererkennungsmerkmale einprägen. Auf diese Weise ist eine vereinfachte Form des Lesens möglich, die bereits „Sinnentnahme aus Schrift“ darstellt.

Werden bekannte Wörter in neuer Reihenfolge sinnvoll zusammengestellt, so ver-

mag der Anfänger sogar, neuen Sinn aus Schrift „herauszulesen“: Rudi malt — Eva malt; Rudi malt Eva. Dabei setzt der Lehrer freilich voraus, daß die letzte Satzform bekannt ist; nur dadurch kann der neue Sinn entdeckt werden.

Bei solchem Vorgehen werden grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt: Die Kinder lernen Schriftbilder nach optischen Merkmalen unterscheiden, wobei die Formen der Buchstaben allmählich geläufig werden. Sie prägen sich Wortbilder ein, die sie dann auf einen Blick wiedererkennen. Sie lernen, was ein Buchstabe, ein Wort, ein Satz ist. Sie erwerben Fertigkeiten beim Vergleichen von Schriftbildern, beim Durchgliedern von Sätzen usw.

Diesen Weg gehen die Verfahren, bei denen Satz oder Wort am Anfang steht. Ihm haftet die Gefahr „sinnratenden Lesens“ an, wenn dem Einprägen von Unterscheidungsmerkmalen zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird. Hierauf muß der Schwerpunkt der Arbeit in diesem Lehrgangsabschnitt liegen, sollen Zeitvergeudung und Fehleinstellung vermieden werden. Frühzeitiges Bewußtmachen der Unterscheidungsaufgabe und Vermittlung vieler Hilfen begünstigen den Lernerfolg. Wiederholtes Lesen, zumal bei gleicher Aufeinanderfolge der Wörter, genügt keinesfalls. Zusätzliche Übungen sind notwendig, bei denen Buchstabenformen, -stellung und -folge, neben Gestaltmerkmalen des Wortbilds, als Unterscheidungsmerkmale eingepägt werden: Schriftbildvergleiche, auch mit Verwechslungskonflikt bei häufig verwendeten Wörtern (Rudi-Rosi, Peter-Petra), „Verzaubern“ durch Buchstabenveränderung, Ergänzen von Schriftbildern aus dem Gedächtnis, Umstellung von Buchstaben usw. — an der Tafel, mit Wortkarten am Setzkasten, im Buch. Die gegliederte Auffassung der Schriftbilder wird durch Darstellen, schrittweise zum Auswendigdarstellen hinführend, sehr gefördert. Deshalb wird das Nachmalen der gemischten Antiqua durch die Kinder als wertvolle Hilfe der Merkmalseinprägung und Feinunterscheidung im Lehrplan besonders hervorgehoben (vgl. hierzu Kommentar „Erstschreibunterricht“!). Vermehrung des Wortbestands, Unterscheidungsübungen und Maßnahmen, die der Einprägung von Merkmalen dienen, gehen in dieser ersten Phase Hand in Hand. Die Fehlform des „sinnratenden Lesens“ kann durch eine so intensive Arbeit an einem begrenzten Wortbestand sicher vermieden werden; gelegentliche Verwechslungen sind ohne Bedeutung.

Der Einbezug von Lauten in den ersten Lehrgangsabschnitt geht über diese Lehrziele hinaus. Dabei werden dem Kind Buchstaben nicht nur als Sinnträger (o! a! ei! m!), sondern als Träger eines sinneutralen Lautes vermittelt. Das bedeutet, daß es sich dabei nicht nur um eine Vorbereitung der Erschließung der Lautschrift, sondern bereits um eine Anbahnung des Verständnisses der Lautschrift handelt. Hierfür sind ganz einfache Wörter notwendig, an denen sich die Laute leicht erfassen lassen und die sich womöglich auch lautlich variieren lassen (li, la, lu — singt die kleine Schwester). Der Fehlweg der Künstelei muß vermieden werden.

c) Das Lesenlernen soll durch mündliche Spracharbeit planvoll unterstützt werden

Im täglichen Unterrichtsgespräch und bei vielen besonderen (nicht mechanisierenden!) Sprechübungen werden Wortschatz und Ausdrucksfähigkeit gefördert. Dadurch wird das Erfassen von Inhalt und Form der Lesetexte erleichtert.

Der Lehrer zielt darauf ab, daß dem Kind die Sprache als eigene Wirklichkeit ins Bewußtsein tritt. Es lernt, die Sache und ihre Abbildung von ihrer grafischen (Schriftbild) und verbalen Symbolisierung (Satz, Wort) zu unterscheiden. Das ist notwendig, damit an der Sprache als Gegenstand des Unterrichts gearbeitet werden kann.

Die nächste Lehrgangsstufe hängt in ihrem Erfolg wesentlich davon ab, daß die Voraussetzungen zur lautlichen Durchgliederung geschaffen werden. Hierzu tragen alle jene Übungen bei, die die Kinder auf Sprechvorgang und Lautstruktur der Sprache hinweisen. Deshalb haben Sprechspiele, Abhörübungen bei „Flüstersprache“, Abzählreime, Beobachten der Lautbildung (z. B. bei Empfindungslauten), Artikulationsübungen usw. von Anfang an ihren Platz im Leselehrgang. Sie rücken dem Kind die gesprochene Sprache in den Blick und leiten die akustisch-sprechmotorische Aufgliederung ein.

2. Die Phase der Erschließung der Lautschrift

Das Ziel ist, dem Kind das Prinzip der Lautschrift verständlich zu machen und ihm die Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die zum Lesen der Lautschrift notwendig sind.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß selbständiges Lesen von Texten nur zum Teil auf Übersetzung von Schrift in Lautung angewiesen ist; häufig werden bekannten Schriftbildern direkt Bedeutungen zugeordnet, ferner spielen beim Erschließen von Texten der Sinnrahmen, Satzformen und die Abfolge der Wörter eine erhebliche Rolle. Es wäre deshalb falsch, sich auf der Hauptstufe des Lehrgangs einseitig mit der Übersetzung von Schrift in Lautung zu befassen. Ein solches Vorgehen könnte zum Abgleiten in wortweises Lesen führen. Nachdem W. Müller die Vielfalt der beim Lesen notwendigen Leistungen aufgedeckt hat (vgl. Schwartz S. 205 ff.), ist die Wichtigkeit der Arbeit am Text erst recht deutlich geworden. Deshalb ist sie als der unerläßliche Rahmen für eine erfolgreiche Erschließung der Lautschrift auch auf dieser Stufe zu betrachten.

a) Die selbständige Auseinandersetzung mit Texten soll weiterhin gefördert werden

Das betrifft alle Texte, in denen bekannte Wörter in neuer Zusammenstellung erscheinen. Die Kinder lernen, den Sinngehalt zu suchen und zu finden, indem sie zum Beachten bekannter Wörter, Wörterfolgen und Satzformen, sowie zum Überschauchen von Wörtergruppen und Sätzen angehalten werden. Hierfür bieten sich neben Lesestücken auch alle jene Übungen an, die Textänderungen oder -ergänzungen verlangen. Es kann sich dabei um Umstellen von Wörtern und Sätzen handeln, aber auch um Lückentexte und Vervollständigung von Sätzen oder Geschichten. Dadurch wird Vorarbeit für das selbständige Lesen in der nächsten Phase geleistet.

b) Das Verständnis der Lautschrift soll erworben werden; die Buchstaben und wichtige Buchstabengruppen sollen in ihrem Lautwert erfaßt werden

Die „Übersetzung“ von Schriftbildern in ihre Lautung wird vom Lesenden in verschiedener Weise vorgenommen. Es kommt vor, daß lautierend verfahren wird:

A-k-a-z-i-e, daß bekannte Lautkomplexe zusammengesetzt: wer-fen oder bekannte Wörter abgewandelt werden: Wand-wandeln. Viele Kombinationen sind möglich. Das bedeutet, daß die Kinder sowohl Buchstaben und Laute als auch Buchstaben-gruppen und Lautkomplexe erwerben müssen, letztere vor allem auch deshalb, weil sie als „Signalgruppen“ zur Erleichterung des Lesens beitragen (Warwel 1967).

Beim Ausgang des Lehrgangs vom Satz oder Wort ist es zweckmäßig, zunächst einzelne Buchstaben mit ihrem Lautwert an Wörtern gewinnen zu lassen. Die Erfahrung zeigt, daß Buchstaben und Laute am leichtesten abgehoben werden, die am Anfang der Wörter stehen. Erst später sollen Buchstaben am Ende, zuletzt solche im Inneren der Wörter folgen. Wörterzusammenstellungen erleichtern die Gleichheits-abstraktion. Die Kinder erfahren, daß die Lautkenntnis der Buchstaben ihnen das Auffinden der Bedeutungen erleichtert: Wie könnte das Wort heißen, das mit dem Laut M beginnt? Damit ist ein erster Schritt zum Verständnis der Lautschrift getan. Nicht selten wird dem Kennenlernen der verschiedenen Lautwerte eines Buchstabens (vor allem bei e und o) zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Durch entsprechende Wörterzusammenstellungen können unterschiedliche Klangfarbe, aber auch Länge und Kürze, die das gleiche Zeichen ausdrücken kann, bewußt gemacht und eingeprägt werden.

So wichtig das Abheben der Buchstaben ist, wobei sie im Zusammenhang der Wörter verbleiben, so ist es andererseits notwendig, sie auszugliedern und ihnen ihren „Normallaut“ zuzuordnen (Buchstabenhaus!), um Verständnis der Lautschrift zu erreichen.

Neben dem Kennenlernen von Buchstaben und Lauten läuft der Erwerb charakteristischer Buchstabengruppen einher, denen die entsprechenden Lautkomplexe zugeordnet werden. Wir wählen dabei jene Buchstabengruppen aus dem verfügbaren Wortbestand aus, die häufig und wirksam beim Durchgliedern der Schriftbilder helfen: Hand, Sand, Wand (später: Land, Rand, Band, Gewand, fand, band . . .). Neben Anlaut- und Auslautgruppen spielen Vor- und Nachsilben eine Rolle; Reimungen verschiedener Art bieten sich an.

Es wäre ein Fehlweg, „Elemente“ auszugliedern, ohne dem Kind deren Funktion für das Lesen der Schriftbilder zu erschließen. Hierfür sind weitere Übungen angebracht: Wortverwandlungsübungen, Reimbildung, Zusammensetzen von Buchstaben bzw. Buchstabengruppen und „Wortrest“, Kippübungen usw.

Beim Ausgang des Lehrgangs von Wort *und* Laut ist die Aufgabe dieser Stufe prinzipiell die gleiche; auch hier geht es um das Erfassen von Buchstaben und Buchstabengruppen und ihrer zugehörigen Laute und Lautkomplexe innerhalb von Wörtern. Durch Auswahl von Wörtern, bei denen bereits alle (oder fast alle) Buchstaben bekannt sind, kann der Lernfortschritt zur vollen Durchgliederung von Schriftbildern hin beschleunigt werden; ein Rückfall in die Konstruktion von „Normaltexten“ sollte vermieden werden.

c) Die Kinder sollen das volle Durchgliedern von Schriftbildern lernen

Die hierfür notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten müssen an bekannten Schriftbildern so gründlich erlernt und nachhaltig geübt werden, daß sie ohne Anstrengung ablaufen (überlernen!). Erst dann gelingen den Kindern selbständige Leseversuche

an fremden Schriftbildern. Andernfalls werden Ansätze dazu rasch wieder aufgegeben, weil eine komplexe Leistung gefordert wird, die sichere Beherrschung der Einzelakte verlangt. Den folgenden Aufgaben und Übungen kommt somit besondere Bedeutung für den Erfolg des Erstleseunterrichts zu.

A. Kern sieht in der „Gestaltvariation“ eine Möglichkeit zur Anbahnung der vollen Aufgliederung von Wörtern. Wenn das gleiche Wort nicht nur laut und leise, sondern auch schnell und langsam gesprochen wird und dabei der Zeigestab entsprechend von Buchstabe zu Buchstabe wandert (R o s i), dann wird die „Gestalt aufgelockert“, die Kinder erfassen die Zuordnung von Buchstaben und Stellungslauten.

Die wichtigste Übung ist das Ab- und Aufbauen von Wörtern. Es trägt zur sicheren Beherrschung der Buchstaben und Laute bei, fördert die Durchgliederung der Schriftbilder und die Erfassung von Buchstabengruppen und übt das Verfahren, Lautkomplexe durch Buchstaben darzustellen. Das Verständnis der Lautschrift wird durch die Ab- und Aufbauübungen vertieft und gefestigt, wenn die verschiedenen Durchführungsmöglichkeiten gesehen und genützt werden: Ab- und Aufbau gleicher oder verschiedener Wörter, buchstaben- oder buchstabengruppenweiser Ab- und Aufbau, Abbau mit dem letzten oder (später) mit dem ersten Buchstaben beginnend. Der Übergang von der handelnden Ausführung (mit Schere und Wortkarte; am Setzkasten) zur teilweise vorgestellten Ausführung (Auswischen der Buchstaben; Abdecken mit Abdeckstreifen) und der nur-vorgestellten Ausführung (Peter-Pete-Pet . . .) trägt zu immer sicherer Beherrschung bei. Zur Vorbereitung des Lesens fremder Schriftbilder ist es wichtig, das Aufbauen bekannter Schriftbilder ohne vorausgehenden Abbau nachhaltig zu üben (Bleidick, S. 87).

Der vollen Durchgliederung der Schriftbilder dienen weiterhin jene Übungen, bei denen Wortbilder miteinander verglichen, Wörter zusammengesetzt, ergänzt oder umgebildet werden.

Der Übergang von der Arbeit an bekannten zum Lesen neuer Schriftbilder ist ein Prozeß, der sich über lange Zeit erstreckt, vielfache Vor- und Rückgriffe (im Lehrgang) verlangt und bei jedem Kind anders verläuft. Der Rückgang auf Übungen an bekannten Schriftbildern stellt noch über lange Zeit die Möglichkeit dar, auftretenden Schwierigkeiten entgegenzuwirken. (Ursachen der Schwierigkeiten im Einzelfall dabei genau klären.)

3. Die Anwendungsphase

Das selbständige Lesen eines fremden Textes bereitet dem Anfänger in verschiedener Hinsicht Schwierigkeiten. Es ist deshalb notwendig, ihm Hilfestellung zu leisten. Die richtige Hilfe und ihr schrittweiser Abbau sind die didaktischen Aufgaben auf der Anwendungsstufe.

a) Die Kinder sollen die selbständige Übersetzung der Schriftbilder in Wörter lernen

Es wurde bereits erwähnt, daß dabei lautierend bzw. aufbauend verfahren werden kann, aber auch Wörter umgeformt oder aus bekannten Teilen gebildet werden können.

Dieser Akt fällt leicht, wenn nur geringe Veränderungen vorzunehmen sind, wobei sich die Kinder an gut bekannten Analogiefällen orientieren können: Das Schriftbild „Hand“ läßt sich mit Hilfe der bekannten Wörter „Hans“ und „und“ leicht „übersetzen“. Dabei kann aufbauend: H-Ha-Han-Hand, wie auch umformend: Hans — und — Hand verfahren werden.

Die Übersetzung des Schriftbilds in seine Lautgestaltung bereitet dagegen Schwierigkeiten, wenn keine Ähnlichkeit mit bekannten Buchstabengruppen oder Wortbildern besteht, wenn in ungewohnter Weise durchgegliedert werden muß, wenn ungewohnte Buchstabenfolgen oder lange Wörter aufgebaut werden sollen.

Die Schwierigkeiten können aber auch darin bestehen, daß die Kinder zwar die Lautgestalt eines Schriftbildes bilden, sie aber nicht mit einem sinnvollen Wort zur Deckung bringen können. Das kann am klanglichen Unterschied liegen, aber auch daran, daß die Wortbedeutung nicht genügend vertraut ist. Auf dieser Stufe muß also eine „Feinarbeit der Worterschließung“ geleistet werden, bei der die angeführten Schwierigkeiten schrittweise gesteigert werden. Treten Fehlleistungen auf, so wird sich der Lehrer die Gründe überlegen müssen, um gezielt Hilfe leisten zu können.

b) Die Kinder sollen zur selbständigen Erfassung des Textzusammenhanges gelangen

Nicht wortweises Übersetzen von Schriftbildern ist Ziel des Erstleseunterrichts, sondern verständiges Lesen von Texten. Die Erfassung des Textzusammenhanges stellt aber auch eine Hilfe beim Lesen fremder Schriftbilder dar, weil diese aus dem Zusammenhang erschlossen bzw. vermutet werden können. Die Vorwegnahme der Bedeutung erleichtert die „Übersetzung“, die dann nur noch der Kontrolle dient.

Unter diesem doppelten Aspekt sind die Maßnahmen und Aufgaben zu sehen, die der Lehrer zur Erfassung des Textzusammenhanges ansetzt. Er nimmt den Inhalt eines Textes im vorausgehenden Sachunterricht, im Gespräch über die Überschrift, bei der Betrachtung des Fibelbilds . . . vorweg, um die Erfassung des Textzusammenhanges vorzubereiten, aber auch, um das Lesen fremder Schriftbilder zu erleichtern. Das gilt auch für den Einbau einzelner fremder Schriftbilder in bekannte Sätze (enge Antizipation), wodurch das Lesen des Schriftbilds erleichtert, gleichzeitig aber auch die Erfassung der erweiterten Aussage verlangt wird.

Eine schrittweise Schwierigkeitssteigerung ist in verschiedener Hinsicht möglich:

— Die Hilfen zur Texterfassung werden mehr und mehr weggelassen. Während anfangs der Inhalt zum Teil vorweggenommen wurde, wird der Text später ohne Vorarbeit geboten.

— Der Umfang des selbständig zu erschließenden Textes wird allmählich vergrößert. Das setzt tägliche kurze Übungen im stillen Lesen von Texten voraus, die bereits in der ersten Phase einsetzen können.

— Die Schwierigkeit des zu erfassenden Texts wird gesteigert. Das kann die Wortwahl, den Sinnzusammenhang, aber auch die grammatische Form betreffen.

Im Lehrplan sind einige Aufgaben genannt, durch die das Erfassen und Durchdringen von Texten gefördert werden kann: Kritischer Vergleich von Bild und Text, Ordnen, Vervollständigen, Verändern und Weiterführen von Geschichten. Sie alle

setzen voraus, daß Texte nicht nur gelesen, sondern eingehend bearbeitet werden, wobei der Lehrer das Fernziel selbständigen, kritischen Lesens vor Augen haben sollte (vgl. „Weiterführendes Lesen“!).

c) Die Kinder sollen zu sprachgestaltendem Lesen angeleitet werden

Die Hinführung zu sinnerfassendem Stillesen wird durch Anleitung zu sprachgestaltendem Lautlesen (Vorlesen) ergänzt. Voraussetzung sind lebendige Texte. Szenisches Darstellen und Rollenlesen können fördernd wirken, wie auch der Vergleich verschiedener Gestaltungsversuche. Gegen Ende des Schuljahrs sollte das Vorlesen kurzer Texte (z. B. von Reimen, Rätseln, Gedichten) vor der Klasse gepflegt werden. Es kann einzeln oder gruppenweise vorbereitet werden, wobei anfangs die Hilfe des Lehrers nötig ist.

Fragen der Differenzierung

1. Unterrichtsmittel

Bei der Verwirklichung individueller Förderung spielen Unterrichtsmittel eine ausschlaggebende Rolle. Sie sollen sorgfältig auf ihre Anwendungsmöglichkeiten im Lehrgang, ihre unterrichtspraktische und lernpsychologische Eignung geprüft werden.

Sie sollen zur Erfüllung der Hauptaufgaben der einzelnen Lehrgangsabschnitte einen maßgeblichen Beitrag leisten. Bloße „Beschäftigung“ der Kinder, z. B. mechanisches Nachlegen von Texten am Schülersetzkasten „Buchstabe für Buchstabe“, ist ohne Lerngewinn. Bei kostspieligen Unterrichtsmitteln ist zu fordern, daß sie über längere Zeit mit verschiedener Aufgabenstellung eingesetzt werden können.

Die unterrichtspraktische Eignung hängt davon ab, daß Unterrichtsmittel jederzeit rasch einsetzbar sind und möglichst wenig Störungen verursachen. Beides wird durch zweckmäßige Aufbewahrung, übersichtliche Anordnung, nicht zu viele Einzelteile und Handlichkeit des Materials begünstigt. Für Handelndes Lernen ist haftfähiges Material (z. B. Wortkarten zur Magnettafel) für die Kinder, aber auch zur Demonstration, besonders geeignet. Dabei spielt eine wesentliche Rolle, daß ausgeführte Arbeiten nach Arbeitsabschluß nicht zerstört werden müssen (Hausaufgaben!).

Der störungsfreie Ablauf der Arbeit hängt ferner davon ab, daß die Schüler sich auskennen und die notwendigen Arbeitstechniken beherrschen. Das trifft vor allem bei Unterrichtsmitteln zu, bei denen das gleiche Verfahren (die gleiche Übungsform) bei immer wieder neuer Aufgabenstellung angewendet wird. Die Aufgabenreihen der Fibel sollen dieser Anforderung entsprechen.

Die lernpsychologische Eignung hängt mit den genannten Punkten eng zusammen. Sie bezieht sich auf Motivation und Organisation des Lernens. Anregende, eindeutige Aufgabenstellung, wie auch die Möglichkeit, eine angemessene Arbeit selbständig erfolgreich zu vollenden, tragen dazu bei, daß Kinder Unterrichtsmittel gern benützen. Umdruckgeräte bieten dem Lehrer die Gelegenheit, sie selbst herzustellen. Einsetzungs-, Zuordnungs- und Ergänzungsaufgaben mit Texten, Bildern und Symbolen sind Beispiele dafür. Auch zusätzliche Fibelseiten können auf diese Weise

angefertigt werden. — Die lernpsychologische Eignung hängt ferner davon ab, daß Unterrichtsmittel intensives und richtiges Lernen ermöglichen. Dafür müssen ausreichend viele Aufgaben zur Verfügung stehen, Lösungs- und Kontrollhilfen angeboten werden und womöglich Variationsmöglichkeiten für schwächere und besonders leistungsfähige Kinder vorgesehen sein.

Ein größerer, sinnvoll zusammengestellter Bestand erprobter Unterrichtsmittel stellt für das Lesenlernen eine wirksame Hilfe dar, vor allem in großen Klassen, bei großer Leistungsstreuung, bei notwendiger Nachhilfe bei Versäumnissen, aber auch zur Sicherung der täglichen Unterrichtsarbeit. Über das Angebot informieren außer Lehrmittelkatalogen und den Lehrerausgaben der Fibeln auch Handbücher, die Unterrichtsmittel systematisch darstellen, wie das bei Klett erschienene Buch von P. Gabele „Arbeitsmittel und Lernprogramme“ (Stuttgart 1968).

Eine besondere Rolle spielen Ergänzungs- und Zusatzlesestoffe im ersten Schuljahr. Außer den speziell für diesen Zweck herausgegebenen Bändchen eignen sich Märchen, Tiergeschichten, Schelmengeschichten, Rätsel und Reime, wie sie in Kinderbuchreihen vorliegen. Daneben kommen aber auch bereits Sachtexte und Kurzinformationen (z. B. Bastelanleitungen und Gebrauchsanweisungen) in Frage. Der erfolgreiche Einsatz hängt von der sorgfältigen Auswahl und Zusammenstellung nach dem Schwierigkeitsgrad ab.

2. Maßnahmen

Die Maßnahmen, die der Individualisierung dienen, lassen sich in drei Gruppen einteilen: Variieren der Aufgabenstellung, Differenzierung der Klasse, Zusammenfassen von Kindern verschiedener Klassen.

Eine Variierung der Aufgabenstellung ist auch ohne Abteilungs- oder Gruppenbildung möglich. Sie ist immer dann angebracht, wenn Leistungsfähige und Leistungsschwache zu gleicher Zeit an der gleichen Aufgabe arbeiten müssen. Ein leicht durchführbarer Weg, bei dem unerwünschte Nebenerscheinungen vermieden werden, ist die Unterteilung einer Aufgabe in Kernaufgabe und Zusatzaufgabe. Beim stillen Lesen eines Textes kann die für alle verbindliche Kernaufgabe z. B. darin bestehen, den vom Lehrer angegebenen Abschnitt mehrfach genau zu lesen, bis der Inhalt aus dem Gedächtnis wiedergegeben werden kann. Zusatzaufgabe: Wer damit fertig ist, kann den ganzen Text lesen (und wird später auch entsprechend herangezogen). Das ist eine der Möglichkeiten, Unter- und Überforderung, sowie Leerlaufstrecken zu vermeiden. Eine andere besteht darin, lehrgangsbezogene Ergänzungsaufgaben bereitzustellen, die Kindern zugeteilt werden können, die früher fertig sind als die anderen. Sie werden bei der täglichen Unterrichtsvorbereitung eingeplant, sollten aber auch auf längere Sicht bereitgestellt werden (Unterrichtsmittel).

Die Bedeutung der inneren Differenzierung hat durch die Vergrößerung der Leistungsunterschiede von Schulneulingen noch zugenommen. Für die Einführung der Arbeit mit Abteilungen empfiehlt es sich, zunächst zwei Abteilungen mit unterschiedlicher Aufgabenstellung still arbeiten zu lassen. Das kann z. B. so geschehen, daß beide Abteilungen mit Wortkarten (verschiedene) Texte legen, der Lehrer aber nur eine intensiv betreut, vielleicht die Leistungsschwachen, die kurzzeitig zusam-

mengesetzt wurden. Nun ist der Lehrer in der Lage, jedes dieser Kinder zu beobachten, Hilfen zu geben usw. Eine so begonnene Abteilungsbildung kann im Laufe der Zeit immer weiter ausgebaut und differenziert werden, wobei sich Schulanfänger auch daran gewöhnen, daß der Lehrer andere Schüler direkt unterrichtet, während sie still arbeiten.

Die Zusammenfassung von Kindern verschiedener Klassen ist besonders angezeigt, wenn Anzeichen von Lese-Rechtschreibschwäche festgestellt werden. Solche Kinder sollten von einem Lehrer betreut werden, der über Erfahrung und Spezialkenntnisse verfügt, damit gezielte Trainingsprogramme rasch eingesetzt werden können.

Literatur

Ulrich Bleidick: Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen. Essen: Neue Deutsche Schule 1966

Willi Ferdinand: Empirische Untersuchungen im pädagogischen Feld. Essen: Neue Deutsche Schule 1971

Paul Gabele: Arbeitsmittel und Lehrprogramme. Stuttgart: Klett 1968

Arnold Grömminger: Die deutschen Fibeln der Gegenwart. Weinheim: Beltz 1970

Artur und Erwin Kern: Praxis des ganzheitlichen Lesenlernens. Freiburg: Herder 1969¹³

Kurt Meiers: Entdogmatisierung des Erstleseunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974²

Ernst Meyer (Hrsg.): Didaktische Studien: Erstleseunterricht. Stuttgart: Klett 1970³

Jakob Muth: Fünf Fibeln aus fünf Jahrhunderten. Bad Godesberg: Dürrsche Buchhandlung 1972

Rainer Rabenstein (Hrsg.): Erstunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974

Rainer Rabenstein: Zur Zielsetzung und zum Verfahren des Erstleseunterrichts. In: Pädagogische Welt 9/1970

Richtlinien für die bayerischen Volksschulen von 1966. München: Maiß 1966²

Emil Schmalohr: Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts. München: Ernst Reinhardt 1971²

Emil Schmalohr: Frühes Lesenlernen. Heidelberg: Quelle und Meier 1973

Erwin Schwartz: Der Leseunterricht 1/Wie Kinder lesen lernen. Braunschweig: Westermann 1971⁴ (Westermann-Taschenbuch)

Erwin Schwartz (Hrsg.): Unterrichtsmittel für Grundschüler. Ein Medienhandbuch f. d. Primarstufe. Frankfurt a. M.: Arbeitskr. Grundschule e. V. 1974

Helmut Tamm: Die Betreuung legasthenischer Kinder. Weinheim: Beltz 1971²

Ingeborg Waetzmann: Lernzielorientierte Leistungsfeststellung. In: Die Fibel im Erstleseunterricht. Hannover: Schroedel 1970

Kurt Warwel: Lesenlernen nach strukturgemäßen Verfahren. Braunschweig: Westermann 1967

Rainer Rabenstein

Der weiterführende Leseunterricht hat die Aufgabe, die Fähigkeit zur Sinnerfassung der Texte zu steigern und sinngerechtes Vorlesen anzubahnen. Damit rücken überschauendes Lesen und denkende Auseinandersetzung mit den Inhalten mehr und mehr in den Mittelpunkt.

Der weiterführende Leseunterricht führt die Schüler in die Anwendung des Lesens als grundlegende Technik geistigen Arbeitens ein, indem er sie anleitet, schriftliche Informationen richtig zu erfassen und lesend Kenntnisse zu erwerben. Er weckt die Freude am Buch und legt den Grund zur literarischen Bildung.

1. Lehraufgaben

a) Anleitung zum selbständigen Erwerb von Informationen

Diese Aufgabe wird zum Teil im Deutschunterricht, zum Teil im Unterricht der anderen Fächer erfüllt. Folgende Ziele sollen am Ende der Grundschule erreicht sein:

- Selbständiges Lesen von Sachtexten
- Durchdenken und Herausarbeiten der wesentlichen Aussage
- Überprüfen von Sach- und Folgerichtigkeit, Widerspruchsfreiheit, Vollständigkeit und Genauigkeit
- Herausschreiben des Wesentlichen als Auszug unter weitgehender Verwendung des Textes, auch in Stichwörtern
- Zusammenfassung der wichtigsten Punkte innerhalb einzelner Abschnitte und innerhalb ganzer Texte
- Erfassen von schriftlichen Anleitungen und Kurzinformationen
- Umgang mit Inhaltsverzeichnissen und Sachregistern
- Gebrauch von Nachschlagewerken
- Anbahnung des Verständnisses für Zweckformen schriftlicher Darstellung

Arbeitsmaterial:

Lesebücher, Ganzschriften, Arbeitsbücher und -hefte, Zeitschriften und Zeitungen, Sachbücher für Kinder- und Jugendliteratur, Nachschlagewerke, Kurztex-te, z. B. Programme, Tabellen, Gebrauchsanweisungen, Plakate, Werbematerial.

b) Grundlegung literarischer Bildung

In der Grundschule richtet das Kind sein Leseinteresse zunächst vornehmlich auf die Inhalte. Es denkt noch kaum über Gestaltwerte nach. Aber auch das Erfassen der Inhalte wird durch begrenztes Sprachverständnis und unterschiedliche Lebenserfahrung eingeschränkt. Unter diesen Voraussetzungen ergeben sich folgende Ziele für eine grundlegende literarische Bildung:

- Wecken und Steigern der Lesefreude und Hinführung zum guten Buch
- Förderung des sinnerfassenden Lesens an Texten, die dem Sprachverständnis und der Interessenlage der Kinder angemessen sind, zum emotionalen Nachvollzug anregen und dadurch zur Klärung und Differenzierung des Gefühlsbereiches beitragen
- Fördern des sprachgestaltenden Vorlesens
- Aktivierung der gestaltenden Phantasie durch bildnerisches, szenisches und sprachliches Gestalten

- Erstes naives Erfassen von Beispielen lyrischer, epischer und dramatischer Dichtung, vor allem im Lesebuch. Dabei soll das Verständnis für Formgesetze und Stilmittel angebahnt werden (Vers und Strophe, Rhythmus, Reim, Aufbau der Erzählung, Dialog, Lautmalerei)
- Fähigkeit zum selbständigen Gebrauch von Klassen- und Schulbücherei und zu einer intensiven Eigenlektüre, Vorbereitung auf die Benützung öffentlicher Bibliotheken.

Lesestoffe aus Lese- und Bilderbüchern, Kinder- und Jugendbüchern, Kinderzeitschriften, Ganzschriften, Lieder- und Gedichtbänden:

Heitere und ernste Geschichten, Tiergeschichten,
Schelmen- und Abenteuergeschichten,
Märchen, Fabeln, Sagen,
Rätsel, Lieder, Reime und Gedichte.

Bei der Auswahl der Lesestoffe ist darauf zu achten, daß jene Inhalte nicht zu kurz kommen, die dem heutigen gesellschaftlichen und kulturellen Leben gerecht werden und damit für den Schüler zur Lebenshilfe werden können.

2. Erläuterungen und methodische Hinweise

a) Förderung der Leseleistung in der zweiten bis vierten Jahrgangsstufe

Übungen zur Steigerung der Leseleistung zielen ab auf ein Training der optischen und akustischen Durchgliederungsfähigkeit, des Sprachverständnisses, des Sprachvermögens und der Speicherfähigkeit. Dazu bietet der gesamte Unterricht Gelegenheit. Hier sind nur die Möglichkeiten dargestellt, die unmittelbar im Leseunterricht geübt werden können:

Der Lehrer berücksichtigt die allmähliche Entwicklung vom lauten Lesen, zum Lesen mit innerer Wortvorstellung und schließlich zum stillen Lesen. Er sorgt dafür, daß Kinder, die den Leselernprozeß noch nicht abgeschlossen haben, nachhaltige Förderung erfahren. Zu langsames Lesen kann die Leseleistung ebenso herabmindern wie zu schnelles Lesen. Daher muß die Lesegeschwindigkeit soweit gesteigert werden, daß die Kinder Texte in möglichst kurzer Zeit noch genau erfassen. Dazu eignen sich Übungen zu überschauendem Lesen, Teilwort- und Wortauffassungsübungen, Haltepunktübungen, Blickspannübungen, Blickrichtungsübungen.

Bei den Übungen kann entweder der Textumfang bei konstanter Zeit oder die Zeit bei gleichbleibendem Textumfang verändert werden.

Singgerechtes Vorlesen ist die schwierigste Form des Lesens. Der Schüler muß hierbei den Sinn auffassen und so wiedergeben, daß ihn der Zuhörer verstehen kann. Die Maßstäbe für richtiges Vorlesen orientieren sich am natürlichen Sprechen. Daraus ergeben sich Übungsformen, wie z. B.: Lesen in Sinnschritten, Vorauslesen der Augen, Beachten der Satzzeichen als Hilfen zur Sinn-darstellung, Sich-Eindenken in die handelnden Personen, Beziehen von Lesetempo, Stimmhöhe und Lautstärke auf den Inhalt.

b) Bei der Bearbeitung eines Sachlesestücks ergeben sich spezifische Möglichkeiten:

- Einstellen auf das Sachthema, Vorwissen zum Thema aktivieren, Fragen an den Sachlesestoff stellen
- Selbständiges Durchdenken der sachlichen Aussagen
- Bewußtmachen der persönlichen Bereicherung, die durch das Lesen bewirkt wurde
- Arbeitsanweisungen zur gelegentlichen, selbständigen Inhaltserfassung
- Aufschreiben wichtiger Sachverhalte in Stichwörtern usw.

- c) Grundschul Kinder begegnen täglich den Zweckformen schriftlicher Darstellung, die zum Teil für sie wichtig sind und erheblichen Einfluß ausüben: Reklame und Werbung, Verhaltensanweisungen wie Gebote und Verbote, Mitteilungen auf Plakaten usw.

An ausgewählten Beispielen wird die beabsichtigte Wirkung solcher Texte geklärt und die wechselseitige Abhängigkeit von Zweck, Inhalt und Form geprüft. Die Fähigkeit wird angebahnt, sich in der Flut dieser Erzeugnisse rasch zu informieren, aber auch sich denkend damit auseinanderzusetzen. Dadurch kann die suggestive Wirkung abgeschwächt werden.

- d) Durch gemeinsame Arbeit am Text werden Inhalt und Form von Dichtung, die sich der einzelne Schüler lesend unmittelbar erschlossen hat, noch genauer erfaßt.

Bei dem großen Literaturangebot ist frühzeitige Anleitung zu kritischem Lesen notwendig. An einfachen Beispielen minderwertigen Schrifttums oder durch vergleichende Gegenüberstellung wertvoller und schlechter Texte können Kinder schon in der Grundschule lernen, den Wahrheitsgehalt und die Stimmigkeit von Inhalt und Form zu prüfen.

3. Lese- und Rechtschreibschwäche

Gegen Ende des ersten Schuljahres und im zweiten ist die Förderung von Kindern mit geringen Lese- und/oder Rechtschreibleistungen besonders wichtig, weil sie sonst den Anschluß an den weiterführenden Unterricht verlieren.

Gezielte und nachhaltige Maßnahmen sind notwendig, wozu vor allem die Bildung einer flexiblen Fördergruppe gehört.

Einzelne Kinder lernen in den ersten Schuljahren trotz normaler Sinnesorgane und mindestens durchschnittlicher Intelligenz nicht den Leselernprozeß zu bewältigen. In diesen Fällen besteht Verdacht auf Legasthenie. Solche Kinder sollen dem Fachmann (Schuljugendberater oder Erziehungsberater, Sprachheilschule) vorgestellt werden. Frühe Diagnose ist wichtig, weil sonst Sekundärschäden eintreten können. Die entsprechende Behandlung erfolgt am besten durch den Fachmann oder unter seiner Anleitung, womöglich innerhalb der Fördergruppe.

1. Vorbemerkungen

Seit der ersten Auflage dieses Kommentarwerks erschien zum Themenbereich „weiterführendes Lesen“ eine Reihe von Veröffentlichungen (vgl. z. B. angegebene Literaturhinweise). Neben den fachdidaktischen Informationen für den Lehrer erweiterte sich auch das Textangebot für die Schüler. Lesebücher erschienen neu oder in Neubearbeitung; die Lehrerhandbücher enthalten ausführliche methodische Hinweise. Die Voraussetzungen für erfolgreichen Leseunterricht verbesserten sich somit in den vergangenen Jahren ganz offensichtlich. Es bleibt nun vor allem der Wunsch, daß der Lehrer selbst sich „zum Lesen verlocken“ (Bamberger) läßt, damit er seine eigene Leseaktivität auf die Schüler übertragen kann.

Die lernpsychologischen Erkenntnisse zur Lernplanung und Lernorganisation, zu Lernzielen und Lernzielkontrollen wurden weiter entwickelt und differenziert aufgezeigt (vgl. z. B. Ch. Möller: Technik der Lehrplanung, Weinheim 4. v. n. Auflage 1973). Sie lassen sich großenteils auch im Bereich des weiterführenden Leseunterrichts anwenden.

Es bietet sich jedoch immer noch ein weites Arbeitsfeld. So muß der Lehrer in den meisten Fällen den jeweiligen Schwierigkeitsgrad eines Textes selbst abschätzen, wenn er bestimmte Lernabsichten im differenzierenden Leseunterricht verfolgt. Durch entsprechende Vorarbeiten könnte eine ökonomischere Unterrichtsarbeit ermöglicht und mehr Objektivität erreicht werden. (Vgl. dazu: Bamberger, 1971; Gärtner, Hans: Einschätzung der Lesetexte nach Schwierigkeitsgrad im Kommentar Lesebuch 3, München 1974.) Da in großer Zahl fachdidaktische Publikationen zur Verfügung stehen, erscheint es gerechtfertigt, selektiv vorzugehen und zwei Schwerpunkte zu setzen: Im Vordergrund steht die Frage nach den *Aufgaben* und *Zielen*. Diese sind vielfältig und nicht leicht zu erreichen. So folgt daraus die zweite Frage: Besitzen die Kinder die erforderlichen Voraussetzungen?

Da dies nicht von vorneherein bekannt ist, muß der *aktuelle Leistungsstand* ermittelt werden. Wenn dies durchgeführt wird, zeigt sich in der Regel ein uneinheitliches Leistungsbild. Als Konsequenz für planvolle Unterrichtsarbeit folgt daraus die Forderung nach Differenzierung.

2. Aufgaben und Ziele

An den grundlegenden Leselernprozeß schließen sich die weiterführenden Lernprozesse an. Dem LP sind dazu folgende Aufgaben zu entnehmen:

- Steigern der Lesegewandtheit
- Erweitern des Sinnverständnisses
- Anwenden des Lesens als grundlegende Technik geistigen Arbeitens
- Schaffen von Grundlagen für Anfänge literarischen Verständnisses
- Vermitteln von Erfahrung, daß Lesen Freude, emotionale Bereicherung und Lebenshilfe ermöglicht.

Bei den jeweiligen Aufgaben kommt den einzelnen am Lesevorgang beteiligten Funktionsleistungen zwar unterschiedliche Bedeutung zu, immer aber besteht gegenseitige Abhängigkeit und Wechselwirkung.

Steigern der Lesegewandtheit

Der LU zielt auf die Sicherung der lesetechnischen Bedingungen ab, um so die Voraussetzungen für immer besseres selbständiges Sinnerfassen zu sichern. Die Kinder sollen fließend, fehlerfrei und in angemessenem Tempo lesen lernen. Adäquates Lesetempo wird in zweifacher Hinsicht angestrebt: Es soll der individuellen oberen Leistungsgrenze angenähert werden. Da diese innerhalb einer Klasse nie einheitlich sein wird, müssen subjektive Unterschiede toleriert werden. Das Lesetempo soll aber auch dem Text gemäß sein (verweilendes besinnliches Lesen eines Gedichtes, überfliegendes rasches Lesen beim Suchen nach bestimmten Aufgaben u. ä.). Das Steigern des Tempos hängt wesentlich von der Übung ab. Je mehr Wörter und Sprachketten das Kind speichert und je häufiger es diese wiedererkennen muß, desto rascher vollzieht sich dieser Vorgang. Wenn das Lesetempo auffallend verzögert ist, müssen leichtere Texte angeboten werden (kurze Zeilen, deutliche Schrifttypen, optische Gliederung, einfache Sätze und Inhalte). Die zunehmende Fähigkeit, in Sinnschritten, antizipierend zu lesen, trägt ebenfalls zur Tempobeschleunigung bei.

Die Lesegeschwindigkeit sollte gelegentlich beim lauten Lesen festgestellt werden, häufiger aber beim stillen selbständigen Lesen. Gut eignet sich dazu das Nachschlagen in Lexika und dergl. Allmählich sollte darüber hinaus auch beim Lesen längerer Geschichten das Lesetempo beobachtet werden (Markierungen z. B.).

Erweitern des Sinnverständnisses

Das Erweitern und Steigern der Fähigkeit zur Sinnerfassung kann nur als ein allmählich sich vollziehender Prozeß verstanden werden. Aufgabe des Lehrers ist es, dazu Hilfen zu bieten (vgl. dazu den Abschnitt über den aktuellen Leistungsstand). Das Sinnverständnis ist stark abhängig von der Lesegewandtheit. Insbesondere erschwert zu langsames Lesen das Erfassen des Sinnes. Umgekehrt aber wirkt sich das Sinnverständnis seinerseits als kognitive Leistung positiv auf die Lesefertigkeit aus.

Es ist zu bedenken, daß die gesprochene Sprache noch ungleich mehr Bedeutung hat und für das Kind viel leichter zu verstehen ist. Daher sollte das Vorlesen auf dieser Stufe als Übergang von gesprochener Sprache zum Lesen nicht vernachlässigt werden. Die Kinder lernen auf diese Weise das Umsetzen der Schriftsymbole in Sprache nicht nur im Rahmen weniger Zeilen des Lesebuchs. Wenn der Lehrer z. B. den Anfang einer Geschichte vorliest, überbrückt er damit die oft schwierige Anfangsphase, weckt Spannung und die Kinder sind zum Weiterlesen motiviert. Das Rückführen der geschriebenen in die gesprochene Sprache als Hilfe zur Sinnerfassung läßt sich gut auch bei Gedichten durchführen, die nicht nur gelesen, sondern auch auswendig gelernt und immer wieder mit Freude „aufgesagt“ werden (vgl. dazu Giehl, S. 104).

Auch das laute Lesen der Schüler bedarf zur Weiterentwicklung der Anregung und Hilfe durch den Lehrer. Die Anpassung des Ausdrucksmodus (Betonung, Aussprache, Lautstärke, Sprechtempo, emotionale Ausdrucksqualitäten) an das Gelesene gelingt erst dann, wenn das Kind vorausschauend liest, wenn es den Sinn erfaßt und wenn es sich in die Situation hineindenken (bzw. hinein fühlen) kann.

Zum selbständigen Erwerb von Informationen sind im Lehrplan neun Teilziele herausgestellt:

1. Die Kinder sollen lernen, *Sachtexte selbständig* zu lesen, d. h. daß die Hilfen durch den Lehrer zugunsten der kindlichen Aktivität verringert werden. Der Lehrer beschränkt sich zunehmend mehr darauf, Impulse zu geben, Ziele zu setzen, Kontrollmöglichkeiten zu schaffen. Selbständiges Lesen beginnt schon damit, daß die Kinder Lesetexte, dann wenn es möglich ist, selbst aussuchen, vorschlagen, beschaffen. Aufgaben zum Text ermöglichen die Bestätigung für erbrachte Leseleistung (durch Beantwortung von Fragen, Ergänzen von Lückentexten, durch Zeichnungen, Benennungen, Zuordnungen und dergl.). Die Überprüfung des Lernerfolgs ist besonders deshalb wichtig, weil selbständiges Lesen überwiegend stilles Lesen ist. Dem Kind wird bewußt, daß es am Ende der Leseunde mehr weiß und kann.

2. Das *Durchdenken und Herausarbeiten der wesentlichen Aussagen* kann wahlweise in Klassen-, Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit geschehen. Die Kinder erhalten den Auftrag, den Kern, den Hauptgedanken, die wichtige Aussage herauszufinden. Im Unterschied dazu werden in anderen Stunden Inhaltsangaben erstellt. Bei schwierigeren Texten wird gelegentlich Uneinigkeit bestehen, welche Aussage für wesentlich gehalten wird. Dadurch lernen die Kinder die sprachlichen Nuancen und unterschiedliche Syntax beachten, sie müssen sich mit Gelesenem auseinandersetzen, Ansichten begründen, Behauptungen beweisen, Konsequenzen überlegen, sich selbst korrigieren.

3. Um *kritisches Lesen*, besonders im Blick auf Sach- und Folgerichtigkeit, Widerspruchsfreiheit, Vollständigkeit und Genauigkeit zu erreichen, eignen sich vor allem für den Anfang provozierende Texte, die für die Kinder auch ergiebig sind, also solche Texte, in denen sich tatsächlich Fehler entdecken lassen. In Gruppenarbeit können solche Texte auch selbst verfaßt werden, eine andere Gruppe unterzieht sie der Überprüfung. Mit kritischer Einstellung werden auch Tageszeitungen, Illustrierte u. ä. gelesen.

4. Das *Exzerpieren* schließt die vorausgehend besprochenen Fähigkeiten (s. S. 132 f.) ein. Da es sich hierbei überwiegend um Denkleistungen handelt — es muß Wesentliches von Unwesentlichem unterschieden werden können —, bereiten die Anforderungen lernschwächeren Kindern große Schwierigkeiten. Sie brauchen länger und öfter Hilfen. Das Exzerpieren bedeutet einen wesentlichen Beitrag zum „lernen lernen“, es ist eine unerläßliche Technik geistigen Arbeitens.

5. Die *Zusammenfassung* der wichtigsten Punkte ist insofern schwierig, als nicht mehr vorgegebene Textstellen bzw. Sprachketten verwendet werden. Die Kinder müssen nun eigene sprachliche Formulierungen finden. Sie setzen Gelesenes um in ihre Sprache, verbalisieren dem eigenen Sprachniveau entsprechend eher konkret oder mehr abstrakt. Der Lehrer muß jedem Kind den nötigen Spielraum lassen, nur die sachliche Richtigkeit ist entscheidend.

6. Die praktische Bedeutung der Fähigkeit, *schriftliche Anleitungen und Kurzinformationen zu verstehen* und in Handlungen umzusetzen, erleben die Kinder schon früh. Kontrollen sind oft unmittelbar in den Aufgaben selbst enthalten (bei Gebrauchsanweisungen, Rezepten, bei Spielregeln, Bastelanleitungen und dergl.). Wer nicht richtig liest, macht Fehler, wenn er das Gelesene ausführt. Auch zur Förderung dieser Art zu lesen, können die Schüler selbst „Auftragslisten“ zusammenstellen, andere führen die Anweisungen aus.

7. Nicht nur der LU, sondern der gesamte Unterricht bietet reichlich Gelegenheit, den *Umgang mit Inhaltsverzeichnissen und Sachregistern* zu üben. Es ist daher zweckmäßig, zunächst zu lernen, das jeweilige System verschiedener Anordnungen zu durchschauen und bewußt zu machen (alphabetische Ordnung, nach Stichworten, nach Sachthemen, nach Tageszeit, nach geographischen Gesichtspunkten, nach Preis u. a. m.). Übungen,

die dabei auf Beschleunigung des Tempos abzielen, sind zweckmäßig. Bei Verwendung der Stoppuhr lassen sich auch noch minimale Zeitdifferenzen feststellen. Überbieten des eigenen Rekords ist ein motivierendes Ziel.

8. Je gewandter die Kinder im *Gebrauch von Nachschlagwerken* durch häufiges Üben sind, desto eher werden sie Duden und Lexika benützen. Manche Kinder verzichten nur deshalb darauf, weil sie nichts finden oder weil sie viel zu lange brauchen.

9. Die mit den *Zweckformen* verbundene Absicht soll erkannt werden. In der Regel geht es darum, mit wenig Worten viel Information zu vermitteln. Durch Kontrasttexte mit weitschweifenden Erklärungen kann das Gegenteil veranschaulicht werden. Die Kinder suchen Beispiele und versuchen herauszufinden, weshalb in diesen Situationen die jeweilige Zweckform gewählt wurde.

Allen Aufgaben ist gemeinsam,

daß Lesen als Mittel geistiger Arbeit erlebt wird,

daß die angestrebte Leistung nicht nur kurzzeitig von Bedeutung ist, sondern für die ganze Schulzeit und darüber hinaus für das Erwachsenenalter,

daß die Ziele operational formuliert werden können und damit überprüfbar sind,

daß sie die Basis für weiterführende Lernschritte erkennen lassen,

daß ein Wechsel von Arbeitsformen möglich ist und

daß die Anforderungen für Leistungsgruppen differenzierbar sind.

Schaffen von Grundlagen für Anfänge literarischen Verständnisses

Bei der Grundlegung literarischer Bildung muß der Lehrer sich der besonderen Probleme bewußt sein. Im LP wird bereits auf die Grenzen hingewiesen, die sich aus dem Sprachverständnis und der Lebenserfahrung ergeben. Es sind vorwiegend die Inhalte, die das Kind interessieren und nicht sprachliche Gestaltungsformen. Literarische Bildung aber zielt darauf ab, daß ein erster Zugang zu *lyrischer* (Kinderreim, Kindergedicht, Rätsel, Spruch), *epischer* (Märchen, Sage, Geschichte) und *dramatischer* (Schulspiel, Stegreifspiel, Hörspiel) *Dichtung* erschlossen wird. Psychologisch bedeutet das, daß das Kind lernen muß, sich vom Inhalt zu distanzieren, daß es Sensibilität entwickeln muß für die sprachliche Schönheit, für Stilmittel im Aufbau des Geschehens (Anfang, Wendepunkt, Höhepunkt, gutes oder schlechtes Ende), für Lautmalerei, Reim und Rhythmus. Dafür überprüfbare Lernziele aufzustellen, ist nur in geringem Maße möglich.

Die vorschulischen Erfahrungen der Kinder schaffen zusätzliche Probleme. Diese ersten Literatur-Begegnungen, die meistens mit emotionaler Zuwendung verbunden sind, fehlen manchen Kindern völlig. Dazu kommen noch die Grenzen, die in der individuellen Sprachbegabung liegen. Die Berücksichtigung dieser Probleme soll unrealistische, überzogene Zielsetzungen verhindern.

Für Rhythmus und Reim sind normalerweise alle Kinder leicht zu begeistern. Die Freude an der eigenen sprechmotorischen Aktivität ist groß. Besonders Zungenbrecher und Abzählverse reizen zu unzähligen Wiederholungen. Das sprachliche Nachgestalten stellt dagegen schon hohe Anforderungen an das Kind. Nicht alle Schüler sind in gleicher Weise fähig, Inhalt und Stimmungslage zu erfassen und diese wieder zum Ausdruck zu bringen (der Einsatz von Sprechplatten und Tonbändern bietet wertvolle Anregungen). Immer wieder soll versucht werden, die gestaltende Phantasie zu aktivieren. Die Kinder sollen lernen, in Bildern zu denken und diese über das Optische hinaus durch Geräusche, Melodien, Gerüche, Angstgefühle

und Freude zu bereichern. Dort, wo es nötig ist, muß die Grenze zwischen Phantasie und Phantasterei gezeigt werden (am überzeugendsten durch die Kinder gegenseitig). Auch alle Formen szenischer Darstellung tragen dazu bei, die Leseerfahrung zu vertiefen und die Freude am Lesen zu steigern.

Vermitteln von Erfahrung, daß Lesen Freude, emotionale Bereicherung und Lebenshilfe ermöglicht

Der weiterführende Leseunterricht soll nicht nur die pragmatische und rationale Bedeutung des Lesens erschließen, sondern mit besonderer Intensität sollen auch die emotionale und soziale Dimension einbezogen werden. Auch unter diesem Aspekt muß der Lehrer zu Leseerfolgen verhelfen. Die Kinder sollen die Freude am Lesen entdecken. Schlechte Leser lesen verständlicherweise ungern und selten spontan. Aber auch gute Leser brauchen immer wieder Motivationen, Verstärkungen und vor allem ihrem Können und ihren Interessen entsprechende Lesestoffe (über Tiere, fremde Länder, über Technik, Abenteuer, Phantastisches und Geheimnisvolles und besonders über menschliche Beziehungen). Das Angebot der Klassen-, Schul- und Wanderbücherei muß nach Möglichkeit durch das Benützen öffentlicher Bibliotheken erweitert werden. Wenn der Lehrer sich immer wieder mit der Frage beschäftigt, ob seine Schüler wirklich Freude am Lesen haben, kann erwartet werden, daß schulische und außerschulische Leseinteressen in Einklang stehen. Das ist unerläßlich für eine positive Fortentwicklung des jungen Lesers. Manche Kinder entdecken schon früh Vorlieben für Lesestoffe von bestimmten Autoren (z. B. Bücher von Astrid Lindgren, Gedichte von James Krüß). Darin kann eine starke Lesemotivation liegen, die verstärkt werden muß. Dies sollte man auch zum Anlaß nehmen, um eine Beziehung zwischen Kind und Autor anzubahnen. Das kann durch Informationen, die das Kind interessieren, geschehen (z. B.: so alt wie dein Vater oder lebte vor zweihundert Jahren, wohnt in unserer Nähe oder weit entfernt auf einer Insel, leidet an einer schweren Krankheit u. a. m.). Manchmal kann es sogar zu einer Korrespondenz kommen.

Das Kind erlebt beim Lesen emotional Befriedigung, aber auch vorübergehende Beunruhigung. Es erfährt von guten und schlechten Menschen, von Belohnung und Bestrafung. Es verfeinert sein Gerechtigkeitsgefühl, indem es sich mit bestimmten Personen einer Handlung identifiziert und sich von anderen distanziert. Es lernt, sich in fremde Situationen, in lustige und traurige, in angenehme und konfliktträchtige zu versetzen. Anschließende Unterrichtsgespräche, szenische Darstellungen und zeichnerischer Ausdruck helfen zur Aufarbeitung, Bewältigung und Klärung.

Daß Lesen schließlich auch Lebenshilfe ermöglicht, ist zunächst in ganz schlichtem Sinne zu verstehen. Durch das Lesen werden soziale Erfahrungen vermittelt. Die Konflikte anderer werden durchdacht, für Probleme werden Lösungen gesucht, Erfolge und Mißerfolge werden nachempfunden. Damit sind Ansätze für eigene Entscheidungshilfen gegeben. Somit soll Lesen nicht nur als spannende oder entspannende Freizeitgestaltung grundgelegt werden, sondern auch als ein Weg zu sich selbst. Mit Worten von Golo Mann kann das verdeutlicht werden: „Wer als Kind

auf das Lesen kam, der ist in der Tat bevorzugt, der hat etwas erworben, was man ihm nicht nehmen kann: die ruhige, stetige Konzentration Abend für Abend, die Geborgenheit, die Begegnung der eigenen Phantasie mit jener des Werkes“ (aus „die Chance des Lesers“ in SZ 81, Nr. 101, 3./4. Mai 75).

Damit wird zugleich klar, daß Zugänge zu so verstandenem Lesen nicht nur den späteren Intellektuellen, sondern allen sozialen Schichten geöffnet werden müssen. So kann auch der weiterführende LU einen wesentlichen Beitrag zur ausgleichenden Erziehung und zu mehr Chancengleichheit leisten.

3. Der aktuelle Leistungsstand

Die Ermittlung des aktuellen Leistungsstandes ist zu verstehen als Folgerung aus den beschriebenen Aufgaben und Zielen und als Voraussetzung für differenzierende Maßnahmen. Bei den Zielsetzungen des weiterführenden Lesens geht man davon aus, daß der Leselernprozeß abgeschlossen ist. In der konkreten Schulsituation muß dies allerdings zunächst überprüft werden. Es ist nicht anzunehmen, daß die jeweiligen Jahrgangsstufen zugleich homogene Leistungsgruppen sind. Normalerweise ist bei der derzeitigen Schulorganisationsform mit einem erheblichen Leistungsgefälle zu rechnen.

Eine spezifische Aufgabe ergibt sich bei der Ermittlung der Ausgangslage für den LU der 2. Jahrgangsstufe vor allem deshalb,

- weil möglicherweise der Leselernprozeß noch nicht bei allen Kindern zum Abschluß gebracht werden konnte,
- weil die Leistungsunterschiede größer sind als in den folgenden Schuljahren,
- weil häufig erst jetzt Leseschwäche (Legasthenie) eindeutig festgestellt werden kann (im Unterschied zu kurzzeitig bestehenden ähnlichen Anzeichen während des 1. Schuljahres).

Unabhängig davon sieht der Lehrer sich mit Leseleistungsdifferenzen in allen Jahrgangsstufen konfrontiert. Somit ist es unerläßlich, den aktuellen Leistungsstand festzustellen, denn nur dann kann durch angemessene Aufgaben, durch abgestimmtes Angebot, den Lernbedürfnissen entsprochen werden. In Abständen von mehreren Wochen sollte man sich erneut über den Fortschritt orientieren. Der Lehrer muß also wissen, was die Kinder können, damit es zu einer tatsächlichen und überprüfaren Steigerung der individuellen Leseleistung kommen kann. Grobe Ausrichtungen an vermeintlichen Altersnormen führen zu Über- und Unterforderung. Während gelegentliche Mißerfolge durchaus motivierend wirken, muß bei anhaltenden Mißerfolgen eher Resignation, Unlust oder Aggression erwartet werden.

Die Feststellung des jeweiligen Leistungsstandes kann, je nach Intention, auf verschiedene Weise geschehen. Der Schwerpunkt wird entweder auf die Überprüfung der lese-technischen Fähigkeiten gelegt oder auf die Überprüfung des Sinnerfassens. Es ist jeweils eine quantitative und eine qualitative Beurteilung der Ausgangslage möglich. Kriterien sind Lesetempo, Fehlerquote und Fehlerart sowie Niveauunterschiede des Sinnverständnisses. Für die Planung der Lernziele ist es wichtig zu wissen, ob z. B. das Lesetempo verzögert ist, weil das Kind die Lesetechnik noch nicht hinreichend beherrscht, oder ob dies bedingt ist durch mangelndes Sinnverständ-

nis. Durch geeignete Textauswahl (kurze Sätze, leicht verständliche Wörter, überschaubare inhaltliche Zusammenhänge u. a.) ist dies zu klären. Darüber hinaus können andere Faktoren, z. B. aus dem emotionalen Bereich, beeinträchtigend wirken.

Niveaustufen können durch entsprechende Leistungsanforderungen eruiert werden:

- Gelesenes aus dem Gedächtnis wiederholen können (richtig, lückenhaft, unrichtig)
- Gelesenes frei, durchdacht, selbständig formuliert wiedergeben können (Inhalt verstanden oder nicht, vollständig oder mit Lücken; Der Lehrer erhält dabei Aufschlüsse darüber, was für das Kind persönlich bedeutsam ist und ob sein subjektives Sprachverständnis sich mit der üblichen Semantik deckt oder davon abweicht)
- auf den Inhalt bezogene Fragen schriftlich oder mündlich beantworten können (richtig, falsch, differenziert, vergrößert)
- wesentliche Zusammenhänge erfassen können (Wesentliches wird von Unwesentlichem unterschieden)
- Informationen, die anhand einer konkreten Situation gewonnen werden, auf analoge Fälle übertragen können
- Unrichtigkeiten und Widersprüche erkennen können
- Probleme aufgreifen und Lösungsversuche anbieten, neue Beurteilungsgedanken finden, konstruktive Alternativen vorschlagen können.

Zur Ermittlung insbesondere des Klassenleistungsstandes und bestehender Legasthenie auf die standardisierten Lesetests aus der Reihe der deutschen Schultests (z. B. LT und SVL, Weinheim).

Literatur

- Arbeitskreis für Jugendliteratur (Hrsg.): Jugendliteratur und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974
- Richard Bamberger: Buchpädagogik. Wien: 1972
- Richard Bamberger: Jugendliteratur und Buchpädagogik. Wien 1971
- Hans Giehl: Der junge Leser. Donauwörth: Auer 1972, 2. geänd. Aufl.
- Hermann Helmers: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart: Klett 1971, 6. Aufl.
- Konrad Lohrer: Fachbereich Deutsch: Das weiterführende Lesen in der Grundschule. In: Meißner/Zöpfl (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtspraxis, Bd. 2. München: Ehrenwirth 1973, 2. Aufl.
- Karl Ernst Maier: Jugendschrifttum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973, 7. Neubearb. Aufl.
- Gertrud Ritz-Fröhlich: Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1972
- Franz Schneider (Hrsg.): Die Zeitung im Unterricht der Grundschule. München: 1972
- Seminarleiter Oberbayerns (Hrsg.): Handreichungen der Seminarleiter Oberbayerns: Der weiterführende Leseunterricht im 2.—4. Schuljahr. Hektogramm München 1971
- Kurt Singer: Lebendige Leseerziehung. München: 1973, 7. Aufl.

Marianne Liedel

Erstunterricht im Schreiben

Der Erstunterricht im Schreiben soll die Kinder befähigen, bis zum Schuljahrsende, spätestens bis zur Mitte des 2. Schuljahres einfache Texte unter Verwendung der verbindlichen Richtformen zügig zu schreiben. Dieses Ziel ist auf verschiedenen Wegen zu erreichen, wenn die Vorzüge der jeweiligen Methode genützt und Gefahrenstellen sorgfältig vermieden werden.

Hinweise zum Lehrverfahren

Um der Sachgerechtheit sowohl des Lese- als auch des Schreiblehrgangs willen ist es geboten, beide Lehrgänge zeitlich zu trennen und das eigentliche kursive Schreiben erst im zweiten Schuljahrsdrittel anzusetzen.

Fingerturnen und -spielen, Zeichnen, Malen, Formen, Falten, Reißen und andere kindgemäße Handbetätigungen kräftigen die noch unausgereifte, wenig belastbare Hand des Schulanfängers und fördern die Koordination der Bewegungen.

Dem Ziel des zügig-elastischen, gelösten Schreibablaufs dienen besondere Schreibbewegungsübungen: zusammenhängende Bewegungsabläufe, rhythmische Reihungen von Bewegungselementen und rhythmisches Schreiben bewegungsgleicher Ganzwörter, großspuriges, auch beidhändiges „Schwingen“ im Raum und auf Flächen, von der Groß- zur Kleinbewegung fortschreitend, nach Bedarf durch Hilfslinien geführt und begrenzt. Die Einzelbuchstaben werden vorwiegend im Bewegungszusammenhang und in den Formverbindungen geübt.

Ihren vollen Wert entfalten diese Übungen nur, wenn man sie auf die tatsächlich gebrauchten Schreibbewegungen und -formen ausrichtet, Künsteleien vermeidet und auf einen zusammenhängenden, präzise geführten, nicht zu flotten Bewegungsablauf achtet. Sie sollen den Schreibunterricht nicht nur vorbereiten, sondern auf allen Stufen begleiten.

Das Nachmalen von Wortbildern in gemischter Antiqua kann elementare Form Einsichten vermitteln, das Lesenlernen unterstützen und dem Kinde sehr bald sinnvolle schriftliche Darstellungen gestatten. Es übt aber nicht die Schreibbewegung, und es überlastet die Kinderhand, wenn zu umfangreiche Aufgaben gestellt werden. Daher sollte es nicht zu lang ausgedehnt werden. Übungen im zusammenhängenden Schreiben und in der straffen Führung der Verbindungszüge sind zum Ausgleich notwendig.

Schreibunterricht muß auch auf dieser Stufe schon als individuelle Lernhilfe verstanden werden. Größtes Augenmerk ist nicht nur auf das Ergebnis, sondern auf den Vorgang des Schreibens zu richten. Auf zweckmäßige Gewöhnungen ist beharrlich zu drängen. Schreibarten sind zu vermeiden oder zu bekämpfen. Auf natürliche Körper- und Handhaltung ist zu achten.

Sach- und altersgerechte, gut gepflegte Schreibgeräte sind Grundbedingungen erfolgreichen Schreibens.

Eine vorbildliche Tafelschrift des Lehrers ist unerlässlich. Fibeltexte, Schreibvorlagen, Arbeitsblätter und -hefte können Lehrern und Schülern die Arbeit erleichtern.

Schreibunterricht und grundlegendes Rechtschreiben bedingen und stützen einander. Das Aufschriften bekannter Wörter, Wortgruppen und Sätze aus der Vorstellung fördert sowohl das verbundene Schreiben als auch die Rechtschreibsicherheit.

Hingegen verführt un gelenktes Abschreiben zur stückhaften Auffassung und Wiedergabe der Wortbilder. Die Technik des Abschreibens von Sinnganzen ist daher nachdrücklich einzuführen. Das Übertragen von Druckschrifttexten in Schreibschrift darf erst erfolgen, wenn eine gewisse Sicherheit im kursiven Schreiben erreicht ist.

Linkshändern ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Erfahrungsgemäß können sie durch behutsame, gezielte Maßnahmen auf das Schreiben mit der rechten Hand eingestellt werden. Hierfür bieten sich vor allem beidhändige, rhythmische Großbewegungen an, bei denen die linke Hand die rechte führt. Bei ausgeprägter Linkshändigkeit darf aus heilpädagogischen und medizinischen Gründen eine Umstellung nicht erzwungen werden.

Grundsätzliches

Der Lehrplan steckt ein erreichbares Ziel, schreibt aber keine bestimmte Unterrichtsmethode vor. Zugrunde liegt die Überlegung, ein amtlicher Lehrplan solle nichts vorschreiben, was nicht gesicherte Erkenntnis ist, und daher Methoden, die noch mit guten Gründen umstritten sind, zur Erprobung offen lassen. Neuere Forschungen über die Ergebnisse verschiedener Schreiblehrmethoden (Weinert, Grünewald u. a.) erschüttern die Überzeugung von der einen, allein richtigen Methode, die in schematisch-starrem, geradlinigem Aufbau alle Schüler zum gleichen Ziel zu führen verspricht.

Das bedeutet für den Lehrer keineswegs „Methodenfreiheit“ im Sinne der persönlichen Willkür oder Vorliebe. Denn wenn ihm nichts Ungesichertes vorgeschrieben werden soll, so kann ihm umgekehrt nichts erlaubt werden, was gesicherter Erkenntnis widerspricht. Er ist also weiterhin gebunden, nicht an kleinliche Vorschriften, sondern an den Stand unseres Wissens über das Schreibenlernen. Er muß die Grundforderungen guten Schreibunterrichts kennen, die Vor- und Nachteile der jeweiligen Methode abwägen, um den inneren Zusammenhang seiner Einzelmaßnahmen wissen, die jeweiligen Lernschwierigkeiten seiner Schüler richtig erkennen und durch gezielte, beweglich eingesetzte Maßnahmen überwinden. An seine Urteils- und Entscheidungsfähigkeit werden also größere Anforderungen gestellt; seine Arbeit hebt sich auf ein höheres Niveau.

Der nachfolgende Kommentar will eine Hilfe für so verstandenen Schreibunterricht bieten, ohne sich starr auf einen einlinigen Lehrgang festzulegen, der gerade in diesem Fache nicht sinnvoll wäre. Dabei kann und will der Verfasser seinen persönlichen Standpunkt nicht verleugnen. Aus der Mehrzahl möglicher Wege und Maßnahmen sollen diejenigen empfohlen werden, die nach reiflicher Überlegung und Zusammenschau der vorliegenden Erfahrungen und Untersuchungsergebnisse am besten begründet erscheinen.

Zur Frage des Lehrgangs

Im bayerischen Raum ging in den letzten Jahren der Streit vornehmlich um zwei unterschiedliche Wege, die den Grundschullehrern wohlbekannt sein dürften.

Die eine, von *Brückl* stammende, sog. „bayerische“ Methode läßt in engstem Zusammenhang mit dem Lesen Wörter und Sätze in der unverbundenen Leseschrift, der gemischten Antiqua, darstellen, „drucken“, wie man nicht ganz richtig zu sagen pflegt. Erst nach dem Abschluß des Leselehrgangs, also in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres, leitet sie durch „Verbindung“ der Druckbuchstaben zur kursiven Schrift über. Der größte Vorzug dieses Weges ist, daß er dem Kinde von Anfang an sinnhaftes Tun ermöglicht, ihm leicht zu bewältigende Aufgaben stellt, elementare Formeinsichten vermittelt und das Lesenlernen unterstützt. Freilich weisen die so erzielten Schülerschriften oft Mängel auf. Sie neigten zu Formaufweichungen, laschen Verbindungen, mangelnder Zügigkeit der Schreibbewegung. Die Gefahrenstelle dieser Methode liegt beim Übergang von der unverbundenen zur verbundenen Schrift. Man glaubte, aus dem Zusammenhängen der Antiquabuchstaben ergebe sich ein zügiges Schreiben von selbst und vergaß, die Besonderheit

des verbundenen Schreibens deutlich herauszuarbeiten und durch intensive, auf die zügige Verbindung zielende Übung zur technischen Beherrschung zu bringen. Die Form überwog, die Bewegung wurde vernachlässigt, und darunter litt auf die Dauer wieder die Form.

Genau diesem Mangel trat die sog. „*Bewegungsmethode*“ entgegen, die sich in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre mehr und mehr durchsetzte. Sie trennt Lesen und Schreiben, vermeidet alles Nachmalen der unverbundenen Leseschrift und läßt statt dessen in einem intensiven Schreibvorkurs die Bewegungselemente der Schreibschrift in zügig geführten, rhythmisch betonten Bewegungseinheiten „erschwingen“, ehe sie von ihnen aus in gleicher Weise die Ausgangsformen gewinnt. Dieses Vorgehen fördert zweifellos das kursive Schreiben. Es dient, richtig durchgeführt, gleichzeitig der Präzision und der Geläufigkeit der Schreibeübung. Freilich bleiben diese Übungen für das Kind lange Zeit elementenhaftes, sinnleeres Tun, auch wenn man es in oft recht gekünstelter Form zu motivieren versucht, und sie ermöglichen für lange Zeit das nicht, was Schreiben als sinnvolle Betätigung eigentlich ausmacht, nämlich das Niederlegen von sinnhafter Sprache in schriftlichen Zeichen. Endlich zeigt es sich, daß auch dieser Weg diejenigen Schriftentartungen nicht verhindern kann, die ihre Ursachen nicht in irgendeiner Methode, sondern in den ungünstigen Richtformen der lateinischen Ausgangsschrift haben.

Der Verfasser steht nicht allein mit seiner Meinung, man könne die Vorzüge beider Wege vereinen und ihre Nachteile eben dadurch vermeiden (s. z. B. Weinert, Liedel, Lehrpläne für die Grundschule in NRW u. Hamburg). Im Folgenden wird vorausgesetzt, daß das Lesen mit der erwiesenermaßen einfacheren, als Leseschrift in unserer Kultur ungleich häufigeren gemischten Antiqua beginnt und der Lehrgang im kursiven Schreiben wesentlich später einsetzt.

Auch unabhängig von dieser Vorentscheidung ist die *Trennung der beiden Lehrgänge* in jedem Falle dringend anzuraten. Lesen und Schreiben sind von verschiedener Sachgesetzlichkeit. Das Lesen fällt dem Kinde zunächst leichter und sollte durch die Schwierigkeiten des Schreibenlernens nicht aufgehalten werden. Schreiben setzt Lesenkönnen voraus. Als komplizierte feinmotorische Leistung fordert das kursive Schreiben sehr viel von den noch unausgereiften Organen und der noch ungeübten Darstellungsfähigkeit des Kindes. Bei späterem Beginn findet es günstigere Bedingungen. Dieser kann irgendwann im zweiten, aber auch noch am Anfang des letzten Schuljahrdrittels liegen. Die hierdurch erreichte Entlastung der ersten Jahreshälfte kommt dem Lesen, der sprachlichen Förderung, der Einführung in die grundlegende Mathematik zugute. Das kursive Schreiben, als neuer Schwerpunkt mit Nachdruck begonnen, wird dann viel rascher und sicherer gelernt.

Es hat also keine Eile. Im Gegenteil: der Eifer und die Hast, mit der Erstklasslehrer ihre Schüler zum verbundenen Schreiben drängen, stehen oft in starkem Gegensatz zu der geringen Aufmerksamkeit, die dieses Schreiben schon im zweiten Schuljahr und erst recht in den folgenden Jahren erfährt. Man sollte die Zielbegrenzung „bis zur Mitte des zweiten Schuljahres“ also durchaus wörtlich nehmen.

Das *Ziel* selbst ist in ausreichender Klarheit umrissen. „Zügig“ kann auf dieser Stufe noch nicht „geläufig“ oder „flott“ heißen. Es handelt sich um ein noch sehr

verhaltenes, aber doch zusammenhängendes und auf straffe Führung der Verbindungszüge bedachtes Schreiben als einen ersten Schritt auf das Ziel des späteren gewandten und formsicheren Schreibens hin.

Vorbereitende und begleitende Übungen

Alles, was die noch unausgereifte, wenig belastbare Kinderhand kräftigt und zur Differenzierung ihrer Bewegungen beiträgt, dient auch dem Schreiben. Kindgemäße Betätigungen in den verschiedenen Fächern fördern Kraft und Handgeschick und vermitteln vielseitige Material- und Werkzeugerfahrungen.

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

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

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

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

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

Die genannten Übungen schaffen wichtige Voraussetzungen für das kursive Schreiben, üben es aber nicht unmittelbar. Hier ist der Ort der „*Schreibbewegungsübungen*“. Sie sind zur Förderung des flüssig verbundenen, elastisch-zügigen Schreibens unentbehrlich. Allerdings haben wir alle erst durch Erfahrung lernen müssen, wie man sie am zweckmäßigsten einsetzt.

a) Diese Übungen wurden oft so sehr ausgedehnt, daß sie auf Kosten wichtigerer Dinge gingen. Sie müssen zeitsparend und rationell durchgeführt werden.

b) In der Fülle der möglichen „Schwungformen“ ließ man die Phantasie oft zu sehr spielen. Es hat wenig Sinn, Bewegungsformen zu üben, die beim eigentlichen Schreiben gar nicht vorkommen.

c) Die gewiß notwendige Betonung der Bewegung ging, wenn sie übertrieben wurde, nicht selten auf Kosten der Form. So führte z. B. ein zu wörtlich genommenes „Schwingen“ zu überweiten und schlaffen Verbindungen, die gerade nicht bezweckt waren. Es erwies sich als besser, die Schleifenbewegung nicht aus dem lockeren

Schwingen, sondern aus dem Winkel zu entwickeln und immer wieder durch winkelige Bindungsformen am Aufweichen zu hindern.

d) Die Bewegungselemente wurden zwar in ganzheitlich-rhythmische Bewegungsfolgen eingebaut, blieben aber inhaltlich für das Kind sinnleer, weswegen sie gerade intelligenten Kindern bald langweilig wurden. Die Versuche, ihnen mit Liedchen und Versen einen Sinn zu unterlegen, hatten mit dem eigentlichen Sinn des Schreibens nicht mehr viel zu tun.

e) Die Annahme, man könne von diesen Übungen bruchlos zu einem fließenden Schreiben gelangen, stellte sich nach neueren Untersuchungen (Grünewald) als illusorisch heraus. Wenn erst einmal die vielfältigen, gar nicht immer bewegungsgünstigen, geschweige denn „rhythmischen“ Buchstabenfolgen in Texten geschrieben werden müssen, wenn Inhalt und Rechtschrift die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, ist es mit dem „Rhythmus“ vorbei, sofern man nicht besonderes Augenmerk und sehr viel Übung darauf verwendet.

f) Damit ist der richtige Ort dieser Übungen im Lehrgang deutlich geworden. Als Vorschule des kursiven Schreibens sind sie nützlich; der durch sie erreichte Erfolg kann aber bald wieder verlorengehen, wenn sie nicht weiter betrieben werden. Ihren eigentlichen Wert entfalten sie dort, wo die Schreibbuchstaben gelernt und zu einer ersten Sicherheit gebracht sind, wo es nun aber um die Automatisierung des verbundenen Schreibens, um eine zügige, im elastischen Wechsel von Spannung und Entspannung, Druck und Entlastung verlaufende Bewegung geht, d. h. *ab der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres mit dem Hauptgewicht im zweiten, noch starker Betonung im dritten und vierten und abnehmender, aber nie ganz schwindender Bedeutung in den folgenden Jahren. Gerade in diesen Jahren werden sie aber weithin vernachlässigt.*

Richtig führt man diese Übungen durch,

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

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

Einzelheiten dieser Planung brauchen hier nicht ausgeführt zu werden. Denn es sollte sich heute von selbst verstehen, daß man eines der käuflichen *Schreibübungshefte* verwendet. Sie ersparen dem Lehrer viel Arbeit, und sie bieten den Kindern Spurvorgaben zum Nachfahren, Führungslinien zum eigenen Üben und stets verfügbare Muster in richtiger Größe, in unmittelbarer Nähe und mit einer Eindringlichkeit, die durch das Wandtafelvorbild des Lehrers nicht erreicht wird. Selbst die Verwendung vervielfältigter Arbeitsblätter ist noch rationeller als das Vorschreiben an der Wandtafel. Hingegen kann man mit dem Tageslichtprojektor das richtige Schreibverhalten deutlich vorführen.

(Unabhängig von dem Gesagten gilt die Forderung nach vorbildlicher *Lehrerschrift*. Sie stößt vor allem bei Anfängern im Lehramt, die das Spannungsverhältnis zwischen dem Recht auf Eigenpersönlichkeit und der Verantwortung für andere noch nicht klar durchdacht haben, auf Unverständnis. Verantwortungsgefühl, Erfahrung und schärferes Nachdenken überzeugen sie in der Regel früher oder später eines Besseren.)

In der Regel werden die Schreibübungshefte zusammen mit der jeweiligen Fibel angeboten. Man messe ihre Tauglichkeit an den oben genannten Kriterien und binde sich nicht sklavisch an sie. Dann lohnen sie durchaus Geld und Zeit. Insbesondere setze man sie im richtigen Zeitpunkt ein. Wenn die Einzelformen der Kursive im wesentlichen erarbeitet sind und es um die Förderung der Verbundenheit geht, sind sie am nötigsten und ist ihr Einsatz am effektivsten. Man glaube aber nicht, daß mit dem Durcharbeiten eines solchen Kurses schon alles getan sei. Denn auch und gerade auf den folgenden Jahrgangsstufen sind gezielte Schreibübungen unentbehrlich.

Die Erarbeitung der Ausgangsformen

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

Die jeweilige Einzelform wird gründlich betrachtet und dabei in ihre Form- und

Bewegungselemente zerlegt. Geübt wird aber im zügigen Bewegungsablauf mit möglichst baldiger Einbindung des Einzelbuchstabens in den Wortzusammenhang.

Die Besonderheiten der Einzelbuchstaben werden weiter unten erörtert (S. 148 ff.).

Das sogenannte „Drucken“

Das „Drucken“, d. h. das Schreiben der unverbundenen gemischten Antiqua, wurde früher empfohlen, dann zeitweise verpönt, und wird nun in vorsichtiger Weise wieder zugelassen. Außer den im Lehrplan angeführten Gründen sind noch folgende zu nennen:

Das Nachmalen der gemischten Antiqua ist, entgegen anderslautenden Meinungen, selbstverständlich ein Schreiben, wenn auch ein unverbundenes. Es fällt dem Kinde sehr leicht und übt zwar nicht alle, aber doch einige Teilfunktionen feinmotorischer Koordination als Voraussetzungen des schwierigeren kursiven Schreibens. Nach neueren Untersuchungen (Weinert, Grünewald) beeinträchtigt es dieses dann nicht, wenn der Unterschied zwischen beiden betont und die Verbundenheit bewußt gefördert wird. In vielen Ländern der Welt neigt man mehr und mehr zum Beginn mit unverbundenem Schreiben und wesentlich späterem Übergang zur Kursive.

Man kann also guten Gewissens die Leseschrift unverbunden schreiben lassen, wenn man nicht übertreibt und nicht auf ein Einüben mustergültiger Formen drängt; denn diese Mühe kommt besser dem kursiven Schreiben zugute. Wer so vorgeht, muß allerdings wissen, daß er später um so intensivere Bewegungsübungen vornehmen muß.

Gewiß geht es auch ohne „Drucken“. Auch Wortkarten, Lesekästen usw. erlauben sinnvolle Darstellungsaufgaben zur Unterstützung des Lesenlernens. Es mehren sich aber die Stimmen, die einen Zusammenhang zwischen dem Wegfall des „Druckens“ und den immer häufiger auftretenden Leseschwierigkeiten vermuten, bei denen es sich keineswegs immer um „Legasthenie“, sondern häufig um Folgen methodischer Mängel — hier: fehlender Hilfen zur Formunterscheidung — handeln dürfte.

Dringend abzuraten ist vor einem *zu frühen Nebeneinander* von Druck- und Schreibschrift. Es ist das Schlechteste, was man tun kann. Nach kurzer Zeit sollen die Kinder vier Alphabete, das sind nahezu 120 verschiedene Zeichen unterscheiden können. Das führt nicht nur zu Verwechslungen, es kann auch die feste Zuordnung von Buchstaben und Lauten beeinträchtigen. Kinder schreiben dann u. U. Buchstaben richtig, erfassen aber deren Lautwert nicht und werden beim Lesen und Rechtschreiben empfindlich gestört.

Die Forderung des Lehrplans, das Übertragen von Druckschrifttexten in Schreibschrift hinauszuschieben, ist also lernpsychologisch bestens begründet. Erst muß eine gewisse Sicherheit innerhalb eines Zeichensystems erreicht sein, ehe man es mit anderen Systemen verknüpft. Deswegen bieten gute Fibeln auf entsprechender Lehrgangsstufe Texte in Schreibschrift, die das Übertragen ersparen. Nichts spricht dagegen, mit dem Übertragen erst im zweiten Schuljahr zu beginnen. Schreibschwierige Wörter sollten auch dann noch vor dem Übertragen gesondert geübt werden.

Schreibunterricht als individuelle Hilfe beim Lernen des richtigen Schreibverhaltens

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

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

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

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

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

Die äußeren Voraussetzungen des Schreibens

Kreide, Wachscreiden, Blei- und Farbstiftstummel, im Pfötchengriff gehalten, eignen sich für das vorbereitende Üben im Großformat. Auch der Faserschreiber, von den Kindern wegen seiner lichten Farbigkeit sehr geschätzt, ist gut dafür. Wenn es

auf die präzise Führung der Kleinbewegung ankommt, sind diese Werkzeuge aber zu grob. Es bleiben Griffel, Blei- und (guter, spitzbarer!) Farbstift und der Füllfederhalter. Der heiße Streit um Griffel und Schiefertafel hat sich gelegt, nachdem neuere Untersuchungen die Nebensächlichkeit dieser Frage erwiesen haben. Man kann ohne und mit Schiefertafel zu guten Ergebnissen kommen, man kann sie durch die neuen, recht guten Kunststofftafeln ersetzen, und man kann von Anfang an auf Papier arbeiten lassen. Mit der Tinte hat es keine Eile. Sie erlaubt ehrgeizigen Lehrern und Eltern das baldige Vorzeigen schöner Hefte, kann für die Kinder aber eine Quelle der Angst vor dem Verschreiben sein und daher die noch gar nicht gesicherte Fertigkeit und die Lust am Schreiben beeinträchtigen. Man sollte das Schreiben mit Tinte nicht gleichzeitig, sondern — in erzieherisch taktvoller Weise — individuell einführen, indem man einzelnen Kindern nach dem Stand ihrer Leistung „erlaubt“, gelegentlich mit Tinte zu schreiben, ohne dieser Sache allzu große Bedeutung zuzumessen. Nichts ist versäumt, wenn die Kinder erst im zweiten Schuljahr damit beginnen.

Die rechtzeitige Beratung der Schüler und ihrer Eltern beim Kauf und bei der Pflege der Schreibgeräte ist unerlässlich.

Leider wird oft wenig auf das Schreibgestühl und seine Anordnung geachtet. Stühle und Tisch sollen der Körpergröße angemessen, am besten in der Höhe verstellbar sein. Die geneigte, noch besser neigbare Tischplatte ist für das Schreiben günstiger als die waagrechte, wenn sie auch in den letzten Jahren aus der Mode gekommen ist (Höfling 1972). Loses Gestühl ist nur dann von Vorteil, wenn die Stühle richtig (und ruhig!) stehen, die Büchertaschen nicht zwischen Rücken und Lehne geklemmt werden, und wenn die Tische so angeordnet sind, daß die Kinder nicht im Hand- oder Körperschatten schreiben müssen. Die selbstverständliche hygienische Regel „Licht von links“ wird heute sehr nachlässig gehandhabt.

Das Ab- und das Aufschreiben

Mit Recht hebt der Lehrplan die Gefahr unkontrollierten *Abschreibens* hervor. Es verführt zur Unterbrechung des Schreibzuges, zerhackt die Wörter und schadet dem Schreiben und dem Rechtschreiben. Also muß die Technik richtigen Abschreibens nachdrücklich eingeführt und in den folgenden Jahren gesichert werden. Das zu schreibende Wort, später der zu schreibende Satz wird als Ganzes gelesen, auf rechtschriftliche und schreibtechnische Besonderheiten hin betrachtet, mit dem Finger in der Luft nachgeschrieben (wobei es sich empfiehlt, das Tafelvorbild mit dem Finger genau anvisieren oder den Schreiber von seinem Nachbarn kontrollieren zu lassen), dann bei verdeckter Tafel (bzw. verdecktem Vorlageblatt) niedergeschrieben und mit dem wieder aufgeklappten Vorbild verglichen. Die Kinder sollten sportlichen Ehrgeiz darin entwickeln, mit möglichst seltenem, aber gründlichem Hinschauen auszukommen. Müssen sie häufig einen Text von der Vorderseite eines Blattes auf dessen Rückseite übertragen, so wird ihnen das Umwenden so lästig, daß sie sich von selbst im Auffassen größerer Einheiten üben.

Mit der Zeit wird die Spanne zwischen Anschauen und Niederschreiben immer größer, aus dem Abschreiben wird das „Aufschreiben“, d. h. das Auswendigschreiben

bekannter Wörter und Sätze, die so gründlich geübt wurden, daß sie fehlerlos wiedergegeben werden können. Dieses Aufschreiben stellt die wichtigste, lernpsychologisch bestens begründete Rechtschreibübung für alle Altersstufen dar, und es nützt zugleich dem Schreiben. Deshalb sollte die tägliche Aufschreibübung in der Grundschule und noch darüber hinaus zur selbstverständlichen Gewohnheit werden.

Die Behandlung der Linkshänder

Der Lehrplan hat die rechte Mitte zwischen dogmatischen Einseitigkeiten gefunden. Verfechtern des Zwanges zum Schreiben mit der rechten Hand ist entgegenzuhalten, daß das rechtshändige Schreiben keinen absoluten Wert darstellt, daß die strenge Umschulung (das „breaking“) erwiesenermaßen in vielen Fällen zu ernststen Schäden geführt hat, daß es sich also keinesfalls um übertriebene Ängste weichlicher Pädagogen, sondern um begründete Sorgen von Erziehungsberatern und Ärzten handelt, wenn man davor warnt. Befürworter eines bloßen Gewährenlassens sollten einsehen, daß unsere rechtsläufige Schrift schreibtechnisch auf die rechte Hand abgestellt ist, der Linksschreiber also Erschwernisse in Kauf nehmen muß, daß die Linkshändigkeit verschieden stark ausgeprägt ist, und daß viele Kinder sich ohne nachweisbare Schäden auf die rechte Hand umgestellt haben.

Das rechtshändige Schreiben ist ein wünschenswertes Ziel und nach Möglichkeit anzustreben. Es darf aber nicht mit allen Mitteln und um jeden Preis angestrebt werden. Ist der Preis zu hoch, kostet die Umstellung zu viel Mühe, Schul- und Lernfreude, Vertrauen zum Lehrer, Selbstvertrauen, dann soll das Kind lieber links schreiben. Wir ermuntern es also zum Gebrauch der rechten Hand, verlangen auch immer wieder einen Versuch, überlassen aber die grundsätzliche Entscheidung dem Kind. Vor allem stützen wir sein Selbstvertrauen und sein Vertrauen zum Lehrer und verständigen uns mit den Eltern über ein gemeinsames Vorgehen.

Die angeführten „beidhändigen, rhythmischen Großbewegungen, bei denen die linke Hand die rechte führt“ verlaufen wie die oben genannten Schreibbewegungsübungen. Die rechte Hand hält das Werkzeug, die linke führt die rechte, bis diese selbständiger wird. Schwierigere Fälle durch falsche Erziehung entmutigter und verkrampter Kinder müssen besonders rücksichtsvoll behandelt werden. Sie bedürfen in der Regel zusätzlicher heilpädagogischer Behandlung.

Literatur siehe Seite 160

Hans Glöckel

Der Schreibunterricht in der zweiten bis vierten Jahrgangsstufe

Die im ersten Schuljahr erlernten Ausgangsformen werden durch planmäßige Weiterarbeit gesichert. Ziel ist eine zügige, formschöne Schrift in sauberer, übersichtlicher Darstellung.

Hinweise zum Lehrverfahren

Zweckmäßige Übungen fördern das Können, Überlegungen und Begründungen erleichtern das Verständnis. Eine erneute Betrachtung der Einzelbuchstaben, ihre Zusammenstellung nach der Formverwandtschaft und ihre Übung im Bewegungszusammenhang erweist sich in der Regel als notwendig. Schwierige Buchstabenverbindungen werden gesondert geübt. Gezielte Reihenübungen mit häufiger Wiederholung des gleichen Bewegungsablaufs fördern den Schreibfluß. Zugleich wirken sie der Neigung der lateinischen Schrift zu Formverkrümmungen und zur Aufweichung der Verbindungszüge entgegen. Auf sorgfältige Schreibung der Ziffern ist besonders zu achten.

Häufige, kurze, intensive Übungen mit präziser Aufgabenstellung sind wirkungsvoller als wöchentliche Schönschreibstunden. Sie zielen auf die jeweiligen typischen und individuellen Mängel, die bei der Analyse der Schülerschriften zutage getreten sind.

Das Aufschreiben aus der Vorstellung ist im Dienst der Schreibfertigkeit und der Rechtschreibsicherheit sehr häufig zu pflegen. Das richtige Abschreiben von Sätzen ist immer wieder zu üben.

Mit der Sicherheit nimmt allmählich das Schreibtempo zu. Seine zu rasche Steigerung würde aber das noch ungefestigte Können gefährden. In der vierten Jahrgangsstufe sind behutsame Beschleunigungsübungen bei Wahrung der Formklarheit notwendig.

Die Schreibfertigkeit tritt mehr und mehr in den Dienst der anderen Fächer. Sie darf aber nicht überbeansprucht werden. Schreiben darf nicht nur Mittel, es muß auch Gegenstand des Unterrichts sein.

Schriftberatung und -übung zielen immer stärker auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse. Ein gewisser Spielraum der Größe, der Längenverhältnisse, der Weite, des Neigungswinkels (ca. 70—80 Grad) und der Federbreite sollte gewährt werden. Auf richtiges Schreibverhalten ist besonders zu achten, allen Schreibarten ist nachdrücklich entgegenzutreten. Die Auswahl und Pflege der Werkzeuge bedarf weiterhin der Überwachung.

Führungs- und Begrenzungslinien können unregelmäßige Schriften ordnen und beruhigen helfen, können die Weiterentwicklung der Schreibfertigkeit aber auch hemmen. Sie sind daher überlegt, gezielt und individuell einzusetzen. In diesem Sinne können die üblichen Lineaturen Verwendung finden. Das Schreiben auf einer Linie oder auf linienfreiem Papier sollte immer wieder versucht werden.

Die Gestaltung von Hefseiten, Schmuckblättern und Beschriftungen, der Wechsel von Werkzeugen und Materialien, der Vergleich der Schriften, die Feststellung des persönlichen Lernerfolges, individuelle Beratung und Anregung fördern die Freude am Schreiben und den Willen zur Leistung.

Lateinische Ausgangsschrift

a b c d e f g h i j

k l m n o p q r s

ß t u v w x y z

ä ö ü (.,;:„-!?)

A B C D E F G H I J

K L M N O P Q R

S T U V W X Y Z

Ä Ö Ü

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Erläuterungen

1. Die Richtformen stellen keine Zielformen dar. Sie dürfen der Entwicklung zur persönlichen Eigenschrift in den letzten Schuljahren nicht hindernd im Wege stehen. Sie werden im Schnurzug (Buttergriffel oder weicher Bleistift, Pfannen- und Kugelspitzfeder) geschrieben.
2. Schon bei der Aneignung der Ausgangsschrift werden alle Ovalformen im Linksbogen geschrieben.

Die Sicherung und Steigerung des Könnens

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

Das bis zur Mitte des zweiten Schuljahres erworbene Können ist noch alles andere als gefestigt, und doch muß es immerfort schon dienende Funktion übernehmen. Sorge des Lehrers ist, daß über dem Inhalt des Geschriebenen der Vorgang des Schreibens nicht außer acht gerate. „Schreiben darf nicht nur Mittel, es muß auch Gegenstand des Unterrichts sein.“ Im zweiten und auch im dritten Jahr geht es immer noch um das Erlernen des Schreibens. Erst in der 4. Jahrgangsstufe wird diese zentrale Aufgabe von der „weiterführenden Schriftpflege“ abgelöst. Nur andauerndes Bemühen erzielt die immer gefälligere Darstellung der Formen, die immer zweckmäßigere Ausführung der Verbindungen, ihre immer gekonntere Verschmelzung zu Bewegungseinheiten.

Mit der Beherrschung von Form und Bewegung steigert sich das Tempo. Es darf aber nie direkt, also durch Aufforderung zum schnelleren Schreiben, gesteigert und nie forciert werden, weil sonst die mühsam erworbenen Gewöhnungen zerfallen. Es wächst indirekt als Ergebnis immer besserer Koordination der Einzelimpulse.

Die hierfür notwendige intensive Übung muß in rationellster Weise unter Beachtung der lernpsychologischen Erkenntnisse erfolgen. Die früher übliche wöchentliche Schönschreibstunde leistet das nicht. Die Kinder werden in ihrem Durchhaltevermögen überfordert, die Zahl der Wiederholungen ist zu gering, der Übungsgewinn versackt bis zur nächsten Woche. Die in der Schönschreibstunde geübte „Feiertagsschrift“ wird im Alltag nicht durchgehalten. Wesentlich lernintensiver wirkt die tägliche kurze, etwa zehnminütige Schreibübung, die ein bestimmtes Schriftmerkmal aufgreift und es nach gründlicher Betrachtung im Bewegungszusammenhang bei größtmöglicher Konzentration und höchsten Anforderungen an die Präzision unter Aufsicht bis zur wirklichen Beherrschung üben läßt. Dabei sind nicht so sehr Fehler anzustreichen als gelungene Details hervorzuheben und einzuüben. Ein besonderes Schönschreibheft ist hierfür nicht nötig. Denn es kommt bei diesen Übungen, die den Charakter echten Trainings haben, nicht auf das Ergebnis, sondern auf den Vorgang des Schreibens an. Umgekehrt sollen alle Hefte „Schönschreibhefte“ sein, wenn die in den Übungen erzielten Erfolge nicht immer wieder verlorengehen sollten. Kein Zweck rechtfertigt ein Übermaß an Schreibarbeit, die Duldung hudeligen Schreibens, die Aufforderung zum „Raschermachen“, zum oberflächlichen Notieren usw. (deshalb gibt es auch keinen „Schmierblock“!).

Die Festigung der Einzelformen

Im zweiten Schuljahr ist es in der Regel angezeigt, noch einmal alle Buchstaben und Ziffern systematisch durchzugehen, sie in ihrem Formaufbau, ihrer Bewegungsfolge und ihren Gefahrenstellen analysierend zu betrachten und sie dann im notwendigen Ausmaß, immer in den Bewegungszusammenhang eingebunden, zu üben. Die Anordnung erfolgt dabei am besten in Gruppen formverwandter Buchstaben.

i u j y t

Girlanden nicht breit ausschwingen, sondern straff nach oben führen

n m r

Arkaden mit straffen, schrägen Aufstrichen und engen Kehren schreiben

v w

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

l b h k f e

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

c a o d g

linkswendige Ovale von Anfang an im Luftsprung schreiben, da er sich später sowieso durchsetzt (vgl. Grünewald 1970)

s z ß æ

schwierige Einzelbuchstaben besonders sorgfältig üben (* = s. Abb. 3)

u v w y

Arkaden-Girlanden-Wechsel nicht aufweichen lassen

e g p l

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

J j K k

Welle im Anstrich ganz leicht andeuten, nicht kurvig entarten lassen

T F P R B D

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

σ Q E / A M N

w e r z r s r e

s t t z F i P t

linkswendiges Oval schön gewölbt beginnen / A, M, N von Anfang an mit Girlande schreiben lassen (* = s. Abb. 3)

schwierige Buchstabenverbindungen besonders beachten und in geeigneten Wörtern üben (* = s. Abb. 3)

Von der dritten Jahrgangsstufe ab hat dieses systematische Vorgehen keinen Sinn mehr. Die richtig ausgeführten Buchstaben werden im Schulalltag zur Genüge geübt. Wollte man sie noch einmal der Reihe nach wiederholen, so kämen die Einzelheiten zu kurz, die noch nicht beherrscht werden oder schon wieder zur Entartung neigen. Auf sie konzentrieren sich nun die Schreibübungen. Leider neigt die lateinische Ausgangsschrift stark zu solchen Entartungserscheinungen.

nun tun

helfen fehlen

ganz dagegen

T M B W A M G

bogenförmige Aufweichungen kastenförmige Ver-Eckungen

Knicke in den Schleifenbuchstaben

vernachlässigte Linksovale

verbogene Großbuchstaben

Die lateinische Schrift ist nicht formbeständig genug und neigt, vor allem wegen der vielen Bögen und Deckstriche und des ständigen Drehrichtungswechsels zur „Aufweichung“, zur übertrieben bogigen und schlaffen Führung der Verbindungszüge, die dem Wesen des kursiven Schreibens widerspricht. Sie ist in exakter Form überhaupt nicht rasch zu schreiben. Jeder Schreiber muß, wenn er zur wirklichen Geläufigkeit gelangen will, die gelernten Ausgangsformen verändern (vgl. Grünewald 1970). Nicht jeder schafft das in zweckmäßiger Weise, und daher gibt es heute so viele schlechte, unzuweckmäßige und ungekonnte Schriften unter Jugendlichen und Erwachsenen.

Die Mängel der Schreibvorlage machen viele methodische Bemühungen, auch die der neuen Bewegungsmethode, im weiteren Verlauf ziemlich illusorisch. Deswegen strebt man seit längerem eine verbesserte Ausgangsschrift an, die eine bruchlose Weiterentwicklung zur Geläufigkeit erlaubt. Andere Länder (Schweiz, DDR) sind uns darin vorausgegangen. Solange die neue Schrift nicht bundeseinheitlich eingeführt ist, müssen wir von der bestehenden Vorlage ausgehen. Wir müssen aber nicht bei ihr stehenbleiben. Denn sie ist nicht als „Normalduktus“, sondern eben als Ausgangsschrift gemeint, von der aus der Schüler mit Hilfe des Lehrers seine eigene Schrift finden soll. Wir handeln also richtig, wenn wir uns auch in der Grundschule nicht sklavisch an sie binden, sondern unseren Kindern Hilfen zur Überwindung der Mängel geben, und wenn wir uns dabei schon ein wenig an den zu erwartenden neuen Formen orientieren (vgl. Arb. Gem. Schreiberziehung 4/1973).

Dringend anzuraten ist die baldige Verwendung von

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

z statt *Z* , weil damit schwierigste Verbindungsprobleme wegfallen

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

A statt *A* , weil die Biegung im Anstrich bewegungswidrig ist und bei rascherem Schreiben eine Verformung geradezu erzwingt

M statt *M* , weil die Biegung im Anstrich bewegungswidrig ist und bei rascherem Schreiben eine Verformung geradezu erzwingt

N statt *N* , weil die Biegung im Anstrich bewegungswidrig ist und bei rascherem Schreiben eine Verformung geradezu erzwingt

a o d g c , weil das Weglassen der Anstriche am Wortanfang, wo sie keinen Zweck haben, das Schriftbild klarer macht.

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

n m v w K H J J Z

Solche Vorschläge mögen bei Lehrern, die sich von der alten Vorstellung des Normalduktus nicht lösen können, Erstaunen, ja sogar Erschrecken auslösen. „Dürfen wir amtliche Vorschriften so weit auslegen?“ fragen seltsamerweise auch solche Lehrer, die schwerste Entartungen in den Schriften ihrer Schüler dulden, ja oft gar nicht bemerken, und sich so doch ebenfalls von den Vorschriften entfernen, nur in eine ganz falsche Richtung. Blicken wir gar auf die Sekundarstufe, in der nicht selten das völlige Chaos geduldet wird, so mutet es seltsam an, wenn man in der Grundschule in kleinlicher Enge an jedem Tüttel einer Vorlage festhält, die sich längst als unzweckmäßig erwiesen hat. Damit ist nicht der Nachlässigkeit das Wort geredet. Im Gegenteil: wer in überlegter Weise gewisse Wahlformen anbietet, trägt zur Überwindung der herrschenden Nachlässigkeit bei.

Schreibunterricht als individuelle Schriftpflege

Endziel unseres Schreibunterrichts ist die geläufige, gut lesbare, ansprechende und zugleich persönliche Schrift, die der Eigenart des Schreibers Ausdruck verleiht und zugleich eine persönliche Leistung darstellt. Nun wird diese Forderung heutzutage oft so ausgelegt, als ob jegliche Willkür zu dulden sei. Meistens versteckt sich dahinter nur die Gleichgültigkeit, die gerne eine Verantwortung los wird. Es zeigt sich aber immer wieder, daß viele junge Menschen nicht oder nur sehr spät zu ihrer persönlichen Eigenart finden. Weder die totale Normierung der Schrift kann richtig sein, denn wir haben es mit individuellen Kindern zu tun, noch die totale Duldung, denn wir haben es mit Kindern zu tun, die der Erziehung bedürfen.

Verantwortliche Führung setzt die Kenntnis der zu duldbaren und sogar zu fördernden und der zu bekämpfenden *Schriftmerkmale* voraus. Der Lehrplan gibt hierzu einige Hilfen. Etwas vereinfacht läßt sich sagen: Die Merkmale der *Bewegung* entstammen der Vitalschicht der Person und setzen sich daher bald durch, müssen sich durchsetzen, wenn die Bewegung wirklich geläufig werden soll. Die Eigenarten der *Formgebung* und der *Raumverteilung* sind mehr vom Bewußtsein bestimmt und daher der willkürlichen Beeinflussung zugänglicher. Sie werden zudem im Kindesalter nicht zureichend bewältigt. Dementsprechend sind Bewegungseigenarten früher zu dulden und vorsichtiger zu beeinflussen, während Unarten der Form und Mängel der Raumverteilung bei Kindern ohne weiteres durch Rat, Empfehlung, Anordnung, Verbot abgestellt werden können.

Die im Lehrplan genannten Einzelmerkmale betreffen mit einer Ausnahme solche des Bewegungsbildes: „Größe“ ist die Höhe vor allem der Kleinbuchstaben, „Längenverhältnis“ das Überwiegen der Ober- oder der Unterlängen, „Weite“ das Verhältnis der Höhe der Abstriche zur ihrer Entfernung. Die Angaben zum Neigungswinkel lassen erkennen, daß Linksschräge nicht zu dulden ist. Sie hat viele Nachteile und kann ziemlich leicht geändert werden. Die Wahl der Federbreite kommt dem ästhetischen Sinn und dem technischen Vermögen der Kinder entgegen,

von denen manche lieber feine, andere lieber satte Striche machen, wieder andere den rhythmisch wechselnden Strich der Breitfeder vorziehen.

Im Sinne einer individuellen Schreiberziehung sind auch die neuen Vorschriften über die Verwendung von *Hilfslinien* zu verstehen. Sie erfordern einiges Umdenken von den Lehrern. Die starre Zuordnung der Lineaturen zu Jahrgangsstufen ist gefallen. Die Lineaturen sollen gezielt eingesetzt werden. Konsequente Individualisierung ist in großen Klassen natürlich kaum zu verwirklichen. Aber auch dort, wo für die Mehrzahl eine bestimmte Lineatur angeordnet wird, müssen einzelne Kinder von dieser Norm ausgenommen werden, wenn sie eine andere Lineatur nötig haben oder der Linien nicht mehr bedürfen. Es ist hinfort möglich, daß sichere Schreiber schon in der zweiten Jahrgangsstufe nur eine Linie verwenden, während andere noch im vierten und fünften Schuljahr zeitweise durch das Vierliniensystem geführt werden. Schräg über das Blatt gezogene Hilfslinien sollten zur Regelung ungleichmäßiger Schriftneigung häufiger als bisher Verwendung finden. Grundsätzlich sind Lineaturen als Hilfen zu betrachten, die man nicht länger als notwendig verwendet. „Man wird keinem Lahmen die Krücken aus der Hand schlagen; man wird sie aber auch keinem aufzwingen, der selbständig gehen kann“ (Legrün).

Zur individuellen Schriftpflege gehört endlich die sorgfältigste Beobachtung von *Schreibstörungen*. Wenn ein Kind trotz offensichtlichem Bemühen nicht zum Erfolg kommt, ist der Verdacht auf eine solche Störung gegeben, die dann nicht mit Vorwürfen, Strafen und schon gar nicht mit verstärkten schriftlichen Arbeiten, sondern nur mit angemessener Therapie nach genauer Diagnose zu behandeln ist. Häufige Bewegungsentgleisungen, Zitterzüge, unmotivierte Knickungen im Schreibzug, Stokungen, die an Verdickungen des Striches, sog. „Lötstellen“ erkennbar sind, unmotivierte Druckschwankungen, häufiges Durchstreichen sind Symptome, die zur Wachsamkeit nötigen. Die Ursachen können von schlechtem Sehen über körperliche Schwäche und Krankheit, geringe Belastbarkeit, vorübergehende Beunruhigung bis zur schweren seelischen Störungen reichen. Sie erfordern in der Regel eine zeitweilige Reduzierung der Schreibanforderungen, gezielte Hilfen, wie z. B. die Anleitung zu harmonisch fließenden und beruhigenden Großbewegungen, und vor allem eine verständnisvolle, ermutigende und bergende Atmosphäre. Schwerere Fälle sind mit schulischen Mitteln nicht zureichend zu behandeln. Sie bedürfen der Einzeltherapie durch den Fachmann.

Diese größtmögliche Rücksichtnahme auf kranke und gestörte Kinder verträgt sich durchaus mit strengen Anforderungen an die gesunden und leistungsfähigen Schüler. Unnachsichtig sollten wir weiterhin auf guten *Gewohnheiten des Schreibverhaltens* bestehen, die immer von neuem gefährdet sind. Gleiches gilt für die *Ordnung der Schreibwerkzeuge*. Leider untersagt der Lehrplan die Verwendung des Kugelschreibers nicht ausdrücklich. Er darf aber nicht zugelassen werden. Er neigt zum Ausgleiten, verlangt eine zu steile Haltung, führt zu Verkrampfungen der Schreibmuskulatur und ist daher kein geeignetes Werkzeug für Kinder. Seine Duldung macht alle schreiberzieherischen Bemühungen weithin nutzlos.

Zur Beurteilung der Schülerschriften

In jeder Schülerschrift zeigt sich neben der Leistung des Kindes auch die des Lehrers. Kriterien für diese Leistung können nur die oben erörterten Ziele und Grundsätze sein. Wenn die Schrift gewandt und persönlich sein soll, darf sie nicht nur nach ihrer Regelmäßigkeit und Normgerechtigkeit beurteilt werden. Wenn Kursivität angestrebt wird, sind alle Merkmale, die ihr entgegenstehen, negativ zu werten. Um einen Maßstab für das auf der jeweiligen Jahrgangsstufe Erreichbare zu erhalten, müßte man viele Beispiele guter und schlechter Schülerschriften vergleichen. Hier kann nur an einigen Beispielen gezeigt werden, worauf es im Schreibunterricht der Grundschule ankommt.

Schrift 1 und 2 stammen aus der zweiten Hälfte des zweiten Schuljahres. Schrift 1 ist ordentlich gefertigt. Ihre Neigung zu übertriebener Bogigkeit, ja Eckigkeit, die sich bis in die Anstriche durchsetzt, ihr mehr aufbauend-malender als schreibender Charakter, ihr zögernder, unsicherer Strich, die ungekonnte Darstellung der Links-ovale stehen einer echten Kursivität entgegen. Schrift 2 mit ihren straffen Verbindungen, schlanken Kehren und schmalen Ovalen und ihrer Zügigkeit zeigt die besten Voraussetzungen für die Weiterentwicklung zu einer form- und bewegungssicheren Schrift.

Schrift 1

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

Schrift 2

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

Gestern war Wandertag. Wir zogen aus der Stadt hinaus zum Schloßberg. Zuerst wanderten wir im Tal, dann ging es seitwärts

Schauer staunen über den wunderschönen Aufzug. Jede Lampe ist anders. Es gibt kleine und große, eckige und runde,

aus wie Sterne. Alles ist still. Wir singen:
„Vom Himmel hoch, da komm ich her“.
Vor der Kirche erscheint der Weihnachtsengel.
Hinter mir sagte ein Mann zu seiner Frau:

Was bis zum Ende der Grundschule zu erreichen ist, sollen einige Schriften aus vierten Klassen zeigen. Schrift 3 steht für die außerordentlich ähnlichen Schriften einer ganzen Klasse. Gewiß bemüht sich das Kind nach Kräften, aber es ist falsch beraten. Der Lehrer legt großen Wert auf ordentliches Schreiben, aber seine Mühe dient leider einem falschen Ziel. Die kastenförmig-eckige, steile und steife Schrift mit ihrem gequälten Darstellungsbedürfnis, ihren bogigen Umwegen, den überlangen Deckstrichen (s. z. B. die „t“), den Knicken in den Oberschleifen, ja sogar im „e“ ist in ihrer mehr gemalten als geschriebenen Art das ausgesprochene Gegenteil einer kursiven, d. h. doch „laufenden“ Schrift. Sie ist nicht entwicklungsfähig, kann nicht bruchlos zur flotten Jugendlichen- und Erwachsenenschrift weitergeführt werden, sie weist in eine Sackgasse. Gerade die Entwicklungsfähigkeit muß aber ein wesentliches Ziel am Ende der Grundschulzeit sein, wenn die Schriften unter den viel hö-

heren Anforderungen der Sekundarstufe, vor allem des Gymnasiums, nicht zerfallen sollen. Diesem Ziel — es ist das einzig realistische — entspricht Schrift 4 sehr viel besser. Klar und offen, zweckmäßig in den Verbindungen, voll frischer Zielstrebigkeit, entwicklungsfähig und belastbar, ist sie auf dem besten Wege zur form- und bewegungssicheren Laufschrift. Die leichten Unregelmäßigkeiten zeugen von dieser Bewegtheit und sind daher positiv zu werten. Somit verdient diese Schrift eine wesentlich bessere Beurteilung als Schrift 3.

Schrift 5 stammt von einem feinen, für das Schöne aufgeschlossenen Kind. Sie ist noch sorgfältiger, nicht so flott, aber ebenfalls auf dem richtigen Wege. Sie mag zugleich als Beispiel für die ästhetische Wirkung der Breitfeder dienen.

Solche Ergebnisse sind nicht ohne Mühe zu erzielen, sie sind aber der Mühe wert. Wer so arbeitet, legt einen soliden Grund für das weitere Schreiben in Schule und Leben.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung (Hrsg.): Schrift — Schreiben — Schule, Mitteilungen, Heft 4. Hannover: Schroedel 1973
- Hans Glöckel: Erstschriftunterricht. Schreiben und Rechtschreiben. In: R. Rabenstein (Hrsg.): Erstunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974
- Hans Glöckel: Schreiben lernen — Schreiben lehren. Donauwörth: Auer 1967
- Heinrich Grünewald: Schrift als Bewegung. Weinheim: Beltz 1970
- Gerd Höfling: Schlechte Haltung beim Schreiben. Ursache und Beseitigung. Stuttgart: Klett 1972
- Arnold Lämmel/Dieter Gramm/Martin Hermersdorf: Praxis des Schreibens. Hannover: Günther Wagner Pelikan-Werke
- Marianne Liedel: Fachbereich Schreiben: Erstunterricht im Schreiben. In: Meißner, O./Zöpfl, H.: Handbuch der Unterrichtspraxis. Band 2. München: Ehrenwirth 1973
- Hubert Reiß (Hrsg.): Schreiben. Stuttgart: Klett 1969
- Franz Weinert/H. Simons/W. Essing: Schreiblehre und Schreibentwicklung. Weinheim: Beltz 1966

Hans Glöckel

Mathematik

Lehrplan für den Mathematikunterricht in der Grundschule

Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 18. Juni 1974 Nr. III A 2 — 4/79 700

Das Staatsministerium gibt in der Anlage die Neufassung des Lehrplans für den Mathematikunterricht in der Grundschule bekannt. Dieser Lehrplan ist vom Schuljahr 1974/75 an für den Mathematikunterricht in der Grundschule gültig. Gleichzeitig tritt der mit Bekanntmachung vom 1. April 1971 (KMBI S. 333) veröffentlichte Lehrplan für den Mathematikunterricht in der Grundschule außer Kraft.

Schulbücher, die mit dem neuen Lehrplan übereinstimmen, werden zu Beginn des Schuljahres 1974/75 noch nicht vorliegen. Deshalb ist es notwendig, daß sich die Schulen mit den bisher für den Mathematikunterricht an der Grundschule zugelassenen Büchern übergangsweise behelfen und die Inhalte entsprechend dem neuen Lehrplan auswählen. Es wird davon ausgegangen, daß für das Schuljahr 1975/76 neue Schulbücher für den Mathematikunterricht in der Grundschule zur Verfügung stehen.

Nach Nr. 242 VSO sollen Hausaufgaben nach Art und Umfang so bemessen sein, daß sie ein durchschnittlich begabter Schüler ohne fremde Hilfe in einer Stunde bearbeiten kann. Das gilt im besonderen für Hausaufgaben aus der Mathematik. Hausaufgaben aus der Mathematik dürfen nur gegeben werden, wenn sie im Unterricht sorgfältig vorbereitet wurden oder der übenden Nacharbeit dienen, so daß sie nicht zu einer unzumutbaren Belastung für die Eltern werden.

Die Träger des Schulaufwands beschaffen für jeden Lehrer, der in der Grundschule Mathematikunterricht erteilt, ein Exemplar des Lehrplans.

