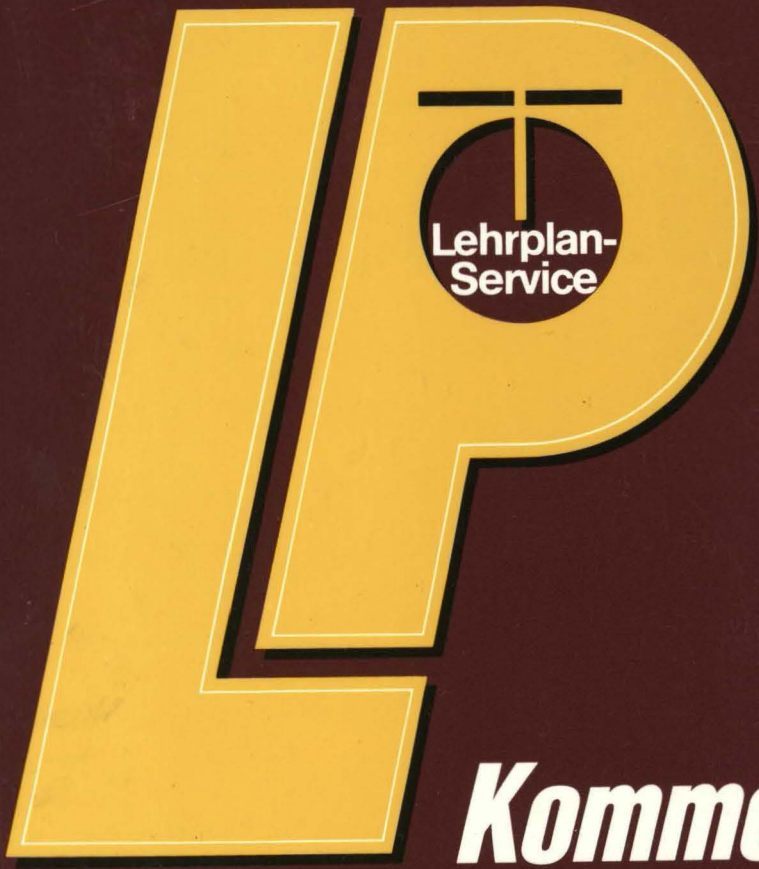


Kommentar zum Lehrplan der Volksschule

Georg-Eckert-Institut BS78
1 227 255 8

Kommentar
zum Lehrplan
der Volksschule

Lehrplan-Service für das allgemeinbildende Schulwesen

Herausgeber:
Volksschule und Allgemeine Sonderschule:

Sektionschef Dr. Anton Dobart
Ministerialrat Dr. Heinz Gruber
Direktor Dr. Anton Joksch
Ministerialrat Dr. Albert Rieder
Oberrätin Dr. Brigitta Scheiber
Ministerialrat Mag. Richard Stockhammer
Landesschulinspektor Hofrat Walter Thaler
Landesschulinspektor Dr. Walter Weidinger
Ministerialrat Dr. Wilhelm Wolf
Amtsdirektor Ladislaus Zangerl

Redaktion Volksschule:

Koordination: Ministerialrat Dr. Wilhelm Wolf
Ministerialrat Dr. Dieter Antoni
Bezirksschulinspektor Josef Bertsch
Oberstudienrat Prof. Ludwig Boyer
Dir. Mag. Josef Freund
Prof. Dr. Ernst Joppich
Prof. Inge Kutalek
Dir. Dr. Franz Plössnig
Oberrätin Dr. Brigitta Scheiber

Wilhelm Wolf (Koordination)
Dieter Antoni, Josef Bertsch, Ludwig Boyer, Josef Freund, Ernst Joppich, Inge Kutalek, Franz Plössnig, Brigitta Scheiber

Lehrplan-Service

Kommentar zum Lehrplan der Volksschule

Stand: 1. September 1995

ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien
Verlag Jugend & Volk, Wien

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
-Schulbuchbibliothek-
99/631

A
7-27
(2,96) K

2. Auflage, Wien 1996 (2,00)

© Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b. H., Wien 1990
© ÖBV Pädagogischer Verlag GmbH, Wien 1996
Jede Art der Vervielfältigung, auch auszugsweise, gesetzlich verboten
Satz und Druck: Medienhaus Styria, Graz
ISBN 3-215-**06829**-X

Inhalt

Zum Geleit 9
Vorwort der Redaktion 11

I. Zur Geschichte der Volksschullehrpläne
Wilhelm Wolf
Grundzüge der Entwicklung der Volksschullehrpläne 13

II. ALLGEMEINE BESTIMMUNGEN UND DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE
Klaus Satzke
Der allgemeine Teil des Lehrplans der Volksschule 88
Dieter Antoni, Leopold Kratochwil
Vom Lehrplan zur Unterrichtsgestaltung 98
Inge Kutalek
Einführung:
Allgemeine Bestimmungen des Lehrplans für die Volksschule – Hilfen für die Alltagspraxis 104
Hubert Teml
Aspekte des Lernens und Lehrens in der Grundschule 112
Josef Freund
Lern- und Lehrformen in der Grundschule 134
Inge Kutalek
Lerngesetzmäßigkeiten und Lerntechniken 154
Dieter Antoni
Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, mit schulischen und außerschulischen Institutionen 163
Dieter Antoni
Schuleintritt – Schulübertritt 167
Leopold Kratochwil
Allgemeine didaktische Grundsätze – Leitlinien und Regeln für kindgerechtes Unterrichten 172

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

Sachunterricht
Ludwig Boyer
1 Die didaktische Position des Sachunterrichts in der Grundschule 191

Josef Freund
2 Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft 199
Ernst Joppich
3 Erfahrungs- und Lernbereich Natur 210
Wilhelm Weinhäupl
4 Erfahrungs- und Lernbereich Raum 217
Herbert Haberl
5 Erfahrungs- und Lernbereich Zeit 223
Ludwig Boyer
6 Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft 229
Karl Umgeher
7 Erfahrungs- und Lernbereich Technik 242
Wilhelm Wolf
8 Einige Überlegungen zu Tests im Sachunterricht 251

Deutsch
Ludwig Boyer
1 Die historische Entwicklung des Deutschunterrichts in der österreichischen Volksschule 259
Leopold Kratochwil
2 Der Deutschunterricht in der Grundschule – Anspruch und Aufgabe 264
Dieter Antoni
3 Sprechen 272
Ludwig Boyer
4 Erstlesen 281
Dieter Antoni
5 Weiterführendes Lesen 296
Ludwig Boyer
6 Schreiben (1. und 2. Schulstufe) 305
Leopold Kratochwil
7 Verfassen von Texten 323
Ludwig Boyer
8 Rechtschreiben 332
Josef Freund
9 Sprachbetrachtung 358

Hans Gastberger, Gertrud Kertelics, Alois Lobendanz, Ottheiner Niemetz, Hildegard Schaffar, Josef Told, Karl Umgeher
Mathematik 368

Manfred Gollowitsch, Elisabeth Kummer, Hadmar Lichtenwallner, Anna Malina, Gerheide Moravec, Oskar Seber, Wolfgang Voelter
Bildnerische Erziehung – Schreiben 446

Gertraud Hansal, Traude Lürzer
Werkerziehung (Textiles Werken) 490

Johann Eckel, Kurt Tanzer
Werkerziehung (Technischer Bereich) 501

Manfred Teiner, Herbert Saxinger
Musikerziehung 527

Sepp Redl
Leibesübungen 543

Arnold Gritsch, Franz-Lévente Soltész (französischer Teil)
Verbindliche Übung Lebende Fremdsprache 572

Helmut Bukovski, Karl Klement
Verbindliche Übung Verkehrserziehung 622

Herbert Saxinger, Manfred Teiner
Unverbindliche Übung Chorgesang 634

Herbert Saxinger, Manfred Teiner
Unverbindliche Übung Spielmusik 636

Sepp Redl
Unverbindliche Übung Leibesübungen 638

Horst Goldemund, Waltraut Hartmann, Reinhilde Neugebauer
Unverbindliche Übung Darstellendes Spiel 640

Reinhold Haring, Manfred Teiner
Unverbindliche Übung Musikalisches Gestalten 652

Atila Kuzugüdenli, Zvjezdana Penava, Irena Rosandić
Kommentar zum Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht 654

Hadmar Lichtenwallner, Brigitta Scheiber
Die Österreichische Schulschrift 663

Zu den Autoren 678

Zum Geleit

Dem Grundschullehrplan 1986 ging eine mehrjährige Erprobung voraus, an der sich mehr als 1000 engagierte Lehrerinnen und Lehrer in ganz Österreich beteiligten. Außerdem konnten die Vertreter der Elternverbände – noch vor Einleitung des Begutachtungsverfahrens – ihre Wünsche, Ideen und Vorstellungen artikulieren.

Diese Vorgangsweise hat sicher wesentlich dazu beigetragen, daß dieser Lehrplan sowohl bei der Schulaufsicht als auch bei den Lehrerinnen und Lehrern sehr hohe Akzeptanz genießt. Eine solche Entwicklung wird auch von den Erziehungswissenschaftlern als beispielhaft für die innere Schulreform und für die kontinuierliche Lehrplanentwicklung bezeichnet. Aber trotz der umfassenden Erneuerung der Lehrpläne 1986 mußte in der Zwischenzeit immer wieder auf gesetzliche Veränderungen beziehungsweise gesellschaftliche Herausforderungen reagiert werden, die ihrerseits sowohl Veränderungen als auch Ergänzungen des Grundschullehrplans notwendig machten. Als Beispiele dafür seien das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen", die Fremdsprachenoffensive, die Autonomie, die Förderung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache sowie die Integration genannt.

Mit dem Lehrplankommentar liegt ein Handbuch für zeitgemäßen, kindgerechten Grundschulunterricht vor, eine von hervorragenden Grundschulfachleuten getragene eigenständige österreichische Entwicklung.

Dieses Handbuch bietet der Grundschullehrerin beziehungsweise dem Grundschullehrer eine Fülle von Anregungen, zeigt den fachlichen Hintergrund auf und eröffnet pädagogische Freiräume. Dieser Lehrplankommentar stellt eine ideale Ergänzung zum neuen Grundschullehrplan dar.

Wien, im September 1995

Bundesministerin für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten

Elisabeth Gehrer

Vorwort der Redaktion

Die Redaktionsgruppe „Volksschule" möchte in diesem Vorwort nicht nur den Autorinnen und Autoren für ihre prompte, gründliche, vielfach zeitraubende, auf jeden Fall aber hervorragende Arbeit danken, sondern auch kurz zum Entstehen dieses Kommentares ein paar Worte sagen.

Aufgabe der Autorinnen und Autoren war es, sowohl die fachlichen Hintergründe und Begründungen der Lehrplantexte nach dem derzeitigen Stand der Entwicklung aufzuzeigen als auch Anregungen und Hinweise zur Unterrichtspraxis zu geben. Dabei war es ihnen freigestellt, ihre Ausführungen je nach dem Diskussionsstand der einzelnen Unterrichtsfächer und der vermuteten Interessen der Lehrerinnen und Lehrer mehr theoretisch oder mehr praktisch zu akzentuieren.

Die Redaktionsgruppe hatte ausschließlich eine Beratungsfunktion und redigierte die vorgelegten Texte.

Alle Beiträge kennzeichnet eine möglichst offene Lehrplaninterpretation. Denn es würde den Intentionen eines Rahmenlehrplanes widersprechen und keinesfalls in eine Zeit mit pluralistischen Methodenansätzen passen, würde nur eine bestimmte Interpretation oder eine bestimmte Methode favorisiert werden. In diesem Sinne stellt der Kommentar eine Hilfe, nicht aber eine verbindliche Vorschrift dar. Die hier getroffenen Aussagen werden jedoch von zahlreichen österreichischen Grundschulfachleuten geteilt beziehungsweise mitgetragen.

Dieser Lehrplankommentar setzt bedeutsame Akzente zur Weiterentwicklung der österreichischen Grundschule, stellt den Bezug zu internationalen Entwicklungen und zur internationalen Literatur her, ohne jedoch die Eigenständigkeit der österreichischen Grundschule hintanzustellen.

Generelle Aufgabe des Kommentares ist es, alle mit Schule und Unterricht Befaßten möglichst zielführend und umfassend zu informieren. Dazu dienen auch die in den kommentierten Literaturlisten angeführten Bücher, deren Auswahl exemplarisch und im Hinblick auf leichte Verfügbarkeit erfolgte.

Der unterschiedliche Umfang der einzelnen Beiträge hängt unter anderem von den Neuerungen innerhalb eines Unterrichtsgegenstandes, der dafür nach dem gegenwärtigen Aktualitätsstand neuen methodisch-didaktischen Literatur, dem Vorhandensein von Schulbüchern usw. ab. Die Länge eines Artikels ist nicht gleichzusetzen mit der besonderen Wichtigkeit oder Bedeutung, die einem einzelnen Unterrichtsgegenstand zukommt. Selbstverständlich mußte bei der Kommentierung so viel Freiheit für die Interpretation und so viel Raum wie nötig eingeräumt werden, um der Eigengesetzlichkeit eines Unterrichtsgegenstandes entsprechend einen für die Praxis geeigneten Text zu erstellen. Es war daher unumgänglich notwendig, den einzelnen Artikeln auch eine dem Gegenstandsbereich angemessene Struktur beziehungsweise Gliederung zuzugestehen. Auf eine bloß in formaler

Hinsicht idente Struktur wurde daher kein Wert gelegt. Allerdings wurde es bei vielen Beiträgen als wichtig erachtet, ein Glossar unverzichtbar erscheinender Fachtermini als Anhang anzufügen, um dem Leser zeitaufwendiges und mühevolles Nachschlagen neuer Fachbegriffe in einer nicht immer sofort zugänglichen Fachliteratur zu ersparen.
Selbstverständlich sind die einzelnen Beiträge weder als eine in sich geschlossene Fachdidaktik aufzufassen noch können sie eine solche ersetzen.
Der Lehrplankommentar greift auch Grundschulprobleme auf und weist auf Diskrepanzen und einander widersprechende Regelungen in den sehr umfangreichen gesetzlichen Bestimmungen hin. So werden z. B. auch „heiße Eisen" wie die Verbindlichkeit des Lehrplanes angefaßt und aus rechtlicher und pädagogischer Sicht dargestellt.
Bei der zweiten Auflage wurden einzelne Beiträge überarbeitet, aktualisiert und ergänzt bzw. soweit erforderlich, auch die neuen unverbindlichen Übungen kommentiert. In einem eigenen Artikel wurde die Entwicklung der Österreichischen Schulschrift 1995 beschrieben und erläutert.
Besonderer Dank gilt allen jenen Kolleginnen und Kollegen, die durch zahllose Hinweise, mühevolles Korrekturlesen und persönliche Gespräche mit den Autoren, einzelnen Mitgliedern der Redaktionsgruppe oder dem ganzen Redaktionsteam wesentlich zum Gelingen dieses Kommentares beigetragen haben. Es würde allerdings den Rahmen dieses Vorwortes sprengen, würde man sie alle hier namentlich anführen; zu groß wäre auch die Gefahr, jemanden dabei zu übersehen.
Ein ehrendes Andenken werden wir unserem leider allzu früh verstorbenen Kollegen, Professor Universitätsdozent Dr. Leopold Kratochwil, bewahren. Wir haben einen Freund und hochqualifizierten Grundschulexperten verloren.
Es ist der Wunsch der Autorinnen und Autoren des Redaktionsteams und des Verlages, daß dieser Kommentar als Handbuch für den Grundschulunterricht in Österreich zu einem noch besseren Verständnis des Lehrplanes beiträgt und die Lehrerinnen und Lehrer motiviert, kindgemäßen und damit auch grundschulgemäßen Unterricht zu realisieren.

Wien, im September 1995

I. ZUR GESCHICHTE DER VOLKSSCHULLEHRPLÄNE

Wilhelm Wolf

Grundzüge der Entwicklung der Volksschullehrpläne[1]

Vorbemerkung

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

[1] Bei der Überarbeitung dieses Artikels wurde die bisherige Gliederung weitestgehend beibehalten, Anmerkungen bzw. Fußnoten ergänzt und die Veränderungen seit 1986 in einem eigenen Kapitel beschrieben.
Die Entwicklungen im Minderheitenschulwesen während dieses Zeitraumes werden nicht näher behandelt, weil diese Inhalte in einer eigenen Verordnung zusammengefaßt sind und in diesem Rahmen nur unzureichend beschrieben werden könnten. Soviel sei allerdings angemerkt, im wesentlichen geht es um die Adaptierung der Allgemeinen Bestimmungen, den Lehrstoff der Unterrichtsgegenstände Deutsch, Slowenisch, Kroatisch und Ungarisch, um eine Art Grundkurs für Kinder, die über sehr geringe Kenntnisse in einer der zuletzt genannten Sprachen verfügen, sowie um Hinweise für den zweisprachigen Unterricht bzw. eine Didaktik der Zweisprachigkeit.
[2] Dieser Ausdruck leitet sich von den als Trivium bezeichneten drei Gegenständen (Lesen, Schreiben und Rechnen) ab, die außer dem Katechismus gelehrt wurden. Vergleiche hiezu: G. WOLF, 1880, S. 9.
[3] Eine ältere Darstellung der österreichischen Volksschule liegt von L. BATTISTA, 1937 bzw. 1947², vor.
Aus jüngster Zeit sind H. ENGELBRECHT, V Bände (1982–1988), und SCHEIPL-SEEL, 1987², zu erwähnen.

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

1 Die „Allgemeine Schulordnung" von 1774

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

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

C. Die für das Landvolk gehörige Anleitung zur Rechtschaffenheit, und zur Wirthschaft nach Maßgabe des hierzu verfaßten Büchleins.[1]"

Zur Dauer des Unterrichtes finden sich in der „Allgemeinen Schulordnung" folgende Regelungen für den Schultag und das Schuljahr:

„Wann das Lehren in den Schulen anzufangen sey.

Die Zeit zum täglichen Unterrichte, oder die Schulstunden wollen Wir im Winter des Morgens von 8. bis 11. Uhr, im Sommer aber, wenigstens auf dem Lande, von 7. bis 10. Uhr, dann Nachmittags durchaus für das ganze Jahr von 2. bis 4. Uhr bestimmt haben.

Was die Schulkurse betrift, so haben die Schulen in Städten für den Winter mit dem 3. Nov. anzufangen, der erste Kurs solle Sonnabends vor dem Palmsonntage geendiget, sodann der zweyte von dem Montage nach dem ersten Sonntage nach Ostern bis Michaelis fortgesetzet werden.

Auf dem Lande hingegen wird die Winterschule mit dem ersten December anzufangen seyn, und wenigstens bis Ende des Märzens zu dauern haben, in dieser werden vorzüglich die Kinder vom 9ten bis zum 13ten Jahre zu unterrichten seyn, weil die meisten von solchen in der übrigen Jahrszeit ihren Eltern bey der Wirthschaft Dienste leisten können, weswegen sie außer obigen Monaten zur Besuchung der Schulen nicht anzuhalten sind.

Die Sommerschule hat auch auf dem Lande am Montage nach dem ersten Sonntage nach Ostern anzufangen, und sich zu Michaelis zu endigen: Während der Aerntezeit aber wird der Unterricht durch 3. Wochen ausgesetzet.

Die Kinder vom 6ten bis Ende des 8ten Jahrs haben zu dieser Zeit die Schule zu besuchen, weil sie im Winter wegen übler Wege, und rauher Witterung, da sie meistens schlecht gekleidet, und rauhe Witterung zu ertragen, nicht im Stande sind, zum Schulgehen nicht wohl können angehalten werden. Doch bleibt den Eltern, oder Vormündern frey, sowohl kleinere Kinder in die Winterschule, als die größeren in die Sommerschule zu schicken, nur müssen solchen Falls die Schullehrer zur Unterweisung derselben sich eine besondere Stunde wählen, weil sonst die übrigen, welche zu derselben Jahreszeit ordentlicher Weise in die Schule kommen müssen, in der Unterweisung würden verkürzet werden."[2]

Darüber hinaus wurde ein „Lections-Catalogus" – also eine Art Stundenplan – angeschlossen, der die Dauer, aber auch den Zeitpunkt für die einzelnen Unterrichtsgegenstände festlegte:

„Für Trivialschulen in Märkten, und auf dem Lande, wo ein Lehrer nebst einem Katecheten und eine Schulstube ist.

Von 8. bis 9. Uhr das Rechnen.

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

[2] Ebenda, S. 19 f.

Von 9. bis 3/4. auf 10. das Buchstabenkennen und Buchstabiren.
Von 3/4. auf 10. bis halb 11. das Lesen.
Von halb 11. bis 11. mit den größeren oder älteren Schülern die Rechtschreibung, Uibung im Abschreiben schriftlicher Aufsätze, und im Schreiben des Diktirten.
Es wird auch von einem Geistlichen wöchentlich 2 mal von 10. bis 11. katechisiret, und zwar einmal mit den kleineren, das anderemal aber mit den größeren Kindern, die Gegenstände, welche sonst zu dieser Zeit gelehret werden, bleiben während des Unterrichtes in der Religion ausgesetzt.

Von 1. bis 2. das Schreiben.
– „ – 2. bis 3. das Buchstabenkennen, Buchstabiren und Lesen.
– „ – 3. bis 4. das Lesen der Epistel, und des Evangelii aber nur Samstags, und ohne sich in eigene Erklärungen einzulassen.[1]"

Außerdem enthält die „Allgemeine Schulordnung" auch die Forderung nach einem Fortbildungsunterricht (Sonntagsschule) bis zum zwanzigsten Lebensjahr, schulorganisatorische Regelungen, eine Schulordnung und ein Konzept zur Lehrerausbildung. Darüber hinaus waren sogar die anzuwendenden Unterrichtsmethoden verpflichtend vorgeschrieben und im von Johann Ignaz Felbiger verfaßten „Methodenbuch" weiter konkretisiert bzw. präzisiert.

Dieses „Methodenbuch", das auch in einer auf das wesentlichste beschränkten Ausgabe als „Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten" 1777 erschien,[2] enthielt überdies ihre Dienstpflichten. Dazu hieß es u. a.: „Wie die Schulleute schwer und auf mancherlei Art sündigen, wenn sie die Pflichten ihres Standes nicht erfüllen; sie versündigen sich aber, (. . .)

c. An jenen Aeltern, die ihre Kinder zur Schule schicken, und dafür bezahlen; wenn sie keinen Fleiß anwenden, solche für das gewöhnliche Schulgeld das zu lehren, was Kinder lernen sollen.

d. An Kindern; wenn sie solche versäumen; sie haben deren Unwissenheit, und alle betrübte Folgen derselben zu verantworten.

e. An sich selbst; indem sie sich die größte Verantwortung vor Gott zuziehen, ihr Gewissen beschweren, und wegen Vernachlässigung ihrer Pflicht sich in die Gefahr der ewigen Verdammniß setzen"[3]

Zur Zeit Josephs II. wurden Felbiger und seine Methode heftiger Kritik unterzogen. Joseph Anton Gall, der Felbiger in seinem Amt nachfolgte,

[1] Ebenda, S. 56.

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

[3] A.a.O., S. 4 f.

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

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

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

[1] Danach wird der Lehrstoff durchgehend gegliedert und der Zusammenhang des Einzelnen mit dem Ganzen klar gekennzeichnet (A., I., a., 1. usw.). Dies ähnelt der heutigen Dezimalgliederung. (Vgl. H. Engelbrecht, Beiheft zum Nachdruck des Kerns des Methodenbuches, Wien 1979).

[2] Publiziert im Verlagsgewölbe der deutschen Schulanstalt bey St. Anna in der Johannis-Gasse, Wien 1806.

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

Lehrgegenstände dieser Anstalten

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

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

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

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

„Die Methode, nach welcher Kinder in Trivialschulen unterrichtet werden, soll unstreitig nach der Natur der Kinder, nach ihrem Fassungsvermögen, nach dem ihnen eigenen Bedürfnisse der Cultur und nach den Fähigkeiten des großen Haufens derjenigen, welche sich dem Lehramte in diesen Schulen widmen, eingerichtet seyn."

„. . . die Methode muß also bey den Kindern überhaupt das Gedächtnis zu bilden trachten. Um aber die übereinstimmende Bildung aller Seelenkräfte zu bewirken, muß sie nicht allein das Gedächtniß, sondern auch nach Bedürfniß der Umstände den Verstand und das Herz bilden."

„Nur nach den Bedürfnissen der Kinder muß man ihnen auch richtige Begriffe beybringen und ihre Empfindungen erwecken, jedoch nur solche, welche für Menschen ihres Standes und Berufes nothwendig und nützlich sind, deren vorzüglicher Zweck Moralität ist, und die zur Erweckung derselben bey dieser Classe von Unterthanen geeignet sind."

„Da sich aber bey den deutschen Schullehrern der Trivialschulen die auszeichnenden Fähigkeiten nicht erwarten lassen, welche zu einem vernünftig geführten entwickelnden Gespräche nothwendig sind, so werden sie sich aller weiteren Entwicklungen, als die in dem Schul- und Methodenbuche genau vorgezeichnet werden, strenge zu enthalten haben, und alle Mahl nur dahin trachten, daß das auswendig zu Lernende fest behalten, und auf einzelne Beyspiele angewendet werden könne."

„Bey den Trivialschulen auf dem Lande hängt der Anfang des Schuljahres von der Bestimmung der Herbstferien ab, welche nach Erforderniß der Umstände verschieden seyn kann.

Während des Schuljahres ist der tägliche Unterricht in allen deutschen Schulen, in welchen dieselben Schüler Vormittags und Nachmittags die Schule besuchen, auf 4 Stunden, 2 Vormittags und 2 Nachmittags bestimmt . . ."

„Auf dem Lande, wo dieselben Schüler nur halbtägig die Schule besuchen können, ist der tägliche Unterricht auf 5 Stunden bestimmt, davon im Winter 2 Vormittags der Abtheilung der kleinen, 3 Nachmittags der Abthei-

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

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

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

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

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

In diesem siebenten Abschnitt findet sich auch folgende kuriose Bestimmung:

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

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

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

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

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

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

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

3 Gesellschaftliche Umwälzungen führen zum Reichsvolksschulgesetz

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

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

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

4 Das Reichsvolksschulgesetz

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

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

4.1 Die provisorische Schul- und Unterrichtsordnung

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

4.2 Die Volksschullehrpläne von 1874 [2]

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

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

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

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

Das Stundenausmaß umfaßte z. B.

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

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

Für die achtklassige Volksschule galt ja, wie bereits angeführt wurde, im wesentlichen der Lehrplan der Bürgerschule.

[1] Ebenda, S. 254.

Stundenausmass.

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

Insgesamt umfaßte der Lehrplan für die siebenklassige Volksschule knapp vierzehn Druckseiten, davon waren allein drei Seiten dem Turnen vorbehalten.
An diesen Lehrplänen[1] fallen die hohen Anforderungen und die starke Betonung der Wissensvermittlung auf:

„Deutsche Unterrichtssprache.

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

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

Erste Classe.
(1. Schuljahr.)

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

Zweite Classe.
(2. Schuljahr.)

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

Dritte Classe.
(3. Schuljahr.)

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

Vierte Classe.
(4. Schuljahr.)

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

Realien.

A. Naturgeschichte.

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

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

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

C. Erdkunde.

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

Dritte Classe.
(3. Schuljahr.)

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

Vierte Classe.
(4. Schuljahr.)

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

D. Geschichte.

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

Dritte Classe.
(3. Schuljahr.)

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

Vierte Classe.
(4. Schuljahr.)

Bilder aus der österreichischen Geschichte."

4.3 Die umstrittene Position der „Neuschule"

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

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

4.4 Novellierung des Reichsvolksschulgesetzes

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

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

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

4.4.1 Richtlinien für die Erstellung der neuen Lehrpläne

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

4.4.2 Auswirkungen und Reaktionen auf diese Novellierung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Die Versuchslehrpläne von 1920

Bereits in den ersten Jahren der jungen Republik galt das besondere Interesse der Schule. Sie sollte „republikanisch, demokratisch und sozial werden" (vgl. H. FISCHL, o. J., S. 25) und die Schüler zu „selbständig denkenden und handelnden Staatsbürgern" (vgl. H. FISCHL, o. J., S. 25) erziehen. Der Volksschulunterricht mußte daher umgestaltet werden, um „bereits bei den Kindern die Fähigkeit zu kritischem Denken[1] und die Freude an selbständigem Tun" (vgl. H. FISCHL, o. J., S. 25) zu entwickeln. Diesen Zielsetzungen sollte mit den schon im Juni 1920 angekündigten Versuchslehrplänen[2] entsprochen werden.
Im August wurde mittels eines Erlasses[3] von Unterstaatssekretär Otto Glöckel ihre versuchsweise Einführung für die ersten vier Jahre der Volksschule ab dem Schuljahr 1920/21 (vgl. W. LEDWINKA, in: P. LALICS – A. MÄRZ – H. SPREITZER, 1977, S. 106 ff.; vgl. weiters L. BATTISTA, 1937, S. 153 f., und SCHEIPL-SEEL, 1987², S. 91 f.) verfügt. Das fünfte Schuljahr sollte nur dann in den Versuch einbezogen werden, wenn es einer eigenen Klasse oder Abteilung entsprach. In den übrigen Fällen blieb die Entscheidung den Bezirksschulräten vorbehalten, ebenso, ob an jenen Schulen, in welchen das Schuljahr im Frühjahr begann, nach den neuen Lehrplänen schon im Herbst 1920 oder erst im Schuljahr 1921/22 zu unterrichten sei. Aber auch in jenen Klassen, in denen noch nach dem alten Lehrplan zu unterrichten war, sollten die tragenden Pfeiler des neuen Lehrplanes wie der Grundsatz des Arbeitsunterrichtes und der Bodenständigkeit sowie die Kunsterziehung realisiert werden.

[1] Fischl berichtet auch, daß sich noch im Jahre 1920 die Rektoren der Wiener Hochschulen dagegen ausgesprochen haben, da ihrer Ansicht nach die Erziehung zu kritischem Denken nicht nur für die Volksschüler, sondern auch für die Ausbildung der Volksschullehrer durchaus unangebracht sei; auch für diese sollte ein „positives" Wissen genügen.
[2] Erlaß vom 8. Juni 1920, Z 10738, publiziert in: Volkserziehung. Nachrichten des Österreichischen Unterrichtsamtes, Nr. 58, Jg. 1920.
[3] Erlaß des mit der Leitung des Unterrichtsamtes betrauten Unterstaatssekretärs vom 13. August 1920, Z 16047, publiziert ebenda, Nr. 69. S. 525 ff.

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

5.1 Aufbau des Lehrplanes

Aus den festgelegten allgemeinen Lehr- und Bildungszielen wurden die einzelnen Jahresziele abgeleitet. Eine Trennung der Lehrgebiete in einzelne Unterrichtsgegenstände wurde zugunsten des Gesamtunterrichtes vermieden. Die Klassenlehrpläne „aus den einzelnen Gebieten des Unterrichtsstoffes" stellten lediglich eine Übersicht dessen dar, was der Gesamtunterricht als Mindestmaß erreichen sollte.
„In der Heimatwelt des Kindes müssen die Wurzeln alles Bildungsgutes versenkt sein, das die Schule den Kindern zu vermitteln hat. Aus dieser Forderung der Bodenständigkeit ergibt sich, daß Normallehrpläne für das ganze Staatsgebiet nur einen – eben durch die Ziele gegebenen – Rahmen darstellen können, dessen Ausfüllung den hiezu berufenen Stellen der Lehrerschaft überlassen bleiben muß." [1]

[1] Lehrplanerlaß, a.a.O., S. 528.

5.2 Allgemeine Grundsätze

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

„Heimat- und Lebenskunde.
Die Heimatkunde soll des Kindes Sinn und Verständnis für die Natur und für das Gemeinschaftsleben, insbesondere für dessen sittliche Voraussetzun-

[1] Ebenda, S. 530.
[2] Ebenda, S. 530.

gen, von der Heimat aus erschließen. In dieser Absicht werden die Kinder angeleitet, die Vorgänge und Zustände im häuslichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben, einzelne örtlich leicht erreichbare typische Vertreter des Tier- und Pflanzenreiches und Naturerscheinungen im Wechsel der Jahreszeiten wiederholt unter planmäßiger Anleitung zu betrachten und über sie in einfachster Form mündlich, schriftlich und zeichnerisch zu berichten; an ihnen ist auch das zahlenmäßige und räumliche Erfassen zu üben. Denkwürdiges aus der Vergangenheit der Heimat wird sorgsam beachtet und durch ständiges Beziehen auf die Gegenwart wird dem Verständnis für geschichtliche Entwicklung vorgearbeitet. Das Verstehen der heimatlichen Umwelt soll auch dadurch gefördert werden, daß dem natürlichen Interesse des Kindes für das Fremde und Ferne gelegentlich Rechnung getragen wird."

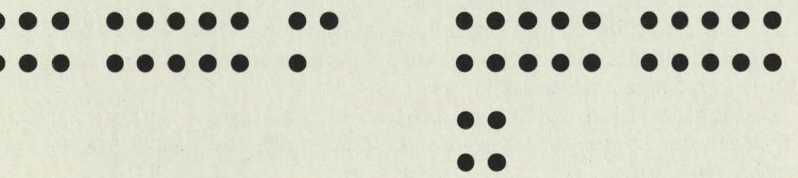
Diesen „Allgemeinen Lehr- und Bildungszielen" folgt als Teil A überschrieben der „Lehrplan für das erste bis vierte Schuljahr (Grundschule)". Er enthält die „Klassenziele" jeweils für ein Schuljahr. Als Beispiel werden die Klassenziele für Heimat- und Lebenskunde im ersten Schuljahr angeführt:

„Heimat- und Lebenskunde.
Anleitung zur Beobachtung der einfachsten Dinge und Vorgänge in Natur und Menschenleben in der nächsten Umwelt des Kindes (Haus, Schule, engste Heimat) und Pflege der wichtigsten dieser Altersstufe entsprechenden Ausdrucksformen: Berichten, Erzählen, Singen; Formen, Ausschneiden, Falten, Malen. Zeichnen: Zählen, Messen, Schätzen. Lehrausgänge sollen nach Möglichkeit unternommen werden."

Der Lehrplan enthielt im Anschluß an die „Allgemeinen Lehr- und Bildungsziele" viele methodische Anregungen in Form von Erläuterungen, die als „Handreichungen zur praktischen Durchführung des Lehrplanes nach dem gegenwärtigen Stande der Methodik der einzelnen Lehrgebiete" bezeichnet wurden, die aber „keineswegs Fesseln für die Entfaltung der Lehrerpersönlichkeit" sein sollten. Anhand des Beispiels für Rechnen im ersten Schuljahr soll gezeigt werden, wie dieser Lehrplan kommentiert wurde:

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Verlängerung des Erprobungszeitraumes bis 1924/25

Vizekanzler Breisky versuchte 1921, durch Erlässe die Wirkungen des Versuchslehrplanes einzuschränken (vgl. H. Fischl, o. J. S. 27 f.), verlängerte aber dennoch die Versuchsfrist bis 1924/25. Für die niedrig organisierte

Volksschule gab das Unterrichtsministerium 1924 einen speziellen Lehrplan heraus, weil diese Schulen im Versuchslehrplan von 1920 nicht berücksichtigt worden waren.

5.4 Richtlinien für die Beurteilung des Lehrplanes

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

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

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

5.5 Weitere Verlängerung des Erprobungszeitraumes

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

6 Die Lehrpläne von 1924

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

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

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

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

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

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

[1] Erlaß vom 10. Oktober 1924, Z 22068, wurde nicht im Verordnungsblatt abgedruckt, sondern nur auszugsweise zitiert in: V. FADRUS: Lehrpläne für allgemeine Volksschulen auf dem Lande, Sonderdruck aus: Die Schulreform in Österreich, Band II, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien – Leipzig – New York, o. J., S. 1 ff.
[2] Damit sollte wohl die Erprobung des Versuchslehrplanes von 1920 abermals eingeschränkt werden. Es blieb allerdings den Landesschulräten überlassen, das zu tun.

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

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

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

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

7 Die Lehrpläne von 1926

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

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

te. Die strittigen Punkte wurden in politischen Verhandlungen geklärt. Ende Juli 1926 wurde der neu entwickelte Lehrplan für die erste bis fünfte Schulstufe verordnet[1].

7.1 Aufbau des Lehrplanes

Dieser Lehrplan war folgendermaßen gegliedert:
I. Vorbemerkungen
II. Stundenausmaß
III. Allgemeine Lehr- und Bildungsziele
IV. Klassenziele und Lehraufgaben

7.2 Zu den Inhalten

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

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

Deutsche Sprache.

Die Schüler sollen befähigt werden, sprachliche Äußerungen in Wort und Schrift zu verstehen und sich selbständig und richtig auszudrücken. Darstellung von Erlebtem, verständliche Wiedergabe von Gehörtem und Gelesenem.

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

Schulung des Sprachgefühles unter Berücksichtigung der Unterschiede zwischen Mundart und Schriftsprache. Anbahnung des Verständnisses für den Anschauungs- und Gefühlswert der Sprache und für den Zusammenhang zwischen Sprachform und Sprachinhalt sowie für die einfachsten Tatsachen aus der Satz-, Wort- und Wortbildungslehre.
Sinnrichtiges und ausdrucksvolles Lesen (deutsche und lateinische Schreib- und Druckschrift), Erfassen des Inhaltes und des gedanklichen Zusammenhanges des Gelesenen, Weckung der Empfänglichkeit für den Gefühlswert von Erzählungen und Gedichten. Weckung der Freude an guten Büchern und der Liebe zum Schrifttum des deutschen Volkes."

Klassenziele und Lehraufgaben (erste Schulstufe):

Deutsche Sprache.

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

7.3 Erläuterungen zum Lehrplan 1926

Zu diesem Lehrplan erschienen im Schuljahr 1927/28 im Pädagogischen Teil des Verordnungsblattes „Erläuterungen zum Lehrplan für die erste bis fünf-

te Schulstufe an allgemeinen Volksschulen[1]." In unserem heutigen Verständnis würden wir von einem Lehrplankommentar sprechen.

7.4 Die Lehrplansituation im Schuljahr 1926/27

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

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

7.5 Voraussetzungen für eine definitive Regelung der Volksschullehrpläne

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

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

8 Die Lehrpläne von 1930[1]:

Aufbau des Lehrplanes
Dieser Lehrplan umfaßte folgende Abschnitte:
I. Grundsätzliches
II. Stundenausmaß
III. Allgemeine Bildungs- und Schulungsziele
IV. Lehraufgaben
An der Spitze dieses Lehrplanes stand ein grundsätzlicher Teil, der das Erziehungs- und Bildungsziel der Volksschule darlegte: „Der nachstehende Lehrplan hat im Rahmen der Verfassungsgesetze den im § 1 des Reichsvolksschulgesetzes vorgezeichneten Erziehungs- und Bildungszielen zu dienen und einen Unterricht zu sichern, der durch sein Bildungsgut und seine Methoden geeignet ist,
die Kinder in ihrer Eigenart zu erfassen,
ihre geistigen, sittlichen und körperlichen Kräfte auszubilden,
sie dahin zu führen, von einer ersten Orientierung in der umgebenden Welt aus einen Umblick in Natur- und Menschenleben zu gewinnen,
sowie die allgemeinsten Formen des Ausdruckes, der Verständigung und der Darstellung zu erwerben,
und sie schließlich zu sicherem Können und zum Handeln im Geiste sozialer, staatsbürgerlicher, volklicher und sittlich-religiöser Erziehung hinzuleiten, damit sie dereinst charakterfeste, tüchtige Menschen werden, die freudig ihre Pflicht erfüllen und sich zum Wohle der Gemeinschaften, denen sie angehören, namentlich zum Wohl von Volk und Vaterland, betätigen.“[2]
Daran schlossen folgende Unterrichtsgrundsätze an:
1. Die Bodenständigkeit des Unterrichtes
2. Der Gesamtunterricht und die Wechselbeziehung der Lehrfächer
3. Die Selbsttätigkeit der Schüler (Arbeitsgrundsatz)
4. Die Rücksicht auf die Eigenart der Schüler und ihre Entwicklungsstufe.

Das Stundenausmaß betrug

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

[1] Verordnung des Bundesministers für Unterricht vom 16. Juni 1930, Verordnungsblatt, Stück XIII, Jg. 1930.
[2] Zitiert nach: Lehrplan für die vierklassige Volksschule. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien 1930, S. 4.

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

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

„Deutsche Sprache.

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

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

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

„Deutsche Sprache.

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

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

Schreiben.
Einübung der im ersten Schuljahre vermittelten Schreibschriftart mit besonderer Bedachtnahme auf die Schriftdeutlichkeit."[1]
Eine auch nur oberflächliche Analyse zeigt bereits, daß bei der Erstellung der Lehrpläne 1963 ein Höchstmaß an Kontinuität zu den Lehrplänen 1930 gewahrt wurde und viele Lehrstoffe bis heute einer damals festgelegten Zuordnung zu einer bestimmten Schulstufe unterliegen.

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

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

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

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

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

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

Im Anschluß an den Lehrstoff folgte unter dem Titel „Bemerkungen" eine Art von didaktischen Hinweisen, in denen u. a. ausgeführt wurde, daß
- die geringere Fassungskraft der Schüler die Vermittlung eines Mindestmaßes an Lehrgut gebiete,
- auf die sichere Einübung solcher Stoffe hinzuarbeiten sei, die für das praktische Leben unerläßlich sind,
- den Fertigkeiten Schreiben, Zeichnen und Handarbeit größte Sorgfalt gewidmet werde, da die Jugend der Abschlußklassen in Berufszweige eintreten werden, bei denen die Ausbildung der Handgeschicklichkeit von nicht geringer Bedeutung ist.

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

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

10 Die Lehrpläne in der nationalsozialistischen Zeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[1] Erlaß vom 16. September 1938, Z IV-2a-33182-h., publiziert im Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für innere und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung IV: Erziehung, Kultus und Volksbildung, Nr. 56, 13. Stück, Jg. 1938.
[2] Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 15. Dezember 1939, Z E IIa 3500/39 KV (a), publiziert in: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Nr. 47, 6. Stück, Jg. 1940, S. 75.
[3] G. TIEDEMANN in Gemeinschaft mit F. DRÄGER und P. SCHUMACHER: Die Amtsführung des Lehrers (Schulrecht). Ein Ratgeber und Nachschlagebuch für die Fragen des Volksschullehrers.

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

11 Die Entwicklung des Volksschullehrplanes nach 1945[2]

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

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

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

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

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

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

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

11.1 Allgemeine Richtlinien für Unterricht und Erziehung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11.5 Wiedereinführung bzw. Abänderung der Lehrpläne von 1930

Bereits in den per Erlaß vom 6. September 1945 angeordneten Maßnahmen für den Beginn des Unterrichts im Schuljahr 1945/46 waren sämtliche Lehrpläne der nationalsozialistischen Zeit außer Kraft gesetzt worden. Dennoch

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

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

11.5.1 Zur Charakteristik dieses Lehrplanes

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

11.6 Unterschiedliche Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern

Allerdings nur in den Bundesländern Wien, Niederösterreich und Burgenland stellte dieser Lehrplan die Grundlage für den Unterricht dar, denn die übrigen Landesschulräte hatten unter Berufung darauf, daß sie den Erlaß verspätet erhalten hätten, selbstständige Regelungen getroffen. In diesen Bundesländern hatte man auf die Lehrpläne von 1934 zurückgegriffen.[2] Des-

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

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

halb wurden die Landesschulräte mit Erlaß vom Juli 1946 noch einmal aufgefordert, „die Überleitung des Schulwesens ihres Bereiches im Sinne des vorliegenden Erlasses in die Wege zu leiten" (vgl. H. FISCHL, o. J., S. 125, sowie J. SCHEIPL – H. SEEL, 1987², Bd. II, S. 13).
In einer Art Selbstbeschränkung ließ dieser Erlaß jedoch auch weiterhin Ausnahmen gelten, wenn sich bei der Durchführung dieses Auftrages „Hindernisse organisatorischer und pädagogischer Art[1]" entgegenstellten.

11.7 Lehrpläne im Schuljahr 1946/47

Mit Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht vom 18. Oktober 1946 betreffend das Inkrafttreten der Lehrpläne für allgemeine Volksschulen mit Beginn des Schuljahres 1946/47[2] wurde nochmals auf den Erlaß vom Oktober 1945 verwiesen, mit dem der Lehrplan von 1930 abgeändert worden war. Nachdem nun diese abgeänderten Lehrpläne in einer Verlagsausgabe erschienen waren, sollten sie von Beginn des Schuljahres 1946/47 an auf allen Unterrichtsstufen der Volksschule dem Unterricht zugrunde gelegt werden.
Dennoch findet sich bei Fischl der Hinweis, daß man im Unterrichtsministerium noch im Jahre 1948 nicht über die in den diversen Bundesländern verwendeten Stundentafeln in allen Einzelheiten informiert war (H. FISCHL, o. J., S. 126).

11.8 Lehrplan für den Handarbeitsunterricht für Mädchen (1948)

Mit Erlaß vom 18. November 1948[3] verfügte das Unterrichtsministerium nachträglich, daß in Niederösterreich der Unterricht in „Mädchenhandarbeit" mit Beginn des Schuljahres 1948/49 schon im zweiten Schuljahr mit je einer Wochenstunde einzuführen ist. Dazu wurde auch gleichzeitig ein provisorischer Lehrplan erlassen.
Nachdem in Wien schon seit 1945 in der zweiten Volksschulklasse Handarbeitsunterricht für Mädchen erteilt wurde, ordnete der Stadtschulrat für

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

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

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

Wien an, diesen Lehrplan von Beginn des zweiten Halbjahres 1948/49 an dem Unterricht zugrunde zu legen.

11.9 Rahmenlehrplan für den hauswirtschaftlichen Unterricht (1949)

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

11.10 Das Ringen um den neuen Lehrplan

Sehr bald zeichneten sich jedoch Ansätze zu einer Veränderung der Lehrpläne ab. Vor allem in den Bezirkslehrerkonferenzen in Wien und in der Landschulbewegung [2] (vgl. J. SEIPL – H. SEEL, 1987², S. 35 f.) wurden Überlegungen zur Erneuerung der Lehrpläne angestellt. 1951 berief das Bundesministerium für Unterricht eine erste Konferenz zur Revision der Lehrpläne ein und regte mittels eines an die Landesschulräte gerichteten Erlasses [3] an, eine Diskussion bei den Schulaufsichtsbeamten, den Lehrerbildnern und in den Arbeitsgemeinschaften der Pflichtschullehrer zu führen. Begründet wurde dies damit, daß der vorhandene Lehrplan in seinen Grundlagen auf die Jahre nach dem Ersten Weltkrieg zurückgehe und die in der Zwischenzeit erfolgte Weiterentwicklung der pädagogischen Ideen im Zusammenhang mit den großen geschichtlichen Ereignissen der letzten Jahre eine Revision des Lehrplanes nahelegten. Mit dieser grundsätzlichen Erörterung sollte auch eine Stoffrevision verbunden sein, die unter anderem den Rahmencharakter des Lehrplanes, Maximal- oder Minimallehrpläne, das Ausmaß des Gesamtunterrichtes, Kern- und Randstoffe, flexiblere Organisationsformen der Volksschule, das Stundenausmaß und den Einbau ergänzender Übungsstunden, die allgemeinen Bildungs- und Schulungsziele für die ein-

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

zelnen Unterrichtsgegenstände, die Art der Gliederung der Lehraufgaben für die einzelnen Formen der weniggegliederten Volksschule und die eigentliche Stoffrevision unter dem Gesichtspunkt einer lebensnahen und lebenspraktischen Schule erörtern sollte. Neben den bestehenden Unterrichtsgegenständen sollte auch die Frage nach der Neueinführung bisher nicht gelehrter Unterrichtsfächer erörtert werden.
Diese Vorarbeiten zu einer Lehrplanrevision dauerten bis 1954, wurden aber aufgrund der unklaren schulgesetzlichen Situation eingestellt[1], 1958 wiederaufgenommen und aus denselben Gründen abermals eingestellt.
Erst mit dem Schulgesetzwerk 1962 wurde ein bildungspolitischer Kompromiß zwischen den beiden großen Parteien erzielt (vgl. H. SCHNELL, 1974, S. 30 ff., ebenso J. SCHEIPL – H. SEEL, 1987², S. 67 ff., H. ENGELBRECHT, Bd. V, S. 479 ff.) und in der Folge ein Arbeitskreis[2] eingesetzt, der die Lehrplanrevision auch tatsächlich zu einem Abschluß gebracht hat. Damit gab es erstmals seit mehr als 30 Jahren wieder einen neuen Lehrplan für die Volksschule.

12 Die Lehrpläne von 1963[3]

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

12.1 Die Neuerungen im Lehrplan von 1963

Neu an diesen Lehrplänen war, daß bereits in den allgemeinen Bestimmungen eine Unterscheidung zwischen Mindest- und Erweiterungsstoffen getroffen wurde, indem den allgemein verbindlichen Stoffgebieten „Allenfalls-

[1] Vergleiche hiezu L. LANG und F. TRIMMEL, 1937, S. 10 f., ferner W. LEDWINKA, in: O. SPACHINGER – H. SPREITZER – K. SRETENOVIC, 1975, S. 199.
H. SCHNELL: Die österreichische Schule im Umbruch, Verlag Jugend und Volk, Wien – München 1974, verdeutlicht sehr präzise die unterschiedlichen bildungspolitischen Zielsetzungen von ÖVP und SPÖ. Vergleiche auch J. SCHEIPL – H. SEEL, 1987², S. 20 ff.
[2] Vergleiche hiezu L. LANG, o. J., S. 12 ff., und W. LEDWINKA, in: O. SPACHINGER – H. SPREITZER – K. SRETENOVIC, 1975, S. 199 f.
[3] Bundesgesetzblatt 1963/134.

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

12.2 Die Lehrplanentwicklung in den sechziger Jahren

Geprägt wurde die Situation in den sechziger Jahren durch den eklatanten Lehrermangel, der dazu führte, daß der lehrplanmäßig vorgesehene Unter-

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

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

12.3 Die Lehrplanentwicklung zu Beginn der siebziger Jahre

Zu Beginn der siebziger Jahre lag kein besonders klares Konzept für die Grundschule[3] vor, wenn man von der vorschulischen Erziehung absieht. So ist es auch erklärlich, daß es zunächst nur zu partikulären Lehrplanänderungen kommt.
1972 wurde die Mengenlehre eingeführt und der Lehrplan für den Sachunterricht[4] erneuert. Um dem raschen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandel Rechnung zu tragen, wurden sowohl die Bildungs- und Lehraufgaben als auch der Lehrstoff überarbeitet. Ab der dritten Schulstufe erfolgte eine Aufgliederung in fünf Teilbereiche: Orientierung und

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

[2] BGBl. Nr. 21/1965.

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

[4] BGBl. Nr. 1972/79.

Verhalten im sozialen, wirtschaftlichen, geographischen, naturkundlichen und geschichtlichen Bereich. Dadurch sollte ab der Grundstufe II die Eigengesetzlichkeit der einzelnen Unterrichtsgebiete stärker betont werden. Damit werden in diesem Lehrplan bereits die Ansätze zu einem handlungsorientierten Konzept deutlich.

13 Zur Lehrplanrevision 1976

Die in den frühen siebziger Jahren vehement geführte Curriculumdiskussion [1] hatte zunächst auch Einfluß auf eine für die Volksschule geplante Lehrplanrevision. Aufgrund der Einwände im Anhörungsverfahren wurde der in diesem Zusammenhang entwickelte Lehrplanentwurf jedoch vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst wieder zurückgezogen. Lediglich die unverbindlichen Übungen „Schulspiel" und in der Volksschuloberstufe „Berufskundliche Information" wurden eingeführt [2].
Darüber hinaus erhielten einzelne Unterrichtsgegenstände neue Bezeichnungen. Aus „Rechnen und Raumlehre" wurde „Mathematik", „Knabenhandarbeit" wurde zu „Werkerziehung für Knaben", „Mädchenhandarbeit" zu „Werkerziehung für Mädchen".
In der Volksschuloberstufe wurde im „Sachunterricht" die Zwischenüberschrift „Naturgeschichte" durch „Biologie und Umweltkunde" ersetzt.

14 Die Lehrpläne von 1979 [3]

Nicht so sehr pädagogische Überlegungen als vielmehr der Wunsch vieler Eltern nach Einführung der Fünf-Tage-Woche in der Grundschule und das Reagieren auf verkehrstechnische Probleme waren es, die zu einer umfangreicheren Überarbeitung vor allem der allgemeinen Bestimmungen des Lehrplanes und zu neuen Stundentafeln für die Grundschule führten.
Die bis dahin für die Landesschulräte geltende Ermächtigung der „Von-bis-Stunden" wurde zugunsten einheitlicher Stundentafeln zurückgenommen. Der Förderunterricht wurde aufgrund der 5. Novelle zum Schulorganisationsgesetz auf alle vier Schulstufen der Grundschule ausgeweitet. Die Un-

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

terrichtsprinzipien wurden als „Besondere Bildungsaufgaben und fachübergreifende Lernbereiche" analog zu den anderen Schularten in den Lehrplan aufgenommen. Besondere Erwähnung verdient jedoch der Unterrichtsgegenstand „Werkerziehung". Erstmals im gesamten Schulwesen trat durch einen neuen Lehrplan an die Stelle einer nach Geschlechtern getrennten eine gemeinsame Werkerziehung für Knaben und Mädchen.

14.1 Der Rahmencharakter des Lehrplanes[1]

Es wurde der Rahmencharakter des Lehrplanes definiert, der unterrichtliche Ziele, Inhalte und Verfahren für die Planung und Realisierung von Lernprozessen angibt. Die Zielorientiertheit wurde deutlich herausgearbeitet, auf die enge Wechselwirkung von Ziel- und Stoffebene hingewiesen und damit versucht, die Flexibilität und Elastizität des Lehrplanes zu begrenzen und Gesichtspunkte zur Orientierung für die Unterrichtsarbeit zu geben.
Der Rahmencharakter wurde definiert durch eine allgemeine Festlegung der Lehrstoffe auf mittlerem Abstraktionsniveau sowie in den Entscheidungsfreiräumen, „die dem Lehrer hinsichtlich Auswahl und zeitlicher Verteilung des Lehrstoffes sowie Festlegung eines bestimmten Lehrvorganges überlassen werden. Die Arbeit mit dem Lehrplan schließt daher sowohl die Tätigkeit des Konkretisierens und Strukturierens als auch des Gewichtens, Austauschens und Auswählens nach didaktisch-methodischen Gesichtspunkten mit ein." Diese Entscheidungen sollten unter Gesichtspunkten wie Beachten der grundsätzlichen Gleichgewichtigkeit der Lern- und Erziehungsbereiche bzw. der Stoffgebiete innerhalb der einzelnen Gegenstände, Vermeiden von Überlastungen bzw. Überforderungen, durch Sicherstellen einer flexiblen Unterrichtsplanung, die auf die aktuellen Bedürfnisse der Schüler einzugehen vermag und ihnen ein dem Alter und der Entwicklung entsprechendes Maß an Mitbestimmung ermöglichen soll, getroffen werden.
Der mit diesem Lehrplan erteilte Auftrag, bei der unterrichtlichen Arbeit von einer Jahresplanung auszugehen, die eine Konkretisierung des Lehrplanes für die jeweilige Schulstufe und Schulsituation bezogen auf ein Unterrichtsjahr darstellt, wurde mittels eines Erlasses[2] noch verdeutlicht.

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

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

Die Jahresplanung sollte Ausdruck seiner „eigenständigen und verantwortlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit" sein; die Arbeit mit dem Lehrbuch sollte dieser Konzeption untergeordnet werden. [1]

14.2 Auswirkungen auf die Weiterentwicklung der Lehrpläne

Diese Veränderungen bei den Allgemeinen Bestimmungen wurden zunächst wenig beachtet, waren aber für die Weiterentwicklung von großer Bedeutung. [2]

Die an sich sehr bedeutsamen neuen Elemente der Lehrplanrevision von 1979 setzten – wie bereits erwähnt wurde – mit Ausnahme des Unterrichtsgegenstandes Werkerziehung nicht so sehr bei der Erneuerung einzelner Unterrichtsgegenstände als vielmehr bei der Neugestaltung der allgemeinen Bestimmungen des Lehrplanes an. Mit diesen Veränderungen war die Absicht verbunden, die Grundkonzeption des Lehrplanes zu überdenken und dem Lehrer Richtlinien für die Arbeit mit dem Lehrplan bzw. Hilfen für dessen Interpretation zu geben. Damit wurden wesentliche Voraussetzungen für die weitere Lehrplanentwicklung geschaffen.

15 Die Lehrpläne von 1983 [3]

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

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

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

[3] BGBl. 1983/412.

15.1 Zur Charakteristik des Vorschulstufenlehrplanes

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

15.2 Die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache"

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

15.3 Die verbindliche Übung „Verkehrserziehung"

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

[1] Vgl. hiezu auch: H. ENGELBRECHT, Bd. V, S. 493.

ten Schulstufe im Ausmaß von zehn Jahreswochenstunden angeboten. Diese Stunden sind im Rahmen der gesamtunterrichtlichen Planung der Lernzeiten für die einzelnen Unterrichtsgegenstände zu berücksichtigen, ohne daß dadurch die Gesamtwochenstundenzahl verändert wird.

16 Die Lehrpläne von 1986[1]

16.1 Zur Ausgangslage

Zu Beginn dieses Jahrzehnts war die Situation der Volksschule im Gegensatz zu den sechziger Jahren u. a. durch sinkende Schülerzahlen und einen bereits deutlich erkennbaren Lehrerüberschuß gekennzeichnet. Die Volksschuloberstufe stellte auch regional nur noch eine marginale Größe dar, und das bildungspolitische Interesse galt weiterhin primär der Mittelstufe und weniger der Grundschule.
Es waren daher auch nicht gesetzliche Vorgaben bestimmend, aufgrund derer eine Lehrplanrevision notwendig geworden war, sondern ausschließlich fachliche Argumente. Am Beginn der Lehrplanentwicklung 1986 stand zunächst der dringende Wunsch der Experten, den Deutschlehrplan zu verändern.
Sehr bald folgten auch die Unterrichtsgegenstände „Musikerziehung", „Bildnerische Erziehung" und „Leibesübungen". An eine Veränderung der 1972 erneuerten Lehrpläne für „Sachunterricht" bzw. „Mathematik" wurde vorerst nicht gedacht. Sie wurde aber aufgrund der weiteren fachdidaktischen und lehrplantheoretischen Entwicklung bei den anderen Unterrichtsgegenständen unumgänglich notwendig. Daran schloß nahtlos an, daß auch der 1979 überarbeitete allgemeine Teil des Lehrplanes erneut verändert werden sollte. Daß es letztendlich zur ersten umfassenden Lehrplanerneuerung seit 1963 kam, wurde nicht zuletzt durch günstige Rahmenbedingungen und Voraussetzungen bewirkt, die zum Teil auf Entwicklungen in anderen Schularten zurückzuführen waren.

16.1.1 Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

Vor allem die Auseinandersetzung der Lehrer mit den Lehrplänen im Rahmen der Entwicklung regionaler Jahresplanungen hatte sehr deutlich gezeigt, wie wichtig die Erneuerung der großteils aus dem Jahr 1963 stammenden Lehrpläne war, deren fachdidaktisches Konzept zumindest aus den fünfziger Jahren stammte. Diese Lehrpläne waren wohl insgesamt sprach-

[1] BGBl. 1986/441.

lich hervorragend gelungen [1], für die Realisierung in der Unterrichtspraxis boten sie aber nur ein geringes Maß an Hilfe, weil sie zum Teil recht abstrakte oder doch sehr weitgesteckte Formulierungen enthielten. So ist es auch erklärlich, daß viele Innovationen in den Schulbüchern bereits vorweggenommen werden konnten, ohne mit dem geltenden Lehrplantext in Konflikt zu geraten.
Eine wesentliche Vorbildfunktion erfüllte der Lehrplan für die Vorschulstufe, der erstmals eine Anordnung des Lehrplans in zwei Spalten vorsah. Abgesehen von der formalen Gestaltung führte dieser Lehrplan jedoch auch zu wesentlichen Klarstellungen über die Arbeit mit den Elementarschülern (z. B. Auftrag an den Lehrer, beim Kind die nötigen Lernvoraussetzungen zu schaffen; Beschreiben der Grundleistungen; Eingehen auf die Individuallage des Kindes). Darüber hinaus wurde das Spiel als ein zentrales Element im Lernprozeß der Kinder im Lehrplan verankert. Der Gedanke, die Aufgabe einer Schulart über das Schulorganisationsgesetz hinaus zu konkretisieren, wurde erstmals im Lehrplan für die Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe geleistet und auch für die Grundschule zum Vorbild genommen. Weiters ermöglichte die nahezu parallel verlaufende Lehrplanentwicklung für die Hauptschule und die AHS-Unterstufe ein besseres Eingehen auf die Probleme an der Nahtstelle, indem die Lehrplanforderungen besser aufeinander abgestimmt werden konnten. So wirkten z. B. Fachleute aus der Grundschule auch in den Lehrplanarbeitsgruppen der Hauptschule und AHS-Unterstufe mit, ebenso waren auch Experten der Hauptschule und AHS-Unterstufe an der Entwicklung des Grundschullehrplanes beteiligt.

16.1.2 Überlegungen zur Lehrplanstruktur

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

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

lierungen auf der Stoffebene und eine Erneuerung des didaktischen Apparates des Lehrplanes angestrebt.

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

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

16.1.3 Inhaltliche Überlegungen

Für die Lehrplanreform 1986 waren vor allem folgende Zielstellungen maßgebend:

- Vermittlung einer für alle Schüler gemeinsamen Elementarbildung

[1] Die hier gemeinten didaktischen Hinweise müssen aber aufgrund des § 6 Abs. 2 des Schulorganisationsgesetzes, in dem die Lehrplanstruktur festgelegt ist, als didaktische Grundsätze bezeichnet werden, obwohl dies aus pädagogischer Sicht falsch ist, weil es sich dabei meist um methodisch-didaktische Anregungen und nicht um Prinzipien handelt (vgl. hiezu auch: W. Wolf: Gedanken zu einer neuen Lehrplanstruktur, in: Zum Stand der Lehrplanentwicklung in der Grundschule, Reihe Dokumentation 32, Klagenfurt 1984, S. 9).
[2] W. Wolf, 1984, S. 7.

- die Priorität förderpädagogischer Grundsätze, insbesondere im Schuleingangsbereich
- die Verzahnung von Vorschul- und Grundschulpädagogik
- Berücksichtigung neuer elementardidaktischer Erkenntnisse im Lehrplan der Grundschule.
- Gegenwartsbezug des Lernens[1]

Maßgeblichen Einfluß auf die Lehrplanentwicklung hatten auch:

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

Das Konzept einer kindgemäßen Grundschule wird u. a. vor allem im Zweiten Teil des Lehrplanes zum Ausdruck gebracht, in dem die „Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum" beschrieben wird; ebenso wird es durch die Empfehlung der grundschulgemäßen Lernformen deutlich.

Im „Allgemeinen Bildungsziel" ist das Konzept einer ausgewogenen Bildung verankert, das sich nicht nur auf rein kognitive Inhalte bezieht, sondern auch den sozialen, emotionalen und körperlichen Persönlichkeitsbereich mit einschließt.

Förderpädagogische Grundsätze für den Schuleingangsbereich finden sich vor allem im Lehrstoffbereich und in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen „Kindgemäßheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen" und „Differenzieren und Fördern", wenn an den Lehrer der deutliche Auftrag ergeht, die sogenannten „Grundleistungen" sicherzustellen, ehe mit den Erstlehrgängen im eigentlichen Sinne begonnen wird. Aber auch in der Lehraufgabe wird dies deutlich, indem die Lernziele vom Schüler erst am Ende der Grundstufe I erreicht werden müssen.

Die Verzahnung von Vorschul- und Grundschulpädagogik wird z. B. im didaktischen Grundsatz „Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages" und in den neuen Lern- und Lehrformen zum Ausdruck gebracht.

Das Prinzip der Offenheit wird deutlich z. B. in Punkt 2 der „Allgemeinen Bestimmungen" (Dauer unterrichtlicher Einheiten), in Punkt 5, in dem der bisherige didaktische Grundsatz zu einer Allgemeinen Bestimmung aufge-

[1] Vgl. hiezu S. 134.

wertet wird („Entscheidungsfreiräume im Lehrplan – Methodenfreiheit und Methodengerechtheit") beim „offenen und projektorientierten Lernen".
Das Prinzip der Handlungsorientierung durchzieht sowohl den „Allgemeinen Teil" des Lehrplans als auch die „Fachlehrpläne". Das gilt ebenso für das kompensatorische und emanzipatorische Konzept.
Der Lehrplan spricht im achten didaktischen Grundsatz auch die Frage der Leistungsbeurteilung an, indem Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung als ermutigende Rückmeldung auf den Lernprozeß und nicht als Selektionsinstrument[1] verstanden werden.
Darüber hinaus fordert der Lehrplan auch die verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten und die Berücksichtigung der Nahtstellenproblematik (z. B. pädagogische Gestaltung der Schuleingangsphase durch ein nicht allzu rasches Ansteigen der Lernanforderungen, Vorbereiten auf den Schulübertritt in weiterführende Schulen usw.).

16.2 Die Erprobung der Lehrplanentwürfe

16.2.1 Vorüberlegungen

Ausgehend von eher pragmatischen Gesichtspunkten kam es – wie bereits angeführt wurde – zu einer umfassenden Erneuerung der Lehrplantexte in nahezu allen Unterrichtsgegenständen der Grundschule. Und da keine gesetzlichen Regelungen einen bestimmten Zeitpunkt des Inkrafttretens bestimmten, war die Möglichkeit gegeben, der Verordnung der Lehrplantexte eine Versuchsphase voranzustellen. Ziel eines solchen Lehrplanversuches[2] sollte es sein, in einer „strukturierten Expertenbefragung" eine „objektivierte Vorbegutachtung" durchzuführen, d. h., es nahmen Lehrerinnen und Lehrer mit unterschiedlichem Dienstalter aus allen Bundesländern von nieder- und hochorganisierten Grundschulen an der Erprobung der Lehrplanentwürfe für die einzelnen Unterrichtsgegenstände teil, ein Personenkreis also, der zwar nach diesen Lehrplänen später wohl einmal arbeiten muß, im offiziellen Begutachtungsverfahren aber nur über die Lehrervereine, die politischen Parteien usw. Möglichkeiten der Mitsprache wahrnehmen könnte.
Dieser in der Lehrplanarbeitsgruppe für Musikerziehung entstandene Gedanke wurde von der Pflichtschulabteilung des Ministeriums aufgegriffen und ein erstes Konzept bei der Konferenz der Landesschulinspektoren für das allgemeinbildende Pflichtschulwesen in Gmunden (1983) vorgestellt. Dieses Projekt wurde mit Interesse aufgenommen und sollte zunächst in

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Auflage, Wien 1988, S. 32 ff.

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

einer Vorversuchsphase gemäß Artikel IV der 7. Schulorganisationsgesetz-Novelle für die Unterrichtsgegenstände Deutsch und Musikerziehung im Schuljahr 1983/84 erprobt werden. Diese Vorversuchsphase diente vor allem dem Zweck, das Versuchskonzept auf seine Stimmigkeit hin zu überprüfen.

16.2.2 Zur Zielsetzung des Schulversuches

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

16.2.3 Das Schulversuchskonzept

Von der Pflichtschulabteilung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport wurde gemeinam mit Abt. I des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung in Klagenfurt ein detaillierter Versuchsplan[1] ausgearbeitet und letzterem die Betreuung dieses Projektes übertragen. In den einzelnen Bundesländern wurden wissenschaftliche Betreuer nominiert, die mit den Lehrern die neuen Lehrplanentwürfe durcharbeiten und über die Zielstellung bzw. den geplanten Verlauf des Schulversuches informieren sollten. Gleichzeitig wurden in Klagenfurt Arbeitsgruppen eingerichtet, die sowohl die wissenschaftliche Begleitung und Betreuung als auch Unterrichtshilfen für die Hand des Lehrers erstellen und die Auswertung des Versuches vornehmen sollten.

16.2.4 Zur Durchführung und Auswertung

Durch einen Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport wurden die Landesschulräte bzw. der Stadtschulrat für Wien über das Schulversuchskonzept informiert, und von diesen wurden die Lehrer bzw. die Schulstandorte ausgewählt.
Für die Auswahl wurden lediglich einige Gesichtspunkte durch das Ministerium vorgegeben[2]. Auf Landesebene gab es dann eine unterschiedliche Zahl von Aktivitäten, die vor allem auch als ein Beitrag zur Lehrerfortbildung verstanden werden können. In zwei Fragebögen bzw. Berichten wurde

[1] Vergleiche hiezu D. ANTONI – W. WOLF: Schulversuche zur Lehrplanevaluation in der Grundschule, 1984, S. 220 ff.
[2] Derartige Auswahlkriterien bezogen sich auf die Streuung bei den Lehrern nach Alter, Interesse usw. sowie auf die Schulorganisation. Vergleiche hiezu außerdem Kapitel 16.2.1 dieser Arbeit.

die Meinung der Lehrer zu den jeweiligen Lehrplantexten erhoben, ausgewertet und den Lehrplanarbeitsgruppen zur Verfügung gestellt. Daraufhin wurden die Texte überarbeitet und dem Begutachtungsverfahren zugeleitet. Danach wurden noch einmal alle Lehrplanarbeitsgruppen einberufen und mit der Auswertung beauftragt. Erst dann wurden aus diesem Kreis für jeden Unterrichtsgegenstand Redaktionsgruppen gebildet, die die Feinformulierungen für den Verordnungstext, der vom Bundesminister für Unterricht, Kunst und Sport zu approbieren war, vornahmen.

16.3 Versuch einer ersten Bewertung: Ausblick[1]

Ausgehend von einer zunächst nur auf pragmatischen Gesichtspunkten für einzelne Unterrichtsgegenstände beruhenden Lehrplanerneuerung kam es in der Folge unter Mitbeteiligung von mehr als tausend Lehrern in ganz Österreich an der Lehrplanerprobung zur umfassendsten Veränderung seit 1963. In der Schlußphase dieser Erprobung von Lehrplanentwürfen waren zudem auch die Vertreter der Elternverbände involviert, ehe die endgültigen Lehrplantexte formuliert wurden. Es kann daher bei dieser Lehrplannovellierung tatsächlich von einer auf breiter demokratischer Basis erfolgten Lehrplanrevision[2] gesprochen werden, wie es sie im Bereich der allgemeinbildenden Pflichtschulen in der Zweiten Republik noch nicht gegeben hat. Schon jetzt kann festgestellt werden, daß die Textierung wohl noch in fachlicher und sprachlicher Hinsicht verbessert, sicherlich aber in quantitativer Hinsicht nicht mehr erweitert werden kann. Als günstig könnte es sich erweisen, künftig zwischen Bildungs- und Lehraufgabe und Lehrstoff einerseits und methodisch-didaktischem Apparat andererseits zu differenzieren, wie dies z. B. auch in ausländischen Lehrplänen der Fall ist. Eine solche Trennung könnte nicht nur wesentlich zur Klarstellung über die Verbindlichkeit des Lehrplanes beitragen, sondern würde gleichzeitig die Möglichkeit bieten, deutlicher den Empfehlungscharakter der aufgrund der gesetzlichen Vorgabe als methodische Grundsätze bezeichneten Hinweise zu betonen, die den Lehrer bei seiner Unterrichtsarbeit nicht gängeln sollen.
Zur Frage der Verbindlichkeit vergleiche in diesem Buch auch „Vom Lehrplan zur Unterrichtsgestaltung", Punkt 2, Seite 98 ff.
Mit dem Lehrplan 1986 ist formal der Abschluß einer mehrjährigen Entwicklung erreicht, die in engem Kontakt mit internationalen Entwicklungen, insbesondere mit dem Grundschulprojekt des Europarates[3], erfolgt

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

[2] Bedauerlicherweise wurde dieses Projekt bis heute nicht dokumentiert.

[3] Vergleiche hiezu W. Wolf: Das Grundschulprojekt des Europarates, in: Erziehung und Unterricht, 4/1984, S. 227 ff. Bedauerlicherweise sind über dieses auch für die österreichische Lehrplanentwicklung so wesentliche Projekt Unterlagen nur in französischer und englischer Sprache vorhanden. Vergleiche hiezu auch J. Scheipl – H. Seel, 1987², S. 144 f.

ist. Viele der in diesem neuen Lehrplan enthaltenen Innovationen werden die Grundschule noch bis weit in die neunziger Jahre beschäftigen. Nicht zuletzt deshalb, weil der Lehrplan ungelöste Grundschulfragen, wie etwa die Leistungsbeurteilung, aufgreift, darauf aber naturgemäß keine befriedigende Antwort gegeben werden kann. Denn diese müßte zuallererst auf bildungspolitischer Ebene gefunden werden. Auch hinsichtlich des Schuleingangsbereiches enthält der Lehrplan erste Lösungsansätze, indem

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

In organisatorischer Hinsicht werden derzeit Alternativen im Schulversuch erprobt, übertragungsfähige Lösungen für das Regelschulwesen stehen allerdings noch aus. Eine ähnliche Situation ist bei den Schulversuchen zur Integration von behinderten Kindern in das Regelschulwesen gegeben, wofür mit der 11. Novelle zum Schulorganisationsgesetz die gesetzliche Basis für derartige Schulversuche geschaffen worden ist (vgl. auch J. SCHEIPL – H. SEEL, 1987², S. 144 f.).

Zuletzt sollte noch auf den Bereich der unverbindlichen Übungen hingewiesen werden, bei dem wohl im Hinblick auf die zeitliche Belastung der Grundschüler keine Ausweitung erfolgen sollte. In qualitativer Hinsicht könnte das Angebot jedoch sicherlich erweitert werden. Dies könnte sowohl möglichen Schwerpunktsetzungen als auch einer breiten Förderung der Begabungen[1] dienen.

17. Kontinuierliche Weiterentwicklung des Lehrplanes 1986

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

Mit der 10. Schulorganisationsgesetz-Novelle[2] wurden die Unterrichtsgegenstände der Volksschuloberstufe analog zu jenen der Hauptschule neu festgelegt. In der 11. SchOG-Novelle[3] wurden die Voraussetzungen für eine gezielte Förderung besonders begabter und interessierter Kinder in

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

[1] BGBl. Nr. 335/1987
[2] BGBl. Nr. 327/1988

Form der unverbindlichen Übung „Interessen- und Begabungsförderung" geschaffen. Die 14. SchOG-Novelle brachte die Lehrplan-Autonomie[1], und mit der 15. SchOG-Novelle[2] wurden die Voraussetzungen für die Integration von behinderten Kindern in die Grundschule und die ganztägige Betreuung geschaffen.

17.1 Veränderungen in der Volksschuloberstufe

Bereits mit der umfassenden Erneuerung des Grundschullehrplanes wurde 1986 aufgrund der „veränderten Leistungssituation" in der Volksschuloberstufe und den sehr unterschiedlichen „örtlichen Gegebenheiten" auf einen eigenen Lehrplan für die Volksschuloberstufe verzichtet. Die Festlegung der Bildungs- und Lehraufgaben sowie des Lehrstoffes der einzelnen Pflichtgegenstände wurde den Landesschulräten übertragen, wobei sich diese am Lehrplan der Hauptschule zu orientieren hatten. In den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache sollte diese Orientierung an den Anforderungen für die II. Leistungsgruppe erfolgen. Damit entfiel auch jener Lehrplanteil, der den ergänzenden Lehrplan für die Volksschuloberstufe enthielt[3] und die Möglichkeit vorsah, sogenannte Entlaßschüler im Hinblick auf eine abgerundete Bildung zur Behandlung einzelner Bildungseinheiten zeitweise zusammenzufassen.

17.1.1 Verringerung der Wochenstundenzahl auf der 6. Schulstufe[4]

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

17.2 Internationalisierung sowie Interessen- und Begabungsförderung[5]

17.2.1 „Interkulturelles Lernen" als Unterrichtsprinzip[6] und Weltoffenheit als Lernziel

Ausgehend von den Entwicklungen im Bereich des Minderheitenschul-

[1] BGBl. Nr. 323/1993
[2] BGBl. Nr. 512/1993
[3] Der Lehrplan für die Ausbauvolksschule enthielt insbesondere Lehrstoffangaben zu Englisch, Schriftverkehr, Lebenspraktischem Rechnen, Werkzeichnen, Lebenspraktische Naturlehre, Kurzschrift und Maschinschreiben.
[4] BGBl. Nr. 413/1987
[5] BGBl. Nr. 439/1991
[6] Vgl. hiezu den Bericht der beim BMUK eingerichteten Expertenkommission an das Parlament „Die Reform des Minderheitenschulwesens in Kärnten"; BMUK, Wien 1991, S. 43 ff. In der Zwischenzeit wurde dieses Unterrichtsprinzip auch in die anderen Lehrpläne im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens aufgenommen.

wesens in Kärnten wurde das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen" erstmals in einen österreichischen Lehrplan aufgenommen.[1]
Dies wird als Beitrag „im Sinne der Weltoffenheit" (Scholten)[2] verstanden.
Ziel dieses Unterrichtsprinzips ist es, einen Beitrag „zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen" zu leisten.
Darüber hinaus wurde die Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum neu definiert. „Dabei geht es vor allem darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken und den Kindern die Erfahrung zu vermitteln, daß kulturelle Vielfalt wertvoll und wichtig ist."

17.2.2 Einführung des Minderheiten- und Nachbarsprachenprinzips

Das Angebot an lebenden Fremdsprachen im Rahmen der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache" auf der dritten und vierten Schulstufe wurde mit Beginn des Schuljahres 1991/92 im Sinne eines Minderheiten- und Nachbarsprachenkonzepts ausgedehnt. Dies ging auf eine Anregung der Expertenkommission für das Minderheitenschulwesen in Kärnten aus dem Jahre 1989 zurück, die in der Folge von vielen unterstützt wurde.
Dieses Konzept wurde mit Beginn des Schuljahres 1991/92 – mit einer Ausnahme allerdings, die auf den ersten Blick nicht ganz verständlich erscheint – verwirklicht: Italienisch fehlte im Kanon der angeführten Sprachen[3].
Erst mit 1. September 1993[4] konnte Italienisch nach massivem Drängen vieler Kommunal- bzw. Bildungspolitiker, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie der Landesschulinspektoren für das allgemeinbildende Pflichtschulwesen[5] in den Lehrplan aufgenommen werden.

[1] Vgl. hiezu auch den Grundsatzerlaß „Interkulturelles Lernen in der Schule" vom 1. August 1991, GZ 13.121/1-I/13/91.
[2] Rudolf Scholten, damals Bundesminister für Unterricht und Kunst, im Vorwort zum Volksschullehrplan der 5. Auflage.
[3] Dabei waren offensichtlich im Hinblick auf die besoldungsmäßige Überleitung der viersemestrig ausgebildeten Volksschullehrer in die Gehaltsstaffel der nun sechssemestrig ausgebildeten Volksschullehrer finanzielle Überlegungen maßgeblich. Da ein Teil der Zusatzqualifikation im Nachweis der Befähigung für den Unterricht in der Lebenden Fremdsprache bestand, ging man anscheinend davon aus, daß ein Teil der viersemestrig ausgebildeten Lehrer auf diese Möglichkeit verzichten würde.
[4] BGBl. Nr. 546/1993
[5] Anläßlich der Herbstkonferenz 1990 wurde eine entsprechende Resolution an die damalige Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Sport, Dr. Hilde Hawlicek, gerichtet.

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

17.2.3 Aufnahme einer unverbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache"

Ebenfalls mit Beginn des Schuljahres 1991/92 wurde auch eine unverbindliche Übung „Lebende Fremdsprache" eingeführt. Zusätzlich zur verbindlichen Übung kann eine Nachbar- bzw. Minderheitensprache erlernt werden, um alltägliche Gesprächssituationen bewältigen zu können.
Dies ist auch als Beitrag zur Verringerung von Problemen an der Nahtstelle zu sehen. Denn aufgrund der Dominanz der englischen Sprache als erste Fremdsprache in den weiterführenden Schulen werden andere Sprachen nur sehr zögernd gewählt[1]. Dies könnte sich vielleicht ändern, wenn die Möglichkeit besteht, eine zusätzliche Sprache zu erlernen.

17.2.4 Interessen- und Begabungsförderung

Ein wesentliches Anliegen der 11. SchOG-Novelle ist die Förderung besonderer Begabungen und Interessen im Bereich der allgemeinbildenden Pflichtschulen. Dabei ist allerdings zu beachten, daß unterschiedliche Auffassungen der ÖVP und der SPÖ einander gegenüberstehen. Einerseits wird die Förderung hochbegabter Kinder forciert, andererseits geht es um ein breit gestreutes Angebot von Bildungsanreizen für alle Kinder.
Als Kompromißformel auf Lehrplanebene äußert sich dies in der Schaffung zweier zusätzlicher unverbindlicher Übungen: Musikalisches Gestalten und Bildnerisches Gestalten (ab dem Schuljahr 1991/92).
Diese beiden unverbindlichen Übungen sollen der Lehrerin bzw. dem Lehrer die Möglichkeit bieten, die Inhalte der jeweiligen Pflichtgegenstände zu intensivieren, um auch zeitlich und organisatorisch aufwendigere Projekte durchführen und den Kindern ihren Neigungen entsprechend Angebote machen zu können.
Diese Texte sind vor allem durch größtmögliche Offenheit gekennzeichnet.

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

17.2.5 Unverbindliche Übung „Darstellendes Spiel[1]"

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

17.3 Besondere Förderung für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache[2]

17.3.1 Besonderer Förderunterricht

Die seit den siebziger Jahren geführten Schulversuche zur Integration von, damals als Gastarbeiterkinder bezeichneten, Schülern waren nicht im eigentlichen Sinn Schulversuche, sondern großteils mußte das „Instrument" der Schulversuche mangels entsprechender rechtlicher Bestimmungen herangezogen werden.
Nun wurde ein besonderer Förderunterricht für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache im Regelschulwesen eingerichtet, der

- sowohl parallel als auch mit dem übrigen Unterricht gemeinsam geführt werden kann,
- allenfalls auch Kürzungen in anderen Unterrichtsgegenständen ermöglicht, und
- insgesamt höchstens 5 Wochenstunden zusätzlich vorsieht und
- ganzjährig geführt werden kann.

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

17.3.2 Deutsch als Zweitsprache

Im Pflichtgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben" bzw. „Deutsch, Lesen" wurde ein Lehrplan-Zusatz geschaffen, der den Schülern beim raschen

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

Erlernen der Sprache behilflich sein sollte und in engem Zusammenhang mit den Teilbereichen des Pflichtgegenstandes steht.
Dieser „Kurs" ist schulstufenunabhängig konzipiert und sollte den Einstieg entsprechend den Kenntnissen der Kinder gewissermaßen auf jeder Schulstufe und jederzeit ermöglichen bzw. ebenso die Chance bieten, aus dem Kurs auszusteigen, ohne alle Teilbereiche durchlaufen zu müssen.

17.3.3 Muttersprachlicher Unterricht

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

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

17.4 Verkehrserziehung

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

17.5 Autonomie in der Grundschule

Bereits im Vorfeld der Diskussion um die 14. SchOG-Novelle wurde bei der 19. Konferenz der Bezirksschulinspektoren Österreichs in Schladming 1992 eine Resolution verfaßt, – die vor allem die Akzeptanz des Grundschullehrplanes in der österreichischen Lehrerschaft der mehrjährigen

[1] Vgl. hiezu Bukovski, Klement S. 622 ff.

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

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

17.5.1 Unverbindliche Übung „Interessen- und Begabungsförderung[1]"

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

[1] BGBl. Nr. 546/1993

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

17.6 Verbesserungen im Bereich der Kleinschulen

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

17.7 Übertragung der Schulversuche zur ganztägigen Betreuung[2]

Nach mehr als zwanzig Jahren Schulversuch wurde die ganztägige Betreuung von Kindern für den gesamten Schulbereich im Rahmen der

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

15. SchOG-Novelle geregelt und mit 1. September 1994 bezüglich der Vorschulstufe, der 1. bzw. 5. sowie des Polytechnischen Lehrganges in Kraft gesetzt.
Dieser Betreuungsplan als Teil des Lehrplanes regelt die gegenstandsbezogene Lernzeit, die individuelle Lernzeit sowie die Freizeit. Als Zielsetzungen werden Lernmotivation, Soziales Lernen, Kreativität, Anregungen zu sinnvoller Freizeitgestaltung sowie Rekreation angesprochen.
Dieser Betreuungsplan ist, von geringfügig unterschiedlichen Formulierungen für die einzelnen Schularten abgesehen, wortident für die allgemeinbildenden Pflichtschulen und die allgemeinbildenden höheren Schulen formuliert.

17.8 Zwischenbilanz

Es ist ein Kennzeichen der prozeßhaften Entwicklung der Grundschule seit der Lehrplannovelle 1986, daß in unspektakulärer Weise laufend Verbesserungen bei den einzelnen Lehrplantexten vorgenommen werden, um den sich ändernden Bedingungen Rechnung zu tragen.
Die Grundschulenquete 1989 war die erste derartige Veranstaltung in der Zweiten Republik. Diese Enquete unter dem Motto „Die kindgemäße Grundschule“[1] hat allerdings nicht zu unmittelbaren Veränderungen in den Lehrplänen geführt, aber wesentliche Entwicklungsanreize, Impulse und Empfehlungen für die weitere Grundschulentwicklung, so z. B. für den Schuleingangsbereich, gegeben.[2]
Nicht nur bei der 19. Konferenz der Bezirksschulinspektoren Österreichs wurde diese Lehrplanentwicklung besonders gelobt, in der Zwischenzeit liegen auch diverse Literaturbelege, v. a. österreichischer Erziehungswissenschafter vor, die dem Grundschullehrplan eine hohe Akzeptanz seitens der Lehrerinnen und Lehrer – auch wissenschaftlich abgesichert bescheinigen bzw. ihn als Beispiel für eine kontinuierliche, unspektakulär verlaufende Entwicklung anführen.
Eine im Dezember 1994 in Eugendorf durchgeführte Enquete mit Lehrplanautorinnen und -autoren, Autorinnen und Autoren von Lehrplankommentaren sowie anderen Grundschulexperten kam zu dem Schluß, daß bei den einzelnen Lehrplantexten nur geringfügige Veränderungen vorgenommen werden müßten, weil Struktur wie auch Inhalt und Umfang insgesamt als gelungen zu bezeichnen sind. Wegen der definierten Entscheidungsfreiräume bedürfe es auch keiner Entrümpelung, zumal kein Gerümpel ent-

[1] Eine Zusammenfassung findet sich in dem gleichnamigen, von R. Olechowski und W. Wolf herausgegebenen Band, Jugend und Volk, Wien, 1990.
[2] Dazu war der Zeitraum der Geltungsdauer des neuen Lehrplanes noch kurz.

halten sei. Die Grundschule könne durchaus als vorbildhaft hinsichtlich der autonomen Gestaltung des Unterrichts angesehen werden. Autonomie in der Grundschule sei „Gestaltungsautonomie".
Neu aufgenommen werden sollten Aspekte einer „Neuen Lernkultur", Gedanken zur Erziehungsproblematik und Hinweise zur Heterogenität. Die Unterrichtsprinzipien sollten übersichtlicher gefaßt werden und in den Fachlehrplänen sollten Hinweise zu Zielen bzw. Inhalten aufscheinen, die sich z. B. für offenere Unterrichtssituationen eignen.
Als mittelfristige Perspektiven sollten an den Schulen zunehmend Leitbilder entwickelt werden, die ein pädagogisches Profil, eine positive Identifikation und eine kreative Zielvision für die Arbeit der Lehrer einer Schule liefern. Dies könnte nach außen hin auch als wichtiger Beitrag zur Qualitätssicherung der Arbeit in der Grundschule gesehen werden. Darüber hinaus wurden Bereiche angeführt, in denen Forschungsarbeit zur Weiterentwicklung der Grundschule geleistet werden müßte.
Die Integration von behinderten Kindern in der Grundschule hat derzeit noch nicht zu neuen Lehrplanformulierungen geführt, zu klären wäre allerdings auch, inwieweit Aussagen dazu auf Lehrplanebene zu treffen sind, ohne die gegenwärtige Struktur der Lehrpläne grundsätzlich zu verändern. D. h., wenn man bei der derzeitigen Gliederung der Lehrpläne in solche der Grundschule, der Allgemeinen Sonderschule usw. bleibt, dann werden auf Lehrplanebene vermutlich nur wenige verbindliche Aussagen notwendig sein.
Die für Herbst 1995 geplante Enquete zum Thema „Die Zukunft der Grundschule – Die Grundschule der Zukunft" hat u. a. zum Ziel, nach knapp 10 Jahren Geltungsdauer eine Art Zwischenbilanz zum Grundschullehrplan 1986 zu ziehen, zu resümieren und Anregungen bzw. Empfehlungen für die weitere Entwicklung der Grundschule aufzugreifen.
Gewiß wird sich diese Enquete auch mit der im Rahmen der Diskussion um das Sparpaket der Bundesregierung diskutierten 45-Minuten-Unterrichtseinheit auseinandersetzen müssen und welche Konsequenzen eine solche Regelung für die Konzeption des Grundschulunterrichts hätte.
Das Lehrplanthema steht zwar nicht unmittelbar im Vordergrund, sicherlich wird aber auch unter dem Eindruck der Lehrplandiskussion in der Öffentlichkeit, die sich vielfach unter dem Schlagwort der Entrümpelung, der Sichtung und Lichtung abspielt, dieses Thema aufgegriffen werden.[1] Es sollte allerdings auch die Frage gestellt werden, unter welchen Umständen

[1] Eine im März 1995 durchgeführte Enquete war dem Thema Lehrplanarbeit als kontinuierliche Aufgabe gewidmet, befaßte sich in erster Linie mit der Sekundarstufe I und sollte Richtlinien für die weitere Entwicklung liefern, indem eine Modernisierung der Rahmenlehrpläne bildungspolitisch und wissenschaftlich abgesichert wird.

eine Lehrplannovellierung notwendig ist. Das sollte nicht unter dem Eindruck der Tagespolitik geschehen, sondern dann, wenn es entsprechende inhaltliche Veränderungen in den korrespondierenden Fachwissenschaften oder in der Organisation gegeben hat oder in der Gesellschaft solche Probleme aufgetreten sind, die nach neuen Lehrplänen verlangen.
Dabei ist sicherlich auch von Bedeutung, wie viele Lehrplannovellen in welcher Zeit den Lehrerinnen und Lehrern zuzumuten sind, um von diesen ernst genommen und sowohl theoretisch bewältigt als auch praktisch umgesetzt werden können. In der internationalen Diskussion geht man davon aus, daß für das Wirksamwerden einer Innovation an die zehn Jahre zu veranschlagen sind.

Verzeichnis der verwendeten Literatur:

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

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

BATTISTA, L.: Die österreichische Volksschule – Ihr Werden, ihre äußeren Arbeitsbedingungen und ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1937 bzw. 1947²

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

BOYER, L.: Volksschule. 1. Grundzüge der Entwicklung (unveröffentlichtes Manuskript)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport (Hg.): Begabungsförderung/Dokumentation. Bestandsaufnahme und Ausblick. Wien 1987

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport (Hg.): Regionale Jahresplanung in der Grundschule, aps-Reihe, Band II, Wien 1981

BURGSTALLER, F. – LEITNER, L.: Pädagogische Markierungen. Probleme – Prozesse – Perspektiven, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1987

ENGELBRECHT, H.: Die Eingriffe des Dritten Reiches in das österreichische Schulwesen, in: HEINEMANN, M.: Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Stuttgart 1980

ENGELBRECHT, H.: J. J. Felbiger und die Vereinheitlichung des Primarschulwesens in Österreich. Bemerkungen zur pädagogischen Schrift „Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten" (1777), Österreichischer Bundesverlag, Wien 1979

ENGELBRECHT, H.: Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Österreichischer Bundesverlag, Wien, Band I 1982, Band II 1983, Band III 1984, Band IV 1986, Band V 1988

FADRUS, V.: Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen auf dem Lande, Sonderdruck aus: Die Schulreform in Österreich, II. Band, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien – Leipzig – New York 1947

Fischl, H.: Schulreform, Demokratie und Österreich 1918 bis 1950, Verlag Jungbrunnen, Wien o. J.

Heindler, D. – Schimek, F. – Wolf, W. (Hg.): Frühes Sprachenlernen – eine Chance? Schwerpunktnummer der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht", Heft 2/3 95.

Helfert, J. A. v.: Geschichte der österreichischen Volksschule (aus dem österreichischen Schulboten, Nr. 1–10, 1857 abgedruckt). Druck: Anton Schweiger, Wien 1857

Helfert, J. A. v.: Die österreichische Volksschule. Geschichte, System, Statistik. Verlag Friedrich Tempsky, Prag 1860

Jäger, K. et al. (Redaktion): Die weniggegliederte Grundschule. Ein Zwischenbericht. BMUK, Wien 1990.

Kövesi, L.: Das österreichische Schulrecht, in: O. Spachinger – H. Spreitzer – K. Sretenovic: Die österreichische Schule 1945 bis 1975, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1975

Lalics, P. – März, A. – Spreitzer, H. (Hg.): Schulwirklichkeit und Schulerneuerung in Österreich, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1977

Lang, L.: Die neuen Lehrpläne für die allgemeinbildenden Pflichtschulen, in: Kommentar zum Österreichischen Volksschullehrplan, Österreichischer Bundesverlag, Wien, o. J.

Lang, L. – Trimmel, F.: Schule und Erziehung in der österreichischen Gegenwart, Österreichischer Bundesverlag, Wien – Leipzig 1937

Ledwinka, W.: Die Entwicklung der österreichischen Pflichtschullehrpläne seit dem Jahr 1945, in: O. Spachinger – H. Spreitzer – K. Sretenovic, Die österreichische Schule 1948 bis 1975, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1975

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

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

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

Olechowski, R. – Wolf, W.: Die kindgemäße Grundschule, Jugend und Volk, Wien 1990.

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

Richter, W. R.: Das erste Schuljahr. Im Sinne moderner Bestrebungen nach den Grundsätzen der Arbeitsschule, Verlag M. Quidde, Wien 1915²

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

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

Scheipl J. – Seel H.: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750 bis 1938 und Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945 bis 1987, Leykam Verlag, Graz 1987²

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

Spachinger, O. – Spreitzer, H. – Sretenovic, K.: Die österreichische Schule 1945 bis 1975, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1975

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

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

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

Die Volksschule einst und jetzt, Autor ungenannt, Verlag A. Pichlers Witwe und Sohn, Wien 1889

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

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

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

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

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

II. ALLGEMEINE BESTIMMUNGEN UND DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE

Klaus Satzke

Der allgemeine Teil des Lehrplans der Volksschule

Seine Bedeutung für ein Gesamtkonzept der österreichischen Lehrplanentwicklung

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

zunehmend für das Ganze des Lehrplanes und das dahinterstehende Konzept Bedeutung gewonnen haben, wobei dem Lehrplan der Volksschule in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zukommt. Die nachstehenden Überlegungen verfolgen im wesentlichen das Ziel, Gründe für diese Entwicklung anzugeben bzw. die Bedeutung des Allgemeinen Teiles für das Gesamtverständnis des Lehrplanes zu erläutern.

Es sind im wesentlichen drei Gründe, die dem Allgemeinen Teil eine zentrale Bedeutung für das Gesamtverständnis verleihen:
- die vielfältigen Konsequenzen eines nach Fächern gegliederten Lehrplanes, der Bedarf nach übergeordneten, fachübergreifenden bzw. fachunabhängigen Gesichtspunkten schafft
- das Konzept eines nach Ziel-, Stoff- und Vermittlungsebene gegliederten Lehrplanes, das bewußt auf weitergehende Formen curricularer Vernetzung verzichtet
- das Verständnis des Lehrplanes als ein Planungsinstrument (mit Planungsebenen, Freiräumen, Interpretationsnotwendigkeiten), das einer Handlungsanleitung bedarf.

1 Die Fachgliederung der Lehrpläne

Daß das Denken und Handeln in unserem Kulturkreis in hohem Ausmaß innerhalb eines mehr oder weniger beweglichen Rasters von Fachdisziplinen verläuft, ist zweifellos ein bedeutsames Merkmal neuzeitlicher Geistesgeschichte, ein Phänomen, das allerdings hier nicht näher zu diskutieren ist. Jedenfalls zeigen alle Veränderungen, die dieser Raster durch neue Wissenschaftszweige oder interdisziplinäre Ansätze erfuhr, wie fest verankert er im Denken, aber auch in institutionalisierten Strukturen ist.
Für die Schule liegt die Vermutung nahe, daß der fachdisziplinäre Raster ein in sich zwar durchaus nicht widerspruchsfreies, aber eben historisch gewachsenes Instrument darstellt, das u. a. die nahezu unbegrenzte Fülle von möglichen Bildungsinhalten zu kanalisieren hat und damit überschaubar und planbar zu machen vermag. Dieser hohe Regulierungsbedarf bzw. die Sorge um ein Scheitern an einer ausufernden Komplexität wird, so scheint es, durch den Verlauf der Curriculumdebatte in den sechziger und siebziger Jahren aber noch verstärkt, einer Debatte, die allerdings in Österreich nicht so fundamentalistisch verlief wie anderswo. Immerhin erklärt sich aus dieser Sorge wohl auch die Tatsache, daß die Fachgliederung in den Lehrplänen an unseren Schulen durch den Nationalrat festgelegt und beschlossen wird, ein Faktum, das nicht unbedingt zur Beweglichkeit des Schulwesens beiträgt, aber jedenfalls die gesellschaftspolitische Bedeutung der Frage aufzeigt.
Die österreichische Volksschule nimmt aus folgenden Gründen im Rahmen dieses Problemfeldes eine besondere Position ein:
- Die Frage eines in erster Linie nach Fächern gegliederten Unterrichtes stand und steht für die Volksschule nicht zur Diskussion. Der nach Fächern gegliederte Lehrplan schuf aber viel früher als in anderen Schularten einen Erklärungsbedarf, der im wesentlichen durch das Kapitel „Gliederung des Bildungsangebotes" (derzeit Punkt II, 3 der Allgemeinen Bestimmungen) in allerdings sehr knapper Form befriedigt werden soll.

Letzten Endes geht es um die Frage, welcher Raster denn nun zur Auswahl von Zielen, Inhalten und Methoden für Grundschulunterricht heranzuziehen ist, wenn dies nicht die Fächergliederung sein soll.

- Die Antworten, die in den Allgemeinen Bestimmungen, Punkt II, 3 gegeben werden, lauten:
  - der Grundsatz, „womöglich von den Erfahrungen, Interessen und Bedürfnissen der Kinder auszugehen . . .[1]"
  - die Auffassung, daß Grundschulunterricht von Lernanlässen auszugehen hat, die oft situations- und fachübergreifend sind
  - die Vorstellung, daß sich der Grundschulunterricht zunehmend (auf den höheren Schulstufen) an den Eigengesetzlichkeiten bestimmter Lernbereiche zu orientieren hat, also auch fachsystematische Aspekte nicht ausschließen kann und soll.

  Das sind (zweifellos nicht voll befriedigende) Antworten bzw. Teilantworten zu einem komplexen Problemfeld, das weder hier noch in der Lehrplanverordnung umfassend behandelt werden kann. Allein die Tatsache, daß damit aber immerhin Grundfragen jeder schulischen Planungsarbeit, nämlich jene nach der Auswahl und Legitimierung von Bildungsinhalten, direkt angesprochen werden, scheint den Mangel des Unvollständigen, Bruchstückhaften aufzuwiegen.
- Darüber hinaus ist zu bedenken, daß die Unterrichtsgegenstände der Volksschule aus einer Reihe von Gründen auf einem anderen Selbstverständnis aufbauen als jene der übrigen allgemeinbildenden Schularten. Während jene ihren Fächerkanon grundsätzlich und letztlich im Zusammenhang mit universitären Fach- und Forschungsdisziplinen sehen, kann die Volksschule bei der Begründung auf eine gewisse Eigenständigkeit der Aufgabenstellung bauen. Insbesondere die Vermittlung der Kulturtechniken rückt in hohem Maße die Aspekte der „Lernvoraussetzungen" beim Schüler bzw. die Fragen der adäquaten und optimalen Vermittlung in den Vordergrund der Planung und Realisierung von Unterricht.
  Das steht nicht im Widerspruch zur Einsicht, daß Lesen, Schreiben und Rechnen selbstverständlich auch in einem sachstrukturellen Zusammenhang stehen. Vielmehr soll damit begründet werden, daß die entsprechenden Fächer in der Volksschule weniger einem fachwissenschaftlich/fachsystematischen Aufbau folgen müssen und können (jedenfalls nicht im Sinne einer universitären Fachdisziplin), sondern einen von didaktisch-methodischen Einsichten bzw. an Erkenntnissen der Lern- und Entwicklungspsychologie orientierten Lehrgangscharakter erhalten haben.
- Eine andersgeartete, aber ebenfalls besondere Position nimmt im Rahmen dieser Fragestellung zweifellos der Sachunterricht ein. Ohne hier die ge-

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988, S. 25

wiß nicht einfache Entwicklung dieses Faches darstellen zu wollen, ist doch festzustellen, daß es in sich fachdisziplinäre und fachinterdisziplinäre Elemente (gewiß nicht widerspruchsfrei) vereinigt wie kaum ein anderer Unterrichtsgegenstand. Darüber hinaus zielt es auf ein Lernen ab, das ganz bewußt die Komplexität des Lebens erhalten und zunächst nicht fachlich entflechten will. Es liegt auf der Hand, daß auch eine derartige Zielstellung nicht mit einem primär fachwissenschaftlich-fachsystematischen Raster bewältigt werden kann.

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

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß sich

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

die Notwendigkeit für entsprechende Erklärungen ergibt.

Es ist daher sicher kein Zufall, daß es erstmals bei der Novellierung des Volksschullehrplanes 1979 gelang, das zunächst recht unklare Bild der sogenannten Unterrichtsprinzipien durch die Beschreibung als „fachübergreifende Lernfelder" auch lehrplantheoretisch faßbar zu machen.
Mit Bezug auf die eingangs getroffenen Unterscheidungen (Regelungsbedarf aus Gründen der Fächergliederung, des besonderen Lehrplanaufbaues und im Hinblick auf Planungskonsequenzen) wird im folgenden die Funktion der didaktischen Grundsätze sowie des Allgemeinen Bildungszieles behandelt.

2 Die didaktischen Grundsätze

In den didaktischen Grundsätzen werden allgemeine Merkmale eines kind- und grundschulgemäßen Unterrichtes beschrieben.

Zunächst noch der in Abschnitt 1 geführten Argumentation folgend (Grundschulunterricht ist nicht nach Fächern gegliedert), sollen vor allem zwei Aspekte hervorgehoben werden:

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

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

Daraus ergeben sich insgesamt weitreichende Konsequenzen für das konkrete Planen und Realisieren von Unterricht, die in den Grundsätzen „Differenzieren und Fördern" bzw. „Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages" erfaßt sind. Es erscheint wesentlich, daß sie hier nicht Ausdruck einer spezifischen Fachdidaktik und Fachmethodik sind, sondern getragen werden von einem bestimmten Menschenbild (des Grundschulkindes) und den Vorstellungen von einer humanen und sachgerechten Sich-Auseinandersetzung des Kindes bzw. der Lerngruppe mit der für sie bedeutungsvollen Umwelt. Eine genauere Erörterung dieser Thematik muß dem entsprechenden Kapitel dieser Publikation überlassen bleiben. Hier steht die Überlegung im Vordergrund, daß sich auf der Grundlage eines konsensfähigen

Konzeptes über die Bedürfnisse, Interessen, Voraussetzungen etc. des Grundschulkindes (das selbstverständlich ein dynamisches, veränderbares und Veränderung immer mitbedenkendes Konzept sein muß) und unter Wahrung und Sicherung sachstruktureller Gegebenheiten bzw. Erfordernisse des schulischen Umfeldes Richtlinien für grundschuladäquaten Unterricht formulieren lassen, die allgemeinen Ansprüchen an Unterricht im Spannungsfeld von humanistischen Anliegen und sachbezogenen Bildungszielen gerecht werden.
Zweifellos werden damit Fragen angesprochen, die von den einzelnen Unterrichtsgegenständen – selbst bei Berücksichtigung des andersgearteten Fachverständnisses in der Grundschule – nicht beantwortet werden können.

3 Das Allgemeine Bildungsziel im Lehrplan der Volksschule

In Punkt 1 der Allgemeinen Bestimmungen des Lehrplanes wurde (erstmals mit der Lehrplannovelle 1979) die Zielorientiertheit des Lehrplanes ausdrücklich verankert. Dies erschien insbesondere deshalb notwendig, um eines der damaligen Hauptanliegen, nämlich die Definition des verschwommenen Begriffes des Rahmenlehrplanes, zumindest ansatzweise erfüllen zu können. Die im Punkt II, 5 der Allgemeinen Bestimmungen beschriebenen Entscheidungsfreiräume und die in diesem Zusammenhang notwendigen Auswahl- und Gewichtungsvorgänge sind letztlich nur realisierbar, wenn sie sich an Bildungszielen bzw. mehr oder weniger konkreten Lernzielen orientieren. Es kann und soll nicht übersehen werden, daß der vorliegende Lehrplan nicht in allen Teilen gleichartig und aufeinander abgestimmt dem gestellten Anspruch der Zielorientierung gerecht werden kann.
Der Versuch, in den Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände nicht nur den allgemeinen Bildungssinn, sondern auch grundlegende (möglichst von allen Schülern erreichbare) Lernziele aufzunehmen, stellt eine wichtige Weiterentwicklung dar, die auch für die Lehrplanautoren selbst außerordentlich lehrreich war, letztlich aber doch zu recht unterschiedlichen Ergebnissen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen geführt hat.
Es muß daran erinnert werden, daß zunächst auch bei der österreichischen Lehrplanentwicklung in den siebziger Jahren ein Gutteil der Bemühungen um das Problem der Lernzielformulierungen kreiste. Dennoch ist es gelungen, ein Nach- und Mitvollziehen aller Wirrnisse der Lernzieldebatten des übrigen deutschsprachigen Raumes zu vermeiden und einigermaßen ausgewogenes Konzept zu entwickeln. Die beträchtlichen Unterschiede im Konkretisierungsgrad auf den einzelnen Lehrplanebenen können allerdings in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden, sondern bedürfen einer Erklärung und Begründung.

Wenn etwa im Allgemeinen Bildungsziel des Volksschullehrplanes, ausgehend von § 2 und § 9 des SchOG, nun Aufgaben wie
- Erhaltung der Lernfreude,
- Vertrauensbildung,
- soziale Handlungsfähigkeit,
- Kommunikationsfähigkeit,
- selbständiges, zielerreichendes Lernen,

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

genannt werden, dann stellt das einen bedeutsamen Schritt zur Konkretisierung der ebenso anspruchsvollen wie abstrakten Formulierungen des Zielparagraphen im SchOG dar, mit dem auch zentrale Begriffe einer über viele Jahre geführten Grundschuldiskussion eingeführt bzw. legitimiert werden sollen. Dennoch sind einer weitgehenden Verknüpfung von allgemeinen Zielen und konkreten Inhalten im Lehrplankonzept Grenzen gesetzt, und zwar ganz bewußt als konstitutives Element eines Lehrplankonzeptes, das sich unter anderem durch diese „Lücken" definiert. Mit anderen Worten gesagt: Zwischen dem Zielparagraphen, dem Allgemeinen Bildungsziel der Volksschule, den Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände und zielorientierten Formulierungen im Lehrstoff besteht durchaus kein geschlossener Zusammenhang. Zum einen deshalb, weil diese Aufgabe gar nicht lösbar wäre, zum anderen deshalb, weil sich erst daraus ein hohes Maß an Freiheit innerhalb der an sich bindenden Lehrplan v e r o r d n u n g ergibt.
Bildungsziele wie die oben beschriebenen werden damit zwar weder in ihrer konkreten Realisierung antizipiert (wie das operationalisierte Lernziele sollen) noch evaluiert; es werden aber über sie Ansprüche formuliert, an denen die Grundschule im gesamten zu messen ist.

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

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

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

zu klären.

Selbstverständlich zeigten genauere Analysen sehr bald, daß der Abstand zwischen dem Lehrplan (auch in neuer Gliederung und Gestalt) und den praktischen Erfordernissen der Unterrichtsplanung außerordentlich groß ist. Gleichzeitig mußte bei voller Würdigung der in den siebziger Jahren erreichten Schulbuchausstattung und Erneuerung doch mit Sorge festgestellt werden, daß die Lücke zwischen diesen Planungsebenen vom Schulbuch in einer oft unkritischen Weise geschlossen wurde, sodaß jene Freiräume, die der Lehrplan ausdrücklich der schulort- und klassenbezogenen Planung vorbehielt, faktisch nicht zum Tragen kamen.

Das Konzept der sogenannten Jahresplanung (als Weiterführung der den neuen Erfordernissen angepaßten alten Lehrstoffverteilung) wurde daher mit der Entwicklung von regionalen Jahresplänen im Wege von Arbeitsgruppen verbunden. Die aus rechtlichen Gründen recht knappen Lehrplanausführungen zu diesem Gegenstand (die Jahresplanung kann nicht unmittelbar Gegenstand der Lehrplanverordnung sein) waren jedenfalls in verschiedenen Landesschulratsbereichen Anlaß für außerordentlich intensive und erfolgreiche Entwicklungsarbeiten. Allerdings erwiesen sich manche der im begleitenden Erlaß zur Jahresplanung enthaltenen Begriffe und Gliederungsvorschläge als etwas starr und einengend, da sie noch stark der aktuellen Curriculumterminologie verbunden waren. Insgesamt aber wurde damals zweifellos der Nachweis erbracht, daß der Lehrplan durchaus Gegenstand und Instrument der Unterrichtsplanung sein kann und daß rückwirkend die Interpretation des Lehrplanes durch Jahresplanungen wertvollste Erkenntnisse für die weitere Lehrplanentwicklung erbringen kann.

Im Volksschullehrplan wurde damit früher als in anderen Lehrplänen die Unterrichtsplanung auch als kooperationsförderndes und viele Institutionen verknüpfendes Instrument zur Qualifizierung und Professionalisierung des Lehrberufes verstanden.

5 Die Lehrplanentwicklung aufgrund der Novelle 1986

Mit der Lehrplannovelle 1986 konnte auf der Basis eines in den Grundzügen vorliegenden neuen Lehrplankonzeptes einerseits die vollständige Erneuerung der Fachlehrpläne (in den siebziger Jahren erfolgte ja lediglich eine Revision einzelner Fächer) abgeschlossen werden, andererseits erfolgte eine in einzelnen Punkten außerordentlich bedeutsame Erweiterung des Allge-

meinen Teiles, die zum Teil völlig neue Akzente für die weitere Entwicklung setzte.
Hier ist vor allem auf Punkt II, 7 (Lernen und Lehren in der Grundschule), Punkt II, 8 (Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten) und Punkt II, 9 (Schuleintritt und Schulübertritt) zu verweisen, mit denen Themenbereiche angesprochen werden (Unterrichtsformen, „Elternarbeit", Gestaltung der Schuleingangsphase), die bislang in Lehrplänen kaum Berücksichtigung fanden. Neu ist insbesondere der Grad der Offenheit (im Sinne eines Offenhaltens von Möglichkeiten) der Konzeption, die Aufgabenfelder und Handlungsbedarf ausdrücken will, Leitlinien für mögliche Lösungswege anbietet, aber bewußt keine „endgültigen" Erkenntnisse vermittelt.
Abgesehen von der Frage, wie die Lehrplanarbeit der Vergangenheit an einem Bereich wie etwa jenem des Schuleintrittes vorbeigehen konnte, werden damit Planungsaufgaben angesprochen (denn zweifellos handelt es sich hier um zentrale Fragen der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung), die schlußendlich nach neuen Formen einer kollegialen Beratung im Lehrerteam verlangen. Erst recht gilt dies für das „Lernen und Lehren in der Grundschule", das zwischen den oben diskutierten Polen der Schülerorientierung einerseits und den Stoff- bzw. Sachstrukturen andererseits das weite Feld grundschuladäquater Arbeitsweisen eröffnet.
Die in diesem Kapitel ausgedrückte Vielfalt und Vielgestaltigkeit der Arbeitsformen stehen nicht nur in einem bewußten und betonten Gegensatz zu unfruchtbaren Disputen der Vergangenheit über allheilende Methoden, sie machen auch deutlich, daß hier völlig neue Aufgabenstellungen für die Lehrerfortbildung entstehen. Nicht die „Vermittlung" von neuen Arbeitstechniken kann in diesem Zusammenhang ihre Aufgabe sein, sondern nur das Vermitteln von Erfahrungen und das Anbieten von Hilfen zur individuellen Erweiterung des „Methodenrepertoires" in Abstimmung mit den Bedürfnissen der jeweiligen Klassensituation.
Im übrigen ist das „Lernen und Lehren in der Grundschule" in engem Zusammenhang mit den Ausführungen über die Dauer unterrichtlicher Einheiten (Punkt II, 3 der Allgemeinen Bestimmungen) zu setzen, die die Tradition der schulorganisatorischen Zeiteinheit „Unterrichtsstunde" relativieren und die Berücksichtigung schülerorientierter Dimensionen (z. B. Konzentrations- und Lernfähigkeit) anregen.
Auch durch den Abschnitt „Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten" wird verdeutlicht, daß ein modernes Verständnis von Planung und Vorbereitung des Unterrichtes einen so entscheidenden Faktor wie jenen des familialen Hintergrundes mitberücksichtigen muß, will sie nicht auf wichtige Erkenntnisse über das komplizierte Zusammenspiel zwischen Fördern, Helfen und Motivieren in der Schule und dem schulischen Umfeld verzichten.

6 Abschließende Überlegungen

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

Dieter Antoni
Leopold Kratochwil

Vom Lehrplan zur Unterrichtsgestaltung

Diesen Ausführungen liegen im wesentlichen folgende Absichten zugrunde:

Zunächst sollen hier verschiedene Allgemeine Bestimmungen des Lehrplans in der Weise aufeinander bezogen werden, daß ihre begründete pädagogisch-didaktische Struktur hinsichtlich der Vorbereitung und Planung des Unterrichts sichtbar wird.

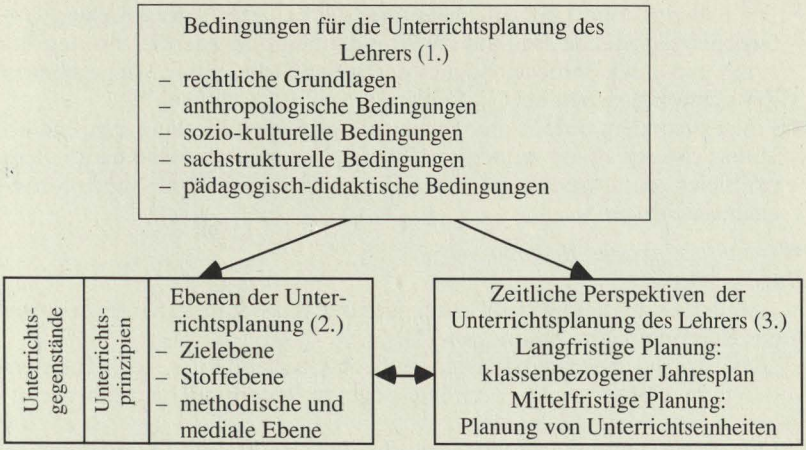
Darüber hinaus kann der Abschnitt unter diesem Gesichtspunkt als Ausgangsbasis für die Grund- und Weiter- bzw. Fortbildung der Lehrer dienen.

Und schließlich wird hier das Selbstverständnis des Lehrplans unter dem Aspekt der Planung interpretiert und damit sein qualitatives Niveau verdeutlicht.

In diesem Abschnitt werden folgende allgemeine Bestimmungen des Lehrplans erläutert:

- Art und Gliederung des Lehrplans
- Zusammenfassung der Schulstufen
- Gliederung der Bildungsangebote nach Unterrichtsgegenständen
- Dauer unterrichtlicher Einheiten
- Unterrichtsprinzipien
- Entscheidungsfreiräume im Lehrplan
- Methodenfreiheit und Methodengerechtheit
- Unterrichtsplanung

Die Schwerpunkte dieser Bestimmungen sind hier so aufeinander bezogen und kommentiert, daß dem Lehrer damit verdeutlicht werden kann, wie er den Lehrplan als Grundlage bzw. Ausgangsbasis für seine klassenbezogene Unterrichtsplanung verstehen und nützen soll und kann. Für diesen Zweck der Hilfestellung sind hier die Aussagen nach Bedingungen, Ebenen und zeitlichen Perspektiven der Unterrichtsplanung zusammengestellt. Diese drei Gesichtspunkte stehen in folgendem Zusammenhang:



Die Unterrichtsplanung des Lehrers hat nicht nur die Unterrichtsgegenstände unter Berücksichtigung der Zeitrichtwerte der Stundentafeln einzubeziehen, sondern auch die sogenannten „Unterrichtsprinzipien". Darunter sind Bildungs- und Lehraufgaben zu verstehen, die man als besonders bedeutsam bewertet, zum Beispiel Umwelt, Friede, Medien, Verkehr u. a. Sie bezeichnen fach- bzw. fächerübergreifende Lernbereiche bzw. -felder mit der Möglichkeit eines stofflichen Schwerpunktes in einem Unterrichtsgegenstand oder in Teilbereichen von Unterrichtsgegenständen. Die Bildungsaufgaben und Lehrstoffe der Unterrichtsgegenstände und der Unterrichtsprinzipien sind jedenfalls so aufzubereiten, daß den Kindern das Lernen in verschiedenen Formen ermöglicht wird (siehe „Lernformen").

1 Bedingungen für die Unterrichtsplanung des Lehrers

Der Unterricht sollte stets in dem Bewußtsein geplant und durchgeführt werden, daß Schule mehr ist als Unterricht:
Unterricht ist ein Teil – allerdings der wesentliche – des Lebens in der Schule, des Schullebens („Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum[1]").

● *Rechtliche Grundlagen*

– Der Lehrplan hat Rahmencharakter, das heißt, der Lehrer kann und soll „Entscheidungsfreiräume hinsichtlich der Auswahl und Gewichtung, der zeitlichen Verteilung, der Konkretisierung und Strukturierung der Lehrstoffe sowie hinsichtlich der Festlegung der Unterrichtsmethoden und -mittel nach verschiedenen didaktischen Gesichtspunkten"[2] nützen.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 33 f.
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 26

- Die Bildungs- und Lehraufgaben sowie die Lehrstoffe der einzelnen Unterrichtsgegenstände sind auf die Grundstufen und/oder Schulstufen bezogen und unter Berücksichtigung der in den Stundentafeln angegebenen Zeitrichtwerte zu planen.
- Einige besonders bedeutsame Bildungs- und Erziehungsaufgaben sind als Unterrichtsprinzipien zu berücksichtigen, das heißt, sie sind dadurch zu realisieren, daß Aspekte mehrerer Unterrichtsgegenstände sinnvoll aufeinander bezogen werden.

● *Anthropologische Bedingungen*

Dazu gehören:

- „die Berücksichtigung des Lernstandes der Klasse im allgemeinen sowie einzelner Schüler im besonderen [1]"
- „das Vermeiden von Überlastungen bzw. Überforderungen des Schülers durch zu umfangreiche, verfrühte oder zu komprimierte Anforderungen . . . [2]"
- Lernfähigkeiten und -tempo, Lernwille und -bereitschaft, Lerninteressen und -bedürfnisse, bisherige Lernerfahrungen.

● *Sozio-kulturelle Bedingungen*

Dazu gehören:

- „Die Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Umfeldes des Kindes und der Schule sowie aktueller Anlässe [3]" (Lernmöglichkeiten).
- „Gegebenheiten des Jahreskreises [4]."
- „Berücksichtigung der regionalen und örtlichen Bedingungen [5]."
- „Vorgesehene Schulveranstaltungen [6]."

● *Sachstrukturelle Bedingungen*

- Dabei sind einerseits der sachlogische Aufbau der Lehrstoffe, andererseits die Möglichkeiten von vorfachlichem und fachübergreifendem Unterricht zu bedenken.
- Außerdem sind exemplarische Lehrstoffe auszuwählen, das heißt solche, „die in besonderer Weise geeignet erscheinen, grundlegende und bedeutsame Einsichten und Erkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Erfahrungen und Erlebnisse auf andere Sachverhalte zu übertragen [7]".

  Z. B. Einsicht in die Entwicklungskette von Insekten am Beispiel der Biene: Ei → Larve → Puppe → Imago.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 27
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 27
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 27
[4] Lehrplan der Volksschule, S. 27
[5] Lehrplan der Volksschule, S. 27
[6] Lehrplan der Volksschule, S. 28
[7] Lehrplan der Volksschule, S. 27

● *Pädagogisch-didaktische Bedingungen*
Dazu gehören:
- die allgemeinen didaktischen Grundsätze (siehe Lehrplankommentar, Seite 160 ff.);
- die Formen des Lernens und Lehrens (siehe Lehrplankommentar, Seite 125 ff.);
- die Gesetzmäßigkeiten und Techniken des Lernens (siehe Lehrplankommentar, S. 103 ff. und 142 ff.);
- die Möglichkeiten des gelegentlichen Aufgreifens aktueller Ereignisse und Lernanlässe (Gelegenheitsunterricht);
- die Dauer unterrichtlicher Einheiten
  (Dabei ist klar zwischen der schulorganisatorischen Zeiteinheit „Unterrichtsstunde" und der lernorganisatorisch-didaktischen Planungs- und Durchführungseinheit für Unterricht, eben der Unterrichtseinheit, zu unterscheiden: Während alle Unterrichtsstunden das gleiche Zeitmaß aufweisen, ist die zeitliche Erstreckung von Unterrichtseinheiten sehr unterschiedlich, denn sie orientiert sich an anthropologischen und sachstrukturellen Bedingungen. So kann einerseits eine Unterrichtsstunde zwei oder mehrere Unterrichtseinheiten, andererseits eine Unterrichtseinheit mehrere Unterrichtsstunden umfassen.);
- der Gesichtspunkt der Methodenfreiheit und Methodengerechtheit
  (Für die Unterrichtsplanung bedeutet das, daß die Wahl der Unterrichtsmethoden [Methodenfreiheit] von den individuellen Leistungsmöglichkeiten der Kinder, von der Struktur der Lehrstoffe, von den unterrichtlichen Zielen und von schulorganisatorischen Voraussetzungen abhängt [Methodengerechtheit].
  Bei konsequenter Beachtung dieser Gegebenheiten ist die methodische Aufbereitung des Unterrichtes eine schöpferische Leistung und eine verantwortungsvolle Aufgabe des Lehrers.)

2 Ebenen der Unterrichtsplanung

Sämtliche Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsprinzipien sind in drei Ebenen didaktisch aufzuschließen:

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

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

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

3 Zeitliche Perspektiven der Unterrichtsplanung des Lehrers

Unter Berücksichtigung des im Punkt 1 dargestellten Bedingungsgefüges entwirft der Lehrer zunächst eine vorläufige Überblicksplanung für das gesamte Unterrichtsjahr:
○ den langfristigen/klassenbezogenen Jahresplan.
Diese Grobplanung bildet ihrerseits die Grundlage für die detaillierte
○ mittelfristige Planung von Unterrichtseinheiten.
Im klassenbezogenen Jahresplan erfahren die Lehrstoffe eine erste vorläufige zeitliche Verteilung, wobei einerseits ihr sachlogischer Aufbau (z. B. Aufbau des Zahlenraumes in Mathematik; Anordnung der zu verfassenden Texte nach ihrem Schwierigkeitsgrad), andererseits die Möglichkeiten von Querverbindungen zwischen verschiedenen Unterrichtsgegenständen und ihren Teilbereichen im Sinne eines vorfachlichen bzw. fachübergreifenden Unterrichtes zu berücksichtigen sind.

Die Aufteilung des Lehrstoffes der einzelnen Unterrichtsgegenstände im Jahresplan wird demnach unter folgenden Bezügen auszuweisen sein:
- die zeitliche Gewichtung der einzelnen Teilbereiche der Unterrichtsgegenstände gemäß der jeweils geltenden Stundentafel des Lehrplanes, die den Lernmöglichkeiten der Kinder entsprechend flexibel variiert werden muß;
- das Einplanen von Phasen offenen Unterrichts, von Übungs- und Wiederholungsphasen und von Festen und Feiern;
- wichtige Tage und Wochen, auf die man sich im Unterricht beziehen möchte (z. B. Nationalfeiertag, Woche des Waldes);

- (vorläufige) Termine für Wandertage, Lehrausgänge, Schularbeiten u. ä.;
- Freiräume für Gelegenheitsunterricht (aktuelle Ereignisse und Lernanlässe).

Die unter Punkt 2 angeführten drei Planungsebenen (Zielebene, Stoffebene, methodische und mediale Ebene) werden vor allem bei der mittelfristigen Planung von Unterrichtseinheiten zu berücksichtigen sein. Solche Unterrichtseinheiten können auch projektorientiert geplant werden. Ebenso sind das Lernen im Spiel, das informierende und entdeckende, das wiederholende und übende wie das offene Lernen didaktisch aufzubereiten. Hier eröffnen sich verschiedene Möglichkeiten für ein dem Alter der Kinder und ihrer Entwicklung entsprechendes Maß an Mitbestimmung.