Prof. Hans Maier
Staatsminister

Lehrplan für den Mathematikunterricht in der Grundschule

VORBEMERKUNGEN

1. Der Mathematikunterricht der Grundschule führt in grundlegende mathematische Begriffe und Denkweisen ein.

Die Schüler lernen, konkrete Situationen zu mathematisieren, elementare rechnerisch-mathematische Probleme zu erkennen und selbständig zu lösen. Dabei sollen sie auch allgemein kognitiv gefördert werden. Die Entwicklung rechnerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ist eine zentrale Aufgabe des Mathematikunterrichts. Diese ist eng mit der Entwicklung allgemeiner Begriffe und Denkweisen verflochten. Der Aufbau der Zahlbegriffe und des Rechnens gründet sich auf Erfahrungen im Umgang mit konkretem Material (Zusammenfassen, Unterteilen, Vergleichen, Ordnen, Zählen, Verknüpfen). Das mündliche und schriftliche Rechnen verlangt Einsicht in den Zusammenhang der Rechenoperationen. Fertigkeit in den vier Grundrechnungsarten ist unabdingbar. Kinderfremder Formalismus ist zu vermeiden.

2. Die mathematischen Begriffe und Denkweisen lernt das Kind im Zusammenhang mit dem Mathematisieren von Situationen und dem Lösen von Problemen.

Formen der Darstellung sind das Konkretisieren (Darstellen in konkreten Gegenständen oder deren dinglichen bzw. grafischen Vertretern), das Verbalisieren (Darstellen in kind- und sachgerechter Sprache) und das Symbolisieren (Darstellen in mathematischen Zeichen).

Der mathematische Lernprozeß wird durch einen ungelenkten Umgang mit angebotenen Material in Gang gesetzt. Dabei werden die Schüler aktiviert und sammeln grundlegende Erfahrungen. Lernspiele müssen ein zielgerichtetes Vorgehen erkennen lassen.

Fortgeführt wird der Lernprozeß durch die Formulierung gezielter Probleme. Diese sollen die Schüler zu eigenständiger Problemlösung motivieren. Als Probleme kommen sachbezogene und lebensnahe, aber auch fachliche Aufgabenstellungen in Frage.

Lösungswege werden gesucht, erprobt und dargestellt. Verschiedene Lösungswege, Darstellungs- und Sprechweisen werden miteinander verglichen und — soweit nötig und sinnvoll — eingepreßt, geübt und angewendet. Das Vorgeben von schematischen Lösungsverfahren ist zu vermeiden.

Sachaufgaben sind nicht nur Anwendungsfeld erlernter Operationen und Normalverfahren, sondern wesentlich auch Mittel zur Aktivierung operativen, logischen und problemlösenden Denkens.

Die Ziele aus dem Bereich Geometrie sollen sinnvoll auf das Schuljahr verteilt werden. Mögliche Verbindungen zu den übrigen Zielen dieses Lehrplans und zum Sachunterricht sind dabei zu beachten.

Die Übung darf nicht zu einer Verfestigung schematischer Denkstrukturen führen. Sie berücksichtigt die wechselseitigen Beziehungen, die zwischen verschiedenen Aufgabentypen bestehen und übertreibt nicht die Isolierung von Schwierigkeiten. Auf diese Weise erweitert und vertieft die Bewältigung von Übungsaufgaben die Einsicht in die operativen Zusammenhänge.

3. Die Erziehung zu kooperativem Verhalten ist ständiges Richtziel für alle vier Jahrgangsstufen.

Der Mathematikunterricht kann nicht nur als Frontalunterricht stattfinden. Lernen in Kleingruppen, Partnerarbeit, individuelles Lernen und Klassenunterricht müssen sinnvoll miteinander abwechseln. Dies erleichtert auch die innere Differenzierung, auf die im gesamten Mathematikunterricht der Grundschule nicht verzichtet werden kann. Eine äußere Differenzierung nach der Leistung ist zu vermeiden. Die Pläne für die einzelnen Jahrgangsstufen beschreiben verbindliche Ziele, die von allen Schülern erreicht werden sollen. Vertiefende oder weiterführende Lernangebote im Rahmen der inneren Differenzierung dürfen die allgemeinverbindlichen Ziele nicht gefährden.

Der Erziehung zu kooperativem Verhalten kommt auch für die Entwicklung der kindlichen Sprechbereitschaft von Anfang an große Bedeutung zu.

4. Die im Lehrplan angegebene Reihenfolge der Ziele stellt eine Empfehlung für ihre zeitliche Abfolge im Unterricht dar. Die durch die Bezeichnungen Einblick, Einsicht, Fähigkeit und Fertigkeit angedeuteten Unterschiede in Art und Intensität der erstrebten Lernerfolge sind zu beachten. Die Erläuterungen der Ziele vermitteln weitere Orientierungshilfen. Sie sind verbindlicher Bestandteil des amtlichen Lehrplans. Bloße Empfehlungen sind durch \triangle gekennzeichnet.

Ziele

1. Fähigkeiten, die für das mathematische Lernen grundlegend sind:
 - Vergleichen, Unterscheiden
 - Feststellen von Eigenschaften
 - Klassifizieren (Sortieren, Zusammenfassen)
 - Unterteilen (Gliedern)
 - Ordnen
 - Zuordnen
 - Transformieren
 - Verknüpfen

Erläuterungen der Ziele für den Unterricht

Die Förderung der genannten Fähigkeiten ist im Anfangsunterricht von besonderer Bedeutung, sie bleibt jedoch eine ständige Aufgabe für den Mathematikunterricht in der Grundschule.

Das Lernen geschieht in kindnahen Problemsituationen (auch in zielorientierten Lernspielen), in die sowohl Gegenstände und Gegenstandsbereiche des kindlichen Alltags als auch strukturierbare Lernmaterialien einzubeziehen sind.

Vom handelnden Lernen ausgehend, finden die Kinder selbst sprachliche Ausdrucksweisen, die erst allmählich und behutsam in fachliche Sprechweisen übergeführt werden. Zeichen und einfache grafische Darstellungen (z. B. Diagramme) unterstützen den Lernprozess.

Die Reihenfolge der aufgeführten Fähigkeiten bedeutet keine Reihenfolge für den Unterricht.

Betrachtungsweisen, wie sie sich aus dem Umgang mit Mengen ergeben, erweisen sich beim Aufbau von Zahlen, Operationen und später z. B. im Sachrechnen als geeignete Mittel; sie sind jedoch nicht als Selbstzweck zu lehren.

Standardisierte Bezeichnungen wie „Element“, „Teilmenge“, „Vereinigungsmenge“ und vor allem ihre symbolische Darstellung sind in der 1. Jahrgangsstufe von untergeordneter Bedeutung und dürfen nicht schon zu Beginn des Lernprozesses den Schülern zugemutet werden. Vorrangig ist auf dieser Stufe die konkrete Lernerfahrung, das handelnde und entdeckende Lernen.

Zahlen werden von Anfang an in den Unterricht aufgenommen, wenn sie von den Kindern angesprochen werden. Für den weiteren Aufbau ist ein methodisch planvoller Weg geboten.

Alle genannten Aspekte natürlicher Zahlen gehen in den Zahlenaufbau ein. Eine einseitige Betrachtung ist zu vermeiden.

Das Ziel 2.1 umschließt u. a. das Verständnis der Zahl als einer Eigenschaft von Mengen mit gleich vielen Elementen.

- 2.1 Einsicht in die natürlichen Zahlen unter verschiedenen Aspekten (im Zahlenraum 1 bis 20)

- die Zahl als Kardinalzahl
- die Zahl als Ordnungszahl
- die Zahl als Ergebnis einer Operation

Ziele	Erläuterungen der Ziele für den Unterricht
<p>Dabei geht es um folgende Fähigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Vergleichen von Mengen — Ordnen von Mengen — Zuordnen von Zahlen zu Mengen — Vergleichen von Zahlen — Ordnen von Zahlen — Numerieren von Gegenständen — Anwenden von Rechenvorschriften 	<p>Kardinaler Aspekt:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Ein eindeutiges Zuordnen von Mengen — Ordnen von Mengen nach der Anzahl der Elemente (Die Beziehungen „... hat mehr [weniger] Elemente als ...“ und „... hat gleich viele Elemente wie ...“ bei Mengen) — Zuordnen von Zahlen zu Mengen und umgekehrt <p>△ Die Bezeichnungen „Menge“ und „Element(e)“ können Verwendung finden. Alle unkindgemäßen Redeweisen sind zu vermeiden.</p> <p>Ordinaler Aspekt:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Die Beziehungen „... größer (kleiner) als ...“ und „... gleich ...“ bei Zahlen (Zeichen: $>$, $<$, $=$) — Ordnen von Zahlen in auf- und absteigender Reihe — Numerieren von Gegenständen <p>Die Zahl als Ergebnis einer Operation:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Neue Zahlen als Ergebnis des Weiterzählens („1 dazu“) — Ausführen von Rechenvorschriften („3 dazu“, „5 weg“) — die Zahl 0 <p>Zahlen werden im Lernprozeß durch Mengen (Plättchen) bzw. Längen (Streifen oder Stäbe) dargestellt; die Repräsentanten dürfen jedoch nicht mit Zahlen gleichgesetzt werden. Dies wird durch den Gebrauch verschiedener Modelle gesichert.</p> <p>In sinnvollen Handlungszusammenhängen sind Mengen in zwei oder drei Teilmengen zu gliedern. Das Gliedern erfolgt auf dieser Stufe zahlbezogen. Die Ergebnisse werden in Termform (z. B. $2 + 3$) notiert.</p> <p>(Kein Gebrauch des Gleichheitszeichens!)</p>
<p>2.2 Fähigkeit, Mengen von Gegenständen zahlbezogen zu gliedern und das Ergebnis in Form einer Summe zu schreiben</p>	

Ziele

Erläuterungen der Ziele für den Unterricht

Den Ausdruck „Term(e)“ gebrauchen die Kinder und der Lehrer im Unterricht nicht. Für das Kind ist der Ausdruck $2 + 3$ lediglich ein anderer Name für die bekannte Zahl fünf.

Halbieren und Verdoppeln werden einbezogen.

Das zahlbezogene Gliedern erfolgt auch mit Hilfe von Stäben, Streifen oder anderen Arbeitsmitteln.

Das Addieren gründet sich auf Handlungen mit konkretem Material.

Im Unterricht wird die Einsicht entwickelt, daß dem Addieren von Zahlen das Vereinigen von Mengen und das Zusammenfügen von Längen entspricht.

Dies bedeutet auf keinen Fall die Erarbeitung einer formalen Definition der Vereinigungsmenge und des Begriffes der Länge. (Die Vereinigung konjunkter Mengen gehört nicht zu den Lernzielen der 1. und 2. Jahrgangsstufe.)

△ Das Zeichen „U“ (vereinigt mit) kann bei grafischen Aufgabenstellungen verwendet werden.

Das Zeichen „+“ (plus) ist nicht zu verwenden.

In fortgeschrittenen Lernphasen muß das Addieren von Zahlen auch ohne den Zusammenhang mit Material gelingen. Das anschauungsgebundene und handelnde Lernen darf dem gedanklichen Operieren den Weg nicht verbauen.

Additionssätze wie $4 + 3 = 7$ sind zu lesen: Vier plus drei (ist) gleich sieben. Platzhalter werden eingeführt: $4 + \square = 7$.

Unter 2.1 wurde bereits die Einsicht in „die Zahl als das Ergebnis einer Operation“ angesprochen. Dies ist auch für das Addieren und Subtrahieren zweckdienlich.

Die Kinder führen Handlungsvorschriften (z. B. „3 dazu“ oder „2 weg“) zunächst konkret aus und stellen sie dann in Zahlen dar.

3.1 Einsicht in das Addieren und Subtrahieren von Zahlen im Zahlenbereich 1 bis 20

3.2 Fähigkeit, Additions- und Subtraktionsaufgaben mündlich zu lösen und in Form einfacher Gleichungen zu schreiben

Ziele	Erläuterungen der Ziele für den Unterricht
<p>3.3 Fähigkeit, einfache additive Zusammenhänge in Sachaufgaben zu erkennen</p> <p>4. Fähigkeit, Gegenstände bzw. grafische Elemente zu bündeln und die Anzahlen zu notieren</p>	<p>Einfachen Darstellungsweisen ist der Vorzug zu geben.</p> <p>Beispiel: $\begin{array}{r} 3 \text{ dazu} \\ 5 \mid 8 \end{array}$</p> <p>Operatoren werden dadurch vorbereitet.</p> <p>Das Subtrahieren gründet sich auch auf Handlungen mit konkretem Material. Es wird die Einsicht entwickelt, daß dem Subtrahieren mit Zahlen das Vermindern von Mengen und das Verkürzen von Längen entspricht.</p> <p>△ Das Zeichen „\“ (vermindert um . . . bzw. ohne) kann bei grafischen Aufgabenstellungen verwendet werden.</p> <p>Das Zeichen „—“ (minus) ist nicht bei Mengen- und Längenoperationen zu verwenden.</p> <p>Besondere Bedeutung kommt der Einsicht in den Zusammenhang der Operationen des Addierens und Subtrahierens zu (siehe Lz 6).</p> <p>Das Beachten des Zehnerübergangs beim Rechnen darf andere Lösungswege nicht verdrängen.</p> <p>Die bisher gewonnenen Fähigkeiten werden angewandt.</p> <p>Die Schüler finden und lösen „Rechengeschichten“ selbst.</p> <p>Das Bündeln von Gegenständen und das Notieren der Bündelung geschieht zum Zweck des Gliederns von Mengen und zur Einführung in die Zahnnotation. In der 1. Jahrgangsstufe beschränkt sich das Bündeln auf niedrigere Bündelstufen (bis zur 2. Stufe).</p> <p>Die Notierung muß auf die konkrete Handlung bezogen sein. Das Bündeln nach Grundzahlen (3 oder 5) läßt das Prinzip deutlich werden. Zielpunkt ist das Bündeln im Zehnersystem.</p>

Ziele

Erläuterungen der Ziele für den Unterricht

Das Übertragen der Ergebnisse von einem System in ein anderes und ein Rechnen in anderen Systemen als dem Dezimalsystem sind nicht vorgesehen.

△ Der Grundgedanke der Bündelung kann auch in anderen Modellen (z. B. Stäbe) verwirklicht werden.

5.1 Einblick in die Währung

Erste Einführung in einen Größenbereich

Pfennigstücke, Zehnpfennig- und Markstücke bieten ein Beispiel der Zehnerbündelung.

5.2 Fähigkeit, mit den Größen DM und Pf zu rechnen und die Ergebnisse schriftlich darzustellen

Tauschen von Münzen

Addieren und Subtrahieren von Geldbeträgen

Beispiele: $9 \text{ DM} + 8 \text{ DM} = 17 \text{ DM}$

$7 \text{ Pf} + 6 \text{ Pf} = 13 \text{ Pf}$

6. Beherrschung des Addierens und Subtrahierens (im Zahlenbereich 1 bis 20)

Das Beherrschen des Addierens und Subtrahierens (im Zahlenraum von 1 bis 20) soll nun möglichst ohne Rückgriffe auf Anschauung gelingen. Dies ist nicht durch Gedächtnisdrill zu erreichen, sondern durch vorausgegangene operative Rechenerfahrungen, in denen das Kind durch Zerlegen, Aufbauen, Halbieren, Verdoppeln, Addieren und Subtrahieren zu beweglichem rechnerischen Denken gekommen ist. Addition und Subtraktion müssen im Zusammenhang begriffen werden. Die Vertauschbarkeit der Zahlen bei der Addition stellt für viele Kinder eine neue Erfahrung dar. Nachdem sie als Einsicht grundgelegt ist, steht sie im Dienst der Rechenfertigkeit. Übungen zur Rechenfertigkeit beziehen auch Größen (DM und Pf) ein und erfolgen im Rahmen von kindnahen Sachzusammenhängen (auch „Rechengeschichten“, die von Kindern erfunden oder vom Lehrer dargeboten werden).

7.1 Einblick in den dekadischen Aufbau des Zahlenraums bis 100

Der Zahlenraum bis 100 wird eröffnet. Dies kann in Verbindung mit den Zielen 4. und 5.1 geschehen.

Ziele	Erläuterungen der Ziele für den Unterricht
<p>7.2 Fähigkeit, zweistellige Zahlen richtig zu lesen und zu schreiben</p>	<p>Darstellen dekadisch gegliederter Zahlen: $\frac{Z E}{3 9}$ bzw. 39</p> <p>Ein Zurückgehen auf anschauliche Modelle muß dem Kind jederzeit möglich sein. Addieren und Subtrahieren im Hunderterbereich ist Lernziel der 2. Jahrgangsstufe.</p>
<p>Lehrplan für die 2. Jahrgangsstufe</p>	
<p>1.1 Einsicht in Mengen- und Zahlenoperationen: Vereinigen-Addieren, Vermindern-Subtrahieren (bis 20)</p>	<p>Im Unterricht der 1. Jahrgangsstufe sind diese Fähigkeiten bereits grundgelegt worden. Mengen- und Zahlverknüpfungen dürfen nicht unverbunden bleiben. Es muß deutlich werden, daß dem Addieren von Zahlen das Vereinigen (elementfremder) Mengen entspricht. Dem Subtrahieren von Zahlen entspricht das Bilden von Restmengen. Die Schnittmenge und die Differenzmenge sind hier entbehrlich.</p>
<p>1.2 Einsicht in operative Zusammenhänge des Addierens und Subtrahierens (bis 20)</p>	<p>Zur Beschreibung der Mengen verwenden die Kinder auch die Bezeichnungen Menge, Element(e), Teilmenge, Vereinigen und Vermindern von Mengen (Kein Auswendiglernen von Definitionen!) Diagramme unterstützen den Lernprozeß.</p> <p>△ Die Zeichen „∪“ (vereinigt mit) und „∖“ (vermindert um bzw. ohne) können bei grafischen Aufgabenstellungen Verwendung finden.</p>
<p>1. Beherrschung des Addierens und Subtrahierens (bis 20)</p>	<p>Das mündliche Addieren und Subtrahieren im Zahlenraum bis 20 ist wesentlich Wiederholung. Es geht vorwiegend um die operative Durcharbeitung (1.2) und um die Rechenfertigkeit (1.3).</p> <p>Rechnen mit DM und Pf</p> <p>Mündliches Rechnen in Sachzusammenhängen</p> <p>Verwendung von Operatoren, z. B. $\rightarrow +7$ $\leftarrow -5$</p>
<p>2.1 Fähigkeit, Gegenstände bzw. grafische Elemente zu bündeln und die Anzahlen zu notieren</p>	<p>Das Bündeln von Gegenständen dient sowohl dem Gliedern von Mengen größerer Mächtigkeit als auch der Lösung von Problemen der Notierung und der Vorbereitung des Verständnisses des Stellenwertsystems. Im Mittelpunkt steht die Zehnerbündel-</p>

Ziele

Erläuterungen der Ziele für den Unterricht

lung. Das Bündeln nach anderen Grundzahlen (3 oder 5) soll nicht dem Ausbau dieser Zahlssysteme als Selbstzweck dienen. Zum Charakterisieren der Positionen werden Namen für Objekte des jeweiligen Modells verwendet (Einzelne — Schachteln — Kartons oder Würfel — Stange — Platte — Block). Das Entbündeln ist innerhalb des bekannten Zahlenraums zu berücksichtigen. Rechnen ist nur im Zehnersystem vorgesehen. Die Potenzschreibweise ist nicht anzustreben.

2.2 Fähigkeit, Zahlen (bis 100) dekadisch zu gliedern

Diese Fähigkeit erwächst aus dem Zusammenfassen von Gegenständen zu Zehnerbündeln, der Notierung der Anzahl solcher Bündel und der jeweils noch vorhandenen einzelnen Gegenstände. (Beispiel: 37 Elemente ergeben 3 Zehnerbündel und 7 einzelne Elemente.) Notationen: $\begin{array}{r} Z \\ 3 \overline{) E} \\ 3 \end{array}$, 3 Z 7 E, 30 + 7

2.3 Fähigkeit, dekadisch dargestellte Zahlen zu schreiben und zu lesen

Da es auf konkrete Lernerfahrung wesentlich ankommt, darf auf das Bündeln von Gegenständen nicht verzichtet werden.

3.1 Fähigkeit, die natürlichen Zahlen von 1 bis 100 gemäß den Beziehungen „... ist größer als...“ und „... ist kleiner als...“ zu ordnen

Den Einheiten der Währung (Pfennige, 10-Pfennig-Stücke, Markstücke...) liegt das Prinzip des Bündelns zugrunde.

Übungen im Zählen und die Arbeit mit Geld können das Bündeln nicht ersetzen.

Vergleichen und Ordnen von Zahlen (bis 100)

Verwenden der Zeichen „<“ (kleiner als), „>“ (größer als) und „=“ (gleich) beim Notieren von Vergleichsergebnissen

Benennen des Vorgängers und des Nachfolgers einer Zahl

Zählen (auf- und abwärts)

Pfeildiagramme zur Darstellung von Ordnungsrelationen

Kennzeichnen von Objekten nach ihrer Stellung in einer geordneten Reihe (numerieren)

Zuordnen von Nummern

3.2 Fähigkeit, die Zahlen von 1 bis 100 als Ordnungszahlen zu gebrauchen

Ziele	Erläuterungen der Ziele für den Unterricht
<p>3.3 Fähigkeit, Zahlen zu klassifizieren (gerade, ungerade) und zueinander in Beziehung zu setzen (die Hälfte, das Doppelte)</p>	<p>Erklären von „gerade“ und „ungerade“ nicht allein vom Wort her, sondern im Zusammenhang mit dem Halbieren</p> <p>Zusammenfassen von Zahlen zu Mengen. Darstellen auch mit Hilfe der Mengenklammer { }</p> <p>(Beispiel: Schreibe die Menge der geraden Zahlen zwischen 50 und 65!)</p> <p>Pfeildigramme für Beziehungen (Relationen) zwischen Zahlen:</p> <p>„... ist die Hälfte von ...“, „... ist das Doppelte von ...“</p>
<p>4.1 Fähigkeit, Additions- und Subtraktionsaufgaben mündlich zu lösen (bis 100) und in Form einfacher Gleichungen zu schreiben</p>	<p>Das Bilden von Vereinigungs- und Restmengen tritt weiterhin in Verbindung mit dem Addieren und Subtrahieren von Zahlen auf. Das Vor- und Rückwärtsschreiten am Zahlenstrahl und das Anwenden von Operatoren sind zu berücksichtigen. Die Fixierung an ein einziges Modell ist zu vermeiden. Lösen von Additions- und Subtraktionsaufgaben auch in Verbindung mit Größen und Texten.</p> <p>Die sorgfältige Stufung von Schwierigkeitsgraden ist zu beachten.</p> <p>Vergleichen von additiven Termen (z. B. Relationsdiagrammen)</p> <p>Lösen von Gleichungen mit einem Platzhalter.</p>
<p>4.2 Einsicht in den Zusammenhang von Addition und Subtraktion</p>	<p>Auf die Einsicht in operative Zusammenhänge ist besonderer Wert zu legen. Das Finden und Vergleichen verschiedener Lösungswege ist im Unterricht ständig zu pflegen. Das Anwenden von Operatoren sowie das gleichwertige Ersetzen von Operatoren dienen sowohl der Einsicht in rechnerische Zusammenhänge als auch der Übung.</p> <p>Die Zahl 0 als neutrales Element bei der Addition und Subtraktion.</p>
<p>4.3 Beherrschung des Addierens und Subtrahierens im Zahlenraum bis 100</p>	<p>Fertigkeitsübungen dürfen nicht fehlen, sollen aber auch nicht übertrieben werden. Einsichtsvolles Lösen von Aufgaben kommt stets vor dem Mechanisieren.</p>

Ziele

- 5.1 Fähigkeit, Längen mit selbstgewählten Maßeinheiten zu messen
- 5.2 Fähigkeit, Längen mit den Maßeinheiten m, dm und cm zu messen
- 6.1 Verständnis der Operationen des Multiplizierens und Dividierens

Erläuterungen der Ziele für den Unterricht

Die Schüler sammeln konkrete Erfahrungen zum Meßvorgang. Es kommt besonders auf die Einsicht an, daß Maßeinheiten frei gewählt werden können, jedoch die Vereinbarung bestimmter Maßeinheiten zweckmäßig ist.

Im Anschluß an die gewonnenen Erfahrungen wird mit konventionellen Maßeinheiten gemessen und das Ergebnis der Messung notiert. Ergebnisse werden auch geschätzt und Schätzung und Messung miteinander verglichen.

Es geht um grundlegende Erfahrungen und ihre Darstellung als Multiplikation und Division und um das mündliche Lösen von Aufgaben im Zahlbereich bis 100. (Der Erfahrungsraum der Kinder ist nicht auf die unter 6.4 benannten Einmaleinsätze zu beschränken.)

An strukturierbaren Lernmaterialien (Plättchen, Streifen, Stäbe) und an Größen soll ein bewegliches Operieren gelernt werden. Eine Verständnisgrundlage bilden auch Handlungen aus dem Alltag, die mathematisch als Multiplikation bzw. Division dargestellt werden können.

Die Darstellung der konkreten Handlungen des „Aufteilens“ und des „Verteilens“ bedarf keiner Einführung besonderer Sprech- oder Schreibweisen. Das Vereinigen (elementfremder) gleichmächtiger Mengen und das Zerlegen von Mengen in gleichmächtige (elementfremde) Teilmengen haben als Zielrichtung das Multiplizieren und Dividieren von Zahlen.

Die Einsicht in die Vertauschbarkeit von Faktoren dient dem Finden zweckmäßiger Lösungswege.

Die Schüler sind über das Operationsverständnis hinaus zum beweglichen Rechnen zu führen. Rückgriffe auf das handelnde Lernen, bzw. das konkrete Darstellen der Operationen müssen immer wieder möglich sein.

Ein zu frühes Mechanisieren ist zu vermeiden. Das Lösen von Multiplikations- und Divisionsaufgaben geschieht auch in Verbindung mit Sachaufgaben.

- 6.2 Fähigkeit, Multiplikations- und Divisionsaufgaben mündlich zu lösen und in Form einfacher Gleichungen zu schreiben

Ziele	Erläuterungen der Ziele für den Unterricht
<p>6.3 Einsicht in den Zusammenhang</p> <p>a) von Addition und Multiplikation</p> <p>b) von Multiplikation und Division</p>	<p>Gleichungen der Art $2 \cdot 3 = 6$ und $6 : 3 = 2$</p> <p>Lösungen von Gleichungen mit einem Platzhalter</p> <p>Vergleichen von Multiplikations- und Divisionstermen (z. B. in Relationsdiagrammen)</p> <p>Verwenden der Begriffe „Vielfaches“ und „Teiler“</p> <p>Die Multiplikation als Verkürzung der Addition</p> <p>Die Division als Umkehrung der Multiplikation</p>
<p>6.4 Beherrschung der Einmaleinsätze mit 10, 5, 2, 4, 8</p>	<p>Nur die in 6.4 genannten Einmaleinsätze sollen gegen Ende der 2. Jahrgangsstufe beherrscht werden.</p> <p>△ Anfänglich können auch Tafeln und Tabellen als Gedächtnisstütze verwendet werden.</p>
<p>7.1 Einsicht, daß Zeitspannen gemessen werden können</p>	<p>Es sind konkrete Erfahrungen zum Messen der Zeit zu sammeln. Abläufe einer längeren Dauer werden mittels solcher einer kürzeren Dauer gemessen (z. B. Sanduhr, Pendelschläge, Pulsschläge, ...).</p> <p>Sekunde, Minute und Stunde als Maßeinheiten</p>
<p>7.2 Fähigkeit, Uhrzeiten zu bestimmen</p>	<p>Einteilung des Zifferblattes</p> <p>Bestimmen von Uhrzeiten und Zeitspannen</p>
<p>8.1 Fähigkeit, geometrische Eigenschaften von Körpern zu erkennen, zu beschreiben und Körper danach zu klassifizieren</p>	<p>Der Geometrieunterricht in der Grundschule nimmt stets Bezug zur Wirklichkeit. Gegenstände sind hinsichtlich ihrer Eigenschaften zu beschreiben; dabei sind „geometrische“ Eigenschaften (z. B. Ecken, ist würfelförmig usw.) abzuheben von „nicht-geometrischen“ Eigenschaften (z. B. Farbe). Eine Zuordnung zwischen Gegenstand und geometrischer Eigenschaft erlaubt eine erste Klassifizierung von Körpern unter geometrischen Gesichtspunkten (z. B. in quader- und kugelförmige Gegenstände) und</p>

Ziele

- 8.2 Fähigkeit, ebene und gekrümmte Flächen voneinander zu unterscheiden und ebene Figuren zu benennen, zu beschreiben und zu klassifizieren
- 8.3 Fähigkeit, offene, geschlossene, sich kreuzende und sich nicht kreuzende Linien auf einer ebenen Fläche zu unterscheiden und zu zeichnen

Lehrplan für die 3. Jahrgangsstufe

- 1.1 Fähigkeit, im Bereich bis 100 zu addieren, zu subtrahieren, zu multiplizieren und zu dividieren, besonders auch im Zusammenhang mit Sachaufgaben
- 1.2 Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Operationen zu nutzen, verschiedene Rechenwege aufzusuchen und auf Zweckmäßigkeit zu beurteilen
- 1.3 Beherrschen aller Einmaleinssätze

Erläuterungen der Ziele für den Unterricht

ein Wiedererkennen solcher Formen an Gegenständen der kindlichen Umwelt. Kennenlernen der Begriffe „Ecke“, „Kante“ und „Fläche“ (etwa am konkreten Beispiel eines Würfels).

Ebene und gekrümmte Flächen treten als Begrenzungsflächen von Körpern auf. Klassifizieren einfacher ebener Figuren, etwa in dreieckige, viereckige (quadratische, rechteckige) und kreisförmige Figuren.

Zeichnen von Linien mit vorgeschriebenen Eigenschaften (offen, geschlossen, hat 2 Kreuzungspunkte).
Prüfen der Eigenschaft „gerade“ bzw. „nicht gerade“ mit Hilfe eines „Prüflineals“ (Kante, gefaltetes Papier, usw.)

Beim Rechnen müssen die Schüler auf verschiedene Modellvorstellungen zurückgreifen können. Insbesondere lassen sich an Operatoren und Operatorketten rechnerische Zusammenhänge aufweisen. Die Kinder lernen nach und nach, die Operationen fachlich zu bezeichnen: „addieren“, „multiplizieren“, „subtrahieren“, „dividieren“ und die Begriffe „Summe“, „Differenz“ und „Produkt“ zu verwenden.

Beim Üben ist das Lösen weniger Aufgaben nach verschiedenen Wegen dem schematischen Lösen vieler Aufgaben vorzuziehen. Das schließt die Automatisierung bewährter Vorgehensweisen nicht aus. Überschlagsrechnungen begleiten und unterstützen die Lösung.

Das Einprägen der Einmaleinssätze wird erleichtert durch verschiedenartiges Systematisieren und durch Aufdecken möglichst vieler Beziehungen.

Ziele	Erläuterungen der Ziele für den Unterricht
2.1 Fähigkeit, Zahlmengen aufzufassen und darzustellen	<p>△ Anfänglich können die Schüler auch Tafeln und Tabellen als Gedächtnisstütze benutzen.</p> <p>Wichtige Beispiele für Zahlmengen sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Grund- und Lösungsmengen für Gleichungen und Ungleichungen — die Zahlen zwischen zwei angegebenen Grenzen — Teiler oder Vielfache einer Zahl <p>Mögliche Darstellungsweisen für das Zusammenfassen von Mengen und die Entscheidung über die Zugehörigkeit von Elementen zu Mengen sind z. B.: $9 \in B$, $8 \notin B$, $A \subset B$</p> <p>$A = \{7, 9, 11\}$, $B = \{\text{ungerade Zahlen zwischen } 5 \text{ und } 15\}$,</p>
2.2 Fähigkeit, Mengen bezüglich ihrer Elemente miteinander zu vergleichen, insbesondere Teilmengen zu erkennen	<p>Im Vordergrund steht die Formulierung von Einsichten wie:</p> <p>„4 ist Teiler von 12“</p> <p>„9 ist ein Vielfaches von 3“</p> <p>„Jedes Vielfaches von 8 ist auch ein Vielfaches von 4 und von 2“.</p>
3.1 Fähigkeit, Zahlen verschieden darzustellen (dreistellige Ziffernfolgen)	<p>Die Einsicht in den Aufbau des Stellenwertsystems wird durch den Wechsel der Grundzahl vertieft. Neben der Zahl 10 werden als Grundzahlen empfohlen: 3, 4, 5. Die Zahldarstellung muß dabei an konkrete Modelle gebunden bleiben (Bündeln, Tauschen usw.). Das dekadische Zahlensystem läßt sich auch mit Längen- und Währungseinheiten verdeutlichen.</p>
3.2 Einsicht in den Aufbau des Stellenwertsystems	<p>Zum Charakterisieren der Positionen werden anfangs noch Namen für Objekte des jeweiligen Modells verwendet (z. B. Einzelne-Schachteln-Kartons oder Würfel-Stange-Platte-Block). Später werden in den Spalteneingängen Zahlen verwendet. Im dekadischen System sind anstelle der Zahlen $1 - 10 - 100 - 1000$ bzw. $1 - 10 - 10 \cdot 10 - 10 \cdot 10 \cdot 10$ auch Buchstaben gebräuchlich: E — Z — H — T.</p>

Erläuterungen der Ziele für den Unterricht

Das Beherrschen der dekadischen Zahldarstellung bedarf vielfältiger Übungen wie Zählen in verschiedenen Folgen, Ergänzen, Zerlegen, Lesen und Schreiben von dargestellten Zahlen.

Zu 4.1 bis 4.3:

Beim Rechnen nutzen die Schüler die durch das Stellenwertsystem nahegelegten Analogien (z. B. $4 + 5 = 9$, $40 + 50 = 90$, $400 + 500 = 900$) sowie die Rechengesetze in einsichtiger Weise aus. Die sorgfältige Stufung der Schwierigkeitsgrade ist zu beachten.

Die Schüler lernen, beim Rechnen ihr Gedächtnis durch selbstgefundene Notationshilfen zu stützen. Bewährte Darstellungsweisen für Rechenschritte kann der Lehrer anbieten, z. B.

$$\begin{array}{r} 346 + 278 = \square \\ \hline 300 + 200 = 500 \\ 40 + 70 = 110 \\ 6 + 8 = 14 \\ \hline 346 + 278 = \square \end{array} \quad \begin{array}{r} 346 + 278 = \square \\ \hline 346 + 200 = 546 \\ 546 + 70 = 616 \\ 616 + 8 = 624 \end{array}$$

Mit ihnen werden aber die Rechenwege nicht mehr als nötig festgelegt.

Die Mengenverknüpfungen sind hier auf die Klärung von Sachproblemen und auf Zahlenmengen anzuwenden (z. B. Darstellen gemeinsamer Teiler als Schnittmenge). Diagrammdarstellungen helfen den Schülern, die verschiedenen, an einer Operation beteiligten Mengen voneinander abzugrenzen. Nach und nach lernen die Schüler, die Bezeichnungen „Schnittmenge“ und „Vereinigungsmenge“ zu gebrauchen sowie die Zeichen „ \cap “ (geschnitten mit) und „ \cup “ (vereinigt mit) sinnvoll zu verwenden

Ziele

3.3 Beherrschen der dekadischen Zahldarstellung bis 1000

3.4 Fähigkeit, Zahlen im Bereich bis 1000 zu ordnen und Beziehungen zwischen ihnen festzustellen

4.1 Fähigkeit, im Bereich bis 1000 zu addieren und zu subtrahieren, vor allem auch im Zusammenhang mit Sachaufgaben

4.2 Fähigkeit, verschiedene Lösungswege zu finden und nachzuvollziehen

4.3 Fähigkeit, beim Rechnen Notationshilfen zu benutzen

5. Fähigkeit, Schnitt- und Vereinigungsmengen zu bilden, zu notieren und bei der Klärung von entsprechenden Sachzusammenhängen anzuwenden

Ziele	Erläuterungen der Ziele für den Unterricht
6.1 Verstehen und Beherrschen des Normalverfahrens der Addition	<p>und zu versprachlichen. Notationen wie $A \cap B = C$ oder $A \cup B = D$ dürfen jedoch nur in Verbindung mit Darstellungen benutzt werden, aus denen deutlich hervorgeht, für welche Menge ein Buchstabe steht.</p> <p>Die logischen Zeichen für „und“ und „oder“ werden nicht verwendet.</p> <p>Das Erlernen der Normalverfahren erfolgt in enger Bindung an die Modelle, die zum Verständnis des Stellenwertsystems herangezogen wurden (Bündeln, Tauschen usw.). Die Schüler sind immer wieder anzuregen, die vorgegebenen Verfahrensschritte zu erläutern und zu begründen.</p>
6.2 Verstehen und Beherrschen des Normalverfahrens der Subtraktion	<p>Bei der Subtraktion benutzen alle Schüler schließlich das Ergänzungsverfahren.</p> <p>Die Schüler überprüfen Additions- und Subtraktionsaufgaben durch die Gegenoperation.</p>
7. Fähigkeit, in Sachzusammenhängen additive Aufgaben zu erkennen und zu lösen	<p>Der Schwierigkeitsgrad ist so zu bemessen, daß der Lösungszusammenhang überschaubar bleibt.</p> <p>Einfache Ablaufdiagramme erleichtern das Lösen.</p> <p>Auch das Formulieren von Sachaufgaben durch die Schüler ist einzubeziehen.</p>
8.1 Fähigkeit, Längen mit konventionellen Maßeinheiten zu messen	<p>Zu 8.1 bis 8.2:</p> <p>Die Schüler erproben immer wieder handelnd das direkte und das mittelbare Messen.</p>
8.2 Kenntnis der Beziehungen zwischen den Maßeinheiten mm — cm — dm — m — km, g — kg, t, l — hl und zwischen den Zeiteinheiten	<p>Konventionelle Maßeinheiten lernen sie als Vereinbarungen verstehen und gebrauchen.</p> <p>Dem sicheren Umgang mit Meßskalen ist besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die Einführung der Gewichts- und Hohlmaße erfolgt im Sachunterricht (siehe Lehrplan Physik/Chemie).</p>

Ziele	Erläuterungen der Ziele für den Unterricht
8.3 Fähigkeit, Größen umzurechnen, zu addieren und zu subtrahieren	Das Umrechnen von Größen beschränkt sich in der 3. Jahrgangsstufe auf einfache und sinnvolle Beispiele. Der Maßeinheit dm kommt dabei im Unterricht weniger Bedeutung zu. Umrechnungsaufgaben erfolgen vornehmlich im Zusammenhang mit dem Lösen von Sachaufgaben. Entsprechendes gilt für das Rechnen mit Längen.
9.1 Fähigkeit, im Bereich bis 1000 zu multiplizieren und zu dividieren	Das Multiplizieren beschränkt sich auf Fälle, in denen ein Faktor einstellig ist. Entsprechend wird nur mit einstelligen Divisoren dividiert. Dabei werden die Schüler angeregt, verschiedene Zerlegungen herauszufinden, um sich das Dividieren zu erleichtern. Das Anwenden des Distributivgesetzes bei Multiplikation und Division lernen die Schüler an konkreten Modellen.
9.2 Fähigkeit, verschiedene Lösungswege zu finden und nachzuvollziehen	Gebrauch von Klammern
9.3 Fähigkeit, beim Rechnen Notationshilfen zu benutzen	
9.4 Fähigkeit, in Sachzusammenhängen multiplikative Aufgaben zu erkennen und zu lösen	
10.1 Fähigkeit, ein Würfel-(Quader-)modell herzustellen	Als mögliche Modellform bietet sich hier vor allem das Kantenmodell (aus 12 Stäben) oder das Flächenmodell (Netz aus 6 Quadraten bzw. Rechtecken) an. Durch das selbständige Fertigen solcher Modelle vertieft der Schüler sein Verständnis für geometrische Grundbegriffe wie Ecken (gleich lange), Kanten und (quadratische, rechteckige) Flächen.
10.2 Fähigkeit, eine ebene Fläche mit gleich großen Quadraten oder Rechtecken zu belegen (parkettieren)	Das Parkettieren dient sowohl der Aufgliederung einer Fläche in ein Gitternetz als auch einem entsprechenden Flächenvergleich.

Ziele	Erläuterungen der Ziele für den Unterricht
<p>10.3 Fähigkeit, sich mittels eines Gitternetzes in der Ebene zu orientieren</p>	<p>Die Schüler lernen anhand eines quadratischen Gitternetzes (kartiertes Papier) einfache, im Unterricht behandelte Figuren wie Quadrat und Rechteck zu zeichnen und Beziehungen zwischen den Seiten dieser Figuren zu erkennen. Bewegungen längs Gitterlinien (Gitterwege) sind für eine Orientierung in einer Ebene nützlich (z. B. Stadtplan).</p>
<p>Lehrplan für die 4. Jahrgangsstufe</p>	
<p>1.1 Verstehen des Aufbaus des Stellenwertsystems</p>	<p>Zur Vertiefung des Verständnisses wird der Unterricht immer wieder an konkrete Modelle zur Zahldarstellung (Bündeln, Tauschen) anknüpfen. Mit vermehrter Stellenzahl gewinnen formälere Darstellungshilfen an Bedeutung.</p>
<p>1.2 Fähigkeit, gleiche Zahlen in verschiedenen Systemen darzustellen</p>	<p>Nicht-dekadische Zahldarstellungen werden stets über die Grundzahl Zehn miteinander verglichen.</p>
<p>1.3 Kennen der Stellenwerte im dekadischen Zahlssystem, Fertigkeit im Lesen und Schreiben von Zahlen (bis zur Million)</p>	<p>Rechnen in nicht-dekadischen Systemen ohne Bezug zu konkreten Modellen unterbleibt.</p>
<p>1.4 Fertigkeit im Addieren und Subtrahieren mehrstelliger Zahlen nach dem entsprechenden Normalverfahren</p>	<p>△ Zur Bezeichnung der Stellenwerte kann die Potenzschreibweise als Abkürzung für ein Produkt gleicher Faktoren hilfreich sein. Dabei wird jedoch anstelle der nullten Potenz die Zahl 1 geschrieben. Um die Fertigkeit im Umgang mit dem dekadischen System zu steigern, sind eingehende Übungen erforderlich wie z. B. Bilden und Fortsetzen von Zahlfolgen, Suchen von Nachbarzahlen, Ordnen, Ergänzen und Runden.</p>

Ziele

2. Fähigkeit, behandelte Größen in Kommaschreibweise darzustellen und zu lesen
3. Fähigkeit, Gleichungen und Ungleichungen mit einem Platzhalter zu lösen
- 4.1 Beherrschung der Einmaleinsätze sowie ihrer Übertragung in 1×10 -, 1×100 -, ...-Sätze
- 4.2 Fähigkeit, große Zahlen mit einstelligen Faktoren zu multiplizieren, auch im Zusammenhang mit Sachaufgaben
- 4.3 Fähigkeit, große Zahlen durch einstellige Zahlen zu dividieren, auch im Zusammenhang mit Sachaufgaben
- 4.4 Fähigkeit, Notationen als Lösungshilfe zu benutzen

Erläuterungen der Ziele für den Unterricht

Die Schüler bestimmen die durch das Komma getrennten Maßeinheiten und lesen z. B. für 3,09 m: „Drei Meter neun Zentimeter“.

Größen in Kommaschreibweise werden nicht multipliziert oder dividiert.

Gleichungen wie: $120 + \square = 500$, Ungleichungen wie $235 + \square < 300$

Beim probierenden Lösen von Ungleichungen kommen die Schüler, unterstützt durch konkrete und grafische Hilfen, zu immer vorteilhafteren Verfahren. Die Darstellung erfolgt als Lösungsmenge.

Gleichungen finden auch bei der Lösung von Sachaufgaben Verwendung. Bezeichnungen: „Gleichung“ und „Ungleichung“, „Lösung“ und „Lösungsmenge“.

Zu 4.1 bis 4.4:

Auch auf dieser Stufe ist das Suchen verschiedener Lösungswege bzw. das Anwenden von Rechengesetzen bedeutsam. Das Einkleiden von Rechenoperationen, der Gebrauch vorteilhafter Operationsketten und das Lösen von Sachaufgaben sind ständig zu pflegen.

△ Einfache Ablaufdiagramme können als Lösungshilfe dienen.

Erläuterungen der Ziele für den Unterricht

Ziele

5. Fähigkeit, Relationen zu erkennen und verschieden darzustellen

Die Schüler lernen Relationen als geeignetes Mittel kennen, Sachzusammenhänge überschaubar zu machen.

Mögliche Darstellungsweisen: Pfeildiagramm, Tabelle, Paarmenge

6.1 Fähigkeit, Multiplikationsaufgaben nach dem Normalverfahren zu lösen und zwar:

Die Normalverfahren werden in enger Verbindung mit dem Verständnis des Stellenwertsystems erlernt und mittels geeigneter Modelle einsichtig gemacht. Bei Schwierigkeiten kann den Schülern der Rückgriff auf Modellvorstellungen helfen.

— mit einem einstelligen Faktor
— mit zwei- oder mehrstelligen Faktoren

Beim Multiplizieren mit mehrstelligen Faktoren werden anfangs zur Verdeutlichung der Stellenwerte die Nullen mitgeschrieben.

Beispiel:

2423 · 306	358 · 74
—————	—————
726900	2506
14538	1432
—————	—————
741438	26492

6.2 Fähigkeit, Divisionsaufgaben nach dem Normalverfahren zu lösen und zwar:

Beim Dividieren werden in der Regel die Teilprodukte angeschrieben und dann subtrahiert.

Beispiel:

48989 : 39 = 1256 + 5 : 39
39
———
99
78
———
218
195
———
239
234
———
5

6.3 Fertigkeit im Gebrauch der Normalverfahren zu den vier Grundrechnungsarten, auch im Zusammenhang mit Sachaufgaben

Die Schüler überprüfen Multiplikations- und Divisionsaufgaben durch die Gegenoperation.

Ziele

7.1 Fähigkeit, aus einer vorgegebenen Anzahl von gleichgroßen Würfeln einen Quader zusammenzusetzen

7.2 Fähigkeit, geometrische Eigenschaften von Figuren zu erkennen und zu beschreiben

Erläuterungen der Ziele für den Unterricht

Die Schüler werden auf die erst in der Orientierungsstufe zu behandelnde Raummessung vorbereitet. Sie erkennen die Möglichkeit, einen Raum durch Würfel (bzw. Quader) auszufüllen.

Folgende Begriffe werden experimentell mit Hilfe von Falt- und Schneideübungen oder anhand des Gitternetzes gewonnen:
„deckungsgleich“, „parallel“ und „senkrecht“, „symmetrisch“.
Gebrauch von Zirkel und Geodreieck

Einfache Figuren werden transformiert

- spiegeln (klappen)
- verschieben
- drehen.

A. Vorbemerkungen

1. Reform in den Lernzielen

Seit mindestens hundert Jahren gilt es als das wichtigste Ziel des Rechenunterrichts in der Grundschule, die Kulturtechnik des Rechnens zu vermitteln. Die Schüler sollen Zahlbegriffe erwerben, sich Einspluseins- und Einmaleinsätze einprägen und mündliche wie schriftliche Verfahren zu den vier Grundrechnungsarten anwenden lernen. Dieses Ziel, das zu Recht als lebensbedeutsam betrachtet wird, stellt auch der vorliegende Lehrplan in den Mittelpunkt: „Die Entwicklung rechnerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ist eine zentrale Aufgabe des Mathematikunterrichts.“ Verlangt wird bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe das Beherrschen der Grundrechnungsarten, aber auch Einsicht in den Zusammenhang der Rechenoperationen. Eng mit dieser Zielsetzung verflochten sollen allgemeinere Begriffe und Denkweisen aufgebaut und entwickelt, die Schüler kognitiv gefördert werden.

Ein wichtiges zusätzliches Lernziel läßt sich so formulieren: Die Schüler sollen lernen, Aufgaben oder Probleme selbständig zu erkennen und nach selbsterdachten Verfahren zu lösen. Solange es vor allem um die Vermittlung einer Kulturtechnik ging, war notwendig der Lehrer in die Rolle des Aufgabenstellers gedrängt. Er war es aber auch, der den Schülern das von der Kulturgemeinschaft entwickelte und als praktikabel erkannte Lösungsverfahren zeigte. Unter diesem Gesichtspunkt mußte man es als Zeitvergeudung betrachten, die Schüler selbst Lösungswege suchen zu lassen, um sie dann allmählich zum „Normalverfahren“ hinzuführen. Nur wer das Problemlösen als eigenes und ebenso wichtiges Lernziel anerkennt, wird dem Schüler die Zeit zur Verfügung stellen, die er braucht, um experimentierend und probierend aufgrund kombinierenden oder schöpferischen Denkens selbst einen Lösungsweg und eine Lösung zu finden. Dabei wird in Kauf genommen, daß er möglicherweise vor der Aufgabe versagt, weil sie sich für ihn als zu schwierig herausstellt. Das Problemlösen wendet sich an die Denkkräfte, die beim Schuleintritt oftmals in sehr unterschiedlicher Weise entwickelt sind. Die Psychologie hat uns belehrt, daß diese Unterschiede nur zu einem sehr geringen Teil erblich bedingt sind, sondern sich weit mehr aus dem frühkindlichen Anregungsmilieu ergeben. Kinder, die von ihrer häuslichen Mitwelt vernachlässigt werden oder wenig geistige Anregung erhalten, die in ihrem Fragealter zu wenige, verwirrende oder falsche Auskünfte erhalten, die nur eine sehr undifferenzierte und schlecht artikuliert Sprache hören, bleiben in ihrer kognitiven Entwicklung zurück. In den ersten Jahren des Schulbesuchs ist es höchste Zeit und in der Regel eben noch möglich, solche Rückstände aufzuholen. Insbesondere der Mathematikunterricht kann und soll deshalb Erkenntnissituationen schaffen und Lernerfahrungen ermöglichen, die ganz allgemein der Entwicklung kognitiver Funktionen und Verhaltensformen dienen. Der Lehrplan nennt als Fähigkeiten, die für das Lernen im Bereich Mathematik grundlegend sind: das Vergleichen und Unterscheiden, das Feststellen von Eigenschaften, das Klassifizieren (als Sortieren und Zusammenfassen), das Unterteilen (Gliedern), das Ordnen, das Zuordnen, das Transformieren und das Verknüpfen.

Nun findet man auch in älteren Lehrplänen in den Vorbemerkungen immer wieder die Forderung, der Rechenunterricht habe zum selbständigen und kritischen Denken zu erziehen. Doch erwies sich in der Praxis die stoffliche Basis der Arithmetik als zu schmal und zu sehr durch konventionelle Verfahren fixiert, als daß dies in intensiver Weise hätte gelingen können. In der Realität begnügte sich der Unterricht häufig doch mit dem gedächtnismäßigen Speichern von Zahl- und Verfahrenswissen, wenngleich sich die Methoden im Laufe der Zeit verbessert und aufgelockert hatten. Man versuchte das Gedächtnis durch Anschauungshilfen zu unterstützen, welche den Schülern rechnerische Lernerfahrungen ermöglichten. Hier war man zweifellos auf dem Wege zu den oben bezeichneten neuen Lernzielen. Auch in der 3. und 4. Jahrgangsstufe gab es einen Ort, in dem die Denkkräfte der Kinder mobilisiert werden sollten, nämlich das Textrechnen. Für Textaufgaben gibt es keine fertigen Lösungsmuster und die Aufgabenstellung selbst muß oft erst dem Text entnommen werden. Doch wurde das Lernziel Problemlösen insgesamt zu spät und zu wenig energisch angepackt. Nur zu häufig verloren Lehrer beim Textrechnen die Geduld und entwickelten den Kindern allzu hilfreich den Lösungsweg, um möglichst rasch zur Ausführung der Rechenoperationen zu kommen und sich damit auf das gesicherte Feld der vorgefertigten Konventionen und der gewußten Lösungsschritte zurückzuziehen. Selbst wer das Problemlösen als wichtige Lernaufgabe ansah, hat es nicht selten aus angeblichem Zeitmangel unterdrückt. Häufig wurde zu viel Zeit auf das Einlernen von Rechensätzen und Rechenverfahren verschwendet. Man vergaß, daß diese Fähigkeit auf das Rechnen zurückwirken und manche der einschlägigen Lernprozesse wesentlich abkürzen kann.

Niemand denkt nun etwa daran, dem Mathematikunterricht einen Ausschließlichkeitsanspruch auf kognitive Förderung einzuräumen. Viele der unter diesem Richtziel stehenden Grobziele finden sich auch in anderen Lernbereichen wieder und werden dort an anderen Lehrinhalten angestrebt. Dies ist eine erwünschte, wenn nicht gar notwendige Kumulierung, weil sie dem Transfer kognitiver Verhaltensweisen und -dispositionen dient. Es deutet sich mit der Entwicklung fachübergreifender Lernziele vielleicht auch ein neues Verständnis von „Gesamt-“ Unterricht an. Jedermann müßte es aber als eigenartig oder gar widersinnig empfinden, wenn sich gerade der Mathematikunterricht von der Entfaltung des kognitiven Bereichs dispensieren wollte, zumal die Mathematik, aber auch ihr Teilgebiet Rechnen in besonderer Weise auf Denken gegründet ist oder doch gegründet sein sollte. Selbstverständlich bindet der Mathematikunterricht diese Lernziele an die ihm eigenen Inhalte und konzentriert sich auch besonders auf die für mathematische Betrachtungsweisen wichtigen Denkfunktionen, wobei sich seine Eigenständigkeit vom Schulbeginn ab nach oben immer stärker ausdifferenzieren wird. In der Primarstufe finden sich häufig unter seiner Fahne noch Lernsituationen, die mit gleichem Recht auch anderen Lernbereichen zugeordnet werden könnten. Dies darf insbesondere solche Lehrer nicht stören, die im gesamtunterrichtlichen Prinzip mehr sehen als eine äußerlich thematische Übereinstimmung der Lehrstoffe eines Unterrichtsvormittags oder einer Unterrichtswoche.

2. Reform in den Lehrinhalten

Es ist zwar nicht zwingend notwendig, aber doch naheliegend, bei einer Reform der Lernziele auch die Lehrinhalte zu überprüfen. Es wurde schon erwähnt, daß sich das enge Korsett des Rechnens in der Praxis als wenig geeignet erwies, mathematisches Denken bei den Schülern zu entfalten. Allerdings schließt das Erlernen dieser Kulturtechnik den Aufbau kognitiver Funktionen auch nicht völlig aus, wie etwa das operative Rechnen in den beiden ersten Jahrgangsstufen beweisen konnte. Es gibt durchaus Möglichkeiten, das Rechnen wenigstens für den Verlauf des Lernprozesses aus seiner konventionellen Erstarrung zu lösen und für problemlösende Verhaltensweisen zu öffnen. Ein typisches Beispiel dafür ist die Arbeit mit nichtdezimalen Stellenwertsystemen. Es besteht ja von der Sache her nicht der mindeste Anlaß, Zahlen gerade in dem uns so vertraut gewordenen Zehnersystem darzustellen. Die Babylonier haben ebenso gewandt im Sechzigersystem gerechnet, und Computer „bevorzugen“ das Zweier- oder Dualsystem. Das letztere hat den Vorteil, daß man sich nur zwei Zeichen, vier Einsundeinssätze und vier Einmaleinssätze merken muß, um beliebig große Zahlen addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren zu können. Dieser Vorteil wird allerdings mit dem Nachteil erkauft, daß die Zahldarstellung zu sehr langen Ziffernfolgen führt, was für eine Maschine mit ihrer großen Arbeitsgeschwindigkeit nicht sehr stark ins Gewicht fällt. Das Zwölfersystem wäre, vom Rechnerischen aus gesehen, ein äußerst zweckmäßiges System, weil Zwölferzahlen wesentlich mehr Teiler haben als z. B. Zehnerzahlen, die nur durch 2 und 5 teilbar sind. Jedenfalls ist die Benutzung des Zehnersystems im Alltag durch nichts begründet als durch eine historisch gewachsene Vereinbarung. Die Schüler sollen lernen, daß es sinnvoll und notwendig ist, solche Übereinkünfte zu treffen, gleichzeitig soll aber auch der konventionelle Charakter des Dezimalsystems für sie transparent werden. Was aber das Wichtigste ist: Das Rechnen in verschiedenen Systemen und das Überwechseln von einem System in das andere zwingen zu bewußtem Operieren und entziehen die Rechenverfahren dem Trend nach unreflektierter Übernahme, ohne daß dadurch die Freiheit verlorenginge, sich schließlich in der Dezimal-Konvention einzunisten und in ihr besonders heimisch zu werden. M. a. W., die Arbeit mit nichtdezimalen Stellenwertsystemen dient nur der Erweiterung des Lernzielspektrums und braucht nicht zu einer Fertigkeit entwickelt zu werden.

Auch sonst nimmt der Lehrplan kaum neue Inhalte auf, die als fertige Kenntnisse vermittelt werden könnten oder müßten. Das Beschreiben und symbolische Darstellen von Objekteigenschaften, Mengen, Mengenbeziehungen und Mengenverknüpfungen ist ja nicht Selbstzweck, ist nicht als Mengenlehre gedacht, sondern Mittel zum Aufbau grundlegender Fähigkeiten. Im Zentrum stehen Aktivitäten mit einem möglichst großen Spielraum für offene Erkenntnis- bzw. Lernsituationen. Damit sind Gegebenheiten und Aufgaben gemeint, die das Verhalten der Schüler nicht streng determinieren und keine eindeutig bestimmbareren Lösungsziele fixieren. Dadurch bieten sie dem konkreten Manipulieren wie dem schöpferischen Denken ein breites Experimentierfeld und befreien aus der bedrückenden Richtig-falsch-Alternative, welche sich in der Arithmetik so belastend auswirkt. Zugleich sammeln die Schüler Erfahrungen, die sie zu grundlegenden mathematischen Begriffen, Be-

trachtungsweisen und Notationen hinführen, die aber auch der Zahlbegriffsgewinnung und dem Rechnen zugute kommen können. Ganz entsprechend dürfte zu begründen sein, warum sich im Lehrplan vermehrt Aufgaben aus dem Bereich der elementaren mathematischen Raumerschließung finden. Den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen unserer Zeit Rechnung tragend wird dabei der Weg von topologischen zu metrischen Begriffen eingehalten und der abbildungsgeometrischen Auffassung größere Aufmerksamkeit gewidmet.

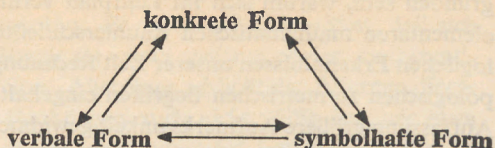
Zusammenfassend läßt sich festhalten: Der neue Lehrplan stellt eine Fortentwicklung der Richtlinien von 1966 dar. Die von ihm vorangetriebene Reform liegt stärker im Bereich der Lernziele als der Lehrinhalte. Sie findet ihre Begründung mehr in neuen pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen und in fachdidaktischen Programmen als in fachwissenschaftlichen Erfordernissen.

3. Folgerungen für die Aufgabenstellung

Neue Begriffe, Darstellungsformen und Denkweisen bringen als begrüßenswerten Nebeneffekt größere Abwechslung in den Aufgabenvorrat. Die Öffnung des Mathematikunterrichts für Problemlösen und kognitive Förderung zieht ihrerseits geradezu die Notwendigkeit nach sich, die Art der Aufgaben- bzw. Problemstellung ständig zu variieren. Der Lehrer braucht und darf sich nicht mehr darauf beschränken — mehr oder weniger sachlich verkleidet —, immer neues Zahlenmaterial vorzugeben, welches die Schüler in ein erlerntes Verfahren einspeisen, um schließlich ein bestimmtes Ergebnis zu errechnen.

a) Konkrete Situationen und Lernmaterialien dürfen nicht länger zu „Veranschaulichungsmitteln“ herabgewürdigt werden. Sie sind legitime und eigenwertige Darstellungsformen bzw. -möglichkeiten für mathematisch-logische Objekte und Beziehungen. Diese können vom Schüler durch Umsetzung in sachgerechte Sprache ins Bewußtsein gehoben und mittels Verschlüsselung in adäquaten Zeichen dem unmittelbaren geistigen Zugriff verfügbar gemacht werden. Sprechweisen und Notationen soll der Lehrer nicht a priori vorgeben. Jedoch werden die von den Kindern gebrauchten Formen besprochen, diskutiert und — wo nötig und sinnvoll — vereinheitlicht. Kriterien für die Normierung sind Zweckmäßigkeit und Kommunikation. Je prägnanter und eindeutiger eine Sprechweise oder eine Schreibfigur sind, desto stärker bevorzugen wir sie, ohne dabei andere sogleich zu verwerfen oder gar als falsch zu bezeichnen. Je verbreiteter sie sind, desto eher sehen wir uns veranlaßt, sie zu übernehmen bzw. uns auf sie zu einigen. (In den Stoffplänen werden alle Benennungen und Zeichen, die den Schülern auf jeden Fall bekannt sein müssen, weil sie mathematisch allgemein üblich und daher für die Kommunikation wichtig sind, eigens angegeben.) Eine sehr wichtige, oft stark vernachlässigte Aufgabe ist das Konkretisieren. Gemeint ist folgendes: Zu einer vorgegebenen verbalen oder symbolhaften Darstellungsform sind reale Handlungen oder Situationen zu finden. Betrachtet man die konkrete, die verbale und die symbolhafte Darstellung als die drei hauptsächlichen Möglichkeiten, mathematische Objekte oder Relationen sachgemäß auszudrücken, so ergeben die Übergänge von je einer Darstellungsweise zu

einer anderen allein schon sechs verschiedene Aufgabentypen. In Pfeilen können sie in folgender Grafik zusammengestellt werden:



b) Mathematische Darstellungsweisen beziehen sich nicht nur auf Mengen und Zahlen oder deren Beziehungen und Verknüpfungen, sondern auch auf Lösungswege bzw. Lösungsstrategien, welche die Schüler zu suchen und zu erproben haben. Als zusätzliche wichtige Aufgabe ergibt sich hier das Diskutieren und das Vergleichen verschiedener Lösungsmöglichkeiten. Dabei ziehen zweckmäßige Verfahren in der Regel ohnehin eine positive Bewertung und damit Bevorzugung durch die Schüler nach sich. Hingegen werden sie im allgemeinen solange gemieden, als sie nicht voll durchschaut und verstanden sind. Der Lehrer wird bewußt nur jene Verfahren vereinheitlichen, zu Normalverfahren ausbauen und als solche einprägen und üben lassen, die sehr häufig angewendet werden müssen und daher das mathematische Denken tatsächlich von einer unnötigen Belastung befreien. Für die Grundschule sind das wahrscheinlich nur die schriftlichen Verfahren zu den vier Grundrechnungsarten. Das häufig zu beobachtende Vereinheitlichen von mündlichen Rechenwegen einschließlich des Zwanges, auf Zehnerübergänge zu achten, sind sicherlich der Rechenfähigkeit abträglich und hemmen die Entfaltung des rechnerischen Denkens.

c) Ausdrücklich bricht der Lehrplan 1971 mit dem Dogma, daß jede mathematische Aufgabenstellung sachlich eingekleidet sein müsse. Neben Aufgaben aus dem kindlichen Leben haben rein fachliche Aufgabenstellungen ihren legitimen Ort im Unterricht erhalten. Dabei kann die Motivation aus dem Umgang mit konkretem oder zeichenhaftem Arbeitsmaterial, aus dem Tätigsein-Dürfen an sich oder — am besten — aus dem spontanen Interesse an der Aufgabe oder dem Problem selbst kommen. Letzteres setzt voraus, daß die Vorgegebenheiten leicht durchschaubar sind und, gemessen an der Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler, keine zu großen Lösungsschwierigkeiten bieten. Erfolgserlebnisse steigern die Lernbereitschaft mehr als das Streben nach guter Bewertung durch den Lehrer; Angst vor Mißerfolg lähmt die Lernbereitschaft und tötet die Fähigkeit zu selbständigem schöpferischem Denken.

4. Folgerungen für Methode und Lehrstil

a) Wengleich der Lehrplan mit seinen Erläuterungen der Ziele für den Unterricht einige in der gegenwärtigen Reform-Situation wichtig erscheinende Festlegungen trifft, so läßt er doch der methodischen Freiheit des Lehrers einen relativ großen Gestaltungsspielraum. Die Reihenfolge, in der die Ziele angegeben sind, stellt z. B. lediglich eine Empfehlung für die Abfolge im Unterricht dar. Damit ist der Tatsache Rechnung getragen, daß es nach unserem gegenwärtigen Wissensstand zu den gegebenen Lernzielen mehrere denkbare und z. T. auch schon erprobte Lehr-

gänge gibt, ohne daß einem von ihnen aufgrund wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse eine eindeutige Priorität eingeräumt werden könnte.

b) An einem auch wissenschaftlich gut gesicherten methodischen Grundsatz allerdings hält der Lehrplan fest, nämlich am operativen Prinzip. Es war in den Richtlinien 1966 für die beiden ersten Schülerjahrgänge ziemlich deutlich unterstrichen. Nun wird es grundsätzlich auf alle Jahrgangsstufen und Lehrinhalte ausgedehnt. Man muß das wohl als konsequente Folgerung der erstrebten Reform betrachten. Wo es nicht vordringlich um das gedächtnismäßige Einprägen fertig vorgegebener Verfahren geht, sondern um Einsichten in rechnerisch-mathematische Zusammenhänge, dort hat eine übertriebene Schwierigkeitsisolierung keinen Platz. Vom Beginn des Lernprozesses an bis hin zur Übung müssen die Umkehrbarkeit der Operationen („Reversibilität“), ihr hierarchischer Aufbau wie ihre gegenseitigen Verflechtungen ebenso erkennbar werden, wie die Möglichkeit, auf verschiedenen Lösungswegen zu ein und demselben Ziel zu gelangen („Assoziativität“). Das suchende Experimentieren und das schöpferische Denken verlangen konstruktives Operieren mit konkretem Material. Statische Anschauung und noch so deutliche Demonstration reichen nicht hin.

c) Damit erscheint sogleich, als weitere methodische Folgerung, eine weit stärkere Individualisierung des Unterrichts unumgänglich. Dort, wo es um konkretes Manipulieren geht, sollten die Schüler in häufiger Einzelarbeit gezwungen sein, sich selbständig tastend und probierend zurechtzufinden. Unselbständigen und unbeholfenen Kindern darf der Unterricht nicht dadurch schaden, daß er sie der Möglichkeit beraubt, ihre, wenngleich schwachen, geistigen Kräfte anzuspannen und damit kontinuierlich zu stärken. Freilich muß dabei der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben so eingerichtet sein, daß weder Entmutigung noch Unterforderung zu befürchten sind. Kinder verschiedener Begabung und Lernfähigkeit müssen auch verschiedene Aufgaben übertragen bekommen. Man wird daher sehr bald für die Einzelarbeit flexible Leistungsgruppen bilden müssen. Davon zu unterscheiden ist die Zusammenarbeit der Schüler in Kleingruppen oder die Partnerarbeit. Diese Sozialformen des Unterrichts bieten sich vor allem dort an, wo es sich um Verbalisierung und Symbolisierung oder um das Finden eines schwierigeren Lösungsweges handelt. In der Kleingruppe, ohne unmittelbare Kontrolle durch den „allwissenden“ Lehrer, versuchen oft auch die im sprachlichen Ausdruck und in der schöpferischen Phantasie gehemmten Kinder, sich spontan zu betätigen oder auszudrücken. Der Lehrer wird durch eine geschickte Zusammenstellung der Gruppen und im verständnisweckenden Gespräch zu verhindern trachten, daß rasch denkende und gewandt experimentierende Schüler zu sehr dominieren. Er selbst wird die Zeit der Gruppenarbeit zu intensiver Beobachtung des Verhaltens einzelner Schüler und zu helfenden und verhaltenssteuernden Maßnahmen nutzen. Schließlich hat auch die Arbeit in der Großgruppe oder im Klassenverband nach wie vor ihre Bedeutung. Freilich sollte sie nur dort geplant werden, wo es um die gemeinsame Diskussion von Lösungswegen, um den Austausch von Lernerfahrungen und die Vereinheitlichung von Sprechweisen und Schreibfiguren geht. Gelegentlich hat sie für eine Erklärung des Lehrers aus Gründen der Ökonomie ihre Berechtigung.

d) Individualisierender Mathematikunterricht stellt an den Lehrer hohe Anforderungen. Er verlangt eine ebenso genaue wie geschickte Planung und Organisation der verschiedenen Aktivitäten. Wer kognitiv fördern will, muß sich in großer Geduld und Zurückhaltung üben. Jeder Schüler muß die Freiheit haben, im Probieren Fehler zu machen, um sie später selbst korrigieren zu können. Es muß ihm das Recht eingeräumt werden, sich jederzeit fragend oder orientierend an einen Mitschüler oder an den Lehrer zu wenden, falls er das Bedürfnis dazu hat, aber auch unbehelligt allein zu arbeiten, solange er der Lösung auf der Spur zu sein glaubt. Einen solchen Unterricht ohne chaotisches Durcheinander behutsam lenkend und führend zu gestalten, kann jeder Lehrer lernen, setzt aber seine ständige Selbstkontrolle und unermüdlige Anstrengungsbereitschaft voraus. Diese verlangt ihm der Lehrplan 1971 zweifellos ab. Denn allein im Frontalunterricht, das kann mit Sicherheit gesagt werden, sind seine mathematischen Lernziele keinesfalls erreichbar.

5. Folgerungen für die Kontrolle und Bewertung des Lernerfolgs

Wenn der Lehrer ständig darum bemüht ist, das Lernniveau seiner Schüler zu kennen und festzuhalten, dann hat das zwei voneinander deutlich zu unterscheidende Gründe. Einmal will er den Lernerfolg der Schüler kontrollieren und damit Kriterien für die Steuerung und Planung seiner weiteren Lehrmaßnahmen gewinnen. Hierbei interessiert er sich weniger für den absoluten Stand des Wissens und der Fähigkeiten einzelner Schüler, sondern mehr für ihren Zuwachs, also für den effektiven Lerngewinn aus dem vergangenen Unterricht. Zum zweiten aber muß er mit Blick auf die üblichen Zeugnisse eine Grundlage für die Bewertung der Schülerleistungen schaffen. In diesem Zusammenhang ist neben dem Lernzuwachs auch das aufgrund verschiedener Lernvoraussetzungen und verschiedenen Lerntempos entstandene absolute Lernniveau bedeutsam, und zwar immer in Relation zu anderen Schülern gleichen Lernalters. Auf die Problematik einer solchen Bewertung soll hier nicht eingegangen werden. Weit wichtiger erscheinen folgende Hinweise:

a) Die Feststellung des Lernerfolgs soll möglichst integrativer Bestandteil des Unterrichts sein und jeglichen Prüfungscharakter so weit wie möglich vermeiden. Es empfiehlt sich, für die direkte Beobachtung der Schüler eigene Bögen zu führen und in diese möglichst aufschlußreiche Daten (nicht nur Noten!) einzutragen. Es mag interessieren, wie sich ein Schüler in Problemsituationen verhält, in welcher Weise er sich mit Arbeitsmaterial beschäftigt, wie er in verschiedenen Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppen-, Klassenarbeit) reagiert. Wichtig sind seine Fähigkeit und Bereitschaft zum Verbalisieren und Symbolisieren, seine Leistungen bei Hausaufgaben im Vergleich zur schulischen Arbeit.

b) Sofern schriftliche Klassenarbeiten (Probearbeiten) angefertigt werden — und dies ist gelegentlich wohl zu empfehlen —, sollen dabei nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten geprüft werden. Mindestens ebenso stark müssen Verständnisgrad, Originalität und Zweckmäßigkeit des Lösungsweges, Sachgerechtigkeit und Selbstständigkeit der schriftlichen Darstellung, spezielle Denkleistungen usw. berücksichtigt werden. Rechenfehler sollte man in der Bewertung nicht überbetonen; der Grund-

satz „Ergebnis falsch — alles falsch“ ist in der Regel verfehlt. Auch die Arbeitszeit kann nur ein Leistungskriterium unter anderen sein.

c) Die übliche Zeugnisnote muß selbstverständlich den Leistungsstand eines Kindes bezüglich aller Schüler seines Lernalters widerspiegeln. Der Lehrer kann aber aus pädagogischen Gründen für den Verlauf des Lernprozesses ein zusätzliches, vom konventionellen deutlich abgehobenes Bewertungssystem einführen, das dem einzelnen seinen persönlichen Lernzuwachs deutlicher vor Augen führt. (Beispiel: Ein System von 20 Punkten, wobei mit 0 Punkten die niedrigste und mit 20 Punkten die höchste Leistung ausgedrückt wird.) Eine solche Bewertungsskala muß nicht auf die gesamte Klasse, sie kann auch auf einzelne Leistungsgruppen bezogen werden. Es müßten dann auch innerhalb der schwächsten Leistungsgruppe die höchste und innerhalb der stärksten Leistungsgruppe die niedrigste Bewertung möglich sein. Mit einem solchen Vorschlag soll nicht einem Objektivierungswahn gehuldigt werden, der jegliche mathematische Leistung meßbar machen möchte. Wohl aber bietet er die Möglichkeit, das Beobachtungsinstrumentarium des Lehrers zu schärfen und zu verfeinern.

B. Grundlegende Fähigkeiten

1. Eigenschaften und Beziehungen zwischen Gegenständen feststellen

Materielle Objekte (Gegenstände) können vergleichend zueinander in Beziehung gesetzt werden. Als korrespondierende oder unterscheidende Merkmale kommen dabei mindestens folgende in Frage:

- a) Farbe oder Lichtqualität (rot, blau, . . ., hell, dunkel, . . .),
- b) Form oder Gestaltqualität (rund, quadratisch, . . ., offen, geschlossen, . . .),
- c) Stoff- oder Tastqualität (hölzern, ledern, . . ., rau, glatt, hart, weich, . . .),
- d) räumliche Lage oder Ausdehnung (oben, vorne, . . ., groß, klein, lang, kurz, hoch, niedrig, . . .),
- e) Funktion (zum Spielen, zum Musizieren, zum Kochen, . . .)

Sofern man auch Personen vergleichen will, bieten sich Augen- und Haarfarbe, Körpergestalt und -größe, sowie Alter und Verwandtschaftsbeziehungen an. Zu beachten ist, daß es absolute und relative Aussagen über Gegenstände oder Personen gibt. Relative Aussagen wie z. B. hell — dunkel, lang — kurz, groß — klein, rau — glatt, oben — unten usf. sind nur im Hinblick auf einen oder mehrere andere Gegenstände sinnvoll. Sie markieren jeweils Randpunkte einer Skala, deren „Maßeinheit“ wechseln kann, und sie treten daher auch in der Regel paarweise auf. Im Gegensatz dazu können absolute Aussagen wie dreieckig, rot, hölzern, zum Musizieren usf. für sich allein einen Gegenstand charakterisieren und bedürfen keines besonderen Kontexts.

Zwischen zwei bestimmten Gegenständen, die wir vielleicht a und b nennen, können sich nun bei einem Vergleich verschiedene Beziehungen (Relationen R) ergeben, z. B.:

a hat die gleiche Farbe wie b (abgekürzt: $a R_1 b$) oder

a ist heller als b (abgekürzt: $a R_2 b$) oder

a liegt höher als b bzw. a liegt über b (abgekürzt: $a R_3 b$ bzw. $a R_4 b$).

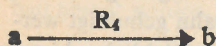
Für zwei Personen c und d wären vielleicht folgende Beziehungen denkbar:

c ist Bruder von d (abgekürzt: $c R_5 d$) oder

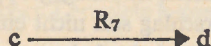
c trägt einen gleichfarbigen Pullover wie d (abgekürzt $c R_6 d$) oder

c ist älter als d (abgekürzt: $c R_7 d$).

Die im Text kursiv gesetzten Beziehungen wurden jeweils durch den Buchstaben R abgekürzt, zur Unterscheidung mit einem Index versehen. Grafisch könnten sie auch durch einen Pfeil ausgedrückt werden, der dann jeweils verschiedene Bedeutung annehmen soll. Beispiele



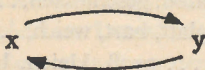
„a liegt über b“



„c ist älter als d“

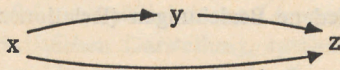
Solche hier durch Buchstaben oder Pfeile symbolisierten Beziehungen können, losgelöst von bestimmten Gegenständen, für sich betrachtet und auf beliebige Ansammlungen von Gegenständen bzw. Personen angewendet werden. Sie werden dann als Relationen bezeichnet und hinsichtlich ihrer speziellen Eigenschaften untersucht.

a) Ganz allgemein heißt eine Relation R symmetrisch, wenn aus der Aussage $x R y$ für alle Gegenstände x und y die Aussage $y R x$ folgt. In Pfeilen drückt sich das so aus, daß es zu jedem Pfeil zwischen zwei Objekten einen Pfeil in Gegenrichtung gibt:



Beispiel: Aus der Aussage „a hat die gleiche Form wie b“ folgt die Aussage „b hat die gleiche Form wie a“. Daher ist die Relation „... hat die gleiche Form wie ...“ symmetrisch. Hingegen folgt aus dem Satz „a ist Bruder von b“ nicht unbedingt der Satz „b ist Bruder von a“, denn bei der Person b kann es sich ja um ein Mädchen handeln. Diese Relation R_5 ist daher nur dann symmetrisch, wenn sie ausschließlich auf männliche Personen angewendet wird. Schließlich folgt aus dem Satz „a ist länger als b“ mit Sicherheit nicht der Satz „b ist länger als a“. Wenn der erste Satz wahr ist, dann ist der zweite Satz falsch. Daher heißt diese Relation nicht-symmetrisch oder asymmetrisch.

b) Eine Relation heißt transitiv, wenn aus $a R b$ und $b R c$ die Aussage $a R c$ folgt. Im Pfeilbild gehört in diesem Fall zu jeder Kette aus zwei Pfeilen ein „Überbrückungspfeil“:



Beispiel: Aus „a ist länger als b“ und „b ist länger als c“ folgt unmittelbar „a ist länger als c“. Daher ist die Relation „... ist länger als ...“ transitiv. Die gleiche Eigenschaft findet man für die Relation „... besteht aus dem gleichen Stoff wie ...“. Hingegen ist die Relation „... ist Vater von ...“ mit Sicherheit nicht transitiv. Ist nämlich a Vater von b und b Vater von c, so ist eben nicht daraus zu folgern, daß a Vater von c wäre. (a ist in Wirklichkeit Großvater von c.)

c) Schließlich heißt eine Relation reflexiv, wenn für alle Gegenstände x die Aussage $x R x$ richtig ist. Es gibt dann zu jedem Gegenstand einen Pfeil, der zu ihm selbst zurückkehrt:



Beispiele: „a hat die gleiche Größe wie a“ ist richtig; daher ist diese Relation reflexiv. Dagegen ist der Satz „a liegt höher als a“ falsch, die Relation ist nicht reflexiv.

2. Klassifizieren von Gegenständen

Im Alltagsleben muß häufig eine Ansammlung von Gegenständen sortiert werden, seien es Geschirr, Kleidungsstücke, Bücher, Früchte oder Blumen. Jeder Gegenstand wird dabei genau einem Fach, einer Schublade oder einem Gefäß zugeteilt. Es entstehen sog. Klassen von Gegenständen, welche in einer gewissen Hinsicht als zusammengehörend betrachtet werden. Sie haben die gleiche Funktion (z. B. bei Geschirr oder Kleidung), behandeln das gleiche Thema (Bücher), haben die gleiche Form oder Farbe (Blumen) usf. Die Tätigkeit selbst wird wissenschaftlich als Klassifizieren bezeichnet. Auch im Schulunterricht müssen Schüler in reichlichem Maße klassifizieren lernen, man denke etwa an die Sprachlehre mit Lautarten, Wortarten, Satzteilen und Satzformen, an die Biologie, wo Tiere nach der Art ihrer Fortpflanzung oder Ernährung, nach ihrer Abstammung oder ihrem Lebensraum klassifiziert werden, und wo man für bestimmte Blattformen, Blütenstände oder Wurzeltypen eigene Bezeichnungen zur Verfügung hat. Das exemplarische Prinzip in der Geographie ist darauf angewiesen, Landschaften zu typisieren und Länder nach ihrer Lage bzw. nach ihren wirtschaftlichen oder politischen Verhältnissen zu Klassen zusammenzufassen. In der Musik werden Tonintervalle und rhythmische Zeitabläufe klassifiziert. Und so gäbe es der Beispiele viele.

Klassifizieren ist eine wichtige Voraussetzung jeglicher Begriffsbildung. So kann es nicht verwundern, daß die Mathematik besonders viel mit dieser Tätigkeit zu arbeiten hat. Hier werden Mengen nach der Anzahl ihrer Elemente zu Kardinalzahlen klassifiziert, Zahlen nach deren Teilbarkeitseigenschaft in gerade und ungerade, in Primzahlen oder zusammengesetzte Zahlen eingeteilt. Gleichungen unterscheidet man nach der Anzahl der Variablen und deren höchster Potenz, Kurven nach topologischen Eigenschaften, Flächen nach der Anzahl und Länge ihrer Seiten, Körper nach Art und Anzahl der Begrenzungsflächen usf.

Damit die Kinder das Klassifizieren an einfachsten Beispielen erlernen können, hat Z. P. Dienes eine eigene „Kunstwelt“ von 48 Gegenständen verwendet, die er Logische Blöcke nannte. Sie haben bereits in zahlreichen Exemplaren und auch Abwandlungen Eingang in den Grundschulunterricht gefunden. Mit ihrer Hilfe läßt sich der mathematische Kern des Klassifizierens trefflich studieren. Das sieht in der Erwachsenensprache so aus: In einer Ansammlung von Gegenständen wird eine Relation eingeführt, z. B. die Relation „... hat die gleiche Form wie...“. Dann werden alle Paare von Gegenständen gesucht, für welche diese Relation zutrifft. Im Pfeilbild kann das so aussehen:

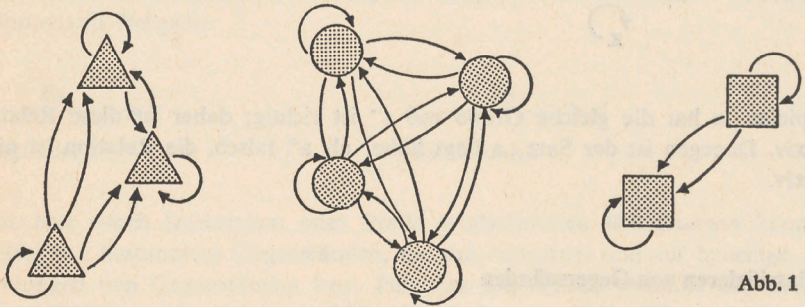


Abb. 1

Dem Pfeilbild läßt sich unschwer entnehmen, daß diese Relation reflexiv, symmetrisch und transitiv ist. Zugleich zeigt das Bild, daß die Gegenstände, durch die Relation „... hat die gleiche Form wie...“ in Klassen zerfallen, hier in die Klasse der dreieckigen, der runden und der quadratischen Objekte. In der Mathematik bezeichnet man eine reflexive, symmetrische und transitive Relation als Äquivalenzrelation und die Objekte der entstehenden Klassen als äquivalent bezüglich der Relation. Die Zugehörigkeit von Objekten zu einer Klasse ergibt sich aufgrund einer gemeinsamen Eigenschaft und kann auf verschiedene Weise ausgedrückt werden. Für das genannte Klassifizierungs-Beispiel eignet sich am besten die Darstellungsweise des sog. Karnaugh-Diagramms, das die Elemente in ein unterteiltes Rechteck einordnet:

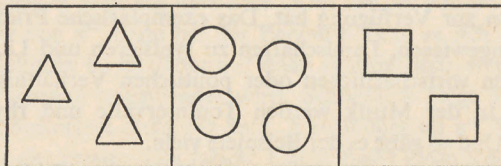


Abb. 2

Als ein spezieller Fall des Klassifizierens läßt sich die Mengenbildung betrachten. Vorgegeben ist wieder eine Ansammlung von Objekten, mit denen man es gewissermaßen „zu tun hat“. Im Unterricht könnten das z. B. alle roten, dicken Logischen Blöcke sein. Man spricht in der Mathematik in diesem Zusammenhang von einer Grundmenge (oder Universalmenge), und sie soll für das genannte Beispiel mit G bezeichnet werden. (Die Wahl der Buchstaben ist völlig willkürlich und muß nicht

unbedingt an die Wortbezeichnung erinnern.) In der Grundmenge G werden nun bestimmte Gegenstände ausgezeichnet, welche dann eine Menge bilden sollen. Entscheidend ist dabei die Frage, welche Elemente zu dieser Menge gehören sollen und welche nicht. Die Auszeichnung kann durch eine Eigenschaftsangabe erfolgen. Beispielsweise könnte festgesetzt werden, daß zu einer Menge A alle dreieckigen Blöcke (aus der Grundmenge G) gehören sollen. Die Mengenbildung könnte aber auch durch ganz willkürliches Zeigen, Benennen und Bezeichnen einzelner Objekte erfolgen, die z. B. zu einer Menge B gehören sollen, ohne daß diese Objekte eine von den Elementen der Grundmenge verschiedene gemeinsame Eigenschaft haben müßten.

Grafisch wird die Mengenbildung häufig mit Hilfe einer geschlossenen Linie angedeutet, die Venn-Diagramm heißt. Sie zerlegt die Ebene in zwei Gebiete. In das innere kommen alle Objekte, welche zur Menge gehören. Außen bleiben diejenigen Gegenstände, die nicht zur Menge gehören.

Für das Beispiel der Menge A sähe das so aus:

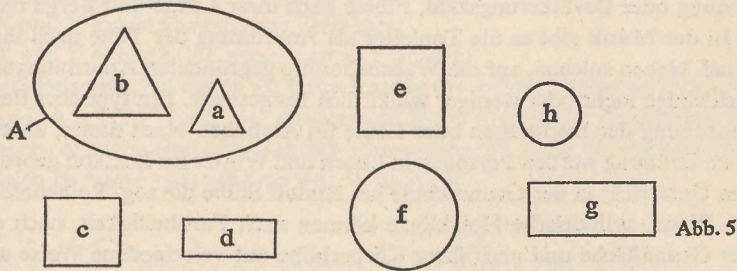


Abb. 5

In Schriftzeichen pflegt man die Zusammenfassung von Objekten zu einer Menge mit geschweiften Klammern auszudrücken.

Beispiel:

$$C = \{\text{Hans, Wolfgang, Christian}\}$$

Beim Auszeichnen von Gegenständen in einer Grundmenge G legen wir gleichsam eine Beziehung zwischen einer zu erzeugenden Menge A und bestimmten Objekten von G fest; „ b ist Element von A “ soll heißen, daß der mit b bezeichnete Gegenstand zu der mit A bezeichneten Menge gehört. Diese „Auszeichnungs-“Relation ist so wichtig, daß es für sie sogar ein eigenes Zeichen gibt. Man kürzt die obige Aussage so ab:

$$b \in A$$

Dabei steht das Zeichen \in für die Relation. „... ist Element von ...“. Der Satz „ c ist nicht Element von A “ will besagen, daß das Objekt c nicht zur Menge A gehört und kann analog so abgekürzt werden:

$$c \notin A$$

Selbstverständlich bilden nicht nur die in der Grundmenge ausgezeichneten Elemente eine Menge, sondern auch die nicht ausgezeichneten. Im Beispiel der Menge

A können die nicht ausgezeichneten Gegenstände der Grundmenge sogar mit einer gemeinsamen Eigenschaft als die Menge der nicht-dreieckigen Blöcke beschrieben werden. Diese Menge heißt in der Mathematik Ergänzungsmenge (oder Komplementärmenge) zu A bezüglich der Grundmenge G und erhält das Zeichen A' . Umgekehrt läßt sich A als Ergänzungsmenge zu A' auffassen, was uns zu der Aussage veranlaßt: $(A')' = A$.

3. Ordnen von Gegenständen

In Klassen oder Mengen ist über eine Rangordnung oder Reihenfolge der Elemente weiter nichts ausgesagt. Sie ist demnach beliebig und bedeutungslos. Im Alltagsleben stehen wir jedoch häufig vor der Aufgabe, Gegenstände in einer ganz bestimmten Weise anzuordnen. Gefäße wie Töpfe, Teller oder Flaschen reiht man ihrem Fassungsvermögen (Volumen) nach auf, Orgelpfeifen sind nach Länge oder Tonhöhe angeordnet. Im Unterricht ordnen die Schüler Länder nach ihrer Flächenausdehnung oder Bevölkerungszahl, Flüsse nach ihrer Länge und Berge nach ihrer Höhe. In der Musik gibt es die Tonleiter als Anordnung der Töne nach ihrer Frequenz usf. Neben solchen, auf die Wahrnehmung gegründeten Anordnungen finden wir auch einige mehr oder weniger willkürlich festgesetzte. Ein typisches Beispiel ist die Anordnung der Buchstaben oder Laute im Alphabet. Nach dieser, an sich willkürlichen Ordnung werden Personen in Listen und Wörter im Lexikon geordnet.

Für den Unterricht in der Grundschule hat Rudolf Stübe die sog. Reihenblöcke entwickelt. Blaue, zylindrische Holzklötze können nach Farbhelligkeit, nach dem Inhalt der Grundfläche und nach ihrer Körperhöhe auf verschiedene Weise angeordnet werden. Dieses Lernmaterial soll auch wiederum herangezogen werden, um die mathematische Beschreibung der Anordnung darzustellen.

In einer Menge wird eine Relation eingeführt, z. B. die Relation „... ist kleiner als ...“. Wiederum werden alle jene Gegenstandspaare gesucht, für welche diese Relation zutrifft. Im Pfeilbild könnte sich das so darstellen:

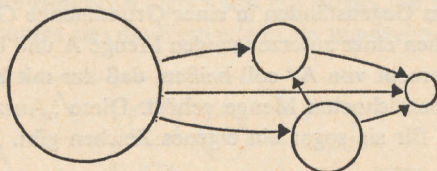
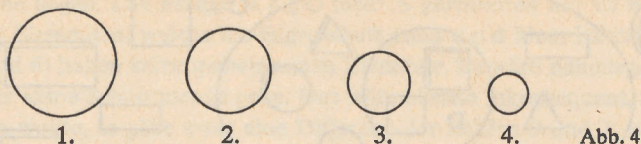


Abb. 3

Diesem Bild entnimmt man auch sofort die Eigenschaften der zugrundeliegenden Relation. Sie ist nicht-reflexiv, asymmetrisch und transitiv. Ganz allgemein heißt in der Mathematik eine Relation mit diesen Eigenschaften eine Ordnungsrelation. Sie erzeugt in der Menge keine Klasseneinteilung wie die Äquivalenzrelation, sondern ein Nacheinander, eine Aufeinanderfolge der Elemente. In diesem Fall interessieren auch nicht die Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Gegenständen, sondern gerade ihre Unterschiede.

Die Ordnung ist kein Beispiel einer Mengenbildung. Es entstehen durch sie keine neuen Mengen, sondern innerhalb einer schon bestehenden Menge führt sie eine

neue und zusätzliche, für den Bestand der Menge nicht nötige Strukturierung ein. Die Ordnungsstruktur läßt sich grafisch am besten dadurch verdeutlichen, daß man die Gegenstände in eine Reihe stellt oder numeriert. Für das Beispiel sähe das so aus:



4. Vergleichen von Mengen

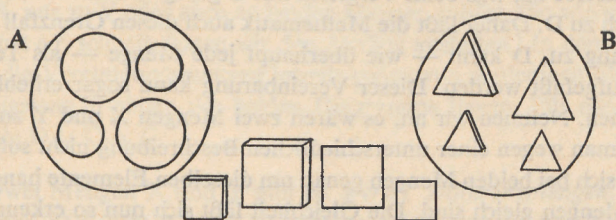
Man kann je zwei Mengen X und Y hinsichtlich der zu ihnen gehörenden Elemente miteinander vergleichen. Dabei sind verschiedene Ergebnisse möglich, die hier systematisch dargestellt werden sollen:

a) Zunächst unterscheiden wir folgende zwei Fälle:

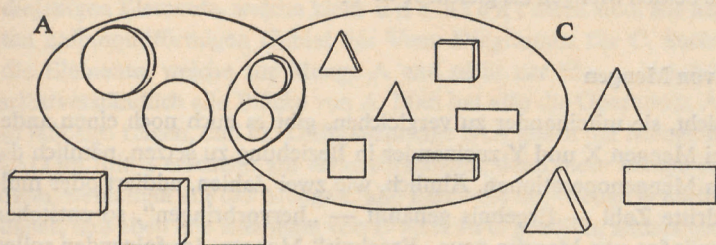
Fall 1: X und Y haben gemeinsame Elemente.

Fall 2: X und Y haben keine gemeinsamen Elemente.

Dazu zwei Beispiele, bei denen als Grundmenge die gelben Logischen Blöcke vorgegeben sind. A sei die Menge der runden und B die Menge der dreieckigen Blöcke. Diese beiden Mengen sind offensichtlich elementfremd, denn es gibt kein Element, das zugleich zu A und zu B gehören würde. Im Bild:



Vergleicht man aber mit der Menge A die Menge C der kleinen Blöcke, so finden sich zwei Elemente, welche zugleich rund und klein sind und daher zu beiden Mengen gehören. Im Bild kann das so dargestellt werden:



b) Nach dieser ersten Unterscheidung muß man sich noch etwas genauer mit dem zweiten Fall beschäftigen. Einen wichtigen Sonderfall dazu soll zunächst ein Beispiel verdeutlichen. D sei bezüglich der angegebenen Grundmenge die Menge der

kleinen, quadratischen Blöcke. Vergleicht man diese Menge D mit der Menge C, so ergibt sich folgendes Bild:

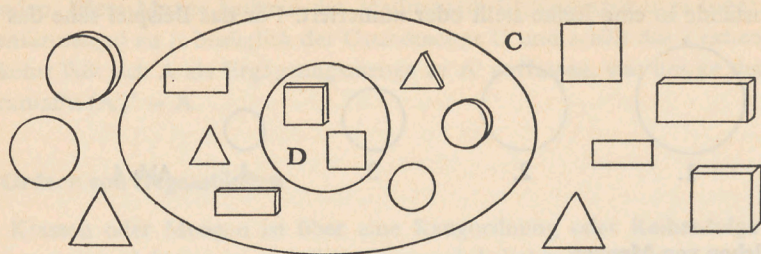


Abb. 8

Jedes Element von D gehört auch zu C. In diesem Fall sprechen wir davon, daß D eine Teilmenge von C ist. Dieser Sonderfall ist so wichtig, daß es ein eigenes Zeichen gibt, um den Satz „D ist Teilmenge von C“ abzukürzen:

$$D \subset C$$

Dabei steht das Zeichen „ \subset “ für die kursiv gesetzte Relation zwischen den Mengen C und D.

Es muß noch ausdrücklich davor gewarnt werden, das Wort „Teilmenge“ etwa damit erklären zu wollen, daß zu dieser Menge nur „ein Teil“ der Elemente der Umfangsmenge gehört. Damit würde dem Kind das Verständnis für die eigentliche Definition der Teilmenge verbaut. Vergleicht man nämlich die Menge D mit sich selbst, so trifft dasselbe zu, was beim Vergleich mit C gesagt wurde: Jedes Element von D gehört auch zu D. Daher läßt die Mathematik auch diesen Grenzfall als Teilmenngenbezeichnung zu. D kann — wie überhaupt jede Menge — als Teilmenge von sich selbst aufgefaßt werden. Dieser Vereinbarung kann sogar erhebliche Bedeutung zukommen. Nehmen wir an, es wären zwei Mengen X und Y zu vergleichen, für welche man wegen einer unterschiedlichen Beschreibung nicht sofort ersehen kann, daß es sich bei beiden Mengen genau um dieselben Elemente handelt, daß also die beiden Mengen gleich sind. Die Gleichheit läßt sich nun so erkennen: Gehört jedes Element von X auch zu Y, so ist X eine Teilmenge von Y. Gehört aber auch umgekehrt jedes Element von Y zu X, so ist auch Y eine Teilmenge von X. Gilt für zwei Mengen X und Y die Beziehung $X \subset Y$ und zugleich $Y \subset X$, so bezeichnet man die beiden Mengen als gleich: $X = Y$.

5. Verknüpfen von Mengen

Neben der Absicht, sie miteinander zu vergleichen, gibt es auch noch einen anderen Grund, zwei Mengen X und Y zueinander in Beziehung zu setzen, nämlich die Ausführung von Mengenoperationen. Ähnlich, wie zwei Zahlen, addiert oder multipliziert, eine dritte Zahl — Ergebnis genannt — „hervorbringen“, so entstehen auch beim Verknüpfen von Mengen neue „Ergebnis“-Mengen. Im folgenden sollen drei wichtige Mengenoperationen besprochen werden:

a) Zu zwei Mengen X und Y gibt es die *Schnittmenge*, die man mit dem Zeichen $X \cap Y$ belegt. Es handelt sich dabei um nichts anderes als um die Menge derjenigen

Elemente, die zu X und Y gehören, also um die gemeinsamen Elemente der beiden Mengen. Im Bild 7 wird die Schnittmenge der Mengen A und C von den beiden kleinen, runden Blöcken gebildet, welche im Überschneidungsgebiet beider Diagramme liegen. Die Menge $A \cap C$ (lies: A geschnitten mit C) hat genau jene Blöcke zu Elementen, welche die Eigenschaft *rund und klein* haben. Die Mengen A und B (Bild 6) haben keine gemeinsamen Elemente. Es wäre naheliegend, zu sagen, daß es hier keine Schnittmenge gebe. Das wäre ebenso inkonsequent, als wenn man behaupten wollte, es gäbe zwar eine Differenz der Zahlen 9 und 7, nicht aber eine Differenz der Zahlen 9 und 9. Diese Differenz wird eben mit Null bezeichnet. Der Zahl Null entspricht in etwa im Bereich der Mengen die sog. leere Menge. Das ist die Menge, welche keine Elemente enthält. So kann man für das Bild 6 sagen: Die Schnittmenge $A \cap B$ ist die leere Menge, abgekürzt: $A \cap B = \emptyset$. Schließlich wenden wir uns noch dem Bild 8 zu. Die gemeinsamen Elemente der Mengen D und C sind genau wieder die Elemente von D . Es gilt also hier die Operation: $D \cap C = D$. Ein solches Ergebnis ist von den Zahloperationen her ganz ungewohnt und zeigt, daß im Bereich der Mengen ganz andere Gesetze herrschen können als im Bereich der Zahlen.

b) Zu zwei Mengen X und Y gibt es die *Vereinigungsmenge*, der man das Zeichen $X \cup Y$ (lies: X vereinigt mit Y) gibt. Das ist die Menge derjenigen Elemente, welche zu X oder zu Y gehören. Dabei kann „oder“ nicht im ausschließlichen Sinne (entweder — oder) gemeint sein, sondern nur in dem Sinne, daß das Element nur zu X , nur zu Y oder auch zu beiden Mengen gehört. (So wie man sagt: Wenn es regnet oder schneit, lassen wir den Ausflug ausfallen.) In den Bildern 6, 7 und 8 werden die Vereinigungsmengen jeweils genau von denjenigen Elementen gebildet, die wenigstens in einem der beiden Diagramme liegen. Für das Bild 8 darf man schreiben: $D \cup C = C$.

c) Zu zwei Mengen X und Y gibt es zwei *Differenzmengen*. Zur ersten Differenzmenge $X \setminus Y$ (lies: X ohne Y) gehören alle Elemente von X , die nicht zugleich zu Y gehören. Entsprechend gehören zur Menge $Y \setminus X$ die Elemente von Y ohne diejenigen von X . Im Bild 7 haben wir die Differenzmenge $A \setminus C$, nämlich die Menge mit den beiden großen, runden Blöcken. Zur Differenzmenge $C \setminus A$ dagegen gehören diejenigen Elemente, welche *klein und nicht rund* sind. Sie liegen in dem rechten halbmondförmigen Gebiet des Venn-Diagramms für C . Sucht man im Bild 6 die Elemente, welche zur Menge A und nicht zur Menge B gehören, so sind das selbstverständlich alle Blöcke von A . Man hat also die Operation: $A \setminus B = A$. Ebenso läßt sich zeigen, daß die Differenzmenge $B \setminus A$ gleich der Menge B ist. Die Menge $C \setminus D$ im Bild 8 erscheint am einleuchtendsten, denn diese Menge erhält man genau dann, wenn man aus der Menge C alle Elemente der Menge D entfernt. Das kommt daher, daß eben alle Elemente von D auch zu C gehören, anders gesagt, daß D eine Teilmenge von C ist. In diesem Sonderfall nennt man die Differenzmenge $C \setminus D$ auch *Restmenge*. Verblüffend ist das Ergebnis der Mengenoperation $D \setminus C$. Da alle Elemente von D auch zu C gehören, ist die Menge $D \setminus C$, die ja alle Elemente von D ohne die Elemente von C enthalten soll, die leere Menge: $D \setminus C = \emptyset$.

d) Wie ist es zu erklären, daß es zu zwei Mengen X und Y zwar zwei Differenzmengen, jedoch nur eine Schnitt- und eine Vereinigungsmenge gibt? Es ist nicht schwer einzusehen, daß die Menge $Y \cup X$ aus denselben Elementen besteht wie die Menge $X \cup Y$. Ebenso sind die beiden Mengen $Y \cap X$ und $X \cap Y$ gleich. Diese Vertauschbarkeit der Mengen wird in der Regel damit zum Ausdruck gebracht, daß man sagt, das Vereinigen und das Schneiden von Mengen sei kommutativ. Die Kommutativität, welche für die Differenzmengenbildung nicht gilt, kann als Gesetz so dargestellt werden: Für zwei Mengen X und Y gilt stets

$$X \cup Y = Y \cup X \quad \text{bzw.} \quad X \cap Y = Y \cap X$$

Für die beiden kommutativen Operationen gilt auch noch das sogenannte Assoziativgesetz: Für drei Mengen X, Y und Z gilt stets

$$X \cup (Y \cap Z) = (X \cup Y) \cap Z \quad \text{bzw.} \quad X \cap (Y \cup Z) = (X \cap Y) \cup Z$$

Es fällt nicht schwer, die Gültigkeit dieser Gesetze an einigen Beispielen nachzuprüfen. An einen Beweis ist im Bereich der Grundschule ohnehin nicht zu denken.

e) Eine von den bisherigen Formen etwas abweichende Möglichkeit, zwei Mengen X und Y zueinander in Beziehung zu setzen, soll an zwei Beispielen erläutert werden. Im ersten Beispiel sind zwei Mengen E und F aus den Logischen Blöcken gegeben:

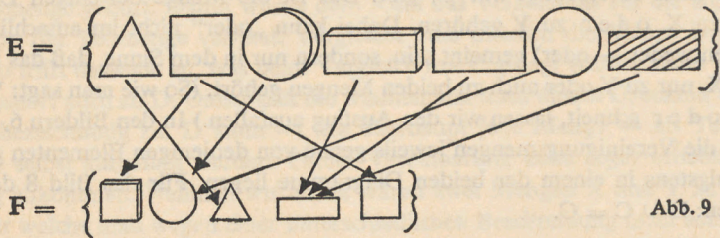


Abb. 9

Die Pfeile stehen für die Relation „... hat die gleiche Form wie ...“ zwischen den Mengen E und F. Im zweiten Beispiel sollen zwei Personenmengen vorgegeben sein, wobei die Menge G mit der Menge H durch die Relation „... ist Bruder von ...“ verbunden wird:

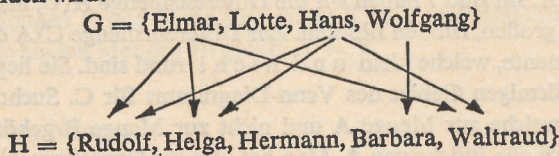


Abb. 10

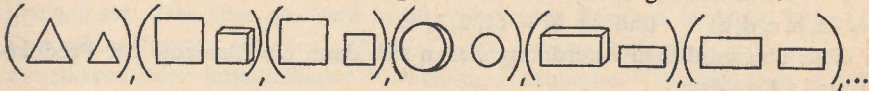
Diese beiden Relationen zwischen den Elementen von je zwei Mengen — im Abschnitt 1 wurden dieselben Relationen auf die Gegenstände einer Menge angewendet — unterscheiden sich in einem wichtigen Punkt. Wollte man im ersten Beispiel die beiden Mengen vertauschen und die Relationspfeile von der Menge F zur Menge E führen, so würde sich lediglich deren Richtung ändern. Es wären aber dieselben Pfeile zu zeichnen. Im zweiten Beispiel jedoch sieht bei einer Umkehrung die Relation ganz anders aus.

$H = \{\text{Rudolf, Helga, Hermann, Barbara, Waltraud}\}$

$G = \{\text{Elmar, Lotte, Hans, Wolfgang}\}$

Abb. 11

Der Unterschied ist darauf zurückzuführen, daß es sich im ersten Beispiel um eine symmetrische Relation handelt, im zweiten Beispiel dagegen nicht. Es muß jedoch hier auf das Gemeinsame der Beispiele geachtet werden. Wie die Pfeile andeuten, entstehen in beiden Fällen Paare von Objekten. Für die Relation „... hat die gleiche Form wie ...“ zwischen den Mengen E und F sind es folgende Paare:



Für die Relation „... ist Bruder von ...“ zwischen den Mengen G und H ergeben sich folgende Paare:

(Elmar; Rudolf), (Elmar; Helga), (Elmar; Waltraud), (Hans; Rudolf), (Hans; Helga), (Hans; Waltraud), (Wolfgang; Barbara).

Gemäß den vorhin angestellten Überlegungen ist dabei die Reihenfolge der beiden Elemente eines Paares nicht beliebig, sondern sehr wichtig. Man spricht daher von geordneten Paaren. Zu jeder Relation gehören mehrere geordnete Paare, welche selbst wiederum eine Menge bilden. Mengen, deren Elemente Paare sind, nennen wir *Paarmengen*.

Allgemein halten wir nun fest: Hat man zwei beliebige Mengen X und Y und eine Vorschrift, welche bestimmten Elementen von X ganz bestimmte Elemente von Y zuordnet, so spricht man von einer *Relation*. Die Relation kann dargestellt werden als Paarmenge oder als Aussageform der Art „... hat die gleiche Form wie ...“ oder „... ist Bruder von ...“. Die Ausdrücke Paarmenge und (zweistellige) Relation dürfen demnach synonym verwendet werden.

Über Relationen oder Paarmengen kann man sich mit Hilfe der Matrixdarstellung einen Überblick verschaffen. Für das zweite Beispiel könnte das so aussehen:

	Elmar	Lotte	Hans	Wolfgang
Rudolf	×	×	×	
Helga				
Hermann				
Barbara				
Waltraud				

Abb. 12

Jedes Kreuz vertritt ein Paar, wobei das erste Element aus der Zeile und das zweite Element aus der Spalte zu nehmen ist. In den Zeilen- bzw. Spalteneingängen werden die Mengen H bzw. G dargestellt.

f) Im Bild 12 gibt es eine ziemlich große Anzahl nicht angekreuzter Felder. Sie vertreten Paare, welche nicht zur Relation „... ist Bruder von ...“ gehören. Würden anstelle der Mengen H und G andere Mengen stehen, so könnten weniger oder

mehr, unter Umständen auch alle Paare Elemente der Relation sein. Die Frage nach allen Paaren soll nun in den Mittelpunkt gerückt und von dem Gedanken an eine Relation gelöst werden. Zu zwei beliebigen Mengen X und Y lassen sich alle geordneten Paare bilden, für welche das erste Objekt aus der Menge X und das zweite Objekt aus der Menge Y stammt. Diese spezielle Paarmenge heißt dann die *Produktmenge* (oder das kartesische Produkt) der Menge X und Y und wird mit $X \times Y$ (lies: X kreuz Y) symbolisiert. Gegeben seien z. B. eine Menge I , deren Elemente die Buchstaben a, b, c, d, e seien und eine Menge K , welche aus den Ziffern $1, 2, 3, 4$ gebildet ist. Es ist also:

$$I = \{a, b, c, d, e\} \quad \text{und} \quad K = \{1, 2, 3, 4\}$$

In einer übersichtlichen Anordnung stellen sich dann die Elemente der Produktmenge $I \times K$ so dar:

$$I \times K = \left\{ \begin{array}{ccccc} (a, 1) & (b, 1) & (c, 1) & (d, 1) & (e, 1) \\ (a, 2) & (b, 2) & (c, 2) & (d, 2) & (e, 2) \\ (a, 3) & (b, 3) & (c, 3) & (d, 3) & (e, 3) \\ (a, 4) & (b, 4) & (c, 4) & (d, 4) & (e, 4) \end{array} \right\} \quad \text{Abb. 13}$$

Es handelt sich hier um eine weitere Mengenoperation, denn zwei beliebigen Mengen X und Y wird eindeutig (und unabhängig von einer sonstigen Vorschrift) eine Produktmenge $X \times Y$ zugeordnet. Allerdings sind die Elemente der Produktmenge von anderer Art als die Elemente der Ausgangsmengen. Das höhere Lernniveau liegt aber auch in folgender Schwierigkeit: Zum Bilden der Produktmenge müssen die Elemente der Ausgangsmengen mehrfach benutzt werden. (Im Beispiel braucht man für die Bildung der Paare jeden Buchstaben viermal und jede Ziffer fünfmal.) Das führt bei Gegenstandsmengen zu Schwierigkeiten. Sind also X und Y Gegenstandsmengen, so lassen sich die Elemente der Produktmenge nicht (zumindest nicht alle) konkret bilden, sondern nur aufzeichnen oder verbal beschreiben.

6. Die Ziele im Lehrplan

Wenn die Fähigkeiten, die für das Lernen im Bereich Mathematik grundlegend sind, im Lehrplan am Beginn der Ziele zur 1. Jgst. zusammengestellt sind, so darf das nicht dahin mißverstanden werden, als sei lediglich dem Rechnen ein einmaliger oder isolierter „Mengenlehr-Block“ voranzustellen. Diese Ziele sollen vielmehr den gesamten Mathematikunterricht der Grundschule durchdringen und in die einzelnen thematischen Ausformungen hinein prägen. Das gilt insbesondere für den Aufbau der Zahlbegriffe und der elementaren Rechenfähigkeiten. Damit aber die Grundlagen ihre volle fördernde Funktion entfalten können, ist es nötig, in gewissen Intervallen die Enge des arithmetischen Bereichs mit seiner Beschränkung auf den quantitativen Aspekt zu verlassen und den Schülern Gelegenheit zu geben, auch Qualitatives kognitiv zu betrachten und zu bewältigen.

In den beiden ersten Jahrgangsstufen geht es dabei hauptsächlich um Erfahrungen an konkreten Gegenständen bzw. Materialien. Die Aktivitäten des Vergleichens und Unterscheidens, des Feststellens von Eigenschaften und des Klassifizierens

dienen neben dem Erlernen von Darstellungsformen dem schrittweisen Aufbau des Mengenbegriffs im Sinne der Mathematik. Die aus konkreten Objekten gebildeten Mengen werden dann unterteilt, geordnet, einander zugeordnet, transformiert und verknüpft. Damit werden die zentralen fachlichen Begriffe Relation, Funktion und Verknüpfung grundgelegt. Die Kinder sortieren Gegenstände nach verschiedenen Gesichtspunkten, nach einem oder zugleich nach zwei oder mehreren Kriterien (Matrixdarstellung). Sie suchen für zwei Mengen die gemeinsamen Elemente (Schnittmenge), die Elemente, die zu wenigstens einer der beiden Mengen gehören (Vereinigungsmenge), sie vermindern Mengen um eine ihrer Teilmengen (Restmenge) usw. Das alles geschieht in sehr konkreten Bezügen an Hand hilfreicher Darstellungsformen (Straßen-, Baum-, Tordigramme usw.) und dient meist der mittelbaren oder unmittelbaren Vorbereitung zahlhafter Überlegungen. Freilich werden dann bald auch die Zahlen selbst zu Objekten, die sich gewissermaßen nach qualitativen Gesichtspunkten betrachten und auf die sich die genannten Aktivitäten anwenden lassen (Klassifizieren von Zahlen, Bilden von Zahlmengen usw.).

Im Lehrplan können die nicht arithmetisch gebundenen Begriffe und Notationen erst auf der Stufe wieder als Ziele erscheinen, auf der die Erfahrungen der Schüler zu einer gewissen Abstraktion und Formalisierung ausreichen. Dies trifft in der 3. Jahrgangsstufe für den Mengen- und Teilmengenbegriff (2.1 und 2.2) zu. In Verbindung mit materialgebundenen Aktivitäten, welche denjenigen der ersten Jahrgangsstufen entsprechen oder diese im Schwierigkeitsgrad fortführen, erwerben die Schüler mathematisch übliche Sprechweisen wie „die Menge der ...“ oder „... ist Element der Menge ...“ und lernen entsprechende Objekte und Beziehungen auch zu symbolisieren. Zahlmengen können grafisch mit Hilfe der geschweiften Klammern aufzählend oder beschreibend dargestellt und mit großen Druckbuchstaben bezeichnet werden. Es gibt also Schreibfiguren und Sprechweise wie diese:

$A = \{\text{Buben mit langen Hosen}\}$ (Grundmenge sei die Klasse!)

(„A ist die Menge der Buben mit langen Hosen.“)

$A = \{\text{Elmar, Hans, Rudi, Manfred}\}$

(„Die Menge A hat die Elemente Elmar, Hans, Rudi, Manfred.“)

$B = \{\text{rote, kleine Dreiecke}\}$ (Grundmenge seien etwa die Logischen Blöcke)

(„B ist die Menge der roten, kleinen Dreiecke.“)

$B = \{\triangle, \triangle\}$

(„Die Menge B hat folgende Elemente: das kleine, dünne, rote Dreieck und das kleine, dicke, rote Dreieck.“)

$\text{Elmar} \in A$ („Elmar ist Element der Menge A“)

$\text{Joachim} \notin A$ („Joachim ist nicht Element von A“)

$\triangle \in B$ („Das kleine, dünne, rote Dreieck ist Element der Menge B“)

$\triangle \notin B$ („Das große, dünne, rote Dreieck ist nicht Element von B“)

Auch die Mengenoperationen können nun stärker formalisiert werden. (Ziel 5). Hier ein Beispiel mit zugehörigen Sprechweisen und Schreibfiguren:

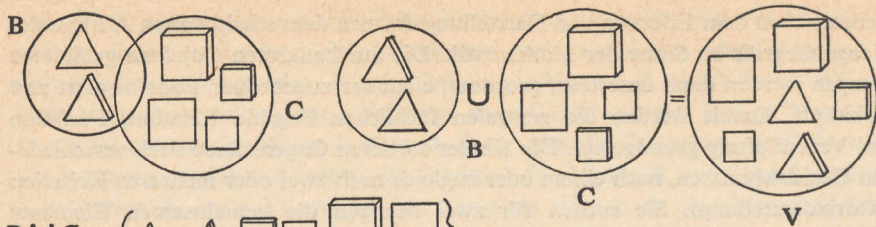


Abb. 14

$$B \cup C = \{ \triangle, \triangle, \square, \square, \square, \square \}$$

(„Die Menge B vereinigt mit C hat folgende Elemente: ...“)

$$B \cap C = \emptyset$$

(„Die Menge B geschnitten mit C ist leer“. Oder: „Die Schnittmenge von B und C ist die leere Menge.“)

Wichtig ist auch das Vergleichen von Mengen mit den Sprechweisen „... haben (keine) gemeinsamen Elemente“, „... haben die gleichen Elemente“ bzw. „sind gleich“ (=) und „... ist Teilmenge von ...“ (\subset), sowie das Darstellen von Zahlmengen, z. B.:

$D = \{\text{Zahlen von 0 bis 20}\}$ bzw. $D = \{0, 1, 2, 3, \dots, 18, 19, 20\}$

$E = \{\text{Zahlen, durch die man 36 ohne Rest teilen kann}\}$

bzw. $E = \{2, 3, 4, 6, 9, 12, 18\}$

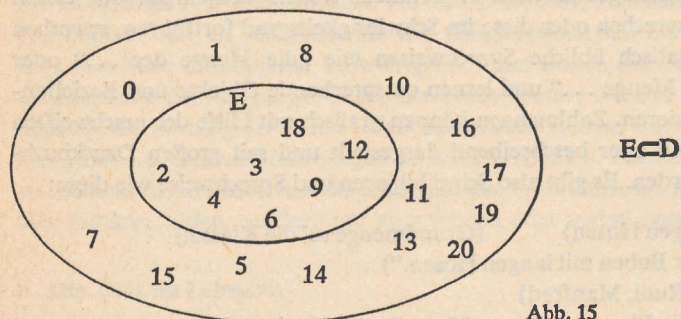


Abb. 15

In der 4. Jahrgangsstufe soll dann der Relationsbegriff gesichert werden (Ziel 5). Die Schüler lernen Paarmengen kennen, ihre Elemente können z. B. Gegenstands- oder Zahlpaare sein:

$F = \{\text{Paare aus blauen, großen Dreiecken und blauen, großen Quadraten}\}$

$$F = \left\{ \begin{array}{c} \triangle \\ \square \end{array} \right\}$$

$G = \{\text{Zahlenpaare mit der Summe 8}\}$

$G = \{(0; 8), (1; 7), (2; 6), (3; 5), (4; 4), (5; 3), (6; 2), (7; 1), (8; 0)\}$

Insbesondere wird der Fall der Produktmenge besprochen. Die Menge F des vorigen Beispiels könnte die Produktmenge einer

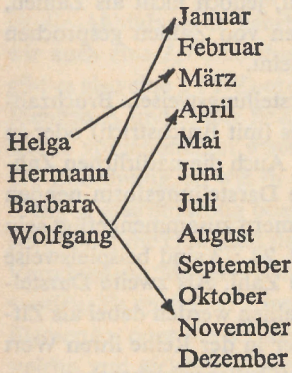
$$\text{Menge H} = \left\{ \begin{array}{|c|} \hline \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|} \hline \square \\ \hline \end{array} \right\}$$

$$\text{und einer Menge I} = \left\{ \begin{array}{|c|} \hline \triangle \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|} \hline \triangle \\ \hline \end{array} \right\}$$

sein. Mit Relationen haben die Schüler seit der 1. Jahrgangsstufe zu tun. Jetzt sind sie auch als Paarmengen darzustellen und damit zu formalisieren. Beispiele:

Die Menge N bestehe aus den Personen Helga, Hermann, Barbara, Wolfgang. Die Elemente der Menge M seien die zwölf Monate des Jahres. Als R_1 bezeichnen wir die Relation „... ist geboren im Monat ...“.

Darstellung im Pfeildiagramm

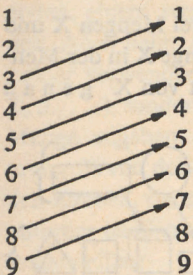


Darstellung als Paarmenge

$$R_1 = \{(\text{Helga}; \text{März}), (\text{Hermann}; \text{Januar}), (\text{Barbara}; \text{November}), (\text{Wolfgang}; \text{April})\}$$

Es ist ausdrücklich zu betonen, daß es hier mehr um einen gewissen sichernden Abschluß von Begriffsentwicklungen gehen muß als um eine erstmalige Begegnung mit oder verkürzte Einführung von verbalen oder grafischen Zauberzeichen.

K sei die Menge der Zahlen von 1 bis 9. Zwischen der Menge K und der gleichen Menge K (also in der Menge K) sei R_2 die Relation „... ist um zwei größer als ...“:



$$R_2 = \{(3; 1), (4; 2), (5; 3), (6; 4), (7; 5), (8; 6), (9; 7)\}$$

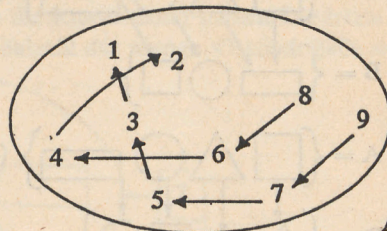


Abb. 17

C. Zahlbegriffe

1. Zahlaspekte

a) Es gibt verschiedene „Zahlarten“ oder Zahlmengen. Die Menge der natürlichen Zahlen besteht aus den Elementen 1, 2, 3, 4, 5, ... usf. Sie wird häufig mit \mathbb{N} bezeichnet. Die Menge \mathbb{Z} der ganzen Zahlen zerfällt, abgesehen von der Null, in die Teilmengen der positiven ganzen Zahlen

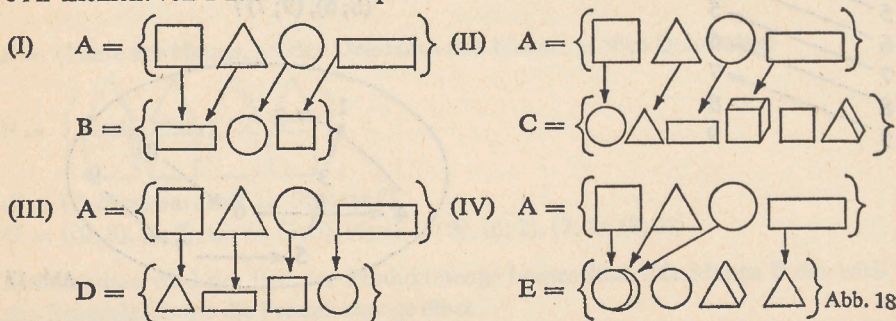
($\mathbb{Z}^+ = \{+1, +2, +3, +4, \dots\}$) und der negativen ganzen Zahlen

($\mathbb{Z}^- = \{-1, -2, -3, -4, \dots\}$). Es gibt die Menge der Bruchzahlen, die Menge der Wurzelzahlen usf. In der Grundschule spielen, streng genommen, nur die natürlichen Zahlen eine Rolle. Brüche können zwar auftreten, jedoch nicht als Zahlen, sondern als sogenannte Operatoren. Wenn im folgenden von Zahlen gesprochen wird, sind daher in der Regel die natürlichen Zahlen gemeint.

b) Von den Zahlen streng zu unterscheiden sind ihre Darstellungsweisen. Bruchzahlen lassen sich z. B. in der Form eines gemeinen Bruches (mit Bruchstrich) oder in der Form eines Dezimalbruchs (mit Komma) darstellen. Auch die natürlichen Zahlen erlauben verschiedene Darstellungsweisen. Als erste Darstellungsform nennen wir Terme, welche aus Ziffern, Rechenzeichen und Klammern zusammengefügt sein können. Die Terme 8 , $5 + 3$, $9 - 1$, $2 \cdot 4$, $(3 + 1) \cdot 2$, $24 : 3$ sind beispielsweise verschiedene Ausdrücke für ein und dieselbe natürliche Zahl. Als zweite Darstellungsart ist diejenige im Stellenwertsystem zu nennen. Zahlen werden dabei als Ziffernfolgen aufgeschrieben, wobei die Stellung einer Ziffer in der Reihe ihren Wert mitbestimmt. Dieses Thema wird im nächsten Kapitel ausführlicher besprochen.

c) Zahlen selbst sind Gebilde unseres Denkens, Begriffe, für welche es eigentlich kein gegenständliches Abbild gibt. Auf die Frage, was natürliche Zahlen eigentlich seien, gibt es verschiedene richtige Antworten. Jede dieser Antworten kann als ein Aspekt oder als eine Auffassungsweise dieser Zahlen gesehen werden. Im Lehrplan treten mindestens drei Aspekte in Erscheinung, der kardinale und der ordinale sowie die Auffassung der Zahl als Ergebnis einer Operation. Auf diese Aspekte muß daher kurz eingegangen werden.

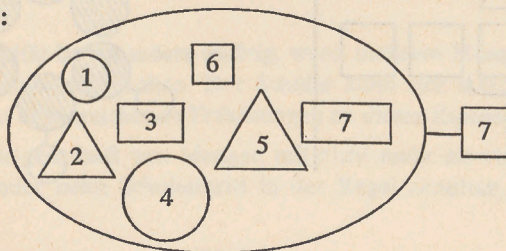
d) Die *kardinale Zahlauffassung* stützt sich auf Mengen. Sind zwei Mengen X und Y gegeben, so gibt es stets eine sogenannte Abbildung von der Menge X in der Menge Y. Damit ist eine Relation gemeint, welche jedem Element von X genau ein Element von Y zuordnet. Beispiele:



Es ist zu beachten, daß in allen vier Beispielen von jedem Element der für X gewählten Menge genau ein Zuordnungspfeil ausgeht. Damit liegen Abbildungen der Menge A in die Mengen B, C, D und E vor, unabhängig davon, welche Elemente in diesen Mengen von Zuordnungspfeilen „getroffen“ werden. Dies wird erst dann wichtig, wenn man die Abbildung umkehren will, wobei die Pfeile belassen, aber mit der Gegenrichtung versehen werden. Im Beispiel (I) würden dann dem Rechteck der Menge B zwei verschiedene Elemente der Menge A entsprechen. Im Beispiel (IV) wären einem Kreis der Menge E sogar drei Elemente der Menge A zugeordnet. Die Umkehrung dieser Relation wäre daher keine Abbildung mehr. Auch die Umkehrrelation zum Beispiel (II) ist keine Abbildung, weil nicht allen Elementen von C ein Element von A zugeordnet ist. So bleibt nur das Beispiel (III). In diesem Fall ist die Abbildung umkehrbar oder eindeutig. Eine umkehrbare Abbildung nennen wir auch eine *1:1-Zuordnung*. Zwischen den Mengen A und D des Beispiels (III) gibt es also eine 1 : 1-Zuordnung. Es gäbe eine solche Zuordnung auch zwischen den Mengen A und E des Beispiels (IV); nur ist dort eine andere Zuordnung der Elemente vorgenommen worden. Gibt es nun zwischen zwei Mengen X und Y eine 1:1-Zuordnung, so wie in den Beispielen (III) und (IV), dann heißen diese beiden Mengen gleichmächtig oder äquivalent. Die Mächtigkeit einer Menge sagt demnach etwas über die Quantität der Elemente aus, aus denen sie gebildet ist.

Verschiedene Mengen können demnach hinsichtlich ihrer Mächtigkeit klassifiziert werden. Es entstehen Klassen von Mengen, z. B. die Klasse aller Mengen mit drei Elementen oder die Klasse aller Mengen mit fünf Elementen. Wir sagen: Mengen, welche zur gleichen Klasse gehören, welche also gleichmächtig sind, haben die gleiche Kardinalzahl. Die Kardinalzahl ist demnach eine Eigenschaft von Mengen, wie die Farbe oder die Form eine Eigenschaft von Gegenständen ist. Nicht das Kennen der Zeichen macht aber den Zahlbegriff aus, sondern das Kennen der Mengengruppe. Je mehr Vertreter einer Mengengruppe der Schüler kennt, desto besser ist sein Zahlbegriff.

e) In der *ordinalen Auffassung* werden die natürlichen Zahlen als Platznummern verwendet. Man stelle sich eine angeordnete Menge vor. Dann kann von einem ersten, einem zweiten, einem dritten, einem vierten usw. Element gesprochen werden. Auch beim Abzählen geben wir den einzelnen Gegenständen Platznummern. Leider verwenden wir dabei nicht die Bezeichnungen für die Ordnungszahlen (1., 2., 3., . . .), sondern dieselben Zahlenamen, mit denen wir auch die Kardinalzahl einer Menge angeben. Für endliche Mengen gibt es allerdings folgende Übereinstimmung: Wenn den Elementen einer Menge z. B. sieben Platznummern zugeteilt werden können, dann hat diese Menge auch die Kardinalzahl sieben. Die letzte Platznummer ist also zugleich auch die Kardinalzahl der Menge. Grafisch ließe sich das so darstellen:



Es ist nicht leicht, den Schülern den wichtigen Unterschied zwischen Kardinalzahlen und Ordnungszahlen verständlich zu machen. In Verbindung mit geeigneten Aktivitäten an Gegenstandsmengen kann es jedoch keinen Zweifel geben, was jeweils gemeint ist.

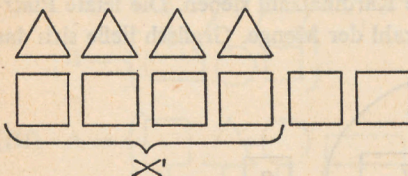
f) Setzt man die Kenntnis einiger Zahlen voraus, so kann man von ihnen aus zu anderen Zahlen gelangen; man wendet bestimmte Operationen an, die sich zum Teil auf der konkreten Ebene als Handlungen darstellen lassen. Die Schüler können z. B. eine Anzahl von 5 Gegenständen vergrößern oder verkleinern, indem sie einen oder mehrere Gegenstände hinzufügen oder wegnehmen. Sie können Anzahlen verdoppeln oder halbieren, verdreifachen oder dritteln. Viele Operationen lassen sich besonders einprägsam im Längenmodell (mit Stäben oder Streifen) als Verlängerung, Verkürzung, Längenverdopplung usw. erfahrbar machen. Auch die Zählreihe ist eine legitime akustische Repräsentation der Zahlen. Hier führen die „Handlungen“ des Weiterzählens oder Zurückzählens zu anderen Zahlmarken.

Etwas allgemeiner kann man jede Zahl verstehen als ein Beziehungsgefüge von Zahlen. Die Zahl sechs ist z. B. festgelegt durch Aussagen wie „das Doppelte von drei“, „vier plus zwei“, „eins kleiner als sieben“, „die Hälfte von 12“, „drei mal zwei“ usw. Jede Zahl ist, wie ein Knoten in einem Netz, mit allen anderen verbunden, erhält von ihnen her ihren Wert und wird von ihnen gehalten und getragen. Der Zahlbegriff eines Kindes wäre demnach um so besser, je engmaschiger sein Beziehungswissen zum Geflecht der Zahlen ist.

2. Lernziele der 1. Jahrgangsstufe

a) Die Schüler lernen verschiedenartige Zuordnungen (Relationen) zwischen zwei Mengen X und Y herzustellen. Ein besonderes Gewicht wird aber zur Vorbereitung des Zahlbegriffs auf die 1:1-Zuordnung gelegt. Beliebte 1:1-Zuordnungen sind Kinder — Bälle, Kinder — Stühle, Kinder — Schulranzen, Kinder — Früchte, quadratische — dreieckige Blöcke („Häuser bauen“), dreieckige — runde Blöcke („Figuren bauen“) usw. Auch ganz beziehungslose Dinge wie verschiedene Früchte, Plättchen oder Scheibchen muß man einander eindeutig zuordnen lernen. Dies kann durch Zusammenrücken der Objekte zu Paaren oder mit Hilfe von Verbindungslinien geschehen.

1. Beispiel:



2. Beispiel:

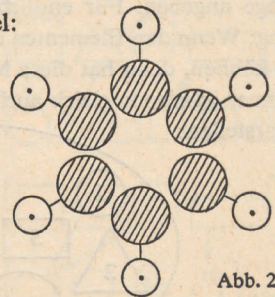


Abb. 20

Im zweiten Beispiel gibt es eine 1 : 1-Zuordnung zwischen den Mengen X und Y. Die Kinder sagen, die Zuordnung geht auf. In diesem Fall besteht eine Gleichheitsbeziehung zwischen den Mächtigkeiten beider Mengen. Sie kann von den Schülern so verbalisiert werden: „Die roten und die grünen Scheibchen sind gleich viele“, „es sind gleich viele rote wie grüne Scheibchen“ oder „die Menge der roten Scheibchen hat gleich viele Elemente wie die Menge der grünen Scheibchen“. Im ersten Beispiel gibt es eine 1:1-Zuordnung zwischen der Menge X und einer echten Teilmenge X' von Y. (X' ist eine echte Teilmenge von Y, weil es in Y noch Elemente gibt, die nicht zu X' gehören, weil also X' nicht gleich Y ist.) Wenn dieser Fall vorliegt, besteht hinsichtlich der Mächtigkeit der Mengen X und Y eine Ordnungsbeziehung. Die Schüler drücken diese Beziehung etwa so aus: „Die Dreiecke sind weniger als die Quadrate“, „es sind mehr Quadrate als Dreiecke“, „die Menge der Dreiecke hat weniger Elemente (als die Menge der Quadrate)“ oder „die Menge der Quadrate hat mehr Elemente als die Menge der Dreiecke“. Wichtig ist die Reihenfolge: Zuerst wird die Zuordnung hergestellt, dann wird über das Ergebnis gesprochen. Sobald die Schüler aber eine hinreichende Sicherheit im Herstellen von 1:1-Zuordnungen gewonnen haben, läßt sich diese Abfolge verändern. Gegeben werden zwei Mengen X und Y, und gefragt ist danach, welche der beiden Mengen mehr oder weniger Elemente enthalten. In vielen Fällen ist der Vergleich aufgrund roher Wahrnehmung durchführbar. Sind jedoch die Elemente verschieden groß oder liegen sie in ihrer räumlichen Verteilung verschieden dicht, kann die rohe Wahrnehmung täuschen. Die Kinder lernen, die 1:1-Zuordnung als sicheres Mittel eines exakten Mächtigkeitsvergleichs zu benutzen. Sie stellen also eine solche Zuordnung zum Zwecke der Beantwortung der gestellten Frage her. Gilt es, mehrfach Mengen hinsichtlich ihrer Mächtigkeit zu vergleichen, können die Schüler folgende Erfahrungen sammeln und später auch ausnutzen:

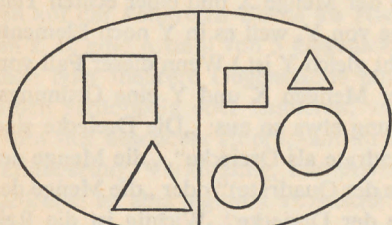
1. Hat eine Menge X mehr Elemente als eine Menge Y, dann hat die Menge Y weniger Elemente als die Menge X. Umgekehrt: Hat die Menge X weniger Elemente als die Menge Y, dann hat Y mehr Elemente als X. (Asymmetrie oder Antisymmetrie der Ordnungsrelation!)
2. Hat eine Menge X gleich viele Elemente wie die Menge Y, dann hat auch Y gleich viele Elemente wie X. (Symmetrie der Gleichheitsrelation!)
3. Hat eine Menge X gleich viele Elemente wie eine Menge Y und die Menge Y gleich viele Elemente wie eine Menge Z, dann sind auch die Mengen X und Z äquivalent. (Transitivität der Gleichheitsrelation!)
4. Hat X mehr (weniger) Elemente als Y und Y mehr (weniger) Elemente als Z, dann hat X mehr (weniger) Elemente als Z. (Transitivität der Ordnungsbeziehung!)

Die Transitivität ist besonders wichtig, wenn mehrere Mengen paarweise miteinander verglichen werden sollen. Der Schüler kann sich einige 1:1-Zuordnungen ersparen, wenn er hinreichende Erfahrungen zu dieser Eigenschaft besitzt.

b) Die Zahleigenschaft von Mengen mit nicht mehr als vier oder fünf Elementen erfassen Kinder beim Schuleintritt in der Regel simultan. Zum Aufbau weiterer

Zahlbegriffe jedoch ist es notwendig, Mengen mit fünf und mehr Elementen zu gliedern. Die Formen des Gliederns sollen an einigen Mengen mit sechs Elementen demonstriert werden. Dabei werden auch Formen der Verbalisierung und Symbolisierung der Zahleigenschaft angegeben:

1. Das „Zerlegen“: Die Menge wird in zwei oder mehrere Teilmengen gegliedert, die keine gemeinsamen Elemente haben (elementefremde Teilmengen!):



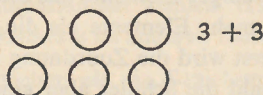
$$4 + 2 \text{ oder } 2 + 4$$

(„Vier plus zwei Elemente“)



$$5 + 1 \text{ oder } 1 + 5$$

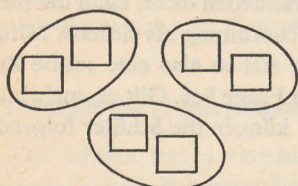
(„Fünf plus eins Kinder“)



$$3 + 3$$

$$2 + 2 + 2$$

2. Das „Einteilen“: Die Menge wird in gleichmächtige, elementefremde Teilmengen gegliedert, wobei die Mächtigkeit der Teilmengen angegeben wird. Beispiel: Teilmengen zu je drei Elementen



$$2 + 2 + 2 \quad (\text{„Zwei plus zwei plus zwei“})$$

$$\text{oder } 3 \cdot 2 \quad (\text{„Dreimal zwei Quadrate“})$$

3. Das „Halbieren der Anzahl“: Die Menge wird in zwei gleichmächtige, elementefremde Teilmengen gegliedert. (Beachte: Nicht die Menge wird halbiert, sondern die Anzahl der Elemente!)

Dem Entdecken von Zahlbeziehungen dient auch das Zusammenfassen von Mengen. Entweder werden zwei oder drei elementefremde Mengen mit der Zahleigenschaft a bzw. b vereinigt. Die Vereinigungsmenge hat dann die Zahleigenschaft $a + b$ oder $b + a$.

Oder man verdoppelt die Anzahl der Elemente einer gegebenen Menge mittels 1 : 1-Zuordnung. Hat die Ausgangsmenge die Kardinalzahl c , so hat die Ergebnismenge die Zahl $2 \cdot c$.

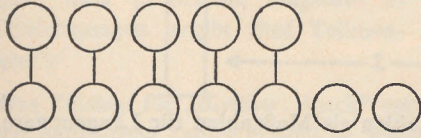
Beim Vereinigen von zwei oder mehr Mengen sammeln die Kinder Erfahrungen:

- Beim Vereinigen dürfen die Mengen vertauscht werden. (Kommutativität der Mengenvereinigung!)
- Beim Vereinigen von mehr als zwei Mengen dürfen die Mengen beliebig zusammengefaßt werden. (Assoziativität der Mengenvereinigung!)

c) Wer gelernt hat, die Zahleigenschaft von Mengen richtig zu beschreiben, kann Zahlen miteinander vergleichen. Haben zwei Mengen gleich viele Elemente, so dür-

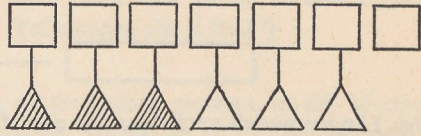
fen ihre Kardinalzahlen als „gleich“ bezeichnet und die entsprechenden Terme mit dem „ist-gleich“-Zeichen verbunden werden. Beispiele: $4 + 2 = 6$, $6 = 5 + 1$, $2 \cdot 3 = 2 + 4$, $1/2 \cdot 6 = 3$.

Ausdrücklich ist darauf hinzuweisen, daß die beiden Gleichungsseiten hier nicht als Aufgabe und Ergebnis verstanden werden. Vielmehr ist die Gleichung eine Aussage über einen Zahlvergleich, der mit Hilfe geeigneter Mengen durchgeführt werden kann. Das wird noch deutlicher, wenn auch Zahlen verglichen werden, die nicht gleich sind. Hat eine Menge X mehr Elemente als die Menge Y, so ist die Kardinalzahl von X kleiner als die Kardinalzahl von Y. Beispiele:



$$5 < 7$$

(„Fünf ist kleiner als sieben.“)



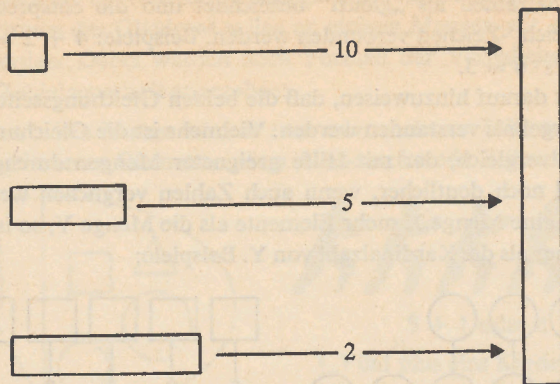
$$7 > 2 \cdot 3$$

(„Sieben ist größer als zweimal drei.“)

Hier werden Ordnungsbeziehungen zwischen Zahlen in drei Formen dargestellt; konkret, verbal und in Zeichen, so wie es der Lehrplan verlangt.

d) Das gleiche fordert er für die additiven Operationen. Die Addition läßt sich konkret als Vereinigung elementfremder Mengen darstellen. Gegeben seien beispielsweise eine Menge mit vier Quadraten und fünf Dreiecken. Die Vereinigung der beiden Mengen kann dann so verbalisiert werden: „Vier Quadrate, vereinigt mit fünf Dreiecken, das ergibt neun Elemente (Blöcke)“. Spricht man nur von Zahlen, dann heißt das so: „Vier plus fünf Elemente ist gleich viel wie neun Elemente“; kürzer: „Vier plus fünf ist gleich neun.“ In Zeichen: $4 + 5 = 9$. Die Subtraktion wird konkret als Restmengenbildung dargestellt. Gegeben sei z. B. eine Menge mit acht Scheibchen. Sie wird um eine Teilmenge von drei Scheibchen vermindert. Verbalisierung der Mengenoperation: „Wenn man acht Scheibchen um drei Scheibchen vermindert, bleiben fünf Scheibchen zurück.“ Für Zahlen gilt: „Acht minus drei Scheibchen sind genauso viele wie fünf Scheibchen.“ Kürzer: „Acht minus drei ist gleich fünf.“ In Zeichen: $8 - 3 = 5$.

e) Ausdrücklich verlangt der Lehrplan in den Erläuterungen, daß Zahlen und Zahlbeziehungen auch durch Längen dargestellt werden. Zum Gebrauch von Stäben und Streifen ist zu bemerken, daß einer bestimmten Länge niemals absolut eine bestimmte Zahl zugeordnet werden kann. (Es gibt keinen „Fünferstab“ oder „Zehnerstab“.) Die Zahl kann allenfalls eine Beziehung zwischen zwei Längen ausdrücken, von denen man die eine als Einheit bezeichnet. Im Cuisenaire-Material ist die Länge des orangen Stabes das 10fache der Länge der Würfelkante, aber auch das 5fache der Länge des roten und das 2fache der Länge des gelben Stabes.



Im Längenmodell verstehen wir also die Zahlen als Maßzahlen für Längenpaare, während wir sie im Mengenmodell als Anzahlen (von Gegenständen) auffassen.

f) Bis zum Ende der 1. Jahrgangsstufe sollen sich die Schüler alle Rechensätze der Form $E + E$ (Einspluseinssätze) eingeprägt haben. Dabei soll die Zahl zehn nicht als Schranke aufgefaßt werden, die es zu überschreiten gelte. Die Aufgabe $9 + 7$ wird grundsätzlich nicht anders behandelt wie die Aufgabe $5 + 4$. Es ist unnötig und kann die Entwicklung einer beweglichen Rechenfähigkeit empfindlich stören, wenn Rechenwege mit Zehnerergänzung schon hier besonders hervorgehoben oder gar als verbindlich festgelegt werden.

3. Ziele der 2. Jahrgangsstufe

a) Das Rechnen in der 2. Jahrgangsstufe umfaßt im wesentlichen das mündliche Addieren und Subtrahieren in den natürlichen Zahlen bis etwa 100, das Darstellen der Multiplikation und der Division, sowie — im Zusammenhang damit — das Einprägen von Rechensätzen der Form $E \cdot E$ (Einmaleinssätze).

Multiplikationsaufgaben können mit Hilfe von Mengen konkretisiert werden, deren Elemente selbst Mengen sind. Beispiel:



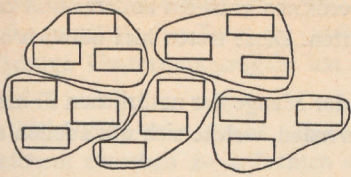
$$3 \cdot 5 = 15$$

(„Dreimal fünf ist gleich fünfzehn“)

(„Drei Teller mit je fünf Nüssen“)

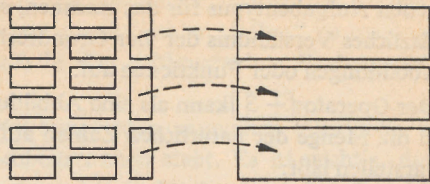
Für die Umkehraufgabe, nämlich die Division $15 : 3 = 5$ („Fünfzehn, dividiert durch drei, ist gleich fünf“ oder „fünfzehn, geteilt durch drei, ist gleich fünf“) gibt es zwei geeignete Mengendarstellungen:

„Einteilen“



(„Fünfzehn Schokoladetafeln, verpackt zu je drei, ergibt fünf Packungen“ oder „fünfzehn, eingeteilt in Dreiermengen, ergibt fünf Teilmengen“)

„Verteilen“



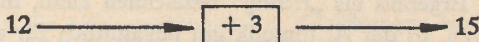
(„Fünfzehn Schokoladetafeln, verteilt an drei Kinder, gibt fünf für jeden“ oder „fünfzehn, verteilt an drei, ergibt Teilmengen mit je fünf“)

Das Zeichen für „dividiert durch“ bereitet, mathematisch gesehen, in der Menge der natürlichen Zahlen erhebliche Schwierigkeiten. Einmal entspricht beispielsweise dem Ausdruck $5:2$ keine Kardinalzahl. Er ist in der Menge der natürlichen Zahlen sinnlos. Darüber hinaus führt das Schreiben von sog. „Resten“ zu Konflikten mit dem Gleichungsverständnis. Schreibt man

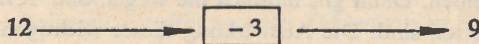
z. B. $5 : 2 = 2 \text{ Rest } 1$, $7 : 3 = 2 \text{ Rest } 1$, $9 : 4 = 2 \text{ Rest } 1$,

so müßten demnach die Terme $5 : 2$, $7 : 3$ und $9 : 4$ gleich sein, was aber nach den Gesetzen der Bruchrechnung falsch ist. Das zeigt, daß bei dem Gebrauch des Divisionszeichens größte Vorsicht geboten ist. Unbedenklich ist es in all den Fällen, wo die Division ohne Rest ausführbar ist; dort handelt es sich nämlich um einen auch in der Menge \mathbb{N} sinnvollen Term. Ansonsten sollte man sich in die multiplikative Schreibweise flüchten, also für die Beispiele folgende Schreibfiguren bevorzugen: $5 = 2 \cdot 2 + 1$, $7 = 2 \cdot 3 + 1$, $9 = 2 \cdot 4 + 1$ usf. Gegen Ende der 2. Jahrgangsstufe vermögen sich die Schüler einen Überblick über die vier Grundrechnungsarten zu verschaffen. Sie erkennen die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Operationen und lernen, diese auch zu benennen. Das kann zu Sprechweisen führen wie z. B. „Ich addiere die beiden Zahlen 15 und 3“, „ich subtrahiere die Zahl 9 von der Zahl 35“, „ich multipliziere 28 mit 3“, „ich dividiere die Zahlen 15 und 3“.

b) *Operatoren* können, ganz allgemein, als Handlungsanweisungen verstanden werden, welche einen bestimmten Zustand Z_1 in einen Zustand Z_2 überführen. den Schülern erklärt man die Operatoren oftmals als Maschinen. Steckt man etwa die Zahl 12 in die $\boxed{+3}$ -Maschine, so wirft diese die Zahl 15 aus:



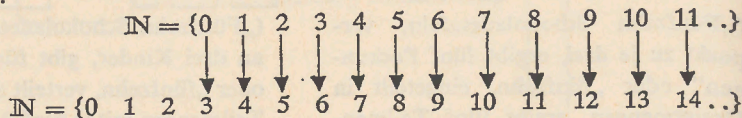
Der Zustand 12 wird in den Zustand 15 verwandelt. Wendet man jedoch auf die Zahl 12 den Operator $\boxed{-3}$ an, so ergibt das die Zahl 9:



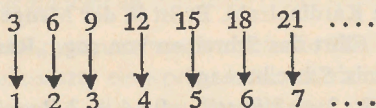
Der $\boxed{+3}$ -Operator verwandelt die Zahl 12 in die Zahl 36 und der Operator $\boxed{:3}$ führt den Zustand 12 in den Zustand 4 über. Der letzte Operator kann auch als $\boxed{\frac{1}{3}}$ von der als $\boxed{\frac{1}{3} \cdot}$ geschrieben und als „ein Dritte(i)l von“ bzw. „ein Drittel mal“

gesprochen werden. Auf Zahlen angewendete Operatoren liefern nicht nur einen neuen Aufgabentypus für das Rechnen, sondern eröffnen auch ein anderes und zusätzliches Verständnis der vier Grundrechnungsarten. Diese treten hier nämlich als Abbildungen oder Funktionen auf.

Der Operator $[+3]$ kann als eine Abbildung von der Menge der natürlichen Zahlen in die Menge der natürlichen Zahlen aufgefaßt werden, welche sich mit Pfeilen so darstellen läßt:



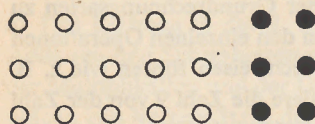
Der Zusammenhang mit dem Additionsrechenschieber liegt auf der Hand. Schwierigkeiten bereitet wiederum der Operator $[:3]$, weil er nur für eine Teilmenge der natürlichen Zahlen eine Abbildung ist, nämlich für die Vielfachen von 3:



c) Enthält ein Term mehr als zwei Zahlen bzw. mehr als ein Rechenzeichen, so ist die Aufgabe, für ihn einen Mengenrepräsentanten zu finden, nicht mehr eindeutig lösbar, wenn man nicht gewisse Regeln beachtet. So gäbe es für den Ausdruck $5 + 2 \cdot 3$ eigentlich zwei „Interpretationsmöglichkeiten“:

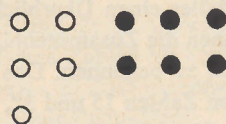
1. Möglichkeit

$$5 + 2 \cdot 3$$



2. Möglichkeit

$$5 + 2 \cdot 3$$



Bei der ersten Auslegung wurde zuerst das Pluszeichen beachtet und dann erst das Malzeichen. In der Rechnung also: $5 + 2 \cdot 3 = 7 \cdot 3 = 21$. Bei der zweiten Auslegung wurde dagegen zuerst das Malzeichen ausgewertet und erst dann das Pluszeichen: $5 + 2 \cdot 3 = 5 + 6 = 11$.

Da man nur ein Ergebnis als „richtig“ bezeichnen kann, muß man sich auf die Reihenfolge einigen. In der Arithmetik gilt bekanntlich für diesen Fall die Regel „Punkt geht vor Strich“. Die zweite Auslegung des Beispiels bezeichnet man daher als „richtig“. Soll die 1. Möglichkeit „richtig“ sein, muß man Klammern setzen und $(5 + 2) \cdot 3$ schreiben. Dann gilt nämlich die Regel, daß Terme in Klammern mit Vorrang auszuwerten sind. Die Auswirkung dieser wichtigen Regel läßt sich auch an folgendem Beispiel studieren: Dem Ausdruck $9 - 4 - 2$ kann nur durch Vereinbarung ein eindeutiges Ergebnis zugeordnet werden. Entweder muß es heißen $(9 - 4) - 2$, dann lautet die Umformung so: $(9 - 4) - 2 = 5 - 2 = 3$. Oder es heißt $9 - (4 - 2)$, dann verlangt die Klammerregel die Umformung

$9 - (4 - 2) = 9 - 2 = 7$. Terme äquivalent umformen heißt, sie dergestalt zu verändern, daß ihr Wert gleich bleibt. Mit dem Verändern verfolgt der Rechner meist das Ziel, den Term zu vereinfachen und damit leichter „lesbar“ zu machen. Wichtige Umformungsregeln hat man auch in den arithmetischen Rechengesetzen.

d) Der Lehrplan versteht unter einer *Gleichung* jeden sinnvollen Ausdruck, in welchem zwischen zwei Termen ein Gleichheitszeichen steht. Es ist wichtig, daß der Ausdruck $5 + 7 = 14$ ebenso eine Gleichung ist wie der Ausdruck $5 + 7 = 12$. Der Unterschied liegt darin, daß die erste Gleichung etwas Falsches aussagt, während die zweite eine richtige (oder wahre) Aussage macht. Das Wort Gleichung hat mit der Richtigkeit der Aussage so wenig zu tun wie das Wort Hauptsatz. Ähnlich formal ist das Wort Ungleichung definiert. Darunter versteht man jeden sinnvollen Ausdruck, in dem zwischen zwei Termen eines der folgenden Zeichen steht: $<$, $>$ oder \neq .

In der 2. Jahrgangsstufe sollen sich die Schüler mit Gleichungen und Ungleichungen beschäftigen, in denen eine Leerstelle oder ein Platzhalter vorkommt (Bestimmungsgleichungen):

1. Beispiel: $9 + \square = 17$

3. Beispiel: $\circ < 8$

2. Beispiel: $24 = 3 \cdot y$

4. Beispiel: $18 - x > 13$

Im ersten und im dritten Beispiel wurden als Platzhalter oder Variablen sog. „Häuschen“ verwendet, in den beiden anderen Beispielen Buchstaben. Dies ist allenfalls methodisch wichtig, mathematisch aber völlig bedeutungslos. Sachlich wie methodisch interessant ist jedoch die Funktion der Platzhalter. Ein Platzhalter (eine Variable) ist ein Zeichen für ein beliebiges Element aus einer vorgegebenen Menge. Für Gleichungen und Ungleichungen ist die vorgegebene Menge immer aus Zahlen gebildet. Aber es gibt verschiedene Zahlenmengen. Geben wir für die Beispiele die Menge der natürlichen Zahl \mathbb{N} vor, so dürfen also an die Stelle der Zeichen \square , \circ , y und x beliebige natürliche Zahlen gesetzt werden. Für die meisten Zahlen werden jedoch unsere Gleichungen und Ungleichungen falsch und es ist naheliegend, sich für jene natürlichen Zahlen zu interessieren, mit denen die Gleichungen oder Ungleichungen richtig (wahr) werden. Wir schreiben später diese Zahlen, welche Lösungen heißen, als Mengen und bezeichnen sie hier für die vier Beispiele mit L_1 , L_2 , L_3 und L_4 .

$$L_1 = \{8\}, L_2 = \{8\}, L_3 = \{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7\},$$

$$L_4 = \{0, 1, 2, 3, 4\}.$$

Diese Mengen heißen die Lösungsmengen der Gleichungen bzw. Ungleichungen. Die Lösungsmengen können sich ändern, wenn man eine andere Menge für die Platzhalter vorgibt, z. B. anstelle der natürlichen Zahlen die ganzen Zahlen oder die Bruchzahlen oder anstelle aller natürlichen Zahlen nur eine Teilmenge von \mathbb{N} . Läßt man etwa für die vier Beispiele nur die geraden Zahlen zu, so ändern sich die Lösungsmengen L_3 und L_4 so: $L_3 = \{2, 4, 6\}$ $L_4 = \{2, 4\}$. Gibt man sich jedoch die ungeraden Zahlen vor, so haben die beiden Gleichungen überhaupt keine Lösung mehr: $L_1 = \emptyset$ und $L_2 = \emptyset$. Ihre Lösungsmengen sind die leere Menge. Die Lösungsmengen der Ungleichungen ändern sich ebenfalls.

Die Lösungen einer Gleichung bzw. Ungleichung können auf verschiedene Weise gefunden werden. In der 2. Jahrgangsstufe ist es in manchen Fällen möglich und auch nötig, mit Hilfe von Mengen anschaulich zu lösen. Für das 1. Beispiel könnte dies so aussehen:



Sehr bald können aber die Schüler mit Hilfe ihres rechnerischen Wissens beim probierenden Ersetzen der Platzhalter durch Zahlen die Lösungen finden.

Als Lernziele darf man für die 2. Jahrgangsstufe festhalten: Der Schüler kann in Ausdrücke mit Platzhaltern aus einer vorgegebenen Grundmenge Elemente einsetzen. Er kann sich auch selbst die Menge der zugelassenen Einsatzobjekte vorgeben. Durch Mengenvergleich oder probierendes Einsetzen kann er für Gleichungen der Form $a * b = c$ (* steht für eines der vier Operationszeichen) und für einfache Ungleichungen sämtliche Lösungen finden. Er kennt die Bezeichnung „Platzhalter“.

4. Ziele der 3. und 4. Jahrgangsstufe

a) Die Zahloperationen spielen in der 3. und 4. Jahrgangsstufe eine wichtige Rolle. Das mündliche Rechnen wird auf die Multiplikation und die Division, sowie auf einen größeren Zahlbereich ausgedehnt. In Verbindung mit ihm prägen sich die Schüler die Sätze des sog. Zehnerneinmaleins ($1 \cdot 10$ -Sätze) ein. Es gilt, die schriftlichen Verfahren zu erlernen, zu verstehen und zur Fertigkeit zu entwickeln.

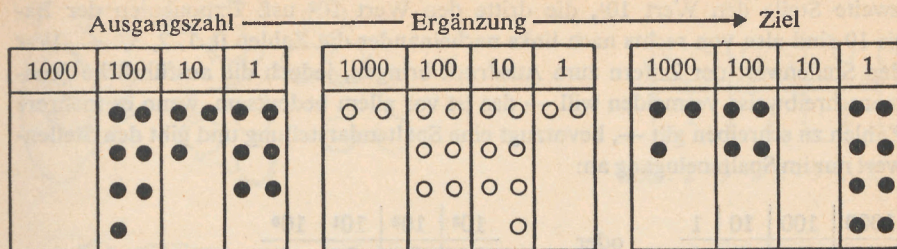
b) Das Thema Gleichungen und Ungleichungen wird erweitert und vertieft. In der vierten Jahrgangsstufe lernen die Schüler Lösungsmengen benennen und notieren. Auch mit den Bezeichnungen Gleichung und Ungleichung werden sie vertraut gemacht. Bei Gleichungen gelingt es manchmal, durch Übergang zur Umkehroperation die Variable zu isolieren. Beispiele:

$$\begin{array}{l}
 17 + x = 31 \implies 31 - 17 = x \implies 14 = x \\
 x - 23 = 82 \implies x = 82 + 23 \implies x = 105 \\
 x \cdot 5 = 40 \implies x = 40 : 5 \implies x = 8 \\
 36 = 2 \cdot x \implies 36 : 2 = x \implies 18 = x
 \end{array}$$

Auf diese Weise läßt sich die Gleichung in die Endform $x = a$ überführen, aus der die Lösung a unmittelbar hervorgeht. Es können zwar kompliziertere lineare Gleichungen in einer Variablen gelöst werden, jedoch wird auf das Erlernen eines systematischen Verfahrens zur Gleichungsumformung verzichtet.

c) Die schriftlichen Normalverfahren zur Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division sollen sich die Schüler verständnisvoll aneignen und sie nicht nur mechanisch erlernen. Ein solches Verständnis kann sich nur auf einen lebendigen Begriff von unserer positionellen Zahldarstellung stützen (siehe nächstes Kapitel!). Für die Subtraktion sind verschiedene Erklärungsmodelle und Sprechweisen möglich und zulässig. Alle Schüler sollen aber schließlich das Ergänzungsverfahren be-

nützen können. Im Modell kann man es beispielsweise für die Subtraktion 3408 — 735 so darstellen:



1. In der Einerspalte ergänzen wir zwei Wertmarken.
2. In der Zehnerspalte liegen drei Marken; sie soll geleert werden. Das erreichen wir durch Ergänzung von sieben Marken und anschließenden Tausch von zehn Zehnermarken gegen eine Hundertermarke („eins hinüber!“).
3. Nun liegen in der Hunderterspalte acht Marken. Ziel sind vier Marken. Dies erreichen wir, wenn wir sechs Marken ergänzen und zehn Hunderter gegen eine Tausendermarke tauschen (Übertrag 1!).
4. Nun liegt in der Tausenderspalte eine Marke. Zwei weitere Marken ergänzen sie auf drei.

Ein eventueller Rest bei schriftlicher Division wird nach Vorschrift des Lehrplans in Form eines zum Ergebnis zu addierenden Quotienten angeschrieben. Beispiel aus dem Lehrplan:

$$48\,989 : 39 = 1\,256 + 5 : 39$$

Dabei sollen die Schüler den Teilausdruck $5 : 39$ so verstehen: Bei der Division bleibt ein Rest von 5, der noch durch 39 zu dividieren wäre; da wir eine solche Division nicht ausführen können, notieren wir nur die „Aufgabe“. (In der späteren Bruchrechnung erhält der Ausdruck dann einen Sinn.)

D. Zahldarstellung

1. Zahlssystem und Positionsschreibweise

a) Die von uns im Alltag benutzte Darstellungsweise für die natürlichen Zahlen ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet: sie ist dekadisch oder dezimal und sie benutzt ein Stellenwert- oder Positionssystem. Wir haben je ein eigenes Zeichen, um die Kardinalzahl der Mengen mit weniger als zehn Elementen auszudrücken. Es sind dies die Ziffern von 0 bis 9, mit deren Hilfe wir aber beliebig große Zahlen darstellen können. Wir schreiben eine Folge dieser Ziffern, der man aufgrund von Vereinbarungen mühelos ihre Bedeutung entnehmen kann. Die Ziffernfolge 2 0 3 4 z. B. bedeutet, ausführlich geschrieben, folgendes:

$$2 \cdot 1000 + 0 \cdot 100 + 3 \cdot 10 + 4 \cdot 1 \quad \text{oder:} \quad 2 \cdot 10^3 + 0 \cdot 10^2 + 3 \cdot 10^1 + 4 \cdot 10^0$$

Die Ziffern stehen für Faktoren, welche mit einer bestimmten Potenz zur Basis 10

zu vervielfachen sind. Um welche Potenz es sich dabei handelt, entnimmt man der Stellung der Ziffer in der Folge. Die erste Stelle von rechts hat den Wert 10^0 , die zweite Stelle den Wert 10^1 , die dritte den Wert 10^2 usf. Exponenten der Basis 10 sind also von rechts nach links nacheinander die Zahlen 0, 1, 2, 3, Wer den Stellenwert der Ziffern zum Ausdruck bringen, jedoch die ausführliche Summenschreibweise vermeiden will — das ist vor allem bedeutsam, wenn es mehrere Zahlen zu schreiben gilt —, bevorzugt eine Spaltendarstellung und gibt den Stellenwert nur im Spalteneingang an:

$$\begin{array}{c|c|c|c} 1000 & 100 & 10 & 1 \\ \hline 2 & 0 & 3 & 4 \end{array} \quad \text{oder} \quad \begin{array}{c|c|c|c} 10^3 & 10^2 & 10^1 & 10^0 \\ \hline 2 & 0 & 3 & 4 \end{array}$$

Es ist zwar nicht falsch, aber unnötig, anstelle der Zahlen 1, 10, 100, usf. im Spalteneingang Buchstaben wie E, Z, H usf. zu schreiben.

b) Der Ziffernfolge 2034 sieht man eigentlich nicht an, daß ihre Stellenwerte Potenzen zur Basis 10 sein sollen. Dies ist eine Übereinkunft unserer Kulturgemeinschaft. Es wäre ohne weiteres möglich, diese Ziffernfolge so zu deuten:

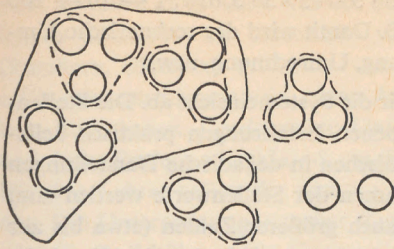
$$2 \cdot 5^3 + 0 \cdot 5^2 + 3 \cdot 5^1 + 4 \cdot 5^0 \quad \text{oder} \quad 2 \cdot 125 + 0 \cdot 25 + 3 \cdot 5 + 4 \cdot 1$$

Dabei wäre nur die Basis 10 durch die Basis 5 ersetzt, die Folge der Exponenten aber belassen worden. Ebenso könnte man sich irgendeine andere Basis wählen. Nur vier und kleinere Basen scheiden für die Ziffernfolge 2034 aus, weil die Ziffer 4 dann durch die Folgen 10 (bei Basis 4), bzw. 11 (bei Basis 3) oder 100 (bei Basis 2) ersetzt werden müßte.

c) Selbst die in unserem Zahlssystem übliche Festlegung der Position als Symbol für die Größe des Exponenten ist eine Vereinbarung der Kulturgemeinschaft. Im römischen Zahlssystem, wo übrigens auch die Zeichen ganz anders zusammengestellt sind, hat die Position die Bedeutung von „Addieren“ oder „Subtrahieren“. Steht ein „kleineres Zeichen“ rechts von einem „größeren“, so ist es zu addieren. Steht es links von ihm, so ist es zu subtrahieren. Beispiel: XI bedeutet $10 + 1$, IX bedeutet $10 - 1$.

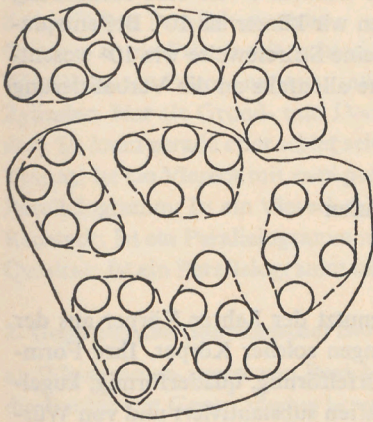
2. „Bündeln“ von Gegenstandsmengen

Niemand kann nun daran denken, den Grundschulern die Zahldarstellung, so wie im vorausgegangenen Abschnitt, mit arithmetischen Rechenkünsten nahezubringen. Sie ergibt sich vielmehr ohne größere Schwierigkeiten aus dem sog. „Bündeln“ von Gegenstandsmengen. Als Beispiele sollen eine Menge mit siebzehn Elementen nach dem Dreiersystem und eine Menge mit vierzig Elementen nach dem Fünfersystem gebündelt und ihre Zahleigenschaften in verschiedener Weise notiert werden:



1	2	2

oder: $1 \cdot 9 + 2 \cdot 3 + 2$



25	5	1
1	3	0

oder: $1 \cdot 5^2 + 3 \cdot 5^1 (+ 0 \cdot 5^0)$

3. Lernziele der einzelnen Jahrgangsstufen

a) In der 1. Jahrgangsstufe ist der Zahldarstellung aus Gründen der stofflichen Entlastung kein großer Platz eingeräumt. Jedoch sollen die Schüler anhand einiger Bündelungen einen ersten Eindruck davon erhalten, was Ziffernfolgen wie 38 oder 57 im dekadischen System bedeuten. Dies ist ein Zugeständnis an das Bedürfnis der Eltern, ihre Kinder mit Zahlen bis 100 umgehen zu sehen und bis dorthin zählen zu hören.

b) In der 2. Jahrgangsstufe steht, als Mittel der Ausweitung des Zahlbereichs bis 100, die dekadische Zahldarstellung im Mittelpunkt. Wichtigste Erfahrungsgrundlage ist das Bündeln nach der Grundzahl zehn, das durch die Bündelung nach kleineren Grundzahlen (3 und 5) vorbereitet und vertieft werden soll. Die nichtdekadische Zahldarstellung verbleibt aber ganz und gar im Kontext konkreter Modellvorstellungen. Lediglich die dekadische Darstellung für zwei Positionen wird von den Handlungen abgehoben und bis zu einem gewissen Grad formalisiert.

c) Die Einsicht in den Aufbau des Stellenwertsystems bedarf in der 3. Jahrgangsstufe einer Erweiterung und Vertiefung, ehe die Schüler die ersten schriftlichen Rechenverfahren kennenlernen. Wir dringen zu einer zweiten und evtl. dritten Bündelungsstufe vor. Die Positionswerte, die bis dahin nur mit den Bezeichnungen des jeweiligen Modells charakterisiert wurden, sollen nun auch mit Zahlen benannt

werden, z. B. $1 - 3 - 9 - 27$ oder $1 - 3 - 3 \cdot 3 - 3 \cdot 3 \cdot 3$ bzw. $1 - 10 - 100 - 1000$ oder $1 - 10 - 10 \cdot 10 - 10 \cdot 10 \cdot 10$. Damit wird der rechnerische Umgang mit Zahldarstellungen vorbereitet: Zerlegung, Umrechnung, usw.

d) In der 4. Jahrgangsstufe schließlich heben wir die Systemeinsicht ab. Die Stellenzahl läßt sich durch Extrapolation der erworbenen Erfahrungen praktisch beliebig erweitern. Die Überführung von nichtdekadischen in dekadische Darstellungen und umgekehrt ist rechnerisch möglich, die Namen der Stellenwerte werden zum sicheren Besitz und das Lesen und Schreiben auch größerer Zahlen (etwa bis zur Million) zur Fertigkeit. Die Positionen können nun aus Gründen der Vereinfachung auch in Potenzschreibweise charakterisiert werden. 5^4 ist eine Abkürzung für $5 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 5$ und $10 \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10$ schreiben wir kürzer als 10^5 . Bei entsprechender Erfahrungsgrundlage dürfte für Schüler eine Schreibweise wie 10^5 wesentlich plastischere Zahlvorstellungen wecken als eine allenfalls an die Verbalisierung erinnernde Buchstabenkombination wie HT.

E. Räumliche Grunderfahrungen und Sachrechnen

1. Elementare Raumformen

Zur Vermittlung geometrischer Grundbegriffe benutzt der Lehrer Körper aus der kindlichen Umwelt, sowie Modelle und Zeichnungen solcher Körper. Ihre Formeigenschaft kann mit einer der Bezeichnungen würfelförmig, quaderförmig, kugelförmig usf. angegeben werden. Wer die Eigenschaften substantiviert und von Würfeln, Quadern, Kugeln usf. spricht, sollte sich folgendes klarmachen: Jeder konkrete Körper ist nur ein Exemplar der Klasse „Würfel“, „Quader“, „Kugel“ usf.; er ist gegenständlicher Vertreter der entsprechenden Begriffe, jedoch nicht mit diesen identisch. Körper werden von Flächen begrenzt. Für diese wäre eine entsprechende Überlegung anzustellen. „Das Dreieck“, „das Quadrat“, „das Rechteck“, „der Kreis“, „das Parallelogramm“, „das Trapez“ sind Begriffe. Wahrnehmbare Flächen können eigentlich nur dreieckig, quadratisch, rechteckig usf. sein. Die sachlich korrekte Bezeichnungsweise wäre jedoch in manchen Fällen nur auf die Dauer vielfach äußerst schwerfällig. Man denke nur an Wörter wie „parallelogrammförmig“ oder „prismenförmig“. Der Gebrauch der Substantive ist daher nicht zu vermeiden, verpflichtet aber um so mehr in der Aufgabe, die Schüler vor falschen Identifikationen zu bewahren. Ein Blatt Papier wird nun einmal kein „Dreieck“, auch wenn man es dreieckig zuschneidet. Die Zeichnung eines Dreiecks ist nur ein Bild, nicht mehr.

Die meisten Flächen sind von Linien begrenzt. Wir nennen sie bezüglich eines Körpers Kanten, bezüglich einer ebenen Fläche Seiten, sofern sie gerade sind. Es gibt jedoch auch krumme Linien, und wir interessieren uns dabei nicht nur für den wichtigen Sonderfall der Kreislinie. Linien sind eigentlich Bilder für das, was man mathematisch Kurven nennt. In diesem Fall ist es aber sicherlich ratsam, den Grundschulern wenigstens für die erste Zeit die Bezeichnung für das Wahrnehmbare der Kurven zu belassen. Man umgeht damit auch die Schwierigkeit, von „geraden Kur-

ven“ sprechen zu müssen, was mit dem umgangssprachlichen Gebrauch des Wortes Kurve kollidiert. Im Unterricht werden Kurven von linienförmigen Körpern (Schnüren, Bändern, ...) oder von gezeichneten Linien vertreten. Diese können offen oder geschlossen sein, einen Anfang und ein Ende oder keinen Anfang und kein Ende haben. Geschlossene Linien begrenzen ein Gebiet. In diesem Sinne ist auch jedes Dreieck oder Viereck ein Gebiet.

Für den Lehrer sollen die wichtigsten Begriffsdefinitionen zusammengestellt werden. Die Unterordnung mancher Begriffe unter andere ist definitionsgebunden und wird für die Schüler erst im Geometrieunterricht der Hauptschule wichtig:

Prisma: Hat als Grund und Deckfläche zwei kongruente, parallele n -Ecke und als Seitenflächen Parallelogramme.

Quader: Ist ein Prisma mit rechteckigen Grund-, Deck- und Seitenflächen.

Würfel: Ist ein Prisma mit quadratischen Grund-, Deck- und Seitenflächen.

Zylinder: Hat als Grund- und Deckflächen zwei parallele Kreisflächen (Kreiszyylinder). Er kann gerade oder schief sein.

Trapez: Ist ein Viereck mit zwei parallelen Seiten.

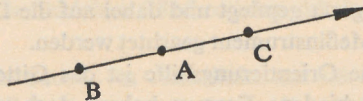
Parallelogramm: Ist ein Viereck mit parallelen Gegenseiten.

Rechteck: Ist ein Parallelogramm mit rechten Winkeln.

Quadrat: Ist ein Parallelogramm mit rechten Winkeln und kongruenten Seiten.

2. Geometrische (topologische) Beziehungen

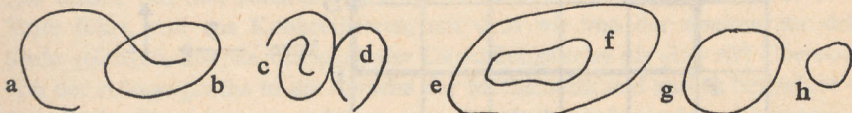
a) Wir sprechen zuerst von Beziehungen zwischen Punkten. Im Unterricht können die Punkte mit Gegenständen besetzt sein. Wir nehmen an, auf einer nicht geschlossenen Linie (z. B. auf einer Geraden) sei eine Richtung festgelegt. Außerdem sollen auf der Linie drei Punkte A, B und C liegen:



Nun können wir festhalten: B liegt **v o r** A, A liegt **vor** C und B liegt **vor** C. C und A liegen **n a c h** B. Je nach Interpretation der festgelegten Richtung können die Bezeichnungen vor und nach ersetzt werden durch über — unter, vor — hinter usw. Außerdem liegt A **z w i s c h e n** B und C.

Hinsichtlich eines Gebietes oder eines Körpers kann ein Punkt **i n n e n**, **a u ß e n** oder **a u f d e m R a n d** liegen.

b) Nun sprechen wir von Beziehungen zwischen Linien. Zwei Linien a und b können sich berühren, überschneiden oder nicht berühren bzw. nicht überschneiden. Handelt es sich um geschlossene Linien, so kann z. B. die Linie a im Innern der Linie b oder außerhalb der Linie b liegen:



Überschneidung

Berührung

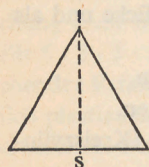
f innerhalb e

h außerhalb g

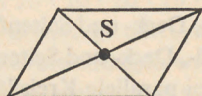
Linien können gleiche oder verschiedene Länge haben und deckungsgleich (kongruent) sein.

c) Zwei Flächen können den gleichen Inhalt oder die gleiche Form (im Sinne der Ähnlichkeit) haben. Haben sie sowohl den gleichen Inhalt wie die gleiche Form, so heißen sie **kongruent** (deckungsgleich).

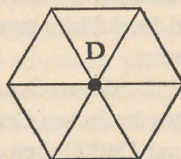
d) Punkte, Linien, Flächen (und Körper) können **symmetrisch** bezüglich einer Geraden, eines Punktes (oder einer Ebene) sein. Die Symmetrie läßt sich nachprüfen durch Spiegelung, Drehung oder Schiebung. Beispiele:



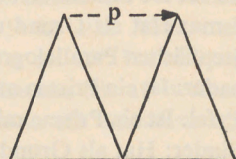
Spiegelung an der Geraden s (Spiegelsymmetrie)



Spiegelung im Punkt S



Drehung um den Punkt D (Dreh-
symmetrie)



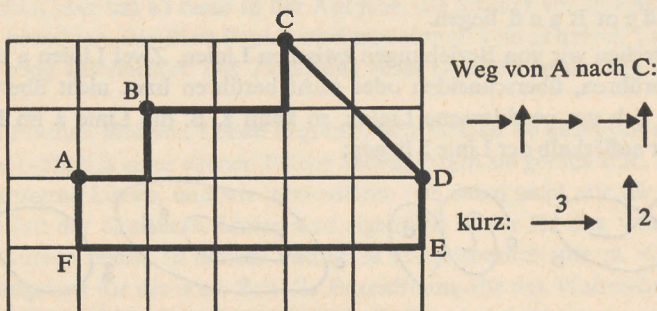
Schiebung gem. dem Pfeil p (Schub-
symmetrie)

3. Zeichnen

Das Zeichnen von Flächen- und Körperformen gibt den Schülern die Möglichkeit, den Umgang mit Lineal, Zirkel und Winkeldreieck zu erlernen und zu üben. Die Fähigkeit dazu darf nicht als selbstverständlich vorausgesetzt, die Fertigkeit kann nur durch häufige Anwendung erworben werden. Daher sollte möglichst früh der Umgang mit dem Zeichengerät gepflegt und dabei auf die Doppelfunktion des Lineals als Zeichen- und als Meßinstrument geachtet werden.

Eine wichtige geometrische Orientierungshilfe ist das Gitternetz. Seine Kästchen können grundsätzlich verschiedene Formen haben; doch werden wir uns in der Grundschule auf das Quadratgitter beschränken (Karopapier!). Das Gitter kann in der 3. Jgst. als Hilfe beim Zeichnen von Figuren eingesetzt werden. Wir können auch Wege auf Gitterlinien beschreiben und notieren.

Beispiel:



Das Gitter läßt sich schließlich als Ergebnis einer Parkettierung auffassen und mit der Flächenmessung in Verbindung bringen. So hat die Figur A B C D E F in unserer Abbildung einen Inhalt von 8 Gitterquadraten. In der 4. Jgst. werden wir im Netz auch Verschiebungen, Spiegelungen und Drehungen zeichnerisch darstellen.

4. Größenangaben

Größen bestehen aus einer Maßzahl und einer Maßeinheit, z. B. 7 cm, 10 Min.

a) Der methodische Weg zur Einführung der Größen soll vom Messen zum Ausmessen und von selbstgewählten zu konventionellen Maßeinheiten führen. Danach werden beispielsweise Längen oder Gewichte zuerst direkt miteinander verglichen. Dann wählt man sich selbst verschiedene Längen (Strohhalmlänge, Spanne, Fuß) bzw. Gewichte (Nägel, Kastanien) als Maßeinheiten und übt das Ausmessen vorgegebener Längen oder Gewichte. Es ergibt sich die Notwendigkeit, sich auf eine bestimmte Maßeinheit zu einigen; das ist die konventionell festgelegte Einheit. Das Messen mit Maßskalen und das Umrechnen von Maßeinheiten steht am Ende des Lernprozesses.

b) Meßergebnisse mit zwei verschiedenen, dezimal unterteilten Maßeinheiten sollen in der 4. Jahrgangsstufe auch in der sog. dezimalen Schreibweise notiert werden. Man schreibt also z. B. für 5 m 36 cm 5,36 m, gemäß der Regel: Das Komma trennt Meter und Zentimeter. Das Rechnen mit Größen beschränkt sich auf die Addition und das Anwenden von Bruchoperatoren auf Maßeinheiten, z. B. $\frac{3}{4} \text{ m} = 75 \text{ cm}$.

5. Sachrechnen

Nach traditionellem Verständnis ist Sachrechnen durch einen dreistufigen Prozeß gekennzeichnet.

Ausgangspunkt ist eine Sache, ein Ausschnitt aus der erfahrbaren Wirklichkeit, real vorgegeben oder bildhaft dargestellt, in der Regel aber nur in einem Text beschrieben (Textaufgabe).

Es besteht die Aufgabe, die in dieser Sache vorliegenden quantitativen, meist numerischen Beziehungen aufzudecken und mit Hilfe von Rechenoperationen neue numerische Daten zur Sache zu finden. Man bedient sich dabei der Darstellungsweisen und Verfahren der Arithmetik.

Schließlich sollen die neugefundenen Größen mit der gegebenen Sache wieder in Verbindung gebracht werden. Aus numerischen Daten sind sachbezogene Informationen zu gewinnen. Diese lassen sich wieder real, bildhaft oder sprachlich darstellen.

Die beiden Schritte, nämlich das Quantifizieren, das von der ersten zur zweiten Stufe führt, und das Konkretisieren, mit dem wir von der zweiten zur dritten Stufe gelangen, können bezüglich der Darstellungsweise als eine Art Übersetzung von der Alltagssprache in die Sprache der Mathematik und zurück betrachtet werden. Diese Übersetzungen erfolgen zum Zweck der Informationsgewinnung, wobei das Rechnen als Mittel eingesetzt wird.

Nun kennzeichnen gemäß Lehrplan jedoch neben dem Quantifizieren und dem Rechnen noch andere kognitive Aktivitäten den Mathematikunterricht, insbesondere Klassifizieren, Unterscheiden, Verknüpfen und Verändern (Transformieren). Wir wollen die Kinder nicht nur zu Zahlbegriffen und zum Beherrschen von Rechenoperationen führen, sondern auch zu Begriffskonzepten wie Menge, Relation, Verknüpfung, Abbildung. Es liegt nahe, diese Aktivitäten und Begriffskonzepte nicht nur an schulische Arbeitsmaterialien zu binden, sondern auch mit der vom Kind außerschulisch erlebbaren Wirklichkeit in Verbindung zu bringen. Der Begriff des Sachrechnens wird somit zu eng. Vielleicht könnte man von sachbezogener Mathematik sprechen. Die in ihren Bereich gehörenden Aufgaben wären dann von der gleichen Dreistufigkeit gekennzeichnet, wie die des Sachrechnens. Nur treten an die Stelle des Quantifizierens bzw. Rechnens andere kognitive Aktivitäten und an die Stelle der arithmetischen allgemeinere Begriffskonzepte und Verfahren. Die Forderung nach ausreichender Berücksichtigung der sachbezogenen Mathematik im Unterricht besteht zu Recht; sie impliziert, daß neben spezifischen Modellen auch Situationen des täglichen Lebens und aus der weiteren Umwelt des Kindes in den Erfahrungs- und Erprobungsbereich für fachliche Konzepte einzubeziehen sind.

Das Lösen von Sachaufgaben gehört seit eh und je zu den sorgenvollen Lernbereichen im Mathematikunterricht. Man kann ihm nicht mit den traditionellen Übungsvorstellungen — je mehr Übungsbeispiele, desto besser — beikommen; gerade hier erweist sich die Unzuverlässigkeit und Wirkungslosigkeit blinden Wiederholens gleicher Verhaltensmuster. Das Denken läßt sich in diesem Fall nicht durch Mechanismen ersetzen. Auch aktuelle Lösungshilfen wie Stufung des Lösungsganges und Klassifikation der Daten (gegeben — gesucht — Lösung) oder zeichnerisch-grafische Hilfen fassen das Problem nicht an der Wurzel. Es müssen langfristige methodische Maßnahmen ergriffen und planvoll durchgeführt werden. Es seien genannt:

- a) gründlicher Aufbau der fachlichen Begriffskonzepte auf der Basis der konkreten Erfahrung;
- b) ständiges Hinwirken auf ein flexibles Denken durch Variation der Darstellungsformen;
- c) Bereitstellung von geeigneten Darstellungsmitteln;
- d) ständiges Wecken der Problemlösebereitschaft und Schulung des antizipatorischen Denkens.

Diese Maßnahmen erfordern Zeit und Geduld im Lerngeschehen. Der Erfolg rechtfertigt sie gerade im Bereich der sachbezogenen Mathematik.

Literatur

Alef: Wege zur Mathematik, Hannover: Schroedel 1970 ff.

Zoltan Paul Dienes: Moderne Mathematik in der Grundschule. Freiburg: Herder 1965

Zoltan Paul Dienes/E. W. Golding: Methodik der modernen Mathematik. Freiburg: Herder 1970

Arnold Fricke/Heinrich Besuden: Mathematik. Elemente einer Didaktik und Methodik. Stuttgart: Klett 1970

- Irma Glaus/Walter Senft: Mathematische Früherziehung. Stuttgart: Klett 1969
Hermann Maier: Didaktik 1—9. Donauwörth: Auer 1970
Hermann Maier: Methodik des Mathematikunterrichts 1—9. Donauwörth: Auer 1975
Hermann Maier/Helfried Reischl/ Gerd-Heinz Vogel: Planungshilfen für den Mathematikunterricht der Grundschule. Donauwörth: Auer 1976
Modelle für den Mathematikunterricht, Stuttgart: Klett 1970
Walter Neunzig: Konzeptionen für den Mathematikunterricht, Stuttgart: Klett 1970
Gerhard Steiner: Mathematik als Denkerziehung. Stuttgart: Klett 1973

Hermann Maier

Heimat- und Sachkunde

Umbenennung des Sachunterrichts der Grundschule in „Heimat- und Sachkunde“

**Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus
vom 7. August 1974 Nr. III A 2 - 4/115 162**

Im Lehrplan für die Grundschule, veröffentlicht mit Bekanntmachung vom 1. April 1971 (KMBI S. 333), wird mit Beginn des Schuljahres 1974/75 der Sachunterricht umbenannt in „Heimat- und Sachkunde“.

Die Umbenennung weist hin auf die Bedeutung der Heimat und ihrer Kenntnis, betont das Prinzip des Lernens am unmittelbaren Erfahrungs- und Erlebnisraum des Kindes und macht deutlich, daß der Unterricht planmäßig in die nähere und weitere Umwelt und ihre Probleme einzuführen hat. Die Heimatbezogenheit des Unterrichts entspricht dem Erziehungsauftrag der Bayerischen Verfassung (Art. 131 Abs. 3).

Die Lehrer werden ersucht, bei der Erstellung der Lehrpläne für die Klasse (Lehrstoffverteilungen) entsprechend zu verfahren. Soweit überregional ausgearbeitete Lehrpläne verwendet werden, müssen sie durch Lerninhalte aus dem heimatlichen Erfahrungsraum und dem Lebenskreis der Schüler ergänzt werden; damit wird in der Regel die Umarbeitung solcher Lehrpläne notwendig.

Die grundsätzlichen Ausführungen im Lehrplan zum bisherigen „Sachunterricht der Grundschule“ (KMBI 1971 S. 307/71) werden möglichst bald neu gefaßt. Bis dahin bleibt der Lehrplan für die Grundschule unverändert in Kraft.

I. V. Erwin Lauerbach

Staatssekretär

Neufassung der allgemeinen Richtlinien für den Unterricht in Heimat- und Sachkunde

**Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus
vom 16. September 1975 Nr. III A 4—4/108 824**

Das Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat mit Bekanntmachung vom 7. August 1974 (KMBI S. 1274) den Sachunterricht der Grundschule umbenannt in „Heimat- und Sachkunde“. Daher mußten die allgemeinen Richtlinien des Lehrplans für dieses Unterrichtsgebiet neu gefaßt werden. Die verbindlichen Lehraufgaben und Themenvorschläge des Lehrplans für die Grundschule vom 1. April 1971 (KMBI S. 333) gelten wie bisher, sind jedoch im einzelnen mit den neu gefaßten allgemeinen Richtlinien abzustimmen. Im Lehrplan für die Grundschule vom 1. April 1971 werden die allgemeinen Richtlinien für den Unterricht in Heimat- und Sachkunde (KMBI 1971 S. 370/371) mit sofortiger Wirkung durch folgende Neufassung ersetzt:

„Heimat- und Sachkunde“

1. Ziele und Aufgaben

Heimat- und Sachkunde setzt sich mit der näheren und weiteren Heimat, ihrer Natur und Kultur in Vergangenheit und Gegenwart, ihren Menschen und ihren Problemen auseinander. Im Bezug zur vertrauten Umwelt vollzieht sich das Lernen der Kinder, ihr Erleben, Denken und zunehmend verantwortliches Handeln. Im einzelnen soll der Unterricht

- Die Kinder zu Kenntnissen und Einsichten in den genannten Bereichen führen, dabei bisherige Erfahrungen klären und ergänzen, Einzelerfahrungen in größere Zusammenhänge einfügen und neue vermitteln;
- die Kinder zu differenzierterem Wahrnehmen, Denken, Handeln, Darstellen, wie auch Einfühlen und Erleben befähigen;
- die Handlungs- und Leistungsbereitschaft der Kinder erweitern;
- die Kinder in ihrer emotionalen Entwicklung fördern, ihre Bedürfnisse berücksichtigen und zur Lösung kindlicher Probleme beitragen;
- das Interesse wecken für Natur und Kultur der Heimat und Verständnis anbahnen für die Verbindung des heimatlichen Bezugsraumes mit der Welt;
- die Verbundenheit mit der Heimat pflegen und zu entsprechendem Handeln erziehen.

Die Ziele und Aufgaben der einzelnen fachlichen Bereiche sind den Vorbemerkungen und Stoffplänen zu entnehmen.

2. Lerninhalte

Um diese Ziele zu erreichen, sind für den Unterricht Inhalte auszuwählen,

- die dem heimatlichen Erfahrungsraum entnommen sind,
- zu denen die Kinder eine emotionale Beziehung haben,
- die dem kindlichen Verständnis zugänglich sind, aber auch das erforderliche Anspruchsniveau gewährleisten,
- die grundlegend sind für das Zusammenleben der Menschen, für das Verstehen von Natur, Kultur und Technik und somit auch dem gefächerten Sachunterricht dienen.

Die genannten Kriterien können nicht immer vollständig angewandt werden. Sie bieten Entscheidungshilfen für die Auswahl aus den Themenvorschlägen des Lehrplans.

3. Lehrplan

Der amtliche Lehrplan für den Unterricht in Heimat- und Sachkunde ist in folgende fachliche Bereiche gegliedert: Sozial- und Wirtschaftslehre, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Physik/Chemie. Alle Bereiche enthalten verbindliche Lehraufgaben. Ihnen sind Themenvorschläge zugeordnet.

Gemäß den Zielen und Aufgaben der Heimat- und Sachkunde sind für die einzelnen Klassen örtliche Lehrpläne zu erstellen, die sich am heimatlichen Erfahrungsraum orientieren. Hierfür trifft der Lehrer eine Auswahl aus den Themenvorschlägen des amtlichen Lehrplans und konkretisiert sie. Daneben besteht die Möglichkeit, diese durch Themen zu ersetzen, die örtliche Gegebenheiten berücksichtigen. Sie müssen jedoch Auswahlkriterien genügen, wie sie unter Punkt 2 aufgeführt sind, und zur Erfüllung der verbindlichen Lehraufgaben beitragen. In der ersten und zweiten Jahrgangsstufe sind situative Anlässe und Vorkommnisse aus dem Erleben der Kinder besonders zu berücksichtigen.

Bei der Erstellung und laufenden Überarbeitung der örtlichen Lehrpläne ist die Zusammenarbeit der Lehrer unerlässlich.

In der Planung des Unterrichts ist auf Ausgewogenheit zwischen sozio-kulturellen und naturwissenschaftlich-technischen Lerninhalten zu achten. Die Unterrichtseinheiten können mit wechselndem fachlichen Schwerpunkt epochal aufeinander folgen. Häufig erfordert es die Komplexität eines Inhalts, diesen nicht nur unter verschiedenen Aspekten eines fachlichen Bereichs zu behandeln, sondern auch in übergreifenden Zusammenhängen. So entstehen Unterrichtseinheiten, in denen mehrere fachliche Bereiche aufgrund sachlicher und für das Kind bedeutsamer Zusammenhänge integriert sind*. Die Umsetzung der Lehraufgaben in Unterrichtsvorhaben ist so zu gestalten, daß die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit nicht völlig verplant wird. Dadurch können auch aktuelle Anlässe und Schüleranregungen in vertretbarem Ausmaß Berücksichtigung finden.

4. Unterrichtsverfahren

Der Unterricht muß der Altersstufe und Eigenart der Schüler angemessen sein. Eine Voraussetzung dazu ist die Elementarisierung der Inhalte, wobei sachliche Richtigkeit zu wahren ist.

Der Unterricht geht von konkreten, lebensnahen und problemhaltigen Lernsituationen aus und schafft nach Möglichkeit originale Begegnung, z. B. durch den Unterrichtsgang.

Das Lernen vollzieht sich teils in mehr aktiven Formen, wie dem handelnden Umgang mit dem Lernmaterial oder dem Gedankenaustausch zwischen den Kindern, teils in mehr passiven Formen, wie dem Miterleben, Zuschauen oder Zuhören. Der Anteil der Schülertätigkeit reicht vom gedanklichen Mitvollzug des

*) Anmerkung: Um die Verbindung mehrerer fachlicher Bereiche zu erleichtern, werden im Stoffplan Unterrichtsthemen, die sich mit Themen aus anderen fachlichen Bereichen berühren, durch folgende Hinweise gekennzeichnet:

S/W	=	Sozial- und Wirtschaftslehre
G	=	Geschichte
E	=	Erdkunde
B	=	Biologie
Ph/Ch	=	Physik/Chemie
V	=	Verkehrserziehung
M	=	Mathematik

vom Lehrer gesteuerten Unterrichts bis zu selbständigem Lernen in einzelnen Unterrichtsphasen.

Abstrakte Einsichten sind aus den konkreten Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler zu gewinnen und wiederholt in veränderten Zusammenhängen anzuwenden.

Der Unterricht bietet den Kindern Gelegenheit zur sprachlichen Darstellung und Bewältigung der Sachverhalte. Er knüpft an das spontane kindliche Sprechen an und fördert je nach Situation einen klaren und sachlichen oder phantasie- und ausdrucksvollen Sprachgebrauch.

Bei der Feststellung des Lernerfolgs sollen neben sprachlichen auch nichtsprachliche Formen der Darstellung berücksichtigt werden.

I. A. gez. Dr. Karl Böck, Ministerialdirektor

Die Reform der Grundschule wird nicht zuletzt an den Entwicklungstendenzen sichtbar, welche den sachunterrichtlichen Anteil des Unterrichts angehen. Lernpsychologische, pädagogische, curriculare, auch kultur- und gesellschaftskritische Probleme kommen hier ins Spiel und haben zu verschiedenen Konzeptionen geführt. Für die Grundschulreform in Bayern ist charakteristisch, daß im Lehrplan von 1971 die Heimatkunde zunächst durch den „Sachunterricht“ abgelöst wurde, dieser aber durch KMBek vom 7. 8. 1974 Nr. III A 2 — 4/115 162 und KMBek vom 16. 9. 1975 Nr. III A — 4/108 824 nachdrücklich als „Heimat- und Sachkunde“ verstanden werden soll.

Es erscheint als nächstliegende Aufgabe eines Kommentars, diesen Wandel zu erläutern.

Von der Heimatkunde über den Sachunterricht zur Heimat- und Sachkunde

Die Heimatkunde, die seit dem 19. Jahrhundert fast unbestritten in der Grundschule dominierte, war trotz der Unterschiede im einzelnen durch Grundsätze der frühen Schulreform gekennzeichnet: durch Orientierung an der kindlichen Lebenswelt, ganzheitliche Betrachtungsweise, betonten Konkretismus, lokale Ein- und Begrenzung und durch die Hereinnahme emotionaler Komponenten. Eine einseitige Betonung dieser an sich durchaus berechtigten Aspekte hatte mit der Zeit eine Reihe von Fehlentwicklungen begünstigt, so etwa eine sachfremde Verniedlichung, ein Übergewicht der soziokulturellen, insbesondere der erdkundlichen, mancherorts auch geschichtlichen Themen in der 3. und 4. Jahrgangsstufe, sachunterrichtsfremde Unterrichtseinheiten in der 1. und 2. Jahrgangsstufe, eine zu große Unbestimmtheit der Planung, eine Unterforderung besonders im kognitiven Bereich u. a. Dazu kam eine gewisse Belastung des Heimatgedankens durch Irrationalismen, Ideologien und Nationalismen.

So wurde im Lehrplan 1971, gemäß einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz, der Begriff „Heimatkunde“ durch „Sachunterricht“ ersetzt. War der Begriff „Sachunterricht“ an sich auch nicht sehr aussagekräftig, so ermöglichte er doch, Fehlentwicklungen der Heimatkunde entgegenzutreten und den Weg für die neueren Intentionen zu ebnen, also für curriculare Strukturen, für straffere Planung und gesteigerte Wissenschaftsorientierung, für den Einbau von Physik und Chemie, für eine Aufgliederung in fachliche Bereiche und für Ausschöpfung aller Seiten des Erfahrungsraumes.

Im weiteren Verlauf zeigte sich aber, daß es keineswegs nötig war, den Begriff Heimat völlig auszusparen. Die Erlebniswelt der Kinder ist doch in wichtigen Aspekten mit der Heimat gleichzusetzen. Die ideologischen und irrationalen Mißdeutungen des Heimatgedankens sind inzwischen verblaßt. Heimat wird auch in der sozialwissenschaftlichen Betrachtung wieder ernst genommen. Wir müßten uns „die größte kritische Zurückhaltung gegenüber jenen Theorien auferlegen, die der Meinung sind, daß jenes besondere Umweltverhalten, das wir als Heimatbeziehung bezeichnen, unter dem Einfluß der zunehmenden Industrialisierung und Verstädterung im Verschwinden begriffen sei“ (René König, zitiert nach F. Kopp, Didaktik

in Leitgedanken, Donauwörth 1970, S. 60 f.). Bedeutsam und nachhaltig bleiben (nach René König) die „emotionale Fixierung“, die durch ein längeres Einleben gegeben ist, ferner die Tatsache, „daß die gesamten Vorstellungen, die ein Mensch vom Leben der Gesellschaft hat, notwendigerweise von jenen Vorstellungen beeinflusst sein müssen, die er einmal in seiner Heimatgemeinde erfahren hat“ (René König, a. a. O. S. 61). So zeichnet sich eine Neubesinnung auf den Heimatgedanken ab, die sich, was im bayerischen Raum besonders verständlich ist, mit dem föderalistischen Prinzip der Bundesrepublik durchaus berührt.

Wenn es in solchem Sinne möglich ist, erneut von Heimat und damit von Heimatkunde zu sprechen, so ist es deswegen doch nicht angebracht, alle *sachbezogenen* Lehraufgaben der Grundschule allein als *Heimatkunde* zu bezeichnen. Dies wäre nur durch eine Überinterpretation des Heimatbegriffs möglich. Denn die Mobilität der Bevölkerung, die intensive Wirkung überregionaler Informationsmittel, ferner die technischen Erscheinungen, die auf allgemeingültigen physikalischen und chemischen Fakten aufbauen, nötigen zu einer Ausweitung der Lehrziele und Lerninhalte unter primär sachlich-fachlichem Aspekt. Dieser Ausweitung sowohl des Erfahrungsraumes wie der Aufgaben und möglichen Lehrstoffe soll nun der Begriff „*Heimat- und Sachkunde*“ am ehesten gerecht werden. Damit ist das gemeint, was in der Schulpraxis ohnehin vielfach seit 1971 angestrebt wurde: eine den curricularen Ansprüchen und der kindlichen Erfahrungswelt angemessene Weiterführung und Erweiterung einer wissenschaftlich ausreichend fundierten Heimatkunde.

Ziele und Aufgaben der Heimat- und Sachkunde

Der Begriff der Heimat ist im neuen Lehrplan als tragend und zielweisend zu verstehen. Doch wird auf eine Definition des Begriffs Heimat verzichtet — mit Recht, nachdem ältere wie neuere Versuche in dieser Richtung kaum befriedigen konnten. Der neue Plan setzt den Begriff einfach als gegeben voraus. Er begnügt sich, bei der Beschreibung des Ziels die verschiedenen Aspekte der Heimat aufzugliedern. Demnach ist das Ziel der Heimat- und Sachkunde die Auseinandersetzung mit der „vertrauten Umwelt“, mit der „näheren und weiteren Heimat“, mit der heimatlichen „Natur und Kultur in Vergangenheit und Gegenwart“, nicht zuletzt auch mit „ihren Menschen und ihren Problemen“, womit der gesellschaftliche und situative, der wirtschaftliche und soziale Bereich eigens angesprochen ist.

Eine weitere Ausfaltung der Ziele und Aufgaben läßt Gesichtspunkte der neueren Lernzieltheorie anklingen, so wenn es heißt, das Lernen vollziehe sich „im Erleben, Denken und zunehmend verantwortlichen Handeln“. Der Bezug auf affektive, kognitive und instrumentale Lernziele ist unverkennbar. In einzelnen geht es schließlich um Kenntnisse, die geklärt, ergänzt und in Zusammenhang gebracht werden müssen, dann um Einsichten, also allgemein gehaltene Erkenntnisse, Regeln, Gesetze. Die affektiven Lernziele werden weit mehr als im Plan 1971 hervorgehoben: als „Förderung der emotionalen Entwicklung“, als „Einfühlen und Erleben“, als enge „Verbundenheit mit der Heimat“. Die Auflistung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie z. B. differenziertes Wahrnehmen, Denken, Darstellen versucht in-

strumentale Lernziele eines grundlegenden Sachunterrichts zu akzentuieren, wobei der Hinweis auf die gesteigerte „Handlungs- und Leistungsbereitschaft der Kinder“ bereits in die Zielebene der „Haltungen“ reicht.

Heimat und Erfahrungsraum des Kindes als Grundlage für die Lerninhalte

In der Grundschule ist der Lebenskreis des Kindes zentraler Ausgangs- und Bezugspunkt des Unterrichts. Um die Ziele der Heimat- und Sachkunde zu erreichen, sind für den Unterricht Inhalte auszuwählen, die dem heimatlichen Erfahrungsraum entnommen sind. Damit sollen Anschaulichkeit, Aktualität und Lebensnähe herausgestellt und der Versuchung entgegengetreten werden, Heimat- und Sachkunde in einen Buchunterricht umzumünzen.

Zwar ist der Erfahrungsbereich des Kindes bis zu einem gewissen Grade räumlich zu umgrenzen, insofern der „Nähe“ ein Vorzug vor der „Ferne“ zukommt. Aber der Bezugsraum, der hier mit Heimat gleichgesetzt werden könnte, ist weder durch das Kennzeichen der Erwanderbarkeit, noch weniger als Verwaltungseinheit (z. B. als Großstadt, Landkreis, Regierungsbezirk), auch nicht als geographische Einheit festzulegen. Die für den Unterricht bedeutsamen Lernerfahrungen sind offener und weiter. Die Erfahrungswelt des Kindes gründet wohl auf einer lokalen Bezugsebene, aber Ausflugsfahrten, Ferienreisen, die faszinierenden Informationen, die durch die Massenmedien vermittelt werden, erweitern das Erlebnisfeld entscheidend, und die gesteigerte Mobilität der Bevölkerung mindert für viele die Möglichkeiten geruhsam verweilender Eindrücke. Bedenkt der Lehrer noch dazu die keineswegs primär heimatliche, sondern gewissermaßen „heimatlose“ Eigenart der technischen Fakten, die das ganze Leben in unserer industriellen Gesellschaft durchdringen, so wird sichtbar, daß die Lerninhalte der Erweiterung der Heimatkunde i. e. Sinn in eine Heimat- und Sachkunde Rechnung tragen müssen. Insgesamt wird demgemäß trotz der Neuaufwertung des Heimatbegriffs jede Verengung auf bloß lokal bezogene Aufgaben abgewiesen. Es heißt ausdrücklich, es sei „Verständnis anzubahnen für die Verbindung des heimatlichen Bezugsraumes mit der Welt“.

Auswahl der Lerninhalte

Nun sind Heimat und Erfahrungsraum des Grundschulkindes übervoll mit Fakten und Erlebniselementen besetzt. Was davon an Lerninhalten für den Unterricht ausgewählt wird, ist an den Lernzielen zu messen. Es kann weder von speziellen und singulären Interessen eines Heimatforschers noch dem partikulären Fachinteresse eines Lehrers (etwa für die Lernbereiche Physik oder Biologie oder Geschichte) determiniert sein. Immer ist eine zweiseitige Bedeutsamkeit der Lerninhalte zu bedenken: zunächst für das Hier und Jetzt des Lebensraumes, in dem das Kind steht, also für Tatsachen, Ereignisse, Absichten, Pläne und Konflikte, welche die Menschen in der je eigenen Heimat bewegen, zum andern im Hinblick auf eine allgemeinere existenzielle Aussage, auf Grundeinsichten, Regeln, Grundbegriffe, Denkformen, Arbeits- und Erkenntnismethoden. Diese führen zu den Strukturen jener Fachbereiche, welche wissenschaftlichen Anforderungen entsprechen, einen

lernwirksamen Transfer fördern und schließlich den Sachunterricht in seiner Auf-
fächerung ermöglichen.

Gegenüber überhöhten Anforderungen, welche nicht selten den Unterschied zwi-
schen einer Sachkunde in der Grundschule und den Sachfächern der Hauptschule
verwischt haben, ist der sich erst entfaltenden Auffassungsgabe des Grundschul-
ers Rechnung zu tragen. Demgemäß sollen die Lerninhalte „dem kindlichen Verständ-
nis zugänglich“ sein, „aber auch das erforderliche Anspruchsniveau gewährleisten“.
Vor einer falsch verstandenen, einseitig auf Wachsen und Abwarten eingestellten
Entwicklungs- und Kindgemäßheit wird so in gleicher Weise gewarnt wie vor jeder
Überforderung. Effektives Lehren und Lernen setzt nach moderner Psychologie und
Didaktik ein gewisses Anforderungsniveau voraus, welches das Kind zu immer
neuer Erweiterung seines Horizonts, zu einer jeweils gerade noch erreichbaren
Steigerung der Intelligenzleistungen und damit auch der Abstraktionsfähigkeit an-
reizt.

Die fachlichen Bereiche der Heimat- und Sachkunde

Es ist für die bayerischen Lehrpläne im Unterschied zu außerbayerischen Plänen
bezeichnend, daß bereits die heimatkundlichen Unterrichtseinheiten nie als undif-
ferenzierte Ganzheiten gesehen wurden. Die Richtlinien von 1966, die durch den
jetzt gültigen Lehrplan für die Grundschule abgelöst wurden, verlangten sehr deut-
lich, daß die heimatkundlichen Unterrichtseinheiten „entsprechend ihrer Eigenart
schwerpunktmäßig nach der erdkundlichen, naturkundlichen, wirtschaftlich-techni-
schen, sozialkundlichen, volkskundlichen und geschichtlichen Seite“ angegangen
werden.

Die lernpsychologischen, didaktischen und curricularen Voraussetzungen der Hei-
mat- und Sachkunde erfordern eine erneute Besinnung auf die fachspezifische
Differenzierung.

Die Ausweitung der Lernerfahrungen der Kinder, die damit verbundene Präzisie-
rung der Sachfragen und die Notwendigkeit, die kindlichen Erfahrungen nicht nur
aufzugreifen, sondern sie auszuwählen, zu ergänzen und zu bewußtem und geziel-
tem Erfahrungserwerb weiterzuleiten, führen dazu, daß Heimat- und Sachkunde
weit mehr als bisher unter dem Gesichtspunkt fachlicher Disziplinen betrachtet wird
und daß auf eine eindeutige Beziehung zu den in den Sachfächern der weiterfüh-
renden Schulen repräsentierten Wissenschaften nicht verzichtet werden kann.

Dabei wird das Wort „Fächer“ für die Teilgebiete vermieden: „Der amtliche Lehr-
plan für den Unterricht in Heimat- und Sachkunde ist in folgende fachliche Bereiche
gegliedert: Sozial- und Wirtschaftslehre, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Physik/
Chemie“. Mit dem Ausdruck „fachliche Bereiche“ ist die Abgrenzung gegenüber
dem Sachunterricht der Hauptschule gemeint, aber gleichzeitig angedeutet, daß es
sich hier um einen Ansatz fachlicher Aspekte und Methoden handelt.

Die Präzisierung der propädeutischen Aufgabe ist den einzelnen fachlichen Berei-
chen aufgegeben. Die Lerninhalte der Heimat- und Sachkunde sind also nicht zu-
letzt durch die Tatsache mitbestimmt, daß hier eine eigenwertige Aufgabe sich mit
einer vorbereitenden trifft.

Die elementaren Lehraufgaben in den einzelnen fachlichen Bereichen

Die Aufgliederung der Heimat- und Sachkunde in fachliche Bereiche, gleichzeitig aber die Abgrenzung gegenüber dem betont fachlichen Unterricht der Hauptschule machen es notwendig, ein neues Ordnungsprinzip für die einzelnen fachlichen Bereiche zu suchen. Eine mehr oder minder zufällige Addition einzelner Themen kann nicht genügen. Die Lösung liegt in dem Entwurf sog. „Lehraufgaben“. Hierzu heißt es: „Alle Bereiche enthalten verbindliche Lehraufgaben. Ihnen sind Themenvorschläge zugeordnet“.

Diese Anlage der Lehrpläne nähert sich der Theorie der sog. Curriculumspirale. Der neue Lehrplan versucht demnach — und es bleibt ein Versuch — über die einzelnen Stoffe hinausreichende Lernziele so den fachlichen Bereichen zugrunde zu legen, daß jeweils durch alle Jahrgänge hindurch eine Grundeinsicht oder auch Fähigkeiten bestimmend und *verbindlich* sind und durch Themenvorschläge konkretisiert werden. Nicht die Themen sind das Wesentliche, sondern die Lehraufgaben. Die Präzisierung und Definierung dieser Lehraufgaben erfolgt bei den Plänen für die einzelnen fachlichen Bereiche.

Die Lehraufgaben sind im Sinne der Lernzieltheorie als sog. „Grobziele“ zu verstehen, während die jeweils in den Vorbemerkungen aufgezählten Aufgaben des Faches als „Richtziele“ aufgefaßt werden können. Die entscheidende Schwierigkeit liegt bei den „Feinzielen“, welche für die einzelnen Unterrichtseinheiten und Lernsequenzen festzulegen sind, eine Aufgabe, die zu lösen so lange den einzelnen Lehrern und Arbeitsgemeinschaften aufgegeben ist, bis auf dieser Basis — durchaus pragmatisch! — allmählich ein überregionaler, erprobter und kontrollierbarer Lernzielkatalog sich entwickelt, der sich in einer weiteren Phase der Planung mit den von Wissenschaft und Forschung entworfenen Curricula begegnen könnte, der aber dann — dem besonderen Anliegen der Heimat- und Sachkunde entsprechend — „sich am heimatlichen Erfahrungsraum orientieren“ muß.

Die Anlage der Lehrpläne im epochalen oder integrativen Stil

Frühere Lehrpläne für die Heimatkunde, von einzelnen Lehrern oder einzelnen Schulen angelegt, waren überwiegend nach dem Prinzip der sog. Lebensseinheiten angeordnet. Solche Einheiten waren z. B. Wald, Wiese, Moor, Straße, Bauernhof, Dorf, Fabrik, Bahnhof, nächste Stadt usw. In jedem Fall ging die Unterrichtsplanung davon aus, daß die einzelnen Lebensseinheiten im Raum der Heimat festlegbar seien, und daß die Behandlung nach den verschiedenen Aspekten ausstrahlen könne und müsse: die Bedingungen des Raums führten zu einer erdkundlichen Betrachtungsweise, die biologischen Bedingungen zu einer naturkundlichen, Rückgriffe in die Vergangenheit zur geschichtlichen, Ausblick auf menschliches Zusammenleben zu einer sozialkundlichen und die kulturellen Akzente zu einer volkskundlich-kulturellen Betrachtungsweise. Damit ergaben sich Unterrichtseinheiten, die sich in der Praxis meist auf eine längere Zeit erstreckten.

Eine Unterrichtsplanung aufgrund der Pläne für Heimat- und Sachkunde kann nicht mehr einseitig von solchen Lebensseinheiten ausgehen.

Zwei Möglichkeiten bieten sich an:

„Die Unterrichtseinheiten können mit wechselndem fachlichen Schwerpunkt epochal aufeinander folgen.“ Der Lehrer wird also eine gewisse Zeit hindurch z. B. sozial- und wirtschaftskundliche Themen behandeln, dann biologische, dann physikalisch-chemische usw. Über die Dauer der Unterrichtseinheiten fachlicher Art ist nichts gesagt; im allgemeinen wird wohl das Maß von zwei Wochen nicht überschritten werden. „In der Planung des Unterrichts ist auf Ausgewogenheit zwischen sozio-kulturellen und naturwissenschaftlich-technischen Lerninhalten zu achten.“ Insbesondere wird der Lehrer sich auch hüten, eigenen Neigungen zu sehr nachzugeben oder sich durch die Attraktivität eines neuen Lehrbereiches, etwa durch die Themen der Physik/Chemie, zu einer einseitigen Auswertung dieser Thematik verführen zu lassen, wie dies in den letzten Jahren zu beobachten war.

Daneben ist aber nun auch eine integrative Art der Planung möglich. „Häufig erfordert es die Komplexität eines Inhalts, diesen nicht nur unter verschiedenen Aspekten eines fachlichen Bereiches zu behandeln, sondern auch in übergreifenden Zusammenhängen. So entstehen Unterrichtseinheiten, in denen mehrere fachliche Bereiche aufgrund sachlicher und für das Kind bedeutsamer Zusammenhänge integriert sind.“ Solche integrative Unterrichtseinheiten dürfen also keineswegs die fach eigene Ordnung verlassen, die durch die Lehraufgabe gekennzeichnet ist. Jede in einer solchen Unterrichtseinheit enthaltene fachliche Thematik muß ihren Ort in der Struktur der elementaren Lehraufgabe haben, wie sie durch alle vier Jahrgänge hindurch sich entwickelt. Darüber hinaus stehen fachlich akzentuierte Lehraufgaben auch in Verbindung mit nachbarschaftlichen Themen aus anderen Fachbereichen. Es berührt sich also die Vertikale der Lehraufgaben mit der Horizontalen eines Lebensausschnittes aus der Umwelt. Wie erste Lehrplankonzepte nach dem Plan von 1971 erweisen, ist die Befürchtung nicht unbegründet, daß integrative Unterrichtseinheiten — falsch verstanden — einen Rückschritt auf die Konzeption herkömmlichen Heimatkundeunterrichts bringen könnten. Eine Hilfe bieten die Verweise in den Plänen der einzelnen fachlichen Bereiche, z. B. G (Geschichte), B (Biologie), E (Erdkunde).

Vor allem sind es Themen aus den fachlichen Bereichen Sozial- und Wirtschaftslehre, Geschichte und Erdkunde, die sich zu integrierten Unterrichtseinheiten im Sinne des Lehrplans zusammenfügen, z. B.

Unterrichtseinheit: Schule (1. Jahrgangsstufe)

Sozial- und Wirtschaftslehre: In der Schule . . . Zeiteinteilung in der Schule und in der Familie

Geschichte: Tageseinteilung des Schulkindes, des Vaters, der Mutter

Unterrichtseinheit: Nachbarschaft (2. Jahrgangsstufe)

Sozial- und Wirtschaftslehre: Nachbar und Nachbarschaft — kennen wir den Nachbarn? Störungen — Rücksicht und Regelung — Nachbarschaftliche Hilfe

Erdkunde: Menschen wohnen in verschiedenartigen Häusern, z. B. Mietshaus, Einfamilienhaus, Reihenhaushaus, Hochhaus

Unterrichtseinheit: Wohngebiete (3. Jahrgangsstufe)

Erdkunde: Verschiedene Wohnlagen — Die Familienmitglieder urteilen verschieden darüber

Ein neues Wohnviertel wird geplant — Neue Ortsteile entstehen, alte werden verändert, Wege, Straßen und Plätze im Wohnort (Wohnviertel): Anlage, Aufgaben, Arten (auch Verkehrserziehung)

Sozial- und Wirtschaftslehre: Aufgaben, die Familie und Nachbarschaft nicht leisten können, z. B. Wohnungsbau . . .

Geschichte: Neues und Altes nebeneinander, z. B. alte und neue Wohngebiete (Straßenführung, Raumgliederung . . .)

Heute anders als früher, z. B. Wohnen . . .

„Klebekonzentration“ wäre dagegen, etwa beim Beispiel „Schule“ (1. Jahrgangsstufe) anzufügen

Biologie: Beobachtungen an Tieren, die für kurzzeitige Unterbringung im Klassenzimmer geeignet sind, z. B. Goldhamster, Meerschweinchen, Kaninchen

beim Beispiel „Nachbarschaft“ (2. Jahrgangsstufe)

Biologie: Gefahren für die Gesundheit beim Umgang mit Haustieren

Physik/Chemie: Brennmaterial — Wärme, Menge des Brennmaterials — Temperatur, Funktionsweise von Öfen . . .

beim Beispiel „Wohngebiete“ (3. Jahrgangsstufe)

Physik/Chemie: Wärmeleitung und Wärmestrahlung
Strom aus der Steckdose; Leitungen und Kabel

Wesentlich ist, daß auch bei den integrierten Unterrichtseinheiten die Lernziele der einzelnen fachlichen Bereiche in ihrem Kern angegangen werden können und daß Voraussetzungswissen sowie die notwendigen Einsichten und Fähigkeiten bereitstehen.

Jede zu große Einengung durch vorgefaßte Pläne würde Aktualität und Situationsbezogenheit beeinträchtigen. Vielmehr sollen durch Verzicht auf eine totale Verplanung der Unterrichtszeit aktuelle Anlässe und Schüleranregungen in vertretbarem Ausmaß Beachtung finden. Mit Vorzug gilt es für die erste und zweite Jahrgangsstufe „situative Anlässe und Vorkommnisse aus dem Erleben der Kinder besonders zu berücksichtigen.“

Schülertätigkeit in Heimat- und Sachkunde

Wohl hat die Arbeitsschulbewegung die Bedeutung des Tätigseins und des Arbeitsprozesses für den Unterricht deutlich herausgestellt, aber es scheint, daß erst seit Piaget das handelnde Lernen wieder in seiner vollsten Bedeutung für den Unterricht erkannt wird. Dementsprechend wird auch in der Präambel zum Lehrplan darauf hingewiesen, daß sich das Lernen in Heimat- und Sachkunde „teils in mehr aktiven Formen, wie dem handelnden Umgang mit dem Lernmaterial oder dem Gedankenaustausch zwischen den Kindern“ vollziehe. Handelndes Lernen stellt zwar ein echtes Anliegen dar, darf aber — gerade auch im Heimat- und Sachkundeunterricht — nicht verabsolutiert werden. Vorwiegend bei soziokulturellen, jedoch auch bei naturwissenschaftlichen Themen, treten Lernstrecken auf, in denen sich Lernen „in mehr passiven Formen, wie dem Miterleben, Zuschauen oder Zuhören“ vollzieht. Effektive Lernprozesse verlangen die ganze Skala der Schülertätigkeiten „vom ge-

danklichen Mitvollzug des vom Lehrer gesteuerten Unterrichts bis zu selbständigem Lernen“.

Moderne Heimat- und Sachkunde würde völlig mißverstanden, wenn sie nur — sachlich oder unkindlich — nüchtern verstanden würde. Gerade handelndes Lernen, aber auch Miterleben, Zuschauen und Zuhören vermag alle Kräfte im Kinde zu wecken, seine Phantasie anzuregen, immer wieder sein Staunen hervorzurufen, Forscherdrang und Entdeckerfreude zu wecken und es in seiner emotionalen Entwicklung zu fördern. Heimat- und Sachkunde kann so einer „Verschulung“ des Grundschulunterrichts in besonderem Maße entgegenwirken.

Besonders zu bedenken ist auch die Bedeutung sozialen Lernens. Miteinanderlernen ergänzt die sozialen Einsichten, die im fachlichen Bereich Sozial- und Wirtschaftslehre gewonnen werden. Lernen im sozialen Verband ist nicht nur eine wichtige Motivation; gerade in der Heimat- und Sachkunde ergeben sich so viele Möglichkeiten, miteinander in Klassen-, Gruppen- und Partnerarbeit zu planen, zu experimentieren, zu beobachten, sich zu besprechen, daß dadurch soziale Arbeits- und Lebensformen besonders gefördert werden können.

Auch die tätige Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ist ein Kriterium der Heimat- und Sachkunde. „Der Unterricht geht von konkreten, lebensnahen und problemhaltigen Lernsituationen aus und schafft nach Möglichkeit originale Begegnung, z. B. durch den Unterrichtsgang.“ Dabei können durchaus Medien — möglichst in wechselseitigem Verbund — die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ergänzen.

Freilich fordert Heimat- und Sachkunde nach dem neuen Lehrplan einige äußere Voraussetzungen, besonders auch gute Ausstattung mit Lern- und Arbeitsmitteln und eine angemessene Klassenfrequenz. Vor allem aber verlangt sie den aufgeschlossenen Lehrer und spezialisierte Stoffverteilungspläne, die eine echte Hilfe erst dann bedeuten, wenn wenigstens in Ansätzen die Formulierung operationalisierter (Fein-)Lernziele und entsprechender Lernzielkontrollen gelingt.

Literatur:

F. Bauer u. Mitarbeiter: Fachgemäße Arbeitsweisen in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1971

H. Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa 1969

Czinczoll/Röhrh: Physik und Chemie im Sachunterricht der Grundschule. Donauwörth: Auer 1970

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen.

Einsiedler: Arbeitsformen im modernen Sachunterricht der Grundschule. Donauwörth: Auer 1971

R. M. Gagné: Bedingungen menschlichen Lernens. Hannover: Schroedel 1969

B. Götze, R. Hahnemann: Grundschulpädagogik im Überblick. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1975

F. Kopp: Didaktik in Leitgedanken. Donauwörth: Auer 1970

F. Kopp: Von der Heimatkunde zum Sachunterricht. Donauwörth: Auer 1972

R. F. Mager: Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim: Beltz 1969³

R. Mücke: Der Grundschulunterricht. Wesenszüge, Analysen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1970⁸

- R. Mücke: Unterrichtsplanung als Unterrichtshilfe für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1971
- R. Mücke: Strukturorientierung im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1975
- P. Nelson: Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule. Stuttgart: Klett 1970
- E. Neuhaus: Reform des Primarbereiches. Düsseldorf: Schwann 1974
- E. Ott: Vorschulische Intelligenzförderung. Stuttgart: Klett 1970
- H. Pramstaller: Rückkehr eines alten Faches oder Besinnung auf vergessene Werte. In: Schulreport 1975/5 S. 6 ff.
- Rabenstein/Haas: Erfolgreicher Unterricht durch Darstellungseinheiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1970²
- Rabenstein/Haas: Erfolgreicher Unterricht durch Handlungseinheiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1969³
- S. B. Robinsohn: Bildungsreform als Reform des Curriculum. Neuwied: Luchterhand 1970²
- H. Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett 1969³
- F. O. Schmaderer: Heimat- und Sachkunde. In: Ehrenwirth Grundschulmagazin. 1975/5 S. 1 ff.
- Rudolf Schmidt: Sachlichkeit und Sachunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1970
- Erwin Schwartz: Die Grundschule, Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann 1969
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (2. 7. 1970)
- A. Wenzel: Grundschule als Schule der Selbsttätigkeit. Wuppertal: Henn 1969
- M. F. Wocke: Heimatkunde und Erdkunde. Grundzüge einer Didaktik und Methodik. Darmstadt: Schroedel 1969³

Magdalena Bader

Vorbemerkungen

1. Die Sozial- und Wirtschaftslehre geht von den mitmenschlichen Erfahrungen aus, die das Kind in Familie und Spielgruppe, in Schule und weiterem Lebenskreis gewinnt. Entsprechend der Bedeutung ökonomischer Tatbestände in der Umwelt des Kindes werden wirtschaftliche Fragen einbezogen.
2. Aus den vielen hier anzusprechenden Aufgaben sind folgende besonders hervorzuheben:
 - Kenntnis einfacher sozial und wirtschaftlich bedeutsamer Tatsachen;
 - Einführung in soziale und wirtschaftliche Beziehungen und Abhängigkeiten;
 - Einsicht in die Bedeutung menschlicher Grundbedürfnisse und deren Befriedigung durch Güter und Dienstleistungen;
 - erstes Verständnis für Konflikte und Schwierigkeiten im Zusammenleben der Menschen und für andere soziale Probleme, die dem Kind in seinem Lebenskreis begegnen.

Dabei soll der Schüler mehr und mehr aus seiner subjektiven Erfahrungswelt herausgeführt und in nacherlebte elementare soziale Situationen versetzt werden, um so zu lernen, auch über unterschiedliches Verhalten nachzudenken und eigene Entscheidungen mit Überlegung zu treffen.

3. Da die Sozial- und Wirtschaftslehre immer wieder an die Erfahrungswelt des Kindes anknüpft, sind Unterschiede in den sozialen Erfahrungen und in schichtenspezifischen Bedingungen zu berücksichtigen. So werden auch Schwierigkeiten in den Beziehungen zwischen Familie und Schule leichter überwunden und die Kinder gewinnen auch unter ungünstigen Verhältnissen Vertrauen zur Schule.
4. Die vielfältigen und konkreten Berührungspunkte zwischen Kind und Wirtschaft geben Gelegenheit, einfache Sachverhalte und Zusammenhänge einer arbeitsteiligen Wirtschaft zu verdeutlichen und ein kritisches Konsumverhalten anzubahnen.
5. Die Erarbeitung sozial- und wirtschaftskundlicher Lehrinhalte fordert die Erfahrung der Wirklichkeit selbst (auf Unterrichts- und Beobachtungsgängen, bei Erkundungsbesuchen und Besichtigungen) oder ihre lebensnahe Darstellung (in Spielszenen, an Modellen, Sachbildserien oder freien Kinderzeichnungen). Berichte, Gespräche und Diskussionen, gezielte Fragen und provozierende Behauptungen vertiefen die unmittelbaren Eindrücke zu allgemeinen und übertragbaren Einsichten und Begriffen; sie regen zum Nachdenken an und bieten einem überlegten Handeln die sachlichen Gründe.
6. Soziale Fähigkeiten und Spielregeln (Höflichkeit, Hilfsbereitschaft, Fairneß u. a.) können weder durch verbale Belehrung noch durch Gewöhnung allein erworben werden. Sie werden im Umgang mit Menschen erfahren, die solche Überzeugungen und Haltungen zu verwirklichen suchen. Dies gilt auch für die Schule.

1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
<p>I. Die Stellung des Einzelnen gegenüber dem Menschen, gegenüber den Institutionen i. d. Gesellschaft und dem organisierten Zusammenleben. Auseinandersetzung mit Interessen und Interessenkonflikten, mit den geltenden Ordnungen, mit der Spannung von Anpassung und Behauptung — verantwortliches Handeln</p>	<p>Die Familie Die Familien sind verschieden Was leistet der einzelne für die Familie? Die Aufgabe des Kindes in der Familie Freunden und Sorgen in den Familien In der Schule In der Schule ist es anders als in der Familie Die Regelung des Zusammenlebens und der Umgang mit eigenen und fremden Sachen Zeiteinteilung in der Schule und in der Familie (G).</p>	<p>Nachbar und Nachbarschaft Kennen wir den Nachbarn? Störungen — Rücksicht und Regelungen — Nachbarschaftliche Hilfe (E) Der Fremde An der Haustür, auf dem Spielfeld, auf der Straße. Unsere Schule (E) Unsere Klasse im Aufbau der Schule. Schulordnung — Aufgaben der an der Schule tätigen Personen. Kinder als Partner Freunde und Gegner</p>	<p>Aufgaben, die Familie und Nachbarschaft nicht leisten können (E G) z. B. Wohnungsbau, Gesundheitsvorsorge, Krankenfürsorge, Wasserversorgung, Müllbeseitigung, Verkehrsordnung, Post und Bahn, Straßenbau, Energieversorgung, Sicherheit (Feuerschutz, Polizei) Davon sind 2 oder 3 Themen auszuwählen; die Aufgaben sind auf die 3. und 4. Jahrgangsstufe je nach örtlichen Gegebenheiten zu verteilen. Aufreißende Interessensüberschreitungen sind nicht zu beschönigen, sondern anzusprechen und zu würdigen. Schule als Aufgabe der Gemeinde Wem gehört die Schule? Schulsprengel und Schulverband (E) Gewählte als Vertreter vieler anderer Aufgaben des Bürgermeisters, des Gemeindevorstandes</p>
<p>II. Erkenntnis, daß menschliche Bedürfnisse durch Arbeit zu befriedigen sind. Berufe aus dem Lebenskreis des Kindes. Grundfragen der Produktion, der Güterverteilung, der Dienstleistungen und des Konsums in einer marktorientierten Industriegesellschaft. Freizeit als Angebot und Aufgabe.</p>	<p>Berufsbilder aus der Umwelt des Kindes z. B. Bäcker, Maurer, Gärtner, Tankwart, Friseur, Apotheker, Zahnarzt, Briefträger Einkaufen und Verkaufen Der Wochenmarkt Das Kaufhaus</p>	<p>Möglichkeiten der Produktion Eigenart der Handarbeit Maschinenarbeit und Arbeitsteilung in der Fabrik Fabrikarbeit deckt mehr Bedürfnisse Handarbeit und Fabrikproduktion ergänzen sich — Beispiel: Hausbau Vom Rohstoff zur Fertigware an Beispielen örtlicher Betriebe</p>	<p>Der Wandel in der Wirtschaft (E, G) Der moderne bäuerliche Betrieb, Neuerrichtung von Fabriken; Schaffung neuer Arbeitsplätze Handwerker stellen sich um Das Einkaufszentrum Die heimatische Wirtschaft hängt mit der Volks- und Weltwirtschaft zusammen Erweiterte Freizeit Wandern und Reisen Freizeitbeschäftigung</p>

1. „Verbindliche Lehraufgaben“ der Soziallehre – Erläuterungen

Die fachliche Aufgliederung des Sachunterrichts der Heimat- und Sachkunde ist in den neuen Lehrplänen konsequent durchgeführt. Dem entspricht es, daß die „Lehraufgaben“ der einzelnen Fachbereiche nicht durch subjektiv berührende, komplexe Lebensganzenheiten bestimmt sind, sondern durch den Gegenstand des Sachbereichs. Sie sind wissenschaftsorientiert, d. h. sie repräsentieren fachliche Erkenntnisse der jeweiligen Bezugswissenschaft. Die unterrichtliche Konfrontation mit den Sachverhalten einer elementaren Soziallehre zielt daher grundsätzlich auf ein objektives, erkenntnisprozeßgerechtes Wissen als Basis sachgemäßer Erkenntnisse und als Anstoß zu qualifiziertem sozialen Verhalten. Die traditionelle Orientierung des Grundschulsachunterrichts an irrationalen Zielvorstellungen („... sich mit der Heimat, ihren Menschen und ihrem Schicksal verbunden fühlen...“) wird durch eine sachliche Deutung der Umwelt als sozialer Bereich abgelöst.

Eine bewußte Konsequenz dieser Vorentscheidung ist die Kennzeichnung des Fachbereichs als „Soziallehre“. Ihre Zielsetzungen enthalten sich der subjektiven Deutung der sozialen Wirklichkeit. Inhalte, welche der objektiven Gesamtsituation der Gesellschaft nicht entsprechen und eine wahrheitlich-kritische Sicht der sozialen Verhältnisse behindern, können nicht Gegenstand des Unterrichts sein. Gleiches gilt für realitätsfremdes Idealverhalten als fachliche Zielvorstellung und für naive Betrachtungsweisen (Sachpersonifikation, Verniedlichung und romantisierende Verzerrungen).

Als didaktische Zielvorstellung der Soziallehre der Grundschule kann die Befähigung zur objektiven Interpretation der politisch-sozialen Umwelt und die Handlungsfähigkeit gegenüber den Anforderungen konkreter Lebenssituationen gelten. Die dazu nötigen Kenntnisse, Einsichten und instrumental verfügbaren Qualifikationen (z. B. die Fähigkeit, konstruktive Kritik zu üben) setzen ein didaktisches Selbstverständnis des Heimat- und Sachkundeunterrichts voraus, in das bestimmte Voraussetzungen eingegangen sind:

— Die Inhalte sind wissenschaftsgerecht; sie gelten als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung und sind zugleich von aktueller Bedeutsamkeit für die Lebenssituation der Schüler (z. B. die unterschiedliche Rolle des Kindes in der Groß- und Kleinfamilie).

— Er ist auch durch die Methoden der Sacherschließung und Sachbetrachtung wissenschaftsorientiert. Das erfordert die Vermittlung eines durch den Gegenstand des Faches geforderten geistigen Instrumentariums (z. B. muß der Schüler lernen, mit Informationen umzugehen, sie aufzunehmen, zu beurteilen, von bloßen Meinungen und Vermutungen zu unterscheiden, sie als Sachargumente zu bewerten und zu verwenden).

— Jede betont irrationale Form der Sacherschließung mißachtet die Beziehung zwischen Sach- und Denkstruktur; sie schwächt den Realitätsbezug zwischen Kind und Sache und behindert das Lernen (z. B. Analyse einer realen Konfliktsituation im Bereich der Familie: Sollen Mädchen eine weiterführende Schule besuchen?).