Empfohlene Literatur

KRATOCHWIL, Leopold: Unterricht planen und gestalten. Materialien zur Unterrichtspraxis, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1982

Inge Kutalek

Einführung: Allgemeine Bestimmungen des Lehrplans für die Volksschule – Hilfen für die Alltagspraxis

1 Wie ist der Lehrplan gegliedert? (Überblick)

1.1 Grobgliederung

Volksschule			
Vorschulstufe	Grundschule		Volksschuloberstufe
	Grundstufe I 1. + 2. Schulstufe [1]	Grundstufe II 3. + 4. Schulstufe [1]	5. bis 8. Schulstufe

Vorschulstufe: Lehrplan bereits im Jahr 1983 im BGBl. Nr. 412/1983 verordnet. In den Lehrplan 1986 unverändert aufgenommen.
Volksschuloberstufe: Die allgemeinen didaktischen Grundsätze, die Bildungs- und Lehraufgaben sowie die Lehrstoffe der Pflichtgegenstände und deren didaktische Grundsätze orientieren sich am Lehrplan der Hauptschule (Anlage B – BGBl. Nr. 441/1986 und Nr. 413/1987).

1.2 Teile des Lehrplanes

1.2.1 Allgemeine Bestimmungen: generelle Aussagen und Hinweise zum Lehrplan.

Unterschiedliche Ausführungen
- für die Vorschulstufe
- für die Grundschule und Volksschuloberstufe

1.2.2 Allgemeines Bildungsziel: beschreibt den umfassenden Bildungsauftrag und das Selbstverständnis der österreichischen Volksschule.

1.2.3 Allgemeine didaktische Grundsätze: wesentliche Prinzipien für das pädagogische Handeln des Lehrers – unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsgegenstand.

Unterschiedliche Ausführungen
- für die Vorschulstufe
- für die Grundschule

[1] Vergleiche S. 96, Punkt 1.2.7.

1.2.4 Stundentafeln
für die Vorschulstufe
für die Grundschule
für die Volksschuloberstufe
Für die Grundschule werden zwei unterschiedliche Stundentafeln angeboten. Die Schulkonferenz entscheidet je nach örtlichen Erfordernissen (Fünftagewoche, Einsatz des Schulbusses), welche Variante zu wählen ist.

1.2.5 Lehrpläne für den Religionsunterricht: wurden von den betreffenden Kirchen und Religionsgemeinschaften (katholisch, evangelisch, altkatholisch, neuapostolisch, israelitisch, islamisch) erlassen und in den Lehrplan aufgenommen.

1.2.6 Verbindliche Übungen der Vorschulstufe: verpflichtend, keine Leistungsbeurteilung.

1.2.7 Pflichtgegenstände der Grundschule
der Volksschuloberstufe (Festlegung der Bildungs- und Lehraufgaben und der Lehrstoffe durch die Landesschulräte; Orientierung am Lehrplan der Hauptschule, in Deutsch, Mathematik und Lebender Fremdsprache an der II. Leistungsgruppe).
Die Teile 6 und 7 des Lehrplanes sind folgendermaßen gegliedert:
Bildungs- und Lehraufgabe: Hier werden einerseits der Bildungssinn und die grundsätzlichen Anliegen des Unterrichtsgegenstandes sowie seiner Teilbereiche und andererseits die Zielstellungen beschrieben.
Lehrstoff: Inhalte der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe bzw. der Pflichtgegenstände der Grundschule. In der Grundschule wird nach Grundstufe I und Grundstufe II unterteilt.
Grundstufe I: Die Stoffe für die 1. und 2. Schulstufe sind – mit Ausnahme der Mathematik – zusammengefaßt. Der Lehrplan macht also keine Angaben darüber, was ein Kind am Ende der 1. Schulstufe können soll. Die Aufteilung der Stoffe liegt in der Kompetenz des Lehrers.
Grundstufe II: Sachunterricht, Deutsch und Mathematik weisen die Stoffe für die 3. und 4. Schulstufe getrennt aus. Bei den übrigen Pflichtgegenständen gibt es keine Unterteilung.
Didaktische Grundsätze: Sie bieten in kurzer Form wichtige Hinweise speziell zum jeweiligen Fach an, z. B. Erklärungen zu den Inhalten, methodische Bemerkungen, aber auch konkrete Vorschriften (z. B. Deutsch/Verfassen von Texten: „Keinesfalls dürfen Texte der Schüler auf der Grundstufe I hinsichtlich ihrer rechtschreibmäßigen Mängel eingeschätzt bzw. beurteilt werden[1].“)

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 206 f.

1.2.8 Verbindliche Übungen:
Lebende Fremdsprache (Englisch oder Französisch) auf der 3. und 4. Schulstufe
Verkehrserziehung auf der 1. und 3. Schulstufe

1.2.9 Unverbindliche Übungen: Spielmusik, Chorgesang, Leibesübungen, Darstellendes Spiel[1]. Die möglichen Stundenkontingente sind aus der Stundentafel ersichtlich.

2 Wie verbindlich ist der Lehrplan?

Jeder Lehrer ist grundsätzlich verpflichtet, sich an den Lehrplan zu halten und die Lehrplanforderungen zu erfüllen. Denn der Lehrplan ist eine Verordnung.
Ohne Zweifel ist er aber eine Verordnung besonderer Art, die sich nur schwer mit anderen Verordnungen wie z. B. über die Festsetzung einer Pauschalierung der Aufwandsentschädigung oder von Nebengebühren für eine bestimmte Gruppe von Beamten bzw. Vertragsbediensteten vergleichen läßt. Denn in § 17 des Schulunterrichtsgesetzes wird deutlich zum Ausdruck gebracht, daß der Lehrer „in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes)" zu erfüllen hat. In diesem Sinne und entsprechend den Bestimmungen des Lehrplanes der betreffenden Schulart hat der Lehrer zu berücksichtigen:
- die Entwicklung der Schüler
- die äußeren Gegebenheiten und
- den aktuellen Stand der entsprechenden Wissenschaft, um den Lehrstoff der einzelnen Unterrichtsgegenstände zu vermitteln.

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

[1] Im Bereich des Landesschulrates für Burgenland auch Kroatisch und Ungarisch möglich.

Das Schulunterrichtsgesetz bindet also die Arbeit des Lehrers allgemein an die Aufgabe der österreichischen Schule und im besonderen an die der betreffenden Schulart mit ihren je spezifischen Bildungs- und Lehraufgaben und gibt dazu einen Katalog von Kriterien für die Durchführung an, der auf der Ebene des Lehrplanes noch ergänzt wird.

Das ist so zu verstehen, daß unterschiedliche unterrichtliche Voraussetzungen entscheidende Bedeutung haben können, z. B.:

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

Schwerpunktsetzungen können fallweise auch dazu dienen, besonderen Interessen der Kinder entgegenzukommen, z. B. als Vertiefung in einem bestimmten Bereich des Sachunterrichtes oder der Leibesübungen.

Eine „Auswahl" darf aber nicht zu einer „Abwahl" von Inhalten werden. Der Lehrplan hat die fachlichen und methodischen Entwicklungen der letzten Jahre aufgegriffen. Viele Lehrer wurden dafür nicht ausgebildet. Es ist völlig verständlich, wenn es fürs erste da oder dort Verständnisprobleme bzw. Probleme bei der konkreten Realisierung des Unterrichtes gibt. Das kann aber nur zur Konsequenz haben, daß die Verpflichtung zur Lehrerfortbildung sehr ernst genommen werden muß. Auf keinen Fall dürfen deshalb Inhalte vernachlässigt werden, weil sie dem Lehrer nicht „liegen" oder weil er sich durch sie überfordert fühlt.

Eine besondere Stellung nimmt die rechte Spalte im Lehrstoffteil ein: Die darin enthaltenen Angaben sind grundsätzlich verbindlich. Davon ausgenommen sind jedoch methodische Anregungen und Ausführungen, deren Beispielcharakter durch „zum Beispiel", „etwa", „usw.", „u. a." und „. . ." gekennzeichnet ist. Diese Angaben haben also nur Impulscharakter und können selbstverständlich durch gleiche, gleichartige und ähnliche Strukturen ersetzt werden. Sie sind keinesfalls als eine Art „Checkliste" zu verstehen.

Bei der Auswahl der Lehrstoffe wird der Lehrer sich zunächst auf das Wesentliche beschränken bzw. dieses entsprechend betonen, das auch im Lehrplan z. B. durch „Allenfalls"-Stoffe gekennzeichnet ist. Der zeitliche Ablauf, das Herstellen von Zusammenhängen, die Reihenfolge der einzelnen Inhalte, die Berücksichtigung aktueller Anlässe und dergleichen mehr sind im Lehrplan eher abstrakt angeführt und nicht in ihrer Reihenfolge zwingend für den konkreten Unterricht an der Schule.

3 Welchen Sinn und welche Konsequenzen hat die Zusammenfassung der Schulstufen?

Die Grundstufen I und II sind jeweils als eine „Lerneinheit" zu sehen. Das kommt Kindern und Lehrern zugute. So wird der notwendige Freiraum geschaffen, im sozialen und im kognitiven Bereich in Ruhe an den Voraussetzungen zu arbeiten, die für eine gedeihliche Entwicklung des Kindes und damit für eine erfolgreiche Schullaufbahn von Bedeutung sind.
Für die Grundstufe I ist vor allem bedeutsam, daß genügend Zeit für das Einüben in den neuen Lern- und Erfahrungsraum Schule vorhanden ist. Ausreichend Zeit sollte auch vorgesehen werden, um mit den Kindern einen gewissen Ordnungsrahmen zu erarbeiten und ihnen grundlegende Arbeitstechniken zu vermitteln. Jeder Elementarlehrer weiß, daß es einerseits außerordentlich wichtig, andererseits aber sehr zeitaufwendig ist, mit Kindern zu klären, wie und wo z. B. Arbeitsblätter abgeheftet, Arbeitsmittel verwahrt oder auch nur Malgläser gefüllt und geleert werden. Die befriedigende Lösung solcher Probleme ist unter anderem für eine Entlastung des Schulalltages auf Jahre hinaus von Bedeutung. Auf keinen Fall sollten sich Lehrer in dieser Phase unter Zeitdruck setzen lassen.
Die Lerneinheit von zwei Jahren ist aber vor allem für die Erstlehrgänge im Lesen und im Schreiben wichtig. Fehler und Versäumnisse, die hier aus vermeintlichem Zeitmangel gemacht werden – keine Gelegenheit zur eigenständigen Erarbeitung, keine Möglichkeit zur spielerischen oder kontemplativen Vertiefung, keine ausreichende Wiederholung und Übung des Gelernten –, können später kaum mehr ausgeglichen werden. Es wäre daher günstiger, den zur Verfügung stehenden Lernzeitraum tatsächlich auszunützen, als es später mit Kindern zu tun zu haben, die die Motivation verloren haben und bei denen man „Lücken stopfen" und „Fehler beheben" muß.
In dieser Lerneinheit muß die kontinuierliche pädagogische Betreuung gewährleistet sein. Ein Lehrerwechsel sollte möglichst vermieden werden.
Die Grundstufe I ist aber nicht nur eine Lerneinheit, sondern auch eine Beurteilungseinheit. Ein Wiederholen der ersten Schulstufe ist daher nur auf ausdrücklichen Wunsch der Erziehungsberechtigten möglich. Eine konsequente Verfolgung dieses Gedankens wirft die Frage auf, wie sinnvoll eine Beurteilung vor Ende der 2. Schulstufe ist. Auf jeden Fall sollten weiterhin brauchbare Alternativen zur derzeitigen Beurteilungspraxis überlegt und erprobt werden.

4 Wie ist Unterricht zu planen?

Die differenzierte Struktur und Ausführlichkeit des Lehrplanes 1986 bieten eine konkrete Grundlage für die eigenständige Planungsarbeit des Lehrers.

Ein sinnvoller und ökonomischer Weg dazu könnte sein:

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

Dieses langfristige Konzept wird allmählich zur mittelfristigen Planung: Der Raster wird mit konkreten Anmerkungen zu Inhalten und Methoden, mit Einfällen und Anregungen nach und nach gefüllt. Die Idee zu einer Weihnachtsbastelei (Auslage eines Geschäftes), Übungen zur Nachschlagetechnik aus einer pädagogischen Zeitschrift, ein Einmaleinsspiel aus dem Fundus einer Kollegin, eine bestimmte Maßnahme zur Gesprächsführung werden an entsprechender Stelle notiert.

Die Planung der jeweils bevorstehenden Wochen sollte so genau ausgearbeitet sein, daß sich die Tagesplanung daraus ohne Schwierigkeiten ableiten läßt. Selbstverständlich hat der Lehrer dann immer noch die Möglichkeit, seine eigene Planung zu korrigieren oder umzustoßen.

Ein solches Vorgehen ist auch deshalb günstig, weil langfristige Planungen, die relativ genau ausgearbeitet sind, durch das Lerntempo der Klasse oder durch unvorhergesehene Ereignisse wie etwa das Grassieren einer Kinderkrankheit oft unbrauchbar werden.

Auch die mittelfristige Planung kann unter Mitarbeit der Kinder erstellt werden. Es hat sich z. B. als günstig erwiesen, einen fixen Platz in der Klasse für den „Arbeitsplan" vorzusehen (nicht zu verwechseln mit dem „Arbeitsplan" beim offenen Lernen!), mit Steckkärtchen, die ausweisen, welche An-

schauungsmittel oder Arbeitsanteile Kinder erbringen wollen und einer Ablagefläche darunter, die als Sammelplatz entsprechender Materialien dient. Dieser Plan ist auch bei Abschluß der Sequenz als Grundlage der Reflexion nützlich.
Für die Tagesplanung spielen methodische Überlegungen eine besondere Rolle. Unterrichtsgliederung, Sozial-, Lern- und Arbeitsformen, Differenzierungsmaßnahmen und Arbeitsmittel sind zu überlegen bzw. bereitzustellen.
In diesem Zusammenhang ist auch die nächste Frage von Wichtigkeit:

5 Welche Rolle spielen Stundentafel und Stundenplan?

Die Stunden, die den einzelnen Unterrichtsgegenständen in der Stundentafel zugemessen sind, sind als Zeitrichtwerte zu verstehen, d. h. über längere Zeiträume gesehen muß diese Stundenrelation berücksichtigt werden. Es ist weder notwendig noch erwünscht, daß Klassen nach einem Stundenplan unterrichtet werden, in dem einzelne Unterrichtsgegenstände bzw. deren Teilbereiche ausgewiesen werden. Grundschulgemäßer Unterricht ist zudem in seiner Gliederung flexibel zu halten. Der Lehrplan legt ausdrücklich fest, daß sich die Dauer unterrichtlicher Einheiten vor allem an der Konzentrations- und Lernfähigkeit des Kindes zu orientieren hat.
Eine „Mathematikstunde" etwa muß nicht tatsächlich eine Unterrichtsstunde dauern: Eine Einheit Mathematik kann – als Lernspiel, als Wiederholungsabschnitt oder als Informationsblock – einmal zehn Minuten dauern, ein andermal aber, z. B. als eigenständige, problemorientierte Arbeit der Kinder, sich über zwei Unterrichtsstunden erstrecken.
Die Vorteile einer solchen professionellen Handhabung der Stundentafel sind pädagogisch unumstritten:

- Echter integrativer Unterricht bzw. offene Lernformen werden ermöglicht.
- Es wird lernpsychologischen Gegebenheiten Rechnung getragen (volle Aufmerksamkeit ist nicht länger als 10 bis 15 Minuten zu erwarten; eine Phase der Entspannung nach einer wichtigen Information ist günstig für die Einprägung).
- Der Lehrer kann auf die Befindlichkeit der Kinder Rücksicht nehmen: Er wird bei starken Ermüdungserscheinungen schwierige Themen hintanstellen; gut ablaufende Lernprozesse müssen auch nicht unterbrochen werden, nur weil die Schulglocke läutet. (In manchen Schulen wird übrigens bereits auf die Glockenzeichen verzichtet.)
  Stundenplanmäßig ausgewiesen muß lediglich raum- und personengebundener Unterricht werden, wie etwa Leibesübungen oder Religion.
  Die Gefahr, daß die Kinder, wenn sie den Stundenplan nicht kennen, zu

schwere Schultaschen zu tragen haben, läßt sich leicht ausschalten: Bücher und Arbeitsmittel können teilweise in der Schule gelassen werden. Nur was jeweils wirklich zu Hause gebraucht wird, wird mitgenommen. (Es wäre allerdings wünschenswert, wenn der Schulerhalter für eine entsprechende Raumausstattung, z. B. ein Ablagefach für jedes Kind, sorgte.)

Als Übergang zu den weiterführenden Schulen könnte – eventuell auch unter Mitplanung der Kinder – jeweils von Woche zu Woche ein klasseninterner Stundenplan erstellt werden. Dies wäre auch eine Gelegenheit, den Kindern exemplarisch die Bindungen und Vorgaben des Lehrers, den sie ja im allgemeinen als uneingeschränkt mächtig erleben, einsichtig zu machen (in diesem Fall Lehrplan und Stundentafel).

6 Unterrichtsprinzipien – Verpflichtung oder Chance?

Zu den vielen Erfordernissen, die der Lehrplan mit seinen unterschiedlichen Ebenen an den Lehrer stellt, kommen auch noch die Unterrichtsprinzipien, die gegenüber dem vorher geltenden Lehrplan mit Sprecherziehung und Leseerziehung auf zehn aufgestockt wurden.

Wozu diese zusätzliche Verpflichtung?

Wer die Auflistung im Lehrplan durchliest, wird entdecken, daß sich hier viele Bereiche wiederfinden, die für unseren tatsächlichen Lebensvollzug bedeutsam sind. Hier wird deutlich, daß nicht nur pädagogische Überlegungen für einen Lehrplan bestimmend sind, sondern daß seine Tendenzen und Inhalte auch von ideologischen, gesellschaftspolitischen und ökonomischen Einflußnahmen gesteuert werden.

Darin liegt aber auch die Chance für den Lehrer. Die meisten Unterrichtsprinzipien holen aktuelle Aspekte der Lebenswirklichkeit in die Schule, das, was unsere Kinder interessiert: ihr eigener Körper und seine Funktion, Fernsehen, ihre Beziehung zu Geld, ihre ersten Erfahrungen als Konsument. Daraus kann man „Stunden" machen, das wird sich für Projekte eignen, sehr häufig wird aber nur ein Teilaspekt eines bestimmten Unterrichtsthemas davon betroffen sein. Der Lehrer sollte es sich zur Regel machen, bestimmte Lehrstoffe immer auch auf ihre Beziehung zu den Unterrichtsprinzipien hin zu durchleuchten. Politische Bildung etwa ist unter anderem, wenn beim Thema „Wald" zur Sprache kommt, daß die Interessensgegensätze von Waldbesitzern bzw. Jagdpächtern und Schwammerlsuchern geregelt werden müssen und daß auf solche Weise ein bestimmtes Gesetz entsteht. Und das Unterrichtsprinzip „Wirtschaftserziehung" kommt zum Tragen, wenn am „Tag der Milch" geklärt wird, daß Milch zu den preisgeregelten Produkten gehört, was das bedeutet und warum es so ist.

Einige Unterrichtsprinzipien sind durch Erlässe und Rundschreiben konkretisiert worden.

Hubert Teml

Aspekte des Lernens und Lehrens in der Grundschule

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

1 Bedeutungsvolles Lernen fördern

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988, S. 28

gelegentlich aus Gründen der Abwechslung eingesetzt werden. Ihr Wert liegt vor allem darin, daß sie lebendiges und bedeutungsvolles Lernen fördern, in dem die Schüler Sinn für sich finden können.

Nicht der „Einsatz" von neuen Lernformen ist also primär ausschlaggebend. Es kommt auch auf die Intention an, unter der bestimmte Formen des Lehrens und Lernens stehen. Möglicherweise bedarf es dazu eines „Paradigmenwechsels", also eines neuen Denk- und Deutungsmusters bezüglich Erziehung und Lernen, wie es Merylin FERGUSON beschreibt. Als Leitsätze dieses „neuen Paradigmas von Erziehung" werden von ihr u. a. genannt:

„Betonung liegt auf jenem Lernen, wie man lernt, wie man gute Fragen stellt, wie man die Aufmerksamkeit auf die richtigen Dinge lenkt, wie man sich neuen Konzepten gegenüber öffnet und sie wertschätzt, wie man Zugang zu Informationen bekommt . . .
Innere Erfahrung wird als Zusammenhalt für das Lernen angesehen. Der Gebrauch der Vorstellungskraft, des Geschichtenerzählens, von Traumtagebüchern, von Übungen, ‚die Mitte zu finden', und die Erforschung von Gefühlen wird gefördert.
Theoretisches und abstraktes Wissen wird in starkem Maße durch Experimente und Erfahrungen ergänzt, und dies sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers. Es gibt Erkundungen, Zeiten der (handwerklichen) Lehre, Vorführungen und Experten, die einen Besuch abstatten.
Die menschlichen Beziehungen zwischen Lehrer und Lernenden sind von primärer Bedeutung . . ." (FERGUSON, 1982, S. 335, stark gekürzt).

Wenn Sie als Leser/-in den bisherigen Aussagen innerlich zustimmen konnten, so wird sich nun vermutlich die Frage aufdrängen: Wie kann ich bedeutsames Lernen konkret bei Schülern fördern? Die Suche nach praktikablen Methoden steht dabei im Vordergrund. Ich möchte darauf zunächst am Beispiel *ganzheitlicher Lernmethoden* näher eingehen. Später werde ich jedoch auch zeigen, daß die Methodenfrage nur auf der Basis einer *schülerzentrierten Grundeinstellung* sinnvoll gelöst werden kann.

2 Ganzheitliche Lernprozesse anregen

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

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

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

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 38
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 36

Auch wenn Sie als Leser/-in diese ganzheitlichen Methoden als sinnvoll ansehen, werden Sie möglicherweise auf mangelnde Zeit, auf „Stoffdruck" oder andere schulische Einschränkungen hinweisen, die eine Umsetzung in der Praxis erschweren. Als Argumentationshilfe biete ich hier Lehrer/-innen wieder einen Hinweis auf den Lehrplan, der ausdrücklich dazu auffordert, „Auswahl und Gewichtung" [1] von Inhalten vorzunehmen oder zur „Vertiefung und Verinnerlichung von Lern- und Bildungsinhalten" [2] und zu „einer ausgewogenen Persönlichkeitsentwicklung" [2] beizutragen.

Gerade in der Grundschule sind noch relativ günstige Rahmenbedingungen für ganzheitliches Lernen gegeben, die genützt werden sollten: Das Klassenlehrsystem ermöglicht längeres und intensiveres Zusammenleben mit Schülern; die Fächerung kann – und soll – flexibel gehandhabt werden; die ursprüngliche Lernbereitschaft der Schüler ist noch weitgehend vorhanden.

Als theoretische Grundlage für ganzheitliches Lernen wird heute meist die unterschiedliche Arbeitsweise unserer beiden Gehirnhälften genannt. Demzufolge ist die linke Hemisphäre eher für die logisch-rationale Bewältigung der Welt zuständig. Sie wird als „verbal", „analytisch" oder „intellektuell" beschrieben. Die rechte Hemisphäre soll mehr einen Zugang zum Weltverständnis über Bilder, Phantasie, Kreativität, Intuition und sinnliche Wahrnehmung ermöglichen (vgl. z. B. ORNSTEIN, 1976, EDWARDS, 1982).

Neuere Forschungen verweisen allerdings darauf, daß eine starre Trennung in zwei unterschiedlich arbeitende Hemisphären den Sachverhalt nicht angemessen beschreibt (vgl. z. B. SPRINGER u. a., 1987). Unser Gehirn ist eher als ein äußerst komplexes System zu sehen, bei dem es darum geht, möglichst viele Vernetzungen der einzelnen Teile und ihrer unterschiedlichen Arbeitsweisen herzustellen.

Ganzheitliche Lernmethoden tragen zur Vernetzung im Gehirn bei, indem sie intellektuelle, gefühlsmäßige und sinnliche Prozesse miteinander verbinden. Auf diese Weise werden Informationen vielfältiger im Gehirn verankert und mit positiven Lernerlebnissen verbunden.

Frederic VESTER weist darüber hinaus auch auf die ethische Dimension eines „neuen Denkens" hin. Eine einseitig logisch-rationale Betrachtung reicht seiner Meinung nach nicht zu vollem Verständnis von Welt aus. Sie führt letztlich – wie sich heutzutage zeigt – zu einer zunehmenden Zerstörung unserer Lebensgrundlagen: „Es ist daher ein Unding, zu glauben, daß sich die Erkenntnis unserer Welt und eine vernünftige Handhabung unserer Mittel lediglich mit den paar Neuronen unseres kognitiven Gehirnbereichs bewerkstelligen ließen. Sie kann es nicht und sie darf es nicht. Deshalb müssen wir, nachdem wir jenen kognitiven Bereich und seine Logik so großartig entwickelt haben, auch die anderen, mehr unbewußten Gehirnpartien der Mustererkennung, der bildhaft und analog arbeitenden Bereiche,

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 26
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 27

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

Entspannen und meditieren
Entspannung kann zur Aktivierung des Gehirns dienen, um für kognitive Leistungen optimal bereit zu werden (vgl. dazu den Beitrag von Inge KUTALEK). In ganzheitlicher Sicht zielt sie aber eher auf den natürlichen Ausgleich von Spannung und Lösung, Aktivität und Muße[1]. Entspannungsübungen dienen auch als Vorbereitung auf meditative Übungen, die Besinnung und innere Stille unterstützen sollen.
Beispiel:
– Bilder, Fotos oder Dias in entspanntem Zustand und bei geeigneter Hintergrundmusik betrachten (etwa Dias von Bäumen) oder ein Gedicht meditativ vortragen.

Einfühlen und identifizieren
Hier geht es darum, die eigene Gefühlswelt mit dem Thema zu verbinden. Die Schüler versetzen sich in Personen, Tiere oder Dinge hinein, identifizieren sich mit ihnen, schwingen gleichsam mit ihnen innerlich mit.
Beispiel:
Ein Aufsatz zum Thema: „Ich bin ein Baum"; „Ich bin ein Behinderter"...

Begreifen und verkörpern
Einer Sache soll möglichst mit allen Sinnen oder mit dem ganzen Körper begegnet werden. Üblicherweise fordert man „handelndes Lernen" als Voraussetzung für besseres intellektuelles Verstehen. Hier geht es aber auch um ganzheitliche „Wahr-Nehmung", aus der erst ein vertieftes Verständnis für eine Sache erwächst.
Beispiele:
Etwas „be-greifen", also einen Baum, eine Frucht abtasten, befühlen, heben ...
Etwas „ein-sehen", also einen Gegenstand auf sich wirken lassen, etwa eine Blüte Linie für Linie anschauen ...
Etwas „ver-körpern", also einen Sachverhalt mit dem ganzen Körper darstellen, z. B. einen Baum ...

[1] Siehe Lehrplan der Volksschule, S. 40: „Jeder Unterrichtstag soll inhaltlich und zeitlich so ausgewogen gestaltet sein, daß Arbeit und Spiel, Anstrengung und Entspannung einander ergänzen und durchdringen."

Phantasieren und visualisieren
In der Phantasie Sachverhalte auftauchen lassen und sie mit „inneren Augen" betrachten. Dabei kann wiederum die Zielsetzung unterschiedlich sein. Beim „Imagery-Training" dient die Phantasie als Merkhilfe für kognitive Inhalte (siehe dazu ausführlicher den Beitrag von Inge KUTALEK). Bei „Phantasiereisen" werden eher – ähnlich wie bei Märchen – Kreativität, Intuition und die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit angesprochen.
Beispiele:
Vorstellungsübungen zum Thema: „Ich bin ein Schneeglöckchen". Vorstellungsbilder zu persönlichen Zielen, etwa: „Ich sehe mich angstfrei und sicher."

Kreativ handeln und gestalten
Mittels „kreativer Medien" – etwa Malerei, Musik, Gedichte, Collagen, szenische Darstellungen etc. – werden Aspekte eines fachlichen Themas ausgestaltet, um ein vertieftes Verständnis zu erlangen.
Beispiele:
Ein „Baumgedicht" schreiben, eine Collage zum Thema Waldsterben anfertigen . . .

Ganzheitliches Lernen versteht sich allerdings nicht als ein neues Methodenkonzept. Vielmehr kommt es auf die dahinterliegende Orientierung an. Es geht hier um „menschenwürdige" Lernprozesse zur Entfaltung des gesamten menschlichen Potentials, nicht aber darum, wenig bedeutsame Lerninhalte „schmackhafter" zu machen. An einem Beispiel kann dies vermutlich deutlicher werden:
Entspannungsübungen werden heute oft als Methode zum Abbau von schulischem Streß und von Angst eingesetzt. Dies kann leicht zu bloß äußerlicher Symptombekämpfung führen: Man „verschreibt" Entspannungsübungen, um Streß zu verringern; an den streßerzeugenden Lernbedingungen wird jedoch nichts verändert.
In einer ganzheitlichen Sicht geht es aber grundsätzlich um Förderung eines Lernklimas ohne Angst und Bedrohung. Entspannungsübungen stehen dann im Dienst der Befriedigung des menschlichen Grundbedürfnisses nach Ruhe, Ausgeglichenheit, Konzentration und Meditation.
Wiederum geht es aber nicht um Polarisierung von Gegensätzen: hier „Menschlichkeit" und hier „Leistung". Vielmehr werden Lernende in einer Atmosphäre, in der sie sich als ganze Person entfalten können, erst ihre volle Leistungsfähigkeit entwickeln. Darüber mehr im nächsten Abschnitt.

3 Schülerzentriert unterrichten

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

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

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

Echtheit:
Echtheit bedeutet als personzentrierte Grundhaltung: Ich bin als Lehrerin oder Lehrer möglichst in mir selbst zentriert. Ich weiß meist, was in mir vorgeht. Ich bin mir vieler meiner Gefühle und körperlichen Reaktionen bewußt. Ich setze mich offen mit mir selbst auseinander. Wenn es wichtig ist, dann teile ich den Schülern auch mit, was mit mir los ist. Ich spiele also keine Rolle (z. B. als Lehrer darf man das nicht, muß man etwas so machen . . .). Ich verstelle mich nicht, trage keine Fassade zur Schau (z. B. sicherer tun als ich bin). Ich kann meine Gefühle auch im Unterricht zeigen, wenn ich das für angemessen halte.
Nicht gemeint ist mit Echtheit ein „Sich-Ausleben" oder ein „Zur-Schau-Stellen" aller Gefühle und auftauchenden Impulse. Echtheit heißt zunächst einmal: Ich nehme in mir wahr, was ich denke und fühle. Wenn ich es für wichtig halte, dann zeige ich das, und ich stehe auch zu meinen Werten und Normen oder Zielvorstellungen. Das bedeutet, daß in der Beziehung zu Schülern das Miteinander ebenso ausgedrückt wird wie das Gegeneinander und daß Echtheit sowohl Nähe als auch Konflikte bringen kann. Aber gerade bei Konflikten ist es günstig, offen zu sagen, was in mir vorgeht („Ich-Botschaften").
Beispiele:
Eine Lehrerin äußert ihre Freude darüber, daß ihr ein physikalischer Versuch gelungen ist. Ein Lehrer äußert seinen Ärger darüber, daß er ständig das Milchgeld nachmahnen muß, und er fordert die Schüler auf, Lösungen dieser Situation vorzuschlagen.

Einfühlendes Verstehen
Diese personzentrierte Grundhaltung bedeutet: Ich bemühe mich, in der inneren Welt der Schüler zentriert zu sein. Ich fühle mich in sie ein und versuche zu verstehen, wie es in ihnen aussieht. Ich möchte gleichsam die Welt mit „ihren Augen" sehen, um ihren Standpunkt und ihr gefühlsmäßiges Erleben besser zu verstehen. Diese Art des Verstehens hat nichts mit Interpretieren oder Analysieren zu tun, sondern mit genauem Hinhören und Hinsehen („aktives Zuhören"). Ich „schlüpfe in die Haut" des anderen, um zu spüren, wie er das fühlen und welche Bedeutung es für ihn haben könnte.
Beispiele:
Eine Lehrerin äußert ihr Verständnis, daß einen Schüler das Thema der Stunde langweilt. Ein Lehrer geht einfühlend (aber nicht beschwichtigend) auf einen Schüler ein, der von den anderen beim Spielen ausgeschlossen wurde.

Wertschätzung
Diese personzentrierte Haltung meint etwa: Ich bin in mir und in anderen als menschliche Person zentriert. Ich achte Schüler als ganze Person, wende

mich ihnen zu, gehe warmherzig, sorgend, freundlich und herzlich mit ihnen um. Wertschätzung bedeutet jedoch nicht, Schüler von „oben herab" etwas gönnerhaft zu behandeln, die Zuwendung an Bedingungen zu knüpfen oder einen Konflikt mit „Nettigkeit" zuzudecken. Vielmehr geht es darum, bei Uneinigkeit auch die Andersartigkeit jedes einzelnen zu respektieren und jeden in seiner Einzigartigkeit anzunehmen.
Beispiele: Ein Lehrer weist auf den individuellen Lernfortschritt eines Schülers beim Schreiben des Buchstaben A hin. Eine Lehrerin äußert ihre Freude, daß ein Schüler, der längere Zeit krank war, nun wieder in der Schule ist[1].
Diese drei personzentrierten Grundhaltungen bilden die Basis für ein förderliches Lernklima. Wenn Schüler diese Haltungen konkret im Unterricht erfahren, werden lernhemmende Barrieren – etwa: „Ich trau' mich das nicht zu sagen!" – abgebaut. Es gelingt Schülern leichter, sich für neue Informationen zu öffnen und sich in den Lernprozeß mit seinen gefühlsmäßigen wie auch intellektuellen Komponenten einzulassen. Zahlreiche Untersuchungen belegen, daß Lernmotivation wie auch intellektuelle Leistungen (z. B. Zahl oder Güte der Unterrichtsbeiträge) steigen (vgl. z. B. HÖPER u. a., 1979). Man kann als Lehrer/-in diese personzentrierten Haltungen allerdings nicht „antrainieren". Sie stellen letztlich selbst einen Prozeß des lebenslangen persönlichen Lernens und Wachsens dar. Als günstige Form zur Förderung dieser persönlichen Entwicklung haben sich (meist mehrtägige) *personzentrierte Gruppengespräche* herausgestellt, in denen Lehrer/-innen einander auf einer sehr persönlichen Ebene begegnen und die förderliche Wirkung dieses Lernklimas am eigenen Leib erfahren können (vgl. TAUSCH, 1985).
Wenn sich Lehrer auf diesen Entwicklungsprozeß einlassen, werden sie ihre Rolle als alleinige Steuerer des Unterrichts mehr und mehr aufgeben. Sie werden statt dessen versuchen, das *selbstbestimmte Lernen der Schüler* zu unterstützen. Reinhard TAUSCH, der bekannteste Vertreter des personzentrierten Ansatzes im deutschen Sprachraum, zeigt konkret auf, daß Lehrer aus einer personzentrierten oder schülerzentrierten Grundeinstellung heraus zahlreiche *fördernde, nicht-dirigierende Maßnahmen* setzen, die bedeutsames Lernen ermöglichen. Einige Beispiele dazu:

Die Themenfindung fördern
Lehrerinnen oder Lehrer
- ermitteln, welche Interessen die Schüler an diesem Thema haben;
- begründen den Sinn eines Themas und zeigen seinen Nutzen oder seine Bedeutung für die Schüler auf;
- regen die Schüler an, wichtige Ziele oder Aktivitäten zu einem Thema zu formulieren;

[1] Siehe Lehrplan der Volksschule, S. 34: „Eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür ist das grundsätzlich wertschätzende Verhalten des Lehrers . . ."

- gehen auf verschiedene Interessenrichtungen und auch auf negative Einstellungen zum Thema einfühlend ein;
- überlegen mit den Schülern, wie sie deren Interessen auch mit den Zielen des Lehrplans verbinden können[1] . . .

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

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

Einen günstigen Arbeitsablauf fördern
Lehrerinnen oder Lehrer
- bemühen sich um ein flexibles Vorgehen, das viele Spielräume für die Schüler offenläßt;
- unterstützen persönliche, gefühlsmäßige Äußerungen der Schüler zu den Lerninhalten;
- regen wesentliche Denkvorgänge (etwa Hypothesenbildung) bei den Schülern an und lassen Versuchs- und Irrtumslernen zu;

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

- ermöglichen über größere Strecken des Unterrichtes das selbständige Arbeiten der Schüler;
- bieten den Schülern kreative und ganzheitliche Lernaufgaben (nach Möglichkeit zur Wahl) in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit an;
- vermitteln notwendige Arbeits- und Lerntechniken zur selbsttätigen Bearbeitung von Lernaufgaben;
- bieten Entspannungsübungen zum körperlichen und seelischen Ausgleich an . . . (TEML, 1983)

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

4 Zum selbsttätigen Bildungserwerb anleiten

Wenn Lehrer/-innen sich selbst wie auch ihre Schüler nicht beim Übergang zu einem eher schülerzentrierten Unterricht überfordern wollen, sind kleinere Schritte günstig. Meines Erachtens ist dazu das Unterrichtsmodell von Jochen und Monika GRELL sehr gut geeignet, das diese in ihrem lesenswerten Buch „Unterrichtsrezepte" darstellen (vgl. GRELL – GRELL, 1979). Ihre Anregungen machen es nach meinen Erfahrungen möglich, von bekannten Lern- und Lehrformen auszugehen und dabei zunehmend mehr Spielräume für Schüler einzubauen, in denen sie bedeutungsvolle Lernerfahrungen machen können.

Jochen und Monika GRELL wenden sich vor allem gegen das weitverbreitete Konzept des *Erarbeitungsunterrichtes,* das ihrer Meinung nach effektives Lernen weitgehend verhindert. Die Schüler werden hier nämlich durch Fragen und Impulse im *Lehrgespräch* stark gegängelt und müssen häufig „erraten", worauf der Lehrer hinaus will.
Im Grundschulunterricht ist das Erarbeiten in Lehrgesprächen allerdings eine weitverbreitete Praxis. Dahinter steht der pädagogisch wünschenswerte Gedanke, die Schüler aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubinden und zum selbständigen Denken anzuregen. Daß dies tatsächlich möglich ist, kann man in guten Lehrgesprächen immer wieder beobachten. Ich möchte mich also der völligen Ablehnung des Erarbeitungsunterrichtes bei GRELL – GRELL auch nicht anschließen.
Einfache Tonbandanalysen von alltäglichen Lehrgesprächen lassen jedoch tatsächlich Zweifel aufkommen, ob dadurch *allgemeine Bildungsziele* wie Selbständigkeit, Kreativität oder „Denken" wirksam gefördert werden.

Beispiel aus einer 3. Klasse:
In einem typisch „motivierenden" Einstieg wurde – ähnlich wie in der Fernsehsendung „Dalli, dalli" – ein zerschnittenes Bild vorgestellt. Die Schüler mußten erraten, daß es in dieser Stunde um das Thema „Katze" geht, was erst nach einigen Minuten der Fall war. Anschließend erfolgte die Erarbeitung:

L: An Kleinigkeiten haben einige von euch die Katze schon sehr bald erkannt!
SS: Am Fell . . .; an den Krallen (alle durcheinander).
L: Keiner ruft heraus! (SS zeigen auf, L ruft auf).
S: An den Krallen.
S: Am Schnurrbart.
S: Am Baumstamm.
L: Am Baumstamm hast du die Katze erkannt? Warum hast du da gewußt, daß es eine Katze sein kann?
S: Weil die Katze kann am Baum klettern und der Hase nicht.
L: Dem Fell nach hätte es auch ein Hase sein können, aber wie du den Baumstamm gesehen hast, da hast du gewußt, daß es ein Tier sein muß, das gut klettern kann. (L hängt nun ein Wandbild der Katze an die Tafel).
L: Schaut euch dieses Bild der Katze genau an. Es zeigt uns sehr viele Körperteile der Katze, die sie nötig braucht.
S: Die Krallen, sie kann Mäuse fangen.
L: Alexandra hat da etwas ganz Wichtiges gesagt: Die Katze fängt Mäuse. Die Katze braucht einige Dinge, damit sie Mäuse fangen kann, nicht nur Krallen.
S: Sie kann auch Vögel fangen.

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

Wenn man diese typische Erarbeitungspraxis genauer analysiert, wird deutlich: Die Schüler lernen kaum etwas, was sie nicht ohnehin schon wissen. Denkprozesse sind wenig oder gar nicht vorhanden, weil keine echte Problemfrage aufgeworfen wurde, die zu Hypothesenbildung und -prüfung anregt. Es werden Inhalte aneinandergereiht, ohne daß eine deutliche Strukturierung sichtbar wird. Die Schüler werden von einem Aspekt zum anderen gängelnd geführt. Ermahnung zur Rededisziplin ist ständig notwendig, da die Schüler ja ihre Aktivität ausleben wollen. Aber es ist zu erwarten, daß

Motivation und Aufmerksamkeit bald nachlassen, wenn das Thema weiter in dieser Art erarbeitet wird.
Als „Gegenrezept" schlagen nun Jochen und Monika GRELL vor, den Schülern die notwendigsten Informationen selbst zu geben und ihnen dann *Lernaufgaben* anzubieten, in denen sie einige Zeit selbständig – ohne direkte Lehrerführung – arbeiten können. Der Schwerpunkt liegt also bei Lernaufgaben im *selbsttätigen Lernen* der Schüler (allerdings immer noch stark angeleitet).
Dieses Unterrichtsmodell würde beim obigen Thema dann etwa zu folgendem Aufbau führen: Die Lehrerin erzählt in einem kurzen, gut strukturierten und anschaulichen Vortrag wichtige und auch neue Tatsachen über das Leben der Katze. Anschließend stellt sie dann Lernaufgaben zur Wahl, in denen die Schüler dieses Wissen gezielt umsetzen müssen.

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

Nun kann hier als Einwand auftauchen, daß Schüler in der Grundschule noch nicht imstande sind, derartige Lernaufgaben selbständig zu bewältigen. Wenn aber „selbsttätiger Bildungsbewerb"[1] eines der Hauptziele der Schule ist, dann gehören entsprechende Fertigkeiten bereits in der Grundschule grundgelegt. „Lehrplanerfüllung" bedeutet nicht, den Schülern nur *Inhalte* des Lehrplans zu vermitteln, sondern vor allem auch bedeutsame *Ziele* anzustreben. Es muß also auch Zeit dafür eingerechnet werden, den Schülern die Fähigkeiten zur Bearbeitung von Lernaufgaben gezielt zu vermitteln. Im Modell von GRELL – GRELL wird dazu vor die Phase „Lernaufgaben" eine eigene Phase gestellt, nämlich „Anbieten von Lernaufgaben". In dieser Phase wird den Schülern konkret gezeigt, *wie sie selbständig eine komplexere Aufgabe bearbeiten können.*
Die Tätigkeit von Lehrer/-innen verlagert sich hier also: An die Stelle der üblichen Lernsteuerung in Lehrgesprächen treten gezielte Anleitungen für selbständiges und selbsttätiges Arbeiten. Es wird hier das „Lernen lernen" im engeren Sinn, also der *Erwerb von Arbeits- und Lerntechniken,* angesprochen. Im Lehrplan ist dieses Ziel ausdrücklich als Aufgabe für den Unterricht genannt: „Lern- und Arbeitstechniken sind situationsbezogen zu vermitteln und einzuüben".[2] Es ist zu erwarten, daß ein derartiger Unterricht

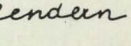
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 32
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 29

auch zum „Lernen lernen" im weiteren Sinn führt, also zur Bereitschaft und zur Fähigkeit zu weitgehend selbständigem und selbsttätigem Bildungserwerb.
Gute Anleitungen beziehen sich auf den *Inhalt und Sinn* der Lernaufgaben, auf *Hilfen zur Bearbeitung* der Aufgabe sowie auf *Maßstäbe zur Überprüfung der Lösung,* also darauf, woran die Schüler die Richtigkeit ihres Tuns beurteilen können. Etwas konkreter gesagt, geht es um die folgenden Fragen:
WAS soll konkret getan werden?
WOZU soll das so gemacht werden?
WIE können die Schüler dabei vorgehen?
WIE können die Schüler merken, daß sie es richtig machen?

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

„Ihr seht, daß hier das Wort so ähnlich aussieht, als wollte es selbst stolzieren. Um solche ähnlichen Zeichnungen geht es heute. Ihr könnt dabei die Bedeutung dieser Wörter einüben und auch eure Phantasie einsetzen."
(Kommentar: Die Schüler erfahren, WAS und WOZU gelernt werden soll.)

„Geht dabei so vor: Ihr sucht zu zweit ein Wort aus, z. B.: ‚schlendern'." (L schreibt an die Tafel: Partnerarbeit; Wörter suchen)
„Dann beratet ihr, wie ihr das zeichnen könntet. Also zum Beispiel – ich überlege einmal – vielleicht so:" (L schreibt an die Tafel)



„Wenn ihr euch auf eine gute Idee geeinigt habt, dann zeichnet jeder von euch das Wort auf ein Blatt auf." (L schreibt an die Tafel: besprechen; zeichnen)
„Ihr könnt dazu die Wörter im Arbeitsbuch auf Seite 47 nehmen oder noch eigene finden. Filzstifte und Blätter liegen auf dem letzten Tisch."
(Kommentar: Die Schüler erfahren, WIE sie lernen können)

Ihr habt bis etwa 9.15 Uhr Zeit. Bis dorthin sollen mehrere solche Blätter entstehen, wie ich sie hier als Muster gezeigt habe."
(Kommentar: Die Schüler erfahren, WIE sie die Richtigkeit ihrer Ergebnisse kontrollieren können)

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

Zum leichteren Einprägen nenne ich das „KIOSK-Modell" vom Unterricht. Es enthält gleichsam wie ein „unterrichtsmethodischer Kiosk" verschiedene Angebote für eine effektive Unterrichtsgestaltung:
Konfrontieren mit dem Thema
Informieren über das Thema
Organisieren der selbständigen Arbeit
Selbständiges Arbeiten der Schüler
Kontrollieren bzw. Präsentieren der Arbeitsergebnisse.

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

Informieren über das Thema
Durch einen kurzen Lehrvortrag oder auch ein gezieltes Lehrgespräch die notwendige Basisinformation vermitteln, die für die spätere selbständige Bearbeitung des Themas erforderlich ist.

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

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

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

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

Verwendete Literatur

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

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

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

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

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

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

KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Beltz, 1985

ORNSTEIN, R.: Die Psychologie des Bewußtseins, Fischer Verlag, Frankfurt 1976

PETZOLD, H. G. – BROWN, G. (Hg.): Gestaltpädagogik, Pfeiffer Verlag, München 1977

ROGERS, C. R.: Lernen in Freiheit, Kösel Verlag, München 1974

SPRINGER, S. – DEUTSCH, G.: Linkes – rechtes Gehirn, Spektrum der Wissenschaft, Heidelberg 1987

TAUSCH, R. – TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person, Hogrefe Verlag, Göttingen 1977[8]

TEML, H.: Unterricht gestalten – Lernen fördern. Materialien zum schülerzentrierten Unterricht, Veritas Verlag, Linz 1983

VESTER, F.: Neuland des Denkens, dtv, München 1986[4]
WAGNER, A. C.: Schülerzentrierter Unterricht. Über die psychologischen Schwierigkeiten, guten Unterricht zu machen, in: Gwg (Hg.): Rogers und die Pädagogik, Juventa Verlag, Weinheim u. München 1987, S. 13–78

Empfohlene Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

VOPEL, K. W.: Interaktionsspiele für Kinder, Isko-Press, Hamburg 1978

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

Josef Freund

Lern- und Lehrformen in der Grundschule

1 Grundschule als Schule für Kinder

Zeitgemäße Konzepte des Grundschulunterrichts leiten die Bildungsaufgaben der Grundschule nicht primär von denen der folgenden Schulstufen ab, sondern orientieren sich an den gegenwärtigen Handlungs- und Erkenntnisinteressen, Lern- und Verhaltensmöglichkeiten der Kinder. Lehren in der Grundschule bedarf in solchem Verständnis der suchenden Einstellung: „Wie handelt, denkt und spricht, was wünscht, hofft und will, wie sucht, fragt und lernt das Kind, und welche Folgen ergeben sich aus dieser optimalen Phase früher Bildsamkeit für sein späteres Leben?" (Burk, 1977, S. 25) Solche Bindung der Grundschule an ein Konzept der Kindheit erkennt die Ich-Entwicklung des Kindes als wichtige Aufgabe. Wenn die Identität des Kindes zu fördern und eine Ich-Entwicklung gerade in der ersten Schule zu ermöglichen ist, dann dürfen Kinder eben nicht als „kleine Erwachsene" gesehen und behandelt werden, denn ihre Identität können sie nur auf die ihnen eigene Art des Handelns, Denkens und Sprechens bewahren und entwickeln.
Lernen und Lehren in der Grundschule haben diesem Eigenwert der Kindheit Rechnung zu tragen.

2 Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Lernens

Kritik an den vorherrschenden Lern- und Lehrformen der Grundschule läßt sich verstehen als Kritik an deren ausgeprägter Zukunftsorientierung und lehrgangsartiger Ausgestaltung. Die Zukunftsorientierung der Schule ist aber heute von verschiedenen Gesichtspunkten her in Frage gestellt. Als Lehrer steht man mehr denn je in der Situation, entweder die Gegenwart schulischen Lebens kindgerecht zu erfüllen mit der Chance, die Schüler zu gewinnen, erkauft mit der Gefahr, den Horizont des Hier und Jetzt nicht zu überschreiten, oder auf Zukunft hin zu lehren und dabei in Kauf nehmen zu müssen, daß der Unterricht viele Schüler kaum anspricht, motiviert.
Die im Lehrplan angeführten Lernformen sollen den Lehrer darauf hinweisen, Gegenwarts- und Zukunftsbezug schulischen Lernens in fruchtbare

Wechselwirkung zu bringen. In diesen Lernformen sollen die unverzichtbaren pädagogischen Ansprüche nach einem befriedigenden Lernen im Hier und Jetzt erfüllt und verbunden werden mit der Forderung, für die Zukunft notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entfalten und Wissen zu vermitteln, im Sinne eines individuellen Lernzuwachses für den Schüler wie auch im Sinne eines gesellschaftlichen und kulturellen Zukunftsbezuges.

3 Die (neuen) Lernformen regen vielseitiges Lernen an

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

4 Die (neuen) Lernformen akzentuieren unterschiedliche Aspekte grundschulgemäßen Lernens

4.1 Lernen im Spiel

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

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

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

4.1.2.1 Spielen und geistige Förderung
Es können hier nur beispielhaft einige Möglichkeiten angedeutet werden. Im spielenden Umgang können grundlegende Begriffe erworben werden, etwa der Begriff der Mengenkonstanz. Kategorisierungsleistungen (Ordnung, Zuordnung) werden zwanglos erbracht, z. B. beim Einräumen eines Kaufmannsladens oder beim Bauen mit verschiedenartigen Bausteinen. Symbole müssen erkannt und verwendet werden, z. B. bei vielen Brettspielen. Man muß planen, sei es für ein Rollenspiel, sei es beim Aufbau einer Stadt. Hypothesen werden gebildet, auch wieder verworfen; Wege zur Problemlösung müssen in vielen Spielen gefunden werden.
Im spielerischen Umgang mit Farbe, mit Magneten, mit Licht und Schatten usw. wird ein Erfahrungsrepertoire erworben, das als Grundlage von Erkenntnisprozessen unabdingbar ist.

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

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

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

4.1.3.1 Freies Spiel
Mit dieser Bezeichnung wird im Gegensatz zu anderen – eher gelenkten – Aktivitätsformen eine Phase gekennzeichnet, die weitgehend unbeeinflußtes Spiel ermöglichen soll.
Am Schulanfang erleichtert die Möglichkeit zu freiem Spiel nicht nur den Übergang in die neue Lernwelt und verhilft dem Lehrer zu unbeeinflußter Beobachtung der Schüler, sondern es werden auch Grundvoraussetzungen des Lernens geschaffen. Freie Spielphasen fordern auch in den weiteren Grundschuljahren die Fähigkeit und Bereitschaft zu stärker zielorientiertem Spielen oder Arbeiten in den einzelnen Unterrichtsgegenständen. Schließlich ist ausreichendes Spielen für die Entwicklung und psychische Gesundheit der Kinder grundsätzlich von großer Bedeutung, hilft aber auch psychisch belasteten Kindern Spannungen abzubauen und Konflikte aufzuarbeiten.
Spielen in der Klasse muß auch erst einmal gelernt werden, sodaß zu Beginn die Steuerung durch den Lehrer unumgänglich ist. In der Folge sollte sich der Lehrer immer mehr in die Rolle der Anregers, Mitspielers oder Beobachters zurücknehmen.
Das Spielrepertoire der Klasse sollte durch Spieleinführungen des Lehrers oder einzelner Schüler ausgebaut werden; das Anlegen einer Kartei geeigneter Spiele mit Angaben über Spieldauer, Besonderheiten, Mitspielerzahl, Vorbereitungsaufwand und anderes verhilft zur raschen Orientierung und zu abwechslungsreichen Spielphasen.

4.1.3.2 Lernspiele
Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich wird, kann auch mit freiem Spiel in der Schule ein Lerneffekt erreicht werden.

Mit der Bezeichnung „Lernspiel" umgrenzt man jedoch nur eine begrenzte Spielart. Lernspiele dienen überwiegend dem Erreichen verhältnismäßig eindeutiger, eng begrenzter Lernziele. In den letzten Jahren hat das Lernspielangebot einen beträchtlichen Umfang angenommen: Vom materialfreien Kreisspiel bis zum aufwendigen Spielkasten oder vom Wörterlotto, das der einfachen Worteinprägung dienen soll, bis zum Brettspiel, das kooperatives Verhalten bewirken möchte, gibt es eine Vielzahl von Spielformen.
Bei der Verwendung von Lernspielen können dem Lehrer einige Überlegungen hilfreich sein:

- Was kann durch das Spiel gelernt werden?
  Was wird nicht gelernt? (Klarheit über die Reichweite und die Grenzen eines Lernspiels ist notwendig, um ihm den rechten Ort im Unterricht geben zu können.)
- Wo liegt der wesentliche Lerngewinn – in der Regel, im Inhalt oder in beidem?
- An welcher Stelle im Unterrichtsverlauf wird das Lernspiel am sinnvollsten eingesetzt?
- Wie lange wird die Spielsituation dauern? (Durch diese Überlegung kann vermieden werden, daß man ob der vermeintlich erreichten Lernziele ein Spiel beenden läßt, obwohl es für die Spieler noch hohen Spielwert besitzt.)
- Können unerwünschte Nebenlerneffekte auftreten? (Diese Frage ist vor allem bei Spielen angebracht, in denen Konkurrenz entsteht.)

4.1.3.3 Darstellendes Spiel – Rollenspiel

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

- Das darstellende Spiel als Handlungsform wird als Rollenspiel bezeichnet.
  Dieses ist dadurch charakterisiert, daß in ihm soziale Fähigkeiten und Einsichten gewonnen werden sollen, die in der Realität in praktisches Handeln umgesetzt werden.

In diesem Sinne haben Rollenspiele auch in der Grundschule ihren Platz, besonders in den Unterrichtsgegenständen Sachunterricht und Deutsch.

- Das darstellende Spiel als Kunstform (das darstellende Spiel im engeren Sinn) schließt sich an die schulische Spieltradition („Schulspiel") an.
  Während beim Rollenspiel die Darstellungsform dem Ziel des sozialen Lernens untergeordnet wird, treten beim darstellenden Spiel (als Kunstform) gerade die Darstellungsmittel und die dramaturgischen Elemente stärker in den Vordergrund. Einige Zieldimensionen, die es vom Rollenspiel abheben, lassen sich folgendermaßen beschreiben: Es sollen Einsich-

ten gewonnen werden in die Möglichkeiten des Ausdrucks, der Ausdrucksintensivierung und der dazu verwendbaren Mittel; die Kreativität im Einsatz darstellerischer Möglichkeiten soll gefördert werden; Formen der darstellenden Kunst sollen durch eigene Erfahrung zugänglich gemacht werden.
Traditionelle Bereiche dieser Spiele in der Schule sind die Fächer Deutsch, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und die Unverbindliche Übung.
Im Deutschunterricht geht es vor allem um Sprechfähigkeit, sprachlichen Ausdruck und erste Erfahrungen in der Gestaltung von dramatischer Literatur. Bildnerische Erziehung und Werkerziehung bemühen sich um Ausstattung wie Kleidung, Maske, Dekoration; außerdem beschäftigen sie sich mit der Herstellung und den Darstellungsmöglichkeiten von Spielmedien (Marionetten, Handpuppen). In Musikerziehung rückt das Rhythmisch-Tänzerische in den Mittelpunkt; im Bereich der Leibesübungen liegen die Realisierungsmöglichkeiten z. B. im Tanz und bei der Pantomime.

4.2 Offene Lernsituationen („offenes Lernen")

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

4.2.1 Unterricht zu öffnen, sich auf den Weg der Öffnung zu machen, ist ein pädagogisches Anliegen, das an große pädagogische Traditionen anschließt. Als historische Vorgänger im deutschsprachigen Raum seien angeführt: der Gelegenheitsunterricht Scharrelmanns oder Gansbergs, der freie Gesamtunterricht Berthold Ottos, die freie geistige Arbeit bei Gaudig, das Vorhaben bei Kretschmann und Reichwein sowie die reformpädagogischen Bemühungen Peter Petersens in seinem Jena-Plan.
Großen Einfluß auf didaktische Konzepte offenen Unterrichts haben auch die bedeutenden Autoren der internationalen Reformpädagogik: John Deweys demokratische Erziehungstheorie, die Montessori- und Freinet-Pädagogik, der Dalton-Plan von Helen Parkhurst.

4.2.2 Seit Beginn der siebziger Jahre findet „offener Unterricht" in der schulpädagogischen Diskussion wachsende Beachtung. Die Bezeichnung „offener Unterricht" leitet sich von den in den USA gebräuchlichen Begriffen „open education" und „open classroom" her, bezieht sich ebenso auf

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

4.2.3 Wenn man heute Mitte der neunziger Jahre offenen Lernarrangements nach wie vor wichtige pädagogische Möglichkeiten zuschreibt, der Lehrplan 1986 Öffnung nicht nur zuläßt, sondern sogar empfiehlt und fördert, gilt es, bisherige Ansätze offenen Unterrichts theorieorientiert weiterzuentwickeln. Nicht selten sind hochmotivierten und engagierten Lehrern nur Teilaspekte (z. B. Materialherstellung) ohne Einbeziehung in überprüfende pädagogische Zusammenhänge und lediglich als Konzeptionsteile erschlossen worden.
In einem Lehrplan-Kommentar kann nur ein erster Schritt zu einem konzeptgeleiteten offenen Unterricht getan werden. Wir wollen dazu die in einschlägiger Literatur entwickelten Dimensionen der Offenheit nutzen.

4.2.3.1 RAMSEGGER unterscheidet „Offenheit in drei Kategorien:
a) Inhaltliche Offenheit. Gemeint ist, daß Unterricht offen ist für das außerschulische Leben, für die Alltagserfahrungen der Schüler.

b) Methodische Offenheit. Das heißt, daß der Schüler nicht nur von der Unterrichtsplanung des Lehrers abhängig ist, sondern seine Lernprozesse selbst mitplanen kann.
c) Institutionelle Offenheit meint, daß Unterricht nicht nur im Klassenzimmer stattfindet, daß Schule Offenheit nach außen hat" (RAMSEGGER, 1977, S. 24 ff.).

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

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

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

4.2.6 Im Anschluß an H. SCHWARZ (1987, S. 13 ff.) seien einige methodische Grundsätze offenen Unterrichts angeführt:
– Wahl eines situationsgerechten Öffnungsgrades

- Gelenkte Einführungs- und Einübungssituationen
- Selbständiges Lernen an Pflichtaufgaben und an freigewählten Aufgaben („freie Arbeit")
- Mannigfaltiges Angebot an Arbeitsmitteln
- Zuwendung, Beobachtung, Beratung
- Erziehung zur Selbstkontrolle
- Hinführung der Kinder zur Planung des Arbeitens.

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

4.2.7 Der Rückgriff auf Prinzipien, Ideen und praktische Handlungsanregungen der Reformpädagogik hat in der gegenwärtigen Grundschule zu einer differenzierten Vielfalt von Handlungsformen geführt, die Öffnung des Unterrichts anstreben.
Dennoch lassen sich aus diesem „deutlich differenzierten Spektrum offener Lernsituationen" (KASPER, 1989) drei typische Grundformen herausheben:

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

Die Qualität der Lernzirkel ist wesentlich vom Gesamtarrangement, von den Lernmaterialien und den darin enthaltenen unterrichtlichen Ideen abhängig.

4.2.7.2 Lernen nach einem Arbeitsplan (Wochenplan und/oder Tagesplan)
Als historische Wurzeln für die „Arbeit nach Plan" können der Dalton-Plan von Helen Parkhurst und die Freinet-Pädagogik angesehen werden.
Mit „Wochenplan" wird eine offene Lernform bezeichnet, die den Kindern durch die jeweils bestimmbaren graduellen Freiräume für ihr Entscheiden und Handeln (vor allem auch Planen) zunehmend selbständiges Lernen ermöglichen soll.
Lernen nach einem Wochenplan oder Tagesplan stützt sich auf einen schriftlich fixierten Arbeitsplan mit unterschiedlichen Lernaufgaben. Diese beziehen sich auf mehrere Unterrichtsgegenstände, können aber auch fachübergreifend konzipiert sein.
Für den jeweiligen Arbeitsplan steht ein vereinbarter Zeitrahmen zur Verfügung. In dieser Zeit arbeiten die Kinder an ihren Aufgaben in einer Reihenfolge und (oft auch) in einer Sozialform, die sie selbst wählen können.
Wochenpläne können folgende Aufgabentypen enthalten:
- vorgegebene Pflichtaufgaben, die grundsätzlich für alle Kinder verbindlich sind (womöglich mit differenzierenden Hilfen);
- vorgegebene oder gemeinsam festgelegte Wahlpflichtaufgaben, von denen eine bestimmte Anzahl bearbeitet werden muß;
- ein Angebot von frei auswählbaren Aufgaben, Aktivitäten und Vorschlägen für Kinder, die innerhalb des für Wochenplanarbeit vorgesehenen zeitlichen Rahmens hiefür noch über Zeit verfügen.

4.2.7.3 Freiarbeit, Freie Lernphasen
Freie Arbeit – als offenste Lernform – stellt die konsequenteste Wiederentdeckung pädagogischer Intentionen und didaktischer Anregungen der Reformpädagogik dar (Montessori-Pädagogik, Freinet-Pädagogik, Petersen-Pädagogik, Arbeitsschule . . .).
Im Mittelpunkt freier Arbeit steht das Kind mit seinen Interessen und individuellen Lernmöglichkeiten. Es soll die Möglichkeit haben, sich mit einer Sache ohne Steuerung von außen und ohne Zeitdruck einzulassen. Diese Lernform impliziert einen Begriff von Lernen, bei dem die Kinder handelnd, entdeckend, forschend, erprobend, aber auch sich informierend und übend tätig sind.
In der Freiarbeit soll Eigeninitiative und Selbstvertrauen beim Kind geweckt und gefördert werden.
Franz HAMMERER schreibt der Freien Lernphase folgende didaktische Qualitäten zu:
„In behutsamen Schritten wird den Kindern in der Freien Lernphase die Möglichkeit eröffnet,

- sich spontan für eine Aufgabe zu entscheiden,
- eigene Ideen zu entwickeln und verwirklichen,
- besondere Interessen zu verfolgen oder aufzubauen,
- sich durch andere Kinder anregen zu lassen und Anregungen weiterzugeben,
- einen Arbeitsprozeß selbständig zu planen,
- sich selbst Ziele zu setzen,
- sich Dingen sinnlich und handelnd anzunähern,
- nach eigenem Rhythmus tätig zu sein,
- Hilfe anzubieten und Hilfe anzunehmen,
- Arbeitsprozesse und -ergebnisse selbst zu kontrollieren und zu verantworten" (F. HAMMERER, 1994, S .29).

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

4.3 Projektorientiertes Lernen

4.3.1 Begriffliche Vorbemerkungen

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

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

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

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

Beeinflußt von John DEWEYS pädagogischem Pragmatismus entwickelte Charles R. RICHARDS um 1900 ein Projektkonzept, das an dem Prinzip der Kindgemäßheit und der „natürlichen Erziehung" orientiert war. Er verwendete den Begriff „Projekt" für die „selbständige Lösung" von Werkaufgaben und kennzeichnete damit die selbständige Auseinandersetzung der

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

4.3.2 Charakteristische Merkmale
Projektorientiertes Lernen in der Grundschule ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

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

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

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

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

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

4.3.3 Gesichtspunkte zur Durchführung von Projekten

4.3.3.1 Projektinitiative (Ausgangssituation)
Vorschläge zur Durchführung eines Projekts kommen von den Schülern oft spontan, können aber auch vom Lehrer oder von Eltern kommen. Gele-

gentlich gibt es einen situativen Projektanlaß. Da entsteht zum Beispiel bei einem Lehrausgang in den Wald die Idee zu einer Baumpflanzaktion.

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

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

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

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

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

4.3.3.7 Dokumentation des Projekts
Über die Vorbereitung und Verwirklichung des Projekts kann eine Dokumentation erfolgen. Dies kann in Form einer Ausstellung oder durch Herstellen einer Projektzeitung (oder Projektmappe), die Berichte, Fotos, Ausschnitte, Bilder, Gedichte usw. enthält, geschehen. Auch die Dokumentation soll mit den Schülern überdacht und besprochen werden.

Auch die Öffentlichkeit kann über geeignete Projekte informiert werden. Anerkennung durch Außenstehende wirkt sich gewiß motivierend auf Planung und Durchführung des nächsten Grundschulprojekts aus.

4.4 Entdeckendes Lernen

4.4.1 Entdeckendes Lernen wurzelt in einem ursprünglichen Bedürfnis des Menschen, in aktiver Auseinandersetzung mit der Welt seine Erfahrungen zu sammeln.

So können wir unsere Kultur auch als das Ergebnis von Suchen und Forschen des Menschen verstehen, Wissensgebiete als Antworten auf Fragen deuten.

Auch im Alltagsleben stellt Entdecken ein wesentliches Element menschlichen Handelns dar. Immer wieder ist man darauf angewiesen, subjektiv neuartige Sachbeziehungen zu entdecken und neuartige Lösungswege zu entwickeln.

Kinder fragen in ihrem natürlichen Lebensbereich spontan und unermüdlich. Vor über dreißig Jahren umschreibt Heinrich ROTH Grundfragen der Unterrichtsmethode im Sinne des entdeckenden Lernens so:

„Wie erhalte ich das ursprüngliche Fragen des Kindes? Wie beziehe ich diese Fragen auf meinen Gegenstand? [. . .] Wie bringe ich das Kind, das Fragen stellt, die einer Beantwortung bedürfen, zum gegenstandsmäßigen Antworten?" (ROTH, 1965, S. 115)

„Wie bringe ich den Gegenstand in den Fragehorizont des Kindes? Wie mache ich ihn für das Kind fragenswert? Wie mache ich den Gegenstand, der als Antwort auf eine Frage zustande kam, wieder zur Frage?" (ROTH, 1965, S. 115)

Aber auch dieses Problem stellt sich: „Was soll die Schule tun? Kann sie selbst Kind werden, Spiel, reine Selbsttätigkeit, Leben?" (ROTH, 1965, S. 115)

4.4.2 Der Begriff „entdeckendes Lernen" wird in Österreich erst in den letzten Jahren diskutiert; die Grundlagen dieser didaktischen Konzeption reichen weit zurück in die Reformpädagogik.

Das entdeckende Lernen bildet ein zentrales Thema im Werk von J. DEWEY, dessen Auffassung vom tätigen Lernen grundsätzlich aktive Entdeckung von Beziehungen und selbständigen Aufbau von Begriffen nahelegt. Auch in der deutschen Reformpädagogik wurden unter Bezeichnungen wie „Selbsttätigkeit" und „freie geistige Schularbeit" vergleichbare Unterrichtskonzepte empfohlen.

WAGENSCHEINS Konzept des „genetischen Lehrens" beruht auf dem selbständigen Entdecken und Aufbauen von Strukturen durch die Schüler in der Auseinandersetzung mit fragwürdigen Erscheinungen (Phänomenen) und

mit offenen Problemstellungen. Eine Erkenntnis wird nicht als „Fertigprodukt" der Wissenschaft vermittelt, sondern entsteht (Genese = Entstehung) beim Schüler durch eigene geistige Betätigung und durch Überprüfen von Annahmen. Wesentliche Impulse zur Diskussion über das entdeckende Lernen gingen weltweit am Ende der fünfziger Jahre von Jerome S. BRUNER aus. Ein entscheidender Gewinn als Ergebnis von Entdecken ist nach BRUNER nicht nur die „Entdeckerfreude", sondern die Einsicht in die Struktur (den Aufbau, die Zusammengehörigkeit) von Informationen, die vorher nicht vorhanden war. Der Vorzug dieser Art des Lernens: Das Kind bringt durch die stärkere emotionale Beteiligung zusätzliche geistige Anstrengung auf und gelangt so zu tiefergreifenden Erkenntnissen.

4.4.3 Im Unterricht gibt es unterschiedliche Anlässe für entdeckendes Lernen.

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

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

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

4.4.3.4 Eine Annahme überprüfen oder eine Frage klären.
Die Kinder suchen nach Möglichkeiten und Wegen, eine Annahme zu überprüfen oder eine Frage, die im Unterricht aufgetaucht ist, zu klären. Das

Problem besteht hier darin, ein geeignetes Verfahren zu entwickeln, mit dem notwendige Informationen gewonnen werden können.

4.4.4 Der Lehrer, der seinen Unterricht durch die Form des entdeckenden Lernens bereichern möchte, wird Sensibilität für Entdeckungssituationen entwickeln. Dabei sollten die Ansprüche nicht zu hoch angesetzt werden. In vielen Fällen schulischen Lernens ist völlig selbständiges Entdecken nicht möglich. Häufiger kann ein „entdecken-lassendes Lehrverfahren" angewandt oder „gelenktes Entdecken" durchgeführt werden, bei dem es darauf ankommt, den Lehrstoff so aufzuarbeiten, daß seine Strukturen für die Kinder leichter zu entdecken sind beziehungsweise daß Lehrstoffe in Probleme umgeformt werden.
Schließlich darf nicht übersehen werden, daß es auch Sachverhalte gibt, für die Entdeckungslernen eher ungeeignet ist. In Bereichen, in denen Wissen und Fertigkeiten kurzfristig abrufbar automatisiert werden müssen, wie z. B. beim Rechtschreiben, ist das entdeckende Lernen zu zeitaufwendig und könnte auch zum Einprägen falscher „Erkenntnisse" führen.

4.5 Informierendes Lernen

Die Form informierenden Lernens wird für die Ausgewogenheit grundschulgemäßen Lernens vor allem dann sinnvoll und notwendig, wenn bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten als Voraussetzung für weiteres Lernen erforderlich sind und wenn die jeweiligen Sachverhalte und Fähigkeiten sich systematisch entfalten lassen.
So wichtig es ist, einen ausgeprägt lehrerzentrierten Frontalunterricht zu vermeiden, so falsch ist es, aus dieser kritischen Haltung heraus jeglichen gemeinsamen Unterricht zugunsten individualisierender Formen zu vernachlässigen. Selbstverständlich braucht auch die zeitgemäße Grundschule in hinreichendem Ausmaß einen Unterricht, in dem die geistigen Kräfte der Klassengemeinschaft ihre Wirkung entfalten, Interessen und Erfahrungen von Kindern eingebracht werden, in dem aber auch der Lehrer die Erlebniswelt seiner Schüler durch eine Erzählung bereichert, Kenntnisse durch eine präzise Erklärung oder eine kurze anschauliche Darstellung eines Sachverhaltes erweitert.

4.6 Wiederholendes und übendes Lernen

Im Alltagsverständnis sind Üben und Wiederholen häufig mit Mechanisierung und Drill verknüpft und Schulerfahrungen eher negativ gefärbt: kurzfristiges Memorieren, stereotypes Wiederholen, langweiliges Reihenrechnen . . .
Solche Vorstellungen, verbunden mit der gegenwärtig üblichen Abwertung reproduktiver Leistungen zugunsten von Kreativität und Spontaneität füh-

ren auch bei Grundschullehrern manchmal dazu, Üben und Wiederholen zu vernachlässigen. Dabei wird allzuleicht vergessen, daß geistige Beweglichkeit und Kreativität nur auf breiter Grundlage von Wissen und Können möglich sind. Relativ dauerhafte und verfügbare Wissens- und Könnensbestände sind aber ohne Üben und geistige Anstrengungen nicht erreichbar. Dies gilt nicht nur für das Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch für die Verfügbarkeit von Begriffen sowie Arbeitstechniken. Eine einmalige Darstellung oder Erfahrung bedeuten nur selten einen bleibenden Lerngewinn.
Ein bestimmtes Verhalten oder Wissen ist erst dann verfügbar, wenn es im Langzeitgedächtnis verankert ist. Die Speicherung eines Inhalts im Langzeitgedächtnis ist jedoch nicht nur ein Ergebnis häufiger Wiederholung, sondern vor allem eine Funktion der geistigen Verarbeitung. Dabei ist die vielseitige Verknüpfung des neuen Inhalts in den Erfahrungs- und Verständnishorizont bedeutsam. Solches Üben wird den Kindern die Erfahrung ihres Könnens vermitteln, ihr Selbstvertrauen stärken und ihre Anstrengungsbereitschaft fördern. Es ist dann auch Hilfe zur Selbständigkeit, wenn der Lehrer seinen Schülern vielseitige Arbeitsverfahren und spielerische Formen des Übens sowie Anregungen zur Ergebniskontrolle vermittelt.

4.7 Lernen im Gespräch

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

4.8 Ausblick

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

Verwendete Literatur

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

BURK, K.: Grundschule; Kinderschule oder Vorschule der Wissenschaft (Arbeitskreis Grundschule), Frankfurt 1976

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Schroedel Verlag, Hannover 1965[5]

SCHIFFLER, H.: Spielformen als Lernhilfe, Herder Verlag, Freiburg 1982

SCHWARZ, H.: Prinzipien und Formen einer offenen Grundschule, Velber Verlag, Seelze 1987

WAGENSCHEIN, H.: Verstehen lehren, Beltz-Verlag, Weinheim 1986

WAGNER, A. C.: Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht. In: Einsiedler, 1979

WALLASCHEK, U.: Lernzirkel, eine Arbeitsform, die selbständiges, individuelles Arbeiten ermöglicht. In: Lehmann, B. (Hrsg.): Kinder – Schule: Lehrer – Schule, Armin Vaas Verlag, Langenau – Ulm 1990

Empfohlene Literatur

Grundschulpädagogik:

Olechowski, R. – Wolf, W.: Die kindgemäße Grundschule, Jugend und Volk, Wien 1990

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

Lernen im Spiel:

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

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

REGELEIN, S.: Lernspiele für die Grundschule, Prögel Verlag, Ansbach 1987[7]

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

Offenes Lernen:

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

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

HAMMERER, F.: Freie Lernphase – ein Element innerer Schulreform. In: Erziehung und Unterricht, Heft 10/1983, S. 661–668

KRATOCHWIL, L., HAMMERER, F.: Freie Lernphasen in einer „Schule zum Kinde hin". In: Erziehung und Unterricht, Heft 10/1985, S. 682–693

Die beiden Artikel österreichischer Autoren geben eine theorieorientierte, praxisbezogene Einführung in die „Freie Lernphase".

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

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

Projektorientiertes Lernen:

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

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

Entdeckendes Lernen:

KLEWITZ, E. – MITZKAT, H.: Entdeckendes Lernen und offener Unterricht, Westermann Verlag, Braunschweig 1977

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

Wiederholendes und übendes Lernen:

BÖNSCH, M.: Üben und Wiederholen im Unterricht. Ehrenwirth Verlag, München 1988

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

Inge Kutalek

Lerngesetzmäßigkeiten und Lerntechniken

1 Lerngesetzmäßigkeiten

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

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

Im folgenden geht es um einige für das schulische Lernen besonders relevante L e r n g e s e t z m ä ß i g k e i t e n .
Ihre Beachtung ist vor allem dann besonders wichtig, wenn es um die *gedächtnismäßige Verankerung* „sperriger" Inhalte geht (z. B. bestimmte Einmaleinssätzchen, bestimmte Rechtschreibphänomene, einzelne Begriffe im Sachlernen).

1.1 Informationsmenge

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

fangreich und lernpsychologisch nicht begründet. Das Ergebnis: Das Kind schaltet zeitweise ab, es merkt sich eher Anekdotisches, das vielleicht als Auflockerung gedacht war, Wichtiges wird nicht sicher eingeprägt.

Als Faustregel sollte gelten:
- Eine Information darf nicht mehr als fünf bis sieben Einzelinhalte (Units, Chunks)[1] umfassen. Sie darf die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses nicht übersteigen, damit sie ohne Verlust einer Teilinformation ins Langzeitgedächtnis übernommen werden kann.
  Bei jüngeren Kindern „macht man keinen Fehler, wenn man zwei bis drei Chunks als obere Grenze ansetzt" (JOERGER, 1983).
- Ungeteilte, intensive Lernbereitschaft kann auch im günstigsten Fall nur über eine Zeitspanne von maximal zehn Minuten erwartet werden (GUTTMANN, 1984).

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

1.2 Informationsaufnahme

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

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

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

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

1.3 Einprägung

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

1.4 Wiederholungsrhythmus

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

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

2 Lerntechniken

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

2.1 Lernkartei

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

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

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

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

2.1.2 Individuelle Fehlerkartei
Gegen Ende der 3. bzw. auf der 4. Schulstufe liegt der Schwerpunkt der Arbeit im Rechtschreibunterricht nicht mehr so sehr im Bereich „Grundwortschatz", sondern bereits eher im Zusammenstellen gleicher Formen und im Finden einfacher Regeln. Der Schreibwortschatz differenziert sich individuell nun schon sehr stark aus.
Bei Freischriften werden zwei bis drei falsch geschriebene Wörter vom Lehrer auf Karteikärtchen geschrieben und in den Hefteinband gesteckt. Dabei

sollten jeweils solche Wörter ausgewählt werden, an denen, dem jeweils individuellen Leistungsstand des Kindes angemessen, am ehesten gearbeitet werden müßte. (Keinesfalls dürfen bei Kindern, die viele Fehler gemacht haben, mehr als drei Karteikarten geschrieben werden!) Wenn das Kind das Heft zurückbekommt, schreibt es diese Wörter einige Male untereinander auf die Karteikarte. In der weiteren Folge werden diese Kärtchen bearbeitet wie oben beschrieben.
Als Karteikästchen eignen sich Schachteln, die ab sieben Zentimeter breit, zwölf Zentimeter lang und vier Zentimeter hoch sind. Die Karteikärtchen sollten aus etwas stärkerem Papier oder dünnem Karton sein, damit das Geschriebene nicht durchscheint. Wenn die Karteikästchen verschließbar sind, können sie auch nach Hause mitgegeben werden. Mit ihrer Hilfe können Hausaufgaben fallweise individualisiert werden.
Eher abzuraten ist von vorgedruckten Wortschatzkarteien. Sie sind teuer, erlauben nur in Grenzen einen spontanen „Klassenwortschatz" und werden von den Kindern – schon allein wegen des Vordrucks – weniger als „ihre" Kartei empfunden.

2.2 Assoziationen

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

2.2.1 Visuelle Vorstellungstechniken

Fast jeder Mensch versucht ab und zu – mehr oder weniger systematisch – sich Dinge mit Hilfe von vorgestellten Bildern zu merken. Die Methode des

bildhaften Kodierens wirkt verblüffend verläßlich – ob als „topologisches System", als „Hakenwörtermethode" oder als „imagery-unterstütztes Lernen" im Sinne eines „Vorstellungsfilms".
Dabei werden Gedächtnisinhalte mit Bildern verknüpft, wobei der Lernende sich bemühen muß, die Bilder auch tatsächlich – am besten mit geschlossenen Augen – so konkret, lebendig und bunt wie möglich vor sich zu „sehen". Diese optischen Vorstellungen sollten womöglich aus dem eigenen Erlebnisbereich stammen.
Wenn der Merkinhalt abgerufen werden soll, werden diese Bilder „erinnert". Sie heben den entsprechenden Text mit aus dem Gedächtnis. Diese Technik eignet sich z. B. sehr gut zum Auswendiglernen von Texten, die keine Rhythmus- oder Reimhilfen bieten.

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

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

2.2.2 Verkettungen verschiedenster Art

In vielen Experimenten wurde nachgewiesen, daß Sinnstruktur und Bedeutsamkeit des Lernmaterials auf das Behalten großen Einfluß haben. Es kann daher eine Lernhilfe sein, semantische Bezüge, die fürs erste nicht gegeben sind, zu konstruieren.
Das Malsätzchen 8 . 7 = 56 z. B. ist schwer einzuprägen. BOYER schlägt folgende Merkhilfe vor:
„Zähle mehrmals möglichst schnell und laut von 8 bis 5 zurück: 8, 7, 6, 5! Zeige dabei die Anzahlen stets mit den Fingern mit! Wenn du es gut kannst, bilde daraus laut sprechend das Malsätzchen: ‚ACHT mal SIEBEN ist SECHSundFÜNFzig.' Zeige auch dabei mit den Fingern mit" (BOYER, 1983).
Solche Lernhilfen kann der Lehrer anbieten, sie sind aber noch wirkungsvoller, wenn das Kind sie sich selbst schafft.

Ein Kind hat sich, als es das Wort spazieren wieder einmal mit „tz" geschrieben hatte, folgende Merkhilfe zurechtgelegt: „Mein Papa geht immer so furchtbar lang mit uns spazieren. Da sind wir immer hundemüde. Wir schleichen ganz gebückt nach Hause. Da schaut oben nichts mehr aus dem Wort heraus spazieren."

2.3 Strukturieren des Lernmaterials

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

2 . 4	3 . 4	5 . 4
4 . 4	6 . 4	10 . 4
8 . 4	12 . 4	20 . 4

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

2.4 Aktivierung

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

pen-Kiefer-Zone) und wandert über die Schultern, Arme und den Bauchbereich zu den Beinen. Die Anspannung soll etwa sechs Sekunden gehalten werden. Die Entspannung wird bewußt ausgekostet und dauert etwa zehn Sekunden.

Beispiele für eine kindgemäße Formulierung der Übungen:

- Runzle die Stirn. Schau ganz bös drein. Mit der Hand kannst du spüren, daß du viele Falten auf der Stirne hast. Laß wieder locker. Deine Stirn wird ganz glatt.
- Mach eine feste Faust. Nimm die ganze Kraft dazu. Laß die Hand wieder locker. Die Finger liegen ganz weich und entspannt auf dem Tisch.
- Zeig, wie stark dein Arm ist. Du kannst mit der anderen Hand spüren, wie stark dein Muskel ist.
  Nun laß den Arm ganz schwer werden. Der Muskel wird weich.

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

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

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

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

Verwendete Literatur:

NAEF, Regula: Rationeller lernen lernen, Beltz Verlag, 1982

JOERGER, Konrad: Einführung in die Lernpsychologie, Herder Verlag, 1983

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

VESTER, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen, dva, 1978

SCHENK-DANZINGER, Lotte: Entwicklung, Sozialisation, Erziehung, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1988

WIPPICH, Werner: Lehrbuch der angewandten Gedächtnispsychologie, Verlag Kohlhammer, 1984

SEDLAK, Franz: Lernen kann jeder lernen, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1984

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

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

Dieter Antoni

Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, mit schulischen und außerschulischen Institutionen

Die enge Wechselwirkung von schulischem und außerschulischem Lernen einerseits sowie die Tatsache, daß die Eltern auch weiterhin die wichtigsten Erzieher ihrer Kinder sind, machen eine enge und permanente Kooperation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten erforderlich.
Die Grundschule als vielfältiger Erfahrungs- und Handlungsraum braucht eine natürliche und lebendige Begegnung zwischen Lehrern, Schülern und Eltern.
Dieser Beitrag befaßt sich nicht mit der vom Gesetz her vorgeschriebenen Zusammenarbeit (Klassenform, Schulform usw.) – diese ist weitgehend geregelt und somit bekannt –, vielmehr sollen Möglichkeiten und Wege aufgezeigt werden, die in besonderer Weise geeignet sind, lebendige Schulpartnerschaft zu realisieren.
Erfahrungen aus der Praxis zeigen, daß unabhängig von gesetzlichen Rahmenbestimmungen positive Kontakte zwischen Lehrern und Eltern vorwiegend auf der informellen und freiwilligen Ebene gut funktionieren.
Im Interesse der Kinder finden sich Eltern gerne bereit, in der Schule, bei Schulveranstaltungen und auch im Unterricht im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten mitzuarbeiten.
Gelegentlich sind Kontakte von Lehrern und Eltern von Mißtrauen belastet. Dies resultiert häufig aus eigenen Erfahrungen mit der Schule bzw. aus Schulerfahrungen mit älteren Geschwistern. Besonders wichtig für das Gelingen gemeinsamer Planungen und Aktivitäten ist gegenseitiges Vertrauen; es bildet die Basis für jede Zusammenarbeit.
Da das Einander-Kennenlernen eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses darstellt, sollte mit den Eltern frühzeitig Kontakt aufgenommen werden.
Es ist sinnvoll, eine erste Elternaussprache (z. B. in Form eines Informationsabends) bereits vor der Schülereinschreibung anzubieten. Da es zu diesem Zeitpunkt zwischen dem künftigen Lehrer und den Eltern keinerlei Spannungen geben kann, die aus dem schulischen Geschehen resultieren, ist ein unbelastetes gegenseitiges Kennenlernen möglich.
Dabei soll ein positives Schulverständnis grundgelegt werden.
Themen für diese erste Zusammenkunft könnten sein: Überlegen von Möglichkeiten einer besonderen Gestaltung des Tages der Schülereinschreibung; gemeinsame Gestaltung des ersten Schultages u. a.

Besonders wichtig sind intensive Lehrer-Eltern-Kontakte während der Schuleingangsphase.
Häufig kennen Lehrer, Eltern und Schüler einander kaum. In vertrauensvollen Gesprächen sollte eine gegenseitige Information sichergestellt werden. So soll etwa über wichtige Lebensbedingungen des Kindes, berufliche Tätigkeit der Eltern, Geschwister, Schulweg des Kindes, Hilfestellung bei Hausaufgaben, Erwartungen der Eltern, Einstellung der Eltern zu Leistungen u. a. ausreichend informiert werden. So können schulische Maßnahmen und Entscheidungen all dies berücksichtigen.
Solche Informationen können später Differenzierungs- und/oder Individualisierungsmaßnahmen grundlegen; sie können ferner Ursache für unterschiedliche Hausaufgabenstellungen u. a. sein.
Eltern erwarten, daß sie über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule unterrichtet werden. Eltern sollen z. B. über die methodische Gestaltung der Erstlehrgänge (Lesen, Schreiben, Mathematik) informiert werden. Viele Eltern erwarten auch Anregungen, ob bzw. wie sie den Kindern zu Hause helfen können.
Selbstverständlich sollen die bisher aufgebauten Kontakte während der gesamten Grundschulzeit in verschiedenen Formen (z. B. Einzelgespräche, Elternabende, Gruppenarbeiten, Tage der offenen Schultür, gemeinsame Aktionen) weiter gepflegt werden. Permanente Zusammenarbeit festigt das gegenseitige Vertrauen und die gegenseitige Anerkennung. Dennoch wäre es völlig unrealistisch, zu glauben, daß es bei bestehender Kooperation keinerlei Auffassungsunterschiede, Spannungen oder Konflikte gibt.
Ist in solchen Situationen entsprechendes Verhalten und gegenseitiges Verständnis aufgebaut, so gelingt es wahrscheinlich leichter, bei unterschiedlichen Auffassungen, verschiedenen Erwartungen und gegensätzlichen Standpunkten einen Konsens zu erzielen.
Die bestmögliche Förderung für das einzelne Kind wird dann zu erreichen sein, wenn es erlebt, daß Elternhaus und Schule in den Zielen und Inhalten dieselben Maßnahmen setzen.
Trotz intensiver Bemühungen um Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten wird es dem Lehrer jedoch nicht immer möglich sein, alle im Erfahrungs- und Handlungsfeld Schule auftretenden Probleme zu bewältigen. Es sollte daher nicht gezögert werden, gegebenenfalls auch Kontakte zu anderen schulischen und außerschulischen Einrichtungen aufzunehmen (z. B. Erziehungsberatungsstellen, Jugendamt, Sozialdienste).
In schwierigen Situationen (Elternkonflikte, eventuell Scheidung, unerklärliche Krankheitssymptome beim Schüler, Verhaltensauffälligkeit des Schülers, unerklärliche Leistungsabfälle, plötzliche Unkonzentriertheit u. a.) kann durch den schulpsychologischen Dienst sowie durch den Schularzt Hilfestellung erwartet werden.

Einige bewährte Formen der Zusammenarbeit

In der Folge werden einige bewährte Möglichkeiten und Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus vorgestellt. Es handelt sich dabei nicht um theoretische Wunschvorstellungen, sondern um Maßnahmen, die bereits in der schulischen Praxis durch engagierte Lehrer erprobt wurden und über die durchaus ermutigende Rückmeldungen vorliegen.
Ein Anspruch auf Vollständigkeit der möglichen Maßnahmen kann freilich nicht erhoben werden.

1 Persönliche Gespräche

Das persönliche Gespräch wird in verschiedenen Situationen stattfinden. Zwischendurchgespräche ergeben sich, wenn Kinder in die Schule begleitet oder abgeholt werden.
Das wird dem Lehrer zwar nicht immer willkommen sein, da er seiner Aufsichtspflicht nachkommen muß bzw. bei seiner, den Unterricht vor- oder nachbereitenden Arbeit gestört wird. Trotzdem ist es fallweise wichtig, schnell ein paar Informationen weiterzugeben oder einige Worte zu wechseln.
Vereinbarte Sprechstunden eignen sich für ein umfassendes Gespräch natürlich besser. Bewährt hat sich unter anderem, anstehende Probleme gemeinsam mit dem Schüler zu besprechen. Dabei kann der Schüler erleben, daß Lehrer und Eltern um ihn bemüht sind, andererseits erfährt der Schüler direkt, wie seine Arbeit aus der Sicht der Schule den Eltern gegenüber bewertet und dargestellt wird. Gemeinsam vereinbarte Ziele werden so vom Schüler besser verstanden und akzeptiert.

2 Unterrichtsbesuche der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigen

Wenn zwischen dem Klassenlehrer und den Eltern eine entsprechende Vertrautheit gegeben ist, sind vorher vereinbarte Elternbesuche im Unterricht zu empfehlen. Ein Unterrichtsbesuch gewährt den Eltern Einblick in die Arbeitsweise des Lehrers. Die Eltern können erleben, wie sich ihr Kind in der speziellen schulischen Situation verhält. Bewährte erzieherische Umgangsformen des Lehrers können durch Eltern übernommen werden.
Es ist günstig, nicht zu viele Eltern zur gleichen Zeit in der Klasse zu haben, weil dann Störungen der Unterrichtsarbeit möglich sind.
Die Kooperation in Form von Unterrichtsbesuchen durch Eltern kann in Richtung Elternmitarbeit im Unterricht ausgebaut werden.

3 Elternmitarbeit im Unterricht

Elternmitarbeit im Unterricht ist nicht ausdrücklich legitimiert; die Mitwirkung von Eltern im Unterricht wird aber auch nicht untersagt.
Wo immer bisher Eltern von der Schule (von Lehrern) zur Mitarbeit eingeladen wurden, hat sich dies bewährt. Es wurde berichtet, daß die Unterrichts- und Erziehungsarbeit des Lehrers pädagogisch sinnvoll unterstützt werden konnten, etwa durch

- Übernahme speziell vorbereiteter Aktivitäten (z. B. Lesen/Schreiben mit einzelnen Schülern oder mit kleinen Schülergruppen, Spielen mit einer Gruppe . . .)
- Übernahme spezieller Vorbereitungs- und Nachbereitungsaufgaben (z. B. für den Werkunterricht, am Sachunterrichtstisch, einfache Experimente oder Beobachtungen . . .)
- Übernahme von Expertenaufgaben (z. B. ein Elternteil informiert über seine Arbeit: Bauarbeiter, Krankenschwester . . .; Erzählung von besonderen Reisen, über fremde Länder)

Bei derartigen Arrangements muß gründlich überlegt werden, welche Eltern für eine Mitarbeit im Unterricht bereit und auch geeignet sind (Ausbildung, Sachkompetenz, Persönlichkeit . . .) bzw. in welchen Unterrichtseinheiten die Mitarbeit von Eltern sinnvoll ist.

4 Projekte mit Eltern

Die Einbindung von Eltern in schulische Projekte stellt eine wichtige Brücke zwischen der Schule und dem Leben außerhalb der Schule dar. Schülerinteressen erfahren dabei vorrangig Beachtung (häufig aufgegriffene Projektthemen: Umgestaltung unserer Klasse; Umweltschutz; Müllverarbeitung; Behinderte in unserer Gesellschaft; Gastarbeiter; Übergang von der Volksschule in weiterführende Schulen . . .).
Die gemeinsame Diskussion, Planung, Vorbereitung und Realisierung unterschiedlicher Aktivitäten und Vorhaben im Rahmen des Projektunterrichts sind geeignet, die Schule hinsichtlich ihrer notwendigen Lebensorientierung zu öffnen. Selbständiges Handeln der Schüler wird gefördert, und soziales Lernen gewinnt für alle Beteiligten einen besonderen Stellenwert.

Dieter Antoni

Schuleintritt – Schulübertritt

Übergänge von einer Institution in eine andere (Kindergarten – Grundschule, Familie – Grundschule, Grundschule – weiterführende Schule) sind für Kinder immer wesentliche Zäsuren und bedeuten daher Eingriffe in die Kontinuität der Entwicklung.
Veränderungen in der sozialen Umwelt, insbesondere das Hineinwachsen in eine neue Gruppe, der Verlust positiver Beziehungen, der Aufbau neuer Beziehungen u. a. können bei manchen Kindern zu Lern- und Entwicklungsproblemen führen. Je unterschiedlicher die äußeren und inneren Bedingungen der Institutionen ausgeprägt und verfestigt sind, desto größer sind in der Regel die Probleme. Vorschulpädagogen, Lehrer und Eltern müssen sich daher gemeinsam bemühen, die Übergänge so zu gestalten, daß sie für die Schüler möglichst ohne Schwierigkeiten zu bewältigen sind.
In diesem Zusammenhang ist auch die Kontinuität der erziehlichen Einwirkung eines Lehrers in der Grundschule, insbesondere in der Grundstufe I, im Sinne des § 9 (2) SchUG zu verstehen (Lehrerwechsel, Klassenzusammenlegung).

1 Schuleintritt

Der Beginn der Schulzeit ist für das einzelne Kind und für seine Eltern ein außerordentlich wichtiges Ereignis.
Dieser Tatsache entsprechend muß sich die Schule bemühen, die Schulaufnahme (Schülereinschreibung) und den Schulanfang in besonderer Weise zu gestalten.
Erfahrungen und Erlebnisse in der Schuleingangsphase haben prägende Wirkung, insbesondere auf die weitere Grundeinstellung zur Schule, aber auch auf die Weiterentwicklung von Lernbereitschaft und Lernerfolg.
Eine detaillierte Planung und sorgfältige Gestaltung der Schülereinschreibung sowie der ersten Schultage und Schulwochen sind daher dringend geboten.
Da die „Einschreibung" in der Regel den ersten Kontakt des Kindes mit der Schule darstellt, sollte diese nicht nur bürokratisch vollzogen, sondern pädagogisch-psychologisch gestaltet werden, z. B.:
- persönlicher Einladungsbrief des Elementarlehrers an die Schulanfänger
- Schülereinschreibung im Rahmen eines Tages der offenen Tür

- Teilnahme von Schulanfängern und deren Eltern an Spiel-, Sport- und Aktionstagen der Schule
- Einladung der Schulanfänger und deren Eltern zu Ausstellungen von Schülerarbeiten, zu Projektpräsentationen usw.

Dabei sollen die Schulanfänger ihre Lehrer, ihre künftigen Mitschüler und andere im Schulhaus tätigen Menschen kennenlernen. Ferner wird anläßlich solcher Besuche eine erste Orientierung im Schulhaus erfolgen.
Die meisten Schulanfänger können es kaum erwarten, endlich zu den Schülern zu gehören. Die Freude und das Interesse an dem neuen Teil der kindlichen Lebenswelt sind sehr groß, nur vereinzelt treten Unsicherheiten und Angst auf, die durch besondere Lehrerzuwendung und intensive Elternkontakte in den ersten Schultagen gemildert werden können.
Die in den ersten Schultagen und Schulwochen gemachten Erfahrungen entscheiden mit darüber, welche Einstellung die Schüler gegenüber Schule und Lernen entwickeln.
Der Schulanfang soll daher so gestaltet werden, daß sowohl die Lernbereitschaft als auch die Freude am Lernen weiter entfaltet und für schulisches Lernen wirksam werden. Gerade in dieser Phase der Einschulung hat die Grundschule die Aufgabe, die vorhandene Motivation der Kinder aufzugreifen, zu verstärken und möglichst dauerhaft zu erhalten. Der schulische Ordnungsrahmen sowie die unterrichtlichen Maßnahmen müssen so flexibel sein, daß einerseits die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder (Entwicklungsstand und Sozialkompetenz, Lernerfahrungen und Vorwissen, Aufnahmevermögen und Arbeitstempo u. a.) und andererseits die natürlichen Bedürfnisse der Kinder (spontane Äußerungen, Bewegungsdrang, Kontakte mit Mitschülern, Kontakte mit dem Lehrer usw.) berücksichtigt werden können.
Die ersten Schultage sollen in besonderer Weise den Prozeß des „Sich-Kennenlernens" (Schüler – Mitschüler, Schüler – Lehrer) und den Prozeß des „Vertrautwerdens" in einer neuen Umgebung (Klassenraum, Schulhaus) einleiten. Gleichzeitig muß auf äußerst behutsame Weise dem Schulanfänger das Gefühl vermittelt werden, daß er in der Schule täglich etwas Neues lernt.

Z. B. erster Schultag:
Persönliche Einladung zum ersten Schultag an das Kind (graphisch gestaltet, „Symbolsprache") und an die Eltern.

Gestaltungsmöglichkeiten:
gemeinsame Gesprächsrunde
Eltern: Wie war es bei uns in der Schule?
Kinder: Was wünsche/erwarte ich mir von der Schule?
gemeinsame Spielphase
(Kennenlernspiele, freie Spiele, Beobachtungsspiele usw.)
gemeinsame Jause für Kinder, Eltern, Lehrer, Schulleiter

gemeinsames „Lernen"
(z. B. einen Spruch, ein Lied, ein neues Spiel; eine neue Geschichte hören und darüber sprechen; Namen der Mitschüler; eine Zeichnung usw.)
Dabei sind Differenzierung und Individualisierung auf Grund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erforderlich!
Z. B. zweiter Schultag
Gestaltungsmöglichkeiten:
gemeinsame Spielphase
(Spiele vom Vortag, ein neues Spiel zum Kennenlernen usw.)
gemeinsames Gespräch
„Unser Klassenraum", verschiedene Bereiche: Spielecke, Sesselkreis, „Lernbereich" . . .
Jedes Ding hat seinen Platz im Klassenzimmer (Papier, Stifte, Spiele, Sitzpolster . . .)
Bilderbücher im Klassenzimmer („Lesebereich")
die Tafel (Kreide, Schwamm, Tuch)
Dieses Gespräch könnte mit dem Hinweis enden, daß am Beginn des nächsten Schultages die Kinder allein, zu zweit oder in Gruppen in einzelnen Bereichen (Spielecke, Leseecke, Tafel . . .) spielen, lernen oder arbeiten können (= eine kurze offene Spiel- und Lernphase – Dauer ca. 20 Minuten – z. B. als Ersatz für die gemeinsame Spielphase des nächsten Tages)
gemeinsames „Lernen"
(z. B. gemeinsam ein Bilderbuch anschauen und darüber sprechen, die eigene Namenskarte kennenlernen, über Schulsachen sprechen . . .)
Differenzierung und Individualisierung beachten!

Bei der Unterrichtsgestaltung der weiteren Schultage und Schulwochen sollten die dem Kind aus der Vorschulzeit vertrauten Spiel-, Sprech- und Arbeitsformen aufgegriffen und in der Folge behutsam und allmählich zu grundschulgemäßen Lern- und Arbeitsformen ausgeweitet werden. Stets ist zu beachten, daß die Schüler, insbesondere im Bereich der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Mathematik, unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen. Zur Sicherung der erforderlichen Grundleistungen, aber auch innerhalb der elementaren Lehrgänge müssen daher an die Schüler ebenfalls unterschiedliche Anforderungen gestellt werden.

Um Motivation und Leistungswillen der Schüler möglichst dauerhaft zu halten, ist in der Schuleingangsphase auch dem individuellen Lerntempo des einzelnen Kindes Beachtung zu schenken.

In diesem Sinne sieht der Lehrplan der Grundstufe I vor, daß die Schüler zum Erreichen der Lernziele zwei Jahre Zeit haben. Das flexible Erreichen einzelner Lernziele wird daher zu akzeptieren sein.

2 Schulübertritt

Auch der Übertritt von der Grundschule in eine weiterführende Schule stellt für Schüler und deren Eltern ein besonderes Ereignis dar. Mit freudiger Erwartung, aber auch mit dem oft unterdrückten Gefühl der Unsicherheit wird dieser Schritt in eine neue, meist völlig unbekannte Welt getan. Daher bedarf auch dieser Übergang einer besonderen Beachtung und Gestaltung. In der Grundschule ist der Schüler durch mehrjähriges Beisammensein mit Mitschülern, durch gemeinsames Spielen, Lernen u. a. im Klassenverband wohl eingebettet.
Der Klassenlehrer ist in der Regel jene Bezugsperson, die ständig kontaktiert werden kann und zu der die Mehrzahl der Schüler ein positives Vertrauensverhältnis hat. Das Klassenlehrerprinzip der Grundschule sichert ferner, daß die methodische Unterrichtsgestaltung durch vorwiegend eine Person geprägt ist und die Schüler darauf eingestellt sind. Die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten ist leichter organisierbar.
In der weiterführenden Schule sieht der Alltag ganz anders aus: In der noch nicht gewachsenen Klassengemeinschaft hat der Schüler Schwierigkeiten, seinen Standort zu finden. Im Fachlehrersystem müssen sich die Schüler an einem Vormittag auf mehrere oft sehr unterschiedliche Persönlichkeiten und Unterrichtsstile einstellen. Das gegenseitige Kennenlernen (Schüler – Lehrer) wird nur in der engen Perspektive und im kleinen Zeitrahmen des jeweiligen Faches möglich. Für den Lehrer sind die individuelle Förderung bei Lernschwierigkeiten, bei Lern- und Verhaltensstörungen sowie das sorgfältige Eingehen auf den jeweiligen Lernstand bzw. auf die Möglichkeiten und Fähigkeiten des einzelnen Schülers bei ständigem Wechsel der Lehrpersonen nur bedingt möglich. Die Organisationsstruktur der weiterführenden Schulen erschwert Maßnahmen der inneren Differenzierung, sie ist oft die Ursache lehrerzentrierter Unterrichtsformen. Die Elternarbeit in der weiterführenden Schule gestaltet sich ungleich schwieriger als die in der Grundschule, da die unterschiedlichen Möglichkeiten, Zeitprobleme u. a. der einzelnen Lehrer berücksichtigt werden müssen.
Die neue Lernumwelt der weiterführenden Schule hat also eine Vielzahl von Anspruchsstellern. Der lerntüchtige und sozial flexible Schüler, bei dem die geforderten Fähigkeiten hinreichend entwickelt sind, wird über die notwendige Anpassungsfähigkeit verfügen und den geänderten Ansprüchen gerecht werden können. Bei Schülern, denen diese Flexibilität aber noch fehlt bzw. die sich nur schwer anpassen können (oder wollen), können erhebliche Schwierigkeiten auftreten, die sich auch auf das Lernen negativ auswirken können.
Der Grundschule fallen hier bedeutsame pädagogische Aufgaben zu. Zunächst sind die Erziehungsberechtigten am Ende des ersten oder am Beginn des zweiten Semesters der 4. Schulstufe auf der Grundlage mehrjähriger

Beobachtungen über die erbrachten Leistungen und die individuellen Fähigkeiten und Interessen des Schülers zu informieren und hinsichtlich des weiteren Bildungsweges zu beraten (vgl. § 19 Abs. 8 des SchUG).
Darüber hinaus sind Maßnahmen zu überlegen, die geeignet sind, Übertrittsprobleme möglichst gering zu halten, z. B.:

- Schulleiterbesprechungen (Grundschule, Hauptschule, allgemeinbildende höhere Schule); eine gedeihliche Zusammenarbeit der Schulleiter ist die grundlegende Voraussetzung für eine Kooperation zwischen Schulen)
- Lehrerbesprechungen; Lehrer der Grundschule und Lehrer der weiterführenden Schulen sollen einander informieren und Maßnahmen in gemeinsamen Konferenzen beraten (z. B. gegenseitige Unterrichtsbesuche)
- Schulbesuche; Grundschüler besuchen ihre weiterführende Schule (z. B. an einem Tag der offenen Tür) und lernen dort in ungezwungener Atmosphäre künftige Lehrer und Mitschüler, aber auch das Schulhaus kennen
- Gemeinsame Aktionen und Projekte etwa in den letzten Schulwochen können das gegenseitige Kennenlernen und Informieren noch vertiefen (z. B. Wandertag, Schulfest, Sporttage, Ausstellung).

Leopold Kratochwil

Allgemeine didaktische Grundsätze – Leitlinien und Regeln für kindgerechtes Unterrichten

1 Didaktische Grundsätze – Sinn und Anspruch

Tagtäglich werden rund um die Welt Millionen Schüler in der Institution Schule von vielen Tausenden Lehrern unterrichtet. Diese müssen es sich gefallen lassen, daß sie und ihr Unterricht von ihren Schülern, deren Eltern, der vorgesetzten Schulbehörde und der Öffentlichkeit überhaupt direkt und indirekt beobachtet, selten genau analysiert, aber jedenfalls bewertet, häufig kritisiert werden. Dabei fallen die Urteile über denselben Lehrer und seinen Unterricht in der Regel sehr unterschiedlich aus, und zwar einerseits deshalb, weil die verschiedenen Bezugsgruppen verständlicherweise meistens recht verschiedene Erwartungen haben, andererseits mangels eines begründeten Maßstabes für den „guten Lehrer" bzw. für einen „guten Unterricht".

Wenn das Handeln des Lehrers im Schulunterricht nicht vollständig willkürlich, beliebig und zufällig erfolgen, sondern pädagogische und didaktische Qualität erhalten soll, ist es nötig, einen Gütemaßstab zu entwickeln, dem humanwissenschaftlich abgesicherte Argumente zugrunde liegen. Erst auf dieser Grundlage ist es überhaupt möglich, ein begründetes Urteil über die Qualität eines Lehrers und seines Unterrichts abzugeben. Dies führt zur Überlegung und Formulierung von *allgemeinen Gesichtspunkten, Leit- bzw. Richtlinien, Normen, Anweisungen, Anleitungen und Regeln, die das Handeln des Lehrers im Unterricht und natürlich auch dessen Vorbereitung grundsätzlich orientieren können und sollen – eben zu Grundsätzen bzw. Prinzipien unterrichtlichen bzw. didaktischen und pädagogischen Handelns.* Diese sind alle darauf gerichtet, den Kindern und Jugendlichen *Bildung* als ihre je persönliche Auseinandersetzung mit den Ansprüchen der „Wirklichkeit" auf das Leitziel intellektueller und sittlicher Mündigkeit hin zu ermöglichen. Didaktische Grundsätze erweisen sich damit als *ein wesentlicher Teil des gesuchten Maßstabes für einen „guten Lehrer" und einen „guten Unterricht"* (siehe KRATOCHWIL, in: REINERT – DIETERICH, 1987, S. 191–204).

2 Allgemeine didaktische Grundsätze – ihr Stellenwert im Lehrplan der österreichischen Grundschule

Entsprechend dem eben erarbeiteten pädagogischen und didaktischen Sinn als Leitlinien und Regeln für die Gestaltung des Unterrichts in allen Unterrichtsgegenständen sind die „Allgemeinen didaktischen Grundsätze" im Lehrplan zwischen den „Allgemeinen Bestimmungen" und den „Bildungs- und Lehraufgaben" sowie dem „Lehrstoff" und den „didaktischen Grundsätzen der Pflichtgegenstände" eingefügt. Hier muß gleich auf zwei mögliche

Verständigungsschwierigkeiten aufmerksam gemacht werden, die mit begrifflichen Unebenheiten im Lehrplan zu tun haben: Einmal wird der Begriff „Unterrichtsprinzipien" entgegen der Begriffslogik leider nicht synonym mit „didaktischen Grundsätzen" verwendet, sondern meint dort besondere Bildungs- und Erziehungsaufgaben und/oder fachübergreifende Lernbereiche; die auf die „Bildungs- und Lehraufgaben" und den „Lehrstoff" jedes einzelnen Pflichtgegenstandes jeweils folgenden sogenannten „didaktischen Grundsätze" meinen ebenfalls keine allgemeinen Normen für das Unterrichten, sondern sind eigentlich „didaktische Hinweise" mit detaillierten Erklärungen und Erläuterungen zu den Bildungs- und Lehraufgaben, zum Lehrstoff und zu Fachbegriffen sowie methodische und mediale Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung im jeweiligen Unterrichtsgegenstand (zu dieser begrifflichen Klärung siehe KRATOCHWIL, 1983, S. 8).
Bereits *in einigen „Allgemeinen Bestimmungen" wird direkt und/oder indirekt auf die didaktischen Grundsätze Bezug genommen:* So wird unter Punkt „1. Art und Gliederung des Lehrplanes" ihre Funktion (wie die der „den einzelnen Unterrichtsgegenständen zugeordneten didaktischen Grundsätze") als „Leitlinien für unterrichtliches Entscheiden und Handeln" beschrieben. Die sogenannten „Unterrichtsprinzipien" (Punkt 4) haben „in besonderer Weise die Grundsätze der Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit und die Konzentration der Bildung (zu) berücksichtigen". Mit den unter Punkt „5. Entscheidungsfreiräume im Lehrplan – Methodenfreiheit und Methodengerechtheit" angeführten „Grundsätzen für die Auswahl und Gewichtung der Lehrstoffe" sind eigentlich didaktische Grundsätze formuliert. Zur Realisierung einer „eigenständigen und verantwortlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit des Lehrers" (Punkt 6) sowie eines dem Grundschulkind gemäßen Lernens und Lehrens (Punkt 7) sind didaktische Grundsätze unverzichtbar. Als leitende Gesichtspunkte für die Auswahl, Gewichtung bzw. Akzentuierung, zeitliche Verteilung, Konkretisierung und Strukturierung der im Lehrplan angegebenen Lehrstoffe sowie für die Festlegung von Unterrichtsmethoden und -mitteln (Punkt 5) wollen sie dem Lehrer somit insgesamt bei der Erreichung der gestellten Bildungs- und Lehraufgaben Hilfe leisten.

Die im Lehrplan genannten didaktischen Grundsätze wurden *nach folgenden Gesichtspunkten ausgewählt:*

- Kontinuität mit den in den bisherigen Lehrplänen angeführten didaktischen Grundsätzen;
- Aktualität der „Forderungen einer Gesellschaft an Unterricht und Erziehung" (MAYER, 1973, S. 82);
- Erfahrungen und Erkenntnisse, die pädagogisch und didaktisch als besonders wertvoll, unverzichtbar und daher tradierenswert erscheinen (MAYER, 1973, S. 82 f.).

Mit Blick auf den Aspekt der *historischen Kontinuität der Lehrplanentwicklung* kann festgestellt werden, daß in den österreichischen Lehrplänen für Volks- und Hauptschulen erstmals in den zwanziger Jahren „Grundsätze bei der Durchführung des Lehrplans" bzw. „Grundsätze der Bildung" aufscheinen, und zwar hauptsächlich folgende fünf:

- „Die Bodenständigkeit des Unterrichtes"
- „Die Rücksicht auf das praktische Leben"
- „Der Gesamtunterricht und die Wechselbeziehung der Lehrfächer"
- „Die Selbsttätigkeit der Schüler (Arbeitsgrundsatz)"
- „Die Rücksicht auf die Eigenart der Schüler und auf ihre Entwicklungsstufe" [1].

Im Anschluß an das große Schulgesetzwerk des Jahres 1962 wurden im Lehrplan der Volksschule ein Jahr später folgende sieben didaktische Grundsätze formuliert und im offiziellen Kommentar zum Lehrplan von Walter LEDWINKA erläutert:

1. Gemeinschaftserziehung
2. Rücksicht auf die Eigenart der Schüler und auf ihre Entwicklungsstufe
3. Heimat- und Lebensnähe; Anschaulichkeit des Unterrichts
4. Selbsttätigkeit der Schüler
5. Sicherung des Unterrichtsertrages
6. Konzentration der Bildung
7. Methodenfreiheit und Methodengerechtheit

(LEDWINKA, in: LANG, o. J., S. 45–72. [2]).

Diese Fassung der didaktischen Grundsätze war bis 1986, also fast 25 Jahre, in Geltung. Mit kleinen Abweichungen enthielten auch die Lehrpläne der Hauptschule und der allgemeinbildenden höheren Schule bis 1985 sowie der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule bis 1986 diese Grundsätze; der Lehrplan des Polytechnischen Lehrganges enthält sie bis heute.

3 Die allgemeinen didaktischen Grundsätze in ihrem Zusammenhang

Wenn man Unterricht als die Vermittlung von „Welt" (von Lehrstoffen, Bildungsinhalten) an das Kind auffaßt, lassen sich die didaktischen Grund-

[1] Berücksichtigt habe ich hierbei den Versuchslehrplan „für das 1. bis 5. Schuljahr der allgemeinen Volksschule" aus dem Jahre 1920, den „Lehrplan für die 1. bis 5. Schulstufe der allgemeinen Volksschulen" aus dem Jahre 1926 und die Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen aus den Jahren 1930, 1945 und 1951; weiters die Lehrpläne für die Knaben- und Mädchen-Hauptschulen aus dem Jahre 1928 und den „Lehrplan für die österreichischen Hauptschulen" aus dem Jahre 1935.

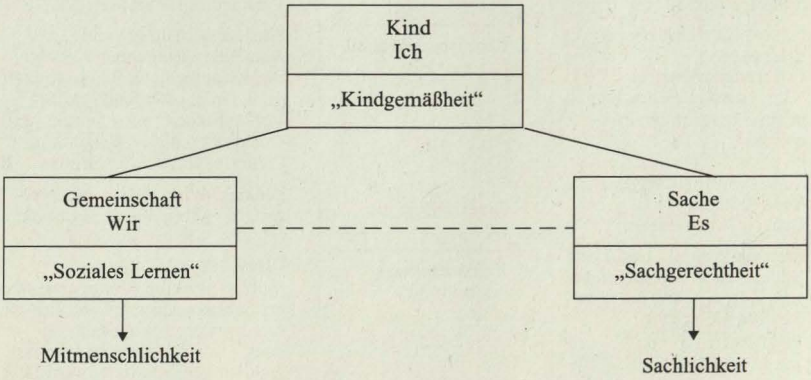
[2] Dieser Beitrag ist nach wie vor eine bedeutsame Quelle für die Interpretation didaktischer Grundsätze in österreichischen Lehrplänen, der sich auch meine Kommentierung verpflichtet weiß.

Vergleiche auch die noch umfassendere und neuere Interpretation jener didaktischen Grundsätze durch VIERLINGER, Rupert: Unterrichtswissenschaft – Unterrichtslehre II. Didaktische Prinzipien – Unterrichtsgrundsätze, Wien – München 1975.

sätze als Leitlinien und Regeln für das Handeln des Lehrers dieser Polarität folgendermaßen zuordnen:

Kind ◄		► Welt
Kindorientierung Entwicklungsstufen, Individuallagen, sachstruktureller Entwicklungsstand auf einem umschriebenen Sachgebiet	1. Kindgemäßheit Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen	Gestaltung des Schullebens (Unterricht, Pause . . .)
Sozialität – kooperatives Lernen – Selbstwertgefühl	2. Soziales Lernen	Gemeinschaft, Mit-Welt: Du, Wir – Verständnis für andere
Persönliches Er-Leben: Erlebnisnähe, Erfahrungsoffenheit; Nähe zum Leben des Kindes in einer bestimmten Zeitepoche	3. Lebensbezogenheit	Situations-, Alltags- und Aktualitätsbezogenheit; Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit der Lehraufgaben und -stoffe; Verbundenheit von Schule und Unterricht mit dem Leben und Lernen außerhalb der Schule
Sinneswahrnehmungen, Vorstellungen; Denken, Abstrahieren	Anschaulichkeit	konkrete Wirklichkeit, Nachbildungen, Abbildungen, Symbole
Erlebnis-Welt als Ganzheit: Bildung aller Seinsbereiche vom Körperlichen bis zum Seelisch-Geistigen	4. Konzentration der Bildung	Lebens-Welt als Ganzheit: Stoff in größeren Sinnganzheiten; im Lebenszusammenhang, im sachstrukturellen Zusammenhang – vorfachlicher Unterricht→ fachlich gegliederter Unterricht
(auch auf dem Umweg über Irrtümer lernen lassen)	5. Sachgerechtheit	Anspruch der Sache: Sachrichtigkeit
Spontanes Interesse, Neugierverhalten, Wissensbedürfnis, Leistungsbereitschaft; natürliche Aktivität; selbsttätiger Bildungserwerb	6. Aktivierung	(Um-/Mit-)Gestaltung, Veränderung, Herstellung von „Welt"; Auseinandersetzung mit „Welt"
Motiv, Motivation; subjektive Betroffenheit	Motivierung	Anregungspotential/-charakter von „Welt"; Bedeutsamkeit von Lehraufgaben und -stoffen
Sachstruktureller Lern-/ Entwicklungsstand – Individualität Flexible Schülergruppierung	7. Differenzieren Fördern	Sach-Entsprechung, Gegenstands-Entsprechung; Ausstattung der Schule bzw. der Klasse
Lern- und Leistungsbereitschaft/-freude und -fähigkeit; Lern- und Leistungsertrag und -erfolg; Selbstkontrolle des Lernens und Leistens — individueller Lernfortschritt	8. Sicherung und Kontrolle	Lernanregende Umwelt; gezielte kindorientierte Angebote: stofflich, methodisch, medial . . . Aneignung und „Beherrschung" von „Welt" – Lernzielorientierung

Die didaktischen Grundsätze „Kindgemäßheit", „Soziales Lernen" und „Sachgerechtheit" zeigen dem Lehrer auch noch einen anderen Zusammenhang auf, der für seine pädagogische und didaktische Gestaltung des Unterrichts von Bedeutung ist; daß nämlich das Lernen des Kindes in der Schule immer unter zwei Gesichtspunkten zu sehen ist: unter dem Aspekt der Auseinandersetzung mit einer Lernaufgabe, mit einer „Sache", also unter dem Gesichtspunkt des Sachlernens und der Sachgerechtheit, und gleichzeitig unter dem Aspekt des gemeinsamen Lernens in einer Gemeinschaft, des Mit- und Voneinanderlernens, also unter dem Gesichtspunkt des sozialen Lernens (KRATOCHWIL, in: WEBER, 1986, S. 37).



Damit sind die beiden grundsätzlichen ethischen Perspektiven von Bildung angesprochen, nämlich Mitmenschlichkeit und Sachlichkeit (vgl. BALLAUFF, o. J., S. 329 f.). Der einzelne wie die Gemeinschaft der Menschen haben nur Zukunft, wenn sie ihr Leben auf solcher ethischer Basis gestalten, haben doch die Probleme jedes einzelnen Menschen wie die großen Probleme der Menschheit insgesamt ihre Wurzeln in Defiziten hinsichtlich der Berücksichtigung der Ansprüche der „Sachen", der naturhaften und kulturellen Sachverhalte bzw. Objekte, sowie hinsichtlich der Berücksichtigung der Ansprüche gemeinschaftlichen Zusammenlebens von der Ebene der familiären Beziehungen bis zur Ebene der nationalen und übernationalen Gemeinschaften. Ein wesentlicher Gesichtspunkt für die Auswahl und Akzentuierung der Lehrstoffe könnte sein, daß der Lehrer überlegt, wie an einem bestimmten Stoffbereich Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit vermittelt werden können. Die große Bedeutung, ja die Notwendigkeit einer sinnvollen Ausgewogenheit pädagogischen und didaktischen Handelns kommt in dem Wort Georg KERSCHENSTEINERS recht gut zum Ausdruck: „Den größten Unfug in der pädagogischen Praxis hat von jeher die Verabsolutierung einzelner pädagogischer Prinzipien angerichtet" (KERSCHENSTEI-

NER, 1926, S. 406). So kann es in einem verantwortbaren Unterricht nie einseitig nur um die Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen, Wünschen und Vorstellungen der Kinder gehen, nie einseitig nur um die Orientierung an Sachverhalten, wissenschaftlichen Erkenntnissen und an Gegenstandsstrukturen und nie einseitig nur um die Orientierung an der Gemeinschaft, an einer Gruppennorm und einem „Kollektivgewissen" (Siehe KRATOCHWIL, in: WEBER, 1986, S. 419 f.). Es ist also geradezu ein Maßstab für die Qualität pädagogischen und didaktischen Handelns, ob und wie der Lehrer die Ansprüche jedes einzelnen Kindes (der Individualitäten), der Klassengemeinschaft (der Sozietät) als ganzer und der unterschiedlichen Lehrstoffe (der „Sachlichkeiten") im konkreten Unterricht miteinander in Beziehung setzt und ihrem unauflösbaren Spannungsgefüge entspricht.

4 Didaktische Grundsätze – für die Unterrichtsgestaltung besonders wesentliche Einzelaussagen

Auf der Grundlage der soeben verdeutlichten Zusammenhänge werden nun die didaktischen Grundsätze anhand möglichst konkreter und exemplarischer Hilfen für die Unterrichtsgestaltung durch den Lehrer interpretiert.

Besondere Bedeutung wird dem Prinzip der Individualisierung beigemessen, wird auf dieses doch sowohl im 1. Grundsatz mit der Formulierung „Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen" als auch im 7. Grundsatz unter dem Stichwort „Differenzieren" Bezug genommen. Zur Realisierung der inneren Differenzierung bzw. der Differenzierung im Unterricht muß sich der Lehrer grundsätzlich zwei Fragen stellen:

1. Welche Unterschiedlichkeit(en) der Kinder soll bzw. will ich berücksichtigen? –
   Das ist die Frage nach den Kriterien, nach denen im Unterricht differenziert werden soll.
2. Mit welchen Maßnahmen kann bzw. soll ich diesen Verschiedenheit(en) zwischen den Kindern (am besten) entsprechen? –
   Das ist die Frage nach den Elementen des Unterrichts, welche differenziert werden sollen.