— Das Festhalten an wissenschaftlich-objektiv feststehenden Sachverhalten schließt die Anerkennung ethisch und religiös begründeter Sollensgehalte nicht aus; diese sind für die Freiheit des Individuums gegenüber selbstentfremdenden System- und Funktionszwängen der modernen Arbeits- und Leistungsgesellschaft unverzichtbar. Nur widerspricht es der Intention einer sachunterrichtlich verstandenen Soziallehre, nicht operationalisierbare ideale Verhaltensweisen als Lehraufgaben bzw. als Lernziele zu bestimmen. Lehraufgaben und Lernziele der Soziallehre beinhalten folglich keine von der Realwelt des Schülers absehbenden Forderungen an ein ideales Soll-Verhalten.

Eine voraussetzungsgerechte Verwirklichung der „verbindlichen Lehraufgaben“ erfordert vom Lehrer die Analyse der jeweiligen sozialen Umwelt seiner Schüler. Bei aufmerksamer Beobachtung wird er in ihren Lebenssituationen ein Abbild der gesamtgesellschaftlichen Wirklichkeit und somit Sachverhalte vorfinden, die allen sozialen Lebensbezügen gemeinsam sind. Auswahl und thematische Akzente können den Realitätsbezug der Soziallehre nur gewährleisten, wenn sie die in der Struktur der Gegenwartsgesellschaft liegenden Gefährdungen berücksichtigen, soweit sie in die Lebenswirklichkeit des Grundschulkindes hineinwirken (z. B. durch den Zusammenhang von Freizeitgenuß und Umweltschutz).

Die Häufung von Konfliktsituationen, die Auswirkungen von Vorurteilen, Vermasungerscheinungen und manipulative Möglichkeiten der Massenmedien machen bewußt, wie es zugleich schwierig und unerläßlich ist, sachgerechte Qualifikationen zu vermitteln und die notwendige Resistenz gegen die drohende Selbstentfremdung des Menschen schon im Kind der Grundschule zu entwickeln. Einzelnen sachimmanenten Aufgaben kommt eine herausgehobene Bedeutung zu: der Urteils- und Meinungsbildung anhand von Informationen; den Versuchen, Vorurteile zu erkennen und abzubauen; dem rechten Freizeitgenuß; dem Verhältnis zu Traditionen; dem emotionalen Verhalten im sozialen und politischen Bereich. Diese als Sachverhalte der Problematisierung leicht zugänglichen Aufgaben sind bei der Entscheidung für bestimmte Lernanlässe vordringlich zu berücksichtigen. Dabei ist immer erneut zu bedenken, daß den Inhalten des Unterrichts keine Vermittlungsfunktion zur Erreichung irrationaler Ziele zukommt. Die angestrebten Wissens- und Verhaltensqualifikationen sollen — unter Anerkennung eines berechtigten Normenkatalogs — den Schüler mehr und mehr instandsetzen, gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen objektiv zu interpretieren und durch ein sachlich und sittlich verantwortliches Handeln zu bewältigen.

2. Didaktische Interpretation des Stoffplans der Soziallehre

1. Jahrgangsstufe — Die Familie —

Die Familien sind verschieden

a) Bedeutung des Themas: Bei der wertfreien Bestandsaufnahme des soziologischen Strukturbildes der Gegenwartsfamilie an den Beispielen der Schülerfamilien können folgende Gesichtspunkte angesprochen werden:

mehr kleine als große Familien; Trennung der eigenen Familie von den Großeltern- und den Verwandtenfamilien; mehr kleine als große Geschwisterreihen; vollständige und unvollständige Familien (Gründe); Kinder ohne Familie oder getrennt von der Familie; die Abwesenheit des Vaters bzw. der Mutter von der Familie, verursacht durch Berufsausübung; familiäre Eigentümlichkeiten des Wohnens, der Sprache (Benennungen), der Wertschätzungen (Neigungen, Vorlieben, Interessen); der Familienname.

b) *Erstrebter Lerngewinn:* Sachliche und sprachliche Kennzeichnung der Vielfalt und Verschiedenheiten und der dafür erkennbaren Gründe

c) *Mögliche Themen:* Hannes hat keine Geschwister; Ulla ist das jüngste von drei Geschwistern.

Die Leistungen einzelner Familienmitglieder für die ganze Familie

a) *Bedeutung des Themas:* In der Gegenwart schwindet die patriarchalische Ordnung der Familie und die unveränderliche Festlegung bestimmter Familienmitglieder auf bestimmte Aufgaben.

Die zeitweilige oder ständige Verrichtung unüblicher Leistungen kann als Tendenz der Emanzipation von tradierten Rollen, aus Zweckmäßigkeitsgründen oder zur Entlastung gefordert sein. Dazu kommen völlig neue Leistungen, wie die durch vermehrte Lernzwänge gebotene Förderung kindlichen Lernens schon in der Vorschulzeit. Übliche Normen und Wertungen sind in Frage gestellt; der sozialen Ideologie von der „heilen Familie“ steht ihre reale Existenz in einer veränderbaren und verändernden gesellschaftlichen Wirklichkeit gegenüber. Darauf muß der Unterricht eingehen.

b) *Erstrebter Lerngewinn:* In der Familie übernimmt jeder Aufgaben für den anderen. Manchmal müssen ungewohnte Aufgaben übernommen werden. In der Familie darf sich keiner hinausreden, eine Arbeit passe nicht zu ihm oder sich fürchten, wegen einer Arbeit von anderen verspottet zu werden.

c) *Mögliche Themen:* Wie Vater einmal Mutter ersetzen mußte. — Wie ich Mutter schon helfen kann. — Wenn eine Mutter ganz alleine sorgen muß.

Die Aufgabe des Kindes in der Familie

a) *Bedeutung des Themas:* Im bewußten Abgehen von verfälschenden Idealbildern und abgestempelten Erwartungen bzw. Vorstellungen vom Status und Rang des Vater-, Mutter- und Kindseins soll die Auffassung des Themas von einer realistischen Einschätzung der sozialen Rolle des Kindes in der Familie getragen sein.

Ein erstes Verständnis für die Gründe des Andersseins von Vater und Mutter kann dem Kind aus Vergleichen mit seinen eigenen Lebensgewohnheiten und -ansprüchen sich erschließen, ihm Rücksichten nahelegen und ihm zeigen, daß neu an es herantretende Aufgaben und Pflichten (Schuleintritt!) nicht nur es selbst, sondern die ganze Familie betreffen.

b) *Erstrebter Lerngewinn:* Eigene Aufgaben und Pflichten können meist nur mit Hilfe anderer Familienmitglieder erfüllt werden. Eltern gewähren ihrem Kind vielfältige Hilfen. Das Kind kann seine Eltern bei dieser Hilfestellung durch sinnvolle Gegenleistungen unterstützen (z. B. nicht trödeln beim Anziehen am Morgen).

c) *Mögliche Themen:* Geeignete Situationen aus dem kindlichen Tageslauf.

Freude und Sorgen in der Familie

a) *Bedeutung des Themas:* Auch hier keine harmonisierenden, realitätsfremden Deutungen, sondern Eingehen auf die vom Kind in der eigenen oder bekannten Familie registrierten Wirkungen bestimmter Ereignisse:

(z. B. Geburt eines Kindes, Krankenhausaufenthalt der Mutter, Wohnungskündigung, Ferienpläne). Das Nicht-Alltägliche der Anlässe weist auf die Nicht-Planbarkeit der Themen (Gelegenheitsunterricht!). „Freude“ sollte unter dem Aspekt der schöpferischen Beteiligung des Kindes, „Sorge“ unter dem Gesichtspunkt gesehen werden, daß tätige Teilnahme und „Vorsorge“ helfen, die Wechselfälle des Lebens zu meistern. Den Gefährdungen der Kinder durch häusliche Unfälle und der Gewährleistung ihrer Sicherheit ist im Rahmen dieses Themas Rechnung zu tragen.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Bestimmte Ereignisse haben weitreichende Folgen; manche Ereignisse erfordern Vorsorge. Tätige Teilnahme ist hilfreicher als untätiges Erleiden. Jeder kann durch Vorsicht die Besorgnis der anderen mildern.

c) *Mögliche Themen*: Hannes Familie erwartet ein Geschwisterchen. — In B. haben Kinder gezündelt. — „s Zeiserl ist krank“.

In der Schule ist es anders als in der Familie. — Die Regelungen des Zusammenlebens und der Umgang mit eigenen und fremden Sachen. — Zeiteinteilung in der Schule und in der Familie (G)

a) *Bedeutung des Themas*: Das Kind gewinnt erst allmählich Föhlung mit der Sache „Schule“. Eine nüchterne Einschätzung muß angebahnt werden, um sie in ihrer Funktion als Ort planmäßigen Lernens mit anderen sehen und um Verhaltenshilfen geben zu können. Dabei ist besonders die Art der „Zuwendung zum anderen“ (als Person und Sache) und die Hinnahme der „Begrenzung durch den anderen“ in bestimmten Situationen zu erkennen und zu verarbeiten:

Empfindlichkeiten, Tätlichkeiten, Abgeben, Aushelfen, Geltenlassen, Auslachen. Verhaltensforderungen müssen aus Sacherfordernissen einsichtig werden. Die Regeln des Zusammenlebens und des Umgangs mit eigenen und fremden Sachen sollen vor allem auch die Sicherheit des Kindes gewährleisten. Das Beherrschen einer schulbezogenen Zeiteinteilung soll die Erfahrung vermitteln, daß alles Gesellschaftliche ein Zeitmaß eigener Art besitzt, mit dem als einer neuen Wirklichkeitsanforderung das Kind lernend fertig werden muß.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Die Schule ist für Kinder eingerichtet. Personen und Einrichtungen helfen, planmäßig und mit anderen zu lernen, was Erwachsene schon können. Kinder kommen in die Schule „auf Zeit“ und müssen lernen, mit den Aufgaben „zeitig“ zurechtzukommen.

c) *Mögliche Themen*: Ein Schul-Haus ist anders eingerichtet. — „Das meld' ich dem Fräulein!“ — Mutti sagt: „Erst die Schularbeit, dann . . .“

2. J a h r g a n g s s t u f e — Nachbar und Nachbarschaft —

Kennen wir den Nachbarn? — Störungen, Rücksicht und Regelungen. — Nachbar-schaftliche Hilfe (E)

a) *Bedeutung des Themas*: Der Sachverhalt stellt sich in der Stadt ganz anders dar als auf dem Lande; eine schulische Spezialität ist die „Bank-Nachbarschaft“.

Das Grundphänomen — die räumliche Nähe von Menschen zueinander und ihre soziale und kulturelle Integration — ist schon für den Schulanfänger bedeutsam, da er in Spielgruppe und Klasse Nachbarn und Nachbarschaft erlebt und beide, wie später das Erlebnis „Gemeinde“, wichtig für die Ausbildung der kindlichen Persönlichkeit sind. Es liegt an der Automatik und Unfreiwilligkeit nachbarlicher Beziehungen, daß sie positiv und negativ sein können. Die „Nähe“ von Menschen zueinander verlangt Ordnungen und

Regelungen, vom Kind also die Entwicklung von Regelfähigkeit, Kooperation und Kompromißbereitschaft. Ordnungsmotive nachbarlicher Beziehungen wie Einigung, Distanz, Teilnahme werden erkannt und an nachvollziehbaren Beispielen verdeutlicht (Übereinkünfte, Hausordnung, Nachbarschaftshilfe und Zusammenarbeit).

b) *Erstrebter Lerngewinn:* Nachbarn bekommen wir durch die räumliche Nähe zu anderen Menschen beim Zusammenwohnen wie von selbst. Nachbarschaft ist anders als Verwandtschaft und Freundschaft. Die Beziehungen zu Nachbarn können durch vertragliche Übereinkünfte, freiwillige Einigung oder freundschaftlichen Zusammenhalt geregelt werden. Gutnachbarliche Beziehungen kommen nicht ohne eigenes Zutun (Rücksichtnahme, Freundlichkeit, Hilfeleistungen) zustande.

c) *Mögliche Themen:* Wir studieren eine Hausordnung. — Störung und Rücksichtnahme, was bedeutet das? „Zimmerlautstärke“.

Der Fremde an der Wohnungstür, auf dem Spielplatz, auf der Straße

a) *Bedeutung des Themas:* Die äußere Situation, in der das Kind fremden Menschen begegnet, ist nicht eigentlich entscheidend für seine Einstellung und sein Verhalten; ausschlaggebend ist das Wissen um mögliche Gefährdungen.

Durch nüchterne, von realen Ereignissen angeregte und deutliche Informationen über Art, Ausmaß und Gründe eines z. T. krankhaften Verhaltens Erwachsener soll das Kind zu der Einsicht kommen, daß Angst und leichtfertige Vertraulichkeit falsch, Zurückhaltung und Höflichkeit richtig sind und daß Eltern und vertraute Erwachsene ohne Scheu von Vorkommnissen Kenntnis erhalten müssen.

b) *Erstrebter Lerngewinn:* Fremde können sich in wohlwollender oder verwerflicher Absicht an Kinder wenden. Unbekannten gegenüber ist immer Zurückhaltung geboten; auch Bekannte muß man nach ihren Absichten beurteilen lernen. Ängstlichkeit und Vertraulichkeit sind immer gefährlich, Höflichkeit und Entschlossenheit immer angebracht.

c) *Mögliche Themen:* Ein Fremder fragt mich um Auskunft — ich gebe Antwort. — Der Polizeibericht meldet eine Kindesverführung.

Unsere Schule — Unsere Klasse im Aufbau der Schule. — Schulordnung — Aufgaben der an der Schule tätigen Personen

a) *Bedeutung des Themas:* Die Gewöhnung an Inhalte und Ordnungen der Schule hat aus dem unsicheren Schulneuling ein verhaltensbewußtes Schulkind werden lassen. Die Lehrabsicht kann sich jetzt darauf richten, Sinn und Zweck bereits vertrauter Einzelheiten zu entdecken und aus dem Zusammenhang mit der Aufgabe der Schule neu zu bewerten:

Die Gliederung der Schule in Klassen; die Arbeitsteilung der Menschen, erkennbar in der Spezialität ihres Könnens und der Sachen, die sie für ihre Arbeit benutzen; die Regeln und Ordnungen, die nicht als moralische Setzungen aufgeprägt, sondern als Funktionen notwendiger Kontrolle und sachbedingter Zweckmäßigkeit eingesehen werden sollen, ohne dabei auf krasse Schwarz-Weiß-Malerei als methodischen Kunstgriff zurückgreifen zu müssen. Die Reflexion über eigenes und fremdes Verhalten wird durch die Beobachtung konkreter Verhaltensentscheidungen unterstützt.

b) *Erstrebter Lerngewinn:* Die Volksschule ist gegliedert in Grund- und Hauptschule und in Jahrgangsstufen. Wer in der Schule arbeitet, hat einen wichtigen Teil der ganzen Arbeit übernommen. Lehren, Leiten, Verwalten sind wichtige Arbeiten der erwachsenen Mitarbeiter an der Schule. Bestimmte Räume sind für mehrere Zwecke, andere nur für einen Zweck eingerichtet. In der Schule müssen Regeln gelten, die dem Schutz und der Sicherheit der Kinder dienen.

c) Mögliche Themen: Erkundungsgänge, um Personen und Raumfunktionen kennenzulernen. — Warum sollen wir geschlossen über den Gang in den Pausenhof gehen? — Wie unsere Schule gegen Schadenfeuer vorsorgt.

Kinder als Partner — Freunde und Gegner

a) Bedeutung des Themas: Achtung und Mißachtung des anderen, wissentliches oder unwissentliches Fehlverhalten kommen mit den Kindern in die Schule.

Die vielfältigen Situationen des Miteinander im Sprechen, Spielen und Arbeiten geben Gelegenheit, auffällige Verhaltensweisen zu interpretieren, um zu lernen, daß man vom anderen her denken und handeln muß, wenn man seinem Partner gerecht werden will. Die außerunterrichtlichen Handlungsräume (Pausenhof, Schulweg, Spielplatz) sind für die Interpretation sozialer Rollen und Interaktionen wichtig und ergiebig. Der soziale Behauptungsdrang des Kindes führt mitunter zu notwendigen Auseinandersetzungen (Rechthaben, Stärkezeigen, Streitaustragen), die nicht vorschnell harmonisiert, sondern als Erscheinungen und Werte des späteren Lebens Regeln unterworfen werden sollten, die aus Einsicht und Übereinkunft Zustimmung finden.

b) Erstrebter Lerngewinn: In jeder Gruppe gibt es im Verhalten verschiedene, mitunter auffällige Kinder. Unterschiedliches Verhalten führt oft zu Auseinandersetzungen. Es gibt viele Arten, eine Auseinandersetzung auszutragen oder beizulegen; wir müssen zwischen brauchbaren und untauglichen unterscheiden lernen. Aussprache, Vergleichsbereitschaft, freiwillige Anerkennung des Besseren und Widerstand gegen erkanntes Böses sind für das Zusammenleben wichtig.

c) Mögliche Themen: Theo spielt immer den Hanswurst. — Ist Otto ein Streber, weil er sich immer meldet? — Peter hat meine Mütze versteckt.

3. Jahrgangsstufe — Schule als Aufgabe der Gemeinde —

Wem gehört die Schule? — Schulsprengel und Schulverband

a) Bedeutung des Themas: Am Beispiel der Schule, ihrer einmaligen Errichtung und ihres fortdauernden Unterhaltsbedarfs, werden Funktionen von Gemeinde und Staat und ihr Zusammenwirken aus der Sorge und für die Ordnung des Ganzen durchsichtig.

Das Kind soll erkennen, daß der soziale und politische Handlungsraum „Öffentlichkeit“ aus durchgängigen, kontinuierlich erweiterten Aufgaben besteht, deren Fülle und sachliche Verflechtung nur in der didaktisch bedachten Vergrößerung und Vergrößerung der Zusammenhänge — von Familie und Nachbarschaft ausgehend — erste und durchschaubare Einsichten gewährt. Das Kind soll auch erkennen, daß das sachlich und politisch Wünschenswerte nicht ohne die illusionslose Erörterung von Kostenfragen realisiert werden kann und daß Entscheidungen nicht nur für die Bedürfnisse der Gegenwart zu fällen sind. Konkrete Anlässe (Neubauplanung, Reparaturen, Ankauf moderner Lehrmittel) veranlassen dazu, Sachentscheidungen aus mehreren Gesichtspunkten vorzubereiten und auf mögliche Folgen hin zu bedenken.

b) Erstrebter Lerngewinn: Die Schule ist eine „öffentliche Einrichtung“, das Schulhaus zählt zu den „öffentlichen Gebäuden“. Die Gemeinde unterstützt die Eltern, der Staat die Gemeinde bei der Errichtung und beim Unterhalt einer Schule. Für alle Ausgaben muß eine Deckung der Kosten vorhanden sein oder angespart werden. Große Gemeinden sind in Schulsprengel eingeteilt; kleinere Gemeinden gründen zusammen eine Verbandsschule, weil die bessere Gliederung der Schule einen gründlicheren und vielseitigeren Unterricht ermöglicht.

c) *Mögliche Themen:* Neue Schulhäuser werden anders gebaut und eingerichtet. — Welche Sorgen der Gemeinderat mit der Schule hat. — Kinder aus verschiedenen Gemeinden besuchen eine Schule, aber in verschiedenen Schulhäusern.

Gewählte als Vertreter vieler anderer — Aufgaben des Bürgermeisters und des Gemeinderates

a) *Bedeutung des Themas:* In der Beobachtung und gedanklichen Erweiterung bzw. Vertiefung der Tätigkeit von Personen und Gremien auf der Ebene der Gemeinde liegt die didaktisch fruchtbare Möglichkeit der Primärbegegnung mit einer Institution, die typisch ist für die Öffnung zum Gesellschaftspolitischen, typisch aber auch für die Notwendigkeit und Formen politischer Macht und ihrer Kontrolle.

In einem beschränkten Maße sind die gemeindlichen Aktionen Abbilder der „großen Politik“ und im Grad ihrer Abstraktheit für das kindliche Verständnis noch faßbar darzustellen. Dabei ist eine nüchterne Sichtweise geboten (Bürgermeister keine „Vater“-Figur, Gemeinde keine „Lebens-Gemeinschaft“, sondern eine in handfeste Interessen unterteilbare Gruppierung); Gemeinde soll als „eine mehr oder weniger große soziale Einheit auf lokaler Basis“ gesehen werden, „in der die Menschen zusammenwirken, um ihr wirtschaftliches, soziales und kulturelles Leben zu fristen“ (R. König). Konflikte und Konkurrenzdenken als Ausdruck des legitimen Widerstreits politischer Meinungen und wirtschaftlicher Interessen gehören zum kindlichen Erlebnisbild der Gemeinde. Auch parteiliche Kampfverhältnisse der Gemeindepolitik sollten als Positionen und oft auch als Voraussetzung gesehen werden, um die beste Entscheidung für das Gemeinwohl und gegen einseitige Gruppeninteressen herbeizuführen (Spielplatz oder Lagerplatz; ruhiges Wohnviertel oder verkehrsentwirrende Schnellstraße?).

b) *Erstrebter Lerngewinn:* Die Gemeinde löst Aufgaben und erfüllt Zwecke, die der einzelne, Familie oder Nachbarschaft nicht wirksam genug bewältigen können. Die Gemeinde hat „Macht“, einen eigenen Willen zu haben und durchzusetzen. Die „Macht“ wird von gewählten Bürgern verwaltet und kontrolliert, die das Vertrauen der meisten anderen haben. Heute ist es zweckmäßig, wenn sich mehrere kleine Gemeinden zu einer leistungsfähigen Großgemeinde zusammenschließen.

c) *Mögliche Themen:* Aktuelle Gemeindeangelegenheiten (Kläranlage, Industrieansiedlung, Verkehrserschließung u. v. a. m.). — Wie unsere Gemeinde verwaltet wird. — Wie im Gemeinderat eine Entscheidung getroffen wird.

3. und 4. Jahrgangsstufe — *Aufgaben, die Familie und Nachbarschaft nicht leisten können*

z. B. Wohnungsbau, Gesundheitsvorsorge, ...

a) *Bedeutung des Themas:* Da es sich bei diesen Aufgaben meist um gemeindliche Aufgabenbereiche handelt, gilt, was von der Gemeinde gesagt wurde, auch für dieses Thema. Dazu kommt die Funktion der Einrichtungen, die im Auftrag der Gemeinde oder des Staates Aufgaben wahrnehmen:

Gesundheitsamt, Krankenhausstiftung, Wohnungsbaugenossenschaft. Die sachlichen Verhältnisse bleiben hier unerörtert; zwei Grundgedanken der didaktischen Aufbereitung seien hervorgehoben: 1. Es genügt nicht, die zu erbringenden Leistungen nur zu registrieren oder kindliches Verfügungswissen zu reproduzieren. Es ist wichtiger, am einzelnen Beispiel die Fragen zu klären: Warum schaffen die Familie und Nachbarschaft nicht? Wie haben sich die Leistungen entwickelt? — 2. Institutionen dienen der Überwindung der Lebensnöte. An sie delegiert der einzelne einen Teil seines Eigenwohlanspruchs, um

den erreichten Standard zivilisatorischer Sicherungen zu halten und zu verbessern. Dazu bedarf es der Bejahung der „öffentlichen Ordnung“ durch den Bürger; daher ist die Ordnungsfunktion der Einrichtungen hervorzuheben. Es ist aber auch der Anteil der Menschen zu betonen, die Kenntnis und Verantwortung fordernde Berufe im Dienste aller Bürger ausüben (Beispiele überragenden Pflichtbewußtseins).

b) Erstrebter Lerngewinn: Erkennen, daß manche Lebensnöte von Familie und Nachbarschaft nicht wirksam und rationell genug überwunden werden können. Im Auftrag von Gemeinde und Staat erfüllen verschiedene Einrichtungen Aufgaben der Lebenssicherung; manche sind wenig angenehm oder sogar gefährlich; jedes Versagen kann die Ordnung des Ganzen stören oder bedrohen. Jeder Bürger muß durch sein Verhalten die Einrichtungen unterstützen; Kinder können schon einen Teil der Sorge und Ordnung für das Ganze übernehmen (Jugendrotkreuz, Jugendfeuerwehr, Schüler-Lotsendienst).

c) Mögliche Themen: s. Stoffplan; z. B. Krankenfürsorge: schulärztliche Untersuchung; Unfallhilfe und Krankentransport des Roten Kreuzes; das Krankenhaus, Ärzte und Pfleger; die Apotheke; öffentliche Schutzimpfaktionen.

4. Jahrgangsstufe — *Das Schulwesen* — Die Gliederung des Schulwesens

a) Bedeutung des Themas: In der 4. Jahrgangsstufe stehen für eine wachsende Zahl von Schülern Überlegungen und Entscheidungen über den Besuch einer weiterführenden Schule an.

Mit den Eltern sollten die Schüler selbst informiert werden. Die Schule zeigt sich ihnen als Bildungseinrichtung einer Gesellschaft, die durch Differenzierung des Schulwesens und Förderung des einzelnen ihre eigenen und die Chancen des Individuums verbessern will. In der Situation des Über-den-Augenblick-Hinausdenkens werden selbst schulorganisatorische Betrachtungen interessant.

b) Erstrebter Lerngewinn: Nach der gemeinsamen Grundschule verzweigen sich die Schullaufbahnen. Die Sekundarstufen führen zu verschiedenen Abschlüssen und Berufsmöglichkeiten; sie sind durch Übergänge verbunden, um fähigen und lernwilligen Schülern neue Wege des Weiterlernens offenzuhalten.

c) Mögliche Themen: Schulwege nach der Grundschule. — Was sich unsere Eltern schon heute für später überlegen: Soll Hans in eine weiterführende Schule?

Mitmenschen mit anderer Sprache, Hautfarbe, Religion und Lebensweise

a) Bedeutung des Themas: Für die Grundschule ist das Thema (u. U. auch schon früher) durch die Anwesenheit von Gastarbeiter- oder Mischlingskindern in der Klasse oder Schule und durch die Anwesenheit von Gastarbeitern und ihrer Familien in der Gemeinde bedeutsam.

Sie kennen sie als Nachbarn, Untermieter, Arbeitskollegen und als Gesprächsthema der Eltern oder als die eigenen Spielkameraden. Das Fehlverhalten der Erwachsenen ist ihnen im allgemeinen noch fremd; sie kennen und praktizieren kaum Vorurteile, sind aber gegen deren Übernahme nicht gefeit. So muß die Schule — und auch hier ohne realitätsfremde Harmonisierung — vorsorglich an Beispielen der von Erwachsenen verursachten Konflikte auf die auslösenden Faktoren zurückfragen (Unkenntnis, Mißtrauen, Vorurteile, Verallgemeinerungen) und in den Auswirkungen den Teufelskreis erkennen lassen, wie er aus der Nichtannahme des anderen und den damit fortgesetzt provozierten Reaktionen entsteht. Dabei bietet sich eine erste und wichtige Gelegenheit, Sinn und Gehalt menschlicher Grundrechte zu erfassen und in Verhaltensmaßstäbe zu übersetzen, die in die eigenen Handlungsdispositionen bestimmend einwirken können: Wie müßte ein Gesetz lauten, das Fremden, die als Gäste und Arbeiter bei uns leben, ihre Grundrechte

sichert? Dabei entsteht ein erstes Wissen davon, daß geschriebene und ungeschriebene Gesetze — als bindende Regeln für alle — außer der Macht der öffentlichen Gewalt auch der Empfindsamkeit des menschlichen Gewissens bedürfen, um nicht wirkungslos zu sein.

b) *Erstrebter Lerngewinn:* Menschen können auch anders leben wollen als wir. Andere Lebensart muß man zu verstehen versuchen und sie achten. Die Lebensnöte der Menschen sind überall gleich. Gesetze machen die Menschen nicht vollkommen, aber sie beschränken ihre Unvollkommenheiten. Jedem geht es auf die Dauer nur dann gut, wenn es auch dem anderen gut geht.

c) *Mögliche Themen:* Gastarbeiterkinder haben gleiche und andere Sorgen. — Ali und Luigi kennen andere Spiele. — Wir sprechen über Mietwucher.

3. und 4. Jahrgangsstufe — Freizeit — Freizeitbeschäftigungen. — Wandern und Reisen

a) *Bedeutung des Themas:* Kinder haben Pflichten und damit auch den Wunsch, von diesen zeitweise frei zu sein. Sie haben wie die Erwachsenen auch ein Recht auf Freizeit und altersgerechte Formen des Freizeitgenusses.

Freizeit als sozialer Bereich erfordert gesellschaftliche Haltungen und Regeln, die offiziell als nützlich gelten; da sie aber weniger kontrollierbar sind als die Regelungen anderer sozial relevanter Bereiche, stellt ihre Einhaltung höhere Ansprüche an den Charakter. Der Gedanke an die Sorge und Ordnung des Ganzen ist unter den heute gegebenen Umständen aus der Freizeitgestaltung schon der Kinder nicht zu verdrängen. Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik hat daher ihren Schwerpunkt nicht im bloßen Registrieren der Möglichkeiten von Freizeitgenuß, sondern in der kritischen Prüfung des persönlichkeitsbildenden und sozialen Wertes der Freizeitmittel und ihres Gebrauchs durch Kinder und Erwachsene. Dabei sind Anregungen zu kreativem Verhalten pädagogisch sinnvollere Hilfen als bloße Warnungen vor leiblicher und geistiger Trägheit.

b) *Erstrebter Lerngewinn:* Arbeitszeit und Freizeit ergänzen einander im Lebenslauf aller Altersstufen der Menschen auf verschiedene Weise. Viele öffentliche Einrichtungen sind ein Angebot für erholsame und anregende Freizeit. Freizeit kann zu eigenem Nutzen sein, durch Mißbrauch und mangelnde Vorsicht Gefährdungen bringen; unbeaufsichtigte Freizeit verlangt mehr Selbstkontrolle. Freizeit ist für viele Menschen der Bereich ihrer beruflichen Arbeit.

c) *Mögliche Themen:* Ist „Comics“ lesen ein gutes Hobby? — Sind Ferien nur in Italien schön? — Leute, die von unserer Freizeit leben. — Freizeit und Umweltschutz.

WIRTSCHAFTSLEHRE

3. „Verbindliche Lehraufgaben“ der Wirtschaftslehre — Erläuterungen

Die Arbeits- und Wirtschaftswelt hat unter den fachlichen Lehrinhalten der Sekundarstufe bereits einen festen Platz gewinnen können. Die Notwendigkeit einer fachlich eigenständigen Wirtschaftslehre auf der Primarstufe ist durch folgende Einsichten begründet:

— Das Kind ist durch seine Lebensbedürfnisse zu wirtschaftlichen Überlegungen und Handlungen veranlaßt, die auf elementare Weise in wirtschaftswissenschaftliche Erkenntnisse und Strukturbereiche einführen.

— Wirtschaftsfragen besitzen samt ihren sozialen Zielvorstellungen (Sicherheit, Freiheit, Gerechtigkeit, Stabilität) einen hohen gesellschaftlich-politischen Rang; ihre Auswirkungen erreichen die Lebenssituationen des Kindes (Armut, Arbeitslosigkeit, Strukturwandel).

— Wirtschaftliche Erziehung gelingt nur als „ein das ganze Leben andauernder Prozeß“.

Die Wirtschaftslehre der Grundschule ist als eine fachlich eigenständige und der Aussagegültigkeit nach ohne Umlernen fortführbare Einführung in die theoretische Struktur und die tragenden Ideen des Wirtschaftslebens zu verstehen. Als wesentlich für die Primarstufe können folgende Grundeinsichten gelten:

— Sowohl der Einzelmensch als auch Gemeinschaften und gesellschaftliche Institutionen (Familie, Verbände, Gemeinde, Staat) haben Bedürfnisse, die sie mit Mitteln und Formen des Wirtschaftens in möglichst optimaler Weise zu befriedigen trachten (Erfahrungsbeispiele für die Grundschule: Geburtstagswünsche des Kindes, Anschaffungswünsche der Eltern, Investitionswünsche in der Gemeinde).

— Zur Befriedigung der grundsätzlich unbegrenzten Bedürfnisse stehen Güter und Dienstleistungen nur in begrenztem Maße zur Verfügung. Der Konflikt zwischen Wunsch und Wirklichkeit kann durch ein wirtschaftlich richtiges Kompromißverhalten entspannt oder aufgehoben werden. (Erfahrungsbeispiele: Ansparen oder Ratenkauf? — Zurückstellen von Kaufwünschen auf einen günstigeren Zeitpunkt erspart Geld.)

— Es ist die eigentliche Aufgabe der Wirtschaft, die Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen und dem Angebot an Gütern und Dienstleistungen durch die Vergrößerung des Angebotes zu vermindern. Sie nutzt dazu die Möglichkeit der Arbeitsteilung und ergänzt den Produktionsfaktor „Arbeit“ durch den Produktionsfaktor „Kapital“. (Erfahrungsbeispiel: In der Familie übernimmt jeder Arbeiten, die er besser kann als andere. — Technische Geräte entlasten von den Mühen der Handarbeit, erfordern aber um so höhere Investitionskosten, je mehr sie technisch entwickelt sind; z. B. Handwäsche — Waschbrett — halb- und vollautomatische Waschmaschine.)

— Die Bedürfnisse machen die Menschen und Institutionen wirtschaftlich voneinander abhängig. Unter diesem Aspekt müssen in jedem Wirtschaftssystem Fragen der Erzeugung, der Verteilung und des Konsums entschieden werden. (Erfahrungsbeispiel: Einige in der Familie sind „Erzeuger“ und „Ernährer“, andere „Verzehrer“ und „Verbraucher“: Sollen alle den gleichen Anteil am Einkommen haben? — Was produziert wird, kann für eigenen oder fremden Gebrauch bestimmt sein.)

— Die Wirtschaftsweise der freien Markt- (Verkehrs-)wirtschaft braucht den „Markt als eine Institution, die alle als Produzenten oder Konsumenten benutzen. Der „Markt“ reguliert Art, Umfang und Herstellungsweise des Produktions- und Dienstleistungsangebotes, sowie Richtung und Ausmaß der Konsumnachfrage. (Erfahrungsbeispiel: Strukturwandel verursacht Berufswechsel. — Folgen bewußten Kaufverzichts bei freier Produktwahl.)

— Das wirtschaftliche Eigenwohl wird durch lebensnotwendige Bedürfnisse aller

und die gerechten Ansprüche des Gemeinwohls begrenzt. Gemeinschaftliche „Einrichtungen“ rechtfertigen Einschränkungen, um vor allem soziale und kulturelle Bedürfnisse befriedigen zu können. (Erfahrungsbeispiele: Kindergarten, Spielplatz, Büchereibus usf. können nur durch teils freiwillige, teils geforderte Spargelder eingerichtet und unterhalten werden.)

Diese Grundeinsichten bilden die fachliche Struktur der Wirtschaftslehre der Grundschule. Eine überlegte Themenwahl und -verteilung muß gewährleisten, daß wirtschaftswissenschaftliche Elementarerkenntnisse aus realen Situationen erfaßt und erfahrungsbezogen in immer erweiterbarer Fragestellung der gedanklichen Verarbeitung angeboten werden. Der unterrichtlichen Gestaltung stellt sich vor allem die Aufgabe, auf den verschiedenen Jahrgangsstufen wiederkehrende Grundeinsichten thematisch unterschiedlich zu erfassen und in ihrem sachlichen Lerngewinn der wachsenden kindlichen Fassungskraft anzupassen. Dazu bedarf es zweier Erfordernisse: der Orientierung der Lernzielstellung an der Bedeutsamkeit der kindlichen Erfahrung, die den Ansatzpunkt des Unterrichts bildet und der in der Unterrichtsvorbereitung (didaktische Analyse) konzentrierten gedanklichen Bemühung des Lehrers um die Vereinfachung fachwissenschaftlich korrekter Einsichten zu erkenntnisgerechter und sprachlicher Faßlichkeit für die jeweilige Lerngruppe (didaktische Reduktion).

4. Didaktische Interpretation des Stoffplans – Wirtschaftslehre

1. Jahrgangsstufe — Bedürfnisse und Arbeiten in der Familie —

In der Familie arbeiten wir füreinander

a) *Bedeutung des Themas:* Der wirtschaftende Mensch sucht der Diskrepanz zwischen der potentiellen Unendlichkeit der Bedürfnisse und der Knappheit der verfügbaren Güter durch die Vergrößerung des Güterangebotes zu begegnen.

Er benutzt dazu die Möglichkeiten der Arbeitsteilung zuerst im häuslich-privaten Bereich. Damit begegnet das Kind dem Elementarproblem des Wirtschaftens, Bedürfnisse durch die von Geld unterstützte arbeitsteilige Erzeugung von Gütern und Dienstleistungen zu befriedigen.

b) *Erstrebter Lerngewinn:* In der Familie wird die Arbeit geteilt, um mehr Güter zu erzeugen und möglichst viele Bedürfnisse (Wünsche) zu erfüllen. In der Familie sind nur einige „Erzeuger“, aber alle „Verbraucher“. In der Familie für den eigenen Bedarf erzeugte Güter und Dienstleistungen sind soviel wert wie das durch sie ersparte Geld; sie werden auch durch den Verzicht auf andere Arbeiten und Freizeit erkaufte.

c) *Mögliche Themen:* Gartenarbeit, Frühjahrsputz: alle arbeiten mit, aber auf verschiedene Weise; jeder tut, was er am besten kann. — Was tagsüber alles „verbraucht“ wird und wer es braucht. Unterschiede nach Alter, Geschlecht, Tageszeit. — Was Vater alles selber macht: Sandkasten, Gartenzaun, Obstregal.

Einige aus der Familie arbeiten für fremde Menschen

a) *Bedeutung des Themas:* Aus den Erfahrungen mit häuslichen Verrichtungen wird die Doppelrolle vor allem des Vaters ersichtlich. Seine Arbeit außer Haus (Beruf) wird in der Regel verrichtet, um das „Einkommen“ der Familie zu verdienen

(Lohn, Verdienst). Arbeitskraft wird als wertvolles und schützenswertes Gut erkannt, das ebenfalls nicht unbegrenzt verfügbar ist.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Die Mehrzahl der täglichen Bedürfnisse der Familie wird außerhalb des Hauses durch fremde Arbeit gedeckt. Die berufstätigen Familienangehörigen arbeiten für eigenes Einkommen und fremde Bedürfnisse. Ihre Arbeitskraft wird mit Geld entlohnt, das gegen Güter und Dienstleistungen eingetauscht werden kann.

c) *Mögliche Themen*: Jede Familie braucht viele „Dienste“: Schule, Kirche, Zahnarzt, Supermarkt, Bäcker. — Vater arbeitet für andere Leute. — Das verdiente Geld wird getauscht.

2. Jahrgangsstufe — Berufsbilder aus der Umwelt des Kindes — Bäcker, Gärtner, . . .

a) *Bedeutung des Themas*: Das im häuslichen Bereich erfahrene Prinzip der Arbeitsteilung wird am Beispiel kindnaher und überschaubarer Berufsbilder als Erklärungsgrund für wirtschaftliches Verhalten vertiefend weitergeführt.

Die Vielfalt der Berufe entspricht der Vielzahl der Bedürfnisse, und die Spezialisierung beruflichen Könnens kommt sowohl in der Effektivität der Arbeitsweise als auch in der Qualität des Arbeitsproduktes zum Ausdruck. Egozentrierende Deutungen vor allem handwerklicher Berufe sollten vermieden werden (kein Bäcker steht uns zuliebe so früh auf; er denkt an Absatzchancen und Verteilung). Der Anteil vieler Berufe an einem Produkt soll kenntlich gemacht werden.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Viele Berufe leisten Dienste für andere Menschen. Das verdiente Einkommen ist eine Gegenleistung für den Nutzen der erzeugten Güter und Dienstleistungen. Wer einen Beruf ausübt, kann nicht gleichzeitig etwas anderes verrichten.

c) *Mögliche Themen*: z. B. Der Bäcker: Was nur er kann. — Er kennt viele Leute nicht, die bei ihm Waren kaufen. — Warum er nur Geld für seine Waren nehmen kann. — An der Herstellung einer Sache sind viele Berufe beteiligt (Kleid, Ofen u. ä.).

Einkaufen und Verkaufen — Der Wochenmarkt. — Das Kaufhaus

a) *Bedeutung des Themas*: Erzeugte Güter müssen verteilt und verbraucht werden. Bedarf und Nachfrage beeinflussen wesentlich Angebot und Preisbildung. Einkaufen und Verkaufen sind Formen des Güteraustausches; sie bestimmen das Arbeitsbild der mit ihnen befaßten Einrichtungen.

In der Beobachtung der Geschehnisse auf dem Wochenmarkt entstehen die Grundlagen einer sachgerechten Konsumentenerziehung. Moralisierende Wertungen des Sparens, der Güterverteilung und des Verbrauchs sollen vermieden werden. Wichtiger ist es, auf die Probleme einzugehen, die sich aus dem riesigen Angebot und der zum Kauf lockenden Werbung einerseits und aus dem Zwang zur Entscheidung über Ausgabe oder Sparen und die Rückwirkungen auf die Wirtschaft andererseits ergeben.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Einkaufen erfordert Auswahl aus vielem und Prüfung des einzelnen. Nicht alles verfügbare Geld kann zur Erfüllung von Kaufwünschen verwendet werden; Vorrang und Auswege müssen überlegt werden. Der Verzicht vieler auf einen bestimmten Kaufwunsch wirkt sich auf die Erzeugung und Verteilung von Gütern aus.

c) *Mögliche Themen:* Mutter kauft ein. — Gärtner Holm kann sein Gemüse nicht allein verbrauchen. — Wie Marktfrauen ihre Waren losbringen. — Wenn alle Kinder auf Eiscreme verzichten würden.

3. *Jahrgangsstufe* — *Möglichkeiten der Produktion* — Eigenart der Handarbeit. — Maschinenarbeit und Arbeitsteilung in der Fabrik. — Fabrikarbeit deckt mehr Bedürfnisse. — Handarbeit und Fabrikarbeit ergänzen sich. — Vom Rohstoff zur Fertigware.

a) *Bedeutung des Themas:* Arbeitsorganisatorische Maßnahmen (Prinzip der Arbeitsteilung) sind auch bei den verschiedenen Produktionsweisen zu beobachten:

bei der innerbetrieblichen Organisation, bei der Arbeitsverteilung. Eine Fülle von Einzelgesichtspunkten bietet sich an, aus der die Eigenart der Produktionsweisen, ihre Vor- und Nachteile und die unterschiedliche Belastung des Menschen für das Kind einsichtig werden: z. B., daß auf Handarbeit teilweise nicht verzichtet werden kann, weil Qualitätswünsche und individuelle Ansprüche sie erfordern, weil die Maschinen nicht gebaut werden könnten, die sie ablösen sollen; z. B. daß Industriearbeit durch den Wegfall des Wechsels von Material und Werkzeug, durch Automatisierung der Arbeitsgriffe und den Einsatz von Maschinen mit einer erheblichen Zeit- und Kostenersparnis höhere Stückleistungen erbringt; dafür kennt sie kaum das Erfolgserlebnis; sie bedeutet oft Monotonie und Ermüdung, die durch Arbeitszeitverkürzung und Arbeitshygiene gemildert werden können. Das Beispiel „Hausbau“ vermittelt besonders instruktive Erkenntnisse über die gegenseitige Ergänzung von Hand- und Industriearbeit (Fertigteile, Normen, Kunststoffe) und die heute erwünschten Vorteile (Verbilligung, Beschleunigung).

b) *Erstrebter Lerngewinn:* Arbeitsteilung vergrößert die Produktionsleistung. Ohne Industrieproduktion können die Bedürfnisse der vielen Menschen zu erträglichen Preisen nicht gedeckt werden. Handarbeit bevorzugt die Einzelanfertigung; sie ist teuer. Industriearbeit bevorzugt die Massenfertigung; sie ist preisgünstiger. Die technisch-industrielle Fertigung eines Erzeugnisses ist ein genau geplanter Weg vom Rohstoff zum Fertigprodukt unter Einsatz von Maschinen. Kunststoffe helfen die immer knapperen Naturstoffe sparen. Industriearbeit gefährdet den Menschen und seine Umwelt; dagegen sind Schutzmaßnahmen erforderlich.

c) *Mögliche Themen:* Wir stellen ein Puppenkleid in Einzelanfertigung und arbeitsteilig her und vergleichen. — Was man heute leicht und rasch haben kann. — Beispiele der Technologie des Produktionsweges eines alltäglichen Gebrauchsgegenstandes (Schultisch).

4. *Jahrgangsstufe* — *Der Wandel in der Wirtschaft* — Der moderne bäuerliche Betrieb. — Neuerrichtung von Fabriken; Schaffung neuer Arbeitsplätze. Handwerker stellen sich um. — Das Einkaufszentrum. — Die heimatische Wirtschaft hängt mit der Weltwirtschaft zusammen (E, G).

a) *Bedeutung des Themas:* Jedes der Teilthemen ist Beispiel für Entwicklungen und Veränderungen, die das Wirtschaftsgeschehen vor den Augen der Kinder mitmacht.

Warum ist es dazu gekommen, worin zeigt sich, daß z. B. der Bauernhof von einst durch Spezialisierung und Technisierung zu einer betriebswirtschaftlich geführten Produktionsstätte geworden ist? Alle Gegenwart hat auch im Bereich der Wirtschaft ihre Vorgeschichte und ihre aktuellen politischen Zwänge. Konjunktur, Infrastruktur, multilaterale Zusammenschlüsse, Grenzlandprobleme, Strukturwandel ganzer Wirtschaftszweige — die Begriffe sind für den Grundschüler noch unverständlich, aber die gemeinten Sachverhalte finden sich in seinen Lebenssituationen (Bauer Stock gibt auf, der Laden an der Ecke schließt!). So werden bestimmte Vorgänge dazu veranlassen, in Zusammenhänge

so weit einzudringen, daß sie nicht mehr bloß konstaterbare Einzelereignisse sind. Die scheinbar unvermittelt auftretenden Veränderungen an Jahrhunderte bestehenden Strukturen im wirtschaftlichen und sozialen Gefüge der Umwelt wirken besonders eindrucksvoll, wenn sie am Wandel der Lebens- und Arbeitsgewohnheiten, des kulturellen und politischen Lebens, der Raum- und Wirtschaftsstruktur beobachtet und unter Verwendung von Arbeitstechniken und Hilfsmitteln (Zahlen, Grafiken) noch mehr verdeutlicht werden.

b) Erstrebter Lerngewinn: Der moderne Bauernhof ist eine Produktionsstätte mit vielen technischen Einrichtungen. Seine Führung erfordert wirtschaftliche Überlegungen, Kenntnisse und Investitionen, welche von den Voreltern noch nicht gefordert waren. — Dörfer und kleine Städte ändern sich, weil durch Spezialisierung und Ausweitung der Industriearbeit der Bau neuer Fabrikationsstätten notwendig wird und weil frei gewordene Arbeitskräfte mit neuen Arbeitsplätzen versorgt werden müssen. — Alte Handwerksberufe passen sich an; sie vergrößern sich, erweitern ihr Arbeitsprogramm und verändern ihre Arbeitsweisen. Neben alten entstehen neue Handwerkszweige (Gebäudereiniger, Vulkaniseur). — Die Einkaufsgewohnheiten der Menschen werden verändert (Motorisierung, freier Samstag) und erfordern neue Einkaufsmöglichkeiten. — Es gibt kleine und große „Märkte“ (EWG, Weltmarkt); sie sind durch Handel und Verkehrswege verbunden. Ohne den Austausch der Güter gäbe es keinen Wohlstand und keine Verbesserung der Lebensverhältnisse. — Eigener Wohlstand darf die Sorgen und Nöte anderer Menschen in der Welt nicht vergessen (Entwicklungshilfe).

c) Mögliche Themen: Bauer Kalb siedelt aus. — Wir planen eine Fabrik für K. — Schuster Moll fertigt orthopädische Schuhe. — Das neue Einkaufszentrum wird an der Umgehungsstraße gebaut. — Der Lebensmittelhändler „kauft“ in der ganzen Welt. — Aus dem Nachbardorf geht ein Entwicklungshelfer nach Afrika.

5. Methodische Hinweise

Die Themenvorschläge der Sozial- und Wirtschaftslehre wollen lediglich als Anregungen verstanden sein. Sie sind in der Regel als selbständige Unterrichtseinheiten durchführbar; einzelne können auch als Teilaspekt von Unterrichtseinheiten anderer Fachbereiche behandelt werden.

Der methodische Aufbau einer Unterrichtseinheit wird außer den facheigentümlichen Gestaltungsmöglichkeiten (s. Vorbemerkungen des Lehrplans) lernpsychologisch wichtige Unterrichtsschritte berücksichtigen, die nicht fachgebunden sind, z. B.

- a) den *Aufbau einer Lernsituation* (durch aktuelle, problematisierbare „Einstiegs“-Sachverhalte, die das Lösungsverhalten der Schüler um so besser motivieren, je mehr die Lernsituation einer Lebenssituation entspricht);
- b) das gemeinsame oder arbeitsteilige *Suchen nach Einsichten/Lösungen* durch einen operationalisierten Lernablauf (gedankliche oder praktische Untersuchung des Problems, begleitet von Vermutungen und bedingten Annahmen);
- c) die sachlogisch und methodologisch begründete *Beurteilung der Zielerkenntnisse* und die sprachliche Fixierung des Lerngewinns;
- d) die *Übertragung und Anwendung der Zielerkenntnisse* auf konkrete Handlungsmöglichkeiten oder auf sachverwandte Inhalte.

Literatur

- Gertrud Beck/Siegfried Aust/Wolfgang Hilligen: Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule (mit Lehrerhandbuch). Frankfurt a. M.: Hirschgraben 1974
- Franz Decker (Hrsg.): Grundlagen der Wirtschaftsdidaktik. Ravensburg: Maier 1974
- Rudolf Engelhardt: Neue Curricula für die soziale Erziehung in der Grundschule. In: Bechert/Heermann (Hrsg.): Chancengleichheit durch Förderung. Weinheim: Beltz 1972
- Joachim Fievet: Wägen, Abwägen und Verzicht als Ausdruck ökonomischen Verhaltens, in: Neue Unterrichtspraxis 1972/1
- Heinz Golas: Didaktik der Wirtschaftslehre. Situation, Diskussion, Revision. München: Kösel 1973
- Gerhard Hauptmeier: Wirtschaftserziehung in der Grundschule, In: Roth/Blumenthal (Hrsg.): Die Reform der Grundschule, Teil II, Auswahl, Reihe A, Bd. 11. Hannover: Schroedel 1971
- Werner Hofmann: Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft. Reinbek: Rowohlt 1973
- Antonius Holtmann: Soziallehre (Soziale Studien). In: Katzenberger (Hrsg.): Der Sachunterricht der Grundschule. Theorie und Praxis, Teil 1. Ansbach: Prögel 1972
- Lothar Katzenberger: Fachbereich Sozial- und Wirtschaftslehre. In: Meißner/Zöpfel (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtspraxis. Bd. 2. München: Ehrenwirth 1973
- Ekkehard Kühn: Kinder zwischen Leistung und Konsum. Erziehung in der Wohlstandsgesellschaft. Tübingen: Katzmann 1972
- Ingrid Lisop: Wirtschaft und Erziehung. In: Ellwein (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 1. Berlin: Rembrandt 1969
- Meyers Handbuch über die Wirtschaft. Mannheim: Bibliographisches Institut 1974
- Heidi Mildner: Grundstufe und politische Bildung. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1970
- Josef Neukum: Wirtschaftslehre. In: Katzenberger (Hrsg.): Der Sachunterricht der Grundschule. Theorie und Praxis, Teil 1. Ansbach: Prögel 1972
- Heinz Dietrich Ortlieb/Friedrich Wilhelm Dörge: Wirtschafts- und Sozialpolitik. Modellanalysen. Opladen: Leske 1965/66
- Hartmut Riemenschneider: Soziales Umweltspiel und Bewußtseinsbildung. In: Die Grundschule 1971/4
- Hans Ritscher (Hrsg.): Welt der Politik. Lehrbuch der Sozial- und Gemeinschaftskunde. Frankfurt: Diesterweg 1971
- Erwin Schwartz: Sozialkunde im Sachunterricht der Grundschule. In: Die Grundschule 1968/3
- Erich Weber: Wirtschaftspädagogische Aspekte. Probleme der allgemeinbildenden Schulen in der Konsumgesellschaft. Bonn: Deutscher Sparkassen- und Giroverband 1970
- Harald Winkel: Wirtschaftslehre im Unterricht. Kaiserslautern: Hildebrand 1973
- Dieter Urban: Wirklichkeit und Tendenz. Unterrichtsbeispiele zur politischen Bildung in der Grundschule. Essen: Neue Deutsche Verlagsgesellschaft 1970

Josef Neukum

Vorbemerkungen

1. Der Geschichtsunterricht der Grundschule wird durch das allmählich erwachende Interesse des Kindes an Vergangenen ermöglicht. Er knüpft an das nur zufällig erworbene Wissen um die Vergangenheit des eigenen Lebens und der Erscheinungen in der Umwelt an, klärt, ordnet und vertieft es.

Zwar steht das Geschichtsbewußtsein, das die Kinder auf dieser Stufe gewinnen können, noch am Anfang. Doch ist es möglich, im Sinne einer Vorstufe des Geschichtsunterrichts Grunderfahrungen über die Wichtigkeit der Zeit im menschlichen Leben zu verdeutlichen und den zeitgebundenen Wandel der Formen menschlichen Lebens und Schaffens bewußt zu machen. Dabei entsteht ein erstes Wissen vom Anderssein der Menschen und Dinge in der Vergangenheit, das auch dem Nachdenken über Gegenwart und Zukunft dient.

2. Die verbindlichen Lehraufgaben zielen auf sachfundamentale Einsichten: Zeit ist weder wiederholbar noch vorholbar; sie ist gliederbar und meßbar. Vergangenes ist erinnerbar; Zukünftiges vorausdenkbar (Lehraufgabe I).

Vergangenes und Gegenwärtiges sind an Unterschieden erkennbar; sie bestehen nebeneinander; Gegenwärtiges hat sich oft aus einfachen Anfängen entwickelt. In der Folge geschichtlicher Wandlungen wurden die Lebensbedingungen der Menschen erleichtert, ihre Lebensgewohnheiten verändert, aber auch die Gefahren des Mißbrauchs vermehrt (Lehraufgabe II).

„Geschichte“ bewahrt in Zeugnis und Wissen die Antworten der Menschen auf die Herausforderungen ihrer Zeit (Lehraufgabe III).

Bei der Verwirklichung der Themenvorschläge des Stoffplans bieten sich als Schwerpunkte der unterrichtlichen Arbeit an: die Beobachtung und Erfahrung der Zeitgebundenheit von Werden und Vergehen im eigenen Leben und bei Menschen und Dingen der Umwelt (Lehraufgabe I) — die Herkunft der Gegenwart aus der Vergangenheit und die gegenseitige Verflechtung; die sichtbaren Beziehungen gegenwärtiger Lebensbereiche zur Vergangenheit; der beständige Wandel der Formen der Erfüllung menschlicher Lebensbedürfnisse (Lehraufgabe III) die historische Orientierung im heimatlichen Bereich durch einen örtlich variierenden Minimalkanon geschichtlichen Wissens; erste Zuwendung zur zeitlich gegliederten Abfolge historischen Geschehens (Lehraufgabe III).

3. Die Auswahl der Lehrinhalte bevorzugt die heimatlichen Erscheinungsformen des Geschichtlichen. Sie begnügt sich aber nicht mit dem bloß Anekdotischen und eng Lokalen, sondern zielt auch in der Grundschule auf allgemeine Einsichten, wie sie in den Aufgaben des Stoffplans aufgezeigt sind.
4. Die methodische Gestaltung des Unterrichts nützt sowohl die Möglichkeiten der Individualisierung (in stellvertretenden Personen) und der Personifizierung (in bestimmten Personen) als auch den bewährten Wechsel von Erleben und Nachdenken (Besinnung, Sichhineinversetzen, Distanzgewinnen).

Durch gelegentliche Dramatisierung und zeichnerische Darstellung werden Denken und Phantasie des Schülers angeregt.

Die Begegnung mit Zeugnissen der Vergangenheit ist eine besonders günstige Voraussetzung wirksamen Lernens und ermöglicht es, geschichtliche Sachverhalte zu gegenwärtigen.

Besonders wirkungsvoll ist die Darstellung in Erzählform. Doch darf die wissenschaftliche Gültigkeit durch die Darstellung nicht sachwidrig verkürzt oder gar verfälscht werden.

4. Jahrgangsstufe

3. Jahrgangsstufe*

2. Jahrgangsstufe

1. Jahrgangsstufe

I. Erfahrungen mit der Zeit im menschlichen Leben

Zeiterfahrungen:
Tageseinteilung des Schulkindes, des Vaters, der Mutter — verschiedene Tagesabläufe im Vergleich
Ich erinnere mich

Die Uhr
Der Kalender
Ausblicke auf kommende Ereignisse
Vorbereitung der Zeitleiste

II. Erfahrung und Erkenntnis des Gegenwärtigen als eines Gewordenen und des Andersseins von Menschen und Dingen in der Vergangenheit

Einzelbetrachtungen
z. B.: Ein altes Haus neben einem neuen: Bauweise, Einrichtungen, Gebrauchsgegenstände des Alltags der Eltern und Großeltern im Vergleich:
z. B. Bügeleisen, Waage

Neues und Altes nebeneinander (E, S/W)
z. B. alte und neue Wohngebiete (Straßenführung, Raumgliederung, Plandarstellung)

Heute anders als früher (S/W)
z. B. Lernen in der Schule, Krankenpflege, Nachrichtenübermittlung, Lebensbedürfnisse und -gewohnheiten (Wohnen, Kleidung, Kauf, Vorratshaltung, Handel, Freizeit), Arbeitsgeräte, Nachbarschaftshilfe

III. Vergegenwärtigung von „Geschichte“ durch die Begegnung mit den heimlichen Erscheinungsformen des „Geschichtlichen“, „Geschichtszeiten“

Für die 4. Jahrgangsstufe ist nach den örtlichen Gegebenheiten ein Stoffplan zu erstellen, der regional gebundene Ereignisse soweit darstellt, als ihnen eine gewisse allgemeine Bedeutung zukommt.

* Anmerkung: Bei der erforderlichen Anpassung an die örtlichen Verhältnisse kann die Thematik der Lehraufgabe II in die 4. Jahrgangsstufe herüberreichen und die Thematik der Lehraufgabe III etwa in der Mitte der 3. Jahrgangsstufe beginnen.

Die „Richtlinien für die bayerischen Volksschulen“ vom 10. Juli 1966 sahen für den ersten und zweiten Schülerjahrgang als Ersatz für den „Heimatkundlichen Anschauungsunterricht“ früherer Jahre den „grundlegenden Sachunterricht“ vor. Er sollte „sammelnder und ausstrahlender Mittelpunkt des Gesamtunterrichtes“ sein. Über geschichtliche Stoffe sagten sie, außer dem Hinweis, daß der Rhythmus des Jahreslaufes im wesentlichen den Stoffplan des ersten Schülerjahrgangs bestimmt, nichts aus. So blieb es dem Lehrer überlassen, was er an Zeiterleben und Zeitwissen umsetzen wollte in exakte Zeitbestimmungen als Grundlage für ein sich anbahnendes Zeit- und Geschichtsbewußtsein.

Die 1. Jahrgangsstufe

Der Lehrplan für die Grundschule stellt in seinen verbindlichen Lehraufgaben für die erste und zweite Jahrgangsstufe „die Erfahrung über die Bedeutung der Zeit im menschlichen Leben“ in den Vordergrund. Die Themenvorschläge für die erste Jahrgangsstufe sind ganz der Umwelt des Kindes entnommen. H. Roth stellt für diese Altersgruppe ein „naives Zeiterleben“ fest. Das Sichbesinnen auf Vergangenes beginnt seiner Meinung nach etwa mit dem 6. Lebensjahr. Hans Döhn nennt den Schulanfänger „gegenwartsverstrickt, bisweilen voller Erwartung in die Zukunft“.

Der Erstkläßler hat also sicher noch kein Geschichtsbewußtsein. Für ihn ist die Zeit, die hinter ihm liegt, irrelevant. Für ihn — mag es auch paradox klingen — beginnt die Geschichte erst. Hat er noch vor kurzem „früher“ und „später“, „gestern“ und „morgen“ verwechselt, so wird er jetzt bewußt hineingeführt in die Maße und Begriffe der Zeit. Er macht hier die propädeutischen Grunderfahrungen, die ihn befähigen, die Wichtigkeit der Zeit im menschlichen Leben zu erkennen. Neue Zeitkategorien bestimmen seinen eigenen Tageslauf. Er erkennt die Zeit als Ordnungsfaktor in den Tagesabläufen von Vater und Mutter, von seinen Geschwistern. Der Stundenplan der Schule bestimmt einen Teil seines eigenen Tagesablaufes. In der Sozial- und Wirtschaftslehre erfährt er von der Regelung des Zusammenlebens der Menschen, in der Biologie vom Pflanzenwachstum und Reifungsprozeß. So wird seine Zeiterfahrung vielfältiger. Der Bereich der Gegenwart erfährt die bewußte Ausdehnung in die Zukunft und im Rückblick auf gemachte Erfahrungen auch in die Vergangenheit.

Allgemeine Zeitbestimmungen werden in ihrer Bedeutung erkannt, „jetzt“, „bald“ und „neulich“ präzisiert. Der Tagesablauf wird in Zeitabschnitte eingeteilt: morgens, vormittags, mittags, nachmittags, abends, nachts. Die Beziehungen zum Heute werden durch gestern und vorgestern, durch morgen und übermorgen fixiert. Aber auch die Woche wird eingeteilt: „Am Montag gehen wir zum Schwimmen“. „Am Donnerstag habe ich Flötenstunde.“ „Am Sonntag kann ich ausschlafen.“ Fächerübergreifende Verbindungen lassen die Wirkung der Jahreszeiten über den persönlichen Erlebnisbereich („im Winter gehe ich zum Schifahren“) hinauswachsen: In der Biologie „Vögel im Winter“, in der Sozial- und Wirtschaftslehre „In der Familie arbeiten wir füreinander“, hier, „Ich muß schneeräumen“.

Von den drei Sachunterrichtsstunden, die für die erste Jahrgangsstufe wöchentlich

vorgesehen sind, wird im Jahresverlauf der Hauptanteil an die Fächer Sozial- und Wirtschaftslehre, an Biologie und Physik/Chemie fallen. Die Themenvorschläge für diese Fächer sind so reichhaltig, daß für Geschichte nicht viel mehr als ein bis zwei Stunden im Monat übrigbleiben werden. Aber die Naturwissenschaftler und Soziologen haben nun einmal „die Zukunft in den Knochen“, während dem Schulanfänger die Hinwendung zur Geschichte erst behutsam beigebracht werden muß. Bei der Ausbildung des Zeitbewußtseins können uns diese Fächer aber als gemeinsame Erinnerungsbasis subsidiär zur Seite stehen. Biologie: Wir stecken Kerne in die Erde und verfolgen ihr Wachstum. Wöchentlich wird eine Zeichnung vom Fortschritt des Wachstums der jungen Pflanze angefertigt. An eine Leiste geheftet, werden uns die Bilder Erinnerungssäulen sein, daß wir rückschauend die Geschichte der Pflanze verfolgen können. Zwei Dimensionen der Zeit werden uns gegenwärtig: Beim Einpflanzen die Erwartung in die Zukunft, bei der späteren Rückschau die Dimension der Vergangenheit. Ähnliche Aufgaben lassen sich auch aus dem Bereich der SW und auch aus der Ph./Ch zusammenstellen: z. B. aus Ph./Ch. „Gefrieren und Schmelzen; Eis und Wasser“. Hier bieten sich sehr effektive Möglichkeiten für soziale Arbeitsformen an. Gruppen- und Partnerschaf tsarbeit, auf solche Vorhaben angesetzt, können später für die Geschichtsstunde nutzbar gemacht werden, weil sie helfen, den Zeitbegriff zu festigen. Überhaupt sollten die wesentlich günstigeren Lernergebnisse der Gruppenarbeit auch für den Geschichtsunterricht genutzt werden. Hier eröffnet sich für den einfallsreichen Lehrer ein weites Feld.

Die 2. Jahrgangsstufe

Sie baut auf den Erfahrungen der ersten auf. Ihr Ziel ist es, über allgemeine Zeitbestimmungen hinwegzukommen und ein exaktes Zeitwissen anzubahnen. Deshalb bleibt ein Teil der Themenvorschläge noch im Bereich I der verbindlichen Lehraufgaben. Zeitmaße und Zeitbegriffe bleiben vorerst noch in der überschaubaren Dimension des Jahres. Aber die Zeiterfahrung reicht darüber hinaus. Mit dem Rückblick auf das erste Schuljahr und dem Ausblick auf das Ende des zweiten überschauen wir bereits zwei Jahre.

Die Uhr als Zeitmesser für den Tageslauf schärft das für diesen Zeitraum schon vorhandene Zeitbewußtsein. Klare Vorstellungen über bestimmte Zeiträume, wie etwa Unterrichtszeit, Vormittag, Nachmittag, Arbeitszeit des Vaters etc. sind zwar schon vorhanden: „Wir haben von acht Uhr bis Viertel nach zwölf Schule“, „von zwei Uhr bis halb vier ist Turnen“, „mein Vater muß um sieben Uhr ins Geschäft und kommt um fünf Uhr wieder nach Hause“. Aber noch fehlt die genaue Kenntnis der Uhr. Zeitmaße wie die Sekunde, die Minute müssen erfahren werden. Die Progression der Zeit, ihre Unwiederholbarkeit, ihr vom Menschen unbeeinflussbarer Ablauf soll dem Schüler der zweiten Jahrgangsstufe gegenwärtig werden. Das Zeitmaß als unabdingbare Voraussetzung des menschlichen Zusammenlebens in Gemeinschaften wird erkannt. Wie Unpünktlichkeit stört, wird im Unterricht, beim Mittagessen, bei Verabredungen offenbar.

Die Uhr als Maß für Arbeits- und Freizeit, für Essens- und Schlafenszeiten, für die unterschiedliche Länge von Tag und Nacht gibt Anlaß für vielfältige Arbeitsauf-

träge an Schülergruppen, die hier durch Zusammentragen, Aufschreiben, Erstellen von Tagesablaufleisten die Probleme erfassen und vergegenwärtigen können. Der Vergegenwärtigung kann dann die Besinnung folgen: Die Zeit ist gliederbar und meßbar.

Im Werkunterricht entsteht unsere Übungsuhr. In tätiger Auseinandersetzung werden wir mit der Einteilung des Ziffernblattes vertraut, lernen die offizielle Benennung der Stunden und Minuten (13.20 Uhr) und machen so die Ziele des Werkens, die im Erfassen, Bewältigen und Verändern der dinglichen Umwelt liegen, für den Sachunterricht tragend. Am Modell läßt sich durch Erprobung, Umgang und Aktion spielend die Uhr kennenlernen. Auch das Fach Ph./Ch. bietet hier in den verbindlichen Lehraufgaben „Messen und Berechnen“ mit dem Themenvorschlag „Uhr: Stunden, Minuten“ Gelegenheit zu fachübergreifender Integration. Daß hier zum Handeln auch das exakte Aussprechen von Zeitangaben geübt werden muß, ist selbstverständlich. Erst durch die sprachliche Verarbeitung kann das neuerworbene Wissen ins Alltägliche transferiert werden. Auch der schriftlichen Darstellung der neuen Sachverhalte kommt eine grundlegende Bedeutung zu.

Der Ablauf des ersten Schuljahres steht als gemeinsame Erfahrungsgrundlage für die Erarbeitung des Kalenders zur Verfügung. Der Wochenrhythmus, jeweils durch den Sonntag begonnen, ist den Schülern geläufig. Dabei ist der Wochenbeginn irrelevant. Sonntag oder Montag, beide können gelten (Sonntag als biblischer Ruhetag = Wochenende; Mittwoch als Wochenteiler, drei Tage vorher und drei Tage nachher = Sonntag als Wochenanfang). Das Problem selbst wird sicher vom Schüler angesprochen und bedarf obiger Klärung.

Der äußere Anlaß zur Behandlung des Kalenders ist durch den Jahresbeginn gegeben. Der Gegenstand „Kalender“ wird in der Wohnung, in der Schule aufgehängt. Das Jahr hat einen Namen: 1971, 1972, 1973 ... Was uns der Kalender noch alles sagt: Die Tage der Woche, die Monatsnamen und der wievielte Tag des Monats gerade ist. Die Eingliederung der Monatsnamen in den Ablauf der Jahreszeiten, die in ihrer Auswirkung auf das menschliche Leben schon erkannt werden, stellt den Menschen wieder in den Mittelpunkt. Geburtstage, Namenstage, kirchliche Feste, Ferienbeginn und Feriende finden ihren Niederschlag im Kalender. Wir berichten, was in den vergangenen Monaten geschehen ist und was in den zukünftigen passieren wird. Wir teilen ein in Winter-, Frühlings-, Sommer- und Herbstmonate, in Monate mit dreißig und mit 31 Tagen, wir erkennen die Sonderstellung des Februars und kommen auf das Schaltjahr. Logisch ist nun die Frage, wer eigentlich die Anzahl der Tage im Jahr bestimmt. Hier wird die Klassensituation entscheiden, wieviel der Lehrer nun sagt. Wird er Mondjahr und Sonnenjahr gegenüberstellen? Die Herkunft des Namens „Monat“ kann ihn dazu zwingen. Subtile Abklärung des Fragehorizontes wird ihn daran hindern, zu wenig oder zu viel zu sagen. Die astronomischen Grundlagen des Kalenders würden Schüler dieser Jahrgangsstufe sicher überfordern. Eine Elementarisierung dieses Fragenkomplexes darf nicht zur sachwidrigen Verfälschung führen. Nachdem sich das Kind mit der Einteilung des Jahres vertraut gemacht hat, ist es wichtig, gezielt seine Zeit-

erfahrung zu vervollständigen. Gute Dienste leistet dabei eine Zeitleiste, die den Verlauf des Jahres in Tagen, Wochen und Monaten festhält. Pro Tag setzt man 2 cm an, so daß eine Schulzimmerrückwand ausreicht. Die Sonn- und Feiertage werden farblich hervorgehoben, die Monatsbereiche durch Markierungen abgesetzt. Ein farbiger „Reiter“ gibt uns jeweils das „Heute“ an. Jetzt lohnt sich ein Blick in die Zukunft: Wir tragen die Ferien auf der Zeitleiste ein, planen besondere Unterrichtsvorhaben (Wanderungen, Unterrichtsgänge, Schulfeiern) und halten außergewöhnliche Geschehnisse fest. Mit Stecknadeln lassen sich auch die Geburtstage der Schüler kennzeichnen, die dann auf einer Geburtstagsliste ausgewiesen sind. So kann jeder Schüler sich mit der Zeitleiste identifizieren, er wird auch aus persönlichem Interesse engagiert die Eintragungen verfolgen. Dauerbeobachtungen, Untersuchungen und Versuche aus den anderen Sachfächern finden hier ihre zeitliche Fixierung. Bei Tier- und Pflanzenbeobachtungen, die sich über den Jahreslauf erstrecken, tritt die biologische Zeiterfahrung subsidiär zur Anbahnung des Zeitwissens hinzu.

Vom ständig fortschreitenden „Heute“ lassen sich Zeiträume benennen, Tage, Wochen und Monate in die Zukunft, in die Vergangenheit, die oftmalige Realbegegnung an der Zeitleiste schafft so ein fundiertes Zeitwissen im Jahresablauf.

In der zweiten Jahrgangsstufe tritt als verbindliche Lehraufgabe ein zweiter Themenkreis hinzu, der „die Erfahrungen über die Bedeutung der Zeit im menschlichen Leben“ ausweiten soll. Die Lehraufgabe II nennt hier „Erfahrungen und Erkenntnisse des Gegenwärtigen als eines Gewordenen und des Andersseins von Menschen und Dingen in der Vergangenheit“.

Der Zugang zu den Zeit- und Zahlbegriffen von Uhr und Kalender ist dem Kind eröffnet. Aber von einem geschichtlichen Interesse ist beim Kind in der 2. Jahrgangsstufe noch nicht zu sprechen. Ebeling spricht von einem „ganzheitlichen, unstrukturierten Gegenwartsleben des Kindes“, von der „Stufe des magischen Bezugs“. Roth läßt die „realistische Wendung schon um das 7. und 8. Lebensjahr, in der Masse um das 9. und 10. Lebensjahr herum“ wirksam werden. Metzger bestätigt für diese Altersstufe Interesse an Märchen und Geschichten, aber mit neuer Wertung (Wahrheitsfrage). So läßt sich also bei einer Realbegegnung, wie sie der Lehrplan fordert, noch kein geschichtliches Verständnis im Sinne eines Geschichtsbewußtseins erwarten. Aber es wird angebahnt in der Gegenüberstellung von alten und neuen Dingen, die gleichzeitig im Gebrauch sind.

Als Themenvorschläge für die Lehraufgabe II nennt der Lehrplan Einzelbetrachtungen, „z. B.: Ein altes Haus neben einem neuen: Bauweise, Einrichtungen; Gebrauchsgegenstände des Alltags der Eltern und Großeltern zum Vergleich: z. B. Bügeleisen, Waage.“

Im Falle des Hauses ist die Gegenüberstellung bestimmt ergiebig. Es besteht eine echte Realitätsbegegnung, die Unterschiede sind gravierend und ins Auge fallend. Ziegel- und Hohlblockbauweise, Balken- und Betondecken, Ofenheizung und Zentralheizung, Fensterflächen, Wasserversorgung, Toiletten etc. geben echte Vergleichsmöglichkeiten, an denen den Kindern die Entwicklung des modernen Wohn-

komforts aufgezeigt werden kann. Es wäre aber verfehlt, das „Alte“ als etwas Rückständiges, als Lächerliches abzutun. Das Kind müßte dabei entdecken, daß das alte Haus in seiner Zeit auch allen Anforderungen, die an es gestellt wurden, erfüllte. Das „Anderssein von Menschen und Dingen in der Vergangenheit“, mag es auch nur der Unterschied einer Generationszeit sein, darf nicht zur Überheblichkeit führen, sondern soll das Verständnis für die andere Zeitsituation anbahnen, soll das Werden der Gegenwart und die Gestaltung der Zukunft aus den Wurzeln der Vergangenheit erkennen helfen. Gerade im Nebeneinander von Altem und Neuem in der Gegenwart liegt die Chance, die Schwelle zur Vergangenheit unter Wahrung der Kontinuität zu überschreiten und die Dimension der Zeit als wesentlichen Faktor menschlicher Lebensgestaltung einzubringen.

Allerdings scheint es mir schwer, am Beispiel des Bügeleisens der Großmutter und der Mutter noch Unterschiede zwischen Altem und Neuem aufzuzeigen. In unserer Konsumgesellschaft haben sich moderne elektrische Geräte ohne Generationsunterschied in die Haushalte ausgebreitet, außerdem verlangen die Sicherheitsvorschriften hier immer wieder die Angleichung an den neuesten technischen Stand. Wie schwer ist es schon, in den Haushalten die gute alte Kaffeemühle zu finden; sie ist längst durch die elektrische verdrängt. Viel eher läßt sich der Werkzeugschrank des Großvaters mit dem des Vaters vergleichen. Die Handbohrmaschine und die elektrische Bohrmaschine seien nur als Beispiel genannt.

Die 3. Jahrgangsstufe

Jetzt scheint es an der Zeit, den Raum der Vergangenheit auszudehnen. Unsere Jahresleiste hat ausgedient. Mit Hilfe der „Generationszeit“, dem zeitlichen Verhältnis zwischen Kind, Eltern und Großeltern erobern wir den Zeitraum dieses Jahrhunderts. Jetzt sind auch die Zahlbegriffe bereitgestellt, um die Zeiträume mit Jahreszahlen zu markieren. Die neue Zeitgliederung darf aber auf keinen Fall abstrakt geschehen. Die Themenvorschläge des Lehrplanes geben hier gute Anregungen. Sie liegen alle innerhalb der Lehraufgabe II. Durch ihre enge thematische Verflechtung mit den Stoffplänen der Sozial- und Wirtschaftslehre und der Erdkunde bieten sich hier effektvolle Möglichkeiten, mehrere fachliche Bereiche in eine Unterrichtseinheit zu integrieren. Am Beispiel des Themas „Unser Wohnviertel“ seien die fachlichen Schwerpunkte hervorgehoben:

Integrierte Unterrichtseinheit:

Unser Wohnviertel

Sozial- u. Wirtsch.-Lehre	Geschichte	Erdkunde
Aufgaben, die Familie und Nachbarschaft nicht lösen können: hier: Wohnungsbau, Raumplanung, Verkehrsplanung	Alte und neue Wohngebiete, gewachsene und geplante Wohnlandschaft, natürliche Zentren in der gewachsenen Wohnlandschaft, geplante Zentren in den neuen Wohngebieten.	Wege, Straßen und Plätze im Wohnviertel: Anlage, Aufgaben, Arten. (Hier muß auch die Verkehrserziehung integriert werden.) Plan- und Kartenzeichnen.

Das geschichtliche Thema weist hauptsächlich siedlungsgeschichtliche Fakten auf, die der Schüler an Hand der Karte des Wohngebietes und durch Ortsbegehung ohne Schwierigkeiten erkunden kann. Nehmen wir an, es handle sich um einen aus einem Bauerndorf entstandenen Vorort einer größeren Stadt. Aus dem Kartenbild lassen sich die Etappen des Zusammenwachsens sicher erkennen: Aus dem Straßengewinkel der Altstadt wächst außerhalb der Umwallung die Vorstadt mit ihrem geplanten, meist am Ende des 19. Jahrhunderts entstandenen, rechtwinklig aufeinander zulaufenden Straßennetz. Mit dem Erreichen der ehemaligen Dorfgrenzen stellt sich die Frage der Eingemeindung. Aber die Integration ist zunächst eine rein verwaltungsmäßige. Das ehemalige Haufendorf läßt eine verkehrsmäßige Integration nur an seinen Ausfallstraßen zu. Das Schachbrett der neuen Wohngebiete breitet sich um die gewachsene Gemeinde aus. Mit Jahreszahlen lassen sich die Vorschubflächen markieren bis in unsere Zeit herein. Unsere neue Zeitleiste, die in Jahre eingeteilt ist, füllt sich mit Bau- und Eingemeindungsdaten. Jahreszahlen an den Häusern des eingemeindeten Dorfes lassen uns die Zeitleiste erweitern, die Kirche führt uns vielleicht schon zurück ins 15. Jahrhundert. Wenn wir dann erfahren, daß die erste urkundliche Erwähnung des Dorfes viel früher liegt als die der Stadt, dann wird das Wohnviertel Vorstadt eine neue Bedeutung bekommen. Der Reiz des Alten, bisher in achtloser Selbstverständlichkeit nicht erkannt, wird in der bewußten Begegnung zum Erlebnis und zu neuer Verbundenheit.

Es ist eine dankbare Aufgabe, mit den Schülern der 3. Jahrgangsstufe die ersten Schritte zur bewußten Begegnung mit der Geschichte zu gehen. Heinrich Roth spricht für diese Altersstufe von der Phase der „historischen Ansteckbarkeit“ und sagt „Von diesem Alter ab (9—12 Jahre) läßt sich die spontane Entfaltung des historischen Interesses und Verständnisses kaum noch ohne den Geschichtsunterricht in der Schule verfolgen“. Aber auch hier ist, wie im übrigen Sachunterricht, die Auseinandersetzung mit der konkreten Wirklichkeit unerlässlich. So stellen auch die Vorbemerkungen „die Begegnung mit Zeugnissen der Vergangenheit“ als „eine besonders günstige Voraussetzung wirksamen Lernens“ heraus. Dadurch vermeidet der Lehrer hohlen Verbalismus, der oft das natürliche Interesse tötet und den Schüler zu wenig ertragreicher Passivität verurteilt.

Im Themenkreis „Heute anders als früher“ gibt es viele Anknüpfungspunkte zur Gegenwart. Seien es nun Nachrichten- oder Verkehrsverbindungen (Gasthaus zur Post, der „Bote“ zur Kreisstadt aus alten Schulstellenbeschreibungen, die Metzgerpost etc.) oder die Krankenpflege (Krankenhaus, Spital, Siechenhaus vor der Stadt oder ein Auszug aus dem Sterberegister, der uns von der Kindersterblichkeit früherer Jahre erzählt), immer versuchen wir am konkreten Fall die historische Wahrheit zu erkennen. Zeitgenössische Bilder helfen uns dabei, uns in die Welt der Vergangenheit hineinzusetzen, eine Situation weiterzuspielen, um dann in der Phase der Besinnung das geschichtliche Verständnis zu wecken, das zu allgemeinen Einsichten zu führen in der Lage ist.

Die 4. Jahrgangsstufe

Die Lehraufgabe II wird weitergeführt. Neu tritt die Lehraufgabe III mit ihren Themenvorschlägen hinzu. Deren Inhalt erweckt wohl bei vielen Lehrern ein wenig

Ratlosigkeit. Hat man das Fach Geschichte aus dem 5. u. 6. Schülerjahrgang verbannt, um es in die 4. Jahrgangsstufe vorzuziehen? — Es ist aber nur eine scheinbare Paradoxie. Die Vorbemerkungen sagen dazu im Abschnitt 2 aus, was gemeint ist: „... die historische Orientierung im heimatlichen Bereich durch einen örtlich variierenden Minimalkanon geschichtlichen Wissens; erste Zuwendung zur zeitlich gegliederten Abfolge historischen Geschehens“.

Der Absatz 3 allerdings weitet die Aufgabe wieder aus: „... zielt auch in der Grundschule auf allgemeine Einsichten, wie sie in den Aufgaben des Stoffplanes aufgezeigt sind.“

Der Weg ist klar: von der Realitätsbegegnung heimatlicher Erscheinungsformen des Geschichtlichen zu allgemeinen Einsichten. Heimatgeschichtliche Fakten sind also nur so weit relevant, als sie echte Erscheinungsformen des Geschichtlichen aufweisen, die den funktionalen Zusammenhang mit der Landes- und Universalgeschichte erkennen lassen.

Der Lehrer in historisch gut erschlossenen Räumen wird es verhältnismäßig leicht haben, seinen Minimalkanon zusammenzustellen. In den Städten wird es kluger Auswahl bedürfen, um für eine „zeitlich gegliederte Abfolge historischen Geschehens“ das für den Schüler dieser Jahrgangsstufe Faßbare herauszustellen und in die „Geschichtszeiten“ einzugliedern. Als „Geschichtszeiten“ sind hier aber nicht die großen Hauptabschnitte der Geschichte gemeint, wie Vor- und Frühgeschichte, Altertum etc. Konkretere Namen, wie Römerzeit, Ritterzeit, Reformationszeit sind der Altersstufe adäquater, sie können auf der Zeitleiste ebenso ihre Zuordnung erfahren und von Anfang an mit lebensvollen Inhalten gefüllt werden.

Der Lehrer auf dem Lande, weitab von den Zentren historischen Geschehens, wird es viel schwerer haben, neben dem „Anekdotischen und eng Lokalen“ das „Geschichtliche“ aufzuspüren. Er wird sich an Grabhügel, Keltenschanzen, Altstraßen, Siedlungsgeschichtliches, an die historischen Bauten, aber auch an alte Grenzsteine, Flurnamen und Landschaftsbezeichnungen halten müssen, wenn er in der Realbegegnung Geschichte unterrichten will. Aber auch Religionszugehörigkeit des Umlandes, Herrschaftsverhältnisse, Waldrechte, Besitzverhältnisse u. ä. lassen Anknüpfungspunkte für den Geschichtsunterricht finden. Katasterblätter, der Urkataster der Gemeinde geben Auskunft über die Zins- und Fronverhältnisse, alte Hausnamen lassen auf frühere Größenverhältnisse der Höfe schließen. Der Weg ins Museum der nächsten Stadt aber ist für den Lehrer auf dem Lande unumgänglich. Es erscheint zweckmäßig, für die Erstellung eines Minimalkanons einer Mittelpunktschule auf dem Lande ein Team kundiger und interessierter Kollegen anzusetzen, die, eventuell in Verbindung mit dem Kreisheimatpfleger, die Stoffe bereitstellen, die für den Schüler transparent gemacht werden können.

Kooperation ist auch hier das Gebot der Stunde. Lehrplanarbeit wird künftig auch in der Grundschule nicht mehr die Fleißarbeit eines Einzelnen sein, sie kann ihren optimalen Erfolg nur einbringen, wenn sie, von der Sach- und Fachkenntnis des Kollegiums getragen, in der didaktischen Zielsetzung abgestimmt und im methodischen Weg an den neuen pädagogischen und psychologischen Erkenntnissen ausgerichtet ist.

Literatur

Werner Correll: Lernpsychologie. Donauwörth: Auer 1970

Hans Döhn: Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen. Hannover: Schrödel 1967

Hans Ebeling: Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts. Berlin/Hannover/Darmstadt: Schrödel 1965

Hartwig Fiege: Geschichte. Düsseldorf: Schwann 1969

Karl Filser: Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts. Regensburg: Klinkhardt 1974

Sehr praxisorientiert führt das neueste Werk in die Problematik des Faches Geschichte in der Grundschule ein:

Ferdinand Kopp: Didaktik in Leitgedanken. Donauwörth. Auer 1971⁸

Heinrich Kosteletzky: Geschichte in der Grundschule. Grundlagen, Zielsetzungen, fachspezifische Arbeitsweisen und Unterrichtsmodelle. Donauwörth: Auer 1975

Stephan Metzger: Die Geschichtsstunde. Donauwörth: Auer 1970

Rolf Oerter: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth: Auer 1971⁹

Heinrich Roth: Kind und Geschichte. München: Kösel 1962

Hugo Hofmann

Vorbemerkungen

1. Der erdkundliche Bereich (des Sachunterrichts) der Heimat- und Sachkunde knüpft an die Vertrautheit des Kindes mit seiner Umwelt an. Er zeigt die natürlichen Bedingungen des jeweiligen Lebensraumes immer im Zusammenhang mit den Bedürfnissen und Aufgaben des Menschen. Geographische Erscheinungen sollen aber stets auch von ihrer humanen und sozialen Funktion her gesehen werden. Auf diese Weise orientiert sich der erdkundliche Bereich an dem gewandelten Selbstverständnis der geographischen Wissenschaft.
2. Die Aufgaben des Stoffplanes lehnen sich an die Grundbedürfnisse an, die den Menschen zur Umgestaltung und zur Nutzung der naturhaften Lebensbedingungen seiner Umwelt veranlassen. Alle Lehraufgaben und Themenvorschläge sind in ihrem erdkundlichen Bezug und demnach in Verbindung mit den räumlichen Bedingungen der Umwelt zu behandeln. Die Umwelt darf dabei nicht zu eng als Heimat verstanden werden, da die Erfahrungen des Kindes heute einen weiteren Bezugsraum erschließen. Der Unterricht kann bereits auf dieser Schulstufe vergleichende Ausblicke auf eine weitere Welt nutzen, die durch die gesteigerten Informationsmöglichkeiten der Kinder nahegelegt werden.
3. Da der Erdkundeunterricht in der Grundschule auch propädeutischen Wert für die weiterführenden Schulen hat, gewinnt und sichert er ein in Begriffen darstellbares Wissen von der geographischen Eigenart der Umwelt. Das Kind lernt und übt facheigene Arbeitsweisen wie planmäßiges Beobachten und Beschreiben (Verbalisieren) geographischer Erscheinungen und Vorgänge, Vergleichen, Zeichnen von Skizzen und Schaubildern, Umgang mit Plänen und Karten.
4. Arbeitsmittel und Medien wie Sandkasten, Relief, Modelle, Bilder, Zeichnungen und Diagramme, Fernsehen und Schulfunk, Filme und Hörbilder ergänzen, verdeutlichen und klären die Primärerfahrung. Das Lesen und Erstellen einfacher Tabellen und Schaubilder mit Vergleichswerten (z. B. Entfernungen, Höhen, Wetterdaten, Einwohnerzahlen) fördern das Erfassen von Größenordnungen und Zusammenhängen.

Verbindliche Lehraufgaben *Themenvorschläge**

	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
I. Menschen müssen wohnen	Menschen wohnen in verschiedenen Häusern z. B. Mietshaus, Einfamilienhaus, Reihnhaus, Hochhaus (S/W)	Verschiedene Wohnlagen Die Familienmitglieder urteilen verschieden darüber (S/W, G) Ein neues Wohnviertel wird geplant Neue Ortsteile entstehen, alte werden verändert (S/W, G)	Die Lage des Wohnortes im regionalen Bezugsraum (S/W)
II. Menschen müssen arbeiten	Wohnung und Arbeitsplatz liegen räumlich beeinaender z. B. Bauernhof, Werkstätten — je nach örtlichen Gegebenheiten (S/W)	Wohnung und Arbeitsplatz liegen am Wohnort räumlich getrennt voneinander. Dienstleistungs- und Produktionsbetriebe im Ort — Begründung der Lage, z. B. Tankstelle, Einzelhandels-geschäft, Mühle, örtliche Fabrik (S/W)	Verschiedene Arbeitsplätze in Industrie, Handel und Verwaltung liegen außerhalb des Wohnortes (S/W) Industrielle Schwerpunkte in der Region; Kohstoffe und Energiequellen (S/W) Die Landwirtschaft arbeitet und erzeugt standortgebunden (S/W)
III. Menschen brauchen Erholung	Spielplätze und ihre Anlage	Sportplätze, Bäder, Spazier- und Wanderwege, Parkanlagen: Lage, Anlage, Plan	Erholungsplätze und -gebiete in der Region; landschaftliche Voraussetzungen — soziale und wirtschaftliche Bedingungen und Wirkungen Umweltschutz (B)
IV. Stätten der Ausbildung, der Kunst und der Religion	Schulen am Ort	Stätten der Religion	Stätten der Kunst und Bildung

* Anmerkung: Themenvorschläge für die erste Jahrgangsstufe entfallen.

Verbindliche Lehraufgaben	Themenvorschläge	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
V. Verkehr und Verkehrswege	Der Schulweg, z. B. Richtung, Entfernung (V) Die Schulbusse brauchen Haltestellen, Park- und Wendepunkte (V)	Wege, Straßen und Plätze im Wohnort (Wohnviertel): Anlage, Aufgaben, Arten (S/W, V) Beförderung von Personen, Gütern und Nachrichten (Postamt, Bahnhof) Der Schienenweg — Entfernungen, Verbindungen zu anderen Orten (S/W)	Die Straßenführung in der Landschaft — Erarbeitung geographischer Grundbegriffe (Oberflächenformen) Verkehrsnetz der Region — Notwendigkeiten, Gegebenheiten (Autobahnen, Bundesstraßen, Bahnstrecken, Buslinien, Wasserwege) Zukunftsaufgaben (S/W)
VI. Zusammenleben erfordert Verwaltung		Die politische Gemeinde: Gliederung, Grenzen (S/W)	Der Landkreis (Stadtkreis) als räumliche Einheit (Kreisstadt, Hauptorte, Verkehrsverbindungen) als Verwaltungseinheit (Landratsamt, Gesundheitsamt)
VII. Der Mensch muß sich im Raum orientieren — Orientierungshilfen (Plan, Karte, Kompaß*)	Orientierungsübungen im Schulviertel	Orientieren mit Hilfe der Himmelsrichtungen im weiteren Umkreis Luftbilder, Grundrisse, Pläne Maßstabgerechte Verkleinerung Plan- und Kartenzeichen	Höhendarstellung Feststellen von Entfernungen in Plänen und Karten mit verschiedenen Maßstäben (Maßstabliste).

* Anmerkung: Die Hinführung zum Plan- und Kartenverständnis soll in möglichst engem thematischen Zusammenhang mit den Lehraufgaben I bis V erfolgen.

Verbindliche Lehraufgaben Themenvorschläge

2. Jahrgangsstufe

VIII. *Der Mensch fragt nach dem Wetter*

Beobachtungen des Wetters in seinen täglichen Erscheinungen
Der Mensch muß sich auf das Wetter einstellen (B/V)

3. Jahrgangsstufe

Wetterbeobachtungen über kürzere Dauer
Einsatz von Meßgeräten.
Aufzeichnung mit Hilfe von Symbolen

4. Jahrgangsstufe

Einrichten einer kleinen Wetterstation
Tabellen, Diagramme
Der Wetterbericht in Fernsehen und Rundfunk
Abhängigkeit der Vegetation vom Wetter (B)

Wichtigste Kennzeichen neuzeitlichen Erdkundeunterrichts in der Grundschule

Mehr noch als in anderen Bereichen des Unterrichts in Heimat- und Sachkunde vollzog sich in der Erdkunde der Grundschule ein tiefgreifender Wandel. Es galt nicht nur, fachliche Konzepte als Basis der Arbeit zu übernehmen; zugleich mußten auch die einschneidenden Veränderungen wissenschaftlichen Selbstverständnisses berücksichtigt werden, die in der Universitätsgeographie mit der Konzeption der Sozialgeographie sichtbar wurden. Tatsächlich hat die Schule insbesondere in Bayern sehr schnell reagiert: die *Daseinsgrundfunktionen* der Münchner Hochschulgeographen gingen als Leitthemen in den Lehrplan der Jahrgangsstufen 2—4 ein.

Der Wandel gegenüber traditionellem Heimatkundeunterricht, wie ihn Fiege, Gärtner oder Kopp ausgearbeitet hatten, läßt sich in folgenden Punkten knapp charakterisieren.

- Erstmalig wird der Versuch unternommen, fachgerechten elementaren Erdkundeunterricht schon in der Grundschule zu betreiben — einen Unterricht, in dem räumliche Wirklichkeit mit den Methoden, Fragestellungen, Technik erschlossen wird, deren sich auch die geographische Wissenschaft bedient.
- Im Blick auf den Wandel hin zur Sozialgeographie wird die tiefverwurzelte Fehlinterpretation aufgegeben, Erdkunde beschäftigt sich vorwiegend mit Steinen und Geländeformen (Berg, Tal, Hang, Sattel, Knie, Mündung), Böden, Gewässern und Höhendarstellungen auf Landkarten: der Aspekt der Naturlandschaft wird ebenso zurückgedrängt, wie der übergreifende Bereich der physischen Geographie.
- Sozialgeographen bezeichnen als ihren Forschungsgegenstand „die Sozialgruppen bzw. die Gesellschaften in ihren *räumlichen* Aktivitäten, in ihren Verhaltensweisen und den von ihnen ausgehenden raumbildenden Prozessen“ (Schaffer 1970). Das eröffnet der Schule die Möglichkeit, jeweils bei den Raumproblemen anzusetzen, die den Schüler selbst betreffen, die er kennt und täglich vor Augen hat.
- Die wissenschaftsorientierte Betrachtungsweise verbietet, Unterrichtsgegenstände lediglich ‚anzuschauen‘, abzubilden oder zu beschreiben — die fachgerechte Auseinandersetzung führt tiefer, sie fragt nach den *Bedingungen* der Erscheinungen. Geographische Sachverhalte, wie Freizeittflächen, Wohngebiete, Arbeitsstätten oder Verkehrsräume, sollen immer wieder neu die Erkenntnis ermöglichen, daß menschliche Gruppen auf Grund ihrer Bedürfnisse und Interessen die Erdoberfläche prägen und umgestalten.
- Viele Themen früheren Heimatkundeunterrichts stehen auch in den neuen Lehrplänen. Dennoch gilt, daß „Schulweg, Postamt, Sportplatz oder Bäckerladen“ zukünftig in *neuem* Sachzusammenhang unter *neuem* Anspruch stehen: weil Geographie nach räumlichen Bedingungen fragt, geht es im elementaren Erdkundeunterricht um die *Raumkomponente* der jeweils gewählten Themen. (Da der Lehrplan ausdrücklich auch *integrierte* Unterrichtseinheiten vorschlägt, ist es nicht etwa abzulehnen, sondern im Gegenteil sinnvoll, bei Sachverhalten, die dies nahelegen, den historischen, politischen, biologischen oder wirtschaftlichen Aspekt eines Problemes ebenso anzusprechen wie den geographischen.

Mit dem spezifischen Erkenntnisinstrumentarium unterschiedlicher Disziplinen und im — freilich schwierigen — Zusammenfügen dabei gewonnener Einsichten, lassen sich ausgewählte Ausschnitte der Realität besonders vielfältig und besonders lebensnah durchdringen.)

— Konkret kann der neue Anspruch, Hinführung zu einem elementaren geographischen Denken, in drei Ebenen gefaßt werden:

Die Schüler sollen lernen, geographische Erscheinungen in ihrem Lebensraum bewußt zu *sehen*.

Sie sollen lernen, diese Erscheinungen nicht selbstverständlich zu nehmen, sondern *Fragen* an sie zu *richten*, Probleme in ihnen zu erkennen: mit fachgerechten Arbeitsweisen sollen sie Faktoren entdecken lernen, die solche Erscheinungen bedingen und ihr Zusammenwirken zu verstehen suchen. Neben Naturkräften sind es zunehmend Einflüsse des Menschen, die den Raum prägen.

In ersten Ansätzen sollen sie *erkennen lernen*, daß hinter den Objekten im Raum (Schulzentrum, Spielplatz, Fußgängerzone, Eigenheim oder Einkaufszentrum) Wertvorstellungen menschlicher Gesellschaften oder Gruppen stehen und daß die Veränderung menschlicher Normen Veränderungen im Raum bedingt (z. B. Umweltproblematik).

Problembewußtsein und erste kritische Distanz können dem Kind dazu verhelfen, Gestaltungsgesetze seiner Umwelt zu verstehen und in seine Position als Bürger in dem ‚Prozeßfeld Erde‘ hineinzuwachsen.

Anmerkungen zur kritischen Interpretation und Weiterführung

Die Umbenennung von „Sachunterricht“ in „Heimat- und Sachkunde“ (1974) läßt sich jedenfalls teilweise als Reaktion auf Mängel interpretieren, die sich in den ersten Jahren der Arbeit mit dem neuen Lehrplan gezeigt hatten. Für den erdkundlichen Bereich erscheinen drei Aspekte besonders wichtig.

1. Neuere Hinweise aus dem Ministerium warnen noch einmal nachdrücklich vor der *Vernachlässigung* des schulischen *Nahraumes* und bestätigen damit ausdrücklich, was die Geographie immer als unverzichtbar gefordert hatte: das Lernen an der Wirklichkeit.

Freilich erweist sich hierbei als gravierendes Hindernis — und als Quelle möglicher Fehlinterpretation —, daß Erdkunde als einziger Fachbereich erst im 2. Schuljahr beginnen soll: verantwortliche Lehrkräfte werden wichtige elementargeographische Themen wie Schulweg, Pausenhof oder Wohnung auch in Zukunft bereits mit den *Schulanfängern* bearbeiten.

Daß die frühere Dominanz der Erdkunde im Grundschulsachunterricht jetzt durch ein Übergewicht der technisch-naturwissenschaftlichen Fächer abgelöst wird, war nirgends beabsichtigt: ein *Gleichgewicht* der Fachbereiche bleibt dringende Forderung.

2. Mit der Wiedereinführung des Begriffes „Heimatkunde“ in die Fachbezeichnung verbindet sich die *Warnung gegen einseitige „Wissensorientierung“*. Hier ist

differenziertes Reagieren angebracht, einerseits bleibt nach wie vor gültig, daß Wege, Techniken und Ergebnisse der Wissenschaften auch für die Grundschule bedeutsam sind, daß nur sie den Unterricht bestimmen können, weil es keine richtigeren Ergebnisse, keine besseren Erkenntniswege, keine alternativen Wahrheiten für Kinder gibt. Andererseits darf nicht übersehen werden, daß Schüler in der Tat noch keine Wissenschaftler sind, daß sie nicht über die entsprechenden Voraussetzungen verfügen und in ihrer psychischen Eigenstruktur beachtet werden müssen.

Elementar sachgerechtes Arbeiten, an Themen, deren Auswahl durch die Interessen der Kinder mitbestimmt ist, läßt sich in der Grundschulerkunde besonders gut an thematischen Karten, — gelegentlich auch an Bildkarten leisten — hier scheint ein Weg gefunden, wie ihn insbesondere Wagenschein aus fundierter Kenntnis wissenschaftlicher Sachgesetzlichkeit für den Unterricht aufweist („exemplarisches Prinzip).

3. Viele Kritiker des „neuen Sachunterrichts“ beklagen den *Verlust der Emotionalität* — auch für die Erdkunde. Dennoch erscheint es nicht sinnvoll, nun in „curricularer Zuversicht“ Gefühle, Neigungen, Werte zu verordnen, vielleicht gar als plan- und überprüfbare Lernziele vorzugeben.

Vor allem die „Liebe zur“ oder die „Verbundenheit mit“ Heimat bzw. Natur sollte nicht noch einmal als Qualität angesehen werden, die es *isoliert* im Sachunterricht und in der Grundschule zu vermitteln gilt.

Psychologie und Pädagogik begründen nachhaltig die Forderung, leitende Prinzipien der Erziehung nicht in einzelnen Fächern, Schuljahren oder gar Lehrgängen zu verfolgen und jede Trennung kognitiver und emotionaler Ziele zu unterlassen.

Emotionalität als Komponente der Unterrichtsarbeit in der Grundschule (und nicht nur dort) stand dagegen nie zur Diskussion: innere Beteiligung, Freude, Interesse, Engagement gelten weiterhin als unverzichtbarer Bestandteil lebendigen und bildenden Sachunterrichts.

In der gegenwärtigen Phase der Diskussion und des Umbruchs liegt es besonders am einzelnen Lehrer, Vorschläge zu erproben, Verbesserungen zu erarbeiten, Mängel zu relativieren.

Folgende Aspekte verdienen derzeit kritische Aufmerksamkeit:

1. Die Betonung der Sozialgeographie droht zu deren Verabsolutierung zu führen, wenn alle Themen nur in der Fragestellung „Bedürfnisse und Aufgaben des Menschen“ gesehen werden. Besonders deutlich wird das am Bereich der Landschaftsformen, die von ihrer bisher zentralen Stellung zu einem Unterpunkt des Themas „Verkehr“ in der 4. Lehrgangsstufe abgerutscht sind. Die Minimalforderung einer Ergänzung lautet hier: „Oberflächenformen, dazu Böden und Gesteine“ und zwar überall in Lehraufgabe I—IV, wo sie zum Verständnis der Erscheinungen bedeutsam sind.

2. Was an Themenvorschlägen angeboten wird, muß jeweils so verstanden werden, daß der geographische Aspekt sichtbar wird: „Das Einfamilienhaus“, „die Spielplätze“, „der Wendeplatz des Schulbusses“, sind zunächst noch keine Objekte erdkundlichen Unterrichts. Erst wenn ihr Bezug zur Erde, die Lage, mehr noch ihre

landschaftsprägende Kraft und ihr Zurückwirken auf den Menschen sichtbar werden, wenn die Gegenstände als im Raum aufgezeichnetes und vom Raum bedingtes Wirken des Menschen erkennbar sind, ergibt sich fachlicher Bezug. So betrachtet bieten sich auch weitere Themen an (insbes. 2. Jahrgangsstufe). Auch die geographisch wichtige Funktion „Versorgen“, die noch keine Berücksichtigung fand, kann hier wenigstens angerissen werden (Markt, Einkaufszentrum, Kaufhaus, Kiosk, usw.).

3. Das fragwürdig gewordene, in der neuen Erdkunde verworfene Prinzip „Vom Nahen zum Fernen“ wird in der Grundschule noch zu sehr beibehalten: Nicht das Interesse des Kindes und nicht die Schwierigkeit des Gegenstandes verlangen, vom Schulort zur „Region“ fortzuschreiten. Allein der größere Erfahrungshintergrund, bedingt in der schwereren Zugänglichkeit (Unterrichtsgang) der weiteren Umgebung, rechtfertigt teilweise solche Anordnung. Eingeplantes „Springen“ über den Blickwinkel des Kirchturmes hinaus erscheint jedoch notwendig. Die in den Vorbemerkungen angekündigten Vorschläge für „vergleichende Ausblicke auf eine weitere Welt“ dürfen im Klassenlehrplan nicht wegfallen.

4. Die Lehraufgaben VII und VIII (Einführung in das Kartenverständnis, Wetterkunde) sind einem sozialgeographischen Ansatz untergeordnet. Zu beachten ist die Forderung, die Anbahnung der Kartenarbeit in die Lehraufgaben I–VI einzubauen, wozu sinnvolle Vorschläge in VII angeboten werden.

Daß die Wetterkunde zur Erdkunde geschlagen wird, ist allein in Traditionen begründet; in anderen Ländern wird sie meist in der Physik behandelt. Ihre sinnvolle Einbeziehung in die Sozialgeographie bereitet Schwierigkeiten.

Zur zeitlichen Aufgliederung des Lehrplans

Die folgenden Vorschläge gehen von der Annahme aus, daß für die fünf Grundeinheiten je etwa 6–7 Stunden (= Wochen) zur Verfügung stehen, wobei *epochale Zusammenfassung* empfohlen wird. Die Lehraufgaben VII und VIII werden in diese Daseinsfunktion eingebaut. Die Zuordnung zu den Schuljahren ist veränderbar, das Beispielangebot ist im örtlichen Lehrplan noch zu reduzieren.

STOFFVERTEILUNG

I. Lehraufgabe: *Menschen wohnen*⁵

Grundeinsichten:

Die Schüler sollen erkennen, daß Menschen — schon in der näheren Heimat — in sehr unterschiedlichen Gebäuden und Räumen gut und weniger gut wohnen.

Über die Unterscheidung und Grobeinteilung der Häusertypen und Häusergruppen hinaus sollen sie einsehen, daß diese Vielfalt und Verschiedenwertigkeit der Wohnformen nur selten in grundsätzlich unterschiedlichen Wünschen der Bewohner begründet ist. Vielmehr liegt eine Vielfalt von Faktoren und Faktorenkomplexen zu

⁵ Helmut Schrettenbrunner: Die Daseinsfunktion „Wohnen“ als Thema des Geographieunterrichts. In: Geographische Rundschau 6/1970

grunde, in die erste Einblicke möglich sind — auch in den schwierigen Bereich der Wertfragen (— z. B. Gastarbeiterwohnungen).

Die allgemeinste Formulierung der über die Grundschule hinweg zu gewinnenden Einsicht lautet, daß das Wohnen des Menschen vom jeweiligen (Natur- und Kultur-) Raum beeinflusst wird und seinerseits diesen Raum prägt, teilweise auch radikal verändert (z. B. Anlage einer Trabantenstadt) — notwendige Erweiterung und Vertiefung durch Ausblick in die Welt.

Instrumentale Lernziele (für alle Themenkreise):

Beobachtung bei Unterrichtsgängen, Einzelerkundung; Hypothesenbildung und -überprüfung. Anfertigung und Lesen einfacher thematischer Karten⁶, Erarbeitung von Teilelementen der topographischen Karte (Plan, Meßtischblatt), Orientierung im Raum und auf physikalischen wie Straßenkarten.

Vorschläge für die Jahrgangsstufen (teilweise austauschbar)

1. und 2. Jahrgangsstufe

Kennenlernen verschiedener Wohnhausformen und abschbarer Auswirkungen für die Bewohner:

Hochhaus — städtisches Mehrfamilienhaus — Einfamilienhaus, je nach örtlichen Gegebenheiten auch die Extremformen Baracke, Villa, Bungalow. Unterschied: Einzelhaus — Block — Reihe. Nach Besitzverhältnissen differenziert: Eigentumswohnung — Eigenheim — Mietwohnung.

Auf dem Land: Bauernhaus (traditionell/Aussiedlerhof — vgl. auch Einheit „arbeiten“), Siedlungshaus, Wochenendhaus.

Erkennen der Bildung reiner Viertel als Prägung des Raumes durch das Wohnen: Villenviertel, Wochenendsiedlung, Hochhausgruppe, Dorfkern. Besonders einleuchtend sind solche Prozesse der Strukturierung bei Neubauprojekten, die über mehrere Schuljahre verfolgt werden können.

Aufzeigen und Bewerten einfacher Verhältnisse von Ursache und Wirkung — Naturbedingungen: Hanglage — Terrasse, Südlage — Balkonanordnung, Ufer — Reihe, verfügbares Material — Bauweise (Holz — Sandstein, Schiefer . . .), Klima, Boden — Bauweise

Antropogene Faktoren: Wunsch nach Naturnähe (Alltag, Wochenende), Mangel an Bauland, soziale Ungerechtigkeit, Sicherheitsbedürfnis, wirtschaftliche Strukturveränderungen (Landwirtschaft), Kriegsfolgen, Verstädterungsprozeß, Einstellung gegenüber Bevölkerungsgruppen

Kartenarbeit: Verkleinerte Darstellung (Häuser), Darstellung gleicher Haustypen durch vereinbarte Symbole (Farben) auf thematischer Skizze, Lageskizze: Schule — ausgewählte Wohnhäuser der Schüler

Wetter: Regen, Wind, Schnee, Temperatur als baurelevante Faktoren (2.—4. Jahrgangsstufe)

3. Jahrgangsstufe

Weite Fassung des Begriffes „Wohnen“:

Einbeziehung von Garten, Einkaufsstätten, Arbeitsplatz (Bezug zum Thema „arbeiten“), Spielmöglichkeiten (Thema: Erholung), Schulweg, Verkehrsverhältnisse (Thema: Ver-

⁶ Wolf-D. Engelhardt (II), a. a. O.

kehr) — Bewertung der unterschiedlichen Wohnbedingungen — Folgen für den Raum.

Sichtbare und erfragbare Indizien (Erkundung):

Fenstergröße, Balkon, Garten, Kinderspielplatz, Parkplatz (Relation beider), dazu Wohnfläche, Bad, Spülklosett.

Über die Unterscheidung der Haustypen hinaus Erkennen und Abgrenzen von Wohnblöcken und Vierteln, ggf. ihrer Funktionen: reiner Typ — Mischviertel. Erörterung von Bedingungsfaktoren für gleichartige Bebauung: landschaftsgebundene Bauauflagen, Grundstückspreise, Wunsch der Bewohner nach Statusbestätigung, Geschmacks (Mode-)ausprägungen, Sparmaßnahmen (Arbeiterwohnungen, Werksiedlungen) — Bewertung Entwerfen und Kennenlernen neuzeitlicher Wohnmöglichkeiten an modernen Wohnprojekten: Mustersiedlung, Komforthäuser, Neubauviertel, Trabantenstadt. Vor- und Nachteile für die Bewohner und für das Landschafts-, Stadtbild

Vergleich: Moderne Lösung, ungünstige Wohnverhältnisse (Durchschnittswohnung, Sanierungsgebiet, Notwohnungen). Aufzeigen einsehbarer Ursachen der Diskrepanz und sozialen Ungerechtigkeit

Kartenarbeit: Orientierungsübungen im Raum (Unterrichtsgänge) und auf vorgegebenen Karten, Vergleich Abbildung — Wirklichkeit (ggf. Luftbild). Grundriß und maßstabgetreue Verkleinerung an Wohnungsplänen. Thematische Karte: unterschiedliche Haustypen in festgelegten Farben

4. Jahrgangsstufe

In Weiterführung der Arbeit aus der 1. bis 3. Jahrgangsstufe Erkennen des Zusammenwirkens mehrerer bedingender Faktoren — erst danach sinnvolle elementare *Planung* durch Schüler möglich

Weitere Themenkreise:

a) Entstehung neuer Ortsteile (Neuanlage — Umformung ehemaliger Vororte oder benachbarter Dörfer), Überlegungen bei der Planung, auftretende Schwierigkeiten

b) Notwendige Umstrukturierung bewohnter, überalterter Häuser, Viertel

c) Lage des Wohnortes im regionalen Bezugsraum

(Einsicht: erdkundliche Objekte nicht isolierbar, immer nur im großräumigeren Beziehungsgefüge zu verstehen)

Lage der Wohnung im Ort (Zentrum, Rand, Vorort), Lage des Ortes zu den anderen Orten im Nahraum (Kreisstadt, Großstadt, umliegende Dörfer), Verkehrsverbindungen (Hauptstraßen, Bahnlinien), Gewässer, Erhebungen, belästigende Faktoren (Lärm, Schmutz) — also nicht nur das zufällige Nebeneinander von Punkten, sondern immer ihre Wechselwirkungen, hier unter dem Aspekt des Wohnens

d) Über die Lehrpläne hinaus (nicht nur in der 4. Jahrgangsstufe: Wohnen in anderen Teilen der Welt. Sichtbarmachen auffälliger Faktoren: Kälte, Hitze, Regen, (Wetter — Klima) Armut, Mangel an Baustoffen und Maschinen, Übervölkerung — in ihren Auswirkungen auf das Wohnen

Kartenarbeit: Orientierung auf verschiedenmaßstäblichen Karten, Feststellen der Lageverhältnisse verschiedener Punkte, Feststellen von Entfernungen nach dem Maßstab. Einordnen des erarbeiteten Raumes auch in Straßen- und Wandkarten (bis Süddeutschland — Deutschland)

Kennenlernen wohnrelevanter Geländeformen: Berg, Südhang, Flußschleifen; Einführung in die Höhendarstellung

II. Lehraufgabe: Menschen arbeiten

Grundeinsichten:

Wieder geht es um die grundlegende Erkenntnis der Geographie, daß der Raum das Leben des Menschen — hier sein Arbeiten — beeinflußt und daß umgekehrt das

menschliche Tun sich im Raum niederschlägt. Der Lehrplan betont vor allem den ersten Aspekt, und zwar überwiegend am Teilproblem „Entfernung“. Die Schüler sollen erkennen, daß die Distanz zwischen Wohnung und Arbeitsplatz unterschiedlich ist, lautete das erste Lernziel. Darüber sollte man noch hinausgehen und nach den Folgen für die Betroffenen fragen (Gründe? Alternativen?).

Lagebeeinflusst sind die Standorte einiger angegebener Arbeitsstätten, wie Tankstelle, Mühle, Einzelhandelsgeschäft, Bauernhof und teilweise Fabrik. Das Erkennen von Bedingungen aus Natur und Kultur, die zur Errichtung solcher Betriebe führen, jedenfalls ihren Erfolg schmälern oder vergrößern, ist ein weiteres angegebene Lernziel, das bei der Landwirtschaft besonders intensiv zu verfolgen ist.

Voraus geht die Kenntnis und Unterscheidung von Produktions- und Dienstleistungsbetrieben (Begriffe: Industrie, Handel, Verwaltung, Versorgung) an konkreten Objekten aus der Heimat.

Ein letztes ableitbares Lernziel ist ein Überblick über die Industrie und Energiewirtschaft in der schulischen Umwelt und ihre Grundlagen. Dabei wird man sich weitgehend auf das Kennenlernen von Standort, Größe, Erzeugnissen und Rohstoffen beschränken müssen. Wo es sich anbietet, sollten mit den Herkunftsräumen der Rohstoffe Ausblicke in die weitere Welt verbunden werden.

Zusätzlich zum Lehrplan: Aus der vernachlässigten Thematik „Prägung der Landschaft durch Arbeit“ wird neben der landwirtschaftlich genutzten Flur sinnvoll der Abbau von Steinen und Erden angesprochen. Auch die Einsicht, daß viele Arbeitsstätten Luft, Wasser und Landschaft verunreinigen, ist anzubahnen (Urteil!).

Das Vermeiden von Überschneidungen mit der Sozial- und Wirtschaftslehre ist geboten: **h i e r** geht es um den Raumbezug.

Kartenarbeit: Grafische Symbole aus der Umwelt fallen reichlich an (Markenzeichen, Firmenschilder) — sie können in thematische Karten eingearbeitet werden, ebenso Farbsignaturen (Flächennutzung oder Besitzverhältnisse in der Landwirtschaft). Höhendarstellung ist evtl. in der 4. Jahrgangsstufe (Landwirtschaft in ungünstigem Gelände) möglich. Entfernung ist ein relevanter Faktor in der 2. und 3. Jahrgangsstufe. Orientierungsübungen fallen besonders in der 3. Jahrgangsstufe an (Lagebeziehungen), in der 4. Jahrgangsstufe ist intensive Orientierung auf Karten möglich (Ausblick auf andere europäische Länder an der Landkarte: Rohstoffe, Gastarbeiterheimat). Mit Hilfe des Maßstabes werden Entfernungen dorthin errechnet (Fernpendler).