Die Ausführungen des Lehrplans zusammenfassend und ergänzend kann der Lehrer seine Überlegungen und Entscheidungen hinsichtlich der Differenzierung mit Hilfe des folgenden Orientierungsrasters treffen (vgl. KRATOCHWIL, 1980, S. 534):

Orientierungsraster für didaktische Entscheidungen im Sinne der Realisierung des Prinzips der Individualisierung

Differenzierungskriterien (= „Diff. nach") / Unterrichtsmomente (= „Diff. von/mittels")	Festgestellte und/oder zugemutete Lernvoraussetzungen und/oder -prozesse und/oder -ergebnisse der einzelnen Kinder hinsichtlich									
	Lern-, Arbeitstempo	Lernfähigkeit (Auffassungs-, Denk- . . ., -fähigkeit)	Interessen, Bedürfnisse	Vorerfahrungen, Vorwissen	Lernbereitschaft/ Motivation	Kooperationsbereitschaft, -fähigkeit; Freundschaftsbeziehungen	Selbständigkeit	Lernstil	spezifische Lernschwierigkeiten	. . .
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ziele a										
Inhalte/Stoffe – Quantität und Qualität der Aufgaben b										
Methoden: Schülergruppierung c										
Artikulation des Unterrichts (Anzahl der Wiederholungen . . .) d										
Motivierung e										
Sozialformen f										
Arbeitsformen g										
Aktionsformen des Lehrers h										
Unterrichtsformen i										
Lernsteuerung (mit/ohne Lehrer-/Schülerhilfe . . .) k										
. . . l										
Zeitaufwand m										
Lehr-/Lernmittel n										
Lern(-ziel)-Kontrolle – Beurteilung o										
Hausaufgaben p										
(Lehrer-)Sprache r										
. . . s										

Hier einige Beispiele für didaktische Entscheidungen mit Hilfe dieses Rasters:

1. Als Lehrer, der die Kinder seiner Klasse längere oder kürzere Zeit kennt, wissen Sie zum Beispiel, daß die einzelnen Schüler sehr unterschiedlich lange Zeit benötigen, um denselben Text zu lesen. Wenn Sie nun gewährleisten wollen, daß alle Kinder einen bestimmten Text zur Gänze erlesen und sich zugleich keines langweilt, weil es den Text schneller als andere gelesen hat, ist es unbedingt notwendig, einerseits soviel Zeit zur Verfügung zu stellen, daß auch der langsamste Leser den Text bis zum Ende lesen kann, andererseits den schnelleren Lesern etwa Zusatzaufgaben in Form von auf Zetteln vorbereiteten schriftlichen Denkimpulsen zu stellen.
(Differenzierung der Ziele und der Aufgabenstellung nach dem Lesetempo)

2. Ein anderes Mal wollen Sie die unterschiedliche Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit der Kinder berücksichtigen. Deshalb stellen Sie es ihnen zum Beispiel bei der Erarbeitung eines sachunterrichtlichen Themas frei, allein, zu zweit oder in kleinen Gruppen zu arbeiten.
(Differenzierung der Sozialformen nach Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit)

3. Anläßlich des Welttierschutztages sollen sich die Kinder jeweils zu zweit im Rahmen einer vorbereitenden Hausaufgabe über verschiedene Tiere informieren. Die Auswahl der Tiere überlassen Sie den Paaren. Wenn dafür auch das Interesse an einem bestimmten Tier leitend sein sollte, so werden doch auch die Vorerfahrungen, die Selbständigkeit der Kinder und die konkreten Möglichkeiten, die sie in ihrer Umwelt vorfinden, eine Rolle spielen.
(Differenzierung der Hausaufgaben nach Interessen, Vorerfahrungen und Selbständigkeit – sowie nach Freundschaftsbeziehungen)

4. Wenn Sie die Kinder Geschichten zu einer Bildfolge in kleinen Gruppen verfassen lassen, könnten Sie eine Gruppe bilden, die Ihre Hilfe in besonderer Weise braucht und mit der Sie daher gemeinsam die Geschichte erarbeiten.
(Differenzierung in der Hilfestellung durch den Lehrer nach Lernfähigkeiten und Selbständigkeit)

5. Im Mathematikunterricht ist es bei Textaufgaben sehr sinnvoll, die Art der Aufgabenstellung nach der unterschiedlichen mathematischen Denk- bzw. Auffassungsfähigkeit der Kinder und die Art des Zahlenmaterials nach den Fähigkeiten im Zahlenrechnen zu differenzieren, wobei sich die Schüler hinsichtlich der Wahl des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben allmählich selbst einschätzen könnten.

Solche Differenzierungsmaßnahmen dienen dadurch, daß sie sowohl Überforderungen als auch Unterforderungen jedes einzelnen Kindes entgegen-

wirken und damit allen Lernerfolge ermöglichen wollen, der optimalen (nicht maximalen!) Förderung durch Herausforderung mit gezielten Lernangeboten in allen Unterrichtsgegenständen und damit für alle menschlichen Begabungsbereiche.

Eine wesentliche äußere Bedingung dafür ist ein Klassenraum, der als Erfahrungsraum, als anregende Lernumgebung gestaltet ist. Als besonders günstig erweist es sich, etwa zwei bis drei Raumecken als spezifische Lernzonen zu gestalten: eine Leseecke, eine Spielecke und eine Experimentier- und Kunstecke. Vor allem zur Ermöglichung verschiedener Formen offenen Lernens sind offene Regale (eventuell zugleich als Raumteiler) mit einem reichhaltigen und vielfältigen Materialangebot unverzichtbar. Die Aufstellung der Tische und Stühle und damit die Sitzordnung werden grundsätzlich flexibel bzw. variabel sein müssen, weil sie den doch sehr verschiedenen Lernsituationen entsprechend zu verändern sind. Auch diese äußeren Bedingungen leisten einen Beitrag dazu, daß die Kinder einer Klasse und einer Schule im Sinne des sozialen Lernens und eines lebendigen Schullebens tatsächlich zu einer Hilfeleistungsgemeinschaft, zu einer Aussprache- und Arbeitsgemeinschaft, zu einer Spiel- und Feiergemeinschaft und – dem Gedanken einer echten Schülermitverwaltung folgend – zu einer Verwaltungsgemeinschaft werden können.

Daß Fördern als didaktischer Grundsatz aufgefaßt wird, ist deshalb von so großer Bedeutung, weil durch die Einrichtung des „Förderunterrichts" der Eindruck bzw. das Mißverständnis entstehen könnte, daß Fördern eben eine exklusive Aufgabe dieses Unterrichts und nicht ein grundsätzlich unverzichtbares Moment jeden Handelns ist, das pädagogisch genannt werden will. Fördern ist ein Prinzip, das den Grundschullehrer zum Herausfordern aller Begabungsbereiche und deren Bedingungs- bzw. Stützfaktoren bei jedem einzelnen Kind verpflichtet und dem Lehrer daher eine große Breite der Bildung abverlangt und eine sehr hohe Verantwortung zuspricht.

Mit dieser allseitigen Förderung durch die unterschiedlichsten Lernangebote ist zugleich ein weiterer Grundsatz angesprochen, nämlich die Konzentration der Bildung. Dieser Grundsatz will das Unterrichten des Lehrers an der Idee der Ganzheit und der Integration orientieren, und zwar in zweifacher Hinsicht:

1. einerseits an der Ganzheit und Einheit der menschlichen Person, das heißt, daß der Lehrer wissen muß, daß seine unterrichtlichen Angebote, auch wenn sie schwerpunktmäßig auf einen bestimmten Seinsbereich des Menschen gerichtet sind, immer auch andere Bereiche mit betreffen; außerdem muß der Lehrer seine Angebote so auswählen und gewichten, daß alle personalen Bereiche in einem verantwortbar ausgewogenen Verhältnis angesprochen werden: die Bereiche des Wissens und Denkens, des Fühlens und

Wollens, des Wahrnehmens, Sich-Bewegens und Handelns, des Gemüts und des Gewissens, der „Wertempfänglichkeit" und der „Wertgestaltungsfähigkeit" (Eduard SPRANGER);

2. andererseits an der Ganzheit stofflicher Einheiten, inhaltlicher Sinnzusammenhänge, was bedeutet, daß sich der Lehrer dort um eine Verknüpfung bzw. Verbindung von unterschiedlichen Aspekten eines Sach- bzw. Themenbereichs bemühen wird, wo eine solche sinnvoll möglich ist. Diese unterschiedlichen Aspekte der Wirklichkeit werden in verschiedenen Wissenschaften erforscht, in sogenannten „Kunden" (z. B. „Wirtschaftskunde") dargestellt und in „Unterrichtsgegenständen" wie in „fachübergreifenden Lernbereichen" (sogenannte „Unterrichtsprinzipien") für das Lernen, für den Bildungserwerb der Kinder aufbereitet: die Bereiche Sprache, Geschichte, Natur, Kunst, Sport usw.

Im Sinne dieses Grundsatzes ist vom Lehrer daher gefordert, daß er diese beiden Gesichtspunkte des Konzentrationsgedankens aufeinander bezieht, miteinander vermittelt: Entsprechend dem eher ganzheitlichen, stark ichbezogenen Erleben und Handeln der Schulanfänger wird der Lehrer den Lehrstoff zunächst in größeren Sinneinheiten und Sachzusammenhängen anbieten („vorfachlicher Unterricht auf der Grundstufe I[1]". Zugleich wird er – dem ursprünglichen Drang des Kindes zum schöpferischen Selbstaufbau seiner Person in aktiver und anstrengender Auseinandersetzung mit der Welt folgend – auf dessen sorgfältiges, immer differenzierteres Wahrnehmen und Beobachten, Analysieren und Bewerten, Fühlen und Wollen, Denken und Handeln Wert legen, es aufmerksam begleiten, pflegen, unterstützen und fördern, das Kind behutsam in die verschiedenen Möglichkeiten der Betrachtung der Welt und in die Methoden ihrer sachgerechten Erschließung einführen und es damit die Welt in ihrer hohen Komplexität erfahren lassen und sie ihm allmählich durch-schaubarer, be-greifbarer und für sein Handeln bewältigbarer zu machen versuchen („stärker fachlich gegliederter Unterricht auf der Grundstufe II[1]". Jedenfalls wird der Lehrer es dem Kind seine gesamte Grundschulzeit hindurch ermöglichen, ein Gleichgewicht zwischen Außenweltzuwendung und Innenweltvertiefung herzustellen.
Zusätzlich gilt es, ein lange tradiertes Mißverständnis abzuwehren bzw. zu überwinden: den mißdeuteten Gedanken der Ganzheit und der Integration, den „Gesamtunterricht" in der Fehlform der „Klebekonzentration", was hier an einem – übrigens gar nicht frei erfundenen – Beispiel illustriert sei: Unter dem Thema „Allerheiligen – Allerseelen" schreiben die Kinder in Deutsch einen Aufsatz mit dem Titel „Auf dem Friedhof", nachdem sie im Rahmen des Sachunterrichts dorthin einen Lehrausgang unternommen und im Sinne der Sprachbetrachtung das Wortfeld

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 38

„ruhen" sowie die Wortfamilie „graben" aufgearbeitet haben. In Mathematik rechnen sie mit Kerzen und Kränzen, in Bildnerischer Erziehung malen sie unter den Klängen von Chopins Trauermarsch aus der Sonate Nr. 2 in b-Moll, op. 35 (Musikerziehung!) ein zum Aufsatz passendes Bild.

Die Realisierung der Konzentration der Bildung wird wesentlich durch den Grundsatz ihrer Lebensbezogenheit unterstützt. Der Auftrag an den Lehrer: „Unterrichte lebensbezogen!" hat dabei eine mehrfache Bedeutung:

1. Gehe in deinem Unterricht nach Möglichkeit von der subjektiv-konkreten Erlebnis- und Handlungswelt des Kindes aus, knüpfe daran an! Sei offen für seine Erfahrungen und Entdeckungen und führe es von diesen ausgehend behutsam zum Vorstellen, zu sachbezogenem Denken und objektivem Erkennen!

2. Suche das Kind als Kind seiner Zeit und Lebensumstände zu verstehen und gestalte deinen Unterricht in diesem Sinne lebensnah! Stelle dich etwa auf den selbstverständlichen Umgang des Kindes mit elektronischen Medien, technischem Gerät und Spielzeug ein, indem du an sein reges Interesse daran anknüpfst. Der weitverbreiteten gedankenlosen und oberflächlichen visuellen und auditiven Dauerberieselung, die einen medialen Überkonsum bedeutet, der physisch und psychisch nicht verkraftbar ist, stelle durchaus im Sinne einer pädagogischen Gegensteuerung sehr bewußt etwa Phasen der Stille und der Kontemplation sowie gelegentliche Gespräche über die Notwendigkeit von freiwilliger, vernünftiger Konsumeinschränkung gegenüber. Wähle die Bildungsgüter demnach nicht nur hinsichtlich ihrer räumlichen und zeitlichen, sondern vor allem auch entsprechend ihrer psychischen Nähe zum Kind aus!

3. Greife Gelegenheiten zum Lernen auf, welche sich in bestimmten Situationen des alltäglichen Lebens in der Schule oder zu Hause ergeben oder die aktuelle Ereignisse anbieten! Gelegenheitsunterricht solcherart darf jedoch nie zu einem Verlegenheitsunterricht wegen mangelnder Vorbereitung vorkommen!

4. Versuche den Kindern die Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit der Lehraufgaben und Lehrstoffe für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben zu vermitteln, und zwar für die alltägliche Lebensführung, für verschiedene Berufsfelder und für die zunehmende Freizeit! Wähle die Bildungsgüter also auch danach aus, ob sie im Sinne des exemplarischen Lernens bei intensiverer und tieferer Beschäftigung mit einem konkreten Einzelfall allgemeine Einsichten und Erkenntnisse, Erfahrungen und Erlebnisse ermöglichen, welche geradezu als Schlüssel zur geistigen Aufschließung möglichst vieler strukturgleicher Fälle geeignet erscheinen (z. B. das Schneeglöckchen als Beispiel für Zwiebelpflanzen)!

5. Zeige die Verbundenheit der Schule und des Unterrichts mit dem Leben und Lernen außerhalb der Schule, indem du die Kinder verschiedene Sozialformen (Gespräch; Partner- und Gruppenarbeit) und Arbeitsformen (nachschlagen, sammeln und ordnen) einüben läßt, die in unserer kooperativ-arbeitsteiligen Gesellschaft von großer Bedeutung sind; indem du Feste und Feiern, Ausstellungen, Theateraufführungen, Sportveranstaltungen, einen Basar und ähnliches für Eltern, für andere Klassen, für die Bewohner eines Altersheims, für Behinderte oder für die Öffentlichkeit überhaupt mit den Kindern (auch im Sinne eines projektorientierten Unterrichts) organisierst; indem du Fachleute (Umwelt-, Verkehrsexperten, Eltern u. a.) zu bestimmten Themenkreisen einlädst; indem du die Kinder zu verschiedenen Lernorten außerhalb der Schule führst, zum Beispiel zu verschiedenen Produktionsstätten (Bäcker, Schokoladenfabrik, Großküche, Fabriken für Büroartikel, Spielzeug usw.), zu Museen, öffentlichen Einrichtungen (Gemeindeamt, Feuerwehr, Bahnhof, Post usw.), zu Burgen und Schlössern sowie zu aktuellen Ausstellungen und Aufführungen.

Eine weitere Anforderung an den Lehrer liegt in der Aufforderung: „Unterrichte anschaulich!" oder „Veranschauliche die ‚Gegenstände', die du den Kindern zur Auseinandersetzung anbietest! Gib ihnen von diesen Gegenständen eine ‚Anschauung'!" Dabei vermeidet der Lehrplan vielleicht naheliegende Verkürzungen: Weder ist nämlich das Veranschaulichen auf die Ebene der Wahrnehmung, auf die Sinnennähe zu beschränken noch wird behauptet, daß die konkrete Wirklichkeit in jedem Fall das beste Veranschaulichungsmittel darstellt, noch zielt das Veranschaulichen ausschließlich oder primär auf konkrete Erfahrungen ab. Was heißt, von etwas eine „Anschauung" haben? Es ist etwas Ähnliches, wenn ich sage: von etwas einen Be-griff haben, etwas be-greifen, zunächst durch tatsächliches Zu-greifen mit den Händen bzw. Wahr-nehmen mit den Sinnen („mehr-sinnig", „viel-sinnig"), dann aber auch durch das geistige Abtasten und Sich-Vorstellen von allen Seiten („viel-seitig"), das schließlich einen Zu-griff, eine Be-griff gewährt, ermöglicht. Dieses bedeutsame Wechselspiel von Anschauung und Begriff formuliert Immanuel KANT so: „Begriffe ohne Anschauungen sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind."

Diesen unterschiedlichen Erfahrungs- bzw. Auseinandersetzungsebenen entsprechen verschiedene Ebenen der Repräsentation bzw. der Darstellung und Darbietung von Wirklichkeit. Dies kann wohl am besten an einem Beispiel verdeutlicht werden, etwa aus dem Sachunterricht, Teilbereich Raum, zum Thema „Einführung ins Planlesen":

- Erfahren eines realen Landschaftsteiles bzw. von landschaftlichen Gegebenheiten (in einem Lehrausgang) – Ebene der Realität (original oder präpariert);

- Nachbilden dieses Landschaftsausschnittes als Modell im Sandkasten – Ebene der Nachbildung (Modell und Experiment);
- Anfertigen einer Ansichtszeichnung; Darstellen des Grundrisses – Ebene der Abbildung (visuell, auditiv und audio-visuell);
- Kennenlernen und Verwenden der abstrakten Kartenzeichen für Gebäude, Bodenbedeckung, Höhenlage usw. einer Landschaft – Ebene der Symbole (grafische Zeichen, Farbe).

Indem die Veranschaulichung also Zu-griffe auf und Be-griffe von „Wirklichkeit" ermöglicht, will der Lehrer das Kind von seinen Erfahrungen ausgehend behutsam zum Erkennen und Verstehen, zum Denken und Abstrahieren führen. Er hat hier die schwierige Aufgabe,

- komplexe Sachzusammenhänge zu vereinfachen und auf klare Grundlinien zu reduzieren, ohne sie zu verfälschen (z. B. den Kreislauf des Wassers);
- Sachverhalte zu klären oder verdeutlichen (z. B. zu zeigen, daß derselbe Sachverhalt für verschiedene Interessensgruppen günstig oder ungünstig sein kann, etwa die Problematik des Fremdenverkehrs) und
- Wesentliches entsprechend hervorzuheben (z. B. den Inhalt und Gehalt eines Kinderbuches).

Während das Prinzip der Veranschaulichung dem Lehrer eine hohe didaktische Leistung abverlangt, fordert der Grundsatz der Aktivierung und Motivierung von ihm „nur", daß er Bedingungen schafft, die es dem Kind ermöglichen, seine ursprüngliche Neugier zu entfalten und seinem Bedürfnis zu aktiver Auseinandersetzung mit der Welt nachzukommen. Kinder, die in die Schule eintreten, wollen im allgemeinen etwas lernen und leisten. Sie sind interessiert, stellen meist viele Fragen und handeln oft spontan, zeigen Freude am Entdecken auf eigenen Wegen, wollen vieles wissen und mit Hand und Geist selbst-tätig sein. Aktivieren und Motivieren kann der Lehrer also nur, weil das Kind immer schon frei und aktiv tätig ist und Motive und Motivation für sein geistiges Wachsen in sich trägt. Dabei darf nicht übersehen werden, daß es für die Entfaltung jedes Kindes auch Grenzen gibt, und zwar sowohl solche, die im Individuum selbst liegen (genetisches Potential; Eigenwille, Eigeninitiative, Eigenentscheidungen, Selbst-Bestimmtheit), als auch solche in seiner Umwelt (geringe oder fehlende sozio-kulturelle Anregungen; verständnislose, ungeschickte Erzieher) (vgl. z. B. März, 1980, S. 118 f.).

Aufgabe des Lehrers ist es demnach, jedes einzelne Kind dort „abzuholen", wo es (vor allem in seiner Lernentwicklung) gerade steht, und dementsprechend differenziert die Lehrstoffe und Lernaufgaben auszuwählen, aufzubereiten und in geeigneten, abwechslungsreichen unterrichtlichen Arrangements (Methoden, Medien) zur aktiven Auseinandersetzung anzubieten.

Dies geschieht etwa über
- verschiedene Lernformen: Lernen im Spiel, offenes, projektorientiertes, entdeckendes, problemorientiertes, informierendes, wiederholendes und übendes Lernen u. a. (siehe Seite 125 ff.);
- die Mitwirkung der Kinder an der Planung und Vorbereitung des Unterrichts, zum Beispiel an Projekten, Lehrausgängen und Aufgaben für zu Hause;
- gelegentlich gemeinsames Sprechen über Unterricht, z. B. im Anschluß an das Anhören eines auf Tonband festgehaltenen mißlungenen Gesprächs oder über Lernerfahrungen am Ende einer Lernsequenz.

Nach Heinrich ROTH liegt im Sinne der „originalen Begegnung" mit den Kulturgütern alle methodische Kunst „darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene" (ROTH, 1967[10], S. 116).

Ob die Kinder nun im spielerischen Tun oder im konzentrierten und planmäßigen Arbeiten lernen: der Lehrer hat jeweils ein Höchstmaß an Eigenaktivität, Selbststeuerung, Eigeninitiative, kreativer Betätigung u. a. des Kindes zu gewähren bzw. sicherzustellen. So etwa wird er sich unbedingt am Prinzip der minimalen Hilfe orientieren, das heißt, er wird nichts sagen, was sich der Schüler sagen, nichts geben, was er finden kann" (Otto WILLMANN). In demselben Sinn spricht Maria MONTESSORI von der „Begrenzung des Einschreitens": „Dem Kind muß geholfen werden, wo das Bedürfnis für Hilfe da ist. Doch schon ein Zuviel dieser Hilfe stört das Kind" (MONTESSORI, 1968[5], S. 21).

Der Lehrer soll und will die Kinder natürlich nicht nur für die Zeit des Unterrichts in der Schule aktivieren und motivieren, sondern sie gerade über den Unterricht hinaus zu verschiedenen Tätigkeiten im Alltag und in der Freizeit anregen. Um den so wichtigen „selbsttätigen Bildungserwerb" (§ 2 SchOG) zu ermöglichen, wird er dafür sorgen, daß jedes Kind verschiedene Arbeits- bzw. Lerntechniken und die Arbeit in verschiedenen Unterrichts- und Sozialformen beherrscht sowie „die Bedeutsamkeit von Lehraufgaben und Lehrstoffen, dort, wo es sinnvoll ist, über die subjektive Betroffenheit [1]" erfährt. Dies bedeutet zugleich, daß der Lehrer den Unterricht so zu führen hat, daß jede bloß „äußere Betriebsamkeit verbunden mit geistigem Leerlauf" (LEDWINKA, in: LANG, o. J., S. 60) vermieden wird. Es wäre auch verfehlt, schon jedes bloß (außengeleitete) Tun der Kinder mit Selbsttätigkeit gleichzusetzen. Damit ist hier vielmehr im Sinne Hugo GAUDIGS diejenige geistige und manuelle Arbeitsaktivität des Kindes gemeint, die von ihm selbst als aktiver Person, als „handelndem Subjekt"

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 39

(GAUDIG, 1969², S. 33) getragen wird – eben die „Tätigkeit des Selbst" (GAUDIG, 1969², S. 33). Neben dieser Betonung der Aktivität sei aber auch die ursprüngliche Bedeutung des Wortes „Schule", das sich aus dem griechischen „scholé" herleitet, wieder in Erinnerung gerufen: Muße, Ruhe, Rast, Innehalten – denn auch der Verinnerlichung und dem Sich-Versenken, der Kontemplation sollte die Schule Raum geben.

Eine wesentliche Voraussetzung für ein pädagogisches Wirken des Lehrers ist seine positive Sicht von „Leistung", „Leistungsförderung" und „Leistungsforderung". Leisten sollte das Kind als selbstschöpferischen Aufbau seiner Person erfahren dürfen. Konkrete Leistungserfahrungen gewinnt es in verschiedenen aufgabenbezogenen Tätigkeiten. Zu solchen personalen Leistungen gehören das Erwerben von Wissen, Einsichten und Erkenntnissen, das Entwickeln von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Verhaltensweisen und Handlungsformen, das Aufbauen von Bereitschaften, Interessen und Haltungen, das Entfalten der Kräfte des Willens und des Gefühls, des Gemüts und des Gewissens, das Gewinnen von Maßstäben und das begründete Sich-Binden an Werte und Normen. Der Lehrer hat den Unterricht so zu gestalten, daß die Kinder ihr schulisches Lernen und Leisten von Anfang an als wertvolle Bereicherung erfahren, als tiefe Befriedigung erleben, ja als persönliches Glück empfinden können.

Alle diese Leistungen müssen schrittweise aufgebaut und beharrlich gesichert werden. Es muß kontinuierlich überprüft werden, ob und wieweit sie im Sinne von Lernfortschritten integraler Bestandteil der kindlichen Person geworden sind. Der Schüler soll seine persönlichen Leistungen auch als Leistungsbeitrag für die Gemeinschaft erleben können. Jeder überzogene, unbegründbare Leistungsanspruch im Sinne eines ungerechtfertigten, häufig von außen an die Schule herangetragenen „Leistungsdrucks" ist grundsätzlich abzulehnen, schadet er doch vor allem der Motivation für weiterführendes und künftiges Lernen.

Leistungsanforderungen müssen sich an den je individuellen Leistungsvoraussetzungen und an der Leistungsfähigkeit der Kinder orientieren. Übersteigertes Konkurrenzverhalten, aber auch Mißerfolgs- und Schulangst sind immer wieder anzutreffende Folgeerscheinungen eines mißverstandenen Leistungsbegriffs.

Aber es müssen sich auch alle Lehrer und die Verantwortlichen in der Schulverwaltung selbstkritisch fragen, wieweit sie selbst die Leistungen erbringen, welche von ihnen berechtigterweise erwartet werden können: nämlich den Schülern das Lernen und Sich-Bilden optimal zu ermöglichen (vgl. GLÖCKEL, 1981, S. 163). Der Lehrer wird z. B. für ein positives Lernklima in der Klasse sorgen, indem er sich darum bemüht, jedem Schüler Sicherheit und Zugehörigkeit, Geborgenheit und Liebe, Geltung und Anerkennung, Wohlwollen und Gerechtigkeit erfahren (vgl. KRATOCHWIL, 1982,

S. 11) und seine Zuneigung und Zuwendung dadurch spüren zu lassen, daß sich alle Kinder von ihm persönlich angenommen und umsorgt fühlen – unabhängig von Erfolgen oder Mißerfolgen in einzelnen Leistungsbereichen. Und er wird selbstkritisch überlegen, ob er seine Leistungsansprüche bzw. -erwartungen nicht auf solche Leistungen verkürzt, verengt, reduziert, die leicht kontrollierbar sind; zum Beispiel geht es beim Verfassen einer Phantasiegeschichte nicht primär um orthographische Leistungen (die am leichtesten zu überprüfen sind!), sondern um eine angemessene, vielleicht kreative und originelle Art der Umsetzung von Ideen und Assoziationen in einen schriftsprachlichen Text (was dem Lehrer natürlich weit größere Anstrengungen bei der Korrektur und Bewertung abverlangt!).

Die Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrags ist als unverzichtbarer integrativer Teil jedes Unterrichts anzusehen, und zwar aus mehreren Gründen:

- Das Kind möchte sein Können und Wissen, seine Einsichten und Erkenntnisse, seine Haltungen und Einstellungen als den persönlichen Erfolg seiner Lernanstrengungen bzw. -bemühungen erleben und hat auch das Bedürfnis, gewisse Leistungen durch wiederholtes Trainieren und Üben für seine Person sicherzustellen.
- Kontinuierlich aufbauende Lernprozesse können sich in allen Bereichen nur auf der Grundlage von bereits gesichertem Wissen, Können usw. entwickeln.
- Die fortgesetzte Beobachtung der Schülerleistungen durch den Lehrer ist ein entscheidendes Korrektiv für seine Unterrichtsführung und -gestaltung, für die Effektivität und Wirksamkeit seiner Unterrichtsarbeit: Bei einer pädagogisch legitimierten Leistungskontrolle geht es nie darum, Schüler in „gute" und „schlechte" einzuteilen, „die einen zu loben und die anderen zu tadeln, sondern herauszufinden, wie weitergelernt werden soll, wo die Stärken und Schwächen des einzelnen liegen, an die angeknüpft werden kann" (Kopp, 1973, S. 25).
- Die Lernkontrolle in Form der Selbstkontrolle ist Teil der menschlichen Bildung. Sie setzt bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, vor allem aber eine etwas distanziertere und objektivere Einstellung zur eigenen Leistung voraus, die zu einer immer realistischeren Selbsteinschätzung und in der Folge zu einem ausgewogenen Selbstbild führen wird.
- Die Überprüfung des Lernens in Form gegenseitiger Schülerkontrollen fördert Fähigkeiten zu angemessenen, nicht verletzenden, positiv-helfenden Rückmeldungen und zugleich das Ertragen und Akzeptieren von sachlicher Kritik, wenn sie gerechtfertigt ist.
- Regelmäßige Lernkontrollen bzw. Leistungsfeststellungen informieren auch die Eltern über den Unterrichtsfortgang im allgemeinen und über die Lernfortschritte ihres Kindes im besonderen.

Eine wesentliche Grundlage für erfolgreiches Leisten und Lernen ist der Aufbau des Selbstwertgefühls, des Selbstvertrauens und der Erfolgszuversicht der Kinder. Für die Einstellung und für das Handeln des Lehrers bedeutet das:

1. Loben und Ermuntern sind im allgemeinen besser als Tadeln, beides muß jedenfalls begründet sein; das Erinnern an bereits vollbrachte Leistungen (vor allem auch in den Bereichen des Arbeits- und Sozialverhaltens) kann sehr anspornend sein. Ratschläge und Lernempfehlungen sollen sehr konkret und auf die Kapazität des betreffenden Kindes abgestimmt sein.

2. Unbedingt zu unterlassen sind taktlose, unhöfliche, ironische, sarkastische und zynische Äußerungen, die das Kind als Person verletzen, kränken, beschämen, ablehnen, verurteilen oder abwerten (vgl. KRATOCHWIL, 1982, S. 32 ff.). Erfahrungsgemäß besonders motivierend hingegen sind persönlich gehaltene und wohlwollende Bemerkungen und Kommentare des Lehrers zu Niederschriften der Kinder.

3. Der Lehrer wird besonders darauf achten, daß die Kinder auch in den Bereichen des Arbeitsverhaltens (Interesse, Leistungsbereitschaft, Mitarbeit, Konzentration, Selbständigkeit usw.) und des Sozialverhaltens (gegenüber Mitschülern und Lehrern: Kooperations- und Hilfsbereitschaft, Verläßlichkeit usw.) kontinuierlich-aufbauend lernen können.

4. Über- und Unterforderungen wird der Lehrer möglichst zu vermeiden suchen, indem er die Lernaufgaben nach Schwierigkeitsgraden auf die einzelnen Schüler abstimmt, also anforderungs- bzw. leistungsmäßig dosiert.

Im Sinne der Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrags wird der Lehrer folgende Maßnahmen setzen:

1. Der Lehrer muß dem Schüler immer wieder bewußtmachen, daß der Erfolg seiner Anstrengungen beim Wiederholen und Festigen wesentlich auch von seiner eigenen Bereitschaft abhängt, sich etwas fest einprägen oder etwas durch Üben vervollkommnen zu wollen.

2. Zum Zusammenfassen, Wiederholen, Üben und Anwenden des Gelernten wird der Lehrer unter Vermeidung von Monotonien folgendes anbieten: verschiedenartige Lernmaterialien, auch mit der Möglichkeit der Selbst-, Partner- oder Gruppenkontrolle; nachbereitende Hausaufgaben als Hausübungen und unterschiedlich lange Lernzeiten.

3. Was vor allem das Erstlesen und das Erstschreiben wie die elementare Mathematik betrifft, wird der Lehrer jedem einzelnen Kind die Möglichkeit bieten, sich die dafür notwendigen Grundleistungen bzw. Grundvoraussetzungen zu erarbeiten und zu sichern.

4. Ganz wesentlich ist auch, daß der Lehrer die Kinder das Lernen lehrt, ihnen Techniken des Nachschlagens, des Sich-Informierens, des Festhaltens, des Einprägens und des Zusammenfassens von Wesentlichem usw. zeigt.

5. Das Variieren von Fragestellungen und das Mischen von Aufgabentypen ermöglichen dem Kind erst das Erkennen der Struktur eines Phänomens oder Problems und das Anwenden von Transferleistungen; darüber hinaus verhindert dies ein zu frühes, einsichts- und verständnisloses und daher „blindes" Automatisieren, Mechanisieren und Schematisieren des Lösungsverhaltens. Das Automatisieren und Mechanisieren von bereits Verstandenem allerdings ist in seiner Entlastungsfunktion unverzichtbar, indem es frei macht und Raum schafft für die Bewältigung komplexerer geistiger, handwerklicher, musischer oder sportlicher Aktivitäten.

6. Die gelegentliche Anwendung standardisierter Tests geben dem Lehrer interessante Hinweise auf den Leistungsstand seiner Klasse (und damit wohl auch auf den Erfolg seiner Arbeit) im überregionalen Vergleich.

7. Die Beurteilung der Leistungen nimmt der Lehrer unter Berücksichtigung sowohl der am Lehrplan orientierten Lernaufgaben als auch der individuellen Lernfortschritte des einzelnen Kindes sehr behutsam vor. Ab und zu wird er auch Klassengespräche zur Selbsteinschätzung der Kinder anregen: „Was ich schon alles kann", „Was ich noch nicht kann", „Was andere können" oder ähnliches.

Verwendete Literatur:

BALLAUFF, Theodor: Schule der Zukunft, Bochum o. J., 3., erw. Aufl.

GAUDIG, Hugo: Die Schule der Selbsttätigkeit, MÜLLER, Lotte (Hg.), Bad Heilbrunn/Obb. 1969²

GLÖCKEL, Hans: Recht und Grenzen schulischer Leistungsforderung, in: Die Deutsche Schule, Heft 3 (1981)

KERSCHENSTEINER, Georg: Theorie der Bildung, Leipzig 1926

KOPP, Ferdinand: Prinzipien eines effektiven Unterrichts, in: F. KOPP (Hg.): Effektives Lehren und Lernen, Beiträge zu einer Prinzipienlehre, Donauwörth 1973

KRATOCHWIL, Leopold: Versuch eines Rahmenkonzepts zur Unterrichtsdifferenzierung, in: Erziehung und Unterricht, Heft 9 (1980)

KRATOCHWIL, Leopold: Unterricht planen und gestalten. Materialien zur Unterrichtspraxis, Wien 1982

KRATOCHWIL, Leopold: Didaktische Grundsätze – Umriß eines zentralen Unterrichtsproblems zwischen Praxis-Not und Theorie-Defizit, in: Pädagogische Impulse, Heft 3 (1983)

KRATOCHWIL, Leopold: Kommunikation – Kooperation – Solidarität: Schlagwörter auf dem pädagogischen Prüfstand, in: WEBER, Alexander (Hg.): Kooperatives Lehren und Lernen in der Schule, Heinsberg 1986

KRATOCHWIL, Leopold: Die Bedeutung didaktischer Grundsätze für den „guten Lehrer", in: REINERT, Gerd-Bodo – DIETERICH, Rainer (Hg.): Theorie und Wirklichkeit. Studien zum Lehrerhandeln zwischen Unterrichtstheorie und Alltagsroutine, Frankfurt – Bern – New York 1987

LEDWINKA, Walter: Die Lehrplangrundsätze für Volksschulen, in: LANG, Ludwig (Hg.): Kommentar zum österreichischen Volksschullehrplan, Wien o. J.

MÄRZ, Fritz: Problemgeschichte einer Pädagogik, Band 2: Pädagogische Anthropologie. Teil 2: Die Lernfähigkeit und Erziehbarkeit des Menschen, Bad Heilbrunn/Obb. 1980

MAYER, Franz: Die sogenannten didaktischen Grundsätze und die Lehrerbildung, in: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport (Hg.): Lehrerbildung – aktuelles Jahrbuch der pädagogischen Akademien Österreichs 1973, Wien 1973

MONTESSORI, Maria: Grundlagen meiner Pädagogik. Und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik, Heidelberg 1968[5]

ROTH, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1967[10]

VIERLINGER, Rupert: Unterrichtswissenschaft – Unterrichtslehre II. Didaktische Prinzipien – Unterrichtsgrundsätze, Wien – München 1975

Empfohlene Literatur:

BRUNNHUBER, Paul: Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung, Auer Verlag, Donauwörth 1979[13]

In diesem Büchlein werden die Prinzipien Zielorientierung, Motivierung, Strukturierung, Aktivierung (Selbsttätigkeit), Angemessenheit („optimale Passung") sowie Leistungssicherung und -kontrolle unter dem Aspekt des zielerreichenden Lernens dargestellt.

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

Sachunterricht

Ludwig Boyer

1 Die didaktische Position des Sachunterrichts in der Grundschule

1.1 Der Sachunterricht als Unterrichtsgegenstand

Der Sachunterricht gehört zu den jüngeren Unterrichtsgegenständen der Volksschule. Zwar setzte durch den Lehrplan von 1874 ab der 3. Klasse Volksschule die „Erdkunde" an, die als eine vom Schulort auszugehende „Heimatkunde" zu verstehen war, auf der ersten und zweiten Schulstufe aber gab es für diesen Bereich keinen eigenen Unterrichtsgegenstand. Hier wurde ab etwa der Mitte des vorigen Jahrhunderts ein „Anschauungsunterricht" praktiziert, der als Teil des Deutschunterrichts das für den Sprachunterricht erforderliche Sachwissen bereitzustellen hatte.
Erst die Versuchs-Lehrpläne von 1920 brachten für die erste bis fünfte Schulstufe den Lehrgegenstand „Heimat- und Lebenskunde", der als „Mittelpunkt des Unterrichts der Grundschule" aufzufassen war. In den Erläuterungen hiezu heißt es: „Die Heimat- und Lebenskunde ist der Stammunterricht in der Grundschule, mit dem die anderen im Lehrplan behandelten Unterrichtszweige eine lebendige Einheit bilden; sie ist der Träger des Gesamtunterrichtes." Diese didaktische Konzeption bestimmte auch die folgenden Lehrpläne. Im Lehrplan von 1926 wird der „Sachunterricht" von der ersten bis dritten Schulstufe als „Heimatkunde", in der vierten Schulstufe als „Heimat- und Naturkunde" und in der fünften Schulstufe als „Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre" geführt. Diese Regelung wurde in die Lehrpläne 1930 unverändert übernommen, die 1946 wieder in Kraft gesetzt wurden (mit der Ergänzung, daß die Aufgliederung des Sachunterrichts der fünften Schulstufe nun für die fünfte bis achte Schulstufe gelte).

Eine stärkere innere Aufgliederung der Lerninhalte haben die Lehrpläne von 1963 eingeleitet. Zwar wurde der „Sachunterricht" auch hier – wie bisher – auf der ersten bis vierten Schulstufe als „Heimat- und Naturkunde" ausgewiesen, ab der dritten Schulstufe aber bereitete er eine Auffächerung in einen „erdkundlich-wirtschaftskundlichen", „sozialkundlich-geschichtlichen" und „naturkundlichen" Aspekt vor.
Die im Sinnverständnis des „Gesamtunterrichts" konzipierte zentrale Position des Sachunterrichts als „Mittelpunkt" und „Stammunterricht" führte dazu, daß er auf weite Strecken seine Eigengesetzlichkeit als Lerngegenstand einbüßte und auf eine bloße Zubringerfunktion für die übrigen Unterrichtsfächer reduziert wurde. Insbesondere auf der ersten und zweiten Schulstufe war er stärker dem Sprachunterricht verpflichtet als der Erschließung und Vermittlung seiner eigenen Inhalte.
Die Tendenz zur Aufgliederung der Lerninhalte wurde durch die Lehrplan-Novelle von 1972 fortgesetzt: die Unterteilung des Sachunterrichts in „Heimat- und Naturkunde" wurde fallengelassen, ab der dritten Schulstufe aber sollte „die Eigengesetzlichkeit einzelner Unterrichtsgebiete" stärker betont werden, um „den Übergang zum gefächerten Unterricht anzubahnen". Dieses „Vordringen in neue Bezugsräume" war in folgenden Richtungen zu verwirklichen:

- Orientierung und Verhalten im sozialen Bereich
- Orientierung und Verhalten im wirtschaftlichen Bereich
- Orientierung und Verhalten im geographischen Bereich (Lebensraum)
- Orientierung und Verhalten im naturkundlichen Bereich
- Orientierung und Verhalten im geschichtlich-kulturellen Bereich

Zur Position des Sachunterrichts in der Grundschule, wie sie im Lehrplan 1986 zum Ausdruck kommt, ist prinzipiell festzuhalten:
Die neue Bezeichnung der Teilbereiche macht deutlich, daß der Schwerpunkt in den beiden Dimensionen „Erfahrung" und „Lernen" liegt; d. h., der Sachunterricht bringt im Sinne seiner Kindgemäßheit die Erfahrungen des Kindes ein und führt sie schrittweise weiter; er ist von der ersten Schulstufe weg ein Gegenstand, in dem wie in jedem anderen Unterrichtsgegenstand auch auf den Erfahrungen aufbauende Lernprozesse geplant und in Gang gesetzt werden. Demgemäß ist der Lehrplan 1986 von der ersten Schulstufe an in die Teilbereiche

- Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft
- Erfahrungs- und Lernbereich Natur
- Erfahrungs- und Lernbereich Raum
- Erfahrungs- und Lernbereich Zeit
- Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft
- Erfahrungs- und Lernbereich Technik

gegliedert.

Schon vom Beginn des Grundschulunterrichts an sind dem Sachunterricht drei zentrale Aufgaben übertragen:

- die Erweiterung der Sachkompetenz
- die Erweiterung der Sozialkompetenz
- die Erweiterung der Selbstkompetenz des Kindes

bezogen auf die jeweils im Unterricht aktualisierten Inhalte.

In diese drei Kompetenzbereiche sind notwendigerweise immer auch

- die Erweiterung der Sprachkompetenz im Sinne einer angemessenen Versprachlichung der Inhalte
- die Erweiterung der Lernkompetenz im Sinne einer Aneignung sachgemäßer Arbeitsweisen und Lernformen

eingebunden.
Diese beiden Aspekte haben wichtige Hilfs- und Stützfunktionen im Prozeß der lernenden Erschließung der im Lehrplan für diesen Unterrichtsgegenstand vorgesehenen Inhalte zu erfüllen.

1.2 Das pädagogische Grundkonzept

In seiner pädagogischen Anlage ist der Sachunterricht durch vier Merkmale gekennzeichnet:

1.2.1 Kindgemäßheit

Die Umsetzung des ersten didaktischen Grundsatzes für die Grundschule („Kindgemäßheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen[1]") im Sachunterricht umfaßt im wesentlichen drei Aspekte:

- Die Kindgemäßheit der Inhalte und Ziele
  Der Sachunterricht geht von der unmittelbaren Erfahrungs- und Erlebniswelt der Kinder, von ihren Interessen und Bedürfnissen aus und führt allmählich zu sozialen und sachlichen, auf der Grundstufe II zunehmend auch zu fachlichen Orientierungsgesichtspunkten, vertieften Einsichten sowie zu ersten Ordnungssystemen. Auch dann, wenn Inhalte über den unmittelbaren Erfahrungsraum der Kinder hinausgehen, sind stets sachliche und/oder emotionale Beziehungen zu diesem herzustellen.
  Der Lehrer wird also die Inhalte unter Berücksichtigung sozialer und regionaler Gegebenheiten so wählen, daß sie diesen Erfordernissen gerecht werden. Dabei ist es von der ersten Schulstufe an erforderlich, daß über die jeweils anzustrebenden Lernabsichten Klarheit herrscht. Sachunterricht ist wie jeder andere Unterricht auch zielgerichteter Unterricht.

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988, S. 35.

Wichtige Voraussetzungen hiefür sind eine entsprechende Unterrichtsplanung und eine möglichst umfassende Unterrichtsvorbereitung. Nur so ist es möglich, ausreichende fachliche Grundeinsichten, Grundkenntnisse und Grunderfahrungen zu vermitteln und die Kinder mit den für ihr weiteres Lernen erforderlichen Einstellungen, Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten.

- Die Kindgemäßheit der Lernformen und Arbeitsweisen
  Kindgemäß gestalteter Sachunterricht setzt auf allen vier Schulstufen der Grundschule bei der Ausschöpfung aller regional und organisatorisch gegebenen Möglichkeiten zu unmittelbarer Begegnung und lernender Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit an. Solche **Realbegegnungen** sind im wesentlichen in drei Varianten möglich:

  1. **Die Wirklichkeit wird ins Klassenzimmer gebracht bzw. geholt** (Pflanzen, Tiere, Gegenstände; gelegentlich auch Menschen einladen: Rauchfangkehrer, Briefträger, Arzt, Handwerker u. a.). Pflanzenversuche und kleine Ausstellungen von Objekten bieten gute Gelegenheiten für Langzeitbeobachtungen.
  2. Die ganze Klasse wird in Form von **Lehrausgängen** zu bestimmten Ausschnitten der Wirklichkeit geführt. Solche Lehrausgänge, die stets rechtzeitig geplant, entsprechend vorbereitet und nach ihrer Durchführung auch ausgewertet werden müssen, sind schon auf der ersten Schulstufe möglich (Besuch einer Nachbarklasse, Gang durch das Schulhaus, Lehrausgänge in die unmittelbare Nähe des Schulhauses) und können sich bis zur vierten Schulstufe zu halbtägigen Ausgängen oder Lehrfahrten erweitern. Um Überschneidungen zu vermeiden, empfiehlt es sich, in Schulkonferenzen im Zusammenhang mit den Jahresplanungen für die einzelnen Schulstufen einer Schule das Programm solcher Veranstaltungen festzulegen.
  3. Einzelne Schüler oder Schülergruppen führen **Erkundungs- und Beobachtungsaufgaben** außerhalb der Schule durch (Menschen, die wir gut kennen, befragen; Fremde um Auskunft bitten; verschiedene andere Auskunfts- und Informationsquellen benutzen; ein Tier in seinem Lebensraum, einen Menschen bei der Arbeit genau beobachten; Wettererscheinungen beobachten u. a.).

  Alle drei Varianten unmittelbarer Begegnung und Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit sind – wie alle anderen Lernformen auch – selbst wieder Gegenstand des Lernens und müssen daher im Laufe der Grundschulzeit schrittweise erworben werden. Sie erhöhen sowohl die allgemeine Lernmotivation als auch die Lernleistung der Schüler um ein beträchtliches.

  Für die Bewältigung von Projekten und projektähnlichen Formen des Unterrichts sind sie geradezu unverzichtbar.

Erst nach Ausschöpfung dieser Möglichkeiten sowie bei Inhalten, zu deren Erschließung unmittelbare Realbegegnungen nicht möglich oder nicht sinnvoll sind, sollen andere Anschauungs- und Darstellungsformen eingesetzt werden, so etwa

- das Nachvollziehen realer Situationen in Modellhandlungen bzw. in Rollen- oder Planspielen
- das Ersetzen realer Objekte durch verschiedene Formen der Veranschaulichung (Modell, Sandkasten, Präparat; Film, Dias und alle anderen bildlichen Darstellungsformen)
- das Ersetzen realer Höreindrücke durch auditive Tonträger (Hörfunk, Schallplatte, Tonband u. a.).

Alle diese Begegnungsformen müssen stets begleitet sein von kind- und sachgemäßen Arbeitsformen, wie sie der Lehrplan für die einzelnen Schulstufen und in den fachspezifischen didaktischen Grundsätzen ausweist.
Generell gilt: Kindgemäßer Sachunterricht erfüllt nur dann seine Aufgabe, wenn er über die optimale Aktivität der Schüler realisiert wird. Denn: Entscheidende Lernfortschritte gewinnt das Kind im allgemeinen nur durch sein eigenes Handeln und seine eigenen Erfahrungen.

- Die Kindgemäßheit der Zeiteinteilung

Der neue Lehrplan legt in den Allgemeinen Bestimmungen, Punkt 3, über die „Dauer unterrichtlicher Einheiten" für die Grundschule ausdrücklich fest, daß diese sich „vor allem an der Konzentrations- und Lernfähigkeit der Kinder" sowie an „der jeweiligen Lehraufgabe" und am „Lehrstoff", im allgemeinen aber n i c h t „an der schulorganisatorischen Zeiteinheit ‚Unterrichtsstunde'" [1] zu orientieren hat. Damit ist dem Lehrer aufgetragen, die Dauer sachunterrichtlicher Einheiten der Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit seiner Klasse anzupassen.
Im allgemeinen werden die Zeiteinheiten, in denen ein sachunterrichtliches Problem erarbeitet werden soll, am Beginn der ersten Schulstufe nur relativ kurz sein und sich erst allmählich ausdehnen. Auch auf der zweiten und gelegentlich auch auf der dritten Schulstufe können bei entsprechenden Themen noch kürzere Einheiten geführt werden. Andererseits kann es durchaus vorkommen, daß für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit einem komplexeren Problem der Sachunterricht an einem Unterrichtstag auf mehr als eine „Unterrichtsstunde" ausgedehnt wird. Bei projektorientiertem Unterricht und den Formen offenen Unterrichts wird die Zeiteinteilung noch stärker variieren.
Diese offene Form der Zeiteinteilung ermöglicht es, Überforderungen zu vermeiden; sie erlaubt aber auch, die Anforderungen und Belastungen schrittweise zu erhöhen. Darüber hinaus bietet sie den Vorteil, daß thematische Einheiten nicht aus organisatorischen Gründen abgebrochen werden müssen.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 25

1.2.2 Gesellschaftsorientiertheit

Im „neuen" Sachunterricht soll der Schüler grundsätzlich in seiner Eingebundenheit in soziale Bezüge gesehen werden, und zwar von seiner unmittelbaren sozialen Umwelt ausgehend bis hin zu gesellschaftlichen Aspekten, von denen er betroffen ist. Das gilt nicht nur für den Bereich „Gemeinschaft", wo diese Betrachtungsweise naturgemäß im Zentrum des Unterrichts stehen wird, sondern auch in allen übrigen Teilbereichen ist stets auf die Bedeutung der Inhalte für die Gesellschaft zu achten.
In allen sechs Erfahrungs- und Lernbereichen ist neben einer „vielseitigen Betrachtungsweise der Wirklichkeit" auch „die Stellung des Menschen – insbesondere die des Schülers – in dieser Wirklichkeit bewußtzumachen [1]".
Die Kinder sollen nach Möglichkeit in allen Teilbereichen Gelegenheit erhalten, über ihren eigenen Bezug zum jeweiligen Thema nachzudenken und zu sprechen, und dadurch neue Einsichten und Einstellungen erwerben und soziale Verhaltensweisen ausbauen. Die Erweiterung der Sozialkompetenz ist – wie wir ja eingangs schon feststellten – eine der zentralen Aufgaben des Sachunterrichts. Der Lehrplan gibt an vielen Stellen entsprechende Hinweise und Anregungen.
Insgesamt geht es darum, die Schüler in ihren unmittelbaren sozialen Bezügen angemessen handlungsfähig zu machen und sie auf späteres soziales Handeln in den verschiedensten Bereichen der Gesellschaft vorzubereiten.

1.2.3 Sachgerechtheit

Dieser Aspekt schließt zwei Gesichtspunkte ein, nämlich den Anspruch auf „Sachangemessenheit der Lernformen und Arbeitsweisen" und auch den Anspruch auf „sachliche Richtigkeit" der vermittelten Inhalte.
Der Sachunterricht hat in allen seinen Teilbereichen die Grundlage für später zu lernende Fachgebiete zu vermitteln. Im Hinblick auf die Forderung nach Kindgemäßheit muß er dabei oft elementarisieren, d. h., die Inhalte müssen so aufgeschlossen werden, daß sie der Fassungskraft des Grundschulkindes zugänglich sind. Nicht selten sind Lehrer dabei versucht, Sachverhalte zu „verkindlichen", sodaß sowohl die Wege und Mittel ihrer Erschließung als auch die dabei gewonnenen ersten Einsichten und Erkenntnisse nicht mehr ganz sachgerecht sind. Solche Verfälschungen sind in einem zeitgemäßen Sachunterricht unbedingt zu vermeiden.
Alle Lernstrategien und auch alle Lerninhalte sind in der Grundschule prinzipiell so zu vermitteln, daß sie auf höheren Schulstufen kontinuierlich weitergeführt werden können. Was das Kind „unten" lernt, darf „oben" nicht falsch oder nur halbrichtig sein.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 132

1.2.4 Prozeß- und Produktorientiertheit

Schulisches Lernen wurde bis in die Gegenwart auf den Erwerb von abprüfbarem Wissen und Können – vorwiegend im kognitiven Bereich – reduziert. Als guter Schüler galt vor allem, wer möglichst viele Fakten möglichst schnell und möglichst sicher reproduzieren konnte. Diese Praxis muß als zu kurz greifend gesehen werden.
Zeitgemäßer Unterricht betont auch die Prozeßhaftigkeit des Lernens:
- er hat Lernprozesse in Gang zu setzen und Verfahren zu deren Bewältigung zu vermitteln, d. h., er hat auch das „Lernen" zum Gegenstand des Unterrichts zu machen,
- er hat durch solche Lernprozesse Einstellungen, Haltungen, Wissen und Können zu vermitteln.

Dabei soll das Kind die Gelegenheit haben, seine Lernprozesse mitzugestalten.
Es sollten daher Lerneinheiten im Sachunterricht immer wieder auch so angelegt werden, daß im Vordergrund des Lerninteresses nicht der Erwerb von Fakten (etwa gar in Form von „Merksätzen") steht, sondern daß es um das Gewinnen von Einsichten sowie um die Aneignung bestimmter Lern- und Arbeitsweisen geht. In einem Fall wird also die lernmäßige Bewältigung von Verfahrensweisen des Lernens primäres Lernziel sein und der Inhalt nur Anlaß und Mittel hiefür darstellen, im anderen wiederum wird es – unter Anwendung schon erworbener Verfahrensweisen – um die Gewinnung neuer sachlicher Einsichten und die Aneignung konkreten Wissens und Könnens gehen. Im Hinblick auf die weitere Lernentwicklung des Kindes sind beide Lernbereiche zumindest gleich wichtig.
In der Forderung, daß das Lernen selbst zum Inhalt des Unterrichts wird und die Schüler in selbstgesteuerten Lernprozessen Strategien des Lernverhaltens erwerben, ist eine überaus bedeutsame Aufgabe kommender innerer Schulentwicklung im Sinne des Lehrplanes 1986 zu sehen. Für eine umfassende Erprobung solcher Vorhaben und die Erstellung eines diesbezüglichen Curriculums würde sich der Sachunterricht infolge der Vielschichtigkeit der Zugänge und der lernenden Aneignung seiner Inhalte besonders gut eignen.

1.3 Das Verhältnis des Sachunterrichts zu den anderen Unterrichtsgegenständen der Grundschule

Aus dem unter 1.1 beschriebenen Selbstverständnis des Sachunterrichts als Unterrichtsgegenstand ergibt sich auch sein ganz spezifisches Verhältnis zu den anderen Unterrichtsgegenständen der Grundschule. Durch seine Gliederung in sechs Teilbereiche ist er in seiner thematischen und inhaltlichen Vielfalt so breit angelegt, daß er eine Fülle von Anknüpfungspunkten und Einstiegsgelegenheiten auch für andere Unterrichtsgegenstände bietet; das

sollte jedoch nur in dem Maße geschehen, als es didaktisch fruchtbar und sinnvoll erscheint.
Der Lehrplan legt in den „Allgemeinen Bestimmungen", Punkt 3, für die Grundstufe I fest, daß „eine strenge Scheidung des Lehrstoffes nach Unterrichtsgegenständen zu vermeiden [1]" ist, und empfiehlt auch in den „Didaktischen Grundsätzen zum Sachunterricht", daß Themenbereiche aufzugreifen sind, „die bereichs- und fachübergreifendes Lernen zulassen [2]". Damit ist ausgedrückt, daß die lernende Erschließung der unmittelbaren und mittelbaren Lebenswirklichkeit des Schülers in einer der jeweiligen inhaltlichen Struktur des Themas angemessenen, möglichst vielseitigen, ganzheitlichen Betrachtungsweise zu erfolgen hat. Die Verwirklichung von offenen Unterrichtsformen sowie das Erlernen und Anwenden fachgemäßer Arbeitsweisen wie Beobachten, Untersuchen, Sammeln, Darstellen u. a. kommen diesem Anspruch sehr entgegen.
Die allmählich differenziertere Anwendung solcher Lern- und Arbeitsformen sowie die zunehmende Erweiterung und Vertiefung der Erschließung der Lebenswirklichkeit führen auf der Grundstufe II allmählich zu einer stärkeren Betonung der Sachgesetzlichkeit der einzelnen Lernbereiche und bereiten so den Fachunterricht der weiterführenden Schulen vor.

1.4 Die Gliederung des Sachunterrichts in Teilbereiche

In den bisherigen Ausführungen wurde der Sachunterricht in seinem neuen didaktischen Sinnverständnis als ein Unterrichtsgegenstand dargestellt, der von der ersten Schulstufe an sowohl in seinem inhaltlichen Aufbau als auch hinsichtlich seiner fachspezifischen Lernformen und Arbeitsweisen ein beträchtliches Maß an Eigenständigkeit besitzt. Der Lehrplan legt ihn als einen Gegenstand mit von Schulstufe zu Schulstufe schrittweise aufbauenden Inhalten, Aufgaben und Zielen fest.
Um nun in diesem so umfassenden, reich differenzierten und vielschichtigen Gegenstand, wie es die engere und weitere Erlebnis- und Erfahrungswelt des Kindes darstellt, eine übersichtliche, klare Struktur zu erreichen und vor allem auch, um für den Lehrer in einzelnen Teilbereichen klarer erkennbare thematische Lernlinien aufzeigen zu können, wurde der Lehrstoff – im Unterschied zum bisher geltenden Lehrplan – schon von der Grundstufe I an in sechs „Erfahrungs- und Lernbereiche" gegliedert: Gemeinschaft, Natur, Raum, Zeit, Wirtschaft und Technik. Damit wurde der Sachunterricht einem durchgängigen formalen Prinzip des Lehrplans angeglichen, nach dem auch der Lehrstoff in allen übrigen Unterrichtsgegenständen schon von der Grundstufe I an in einzelne Teilbereiche unterteilt ist.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 25
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 162

Die lernende Auseinandersetzung mit Ausschnitten aus der Lebenswirklichkeit erfordert – insbesondere auf der Grundstufe I – eine ganzheitliche und daher bereichsübergreifende Betrachtungsweise. Erst auf der Grundstufe II kann dann dem jeweiligen Thema entsprechend der eine oder andere Teilbereich stärker als andere zum Tragen kommen. Aber auch hier sollte der ganzheitliche Betrachtungsaspekt dominieren. Der Sachunterricht hat die Auffächerung in die Realien der weiterführenden Schulen nur vorzubereiten, sie jedoch nicht vorwegzunehmen.
Jeder Lehrer muß daher im Rahmen seiner Unterrichtsplanung eine Folge größerer Themenbereiche so festlegen, daß in der Regel bei deren unterschiedlicher Aufarbeitung Ausschnitte aus mehreren Teilbereichen abgedeckt werden. So können z. B. beim Themenbereich „Wir gehen in die Schule" auf der ersten Schulstufe etwa folgende Aspekte einbezogen werden: die Schulklasse als neue Gemeinschaft erleben, Zimmerpflanzen pflegen, erste Orientierungsgesichtspunkte im Klassenzimmer und im Schulhaus erfassen, eigene Erlebnisse zeitlich ordnen, unser Klassenzimmer als Lern- und Arbeitsstätte, die eigenen Schulsachen und Gegenstände im Klassenzimmer benennen und besprechen.

Josef Freund

2 Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft

2.1 Soziale Erziehung als Teilbereich des Sachunterrichts?

Soziale Realitäten bestimmen in einem Maße unser Leben, daß es gerechtfertigt erscheint, einem Teilbereich des Sachunterrichts Bildungsaufgaben und Lehrinhalte, die das Zusammenleben der Menschen (= die „Gemeinschaft") betreffen, zuzuordnen. Das Leben des Kindes wird zunächst geprägt von der Familie, von verwandtschaftlichen und freundschaftlichen Beziehungen. Mit der härteren Realität des öffentlichen Lebens muß sich das Kind ernsthaft wohl zum ersten Male in der Schule auseinandersetzen, wenn Aufgaben und Anforderungen an es gestellt werden, seine Leistungen öffentlich gemessen werden und wenn es sich durchsetzen muß, ohne sich zurückziehen zu können. Institutionelle Maßnahmen schränken seinen persönlichen Freiheitsraum ein, wie sie umgekehrt den verbleibenden Spielraum garantieren.

Das Zusammenleben in unserem Staat vollzieht sich in der schwierigen Lebensform der Demokratie, für die alle Bürger einen Teil der Verantwortung mit zu tragen imstande sein sollen.

- Schule und Unterricht müssen also dazu beitragen, daß die Einseitigkeit familiärer Erfahrungen in einem größeren Kontext des Zusammenlebens ausbalanciert wird. Zusammenleben wird zu einem wesentlichen Lebens-, Erfahrungs- und Lernbereich der Schule.
- Schule und Unterricht müssen Toleranz und Kooperation zwischen den Gleichaltrigen, aber auch zwischen den verschiedenen Altersstufen als zentrale soziale Ziele anstreben.
- Schule und Unterricht sollten den Kontakt zur übrigen Gesellschaft herstellen durch Lehrausgänge, durch Besichtigen von öffentlichen Einrichtungen, durch Hereinholen von Repräsentanten verschiedener Bereiche, um deren Beziehungen zur Lebenswelt der Kinder sichtbar werden zu lassen, durch intensive Zusammenarbeit mit den Eltern.
- Kontakte sollten auch geknüpft werden zur alten Generation (Altersheime, Beteiligen der Senioren an den Aktivitäten der Schule).

Die Fülle dieser Aufgaben macht es erforderlich, daß Sozialerziehung als Prinzip des gesamten Lebens und Lernens in der Schule gesehen wird (Didaktischer Grundsatz „Soziales Lernen" und Unterrichtsprinzip „Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung"; in einem eigenen Abschnitt des Allgemeinen Bildungszieles wird auf die wichtige Aufgabe „der Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum[1]" hingewiesen.
Darüber hinaus bedarf es aber eines eigenen Teilbereichs „Gemeinschaft". Der Begriff „Gemeinschaft" möchte dabei keineswegs romantisierende Elemente einer Gemeinschaftsideologie der jüngeren Vergangenheit aufleben lassen, vielmehr sind Aufgabenbereiche sozialer Erziehung sowie politischer Grundbildung im überschaubaren sozialen Raum zentrale Anliegen. Wird im Bereich Gemeinschaft das Lernen nicht in ähnlicher Weise aufgebaut wie in anderen Lernbereichen, dann besteht die Gefahr, daß immer wieder dieselben Verhaltensweisen in immer wieder denselben Situationen angesprochen werden.
Wenn davon ausgegangen wird, daß soziales Handeln erlernbar ist, dann müssen wie bei anderen erlernbaren Verhaltensweisen Lernvoraussetzungen, Ziele, Inhalte und Lernmaterial aufeinander bezogen werden, muß vom Grundlegenden zum Komplexeren vorgegangen werden, müssen auch Lernschritte nach Abfolge und Umfang überlegt werden.

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988 S. 33.

2.2 Soziale Beziehungsräume und der Aufbau des Lehrplans

Die Inhalte des Teilbereichs „Gemeinschaft" können nicht in Form eines geschlossenen Lehrgangs festgelegt werden, da sie für Kinder unmittelbar bedeutsam und deren jeweiliger Erfahrungswelt entnommen sein sollen. Der Lehrer hat also die Aufgabe, den Bezug zu den Lebenssituationen und persönlichen Erfahrungen der Kinder herzustellen.

Der Lehrplan bietet ihm hiefür den Lehrstoff – geordnet nach sozialen Beziehungsräumen – an.

Damit soll auch der aufbauende Charakter des Teilbereichs verdeutlicht werden:

Soziale Beziehungs-räume	Handlungs-bereiche	Aufbau des Lehrplans Beispiele aus der	
		Grobstruktur	Feinstruktur
Individuum Dualität	Umgang des einzelnen mit sich selbst Partnerbe-ziehungen	Sich selbst und andere verstehen	Grundstufe I Eigenes Verhalten und die eigene Rolle gegenüber anderen beobachten Grundstufe II Dritte Schulstufe Eigene Erfahrungen mit anderen Menschen bewußt-machen; die Verschiedenheit anderer erkennen und sie in ihrem Anderssein verstehen Vierte Schulstufe Fähigkeiten und Eigenarten anderer erkennen und akzeptieren; eigene Neigungen, Fähigkeiten und Schwächen erkennen
Mikro-sozialer Bereich	Gruppenleben	Die Schulklasse als neue Gemeinschaft erleben (Grundstufe I)	Sich in der neuen Gemeinschaft zurechtfinden und das Gemeinschaftsleben mitgestalten Regeln für das Zusammenleben finden, anerkennen und einhalten

Fortsetzung der Tabelle umseitig

Soziale Beziehungsräume	Handlungsbereiche	Aufbau des Lehrplans Beispiele aus der	
		Grobstruktur	Feinstruktur
		Das Zusammenleben in der Schule verstehen und mitgestalten (dritte Schulstufe) Zum Zusammenleben in der Schule durch soziales Verständnis und Handeln beitragen (vierte Schulstufe) Das Zusammenleben in anderen Gemeinschaften verstehen und mitgestalten (dritte Schulstufe)	Gemeinsame Erlebnisse (z. B. Schulfeste) vorbereiten und gestalten Gemeinsam tätig sein (Gruppenarbeit) Aktuelle Konflikte in der Klasse aufgreifen Situationen für soziales Handeln in der Schule wahrnehmen Klassen- und Schulveranstaltungen mitplanen und mitgestalten Von Gemeinschaften, in denen wir außerhalb der Schule leben Erkennen, daß Rollenverhalten von Kindern und Erwachsenen auch Ergebnis von Lernprozessen ist
Makrosozialer Bereich	Gesamtgesellschaftliche Wirkungszusammenhänge	Öffentliche Einrichtungen näher kennenlernen (dritte Schulstufe) Öffentliche Einrichtungen, Verwaltungs- und Gemeinschaftseinrichtungen in Gemeinde, Bezirk und Bundesland kennenlernen (vierte Schulstufe)	Einblick, Verständnis und elementares Wissen über Einrichtungen und Organe der öffentlichen Ordnung und Sicherheit gewinnen Erste Einblicke in das eigene Bundesland als Verwaltungsgemeinschaft gewinnen

In der Grundstufe I geht es zunächst um das Eingewöhnen und das Sich-Wohlfühlen der Kinder in dem neuen Lebensraum Schule und um das Sammeln von sozialen Erfahrungen zu grundlegenden Formen des Miteinanderlebens, zunächst in der Klassengemeinschaft. Daneben spricht der Unterricht mitmenschliche Erfahrungen an, die Kindern in ihrem weiteren

Lebenskreis bewußt werden sollen. Da hiebei immer wieder an die Erfahrungswelt der Kinder angeknüpft wird, sollte der Lehrer einfühlend und taktvoll Unterschiede in den sozialen Erfahrungen und in schichtspezifischen Bedingungen berücksichtigen.
In der Grundstufe II kann anhand konkreter Erfahrungssituationen im Schulalltag aufgezeigt werden, daß Menschen füreinander verantwortlich sind und lernen müssen, verantwortlich zu handeln. Die Kinder werden zunehmend aktiv an der Gestaltung des Schullebens mitwirken. Wenn Kinder dabei Entscheidungen zu treffen haben, lernen sie grundlegende demokratische Verhaltensweisen anwenden und verstehen.
Die in der Schulklasse gewonnenen Erfahrungen und Einsichten lassen sich dann auf den überschaubaren Raum der eigenen Gemeinde bzw. auf öffentliche Einrichtungen übertragen. Auch dort gibt es Aufgaben, die gemeinsam bewältigt werden müssen.

2.3 Lernen im Teilbereich „Gemeinschaft"

2.3.1 Dimension des Lernens

Lernen in diesem Bereich richtet sich auf den Umgang mit Personen und nicht – wie in den meisten anderen Teilbereichen – auf den Umgang mit Symbolen oder Sachen. Es zielt daher auf den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es den Schülern in Gegenwart und Zukunft ermöglichen, in der sozialen Umwelt kompetent zu leben und sie produktiv mitzugestalten.
Dieses Lernen ist angewiesen auf ein **Lehrerverhalten,** das vor allem über **Modell- und Bekräftigungslernen** erwünschtes **Sozialverhalten** grundlegt.
Unterrichtliche Maßnahmen beziehen sich also zunächst auf die sozialen Entfaltungsmöglichkeiten der Schüler (= Verhaltensdimension) und begleiten sowie ergänzen dieses Lernen durch lehrstoffbezogene Aktivitäten (= Inhaltsdimension).
Lernen im sachunterrichtlichen Bereich „Gemeinschaft" ist also **mehrdimensional** und kann überblicksartig folgend dargestellt werden:

Dimensionen	Ziele
1. Personales und soziales Lernen	Identität und Handlungsfähigkeit
2. Inhaltliches Lernen	Kenntnisse
3. Methodisches Lernen	Arbeitstechniken

(vgl. W. EINSIEDLER, 1979, S. 496)

2.3.2 Grobstrukturen des sozialen Lernens (der Erweiterung sozialer Handlungsfähigkeit)

2.3.2.1 Ein erstes wesentliches Strukturelement läßt sich durch die Begriffe **Kooperation, Konsens, Konflikt, Kompromiß** umschreiben. Menschen, die

miteinander leben, müssen zusammenwirken, um gemeinsam Aufgaben zu bewältigen; dabei können Meinungsverschiedenheiten, Gegensätze, unterschiedliche Zielvorstellungen auftreten. Solche Konflikte, sie können noch so kraß sein, sind fast immer durch Kompromisse, Interessensausgleich und durch Gespräch lösbar. Wo dies nicht der Fall ist, muß überlegt werden, wann und warum (persönliche) Interessen durchgesetzt werden müssen und mit welchen Mitteln das verantwortungsbewußt und zweckmäßig geschehen kann.

2.3.2.2 Ein zweites wesentliches Strukturelement sozialer Beziehungen ist das durch Begriffe wie **Macht, Abhängigkeit und Beeinflussung** beschreibbare. In der demokratischen Gesellschaft geht es vor allem darum, eine gerechte Lösung des Machtproblems zu finden. Dies bedeutet auch den permanenten Abbau irrationaler und überflüssig gewordener Machtausübung und die rationale Kontrolle notwendiger Herrschaft und Abhängigkeit.

2.3.2.3 Die durchgängige **Gliederung der Gesellschaft in Gruppen** ist ein drittes wesentliches Strukturelement. Dabei sollten auch die Konfliktmöglichkeiten zwischen individuellen Bedürfnissen und Gruppenansprüchen thematisiert werden.

2.3.3 Handlungsziele sozialen Lernens

Für das Planen, vor allem aber auch für das Aufgreifen von Lerngelegenheiten im Teilbereich „Gemeinschaft" ist es für den Lehrer von großem Wert, wenn ihm die wesentlichen Ziele kindlichen sozialen Lernens in einer Übersicht verdeutlicht werden. Es bleibt Aufgabe des Lehrers, die Lernziele auf den spezifischen Erfahrungshintergrund der Kinder und den entsprechenden Lehrstoff abzustimmen.
Die Kinder sollen ein Repertoire an sozialen Fähigkeiten und Verhaltensweisen erwerben. Dazu gehören Fähigkeiten der Identitätsbildung, der Eingliederung und Orientierung in der Klasse (Schule) und des kooperativen Handelns:

Selbstfindung, Selbstkontrolle
- Jeder von uns ist einzigartig, eigener Name, eigenes Gesicht . . .
- Wir bleiben immer dieselben: früher kleiner, heute größer, hinter einer Maske . . .
- Bedürfnisbefriedigung aufschieben lernen (abwechseln, warten, bis man an der Reihe ist)
- Aggressionen kontrollieren, sie nicht an Schwächeren auslassen; verbale Äußerungen des Ärgerns oder der Enttäuschung angemessen dosieren
- Die eigenen Interessen einbringen und vertreten

Umgang mit Regeln
- Umgangsformen innerhalb und außerhalb der Gruppe
- Von der Gruppe (Klasse) akzeptierte Regeln einhalten, funktionale Rollenverteilung einhalten

Frustrationstoleranz (Verarbeiten von Versagungen und Enttäuschungen)
- Bedürfnisse zugunsten eines akzeptierten Wertes zurückstellen lernen
- Nicht immer im Mittelpunkt stehen müssen

Kontaktfähigkeit
- Selbständig Beziehungen zu anderen aufnehmen (z. B. auch in der Form des Schülergesprächs)
- Mitschüler als Bezugspersonen erkennen und anerkennen (Informationen und Hilfe annehmen und erbitten)
- Die eigene Rolle bzw. Stellung in der Gruppe erkennen

Soziale Sensibilität (Einfühlung in andere)
- Alle Menschen haben Gefühle: Trauer, Angst, Schmerz, Freude, Übermut ...
- Gefühle kann man den Menschen meist ansehen; Gefühle kann man auch in Worten ausdrücken
- Sich in die Lage des anderen einfühlen, seine Bedürfnisse erkennen und im eigenen Verhalten berücksichtigen
- Mitgefühl, Rücksichtnahme und Höflichkeit entwickeln

Kommunikationsfähigkeit
- Zuhören
- Auf andere Meinungen eingehen
- Eigene Meinung äußern und begründen
- Argumente abwägen, diskutieren
- Sachverhalte beraten, Beschlüsse fassen, abstimmen

Einstellung zu Andersartigkeit
- Anders-Sein und Anders-Denken respektieren
- Andersartige in die Gemeinschaft aufnehmen und integrieren

Konfliktwahrnehmung und -bewältigung
- Konflikte und Interessensgegensätze erkennen, sie aushalten und austragen
- Positive Konfliktlösungsmöglichkeiten suchen (Gründe suchen, Kompromisse finden, Fehler zugeben, Entschuldigungen aussprechen)

Handlungs- und Entschlußfähigkeit
- Bereitschaft zur Stellungnahme und Entscheidung in Konflikten
- rationale Einsichten in Handlung umsetzen (Diskussionsergebnisse umsetzen, Abmachungen erfüllen)
- Die eigenen Fähigkeiten einschätzen
- Rollen bewußt einnehmen (soziale Rollen in der Klasse und im Rollenspiel)

Zusammenarbeit
- Miteinander arbeiten, sich gegenseitig helfen
- Gemeinsame Tätigkeiten und Vorhaben planen
- Konkurrenzgefühle und Konkurrenzverhalten abbauen
- Sich für eine gemeinsame Sache einsetzen

2.4 Anregungen zum Lehrerverhalten und zur methodischen Gestaltung

2.4.1 Lehrerverhalten und Unterrichtsstil

Der Lehrer sollte ein dem Ziel der Sozialerziehung entsprechendes Verhalten praktizieren. Da sich soziales Lernen wesentlich über Identifikations- und Imitationsprozesse vollzieht, ist es wichtig, daß der Lehrer im Hinblick auf die gewünschten Ziele ein positives Modell darstellt.
Bedeutungsvolles Lernen im Teilbereich Gemeinschaft setzt daher einen wenig dirigierenden Unterrichtsstil des Lehrers voraus. Methodische Grundhaltung in einem Unterrichtsbereich mit derart existenzbetreffenden und somit komplexen Lernzielen (vgl. Kapitel 3) sollte darauf gerichtet sein, dem Lernenden Gelegenheit zur selbsttätigen Erarbeitung zu geben und die Chance eröffnen, mögliche Lösungen aufgrund einiger Überlegungen und Aktivitäten zu entwerfen.
Obwohl zunächst nur der Lehrer die zu vermittelnden Lernziele und Lerninhalte kennt, darf dieser Informationsvorsprung nicht dazu führen, daß **Lehre** gegenüber **Lernen** dominiert.
Durch die Beteiligung der Schüler bei der Problemformulierung und Hypothesenbildung, durch selbständige Informationsbeschaffung in Erarbeitungsphasen, durch Mitentscheidung über die Art der Ergebnisfixierung und bei der Auswahl von Übertragungs- und Anwendungsfällen können bewußtes Lernen und Mitbestimmung der Schüler auch dann im Unterricht praktiziert werden, wenn im Mittelpunkt des sachunterrichtlichen Bereichs der Aufbau einer kognitiven Struktur (z. B. Wissen) stehen soll. Damit sind wichtige methodische Leitlinien für Formen sozialer Lernprozesse in der Grundschule angesprochen:
- Handlungsorientierung
- Kooperative Selbständigkeit der Schüler und
- Zunehmend bewußtes Lernen.

2.4.2 Aktivitäts- und Vermittlungsformen

Aus der Vielfalt möglicher Formen werden jene etwas genauer angeführt, die soziales Lernen begünstigen, also in besonderem Maße bewußtes, handlungsorientiertes Lernen in kooperativer Selbständigkeit der Schüler ermöglichen.

2.4.2.1 **Das Rollenspiel**

2.4.2.1.1 Was ist Rollenspiel?

Rollenspiel ist Probehandeln in einem freien Raum, der gemeinsam geschaffen wird, in dem Spielhandlungen beliebig wiederholt, variiert und verändert werden können. Der Spieler kann seine Möglichkeiten ausprobieren, er kann auch die Wirkung seiner Handlungen auf die Mitspieler und die Beobachter erproben. Im Rollenspiel kann man Vergangenes spielen, um das Geschehene zu verstehen. So kann der gestrige Pausenstreit wieder gespielt werden, um Lösungen zu erproben. Man kann aber auch Vorstellungen, die in die Zukunft gerichtet sind, im Spiel konkreter werden lassen oder Handlungen im Spiel planen.

Rollenspiel ist eine **fiktive** (konstruierte) **Lernsituation,** in der soziale Erfahrungen gewonnen werden können. So künstlich die Situation auch ist, so real wird das gemeinsame Spiel von den Kindern erlebt. Alle Beteiligten gewinnen neue Erfahrungen. Diese können zum Gegenstand gemeinsamen Nachbesprechens werden.

Damit unterscheidet sich das Lernmodell, das mit dem Rollenspiel angeboten wird, grundlegend von einem informierenden Unterricht, der über Wissen und Einsicht an das Verständnis der Schüler appelliert.

Beim spielerischen Erfahrungslernen werden verschiedene Ebenen angesprochen. Die Schüler handeln miteinander, erleben sich gegenseitig, probieren im Spiel Handlungsmöglichkeiten aus und reflektieren ihre Erfahrungen in einem gemeinsam vollzogenen Erkenntnisprozeß. Hier können in der umgrenzten Situation „Spielregeln", die das Alltagsleben bestimmen, erfahrbar und durchschaubar werden.

2.4.2.1.2 Worauf ist beim Rollenspiel methodisch zu achten?

Wahl der Spielsituation

Sie richtet sich nach den Lernzielen, die erreicht werden sollen. Je deutlicher der Bezug des Spielthemas zu aktuellen Fragen (oder Problemen) der Schüler ist, umso spontaner ist das Interesse.

Erwärmungsprozeß

Er soll die Kinder für das Zusammenspiel bereitmachen, gehemmten Kindern Hilfen zum Handeln geben.

Problemdefinition

Ehe das Spiel beginnt, sollte das Problem allen als wichtige Frage deutlich werden. Die Schüler sollten an der Problemdefinition mehr und mehr beteiligt werden.

Spielerauswahl

Die Spielerauswahl ist manchmal problematisch. In vielen Fällen hat es sich bewährt, in einer Klasse nicht gleich mit freier Wahl zu beginnen, sondern spielerische Formen der Spielerauswahl durchzuführen (z. B. Farbkärtchen oder Namenskärtchen ziehen lassen).

Spieldurchführung
Die Spieler stellen in Szenen, die nicht zu lange dauern sollen (5 bis 10 Minuten), das Problem dar. Durch Spielerwechsel können Alternativen entwickelt werden.

Reflexion
Dargestellte Spielprobleme sollten immer bearbeitet und auf ihren Bezug zur Alltagswirklichkeit der Schüler besprochen werden. Dazu können Beobachtungsaufgaben helfen; durch gezielte Fragen des Lehrers werden Zusammenhänge deutlicher.

Beobachter
Sie sind ebenso wichtig wie die Spieler. Einerseits sind sie immer auch potentielle Spieler, andererseits sollen sie Rückmeldungen über dargestellte Problemlösungen und über das Verhalten der Spieler geben. Es ist deshalb sinnvoll, Beobachtungsaufgaben zu verteilen. Hinweise können aber auch für ein neues Spiel gegeben werden (Zeig, daß du dir die Sache anders vorstellst!).

Rückmeldungen
Sie sollen sich möglichst konkret auf die Problemlösung, die Spielhandlung und das Verhalten der Spieler beziehen. Wertende Äußerungen sollten immer die Rolle, nie den Schüler ansprechen.

2.4.2.2 Neben dem Spiel – aber auch häufig in dieses integriert – sind **Gespräche** und **Diskussionen** wichtige Lernformen im Lernbereich Gemeinschaft.
Ausgangspunkte für Gespräche können z. B. sein:
- Berichte der Kinder über Erlebnisse außerhalb der Klasse (um den Horizont möglicher Erfahrungen für alle zu erweitern)
- das Aufgreifen situativer Anlässe für Lernerfahrungen
- Vorschläge für Konfliktlösungen
- die Planung gemeinsamer Vorhaben (Tages- und Wochenpläne, Gestaltung von Feiern, Lehrausgängen und Wandertagen)
- das Erarbeiten strukturierter Lerneinheiten

2.4.2.3 Für die **Gruppenarbeit** im Lern- und Erfahrungsbereich Gemeinschaft ist es günstig, wenn die Gruppenzusammensetzung und die Formen flexibel gehandhabt werden. Ein Wechsel zwischen Interessengruppen und Gruppen, deren Zusammensetzung der Lehrer bestimmt, kann verhindern, daß Gruppenarbeit in einer einmal gefundenen Form erstarrt oder zu starken Gruppenrivalitäten führt.
Auf der Grundstufe II empfiehlt es sich, Regeln für die Gruppenarbeit von den Schülern selbst erarbeiten und erproben zu lassen. Je genauer die Kinder das Ziel der gemeinsamen Arbeit kennen und bejahen, umso klarer können sie auch die Regeln für die Arbeit bestimmen.

2.4.2.4 Das **projektorientierte Lernen** als Lernform des Grundschulunterrichts wurde ausführlich auf den Seiten 132 ff. dargestellt. Zur Konkretisierung für den Lern- und Erfahrungsbereich Gemeinschaft seien einige konkrete **Projekte** genannt:

- „Was man über die Schule wissen sollte"
  (Integration der Unterrichtsgegenstände Sachunterricht, Deutsch, Bildnerische Erziehung u. a. zur Erstellung einer „Gebrauchsanweisung für Schulanfänger", erarbeitet mit einer vierten Klasse)
- „Unser Schulhof soll schöner werden"
  (Integration der Unterrichtsgegenstände Sachunterricht, Deutsch, Bildnerische Erziehung, eventuell Leibesübungen u. a.)
- „Kinder machen Fernsehen für Kinder"
- „Wir gestalten miteinander unsere Lernumgebung"

2.4.2.5 Die **Befragung** ist eine wichtige Arbeitsform für die Informationsbeschaffung im Lern- und Erfahrungsbereich Gemeinschaft. Befragungen sind möglich als (freies) Gespräch, als Interview mit Hilfe eines Kassettenrecorders und als Interview mit Hilfe eines einfachen Fragebogens.

2.4.2.6 Die **Fallbesprechung** (Fallanalyse) ist ein Verfahren, bei dem die Schüler durch die Untersuchung eines Realbeispiels (eines „Falles") grundlegende soziale Einsichten gewinnen.
Die Auswahl der Aktivitäts- und Vermittlungsformen steht in engem Zusammenhang mit den angestrebten Lernzielen und den zu vermittelnden Strukturen des Lehrstoffs. Die verbal informierenden Anteile des Unterrichtes sollten in jedem Fall auf jeder Altersstufe zugunsten von Anteilen, in denen die Schüler kooperativ und handelnd lernen, verringert werden. Außerdem sollte immer darauf geachtet werden, daß eine Vielfalt von Aktivitäts- und Vermittlungsformen den Lernprozeß der Kinder fruchtbar werden lassen.

Verwendete Literatur

Ackermann, P.: Einführung in den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Kösel, München 1976

Arbeitskreis Grundschule (Hg.): Soziales und emanzipatorisches Lernen. Frankfurt 1975

Arbeitskreis Grundschule (Hg.): Handeln und Erkennen im Sozialbereich. Frankfurt 1978

Bock, G.: Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule. Hirschgraben, Frankfurt 1974

Claussen, B.: Didaktische Konzeptionen zum sozialen Lernen. Maier, Ravensburg 1978

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission 48/2. Die Eingangsstufe des Primarbereichs Band 2/2, Soziales Lernen und Sprache. Klett, Stuttgart 1975
DIECKMANN, J. – BOLSCHO, D.: Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1975
EINSIEDLER, W.: Überlegungen zur Entwicklung des Sachunterrichts der Grundschule und zu einer mehrdimensionalen und komplementären Unterrichtskonzeption, in: Pädagogische Welt 8/1979, S. 489 ff.
FAHN, K.: Sachunterricht in der Grundschule. Ehrenwirth, München 1983
FREUDENREICH, D.: Kooperation – Lernen durch Rollenspiele. Kösel, München 1977

Ernst Joppich

3 Erfahrungs- und Lernbereich Natur

Der Teilbereich Natur gewinnt seine Inhalte aus der Begegnung des Schülers mit der ihn umgebenden Natur und aus den Erfahrungen mit dem eigenen Körper.
Die wesentlichen Zielsetzungen sind:
- das Verständnis zu entwickeln, daß die Natur die Lebensgrundlage des Menschen bildet,
- den Menschen selbst als einen Teil der Natur zu sehen und dieser Einsicht entsprechend zu handeln.

3.1 Die Natur als Lebensgrundlage des Menschen

3.1.1 Lebensvorgänge und biologische Zusammenhänge

Veränderungen in der Natur im Jahresablauf hat auch schon der Schulanfänger wahrgenommen (z. B. Blühen, Laubfall der Bäume, Wiederkehr der Zugvögel, Haarwechsel bei Tieren). Ausgehend von diesen „alltäglichen Erfahrungen" soll der Schüler Lebensvorgänge sowie biologische Zusammenhänge erfassen. Diese Einsichten und Kenntnisse gewinnt er durch Beobachten, aufmerksames Betrachten und Untersuchen. Durch einfache Experimente können schon bekannte Naturvorgänge nachvollzogen werden. Einfache Beobachtungsaufgaben, Untersuchungen und Experimente in der Grundstufe I werden in der Folge in zweierlei Hinsicht erweitert:
Zum einen sollen in der Grundstufe II einige Entwicklungsvorgänge bei Pflanzen (Samen–Keimling–Pflanze oder Blüte–Frucht–Samen) und Tieren (Ei–Kaulquappe–Frosch, Ei–Raupe–Puppe–Schmetterling), wo immer möglich aus eigener Beobachtung erfaßt und von den Schülern in geeigneter Weise dokumentiert werden. Bei der Darstellung der Ergebnisse solcher

Langzeitbeobachtungen bieten sich fachübergreifende Querverbindungen zu „Deutsch, Lesen" (Entnahme von Informationen aus Sachbüchern, Lexika, Verfassen von Texten) an sowie zu „Bildnerische Erziehung, Schreiben" (Anfertigen von Skizzen, Zeichnungen, Fotografien: Darstellung in Plakatform, Collagen usw.).
Zum anderen erfolgt gegenüber der Grundstufe I eine Erweiterung insofern, als Tiere und Pflanzen im Hinblick auf ihre besondere Ausstattung für ein Leben in einem bestimmten Lebensraum betrachtet und untersucht werden (Wassertiere: Flossen, Schwimmhäute usw., Pflanzen: Wurzellänge, Stammhöhe der Bäume usw.).
Darüber hinaus sollten Schüler Einblick in das Zusammenleben von Tieren und Pflanzen innerhalb einzelner Lebensräume gewinnen. Sie sollten die vielfältigen Beziehungen zwischen Tieren und Pflanzen erfassen, dabei auch die Störung natürlicher Lebensräume durch den Menschen erkennen und sich die Folgen und Auswirkungen für die Zukunft bewußtmachen (z. B. Trockenlegen von Feuchtgebieten, Auswirkungen von chemischen Schädlingsbekämpfungsmitteln).

3.1.2 Formenvielfalt in der Natur

Wie schon beim Abschnitt „Lebensvorgänge und biologische Zusammenhänge" aufgezeigt wurde, sollten Schüler, wo immer es möglich ist, in der unmittelbaren Begegnung mit der Natur lernen, also auch Grundkenntnisse über Pflanzen und Tiere der näheren Umgebung erwerben.
Dem Sammeln, Vergleichen und Ordnen der Objekte (Blätter, Blumen, Früchte . . . Federn)
nach Farbe und Größe,
nach leicht erkennbaren und weniger auffälligen Einzelmerkmalen (z. B. Form),
soll breiter Raum gegeben und ausreichend Zeit eingeräumt werden. Dabei erworbene Kenntnisse, gemachte Erfahrungen und gewonnene Einsichten können in der Folge durch das Anlegen kleiner Sammlungen (Rindensammlung, Federsammlung, Blumenalbum usw.) vertieft werden. Dieses Wissen über Blumen, Bäume, Tiere der Umgebung soll der Schüler durch den Vergleich der Objekte mit Bildern in einfachen, altersgemäßen Bestimmungsbüchern allmählich erweitern und ergänzen.
Grundkenntnisse über den Bau von Pflanzen und Tieren wie das Erfassen der wichtigsten Merkmale von Säugetieren, Vögeln, Insekten usw. sowie das Finden gemeinsamer Merkmale bei Pflanzen werden ein erstes biologisches Ordnungsverständnis anbahnen.
Die genauere Kenntnis geschützter Tiere und Pflanzen verhindert, daß beim Anlegen und Erweitern begonnener Sammlungen sowie beim Einrichten von Ausstellungen in der Klasse gegen Bestimmungen des Naturschutzes verstoßen und dem Gedanken des Umweltschutzes zuwidergehandelt wird.

3.1.3 Verantwortungsbewußtes Verhalten gegenüber der Natur

Im Laufe der Grundschulzeit sollen die Schüler aufgrund ihrer Einsicht in biologische und ökologische Zusammenhänge verstehen lernen, daß der Mensch als Nutzer der Natur behutsam vorgehen muß, um nicht Störungen und Zerstörungen seiner Lebensgrundlage zu verursachen.
Das Verständnis für Maßnahmen des Naturschutzes in bestimmten Bereichen (Schutzgebieten) und für einzelne gefährdete Arten in der Tier- und Pflanzenwelt (Tier- und Pflanzenschutz), sollte mit der Einsicht um die hohe Verantwortung der Menschen für die Erhaltung der Natur insgesamt einhergehen.
Das Wissen um die eigene Verantwortlichkeit gegenüber der Natur soll in ein selbstverständliches, alle Bereiche des kindlichen Lebens umfassendes, umweltbewußtes und umweltgerechtes Verhalten des Schülers münden.
Um mögliche Folgen von Fehlverhalten (z. B. Lärmen im Wald, Müllablagerung in der Natur, unkritisches Konsumentenverhalten) abschätzen zu können, sind Inhalte so zu wählen, daß die tatsächlichen und möglichen Auswirkungen für den Schüler erfaßbar sind.
So wird aus der eigenen Betroffenheit über die Folgen falschen Handelns die Bereitschaft zu umweltgerechtem Verhalten gefördert.

3.2 Der Mensch als ein Teil der Natur

3.2.1 Körper und Gesundheit

Der Schulanfänger hat bereits vielfältige Erfahrungen:
- mit sich und dem eigenen Körper (Durst, Müdigkeit, Kranksein, Wohlbefinden)
- mit den wichtigsten Funktionen von Körperteilen und äußeren Organen (Hand – greifen, tasten, zupacken, festhalten; Ohr – hören, Augen – sehen, Nase – riechen)
- mit Begriffen über die Grobgliederung (Kopf, Rumpf, Gliedmaßen)

Später soll dem Schüler auch die Bedeutung des Zusammenwirkens von Körperteilen und Organen einsichtig werden. Er soll z. B. erfahren, daß zielsichere Bewegungen von der Leistung der Augen mitbestimmt werden. Die fehlende Koordination zwischen Auge und Beinen bewirkt z. B. beim Treppensteigen mit geschlossenen Augen ein zu hartes Aufsetzen des Fußes beim Hinuntersteigen, einen Schritt in die Luft beim Hinaufsteigen.
Nach solchen von Schülern gemachten Erfahrungen bietet sich in Zusammenschau mit dem Erfahrungs- und Lernbereich „Gemeinschaft" ein Anknüpfungspunkt, um die Probleme behinderter Menschen im Alltag zu erfassen und sich eingehender damit auseinanderzusetzen.

Im Verlauf der weiteren Unterrichtsarbeit auf der Grundstufe II sollen die komplexen Zusammenhänge zwischen Körperteilen und Organen bzw. dem ganzen Körper erfaßt werden.
An Beispielen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler können diese Abhängigkeiten und Zusammenhänge einsichtig werden:
vergessene Brille → verschwommen wahrgenommenes Bild → verstärkte Anstrengung beim Schreiben → rasches Ermüden, vielleicht Kopfschmerzen → diese bewirken unkonzentriertes Arbeiten → es entstehen Fehler → das erzeugt Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung → mündet in Unlustgefühle bei der weiteren Arbeit . . .
Dem Verständnis nicht ohne weiteres zugänglich sind für die Schüler in der Grundstufe II die Aufgaben und Leistungen der inneren Organe. Mit Hilfe einfacher Experimente gelingt es, die Schüler für diese Inhalte zu interessieren. (Experimente: Viel Luft ist in der Lunge! – Luftballon nach tiefem Einatmen aufblasen.
Veränderung des Atemrhythmus und des Pulsschlages nach körperlicher Anstrengung.
Eine systematische Darstellung von Abläufen und Vorgängen (z. B. der Atmung) ist nicht Sache der Grundschule, weil derartige Zusammenhänge so sehr vereinfacht werden müßten, daß ihre Sachrichtigkeit nicht mehr gegeben ist (Didaktischer Grundsatz der Sachgerechtheit).

3.2.1.1 Gesundheitserziehung ist ein Unterrichtsprinzip der Grundschule, also eine Bildungs- und Erziehungsaufgabe, die nicht allein dem Sachunterricht zuzuordnen ist, sondern vielmehr im Zusammenwirken vieler Unterrichtsgegenstände zu bewältigen ist.
Trotzdem ist es einsichtig, daß Gesundheitserziehung im Sachunterricht, und hier wieder im Erfahrungs- und Lernbereich Natur, einen stofflichen Schwerpunkt besitzt.
Schüler sollten schon früh erkennen, daß regelmäßige Körperpflege, richtige Ernährung, zweckmäßige und den äußeren Gegebenheiten entsprechende Kleidung sowie ausreichende Bewegung Voraussetzungen einer gesunden Lebensführung sind.
Beispiele, die aus dem Erfahrungsbereich der Kinder stammen (Ernährung, Verhalten im Fall einer Krankheit . . .), und die eventuell auch unter Heranziehung von Experten (z. B. Schularzt) aufgearbeitet werden, sollen ein gesundheitsbewußtes Verhalten bei den Schülern aufbauen. Die allmählich gewonnene Einsicht, daß körperliche Gesundheit die Grundlage geistigen und seelischen Wohlbefindens ist, soll den Willen zu einer gesunden Lebensführung stärken.
Bei gegebenem Anlaß (Alarmübung der Feuerwehr in der Schule, Übung des Roten Kreuzes . . .) sollten Schüler mit richtigem Verhalten bei Unfällen vertraut gemacht werden, einfache Maßnahmen zur Ersten Hilfe kennenlernen und wissen, wie und wo rasch Hilfe herbeigeholt werden kann.

3.2.1.2 Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip ist durch einen Erlaß[1] des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 24. November 1970, Zl. 510 765-I/4d/70, geregelt, in dem die stofflichen, methodischen und erziehlichen Anforderungen eingehend beschrieben sind. Der stoffliche Schwerpunkt dieser Bildungs- und Erziehungsaufgabe liegt im Unterrichtsgegenstand Sachunterricht in den Erfahrungs- und Lernbereichen „Gemeinschaft" und „Natur".
In der Grundstufe I sollen die Schüler in geeigneter Form über die Geschlechtsunterschiede zwischen Mädchen und Bub, Frau und Mann informiert werden.
Ereignisse in Familien von Schülern (Geburt einer Schwester, eines Bruders, Schwangerschaft) könnten ein besonderer Anlaß sein, daß sich Schüler diesem Themenbereich mit großem Interesse zuwenden. In Verbindung mit dem Erfahrungs- und Lernbereich „Gemeinschaft" sollen Elternschaft, Liebe und Partnerschaft zwischen Mann und Frau behandelt werden.
Die in der Grundstufe I gewonnenen Informationen über den Bereich menschlicher Fortpflanzung werden in der Grundstufe II um die Themenbereiche
- Entstehung menschlichen Lebens
- Schwangerschaft und Geburt
- Entwicklung und Betreuung des Kleinkindes

erweitert.
Die biologischen Vorgänge sollen jedoch nicht losgelöst von sozialen Erlebnissen in der Familie wie Geborgenheit, Zärtlichkeit . . . Sicherheit vermittelt werden.
Kindliche Erlebnisse und Wahrnehmungen wie Schwangerschaft der Mutter, Geburt eines Kindes . . . sind vom Lehrer aufzugreifen, die Einbindung der Erziehungsberechtigten bei der Unterrichtsplanung und der Einsatz von Experten (Arzt, Hebamme . . .) werden in vielen Fällen eine wertvolle Ergänzung zur Arbeit des Lehrers darstellen.

3.3 Zusammenstellung einiger bereichsspezifischer, fachorientierter Techniken für den Lern- und Erfahrungsbereich Natur

● **Suchen, Sammeln**

Sammeln von Gegenständen bei Lehrausgängen, Wandertagen . . .
Sammeln von Informationen in Zeitschriften, Zeitungen, Sachbüchern . . .
durch den Gebrauch von Kinderlexika, Lexika, Bestimmungsbüchern . . .
mit Hilfe von Fotos, Bildkalendern, Bildbänden,
bei Rundfunk- und Fernsehsendungen, Audio- und Videokassetten . . .

[1] Grundsatzerlaß „Sexualerziehung in den Schulen" – Wiederverlautbarung, 25. April 1994 (Z 36145/16–V/3/94, Rundschreiben 36/1994).

● **Betrachten**

Gegenstände und Sachverhalte, wobei es gilt Einzelheiten, Unterschiede in der Farbe, der Form, der Größe sowie in einzelnen Merkmalen festzustellen und festzuhalten

● **Beobachten**

Lebewesen (Tiere und Pflanzen) beobachten, zeitliche Abfolgen (z. B. Geburt – Leben – Sterben), Veränderungen (Jahreszeiten, Lebensräume . . .), Abläufe (Entwicklung, Wachsen . . .), Zusammenhänge (Nahrungsketten . . .) in Kurz- und Langzeitbeobachtungen feststellen.

● **Beschreiben**

Beobachtete Gegebenheiten in der Natur, Lebensvorgänge, Abläufe . . . schriftlich festhalten. Dabei sollen erste Versuche zur „Grundlegung einer Fachsprache" unternommen werden, die später in „Biologie und Umweltkunde" anwendbar ist.

● **Ordnen, Zuordnen, Strukturieren, Klassifizieren**

Beim Vergleichen Ähnlichkeiten feststellen, Unterschiede erkennen, Übereinstimmungen finden, Zusammenhänge offenlegen, Abhängigkeiten aufdecken und in einfachen Zusammenstellungen und Übersichten überschaubar machen

● **Experimentieren**

Problemfindung und Problemformulierung
Entwicklung von Zielvermutungen
Versuchsverfahren entwickeln
durch Beobachtungen
durch Versuch und Irrtum
Darstellung der Ergebnisse in mündlicher und auch schriftlicher Form

● **Handhabung einfacher Geräte**

Vielfältige Selbsterfahrungen mit einfachen Geräten sind ein pädagogisch bedeutsamer Teil der Begegnung und Auseinandersetzung des Kindes mit der Natur. Der Lehrer sollte danach trachten, über die offizielle Schulausstattung hinaus (eventuell im Zusammenhang mit dem Elternverein) zusätzlich Geräte zu beschaffen, wie etwa Lupe, Pinzette, Messer, Nadel . . . Fotoapparat, Fernglas . . . (Beobachtungen . . .); Kassettenrecorder (z. B. Vogelstimmen), Pflanzenpresse . . .

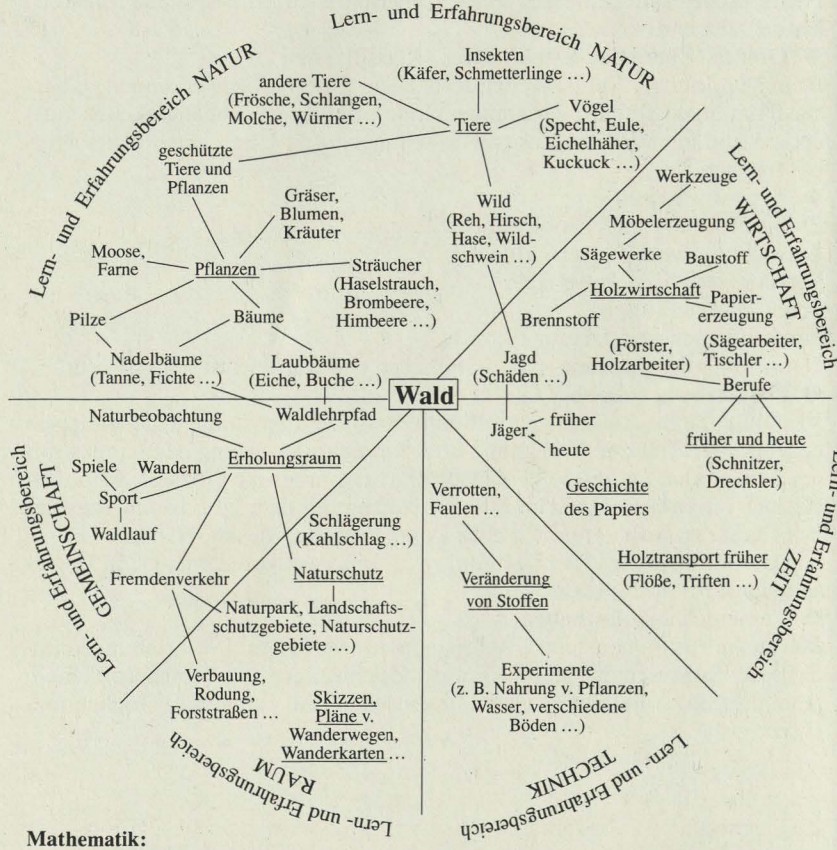
● **Lernergebnisse festhalten**

Merktexte zusammenstellen, Arbeitsberichte verfassen, Beschreibungen anfertigen, Sachverhalte durch Fotos, Zeichnungen . . . veranschaulichen, Sammlungen, Ausstellungen zusammenstellen und anderen zugänglich machen . . .

Deutsch/Lesen:
Informationen zum Themenbereich „Wald" aus Sachbüchern, Zeitungen, Zeitschriften, Filmen, Fernsehsendungen sammeln, notieren, ordnen, auswerten, zu Texten verarbeiten, Merkstoffe zusammenstellen, Notizen machen ...
Wege beschreiben, über Erlebnisse mit Tieren berichten, Wanderwege beschreiben ...
Über Maßnahmen des Natur- und Umweltschutzes in der Umgebung Informationen zusammenstellen ...

Werkerziehung:
Werkzeuge zur Holzbearbeitung kennen, mit einfachen Werkzeugen Holz bearbeiten, Vorteile des Werkstoffes Holz kennenlernen, (eventuell einen Holzbearbeitungsbetrieb besuchen) ...

Bildnerische Erziehung:
Fotos, Bilder von Wanderungen ... sammeln, zu Collagen, Informationsplakaten, Wandzeitungen ... zusammenstellen.
Gegenstände aus Holz sammeln und zu einer Ausstellung (Gebrauchs-, Ziergegenstände, Werkzeuge, Geräte ...) zusammenstellen und ordnen.



Mathematik:
Skizzen und Pläne einfacher Art lesen und anfertigen, Entfernungen messen, schätzen, aus Wanderkarten messen, Wanderzeiten errechnen, Maße umwandeln, umrechnen und in Textaufgaben anwenden.

Wilhelm Weinhäupl

4 Erfahrungs- und Lernbereich Raum

Aus den Bildungs- und Lehraufgaben sowie aus den entsprechenden Lehrstoffangaben im Lehrplan werden für den Erfahrungs- und Lernbereich „Raum" folgende Schwerpunkte näher ausgeführt:
- die Entwicklung der Fähigkeit zur bewußten Orientierung im Raum sowie die Vermittlung eines geographischen Grundwissens
- das Bewußtmachen und Erweitern grundlegender Einsichten in die Beziehung Mensch – Raum.

4.1 Orientierung im Raum (Vermittlung eines geographischen Grundwissens)

Im allgemeinen darf vorausgesetzt werden, daß Schulanfänger unterschiedliche Erfahrungen in bezug auf ihre räumliche Orientierungsfähigkeit gemacht haben. Wesentlich ist, daß Kinder räumliche Erscheinungen voneinander unterscheiden und ihre Lage zueinander feststellen können. Ausgehend von solchen konkreten Erfahrungen und bewußten Beobachtungen der Schüler werden Raumlage und räumliche Beziehungen einsichtig gemacht, verbalisiert; auf diese Weise werden der räumliche Begriffsschatz erweitert sowie erste Fachbegriffe vermittelt.

Nach vielfältigen Orientierungsübungen in der realen Umwelt (Klasse, Schule, nähere Umgebung) erfolgt der erste Abstraktionsschritt: an Modellen (Klassenmodell, Sandkasten, Bauklötzen) vertiefen die Schüler ihr räumliches Vorstellungs- und Strukturierungsvermögen. Der Übergang zum nächsten Abstraktionsschritt, dem Plan, soll mittels Bildern und Grundrißübungen erfolgen. Vertiefende Übungen mit Straßen- bzw. Ortsplänen sollen die Schüler so vorbereiten, daß sie nach einer grundlegenden Einführung (Verkleinerung, Draufsicht) Pläne allmählich für die Orientierung im Raum verwenden lernen. Damit ist der Weg zum Verständnis einer Karte gut vorbereitet: Hiezu kommen lediglich die Vermittlung der verschiedenen Formen der Höhendarstellung (Kartenfarben, Höhenschichtlinien). Das Kind soll also im Laufe der Grundschulzeit lernen, vom unmittelbaren Raumerlebnis wesentliche Merkmale auszugliedern und diese plastisch und graphisch darzustellen, um dann auf umgekehrtem Weg von abstrakten räumlichen Darstellungen (Skizzen, Plänen, Karten) auf konkrete Räume schließen und sich darin orientieren zu können. Kartenlesen bleibt in der Grundschule im allgemeinen auf ein elementares Verständnis beschränkt.

Folgende Übersicht zeigt beispielhaft für die einzelnen Jahrgangsstufen, in welchem Raum jeweils Begriffe und Lagebeziehungen vermittelt werden können, welche Mittel der Veranschaulichung empfohlen werden und welche Lernaktivitäten sich für Schüler anbieten.

	Lebens- und Erfahrungsraum	Veranschaulichungen	Begriffe		Handlungsmöglichkeiten für Schüler
			Orientierung	Grundbegriffe	
1. und 2. Schulstufe	unmittelbare und nähere Umgebung	Begegnung mit der Wirklichkeit Modelle: Spielzeughaus Klassenmodell Sandkasten Bauklötze Lego ...	links – rechts davor – dahinter weit – nahe hoch – nieder groß – klein über – unter ...	Einrichtungsgegenstände Räume in Schule und Wohnhaus Wege, Straßen, Plätze, wichtige Gebäude, Brücken, Kreuzungen Orientierungspunkte Geländeformen: Mulde, Graben, Hügel, Ebene ...	räumliche Beziehungen erkennen und nachvollziehen → Lehrer gibt Anweisungen – Schüler führt aus. Wege in der Schule selbst finden. Standorte beschreiben und im Sandkasten darstellen Spielerisches Hantieren an Modellen – einrichten – umräumen – neu bauen – ... Wege beschreiben einfache Skizzen herstellen Zuordnungsspiele: Geländeform – Begriff Rätsel und Suchspiele
3. Schulstufe	nähere Umgebung Heimatgemeinde – Heimatbezirk	Begegnung mit der Wirklichkeit Modelle: Umgebung der Schule Wohnviertel nähere Umgebung im Sandkasten Abbildungen: Foto, Luftbild, Gemälde, Skizze, Panoramakarte Grundrisse: zu erarbeiten am Modell Situationsskizzen: z. B. Schulweg Plan der Heimatgemeinde und des Heimatbezirks	nach dem Sonnenstand Haupthimmelsrichtungen	Geländeformen, Landschaftsformen: Gebirge, Berg, Hügel, Tal, Becken, Ebene, Bach, Fluß, See, Meer, Weg, Straße, Autobahn ...	Lehrausgänge: Finden und Benennen von Orientierungspunkten Zeichnen der Orientierungspunkte auf einer Wegeskizze, Orientierungsspiele Modelle herstellen: Bausteine, Schachteln ... Klassenmodell im richtigen Größenverhältnis Landschaftsbilder besprechen, Besonderheiten herausheben, sie im Sandkasten nachbilden Zuordnungsspiele für Landschaftsformen → Bild – Begriff Sonnenbahn beobachten, Schatten messen, Sonne mit Spiegel an die Klassenwand reflektieren → Bewegung mit Klebepunkten markieren Quartette zu Grundbegriffen

	Lebens- und Erfahrungsraum	Veranschaulichungen	Begriffe		Handlungsmöglichkeiten für Schüler
			Orientierung	Grundbegriffe	
4. Schulstufe	eigenes Bundesland	Landkarten Wanderkarten Straßenkarten Panoramakarten Voraussetzungen: Verkleinerung Höhenschichtlinien Kartenfarben Kartenzeichen Himmelsrichtungen	Haupthimmelsrichtungen	wichtige Orte, Landschaften, Gewässer, Verkehrswege, politische Bezirke	Orientierung mit dem Ortsplan Anlegen von Wegeprotokollen Wegeskizzen anfertigen Sonnenbahn als Orientierungshilfe Orientierungsübungen mit dem Kompaß Veranschaulichen der Höhendarstellung anhand von Modellen (z. B. Ton, Kartoffel) Bilder typischer Landschaften sammeln und der Karte des Bundeslandes zuordnen Informationen über die wichtigsten Orte sammeln und auf Plakaten darstellen Arbeiten mit Stummen Karten, Puzzles, Steckbrettern, Orientierungsrätseln ... Quartette zu Oberbegriffen wie Landschaften, Orten, Sehenswürdigkeiten ... selbst herstellen Erstellen von Reiserouten zwischen mehreren Orten Übungen mit Wanderkarten und Panoramakarten – Anwendung bei Wandertagen und Lehrausgängen

4.2 Beziehung Mensch – Raum

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Raum unter dem Gesichtspunkt der Schulung der Orientierungsfähigkeit sollte nicht dazu führen, daß der Raum als etwas Statisches, etwas vom Menschen Unabhängiges erlebt wird. Das wechselseitige Beziehungs- und Wirkungsgefüge soll dem Kind an einfachen Beispielen verständlich gemacht werden. So prägen z. B. Klima, Oberflächenform und Bodenbeschaffenheit maßgeblich das Leben und Wirtschaften der Menschen in den jeweiligen Räumen. Ebenso beeinflussen, verändern und gefährden wirtschaftliche Handlungen der Menschen die Räume, in denen Eingriffe stattfinden.
Folgende Problemstellungen könnten Ausgangspunkt unterrichtlicher Prozesse sein und zu wichtigen Einsichten und Erkenntnissen führen:

Raum – Mensch
- Warum brauchen wir zum Wohnen feste Häuser?
- Warum wohnen im Hochgebirge kaum Menschen?
- Wo ist unser Bundesland am dichtesten besiedelt? Warum?
- Bestimmte landschaftliche Erscheinungen (Seen, Berge ...) ermöglichen besondere Freizeitbeschäftigungen. Welche?
- Wie nützt der Mensch landschaftliche Schönheiten wirtschaftlich aus?

Mensch – Raum

- Wo wird in der näheren Umgebung gebaut? Was wird gebaut? Wie verändert sich das Landschaftsbild? Bewerte!
- Wie und warum verändert ein Bauer sein Land? Aufforsten – Roden – Trockenlegen – Einebnen – Zuschütten – Begradigen . . .
- Warum wurde unsere Schule an dieser Stelle gebaut?
- Wie könnten die Flächen um unsere Schule gestaltet werden, um unseren Bedürfnissen zu entsprechen?
- Warum sind die meisten Geschäfte auf wenige Straßen eines Ortes (eines Stadtbezirks) konzentriert?
- Warum sehen in manchen Straßen viele Häuser fast gleich aus?
- Wo wird in unserer Gemeinde die Natur verändert?

4.3 Die Einbindung des Erfahrungs- und Lernbereiches Raum in einen bereichs- bzw. fächerübergreifenden Grundschulunterricht

Der Aufbau eines räumlichen Bezugssystems in der Vorstellung des Schülers und die Fähigkeit, sich mit Hilfsmitteln in Räumen zu orientieren, sind sowohl eine Hilfe für die Bewältigung realer Lebenssituationen, als auch eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb neuer Erkenntnisse und für das Durchschauen von räumlichen Zusammenhängen. Diese integrative Beobachtungsweise realer Lebenssituationen erfordert die inhaltliche Vernetzung der Teilbereiche in Form von Lernfeldern.

4.3.1 Beispiele für die Ausgangssituation einer Vernetzung von Teilbereichen

Spielen in unserer Umgebung

Gemeinschaft: Mit wem spielst du? Was spielst du? Welche Probleme führen beim Spiel zu Streitigkeiten? Wie löst ihr sie?

Natur: Spielen im Freien. Die Veränderungen in der Natur beeinflussen die Spielmöglichkeiten . . .

Raum: Wo spielt ihr? Welche Flächen sind für das Spiel der Kinder vorgesehen? Wo ist das Spielen verboten? Wo spielt ihr am liebsten? Gibt es Gebäude, in denen ihr euch zum Spiel treffen könnt? Wie soll ein Spielplatz nach euren Vorstellungen gestaltet sein? Wo würdet ihr den Spielplatz errichten? . . . Arbeit mit Ortsplan, Panoramakarte, Ansichtskarte, Lagepläne u. a.

Zeit: Wieviel Zeit bleibt dir wöchentlich zum Spiel? Welche Spiele spielten deine Eltern? Wo spielten sie? Gab es in der Gemeinde früher bessere und mehr Spielgelegenheiten als heute?

Wirtschaft: Für welche Freizeitbeschäftigungen mußt du etwas bezahlen? Wem gehören die Freizeiteinrichtungen? Wer bezahlte die neue Schaukel auf dem Spielplatz? . . .

Technik: Welche Geräte brauchst du, um bestimmte Freizeitbeschäftigungen ausführen zu können?

Diese nur exemplarisch angeführten Aspekte sollen zeigen, wie in einem Lernfeld die Fülle der Lebenswirklichkeit für den Schüler aufgeschlossen werden kann. Dabei ist es nicht notwendig, daß alle Teilbereiche gleich intensiv behandelt werden. Vielmehr ist anzustreben, daß Schüler selbst solche Probleme aufgreifen und um eigenständige Lösungen bemüht sind.

4.3.2 Beispiel einer Vernetzung mit anderen Unterrichtsgegenständen

Wir erforschen unser Schulhaus

Fragen / Aufträge	Möglichkeiten zur Einbindung anderer Gegenstände und zur Vernetzung der Teilbereiche des Sachunterrichts
Orientierung im Schulhaus	
Schreibt auf, was sich alles in unserer Klasse befindet! Wer hat etwas aufgeschrieben, was kein anderer gefunden hat?	Deutsch – Schreiben, Sprechen
Kannst du einem Besucher den Weg vom Eingang zu deiner Klasse beschreiben? Schreibe oder zeichne deine Erklärung!	Mathematik – Geometrie Deutsch – Verfassen von Texten Bildnerische Erziehung – Darstellung sachlicher Beziehungen Werkerziehung – Herstellen einfacher Raummodelle
Wohin kommst du, wenn du folgenden Wegbeschreibungen folgst? (Wegerätsel)	Deutsch – Lesen Sachunterricht – Raum
Kannst du auch selbst solche Rätsel finden?	Deutsch – Verfassen von Texten
Welche Wege gehst du täglich im Schulhaus? Wohin kommst du nie? In welche Räume würdest du gerne einmal hineinschauen?	Deutsch – Sprechen Mathematik – Geometrie
Kennst du etwas Besonderes im Schulhaus, von dem du glaubst, daß es auch andere interessieren wird?	

Menschen im Schulhaus

Welche Menschen kommen in unser Schulhaus? Wer arbeitet hier?	
Was möchtet ihr über die Arbeit des Schulwarts, des Reinigungspersonals, der Direktorin/des Direktors, eurer Lehrer oder auch über die Schüler und Schülerinnen aus anderen Klassen wissen? Schreibt die Fragen auf! Macht Interviews und verwendet dabei den Kassettenrecorder! Wie könnt ihr die anderen über die Ergebnisse der Interviews informieren?	Deutsch – Sprechen, Verfassen von Texten Sachunterricht – Gemeinschaft, Wirtschaft Bildnerische Erziehung – Gestaltung graphischer Mitteilungen

Dinge im Schulhaus

Die Kreide ist ausgegangen. – Kauft die Lehrerin / der Lehrer die neue von ihrem / seinem Geld?	Sachunterricht – Gemeinschaft, Wirtschaft
Was kostet der Unterricht unserer Schule? Ist er vielleicht gratis?	Sachunterricht – Gemeinschaft, Wirtschaft Mathematik – Sachrechnen
Sicher wolltest du schon immer wissen, wie bestimmte Geräte in der Schule funktionieren!	Sachunterricht – Technik

Die Natur im und um das Schulhaus

Wo findest du in der Klasse und im Schulhaus Pflanzen? Wer pflegt sie?	Sachunterricht – Natur
Habt ihr Vorschläge, wie durch Pflanzen die Schule noch schöner gestaltet werden könnte?	Werkerziehung – Ausgestalten von Innenräumen
Erforscht die Natur auf dem Grundstück, das zur Schule gehört. Glaubt ihr, Veränderungsvorschläge machen zu können?	Sachunterricht – Natur

Im Zuge einer so gelenkten Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Lebenswirklichkeit bieten sich dem Lehrer Möglichkeiten, den Unterrichtsverlauf für die Interessen der Schüler zu öffnen, um so weitere Anlässe für entdeckendes, informierendes, aber auch spielerisches Lernen zu schaffen.

Herbert Haberl

5 Erfahrungs- und Lernbereich Zeit

Grob gesehen verfolgt der Teilbereich „Zeit" folgende Zielsetzungen:
- die Entwicklung der Fähigkeit, sich in zeitlichen Dimensionen zu orientieren und Vergangenes im Sinne einer ersten kulturellen und historischen Gliederung zu überblicken,
- die Vermittlung eines ersten historischen Wissens, mit dem Bestreben, einfache geschichtliche Zusammenhänge und soziale Hintergründe zu erkennen und zu verstehen,
- den Aufbau von Einstellungen und Handlungsweisen im Hinblick auf ein friedliches Zusammenleben und Zusammenwirken von Menschen.

5.1 Die Orientierung in der zeitlichen Dimension

5.1.1 Der Schulanfänger verfügt bereits über Erfahrungen mit Zeit (lang – kurz, früh – spät, Tag – Nacht, Uhr) und hat auch Vorstellungen über den Zeitpunkt des Auftretens verschiedener für ihn wichtiger Ereignisse (z. B. Geburtstagsfeste, Schulbeginn, Weihnachten). Ausgehend von diesen lebensnahen Erfahrungen und in enger Beziehung zum Deutschunterricht sollen dem Schüler zeitliche Dimensionen einsichtig gemacht und entsprechende Begriffe vermittelt werden. Durch Zeitschätzungen, Vergleiche der Dauer von Ereignissen mit Hilfe von Uhr und Kalender u. a. wird das Kind erfahren, daß Zeit subjektiv empfunden werden kann und dieser Eindruck sehr oft im Widerspruch zur objektiven Dauer steht. Hier bieten sich Querverbindungen insbesondere zum Mathematikunterricht an (Verwendung von Zeitmaßen).
Zur Illustration wird ein Modell dargestellt, wie die Behandlung der Thematik „Zeitempfinden" auf der Grundstufe I ablaufen könnte[1]:
Zeit kann man genau messen (Stoppuhr).

[1] Vergleiche dazu Handreichung, Sachunterricht Nr. 5.
Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung I.

Zeit schätzen
- Die Schüler stehen auf; setzen sich wieder, wenn sie glauben, daß eine Minute verstrichen ist. (Es ist zu erwarten, daß sich alle Kinder zu früh niedersetzen werden.)
- Der Lehrer gibt bekannt, wann die Minute tatsächlich um ist.

Eine Minute erleben
- Die Kinder stehen auf ein Zeichen des Lehrers auf und setzen sich erst nach Ablauf einer Minute (auf Zeichen des Lehrers) nieder.

Zeit wird unterschiedlich empfunden
Es werden Gruppen gebildet, die verschiedene Aufträge erhalten, z. B.:
- mit Bausteinen einen Turm bauen,
- etwas abschreiben,
- etwas zeichnen,
- ein Puzzle legen,
- einige Kinder haben die Augen verbunden u. a.,
- einige Kinder messen zusammen mit dem Lehrer eine Minute (Stoppuhr).

Wenn die Minute um ist, werden die Aktivitäten, Ergebnisse, Gefühle in diesem Zeitabschnitt gemeinsam besprochen:
„Bei welcher Gelegenheit ist uns die Zeit noch schnell/langsam vergangen?“:
Zahnarzt, Warten vor der Ampel, Pause, Spiel . . .
Mögliche weitere Situationen, in denen Erfahrungen mit Zeit gemacht werden können:
- auf einem Bein stehen,
- einen Gegenstand mit ausgestreckten Armen halten.

5.1.2 In weiterer Folge wird bei passenden Anlässen (Gedenkfeiern, Begegnung mit Menschen, Besichtigung eines Kulturdenkmales der Umgebung u. a.) die zeitliche Dimension über den unmittelbaren Erlebnisbereich des Kindes hinaus – insbesondere in Richtung Vergangenheit – ausgedehnt. Als wichtige Orientierungshilfen bieten sich Ereignisse aus dem Leben des Kindes bzw. Erlebnisberichte von Personen aus dem Lebenskreis der Schüler an. Diese einfachen historischen Erfahrungen, die im Rahmen des Sachunterrichts (auch außerhalb der Schule) gemacht, durch entsprechende Texte, Bilder, Dokumente u. a. veranschaulicht und in das bereits bestehende Zeitverständnis eingeordnet werden, sollen u. a. dazu beitragen, eine Annäherung an objektive Vorstellungen von zeitlichen Dimensionen zu erreichen. Es ist damit zu rechnen, daß Schüler der Grundstufe I noch Schwierigkeiten haben, Zeiträume außerhalb ihres Erfahrungsfeldes in ihren tatsächlichen Ausmaßen annähernd abzuschätzen. Daher muß bei der Ausweitung des historischen Bereiches behutsam vorgegangen werden.
Erst in der Grundstufe II werden auch Perioden der älteren Vergangenheit erschlossen, wobei auch dabei immer wieder die zeitliche Orientierung zur

bekannten und erlebnisnahen Gegenwart anzustreben ist. Im Verlauf dieser Unterrichtsarbeit kann ein historischer Zeitstreifen entstehen, auf dem Neues – auch im Hinblick auf die Begegnung mit weiteren Inhalten in den nächsten Schuljahren – eingeordnet und in richtiger zeitlicher Relation zu anderen Daten bzw. zur Gegenwart dargestellt wird.
Zeit hat auch eine Zukunftsdimension. Daher ist es erforderlich, daß sich die Kinder auch mit dieser auseinandersetzen. Empfehlenswert ist, voraussehbare Ereignisse zu sammeln, zu ordnen und zu veranschaulichen, z. B. in Form eines in die Zukunft gerichteten Zeitstreifens. Darüber hinaus ist es wichtig, die Kinder auch anzuregen, sich ihre eigene Zukunftsperspektive bewußtzumachen, z. B. Pläne schmieden („In vier Wochen möchte ich . . .), künftige „Termine" in einem Kalender eintragen, einen eigenen Adventkalender anfertigen.

5.2 Erstes historisches Wissen und Verständnis

Ausgehend von subjektiven Erlebnissen und dem Zeitverständnis des Kindes wird Wissen über Vergangenes erschlossen und zeitlich geordnet. Von hier aus werden zahlreiche andere Ausschnitte und Erscheinungsformen der näheren und zunehmend auch der weiteren Umgebung als etwas historisch Geordnetes gesehen. Auf diese Weise entsteht erstes historisches Wissen.
Wissen an sich – ohne daß die Schüler Verständnis von Zusammenhängen entwickeln, ohne daß sie die Fähigkeit der Eingliederung in bisherige Kenntnisse und Erfahrungen entfalten und ohne daß sie die Bedeutung des Wissens für sich selbst erfassen – ist in der Regel nicht anzustreben. Für den historischen Bereich bedeutet dies, daß Ereignisse, Daten, Personen, soziale Gruppierungen, Kulturdenkmäler und Zeugen der Vergangenheit nie isoliert zu sehen sind. In einfachster Form kann themenspezifisch auch auf kulturelle, religiöse, ökonomische und machtpolitische Hintergründe hingewiesen werden.
Wissen, eingebettet in das Verständnis für die Zeit und die gesellschaftlichen Zusammenhänge, trägt dazu bei, auch die gegenwärtigen Probleme und ihre möglichen Auswirkungen für die Zukunft besser zu erkennen. In diesem Zusammenhang bietet es sich auch an, elementare Formen der Konfliktlösung kennenzulernen, um sie für „das friedliche Zusammenleben und Zusammenwirken von Menschen" fruchtbar zu machen.

5.3 Mögliche Lernanlässe

Als thematische Ausgangspunkte für historische Betrachtungen und damit für die Entwicklung eines historischen Wissens bieten sich im Rahmen des Sachunterrichts im wesentlichen zwei Möglichkeiten an:

5.3.1 Historische Einzelbilder – Zeitbilder

Ein bedeutendes Ereignis der lokalen Geschichte, eine historische Persönlichkeit mit unmittelbarem Bezug zum Schulort, ein markantes Objekt u. a. wird zum Anlaß genommen, Hintergründe, Zusammenhänge, Ursachen, Querverbindungen zu anderen Geschehnissen gemeinsam zu erkunden. Dazu sollen Quellen wie Bücher, Chroniken, Personen (entweder als sachlich kompetente Vermittler oder gar als Zeitzeugen), Urkunden, Bilder, Gegenstände u. a. in den Unterricht einbezogen werden. Ziel dieser Unterrichtsarbeit ist es, einen kleinen Zeitabschnitt näher zu beleuchten, mit Leben zu erfüllen und dadurch erste Einsicht in historische, kulturelle und soziale Zusammenhänge zu ermöglichen. Dies gelingt umso besser, je mehr Bezug die Schüler zum jeweiligen Thema haben, je besser der Lehrer den Einstieg schafft bzw. die Schüler selbst – je nach Kompetenz – bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts mitwirken.
Wichtig ist, daß die so erfahrenen historischen Einzelausschnitte unter Beachtung schon erarbeiteter Inhalte zeitlich veranschaulicht eingeordnet werden (z. B. Zeitstreifen).
Dazu soll ein Modell – und zwar zum Thema „Zweiter Weltkrieg" – verdeutlichen, wie auf der Grundstufe II (bei entsprechenden Anlässen teilweise auch schon auf der Grundstufe I) gearbeitet werden kann. Objekte oder Stätten in der unmittelbaren Umgebung sind gegebene Bezugspunkte für die Thematik, vor allem solche (Ruinen, Erinnerungsstätten u. a.), die einen unmittelbaren Bezug zu diesen Zeiten und ihren Ereignissen herstellen.