1. und 2. Jahrgangsstufe

Einsicht, daß Arbeitsstätten der Menschen überall in der Landschaft (Stadt) sichtbar sind.

Kennenlernen und Unterscheiden: Fabriken, Bürogebäude, Geschäfte, Werkstätten. Auch Haushalte, Schulen, Bauernhöfe sind Arbeitsplätze

Unterscheidung: Arbeitsplätze im Wohnhaus — am Wohnort — außerhalb des Wohnortes (Begriff: Pendler) an Beispielen aus dem Schulort

Erkennen dreier Folgen der räumlichen Trennung von Wohnung und Arbeitsplatz: zusätzliche Zeit und Mühe auf dem Weg, mangelnder Einblick (Verständnis?) der Familie, lange Trennung der Arbeitenden von der Restfamilie

3. Jahrgangsstufe

Einsicht in wichtige Standortfaktoren für Arbeitsstätten:

Bedarf, Lage an belebter Straße für Tankstelle, Gastwirtschaft, Einzelhandelsgeschäft (Verkehrsgunst), Lage an Energiequelle für Sägewerk, Mühle, Lage am Rohstoff (Ziegelei, Zementfabrik, Schotterwerk), Zentralität überörtlicher Verwaltungseinrichtungen (Landratsamt), noch nicht eingehend: Grundstückspreise, Mietkosten

Zusätzliche Überlegung: sehr viele Arbeitsplätze nicht standortgebunden

Aktuelle Anlässe, wie der Bau einer Umgehungsstraße, der dem Dorfgasthaus und der Tankstelle die Kunden entzieht, vermitteln überzeugende Einblicke.

Arbeitstechnik: Gewinnen von statistischem Material (Verkehrs-, Passantenzählung), Verarbeiten in thematischer Skizze

Unterscheidung von Produktions- und Dienstleistungsbetrieb an Beispielen

4. Jahrgangsstufe

a) Industrie: Kennenlernen der wichtigen Industriebetriebe in der bekannten Umgebung der Schule: Beschäftigtenzahl (auch Frauen?), Produkte, (typisches) Aussehen. Einsicht in Lagebedingungen: Verkehrsgunst, Rohstoff- oder Energieangebot, Arbeitskräfte (warum gehen Fabriken [nicht] auf das Land?). Was wird wie an- und abtransportiert?

Abwägen von Vorteilen (Arbeitsmöglichkeit, Einnahmen) und evtl. Nachteilen für den Raum (Umweltverschmutzung)

b) Landwirtschaft: Deutlich einsehbar ist die Wechselwirkung im Raum. Die vorgefundenen Bedingungen prägen weitgehend — aber nicht völlig — die Landwirtschaft (Klima, Bodenart, Geländeformen, daneben wirken auch Abnehmer (Großstadtnähe, -ferne), Verkehrslage, Konkurrenz. Die Agrarwirtschaft prägt ihrerseits den Raum (Weinberg, Forst, kleinflächige Ackerflur in gestreutem Besitz, Flurbereinigung, Spezialkulturen (Glashäuser, Bewässerungsanlagen), nicht mehr genutzte Fläche (Sozialbrache als Landschaftsproblem). Menschliche Wertvorstellungen können hinter den Erscheinungen sichtbar gemacht werden (Vollerwerbsbetrieb, Aussiedlerhof, Nebenerwerbsbetrieb, Kleinbauernhof, Spezialbetrieb)

c) Je nach örtlichen Gegebenheiten: Fernpendler (z. B. aus dem Bayer. Wald nach Stgt. oder Mü.), ausländische Arbeitnehmer

Verstehen des Zusammenwirkens der Einflüsse aus zwei verschiedenen Räumen (Heimatraum ohne ausreichende Arbeitsplätze — entfernter Raum mit Überangebot) am konkreten Beispiel von Mitbürgern. Erstes Kennenlernen der benachteiligten Herkunftsräume (oft Grenzland): Mangel an Rohstoffen, Abnehmern, Transportmöglichkeiten — kaum Industrie; unrentable Landwirtschaft (Klima, Boden). Ausblick auf Mittelmeerländer hier möglich. Verstehen einiger Probleme der weitgehend „vaterlosen“ Familien und der „heimatlosen“ Arbeitskräfte — Vergleich mit eigenen Lebensbedingungen.

III. Lehraufgabe: *Menschen brauchen Erholung*

Um das Thema in seiner Bedeutung ausschöpfen zu können, müssen folgende Mängel vermieden werden:

— allzustarke Stoffbelastung der 4. Jahrgangsstufe bei zu geringen Anforderungen in der 2. Jahrgangsstufe

— einseitige Ausrichtung des Themas auf städtische Verhältnisse

— weitgehende Beschränkung des facheigenen Denkens auf die 4. Jahrgangsstufe

Grundeinsichten:

In Erholungsstätten spielen häufig Naturkomponenten und Menschenwerk zusammen.

Es wird erneut sichtbar, wie der Mensch den Raum verändert (z. B. Wintersporteinrichtungen) und wie hinter solchen Aktivitäten Wertvorstellungen stehen. Umkehr-

nung: der Raum ermöglicht Erholung unterschiedlich leicht, unterschiedlich gut. Zwei Ursachen für die Schaffung von Freizeitstätten sollen unterschieden werden: staatliche (institutionelle) Fürsorge und geschäftliche Interessen, dann auch neben den persönlichen Auswirkungen der Erholung die wirtschaftlichen Folgen durch die Wiederherstellung der Arbeitskraft.

Mögliche negative Folgen: Rummel statt Erholungsmöglichkeit, Verschmutzung, Zerstörung der Landschaft (— konkrete Beispiele, z. B. Wälder als Schuttabladeplätze), Einblick in die Bedrohung der Landschaft durch Schmutz und Gifte.

Dazu erarbeitete Kenntnisse:

- a) Möglichkeiten der Erholung für Kinder und Erwachsene, unterschieden nach Nähe — Ferne, Stadt — Land, Ruhe — Anregung
- b) Unterscheidung von Erholungs- (Fremdenverkehrs-)orten und Herkunftsorten der Erholungssuchenden, abhängig vom Schulort
- c) Wissen um zunehmende Erholungsaktivitäten, Voraussetzungen u. a. Verkehrsmöglichkeiten (Auto), Freizeit, Geld, aber auch Notwendigkeit durch ungesunde Lebensbedingungen, dazu Suggestion („Mode“)
- d) Ausschuß einzelner Gruppen von Erholungsmöglichkeiten (Gründe: Zeit-, Geldmangel, z. B. Landwirte, Kinderreiche, Arme)

Kartenarbeit: Die Flächenhaftigkeit vieler Erholungsstätten, ihre Lage in oder zu den Wohnorten und die Notwendigkeit, sich auf dem Weg zu ihnen und in ihnen zu orientieren, läßt Kartenlesen sinnvoll werden: Zeichnen eigener Wegeskizzen, Orientierung auf Karten und Plänen, Feststellung von Entfernungen (Maßstab), Höhendarstellung

Wetter: Abhängigkeit der Erholungsformen von Klimafaktoren (Schnee, Temperatur, Sonne, Regen). Erstes Verstehen des Wetterberichtes, der Wetterkarte (Fernsehen). Eigene Beobachtungen und Messungen (Durchschnitt)

1. u n d 2. J a h r g a n g s s t u f e

Spielmöglichkeiten für Kinder. Stadt: Häufigkeit, Lage, Größe, Ausstattung der Plätze — Beurteilung. Verbotene, freie Rasenflächen (Gründe?), kritischer Vergleich mit Autostellplätzen — Land: Fehlen von Spielplätzen — dennoch vielfältigere Möglichkeiten (Lage), Nachteil: keine gezielten Lernanreize (Gründe: Weniger notwendig, zum Teil im Raum enthalten, andersartige Einstellung gegenüber Kindern und Veränderungen), Gefahrenquellen

Über den Lehrplan hinaus: Möglichkeiten der Naherholung für die Familie (Ausflugsziele), wie Bad, Berg, Wald, Gasthaus, See, Sehenswürdigkeit. Feststellen der Lage, Entfernung, Bedeutung (Indiz: Besucherzahl) — Gründe für den Besuch, mögliche Nachteile

Einsicht: Erholung ist Ruhe oder anregende (anstrengende) Abwechslung

3. J a h r g a n g s s t u f e

Gründe für Erholung (was suchen Ausflügler, Urlauber auf dem Land, Ferien beim Bauern, was bietet die Stadt zur Erholung, Entspannung?)

Untersuchung von Freizeitstätten — in der Stadt, in Fremdenverkehrsorten — auf ihre Funktionsgerechtigkeit: wann dienen Sportanlage, Bad, Park am besten der Erholung (Lage, Ausstattung)? — Mißbrauch, Fehlformen

Einsicht: Natur ist an der Erholung meist beteiligt, aber auch „machbar“ (Park, Baggersee, begrünter Schuttberg)

Feststellen des Interesses (Bedingungsfaktor), das Erholungsstätten entstehen läßt: Geschäftliche Gründe (Erholung als Verdienstquelle), ideelle Gründe — Verbandsinteresse

(vorwiegend Sportanlagen, Wanderwege), Wählerauftrag (kommunale Einrichtungen), werden an den sichtbaren Trägern erschlossen. Einsicht: Auch Erholungsbedürfnis kann mißbraucht werden (Anbahnung kritischen Verhaltens gegenüber Bedürfnismanipulation).

Erörterung: Wer kann sich kaum erholen? Gründe für die Benachteiligung einzelner Bevölkerungsgruppen. Was wird dagegen getan?

4. Jahrgangsstufe

Erholungsmöglichkeiten in der weiteren Heimat, unterschieden nach Naturangeboten (Berg, Wald, See), vom Menschen geschaffenen Stätten (Kirche, Burg, Sportstadion, Tanzlokal)

Einsicht, daß der Mensch fast alle Erholungsstätten beeinflußt, verbessert, erschlossen hat (Zufahrtsstraßen, Parkplätze, Pisten und Bergbahnen, Badeeinrichtungen, Wanderwege, Ruhebänke) und daß er damit die ursprüngliche Landschaft erheblich verändert

Überprüfung: Wo war die Natur Auslöser, Erholungsgelegenheiten zu schaffen? (Großer See, Wald, reizvolles Relief)

Soziale, medizinische, wirtschaftliche Gründe bedingen das Anwachsen der Zahl der Erholungssuchenden, Folgen (positiv — negativ) für den einzelnen, für die Wirtschaft, für den Raum (siehe Grundeinsichten)

Bewertung: kann man sich Trends entziehen, kann man sinnvoll entscheiden, mitbestimmen?

Einblick in die Gefährdung der Umwelt — Schutzvorschläge — aktuelle Maßnahmen — Hinderungsgründe

Ausblick: Vielbesuchte Ferienziele (Ferne, längere Zeit), auch Ausland

IV. Lehraufgabe: *Stätten der Ausbildung, der Kunst und der Religion*

Die ständig zunehmende Bedeutung des „life-long-learning“ und Sich-Weiterbildens ist ein Kennzeichen gegenwärtigen Lebens in unserer Gesellschaft. Seine unmittelbare Raumaussprägung findet es in verschiedenen Bauwerken, die sich architektonisch und funktional deutlich von anderen Gebäuden abheben, daneben zumeist in deutlich ausgeprägten Verkehrserscheinungen (-spitzen).

Das Bewußtmachen dieser Alltagserscheinungen ist auch hier der Unterrichtsauftrag. Forschungsergebnisse wissenschaftlicher Geographie (Geipel) haben den gleichen Gegenstand. Im übrigen steht diese Lehraufgabe in besonders enger Verbindung zu den individuellen Erscheinungen der jeweiligen Umwelt des Kindes.

Lernziele:

Die Schüler sollen in jeder Jahrgangsstufe wenigstens an einem Beispiel lernen, die Funktion eines der Bildung dienenden Gebäudes aus dem Aussehen zu erschließen.

Sie sollen beobachten und einsehen, daß diese Gebäude gemäß ihrer Funktion von sehr vielen Menschen, aber nur zu bestimmten Zeiten besucht werden.

Sie sollen die wichtigsten betreffenden Gebäude (auch Bibliotheken, Vortragssäle, Museen, Kirchen) im Nahraum der Schule wissen (thematische Karte).

Sie sollen erfahren und kartographisch darstellen lernen, daß verschiedene „Bildungseinrichtungen“ verschiedenen Menschen dienen (Kleinkinder, Volksschüler, Studenten, Berufs- und Konfessionsgruppen...) und verschieden große Einzugsbereiche haben (Ortsteil — Gemeinde — Landkreis...), die sich vielfach überschneiden.

Sie sollen aus dem Vergleich der Zahl bzw. des Aussehens solcher Gebäude in einem Raum erschließen (z. B. Einklassige Dorfschule — Verbandsschule), daß dem Lernen heute besondere Bedeutung zugemessen wird — und Gründe dafür erfahren.

Wo es die Situation zuläßt, sollen die Kinder aus dem Vergleich zweier Räume erkennen, daß die unterschiedliche Ausstattung mit Bildungseinrichtungen (Gründe!) Menschen bevorzugt bzw. benachteiligt (Chancen[un]gleichheit) — Auswirkungen des Kulturraumes auf den Menschen.

Stätten der Religion sind über das bereits Angesprochene hinaus auch deshalb geographische Gegenstände, weil hier menschliche Wertvorstellungen verschiedener Zeiten im Raum objektiviert wurden. Am Kloster, der Wallfahrtskirche, dem Dom, aber auch an den Dorfkirchen eines Raumes ist der Einfluß der Religion auf die Landschaft ablesbar.

V. Lehraufgabe: *Verkehr und Verkehrswege*

Kenntnisse und Grundeinsichten:

Die Schüler sollen die wichtigsten Verkehrsmittel und Verkehrswege innerhalb des Ortes und über Land bewußt unterscheiden und bestimmten Aspekten zuordnen lernen (Land, Wasser, Luft — Personen, Güter, auch Nachrichten). Die Entfernung (Reichweite) ist als eigene Kategorie zu erarbeiten.

Die Einsicht wird gewonnen, daß Verkehrseinrichtungen im Raum unterschiedlich sichtbar und wirksam sind und daß Verkehrswege oft (— früher mehr als heute) den landschaftlichen Gegebenheiten (Formen) folgen. Regional sind auch Wettereinflüsse bedeutsam: Nebel, Schnee, Eis.

Die Schüler sollen die Bedeutung des Verkehrs, auch eigenes Betroffensein an Beispielen erkennen, einzelne Probleme verstehen, Gefahren beurteilen und von der Planung für die Zukunft hören.

Kartenarbeit: Der Teilaspekt „Maßstab“ ist an den Distanzproblemen der Verkehrsgeographie besonders gut zu erarbeiten, ebenso die Himmelsrichtungen und die Nordorientierung der Karte. Die Straßenkarte (Maßstab 1:200 000) kann zu Orientierungsübungen verwendet werden. Symbole: Verkehrszeichen, Kartenzeichen für Verkehrswege. Thematische Karte: Verkehrsdichte im Schulsprengel (Zählung)

1. und 2. Jahrgangsstufe

Schulweg: In Geländeübungen, auf Schülerskizzen und auf Plänen/Karten (bei Geländeformen auch Sandkasten) werden Himmelsrichtungen und Entfernungen erkannt und ihre Bestimmungen geübt. Einsicht: Länge des Schulweges abhängig von Verkehrsmitteln (zu Fuß — Bus)

Schulbus: Erkenntnis: neue Verkehrseinrichtungen bewirken neue Raumstruktur (Schulsprengelgrenzen, größere Schulbauten, Lehrschwimmbecken, andere Klassenbedingungen), kleinflächige Raumauswirkung: Neuanlage von Haltestellen, Fußgängerüberwegen. Zusätzlich zum Lehrplan: Verkehrseinrichtungen, die wir benutzen (kurze/lange Strecken). Verschiedene Verkehrswege für unterschiedliche Verkehrsmittel. Gebäude für den Verkehr (Bahnhof, Parkhaus, Parkplatz, Garage, Brücke, Tunnel)

3. Jahrgangsstufe

Das Wegenetz im Bereich der Schule:

Orientierung, Plan, unterschiedliches Aussehen der Verkehrswege — unterschiedliche Funktion (Leistungsfähigkeit), fehlende Einrichtungen (Gefahrenpunkte).

Feststellen verschiedener Verkehrsdichte zu verschiedenen Zeiten (zählen, zeichnen), Gründe? — Günstige Schulwege, -anfangszeiten. Einrichtungen für den Personenverkehr (Stiefkind Fußgänger?), Güterverkehr (was wird transportiert?), Nachrichtenübermittlung als Verkehr (Auto, Bahn, Flugzeug, Telefon) — Postamt

Eigenarten des Schienenweges (Straßenbahn, Eisenbahn) und -verkehrs: Gebundenheit an relativ wenige, besonders eingerichtete Strecken, besondere Fahrzeuge, bestimmtes Verkehrsaufkommen, kein Eigenbesitz

Verkehrslinien, die die Landschaft zerschneiden (Autobahn, Kanal)

4. Jahrgangsstufe

Einsicht in die Abhängigkeit der Verkehrswege von den Formen der Erdoberfläche:

Hindernisse (Berg, Fluß) und ihre Überwindung (Brücke, Tunnel, Serpentine — bzw. Umweg). Flußtäler als Leitlinien des Verkehrs

Einsicht in die Abhängigkeit der Siedlung und Industrie vom Verkehr, z. B. Bahnan-schluß, Autobahnausfahrt (Verkehrsgunst, -ungunst), besonders gut sichtbar beim Bau von neuen Verkehrslinien (Autobahn, Schnellstraße, Kanal). In der Stadt: Zusammenhang Verkehrsdichte — Geschäftslage (andere Regel: Ausfallstraßen), Verkehrsarmut — ruhige Wohnlage

Zusammenschau: Die Verkehrsverhältnisse im weiteren Heimatraum. An einem abschließenden Beispiel werden die Teilbetrachtungen aufeinander bezogen. Straßen, Bahnl-inien, ggf. Wasserstraßen, auf kartographischer Grundlage überschaubar, lassen die Verkehrssituation des Schulortes in der Region, und die der Region selbst erkennen: Ist sie günstig für den Verkehr von Personen (auch Pendlern), von Gütern? Läßt sie An- und Durchreise zu? Ist sie für den Gütertransport geeignet? Wo sind Problemstellen? Was müßte getan werden (für die Menschen ggf. Schüler — die Wirtschaft), was ist ge-plant?

Hindernisse (landschaftliche/kulturbedingte Probleme)?

VI. Lehraufgabe: *Zusammenleben erfordert Verwaltung*

Wie die Lehrpläne zeigen, wird diese Einheit für die Grundschule als besonders schwierig und zudem als nur bedingt geographisch angesehen. Immerhin gibt es außer Grenzen (Verwaltungsräumen) doch eine Reihe von zugänglichen Objekti-vierungen des menschlichen Zusammenlebens im Raum.

Grundeinsichten

Menschen, die zusammenleben, schaffen sich gemeinsame Einrichtungen. Die Ein-richtungen versorgen unterschiedlich große Bevölkerungskreise (Ortsfeuerwehr — Kreiskrankenhaus).

Die Einrichtungen sind teilweise im Raum sichtbar und spiegeln Wertvorstellungen ihrer Träger (alte Einklaßschule im Dorf — moderne Mittelpunktschule für meh-rere Gemeinden).

Aus dem Wissen, daß jeder Bürger das Recht und die Pflicht hat, diese Einrichtun-gen zu gebrauchen, zu kontrollieren und zu verbessern, wird die Einsicht angebahnt, daß die kritische Mitarbeit des einzelnen im Staat auch geographische Erscheinun-gen formt.

Die Verwaltungseinheiten, für die die Einrichtungen bestehen, sollen als unter-schiedlich große, einander überlagernde Räume verstanden werden.

Diese Räume sind als vom Menschen geschaffen zu erkennen. Grenzen werden als

verschieden einflußreiche Linien verstanden, die in Anlehnung an natürliche Hindernisse (Fluß, Gebirge) oder willkürlich von Menschen vereinbart werden. Die grundsätzliche Veränderbarkeit und vielfache Reformbedürftigkeit der Verwaltungseinheiten ist an regionalen Beispielen zu erarbeiten (Gebietsreform).

Kartenarbeit

Flächen (Raumgrößen) und Grenzen in der Wirklichkeit und auf Karten (Spezialfall: politische Karte)

2. Jahrgangsstufe

Mehrere Gebäude, insbesondere in den Städten, werden als gemeinsame Einrichtungen für alle erkannt:

Feuerwehrhaus, Kläranlage, Krankenhaus, Polizeirevier, Turnhalle, Rathaus, Kindergarten

Einsicht: Diese Gebäude gehören nicht einzelnen oder Firmen, sondern allen Bürgern gemeinsam (erste Information über Steuern). Sie können von allen Berechtigten benutzt werden, vielfach ohne Bezahlung.

3. Jahrgangsstufe

Die politische Gemeinde:

Feststellung der Bedeutung für den einzelnen (feste und zufällige Anlässe für Behördengänge) — Zentrale Verwaltungsgebäude in ihrer Lage und Funktion (Ausschnitte), z. B. Rathaus, Gemeindebüro — raumprägende Entscheidungen in Gemeindekompetenz: örtlicher Straßenbau, Errichtung von öffentlichen Gebäuden. Gemeinde und Schule, Gemeinde und Kinder — Mängel in der Versorgung und Verwaltung, Einflußmöglichkeiten der Bürger

Die Gemeindegrenzen (Bedeutung) für die Festlegung von Zugehörigkeiten — Nachteile), die Gemeindefläche (Größe, Form) — Nachbarn; Pläne für Veränderungen

4. Jahrgangsstufe

Der Kreis als wichtigste gemeindeübergreifende Einheit (Grenzen, Fläche, Orte im Kreis, [Kreisstadt], Verkehrsverbindungen, Nachbarkreise). Einrichtungen für die Gemeinden im Kreis, insbesondere solche, die auch das Leben der Kinder betreffen (Schulamt, Kreisbildstelle, Gesundheitsamt — auch Krankenhaus, Bauamt). Offene Wünsche der Bürger — Zukunftsprojekte

Andere räumliche Einheiten unter bestimmten Zweckgesichtspunkten: Fremdenverkehr, Tierhaltung, Verkehrsraum, Schuleinzugsgebiete, weiterführende Schulen. Räumlicher Überblick: Gemeinde — Kreis — Regierungsbezirk — Land — Bundesrepublik. Die sinnvoll ordnende und die fragwürdige, trennende Funktion von Grenzen (Bayern als Grenzland).

Literatur

Gerhard Cassube u. a. (Hrsg.): Beiträge der Geographie zum Sachunterricht in der Primarstufe. Beiheft Geographische Rundschau 1. Braunschweig: Westermann 1974
Wolf-D. Engelhardt: Einführung in das Arbeiten mit thematischen Karten. In: Herbert F. Bauer u. a.: Fachgemäße Arbeitsweisen in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1971

- Karl Ruppert, F. Schaffer, Zur Konzeption der Sozialgeographie. In: Arnold Schultze (Hrsg.): Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie. Braunschweig: Westermann 1971
- Erwin Schwartz (Hrsg.): Sachunterricht und Geographie. Die Grundschule 2 Braunschweig: Westermann 1975
- Barbara Treu: Geographie. In: Handbuch zum Unterricht. Modelle emanzipatorischer Praxis. Grundschule, Starnberg: Raith 1973
- Dieter Urban: Wirklichkeit und Tendenz. Essen: Neue Schule 1970

Wolf-Dieter-Engelhardt

Vorbemerkungen

1. Die Schüler lernen in der Biologie der Grundschule typische Tiere und Pflanzen ihrer Umwelt kennen, erwerben dabei morphologische, biologische und ökologische Grundkenntnisse und gewinnen Einsicht in einfache biologische Zusammenhänge. Vorurteile werden abgebaut und ein verantwortliches Verhalten gegenüber der Natur und das Verständnis für den Schutz der Umwelt angebahnt. Gesundheitserziehung ist eine wesentliche Aufgabe des Biologieunterrichts auf dieser Altersstufe.
2. Das zufällige Wahrnehmen biologischer Erscheinungen wird durch gezieltes Betrachten, Beobachten, Untersuchen und durch einfache Formen des Experimentierens ergänzt. Die Kinder lernen dabei bestimmte Hilfsmittel einzusetzen und fachspezifische Formen des Aufzeichnens und Darstellens anzuwenden.
3. Das Kind zeigt zwar in der Regel eine spontane Zuwendung zur lebendigen Natur, aber auch die Tendenz zur Anthropomorphisierung von Naturobjekten und zur Bildung unbedachter Analogien. Der Lehrer muß sich deshalb um fortschreitende Versachlichung der Naturerfassung bemühen. Er wird falsche Kindertümmlichkeit vermeiden, Vereinfachungen auf das sachlich Vertretbare beschränken und die Kinder frühzeitig zur Überprüfung unzureichender Aussagen anleiten. Die Unterrichtssprache soll zwar kindgemäß, aber auch genau und richtig sein.
4. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen die an der Wirklichkeit gewonnenen Erfahrungen. Sekundärerfahrungen (z. B. Film, Bild, Tonband, Erzählung) dienen in erster Linie zur Klärung, Ergänzung und manchmal auch zur Vorbereitung von Beobachtungen an der Wirklichkeit.
5. Die Kinder bringen in die Schule Primärerfahrungen mit, die durch Unterrichtsgänge, planmäßige Einzel- und Gruppenbeobachtung und durch Hereinnahme von Naturobjekten ins Klassenzimmer ergänzt werden. Beobachtungsaufgaben werden nur dann erfolgreich gelöst, wenn ein einsichtiger und anregender Anlaß besteht und die Mittel zur Bewältigung der Aufgabe bereitgestellt werden. In großen Städten ist es besonders notwendig, die Begegnung der Kinder mit der Natur zu ermöglichen und zu fördern.
6. In der ersten und zweiten Jahrgangsstufe führt die Verarbeitung der Erfahrungen vor allem zu einem Ordnen der Vielfalt, zu detaillierter Erfassung der Objekte und zum Erkennen leicht ablesbarer Zusammenhänge, wozu auch einfache Experimente beitragen können. In der dritten und vierten Jahrgangsstufe werden bei wachsendem Sachinteresse Experimente und Dauerbeobachtungen stärker eingeschaltet. Sie führen zum Verständnis mehrgliedriger und verborgener Zusammenhänge (Entwicklungsgänge). Die überlegte Verallgemeinerung gewonnener Einsichten wird angebahnt (z. B. Entwicklung, Stoffwechsel, Anpassung).
7. Der Einsatz fachspezifischer Techniken und Geräte (z. B. Lupe, Nadel, Schere, Messer, Mikroskop, Demonstrationsgeräte) sollte dem wachsenden Problemverständnis angemessen sein und den Schülern für die Lösung der jeweiligen Aufgabe als notwendig erscheinen. Die Kinder sollen erfahren, wie durch Anwendung geeigneter Verfahren ihre Vermutungen und Erklärungsversuche (Hypothesen) bestätigt oder widerlegt werden bzw. sich als ergänzungsbedürftig erweisen.

Verbindliche Lehraufgaben Themenvorschläge

	1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
<i>Voraussetzungen zur Erfüllung der Lehraufgaben</i>	Tier- und Pflanzenbetreuung im Klassenzimmer und außerhalb zur Ermöglichung von Dauerbeobachtungen, Untersuchungen und Versuchen			
I. Kennenlernen der Formenvielfalt der lebendigen Natur	Blätter, Früchte und Samen einiger Bäume	Erkennen der Formenvielfalt von Samen	Kennungen im Wald zu verschiedenen Jahreszeiten (Bäume, Sträucher, Tiere, Wildspuren)	Sträucher und ihre Früchte
Sammeln, Ordnen, Kennen und Darstellungsübungen	Obstarten und -sorten	Gemüse und Obst	Getreide, Kartoffeln, Rüben	Kleine Pilzkunde
Grundkenntnisse: Pflanzen- und Tierformen sind nicht nur vielfältig; sie können geordnet werden	Blumen auf der Wiese Wurzel, Stengel, Blatt, Blüte an einigen bekannten Blütenpflanzen	Blumen und Ziersträucher in Gärten und Anlagen Aufbauteile der Pflanze Funktion von Wurzel und Stengel	Ordnen von Blumen nach Blütenstandes Einige leicht erkennbare Familien: Korblblütler, Lippenblütler	
Verschiedene Pflanzen haben die gleichen Aufbauteile (mit gleichen Funktionen), aber in verschiedenen Formen	Die Vögel im Winter	Die Vögel im Frühling; Vogelstimmen	Tiere auf der Wiese	Kriechtiere und Lurche Fische
II. Erfassen von Lebensvor-Obst, Kastanien und Haselnüsse werden reif <i>sängen und biologischen Zusammenhängen</i>	Bedeutung der Schale Stecken von „Kernen“	Mutter- und Tochterpflanzen, z. B. an der Grünhüte Stecklinge, z. B. an Geranien und „Fleißigen Lieschen“	Detailbeobachtungen beim Aufgehen des Samens (Getreidekorn oder Bohnenkern)	Insektenbestäubung z. B. an der Kirsche Die Lockmittel der Blüte
Beobachten, Untersuchen, Experimentieren, Darstellen			Oberirdische Ausläufer (Erdbeere) Tochterzwiebel (Tulpe)	
Grundkenntnisse über Organfunktionen, Vermehrung und Anpassung bei Pflanzen und Tieren	Zugvögel kommen zurück (Star) Vögel bauen Nester	In der Knospe überwintern Blatt- und Blütenanlagen („Barbarazweige“) Das Eichhörnchen bereitet sich auf den Winter vor	Überwintern von Tieren (Igel, Vogelzug)	Die Frühblüher: Warum können bzw. müssen sie so früh blühen?

Verbindliche Lehraufgaben Themenvorschläge

1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
	Unterscheiden von männlichen und weiblichen Tieren; ihre Namen Menschen bieten Vögeln Nistgelegenheit	Junge Vögel kommen zur Welt: Nest, Gelege, Brut, Fütterung	Beispiele für Entwicklungsvorgänge bei Pflanzen und Tieren: Von der Blüte zur Frucht (z. B. Kirsche), vom Ei zum Tier (Aufzucht von Raupen und Kaulquappen)
	Katze als Lauerjäger	Der Efeu als Beispiel der Kletterpflanzen (Lichtgewinn) Ente als Schwimmvogel	Beispiele für die Anpassung an die Umwelt: Maulwurf für das Leben unter der Erde; Schwalbe für das Leben in der Luft; Eichhörnchen für das Leben auf Bäumen; Mauereffener und Heidekraut als Trockenpflanzen
III. Verstehenlernen der Beziehungen der Natur; Nutzungen des Menschen zueinander, Betreuung, Naturschutz	Zimmerpflanzen brauchen Wärme, Wasser, Licht und Dünger	Beim Gärtner Das Treibhaus des Gärtners ermöglicht Wachstum zu jeder Jahreszeit	Be- und Entwässerung zum Zwecke der Ertragssteigerung; Schädlings- und Unkrautbekämpfung mit Giftstoffen; Hacken, Eggen und Walzen der Ackerböden
Grundeinsichten: Der Mensch greift in die Natur ein. Er schafft und reguliert Wachstum und erzielt Wachstumssteigerung. Er darf die Naturbedingungen nicht mißachten (Umweltschutz, Raubbau, Ausrottung)		Förster und Wald Der Wald wird planmäßig angelegt und gepflegt. Von der Baumschule zum Holzeinschlag Einige Baum- und Holzarten und ihre Verwendung	Grünlandschaften und Naturschutzgebiete in der Umgebung des Kindes (E)

Verbindliche Lehraufgaben Themenvorschläge

	1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
Der Mensch greift auch in das Leben der Tiere ein. Er nützt Tiere für seine Zwecke; er schützt und bekämpft Tiere. Dabei trägt er Verantwortung (Umweltschutz, Raubbau, Ausrottung)	Beobachtungen an Tieren, die für kurzzeitige Unterbringung im Klassenzimmer geeignet sind, z. B. Goldhamster, Meerschweinchen, Kaninchen	Tiere im Klassenzimmer (wie 1. Jahrgangsstufe) Der Sportangler: Er überlistet die Fische Im Tiergarten (Zoo) Der Mensch gibt den Zootieren ähnliche Lebensbedingungen wie in ihrem Herkunftsland	Wildfütterung Kükenaufzucht: Der Mensch übernimmt künstlich die Aufgabe der Gluckhenne	Der Hund: Der Mensch nutzt die Eigenschaften des Hundes als ehemaliges Hetz- und Rudeltier für seine Dienste Fischzucht Von der Brut (Setzlinge) bis zur Fischrnte Jäger und Jagd
Behlehrung über Gefahren Erörterung von Ge- und Verboten	Ungewaschenes und unreifes Obst	Gefahren für die Gesundheit beim Umgang mit Haustieren	Wundstarrkrampf, Tollwut Verhalten beim Auffinden toter Tiere	Vergiftungsgefahren: Pilzvergiftung, Dünge- und Spritzmittel
IV. Elementare Gesundheitslehre und Menschenkunde	Die tägliche Körperpflege Die Mahlzeiten, Verhalten beim Essen, das Pausenbrot Die Arbeit der Zähne, Zahnpflege Richtige Körperhaltung: Schultasche, Schreibhaltung	Die Leistung unserer Augen, Gesunderhalten der Augen Bedeutung der Knochen Knochenbruch Schutz vor Erkältung und Ansteckung Kleidung zu verschiedenen Jahreszeiten, Abhärtung	Die Leistung unserer Ohren Einfache Gehörübungen Was leisten unsere Hände? Häufige Kinderkrankheiten: Masern, Mumps, Windpocken, Keuchhusten Gefahren beim Umgang mit Arzneimitteln (Betreuung jüngerer Geschwister) Verhalten im Schwimmbad	Blick ins Innere des Körpers (Die wichtigsten Organe) Einfache Fälle der Ersten Hilfe Infektionsgefahren Notwendigkeit der Hygiene im täglichen Leben
	Vernünftiges Fernsehen	Verhalten bei Wunden und Insektenstichen, Anlegen eines Pflasters		

Vorbemerkungen

Seit es Lehrpläne für Sechs- bis Zehnjährige gibt, sind in ihnen Themen der Biologie zu finden. Eine Erklärung dafür kann relativ leicht gegeben werden: Es kostete stets nur geringe Mühe, die spontane Zuwendung des Schülers zur lebendigen Natur, die schon beim Kleinkind festgestellt werden kann, in Lernprozessen nutzbar zu machen. Seine Anliegen und Wünsche und das in der Regel existierende Eigeninteresse beim Lehrer berührten sich hier in einer so intensiven Art und Weise, daß es kaum erforderlich gewesen wäre, etwas von außen her in die Schule hineinzutragen. Hinzukam, daß biologische Objekte und Erscheinungen ohne großen Aufwand bestimmt werden konnten und ihre Benennung, Betrachtung und Einordnung kaum Verständnisschwierigkeiten auslöste. Möglichkeiten für eine Anthropomorphierung, die das biologische Denken in der Vergangenheit stark bestimmte, waren letztlich ebenfalls vorhanden. Kein Wunder, wenn diese „natürlichen Chancen“ aufgegriffen wurden. Planungen früherer Zeit und auch der jüngsten Vergangenheit zeugen davon.

Der neue bayerische Lehrplan für die Grundschule ist demnach keineswegs revolutionierend, weil er der Biologie ab der 1. Jahrgangsstufe Platz einräumt. Dies entspricht nur der Fortführung einer geübten Tradition, die an sich noch wenig bedeuten muß. Zu fragen ist, ob die *Stellung der Biologie* im Rahmen des Gesamtkonzeptes geändert wurde und ob die *Sichtweisen für eine Gegenstandsbetrachtung* sich von didaktischen Vorbildern wesentlich unterscheiden. Ist dem so, dann verdient ein Lehrplan besondere Beachtung. Schon jetzt ist festzuhalten, daß der vorliegende Plan zahlreiche Wünsche erfüllt.

Die Stellung der Biologie im Plan der Grundschule

Die moderne Auffassung von „Sachunterricht“ und der fachwissenschaftliche Anspruch der Biologie, dem nun mehr und mehr stattgegeben wird, haben es mit sich gebracht, daß nun dieser fachliche Bereich Eigenständigkeit erhalten hat. Biologie ist nicht mehr nur „Mittel zum Zweck“. In diese Rolle wurde sie oft gedrängt, um gesamtunterrichtlichen und anderen Ansprüchen, die im Vordergrund standen, zu genügen. Behandelte man z. B. ein biologisches Objekt, dann wurden zweifelsohne Name und Erscheinungsbild, Lebensweise und Rangstellung registriert. Gewonnene Begriffe u. a. aber waren zumeist nur Bausteine für den nachfolgenden „bedeutungsvolleren“ Lese- oder Sprachunterricht. Erkenntnisse und Einsichten dienten oft der Festigung irrationaler Auffassung eines tradierten Selbst- und Weltverständnisses. Biologisches Wissen „für sich“ wirksam werden zu lassen, erschien nicht zwingend notwendig. Ebenso fehlte die ursächlich biologische Fragestellung. Die Folge war, daß ein derartiger Biologieunterricht nur geringen „lebensverwendbaren Lerneffekt (Mücke)“ hatte und nicht selten in die Irre führte. Wer das anzweifelt, der erinnere sich daran, daß noch in unseren Tagen Pflanzen in die Gruppe der „nützlichen“ und in die der „Unkräuter“ eingestuft werden. Daß es „fleißige Bienen und Ameisen“, „faule Bären“, „gierige Raubtiere“ und den „listigen Fuchs“ gibt, ist jedermann klar. Menschliche Betrachtungs- und Beurteilungsweisen, die in solcher Art gerade noch der Soziallehre zuzuordnen sind, wurden durch die Verzweckung

und die enge Verbindung mit anderem der Biologie aufgestülpt. Das Durcheinander gelang vollends, als dann auch noch mechanistische Kategorien dem Lebendigen (Herz = Pumpe u. a.) zugeschlagen wurden. Nun war es nicht mehr möglich, daß sich die Biologie in der Schule „fachwissenschaftlich“ auswies. In der Grundschule aber erbrachte sie nicht das, auf dem später aufgebaut werden konnte.

Nicht zuletzt deshalb ist die Eigenständigkeit zu bejahen. Ein Lernfeld wurde im Plan eindeutig bestimmt und begrenzt. Diese Konsequenz schließt allerdings nicht aus, daß biologische Themen mit Inhalten aus dem fachlichen Bereich Physik/Chemie verknüpft werden können. Wichtig ist, daß jede gesamtunterrichtliche Ausrichtung zuerst vor dem Anspruch der Sache zu bestehen hat. Berücksichtigt man dies, dann wird z. B. sehr bald deutlich, daß Verbindungen der Biologie mit Themen der fachlichen Bereiche Sozial- und Wirtschaftslehre, Geschichte und Erdkunde zumindest nicht sinnvoll sind und daß der Deutsch- und Mathematikunterricht ebenfalls den facheigenen Aufbau nötig haben.

Fragen der Stoffbestimmung

In den Vorbemerkungen zum Lehrplan der Grundschule ist ausgeführt, daß es in der Biologie nach wie vor darum geht, daß der Schüler „typische Tiere und Pflanzen“ kennenlernt. Das Stichwort „Umwelt“ wird in diesem Zusammenhang sehr präzise gebraucht. Es soll daran erinnern, nun in erster Linie an die Erforschung des schon „erfahrenen“ Raumes heranzugehen. Dem Heimatkundeunterricht ehemaliger Prägung wurde es starr auferlegt, im Nahbereich zu verbleiben. Neuere Auffassungen gehen davon aus, für räumlich Fernes nicht zwingend die Termini „schwierig“, „uninteressant“ und „unkindgemäß“ anzuwenden. So kann in den Jahrgangsstufen 3/4 auf biologische Objekte und Erscheinungen Bezug genommen werden, die nicht dem heimatlichen Raum entstammen. Für die Bestimmung eines Lerninhalts und seine Hereinnahme in den Plan ist weit bedeutsamer, ob an ihm grundlegende Erfahrungen zu gewinnen sind und ob der Schüler darauf spontan anspricht. Es ist weiter zu fragen, ob er in originaler oder zumindest in gegenstandsadäquater Repräsentation vorhanden ist. Kann man über biologische Objekte oder Erscheinungen nur „sprechen“, dann ist ihnen im Grundschulunterricht aus vielen Gründen kein Raum zu geben.

Wenn das „zufällige Wahrnehmen“ durch „gezieltes Betrachten, Beobachten, Untersuchen und durch einfache Formen des Experimentierens“ zu ergänzen ist, verpflichtet dies den Lehrer zur *vertiefenden Behandlung*. Nur über die Stoffauswahl und -begrenzung ist diese Aufforderung lösbar. Dabei liegt der Akzent keineswegs beim in der Vergangenheit oft zitierten Begriff „Lebensgemeinschaft“. Eine Stoff- und Lernzielbestimmung auf dieser Grundlage widerspricht schon allein fachspezifischen Ansprüchen (Gemeinschaft ist ein sozialer Terminus). Es kommt hinzu, daß Schüler dieser Altersstufe aus einem zwangsläufig vielfach strukturierten und geschichteten Komplex nur wenig bündige Erkenntnisse entnehmen könnten. Sie müssen in der Grundschule bewußt auf Einzelobjekte und -erscheinungen aufmerksam gemacht werden. Erst nach und nach kann es dann gelingen, die Zusammenschau zu entwickeln. Die Themenvorschläge des Lehrplanes entsprechen diesem

Anliegen. Ihre Vielzahl sollte den Lehrer nicht verwirren. Es ist seine Aufgabe (— und sein Recht), im Blick auf seine besondere Situation die Auswahl zu treffen.

Lang genug wurden „unbedachte Analogien“ besonders in den Jahrgangsstufen 1—4 weiterentwickelt oder zumindest geduldet. Eine wichtige Forderung des neuen Lehrplanes ist die der Versachlichung. Kindertümelei muß von Anfang an vermieden werden. Deckt der Lehrer Erscheinungen klar auf, werden Objekte richtig gesehen, dann offenbart sich so viel Interessantes, daß die Kinder in ihrer spontanen Zuwendung keineswegs gehemmt sind. Im Gegenteil! Sie können nun echt sachmotiviert den Dingen nachgehen und erhalten keinen falschen Eindruck.

Das reine Faktenwissen wurde ehemals nicht nur im Biologieunterricht der Hauptschule und des Gymnasiums groß geschrieben. Bis in den Anschauungsunterricht der 1. Jahrgangsstufe hinein herrschten die Fakten vor. Das ist nun zu ändern. Biologische Erkenntnisse gründen nicht wesentlich auf detaillierter Kenntnis von Einzelheiten. Wichtiger ist die Klärung des „Warum“, die Frage nach Zweckmäßigkeit, Folgerichtigkeit und nach dem Zusammenhang. Ganz ohne Faktenwissen kann aber auch der Biologieunterricht der Grundschule nicht auskommen. So wird es z. B. unumgänglich sein, die vielfachen Primärerfahrungen aufzunehmen, zu ordnen, zu korrigieren und in eine Reihe zu stellen. Hier kann auf Benennung und Quantifizierung nicht verzichtet werden. Verbleibt es nicht dabei, sondern werden damit „... leicht lesbare Zusammenhänge“ aufgedeckt, dann ist richtig vorgegangen worden. Mit Nachdruck ist das Stichwort „Ganzheit“ in die Arbeitsüberlegungen mit hereinzunehmen. Eine Objektschau, die darauf verzichtet, nimmt es in Kauf, daß Kinder der Grundschule letztlich uninformiert und unbeeindruckt bleiben. Ganzheit aber wird nur erlebt, wenn am Anfang des Unterrichts die „Begegnung der Schüler mit der Natur“ steht. Hier kann der Schüler Bezogenheiten kennenlernen, hier soll er beobachten und untersuchen und hier ist es ihm möglich, Fakten folgerichtig zu beanspruchen. Im weiteren Verlauf kann (soll) das Einzelobjekt dann aus dem naturgegebenen Zusammenhang herausgelöst werden. Jetzt ist eine Verlagerung des Unterrichts in den Klassen- und Gruppenraum geradezu zu empfehlen, damit eingangs erworbene Vermutungen, Erfahrungen und Festlegungen nachgeprüft werden können. Wird dieses Nacheinander beachtet, dann ist es nicht vier Jahre lang immer wieder nötig, Unterrichtsgänge anzuberaumen (vielfach fehlen Zeit und Möglichkeiten!). Der Spiralaufbau des Lehrplans unterstützt eine so ausgerichtete Arbeit. Bedauerlich, daß nicht noch konsequenter in diese Richtung gearbeitet wurde! Mitunter werden Lehrer oder Lehrplanteam durch eigenständige Themenbestimmung die nötigen Korrekturen vornehmen müssen.

Vom Aufbau des Lehrplans

Ein Plan für den Biologieunterricht der Grundschule ist sicherlich in vielfacher Art strukturierbar. Im vorliegenden Fall ging man davon aus, verbindliche Lehraufgaben zu bestimmen, die das „Kennenlernen der Formenvielfalt“ (I), das „Erfassen von Lebensvorgängen und biologischen Zusammenhängen“ (II), das „Verstehenlernen der Beziehungen des Menschen zur lebendigen Natur“ (III) und „Elementare Gesundheitslehre und Menschenkunde“ (IV) zu Inhalten haben. Dabei wird klar,

daß mit einem derartigen Aufbau zweierlei zu lösen gesucht wurde: Einmal sollte ein Fundament gelegt werden und zum anderen wurde versucht, mittels biologisch-didaktischer Grobziele einen fachlichen Bereich, der vielschichtig ist, für Schüler dieser Altersstufe überschaubar zu machen. Diese guten Ansätze, die zur Situation des Kindes einer bestimmten Entwicklungsstufe in deutliche Beziehung gesetzt wurden, wirken allerdings kaum, solange man nicht auch Lebensvorgänge von Pflanzen, Tier und Mensch wie Atmung, Ernährung, Wachstum, Vermehrung, Bewegung u. a. (schließlich ist „Leben“ dadurch von allem anderen abgehoben!) in die Mitte der Planung stellt. Diese Lebensvorgänge müßten Bestimmungsgrößen für eine von hier ausgehende Stoffauswahl und für den Lehrplanaufbau sein. Die Anordnung in der Spirale und die Berücksichtigung exemplarischer Prinzipien ist dann leichter zu lösen. Es wird empfohlen, diese fundamentalen Kriterien im Nachhinein beim Aufbau eines Stoffverteilungsplanes zu berücksichtigen. Zumindest aber sollte das einzelne Thema im Blick darauf strukturiert werden.

Arbeitsverfahren im Biologieunterricht der Grundschule

Wenn der Biologieunterricht in den ersten vier Jahrgangsstufen *grundlegend* sein soll, dann betrifft das nicht nur die Lerninhalte allein. Dann ist vor allem auch Sorge zu tragen, daß Arbeitsverfahren wie das Betrachten, das Beobachten, das Analysieren, das Untersuchen, die Vergleichsarbeit und das Experiment von allem Anfang an richtig eingeübt werden. Rudolf Mücke, der diese Verfahren in seinem Buch „Unterrichtsplanung als Unterrichtshilfe für die Grundschule“ (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1971) praxisnah besprochen hat, sagt klar aus, daß gerade hier die Identität zwischen Grundschulunterricht und dem Vorgehen der Fachwissenschaft mühelos herzustellen ist. Daß darüber hinaus auch formale Zielstellungen zu erreichen sind, braucht nicht eigens begründet zu werden. Will man dieser wünschenswerten Parallelität dienen, dann ist jede Vereinfachung, die der Sache schadet, abzulehnen. Das trifft die bei allen Verfahren zu gebrauchende Unterrichtssprache, jegliche bildhafte Wiedergabe und vor allem die Prüfverfahren, die zur Aussagenbestimmung herangezogen werden. Selbstverständlich sind damit nur inhaltliche Fragen angesprochen. Die Wahl der Verfahren wird im Blick auf den Entwicklungsstand der Schüler zu bestimmen sein. Dauerbeobachtungen und Experimente können zum Beispiel in den Jahrgangsstufen 1/2 erst angebahnt werden. Hier wird der Lehrer Verfahren wählen müssen, die schnell zu Ergebnissen führen und nicht nur auf der Selbstständigkeit des Schülers begründet sind. Ebenso sollte der Einsatz fachspezifischer Techniken und Geräte dem „wachsenden Problemverständnis“ angepaßt werden. Mücke sagt mit Recht, daß selbst Schulanfänger dann „lerntüchtig“ sind, wenn Lehr/Lernprozesse folgendes berücksichtigen:

1. „Man muß an den Dingen unmittelbar lernen können.
2. Der Lerngegenstand muß überschaubar sein.
3. Die zu erfassenden Merkmale des Gegenstandes müssen auffällig sein und sich deutlich von anderen abheben.

4. Der Lernvollzug muß eigenes Handeln/Versuchen und natürliche Bewegungsmöglichkeit erlauben.
5. Der Lehr/Lernvollzug muß freie und intime Kontakte zwischen den Lernenden gestatten.
6. Der Lernprozeß muß zu einem spürbaren und möglichst auch lebensverwendbaren Lerneffekt führen“ (S. 40).

Damit wird klar ausgesprochen, daß es keinesfalls nötig ist, für bestimmte Jahrgangsstufen der Grundschule bestimmte Verfahren festzulegen. Die jeweiligen Arbeitsformen wie Unterrichtsgang, Gruppenunterricht, Partnerarbeit u. a. können — sieht man von einer Eingewöhnungszeit im ersten Schuljahrsdrittel ab — von Grundschulkindern voll verkraftet werden. Freilich werden äußere Verhältnisse (Klassenstärke!) sozialintegrative Arbeitsformen mitunter unmöglich machen. Ebenso ist manches (Untersuchung, Experiment) nicht denkbar, wenn die Ausstattung für jeden Schüler fehlt. Es ist an der Zeit, daß Schulträger fachspezifische Ansprüche, die der moderne Biologieunterricht der Grundschule stellt, anerkennen.

Arbeitsmittel im Biologieunterricht der Grundschule

Gerade für den Biologieunterricht gilt die Forderung „Anschauung mit allen Sinnen“ in besonderem Maße. Der unmittelbaren Naturbegegnung, von der schon gesprochen wurde, ist dabei der Vorzug zu geben. Darüber hinaus wird es nötig sein, zur Erarbeitung detaillierterer Erkenntnisse Arbeitsmittel verschiedener Art heranzuziehen.

Wo z. B. der Gegenstand nicht aufgesucht werden kann, sollte er — wenn immer möglich — ins Klassenzimmer gebracht werden. Im Aquarium, Terrarium, im Vogelkäfig, Insektarium, in Saatkisten und Blumentöpfen sind biologische „Kleinbewelten“ transparent zu machen. Vielfache Beobachtungs- und Untersuchungsmöglichkeiten werden erschlossen, wenn man über diese Unterrichtsmittel verfügen kann. Tote Tiere können für relativ wenig Geld präpariert werden. Ebenso erhält man Skeletteile von Haustieren u. a. meist kostenlos. Darüber hinaus können Kinder dazu angehalten werden, Vogelfedern, Gewölle, Schadbilder von Insekten und Nagetieren, Blätter, Zweige, Holzstücke, Früchte, Samen u. a. mit in die Schule zu bringen. Gemeinsam können — und das wird im Lehrplan ausgesprochen — Übersichtstafeln angelegt werden.

Vom Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, München, kann das Büchlein „Film, Bild, Ton“ bezogen werden, das sämtliche für Unterrichtszwecke geeigneten audio-visuellen Hilfsmittel auführt. Gewiß wird vieles nur der Hauptschule dienen können. Aus kompakten Angaben aber kann das eine oder andere für den Unterricht in der Grundschule entnommen werden. Wir empfehlen, die Katalognummern bereits bei der Lehrplannerstellung mit zu vermerken. Auf die zunehmende Bedeutung des Schulfernsehens für den Biologieunterricht kann gerade jetzt hingewiesen werden, weil in jedem Schuljahr mehrere Themen für die Jahrgangsstufen 1—4 ausgestrahlt werden. Das Laufbild hat dort seinen didaktischen Ort, wo es darum geht, Zusammenhänge, die sonst nicht einsehbar sind, aufzudecken. Ist die gründliche Bildanalyse nötig, dann bieten Stehbilder größere Vorteile. Es muß aber davor gewarnt werden, aus einer Biologiestunde einen Lichtbildervortrag zu machen. In der Regel sollten nicht mehr als fünf bis sieben ausgewählte Bilder verwendet werden.

Akustische Hilfsmittel (Tonbänder, Schallplatten) sind z. B. bei der Bestimmung von Vogelstimmen (2. Jahrgangsstufe!) wertvoll. Wandbilder und eigene Fotos dienen gleichfalls der so nötigen Veranschaulichung.

Wenn die Frage nach der Grundausrüstung für den Biologieunterricht der Jahrgangsstufen 1—4 gestellt wird, dann ist folgende Antwort zu geben:

Technische Geräte:

Ein Satz Lupen in verschiedener Größe — ein gutes Mikroskop (wird nur vom Lehrer bedient!) — ein Satz Pinzetten — ein Insektarium — ein Terrarium — ein Aquarium — Vogelkäfige für Höhlen- und für Nestbrüter

Tierpräparate:

Präparierte Vögel aus dem heimatlichen Bereich — ein präpariertes Vogelskelett — ausgestopfte Kleinsäuger, (Maus, Maulwurf, Spitzmaus) — ein Nagetierschädel — ein Schädel bzw. ein Gebiß eines Haustieres (Rind, Pferd, Schwein)

Pflanzenpräparate oder Modelle:

Modell eines Samens (zerlegbar) — Sammlung verschiedener Sämereien — Blütenmodell — Modell eines Keimlings (Roggen)

Mikroskopische Dauerpräparate:

Kartoffelknolle — Wurzelspitze — Staubblatt der Tulpe — Stachelbeerfrucht — Sonnenblumenmark — Fruchtknoten einer Blütenpflanze — Haut der Zwiebelschale — Blattquerschnitt — Regenwurm — Maikäferstigma — Schmetterlingsflügel — Facettenauge der Stubenfliege — Raupe — Puppe u. a.

Jeder Schüler sollte nach Besuch der Grundschule mit Lupe, Nadel, Schere, Messer und mit dem Bestimmungsbuch umgehen können. Es wird empfohlen, daß in einem Regal für jedes Kind ein Kistchen oder eine Schachtel Platz findet, in dem (der) die nötigen Arbeitsgeräte aufbewahrt werden.

Nicht zuletzt sollte an jeder Schule ein Versuchsgarten angelegt werden. Eine Auswahl heimischer Gartenfrüchte, aber auch der wichtigsten Sträucher und Bäume (mit Beschriftung — Kenntafeln!) erleichtert einmal die Kenntnisnahme und bahnt außerdem ein über die Schule hinauswirkendes Interesse für derartige Arbeiten an.

Strukturmodell für den Biologieunterricht

Manche Unterrichtsstunden im biologischen Fachbereich der Grundschule mißglücken nicht zuletzt deshalb, weil bestimmte methodische Grundtatsachen in der Stufenfolge übersehen werden. Sicherlich ist die Ära der Herbart-Epigonon, die jede Unterrichtsstunde in ein starres Schema preßten, ausgestanden. Wir meinen aber, daß der Biologieunterricht nach wie vor der exakten Artikulierung bedarf. Sie ist in erster Linie vom Lerngegenstand abhängig, muß im Blick auf die Gruppenverhältnisse der Klasse abgestimmt werden und hängt nicht zuletzt auch davon ab, was die Schüler selbst zum Thema beisteuern können. In neuerer Zeit ist das Kapitel „Lernzielorientierung“ hinzugekommen. Während die *Richtziele* das gesamte Fach bestimmen und die *Grobziele* (Lehraufgaben) eindeutig festlegen, was im Rahmen eines Lernfeldes zu erreichen ist, bestimmen die *Feinziele*, die in Erkenntnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einsichten und Verhaltensweisen auszudifferenzieren (kognitive, instrumentale und affektive Ziele) sind, in einer fast minuziösen Art, was an diesem Lerngegenstand „gelernt“ werden soll. Von ihnen ist das Stoffmaß in entscheidender Weise abhängig. Sie bestimmen aber auch, welche Lerninhalte in ein Thema einzubringen sind.

Trotz dieser spezifischen Einschränkungen kann man aber für den biologischen Fachbereich der Grundschule ein allgemeines Strukturmodell anbieten. Es ist in seinen Einzelteilen flexibel, in seiner Stufenfolge dagegen relativ verbindlich. Das schließt nicht aus, daß bei entsprechendem Vorwissen oder bei bestimmten nachfolgenden Lerninhalten und Lernzielen bestimmte Details wegfallen können.

Hinführung, Anknüpfung, Problemstellung, Initialphase

Biologieunterricht ist problemorientierter Unterricht. Dem Lerngegenstand sollte also möglichst eine Problemfrage zugrunde liegen. Der Schüler muß motiviert werden, sich dem Thema zuzuwenden. Diese Stufe sollte ca. 3—5 Minuten umfassen.

Möglichkeiten des Einstiegs:

- Tonbandaufzeichnung,
- Versuch,
- Vorzeigen von Fraß- oder Schadbildern,
- Vorlesen eines Zeitungsberichtes,
- Auswerten gestellter Beobachtungsaufgaben,
- Zurückgreifen auf ein Phänomen, das beim Unterrichtsgang, bei der Objektbetrachtung erkennbar wurde,
- Erledigung ungeklärter Fragen,
- Provokation,
- Kurzinformation durch Film oder Schulfernsehen (Dia),
- Orientierung an Buchtext bzw. Buchbild,
- Erlebnis des Lehrers, der Schüler,
- Herausstellen des Ergebnisses einer Kurz- oder Langzeitbeobachtung.

Diese Stufe bedarf einer möglichst sachbezogenen Motivation, damit die Schüler unmittelbar zum Thema hingelenkt werden. In der Regel dürften die Impulse vom Lehrer ausgehen.

Meinungsbildung — vorläufige Annahme

In freimütigen Schüleräußerungen wird untersucht, wie das aufgetretene Problem, der in Frage stehende biologische Sachverhalt, zu erklären ist. Meinung und Gegenmeinung stehen in einer vom Lehrer behutsam gelenkten Korrespondenz. Gefordert ist die selbständige geistige Kräfteentfaltung möglichst vieler Schüler, eine Beanspruchung der Phantasie und Kombinationsgabe. Wenngleich in einer naturwissenschaftlichen Disziplin spekulatives Denken unangebracht ist, so sollte hier der Raum für eine allseitig breite, auch intuitive geistige Entwicklung sein.

Grenzen setzt lediglich die vorgenommene Lernzielorientierung. Ebenso ist zu beachten, was an früher gewonnenen biologischen Erkenntnissen vorliegt. Sie sind in das Bewußtsein zu heben, prüfend abzutasten und kritisch zu werten.

Artikulationsmodelle für die Stufe der Meinungsbildung sind

- das Klassengespräch,
- der Gruppenunterricht mit nachfolgender Zusammenfassung,

- die Partnerarbeit mit nachfolgender Zusammenfassung,
- das gemeinsame Anschauen eines Film- oder Fernsehdetails mit anschließender Aussprache,
- die Zuwendung zu einem Buchtext (Schülerarbeitsbuch) mit anschließender Aussprache.

Untersuchung — Erarbeitung — Lösungsplanung — Lösung

Im Klassen- oder Gruppengespräch werden unter der Leitung des Lehrers Überlegungen angestellt, auf welchen Wegen und mit welchen Mitteln die lernzielorientierte Erarbeitung der angeschnittenen Frage angegangen werden soll. Man wirft Überlegungen bezüglich der erforderlichen biologischen Objekte oder ihrer Darstellungen (Film, Fernsehen, Modell, Bild, Zeichnung u. a.) auf und prüft, welche Geräte u. a. für denkbare Untersuchungen bzw. Experimente bereitzustellen sind. In einem solchen Falle wird gemeinsam die Lösungsplanung (Lösungsschritte beim experimentellen Vorgehen) erarbeitet, die Frage der Führung eines Protokolls besprochen und darüber befunden, wer die vorläufigen Arbeitsergebnisse (in welcher Form!) vorträgt.

In der Regel wird induktives Vorgehen der Sache adäquat sein. Seltener kommt man im biologischen Bereich der Grundschule auf dem deduktiven Weg zu Einsichten. Spekulatives Denken verbietet sich von selbst. In naturwissenschaftlichem Vorgehen wird die Richtigkeit oder Unrichtigkeit einer Theorie immer durch Wahrnehmung, Beobachtung, Untersuchung oder Experiment bestimmt.

In der Lösungsstufe ist — insbesondere zu Anfang einer Lernsequenz! — nach Möglichkeit auf die unmittelbare Naturbegegnung bzw. den Umgang mit dem natürlichen Objekt zu achten. Objekte (Pflanzen) sind für jeden Schüler bzw. jede Schülergruppe bereitzustellen. Bei Tieruntersuchungen (Experimenten) ist die Kreissitzordnung dann zu empfehlen, wenn auf Gruppenarbeit verzichtet werden muß. Gründliche Detailuntersuchungen im tätigen Umgang erfordern das Betrachten, Beobachten, Hören, Riechen, Betasten, Auszählen, die Arbeit mit Mikroskop, Fadenzähler, Lupe, Pinzette u. a. Hier ist der didaktische Ort für den Einsatz von Film (Ausschnitt!), Dia, Tonband, Schulbuch, Bildkarte, Tafelzeichnung u. a.

Wesentliche Details sind während der Erarbeitung an der Tafel oder auf dem Arbeitsblatt zu fixieren. Immer wieder ist das Erreichte mit den vorgenommenen Teilzielen (Feinzielen) zu vergleichen. In der Grundschule kann in dieser Stufe der Lehrer bereits nur noch „Organisator von Lernprozessen“ sein. Die Schüler müssen frei aktiv werden können und den Lösungsfortgang bestimmen.

Wertung, Vertiefung, Zusammenfassung, Lernzielkontrolle

Die Schüler sollen anhand des Erreichten biologische Gesetze, Zusammenhänge, Abhängigkeiten, aber auch Tatbestände und Fakten bestimmen und scheinbar Willkürliches deuten können. Die freie Aussprache ist hier weit wichtiger als das bloße Nachlesen von vorgeformten Stichworten und Sätzen im Schülerbuch. Jetzt erfolgt das Zurückgreifen auf das Ausgangsproblem, auf das in der Phase der Mei-

nungsbildung Vermutete. Gewonnene Erkenntnisse und Einsichten werden entsprechend gewertet, mit anderem verglichen und eingeordnet. Die Faktenanalyse muß zu einer Gesamtzusammenfassung führen.

Es ist die Frage zu stellen, welche neue Einstellung der Schüler zu dem bestimmten biologischen Phänomen oder Sachverhalt gewonnen hat. Insbesondere muß jetzt klar werden, ob bisherige Einstellungen zu revidieren sind.

Auch in dieser Stufe sollte der Lehrer nur behutsam führen. Keineswegs darf er Wertungen vorwegnehmen, erzwingen oder manipulieren. Die starre Bindung an das Schülerbuch ist nicht gut. Arbeitsblätter, die in der Lückensatzmanier zu „Erkenntnissätzen“ führen, müssen abgelehnt werden. Richtschnur für Wertungen sind die in der Stufe der Erarbeitung gewonnenen Erkenntnisse und die für den biologischen Fachbereich allgemein bestimmenden Richtlinien.

Eine Wertung, die auf die selbständigen Schüleräußerungen verzichtet, hat nur geringe Bedeutung.

Festigung, Anwendung, Transfer

Schon in der vorausgegangenen Stufe wurde durch die Lernzielkontrolle eine gewisse Festigung erreicht. Sie ist jetzt (entweder im Anschluß an die vorausgehende Arbeit oder aber auch als Hausaufgabe) exakt vorzunehmen. In dieser Stufe ist der didaktische Ort für den Einsatz von Arbeitsblättern, das Zurückgreifen auf Kontrollfragen im Schülerarbeitsbuch u. ä. Es dient der Situation des Schülers wie dem Sachanliegen, wenn die Festigung des Stoffes variabel gehandhabt wird. Operationalisierte Lernziele sind abzutasten, wobei die Schüler selbständig zu fragen haben, ob sie nun Kenntnisse, Erkenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten u. a. gewonnen haben.

Bedeutsam ist die kategoriale Ausweitung. Die Schüler sollen folgern, wie es bei anderen Pflanzen, Tieren usw. ist, wo gleiche oder ähnliche Erscheinungen auftreten und welche Ursachen o. a. zu gleichen oder ähnlichen Konsequenzen führen. Transfereffekte sind gewissenhaft aufzunehmen und schriftlich festzuhalten.

Geeignete Schülerarbeitsbücher ermöglichen in dieser Stufe das so nötige Weitergehen auf dem eingeschlagenen Erkenntnisweg. Sie gestatten die zusätzliche Aufnahme von Lerninhalten.

Am Ende des Unterrichts steht das biologisch-pädagogische Erziehungsanliegen, das keineswegs aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht verbannt werden darf. Sittliche Forderungen und moralische Kategorien sollen nun auf dem Hintergrund des exakten Wissens in das Bewußtsein des Schülers gerückt werden. Auch in der Grundschule ist die eigenständige Beurteilung in diesem Sinne möglich und anzustreben.

Die permanente Leistungsüberprüfung im Biologieunterricht

Mit der Festigung (und der evtl. Nachbesinnung) des Lerninhalts der einzelnen Unterrichtsstunde ist es nicht getan. Vielmehr müssen die Lernziele von Unterrichtssequenzen fortlaufend überprüft werden. Auch bei dieser Leistungskontrolle sind

Gesichtspunkte gültig, die schon in der Stufe der Festigung wirksam wurden. Wir raten dazu, zuerst immer die Schüler herausstellen zu lassen, was an Lernzuwachs erfolgte.

Diese Leistungsüberprüfung kann und muß variationsreich gestaltet werden. So kann einmal ein Schüler (mehrere Schüler) berichten, ein anderemal wird das Erarbeitete in Form des Gruppenberichts vorzutragen sein. Natürlich steht neben der mündlichen auch die schriftliche Form der Kontrolle der Schülerleistungen bzw. des Wissensstandes. Formen der Kontrolle sind:

- Ausfüllen eines Lückentextes (Arbeitsblatt)
- Auswählen aus jeweils drei Beantwortungen (eine ist richtig)
- Zuordnen von Namensschildern zu Dingen (Pflanzen, Tierbildern u. a.)
- Vervollständigen von Zeichnungen
- Beschriften von Zeichnungen
- Eigenständiges Zusammenfassen anhand von Stichworten, die vorgegeben werden (Fehlerquellen sind dabei auszumerzen)
- Eigenständiges Zusammenfassen anhand von Tafelzeichnungen oder Bildern (Dias)
- Lösen von eigens zusammengestellten Kreuzworträtseln einfachster Art
- Lösen von Silbenrätseln mit eingebautem Lösungswort
- Erstellen einer Tabelle
- Wiedergabe (mündlich oder schriftlich) von Texten aus dem Schülerarbeitsbuch
- Sprechen zu Zeichnungen oder zu Stichworten (Tafel — Buch)
- Wiedergabe (mündlich oder schriftlich) eines Versuchsaufbaus
- Man stellt eine Frage und gibt mehrere Antworten. Eine davon ist auszuwählen.
- Man stellt eine Frage und gibt mehrere Zeichnungen zur Wahl. Eine davon ist auszuwählen.
- Man hat für das Thema mehrere Arbeitsmittel benötigt. Die Schüler ordnen nun die Mittel in der erforderlichen Reihenfolge der Verwendung.

Vom Lernstand des Schülers und der Klasse (der Arbeitsgruppe) ausgehend sind dann die Konsequenzen für die Gestaltung der nächsten Lernsequenz zu ziehen.

Diese Lernzielkontrollen heben Probearbeiten nicht auf. Sie können andererseits Strukturelemente derartiger Leistungsmessungen sein.

Wer davon ausgeht, daß die Biologie auch ein „Erziehungsfach“ ist, der wird nicht nur das Tatsachenwissen werten, sondern auch die Verhaltensweisen, die Hilfe bei der Vorbereitung von Versuchen und Dauerbeobachtungen und das Engagement bei pflegerischen Aufgaben mit berücksichtigen. Grupe sagt mit Recht, daß hier die „ergänzende und erläuternde Bemerkung des Lehrers und eine ermutigende Bestätigung und Anerkennung der nicht zensierten Leistungen“ eine auch für das spätere Leben wichtige Rolle spielen.

Didaktische und methodische Hinweise zu den Themenvorschlägen

Themenvorschläge für die 1. Jahrgangsstufe

Lehraufgabe 1: Kennenlernen der Formenvielfalt der lebendigen Natur Blätter, Früchte und Samen einiger Bäume

Bei diesem Thema muß man sich vor allem in den Schul- bzw. Parkanlagen umsehen. Empfehlenswert sind Kastanien-, Eichen- und Buchenbäume, deren Früchte nicht für die menschliche Ernährung bestimmt sind. Man fertigt eine Schautafel an, wobei jeweils Blätter und Früchte bzw. Samen einander zugeordnet werden. Blattformen werden gegenübergestellt und miteinander verglichen. Dabei werden Begriffe wie glatter Rand, gezähnt, herzförmig u. a. herausgearbeitet.

Ebenso verfahren wir bei den Früchten. Es ist die Erkenntnis zu gewinnen, daß auch unsere Bäume in Park und Wald Früchte bzw. Samen tragen. Durch Übungen werden die jeweiligen Früchte den Bäumen bzw. Blättern zugeordnet.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Kennenlernen von z. B. Kastanien-, Eichen- und Buchenblättern und der Früchte bzw. Samen dieser Bäume

Fähigkeiten: Kenn- und Darstellungsübungen, Vergleichen von Pflanzenformen

Begriffe: Glatter — gezählter Rand, herzförmige Blätter

Obstarten und -sorten

Ein Besuch auf dem Wochenmarkt oder der Unterrichtsgang in einen Obstgarten bieten die Ausgangssituation. Im Klassenzimmer wird das Obst nach Stein-, Kern- und Beerenobst sortiert und Neues begrifflich gesichert. Äpfel und Birnen, Zwetschgen, Pfirsiche, Pflaumen und Mirabellen sowie Himbeeren, Erdbeeren und Brombeeren können als typische Obstsorten herangezogen werden. Durch Untersuchungen der Samen bzw. Kerne und Steine gelangt man zu den Begriffen, die dann auch ausgeweitet werden können z. B. auf Früchte des Waldes.

Hierbei bietet sich ein besonderes Thema an: Gefahren beim Genuß unbekannter Früchte und Beeren.

Durch einen Kurzzeitversuch läßt sich die Einsicht gewinnen, daß Kernobst länger haltbar ist als Stein- und Beerenobst.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Obst ist ein Sammelname für viele Fruchtarten. Wir unterscheiden zwischen Kern-, Stein- und Beerenobst. Davon gibt es jeweils viele Sorten.

Begriffe: Kerne, Steine, Beeren

Blumen auf der Wiese — Wurzel, Stengel, Blatt, Blüte . . .

Ausgehend von einem Unterrichtsgang zu einer blühenden Wiese werden Wiesenblumen genau betrachtet.

Es eignen sich z. B. Wiesenwucherblume, Löwenzahn, Hahnenfuß, Wiesensalbei, Schafgarbe, Kuckuckslichtnelke u. a. Wir bestimmen die Blüten und vergleichen sie miteinander. Dabei kommt es noch nicht auf Einteilung nach Arten (z. B. Korbblütler) an, sondern auf die bloße Erarbeitung des Begriffs Blüte. Wir ordnen nach Farben und unternehmen einfache Bestimmungsübungen. Ebenso erarbeiten wir die Begriffe Wurzel, Stengel, Blatt, ohne bereits gründlich auf deren Funktion einzugehen. Dies ist im Sinne des Spiralaufbaues für spätere Jahrgänge vorgesehen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Wiesenblumen haben die gleichen Aufbauteile: Wurzel, Stengel, Blatt, Blüte. Die Formen und Farben jedoch sind sehr vielfältig.

Fähigkeiten: Ordnen von Blumen nach Blütenfarben, Stengelform u. a.

Begriffe: Wurzel, Stengel, Blatt, Blüte

Lehraufgabe 2: Kennenlernen von Lebensvorgängen; Erfassen biologischer Zusammenhänge

Obst, Kastanien und Haselnüsse werden reif. Bedeutung der Schale . . .

Die Schüler stellen fest, daß die Früchte vieler Bäume im Herbst von den Bäumen fallen. Wir untersuchen die Kerne bzw. Samen der genannten Früchte und erarbeiten die Erkenntnis, daß dies ein Zeichen des Reifens ist. Dieses Thema wird fortgesetzt in der Einheit „Stecken von Kernen“, wobei die Einsicht in den biologischen Sinn angebahnt wird. Reifes Obst (braune Kerne) wird unreifem gegenübergestellt. Hierüber kann eine Ausweitung auf das Reifen aller Samen vorgenommen werden. Auch jetzt kann auf die Gefahren beim Genuß von unreifem oder ungewaschenem Obst hingewiesen werden.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Reife Früchte fallen von den Bäumen, damit die Samen in die Erde gelangen können. Iß nur reifes Obst!

Begriffe: Reifen der Früchte, Reifefarbe, Fruchtschale

Zugvögel kommen zurück (Star)

Ende Februar/März kehrt der Star zurück. Ausgehend von der Frage, woher dieser Vogel kommt, wird der Begriff des Zugvogels erarbeitet. Als Einsicht ist zu gewinnen, daß es vielen Vögeln im Winter bei uns zu kalt ist und daß sie wegen des schneebedeckten und gefrorenen Bodens keine Nahrung finden würden. Für das Winterquartier genügt der Hinweis „wärmere Länder“.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Zugvögel schützen sich vor Hunger und Kälte durch den Wegzug in wärmere Länder.

Begriff: Zugvögel

Eine Frühlingspflanze

Hier werden entweder das Schneeglöckchen oder der Märzenbecher behandelt. Eine vollständige Pflanze (Blüte mit Zwiebel) ermöglicht die Erarbeitung der Einsicht, daß die Schneeglöckchenblüte aus der Zwiebel herauswächst und von da den Saft erhält.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Frühblüher sind Schneeglöckchen, Märzenbecher, Krokus, Winterling u. a. Sie können so früh blühen, weil sie den Saft aus der Zwiebel (Wurzelstock) bekommen.

Begriffe: Frühblüher, Zwiebel

Stecken von Kernen

Ausgehend von der Einheit „Reifen von Obst“ stecken wir Apfel- oder Birnenkerne in Blumentopferde. Wir halten sie bei Zimmertemperatur feucht und teilen Beobachtungsgruppen ein. Es erwächst aus der Langzeitbeobachtung die Erkenntnis, daß in den Kernen neues Leben steckt, es wächst ein junges Pflänzchen heran. Auch Kastanien eignen sich gut für diesen Versuch.

Kenntnisse/Erkenntnisse: In den Kernen unserer Früchte steckt neues Leben. In feuchter und warmer Erde kann man es erwecken.

Fähigkeiten: Säen, Stecken und Heranziehen von Pflanzen.

Begriffe: Keimen, Keimling, Wachsen.

Lehraufgabe 3: Verstehenlernen der Beziehungen des Menschen zur lebendigen Natur: Nutzung, Betreuung, Naturschutz

Zimmerpflanzen brauchen Wärme, Wasser, Licht und Dünger.

Am besten erarbeitet man diese Lernziele durch Versuche. Man nimmt Zimmerpflanzen (möglichst der gleichen Art) und entzieht jeweils durch Standortveränderung eine der Wachstumsbedingungen. Nach einigen Wochen können die Erkenntnisse aus den Wachstumsergebnissen bzw. den Veränderungen abgeleitet werden.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Wärme, Wasser, Licht und Dünger sind nötig, damit unsere Zimmerpflanzen gedeihen.

Fähigkeiten: Pflege von Zimmerpflanzen

Begriffe: Wachstumsbedingungen der Pflanzen

Beobachtungen an Tieren, die für kurzzeitige Unterbringung im Klassenzimmer geeignet sind, z. B. Goldhamster, Meerschweinchen. . .

Gut geeignet sind Goldhamster und Meerschweinchen. Hier können Begriffe wie Nagetier (Beobachtung beim Fressen), Nachttier (Goldhamster schlafen meistens während der Vormittagszeit), Pflanzenfresser und Allesfresser gewonnen werden. Wegen der Geruchsbelästigung ist allerdings Vorsicht geboten.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Tiere in Gefangenschaft brauchen gute und regelmäßige Pflege. Ihre Wohnung und Nahrung muß den natürlichen Lebensbedingungen möglichst angepaßt werden.

Fähigkeiten: Pflege von Zimmertieren

Begriffe: Nagetiere, Nachttiere, Vorratssammler, Pflanzenfresser, Allesfresser.

Verhalten beim Auffinden toter Tiere

Ausgehend von der Tollwutgefahr können allgemeine Verhaltensregeln erarbeitet werden: Nicht anfassen! Eltern informieren (Weitergabe an Bürgermeister bzw. Gesundheitsamt oder Jagdbehörde); Hunde fernhalten.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Tote Tiere können lebensgefährliche Krankheiten übertragen, deshalb Hände weg!

Begriffe: Tollwut, Krankheitserreger, Bazillen

Lehraufgabe 4: Elementare Gesundheitslehre und Menschenkunde

Die tägliche Körperpflege

Struwelpeter ist noch immer ein beliebter Ausgangspunkt. Die Notwendigkeit der täglichen Körperpflege ist aus gesundheitlicher Sicht als auch von der ästhetischen Seite her zu begründen. Das Händewaschen nach dem Toilettenbesuch (in der Schule zu üben) darf nicht ausgeklammert werden. Einsicht in die Wirkung der Seife wird durch Versuch erhärtet.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Körperpflege dient der Gesundheit und ist wichtig für das Zusammenleben mit anderen Menschen. Seife löst auch hartnäckigen Schmutz.

Fähigkeiten: Richtiger Waschvorgang; Körperpflege als Maßnahme der Sozialanpassung

Begriffe: Gesichts(Körper)seife, Handtuch, Badetuch, Bürste, Schwamm.

Die Mahlzeiten

Erarbeitung von Eßregeln im Dienste der Gesundheitserziehung (keine Hast, gründliches Kauen, Verteilung der Mahlzeiten) und im Sinne der Eßkultur (nicht mit vollem Mund sprechen, Schmatzen vermeiden, Umgang mit dem Besteck u. a.).

Ein besonderes Augenmerk ist auf ein gesundes Pausenbrot zu legen (Obst, kräftiges Brot).

Kenntnisse/Erkenntnisse: Vom richtigen Essen hängt auch die Gesundheit und das körperliche Wohlbefinden ab.

Begriffe: Hauptmahlzeiten, Vesper

Die Arbeit der Zähne

Die Ankündigung des Schulzahnarztes kann die Ausgangssituation bilden. Es werden die Aufgaben der Zähne erarbeitet: Beißen, Kauen, Zerkleinern, Sprechen.

Auch die äußeren Funktionen sind anzusprechen: (gutes Aussehen).

Zahnwechsel, Zahnschmerzen oder angefaulte Zähne von Schülern bilden die Motivation, um die Notwendigkeit der täglichen Zahnpflege aufzuzeigen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Die Zähne erfüllen eine wichtige Aufgabe bei der Verdauung der Nahrung. Sie sind aber auch für das Sprechen und für ein gutes Aussehen von Bedeutung.

Fähigkeiten: Richtiges, gründliches Zähneputzen

Begriffe: Schneidezähne, Backenzähne, Eckzähne, Ober- und Unterkiefer, Zahnfäule (Karies)

Richtige Körperhaltung:

Eine Aufgabe, die sowohl bei einem Elternabend (Schultascheneinkauf, richtiger Arbeitsplatz im Haus) als auch im Unterricht anzusprechen ist. Insbesondere ist auf die Gefahr der Rückgratverkrümmung einzugehen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Haltungsschäden werden meist erworben. Schulranzen sind besser als Tragetaschen.

Begriffe: Haltung, Haltungsschaden, Rückgrat, Rückgratverkrümmung

Vernünftiges Fernsehen:

Der Lehrer nimmt auf ein für die Kinder spannendes Fernsehstück Bezug. Von hier aus werden Fernsehgewohnheiten und Dauer des Fernsehens aufgenommen.

Nun kann — unterstützt durch Anschauungshilfen und entsprechendes Quellenmaterial, das für Kinder dieser Altersstufe verständlich ist — die Gefahr des zu häufigen Fernsehkonsums herausgestellt werden. Es ist nicht möglich, in dieser Altersstufe zu erarbeiten, daß die Aufnahme des Unverstandenen das Kind belastet u. a. Hier muß man sich begnügen, äußere Gefahren zu benennen. Weit wichtiger erscheint es, das Kind auf andere Hobbys und Unterhaltungsmöglichkeiten hinzuweisen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Das Fernsehen dient der Information und Unterhaltung. Für Kinder wird die Kinderstunde eigens produziert. Darüber hinaus sollten sie nicht zuviel fernsehen, da dies ihren Augen schadet und ihre Nerven zu sehr beansprucht.

Begriffe: Fernsehen, Programm, Sendezeit, Sender, Antenne, Kanal, Fernsehgebühr

Themenvorschläge für die 2. Jahrgangsstufe

Lehraufgabe 1: Kennenlernen der Formenvielfalt der lebendigen Natur — Erkennen der Formenvielfalt von Samen

Aus dem Hausgarten, dem Park und Wald bringen die Schüler Samen aller Art mit: Grassamen, Kräutersamen, Mohnsamen, Samen von Sträuchern und Stauden, Früchte der Obstbäume, Kastanien, Eicheln, Bucheckern, Samen von Fichten, Tannen und Föhren. Wir untersuchen mit der Lupe, dem Messer und der Pinzette und stellen die Formenvielfalt fest. In einem Langzeitversuch werden in Blumentöpfen von jeder Art einige Samen zum Keimen gebracht, um aufbauend auf den Erkenntnissen der 1. Jahrgangsstufe das Wissen um die Keimung zu vertiefen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Erkennen der Formenvielfalt der Samen; in jedem Samen stecken alle Anlagen der Mutterpflanze.

Fähigkeiten: Ordnen und Erkennen von Pflanzensamen; Pflege von Keimlingen.

Begriffe: Samen, Keimling, Keimblätter

Gemüse und Obst

Die Kenntnisse über die Obstarten werden aus der ersten Jahrgangsstufe wiederholt und weiter ausgebaut (z. B. Kennenlernen des Schalenobstes), einzelne Apfel-, Birnen-, Zwetschgensorten). Erarbeitung des Begriffs Gemüse und Einteilung nach Blatt- und Wurzelgemüse. Zubereitungsarten und Konservierungsmöglichkeiten.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Gemüse ist ein Sammelbegriff: Unterarten sind Blatt- und Wurzelgemüse. Gemüse ist ein gesundheitsförderndes Nahrungsmittel.

Begriffe: Blattgemüse, Wurzelgemüse

Blumen und Ziersträucher in der Schulanlage bzw. im Garten

Wuchsform, Blattformen und Aussehen der Blüten und Früchte sind Erkennungszeichen. Ebenso ist zwischen Nutz- und Zierpflanze zu unterscheiden.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Namen von einheimischen Blumen, Ziersträuchern und Bäumen.

Begriffe: Baum, Strauch (Zierstrauch), Blume (im Sinne von Zierpflanze)

Die Vögel im Frühling

Vögel brauchen Nistgelegenheiten (Ausweitung)

Unterscheidung nach Zug- und Standvögeln. Beobachtungen bei der Nahrungsaufnahme und beim Nestbau; Nützlichkeit der Vögel im Garten und Park durch Insektenvertilgung; Schaffung von Nistgelegenheiten durch Sträucher und Vogelhäuschen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Standvögel verbleiben auch im Winter in unserer Heimat. Unsere Singvögel sind nützlich, da sie schädliche Insekten vertilgen.

Begriffe: Standvögel, Insektenfresser, Singvögel

Die Aufbauteile der Pflanze (Wurzel, Stengel)

Wir untersuchen verschiedene Pflanzenwurzeln und erarbeiten ihre Aufgaben durch Versuche: Verankerung, Nährstoff- und Wasseraufnahme. Am Beispiel der Sonnenblume läßt sich exemplarisch die Funktion des Stengels verdeutlichen. Lichtgewinn und Leitungsbahnen für den Saft von der Wurzel bis zu den Samen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Wurzeln dienen der Verankerung und der Nahrungsaufnahme. Der Stengel ermöglicht der Blüte den Lichtgewinn und leitet die Säfte.

Begriffe: Pfahlwurzel, Flachwurzel, Stengel

Lehraufgabe 2: *Kennenlernen von Lebensvorgängen; Erfassen biologischer Zusammenhänge*

Das Eichhörnchen bereitet sich auf den Winter vor

Hier ist herauszuarbeiten, daß das Eichhörnchen während des Sommers Vorräte anlegt, die es dann im Winter an warmen Tagen wieder sucht. Es vergräbt vor allem Haselnüsse, Bucheckern und Eicheln. Auch auf den Bau des Winterkobels kann eingegangen werden.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Das Eichhörnchen muß als Winterruher Nahrungsvorräte anlegen.

Begriffe: Vorratssammler, Winterruher, Kobel

Die Katze als Lauerraubtier

Wir beobachten die Katze beim Mäusefangen und untersuchen den Bau der Pfoten im Klassenzimmer. Dabei werden ihre Eigenschaften als Schleichjäger herausgefunden.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Die Katze kann gut schleichen, weil sie einziehbare Krallen hat und auf den weichen Ballen geräuschlos gehen kann.

Begriffe: Schleichjäger, Fangkrallen, Schleichballen

In den Knospen überwintern Blatt- und Blütenanlagen

Am Barbaratag werden Zweige von Forsythien, Mandelbäumchen und Kirschen geschnitten und im warmen Zimmer ins Wasser gestellt. An der Kastanienknospe lassen sich durch Untersuchungen und Beobachtungen die Einsichten gewinnen, daß Blatt- und Blütenanlagen wohlgeschützt überwintern.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Schutzeinrichtungen der Knospen: Schuppenförmige Haut, Harzüberzug, Wolle

Begriffe: Blattknospen, Blütenknospen

Stecklinge an Geranien und „Fleißigen Lieschen“

Neben der Pflanzenvermehrung durch Samen wird das Vorverständnis für die ungeschlechtliche Vermehrung angebahnt. Im Klassenzimmer werden durch Stecklinge die o. a. Pflanzen vermehrt. Die Schüler beobachten die Wurzelbildung und das allmähliche Einwachsen der Pflanzenteile.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Viele Pflanzen lassen sich auch durch Stecklinge vermehren.

Fähigkeiten: Heranziehen und Pflege von Pflanzen über Stecklinge

Begriff: Stecklinge

Unterscheidung von männlichen und weiblichen Tieren; ihre Namen

Hier geht man von den äußerlichen Unterscheidungsmerkmalen aus, z. B. Hahn und Henne, Kuh und Bulle. Man gelangt schließlich auch zu den Geschlechtsmerkmalen. In einer Übersicht werden die Namen bekannter Tiere nach der Geschlechtszugehörigkeit erarbeitet (z. B. Hengst und Stute).

Kenntnisse/Erkenntnisse: Im Tierreich gibt es männliche und weibliche Tiere. Namen für männliche und weibliche Tiere (z. B. bei Pferden, Kühen, Hunden, Katzen, Füchsen, Rehen, Hasen, Hühnern, Enten u. a.).

Mutter- und Tochterpflanzen an der Grünlilie

An der Grünlilie kann eine weitere Vermehrungsart erkannt werden: Die Bildung von Tochterpflanzen. Wir entfernen Tochterpflanzen der Grünlilie und pflanzen sie in Blumentöpfe.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Einige Pflanzenarten vermehren sich durch Bildung von Tochterpflanzen.

Begriffe: Mutterpflanze, Tochterpflanze

Lehraufgabe 3: Verstehenlernen der Beziehungen des Menschen zur lebendigen Natur; Nutzung, Betreuung, Naturschutz

Einfache Düngeversuche

Wir säen Getreidekörner in mit Sand gefüllte Töpfe und geben den heranwachsenden Pflanzen unterschiedliche Düngermengen (Volldünger, keinen Dünger, nur Kali, nur Stickstoff usw.) Die Ergebnisse werden in einer Tabelle festgehalten.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Pflanzen brauchen zum Wachsen neben Wasser, Luft und Wärme (s. 1. Jahrgangsstufe) auch noch Nährstoffe, die wir durch Dünger zuführen.

Fähigkeiten: Richtiges Düngen der Pflanzen

Begriffe: Handelsdünger, Naturdünger

Tiere im Klassenzimmer — Wassertiere

Die gemeinsame Einrichtung eines Aquariums ist zu empfehlen. In einer Dauerbeobachtung werden die Lebensbedingungen und die nötigen Pflegemaßnahmen erarbeitet.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Wassertiere (Fische) brauchen frisches, gut durchlüftetes Wasser. Wasserpflanzen halten das Wasser frisch.

Fähigkeiten: Pflege von Aquarienbewohnern

Begriffe: Aquarium, Wassertiere

Infektionsgefahren:

Wie in der 1. Jahrgangsstufe wird situationsbedingt in allen folgenden Jahrgangsstufen auf die Tollwutgefahr eingegangen. Dazu kommt die Gefahr des Wundstarrkrampfes und die Gefährdung durch Pilze und Gifte. Dieses Thema wird im Zusammenhang mit der Lehraufgabe aus der elementaren Gesundheitslehre „Verhalten bei Schnittwunden und Insektenstichen — Anlegen eines Pflasters“ behandelt.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Auch kleinere Wunden können gefährlich werden, wenn Krankheitserreger eindringen. Ein Pflaster kann Schutz bieten. Bei Vergiftungen sofort einen Arzt aufsuchen.

Fähigkeiten: Anlegen eines Pflasters

Begriffe: Krankheitserreger (Bazillen), Wundstarrkrampf

Lehraufgabe 4: Elementare Gesundheitslehre und Menschenkunde

Die Leistungen unserer Augen — Gesunderhaltung der Augen

Hier muß die Einsicht geweckt werden, was es für uns bedeutet, sehen zu können. Durch einfache Schübungen erhalten wir Aufschluß über die Leistungen unserer Augen. Maßnahmen zur Gesunderhaltung werden erarbeitet (Lesen bei ungenügendem Licht, Fernsehen z. a.). Sichtbare Teile des Auges sind zu benennen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Die Augen sind unsere Sehorgane, die vor Schäden geschützt werden können. Rechtzeitiges Brillentragen kann die Augen schonen.

Begriffe: Augenfarbe, Sehloch, Wimpern, Lid, Brauen

Bedeutung der Knochen, Knochenbruch

Die Stütz- und Bewegungsfunktion der Knochen wird durch Übungen der Schüler herausgefunden. Auf die Gefahr des Knochenbruches bei Überbeanspruchung ist hinzuweisen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Knochen stützen unseren Körper und ermöglichen Bewegung. Bei zu starker Beanspruchung können sie brechen.

Begriffe: Knochenbruch

Schutz vor Erkältung und Ansteckung — gesunde Kleidung

Herauszuarbeiten ist die Erkenntnis, daß man sich durch richtige Kleidung und durch entsprechende Verhaltensmaßnahmen vor Erkältung und Ansteckung schützen kann.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Jede Jahreszeit erfordert eine andere Kleidung. Vor Erkältung kann man sich ebenso schützen wie vor ansteckenden Krankheiten.

Begriffe: Ansteckung, Erkältung

Themenvorschläge für die 3. Jahrgangsstufe

Lehraufgabe 1: Kennenlernen der Formenvielfalt der lebendigen Natur

Kartoffeln, Rüben, Getreide

An den Ähren und Körnern erarbeiten wir die einheimischen Getreidearten (Weizen, Roggen, Gerste, Hafer) und ihre Verwertungsweisen (menschliche Ernährung — Futtergetreide). Ebenso verfahren wir bei den Hackfrüchten Rüben und Kartoffeln. Es wird die Unterscheidung zwischen Futter- und Zuckerrüben getroffen (Kostprobe).

Kenntnisse/Erkenntnisse: Einheimische Getreidearten: Weizen, Roggen, Gerste, Hafer, Kartoffeln sind ein wichtiges Nahrungsmittel; es sind Knollen, die Stärke speichern. Aus Rüben wird Zucker gewonnen.

Begriffe: Brotgetreide, Futtergetreide, Getreidesorten, Hackfrüchte, Zucker- und Futterrüben, Stärkespeicherung, Zuckerspeicherung

Kennübungen im Wald zu verschiedenen Jahreszeiten

An den Wuchsformen, den Blättern und Früchten lernen wir heimische Waldbäume kennen. Einteilung nach Laub- und Nadelbäumen. Ebenso benennen wir die Waldtiere (auch Benennung der Namen für männliche und weibliche Tiere — s. 2. Jahrgangsstufe).

Kenntnisse/Erkenntnisse: Namen der einheimischen Waldbäume, Unterscheidung auch nach Früchten (Zapfen, Samen etc.), Waldtiere (Unterscheidung in Großwild und Niederwild)

Begriffe: Nadelbaum, Laubbaum, Hoch- und Niederwild

Tiere auf der Wiese (Insekten)

Es werden vor allem Schmetterlinge und Heuschrecken ausgewählt. Wir beobachten Schmetterlinge beim Flug und Heuschrecken beim Springen, um die Organfunktionen verstehen zu können.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Schmetterlinge sind Fluginsekten. Sie sind hierzu bestens ausgestattet. Heuschrecken sind Sprungtiere.

Begriffe: Fluginsekten, Laub- und Grasheuschrecken, Sprungtier

Lehraufgabe 2: Erfassen von Lebensvorgängen und biologischen Zusammenhängen
Detailbeobachtungen beim Aufgehen des Samens am Beispiel des Getreidekorns oder des Bohnenkerns

Diese Unterrichtseinheit bringt eine weitere Vertiefung des Wissens um die Keimungsvorgänge. In diversen Versuchen werden die Keimbedingungen (Wärme, Luft, Feuchtigkeit) erarbeitet.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Samen brauchen zum Keimen Feuchtigkeit, Wärme und Luft. Der Mehlkörper des Getreidekorns liefert dem Keimling die erste Nahrung.

Begriffe: Keimbedingungen, Schale, Mehlkörper, Keimblatt, Keimwurzel, Sproßknospe

Oberirdische Ausläufer (Erdbeere) — Tochterzwiebel und Brutknospe

Im Juli beobachten wir die Ausläufer der Erdbeere. Im Vergleich mit den Tochterpflanzen der Grünstilbe gewinnen wir die Einsicht über eine weitere Vermehrungsart der Pflanzen.

An den Tulpen erkennen wir um diese Zeit die Bildung von Tochterzwiebeln. Dies ist eine weitere Form der Vermehrung.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Erdbeeren vermehren sich durch die Bildung von Ausläufern. Tulpen bilden während der Wachstumszeit Brutzwiebeln.

Begriffe: Ausläufer, Brutzwiebel

Der Efeu als Beispiel der Kletterpflanzen

An Mauern, Hauswänden und alten Bäumen klettert der Efeu dem Licht entgegen. Die Untersuchung der Zweige ergibt, daß sich an der lichtabgewandten Seite sog. Kletterwurzeln befinden, die den Halt ermöglichen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Zahlreiche kleine Wurzeln ermöglichen dem Efeu das Emporklettern, um Licht zu gewinnen.

Begriffe: Kletterpflanze, Kletterwurzeln

Überwintern von Tieren (Igel)

Am Beispiel des Igels kann das Überwintern eines Winterschläfers aufgezeigt werden. Dabei ist die Frage zu beantworten, wie das Tier sich vorbereiten muß, damit es den Winter ohne Nahrungsaufnahme übersteht. Auch auf die verminderte Organfunktion während der Schlafperiode ist einzugehen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Winterschläfer legen im Sommer eine Speckschicht unter der Haut an, von der sie im Winter zehren. Durch den Ruhestand verbraucht der Körper wenig Nährstoffe.

Begriffe: Winterschläfer, Vorratsspeck

Junge Vögel kommen zur Welt

Das Wissen um unsere Vögel wird spiralartig weiter ausgebaut. Wir stellen die verschiedenen Nistarten gegenüber, beobachten das Brutverhalten und die Fütterung der Jungvögel.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Vögel legen Eier, die sie ausbrüten müssen. Die Nester bauen sie meist selbst aus Federn, Moos, Heu oder Lehm. Es gibt verschiedene Nestformen. Die meisten Jungvögel kommen nackt und hilflos zur Welt. Sie sind Nesthocker, die von den Alten versorgt werden müssen.

Begriffe: Nest, Gelege, Brut, Höhlenbrüter (z. B. Staren), Nesthocker

Enten als Schwimmtiere

Durch die Gegenüberstellung mit dem Huhn kann die besondere Ausstattung der Ente als Schwimmvogel herausgearbeitet werden.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Enten haben Ruderfüße mit Schwimmhäuten zwischen den Zehen. Mit dem eingefetteten Gefieder und dem Luftpolster schwimmt die Ente wie Kork auf dem Wasser.

Begriffe: Ruderfuß, Schwimmhäute, Schwimmvogel

Lehraufgabe 3: Kennen- und Verstehenlernen der Beziehungen des Menschen zur lebendigen Natur

Beim Gärtner

Hier wird vor allem das Treibhaus mit seinen Vorteilen im Gartenbau behandelt.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Wärme-, Licht- und Feuchtigkeitszufuhr werden künstlich gesteuert, um den Pflanzen die günstigsten Wachstumsbedingungen zu verschaffen. Das Treibhaus ermöglicht Wachstum zu jeder Jahreszeit.

Begriffe: Treibhaus, Klimaanlage

Förster und Wald

Neben dem natürlich gewachsenen Wald wird auch das Forstwesen besprochen; der Wald als Nutzungsart. Wir verfolgen die Anlage eines Waldes aus den Samen der Zapfen, von den Jungpflanzen in der Baumschule bis zur Durchforstung und zum Holzschlag. Holzarten und ihre vielseitige Verwendungsmöglichkeit werden aufgezeigt. Auch die Wildpflege durch den Förster und die Jagdbehörde ist herauszustellen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Holz ist auch im Kunststoffzeitalter ein wichtiger Rohstoff. Nutzwald muß planmäßig angelegt und gepflegt werden.

Begriffe: Rohstoff Holz, Forstwirtschaft, Baumschule, Sämling, Waldpflanzen

Kükenaufzucht

Wir gehen von der natürlichen Situation aus, bei der die Gluckhenne die Eier ausbrütet, und stellen heraus, wie und warum der Mensch in den Geflügelzuchtbetrieben künstlich die Aufgabe der Glucke übernimmt.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Beim Brüten ist Wärme, Luft, Feuchtigkeit und Bewegung der Eier nötig. Der Mensch ahmt in den Brutstationen die natürlichen Verhältnisse nach. Auch bei der Kükenaufzucht muß die Betreuung durch die Glucke möglichst naturgetreu ersetzt werden.

Begriffe: Brutvorgang, Brutstation, Glucke

Lehraufgabe 4: Elementare Gesundheitslehre und Menschenkunde

Die Leistungen unserer Ohren

Es sind einfache Gehörübungen vorzunehmen, wobei einige Grundregeln aus der Akustik zu erarbeiten sind. Die Aufgaben der Ohrmuschel und die Funktionsweise der Gehörorgane im Innern werden durchschaubar gemacht.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Ohrmuscheln fangen die Schallwellen auf und leiten sie in das Innere des Ohres. Ohrhärchen und Fett (Ohrenschmalz) schützen das Innenohr.

Begriffe: Schallwellen, Ohrmuscheln, Innenohr

Was leisten unsere Hände?

Das Besondere der menschlichen Hand ist zu verdeutlichen. Das „Universalwerkzeug“ des Menschen wird durch Hervorheben der Leistungseigenschaften bewußt gemacht.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Mit der Hand können wir vielseitige Arbeiten verrichten. (Z. B. schreiben, hacken, ziehen.) Kein anderes Lebewesen erreicht diese Vielseitigkeit. Handbewegungen und Handzeichen sind ein persönlicher Ausdruck des Menschen (beten, bitten klagen usw.)

Begriffe: Handarbeit, Handfertigkeiten

Häufige Kinderkrankheiten

Masern, Mumps, Windpocken und Keuchhusten werden mit ihren Erkennungsmerkmalen dargestellt. Dabei sind Vorsorge- und Schutzmaßnahmen durchzunehmen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Es gibt ansteckende (übertragbare) Kinderkrankheiten, die durch Bazillen oder Viren übertragen werden. Manche Krankheiten bekommt man nur einmal im Leben.

Begriffe: Namen der Kinderkrankheiten, Infektion, Ansteckung, Bazillen, Viren

Themenvorschläge für die 4. Jahrgangsstufe

Lehraufgabe 1: Kennenlernen der Formenvielfalt der lebendigen Natur

Sträucher und ihre Früchte

Hier werden einheimische Sträucher in Park und Wald betrachtet und benannt. Wir stellen Strauch und Frucht gegenüber (auch giftige z. B. Tollkirsche, Seidelbast).

Kenntnisse/Erkenntnisse: Kennenlernen einheimischer Straucharten; genießbare, ungenießbare und giftige Früchte

Begriffe: Strauch, Strauchfrüchte (genießbar, ungenießbar, giftig)

Kleine Pilzkunde

Im Unterrichtsgang werden Pilze gesammelt und nach Blätterpilzen, Röhrenpilzen und Bauchpilzen geordnet. Dann sortiert man nach genießbar, ungenießbar und giftig. Oberstes Lernziel ist dabei, die Schüler zu äußerster Vorsicht im Umgang mit Pilzen zu ziehen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Es gibt eine Vielzahl von Pilzarten. Genießbare und giftige Pilze sehen sich oft sehr ähnlich. Nur erfahrene Pilzkenner können eine genaue Bestimmung durchführen. Größte Vorsicht ist beim Genuß geboten!

Begriffe: Hutpilze, Blätterpilze, Röhrenpilze, Bauchpilze, Pilzgift

Kriechtiere und Lurche

An sonnigen Hängen läßt sich vielleicht eine Zauneidechse einfangen, die einige Tage im Schulterrarium gehalten werden sollte. Dabei kann ihre Fortbewegung, das Verhalten bei Wärme und Kälte und evtl. sogar eine Häutung beobachtet werden. Auch Lurche eignen sich für eine Kurzzeitbeobachtung (z. B. Kamm-, Molch, Feuersalamander).

Kenntnisse/Erkenntnisse: Eidechsen bewegen sich auf kriechende Art fort; man nennt sie deshalb auch Kriechtiere. Ihre Körperwärme sinkt und steigt mit der Umwelttemperatur.

Begriffe: Kriechtier, wechselwarme Tiere

Fische

Der Fisch wird als Repräsentant der Wassertiere gezeigt. Wir beobachten ihn im Aquarium, wie er sich fortbewegt, Nahrung aufnimmt und sich vor Feinden schützt. Die Atmung wird in der Weise behandelt, daß man die Fähigkeit anspricht, mit Hilfe der Kiemen den Sauerstoff aus dem Wasser zu entnehmen. Hier wird im Anschluß gleich das Thema „Fischzucht in der Umgebung“ (Lehraufgabe 3) angegangen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Fische sind für das Wasser bestens ausgestattet: Schuppen schleimiger, gleitfähiger Überzug, Flossen, Schutzfarbe, keilförmiger Körper. Mit Hilfe der Kiemen können sie im Wasser atmen. Eine Luftblase im Innern ermöglicht die leichten Schwimmbewegungen. Der Weg von der Brut bis zur Fische-ernte.

Begriffe: Stromlinienförmiger Körper, Gleitfähigkeit, Schutzfarbe, Flossen, Luftblase, Kiemenatmer, Laich, Setzling

Ordnen von Blumen nach Form der Blüte und des Blütenstandes

Aus einem Blumenstrauß heraus treffen wir Ordnungsübungen. Wir sortieren nach Korbblütlern (Aster, Dahlien, Gänseblümchen, Sonnenblume u. a.) und Lippenblütlern (Wiesensalbei, Günsel, Taubnessel, Hohlzahn u. a.). Wir betrachten Insekten beim Blütenbesuch (z. B. beim Salbei).

Kenntnisse/Erkenntnisse: Blumen lassen sich nach der Form der Blüte (Lippenblütler) und nach dem Blütenstand (Korbblütler) ordnen. Man nennt dies Pflanzenfamilie.

Begriffe: Korbblütler, Lippenblütler, Pflanzenfamilie

Lehraufgabe 2: Erfassen von Lebensvorgängen und biologischen Zusammenhängen

Beispiele für Entwicklungsgänge bei Pflanzen und Tieren

Die Entwicklung des Frosches wird im Schulaquarium beobachtet. Im März (April) holen wir Froschlaich. In Aufzeichnungen werden die Entwicklungsgänge festgehalten, wobei insbesondere der Übergang vom Kiemen- zum Lungenatmer herauszuheben ist. Eine Raupenzucht (Kohlweißling) ermöglicht den Einblick in den Entwicklungsgang eines Insekts.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Aus dem Froschlaich entwickeln sich Kaulquappen, die als Kiemenatmer im Wasser eine mehrmonatige Entwicklung durchmachen. Als Landtiere (Lungenatmer) verlassen sie schließlich das Wasser.

Begriffe: Laich, Kaulquappen, Kiemenatmer, vollständige Entwicklung des Insekts (Metamorphose)

Die Frühblüher

Hier kann auf den Kenntnissen früherer Jahre aufgebaut werden. Durch Versuche wird die Nahrungsaufspeicherung in Zwiebeln, Knollen und Wurzelstöcken der Frühblüher erarbeitet. Am Schneeglöckchen und Krokus kann auch aufgezeigt werden, daß sie so früh blühen müssen, um von den Insekten wegen ihrer geringen Wuchshöhe gefunden zu werden. Auf einem Blumenbrett werden die Frühblüher der Reihe nach ausgestellt und benannt.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Frühblüher haben Wurzelstöcke, Knollen oder Zwiebeln, in denen die Nahrung gespeichert wird, so daß sie ohne Bodennahrung austreiben können. Das vorzeitige Erblühen ermöglicht ein Auffinden der Blüten durch die Insekten.

Begriffe: Zwiebel, Knollen, Wurzelstöcke, Nahrungsspeicherung, Bestäubung

Insektenbestäubung am Beispiel der Kirsche

Beobachtungsaufgaben und Betrachtungen am Blütenmodell bilden die Grundlage für die Erklärung des Bestäubungsvorganges durch Insekten. Der Sinn der Blüte als Lockmittel wird herausgestellt. Es muß erkannt werden, wie Blüte und Insekt aufeinander abgestimmt sind (Ausweitung auf Wiesensalbei). Auch die Bedeutung der Blütenentwicklung vor der Bestäubung ist deutlich zu machen.

An der Kirsche verfolgen wir den weiteren Entwicklungsgang bis zur Reifung der Frucht („Von der Blüte zur Frucht“).

Kenntnisse/Erkenntnisse: Viele Pflanzen sind auf Insektenbestäubung angewiesen, um eine Frucht ausbilden zu können. Die Blüte dient als Lockmittel. Durch „Sicherheitsvorkehrungen“ vieler Blüten wird die Befruchtungsmöglichkeit gegeben. Der Same in der Frucht enthält die Anlagen für eine neue Pflanze.

Begriffe: Blütenblätter, Narbe, Pollen, Lockmittel, Insektenbestäubung, Befruchtung

Beispiele für die Anpassung an die Umwelt: Maulwurf, Schwalbe, Eichhörnchen, Mauerpfeffer und Heidekraut

Der Maulwurf wird als Repräsentant für das Angepaßtsein an das Leben der Erde behandelt. Die Schwalbe als Flugtier für das Leben in der Luft und das Eichhörnchen für das Leben auf Bäumen. An Mauerpfeffer und Heidekraut kann dargelegt werden, wie sich Pflanzen vor Austrocknung schützen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Maulwurf: Keilförmiger Körper, Fell ohne Strich, feines Gehör und gutes Geruchsvermögen, Tarnfarbe

Schwalbe: Leichter, stromlinienförmiger Körper, große Flugflächen, Fangschnabel, Kletterkrallen

Eichhörnchen: Tarnfarbe, Kletterkrallen, buschiger Schwanz (Fallschirmwirkung), Sprungbeine, gewandter Körper

Mauerpfeffer: Kurze fadenförmige Wurzeln, geringe Verdunstungsfläche, Wasserspeicherung im Innern

Begriffe: Erdtier, Flugtier, Baumtier, Trockenpflanze

Lehraufgabe 3: Verstehenlernen der Beziehungen des Menschen zur lebendigen Natur

Zusammenwirken natürlicher und künstlicher Einflüsse auf das Wachstum

Am Beispiel der Be- und Entwässerung sind an örtlichen Gegebenheiten die Kulturmaßnahmen darzustellen, aber auch auf die Gefahren z. B. der Entwässerung hinzuweisen. Die Schädlings- und Unkrautbekämpfungsmaßnahmen sind durchzusprechen und vergleichend gegenüberzustellen. Bei Verwendung von Giftstoffen sind die Gefahren für Mensch und Tier (Bienen) zu zeigen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Der Mensch kann durch Kulturmaßnahmen Nutzland gewinnen. Jedoch darf dies nicht unbedacht geschehen, weil Erosion die Folge sein kann. Die beste Schädlingsbekämpfung ist ein gesundes biologisches Gleichgewicht (Vogelschutz!); doch muß der Mensch auch zu chemischen Mitteln greifen.

Begriffe: Kulturmaßnahmen: Be- und Entwässerung, Drainage, chemische mechanische, biologische Schädlingsbekämpfung (Unkrautbekämpfung)

Der Hund

Schülerbeobachtungen und Lehrerergänzung führen zur Erkenntnis, wie der Mensch die Eigenschaften des Hundes als ehemaliges Hetz- und Rudeltier nutzt.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Ursprüngliche Eigenschaften: Rudeltier, Anerkennung eines Leittiers, Nasentier, Hetzjäger, Revierschutzbetrieb.

Im Dienste des Menschen: Blindenhund, Wachhund, Jagdhund, Polizeihund u. a.

Begriffe: s. o.

Jäger und Jagd

Die Erkenntnisse aus der 3. Jahrgangsstufe sind weiter auszubauen und zu vertiefen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: Jäger müssen für ein gesundes biologisches Gleichgewicht in der Natur sorgen.

Begriffe: Wildbesatz, Hege- und Pflegemaßnahmen

Lehraufgabe 4: Elementare Gesundheitslehre und Menschenkunde

Blick ins Innere des Körpers: Unser Kreislauf — Die Verdauung

Am Beispiel des Pulsschlages kann die Herztätigkeit und der Blutkreislauf gezeigt werden. Vor allem ist auch an erste Hilfsmaßnahmen bei einfachen Blutungen oder bei Schlagaderverletzungen zu denken. Ebenso ist der Weg der Verdauung vom Kauvorgang bis zur Ausscheidung darzustellen, ohne dabei auf komplizierte Vorgänge im Magen und Darm einzugehen.

Kenntnisse/Erkenntnisse: In unserem Körper fließt Blut, das durch das Herz in einem Kreislauf durch den Körper gepreßt wird. Leichte Blutungen sind durch Pflaster oder mit Binde zu stillen. Schlagaderverletzungen sind lebensgefährlich. Sofortiges Abbinden (Abdrücken) und schnelle Herbeiholung eines Arztes oder Sanitäters sind notwendig.

Die Verdauung beginnt bereits im Mund. Der Magen ist das eigentliche Verdauungsorgan. Auch die Därme erfüllen eine wichtige Aufgabe, weil hier die Nährstoffe weiter aufbereitet und in das Blut abgegeben werden.

Begriffe: Blutkreislauf, Herz, Sauerstoff- und Nährstofftransport, Blutstillung, Schlagaderverletzung, Verdauungsorgan, Magen, Darm, Ausscheidungsorgane

Literatur

- W. Killermann: Biologieunterricht heute. Donauwörth: Auer 1974
W. Kuhn: Der Biologieunterricht in der Volksschule. München: List 1973
W. Kuhn: Exemplarische Biologie in Unterrichtsbeispielen. München: List 1966
H. Linder: Arbeitsunterricht in Biologie. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1950
R. Mücke: Unterrichtsplanung als Unterrichtshilfe für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1971
F. Plötz: Kind und lebendige Natur. München: Kösel 1963
W. Siedentop: Methodik und Didaktik des Biologieunterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer 1968
O. Klausung: Biologie in der Bildungsreform. Weinheim: Julius Beltz 1968
L. Spanner: Lehrerhandbuch Botanik I—III. Kiel: Ferdinand Hirt. München: Oldenbourg 1964
C. Schmitt. 250 einfache Versuche mit Pflanzen und Tieren. Freising: Sellier 1960
K. Zink u. a.: Wie funktioniert das? Meyers erklärte Medizin. Der Mensch. Mannheim/Zürich: Bibliographisches Institut 1968
K. Dylla: Verhaltensforschung. Heidelberg: Quelle & Meyer 1970
A. Danzer: Fortpflanzung, Entwicklung, Entwicklungspsychologie. Heidelberg: Quelle & Meyer 1966
G. Breuer: Menschen aus dem Katalog. Die Erbforschung auf dem Weg in die Zukunft. Düsseldorf: Schwann 1969
Grupe, Heinrich: Biologie — Didaktik. Köln: Aulis/Deubner 1971

Lehrpläne aller Bundesländer

Schülerarbeitsbücher

- Barsig/Berkmüller/Kavasch: Leben überall. Donauwörth: Auer 1970
Barsig/Berkmüller/Czinczoll: Sachkunde der Grundschule. Donauwörth: Auer Verlag 1971
K. Haug: Naturkundliches Arbeitsbuch 1/2. Stuttgart: Mundus 1969
O. Schmeil: Pflanzenkunde — Tierkunde — Der Mensch. Heidelberg: Quelle & Meyer 1970
W. Leicht: Der Weg zur Natur 1—4. München: Ehrenwirth 1969
H. Duderstadt u. a.: Biologie für das 5. und 6. Schuljahr. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1969
F. Lange u. a.: Biologie 1/2. Hannover: Hermann Schroedel 1970
J. Knoll u. a.: Biologie 1/2. München: Oldenbourg Verlag 1969
F. Bahl u. a.: Arbeitsbuch für den Sachunterricht in der Grundschule. Band 1. Frankfurt a. Main: Diesterweg 1970

Walter Barsig
Hans Berkmüller

Vorbemerkungen

1. Die Erfahrungen und das Interesse der Kinder sowie die Lebens- und Arbeitsbedingungen der industriellen Gesellschaft machen es heute notwendig, (den Sachunterricht) die Heimat- und Sachkunde der Grundschule durch einen fachlichen Bereich Physik/Chemie zu ergänzen. In diesem Unterricht sollen die Schüler mehr und mehr erkennen, daß die Natur bestimmte Ordnungs- und Deutungsmöglichkeiten bietet und verlangt, aber auch planmäßig und überlegt in den Dienst des Menschen gestellt wird.
2. Diesem Unterrichtsziel dient ein Stoffplan, der verbindliche Lehraufgaben durch vier Schuljahre hindurch entfaltet. Basiskonzepte eröffnen Einsichten in Eigenschaften, Zustände und Änderung von Stoffen, in wirkende Kräfte und Möglichkeiten des Messens und Berechnens (Lehraufgaben I—III).
Darüber hinaus greift der Unterricht physikalische und chemische Gegebenheiten in Haushalt, Natur und Technik auf. Das Kind erwirbt in einer technisch bestimmten Umwelt mannigfaltige Erfahrungen und Kenntnisse, die geklärt und geordnet werden müssen. Die Schüler sollen verstehen lernen, daß sich die Menschen eine Umwelt nach Erkenntnissen der Physik und Chemie geschaffen haben (Lehraufgabe IV).
Wirkungsweise und Zweckmäßigkeit technischer Geräte werden besonders auch durch technisches Handeln begriffen (siehe Werken).
3. Der Unterricht bahnt naturwissenschaftliche Arbeitsweisen an. Ein Teil der anzustrebenden Funktionsziele kann schwerpunktmäßig bestimmten Lehraufgaben zugeordnet werden. Weitere Arbeitstechniken, Fertigkeiten und Denkformen sind allgemein anwendbar, z. B. die Einübung genauer Bezeichnungen für Formen, Bewegungen, Richtungen usw. (Verbalisieren mit dem Ziel, allmählich mit der Fachsprache vertraut zu werden), die Gewöhnung an eine Kontrolle der Ergebnisse, das Darstellen von Ergebnissen in Protokollen, Skizzen, Tabellen.
4. Dem ängstlichen oder leichtfertigen Umgang mit technischen Geräten wird durch einen fachgemäßen Unterricht am wirksamsten begegnet.
5. Das Versuchsmaterial sollte den entsprechenden Erscheinungen der Umgebung nahekommen.
Elemente einer Versuchsanordnung müssen den Schülern in ihrer Bedeutung durchsichtig und verständlich sein.
Modelle machen schwer zugängliche Vorgänge deutlich. Die am Modell erfaßten Zusammenhänge werden in anschließenden Unterrichtsgängen auf die kompliziertere technische Wirklichkeit übertragen.
6. Die umgangssprachlichen Bezeichnungen für Maße und Größen werden mehr und mehr durch exakte Bezeichnungen und Zahlenangaben präzisiert. An geeigneten Fällen können die Schüler selbst nach zweckmäßigen Normierungsmöglichkeiten suchen, um den Definitionscharakter der Maßeinheiten zu erkennen (Lehraufgabe III).