Skizze eines möglichen Unterrichtsablaufes:
Besprechung mit der Klasse (z. B. in einem Sesselkreis), wie man zu weiteren Informationen über diese Zeit kommen könnte (gegebenenfalls Planung eines projektorientierten Modells)
Übernehmen der Arbeit durch einzelne Schüler, Partner, Schülergruppen, und zwar zu folgenden Bereichen
- Beschaffung von Bildern zum Thema: familiengeschichtlich
  orts-/heimatgeschichtlich
  landesgeschichtlich
  weltgeschichtlich
- Sammeln von Texten, von Literatur und Dokumenten (wie z. B. Soldatenbriefe, Chroniken, Zeitungsausschnitte, persönliche Erinnerungsgegenstände u. a.)
- Interviews mit Zeitzeugen[1]: direkt in der Klasse
  direkt über Tonbandaufnahmen
  insbesondere zur Illustration des Alltages von damals

[1] Bei der Auswahl von Zeitzeugen sollte man darauf achten, daß Verzerrungen, problematische Verharmlosungen bzw. Verherrlichungen vermieden werden.

- Exkursionen zu Stätten, die mit Kriegsereignissen in Beziehung standen, dabei Sammeln von Unterlagen (z. B. Prospekte, Texte, Ansichtskarten u. a.) und eventuell selbst fotografieren.

Auswertung und Weiterführung im Unterricht:

- Gemeinsamer Unterricht: Schüler berichten über ihre Arbeit, der Lehrer ergänzt und setzt Maßnahmen, um die Fülle zu ordnen, Querverbindungen herzustellen, Einsichten – gerade im Hinblick auf das Gegenwartsverständnis – anzubahnen
- Schülerarbeiten (Berichte, Collagen, Abbildungen etc.) und diverse Objekte in einer Ausstellung präsentieren
- Einbau der neu erworbenen historischen Kenntnisse in die bisher erarbeiteten Zeitstrukturen (Zeitstreifen) mit entsprechenden Aus- und Rückblicken:
  vorher: Ursachen und unmittelbare Anlässe für die folgenden Ereignisse
  nachher: Folgen und Auswirkungen.

5.3.2 Historische Entwicklungsreihen

Lernfeldartige Themen, auch aus anderen Lernbereichen des Sachunterrichts, bieten immer wieder die Möglichkeit, geschichtliche Aspekte – in Form von Entwicklungsreihen – zu verfolgen. Durch eine möglichst vielseitige Beschäftigung mit einem Thema (unter Umständen auch projektartig) kann beim Schüler eine Beziehung zu einschlägigen Sachproblemen entstehen. Von hier aus ist es möglich, das Interesse für historische Entwicklungen zu wecken. Themen aus dem Alltag (Essensgewohnheiten, Wohnen, Kleidung, Freizeit, Sport u. a.), Einrichtungen der Gemeinschaft (Schule, Feuerwehr, Polizei, Verwaltung u. a.), Technisches (Verkehr, Energie u. a.) und Wirtschaftskundliches (Geld, Versorgung u. a.) – fast immer bietet sich ein Vergleich mit früher an, der entsprechend gründlich erarbeitet und auch durch Dokumente belegt werden kann.

Am Beispiel **„Wohnen"** sollen dazu konkrete Anregungen gegeben werden[1] (Grundstufe II, teilweise auch auf Grundstufe I möglich). Bei diesem Thema arbeiten einzelne Schülergruppen gleichzeitig an unterschiedlichen Aufträgen. Die Ergebnisse sollen im Laufe dieser Unterrichtsfolge von den jeweiligen Gruppen vor- und ausgestellt werden. Die Gruppen arbeiten jeweils im Sinne von Entwicklungsreihen:

- Bilder, Wohnungspläne, Gegenstände des Alltags bereitstellen bzw. durch Kinder organisieren lassen, und zwar aus der
  Zeit der Eltern,
  Zeit der Großeltern,
  Zeit davor.

[1] Vergleiche dazu Handreichung, Sachunterricht Nr. 2.
Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. I.

Dabei kann das Thema, um die Arbeit lebensnäher zu gestalten, eingeschränkt werden: z. B. Hygiene, Heizen, Kochen u. a.
- Geschichten, Erzählungen, Berichte u. a., die direkt und indirekt Wohn- und Lebensverhältnisse vergangener Zeiten veranschaulichen helfen, sammeln,
- Personen einladen, die über ihre diesbezüglichen Kindheitserinnerungen berichten und den Alltag ohne moderne Haushaltsmaschinen und Geräte schildern können,
- Informationen einholen, wie Menschen in weit zurückliegenden Zeiten gewohnt/gelebt haben:
  z. B. je nach Schulstandort zur Zeit einer prominenten, den Kindern bekannten Persönlichkeit aus der Geschichte, womöglich mit entsprechenden Gedenkstätten wie Geburtshaus, Wohnhaus u. a.,
  Ritterzeit,
  Zeit der Römer,
  prähistorische Zeit je nach Schulstandort.

Besonders bei dieser Art der Begegnung mit der Geschichte bildet der Zeitstreifen eine wichtige Hilfestellung für die zeitliche Orientierung (markante Punkte: Kindheit der Eltern, Kindheit der Großeltern, Zeit Mozarts, Ritterzeit usw.), um bei den Schülern mehr und mehr eine objektive Zeitvorstellung der Geschichte zu entwickeln. Durch die Mitwirkung der Schüler bei der Auswahl der Problemstellungen, durch ein möglichst offenes Angebot an Lehr- und Lernmitteln, vor allem aber durch möglichst schülerzentrierte Aktivitäten und das Kennenlernen fachgemäßer Arbeitsweisen wird zweierlei erreicht:
- Wichtige Begriffe und Daten werden leichter und länger behalten, und das Verständnis dafür wird gefördert, daß alles, was ist, auf Vergangenes zurückgeht.
- Durch das Anwenden fachgemäßer Arbeitsweisen – Sammeln, Erfragen, Verwenden von Literatur, Auffinden von Dokumenten und Urkunden, Aufsuchen von Objekten, Museen und Baudenkmälern u. a. – werden Voraussetzungen für einen selbständigen Wissens- und Bildungserwerb im historischen Bereich geschaffen.

Ludwig Boyer

6 Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft

Die Einbeziehung von Lehrinhalten über die Arbeits- und Wirtschaftswelt schon von der ersten Schulstufe an entspricht der Forderung nach einer wesentlich stärkeren Berücksichtigung dieses Lebensbereiches in der Bildungsarbeit der Schule und ist durch folgende Tatsachen begründet: Einerseits sind Wirtschaftsfragen zentrale Probleme der Gesamtgesellschaft, die in ihren Auswirkungen unmittelbar auch die Lebenssituation des Kindes erreichen, andererseits ist das Kind selbst durch seine Lebensbedürfnisse als Konsument, mit zunehmendem Alter aber auch als wirtschaftlich Handelnder (z. B. Taschengeld) in elementarer Weise in diese Wirtschaft eingebunden; es ist Betroffener und zunehmend auch Mitagierender dieser Wirtschaft. Darüber hinaus wird Wirtschaftserziehung wegen ihrer großen Bedeutung für den Lebensvollzug des einzelnen, aber auch für die Entwicklung der Gesamtgesellschaft als eine das ganze Leben andauernde Aufgabe erkannt. „Zweifellos nimmt die Wirtschaftssphäre der Erwachsenen durch gewollte oder ungewollte Übermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Anschauungen Einfluß auf die Personalsphäre der Kinder und Jugendlichen und gibt deshalb ‚geheime Miterzieher' ab, die notwendigerweise schon in der Pädagogik der frühen Lebensalter zu berücksichtigen sind, will man nicht das Kernziel der Pädagogik, die zentral erfassende und peripherisch sich auswirkende Gestaltung der einzelmenschlichen Person, gefährden. Zudem wächst auch schon beim Kind – früher oder später – eine Wirtschaftssphäre, sei es aus den Tatsachen des Haushaltenmüssens mit seinem Eigenen, sei es aus der nicht ganz seinen Wünschen entsprechenden Befriedigung seiner Neigung und den Versuchen, sich irgend etwas zu beschaffen . . . Es steht außer Zweifel, daß in unserer Zeit die Wirtschaftssphäre einen ungewöhnlich tiefen Einbruch in die Personalsphäre vollzogen hat" (A. L. H. Geck, 1974, S. 97).

Im wesentlichen geht es im Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft des Sachunterrichts darum, daß die Kinder „schon in der Grundschule Grundhaltungen und Grundeinstellungen, Grundeinsichten in Teilgebiete und Zusammenhänge sowie allmählich und zunehmend kritisch reflektiertes wirtschaftliches Handeln" erwerben (L. Boyer, 1981, S. 15). Sie sollen insbesondere

- erkennen, daß sie selbst und auch alle anderen Menschen wirtschaftliche Bedürfnisse haben und nicht alle diese Bedürfnisse befriedigt werden können,
- erkennen, daß Arbeit und Leistung vieler Menschen notwendig sind, um Wirtschaftsgüter zu schaffen,

- grundlegende Kenntnisse über Arbeit, Verdienst und Geld gewinnen,
- die Bedeutung von Arbeitsfreude und Arbeitsleid, aber auch die Auswirkung von Arbeitslosigkeit auf das Leben der Betroffenen erkennen,
- einfache Verhaltensstrategien für ein kritisches, überlegtes Konsumverhalten erwerben,
- erste Einsichten in die Erzeugung, die Verteilung und den Verbrauch von Wirtschaftsgütern gewinnen,
- den Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Umwelt und die Bedeutung eines aktiven Umweltschutzes erfassen.

Da es nicht möglich ist, diese umfassenden, bedeutsamen Bildungsaufgaben im Sachunterricht allein zu vermitteln, wurden „Wirtschaftserziehung (einschließlich Sparerziehung und Konsumentenerziehung)" und „Erziehung zum Umweltschutz" auch als Unterrichtsprinzipien in den Lehrplan aufgenommen. In jedem Unterrichtsgegenstand, wo dies möglich und sinnvoll ist, sollen auf die Wirtschaft im allgemeinen, aber auch auf Arbeit, Berufe, Einkommen, Sparsamkeit, Konsumverhalten und Umweltschutz im besonderen bezogene Aspekte aufgegriffen und pädagogisch fruchtbar gemacht werden.

Didaktischer Grundansatz

Die im allgemeinen „abstrakten wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnisse" (G. HAUPTMEIER, 1968, S. 614) sowie die Auffassung, daß die Befassung mit Inhalten über Wirtschaft nur bestimmten elitären Schichten vorbehalten oder bestenfalls auf höheren Bildungsebenen zur Berufsvorbereitung geeignet sei, waren wesentliche Gründe dafür, daß dieser Lernbereich erst relativ spät in das Konzept einer elementaren Allgemeinbildung einbezogen wurde. Die rasche Entfaltung der Massenkommunikation und eine damit einhergehende Veränderung der allgemeinen gesellschaftlichen Bewußtseinslage weckten auch das Interesse aller Bevölkerungsschichten an wirtschaftspolitischen Fragen.

Gleichzeitig entwickelte eine theoriegeleitete Unterrichtsdidaktik Strategien und Konzepte, die es möglich machten, relativ komplexe Sachverhalte aus der unmittelbaren Lebenswelt des Kindes so aufzubereiten, daß sie einer lernenden Erschließung durch das Kind zugänglich werden. Das gilt für den wirtschaftlichen ebenso wie für den sozialen Bereich des Sachunterrichts. Die Erschließung und Vermittlung wirtschaftsbezogener Einsichten und Kenntnisse schon von der ersten Schulstufe der Grundschule an wird didaktisch möglich, wenn sich der Unterricht – wie in allen anderen Unterrichtsgegenständen auch – sowohl in bezug auf Inhalte als auch hinsichtlich der Lernformen und Arbeitsweisen an den Grundsätzen Kindgemäßheit, Gesellschaftsbezogenheit und Sachgerechtheit orientiert. Die meist in der Sprache der Wirtschaftswissenschaft anspruchsvoll formulierten Aussagen über die Wirtschaft müssen auf ihre Grundgehalte hin reduziert und in ihrer

Erschließung so elementarisiert werden, daß sie das Grundschulkind verstehen kann. Oder anders gesehen: Aus dem Erlebnis- und Erfahrungshorizont der Kinder sind wirtschaftsrelevante Inhalte so zu wählen und unterrichtlich so aufzuschließen, daß sie einen direkten Zugang zu elementaren Einsichten über die Arbeits- und Wirtschaftswelt ermöglichen. Dem Schüler soll zunehmend bewußt werden, daß er in einer arbeitsteilig organisierten Wirtschaft lebt, in die er selbst als Konsument unmittelbar eingebunden ist und die er schon jetzt, mehr aber als Erwachsener durch sein Verhalten, seine Leistungen und seine Entscheidungen in begrenztem Maße auch mitbestimmen kann.
Dieses Elementarisieren wirtschaftsbezogener Bildungsinhalte für den Unterricht in der Grundschule ist jedoch nur insoweit zulässig, als dadurch sowohl die Sachangemessenheit der für die Vermittlung eingesetzten Verfahren und Medien als auch die Sachrichtigkeit der gewonnenen Grundeinsichten gewahrt bleiben. Ist dies nicht oder nur teilweise möglich, sind Lehrinhalte auf höhere Schulstufen zu verweisen. Unterricht hat auf allen Stufen und daher auch im Elementarunterricht ausschließlich sachlich Richtiges zu vermitteln.

6.1 Konsumbedürfnisse werden befriedigt

Es ist kein Zufall, daß der Lehrplan im Teilbereich „Wirtschaft" bei den Bedürfnissen der Menschen ansetzt („Versorgtwerden und Versorgen[1]"). Er bietet dadurch die Möglichkeit, im wahrsten Sinn des Wortes „hautnah" vom Kind auszugehen (Nahrung, Kleidung u. a.), und trifft andererseits den zentralen Kern dessen, was Aufgabe und Ziel von Wirtschaft schlechthin ist: „... die dauernde Deckung des menschlichen Bedarfs an Gütern und Leistungen" (Der GROSSE BROCKHAUS, 1981, S. 433). Von dieser fundamentalen Einsicht können dann alle weiteren Überlegungen über Wirtschaft und Wirtschaften ausgehen.
Schon auf der ersten Schulstufe bietet sich eine ganze Reihe von Ansatzpunkten, die zu elementaren Einsichten über Versorgtwerden und Versorgen weitergeführt werden können, so etwa:

- Wenn ich Hunger und Durst habe ... Nahrungsmittel, die wir oft (selten) zu uns nehmen; woher wir sie haben; was wir über ihre Herstellung schon wissen; wie man mit Nahrungsmitteln umgehen soll; Nahrungsmittel kosten Geld; einkaufen; ich habe der Mutter/dem Vater beim Kochen geholfen; gesunde Ernährung (Unterrichtsprinzip „Gesundheitserziehung").

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988, S. 141

- Es wird kalt; wir ziehen uns wärmer an. Kleidungsstücke, die ich momentan trage; als wir einen Anzug, ein Kleid, Schuhe und anderes mehr kauften; im Kaufhaus, im Schuhgeschäft; meine Mutter hat mir ein Kleid genäht (einen einfachen Produktionsvorgang beobachten und überschauen); Kleidung kostet Geld; wofür meine Eltern Geld bekommen; in sauberer Kleidung fühlt man sich wohl; Kleidung ist teuer, man muß sie schonen.

In ähnlicher Weise können auch Themen wie „Bei uns daheim – unsere Wohnung, unser Haus", „Meine Spielsachen", „Körperpflege", „Wenn ich krank bin", „Wir fahren auf Urlaub" u. a. aufgeschlossen und zu ersten grundlegenden Einsichten über Wirtschaft und einfache wirtschaftliche Zusammenhänge geführt werden. Dabei wird zwar die für das Alter der Kinder noch typische ichbezogene Betrachtungsweise vorherrschen: „Der Sechsjährige ist der Mittelpunkt seines eigenen Universums" (vgl. A. GESELL, 1964, S. 126), diese sollte aber in Ansätzen schon auf dieser Schulstufe zu eher sachlichen, allgemeinen Einsichten und Kenntnissen weitergeführt werden.

Auf der zweiten Schulstufe wird man die Themenauswahl erweitern, bei ihrer Erschließung stärker auf Einzelheiten eingehen und insbesondere die immer noch stark subjektiv bestimmte Betrachtungsweise der Kinder zunehmend versachlichen. Aus persönlicher Erfahrung gewonnene Einsichten werden als allgemein zutreffend erkannt, werden verallgemeinert, objektiviert. Außerdem kann schon auf dieser Schulstufe durch einfache Vergleiche wie etwa „hier kostet eine bestimmte Ware so viel – dort ist sie teurer; in der Werbung wurde dies und jenes versprochen – in Wirklichkeit aber . . ." ein etwas distanzierteres, kritisches Verhalten angeregt werden.

Das Grundproblem allen Wirtschaftens, die Befriedigung von Konsumbedürfnissen, kann auf der dritten und vierten Schulstufe differenzierter gesehen werden: Die Kinder sollen erkennen lernen, daß

- unsere Bedürfnisse unbegrenzt sind (Obwohl du schon so viele Spielsachen hast, wünscht du dir immer wieder neue. Auch daheim und in den Betrieben gibt es stets neue Bedürfnisse . . .)
- die Befriedigung des einen Bedürfnisses ein anderes Bedürfnis auslöst (Wenn die neuen Schischuhe nicht in die alten Bindungen passen, braucht man neue Bindungen. Für ein neues Auto braucht man meist auch neue Winterreifen.)
- nicht alle Bedürfnisse befriedigt werden können (Du mußt auf manchen deiner Wünsche verzichten. Auch andere müssen auf viele ihrer Wünsche und Bedürfnisse verzichten. Es gibt Länder, in denen viele Menschen Hunger leiden oder gar verhungern . . .).

Auf der Grundstufe II sind die Kinder schon in der Lage, ihre eigene Bedürfnislage klarer zu erkennen und die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Erfüllbarkeit wenigstens in Ansätzen abschätzen und einsehen zu können. In diesem Alter verfügen sie in der Regel auch schon über konkretere

Einblicke in die wirtschaftlichen Verhältnisse ihrer Familie, über Einkommen und Einkommensverteilung sowie über Probleme des Haushaltens und Möglichkeiten des Sparens. Daß sich in diesem Alter durch Vergleichen der eigenen wirtschaftlichen Lebenssituation mit jener anderer Kinder eine bewußte kritische Haltung gegenüber sozialen Unterschieden entwickelt, wird man auch dann nicht verhindern können, wenn man solchen Fragestellungen aus verschiedensten Gründen im Unterricht ausweicht. Auf jeden Fall aber sollte der Schein einer „heilen Wirtschaftswelt", in der jede Art von Arbeit immer nur Freude bereitet und ausreichend entlohnt wird und in der alle mit ihrer Lebensqualität zufrieden sind, vermieden werden. „Dieses geradlinige Denken [aber] dürfte genau dem eigentlichen Ziel der Wirtschaftslehre entgegenstehen: Konfliktbewußtsein zu schaffen und Hilfen geben zur konkreten Daseinsbewältigung" (G. KUNERT, 1979, S. 101). Die Erschließung der wirtschaftlichen Realität mit ihren Problemen und Spannungen sowie das Aufzeigen möglicher Wege einer Verbesserung – zumindest im eigenen Lebensbereich – sollten wesentliche Anliegen des Unterrichts in der Grundschule sein.

In diesem Zusammenhang sollte auf der Grundstufe II auch das Problem Werbung in sachlich-kritischer Weise aufgearbeitet werden. Da den meisten Kindern die in ihrem Lebensraum anzutreffenden äußerlichen Formen der Werbung (Plakate, Prospekte, Inserate, Schaufenster, Fernsehwerbung u. a.) bekannt sind, wird man sie im Unterricht leicht übersichtlich zusammenstellen können. Durch Analyse verschiedener konkreter Beispiele sollten zumindest die beiden Hauptformen „Informationswerbung" (informiert über tatsächliche Sachverhalte) und „Suggestivwerbung" (suggeriert – meist mit Scheinargumenten – Konsumwünsche) klargestellt und einige Mischformen aufgezeigt werden. Etwas eingehender sollte man sich mit den Werbeabsichten auseinandersetzen: Primäre Absicht jeder Werbung ist die Steigerung des Absatzes von Konsumgütern und Dienstleistungen. Darüber hinaus will Werbung sowohl die Konsumenten als auch die Konkurrenz über das Marktangebot und die Leistungsfähigkeit eines Unternehmens informieren. Nicht selten aber ist Werbung auch bestrebt, dort, wo kein Bedarf besteht, neue Bedürfnisse zu suggerieren und die Konsumenten zum Kauf zu verlocken. „Zahlreiche negative Auswirkungen des Faktors Werbung auf den einzelnen Wirtschaftsbürger (Manipulation, sinnlose Arbeitsleistungen, Produktion von Abfall- und Einweggütern, ständig wachsende Ausgaben für Werbung) werden zwar gesehen, aber unter dem Diktat des Prinzips wirtschaftlichen Wachstums zur Steigerung des Lebensstandards als unabänderliche Tatbestände in unserer Gesellschaft dargestellt und hingenommen. Ein entsprechendes gesamtwirtschaftliches Umdenken wird erst dann einsetzen, wenn eine größere Zahl kritischer Verbraucher bereit ist, Verhaltensweisen einer Überflußgesellschaft abzulegen" (W. LAURISCH, in: R. A. ROTH – H. M. SELZER, 1979, S. 349).

6.2 Arbeit und Verdienst

Mit der Einsicht, daß jeder Mensch Konsumbedürfnisse hat und daß nicht alle diese Bedürfnisse befriedigt werden können, eng verbunden ist die Frage nach den Mitteln, die zur Befriedigung dieser Bedürfnisse dienen: Güter und Dienstleistungen; sie werden im wesentlichen mit Hilfe der Produktionsfaktoren Arbeit, Boden und Kapital geschaffen. Der Lehrplan der Volksschule greift den für die Kinder naheliegenden Faktor Arbeit heraus und teilt ihm für alle vier Schulstufen eine Reihe konkreter Bildungsinhalte zu.
Dieser Themenbereich setzt auf der Grundstufe I mit der Erkundung der Arbeitswelt im Lebensraum der Kinder ein. Bedauerlicherweise können viele Schüler ihre Eltern kaum oder überhaupt nicht mehr bei der Berufsarbeit beobachten; noch seltener werden sie selbst – wie dies früher in der hauswirtschaftlich organisierten Wirtschaftsform stets der Fall war – in irgendeiner Form in diese Tätigkeit einbezogen. Man wird daher im Unterricht primär von Befragungen und Erkundungen ausgehen müssen:

- Befragt eure Eltern über ihren Arbeitsplatz und über ihre Arbeit. Wo sind sie beschäftigt? Welche Tätigkeit üben sie aus? Welche Maschinen und Geräte brauchen sie? Wie lange müssen sie arbeiten? Wo nehmen sie ihre Mahlzeiten ein? Was gefällt ihnen an ihrer Arbeit? Was ist unangenehm? Was bereitet ihnen Mühe? Was ermüdet sie besonders?
- Sprecht mit den Eltern auch über die Frage, warum sie arbeiten. Was erhalten sie dafür? Was geschieht mit diesem Geld? Was bedeutet es, wenn Menschen arbeitslos sind?

Überaus reizvoll und für die Kinder anregend ist es, wenn in die folgenden Auswertungsgespräche auch der Lehrer/die Lehrerin seine/ihre Berufswelt mit einbringt, wenn er/sie über seine/ihre Arbeitsfreude, aber auch über seine/ihre Mühen und Sorgen berichtet und damit den Kindern Rückmeldung gibt, wie sich die Lehr- und Erziehungsarbeit mit ihnen aus dieser Sicht darstellt.
Die unterrichtliche Aufarbeitung sollte sich jedoch nicht auf bloßes Berichten beschränken, sondern darüber hinaus erste Ordnungsgesichtspunkte und allgemeingültige Einsichten herausstellen.
Eben diese beiden Aspekte – Ordnen der verschiedensten subjektiven Erfahrungen und Erkenntnisse sowie Weiterführen derselben zu allgemeingültigen Einsichten in die Berufs- und Arbeitswelt – bilden einen der Schwerpunkte im Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft auf der Grundstufe II. Darüber hinaus soll das Themenfeld um einige wichtige Bereiche erweitert werden:

- **Die Bedeutung der Arbeit:** Ihrem Begriff nach ist Arbeit „auf die Produktion von Gütern und Dienstleistungen gerichtet" (H. C. RECKTENWALD, 1975, S. 28). Als solche ist sie einerseits Teil des Lebensvollzugs des Menschen, dient seiner Existenzsicherung und kann im günstigen Fall zur Findung seines Lebenssinnes und zu seiner „Selbstverwirklichung" bei-

tragen. Andererseits ist sie eine der entscheidenden Grundlagen des Wirtschaftens überhaupt; durch Arbeitsleistung wird Wirtschaft erst möglich; auch die Weiterentwicklung der Wirtschaft ist wesentlich an Arbeitsleistung gebunden. Diese doppelte Bedeutung kann schon auf der dritten Schulstufe erschlossen und sollte auf der vierten dann vertieft werden.

- **Arbeit und Entlohnung:** Für seine Arbeitszeit und Arbeitsleistung, die der Arbeitnehmer (rund 86 Prozent der 3,3 Mill. Berufstätigen Österreichs sind Arbeitnehmer) dem Arbeitgeber zur Verfügung stellt, erhält er ein Entgelt; das kann entweder Geld (Geldlohn; bei Arbeitern meist „Lohn", bei Angestellten „Gehalt" genannt) oder es können Sachleistungen sein (Naturallohn: Verpflegung, Kleidung, Unterkunft, Heizmaterial, Ernte-Erträgnisse, Nutzung von Grundstücken und Maschinen u. a.); manchmal werden auch beide Formen kombiniert. Durch Kollektivverträge zwischen Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretern werden Lohnuntergrenzen festgelegt. Zum Grundgehalt/Grundlohn werden meist Zulagen gezahlt: Leistungszulagen (Überstunden, Schichtzuschlag u. a.), Erschwerniszulagen (Gefahrenzulage, Höhenzulage, Schmutzzulage u. a.), Sozialzulagen (Kinderbeihilfe, Haushaltszulage u. a.), Aufwandsentschädigungen (Tagesdiäten, Reisespesen u. a.). Diese komplexen Zusammenhänge zwischen Arbeit und Entlohnung schon auf der dritten Schulstufe zu vermitteln, wird wohl nicht in allen Klassen möglich sein. Einige grundlegende Sachverhalte wie etwa der Zusammenhang Arbeitszeit/Arbeitsleistung und Entlohnung, mögliche (berechtigte und unberechtigte) Ursachen für unterschiedliche Entlohnung (z. B. Frauen/Männer) sowie die Unterscheidung Grundlohn und Zulagen sollten jedoch in jedem Fall erschlossen werden.
- **Unterschiedliche Entlohnung – Verantwortung – Prestige:** Die auf der dritten Schulstufe vermittelten grundlegenden Einblicke in den Themenbereich Arbeit und Entlohnung wird man auf der vierten Schulstufe wieder aufgreifen und im Laufe des Unterrichtsjahres schrittweise erweitern. Neben einer inhaltlichen Anreicherung und Vertiefung der im vorigen Abschnitt aufgezeigten Zusammenhänge könnte der Unterricht zu einigen wesentlichen Aspekten weitergeführt werden. Vor allem sollte außer den bereits angeführten Voraussetzungen für Zulagen zum Grundlohn auf eine Reihe anderer Gründe für unterschiedliche Entlohnung etwas näher eingegangen werden: Ausbildung, Art der Tätigkeit, Dauer des Dienstverhältnisses, Höhe des Dienstantrages, Verantwortung, Frauen – Männer u. a. Dabei wird man auch kritisch untersuchen, ob all diese Gründe für eine oft sehr verschieden hohe Entlohnung gerechtfertigt sind, so etwa die Probleme Verantwortung (z. B. Lokführer – Stardirigent, Krankenschwester – Arzt) oder Dauer des Dienstverhältnisses bei gleicher Arbeitsleistung (z. B. Beamte, Angestellte), selbstverständlich auch das Problem Frauen – Männer.

Unterrichtspraktische Erfahrungen zeigen, daß Kinder dieser Altersstufe auch schon erkennen, daß verschiedene Berufe bzw. Berufsgruppen unterschiedliches Ansehen (Prestige) in der Öffentlichkeit genießen. Sie wissen z. B., daß man sich einem Arzt gegenüber anders verhält und ihn in seinem gesellschaftlichen Rang anders einschätzt, als dies etwa einem Arbeiter oder Bauern gegenüber der Fall ist. Hinsichtlich dieses Prestigeranges stellt G. HARTFIELD (1972, S. 525) fest: „Die Ergebnisse der meisten Untersuchungen haben erkennen lassen, daß dem Beruf als Einschätzungskriterium besondere Bedeutung zukommt. In einschlägigen Studien ist man bemüht, die mit der Vorstellung von bestimmten Berufsinhalten und -funktionen verbundenen Wertungsgesichtspunkte (wie etwa Macht, Verantwortung, Bildungsstand, Einkommen, angenehme Arbeit usw.) zu erforschen." Im Unterricht auf der vierten Schulstufe könnten auch zu diesem Problemkreis einige kritische Aspekte entwickelt werden.

- **Arbeitszeit – Freizeit:** Die Relation zwischen Arbeitszeit (das ist die Dauer der Arbeit) und Freizeit hat sich während der letzten hundertfünfzig Jahre stark verändert: 1842: Verbot der Kinderarbeit, Tagesarbeitszeit für Jugendliche unter 16 Jahren 12 Stunden; 1847: Kinder unter 16 Jahren arbeiten bis zu 12 Stunden, Erwachsene bis zu 16 Stunden (auch sonntags); 1885: Verbot der Arbeit für Kinder unter 14 Jahren und der Nachtarbeit für Frauen und Jugendliche, Normalarbeitstag 11 Stunden, 24stündige Sonntagsruhe; 1918: Einführung des Achtstundentages; 1919: Rechtsanspruch von einer Urlaubswoche pro Jahr nach einjährigem und von zwei Wochen nach mindestens fünfjährigem Dienstverhältnis; 1958: Einführung der 45-Stunden-Woche im Bergbau, ein Jahr später allgemeine Einführung der 45-Stunden-Woche; 1970: 43-Stunden-Woche; 1972: 42-Stunden-Woche; 1975: 40-Stunden-Woche; seit 1985 werden in verschiedenen Wirtschaftszweigen Kollektivverträge zur 38-Stunden-Woche abgeschlossen.
  Selbstverständlich wird man diese Daten nicht im einzelnen vermitteln, aber den Kindern eine allgemeine Vorstellung über diese Entwicklung zu erschließen, sollte nicht unterbleiben. Schon auf der dritten, noch deutlicher aber auf der vierten Schulstufe wird man sich auch mit Problemen der Freizeit und ihrer wirtschaftlichen Bedeutung eingehender auseinandersetzen. Von Freizeiteinrichtungen und Freizeitaktivitäten im Schulort ausgehend über Freizeiteinrichtungen im Bundesland und anderswo bis hin zur großen Bedeutung des Fremdenverkehrs spannt sich ein Lernfeld, das wertvolle Grundeinsichten über wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge und Fragen des Umwelt- und Landschaftsschutzes enthält.
- **Arbeitsfreude, Arbeitsleid, Arbeitslosigkeit:** Schon das Kind der Grundstufe I erlebt an sich selbst und erfährt von seinen übrigen Familienmitgliedern, daß es Tätigkeiten/Arbeiten gibt, die Freude bereiten, und solche, die man höchst ungern ausführt. Der Unterricht sollte diese Erlebnis-

se und Erfahrungen aufgreifen, mögliche Gründe und Ursachen aufspüren und – bezogen auf die Motivation der Kinder – erste Ansätze zur Überwindung von Unlust aufzeigen. Kinder selbst bringen hiezu oft die erstaunlichsten Selbsterfahrungsberichte. Auf der vierten Schulstufe sollte nicht verschwiegen werden, daß es viele Berufstätige gibt, die bei ihrer Arbeit besonderen Belastungen ausgesetzt sind: durch Arbeiten, die besonders anstrengend sind (Schwerarbeit, Schwerstarbeit, Nachtarbeit, Arbeit am Fließband, Akkordarbeit u. a.), durch Arbeiten unter unangenehmen Bedingungen (Schmutz, Staub, Lärm, Hitze, Kälte, Gestank u. a.), durch gefahrvolle Arbeiten (im Hochbau, mit Elektrizität, mit Chemikalien, an Maschinen, im Bergbau u. a.), durch Nachtarbeit und Feiertagsarbeit, aber auch durch Arbeiten mit besonderer Verantwortung (Lokführer, Autobusschofför, Arzt u. a.). Gespräche mit solchen Menschen anläßlich eines Lehrausgangs oder einer Einladung ins Klassenzimmer hinterlassen in der Regel sehr starke Eindrücke bei den Kindern und können daher pädagogisch außerordentlich fruchtbar gemacht werden.
Auch wenn es in einer Klasse keine Kinder von arbeitslosen Eltern gibt, sollte das wirtschaftlich und gesellschaftlich so bedeutsame Problem der Arbeitslosigkeit und ihre Auswirkung auf das Leben der unmittelbar Betroffenen in der vierten Schulstufe behandelt werden. Wer arbeitsfähig, arbeitswillig und arbeitslos ist und genügend lang den Beitrag zur Sozialversicherung geleistet hat, hat zwar Anspruch auf Arbeitslosengeld und erhält nach Ausschöpfung dieses Anspruchs Notstandshilfe. Damit ist jedoch das Problem nur teilweise in existentieller Hinsicht, keinesfalls aber in bezug auf seine menschliche (psychologisch-soziale) Dimension gelöst.
In ersten Ansätzen kann schon auf dieser Schulstufe auf innerbetriebliche, aber auch auf wirtschaftspolitische Lösungsversuche hingewiesen werden.

6.3 Mit Geld umgehen

Man darf davon ausgehen, daß Kinder schon lange vor ihrem Schuleintritt elementare Erfahrungen im Umgang mit Geld gesammelt haben: Sie wissen, daß es Geld gibt. Viele von ihnen kennen bereits den Wert einiger Münzen und Banknoten. Sie haben beobachtet und meist auch selbst erfahren, daß man sich mit Geld Wünsche erfüllen kann. Sie mußten aber auch – manchmal enttäuscht – erfahren, daß nicht alle ihre Wünsche erfüllt werden. Sie wissen, daß Waren einen bestimmten Preis haben. In der Regel werden sie auch schon erfahren haben, daß Geld für die Lebensgestaltung der Familie von großer Bedeutung ist; ist doch die finanzielle Situation der Familie „ein Teil der Realität, in der das Kind aufwächst" (S. ZWETTLER, 1985, S. 49). Einige von ihnen werden schon erfahren haben, wie und wobei man Geld sparen kann.

Der elementare Sachunterricht wird diese Grunderfahrungen und Grundeinsichten aufgreifen, klären, ordnen und schrittweise weiterführen. Dabei sollten die Themenbereiche Geld einteilen, Geld ausgeben und Geld sparen im Vordergrund stehen. Besonders wirksam ist das wiederholte Herbeiführen möglichst konkreter Handlungssituationen, in denen in immer anderen Sachzusammenhängen die verschiedensten Möglichkeiten des Umgangs mit Geld modellhaft durchgespielt und dann diskutiert werden.

Einige Beispiele:

- Ein Kind der Klasse hat zum Geburtstag Geld bekommen. Es läßt sich von einigen „Fachleuten" (diese werden von Mitschülern dargestellt) beraten, was es damit anfangen könnte. Jeder der Vorschläge wird von der Klasse diskutiert.
- Jedes Kind der Klasse erhält die gleiche Summe „Taschengeld" (Rechengeld, z. B. aus Karton) und entscheidet, was es damit tun würde. Die übrigen Kinder nehmen zu den Entscheidungsvarianten Stellung.
- Vier Kinder stellen im Rollenspiel eine „Familie" dar. Eine bestimmte Summe Geld, welches die „Eltern" verdient haben, soll eingeteilt werden. Wie soll das geschehen? Gibt es gemeinsame Wünsche? Hat jeder auch persönliche Wünsche?
- Ein Kind der Klasse möchte gern eine elektrische Eisenbahn (ein Fahrrad) haben. Es hat aber nur 40 Schilling gespart. Die Klasse wird in Gruppen geteilt; jede Gruppe entwickelt Vorschläge, die dann in der Klasse diskutiert werden.

Wertvolle Querverbindungen bieten sich zum Mathematikunterricht an, wo schon auf der ersten Schulstufe neben der Einführung der Münzeinheit „Schilling" auch der Geldwert als „größenbezogenes Merkmal" bewußtgemacht und in Sachaufgaben mit Geldwerten gerechnet wird. Dieser Ansatz wird auf der zweiten Schulstufe durch die Einführung der Maßeinheit „Groschen" und der Maßbeziehung „Schilling – Groschen" sowie durch deren Anwendung in Sachaufgaben erweitert.

Die Sparerziehung durch die Schule hat in Österreich eine relativ lange Tradition (Schrifttum darüber liegt schon aus dem vorigen Jahrhundert vor). In engem Zusammenwirken mit den regionalen Geldinstituten wurde diese pädagogische Aufgabe schon bald nach dem Zweiten Weltkrieg wiederaufgenommen; dabei hat sich seither ein weitverbreitetes System von Sparformen entwickelt: verschiedene Varianten des Schulsparens (Groschensparen, Klassensparen, Listensparen u. a.) und des Privatsparens. Sparerziehung wird dabei stets als ein Teilbereich einer umfassenden Wirtschaftserziehung gesehen mit dem Ziel, die Kinder schon möglichst früh zu kritisch überlegtem, planendem Verhalten im Umgang mit Geld anzuregen. Mit der Sparerziehung eng verbunden ist das Problem „Taschengeld". Es gibt derzeit keine für Österreich repräsentative Erhebung über regional und schichtenspezifisch sicherlich sehr unterschiedliche Gepflogenheiten in die-

sem Bereich. In einer Stichprobe für Wien aus dem Jahre 1981 wurde festgestellt, daß 82 Prozent der Kinder der dritten Schulstufe Taschengeld (d. h. Geld, über das sie frei verfügen können) erhalten, davon rund 55 Prozent wöchentlich, 28 Prozent monatlich und 17 Prozent unregelmäßig (F. BEER – E. GEHMACHER – E. WEBER, 1983, S. 4).
Über den von den Kindern selbst vollzogenen Umgang mit Geld hinaus sollten ab der dritten Schulstufe auch andere unmittelbar auf Geld bezogene Aspekte erschlossen und auf elementarer Ebene durchschaubar gemacht werden, so etwa die Bereiche:
- häufige Formen des Einkommens von Kindern, des Einkommens von Jugendlichen und Erwachsenen,
- in der Familie mit Geld sparsam umgehen (Geld überlegt ausgeben, Geld sparen),
- Kaufen auf Kredit und Rückzahlung in Raten,
- wenn das vorhandene Geld nicht reicht . . .,
- die Gemeindeverwaltung nimmt Geld ein – gibt Geld aus.

Bei entsprechenden Gelegenheiten kann auch – vor allem auf der vierten Schulstufe – auf häufige Formen des bargeldlosen Zahlungsverkehrs hingewiesen werden: Erlagschein, Gehaltskonto, Scheck.

6.4 Wirtschaftliche Zusammenhänge erfassen

Eine einprägsame Form, komplexere wirtschaftliche Sachverhalte zu vermitteln, ist die schrittweise Entwicklung von Schaubildern, wobei die einzelnen Entwicklungsreihen von Kindergruppen erhoben werden können.
Ein Beispiel:
- In der Mitte eines großen Kartons wird eine Mahlzeit abgebildet (z. B. Nudelsuppe, Fleisch, Gemüse, Kartoffeln, Obst).
- Jede Gruppe erhebt nun den „Werdegang" einer dieser Speisen und hält ihn dann durch Begriffskärtchen und Pfeile auf dem Karton fest (z. B. Nudelsuppe ← Nudeln ← Kaufmann ← Großhändler ← Teigwarenfabrik; Fleisch ← Fleischhauer ← Fleischgroßmarkt ← Fleischhauer auf dem Dorf ← Bauer usw.).
- In konzentrischer Anordnung ergibt dies ein eindrucksvolles Gesamtbild.

Noch wirksamer werden solche Schaubilder in Fällen, wo es möglich ist, die einzelnen Schritte durch kleine reale Objekte, die man mit Klebestreifen befestigt und beschriftet, darzustellen (z. B. Was man aus Kohle oder Erdöl alles herstellen kann).
Die Herstellung von Schaubildern ist eine gute Anschauungsgrundlage für das Bewußtmachen wirtschaftlicher Zusammenhänge, im aufgezeigten Fall der Zusammenhänge zwischen den Bereichen Erzeugung – Verteilung – Verbrauch. Solche oder ähnliche Darstellungsformen eignen sich gut, auch andere fundamentale Zusammenhänge in der Wirtschaft einsichtig zu ma-

chen, wobei man in jedem einzelnen Bereich – wie schon mehrmals betont – stets von den Elementarerfahrungen der Kinder auszugehen hat.
Hiezu wieder einige Beispiele:

- Schule und Haushalt in der Familie bieten zwei gute Erfahrungsgrundlagen, eines der bestimmenden Merkmale der modernen Wirtschaft bewußtzumachen: das Prinzip der Arbeitsteilung. In Rollen- und Planspielen kann dieses Prinzip in verschiedenen Varianten im Unterricht leicht modellhaft nachvollzogen und in seiner Zweckmäßigkeit einsichtig gemacht werden. Konkrete Beispiele für Arbeitsteilung kennen die Kinder im allgemeinen auch aus der Berufswelt ihrer Eltern und Geschwister sowie aus anderen Beobachtungen.
- Die Familie als Wirtschaftsgemeinschaft bietet auch einen guten Einstieg für die Vermittlung der grundlegenden Zusammenhänge zwischen Arbeit, Geldverdienen, Geldausgeben und Sparen. Durch Sammeln und Durcharbeiten verschiedener Beispiele – in höheren Schulstufen mit zunehmender Komplexheit – wird sich auch hier allmählich die generalisierende Erkenntnis einstellen, daß es – trotz einiger Ausnahmen – diesen Zusammenhang im allgemeinen gibt.
- Schließlich sieht der Lehrplan vor, auch erste Einsichten in den bedeutenden Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Umwelt aufzuzeigen. Diese der Grundstufe II zugeordnete Aufgabe wird man wohl am besten an regional gegebenen konkreten Beispielen vermitteln können (Skipisten, Forststraßen, Kraftwerksbauten, Industrieanlagen, Güterwege, aber auch Bau von Schutzanlagen gegen Lawinen, Vermurungen und Hochwasser; Filteranlagen und Kläranlagen u. a.). Selbstverständlich sollte überall auch das Problem Autoabgase – Katalysator zur Sprache kommen.

Ganz allgemein sei zur Didaktik der Vermittlung von Zusammenhängen noch festgehalten: Es gibt Kinder mit ausgeprägten kausalen und kombinatorischen Fähigkeiten, die auch komplexere Zusammenhänge leicht erfassen und gut überschauen können; aber auch andere, bei denen diese Fähigkeit weniger gut ausgeprägt ist. Deshalb sollten Zusammenhänge in der Lernausgangssituation immer möglichst konkret dargestellt und erst allmählich abstrahiert werden.

Verwendete Literatur

Beer, F. – Gehmacher, E. – Weber, E.: Geld in jungen Händen. Wien 1983

Boyer, L.: Zur Didaktik und Methodik der Wirtschaftserziehung an Volksschulen, in: GW-Kompakt Nr. 2, Wien 1981, S. 15 ff.

Der Grosse Brockhaus in 12 Bänden. 18. Auflage, 12. Band, Wiesbaden 1981

Geck, A. L. H.: Zur Grundlegung der Wirtschaftspädagogik, in: Decker, F. (Hg.): Grundlagen der Wirtschaftsdidaktik. Ravensburg 1974, S. 96 ff.

Gesell, A. u. a.: Das Kind von fünf bis zehn. Bad Nauheim 1964[5]

HAUPTMEIER, G.: Wirtschaftserziehung in der Grundschule, in: Die Deutsche Schule, 9/1968, S. 613 ff.
KATZENBERGER, L. F. (Hg.): Der Sachunterricht in der Grundschule in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Studierende und Lehrer. Teil 1, Ansbach 1972
KUNERT, G.: Fachbereich Wirtschaftslehre, in: Sauter, H. (Hg.): Heimat- und Sachkunde in der Grundschule. Donauwörth 1979³, S. 99 ff.
LAURISCH, W.: Werbung, in: ROTH, R. A. – SELZER, H. M.: Lexikon zur Arbeits- und Wirtschaftslehre. Donauwörth 1976, S. 348 f.
RECKTENWALD, H. C.: Wörterbuch der Wirtschaft. Stuttgart 1975⁷
ZWETTLER, S.: Kind und Geld. Wien 1985

Empfohlene Literatur

ACKERMANN, P.: Politisches Lernen in der Grundschule. Kösel-Verlag, München 1973

Ergebnisse der Sozialisationsforschung lassen den Schluß zu, daß sich politische Einstellungen und Verhaltensmuster schon im frühen Kindesalter entwickeln und gegen Ende der Grundschulzeit bereits verfestigen. Dieses Buch orientiert sich an dieser Tatsache und bietet neben einer entsprechenden didaktischen Grundlegung eine ganze Reihe erprobter Unterrichtsmodelle zur politischen Bildung im allgemeinen und zur Friedenserziehung im besonderen. Angesichts der besonderen Aktualität dieser pädagogischen Aufgabe ist dieses Werk sehr zu empfehlen.

KATZENBERGER, L. F. (Hg.): Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Studierende und Lehrer, 3 Teile, Michael Prögel Verlag, Ansbach 1972

Dieses Werk gehört längst zur Standardliteratur über einen zeitgemäßen Sachunterricht. In anspruchsvollen Beiträgen wird über theoretische Grundlegung und praktische Umsetzung aller Teilbereiche dieses Unterrichtsgegenstandes einschließlich Sexualerziehung und Verkehrserziehung informiert. Besonders eingehend wird der naturwissenschaftliche Fächerbereich abgehandelt.

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A. (Hg.): Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1988

In diesem Buch wurden wichtige Texte zur Entwicklung des Sachunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland zusammengestellt, um auf deren Grundlage den gegenwärtigen Stand und die Gegenwartsaufgaben dieses Unterrichtsgegenstandes auszuleuchten. Das Werk trägt wesentlich zu einer Erweiterung des Verständnisses der didaktischen Konzeption bei und akzentuiert eine Reihe von Prinzipien insbesondere aus der Sicht der Lehrerinnen.

SAUTER, H. (Hg.): Heimat- und Sachkunde in der Grundschule. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1979³

Das Werk ist vor allem auf die Reform des Sachunterrichts in Bayern ausgerichtet; es bietet aber darüber hinaus eine Fülle überaus wertvoller Informationen und unterrichtspraktischer Anregungen zu allen Teilbereichen dieses Unterrichtsgegenstandes von allgemeinem Gültigkeitswert. Wer sich über den gegenwärtigen Entwicklungsstand gründlich informieren will, sollte diese Publikation zur Hand nehmen.

Karl Umgeher

7 Erfahrungs- und Lernbereich Technik

7.1 Begründung und Zielsetzung

Die Technik beeinflußt in starkem Maße das Leben des einzelnen Menschen, täglich begegnet auch dem Kind das Phänomen Technik. Dabei wird der Schüler mit technischen Gegebenheiten, mit Naturkräften und Stoffen in seiner Umwelt konfrontiert. Einige Beispiele sollen dies beleuchten:

- Kinder verwenden technische Geräte, Einrichtungen und Produkte der Technik: Haushaltsgeräte, Spielzeug (Baukästen, Computerspiele), Beförderungsmittel (Fahrrad, Rolltreppe) u. a.
- Kinder haben mit technischen Geräten und Einrichtungen zu tun, ohne Einblicke in ihre Funktionsweise und zugrundeliegenden Naturgesetze zu haben: Übersetzung des Fahrrads u. a.
- Kinder zeigen Interesse an Vorgängen der Technik; Fragen der Kinder beziehen sich auf viele Themenbereiche: Wasser, Elektrizität, Mechanik, Luft, Licht, Feuer usw.
- Kinder lernen Probleme, Abhängigkeiten und Gefahren im Zusammenhang mit Technik kennen: Verschmutzung von Luft, Wasser und Boden, Energiegewinnung und Energieverschwendung usw.
- Kinder experimentieren gerne und sammeln Erfahrungen mit Naturgesetzen: Fliehkraft, Hebelgesetze bei der Schaukel, Reibung und Reibungswiderstand usw. sind Beispiele, denen Naturgesetze zugrunde liegen (vgl. R. MARAS, 1986, S. 276).

Aufgrund der Veränderungen in der Lebenswelt und der daraus folgenden vor- und außerschulischen Lernanregungen und Lernbedürfnissen kommt dem Erfahrungs- und Lernbereich Technik im Grundschulunterricht große Bedeutung zu. Die Teilbereichsbezeichnung „Technik" ist nicht im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin zu verstehen, sondern als anthropologisch begründete Sichtweise eines Ausschnitts der realen Lebenswelt des Kindes. Für die Auseinandersetzung mit diesem Bereich sieht der Lehrplan folgende Bildungs- und Lehraufgaben vor:

- Die Arbeit im Erfahrungs- und Lernbereich Technik geht von der Begegnung des Schülers mit technischen Gegebenheiten, mit Naturkräften und Stoffen in seiner Umwelt aus.
- Anzustreben ist das Verständnis, daß der Mensch in das Ordnungsgefüge der Natur eingebettet, von den Naturgesetzen abhängig und für die Auswirkungen seiner Eingriffe verantwortlich ist.
- Dieser Erfahrungs- und Lernbereich hat über das Erlernen fachspezifischer Arbeitsweisen das Gewinnen von Grundkenntnissen und Einsichten zu vermitteln und zu sachgerechtem und verantwortungsbewußtem Umgang mit Stoffen und technischen Geräten anzuleiten.

7.2 Didaktische Konzeption

In der Bildungs- und Lehraufgabe dieses Lernbereiches wird auch sein didaktischer Ansatz konkretisiert:

- Ein Grundelement der Konzeption ist das Gewinnen von Begriffen und Kenntnissen. Diese werden umso wertvoller, je mehr sie Grundeinsichten, das Erkennen von Zusammenhängen und das Hinführen zu einem „naturwissenschaftlichen Denken" fördern.
- Einen weiteren Schwerpunkt stellen die naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen dar, die das Kind als eigene Aufgabenstellung allmählich lernen muß. Im folgenden werden einige Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nach und nach ausgebaut werden sollen, dargestellt und mit Beispielen aus dem Lehrplan (Grundstufe I) belegt:

1. Das Beobachten
   - als planmäßiges, zielgerichtetes Wahrnehmen von Bauelementen und Merkmalen von Gegenständen und Geräten (Ball, Hammer, Taschenlampe) als Ausgangspunkt für das Beschreiben von Zustandsformen, Zustandsänderungen und Vorgängen (z. B. Veränderungen einiger Stoffe: fest, flüssig, Wasser, Butter, Wachs)
   - als Erfassen von Abläufen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken (Durchführen von Experimenten)
2. Das Klassifizieren
   - durch Bestimmen von Strukturen, Merkmalen und Klassenbezeichnungen (Ordnen von Stoffen nach Eigenschaften: hart, flüssig . . .)
   - durch Ordnen nach Zweck und Funktionsweise (Gegenstände nach Eigenschaften und der Beschaffenheit vergleichen, ordnen und zuordnen)
3. Das Quantifizieren mit Maß und Zahl (Messen: z. B. Länge, Masse, Temperatur, Zeit)
4. Sachgerechter Umgang und sachgemäßes Handeln (Sachgemäßes und umweltgerechtes Handeln beim Gebrauch bestimmter Stoffe erlernen)
5. Durchführen von Experimenten (Experimentieren: z. B. Umgang mit einfachen Werkzeugen und Geräten)
6. Schlußfolgern
   - als Ableitung aus einem erkannten und verfügbaren Prinzip (Auswirkungen einiger Naturkräfte: Magnetkraft, Wind- und Wasserenergie)
   - als Übertragen gewonnener Einsichten auf neue Sachverhalte (die Gefährlichkeit bestimmter Stoffe wie Medikamente, Reinigungsmittel . . . erkennen und richtiges Verhalten besprechen)
   - Der dritte Schwerpunkt betrifft sachgemäßes und verantwortungsbewußtes Handeln im Umgang mit technischen Geräten. Folgende Beispiele des Lehrplans sollen dies zeigen:

- Grundstufe I: „Über Gefahren beim Gebrauch technischer Geräte Bescheid wissen; durch sachgemäßen und vorsichtigen Umgang Unfälle vermeiden[1]",
  „Die Gefährlichkeit bestimmter Stoffe (Medikamente, Reinigungsmittel, Schädlingsbekämpfungsmittel) kennen und richtiges Verhalten besprechen; den Umgang mit als gefährlich gekennzeichneten Stoffen vermeiden[2]".
- Grundstufe II: „Sachgemäßen Umgang mit Werkzeugen lernen; dabei wichtige Fertigkeiten einüben und Vorsichtsmaßnahmen beachten[3]" (dritte Schulstufe);
  „Umweltgerechtes Handeln bei der Anschaffung, beim Gebrauch und bei der Beisetzung bestimmter Stoffe erlernen[4]" (vierte Schulstufe).

7.3 Stoffliche Gliederung des Teilbereichs Technik und dessen Konkretisierung

Der Lehrplan gliedert im Sinne eines curricularen Aufbaus den Erfahrungs- und Lernbereich Technik folgendermaßen:
- Technische Gegebenheiten in der Umwelt des Kindes
- Kräfte und ihre Wirkungen
- Stoffe und ihre Veränderungen

Dies bedeutet, daß sowohl in der Grundstufe I als auch auf der dritten und vierten Schulstufe diese drei Stoffbereiche aufgegriffen und unter jeweils ergänzenden, erweiternden und vertiefenden Gesichtspunkten behandelt werden sollen.

7.3.1 Technische Gegebenheiten in der Umwelt des Kindes

Der Lehrplan gliedert dieses Ziel sowohl in der Grundstufe I als auch in der Grundstufe II in folgende Schwerpunkte:
- Kenntnisse über technische Gegebenheiten in der unmittelbaren Umgebung des Kindes erwerben[5] (Grundstufe I); . . . in der Umwelt des Kindes erwerben[6] (Grundstufe II)
- Umgang mit Objekten, dabei spezifische Arbeitsweisen kennenlernen[7] (Grundstufe I)

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 142, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988, S. 142
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 143
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 158
[4] Lehrplan der Volksschule, S. 161
[5] Lehrplan der Volksschule, S. 141
[6] Lehrplan der Volksschule, S. 158
[7] Lehrplan der Volksschule, S. 142

- Spezifische Arbeitsweisen erweitern: Experimentieren[1] (Grundstufe II)
- Verantwortungsbewußtes Handeln beim Gebrauch technischer Geräte entwickeln[2] (Grundstufe I) – Sachgemäßes und verantwortungsbewußtes Handeln im Umgang mit Stoffen erkennen[3] (Grundstufe II)

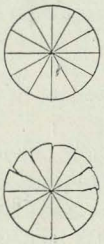
Der Lehrplan „holt" das Kind von seiner Umwelt ab. Die folgenden Beispiele zeigen dazu Problemstellungen:

Im Zusammenhang mit dem Thema „Werkzeuge" könnten in der Grundstufe I unter anderem folgende Problemstellungen aufgearbeitet werden:
- Hantieren mit Werkzeugen, Gewinnen von Erfahrungen und Einsichten: „Zwicke mit der Zange den Draht ab. Wie geht es am leichtesten?" – „Wie geht es am schwersten?"
- Beschreiben von Werkzeugen (Hammer, Zange . . .)
- Gewinnen von Grundbegriffen – Beißzange, Begründen des Namens

In der Grundstufe II erfolgen Einsichten in komplexere Strukturen. So sollte das Kind auf der dritten Schulstufe etwa eine aus mehreren Teilen zusammengesetzte technische Einrichtung kennenlernen – z. B. Heizungsanlage. „Im Zusammenhang mit der Werkerziehung könnte durch probierendes und konstruierendes Tun neben elementaren Handlungserfahrungen und grundlegenden Einsichten auch die Arbeitsweise des Experimentierens" (Lehrplan, dritte Schulstufe) am Beispiel „Technische Einrichtungen am Bau eines Wasserrades" erworben werden:

Problemstellungen:

- Begründen der Materialwahl
- Begründen der Arbeitsschritte – z. B. Warum wird der „Deckel" in Felder geteilt? Warum wird der Flügel gebogen?



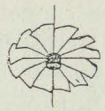
Anleitungen zur Erstellung:

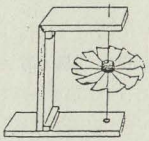
- Überlegungen zum Material:
  Deckel einer Konservendose, Stricknadel ohne Kopf, Holzleisten (etwa 3 cm breit), Kork, Blechschere, Hammer, Säge, Nägel, Druckknopf.
- Teilen des Deckels in 12 Felder
- Einschneiden entlang der Linien
  Biegen der „Flügel" an einer Ecke, alle in derselben Richtung.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 159
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 142
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 160

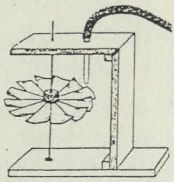
Problemstellungen:

- Entwickeln von Hypothesen:
  Wann dreht sich das Rad besonders gut?
  Was kann verhindern, daß sich das Rad dreht?
  Wie muß die Haltevorrichtung gebaut sein, damit sich das Rad leicht dreht?





- Überlegungen zum Prinzip der Kraftübertragung:
  Turbine
  Windrad
  Windmühlen
- Transfer: Mixer
  Staubsauger
  Propeller



Anleitungen zur Erstellung:

- Schlagen eines Loches in der Mitte des Deckels, Durchstecken der Stricknadel
- Fixieren des Wasserrades durch Ankleben des Korkes an das Rad
- Bau einer Haltevorrichtung aus Holzleisten und Montieren des Wasserrades
- Wasserstrahl auf „Turbine" – Überprüfen der Funktionstüchtigkeit
- Bei Problemen: Suchen nach Fehlerquellen, Korrigieren

7.3.2 Kräfte und ihre Wirkungen

Der Lehrplan ist in der Grundstufe I und II folgendermaßen gegliedert:

- Kenntnisse über Kräfte und ihre Wirkungen erwerben (Grundstufe I und II)
- Spezifische Arbeitsweisen erlernen (Grundstufe II)

Um die Begriffe „Kraft" und „Wirkungen der Kraft" zu klären, könnte der Unterricht so gestaltet werden, daß jedes Kind mit seiner eigenen Muskelkraft „arbeitet".

Problemstellungen, die sich besonders in diesem Zusammenhang für die Grundstufe I eignen würden, sind:

- Bist du stark? Aufheben von „leichten" und „schweren" Gegenständen
- Was man mit Muskelkraft alles machen kann: Erprobe deine Muskelkraft und zeige so die Wirkung deiner Kraft an einem Stock, an einem Faden, an einem Gummiring, an einem Wagen usw.

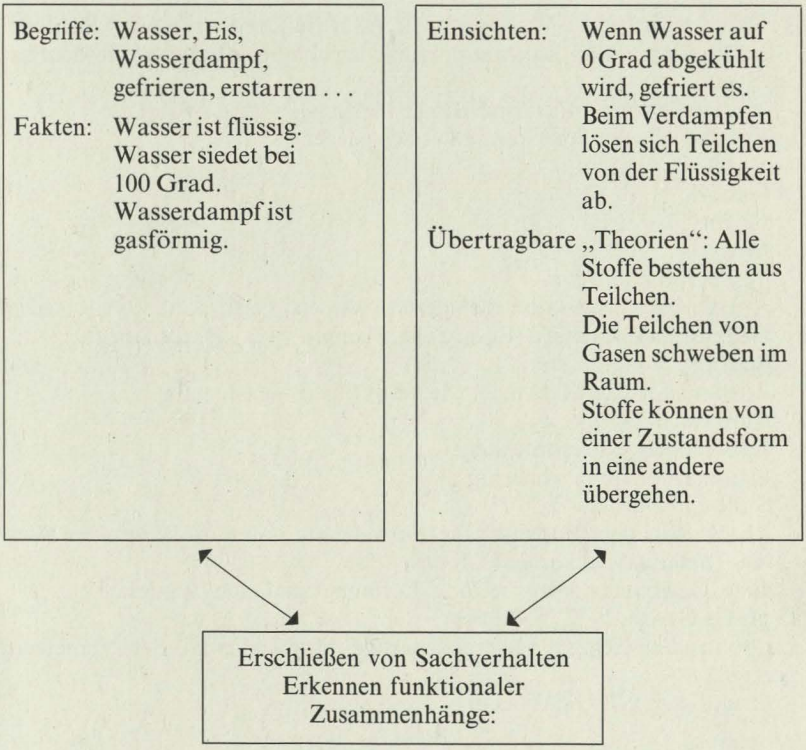
Nach dem Lehrplan ist in der dritten Schulstufe „Die Wirkung der Magnetkraft (. . .) erproben und als Gesetzmäßigkeit erkennen[1]" gefordert. Folgende Experimente sind möglich:

- Welche Stoffe zieht der Magnet an? (Durchführen von Versuchen, Erstellen einer Tabelle)
- Die Kraft des Magneten wirkt durch andere Stoffe (z. B. durch Papier, Wasser . . .)

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 158

- Herstellen eines Magneten
- Wie wirken Magnete aufeinander? Magnete haben zwei verschiedene Pole (z. B. Bauen eines „magnetischen" Spielzeuges: Papierfiguren auf Kork mit Nagel, Kork in Glas oder Wanne mit Wasser, Magnet „zieht" Kork mit Nagel und Papierfigur an)
- Herstellen eines Kompasses

Der Zusammenhang von Grundbegriffen, Einsichten, Erschließen von Sachverhalten und Übertragen von Einsichten läßt sich am folgenden Beispiel „Wasser" konkretisieren:



Begründung der Frostschäden auf Straßen
Erklärungsmodelle für den Wasserrohrbruch im Winter
Erklärungsmodelle für Witterungserscheinungen wie Tau, Nebel
Erklären der Notwendigkeit eines Ausgleichsgefäßes bei der Warmwasserheizung usw. (vgl. G. MAURER, o. J., S. 13 f.)

7.3.3 Stoffe und ihre Veränderungen

- Kenntnisse über Stoffe und ihre Veränderungen erwerben (Grundstufe I und II)
- Spezifische Arbeitsweisen kennenlernen (erweitern und anwenden: Experimente und Versuchsreihen – Grundstufe II)
- Sachgemäßes und verantwortungsbewußtes Handeln im Umgang mit Stoffen entwickeln (Grundstufe I), vertiefen (Grundstufe II).

Der Erwerb des Begriffes „Stoff" und das „Erkennen von Veränderungen" ist für technische Bildung (besonders aus dem Gesichtspunkt der Chemie) wesentlich.

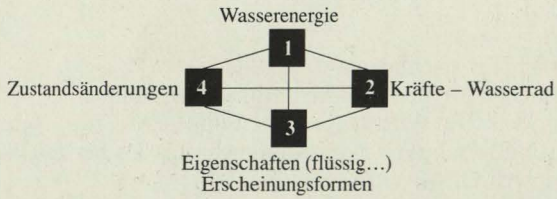
Problemstellungen: – Was ist Stoff? Alles Be-Greifbare. Alles Sichtbare. Alles Fühlbare. Alles Riechbare und Schmeckbare. Alles, was Gewicht hat, ist Stoff.

- Merkmale von Stoff (unspezifische Merkmale):
  Ein und derselbe Stoff kann in verschiedener
  Form
  Gestalt
  Größe
  Menge
  Temperatur auftreten.
  Am Beispiel Eisen kann dies gezeigt werden: Eisenspäne – verschiedene Gegenstände aus Eisen (Eisenwolle, Hammer . . .) – Herdplatte (heiß) . . .
- Spezifische Merkmale
  Zustandsformen: Merkmale wie: fest – flüssig – gasförmig
  süß – sauer – salzig – bitter
  zerbrechlich – unzerbrechlich
  biegsam – elastisch – brüchig
- Stoff und Umwelt
  Erdöl: Wichtiger Bodenschatz, Verwendung von Erdölprodukten (Benzin, Dieselöl, Medikamente, Kunststoffe . . .)
  Erze: Gewinnung, Verarbeitung, Formung von Eisen (Werkzeuge)

(Vgl. G. Graeb, 1972, S. 22 ff.)

Im folgenden werden verschiedenartige Möglichkeiten der Vernetzung gezeigt:

- Grundstufe I: Thema Wasser

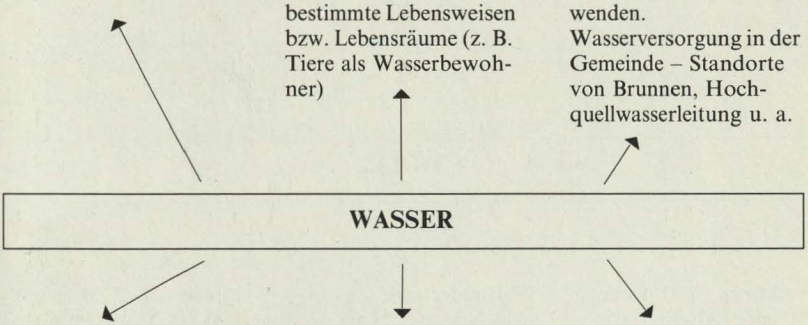


– Das folgende Beispiel zeigt am gleichen Thema „WASSER" die Vernetzung zwischen den einzelnen Erfahrungs- und Lernbereichen des Sachunterrichts an Hand von Lehrplanforderungen:

Gemeinschaft:
Versorgung mit Wasser.
Menschen brauchen Wasser.
Mit Wasser sparsam umgehen.

Natur:
Entwicklungsvorgänge bei Pflanzen und Tieren (z. B. Laich – Kaulquappe – Frosch)
Einrichtungen für bestimmte Lebensweisen bzw. Lebensräume (z. B. Tiere als Wasserbewohner)

Raum:
Erkundungs- und Orientierungsübungen:
Bezeichnungen für Geländeformen und Arten der Gewässer verwenden.
Wasserversorgung in der Gemeinde – Standorte von Brunnen, Hochquellwasserleitung u. a.



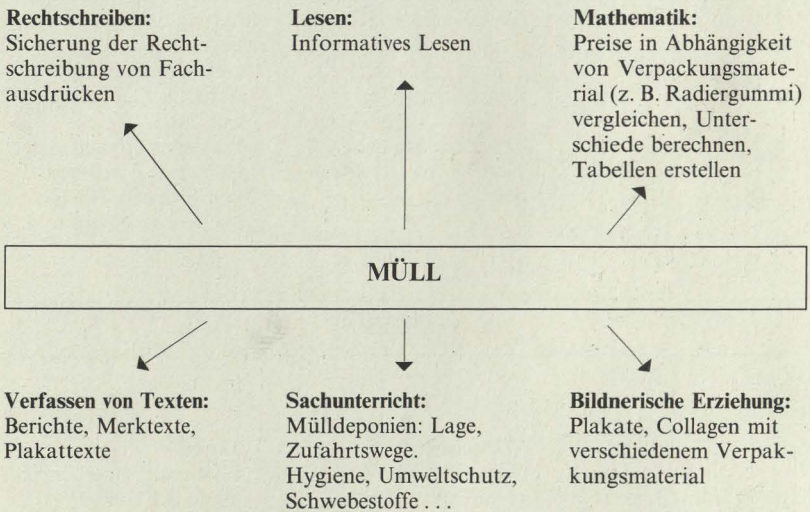
Zeit:
Veränderungen in der engeren Umwelt im Ablauf der Zeit feststellen:
Entwicklungsreihen (z. B. Verkehr, Arbeit, Brauchtum, Versorgung . . .).
Regulierung eines Flusses, Veränderungen durch Straßenbau.
Ortsbildgestaltung.

Wirtschaft:
Wirtschaftliche Zusammenhänge verstehen:
Zusammenhang zwischen Umwelt und Wirtschaft aufzeigen.
Fluß als Verkehrsweg.
Kurorte und deren wirtschaftliche Bedeutung.
Wasser als Energieträger.

Technik:
Technische Gegebenheiten in der Umwelt:
An einem Beispiel aus der Umwelt eine aus mehreren Teilen zusammengesetzte technische Einrichtung kennenlernen (z. B. Wasserversorgung, Wasserentsorgung, Heizungsanlage).
wesentliche Teile und deren Funktion erkennen (z. B. Wasserbehälter, Wasserleitung, Abwasserkanal).

– Bei der Festlegung von Inhalten sind fächerübergreifende Aspekte zu berücksichtigen:

Diese Forderung nach einem integrativen Ansatz soll am Beispiel Müll aufgezeigt werden:



Verwendete Literatur:

EINSIEDLER, W.: Arbeitsformen im modernen Sachunterricht der Grundschule. Auer, Donauwörth o. J.

FAHN, K.: Sachunterricht in der Grundschule. Ehrenwirth, München 1983

GRAEB, G.: Sachunterricht der Grundschule: Chemie. Don Bosco, München 1972

MARAS, R.: Unterrichtsgestaltung in der Grundschule heute. Auer, Donauwörth 1986

MAURER, G.: Methodik des Naturkundeunterrichts II. Verlag Jugend und Volk, Wien o. J.

PFÄNDER, W.: Physik der Grundschule in Unterrichtsbeispielen. Auer, Donauwörth 1986

Wilhelm Wolf

8 Einige Überlegungen zu Tests im Sachunterricht[1]

8.1 Vorbemerkung

Tests stellen neben der Beobachtung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht jene Form der (schriftlichen) Leistungsfeststellungen dar, die laut Schulunterrichtsgesetz bzw. der dazugehörenden Verordnung über die Leistungsbeurteilung für den Sachunterricht in der Grundschule vorgesehen ist. Denn bekanntlich sind ja mündliche Prüfungen in der Grundschule generell verboten.

Sicherlich hat gerade in der Grundschule die Beobachtung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht besondere Bedeutung, weil damit ein kontinuierliches Gesamtbild der Leistungen während eines ganzen Beurteilungszeitraumes erhoben werden kann und die Nachteile punktueller Leistungsfeststellungen ausgeschaltet werden. Gelegentlich wird man jedoch auf Tests nicht verzichten können, wenn z. B. die Beobachtung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht für eine sichere Leistungsbeurteilung für ein Semester oder für eine Schulstufe nicht ausreicht. In derartigen Fällen dürfen auch informelle Tests durchgeführt werden, und zwar nur so viele, als eben für eine sichere Leistungsbeurteilung erforderlich sind.

8.2. Tests im Sachunterricht

Tests im Sachunterricht sind – entsprechend der Testpsychologie – informelle Tests.[2] Darunter sind solche Testaufgaben zu verstehen, die in der Regel vom Lehrer selbst oder von einem Lehrerteam (Parallelklassen) zusammengestellt werden und deren Norm nicht in einer Eichung gewonnen worden ist, an der die individuelle Schülerleistung gemessen wird. Sie

[1] Gegenüber der 1. Auflage überarbeitete Fassung: Mit der 11. SchUG-Novelle (BGBl. Nr. 455/1992) bzw. mit der Novellierung der Leistungsbeurteilungsverordnung (in der Fassung BGBl. Nr. 429/1992) wird nun nicht mehr zwischen informellen und standardisierten Tests unterschieden, nicht zuletzt deshalb, weil es nur sehr wenige standardisierte Tests gibt. Die „ständige Beobachtung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht" wurde zur „Mitarbeit der Schüler im Unterricht". Der Wegfall der Beifügung „ständig" soll zum Ausdruck bringen, daß eine ständige Beobachtung weder möglich noch sinnvoll ist. Vgl. hiezu JONAK, F. – KÖVESI, L.: Das österreichische Schulrecht, ÖBV, Wien 1993^5, S. 533, FN 2.

[2] Trotz der wichtigen Änderung im Schulunterrichtsgesetz wird in der Folge der fachsprachlich übliche Begriff „informeller Test" verwendet.

ermöglichen keinen allgemeinen Leistungsvergleich, sondern geben lediglich an, in welchem Ausmaß der Schüler das in der Form der Testaufgaben vorliegende Lernziel erreicht hat, und sie ermöglichen das Aufstellen einer Rangreihe innerhalb der Klasse unter diesem Gesichtspunkt (vgl. hiezu Helmut SEEL, Allgemeine Unterrichtslehre, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1979²).
Inwieweit das Aufstellen einer derartigen Rangreihe überhaupt pädagogisch wünschenswert erscheint, wird damit natürlich nicht ausgedrückt, sondern es wird lediglich darauf verwiesen, welche Möglichkeiten der Auswertung informelle Tests bieten.

8.2.1 Nicht alle Lernziele abprüfbar – Bedeutsamkeit für den Schüler

Es muß bedacht werden, daß mit informellen Tests nicht alle im Unterricht vermittelten Inhalte und damit auch nicht alle Lernziele abprüfbar sind.
Ziele im emotionalen Bereich zum Beispiel oder „fachgemäße Arbeitsweisen" und Fertigkeiten sowie Sozialverhalten können nicht oder nur schwer mittels eines informellen Tests überprüft werden. Es besteht daher die Gefahr, daß kognitive Inhalte dominieren und der Sachunterricht auf das bloß abprüfbare Wissen beschränkt wird.
Darüber hinaus sollte, ehe ein informeller Test zusammengestellt wird, grundsätzlich überlegt werden, ob im Sinne der Bildungs- und Lehraufgabe
- die abzuprüfenden Lernziele „den Schüler befähigen, seine unmittelbare und mittelbare Lebenswirklichkeit zu erschließen",
- „die vielseitige Betrachtungsweise der Wirklichkeit sowie die Stellung des Menschen – insbesondere die des Schülers – in dieser Wirklichkeit bewußtmachen" und
- „die Schüler allmählich zu einem differenzierten Betrachten und Verstehen ihrer Umwelt und damit zu bewußtem und eigenständigem Handeln" befähigen".

Kurz gesagt, es geht um die grundsätzliche Frage, ob das Abprüfen bestimmter Lernziele mittels eines informellen Tests überhaupt sinnvoll erscheint. Denn es soll weder die alte Zettelarbeit wiederbelebt noch z. B. sehr spezielles heimatkundliches Wissen bzw. bloß ohne Verständnis auswendig Gelerntes abgefragt werden.

8.2.2 Über die Vorteile informeller Tests

Die Vorteile liegen zweifelsohne darin, daß
- mehrere Stoffbereiche zur gleichen Zeit von allen Schülern bearbeitet werden können und somit mehr Gerechtigkeit gegeben ist,
- ein solcher Test nicht allzu zeitaufwendig ist,
- durch die systematische Planung der Fragen verschiedene Anforderungsebenen angesprochen werden (z. B. Erinnern, Verstehen, Denken),

- für alle Schüler die gleichen Ausgangsbedingungen herrschen und somit die im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung auftretenden Effekte, wie z. B. der Halo-Effekt [1], vermieden werden können,
- die Testergebnisse „schwarz auf weiß" vorliegen.

8.2.3 Über die Nachteile informeller Tests

Wie bereits ausgeführt wurde, sind informelle Tests nicht dazu geeignet, allgemeine Leistungsvergleiche anzustellen. Außerdem werden Schüler, die im schriftlichen Ausdruck leistungsschwächer sind, durch diese Art der Leistungsfeststellung benachteiligt. Nicht zu übersehen ist auch das Problem des Ratens, das bei Alternativantworten (siehe unten) besonders stark gegeben ist.

8.2.4 Welche Itemform eignet sich für welche Überprüfung?

Grundsätzlich unterscheidet man bei einem informellen Test gebundene und freie Antworten. Gebundene Antworten (Alternativantworten, Mehrfachwahlantworten, Zuordnungsantworten, Umordnungsantworten) prüfen vor allem erlerntes Wissen ab und ob der Schüler dieses Wissen in sein bisheriges integriert hat. Freie Antworten eignen sich dazu, Originalität und Kreativität festzustellen.

8.2.4.1 Gebundene Antworten

Alternativantworten:
Die Fragen sind z. B. mit „ja" oder „nein", „richtig" oder „falsch", „stimmt" oder „stimmt nicht" zu beantworten. Solche Fragen sind sehr leicht zu formulieren und auszuwerten, allerdings ist die Ratewahrscheinlichkeit dabei sehr hoch (50 Prozent).

Z. B.:
Die Donau ist ein wichtiger Verkehrsweg.
○ richtig
○ falsch

Mehrfachwahlantworten:
Bei Mehrfachwahlantworten haben sich vier Wahlmöglichkeiten als günstig erwiesen, weil damit die Ratewahrscheinlichkeit auf 25 Prozent reduziert wird. Sie sollen keine Lösungshilfen enthalten, indem unwahrscheinliche

[1] Als „Halo-Effekt" bezeichnet man die Tendenz, von einzelnen auffallenden Merkmalen auf andere Wesenszüge oder auf die Gesamtperson zu schließen. Davon profitieren Schüler, die in Einzelbereichen hervorragende Leistungen erbringen, und andererseits werden dadurch jene Schüler benachteiligt, die in einzelnen Unterrichtsgegenständen größere Schwierigkeiten haben.

Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden. Sie sollen auch keine Fallen enthalten. Die Distraktoren (falsche Wahlmöglichkeit, falsches Item) sollen plausibel und nicht sinnlos sein; vielfach können sie z. B. aus den diversen Unterrichtsgesprächen gewonnen werden. Aus der Anordnung der jeweils richtigen Antwort sollte kein Lösungsschema erkennbar sein.

Z. B.:
Der wesentlichste Wirtschaftszweig im Salzkammergut ist
a) der Fremdenverkehr
b) die Papiererzeugung
c) die Gewinnung von Bodenschätzen
d) die Eisenindustrie

Zuordnungsantworten:
Um die Ratewahrscheinlichkeit möglichst auszuschalten, empfiehlt es sich, die beiden Gruppen ungleich groß zu machen.

Z. B.:
Die Bundesländer haben Landeshauptstädte

1. Burgenland: . . .	a. Innsbruck
2. Kärnten: . . .	b. Bregenz
3. Niederösterreich: . . .	c. Wien
4. Oberösterreich: . . .	d. Dornbirn
5. Salzburg: . . .	e. St. Pölten
6. Steiermark: . . .	f. Klagenfurt
7. Tirol: . . .	g. Linz
8. Vorarlberg: . . .	h. Wiener Neustadt
9. Wien: . . .	i. Salzburg
	j. Eisenstadt
	k. Graz

Umordnungsantworten:

Z. B.:
Es gibt verschiedene Stärken des Windes:
Sturm – Windstille – Lüftchen – Orkan – Wind
Ordne diese Winde nach ihrer Stärke:
Windstille – . . .

8.2.4.2 Freie Antworten

Der Schüler reagiert auf Fragen, Anweisungen oder Impulse mit einem beobachtbaren Verhalten (z. B. Schreiben, Sprechen, Zeichnen). Die Abstufungen der richtigen Beantwortung der Frage müssen von vornherein feststehen, sie sind im Gegensatz zu den gebundenen Antworten zumindest zeitaufwendiger bei der Auswertung.

8.2.5 Rechtliche Bestimmungen zur Planung und Durchführung von informellen Tests[1]

Informelle Tests
- betreffen ein in sich abgeschlossenes kleineres Stoffgebiet,
- sind den Schülern(-innen) spätestens zwei Unterrichtstage vorher bekanntzugeben,
- dürfen nicht mehr als 15 Minuten pro Test beanspruchen (Höchstdauer) und 30 Minuten Gesamtarbeitszeit je Unterrichtsgegenstand und Semester nicht überschreiten,
- werden grundsätzlich vom Lehrer terminlich festgelegt,
- dürfen nicht unmittelbar an einem auf mindestens drei aufeinanderfolgende schulfreie oder auf eine mehrtägige Schulveranstaltung folgenden Tag angesetzt werden,
- dürfen nicht an Schultagen, an welchen in der betreffenden Klasse bereits eine Schularbeit oder eine schriftliche Überprüfung stattfindet, angesetzt werden,
- sind spätestens am Tag der Durchführung im Klassenbuch zu vermerken,
- sind dem Schüler vervielfältigt vorzulegen (Aufgabenstellung und Texte),
- sind binnen einer Woche korrigiert und beurteilt zurückzugeben,
- sind zu wiederholen, wenn die Leistungen von mehr als der Hälfte der Schüler mit „Nicht genügend" zu beurteilen sind. (Kann eine solche Wiederholung z. B. wegen eines zu eng umgrenzten Stoffgebietes nicht durchgeführt werden, gilt die betreffende schriftliche Überprüfung als bloße Informationsfeststellung und darf zur Leistungsfeststellung nicht herangezogen werden.)

8.3 Konsequenzen für die Planung und Durchführung von informellen Tests

An der Spitze der Überlegungen sollte die Frage stehen, welche Lernziele abgeprüft werden sollten und ob sich dazu ein informeller Test gut eignet (vgl. hiezu nochmals die Punkte 8.2 und 8.2.1).

8.3.1 Gründliche Vorbereitung auf den Test

Zu einer soliden Vorbereitung eines informellen Tests zählt auf jeden Fall eine gründliche Information der Kinder, was sie, wie gut, in welcher Zeit (unter Verwendung welcher Hilfsmittel) können müssen, um diese Arbeit erfolgreich zu erledigen. Es müssen also schon vor dem Test die Grenzen angegeben werden, die für eine positive Beurteilung noch ausreichend sind. Angaben wie: „Was wir in den letzten vier Wochen gelernt haben!", „Was

[1] Vgl. hiezu nochmals FN 1, S. 251.

im Merkheft steht!" oder dgl. genügen keinesfalls und stellen für die Vorbereitung keinen klaren Arbeitsauftrag dar.

8.3.2 Vertrautmachen mit den Arbeitsweisen

Selbstverständlich muß den Kindern aber auch der Umgang mit Testfragen geläufig sein (z. B. Alternativantworten, Mehrfachwahlantworten, Umordnungsantworten, Zuordnungsantworten, freie Antworten) und eine bereits oft geübte und vertraute Arbeitsweise darstellen.

8.3.3 Einige praktische Hinweise zur Konstruktion informeller Tests

Es ist zwar eine Binsenweisheit, aber dennoch hat sie weiterhin Gültigkeit: In einem Test sollten die Fragen so angeordnet werden, daß der Schüler bei der Beantwortung immer vom Leichten zum Schweren voranschreitet und durch anfängliche Erfolge zusätzlich motiviert wird.
Als günstig hat es sich überdies erwiesen, bei der „Konstruktion" eines Tests folgendermaßen vorzugehen:

- Notieren der einzelnen Stoffbereiche
- Festlegen der Gewichtigkeit der einzelnen Fragen
- Gewichten hinsichtlich der Anforderungsebenen (z. B.: Geht es bloß um Erinnern, geht es um Verstehen oder geht es um Denken?)
- Zusammenstellen des Materials für die Prüfung
- Die Aufgabenstellungen sollen knapp, grammatikalisch klar, stilistisch richtig sein und keine Lösungshilfe beinhalten.
- Für einen Test empfiehlt es sich, drei verschiedene Stoffgebiete heranzuziehen und jeweils innerhalb eines Stoffgebietes die leichten Fragen zuerst, dann die mittleren und am Schluß erst die schweren Fragen zu stellen.
- Sehr häufig werden informelle Tests derart konstruiert, daß einander leichte und schwere Fragen die Waage halten und eine größere Anzahl von „mittel"schweren Fragen aufscheint.
- Wichtig ist die Begrenzung der Arbeitszeit nicht nur im Hinblick auf die durch die schulrechtlichen Bestimmungen vorgegebenen Zeitwerte, sondern auch im Hinblick darauf, daß dem Schüler genügend Zeit zum Lesen der einzelnen Aufgaben bleibt. Als Faustregel kann gelten, daß dem Schüler mindestens doppelt soviel Zeit zur Verfügung steht, als der Lehrer für die Arbeit braucht.
- Bei Ermüdungserscheinungen ist den Schülern zu raten, zur nächsten Frage zu gehen und sich nicht in eine Frage zu „verbeißen".
- Die Bewertungskategorien müssen im voraus festgelegt werden, um eine möglichst objektive Beurteilung zu erreichen.
- Für eine möglichst ausgewogene Verteilung der verschiedenen Formen der Items ist zu sorgen (siehe nochmals Punkt 8.2.4); es soll nicht bloß ein Antworttyp überwiegen.

8.3.4 Für eine möglichst entspannte Atmosphäre sorgen

Entsprechend dem Lehrplan, Leistungsfeststellungen möglichst behutsam durchzuführen, sollte alles vermieden werden, was den Testcharakter besonders hervorkehrt.

8.3.5 Zur Leistungsbeurteilung

Die Frage der Leistungsbeurteilung kann hier sowohl aus Platz- als auch aus thematischen Gründen nur kurz gestreift werden. Außerdem darf auf die entsprechenden Ausführungen zu den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Lesen und Mathematik auf den Seiten 349 ff. bzw. 443 ff. verwiesen werden, die auf das Schulunterrichtsgesetz bzw. die Leistungsbeurteilungsverordnung näher eingehen.
Es darf auch nicht die Gefahr übersehen werden, daß sehr konkrete Angaben unter Umständen dazu verleiten könnten, die hier gemachten Vorschläge unreflektiert und rezeptanalog in die Praxis umzusetzen. In diesem Zusammenhang sollen daher lediglich einige Probleme aufgezeigt werden, die sich im Zusammenhang mit informellen Tests ergeben.
Auch bei dieser Form der Leistungsüberprüfung kann die Objektivität der Leistungsbeurteilung nur angestrebt werden, denn die Gewichtung der einzelnen Fragen als „leicht", „mittel" und „schwer" erfolgt genauso subjektiv wie die Aufnahme einer bestimmten Anzahl jeder Kategorie in einem Test. Darüber hinaus ist es bei der Bewertung freier Antworten z. B. nicht ohne Bedeutung, wie man sich gegenüber inhaltlich richtigen, rechtschreibmäßig aber falschen Antworten verhält. Hier müßte allerdings gelten, daß die Fehler wohl korrigiert, nicht jedoch in die Beurteilung miteinbezogen werden. (Es geht ja um die Leistungsbeurteilung im Unterrichtsgegenstand Sachunterricht und nicht um Deutsch.)
Es kann und soll hier weder ein bestimmter Fehlerschlüssel noch eine bestimmte Punkteskala vorgegeben werden, denn das könnte nur allzu leicht zu Mißverständnissen führen. Sehr allgemein formuliert sind „die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichts" Maßstab der Leistungsbeurteilung (§ 2 LBV). Dazu werden in § 14 der LBV die Kriterien für die einzelnen Beurteilungsstufen (Noten) angeführt. Diese Kriterien beziehen sich auf

- die Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes und die Durchführung der Aufgaben (weit über das Wesentliche hinausgehend, in den wesentlichen Bereichen zur Gänze, in den wesentlichen Bereichen überwiegend),
- die Eigenständigkeit (deutlich erkennbar; wo möglich, merkliche Ansätze, merkliche Ansätze gleichen Mängel in der Durchführung aus),
- die Fähigkeit zur selbständigen Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben (muß vorliegen, wo dies möglich ist; bei entsprechender Anleitung erkennbar).

Bei der Ermittlung der Note sollte man von der üblichen Vorgangsweise, nur die gemachten Fehler zu zählen, abgehen und möglichst genau zu erfassen versuchen, wie hoch der positive Beitrag des Schülers an der Lösung der gestellten Probleme ist. Dabei wird man davon ausgehen, daß etwa 40 bis 50 Prozent der Testaufgaben richtig gelöst sein sollten, um einen Test noch mit „Genügend" zu bewerten.

8.3.6 Zur Auswertung bzw. zu den Schlußfolgerungen für die weitere Unterrichtsarbeit

Wenngleich ein informeller Test selbst in ähnlicher Art und Weise in ein- und derselben Klasse aller Voraussicht nach nicht wiederholt werden wird, sollte sich die Auswertung der einzelnen Arbeiten nicht darauf beschränken, bloß eine Note zu ermitteln, sondern es sollte schon auch eine nachfolgende didaktische Analyse angestellt werden, z. B.:

- Welche Fragen fielen den Kindern besonders schwer/leicht?
- Waren die Fragen klar verständlich?
- Gab es Schwierigkeiten im Umgang mit den einzelnen Items?
- Wenn ja, warum?
- Stand den Kindern genügend Platz für die Antworten zur Verfügung?
- Stand den Kindern genügend Zeit zur Verfügung?
- War die Einschätzung bezüglich des Schwierigkeitsgrades der einzelnen Fragen richtig? usw.

Selbstverständlich finden sich in der einschlägigen Literatur weit differenziertere Modelle zur Auswertung; durch die vorstehenden Beispiele sollten allerdings nur solche für den Schulalltag praktikable und wenig zeitaufwendige Gesichtspunkte angeführt werden, die für künftige Tests in der Klasse nützlich sind und nicht ein bestimmtes (durchaus legitimes) Forschungsinteresse verfolgen.

8.4 Abschließende Bemerkungen

Diese Ausführungen sind weder eine „Didaktik" des informellen Tests noch eine testpsychologische Einführung und ersparen auch nicht die Auseinandersetzung mit weiterführender Literatur. Sie bieten lediglich einige berücksichtigenswerte praktische Überlegungen, um einer fördernden Leistungsbeurteilung näherzukommen und einer dem Lehrplan nicht entsprechenden Beurteilungspraxis entgegenzutreten.

Deutsch

Ludwig Boyer

1 Die historische Entwicklung des Deutschunterrichts in der österreichischen Volksschule

Die reiche Entfaltung von Dichtung und Schrifttum im Hoch- und Spätmittelalter sowie der zunehmende Gebrauch des Deutschen in Handel, Gewerbe und Verwaltung bewirkten eine gewisse Vereinheitlichung der Sprache und machten sie als allgemeines schriftsprachliches Kommunikationsmittel geeignet. Das führte dazu, daß im 15. Jahrhundert die ersten Schulen auf österreichischem Boden entstanden, in denen Lesen und Schreiben in deutscher Sprache vermittelt wurden. Um sich von den bereits bestehenden Lateinschulen, in denen die lateinische Sprache gelehrt und fast ausschließlich in lateinischer Sprache unterrichtet wurde, abzuheben, nannte man sie „deutsche Schulen". Initiatoren und Träger dieser Einrichtungen waren in der Regel private Schreiber, die neben ihrem Schreiberhandwerk auch das von der Stadtverwaltung genehmigte und von ihr mehr oder weniger beaufsichtigte Gewerbe eines „Schulhalters" ausübten. Lesen und Schreiben in deutscher Sprache vermittelten auch die um diese Zeit entstandenen, ganz auf privater Basis geführten „Winkelschulen". Die „Verschulung" der deutschen Sprache im Sinne einer Lehr- und Lernbarmachung löste man einfach dadurch, daß man die Regeln der lateinischen Sprache auf sie anwendete. Die deutschen Schulen wurden im allgemeinen von Knaben und Mädchen im Alter von sieben bis zwölf Jahren besucht, die in einem Raum von einem Lehrer – in Leseniveaugruppen unterteilt – unterrichtet wurden. Lesen lehrte man nach der Buchstabiermethode, wobei „bereits aus Holz geschnitzte oder auf Holztäfelchen gemalte Buchstaben" verwendet wurden, die man zu Silben und Wörtern zusammenfügen konnte (H. ENGELBRECHT I, 1982, S. 175). Geschrieben wurde auf mit Wachs überzogenen Holztäfelchen, auf die der Lehrer mit einem Griffel Buchstaben einritzte, die die Kinder dann nachzuziehen hatten. Nachdem sie auch ohne Vorgabe schreiben konnten, lernten sie, Briefe, Kaufverträge, Schuldscheine und andere Schriftstücke des Alltags- und Wirtschaftslebens zu verfassen.

Schon vor der Reformation, noch mehr aber während der Reformation, als die Zahl der deutschen Schulen rasch anstieg, und auch während der Gegenreformation boten die deutschen Schulhalter aus Konkurrenzgründen auch eine Einführung in die lateinische Sprache; andererseits fand die deutsche Sprache zunehmend Eingang in die Pfarr- und Lateinschulen.

Die Herausbildung eines eigenen Unterrichtsfaches Deutsch („in gemainer Landtspraach") mit lehrplanmäßigen Aufgaben und eindrucksvoller Be-

gründung ist durch die protestantische Schulordnung von Loosdorf (Niederösterreich) 1574 erstmals in Österreich belegt, wenngleich auch hier noch Latein im Mittelpunkt des Unterrichts steht. In dieser Schulordnung tritt auch zum ersten Male in der österreichischen Schulgeschichte (und 240 Jahre vor den Arbeiten von J. B. GRASER) die klar ausgestaltete Idee auf, das Lesenlernen von Anfang an mit dem Schreibenlernen zu verbinden: Jeden Tag oder alle zwei oder drei Tage sollte nur ein Buchstabe gezeigt, vorgesagt, vorgeschrieben und dann von den Knaben „recht und reinlich" nachgemalt und benannt werden. „Dergestalt kann ein redbar Kindt von vier/fünff oder sechs Jahren/inn wenig wochen oder Monden/alle Bůchstaben des Alphabets kennen/nennen/vnnd zimblich schreiben lernen/. . ." (H. ENGELBRECHT II, 1983, S. 384 f.). Das eigens für Loosdorf gedruckte „Abc-Büchlein" enthielt neben dem Alphabet und ein-, zwei- und dreisilbigen Wortlisten auch einen Dialog in deutscher Sprache.

Die Schulen der Gegenreformation haben diesen Ansatz nicht weitergeführt, sodaß mit der Einrichtung eines über die Grundkenntnisse in Lesen und Schreiben hinausreichenden weiterführenden Deutschunterrichts im elementaren Schulwesen erst etwa vom Beginn des 18. Jahrhunderts an zu rechnen ist. Eines der ersten deutschen Sprachbücher für diese Schulen ist das 1747 in Wien erschienene „Wohleingerichtete österreichische Lehrbüchlein" von Johann Balthasar UNTESPERG. „Der erste Teil in zweierlei Schriften ist das Abc-Büchlein mit 47 angenehmen der Unterweisung dienlichen Figuren, kostet nur 9 kr.; der zweite Teil ist der reine deutsche Katechismus des Petri Canisii aus der Gesellschaft Jesu, auch in zweierlei Schriften, kostet 15 kr.; der dritte Teil ist die orthographische Schreibschule mit 17 schönen Vorschriften und verschiedenen zur Unterweisung dienlichen Diskursen, Briefen, Quittungen, Auszügen u. dgl. durchgehend in zweierlei Schriften, kostet 51 kr.; der vierte Teil ist die Kayserliche Deutsche Grammatik oder Kunst in eigener Sprache recht zu reden und ohne Fehler zu schreiben, bestehend aus vier Teilen und einem deutschen grammatikalischen noch niemals gesehenen Examen in 58 Kapiteln, kostet 1 fl. 25 kr." (V. FADRUS, 1956, S. 175).

Die generelle Einführung des Deutschunterrichts im gesamten Volksschulwesen der Monarchie erfolgte durch die „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserlich-Königlichen Erbländern" von 1774. In allen drei Schularten war der Deutschunterricht gegliedert in die „Gegenstände" „Buchstabenkennen und Buchstabieren", „Lesen", „Schreiben", „Rechtschreibung". Dazu kamen in der Normalschule „Die deutsche Sprachlehre und der Briefstil oder Übung in schriftlichen Aufsätzen", in der Hauptschule „Die Sprachlehre und Briefstiel oder Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen" und in der Trivialschule „Übung im Abschreiben schriftlicher Aufsätze" sowie „Schreiben des Diktierten". Bemerkenswert ist, daß in jeder der drei Schularten – sieht man von

den Präparandenstunden in der Normalschule ab – für die Teilgebiete des Deutschunterrichts insgesamt ebensoviel Unterrichtszeit vorgesehen war wie für alle übrigen Gegenstände zusammen.

In dem 1775 von Johann Ignaz FELBIGER herausgegebenen „Methodenbuch" erhielten die Lehrer genaue, verbindliche Anleitungen für die Unterrichtsführung in den einzelnen Unterrichtsgegenständen. FELBIGER gab auch ein „Abc- oder Namenbüchlein" und ein „Lesebuch für die Schüler in den deutschen Schulen in den k.k. Staaten" heraus. 1775 erschien in Innsbruck ein „Lesebuch für die niedrigsten Klassen in den k.k. Staaten". Diese ersten Lesebücher waren wie auch jene aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Religions- und Moralbücher mit Texten über Gottes-, Menschen- und Weltkunde. Um die Mitte des vorigen Jahrhunderts trat anstelle der Moral die Grammatik in den Vordergrund: Die Lesebücher wurden zu Sprachlehrbüchern; rein beschreibende Texte wurden nach grammatischen Gesichtspunkten verfaßt. Eines der ersten dieser Art war das 1851 in Wien erschienene „Erste Sprach- und Lesebuch für die 1. Klasse der österreichischen Volksschulen", in dem sich an jedes Lesestück eine bestimmte Sprachübung anschloß.

Um diese Zeit gedruckte Fibeln belegen, daß die bis dahin fast unverändert praktizierte Buchstabiermethode allmählich durch die Lautiermethode abgelöst wurde. Moritz Alois BECKER betont in seiner 1851 erschienenen „Fibel für die österreichischen Volksschulen", daß sie sowohl für die Buchstabier- als auch für die Lautiermethode verwendet werden kann. Auch Bemühungen, das Lesenlernen mit dem Schreibenlernen zu verbinden („Schreib-Lese-Unterricht"), sind um diese Zeit wieder nachweisbar, wenngleich sich dieser Ansatz erst ab etwa 1870 endgültig durchsetzte.

Eine Neuorganisation des Deutschunterrichts brachten die auf der Grundlage des Reichsvolksschulgesetzes erlassenen Lehrpläne von 1874. Die bisher üblichen Teilgegenstände wurden zum Unterrichtsgegenstand „Deutsche Unterrichtssprache" zusammengefaßt, dem für alle Schulstufen als „Ziel" vorangestellt wurde: „Klares Verständnis der Mitteilungen anderer in der Muttersprache; Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich richtig und fließend auszudrücken; Fertigkeit im ausdrucksvollen Lesen des Gedruckten und Geschriebenen". Es folgen dann die Lehraufgaben in „Lesen" und „Sprachübungen" für die einzelnen Klassen, wobei das Schreibenlernen in der 1. Klasse in den Leseunterricht eingebunden war und von der 2. Klasse an durchgehend als gesonderter Unterrichtsgegenstand geführt wurde; in die Sprachübungen waren auch der Rechtschreib- und der Aufsatzunterricht einbezogen. Diese Lehrpläne brachten mit der Formulierung „Einübung der Laute und deren Zeichen in Schreib- und Druckschrift" im Erstunterricht das Ende der seit dem Mittelalter praktizierten Buchstabiermethode und machten den Schreib-Lese-Unterricht verbindlich. Während die Lehraufgaben für die ersten vier Schulstufen in Lesen, Rechtschreiben und Sprachlehre

sich nicht wesentlich von den gegenwärtigen unterscheiden, beschränkt sich der Aufsatzunterricht auf die „schriftliche Behandlung des grammatischen Stoffes" sowie auf „schriftliche Wiedergabe kurzer Lesestücke; kleine Briefe" (4. Klasse).

Im Jahre 1879 wurde zum ersten Male vom Unterrichtsministerium durch zwei Verordnungen eine einheitliche Rechtschreibung für alle Schulbücher angeordnet. Diesbezügliche Verordnungen gab es auch 1902 und 1927.

Da durch das Reichsvolksschulgesetz 1869 – im Unterschied zum bisher konfessionellen Schulwesen – die gemeinsame Volks- und Bürgerschule für die Kinder aller Bekenntnisse eingeführt wurde, erschienen die bisher nach katholischen, evangelischen und israelitischen Ausgaben getrennten Fibeln, Sprach- und Lesebücher nunmehr in jeweils einer gemeinsamen Ausgabe. „Der bisher konfessionell gebundene Inhalt der Schulbücher wurde durch eine überkonfessionelle, allgemein ethische Einstellung ersetzt" (V. FADRUS, 1956, S. 182).

Schon um diese Zeit erschienen die ersten Schreib-Lese-Fibeln nach der Normalwörter-Methode (Vierzig bis sechzig Ganzwörter wurden der Reihe nach geboten, in ihre Laute und Buchstaben zerlegt und dann wieder zusammengesetzt), die um die Jahrhundertwende ihre größte Verbreitung fand und von etwa 1910 an zugunsten einer weiteren Verbreitung der Lautiermethode („Lautbildmethode") wieder abklang. Von der Normalwörter-Methode her entwickelte sich die Idee, den Wortschatz in Rechtschreiben in Form von „Merkwörtern" zu vermitteln.

Im provisorischen Lehrplan von 1920, der den Gesamtunterricht einführte, wurde diese „Merkwörter-Methode" für den Rechtschreibunterricht verbindlich. Der entscheidende Fortschritt innerhalb des Gegenstandes „Deutsche Sprache" liegt jedoch in einer völligen Neuorientierung des Aufsatzunterrichts: Ausgehend von mündlichen Erlebniserzählungen auf der ersten und zweiten Schulstufe, die zunehmend in einer gemeinsam formulierten Niederschrift („Klassenaufsatz") festgehalten werden, soll ab der dritten Schulstufe zum Abfassen von Einzelaufsätzen übergegangen werden. In der vierten Schulstufe wird dann „das selbständige Aufschreiben von Einzelaufsätzen die Regel", und zwar von Erlebnis-, Beobachtungs-, Erinnerungs- und Phantasieaufsätzen, Bilddeutungen und Briefen; „ferner sind die Schüler auch gelegentlich zur Ausfüllung von Drucksorten (Fragebogen u. dgl.) anzuleiten".

Bedeutsame Impulse zur didaktischen Weiterentwicklung des Deutschunterrichts während der Ersten Republik setzten vor allem Heinrich KOLAR (Fibeln, Lehrer-Handbuch „Das erste Schuljahr in Wochenbildern"), Josef PÖSCHL (Lehrer-Handbuch „Der Volksschulunterricht in zeitgemäßer Gestaltung"), Alois LEGRÜN (Schreibunterricht, Fibeln), Xaver LANGER (Fibeln, Lehrer-Handbuch von LANGER – LEGRÜN „Handbuch für den An-

fangsunterricht"), Johann HEEGER (Fibeln) und Karl LINKE (Sprachunterricht, Rechtschreiben, Aufsatz).

Gegenüber dem provisorischen Lehrplan von 1920 brachten die definitiven Lehrpläne von 1926, 1930 und dessen Wiederverlautbarung 1945 für den Deutschunterricht keine wesentlichen Veränderungen. Auch der Lehrplan von 1963 hielt an dieser Grundkonzeption fest, hob jedoch das Ausgehen des Erstlese- und Erstschreibunterrichts „vom Erfassen und Darstellen von Buchstaben und Buchstabengruppen" auf und beschränkte sich – um eine bereits vollzogene Entwicklung festzuschreiben – für diesen Lernbereich auf die bloße Festsetzung: „Der Lese- und Schreibunterricht auf der ersten Schulstufe ist so einzurichten, daß der Schüler, unbeschadet der verwendeten Methode und Ausgangsschrift, am Ende der ersten Schulstufe die gemischte Antiqua (lateinische Druckschrift) lesen und spätestens einige Wochen nach Beginn der zweiten Schulstufe seine Ausgangsschrift auch schreiben kann." Erst am Ende der zweiten Schulstufe muß er die lateinische Schreibschrift „gut leserlich, gefällig und zusammenhängend schreiben können".

Die schon vor dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland praktizierte Ganzheitsmethode im Erstunterricht begann nach 1945 auch in Österreich Fuß zu fassen. Während sich diese Lese- und Schreibmethode in den Bundesländern vor allem durch die Fibeln von Anna STERNAD – Rudolf THORWARTL – Gertrude ZWEIFLER, „Neue Fibel", Wien–Graz 1952, und Josef WEYRICH – Josef HÜBL „Meine Fibel", Salzburg 1958, verhältnismäßig stark ausbreitete und zwischen 1965 und 1970 ihren Höhepunkt erreichte, konnte sie im Schulbereich Wien nie mehr als 5 Prozent aller Elementarklassen erfassen. Hier dominierte weiterhin eine stark modifizierte Variante der Lautiermethode mit einer vorgeordneten sprachanalytischen Phase (Sprachschulung, Bildlesen, Lautschulung) und dem 1963 einsetzenden Übergang von der Blockschrift zur Gemischtantiqua als gemeinsame Ausgangsschrift für das Lesen- und das Schreibenlernen.

Eine Sonderstellung nimmt der von Adalbert SCHWARZ – Anna TILLE – Josef TILLE entwickelte Leselehrgang „Wir lernen lesen", Wien 1954, ein. Er setzt zwar ganzheitlich an (Ganzwörter, Wortgruppen, Sätze), das jedoch im Unterschied zu allen anderen Ganzheitsfibeln in Blockschrift, und gliedert schon von der zweiten Einheit an die ersten Laute und Buchstaben aus. Damit wurde zum ersten Male im deutschen Sprachraum jene Integration ganzheitlicher und einzelheitlicher Lernangebote vom Lehrgangsbeginn an eingeleitet, die auch heute den Erstlese- und Schreibunterricht in Österreich – mittlerweile jedoch auch in verschiedenen anderen Varianten – bestimmt. Weite Verbreitung fanden die von 1947 an (Wien) erschienenen „Sprech- und Sprachübungen" von Robert SERNKO und Dr. Franz WOLLMANN, die zur Beibehaltung der Merkwörter-Methode im Rechtschreibunterricht wesentlich beitrugen. Ein entscheidender methodischer Wandel im Sprachun-

terricht der zweiten bis vierten Schulstufe wurde durch die Sprachbücher von Hildegard HAZMUKA – Ernst HÖLLER – Ernst PACOLT, „Gut sprechen! Richtig schreiben! Scharf denken!", Wien 1958, eingeleitet. Anstelle des bisher dominierenden Formalismus wurde die inhaltsbezogene Betrachtung der Sprache in den Vordergrund gestellt und von hier aus das Verhältnis von Sprachinhalt und Sprachform aufgehellt; außerdem wurde die Merkwörter-Methode von einem Rechtschreibunterricht abgelöst, der einen klar begrenzten Wortschatz vermittelte.

Verwendete Literatur:

DOLCH, Josef: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, Ratingen 1971[3]

ENGELBRECHT, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Wien, Bd. I: 1982, Bd. II: 1983, Bd. III: 1984, Bd. IV: 1986, Bd. V: 1988

FADRUS, Viktor: Beiträge zur Neugestaltung des Bildungswesens, Wien 1956

FELLNER, Alois: Das erste Schuljahr. Leitfaden zum Unterricht nach der Merkwörter-Methode, Wien 1913

HANDBUCH DER REICHSGESETZE UND MINISTERIALVERORDNUNGEN über das Volksschulwesen in den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern, Wien 1878

HÖRBURGER, Franz: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, Wien–München 1967

METHODENBUCH für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern, Wien 1775

Leopold Kratochwil

2 Der Deutschunterricht in der Grundschule – Anspruch und Aufgabe

2.1 Vom Bildungssinn der Sprache und des Sprachunterrichts

Die Sprache hat für den Menschen in vielfacher Hinsicht fundamentale Bedeutung:

- Sie ist das wohl bedeutendste Mittel für die Kommunikation zwischen den Menschen.
- Indem die Sprache bei der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt eine wesentliche Rolle spielt, dient sie einerseits dem Aufbau des menschlichen Selbstbewußtseins und andererseits der Erschließung und Darstellung von Wirklichkeit.
- Mit der Sprache, vor allem in ihrer verschrifteten Form als literarisches Kulturgut, werden die Erfahrungen und Erkenntnisse menschlicher Geistestätigkeit festgehalten und weitergegeben.
- Sprache als mündliches und schriftliches Zeichensystem ist gleichzeitig Mittel und Gegenstand des Denkens.

- Sprache ermöglicht dem Menschen schöpferischen Ausdruck, ist wesentliches Ausdrucksmittel seines Denkens, Wollens und Fühlens, ist Element seines Handelns und unterstützt ihn bei der Bewältigung von Lebenssituationen.

Dementsprechend vielfältig ist der Bildungsauftrag des Sprachunterrichts bereits in der Grundschule:

- Im Deutschunterricht hat der Lehrer Gelegenheiten zu nützen und anzubieten, welche geeignet sind, die Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit der Kinder zu fördern.
- Der Deutschunterricht hat sowohl zum Aufbau der kindlichen Identität als auch bei der Erschließung und Darstellung der Welt durch das Kind mittels der Sprache beizutragen.
- Der Deutschunterricht läßt das Kind literarische Texte als das Festhalten und Aufbewahren von Erfahrungen anderer Menschen der Gegenwart und der Vergangenheit erleben.
- Im Deutschunterricht soll das Denken und damit die geistige Selbständigkeit des Kindes herausgefordert und gefördert werden, vor allem auch dadurch, daß der Lehrer Sprache als veränderbares Zeichensystem entdecken läßt.
- Der Lehrer ermöglicht dem Kind im Deutschunterricht den spielerischen Umgang mit Sprache, schafft geeignete Situationen für kindliches Sprachhandeln und für die Lösung lebenspraktischer Aufgaben und Probleme.

Diesen pädagogischen Anspruch einer umfassenden Sprachbildung kann der Lehrer nur einlösen, wenn er solche Situationen aufgreift, arrangiert und organisiert, in denen das Kind Sprache in ihren verschiedenen Bedeutungen lernend erfahren kann. Jede Gliederung des Lernbereichs Sprache in Teilbereiche hat nicht zuletzt auch den Sinn, diese verschiedenen Möglichkeiten, die die Sprache für die Bildung des Menschen bereithält, zu erschließen und sicherzustellen.

2.2 Der Deutschunterricht – seine Gliederung in Teilbereiche und deren Anliegen

Wie auch immer der Lernbereich „Deutsch" aufgegliedert wird, die soeben entwickelten Sinndimensionen der Sprache sind in den einzelnen Teilbereichen des Deutschunterrichts in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen und Akzentuierungen aufzunehmen und zur Geltung zu bringen. Außerdem werden bei der Strukturierung in Teilgebiete folgende Aspekte berücksichtigt und aufeinander bezogen[1]:

[1] Vgl. H. Vogel: Erfahrungsorientierter Sprachunterricht in der Grundschule unter lernbereichsübergreifenden Aspekten. In: Ders. (Hg.): Der Deutschunterricht in der Grundschule. Konzepte und Modelle zu seiner didaktischen Begründung und Praxis, Baltmannsweiler 1980, S. 208

SPRACHVERHALTEN

produktiv: z. B.
- sich schriftlich und mündlich verständigen
- sprachliche Kreativität entwickeln

rezeptiv: z. B.
- verstehen (Texte, Gespräche, Bildliches, Handlungen)
- Leseweisen und Verstehensmöglichkeiten erschließen
- sich für Sprache/Sprachverhalten sensibilisieren

reflexiv: z. B.
- über Sprache sprechen
- Sprachverhalten, Handlungen bewußtmachen, einschätzen lernen
- Sprache kritisch bewerten
- Selbsterfahrung, Selbsteinschätzung ermöglichen

SPRACHVERWENDUNG

Erfahrungsbereiche

Situationen

Sprechhandlungen
- z. B. sprachliches Handeln differenzieren nach Partner, Situation, Redeabsicht, Handlungsinteresse, sozialen Bedingungen, emotionaler Betroffenheit und Ausdrucksfähigkeit

SPRACHEBENEN

Idiolekt
- Sprache des einzelnen

Dialekt
- regional bestimmte mundartliche Sprache

Soziolekt
- Sprache einer bestimmten sozialen Gruppe

Standardsprache
- überregionale, institutionalisierte Sprache der Sprachgemeinschaft

Hochsprache

Kultursprache
- z. B. poetische Sprache

Fachsprache

KOMMUNIKATIVE AUSDRUCKSMITTEL

sprachliche Mittel

metasprachliche Mittel
- z. B. um über Sprache zu reden (grammatische Begriffe u. a.)

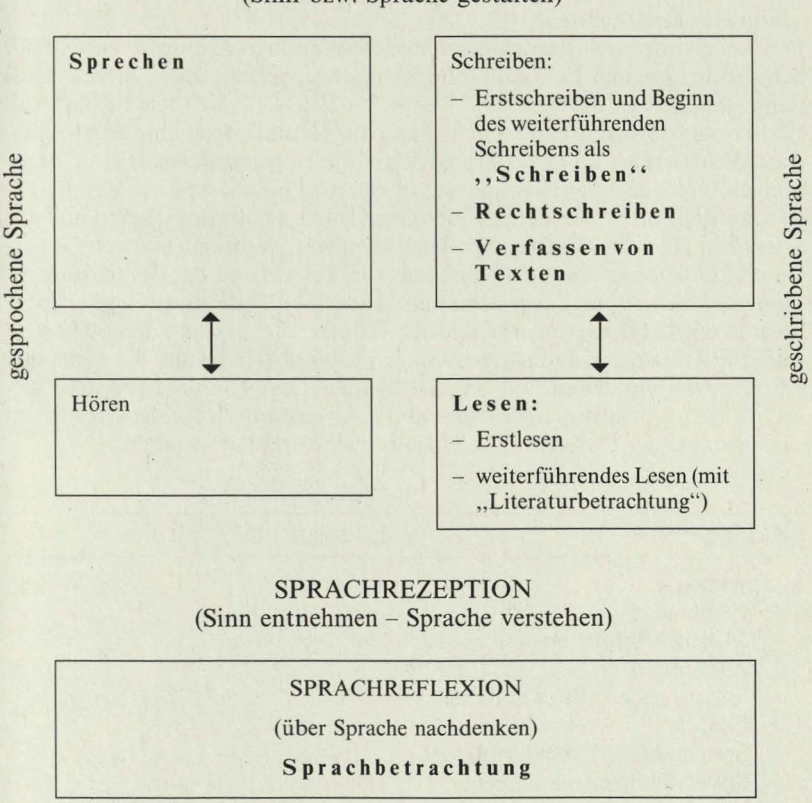
sprachbegleitende (paralinguistische) Mittel
- z. B. Tonfall, Lautstärke, Artikulation

außersprachliche Mittel
- z. B. Mimik, Gestik, Handlung

SPRACHLICHE HANDLUNGSFORMEN

Lesen- und Schreibenlernen
Rechtschreiben
Sprechen – Zuhören
Texte verfassen
weiterführendes Lesen
Spielen
kreativ sein
Sprach-, Textanalyse (befragen, einschätzen, analysieren)

Auf dieser Grundlage läßt sich das sprachliche Lernen folgendermaßen gliedern, wobei die im Lehrplan verwendete Benennung der Teilbereiche besonders berücksichtigt und durch Fettdruck hervorgehoben ist[1]:



Es ist deutlich zu sehen, daß im Lehrplan alle Bereiche des sprachlichen Lernens abgedeckt sind, auch das „Hören", und zwar ausdrücklich im

[1] Zu dieser Strukturierung der Spracherziehung vgl.: a.a.O., S. 210. – A. Grömminger: Deutsch in der Primarstufe. In: L. Roth (Hg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München 1980, S. 150. – J. Donnenberg: Deutsch-Didaktik Grundkurs. Darstellung, Materialien und Arbeitsvorschläge, Wien 1979, S. 186 ff.

„Erzählen, Mitteilen/Informieren, Zuhören" als einem Subteilbereich des „Sprechens".
Der Teilbereich „Schreiben" scheint im österreichischen Lehrplan im Rahmen des Deutschunterrichts nur auf der Grundstufe I auf, wobei es hier darum geht, das Kind in die Schreibtätigkeit und damit in die Schriftkultur einzuführen. Auf der Grundstufe II ist das Schreiben unter der Bezeichnung „Schrift und Typografie" ein Teilbereich des Unterrichtsgegenstandes „Bildnerische Erziehung".
Der Lehrer wird sich darum bemühen, diese Teilbereiche entsprechend der Schulstufe bzw. den Lehrplananforderungen und auch unter Berücksichtigung dessen, was die Kinder – sei es im Hinblick auf den Erwerb von Lernvoraussetzungen bzw. das Sichern von Grundleistungen für erfolgreiches Weiterlernen, sei es im Hinblick auf die Förderung besonderer Begabungen und Interessen – brauchen, in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen: So werden auf der Grundstufe I das (Erst-)Lesen und das Schreiben einen besonderen Stellenwert haben, während auf der Grundstufe II im allgemeinen dem Verfassen von Texten und der Sprachbetrachtung mehr Zeit als auf der ersten und zweiten Schulstufe eingeräumt werden. Sowohl ein Vergleich der Abfolge der Teilbereiche als auch deren teilweise neue Bezeichnungen, deren Gliederung in Subteilbereiche und die wesentlich erhöhte Ausführlichkeit und Konkretheit der Darstellung zeigen neue Gewichtungen, vor allem aber didaktische Akzente und Tendenzen, die im einzelnen bei der Darstellung der Teilbereiche erläutert werden.

Lehrplan 1986	Lehrplan 1963
1. Sprechen – Erzählen, Mitteilen/Informieren, Zuhören – Situationsbezogenes Sprechen – Gespräch – Sprachübung (Erweiterung der Sprachfähigkeit) – Sprechübung (Deutliches Sprechen)	1. Sprechen
2. Lesen (Grundstufe I und II) Grundstufe I: – Erstlesen (Grundleistungen) – Erstleseunterricht (Lehrgang) – Weiterführendes Lesen	2. Vorübungen zum Aufsatz (Grundstufe I) Aufsatz (Grundstufe II)

Lehrplan 1986	Lehrplan 1963
3. Schreiben (Grundstufe I)	3. Rechtschreiben
4. Verfassen von Texten	4. Lesen und Schreiben (Grundstufe I) Lesen (Grundstufe II)
5. Rechtschreiben	5. Sprachlehre
6. Sprachbetrachtung	

Grundsätzlich ist festzustellen, daß man sich bei allen Veränderungen von zwei Aspekten leiten ließ; einerseits wurde versucht, die Kontinuität der österreichischen Lehrplan-Entwicklung zu wahren, und andererseits wurden nach derzeit möglichst abgesicherten sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Erkenntnissen Änderungen vorgenommen.

2.3 Der Lehrplan für Deutsch – sein Aufbau auf einen Blick

Es ist selbstverständlich, daß das neue Strukturkonzept für den Lehrplan der Grundschule auch für den Unterrichtsgegenstand „Deutsch" angewendet wird, sodaß sich folgender Aufbau ergibt:

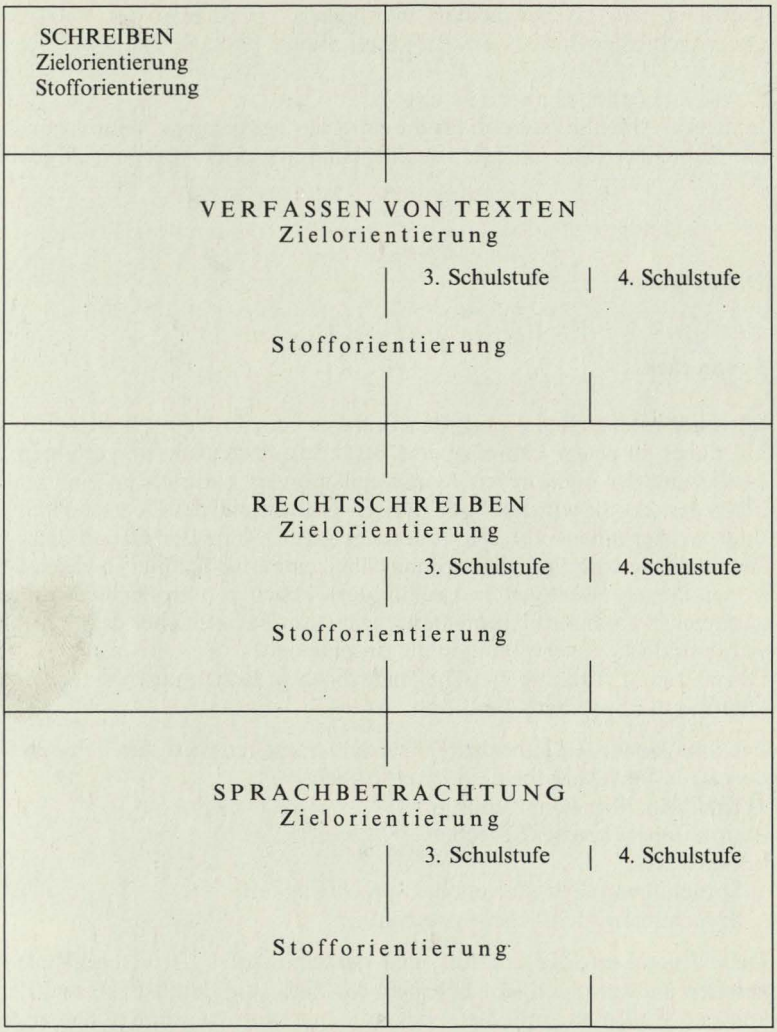
Bildungs- und Lehraufgabe (= Zielorientierung)
Jeder sinnvolle Unterricht ist zielorientiert. Dieser Tatsache trägt der Lehrplan mit Ausführungen zur jeweiligen „Bildungs- und Lehraufgabe" eines Unterrichtsgegenstandes Rechnung. Deshalb wird für den Deutschunterricht zunächst sein Bildungssinn und damit sein Grundanliegen formuliert; es folgen die Angabe der Lernziele für den gesamten Unterrichtsgegenstand und seine Gliederung in Teilbereiche mit der Darlegung ihres jeweils spezifischen Bildungssinns.

- Bildungssinn und Grundanliegen des gesamten Unterrichtsgegenstandes „Deutsch"
- Lernziele für den gesamten Deutschunterricht
- Begründung der Teilbereichsgliederung im Unterrichtsgegenstand „Deutsch"
- Bildungssinn der einzelnen Teilbereiche des Deutschunterrichts

Lehrstoff (= Stofforientierung)
„Konzentrischer" bzw. „spiraliger" Aufbau zur Ermöglichung kontinuierlich erweiternden Lernens:

Bereichsgliederung

Grundstufe I	Grundstufe II
SPRECHEN mit den Subteilbereichen („Aufgabenfeldern"): – Erzählen, Mitteilen/Informieren, Zuhören – Situationsbezogenes Sprechen – Gespräch – Sprachübung (Erweiterung der Sprachfähigkeit) – Sprechübung (Deutliches Sprechen) Subteilbereiche mit Zielorientierung 3. Schulstufe | 4. Schulstufe Subteilbereiche mit Stofforientierung	
LESEN Zielorientierung Stofforientierung nach – Erstlesen (Grundleistungen) – Erstleseunterricht (Lehrgang) – Weiterführendes Lesen	3. Schulstufe | 4. Schulstufe Stofforientierung



Im Bereich der Stofforientierung wurde die sogenannte „Spaltenlösung" realisiert: „In der linken Spalte wird die stoffliche Grobstruktur angegeben und dadurch die inhaltliche Linienführung eines Unterrichtsgegenstandes verdeutlicht. In der rechten Spalte wird die Grobstruktur modellhaft kon-

kretisiert, sehr oft beispielhaft interpretiert" (Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988, S. 24).

Didaktische Grundsätze
In diesem Abschnitt werden für die einzelnen Teilbereiche, teilweise auch für die Subteilbereiche, fachdidaktische Hinweise und Anregungen geboten.

Dieter Antoni

3 Sprechen

Sprechen zählt zu den wichtigsten Teilbereichen des Deutschunterrichts und hat daher im neuen Lehrplan eine besondere Akzentuierung erfahren. Die Förderung der mündlichen Kommunikation ist dadurch an eine zentrale Stelle gerückt; sie wirkt auf alle übrigen Teilbereiche des Deutschunterrichts und darüber hinaus auf alle Unterrichtsgegenstände der Grundschule.
Eine angemessene Sprachhandlungsfähigkeit ist für Schüler in vielen Situationen im gegenwärtigen und zukünftigen Leben von großer Bedeutung. In zahlreichen Kommunikationsbereichen ist der Mensch eher dazu verhalten, sich mündlich zu verständigen als zu schreiben.
Dazu kommt, daß die zwischenmenschlichen Beziehungen stark von der Qualität des Sprechens bestimmt werden.