Verbindliche Lehraufgaben	Themenvorschläge	1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
I. <i>Eigenschaften, Zustände, Vermengen und Verändern von Stoffen (Einführung des „Teilchen“-Begriffs als Erklärungsmodell)</i> Kennenlernen und Untersuchen von Stoffen Bedeutung der Stoffeigenschaften für die Funktion Ordnen nach Eigenschaften Beobachten und Erfassen von Stoffveränderungen	Fenster: Glas; Gummil: Ball; Scharnk: Holz; Schere: Stahl Verschiedene Arten von Papier Gefrieren und Schmelzen; Eis und Wasser	Öl (Salatlöl, Heizöl) Spiritus Luft (Luft im Ball, Fahrradschlauch, Luftpumpe; Luft braucht man zum Verbrennen) Schmelzen und Erstarren: Blei, Zinn	Luft enthält verschiedene „Teilchen“ (Niespulver, Gerüche); „Teilchen“ können schweben. Sieden, Verdampfen, Verdunsten, Verdichten (Erklärung durch „Teilchen“) Verschiedene Fasern (Verhalten beim Verbrennen) Erde — ein Gemisch; Zuckerkwasser; Zitronenlimonade; Salzlösung	Kennenlernen verschiedener Metalle und Gesteine Gifte und entzündbare „Teilchen“ (Abgase, Benzol) Zusammenfassung: fest — flüssig — gasförmig Anbahnung des Verständnisses der Aggregatzustände durch „Teilchen“ Begriff Wasser klären (Trennen von Gemengen)	
II. <i>Verschiedene Kräfte, ihre Wirkung und ihre Umwandlung</i> aufgewiesen in den Bereichen Licht, Wärme, Kraftfelder (Magnetismus, Schwerkraft), Elektrizität, Schall, Mechanik Aufstellen, Bestätigen, Verwerfen und Korrigieren von Hypothesen Planen und Durchführen von Versuchen unter bestimmten Bedingungen und Erkenntnisabsichten Schlußfolgern aus Beobachtungen	Lichtquellen Beleuchtung im Zimmer und auf der Straße	Lichtdurchlässigkeit und Lichtundurchlässigkeit; Licht und Schatten Brennmaterial — Wärme Menge des Brennmaterials — Temperatur Magnet: anziehen, abstoßen; Kraftfeld, Pole Batterie-Lämpchen: Kontaktbedingungen, Leiter und Nichtleiter, Stromkreis	Wärmeleitung und Wärmestrahlung Die Kompaßnadel ist ein Magnet Strom aus der Steckdose; Leitungen und Kabel (Isolation) Töne entstehen; hohe und tiefe Töne Warum fließt das Wasser? (Schwerkraft, schiefe Ebene)	Wir schauen in den Spiegel (links und rechts, hinten und vorne sind vertauscht); Blendwirkung Reibung erzeugt Wärme; Wärme erzeugt Bewegung (Dampfteilchen) Anziehungskraft der Erde und des Mondes Schwerkraft Strom verrichtet Arbeit: Wärme- und Lichtwirkung Woher er kommt: Ausnützung der Wasser- und Dampfkraft (E) Echo; Schutz vor Lärm	

Verbindliche Lehraufgaben	Themenvorschläge		
	1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe
III. <i>Messen und Berechnen</i> Kennenlernen von Meßverfahren und Maßeinheiten Messen als Vergleich mit Standardgrößen Aussagen durch Gebrauch von Zahlen und Symbolen	<p>Rohe Maßvergleiche (M): Länge, Temperatur, Härte, Helligkeit</p>	<p>Lineal, Meterstab: m, dm, cm (M) Uhr: Stunden, Minuten (G) Thermometer: 0-Punkt, Wärmegrade, Kältegrade</p>	<p>Stoppuhr: Sekunden, Sekundenteile Fieberthermometer: Ablesen von Zehntelgrad Waage: kg, g, t (M) Hohlmaße: l, hl, (M)</p>
IV. <i>Physikalisch-technische Gegebenheiten in der Umwelt des Kindes</i> Untersuchen von Spielzeug, Werkzeug, Geräten auf Wirkungsweise und Zweckmäßigkeit Interpretieren von Daten, die durch Betrachten, Untersuchen, Experimentieren gewonnen werden	<p>Löffel, Gabel, Messer in ihrer technischen Zweckmäßigkeit Vergleich von Spaten und Schaufel Tragen heller Kleidung bei Dunkelheit (Schülerlotsen) Wasserdurchlässige, wasserundurchlässige Stoffe</p>	<p>Der Hammer: Kraftverstärkung Hebelwirkung bei Zange und Schere Funktionsweise von Öfen und Laternen Stoffe, die schwimmen</p>	<p>Stromversorgung durch das E-Werk (Information, E) Elektrische Geräte, z. B. Bigeleisen, Glibbirne, Mixer als Beispiel für die verschiedenen Wirkungen des Stromes Schutzeinrichtungen an den elektrischen Geräten Kläranlage (S/W) Fahrrad: Übersetzung, Ventil, Luftwiderstand, Bremsen (V)</p>

1. Gründe für die Aufnahme eines Fachbereichs Physik/Chemie in den Lehrplan 1971

Erstens: Der Fachbereich Physik/Chemie befaßt sich mit Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die notwendig sind für das Leben in einer technisch und naturwissenschaftlich geprägten Umwelt (vgl. a—e).

Zweitens: Der Fachbereich Physik/Chemie kann die Kinder in ihrer emotionalen Entwicklung fördern und ihren affektiven Bedürfnissen Rechnung tragen (vgl. f—g). Die später angegebenen Beispiele zeigen, daß der Unterricht in Physik/Chemie durchaus eine affektive Komponente haben kann.

Drittens: Der Fachbereich Physik/Chemie kann den Fragen und der Wißbegierde der Kinder (häufig innerhalb überschaubarer Bereiche) entgegenkommen und ist sehr gut geeignet, die Lern- und Erkenntnisfähigkeit der Schüler zu fördern (vgl. h—i).

Viertens: Der Fachbereich Physik/Chemie im Heimat-Sachkundeunterricht der Grundschule dient dem Physik- und Chemieunterricht der weiterführenden Schulen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) durch die Vermittlung und Übung bestimmter Verhaltensweisen (vgl. c, d, e, h, i) und Kenntnisse (vgl. j). Für diese gilt, daß sie — wenn sie nützen sollen — behalten werden müssen und eine Voraussetzungsfunktion für später zu behandelnde Stoffe haben. Dazu gut geeignet sind Konzepte mittlerer Reichweite (vgl. *Czinczoll/Röhrl*, S. 14—16), wie der Teilchenbegriff (bei den Aggregatzuständen und -übergängen), Stoffbegriff, Kraftbegriff. Allerdings ist die Forderung nach „Lehren auf Vorrat“ insofern problematisch, weil

- die Motivation: „Das braucht Ihr mal später!“ nicht gerade zugkräftig ist;
- die Lehrinhalte der weiterführenden Schulen, für die vorzubereiten ist, nicht immer klar sind oder sich ändern können;
- diese außerdem oft schwach begründet sind.

Könnte man demnach Unterrichtsstoffe der Grundschule *nur* mit dem Argument der Schaffung von Voraussetzungswissen begründen, so wäre dies m. E. nicht hinreichend.

Im folgenden werden die vier genannten Hauptgründe genauer ausformuliert; rechts dazu werden die entsprechenden Lehraufgaben und Themenvorschläge des Lehrplans angegeben (römische Ziffer: Lehraufgabe; arabische Ziffer: Jahrgangsstufe):

- | | |
|---|---|
| a) Kenntnis allgemein aktueller Probleme im Zusammenhang mit Physik/Chemie; Bereitschaft, zu deren Lösung beizutragen | Luftverschmutzung (I 3, 4)
Wasserverschmutzung (I 4; IV 4)
Energieprobleme (II 2, 3, 4; IV 3, 4)
Lärmschutz (II 4)
Raumfahrt (II 4) |
| b) Einsicht, daß bei der Lösung anstehender Probleme Fachleute aus mehreren Bereichen zusammenwirken müssen | siehe die Themenvorschläge des Lehrplans, bei denen Querverweise auf andere Fachbereiche angebracht sind (so in IV 3, 4) |
| c) Kenntnis gebräuchlicher physikalischer Maßeinheiten | Meßverfahren und Maßeinheiten (III 1, 2, 3, 4) |

d) Fähigkeit, Unfallgefahren zu erkennen und Unfallschäden zu vermeiden

e) Fähigkeit zu sachgerechtem Umgang mit häufig verwendeten Geräten und Materialien

f) emotional ausgeglichenes Verhalten gegenüber technischen Einrichtungen und Naturvorgängen

g) Fähigkeit zu spielerischem Umgang mit Geräten und Naturdingen; Kenntnisse und Erfahrung für die Freizeitgestaltung

h) Steigerung des Neugierverhaltens und Erkenntnistrebens

i) Fähigkeiten im psychomotorischen und kognitiven Bereich (manuelle Fertigkeiten, Beobachten, Denken, Darstellen mit sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln)

j) Kenntnisse, auf denen der Unterricht der weiterführenden Schulen aufbauen kann

elektr. Strom (II 2, 3, 4; IV 4)
Verkehr (III 4; IV 1, 4)
Feuer — Explosionen (I 2, 3, 4; IV 2)

Materialkunde (I 1, 2, 3, 4)
Werkzeug- und Gerätekunde (IV 1, 2, 3, 4)

bei Problemen mit:
elektrischem Strom (II 2, 3, 4; IV 4)
Schwimmen — Untergehen (IV 2, 3)
Straßenverkehr (IV 1, 4)
Besteck (IV 1)
Feuer (I 3, 4; IV 2; alle Versuche mit Feuer)
Bekleidung (IV 1, 3 vgl. S. 313)
Besmutzungen (I 2 vgl. S. 312)
weitere Beispiele nach Anlaß:
Funktionsweise einer Spritze
Tragkraft von Brücken
Blitz und Donner

Steine (I 4)
Spiegel (II 4)
Echo (II 4)
Schwimmen (IV 2, 3 vgl. S. 313)
Elektrizität

Funktionsweise von Geräten (IV 1, 2, 3, 4)
Naturerscheinungen wie Magnetismus, Elektrizität, Wärmeausbreitung, Schall, Schwerkraft, Aggregatzustände und -übergänge (Teilchen, Feuer (Teilchen) (vgl. I, II)

vgl. Lehraufgaben I, II, III, IV — Vorbemerkungen Punkt 3

Materialkenntnisse (I 1, 2, 3, 4)
Teilchenvorstellung (I 3, 4)
Meßverfahren, Maßeinheiten (III)
Elektrizität, Magnetismus (II 3, 4)

Der konkret vollzogene Unterricht kann sich allerdings von den hier genannten Begründungsmöglichkeiten ablösen und entfernen. Wenn man z. B. elektrische Phänomene (Leiter/Nichtleiter z. B.) nur mit einer 4,5-V-Batterie und Drähtchen von Elektrospielzeug erarbeitet, dann mögen zwar Begründungen mit g, h, i angebar sein, nicht aber mit d, e und f. Um den „Bildungsgehalt“ auch dahingehend zu sichern, müßte auch von im Haushalt verwendeten Steckern, Kabeln und Steckdosen gesprochen werden. Allerdings kann nicht jedes Thema gleich „stark“ begründet werden, so ist z. B. das Thema „Schwerkraft“ nur relativ schwach zu legitimieren (nur durch a, evtl. h und j).

2. Umweltbezug im fachlichen Bereich Physik/Chemie

a) Anschaulichkeit

Der Heimat- und Sachkundeunterricht kann Kenntnisse auf verschiedenstem Niveau vermitteln; am Beispiel (sprachlich gefaßter) Regeln sei dies erläutert:

1. konkret gegebene Regeln

Beispiele:

- Wenn Mutter an unserem Küchenwasserhahn dreht, läuft das Wasser heraus. → Wenn Mutter an unserem Küchenwasserhahn dreht, wird der schwarze Ventilkegel hochgeschraubt, und das Wasser läuft heraus.
- Unsere Wohnzimmerlampe brennt immer dann, wenn Franz unten am Schalter rechts von der Tür dreht. → Unsere Wohnzimmerlampe brennt immer dann, wenn Franz unten am Schalter rechts von der Tür dreht und dadurch zwei blanke Metallstellen zusammenbringt.
- Die Magnete ziehen sich mit einer Kraft von 10 N an, wenn ein dünnes Brettchen dazwischen liegt; sie ziehen sich mit einer Kraft von 2 N an, wenn das Brettchen dicker ist.

2. verallgemeinerte Regeln

Nach der Untersuchung vieler analoger konkreter Fälle ergibt sich:

- Wenn man an einem Wasserhahn dreht, wird ein Ventilkegel zurückgeschraubt, und es läuft Wasser heraus. → Wenn man Absperrorgane für Flüssigkeiten betätigt...
- Elektrische Lampen brennen dann, wenn durch Betätigen der Schalter der unterbrochene Leiter eines Stromkreises wieder verbunden wird. → Elektrische Geräte...
- Die Anziehungskraft zwischen zwei Magneten wird kleiner, je dicker die Zwischenschicht ist.

Regeln konkreten Inhalts drücken zwar einen festen Zusammenhang aus (immer wenn . . . , dann . . .), aber ihr Geltungsbereich ist sehr eng, weil nur auf eine bestimmte Situation bezogen. Analog konkrete Regeln aus dem Bereich der Soziallehre wären etwa:

- Immer wenn Föhn ist, ist meine Mutter in der Früh zornig.
- Wenn ich im Diktat besser bin als mein Banknachbar, will er mich verhauen.

Die Kenntnis solcher Regeln verleiht eine nicht zu unterschätzende Kompetenz, weil man genau weiß, welche Folgen bestimmte Vorgänge oder Handlungen haben und man nicht auf bloßes Probieren (mit häufig schlechtem Ausgang) angewiesen ist oder von Unvorhergesehenem überrascht wird. Andererseits kann man seine „Macht durch Wissen“ erheblich erweitern, wenn eine Regel einen größeren Geltungsbereich hat. Dies ist bei der abstrakten Regel der Fall: Jetzt gilt mein Wissen nicht nur für einen konkreten Wasserhahn, sondern für alle; nicht nur für die Wohnzimmerlampe, sondern alle Glühlampen; ebenso für alle Magnete und Zwischenschichten (Größen und -arten). Analog weit und u. U. nützlich ist auch die Erkenntnis: — Bei Föhn verhalten sich die Menschen aggressiv. — Wenn Menschen in Konkurrenzsituationen unterliegen, neigen sie zu Aggressionen. Jede Ausweitung der Regel muß allerdings durch konkrete Beispiele überprüft werden; so reagieren etwa nicht alle Menschen auf Föhn aggressiv; und wenn die Schicht zwischen den beiden Magneten aus Eisen ist, ergeben sich ganz andere Zusammenhänge.

Von vielen Kindern werden häufig nur dem Wortlaut nach abstrakte Regeln gebraucht, z. B. „Erwärmte Luft steigt hoch“. In Wirklichkeit gilt dieser Satz zunächst für die erwärmte Luft der Beobachtungssituation. Deshalb muß der tatsächliche Umfang einer Regel immer überprüft und an konkreten Beispielen erweitert werden. Damit ist auch ein Grund für umweltbezogenes Unterrichten aufgezeigt; denn ein Reservoir der konkreten Beispiele für die Gewinnung, Erweiterung und Anwendung von Regeln ist die Umwelt.

Beispiel (vgl. I 1; IV 1): Ein Kind entdeckte, daß sich im Aluschraubverschluß einer Limonade ein weißes „Papier“ befindet. Es fragte nach dem Zweck. Wir entfernten das „Papier“, es ließ sich ziehen „wie Kaugummi“, und stellten fest, daß jetzt die Limonade auslief. Die Flasche war nicht mehr dicht verschlossen. Das „Papier“ war also eine „Dichtung aus Gummi“. Die konkrete Regel lautete: „Die Dichtung macht, daß die Limonade nicht ausläuft.“ Die Regel wurde erweitert: Als Dichtungen wurden erkannt: eine runde rote Gummischeibe an einem Gartenschlauchanschluß, ein großer grauer Gummiwulst an der Waschmaschine. „Dichtung“ wurde ein farb- und größenunabhängiger Begriff. Die Kinder entdeckten dann auch Dichtungen an der Kühlschrankschrank- und Haustür. Diese waren länglich, grau und verhinderten das Austreten von Luft (was nachträglich dann auch noch für die Limonade festgestellt wurde). So bezog sich der Begriff „Dichtung“ nur mehr auf sein wesentliches Funktionsmerkmal. Die abstrakte Regel, die angewandt wurde, lautete: Dichtungen verhindern, daß Luft oder Flüssigkeit austreten kann. Sie müssen aus Gummi sein, weil Gummi beim Anpressen auch die feinsten undichten Stellen ausfüllt.

b) Aktualität und Praxisbezug

Umweltbezug im Unterricht bietet den Vorteil der „Verwertbarkeit“ des zu Lernenden. Da Inhalte ausgewählt werden, die in der Umwelt vorkommen, kann der Schüler von den daran gewonnenen Kenntnissen und Fähigkeiten auch außerhalb der Schule Gebrauch machen, so von Kenntnissen über den elektrischen Strom, bestimmte Materialien, Werkzeuge, die Wasserversorgung, den Schallschutz, Stoffe, die im Wasser gelöst sind usw. Umweltbezogener Unterricht kann sich also mehr an der Praxis der Schüler orientieren und diese für konkrete Lebenssituationen erziehen. Erst dann sind auch Ansprüche, wie in 1a, c, d, e, f, g genannt, einzulösen.

c) Möglichkeit fachbereichsverbindenden Unterrichts

Umweltbezogenes Unterrichten bietet die Möglichkeit, über Fachgrenzen hinaus Probleme in mehreren Zusammenhängen zu behandeln. So haben Themen wie: Wasserversorgung, Feuerschutz, Abwasserbeseitigung, Straßenbau, Energieversorgung, Ernährung nicht nur wissenschaftlich-technische, sondern auch sozial- und wirtschaftskundliche, historische und häufig auch ästhetische Dimensionen. Umweltbezogenheit als größere Realitätsnähe ist immer auch eine Aufforderung zu fachbereichsverbindendem Unterricht.

Am Beispiel „Bekleidung“ sei dies erläutert. Hierzu „passen“ etwa folgende Inhalte:

1. Auswahl von Kleidung unter dem Gesichtspunkt der Zweckmäßigkeit
 - witterungsgemäß (Ph/Ch IV 1 — Regen, 3 — Wärme; Erdk VIII 2)
 - sicher (Ph/Ch IV 1)
 - berufsgemäß (S/W II 2 — Berufe)
 - gesund (Biol IV 2)

2. Pflege von Kleidern, Reinigen von Kleidern
 - Verschmutzungen (Ph/Ch 1 2 — vgl. S. 312)
 - verschiedene Fasern (Ph/Ch I 3)
 - Waschen manuell/maschinell (Gesch II 2, 3)
3. Herstellung von Kleidern
 - vom Schneider (S/W II 2)
 - in der Fabrik (S/W II 3)

Es lassen sich aber durchaus sachbezogen noch weitere Inhalte als Anschlußstoffe angeben, etwa die historische Entwicklung, der ästhetische Aspekt, die soziologische Dimension der Bekleidung . . . Zu fragen ist dabei: Wo ist hier die vernünftige Grenze? In welcher Jahrgangsstufe siedelt man ein derartiges Mammutthema an? Könnten nicht einzelne Unterrichtsthemen schon wesentlich früher behandelt werden als die anderen? Ließen sich manche Unterthemen nicht mit anderen Beispielen besser behandeln (z. B. Unterschiede in Fertigungsverfahren).

Deshalb ist jede Ausweitung von Themen m. E. nur dann sinnvoll,

- wenn handfeste curriculare Begründungen für zusätzlich aufgenommene Stoffe angegeben werden können (vgl. für Ph/Ch den Punkt 1, der „curriculare Filterfunktion“ hat);
- wenn auch für das Kind echte Beziehungen von Thema zu Thema aufgedeckt werden können.

Insofern ist das Thema 3 „Herstellung von Kleidern“ ein ebenso willkürlicher Anschluß wie folgende denkbare Themen „Kleidersammlung“, „Bekleidungshaus“, Trachtenvereine“. Besser scheint mir dagegen, wenn man z. B. in Verbindung mit Thema 1 „Auswahl von Kleidung“ entsprechende Probleme der Kinder aufgreift und behandelt, etwa: „Wie sähe nach meinem Wunsch meine Sonntagskleidung aus?“

Die unmittelbare anthropologische Dimension der Gegenstände der Sachwelt scheint mir von größerer Bedeutung für die Kinder zu sein als ein neu hinzutretender sachorientierter Inhalt (wie die Herstellung von Kleidern, der übrigens — wenn man schon dieses Thema behandelt — auch wiederum eine anthropologische Dimension hat, etwa das Problem der Fließbandarbeit. Was die Pflege von Kleidern betrifft, so scheint mir wiederum weniger das Thema „Die Reinigung — ein Dienstleistungsbetrieb“ ein überzeugender Anschluß zu sein, als das für so viele Kinder „harte Los“, die „guten Sachen“ nie verschmutzen zu dürfen. Die Methoden des Unterrichts sind hier allerdings anders als im naturwissenschaftlichen Bereich. Ich denke an den Einsatz von Kurzfilmen, Rollenspiel, Fotos, Erzählungen, Gedichten, Metaphern, Diskussion usf.

3. Das Ausmaß der Selbständigkeit auf seiten der Schüler

Das Ausmaß der Selbständigkeit bei der Schülertätigkeit reicht von gedanklichem Mitvollzug des vom Lehrer gesteuerten Unterrichts bis zu selbständigem Lernen in manchen Unterrichtsstrecken. Diese Aussage der neuen Präambel steckt ein breites Band unterrichtlicher Möglichkeiten durch zwei gemäßigte Gegenpositionen ab:

- auf der einen Seite: noch gedankliches Mitvollziehen dessen, was der Lehrer anregt,
- auf der anderen Seite: selbständiges, selbstentdeckendes Lernen (vgl. *Brunnhuber/Czinczoll*) in manchen UR-Strecken.

Damit wird einerseits in realistischer Einschätzung der Situation des Kindes völlige Lernfreiheit im gesamten Heimat- und Sachkundeunterricht nicht zugestanden, wie sie gelegentlich gefordert wird (ohne zu sehen, welchen neuen außerschulischen oder nur feineren lehrerbedingten Zwängen die Kinder dann ausgesetzt sind), andererseits ist auch ein Lehren nach der Weise von Verordnungen, die blind zu erfüllen sind, ausgeschlossen. Und dies hat seinen Grund in dem (fachübergreifenden) emanzipativen Leitziel jeden Unterrichts.

Beispiele eines Lehrens in Verordnungsmanier (massenhaft im Unterricht und in der Literatur zu sehen) sind etwa:

- „Kinder, ich habe jedem von euch ein Probeglas mit Öl gegeben. Verdünnt ein bißchen Öl mit Wasser! Beobachtet und erzählt! Verreibt jetzt etwas Öl zwischen den Fingern, dann auf Papier! Erzählt! Jetzt riecht daran! Schüttet jetzt zu Öl ein bißchen Benzin! Was stellt ihr nun fest? . . .“
- Kinder, das ist Papier. Faßt es mal an! Fahrt darüber! Zerknüllt es! Benetzt es mit Wasser! Vergleicht mit Plastikfolie! Reibt ein Stückchen Papier mit Fett ein! Benetzt jetzt die Stelle! Versucht, Papier und Plastikfolie zu zerreißen! . . .“

In einem derartigen Unterricht, in dem Kommando auf Kommando folgt, wissen die Kinder nicht, worauf die einzelnen Tätigkeiten hinauslaufen; so betriebsam dieser Unterricht auch aussieht, er vollzieht sich in sehr niedrigen Formen des Denkens und Handelns; es liegen sinnlos aneinander gereihte Einzeltätigkeiten vor. Den Schülern ist weder das Warum noch das Wozu der Beobachtungen und Versuche klar. Deshalb ist diese Unterrichtsweise — nebenbei bemerkt — auch unwissenschaftlich, wenn sie sich auch mit dem Hauch wissenschaftlichen Forschens („um der Sache und keines fremden Zweckes willen“) umgibt (als ob es das so oft in der Forschung gäbe . . .).

Was die beiden vorgestellten „Muster“ betrifft, möchte ich Gegenvorschläge machen. Da hier offensichtlich Eigenschaften von Öl bzw. Papier/Plastikfolie erarbeitet werden sollen, muß ein sinnvoller Anlaß zu einer zielgerichteten Auseinandersetzung mit den Materialeigenschaften gesucht werden.

- *Beispiel Öl* (I 2): Der Lehrer läßt die Kinder erzählen, wie und wann sie ihre Kleidung beschmutzt haben, was dies für Probleme aufgeworfen hat, und heftet (gemäß erwähnter Beispiele) Stoffetzen mit Öl, getrockneter Erde und getrockneter Kalkfarbe an die Tafel. Die Kinder werden aufgefordert, Reinigungsmethoden zu überlegen und auszuprobieren. Die Versuche könnten auch unter der Frage stehen, welche Verschmutzung nun die „schlimmste“ sei. Die Kinder bürsten ausgegebene verschmutzte Stoffecken aus, waschen sie mit kaltem/warmem Wasser und mit Lauge. Das Ergebnis ist z. B.:

Erde	Kalk	Öl
haftet nicht fest → ausbürsten	haftet fest löst sich in kaltem Wasser → mit Wasser aus- waschen	haftet fest löst sich nicht in kaltem und warmem Wasser löst sich in warmer Lauge → mit warmer Lauge auswaschen

Die Kinder gewinnen durch ihre Beobachtungen und Untersuchungen nun zwar auch Kenntnisse über die Eigenschaften von Öl (daß es auf Wasser schwimmt, sich nicht in Wasser löst...), nun aber stehen die Tätigkeiten in einem sinnvollen, den Schülern klaren und kindgemäßen Zusammenhang (Mindestanforderung). Aus einer Addition von Einzeltätigkeiten wird ein sinnvolles System von Handlungen (Zeichen höherer Denkleistung und Kompetenz).

In einer weiteren Stunde können die Kinder nun fast ganz selbständig andere Verschmutzungen (Schokolade, Obst, Filzstift, Kleister, Tinte...) untersuchen und in eine Tabelle einordnen (Höchstanforderung). Die Begründung für die Unterrichtsstunden erfolgt übrigens über: e, f, i.

— *Beispiel Papier/Plastikfolie* (I 1, III 1, IV 1): Ausgangsprobleme für verschiedene Unterrichtsstunden: Welche Materialien sind gut geeignet für die Schiffchen, die wir falten wollen, für die Lampions, die wir basteln, den Drachen, den wir bauen, das Schild, das wir im Freien aufstellen wollen? Zur Auswahl stehen z. B.: Papier, Plastikfolie, Alufolie. Das Ergebnis verschiedener Versuche zur Reißfestigkeit, Wasserdurchlässigkeit, Brennbarkeit usf. könnte z. B. (hier zusammengefaßt) sein:

	Papier	Plastikfolie	Alufolie
Schiffchen	+ steif, wenn gefaltet — läßt Wasser durch	— nicht steif + läßt kein Wasser durch	+ steif, wenn gefaltet + läßt kein Wasser durch
Lampion	— brennbar + leicht anzumalen + durchscheinend	— brennbar, schmilzt — schwer anzumalen + durchscheinend	+ nicht brennbar — läßt kein Wasser durch — lichtundurchlässig
Drachen	— zerreißt leicht — nicht wasserbeständig	+ zerreißt kaum, dehnbar + wasserbeständig	— zerreißt leicht + wasserbeständig
Schild	— nicht wasserbeständig + leicht zu beschriften	+ wasserbeständig — schwer zu beschriften	+ wasserbeständig — schwer zu beschriften
Taschentuch

Anmerkung: Anstelle der Wörter müssen in der 1. Jahrgangsstufe Symbole verwendet werden. — Man kann die Materialien und deren Eigenschaften auch kombinieren, z. B. für das Schiffchen: Papier und Plastikfolie, für das Schild: ebenfalls.

Man sieht, daß nun der Lehrgegenstand in einen von den Kindern überschaubaren Denkbzusammenhang gestellt wird. „Es ist die Aufgabe des Lehrers, jedes Thema vorweg darauf zu prüfen, ob es derlei denk-ergiebige Kleinprobleme enthält . . .“ (Jeziorsky, S. 123). Die Begründung für die hier gegebenen UR-Vorschläge erfolgt übrigens über e, g, i.

Abschließend noch eine Bemerkung: Wenn gelegentlich behauptet wird, Kinder könnten noch nicht naturwissenschaftlich denken und deshalb sei naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule nicht möglich, so liegen unter den sachlichen Gründen (von den anderen will ich schweigen) meist folgende vor:

- der selbst „genossene“ naturwissenschaftliche Unterricht;
- eine unzulässige Auffassung über die Methodik der Naturwissenschaften als einer Denkweise, die sich vom normalen Menschenverstand abgelöst hat.
- ein miserabler Grundschulunterricht, in dem „Erkenntnisse“ in Verordnungsmanier (s. o.) und völlig unkonkret (s. o.) aufgetrocknet werden.

4. Einzelfragen zur unterrichtlichen Gestaltung

a) Schüler- oder Demonstrationsversuch

Schülerversuche scheitern nicht nur oft an der mangelnden Ausstattung der Schulen. Es sind auch Probleme lernpsychologischer (Wie kann eine klare Aufmerksamkeitsrichtung hergestellt werden? Erschlägt nicht das Handeln oft das Denken?), sozialer und disziplinärer Art zu meistern. Außerdem wird mehr Zeit beansprucht.

Die Versammlung der Schüler um den Versuchstisch scheint hier oft praktisch zu sein. Die körperliche Nähe der (sitzenden, nicht stehenden) Schüler ermöglicht außerdem ein leichteres Zustandekommen der Meinung und Gegenmeinung, der Rede und Gegenrede.

Andererseits müssen viele Versuche und Messungen auch von den Schülern eigenständig, manchmal auch nachträglich, durchgeführt werden: Messungen mit den einzelnen Meßinstrumenten, Schließen von Stromkreisen, Umgang mit Magneten . . .

Viele einfache Versuche (Bilden einer Salzlösung, Überprüfung von Stoffen auf Wasser- und Lichtdurchlässigkeit, Umgang mit Batterie und Glühlampen . . .) machen außerdem die Schüler von sich aus oder im Auftrag des Lehrers zu Hause. Unfallträchtige Versuche (Umgang mit Kerzen, heißem Wasser . . .) wird man aber hier ausschließen.

b) Die Versuchsgestaltung

Bekanntlich bieten die Physik- und Chemiebücher der weiterführenden Schulen Versuche in einer abstrakten Form, um das Gesetz oder die Erkenntnis möglichst „rein“ zu erarbeiten. Daran schließt sich die Anwendung aus den Bereichen Natur und Technik. Bei den Grundschulern aber kann man deutlich feststellen, daß sie kaum in der Lage sind, aus *abstrakten Versuchssituationen Anwendungen herzu-leiten*.

Zwei Beispiele: Man hat (in der 2. Jahrgangsstufe) noch nicht den Schalter erklärt, wenn man beim Thema „Öffnen und Schließen von Stromkreisen“ die Leiter zusammen- und auseinanderhält, und dann sagt: „Seht ihr, Kinder, so funktioniert dort der Schalter an der Wand.“ Man hat nur das Wesen des Aus- und Einschaltvorgangs dargelegt, aber nicht die Übertragung auf die komplexen und konkreten Formen der Schalter vollzogen. Will man wirklich Umwelt klären und den Schalter behandeln, so muß man zumindest verständlich machen, daß beim Drehen, Drücken und Kippen an den verschiedenen Schaltern auch ein Stromkreisunterbrechen oder -schließen stattfindet. Von hier wird die Forderung nach „*konkretem Versuchsmaterial*“ verständlich.

Das zweite Beispiel: Man hat festgestellt, daß eine Wand nasse Außenwände hat. Der Lehrer will die Kapillarwirkung durch einen Versuch darstellen: Vielleicht beginnt er nun mit einem Stück Löschpapier oder gar einem Zuckerhut zu hantieren, hält die Dinge ein bißchen ins Wasser... Die Schüler verstehen überhaupt nicht, warum der Versuch gemacht wird. — Der Lehrer aber fährt weiter: Er zerschneidet das Löschblatt und klebt es wieder mit Tesafilm zusammen, aber so, daß sich die beiden Löschpapierteile nicht mehr berühren. Das so geteilte Löschpapier wird wieder ins Wasser gehalten, und die Schüler sehen, daß das Wasser nur bis zum Tesafilm steigt. Durch die Worte: „Seht ihr, genauso ist das auch mit der Teerpappe zwischen den Ziegelsteinen“ hofft der Lehrer das konkrete Problem zu Ende zu führen.

Der Lehrplan sagt zu einem solch abstrakten Unterricht: „Das Versuchsmaterial sollte den entsprechenden Erscheinungen der Umgebung nahekommen. Elemente einer Versuchsanordnung müssen den Schülern in ihrer Bedeutung durchsichtig und verständlich sein“. Ein lehrplankonformer Gegenvorschlag: Verputz und Ziegelsteine ins Wasser halten, Teerpappe ebenso. (Näheres in Czinczoll/Röhrli: Thema: Warum sind die Mauern vieler Häuser feucht?)

c) *Das Versuchsmaterial*

Aus den hier dargelegten Gründen sind für die Grundschule angebotene Physik-Chemie-Kästen mit ihrem abstrakten Material oft nur bedingt verwendbar, ganz abgesehen davon, daß sie meist sehr teuer und nur für bestimmte Themen einsetzbar sind.

Welche Geräte sollte jede Grundschule besitzen?

1 Stoppuhr

1 Tafelwaage für jede Klasse

mehrere Arten von Federwaagen

1 Heizlüfter, der auch kalten Wind erzeugen kann

mehrere Thermometer (verschiedene Arten)

1 ungeeichtes Thermometerröhrchen (für 0° bis 100°)

einige Reagenzgläser

einige feuerfeste Bechergläser (große und kleine)

1 Kochplatte

1 kleinere Plastikwanne

1 Tauchsieder

Kerzen oder Gasbrenner

1 Topf mit Deckel

1 Dynamo mit Drehkurbel

ein Kühlschrank mit Gefrierbox sollte in der Nähe sein, ansonsten kann die winterliche Kälte ausgenutzt werden

ein langes Schlauchstück (ca. 1 m, durchsichtig) und einige kürzere Stücke

Stabmagnete, Hufeisenmagnete mit Eisenfeilspänen für alle Schüler

Vergrößerungsgläser, Lupen (auch wegen des Biologieunterrichts)

u. U. ein Siedekolben mit Verschluß und Schlauchanschluß

1 Stativfuß mit Stativstange und Stellschrauben
1 Doppelmuffe und 1 Klemmstange (mittel)

Es empfiehlt sich, jede Art von durchsichtigen Plastikdosen zu sammeln, ebenso Bechergläser, Deckel, Glaszylinder, alte Löffel und die verschiedensten Materialien.

Die Kinder bringen viele Dinge gerne mit: Strohhalme, Frischhaltebeutel, Legobausteine, Schraubenfedern, Bälle, Silberpapier, Materialien (Messing, Glas, Kalksteine, Kupfer, Öl . . .), Töpfe, Meßbecher, elektrische Geräte (Mixer, Glühbirnen . . .), Wannen . . .

Verschiedene Geräte, etwa der Kolben zur Demonstration der Warmwasserheizung, können außerdem von der Hauptschule entliehen werden.

Für die Versuche in der Elektrizitätslehre bieten Fachgeschäfte und Kaufhäuser billige Ware an: Glühbirnchen, Batterien, Stecker, Fassungen, Drähte . . .

So entsteht im Verlauf eines Schuljahres eine beachtliche Geräte- und Materialsammlung. Voraussetzung ist, daß dafür an den Schulen ein großes Regal zur Verfügung steht und das vorhandene Material registriert wird.

Literatur

Brunnhuber/Czinczoll: Lernen durch Entdecken. Donauwörth: Auer 1974²

Czinczoll/Röhl: Physik und Chemie im Sachunterricht der Grundschule. Donauwörth: Auer 1971³

Jeziorsky, Walter: Einführung in die Unterrichtslehre der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1972

Musik

Vorbemerkungen

Der Musikunterricht der Grundschule befaßt sich mit der Entwicklung der Musikalität in einem kontinuierlichen Lernprozeß. Seinen zentralen Aufgabenbereich sieht er in der Ausbildung des Gehörs. Bewußtes Hörenlernen und Schulung des Tongedächtnisses hinsichtlich des Zeitlichen in Rhythmus und Form, des Klanglichen in Melodie und Harmonie, der Klangfarbe und der Dynamik stehen im Mittelpunkt musikalischer Unterweisung.

Unterstützt wird das Hörerlebnis durch verschiedene elementare musikalische Vollzugsformen. Es sind dies: rhythmisches Sprechen, Singen, Instrumentalspiel und Körperbewegung.

Wegen der auf dieser Altersstufe außergewöhnlichen musikalischen Motivierung des Kindes muß der Lehrgang stets lebendiges musikalisches Tun bleiben oder unmittelbar in seinen Diensten stehen.

Freudiges Lernen zusammen mit einem sich entwickelnden Leistungsbewußtsein erhalten und steigern die innere Anteilnahme am musikalischen Lernprozeß.

Bildungsinhalte:

1. Das Lied mit Begleitung:

Das zunächst einstimmig gesungene Kinderlied und einfache Volkslied kann bewegungsmäßig dargestellt und mit einer einfachen instrumentalen Begleitung versehen werden (Orff-Instrumentarium). Lied (auch Kanon) mit Begleitung erschließen dem Kind den rhythmisch-klanglichen Raum und geben die Möglichkeit, Themen aus musikalischen Arbeitsgebieten erlebnisgebunden darzustellen.

2. Die Improvisation:

Neben das Lied mit Begleitung tritt die Improvisation, die vom Kind selbst gefundene musikalische Gestalt. Sie steht meistens als gelenkte Improvisation im Dienste eines methodischen Zieles.

3. Das Musikhören:

Die Auswahl der zu hörenden Stücke erfolgt so, daß die Werke der Fassungskraft der jeweiligen Altersstufe entsprechen, nicht zu lange dauern (5 bis 15 Minuten) und Erlebnisse wecken, die in Wort, Bild, Bewegung und Handlung vertieft werden können. Die Aufmerksamkeit des Hörvorgangs wird durch gezielte Höraufgaben gesteigert. Neben dem Hören von Musik über die technischen Mittler bietet das direkte Musikhören über den singenden, musizierenden Lehrer oder die vorspielenden Kinder ein besonders eindringliches Hörerlebnis.

Arbeitsgebiete:

Die Arbeitsgebiete benennen alle musikalischen Disziplinen, die in einem systematisch aufgebauten Lehrgang grundlegende musikalische Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln.

1. Die Gehörbildung entwickelt das regionale und qualitative Hörvermögen. Der methodische Weg ist freigestellt.
2. Die Rhythmik, gliedert in Bewegungserziehung und rhythmisch-metrische Erziehung, führt in die Zeitgestalt der Musik ein.

3. Die Stimm- und Sprecherziehung stellt sich in der Grundschule als bildnerische Einheit dar und hat eine gestalterische, technische und ästhetische Komponente.
4. Die Instrumentalausbildung beschränkt sich im Klassenunterricht auf die Einführung in die Spielweise elementarer Instrumente (Orff-Instrumentarium). Je nach Neigung kann im Kursunterricht instrumentale Ausbildung durchgeführt werden.

STOFFPLAN

Erste Jahrgangsstufe

Bildungsinhalte

1. Lieder

Das Kinderlied im 5- und 6-Tonraum; Tonumfang etwa eine Sext, nicht höher als eine Oktav, z. B.: Hänsel und Gretel — A, a, a, der Winter, der ist da — Kuckuck — Lirum, larum Löffelstiel — Backe, backe Kuchen — Eins, zwei, drei, bigge, bagge bei — Eisenbahn, nimm mich mit — Adventskranz — Alle Jahre wieder — Ist ein Mann in Brunnen gefallen — Instrumentale Begleitformen: Bordun oder einfacher Ostinat.

2. Improvisation

Ein-, zwei-, drei- und viersilbige Wörter rhythmisieren, Rhythmus auf Schlaginstrumente und das Körperinstrument übertragen.

Melodien im festgelegten (2 bis 3 Töne) und nicht festgelegten Tonraum nach Wörtern, kleinen Sätzen und Reimen singend erfinden.

Freie Bewegungsgestaltung einzelner Kinder, oder in Gruppen zu selbstgesungenen Liedern, oder nach bereits bekannten, vorgespielten Stücken.

Musikalische Ausgestaltung von Märchen: Der Wolf und die sieben Geißlein — Goldmarie und Pechmarie.

3. Musikhören

Hörbeispiele:

Schallplattenbeispiele aus dem Orff-Schulwerk: Pentatonik.

Aus dem Bilderbuch für Kinder von Bela Bartok.

Aufgaben: Mitsingen — Mitsprechen — Rhythmen mitvollziehen — Tanzimprovisationen — Stimmen und Instrumente heraushören — Zäsuren erkennen.

Arbeitsgebiete

1. Gehörbildung

Entwicklung des regionalen Hörens, verbunden mit Lese-, Absinge- und Schreibübungen;

Unterscheide: Geräusch — Ton (dynamische Unterscheidung).

Unterscheide Sagen vom Singen.

Unterscheide hell und dunkel, bzw. hoch und tief.

Melodielinien körperlich und graphisch darstellen (Regionales Erfassen einer Liedgestalt).

2. Rhythmik

Zuordnen der Bewegungen auf die Musik hin im Spiellied und im Rahmen der rhythmischen Gymnastik.

Bildung des singenden und spielenden Kreises.

Üben der Grundbewegungsarten: Gehen, Laufen, Hüpfen, Galoppieren, Schreiten.

Rhythmisierte ein- bis viersilbige Wörter in Beinbewegung, in Klatschen, Patschen, Stampfen, Schnalzen, oder auf kleines Schlagwerk umsetzen.

Aufschreiben und Wiedergeben von Grundbewegungsarten in Notenwerten.

3. Stimm- und Sprecherziehung

Entwickeln und Aneignen von „Sprechmodellen“ in nicht metrisch gebundener und in metrisch gebundener, in das Taktgefüge eingebauter Sprechweise am Wort, an der Wortreihe, dem Satz, dem Vers, dem Liedtext. Parlando-Singen, das heißt leichtes und artikuliertes Singen bei Liedgestaltung und Improvisation.

Anbahnung des ästhetischen Hörens: weich von geschrien, deutlich von undeutlich geformt unterscheiden.

Zweite Jahrgangsstufe

Bildungsinhalte

1. Lieder

Das Kinder-Tanz- und Spiellied im 5-7-Tonraum, Tonumfang bis zu einer Oktav, z. B.: A B C D E F D — Der Tag is scho uma — Was tuat denn der Ochs — Der Maien ist kommen — Ich geh' mit meiner Laterne — Was backen die Bäcker — O, großer Gott — Es war eine Mutter — Eia, Ostern ist da — Has, Has, Osterhas — Mai, Mai Sommergrün — Limu, limu Leimen — Bei dem Nachbarn

Tanz- und Spiellieder

Spannenlanger Hansel — Kommt und laßt uns tanzen, springen.

Lieder im 2-Tonraum

Kuckuck Eierschluck — Sie Beck — Zizibe — Schneck im Haus.

Lieder im 3-Tonraum

Bam-Bam Bökkchen — Regen, Regen, Tröpfchen — Deppel, Seppel — Instrumentale Begleitformen: Bordun und Ostinat.

2. Improvisation

Wörter, Wortreihen, kleine Sätze, Reime rhythmisieren und auf Schlaginstrumente und das Körperinstrument übertragen.

Rhythmisches Frage- und Antwortspiel mit bekannten rhythmischen Motiven.

Melodien im 2- und 3-Tonraum im hohen (c"-a, d"-c"-a') und tiefen Singbereich (g'-e', a'-g'-e') nach Wörtern, Wortreihen, Sätzen und Reimen auf dem Stabspiel, der Blockflöte oder singend erfinden.

3. Musikhören

Aufgaben wie 1. Jahrgangsstufe

Hörbeispiele:

Schallplattenbeispiele aus dem Orff-Schulwerk: Größere Spiellieder, Spielstücke, Weihnachtslieder

Schwegelmarsch aus Sterzing

Marsch von Hindemith und Strawinsky

Arbeitsgebiete:

1. Gehörbildung

Regionales Hören im Singbereich c'—d" bis zum Abstand einer kleinen Sekund.

Der 2-Tonraum (Rufterz) im hohen (c"—a') und tiefen (g'—e') Singbereich.

Der 3-Tonraum im hohen (c"—d"—a') und tiefen (g'—a'—e') Tonbereich.

Melodielinien körperlich und graphisch darstellen.

2. Rhythmik

a) Rhythmische Gymnastik und Tanz:

Bewegungsarten, z. B.: Gehen, Laufen, Hüpfen und Galoppieren nach Musik mit Richtungswechsel.

Darstellen einfacher rhythmischer Gestalten in zweifacher Schrittweise in Vorwärtsbewegung.

Raumformen, z. B.: Kreis, Spirale, Schlange, Viereck, freies Verteilen im Raum, statisch und dynamisch.

Spiel- und Tanzlieder und Musik tänzerisch darstellen.

b) Rhythmisch-metrische Erziehung: Herauslösen von rhythmischen Motiven aus dem Wortverbund und Darstellen durch das Körperinstrument und kleines Schlagwerk.

Herauslösen einzelner Notenwerte aus dem rhythmischen Motiv. Improvisieren des Singen und Spielen (Blockflöte und Stabspiel) von rhythmischen Motiven im 2- und 3-Tonraum (siehe Gehörbildung) und Aufschreiben.

Rhythmisches Echspiel.

Darstellen des Grund- und Melodierhythmus.

3. Stimm- und Sprecherziehung

Bewußte Ausformung der Laute im fließenden Sprechen und Singen unter Beibehaltung der klingenden Stimme.

Befestigung der Sprachlaute durch rhythmische Lautierungsübungen.

Stimmbildung durch: Resonanzübungen,
Stimmschlußübungen,
Atemstellungen und Atemübungen.

Ästhetisches Hören: Unterscheide weich von geschrien, verhaucht von hauchfrei, deutlich von undeutlich geformt.

Dritte Jahrgangsstufe

Bildungsinhalte

1. Lieder

Kinder- und einfache Volkslieder, das Tanz- und Spiellied im 5-, 6- und 7-Tonraum. Stimmumfang bis zu einer Dezim, einstimmig oder mit Instrumentalbegleitung (Bordun, Ostinat, Klangteppich, Kadenz).

Beispiele: Steht auf, ihr lieben Kinderlein — Nebel, Nebel — Rums didel-dums, didel Dudelsack — Joseph, lieber Joseph mein — Das Dreikönigsspiel — Hei, so treiben wir den Winter aus — Alle Vögel sind schon da — Ein Vogel wollte Hochzeit machen — Trarira, der Sommer der ist da — Wiedewidewenne.

Spiel- und Tanzlieder

Beispiele: Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann — Wir bilden einen großen Kreis — Ein Bauer ging ins Holz.

Lieder vom Blatt zu singen und zu spielen.

Dreitonlieder, z. B.: Ich und Du — Klopf, klopf Hämmerlein.

Viertonlieder, z. B.: Schneemann — Verkehrte Welt.

Dreiklang, z. B.: Schornsteinfeger — Ja, ja! Grün ist der Kirschenbaum.

5-Tonleiter, z. B.: Wellemännele im Mond — Klopf, klopf Ringelchen.

2. Improvisation

Wie 2. Jahrgangsstufe

Rhythmisches Rondo:

Formen: A — A₁ — A — A₂ — A — A₃ — A
A — B — A — C — A — D — A

Das melodische Rondo im 2-5-Tonraum.

Melodien im 2-5-Tonraum im hohen (f'—d'') und tiefen (c'—a') Singbereich nach kleinen Sätzen und Versen spielend oder singend erfinden.

3. Musikhören

Hörbeispiele: Aus dem Orff-Schulwerk.

Tänze von Mozart und Schubert.

Aufgaben: Teile mitsingen — Mitsprechen — Rhythmen mitvollziehen — Tanzimprovisationen — Stimmen und Instrumente heraushören — Melodie von Begleitstimmen unterscheiden — Zäsuren erkennen.

Arbeitsgebiete:

1. Gehörbildung

Entwickeln des Vierton-Raumes im hohen (d'', c'', a', f' oder d'', c'', a', g') und tiefen (a', g', e', c' oder a', g', e', d') Singbereich

Entwickeln des Fünfton-Raumes (Pentatonik) im hohen (d'', c'', a', g', f') und tiefen (a', g', e', d', c') Singbereich.

Zusammenfassen des hohen und tiefen Singbereichs zum erweiterten Sechston-Raum (d⁴, c⁴, a³, g³, f³, e³, d³, c³).

2. Rhythmik

a) Rhythmische Gymnastik und Tanz

Bewegungsarten: Gehen, Laufen, Schreiten in zwei oder drei Gruppen, Hüpfen, Galoppieren, Trittwechsel.

Darstellen von einfachen rhythmischen Gestalten in zwei- und dreifacher Schrittweise unter Einbeziehung von Hüpfen und Hinkschritt.

Spiel- und Tanzlieder und Musik tänzerisch darstellen.

b) Rhythmisch-metrische Erziehung

Heraushören von Notenwerten aus rhythmischen Motiven.

Einführung der Halbe-, Viertel- und Achtelpausen.

Einführung in den 2er- und 3er-Takt.

Darstellen von Grundrhythmen.

Rhythmisches Frage- und Antwortspiel.

Das rhythmische Rondo.

Aufschreiben und Abspielen von Rhythmen.

Aus rhythmischen Motiven melodische Motive im 3-5-Tonraum improvisierend bilden.

3. Stimm- und Sprecherziehung

Bewußtes Zuordnen der Sprechgestalt in Rhythmus und Sprachmelodie, Tempo, Dynamik und Farbe auf den Bedeutungsgehalt des Sprachinhaltes im Einzel- oder Chorsprechen. Dabei bewußte Ausformung der Laute bei ausgeglichenem Sprech- und Stimmklang.

Hygienische Stimmpflege: Resonanzpflege,
Stimmschlußübungen,
Bewußtes Atmen — Atemführung beim Liedersingen.

Ästhetisches Hören: Unterscheide weich von geschrien, verhaucht von hauchfrei, gepreßt von locker, hellen von dunklem Stimmklang, deutlich von undeutlich geformt.

Vierte Jahrgangsstufe

Bildungsinhalte

1. Lieder

Volkslieder, Tanz- und Spiellieder, Kanon im 5-7-Tonraum; Stimmumfang bis zu einer Dezime, 1-2stimmig, mit Instrumentalbegleitung. Die 2. Stimme versteht sich als rhythmisierter oder liegender Grundton, beim Kanon als gesprochene oder gesungene Stimme.

Beispiele: Leer sind die Felder — Auf, du junger Wandersmann — Der Jäger längs dem Weiher ging — Jetzt fahrn wir übern See — Kommet ihr Hirten — Als ich bei meinen Schafen wacht' — Es sungen drei Engel — Singt ein Vogel — Der Mai, der Mai — Auf einem Baum ein Kuckuck saß.

Kanon: Ding, dong — Es tönen die Lieder — Drei Wolken am Himmel.

Tanz- und Spiellieder

Beispiele: Jeder spielt (singt), so gut er kann — Klabautermann.

Vom Blatt singen

Sechstonlieder, z. B.: Die zwölf Monate — Der Herr, der schickt den Jockel aus.

Siebentonlieder, z. B.: Es regnet ohne Unterlaß — Auf der Eisenbahn.

Leittonlied: Kalt ist's, o weh.

2. Improvisation

Das rhythmische Rondo mit Körperinstrument und kleinem Schlagwerk.

Das melodische Rondo.

Melodien im Sechston-Raum nach Texten erfinden in freier und gelenkter Improvisation.

3. Musikhören

Hörbeispiele: Aus dem Orff-Schulwerk — 3. und 4. Band.

Lieder: Wiegenlied/Brahms, Das Wandern/Schubert, Das Veilchen/Mozart, Walzerlied „Nein, nein, nein aber nein“, An der schönen blauen Donau/J. Strauß,

Weihnachtsgeschichte von Orff,

Kleines Rondo/Mozart.

Aufgaben: Teile mitsingen — mitsprechen — Rhythmen mitvollziehen — Stimmen beurteilen — Instrumente heraushören — Melodie von Begleitstimmen unterscheiden — Zäsuren erkennen — Rondoform mitverfolgen — Tempo und Dynamik bewußt erleben.

Arbeitsgebiete:

1. Gehörbildung

Einführung in den Siebenton-Raum: Der Leitton „h“ (siehe Leittonlied) und Singen und Spielen von Melodien mit stufenweiser Fortführung, unter anderem C-Leiter rhythmisieren, sowie Absingen und Abspielen von Liedern.

Bewußtmachen der Struktur der C-Dur-Tonleiter, akustisch durch Zusammensingen der Sekunden (Ganz- oder Halbtonschritte erleben), und optisch durch graphische Darstellung und Vergleich der verschiedenen langen Klangstäbe.

Einführung in das mehrstimmige Singen über Klangmusik (statischer Zweiklang), über die einfache polyphone Mehrstimmigkeit durch einen liegenden oder durch Text rhythmisierten Grundton und den Kanon.

2. Rhythmik

a) Rhythmische Gymnastik und Tanz:

Bewegungsarten wie in der 1. bis 3. Jahrgangsstufe

Gegenüberstellung von verschiedenen Bewegungsarten in zwei oder drei Gruppen.

Spiel- und Tanzlieder sowie Musik tänzerisch darstellen.

b) Rhythmisch-metrische Erziehung:

Einführung in die Ganze Note und Ganze Pause, in den 4er-Takt, in den Auftakt.

Aus rhythmischen Motiven melodische Motive im 5- und 6-Tonraum gestalten.

In gelenkter Improvisation Verse rhythmisieren und darauf eine Liedmelodie im 5- und 6-Tonraum gestalten.

3. Stimm- und Sprecherziehung

Bewußter Vokal- und Klingerausgleich unter Einbeziehung der Konsonantenbildung; dabei Vokale und Klinger möglichst lange aushalten, Konsonanten kurz absprechen.

Stimmpflege am Lied und bewußte Stimmbildungsübungen: Siehe 3. Jahrgangsstufe.

Dazu: Lagenausgleichsübungen von oben nach unten.

Ästhetisches Hören: Siehe 3. Jahrgangsstufe. Dazu flach von kopfig und schlanke von voller Stimmgebung unterscheiden.

Konzeption und Aufgabenbereich

Der Musikunterricht fußt auf zwei a priori beim Menschen gegebenen Wesensmerkmalen, nämlich darauf, daß der Mensch nicht nur ein optisches, sondern gleichermaßen ein akustisches Wesen ist. Er beruht weiter auf der Tatsache, daß es bei jedem gesunden Kind ein ursprüngliches, natürliches Verhältnis zur Musik gibt. Dadurch sucht das Kind — auch ohne Zutun eines Dritten — den Dialog und die Identifikation mit Musik.

In der Grundschule wird im Fach Musik bewußt ein soziokultureller Prozeß eingeleitet, der auf den oben genannten Wesensmerkmalen des Menschen aufbaut und die Einbindung des Kindes in die Musik der Gesellschaft in die Wege leitet. In einem systematisch-kontinuierlichen Lernprozeß bemüht sich der möglichst differenziert zu führende Musikunterricht um individuelle Förderung der musikalischen Begabung des Kindes.

Die besondere Aufgabe der Musikerziehung in der Grundschule liegt darin, den im Unterricht angebahnten sozio-kulturellen Prozeß *im offenen Feld der Kulturwirklichkeit* durchzuführen. Ohne die Schranken gruppenspezifischer Egoismen, auch ohne die des Lehrers sollen, auf dem Pluralismus des musikalischen Kulturangebotes führend, möglichst viele und verschiedenartige musikalische Leitbilder mit einer sach- und funktionsgerechten Fundierung geschaffen werden, die eine breit angelegte Wertbildung ermöglichen. Entsprechend dieser Forderung bedurfte der im Jahre 1969 erstellte Lehrplan einer gewissen inhaltlichen Revision, die jedoch mit Hilfe neuer Unterrichtswerke leicht zu bewerkstelligen sein dürfte (siehe Literaturhinweise!).

Im Musikunterricht der Grundschule geht es vorwiegend um die gesteigerte Fähigkeit, sich mit Musik zu identifizieren, aber auch um die Anbahnung eines kritisch wertenden musikalischen Bewußtseins im Kinde.

Identifikation mit Musik vollzieht sich vorwiegend im Akt des Selbstmusizierens, aber auch im Hörvorgang allein. Es bedeutet damit nicht nur ein positiv rationales, sondern auch ein positiv emotionales Verhältnis zur Musik zu gewinnen; denn für die spätere Einstellung eines Menschen zur Musik ist weniger die reflektierende Dimension der Verarbeitung von Musik maßgebend, als vielmehr die emotionelle Charakteristik der akustischen Wahrnehmung, die sich im endothyemen Grund des Kindes niederschlägt und die Verhaltensweisen zur Musik steuert.

Die Art und Weise, wie sich Musikunterricht in der Grundschule vollzieht, wird von entscheidender Bedeutung sein, welches Verhältnis der Mensch zur Musik überhaupt gewinnen wird.

Es geht aber im Musikunterricht *nicht nur* um die Hinführung zur Musik, sondern darüber hinaus um die Ausbildung einer Hörfähigkeit, die sowohl einer einseitigen Belastung des Nervensystems bei einem heute vorwiegend optisch orientierten Umweltverständnis vorbeugen, als auch durch Übung und musikalisch-didaktische Auswertung der Hörfunktion starke Anreize zur kognitiven Entwicklung des Kindes geben soll. Die gesteigerte Fähigkeit, akustische Informationen voll aufzunehmen (z. B. im Wort nicht nur den Bedeutungsgehalt, sondern auch Intensität, Into-

nation, Tempo, Rhythmus, Melodie, Betonung und Farbe herauszuhören), hilft mit, intellektuelle Prozesse zu entfalten. Der Musikunterricht leistet damit wesentliche „akustische Zubringerdienste“ zur allgemeinen Anhebung der kindlichen Intelligenz.

Motivation

Phantasie, Bewegungsdrang und eine ausgeprägte Hinneigung zur Musik bei allen Kindern der Altersstufen der Grundschule geben optimale Voraussetzungen für die Lernbereitschaft im Fach Musik. Der Wille zur musikalischen Leistung ist durchaus vorhanden; er entsteht aber nicht aus permanentem Druck, sondern aus permanenter Motivation heraus. Die Ambivalenz des Begriffes Leistung wird im Fach Musik der Grundschule hinsichtlich der Effektivität besonders offenbar. Leistungsstreben kann hier sowohl Liebe als auch Abneigung erzeugen.

Unterrichtsgestaltung

Im didaktisch-methodischen Ansatz muß berücksichtigt werden, daß die „Primär-motivation“ des Kindes sich weniger auf den musikalischen Lehr- und Lernstoff als vielmehr auf das naturgegebene, spontane Verhältnis von Kind und Musik bezieht. Dieses Verhältnis weist sich als eine Form von Daseinsverwirklichung und Selbstdarstellung in musikalisch spielerischen Vollzug aus. Deshalb muß der Musikunterricht *mehr Aktion und weniger Reflexion* sein.

Um einer optimalen Individualisierung des Musikunterrichts möglichst nahezukommen, muß der Unterricht weitgehend von den Möglichkeiten der inneren und äußeren Differenzierung Gebrauch machen. Der Aussagedrang und die jeweilige Aussagefähigkeit eines jeden Kindes in den verschiedenen elementar-musikalischen Bereichen und den Formen codifizierenden Verhaltens muß intensiv ins Spiel gebracht werden, um einen hohen Grad von Effektivität zu erreichen.

Im Unterrichtsvollzug werden vielfältige musikalische Aktionen angeregt, die die gegebenen Lernziele zu operationalisieren in der Lage sind. Dazu ist es notwendig, den Vorgang des Unterrichtens flexibel der jeweiligen musikalischen Sachstruktur anzupassen. Ein durchweg feinzielgesteuerter Musikunterricht entspricht nicht immer einer flexiblen Unterrichtsweise, die der musikalischen Selbsttätigkeit des Kindes gerecht zu werden in der Lage ist. Das Singen und Musizieren im Klassenverband stellt nicht die „Lernform“, sondern das „Ergebnis“ vorausgegangener, in gemeinsamer Kooperation durchgeführter individueller musikalischer Lernprozesse dar.

Das Codieren von Musik, verstanden als De- und Encodieren ist ein reflektierender, also musikalisch-intellektueller Prozeß und als integrierender Bestandteil des Musikunterrichts zu betrachten. *Dem musikalischen Zeichen ist immer das Hörerlebnis* zugeordnet. Die Kinder werden mit der a priori gegebenen Notation vertraut gemacht, aber auch angehalten eigene musikalische Zeichen bzw. Bilder zu Musik zu erfinden oder (im Sinne einer kreativen Form von „Transfer“) einfache ungewohnte Notationen zu entschlüsseln.

Der Musikunterricht wird als ein systematischer Lernprozeß gesehen, der optimale Individualisierung anstrebt, in der Form dramaturgisch ist, Lernziele operationalisiert, sich in der Gliederung flexibel der musikalischen Sachstruktur anpaßt und was die musikalischen Denkprozesse betrifft, mehr die logische Aktion als die verbale Reflexion ansteuert. Der musikalische Kernunterricht erhält wesentliche Impulse durch den Kursunterricht, der im Rahmen von Verfügungsstunden oder freiwillig zusätzlichem Angebot nach Neigung und Leistung differenzierte musikalische Bildungsmöglichkeiten zur Wahl stellt.

Bildungsinhalte

Die musikalische Welt des Grundschulkindes ist sprach-, gegenstands-, handlungs- und bewegungsbezogen. Deshalb wird der Themenkreis im Musikunterricht — abgesehen von fachspezifischen Notwendigkeiten — wesentlich von den Themenkreisen der Fächer Deutsch, Sachunterricht und Leibeserziehung mitbestimmt. Der Musikunterricht übernimmt Bildungsaufgaben für den Deutschunterricht im stimmenbildnerischen, phonetischen und sprecherzieherischen Bereich und solche für die Leibeserziehung im Raum der körperlichen Darstellung von Musik.

Es erscheint durchaus angemessen in Anbetracht der für das Fach Musik in der Stundentafel sehr knapp bemessenen Zeit, im Deutschunterricht und in der Leibeserziehung *musikalische* Lernprozesse mit einzubeziehen, wenn Thematik und Lernziele sich als fächerübergreifend oder fächerergänzend ausweisen. Diese Maßnahme wirkt sich sehr positiv auf die Lernleistungen in jedem der drei Fächer aus.

Die Bildungsinhalte stellen die musikalischen Themenkreise dar, in denen sich Musikunterricht vollzieht. Sie bilden die zentralen Probleme des Musikunterrichts, durch die und mit deren Hilfe musikalische Lernziele operationalisiert, d. h. in einzelne Handlungen aufgliedert und in einen funktionellen Zusammenhang mit einem musikalischen Gestaltungsvorgang gebracht werden können.

Das Lied

Zum Singen, Sichbewegen und Musizieren bieten sich das Kinderlied und das einfache Volkslied an. Es kann mit oder ohne instrumentale Begleitung gesungen werden. Die Begleitung erschließt den rhythmisch-klanglichen Raum, in dem das vorwiegend einstimmig gesungene Lied lebt; durch das Hinzutreten instrumentaler Klangfarben wird das Licht attraktiver gestaltet, bietet außerdem Möglichkeiten sich dem „sound“ der musikalischen Gegenwart anzunähern und im Unterricht dem Prinzip der Individualisierung gerecht zu werden.

Die Liedauswahl erfolgt:

1. Nach den methodisch-didaktischen Erfordernissen des Musikunterrichts. Soweit als möglich können Themenkreise anderer Unterrichtsfächer berücksichtigt werden.

2. Nach der Möglichkeit, die zur Auswahl stehenden Lieder dem Kind existentiell zuzuordnen. Das Kind muß zum Lied, sei es über den Text, die Musik oder über beides spontanen Zugang finden können.
3. Nach dem Leistungsvermögen der Klasse. Der Schwierigkeitsgrad des melodischen Ablaufes und der Ambitus der ausgewählten Lieder sollen von den Kindern bewältigt werden können.
4. Nach ethischen und ästhetischen Grundsätzen.

Die im Lehrplan vorgeschlagenen Lieder sind gemäß dieser Auswahlprinzipien maßgebend. Unter Berücksichtigung anderer musikalischer Aufgabenbereiche erscheint eine monatliche Erarbeitung von ein bis zwei Liedern zu genügen. Eine häufige Wiederholung der gelernten Lieder in verschiedenen Ausführungsarten, z. B. Wechselgesänge einzeln, in Gruppen und Klassenverband, a cappella und mit Instrumentalbegleitung oder Körperinstrumenten in verschiedenen Besetzungen, mit improvisiertem Vor- und Nachspiel, als Sprechchor und Summchor vertieft den Lernprozeß im „spielerischen“ Vollzug.

Die Wiedergabe des Liedes soll weich und locker, im „parlando“ — unter keinen Umständen geschrien — erfolgen. Tempo und Rhythmus werden von den Kindern selbst erfaßt, so daß ein „Dirigieren“ des Lehrers weitgehend überflüssig wird. Die Instrumentalbegleitung paßt sich dem Gesungenen als musikalischer „Hintergrund“ an und wird im Unterricht von *allen* Kindern, was die Begleitung mit Schlagwerk und Stabspielen betrifft, erarbeitet. Die „Instrumentalrollen“ können auf diese Weise jederzeit vertauscht werden, so daß ein Kind jeweils von einem anderen Standort aus das Lied mit Begleitung erleben und von sich aus jeweils andere musikalische Kräfte ins Spiel bringen kann.

Die unterrichtliche Erarbeitung hängt von Inhalt und Struktur des Liedes, von vokalen und instrumentalen Voraussetzungen, den vorgesehenen, im Lied zu operationalisierenden Lernzielen und der zur Verfügung stehenden Zeit ab. Sie kann vom Lied *oder* der Liedbegleitung ausgehen. Der methodische Ansatzpunkt, beginnend mit der Liedbegleitung, erfolgt besonders dann, wenn das Lied sich in einem noch unbekanntem Tongeschlecht (z. B. in einer modalen Tonart) bewegt und durch die Instrumentalbegleitung dementsprechende Hilfen für das sängerische Erfassen des Liedes gegeben werden können. Die Entwicklung der Instrumentalen Begleitung stellt sich als wesentliche Hilfe dar, das musikalische Leitbild des Kindes im Sinne des neuen Liedes zu erweitern und es fähig zu machen, aufgrund neu entwickelter Klangvorstellungen sich in diesem Tonraum singend zu äußern. Das Lied selbst kann nach folgender Lernsequenz erarbeitet werden:

1. Subjektives Sprechen des Liedtextes von einzelnen Kindern; im Unterrichtsgespräch den Textinhalt interpretieren.
2. Der Liedtext wird (im Melodierhythmus objektiviert) chorisch gesprochen. Dabei ist auf evtl. auftretende melismatisch bedingte rhythmische Unterschiede von Text- und Melodieablauf hinzuweisen und dementsprechend Rücksicht zu nehmen.

3. Der Liedrhythmus wird durch das Körperinstrument oder Schlagwerk dargestellt. Dazu kann der Grundrhythmus (laufende achte, viertel, halbe Noten) als erste „Liedbegleitung“ treten.
4. Zäsuren werden im rhythmischen Ablauf gekennzeichnet (z. B. durch Stampfen, Schnalzen oder einem Zymbelschlag).
5. Die Liedmelodie wird stimmbildnerisch vorbereitet.
6. Durch Vor- und Nachsingen, teilweises oder ganzes Vomblattsingen wird die Melodie gelernt. Gleichzeitig bietet sich die instrumentale Erarbeitung der Melodie an. Die Melodieinstrumente unterstützen den sängerischen Lernprozeß durch Vor- und Mitspielen.
7. Die Instrumentalbegleitung tritt hinzu, und zwar die einzelnen Begleitstimmen nacheinander, damit das Kind sein Musizieren in den sich aufbauenden Klangraum hörend einordnen kann.
8. Beim Tanz- und Spiellied werden nach der musikalischen Erarbeitung zunächst die bewegungstechnischen Voraussetzungen für die tänzerische Gestaltung geschaffen. Soweit die räumlichen Verhältnisse es zulassen, können solche rhythmisch-gymnastischen Vorübungen mit in die Liederarbeitung, insbesondere bei der Entwicklung instrumentaler Begleitformen, einbezogen werden. Der tänzerisch-spielerische Bewegungsablauf wird entsprechend der formalen Einschnitte des Liedes stückweise improvisatorisch oder nach vorgegebener Choreographie erarbeitet.

Der Kanon

In der 4. Jahrgangsstufe wird im Rahmen der ersten Hinführung zur polyphonen Mehrstimmigkeit das Kanonmusizieren eingeführt. Voraussetzung für eine einwandfreie, saubere Interpretation des Kanons ist die Beherrschung der Kanonmelodie, die ohne Temposchwankungen, rhythmisch artikuliert, mit heller, schlanker und leichter Tongebung in den einzelnen Stimmgruppen ohne Hilfe des Lehrers gekonnt sein muß. Zur einstimmig gesungenen Melodie kann der zweite Einsatz zunächst in der Form des Rhythmus der Kanonmelodie treten. Der Rhythmus wird entweder als Sprechrhythmus oder mittels Körperinstrument, bzw. Schlagwerk dargestellt. Bevor der zweite Einsatz endgültig singend aufgenommen wird, können ihn Melodieinstrumente spielen.

Damit die Stimmen leichter „gehalten“ werden, erscheint das räumliche Absetzen der Stimmgruppen und die Unterstützung jeder Gruppe durch ein Melodieinstrument für sehr zweckmäßig. Eine Gegenüberstellung desselben Kanons in der Darstellung als Instrumental-, Sing-, Klatsch- und Bewegungskanon, sowie gegebenenfalls das „Hörbarmachen“ der harmonischen Struktur durch Stabsspiele oder Akkordinstrumente vertieft und bereichert den musikalischen Lernprozeß. Die Erarbeitung weiterer Kanoneinsätze wird analog der Erarbeitung des zweiten Einsatzes durchgeführt.

Das Abschließen des Kanons muß gesondert geübt werden. Es gibt zwei Möglichkeiten, das musikalische „Perpetuum mobile“ zu beenden:

1. Alle Stimmen hören auf Zeichen, *eine* Note vor den verschiedenen Einsätzen haltend, gemeinsam auf. Jede Stimme peilt dabei die letzte Note vor dem nächsten Einsatz an; sie ist mit einer Fermate gekennzeichnet.
2. Jede Stimme singt bzw. spielt oder tanzt seine Melodie zu Ende. Die Stimmen hören nacheinander auf.

Das Sprechstück

In den Raum des eigenen Musizierens im Klassenverband tritt immer mehr das Sprechstück. Reime, Verse, Gedichte sind in eine rhythmisch-musikalische Form gebracht. Das Sprechstück stellt im stimmlichen Bereich dasselbe dar, was im instrumentalen das Schlagwerkstück darstellt, nämlich ein Musikstück, das rhythmisch orientiert, nicht mit festgelegten Tonhöhen arbeitet. Die subjektive Sprechgestalt, die den Sprachinhalt interpretiert, ist stilisiert, objektiviert, metrisiert, d. h. sie ist in einem Grundschlag eingeordnet, so daß das Sprechstück in Notenwerten notiert und von der Klasse im Chorsprechen gemeinsam interpretiert werden kann. Das Sprechstück kann ein- und mehrstimmig, im Kanon geschrieben und zusätzlich mit Schlaginstrumenten begleitet sein. Es bedeutet eine wesentliche Bereicherung des Klassenmusizierens und eine entscheidende methodische Hilfe, vom Sprechen zum Singen zu kommen.

Literatur für die Grundschule findet sich in Rüdiger — Fahn — Handerer, Lehrerhandbuch Hopsifibel Bd. 1—3, Freising 1970; Handerer — Völkl — Wolf, Mein Musizierbuch, Oldenbourg-Verlag München 1975; Orff-Schulwerk Bd. 1 — Schott-Verlag Mainz.

Improvisation — Gestaltungsversuche

Die Einbeziehung von Gestaltungsversuchen und Improvisation in den musikdidaktischen Vollzug gehört zu den vordringlichsten Aufgaben, weil darin durch das schöpferische Handeln und Denken des Kindes eine vertiefte Eigenerfahrung in musikalischen Dingen möglich wird. Vor allem findet das Kind *auf seine Art und Weise* Zugang zu musikalischen Problemen. Damit wird die permanente Leistungsmotivation entscheidend in Fluß gehalten.

Allerdings verlangt das „geführte entdeckende musikalische Lernen“ eine klare Disposition und Organisation des Unterrichts mit einer eindeutigen Zielsetzung. Nach zwei Richtungen hin kann die Kreativität des Kindes im Musikunterricht angesetzt werden:

1. auf das Finden und Erzeugen von Schall,
2. auf das Gestalten von Schallmaterial

Voraussetzung für Auslösung von kreativen Handlungen ist das „Klassenklima“, das sich in einer zwangsfreien Atmosphäre, der freien Meinungsäußerung, im Freispielraum und eigenem Entscheidungsraum der Kinder ausweist.

„Killerphrasen“, wie „das geht nicht“, „ist schlecht“, „bist wohl verrückt“, oder höhnisches Gelächter der Klasse töten den Einfall, aus dem der musikalisch-kreative Prozeß lebt. In Anbetracht der für den Musikunterricht nur knapp bemessenen Zeit soll die Improvisation vorwiegend im Bereich der Gehörbildung und Rhythmik als ein vom Lehrer gelenkter, dem jeweiligen Unterrichtsziel dienender Gestaltungsversuch des Kindes angesehen werden. Zur freien Improvisation, gesungen, gespielt oder getanzt, kann bei der Liedbehandlung (z. B. Vor- und Nachspiel, Melodie zu Reimen oder Versen erfinden) oder der Darstellung musikalischer Formen (z. B. Motivgestaltung im Frage- und Antwortspiel oder Gestaltung von Rondos) angeregt werden.

Hier wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, die schulisch oder außerschulisch erworbenen rhythmischen oder melodischen Modelle zu „transferieren“.

Musikhören

Die Erweiterung und Veränderung der musikalischen Umwelt des Kindes durch die technischen Mittler zwingen den Musikunterricht, das von außen kommende „Objekt“ Musik in das Kind einzubringen. *Musikunterricht wird zum „Schaufenster der Musikkultur“*. Der zunächst beziehungslose musikalische „Gegenstand“ entwickelt in der unterrichtlichen Auseinandersetzung „Resonanz“ und wandelt sich zum „subjektiven Kulturgut“. Das Kind hat sich damit als Hörer mit dieser Musik identifiziert.

Ziel des Musikhörens ist es, mit und ohne Notenbild das Kind aus dem vorästhetischen Musikerlebnis, das nicht auf Hören, sondern auf Triebreduktion eingestellt ist, herauszuführen und es zu einem gehobenen elementar-ästhetischen Musikerlebnis zu bringen, in dem das „Musikalisch-Gelernte“ sinnvoll — und ohne Zertrümmerung der Struktur des musikalischen Werkes durch eine permanente Analyse — zur nachhaltigen Vertiefung des Musikerlebnisses in der didaktischen Aufbereitung zum Musikhören verwendet wird.

Voraussetzung für ein Hören über technische Mittler ist eine gediegene technische Anlage, die die Klangsubstanz des musikalischen Werkes in adäquater Weise hörbar machen kann. Ist eine gute Stereo-Anlage vorhanden, kann über die in den Lehrplänen angegebene Literatur hinaus Vokal- und Instrumentalmusik alter und neuer Richtung, auch in großen Ensembles (Sinfonieorchester, Chöre), sowie elektronische Musik oder *Musique concrète* als Musikerlebnis zugeführt werden.

Gezielte Höraufgaben, die vorbereitet sein können, hermeneutisch codifizierender Niederschlag des Gehörten durch Beschreibung, bildhafte oder bewegungsmäßige Darstellung vertiefen das Hörerlebnis und führen es aus dem vitalemotionellen Aufnahme-prozeß zu einem Dialog des Kindes mit der zu vernehmenden Musik, also zu einer denkenden Auseinandersetzung mit ihr. Das Notenbild (Partitur) kann als Hilfe zum Erkennen einfacher Erkenntnisse über strukturelle Zusammenhänge des Werkes dienen (Hören *mit* Noten).

Musikhören kann zur Initiierung musikalisch kreativer Prozesse benutzt werden. Musiktheoretische Begriffe werden im Hör-Unterricht nur in Verbindung mit den

Lernzielen der Arbeitsgebiete, die bei der didaktischen Aufbereitung des Musikhörens in den Bewußtseinskreis gebracht werden, miteinbezogen. Der Lehrer soll sich immer vor Augen halten, daß *jedes Musikhören*, auch das wiederholte Hören eines Stückes Erlebnis bleiben muß.

Zu einem Erlebnis besonders eindringlicher Art wird den Kindern das „direkte“ Musikhören durch den singenden und spielenden Lehrer oder die vormusizierenden Kinder. In jedem Schuljahresabschnitt sollte im Rahmen einer Vorspielstunde innerhalb der Klasse oder der Schule hierzu Gelegenheit gegeben werden.

Arbeitsgebiete

Die Arbeitsgebiete benennen alle musikalischen Disziplinen, die in einem systematisch aufgebauten Lehrgang grundlegende musikalische Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln.

Stimm- und Sprecherziehung

Es geht in der Stimm- und Sprecherziehung darum, bildnerisch auf die Entwicklung und den Vollzug des Singens und Sprechens beim Kind Einfluß zu nehmen. Singen und Sprechen stellen genetisch eine Einheit dar; beide entwickeln sich im Kind nicht getrennt, sondern miteinander, füreinander und ineinander. Sie spiegeln die leibgeistige Entwicklung des Menschen wider.

- Die rhythmisch-melodische Stimm- und Sprecherziehung als gestaltbildender Teil bewegt sich im Bereich von Sprechstück und Lied. Sie zielt auf die Bildung des „Sprachleibes“ und entwickelt rhythmischen Fluß, sinngemäße Phrasierung und klare Artikulation bei gelockerter Sing- und Sprechweise.
- Die Stimmbildung und Phonetik befaßt sich mit der Funktion der Stimmbildung. Sie bildet die gesunde, natürliche, helle, kopfige, hauchfreie und nach phonetischen Grundsätzen geformte Stimme, verbunden mit einer bewußten Atemführung.

Stimmbildung geschieht vorerst person- und sachbezogen, unbewußt durch Nachahmungsübungen und durch Stimmbildung am Lied. Erst in der 3. und 4. Jahrgangsstufe setzen ausschließlich auf Funktion und Technik ausgerichtete Stimmbildungsübungen ein. Die Motivation, Stimmbildung zu betreiben, geht über das gesteigerte ästhetische Bewußtsein, das durch fortwährende Geschmacksbildung erreicht wird. Hier leistet neben der kritischen Beurteilung der eigenen Stimmen das Musikhören gute Dienste. Die im Musikunterricht erarbeiteten Stimm- und Sprechtechniken sollen u. a. im Deutschunterricht im Rahmen des Sprachvollzugs eingeübt werden. Damit wird den Sprachinhalten eine, diesen Inhalten entsprechende gekonnte Sprechgestalt zugeordnet. So kann über die verfügbare Sprechtechnik nicht nur das „Begriffliche“, sondern auch das „Zuständliche“, sei es in subjektiver (Einzelsprechen) oder objektiver Gestalt (Chorsprechen) zum Ausdruck gebracht werden.

Instrumentalausbildung

Die Einführung in die Spielweise elementarer Instrumente (Orff-Instrumentarium, Blockflöte) erfolgt im Rahmen des Klassenunterrichts meistens in den Arbeitsgebieten Gehörbildung und Rhythmik. Es wird aber zusätzlich notwendig sein, im Raum der Verfügungsstunden die Instrumentalausbildung zu differenzieren, um elementare Spieltechniken ausbauen und vertiefen zu können. Jedes instrumentale Tun ist eine differenzierte Körperbewegung und sollte grundsätzlich von der rhythmischen Körperbewegung her vorbereitet sein, um beim Spiel einen reibungslosen, funktionellen Ablauf anzubahnen. Bei Liederarbeitungen und Improvisationen findet das elementare Instrumentarium seinen vielseitigen Einsatz. Instrumentale Ausbildung bietet wertvolle Hilfen, manuelles Geschick zu entwickeln und die Musik „begreifen“ zu lernen. Die instrumentale Unterweisung im Klassen- und Kursunterricht soll begabten Kindern Anreize bieten, im Privatunterricht ein Instrument zu erlernen.

Der im Anschluß empfohlene Blockflötenlehrgang baut auf dem Lehrplan verzeichneten Lehrgang Gehörbildung auf, kann also in den Klassenunterricht integriert und im Kursunterricht unter Hinzunahme von Blockflötenliteratur ausgebaut werden.

Flötenlehrgang¹

Thema: Sechstonraum (c'-a'), erweitert durch die Töne c'' und d'', auf der Sopranflöte (deutsche Griffweise)

Erarbeitung des Dreitonraumes c''-d''-a'':

1. Richtige Flötenhaltung anhand des Tones c''
2. Rufterz c''-a' und Anwendung in entsprechenden Zweitonliedern
3. Dreitonraum c''-d''-a'' und Anwendung in entsprechenden Dreitonliedern.

Erarbeitung des Dreitonraumes g'-a'-e':

1. Rufterz g'-e'
2. Dreitonraum g'-a'-e'

Erarbeitung des Dreitonraumes f'-g'-d':

1. Rufterz f'-d'
2. Dreitonraum f'-g'-d'

Spielen der bekannten Zwei- und Dreitonlieder in den erarbeiteten Tonräumen in unmittelbarer Folge:

Erarbeitung des Sechstonraumes c'-a':

1. Neuer Ton: c'; Sicherung durch technische Übungen
2. Spielen im Sechstonraum c'-a'

¹ von Otto Wolf, Lehrer an Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht, Regensburg;

- Thema: 1. Erweiterter C-Dur-Oktavraum (c'-d'')
1. Erweiterter C-Dur-Oktavraum (c'-d'')
 2. Erste chromatische Töne (b; fis)

Erarbeitung des Dreitonraums b'-c''-g':

1. Ruffert *b'-g'*
2. Dreitonraum b'-c''-g'

Spielen im Sechstonraum f'-d'':

Erarbeitung des Dreitonraums a'-h'-fis':

1. Ruffert *a'-fis'*
2. Dreitonraum a'-h'-fis' (erster "h-Griff")

Spielen im Sechstonraum d'-h':

Spielen im C-dur-Oktavraum:

1. Technische Übungen
2. Lieder

- Thema: 1. F-Dur-Oktavraum
1. F-Dur-Oktavraum
 2. Überblasen

Erarbeitung des Dreitonraums f''-g''-d'':

1. Ruffert *f''-d''*
2. Dreitonraum f''-g''-d''

Erarbeitung des Dreitonraums d''-e''-h':

1. Ruffert *d''-h'* (zweiter "h-Griff")
2. Dreitonraum d''-e''-h'

Spielen der bekannten Zwei- und Dreitonlieder in allen bisher erarbeiteten Tonräumen in unmittelbarer Folge:

Spielen im Sechstonraum g'-e'':

Spielen im F-Dur-Oktavraum:

Erarbeitung des Dreitonraumes g''-a''-e'':

1. Ruffert *g''-e''*
2. Dreitonraum g''-a''-e''

Spielen im Sechstonraum c''-a'':

Spielen in allen bisher erarbeiteten Sechstonräumen in unmittelbarer Folge:

Gehörbildung

Die Gehörbildung, bezogen auf den Schallraum (Geräusche, Klänge und Töne) entwickelt das regionale (hell — dunkel, hoch — tief) und das qualitative (Erfassen von Tönen und Tonsystemen) Hörvermögen, verbunden mit der Einführung in den dia-

tonischen Tonraum. Gleichzeitig lernt das Kind, das Gehörte oder Musizierte niederzuschreiben und das Niedergeschriebene wiederzugeben. Das vertiefte Verständnis für musikalische Notation läuft synchron mit der Differenzierung der Schallwelt. Die Notenschrift ist grundsätzlich als Merk- und Orientierungshilfe im musikalischen Raum zu sehen. Die Gehörbildung strebt über sie die Hinführung zu einem präzisen Tonvorstellungsvermögen an. Andere Hilfen, den Tonraum qualitativ zu „begreifen“, sind die Singstimme, das Instrument, insbesondere das Wandglockenspiel und die Handzeichen.

Voraussetzung für eine qualitativ ausgerichtete Orientierung im Schallraum ist die Fähigkeit des differenzierten regionalen Hörens; deshalb steht der Gehörbildungslehrgang der 1. Jahrgangsstufe ausschließlich unter diesem letztgenannten Thema.

Die didaktisch-methodischen Arbeitsweisen und Unterrichtsformen im Bereich der Gehörbildung richten sich nach dem Ziel, die Fähigkeit der „Selbstorientierung“ im Schallbereich beim Kind zu entwickeln. Dies wird durch produktives (Improvisation) und reproduktives (Absingen, Abspielen, Notieren) Handeln sowie durch Einleitung von Denkprozessen, deren Effektivität in den Ergebnissen der Vornotation, Notation und Transposition sichtbar wird, erreicht.

In den Raum der Gehörbildung steht außerdem die Ausbildung des Tonfarbenhörens, das das Erkennen und Unterscheiden des Schallmaterials (Instrumente und unkonventionelle Schallträger der kindlichen Umwelt) zur Aufgabe hat. Es gilt, umfassende Erfahrungen zu sammeln, was, wie und durch was alles klingt. Dieser Aufgabenbereich findet mühelos den Anschluß an den Sachunterricht (akustisch orientierte Physik).

Rhythmik

Die Zeitgestalt der Musik, mit der sich die Rhythmik befaßt, ist beim Kind zunächst stark raum- und bewegungsbezogen; darum ist die *Bewegungserziehung* ein wesentlicher Bestandteil der Rhythmik in der Grundschule. Sie befaßt sich mit der Ordnung in Raum und Zeit und gliedert sich in rhythmische Gymnastik und Tanz. Die rhythmische Gymnastik bildet über rhythmisch-musikalische Gestalten die Bewegungsfunktionen des Kindes und läßt über die Großbewegung des Körpers (Bein-, Arm- und Rumpfbewegungen) Rhythmen verschiedenster Art im Raum sichtbar werden. Der Tanz ist durch Bewegung gestaltete Musik. Er vollzieht sich in vorgegebenen oder selbsterfundnen Formen. Spiel- und Tanzlieder sowie einfache Tänze wie Aufzug, Ländler, Menuett können in der Grundschule tänzerisch gestaltet werden. Die rhythmischen Bewegungserfahrungen dienen u. a. als Grundlage, Rhythmus als reine Zeitgestalt zu erfassen. Dies geschieht, wenn rhythmische Bewegungen im Raum (Gehen, Laufen, Schreiten, Hüpfen, Hinken) vom „Körperinstrument“ durch Klatschen, Patschen, Stampfen, Schnalzen übernommen werden. Die Bewegungserziehung erhält auf diese Weise eine direkte Verbindung zur *rhythmisch-metrischen Erziehung*. Das Körperinstrument, das elementare Instrumentalspiel (Schlagwerk) und rhythmisches Sprechen sind Vollzugsformen innerhalb der rhythmisch-metrischen Bildung.

Bei allem rhythmischen Tun sind Probleme von Tempo und Dynamik mit einbezogen.

Aufgrund rhythmischer Erfahrungen und der erworbenen erweiterten rhythmischen Vorstellungswelt des Kindes können Rhythmen bewußt gemacht und kognitiv erfaßt werden. Sie finden bildhaften Niederschlag in Notenwerten und im Taktgefüge

Literatur:

- Rüdiger, Fahn, Handerer: „Gesamtunterrichtliches Lehrerhandbuch zur Hopsifibel“, 1., 2. und 3. Teil. Freising: Sellier 1970
- Handerer, Vökl, Wolf: „Mein Musikbuch, sing mit, spiel mit, hör mit“ (Schülerbuch, Lehrerhandbuch, Tonband). München: Oldenbourg 1975
- Hölscher, Pietzsch-Amos, Rüdiger und Troll: „Klang und Zeichen, Musiklehrbuch für die Grundschule“. Düsseldorf: Schwann 1972
- Spies, Reinhart: „Wege zur Musik“, Unterrichtswerk für die Grundschule. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1974
- Benzing: „Methodik der elementaren Musikerziehung“, Pelikan. Zürich: Pelikan 1966
- Keetmann: „Elementaria, erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk“. Stuttgart: Klett 1970
- Abel-Struth: „Musikalische Grundausbildung“. Frankfurt: Diesterweg 1967

Kunsterziehung

Vorbemerkungen

Der Kunstunterricht spricht die kindliche Freude am Tun an. Er zielt insbesondere auf die Entwicklung von kreativem Verhalten und auf die Entfaltung von Sensibilität ab.

Der *didaktische Schwerpunkt* der bildnerischen Erziehung in der Grundschule liegt darin, den Bestand und die Eigenart kindlicher Zeichen und Formen zu berücksichtigen und die allmähliche Aneignung fachspezifischer Sachverhalte durch den Erwerb von Verhaltensweisen, Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten anzubahnen.

Der Lernerfolg hängt dabei nicht nur von der emotionalen Beteiligung, sondern ebenso von der Fähigkeit zu kritischer Einsicht und denkendem Durchdringen ab.

Der Kunstunterricht in der Grundschule ist Teil einer *fachdidaktischen Gesamtkonzeption*. Er hebt sich deutlich von einer Auffassung des Zeichnens ab, die sich mit mehr oder minder zufälligen und isolierten Maßnahmen begnügt.

Der bildnerische Unterricht entspricht auf Grund seiner besonderen Lernstruktur einem *prozeßhaften Vorgang*.

Bildnerische Prozesse beinhalten die Lösung bildnerischer Probleme. Diese erstrecken sich auf die Bereiche der Grafik, Farbe, Plastik und des Raumes, sowie auf alle ästhetisch relevanten Inhalte in Natur und Kultur.

Beim bildnerischen Verfahren tritt zur Besonderheit der gewählten *Technik* der notwendige *Spielraum* beim Umgang mit den bildnerischen Mitteln. Das Angebot umfaßt grafische, farbige und plastizierende Techniken.

Unterrichtliche Formen sind

Machen (selbständiges Erproben, Gestalten, Herstellen),

Sehen (kritisches Wahrnehmen und einführendes Betrachten),

Sagen (Bewußtmachen durch sprachliche Formulierung, Begriffsbildung, Interpretation) und

spontane Aktionen.

Die *Besprechung* bildnerischer Ergebnisse im Unterricht ergibt sich als Zwiegespräch oder als Gespräch mit der Klasse spontan während des Arbeitsvorganges oder im Anschluß an die bildnerische Arbeit (Einzel- und Gesamtkorrektur). Als selbständiger methodischer Schritt kann hierfür eine größere Zeiteinheit eingeräumt werden.

Die *Beurteilung* der Arbeitsergebnisse durch den Lehrer findet unabhängig davon als kritische Analyse von Unterricht und Ergebnis statt. Sie bezieht sich auf die Erfassung des Themas, die Reaktion des Schülers, das bildlogische Verhalten, die individuelle Bildlösung (Ausdruck und Originalität), den Einsatz und die Ökonomie der Mittel.

Kunst- und Werkbetrachtung beschränkt sich nicht auf die gelegentliche Betrachtung von künstlerischen Objekten (Schulschmuck, Illustration usw.); sie leistet die methodisch gezielte Hinführung des Schülers zur Beschäftigung mit Kunst.

Stoffplan

Grafik

1./2. Jahrgangsstufe
Lehraufgaben
Das Grundproblem

Bestandsaufnahme und Erweiterung der grafischen Formensprache
Gegenstandsform und Blattgrund
Umrißlinie und Musterung
Formkontraste (groß — klein; rund — eckig)

Mengenkontraste (viel — wenig)
Form- und Richtungs-differenzierung

Das Aufschließen des Problems durch

A Gestaltung bildnerische Verfahren
B Spiel Aktion
C Analyse Werkbetrachtung

A Die inhaltliche Kennzeichnung erfolgt durch Umgrenzen und Mustern, durch Zuordnen (additiv) von Bildzeichen und Spuren
Zeichnen — Ritzen — Kratzen mit verschiedenartigen Farbstiften, Filzschreibern, Kreiden, Pinseln, Ritzwerkzeugen
Hoch- und Breitformate

B Manipulieren und Experimentieren durch Kratzen, Schaben, Frottieren;
Abdruck (Kordeln, Pappstreifen)
Uhuspuren
spritzen
Erkundung neuer graphischer Ausdrucksmöglichkeiten

C Klee: Pflanzenzeichnungen
Kinderbuchillustrationen
Holzschnitte aus dem Mittelalter

Mögliche Themen

Ich und mein Onkel
Selbstbildnis
Der Seiltänzer
Vögel im Baum
Spiel in der Sandgrube
Hier wohne ich
Bauzaun
Prinzessin
Mutter hat ein neues Kleid mit schönen Mustern
Die häßliche Hexe
Der böse Riese
Der Gartenzweig
Peter und der Wolf
Meine Katze läuft über das Dach
Szenen aus Geschichten und Märchen

<i>Grafik (Schrift)</i>	Das Aufschließen des Problems durch	Mögliche Themen
1./2. Jahrgangsstufe Das Grundproblem	<p>A Gestaltung bildnerische Verfahren</p> <p>B Spiel Aktion</p> <p>C Analyse Werkbetrachtung</p>	
Bewegungsspuren Schreibmotorik	A Freies rhythmisches Füllen der Fläche durch gesteuerte Bewegungsabläufe (kreisend, wellig, hakenförmig, überschneidend . . .)	Wir fahren Slalom um bestimmte Punkte herum
Rhythmische Differenzierung (groß — klein — spitz — gebogen — rund — eckig)	Großbewegung (ein- und beidarmig) (Zeitung — Packpapier — Makulatur)	Wir bauen viele große und kleine Torbögen
Ornament	Tafelkreide — Wachsmalstifte	Das Wasser hat stürmische Wellen
	B Rhythmisches Zeichnen nach Musik, mit Lichtspur (Taschenlampe), Schreibbewegung aus der Pantomime	In einer großen Schachtel sind viele kleine Schachteln (und Bälle)
	C Chinesische Kalligraphie, Bilder von Klee und Mathieu	Ein Hase schlägt Haken
		Wir hängen viele große und kleine Spazierstöcke auf
		beidarmig: 2 Linien unterhalten sich (oder nicht) 2 Skifahrer fahren miteinander den Hang hinunter

Stoffplan

Grafik

3./4. Jahrgangsstufe

Das Grundproblem

Erweiterung und Differenzierung grafischer Gestaltungsmöglichkeiten

Grafische Elemente:

Punkt, Linie, Strich, Fleck,

Struktur, Musterung, Schraffur,

Grauwerte

Einsicht in die freie und rhythmische Verwendbarkeit von Strukturen und ornamentalen Formbeständen

Reihung, Streuung, Ballung,

Überlagerung, Kontraste

Schrift:

Schriftelemente

Schriftrythmus

Zeichen-Symbole

Blockschrift (Antiqua)

Schrift und Bild

(Einteilung und Zuordnung)

Das Aufschließen des Problems durch

A

Gestaltung

bildnerische
Verfahren

B

Spiel

Aktion

C

Analyse

Werkbetrachtung

A

Zeichnen mit durchgehenden Linien, Einführung von Details durch differenzierte Binnenzeichnung, Flächen-
spannungen durch Struktur und freien Raum, Beach-
ten einfacher Kompositionsgesetze (Verbinden, Ver-
spannen, Verknüpfen), Kontraste

Band- und Schnurzugfedern, Filzstifte, Borsten-,

Schriftpinsel, Hölzer, Kreiden, Rohrfedern

Tuschen, verdünnte Holzbeize, Farben

Abspreng- und Kratztechniken, Kartondruck, Stempel-

druck, Gipsradierung, Monotypie

Wechsel der Formate

Schrift:

Schreiben in Blockform

Schriftgestaltung im Heft

freie Anordnung von Buchstaben mit Schwerpunktten

B

Experimentieren mit graphischen Elementen und

Werkspuren verschiedener Werkzeuge

Spielerische Zuordnung von Buchstaben zu einem

Zentrum, in Spiralen, in Größenvariationen

C

Meister des Hausbuchs, Picasso, Klee, Plakate

Baustelle

Kran oder Bagger

Käfig mit Vögeln

Diebische Elster in ihrem Nest

Der Geist aus der Flasche

Der Maibaum wird aufgestellt

Unheimliche Tiere von oben

Ein Stein fällt ins Wasser

Das Frühstück eines Vielfräßes

15 Schlangen schlüpfen aus ih-

ren Eiern

Mit Bart und langen Haaren

Menschen kämpfen mit langen

Stangen gegeneinander

Buchstabenarchitektur

Zeichnungen mit Text

Beschriften von Hefen und

Briefumschlägen

Telegramm in Blockschrift

Malerei	Das Aufschließen des Problems durch	Mögliche Themen
1./2. Jahrgangsstufe Das Grundproblem	<p>A Gestaltung bildnerische Verfahren</p> <p>B Spiel Aktion</p> <p>C Analyse Werkbetrachtung</p>	
<p>Am Beginn steht die spontane farbige Auseinandersetzung mit gegenständlichen und funktionalen Vorstellungen</p> <p>Farbfleck — Farbspur</p> <p>Umgang mit reinen Farben</p> <p>Ein- und Mehrfarbigkeit</p> <p>Farbe — Nichtfarbe</p> <p>Farbflächen mit versch. Mu- stern</p> <p>Großflächen gegen Kleinflächen</p> <p>Einfache Farbdifferenzierung</p> <p>Symbol- und Gegenstands- farben</p>	<p>A Inhaltsbezogene Anwendung von Farbspur, Farbfleck Farbfläche</p> <p>erste Mischversuche, Untermalung</p> <p>Malen mit breitem Haar- oder Borstenpinsel</p> <p>Tupfen, Tropfen, Blasen, Spritzen, Sprühen</p> <p>Deckfarben, Plakatfarben, Fingerfarben, Leimfarben, Wachskreiden.</p> <p>Groß- und Normalformate</p> <p>Packpapiere, Ton- und Zeichenpapiere, Tapeten, Makulatur Collagen mit Buntpapieren und Transpa- rentpapieren</p>	<p>Ballonverkäufer</p> <p>Seifenblasen</p> <p>Tisch mit Stoffen</p> <p>Ich und meine Katze</p> <p>Prinzessin</p> <p>Märchenwald</p> <p>Rote Tinte auf dem neuen Tischtuch</p> <p>Farben türmen sich zu einem Gebirge</p> <p>Zaubervogel</p> <p>Briefträger</p> <p>Kaminkehrer auf dem Dach</p> <p>Hexenhaus</p> <p>Der wunderschöne Blumenbaum</p> <p>So möchte ich im Fasching aus- sehen</p> <p>Hochzeit</p> <p>Meine Mutter beim Nähen</p> <p>Wir lassen Drachen steigen</p> <p>Wir fahren Schlitten</p> <p>Die Eisenbahn</p> <p>Der Riesenkäfer</p> <p>Das Mädchen mit dem roten Schirm</p> <p>Frächtiger Fisch</p>
	<p>B Verkleidungen (die Farben werden gespielt) die Klasse wird geschmückt (Klassenfeste, Fasching) farbige Würfelspiele, Farbkreisel</p>	
	<p>C Buchmalerei des Mittelalters Glasfenster, etruskische Malerei Breughel, Giotto, Nays, Macke</p>	

Stoffplan
Malerei

3./4. Jahrgangsstufe
Das Grundproblem

Bereicherung und Differenzierung der Farbgebung
 Farbkontraste
 (Komplementärfarben, Hell-Dunkel-Kontraste)
 Ausdrucksgehalt der Farbe
 Farbklang
 Abstimmen der Farbflächen
 Farbspannung
 Dekorative Malerei
 Ornamentierung

Das Aufschließen des Problems durch
 A B C
 Gestaltung Spiel Analyse
 bildnerische Aktion Werkbetrachtung
 Verfahren

A
 Inhaltsbezogene und freie Anwendung von Farbspur, -fleck und -fläche
 Zuordnen von Farbflächen, Farbbeschränkung
 Fertigkeit in Maltechnik und Farbauftrag
 deckendes, lasierendes, verlaufendes, pastoses Malen
 Fingerfarben stapfen, quetschen, blasen, spachteln
 Collagen (malen mit Materialien, Verwendung von Buntpapier, Transparentpapier, ausgefärbtem Papier, Illustriertenpapier)
 Deckfarben, Tempera, Leimfarben, Kleiderfarben, Wachskreiden, Tinten, Tuschen
 Haar- und Borstenpinsel, Spachtel
 Wechsel von Papiersorten und Formaten

B
 Experimentieren mit farbigen Mitteln und Techniken
 Schmücken der Klasse
 Blumenfenster — Blumenstrauß

C
 Indische, persische und mittelalterliche Malerei
 Breughel, Matisse, Derain, Marc, Kirchner

Mögliche Themen

Gespenserschloß
 Bremer Stadtmusikanten
 Das kleine Zirkuszelt
 Alte Lokomotive
 Der Automechaniker
 Taucher entdecken ein Wrack
 Hexentreffen
 Der geschmückte Elefant des Maharadscha
 Wunderblumen
 Mein neues Kleid
 Indianerhäuptling
 Der alte Landstreicher
 Vogelscheuche
 Der Frühstückstisch
 Alte Türme
 Die Hühnerfamilie
 Der Wassermann
 Die alte Bretterbude brennt
 Der Blumenverkäufer

<i>Plastik — Raum</i> 1./2. Jahrgangsstufe Das Grundproblem	Das Aufschließen des Problems durch A Gestaltung B bildnerische Verfahren C Spiel Analyse Werkbetrachtung Aktion	Mögliche Themen
Raumplastische Grunderfahrungen Höhle, Buckel, Mulde, Kante umgrenzen, umbauen, überwölben, durchbohren, spannen Erste Kenntnisse von Materialeigenschaften Umgangserfahrungen mit plastischem Werkstoff Taktile Eigenschaften von elementaren plastischen Formen Würfel Kugel	A Gestalten von plastischen Gebilden aus Wulstformen additive bzw. subtraktive Plastik Musterung mit verschiedenen Werkzeugen Reliefartiges Gestalten einer Fläche durch Aufsetzen und Wegnehmen Verbinden, Kneten, Reißen, Falten, Schneiden, Kleben, Nähen, Bohren, Ritzen, Glätten, Bemalen, Montieren. Naturprodukte, Plastilin, Ton, Styropor, Textilien, Papier, Wellpappe, Karton, Leisten, Klötzchen Materialcollagen B Spielen und Bauen in Sand und Schnee Spiel mit Schachteln, Bauklötzchen, Steinen usw. im Schulhof, im Wald C Spielerisches Erkunden einer planen Fläche nach Wegen und Plätzen	Kleine Tiere und Menschen aus Naturprodukten und Plastilin Figuren zur Weihnachtsskrippe Tiere im Zoo Einfache Schälchen Papierfaltarbeiten (Fröbelsche Figuren) Einfache Papiermasken Einfache Marotten Bauen von einfachen Räumen und Überbrückungen aus Styropor oder Bauklötzen
		Archaische und moderne Plastiken (Moore), primitive Kunst, Volkskunst, Kunsthandwerk, Pop-art

Stoffplan

Plastik — Raum

3./4. Jahrgangsstufe

Das Grundproblem

Raumplastische Grunderfahrungen werden erweitert (siehe 1./2. Jahrgangsstufe)
Erweiterte Kenntnisse der Materialeigenschaften

Spezifische Umfassungserfahrungen mit plastischen Werkstoffen

Die Voll- und die Hohlplastik
Würfel, Quader, Säule, Zylinder, Pyramide, Kugel

Oberflächenwirkung des Materials
(Fakturen, Texturen, Dekor; flächig oder erhaben)

Das Aufschließen des Problems durch

- A Gestaltung
 - B Spiel
 - C Analyse
- bildnerische Werkbetrachtung
Verfahren

A Einfache hohlplastische Formen und Gehäuse — Aufbaukeramik
Gliedern und Erweitern von Hohlräumen durch Öffnen, Schließen, Trennen, Verbinden
Körperhaftes Bauen

Kombinieren von Materialien
Naturprodukte, Plastilin, Ton, Styropor, Textilien, Papier, Karton, Wellpappe, Holz, Gips, Draht, Schrott, Leichtbaustoffe, Peddigrohr, Palmbblatt, Bast, Rame
Verbinden, Kneten, Reißen, Falten, Schneiden, Kleben, Nähen, Sägen, Bohren, Schmitzen, Kerben, Formen, Flechten, Montieren usw.

B Körperhaftes Bauen und hohlplastische Versuche in Sand, Schnee, mit Zweigen und Steinen
Experimentieren mit verschiedenen Materialien, Deko-rieren im Raum (Bühne), Mobiles, Stabiles, Spielobjekte

C Präkolumbianische Keramiken, assyrische Tempelreliefs, ägyptische Tierplastiken, Plastiken der Tang-Periode
Hartung, Barlach, Marini, Arp

Kunsterziehung

Mögliche Themen

Schalen, Becher, Zylinder
Puppenkopf

Zylindermasken

Zimmerschmuck für den Jahreskreis

Kleine Tiere aus Papier

Handschmeißler

Tierplastiken aus Keramik

Prägearbeiten

Einfacher Schmuck aus Silberdraht und Perlen

Roboter aus Schachteln

Stadt, Türme, Festung

Höhlen, Hütten, Iglu

Schneemann

<p><i>Optische Medien</i> 1-4. Jahrgangsstufe Das Grundproblem</p>	<p>Das Aufschließen des Problems durch</p>	<p>Mögliche Themen</p>
<p>Zuerst spontane, später bewußte und kritische Auseinandersetzung mit optischen Medien Optische Information als Lernhilfe Klärung, Vertiefung und Zusammenfassung von Gedankengängen und Bewegungsfolgen Begriffe aus der Sprache der Werbung, des Films, der Fotografie und des Fernsehens</p>	<p>A Gestaltung bildnerische Verfahren B Spiel Aktion C Analyse Werkbetrachtung</p> <p>A und B Erstellen von Schaubildern und Illustrationen bzw. Bildgeschichten Bilderreihen, Bilderserien, Bewegungsreihen (Bewegung und Ton) Zerlegen eines Vorhabens in Teilschritte Aufzeichnen von Handlungen in Einzelschritten Sammeln von Bildern Zusammenstellen von Alben Anlage eines Archivs Auseinandersetzung mit dem Fotografieren</p> <p>C Bilderbuch, Bildergeschichten Märchenfilm, Schulbuch Kritisches Betrachten von Fernsehsendungen, Filmen (Trick- und Dokumentarfilme), Comics Analyse von Illustrationen, Fotos und Schemazeichnungen</p>	<p>Ich mache mir ein Bilderbuch Mein Heimalbum Bildergeschichten: Die kleine Lok Lustige Ballonfahrt Start einer Raum-Rakete Fahrt zur Insel Im Fernsehapparat aus Pappkarton</p>

Schulspiel

1.—4. Jahrgangsstufe Das Grundproblem

Freies Spielen mit der Puppe
freies Sprechen und Improvi-
sieren
Pantomime
Bewegung und Gestik
Form und Farbe der Figuren
bestimmen den Ausdruck und
steigern die Wirkung
Raum — Bewegung — Bild
Steigerung des sensorischen Ge-
dächtnisses durch Kim-Spiele

Das Aufschließen des Problems durch
A Gestaltung B Spiel C Analyse
bildnerische Aktion Werkbetrachtung
Verfahren

Mögliche Themen

Dialog- und Bewegungsspiele
Tierfabeln
Kleine Szenen
Kurzgeschichten
Erzählende Lieder

A und B
Herstellen von Figuren aus verschiedensten
Materialien
einfache Bühne aus Pappkarton
Knotenpuppen, einfache Marotten aus Natur-
materialien, Verfremdungsmarotten, Obst- und
Gemüsetheater, Wurzeltheater, einfache Schlenker-
marionetten
Einfache Masken (Schuhkarton mit Pantomime)
Menschen- und Figurenschattenspiel
Unterstützung des Spiels durch Schlaginstrumente und
Musik
Einfache Kimspele
C
Besuch im Marionettentheater, Figurentheater im
Film und Fernsehen

1. Der didaktische Ort der Kunsterziehung in der Grundschule

„Der Kunstunterricht in der Grundschule ist Teil einer fachdidaktischen Gesamtkonzeption.“ Diese Feststellung im Lehrplan wirft die heute nicht einfach zu beantwortende Frage nach der didaktischen Struktur des Faches Kunsterziehung auf. Die Lehrpläne der Bundesländer lassen ebenso wie die schulische Praxis eine konkurrierende Vielfalt kunstdidaktischer Theorien (Kunstunterricht, Bildende Kunst, Kunst/Design, Kunst/Visuelle Kommunikation) erkennen.

Im Blick auf die gegenwärtige Situation der Kunsterziehung in der Grundschule erscheint es deshalb notwendig, verschwommene kunstpädagogische Konzepte auf didaktische Positionen hin festzulegen.

1.1 Bildnerisches Gestalten

Unter den Begriff des „kindlichen Gestaltens“ lassen sich verschiedene Denkansätze subsumieren: die auf der Reform- und Erlebnispädagogik fußende These von einem unrationalen, geistigen Quellgrund für die schöpferische Tätigkeit des Kindes ebenso wie die entwicklungspsychologische Interpretation kindlichen Gestaltens als Ausdruckstätigkeit im Rahmen einer gesamtunterrichtlich konzipierten Grundschule. In beiden Fällen wird von einer „musischen“ oder „schöpferischen Begaubung“ des Kindes ausgegangen, die sich in einer „kindgemäßen Zeichensprache“ und einer „kindeseigenen Bilderwelt“ ausdrückt (Herrmann, Kornmann, Meyers, Betzler). Die Überbewertung des naiv-originalen Charakters der sog. „echten“ Kinderzeichnung in der Kunstpädagogik der 50er Jahre hatte zur Folge, daß die Entfaltung der kognitiven Funktionen in der Kunsterziehung vernachlässigt wurde. Heute wird die Gültigkeit von Phasentheorien durch die moderne Lern- und Entwicklungspsychologie weitgehend relativiert. Der Wert der musischen Komponente der Kunsterziehung ist vorwiegend in ihrer therapeutischen Wirkung zu sehen, die sich in den verschiedenen Formen eines freien, kreativen Spielverhaltens äußert.

1.2 Kunstunterricht

Die Reform der Grundschule brachte eine immer stärkere Zuwendung zum fachlich ausgewiesenen Kunstunterricht (Pfennig, Otto), der sich weniger durch Emotionalität als durch rationale Begrifflichkeit auszeichnet. Die Vorstellung von Lernen als einem Erkennen bildnerischer Zusammenhänge im Sinne einer Erziehung zum „bildnerischen Denken“ setzt schon beim Grundschüler die Fähigkeit zum abstrakten Verhalten voraus (Denker, Kaiser). Nach G. Otto sind Ziele des Kunstunterrichts in der Grundschule „die Lösung künstlerischer Probleme, Einführung in bildnerische Problemlösungsprozesse, Artikulation von Zeichen und der Erwerb bildnerischer Ordnungen“¹. Wenn die Effektivität eines bildnerischen Strukturierens mit Grundschulern in der neueren Fachdiskussion in Frage gestellt wird, so hat dies vor allem dort seine Berechtigung, wo Ziele des Kunstunterrichts zu einer bloßen Rezeptologie umfunktioniert werden.

¹ Otto, G.: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig 1969, S. 154

1.3 Curriculare Kunsterziehung

Die Angleichung der Kunsterziehung an die curriculare Lernplanung macht es auch im Bereich der Primarstufe unvermeidlich, Qualifikationen zu benennen, die auf die Bewältigung von Lebenssituationen (Robinsohn) ausgerichtet sind. Lernziele beschreiben somit erlernbare Formen der Wahrnehmung, des kreativen Denkens und des sozialen Reagierens in der ästhetisch erfah- und veränderbaren Umwelt des Grundschulkindes. Ästhetische Lernprozesse vermitteln Einstellungen, machen Verhaltensweisen bewußt und bahnen die Fähigkeit zum selbständigen Werten an. Sie beruhen auf Kommunikation. Die Kunsterziehung erfährt dadurch eine inhaltliche Erweiterung in Richtung auf eine „ästhetische Erziehung“.

2. Ziele der Kunsterziehung in der Grundschule

Bei der Erstellung eines Lernzielkatalogs für die Kunsterziehung in der Grundschule ist zunächst von überfachlichen Richtzielen auszugehen. Diese sind an fachlichen Lernstrukturen zu operationalisieren.

2.1 Erziehung zur Sensibilität

bedeutet u. a., den Schüler empfindsam machen für die Wirkung von Farben, Formen und anschaulichen Strukturen (genießen), ihn mittels differenzierender Wahrnehmung in die Lage versetzen, sich künstlerischer Wirkungszusammenhänge bewußt zu werden und sie zu begründen (warum sieht das so aus?) und ästhetische Qualitäten in Beziehung zu sich selbst und zu seiner sozialen Umwelt zu setzen, d. h. sie als angenehm oder unangenehm, als bedeutsam oder bedeutungslos zu werten.

2.2 Erziehung zur Kreativität

setzt sensibles Verhalten voraus. „Kreativ sein“ entspricht der im Unterricht zu wenig geförderten Fähigkeit, durch spontane Beiträge, nichtkonformes Reagieren auf Anreize oder Impulse und durch originelle Wege der Selbstdarstellung (subjektiv) Neues hervorzubringen oder sich ungewöhnlich zu verhalten. Problemsensitivität, Gedankenflüssigkeit, geistige Flexibilität und Originalität (Guilford) sind vor dem Hintergrund der jeweiligen Bewußtseinslage des Grundschulikers zu beurteilen. Methodische Ansätze für eine „kreative“ Kunsterziehung bieten sich an im Experimentieren mit Materialien, im Verändern und Verfremden von Objekten, aber auch im bewußten ästhetischen Wahrnehmen, Analysieren, Kombinieren, Umdeuten, Übertragen, sowie im freien Spiel. Problemfinden und Problemlösen knüpfen an konkrete Bedürfnisse, Wünsche und individuelle Fähigkeiten der Schüler an.