Die umfassende Aufgabe des Teilbereichs Sprechen wird durch dessen Gliederung in fünf Aufgabenfelder verdeutlicht:
- Erzählen, Mitteilen, Zuhören
- situationsbezogenes Sprechen
- Gespräch
- Sprachübung (Erweiterung der Sprachfähigkeit)
- Sprechübung (deutliches Sprechen)

Diese Aufgabenfelder sind auf allen vier Schulstufen der Grundschule vorgesehen und verfolgen laut Lehrplan das Ziel, „die Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler zur mündlichen Kommunikation zu erhöhen und zu festigen sowie einen möglichst sicheren Gebrauch der Standardsprache zu vermitteln".
In der Schuleingangsphase sind zunächst die unterschiedlichen Formen der kindlichen Herkunftssprache zu akzeptieren und im Unterricht zuzulassen. Die Hinführung zur Standardsprache kann bei manchen Kindern einen längeren Zeitraum in Anspruch nehmen; sie muß in jedem Fall sehr behutsam erfolgen.

3.1 Erzählen, Mitteilen, Zuhören

In möglichst natürlichen Gesprächssituationen (z. B. Erzählkreis, Polsterkreis, Sesselkreis) sollen die Schüler regelmäßig die Möglichkeit haben, sich über eigene Vorstellungen, Empfindungen und Erlebnisse zu äußern. Dabei sollen sie allmählich lernen, ihre Gedanken und Erfahrungen anschaulich und geordnet zu erzählen, damit die Zuhörer dem Gesagten gedanklich folgen können. Auf An- bzw. Rückfragen soll der Sprecher partnerbezogen antworten lernen.

Als Sprechsituationen bieten sich an:
fürs Erzählen
- Kinder erzählen von wirklichen oder erdachten Ereignissen:
  z. B. ein Geburtstagsfest, ein Ferienerlebnis, Erfahrungen mit Tieren, beim Arzt, beim Baden, beim Schifahren, ein Faschingsfest, eine Fernsehsendung, eine Geistergeschichte, eine Fahrt zum Mond;
- zu einer Geschichte, einer Situation, einem besonderen Ereignis (fiktiv oder real) werden Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen mitgeteilt, z. B. ich war ein Astronaut, im Schlaraffenland, ich lebe unter Wasser;
- zu kindgemäßen Bildern, Bildfolgen und Zeichnungen erzählen;
- ähnliche Bilder, Bildfolgen oder Zeichnungen anfertigen und dazu erzählen; Bildfolgen verändern und dazu erzählen;
- Übertreibungsgeschichten erfinden;
- Kasperlgeschichten, Münchhausengeschichten, Jägerlatein;
- Witze erzählen, zu gezeichneten Witzen entsprechende Erzähltexte erfinden, Witze in Stegreifspielen spielen;

fürs Mitteilen
- über Personen, Tiere, Gegenstände . . . allmählich geordnet informieren:
  z. B. in Spielform über Kinder berichten: Haarfarbe, Augenfarbe, Körpergröße, Kleidung usw.;
- einfache Sachverhalte und Ereignisse verstehen und darüber informieren:
  z. B. von einer Beobachtung berichten;
- wesentliche Merkmale von Personen, Gegenständen, Ereignissen . . . sprachlich treffend wiedergeben:
  z. B. Steckbrief, Fundanzeige, Suchmeldung, Beschreibung einer bestimmten Autotype;
- Sachinformationen (Ort, Zeit, Umstände . . .) adressatengerecht weitergeben usw.

Nonverbale Zeichen (Mimik, Gestik, Pantomime usw.) bereichern und differenzieren Erzählungen und Mitteilungen. Die Vielfalt unterschiedlicher Informationsquellen (Tonband, Radio, Fernsehen, Film, Schallplatte, Texte, reale Gegenstände, Bilder usw.) soll im Unterricht berücksichtigt werden.

Hand in Hand mit dem Erzählen und Mitteilen müssen auch Übungen für partnerbezogenes Sprechen und für das Gespräch einhergehen.
Die Schüler sollen daher angehalten werden, dem Sprecher/Erzähler aufmerksam zuzuhören. Vereinzelt werden Aufmerksamkeitsübungen erforderlich sein.
Z. B. einen Sitznachbar, ein Bild usw. eine Minute genau ansehen und ihn (es) dann mit geschlossenen Augen möglichst genau beschreiben.
Auf Geräusche, Töne . . . Reime, kurze Texte usw. genau hinhören und Gehörtes wiedergeben.
Genau hinhören heißt auch, die Äußerungen des Sprechers ernst nehmen (z. B. Wichtiges wahrnehmen, bei Unklarheiten nachfragen, zu Gehörtem Stellung nehmen).

3.2 Situationsbezogenes Sprechen

„Sprachhandeln" kann mit unterschiedlicher Absicht und in verschiedenen Situationen erfolgen, z. B. sich erkundigen, einen Wunsch äußern, sich verteidigen, etwas kritisieren usw. Es geht primär darum, Sprache situationsgerecht zu verwenden – sie also im jeweils richtigen Handlungszusammenhang richtig einzusetzen, und nicht um grammatisch absolut richtig gesprochene Sätze.
Diese Zielsetzung macht es erforderlich, möglichst viele Situationen ausfindig zu machen, in denen Anlässe zum konkreten Sprachhandeln gegeben sind.
In engem Zusammenhang mit den täglichen Ereignissen des Schullebens, aber auch innerhalb der Unterrichtsgegenstände (z. B. Sachunterricht, Bildnerische Erziehung, Werken . . .) gibt es zahlreiche Anlässe für situationsbezogenes Sprechen, z. B.:
- Gestaltung des Klassenraumes,
- Wahl eines Klassensprechers,
- besondere Unterrichtssituationen,
- Konflikte in der Klasse,
- Gespräche während der Partner- bzw. Gruppenarbeit,
- neue Unterrichtsmaterialien,
- Vorbereitung von besonderen Veranstaltungen (Fest, Feier, Ausstellung . . .),
- Planung, Durchführung und Präsentation von einfachen Unterrichtsprojekten usw.

Oft ist es notwendig, auch fiktive Situationen – etwa im Rollenspiel – zu schaffen, z. B.

um sprachliche Umgangsformen angemessen gebrauchen zu lernen
- jemanden einladen, jemanden beglückwünschen,
- um etwas bitten, für etwas danken,
- sich entschuldigen,
- sich verteidigen, sich beschweren,
- sich für etwas bewerben,
- mit jemandem Kontakt aufnehmen

usw.;

um in besonderen Situationen sprachlich angemessen zu reagieren
- einem Ortsfremden Auskunft geben,
- als Ortsfremder Auskunft einholen,
- Verständigung von Arzt, Rettung . . . bei einem Unfall

usw.;

um persönliche Emotionen, Gefühle, Empfindungen in besonderen Situationen sprachlich angemessen zu bewältigen
- bei ungerechter Behandlung,
- bei Beleidigung,
- bei großer Begeisterung, Freude . . .,
- bei arger Enttäuschung

usw.

3.3 Gespräch

Eine wesentliche Grundlage für Gesprächserziehung ist die Reflexion des Lehrers über sein eigenes Gesprächsverhalten. Daraus gewinnt er wertvolle Einsichten für sein unterrichtliches Handeln: Verringerung des Lehrergesprächsanteils, Orientierung der Schüler zueinander usw.
Da die Schüler bereits sprechen können und außerhalb des Unterrichts (in Pausen, vor und nach dem Unterricht, auf dem Schulweg usw.) auch häufig intensive Gespräche stattfinden, soll zunächst klargestellt werden, daß es sich in der Folge um Aussagen und Anregungen zur Erreichung eines geordneten, zielorientierten Gesprächs im Unterricht handelt.
Die Schüler sollen selbst erfahren und erleben, daß bei Gesprächen (Partnergespräche, Gruppengespräche) eine gewisse Grundhaltung erforderlich ist: z. B. es stört mich, wenn mir beim Sprechen jemand ins Wort fällt; es stört mich auch, wenn man mir beim Sprechen nicht zuhört; es ist unangenehm für ein sprachgehemmtes Kind, wenn es ständig übersehen wird u. a. m.

Solche Erfahrungen sind geeignet, gemeinsam mit Kindern schon im Anfangsunterricht erste Gesprächsregeln aufzustellen und sie im Verlauf der Grundschule dynamisch auszuweiten:

Grundstufe I

Nach eigenen Erfahrungen im Gespräch erste Gesprächsregeln vereinbaren und zunehmend beachten: z. B.:
- sich zu Wort melden,
- so sprechen, daß es alle Kinder hören und auch verstehen können,
- die eigene Meinung begründen,
- das Wort weitergeben,
- sich dem Sprecher zuwenden,
- dem Sprecher zuhören,
- nicht auslachen, wenn jemand etwas Falsches, Unpassendes usw. sagt,
- fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde,
- den Sprecher ausreden lassen.

Grundstufe II

Weitere Gesprächsregeln möglichst selbständig aufstellen, sie beachten und anwenden, z. B.:
- eine eigene Aussage in möglichst logischer Abfolge darstellen,
- sich auf den Vorredner beziehen,
- zum Thema sprechen und beim Thema bleiben,
- die eigene Meinung vertreten,
- sich von anderen überzeugen lassen,
- durch Eigeninitiative Gespräche voranbringen, das Thema ausweiten,
- auch einem längeren Gesprächsangebot (mehrere Sprecher) aufmerksam zuhören,
- durch Fragen, Argumentieren, Vergleichen usw. Sachverhalte klären,
- sich Gesprächsnotizen machen.

Durch tägliche Übungen und vielseitige Anwendung sollen Gesprächsregeln allmählich entwickelt, vereinbart und von jedem Schüler beachtet werden. Zur Erinnerung können sie im Klassenraum sichtbar gemacht werden (Schaubild).
Kommunikationsfähigkeit und sprachliche Kreativität werden angeregt, wenn die Schüler vielfältige Gelegenheit erhalten, sich zu äußern, und wenn auch die äußeren Bedingungen günstig sind.
Die **Sitzordnung** muß ein gegenseitiges Ansehen der Gesprächspartner ermöglichen. Vollzieht sich die Kommunikation in der Großgruppe (Klasse), so empfiehlt sich eine kreisförmige Sitzordnung (Sesselkreis, Polsterkreis); für die Kommunikation in der Kleingruppe ist der Gruppentisch geeignet. Eine frontale Ausrichtung der Bänke oder Sessel ist ungeeignet. Der Lehrer sollte seine exponierte Stellung verlassen und sich in den Kreis (Gruppe) einordnen. Er soll mit Wortmeldungen, eigenen Beiträgen bzw. Korrekturen sehr zurückhaltend sein, damit das Gespräch vorwiegend auf der Schülerebene stattfindet, das heißt, daß die Schüler nicht zum Lehrer, sondern

zueinander sprechen. Erst wenn keine Schüleräußerungen mehr kommen oder die Schüler zu weit vom Thema abweichen, kann mit Impulsen, Anregungen bzw. eigenen Überlegungen weitergeholfen werden.
Im Bereich der Grundstufe I und insbesondere bei Großgruppen wird die **Gesprächsleitung** noch meist beim Lehrer sein. Zunehmend sollen auch Schüler als Gesprächsleiter fungieren.
Eine der Aufgaben des Gesprächsleiters ist es, darauf zu achten, daß die schon sprachgewandten Schüler nicht zu „Dauersprechern" werden; Ausgewogenheit der Schülersprechanteile ist anzustreben.
Sprechscheue oder sprachgehemmte Kinder und Kinder, die die Mundart verwenden, dürfen nicht in eine Außenseiterrolle gedrängt werden, vielmehr sind sie zu ermutigen, sich auf ihrer Sprachebene zu äußern.
Die Themen für Gespräche sollen vorwiegend der Erfahrungswelt und dem Interessensbereich der Kinder entnommen werden, zunehmend soll die Möglichkeit der selbständigen Themenwahl geboten werden. Darüber hinaus bieten alle Unterrichtsgegenstände der Grundschule vielfältige Anlässe zu intensiven und fruchtbaren Gesprächen. In all diesen Situationen sollten neben der Bewältigung inhaltlicher Probleme stets auch die Anliegen der Gesprächserziehung zum Tragen kommen.

3.4. Sprachübungen

Sowohl die Erweiterung und Differenzierung des Wortschatzes als auch das Üben von richtigen Satzmustern werden zur Erweiterung der Sprachfähigkeit und des Sprachgebrauchs der Schüler beitragen. Alle diesbezüglichen Übungen sollen aus dem natürlichen Umgang mit Sprache erwachsen, wobei Ausgangspunkt aller Maßnahmen stets das individuelle Sprachkönnen der Kinder sein soll. Jede Abwertung der Mundart ist dabei zu vermeiden.

Für die sehr wichtige Erweiterung und Differenzierung des Wortschatzes sollte im allgemeinen gelten: Ausgangspunkt und Anlaß bietet das differenzierte, auf Einzelheiten gerichtete Betrachten der Realität. Das Wahrnehmen der Einzelheiten oder Regelmäßigkeiten provoziert dann auch deren sprachliche Benennung. So wird man die Wörter für die einzelnen Teile einer Brille wohl am sinnvollsten und naheliegendsten durch Erkennen und Betrachten dieser Teile selbst suchen: Bügel, Rahmen, Glas, Gelenk, Steg.
Das bloße Nennen eines Wortes genügt nicht, um die inhaltliche Bedeutung zu erfassen.

Durch das Unterscheiden und Abgrenzen von Wörtern, z. B.
- beim Bilden von Wortgruppen und Wortreihen,
- beim Erschließen von Wortfeldern und Wortfamilien,
- beim Erproben von Wortneubildungen,
  (Zusammenfügen bekannter sprachlicher Elemente zu neuen Worteinheiten), kann diese inhaltliche Erschließung der Wortbedeutung erweitert und vertieft werden.

Insbesondere sprachlich wenig geförderte Kinder sollten Gelegenheit erhalten, gebräuchliche standardsprachliche Satzmuster zu üben. Dabei ist womöglich von natürlichen Sprechsituationen auszugehen:

– um etwas bitten,	– um die Uhrzeit fragen,
– beim Einkaufen,	– um Auskunft ersuchen;
– sich entschuldigen,	– für ein Fehlverhalten,
	– bei Verspätung,
	– bei einem Versäumnis;
– sich bedanken,	– für eine Hilfeleistung,
	– für ein Geschenk,
	– für einen Glückwunsch,
	– für eine Auskunft;
– sich oder andere vorstellen	– sich der Klasse (Gruppe) vorstellen,
	– den Sitznachbar (Mitschüler) der Klasse (Gruppe) vorstellen,
	– ein „Vorstellungsgespräch";
– etwas ausrichten,	– eine Nachricht weitergeben,
	– ein Telefonat entgegennehmen und jemandem vermitteln.

Durch gezielte syntaktische Übungen sollten standardsprachliche Formen trainiert werden, die Kindern Schwierigkeiten bereiten (Reihensprachübungen). Dabei sollte den Kindern die sprachliche Zielsetzung verdeutlicht werden.

3.5 Sprechübungen

Auch Übungen zur Technik des Sprechens, wie
- klare, verständliche Aussprache,
- angemessenes Sprechtempo,
- angemessene Lautstärke,
- Fähigkeit zur Modulation,

sind nicht im Sinne isolierter Sprechtrainingsmaßnahmen zu sehen. Sie sollen organisch in den Unterricht eingebettet sein. Reime, Rätsel, Auszählrei-

me, Gedichte, Lieder, Sprachspielereien, Zungenbrecher u. v. a. m. bieten vielfältige Übungsanlässe.

Z. B.:

Reime/Verse

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,
eine alte Frau kocht Rüben,
eine alte Frau kocht Speck
und schneidet sich den Finger weg.

*

1, 2, 3,
Butter in den Brei,
Salz auf den Speck,
und du mußt weg.

*

Bi, ba, Bäcker
die Semmeln schmecken lecker,
die Buttersemmeln, dick und rund,
sind für den kleinen Schleckermund.

Gedichte/Lieder

Schwesterchen, komm, tanz mit mir,
beide Hände reich' ich dir, . . .

*

Mit dem Köpfchen nick, nick, nick,
mit dem Finger tick, tick, tick, . . .

*

Mit den Füßen trapp, trapp, trapp,
mit den Händen klapp, klapp, klapp, . . .

*

Schnipp, schnapp, schnebel,
im Herbst kommt der Nebel.

*

Morgens früh um sechs
kommt die alte Hex'.
Morgens früh um sieben
kocht sie gelbe Rüben.
Morgens früh um acht
wird Kaffee gemacht.
usw.

*

Rätsel

Wer fährt auf dem Teppich herum
und macht immer brumm, brumm, brumm?

Wer schluckt mit einem Schlauch,
all den Staub in seinen Bauch?

*

Im Sommer schaut mich keiner an,
im Winter liebt mich jedermann?

*

Sprachspielereien
Zungenbrecher
Die Katze tritt die Treppe krumm!

*

Zwischen zwei Zwetschkenzweigen
zwitschern zwei Zeisige.

*

Ix, Ypsilon, Zett,
die Kinder sind nett!

*

Ein Zett und ein Ix,
aber taugen tun's nix!

*

Lirum, larum, Löffelstiel
wer nichts kann, der lernt nicht viel

Das schließt nicht aus, daß bei einzelnen Kindern – insbesondere beim Auftreten von Ausspracheschwierigkeiten – in kleinen Gruppen oder im Einzelunterricht ein phonetisches Training zur Schulung der Artikulationsfähigkeit durchgeführt werden muß.
Werden bei solchen Übungen Sprachstörungen bzw. Sprachbehinderungen festgestellt, so ist unbedingt die Information der entsprechenden Stellen (Erziehungsberechtigte, Schulleiter . . .) vorzunehmen.

Verwendete Literatur

RITZ-FRÖHLICH, G.: Das Gespräch im Unterricht, Bad Heilbrunn 1982
HÖLLER, E.: Zur Theorie und Praxis des Schülergesprächs, Wien 1973
VOGEL, H.: Der Deutschunterricht in der Grundschule, Freiburg – Basel – Wien 1980
FRANCESCATO, G.: Spracherwerb und Sprachstruktur beim Kind, Stuttgart 1973
LICHTENSTEIN-ROTHER, I. – RÖBE, E.: Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung, Weinheim – Basel 1984
KASPER, H. – PIECHOROWSKI, A. (Hg.): Offener Unterricht an Grundschulen, Ulm 1978
SCHWARTZ, E. (Hg.): Grundschulunterricht. Sprechanlässe und Gesprächssituationen, Braunschweig 1979
NÜNDEL, E. (Hg.): Zur Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns, Kronberg 1976
PSCHIBUL, M.: Mündlicher Sprachgebrauch, Donauwörth 1980

Ludwig Boyer

4 Erstlesen

Lesen gehört zu den grundlegenden Leistungen unserer Kultur und ist daher eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Hereinwachsen des jungen Menschen in diese Kultur. Damit übereinstimmend hat die Leseleistung eines Kindes auch entscheidende Bedeutung für seinen Schulerfolg. Lilly KEMMLER kommt in ihrer empirischen Untersuchung über „Erfolg und Versagen in der Grundschule" zu dem Ergebnis: „Wortschatz, sprachliche Gewandtheit, aber auch Lesefähigkeit, die ja in diesen Tests mitgeprüft wird, ist augenscheinlich das, was unsere Kinder für gute Leistungen in der Grundschule vor allen Dingen benötigen" (L. KEMMLER, 1975³, S. 49 f.). Und an anderer Stelle resümiert sie: „Leseverständnis, Rechtschreibleistung und Wortschatz sowie Genauigkeit des Arbeitens spielen für das Schulversagen in der Grundschule eine bedeutendere Rolle als Zahlenverständnis, rechnerische Fähigkeiten und Einfallsfülle" (L. KEMMLER, 1975³, S. 60). Zu keinem Lernbereich der Grundschule wurden im Laufe der Geschichte so viele Methodensysteme und Untervarianten entwickelt wie für das Lesenlernen. Die Kompliziertheit der Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, die Vielschichtigkeit der abgelaufenen Lernprozesse, die reichliche Überfrachtung dieses Lernbereichs (K. MEIERS, 1974²) sowie die offenbar hohe Lernplastizität der Leseanfänger dürften wesentliche Gründe hiefür sein (L. BOYER, 1982, S. 104).
Aus der Fülle gegenwärtig diskutierter und praktizierter Ansätze und Systeme wurden für den Lehrplan jene Aspekte und Ansprüche gefiltert, die nach dem allgemeinen Entwicklungsstand schulischen Lesenlernens als weithin gesichert angesehen werden können.
Der Lehrplan [1] gliedert den Erstunterricht im Lesen in zwei Bereiche: Erstlesen (Grundleistungen) und Erstleseunterricht (Lehrgang). Er umschreibt damit jene zwei Aufgabenfelder, die in jeder Erstlesedidaktik realisiert werden müssen: das Herbeiführen jener Voraussetzungen, die als Grundlage für diesen Lernprozeß unabdingbar sind, und die lernmäßige Aktualisierung jener Teilleistungen, die zum sinnentnehmenden Lesen führen.

4.1 Erstlesen (Grundleistungen)

Schulanfänger weisen in bezug auf Lernbereitschaft, Lernvoraussetzungen und Lernstand für das Lesenlernen sowohl in zeitlicher als auch in gradueller Hinsicht große Unterschiede auf. In fast jeder Elementarklasse reicht das

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988, S. 172 ff.

Spektrum von Kindern, die über das Ablesen von Bildern noch kaum hinaus sind und wenig Interesse an Buchstaben und Schrift zeigen, bis hin zu jenen, die den Aneignungsprozeß im wesentlichen durchlaufen haben und mehr oder weniger gut lesen können. Auch das Tempo, mit dem die einzelnen Kinder in diesem Lernbereich fortschreiten, ist sehr verschieden. Zieht man darüber hinaus in Betracht, daß Lesenlernen – wie fast alles Lernen – primär nach individuellen, internen Regelbildungsprozessen abläuft und daher nur begrenzt generalisierbar ist, so ergeben sich etwa folgende grundsätzliche Empfehlungen für eine zeitgemäße Leselern- bzw. Leselehrpraxis:

- Lernanregungen wirken dann optimal, wenn sie der individuellen Lernlage des Kindes angemessen sind. Erstleseunterricht ist daher dann kindgemäß, wenn er entweder dem einzelnen Kind eine weithin offene „Lernlandschaft" mit unterschiedlichem Anregungsmaterial und entsprechenden Anregungssituationen zur freien Selbstentfaltung anbietet oder wenn er zumindest nach Interessen- und Niveaugruppen differenziert kindangemessen geführt wird.
  Schon in der Reformpädagogik wurden für den Erstlese- und Erstschreibunterricht Methodenmodelle entwickelt, die der damaligen Forderung „vom Kinde aus" nach heutigem Sinnverständnis sehr nahe kamen. Einer dieser Ansätze war damals in Österreich so weit verbreitet, daß er in die Erläuterungen zum Versuchs-Lehrplan von 1920 aufgenommen wurde. Dort heißt es: „Dem einzelnen Lehrer weist in der Regel die eingeführte Fibel den Weg. Jedoch läßt der Lehrplan auch die Möglichkeit offen, die F i b e l mit den Kindern s e l b s t t ä t i g z u e r a r b e i t e n" (Volkserziehung 1920/XVII, S. 559).
  Auch gegenwärtig werden verschiedene alternative Ansätze, die vor allem durch ein Freisetzen von der generalisierenden Bindung an vorgegebene Lehrgänge bzw. Fibeln gekennzeichnet sind und das oben genannte Prinzip eines kindzentrierten Erstlese- und Erstschreibunterrichts in den Mittelpunkt stellen, diskutiert und erprobt. Von der hierüber vorliegenden Literatur sei vor allem auf BERGK, 1980, BRÜGELMANN, 1986[2] und SCHMÖLZER, 1988, verwiesen. (Siehe auch die entsprechenden Hinweise in den Abschnitten „Schreiben, 1. und 2. Schulstufe", S. 291 ff., und „Rechtschreiben", S. 320 ff.).
- Die von den Kindern schon im Vorschulalter gewonnenen Erfahrungen im Umgang mit Schrift und mit Büchern sollen von Anfang an aufgegriffen und kontinuierlich weitergeführt werden. Neben einem buchintegrierten Unterricht im Sinne des Unterrichtsprinzips „Leseerziehung", der vorsieht, in allen dafür geeigneten Unterrichtsgegenständen bei jeder sich bietenden Gelegenheit aus Büchern oder Kleinschriften vorzulesen oder in Büchern nachzuschlagen, ist zu empfehlen, etwa jede Woche einen „Tag des Buches" anzusetzen, an dem die Kinder ihre Privatlektüre in die Schule bringen, daraus vorlesen und darüber berichten. In diesem Zusam-

menhang ist mit Nachdruck die Einrichtung einer Klassenbücherei (womöglich mit Leseecke) schon von den ersten Schulwochen an zu empfehlen. Reiche Erfahrungen belegen, daß von Anfang an die Fibel allein in jedem Fall zuwenig ist und das Vorlesen aus Heften, Zeitschriften und Büchern sowie die eigene Begegnung der Kinder mit solchen Angeboten außerordentlich stark auf die Lesemotivation und das Lesenlernen wirken. Motivation ist wesentlich gebunden an eine anregende Lernumwelt, ist eine Sache des subjektiven Wichtignehmens, der Ich-Beteiligung und Ich-Betroffenheit.

- Elementarlehrer wissen aus Erfahrung, daß Kinder der Grundschicht in bezug auf akustische Gliederungs- und Merkfähigkeit besondere Schwierigkeiten haben. Peter M. ROEDER fand durch Auswertung mehrerer Untersuchungen, daß Kinder aus der Grundschicht „sowohl in der Phonembildung als auch in der Fähigkeit, Phoneme zu unterscheiden", anderen Kindern unterlegen sind (P. M. ROEDER, 1968, S. 55). Ihnen wird man daher in diesem Teilleistungsbereich besondere Förderung zuteil werden lassen. Auch die Tatsache, daß Mädchen – offenbar aufgrund geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Lernanregungen im Vorschulalter – im Durchschnitt größere und frühere Lese- und Schreibkenntnisse aufweisen als Knaben, wird man in Betracht ziehen müssen (H. ANDRESEN, 1982, S. 161).
- Die im Lehrplan angeführten Grundleistungen sind in dreifachem Sinn zu verstehen: Einerseits wird durch sie der eigentliche Leselernprozeß vorbereitet und eingeleitet und andererseits wirken sie während des gesamten Erstleseunterrichts weiter und sind daher als begleitende, das Lesen fördernde Maßnahmen immer wieder zu aktualisieren. Außerdem geben sie dem Lehrer in jeder Phase wichtige Informationen über den Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes. Vorbereitungsfunktion, Förderungsfunktion und Informationsfunktion sind demnach die pädagogischen Aufgaben, die diesem Lernbereich zukommen.

Im folgenden einige Hinweise und Anregungen zur Umsetzung der Grundleistungen in der Unterrichtspraxis:

4.1.1 Lesemotivation

- Erkennen, daß sich die Mühe des Lesenlernens lohnt: Warum soll man lesen können? Wer muß lesen können? Wenn jemand nicht lesen kann . . . Wer viel liest, weiß auch viel. Lesen kann lustig sein, unterhalten, Freude bereiten, nachdenklich stimmen . . . Durch Lesen erfährt man etwas Neues . . .
- Überall gibt es Schrift: im Klassenzimmer, im Schulhaus, zu Hause, auf der Straße . . .

- Zusehen, wie Schrift entsteht: Die Lehrperson schreibt Namenskärtchen, beschriftet Heftumschläge, Regale, zeigt an der Tafel vor, wie man schreibt . . . und liest dann vor.
- Mit Schrift umgehen: verschiedene Schriften sammeln (Prospekte, Plakate, Zeitungen usw.), sie ausschneiden, damit ein Schaublatt gestalten (Collage).
- Vorlesen: Die Lehrperson oder einzelne Schüler (eventuell aus höheren Klassen) lesen kurze Geschichten aus Büchern vor. (Siehe u. a. M. BERGK, 1980, S. 216 ff.; G. BÜNNING, 1981, S. 25 ff.; A. GRABOLLE, 1981², S. 64 f.)

4.1.2 Sprachförderung

In engem Zusammenhang mit dem Teilbereich Sprechen können etwa folgende Anregungen in Betracht gezogen werden:

- Zum Schulbeginn Kennenlern- und Vorstellungsspiele: Ich heiße Susi. Wie heißt du? – Mein rechter Platz ist leer, da wünsch' ich mir den . . . her. – Mein Nachbar heißt Peter. Grete, wie heißt dein Nachbar? u. dgl.
- Partner- und Gruppengespräche: Kinder erzählen und berichten einander; fragen einander.
- Sprachliche, oft spielerische Lernsituationen, die zum Verstehen und auch zum allmählichen Gebrauch der Standardsprache führen. In diesem Lernbereich muß besonders behutsam vorgegangen werden.
  - Übertragen von einer Sprachebene in die andere: Man kann es so sagen, man kann es aber auch anders sagen („I fohr owi." – „Ich fahre hinunter."). – Ein Kind gibt ein Wort in Mundart vor („heit") und ruft ein anderes Kind, das dieses Wort in die Standardsprache überträgt („heute").
  - Behutsames Vermitteln standardsprachlicher Formen („mit die Kinder" – „mit den Kindern"; „aufn Tisch" – „auf dem Tisch").
- Erweiterung der Satz- und Textkompetenz, um der anfangs stark restringierten Fibelsprache entgegenzuwirken: kurze Sätze schrittweise erweitern; eine kurze Erzählung ausführlicher wiedergeben.

4.1.3 Sprechmotorik

Die für das Lesenlernen besonders bedeutsame Lautbildung und Lautwahrnehmung sollte während des ganzen ersten Schuljahres mit großer Sorgfalt gepflegt werden.

- Das Bilden einzelner Laute bewußt wahrnehmen: Wo und wodurch entsteht z. B. der Laut „s"? Wie kann man ihn spüren? (Wahrnehmen des Luftstroms auf dem Handrücken.)
- Das Bilden eines Lautes im Spiegel (oder beim Partner) genau beobachten und beschreiben.
- Lautlos artikulierte Wörter und Sätze von den Lippen des Partners ablesen.

- Überlauten: Wörter und Sätze übertrieben artikulieren.
- Dehnsprechen („Gummibandsprechen"): Wörter besonders langsam sprechen.
- Abzählreime, Schnellsprechverse u. ä., womöglich zu dem jeweils „behandelten" Laut (z. B. Stabreime: Der dicke Dirk dankte dem dünnen Dirk, daß der dünne Dirk dem dicken Dirk das Dach deckte. Hinter Hansls Hundehütte hängen hundert Hundehüte. Zwischen zwei Zwetschkenzweigen zwitschern zwei Schwalben).

4.1.4 Akustische Gliederungs- und Merkfähigkeit

Die Leselernforschung erkennt zunehmend die große Bedeutung der akustischen Durchgliederung der Sprache für das Lesen- und auch für das Rechtschreibenlernen (siehe hiezu u. a. den Überblick über den Forschungsstand von L. BLUMENSTOCK, 1981, S. 9 ff.). Dabei geht es weniger darum, die Feinheit des Gehörs im allgemeinen zu verbessern, „zentral ist vielmehr, die Aufmerksamkeit der Kinder auf den lautlichen Aspekt der Sprache zu richten, ihn neben der inhaltlichen Bedeutung ins Bewußtsein zu rücken, so daß sie den Aufbau der Sprache begreifen" (H. BRÜGELMANN, 1986, S. 89). Bemerkenswert ist, daß diese Einsicht auch im anglikanischen Sprachraum gewonnen wurde: „Die wichtigste der identifizierten Komponenten ist die phonetische Segmentierung und Identifizierung, d. h. die Analyse einer anfänglich untrennbaren, komplexen akustischen Struktur. Das ist eine interessante und verläßliche Entdeckung" (E. A. GIBSON – H. LEVIN, 1980, S. 82). Gerade am Beginn des Lesenlernens ist dieses in vielen spielerischen Varianten angeregte, zunehmend bewußt werdende akustische Wahrnehmen der Sprache und ihrer Segmente außerordentlich wichtig. Einige praktische Anregungen hiezu:

- Ganze Sätze unter Einsatz der Körpersprache (Schritte in der Leserichtung) in Wörter zerlegen.
- Lange Wörter von kurzen unterscheiden; dabei Inhalt und Form auseinanderhalten (Objektivierung der Sprache), z. B. Welches Wort ist länger: Straße oder Regenwurm?
- Gleiche Wortteile am Wortanfang (Handschuh – Handtasche – Handtuch; einkaufen – einsammeln – einfüllen) und am Wortende erkennen (Dreirad – Fahrrad – Motorrad; anfahren – hinfahren – wegfahren).
- Wörter in Silben gliedern, dabei die Teile durch Klatschen in der Leserichtung verstärken.
- Aus Wörtern Anlaute (Anlautgruppen) und Auslaute (Auslautgruppen) heraushören.
- Mit einem vorgegebenen Anlaut Wörter bilden. Spielformen: „In unserer Klasse ist ein Kind, dessen Name fängt mit O an." – „Ich kenne drei Kinder, deren Namen fangen mit A an." – „Ich seh', ich seh', was du nicht siehst, das fängt mit Sch an."

- Durch schrittweisen Wortaufbau die Anzahl möglicher Wörter einengen. (Was kann es werden? Hört genau! /s/ → /su/ → /such/ → . . .)
- Anlaute austauschen, Auslaute austauschen. Spielformen: „Rose. – Das R wird weggezaubert; ein H setzt sich hin." – „Mama. – Das letzte a wird weggezaubert; ein i setzt sich hin."
- Die Übungen sollte man in den eigentlichen Leselehrgang hinein in vier Bereichen weiterführen: Einzellaute im Wort erkennen (identifizieren), einen Laut von anderen (ähnlichen) im Wort unterscheiden (diskriminieren), die Stellung des Lautes im Wort feststellen (lokalisieren) und den in einem Wort erkannten Laut auch in anderen Wörtern finden (generalisieren).

4.1.5 Visuelle Gliederungs- und Merkfähigkeit

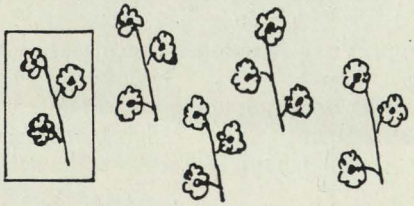
Trotz der besonderen Beachtung der sprechmotorischen und der akustischen Komponente darf der visuelle Bereich nicht vernachlässigt werden. „Lesen ist immer ein korrespondierender Akt zwischen dem Klangbereich und dem graphischen Bereich der Sprache; in beiden muß die Binnenstruktur erfaßt werden" (L. BOYER, 1982, S. 109). Auch hier einige Hinweise zur Unterrichtspraxis:

- Bilder genau betrachten; Einzelheiten erkennen; sie später wiedergeben.
- Bei Texten, die von der Lehrperson langsam vorgelesen werden, Wort für Wort mitzeigen und so ihre Gliederung in Wörter wahrnehmen.
- An vorgegebenen Wörtern in Druckschrift gleiche Anfangsbuchstaben (gleiche Endbuchstaben) erkennen (ohne sie dabei zu benennen).
- In kurzen Texten in Druckschrift gleiche Buchstaben suchen und in gleicher Farbe anzeichnen (ohne sie zu benennen).
- Das eigene Namenskärtchen aus einigen anderen herausfinden.
- An vorgegebenen Wortpaaren Unterschiede erkennen (ohne sie zu lesen):

einkaufen	Schneemann	gespielt	Maus	kratzen	Mond
verkaufen	Schneeball	spielt	Haus	kratzt	Mund

- Gestaltgleiche, aber in ihrer Richtung verschieden gelagerte Zeichen unterscheiden:

z. B.



d b d p d
d d q d b

4.1.6 Symbole bedeuten etwas

Im allgemeinen kennen Schulanfänger schon eine ganze Reihe von Symbolen: einige Verkehrszeichen, die Bedeutung der Lichtzeichen der Verkehrsampel, Hinweiszeichen, Aufschriften, Markenzeichen (z. B. von Getränken), Geschäftsschilder u. dgl. Auch die Einsicht, daß Schrift etwas bedeutet, wird nur aufzufrischen und deutlicher bewußtzumachen sein. Dies gilt auch für einige Ziffern.

4.1.7 Grundlegende Begriffe

Das Verstehen grundlegender Begriffe für das Lesen- und Schreibenlernen wird oft unterschätzt. Relativ vielen Kindern sind Ausdrücke wie Wort, Buchstabe und Laut, aber auch Ortsangaben (vor allem rechts und links) sowie Richtungsangaben (von rechts nach links, von der Mitte weg u. dgl.) nicht geläufig. Sie sollten daher schon von den ersten Schultagen an bei jeder sich bietenden Gelegenheit gebraucht werden, um so eine allmähliche Vertrautheit mit ihrer Bedeutung zu erreichen.

4.2 Erstleseunterricht (Lehrgang)

Ganz allgemein sind zwei verschiedene Prozesse zu unterscheiden: Beim Schreiben muß Sprache (primäres Zeichensystem) in entsprechende Schriftzeichen (sekundäres Zeichensystem) umgesetzt werden. Beim Lesen verläuft der Vorgang umgekehrt: Vorgegebene Schriftzeichen werden – vor allem bei Leseanfängern – in Lautsprache rückübertragen und sollen mit Bedeutung erfüllt werden. Lesen ist Entschlüsseln des Zeichensystems Schrift, ist Suche nach Sinn oder, noch genauer, ist Rekonstruktion des Sinns.
Läßt man Leseanfänger völlig frei gewähren, dann dringen sie schrittweise in die Binnenstruktur der Wörter und damit zum Erfassen des alphabetischen Prinzips unserer Schrift vor und schaffen sich allmählich ein eigenes Regelsystem für das Bewältigen der komplizierten Beziehungen zwischen Buchstaben (Buchstabengruppen) und deren Lautung bis hin zu einem sinnvollen Wort. Von hier aus finden sie in der Regel leicht zu der dem jeweiligen Kontext entsprechenden Bedeutung.
Lotte SCHENK-DANZINGER beschreibt diesen Vorgang aus der Sicht der Leselernforschung im einzelnen: „Beim ersten Lesenlernen nach dem alphabetischen System geschieht folgendes: Das Kind identifiziert jeden gelernten Buchstaben visuell im Sinne von ‚die Form kenne ich schon' und assoziiert ihn gleichzeitig mit dem zugehörigen Laut. Dadurch bekommt er erst seine ‚Bedeutung'. Im Bestreben, ihn mit dem nächsten Buchstaben zu verbinden,

kommt es zu einer Umwandlung ins Phonem, sodaß sich schließlich eine Lautfolge ergibt, die auch semantisch identifizierbar ist als sinnvolles Wort. Ganz am Anfang ist die Aneinanderreihung von Normallauten nötig, um den Sinn des Wortes erahnen zu lassen, was dann zum richtigen Klangbild im Sinne der Phonemverschmelzungen führt. Bald ist der normale Leser imstande, bereits bekannte häufige Buchstabenfolgen (Silben, Morpheme, Kurzwörter) wiederzuerkennen und auch bei neuen Wörtern die Phonemfolge rascher und sinnvorwegnehmend ablaufen zu lassen" (L. SCHENK-DANZINGER, 1984, S. 145 f.).
Demnach nimmt der Leseanfänger nicht die bloße Umrißgestalt eines Wortes auf, sein Lernakt besteht nicht in einer „ganzheitlichen Einprägung von Wortbildern", sondern im Wahrnehmen jeweils ganz spezifischer, im Einzelfall sehr verschiedener Einzelmerkmale, die ihm als Merkhilfen beim Wiedererkennen dienen. Er versucht, von Anfang an Beziehungen zwischen dem Wortklang und der Schrift herzustellen. „Entscheidend sind [vielmehr] die Verknüpfungsregeln für die Abfolge der Buchstaben, die Häufigkeit bestimmter Buchstaben(-folgen) und (bei sinnvollen Wörtern) die Sinnerwartung des Lesers" (H. BRÜGELMANN, 1986, S. 105), aber auch die auf das Kind wirkende subjektive, emotionale Bedeutung des Inhalts. „Der Leseprozeß muß sich über das Einzelelement vollziehen, über den Laut und den Buchstaben" (L. SCHENK-DANZINGER, 1984, S. 171).
Das Kind muß von da her die Binnengliederung des Wortes erfassen lernen. Der Lehrplan wird diesem Entwicklungsstand der Leselernforschung gerecht. Er stellt zwar „Methode und Ausgangsschrift" frei, bindet aber den Erstleseunterricht doch an bestimmte „Teilschritte", wobei er allerdings auch deren Reihenfolge wieder offenläßt. Konkret führt er vier Aufgabenfelder an:

4.2.1 Das Durchgliedern von Sätzen und Wörtern, und zwar akustisch, sprechmotorisch und visuell

Die im Bereich der Grundleistungen begonnenen Übungen zum Wahrnehmen und Erkennen der Binnenstruktur der Sprache werden also während der Leselernphase im engeren Sinn weitergeführt. Dabei geht es vor allem um den Erwerb zunehmender Sicherheit im Erfassen der Gliederungsebenen unserer Sprache: Satz – Wort – eventuell Sprech- und Sprachsilbe – Laut (Lautgruppe) bzw. Buchstabe (Buchstabengruppe). Diese Erschließung sollte

- sowohl im Klangbereich: Sätze in Wörter zerlegen, Wörter in Silben bzw. in Laute zerlegen; im Wortklang die Position der einzelnen Laute erkennen,
- als auch am Schriftbild: in einem vorgegebenen Satz einzelne Wörter, in einem Wort Einzelteile (Buchstaben) erkennen,

vorgenommen werden.

Wichtig ist dabei die Eigenaktivität jedes einzelnen Kindes:
- im Klangbereich: die Wort-, Silben- und Lautfolge durch Bewegungen in der Leserichtung darstellen (Schritte, mit der Hand zeigen, Klatschen, Klopfen, Verneigen usw.),
- im Schriftbereich: vorgegebene Satzstreifen (auch ohne sie anfangs zu lesen) nach Wörtern falten oder zerschneiden, vorgegebene Wortstreifen in Buchstaben(-gruppen) zerschneiden; auf vorgegebenen Sätzen gleiche Wörter in gleicher Farbe, verschiedene in verschiedener Farbe ausmalen; analog auch auf der Wort-Buchstaben-Ebene.

(Siehe u. a. A. GRABOLLE, 1981², S. 67 ff., R. GÜMBEL, 1980, S. 59 ff.)

4.2.2 Die Laut-Buchstaben-Zuordnung in ihren verschiedenen Varianten und Qualitäten erfassen; die Buchstaben beherrschen

„Die Korrespondenz zwischen den einzelnen Phonemen und Graphemen zu erkennen, heißt eine besonders wichtige Orientierungsgrundlage für das Lesenlernen und damit zugleich schon wichtige Elemente der Lesefertigkeit gewinnen" (M. BERGK, 1980, S. 202).

Bei der Vermittlung dieses so bedeutsamen Lernschritts sollte man drei Aspekte besonders beachten:
- Die da und dort noch geübte Praxis, Lautgeschichten und Lautbilder (aus denen die Buchstabenformen abgeleitet werden) anzubieten, erübrigt sich, weil es in jeder Klasse Kinder gibt, die schon einige Buchstaben kennen und sie auch in den ersten angebotenen Lesewörtern (z. B. in ihrem Namen) identifizieren können.
  Ähnlich verhält es sich mit dem „Anlautverfahren", in dem jeder neue Laut und der ihm entsprechende Buchstabe aus jeweils nur einem Wort abgeleitet wird und das dazugehörige Bild womöglich das ganze Unterrichtsjahr gut sichtbar im Klassenzimmer hängt.
  Erwin SCHWARTZ spricht in diesem Zusammenhang von einem das sinnerfassende Lesen erschwerenden, ja zum Teil blockierenden „Assoziationskitt". Vor allem schwächere Schüler legen diese meist emotionsgeladenen Erstbeziehungen im Sinne einer selbständigen Bedeutung der einzelnen Laute längere Zeit nicht ab (vergleiche dazu K. MEIERS, 1974², S. 69).
- Laute und Buchstaben sollten nicht isoliert der Reihe nach „erarbeitet", sondern jeweils aus mehreren sinnvollen Wörtern ausgegliedert und immer wieder auf Wörter bezogen werden. Lesenlernen müßte in allen Phasen des Lernprozesses seine grundsätzliche Ausgerichtetheit auf Sinnbezug und Sinnfindung bewahren.
- Schon von den ersten auf diese Weise erschlossenen Laut-Buchstaben-Zuordnungen sollen die Kinder diese beiden Elemente als das erkennen lernen, was sie in unserer Sprache eigentlich sind, nämlich die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Elemente, Phoneme und Grapheme. Diese

Funktion können sie jedoch nur dann erfassen, wenn Wörter so gewählt werden, daß es auch tatsächlich Bedeutungen zu unterscheiden gibt, wie etwa

Haus	Tisch	Rose	mein	Oma	Hase	reiten	du	weit
Maus	Fisch	Dose	dein	Opa	Hose	raten	da	weiß

Gut eignen sich hiezu auch Reimreihen wie etwa: sehen – stehen – gehen – wehen . . . Baum – Raum – Saum – Schaum . . ., mein – dein – sein – rein . . . Immer ist es ein Phonem/Graphem, das die Bedeutung des Wortes ändert.

Allmählich werden die Kinder die verschiedenen Beziehungsvarianten zwischen Phonemen und Graphemen erkennen, so insbesondere
- Schriftzeichen, die einem Laut entsprechen, können eingliedrig (a, b, d, e . . .) oder mehrgliedrig sein (ch, sch, ck, tz, ei . . .).
- Ein Schriftzeichen kann einen Laut mehr oder weniger eindeutig abbilden (b, d, f, l, m . . .).
- Ein Schriftzeichen kann mehrere Laute repräsentieren (a, e, i, s, v . . .).
- Ein Laut kann durch verschiedene Schriftzeichen dargestellt werden (langes „a", durch a, aa, ah; „x" durch x, gs, ks, cks, chs).
- Ein Schriftzeichen kann in verschiedener Umgebung verschiedene Funktion haben („h" in heute, gehen, fahren, rechnen, waschen; „s" in sehen, stehen, spitz, ist).

Durch reiche Übertragungserfahrungen von Schrift in Lautsprache, also durch tägliches Lesen (womöglich in mehreren, aber jeweils kurzen Zeitabschnitten), bildet sich jedes Kind allmählich selbst eine Reihe von „Zuordnungsregeln" zwischen beiden Bereichen (E. J. Gibson – H. Levin, 1980, S. 108 ff.). Das gelingt offenbar leichter, wenn das Kind jeden Buchstaben des Alphabets und bestimmte Buchstabengruppen (ch, sch, ck, tz . . .) sicher identifizieren kann.

4.2.3 Wörter und Buchstabengruppen speichern und wiedergeben

Zur Förderung der Lesefertigkeit ist es wichtig, daß den Kindern schon sehr früh Anregungen geboten werden, Kurzwörter und Buchstabengruppen zu entdecken, die in der gleichen Form relativ oft wiederkehren, so etwa
- Wörter wie der, die, das, und, ist, uns, unser(e), in, im, auf, auch, zu, zum, zur, mit uns; allmählich kommen auch Wörter aus anderen Wortarten hinzu.
- Morpheme: Vorsilben, z. B. be-, ge-, ver-, un- usw.; Nachsilben, z. B. -ig, -ing, -keit, -heit usw.; Wortstämme, z. B. -kauf-, -fahr-, -geh-, -fang- usw.; Endungen, z. B. -en, -er, -t, -st usw.
- Signalgruppen: z. B. „all" in alle, allein, Ball, fallen, knallen usw.; „etz" in hetzen, jetzt, Netz, setzen usw.
- Konsonantenverbindungen: bl-, br-, dr-, fl-, gl-, pfl-, str. usw.

Durch oftmaligen intensiven Umgang mit solchen Wörtern bzw. mit Wörtern, die solche Besonderheiten aufweisen, bilden die Kinder allmählich Wahrnehmungsmuster aus, die sie sich einprägen und die ihnen dann sowohl das Entschlüsseln von Wörtern und Texten erleichtern als auch beim Rechtschreibenlernen wertvolle Hilfe leisten.

4.2.4 Aufbauendes Zusammenlesen

Das Problem des „Zusammenlesens", „Zusammenlautens" bzw. der „Lautverschmelzung" oder „Lesesynthese" zieht sich wie ein roter Faden durch die Geschichte der Erstleseunterrichts. Die Literatur sowohl der synthetischen als auch der analytischen Methoden bietet eine Fülle methodischer Anregungen, Kniffe und Verfahren, wie dem Kind über die Kluft zwischen dem Erfassen der Laut-Buchstaben-Beziehung und dem Herstellen eines sinnvollen Wortklangbildes geholfen werden kann (R. GÜMBEL, 1980, S. 196 f.).

Nach dem derzeitigen Stand der Diskussion läßt sich etwa folgendes empfehlen:

- Lesenlernen wurde hier wiederholt als eine prinzipiell auf Sinnfindung hin ausgerichtete, als eine „informationssammelnde Aktivität" (HUEYS, zit. nach A. HOFER, 1976, S. 275) dargestellt.
  An diesem Prinzip sollten sich daher auch alle Übungen, die die Lesetechnik fördern, orientieren.
  Einige Beispiele, durch die gleichzeitig die Sinnerwartung geweckt wird:
  - ○ Lehrperson: „Ich weiß, ich weiß, was du nicht weißt, das wächst im Garten und fängt so an." (Ein „R" wird an die Tafel geschrieben).
    „Was kann es werden?" – Die Kinder suchen Entsprechungen: Rübe, Rose, Rettich . . . „Was kann es nicht werden?" – Die Kinder suchen Nicht-Entsprechungen: Salat, Kohl, Kraut . . .
    Nun schreibt die Lehrperson unter das „R" „Ro" und fragt wieder „Was kann es werden?" und „Welches ‚R-Wort' kann es nicht mehr werden?" – Schrittweise wird das Wort „Rose" entwickelt und am Schluß als fertiges Wort gelesen.
  - ○ Analog können auch Wörter schrittweise von hinten nach vorn aufgebaut werden: „Ich steh' vor einem Schaufenster und seh' und seh', was du nicht siehst, das hört so auf." (An die Tafel wird z. B. ein „o" geschrieben.) „Was kann das werden?" usw.
  - ○ Auch von der Mitte aus können Wörter aufgebaut werden: ie – ieg – lieg – liege – fliege – fliegen; h – ah – ahr – ahren – fahren.

  „Vom Sinnrahmen her ergibt sich eine Sinnerwartung, die den ‚schöpferischen Sprung' begünstigt" (W. TOPSCH, 1979, S. 91).
- Auch die Einbindung in einen Text (Lückentext) fördert und erleichtert das Zusammenlesen: Toni ist ni . . . da. – Nora ist kr . . . usw.

– Anregungen zum Zusammenlesen bieten auch untereinandergeschriebene, unvollständige Reimreihen:	Kopf	Baum	gehen	winken
	To . . .	Rau . . .	we . . .	si . . .
	Zo . . .	Sau . . .	se . . .	tri . . .
	Scho . . .	Schau . . .	ste . . .	bli . . .

Darüber hinaus bietet der Lehrplan eine Reihe weiterer Übungsanregungen für das aufbauende Zusammenlesen. (Gute Beispiele enthält auch W. TOPSCH, 1979, S. 91 ff.)
Übungen zur Steigerung der Lesefertigkeit dürfen nicht mit dem Abschluß des Leselehrgangs im engeren Sinn enden, sondern sollten die ganze Grundschulzeit hin andauern. Parallel dazu sollten die Kinder stets angeregt werden, Gelesenes zu reflektieren, dazu (auch kritisch) Stellung zu nehmen, es zu eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen, eine eigene Meinung dazu zu entwickeln u. dgl. „Erst mit der geistigen Verarbeitung der aufgenommenen Inhalte ist der Leseakt abgeschlossen" (L. BOYER, 1982, S. 108).

Verwendete Literatur

ANDRESEN, Helga: Ist Schreibenlernen nur etwas für kleine Mädchen? In: I. BREMER (Hg.): Sexismus in der Schule, Weinheim 1982, S. 159 ff.

BERGK, Marion: Leselernprozeß und Erlesewerke, Bochum 1980

BLUMENSTOCK, Leonhard: Auswirkungen sprachlich-akustischer Trainingsverfahren auf die Lese- und Rechtschreibleistungen. In: Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1981, hg. von KLAUER – KORNADT, Düsseldorf 1981, S. 9 ff.

BOYER, Ludwig: Zur Didaktik des Erstleseunterrichts. In: Erziehung und Unterricht, Wien 2/1982, S. 104 ff.

BRÜGELMANN, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift, Konstanz 1986[2]

BÜNNING, Gertrud: Lesemotivation – aber wie? Zur Praxis der Buch- und Leseerziehung, Düsseldorf 1981

GIBSON, Eleanor J. – LEVIN, Harry: Die Psychologie des Lesens, Stuttgart 1980

GRABOLLE, Almut: Voraussetzungen erfolgreichen Lesenlernens. In: K. MEIERS, 1981[2], a.a.O., S. 63 ff.

GÜMBEL, Ruth: Erstleseunterricht. Entwicklungen – Tendenzen – Erfahrungen. Königstein im Taunus, 1980

HOFER, Adolf (Hg.): Lesenlernen – Theorie und Unterricht, Düsseldorf 1976

KEMMLER, Lilly: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen, Göttingen 1975[3]

MEIERS, Kurt: Entdogmatisierung des Erstleseunterrichts, Bad Heilbrunn (Oberbayern) 1974[2]

MEIERS, Kurt (Hg.): Erstlesen, Bad Heilbrunn (Oberbayern) 1981[2]

ROEDER, Peter M.: Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg, in: Zeitschrift für Pädagogik, 7. Beiheft: Sprache und Erziehung, Weinheim–Berlin–Basel 1968, S. 53 ff.

SCHENK-DANZINGER, Lotte: Legasthenie. Zerebral-funktionelle Interpretation, Diagnose und Therapie, München–Basel 1984

SCHMÖLZER, Gunthilde: Alternative Formen des Erstlese- und Erstschreibunterrichts, in: Erziehung und Unterricht, Wien 2,3/1988, S. 134 ff.

TOPSCH, Wilhelm: Lesenlernen/Erstleseunterricht, Bochum 1979

Glossar

diskriminieren (lat. discrīminā̆re = trennen, absondern, unterscheiden); in der Sprachwissenschaft: sprachliche Einheiten gegeneinander abgrenzen; in der Erstlesedidaktik: Laute/Phoneme oder Buchstaben/Grapheme voneinander unterscheiden (insbesondere einander ähnliche).

generalisieren (lat. generālis = allgemein): verallgemeinern, aus Einzelheiten auf das Allgemeine schließen; in der Erstlesedidaktik: erkennen, daß z. B. /a/ nicht nur in „Hase", sondern auch in vielen anderen Wörtern vorkommt.

Graphem (griech. gráphēma = Schrift): Grapheme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten in einem Schriftsystem; sie werden durch Phoneme bzw. durch Phonemfolgen repräsentiert. Grapheme können aus einem Buchstaben (Haus – Maus, legen – lagen) oder aus mehreren Buchstaben (Tage – Tasche, sagen – saugen) bestehen.

identifizieren (lat. idem = ein und dasselbe, derselbe): jemanden oder etwas genau wiedererkennen, sich oder etwas mit einem anderen gleichsetzen; in der Erstlesedidaktik: einen Laut/ein Phonem oder einen Buchstaben/ein Graphem wiedererkennen.

lokalisieren (lat. locus = Ort, Platz, Stelle): örtlich bestimmen, auf einen bestimmten Ort begrenzen; in der Erstlesedidaktik: die Stellung eines Wortes in einem Satz oder die Stellung eines Lautes/Phonems bzw. eines Buchstabens/Graphems innerhalb eines Wortes erkennen (am Beginn, am Ende, in der Mitte, an zweiter Stelle usw.).

Morphem (griech. morphē̆ = Gestalt, Form): Ein Morphem ist die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache; es kann in kleinere Einheiten, die noch Bedeutung haben, nicht mehr zerlegt werden (Blatt, Fisch, uns, ist, kurz usw.). Im allgemeinen unterscheidet man zwischen Grundmorphemen (sie sind Träger des begrifflichen Kerns der Wortbedeutung: alt, lang, Frau, geh) und grammatischen Morphemen (Wortbildungsmorpheme), die die Bedeutung des Grundmorphems erweitern: ein-, ab-, ver-kaufen; Flexionsmorpheme, die sich mit Wortstämmen verbinden: kauf-en, kauf-t, Schneider-in, Frau-en).

Normallaute: Darunter versteht man in der Erstlesedidaktik jene Laute, die man im allgemeinen den einzelnen Buchstaben (a, e, k, r . . .) und Buchstabengruppen (au, ch, ei, sch . . .) zuordnet bzw. die man beim Lautieren eines Wortes einzeln ausspricht (R-a-d-i-o).

Phonem (griech. phōnē̆ = Laut, Ton, Stimme, Rede): Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Lautsprache. So sind /d/ und /m/ in den Wörtern „dir" und „mir" bedeutungsunterscheidend und daher Phoneme. Die deutsche Hochsprache hat ein Inventar von ca. vierzig Phonemen. Die Notation der Phoneme erfolgt zwischen Schrägstrichen, z. b. /a/.

Semantik (griech. sēma = Zeichen, Merkmal; sēmantikós = bezeichnend): Teilgebiet der Sprachwissenschaft, das sich mit der Analyse und Beschreibung der Bedeutung sprachlicher Zeichen und Zeichenfolgen (Wörter, Wortgruppen, Sätze) befaßt; semantisch: die Bedeutung, den Inhalt betreffend.

Signalgruppen: Der von Kurt WARWEL[1] in die Sprachdidaktik eingeführte Begriff meint „prägnante Wortunterganze", also auffallende Buchstabengruppen, die als optische Gestaltmerkmale hervortreten und beachtet werden und bei denen eine „eindeutige Zuordnung zwischen optischer Zeichengruppe und Lautgruppe besteht". Beispiele: „oh" in Sohn, wohnen, bohren; „all" in fallen, schallen, Ball; „enk" in lenken, lenkt, schenken, denkt, verrenken.

Wortbild (Wortgestalt): Darunter versteht man die Umrißgestalt eines geschriebenen oder gedruckten Wortes. Die Auffassung, daß das Erlernen der richtigen Wortschreibung nur über das visuelle Einprägen und Speichern „ganzheitlicher Wortbilder" möglich sei, kann aufgrund neuerer Forschungsergebnisse und vor allem auch praktischer Erfahrungen nicht aufrechterhalten werden.

Empfohlene Literatur

BERGK, Marion: Leselernprozeß und Erstlesewerke. Analyse des Schriftspracherwerbs und seiner Behinderungen mit Kategorien der Aneignungstheorie. Verlag Ferdinand Kamp, Bochum 1980

Das Buch bietet eine Fülle von Informationen für das Lesen- und Schreibenlernen nach dem neueren Stand der Forschung, die auch für den Praktiker als Grundlage und Orientierung von großem Nutzen sind. Es spürt auch Ursachen von Lernbehinderungen auf und zeigt Wege, wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen können und dabei Schwierigkeiten überwinden.

BERGK, Marion – MEIERS, Kurt: Schulanfang ohne Fibeltrott. Überlegungen und Praxisvorschläge zum Lesenlernen mit eigenen Texten. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn (Oberbayern) 1985

Im Hauptteil des Buches wird von sechs verschiedenen Autoren aus der Unterrichtspraxis über das Lesenlernen unter zum Teil stark eingegrenztem Einsatz der Fibel bis hin zur Entwicklung von Eigenfibeln berichtet. Es folgen Darstellungen über ein schwedisches und ein englisches Modell. Das überaus anregende Werk schließt mit der Beschreibung verschiedener praxisbezogener Ansätze, die dem individuell sehr verschiedenen Lernweg des einzelnen Kindes gerecht zu werden versuchen.

BRÜGELMANN, Hans (in Zusammenarbeit mit Erika BRINKMANN, Renate HEGELIN und Gudrun SPITTA): Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Tips für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Faude Verlag, Konstanz 1984

Der erste Teil dieses Buches bietet eine kritische Analyse der gegenwärtigen allgemeinen Praktiken des Erstlese- und Erstschreibunterrichts und ihrer Hintergründe. Im umfassenderen zweiten Teil werden methodische Anregungen, Materialien und Übungen für einen fast ausschließlich auf die individuelle Lernlage des einzelnen Kindes innerhalb eines Klassenverbandes abgestimmten Erstunterricht im Lesen und Schreiben dargestellt. Das Buch ist eine Fundgrube für neue methodische Ideen und praktische Varianten.

[1] Kurt WARWEL, Lesenlernen nach strukturgemäßem Verfahren, Braunschweig 1967, S. 14

GÜMBEL, Ruth: Erstleseunterricht. Entwicklungen – Tendenzen – Erfahrungen. Scriptor Verlag, Königstein im Taunus 1980

Diese umfassende Arbeit gehört längst zu den Standardwerken der Erstlesedidaktik. Der Wiedergabe konkreter Unterrichtssituationen folgt reflexionsartig eine gründliche Darstellung der wichtigsten Bereiche der Lesepsychologie (Wahrnehmung, Linguistik und Psycholinguistik) mit vielen unterrichtspraktischen Hinweisen. Im dritten Teil werden Hilfen und Anregungen für didaktisches Handeln geboten: Ziele, Inhalte, Methoden und Medien des Erstleseunterrichts.

MAUTHE-SCHONIG, Doris: Handbuch Schulanfang I. Erster Teil: Planungen für die ersten Schultage. Zweiter Teil: Vorbereitung auf das Lesen. Beltz Verlag, Weinheim–Basel 1979

Dieses Handbuch für den Unterricht behandelt in seinem zweiten Teil zunächst allgemeine zeitgemäße Fragen des Erstleseunterrichts und gibt dann eine Fülle überaus wertvoller Anregungen und Beispiele für die Gestaltung dieses Lernbereichs. Besonders hervorzuheben ist das Bemühen der Autorin, über die rein kognitiven Ansprüche hinaus auch die sozialen und kommunikativen Bedürfnisse der Kinder in ihr Leselernkonzept einzubeziehen.

MEIERS, Kurt: Entdogmatisierung des Erstleseunterrichts. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn (Oberbayern 1974²)

Es wird ein bleibendes Verdienst Meiers sein, in einer anregenden, kritischen Analyse die Entrümpelung des reichlich überfrachteten Erstleseunterrichts eingeleitet zu haben. In jeweils einem Kapitel fordert er den Abbau der Exklusivität des Lesenlernens, des technokratischen Verständnisses, des verfehlten Anspruchs der Kindgemäßheit, der Singularität des Methodenanspruchs, der intentionalen Eindimensionalität, der Terminisierung des Beginns und schließlich der zentralen Stellung der Fibel.

MEIERS, Kurt (Hg.): Erstlesen. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn (Oberbayern) 1981²

Eine Reihe kompetenter Autoren gibt in diesem Buch aktuelle Informationen über alle wesentlichen Teilbereiche des Lesenlernens, die in unmittelbarer Nähe zur Unterrichtspraxis stehen: Voraussetzungen, empirische Vergleichsuntersuchungen über Methodeneffekte, Probleme der Fibel, die einzelnen Methoden, Ausgangsschrift, die Beziehungen zum Spracherwerb, Differenzierung, Übung, Diagnose und Legasthenie. Auch zur schwierigen Frage des Lesenlernens mit Ausländerkindern finden sich wertvolle Anregungen. Das Buch schließt mit drei interessanten historischen Beispielen zum Lesenlernen: Rousseau, Basedow und Montessori. Ein lesenswertes, interessantes Buch.

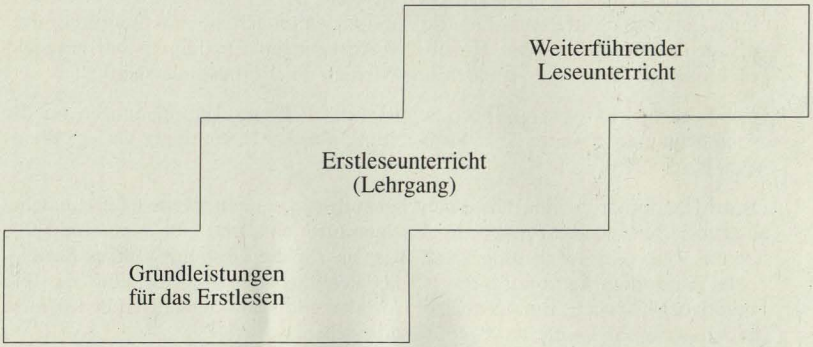
TOPSCH, Wilhelm: Lesenlernen/Erstleseunterricht. Verlag Ferdinand Kamp, Bochum 1979

In übersichtlicher, knapper Form wird ein sehr guter Überblick über den derzeitigen Wissensstand zum Lesenlernen geboten. Dabei stehen Fragen und Probleme der praktischen Durchführung im Vordergrund. Das kleine Bändchen ist jedem Elementarlehrer sehr zu empfehlen.

Dieter Antoni

5 Weiterführendes Lesen

Der Lehrplan der Volksschule gliedert den Teilbereich Lesen in:



Während die Grundleistungen für das Erstlesen und der Leselehrgang auf die Grundstufe I beschränkt sind, setzt „Weiterführendes Lesen" zwar differenziert in der Grundstufe I an, muß in der Folge durch kontinuierliche aufbauende Lernprozesse in der Grundstufe II auf das Lesen in weiterführenden Schulen vorbereiten und schließlich zum außerschulischen lebenslangen Lesen hinsteuern.

Aufgabe des weiterführenden Lesens ist es, die Schüler zu befähigen, ihr Lesen zunehmend an ihren persönlichen Interessen zu orientieren, den Sinngehalt altersgemäßer Texte selbständig zu erschließen und durch kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten die Vielfalt des Gedruckten richtig einzuschätzen. Bei der Auseinandersetzung mit Texten werden deren Absichten und Wirkungen ermittelt und erkannt.

Die Schüler sollen ferner erleben, daß Lesen mit Freude verbunden ist und eine Bereicherung des eigenen Lebens darstellt.

Da für alle Schüler eine entsprechende Lesefähigkeit (verstanden im weitesten Sinn) anzustreben ist, die diesbezüglichen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten jedoch sehr unterschiedlich sind, ist eine konsequente und sorgfältige Differenzierung der Lernwege im Rahmen der täglichen Unterrichtsgestaltung erforderlich.

Weiterführendes Lesen ist im Lehrplan in sich gegliedert und weist in allen Schulstufen folgende Strukturelemente auf:

- Lesemotivationen,
- Lesetechnik,
- Bedeutungserschließung,
- Sinn- und Klanggestaltung,
- Begegnung mit Texten.

5.1 Lesemotivation

Wenn Lesen ein lebenslanges kulturelles Bedürfnis werden soll, so muß es Anliegen des Lehrers sein, die Lesefreude der Kinder zu erhalten oder zu wecken sowie das Leseinteresse zu steigern.
Eine wirksame Grundlage hiefür ist der Stellenwert, den Lesenkönnen und Lesen in allen Bereichen des Unterrichts einnimmt.
Soll Lesemotivation bei jedem Kind gelingen, so ist eine sorgfältige Anpassung des Lerntempos und der geplanten Lernschritte an das individuelle Leistungsvermögen der Kinder anzustreben. Systematische Beobachtung und motivierende Beurteilung der Lernfortschritte sind ebenso wichtig wie gezielte methodische Maßnahmen der Leseförderung.
Die Einrichtung einer **Lesezone im Klassenzimmer** (z. B. Leseecke, Büchertisch) kann sehr motivierend wirken, wenn Texte/Bücher mit verschiedenem Schwierigkeitsgrad und mit für Kinder interessanten Inhalten angeboten werden und darüber hinaus eine wohnliche Ausstattung (Teppich, Polster u. a.) für eine entspannte Leseatmosphäre sorgt.
Besondere **Aktionen** (z. B. Projekte) wie das Einrichten einer Klassen- oder Schulbibliothek, das Organisieren eines Bücherbasars, der Besuch einer Bibliothek bzw. einer Buchausstellung, das Veranstalten einer Autorenlesung u. a. können ebenfalls zur Steigerung des Leseinteresses beitragen.
Auch die Einbindung der Eltern durch Information, Anregung und Beratung (z. B. beim privaten Buchkauf: Hinweise auf die Angebote des Österreichischen Buchklubs, Verbinden eines Elternsprechtags mit einer Buchausstellung) stellt eine wichtige Unterstützung der Leseerziehung dar.

5.2 Lesetechnik

Mit Lesetechnik ist zunächst eine komplexe kognitive Leistung angesprochen: mittels Wahrnehmung graphischer Zeichen sollen die Klanggestalt eines Wortes/Satzes wiederhergestellt und sein Sinn erfaßt werden. Nach Abschluß des Erstleseunterrichts (Lehrgang) ist diese Fähigkeit wohl grundgelegt, sie muß jedoch permanent gefördert und ausgeweitet werden.
Als weitere Elemente der Lesetechnik sind Lesesicherheit und Lesegeläufigkeit anzusehen. Sie können durch entsprechende Übungsangebote gesteigert werden.
Der Steigerung der **Lesesicherheit/Lesegenauigkeit** dienen vielfältige Spiele und Übungen: z. B.:
- *Vokalaustausch* zum Wiedererkennen prägnanter Wortdetails:
  Buch – Bach, schlecken – schlucken, Freude – Friede
- *Konsonantenaustausch* zum Wiedererkennen prägnanter Wortdetails:
  Sand – Hand – Land – Wand – Rand, Straße – Strafe

- Austauschen, Einfügen und Weglassen von Buchstaben zur Unterscheidung
  Garten – Graben, Schurwolle – Schnurwolle
- als sprachspielerische Reihen:
  Regine, Regane, Regune; Regeine, Regaune, Regenne; Regine, Ragine, Rogine
- Zungenbrecher und andere Sprachspiele als sprachmotorisches Training:
  Drei Chinesen mit dem Kontrabaß. Dri Chinisin mit dim Kintribiß. Fischers Fritz fischt frische Fische. Zwischen zwei spitzen Steinen sitzen zwei Schlagen und zischen. Esel fressen Nesseln nicht, Nesseln fressen Esel nicht.

Der Steigerung der **Lesegeläufigkeit** dienen zunächst Leseübungen

- Mit gleichen Wort- und Satzteilen zum Speichern und Verfügbarmachen von Strukturelementen (Wortbausteinen) und Häufigkeitswörtern;
  Wind, Kind, sind;
  verlaufen, versalzen, verlieren;
  Schaufel, Stiefel, Tafel;
  Es war einmal eine Prinzessin.
  Es war einmal ein König.
  Es war einmal ein Müller.
- In verschiedenen Schriftgrößen und verschiedenen Schriftarten zum Wiedererkennen von Wörtern

(Aus: G. SCHMÖLZER: Fördermaterial 3. Hölder – Pichler – Tempsky, Wien)

- Mit Pyramidentexten und Flattersätzen zur Erweiterung der Blickspanne;

Wörter gibt's gratis

Ich schenke dir ein paar, nimm andere dazu, und
mach daraus O eine Geschichte:

d u
w i r
z w e i
R e i s e
S c h i f f
Ä g y p t e n
P y r a m i d e
G e h e i m n i s
S t e i n b l o c k
S c h l u p f l o c h
S c h a t z k a m m e r
K o s t b a r k e i t e n.

(Aus: R. BARRY: Kunterbuntes Sprachspielbuch. Herder, Freiburg im Breisgau 1979)

Ein Kind will seine Suppe nicht essen.
Die Mutter sagt:
„Ich will dich füttern!"
Das Kind antwortet:
„Die Suppe ist viel zu heiß!"
Die Mutter rührt die Suppe um.
Jetzt ist die Suppe nicht mehr heiß.
...

(Nach Ursula WÖLFEL: Lieben und wozu? Suppengeschichten, Düsseldorf 1969)
(Der Originaltext von U. Wölfel wurde im Sinne des Flattersatzes didaktisch aufbereitet.)

- Mit Wörtern und Sätzen in unterschiedlicher Anordnung zur Flexibilisierung der Leserichtung;

Unter Wasser

„Mein	sag:	„Das	sprich
lieber	warum	hat	du
Freund,	sind	wohl	mal
du	die	seinen	mit
bist	Fische	Grund:	Wasser
nicht	stumm?"		im
dumm,			Mund!"

(Aus: R. BARRY: Kunterbuntes Sprachspielbuch)

– Mit Wörtern und Sätzen, von denen Teile weggelassen werden, zum Anbahnen des überfliegenden Lesens;

Das Veilchen
d*ft*t
und d*ft*t
und d*ft*t
und d*ft*t wenig *r –
und verwelkt.

(Aus: G. SCHMÖLZER: Fördermaterial 4. Hölder – Pichler – Tempsky, Wien 1983)

Zur Steigerung der Lesefähigkeit trägt auch die Orientierung an **Satzzeichen** bei, da sie Sätze als sprachliche Einheiten darstellen. Sie tragen ebenso zur Steigerung der Lesegeläufigkeit bei wie einfache und übersichtlich gegliederte Texte.

5.3 Bedeutungserschließung

Bereits in der Phase des Leselernprozesses sind Sinnentnahme und Bedeutungserschließung zwei wesentliche Aspekte. Leseanfänger erschließen die Bedeutung eines Textes zunächst über dessen Klanggestalt (lautes Lesen = Sprechen und Hören).
Der Übergang vom lauten zum stillen Lesen ist ein wesentliches Element des weiterführenden Lesens. Er sollte daher unter Beachtung der individuellen Lesefähigkeit jedes einzelnen Kindes behutsam erfolgen. Zunehmend wird das laute Lesen nur noch der Kontrolle der Leseentwicklung durch den Lehrer dienen.
Übungen in diesem Bereich machen eine intensive Auseinandersetzung mit Texten erforderlich.
Sie erfolgt einerseits durch individuelle Erschließung und andererseits durch gemeinsame Gespräche. Beim gemeinsamen Gespräch stellen die Fragen des Lehrers sowie Denkanstöße des Lehrers eine wichtige Hilfe und Stütze dar, weil sie ein wiederholtes Zurückführen der Kinder zum Text ermöglichen. Solche Aufforderungen zum neuerlichen Lesen können sich auf das Verhalten von Personen und Tieren, auf Sachverhalte und Zusammenhänge, aber auch auf Illustrationen usw. beziehen.
Es sei betont, daß bei den Fragen des Lehrers nicht eine Überprüfung, sondern die Anregung zur Sinnentnahme und die Anleitung zum genauen Lesen im Vordergrund stehen.
So werden die Kinder auch lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und vom Text her zu begründen.
Zunehmend sollten die Schüler bei der Texterschließung sicherer und selbständiger werden.

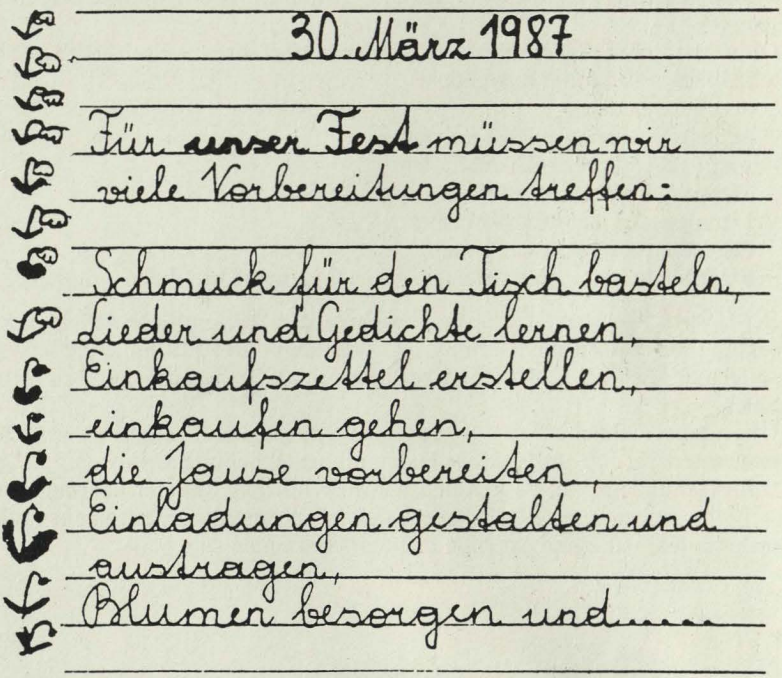
Eine Unterrichtsgestaltung, die den regelmäßigen Umgang mit Gebrauchstexten (Sachbücher, Nachschlagwerke usw.), aber auch mit literarischen Texten vorsieht, wird die Fähigkeit der Texterschließung günstig beeinflussen.
Dabei wird der Schüler allmählich folgende Verfahrensweisen erlernen und schließlich selbständig anwenden:
- den Text gliedern,
- gezielte Fragen an einen Text stellen,
- wichtige Aussagen im Text finden,
- Wesentliches herausschreiben,
- Detailaussagen zusammenfassen,
- Absichten des Textes erkennen,
- ergänzende Texte zum gleichen Thema finden und mit ihnen umgehen.

Bei Gesprächen über Texte ist zu beachten, daß die kindliche Auseinandersetzung mit Texten nicht immer den Wertungs- und Formulierungserwartungen des Lehrers entspricht, aber dennoch als Texterschließung zu gelten hat.
Über die sprachliche Auseinandersetzung mit einem Texthinweis wird der Leseunterricht eine umfassende Bedeutungserschließung anstreben, z. B. am Schicksal anderer Anteil nehmen, Lebenserfahrung anderer kennenlernen, sich von einem Text fesseln lassen, sich informieren, sich entspannen, sich unterhalten, mit einer Aussage nicht einverstanden sein.

5.4 Sinn- und Klanggestaltung

Beim sinn- und klanggestaltenden Lesen geht es um lautes Lesen mit der Absicht einer ausdrucksvollen Vermittlung eines Textinhaltes an den Zuhörer. Sinn- und Klanggestaltung sind dann von besonderer Bedeutung, wenn der Vorlesende einen Text einer Person oder Personengruppe, die ihn nicht vor sich hat und auch nicht kennt, vermitteln möchte. In der Grundschule sollte einem Kind, das einen Text vorlesen möchte, Gelegenheit geboten werden, diesen vorher zu erarbeiten und zu üben.
Sinn- und klanggestaltendes Lesen kann auch durch gezielte Übungen angeregt und begleitet werden:
- Übungen zur Lautstärke, zur Artikulation und Intonation, z. B.
  - in verschiedenen Lautstärken sprechen und lesen,
  - deutliche Artikulation und Intonation beachten und üben,
  - Lautmalereien durch bestimmte Vokale und Konsonanten,
  - Klanggedichte, Klangtexte sprechen und dabei die Klangwirkung beachten.

○ Lesen in Sinnschritten; in einfachen Texten Sinnschritte markieren (Lehrerhilfe!) und die Texte lesen



○ Satzzeichen im Bedeutungszusammenhang beachten
Auf der Grundstufe I sind auch Leseübungen anzubieten, in denen die Wirkung der Satzzeichen auf die Sinn- und Klanggestaltung bewußtgemacht wird. Satzzeichen geben allerdings nicht immer eindeutige Hinweise auf Satzmelodien und Lesepausen. Der Lehrer sollte daher keine allgemeingültigen Betonungsregeln geben, wie etwa: „Geh bei einem Fragezeichen mit der Stimme hinauf!" „Senke deine Stimme bei einem Punkt!"
Die Kinder sollten lernen, die Satzzeichen immer im Bedeutungszusammenhang zu erkennen und zu beachten.

○ Hörendes und sprechendes Erproben und Üben von Text- und Klanggestalten
In vielfältigen Übungen und Situationen sollen die Kinder erfahren und erleben, wie unterschiedlich eine Wortgruppe, ein Satz oder ein Text sprechend gestaltet werden kann. Dabei werden sie allmählich ihre eigene Klanggestaltung entwickeln.

Auf dieser Grundlage werden die Kinder verstärkt angeregt, eigenständig einem kurzen Text, einem Gedicht usw. die entsprechende Klanggestalt zu geben und sich dabei zu bemühen, das Gemeinte zu verdeutlichen.

Bei all diesen Übungen kann die Verwendung eines Kassettenrecorders eine wertvolle Hilfe sein.
Es gibt in jeder Schule zahlreiche Anlässe für sinn- und klanggestaltendes Lesen:
Vorlesen in einer Gruppe,
Vorlesen in der Klasse,
Vorlesen in der Vorschulklasse (in einem Kindergarten),
Vorlesen in der Nachbarklasse,
Vorlesen bei einer Feier,
Vorlesen bei einer Elternzusammenkunft
u. a. m.
Aufschluß über das Gelingen der Ausdrucksgestaltung beim Vorlesen kann ein nachfolgendes Gespräch mit den Zuhörern geben.

5.3 Begegnung mit Texten

Die Begegnung mit Texten in möglichst natürlichen Lebenssituationen soll einerseits zum Lesen anregen, gute Lesegewohnheiten aufbauen und festigen, andererseits sollen die Kinder beim Lesen Unterhaltung und Anregung empfinden und dadurch ihre individuellen Leseinteressen ausweiten.
Je nach Alter der Schüler bieten sich verschiedene Möglichkeiten der Begegnung mit Texten an:
Die Textbegegnung des **Schulanfängers** wird auf sehr einfacher Stufe erfolgen, allmählich treten anspruchsvollere Formen hinzu.
Z. B.:
- Der Lehrer zeigt ein Bilderbuch, spricht über das Buch.
- Die Kinder sprechen über Bilderbücher.
- Die Kinder blättern in der Leseecke gemeinsam ein Bilderbuch durch und unterhalten sich darüber.
- Die Kinder lesen von Kindern verfaßte Texte.
  Der Lehrer kann Kindertexte (in Ordnern) sammeln und den Kindern zum Lesen anbieten. Gesammelte Kindertexte können zwischen Klassen ausgetauscht und gelesen werden.

Vorlesen durch den Lehrer oder durch Schüler ist ebenfalls ein guter Weg, Kinder mit dem Lesen von Büchern vertraut zu machen, z. B.:

- feste „Vorlesestunde", z. B. jede Woche eine kurze Einheit als „Vorlesestunde" organisieren.
- Vorlesen aus der Privatlektüre, z. B. Schüler präsentieren gelesene Bücher und lesen besonders lustige (traurige, spannende) Stellen vor.
- Vorlesen als Bestandteil einer Feier: Zahlreiche Situationen im schulischen Alltag bieten die Möglichkeit des Vorlesens (Weihnachten, Büchertag, Schulfest, Ausstellung . . .)

Vergleiche dazu auch die Ausführungen im Abschnitt „Lesemotivation", S. 271 f.

In weiterer Folge wird die Intensität der Begegnung mit Texten von den Möglichkeiten des Lehrers abhängen. Vor allem ist anzustreben, daß in der Leseecke, der Klassen- oder Schulbibliothek möglichst vielfältige altersgemäße Texte angeboten werden, damit eine selbständige und interessengeleitete Buch- bzw. Textwahl möglich ist.

Bei der Betreuung von Leseecken bzw. bei kleineren Klassenbibliotheken sollte Sorge getragen werden, daß der Bücherbestand in bestimmten Zeitabständen ergänzt bzw. erneuert wird (z. B. Tausch mit Parallelklassen, Kooperation mit Bibliotheken).

Durch solche Maßnahmen wird der Forderung des Lehrplans nach Gattungs- und Textsortenvielfalt entsprochen. Neben literarischen Texten sind Texte der Kinder- und Jugendliteratur, Alltags- und Gebrauchstexte sowie journalistische Texte aufzunehmen.

Gleichzeitig sollen Comics, Fernsehen, Hörspiel, Video, Film usw. im Sinne des Unterrichtsprinzips „Medienerziehung" in den Leseunterricht einbezogen werden.

Verwendete Literatur

BERGK, Marion: Leselernprozeß und Erstlesewerke, Bochum 1980
BERGK, Marion: Schulanfang ohne Fibeltrott, Bad Heilbrunn 1985
BOYER, Ludwig: Zur Didaktik des Erstleseunterrichts, in: Erziehung und Unterricht, Wien 2/1982
BÜNNING, Gertrud: Lesemotivation – aber wie? Düsseldorf 1981
GAGE – BERLINER: Pädagogische Psychologie, Weinheim–München 1986
MIETZEL, Gerd: Psychologie in Unterricht und Erziehung, Göttingen 1986
PIECHOROWSKY, Arno: Vielfältiger Erstleseunterricht, Langenau–Ulm 1985

Ludwig Boyer

6 Schreiben (1. und 2. Schulstufe)

Der Erstschreibunterricht vermittelt dem Kind eine primäre Kulturleistung und eröffnet ihm damit ein neues, wichtiges Handlungsfeld seiner Sprache. „Sprache und Schrift gehören wesensmäßig zusammen. . . . Erst zusammen mit der Schrift, die das verklingende und ortsgebundene Wort über Zeit und Raum hinaushebt, gewinnt die Sprache ihre volle Bedeutung als Bestandteil und Aufbaumoment der Kultur" (F. KAINZ, 1967, S. 15). Schreiben ist sprachliches Handeln, das sich an der gesprochenen Sprache orientiert, ist „eine Art Sprechen mit graphischen Zeichen" (F. KAINZ, 1976, S. 3).
Für das Schreibenlernen bilden die Motivation sowie ein bestimmter Entwicklungsstand der Motorik, der Wahrnehmung und der Kognition wesentliche Voraussetzungen, wobei die visuellen und die feinmotorischen Fähigkeiten „als zentrale Steuerungsfaktoren des Schreibprozesses" besonders in Betracht zu ziehen sind (K. DIENER, 1980, S. 13).
Die ältere Annahme, daß es im Gehirn ein besonderes „Schreibzentrum" gäbe, wird zunehmend von der Auffasung abgelöst, daß am Zustandekommen der Schreibvorgänge „eine Reihe unterschiedlicher verbaler und nichtverbaler Funktionen beteiligt ist und daß diesen Funktionen die Tätigkeit verschieden lokalisierter, kombiniert operierender Hirnzonen zugrunde liegt" (E. WEIGL, 1974, S. 149).
Der Lehrplan ordnet – im Unterschied zum Schulorganisationsgesetz, das in § 10 Abs. 2 Schreiben als eigenen Pflichtgegenstand ausweist – diesen Lernbereich auf der Grundstufe I dem Deutschunterricht und auf der Grundstufe II der „Bildnerischen Erziehung" zu.

Bis zum Ende der 2. Schulstufe sollen die Schüler
- „Buchstaben, Ziffern und Zeichen in einer der österreichischen Schulschrift angenäherten Form aus der Vorstellung schreiben können", wobei nicht ausgeschlossen wird, daß – je nach dem methodischen Konzept – als Erstschrift auch die Druckschrift vermittelt werden kann;
- „kurze Texte gut lesbar – auch aus der Vorstellung – schreiben können";
- „Ansätze zu einer geläufigen Schrift erkennen lassen".

Damit legt der Lehrplan drei Anspruchskriterien an die Qualität der zu vermittelnden Schreibschrift fest[1]:
- *eine der österreichischen Schulschrift angenäherte Form,* das heißt, die amtliche Vorlage der Schulschrift ist nicht als in allen Details verbindlich, nicht als „Normschrift", sondern als „Richtalphabet" anzusehen, das auch von vornherein gewisse Abweichungen zuläßt;

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988, S. 176

- *gute Lesbarkeit,* das heißt, die Buchstaben sollen klar identifizierbar und von anderen (auch ähnlichen) eindeutig unterscheidbar sein, der Schriftzug soll gleichmäßig, das Schriftbild (Wortabstand, Zeilenabstand, Zeilenführung) optisch einheitlich und ausgewogen sein;
- *erkennbare Ansätze zu einer geläufigen Schrift,* das heißt, das Schreibtempo soll sich – vor allem auf der 2. Schulstufe – allmählich steigern, um dann auf der Grundstufe II, gefördert und unterstützt durch entsprechende Übungen, zu einer flüssigen, zügigen Handschrift zu werden.

6.1 Schreibenlernen – Lesenlernen

Wenngleich der Lehrplan nicht ausdrücklich auf eine enge Koppelung des Schreibenlernens mit dem Lesenlernen hinweist, so ist doch aus der formalen und der inhaltlichen Anlage beider Bereiche eine enge Beziehung zueinander unverkennbar. Folgende Argumente sprechen für eine solche Verbindung:

- Lesen und Schreiben sind unmittelbar aufeinander bezogene Tätigkeiten; insbesondere ist das Schreiben von Wörtern und Texten – vor allem in der Anfangsphase – eng mit begleitender Sprech- und Lesetätigkeit verbunden.
- Sowohl beim Schreiben- als auch beim Lesenlernen müssen Teilleistungen erworben werden, die weithin identisch sind: das Ausgliedern und Merken von Phonemen/Graphemen sowie das Wissen um deren Beziehungen zueinander, die Phonem-/Graphemabfolge im Wort, die Ausbildung visueller Feinwahrnehmung und Merkfähigkeit u. dgl.
- Der Leselern- und der Schreiblernprozeß stützen und fördern sich wechselseitig „im Wahrnehmen, im Unterscheiden, im Einprägen, im Reproduzieren" (F. BÄRMANN, 1979, S. 79).

Analog zu den dem eigentlichen Lesenlernen vorgeordneten „Grundleistungen" werden im Lehrplan auch dem Schreibenlernen im engeren Sinn „Grundvoraussetzungen" vorangestellt; das in beiden Fällen aus mehreren für die Unterrichtspraxis bedeutsamen Gründen:

- Zum einen sollen damit dem Lehrer jene wesentlichsten Teilleistungsbereiche aufgezeigt werden, die Grundlage und Voraussetzung für Lernerfolge in diesen so komplexen Lernprozessen sind.
- Zum anderen sollen die Lehrer angeregt werden, mehr als bisher auf den individuellen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes zu achten und den Anfangsunterricht stärker als bisher auf diese Tatsache einzustellen, so etwa durch offenes, freies Lernen oder zumindest durch innere Differenzierung. Insbesondere sollte der von der Forschung wiederholt nachgewiesene Lernvorsprung der Mädchen nicht dazu führen, daß sich der Anfangsunterricht zu sehr an ihnen orientiert und dadurch die Knaben

überfordert (siehe u. a. H. ANDRESEN, 1982, S. 161; K. DIENER, 1980, S. 133).
- Schließlich soll durch die geforderten Vorleistungen auch bewirkt werden, daß der Beginn des eigentlichen Lesen- und Schreibenlernens nicht zu früh einsetzt und zu Mißerfolgen der Kinder schon vom Lernstart weg führt. Bezogen auf das Schreibenlernen meint K. DIENER: „Ein auf rasches Voranschreiten abgestellter Schreibunterricht überfordert einen Großteil der Schreibanfänger und führt zu Leistungsängstlichkeit, die sich im Laufe des ersten Grundschuljahres auch auf andere Lernbereiche ausbreitet" (K. DIENER, 1980, S. 134).

6.2 Grundvoraussetzungen

6.2.1 Motivation

Nahezu alle Schulanfänger haben schon vor ihrem Schuleintritt Erfahrungen im Umgang mit Schreib- und Malgeräten gesammelt. Am Herstellen von Bewegungsspuren hatten sie schon in ihrer frühen Kindheit viel Freude. Ihre ursprünglich spontanen, ziellosen Kritzeleien wurden bald zur absichtgeleiteten, auf Bedeutung und Mitteilung gerichteten Tätigkeit. In vielen Fällen haben sie sich schon vor dem Schulstart einige Buchstaben und Ziffern angeeignet.
Der Anfangsunterricht sollte unbedingt diese Freude am Herstellen graphischer Produkte aufgreifen und weiterentwickeln. Mit besonderem pädagogischen Feingefühl aber sollte sich der Lehrer jenen Kindern widmen, die gehemmt oder verängstigt sind oder die sich wegen ihrer Linkshändigkeit scheuen, graphisch tätig zu werden.
Linkshändig dominante Kinder dürfen auf keinen Fall gedrängt (oder gar gezwungen) werden, mit der rechten Hand zu schreiben. Das kann zu erheblichen Störungen ihres seelischen Gleichgewichts führen, die in der Folge nur schwer auszugleichen sind: Unsicherheit in ihren Handlungen und Haltungen, Störungen im Leistungsverhalten, Sprachstörungen bis hin zum Stottern u. a. m. (L. SCHENK-DANZINGER, 1963, S. 196 ff.; A. RETT u. a., 1973, S. 147). Die Eltern solcher Kinder wird man hievon rechtzeitig informieren müssen [1].
Die Schreibmotivation der Kinder kann man fördern,
- wenn man ihnen schon vom Schulstart weg jeden Tag Gelegenheit zu möglichst freien graphischen Produktionen gibt (auf den methodischen Ansatz, den Erstschreibunterricht überhaupt von kommunikativen Spontanschreibungen her aufzubauen, wird später noch eingegangen),

[1] Wertvolle Informationen über Linkshändigkeit und praktische Hinweise über die Behandlung linkshändiger Kinder im Unterricht bietet Lotte SCHENK-DANZINGER in „Pädagogische Psychologie", Wien 1972, S. 224 ff.

- wenn man es in der Anfangszeit den Scheuen, Verängstigten und Gehemmten freistellt, mitzutun (in der Regel legen sie schon sehr bald dieses Verhalten ab und gliedern sich von selbst in die Aktivitäten der Mitschüler ein),
- wenn sie immer wieder Gelegenheit haben, ihre eigenen Lernfortschritte zu erkennen,
- wenn sie erfahren, daß ihre Schrift von anderen gut gelesen werden kann, weil die Buchstaben klar und richtig geschrieben wurden,
- wenn sie – insbesondere jene, die Schwierigkeiten zu überwinden haben und daher positive Verstärkungen nötiger als die anderen brauchen – den Erfolg ihrer Schreibbemühungen erleben können,
- wenn einige ihrer schriftlichen Erzeugnisse während des ganzen Unterrichtsjahres in kurzen Zeitabständen im Klassenzimmer (oder in einer Sammelmappe) zur allgemeinen Betrachtung und Rückmeldung ausgestellt werden.

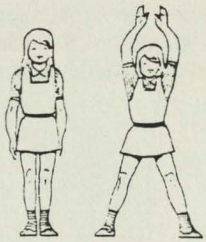
6.2.2 Training der Grob- und Feinmotorik

Schulanfänger weisen in der Entwicklung ihrer Motorik im allgemeinen und ihrer Schreibmotorik im besonderen große Unterschiede auf. Darüber hinaus sind in diesem Alter bei fast allen Kindern jene bewegungsphysiologischen Voraussetzungen noch nicht voll gegeben, die für das Schreibenlernen erforderlich sind, so insbesondere:

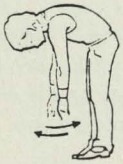
- Die Schreibmuskulatur – beim Schreibvorgang werden etwa fünfzig Muskeln aktiviert – ist für diesen Anspruch, vor allem bei etwas längerer Schreibhandlung, noch nicht ausreichend trainiert.
- Die sehr anspruchsvolle Feinkoordination der am Schreibakt beteiligten Muskeln und Gelenke ist noch nicht ausgebildet.
- Der Stützapparat der Hand ist noch knorpelig und daher größerer Beanspruchung nicht gewachsen.
- Die Steuerung der Feinmotorik durch die Auge-Hand-Koordination ist bei vielen Kindern noch ungenügend entwickelt.
- Wie die oft längere Zeit zu beobachtenden spiegelverkehrten Verwechslungen und Verschreibungen von Buchstaben und Buchstabenfolgen (W – M, d – b, И – N, Ƨ – S, cht – tch u. a.) zeigen, ist in diesem Alter „die Entwicklung der Raumlagekonstanz noch nicht abgeschlossen" (E. Weigl, 1974, S. 154).

Der Lehrplan sieht daher eine ganze Reihe von Übungen zur Schulung der für die Schreibbewegung bedeutsamen Grob- und Feinmotorik sowie zur Kräftigung der Hand- und Fingermuskulatur vor.
Hiezu einige Anregungen für die Praxis (aus W. Fischer – L. Boyer, S. 31 ff.):

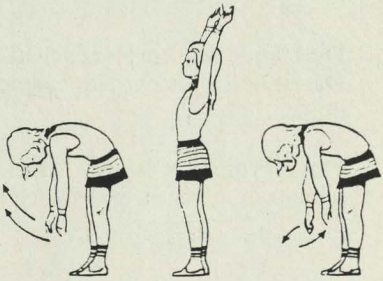
○ Lockerung und Entspannung der Schreibmuskulatur:
„Hampelmann": Koordinierung der Arm- und Beinarbeit. Weil auch der Kreislauf sehr angeregt wird, sollte diese Übung täglich angesetzt werden.



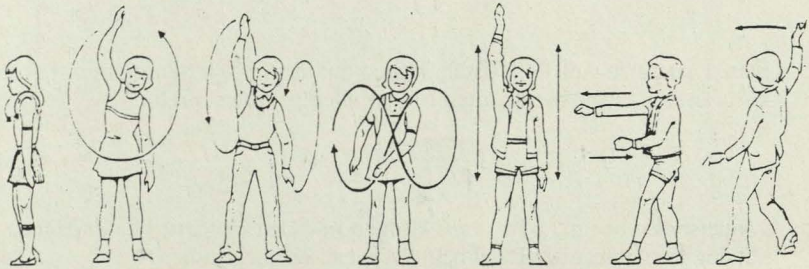
„Schlunkern": Vorgebeugt stehen und die Arme auspendeln lassen; zwischendurch auch beide Hände ausschütteln.



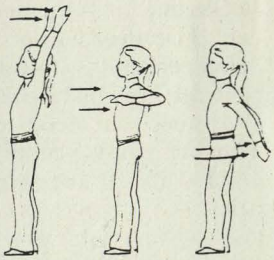
„Durchstrecken": Aus vorgebeugter Stellung die Arme hoch über den Kopf schwingen und dabei einatmen – sich durchstrecken – den Oberkörper wieder vorbeugen und dabei ausatmen – die Arme locker überkreuzt auspendeln.



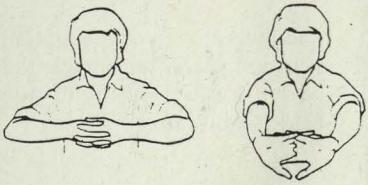
○ Lockerung und Steigerung der Beweglichkeit der Gelenke:
Im Stehen die Arme aus dem Schultergelenk heraus kreisen lassen („Propeller", „Windmühlenkreise", „Achterkreisen"); sie auf- und abbewegen; sie schnell vor- und zurückbewegen („Schattenboxen"); Wurfbewegungen nachahmen.



Im Stehen die Arme zuerst über den Kopf, dann in Schulterhöhe und schließlich in Tiefhalte zurückfedern.

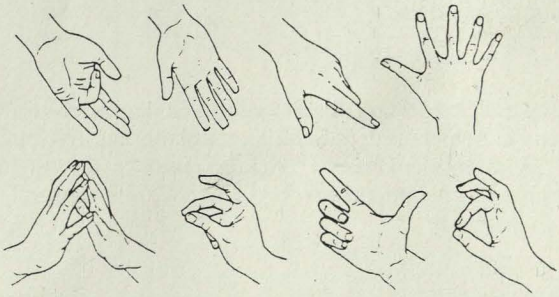


Die Hände im Flechtgriff ineinanderlegen und nach innen und nach außen drehen; gleichzeitig werden die Arme durchgestreckt und wiederum gebeugt.



Die Hände aus dem Handgelenk kreisen lassen.
Die Handflächen nach innen und nach außen, nach oben und nach unten drehen.

Fingergymnastik: beugen, strecken, zeigen, spreizen, aneinanderpressen, schnalzen, spannen, einzeln den Daumen berühren u. a.



Den Unterarm auf den Tisch legen, mit den Fingern auf den Tisch klopfen (mit einem bestimmten Finger oder frei abwechselnd).

„Ameisenkrabbeln": Mit den Daumen und den Fingern beider Hände auf der Tischfläche das Krabbeln der Ameisen nachahmen.

○ Kräftigung der Hand- und Fingermuskulatur:
Beide Handflächen auf die Tischkante legen, in rhythmischer Bewegung kräftig drücken und wieder entspannen; dabei den Oberkörper leicht vorneigen und wieder geraderichten.

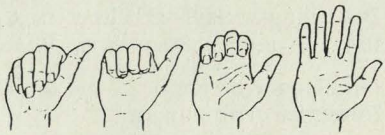
Handflächen und Finger fest gegeneinanderdrücken und aus dem Handgelenk drehen. Variationen: a) den Druck rhythmisch steigern und entspannen; b) nur die Daumen- und Fingerspitzen rhythmisch gegeneinanderdrükken (Druck – Entspannung).

Empfehlenswert ist, rhythmische Übungen zum Klang einer vom Lehrer geschlagenen Trommel, einer passenden Musik, einem Lied oder einem geeigneten Sprüchlein ausführen zu lassen.

Klavierspielen auf dem Tisch: Die Finger schlagen wie kleine Hämmer auf den Tisch oder sie drücken fest nieder.

Die Finger spreizen – eine Faust machen – wieder spreizen usw. So rasch wie möglich wechseln. Anschließend die Hände ausschütteln.

Mit den Fingerkuppen von der Handwurzel aus durch die Hohlhand streichen und die Finger strecken. Öfter wiederholen. Anschließend die Hände ausschütteln.



Über die Entwicklung der Motorik gegen Ende des Vorschulalters schreibt Lotte SCHENK-DANZINGER: „Die Feinmotorik der Hände bleibt hinter der Grobmotorik zurück. Striche werden vorerst nicht mit der Fingermuskulatur, sondern mit Schulter und Ellbogen ausgeführt, und die Strichführung kann noch bis zum Schulalter recht ungelenk sein. Schreib- und Zeichenbewegungen verlagern sich allmählich auf die Muskulatur des Handgelenkes, und wenn diese Bewegungsform im 7. Lebensjahr nicht von einer guten Koordination der Fingermuskulatur abgelöst wird, ist der Schreibdruck stark, die Schrift groß und ausfahrend, die Zeilenführung meist nach oben verlaufend. Viele Kinder, die mit 6 Jahren eingeschult werden, sind von dieser im Hinblick auf das Erlernen des Schreibens verzögerten manuellen Feinkoordination betroffen, auch wenn sich ihre Grobmuskulatur ganz normal entwickelt hat. Es sind eher Knaben als Mädchen“ (L. SCHENK-DANZINGER, 1988, S. 145).

6.2.3 Schulung der Auge-Hand-Koordination

Der Erstschreibunterricht sollte – wie aus der Abfolge der bisherigen Übungsbeispiele erkennbar ist – über einen längeren Zeitraum mit täglichen großräumigen Bewegungsübungen ansetzen und erst allmählich zu kleineren, feiner abgestuften Bewegungsformen fortschreiten. Auf diese Weise wird die zunehmend bewußtwerdende Steuerung und Kontrolle der Bewegung durch das Auge eingeübt. Neben der Wahrnehmung der Form der graphischen Zeichen hat das Auge auch die Aufgabe, die optische Steuerung und Kontrolle bei der „Herstellung der richtigen Papierlage . . ., für die räumliche Anordnung des Schriftbildes und für die eigentlichen Schreibbewegungen" vorzunehmen (K. A. DOSTAL, 1956, S. 22).

Methodisch bedeutsam ist, daß der Lehrer jedes einzelne Bewegungsmuster in der Luft
- seitenverkehrt, damit es die Kinder in dem von ihnen nachzuvollziehenden Ablauf sehen können, und
- möglichst langsam, damit es auch in allen Einzelheiten gut wahrgenommen werden kann,

vorgibt. Dann sollte er die Form – möglichst groß – auch an der Tafel vorschreiben, damit die Kinder das Entstehen der Bewegungsspur mitverfolgen können.
Als besonders wertvoll hat es sich erwiesen, wenn Lehrer und Kinder den Bewegungsverlauf verbalisieren, z. B. „oben beginnen, einen Bogen nach links herunter und nun einen Bogen rechts hinauf".

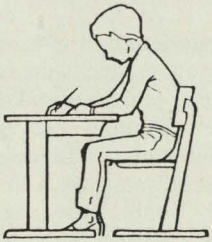
Die Kinder besprechen dann die vorgegebene Form und üben sie in etwa folgenden Abstufungen:
- mit der Hand möglichst großräumig in der Luft (Luftschreiben),
- mit dem Zeigefinger auf der Tischfläche (Tastschreiben),
- mit Kreide an der Wandtafel (ausreichende Wandtafelflächen sollten zur Grundausstattung jeder Elementarklasse gehören),
- mit Farbkreide oder Ölstiften (stehend) auf einem Viertelbogen Packpapier,
- mit Faserstiften auf einem Blatt Papier in Heftformat,
- mit einem Faserstift oder Bleistift in „normaler" Zeilengröße im Heft.

Bei all diesen Übungen gilt wieder: Bewegungsformen werden leichter nachvollzogen und besser behalten, wenn ihr Verlauf in allen Einzelheiten vom Schreiber selbst während seiner Schreibbewegungen verbalisiert wird.
Zahlreiche praktische Anregungen und Beispiele für graphische Vorübungen zur Schreibschrift bietet K. A. DOSTAL (1972, S. 98 ff.).

6.2.4 Körper- und Handhaltung beim Schreiben

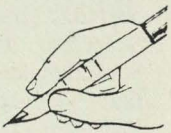
Die angemessene Schreibhaltung ist zunächst eine Frage der der jeweiligen Körpergröße des Kindes entsprechenden Sitzmöbel. Als allgemeine Richtnorm gelten:

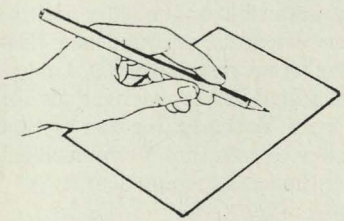
- Die Oberschenkel sollen waagrecht auf der Sitzfläche aufliegen, die Unterschenkel senkrecht stehen und beide Füße normal auf dem Boden aufgesetzt werden können.
- Bei aufrechter Sitzhaltung soll die Lehne den Rücken etwas stützen und die Tisch-(Pult-)Fläche so hoch sein, daß die Unterarme bequem aufliegen und der Abstand der Augen zur Schrift etwa 25 bis 30 cm beträgt.



Zu beachten ist, daß Rechtshänder einen anderen Lichteinfall benötigen als Linkshänder. Außerdem sollen Linkshänder stets an einem linken Eckplatz sitzen.

Für die Entwicklung einer flüssigen, zügigen und geläufigen Handschrift sind eine lockere Handführung und eine natürliche Handhaltung von besonderer Bedeutung (Näheres hiezu siehe u. a. K. A. DOSTAL, 1972, S. 46 ff.).





Bei linkshändigen Schreibern muß das Heft linksschräg (d. h. in Verlängerung des linken Armes) liegen; das Schreibgerät darf nicht zu weit unten gehalten werden. Dadurch wird – bei normaler Körper- und Handhaltung – eine gut lesbare Schrift möglich, auch wenn sie vielleicht etwas nach links geneigt ist. Linkshänder sollten immer auf liniertem Papier schreiben.

Wegen der großen Bedeutung für die körperliche Entwicklung und auch für die Schreibentwicklung der Kinder sollte der Lehrer in allen vier Schulstufen der Grundschule

- bei jeder Schreib- und sonstigen graphischen Arbeit auf richtige Körper- und Handhaltung jedes einzelnen Kindes achten und
- immer wieder schreibgymnastische Übungen zur Festigung dieser Haltung durchführen.

6.3 Die Vermittlung der Schrift

6.3.1 Ausgangsschrift (Erstschrift)

Der Lehrplan stellt die Wahl der Ausgangsschrift frei. Nach wie vor wird dieses Problem in Theorie und Praxis viel diskutiert; eine Klärung ist vor allem auch deshalb so schwierig, weil ja damit die Frage nach der Ausgangsschrift im Erstleseunterricht eng verbunden ist. Jede der drei möglichen Varianten hat in bezug auf Schreibenlernen Argumente für sich und Argumente gegen sich:

- **Blockschrift (Großantiqua):** Einfache geometrische Formen, wenige Grundformen und daher leicht zu schreiben; nur ein Alphabet ist zu lernen, um alle Wörter schreiben zu können; keine Probleme in bezug auf Groß- und Kleinschreibung. – Bewegungsmäßig ist es kein Schreiben, sondern ein Schreibmalen; der Lernweg zur Schreibschrift ist, da er über die Druckschrift führt, lang; die Umstellung auf die Bewegungsformen der Schreibschrift könnte Schwierigkeiten bereiten; geringe optische Wortprägnanz.
- **Druckschrift (Gemischtantiqua):** Die Buchstabenformen sind klar voneinander zu unterscheiden und daher leicht einzuprägen; ihre Prägnanz fördert das gliedernde Erfassen der Wortschriftbilder; der Übergang zur Schreibschrift fällt nicht schwer. – Bewegungsmäßig ist auch das ein Schreibmalen und kein Schreiben im eigentlichen Sinn; die Verbundenheit und Flüssigkeit der Schreibbewegung muß daher neu gelernt werden.
- **Schreibschrift (Schulschrift):** Sie ist die schreibdominante Schriftart, die Kinder brauchen daher nicht umzulernen; die starke optisch-schreibmotorische Prägewirkung der lernmäßigen Ersterfahrungen läßt positive Auswirkungen auf die Rechtschreibung erwarten; die verbundenen, flüssigen Schreibbewegungen werden von vornherein richtig gelernt, Umlernen ist nicht erforderlich. – Die Schreibschrift ist schwieriger als die beiden anderen zu erlernen; sie erfordert mehr Vorbereitung und bereitet graphisch weniger Begabten Schwierigkeiten; durch ihre Verbundenheit erschwert sie die visuelle Ausgliederung der Einzelzeichen im Schriftwort.

Das Problem Ausgangsschrift (Erstschrift) ist derzeit kaum eindeutig lösbar. F. Weiner – H. Simons – W. Essing haben an 948 Kindern der 1. bis 4. Schulstufe u. a. auch die Frage Druckschrift oder Schreibschrift als Ausgangsschrift untersucht und kamen zu dem Ergebnis: „In Übereinstimmung mit anderen empirischen Befunden unterscheiden sich die Leistungen der Vergleichsgruppen entweder überhaupt nicht, oder es ergeben sich bei einigen Merkmalen geringfügige Vorteile zugunsten der Druckschrift, wobei allerdings festzuhalten bleibt, daß sich dabei die synthetische Methode besonders positiv auswirkt, während die Schreibschrift eher durch das ganz-

heitliche Verfahren begünstigt wird" (F. WEINERT – H. SIMONS – W. ESSING, 1966, S. 138). Und weiter heißt es: „Insgesamt gesehen schreiben Kinder, die zuerst die Druckschrift erlernten, im Laufe der Grundschulzeit schneller und etwas weniger verkrampft als die Schüler der Schreibschrift-Gruppe" (ebd., S. 136).

In deutlichem Gegensatz zu WEINERT u. a., die im Übergang von der Druckschrift zur Schreibschrift kein besonderes Lernproblem sehen (F. WEINERT – H. SIMONS – W. ESSING, S. 135 f. und 145 f.), stellt Heinrich GRÜNEWALD fest: „Es ist grundsätzlich von Nachteil, wenn Schüler nacheinander zwei Schriftalphabete schreiben müssen, die in ihrer Form und Struktur voneinander abweichen. Denn das individuelle Bewegungsverhalten verfestigt sich beim Schreiben verhältnismäßig früh und wird selbst dann beibehalten, wenn die äußere Form der Schrift ein anderes Gesicht bekommt. Das konnte bei der Erprobung verschiedener Schriftvarianten durch mikromotorische Aufzeichnungen ermittelt werden" (H. GRÜNEWALD, 1981, S. 52).

Die Entwicklung in der Praxis tendiert zwar hin zur Druckschrift als Erstschrift im Lese- und Schreibunterricht (sie wird gegenwärtig in Österreich überwiegend gewählt; in den Lehrplänen für Bayern und Hamburg ist sie verbindlich vorgeschrieben), doch setzen neuere didaktische Modelle wieder mit der Blockschrift an (H. BRÜGELMANN, 1986², S. 174 ff.); und viele Lehrer geben der Schreibschrift den Vorzug, da sie Lernumwege erspart, gleich die Endformen mit den richtigen Schreibbewegungen vermittelt und die Schriften – bei entsprechender Pflege – flüssiger und zügiger werden.

Mit einer gewissen Berechtigung darf erwartet werden, daß eine den Grundformen der Druckschrift möglichst angenäherte erste Schreibschrift, wie sie derzeit in Österreich erprobt wird, diese Problematik etwas reduziert. Analoge Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland und in mehreren anderen europäischen Staaten weisen in diese Richtung.

6.3.2 Methodische Ansätze

In der Entwicklung des Erstschreibunterrichts von der Reformpädagogik bis herauf in die jüngste Gegenwart sind im wesentlichen drei methodische Ansätze zu erkennen:

- Von der Form ausgehend
  Die durch Konvention vorgegebenen Schriftformen sollen möglichst präzise und formschön wiedergegeben werden. Wegen ihrer Kompliziertheit werden die Buchstaben „aus ihren Elementen aufgebaut und durch vielfältige Übungen zur Geläufigkeit gebracht" (H. GLÖCKEL, 1972², S. 33). Erst dann werden sie zu Buchstabengruppen, zu kurzen und später zu längeren Wörtern („Übungswörtern") zusammengefügt. Auch beim Übergang zum fließenden Schreiben wird stets auf Formgerechtheit besonders geachtet. Methodengeschichtlich ist dieser Ansatz den synthetischen Erstschreibmethoden zuzuordnen.

- Von der Bewegung ausgehend
  Schreiben wird primär als ein dynamischer Vorgang gesehen; als eine Bewegung, die Spuren hinterläßt. Ausgehend von schwungvollen Bewegungen, „begleitet von Rhythmus und Reim, vom Sprechen und Mitgehen des ganzen Körpers" werden die ersten „Schwungwörter" entwickelt (H. GLÖCKEL, 1972², S. 41). Auch die erst anschließend ausgegliederten Einzelbuchstaben werden – meist durch Überfahren von Spurvorlagen – rhythmisch und schwungvoll eingeübt. Um auch beim Schreiben von Texten den Bewegungsfluß nicht zu stören, wird das Schreiben aus dem Gedächtnis oder nach Diktat gegenüber dem bloßen Abschreiben bevorzugt. Methodengeschichtlich ist dieser Ansatz vor allem dem Formenkreis der Ganzheitsmethoden zuzuordnen.
- Von der kommunikativen Funktion ausgehend
  Im Sinne der eingangs skizzierten engen Beziehung zwischen Schrift und Sprache wird Schreiben als eine Form des Sprachhandelns interpretiert, als Festhalten und Mitteilen von Gedanken, Informationen, Gefühlen u. dgl. Im Vordergrund eines hier ansetzenden Erstschreibeunterrichts steht daher nicht die Vermittlung einer technischen Fertigkeit, sondern die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit. Die bereits in der Reformpädagogik auftretende Idee, den Kindern schon vom Schulanfang weg das spontane Herstellen von Schrift und den möglichst freien Umgang mit Schrift zu gewähren, wird in jüngerer Zeit wieder aufgegriffen, viel diskutiert und in unterschiedlichen Varianten erprobt. Diese „Didaktik des selbstverantwortlichen Schreibens" (M. BERGK, 1987, S. 9) faßt erstes Schreiben als ein Herstellen von graphischen Produkten im weitesten Sinn auf: mit Stempeln arbeiten, die Schrift drucken, Buchstabenkarten zu Wörtern zusammensetzen, Nachfahren von Spurvorlagen, eigene Schreibversuche u. a. Dabei entfaltet sich die Schreibfähigkeit des Kindes „nicht gleichsam naturwüchsig und spontan, gesteuert allein von den Schreibsituationen", sondern bedarf der „Einsichten in die Struktur unserer Sprache", die durch „individuell angepaßte Strukturierungs- und Orientierungshilfen" allmählich gewonnen werden (R. VALTIN – J. NAEGELE, 1986, S. IX). Im Laufe dieses Lernprozesses soll das Kind durch ständige Begegnung mit der Norm die Kodierungsregeln unserer Sprache für sich entdecken. Daß dabei Rechtschreibung und Rechtschreibfehler einen neuen didaktischen Stellenwert erhalten, ist unumgänglich (siehe den Abschnitt „Rechtschreiben", S. 320 ff.). Methodengeschichtlich ist dieser Ansatz eher freien, offenen, auf größtmögliche Individualisierung und Selbstbestimmtheit des Lernens gerichteten Didaktikkonzepten zuzuordnen.

Der Lehrplan legt sich auf keines dieser drei Methodenmodelle fest. Er integriert vielmehr ihre grundlegenden Akzente zu einer didaktischen Einheit, um alle am Schreiblernprozeß wesentlich beteiligten Faktoren zu be-

rücksichtigen. In den vorbereitenden Übungen wird mit dem Bewegungsaspekt angesetzt (Schulung der Grobmotorik und der Feinmotorik[1]), und schon in diesem Abschnitt lernt das Kind auch den engen Zusammenhang zwischen dem Nachvollziehen vorgegebener graphischer Formen (Grundformen) und dem ihnen jeweils entsprechenden Bewegungsablauf. Schreiben wird von Anfang an als ferngesteuerte Bewegung erfahren. Diese enge Verknüpfung von Form und Bewegung wird auch beim Lernen der Buchstaben und Ziffern beibehalten. Mit dem Schreiben der ersten Wörter kommt der kommunikative Aspekt des Schreibens zum Tragen; er wurde dem Teilbereich „Verfassen von Texten" zugeordnet, wo es heißt: „Selbständig verfaßte Niederschriften können anfangs nur aus einem Wort, einer Wortgruppe oder einem Satz bestehen." Ausdrücklich betont der Lehrplan die primär kommunikative Funktion dieses Schreibens, indem er das Verfassen von Texten schon möglichst früh auf eine Reihe partnerbezogener „Schreibabsichten" ausrichtet.

6.3.3 Buchstaben und Ziffern

Wie für das Lesenlernen gilt auch für das Schreibenlernen das Prinzip: Schrift ist auf Bedeutung, auf Sinn hin bezogen. Schreiben ist daher Festhalten von Gedanken, von Sprache. Die Kinder sollen erkennen, daß ein Wort aus den kleinsten Einheiten der Schrift, den Buchstaben, gebildet ist und diese Zeichen zusammen wieder das Wort ergeben. Einzelbuchstaben sollten daher stets in ihrem Bezug zu einem für die Kinder sinnvollen Wort vermittelt werden. Ebenso wird man das Schreibenlernen von Ziffern stets auf der Grundlage des bereits erworbenen Zahlbegriffs und in unmittelbarer Beziehung zu entsprechenden Anzahlen (Mengen) vermitteln.
Die im Schreibvorkurs eingeübten Form- und Bewegungselemente liefern die graphomotorische Grundlage für die Erarbeitung der Buchstaben und Ziffern. Dabei wird man methodisch in den gleichen Schritten vorgehen, wie sie in Abschnitt 6.2.3 dargestellt wurden: klare, möglichst große Formvorgabe vor den Augen der Kinder (damit sie den Bewegungsablauf mitverfolgen können), Besprechen aller Einzelmerkmale von Form und Bewegung (Gerade, Bogen, Ecke, Bewegungsrichtungen, Drehungen, Halte- bzw. Wendepunkte u. dgl.). Einüben von der Grobmotorik schrittweise zur Feinmotorik, dabei den Bewegungsverlauf verbalisieren lassen, den geübten Buchstaben (die Ziffer) lesen, ihn (sie) kritisch betrachten, besondere Merkmale erkennen, ihn (sie) mit anderen vergleichen (Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen). Später den Buchstaben (die Ziffer) aus der Vorstellung schreiben. Kindern, die bei der graphischen Ausführung Schwierigkeiten haben, sollte man Spurvorlagen anbieten.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 176

6.3.4 Wörter und Sätze

Erst durch das Zusammenfügen von Buchstaben zu Wörtern erhält das Schreiben seinen vollen Sinn. Anfangs sollten nur einige wenige Wörter, deren Zeichenbestand den Kindern aus dem Leselehrgang bekannt ist, geübt werden. Auf die Bedeutung des leisen, gliedernden Mitsprechens während des Schreibens wird im Abschnitt „Rechtschreiben" (S. 325 ff.) näher hingewiesen.

Insbesondere bei der Aneignung der ersten Übungswörter ist zu empfehlen, wieder mit großmotorischem Schreiben zu beginnen (Luftschreiben, Tastschreiben, an den Wandtafeln schreiben) und erst dann in den feinmotorischen Bereich überzugehen. Das erleichtert vor allem graphisch weniger Begabten die Bewältigung dieser schwierigen Aufgabe. Außerdem fördert es die Worteinprägung und damit auch das Lesen und die Rechtschreibung.

Sehr zu empfehlen ist, das zu übende Einzelwort, ehe es geschrieben wird, in einen größeren Sinnzusammenhang zu stellen. („Wir schreiben von unserer Geschichte nur ein Wort, alles andere wollen wir uns merken." Oder: „Jedes Kind erzählt eine kleine Geschichte/einen Satz, in der/in dem dieses Wort vorkommt.") Sehr gut eignen sich auch Arbeitsblätter mit Sprechblasentexten, die oft nur ein einziges Wort enthalten (Einwortsatz), das aber in einem größeren, zeichnerisch gebotenen Sinnzusammenhang verwendet wird. Auf diese Weise wird der von Christel und Jürgen HANNIG, 1974, S. 98 ff., nachgewiesenen Retardierung der Sprache der Kinder durch die stark verkürzte Sprache am Beginn der Leselehrgänge (und damit auch der Schreiblehrgänge) entgegengewirkt und die Erweiterung der Satz- und Textkompetenz gefördert.

Wenn das Schreiben auf der Wortebene einmal erreicht ist, bereitet das Schreiben von kurzen Sätzen bzw. von kurzen Texten kaum mehr Schwierigkeiten; das vor allem dann nicht, wenn die zu schreibende Wortmenge nur sehr langsam anwächst, sodaß die Kinder nicht überlastet werden, und wenn jedes zu schreibende Wort in seiner lautlichen und graphischen Binnenstruktur deutlich bewußtgemacht wird (jedes Wort übertrieben artikulierend lesen und die rechtschreibmäßigen Besonderheiten durch Farbe hervorheben lassen).

Schon relativ früh sollten die Kinder angeregt werden, mehrmals geübte Wörter nicht mehr Buchstabe für Buchstabe, sondern als Ganzes abzuschreiben. Dabei wird man zuerst bei kurzen Wörtern ansetzen und allmählich zu immer längeren übergehen.

Auch der Übergang vom bloßen Abschreiben zum Aufschreiben sollte behutsam erfolgen. Er setzt voraus, daß die Schreibung der Wörter in jedem Kind gefestigt ist.

6.3.5 Den Schreibablauf zunehmend automatisieren

Egon WEIGL nennt den Übergang von den isolierten Schreibakten bei einzelnen Buchstabenformen und dem „Staccato-Schreiben" einzelner Wörter und kurzer Sätze zum zügigen „Legato-Schreiben" „eines der Kernprobleme des Erstschreibunterrichts" (E. WEIGL, 1974, S. 154 f.). Schreibmotorische Bewegungsmuster müssen durch entsprechendes, anregendes Üben so weit gefestigt und gespeichert werden, daß sie ohne besondere Hemmungen und ohne daß die Aufmerksamkeit auf den Schreibakt im einzelnen gerichtet ist, wiedergegeben werden können. Der Schreibunterricht muß auf die zunehmende Verinnerlichung der Schreibbewegungen und damit auf die Automatisierung des Schreibens gerichtet sein. Dadurch kommt es zu einer Reduktion der beim Erwerb des Schreibens aktualisierten komplizierten Teilleistungen; der Schreibakt wird entlastet. Daß eine solche Entlastung für alle Niederschriften des Kindes, insbesondere aber für das Verfassen von Texten von größter Bedeutung ist, braucht nicht näher ausgeführt zu werden.
Auf mögliche Übungsvarianten wird im Zusammenhang mit dem Erwerb eines frei verfügbaren Schreibwortschatzes im Abschnitt „Rechtschreiben" (S. 320 ff.) hingewiesen. Unter dem Aspekt des Schreibunterrichts muß bei diesen Übungen neben der orthographischen Richtigkeit der Schreibungen stets auch auf eine eindeutig lesbare Schrift geachtet werden.