2.3 Soziabilität

Die Veränderung von Verhaltensweisen der Schüler in Kunsterziehung ist zu einem großen Teil das Resultat kommunikativen und sozialen Lernens, bei dem es nicht in erster Linie um die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern um ästhetische Erlebnisse geht. Sensibilisierung auf der einen Seite verlangt auf der

anderen die Fähigkeit und Bereitschaft des Schülers zur Reflexion und kritischen Analyse. Die Grundschüler sind am Umgang mit ästhetischen und außerästhetischen Objekten und Medien interessiert. Sie erkennen, daß Kunstgegenstände ebenso wie andere visuelle Hervorbringungen Mitteilungen darstellen, die aus einem historischen oder gesellschaftlichen Kontext heraus zu deuten sind. Die Schüler empfinden aber auch Freude an eigenen Visualisierungen.

3. Ästhetische Organisation

3.1 Thema und bildnerisches Problem

„Dem Zeichnen des Schulkindes liegt eine zunächst außerkünstlerische Fragestellung zugrunde, die mit bildnerischen Mitteln beantwortet wird, damit aber stets zugleich Kontakt zur bildenden Kunst schafft.“¹ Die Antwort auf Inhalte unspezifischer kindlicher Wirklichkeitserfahrungen (Hemen) mittels spezifischer, nämlich bildnerischer bzw. künstlerischer Materialien hebt einen jeweils besonderen Aspekt des Gegenstandes heraus, der sich dem Schüler als „bildnerisches Problem“ stellt. Bildnerische Probleme lassen sich z. B. an Form-, Funktions- und Ausdrucksqualitäten des eigenen Körpers (Körper und Raum, Figur und Bewegung), an Strukturen von Gegenständen aus der Umwelt (Farbigkeit, Räumlichkeit, Stofflichkeit) und an Wirkungsweisen von bildnerischen Materialien (affektive Farbe, Signal, Muster) für den Schüler einsichtig machen. Beim „Zeichnen“ im Gesamtunterricht kam nur dem Thema eine dominierende Rolle zu. Methodische Entscheidungen des Lehrers erschöpften sich meist in der Auswahl passender Themen aus den in Richtlinien und Fachbüchern angebotenen Themenkatalogen.

Im *Kunstunterricht* werden mittels einer didaktischen Analyse Lerngegenstände (Themen) auf ihren sachspezifischen (bildnerischen) Gehalt hin untersucht und anhand von Lernzielen ausgewiesen. Bildnerische Probleme sind hierbei Auslöser und Regulatoren für bildnerisches Strukturieren mit einem gewählten Material oder in einer vorgegebenen Technik. Das Thema übernimmt im bildnerischen Prozeß die Funktion der Lernmotivation.

Beispiel

Bildn. Problem	Motivation (Thema)
Gegensätzliche Formqualität rund, eckig, zackig, unregelmäßig	Kollision von zwei Fahrrädern
Bezug von buntfarbiger Figur und neutralem Bildgrund	Blument Teppich von oben gesehen

Dabei kann das Thema auf ein entsprechendes bildnerisches Problem hin akzentuiert werden, oder zu einem vorgefaßten Problem wird ein brauchbares Thema

¹ Otto, G., a. a. O., S. 156

ausgewählt. Es gibt auch Problemstellungen ohne direkten thematischen Bezug. Die Motivation liegt dann im Verfahren oder in der Technik selbst.

Im *kreativen Unterricht* muß dem selbständigen Finden von (Teil-)Problemen und dem variablen Erproben von Lösungs- und Realisierungsideen ein möglichst breiter Raum zugestanden werden. „Damit ist nicht gemeint, daß auch schon jüngere Kinder in abstrakter Form Problembewußtsein an den Tag legen, sondern daß am Gegenstand problematische Züge und Einzelheiten gesehen, Probleme in Form von Handlungs-, Umgangs-, Veränderungsmöglichkeiten, in Form konkreter Maßnahmen, Verrichtungen und Vollzüge am Material, in der Einsicht in dessen Manipulierbarkeit, im Probierverhalten und entsprechenden Vorschlägen für Motivbehandlung und -verarbeitung aufgespürt werden².“

3.2 Zum Begriff der ästhetischen Struktur

3.2.1 Bildnerisches Gestalten besteht zunächst darin, Farben und Formen dergestalt auf einer Fläche oder im Raum zu organisieren, daß ein anschauliches, geschlossenes *Bildgefüge* entsteht. Seine ästhetische Qualität läßt sich aus der „bildlogischen“ (syntaktischen) Zuordnung von Bildelementen und deren „Differenzierung im Beziehungsgefüge“³ ablesen (Gleichgewicht, Symmetrie, Farbklang, Rhythmus).

3.2.2 Materialgebilde, die inhaltlich gedeutet werden, implizieren ästhetische Zeichensysteme, die einen bestimmten (semantischen) Sachbezug innerhalb einer *Bedeutungsstruktur* oder eines Bedeutungszusammenhangs repräsentieren (Farbe im Expressionismus).

3.2.3 Schließlich lassen sich ästhetische Objekte infolge ihrer historischen und gesellschaftlichen Verflechtung erst im Hinblick auf ihren (pragmatischen) Wirklichkeitsgehalt verbindlich erklären (Kunstabilder, Reklamebilder, Warenzeichen, politische Symbole). „Die materiale Dimension des künstlerisch gestalteten Gegenstandes wird Träger von *Sinnstrukturen*, in die Außerästhetisches eingeflossen ist und die sich auch auf Außerästhetisches beziehen⁴.“

3.3 Unterrichtsversuch

Thema: „Angst vor dem Wolf“; 1. Jahrgangsstufe

3.3.1 Thematisierung

Bei der didaktischen Entscheidung für ein Thema spielen folgende Überlegungen eine Rolle:

- Kann sich der Schüler mit dem Thema identifizieren?
- Kann das Thema Gegenstand von Kommunikation sein?
- Ist es in eine Bildgestalt umsetzbar?

Symbolische Form

Hier muß auf den möglichen Vorwurf der Realitätsferne eingegangen werden. Das Thema scheint ausschließlich einer irrationalen Kinder- und Märchenwelt anzugehören. Es läßt keinen Transfer auf wirklichkeitsnahe Probleme und Wünsche der Schüler zu, ja,

² Ebert, W.: Kreativität und Kunstdidaktik. Ratingen 1973, S. 72

³ zit. n. Straßner, F.: Kunstunterricht auf der Grundschule, in: Bildnerische Erziehung, 1970, Heft 1, S. 25

⁴ Thurn, H. P.: Soziologie der Kunst. Stuttgart 1973, S. 100

es könnte sich als gezielte Maßnahme des Lehrers entpuppen, Interessen der Schüler zu manipulieren. Dem ist entgegenzuhalten, daß dem Thema „Wolf“ unabhängig von seiner literarischen Einkleidung im Denken und in der Phantasie des Kindes die Bedeutung einer individuellen „symbolischen Form“ zukommt, hinter der sich auf Grund von Assoziationen Angstgefühle (wie Angst vor einem Erwachsenen oder Angst vor Einrichtungen), aber auch Aggressionen (Durchsetzungsbedürfnis in der Gruppe) verbergen. Unbewußte Affekte lassen sich mittels ästhetischer Symbole ausdrücken und, wie wir wissen, im Spiel ausleben. Gestalten dient dann der Umsetzung von Angst bzw. dem Abbau von Aggressionen. Im vorliegenden Versuch geht es somit um eine Korrektur naiven kindlichen Symboldenkens. Im Gegensatz zu einem passiven Sich-Betreffenlassen durch die Attrappe „Wolf“ zielt der Kunstunterricht auf die gestalterische Auseinandersetzung mit dem optischen Medium. Der Erlebnisgehalt wird dabei aus dem vertrauten literarischen Kontext wie aus dem affektiven Denkschema des Kindes herausgelöst: „Wir spielen den Wolf!“ Das Angstsymbol „Wolf“ wird entlarvt.

Zeichengestalt

Zeichen und Zeichensysteme sind Gegenstand der Kommunikationstheorie und der Semiotik. Zeichnungen von Kindern lassen sich als „Zeichen“ auffassen. Sie übermitteln eine Nachricht an einen meist nicht direkt adressierten Empfänger. Inhalte solcher visueller Mitteilungen sind isolierte Ereignisse, die sich zu einer Mitteilung (Botschaft) „verdichten“. Sie sind im allgemeinen nicht nur von verschiedener Substanz (Sinnesempfindungen, Gedächtnisbilder, Gefühle, psychische Zustände), sondern werden auch zeitlich getrennt wahrgenommen. Über das optische Medium (Bild) werden sie dem Rezipienten jedoch simultan angeboten. Die Elemente einer Nachricht müssen folglich strukturiert werden, d. h. sie müssen in ein einheitliches System übertragen (codiert) und so kombiniert werden, daß ein Sinnbezug erkennbar ist.

Bildzeichen stellen in der Sprache der Kommunikationswissenschaft ausgedrückt einen „non-verbalen“, ästhetischen Code dar, der im Gegensatz zur verbalen Information „zweideutig“ (Eco) ist.

Die Zeichengestalt „Wolf“ ist ein ikonisches Zeichen. Es denotiert seinen Inhalt dadurch, daß es gemeinsame semantische Züge (einige Merkmale wie Fell, Maul, Zähne, Zunge, Krallen) zwischen dem Erkenntnisakt und dem konventionellen grafischen Zeichen für Tier sichtbar macht (signalisiert). Darüber hinaus transportiert es Denkinhalte, die im übertragenen Sinne Angst, Brutalität, Kraft u. a. konnotieren. Die Zeichnungen der Kinder sind Signale, die beim Betrachter Reaktionen auslösen sollen.

Formgestalt

Das Aussehen des Wolfes ist dem Grundschüler im allgemeinen von Abbildungen her bekannt. Zugleich werden auf Grund analogischer Denkvorgänge durch die Themenstellung ähnlich strukturierte Gegenstandserfahrungen (Pelztier, großer, wilder Hund, furchterweckendes Erlebnis) aktualisiert. Von beiden Erfahrungsebenen her bieten sich Anlässe für eine zeichnerische Konkretion. Der Vorgang des Zeichnens und Malens entspricht dabei nicht einem Abbilden unter dem Gesichtspunkt der größtmöglichen Ähnlichkeit. Der Schüler will einzelne Merkmale des gemeinten Gegenstandes prägnant darstellen. Dazu muß er eine dem Objekt adäquate Formgestalt „erfinden“. Solche „Erfindungen“ sind von der realen Erscheinung des Gegenstandes abgehobene Schemata, die den Gegenstand nicht präsentieren, sondern repräsentieren.

Der 6- und 7jährige besitzt ein begrenztes und noch wenig differenziertes Formenrepertoire. Das Zeichenschema für „Wolf“ enthält wenig Formelemente (Kreis, Kastenform, Dreieck, Schwunglinien). Erst in der betonten Rhythmisierung erfährt die gezeichnete Form ihre individuelle Ausprägung. Das Motiv „Wolf“ veranlaßt den Schüler zu einer Erweiterung und Kombination der vorhandenen Zeichenelemente.

Alterstypische Bildlösungen lassen sich in der Wahl der Kopfansicht erkennen. Die fron-

tale Darstellung(en-face) benutzt ein frühes Zeichenschema für Mensch und Tier. Profilzeichnungen lassen auf die bereits entwickelte Fähigkeit zur Proportionierung und zur Erfassung des Charakteristischen schließen. Das Pelzmotiv läßt Lösungsvarianten zu, die entweder eine stärkere Rhythmisierung (spiraliges Knäuel ergibt schwarzen Farbfleck für Wolf) oder eine mehr imitative Reihung und Schichtung von Strichen (Muster für Fell) bevorzugen.

3.3.2 Lernziele (Feinzielebene)

Kognitive Lernziele

Die Schüler sollen

- die wichtigsten Körpermerkmale des Wolfes erkennen und beschreiben,
- konventionelle Bildvorstellungen artikulieren,
- das vorhandene Zeichenrepertoire differenzieren und erweitern,
- einen figuralen Formzusammenhang mittels umschreibender Linien entwickeln,
- die Gesamtform in Teilformen gliedern,
- Farbgruppen nach hell und dunkel unterscheiden,
- die gezeichnete Grundform durch Anwendung von Farb- und Helligkeitskontrasten bereichern können.

Affektive Lernziele

Die Schüler sollen

- einen erlebnishaften Gegenstandsbezug visualisieren,
- ein grafisches Zeichen (Superzeichen) für einen Inhalt (großes Tier) erfinden,
- sich mit dem Thema identifizieren,
- ein Negativsymbol abbauen können.

Psychomotorische Lernziele

Die Schüler sollen

- den Gegenstand blattraumfüllend zeichnen,
- unterschiedliche Druckstärken verwenden
- eine Binnenform mittels Striche mustern
- durch wechselnde Häufung von Strichen bzw. durch verschieden intensive Farbgebung Graustufen erzeugen können.

3.3.3 Unterrichtsverlauf

Motivieren

1. Ausgangslage: Der Märchenwolf.
Darbietung eines kurzen, informativen Ausschnitts von Tonband oder Schallplatte
2. Inhaltliche Assoziationen
I: Der Wolf macht Angst!
Größe — struppiges Aussehen — dunkle Farbe — bissiger Hund — „schwarzer Mann“
— Überfall — dunkle Erscheinung)
3. Medienkritik
I: Ein Wolf, der im Märchen sprechen kann!
Gibt es den Märchenwolf überhaupt?
Der Märchenwolf ist erdichtet.

Aktualisieren

I: Wir spielen einen Wolf, vor dem die anderen Angst haben sollen! (Der „künstliche“, selber ausgedachte Wolf ermöglicht einen individuellen Lernprozeß. Der Gegenstand „Wolf“ wird nicht nur nachempfunden, sondern neu „erfunden“.)

1. Pantomimische Darstellung durch die Schüler
(Der Wolf läuft auf allen Vieren — tappt — schleicht — macht ein böses Gesicht — fletscht seine großen Zähne — stellt die Ohren — rollt die Augen — läßt die Zunge heraushängen — heult — erschreckt die Kinder)
2. Klärung der mimetischen Form
I: Den Wolf erkennt man sofort!
(Großer, dicker Körper — kräftige Beine — buschiger Schwanz — Kopf — Maul — Zähne — Fell u. a.)
3. Spiel mit bewegten Schattenbildern
Vergrößerter Kopf des Wolfes im Schattenriß.
Schüleraktion: Handspielereien mittels Tageslichtschreiber.

Gestalten

1. Einbeziehung der räumlichen Dimension (Zeichenblatt)
I: Der Wolf hat sich in seinem „Haus“ versteckt!
(Die topologische Gliederung des Blattriums nach „Höhle“ und Hintergrund soll die anschließende großzügige Erfassung der Figur erleichtern.)
2. Figur — Grund — Bezug
I: Der Wolf ist so groß, daß er gerade noch in sein „Haus“ paßt!
3. Berücksichtigung der grafischen Dimension
Grobe Differenzierung: Figur dunkel, Grund hell
oder Figur hellgrau, Grund dunkel.

Beurteilen

1. nach der semantischen Qualität (Größe, Aussehen, Ausdruck)
2. nach der bildnerischen Qualität (individuelle Bildlösung, origineller Einfall)
3. nach der syntaktischen Qualität (Verteilung von hellen und dunklen Bildteilen, Reichtum im grafischen Detail)

4. Verfahren — Material — Techniken

Verfahren im Unterricht der Kunsterziehung der Grundschule erstrecken sich sowohl auf das Herstellen und die Reflexion ästhetischer Objekte als auch auf den spielerischen Umgang mit Materialien. Der Lehrplan schlägt drei Wege für das Aufschließen von Problemen vor:

- A Gestaltung mittels bildnerischer Verfahren,
- B Spiel und Aktion,
- C Analyse und Werkbetrachtung

4.1 Bildnerische Verfahren

Im einzelnen handelt es sich um die Erstellung

- *grafischer Ordnungen* durch Setzen von Zeichen und deren Zuordnung zu Zeichengefügen, durch Differenzierung von Grundformen und durch Kontrastierung (hell-dunkel),

- *farbiger Ordnungen* durch die Verwendung reiner oder gemischter, aufgehellter oder getrüübter Farben,
- *plastischer Ordnungen* mittels additiver bzw. subtraktiver Gestaltungsweisen, Gliederung oder Oberflächenmusterung plastischer Körper,
- *räumlicher Ordnungen* durch Aufbauen, Umbauen, räumliche Unterscheidung von Außen- und Innenraum.

Bildnerische Verfahren stützen sich auf den zweckmäßigen und ökonomischen Einsatz entsprechender grafischer, farblicher oder plastizierender Techniken. Zu den *grafischen Techniken* zählen neben dem gebräuchlichen Zeichnen mit dem Bleistift oder Filzstiften das Zeichnen mit der Feder, mit der Kreide, einfache Drucktechniken wie Karton-, Stempel-, Kordel- und Linoldruck, Ritz- und Kratztechniken, Monotypie, Absprengtechnik, Gipsradierung.

Farbliche Techniken sind das Malen mit Deckfarben, Fingerfarben, Leimfarben, Dispersions- und Plakafarben (für großflächiges Malen). Zur Einführung ins Malen eignen sich aleatorische Verfahren sowie das Collagieren mit farbigen Papieren, Transparentpapieren oder anderen farbigen Materialien.

Plastische Techniken sind auf den gewählten Werkstoff abzustimmen. Das Formen mit weichem, plastischem Material ist vorwiegend ein Zufügen. Die Montage von Formteilen zu einem plastisch-räumlichen Gebilde beruht auf dem gleichen Prinzip. Subtraktive Techniken eignen sich noch wenig für die Grundschule, da die Bearbeitung eines Materialblocks durch den Schüler (z. B. Ytong) langwierig und kräftemäßig anstrengender ist.

Elementare Bau- und Konstruktionstechniken sind Verbinden (Kleben, Nageln, Nähen, Dübeln u. a.), Schichten und Stützen. Sie dienen in der Grundschule jedoch nicht der Herstellung von Raummodellen, sondern der vielseitigen Ausbildung des räumlichen Denkens anhand gebauter Materialstrukturen. Einen bevorzugten Platz nehmen deshalb Bauaufgaben mit einfachen Elementen ein (vgl. Materialaktionen).

4.2 *Spiel und Aktion(en)*

Vorherrschende Unterrichtsform ist ein spontan agierendes wie reagierendes Spielverhalten, dem eine der Bildungsstufen des Grundschulkindes entsprechende natürliche Lernfunktion zukommt. Es geht von der vorhandenen Sensibilität des Schülers für Gestalten, Formen, Strukturen, Bewegungen und räumlichen Funktionen aus und schafft durch entsprechende unterrichtliche *Aktionen* wie Erproben, Experimentieren, Improvisieren, Erfinden, Bauen, Montieren, Demontieren, Skizzieren von Gestaltungsideen u. a. den für ein „inneres Handeln“ nötigen Spielraum. Es erweist sich somit in einer zweifachen Hinsicht als ein lernimmanentes Verhalten:

- (a) als exploratives Spiel mit Werkstoffen, Spieldingen und dem eigenen Körper als gestalterisches Medium,
- (b) als kommunikative Aktion (Spielaktionen) in der Gruppe.

Zu (a)

Materialaktionen: Die Erprobung elementarer, bildnerischer Materialien erstreckt sich auf das spielerische Hantieren mit Naturprodukten (Binsen, Hölzer, Wolle,

Schnüre, Stangen, Steine) und Industrieabfällen (Becher, Röhren, Schachteln, Styroporsteile, Ziegelsteine, Folien, Luftballone u. a.). Dementsprechend vielfältig ist das Angebot an Verfahrensweisen: Sammeln, Stapeln, Häufen, Schichten, Stecken, Aufbauen und Einwerfen, Ausschneiden, Reißen, Knüllen, Spannen von Schnüren, Ausformen von Sand, Schnee, Ton, Umformen.

Materialaktionen zielen auf die Veränderung von Materialstrukturen mit der Absicht des Findens sogenannter „guter Gestalten“ und bieten Ansätze für spezifisch bildnerische Verfahren wie Zeichnen, Malen, Plastizieren.

Aktionen mit Objekten: Der zweckfreie Umgang mit Gegenständen aus der Spielwelt der Schüler oder abgelegten, technischen Geräten bzw. deren zweckentfremdende Verwendung dient der Sensibilisierung für Formen und Farben und damit der Erweiterung von ästhetischen Erfahrungsmustern. Umgang bedeutet hier Bewegen, Rollen, Schweben- und Schwimmenlassen, Verändern der vorgefundenen Form und der Farbe (z. B. Bemalen einer alten Autokarosserie, Verpackung von Gegenständen, Einrichten eines Kartonhauses).

Aktionen mit dem Körper: Die besondere Möglichkeit von Spielaktionen liegt in der unmittelbaren, bewußten Einschaltung von Körperfunktionen in den Gestaltungsprozeß. Beispiele: Fingermalen, Malen nach Musik, großflächiges Zeichnen und Malen auf dem Boden (Schulzimmer, Hof), Projektionen von Gesten, Bewegungen, Körperstellungen mittels Schattenriß (Bewegungsphasen), Raumerfahrung über alle Sinne (Laufen, Kriechen).

Unterrichtsprtokoll einer Materialaktion mit Schülern (1. Jahrgang):

Die unterrichtlichen Intentionen richten sich in erster Linie auf Verhaltensweisen der Schüler und auf den Materialeinsatz. Ein spezielles bildnerisches Verfahren ist nicht beabsichtigt. Die Aktion betrifft das freie Stapeln und Schichten von Bauelementen. Zu diesem Zweck werden Kunststoffbecher verwendet. Der unterrichtliche Ablauf ist in drei Stufen konzipiert: Materialerprobung, Aktion (Bauen), Assoziation und gestalterische Kombination.

Eine direkte Steuerung durch den Lehrer ist nicht eingeplant. Der Lehrer wird zum Mitspieler. Gleichzeitig übernimmt er die Aufgabe des Dokumentierens. Er versucht, Verhaltensreaktionen der Schüler sowie Tätigkeitsergebnisse mit der Kamera festzuhalten und im Anschluß daran mit den Schülern gemeinsam auszuwerten und zu verbalisieren.

Stufung der Aktion

- Experimentieren mit den Kunststoffbechern. Reagieren auf den Aufforderungscharakter des Materials. Bauversuche auf dem Boden. Spontanes Bilden von informellen Gruppen.
- Ausweitung des Aktionsbereiches durch räumliche Koordination der einzelnen Bauobjekte („Häuser“). Ein räumlicher Zusammenhang wird gesucht. Dies geschieht mittels Aufzeichnen von Verbindungswegen mit Kreide auf dem Boden. Die „Straßen“ werden mit Spielzeugautos befahren.
- Verlagerung der Thematik. Neue Spielsituation: Wir spielen „Verkehr in der Stadt“.

Verhaltensweisen der Schüler

- Zögerndes Ausprobieren des angebotenen Materials hinsichtlich seiner Verwendbarkeit für Bauen.

- Erstellung und inhaltliche Benennung von Bauformen.
- Intensives Spielen mit den Spielzeugautos. Motorengeräusch wird nachgeahmt.
- Zuerst unbeabsichtigtes, dann absichtliches Zerstören der gebauten Objekte. Verstreuen des Materials auf dem Boden. Ein Teil der Schüler sammelt die Becher wieder ein und stapelt sie in einem Stück. Es entstehen lange Stangen aus Bechern.
- Die zunehmend freier werdende Bewegung motiviert für eine „totale“ Raumerfahrung. Die Schüler kriechen, rutschen und gleiten auf dem Fußbodenbelag.

Zu (b)

Kommunikative Aktionen sind auf Interaktion in der Gruppe angelegt. Die Einbeziehung der konkreten Umgebung (Schulzimmer, Schulgebäude, Schulhof oder öffentlicher Spielplatz) verstärkt die Identifikation der Schüler mit ästhetischen Ereignissen. Durch die Kombination optischer mit haptischen und auch akustischen Ausdrucksfaktoren, sowie durch die Variabilität der Aktionsformen und -schritte wird divergentes Denken gefördert.

Aktionen in der Gruppe: Bewegungs- und Ballettspiele, Etüden mit Masken, Orientierungsspiele mittels Farben und Zeichen, optische und akustische Übermittlung von Signalen (Gesten, Farbzeichen, Lichtzeichen), Planspiele als großflächiges Skizzieren von räumlichen Sachverhalten auf dem Asphaltboden (Straßenkreuzung, Muster für Hüpfspiele, Wegmarkierungen u. a.), Gliederung von Innen- und Außenräumen durch Schnüre, Stäbe, Folien u. a.)

Rollenspiele: Spiele mit Masken, Attrappen, Puppen (Ballonmensch), Gesichtsbeimahlung, Kostümierung, Verkleidung (Kindertheater), Verfremdung.

Konstruktions- und Destruktionsspiele: Mit Schnee, Kartons (langer Gang zum Durchkriechen), Pappschachteln und Styroporblöcken (überdimensionale Figur), Papprollen (Legen einer „Leitung quer über den Schulhof).

4.3 Analyse und Werkbetrachtung

Die Kunsterziehung in der Grundschule erstrebt eine umfassende Auseinandersetzung des Schülers mit der optischen Kultur. Die Erziehung zum „bewußten Sehen“ tritt somit gleichbedeutend neben das „Machen“.

Analyse als kunstpädagogische Methode bedeutet ästhetische Information und Reflexion von optischen und haptischen Wahrnehmungsinhalten. Damit erweitert sich der herkömmliche Bereich der Bildbetrachtung in der Kunsterziehung auf eine Vielfalt optischer Medien wie Fotografie, Illustrierte, Comics, Kinderfilm, Fernsehen, Bildreklame, Versandhauskatalog, Werbeangebote, Spiel- und Gebrauchsdinge, Verpackungen, Zeichen, Schilder, Räume, Gebäude, Ausstellungen u. a. Ästhetische Analysen zielen sowohl auf Erkenntnisse, die auf Anschauung und Beobachtung beruhen, als auch auf Erfahrungen, die sich aus der Nachgestaltung entsprechender Sachverhalte und Wirkungen ergeben.

Die Bildreihe als Beispiel für eine ästhetische Analyse:

Die Gestaltung einer Bildreihe stellt an den Grundschüler zunächst ungewohnte Anforderungen. Anstelle des naiv-ganzheitlichen Bildaufbaus tritt die Reflexion formaler Gesichtspunkte in den Vordergrund: Bewegungsdarstellung, Handlungsabfolgen und deren Übertragung in ein Bildersystem mit engeren oder loseren Bildpassagen.

Für die Behandlung im Kunstunterricht der Grundschule bieten sich Reihen mit inhaltlichem Zusammenhang wie *Bildergeschichten*, *Bildserien* (z. B. Verwandlungsreihen) und *Bewegungsreihen* (z. B. gleichförmige Veränderung von Stellungen bei Figuren) an. Die Assoziation mit Comics liegt bei den Sechs- bis Zehnjährigen auf der Hand. Comic-Reihen liefern konkretes Arbeitsmaterial (ausschneiden, neu zusammenfügen). Je nach der didaktischen Absicht kann sich eine ästhetische Analyse auf den künstlerischen (Vergleich mit Pop Art, Trickfilm) oder sozialen Aspekt (stereotype Darstellung von Aggression) beziehen.

Planung und Herstellung einer Bildreihe

1. Schritt: Reduzierung des Themas auf typische Vorgänge, Personen und Gegenstände.
2. Schritt: Zerlegung eines Handlungsablaufes in Teilvorgänge
3. Schritt: Erarbeitung eines „Drehbuchs“ nach einzelnen „Szenen“. Erörterung des Standpunktwechsels nach Blickwinkel und Bildausschnitt (Großaufnahme, Totale), Vergrößerung, Verkleinerung, Verzerrung.
4. Entwicklung serieller Verfahrensweisen durch Herstellen von festen oder (teil)beweglichen Schablonen für Einzelgegenstände oder Figuren. Multiplizierung durch Falten, Ausschneiden, Umfahren, Aufkleben, Aufsprühen, Stempeln u. a.
5. Gruppierung der Einzelszenen auf losen Blättern. Bewegungssymbole wie Richtungs-pfeile, Streifen, Strahlen, Tempowölkchen, Zickzacklinien sind ebenso wie Denk- und Sprechblasen oder farbliche Akzentuierungen legitime Gestaltungselemente der Bildreihe. Bei der Herstellung von Bewegungsreihen werden wirklich ausgeführte Bewegungen auf die Bewegungsmechanik der Bildschablonen übertragen.

Kunst- und Werkbetrachtung in der Grundschule basiert auf dem allgemeinen Unterrichtsprinzip der Anschauung. Unterrichtsziel ist somit weniger die stilistische, historische und textliche Erschließung von Kunstwerken, sondern eine dieser Altersstufe angemessene Interpretation von Kunstgegenständen als Kommunikationsmedien. Kunstformen lassen sich *genetisch* als etwas von jemand für jemanden Hervorgebrachtes betrachten. Sie sprechen den Schüler situationsbedingt an und besitzen somit einen sozialen und gesellschaftlichen Aussagewert. In der Grundschule kann die Kunstbetrachtung auf eine breite *Verbalisierung*, die auch auf Begriffsfindung hinausläuft, nicht verzichten. Das Sprechen über Bilder ist kein Ersatz für den ästhetischen Zugang zum Kunstwerk. Es kann jedoch das eigene bildnerische Denken des Schülers im Blick auf die Reflexion von Bildbeständen fördern und damit den Umfang an subjektiv gegebener Anschauung erweitern. Aus dem Kontext von Anschauung und Sprache ergibt sich ein bedeutsamer Ansatz für fachübergreifende Lernbezüge.

Auf der Eingangsstufe herrscht das inhaltliche Benennen und die spontane Deutung von subjektiven Empfindungen vor. Bildnerische Tatbestände im Kunstwerk können nur insoweit einer Klärung zugänglich gemacht werden, als sie sich auf isolierte und für das Schulkind faßbare bildnerische Probleme reduzieren lassen. Dies darf jedoch keineswegs zu einer Simplifizierung in der Auswahl von Beispielen führen. Die Frage, ob gegenständliche oder gegenstandslose Kunstwerke, ist von geringem Belang. Ausschlaggebend ist nach Kowalski die prägnante Struktur, wobei Prägnanz die „Sinneinheit von Figurationen und deutbaren Sinnbezügen“⁵ meint.

⁵ Kowalski, K.: Fachübergreifende Anschauungsformen und ihre Funktionsziele. In: Inhalte grundlegender Bildung, Grundschulkongreß 69, Bd. 3, Frankfurt 1970, S. 84

Bildbetrachtungen können in bezug auf ausgewählte bildnerische Probleme synchron zum eigenen Gestalten des Schulkindes durchgeführt werden. Eine direkte Anwendung im Sinne nachgestaltender Problemlösungsversuche ist in der Grundschule wenig fruchtbar. Als Bildmaterial eignen sich für den unterrichtlichen Einsatz neben Originalen (Kunst- und Gebrauchsformen; Ausstellungsbesuch) auch Dias.

Bsp. Gliederungsschema für
Kunstaberachtung

P. Klee: Goldener Fisch 1925
Hamburg Kunsthalle (Dia)

SEHEN

LZ:
Die Schüler sollen Bildzeichen be-
wußt auffassen
Sie sollen Bildzeichen beschreiben
(Signalcharakter von Zeichen)

Freies Schülergespräch zum Dia
I: Was ist auf dem Bild zu se-
hen?
Spontane Äußerungen zum ersten
Bildeindruck
Die Schüler treffen unbeeinflußt
Feststellungen zu einzelnen Bild-
informationen

ERKENNEN

LZ:
Die Schüler sollen Bildzeichen
vergleichen und kombinieren
Sie sollen inhaltliche Zusammen-
hänge vermuten (frei assoziieren)
Sie sollen einfache Form- und
Farbbeziehungen erkennen

Gelenktes Gespräch (ohne Dia)
I: Was ist auf dem Bild darge-
stellt?
Die Schüler denken sich eine „Ge-
schichte“ zum Bild aus
Sie finden für das Bild eine Über-
schrift
Sie geben Formbeschreibungen
wie leuchtend-trüb, hell-dunkel,
innen (Bildmitte) — außen

DEUTEN

LZ:
Die Schüler sollen Bildwirkungen
erklären
Sie sollen einsehen, daß Bildzei-
chen auf Inhalte verweisen, die
mit dem Abgebildeten nicht iden-
tisch sind
Die Schüler sollen eigene Einstel-
lungen zum Bild verbalisieren und
begründen

Vertiefendes Gespräch
I: Was bedeuten die auf dem
Bild abgebildeten Gegen-
stände?
Die Schüler versetzen sich in die
Rolle des Künstlers (Was sich der
Künstler dabei gedacht hat?)
Mit welchen Mitteln hat der
Künstler das Bild gemalt?
Bildvergleich
(mit realistischer Darstellung,
Foto)

**REFLEKTIE-
REN**

LZ:
Die Schüler sollen Lernerfah-
rungen reorganisieren

Einzelarbeit
Die Schüler stellen grobe Zeichen-
und Farbskizzen aus dem Ge-
dächtnis her

5. Lern- und Leistungskontrolle im Kunstunterricht

Die Schwierigkeiten einer objektiven Leistungsbewertung in der Kunsterziehung sind durch die ihr eigentümliche Struktur der Lernziele bedingt. Sie bestehen in der Grundschule zu einem geringeren Teil aus Sachzielen und zu einem größeren Teil aus Verhaltenszielen. Bisher praktizierte Methoden bei der Bewertung von Schülerarbeiten richteten sich hauptsächlich auf die schöpferische Eigenleistung (kindliche Form-Fremdform), sowie auf erkennbaren Fleiß und manuelle Geschicklichkeit. Soweit formal-inhaltliche Gesichtspunkte eine Berücksichtigung fanden, liefen diese je nach Einstellung des Lehrers auf die Anwendung von Begriffspaaren wie „schön“ — „nicht schön“ bzw. „stimmig“ — „unstimmig“ oder „richtig“ — „falsch“ hinaus. Der bildnerische Unterricht als Lernprozeß schließt die Funktion einer sachspezifischen Lernkontrolle mit ein. Sie ist jedoch nicht generell durchführbar, sondern nur insoweit, als es sich um kognitiv bestimmbare Lernziele handelt.

Für eine objektive Leistungsbestimmung bieten sich insbesondere problemorientierte, bildnerische Verfahren an. Der Leistungsvergleich innerhalb einer Klasse muß aber auch hier auf die Lösung einzelner, isoliert gesehener, bildnerischer Probleme beschränkt bleiben. Er kann nicht auf die Schülerarbeit insgesamt angewendet werden, wengleich durch die Erarbeitung eines detaillierten Kriterienkatalogs ein bis zu einem gewissen Grad repräsentativer Bewertungsmaßstab gewonnen werden kann⁶.

Entsprechende Bewertungsverfahren lassen sich in der Weise durchführen, daß aus einer vom aufgelegten Klassenergebnis ausgehenden Vergleichssituation heraus angestrebte bildnerische Lösungen ermittelt und anhand der Bildung von Leistungsgruppen (gut — mittelmäßig — nicht gut gelöst) ihre Verbindlichkeit als Bewertungskriterien überprüft werden. Dabei dürfen nur solche Faktoren berücksichtigt werden, die bereits von der Lernintention her als gemeinte, bildnerische Probleme angesprochen wurden und somit als solche auch für den Schüler einsichtig und selbständig nachkontrollierbar sind (z. B. Gleichgewicht von Figur und Bildgrund; Ausgleich von leuchtenden und trüben Farbgruppen).

Bei der *Besprechung* von Arbeiten mit Grundschulern sind bildnerische Entscheidungen und Urteile vom Motivlichen her zu begründen. Dies geschieht im Einzelgespräch zwischen Lehrer und Schüler während des Arbeitens oder als gemeinsames Lehrgespräch mit der Klasse im Anschluß an die bildnerische Tätigkeit. Es kann sich auch auf einen längeren Zeitraum erstrecken (ca. 40 Minuten). Gegenstand des Lehrer-Schüler-Gesprächs sind die erreichte bildnerische Verwirklichung der gestellten Aufgabe und der sinnvolle Umgang mit den angebotenen Werkmitteln. Die *Bewertung* der Ergebnisse findet davon unabhängig durch den Lehrer statt. Sie stellt die kritische Auswertung des Lernvorgangs im Hinblick auf das erzielte Verhältnis von Intention und Ergebnis, von Themenstellung und Reaktion der Schüler, von bildlogischem Verhalten und individueller Bildlösung, von Aufwand und Ökonomie der bildnerischen Mittel dar.

⁶ Vgl. Otto, G.: a. a. O., S. 217 f.

- Hermann Burkhardt: Zur visuellen Kommunikation in der Grundschulpraxis. Ravensburg: Maier 1974
- Hans Daucher/Rudolf Seitz: Didaktik der bildenden Kunst. München: Don Bosco 1969
- Johann Denker: Kunstunterricht in der Grundschule. Oldenburg: Isensee 1969
- Wilhelm Ebert: Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Grundschulalter. Ratingen: Henn 1967
- Wilhelm Ebert: Bemerkungen zum Kunstunterricht in der Grundschule. In: Inhalte grundlegender Bildung, Grundschulkongreß 69, Bd. 3. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e. V. 1970
- Gerold Kaiser: Kunstunterricht in der Eingangsstufe. Ravensburg: Maier 1973
- Klaus Kowalski: Praxis der Kunsterziehung. Stuttgart: Klett 1968
- Hans Meyers: Kind und bildnerisches Gestalten. München: Kösel 1968
- Gunter Otto: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig: Westermann 1969
- Reinhard Pfennig: Gegenwart der bildenden Kunst Erziehung zum bildnerischen Denken. Oldenburg: Isensee 1964
- Franz Rindfleisch: Zur Situation der Kunsterziehung in der Grundschule. In: Gröschel, Ipfling, Kriegelstein (Hrsg.): Grundschule — heute. München: Ehrenwirth 1974
- Rudolf Seitz: Kunsterziehung. In: Rabenstein (Hrsg.): Zur Didaktik des Erstunterrichts. Heilbrunn: Klinkhardt 1974
- Kurt Staguhn: Didaktik der Kunsterziehung. Frankfurt: Diesterweg 1967
- Hannes Weikert: Ziele des Kunstunterrichts. Donauwörth: Auer 1970

Franz Rindfleisch

Hauswirtschaft/Handarbeit

Vorbemerkungen

Die Handarbeit vermittelt praktische Fertigkeiten und Fähigkeiten für das Hauswesen und fördert schöpferisches Gestalten.

In der dritten und vierten Jahrgangsstufe treten Aufgaben aus dem Bereich der Hauswirtschaft hinzu.

Alle Arbeiten werden an zeitgemäßen Gegenständen materialgerecht ausgeführt. Die individuelle Leistungsfähigkeit der Schülerinnen ist dabei zu berücksichtigen.

Bedeutsamer als Arten und Anzahl der gefertigten Gegenstände sind für den Unterrichtserfolg die Lernerfahrungen, die bei der Herstellung eines Werkstückes gewonnen werden.

Die Reihenfolge der im Stoffplan angeführten Aufgaben ist nicht verbindlich. Für Abwechslung in den Techniken ist zu sorgen.

Von der Führung eines Arbeitsheftes wird abgesehen.

Stoffplan

1. Jahrgangsstufe*

Handarbeit

Aufgaben für Mädchen und Knaben

Wildfruchtarbeit	Papierschneiden
Arbeiten mit Herbstblättern	Stoff- oder Filzschneiden
Formen mit Knetmasse	Bauen mit Schachteln
Papierreißen	freies Sticken auf groben Stoff
Korkarbeiten	

2. Jahrgangsstufe

Handarbeit

Aufgaben für Mädchen

Arbeiten mit Papier: Reißen
Freies Sticken
Stoffveränderung durch Ausziehen und Verschieben von Fäden
Weben im Viereck
Gewebegebundenes Sticken und Nähen
Fadenlegen oder Knüpfen
Applikationsarbeit geklebt oder genäht
Erlernen des Häkelns

Aufgaben für Knaben

Wildfruchtarbeit
Arbeiten mit Papier: Reißen
Freies Sticken auf groben Stoff
Stoffveränderung durch Ausziehen und Verschieben von Fäden
Weben im Viereck
Rundweben
Papier- und Stoffschneiden
plastisches Gestalten mit Papier oder Pappe
Fertigen von Puppen oder Figuren. Beim Anziehen der Puppen einfache Stiche oder Knopfnähen
Papier — Stoffdruck
Fadenlegen
Knüpfen

* Anmerkung:

In der 1. Jahrgangsstufe werden 2 Unterrichtsstunden zu einer Blockstunde zusammengefaßt. Ob der Unterricht 14tägig oder über ein halbes Jahr erteilt wird, hängt von den gegebenen Verhältnissen ab.

3. Jahrgangsstufe

Handarbeit

Aufgaben

Textilkunde: Wolle

Herkunft, Eigenschaften, Verwendung

Erlernen des Strickens:

Maschenanschlag, rechte und linke Masche, Randmasche, Abketten

rechte und linke Masche im Wechsel

Verwendung der Strickfläche zu einem kindgemäßen Gegenstand

Erlernen und Anwenden verschiedener Stiche zum Schmücken und Zusammennähen eines kindgemäßen Gegenstandes.

Applikationsarbeit aus Stoff in Verbindung mit freiem Sticken.

Hauswirtschaft

Aufgaben

Hand- und Körperpflege

Saubere Schuhe

Saubere Kleider

Ordnung im Schrank (Garderobenschrank)

Blumenpflege: Der Blumenstrauß

4. Jahrgangsstufe

Handarbeit

Aufgaben

Textilkunde: Baumwolle

Herkunft, Eigenschaften, Einkauf, Verwendung

Erweiterung der Stricktechnik:

Stricken in der Runde, Musterbildung

Formstricken an einem zeitgemäßen Gegenstand

Einführung in die Technik des Stoffdruckes unter Verwendung von Korkstempeln

Erweiterung der Stickenkenntnisse unter Berücksichtigung moderner, zeitsparender Techniken oder Ausbau einer besonderen Technik

Erweiterung der Nähkenntnisse an einem kleinen handgenähten Gegenstand unter Anwendung einfacher Nähte und Säume

Hauswirtschaft

Aufgaben

Tischdecken und Abspülen

Das Frühstück

Das Pausenbrot

Das Verpacken von Geschenken

Das Packen von Koffer, Reisetasche, Rucksack

Handarbeit in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe

Ziele des Handarbeitsunterrichtes in der 1. und 2. Jahrgangsstufe sind erste Erfahrungen und grundlegende Kenntnisse über Eigenschaften und Verwendung verschiedenen Materials (neben Garnen und Stoffen auch Papier, Folien, Bast, Naturmaterialien usw.), richtige Handhabung der erforderlichen Werkzeuge (Schere, Nadel, Häkelnadel), Erwerb von Erkenntnissen (Grundeinsichten, Gesetzen, Regeln), Fähigkeiten und Fertigkeiten (spezielle Arbeitsweisen, Arbeitstechniken) im Bereich des gestaltenden Tuns und der notwendigen Techniken, Entfaltung kindlicher, eigenschöpferischer Gestaltungskraft, Hinführung zu selbständiger Fragestellung, Wegsuche und Arbeitsausführung.

1. Umgang mit Material und Werkzeug

a) *Textilbereich Fäden — Garne — Schnüre*

Lernziele

Fäden — Garne — Schnüre sollen in ihrer spezifischen Eigenart kennengelernt und Möglichkeiten ihrer Verwendung im experimentellen, spielerischen Tun aufgezeigt werden, (z. B. weiche Linienführung von Garnen — Aufdrehen von Schnüren usw.). Dazu kommen Versuche, Garne auf Stoff, Karten usw. zu befestigen. Hierbei erfährt das natürliche, kreativ vorhandene kindliche Form- und Farbempfinden entsprechende Ausdrucksmöglichkeiten. Unterschiedliche Eigenschaften verschiedener Papiere werden in ihrer vielseitigen Verwendungsmöglichkeit erkannt. Geometrische Formen wie Kreis, Rechteck, Quadrat, Dreieck bilden Grundlagen gestalterischer Arbeiten.

Auf richtige Handhabung von Nadeln, Schere und Klebstoff ist zu achten.

Aufgabenkatalog

Spielerisches Fadenlegen auf Sand- oder Kleisterpapier

Themen: Die bunte Blumenwiese, das Wasser schlägt hohe Wellen, viele bunte Luftballons usw.

Aufdrehen von Garnen und Schnüren

Themen: Ein Spaziergang im Wald, Eiskristalle am Fenster, meine Wunderblume

Fadenspannen auf Styroporplatten oder Holzrähmchen

Themen: Geometrische Formen — Sternformen

Flechten — Drehen — Knoten

Themen: Aus Stoffbändern, Filzstreifen, Spagat, Stroh, Binsen, Bast, Lederriemen können Kordeln für kleine Gegenstände entstehen. Flechtarbeiten, Knotenbildung als Verbindung von Fäden und zum Befestigen von Fadenenden

Zusammenbinden von Fadenbündeln — sachliches Kennenlernen von Garnen.

Themen: Herstellung von Schnüren aus Fasern als einprägsames Geschehen und wichtige Erkenntnis

In diesem Bereich sollen folgende Einsichten gewonnen werden: Garne und Schnüre zeigen auf verschiedene Weise eine Veränderung der Formgestalt. — Garne und Schnüre lassen sich in Fasern und Fäden aufdrehen.

b) Textilbereich Stoff

Lernziele

Gewebe, Wirk- und Strickwaren, Filze, Vlieseline usw. sollen in ihrer jeweils strukturellen Eigenart kennengelernt werden. Papiere und Kunststofffolien gehören mit in diesen Bereich, um im Vergleich von Stoff und Papier für die Verwendung und Gestaltung notwendige Einsichten finden und gewinnen zu können.

Folgende Kenntnisse sollen erreicht werden:

Papiere lassen sich falten, reißen, schneiden, knüllen, plastisch formen. Reißen ergibt unscharfe, Schneiden scharfe Kanten.

Gewebe bestehen aus senkrechten und waagrechten Fäden, welche durch Überkreuzen miteinander verbunden sind.

Aufgabenkatalog

Klebebilder (Collagen) aus gerissenem oder geschnittenem Papier

Themen: Märchen, Themen aus dem Sachunterricht, Anordnen von geometrischen Formen durch Aneinanderreihen und Überschneiden

Bildhafte Darstellungen aus geknülltem Papier

Themen: Auf der Eisenbahn, ein prächtiger Fisch

Plastisches Gestalten mit Papier

Themen: Besuch im Tiergarten, Urwald

Tisch- und Raumschmuck aus Papier

Themen: Sie bieten sich vor allem im Zusammenhang mit jahreszeitlichen und persönlichen Festen an, z. B. Papierblumen, Sterne.

Bauen mit Schachteln

Themen: Mein Puppenschrank, Fahrzeuge auf Straßen und Schienen

Collagen aus geschnittenem Stoff

Themen: siehe Collagen aus Papier

Applikationen aus Filz, Stoffresten, Folien, befestigt durch einfaches Kleben oder unter Verwendung von textilen Befestigungsmöglichkeiten

Themen: Märchen, unsere kleine Stadt, so möchte ich im Fasching aussehen

Experimentieraufgaben mit Geweben: Zusammennähen von Stoffen, Schneiden von Stoffen, Fransenbildung

Themen: Deckchen, Buchzeichen, wir ziehen unsere Puppe an. Verwendung von einfachen Stick- und Nähstichen

Der Aufbau eines Gewebes: Flechtweben mit farbigem Papier, Weben mit verschiedenen Materialien

Themen: Verzieren einer Schachtel, Weben eines Untersetzers (Weitere Aufgaben sind im Themenkreis Textilgestaltung zu finden.)

2. Textilgestaltung

a) Stopfen — Weben — Flechten

Lernziele

Über das Flechten und Stopfen soll das Kind in die Technik des Webens eingeführt werden. Hier dürfen nicht Akkuratesse und Perfektion Kriterien sein, da es sich um eine primäre Werk- und Materialerfahrung handelt. Der gestaltende Aspekt, nicht der wirtschaftliche, steht bei dieser Technik im Vordergrund.

Technische Vorgänge findet das Kind durch Versuch und Erfahrung selbst. So gewonnene Einsichten bleiben gültig und wirksam.

Aufgabenkatalog

Flechten mit Schnüren, Garnen, Filz, Bast, Ramieband, Vlieseline usw.

Themen: Siehe Bereich Garne

Überstopfen von Löchern

Themen: Beliebige Löcher in Karton, Vlieseline oder Stoff werden überspannt und gestopft. Dabei sollen rhythmische Gebilde entstehen.

Weben auf Karton

Themen: Buchzeichen, Untersetzer, Taschentuchbehälter, Läufer für die Puppenstube

b) Stoffveränderung durch Ausziehen und Verschieben von Fäden — Umgestaltung von Geweben

Lernziele

Das Kind soll Struktur und Gesetzmäßigkeit eines Gewebes kennenlernen, so daß es Erfahrungen über das Wesen des Materials sammeln und seine Möglichkeiten klar erkennen kann. Neben der primären Materialerfahrung steht die Form.

Aufgabenkatalog

Verschieben von Gewebefäden

Themen: Webespalten können verengt oder erweitert werden. Hierzu ist lockeres Gewebe (Rupfen) nötig.

Durchstoßen von lockerem Gewebe. Hierbei werden in lockerem Gewebe mit Bleistift oder Finger Löcher gebohrt, wobei sich Wölbungen und Höhlungen bilden, die durch Zusammenziehen und Binden verfestigt werden.

Thema: Maske aus farbigem Rupfen

Ausziehen und Einziehen von Gewebefäden

Themen: Fäden werden nur in einer Richtung ausgezogen, so daß ein Gewebestreifen am oberen Rand die herabhängenden Fäden hält. Fadenbündel können durch einen Quersfaden verbunden werden und ergeben so einen Vorhang.

Fäden werden in beiden Richtungen ausgezogen. Es entsteht eine rhythmische Gliederung: Herstellung von Deckchen

Einziehen von andersfarbigen Fäden in ein ausgezogenes Gewebe. Herstellung von Deckchen

c) Freie Stickerei

Lernziele

Bei der freien Stickerei, in die die Aufnäharbeit (Applikation) mit einbezogen wird, geht es um eine freie Gestaltung, bei der einfache Stiche ohne Bindung an das Gewebe angewandt werden sollen. Hierbei gewonnene Kenntnisse dienen als Grundlage für das gebundene Sticken, das in Knabenklassen nicht zu praktizieren ist. Beim freien Sticken bedient sich das Kind keiner Vorlage oder Aufzeichnung, sondern durch „Malen“ mit dem Garn soll die bildhafte Vorstellung wachsen. Auf diese Weise findet das Kind spielerisch verschiedene Stiche, lernt Garne und Stoffe kennen, versteht es, unterschiedliche Materialien miteinander zu kombinieren. Diese allereinfachste Textilgestaltung ist eine der wenigen Möglichkeiten, bei denen diese Altersstufe schon Gutes zu leisten vermag. Diese Technik bietet sich auch für Gemeinschaftsarbeiten an.

Aufgabenkatalog

Sticken kleiner Wandbilder, deren Themen eng an die Erlebniswelt des Kindes gebunden sind oder aus dem Sachunterricht entnommen werden

d) Fadengebundene Stickerei

Lernziele

Im Umgang mit fadengebundener Stickerei sollen die Kinder die Erfahrung gewinnen, daß Stichtart und Ausführung in unmittelbarem Zusammenhang mit der Struktur des Stoffes stehen. Kriterien in der Beurteilung fadengebundener Stickerei werden den Kindern bewußt gemacht.

Aufgabenkatalog

Stickübungen mit einfachen Stichen werden auf gut zählbarem leinenbindigem Stoff ausgeführt

Themen: Kleine Gegenstände, die unmittelbar für das Kind Bedeutung haben. Weiterführung durch Wechsel von Stichgröße und Sticlage und durch Verwendung mehrerer Farben.

e) Stoffdruck

Lernziele

Bei dieser Technik sollen Grundeinsichten in die Gesetzmäßigkeit des Druckens gewonnen werden, welche exemplarisch für spätere Druckverfahren stehen. Grundeinsichten sind: Das Muster ist nicht an die Struktur des Gewebes gebunden. — Gewählter Stempel findet in der Wiederholung Verwendung (Rapport).

Aufgabenkatalog

Spielerisches Drucken mit vorgegebenen Stempeln (Kork — Gummi) auf Papier oder Stoff ohne Themenstellung. Anwendung gefundener Gesetzmäßigkeiten und Möglichkeiten beim Drucken einer bildhaften Darstellung

Themen: Auf dem Hühnerhof, ein Wunderbaum, mein Fisch usw. Drucken auf Papier für jahreszeitlich bedingte Glückwunschkarten

f) Häkeln

Lernziele

Der technischen Schwierigkeit wegen muß sich das Häkeln nur auf das Erlernen einfachster Grundkenntnisse beschränken. Das Auflegen eines Fadens, Bilden von Maschen und das Erfassen des engen Bezugs von Material und Werkzeug sind anzustrebende Ziele.

Aufgabenkatalog:

Auflegen eines Fadens und Bilden der Anfangsschlinge ohne Werkzeug.

Thema: Mehrere Anfangsschlingen können in gestalterischen Übungen Anwendung finden.

Richtige Handhabung der Häkelnadel und Erlernen von Luftmaschen

Thema: Verwendung der Luftmaschenschnüre zum Fadenlegen (s. o.)

Erlernen der festen Masche und wenn möglich des Stäbchens

Thema: Herstellen eines kindgemäßen Gegenstandes: Schal, Mütze für die Puppe

Didaktisch — methodische Hinweise

Gegebene Themenstellungen dienen nur als Beispiel; sie sollen eng an den Lebenskreis des Kindes gebunden sein. Dem persönlichen Erfolgserlebnis wird eine sachliche Werkbetrachtung gerecht. Formgebung, Farbwahl und Gewinnung von Aus-

drucksmöglichkeiten stehen im Mittelpunkt des Unterrichtes und sollen – wenn möglich — im Spiel und Experimentieren gefunden werden. Die Themen aus den einzelnen Aufgabenbereichen müssen sich in ihrem Schwierigkeitsgrad deutlich von den Themen in Kindergarten und Vorschule abheben. Auf vielseitigen Tätigkeitswechsel ist zu achten, soziale Unterrichtsformen sollen angebahnt werden. In Mädchenklassen sollten Übungen im Häkeln auf lange Zeit verteilt werden (möglichst im Herbst beginnen), damit am Jahresende in kurzer Zeit ein sauberes kleines Werkstück erstellt werden kann.

Handarbeit in der dritten und vierten Jahrgangsstufe

Ziele des Handarbeitsunterrichtes in der 3. und 4. Jahrgangsstufe sind erste Einsichten in die Textilkunde, das Erlernen des Strickens, das Schmücken des Stoffes mit verschiedenen Stichen und die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Handnähen, sowie die Weiterführung gestaltender Aufgaben aus der 1. und 2. Jahrgangsstufe.

Auf dieser Altersstufe verlangt das Kind bewußtes Arbeiten; technische Vorgänge werden von ihm durchschaut, die manuellen Fähigkeiten erlauben sachgemäße Durchführung der verschiedenen Techniken.

1. Textilkunde

Lernziele

Am Beispiel „Wolle“ erfahren die Kinder in groben Zügen den Werdegang von der Faser zum Faden. Am Beispiel „Baumwolle“ wird dieser Werdegang vertieft, erweitert und bis zum Gewebe weitergeführt. Aufgrund der Eigenschaften der Faser sind Verwendungsmöglichkeiten des Materials zu finden und der Einkauf – von den Kindern nach Möglichkeit auszuführen – vorzubereiten. Werden andere Gewebe, z. B. Leinen verarbeitet, wird eine kurze Behandlung dieses Materials notwendig.

Didaktisch-methodische Hinweise

Die Textilkunde ist sinnvoll in den Unterricht einzubauen, und zwar immer dann, wenn das betreffende Material Verwendung findet. Die Zeit von 45 bis höchstens 60 Minuten soll dabei nicht überschritten werden. Der sehr sachliche Stoff muß kindgemäß aufbereitet werden.

An Erkenntnisse, die beim spielerischen Tun mit Garnen und Geweben in den beiden ersten Jahrgangsstufen gewonnen wurden, ist jeweils anzuknüpfen. Gute Anschauungsmittel sowie der Einsatz geeigneter Dias und Filme schaffen klare Vorstellungen über Gewinnung und Verarbeitung der textilen Rohstoffe und bringen eine Auflockerung in den Unterrichtsablauf. Bei gleichbleibenden Verfahren der Gewinnung und Verarbeitung des textilen Materials ist auf exemplarische Darstellung größter Wert zu legen.

2. Stricken

Lernziele

Das Stricken knüpft mit seiner maschenbildenden Technik an das Häkeln an. Die Ziele sind das Erlernen der Grundmaschen, das Handhaben von 2 bzw. 5 Stricknadeln, die Musterung durch rechte und linke Maschen und die Formgebung.

Aufgaben — 3. Jahrgangsstufe

Erlernen des Maschenanschlags, der rechten und linken Masche, Randmaschen und Abketten am Übungsstrickzeug, das evtl. zu einem kleinen Gegenstand ausgearbeitet werden kann, z. B. Eierwärmer, Teddy, Puppe. Arbeiten einer Strickfläche mit selbstentworfenen Musterung (Maschen- oder Farbwechsel), die zu einem kindgemäßen Gegenstand zusammengehäkelt oder -genäht werden kann. Falls es die Geschicklichkeit der Kinder gestattet und falls es der Gegenstand notwendig macht, ist gegen das Rundstricken als aufbauende Arbeit nichts einzuwenden.

Gegenstandsvorschlag: Schal, Fernseh-, Bett-, Hüttenschuh, Mütze, Puppenrock oder -kleid.

Aufgaben — 4. Jahrgangsstufe

Maschenanschlag mit Schließen zur Runde, Stricken in der Runde, Musterung nach Entwurf (s. 3. Jahrgangsstufe), Formgebung durch Zunehmen und Zusammenstricken.

Gegenstandsvorschlag: Mütze, Fäustling, Socken mit kurzem Rohr oder Hüttenschuh mit Ferse.

Didaktisch-methodische Hinweise

Die Strickarbeit der 3. Jahrgangsstufe kann als Nebenarbeit oder als Hausaufgabe weitergeführt werden, um eintöniges Übungsstricken im Unterricht vermeiden und die Unterrichtszeit für neue Themen nützen zu können. Bei der Wahl des gestrickten Gegenstandes soll der Wunsch des Kindes und der der Eltern mit berücksichtigt werden, um der Kritik „nicht brauchbar“ einerseits oder „nicht zeitgemäß“ andererseits zu entgehen (Problem Fäustling — Socken!).

3. Sticken

Lernziele

Die Schmucktechnik „Sticken“ eignet sich auf dieser Altersstufe sehr gut; da die Kinder aufgrund ihrer bildnerischen Entwicklung zum Dekorieren neigen, zeigen sie sich im allgemeinen aufgeschlossen und arbeiten ausdauernd. Nach dem Erlernen sollen verschiedene Stiche die Grundlage zum Musterentwurf (Borten bzw. Flächenmuster, beim Kreuzstich auch Motive) bilden. In der 3. Jahrgangsstufe können, in der 4. müssen die Kinderentwürfe zur Ausführung kommen. An Hand dieser Entwürfe sollen Gesetzmäßigkeiten zwischen Gewebe und Stichen gefunden werden.

Aufgaben — 3. Jahrgangsstufe

Erlernen verschiedener Stiche auf gut zählbarem leinenbindigem Gewebe (z. B. Stiel-, Zickzack-, Hexen-, Steppstich).

Gegenstandsvorschlag: Set, kleiner Tischläufer, Beutel, Tasche, Puppenrock.

Aufgaben — 4. Jahrgangsstufe

a) Erweiterung der Stichkenntnisse (z. B. Kästchen-, Hohlraumstich), Verwendung von Litzen und Borten, die mit Schmuckstichen aufgenäht werden.

b) Ausbau einer besonderen Technik: z. B. Erlernen des Kreuzstiches in waagrechter, senkrechter und schräger Richtung. Das Thema des Musterentwurfs richtet sich nach dem Werkstück.

Gegenstandsvorschlag: wie 3. Jahrgangsstufe, Stuhl-, Auto-, Sofakissen, Wandbehang.

Didaktisch-methodische Hinweise

Unabdingbare technische Grundregeln müssen gewahrt werden, z. B. die gleiche Lage aller Kreuze auf einem Gegenstand, dagegen können auf der Rückseite beim Kreuzstich außer waagrecht auch senkrechte und schräge Striche entstehen. Beim Erlernen der Stiche ist zu bedenken, daß sich eine Anzahl von Stichen aus schon bekannten entwickeln lassen (z. B. Stielstich — Schlingstich, versetzter Stielstich — Hexenstich). Diese Tatsache macht einen abwechslungsreichen Unterricht durch Einschalten von Schülerversuchen möglich.

4. Handnähen

Lernziele

Aufgrund der geringen Unterrichtszeit in Orientierungsstufe und Hauptschule sollen die Naht (Stepp- und Endelnaht) und der Saum (blinder Hohlraum) bei der Ausarbeitung der in der 3. und 4. Jahrgangsstufe beim Erlernen des Stickens projektierte Werkstücke Anwendung finden.

Didaktisch-methodische Hinweise

Bei der Wahl und Ausführung der Werkstücke soll ein Stufenaufbau von der 2. bis 4. Jahrgangsstufe erkennbar sein. von der 4. Jahrgangsstufe ab können verschiedene Gegenstände zur Wahl gestellt werden. Das Grundsätzliche wird jeweils im Klassenunterricht, das Ausarbeiten im Gruppenunterricht erarbeitet. Eine abwechslungsreiche Aufteilung des Unterrichtsstoffes über das ganze Schuljahr gewährleistet einen größeren Erfolg. Um die Kinder nicht zu ermüden, ist von langandauernden Übungen abzusehen. Für gute Motivation ist zu sorgen. Verschiedene Unterrichtsformen und differenzierter Unterrichtsverlauf sollen Abwechslung in das Unterrichtsgeschehen bringen. Dem Alter der Kinder entsprechend wird Spezial- oder grobes leinenbindiges Gewebe ausgewählt, es kann mit Stickgarn genäht werden.

5. Applikation

Lernziele

Ziel ist die Fortführung des frei bildnerischen Gestaltens der 1. und 2. Jahrgangsstufe unter Verwendung von neuen Stoffen und Garnen und umfangreicherer Themenstellung.

Aufgaben — 3. Jahrgangsstufe

Applikationsarbeit in Verbindung mit freiem Sticken.

Gegenstandsvorschlag: Tasche, Wandbehang, Kalenderband, Adventskalender.

Didaktisch-methodische Hinweise

Die Ausdrucksform des Kindes in diesem Alter ist der „lineare Bewegungszusammenhang“ der Einzelform. Themen, die das Schneiden bewegter Motive in ganzer Form erlauben (z. B. Tier), kommen dieser bildnerischen Entwicklung entgegen. Die Technik eignet sich gut für Gemeinschaftsarbeiten.

6. Drucken

Lernziele

Durch die Verwendung fertiger Stempel sollen Grundeinsichten für das Drucken (Farbauftrag — Farbabdruck) gewonnen werden. Aufbauend soll die Verwendung selbst geschnittener Stempel aus unterschiedlichem Material (gelbe Rübe, Zwiebel, Kartoffel, Styropor) Einsichten in die Vielgestaltigkeit der Musterung vermitteln.

Aufgaben — 4. Jahrgangsstufe

Anordnen von Stempeln zu Borten und Flächenmustern in rhythmischer Folge (auch positiv — negativ Muster), Kompositionen.

Gegenstandsvorschlag: Vorübungen — Glückwunschkarten, Geschenkpapier. Sets, Wandbehang, sowie Vorschläge beim Sticken.

Didaktisch-methodische Hinweise

Nach dem experimentellen Umgang mit Stempel und Farbe, der anschließenden Klärung der Technik und der folgenden Motivation durch das Thema, soll frei gestaltet werden. Dabei sollen die Themen so gestellt sein, daß das Kind allmählich in die Gesetzmäßigkeiten der bildnerischen Mittel (z. B. verschiedene Farbkontraste) hineinwächst.

Hauswirtschaft in der dritten und vierten Jahrgangsstufe

Um den inneren Zusammenhang von Hauswirtschaft und Handarbeit schon frühzeitig in das Bewußtsein der Kinder zu bringen, werden in den Handarbeitsunterricht der 3. und 4. Jahrgangsstufe Aufgaben aus dem Bereich der Hauswirtschaft eingebaut.

Ziele sind: Ordnung halten können im persönlichen Bereich, Einsicht in die Notwendigkeit sinnvoller Körperpflege, Anbahnung erster Einsichten im ernährungsphysiologischen Bereich, Bereitschaft zur freiwilligen Mithilfe im Haushalt.

1. Saubere Schuhe — Saubere Kleider — Ordnung im Schrank

Lernziele

Am Beispiel Schuheputzen sollen die Kinder erste Einsichten in materialgerechte Reinigung und Pflege von Leder-, Kunstleder-, Plastik- und Gummigegegenständen erfahren. Am Beispiel Handarbeits- oder Garderobenschrank in der Schule sollen die Kinder das zweckmäßige Einräumen und Sauberhalten eines Schrankes erlernen. Am Beispiel der Schulkleidung sollen die Kinder Grundregeln für die Sauberhaltung und Pflege von Kleidern, Hosen und Mänteln erfahren und Einsicht in die Notwendigkeit des häufigen Wäschewechsels gewinnen.

2. Hand- und Körperpflege

Lernziele

Die Kinder sollen die Einsicht gewinnen, daß der Schwerpunkt bei der täglichen Hand- und Körperpflege auf der Sauberkeit liegen muß, und Verständnis dafür bekommen, daß häufiges Händewaschen aus hygienischen Gründen unerlässlich ist.

3. Frühstück — Pausebrot

Lernziele

Die Kinder sollen grundlegende Einsichten in die ernährungsphysiologische Bedeutung von Frühstück und Pausebrot für das Schulkind gewinnen und die Fähigkeit erwerben, ein einfaches Frühstück selbständig zuzubereiten und das Pausebrot sachgemäß zu verpacken.

4. Tischdecken — Der Blumenstrauß — Abspülen — Geschenk verpacken — Packen von Koffer, Reisetasche, Rucksack

Lernziele

Am Beispiel Frühstückstisch sollen die Kinder Fähigkeit und Bereitschaft gewinnen, den Tisch für die täglichen Mahlzeiten decken zu können. Die Kinder sollen die Fähigkeiten erwerben, selbständig nach den allgemeinen Abspülregeln abzuspülen. Sie sollen Kenntnis von den Grundregeln für die Pflege von Schnittblumen erlangen und in der Lage sein, Blumen gefällig in die passende Vase zu ordnen.

Didaktisch-methodische Hinweise

Die Stoffauswahl soll sich bei den einzelnen Themen nur auf den kindlichen Bereich beziehen. Das Thema, „Verpacken eines Geschenkes“ kann im Zusammenhang mit einem Festtag eingeplant, selbstgefertigtes Geschenkpapier kann dazu verwendet werden. Das Packen von Koffer, Reisetasche, Rucksack soll bei gegebenem Anlaß eingebaut werden. Um die Kinder nicht zu verwirren, ist es ratsam, das Tischdecken nur an einem Beispiel (am besten im Zusammenhang mit dem Thema Frühstück) zu behandeln. Die fünf Unterrichtseinheiten, die jeweils der Hauswirtschaft angehören, sollen über das ganze Jahr verteilt werden. Die im Lehrplan genannten Themen lassen sich größtenteils im Schulzimmer durchführen. Die Kinder können die nötigen Arbeitsgeräte (Nagelschere, Feile, Kleiderbürste, Schuhputzzeug usw.) von zu Hause mitbringen. Nur in der 4. Jahrgangsstufe soll Tischdecken und Abspülen praktisch in der Schulküche durchgeführt werden. Wenn keine Schulküche zur Verfügung steht, müßte man sich auf das Tischdecken beschränken.

Literatur

- Stoffliche Grundlagen für die Hand der Handarbeitslehrerin (Arbeitsblätter für Häkeln, Stricken, Sticken, Nähen, Warenkunde), erhältlich über das Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern, Abt. II, 8 München 60, Am Stadtpark 20
Dietlind Sommerfeld: Textiles Werken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974
Bodo Wessels: Werkerziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1967
Grete Meyer-Ehlers: Textilwerken. Berlin: Rembrandt 1965
Adebahr/Dörel: Von der Faser zum Stoff. Hamburg: Handwerk und Technik 1967¹⁹
Internationales Wollsekretariat, Düsseldorf: Wolle in der Handarbeit. Fünf Hefte, ein Lehrerheft und Schülerbögen
Heidi Haupt-Battaglia: Komm, wir sticken. Ravensburg: Otto Maier, 3. vollständig überarb. u. erw. Auflage 1967
Hilda Sandtner: Schöpferische Textilarbeit. Donauwörth: Auer 1969
Zeitschriften:
Handarbeiten und Hauswirtschaft, Monatszeitschrift, Verlag Otto Schnug, Ansbach
Textilarbeit und Unterricht (jährl. 4 Hefte) Burgbücherei, Hohengehren.
Berghammer-Schimmel, Koche und lebe gesund. München: Oldenbourg 1974

Werken

Vorbemerkungen

Es ist Aufgabe des Werkens, den Schüler zur tätigen Auseinandersetzung mit der vom Menschen gemachten Umwelt zu veranlassen. Dabei werden Zusammenhänge technischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und künstlerischer Art aufgezeigt. Diese Aufgabe erfüllt der Werkunterricht anhand von Gegenständen und Vorgängen aus der Wohn-, Konsum-, Schul- und Freizeitwelt des Schülers. Der Werkunterricht der Grundschule hat eine starke Beziehung zum Sachunterricht; er mündet in den Unterricht des Technischen Werkens der Orientierungsstufe und der Hauptschule.

Die Ziele des Werkens sind das Erfassen, Bewältigen und Verändern der dinglichen Umwelt des Schülers. Diese Ziele werden erreicht durch Erprobung und Analyse, durch Machen und Herstellen, durch Spiel, Umgang und Aktion.

Es ergeben sich folgende Inhalte oder Aufgaben:

Vorhandwerklicher Erfahrungsbereich: Der Schüler lernt im Umgang mit dem Grundwerkzeug die wichtigsten Werkstoffe und Werkweisen kennen.

Bau und Raum: Die gebaute Umwelt wird als Wohnwelt, Arbeitswelt und Kommunikationsfeld erfahren. Der Unterricht fördert das Raumbewußtsein und das Raumvorstellungsvermögen beim Schüler.

Gegenstände unserer Umwelt: Technische Produkte werden auf ihren Funktionswert und ihre Wirkungsweise hin untersucht und bewertet.

Technische Grunderfahrungen: Am Spielfahrzeug und am fahrbaren Verkehrsspielzeug werden technische Grunderfahrungen aus dem Bereich der Maschine gewonnen.

Werkzeichnungen: Dem zeichnerischen Vermögen des Kindes entsprechend wird das Sachzeichnen gepflegt.

Das Werken führt im Rahmen von Werkzeug- und Materialerkundung in einen vorhandwerklichen Umgang mit Werkzeugen und Werkstoffen ein. Dabei wird nicht primär darauf Wert gelegt, daß der Schüler das Werkzeug im handwerklichen Sinne verwendet, sondern daß er es bewußt zur Erreichung eines Zieles einsetzen lernt.

Die grundlegenden Werkstoffe im Werkunterricht der Grundschule sind handelsübliche Werkstoffe aus Papier, Karton, Holz, Textil sowie Zivilisationsmülle aus Kunststoffen, Papier- und Metallwerkstoffen.

Die Werkstoffe werden vom Schüler in ihrer natürlichen Gegebenheit erkundet oder in ihrer technologischen Veränderung untersucht.

Es werden Begriffskataloge erarbeitet. Dabei geht es darum, Werkstoffeigenschaften, Zustandsformen, Veränderungsmöglichkeiten und dergleichen mit möglichst vielen Sinnen zu erfassen und sprachlich zu formulieren.

Die Demontage einfacher technischer Gegenstände führt zum Verständnis technischer Zusammenhänge. Durch das Auseinandernehmen eines Gegenstandes werden sowohl die Montageteile als auch deren Bewegungen zueinander bewußt.

Der zu demontierende technische Gegenstand ist aus der Interessenwelt des Schülers zu wählen (Spielzeug, Spielfahrzeug, Fahrrad, Haushaltsgerät, Werkzeuge und dergleichen). Er soll typisch sein für eine Reihe ähnlicher Gegenstände. Während der Demontage muß der technische Gegenstand in seiner Funktion erkennbar werden. Der Gegenstand muß vom Schüler sowohl kräfte- wie verstandesmäßig bewältigt werden können.

Viele Aufgaben des Werkunterrichts erfordern komplizierte und präzise technische Normteile. Technische Baukästen aus Holz, Metall oder Kunststoffen werden dort eingesetzt, wo die Herstellung entsprechender Elemente aus konventionellen Werkstoffen durch den Schüler nicht möglich ist. Das Arbeiten mit technischen Baukästen fordert den Schüler zum Experimentieren heraus.

Die Fülle der im Stoffplan für die erste bis vierte Jahrgangsstufe aufgeführten Themen und Techniken stellt lediglich ein Angebot dar, das dem Lehrer als Anregung dient.

Lehraufgaben
Grundproblem

*Der vorhandwärtliche
Erfahrungsbereich*

Werkzeug

Anhand der kulturhistorischen
Entwicklung grundlegender
Werkzeuge des Menschen wird
der Schüler in die Eigenart der
wichtigsten menschlichen Werk-
zeuge eingewiesen

Werkzeuge zum Trennen

Die Techniken des Trennens
verschiedener Werkstoffe mit
entsprechenden Trennwerk-
zeugen

Bewußter Einsatz und funk-
tionsgerechte Bedienung des
Grundwerkzeugs;
bewußtes Anwenden der Trenn-
techniken;
spangebende Verformung durch
Bohren

A Belegte historische Werkzeugformen und moderne
Gebrauchsformen werden untersucht, erprobt,
verglichen
C Bewegung, Rhythmus, Takt, Bewegungsfluß sind
Wesenskennzeichen des Arbeitens mit Handwerkszeug;
rhythmisch-gymnastische Spiele

A Untersuchung folgender Werkzeuge und ihrer
Funktionen:
Schere, Messer, Säge, Feile, Bohrer

Trennen folgender Werkstoffe:
Papier, Karton, Pappe;
Holz in verschiedenen Handelsformen;
im Haushalt gebräuchliche Kunststoffe;
Metallwerkstoffe, vor allem Blech und Draht;
plastische Werkstoffe, vor allem Ton;
Bauwerkstoffe wie Ziegelstein, Schaumbeton u. a.

B Holzteile zum Bauen
Sägewettbewerben
Bausteine aus Ton
Holzklotzfiguren
Nagelwettspiele
Wir mauern

Werkzeuge zum Verbinden
Werkzeuge zum Trennen
Werkzeuge zum Halten
Werkzeuge zum Messen und
Anreißen

<i>Stoffplan</i>	Aufschließen des Problems durch A Erprobung/Analyse B Herstellung/Produktion C Spiel/Aktion	<i>Werken</i>
Lehraufgaben Grundproblem	Mögliche Themen (soweit nicht unter A B C)	
<i>Der vorhandwerkliche Erfahrungsbereich</i>		
<i>Werkzeuge zum Verbinden</i>	A	Untersuchung folgender Werkzeuge und ihrer Funktionen: Hammer, Schraubenzieher, Schraubenschlüssel; Nadel und Garn; Zange und Draht; Bohrer und Dübel;
Techniken des Verbindens verschiedener Werkstoffe mit den entsprechenden Grund- werkzeugen		Verbinden der obengenannten Werkstoffe durch Kleben (Erproben verschiedener Klebstoffe); Ineinanderfügen (Steck- und Klemmverbindungen); Nageln, Schrauben, Dübeln; Heften, Klammern, Nähen; Verknöten und Verknüpfen; Verbinden durch Mörtel Verbinden verschiedenartiger Werkstoffe
Bewußtes Anwenden der Verbindungstechniken und funktionsgerechte Bedienung der Werkzeuge		
<i>Werkzeuge zum Halten</i>		
Vorrichtungen zum Einspan- nen, Haltevorrichtungen und Haltwerkzeuge unterstützen, verstärken und verfeinern, ersetzen und schützen die menschlichen Greiforgane	A	Untersuchung folgender Werkzeuge und ihrer Funktionen: Pinzette, Zange; Schraubenschlüssel; Schraubenzwinge, Schraubstock
<i>Werkzeuge zum Messen und Anzeichnen</i>	B	Einfache Greifwerkzeuge aus Draht
Kenntnis der Bedeutung dieser Werkzeuge für uns Menschen		

Stoffplan
Lehraufgaben
Grundproblem

Aufschließen des Problems durch
A Erprobung/Analyse
B Herstellung/Produktion
C Spiel/Aktion

Werken

Mögliche Themen
(soweit nicht unter A B C)

*Werkzeuge zum Messen und
Anzeichnen*

A
Untersuchung folgender Werkzeuge und Geräte:
Lineal, Wasserwaage, Senklot, Zirkel

B
Abmessen eines Möbels (Hocker, Stuhl, Tisch)
Abmessen von Normteilen (Ziegelstein, Bauelement)
Vermessen eines Gartens; Grundrisse (mit Kreide oder
Stein auf dem Boden)
Abgrenzen von Spielbereichen (Hüpfseile, Ballspiele)

Modell Arbeitszerlegung

Begriffe:
Schablone, Fertigmontage,
Planung, Kontrolle, Arbeits-
schritt

B
Gegenstände, die in der Klasse mehrmals in gleicher
Ausfertigung benötigt werden, rechtefertigen in der
Herstellung ein arbeitsteiliges Verfahren

C
Fließarbeit wird in dieser Stufe in erster Linie als
gemeinschaftliche Herstellungsform aufgefaßt; Bezüge
zur industriellen Form sind zweitrangig

Aufschließen des Problems durch

- A Erprobung/Analyse
 B Herstellung/Produktion
 C Spiel/Aktion

Lehraufgaben
 Grundproblem

Mögliche Themen
 (soweit nicht unter A B C)

Bau und Raum

Bauen

Körperhaftes Bauen

Vermittlung statischer Grunder-
 fahrungen
 Belastung

Stütze

Ausgleich
 (durch Auskragen).

Veranschaulichung räumlicher

Begriffe:

hoch — niedrig

eng — weit

schmal — breit

„Hoher Turm“

„Haus“

„Brücke“

Freie Themen

Auto

Rakete

Zug

Schiff mit Aufbauten

A

Sammeln von Baumaterialien wie Steinplatten,
 Leisten, Klötze, Becher, Schachteln, Kartons u. a.
 Prüfen ihrer Verwendbarkeit als Bauelemente

B

Bauen als

Schichten

Stapeln

Türmen

Ineinanderstecken von Bauelementen ohne feste Ver-
 bindung

Ordnungsmöglichkeiten:

Haufen, Stapel, gegliederter Baukörper

Spielregel:

Größtmögliche Haltbarkeit bei geringstem Material-
 aufwand

C

Rollenspiel in der Gruppe:

Zuliefern

Sortieren

Planen

Bauen

Mündliche oder schriftliche Darstellung.

Stoffplan

Lehraufgaben
Grundproblem

Bau und Raum

Bauen
Schichtbauweise
als ein typisches Bauverfahren
für den Massivbau
Statische Grundbegriffe:
lotrecht — waagrecht

Bauen mit Gerüsten
Stabilisierung durch Stützen
und Spannen

Begriffe:
Träger
Stütze
(diagonale) Verstrebung
Ökonomie des Bauens

Aufschließen des Problems durch
A Erprobung/Analyse
B Herstellung/Produktion
C Spiel/Aktion

A
Werkbetrachtung
Arbeitsvorgänge wie
Zurichten (Block, Keil)
Einpassen
Einfügen
Schichten
Verbund beim Ziegelmauerwerk
(Sturz bei Fenster- und Türöffnung)
Trockenbauweise

A
Einfache Materialien
Binsen
Stöcke
Stangen
Latten
Papprohre.
Bauweisen:
Stecken, Schlitzen, Flechten, Binden
Verbindungen:
Steck-, Knüpf-, Klemm-, Schraubenverbindung

B
Konstruieren von belastbaren Gerüsten
Spielregel:
Hohe Belastbarkeit bei geringem Materialverbrauch
Entsprechende Verwendung von Steckbaukästen

Mögliche Themen
(soweit nicht unter A B C)

Altes Mauerwerk
Baustelle
Rohbau
(Unterrichtsgang)

Gerüste für Spielzwecke
Verkaufsstand
Lattenhaus mit Pult- oder
Flachdach
Regal
Klettergerüst
Baugerüst

<i>Stoffplan</i>	Aufschließen des Problems durch A Erprobung/Analyse B Herstellung/Produktion C Spiel/Aktion	<i>Werken</i>
Lehraufgaben Grundproblem		Mögliche Themen (soweit nicht unter A B C)
<i>Bau und Raum</i>		Dachstuhl (Unterrichtsgang zu Rohbau, Großbaustelle)
Bauen	A Werbetrachtung Erkundung von modernen Skelettbauten: Tragkonstruktion Wandfüllung	
Räumliche Fachwerke	Neuzeitliche Werkstoffe: Stahl Stahlbeton Aluminium	
Erste Einsichten in bautechnische Zusammenhänge		
Belastung auf Zug und Druck	B Modellhafte Rekonstruktion entsprechender Baukonstruktionen	
Begriffe:	Werkstoffe: Strohhalme Streichhölzer Draht Dübelhölzer (Verbindung durch Plastiknugeln)	
Pfeiler		
Strebe		
Tragwerk		
Bauen durch Falten	A Spezifische Materialbehandlung Umformung flächigen Materials (Papier) durch Falten, Falzen Tragfähigkeit durch Fächerfaltung und Zugbänder	Spielzeuge wie Schachtel Papierschiff Pfeil, Flieger Laternen Hausdächer Überdachung für Fabrikhalle Wohnung Haus
Begriffe:	B Freies Bauen mit abgewinkelten Papierflächen	
Falten, Falzen		
Standfestigkeit		
Belastbarkeit		

Stoffplan

Lehraufgaben
Grundproblem

Bau und Raum

Bauen
Bauen durch Verspannung
Zug und Begrenzung
Kraftausgleich in Gegen-
richtung
Begriffe:
Mast
Seil
Verankerung (Häring)
Plane

Wohnen

Wohnhöhle
Höhle als organisch gewach-
sene Raumform

Aufschließen des Problems durch

A Erprobung/Analyse
B Herstellung/Produktion
C Spiel/Aktion

A

Merkmale der Spannbauweisen:
raumnutzend
leicht montierbar
einfach transportierbar

B

Freie Spannkonstruktionen auf dem Pause- oder
Spielplatz

Material:

Holzstangen, -stäbe
Nylonleinen
Metall- oder Kunststoffkeile

Verschiedene Lösungen für Zeltkonstruktionen in
Gruppenarbeit (ein- und mehrmastig)

A

Eigenschaften von verformbaren Werkstoffen wie
Erde, Sand
Schnee, Ton
Pappe, Wellpappe
werden auf Tätigkeiten hin erprobt
Graben
Aushöhlen
Schichten
Wölben
Verfestigung usw.

Mögliche Themen
(soweit nicht unter A B C)

Sonnendach
Campingzelt
Zirkuszelt
als Rundzelt
Giebelzelt
Hauszelt
Anlage von Zeltplänen
(Zeltorf)

Tunnel
Durchbruch
Gang
Gewölbe

Stoffplan	Aufschließen des Problems durch A Erprobung/Analyse B Herstellung/Produktion C Spiel/Aktion	Werken
Lehraufgaben Grundproblem	<p>Werkbetrachtung: Erkunden von Höhlen im Erlebnisbereich der Schüler</p> <p>B Bauen von geschlossenen „begehbaren“ Räumen (Schnee, Verpackungskartons) Praktische Erkundung nach Wohnplätzen Zugängen, Öffnungen für Licht. Modellhaftes Bauen von Hohlräumen aus Ton Gerippe aus Tonbögen und Stützen „Haut“ aus Tonfäden</p> <p>B Modellhaftes „Einrichten“ eines Raumes nach Wohn- und Spielbereichen</p> <p>Werkstoffe: Großer Karton, Pappstreifen, Wellpappe, Dämmplatten, Styropor, Farbpapier Für Wohngegenstände: Im Winkel gefaltete Pappstreifen, Holzklotzchen, Stoffreste</p> <p>C Abgrenzen von Spielräumen durch Kratzspuren, Wälle aus Sand, Steinen, Schnee usw. Ausgestalten eines leeren Raumes (Gruppenarbeitsraum) mit Pappschachteln und Schnüren</p>	Mögliche Themen (soweit nicht unter A B C)
Wohnraum Bewußtmachen von Wohn- mechanismen Kindgemäße Entwicklung von „Grundriß“ und „Aufriß“	<p>B Modellhaftes „Einrichten“ eines Raumes nach Wohn- und Spielbereichen</p> <p>Werkstoffe: Großer Karton, Pappstreifen, Wellpappe, Dämmplatten, Styropor, Farbpapier Für Wohngegenstände: Im Winkel gefaltete Pappstreifen, Holzklotzchen, Stoffreste</p> <p>C Abgrenzen von Spielräumen durch Kratzspuren, Wälle aus Sand, Steinen, Schnee usw. Ausgestalten eines leeren Raumes (Gruppenarbeitsraum) mit Pappschachteln und Schnüren</p>	„Ich richte mein Zimmer ein“ Puppenzimmer Schulzimmer Unser Wohnzimmer Haus mit Stockwerken

Stoffplan

Lehraufgaben Grundproblem

Gehäuse aus Ton

Bauen mit keramischen
Elementen:

Wand

Röhre

Schale

Aufschließen des Problems durch

A Erprobung/Analyse

B Herstellung/Produktion

C Spiel/Aktion

B

Wand

Stabilität durch Abstützen von Tonstreifen im rechten

Winkel

Geschlossene oder offene Raumgliederung

(horizontale Raumordnung)

Röhre

Röhre entsteht durch Runden der Tonwand

Stapel-, Schichten von Röhren (vertikale Raumord-
nung)

C

Raumgliederndes Bauen mit den gebrannten Ton-
formen

Wege

Raumordnendes Bauen

Raumaufteilung ergibt sich aus
tatsächlichen oder vorgestellten

Bewegungsabläufen

Wegführung (Steigung, Gefälle,

Kurve, Kreuzung, Über-,

Unterführung usw.)

Wegezeit

Orientierung nach einem
selbstgefaßten „Plan“

Ruinöses Gebäude

Burg mit mehreren Stock-
werken

Leuchtturm

Siedlung

Häuser am Hang

Kreuzung durch Verkehrs-
zeichen geregelt

Schulweg

Rennstrecke

Bahnhofsgelände

Sportanlage

Fabrikanlage

„Häuschenhüpfen“

Verkehrsspiel im Pausenhof

Aufschließen des Problems durch
 A Erprobung/Analyse
 B Herstellung/Produktion
 C Spiel/Aktion

Mögliche Themen
 (soweit nicht unter A B C)

Kein festes Thema, sondern
 Anpassen an eine konkrete
 Spielsituation
 Bogenbrücke

Lehraufgaben
 Grundproblem

A Stabilisierung von Überbrückungen in modellhafter
 Situation.

Versteifen
 Abstützen

Werkstoffe:
 Abgewinkelte Pappstreifen, Tonstreifen

Bretter
 Holzstäbe

Natursteine
 Schnüre

Freies Experimentieren mit Baukästen

A Untersuchen elementarer Haushaltsgeräte:
 Flaschenöffner, Korkenzieher, Gewürzmühle,

Dosenöffner, Schrankschloß, Fensterriegel, Scharnier,
 Türangel, Wasserhahn, Klingelschalter, Vorhang-

schiene, Eißeck, Vorlegebesteck, Reißverschluss,
 Hosenkнопf, Lampenschirm, Uhr, Eieruhr, Wecker,

Leiter u. v. a.

B Spielen, Hantieren und Umgehen mit Geräten des
 Haushalts

Erfassen der Funktionen im Umgang
 Vom Spielgebrauch (Hantierübungen) zur bewußten

Handhabung der Umweltgegenstände

Stoffplan

Überbrücken
 durch Auflegen
 durch Überkragen
 durch Spannen
 Begriffe:
 Auflage (Brett, Balken)
 Stütze (Bogen)
 Strebe
 Tragbalken
 Begriffe:
 Tragwerk
 Winkelschiene
 T-Träger, U-Träger
 Dreieckstütze
 Widerlager

Gegenstände unserer Umwelt

Geräte des Haushalts

Bewußte Auseinandersetzung
 des Kindes mit seiner alltäg-
 lichen dinglichen Umwelt;
 bewußtes Sehen, bewußtes
 Hantieren, bewußtes Verändern
 in Form, Funktion und Farbe

Kleidung
 Schmuck
 Gefäße, Geschirr
 Verpackung, Behälter
 Schrankmöbel

Stoffplan

Lehraufgaben
Grundproblem

Beispiel:
Beschlüge:
Türschlösser
Bänder
Vertrautmachen mit einfachen,
dem Schüler bekannten Gegen-
ständen aus seiner häuslichen
Umwelt
Analyse dieser Gegenstände
durch Demontage
Ergänzen bzw. Verändern
(Reparieren) solcher Gegen-
stände

Gefäße — Geschirr

Erfassen von Form- und
Funktionszusammenhängen;
Begriffe:
Hohlraum, Wand, Schnabel,
Henkel, Griff usw.
Schüssel, Teller, Schale,
Hafen, Topf usw.
Dose, Büchse usw.
Schütten, Gießen, Füllen;

Aufschließen des Problems durch
A Erprobung/Analyse
B Herstellung/Produktion
C Spiel/Aktion

Analyse: Zerlegen von Gebraucht- oder Neuteilen;
Herausfinden der technischen Gesetzmäßigkeit, Anfertigen von Zeichnungen, Werkskizzen, Berichte, Erklärungen für andere geben.
Produktion: Das Herstellen eines Gegenstandes wie Türangel, eines Verschlusmechanismus aus Holz, Blech, Karton, eines Flaschenverschlusses, einer Ab-sperrvorrichtung

A

Betrachten, Betasten, Wägen, Ausprobieren, Stapeln;
Reinigen der von den Schülern gesammelten Gefäße aus Keramik (Steingut, Steinzeug, Irdenware), Porzellan, Glas, E-Metalle (emailliert), NE-Metalle, Kunststoffe, Naturwerkstoffe usw.

Zerbrechen beschädigter Gefäße
Wie unterscheiden sich die verschiedenen Scherben?
Wandel im Werkstoff (Keramik-Blech-Kunststoff)
Schönes Geschirr

Mögliche Themen
(soweit nicht unter A B C)

Das Schrankschloß
Das alte Kirchentürschloß
Das Sicherheitsschloß
Türangel
Scharnier
Klavierband
Schnepper (mechanisch, magnetisch)

<i>Stoffplan</i>	Aufschließen des Problems durch A Erprobung/Analyse B Herstellung/Produktion C Spiel/Aktion	<i>Werken</i>
Lehraufgaben Grundproblem	Mögliche Themen (soweit nicht unter A B C)	
<i>Verpackung, Behälter, Schränkmöbel</i>	C Einpacken, Verpacken, Versenden eines Paketes; meine Hostentasche meine Handtasche, mein Werkzeugschrank meine private Schublade; wie hebe ich meinen Schmuck auf?	
<i>Werbung, Verkauf</i> Erkennen der Werbemittel Werbung als Information des Verbrauchers Werbung als Anreger von Bedürfnissen (Motor der Wirtschaft) Werbung als Verführer des Konsumenten (Freiheit und Manipulation des Verbrauchers)	A Beobachten und erleben lassen der optischen, akustischen, haptischen Werbemittel; Farbe, Form, Bewegung, Licht, Gerüche, Geschmacks- empfindungen, Tastempfindungen; Werbefilm, Werbeplakat, Inserat, Schaufenster, Werbefernsehen;	Das Schaufenster eines Super- marktes Verkaufsraum eines Autosalons Plakatwände, Plakatsäulen Spruchbänder, Transparente
	B Verpackung eines Gebrauchsgegenstandes (schön, handlich, ansprechend) Ein Geschenk einwickeln Der Schaukasten (Jugendgruppe) Wir werben für unsere Ausstellung	
	C Wir spielen Vertreter, fahrenden Händler, Verkäufer	

Didaktisches Anliegen

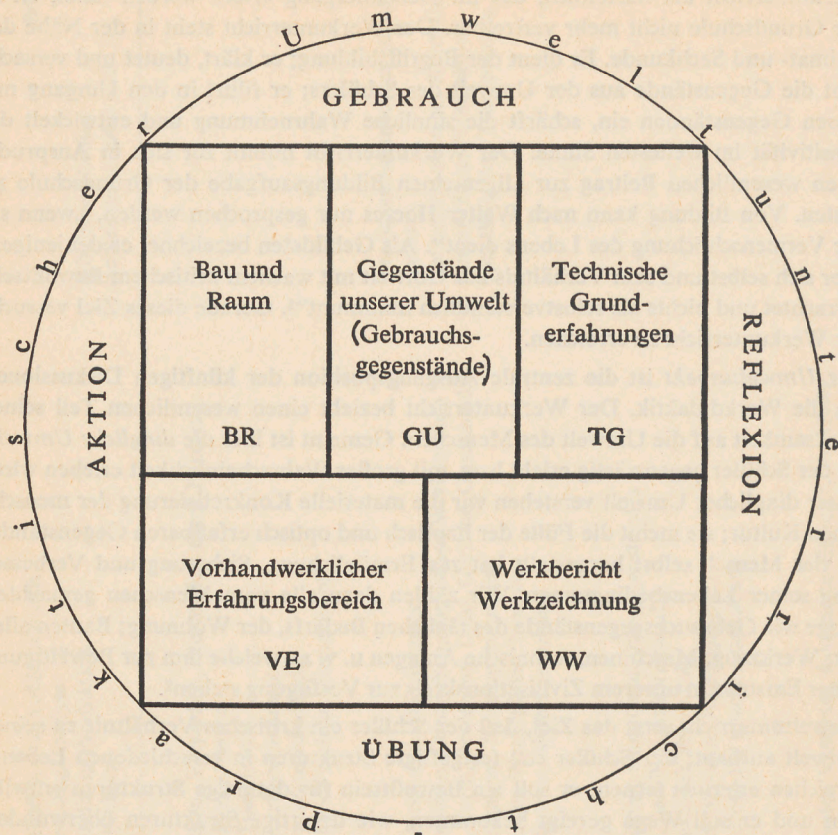
Werkunterricht als Bastelfach, das im Nebenhergang erteilt werden kann, ist in der Grundschule nicht mehr vertretbar. Der Werkunterricht steht in der Nähe der Heimat- und Sachkunde. Er dient der Begriffsbildung; er klärt, deutet und versachlicht die Gegenstände aus der Umwelt des Schülers; er führt in den Umgang mit diesen Gegenständen ein, schärft die sinnliche Wahrnehmung und entwickelt die Sensitivität im weitesten Sinne. Der Werkunterricht nimmt für sich in Anspruch, einen wesentlichen Beitrag zur allgemeinen Bildungsaufgabe der Grundschule zu leisten. Von Bildung kann nach Walter Hoeres nur gesprochen werden, „wenn sie der Vermenschlichung des Lebens dient“. Als Gebildeten bezeichnet er denjenigen, „der sich selbst und sein Verhältnis zur Umwelt mit wachem kritischem Bewußtsein betrachtet und nichts als selbstverständlich hinnimmt“¹. Gerade dieses Ziel versucht der Werkunterricht zu erreichen.

Der *Umweltaspekt* ist die zentrale Ausgangsposition der künftigen Diskussionen um die Werkdidaktik. Der Werkunterricht bezieht einen wesentlichen Teil seiner Wirksamkeit auf die Umwelt des Menschen. Gemeint ist hier die *dingliche Umwelt*, die der Schüler gegenwärtig erlebt bzw. mit großer Wahrscheinlichkeit erleben wird. Unter dinglicher Umwelt verstehen wir die materielle Konkretisierung der menschlichen Kultur; sie meint die Fülle der haptisch und optisch erfaßbaren Gegenstände, die der Mensch selbst hergestellt hat zur Ermöglichung, Sicherung und Verbesserung seiner Lebensbedingungen. Wir zählen dazu alle vom Menschen gemachten Dinge wie Gebrauchsgegenstände des täglichen Bedarfs, der Wohnung; Bauten aller Art; Werkzeug, Maschinen, technische Anlagen u. v. a., welche ihm zur Bewältigung seiner Existenz in unserem Zivilisationskreis zur Verfügung stehen².

Umweltunterricht setzt das Ziel, daß der Schüler ein kritisches Verhältnis zu seiner Umwelt aufbaut: der Schüler soll festgefügte Strukturen in verschiedenen Lebensbereichen erlernen lernen; er soll ein Bewußtsein für derartige Strukturen entwickeln und er soll Wege gezeigt bekommen, wie derartige Strukturen überwunden werden können. Dazu benötigt er ein reichhaltiges Repertoire an entsprechenden Verhaltensvorstellungen, die jeweils die angemessene Antwort ermöglichen³. — Im Werkunterricht der Grundschule können Verhaltensweisen erprobt und reflektiert werden etwa zu den Komplexen: Gebrauch — Verschleiß, Gebrauchswert — Warenwert — Tauschwert, Funktion — Gestalt, Warentest — Verbraucherinformation, Werbung — Konsum. Es kommt hierbei darauf an, solche Umweltbereiche zu erschließen, denen das Kind ohne Kenntnis und Einsicht gegenübersteht, welche also dem Verständnis Schwierigkeiten bereiten. So versucht der Werkunterricht, einen Beitrag zum Erfassen und Bewältigen der dinglichen Umwelt zu leisten.

Es scheint geboten und möglich, das Unterrichtsfach, das sein didaktisches Zielgebiet gerade erst bestimmt, mit diesen notwendigen Inhalten zu beauftragen. Ob wir dieses Fach dann Werkunterricht, Werkerziehung oder Technisches Werken benennen, ist eine sekundäre Frage. Daß die neuen Inhalte gesellschaftlich relevant sind, daß sie einen bisher verkannten Teil der Allgemeinbildung unterrichtlich erschließen, darauf kommt es allein an².

Die im Lehrplan genannten Bereiche lassen diese Struktur erkennen:



Da der Werkunterricht auf die konkrete Begegnung mit Dingen (Werkstoffen, Werkzeug, Werkprodukten, technischen Gegenständen) hin angelegt ist, kann er einen sehr wichtigen Beitrag leisten zur *Versprachlichung* (Verbalisierung). Jeder neue Begriff, den der Schüler gelernt hat, erweitert seine Verfügungsgewalt über die Umwelt⁴.

Unsere Forderungen an den Werkunterricht müssen daher lauten:

1. Der Werkunterricht weitet das Sprachvolumen beim Schüler;
2. er fördert die Ausdrucksbereitschaft;
3. er leistet grundsätzliche Dienste zur Begriffsbildung in vielen Bereichen;
4. er entwickelt beim Schüler die Fähigkeit, in technischen Kategorien denken zu lernen.

Der Werkunterricht der Grundschule hat folgende grobstrukturierte Lernziele:
Der Schüler soll lernen,

1. Dingen seiner Umwelt urteilsfähig und handlungsbereit zu begegnen;
2. ausgewählte technische Gegenstände seiner Umwelt zu benennen, zu bedienen und in ihrer Funktion zu erklären;
3. mit Werkzeug und Werkstoffen, der altersgemäßen Entwicklung entsprechend, sachgemäß umzugehen;
4. sich mündlich, schriftlich und zeichnerisch über räumliche und funktionale Erscheinungen auszudrücken.

Die gemeinsame Klammer der Lernziele für den Werkunterricht der Grundschule und für das Technische Werken der Hauptschule ist

1. die Sensibilisierung der Schüler;
2. die Förderung der kreativen Kräfte;
3. die Vermittlung einer technischen Grundbildung;
4. die Entwicklung der kommunikativen Kräfte der Schüler.

Lernbereiche		Lernziele	Lernhandlungen
Produktbereiche BR: GU: TG:	Spielbauten	Raum- und Körpervorstellungen	Bauen Konstruieren
	Konsumgegenstände	Konsumverhalten	Bedienen Erproben Gebrauchen
	Techn. Spielzeug	Technische Elementarbildung	Bedienen Untersuchen Demontieren
Prozeßbereiche VE:	vorhandwerklicher Erfahrungsbereich	Technologische Elementarbildung	Werkstoffe erkunden; Werkzeug gebrauchen; Herstellen
WW:	Werkbericht Werkzeichnung	Kommunikation	Notieren Messen Lesen (Planen)

Lernformen des Werkunterrichts

Die Aufschließung der als Lernziele postulierten unterrichtlichen Probleme erfolgt über Lernformen, die sowohl das praktische Tun des Schülers sowie sein Reflektieren über das Getane (Bedingungen und Konsequenzen) in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen. Zur Verwirklichung seines Zieles, den Schüler zur tätigen Auseinandersetzung mit seiner gegebenen Umwelt zu veranlassen, stehen dem Werkunterricht Mittel und Formen zur Verfügung, über die andere Fächer in der Regel nicht in diesem Maße verfügen können.

Die nachfolgend genannten Lernhandlungen (Lernformen) sollen im einzelnen er-

läutern, welche neuen Aspekte der Werkunterricht der Grundschule in methodischer Hinsicht anbietet⁵:

Aktion bedeutet Unternehmung, Handlung, Tat, zu welcher der Schüler veranlaßt wird, um sich möglichst frei von einengenden Grenzen (Spielregeln) zu versuchen.

Bedienung von technischen Gegenständen des täglichen Bedarfs führt dazu, daß sich der Schüler im Rahmen des Werkunterrichts bestimmter Ernstsituationen bewußt wird.

Demontieren bedeutet Auseinandernehmen, Zerlegen eines technischen Gegenstandes (Spielzeug, Haushaltsgerät), um die Bestandteile kennenzulernen und deren Funktionen zu ergründen. Das Ziel eines Demontagevorgangs ist eine Konstruktions- bzw. Funktionserkenntnis.

Erfinden (Finden, Nacherfinden) bedeutet das erstmalige oder neustrukturierte Lösen einer bis dahin nicht gelösten Aufgabe (z. B. im Rahmen der Klasse). Als Erfindung gilt die Verwirklichung einer Idee oder ein Einfall der schöpferischen Phantasie. Gerade im Werkunterricht empfiehlt es sich, häufig Anreize zum Finden, zum Nacherfinden zu geben.

Erkundungen werden vor allem im Bereich der Werkstoffe und Werkzeuge durchgeführt, um Eigenschaften, Zustandsformen, Funktionen kennenzulernen.

Erprobung bedeutet Ermittlung von Grenzwerten der Belastbarkeit eines Werkstoffes oder eines technischen Gegenstandes. Bei der Erprobung erfährt der Schüler den zulässigen Spielraum der Bedienbarkeit.

Experimente sind planmäßig angelegte Versuche, die zum Ziele haben, aus zwei oder mehr vermuteten Lösungswegen bzw. Lösungen den oder die möglichen herauszufinden.

Gebrauchen bedeutet Benützen eines Gegenstandes im Sinne seiner zweckhaften Bestimmung. Ähnlich wie bei der Bedienung werden hier Möglichkeiten und Formen des Gebrauchs erprobt und geübt.

Herstellen war die ursprünglich einzige Handlungsform des Werkunterrichts. Zwischen Machen und Produktion liegen die zahlreichen Möglichkeiten außerhandwerklichen, vorhandwerklichen, handwerklichen und industriellen Herstellens, die auch heute noch genutzt werden.

Konstruieren befaßt sich mit dem planmäßigen Entwickeln eines Werkstücks aus gegebenen Elementen. Konstruieren wird in der Regel im Zusammenhang mit dem Arbeiten mit technischen Baukästen eine Rolle spielen. Das Montieren, Zusammenbauen ist ein Teilaspekt des Konstruierens.

Planen im Sinne des Entwerfens kann als bewußte Tätigkeit vor einer Ausführung erst gegen Ende der Grundschule in bescheidenem Umfang vom Schüler erwartet werden.

Reflektieren soll den Schüler anhalten, über Konstruktions- und Bauprinzipien, über Erscheinungsformen, über Funktionen nachzudenken.

Spiel meint die zweckfreie Betätigung des Kindes, die ihren Sinn in sich selber hat und aus Freude an ihr selbst geschieht. Im Werkunterricht wird vor allem noch in der 1. Jahrgangsstufe das Spiel mit Gegenständen gepflegt, das sich später zu Aktionen verschiedener Art weitet.

Umgehen, Hantieren mit Werkstoffen, Werkzeugen, Werkprodukten verhilft zum Verständnis dieser Dinge und gibt dem Schüler die Möglichkeit, durch unkonventionelle Verfahren auf diese einzuwirken.

Untersuchen führt zur Feststellung eines Befundes über die augenblickliche Art und Beschaffenheit eines technischen Gegenstandes.

Der vorhandwerkliche Erfahrungsbereich

Das Kind kommt mit einer Reihe vorhandwerklicher Erfahrung in bezug auf den Umgang mit bestimmten Werkstoffen, mit einfachem Werkzeug und den Umgang mit Werkprodukten in die Grundschule:

Holz ist hart; Holz federt; Holz erhält Dellen und Risse, wenn ich mit einem Hammer darauf einschlage; ein Sperrholzbrett, eine Tischlerplatte, eine Türfüllung, ein Parkettboden, eine Gerüstbohle verhalten sich bei gleicher Beanspruchung jeweils anders. Holz ist ein Werkstoff mit verschiedenen Erscheinungsformen; wir unterscheiden eine Fülle von Handelsformen und Halbfabrikaten. Zwischen einer Holzfaserverplatte und einem Wurzelstock bestehen offensichtlich kaum Gemeinsamkeiten; dennoch macht das Kind an beiden die Erfahrung „Holz“ und differenziert so seinen Erfahrungsschatz⁶.

Bei *Werkstofferkundungen* soll der Schüler

1. die Erscheinungsformen der Werkstoffe beobachten und beschreiben;
2. wichtige Eigenschaften der Werkstoffe untersuchen;
3. den optisch und haptisch erfaßbaren Farben, Formen, Gewichten, Größen, Zuständen u. a. Begriffe zuordnen.

Das Basteln des Grundschülers erfolgt mit allen ihm zur Verfügung stehenden Werkstoffen unter Einsatz aller ihm tauglich erscheinenden Mittel und Werkzeuge. Daß es dabei zu objektiv falschem Einsatz von Werkzeug kommt, stört den Schüler nicht, da er sich des richtigen Einsatzes nicht bewußt ist. In dieser Altersstufe wollen die Schüler weitgespannte Pläne verwirklichen; für die z. T. sehr komplizierten Lösungserfordernisse stehen ihnen nicht das nötige Fachwissen und die nötige Fachübung zu Gebote. Aus diesem Zwiespalt heraus werden Lösungen gesucht und häufig auch gefunden, die nach handwerklichen Regeln falsch sind, aber infolge ihres kreativen Gehalts dem Schüler bei seiner persönlichen Umweltbewältigung entschieden weiterhelfen. Unser Ziel muß es sein, den Schüler schrittweise richtigen Werkzeuggebrauch zu lehren, ihn aber nicht in seiner spontanen Erfindungsbereitschaft zu unterbrechen oder auf den „richtigen“ Werkzeuggebrauch hin einzuengen.

Bei *Werkzeugerkundungen* soll der Schüler

1. Funktionen erkennen;
2. die Handhabung von Werkzeug erproben;
3. eine Geschicklichkeit im Umgang mit Werkzeug einüben;
4. Werkzeug ökonomisch gebrauchen lernen.

Der Schüler setzt sich im Werkunterricht erstmals bewußt mit technischen *Fertigungsverfahren* auseinander:

1. Urformen (z. B. Gießen von Wachs);
2. Umformen (z. B. Drücken in Ton);
3. Trennen verschiedener Werkstoffe (z. B. mit Schere, Messer, Säge);
4. Fügen verschiedener Werkstoffe (z. B. durch Kleben, Nageln, Schrauben);
5. Beschichten (z. B. durch Anstreichen, Tauchen in Farbe usw.);
6. mit Ausnahme des Änderns von Stoffeigenschaften können die grundsätzlichen Fertigungsverfahren dem Schüler an exemplarischen Beispielen einsichtig gemacht werden⁷.

Bau und Raum

Bauen im Werkunterricht der Grundschule geht von einer dreifachen Zielsetzung aus:

1. Es fördert die Entwicklung des räumlichen Denkens durch (erlebnishaftes) Erfassen, (materiales) Abgrenzen und (funktionales) Gliedern von Raumstrukturen.
2. Es übt das technisch-konstruktive Denken durch Bauen und Konstruieren mit geeigneten Materialien.
3. Es bahnt ein räumlich-plastisches Urteil in bezug auf die gebaute Form an.

Bauen erschließt ein breites *Gegenstandsfeld*, dessen wichtigste Akzente auf dem Wohnbereich einerseits und auf dem Arbeits- und Kommunikationsbereich andererseits liegen. Entsprechende Grunderfahrungen von Wohnen, Wohnraum, Wohnsiedlung, Arbeitsplatz, industriellen und öffentlichen baulichen Anlagen sollen anhand von sich stellenden Sachproblemen aufgegriffen, über problemlösende unterrichtliche Prozesse bewußt gemacht und dem Fassungsvermögen des Grundschülers gemäß geklärt werden.

Didaktische Grenzüberschreitungen liegen

1. in der Überbewertung formaler und manueller Fertigkeiten (Tendenz zum präzisen Werkstück bzw. zum Modellbau),
2. im unspezifischen Spielen (Tendenz zum rein ästhetischen Ergebnis oder zur imitativen Darstellung). Dies besagt nicht, daß auf dieser Altersstufe Bauformen nicht mittels Farbe und Zeichnung bereichert und somit die Affinität von Bauen und Spiel unterrichtlich genutzt werden sollten.

Bauen als räumliches Strukturieren

In den beiden ersten Schuljahren steht die komplexe Auffassung von Raum und die Integration von Teilräumen (Wege) im Vordergrund.

Begrenzen, Umbauen und Gliedern eines Innenraumes

Baufaufgaben sind für gewöhnlich auf eine Spielsituation zu beziehen. Gebaute Räume sollten nach Möglichkeit begehbar sein (Bauen in der Pausenhalle oder im Schulhof). Die spontane Abgrenzung von Räumen kann mittels gezeichneter oder gekratzter Spuren, durch die Errichtung von Begrenzungswällen, durch Abstecken oder durch Spannen erfolgen. Die *Durchgliederung* eines Innenraums ist vom Raumcharakter her bedingt (langgestreckter, breiter, runder, flacher Raum). Sie entspricht einem „Einrichten“ nach Wohnfunktionen, wobei bevorzugte Plätze

durch „Gegenstände“ artikuliert werden. Primärerfahrungen sollten durch Aufsuchen realer Räume (Höhle, Rohbau, Keller) und durch die praktische Erprobung von Raumfunktionen gewonnen werden. Die Wiedergabe räumlicher Vorstellungen auf der Ebene des Bauens mit Werkmaterialien in verkleinerten Maßen darf nicht mit einem Modellbau verwechselt werden. Gebaute Materialstrukturen sollen räumliches Denken provozieren und eignen sich nicht für die modellhafte Beurteilung von räumlichen Wirkungen. In einen Karton als Grundraum eingesetzte Pappstreifen (Wände) lassen sich durch Verstellen, Einschneiden, Einfügen usw. räumlich verändern und für die Bewußtmachung von Wohnmechanismen benutzen. Die Verwendung farbigen Materials soll zur Kennzeichnung räumlicher Zusammenhänge und nicht zur dekorativen Ausschmückung dienen.

Ordnen einer Fläche von einem Zentrum aus

Ein durch Spielregeln geordneter Bewegungsablauf von Schülern in der Gruppe macht räumliche Markierungen notwendig. Entsprechende Aufgaben verbleiben im Bereich der Improvisation (z. B. Verkehrsspiel). Ihre Reduzierung auf Miniräume (Sandplatz, Zimmerboden oder Tischplatte) beschränkt die Möglichkeit motorisch-funktionaler Erfahrung, bewirkt jedoch eine größere Distanz und eine bessere Überschaubarkeit. Zugleich läßt sich die Thematik ausweiten. Ein zunächst ungegliederter Totaleindruck (Siedlung, Bahnhof, Fabrik, Kreuzung) wird auf seine räumliche Infrastruktur hin befragt, erkundet und funktional erprobt. Voraus gehen Sachanalysen (Raumbedarf, Raumorganisation, funktionelle und räumliche Kontinuität), statistische Erhebungen und Planskizzen.

Bauen als Konstruieren mit Werkstoffen

Der didaktische Ansatz zielt auf die Verselbständigung technisch-konstruktiver Prinzipien, wobei das Material Aufforderungscharakter besitzt.

Spielerisches Erproben von Bauelementen

Je nach der Formbeschaffenheit der verwendeten Elemente (Klötze, Büchsen, Tonklumpen) lassen sich durch Schichten, Stapeln, Türmen oder Stecken einfache Bauformen errichten (Turm, Rakete, Haus). In den ersten Schuljahren dominieren die anschaulichen Gestaltmerkmale. Formale Bewertungskriterien sind hoch-niedrig, waagrecht-senkrecht, schräg usw. Sachgerechtes Konstruieren wird im freien Experimentieren über wiederholte Versuche (trial-error) einsichtig. Konstruktive Zusammenhänge ergeben sich beim Thema „Überbrückung“ (Tragen-Lasten).

Einfache Konstruktionsaufgaben

Die im Lehrplan aufgezeigten Beispiele zielen auf die Verselbständigung von Sachdimensionen: Element, Statik, Konstruktion. Beim *Gerüstbau* werden starre Bauelemente (Stäbe, Latten) ohne feste Verbindung zum „Gestell“ zusammengesetzt. Belastungsversuche lassen auf Druck und Zug Verformungstendenzen erkennen. Stabilisierung erfolgt mittels Stützen bzw. Quer- und Diagonalverstrebrungen. Die Entdeckung der konstruktiven Funktion des Stabdreiecks erschließt erste Einsichten in bautechnische Bedingungen. Mittels Analyse von Fach- und Tragwerken lassen sich Grundbegriffe klären. Modellhafte Konstruktionen einschließlich des Bauens mit Schraub- oder Steckbaukästen eignen sich nicht für Festigkeitserprobungen.

Gewinnung raumplastischer Formurteile im Umgang mit elementaren Baukörpern

Plastische Körper besitzen für den Schüler Umgangsqualitäten. Es handelt sich hierbei vorwiegend um vorgefundene oder vorgefertigte (Baukästen) stereometrische Grundkörper. Erste Unterscheidungen betreffen Lagebeziehungen. Einen Quader kann man stellen (Turm) oder legen (Haus). Die Zuordnung mehrerer Baukörper geschieht zunächst linear in einer Richtung (horizontale: Zug; vertikale: Turm) oder dient zur Begrenzung eines meist runden Binnenraumes. Bauaufgaben im Werken sind auf raumplastisches Strukturieren angelegt. Z. B. verlangt die Aufgabe „Erstellung eines Spielparcours“ eine dem jeweiligen Bewegungsverlauf angepaßte, verschieden gerichtete Gliederung von Körpern (Styroporquader, Röhren, Kästen, Rahmen) und deren formale Beurteilung (vorne-hinten, oben-unten, links-rechts, dick, flach, hintereinander, gegenüber u. a.). Für Bauaufgaben im engeren Sinne bieten sich als Themen an: Kirchenanlage, Stadt, mein Schulweg. Als Baumaterialien lassen sich Papierkörper, Klötze, Baukastensteine verwenden.

Gegenstände unserer Umwelt

Die Gegenstände unserer Umwelt, die im Werkunterricht dem Schüler erschlossen werden sollen, sind in der Regel Konsumgegenstände aus der häuslichen Umwelt. Sie lassen sich unter dem weiteren Begriff technische Gegenstände subsumieren. „Jeder technische Gegenstand muß einer vielfachen Beurteilung standhalten. Die Beurteilung bezieht sich auf Zweck, Funktionsfähigkeit, Funktionstüchtigkeit, Gebrauchswert und Formwert“⁸.