6.3.6 Lineatur und Schriftlage

Eine Analyse des Entwicklungsstandes zur Frage der Lineatur im Erstschreibunterricht (L. BOYER, 1986, S. 70 ff.) ergab, daß es derzeit nicht möglich ist, eindeutig abgesicherte und daher allgemein zu akzeptierende Empfehlungen zu geben. In den Vorlagen für Schulschriften von sechzehn europäischen Staaten kommen alle möglichen Varianten vor: unliniert, einlinig (Grundlinie), zweilinig (Mittelband) und vierlinig (Mittelband, Ober- und Unterlänge). Vereinzelt werden sogar die Linienabstände für jede Schulstufe in Millimetern genau verordnet (Lehrplan für Bayern 1981). Ein etwas einheitlicheres Bild bieten Arbeitsblätter und Schreibhefte für den Erstschreibunterricht aus diesen Ländern: Hier dominieren vierlinige, gefolgt von zweilinigen Vorgaben; einlinige kommen selten, unlinierte überhaupt nicht vor.
In einer im Auftrag des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport 1988 durchgeführten österreichweiten Erhebung über den Unterrichtsversuch „Neue Ausgangsschrift" wurde auch die Frage nach der gewählten Lineatur gestellt. Die 207 ausgewerteten Rückmeldungen zeigten folgende Streuung: 36,2 Prozent Zweiliniensystem, 30,9 Prozent Vierliniensystem, 24,2 Prozent ge-

töntes Mittelband, 21,3 Prozent nur Grundlinie, 4,3 Prozent unliniertes Schreibblatt, 1,9 Prozent kariertes Schreibblatt (da Mehrfachnennung möglich war, addieren sich die Prozentpunkte nicht auf 100 Prozent [N. SEVERINSKI, 1988, S. 8]).
Vielleicht sollte man das Problem Lineatur differenziert sehen und die Vorgabe von Linien stärker als bisher auf die individuelle Lernlage des einzelnen Kindes abstimmen, und zwar „als Hilfen, die möglichst gezielt und vorübergehend einzusetzen sind" (H. GLÖCKEL, 1972², S. 68).
Hinsichtlich der Schriftlage der Schreibschrift dominieren in der Fachliteratur die Argumente für eine leichte Rechtslage, am klarsten vorgetragen und belegt von Heinrich GRÜNEWALD: „Rechtslage der Schrift: Sie ist das wichtigste Hilfsmittel zur Vermeidung und zur Überwindung von Verformungserscheinungen, hat also zentrale Bedeutung für die gesamte Schreiberziehung. Im Blick auf die physiologischen Voraussetzungen entspricht die Neigung der Schrift nach rechts ganz der natürlichen Hin- und Herbewegung des Unterarms, der sich bei richtiger Körperhaltung zwangsläufig von der Körpermitte nach rechts oben bewegen muß" (H. GRÜNEWALD, 1979, S. 225). Der Handbewegung der Linkshänder entspricht es, wenn sie steil oder linksschräg schreiben. Da viele Schulanfänger in ihrer Schreibhaltung noch nicht gefestigt sind, schreiben sie richtungslos: einige Buchstaben nach rechts geneigt, andere gerade und wieder andere linksschräg. Oft neigen Kinder auch dazu, anfangs lieber senkrecht zu schreiben. In beiden Fällen empfiehlt GRÜNEWALD, auch sie allmählich auf eine Rechtslage umzustellen. In bestimmten Einzelfällen aber sollte der Lehrer tolerant sein und jeden Neigungsgrad der Schreibschrift zulassen, und zwar insoweit, als die Ansprüche auf gute Lesbarkeit, Deutlichkeit und Geläufigkeit erfüllt werden.

6.4 Schreiberziehung – eine generelle Aufgabe der Grundschule

Der Lehrplan sieht vor, daß schon in der Grundstufe I Übungen durchgeführt werden, durch die die Schreibbewegung schneller und flüssiger wird und sich allmählich automatisiert, um frei verfügbar zu werden. Dabei sollen auch formale Gesichtspunkte wie gleichmäßige Schriftneigung, Verhältnis der Ober-, Mittel- und Unterlängen, gleiche Wortabstände und Zeilenabstände u. dgl. berücksichtigt werden.

All diese Bemühungen sind pädagogisch nur sinnvoll,
- wenn sie nicht nur im Schreibunterricht, sondern auch in allen anderen Unterrichtsgegenständen, in denen die Kinder schreiben, Beachtung finden, und

– wenn sie nicht nur im Anfangsunterricht, sondern (zumindest) auf allen vier Schulstufen der Grundschule in gleicher Weise wertbesetzt sind. Schreiberziehung ist eine pädagogische Aufgabe der gesamten Grundschule.

Der immer wieder beklagte „Verfall der Schülerschriften" ist nicht allein eine Frage der Buchstabenformen der Ausgangsschrift und der Methode des Anfangsunterrichts, sondern mindestens ebenso – vielleicht noch mehr – eine Frage pädagogischer Maßnahmen während der gesamten Grundschulzeit und nicht zuletzt auch eine Frage der Vorbildwirkung der Handschrift des Lehrers.

Verwendete Literatur

ANDRESEN, Helga: Ist Schreibenlernen nur etwas für kleine Mädchen? In: I. BREMER (Hg.): Sexismus in der Schule, Weinheim 1982, S. 159 ff.

BÄRMANN, Fritz: Lernbereich: Schrift und Schreiben, Braunschweig 1979

BERGK, Marion: Rechtschreibenlernen von Anfang an. Kinder schreiben ihre ersten Lesetexte selbst, Frankfurt am Main 1987

BOYER, Ludwig: Kommentar zur Ausgangsschrift, Wien 1986

BRÜGELMANN, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift, Konstanz 1986²

DIENER, Kuno: Schreibenlernen. Psychologie und didaktische Voraussetzungen, Stuttgart–Berlin–Köln–Mainz 1980

DOSTAL, Karl Albert: Schreiberziehung. Theorie und Praxis des Schreibunterrichts, Wunsiedel 1956

DOSTAL, Karl Albert: Methodik des Schreibunterrichts 1. bis 8. Schulstufe, Wien–München 1972

FISCHER, Walter – BOYER, Ludwig: Wir üben schreiben. Lehrerhandbuch, Wien 1974

GLÖCKEL, Hans: Schreiben lernen – Schreiben lehren. Probleme und Wege des Schreibunterrichts in den Schulen, Donauwörth 1972²

GRÜNEWALD, Heinrich: Schrift als Bewegung, Frankfurt am Main 1981²

GRÜNEWALD, Heinrich: Schreibenlernen. Faktoren – Analysen – methodische Verfahren, Bochum 1981

GRÜNEWALD, Heinrich: Verformte Kinderschriften. In: Fritz BÄRMANN, a. a. O., S. 205 ff.

HANNIG, Christel – HANNIG, Jürgen: Der Einfluß des Erstleseunterrichts auf die Sprache von Schulanfängern. In: Christel HANNIG (Hg.): Zur Sprache des Kindes im Grundschulalter, Krönberg 1974, S. 98 ff.

KAINZ, Friedrich: Psychologie der Sprache. 4. Bd.: Spezielle Sprachpsychologie, Stuttgart 1967²

RETT, Andreas – KOHLMANN, Thaddäus – STRAUCH, Günter: Linkshänder. Analyse einer Minderheit, Wien – München 1973

SCHENK-DANZINGER, Lotte: Studien zur Entwicklungspsychologie und zur Praxis der Schul- und Beratungspsychologie, Wien 1963

SCHENK-DANZINGER, Lotte: Pädagogische Psychologie, Wien 1972
SCHENK-DANZINGER, Lotte: Entwicklungspsychologie, Wien 1988[20]
SEVERINSKI, Nikolaus: Ergebnisse einer ersten Lehrerbefragung zur „Neuen Ausgangsschrift". Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsversuch „Neue Ausgangsschrift". Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Wien – Klagenfurt 1988 (unveröffentlicht)
VALTIN, Renate – NAEGELE, Ingrid (Hg.): „Schreiben ist wichtig!" Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(-lernen), Frankfurt am Main 1986
WEINERT, F. – SIMONS, H. – ESSING, W.: Schreiblehrmethode und Schreibentwicklung, Weinheim 1966
WEIGL, Egon: Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb – neuropsychologische und psycholinguistische Betrachtungen. In: Wolfgang EICHLER und Adolf HOFER: Spracherwerb und linguistische Theorien. Texte zur Sprache des Kindes, München 1974

Empfohlene Literatur

DOSTAL, Karl Albert: Methodik des Schreibunterrichts, 1. bis 8. Stufe. Verlag Jugend und Volk, Wien – München 1972

Auf breiter Grundlage und in allgemein verständlicher Form werden alle wesentlichen Probleme des Schreibunterrichts behandelt und viele wertvolle Anregungen und Hinweise zur Unterrichtspraxis geboten. Die Publikation ist nach wie vor ein Standardwerk der österreichischen Schreibdidaktik.

GLÖCKEL, Hans: Schreiben lernen – Schreiben lehren. Probleme und Wege des Schreibunterrichts in den Schulen. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1972[2].

Von einem kurzen historischen Abriß über eine ausführliche Darstellung der Methodik des Erstschreibunterrichts und wertvollen Hinweisen zur weiterführenden Schriftpflege bis hin zu den Störungen des Schreibens und zur Graphologie spannt sich der Bogen dieses empfehlenswerten Werkes. Es bietet dem Lehrer ein grundlegendes Hintergrundwissen und viele Anregungen für seine praktische Arbeit.

VALTIN, Renate – NAEGELE, Ingrid (Hg.): „Schreiben ist wichtig!" Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(-lernen). Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt am Main 1986

In 19 Einzelbeiträgen, die fast ausschließlich aus der Unterrichtspraxis berichten, wird ein bemerkenswerter neuer Ansatz des Erstschreibunterrichts vorgestellt: Schreiben wird nicht primär lehrgangsmäßig, sondern bezogen auf konkrete Kommunikationssituationen des täglichen Lebens vermittelt. Vor allem Lehrer, die um eine grundsätzliche Reform des Erstunterrichts in Schreiben, Rechtschreiben und Lesen bemüht sind, sollten sich dieses anregende Werk nicht entgehen lassen.

Leopold Kratochwil

7 Verfassen von Texten

7.1 Vom „Aufsatzunterricht" zum „Verfassen von Texten"

Die neue Bezeichnung dieses Teilbereichs des Deutschunterrichts möchte dem Lehrer gegenüber dem früheren **„Produkt**begriff Aufsatz" signalisieren, daß er den **Prozeß** der Textproduktion durch die Kinder in den Mittelpunkt des Unterrichts und damit ins Zentrum einer kontinuierlich-aufbauenden Lernförderung rücken soll. Zugleich wird auch der **Textbegriff erweitert:** Die Vorstellung von genau definierbaren Aufsatzgattungen, die sich zu einem Textsortenkanon fügen, wird zugunsten verschiedener Formen des Schreibens abgelöst, bei denen unterschiedliche Faktoren bzw. Komponenten, wie der Schreiber und seine Absichten, der oder die Empfänger des Geschriebenen, die Anlässe bzw. Gelegenheiten und die Medien (z. B. Postkarte, Briefumschlag, Plakat, Vordruck, Tafel) des Schreibens, der Inhalt und die sprachliche Form des Geschriebenen usw. zu berücksichtigen sind [1]. Auf solche Schreibfaktoren stößt man auch, wenn man die Sinndimensionen der Sprache im allgemeinen und des Deutschunterrichts im besonderen (siehe S. 252 ff.) für den Teilbereich „Verfassen von Texten" konkretisiert:

- Es geht um die Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit, einem oder mehreren anderen Menschen etwas schriftlich in einer bestimmten Absicht so mitzuteilen, daß der oder die Leser den Inhalt und die Absicht des Geschriebenen verstehen können.
- Wenn das Kind über sich selbst schreibt, über seine Wünsche, Hoffnungen und Sorgen, über seine Gefühle (wie Angst, Freude . . .) und Gedanken, so kann es sich damit zunehmend über sich selbst klarwerden und seine persönliche Identität aufbauen.
- Dadurch, daß das Kind dazu verhalten wird, einen Sachverhalt, einen Handlungsablauf usw. in einem Text darzustellen, wird es zu einer genaueren Auseinandersetzung mit der Welt angeregt, was zugleich sein Denken fördert.
- Durch verschiedene Übungen im schriftlichen Sich-Ausdrücken und Formulieren und in vielfältigen Schreibspielen erlebt das Kind Geschriebenes als veränderbares System von Zeichen. Ferner erfährt es, daß es beim Verfassen von Texten nicht nur darauf ankommt, was man schreibt, sondern vor allem auch darauf, wie man etwas schreibt.

[1] Vgl. z. B. G. Lusser: Der neue Lehrplanentwurf für das Verfassen von Texten in der Grundschule vor dem Hintergrund von Kind-, Sach- und Wertorientierung. In: Erziehung und Unterricht, 5/1986, S. 315 und 313

○ Der Lehrer wird auch Situationen aufgreifen, arrangieren und organisieren, in denen die Kinder Texte zur Bewältigung lebenspraktischer Ansprüche bzw. Aufgaben verfassen. Dafür bietet schon der Schulalltag eine Reihe von Gelegenheiten, z. B. das Notieren von Hausaufgaben und Fragen, das Anfertigen von Klassenlisten und Plänen und das Beschaffen von Heften.

7.2 Verfassen von Texten – Bildungs- und Lehraufgabe

Unter der Bildungs- und Lehraufgabe werden zunächst als Lernvoraussetzungen im Sinne des sachstrukturellen Lern- bzw. Entwicklungsstandes angeführt: die ursprüngliche Bereitschaft des Kindes, sich mitzuteilen, und seine bisher erworbenen Fähigkeiten im Sprechen, Schreiben und Rechtschreiben. Unter diesen Bedingungen soll sich das Kind im Laufe der vier Grundschuljahre „zunehmend selbständig schriftlich äußern[1]" lernen, und zwar sowohl auf sich bezogen, z. B. über Erlebnisse, Beobachtungen und Wünsche, als auch auf Partner bezogen, z. B. über Mitteilungen, Fragen und Antworten, und auf der Grundstufe II zusätzlich auch auf eine Sache bezogen, z. B. über das Beschreiben von Gegenständen, Handlungsabläufen und Sachverhalten.

7.3 Verfassen von Texten – Lehrstoff

Der Lehrstoff umfaßt neben dem eigentlichen „Texte verfassen[2]" auf der Grundstufe I „vorbereitende und begleitende Übungen[3]", auf der Grundstufe II nur „begleitende Übungen[4]", die hier im Blick über alle vier Schulstufen der Grundschule dargestellt seien:

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988, S. 168
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 179 f., 194 und 195 f.
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 179
[4] Lehrplan der Volksschule, S. 193 f. und 195

GRUNDSTUFE I	GRUNDSTUFE II	
	3. Schulstufe	4. Schulstufe
Vorbereitende Übungen – Mündliches Erzählen und Mitteilen – „gesprochener Aufsatz[1]" – Vorgegebene kurze Texte, aber auch einzelne Sätze und Wortgruppen abschreiben und diese gelegentlich auch ohne Vorlage aufschreiben		

Begleitende Übungen

– Wichtiges von weniger Wichtigem bzw. Unwichtigem unterscheiden

– Vorgegebene Textteile ergänzen
– Situationsbezogene Formulierungsübungen

– Gedanken ordnen und damit Möglichkeiten des Textaufbaus erkennen und finden
– Gedanken möglichst klar, genau, anschaulich und folgerichtig ausdrücken

– sprachlich darstellen

– Einfache schriftliche Muster funktionsgerecht anwenden

– Schriftliche Muster funktionsgerecht anwenden

– Gemeinsames Erarbeiten eines Textes

– Texte zu einer Erfahrungsgrundlage gemeinsam erarbeiten

Übungshinweise zur Erweiterung der Textkompetenz im Bereich des Wortschatzes und der Satzstrukturen:

– Variieren von Wörtern und Satzgliedern durch Austausch unter Beachtung der Sinnveränderung

[1] E. HÖLLER: Deutsch, Lesen. In: L. LANG (Hg.): Kommentar zum österreichischen Volksschullehrplan, Wien o. J., S. 134

- Variieren von Satzmustern durch Umstellen von Satzgliedern
- Richtigstellen von Sätzen, die durch die Umstellung der Wortfolge sinnlos geworden sind („Kasperlsätze", Nonsenssätze)
- Ergänzen von fehlenden Wörtern und Satzgliedern an verschiedenen Stellen im Satz
- Ersetzen von Gliedsätzen durch Satzglieder und umgekehrt
- Erweitern von Sätzen durch Fragen (wo? wann? wie? warum? . . .) – „Satzbaumeister"
- Verkürzen von Sätzen durch Weglassen von Wörtern und Satzgliedern
- Umformen von Sätzen entsprechend ihrer Absicht bzw. der Situation (z. B. Feststellungen in Fragen, Wünsche oder Befehle)
- Wählen der angemessenen Zeitform, eventuell diese auch wechseln
- Vermeiden unpassender und unnötiger Wort- und Sinnwiederholungen
- Herstellen von grammatischer Kongruenz (Übereinstimmung von Formen verschiedener Wörter, z. B. Grete und Hans sind . . .)
- Erkennen und Herstellen semantischer Kongruenz (z. B. Hahn, Katze, Pferde, Ente . . . – schnattern, miauen, krähen, wiehern . . .)
- Einsetzen stilistischer Mittel:
  Ausrufe, wörtliche Reden und Vergleiche (z. B. stark wie ein Bär – bärenstark) einbauen; ausdrucksstarke, einen Sachverhalt möglichst treffend und genau wiedergebende Wörter verwenden; Einzelheiten detailliert erzählen; Gefühle, Gedanken, Sinneswahrnehmungen (Geräusche, Farben, Gerüche, Geschmack u. ä.) mitteilen.

Übungen im Bereich der Textgestaltung

- Ordnen und Ergänzen von Bilder- und Gedankenfolgen sowie Textteilen
- Umstellen von Sätzen, deren Sinnzusammenhang durch die Art der Satzfolge verlorengegangen ist („Kasperltext", Nonsenstext)
- Einleiten und Anschließen, Verbinden, Verknüpfen von Sätzen mit Hilfe von verschiedenen Konjunktionen (und, oder, denn, weil, dann, als, nachdem . . .) und Adverbien (dort, seitdem, oft, deshalb, dazu . . .) unter Beachtung der Sinnveränderung
- Formulieren von Textanfängen und Textschlüssen (z. B. von Einleitungs- und Schlußformeln in Briefen)
- Gliedern von Texten in Abschnitte bzw. Absätze als Sinneinheiten
- Aufbauen von Spannung zu einem Höhepunkt in einem Text

Für alle Schulstufen wird darauf hingewiesen, daß Texte zu einer gemeinsamen Erfahrungsgrundlage in Partnerarbeit, in kleinen Gruppen oder mit der gesamten Klasse erarbeitet werden können.
Zugleich erscheint es didaktisch besonders bedeutsam, daß der Umfang einer Niederschrift kein Kriterium für das „Verfassen von Texten" bzw. für einen „verfaßten Text" ist, sondern allein die Selbständigkeit und der Aus-

drucks-, Mitteilungs- und Darstellungswille des Schreibers; bedeutet das doch, daß z. B. ein Kind, das in den ersten Wochen nach Schuleintritt unter das selbst gemalte Porträt seiner Großmutter in Großantiquabuchstaben, vielleicht etwas unbeholfen, aber spontan „OMA" schreibt, einen Text verfaßt hat. Es wird vom Wort zur Wortgruppe und von da zu einem, zwei oder mehreren kurzen, später längeren Sätzen fortschreiten, bevor es komplexere Gedanken „aufsetzt".

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß Texte verschiedene Schreibfaktoren aufweisen, die dem Schreiber und dem Leser allmählich bewußtgemacht und beim Schreiben deshalb immer besonders berücksichtigt werden können. „... von der ursprünglich starken Ichbezogenheit des kindlichen Schreibens ausgehend[1]" wird im Lehrplan die allmähliche Orientierung an den vorwiegenden **Schreibabsichten** zum strukturierenden Element des „Verfassens von Texten":

- die Absicht **zu erzählen** (expressives, narratives, fabulierendes Schreiben): der Schreiber möchte dem Leser das Nacherleben ermöglichen, ihn unterhalten oder Anteil nehmen lassen;
- die Absicht, jemanden anderen **zu informieren** (informatives Schreiben): der Schreiber will über beobachtete Vorgänge, Tätigkeiten, Sachverhalte und ähnliches berichten oder Gegenstände, Tiere, Menschen und anderes beschreiben;
- die Absicht **zu appellieren** (appellierendes Schreiben): der Schreiber möchte den Leser beeinflussen, um Zustimmung bitten, einen Wunsch vorbringen, für eine Sache werben und ähnliches; gegebenenfalls kann sich der Appell auch an den Schreiber selbst richten (z. B. „Mein Energiesparprogramm" oder „Pistenregeln");
- die Absicht, etwas für sich **zu notieren** (notierendes Schreiben): der Schreiber möchte etwas mitteilen oder z. B. Wissenswertes aufschreiben, um sein Gedächtnis zu entlasten.

Die folgende Übersicht zeigt den **lernstrukturellen Aufbau der verschiedenen Formen des Schreibens** über die vier Schulstufen der Grundschule geordnet nach diesen Schreibintentionen, wobei auch deutlich wird, daß eine Textform durchaus verschiedene Schreibabsichten verfolgen kann[2]:

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 179

[2] Der Lehrer sei auf „30 Beispiele für die Unterrichtsgestaltung" zu vor allem „kleinen" Formen des informierenden, appellierenden und notierenden Schreibens auf der 2. bis 4. Schulstufe hingewiesen; jedes Unterrichtsbeispiel besteht aus Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen für die Kinder und einer ausführlichen Information für den Lehrer: L. KRATOCHWIL – G. LUSSER: Verfassen von Texten in der Grundschule. Wege zu einer „Schule zum Kinde hin", Wien 1984

Formen des Schreibens / Schreibabsichten	ab Grundstufe I	ab Grundstufe II	
		ab 3. Schulstufe	ab 4. Schulstufe
Andere unterhalten oder Anteil nehmen lassen	Erlebnisse . . .	. . . Träume; einfache Geschichten zu vorgegebenen oder selbstgefertigten Bildern, zu Reizwörtern, zu einem Erzählkern; erfundene Geschichten; Briefe, Karten . . . . . . Weitererzählen begonnener Geschichten; Sprechblasentexte; lustige Verse . . .	. . . Dialoge . . . . . . Anfang und Schluß zu Erzählungsfragmenten; lustige Collage zu Wörtern und Sätzen, Geheimsprache, Witze . . .
Andere informieren	Einfache Beschreibungen . . . Mitteilungen . . .	. . . Briefe, Karten . . . . . . Anleitungen; Einladungen, Ankündigungen; Aufgabenpläne, Verlustanzeigen . . .	. . . Beschreiben von Personen, Tieren, Gegenständen, Handlungsabläufen und Sachverhalten; Nacherzählen einfacher Texte (auch mit verändertem Standpunkt) . . . Gebrauchs- und Bastelanleitungen; Verkaufs-, Tausch-, Verlustanzeigen . . .
An andere (und eventuell) auch an sich selbst appellieren	Bitten, Wünsche, Anfragen, Einladungen . . .	. . . einfache Werbetexte (in Prospekt-, Plakat-, Schildform u. ä.), Ge- und Verbote . . .	. . . Spielregeln, Programme, Werbetexte, verschiedene Anzeigen; Flugblätter . . .
Etwas für sich notieren	Merkzettel, Verzeichnis . . .	. . . kurze Sachtexte . . . . . . (telefonische) Mitteilungen, Einkaufszettel, Kochrezepte; Liedtexte . . .	. . . Erlebnisse in einem Tagebuch, Sachtexte . . . . . . Vormerkungen aller Art; Wissenswertes . . .

7.4 Verfassen von Texten – Didaktische Grundsätze

Unter den sogenannten „didaktischen Grundsätzen" zum Verfassen von Texten werden dem Lehrer im wesentlichen drei **didaktische Hinweise** gegeben:

1. Der Lehrer soll sowohl seine gezielten Fördermaßnahmen hinsichtlich einer Steigerung der Kompetenz im Verfassen von Texten als auch seine Anforderungen an den Umfang und die Selbständigkeit der Niederschriften entsprechend den schreibmotorischen Fähigkeiten (vor allem auf der Grundstufe I), dem Wortschatz und dem Satzbau und „eventuell auch [1]" nach den rechtschreibmäßigen Fähigkeiten **differenzieren.** Dementsprechend wird der Lehrer sprachgewandtere Kinder Texte schon früher allein verfassen lassen, anderen Kindern wird zusätzlich Hilfe geboten werden müssen.

2. Einige Hinweise betreffen Querverbindungen zum **Rechtschreiben:** Von Kindern selbst verfaßte Texte dürfen auf der Grundstufe I nicht hinsichtlich ihrer orthographischen Richtigkeit beurteilt werden. Kinder mit großen schreibmotorischen und rechtschreibmäßigen Schwierigkeiten auf dieser Stufe dürfen ihre Geschichten gelegentlich dem Lehrer diktieren oder auf Tonband sprechen.
Grundsätzlich wird der Lehrer die Kinder konsequent daran gewöhnen, jeden geschriebenen Text zunächst selbst zu überprüfen und zu korrigieren. Bei rechtschreibmäßigen Unsicherheiten sollte jedes Kind mehrere Wege einschlagen dürfen: sich beim Lehrer oder bei den Eltern erkundigen, in Wörterlisten und Wörterheften nachsehen, in Wörterbüchern nachschlagen; auf der Grundstufe II sollten sich die Kinder zusätzlich an einfachen Rechtschreibregeln und an der grammatischen Leistung eines Wortes orientieren. Im Sinne der Erziehung zu einer sachgerechteren Rechtschreibhaltung sollen die Kinder auch bei Schularbeiten das Wörterbuch (Lehrplanforderung!) benützen bzw. den Lehrer um Auskunft bitten dürfen.

3. Schließlich wird darauf hingewiesen, daß der Lehrer geeignete **Schreibgelegenheiten** schaffen und aufgreifen soll. Das gilt natürlich auch für die sechs Schularbeiten auf der 4. Schulstufe, die Schreibschwerpunkte sein sollten, auf die hin mit vielfältigen begleitenden Übungen kontinuierlich und aufbauend geübt wird.
Schreiben wird als besonders sinnvoll erlebt, wenn Texte von vornherein für das Lesen verfaßt werden. Dafür bieten sich verschiedene Möglichkeiten an: Schüler lesen ihre Geschichten vor oder geben sie zum Lesen weiter; so manche Mitteilung kann auch schriftlich erfolgen (von einer Gruppe an eine andere, von einem Schüler an einen anderen, zwischen Klassen und Schulen, zwischen Schule und Elternhaus, zwischen Lehrer und Schüler); auf der 1. Schulstufe können selbst verfaßte Texte für das Erstlesen verwendet wer-

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 206 f.

den (Eigenfibel). Solche Chancen können nur genützt werden, wenn der Lehrer für das Erkennen der entsprechenden Situationen die nötige Sensibilität entwickelt.
Für einige Formen des Schreibens ist auch die Frage der **Themenstellung** von besonderer Bedeutung: Die Niederschrift von Erlebnissen wird jedenfalls eine offene Themenstellung erfordern, wenn tatsächlich das eigene, persönliche, unvertretbare und unaustauschbare Erleben des Kindes die Grundlage bilden soll. Sachbezogene Texte wird der Lehrer, wenn das sinnvoll möglich ist, zu Themen eines Sachgebiets, das in vielen Fällen im Rahmen des Sachunterrichts erarbeitet wird, verfassen lassen. Hiemit wird eine sinnvolle und unerläßliche Verbindung zwischen dem genauen Beobachten von und dem Lernen an einem Sachverhalt und dem Lernen im Sprachbereich, besonders hinsichtlich der Begriffsbildung, also zwischen dem Sach-Unterricht und dem Sprach-Unterricht, hergestellt. Die **Erarbeitung solcher Texte** wird im allgemeinen in folgenden Schritten erfolgen: Erstschrift des Kindes – Selbstkorrektur – Korrektur durch Mitschüler und/oder Lehrerkorrektur – Endfassung oder erste Überarbeitung des Kindes – Selbstkorrektur – Lehrerkorrektur – zweite Überarbeitung: Endfassung – Selbstkorrektur.

4. Hier noch ein zusätzlicher didaktischer Hinweis auf die **Korrektur und Bewertung von Texten.** Dafür werden in der Fachliteratur verschiedene Anregungen gegeben bzw. Vorschläge gemacht. Wie immer sie im einzelnen aussehen, sie laufen alle im wesentlichen darauf hinaus, mehrere Aspekte des Textes unabhängig voneinander zu analysieren, gegebenenfalls zu verbessern und zu beurteilen.
Diesem didaktischen Erfordernis entspricht auch die Verordnung über die Leistungsbeurteilung, wenn sie in § 16 Abs. 1 folgende „fachlichen Aspekte für die Beurteilung von Schularbeiten in der Unterrichtssprache" anführt:
- den Inhalt bzw. die Idee, wobei dem selbstgestellten oder vorgegebenen Thema entsprechend „Beobachtungsfähigkeit, Gedankenrichtigkeit, Sachlichkeit, Themenbehandlung, Aufbau, Ordnung und Phantasie zu berücksichtigen sind";
- den Ausdruck als die Art der Versprachlichung, wozu etwa „Munterkeit" bzw. Lebendigkeit und Stil gehören;
- die Sprachrichtigkeit als grammatische Richtigkeit und
- die Schreibrichtigkeit als orthographische Richtigkeit.

Für die kindliche **Schreibmotivation** ist es überaus förderlich, wenn der Lehrer nicht nur Fehler verschiedener Art anstreicht und eine allgemeine Bemerkung, wie „recht nett", „gut", „brav" u. ä., hinzusetzt, sondern durchaus auch persönlich gehaltene schriftliche (und mündliche) Bemerkungen macht, die sich auf Inhalt und Gehalt des Textes beziehen; z. B.: „Da wird sich deine Mutter aber sehr gefreut haben!" oder „Bei diesem Fest wäre ich gern dabei gewesen!" oder „Hast du dir schon überlegt, was du noch hättest tun können?"

Empfohlene Literatur

BECK, Oswald – PAYRHUBER, Franz-Josef – STEFFENS, Wilhelm: Praxis des Aufsatzunterrichts in der Grundschule. Vom Lesen und Hören zum Schreiben von Texten. Herder, Freiburg 1981

Die Autoren stellen in Einzelbeiträgen den Aufsatzunterricht hauptsächlich unter dem Gesichtspunkt der Schreibanlässe in den größeren Kontext des Deutschunterrichts, wobei unter anderem dialogische Texte, das Kinderbuch, Schelmengeschichten, Märchen und Sprachspiele berücksichtigt werden.

REINARTZ-ESSERS, Dietlind: Zur Didaktik des Schreibens. Theoretische Grundlagen und praktische Vorschläge. Diesterweg, Frankfurt 1980

Ausgehend von einer Kritik einzelner Problemfelder des traditionellen Aufsatzunterrichts bietet die Autorin zahlreiche Anregungen für das Verfassen von Texten im Horizont des „Schreibens als Kommunikation". Deshalb finden bei der didaktischen Aufbereitung der vielfältigen beispielhaften Anregungen die Absichten und die Adressaten des Schreibens besondere Berücksichtigung.

SENNLAUB, Gerhard: Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Kohlhammer, Stuttgart 1983[2]

Hier stellt ein engagierter Praktiker einen Aufsatzunterricht vor, der an Impulse der Reformpädagogik des ersten Drittels unseres Jahrhunderts anknüpft. Im Mittelpunkt steht die Freude an der Schule im allgemeinen und am Verfassen von Texten im besonderen. Freilich sind die pädagogisch-didaktischen Einseitigkeiten in der Folge einer **ausschließlich** an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientierten Schulpraxis nicht zu übersehen.

WAGNER, Reinhold: Formen schriftlichen Sprachgestaltens. 50 Modelle zum Aufsatzunterricht der Grundschule. Prögel, Ansbach 1984[4]

Das Buch enthält im Anschluß an eine sehr knapp gehaltene „theoretische Grundlegung" fünfzig sehr genau vorgeplante Beispiele zum Aufsatzunterricht, die nach Schulstufen und nach den Intentionen Erzählen, Informieren und Appellieren geordnet sind.

ZANDER, Sönke: Aufsatzunterricht in der Grundschule. Kamp, Bochum 1983[7]

Dieses Bändchen gehört wohl bereits zur Standardliteratur der Aufsatzdidaktik. Theoriebezogen und zugleich praxisnah werden hier verschiedene Aspekte des elementaren Aufsatzunterrichts aufbereitet: die Lernvoraussetzungen der Schüler, Möglichkeiten zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit, des Denkens und der Kreativität, die Vorbereitung, Unterstützung, Bewertung und Nachbereitung von Aufsätzen, der Darstellungsgegenstand, methodische Hilfen u. a. m.

Ludwig Boyer

8 Rechtschreiben

Der Lehrplan überträgt dem Rechtschreibunterricht vier generelle Aufgaben:

- Motivierung der Schüler zu normgerechtem Schreiben,
- Vermittlung grundlegender Rechtschreibkenntnisse und in der Folge deren kontinuierliche Erweiterung,
- die Schüler zum Erkennen und Anwenden einfacher Regeln zu führen und
- ihnen eine möglichst geläufige Nachschlagetechnik zu vermitteln.

Diese Aufgaben sind grundsätzlich in größerem didaktischem Zusammenhang zu sehen: Rechtschreiberziehung ist nicht Selbstzweck, sondern Teil des schriftlichen Sprachhandelns, Teil der Erweiterung der Sprachkompetenz des Kindes. Als solche steht sie in enger Wechselwirkung mit dem Schreibenlernen und dem Lesenlernen, aber auch mit dem Sprechen und dem Verfassen von Texten und ist somit in kommunikative Vorgänge funktional einbezogen. Darüber hinaus ist sie pädagogischer Auftrag in allen Unterrichtsgegenständen, in denen Sprache verschriftet wird. Das ständige Bemühen um normgerechtes Schreiben ist – auch wenn es nur bis zu einem gewissen Grad erreichbar ist und auch dann, wenn im Rahmen neuer didaktischer Konzepte Falschschreibungen lernpsychologisch positiv gesehen werden – zentrales Anliegen einer umfassenden Rechtschreibdidaktik. Selbst die Zurücknahme einer Überbewertung der Rechtschreibleistungen in der Schule und in der Gesellschaft entbindet uns Lehrer nicht von der Verpflichtung, dieser pädagogischen Aufgabe innerhalb gegebener Grenzen nachzukommen.
Im folgenden seien zwei der im Lehrplan angeführten Aufgaben etwas ausführlicher dargestellt. In den Ausführungen über die Vermittlung des Schreibwortschatzes kann gezeigt werden, wie hier auch die anderen Lehrplanaufgaben zu einem wesentlichen Teil erfüllt werden können.

8.1 Motivation

Erfolgreicher Rechtschreibunterricht setzt voraus, daß die Schüler bereit sind, aus der Vielzahl möglicher Schreibvarianten jene zu akzeptieren und sich auf Dauer anzueignen, die allein der eben geltenden Regelung entsprechen. Das ist ein hoher Anspruch, wenn man bedenkt, daß Schreibanfänger, die ohne formalen Unterricht ihre eigenen Schreibversuche entwickeln, sich ausschließlich an ihrer akustischen Wahrnehmung der Sprache orientieren und einfache Umschriften nach dem Prinzip „Laut(-klasse) – Buchstabe"

herstellen, wenn dieses Zuordnungsprinzip also die Ausgangsstrategie der Kinder ist, sie aber schon bald erkennen müssen, daß sie mit dieser ihrer eigenen Strategie aufgrund der besonderen Struktur unserer Rechtschreibung nicht zurechtkommen können.

Über diese Divergenz im unmittelbaren „Lernzugriff" hinaus erfordert die Aneignung der Grundkenntnisse unserer Rechtschreibung infolge ihrer Komplexheit und reichen, inkonsequenten Regelhaftigkeit einen außerordentlich hohen Lernaufwand, der wegen seines formalen Gehalts für das Kind nur schwer einsehbar ist und aus der Sicht des Kindes zu keinem Ende führt. Dazu kommt noch, daß Rechtschreiben ein Gegenstand ist, in dem der Lehrstoff selbst keinen Erlebnisgehalt und kaum einen Spannungsgehalt aufweist und daher auch keinen unmittelbaren Lernanreiz auf das Kind ausübt.

Ein so anspruchsvoller und aufwendiger Lernbereich erfordert eine besondere Pflege der Motivation. Grundintention ist die Weckung und Förderung des Bedürfnisses nach Richtigkeit, nach Normgerechtheit des Schreibens. In der Frage, ab wann im Anfangsunterricht die Übernahme und Akzeptanz vorgegebener Normen einsetzen soll, gehen die Meinungen in Theorie und Praxis derzeit auseinander: Während in Klassen mit traditionellem Rechtschreibunterricht solche Bindungen schon sehr früh – in der Regel in den ersten Unterrichtswochen – aktualisiert werden, treten sie in Klassen mit freiem, offenem Rechtschreibunterricht als Resultat vielschichtiger Selbsterfahrungen der Kinder erst später auf und werden dann langsam ausgebaut. In beiden Fällen aber wird es wohl in erster Linie die ständige Rückmeldung des Lehrers sein, die dem Kind Lernrichtung und Lernziel angibt und es in seinen Bemühungen dorthin ermutigt und stärkt. „Die Entwicklung einer positiven Einstellung zur sprachlichen Normbeherrschung und -anwendung ist das Ziel der motivierenden Maßnahmen des Lehrers" (J. Riehme, 1986, S. 63). Diese positive Einstellung kann z. B. in folgenden praktischen Situationen angeregt und gefördert werden:

- Auf allen vier Schulstufen reagiert der Lehrer auf Falschschreibungen nicht im Affekt, nicht scharf zurechtweisend, sondern in der ausgeglichenen, entspannten Haltung eines Hilfsbereiten (ähnlich wie der Arzt einem Patienten gegenüber).
- Richtigschreibungen der Kinder werden von Anfang an positiv verstärkt.
- Aus motivationspsychologischen Gründen ist zu empfehlen, zumindest während der Aneignungsphasen eine nicht normgerechte Schreibung nicht rundweg als „falsch" („Du hast das Wort ‚faren' falsch geschrieben."), sondern als „noch nicht" bzw. „noch nicht ganz richtig" zu bezeichnen. (Das lernende Kind hat bei ‚faren' schon mehrere richtige Entscheidungen getroffen.)
- Kindern sollte ihr Lernzuwachs beim Rechtschreiben, auch wenn dieser nur ganz gering ist, immer wieder bewußtgemacht werden.

- Kinder lernen in der Regel lieber und vor allem zielstrebiger, wenn ihnen am Beginn einer Unterrichtseinheit Lernrichtung und Lernziel bekannt sind und die Ziele einsichtig gemacht werden.
- Pädagogisch wertvoll ist es, wenn Kinder Verantwortung für ihr Rechtschreibenlernen übernehmen und daher Geschriebenes selbst überprüfen dürfen (Selbstkontrolle, Partnerkontrolle).

Ständiger Wechsel der Lernsituation und hohe Eigenaktivität wirken – wie im gesamten Unterricht – auch im Rechtschreibunterricht positiv auf die Motivation. Das insbesondere, wenn Lernen in Spielsituationen eingebettet ist und viele Gelegenheiten zu entdeckendem Lernen gegeben sind.

8.2 Vermittlung grundlegender Rechtschreibkenntnisse

Innerhalb der dem Rechtschreibunterricht aufgetragenen Bildungs- und Lehraufgaben bildet die Vermittlung eines begrenzten, frei verfügbaren Schreibwortschatzes den Schwerpunkt der Unterrichtsarbeit. Auf didaktische Aspekte dieses Problems soll im folgenden etwas näher eingegangen werden.

8.2.1 Auswahl und Umfang des Schreibwortschatzes

Der Lehrplan verlangt, daß der im Rechtschreibunterricht zu vermittelnde Bestand an Wörtern „sorgfältig[1]" auszuwählen ist. Als Auswahlkriterien und damit als Hilfe und Orientierung für den Lehrer führt er an:

- *aktiver Wortschatz,* das heißt, es sollen Wörter gewählt werden, die in der jeweiligen Schulklasse mit ihrem je spezifischen Sprachgebrauch verwendet werden;
- *Häufigkeit,* das heißt Wörter, die in der Alltagssprache besonders häufig gebraucht werden (Mehrere sprachstatistische Erhebungen ergaben, daß mit den 100 häufigsten Wörtern ca. 50 Prozent aller Normaltexte und mit den 1000 häufigsten Wörtern ca. 80 Prozent aller Normaltexte erfaßt werden. Vgl. J. GREIL, 1984², S. 47 ff.);
- *exemplarischer Wert im Hinblick auf spätere Ableitungen, Analogie- und Regelbildungen,* das heißt, man wird in die Auswahl Wörter einbeziehen, aus denen von den Kindern Verallgemeinerungen gewonnen werden können, die für das Rechtschreibenlernen von Bedeutung sind (Ableitungen: fahren – fuhr, führen, Fahrbahn usw.; Analogien: Baum – Bäume, daher auch Zaun – Zäune, Traum – Träume usw.; Regelbildungen: alle Namenwörter schreibt man groß).

Obwohl das der Lehrplan nicht ausdrücklich festlegt, wird der Schreibwortschatz in der Regel ein klassenbezogener Wortschatz sein. Es spricht jedoch

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, Wien, 3. Aufl., 1988, S. 180

nichts dagegen, wenn er – insofern er die Auswahlkriterien erfüllt – im Sinne neuester rechtschreibdidaktischer Ansätze als ein auf das einzelne Kind bezogener Wortschatz aufgefaßt wird.
Über den Umfang des in den einzelnen Schulstufen und in der Grundschule insgesamt einzuprägenden Schreibwortschatzes schwanken die Angaben relativ stark. Während z. B. in der Deutschen Demokratischen Republik 1971 für die Grundschule 1510 Wörter als „Mindestwortschatz" verbindlich vorgeschrieben wurden (J. RIEHME, 1974, S. 72), legt der Lehrplan für Bayern von 1981 für die 1. Klasse 108 Wörter, für die 2. Klasse zusätzlich 270, für die 3. Klasse 305 und für die 4. Klasse 300, für die Grundschule insgesamt also 983 Wörter fest (Lehrplan für die bayerischen Grundschulen, 1981). In Hessen werden in den Rahmenrichtlinien für die Grundschule 600 Wörter vorgegeben, die durch 400 „schulklassen-spezifische Wörter" zu erweitern sind; in Niedersachsen werden 1417 Wörter empfohlen; in Nordrhein-Westfalen sind ca. tausend Wörter vorgesehen, neuerdings werden fast zweitausend angeführt (P. CONRADY, 1987, S. 33 f.).
Vielleicht sollte man sich auch in Österreich als Richtwert auf etwa tausend gründlich vermittelte Rechtschreibwörter einstellen, von denen sich die Schüler in der Grundstufe I weniger als die Hälfte, in der Grundstufe II mehr als die Hälfte aneignen sollten. Schon allein nach dem Gesichtspunkt der Häufigkeitsauswahl läßt sich sagen: „Wer die häufigsten tausend Wörter unserer Sprache sowie deren Formen (!) orthographisch sicher beherrscht, ist etwa zu 80 Prozent rechtschreibsicher" (J. GREIL, 1984², S. 49).

8.2.2 Vermittlung des Schreibwortschatzes

In den fachdidaktischen Grundsätzen des Lehrplans wird festgestellt, daß Rechtschreiben-Lernen ein komplexer Vorgang ist und daß daher „eindimensionale Vermittlungsweisen" (wie etwa das bloße Einprägen von „Wortbildern") diese Aufgabe nicht zufriedenstellend lösen. Wolfgang EICHLER weist nach, daß die vor allem von den Ganzheitsdidaktikern vertretene Wortbildtheorie „sicher falsch ist", und meint, „wir sollten den Begriff des Wortbildes im Bereich der Schriftproduktion fallen lassen" (W. EICHLER, 1985, S. 246 f.). Schon im Jahre 1914 hat Ernst MEUMANN in einer kritischen Analyse der umstrittenen Untersuchungen LAYS und LOBSIENS festgestellt: „Es ist einer der schlimmsten Irrtümer mancher Praktiker, daß der Erwerb der Rechtschreibung im wesentlichen (oder gar ausschließlich) auf einem gedächtnismäßigen Aneignen von (optisch-akustischen) ‚Wortbildern' beruhe. Wäre das der Fall, so würden unsere Schüler Tausende von Wortbildern auf rein mechanische Weise ‚lernen' müssen" (E. MEUMANN, 1914², S. 587; siehe hiezu auch H. BRÜGELMANN, 1986², S. 104; J. RIEHME, 1986, S. 51 f.; G. SCHEERER-NEUMANN, 1986, S. 20; K. WARWEL, 1977, S. 341).
Aufgrund der unterschiedlichen Lernentwicklung der Kinder, aber auch aus

unterrichtsökonomischen Gründen empfiehlt es sich, bei der Vermittlung eines gesicherten Schreibwortschatzes differenziert vorzugehen:

- In der Regel laufen Erstleseunterricht und Erstschreibunterricht synchron. In beiden Bereichen erfolgen eine inhaltliche Klärung, eine gründliche Durchgliederung und auch ein reichliches Einüben der einzelnen Lernwörter. Insoweit solche Wörter Teil des klassenspezifischen Schreibwortschatzes sind, wird man sie auch als rechtschreibmäßig gesichert ansehen können oder nur noch mit einigen wenigen Kindern zusätzlich üben müssen.
- Im weiterführenden Rechtschreibunterricht bis hinauf auf die 4. Schulstufe wird es in den klassenspezifischen Schreibwortschätzen immer wieder auch Wörter geben, die nach Klärung ihrer Bedeutung, kurzer akustosprechmotorischer und visueller Durchgliederung und geringer Einübung von allen Kindern der Klasse auch in den verschiedensten Zusammenhängen und Textvarianten sicher beherrscht werden. In diesen Fällen wird man von einer aufwendigen Vermittlungsstrategie absehen können.
- Es gibt in jeder Klasse Kinder, die ohne größeren Lernaufwand erstaunliche Rechtschreibleistungen erbringen. Sie mit dem Durchgliedern und schreibmotorischen Einprägen jener Wörter zu beschäftigen, die sie längst mit Sicherheit richtig schreiben können, wäre pädagogisch nicht sinnvoll. Als Partner lernschwacher Mitschüler können sie diesen bei ihrer Schwerarbeit helfen und dadurch den Lehrer entlasten.
- Es bleiben schließlich noch jene für den Schreibwortschatz ausgewählten Wörter, deren Aneignung bis hin zur dauernden freien Verfügung einem Teil der Kinder oder der ganzen Klasse Schwierigkeiten bereitet.

Grundsätzlich sind an den Erlern- und Einprägungsprozessen mehrere Komponenten beteiligt, die eng miteinander verbunden sind, jedoch je nach der rechtschriftlichen Eigenart der Wörter unterschiedlich dominieren.

8.2.2.1 Das Wort in der Standardsprache kennen und verstehen

Auf allen vier Schulstufen der Grundschule sollen die Kinder nur Wörter schreiben lernen, die sie in ihrer standardsprachlichen Form kennen, verstehen und im Sprechen anwenden können. So sollen z. B. Kinder in Kärnten – ohne daß der Dialekt abgewertet wird – lernen, daß man statt „dos Wosa" auch „das Wasser" sagen kann; und Kinder aus dem Weinviertel sollen lernen, daß man statt „da Schui" oder „da Schuach" auch „der Schuh" sagen kann. In enger Verbindung mit dem Sachunterricht und vor allem mit dem Teilbereich Sprechen werden Wörter und Sprachformen der Standardsprache in verschiedenen inhaltlichen Zusammenhängen gebraucht bzw. geübt, sodaß die Kinder allmählich mit ihnen vertraut werden. Die Kenntnis der standardsprachlichen Form und das Verstehen der Wortbedeutung sind elementare Voraussetzung für das Lernen der richtigen Schreibung (vgl. J. Riehme, 1986, S. 54).

8.2.2.2 Akusto-sprechmotorisches Wahrnehmen und Durchgliedern

Das Schreibverhalten lernender Kinder ist stärker an der akusto-sprechmotorischen Durchgliederung eines Wortes orientiert als jenes der Erwachsenen und vor allem auch stärker, als man das bisher angenommen hat. Schreibanfänger sprechen beim Schreiben eines Wortes meist laut oder leise mit; ihre Orientierung an der Lautung ist deutlich zu erkennen, und zwar auch dann, wenn ihnen das nicht ausdrücklich nahegelegt wurde. Ein Unterbinden der Artikulation verursacht bei Schreibanfängern deutlich mehr Fehler (Auslassungen, Umstellungen und Ersetzungen von Buchstaben, Perseverationen), als wenn sie unbehindert artikulieren dürfen (J. RIEHME, 1986, S. 48).

Aber auch bei Erwachsenen besteht dieser Zusammenhang zwischen Wortklang und Schreibakt: „Es darf als gelöst betrachtet werden . . ., daß wir das die Schreibhandlung vornehmlich steuernde Wortklangbild nicht als rein akustisch-phonetische Qualität erleben, sondern in Wirkungsgemeinschaft mit optischen und motorischen Faktoren" (F. KAINZ, 1967, S. 30). Alexander N. SOKOLOW konnte nachweisen, daß alle sprachlichen Aktivitäten, auch das Schreiben, „innerlich mit Lautkomponenten besetzt sind, das heißt mit sprechakustischen Bewegungen zusammenhängen" (zit. bei H. ANDRESEN, 1981², S. 35).

TAUSCH, BÖDIKER und SCHWAB fanden in einer Vergleichsuntersuchung, daß ein durch Vorsprechen und genaues Hören auf den Wortklang gestützter Schulunterricht „nicht nur zu einer höheren Rechtschreibleistung als das reine Abschreibtraining im Bereich des geübten Wortmaterials" führt, sondern daß darüber hinaus auch bei ungeübten Wörtern durch sprachlich-akustisches Training der Fehlermittelwert stärker als bei der rein visuellen Abschreibmethode gesenkt wurde. „Offensichtlich führt die Beschäftigung mit dem sprachlich-akustischen Wortklang zu einer bewußten und starken Auseinandersetzung mit Wortstruktur und Lautabfolge, während beim lediglich visuell orientierten Abschreiben eine solche Auseinandersetzung nicht in gleichem Maße erforderlich ist" (L. BLUMENSTOCK, 1981, S. 21). Auch die Ergebnisse einer Untersuchung von BLUMENSTOCK zeigen „deutlich auf, daß sprachlich-akustische Übungen Transferwirkungen auf Lesen und Rechtschreiben haben können" (L. BLUMENSTOCK, 1981, S. 24).

„Die Artikulation eines Wortes dient der Präzisierung des Lautbestandes, der Präzisierung und Fixierung der Lautreihenfolge im Wort", die im wesentlichen mit der Buchstabenfolge im Wort übereinstimmt (J. RIEHME, 1974, S. 53 und 55). „Auch wenn die Bedeutung der akustisch-sprechmotorischen Komponente im Laufe des Lernprozesses zurücktritt, so ist sie doch gerade in der Phase des Erlernens der Rechtschreibung zur Entwicklung der Gliederungs- und Differenzierungsfähigkeit besonders wichtig" (G. SPITTA, 1977, S. 23). Eine deutliche phonematische Gliederung des Wortes ist daher für das Rechtschreibenlernen „unentbehrlich", wenngleich sie wegen der

bloß teilweisen Entsprechung von Wortklang und Wortschreibung nur „eine begrenzte Funktion" hat (J. GREIL, 1984², S. 33 f.; siehe auch K. WARWEL, 1977, S. 345 f., und O. WATZKE – W. STRANK, 1984, S. 32 ff.).

Der Lehrer sollte das Wort zunächst deutlich vorsprechen und von den Kindern nachsprechen lassen. Durch aufmerksames Hören wiederholter Vorgaben werden die Kinder leicht feststellen können, ob es sich um ein langes, ein „mittellanges" oder kurzes Wort handelt. Deutlich artikulierendes, langsames Sprechen („Überlautung") erleichtert das Wahrnehmen der einzelnen Laute (Phoneme) und der Lautfolge (Phonemfolge). Dieses bewußte Erkennen und Lokalisieren ist für Kinder mit akustischer Gliederungsschwäche, die in der Regel große Rechtschreibschwierigkeiten haben, von besonderer Bedeutung (siehe hiezu vor allem die Literatur zur Legasthenieforschung). „Auf jeden Fall kann die akustische Vorstellung die optische ausgezeichnet unterstützen. Ich sehe sie als den dynamischen Teil der Wortvorstellung an. Sie ist sozusagen das Transportmittel, das die optischen Elemente des Schriftwortes im Gedächtnis speichert und wieder abruft" (M. BERGK, 1987, S. 125).

Mit Nachdruck muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß dieses In-Beziehung-Setzen von Lautung und Schreibung nicht auf der Ebene des Feststellens von Phonem-Graphem-Entsprechungen stehenbleiben darf. Vielmehr sind in jedem Wort auch die Teilentsprechungen bzw. Nichtentsprechungen deutlich bewußtzumachen und durch graphische Hervorhebungen (z. B. färbig nachziehen) im Schriftbild zu verstärken. „Das Erfassen der Phonem-Graphem-Beziehungen ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das Erlernen der richtigen Schreibung" (J. RIEHME, 1986, S. 50). Es wird vor allem dann zu einer erheblichen Fehlerquelle, wenn versäumt wird, die Besonderheiten einer Wortschreibung im Kind ausreichend zu verinnerlichen. Gerade diese Besonderheiten werden als „die dominante Form der Speicherung" im Langzeitgedächtnis angesehen: „Die orthographischen Besonderheiten eines Wortes werden über seine Buchstaben oder Grapheme behalten, und zwar sowohl über deren Namen, korrespondierende Phoneme, schreibmotorische und visuelle Merkmale als auch über abstrakte Repräsentation. Grapheme gehen also nicht in ein ‚Wortbild' auf, sondern behalten ihre Identität" (G. SCHEERER-NEUMANN, 1986, S. 22).

Neuerdings wird wiederholt empfohlen, die Kinder anzuregen, zu einem zu lernenden Schreibwort auch die „Schreiblautung" zu finden, das heißt, es so, wie es geschrieben wird, mehrmals deutlich artikulierend zu lesen. Auf diese Weise erwerben sie jenes Wissen über die Struktur des geschriebenen Wortes, das sie für das oben angeführte Mitsprechen während des Schreibens brauchen. Sie sollen sich ein „lautliches Protokoll der Buchstabenfolge" (oder auch andere sprachliche Merkhilfen) einprägen, um es dann beim Schreiben verfügbar zu haben. „Für ein neues Schreibwort die passende Merksprache zu finden ist eine lustige Angelegenheit, wenn man sie den

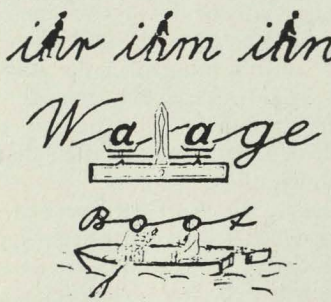
Kindern überläßt. Sie müssen dafür aber einige Erfahrungen mit den Lautwerten der Buchstaben und Buchstabengruppen gesammelt haben" (M. BERGK, 1987, S. 125, und die dort angeführte Literatur).

8.2.2.3 Visuelles Wahrnehmen und Durchgliedern

Mit dem akusto-sprechmotorischen Wahrnehmen und Durchgliedern eng verbunden sind das visuelle Wahrnehmen und Durchgliedern sowie das schreibmotorische Ausführen. Ohne Zweifel ist die visuell-schreibmotorische Komponente eine der bedeutendsten im Rechtschreiblernprozeß. Wichtig ist jedoch, daß – wie schon ausgeführt – nicht „Wortbilder" oder „Wortgestalten" ganzheitlich mehr oder weniger unbewußt aufgenommen und eingeprägt werden (das würde u. a. auch die Wortgestaltmerkfähigkeit der Kinder bei weitem überfordern, und zwar sowohl hinsichtlich der Anzahl der Wörter als auch deshalb, weil viele Wortbilder gleich bzw. einander sehr ähnlich sind); es werden vielmehr die Einzelheiten der Wortstruktur – Wortlänge, Buchstaben, Buchstabenfolge und vor allem Besonderheiten, die hervorgehoben werden – bewußt wahrgenommen und eingeprägt.
Das in möglichst großer, klarer Schrift dargebotene Wort wird gelesen, genau betrachtet und – um es in seiner Binnengliederung zu erfassen – in seine Bestandteile zerlegt. Dabei sollen die Kinder Entsprechungen und Nichtentsprechungen mit der Aussprache feststellen. Sie werden entdecken, daß manche Buchstaben bzw. Buchstabengruppen (ch, sch, ie, tt, ck usw.) in ihrem Lautwert im gesprochenen Wort gut zu finden sind, andere nur schlecht und wieder andere gar nicht. Wichtig ist dabei die Erfahrung, daß man von der Aussprache allein nicht auf die richtige Schreibung eines Wortes schließen kann.
Allgemein bewährt hat es sich, orthographische Besonderheiten durch Farbe (nachziehen, unterstreichen, einringeln u. dgl.) hervorzuheben und dadurch besonders bewußtzumachen.
Es wurde schon darauf hingewiesen, daß es nach Auffassung von Gerheid SCHEERER-NEUMANN gerade diese Besonderheiten sind, die gleichsam als Korrektiv zur bloßen Phonem-Graphem-Korrespondenz im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Hans ZUR OEVESTE hat an Schülern der 5. Klasse ermittelt,

- daß zwischen „der Vorkommenshäufigkeit (Übergangswahrscheinlichkeit) einzelner Phonem-Graphem-Entsprechungen und der Rechtschreibung von Schülern" ein bedeutsamer Zusammenhang besteht; bei vielen Rechtschreibfehlern wurden seltener vorkommende Phonem-Graphem-Entsprechungen durch häufiger vorkommende ersetzt,
- und daß die Speicherung von Silben für die Rechtschreibleistung größere Bedeutung hat als die Speicherung ganzer Wörter (ZUR OEVESTE, 1977, S. 184 f.).

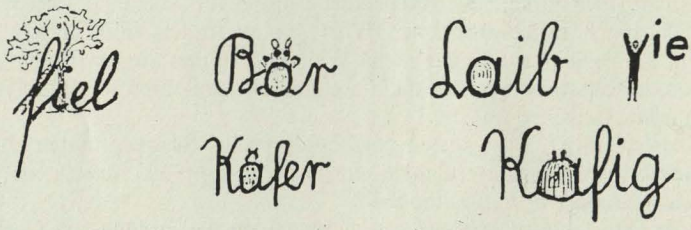
Joachim RIEHME empfiehlt, weil es „wirkungsvoller und dem Gegenstand angemessener" ist, „größere Einheiten einzuprägen": die Silbe, die Graphem-(Buchstaben-)Gruppe und das Morphem (J. RIEHME, 1986, S. 53). Insgesamt stellt sich die für die Didaktik bedeutsame Frage, was nun tatsächlich beim Rechtschreibenlernen im Langzeitgedächtnis gespeichert wird, als noch unzureichend erforscht dar.
Die Lernpsychologie weist darauf hin, daß es für die Einprägung im Langzeitgedächtnis hilfreich ist, wenn ein Lerninhalt mit einer „bildhaften Illustration", mit einer Art „Vorstellungs-Comic" verbunden wird (G. GUTTMANN, 1986, S. 14 f.). Die Rechtschreibdidaktik sollte solche wirksamen Hilfen dort, wo es sinnvoll ist, nützen. Einige Beispiele:



In das Wort hineinzeichnen, wer gemeint ist (M. WALPER, 1938², S. 124).

Wenn ich ein „a" auf die linke und eines auf die rechte Schale der „Waage" gebe, steht sie „waagrecht" (M. WALPER, 1938², S. 93).

Wenn zwei Ruderer im „Boot" rudern, geht es besser (M. WALPER, 1938², S. 93).



Besonders wirksam sind Vorstellungshilfen, die sich Kinder für ihre individuellen Rechtschreibprobleme selbst entwickeln.

8.2.2.4 Sprachwissen und Sprachdenken einsetzen – einfache Regeln erschließen

Die Aneignung und Einprägung des Schreibwortschatzes darf nicht auf sensorisch-motorische Komponenten (Betrachten, Lesen, Hören, Schreiben) beschränkt bleiben. Für den Erwerb eines so komplizierten, uneinheitlichen und unübersichtlichen Normensystems, wie es unsere Orthographie darstellt, müssen vielmehr alle nur möglichen Lernzugänge genützt werden. Insbesondere wird man sie durch aus der Spracherfahrung gewonnenes Sprachwissen und durch Denkprozesse unterstützen.

Schon relativ früh entdecken Kinder erste Regelmäßigkeiten der Rechtschreibung: Sie erkennen, daß bestimmte Wörter mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben werden, viele andere aber nicht; sie erfassen, daß man Wörter zusammensetzen, aber auch trennen kann; sie entdecken, daß man sich beim Schreiben eines Wortes, das man noch nie geschrieben hat, nicht auf seine Aussprache verlassen darf; sie finden, daß bestimmte Wortteile auch in anderen Wörtern vorkommen und immer gleich geschrieben werden u. dgl.

Diese erste denkende Durchdringung der Rechtschreibung sollte in jedem Fall aufgegriffen und erweitert und das Kind so zu ersten Verallgemeinerungen und Regelbildungen geführt werden. Solch verallgemeinernde Entdekkungen gelingen leicht mit Hilfe von Analogiebildungen. Schon im Vorschulalter hat sich das Kind durch Analogiebildungen viele neue Bereiche seiner Sprache erschlossen; es hat gelernt, mit dieser Strategie umzugehen. Nun soll es sie als Grundlage für das Entdecken generalisierender Gemeinsamkeiten in der Rechtschreibung nützen. So läßt sich z. B. die Großschreibung der Namenwörter auf diese Weise leicht vermitteln:

- Zunächst werden „Teilklassen" gebildet: Eva, Franz, Nora schreibt man groß. Wie wird man Otto, Christine und Hans schreiben? Tisch, Fenster, Bank schreibt man groß. Wie wird man Sessel, Kasten, Ofen schreiben? usw.
- Über viele solcher Teilklassen, bei deren Zusammenstellung man allmählich auch den Begriff „Namenwort" erarbeiten wird, kann sich dann relativ leicht die Erkenntnis einstellen: Alle Namenwörter schreibt man groß.

Analogiereihen bieten sich auch für mehrere andere Rechtschreibprobleme an, die dann aufgrund solcher Assoziationsketten leichter eingeprägt werden; so etwa:

- gehen – ich gehe, sehen – ich sehe, stehen – ich stehe usw.;
- sitzen – er sitzt, hetzen – sie hetzt, kratzen – er kratzt usw.;
- Ball – Bälle, Hand – Hände, Blatt – Blätter, Rad – Räder usw.;
- kalt – kälter – am kältesten, alt – älter – am ältesten usw.

Ausnahmen, wie kommen – kam, müssen speziell geübt werden.

Für die Erweiterung der Rechtschreibkompetenz überaus hilfreich, ja unverzichtbar ist es, die Kinder innerhalb der Schreibwörter Wortteile suchen zu lassen, die als Grundbestandteile relativ oft und immer in der gleichen Schreibung auftreten („morphologisches", auch „morphematisches Prinzip" genannt), so etwa Vorsilben (ge-, be-, ver-, un- usw.), Verbzusätze (ab-, auf-, ein-, aus-, mit-, durch- usw.), Nachsilben (-ich, -ig, -ing, -keit, -heit, -lich, -ine usw.), Wortstämme (fahr-, wohn-, geh-, sitz-, fang-, schreib- usw.), Endungen (-en, -er, -e, -t, -st usw.).

Neuere Ansätze zur Rechtschreibdidaktik stellen das Problem solcher Regelbildungen (verstanden im weitesten Sinn) in den Mittelpunkt ihrer Über-

legungen. Sie gehen davon aus, „daß das Kind/der Schüler/der Mensch große Anteile der Lernprozesse nach inneren, z. B. unbewußten und mit dem Lernfortschritt wechselnden Regeln/Hypothesen selbst organisiert" (W. EICHLER, 1985, S. 245; siehe auch H. BALHORN, 1985, S. 16 f., und G. SCHEERER-NEUMANN, 1986, S. 23 f.).

8.2.2.5 Schreibmotorisches Ausführen und Einüben

Beim Schreibanfänger ist das Schreiben eines Wortes ein komplexer Vorgang, bei dem u. a. akustische, sprechmotorische, visuell-vorstellungsmäßige und motorische Komponenten in einer vielgestaltigen Koppelung zusammenwirken. Dieser komplizierte Syntheseprozeß, der in seinen Einzelheiten noch nicht erforscht ist, „beginnt mit dem Abruf der Einheiten aus dem Gedächtnis, die dann als Vorlagen zur Steuerung des Schreibprozesses dienen" (J. RIEHME, 1986, S. 56). Die Einheiten werden dann in Schreibbewegungen umgesetzt, und zwar nicht, wie man vermuten würde, in einer einfachen Abfolge der einzelnen Schriftzeichen, sondern in einem ständig vor- und rückwärtsgerichteten Vorgang (ähnlich dem Regredieren beim Lesen). Dabei werden die Elemente so lange im Kurzzeitgedächtnis aufbewahrt, bis das Wort bzw. die Spracheinheit geschrieben ist. Mit zunehmender Schreiberfahrung verkürzt sich dieser Prozeß, er verliert allmählich „die ursprünglich hohe Bewußtseinsbesetzung" (F. KAINZ, 1969², S. 109) und wird weitgehend automatisiert.

Die alte Erfahrung „Lesen lernt man letztlich durch Lesen und Schreiben durch Schreiben" gilt auch heute noch. Rechtschreibenlernen „ist mit allen sprachsensorischen Komponenten verbunden, am innigsten aber mit dem Schreiben selbst" (J. RIEHME, 1974, S. 57). Selbst wenn man in Betracht zieht, daß nach dem derzeitigen Forschungsstand rein mechanisch eingeübte Schreibbewegungsmuster erst nach vielem Üben und nur in begrenzter Wortzahl gespeichert werden können (W. EICHLER, 1985, S. 247), bestätigt die erfolgreiche Arbeit vieler Lehrer immer wieder den Wert sinnvollen, anregenden Übens im Rechtschreibunterricht. Entscheidend dabei ist allerdings, daß der Schreibvorgang nicht isoliert abläuft, sondern daß alle Einprägungskomponenten mitbeteiligt werden: den Wortsinn erfassen, visuell und akustisch gut durchgliedern, während des Schreibens die Buchstabenfolge mitsprechen („Merksprache"), dabei strukturelle und regelhafte Besonderheiten beachten.

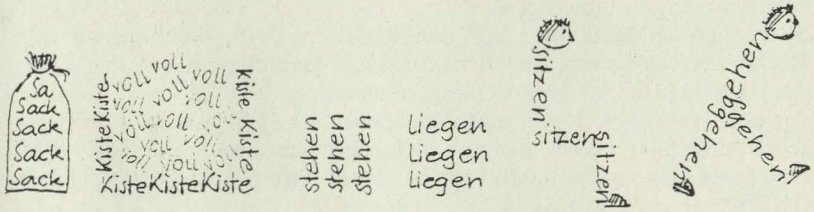
Bedeutsam ist auch, daß dieses Einprägen in ständig wechselnde, möglichst lustvolle Übungssituationen eingebettet wird. Mit bloßem Abschreiben, Aufschreiben, Diktatschreiben und Ergänzen von Lückentexten wird man Lernbereitschaft und Lernfreude nicht allzu lange wachhalten können. Wie bei allem Lernen und insbesondere bei allem Einüben gilt auch hier das Prinzip vom „Reiz des Nichtalltäglichen". Es sollte daher womöglich an jedem Unterrichtstag eine kurze (um Absättigung zu vermeiden), aber inten-

sive und stets anders gestaltete Übungssituation stattfinden, in der eines der Rechtschreibwörter (oder ein bestimmtes Rechtschreibproblem) eingeübt wird. Einige Beispiele:

- Ein Wort in verschiedenen Schriftarten (ein andermal in verschiedenen Schriftgrößen, wieder ein andermal in selbst erfundenen Zierschriften) üben.
- Ein und dasselbe Wort jedesmal in anderen Farben schreiben.
- In verschiedenen Körperhaltungen schreiben, z. B. stehend, kniend, auf einem Bein stehend, hockend.
- Mit beiden Augen, mit einem Auge, durch die Finger einer Hand sehend, aber auch nur blinzelnd oder gar mit geschlossenen Augen schreiben.
- Mit einem Wort durch wiederholtes Aneinanderschreiben eine Wortschlange bilden.

Dieser ersten Aneignungsphase sollte gleich am darauffolgenden Tag eine Vertiefungs- und Anwendungsphase folgen; etwa so:

- Zuerst alle Einprägungskomponenten bis hin zum Aufschreiben des Wortes kurz wiederholen.
- Viel Spaß bereitet das Herstellen von Schreib-Bildern:



- Das eingeübte Wort in sprachlichen Zusammenhängen anwenden: in Wortgruppen, in Sätzen, in kurzen Texten.
- Um die Sicherung der Schreibung zu steigern, kann das Wort auch einige Male unter jeweils anderen störenden Bedingungen geschrieben werden: dabei zählen, singen, wiederholt ein anderes Wort sprechen, auf den Tisch klopfen u. dgl.

Die rechtschreibmäßig gesicherten Wörter sollen in den darauffolgenden Tagen auch Ausgangspunkt für die Schreibung anderer Wortformen bzw. Wörter sein: Wortzusammensetzungen (fallen: einfallen, umfallen, verfallen usw.), Wortableitungen (fallen: fällen, gefällig, fallweise, der Unfall usw.), Wortfamilien (fallen: fällt, gefallen, die Falle, der Fallschirm usw.). Auch die Worttrennung wird gut geübt.

Grundsätzlich gilt: Wiederholen, Üben und Anwenden sind für den Erfolg des Rechtschreibunterrichts von ausschlaggebender Bedeutung. Die erste Wiederholung möglichst bald nach der Einführung, in der alle Komponenten der Aneignung noch einmal durchlaufen werden, ist am wirkungsvollsten. Darüber hinaus sind tägliche Kurzübungen, über einen längeren Zeit-

raum verteilt, wesentlich ergiebiger als lange, meist auch zu umfangreiche „Wiederholungsstunden" in größeren Zeitintervallen.
Mit Nachdruck muß betont werden, daß die da und dort geübte Praxis, (meist jede Woche) eine sogenannte „Gedächtnisübung" zu geben, in der die Kinder einen Text auswendig lernen und ihn dann völlig frei aus dem Gedächtnis niederschreiben müssen, in dieser Form schon allein wegen der Überforderung vieler Kinder didaktisch nicht vertretbar ist. Der diesbezügliche Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 4. August 1982 weist ausdrücklich darauf hin, daß bei Gedächtnisübungen nicht die „Gedächtnisleistung im Sinne einer nach Reihenfolge und Vollständigkeit korrekten Wiedergabe eines Textes" zu überprüfen ist, sondern nur der Unterrichtsertrag in bezug auf die eigentliche Rechtschreibleistung. In der Schule „auf Inhalt und Rechtschreibung hin bearbeitete und geübte Wort- und Textformen" sollen „im allgemeinen angesagt werden", wobei es besonders leistungsfähigen Schülern freigestellt werden kann, diese Texte auch auswendig niederzuschreiben. Gedächtnisübungen dienen primär der Informationsfeststellung; sie können aber auch – wenn sie als „Diktat" aufgefaßt werden – zur Leistungsfeststellung herangezogen werden. (Näheres hiezu bestimmt der genannte Erlaß.)
Schließlich sei auch noch auf den wichtigen Zusammenhang zwischen Rechtschreiben-Lernen und Schriftqualität hingewiesen: „Vernachlässigt der Unterricht die Schreiberziehung, so schadet er damit zu einem guten Teil der positiven Entwicklung mancher Schüler im Hinblick auf ihre Rechtschreibung. Sind Schüler aber zum deutlichen Schreiben gut lesbarer Wortbilder erzogen, so unterstützen sie damit ihre Rechtschreibfähigkeit" (H. Triebel – W. Maday, 1988², S. 23).

8.2.3 Wörterliste, Wörterheft, Wörterbuch

In einem so endlosen und mühsamen Lernbereich, wie es die Rechtschreibung ist, ist es von großem Vorteil, wenn man von Anfang an die Übersicht bewahrt, wenn man sich bewußtmacht: „Was habe ich schon gelernt? Was kann ich schon? Was habe ich noch nicht gelernt?" Solche Übersichten haben auch den für die Lernmotivation wichtigen Effekt, daß sie dem Kind den jeweiligen Lernzuwachs deutlich erkennbar machen.
Es ist daher mit Nachdruck zu empfehlen, daß jedes Kind schon von den ersten rechtschreibmäßig gesicherten Wörtern im Elementarunterricht weg eine Wortliste führt, in die es auch in der Folge jedes neue Wort, das es sich gut angeeignet hat, der Reihe nach einträgt. In Zweifelsfällen kann dann jederzeit nachgesehen werden. Großen Spaß bereitet es, wenn parallel dazu über all jene Wörter, die alle Kinder der Klasse sicher beherrschen, zumindest in den ersten Monaten der Elementarstufe ein „Riesen-Wörterbuch" oder „Klassen-Wörterbuch" geführt wird. (Näheres hiezu sowie zur Einführung einer Wortkartei siehe M. Bergk, 1987, S. 157 f. und 162 ff.)

Meist schon gegen Ende des ersten Semesters der 1. Schulstufe sind diese Wörterlisten so umfangreich geworden, daß sie infolge ihrer Unübersichtlichkeit für Suchzwecke kaum mehr geeignet sind. Dann drängt sich die Frage nach einer neuen Ordnung auf: Der Zeitpunkt für die Einführung in das alphabetische Ordnungsprinzip ist gekommen. Abschnittsweise werden nun die bereits erworbenen Wörter zunächst nur nach ihrem Anfangsbuchstaben in ein alphabetisch angelegtes Wörterheft (Registerheft) übertragen, das in der Folge durch neu gelernte Wörter ständig erweitert wird. Zunehmend wird dieses Wörterheft auch für Orientierungs- und Suchübungen herangezogen.
Auf diese Weise wird der Gebrauch des Wörterbuchs, den der Lehrplan schon für die Grundstufe I vorsieht, gut vorbereitet. Die Kinder sollen möglichst früh daran gewöhnt werden, bei ihren freien Niederschriften (auch bei Schularbeiten) in Zweifelsfällen das Wörterbuch als die verläßlichste aller Lösungshilfen heranzuziehen.

8.3 Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerverbesserung

In keinem anderen Teilbereich der Rechtschreibdidaktik liegen die grundsätzlichen Auffassungen so weit auseinander wie im Bereich „Fehler" und „Fehlerkorrektur". Die einander entgegengesetzten Positionen, zwischen denen es zahlreiche abgeschwächte bzw. modifizierte Varianten gibt, lassen sich etwa folgendermaßen skizzieren:

- Der traditionelle Rechtschreibunterricht ist ganz allgemein auf das Prinzip ausgerichtet: „Fehler vermeiden ist besser als Fehler berichtigen" (BISCHOFF, zit. bei E. HÖLLER, 1984, S. 299). Diesem Ansatz entspricht auch die Forderung des österreichischen Lehrplans für Volksschulen von 1963: „Niederschriften sollen frei von Verstößen gegen Sprachrichtigkeit und Rechtschreibung sein." Ein so hoher Anspruch ist nach Ernst HÖLLER unter zwei Voraussetzungen erfüllbar": . . . erstens, daß der Schüler vor, bei und nach der Niederschrift alle Möglichkeiten der Fehlervermeidung anwenden darf oder besser muß, und zweitens, daß alle Niederschriften zuerst als Entwürfe gelten, die nach allen jeweils bekannten Methoden überarbeitet werden" (E. HÖLLER, 1984, S. 299). Im Vordergrund dieses didaktischen Konzepts steht demnach die Vermittlung einer „Technik der Fehlervermeidung" (E. HÖLLER, 1984, S. 299): Unsicherheiten erkennen, sich eines verläßlichen Lösungsweges bedienen (ausschließlich Formen des lexikalen Verfahrens), erste Niederschriften stets als Entwurf ansehen, jede Begegnung mit falschen Wortbildern vermeiden. Grundsätzlich darf der Schüler nur das niederschreiben, was er sicher richtig schreiben kann.
- Diesem an „sachrichtigem Verhalten" (E. HÖLLER, 1984, S. 299) orientierten Fehlervermeidungskonzept steht eine didaktisch grundsätzlich andere

Sicht von Rechtschreibfehlern gegenüber. Schon in der Reformpädagogik der zwanziger Jahre und später auch in der Ganzheitsmethode wurden wiederholt Versuche unternommen, Kinder schon in der Elementarklasse ihre Gedanken frei, das heißt ohne Rücksicht auf sprachliche und orthographische Fehler niederschreiben zu lassen. Dieser Ansatz wird neuerdings wieder aufgegriffen, in der Praxis erprobt und viel diskutiert. Falschschreibungen werden in diesem primär an der Sprach- und Schreibentwicklung des einzelnen Kindes im Sinne eines „offenen Lernens" orientierten Rechtschreibunterricht als lernpsychologisch „sinnvoll" betrachtet, da sie dem Kind helfen, in der Aneignungsphase „die Reichweite und die Grenzen seiner Hypothesen genauer zu bestimmen" (H. BRÜGELMANN, 1985, S. 10). Das Fehlermachen wird als „integraler Bestandteil eines jeden Lernprozesses" gesehen, der „als solcher in seiner produktiven Potenz gewürdigt und genützt werden muß" (G. SPITTA, 1988, S. 4). Auf diese Weise wird der Fehler – im Sinne COPEIS – zum „fruchtbaren Moment" im Lernprozeß. Da fast jedes Kind in der Anfangsphase für ein und dasselbe Wort verschiedene Schreibungen wählt, darf angenommen werden, „daß Fehler sich in der Erwerbsphase noch nicht verfestigen" (M. DEHN, 1985, S. 22). Gudrun SPITTA legt eine „Schreibentwicklungstabelle" vor, in der die Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit von den „vorkommunikativen Aktivitäten" im frühen Kindesalter über die „phonetische Phase" im ersten Schulalter bis zum „Übergang zur entwickelten Rechtschreibfähigkeit" im zweiten/dritten Schuljahr übersichtlich dargestellt wird (G. SPITTA, 1988, S. 11).

Von diesem didaktischen Hintergrund aus nimmt der derzeit geltende Lehrplan den zu hohen Anspruch des Lehrplans von 1963, der in der Praxis nicht eingelöst werden konnte, zurück: Die Schüler sind „zu normgerechtem Schreiben zu motivieren[1]", sie sollen nur „grundlegende Rechtschreibkenntnisse[1]" erwerben und „in der Folge ihr Rechtschreibkönnen kontinuierlich[1]" erweitern. Das schließt ein, daß sie in ihren Niederschriften, insbesondere beim freien Verfassen von Texten, auch Fehler machen werden.

Es ist didaktisch unzureichend, Rechtschreibfehler in den Arbeiten der Schüler bloß anzustreichen, sie zu zählen, in die Beurteilung einzubeziehen und verbessern zu lassen. Der Lehrer sollte vielmehr nach möglichen Ursachen suchen, um dann „die notwendigen didaktisch-therapeutischen Maßnahmen" (E. PACOLT, 1980, S. 98) treffen zu können. Im allgemeinen können Fehler

- vorwiegend sachbedingt (Laut-Graphem-Diskrepanz, Normenvielfalt u. a.),
- vorwiegend schülerbedingt (mangelndes Denken, flüchtige Aufmerksamkeit u. a.) oder

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 168

– vorwiegend methodenbedingt (Vermittlung einseitiger bzw. unzureichender Strategien)
sein.

Schon seit der Reformpädagogik (z. B. Karl LINKE, 1921), insbesondere aber in den letzten Jahrzehnten wurden zahlreiche Fehlertypologien entwickelt, die Ernst PACOLT grundsätzlich in zwei Gruppen teilt: „qualifizierende" (beruhen „auf dem Versagen einer psychischen Funktion") und „deskriptive" (Klassifizierung nach Rechtschreibkategorien) Typologien (E. PACOLT, 1980, S. 97; siehe auch die Übersicht in O. WATZKE – W. STRANK, S. 45 ff.).

Um dem Lehrer ein praktikables Instrument zu geben, bietet E. PACOLT – gestützt auf eine von ihm durchgeführte repräsentative Fehlererhebung – drei Fehlerkategorien an (S. 99 ff.):

- Laut-Graphem-Fehler (Lautierhaltungsfehler, L-Fehler): Der Schreibende wählt den direkten Weg von der Lautstruktur zum Schriftbild (*schtehen, *plötslich, *Mentschen, *kahm, *Uhrteil usw.).
- Denkfehler (D-Fehler): Die Falschschreibungen gehen auf ein Versagen des verstehenden oder denkenden Schreibers zurück. Mit fortschreitendem Rechtschreibunterricht werden L-Fehler zunehmend zu D-Fehlern, das heißt, D-Fehler setzen voraus, daß das betreffende Kapitel bereits gelernt, gut geübt und oft angewendet wurde (z. B. Verstöße gegen die Großschreibung, gegen die s-Schreibung, gegen die innere Ableitungsregel).
- Aufmerksamkeitsfehler (A-Fehler): Sie entstehen durch mangelnde Konzentration, durch Störungen, Ablenkungen u. dgl. Bei aufmerksamem Durchlesen hätte sie der Schreiber selbst entdecken können (*nich, *gegangangen, *Lehrerer, *Feiretag usw.).

Von hier aus ergeben sich einfache Korrekturzeichen, die über ein falsch geschriebenes Wort oder eine Wortgruppe bzw. Textstelle geschrieben werden und den großen Vorteil haben, daß sie dem Schüler die wahrscheinlichste Ursache seiner Fehlleistung angeben und ihm helfen, den Fehler richtigzustellen:

A – Aufpassen! Kontrolliere nochmals aufmerksam, dann findest du den Fehler!
L – Du bist in eine Lautfalle gestürzt. Verlaß dich nicht nur auf die Aussprache!
D – Denk nach! Das haben wir schon gelernt.
WB – Im Wörterbuch nachschauen!

Sehr zu empfehlen ist die Anregung PACOLTS, nicht immer nur Fehlleistungen anzuzeichnen, sondern auch positive Korrekturzeichen zu verwenden, z. B. über eine schwierige Richtigschreibung ein Rufzeichen zu setzen. Das verleiht Sicherheit und stärkt die Motivation. „In keinem Unterrichtsbe-

reich liegt die Erwartungsquote der Schule so hoch wie bei der RS-Leistung, nämlich bei der 100%-Marke. Das drückt sich u. a. darin aus, daß alle Richtigschreibungen als selbstverständlich hingenommen und nur die Fehler registriert werden. . . . Wenn Fehler gezählt werden, müßten diesen zahlenmäßig die richtigen Schreibungen gegenübergestellt werden." Unter einer Arbeit könnte z. B. stehen: „72 Wörter, davon 67 richtig, 5 falsch" (E. PACOLT, 1980, S. 106 f.).

Hinsichtlich des Verbesserns von Falschschreibungen kann man prinzipiell feststellen: Eine Berichtigung sollte nicht um ihrer selbst willen oder um einer bloßen Form zu genügen vorgenommen werden, sondern stets mit dem Ziel, daß der Schüler die Richtigschreibung erwirbt. Die Verbesserung einer Schülerarbeit ist daher didaktisch nur dann sinnvoll, wenn erwartet werden darf, daß sich dieser Fehler in seinen nachfolgenden schriftlichen Arbeiten nicht wiederholt. Deshalb empfiehlt PACOLT, bei der Verbesserung differenziert vorzugehen. Wenn sie „den größtmöglichen Nutzen für die Weiterentwicklung eines RS-Lernprozesses" (S. 106) bringen soll, dann sollte ein leistungsschwächerer Schüler nicht mehr als zwei oder drei Falschschreibungen selbst ausbessern müssen. Alle übrigen Fehler – schlägt PACOLT vor – solle der Lehrer selbst mit blauer Tinte korrigieren.

Geht man davon aus, Fehler als Anlaß zu Maßnahmen für einen Lernfortschritt zu sehen, so wird sich auch die Form der Fehlerberichtigung und der Fehlerbearbeitung an diesem Anspruch orientieren müssen. Dabei sollten stets drei Aspekte besonders beachtet werden:

- Ursache und Art des Fehlers: Bei Aufmerksamkeitsfehlern genügt es meist, das Wort oder den Satz einmal richtig schreiben zu lassen; hingegen sollte bei Lautierhaltungsfehlern und bei Denkfehlern die Verbesserung breiter angelegt werden (z. B. analoge Beispiele: *endecken – entdecken, entfernen, entspringen, entscheiden; *mit einem altem Mantel – mit einem alten Mantel, mit einem neuen Hut, in einem schönen Auto, von einem alten Mann; Wörter aus der Wortfamilie: *der Verkeufer – kaufen, verkaufen, der Verkäufer, die Verkäuferin, verkäuflich, unverkäuflich; ähnliche Rechtschreibfälle: *zum schreiben – zum Schreiben, beim Schreiben, vom Schreiben, zum Spielen, beim Tanzen, vom Laufen);
- die jeweilige Lernentwicklung des Schülers: Fehlerberichtigungen werden sich im Anfangsunterricht und bei schwächeren Schülern auch noch später auf das Einüben jeweils nur ganz weniger Fälle beschränken und sich erst im Laufe der Grundschulzeit zu umfangreicheren und auch anspruchsvolleren Varianten erweitern;
- sinnvolles, abwechslungsreiches und auf mehrere kurze Zeitabschnitte verteiltes Üben: Sinnvoll bezieht sich sowohl auf den Inhalt der Übung (z. B. das Wort „dem" dreimal schreiben zu lassen ist sinnlos) als auch auf die Einsicht des Schülers, warum er eine bestimmte Falschschreibung

überhaupt verbessern und warum er die Richtigschreibung gerade in dieser Form einüben soll. Für abwechslungsreiches Üben bieten sich viele Möglichkeiten an: Fehlerkartei, Trainingskartei, Wandtafel, Plakat (in verschiedenen Farben), unter dem Text im Heft, Wörterheft, Anfertigen von Schreib-Bildern, Beschriften von Zeichnungen, das Spiel „Stille Post" u. a. m. Daß kurze Übungszeiten, verteilt auf mehrere Termine, mehr Ertrag bringen als wenige lange, darf als allgemein gesichert angesehen werden. Es sollten daher anstelle einer Verbesserungsarbeit mehrere kurze Übungsabschnitte angesetzt werden, die zunehmend der Selbstverantwortung der Schüler übertragen werden könnten. In einer Klasse häufiger auftretende Fehler wird man zum Gegenstand einer oder mehrerer Unterrichtseinheiten machen und gemeinsam üben.
(Praktische Hinweise zur Fehlerberichtigung bieten u. a. O. WATZKE – W. STRANK, 1984, S. 104 ff., und E. PACOLT, 1989, S. 106 ff.)

8.4 Informationsfeststellungen, Leistungsfeststellungen, Leistungsbeurteilung

Für diesen Bereich der Rechtschreibdidaktik sind § 18 des Schulunterrichtsgesetzes vom 6. Feber 1974, BGBl. Nr. 139, in der derzeit geltenden Fassung sowie die darauf beruhende Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974, BGBl. Nr. 371, über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen in der derzeit geltenden Fassung maßgebend. Im folgenden seien jene Bestimmungen wiedergegeben und interpretiert, die für den Rechtschreibunterricht von besonderer Bedeutung sind.

8.4.1 Informationsfeststellungen

Wie in allen übrigen Unterrichtsbereichen sollen sich die Schüler und der Lehrer auch im Rechtschreibunterricht darüber informieren, auf welchen Teilgebieten die Lehr- bzw. Lernziele jeweils bereits erreicht wurden und auf welchen Teilgebieten ein ergänzender Unterricht notwendig ist. Das kann in Form von Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle durch die Schüler oder aber durch die Beobachtung und Kontrolle des Lehrers geschehen. Als geeignete Formen bieten sich Diktate (auch Partnerdiktate), Gedächtnisübungen, Freischreibübungen, Lückentexte, die (gegenseitige) Durchsicht von Schreibarten aller Art und gelegentlich auch Abschreibübungen an. Die Ergebnisse solcher Informationsfeststellungen werden nicht beurteilt; sie dienen nur der Information über den zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichten Ertrag des Rechtschreibunterrichts und dürfen daher auch keinen Einfluß auf die Leistungsbeurteilung haben.

8.4.2 Leistungsfeststellungen

Im Unterschied zu den Informationsfeststellungen dienen die Leistungsfeststellungen als Grundlage zur Leistungsbeurteilung. In bezug auf den Rechtschreibunterricht sind insbesondere zu beachten:

- Nur jene Bildungs- und Lehraufgaben und nur jene Lehrstoffe des Lehrplans dürfen zu einer Leistungsfeststellung herangezogen werden, die bis zum Zeitpunkt dieser Feststellung in der betreffenden Klasse behandelt worden sind.
- Die Termine hiefür sind möglichst gleichmäßig über den Beurteilungszeitraum (Semester) zu verteilen.
- Leistungsfeststellungen sind im allgemeinen während der Unterrichtszeit durchzuführen.
- Die Schüler sind allmählich zu einer sachlich begründeten Selbsteinschätzung ihrer Leistungen zu führen.
- In den letzten drei Unterrichtstagen vor einer Beurteilungskonferenz darf eine Leistungsfeststellung nur mit Zustimmung des Schulleiters erfolgen.
- Für den Rechtschreibunterricht in der Grundschule kommen als Formen der Leistungsfeststellung in Betracht:
  - die ständige Beobachtung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht (insbesondere Rechtschreibleistungen im Unterricht und in den Hausübungen, Leistungen bei der Erarbeitung neuer Lehrstoffe und im Zusammenhang mit dem Erfassen und Verstehen von Sachverhalten);
  - schriftliche Leistungsfeststellungen, das sind
    Schularbeiten (laut Lehrplan sind auf der 4. Schulstufe sechs Deutschschularbeiten im Schuljahr vorgesehen, bei denen auch das Wörterbuch benützt werden darf),
    schriftliche Überprüfungen, und zwar Diktate und standardisierte Tests[1]. Diese dürfen jedoch nur angewendet werden, wenn sie der betreffenden Schulstufe und dem Stand des Unterrichts unter Bedachtnahme auf den Lehrplan entsprechen. (Mündliche Prüfungen sind in der Grundschule nicht zulässig.)
- Die schriftlichen Leistungsfeststellungen dürfen nie für sich allein oder gemeinsam die alleinige Grundlage für eine Semester- bzw. Jahresbeurteilung sein, das heißt, schriftliche Leistungsfeststellungen allein reichen für die Beurteilung nicht aus.

[1] Standardisierter Rechtschreibtest: ein nach wissenschaftlichen Kriterien (Gütekriterien) erstelltes geeichtes Verfahren, das einen Vergleich der Leistung des einzelnen Schülers oder einer Schulklasse mit dem durchschnittlichen Leistungsstand aller Schüler der betreffenden Altersstufe ermöglicht.

- Über die ständige Beobachtung der Mitarbeit im Unterricht und über die lehrplanmäßig vorgeschriebenen Schularbeiten hinaus sind nur so viele schriftliche Leistungsfeststellungen vorzusehen, wie für eine sichere Leistungsbeurteilung für ein Semester oder für eine Schulstufe unbedingt notwendig sind.
- Schriftliche Überprüfungen sind dem Schüler spätestens zwei Unterrichtstage vorher bekanntzugeben. Der Termin für ein Diktat ist demnach nur dann den Kindern spätestens zwei Tage vorher mitzuteilen, wenn es sich um eine Leistungsfeststellung zum Zweck der Leistungsbeurteilung handelt.
- Die Arbeitszeit einer schriftlichen Überprüfung darf 15 Minuten nicht überschreiten.
- Die Gesamtarbeitszeit aller schriftlichen Überprüfungen (Diktate), die der Leistungsbeurteilung dienen, darf höchstens 30 Minuten pro Semester betragen.
- Am Tag nach drei aufeinanderfolgenden schulfreien Tagen oder nach einer mehrtägigen Schulveranstaltung darf keine schriftliche Überprüfung stattfinden.
- Eine schriftliche Überprüfung in Rechtschreiben darf auch dann nicht durchgeführt werden, wenn an diesem Tag eine Schularbeit oder eine schriftliche Überprüfung in einem anderen Unterrichtsgegenstand stattfindet.
- Jede schriftliche Überprüfung ist am Tag der Durchführung im Klassenbuch zu vermerken.
- Die schriftlichen Überprüfungen sind den Schülern innerhalb einer Woche korrigiert und beurteilt zurückzugeben.

8.4.3 Leistungsbeurteilung

Auf die allgemeine Problematik der Leistungsbeurteilung kann hier nicht näher eingegangen werden; es sei jedoch darauf hingewiesen, daß fast alle fragwürdigen Aspekte des gegenwärtigen Beurteilungssystems auch auf die Leistungsbeurteilung im Rechtschreibunterricht zutreffen. Wendet man die Rechtslage auf die Beurteilung von Rechtschreibleistungen an, so geht es im wesentlichen um ein wertendes Zuordnen der Relation richtig – falsch zu einer vorgegebenen, definierten fünfstufigen Notenskala. Darüber hinaus aber bleibt noch eine ganze Reihe von Faktoren, von denen sich die Lehrer nicht ganz freimachen können und die daher diese numerische Zuordnung direkt oder indirekt beeinflussen, so etwa das Ausmaß der erkennbaren oder vermuteten Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft des Kindes, seine individuelle Lernlage (Dialektsprecher, Legastheniker, mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache u. dgl.), sein individueller Lernzuwachs, die vermutete „Schwere" der von ihm gemachten Fehler, die Relation seiner persönlichen Leistung zur Durchschnittsleistung der Klasse u. a. m.

Die Beurteilung der Rechtschreibleistung stellt sich daher als ein komplexes Problem dar, das zwar in wesentlichen Teilen rechtlich geregelt ist, das aber auch der eigenständigen und verantwortlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit des einzelnen Lehrers übertragen bleibt. Primäre Rechtsgrundlagen sind das Schulunterrichtsgesetz, die Verordnung über die Leistungsbeurteilung und der Lehrplan. Im folgenden seien die für die Beurteilung von Rechtschreibleistungen besonders relevanten Bestimmungen herausgegriffen und kommentiert:

1. Rechtschreiben ist ein Teilbereich des Deutschunterrichts. Die Leistungsbeurteilung in „Rechtschreiben" ist demnach in die Bewertung aller Leistungen in diesem Unterrichtsgegenstand einzubeziehen. Es gibt keinen rechtlichen Hinweis und auch kein pädagogisch ausreichend begründbares Argument, bei der Ermittlung der Gesamtnote für „Deutsch" den Bewertungsanteil für Rechtschreibleistungen höher anzusetzen als jenen für die Leistungen in den Teilbereichen Sprechen, Lesen, Schreiben (Grundstufe I), Verfassen von Texten und Sprachbetrachtung. Die Bestimmung über die Beurteilung von Deutschschularbeiten könnte eher gegenteilig interpretiert werden: Hier wird nämlich unter den fachlichen Aspekten, die für die Beurteilung einer Schularbeit maßgebend sind, nach dem Inhalt (Beobachtungsfähigkeit, Gedankenrichtigkeit, Sachlichkeit, Themenbehandlung, Aufbau, Ordnung und Phantasie), dem Ausdruck und der Sprachrichtigkeit der Anspruch auf Schreibrichtigkeit an die letzte Stelle gereiht (§ 16 Abs. 1 der Verordnung über die Leistungsbeurteilung).

2. Das Schulunterrichtsgesetz legt in § 18 Abs. 1 fest, daß als Maßstab für die Leistungsbeurteilung die Forderungen des Lehrplans unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichts anzusehen sind. Das trifft jedoch, wie gleich zu zeigen sein wird, nicht auf alle Formen der Leistungsfeststellung zu. Wenn nämlich eine schriftliche Leistungsfeststellung nicht ausschließlich der Überprüfung der Rechtschreibkenntnisse dient, sondern auch andere Aspekte für die Beurteilung maßgebend sind, wie das vor allem bei Deutschschularbeiten der Fall ist, dann sind in der Grundschule folgende Fehler zu tolerieren:

- Besondere Fälle der Groß- und Kleinschreibung, und zwar
  - Substantivierungen aller Art (z. B. das Schreiben, der Leidende, beim Lesen, etwas Gutes, ins Schwarze treffen, das Vierfache, mit Ach und Krach),
  - Groß- bzw. Kleinschreibung von Substantiven, welche die Funktion einer anderen Wortart übernommen haben (z. B. heute abend, punkt 8 Uhr, er ist schuld),
  - Groß- bzw. Kleinschreibung der Anredefürwörter,
  - Groß- bzw. Kleinschreibung nach einem Doppelpunkt,

- verblaßte Substantivierungen und Fügungen mit übertragener Bedeutung (z. B. es tut not, es ist das wichtigste, daß . . ., im dunkeln tappen) und bestimmte zusammengesetzte Zeitwörter bzw. deren Auflösung (z. B. fährt rad, läuft eis, fährt Auto, fährt Schi);
- Verstöße, die zwar etymologisch offensichtlich gerechtfertigt wären, aber nicht der gegenwärtigen Rechtschreibung entsprechen (z. B. überschwenglich, behende),
- Grenz- und Zweifelsfälle der Getrennt- und Zusammenschreibung (z. B. freihalten, zuwegebringen, so viel – soviel, so sehr – sosehr, zur Zeit – zurzeit);
- Silbentrennung (generell nach Sprechsilben);
- die Unterscheidung von „daß" und „das";
- Interpunktionen bei der direkten Rede;
- die gesamte Beistrichsetzung;
- Fremdwörter.

Unter den hier gemäß § 15 Abs. 1 der Verordnung über die Leistungsbeurteilung zitierten Besonderheiten der Rechtschreibung, in denen Falschschreibungen bei schriftlichen Leistungsfeststellungen, die nicht ausschließlich der Überprüfung der Rechtschreibkenntnisse dienen (z. B. Schularbeiten), nicht beurteilt werden dürfen, gibt es eine ganze Reihe, die der Lehrplan der Grundschule als Lehrstoff vorschreibt: Anredefürwörter, Silbentrennung, Beistrichsetzung, Redezeichen, Substantivierungen (Nominalisierungen). Das heißt, in der Beurteilung von Deutschschularbeiten, bei denen es doch auch auf wesentliche andere Leistungskriterien ankommt, dürfen Fehler in den oben genannten Teilbereichen der Rechtschreibung nicht einbezogen werden. Hingegen wird man sie bei der Beurteilung von Diktaten – insoweit sie den Forderungen des Lehrplans entsprechen und im Unterricht gründlich vorbereitet wurden und insofern diese Diktate ausschließlich der Überprüfung der Rechtschreibkenntnisse dienen – sehr wohl berücksichtigen müssen. Auch im Zusammenhang mit der ständigen Beobachtung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht wird man in ihren schriftlichen Arbeiten hinsichtlich dieser Lehrstoffe zahlreiche Leistungsfeststellungen treffen können, die der Leistungsbeurteilung dienen.

3. Identische Rechtschreibfehler sind in derselben schriftlichen Leistungsfeststellung grundsätzlich nur einmal zu bewerten. Das gilt jedoch nicht, wenn diese Fehler im Rahmen einer Aufgabe oder Teilaufgabe, die ausschließlich auf die Überprüfung der Beherrschung der betreffenden sprachlichen Erscheinung abzielt, mehrmals vorkommen. In einem Diktat z. B., in dem es ausschließlich auf die Überprüfung der sicheren Beherrschung der Schreibung von „Straße" in verschiedenen Zusammenhängen und Zusammensetzungen ankommt, ist jede Falschschreibung dieses Wortes zu bewerten.

4. Die äußere Form der Arbeit darf in die Leistungsbeurteilung für Rechtschreiben nicht einbezogen werden.

5. § 11 Abs. 3 der Verordnung über die Leistungsbeurteilung legt fest: „Die für die Beurteilung maßgeblichen Vorzüge und Mängel seiner Leistung sind dem Schüler mit der Beurteilung bekanntzugeben, ohne ihn jedoch zu entmutigen oder seine Selbstachtung zu beeinträchtigen." Legt man diese pädagogisch anspruchsvolle Bestimmung auf die Beurteilung von Rechtschreibleistungen um, so könnte Ernst PACOLTS Vorschlag, dem Schüler neben der Gesamtzahl der geschriebenen Wörter die Anzahl der richtig geschriebenen und jene der falsch geschriebenen bekanntzugeben (siehe S. 335 ff.), sehr hilfreich sein.

Ihrem Wesen nach ist die Leistungsbeurteilung „ein Sachverständigengutachten. Wie bei jedem Gutachten muß der Beurteilung des Sachverhaltes (hier: Leistungsbeurteilung) die Erhebung des Sachverhaltes (hier: Leistungsfeststellung) vorangehen. Die Noten sind in verkürzter Form zum Ausdruck gebrachte Gutachten" (L. KÖVESI – F. JONAK, 1983², S. 687, Anm. zu § 1).

8.5 Ausblick

Nach wie vor wird der Stellenwert der Rechtschreibung in unserer Gesellschaft, aber auch in der Schule – wie zahlreiche Erhebungen nachweisen – überbewertet. „Viele Ergebnisse unserer Untersuchung sprechen dafür, daß eine regelgemäße und damit fehlerfreie Rechtschreibung dasjenige **Einzel**merkmal ist, das in unseren Schulen am schärfsten die erfolgreichen von den versagenden Schülern trennt. Ein einseitiges, **von der Intelligenz** – als Fähigkeit zur Umstrukturierung – weitgehend **unabhängiges** Merkmal entscheidet damit in vielen Fällen über den Schulerfolg in der Grundschule. Die Auffassungen einer breiten Öffentlichkeit sind an dieser Wertung sicher mitbeteiligt" (L. KEMMLER, 1975³, S. 175). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Walter RIND, wenn er zu der Tatsache, daß 40 Prozent der Volks- und der Hauptschüler Österreichs „irgendeinmal auf ihrer Schullaufbahn Schiffbruch erleiden", feststellt: „a) Hauptursache der Klassenwiederholung ist das Nichtgenügend in ‚Deutsch'; b) Hauptursache der negativen Deutschnote ist mangelndes Rechtschreibvermögen" (W. RIND, 1972, S. 159).

Zwei Gesichtspunkte erscheinen in diesem Zusammenhang besonders beachtenswert:

- Statistische Fehlererhebungen belegen immer wieder, daß Verstöße gegen die Groß- bzw. die Kleinschreibung den weitaus größten Anteil an allen Falschschreibungen haben; die Fehlerquote liegt hier bei 20 bis 35 Prozent. Die jüngste Erhebung über ganz Österreich (4 091 Deutsch-Schular-

beiten der 5. Schulstufe) ergab für diesen Bereich einen Fehleranteil von 21,54 Prozent (vgl. W. GLAS, 1987. S. 17). Es ist daher naheliegend, daß die schon Jahrzehnte laufenden Bemühungen um eine Reform der deutschen Orthographie auf eine wesentliche Vereinfachung dieses Regelbereichs abzielen.

- Rechtschreibleistungen korrelieren mit der Schichtzugehörigkeit. Kinder aus der „unteren Unterschicht (Hilfsarbeiter, angelernte Arbeiter, Hausfrau, wenn alleinstehend; Fürsorgeempfänger u. a.)" machen beim Aufsatzschreiben doppelt so viele Fehler und beim Diktatschreiben fast dreimal so viele Fehler wie Kinder aus der „Oberschicht (Ärzte, Studienräte, Professoren, Generaldirektor u. a.)" (R. RIGOL, 1977, S. 94 f.).
  Zu ähnlichen Ergebnissen kam Wolfgang STAGEL in einer Untersuchung, die er an 460 Kindern der 4. Volksschulklasse in Tirol durchführte: Knaben aus abgelegenen ländlichen Gebieten machen doppelt so viele Rechtschreibfehler wie Knaben aus der Stadt; bei Mädchen ist die Differenz geringer (W. STAGEL, 1980, S 52). Und: Bauernkinder machen doppelt so viele Rechtschreibfehler wie Kinder von Maturanten und Akademikern (W. STAGEL, 1980, S. 59). Von vierzehn untersuchten Faktoren, die am Zustandekommen der Rechtschreibleistungen beteiligt sind, haben die Berufsgruppenzugehörigkeit des Vaters mit ca. 20 Prozent und die regionale Herkunft der Kinder mit 9 Prozent den höchsten Anteil (W. STAGEL, 1980, S. 132).

Diese und eine Reihe anderer Fakten stellen ein gewichtiges Argumentebündel für eine Reform unseres Regelsystems in Richtung auf Vereinfachung und daher leichtere Praktikabilität dar. Die meisten Regeln stammen aus einer Zeit, als das Schreiben einer elitären Schichte vorbehalten war und die breite Masse der Bevölkerung von dieser Kulturtechnik nur wenig Gebrauch machte oder überhaupt nicht lesen und schreiben konnte. Hingegen ist die schriftliche Sprachverwendung in der Gegenwart zu einem lebensbedeutsamen Element aller Teile der Bevölkerung geworden. Eine sinnvolle Reform, deren Regeln leicht didaktisierbar und von einer möglichst großen Anzahl der Sprachverwender beherrschbar sind, zählt daher zu den aktuellsten Forderungen der Schule.

Gegenwärtig werden die Bestrebungen in diese Richtung sowohl von der „Österreichischen gesellschaft für sprache und schreibung" als auch vom „Koordinationskomitee für Orthographie beim Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport", dem insbesondere die Aufgabe gestellt ist, die vom österreichischen Bundesminister für Unterricht, Kunst und Sport übernommene Funktion einer zwischenstaatlichen Koordinierung der Reformbemühungen zu unterstützen, in besonderer Weise vorangetrieben.

Alle diese Bemühungen werden jedoch – das sei besonders betont – den Lehrer nicht von der wichtigen Aufgabe entheben, sich auch weiterhin um eine wesentliche Verbesserung seiner Unterrichtsarbeit zu bemühen, um den

Kindern das Erlernen der Rechtschreibung zu erleichtern und die Effektivität des Unterrichts zu erhöhen.

Verwendete Literatur

ANDRESEN, Helga: Die Bedeutung auditiver Wahrnehmungen und latenter Artikulation für das Anfangsstadium des Schrifterwerbs. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd. 13, Osnabrück 1981², S. 28 ff.

AUGST, Gerhard (Hg.): Graphematik und Orthographie. Neuere Forschungen zur Linguistik, Psychologie und Didaktik in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main – Bern – New York 1985

BALHORN, Heiko: Rechtschreibwissen in Kinderköpfen. In: Grundschule 10/1985, S. 16 ff.

BALHORN, Heiko – BRÜGELMANN, Hans (Hg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder, Konstanz 1987

BERGK, Marion: Rechtschreibenlernen von Anfang an, Frankfurt am Main 1987

BLUMENSTOCK, Leonhard: Auswirkungen sprachlich-akustischer Trainingsverfahren auf die Lese- und Rechtschreibleistungen. In: Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1981, S. 9 ff.

BRÜGELMANN, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift, Konstanz 1986²

BRÜGELMANN, Hans: „Fehler vermeiden" oder „Aus Fehlern lernen"? In: Grundschule 10/1985, S. 10 f.

CONRADY, Peter: Der Grundwortschatz in Richtlinien und Lehrplänen. Ergebnisse einer Umfrage in der Bundesrepublik Deutschland. In: Grundschule 11/1987, S. 33 f.

DEHN, Mechthild: Wortschätze für Schulanfänger. In: Grundschule 10/1985, S. 21 ff.

EICHLER, Wolfgang: Rechtschreibenlernen in und mit Regeln und als regelgeleitetes Verhalten. In: Gerhard AUGST (Hg.): Graphematik und Orthographie, 1985, S. 244 ff.

GLAS, Wilhelm: Untersuchung zur orthographischen Sicherung eines Gebrauchswortschatzes. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Reihe Arbeitsberichte Nr. I/22, Klagenfurt 1987

GREIL, Josef: Rechtschreiben in der Grundschule, Donauwörth 1984²

GUTTMANN, Giselher: Wir lernen LERNEN. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport – Schulservice, Wien 1986

HÖLLER, Ernst: Die orthographisch fehlerfreie Niederschrift. Rechtfertigung eines Bildungszieles im Lehrplan 1963. In: Erziehung und Unterricht 5/1984

KAINZ, Friedrich: Psychologie der Sprache, 4. Bd.: Spezielle Sprachpsychologie, Stuttgart 1967²

KEMMLER, Lilly: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen. Göttingen – Toronto – Zürich 1975³

KÖVESI, Leo – JONAK, Felix (Hg.): Das österreichische Schulrecht, Wien 1983³

MEUMANN, Ernst: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, 2. Bd., Berlin 1914²

NAUMANN, Carl Ludwig: Grundwortschatz-orientiertes Rechtschreibenlernen. In: Gerhard AUGST (Hg.), Graphematik und Orthographie, 1985, S. 260 ff.

OEVESTE, Hans zur: Untersuchung der Rechtschreibung von Schülern. In: Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1977, S. 150 ff.

PACOLT, Ernst: Der Rechtschreibfehler – eine Analyse aufgrund psycholinguistischer Diagnose sowie seine leistungsvariable Korrektur und Verbesserung. In: Erziehung und Unterricht 2/1980, S. 96 ff.

RIEHME, Joachim: Probleme und Methoden des Rechtschreibunterrichts, Berlin 1974

RIEHME, Joachim: Grammatik/Orthographie. Zur Theorie und Praxis des Unterrichts, Berlin 1986

RIGOL, Rosemarie: Schichtzugehörigkeit und Rechtschreibung. Versuch einer soziologischen Fehleranalyse. In: Gudrun SPITTA. u. a.: Rechtschreibunterricht, 1977, S. 93 ff.

RIND, Walter: Repetenten- und Rechtschreibelend. In: Erziehung und Unterricht, 3/1972, S. 159 ff.

SCHEERER-NEUMANN, Gerheid: Sprechen, Denken und Rechtschreiben. In: Grundschule 6/1986, S. 20 ff.

SCHEERER-NEUMANN, Gerheid: Wortspezifisch: Ja – Wortbild: Nein. In: H. BALHORN – H. BRÜGELMANN (Hg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder, 1987, S. 219 ff.

SPITTA, Gudrun, u. a.: Rechtschreibunterricht, Braunschweig 1977

SPITTA, Gudrun: Vom Umgang mit Fehlern. Fehler machen – Chance oder Schande? In: Die Grundschulzeitschrift 12/1988, S. 4 ff.

STAGEL, Wolfgang: Determinanten der Schulleistung. Dissertation der Universität Wien, 1980, unveröffentlicht

TRIEBEL, Heinz – MADAY, Wilhelm: Handbuch der Rechtschreibübungen. Didaktischer Rahmen, methodische Möglichkeiten, Arbeitsplanungen, Übungseinheiten und Korrekturvorschläge, Weinheim – Basel 1988²

WALPER, Maximilian: Erlebnisunterricht Deutsch, Wien 1938²

WARWEL, Kurt: Zum erwerb des schriftschreibens und der rechtschreibung. In: Dieter HAARMANN u. a. (Hg.): Lernen und Lehren in der Grundschule, Braunschweig 1977, S. 340 ff.

WATZKE, Oswald – STRANK, Wilhelm: Theorie und Praxis des Rechtschreibunterrichts in der Grundschule, Donauwörth 1984

Empfohlene Literatur

BERGK, Marion: Rechtschreibenlernen von Anfang an. Kinder schreiben ihre ersten Lesetexte selbst. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1987

Wer sich mit neuen Ansätzen im Sinne eines selbstverantwortlichen, weithin offenen Rechtschreiben- und Lesenlernens auseinandersetzen will, sollte sich dieses sowohl in den theoretischen Begründungen als auch in den praktischen Hinweisen und Anregungen gleich wertvolle, leicht lesbar geschriebene Werk nicht entgehen lassen.

GREIL, Josef: Rechtschreiben in der Grundschule. Basisüberlegungen – Wertung bisheriger Bemühungen – Unterrichtsmodelle. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1984²

Neben einer theoretischen Grundlegung bietet dieses Buch vor allem zahlreiche unterrichtspraktische Anregungen und Beispiele von der 1. bis zur 4. Schulstufe, in vielen Fällen in Form von gut durchdachten Unterrichtsentwürfen.

LAUSER, Ursula: Rechtschreibspiele 1 (für das erste und zweite Grundschuljahr), Rechtschreibspiele 2 (für das dritte und vierte Grundschuljahr); Diktatspiele 1 (für das erste und zweite Grundschuljahr), Diktatspiele 2 (für das dritte und vierte Grundschuljahr). Ensslin & Laiblin Verlag, Reutlingen 1974, 1986

Diesen nach dem neuesten pädagogischen und psychologischen Stand abgefaßten Arbeitsblättern liegt die Intention zugrunde, Kinder auch im Rechtschreiben für spielendes Lernen zu begeistern. Obwohl dieses Werk vorwiegend für Eltern abgefaßt ist, findet auch der Lehrer viele Anregungen und Unterlagen für den Unterricht.

TRIEBEL, Heinz – MADAY, Wilhelm: Handbuch der Rechtschreibübungen. Didaktischer Rahmen, methodische Möglichkeiten, Arbeitsplanungen, Übungseinheiten und Korrekturvorschläge. BELTZpraxis, Weinheim – Basel 1988²

Das Buch bietet eine Vielzahl von Anregungen für einen zeitgemäßen, abwechslungsreichen und erfolgreichen Rechtschreibunterricht von den Grundlagen und Voraussetzungen über die Aneignungs- und Einübungsphase bis hin zur Kontroll- und Korrekturphase. Es überzeugt durch die Fülle ausgezeichneter praktischer Beispiele.

Josef Freund

9 Sprachbetrachtung

9.1 Von der „Sprachlehre" zur „Sprachbetrachtung"

Während bisherige Lehrpläne den Begriff **„Sprachlehre"** verwendeten, wählt der Grundschullehrplan 1986 als neue Teilbereichsbezeichnung **„Sprachbetrachtung".**

Der neue Terminus will damit signalisieren, daß es hier nicht um Sprach„lehre" im Sinne einer Vermittlung fertiger Begriffe und Strukturen der Sprache geht, daß es vielmehr darauf ankommt, in der Sprach„betrachtung" zu aktivem **Nachdenken über Sprache** anzuleiten.

Zugleich soll der neue Begriff ausdrücken, daß Sprache nicht nur in diesem Teilbereich, sondern auch in anderen Teilbereichen wie Lesen, Sprechen und Verfassen von Texten betrachtet werden kann und soll. Somit weist die neue Teilbereichsbezeichnung auch auf ein anwendungsbezogenes und integrierendes Lernen hin. Sie trägt damit auch dem Wissen Rechnung, daß der Mensch Sprache in ihrer Vielfalt und in ihrem Reichtum nicht durch Belehrung über Sprache erwirbt.

Sprachbetrachtung führt das Kind zum **Entdecken** der inneren Ordnung, die seiner eigenen (angeeigneten) Sprache zugrunde liegt.

Wichtiger als die systematische Vermittlung von grammatischen Wissensprodukten (Begriffen, Fachtermini) ist die Entwicklung/Förderung des Interesses der Schüler an Sprachbeobachtungen, die Entdeckung von Verfahren der Sprachuntersuchung und das Ausprobieren von Formen des Redens über Sprache („alltagssprachliche Metasprache").
Sprachbetrachtung bedeutet auch ein aktives analysierendes/experimentierendes Umgehen mit dem eigenen Sprachgebrauch und mit dem anderer.

9.2 Sprachbetrachtung – ein weiträumiger Teilbereich
Was heißt Sprache betrachten?

Wie notwendig es ist, sprachliches Handeln durch kritische Reflexion zu begleiten und zu kontrollieren, zeigt sich besonders beim Verfassen von Texten. Schriftlicher Sprachgebrauch bedarf in ungleich höherem Ausmaß als Sprechen der bewußten Kontrolle, z. B. was die Einschätzung des Lesers oder die Abfolge der einzelnen Gedanken und ihre sprachliche Verknüpfung betrifft.
Gegenüber dieser offensichtlichen Bedeutung einer das Schreiben begleitenden Reflexion ist das mündliche Sprachhandeln stärker „automatisiert". So ist es eher ein Ausnahmefall, wenn ein Sprecher die verschiedenen syntaktischen Mittel beim Sprechen bewußt auswählt. Andererseits zeigt aber auch die Tatsache, daß sich jemand je nach der Situation des Dialekts oder der Standardsprache bedient, sich sprachlich „familiär" oder „offiziell" verhält, daß eine bewußte Entscheidung beim mündlichen Sprachhandeln keineswegs ungewöhnlich ist.
Neben diesen beim Schreiben und Sprechen immer schon enthaltenen Notwendigkeiten und Möglichkeiten zum **Nachdenken über Sprache und sprachliches Handeln** wird diese Reflexion im Deutschunterricht auch verselbständigt und deren Aufgaben einem eigenen Teilbereich zugewiesen, der in der modernen sprachdidaktischen Literatur oft **„Reflexion über Sprache"** heißt und den der Lehrplan nun als **„Sprachbetrachtung"** bezeichnet.
Wenn dieser Teilbereich definiert wird als **Betrachtung der Sprache selber** und als **Betrachtung des sprachlichen Handelns,** wird deutlich, daß er nicht identisch ist mit dem Grammatikunterricht. Zwar bildet die Grammatik als Lehre vom Bau der Wörter und Sätze auch in einem so definierten Teilbereich ein zentrales Lernfeld. Daneben stehen aber Überlegungen zum Wortschatz, zur Bedeutung von Wörtern und Sätzen, zu den dialektalen und soziolektalen Sprachvarianten, den Besonderheiten der Sprache der Medien und den Äußerungsformen der Werbung. Neben diesen „Betrachtungen", die nicht nur die Sprache als System betreffen, können weitere stehen: Wie sieht ein „gutes Gespräch" aus? Welche Regeln muß man beachten, wenn man sich mit anderen erfolgreich verständigen will? usw.

In diesen Zusammenhang gehört auch die **Reflexion des eigenen Sprachverhaltens,** und zwar ganz besonders eine Betrachtung, die unmittelbar an eine dazu Anlaß gebende Situation anknüpft. Diese von der Sprachdidaktik meist als „Metakommunikation" bezeichnete Sprachreflexion kann allerdings in der Grundschule erst angebahnt werden. Eine Thematisierung des eigenen sprachlichen Verhaltens (und damit zugleich des Sprachverhaltens der Mitschüler) ist auch mit einem hohen Verletzungsrisiko verbunden.
Anlässe zum Nachdenken über Sprache und sprachliches Handeln finden sich im schulischen und außerschulischen Alltag reichlich. Vor allem sprachliche „Auffälligkeiten" aller Art, besonders „Abweichungen" von Normen, können und sollen als Gelegenheiten, Sprache zu thematisieren, aufgegriffen und genützt werden. In diesem Sinne sind z. B. die Unterschiede von Individualsprache (Idiolekt), Regionalsprache (Dialekt), Gruppensprache (Soziolekt) und der Standardsprache, aber auch die „Fehler" der ausländischen Mitschüler eine günstige Gelegenheit zur Sprachreflexion. Natürlich nicht, um Normabweichungen – womöglich in diskriminierender Form – lediglich zu korrigieren, sondern um herauszufinden, wie sie zustande kommen, welchen „Regeln" sie folgen.

9.3 Grammatisches Lernen als Kernbereich der Sprachbetrachtung

Grammatische Lehrinhalte spielen auch bei einer so weiträumigen Auffassung des Teilbereichs Sprachbetrachtung eine wesentliche Rolle.
Welchen Beitrag leistet Grammatik im Gesamt sprachlicher Lernprozesse?

- Grammatik liefert grundlegende Einteilungen für alle sprachlichen Mittel: Was für Wörter gibt es überhaupt? Welche verschiedenen Formen können diese Wörter annehmen? Welche Bedeutungsunterschiede treten dadurch ein? Wie hängen die verschiedenen Wörter in den Sätzen zusammen?
- Grammatik macht dem Schüler die geistigen Werkzeuge bewußt, die er beim Schreiben und vor allem beim Sprechen unbewußt anwendet. Dieses Bewußtmachen fordert zum **Spielen mit sprachlichen Elementen** heraus und fördert dadurch neben dem **Denken** und der **Abstraktionsfähigkeit** auch den **kreativen Umgang** mit den sprachlichen Mitteln.
- Grammatik macht die Zusammengehörigkeit und Verknüpfung sprachlicher Elemente bewußt:
  - Zusammengehörigkeit von Wörtern, obwohl die Wörter sehr verschieden aussehen („würde" gehört zu „werden" und hat nichts mit „würdig" zu tun, „dachte" gehört zu „denken" und nicht zu „Dach" usw.);
  - Verknüpfung von Wörtern, die im Satz weit voneinander entfernt stehen, die man aber beim **Verstehen** zu einem Wort zusammennehmen muß (z. B. verbale Klammer).

- Grammatikkenntnisse können das eigene sprachliche Handeln direkt beeinflussen; sie können es korrigierend und kompensierend steuern. Oft erfüllen sie eine
  - Sensibilisierungsfunktion,
  - Sicherungsfunktion.
- Grammatik erleichtert oft das Gespräch über verschiedene Ausdrucksweisen.
- Grammatisches Lernen in der eigenen Sprache ist eine gute Starthilfe für das Erlernen von Fremdsprachen.
  Das ist zwar nicht primäres Ziel von Sprachbetrachtung in der Grundschule, wohl aber ein Nebenertrag, der für Kinder bedeutsam werden kann.

9.4 Was wird gelernt? Interpretation stofflicher Hintergründe

Der Lehrstoff des Teilbereichs Sprachbetrachtung ist im Lehrplan (vor allem in der Grundstufe II) in drei Grobbereiche strukturiert:

- Einsichten in Funktion und Bau von Sätzen gewinnen[1]
- Die wichtigsten Wortarten kennen[2]
- Einblick in Wortbildung und Wortbedeutung[3]

Hinter der Auswahl dieser Inhaltsbereiche, die schulstufenweise spiralig angeordnet sind, steht **keine bestimmte Grammatiktheorie** als durchgängiges Konzept, sondern es fließen verschiedene Aspekte aus unterschiedlichen Sichtweisen von Sprache ein, da für die Grundschule nur ein **„pädagogisches Grammatikmodell"** sinnvoll ist. Damit ist gemeint, daß sprachliche Einsichten und Erkenntnisse jeweils anhand des Modells erarbeitet werden, das den Kindern anschaulich und verständlich werden kann.

So orientiert sich die zentrale Stellung des Zeitworts als Prädikat an der **Dependenz- und Valenzgrammatik,** resultiert die Betonung der Aufgaben von Wort- und Satzarten aus einer **inhalts- und leistungsbezogenen Grammatik.**

Der **Zeichencharakter** der Sprache wird bereits im Erstlesen und Schreiben der 1. Schulstufe grundgelegt, in der Sprachbetrachtung spielerisch erfahrbar gemacht.

Der **semantische Aspekt** wird ständig berücksichtigt, da keine Arbeit an Sprache ohne das Wissen um Inhalt und Bedeutungen sinnvoll erfolgen kann. Die **Pragmatik** bestimmt vor allem die sprachlichen Ausgangs- und Anwendungssituationen.

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988, S. 202

[2] Lehrplan der Volksschule, S. 202

[3] Lehrplan der Volksschule, S. 203

Zum Verständnis für die gegenwärtige Situation grammatischen Lernens werden nun in aller Kürze und etwas vereinfachend die wesentlichen oben angeführten Grammatikmodelle dargestellt.

Die **traditionelle Grammatik** ist eine vor allem auf die Form gerichtete Sprachbetrachtung, die ihr System und ihre Kategorien im Laufe der Entwicklung der deutschen Hochsprache von der lateinischen Grammatik auf die deutsche übertragen hat. Da sie derart formbezogen ist, wird sie den lebendigen Inhalten der Sprache nicht ohne weiteres gerecht. Sie sieht ihre Aufgabe vorwiegend im Finden von Regeln und Gesetzmäßigkeiten als Ergebnis eines Betrachtens sprachlicher Erscheinungsformen.

Folgen für den Unterricht: Sprachrichtigkeit sollte durch das Beherrschen von Regeln gesichert werden.

Die **inhaltsbezogene Grammatik** versucht, eine der deutschen Sprache gemäße Grammatik zu entwickeln durch das Bemühen, Einsicht in die geistige Leistung dieser Sprache gewinnen zu lassen. Sie betrachtet Sprache als Ausformung der geistigen Wirklichkeit einer Sprachgemeinschaft. Ihr zentrales Anliegen ist, sprachliche Erscheinungen im Hinblick auf Wesen, Leistung und Funktion zu untersuchen.

Folgen für den Unterricht: Die Sichtweise einer inhaltsbezogenen Sprachtheorie kann zu bewußtem Sprachgebrauch hinführen durch Nachdenken über die Sprachinhalte und die ihnen gemäße Form.

Auch der „Feldbegriff" entstammt der inhaltsbezogenen Sprachauffassung. Für den Unterricht wurde er in ein wenig modifizierter Form fruchtbar als Arbeit an Wortfamilien und Wortfeldern.

Die **funktionale Grammatik** ist eng mit der inhaltsbezogenen verwandt und vor allem in der DDR etabliert.

Der Funktionalbegriff wird sehr weit gefaßt. Er stellt die Frage nach dem Funktionieren, nach der Wirksamkeit, der Leistung der Sprache. Alle sprachlich-grammatischen Formen, die Vor- und Nachsilben, Wortarten, Satzteile haben ihre Funktion. (Was leistet das Eigenschaftswort, die Ergänzung, was leisten die Nachsilben „-chen" und „-lein"?)

Folgen für den Unterricht: Die funktionale Sicht der Sprache, die funktionale Betrachtung ihrer Bausteine und Faktoren gewährt den Kindern Einsicht in die sprachlichen Mittel und führt sie zu einer tieferen Sprachbildung.

Die **strukturalistische Grammatik** stellt keine homogene Einheit dar, sondern ist ein Sammelbegriff für verschiedene wissenschaftliche Schulen, die nur in wichtigen Merkmalen übereinstimmen:

Strukturalismus betrachtet zwar die Einzelerscheinungen, aber diese nicht isoliert, sondern im Zusammenhang, auf dem Hintergrund eines gegliederten Ganzen, eines Systems. Mit dieser Bemühung um Beziehungen, Abhängigkeiten meint der Strukturalist viele Phänomene besser verstehen und erklären zu können. Vor dem Aufzeigen der Zusammenhänge muß aber die Erkenntnis über die Bauteile stehen. Der Strukturalist zerlegt (segmentiert)

also den Satz in seine Bestandteile, stellt fest, welche Teile zusammenpassen, enger zusammengehören als andere, und erhält so ein gestuftes Beziehungsgefüge, den Aufbau, die **Struktur** der jeweiligen Teile, letztlich den Aufbau des Satzes. Somit ist der Kernbereich die Erforschung der Satzgrundformen (Satzbaupläne).