Heute werden wieder verstärkt Anstrengungen unternommen, die Umwelt — vor allem die Gegenstände unserer Umwelt — humaner, d. h. besser und bewußter auf den Menschen und seine Bedürfnisse bezogen zu gestalten. Alle Bemühungen um hervorragendes Design sind verfehlt, wenn nicht versucht wird, die Beziehungen des Menschen zu den Dingen zu verbessern⁹.

Von den beiden Aspekten der Herstellung und des Gebrauchs von technischen Gütern befassen wir uns in der Grundschule vorwiegend mit dem Aspekt des *Gebrauchs*.

Von den bei Wessels genannten Elementarkriterien¹⁰

1. Funktionsgerechtheit (Zweckmäßigkeit),
2. Material- und Werkgerechtheit,
3. Ausdrucksgehalt (Formschönheit)

beschäftigt uns die Frage der Funktionsgerechtheit unter technischen, technologischen und ästhetischen Gesichtspunkten bei absolutem Vorrang der humanen Gestaltung am meisten.

Die Auseinandersetzung mit Gegenständen unserer Umwelt leistet einen Beitrag zur *Konsumentenerziehung*,

1. indem sie den Schüler zur Kriterienbildung anregt,
2. indem sie ihm Informationen über Werbung und Verkauf vermittelt,
3. indem sie ihn kritisch macht gegenüber dem Angebot des Marktes.

Lernziele: Der Schüler soll die Gegenstände, die im Haushalt eine Rolle spielen, kennenlernen und beurteilen lernen unter den Gesichtspunkten des Zwecks, der Funktion, des Design (Formwert) und des Gebrauchswertes (Bedarf, Häufigkeit des Gebrauchs, gefahrlose und zweckmäßige Bedienbarkeit, Einsparung von manueller Arbeit, Rentabilität u. a.)⁸.

Technische Grunderfahrungen

Unter welchen Bedingungen fertigt ein achtjähriger Junge aus Holzabschnitten ein bootsähnliches Gebilde? Wie erprobt er es? Welchen Belastungen und Risiken setzt er es aus? Welche formalen Gesichtspunkte berücksichtigt er bei der Lösung einer derartigen Aufgabe? Welchen Spielwert besitzt das Werkstück für ihn? Welchen Lernwert besitzt ein derartiger Prozeß?

Technische Grunderfahrungen im Sinne einer technischen Elementarbildung bringt der Schüler aus seinem vorschulischen Erfahrungsschatz mit. Der Technikbezug unserer Grundschüler läßt sich etwa als „abenteuerliche Technik“ oder als phantastische Technik kennzeichnen. Dieser Interessenlage entsprechen die Themen der ersten beiden Jahrgangsstufen:

Rollen, Fahren, Ziehen, Fallen sind Bewegungsvorgänge, welche von 6- bis 8jährigen immer wieder und an den unterschiedlichsten Objekten (Dosen, Scheiben, Rollen, Räder, Äste, Steine, Schnee u. a.) erprobt werden. Erste kinetische Zusammenhänge werden auf diese Weise geklärt.

Die Reihe *Fliegen, Gleiten, Segeln* gibt Anregung zur Erkundung des Luftraumes. Die Bedingungen des Gleitens, Steigens, Schwebens in der Luft können anhand einfacher Versuche mit Papier und Karton erprobt werden. Nicht das „Flugzeug“ sondern das „In-der-Luft-Bleiben“ ist das didaktische Problem (Fliegende Bälle; Luftballons; Faltformen für Luftgleiter; Fallschirme).

Schwimmen. Ebenso wird das Verhalten verschiedener Werkstoffe (Gewichte) und verschiedener Körperformen im Wasser (natürliche Gewässer oder Wasserbecken in Schulnähe) untersucht, werden die Begriffe Schwimmen, Schweben, Sinken geklärt, werden die Bedingungen des Schwimmens (Treiben) und Fahrens (Steuern) im Wasser untersucht und wird der Einfluß von Strömung und Wind gemessen.

Eine technische Elementarbildung im engeren Sinne ist in der 3./4. Jahrgangsstufe am besten zu motivieren, wenn die zu untersuchenden Gegenstände aus dem direkten Erlebensbereich des Schülers genommen werden. Dazu bietet sich ein großer Teil des heute auf dem Markt befindlichen *technischen Spielzeugs* (Verkehrsspielzeug, Spielfahrzeuge, Spielgeräte) geradezu an (Bedienen, Untersuchen, Demontieren)¹¹.

Werkbericht und Werkzeichnung

Der Werkunterricht zielt neben den informativen und den praktischen Unterrichtsinhalten auf Ausdrucksbemächtigung im weitesten Sinne. Im Zusammenhang mit den verschiedenen obengenannten Lernhandlungen (Lernformen) wird der Schüler laufend zur Reflexion angehalten. Er soll das Gesehene, das Erprobte und das

Selbsthergestellte sowohl vom Gegenstand wie vom Prozeß aus sprachlich und zeichnerisch verarbeiten und absenken. Dazu dienen mündliche und schriftliche Werkberichte und die Werkzeichnung.

Die Werkzeichnung wird in der Grundschule als Sachzeichnung oder *Ideenskizze* verstanden, wobei der Schüler sich im Rahmen seines altersgemäß bedingten zeichnerischen Ausdrucks ein Bild von seiner dinglichen „sichtbaren“ Umwelt macht¹². Die Werkzeichnung beruht auf keinem genormten Zeichnen und ist auch keine Vorbereitung auf ein technisches Zeichnen. Die Werkzeichnung führt in dieser Altersstufe im spontan-kindlichen Zeichenausdruck zu einer immer objektiveren Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Lernziele:

Der Schüler soll im Zusammenhang mit der Bearbeitung von Werkaufgaben lernen,

1. Raumerfahrungen und Körpererfahrungen zu sammeln und zunehmend bewußter zu reflektieren;
2. Raumerfahrungen und Körpererfahrungen aus der Wirklichkeit umzusetzen in Sprache und Zeichnung;
3. zunehmend objektivere Raumvorstellungen und Körpervorstellungen aus einem Modell, einer Zeichnung oder einer sprachlichen Darstellung zu gewinnen¹³.

Von unterrichtspraktischer Bedeutung sind

1. die Notiz über räumliche Zu- und Anordnungen; d. h. die Klärung von lokalen Beziehungen in der Fläche ebenso wie die Klärung räumlicher Organisationen im Bereich Bau und Raum;
2. die Notiz über mechanisch-funktionale Zusammenhänge; diese Funktionskizze klärt das Ineinandergreifen technischer Elemente in einer herausgegriffenen Ruhelage¹⁴.

Im einzelnen werden folgende Tätigkeiten des Schülers erwartet:

1. Messen

Prüfen und Notieren;
Ausmessen und Notieren;
Messen und Anreißen.

2. Lesen

Lesen einfacher Lagepläne;
Lesen von bebilderten Gebrauchsanweisungen;
Lesen einfacher Funktionsskizzen.

3. Planen

Im Stadium der Planung eines Werkstücks werden für das Verständnis des Gegenstandes bedeutsame Bewegungsphasen, Erscheinungsformen oder Sinnzusammenhänge herausgegriffen und zeichnerisch festgehalten¹⁵.

Stoffverteilungsplan¹⁶

	1. Jg.	2. Jg.	3. Jg.	4. Jg.		
VE:	Vorhandwerklicher Erfahrungsbereich	20%	20%	20%	20%	~ 20% ϕ
BR:	Bau und Raum	40%	40%	30%	30%	~ 35% ϕ
GU:	Gebrauchsgegenstände unserer Umwelt	20%	20%	20%	20%	~ 20% ϕ
TG:	Technische Grunderfahrungen	10%	10%	20%	20%	~ 15% ϕ
WW:	Werkbericht und Werkzeichnung	10%	10%	10%	10%	~ 10% ϕ
	1	2	2	2		
	Wo.-Std.	Wo.-Std.	Wo.-Std.	Wo.-Std.		

1. Jahrgangsstufe

VE (Vorhandwerklicher Erfahrungsbereich):

Werkzeuge und Werkstoffe zum Trennen

Werkzeuge und Werkstoffe zum Verbinden

BR (Bau und Raum):

Körperhaftes Bauen

Schichtbauweise

Wohnhöhle

GU (Gegenstände unserer Umwelt):

Einfache persönliche Konsumgegenstände der Schüler

TG (Technische Grunderfahrungen):

Rollen, Fahren, Ziehen, Fallen

WW (Werkbericht und Werkzeichnung):

Räumliche Notiz

2. Jahrgangsstufe

VE: Werkzeug (allgemeine Überlegungen)

Werkzeuge zum Trennen

Werkzeuge und Werkstoffe zum Verbinden

Werkzeuge zum Messen und Anzeichnen

Geeignete Werkstoffe

BR: Wege
Wohnraum
Gehäuse aus Ton

GU: Verpackung
Behälter

Kleidung — Schmuck

TG: Fliegen, Gleiten, Segeln
Schwimmen

WW: Räumliche Notiz
Messen

3. Jahrgangsstufe

VE: Werkzeuge zum Trennen
Werkzeuge und Werkstoffe zum Verbinden
Werkzeuge zum Messen und Anzeichnen
Werkzeuge zum Halten
Widerständigere Werkstoffe

BR: Bauen mit Gerüsten
Bauen durch Falten
Bauen durch Verspannen

GU: Gefäße, Geschirr
Schrankmöbel

TG: Verkehrsspielzeug
Spielfahrzeuge (Spielgeräte, Go-cart)

WW: Räumliche und funktionale Notiz
Messen, Lesen

4. Jahrgangsstufe

VE: Alle bereits bekannten Werkzeuge, Werkstoffe und Werkverfahren
Modell Arbeitszerlegung

BR: Raumordnendes Bauen
Überbrückungen

GU: Geräte des Haushalts
Werbung, Verkauf, Konsum

TG: Technische Detailprobleme an technischem Spielzeug
z. B. Antriebe, Lenkungsmechanismen

WW: Räumliche und funktionale Notiz
Messen, Lesen
Planen

Anmerkungen

1. Walter Hoeres: Kritisches Bewußtsein — ein neues Bildungsziel? In: IBM-Nachrichten. Sindelfingen 201/1970; S. 203
2. Vergl. Helmut M. Selzer: Werkunterricht als Beitrag zur Umweltanalyse und Umweltgestaltung. In: der Fachlehrer. München 1/1970
3. Vergl. hierzu Dieter Welzel: Umweltgestaltung als Inhalt des Werkunterrichts. Siegfried Neuenhausen: Aufforderung zur kritischen Umweltbetrachtung. Beide in: Kunst + Unterricht. Velber 6/1969
4. Vergl. Bernhard Weisgerber: Sprachbildung in der Grundschule. In: Grundschulkongreß 69 (Bd. 3). Frankfurt 1970
Klaus Foppa: Lernen und Lerntheorien. In: Speck/Fehle: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe (Bd. 2). München 1970
5. Vergl. hierzu Franz Rindfleisch: Manuelle Bildung in der Grundschule. In: Blätter für Lehrerfortbildung. München 3/1970; S. 81—85
Hans-Joachim Knopff: Demontage — Analyse im Technischen Werken. Didaktische Arbeitshefte. Donauwörth 1970
6. Vergl. Walter Breunig: Der Aufforderungscharakter von Werkmaterialien im pädagogisch-psychologischen Experiment. In: Uschkereit/Mehrgardt/Kaufmann: Werkunterricht als technische Bildung? Weinheim 1969
Martha Engelbert: Stoff und Form. Frankfurt 1954
7. Heinrich Kruhme: Werken. Braunschweig 1963
8. Vergl. Feist/Knopff/Selzer: Technisches Werken. In: Erläuterungen und Handreichungen zum Lehrplan für den 9. Schülerjahrgang der Hauptschule. Donauwörth 1969
9. Vergl. hierzu die Antworten von 46 Autoren auf folgende drei aktuelle Fragen: 1. Wie sollte unsere Umwelt gestaltet werden, damit sie den Namen einer humanen Umwelt verdient? 2. Welche Funktion kommt dabei dem Design zu? 3. Was vermag Ihrer Ansicht nach die Disziplin, die Sie vertreten, zur Klärung der Probleme beizutragen? In: Internationales Design Zentrum (Hrsg.): Design? Umwelt wird in Frage gestellt. Berlin 1970
10. Bodo Wessels: Die Werkerziehung. Bad Heilbrunn 1967; S. 129
11. Hinweise zur Klärung technischer Probleme enthalten die Bände des Bibliographischen Instituts (Hrsg.): Meyers erklärte Technik. Mannheim
12. Vergl. Udo Ahlborn: Kinderzeichnung — Technische Zeichnung. In: Dortmunder Hefte, Stuttgart 5/1970
13. Helmut M. Selzer: Lernziele im Technischen Zeichnen. In: der Fachlehrer. München 1/1970
14. Horst Dinter: Zeichnen. Stuttgart-Botnang 1968
Otto Mehrgardt: Die Einführung in die Werkzeichnung. In: Die Werkaufgabe (Bogen 106), Wolfenbüttel o. J.
15. Diese Hinweise gelten unter Vorbehalt. Vergleiche die Ausführung zum Stichwort „Planen“ S. 357
16. Vergleiche Otto Mehrgardt: Werkunterricht — Beispielplan zur Stoffverteilung. Als Manuskript gedruckt

Literatur

- Arbeitsgruppe „Werkerziehung auf der Grundstufe“: Werkunterricht zwischen Kunst-erziehung und technischer Elementarbildung (Arbeitspapiere von Gertrud Weismantel, Otto Mehrgardt und Hartmut Sellin). In: Erwin Schwartz (Hrsg.): Grundschulkongreß 69 (Bd. 3). Frankfurt: 1970
- Wolfgang Biester: Werkunterricht — Begründung und Praxis. Bochum: Kamp 1968
- Martha Engelbert: Stoff und Form — Leitfaden der technischen Elementarerziehung. Frankfurt: Metzner 1954

- Fritz Kaufmann/Ernst Meyer: (Hrsg.): Werkerziehung in der technischen Welt. Stuttgart: Klett 1967
- Karl Klöckner: Werken und plastisches Gestalten. Berlin: Rembrandt 1961²
- Otto Mehrgardt: Die Werkaufgabe. Arbeitsbögen für den Werkunterricht. Wolfenbüttel: Kallmeyer seit 1958
- H. J. Pech: Wir bauen einen Holzzug. Unterrichtsmodell für technisches Werken im 1. Schuljahr. In: Neue Wege zum Unterricht. Bochum 1/1970
- Rainer Rabenstein/Fritz Haas: Erfolgreicher Unterricht durch Handlungseinheiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1969³
- Hartmut Sellin/Bodo Wessels: Beiträge zur Didaktik der technischen Bildung. Weinheim: Beltz 1970
- Hartmut Sellin/Rolf Wollrad: Versuch zu einem Lehrplan für den Werkunterricht in der Grundstufe. In: Kunst + Unterricht, Velber: Friedrich 6/1969
- Helmut M. Selzer: Der Werkunterricht der Grundschule. Donauwörth: Auer 1971
- Karl Stieger: Unterricht auf werktätiger Grundlage. Olten, Freiburg: 1951
- Gerd Uschkeit/Otto Mehrgardt/Fritz Kaufmann: Werkunterricht als technische Bildung. Weinheim: Beltz 1969
- Gerd Uschkeit/Otto Mehrgardt/Hartmut Sellin: Ansätze zur Werkdidaktik seit 1945. Weinheim: Beltz 1968
- Bodo Wessels: Die Werkerziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1967

Helmut M. Selzer
Franz Rindfleisch (Bau und Raum)

Sport

Der hier abgedruckte Stoffplan ist den Richtlinien für die bayerischen Volksschulen vom 10. 6. 1966 entnommen. Er gilt bis zur Veröffentlichung einheitlicher Pläne für alle Schularten.

Knaben und Mädchen

Vorbemerkungen

1. und 2. Jahrgangsstufe

Das Bewegungsbedürfnis äußert sich in unbestimmten und kaum zielgerichteten Formen. Dem naiven Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit stehen ein noch wenig entwickeltes Konzentrationsvermögen und geringe Ausdauer gegenüber. Die Leibesübungen haben dem Übergang vom ungezwungenen Spiel in die Welt der Schule Rechnung zu tragen.

3. und 4. Jahrgangsstufe

Das Verhältnis zwischen Längen- und Massenwachstum, zwischen Organ- und Muskelkraft wird günstiger. Das macht sich in der zunehmenden Koordinationsfähigkeit, Geschicklichkeit, Zielgerichtetheit und Kraft der Bewegung bemerkbar. Dieser Entwicklungsvorgang vollzieht sich beim Mädchen in der Regel schneller als beim Knaben.

Die freien Bewegungsformen der ersten beiden Schuljahre werden mit fortschreitender Entwicklung in ziel- und gegenstandsgerichtete Formen überleitet. Der Unterricht zielt auf Erweiterung und Festigung der Bewegungserfahrung, Bewegungssicherheit und auf das Erlernen grundlegender Bewegungsfertigkeiten.

Durch Partner- und Gruppenaufgaben wird die Freude am gemeinsamen Tun gefördert.

Wo die Verhältnisse es gestatten, sollen die Schüler das Schwimmen erlernen.

Stoffplan

1. und 2. Jahrgangsstufe

Körperliche Grundschulung

Gehen auf den Fußspitzen — Stampfgehen — Fersengang — Fußwippgang — Gehen mit verschiedenen Schrittweiten — Rabengang — Hockgang — Schleichen — Gehen im Takt einer Melodie — „Seiltanzen“ auf einer vorgezeichneten Linie — Übersteigen niedriger Hindernisse

Ähnliche Übungen im Laufen — Kettenlaufen — Laufen in Schnecken- und Schlangenlinien — Hüpfen auf einem und zwei Beinen — Hinken — Springen — Galoppieren — Hopsen

Rumpfübungen im Stand, im Sitz, in Bauch- und Rückenlage

Übungen zur Fußkräftigung, z. B. Federn, Greifübungen, Fußkantengang

Einfache Zieh- und Schiebeübungen

Gleichgewichtsübungen

Rollen, Werfen, Fangen, Prellen verschiedener Hohl- und Vollbälle — Trageübungen mit Bällen

Übungen am Lang- und Rundtau — Übungen mit dem Schwingseil
Nachahmungsübungen, z. B. Arbeitsbewegungen, Tierbewegungen

Leichtathletik

Spielerisches Entwickeln der Grundformen des Laufens, Springens und Werfens

Lauf: Über Hindernisse, auch mit Gegenständen — Paarlauf — Kleine Wettläufe

Sprung: Laufsprünge von Matte zu Matte, über Gräben — Von niedrigen Geräten herab — Über Zauberschnur oder Leine

Wurf: Mit dem Schlagball Schockwurf in die Höhe, Schlagwurf gegen Boden und Mauer, Zielwurf in Korb, Weitwurf, beidhändiges Fangen — Mit Gummiball prellen und fangen im Stehen, Gehen, Laufen

Geräteturnen

Das Gerät ist auf dieser Altersstufe ausschließlich Hindernis

Bodenturnen: Kniestand — Aufstehen aus dem Kniestand — Schneidersitz — Streckstz — Bauchlage und Seitenlage — Wälzrollen — Rückenschaukel — Rolle vorwärts auf abwärts geneigter Fläche

Sprunggeräte: Durchkriechen unter Bock, durch Kastenteile — Auf Kastenoberteil auf- und absteigen, von Kastenoberteil herunterspringen.

Klettergeräte: Verwenden der Stangen als Stangenwald für Hindernis- und Figurenlauf — Hängen und Schaukeln am Tau — Hangstandkreisen — Auf- und Absteigen an der senkrechten Leiter, Niedersprung von der untersten Sprosse — Auf- und Absteigen mit Griff an Sprossen oder Holmen an der schrägen Leiter — Abrutschen von der schrägen Leiter auf beiden Holmen in Bauchlage mit den Beinen voraus — Barfußgehen auf den Sprossen der kniehohen waagrechten Leiter im Vierfüßlergang.

Übungen an der Sprossenwand wie bei der senkrechten Leiter, dazu Überklettern und Durchkriechen.

Langbank: Darübergehen — Darüberlaufen — Durchkriechen (Brett oben) — Übersteigen von Hindernissen, z. B. Partner oder Ball — An der schräggestellten Langbank auf- und absteigen mit und ohne Handfassung — Abrutschen vor- und rückwärts

Ringe: Schaukeln im Sitz in den kniehohen Ringen — Hangstandübungen

Reck und Barren: Übersteigen vom Kasten aus — Hangeln vor-, rück- und seitwärts.

Spiele

Reigen und Singspiele

Einfache Lauf- und Fangspiele, z. B. Fang a Mandl, Katz und Maus

Vom Einzelspiel zum Mannschaftsspiel durch Spiele wie Schwarzer Mann u. ä.

Schwimmen

Wassergewöhnungs- und Schübungen im seichten Wasser — Ausatmen unter Wasser — Auftriebsübungen — Spiele im Wasser

Winterliche Leibesübungen

Schneebauten — Schneeballwerfen — Figurentreten — Rodeln

Rhythmische Übungen

Im Gehen, Laufen, Hüpfen, Rhythmen aufnehmen, wandeln, weitergeben — Einsatz hören — Darstellungsaufgaben und Singspiele je nach dem Lesestoff und den kindlichen Erlebnissen.

3. und 4. Jahrgangsstufe

Körperliche Grundschulung

Gehen vorwärts, rückwärts, seitwärts — Vergrößerung der Schrittlänge — Federn des Gehen mit Steigerung zum Hopselauf

Laufen vorwärts, rückwärts, seitwärts — Figurenlaufen — Steigerungslauf — Hüpfen — Springen

Bewegungsverbindungen — Einschalten kleiner Hindernisse beim Lauf — Reaktionsübungen — Nachahmungsübungen ohne Gerät

Armkreisen — Kreisen und Heben der Beine im Sitzen und Liegen — Rumpfbeugen, Rumpfdrehen, Rumpfdrehbeugen im Stehen, Knien und Sitzen — Zieh- und Schiebekämpfe mit Partner

Werfen und Fangen von Hohlballen und kleinen Vollballen — Durchlaufen durch das schwingende Seil — Hüpfen im schwingenden Seil — Balancieren des Stabes

Rumpfübungen an der Sprossenwand — An der Langbank: Gehen — Laufen — Hockwende — Balancieren auf dem Balken — Rumpfübungen im Sitzen und Liegen, Kriechen und Rutschen, Heben und Tragen

Leichtathletik

Ausgiebige Übung der Grundformen des Laufens, Springens und Werfens zur Organkräftigung

Lauf: Dauerlauf von 1—2 Minuten mit Unterbrechungen durch Gehen — Wettlauf bis 50 m ohne Tiefstart — Pendelstaffeln, auch mit einfachen Hindernissen

Sprung: Weitsprung aus dem Stand und mit Anlauf aus einem Absprungraum — Hochsprung über die Leine aus dem Stand und mit Anlauf

Wurf: Mit Schlagball Weit- und Hochwurf, Zielwurf auf unbewegliche und bewegliche Ziele, Fangen beidhändig und einhändig — Werfen, Pellen, Fangen mit kleinen Hohlballen

Geräteturnen

Bodenturnen: Rolle vorwärts über Nacken und Schultern mit Benutzung der Hände aus Hock- und Grätschstand, mit Angehen und Anlaufen — Rolle rückwärts — Kopfstand

Sprunggeräte: Auf und über den Bock steigen, Niedersprung vom Bock auf die Matte — Über den hüfthohen Kasten laufen

Klettergeräte: Streck- und Beugehang an zwei Stangen — Einfaches Aufklettern — Streck- und Beugehang am Tau — Schaukeln am Tau — Auf- und Absteigen an der senkrechten Leiter — Niedersprung von der Leiter aus geringer Höhe — Auf-

und Absteigen an der schrägen Leiter — Abrutschen im Grätschsitz — Umsteigen von der Oberseite zur Unterseite — Durchschlüpfen zwischen den Sprossen — Klettern über die waagrechte, hüfthohe Leiter — Gehen auf Holmen oder Sprossen der waagrechten Leiter — Hängen, Hangeln ohne Schwingen vorwärts und seitwärts an den Holmen der reichhohen waagrechten Leiter

Ringe: Schaukeln mit Stand in den Ringen (kniehoch) — Hangstandkreisen an 2 Ringen (kopfhoch) — Nesthang mit Anlegen der Fußriste an die Seile (kopfhoch)

Reck: Übersteigen und Niedersprung an der kopfhohen Reckstange unter Benützung der Pfosten — Seitwärtshangeln mit Ball zwischen den Füßen — Beugehang an der reichhohen Reckstange — Mehrmaliger federnder Sprung in den Stütz und Felgabzug vorwärts (schulterhoch) — Hochsturzhang — Knieliegehänge

Barren: Am hüfthohen Barren Sitze vor den Händen — Grätschgehen im Liegestütz rücklings — Felgabzug aus dem Seitstütz

Stufenbarren: Gehen über den niedrigen Holm mit Griff am höheren — Seitwärtshangeln im Knieliegehang am niedrigen Holm — Felgabzug am niedrigen Holm — Aus dem Stand auf dem niedrigen Holm aufsetzen eines Fußes auf den hohen Holm und Wendesprung

Spiele

Laufspiele, z. B. „Komm mit“ und „Lauf weg“ abwechselnd — Dreischlag mit verschiedenen Abwandlungen — Ballstaffeln — Tunnelball — Ringender Kreis

Wurf- und Fangspiele zur Erhöhung der Wurf-, Fang- und Treffsicherheit sowie der Wurfweite, z. B. Neckball, Tigerball, Völkerball, Ball über die Schnur, Jägerball, Treffball, Länderball, Grenzball

Schwimmen

Vom Spielen im hüfthohen Wasser über Gleitübungen zum Erlernen des Brustschwimmens — Fußhocksprung in kopfhohes Wasser — Einfache Tauchübungen

Winterliche Leibesübungen

Schneeballweitwerfen — Schneeballzielwerfen — Schneeballschlacht — Rodeln — Schlittschuhlaufen — Skifahren

Rhythmische Übungen

Einfache Bewegungskanons mit und ohne Handgerät — Rhythmische Reihen im Gehen, Hüpfen und Springen — Einfügen in Gruppenrhythmus — Lausbubentanz — Rüpeltanz

Vorbemerkungen

Der Sport in der Grundschule hat viele Jahre hindurch um sein Selbstverständnis gerungen. Er war lange Zeit nur als Anhängsel des Gesamtunterrichts verstanden worden und sollte seine Funktion darin sehen, möglichst viele Themen daraus zu übernehmen, was nicht selten zu sehr unnatürlichen Aufgabenstellungen geführt hat (Nachahmungsübungen, Bewegungsgeschichten). Die Gefahr, anstelle eines spielbetonten Sportunterrichts nur Spielereien zu entwickeln, ist und war schon immer sehr groß.

Die Angst vieler Lehrer, eine Überbelastung von Schülern und Jugendlichen gerade in der Entwicklungszeit könne zu Störungen und Fehlhaltungen führen, ist nicht gerechtfertigt. Die 6- bis 10jährigen sind — will man den Lehrplan zugrundelegen — eher unter- als überfordert. Die Beobachtung von Kindern in ihrem Freizeitverhalten, auf dem Spielplatz, im Schwimmbad oder am Skihang bestätigen diese Annahme. Sie wird außerdem auch noch durch die wissenschaftlichen Untersuchungsergebnisse der Bewegungslehre gestützt. Kaum eine andere Altersgruppe ist so stark von einem Bewegungs- und Leistungsdrang erfüllt wie diese Schüler.

Allgemein gilt daher der Grundsatz, die reiche Bewegungserfahrung aus der Vorschulzeit aufzugreifen und sie in einem spielhaften Rahmen in Richtung auf zweckgebundene Bewegungsabläufe, die in allen Sportdisziplinen als Ziel der weiterführenden Schulen anzusehen sind, zu entwickeln und dabei die Interessenlage der Kinder im Auge zu behalten.

Natürlich kommt in der Grundschule einer umfassenden Ausbildung der Vorrang gegenüber einer Spezialisierung zu. Die physischen Voraussetzungen wie Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer und die Bewegungseigenschaften (Gewandtheit, Geschicklichkeit, Koordinationsvermögen) müssen geschult werden, damit eine echte Leistung schneller und zielsicherer zu erreichen ist. Eine systematische Konditionsschulung tut bereits in der Grundschule not. Sie unterscheidet sich von der in den höheren Klassen nicht in der Zielsetzung, sondern lediglich in der Art und Weise, wie sie mit Kindern betrieben wird. Um die Ziele des Sportunterrichts an der Grundschule zu realisieren, bedarf es einer klaren Konzeption im Blick auf die Unterrichtsvorbereitung, die Unterrichtsführung und einer konsequenten, realistischen Überprüfung der dabei erreichten Lernerfolge. Auch in den Spiel- und Übungsformen läßt sich der Unterrichtserfolg „messen“, die Wirkung des Unterrichtsstils überprüfen, die Mitarbeit der Kinder testen und notfalls eine Änderung herbeiführen, die andere Wege entwickelt und dadurch bessere Ergebnisse zeitigt.

1. Körperliche Grundausbildung (Körperbildung)

Eine grundlegende Haltungs- und Bewegungsschulung hat die Aufgabe, die notwendigen Leistungsvoraussetzungen für die weitere Entwicklung im Schulsport zu schaffen. Den Schülern dieser Altersstufe müssen in den Unterrichtsstunden ausreichende Bewegungsmöglichkeiten geboten werden, die ihnen einen Ausgleich gegenüber der langen Sitzzeit verschaffen.

Ein Bildungs- und Stoffplan entwickelt gewisse Zielvorstellungen, ausgehend von der Frage, was ein Schüler leisten soll/kann bzw. was gefordert werden muß/darf. Daneben bleibt immer noch ausreichend Spielraum für die jeweilige Gesamtsituation, die sich im konkreten Fall Lehrern und Schülern stellt: Die Lehrkraft, die 40 Erstkläßler unterrichten muß, wird einen anderen Unterrichtsstil entwickeln als der Leiter einer Neigungsgruppe, die zahlenmäßig und im Blick auf Interesse und Veranlagung der Schüler anders strukturiert ist. Die angebotenen Übungs- und Stoffpläne sind nur als Anregungen zu verstehen, welche Formen denkbar sind. Es ist weder eine vollständige Aufzählung der Übungen beabsichtigt, noch eine Wertigkeit angestrebt.

Ein zweites Kriterium für einen erfolgreichen Unterricht: Die Übungsaufgaben sollen in Übungsreihen methodisch klar aufgebaut und zielgerichtet sein, um einen Übungserfolg zu gewährleisten. Die Art der Verbesserung, das Vorankommen auch des Leistungsschwächeren ist transparent zu machen, Teilerfolge sind festzustellen, weil sie als „Rückmeldung“ im Verlauf des Lernprozesses den Arbeitseifer bestärken und anspornend wirken.

Diese beiden Faktoren (ausreichende *und* zielgerichtete Bewegungsaufgaben) sind mehr als bisher auch bei der Verbesserung der Leistungsgrundlagen zu berücksichtigen. Jedes Kind — eine gesunde Entwicklung vorausgesetzt — will etwas leisten, weangleich sich das dabei erzielte Ergebnis nicht immer mit den Resultaten anderer vergleichen läßt. Aber bezüglich der eigenen Leistungsvoraussetzungen (Kondition, Konstitution u. ä.) wird sich eine Aufwärtsentwicklung verfolgen lassen, die gerade in diesem Alter für die Persönlichkeitsbildung insgesamt, für die Sozialisation, für das Lernen in allen Bereichen bedeutsam wird.

Die schulischen Leibesübungen sind in den vergangenen Jahren wohl im Blick auf 1972 (Olympische Spiele in München) zusehends ins Kreuzfeuer der Kritik geraten. Man wirft ihnen Ziel- und Planlosigkeit vor und glaubt, der Schul„sport“ solle sich wesentlich als eine Vorstufe des Leistungssports verstehen. Das ist vom Grundsatz her falsch, zumindest insoweit, als diese Aufgabe im Rahmen des allgemeinen Schulsports nicht geleistet werden kann und auch in den Neigungs- und Talentgruppen ohne die Kooperation mit den Sportvereinen und Fachverbänden nur Stückwerk bleibt. Die von den Vertretern der Sport- und Fachverbände gestellten Forderungen an die Schulen liegen weitgehend außerhalb der Aufgabebereiche des Sports im Rahmen der Gesamtziehung. Man kann auf diese Tatsache im Interesse der Schule *und* des Leistungssports nicht deutlich genug hinweisen.

Diese Unsicherheit in der grundsätzlichen Einschätzung des Schulsports findet ihren Niederschlag bereits in der Kontroverse um die Benennung des Faches. Die Entscheidung ist zugunsten der Bezeichnung „Sport“ gefallen. Uns scheint dieser Begriff für die pädagogische Aufgabenstellung besonders in der Unterstufe anfechtbar, weil in der Alltagssprache der Sport doch wesentlich das Leistungsprinzip in den Vordergrund rückt — und zwar in seiner absoluten Ausprägung. Dies aber kann nicht das Anliegen der schulischen Leibesübungen sein. Um bessere Leistungsgrundlagen bei den 6- bis 10jährigen zu schaffen, ist es notwendig, Or-

ganisationsformen, die früher älteren Jahrgangsklassen vorbehalten blieben, auf die Grundschule zu übertragen, nach Wegen einer äußeren und inneren Differenzierung zu suchen und den Unterrichtserfolg regelmäßig zu überprüfen. Sogenannte Leistungstests – auch auf dieser Altersstufe – geben über den augenblicklichen Entwicklungsstand Auskunft.

Das Circuit- oder Kreistraining

Zur Lösung des Problems hinsichtlich der Intensität des Unterrichts könnte die Übungsform des „Circuittrainings“ einen brauchbaren Beitrag leisten. Man geht dabei von dem Grundsatz aus, daß verschiedene „Stationen“ eingerichtet werden, die jeweils eine andere Bewegungsaufgabe erfordern. Sie müssen so geplant sein, daß sie für die Schüler attraktiv sind und von ihnen gerne ausgeführt werden¹. Alle Übungsaufgaben (Stationen) zusammen haben den Zweck, daß in einem Rundgang die Gesamtmuskulatur und der Kreislauf beansprucht und alle physischen Faktoren sowie die Bewegungseigenschaften verbessert werden. Die Durchführung ist sehr einfach: entsprechend den vorhandenen Stationen wird die Klasse in Gruppen eingeteilt. Die Übungsaufgaben sind genau zu erläutern, damit in der Durchführung der vorgesehene Übungseffekt auch erreicht wird. Zunächst haben die Übungsteilnehmer während eines vorgegebenen Zeitraumes (20–30 Sekunden etwa) die vorgeschriebene Übungsaufgabe mehrfach zu lösen. In der Pause, die eine ausreichende Erholung gewährleisten soll, wird zur nächsten Station übergewechselt. So kann durch beständige Variation der Belastung eine sehr vielseitige Ausbildung gesichert werden und durch das rasche Nacheinander der verschiedenen Stationen auch die Aufmerksamkeit der Kinder erhalten bleiben. Die „Spielform“ des Kreistrainings (ohne Zeit- und Test„druck“) läßt sich schon in den Eingangsklassen der Grundschule durchführen. Die Idee ist nach Form und Inhalt (Vielseitigkeit in der Belastung, Wechsel von Anspannung und Ruhe, rasche Folge von verschiedenartigen Aufgaben) nicht neu und wird im Zirkeltraining lediglich deutlicher konkretisiert.

Daraus ist nur sehr bedingt zu folgern, daß man es in der Grundschule bereits mit einem Studentyp zu tun hätte, der mit „Konditionstraining“ umschrieben wird, jedoch realisiert sich die Absicht, mit Hilfe des Spiel- und Hindernisturnens den Schülern Bewegungserfahrung zu vermitteln, sichtbare Leistungsfortschritte zu erzielen und körperliche Mängel auszugleichen, durch das Zirkeltraining schneller.

Ein weiterer Schritt ist in der Überprüfbarkeit der dabei erzielten Ergebnisse zu sehen. Auch hier bieten sich relativ einfache Formen an, die über die körperliche Leistungsfähigkeit eine Aussage zulassen. Zum Beispiel kann die Aufgabe — nach einer Zeit der Eingewöhnung in die Organisationsform — darin bestehen, daß die Kinder in einem Test von 15–30 Sekunden versuchen, die Aufgabe an einer Sta-

¹ Die Leistungsmotivation ist nur wirksam, „wenn die gestellten Aufgaben und Ziele erstrebenswert erscheinen. Sie wird nicht aktiviert, wenn die Ziele bedeutungslos bleiben“ (Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1969⁹, S. 146 f.).

tion möglichst oft zu lösen oder den Auftrag erhalten, eine vorgeschriebene Frequenzzahl zu erreichen (etwa 6—10 Wiederholungen). Eine andere Möglichkeit der Prüfung: Für jede Station werden niedrig gehaltene Wiederholungszahlen festgelegt, ohne Pause von Station zu Station gewechselt und so der Rundgang möglichst rasch absolviert. In der Unterrichtspraxis wird es sich nicht vermeiden lassen, daß im Übereifer die Aufgaben nur ungenau gelöst oder die Frequenzzahlen nicht eingehalten werden. Das ist von der Übungsabsicht her jedoch zunächst unbedeutend und stellt den Wert des Circuittrainings nicht in Frage. Der Anreiz, sich selbst zu übertreffen, bleibt in jedem Fall ungeschmälert erhalten.

Vorschlag für ein Kreistraining mit 6 Stationen:

1. Knieliegestütz
die Arme beugen und strecken
2. Auf einen Sprungkasten (25—40 cm hoch) auf- und absteigen
3. Zwei Keulen im Abstand von 8—10 m umlaufen
4. Ballprellen (Gymnastikball) in der Bauchlage
5. Die Beine über einen Gymnastikball hinwegheben und wieder zurück
6. Eine Langbank umklettern

Es wird allerdings notwendig werden, bei den Tests in der Grundschule nach standardisierten Bedingungen und objektiven Wertmaßstäben zu suchen. Die Gütekriterien, die man in der Psychologie an einen Test stellt (Validität, Reliabilität, Ökonomie u. a.) sind auch hier zu beachten. Um eine brauchbare Vergleichsbasis zu finden, müssen einheitliche Übungsaufgaben vorgeschlagen und in den einzelnen Jahrgangsklassen in Vorversuchen erprobt werden, vor allen Dingen im Blick auf eine rasche Durchführbarkeit (Zeitfrage) und eine objektive Bewertung. Die bei diesen Vorversuchen erzielten Ergebnisse könnten in einer Skala zusammengefaßt werden (Standardwerte), die man entweder im Sinne der 100-Punkt-Wertung (Bundesjugendspiele) aufgliedert oder auf die Notenskala 1—6 umrechnet. Daraus ließen sich später Normwerte ableiten: Was soll ein 6-, 8- oder 10jähriger erreichen?

Von den Schwerpunkten, die sich im Fach Sport der Grundschule stellen (Körperbildung, Bewegungsbildung, Bewegungsgestaltung und Leistungssteigerung) ist der erste absichtlich besonders herausgestellt worden, weil man in der Verbesserung der Leistungsgrundlagen die Voraussetzung jeglicher Entwicklung in den verschiedenen Disziplinen (Boden- und Gerätturnen, Schwimmen, Leichtathletik, Spiel und rhythmische Gymnastik) sehen muß. Der beste methodische Weg, alle bewährten Übungsreihen, das größte pädagogische Talent auf seiten des Lehrers und jeder noch so große Einsatz des Schülers wird das Erreichen eines gesetzten Leistungsziels fragwürdig werden lassen, wenn die entsprechenden Grundlagen nicht vorhanden sind. Der Vorwurf, die schulischen Leibesübungen seien im Anspruchs-niveau abgesunken, hängt damit zusammen, daß der Konditionsschulung in den Jahrgangsklassen 1—4 zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird und damit die Gefahr entsteht, vom betont kindgemäßen Spiel auf Spielerei auszuweichen, die das Individuum nur unzureichend aktiviert und als „bequeme Realitätsflucht“ benutzt wird (Oerter, a. a. O., S. 213).

2. Leichtathletik

Laufen, Springen und Werfen zählen zu den Grundtätigkeiten, die beim Schuleintritt bereits weitgehend automatisiert sind. Man kann also auf einer relativ breiten Grundlage aufbauen, denn mit Ausnahme der Bewegungskombination „aus dem Lauf abwerfen“ gelingen — zumindest in der Rohform — alle für die Leichtathletik wichtigen Übungsverbindungen.

Wie bei allen motorischen Lernprozessen kommt es auch hier darauf an, in den Übungsstunden eine entsprechende Intensität zu erreichen, d. h. genügend Möglichkeiten der Wiederholung zu schaffen.

a) Lauf

Hier erscheint es besonders wichtig, die Ausdauer zu verbessern und das rhythmische Überlaufen von Hindernissen zu üben. Zur Ausdauer ist anzumerken, daß es auf jeder Altersstufe eine Übungsform gibt, die dem Intervalltraining im Leistungssektor entspricht: Durch systematische Schulung der allgemeinen (nicht der speziellen) Ausdauer sollen die Schüler lernen, ohne Hinweise auf das Tempo und ohne zeitlichen Druck eine längere Strecke zu durchlaufen. Durch entsprechende Pausen und eine Aufteilung der Klasse in leistungsgleiche Gruppen kann eine Überforderung vermieden werden.

Beispiel

Dreiecklaufen: ein gleichseitiges Dreieck mit einer Seitenlänge von 30—50 m. Die Klasse wird in drei Gruppen aufgeteilt, die an den Eckfahnen Aufstellung nehmen. Auf Pfiff läuft jede Gruppe in Uhrzeigerichtung zur nächsten Fahne. Der Zeitraum beträgt je nach Leistungsstand für 50 m 18, 15 oder 12 sec. Wer zu früh ankommt, läuft an Ort und Stelle weiter, bei einer „Verspätung“ muß ein schärferes Tempo eingeschlagen werden.

Bei rhythmischem Laufen ist darauf zu achten, daß die Natürlichkeit der Bewegung dabei nicht verlorengeht. Es ist mit Sicherheit für die Kinder von Vorteil, durch Klatschen, Tamburin u. ä. die Bewegung zu begleiten und damit die Konzentration der Kinder auf den Rhythmus zu erleichtern.

b) Sprung

Bei den Sprungformen hat es sich als zweckmäßig erwiesen, mit sogenannten „Geländehilfen“ zu üben, d. h. für die Schüler durch Verwendung von Sprunghügeln, Kastenkopfteilen und Sprungbrettern die schwierige Absprungphase (= Umsetzen der Horizontalgeschwindigkeit in Höhe) zu erleichtern.

Beispiel

Weithochsprung: Mit Hilfe des Sprungbrettes ist im Abstand von 1 m eine Höhe von 30—40 cm zu überspringen. Die Notwendigkeit, das „Hindernis“ zu überwinden, verstärkt den Bewegungsimpuls. Erschwerung der Aufgabe durch Vergrößerung des Brettabstandes oder Veränderung der Höhe.

c) Wurf

In den Wurfübungen geht es in erster Linie um das Einüben des Schlagwurfes und die Beseitigung des Bewegungstereotyps des Schockwurfs. Eine ausreichende

Wurfmöglichkeit, jeder hat einen Ball, üben in Gegenüberstellung, Würfe gegen die Wand, „Serienwürfe“) ist zu schaffen. Die Einübung der Bewegungskombination „Laufen — Abwerfen“ stößt erfahrungsgemäß in der Grundschule auf große Schwierigkeiten. Die „Anhäufung von Bewegungsfolgen“ und die „hohe Dynamik“ des Wurfvorganges (Ungerer) überfordert die meisten Kinder dieser Altersstufe.

Beispiele

Hinführung zur Schlagwurfbewegung durch Spiele, die einen „scharfen“ Wurf herausfordern, wie Treibball, Jägerball u. ä. Zielwerfen, um den Bewegungsablauf besser kontrollieren zu können.

Gruppenwettkämpfe: Addition der Endresultate.

Die Leistungsschulung in der Leichtathletik ist nicht der Kernpunkt in der Grundausbildung. Jedoch sollten von Zeit zu Zeit in allen leichtathletischen Übungsformen konkrete Ergebnisse ermittelt werden. Ein Wettbewerbsverhalten zeichnet sich normalerweise schon beim Schuleintritt ab. Man muß die natürliche Entwicklung auch hier weiterführen und -fördern und den Wetteifer ab und zu „provizieren“ — vorausgesetzt, daß sich der Lehrer dabei besonders um jene kümmert, die es schwer haben, in einem allgemeinen Leistungsvergleich zu bestehen.

3. Schwimmen

In früheren Lehrplänen war für den Schwimmunterricht der Klassen 1—4 die Wassergewöhnung und das Gleiten vorgesehen. Ein Paradebeispiel für die „planmäßige“ Unterforderung von Kindern! Günstige organisatorische Bedingungen vorausgesetzt, ist auch hier zielstrebig an die Übungszusammenstellung heranzugehen: Die Schüler sollen natürlich ausgiebig mit dem nassen Element vertraut werden — Unsicherheit, Ängstlichkeit und eine überhastete Unterrichtsführung erweisen sich im späteren Verlauf des Schwimmunterrichts als Hemmschuh und schließen jeden Fortschritt aus. Am Ende einer solchen Entwicklung hätten wir es mit dem sogenannten „Sonntagsschwimmer“ zu tun, der ängstlich den Kopf über Wasser haltend, sich fast aufrecht fortbewegt und sogleich in eine bedrohliche Situation gerät, wenn Wellen über seinem Kopf zusammenschlagen.

Als Ziel darf gesetzt werden: den Schülern möglichst bald eine Schwimmtechnik zu vermitteln, sich mit speziellen Aufgabenstellungen den Schwächeren und Ängstlichen zu widmen, damit sie sich ebenfalls rasch freischwimmen. Diese Aufgabe ist nicht allein durch die übliche Bestimmung (15 Minuten Schwimmen) erfüllt, sondern kann durch Zusatzforderungen (Kopfsprung, Tauchen) sinnvoll ergänzt werden.

Beispiele

Überwinden des Wasserwiderstandes: Laufspiele im knie- oder hüfthohen Wasser, einfache Ballspiele (Wanderball u. ä.)

Auftriebsübungen: Schwebestütz an der Treppe, Qualle

Tauchen: Gegenstände vom Boden heraufholen, durch die gegrätschten Beine des Partners tauchen

Atemübungen: mit Griff an der Überlaufrinne oder Partner ins Wasser ausatmen; 10—12 Wiederholungen

Gleitübungen: Hechtschießen, Hechttauchen, Delphinschießen und -tauchen (gestreckter Körper, Kopf zwischen den Oberarmen)

Schwimmtechnik einüben in der Ganz-Teil-Ganz-Methode, d. h. zuerst Arm- und Beinbewegung zusammen üben und dann Teilbewegungen (Armbewegung, Beinschlag) gesondert üben und wieder in die Gesamtkoordination eingliedern.

Bereits in der Grundschule soll auch das zweite Ziel des Schwimmunterrichts ins Auge gefaßt werden, das freilich schwerpunktmäßig der Hauptschule vorbehalten bleibt: die Fähigkeit, anderen im Wasser zu helfen. Die Wasservertrautheit, die Sicherheit beim Tauchen, verschiedene Vorübungen des Transportierens und Abschleppens (wobei die „Retter“ zunächst in hüfttiefem Wasser gehen) — alle diese Formen bereiten auf das Rettungsschwimmen vor und tragen zur Verbesserung der eigenen Schwimmfertigkeit bei.

4. Boden- und Gerätturnen

In der Altersstufe der 6- bis 10jährigen wird vor allen Dingen das Spiel- und Hindernisturnen in den Vordergrund gerückt: Die Kinder sollen die einzelnen Turngeräte kennenlernen und insbesondere Griffsicherheit bekommen. Dies läßt sich durch eine vielfältige Aufgabenstellung des Überwindens, Durchwindens, Überlaufens, Durchkriechens und Überspringens der Geräte erreichen. Formgebundene Bewegungsabläufe hemmen in diesem Alter den Eifer. Die Bewegungsaufgabe lautet vielmehr (z. B.): wer kann über den Kasten hinwegklettern? Jeder sucht sich eine Form, jeder beobachtet den anderen; es wird zunächst nicht unter Zeitdruck geübt, der Wetteifer bleibt anfangs ausgeschlossen.

Aber auch auf diesem Gebiet können einige gezielte Aufgaben den Wettbewerb einführen, den Bewegungsablauf steuern und das Anspruchsniveau der Kinder anheben:

Wer kann mit beiden Beinen vor dem Kasten abspringen und aufknien bzw. aufhocken?

Wer kann bei der Wälzrolle die Bodenberührung durch Beine und Arme vermeiden?

Wer klettert die Stangen bis zur Mitte hoch oder weiter? Wer kann auf zwei Holmen über den Barren hinwegbalancieren, wer auf einem, wenn der Partner hilft?

Insgesamt dienen die meisten Aufgaben beim Boden- und Gerätturnen dazu, die Kondition der Kinder zu verbessern und zwar durch das Bemühen, einfache Formen der Bewegungsabläufe zu erlernen. Ein methodisches Vorgehen im Sinne der Bewegungsverwandtschaften und das Üben an Geräte- und Hindernisbahnen sind notwendig, um einen Unterrichtserfolg sicherzustellen.

Beispiel für die Hindernisbahn

Langbank längsgestellt (mit Medizinball) — Matte — Kastenteil quer — 4 Keulen im Abstand von 1 m — Langbank quer:

Langbank aufsteigen — Medizinball übersteigen; Sprung auf die Matte, Rolle vorwärts,

durch das Kastenteil kriechen, die Keulen im „Slalom“ durchlaufen, Hochwende über die quergestellte Bank

Da dem gegenseitigen Helfen und Sichern in dieser Altersstufe sehr deutliche Grenzen gesetzt sind, erscheint eine wesentliche Erschwerung der Aufgaben zumindest im Klassenverband problematisch — wengleich die neueren Erkenntnisse aus der Trainingslehre darauf hinweisen, daß gerade in der Altersstufe der 8- bis 10jährigen die notwendigen Grundlagen für eine spätere Leistungsdifferenzierung zu legen sind.

5. Spiel

In diesem Alter sind die Schüler für jede Form der Spielerziehung zu gewinnen. Die tägliche Konfrontation mit den Ereignissen auf den Spielfeldern der „Großen“ reizt zur Nachahmung, man identifiziert sich mit bekannten Namen. Das Spielverhalten der Buben und der Mädchen unterscheidet sich kaum. Schwierigkeiten ergeben sich mitunter, weil die Gesellungsformen für eine intensivere Bindung im Mannschaftsgefüge nicht ausreichen; der einzelne ist vorrangig nur um die persönliche Leistung bemüht, er kümmert sich nur wenig um eine Einordnung in das Team. Dabei ergeben sich gerade in der Grundschule gruppendynamische Probleme, die leider bis heute empirisch kaum erfaßt sind. Mit Sicherheit ist jedoch bei den vielfältigen Spielformen die Möglichkeit eröffnet, „soziale Beziehungen risikolos zu üben und zu erproben“ (Oerter).

Auch bei den Spielen muß man — zumal sie sich wie das Schwimmen in der Interessenlage der Schüler sehr stark in den Vordergrund geschoben haben — daran gehen, durch Präzisierung von Spielreihen bereits in der Grundschule die entsprechenden Voraussetzungen für die großen Mannschaftsspiele zu schaffen. Von den drei Faktoren, die ein gutes Sportspiel bewirken, stehen bei den 6- bis 10jährigen die Kondition und die Technik im Vordergrund, während taktische Maßnahmen vorerst weitgehend unberücksichtigt bleiben. Im Umgang mit dem Ball soll das Fangen und Werfen jedoch in allen Variationen intensiv geübt und verbessert werden. Die Knaben müssen lernen, den Ball mit dem Fuß zu stoppen und wieder abzuspülen. Auch hier bieten sich vielfache Übungsformen an — einzeln, in der Partnerschaft oder in der Gruppe. Nur mit vereinfachten Regeln, die die Kinder nicht überfordern, leicht überschaubaren Spielzügen und kleineren Wettspielen kann echtes Spielverhalten geschult werden. Es ist wertlos, aus einer nachgiebigen Einstellung heraus Spiele einzuführen, für die die entsprechenden Voraussetzungen noch fehlen.

Beispiel

Um eine große Intensität in der „techniknahen“ Grundschulung zu erreichen, eignen sich in erster Linie Staffelformen unter Verwendung von Bällen unterschiedlichen Gewichts. Spiele, die die Mehrzahl der Teilnehmer gleichzeitig beschäftigt: Wanderball, Treibball, Haltet die Seiten frei, Balljagd, Ball über die Schnur, Ball unter die Schnur, Hetzball, Schwarz-Weiß (mit Abwerfen), Zielball.

6. Rhythmische Erziehung

Die Notwendigkeit einer rhythmischen Erziehung in der Grundschule stellt sich mit großer Vordringlichkeit. Die Anlage für eine sinnvolle Bewegungsgestaltung ist bei den meisten Kindern anzutreffen, sie besitzen Phantasie und Bewegungsfreude, die nur entsprechend gesteuert werden müssen. Wenn dieser Anstoß fehlt oder unzureichend ist, bleibt der Weg zu einer sportlichen Leistung weitgehend verbaut. Jeder Bewegungsablauf soll eine rhythmische Gliederung aufweisen, die die Voraussetzung für ein optimales Ergebnis schafft. Die Zusammenarbeit mit der Musik bietet sich hier in besonderem Maße an: Klatschrhythmen sollen die Bewegung anregen, aber den Kindern genügend Spielraum zur freien Gestaltung lassen; Schallplatten, wie sie heute in großer Zahl auf den Markt kommen, können den Unterricht beleben, Partneraufgaben oder Gruppenformen (Gruppenrhythmus, die einen klatschen, die anderen versuchen in freier oder mehr gebundener Form sich in ihrer Bewegung darauf einzustellen) sorgen für Abwechslung.

Beispiele

Die Verbindung zur Musik ist besonders in den zahlreichen Singspielen (Darstellungsspiele, Tanzspiele, Spiellieder) zu sehen:

a) Darstellungsspiele

Häschen in der Grube — Der Bibabutzemann — die fleißigen Handwerker — Die fleißigen Waschfrauen — Hänsel und Gretel — Dornröschen (u. ä.)

b) Tanzspiele

Liebe Schwester tanz mit mir — Ach, lieber Schuster Du — Karusselltanz (u. ä.)

c) Spiellieder

RiRaRutsch — der Sandmann ist da (u. ä.)

Diese Singspiele sollen nicht nur die von der Lehrkraft vorgeschlagenen Bewegungen zulassen, sondern der Erfindungsgabe der Kinder Raum geben.

Das Raum- und Tempogefühl kann durch vielfache Zusatzaufgaben variiert werden, insbesondere durch Einbeziehung der Kleingeräte wie Ball, Keule, Stab, Seil und Reifen.

Die Hinweise auf die rhythmische Laufschulung gehören ebenso zu diesem Thema wie die ersten Versuche, in der Gerätebahn die Bewegungsabläufe durch eine betonte dynamisch-zeitlich-räumliche Gliederung ökonomischer zu gestalten.

Nicht selten ist die rhythmische Erziehung als ein Privileg in der Grundausbildung der Mädchen angesehen worden. Diese Auffassung ist falsch. Zu den konstitutiven Leistungsgrundlagen gehört ein ausgeprägtes Gefühl für den Bewegungsrhythmus. Erst dadurch können sich Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer voll auswirken.

Eine Neukonzeption im Bildungs- und Stoffplan für den Sportunterricht der Grundschule wird — wie in jedem anderen Fachgebiet auch — den allgemeinen „Trend“ im Auge behalten müssen. Die Zeit, in der allzusehr gespielt und getändelt wurde, ist vorbei. Konkrete Leistungsziele, die den einzelnen nicht überfordern, sollen den Unterricht straffen und einen Fortschritt sichern. Eine geschickte Unterrichtsführung wird den Leistungsstärkeren im Klassenverband Möglichkeiten einer Weiterführung (Entwicklung seiner Anlagen) ebenso anbieten wie sie schwerpunktmäßig um den Leistungsschwächeren (Ausgleich seiner Mängel) besorgt bleibt, weil gerade er die behutsame Führung durch den Lehrer braucht.

Nur eine solide Grundlage, die in der Altersstufe der 6- bis 10jährigen zu schaffen ist, erlaubt eine Maßnahme, die sich in absehbarer Zeit in den Haupt-, Realschulen und Gymnasien nicht umgehen läßt: nämlich neben der Fortführung der Grundausbildung im Klassenverband in den sogenannten Neigungs- oder Leistungsgruppen die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß unsere Schüler auch nach Abschluß ihres Bildungsweges (in einer inneren Zuwendung) den Kontakt zum Sport aufrechtzuerhalten, auch dann, wenn sie nicht mehr durch den Zwang des Stundenplanes dazu aufgefordert sind, sondern neben ihrem Beruf in der Freizeitgestaltung Erholung suchen.

Die Aufgabe der Lehrplangestaltung im Fach Sport wird darin bestehen, ihn permanent „fortzuschreiben“. Ein Stoff- und Bildungsplan wird immer realistisch und aktuell sein, d. h. den Erfordernissen der Schule, der Umwelt und der Interessenlage der Schüler in gleichem Maße entsprechen müssen — will er auf die Dauer die Forderungen erfüllen, die ihm in einem bestimmten soziokulturellen Bereich gestellt sind.

Literatur/Filme/Fachzeitschriften

a) Literatur

- Autorenkollektiv (Lt. Horst Gärtner/Willi Knappe):
40 Turnstunden für die 1. und 2. Klasse
40 Turnstunden für die 3. und 4. Klasse
Berlin: Volk und Wissen 1967
- Peter Brockmann: Schwimmschule (Arbeitshilfen für den Schwimmunterricht). Frankfurt: Limpert 1972⁹
- Wilhelm Dalitz: Gymnastik mit Geräten. Berlin: Sportverlag 1967³
- Jürgen Dieckert/Friedhelm Kreiß/Heinz Meusel: Turnen — Sport — Spiel (Teil I). Frankfurt: Limpert 1974³
- Liselott Diem: Wer kann . . . Frankfurt: Limpert 1971⁸
Kinder-Sport-Fibel. Frankfurt: Limpert 1975²
- Liselott Diem/Renate Scholtzmethner: Schulsonderturnen. Frankfurt: Limpert 1974
- Erika und Hugo Döbler: Kleine Spiele. Berlin: Volk und Wissen 1975
- DSB: Die tägliche Bewegungszeit. Frankfurt: Haßmüller o. J.
- Friedrich Fetz: Leibesübungen für 6- bis 15jährige. Wien: Österr. Bundesverlag 1974²
- Fritz Friedrich/Erhard Gattermann: Jugendgemäße Ski-Grundausbildung. Schorndorf: Hofmann 1969
- Ursula Gebhard: Didaktik des Sportunterrichts in der Grundschule. München: Don Bosco 1974²
- Erwin Geiger/Karlheinz Grindler: Fröhliches Tummeln und Spielen. Stuttgart: Klett 1963
- Hagedorn u. a.: Sport in der Primarstufe (6 Bde.). Frankfurt: Limpert 1972 ff.
- Gerhard Hecker u. a.: Aufgabenkanon für 100 Sportstunden im 1. und 2. Schuljahr. Schorndorf: Hofmann 1975
- Inge Heuser/Günther Spohn: Kommt, macht mit. Frankfurt: Limpert 1963³
- Inge Heuser/Erich Marx: Sport für alle in Hof und Halle. Wuppertal: Putty 1970⁷
- Helmut Hofmann/Günther Grundmann/Christian Pausch: Übungssammlung für die körperliche Grundausbildung. Berlin: Volk und Wissen 1972
- Engelbert Keil: Spielen — Üben — Leisten. Freising: Datterer 1968³
- Klaus Kerkmann/Karl Koch: Wir spielen in der Grundschule (Teil I). Schorndorf: Hofmann 1974³
- Karl Koch: Grundschulturnen an Geräten. Schorndorf: Hofmann 1975⁶
Laufen, Springen, Werfen in der Grundschule. Schorndorf: Hofmann 1973³
Bewegungsschulung an Gerätebahnen. Schorndorf: Hofmann 1972⁵
- Gustav Kochner: Haltungsschäden und ihre Bekämpfung. Frankfurt: Limpert 1973³
- Bohumil Kos/Zdenek Tepy/Rudolf Volrab: Gymnastik, 1200 Übungen. Berlin: Sportverlag 1974⁷
- Evi Krodell: Schwimmbibel. Bonn: Dümmler 1972
- Gerhard Lewin: Schwimmen mit kleinen Leuten. Berlin: Sportverlag 1973³
- Heinz Lutter/Heribert Lutter: Zur Praxis der Leibeserziehung in Grund- und Hauptschule. Donauwörth: Auer 1975³
- Heinz Lutter/Hermann Rieder: Medizinball-Übungen, Staffeln, Spiele. Donauwörth: Auer o. J.
- Ludwig Mester: Planvolle Leibeserziehung im Kindesalter. Bad Homburg: Kupfer 1965⁷
- Wilhelm Mielke: Schwimmenlernen — erproben und üben. Schorndorf: Hofmann 1973⁵
- Alwin Mortzfeld/Friedgund Cherubim: Der tanzende Kreis. Frankfurt: Limpert 1966¹⁰
- Tom Murstad/Bjorn Winsnes: Wir lernen Skilaufen. Frankfurt: Limpert 1964
- Konrad Paschen: Stundenbilder, Band I (1. und 2. Schuljahr). Frankfurt: Limpert 1967⁴
Band II (3. und 4. Schuljahr). Frankfurt: Limpert 1966³

- Heinz-Egon Rösch: Staffelspiele und Wettkämpfe. Frankfurt: Limpert 1966, Sportunterricht in der Primarstufe und Sekundarstufe I, Frankfurt: Limpert 1973
 Anneliese Schmolke/Hans Bergese: Schulwerk für Spiel — Musik — Tanz (Teil I/II). Wolfenbüttel: Mösele o. J.
 Annemarie Seybold: Schulgymnastik. Frankfurt: Limpert 1975, Leibeserziehung in der Grundschule. Hohengehren 1972
 Freimut Stein: Eislauf-ABC. München: Rother o. J.
 Kurt Wiemann: Spielt mit. Frankfurt: Limpert 1975⁷
 Manfred Wocheßlander: Kinder laufen leicht Ski. München — Basel — Wien: BLV 1969

b) Filme

- F 486 a + b: Bewegungserziehung im 1. und 2. Schuljahr
 + b: Bewegungserziehung im 3. und 4. Schuljahr
 DD 977: Turnen im freien Bewegungleben der Kinder
 D 978: Turnerische Übungsformen im freien Bewegungleben der Kinder
 FT 960: Schulsonderturnen
 FT 2342: Bodenturnen
 8F 319: Bodenturnen — 15 Streifen
 F 340: Richtige Hilfestellung beim Turnen
 FT 777: Leichtathletik I — Der Lauf
 FT 848: Leichtathletik II — Der Sprung
 FT 849: Leichtathletik III — Wurf und Stoß
 FT 561: Anfängerschwimmen
 8F 538: Kraulschwimmen in der Primarstufe — 7 Streifen
 FT 562: Grundformen der Schwimmarten
 DSV: Vom Nichtschwimmer zum Schwimmer
 8F 474: Skikurs I — 7 Streifen

c) Fachzeitschriften

- Sportunterricht: Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen. Schorndorf: Hofmann
 Praxis der Leibesübungen: Fachzeitschrift für den Leibeserzieher in Schule und Verein. Frankfurt: Limpert
 Leibesübungen: Fachzeitschrift für Turnen, Sport und Gymnastik. Frankfurt: Herkul
 Turnen und Sport: Fachzeitschrift für Leibesübungen in Schule und Verein. Celle: Pohl
 Lehrbögen für Leibesübungen: Wolfenbüttel: Kallmeyer

Bekanntmachung über

Richtlinien für die Sexualerziehung in den Grund- und Hauptschulen

vom 27. 3. 1969 Nr. III/2—4/32 608
(KMBI S. 377)

Die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder am 3. Oktober 1968 angenommenen „Empfehlungen für Sexualerziehung in den Schulen“, veröffentlicht mit KMB vom 27. 8. 1969, geben den äußeren Rahmen für die Sexualerziehung an den bayerischen Grund- und Hauptschulen.

Zu ihrer Durchführung werden als Ergänzung folgende Erläuterungen und Anrege gegeben:

I. Allgemeines

1. Die Verpflichtung der Schule, bei der Aufgabe der Sexualerziehung mitzuwirken, beeinträchtigt nicht das Recht und begrenzt nicht die Pflicht der Eltern zur Sexualerziehung. Die Schule ergänzt auf wissenschaftlicher Grundlage die Bemühungen der Eltern und führt sie weiter. Das bedingt eine enge Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule.
2. Zu Beginn eines jeden Schuljahres werden in einem Klassenelternabend die altersspezifischen Fragen zur Sexualerziehung gründlich besprochen. Um den Eltern ausreichend Gelegenheit zum Gespräch mit ihren Kindern zu geben, beginnt die Behandlung dieser Themen im Unterricht erst nach einer angemessenen Zeit.
3. In der Schule sollen die Schüler und Schülerinnen in der Auseinandersetzung mit der Sexualität als ethische Aufgabe gefördert werden; durch den Erwerb des erforderlichen Wissens werden sie befähigt, die Sexualität des Menschen zu begreifen.
4. Die Sexualerziehung ist Teil der Gesamterziehung. Sie berücksichtigt die geschlechtlichen Probleme der Kinder und Jugendlichen, die geltenden sozialen und rechtlichen Grundlagen des Geschlechtslebens, die ethischen Vorstellungen über die menschliche Sexualität und deren Vollzug. Jeder an der Sexualerziehung beteiligte Lehrer ist gehalten, die Fragen verantwortlichen geschlechtlichen Verhaltens aufzugreifen. Die Vermittlung unzulänglich begründeter und einseitiger Auffassungen fördert nicht die Fähigkeit zur sittlichen Entscheidung.
5. Die Sexualerziehung der Grund- und Hauptschulen ist eingeordnet in den Gesamtplan der Empfehlungen der KMK, der für die 1. mit 13. Jahrgangsstufe gilt. Sie erfolgt in der Schule im Rahmen der bestehenden Unterrichtsfächer. In der sprachlichen Gestaltung des Unterrichts, in welchem dem Gespräch erhöhte Bedeutung zukommt, sind vulgäre und „kindertümliche“ Bezeichnungen durch wissenschaftlich einwandfreie Ausdrücke zu ersetzen.
6. Die schulische Sexualerziehung beginnt in der 1. Jahrgangsstufe und ist durchlaufend Gegenstand des Lehrens und Lernens bis zum Ende der Schulzeit. Die Behandlung der Sexualität berücksichtigt die Fragehaltungen und Informationsbedürfnisse der verschiedenen Alterstufen und — nach Möglichkeit — die Individuallage der Schüler. Sie ist organisch in den laufenden Unterricht einzu-

bauen. Die Erscheinungen der Geschlechtsreife werden vor deren Auftreten bei den Schülern und Schülerinnen besprochen.

7. Unterrichtliche Schwerpunkte der Sexualerziehung liegen in der Grundschule: im Sachunterricht, in Deutscher Sprache und Religionslehre; in der Hauptschule: in Naturkunde, Sozialkunde, Deutscher Sprache und Religionslehre.
8. Zu Beginn des Schuljahrs wird in der Lehrerkonferenz die Gesamtplanung der Sexualerziehung an der Schule abgesprochen. Dabei ist auf Zusammenarbeit aller Mitglieder des Lehrerkollegiums einschließlich der Religionslehrer und der Fachlehrer hinzuwirken. Gleichzeitig wird der Plan für die Elternabende aufgestellt.
9. Bei der Sexualerziehung kann sich der Lehrer audio-visueller Hilfsmittel bedienen, insofern sie didaktisch-methodischen Bedingungen genügen. Einschlägige Schriften können den Unterricht unterstützen, wenn sie wissenschaftlich fundiert und methodisch durchdacht sind.
10. Sexualerziehung in der Schule findet in der Regel im Klassenverband statt. In Einzelfällen können die Schülerinnen und Schüler getrennt unterrichtet werden. Auf individuelle Probleme wird der Lehrer im persönlichen beratenden Gespräch eingehen.
11. Der Klassenlehrer (Klassenleiter) ist für die Sexualerziehung seiner Klasse verantwortlich. Zur Behandlung spezieller medizinischer, hygienischer und psychologischer Fragen können der Schularzt und der Schuljugendberater herangezogen werden.

II. Unterrichtsthemen

1. und 2. Jahrgangsstufe

Die Sexualerziehung beginnt mit der 1. Jahrgangsstufe. Bis zum Ende der 2. Jahrgangsstufe sollen folgende Themen behandelt werden:

Unterschied der Geschlechter; Mutterschaft (Schwangerschaft, Geburt) — Intimbereich des Einzelnen und der Familie — Warnung vor sogenannten Kinderfreunden

3. und 4. Jahrgangsstufe

Vater und Mutter in der Familie — Mädchen und Junge im Verhalten zueinander — Besondere Zeichen der Liebe (Kameradschaft, Freundschaft, Familie, Ehe). Für das Verständnis menschlicher Liebe sind Pflanzen- und Tiervergleiche ungeeignet. Entstehung menschlichen Lebens (Zeugung, Befruchtung, Entwicklung des Kindes im Mutterleib, Geburt) — Vorbereitung auf die zu erwartenden Reifungserscheinungen (Menstruation, Pollution).

In allen Jahrgängen der Volksschule ist auf die Gefahren, die durch abnorm veranlagte Erwachsene für die Kinder entstehen, hinzuweisen.

Anmerkung:

Für die Sexualerziehung wird außerdem verwiesen auf

die Empfehlungen für die Sexualerziehung in den Schulen,

veröffentlicht im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 8 vom 21. 4. 1969.

Vorbemerkungen

Der Kommentator der Sexualerziehung in der Grundschule in Bayern sieht sich zu diesem Zeitpunkt vor besondere Schwierigkeiten gestellt: Er weiß, daß das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus neue Richtlinien für die Grund- und Hauptschulen erarbeiten ließ, kann aber auf diese vor der Veröffentlichung noch nicht eingehen. Eine Ausnahme bilden die „Allgemeinen Hinweise für die Sexualerziehung in den Bayerischen Schulen“, die bereits veröffentlicht sind, aber erst mit der Veröffentlichung der gesamten Richtlinien, vermutlich im Frühjahr 1976, in Kraft treten.

Da in die Lehrpläne für die Reform der Grundschule kein eigener Abschnitt über die Sexualerziehung aufgenommen wurde, gelten zur Zeit noch die „Richtlinien für die Sexualerziehung in den Grund- und Hauptschulen“ vom 27. März 1969 unverändert weiter. Wie in Ziffer 5 dieser Richtlinien ausdrücklich erwähnt ist, gelten außerdem in Bayern die „Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen“, die auf einen Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3. 10. 1968 zurückgehen und in Bayern durch die Bekanntmachung über Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen am 27. 3. 69 (KMBI S. 374) veröffentlicht worden sind.

An dem bisher geltenden Recht, das die Sexualerziehung an den bayerischen Grundschulen begründet, hat sich demnach noch nichts geändert. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die im folgenden erwähnten allgemeinen Hinweise für die Sexualerziehung (in diesem Text kurz mit „AHS“ bezeichnet) dem Leser den zu erwartenden Trend aufzeigen sollen, aber noch keine Rechtsgrundlage für sexualpädagogische Maßnahmen in den Schulen darstellen. Da sich die Sexualerziehung sowohl auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 3. 10. 68 wie auch auf die bayerischen Richtlinien vom 27. 3. 69 stützt, erscheint es sinnvoll, diese sich vielfach überschneidenden amtlichen Verlautbarungen auf ihre Aussagen zu den verschiedenen Lernzielen zu prüfen und zu vergleichen. Soweit sich aus den AHS eine Ergänzung oder neue Akzentuierung ergibt, werden diese im Anschluß an jeden Abschnitt herausgestellt.

Auch nach Erscheinen der neuen Richtlinien bleibt die Frage bestehen, wer in der pluralen Gesellschaft unseres Staates die Autorität besitzt, auf dem Gebiet der Sexualerziehung Richtziele für allgemein verbindlich zu erklären. Die in den Richtlinien erwähnte und in den AHS hervorgehobene Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule kann dieses Problem nicht endgültig lösen, weil diese in sich selbst und untereinander häufig keine einheitlichen Zielvorstellungen haben. Deshalb erscheint eine — wenn auch im Rahmen dieser Arbeit notwendigerweise knappe Betrachtung der geschichtlich gewachsenen Hauptströmungen der Sexualpädagogik notwendig, um Lehrern und Eltern die Bestimmung ihres Standortes in sexualpädagogischen Fragen zu erleichtern, besseres Verständnis füreinander zu erzielen und so etwa notwendige Kompromisse ins Blickfeld zu rücken.

Schließlich wird der Lehrer von einem Kommentar mit Recht erwarten, auf neue didaktische und methodische Gesichtspunkte hingewiesen zu werden.

Somit ergibt sich folgende *Gliederung*:

Überblick über die Erziehungs- und Lernziele der Sexualerziehung für die Grundschule

Richtziele, die sittliche Haltung bzw. das Wissen betreffend; Grundlagen dieser Richtziele

Grobziele mit anthropologischer, soziologischer und biologischer Blickrichtung

Feinziele als Vorschlag für die Umsetzung der Richt- und Grobziele im Schulalltag

Erziehungs- und Lernziele der Sexualerziehung im Widerstreit alter und neuer Ideologien in unserer Gesellschaft

Der Wandel der Einstellung durch verschiedene Akzentuierung der Sexualfunktionen

Die alte verdrängende Einstellung zur Sexualität

Die neue enthemmende Einstellung zur Sexualität

Die Hauptaufgaben einer modernen umfassenden Sexualpädagogik

Didaktisch-methodische Hinweise zur Umsetzung der Richtlinien im Schulalltag

Allgemeine Hinweise zur Durchführung sexualpädagogischer Maßnahmen

Feinziele zum sexualerziehlichen Unterricht

Verzeichnis empfehlenswerter Unterrichtsmittel

Literatur

1. Überblick über die Erziehungs- und Lernziele der Sexualerziehung für die Grundschule

a) *Die Richtziele* (Abkürzungen: E = Empfehlungen der KMK

R = Richtlinien in Bayern)

Bei Betrachtung der Richtziele lassen sich zwei große Gruppen unterscheiden:

Richtziele, die vorwiegend die sittliche Haltung des jungen Menschen im Auge haben, und

Richtziele, die sich vorwiegend mit dem notwendigen Wissen über sexuelle Fragen befassen.

Richtziele, vorwiegend die sittliche Haltung betreffend

Verantwortliches geschlechtliches Verhalten (E), (R)

Bewußtsein der Verantwortung in bezug auf sich selbst, den Partner, die Familie, die Gesellschaft (E);

Entwickeltes Wertempfinden und Gewissen (E)

Auseinandersetzung mit der Sexualität als ethische Aufgabe (R)

Einsicht in die Notwendigkeit sittlicher Entscheidung (E).

Richtziele, vorwiegend das Wissen betreffend

Sachlich begründetes Wissen zu den Fragen der menschlichen Sexualität (E)

Befähigung, durch Wissenserwerb die Sexualität des Menschen zu begreifen (R)

Verstehen von Zusammenhängen auf dem Gebiet der menschlichen Sexualität (E)

Urteilsbildung auch über schwierige und ungewöhnliche Erscheinungen (E)

Grundlage dieser Richtziele

Beim Lesen dieser anspruchsvollen Richtziele wird sich der Praktiker besorgt fragen, welche konkreten ethischen Ziele der Erziehung des Wertempfindens und Gewissens, der Urteilsbildung über schwierige Erscheinungen der Sexualität zugrunde gelegt werden sollen.

Die Empfehlungen und Richtlinien geben dazu folgende Hinweise:

Sexualerziehung ist Teil der Gesamterziehung (E) (R). Es handelt sich nur um Mitwirkung (E) bzw. Ergänzen und Weiterführen (R) (bei) der Aufgabe der Eltern. Die geschlechtlichen Probleme der Kinder und Jugendlichen sind dabei zu berücksichtigen (R),

ebenso die geltenden sozialen und rechtlichen Grundlagen des Geschlechtslebens und die ethischen Vorstellungen über die menschliche Sexualität und deren Vollzug (R). Die Schule begegnet bei ihren Bemühungen hinsichtlich des Wertempfindens, Gewissens und der sittlichen Entscheidung den entsprechenden Bemühungen der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften und anderer Erziehungsgemeinschaften und -institutionen (E).

Auch die AHS befassen sich mit dieser Frage:

Sie verweisen auf das Elternrecht:

- Sexualerziehung ist Teil der Gesamterziehung
- Sexualerziehung ist vornehmlich Recht und Pflicht der Eltern
- Sie ist auch Teil des Erziehungsauftrages des Staates
- Die AHS empfehlen Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule.
Die Schule ist zu rechtzeitiger ausreichender Information der Eltern verpflichtet.
Sie verweisen auf die Bayerische Verfassung und das Grundgesetz.

Besonders genannt werden folgende Artikel:

BV Art. 100, 101, 124, 125, 131, 135 Satz 2, 136 Abs. 1 GG Art. 1 mit 3 und 6.

Sie verweisen auf das Informationsbedürfnis der jeweiligen Altersstufe und auf besondere psychologische und soziale Gegebenheiten.

Die Verfasser der Empfehlungen, der Richtlinien und der allgemeinen Hinweise geben von sich aus keine Normen geschlechtlichen Verhaltens, sondern verpflichten den Lehrer zu einer ständigen Auseinandersetzung mit den übrigen Bildungsträgern bzw. mit den augenblicklich geltenden ethischen und rechtlichen Grundlagen.

Im Abschnitt 2 wird hierzu eine Hilfestellung versucht.

b) Die Grobziele

Die Grobziele lassen sich entsprechend der anthropologischen, soziologischen und biologischen Bereiche in drei Abschnitte zusammenfassen:

Der Mensch als Geschlechtswesen und seine Entwicklung

Kenntnis des Unterschiedes der Geschlechter (1. Jahrgangsstufe) (E, R)

Kenntnis der Geschlechtsreife (3./4. Jahrgangsstufe) (R)

Zusammenleben der Menschen

Beachten der Intimbereiche des einzelnen und der Familie (1./2. Jahrgangsstufe) (R)

Einsicht in das Verhalten von Junge und Mädchen zueinander (R)

Erkennen der Aufgaben als Mann oder Frau (E)

(Erkenntnis der Rollen von) Vater und Mutter in der Familie (3./4. Jahrgangsstufe) (R)

Erkennen der besonderen Zeichen der Liebe (Kameradschaft, Freundschaft, Familie, Ehe) (3./4. Jahrgangsstufe) (R)

Erkenntnis, daß Fortpflanzung und Sexualverhalten des Menschen nicht nur Ausdruck einer allgemeinen, auch für Pflanze und Tier geltenden Lebensgesetzlichkeit, sondern auch eine besondere, im Blick auf die darin enthaltene Verantwortlichkeit nur dem Menschen eigene Form der Lebensführung sind (E).

Erkenntnis der Gefahren, die durch „Kinderfreunde“ drohen (E) (R).

Die menschliche Fortpflanzung

Kenntnis der Mutterschaft (Schwangerschaft, Geburt) (1./2. Jahrgangsstufe) (E, R)

Kenntnis der biologischen Grundtatsachen der Fortpflanzung des Menschen (Zeugung, Schwangerschaft, Geburt) (E)

Kenntnis der Entstehung menschlichen Lebens (Zeugung, Befruchtung, Entwicklung des Kindes im Mutterleib, Geburt) (3./4. Jahrgangsstufe) (R)

Verständnis der zu erwartenden Reifungserscheinungen (Menstruation, Pollution) (3./4. Jahrgangsstufe) (E, R)

Obwohl diese Grobziele noch ziemlich allgemein gehalten sind, lassen sie doch eine bestimmte Richtung der geschlechtlichen Erziehung erkennen, besonders wenn wir sie im Zusammenhang mit den Richtzielen bewerten:

Das Grobziel „Erkennen der Aufgaben als Mann oder Frau“ gibt für sich genommen noch keinerlei Anhaltspunkte für eine Ausprägung sexuellen Verhaltens. Betrachten wir es aber unter dem Richtziel der „geltenden sozialen und rechtlichen Grundlagen des Geschlechtslebens“, so ergeben sich mit einem Blick auf die Bayerische Verfassung, der alle Erzieher verpflichtet sind, konkretere Vorstellungen.

Dort heißt es in Artikel 124:

„(1) Ehe und Familie sind die natürliche und sittliche Grundlage der menschlichen Gemeinschaft und stehen unter dem besonderen Schutz des Staates.

(2) Mann und Frau haben in der Ehe grundsätzlich die gleichen bürgerlichen Rechte und Pflichten.

Artikel 125 betont:

(1) Gesunde Kinder sind das köstlichste Gut eines Volkes . . .

(2) Die Reinhaltung, Gesundung und soziale Förderung der Familie ist gemeinsame Aufgabe des Staates und der Gemeinde.“

Damit sind manche sexuellen Praktiken, die auf eine Auflösung der Familie hinauslaufen, wie Gruppensex, Partnertausch und andere sexuelle Freizügigkeiten als Erziehungsziele ausgeschlossen.

Von daher bekommt auch das Grobziel aus den Empfehlungen, daß „Fortpflanzung und Sexualverhalten des Menschen im Hinblick auf die darin enthaltene Verantwortlichkeit eine nur dem Menschen eigene Form der Lebensführung sind“, erst einen konkreten Inhalt.

Die in den AHS erfolgenden Hinweise auf die Verfassung und das Grundgesetz bieten zumindest für bayerische Schulen einen wirksamen Schutz gegen extreme Anschauungen und ermöglichen positive Hinweise für die Wertung der Sexualität im schulischen Bereich.

Den Schulleitern wird empfohlen, die in den AHS herangezogenen Verfassungsbestimmungen in Lehrerkonferenzen eingehend zu besprechen.

c) Die Feinziele

Es ist nicht verwunderlich, daß in allgemeinen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und auch in Richtlinien eines Landesministeriums keine Feinziele enthalten sind.

Für einen „Lehrplan“ müssen allerdings klare und eindeutige Lernziele gefordert werden. Es hat sich z. B. gezeigt, daß mancher Lehrer das Thema „Unterschied der Geschlechter“ aus den Richtlinien in der 1. Jahrgangsstufe im Sinne einer detaillierten Physiologie der Geschlechtsorgane mißverstehen. Das Thema „Vater und Mutter in der Familie“ verführt manchen Erzieher dazu, alte, längst überholte Geschlechterrollen aus einem patriarchalischen Zeitalter weiterzugeben. Das Vaterchaftsgespräch wird wie vor Jahrzehnten als isolierte biologische Information mißverstanden und in einer Kette biologischer Analogien von den zweihäusigen Pflanzen bis zum Säugetier völlig verzeichnet.

Die neuen Richtlinien des Staatsministeriums werden zu diesem Punkt wichtige Ergänzungen bringen. Das Thema „Entstehung menschlichen Lebens“ wird in den kommenden Richtlinien in die 5. Jahrgangsstufe verlagert werden.

2. Die Erziehungs- und Lernziele der Sexualerziehung im Widerstreit alter und neuer Ideologien in unserer Gesellschaft

Die mehr oder minder rein formalen Richtziele und die weithin mißverständlichen und verschieden auslegbaren Grobziele führen zu einer weit verbreiteten Unsicherheit der Lehrer in der Sexualerziehung. Die verschiedenen, oft gegensätzlichen Auffassungen der Sexualität kommen von einer unterschiedlichen Akzentuierung bzw. Negierung der verschiedenen Sexualfunktionen. Folgender Überblick mag dies verdeutlichen:

a) Wandel der Einstellung durch verschiedene Akzentuierung der Sexualfunktionen

Was der Mensch mit seiner Sexualität erstreben kann	Was davon beachtet wurde und wird in		
	Vergangenheit	Gegenwart	umfassender Sicht
Liebesausdruck	/ wenig beachtet	/ wenig beachtet	+ ja
Zeugung	+ ja (überbetont)	— nein (verhütet)	+ ja (soweit verantwortbar)
Lustgewinnung	— nein (sittlich schlecht)	+ ja (überbetont)	+ ja (Voraussetzung für Liebesausdruck-Steuerungsfunktion)
Körperliche Begleitfunktionen (Kreislaufförderung Entspannung . . .)	/ nicht beachtet	+ ja (als Eigensinn mit der Lust)	+ ja (als Begleiterscheinung)

b) Die alte verdrängende Einstellung zur Sexualität

Durch verschiedene philosophische Einflüsse des Altertums entstand im Abendland jahrhundertlang eine Weltanschauung und Theologie, die die Geschlechtslust als etwas Böses verurteilte. Vergleiche die Lustfeindlichkeit der Stoa, Gnosis und des Manichäismus sowie die Abwertung der Lust durch Augustinus und viele andere!

Deshalb versuchte man, diese vermeintliche Gefahr zur Sündhaftigkeit oder Minderwertigkeit dem Kind möglichst lange fernzuhalten. Heute sind sich die führenden Theologen darin einig, daß diese Einstellung ein geschichtlicher Irrtum war. Der Tatbestand einer derartigen antriebsunterdrückenden Erziehung führt zu einer totalen Verdrängung. Viele aus der Erwachsenengeneration konnten den Bereich des Geschlechtlichen nur bruchstückhaft in das Bewußtsein einordnen. Vieles wurde ins Unterbewußte abgedrängt und wirkt sich dort noch nach vielen Jahren störend und beunruhigend aus. Manche Erscheinungen in der heutigen Gesellschaft Mitteleuropas deuten darauf hin: Die Faszination des Nackten und Obszönen, die Tatsache, daß mit Sex in Publikationsmitteln und in der Werbung Riesengeschäfte möglich sind, und schließlich die Hemmungen, mit unseren Kindern unbefangen über geschlechtliche Zusammenhänge zu sprechen. Mit Recht wenden sich deshalb heute viele Pädagogen gegen eine derart verdrängende, repressive Geschlechterziehung.

In den letzten Jahrzehnten ist eine Gegenbewegung dazu entstanden, die es ihrerseits den Erziehern schwer macht, zu einer menschlichen, humanen Einstellung im Bereich des Geschlechtlichen zu gelangen:

c) Die neue enthemmende Einstellung zur Sexualität

Die Geschlechtslust stellt insofern eine Antriebssteuerung dar, als sie den Menschen ähnlich wie die Eßlust zur Erfüllung wichtiger Lebensaufgaben führt. Außerdem ist es nicht möglich, den Geschlechtsakt als Liebesausdruck zu leben, wenn nicht bei beiden Partnern die Geschlechtslust vorhanden ist. Es ist also richtig, die Geschlechtslust als hohen Wert zu betrachten und sich ihrer im Rahmen der geschlechtlichen Ordnung zu erfreuen. Nun wird aber von manchen Sexualpädagogen ein Sprung ins andere Extrem vorgenommen: Während früher nur die Fortpflanzung als sittliche Begründung des Geschlechtsaktes verstanden wurde, und die Geschlechtslust als böse galt, empfehlen sie heute die Ausschaltung der Fortpflanzung und stellen die Geschlechtslust zusammen mit einigen Begleitfunktionen, wie Kreislaufförderung und Krampflösung, als den *Eigen-Sinn* des Geschlechtsaktes dar. Daraus folgern sie, daß der Geschlechtsakt mit jedem Partner, zu jeder Zeit in Ordnung ist, wenn nur kein lediges Kind gezeugt wird und die Gefühle des Partners nicht mißbraucht werden, d. h. sein Einverständnis in eine derartig oberflächliche Geschlechtsvereinigung vorhanden ist. Nahezu beliebiger Partnerwechsel und Partnertausch sind dann nur die logische Folgerung aus einer derartigen Schau des Geschlechtlichen.

d) Die Hauptaufgaben einer modernen umfassenden Sexualpädagogik

Beiden extremen Auffassungen ist eines gemeinsam:

Sie vernachlässigen gerade die Geschlechtsfunktion, die ihrem Wesen nach die speziell menschliche, über das Tierreich weit hinausführende ist: nämlich die Möglichkeit, durch geschlechtliche Zeichen eine tiefe seelische Verbundenheit, die Liebe, auszudrücken. Jahrhundertlang war dieser Liebesausdruck nicht im Blickfeld der Pädagogen und Seelsorger. Der biologisch vollständige und durch die Ehe legitimierte Zeugungsvorgang war damals der einzige Maßstab für geschlechtliche Ordnung. Wer heute die Propaganda für Partnertausch und -wechsel daraufhin überprüft, wird feststellen, daß es dabei wiederum nicht primär um Wohlwollen und Liebe, um ein Füreinanderdasein geht. Die Einstellung zur Sexualität war in der Vergangenheit und ist in der Gegenwart unbefriedigend, weil sie einseitig einzelne Funktionen überbetont oder ablehnt.

Die moderne Sexualpädagogik muß zu einer umfassenden Bejahung aller Sexualfunktionen führen. Aus dieser, alle Funktionen der Sexualität umfassenden Einstellung, ergeben sich auch für die Grundschule einige Aufgaben, die sowohl in den Richtzielen als auch in den Grobzielen der Empfehlungen und der bayerischen Richtlinien unerwähnt blieben:

Lieben können

Wenn der Sinn des menschlichen Geschlechtsaktes wesentlich im Liebesausdruck besteht, so ergibt sich daraus als wichtige Aufgabe der geschlechtlichen Erziehung, unsere Kinder zur Liebe fähig zu machen. Ein Kind, das zum Egoisten erzogen wurde, wird diese Einstellung auch zum späteren Geschlechts- oder Ehepartner haben. Die beste Aufklärung kann diese schon in der Kindheit grundlegende und

später evtl. verstärkte Ichverkrampfung nicht auflösen. Die Voraussetzungen der Liebesfähigkeit müssen freilich im Elternhaus geschaffen werden. Sie bestehen vor allem in dem schon in den ersten Lebenswochen angebahnten Urvertrauen zur Pflegeperson, im fortwährenden Erleben der Erzieherliebe und im Aufgeschlossenheit für die Bedürfnisse Gleichaltriger. Die Grundschule kann hier wirklich nur unterstützend und ergänzend wirken. Ihre Lehrer müssen aber auf diese zentrale Aufgabe der Sexualpädagogik deutlich hingewiesen werden.

Unbefangen sein

Es war ein großer Irrtum der alten verdrängenden Pädagogik, daß sie meinte, durch das Beiseiteschieben von geschlechtlichen Sachverhalten den Menschen vor einem besonderen Interesse daran bewahren zu können. Die Tiefenpsychologie zeigte uns das Gegenteil. Eine unbefangene Einstellung gegenüber dem Sexuellen setzt Erfahrungen und Wissen auf diesem Gebiet voraus, die in das Bewußtsein eingeordnet wurden. Grundvoraussetzung hierzu sind das Abstillen der Berührungs-, Zeige- und Schaulust im Kleinkindalter und das immerwährende Erleben der elterlichen Unbefangenheit. Auch hier kann die Grundschule nur gelegentlich unterstützend wirken. Aber sie sollte es.

Jasagen zum Geschlecht

Wissen und Erfahrungen können positiv, aber auch negativ sein. Eine wesentliche Aufgabe der geschlechtlichen Erziehung ist es, unsere Kinder zu einer Bejahung des Geschlechtlichen überhaupt wie auch zu einer Bejahung ihres eigenen Geschlechts zu führen. Gelingt uns das nicht, so kann das Kind bzw. der Jugendliche auf ein geschlechtliches Fehlverhalten, insbesondere auf gleichgeschlechtliche Neigungen fixiert werden. Auch diese Aufgabe fällt zum größten Teil in die Verantwortung der Eltern. Aber auch hier ist es Pflicht des Grundschulerziehers, verstärkend zu wirken.

Auch einmal verzichten können

Diese alte Erziehungsweisheit wird heute von manchen sehr ungerne gehört; denn es ist der große Irrtum einer einseitigen Überbetonung des Geschlechtsantriebes und hier besonders der Geschlechtslust, daß man sich nur möglichst hemmungslos auszuleben brauche, um glücklich zu sein. Wenn der Geschlechtsakt vor allem Ausdruck inniger Liebe sein soll, verlangt er Kultivierung und Meisterung. Es gibt in jeder Ehe Zeiten und Situationen, wo es die Rücksicht und das Eingehen auf den Partner verlangen, die Liebe auch einmal im Verzicht auf den Geschlechtsakt auszudrücken. Die Forderung auf zeitweiligen Verzicht muß aber noch allgemeingültiger gesehen werden: Jeder unserer Antriebe, sei es der Geschlechtsantrieb, das Genußstreben oder der Machtantrieb, um nur einige zu nennen, muß sich ausrichten am Wohl des Mitmenschen, d. h. er muß dem zentralen menschlichen Antrieb des „Übersichhinausseins“ (Lersch), dessen Hauptkraft die Liebe ist, verbunden werden. Auch hier ist die Erziehung des Kleinkindes von ausschlaggebender Bedeutung, aber die Grundschule muß diese Aufgabe weiterführen.

3. Didaktisch-methodische Hinweise zur Umsetzung der Richtlinien im Schulalltag

a) Allgemeine Hinweise zur Durchführung der Sexualpädagogik

Der Zusammenhang mit dem Liebesausdruck muß auch in der Grundschule in der Sexualerziehung beachtet werden. Er findet besonders in den Themen „Vater und Mutter in der Familie“, „Mädchen und Jungen im Verhalten zueinander“ und „Besondere Zeichen der Liebe“ Darstellungsmöglichkeiten. Besonders hervorgehoben sei hier die Feststellung in den bayerischen Richtlinien, daß „für das Verständnis menschlicher Liebe Pflanzen- und Tiervergleiche ungeeignet“ sind. Gerade bei Kindern aus gestörten Familienverhältnissen ist es notwendig, ein liebebetontes Ordnungsbild der Ehe und Familie aufzuzeigen. Dies kann freilich nur glaubwürdig und eindrucksvoll geschehen, wenn auch in der Schule eine von der Güte des Erziehers getragene Atmosphäre besteht.

Das Unbefangensein gegenüber geschlechtlichen Fragen kann vom Erzieher in der Grundschule wesentlich gestärkt werden, wenn er mit größter Bereitwilligkeit und Offenheit über diese Zusammenhänge spricht und auch die Schüler zur Verbalisierung führt. Gelegentlich kann eine humorvolle Bemerkung zur Auflockerung der Stimmung beitragen, ohne das Gespräch salopp werden zu lassen. Von feierlichen Einweihungstunden alter Art muß nachdrücklich gewarnt werden. In diesem Zusammenhang erscheint es auch problematisch, wenn alle Körperteile des Menschen in der Grundschule mit deutschen Namen bezeichnet werden und lediglich die Geschlechtsorgane mit den lateinischen Fachausdrücken benannt werden.

Die Bejahung des Geschlechtlichen kann bei allen Themen gefördert werden, in denen die Aufgaben und Tätigkeiten männlicher oder weiblicher Personen zu besprechen sind. Die Ersteindrücke über den Bereich des Sexuellen in der Grundschule müssen von allem freigehalten werden, was Ängste oder Ekel hervorrufen könnte.

Dies gilt besonders für das Thema vom „guten Onkel“. Leider kommen wir um eine Warnung vor Sittlichkeitsverbrechern nicht herum. Das Einprägen von Verhaltensregeln braucht aber nicht durch eine Darstellung der sexuellen Motive ergänzt zu werden, sonst würde der Bereich des Sexuellen mit dem Ruch des Verbrecherischen und Unheimlichen belastet. Auch die Information über sonstige problematische Erscheinungen menschlichen Sexualverhaltens bleibt späteren Altersstufen vorbehalten.

Die Verteilung der Unterrichtsthemen auf die einzelnen Jahrgangsstufen der Grundschule wird laut Information des Pressereferates des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 14. Juli 1975 (79/75) im wesentlichen gleich bleiben. Eine Ausnahme bildet der Themenkomplex „Entstehung menschlichen Lebens“, der in Zukunft aus der 4. Jahrgangsstufe in die 5. Jahrgangsstufe verlagert werden soll. Die diesbezüglichen Feinziele werden im nächsten Abschnitt beibehalten, weil diese Änderung noch nicht in Kraft gesetzt ist.

Es erhebt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie sich ein Lehrer der 4. Jahr-

gangsstufe künftig verhalten soll, wenn ihm von seinen Schülern diesbezügliche gezielte Fragen gestellt werden. Solche sind bei dem körperlichen Entwicklungsstand sehr vieler Schülerinnen und auch mancher Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten. Kann sich der Lehrer dann hinter ministeriellen Richtlinien verschanzen und die Kinder auf die 5. Jahrgangsstufe vertrösten? Meines Erachtens wäre dies unpädagogisch, weil er die Neugierde der Schüler dadurch erheblich steigern, aber nicht befriedigen würde. Andererseits ergibt sich mit einer nebenbei gegebenen Kurzinformation über die Frage der Vaterschaft die Gefahr, daß der Zusammenhang mit der Liebe nicht deutlich genug herausgestellt werden kann. Hier sollte der Lehrer — die Zustimmung der betroffenen Eltern vorausgesetzt — das Recht eingeräumt bekommen, eine pädagogische Entscheidung treffen zu dürfen, d. h. eine klare, fundierte Antwort auf gezielte Fragen zu geben.

b) Feinziele zum sexualerziehlichen Unterricht

1. und 2. Jahrgangsstufe

1. Unterschied der Geschlechter

a) Versuch einer ersten Begriffsbestimmung

Menschengeschlecht (alle Menschen), zweierlei Geschlechter: männliches und weibliches Geschlecht

b) Unterschiede der Geschlechter in geistig-seelischer Hinsicht, aus dem Erfahrungsbereich der Schüler, die aber sofort hinsichtlich ihrer patriarchalischen Überlieferung zu prüfen sind.

Verhaltensunterschiede von Vater und Mutter, von Jungen und Mädchen aus dem kindlichen Erfahrungsbereich

Interessenunterschiede von Männern und Frauen, Jungen und Mädchen in Spiel, Hobby, Arbeit und dergl.

Leistungsunterschiede der Geschlechter in Arbeit, Sport u. a.

c) Unterschiede der Geschlechter in körperlicher Hinsicht

Vergleiche der Körpergröße, -form und -kraft

Vergleiche der sekundären Geschlechtsmerkmale (z. B. Brust, Bartwuchs)

Vergleiche der primären Geschlechtsmerkmale zunächst noch ohne Einzelheiten: Glied, Scheide

2. Intimbereich des einzelnen und der Familie

a) Intimbereich der Familie

Unbefangenheit innerhalb der Familie beim An- und Ausziehen, beim Baden und Waschen

Schutz des familiären Intimbereiches nach außen, auch im Blick auf Familiengespräche und dergleichen

Unterschied zwischen der Unbefangenheit im Familienbereich und der Zurückhaltung vor Fremden

b) Intimbereich des einzelnen

Unterschiede zwischen natürlichen Situationen des Nacktseins (Umziehen, Waschen u. a.) und absichtlichem Zurschaustellen

3. Schwangerschaft

a) Die vorgeburtliche Entwicklung des Kindes im Mutterleib

Schutz des Kindes im Mutterleib — Gebärmutter, Fruchtblase, Fruchtwasser

Erste Anzeichen (vom Kinde aus): Wölben des Leibes. Kindsbewegungen

Versorgung des Kindes im Mutterleib — Ernährung durch die Nabelschnur, Versorgung mit Sauerstoff (Luftteilchen)

Wachstum des Kindes im Mutterleib — ausgewählte Bilder von verschiedenen Entwicklungsstadien des Embryos bzw. Fetus

Sprachliche Ausdrücke für die Schwangerschaft: In der Hoffnung sein, in anderen Umständen sein u. a.

b) Vorbereitung auf die Ankunft des Kindes

Herrichten des Babykorbes, -bettes, der Babywäsche, -windeln und dergl., der Pflegemittel, wie Creme, Öl, Puder u. a.

Rücksicht auf die Mutter und das Ungeborene — Hilfeleistungen, Platz anbieten in Bahn und Bus u. a.

Verzicht der Mutter auf Kaffee, Nikotin, Alkohol, anstrengende Fahrten, Touren u. a.

Vorsichtsmaßnahmen beim Einnehmen von Medikamenten, ärztliche Untersuchungen, Anmeldung in der Klinik bzw. bei der Hebamme

4. Die Geburt des Kindes

a) Der Geburtsvorgang

Einsetzen der Wehen (keine erschreckenden Schilderungen!) Zusammenziehen der Gebärmutter, Dehnen der Gebärmutteröffnung und der Scheide. Hilfeleistung durch Hebamme oder Arzt (Geburtsshelfer). Herausgleiten von Kopf und Körper, Geburtsschrei — erster Atemzug, Abnabelung — Entbindung

b) Nach der Geburt

Freude der Eltern und Geschwister, Wochenbett, Wöchnerin, Stillen, Säuglingspflege, Schonung der Mutter — Mutterschaftsurlaub, Anmeldung beim Standesamt — Geburtsurkunde, Taufe — Taufurkunde

c) Besonderheiten bei manchen Geburten

Frühgeburt, Zwillinge, Kaiserschnitt

Von der Schilderung unglücklicher Geburten, wie Fehlgeburt, Totgeburt, Mißgeburt, wird bei der Ersteinweisung auf dieser Altersstufe abgesehen.

3. und 4. Jahrgangsstufe

1. Vater und Mutter in der Familie

Aufgaben des Vaters, Aufgaben der Mutter, Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung von Vater und Mutter, Beziehungen zwischen Vater und Mutter, Zusammensein mit den Eltern

2. Mädchen und Jungen im Verhalten zueinander

Im Kleinkindalter

Geringe Unterschiede in den Interessen, in der körperlichen Leistungsfähigkeit — viele gemeinsame Spiele

Im Grundschulalter

Größere Unterschiede in Neigung und Leistung — getrennter Turn-, Werk- und Handarbeitsunterricht; geringere Neigung zu gemeinsamen Spielen; Absonderung der Geschlechter auf dem Schulweg und in der Freizeit; keine ungerechte Diffamierung des anderen Geschlechts, Toleranz, Ritterlichkeit

3. Zeichen der Liebe

a) Versuch einer Umschreibung des Begriffes Liebe

Einholen von Kindererfahrungen (woran merkst du, daß dich jemand liebt?)

Zurückführen auf die vorläufige Erkenntnis: Lieben heißt gut denken von anderen, Gutes wollen und Gutes tun.

b) Allgemeine Zeichen der Liebe

Sprechen, Grüßen, Helfen, Teilen, Schenken, Leihen, Anerkennen, Ermuntern u. a.

c) Besondere Zeichen der Liebe

Auf der Ebene der Kameradschaft:

Zeichen der Zuneigung und Verbundenheit zwischen Sport- und Schulfreunden (z. B. Händedruck, Schulterklopfen u. a.)

Auf der Ebene der Freundschaft:

Wie oben, darüber hinaus besondere Aufmerksamkeiten wie Geschenke, Überraschungen und dergl.; gelegentlich Umarmungen

In der Familie:

Wie oben, darüber hinaus Kuß

Zwischen Eheleuten:

Wie oben, darüber hinaus Geschlechtsakt als innigster Ausdruck der Liebe, als stärkstes Zeichen des Einsseins, Sinnzusammenhang zwischen diesem Liebeszeichen und der Möglichkeit der Zeugung

4. *Entstehung menschlichen Lebens*

a) Vorbereitende Begriffsbestimmung: Organ, Drüse

b) Bau und Funktion der männlichen Geschlechtsorgane im Überblick

Begriffe: Hoden, Hodensack, Same, Samenleiter, Flüssigkeitsdrüse (Vorsteherdrüse), Glied, Schwellkörper

c) Bau und Funktion der weiblichen Geschlechtsorgane im Überblick

Begriffe: Ei, Eierstock, Eileiter, Gebärmutter, Gebärmutterschleimhaut, Scheide

d) Befruchtungsvorgang

Weg der Spermienzellen zur Eizelle, Eindringen der Spermienzelle in die Eizelle, Verschmelzung der Zellkerne, Beginn der Zellteilungen, Einnistung in der Gebärmutterschleimhaut

e) Entwicklung des Kindes im Mutterleib und Geburt

Vertiefende Wiederholung des Stoffes aus der 2. Jahrgangsstufe

5. *Vorbereitung auf die zu erwartenden Reifungserscheinungen*

a) Veränderungen beim Knaben

Einsetzen der Körperbehaarung, Wachsen des Kehlkopfes (Stimmbruch), Wachsen der Spermienzellen in den Hoden, Samenerguß, gelegentliche Versteifung des Gliedes, Körperhygiene des Knaben

b) Veränderungen beim Mädchen

Einsetzen der Körperbehaarung, Entwicklung der Brust (Brustdrüsen, Milchdrüsen) Eireifung, Auflösen der Gebärmutterschleimhaut (Monatsregel, Periode), Verhalten während der Regeltage, Körperhygiene des Mädchens

Verzeichnis der empfehlenswerten Unterrichtsmittel

Funktionsschema der Geschlechtsorgane

Haftbildeinheit „Sexuelle Erziehung“.

Winterthur: Franz Schubiger

Lizenzausgabe für Deutschland bei Lehrmittelanstalt Köster & Co München

Haftbildeinheit „Sexualerziehung in der Grundschule“, Stuttgart: Klett

Wandbilder

Wandbilder zur geschlechtlichen Erziehung. München: Kösel/Claudius. Auslieferung Köster & Co München

Unbekleidete Kinder von rückwärts

Unbekleidete Kinder von vorn

Schwangere Mutter

Vor der Geburt

Ein Kind wird geboren

Nach der Geburt

Wir sind eine Familie
Drüsen und Hormone — Steuermänner des Lebens
Der „nette“ Onkel

Ein Bilderbuch

Ein Kind entsteht — Bilddokumentation über die Entwicklung des menschlichen Lebens
im Mutterleib von Lennart Nilsson. Gütersloh: Bertelsmann

Literatur

- Richard Härtter: Das kleine Elternbuch zur Sexualerziehung. München: Lurz 1973
Ockel-Gobbin-Bauer: Sexualerziehung im Grundschulalter. Frankfurt/M.: Diesterweg
1969
Kurt Seelmann: Lehrer und Geschlechterziehung. Hinweise für den Unterricht. Mün-
chen: Bardtenschlager 1969
Barthold Strätling: Geschlechtliche Erziehung als Auftrag der Schule. Methodik und
Didaktik der Geschlechterziehung in der Schule. Limburg: Lahn-Verlag 1968
Barthold Strätling: Sexualethik und Sexualerziehung. Donauwörth: Auer 1970
Klaus Thomas: Sexualerziehung, Grundlage, Erfahrungen und Anleitungen für Ärzte,
Pädagogen und Eltern. Frankfurt: Diesterweg 1969
Für Lehrer und Erzieher: Willmann-Institut: Sexualpädagogik in der Volksschule. Frei-
burg: Herder 1967
Edm. Wiesböck (Hrsg.): Geschlechtliche Erziehung in der Schule. München: Ehren-
wirth 1969

Für Kinder bis zu 12 Jahren:

- T. u. H. Beyer: Vom neuen Leben, eine Einführung in die Fragen der Fortpflanzung des
Menschen für das 4. und 6. Schuljahr. Frankfurt: Diesterweg 1969
Dr. H. Brückner: Woher die Babys kommen, eine Fibel für Jungen und Mädchen
ab 10 Jahren. Wiesbaden: Falken-Verlag 1968
Lotte Hampl: Das rechte Wort zur rechten Zeit. Donauwörth: Auer 1968
Odenwald: Der wunderbare Lauf des Lebens. Kevelaer: Butzon & Bercker 1963
Kurt Seelmann: Woher kommen die kleinen Buben und Mädchen? München/Basel:
Reinhardt
Barthold Strätling: Kinder fallen nicht vom Himmel. Donauwörth: Auer 1970

Richard Härtter

Entwurf eines Stoffplans für Verkehrserziehung in den Allgemeinbildenden Schulen

Der nachstehend abgedruckte Entwurf eines Stoffplans für Verkehrserziehung wurde im Rahmen des Lehrerseminars Süd erarbeitet. Der hierfür gebildeten Fachkommission gehörten Vertreter aller Schularten an.

Vorbemerkungen

Der junge Mensch soll zu richtigem, gewandtem und verantwortungsbewußtem Verhalten im Verkehr erzogen werden.

Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn der Schüler zum Sehen und Erkennen von verkehrsbedeutsamen Elementen und zur Kenntnis und Erkenntnis dynamischer Grundformen des Verkehrs geführt wird und wenn sein Empfinden für ein verkehrsgerechtes Verhalten geweckt und verfeinert wird.

Der junge Mensch muß befähigt werden, Sachzusammenhänge der Verkehrswelt zu erfassen und den Verkehrsgegebenheiten entsprechend sinnvoll zu handeln. Bloße Kenntnis der bestehenden Verkehrsgesetze genügt nicht.

Der Verkehrsunterricht ist ausgerichtet auf das wirkliche Verkehrsgeschehen. Beobachtungen und Erfahrungen der Schüler sollen geklärt und bereichert werden.

Über die für die Verkehrserziehung vorgesehenen Unterrichtsstunden hinaus sind auch andere geeignete Gelegenheiten zur Verkehrserziehung wahrzunehmen; Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern beleben den Verkehrsunterricht.

Bestimmte Fertigkeiten und Verhaltensweisen werden im Unterricht praktisch geübt. Die erworbenen Kenntnisse und Einsichten des Schülers finden auf Unterrichtsgängen und Schülerwanderungen, in der Tätigkeit des Verkehrsordners, des Schülerlotsen, bei Radfahrprüfungen und Radfahrtturnieren praktische Anwendung.

Durch Bildreihen, Filme, Verkehrszimmer und Schulverkehrsgärten, Sendungen des Schulfunks und Schulfernsehens, kann der Verkehrsunterricht anschaulich und zeitnah gestaltet werden. Arbeits- und Prüfungsbogen für Verkehrserziehung dienen der Festigung und Überprüfung der Kenntnisse.

Die Verkehrserziehung in der Schule wird um so mehr zum Erfolg führen, als es gelingt, die Erziehungsberechtigten, die örtlichen Polizeidienststellen, die Verkehrswacht, die Jugendliga für Verkehrssicherheit, das Rote Kreuz, den Allgemeinen Deutschen Automobil Club e. V. (ADAC) und andere an der Sicherheit im Straßenverkehr interessierte Stellen für die Mitarbeit zu gewinnen.

Im Stoffplan ist der Gesamtbereich Verkehrserziehung unterteilt in Umweltkunde und Verhaltenskunde.

Die *Umweltkunde* befaßt sich mit den Elementen, mit denen der Mensch im Straßenverkehr zu tun hat. Sie gliedert sich in:

Partnerkunde, die alle Verkehrsteilnehmergruppen umfaßt und ihre verkehrsbedingten und verkehrsbedeutsamen Eigenarten aufzeigt;

Straßenkunde, in der Eigentümlichkeiten des Verkehrsraumes sowie Einrichtungen im Verkehrsraum und ihre Auswirkungen auf den Verkehr betrachtet werden;

Fahrzeugkunde, die typische Merkmale der Fahrzeuge, die Wirkungsweise ihrer technischen Einrichtungen und ihr Fahrverhalten behandelt;

Tageskunde, die durch Jahreszeit, Tageszeit und Witterung bedingte Einflüsse auf den Verkehr herausstellt.

Die *Verhaltenskunde* befaßt sich mit den in der Verkehrswelt vorkommenden Bewegungsabläufen mit und ohne Bezug zum Partner und zeigt auf, wie ein verkehrsgerechtes Verhalten erreicht wird. Sie gliedert sich in:

Bewegungskunde, die über die Formen notwendiger Bewegungsabläufe informiert und das Einüben bestimmter Fertigkeiten als Vorstufe eines verkehrstüchtigen Verhaltens zum Gegenstand hat;

Verkehrskunde, in der Verhaltensformen behandelt werden, zu denen jeder nach geltenden gesetzlichen und ethischen Normen verpflichtet ist und befähigt sein muß.

Taktiklehre, die kluges, planmäßiges Vorgehen und geschicktes Ausnützen einer Situation lehrt.

Stoffplan für Verkehrserziehung

		Umweltkunde		Verhaltenskunde			
		Straßenkunde	Fahrzeugkunde	Tageskunde	Bewegungskunde	Verkehrskunde	Taktiklehre
1. Jahrgangsstufe	Partnerekunde	<p>Unsere Augen sollen suchen Verschiedene Partner Helfer im Verkehr Schutzmann, Schüllerlotse</p>		<p>Der Schulbus Wir sehen uns den Schulbus an Spielzeuge auf der Straße Roller, Kinderfahrrad</p>		<p>Wo und wie gehe ich über die Fahrbahn Mein Weg zum Spielplatz Spiele nicht auf der Straße Ehr- und Aussteigen an der Haltestelle</p>	
	Partnerkunde	<p>Die Fahrbahn, der Gehweg Der Fußgängerüberweg Zebrastreifen, Ampel Die Haltestelle</p>		<p>Mein Schulweg bei schönem und schlechtem Wetter</p>		<p>Richtiges Gehen Wir trödeln nicht, wir rennen nicht</p>	
2. Jahrgangsstufe	Beobachte Deine Partner	<p>Gefahrenstellen auf dem Schulweg Woher sie kommen, wohin sie gehen Lausame und schnelle Partner Große und kleine Partner</p>		<p>Als Fußgänger unterwegs bei Regen, Nebel, Schnee und Eis</p>		<p>Die rechte Bahn im Verkehr ist die richtige Bahn Richtiges Verhalten am und im Schulbus Ausweichen und Überholen auf dem Gehweg Vortritt und Wartepflicht</p>	
	Partnerekunde	<p>Woher sie kommen, wohin sie gehen Lausame und schnelle Partner Große und kleine Partner</p>		<p>Das Fahrrad</p>		<p>Ersie Fahrversuche mit dem Fahrrad Aufsteigen und gerade Spur Absteigen</p>	
3. Jahrgangsstufe	Bevorrechtigte Partner	<p>Markierungen auf der Fahrbahn Abpersungen Verkehrszeichen Die Kurve</p>		<p>Das verkehrssichere Fahrrad Sondertfahrzeuge Polizei, Feuerwehr, Hilfsdienste</p>		<p>Ich verlege die Spur Beschleunigen und Verzögern mit dem Fahrrad</p>	
	Partnerekunde	<p>Markierungen auf der Fahrbahn Abpersungen Verkehrszeichen Die Kurve</p>		<p>Eine Straße im Wandel der Tages- und Jahreszeiten</p>		<p>Begegnen, passieren, überholen Formen des einfachen Kreuzens Das Ändern der Fahrtrichtung Sofortmaßnahmen am Unfallort Absichern und Hilfe holen</p>	

<p>4. Jahrgangsstufe</p> <p>Gute Partner — Schwierige Partner</p>	<p>Straßenarten und ihre Aufgaben Warnzeichen als Hilfen Auch leere Straßen sind gefährlich</p>	<p>Mein Fahrrad Pflege, Wartung und kleine Reparaturen</p>	<p>Radfahren bei ungünstiger Witterung</p>	<p>Einhändiges Kur- venfahren als Vor- stufe zum Abble- gen und Wenden</p>	<p>Das Abbiegen Formen des kompli- zierten Kreuzens Vorbereitung zur Radfahrprüfung</p>	<p>Deutliches Rad- fahren erhöht die Sicherheit</p>
---	---	---	---	---	--	--

Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus
Prof. Hans Maier
Staatsminister

Mit Beiträgen von:

**A. Angermeyer, M. Bader, W. Barsig, W. Berghammer,
H. Berkmüller, B. Czinczoll, W.-D. Engelhardt, H. Glöckel,
G. Haas, R. Härtter, H. Handerer, H. Hofmann, F. Kopp,
M. Liedel, H. Lutter, H. Maier, D. Marenbach, J. Neukum,
R. Rabenstein, F. Rindfleisch, H. Selzer, E. Selzle**