Von der strukturalistischen Grammatik wurden im methodischen Bereich die linguistischen Operationen (Verschiebeprobe, Ersatzprobe usw.) besonders wirksam.

Drei Grammatikmodelle fanden Eingang in die Schulgrammatik:

- die Grammatik von Hans GLINZ,
- die Dependenzgrammatik,
- die generative Transformationsgrammatik.

Die **operationale Grammatik** von Hans GLINZ schlägt die Brücke von der inhaltsbezogenen zur strukturalistischen Sprachtheorie. Die von GLINZ erprobten und in den Unterricht eingeführten operationalen Verfahrensweisen ermöglichen wesentliche Spracherfahrungen, regen zur Selbsttätigkeit an und kommen daher auch dem grundschulgemäßen Lernen entgegen.

Die **Dependenzgrammatik,** auch **Valenzgrammatik** oder Abhängigkeitsgrammatik genannt, untersucht systematisch die Abhängigkeiten (Dependenzen) der Elemente im Satzaufbau. In diesen Abhängigkeitsbeziehungen spielt das Verb die dominierende Rolle. Es bestimmt die Zahl und Art der Satzglieder. Diese „Kraft" macht die Wertigkeit (Valenz) des Verbs aus. Es gibt also Verben, die einwertig, zweiwertig, dreiwertig sind. Das Verb „schwitzen" ist einwertig, es verlangt nur eine Ergänzung, z. B. „Michael / schwitzt". „Die Bergsteiger / schwitzen".

Das Verb „binden" ist zweiwertig, es verlangt zwei Ergänzungen, z. B. „Monika/ bindet/ den Kranz".

Die Satzglieder werden in der Dependenzgrammatik ausnahmslos „Ergänzungen" genannt, auch das Subjekt. (Diesem Ansatz folgt der Lehrplan nicht.)

Die **generative Transformationsgrammatik** zielt auf Erzeugung neuer Sätze durch einen Sprecher oder Schreiber. Sie will alle erzeugbaren Sätze in Strukturbeschreibungen (Strukturbäumen) darstellen. Der Satz wird (im Gegensatz zur Dependenzgrammatik) als zweiteiliges Gebilde angesehen, das aus Nominalphrase und Verbalphrase besteht. Für den Unterricht der Grundschule scheinen derzeit alle weiteren Charakteristika dieses Grammatikmodells zu kompliziert.

Die **kommunikationsbezogene Sprach- und Grammatikauffassung** wendet ihr Augenmerk dem konkreten Sprechen (Sprechakttheorie), den sozialen und psychischen Merkmalen und Beziehungen der Sprache und des Sprechens zu. Sprache wird weniger als Selbstzweck, sondern vor allem in ihrer Funktion im sprachlich-sozialen Handeln gesehen. Die Theorie sprachlichen Handelns wird zu einem wesentlichen sprachwissenschaftlichen Bereich, der

Pragmatik. Diese stellt in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen nicht die Sprache, sondern das Sprechen, den Sprachbenutzer, seine Art der **Sprachverwendung.** Das aus dem Griechischen entlehnte Wort „pragma" bedeutet „Handlung". Pragmatik ist zur Zeit eine Leitdisziplin der Sprachdidaktik. Sie betont den Sprachgebrauch gegenüber dem Sprachsystem, den Prozeß gegenüber dem Produkt, das Dynamische gegenüber dem Statischen, die Funktion gegenüber der Form.
Die kommunikationsbezogene Sprachauffassung stellt die Grundlage eines zeitgemäßen Deutschunterrichts dar; daran orientieren sich auch die folgenden methodischen Ausführungen.

9.5 Wie soll gelernt werden?

9.5.1 Grundsätzliche Handlungsorientierung für die Gestaltung des Unterrichts im Teilbereich Sprachbetrachtung

- ○ Erfahrungen der Kinder in Situationen sprachlichen Handelns als Ausgangspunkt und Gegenstand des Unterrichts:
  Sprachsituationen aus dem Leben der Kinder, z. B. Wünsche, Probleme, Kommunikationssituationen, zwingende Sprachanlässe.
  Sprachverhalten der Kinder als Lernanlaß.
- ○ Entdeckendes, spracherforschendes Lernen statt Darstellen und Regellernen:
  Erst wenn der Sprachfall in seiner Funktion und Leistung, seinen Erscheinungsformen und seiner Bedeutung erkannt, analysiert und beschrieben wurde, soll er terminologisch benannt werden.
- ○ Operationaler Umgang mit Sprache unter Verwendung fachspezifischer Verfahren:
  Experimentieren mit verschiedenen Sprachelementen; Kontrastieren und Klassifizieren; Verschiebeprobe, Ersatzprobe, Erweiterungsprobe.
- ○ Transferlernen ermöglichen:
  Übertragen und Anwenden in verschiedenartigen Kommunikationssituationen und Texten.
- ○ Veranschaulichen, Visualisieren sprachlicher Gegebenheiten:
  Graphisches Darstellen der Satzmodelle, Markieren der Wortarten durch Farben; die Farbe ist ein wichtiges Hilfsmittel für sprachliches Lernen: Der Schüler merkt sehr bald, daß das Verb eine feste Stellung im Satz hat, und er erfährt auf spielerische Weise den Klammerbau des Satzes. Farben sollten aus lernökonomischen Gründen in den verschiedenen Schulstufen beibehalten werden.
- ○ Kindliche, umgangssprachliche und dialektgebundene Redeweisen nicht abwerten, sondern an ihnen anknüpfen!

- Spiele mit Sprache zur Förderung der Kreativität:
  Kreative Wort-, Satz- und Textbildungen; spielerisches und experimentierendes Verändern von Wörtern, Sätzen und Kurztexten.
- Integrative Sprachbetrachtung:
  Im Lehrplan ist der gesamte Komplex sprachlichen Lernens in Teilbereiche gegliedert, um ihn überschaubar zu machen. Da die einzelnen Bereiche jedoch ineinandergreifen und in einem Wirkungszusammenhang miteinander stehen, darf es im Unterricht nicht zu einer Isolation eines Teilbereichs kommen. Insbesondere die Sprachbetrachtung steht nicht für sich, sondern zielt auch auf Sprachverwendung ab.
  Die durch Sprachbetrachtung gewonnenen Einsichten in sprachliche Mittel, Strukturen und Ordnungsgefüge werden erst dann richtig verfügbar, wenn sie in anderen Teilbereichen angewandt, weitergeführt und vertieft werden.
  Beispiele:

Sprachbetrachtung/ Rechtschreiben	Wir lernen das Namenwort kennen. Wir üben die Großschreibung von Namenwörtern.
Sprachbetrachtung/ Sprechen	Wir lernen Zeitformen kennen. Wir berichten (erzählen) in der Mitvergangenheit.
Sprachbetrachtung/ Weiterführendes Lesen	Wir lernen die Ersatzprobe kennen. Wir klären in einem Text unverstandene Wörter mit Hilfe der Ersatzprobe.

9.5.2 Drei didaktische Grundsituationen für den Unterricht im Teilbereich Sprachbetrachtung

Grundsituation 1: Sprachbegegnung, sprachliche Problemstellung
Einbringen einer kommunikativen Sprachsituation, Orientierung am aktuellen Sprachgebrauch der Schüler, Vergegenwärtigen des außerschulischen Sprachhandelns der Schüler.
Aus den oben genannten Sprachsituationen sollte eine übersichtliche Sammlung des Sprachstoffes erwachsen. Nun setzt beim Schüler die innere Distanzierung von der Situations- oder Sacheinbettung ein (das waren nur Transportmittel für die zu gewinnenden Einsichten in sprachliche Regelhaftigkeiten), er beginnt in dieser (Problem-)Situation, eine Fragehaltung zu entwikkeln.

Grundsituation 2: Sprachbetrachtung, Reflexion über Sprache
Diese zentrale Grundsituation hat die Aufgabe, Reflexion über Sprache unter kommunikativem Aspekt zu ermöglichen. Das aufgeworfene Sprach-

problem drängt nach einer Lösung. Die Schüler sollen Vorschläge zur Lösung des Sprachfalls finden, sie sollen auf verschiedenen Funktionsebenen des Sprachfalls (Inhalts-, Leistungs-, Bedeutungs- und syntaktische Ebene) Untersuchungen anstellen. Innere Gesetzmäßigkeiten werden aufgespürt, und der Schüler erkennt allmählich, welche Leistung sprachliche Elemente vollbringen.

Methodische Möglichkeiten:

- ○ Sammeln des Sprachstoffes im Unterrichtsgespräch
- ○ Sammeln des Sprachstoffes in kooperativen Arbeitsformen (arbeitsgleich, arbeitsteilig)
- ○ Sammeln des Stoffes im darstellenden Spiel
- ○ Exemplarische Sätze aus Texten
- ○ Auf- und Abbau von Sätzen mit Wortkarten
- ○ Experimentieren mit den aufgegriffenen Sprachelementen
- ○ Probierender Umgang (operatorische Übungen, Durchführung von Proben) fördert das Sprachgefühl und bereitet den Boden für die nachfolgenden Spracheinsichten
- ○ Ordnen des Sprachstoffes: gedankliche Durchdringung (Gruppen, Tabellen . . .)
- ○ Analogiebildung und optische, akustische und motorische Erfassung im Gespräch, in kooperativer oder individueller Arbeitsform
- ○ Allmähliches Herausarbeiten einer Regelhaftigkeit, einer sprachlichen Erkenntnis durch gemeinsames Unterrichtsgespräch, Partnerarbeit, Gruppenarbeit
- ○ Sprachlich klare Fixierung des Erkannten (Tafel, Folie, Plakat)
- ○ Verbalisieren der Erkenntnis durch die Schüler
- ○ Festigen des Sprachgefühls: sprachästhetisches Werten, klangliches Durchformen und Abhören (Klangprobe)

Grundsituation 3: Sprachanwendung, Sprachverwendung, sprachlicher Transfer

Übertragen des Gelernten auf neue Aufgaben; grammatische Kenntnisse verwenden, um einen Text besser zu verstehen. Die Schüler sollten Gelegenheit erhalten, das sprachlich Erkannte, Regelhafte in neuen Situationen wiederzuerkennen, es zu identifizieren, zu benennen, sprachlich selbst zu aktualisieren.

Verwendete Literatur

ASSHEUER, J. – HARTIG, M.: Aufbau einer Schulgrammatik auf der Primar- und Sekundarstufe, Düsseldorf 1976

BARTNITZKY, H.: „Grammatikunterricht" oder „Sprache untersuchen"? In: Grundschule 5/83

GLINZ, H.: Der Sprachunterricht im engeren Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde. In: A. BEINLICH (Hg.): Handbuch des Deutschunterrichts, Emsdetten 1961

Haueis, E.: Grammatik entdecken, Paderborn 1981
Holzner, G.: Sprachbetrachtung in der Grundschule. In: Blätter für Lehrerfortbildung 11/83
Rauscher, H.: Zum aktuellen Stand der Sprachlehre-Didaktik. In: Pädagogische Welt 1/81
Sitta, H.: Wortarten und Satzglieder in deutschen Grammatiken. In: Praxis Deutsch 68/84

Empfohlene Literatur

Ferschmann, S. u. a.: Die neue Sprachlehre in der Grundschule, Linz 1973
Pacolt, E.: Sprachkunde – Sprachlehre. Wien 1971

Beide Werke stammen von österreichischen Autoren, enthalten eine Fülle von Anregungen, die allerdings vom Lehrer der neuen Lehrplansituation angepaßt werden müssen.

Die beiden Hefte „Grundschule" und „Praxis Grundschule" vom Juni 1988 sind Schwerpunkthefte zum Grammatikunterricht in der Grundschule.

Hans Gastberger, Gertrud Kertelics, Alois Lobendanz, Ottheiner Niemetz, Hildegard Schaffar, Josef Told, Karl Umgeher

Redaktion: Hildegard Schaffar, Karl Umgeher

Mathematik

1 Fachdidaktische Grundkonzeption

1.1 Grundlagen des fachdidaktischen Konzepts

Das fachdidaktische Grundkonzept des Mathematiklehrplans berücksichtigt besonders folgende Faktoren:
- Gesellschaftspolitische Erfordernisse
- Weiterentwicklung schulischen Lernens

1.1.1 Gesellschaftspolitische Erfordernisse

Die gesellschaftspolitischen Erfordernisse der Gegenwart stellen fachspezifische und fachübergreifende Anforderungen an den Mathematikunterricht.

Fachspezifische Anforderungen
Rechnerischer Umgang mit Zahlen und Größen zur Mathematisierung von Umweltgegebenheiten (etwa Herauslösen mathematisch relevanter Informationen aus Texten oder Graphiken)
- Überschlagendes Rechnen als eine Voraussetzung für den späteren gezielten und sinnvollen Einsatz elektronischer Hilfsmittel
- Sammeln von Raumerfahrungen und Entwickeln des räumlichen Denkens (etwa Erleben von Kriterien für die Beurteilung der Funktion und der Ästhetik eines Raumes)
- Sinnvoller Umgang mit Arbeitsmitteln (etwa sachgemäßer Umgang mit Zeichengeräten)
- Sicheres Beherrschen der Grundaufgaben
- Vorsichtiges Hinführen zum Arbeiten mit Variablen und zum Umformen von Gleichungen (Operation – Umkehroperation)
- Sammeln von Erfahrungen zu Rechenregeln
- Erfahren der Systematik der Mathematik an einfachen Beispielen
- Verwenden von Erlerntem zum Begründen und Beweisen

Der Schüler soll im Mathematikunterricht erleben, daß sinnvolles Anwenden von Lösungsstrategien zur Erschließung neuer mathematischer Inhalte führt, z. B.:
Aufbauend auf den Grunderfahrungen über die Zusammenhänge zwischen den Rechenoperationen können die bereits erlernten Lösungsstrategien in der elementaren Algebra angewandt werden.

Grundstufe I: $4 + 3 = 7$
$4 = 7 - 3$

Grundstufe II: $\square + 50 = 80$
$\square = 80 - 50$

Hauptschule: $3x + 16 = 43$
$3x = 43 - 16$
$x = 9$

Das Fördern kreativer Fähigkeiten (z. B. spielerisches Umgehen mit Zahlen, Operationen, Körpern und Flächen) unterstützt unter anderem das Problemlöseverhalten.

Fachübergreifende Anforderungen
Mathematikunterricht in der Grundschule eignet sich auch besonders zur Verwirklichung von Zielen, die für die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers von Bedeutung sind:

- Kritisches Denken und Analysieren von Problemen sind für die Lebensbewältigung unumgängliche Grundhaltungen. Das Beurteilen von Ergebnissen, das Vergleichen und Bewerten von Aussagen, das Reflektieren von Lösungswegen, das Abschätzen der Folgewirkungen von Entscheidungen sollen besonders im Mathematikunterricht, aber auch in anderen Unterrichtsgegenständen eingeübt werden.
- Die Zusammenarbeit in der Gruppe ermöglicht die Einsicht in die Vorteile der Kooperation. In Teamarbeit erleben die Schüler, daß Zusammenarbeit oft bessere Lösungen und mehr Lösungswege bringt. Das Arbeiten im Team schafft die Möglichkeit für eine Erprobung und Bestätigung der eigenen Person.
- Der Mathematikunterricht bietet viele Anlässe zur Schulung des Beziehungsdenkens. Das Erkennen von Zusammenhängen, das Herstellen von Beziehungen, das Durchführen von Schlußfolgerungen usw. sind entscheidende Grundaktivitäten.
- Eine der wesentlichen Fähigkeiten, die die Mathematik schult, ist die der Abstraktion. Mehr oder weniger komplexe Sachverhalte werden bis zur

letztmöglichen Denk- und Sprechform (Regel, Prinzip, Formel u. dgl.) verdichtet. Diese hier so wichtige Fähigkeit des Abstrahieren-Könnens ist ein Grunderfordernis für die gesamte Enkulturation des Menschen und hat daher in allen Lernbereichen der Schule große Bedeutung.

1.1.2 Weiterentwicklung schulischen Lernens

Seit den Lehrplänen 1962 sind in den Bereichen der Humanwissenschaften, der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik wesentliche Erkenntnisse gewonnen worden.
Diese Erkenntnisse sind maßgebend für die veränderte Schwerpunktsetzung bei Lehrplaninhalten und in der Gestaltung von Lernprozessen.

Beispiele für inhaltliche Schwerpunktsetzungen:
- Entwickeln des Zahlbegriffs (Betonen besonders des ordinalen und des kardinalen Aspekts)
- Herausheben der Termstruktur
- Betonen der Zusammenhänge zwischen Rechenoperationen
- Starke Betonung der geometrischen Komponente (Orientieren im Raum zur Förderung geometrischen Denkens)

Beispiele für die Gestaltung von Lernprozessen:
- Begriffe müssen handelnd und bildhaft erlebt werden, erst dann ist eine Abstraktion möglich
- Einsichten in die Zahlbegriffsbildung (Invarianz der Anzahl, unabhängig von der Lage, der Größe und der Art der Anordnung der Elemente)
- Bedeutung von Modellvorstellungen für das Agieren mit Begriffen

1.2 Bildungs- und Lehraufgaben des Mathematikunterrichts

Im Lehrplan wird Mathematik als ein Fach verstanden, das folgende Bildungs- und Lehraufgaben zu erfüllen hat[1]:

Fördern schöpferischer Fähigkeiten	**Anbahnen rationaler Denkprozesse Entwickeln des logischen Denkens und des Problemlöseverhaltens**	**Erfahren der praktischen Nutzbarkeit der Mathematik**	**Erwerben von grundlegenden mathematischen Techniken**
„Schöpferische Fähigkeiten sind durch spielerisches, forschend-entdekkendes und konstruktives Tun aufzubauen."	„Rationale Denkprozesse sind an geistigen Grundtätigkeiten wie Vergleichen, Ordnen, Zuordnen ... Analogisieren usw. zu schulen."	„Sachverhalte der Umwelt sind mit Hilfe von Zahlen, Größen und Operationen zu durchdringen, räumliche Vorstellungen sind aufzubauen." Die Bedeutung der Mathematik ist in kindgemäßer Form bewußtzumachen.	„Neben dem Erwerb der grundlegenden mathematischen Techniken sind praktische mathematische Fertigkeiten wie Umgehen mit Zeichengeräten anzustreben."

Das Fachverständnis für Mathematik umfaßt auch das Fördern von Grundhaltungen wie

- Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit mathematischen Problemen
- Kommunikationsbereitschaft
- Kooperationsbereitschaft

sowie das Fördern von Arbeitstugenden wie

- Genauigkeit
- Sorgfalt
- Gewissenhaftigkeit
- Eigenkontrolle

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988, S. 210

1.3 Strukturelle Gliederung und Teilbereiche des Mathematiklehrplans

Der Lehrstoff wird in folgende Bereiche gegliedert:
- Aufbau der natürlichen Zahlen
- Rechenoperationen
- Größen
- Geometrie
- (Bruchzahlen – nur 4. Schulstufe)

Jeder Bereich weist (in den beiden Grundstufen) in sich die gleiche strukturelle Gliederung auf.

Grundstufe I		Grundstufe II	
1. Schulstufe	2. Schulstufe	3. Schulstufe	4. Schulstufe
Aufbau der natürlichen Zahlen			
Entwickeln grundlegender mathematischer Fähigkeiten	*Weiterentwickeln grundlegender mathematischer Fähigkeiten*		
Entwickeln des Zahlbegriffs	*Erweitern und Vertiefen des Zahlbegriffs*		
Aufbauen von Zahlenräumen bis 30 einschließlich der Null Erweitern des Zahlenraumes bis 100 in Zehnerschritten	*Ausbauen des Zahlenraumes bis 100 Ausbauen des Verständnisses für den dekadischen Aufbau*	*Ausbauen des Zahlenraumes bis 1 000 Erarbeiten über Grobstrukturen zur Feinstruktur*	*Ausbauen des Zahlenraumes bis 100 000 Über Grobstrukturen zur Feinstruktur Bis zur Million in Grobstrukturen*

Rechenoperationen

Grundstufe I		Grundstufe II	
1. Schulstufe	2. Schulstufe	3. Schulstufe	4. Schulstufe
Verstehen der Operationsstrukturen			
Durchführen der Rechenoperationen – im Zahlenraum 20 mit Zehnerüber- bzw. -unterschreitung und – im Zahlenraum 20 bis 30	*Durchführen der Rechenoperationen* – im Zahlenraum 100	*Durchführen der Rechenoperationen* – im Zahlenraum 1 000	*Durchführen der Rechenoperationen* – im Zahlenraum 100 000
Mündliches Rechnen im additiven und multiplikativen Bereich			
		Schriftliche Rechenverfahren im additiven und multiplikativen Bereich	
Lösen von Sachproblemen			
Spielerisches Umgehen mit Zahlen und Operationen			

Bruchzahlen

Entwickeln des Bruchzahlbegriffs
Darstellen von Bruchzahlen und Verwenden der Bruchschreibweise
Operatives Durchforschen *Lösen von Sachproblemen*

Größen

Grundstufe I		Grundstufe II	
1. Schulstufe	2. Schulstufe	3. Schulstufe	4. Schulstufe
Entwickeln von Vorstellungen zu Größen	*Weiterentwicklung der Vorstellungen zu Größen*		
Einführen und Anwenden von Maßeinheiten m, kg, l, S	*Einführen neuer Maßeinheiten* dm, cm, dag, g (Groschen) Stunde (h), Tag, Woche, Monat, Jahr	*Einführen neuer Maßeinheiten* mm, km, g, t Minute (min)	*Einführen neuer Maßeinheiten* m^2, dm^2, cm^2, mm^2; a, ha, km^2 Sekunde (s)
	Herstellen von Maßbeziehungen m – cm, kg – dag, S – g Tag – Stunde, Woche – Tag, Jahr – Monat	*Herstellen von Maßbeziehungen* m – mm, km – m, kg – g, t – kg Stunde – Minute	*Herstellen von Maßbeziehungen* m^2 – dm^2, dm^2 – cm^2, cm^2 – mm^2 Minute – Sekunde
Operieren mit Größen Arbeiten mit Größen in Sachsituationen			

Geometrie

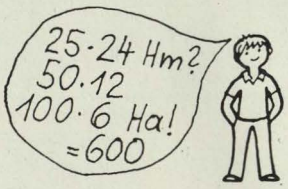
Grundstufe I		Grundstufe II	
1. Schulstufe	2. Schulstufe	3. Schulstufe	4. Schulstufe
Orientieren im Raum – räumliche Positionen und Lagebeziehungen – Richtungen und Richtungsänderungen			
Erfassen und Beschreiben einfacher geometrischer Figuren – Untersuchen von Körpern – Untersuchen von Flächen		*Erfassen und Beschreiben einfacher geometrischer Figuren* – Weiterführendes Untersuchen von Körpern – Weiterführendes Untersuchen von Flächen, besonders von Rechteck und Quadrat – Entwickeln des Umfangbegriffes – Berechnen der Länge des Umfanges, besonders bei Rechteck und Quadrat	*Erfassen und Beschreiben einfacher geometrischer Figuren* – Vertiefendes Untersuchen der bisher behandelten Körper – Vertiefendes Untersuchen der bisher behandelten Flächen – Entwickeln des Flächenbegriffes – Berechnen des Flächeninhaltes von Rechteck und Quadrat
Spielerisches Gestalten mit Körpern und Flächen			
Arbeiten mit Größen			
Hantieren mit Zeichengeräten			

2 Zielstellungen und Gestaltungsprinzipien des Mathematikunterrichts

2.1 Entwickeln eines forschenden und untersuchenden Geistes

Situation: Kinder der 3. Schulstufe, die das schriftliche Multiplizieren noch nicht erlernt haben, erhalten folgende Aufgabe: $25 \cdot 24 = ?$

Lösung:

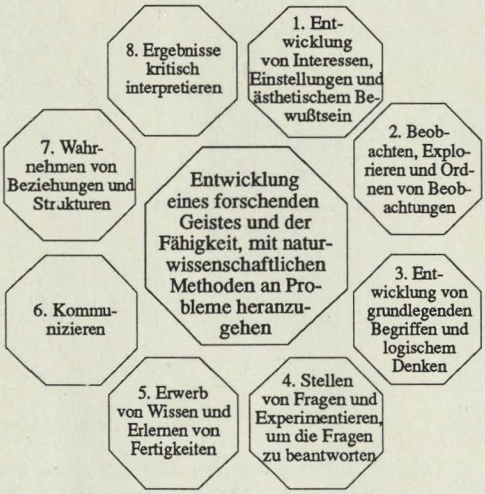


„In neuerer Zeit werden von der Gesellschaft im Hinblick auf eine umfassende Denkerziehung Forderungen gestellt, die weit über das hinausgehen, was man in einen Rechenunterricht alter Prägung einordnen könnte" (W. FISCHER – K. UMGEHER – O. WINGERT, 1976, S. 67 f.).

Die Bildungs- und Lehraufgaben des Mathematiklehrplans tragen dem Rechnung. So wird erwartet, daß die Kinder lernen:
- eigene Aussagen zu begründen, zu überprüfen und zu verteidigen
- die Aussagen anderer in Frage zu stellen und Scheinargumente aufzudekken
- Gegenargumente anzuhören und unwiderlegbare Argumente zu akzeptieren
- mit anderen zusammenzuarbeiten und zu erfahren, wie man Hilfe geben und Hilfe erhalten kann
- Auswege aus Situationen zu finden, in denen ein Routineverfahren nicht weiterhilft
- Vermutungen anzustellen und bereit zu sein, sie zu probieren
- Zusammenhänge aufzudecken durch Vergleichen, Zuordnen, Zählen, Schätzen – also durch „Mathematisieren"
- kompliziertere Sachverhalte in Tabellen, Diagrammen und auch sprachlich darzulegen
- Gesetzmäßigkeiten zu finden und zu beachten

Diese Fähigkeiten sind weitgehend auf die Bewährungssituation im praktischen Alltag ausgerichtet und stellen deshalb ein reales Anliegen an die Grundschule dar.
„In einem englischen Schulversuch, dem Nuffield Project, wurde eine interessante Variante von lernzielorientiertem Unterricht verwirklicht. Die Ausgliederung des obersten Lernzieles in acht Leitziele zeigt eine weitgehende

Dominanz von Aufgaben, die wir ebenfalls in unsere Auffassung von Denkerziehung einzuordnen vermögen" (W. FISCHER – K. UMGEHER – O. WINGERT, 1976, S. 67 f.).
Das oberste Lernziel des *Nuffield-Projects* (siehe folgende Graphik Mitte) wird in acht Leitziele eingeteilt.



(W. FISCHER – K. UMGEHER – O. WINGERT, 1976, S 67 f.)

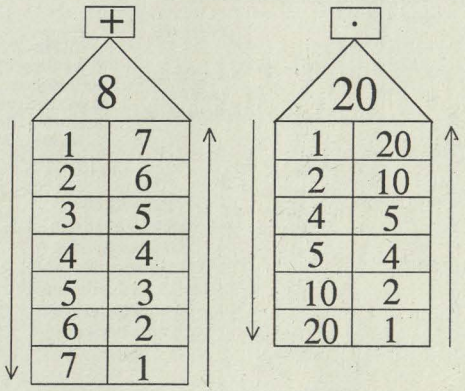
Im folgenden soll mit Beispielen versucht werden, die Leitziele für den Mathematikunterricht der Grundschule zu verdeutlichen:

Leitziel 1 muß erreicht werden, um in den Kindern die Bereitschaft zu wecken, auch an noch nicht gelernte, neue Inhalte heranzugehen und Strategien zu entwickeln, um eine Lösung zu finden (siehe Eingangsbeispiel: $25 \cdot 24 = ?$).

Leitziel 2
Beispiel:
Vorgeben von Körpern, Ordnen nach Körperformen

Leitziel 3 kann sich etwa in folgenden unterrichtlichen Aktionen niederschlagen:
- Ordnen von Merkmalplättchen nach einem, zwei oder drei Unterschieden
- Fortsetzen von vorgegebenen Mustern (handelnd mit Plättchen oder zeichnend)

– Herausfinden, daß bei Zerlegungen wie im folgenden ein Summand bzw. Faktor kleiner, der andere jeweils aber größer werden muß.



4. Stellen von Fragen und Experimentieren, um die Fragen zu beantworten

Leitziel 4 betont einen Schwerpunkt des neuen Lehrplans, der sowohl im Allgemeinen Teil als auch im Bereich der Mathematik immer wieder angeführt wird: probierendes, entdeckendes Lernen. Als Beispiel bietet sich hier das probierende Vorgehen bei der Umfangsberechnung des Rechtecks an.
Die Kinder versuchen, eigene Lösungswege zu finden.

5. Erwerb von Wissen und Erlernen von Fertigkeiten

Leitziel 5: Unter Rückgriff auf einige Hilfsvorstellungen lassen sich aus wenigen bekannten Malreihen die übrigen Malreihen erarbeiten (Verdoppeln, Halbieren, Vertauschen, Zerlegen).

Beispiel:

2 · 7	10 · 7	2 · 7	10 · 7	5 · 7	8 · 7 oder 6 · 7
↓	↓	↓	↓	↓	7 · 7
4 · 7	5 · 7	3 · 7	9 · 7	6 · 7	
↓					
8 · 7					

Alternative:

2 · 7	5 · 7	2 · 7
↓	↓	↓
4 · 7	10 · 7	3 · 7
↓	↓	↓
8 · 7	9 · 7	6 · 7
		↓
		7 · 7

(Vgl.: H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 85)

Leitziel 6: Am Beispiel der Umfangberechnung beim Rechteck kann gezeigt werden, daß Kommentieren und Begründen von Lösungswegen von großer Bedeutung sind. Das Versprachlichen einer Handlung ist jedoch als zusätzliche Schwierigkeitsstufe zu sehen (siehe dazu Kapitel 2.3: „Denken und Sprache").

Leitziel 7: Der Mathematikunterricht sollte die Schüler auch befähigen, Beziehungen und Strukturen zu erkennen und anzuwenden. So erscheint es wesentlich, daß aus einer gestellten Sachaufgabe (Text) die mathematische Information entnommen und in einer Tabelle verarbeitet werden kann.

Beispiel:

„Herr Huber kauft 3 kg Äpfel um 21 S. Frau Maier braucht nur 2 kg. Herr Hofer kauft 5 kg."

kg	S
3	21
2	14
5	35
usw.	

Leitziel 8: Die Überprüfung von gewonnenen Ergebnissen, die kritische Frage „Kann das stimmen?", muß am Ende der Problemlösung stehen. Die Frage muß sich sowohl auf den errechneten Zahlenwert als auch auf eventuell verwendete Größen (Einheiten) beziehen.

2.2 Entwicklung und Förderung des kindlichen Denkens

„Für die Arbeit in der Grundschule lassen sich im Hinblick auf die Berücksichtigung der Entwicklungslage des Kindes folgende methodische Empfehlungen geben:
- Um von einer Denkstufe zur anderen fortzuschreiten, nützt es nichts, wenn man wartet, bis das Kind ‚reif' wird. Es muß Lernangebote erhalten, um seine Denkfähigkeit entwickeln zu können.
- Das Lernen des Kindes wird am besten gefördert, wenn es allein oder in der Gruppe aktiv tätig sein kann.
- Das Kind soll durch eigenes Handeln selber Erfahrungen sammeln können. Im Unterricht sind entsprechende Situationen zu schaffen" (W. Fischer – K. Umgeher – O. Wingert, 1976, S. 71, S. 74 f.).

Für das Lernen durch eigene Erfahrungen braucht das Kind entsprechende Lernmittel. Meist verkörpern solche Lernmittel schon eine mathematische Idee, die von den Kindern wiederentdeckt wird (z. B.: Merkmalplättchen, Steckwürfel, Cuisenaire-Stäbe).
Lehrgeräte als Demonstrationsmodelle sind dafür kein Ersatz.

2.3 Denken und Sprache

Nach *Piaget* setzt die Entwicklung des Symbolverständnisses, das heißt der Fähigkeit, Abbild und wirkliches Objekt unterscheiden zu können, vor jeder sprachlichen Entwicklung ein. Sprache und Denken entwickeln sich also nicht parallel. Auch noch im Grundschulalter kann man deutlich beobachten, wie das Denken einer Versprachlichung vorangeht. Kinder finden handelnd Lösungen, ohne den Sachverhalt sprachlich erklären zu können.
Es fällt den Kindern meist nicht schwer, in einem Irrgarten den richtigen Weg zu finden, sehr wohl aber haben sie Probleme, den gefundenen Weg zu beschreiben: „Ich gehe zwei Schritte geradeaus, dann folgt eine Wendung nach rechts. Nach fünf Schritten muß ich nach links abbiegen . . ."
Die gleiche Beobachtung läßt sich in der 1. Schulstufe bei Orientierungsübungen in der Klasse machen: Die Kinder können zwar ohne größere Probleme einen bestimmten Weg nach Anweisungen nachvollziehen, es fällt ihnen aber ungemein schwer, gleichzeitig mit dem Beschreiten eines bestimmten Weges diesen auch zu kommentieren.
Als methodische Empfehlung läßt sich ableiten: Der Lehrer sollte das Kind nicht zum Warten nötigen, bis es die Entdeckung in Worte fassen kann, womöglich sogar in der Redeweise Erwachsener. Viele Kinder verstehen ein Konzept, wenden es an und bauen darauf auf, lange bevor sie in der Lage sind, befriedigende Aussagen darüber zu machen (Z. P. Dienes – E. W. Golding, 1970, S. 51).

Umgekehrt gilt es als erwiesen, daß die Verbalisierung von Sachverhalten und Operationen ein viel tieferes Eindringen in ihre Strukturen ermöglicht, also eine wichtige Hilfe für Einsicht und Verstehen bietet.

Aus all dem lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:
- Da die Fachsprache in der Schule oft eine „gestotterte Fremdsprache" bleibt, ist es besser, soweit wie möglich auf Fachausdrücke zu verzichten. So ist es sicher nicht notwendig, in der Grundschule neben dem Begriff „Division" die Begriffe „Divisor" und „Quotient" einzuführen und in den aktiven Wortschatz der Kinder einzubauen.
- Der Lehrplan fordert aus diesem Grund in den meisten Fällen, daß zwar eine Rechenoperation verstanden, ein Rechengesetz angewendet werden muß, daß aber eine entsprechende Fachsprache vermieden werden sollte.
- Die im Unterricht verwendete Sprache muß situationsbezogen gewählt werden.
- Das Handeln des Kindes sollte möglichst intensiv und differenziert begleitend verbalisiert werden.
- Das häufig auftretende Problem, daß Kinder nicht in der Lage sind, eine in einen Text eingebaute Aufgabe zu lösen, stellt an den Lehrer besondere Anforderungen. Hier muß dem Kind durch gezielte Maßnahmen geholfen werden, seine Sprachkompetenz schrittweise zu erhöhen.

2.4 Denken als Abstraktionsprozeß – Begriffsbildung

Der Lehrplan legt auf fundierte Begriffsbildung in allen Teilbereichen des Mathematikunterrichts besonderen Wert.
Das äußert sich in Lehrplanforderungen in der Arithmetik wie „Entwikkeln . . . Erweitern und Vertiefen des Zahlbegriffs[1]", in der Geometrie in Forderungen wie „Entwickeln des Begriffs Flächeninhalt[2]" und „Einsicht in Operationsstrukturen[3]".
Formulierungen wie „Rechenoperationen durch Handlungen, Darstellungen usw. repräsentieren[4]" oder „Schaffen von sach- und größenbezogenen Vorstellungen zu großen Zahlen[5]" lassen sich in den Voraussetzungen und Bedingungen für das Lernen mathematischer Begriffe begründen.

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988, S. 212
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 233
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 235
[4] Lehrplan der Volksschule, S. 223
[5] Lehrplan der Volksschule, S. 221

Exemplarisch sind folgende Punkte angeführt:

- Sowohl nach H. AEBLI (1961) als auch nach der Theorie der Darstellungsebenen nach BRUNER vollzieht sich die Verinnerlichung in drei Stufen
  - Handlungsebene (enaktive Phase): Erfassen von Sachverhalten durch eigenes Handeln
  - Bildebene (ikonische Phase): Erfassen von Sachverhalten durch bildliche Darstellungen
  - Symbolebene (symbolische Phase): Erfassen von Sachverhalten durch Symbole
- Ein Begriff soll mit möglichst vielen Repräsentanten belegt werden.

  Beispiele:
  - Entwickeln von Modellvorstellungen zu 1 m
  - Die Bruchzahl ½ wird repräsentiert durch konkrete Objekte, Mengen, Längen, Flächen, Körper usw.
- Im Sinne einer gekoppelten Begriffsbildung ist die Entwicklung von Gegenbeispielen anzustreben.

  Beispiele:
  Operation, Umkehroperation
  Gegenüberstellung: eckig, rund
  Gegenüberstellung: Umfang/Flächeninhalt
- Nach Möglichkeit ist auch die Beziehung zu anderen verwandten Begriffen anzustreben.

  Beispiel:
  Vergleich: Rechteck, Quadrat

2.5 Denken und Spiel

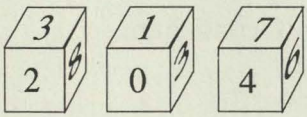
Funktionen des Spiels

- „Begriffe und Strategien werden durch eigene Erfahrungen, durch eigene Tätigkeit, durch eigenes Entdecken gewonnen.
- Das Spiel eignet sich hervorragend für die innere Differenzierung im Unterricht, indem es den individuellen Neigungen und Leistungen der Schüler angepaßt angeboten werden kann.
- Es eröffnet ein weites Feld zum Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen.
- Es erzieht zu einer offenen Haltung gegenüber neuen Aufgaben, es fordert geradezu heraus, verschiedene Lösungswege zu suchen. Damit wird jede kindfremde Systematik vermieden.

- Es schafft zensurenfreie Unterrichtssituationen, welche die Entfaltung kreativer Fähigkeiten begünstigen.
- Es fördert das soziale Lernen im Sinne des Miteinander-Kooperierens. Dazu gehört auch das Einhalten von Regeln.
- Es motiviert sehr stark und eröffnet damit Zugänge zum mathematischen Denken auch für solche Kinder, die sonst vielleicht nicht für die Mathematik zu begeistern sind" (W. FISCHER – K. UMGEHER – O. WINGERT, 1976, S. 94).

Dazu *zwei Beispiele:*

- Würfelspiel:
  Spielanweisung: Nimm 3 Zahlenwürfel in den Becher und würfle!



- Schreibe die größte und kleinste mögliche Zahl an!
- Berechne den Unterschied der beiden Zahlen!

Variation:

- Ein Würfel – vorher entscheiden, ob gewürfelte Zahl (Ziffer) E, Z oder H sein soll – Wettspiel mit einem Partner.
- 4. Schulstufe: 4 (5) Würfel oder 4-(5-)maliges Würfeln mit einem Würfel.
- 3maliges Würfeln oder Würfeln mit 3 Würfeln, 2 Zahlen werden addiert, mit einer Zahl wird multipliziert,
  Wettspiel: Erfassen, wann dabei das größte Ergebnis zu erreichen ist.
- Anschreiben aller möglichen Zahlen (317, 371, 713, 731, 173, 137).

- Strategiespiel:

Wer erreicht die höchste Zahl?
Dem Schüler werden 6 Zahlen angeboten. Unter Verwendung dieser Zahlen und der 4 Grundrechnungsarten und einer fünften Operation nach Wahl soll eine möglichst hohe Zahl erreicht werden.

Beispiel:
Vorgegebene Zahlen: 5, 6, 7, 9, 12 und 22

Mögliche Lösungen:

①		oder ②		oder ③	
5 + 6 =	11	9 + 12 =	21	12 – 5 =	7
11 – 7 =	4	21 : 7 =	3	7 : 7 =	1
4 · 9 =	36	3 · 6 =	18	1 + 9 =	10
36 : 12 =	3	18 – 5 =	13	10 · 6 =	60
3 · 22 =	66	13 · 22 =	286	60 · 22 =	1320

Ziele:

- Schulung des „kombinatorischen Denkens"
- Schulung der Fertigkeit in den Grundrechnungsarten
- Einsicht, daß Division und Subtraktion möglichst geringe Einbußen der Zahlengrößen bringen sollen
- Die letzte Operation soll möglichst eine Multiplikation mit der größten zu erreichenden Zahl sein
- Schulung der operativen Rechenfähigkeit

(W. Oehl, 1962, S. 55)

3 Fachdidaktische Grundsätze

Die fachdidaktischen Grundsätze des Lehrplans werden am Beispiel *„Sechserreihe"* exemplarisch kommentiert.

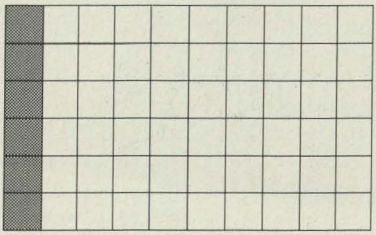
3.1 Operatives Aufbauen und Durcharbeiten

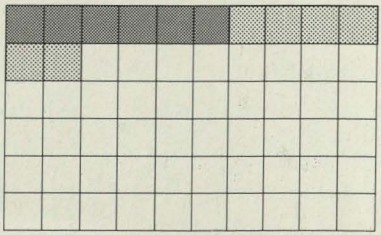
Operatives Aufbauen und Durcharbeiten stützt sich auf Aktivitäten wie Bauen, Legen, Schneiden, Anmalen, Vergleichen, Ordnen, Zuordnen, Probieren, Untersuchen, Notieren, Umstrukturieren, Schlußfolgern und Kombinieren.

3.1.1 Lernen über Handlungen

Beispiele:
Bauen von 10 Sechsertürmen aus Würfeln
Feststellen der Anzahl der Würfel von z. B. 4 Türmen, 7 Türmen . . .
Verbalisieren der Lösungswege
Notieren der Ergebnisse: $3 \cdot 6 = 18$

Bemale Sechsergruppen! Gleiche Farben sollen nicht Nachbarn sein!

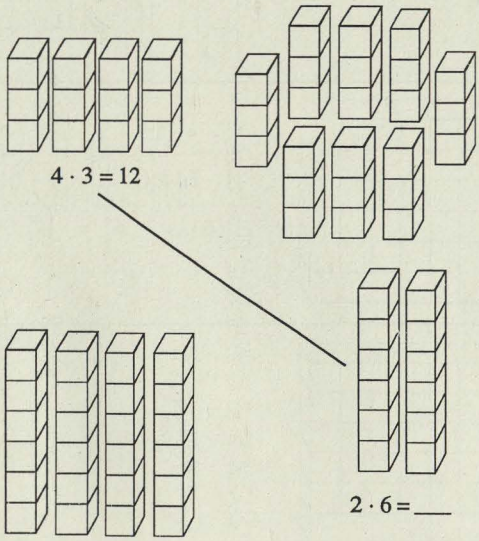




3.1.2 Betonen von Problemstellungen

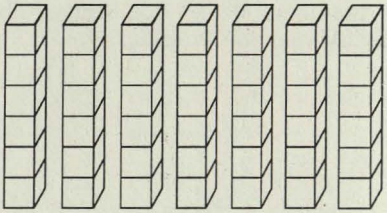
Beispiel:
Partnerübung: Bauen von Sechser- und Dreiertürmen aus der jeweils gleichen Anzahl von Würfeln.

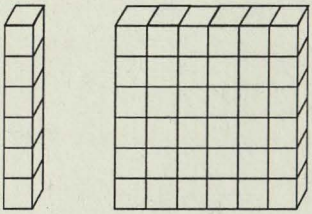
Vergleichen und Erkennen von Zusammenhängen:



3.1.3 Forschendes, experimentierendes Vorgehen

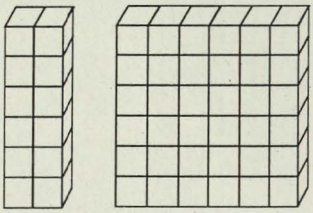
Einzelarbeit in Gruppen von bis zu 6 Kindern
Jedes Kind baut 7 Sechsertürme.
Jedes Kind gruppiert anders.





$\boxed{1 \cdot 6} + \boxed{6 \cdot 6} = \boxed{7 \cdot 6}$ $\boxed{7 \cdot 6} = 42$

6 + 36 = 42



Vergleichen und Verbalisieren der Lösungswege und Ergebnisse
Notieren der Ergebnisse: $7 \cdot 6 = 42$

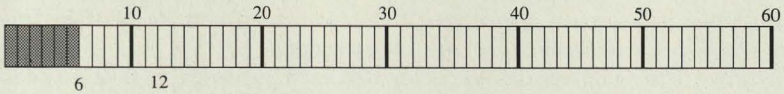
$\boxed{2 \cdot 6} + \boxed{5 \cdot 6} = \boxed{7 \cdot 6}$

3.1.4 Aufdecken verschiedener Lösungswege

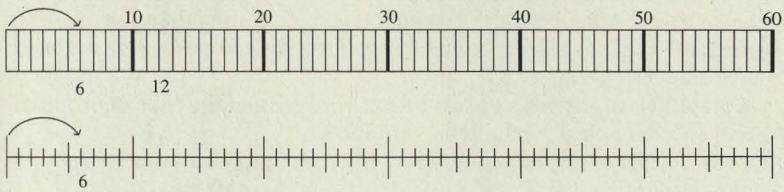
Schneide von diesem Streifen Sechserstreifen ab:

Lege 2 (3, 6 . . .) Sechserstreifen, und notiere Rechnung und Ergebnis!

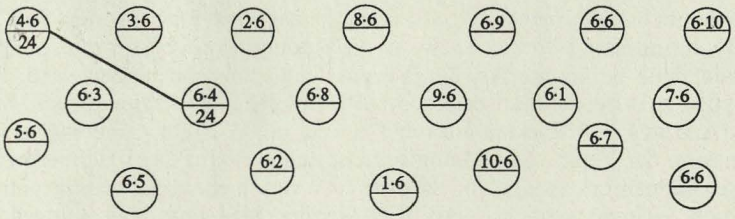
Male mit zwei Farben jeweils Sechserstreifen, und notiere die entsprechende Anzahl!



Hüpfe immer um 6 weiter, und notiere die entsprechende Anzahl!

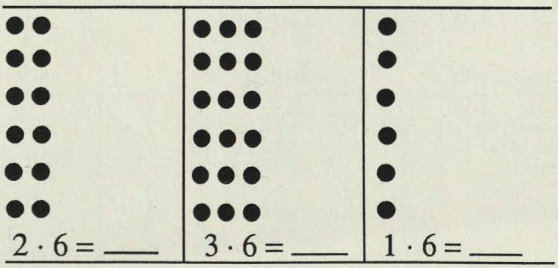


3.1.5 Herausarbeiten von Zusammenhängen



3.1.6 Erkennen verwandter Operationen

Legen, Zeichnen und Notieren von Nachbaraufgaben:



3.2 Funktionen des Übens

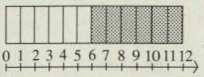
Beim Üben ist zwischen *operativem Üben* (Aufbauen von Rechenfähigkeiten) und *Üben von Fertigkeiten* zu unterscheiden.
Operatives Üben zielt auf das Vertiefen des Verständnisses, z. B. durch das Erkennen von Zusammenhängen, durch das Sichern von Begriffen. Das bedeutet am Beispiel der Sechserreihe das Gewinnen von Einsicht durch Bauen von Sechsertürmen, Legen und Zeichnen von Sechsergruppen, das Vergleichen von Aufgaben, das Erkennen von Zusammenhängen zwischen Aufgaben ($4 \cdot 6$ ist das Doppelte von $2 \cdot 6$), das Repräsentieren von notierten Aufgaben mit Mengen.
Durch diese Vertiefung des Verständnisses wird die Gefahr eines reproduktiven, rein mechanischen Verhaltens vermindert.
Üben von Fertigkeiten zielt z. B. auf Einüben und Automatisieren von Rechenabläufen.
Lustbetontes Automatisieren sichert die Abrufbarkeit.

3.3 Variation der Veranschaulichung

Ein möglichst allgemeines Erfassen mathematischer Operationen und Begriffe ist nur dann zu erreichen, wenn die Bindung an ein bestimmtes Material oder eine bestimmte Art der Veranschaulichung vermieden wird. Das bedeutet z. B. bei der Sechserreihe, daß Hantieren mit verschiedenem Material (Arbeiten mit Objekten aus der Umwelt, mit Würfeln . . .) erfolgen soll. Variation der Veranschaulichung bezieht sich auch auf das Erschließen mit verschiedenen Erklärungsmodellen, um den verschiedenen Lerntypen innerhalb der Gruppe möglichst gerecht zu werden (Mengenmodell, Längenmodell, Streifenbildung, Zahlenstrahl, rhythmisches Zählen).

3.4 Variation der Darstellungsebenen

Sichere Begriffsbildung wird durch das Durchlaufen der in der folgenden Tabelle dargestellten Ebenen gewährleistet.

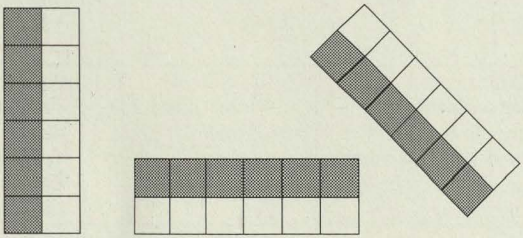
Handlungsebene	Bildebene	Symbolebene
Legen von $2 \cdot 6$ mit Kastanien, Würfeln, Plättchen ...	 Zeichnerische Darstellung: $2 \cdot 6$	Notation: $2 \cdot 6 = 12$

Das häufige Durchlaufen der Ebenen in beiden Richtungen trägt zur Sicherheit der Begriffsbildung bei. Der bewußte Einsatz des Wechsels ist eine Lösungsstrategie. Folgendes Problem soll dies erläutern: Ein Schüler kann die Aufgabe 4 · 6 nicht lösen. Er wendet den Wechsel auf die Bildebene als Lösungsstrategie an, er zeichnet die Aufgabe.

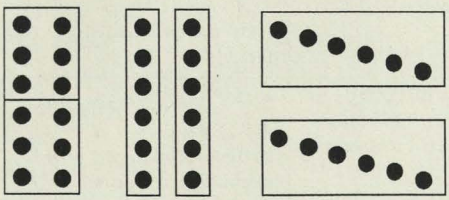
3.5 Mathematische Variation

Um das Wesentliche eines Begriffs oder einer Operation zu verdeutlichen, müssen die jeweils unwesentlichen Merkmale vielfältig verändert werden. Das bedeutet für die Sechserreihe:

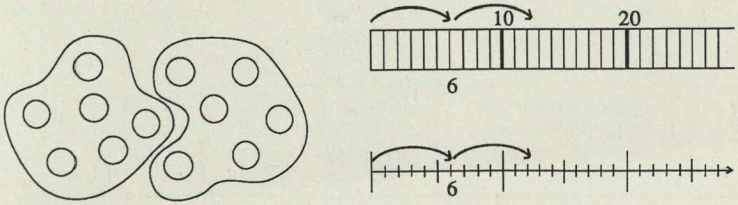
- Verwenden verschiedener Materialien (Kastanien, Würfel, Plättchen . . .)
- Darstellen in verschiedenen Lagen



- Darstellen in verschiedenen Anordnungen und Formen



- Anbieten verschiedener Erklärungsmodelle (Mengen, Längen, Zahlenstrahl . . .)



4 Inhaltliche Schwerpunkte

4.1 Aufbau der natürlichen Zahlen

4.1.1 Zahlbegriffsaspekte

RADATZ und SCHIPPER (1983, S. 49) stellen die Aspekte des Zahlbegriffs in einer übersichtlichen Tabelle dar. Sie wird hier mit einigen Änderungen und Ergänzungen wiedergegeben:

		Beschreibung	Beispiele	Verständnisgewinnung
Kardinalzahlaspekt Anzahlaspekt		Anzahlen beschreiben die Mächtigkeit von Mengen, die Anzahl der Elemente.	Repräsentanten für 3: 3 Äpfel, 3 Dreiecke, 3 Wünsche, 3 . . .	Der Anzahlaspekt steht in enger Verbindung mit dem Verständnis der „Mengenvarianz". Vergleiche von Mengen durch Zuordnen
Ordinalzahlaspekt	Zählzahlaspekt	Zählzahlen: Folge der natürlichen Zahlen, die beim Zählen durchlaufen werden	Zahlwortreihe: auf-, absteigend, echtes Zählen	Auszählreime; eineindeutige Zuordnung Element und Zahlwort; die letzte Zählzahl gibt die Anzahl an.
	Ordnungszahlaspekt	Ordnungszahlen geben den Rangplatz eines Elements in der geordneten Reihe an.	„Klaus ist beim Wettlauf fünfter geworden." „Das vierte Haus steht neben dem dritten Haus."	Benennen von Rangplätzen Auffassen der Rangreihen
Rechenzahlaspekt		Zahlen in Verbindung mit Operationen – arithmetischer Aspekt	$5 = \square + 2, 2 + 3 = 4 + 1, 8 = 2 \cdot 4$ Ziffernrechnen innerhalb der Normalverfahren.	Erkennen von Zusammenhängen, Termvergleiche
Maßzahlaspekt		Maßzahlen in Verbindung mit Maßeinheiten dienen zur Beschreibung von Größen.	20 Schritte 5 Meter (5 · 1 m) 3 kg 3 Stunden	Hantieren mit Repräsentanten für Größen
Codierungsaspekt		Zahlen werden zur Bezeichnung von Objekten benutzt.	Haus-, Autonummern, Telefonnummern, Postleitzahlen	Auffassen eines Ordnungssystems

4.1.2 Vorkenntnisse des Schulneulings zum Zahlbegriff

- Die bedeutendsten Experimente zur Zahlbegriffsentwicklung stammen aus der Schule um PIAGET.
  Dabei wurde in Untersuchungen festgestellt, daß Kinder, die sich auf der Stufe des anschaulichen Denkens befinden, Anzahlen nicht vergleichen können, wenn sich die Elemente in entscheidenden Eigenschaften, wie Lage, Größe, Farbe . . ., unterscheiden. Das schulfähige Kind kann die Gleichmächtigkeit von überschaubaren Mengen meist auch gegen Wahrnehmungskonflikte feststellen. Es kann sie durch eine eineindeutige Zuordnung überprüfen. An diese Überlegungen knüpfte die lange Zeit vorherrschende Betonung des kardinalen Aspekts im elementaren Mathematikunterricht an.
- Weitere Vorkenntnisse sind im allgemeinen das Beherrschen der Zahlwortreihe bis 20, das Feststellen von Anzahlen durch Abzählen und das Bewältigen einfachster Additionen und Subtraktionen durch Weiterzählen und Zurückzählen.
- Simultanes Auffassen von Anzahlen bis 4, gruppenmäßiges Auffassen über Zahlbilder bis 6 Elemente.

4.1.3 Unterrichtsaktivitäten zur Zahlbegriffsentwicklung

Vielfältige Unterrichtsaktivitäten dienen der Fundierung der einzelnen Aspekte des Zahlbegriffs. Die folgenden beispielhaft angegebenen unterrichtlichen Aktivitäten zu diesen Aspekten sollen die Zusammenhänge beleuchten.
Erst die Synthese dieser Aktivitäten führt zu einem effektiven Anfangsunterricht, der auch die verschiedenen Lerntypen und die gegebenen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler berücksichtigt.

Δ Aktivitäten zum Zählaspekt
(Die letzte Zählzahl gibt die Anzahl an.)
Zählübungen nach RADATZ und SCHIPPER (1983, S. 53 ff.):

Fortlaufendes Zählen:
Zählen von Objekten mit (ohne) Ortsveränderung
Zählen mit (ohne) Zeigen
Zählen zeitlich aufeinanderfolgender Vorgänge wie Schritte, Klopfen, Klatschen usw.
Zählen von Symbolen

Rhythmisches Zählen: Auszählreime

Weitere Zählübungen:
Vorwärtszählen ab 1, ab einer bestimmten Zahl
Rückwärtszählen ab einer bestimmten Zahl, in Schritten
Zählen von geordneten, ungeordneten Mengen

Ordnen von Zahlen in linearer Reihe
Verbinden von Punkten, die durch Zahlen markiert sind, zu Bildern
Verwenden von Zahlenkärtchen zur Darstellung der Zahlenreihe (Zahlenband, Zahlenstraße)

Anwenden des Zählens in Rechenoperationen als Lösungshilfe
Zählendes Wegnehmen, Hinzulegen von Elementen
Weiterzählen bei Gesellschaftsspielen wie „Mensch ärgere dich nicht"

Zahlenstrahl als bildliche Darstellung der Reihe der Zählzahlen

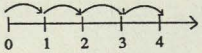
Δ Aktivitäten zum Anzahlaspekt (kardinaler Ansatz)
Anzahlen beschreiben die Mächtigkeit von endlichen Mengen.
Mächtigkeitsvergleiche werden durch Zuordnen hergestellt.
Mögliche Aktivitäten:
Handelnder Vergleich von Mengen
Zuordnen – Vergleich über Zuordnungspfeile von Objekten zu Zahlenreihen
Die mengentheoretische Ableitung bzw. Begründung von Zahlenoperationen darf für den Erstrechenunterricht nicht zu einer übertriebenen Formalisierung führen. Ein sinnvoller Einbau des mengentheoretischen Ansatzes ist zu begrüßen.

Simultane Anzahlauffassung
Simultanes Erfassen heißt Auffassen von Elementen auf einen Blick (ohne zu zählen und unabhängig von der Anordnung der Elemente). Das ist beim Kind bei bis zu vier, beim Erwachsenen bei bis zu fünf Elementen möglich. Dieses Auffassen wird erleichtert, wenn die gewählten Elemente einander ähnlich sind.

Gestaltauffassung
Wird eine Anzahl wiederholt in einer bestimmten Anordnung geboten, so wird in der Folge die Anzahl über die an sie gebundene Gestalt aufgefaßt.
(Beispiel: des Würfels.)
Die extreme Bindung von Anzahlen an starre Zahlbilder ist abzulehnen, weil für eine spätere Abstraktion und verallgemeinernde Begriffsbildung keine Barrieren aufgebaut werden sollen. (Die Anzahl 6 darf nicht an eine bestimmte Vorstellung gebunden bleiben.)
Beide Auffassungsmöglichkeiten sind jedoch in der elementaren Arbeit zu nützen.

Δ Aktivitäten zum Maßzahlaspekt
Zahlen werden als Maßzahlen von Größen eingesetzt. Auf die Frage „Wie lang? Wie groß? Wie alt? . . .“ werden sie in Verbindung mit Maßeinheiten genannt.
Prozesse des Messens, z. B. bei Längen, bei Geld usw., bilden den Anknüpfungspunkt.
Der Meßzahlaspekt bildet die begriffliche Grundlage, z. B. beim Einsatz von Stäben als Repräsentanten für Zahlen (Cuisenaire-Stäbe), bei der Arbeit mit Rechengeld oder am Zahlenstrahl. Die Cuisenaire-Stäbe sind Rechenstäbe verschiedener Länge und Farbe, wobei jeder Zahl von 1 bis 10 ein Stab entspricht.

Der Zahlenstrahl
Ein wichtiges Veranschaulichungs- und Arbeitsmittel zum Verständnis von Zahlen, ihrer Ordnung, aber auch der Operationen mit ihnen ist der Zahlenstrahl.
„In einem Maßzahlkontext beschreibt die Zahl am Zahlenstrahl die Anzahl der Einheiten (Längen), in die eine bestimmte Strecke eingeteilt ist“ (H. Radatz – W. Schipper, 1983, S. 59). Methodisch aufzubereiten sind dabei das Arbeiten mit Längeneinheiten und der Aspekt des Messens. In diese Auffassung des Zahlenstrahls sind auch Übungen mit Rechenstäben am Zahlenstrahl einzuordnen.
Die Ableitung des Zahlenstrahls aus der Zahlenkette sowie die Auffassung der Zahlen am Zahlenstrahl als bildliche Darstellung der Reihe der Zählzahlen verweisen auf den kardinalen Aspekt.
④ auf dem Zahlenstrahl bedeutet nicht ④ Einheiten, sondern ④ Sprünge von einem Start aus.



Aufzubereiten ist, daß z. B. eine Längenskala, die bei ① beginnt und bei ④ endet, 3 Einheiten umfaßt. Schulanfänger fassen Skalenaspekte (Uhr, Tachometer, Thermometer) eher kardinal auf.

Δ Aktivitäten zum Ordnungszahlaspekt
Ordnungszahlen sind nach A. Kirsch (1970, S. 58) keine neuen Zahlen. Sie werden nur auf andere Weise benützt, nämlich zum Numerieren. Mit ihnen werden Elemente einer Menge bezeichnet und geordnet. Wichtig ist ihr Platz in der Zahlenreihe.
Die Wettlaufsituation „Klaus ist beim Wettlauf fünfter geworden“ verdeutlicht die Fragestellung.

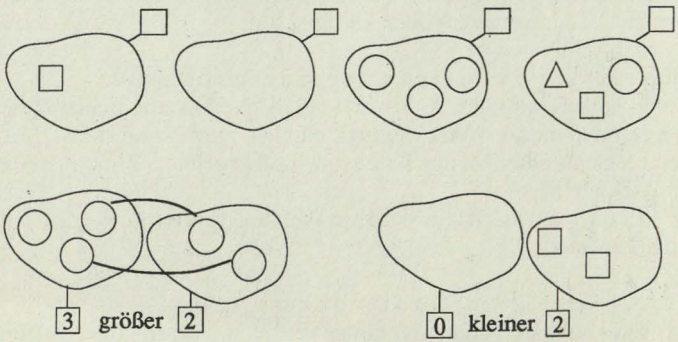
Δ Aktivitäten zum Codierungsaspekt
Kinder sind durch den täglichen Umgang z. B. mit Haus- oder Telefonnummern mit dem Codierungsaspekt vertraut. Das Ablesen und Anschreiben

solcher Zahlen im Rahmen der schulischen Arbeit kann nur im jeweils erfaßten Zahlenraum erfolgen.

4.1.4 Zahlenräume

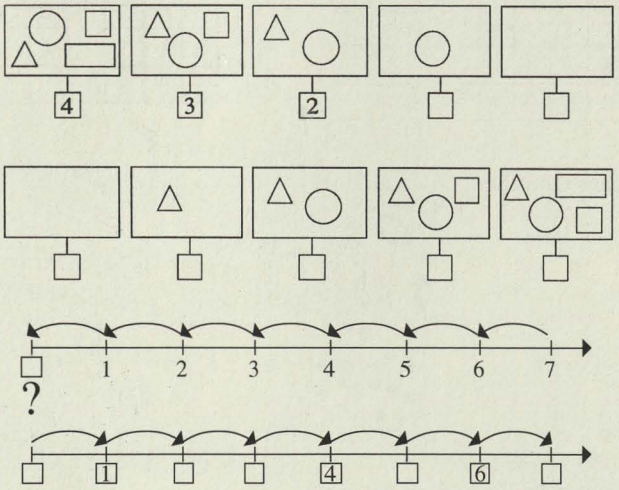
Δ Einstieg in den elementaren Zahlenraum
Der Lehrplan fordert ein „handlungsorientiertes Darstellen und Durchgliedern des jeweiligen Zahlenraumes, beginnend mit dem Zahlenraum 4, 5 oder 6[1]". Die Behandlung des Zahlenraumes bis 4 als erster Zugang ergibt sich aus der Fähigkeit des Kindes, 4 Elemente noch simultan erfassen zu können. Die Erarbeitung bis 5 als erster Zugang und die Erweiterung auf 10 sind am dezimalen Zahlsystem orientiert. Je fünf Finger an den beiden Händen verdeutlichen diesen Einstieg ebenfalls.
Die dritte Möglichkeit, als ersten Zahlenraum den Zahlenraum bis 6 zu behandeln, ist insofern günstig, als sofort der vertraute Spielwürfel eingesetzt und durch Verdoppeln der Zahlenraum auf 12 erweitert werden kann. Das geforderte handlungsorientierte Durchforschen und Strukturieren des Zahlenraumes bis 12 ist eine Möglichkeit, eine Zehnerschwelle zunächst zu vermeiden.
Wesentlich für jedes Durchforschen des ersten Zahlenraums ist der Einsatz vielfältigen Materials bzw. verschiedener Modelle sowie die Arbeit auf verschiedenen Darstellungsebenen.

Δ Einführung und Behandlung der Null
Im Lehrplan ist die Entwicklung des Zahlbegriffs Null verlangt.
– *Modelle zur Entwicklung des Zahlbegriffs Null*
  ○ Zugänge über handelnden Umgang durch Ordnen bzw. Zuordnen
  Beispiel: Obst aus einem großen Obstkorb auf Teller ordnen, ein Teller bleibt leer.
  ○ Darstellen der leeren Menge auf der Bild- und Symbolebene
  Die Null erhält die Bedeutung des „nichts".



[1] Lehrplan der Volksschule, S. 211

○ Erarbeiten der Null über steigende und fallende Mächtigkeiten. Im Vordergrund steht der ordinale Aspekt, der Rangplatz innerhalb der Zahlenfolge.



Zur Darstellung der Differenz wird die Null als neue Zahl eingeführt.

$3 - 3 = 0$

Zugänge über Fragestellungen/Strichlisten.

Beispiel:
Wie viele Personen sind jetzt in unserer Klasse:

Knaben	Mädchen	Lehrer	Direktoren	Väter

– *Operatives Durcharbeiten*
Beispiele:

Tauschaufgaben

$3 + 0 = \square$
$0 + 3 = \square$
$7 + 0 = \square$
$0 + 7 = \square$

Nachbaraufgaben

$3 + 3 = \square$
$2 + 3 = \square$
$1 + 3 = \square$
$0 + 3 = \square$

Umkehraufgaben

$4 + 0 = 4$
$4 - 4 = 0$
$4 - 0 = 4$

Zerlegungsaufgaben

Übungaufgaben

					Rechnung
3	7	4	+	=	3 + 4 = 7
0	7	7	−	=	
6	6	0	+	=	
8	0	8	−	=	

3	0	3
2	3	5
5	3	8

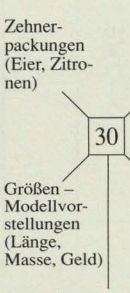
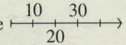
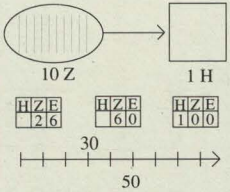
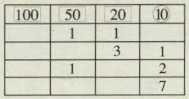
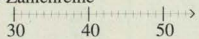
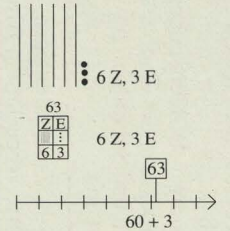
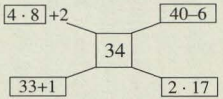
2		4
4		4
	2	

Spielerisches Umgehen

$0 \cdot 1 =$
$1 \cdot 0 =$
$1 + 0 =$
$0 + 1 =$
$0 \square 1 = 1$

Δ Aufbau der Zahlenräume

1. Schulstufe — bis 30 einschließlich 0
   in 10er-Schritten bis 100
2. Schulstufe — Ausbau bis 100
3. Schulstufe — Ausbau bis 1 000
4. Schulstufe — Ausbau bis 100 000
   in Grobstrukturen bis 1 000 000

Struktur	Zahlen auffassen und darstellen	Orientieren	Bündeln, Auffassen von Stellenwerten Zahlenschreibweise	Operatives Durchdringen
Grobstruktur		● Zehnerreihe  ● Lücken füllen ● Nachbarzehner (30)–(40)–(50) Vorgänger, Nachfolger ● Vergleichen größer, kleiner ● Spielformen ● Ordnen: Längen, Geldwerte, Massen	 ● Geldwerte, Massen ● Zahlen lesen und schreiben	● Herstellen von Relationen ● Additives und multiplikatives Zerlegen von Zahlen 60 = 6 · 10, 60 = 70 – 10 ● 1 · 1, 1 in 1 von 10 Immer 70 S  ● Herstellen von Sachbezügen zu Größen (Sachprobleme)
Feinstruktur		● Zahlenreihe  ● Lücken füllen (31)–(32)–(33)–(34) ● Nachbarzahlen Vorgänger, Nachfolger ● Vergleichen größer, kleiner ● Spielformen ● Ordnen: Längen, Geldwerte, Massen	 ● Spiele mit Ziffernkärtchen (Zahlen bilden) ● Zahlen lesen und schreiben	● Herstellen von Relationen ● Termvergleiche  ● Additives und multiplikatives Durchdringen ● Herstellen von Sachbezügen zu Größen (Sachprobleme)

4.2 Rechenoperationen

4.2.1 Mündliches Rechnen

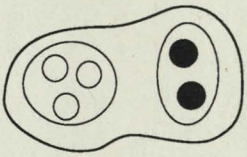
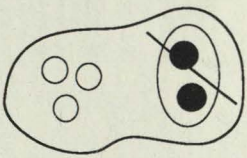
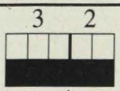
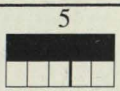
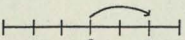
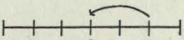
Die Bedeutung des mündlichen Rechnens ist sowohl im Hinblick auf die Vorbereitung schriftlicher Rechenverfahren als auch auf die Bewältigung von Aufgabenstellungen aus der Umwelt des Kindes unumstritten.
Mündliches Rechnen spielt auf allen Schulstufen, besonders aber auf der Grundstufe I, eine dominante Rolle. Dem täglichen „Kopfrechnen" kommt große Bedeutung zu.

Δ Mündliches Rechnen im additiven Bereich im Zahlenraum bis 30

Die Erarbeitung von Rechenoperationen steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des Zahlverständnisses.
Mit Addieren und Subtrahieren sollen die Schüler Handlungen unter operativem Aspekt wie

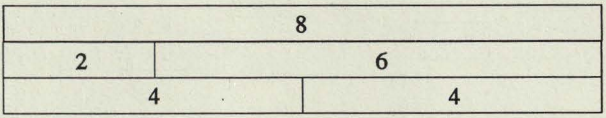
> Hinzufügen, Zusammenlegen, Vereinigen, Vermehren, Hinzugeben, Vermindern, Wegnehmen, Abtrennen, Zurückzahlen . . .

verbinden.
Die additiven Operationen sind durch verschiedene Modelle darzustellen.

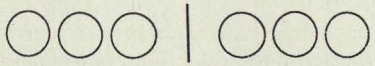
Mögliche Zahlenaspekte	Modelle	
	Addition	Subtraktion
Kardinalzahlaspekt	 3 + 2 = 5	 5 − 2 = 3
Zählzahlaspekt	1, 2, 3, 4, 5	5, 4, 3
Maßzahlaspekt	 3 2 5	 5 3 2
Skalenaspekt	 3 5	 3 5

(H. Radatz – W. Schipper, 1983, S. 63)

Vor Gewinnung der Operationen können *Vorübungen* durchgeführt werden:
- Übungen zur Zahlzerlegung



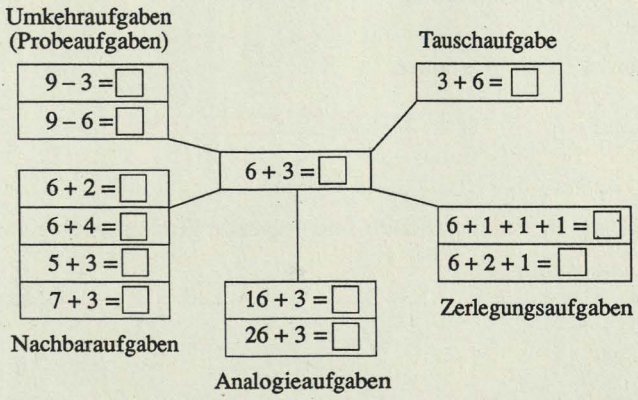
- Halbieren und Verdoppeln



- Zahlvergleiche
  4 ist um 1 kleiner als 5

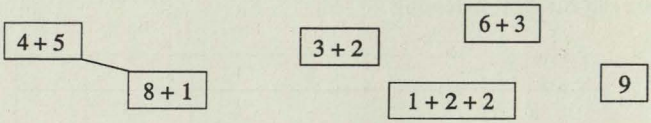
Operatives Durcharbeiten hat das Ziel, Eigenschaften der Operationen zu erkennen und Beziehungen zwischen den Operationen zu erfassen.

Beispiel: Addition



(nach H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 199)

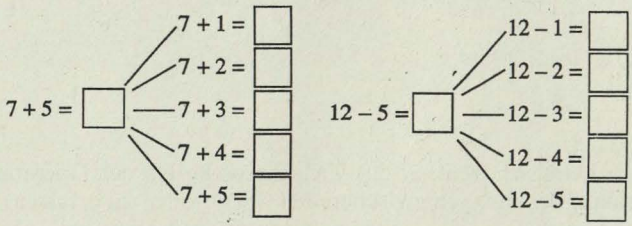
Termvergleiche



Aufgaben mit Null

$6 + 0 = \square$ $0 + 3 = \square$

Bei der Zehnerüberschreitung bzw. Zehnerunterschreitung geht es darum, Hemmungen beim Überschreiten oder Unterschreiten der Zehnergrenze zu verhindern.
Zwei Wege bieten sich an:
– Gleitendes Überschreiten (Verwenden von Nachbaraufgaben):



Das gleitende Überschreiten bietet vor allem für leistungsschwache Kinder eine vorbereitende Hilfe.

– Zerlegen in 2 Teiloperationen:

$7+5 = \square$ $12-5 = \square$
$7+3 = 10$ $12-2 = 10$
$10+2 = \square$ $10-3 = \square$

Beim Zerlegen in Teiloperationen sind folgende Vorübungen wichtig:

Zahlzerlegungsübungen:
$5 = 1+4$ $5 = 2+3$ $5 = 3+2$ $5 = 4+1$
Ergänzen:
$7+\square = 10$ $12-\square = 10$

Zehn als Ausgangszahl:
$10+\square = 12$ $10-\square = 7$

Ein wesentliches Ziel bis spätestens zu Beginn der Erarbeitung der schriftlichen Rechenverfahren ist das Sichern der *additiven Grundaufgaben*.
Unter additiven Grundaufgaben versteht man bei der Addition alle Aufgaben mit einstelligen Summanden, bei der Subtraktion alle Aufgaben mit einstelligem Subtrahenden im Zahlenraum 19.

Δ Mündliches Rechnen im additiven Bereich mit größeren Zahlen
Addieren und Subtrahieren in größeren Zahlenräumen (z. B. im Zahlenraum bis 100 oder im Zahlenraum bis 1 000) setzt die Beherrschung der Grundaufgaben, die sichere Orientierung im entsprechenden Zahlenraum und die Einsicht in den Aufbau des Stellenwertsystems voraus.
Der Veranschaulichung von Operationen mit größeren Zahlen sind Grenzen gesetzt. Die Hundertertafel, die Tausendertafel, Skalen, symbolische Darstellungen (z. B. 113: □ |:) sind geeignete Darstellungshilfen.

Methodischer Aufbau der Erarbeitung additiver Operationen, Zahlenraum 100

- Addition und Subtraktion von Zehnerzahlen:

  30 + 20 = □ 80–50 = □
  60 + 10 = □ 70–20 = □

- Addition und Subtraktion von Einern zu bzw. von Zehnern:

  60 + 4 = □ 80–7 = □
  50 + 7 = □ 60–3 = □

- Addition und Subtraktion von Einern zu bzw. von „gemischten" Zehnern ohne Über- bzw. Unterschreitung:

  31 + 4 = □ 48–3 = □
  62 + 5 = □ 67–2 = □

- Addition und Subtraktion von Einern zu bzw. von „gemischten" Zehnern mit Über- bzw. Unterschreitung:

  28 + 3 = □ 51–3 = □
  34 + 9 = □ 34–7 = □

Ein analoges Vorgehen bietet sich in größeren Zahlenräumen an. Dabei ist festzustellen, daß der Lehrplan für die 3. und 4. Schulstufe eine Betonung von Aufgabentypen der folgenden Art unter Verwendung sinnvollen Zahlenmaterials vorsieht:

3. Schulstufe	4. Schulstufe
400 ± 200	5 000 ± 3 000
320 ± 110	4 600 ± 2 500
268 ± 5	25 000 ± 12 000

Im Hinblick auf die Einführung der schriftlichen Rechenverfahren ist es günstig, auch im Rahmen des mündlichen Rechnens halbschriftliche Rechenverfahren heranzuziehen.

370 + 210 = □	840 − 250 = □
370 + 200 = □	840 − 200 = □
□ + 10 = □	□ − 50 = □

Δ Mündliches Rechnen im multiplikativen Bereich im Zahlenraum der Grundstufe I

Als grundlegendes Ziel nennt der Lehrplan das Verstehen der Operationsstruktur. Für die 1. Schulstufe verlangt der Lehrplan Sammeln von Grunderfahrungen zu multiplikativen Operationen im Zahlenraum 20 nur in Verbindung mit konkretem Handeln und bildhaftem Darstellen.
Zu den multiplikativen Operationen (Multiplikation und Division) bringen die Schüler vielfältige Vorerfahrungen aus außerschulischen Anwendungssituationen mit.

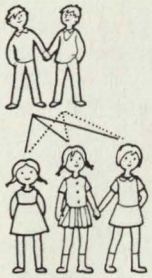
○ Darstellungsschemata bei der Begriffserarbeitung der Multiplikation

– Für die Entwicklung des Multiplikationsbegriffs sind zwei verschiedene, dem Kind schon aus dem Sprachgebrauch bekannte Deutungen möglich:

Zeitlich sukzessiver Aspekt:
(Maria hat in dieser Woche zweimal 3 Flaschen Limonade aus dem Keller geholt.)

Räumlich-simultaner Aspekt:
(Auf dem Tisch stehen 3 Teller, auf jedem Teller sind 4 Äpfel.)
Bei der Entwicklung des Malbegriffs unter zeitlich sukzessivem Aspekt wird der gleiche Vorgang mehrmals wiederholt, beim räumlich-simultanen Aspekt wird das räumliche Nebeneinander von bestimmten Mengen gleicher Mächtigkeit beschrieben.

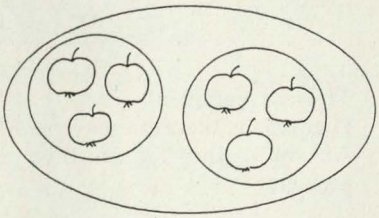
Eine weitere Deutung stellt der *kombinatorische Aspekt* dar:



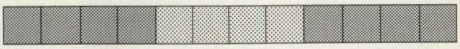
Beispiel: 2 Knaben und 3 Mädchen können 6 verschiedene Paare bilden.

Andere Deutungen der Multiplikation sind im Hinblick auf die verschiedenen Zahlaspekte möglich:

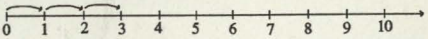
Vereinigen gleichmächtiger Mengen (Kardinalzahlaspekt)



Längenmodell (Maßzahlaspekt)



Zahlenstrahl (Skalenaspekt)



- Multiplikationsaufgaben werden aus Additionen abgeleitet bzw. auf Additionen zurückgeführt.
  z. B. $4+4+4 = 3 \cdot 4$ $\qquad 3 \cdot 2 = 2+2+2$

- Wichtig ist der Ausbau des Verständnisses der Null als Faktor. Einbeziehen der Null z. B. in Aufgabenketten:

$6 \cdot 3 = 18$	$3 \cdot 6 = 18$
$6 \cdot 2 = 12$	$2 \cdot 6 = 12$
$6 \cdot 1 = 6$	$1 \cdot 6 = 6$
$6 \cdot 0 = 0$	$0 \cdot 6 = 0$

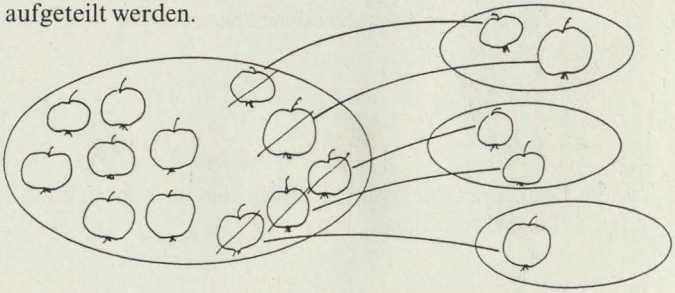
○ Darstellungsschemata bei der Begriffserarbeitung der Division

- Entscheidend für die Begriffserarbeitung ist die Entwicklung der Grundvorstellungen zum „Teilen" und „Messen".

Teilen (Verteilen)

Beim Teilen erfolgt eine Zerlegung der Grundmenge in gleich mächtige Teilmengen. Die Anzahl der Teilmengen ist gegeben, die Anzahl in einer Teilmenge wird gesucht.

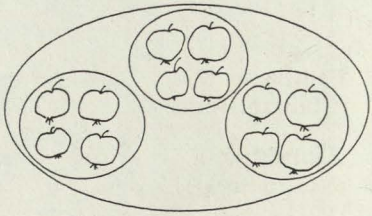
Beispiel: In einem Korb sind 12 Äpfel. Sie sollen auf 3 Kinder gerecht aufgeteilt werden.



Messen (Aufteilen)

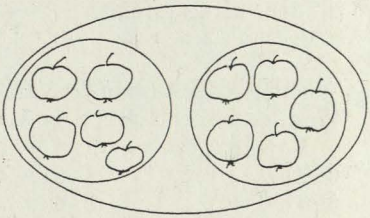
Hier erfolgt das Zerlegen einer Menge in gleich mächtige Teilmengen. Die Anzahl in einer Teilmenge ist gegeben, die Anzahl der Teilmengen wird gesucht.

Beispiel: 12 Äpfel werden in Netze mit je 4 Äpfeln verpackt.

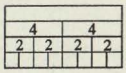


– Darstellungsmodelle für die Begriffserarbeitung

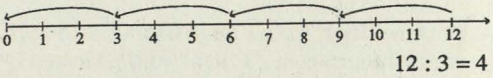
Mengenmodell
(kardinaler Aspekt)



Längenmodell
(Maßzahlaspekt)

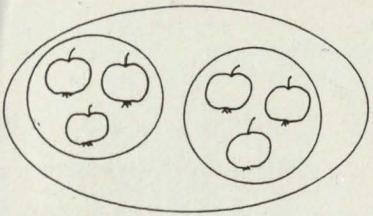


Zahlenstrahl
(Skalenaspekt)



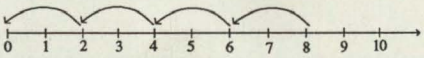
12 : 3 = 4

– Herausarbeiten von Zusammenhängen
Auffassen der Division als Umkehraufgabe der Multiplikation:



$6 = \square \cdot 3$ $6:2 = \square$ $6:3 = \square$

Auffassen der Division als wiederholte Subtraktion (Meßvorgang):



$8-2-2-2-2$ $8:2=4$

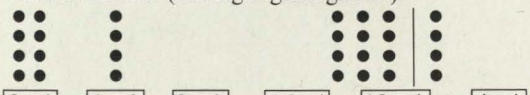
Im Rahmen der Einmaleinsarbeit ist das Erkennen des Zusammenhanges zwischen Einmaleinsaufgabe und entsprechender Einsineinsaufgabe besonders wichtig:
$3 \cdot 4 = 12$ 4 in 12 = 3mal

○ Eigenschaften der multiplikativen Operationen
Das Erkennen von Gesetzmäßigkeiten und das Erfahren von Zusammenhängen sind für die Arbeit am Einmaleins, für das halbschriftliche Rechnen, für die schriftlichen Rechenverfahren und für vorteilhaftes Rechnen wichtig. Daher müssen schon in der Grundstufe I im Zusammenhang mit der Entwicklung von Begriffen und Operationen Zusammenhänge und Eigenschaften von Operationen herausgestrichen werden.
Wesentliche Eigenschaften sind:

– Kommutativität (Tauschaufgaben):

$3 \cdot 2 = 2 \cdot 3$

– Distributivität (Zerlegungsaufgaben):



$\boxed{2 \cdot 4} + \boxed{1 \cdot 4} = \boxed{3 \cdot 4}$ $\boxed{16:4} = \boxed{12:4} + \boxed{4:4}$

– Assoziativität (Verbindungsaufgaben):
$4 \cdot 2 \cdot 5 = 4 \cdot \boxed{2 \cdot 5}$

– Monotoniegesetze:
Gesetz der Konstanz des Produkts: „gegensinniges" Verändern der Faktoren

$8 \cdot 1 = 8$
$4 \cdot 2 = 8$
$2 \cdot 4 = 8$
$1 \cdot 8 = 8$

Gesetz von der Konstanz des Quotienten: „gleichsinniges" Verändern des Dividenden und Divisors

$16 : 4 = 4$
$8 : 2 = 4$
$4 : 1 = 4$

In Zusammenhang mit der Lehrplanforderung *spielerisches Umgehen mit Zahlen und Operationen* können Grundeinsichten dieser Art erfahren werden.

○ Überlegungen zur Arbeit am Einmaleins

– Einsicht in das Verdoppeln und Halbieren; Gewinnen von „neuen" Operationen über Verdoppeln und Halbieren:

$2 \cdot 2 = 4 \quad | \quad 10 \cdot 2 = 20$
$\downarrow$ $\quad$ $\downarrow$
$4 \cdot 2 = 8 \quad | \quad 5 \cdot 2 = 10$

– Vertauschen:
$2 \cdot 6 = 6 \cdot 2$

– Zerlegen:
$\boxed{6 \cdot 2} = \boxed{5 \cdot 2} + \boxed{1 \cdot 2}$

– Nachbaraufgaben:
$3 \cdot 2 = \square$ —— $4 \cdot 2 = 8$ —— $5 \cdot 2 = \square$

– Herausstreichen von Beziehungen, Entwicklung der Malreihen aus Kernaufgaben:

$\boxed{2 \cdot 7}$ $\boxed{10 \cdot 7}$ $\boxed{2 \cdot 7}$ $\boxed{10 \cdot 7}$ $\boxed{5 \cdot 7}$ $\boxed{8 \cdot 7}$ oder $\boxed{6 \cdot 7}$

$\downarrow$ $\downarrow$ $\downarrow$ $\downarrow$ $\downarrow$ $\downarrow$

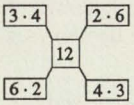
$4 \cdot 7$ $5 \cdot 7$ $3 \cdot 7$ $9 \cdot 7$ $6 \cdot 7$ $7 \cdot 2$

$\downarrow$

$8 \cdot 7$

– Aufdecken der Zusammenhänge zwischen Einmaleinsaufgaben:

$3 \cdot 2 = \square$ $3 \cdot 4 = \square$ $3 \cdot 8 = \square$
$4 \cdot 2 = \square$ $4 \cdot 4 = \square$ $4 \cdot 8 = \square$



Die Festigung des Einmaleins sollte vor allem lustbetont und spielerisch erfolgen, also über Rechendominos, Einmaleinsspiele usw.

4.2.2 Schriftliche Rechenverfahren (Grundstufe II)

Δ Leitlinien bei der Behandlung der schriftlichen Rechenverfahren

Sicherung der notwendigen Vorkenntnisse
Das Verständnis der schriftlichen Rechenverfahren setzt folgende Kenntnisse voraus:
– Beherrschen der additiven Grundaufgaben
– Beherrschen des Einmaleins und Einsineins
– Vertrautsein mit dem Bündelungsprinzip und dem Stellenwert
– Einsicht in halbschriftliche Verfahren

Wählen von Beispielen, die die Notwendigkeit des neuen Verfahrens einsichtig machen
Bei der Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten ist die Wahl von Beispielen, die nicht sofort „im Kopf" gelöst werden können, günstig.

Schaffen des Verständnisses für den Rechenablauf
Rechengeld, Würfel, Plättchen, Stangen, Systemblöcke usw. sollen durch Darstellen der Operationen Einsicht in die Abläufe der einzelnen Rechenverfahren geben.

Verwenden von Kontrollverfahren
Für die schriftlichen Rechenverfahren sind folgende Kontrollen zu empfehlen:
– Überschlagendes Rechnen für alle Operationen
– Schriftliche Addition: Addieren in „Gegenrichtung", Überprüfen durch die Umkehroperation
– Schriftliche Subtraktion: Benützen der Umkehroperation
– Schriftliche Multiplikation: Vertauschen der Faktoren, Umkehroperation
– Schriftliche Division: Umkehroperation

Reihenfolge der Erarbeitung der Rechenverfahren
Für die Reihenfolge der Erarbeitung bieten sich zwei Möglichkeiten an:
– Strukturelle „Verwandtschaften" lassen die Reihenfolge Addition – Multiplikation und Subtraktion – Division als sehr günstig erscheinen.
– Aus dem Zusammenhang von Operation und Gegenoperation ergibt sich die Reihenfolge Addition – Subtraktion und Multiplikation – Division.

Verwendung sinnvollen Zahlenmaterials
Bei den schriftlichen Rechenverfahren ist das Zahlenmaterial den Umweltgegebenheiten des Kindes anzupassen.

Schaffen des Verständnisses für Rechenregeln
Für die einzelnen schriftlichen Rechenverfahren ist das notwendige Verständnis der den Verfahren zugrunde liegenden Rechenregeln zu schaffen.

Δ *Überschlagendes Rechnen und seine Bedeutung für schriftliches Rechnen*
Das Abschätzen von Ergebnissen mit Hilfe des „überschlagenden Rechnens" hat für das Erlernen von Operationen, für das Überprüfen von Ergebnissen, für die Bewältigung von Umweltsituationen (z. B. Problemfeld „Einkauf"), für die schriftlichen Rechenverfahren und in späterer Folge für das Arbeiten mit dem Taschenrechner große Bedeutung. Durch Abschätzen wird der Schüler zur Fähigkeit des sensiblen Umgehens mit Zahlen geführt (Manipulieren mit Zahlen).
Das Abschätzen an der Operation

$$\begin{array}{r} 347 \\ +\ 497 \\ \hline \end{array}$$

kann verschieden erfolgen:

mit gerundeten Zahlen	durch Einschranken
z. B. Runden auf Hunderter: 300 + 500 = 800	Bilden der oberen Schranke: 400 + 500 = 900 (Das Ergebnis ist sicher zu groß.) Bilden der unteren Schranke: 300 + 400 = 700 (Das Ergebnis ist sicher zu klein.) Aus der Bildung der oberen und der unteren Schranke kann geschlossen werden, daß das Ergebnis 347 + 479 sicher zwischen 700 und 900 liegt.

Beim Abschätzen werden folgende Fähigkeiten des Schülers angesprochen:
- Orientierungsvermögen im Zahlenraum
- die Fähigkeit, sinnvolles Runden von Zahlen durchzuführen
  (Das bedeutet Zahlenmaterial auszuwählen, mit dem leicht mündlich gerechnet werden kann.)
- die Fähigkeit, bei Operationen durch Runden oder Einschranken Ergebnisse abzuschätzen bzw. zu kontrollieren

Vor jeder rechnerischen Lösung einer Sachaufgabe, vor jeder rechnerischen Operation soll das Abschätzen erfolgen.
Nach Durchführung der Rechenoperation erfolgt der Vergleich des Schätzergebnisses und des Rechenergebnisses als sinnvolle Rechenkontrolle.

Δ Didaktisch-methodische Überlegungen zu den einzelnen Rechenverfahren

Die im folgenden dargestellten Überlegungen, Modelle und Vorschläge sollen vor allem Impulscharakter haben und Anregungen für den Unterricht geben.
Eine entscheidende Voraussetzung ist der gezielte Umgang mit dem Stellenwertsystem. Die Kinder müssen gelernt haben, Ziffern bezüglich ihres Positionswertes zu interpretieren bzw. Zahlen zu zerlegen oder zu „wechseln".
Für die Verständnissicherung und Übertragbarkeit sind die Verwendung der Stellenwerttafel und das Benennen der Stellenwerte wichtig.

Beispiele für Erarbeitungsschritte bei der Addition:

Addieren mit Hilfe halbschriftlicher Rechenverfahren – selbständiges Suchen von Lösungswegen	$24+35=\square$ $20+30=\square$ $4+5=\square$ Rechnen auf mehrere Arten! Sprechweise: 2 Z + 3 Z: 2 Z plus 3 Z 4 E + 5 E: 4 E plus 5 E
Addieren in der Stellenwerttafel mit Benennen der Stellenwerte (ohne Zehnerüberschreitung)	H | Z | E 4 | 2 | 6 + 3 | 1 | 2 2 E + 6 E (ist) gleich . . .
Anwenden der „Zehnerbündelung" beim Addieren mit Zehnerüberschreitung	H | Z | E 1 | 6 | 5 + | 3 | 9 5 E + 9 E = 14 E 14 E (ist) gleich 1 Z, 4 E
Addieren im Normalverfahren	

- Die in der 3. Schulstufe erlernten Erkenntnisschritte sind auf der 4. Schulstufe zu wiederholen.
- Der erlernte Rechenablauf ist auf den erweiterten Zahlenraum zu übertragen.

Schriftliches Multiplizieren auf der 3. Schulstufe
Auch bei der Multiplikation ist es wichtig, die Mechanisierungsphase nicht zu früh anzustreben. Das Verstehen des Rechenablaufes und das Erkennen von Zusammenhängen stehen im Vordergrund.

- Der methodische Weg kann durch folgende Merkmale gekennzeichnet sein:

Mündliche Form:				Halbschriftliche Form:
$3 \cdot 232 = 3 \cdot (200 + 30 + 2)$			=	$232 \cdot 3$
	$3 \cdot 200 + 3 \cdot 30 + 3 \cdot 2$		=	$200 \cdot 3 = 600$
	$600 +$	$90 +$ 6	=	$30 \cdot 3 = 90$
				$2 \cdot 3 = 6$
		696		$232 \cdot 3 = 696$

- Für die Verständnissicherung und Übertragbarkeit auf das Multiplizieren mit zweistelligem Multiplikator sind die Verwendung der Stellenwerttafel und das Benennen der Stellenwerte wichtig.

Aufgaben ohne Überschreitung:

H	Z	E	
2	3	2	· 3
6	9	6	

Wir sprechen:
3 mal 2 E (ist) gleich 6 E

Aufgaben mit Überschreitung:

H	Z	E	
1	1	4	· 6
6	6	24	
6	6	4	
	2		
6	8	4	

Wir sprechen:
6 mal 4 E (ist) gleich 24 E
6 mal 1 Z (ist) gleich 6 Z
6 Z plus 2 Z (ist) gleich 8 Z
6 mal 1 H (ist) gleich 6 H

Wir schreiben:
4 E
8 Z
6 H

- Rechnen ohne Stellenwertschema – Normalverfahren:

Mögliche Vorform:	Endform:
$232 \cdot 2$	$232 \cdot 2$
4	464
60	
400	
464	

- Zahlen mit Null an verschiedenen Stellen

– Weitere methodische Möglichkeiten bzw. Schreibweisen zur Schulung des Stellenwertdenkens:

$232 \cdot 3$	$114 \cdot 6$	$114 \cdot 6$
6	24	684
90	60	
600	600	
696	684	

Schriftliches Multiplizieren auf der 4. Schulstufe

Beim Multiplizieren mit 10 werden als Vorübung mündlich Zahlen mit 10 multipliziert. Dabei geht es um die Einsicht, daß beim Multiplizieren mit 10 aus den Einern Zehner, aus Zehnern Hunderter usw. werden. Überträgt man die Multiplikation mit 10 in eine Stellenwerttafel, so ergibt sich die Problematik des stellenwertgerechten Untereinanderschreibens.

Übliche Schreibweise:

$34 \cdot 10$
340

Weitere Schreibweisen:

H	Z	E	
	3	4	$\cdot 10$
3	4	0	

$34 \cdot 10$
340

– Beim Multiplizieren mit Zehnern kommt das Assoziativgesetz der Multiplikation zur Anwendung:
$327 \cdot 40 = (327 \cdot 4) \cdot 10$ oder $327 \cdot 40 = (327 \cdot 10) \cdot 4$

– Bei der Multiplikation $32 \cdot 14$ wird der Multiplikator additiv in Einer und Zehner zerlegt:

$32 \cdot 14$
$32 \cdot \boxed{10} = 320$
$32 \cdot \boxed{4} = 128$
$32 \cdot 14 = 448$

Hier kommt das Distributivgesetz zur Geltung. Die halbschriftliche Schreibweise ist ein gutes methodisches Hilfsmittel vor der Arbeit im Stellenwertgerüst.

Mögliche Schreibweisen:

H	Z	E	
	3	2	$\cdot 14$
3	2	0	
1	2	8	
4	4	8	

$32 \cdot 14$
$32 \cdot$
128
448

$32 \cdot 14$
$32 \cdot$
128
448

$32 \cdot 14$
128
$32 \cdot$
448

$32 \cdot 14$
128
$32 \cdot$
448

Schriftliches Subtrahieren auf der 3. Schulstufe

- Das Subtrahieren wird in der Form des Ergänzens eingeführt.
  Von den operatorischen Übungen her ist den Kindern der Zusammenhang zwischen den Operationen bekannt.
  $50 - 20 = \square \qquad 20 + \square = 70$
  Jedes Abziehen kann in ein Ergänzen umgeformt werden.
- Die Kinder rechnen in der Stellenwerttafel:

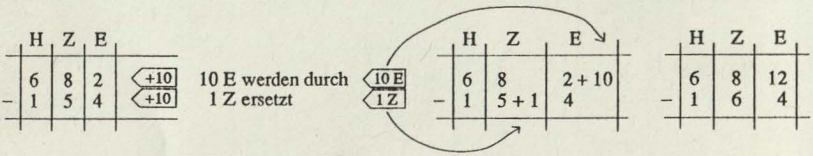
H	Z	E
9	7	8
−2	5	5
7	2	3

Sprechform:
5 E plus □ E (ist) gleich
5 E plus 3 E (ist) gleich

- Methodische Probleme treten bei Überschreitungen auf.
  $\begin{array}{r} 682 \\ -\,154 \\ \hline \end{array}$ 4 + 8 = 12 . . . Woher kommt dieser Zehner?

  Ein wichtiges methodisches Mittel für die mathematische Erklärung der Vorgänge beim Subtrahieren (als Ergänzungsverfahren) ist das Verstehen des *Monotoniegesetzes*. Das Kind soll erkennen, daß der Unterschied zweier Zahlen gleich bleibt, wenn man Minuend und Subtrahend um die gleiche Zahl vermehrt (bzw. vermindert).
  Beispiele:

$$\begin{array}{r} 26 \\ -\,13 \\ \hline 13 \end{array} \quad \begin{array}{l} \langle +3 \\ \langle +3 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 29 \\ -\,16 \\ \hline 13 \end{array} \quad \begin{array}{l} \langle +10 \\ \langle +10 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 39 \\ -\,26 \\ \hline 13 \end{array}$$



Schriftliches Subtrahieren auf der 4. Schulstufe

- Die auf der 3. Schulstufe erlernten Erkenntnisschritte sind auf der 4. Schulstufe zu wiederholen.
- Der erlernte Rechenablauf ist auf den erweiterten Zahlenraum zu übertragen und in kindgemäßen Beispielen unter Verwendung sinnvollen Zahlenmaterials anzuwenden.

Schriftliches Dividieren auf der 3. Schulstufe

- Eine Voraussetzung für die schriftliche Operation ist das sichere Beherrschen des Einsineins ohne und mit Rest.

Der mündliche Lösungsweg stellt die Brücke zur schriftlichen Operation dar:

396 : 3 =	300 : 3	3 H : 3
	90 : 3	9 Z : 3
	6 : 3	6 E : 3

- Die Division 72 : 8 = 9 läßt zwei verschiedene Sachverhalte zu.
  Vorgang des Teilens (Verteilens):
  72 Bonbons werden auf 8 Kinder verteilt.
  Vorgang des Messens (Enthaltenseins)
  Wie oft können aus einer Schachtel mit 72 Bonbons jeweils 8 Bonbons genommen werden?
- Für die Einführung des schriftlichen Rechenweges beim Dividieren sind folgende Schritte wichtig:
  Dividieren von 2- und 3stelligen Zahlen durch einstelligen Divisor. Der Divisor ist in jeder dekadischen Einheit enthalten.

H	Z	E			H	Z	E
6	8	4	: 2	=	3	4	2

Sprechweise:
2 in 6 (ist) gleich 3mal enthalten

Der Divisor ist nicht in jeder Einheit enthalten – Abziehverfahren und Zusammenfassen der Einheiten:

H	Z	E			H	Z	E
7	5	8	: 2	=	3	7	–
– 6							
1	5						

Abgehen vom schriftlichen Abziehverfahren:
Ob dieser Übergang sofort anzustreben ist, möge der Lehrer von Klasse zu Klasse entscheiden.
- Hinführen zum Normalverfahren, Schätzen des Ergebnisses, Durchführen von Rechenproben

Schriftliches Dividieren auf der 4. Schulstufe
Der schon auf der 3. Schulstufe erkannte Rechenablauf wird auf die neuen Problemstellungen der 4. Schulstufe übertragen.
Aspekte unterrichtlicher Arbeit sind:
- ○ Das sichere Beherrschen des Einsineins ohne und mit Rest.
- ○ Herausarbeiten des Unterschiedes von Teilen und Messen an Sachverhalten aus der Umwelt des Kindes.

○ Schwerpunkte bei der Einführung:
- Schriftliches Dividieren durch Einer
  Das sichere Beherrschen der Division durch einen einstelligen Divisor ist Voraussetzung für die Erweiterung auf den zweistelligen Divisor. Der Schüler soll sicher den Stellenwert bestimmen können, das Ergebnis schätzen und den Rechenablauf beherrschen.
- Als weiterer Schwerpunkt ist die Beherrschung des Dividierens durch 10 anzusehen:
  Mündliches Dividieren 80 : 10
  300 : 10

  Überlegungen zum Stellenwert

	T	H	Z	E
30 : 10 →				3
300 : 10 →			3	0
3 000 : 10 →		3	0	0
30 000 : 10 →	3	0	0	0

  Halbschriftliches Dividieren durch 10

3 480 : 10 =	
3 000 : 10 =	300
400 : 10 =	40
80 : 10 =	8
3 480 : 10 =	348

  Zerlegen in Teilschritte
  Anwenden der Verteilungsregel (Distributivgesetz)
- Dividieren durch Zehnerzahlen
  Mündliches Dividieren

40 : 20 =	2
400 : 20 =	20
4 000 : 20 =	200

360 : 40 =	9
3 600 : 40 =	90
36 000 : 40 =	900

  Überlegungen zum Stellenwert

T	H	Z	E		T	H	Z	E
9	6	3	0	: 30 =		.	.	.

- Dividieren durch gemischte Zehnerzahlen
  Feststellen des Ergebnisses durch Überschlagen
  396 : 11 = □ 3 680 : 19 = □
  Überschlag 390 : 10 = □ Überschlag 3 600 : 20 = □
  Durchführen der Division
  Der Divisor liegt in der Nähe einer Zehnerzahl.
  Erkennen der Zweckmäßigkeit des Rundens zum Überschlagen des Ergebnisses.

○ Dividieren im Normalverfahren
  Durchführen der Umkehroperation

4.3 Größen

4.3.1 Größen und Repräsentanten von Größen

Größen stellen Eigenschaften von Gegenständen dar. Der Lehrplan fordert ein Arbeiten mit den Größen Länge, Flächeninhalt, Rauminhalt, Masse, Zeitspanne, Geldwert.

Für die didaktisch-methodische Aufbereitung ist die Unterscheidung einer Größe von deren Repräsentanten von großer Bedeutung. Zwischen den Repräsentanten von Größen können Relationen hergestellt werden. (Nach H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 124)

Größen	Repräsentanten von Größen	Äquivalenzrelation	Ordnungsrelation
Länge	Stäbe, Kanten, Strecken ...	... ist so lang wie ... deckungsgleich mit ...	... ist länger, kürzer als ...
Flächeninhalt	Flächen an Körpern	... hat den gleichen Flächeninhalt wie ... ist deckungsgleich mit ...	... hat einen größeren, kleineren Flächeninhalt ...
Rauminhalt	Körper, Flaschen ...	... hat den gleichen Rauminhalt wie ...	... hat einen größeren, kleineren Rauminhalt ...
Masse [1]	Kastanien, Steine ...	... hat die gleiche Masse wie ...	... hat die größere Masse als ..., die kleinere Masse als ...
Zeit-(spanne)	Abläufe, Vorgänge	... dauert so lange wie ...	... dauert kürzer, länger als ...
Geldwert	Wertgegenstände, Münzen, Geldscheine	... ist so viel wert wie ...	... ist weniger, mehr wert als ...

[1] Masse ist der Widerstand eines Körpers, den er gegen seine Beschleunigung ausübt. Das Gewicht eines Körpers ist die Kraft, die er auf Grund der Erdbeschleunigung auf seine Unterlage ausübt. Im täglichen Sprachgebrauch wird Masse und Gewicht nicht unterschieden. Dies kann daher im Grundschulbereich akzeptiert werden (Grundsatz der Lebensbezogenheit).
Auch dann, wenn die Gewichtskraft aufgehoben ist, z. B. auf einer Satellitenbahn im Raumflug, behalten Körper die Eigenschaft der Masse (Trägheit) bei.

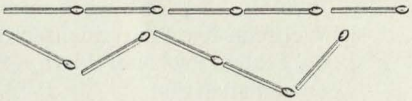
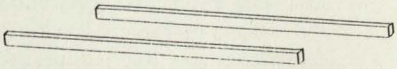
Der Lehrplan fordert die *Begriffsbildung bei allen Größen durch handelnden Umgang mit konkreten Objekten.* Als einen möglichen methodischen Weg dahin empfiehlt der Lehrplan das Arbeiten mit Repräsentanten, das Bilden von Relationen und das Entwickeln von Modellvorstellungen.

4.3.1.1 Erläuterungen zum Problem „Gewicht – Masse"

Obwohl schon 1973 durch eine Norm die Begriffe „Masse" und „Gewicht" festgelegt und abgegrenzt wurden, hat sich „Masse" in Alltag und Technik nicht durchgesetzt, sodaß sich das Österreichische Normungsinstitut 1983 veranlaßt sah, neuerlich eine Norm zu diesem Thema herauszugeben (ÖNORM A 6440 vom 1. August 1983), weil die Begriffe Masse und Gewicht „oft miteinander verwechselt und nicht entsprechend ihrem Begriffsinhalt verwendet" werden.
In dieser Norm wird daher vorgeschlagen, „Gewicht" nur dort zu verwenden, wo es sich tatsächlich um die Angabe einer Kraft handelt; hingegen ist bei Wägeergebnissen, z. B. von Warenmengen, das Wort „Masse" oder gegebenenfalls ein geeignetes Ersatzwort, wie Füllmenge, Liefermenge, Inhalt, Ladung, zu gebrauchen. Aber auch diese Norm hat nicht in den Sprachgebrauch Eingang gefunden, so heißt es auch heute noch bei Kraftfahrzeugen offiziell „Gesamtgewicht, Leergewicht etc." Es kann daher der umgangssprachlich verwendete Begriff „Gewicht" in der Volksschule nicht einfach durch den den Schülern völlig ungeläufigen Begriff „Masse" ersetzt werden. Eine Unterscheidung zwischen diesen Begriffen ist auf diesen Schulstufen nicht möglich, und auch das Weglassen, beim Rechnen mit den entsprechenden Größen, ist nur eine Notlösung, weil die Schüler in ihrer Umgebung auf jeden Fall mit dem Begriff „Gewicht" konfrontiert werden. Für die Grundschule erscheint es daher sinnvoll, bei der umgangssprachlichen Verwendung von „Gewicht" zu bleiben und die Unterscheidung von „Masse" und „Gewicht" höheren Schulstufen vorzubehalten, wenn auch die notwendigen Voraussetzungen aus dem Physikunterricht gegeben sind.
Für eine künftige Lehrplannovellierung sollte jedoch vorgemerkt werden, daß auch auf der 1. Schulstufe der Begriff „Gewicht" entfernt wird.

4.3.2 Didaktisch-methodische Durchdringung von Größenbereichen

Die didaktisch-methodische Durchdringung aller Größenbereiche ist im wesentlichen gleichbleibend.
Im einzelnen scheinen folgende Schritte besonders wichtig:
(Nach H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 125)

Stufenfolge	Beispiel: Größenbereich Länge
– Sammeln von Erfahrungen in Sach- oder Spielsituationen	Zeigen von „Längen" als Eigenschaften von Personen und Gegenständen (Körpergröße, Tischlänge)
– Direkter Vergleich von Repräsentanten einer Größe	Praktische „Längenvergleiche" in der Klasse durch Nebeneinanderstellen usw. (Hansi ist größer als . . .; der Bleistift ist länger als . . .)
– Indirekter Vergleich mit Hilfe willkürlich gewählter Maßeinheiten	Problemstellung: Vergleichen unbeweglicher Dinge auf ihre Länge. Lösung: Messen mit Hilfe willkürlich gewählter Einheiten (Handspannen, Bleistiftlängen) Problemstellung: Zündholzreihe Sind die beiden Ketten gleich lang?  Sind die beiden Stäbe gleich lang? 
– Erkennen der Notwendigkeit der Einführung standardisierter Maßeinheiten	Maßeinheit: 1 m
– Vergleich von Längen mit Hilfe standardisierter Maßeinheiten	Abmessen und Vergleichen der Längen von Gegenständen mit technischen Hilfsmitteln (Meterstab)
– Entwickeln von Modellvorstellungen zur Maßeinheit	Aufsuchen von Gegenständen in der Klasse, die einen Meter lang sind – die länger, kürzer als ein Meter sind
– Erkennen der Notwendigkeit größerer bzw. kleinerer Maßeinheiten	Maßeinheit: 1 cm
– Rechnen mit Größen Anwenden in Sachsituationen	Karl springt 1 m 50 cm weit, Maria springt 2 m 65 cm weit

4.4 Lösen von Sachproblemen

4.4.1 Die Bedeutung von Sachproblemen

Der Lehrplan weist dem Lösen von Sachproblemen große Bedeutung zu, und fordert für die 1. und 2. Schulstufe:

„Lösen von Sachproblemen:
- Mathematisieren von Spiel- und Sachsituationen aus dem kindlichen Erlebnisbereich:
  - Beschreiben von realen oder bildhaft dargestellten Sachsituationen
  - Zuordnen von Rechenoperationen zu Sachsituationen
  - Errechnen und Verbalisieren der Ergebnisse
- Finden von Sachsituationen zu Rechenoperationen [1]"

Für die 3. und 4. Schulstufe formuliert der Lehrplan:

„Lösen von Sachproblemen:
- Mathematisieren von Sachsituationen:
  - Beschreiben von dargestellten Sachverhalten, die z. B. in stufengemäßen Texten, Problembildern, Datenmaterial, graphischen Darstellungen enthalten sind
  - Herausarbeiten mathematischer Problemstellungen (z. B. Versprachlichen des Problems, Verwenden stufengemäßer Darstellungsformen, wie Situationsskizzen, Rechenpläne, Tabellen)
  - Zuordnen von Rechenoperationen, Beschreiben von Sachverhalten mit Zahlen und Platzhaltern (Variablen) – Erstellen einfacher Gleichungen
  - Überschlagendes Rechnen, Einschranken
- Finden von Sachsituationen zu Rechenoperationen [2]"

Das Sachrechnen wird in der Grundschule vom *Prinzip der Lebensnähe* beherrscht. Das bedeutet, mathematisches Wissen und Können in verschiedenen Bereichen anzuwenden und Einsichten in Probleme des Anwendens der Mathematik zu gewinnen. Schon in der Grundschule muß weiters die Fähigkeit, den *mathematischen und logischen Gehalt eines Problems* zu erfassen und umzusetzen, gefördert werden.
Besonderer Wert ist im Zusammenhang mit dem Lösen von Sachproblemen auf die Strukturierung ihrer Inhalte zu legen. Der Schüler muß Gelegenheit haben, die vielfältigen Materialien, die er im Unterricht erhält, miteinander zu verknüpfen, um das Einbinden neuer Erkenntnisse in das Netz seiner

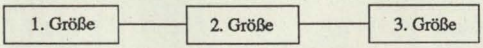
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 214
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 224

Erfahrungen zu erleichtern und den Transfer seines Wissens auf neuartige Problemsituationen zu ermöglichen.
Ziel ist es, den Schüler über ein breites Handlungs- und Erfahrungsangebot zum Erwerb von Problemlösungsstrategien hinzuführen. Um dies zu erreichen, müssen Fähigkeiten und geistige Grundtätigkeiten, wie Analysieren, Abstrahieren, Ordnen, Schlußfolgern, Verallgemeinern, kritisches Betrachten, Darstellen, Interpretieren, besonders aufgebaut und geschult werden.

4.4.2 Die Struktur von Sachproblemen

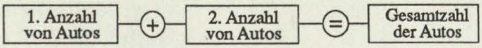
Bei Sachproblemen handelt es sich im allgemeinen um Beziehungen, die zwischen Größen bestehen. Eine oder mehrere Größen bzw. Größenbeziehungen sind dabei unbekannt. Ihre Zahlenwerte sollen mit Hilfe der gegebenen Größen bzw. Größenbeziehungen errechnet werden. Nach W. BREIDENBACH (1969) sind *Simplexe* Aufgaben mit nur einer Operation. Sie stellen einen Sachverhalt dar, in dem drei Größen eine solche Beziehung eingehen, daß jede von ihnen durch die beiden anderen eindeutig bestimmt ist.
Nach H. ANSELM (1979, S. 218 ff.) bieten sich dazu folgende strukturelle Lösungsmöglichkeiten an:

Allgemein:

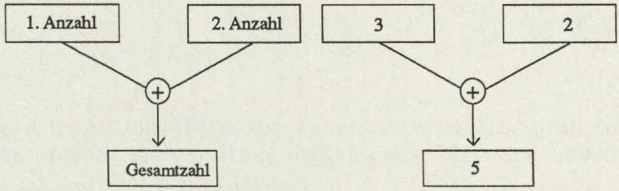


Beispiele:

Markus besitzt drei Spielzeugautos, Fritz besitzt zwei Autos. Wie viele Autos haben sie zusammen?



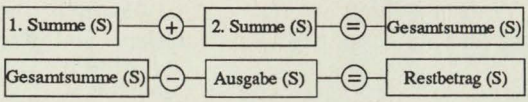
Diese Simplexaufgabe läßt sich auch in einem Lösungs- und einem Rechenbaum darstellen:



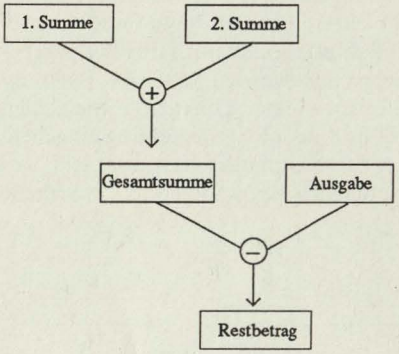
W. BREIDENBACH nennt Aufgaben, die in mehrere Simplexe gegliedert werden können, *Komplexe.*

Strukturelle Darstellung einer solchen Aufgabe nach H. ANSELM (1979, S. 220 f.):
Beispiel: Hans hat 450 S gespart. Zum Geburtstag erhält er von den Eltern 1 000 S. Er kauft in einem Sonderangebot ein Fahrrad um 1 200 S.

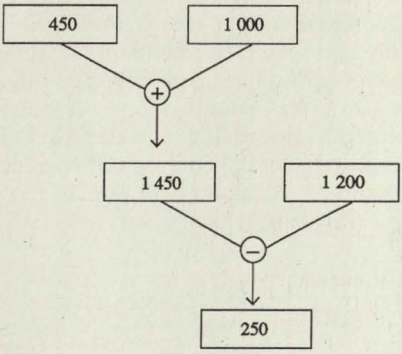
a)



b)



c)



Beispiel: (direkte Proportionalität)
Herr Maier tankt an einer Tankstelle 45 l Super-Benzin. 1 l kostet 9 S.

l	S
1	9
2	18
3	27
45	405

Beispiel: (indirekte Proportionalität)
4 Arbeiter würden einen Graben in 6 Tagen ausheben. Der Baumeister hat nur einen Arbeiter zur Verfügung.

Arbeiter	Tage
4	6
2	12
1	24

Probleme, die einen Zusammenhang direkter oder indirekter Proportionalität beinhalten, lassen sich sehr deutlich mit Hilfe einer *Tabelle* strukturieren.

4.4.3 Mathematisieren von Sachsituationen

Der Lehrplan verlangt das *Mathematisieren von Sachsituationen*. H. RADATZ und W. SCHIPPER (1983, S. 131) nennen dazu nach H. WINTER folgende Teilaspekte:

- Erfassen, von welchen *Gegenständen* die Rede ist
- Erfassen, welche *Merkmale/Eigenschaften* über die Gegenstände mitgeteilt werden
- Erfassen, welche *Beziehungen* zwischen den Gegenständen bestehen können
- Erfassen von *Zuordnungen* zwischen den Gegenständen und zwischen Zahlen und Größen
- Auffinden von möglichen sachgemäßen *Fragestellungen*
- *Ordnen* der Informationen im Hinblick auf diese Fragestellungen
- *Bearbeiten und Lösen* der Fragestellungen
- *Vergleichen* der Lösungen mit den gegebenen Informationen
- *Übertragen* der Situationen auf andere, inhaltlich eng verwandte oder strukturell verwandte Situationen

Zum Lösen von Sachaufgaben sind – strukturell gesehen – vier Lösungsschritte wichtig:

1. Lösungsschritt	Sachverhalte durchschauen
2. Lösungsschritt	Herauslösen des mathematischen Zusammenhangs aus der Sachsituation
3. Lösungsschritt	Wahl und Durchführung der Rechenoperationen
4. Lösungsschritt	Kontrolle des Ergebnisses, Ergebnis im Sachzusammenhang formulieren

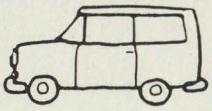
Die Schwierigkeiten liegen im Erfassen des 1. und des 2. Lösungsschrittes; hier erfolgt die eigentliche Leistung des Sachrechnens, nämlich das Erkennen der Sachbeziehung und das Zuordnen der entsprechenden Rechenoperation(en).

4.4.4 Methodisch-didaktische Überlegungen

Δ Beispiele für Lösungshilfen auf konkret-handelnder Ebene

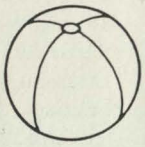
Viele Sachprobleme werden vor allem in der Grundstufe I in Spielhandlungen eingekleidet.

Auf einem Tisch liegen mehrere Gegenstände mit Preisschildern. Jedes Kind darf zwei Gegenstände kaufen.



Auto
25 S

Puppe
45 S



Ball
32 S

Δ Zeichnerische Problemstellung
- ○ Verbalisieren des Sachverhaltes
- ○ Darstellen des Lösungsweges mit Hilfe eines Rechenbaumes

Δ Verbale Problemstellung
- ○ Verbalisieren des Sachverhaltes
- ○ Graphische Darstellung des Sachverhaltes

Δ Anbieten eines einfachen Lösungsschemas
Ein ganz einfaches Schema, das zu einer Ordnung in der Abfolge des Lösungsvorganges führt, könnte so aussehen:

Wir wissen Die Mutter kauft 5 Badetücher, das Stück zu 145 S.

Wir fragen Wieviel muß die Mutter dafür zahlen?

Wir überlegen

Stück	S
1	145
5	•

Wir rechnen Rechnung:

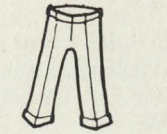
Wir antworten Antwort:

(E. Bauer, 1988[3])

Δ Variation der Präsentation von Sachproblemen

Sachaufgaben und Sachinformationen sollten nicht nur durch Texte dargeboten werden, sondern mit Hilfe von Tabellen, Daten, Prospekten, Graphiken, Situationsbildern, Problembildern, Bildgeschichten usw. variiert werden.

Preissturz



Finde selbst Aufgaben!

Δ Übungen am Text

Bei *vorgegebenen Texten* sind folgende methodische Maßnahmen günstig:
- Texte mit eigenen Worten wiedergeben
- Texte graphisch darstellen
- Verkürzen des Textes
- Formulieren der Fragen
- Verändern des Textes

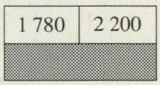
Bei der *Formulierung von Texten* sind folgende Kriterien zu beachten:
- Verwenden von dem Schüler vertrauten Sachverhalten
- Formulieren in Hauptsätzen
- Gliedern des Textes nach Sinnzusammenhängen
- Optisches Absetzen der Angaben

Δ Finden von Texten

Eine gewisse Beweglichkeit im Umgang mit mathematischen Operationen kann durch Aufgabenstellungen erreicht werden, zu denen der Schüler Texte finden soll.
Rechenoperation: $8 + 4$
Schüler formulieren dazu Sachaufgaben. Die verschiedenen Texte können verglichen werden, eine Vielfalt von Sachproblemen bietet sich an.

Δ Graphische Lösungshilfen durch Streifenmodelle

In einem Öltank sind noch 1 780 l Öl. Es werden 2 200 l nachgefüllt. Wieviel Liter Öl sind nun im Tank?



Δ Verwenden von Variablen – Erstellen von Gleichungen

Beispiel: Franz geht einkaufen. Die Mutter hat ihm 100 S mitgegeben. Franz gibt beim Bäcker 63 S aus. Wieviel Restgeld bringt Franz heim?
Wie löst der Schüler die Aufgabe? Verschiedene Lösungsansätze sind möglich:

- Handeln mit Geld
- Durch Überlegen: Ich muß von 100 S den Betrag, den Franz ausgab, abziehen.
- Erstellen der Subtraktion
- Durch graphische Darstellung

100 S	
63 S	□ S

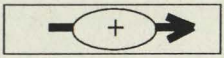
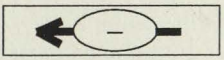
- Durch Erstellen einer Gleichung

100 S – 63 S = □ S

□ = 37 S

Δ Übungen zur Semantik

Übungen zur Umsetzung des umgangssprachlichen Ausdruckes in eine mathematische Operation

Sprachlicher Ausdruck	Operation
dazugewinnen, dazulegen, hinzukommen, dazuverdienen, einnehmen, dazugeben, dazufüllen	
verlieren, ausgeben, weggeben, weggehen, weglaufen, fortgeben	

4.5 Geometrie

4.5.1 Begründung des Geometrieunterrichts in der Grundschule

Δ Geometrie und Denkentwicklung

Die geometrische Arbeit in der Grundschule ist die gesteuerte Fortführung der Erfahrungen des Kindes mit dem Raum, in dem es sich bewegt und den es gestaltet.

Die Aufgabe des Geometrieunterrichts ist es, Schülern Gelegenheit zu geben, ihre eigene Raumerfahrung zu machen, räumliche Formen und Beziehungen zu beobachten, zu ordnen und zu strukturieren. Das bedeutet, ihnen Gelegenheit zum Denken zu geben (vgl. H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 141). Geometrieunterricht darf sich daher nicht auf reines Hantieren beschränken. Wichtig ist das Reflektieren und Verbalisieren solcher Tätigkeiten und Beobachtungen.

Δ Geometrieunterricht als Beitrag zur Umwelterschließung

In der Grundschule müssen dem Kind bei der Bewältigung der Umwelt Hilfestellungen gegeben werden. Wesentliche Grunderfahrungen dabei sind:
- Das Kennenlernen des Raumes, in dem sich das Kind bewegt: geometrische Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten in Alltagssituationen, in denen Flächen, Körper usw. das Leben bestimmen (z. B.: kürzester Weg beim Überqueren der Straße; warum werden zum Bauen Quader und nicht Kugeln genommen?)
- Das bewußte Sehen und Entdecken der räumlichen Umwelt
- Das Untersuchen von Körpern und Flächen
- Das Feststellen von Beziehungen zwischen Körper, Fläche und Linie

Δ Förderung der Kreativität durch die Geometrie

Der Geometrieunterricht spricht die kreativen Fähigkeiten der Schüler besonders an:
- Er bietet Freiräume für die eigene Betätigung und Gestaltung. Im Lehrplan wird dies berücksichtigt in Formulierungen wie *„Freies Bauen mit Würfeln, Bausteinen . . ., Formen geometrischer Körper, z. B. mit Knetmasse . . ., Erfinden geometrischer Figuren, Handelndes Entdecken von Symmetrien*[1]." Es sind dies Möglichkeiten, die Phantasie der Schüler anzuregen und auf diesem Wege schrittweise auf Gesetzmäßigkeiten zu stoßen *(Lernen im Spiel)*.
- Er fördert die Entwicklung des Formensinns und hat damit auch eine ästhetische Funktion. Das Gestalten (Nachempfinden) von Gebrauchsgegenständen gibt die Möglichkeit, die Verwendung von bestimmten Körpern nach Begriffen wie „Schönheit", „Zweckmäßigkeit", „Brauchbarkeit" usw. zu beurteilen.
- Ein spielerisches, die Kreativität förderndes Ausprobieren und Hantieren ist nicht nur erlaubt, sondern geradezu gefordert *(entdeckendes Lernen)*.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 219

Δ Schaffen von Grundlagen für einen späteren systematischen Unterricht

Der Geometrieunterricht der Grundschule strebt keine fachliche Systematik an. Ausgehend von handlungsorientierten Grunderfahrungen soll die Begriffsbildung vorsichtig und stufenweise aufgebaut werden. Besonders wichtig aber ist die Schaffung der Bereitschaft, geometrische Probleme mit Freude zu lösen. Dazu bieten sich besonders spielerische Formen bei Orientierungsübungen (Schatzsuche), beim Gestalten von Flächen (Muster) und beim Bauen von Körpern an.

Δ Fachübergreifender Aspekt

Der Lehrplan aus dem Bereich Geometrie beinhaltet fachübergreifende Aspekte. So hat z. B. das Erlernen und Festigen der Begriffe „oben", „unten", „rechts", „links" geradezu einen Voraussetzungscharakter für den Schreiblehrgang. Das Schätzen von Entfernungen (wie weit ist das Auto noch entfernt?) ermöglicht in der Verkehrserziehung die Entscheidung für ein sicheres Überqueren der Fahrbahn. Das Zurechtfinden im Labyrinth (etwa in der 3. Schulstufe) liefert Voraussetzungen für das Planlesen im Sachunterricht. Das Erarbeiten des Zahlbegriffs z. B. mit Türmen setzt ein Ordnen nach der Größe voraus.

4.5.2 *Teilbereiche des Geometrieunterrichts*

Δ Orientieren im Raum

Der Lehrplan stellt im Bereich Geometrie in jeder Schulstufe das *„Orientieren im Raum*[1]" an die erste Stelle.
Orientierungsübungen dienen
– dem Orientieren an sich

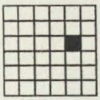
Beispiele:

○ Legen von Dingen nach Anweisungen

„Leg einen Bleistift so hin, daß die Spitze von dir wegschaut; links vom Bleistift soll eine Füllfeder liegen . . ."

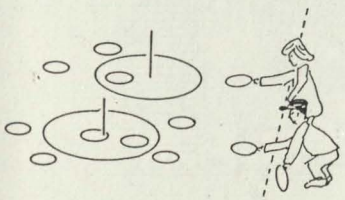
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 218, S. 219, S. 230, S. 232

○ Orientierungsdiktate, z. B.:



Geh vom bemalten Feld aus 2 Felder nach links, bemale dieses Feld rot . . .“

○ Würfelspiel mit Reifen



Kinder werfen Reifen (Handringe, Bälle) im Freien (Sand) oder im Turnsaal nach Zielen. Werte der Treffer: in der Mitte 5 Punkte, im Ziel 3 Punkte, auf dem Rand 1 Punkt, außerhalb des Zieles 0 Punkte.

○ Wegbeschreibung im Klassenzimmer

Spiel „Suchroboter“:

Der „Roboter“ verläßt die Klasse, ein Gegenstand wird versteckt. Der „Roboter“ versteht nur folgende Anweisungen: geradeaus, links, rechts, vorwärts, rückwärts, halt und die Anzahl der Schritte. Ein Kind gibt dem Roboter die Anweisungen:

Geh drei Schritte geradeaus, halt, geh vier Schritte nach rechts, geh noch einen Schritt vorwärts, halt usw.

Erleichterung: Das führende Kind geht hinter dem suchenden.

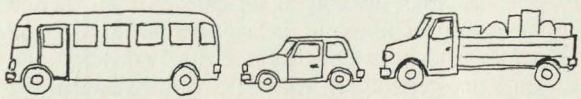
- der Schaffung von wesentlichen Voraussetzungen für das Erfassen und Beschreiben von geometrischen Figuren. Beim Rechteck ist z. B. die „Seite oben“ gleich lang wie die „Seite unten“. Die Dose hat „oben und unten“ eine runde Fläche *(Anerkennen kindlicher Formulierungen)*.

Bei den im Lehrplan angegebenen Begriffen muß beachtet werden, daß *räumliche Positionen* leichter zu beschreiben sind als *Lagebeziehungen*.

- Die unterrichtliche Aufarbeitung von Lagebeziehungen ist daher erst nach Schaffung und Festigung der räumlichen Position möglich und sinnvoll.

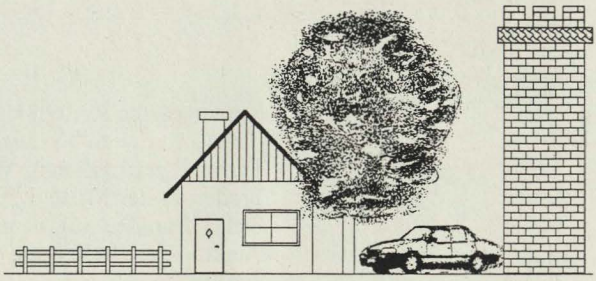
Beispiele:

○ Legen von Dingen nach Anweisungen



„Stelle die Autos so, daß der Pkw vor dem Bus steht!“

○ Legen von Bausteinen nach Anweisungen
Beschreiben eines Bildes (links/rechts)

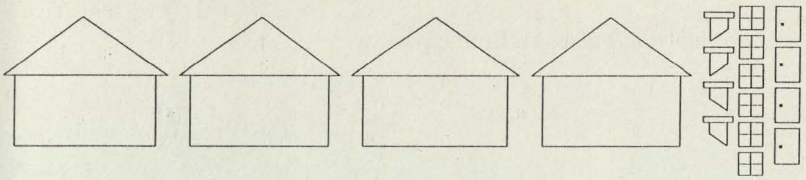


- Für eine sichere Begriffsbildung ist es notwendig, von der Handlungsebene ausgehend zur Bildebene und schließlich zur sprachlich-symbolischen Abstraktion zu gelangen.
- Ein Festigen der Begriffe fordert auch den Wechsel der Ebenen in beiden Richtungen.

Δ Spielerisches Gestalten mit Körpern und Flächen

Das spielerische Gestalten mit Körpern und Flächen ermöglicht Ansprechen und Fördern der gesamten Schülerpersönlichkeit.
Neben dem Vorbereiten neuer kognitiver Inhalte werden besonders die affektive/emotionale und die psychomotorische Komponente angesprochen. So können die Kinder z. B. beim Falten und Schneiden von Papier Überraschung, Spannung und Entspannung, Freude und auch Befriedigung erleben.
Häufig wird das Ziel einer Aufgabe in der Grundstruktur vorgegeben: Die angestrebten Produkte lassen für das Kind kreative Gestaltungsmöglichkeiten offen.
Je vielfältiger die Produkte, desto eher werden die genannten Ziele erreicht.
Die offene Einstellung des Lehrers den Ergebnissen gegenüber ermöglicht es dem Kind, nach seinen ganz individuellen Fähigkeiten (Schwierigkeitsgrad, Komplexität, Arbeitstempo, Ausdauer) erfolgreich tätig zu werden (Schaffen offener Lernsituationen).
Dabei finden wesentliche Lernprozesse statt:
- ganzheitliches, erlebnishaftes Einprägen verschiedener Körper- und Flächenformen unter Beanspruchung möglichst vieler Sinne (Beispiele: Spielen mit Bausteinen, Ertasten von Gegenständen im Tastsack . . .)
- Fördern kreativen Verhaltens durch Entwerfen von Mustern, Fortsetzen von Mustern aus Linien oder Flächen, Bemalen vorgegebener Muster, Legen von Mustern, Bilden von Figuren mit Streichhölzern . . .

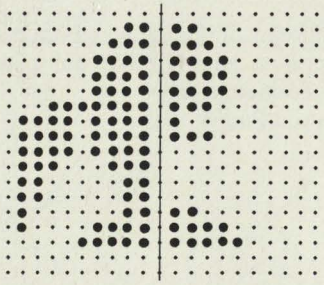
Bauen verschiedener Häuser



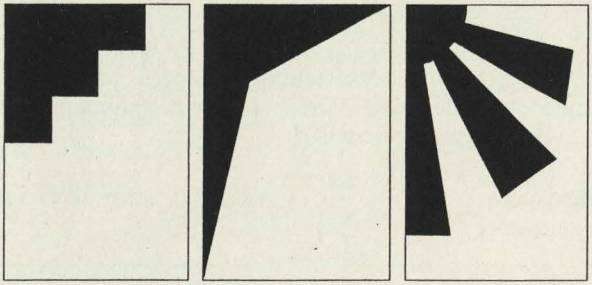
Legen von Figuren mit/ohne vorgegebene Plättchen

– Handelndes Entdecken von Symmetrien

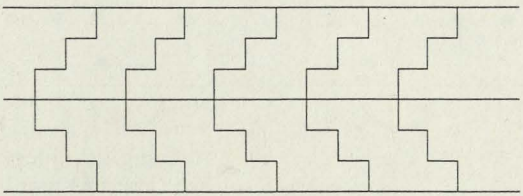
Stecken von symmetrischen Bildern auf dem Steckbrett



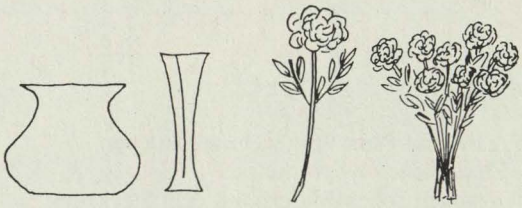
Ausschneiden von Mustern aus doppelt gefaltetem Papier (Faltschnitte)



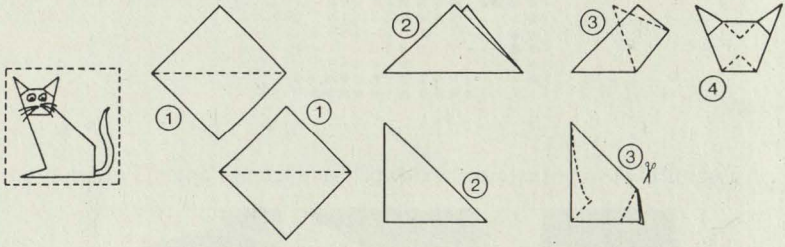
Fortsetzen symmetrischer Muster



– Entdeckendes Erfahren der Funktion/Zweckmäßigkeit von Körpern und Flächen
Zuordnen von Blumen zu Blumenvasen

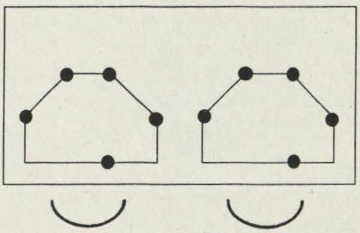


– Entwickeln des Bewußtseins für ästhetische Formen
– Schulen der Feinmotorik auch im Hinblick auf spätere Konstruktionsaufgaben (Hantieren mit Zeichengeräten)
Falten und Schneiden von Papier

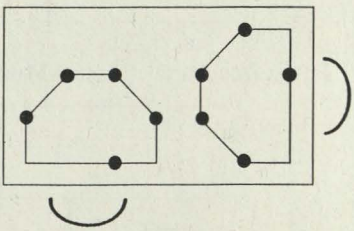


– Aufbauen und Schulen des Vorstellungsvermögens (den Würfel „in der Hand haben", begreifen, den Würfel in einer Zeichnung erkennen – den Würfel „im Kopf haben", vorstellen)
Beispiele:

○ Partner sitzen nebeneinander

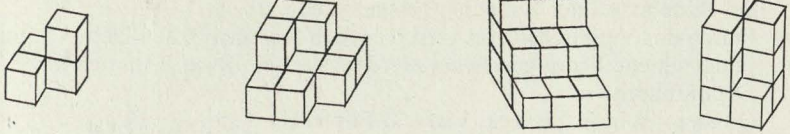


○ Partner sitzen übers Eck

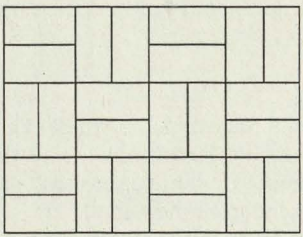


Achtung: erhöhter Schwierigkeitsgrad!

- Umfassende Grundlegung (mit allen Sinnen) von Begriffen durch Tätigkeiten wie Begreifen, Abtasten, Bemalen, Formen, Auslegen . . .
  Kippen von Körpern – Nachzeichnen der aufliegenden Fläche; Zusammenbauen von Körpern



Parkettieren, Auslegen von Flächen



Der Bereich *„Spielerisches Gestalten mit Körpern und Flächen*[1]" ermöglicht viele Querverbindungen fachübergreifender Art. So hat z. B. *„Freies Bauen mit Würfeln, Bausteinen*[2]" sein Pendant im Bereich Werken, Thema „Bauen und Wohnen[3]". Ein ähnlich gelagertes Thema aus dem Sachunterricht wäre „Ein Haus wird gebaut".

Δ Erfassen und Beschreiben einfacher geometrischer Figuren

Das Beschreiben geometrischer Figuren hat als Voraussetzung das tatsächliche Anfassen, Erfassen, Begreifen von konkreten Gegenständen sowie das Hantieren mit diesen. Beschreiben geometrischer Figuren kann also keinesfalls nur vom Zeichnen von Bildern und Darstellungen ausgehen.

- Eine erste Stufe ist das Ordnen von Gegenständen des täglichen Gebrauchs nach kindgemäßen Kriterien, wie z. B.: die Flasche rollt, der Ball rollt, die Kiste rollt nicht, das Buch rollt nicht . . .

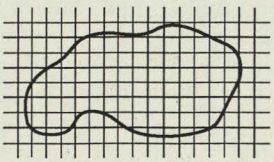
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 219
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 219
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 264 und S. 265

- Diese Ordnungsübungen führen zum Entdecken und Benennen geometrischer Gesetzmäßigkeiten (runde Körper rollen). Auch das kann nur an konkreten Gegenständen gefunden, begründet und erprobt werden. Dabei sind auch Gegenstände der näheren und weiteren Umgebung verschiedener Größe einzubeziehen. Das Ergebnis dieser Handlungen kann auf der Bildebene durch Zuordnen festgehalten werden.
- Durch das Vergleichen von verschiedenen Körpern bzw. Flächen können Unterschiede herausgearbeitet werden, die schrittweise immer mehr ins Detail führen.
  Quader – Würfel; Dreieck, Viereck, Fünfeck
- Der Zusammenhang zwischen einem Körper und den daran sichtbaren Flächen und Linien darf dabei nicht verlorengehen, z. B.:
  Der Würfel wird von ebenen, gleich großen Flächen (Quadraten) begrenzt, hat parallele Kanten, hat Kanten, die einen rechten Winkel bilden usw.

Δ Rechnende Geometrie

- Für die Behandlung von Sachverhalten in der Geometrie sind Größenbegriffe (Länge, Flächeninhalt, Rauminhalt) eine wichtige Voraussetzung.
  In der rechnenden Geometrie heißt „rechnen" das Vergleichen von Größen mit dem entsprechenden Einheitsmaß.
  Umfang: 20 cm = 20 · 1 cm (Einheitsmaß 1 cm)
  Flächeninhalt: 12 m^2 = 12 · 1 m^2 (Einheitsmaß 1 m^2)
  Es wird jeweils gemessen, wie oft das Einheitsmaß in der betreffenden Größe enthalten ist.
- Ausgangspunkt für Berechnungen muß das „handelnde Entdecken[1]" sein. Der Lehrplan verlangt das handelnde Entdecken des Umfangs, „z. B. durch Umspannen, Umgehen, Nachfahren, Abwickeln, Länge des Umfangs messen[2]", des Flächeninhalts „durch Auslegen, Ausmalen . . .[3]"
  Vor dem Berechnen des Umfangs kommt das tatsächliche „Umfangen" eines Gegenstandes mit den Armen, mit einer Schnur, mit einem Maßband usw. Vor dem Berechnen des Flächeninhalts wird der Flächenbegriff durch Betasten, Bestreichen, *Auslegen, Abzählen* oder durch *Rastern* erarbeitet.

Rastern

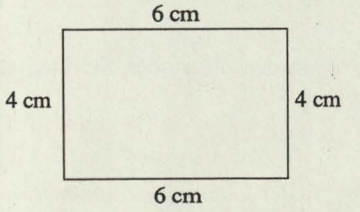


[1] Lehrplan der Volksschule, S. 219
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 231
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 233

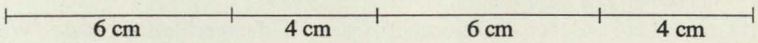
- Der Umfang des Rechtecks kann bei der Einführung der Flächengröße nicht unbeachtet bleiben. Gerade durch die Berücksichtigung beider Begriffe werden beide klar: Sie werden in ihrer Verschiedenheit konfrontiert, zugleich aber dazu benötigt, in ihrem Zusammenspiel die geometrische Figur zu charakterisieren. Den Schülern wird deutlich, daß die Flächengröße ein neuer Begriff ist, der mit den linearen Elementen der Figur nicht faßbar ist (nach H. MESCHKOWSKI, 1977, S. 315). Bei den Berechnungen selbst ist eine klare Trennung in den Aufgabenstellungen vorzunehmen.

- Ein wesentliches Ziel der rechnenden Geometrie der Grundschule ist es, daß die Schüler den Umfang und den Flächeninhalt eines Rechtecks berechnen können. Das Verwenden von Formeln ist nicht vorgesehen.

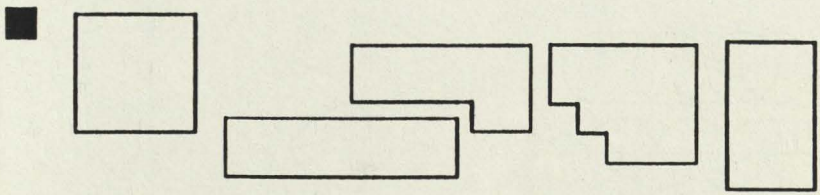
  ○ Möglichkeiten für die Berechnung des Umfangs:



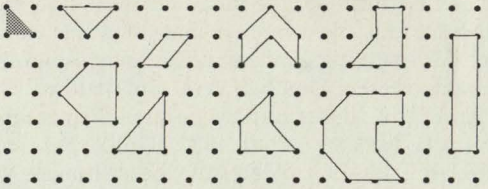
- 6 cm + 4cm + 6 cm + 4 cm = 20 cm
- 6 cm · 2 cm = 12 cm
  4 cm · 2 cm = 8 cm
  12 cm + 8 cm = 20 cm
- 6 cm + 4 cm = 10 cm
  10 cm · 2 cm = 20 cm

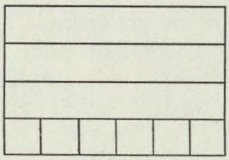


  ○ Berechnung des Flächeninhalts
  Auslegen von Flächen mit ungenormten und genormten Größen.
  Beispiele: Leg die folgenden Figuren mit Quadraten aus! Wie viele Quadrate werden für die einzelnen Figuren gebraucht? Welche Figur ist die größte/die kleinste?



Wie viele Dreiecke dieser Sorte braucht man, um die Figuren auszulegen?





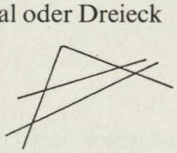
1 Streifen . . . . . 6 cm²
4 Streifen . . . . . 6 cm² · 4 = 24 cm²

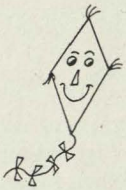
Den Schülern sollte kein Weg aufgezwungen werden. Für jeden Schüler ist der Weg der „optimale", der ihm einsichtig ist.

Δ Hantieren mit Zeichengeräten

Am Ende der Grundschule sollen die Schüler in der Lage sein, Zeichengeräte, wie Lineal, Dreieck (Geodreieck), gemäß den Lehrplanforderungen funktionsgerecht zu gebrauchen.
Vom freien, spielerischen Hantieren mit den Zeichengeräten führt der Weg über ihren gezielten Einsatz zum sorgfältigen Arbeiten mit ihnen.

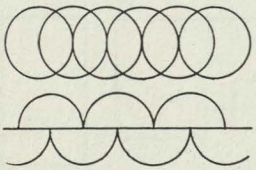
Beispiele:
– mit Lineal oder Dreieck

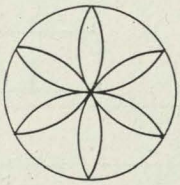


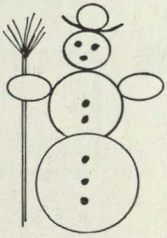


Bitte einsperren!

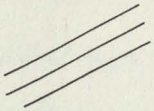
– mit Dosen, Tassen, Schablonen, . . .

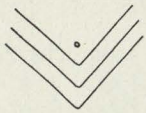






– mit dem Geodreieck





Die Freude der Kinder am Zeichnen ist eine willkommene Anfangsmotivation; der spielerische und kreative Aspekt, der in dieser Freude steckt, durchdringt alle zeichnerischen Aktivitäten im Geometrieunterricht der Grundschule.
Auch das Freihandzeichnen soll ständig gepflegt werden (z. B. beim Anfertigen von Skizzen). Die Schüler müssen das Verständnis dafür gewinnen, wann eine Freihandzeichnung angebracht ist und wann Zeichengeräte einzusetzen sind. Ständiges Hantieren mit Zeichengeräten führt zu funktionsgerechtem Umgang mit ihnen.

GLOSSAR

Abklatschen von Begrenzungsflächen von Körpern:
Kippen bemalter (nasser) Körperflächen und Abnehmen der Begrenzungsflächen.

Abschätzen:
Überschlagendes Rechnen = Rechnen mit gerundeten Zahlen
z. B.: $57 \cdot 296 \cdot \cdot \cdot 60 \cdot 300$
Siehe Einschranken

Additive Rechenoperationen:
Addition und Subtraktion

Additives Zerlegen:
Siehe Zerlegen (additiv, multiplikativ)

Aspekte des Zahlbegriffs:
(nach H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 49)
– Codierungsaspekt: Zahlen werden zur Bezeichnung von Objekten benutzt.
Z. B.: Lienz:
Postleitzahl 9900
Tel.-Kennzahl 0 48 52
Internationale Standardbuchnummer (ISBN) 3-215-06587-8

– Kardinalzahlaspekt: Zahlen beschreiben die Mächtigkeit von Mengen, die Anzahl der Elemente.
Z. B.: 3 Äpfel
– Maßzahlaspekt: Natürliche Zahlen dienen als Maßzahlen für Größen.
Z. B.: 5 m, 3 Std., 4 kg . . .
– Operatoraspekt: Zahlen werden zur Bezeichnung einer Vielfachheit einer Handlung oder eines Vorganges benutzt.
Z. B.: fünfmal
– Ordinalzahlaspekt: Zählzahl: Folge der natürlichen Zahlen, die beim Zählen durchlaufen werden.
Z. B.: 1, 2 . . .
Ordnungszahl: Gibt den Rangplatz eines Elementes in einer total geordneten Reihe an.

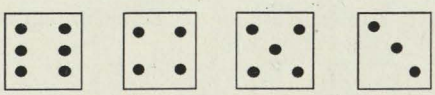
Bündeln/Bündelungsprinzip:
Ein Verfahren, in dem man Gruppierungen (Bündelungen) vornimmt. Im Zehnersystem z. B. werden jeweils zehn Einheiten, im Fünfersystem fünf Einheiten gebündelt.
So erhaltene Bündel werden auf der nächsten Ebene erneut zu einem entsprechenden Bündel höherer Ordnung zusammengefaßt.

Darstellungsebenen:
handelnd: Auflegen von drei Äpfeln und zwei Äpfeln
bildhaft: Nachfahren oder Zeichnen von drei Äpfeln und zwei Äpfeln
symbolisch: Ersetzen der handelnden bzw. bildhaften Darstellung durch den Term $3+2$

Einschranken:
Beim Einschranken wird eine obere und eine untere Schranke errechnet. Innerhalb dieser Schranken befindet sich das zu errechnende Ergebnis.
Z. B.: $57 \cdot 63 \rightarrow$ untere Schranke: $50 \cdot 60 \rightarrow$ obere Schranke: $60 \cdot 70 \rightarrow$ Das Ergebnis liegt zwischen 3 000 und 4 200.

Ergänzungsverfahren:
87 Sprechform: 4 plus 3 (ist) gleich 7.
–24

Gestalterfassen:

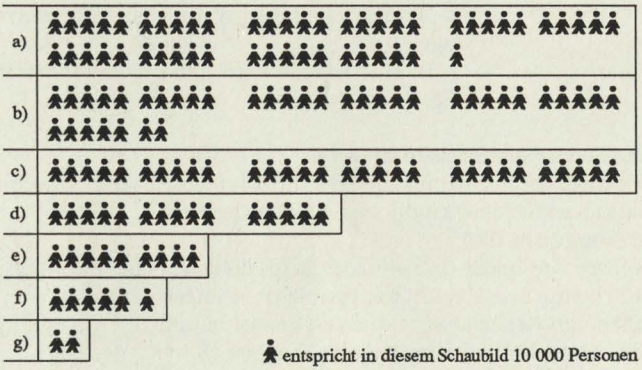


Wird eine Anzahl wiederholt in einer bestimmten Anordnung geboten, so wird in der Folge die Anzahl über die an sie gebundene Gestalt erfaßt.

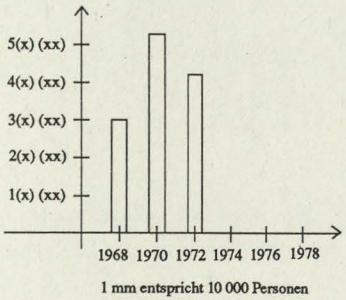
Gleichung:
$7 = 4+3$ $\quad 29 = \boxed{4 \cdot 7} + 1 \quad 13 - 4 = 3 \cdot 3$

Das Gleichheitszeichen steht zwischen Termen und drückt deren Identität aus.

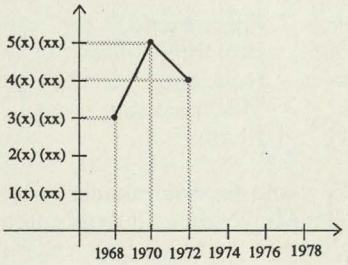
Graphische Darstellung:
(nach H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 96)
Schaubild:



Säulenbild:



Graph:



Grundaufgaben:
(nach H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 70)
Unter Grundaufgaben der Addition und Subtraktion versteht man im Zahlenraum bis 19 alle Aufgaben, bei denen die Summanden bzw. der Subtrahend einstellige Zahlen sind.

Kardinalzahlaspekt:
Siehe Aspekte des Zahlbegriffs

Mächtigkeitsvergleiche (Gleichmächtigkeit von Mengen):
Zwei Mengen sind gleich mächtig, wenn zwischen ihnen eine umkehrbar eindeutige Zuordnung möglich ist.
Bei endlichen Mengen haben gleich mächtige Mengen die gleiche Anzahl von Elementen.

Maßeinheiten, genormt – ungenormt:

genormte	z. B. eine Fläche wird mit Quadratmetern ausgelegt
ungenormte	z. B. eine Fläche wird mit Zeichenblättern ausgelegt

Mathematisieren (von Sachsituationen):
Im Mittelpunkt des Sachrechnens steht das Mathematisieren von Spiel- und Sachsituationen aus dem kindlichen Erlebnisbereich.
Möglichkeiten dazu sind:
- Beschreiben von realen und bildhaft dargestellten Sachsituationen
- Herausarbeiten mathematischer Problemstellungen
- Zuordnen von Rechenoperationen zu Sachsituationen
- Errechnen und Verbalisieren des Ergebnisses

Modellvorstellungen für Maßeinheiten:
Mit Maßeinheiten sollen entsprechende Vorstellungen verbunden werden z. B.:
1 cm – Fingerbreite
1 dm – Handbreite
1 m – Höhe der Schultafel
1 l – Milchpackung
1 kg – 1 Laib Brot

Monotonie der Subtraktion:
Wenn Minuend und Subtrahend um die gleiche Zahl vermehrt (vermindert) werden, so bleibt die Differenz gleich (Gesetz der Konstanz der Differenz).

Multiplikative Rechenoperation:
Multiplikation und Division

Multiplikatives Zerlegen:
Siehe Zerlegen (additiv, multiplikativ)

Notation der Rechensätze:
Anschreiben der Rechensätze

Operation – Umkehroperation:
Addition – Subtraktion
Multiplikation – Division

Operatives Durchforschen von Zahlen:

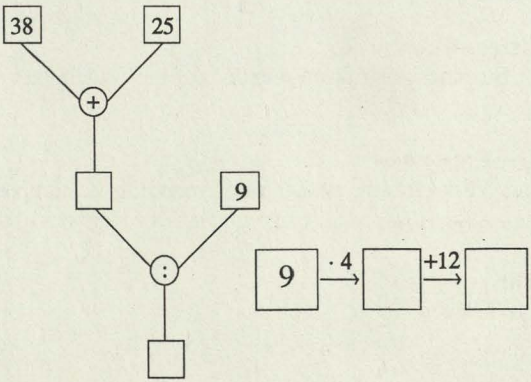
Beispiele:
- Aufdecken von Zusammenhängen zwischen Zahlen
- Vergleichen und Ordnen von Zahlen (Vorgänger, Nachfolger, Termvergleiche . . .)
- Additives und multiplikatives Zerlegen

Ordinalzahlaspekt:
Siehe Aspekte des Zahlbegriffs

Operatoraspekt:
Siehe Aspekte des Zahlbegriffs

Rechenoperationen:
additiv: Addition und Subtraktion
multiplikativ: Multiplikation und Division

Rechenplan:
Darstellen von Rechenabläufen

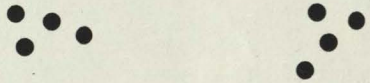


Relationszeichen:
$<, >, =, \neq$

Repräsentanten für Größen
(nach H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 124)

Größen	Repräsentanten	Benennungen
Längen	Strecken, Stäbe, Kanten	km, m, dm, cm, mm
Geldwerte	Haufen von Münzen, Geldscheine	S, g
Gewichte (Massen)	Körper, Gegenstände	t, kg, dag, g
Zeitspannen	Abläufe, Vorgänge	Jahr, Woche, Tag, h, min, sec
Flächengrößen	Flächenstücke, Platten	km^2, m^2 ... ha, a ...
Rauminhalte	Körper, Gefäße	m^3, cm^3 ... hl, l ...

Simultanerfassung:
Erfassen einer Anzahl auf einen Blick – unabhängig von der Anordnung und ohne zu zählen.



Situationsskizze:
Umsetzen, z. B.: eines abstrakten Textes auf die Bildebene

Term:
Rechenausdruck
Z. B.: Zahlen, Verknüpfung zweier oder mehrerer Zahlen oder Variablen durch Operationszeichen (7; $3 \cdot 5$; $4 + \square$)

Termvergleich:
Vergleich von Termen
$4 + 3 = 5 + 2 \quad 2 \cdot 3 = 6 \quad 4 + \square = 3 \cdot 4$

Überschlagendes Rechnen:
Siehe Abschätzen

Umkehroperation:
Siehe Operation – Umkehroperation

Variable (Platzhalter):
Zeichen für eine Leerstelle (□ Δ * . . .) in einer Gleichung oder Ungleichung

Vergleichen von Termen:
Siehe Termvergleich

Zahlbegriff:
Siehe Aspekte des Zahlbegriffs

Zählfähigkeit:
Fähigkeit, die Anzahl der Elemente einer Menge zählend zu bestimmen (Betonung des ordinalen Zahlaspekts)

Zerlegen (additiv, multiplikativ):

Beispiele:
$64 = 60 + 4, \quad 80 = 60 + 20, \quad 80 = 4 \cdot 20$

Empfohlene Literatur

LAUTER, J.: Methodik der Grundschulmathematik, Donauwörth 1979
RADATZ, H. – SCHIPPER, W.: Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen, Hannover 1983
SCHWARTZE, H.: Elementarmathematik aus didaktischer Sicht, Bochum 1980
TOPSCH, W. (Hg.): Sachunterricht und Mathematik, Bochum 1985
ZECH, F.: Grundkurs Mathematikdidaktik, Weinheim 1983

Verwendete Literatur

ABELE, A.: Mathematikunterricht in Beispielen aus dem ersten bis fünften Schuljahr, Stuttgart 1980
AEBLI, H.: Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1961
ALTMANN – GASSNER – GRUBER (Hg.): Seminar und Schule, München 1963
ANSELM, H.: Mathematikunterricht in der Grundschule, München 1979
BAUER, E.: Mathematik für Regentage, Verlag Jugend und Volk, Wien 1988
BERKER, CH. – CURRAN, H. – METCALF, M.: Grundschule und moderne Mathematik, Weinheim 1971
BODDENBERG, E.: Mathematik-Didaktik der Vor- und Grundschule, Ratingen 1973
BREIDENBACH, W.: Methodik des Mathematikunterrichts in Grund- und Hauptschule, Hannover 1969

Danz, G.: Stellenwertsysteme in der Grundschule, Dornburg 1974
Dienes, Z. P. – Golding, E. W.: Die Entdeckung des Raumes, Freiburg 1967
Dienes, Z. P. – Golding, E. W.: Mathematisches Denken und logische Spiele, Freiburg 1968
Dienes, Z. P.: Moderne Mathematik in der Grundschule, Freiburg 1971
Dörfler, W. – Fischer, R.: Beweisen im Mathematikunterricht, Wien 1979
Ellrott, D. – Schindler, M.: Reform des Mathematikunterrichts, Wien 1975
Fettweis, E. – Schlechtweg, H.: Strukturen der Mathematik im Rechenunterricht, Paderborn 1972
Fischer, W. – Umgeher, K. – Wingert, O.: Mathematikunterricht in der Grundschule, Wien 1976
Fricke, A. – Besuden, H.: Mathematik. Elemente einer Didaktik und Methodik, Stuttgart 1970
Griesel, H.: Die Neue Mathematik für Lehrer und Studenten, Band 1, Hannover 1971
Griesel, H.: Die Neue Mathematik für Lehrer und Studenten, Band 2, Hannover 1973
Griesel, H.: Die Neue Mathematik für Lehrer und Studenten, Band 3, Hannover 1974
Hole, V.: Erfolgreicher Mathematikunterricht, Freiburg 1973
Jahner, H.: Methodik des mathematischen Unterrichts, Heidelberg 1978
Kirsch, A.: Mathematik wirklich verstehen, Köln 1987
Laux, J.: Die Bildung des Zahlbegriffs in den ersten Schuljahren, Stuttgart 1971
Maier, H.: Didaktik der Mathematik 1–9, Donauwörth 1972
Maier, H.: Methodik des Mathematikunterrichts, Donauwörth 1974
Meschkowski, H.: Didaktik der Mathematik I, Heidelberg 1972
Meschkowski, H.: Didaktik der Mathematik II, Heidelberg 1972
Meschkowski, H.: Didaktik der Mathematik III, Heidelberg 1973
Oehl, W.: Der Rechenunterricht in der Grundschule, Hannover 1962
Regelein, S.: Lernspiele für die Grundschule, München 1986
Riess, A. (Hg.): Psychologie der Zahl, Regensburg 1973
Schlaak, G.: Fehler im Rechenunterricht, Hannover 1974
Stückrath, F.: Kind und Raum, München 1968
Vollrath, H. (Hg.): Sachrechnen, Stuttgart 1980
Wittmann, E.: Grundfragen des Mathematikunterrichts, Braunschweig 1974
Wittoch, M.: Neue Methoden im Mathematikunterricht, Hannover 1973

Karl Umgeher

6 Informationsfeststellungen, Leistungsfeststellungen, Leistungsbeurteilungen

Die Mathematik gehört auch in der Volksschule zu jenen Unterrichtsgegenständen, in denen Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilung zu Problemen führen können. Der folgende Beitrag soll daher sowohl auf die einschlägigen rechtlichen Bestimmungen hinweisen als auch Klarheit über Fragen der Informationsfeststellungen, Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen schaffen. Insbesondere wird auch der Versuch unternommen, mögliche Fehlformen der Praxis zu korrigieren. Maßgebend dafür sind das Schulunterrichtsgesetz, die Verordnung über die Leistungsbeurteilung und der Lehrplan.

6.1 Informationsfeststellung

Informationsfeststellungen unterscheiden sich grundsätzlich von Leistungsfeststellungen. Die Informationsfeststellungen sollen den Lehrer (und damit auch den Schüler) darüber informieren, auf welchen Teilgebieten die Ziele bereits erreicht wurden und zu welchen Teilgebieten noch unterrichtliche Maßnahmen bzw. spezifische individuelle Hilfen (z. B. Fördermaßnahmen) notwendig sind. Da weder das Schulunterrichtsgesetz noch die darauf beruhende Verordnung über die Leistungsbeurteilung bezüglich der anzuwendenden Formen der Informationsfeststellungen konkrete Aussagen treffen, kann jede Variante, die den Ansprüchen einer zeitgemäßen Didaktik entspricht, empfohlen werden (z. B. Beobachten beim Umgang mit Rechenmaterialien und Rechenspielen, verschiedene Quizformen, diagnostische Probearbeiten). Auf diese Weise erhält auch das Kind wichtige Rückmeldungen über seinen jeweiligen Lernerfolg; es wird zunehmend zu Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung geführt.
Informationsfeststellungen haben weder die Aufgabe noch den Charakter von Prüfungen bzw. Prüfungsarbeiten. Die Kinder womöglich wöchentlich einer Probearbeit „auszusetzen", ist diagnostisch nicht sinnvoll und im Hinblick auf die nervliche Belastung der Kinder nicht zu vertreten.
Die Ergebnisse von Informationsfeststellungen dürfen nicht beurteilt werden und auch keinen Einfluß auf die Leistungsbeurteilung haben.

6.2 Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

Die allgemeinen rechtlichen Grundlagen sind im wesentlichen im Beitrag über Rechtschreiben (S. 337 ff.) ausgeführt und sollen im folgenden nur im Hinblick auf den Mathematikunterricht ergänzt werden.

Als Formen der Leistungsfeststellung bieten sich auch bei der Mathematik folgende an:
- für die 1. bis 3. Schulstufe die ständige Beobachtung der Mitarbeit und schriftliche Überprüfungen in der Höchstdauer von 30 Minuten in jedem Semester
- auf der 4. Schulstufe: ständige Beobachtung der Mitarbeit und sechs Schularbeiten (informelle Tests sind auf dieser Schulstufe nicht erlaubt)
- **Mündliche Prüfungen sind in der gesamten Grundschule unzulässig.**

6.3 Einige Hinweise zu Erstellung und Beurteilung von Schularbeiten

- Bei Schularbeiten sind mindestens zwei Aufgaben mit voneinander unabhängigen Lösungen zu stellen.
- Die zu prüfenden Lehrstoffe sind dem Schüler mindestens eine Woche vor der Durchführung der Schularbeit bekanntzugeben.
- Die in den letzten zwei Unterrichtsstunden des Unterrichtsgegenstandes vor der Schularbeit behandelten neuen Lehrinhalte dürfen nicht Gegenstand der Schularbeit sein.
- Die Aufgabenstellungen und Texte für die Schularbeit sind jedem Schüler in vervielfältigter Form vorzulegen.
- Die Aufgaben sollten nach Möglichkeit so erstellt werden, daß sie verschiedene Schüleraktivitäten ansprechen. Die in der Bildungs- und Lehraufgabe angeführten Tätigkeiten (z. B. geistige Grundtätigkeiten wie Vergleichen, Ordnen, Zuordnen, Klassifizieren usw.) sind zu berücksichtigen.
- In bezug auf Anzahl und Umfang der Aufgaben sollte bedacht werden, daß sie in der zur Verfügung stehenden Zeit von möglichst allen Schülern bewältigt werden können.
- Um die Leistungsstreuung innerhalb der Klasse zu erfassen, sollten Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad gestellt werden.
- Dem Schüler dürfte eine Anordnung der Aufgaben nach dem Grundsatz „Vom Leichten zum Schweren" eher entgegenkommen. Die Reihenfolge der Bearbeitung sollte ihm jedenfalls freigestellt werden.
- Bei jeder Aufgabe ist zu überlegen, welches Ziel überprüft wird. An einer Textaufgabe kann auch nur die Fähigkeit eines Schülers überprüft werden, ob er einen angebotenen sprachlichen Sachverhalt in eine mathematische Operation umsetzen kann; es muß nicht immer auch gefordert werden, daß der Schüler die Operation rechnerisch vollzieht.
- Große Bedeutung kommt der inhaltlichen und der sprachlichen Gestaltung des Textes einer Aufgabe zu.

Einige Empfehlungen zur Erstellung von Textaufgaben:
- Die Aufgaben sollten einen sinnvollen Lebensbezug haben und den Lebensraum des Kindes ansprechen.

- Die Aufgaben sollten so formuliert werden, daß sie dem Kind konkrete Vorstellungen ermöglichen und womöglich Aufforderungscharakter haben.
- Die Formulierungen sollten präzise, klar und eindeutig sein.
- Ungewohnte Formulierungen sollten vermieden werden.
- Bei Aufgaben mit mehreren Denkschritten (komplexe Aufgaben) werden manche Schüler durch die „Ballung" von Daten verwirrt; es fehlt oft die Fähigkeit, eine größere Anzahl von Daten zu strukturieren. Ein zweiter Teilschritt einer Aufgabe kann nicht bewältigt werden, da der erste Teilschritt nicht erfaßt wurde. Es sollte daher – wie schon empfohlen – in Schularbeiten stets Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad geben.
- Günstig ist es, verschiedene Aufgabentypen anzubieten.

Hinsichtlich der Beurteilung von Schularbeiten hat es sich bewährt, die Benotung aufgrund einer Punktezuteilung an die einzelnen Aufgaben durchzuführen. Ein Punktesystem hat den Zweck, Einzelleistungen im Zusammenhang mit der Gesamtleistung möglichst gerecht zu beurteilen. Zu überlegen ist die Anzahl der Punkte, die den einzelnen Teilaufgaben zugeteilt wird. Hier gibt es die Möglichkeit der sachgerechten Gewichtung: Je größer die Anzahl der Lösungsschritte ist, desto höher ist die Punktezahl. Dabei dürfte eine zu große Streuung (z. B. eine Aufgabe 2 Punkte, eine andere 8 Punkte) nicht günstig sein.

Weitere Überlegungen, die sich bei diesem System ergeben:

- Welches „Gewicht" haben Rechen- und Übertragungsfehler?
- Welche Punktezuteilung erhalten Aufgaben, die z. B. das Verstehen oder das produktive Denken (z. B. Aufsuchen verschiedener Lösungswege) ansprechen?
- Welchen Einfluß auf die Bewertung haben Ergebnisse, die z. B. nicht umgeformt sind (z. B. 324 cm)? Wie wirkt sich eine nicht formulierte Antwort bei einer Sachaufgabe auf die Punkteteilung aus?
- Die Vorgabe eines Benotungsschlüssels ist auf jeden Fall notwendig.

Bildnerische Erziehung – Schreiben

Oskar Seber

1 Das fachdidaktische Grundkonzept

Der Lehrplan für Bildnerische Erziehung weist eine fachliche Struktur auf, die durch umfassende schulpraktische Erfahrungen abgesichert ist und den neuesten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen entspricht. Methodisch liegt ihm ein offenes Konzept zugrunde, das sich nicht einseitig nur einer Idee verpflichtet fühlt. Ein wesentliches Auswahlkriterium war, wieweit bewährte methodische Ansätze dem Kind bei seinem Lern- und Reifungsprozeß auf dem Weg zur Emanzipation und Sozialisation dienstbar gemacht werden können.
Es wurde versucht, den Lehrplan in einer klaren, verständlichen Fachsprache abzufassen. Unumgänglich notwendige Fachausdrücke sind im Glossar des Lehrplankommentars erläutert.
Es ist gelungen, den Volks- und Sonderschullehrplan so aufeinander abzustimmen, daß sie im wesentlichen strukturgleich sind. Wo nicht Wortidentität erzielt werden konnte, ist in jedem Fall jedoch die Sachidentität gewahrt geblieben.
Die konkreten, modellhaften Angaben für die Unterrichtspraxis der rechten Spalte[1] der Lehrstoffbereiche weisen keine Themenangaben auf. Diese aus der realen Lebenssituation der Schüler, aus ihrer unmittelbaren sozialen Umwelt zu entnehmen, ist Aufgabe des Klassenlehrers.
Als Beispiel für die Verknüpfung von Themen mit Lehrplanzielen und reflektorischen Absichten möge nachfolgendes Literaturzitat dienen:
Zwei Beispiele für die Gestaltung von Unterrichtsstunden auf der Grundstufe II, entnommen aus: FELZMANN – SEBER – STACH, Bilder machen. Anregungen für die Bildnerische Erziehung, Wien 1987:

„1. Der Außenseiter:

> Herstellen eines Bedeutungsgefüges durch Gruppieren von Bildzeichen (z. B. Verdichtung, Asymmetrie).
> Ursachen, Kennzeichen und Formen der Bewältigung sozialer Anpassungsschwierigkeiten.

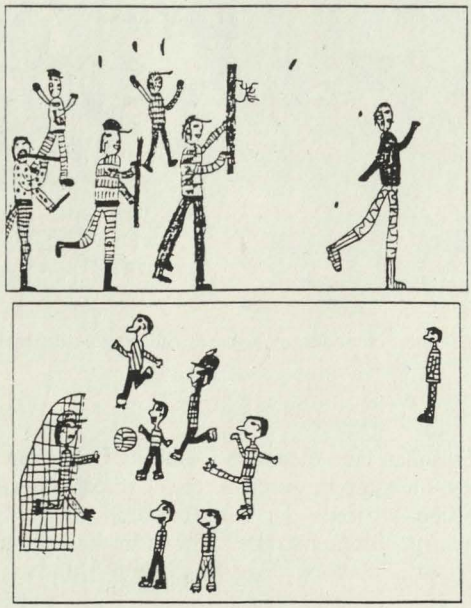
[1] Dieser Teil bringt viele Beispiele, weil es noch kein Schulbuch in der Grundausstattung gibt. Dem vielfach geäußerten Wunsch nach einem Lehrbuch bzw. Arbeitsbuch für das Fach Bildnerische Erziehung wurde aus budgetären Überlegungen (Schulbuchliste) noch nicht Rechnung getragen. Derzeit gibt es ein approbiertes Arbeitsbuch für die 1. und die 2. Volksschulklasse: KÖNIGSTEIN – MALINA – SEBER: Perspektiven 1 – 2. Österreichischer Bundesverlag (früher PVG), Wien 1978.

Lehrplanbezug: „Darstellen emotionaler oder sachlicher Beziehungen. – Zwischen Personen ... z. B. Anerkennung, Ablehnung, Rangordnung ...[1]"

Werkmittel: Wahlweise Buntstift (Graphitstift), Faserstift oder Feder (Tusche); Zeichenblatt (mindestens A 4).

Durchführung: Der Außenseiter befindet sich nicht in Übereinstimmung mit der Gruppe; das kommt auch in der Komposition zum Ausdruck: a) Der Außenseiter befindet sich allein (-gelassen) abseits von der Gruppe (Asymmetrie). b) Die Mitglieder der Gruppe lassen ihre Aggressionen an dem Außenseiter aus – es kommt zum Kampf vieler gegen einen (Verdichtung). Warum kann jemand zum Außenseiter werden (‚Er befindet sich auf der Außenseite'), zum ‚Sündenbock'? Was empfindet der Außenseiter, was fühlen die Gruppenmitglieder? Welche ‚Strafen' verhängt die Gruppe gegen den von ihr nicht Akzeptierten? – Besprechen von Konfliktlösungsmöglichkeiten.

Zusätzliche Hinweise: Ausweitung der Außenseiter-Problematik auf größere soziale Gruppen: Gastarbeiter, Körperbehinderte, Kriminelle, alte/kranke Menschen ...



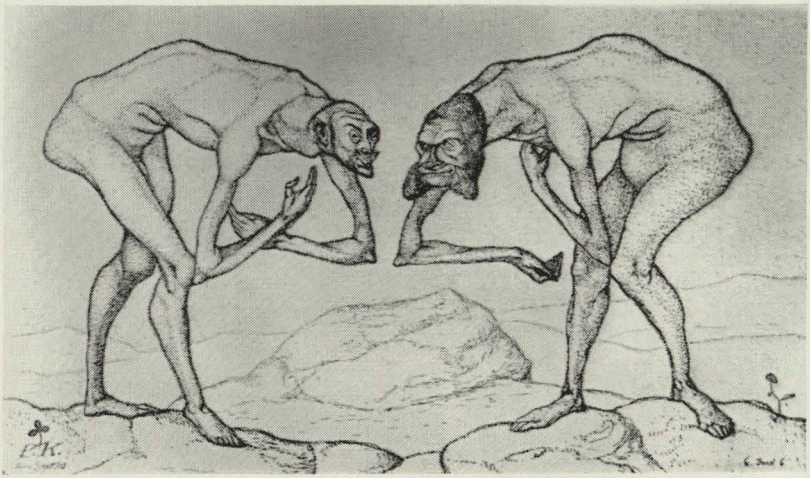
[1] Lehrplan der Volksschule. Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988. S. 254

2. Kleider machen Leute

Ausformen von Zeichen (Binnendifferenzierung).
Erkennen, daß in unserer Gesellschaft Kleidung oft als Merkmal sozialer Stellung angesehen wird.

Lehrplanbezug: ‚Erweitern und Differenzieren des vorhandenen Bestandes an grafischen Ausdrucksformen. – Durch Beobachtung, verbale Beschreibung, gezielte Themenwahl (z. B. bei der menschlichen Figur – . . .)[1].'

Werkmittel: Bleistift oder Faserstift; Zeichenblatt (A 3).



Paul Klee: Zwei Männer, einander in höherer Stellung vermutend, begegnen sich. Radierung, 1903

Durchführung: Es sollen eine elegante Dame und/oder ein eleganter Herr dargestellt werden, die man ‚besseren Kreisen' zurechnen könnte. Hinweise auf charakteristische Attribute der Kleidung und (modische) Accessoires: Zylinder, Stockschirm, Blumenstrauß, Blume im Knopfloch, Weste, Uhrkette . . . Hut (Frisur), Schmuck, Handtäschchen, Handschuhe usw.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 254

Viele Leute glauben, daß sie daraus, wie jemand gekleidet ist, gültige Schlüsse ziehen bzw. Aussagen machen können über seinen gesellschaftlichen Status, seinen Beruf, sein Einkommen, sogar seinen Charakter. – Kleidung als Statussymbol und als Funktion. – Kleidung zu bestimmten Zeiten und Anlässen: Wochentag (Alltag/Beruf) – Sonn- und Feiertag; Erstkommunion, Firmung, Hochzeit, Begräbnis, Fasching, Nobelball, Oper/Theater usw.

Zusätzliche Hinweise: In Massenmedien verbreitete Stereotypen: Reklamebilder, auf denen ‚elegante Damen/Herren' für Produkte (Konsum-, Luxusartikel) werben (z. B. in Modejournalen, für [Stil-]Möbel, [alkoholische] Getränke, [teure] Zigaretten/Zigarren, [teure] Autos usw.)."

Oskar Seber

2 Was ist neu am Lehrplan 1986?

– Der Lehrstoff wurde in Teilbereiche gegliedert, um die Struktur des Faches besser herausarbeiten zu können. Die Bereichsbezeichnungen sind klarer als bisher formuliert.
Zu den tradierten Bereichen „Grafik" und „Malerei" traten „Plastik/Objekt und Raum" (vormals Bereich des Werkunterrichts) und „Schrift und Typografie" (früher „Schreiben") hinzu. Völlig neu sind die Bereiche „Fotografie und Film/Video" sowie „Spiel und Aktion", Bereiche also, denen in den letzten Jahrzehnten sowohl in der Kunstszene als auch im Alltag außerordentliche Bedeutung zukommt.
Der Begriff „Collage" wurde deshalb nicht ausschließlich mit dem Teilbereich „Malerei" verknüpft, da das Prinzip Collage in allen Bereichen der Bildnerischen Erziehung zum Tragen kommt.
Die Bereichsbezeichnung „Plastik/Objekt und Raum" deutet darauf hin, daß Plastiken und Objekte immer mit Raum zu tun haben, Raum verdrängen, Raum in sich aufnehmen und in Räumen erst zur Geltung kommen. Eine Abgrenzung zur Werkerziehung ist hier klar gegeben. Der Begriff „Plastik" wird als Oberbegriff verwendet und umfaßt sowohl das Plastizieren wie auch das Skulptieren.

Das Erlernen der Schreibschrift erfolgt auf der Grundstufe I in Verbindung mit dem Unterrichtsgegenstand „Deutsch, Lesen". Wohl mußte aus legistischen Gründen die Bezeichnung des Unterrichtsgegenstandes „Bildnerische Erziehung, Schreiben" beibehalten werden. Das bedeutet jedoch keinesfalls, daß für Schreiben auf der Grundstufe II eine Wochenstunde zur Verfügung steht. Schreiben ist neben anderem Inhalt des Teilbereiches „Schrift und Typographie", einem von sechs Teilbereichen auf der Grundstufe II. Daraus ergibt sich das zur Verfügung stehende Zeitausmaß.

- Arbeitswelt, Umwelt, Alltag, Phantastisches und Utopisches sind die Bereiche, denen Themen für den Gegenstand Bildnerische Erziehung entnommen werden.
- Die Dominanz der bildnerischen Techniken wurde zurückgenommen. Der ihnen zukommende Platz als Innovations- und Vermittlungshilfe ist neu überdacht.
- Bezugsfeld der Bildnerischen Erziehung ist die gesamte visuell-haptisch erfaßbare Umwelt des Kindes.
- Die besondere Neuerung des Lehrplanes 1986 ist jedoch die Vernetzung praktischer, menschlich-sinnlicher Tätigkeit mit kritisch-prüfendem, vergleichendem Nachdenken (Reflexion), das von einer handlungsorientierten Didaktik getragen wird.

Oskar Seber

3 Zur inneren Gliederung der Teilbereiche

Die Teilbereiche der Bildnerischen Erziehung in der Volksschule (Grafik, Malerei, Plastik/Objekt und Raum, Fotografie und Film/Video, Spiel und Aktion, Schrift und Typografie) weisen ein inneres Gliederungsschema auf, dem jedoch die Bereiche Schrift und Typografie, Fotografie und Film/Video sowie Spiel und Aktion aus fachimmanenten Gründen nicht in allen Punkten folgen.

1. Es wird angeknüpft am kindlichen Neugierverhalten. Dem hedonistischen Prinzip soll durch freies, spontanes und lustbetontes Agieren entsprochen werden.

2. Der Bestand an kindlichen Ausdrucksformen ist jeweils Ausgangspunkt. Diese vom Kind entwickelten Formen werden aufgegriffen, vielfältig abgewandelt und allmählich erweitert.
3. Wesentlicher Inhalt ist die Formung und Aufzeichnung bildnerischer Mitteilungen. Sie können zunächst sich selbst genügen, sollten letztlich aber dazu führen, daß bildnerische Mitteilungen auch von anderen ablesbar sind und verstanden werden.
4. Das Bekanntmachen mit neuen Werkmitteln und Techniken ist mit Absicht so weit nach hinten gereiht worden. Werkmittel und Techniken sind Gestaltungsmittel. Ihr innovativer Charakter kann fallweise genutzt werden. Sie sollen aber hauptsächlich der Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten dienen. Ihre Vermittlung darf nicht zum Hauptanliegen der Bildnerischen Erziehung werden.
5. Große Bedeutung kommt dem reflektorischen Aspekt zu. Das Hinterfragen der eigenen Arbeit wie auch ästhetischer Objekte aus Alltag und Kunst wird notwendigerweise mit ersten Verbalisationsversuchen einhergehen müssen.
6. Die Erweiterung der Handlungskompetenz der Schüler ist ein wesentliches Anliegen der Bildnerischen Erziehung. Das Erfahrene und Gelernte sollte bewußt in Schule und Alltag zum Tragen kommen [1].

Die Gliederung in Teilbereiche sowie das innere Gliederungsschema ist eine Ordnungshilfe und darf nicht als zwingende Handlungskette verstanden werden. So wie das innere Gliederungsschema verlassen werden soll, so sind auch die fachlichen Teilbereiche nicht isoliert zu sehen. Vor allem auf der Grundstufe I, wo Bildnerische Erziehung derzeit nur ein Einstundenfach ist, können sie vielfach verknüpft werden (z. B. „Grafik" und „Malerei" und „Spiel und Aktion", „Malerei" und „Plastik/Objekt und Raum").

4 Lehrplanbereiche und Anregungen für die Unterrichtspraxis

Die im folgenden Teil angeführten Anregungen zur Unterrichtspraxis sind beispielhaft zu verstehen. Sie können auch nicht ansatzweise den Lehrplan abdecken.

[1] Felzmann – Seber – Stach, „Bilder machen", Wien 1987, ist ein Handbuch für die Vorbereitung des Lehrers, das allen diesen Gesichtspunkten Rechnung trägt.

Anna Malina
Gerheide Morawec

4.1 Grafik

Grafik ist wohl jener Bereich der Bildnerischen Erziehung, in dem die Kinder aus ihrem Alltagsleben die meiste Erfahrung mitbringen, wo also der Übergang von der frühen Kindheit zum Schulkind nahtlos erfolgen kann. Jedes Kind hat schon einmal mit den Fingern, den Zehen oder einem Stock Linien in Sand, Erde oder Kies gezogen, hat in den Schnee Zeichen gesetzt (auch Mitteilungen) oder auf eine beschlagene Fensterscheibe „Manderln" gezeichnet, hat sich mit Kreide oder Stift an Planken und Mauern versucht. Natürlich haben auch alle Kinder schon in der Vorschulzeit Bildzeichen für ihre Umwelt und über ihre Erlebnisse mit Stiften zu Papier gebracht.
Im Finden von Bildzeichen und anderen Ausdrucksmöglichkeiten setzen die Kinder sich mit ihrer Umwelt auseinander. Daher ist für sie der Prozeß ebenso wichtig wie das Produkt. Sie sind von ihrem Tun oft mehr erfüllt und gefangengenommen als vom Ergebnis. Von dieser Tatsache müßte der Lehrer in Bildnerischer Erziehung ausgehen, wenn er die Spontaneität und damit die Originalität der kindlichen Darstellungsweise erhalten will. Denn damit erhält er auch die Lust an bildnerischen Äußerungen, die spielerische Freude am Tun. Dazu benötigt das Kind Platz, viel Platz, daher wird im neuen Lehrplan auch in der Grafik das Großformat vorgezogen.
Bildnerische Mittel der Grafik sind vor allem Punkt, Linie und Fläche. Den Bildbau bestimmen Ordnungsprinzipien wie Streuung, Reihung, Gruppierung, Überschneidung. Diese ermöglichen auch einfache Raumdarstellungen.
Man kann grafische Spuren mit Bleistift, Faserstift, Rötelstift, Kugelschreiber, Füllfeder, Kohle, Pinsel und Farbe, Wachskreide, Hölzchen, Alleskleber . . . erzeugen.
Man kann Spuren setzen auf weißes, farbiges, glattes, rauhes Papier; auf Karton, Metall, Holz, Glas, Kunststoffe . . .
Emotionale oder sachliche Beziehungen, Mitteilungen über Erlebnisse, Erinnerungen und Phantasievorstellungen werden vom Kind meist grafisch wiedergegeben. Für das Sichtbarmachen von Bewegungsabläufen eignet sich die Zeichnung ebenfalls gut.
Auch die tastbare Oberflächenbeschaffenheit, die Rauheit oder Glätte, Härte oder Weichheit, das Rissige oder Geschmeidige der Dinge läßt sich grafisch gut wiedergeben. Es ist daher wichtig, neue Möglichkeiten in diesem Bereich aufzuzeigen und zu weiteren Versuchen anzuregen (z. B. zum Herstellen von Frottagen, Weitergestaltung von Abklatschbildern [Décalcomanien], Experimentieren mit Tinte und Tusche: spritzen, verblasen, rinnen lassen).

Beispiele

KRITZELWAND

Lehrplanbezug: „Erzeugen grafischer Spuren" (Grundstufe I)[1]

Organisation: Packpapierstreifen an der Wand befestigen (immer wieder zu erneuern).
Kinder wählen Material (z. B. Kreide, Kohle, Bleistift, Wachskreide, Faserstift) und Thema selbst – oder Thema wird vorgegeben.
Z. B.: „Wir spielen Gewitter" (Verbindung mit Musikerziehung);
„Heute bin ich zornig, froh, traurig . . ." (Verbindung mit Musikerziehung; welches Instrument, welche Musik paßt zu den entstandenen Gebilden?);
„Kasperl macht Purzelbäume", „Wie der Frosch hüpft" oder andere raumgreifende Bewegungsabläufe (Verbindung mit Deutsch, Lesen, Schreiben).

MONOTYPIE MIT KLEISTERFARBEN

Lehrplanbezug: „Einfache . . . druckgrafische Werkmittel und Verfahren . . . – . . . vorwiegend themenbezogen erproben und anwenden" (Grundstufe I)[2]

Organisation: Tapetenkleister mit pastosen Farben oder Pulverfarben mischen.

Anwendungsmöglichkeiten:
- Pinselzeichnung (Hauszeile, Rasenstück, Mutter und Kind unterm Regenschirm . . .), auch mehrfärbig, rasch herstellen und abdrucken; Format mindestens A 3.
- Blatt mit Kleisterfarbe bestreichen; Zeichnung mit Borstenpinsel, Spachtel . . . herauskratzen bzw. herauswischen oder Spuren ziehen; abdrucken.
- Blatt dünn mit Kleisterfarbe bestreichen, mit einem zweiten Blatt (evtl. auch Naturpapier) abdecken und auf diesem die Zeichnung mit einem stumpfen Instrument (Pinselstiel . . .) anfertigen; abheben.

Alternative: Druckfarbe auf Glasplatte oder Kunststoffunterlage mit Gummiwalze auftragen.

Werkbetrachtung: Schülerarbeiten, evtl. Beispiele (Monotypien) aus der Kunst.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 250
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 250

DAS WAR EIN FOUL

Lehrplanbezug: „Darstellen emotionaler oder sachlicher Beziehungen“[1]. „Erweitern und Differenzieren des vorhandenen Bestandes an grafischen Ausdrucksformen“ – bei der Darstellung der menschlichen Figur (Grundstufe I)[2]

Organisation: Schüler berichten über eine Situation, die sie im Fernsehen oder auf dem Sportplatz miterlebt haben. Nachstellen bzw. Nachspielen dieser Szene (Querverbindung zum Deutsch- und Sachunterricht), Rollenspiel: Konflikte und ihre Ursachen; Beobachtung des Gesichtsausdruckes und der Körperhaltung.
Versuch der Darstellung dieser Szene mit Bleistift oder Faserstift.

Reflexion: Betrachten und Besprechen der unterschiedlichen Darstellungen. Auf welchem Blatt ist der Konflikt am besten ersichtlich? Wodurch wurde dieser Eindruck erzielt (Gruppierung, Gestik, Mimik)?

Allenfalls Weiterführung: Grimassieren, Pantomime – Verbindung zu Spiel und Aktion, zur Malerei (z. B. Ausdrucksfunktion von Farbe: rot vor Zorn, grün vor Ärger . . .).

Ähnliche Themen: Zwei streitende Autofahrer; Kinder zanken sich um Spielzeug in der Sandkiste . . .

Elisabeth Kummer

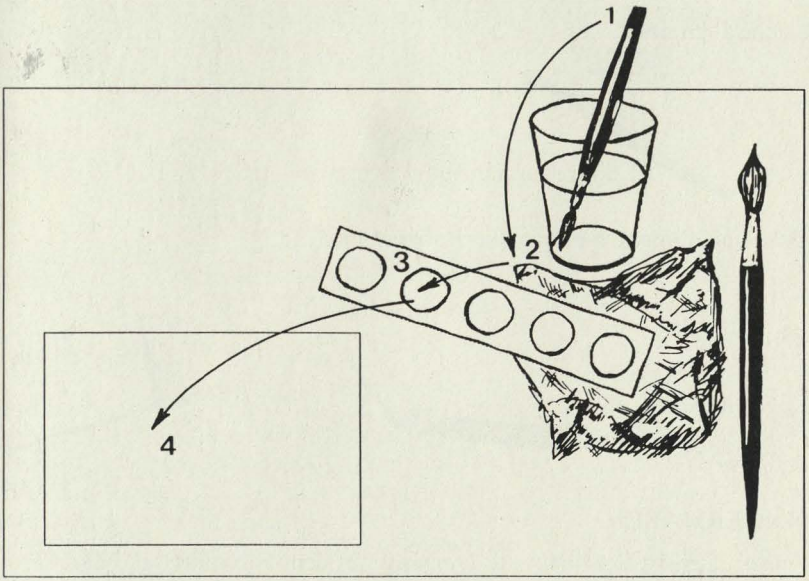
4.2 Malerei

Malerei ist definiert als Technik und als künstlerisches Verfahren: „malerisch“ im Gegensatz zu „grafisch“. Das heißt, malerisch kann auch eine Grafik wirken und eine Malerei kann grafische/lineare Elemente aufweisen. In der Grundschule kann die Technik des Malens schon sehr differenziert angewendet werden. Abgesehen von der traditionellen Anwendungsform (Pinsel + Wasserdeckfarbe/Farbknopf) können auch vielfältige Versuche unternommen werden.

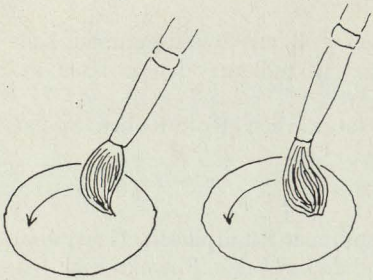
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 250
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 254

Techniken, z. B.:
- mit ungewöhnlichem „Werkzeug" malen (z. B. mit Schaumgummi, Kartonstreifen, Holzstückchen, Stoffbällchen, geknülltem oder gerolltem Papier)
- Farben selbst herstellen: Leimfarben; Naturfarben (Rote Rüben, Spinat, grüne Nußschalen, Zwiebelschalen . . .)
- Fingermalen
- großflächiges Malen
- Malen mit dem Borstenpinsel (Breit- und/oder Rundpinsel), Haarpinsel; Pinsel verschieden einsetzen (dünne und dicke Linien, Pinseldruck), Flächen ausmalen
- Farbauftrag verschieden strukturieren
- deckend und lasierend malen
- Farben verrinnen lassen
- mischen

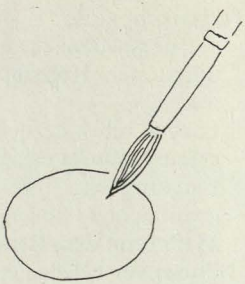
Erste Hinweise zur Technik des Malens
- Werkzeug am Arbeitstisch praktisch anordnen, z. B. so:



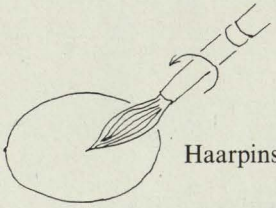
Vom Wassergefäß – zum Maltuch (überschüssiges Wasser abtupfen) – zum Farbkasten – zum Zeichenblatt. Für Linkshänder ist die Anordnung entsprechend umzustellen.



Farbe nehmen



Farbüberschuß am Rand abstreifen

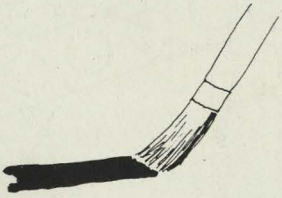


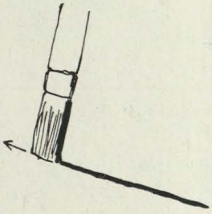
Haarpinsel drehen („spitzen")

Fläche abgrenzen

↖ Spitze zur Kontur gerichtet

dicke und dünne Linien mit dem Borstenpinsel





Beispiele

FINGERMALEN

Fingermalen ist der direkteste Umgang mit dem Farbmaterial: Man kann das Farbmaterial spüren und die Körperbewegung unmittelbar in eine sichtbare Spur umsetzen.

Material: gekaufte Fingerfarben oder selbst hergestellte Leimfarben (Erdfarben und Tapetenkleister), großformatiges Papier.

Organisatorisches: Fußboden mit Folie oder Malerkrepp abdecken, Farben in flache Schüsseln (Plastikuntersetzer von Blumentöpfen) füllen, für entsprechende Kleidung sorgen.
Arbeitsschritte:
- Übungen auf großer Papierfläche (auf dem Fußboden) zu von Schülern/vom Lehrer vorgegebenen Rhythmen oder bei entspannenden und motivierenden Musikstücken;
- Tupfen mit den Fingerspitzen; Linien ziehen (gerade, wellige, zackige, wackelige . . .) – auch mit mehreren Fingern, mit der ganzen Hand zarte, kräftige, saftige . . . Spuren; Flächen streichen;
- Ergebnisse beschreiben;
- Thema erarbeiten, z. B. „Handpuppe", „Handbaum", „Fingerblume", „Bach", „Schlange", „Sonne".

FARBEN WAHRNEHMEN

Es handelt sich hier um Übungen zur Farbwahrnehmung, die vorwiegend in emotionale Bereiche fallen. Neben der einfachen Bestimmung als helle, dunkle, blaue oder rote Farbe soll ein möglichst großer Bereich von assoziativen Verbindungen bewußtgemacht werden, die letztlich die Ausdrucksfunktion der Farbe bzw. einer Farbkombination bestimmen.

Material: Farbiges Papier in möglichst vielen Farbarten (als „Entwurfsbögen", z. B. von der Fa. Schmincke im Handel erhältlich, billiger sind die Sortimentkataloge von Farbenherstellerfirmen oder buntes Papier auch aus Farbillustrierten), aber auch Stoffe, Folien . . .

Übungen wie:
- Ich seh', ich seh', was du nicht siehst, und das ist z. B. himbeerrot, erbsengrün, himmelblau.
- Farben ordnen, zusammenstellen, beschreiben, benennen nach Qualität und Helligkeit; grelle, müde, sanfte, lustige, traurige, schwere, leichte, süße, bittere, scharfe, finstere, unheimliche, warme, kalte Farben, Tag- und Nachtfarben, Sommerfarben, bunte Farben, Lieblingsfarben.
- Farbnamen erraten, erfinden, kennenlernen.

AUSLOTEN EINES FARBBEREICHES
Besondere Hinweise für den Lehrer am Beispiel „ROT":

Erarbeitungsvorschläge:
- Aus der undifferenzierten und umfassenden Bezeichnung einer Farbqualität möglichst viele Farbarten herauslösen (z. B. einen Gegenstand nicht bloß als „rot" beschreiben, sondern Feindifferenzierungen vornehmen, wie etwa „ein zartes, helles Orangerot");

- Verschiedene Ebenen der Farbbestimmung erschließen (z. B. die psychologische Dimension der Farbe, bunte Farben, reine oder gemischte Farben);
- „Inbegriffe" der Farbe feststellen:
  Bei der Nennung eines Farbnamens werden allgemein spontan ein oder mehrere Gegenstände assoziiert, z. B. mit der Farbe „Rot" die Rose. Diese Zuordnung bezieht sich zunächst ganz allgemein auf eine nicht näher definierte Vorstellung von dieser Farbe.
  Die Differenzierung der Farbvorstellung und deren Zuordnung zu Gegenständen sollte in einem nächsten Schritt erfolgen, z. B. „Kirschmund, Blutrot, rosenfarbene Wangen, feuerfarben". (Erwähnt müßte aber auch die Tatsache werden, daß es u. a. auch gelbe Kirschen, weiße Rosen und bläuliche Flammen gibt.)
- Farbnamen zusammenstellen, die
  von „Inbegriffen" abgeleitet werden können,
  sich von ihrer Herkunft oder Herstellung ableiten,
  sich aus dem Farbmischungsverhältnis ergeben oder
  als Modefarben wie „Pink" oder „Aubergine" eingeführt wurden.
- Einfache Unterscheidungen nach Helligkeit und Leuchtkraft vornehmen (z. B. Hellrot, Grellrot, Mattrot, Dunkelrot).
- Bedeutungen, die sich aus der gesellschaftlichen Tradition entwickelt haben, feststellen (z. B. „Rot wie die Liebe", die „Roten", „Feuerwehrrot").

Impulskatalog

Es handelt sich hier nicht um verbindliche Lernziele, sondern um eine Auflistung von typischen Schülerbeiträgen bzw. um ganz allgemeine Impulsmöglichkeiten für den Lehrer. Die Liste kann beliebig erweitert, verändert oder reduziert werden. Die Reihenfolge der Rubriken ist unverbindlich.

Farbbereich „Rot" – Ebenen der Farbbestimmung:

Farbmaterial	Inbegriffe	Psychologische Dimension
Tinte	Feuer	leuchtend
Wasserfarbe	Blut	warm
Himbeersaft	Paradeiser	süß
Buntstift	Lippen	heftig
Wachsmalstift	Dach	bedrohlich
Rote Rübe	Rose	lustig
Buntpapier	Kirsche	lebhaft
Blut	Apfel	feierlich

Farbnamen nach der Zuordnung zu Gegenständen	Nach Herkunft/ Herstellung	Nach dem Mischungsverhältnis
Rosenrot	Karmin	Orangerot
Lippenrot	Indischrot	Violettrot
Blutrot	Krapplack	Braunrot
Karottenrot	Tizianrot	Rosarot
Ketchuprot	Zinnober	Graurot
Himbeerrot	Kadmiumrot	Schwarzrot
Feuerrot	Purpur	Blaurot
Nach Helligkeit, nach Intensität	Symbol, gesellschaftliche Tradition	Subjektive Zuordnung: „So rot wie . . .“
Hellrot	Warnlicht	mein(e)
Dunkelrot	Warntafel	Kleid
Leuchtendrot	Halt!	Schultasche
Mattrot	Feuerwehr	Badeanzug
Tiefrot	Liebe	Schuhe

Manfred Gollowitsch

4.3 Plastik/Objekt und Raum

Die Bereichsbezeichnung „Plastik/Objekt und Raum“ deutet darauf hin, daß der gesamte dreidimensionale Bereich gemeint ist, und keine Figur oder Form usw. ohne Raumbezug denkbar ist. Plastische Objekte haben stets mit Raum zu tun, verdrängen Raum, nehmen Raum in sich auf und kommen in Räumen zur Geltung.
„Plastik/Objekt und Raum“ umfaßt das Formen/Verformen (plastische Gebilde), das subtraktive Gestalten (Skulptur) und das additive Gestalten (Objekt) sowie Aktivitäten mit Körpern im Raum.
Als Leitlinie für den Bereich „Plastik/Objekt und Raum“ sollte gelten, daß die Schüler mit verschiedensten Werkmitteln des dreidimensionalen Gestaltens konfrontiert werden und ein altersspezifisches Umgehen damit erlernen. Es sollte auch die Begegnung mit Plastiken, Skulpturen und Objekten der näheren und weiteren Umgebung herbeigeführt werden, um damit das Verständnis für die Gegenwartskultur und die Zeugnisse der Vergangenheit zu wecken.

Beispiele

WIR LERNEN DEN WERKSTOFF TON KENNEN

Lehrplanbezug: „Sammeln von Materialerfahrungen. – Lustbetontes Umgehen mit Sand und Ton ...“ (Grundstufe I)[1]

Organisation: Bereitstellen von Ton, Arbeitsunterlagen, Arbeitsschürzen, verschiedenen Werkzeugen zur Oberflächengestaltung (Bleistift ...); Tonklumpen verteilen; Spontanreaktionen der Schüler (Materialbezeichnung, Herkunft, Verwendungszweck ...) aufgreifen.

Absicht: Eigenschaften des Tones „ergreifen“, erkennen, beschreiben (naß, feucht, weich ...); Verformungsmöglichkeiten erkennen; verschiedene Formen (Würfel, Kugel, Eiform, Wulst, Wurst) herstellen; auf verschiedene Veränderungsmöglichkeiten kommen, diese beschreiben (kneten, klopfen, schlagen, drücken, rollen, ziehen, pressen, biegen, brechen, zerteilen und wieder verbinden); erleben, daß die Oberfläche des Tons verändert werden kann (herausziehen, einritzen, Klümpchen ansetzen ...).

ICH TURNE

Lehrplanbezug: „Realisieren gegenständlicher Motive in Plastiken ... Herstellen und Verändern von Körpern ... – Z. B. ... Vollplastik ... herstellen“ (Grundstufe II) [2]

Organisation: Vorarbeit: Männchen aus Pfeifenputzerdraht herstellen. Bereitstellen von Blumendraht, Zangen, Seitenschneidern; Papiermaché mit Moltofill gemischt herstellen; eine Skelettplastik anfertigen und diese mit Papiermaché überziehen (Vollplastik).

Absicht: Ein Zeichen für Mensch im plastischen Bereich artikulieren; alle Seiten der Figur gestalten; den Gebilden Form, Festigkeit, Halt und Gleichgewicht geben; eine Bewegung mit Hilfe eines Drahtgerüstes darstellen, die Skelettfiguren mit Papiermaché überziehen; im Rahmen der Werkbetrachtung die Richtigkeit der Bewegung überprüfen (spielerisch nachstellen).

BLECHMASKE

Lehrplanbezug: „Realisieren gegenständlicher Motive ... Erproben und Einsetzen weiterer Werkmittel und Verfahren – Abgießen“ (Grundstufe II)

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 252
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 257

Organisation: Bereitstellen von Kupferblech (0,2 mm), Bastelfolie (0,15 mm stark), silber-, gold- oder kupferfärbig (zur Erprobung des Materials und der Technik), Prägewerkzeug: Holzstäbchen, Zahnstocher, Bleistifte . . ., Zeitungspapier, Schwefelleberlösung zum Schwärzen des Kupferbleches (25 g Schwefelleber + 5 g Salmiaksalz + 1 l Wasser), Schleifpapier, farbloser Lack; Bildmaterial von Masken.
Materialerprobung ist Voraussetzung! Die Bastelfolie wird sich wahrscheinlich als zu dünn erweisen – sie wird bald durchgestoßen sein. Zeitungspapier beim Metalldrücken als Unterlage verwenden! Zum späteren Abgießen muß ein ca. 2 cm breiter Rand um die Maske freigelassen werden (er wird aufgebogen und bildet so die Gußform).

Absicht: Ein eigenes Zeichen für „Maske" artikulieren und differenzieren; die Technik des Metalldrückens erfassen und anwenden; Prägewerkzeuge als grafisches Mittel einsetzen; feststellen, daß geprägte Bleche eine positive und eine negative Seite haben; erfahren, daß Kupfer durch eine Schwefelleberlösung schwarz gefärbt werden und die Verfärbung mittels eines Schleifpapiers von den erhabenen Teilen wieder entfernt werden kann.

Weiterführung: Abgießen der Blechmaske:
Die Blechform am Rande ca. 2 cm hochbiegen; die Eckkanten zusätzlich mit Kreppband sichern; die Maske durch Ausgießen mit Gips vervielfältigen.

SCHACHTELMÄNNCHEN

Lehrplanbezug: „Materialobjekte herstellen" (Grundstufe I und II)[1]

Organisation: Bereitstellen von verschieden großen Schachteln, Buntpapier, Naturpapier, Wolle, Knöpfe u. a., Scheren, Klebstoff. Partnerarbeit!

Absicht: Ein Zeichen für Mensch im plastischen Bereich ausformen; aus unterschiedlichen Teilen die Figur zusammenfügen (Montageplastik); die Figur durch teilweises Überkleben mit Buntpapier, Wollfäden als Haare, Knöpfen usw. differenzieren; durch Kleben haltbare Verbindungen herstellen.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 252 und S. 257

Wolfgang Voelter

4.4 Fotografie und Film/Video

Die Bildmedien Fotografie und Film haben in den letzten Jahrzehnten sowohl im Bereich der Kunst als auch im Alltag sehr an Bedeutung gewonnen. Um sich in der optischen Flut von heute zurechtzufinden, ist es notwendig, deren Bildsprache zu verstehen bzw. zu erlernen, zumal unser gesellschaftliches Leben von den bilderzeugenden und bildverbreitenden Medien immer mehr geprägt wird und das „alte" Kommunikationsmittel Wort an Terrain verliert.
Es ist daher außerordentlich wichtig, daß unsere Kinder schon frühzeitig mit den visuellen Medien vertraut gemacht werden. Dies geschieht in der Volksschule bereits in der Grundstufe I, wobei in dieser Phase vorwiegend eine reflektorische Auseinandersetzung mit den Bildmedien in Betracht kommt. Die Schüler können über das Betrachten und Besprechen von Fotos, Filmen und Videoaufzeichnungen, das Kennenlernen der wichtigsten fotografischen und filmischen Gestaltungsmittel, das Besprechen von Inhalten und Absichten fotografischer und filmischer Werke zu einem besseren Verständnis der visuellen Medien geführt werden.
Im Zuge dieser reflektorischen Auseinandersetzung können auch Verknüpfungen mit anderen Unterrichtsgegenständen wie z. B. mit dem Deutsch- oder dem Sachunterricht hergestellt werden.
In der Grundstufe II sollen sich die Schüler neben der reflektorischen Auseinandersetzung mit Foto, Film und Video – wobei es um ein Durchleuchten von Inhalten, Absichten und Wirkungen geht – auch aktiv mit den Bildmedien – je nach Ausstattung und Möglichkeiten der Schule – beschäftigen. Die Schüler sollen ihre Kenntnisse über fotografische und filmische Gestaltungsmittel erweitern und Möglichkeiten der Deutung, Erweiterung und Veränderung von fotografischen Bildaussagen erkennen und wahrnehmen. Bildaussagen bzw. Bildinhalte können durch zeichnerische oder malerische Ergänzungen bzw. Veränderungen manipuliert werden. Hier ergibt sich eine Verknüpfung mit den Teilbereichen Malerei und Grafik bzw. mit dem Unterrichtsgegenstand Deutsch, wenn Sprech- und Denkblasen oder Bildunterschriften zur Aussageveränderung eingesetzt werden. Bildveränderungen können aber auch durch Zerreißen, Zerschneiden und neues Zusammenfügen von Bildteilen erreicht werden (Collage, Décollage, Rollage).
Eine weitere Möglichkeit der aktiven Auseinandersetzung mit der Fotografie wird durch die Chemogramm- und Fotogrammtechnik angeboten. Abgesehen von gestalterischen Möglichkeiten im Sinn einer Verknüpfung mit den Teilbereichen Grafik und Malerei werden vor allem auch erste Einblicke in fotochemische Zusammenhänge gewonnen (Verknüpfung mit dem Unterrichtsgegenstand Sachunterricht).

Im Bereich „Film" geht es auch um das Erkennen, daß Filme eine Abfolge von Phasenbildern sind. Die Schüler können selbstgezeichnete oder vorgegebene Phasenbilder ordnen und so ein Zettelkino oder ein Abblätterbuch („Daumenkino") herstellen.
Über die Auseinandersetzung mit den Bildmedien im Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung hinaus kann die Fotografie bzw. der Film/Video auch im übrigen Schulalltag eingesetzt werden. Hier bietet sich die Möglichkeit, Klassenalben, Schautafeln, Wand- und Schülerzeitungen, Jahresberichte u. ä. zu illustrieren bzw. zu dokumentieren.
Eine weitere Möglichkeit ist die fotografische oder filmische Dokumentation von Unterrichtssequenzen wie etwa im Teilbereich „Spiel und Aktion" (z. B. Mimik und Gestik, Rollenspiel).
Im Zuge solcher Aktivitäten können die Schüler allenfalls auch die Handhabung von Sofortbild- oder Kleinbildkameras erlernen.
Als Abschluß einer Unterrichtsreihe zum Thema Fotografie könnte auch eine Fotoausstellung mit den einschlägigen Produkten der Schüler gestaltet werden (Verknüpfung mit dem Teilbereich „Spiel und Aktion").

Beispiele

ICH VERÄNDERE EIN GESICHT (Überarbeiten von Porträtfotos)

Material: Permanentfaserschreiber und Wachskreide; Fotografien, auch aus Illustrierten.
Lehrplanbezug: „Möglichkeiten der Deutung, Erweiterung und Veränderung von fotografischen Bildaussagen. – Zeichnerisch/malerisch ergänzen bzw. verändern" (Grundstufe II)[1]
Reflexion: Vergleichen der Schülerarbeiten mit Bildern von Arnulf Rainer. Querverbindung zum Teilbereich „Grafik"; evtl. auch Porträtkunst aus verschiedenen Epochen.

WIR FOTOGRAFIEREN OHNE KAMERA (Herstellen von Negativ- und Positivfotogrammen)

Material: Fotopapier, Entwickler und Fixierer.
Lehrplanbezug: „... erste Einblicke in fotochemische Zusammenhänge – Fotogramme" (Grundstufe II)[2]
Reflexion: Betrachten von Fotogrammen etwa von Man Ray. Vergleich der Fotogramme mit den realen Gegenständen (Abbild und Wirklichkeit).

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 258
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 259

WIR ZEICHNEN UND MALEN MIT ENTWICKLER UND FIXIERER (Herstellen von Chemogrammen)

Material: Fotopapier, Entwicklerkonzentrat, Entwickler, Fixiererkonzentrat, Fixierer, Pinsel, Feder.

Lehrplanbezug: „... erste Einblicke in fotochemische Zusammenhänge – ... allenfalls Zeichnen mit Entwickler und Fixierer" (Grundstufe II)[1]

Reflexion: Besprechen der Gestaltungsmöglichkeiten der Chemogrammtechnik; Gestalten einer Fotoausstellung in der Schule.
Querverbindung zu den Teilbereichen Grafik und Malerei.

WIR LASSEN BILDER HÜPFEN (Zettelkino)

Material: Zeichenpapier, runder Bleistift, Buntstifte, Faserstifte.

Lehrplanbezug: „Film als Abfolge von Phasenbildern" (Grundstufe II)[2]
(In diesem Fall sind es nur zwei Phasenbilder, die durch Auf- und Abrollen des ersten Bildes über das stillstehende zweite Bild die Illusion von Bewegung erwecken.)

Reflexion: Einzelbilder von Filmstreifen betrachten. Welches Zettelkino vermittelt die Illusion von Bewegung am besten?

WIR ZEICHNEN EINEN TRICKFILM (Abblätterbuch bzw. Daumenkino)

Material: rechteckiger Block mit mindestens 30 Blättern, Bleistift, Buntstifte, Faserstifte.

Lehrplanbezug: „Film als Abfolge von Phasenbildern" (Grundstufe II)[3]

Reflexion: Die eigenen Phasenbilder mit den Einzelbildern auf einem Filmstreifen vergleichen. Welches Abblätterbuch vermittelt einen überzeugenden Bewegungsablauf?
Querverbindungen zu den Teilbereichen „Grafik" und „Malerei".

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 259
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 258
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 258

WIR FOTOGRAFIEREN MIT EINER SELBSTGEBAUTEN KAMERA (Herstellen von Fotos mit einer Lochkamera)

Material: Karton, Scheren, Schneidemesser, Klebstoff, Alufolie, schwarze Dispersion, Fotopapier, Entwickler und Fixierer.

Lehrplanbezug: „Kennenlernen weiterer fotografischer Gestaltungsmittel – Suchen von Motiven" (Grundstufe II)[1]

Reflexion: Vergleichen von Abbild und Wirklichkeit; Besprechen der wichtigsten Gestaltungsmittel wie Ausschnitt, Detail, Entfernung, Blickwinkel, Perspektive und der Begriffe „Positiv" – „Negativ". Querverbindung zum Gegenstand Werken.

Erwünschte Mindestausstattung für Fotografie:
Drei Plastik-Entwicklungsschalen (allenfalls Plastikkanister der Höhe nach durchschneiden)
Drei Laborzangen
Evtl. drei lichtdichte Plastik-Vorratsflaschen
Zwei Tischlampen (eine mit einer matten 15- bis 25-Watt-Glühbirne und eine mit einer roten Glühbirne)
Allenfalls eine schuleigene Sofortbildkamera.

Anna Malina
Gerheide Moravec

4.5 Spiel und Aktion

Wie kaum ein anderer eignet sich der Bereich „Spiel und Aktion" für integrativen Unterricht, und zwar sowohl für die Verknüpfung verschiedener Bereiche innerhalb des Faches wie auch für die Einbeziehung anderer Fächer. Dieses fächerübergreifende Vorgehen soll einzelne Lebensbereiche in größeren Sinnzusammenhängen erschließen und einsichtig machen. Für die Durchführung bieten sich Projektunterricht, Gruppenarbeit und offenes Lernen an.
Da Spiel auch im Alltagsleben der Schulkinder große Bedeutung hat, werden sie durch diese lustbetonte Verstärkung leichter für Lerninhalte zu motivieren und zu aktivieren sein. Dinge, mit denen man spielt oder die zum Spielen anregen, sichern von vornherein das Interesse und lenken somit auch die oft stark fluktuierende Aufmerksamkeit schwer konzentrationsfähiger Kinder auf die geplante Aktion. So steckt schon im Ansatz der Erfolg: Integration ist Methode und Ziel zugleich.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 258

Beispiele

BLINDEKUH – EINMAL ANDERS (Tastspiel)

Lehrplanbezug: „Sensibilisieren der Wahrnehmung" (Grundstufe I)[1]

Organisation: Wie beim „Blindekuh-Spiel": Die Kinder halten aber dem Suchenden verschieden strukturierte Dinge entgegen (Glaspapier, Fell, Wellpappe, Bürsten, Gitter . . .).
Dieser soll die Oberflächenbeschaffenheit möglichst anschaulich beschreiben (Deutsch – Wortschatzübung) und erraten, um welchen Gegenstand es sich handelt.

Weiterführung: Tastwand, Materialcollage, Frottage (Grafik; Plastik/Objekt und Raum).

GESICHTER SCHNEIDEN (Pantomime)

Lehrplanbezug: „Mimik, Gestik; Körpersprache bei Mensch und Tier wahrnehmen und deuten, in Pantomimen anwenden . . . – Nonverbale Kommunikationsformen" (Grundstufe I und II)[2]

Organisation: Kinder stellen eine Gefühlslage oder Situation dar, etwa: „Errate, wie es mir heute geht!" (Ich bin traurig, lustig, zornig, erfreut; ich darf nicht mitspielen . . .).
Einbeziehung des Grundschulpaketes des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport: „weinen, wüten, lachen" (Deutsch, Sachunterricht, Musikerziehung).

Weiterführung: Fotos (aus Illustrierten) verfremden – Gedanken in Form von Sprechblasen oder Spruchbändern hinzufügen.
Werkbetrachtung: Köpfe von F. X. Messerschmidt.
Grafik: Kritzelformen als Ausdruck von Zorn, Freude . . .
Malerei: Ausdrucksfunktion von Farbe (Er ist grün vor Ärger, rot vor Zorn . . .).

FESTGESTALTUNG (Faschingsfeste, Jugendsingen, Wiesenfest, Spielfest, Theaterspiel mit und ohne Puppen . . .)

Lehrplanbezug: „Planen und Durchführen einfacher Aktionen/Projekte – miteinander malen, spielen, feiern" (Grundstufe II)[3]

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 253
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 253 und S. 259
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 259

Organisation: Programmplanung, z. B. Erfinden von Spielen und Spielabläufen, Einbeziehung von Orff-Instrumenten sowie von Flöten, Gitarren . . ., von Liedern, Tänzen und rhythmischer Gestaltung. Darstellen von Gedichten, Balladen, Geschichten – auch frei erfundenen, auch bezogen auf historische Ereignisse.
Vorbereitung der Requisiten, z. B. Kostüme aus Kreppapier, Wellpappe, Packpapier, Stoffresten; Herstellen von Masken aus Papiermaché, überklebten Luftballons, Gipsbandagen, Papiersäcken; Schminkfarben für Gesichts- und Körperbemalung; Herstellen von Spielfiguren, Anfertigen von Spielutensilien aus wertlosem Material (Bemalen von Schachteln, alten Schirmen, Stöcken . . .).
Plakatgestaltung. Bereitstellen eines oder mehrerer Fotoapparate, evtl. Tonband, Film/Video für die Dokumentation. Verknüpfung mit allen Bereichen der Bildnerischen Erziehung, Querverbindungen zu Deutsch, Musikerziehung, Leibesübungen, Sachunterricht, Werkerziehung (Projektunterricht).

Hadmar Lichtenwallner

4.6 Schrift und Typografie (Schreiben)

Die Bezeichnung des Bereichs mag Widerspruch hervorrufen – hätte nicht ein einziger Ausdruck genügt? Eine Erläuterung erscheint angebracht:
Schrift begegnet uns nur zum geringeren Teil im ursprünglichen Wortsinn als Geschriebenes, zum größeren Teil – in den Medien und im Straßenbild – als Gedrucktes, Gemaltes, auf technischem, elektronischem oder anderem Wege Hergestelltes. Darauf sollte bereits die Überschrift hinweisen. Das Wort Typografie (dessen Geltungsbereich durch das deutsche Wort „Buchdruckerkunst" nur unzureichend wiedergegeben wird) bezeichnet den gestalterischen Umgang mit Schrift im grafischen Gewerbe und darüber hinaus. Somit setzt es einen deutlichen Akzent zugunsten der in der „Bildungs- und Lehraufgabe" des Faches geforderten Auseinandersetzung mit der Umwelt wie auch zugunsten kreativer Schriftanwendung.
Eine Stunde „Schönschreiben" herkömmlicher Art, in der die Schüler zeilenweise Buchstabenverbindungen und zusammenhanglose Wörter üben, kann diesem Anliegen nicht gerecht werden.
Nun heißt aber der Gegenstand auf der Grundstufe II laut Lehrplan „Bildnerische Erziehung, Schreiben". Aus diesem formalen Grund sollte das Wort „Schreiben" auch in einer der Bereichsüberschriften aufscheinen. Davon abgesehen ist die Pflege und Weiterentwicklung der Handschrift, die in den beiden ersten Schuljahren im Rahmen des Deutschunterrichts erlernt

wurde, eine wichtige Aufgabe in diesem Bereich der Bildnerischen Erziehung (Schrift und Schriftzeichen als Verständigungsmittel), wenn auch nicht die einzige. Wie wenig Zeit dafür zur Verfügung steht, wird deutlich, wenn man bedenkt, daß auch der Bereich selbst nur einer von sechs ist, die es auf der Grundstufe II wahrzunehmen gilt. In der Praxis wird daher auf die Übung und Verbesserung der Handschrift auch – und vor allem – in jenen Gegenständen zu achten sein, in denen am meisten geschrieben wird.
Schreiben als selbstzweckhaftes Nachmalen von Buchstabenvorlagen, als offene oder subtile Form der Disziplinierung, ist sicher in keinem Gegenstand als sinnvolle Tätigkeit anzusehen.
Während aber etwa im Sachunterricht das Schreiben u. a. dazu dient, den Lernertrag zu sichern, stehen in der Bildnerischen Erziehung andere Aspekte im Vordergrund:
- Schrift als Mittel der Selbstdarstellung einsetzen
- sich anderen durch Schrift mitteilen
- andere durch Schrift beeinflussen
- mit Schrift und Schriftzeichen „spielen", experimentieren
- Buchstaben als Bildbausteine verwenden
- Beziehungen zwischen Inhalt und Form erkennen/schaffen/verändern
- die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten von Schrift erkennen
- an der Beschäftigung mit Schrift Freude haben
- selbständig Möglichkeiten der Gestaltung und Anwendung von Schrift entdecken

Ebensowenig eingeschränkt sollten die verwendeten Schreibgeräte und -flüssigkeiten sein. Borstenpinsel, Holzstäbchen oder Pappstreifen, Faserstifte, farbige Tinten und Tuschen, evtl. Deckfarben, Kreiden und Wachsmalstifte sind nur einige der Möglichkeiten.

Beispiele

EIN TÜRSCHILD FÜR UNSERE KLASSE

Lehrplanbezug: „Schrift und Schriftzeichen sowie einfache Möglichkeiten des Layouts im Alltag" (Grundstufe II)[1]

Didaktische Überlegungen: Türschilder in Schulen enthalten meist die Bezeichnung der Klasse und den Namen des Klassenlehrers. Ausdruck eines partnerschaftlichen Miteinander von Lehrern und Schülern wäre ein Türschild, auf dem alle in der Klasse tätigen Personen – Lehrer wie Schüler – aufscheinen. Die Klasse würde sich dadurch auch nach außen als Gemeinschaft definieren; Schrift würde in einer für den einzelnen Schüler sinnhaften und motivierenden Weise angewendet.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 257

Organisation: Der Lehrer/Die Lehrerin entwirft einen Raster, innerhalb dessen für ihn/sie selbst, andere in der Klasse unterrichtende Lehrpersonen sowie für jeden Schüler ein gleich großes Rechteck zur Verfügung steht. Nach einer Vorbesprechung, in der den Schülern noch einmal verschiedene technische und bildnerische Möglichkeiten bewußt werden, gestalten die Schüler selbständig ihren Namenszug (freie Wahl der Technik und – innerhalb des angegebenen Rahmens – der Schriftgröße, mehrere Versuche). Auch der Lehrer/die Lehrerin arbeitet neben der notwendigen Betreuung der Schüler am eigenen Namensschild.

Die fertigen Schilder (Religionslehrer, Lehrer für Werkerziehung wurden vorher gebeten, ebenfalls ein Schild abzuliefern) werden auf eine Platte montiert, allenfalls durch Glas oder dicke Plastikfolien geschützt (Vorsicht bei Selbstklebefolien – Nitrostiftfarbe wird durch die Klebeschicht aufgelöst!) und außen neben der Klassentür befestigt.

Auswertung: Die Schüler sollen an den folgenden Tagen Äußerungen klassenfremder Personen protokollieren (Querverbindung zu Deutsch, Lesen); die gesammelten Protokolle können ebenfalls ausgestellt werden. Weitere Themen der Reflexion: Wo überall bringen Menschen ihren Namenszug an? Zu welchem Zweck und in welcher Form geschieht dies?

EINE GEHEIMSCHRIFT

Lehrplanbezug: „Phantasievolles Anwenden von Schrift, Schriftzeichen und Skripturalem" (Grundstufe II)[1]

Didaktische Überlegungen: Um die Schüler Schrift als ein von Menschen entwickeltes, auf Übereinkunft innerhalb einer begrenzten Personengruppe/Kulturgemeinschaft beruhendes Zeichensystem anschaulich erleben zu lassen, kann man Schüler eine Geheimschrift erfinden lassen. Natürlich ist eine solche umso geheimer, je weniger sie entschlüsseln können: Deshalb empfiehlt sich Partnerarbeit.

Organisation: Verschiedene Schriftsysteme (Bilder- und Buchstabenschriften) werden den Schülern vorgestellt. Bei Buchstabenschriften können außer Vertauschung oder Neuerfindung von Buchstaben weitere Verschlüsselungsmöglichkeiten besprochen werden, z. B. orthographische Vereinfachung, Verwendung von aus dem Englischunterricht bekannten Wörtern u. a.

Dann sollen jeweils zwei Partner zusammen eine Geheimschrift entwikkeln, in der nur sie sich verständigen können. Der Wunsch zweier Partner, ihre Schrift auch vor dem Lehrer/der Lehrerin geheimzuhalten, soll respektiert werden.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 258

Auswertung: Betrachten und Vergleichen der entstandenen Geheimschriften (jede Partnergruppe stellt ein „Schriftstück" zur Verfügung), allenfalls Entschlüsselungsversuche. Wenn Schüler sich dafür entscheiden, ihren Code nicht preisgeben zu wollen, soll dies respektiert werden.
Wer kennt noch andere „Geheimschriften" – Schriften, die nur wenige Leute lesen können?

EIN BUCH FÜR UNSERE JÜNGSTEN MITSCHÜLER

Lehrplanbezug: „Schrift und Schriftzeichen als Verständigungsmittel ..." (Grundstufe II)[1]

Didaktische Überlegungen: Schüler schreiben in der Schule meist „für die Frau Lehrerin". Ihr muß es gefallen; sie könnte schimpfen, wenn nicht „schön" geschrieben wurde. Wenn wir aber als Adressaten unserer Texte einmal die Schüler der ersten Grundschulklasse wählen, ist das Bemühen um gute Form auch von der Sache her begründbar und für den Schüler einsichtig: Die Kleinen könnten eine undeutliche Schrift ja gar nicht entziffern. Texte für eine wirkliche Leserschaft zu verfassen ist auch ein Anliegen des Deutschunterrichts; das Vorhaben, ein Buch herzustellen, weist außerdem alle Vorzüge des Projektunterrichts auf: In verschiedenen Unterrichtsgegenständen können in verschiedenen Sozialformen alle Schüler an der Erreichung eines gemeinsamen Ziels mitarbeiten. Ein vorzeigbares Ergebnis, das über die eigene Klasse hinaus Anerkennung findet, beschließt die Arbeit.

Organisation: Wenn die Klasse dem Vorhaben zustimmt, gilt es zu beraten, was bei den Schülerinnen und Schülern der ersten Klasse Anklang finden könnte – etwa die lustigsten Erlebnisaufsätze, Rätsel und Spiele aller Art, Berichte über interessante Pfade und Schlupfwinkel in der Umgebung, ein selbst erfundenes Märchen, wirklich erlebte Ferienabenteuer, schöne Fotos und Zeichnungen ... Wahrscheinlich wird es mehr brauchbare Vorschläge geben, als in einer realistisch bemessenen Zeitspanne zu verwirklichen sind. Nachdem aus den Vorschlägen das Beste ausgewählt wurde, werden in Einzel-, Gruppen- oder Partnerarbeit die einzelnen Seiten des Buches gestaltet, wobei von vornherein auf gute Kopierbarkeit und farbige Ausgestaltungsmöglichkeit geachtet wird. (Ein Hinweis: Die Qualität von kopierten Fotos läßt sich manchmal mit Hilfe eines über das Originalfoto gelegten, in Fachgeschäften erhältlichen Punktrasters verbessern.)
Die fertigen Seiten werden vervielfältigt (jedes Kind der ersten Klasse soll ein Buch erhalten; für die eigene Klasse mögen einige Belegexemplare genügen) und gebunden.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 257

Auswertung: Im Rahmen eines Besuches der ersten Klasse überreichen die Schüler ihren jüngeren Schulkameraden die Bücher; auch die Möglichkeiten eines kurzweiligen Rahmenprogramms werden genutzt. Vielleicht gibt es auch einen späteren Gegenbesuch und allenfalls ein Gegengeschenk der ersten Klasse an die dritte oder vierte.

MEINE HANDSCHRIFT: SCHNELL GESCHRIEBEN UND TROTZDEM GUT ZU LESEN!

Lehrplanbezug: „Schrift und Schriftzeichen als Verständigungsmittel ..." (Grundstufe II)[1]

Didaktische Überlegungen: Auf der Grundstufe I ist laut Lehrplan (Deutsch, Lesen, Schreiben) anzustreben, daß die Schüler bis zum Ende der 2. Schulstufe „kurze Texte gut lesbar ... schreiben können" sowie „Ansätze zu einer geläufigen Schrift erkennen lassen"[2].

Auf der Grundstufe II gilt es, diese „Ansätze" weiterzuentwickeln, sodaß die Schüler aus der vierten Klasse mit einer Handschrift entlassen werden können, die den Ansprüchen der weiterführenden Schule gerecht wird: Dort werden immer längere Texte in immer kürzerer Zeit zu schreiben sein, ohne daß die Lesbarkeit Einbußen erleiden soll.

Dieses Ziel sollte in allen Unterrichtsgegenständen, die den Schülern schriftliche Arbeiten abverlangen, im Auge behalten werden. Gerade in Bildnerischer Erziehung bietet sich aber Gelegenheit, die Aufmerksamkeit einmal nur auf die Qualität der Handschrift selbst zu lenken. Die Schüler sollten dabei von vornherein wissen, daß sie diesmal nur auf Geläufigkeit und Leserlichkeit achten sollen, ohne daß sie zusätzliche Aufgaben lösen müssen (Rechtschreibung, sachliche Richtigkeit, gute Raumaufteilung ...). Schreibtechnische Vorübungen können ausschließlich auf die Steigerung der Schreibgeschwindigkeit abzielen. Immer aber, wenn ein zusammenhängender Text geschrieben wird, ist auf beide Kriterien – Geläufigkeit UND Lesbarkeit – zu achten.

Da das Ziel unserer Schreiberziehung eine zweckmäßige individuelle Handschrift ist, muß der Unterricht in besonderem Maß den Grundsätzen der Differenzierung und Individualisierung Rechnung tragen.

Organisation: Am Beginn der Arbeit steht eine Diagnose: Alle Schüler schreiben den gleichen mittellangen Text von einer Vorlage ab („schön", aber so schnell wie möglich) und melden sich, sobald sie fertig sind. Der Lehrer/Die Lehrerin notiert die Arbeitszeit jedes Kindes.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 257
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 176

Die darauffolgende Analyse der Schülerschriften wird teilweise mit der Klasse gemeinsam durchgeführt (keine Diskriminierung einzelner Schüler durch wertenden Vergleich!) und orientiert sich an den genannten Kriterien. Nicht Abweichungen von der sogenannten Schulschrift werden festgestellt, sondern Merkmale, die a) die Flüssigkeit und/oder b) die Deutlichkeit der Schrift beeinträchtigen, z. B.

a) sofortiges Absetzen bei jedem Oberzeichen,
   lange Deckzüge,
   unnötige Richtungswechsel,
   unzweckmäßige „Bereicherungen" von Buchstabenformen oder
b) zu kurze Oberlängen,
   andere Verzerrungen, die Buchstabenverwechslungen ermöglichen (L – S, N – V, le – b . . .),
   zu geringe Wort- oder Zeilenabstände.

Nun wird die Zielstellung besprochen: In x Monaten soll jeder Schüler/jede Schülerin denselben Text deutlich schneller schreiben können, dabei soll die Schrift aber genauso gut oder sogar noch besser lesbar sein.

In der Folge werden individuell für einzelne Schüler/Schülergruppen erstellte Übungen bearbeitet; Zwischenbetrachtungen (von Schülerschriften kopierte Overheadtransparente) machen erreichte Fortschritte deutlich.

Am Ende der vereinbarten Zeit wird der eingangs zur Diagnose verwendete Text noch einmal von den Schülern geschrieben.

Auswertung: Die Schüler bekommen beide „Testblätter", auf denen auch die jeweils benötigte Zeit vermerkt ist, ausgehändigt und sollen zunächst selbst feststellen, worin sie sich verbessern konnten. Dies kann durch Unterstreichen entsprechender Buchstaben und Textteile und durch Beantworten eines einfachen, allgemeine Schriftmerkmale betreffenden Fragebogens geschehen.

Eine zusammenfassende Schlußbetrachtung und Würdigung durch den Lehrer/die Lehrerin sowie allenfalls die Betrachtung guter Erwachsenenschriften wird der Ausgangspunkt für die Weiterarbeit sein.

Elisabeth Kummer

4.7 Werkbetrachtung

Der Ausdruck „Werkbetrachtung" vermittelt eine Vorstellung von einem Vorgang, der heute nicht mehr über ein unbedingtes Selbstverständnis verfügt. Im Kreuzfeuer verschiedenster Voraussetzungen, Ansätze und Methoden muß der Begriff „Kunst" neu überdacht werden. Das gilt ebenso für den Vorgang des „Betrachtens". Der Kunstbegriff wurde erweitert und löst sich in seinen Grenzphänomenen auf. Von der autonomen Kunst reicht der

Bogen bis zu der totalen Hereinnahme all dessen, was vom Menschen „gemacht" ist, bis zu der Möglichkeit, mit einem Hinweis oder Hindeuten auch die Natur und das ohne direktes menschliches Einwirken Entstandene als Kunst zu deklarieren. Auch Nichtsichtbares, nur Vorstellbares als Plan einer real möglichen oder fiktiven Handlung kann dazu gerechnet werden.
Deshalb ist Kunst nicht exakt definierbar oder abgrenzbar. Sie besitzt eine weitgespannte Polarität vom elitären Werk bis zur fast totalen Verflechtung mit dem Alltag, sie ist äußerst variantenreich in Ausdrucksweise und Form, in den verwendeten Materialien und Verfahren sowie ihren Tendenzen und gesellschaftlichen Wirkungszusammenhängen.
Daher sollte ein Unterricht, der sich auf einen offenen Kunstbegriff bezieht, jenen Pluralismus auch als Methode akzeptieren. Diese verschiedenen Voraussetzungen und Wirkungsfelder von Kunst ergeben gleichzeitig auch sehr verschiedene Zielvorstellungen.
Jede Betrachtung von Kunstwerken schließt eine bewußte oder unbewußte Decodierung (Entschlüsselung/Interpretation/Analyse) mit ein. Eine erste Decodierung, die sich unbewußt vollzieht (ein unmittelbares Verstehen), wäre nur dann möglich, wenn der Betrachter auf Grund seiner Bildung, seines künstlerischen Sachverständnisses den kulturellen Code beherrscht, der dem Werk zugrunde liegt. Sind diese Voraussetzungen nicht erfüllt, führt der falsch gewählte Schlüssel zum Mißverständnis. In Ermangelung des angemessenen Codes wird der gerade verfügbare verwendet. Je uninformierter der Betrachter, desto mehr wird er seine Alltagserfahrung zur Entschlüsselung einsetzen. Informationen, die die Entschlüsselungsfähigkeit des Betrachters übersteigen, werden von ihm in ihrer Bedeutung nicht erkannt.
Das Kunstwerk, ein vielschichtiger Komplex, beinhaltet je nach dem verwendeten Interpretationsschlüssel unterschiedliche Bedeutungsebenen (z. B. inhaltliche Tendenzen, Weltbild, farbtheoretische Grundlagen, stilistische Merkmale, Kompositionsschemata, technische Verfahren . . .)[1].
Der Vorgang des Betrachtens läßt sich verschieden definieren. Mit der Vielschichtigkeit eines Werkes wachsen auch die Möglichkeiten des Zugangs:
- Kontemplatives Verhalten bzw. passives Sich-Ausliefern an das Kunstwerk (man überläßt sich den durch das Werk ausgelösten Empfindungen und Stimmungen, akzeptiert deren Subjektivität). Das kann auch zum Auslösefaktor für ein freies und subjektives Gedankenspiel werden, dessen Richtung nicht unbedingt mehr vom Kunstwerk bestimmt wird.
- Erkenntnisprozeß, dessen Verlauf durch die „Bildidee" (inhaltliche und/oder strukturelle sowie materiell/technische Darstellungsabsichten u. a.) bestimmt wird.
- Registrieren von gegenständlichen Inhalten, technischen Verfahren, Farbskalen . . . (= Beschreibung, Deskription).

[1] Weiterführende Literatur: HERDING, KLAUS/DIERS, MICHAEL (Hg.): kunststück (erscheint in Serie), Fischer Verlag, Frankfurt am Main ab 1985.

Bei den beiden letzteren Vorgangsweisen geht es um ein möglichst objektives Gegenüberstellen von Absichten des Herstellers und dem Grad der Verwirklichung. Die Rekonstruktion der Absichten des Herstellers wird umso schwieriger, je weiter wir räumlich, zeitlich und weltanschaulich von ihm entfernt sind. Die unmittelbarste Nähe hat hier die soeben fertiggestellte Schülerarbeit. Bei klar definierten Lernzielen und bewußter Einbeziehung aktueller Situationen sind aber dann auch individuelle Formulierungen für die Interpretation und Bewertung wichtig.

- Überlegungen, „warum – wer – was – wann – wie" versteht. Es geht hier um die Bedingungen der Möglichkeit, sich über bildhafte Zeichen zu verständigen, somit auch um die Voraussetzungen von Kunstwahrnehmung.
- Genießen (das persönliche Gefallen, der Geschmack, das „Kulinarische" in bezug auf Machart und Thematik)
- Zeitliche und stilistische Einordnung und Bestimmung.

In dieser sicherlich nicht vollständigen Auflistung sind bereits Hinweise auf verschiedene methodische Ansätze zur Werkbetrachtung enthalten.

Methodenvorschlag (Reihenfolge variabel):

- Wechsel von Beschreibung (Deskription) und Deutung (Interpretation)
- Visuelle Bestandsaufnahme, möglichst genaue Bildbeschreibung (Beschreibung der vorhandenen Elemente)
- Ermitteln all dessen, was man zu der vorliegenden Problematik weiß und in die Interpretation einbringen kann: bekannte Bedeutungen, Symbole, poetische Vergleiche (Metaphern) – auch aus der Literatur, Haupttendenzen im Gesamtwerk des Künstlers, Zusammenhang von Titel und Werk . . .
- Beschreibung des unmittelbaren Eindrucks, der ersten spontanen Empfindungen, Assoziationen . . .
- Beschreiben der Darstellungsmittel (z. B. Linie, Farbe, Rhythmus, Umriß) und des künstlerischen Verfahrens
- Interpretieren des Zusammenhangs von gegenständlichem Inhalt, Realitätsbezug und Irritation (Verfremdung, d. h., Personen, Dinge, Handlungen usw. erscheinen nicht in vertrauter Weise, sondern verändert, verzerrt, teilweise oder ganz ausgetauscht gegen ähnliche oder gegensätzliche Formen oder es wird ein ungewöhnlicher Ausschnitt, ein bisher unbekannter Blickwinkel oder ein fremder Zusammenhang ausgewählt).

BEISPIEL EINER WERKBETRACHTUNG:
PIETER BRUEGEL DER ÄLTERE: Die fette Küche, Kupferstich 1563
Die magere Küche, Kupferstich 1563

Es handelt sich hier um zwei Bilder, die zusammengehören, die vom Sujet her eine deutliche Parallelsituation aufweisen. Das Gemeinsame (Innen-

Pieter Bruegel: Die fette Küche. Kupferstich, 1563

Pieter Bruegel: Die magere Küche. Kupferstich, 1563

raum, Menschen um den Eßtisch, die Szene in der geöffneten Tür) fällt sofort ins Auge. Daß jedes Bild eine andere „Geschichte" erzählt, daß der Gegensatz der jeweiligen inhaltlichen Aussage mit der größten Schärfe herausgezeichnet wurde, das sieht man erst auf den zweiten Blick. Aber gerade die Methode der verzögerten Erkenntnis macht uns wieder sensibel für ein (zu Zeiten Bruegels noch nicht) abgebrauchtes Gleichnis.
Zum tieferen Verständnis jedes Kunstwerkes ist es nötig, sich auch mit den Entstehungsbedingungen vertraut zu machen. Ein Lehrplankommentar kann dem Lehrer diese Arbeit nicht abnehmen. Als Beispiel zur Werkbetrachtung kann dieser Beitrag nur als methodischer Vorschlag verstanden werden. Die Detailinformationen sind der einschlägigen Fachliteratur zu entnehmen. Die politischen, sozialen, stilgeschichtlichen ... Hintergründe sowie ein Überblick über die wichtigsten Werke Bruegels sollten wenigstens im groben Umriß bekannt sein.

Zu den Bildern:

Beide Beispiele zeigen einen Innenraum. Wir blicken in eine Küche (die auch als Eß- und Vorratsraum dient), die sich dem Beschauer wie eine Theaterbühne öffnet. Menschen sitzen um den Eßtisch, im Hintergrund eine offene Tür, darin ein Mann.

1. Die fette Küche
Der Raum ist prall gefüllt mit dicken, wohlgenährten Menschen, die fett wie Würste um und über den Tisch quellen. Alles ist überhäuft mit Nahrungsmitteln, sie hängen von der Decke und reichen bis zum Boden. Man sieht kaum ein freies Stück Boden, Wand oder Tischplatte. Die Personen sitzen oder stehen um den Tisch, fast jeder wendet sich in eine andere Richtung – es gibt ja auch rundum etwas zu essen, man kann von überallher nehmen und sich gemütlich Zeit lassen. Sogar der Fußboden dient als „Eßtisch", zwei Kinder schlingen Brei aus einem riesigen flachen Holztrog. Die dicke Amme hat überreichlich Nahrung für den dicken Säugling, und der dicke Hund findet auch noch ein ganzes Hühnerbein. Die Feuerstelle ist voll mit dampfenden Töpfen, man bereitet den endlosen Nachschub. Im Hintergrund (dieser äußerste Randplatz ist kein Zufall) entsteht allerdings eine kleine Störung der Schlaraffia-Szenerie. Ein armer, klapperdürrer Spielmann versuchte, durch die offene Türe einzutreten. Die Abwehr und das heftige Hinausdrängen des ungebetenen Gastes werden unmißverständlich gezeigt. Als Symbol des Elends hat er im Überfluß nichts zu suchen, auch der Hund schnappt nach ihm und verstärkt damit den Ausdruck der aggressiven Verdrängung der Armut, des Hungers und des Anspruchs auf Teilung der Nahrung.

2. Die magere Küche
Hier ist der Eßtisch aus dem Zentrum gerückt, wird aber gleichzeitig zum Mittelpunkt der hungrigen Gier. So kann besser die armselige Leere des Raumes, der Mangel an Nahrung und Küchengerät gezeigt werden. Wir sehen magere Menschen und einen fast leeren Tisch, darauf eine Schüssel mit Muscheln (damals ein Essen für arme Leute). Alles ist spitz und dürr, alle Arme greifen in die Schüssel. Die Menschen um den Tisch sind nur vereinigt in dem bösen Kampf um das knappe Essen, die Arme „wie knirschende Radspeichen der Verzweiflung" (W. FRAENGER) zentrieren sich in der Schüssel. Die Regale sind leer, außer ein paar Birnen und Zwiebeln gibt es keine Vorräte. Zwei Männer versuchen im „Abseits" ihr ärmliches Essen zu bereiten. Der eine rührt an der sonst leeren Feuerstelle in einem kleinen Topf, der andere versucht, einen Stockfisch weichzuklopfen. Ein Kind leckt den leeren Topf aus, eine ausgezehrte, gelähmte Amme ohne Milch füttert den abgemagerten Säugling aus einem Horn. Da sie nicht gehen kann, wird sie in einem Strohkorb gezogen. Unter dem Tisch liegt eine halbverhungerte Hündin mit ihren Jungen. Im Hintergrund, aber diesmal in der Mitte des Bildes, wieder die Türe: zwei Frauen versuchen den wohlgenährten Mann zum Eintreten zu bewegen. Aber der Dicke wehrt sich gegen das Hereingezogen-Werden und gegen diese Gesellschaft wie gegen das schlechte Gewissen.

Beiden Bildern gemeinsam ist die für Bruegel charakteristische Darstellung menschlicher Beziehungslosigkeit. Blicke oder Gesten erfahren nie eine direkte Erwiderung. Im Überfluß wie im Elend ist der einzelne allein.

Bildbeschreibung mit den Schülern:
- Der Raum und seine Ausstattung
- Die Nahrungsmittel
- Die Menschen um den Tisch
- Die Menschen, die nicht beim Tisch sitzen
- Das Aussehen und Verhalten der Menschen
- Die Szene in der Türe
- Die Hunde

Vergleich der Bilder, Beschreiben der Ähnlichkeiten und Gegensätze:

Bild 1	Bild 2
Dicke Menschen	Magere Menschen
Anhäufung der Nahrung	Leere Regale, wenig am Tisch
Kinder essen aus riesiger Pfanne	Kind leckt leeren Topf aus
Die dicke Amme	Die ausgezehrte, lahme Amme
Die fetten Hunde	Die halbverhungerten Hunde
Der magere Mann, der nicht eintreten darf, in der Türe.	Der Dicke, der nicht hereinkommen will.

Interpretation:
Was soll in dieser Gegenüberstellung ausgesagt werden?

Weiterführung:
Aktuelle Thematiken zu „Hunger und Überfluß"
Gespräch über Wohnen, Kochen, Tischsitten früher und heute
Collagen, in denen sich z. B. die Zeiten überschneiden (Einbau von Abbildungen moderner Küchengeräte, modern gekleideter Personen u. a. Vermischen der beiden Bildbeispiele.
Für die Collage kann man gut ausgewählte Details aus den obigen Bildern sowie aus Werbeinseraten und Illustrierten, aber auch von den Schülern Gezeichnetes ausschneiden und ablichten. Die Schüler erhalten so einen Ausschneidebogen, aus dem sie die entsprechenden Elemente für ihre Arbeit auswählen können.

Glossar

Abblätterbuch
„Daumenkino"; Buch bzw. Heft oder Block, auf dessen Blättern fortlaufend von hinten nach vorn, an jeweils gleicher Stelle, aufeinanderfolgende Phasen einer Bewegung dargestellt sind. Durch rasches Abblättern mit dem Daumen verschmelzen die einzelnen Phasenbilder zu einer kontinuierlichen Bewegung (Prinzip des Films).

Abguß
Der Abguß bezeichnet eine mittels einer Negativform hergestellte genaue Wiedergabe eines Originals in zunächst gießbarem und dann erhärtendem Material (Gips, Wachs, Metall, Kunststoff).

Abklatschtechniken (Abklatschbild, Décalcomanie)
Deckfarbe oder Flüssigfarbe (z. B. Tempera) wird auf glattem Malgrund (Glas, Resopal . . .) aufgetragen; unmittelbar danach – die Farbe darf nicht antrocknen – wird Zeichenpapier mit der glatten Seite daraufgelegt und angedrückt. Durch Abheben oder Abziehen des angedrückten Papiers erhält man ein Abklatschbild, das zeichnerisch oder malerisch ergänzt werden kann.

Absprengtechnik
Auf weißem Zeichenpapier wird mit weißer Temperafarbe oder mit bunten Deckfarben eine Pinselzeichnung (auch flächige Stellen möglich) hergestellt. Nach dem Trocknen wird der gesamte Papiergrund mit schwarzer Auszieh-tusche oder Scribtol überstrichen. Beim Trocknen der schwarzen Überzug-

farbe platzt diese über den weißen bzw. farbigen Stellen der Zeichnung ab. Den Prozeß kann man beschleunigen oder in Bewegung setzen durch Bürsten oder Wässern (→ Reservetechniken).

Additives Gestalten/Verfahren
Gestalten durch Hinzufügen; im Gegensatz zu → Formen/Verformen und zum → subtraktiven Verfahren. Additive Verfahren sind alle jene, bei denen ein Bildwerk aus Teilen zusammengesetzt (aufgebaut, geklebt, gelötet, geschweißt, genagelt, geschraubt . . .) wird (= Montage) (→ Plastik → Objektkunst → Materialbild).

Aktion/Aktionskunst
Auf den Dadaismus (internationale Kunstströmung nach dem Ersten Weltkrieg) zurückgreifende Kunstform, bei der vor allem spontane Aktivitäten, Improvisation, Automatismus und spielerisch-motorische Elemente zum Tragen kommen.

Bauen
Konstruktives Verfahren zur Herstellung von plastischen Gebilden; im Gegensatz zu → Formen/Verformen und zum → subtraktiven Verfahren.

Bildelemente
Elemente, aus denen ein Bild gefügt sein kann (z. B. Punkt, Linie, Fläche, Farbe, Buchstaben, Schrift).

Bildordnung
Die Bildordnung kann u. a. durch folgende Faktoren bestimmt werden:
- Richtung des Bildaufbaus, z. B. vertikal, horizontal, diagonal
- Rhythmus
- Statik/Dynamik
- Hell/Dunkel
- Bewegung
- Farbaufbau
- Raum
- Zentrierung/Dezentrierung
- Proportion, z. B. Ausdrucksproportion (Wichtiges wird durch Größe, farbige Akzentuierung oder zentrale Position hervorgehoben.)

Binnenzeichnung
„Innenzeichnung"; zeichnerische Ausgestaltung innerhalb einer Umrißlinie (Kontur), z. B. Taschen, Kragen, Knöpfe bei Kleidung, Rinde eines Baumstammes, Fellkleid eines Hasen.

Blickwinkel
Der Standpunkt der Foto- bzw. Filmkamera bestimmt den Standpunkt des Zuschauers. Der Blickpunkt des Zuschauers ändert sich mit jeder Veränderung des Kamerastandpunktes.
Standpunkte und Neigungswinkel der Kamera in der Vertikalen:
Aufsicht (Kamera von oben nach unten)
- Vogelperspektive (Kamera sehr hoch, stark geneigt)
- Hoch (Kamera über Augenhöhe, wenig geneigt)

Normalsicht
- Augenhöhe (Kamera nicht oder kaum gehoben)

Untersicht (Kamera von unten nach oben)
- Bauchhöhe (Kamera tiefer als Augenhöhe, wenig gehoben)
- Froschperspektive (Kamera sehr tief, stark gehoben)

Standpunkte der Kamera in der Horizontalen
Seitenansicht (senkrecht oder im spitzen Winkel zur Handlungsachse)
Vorderansicht (gegen die Handlungsrichtung)
Rückenansicht (mit der Handlungsrichtung)

Chemogramm
Zeichnen/Malen mit Entwickler oder Fixierer auf Fotopapier. Verwendet man Entwicklerflüssigkeit, verfärbt sich das Fotopapier grau bis schwarz. Bei Verwendung von Fixierflüssigkeit entstehen weiße Spuren auf dem Papier.

Collage
Klebebild mit überwiegend flächigem Charakter (z. B. aus Papier, Stoff). Von den Kubisten als „Papiers collés" in die bildende Kunst eingeführt. Der Begriff bezeichnet heute auch künstlerische Verfahren, bei denen Einzelelemente aus dem gewohnten Bezugsrahmen herausgenommen und in einen neuen Bedeutungszusammenhang eingebaut werden (→ Verfremdung); auch in anderen Kunstgattungen übliches Verfahren (Musik, Theater, Film).

Comics (Comic strips)
Durch meist in Sprech- oder Denkblasen eingefügten Text ergänzte und verständlich gemachte Bildgeschichten; als visuelles Massenmedium meist periodisch in fortlaufenden Serien erscheinend. Die ersten Comic strips, die „Katzenjammer Kids", erschienen 1897 in Amerika. Das anfangs tatsächlich auf Komisches beschränkte Medium wandte sich bald auch anderen Themen zu und stellt heute eine eigenständige Kunstgattung dar, deren inhaltliche und stilistische Vielfalt Anlaß zu zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten, Fachzeitschriften und Büchern gibt.
Am nächsten verwandt sind die Comics dem Film; wechselseitige Einflüsse gibt es auch zwischen Comics, bildender Kunst und Literatur.

Décalcomanie → **Abklatschtechniken**

Décollage
Zerstörung einer Collage durch Abreißen oder Zerreißen von Teilen; meist im Wechsel mit Collage oder mit Malvorgängen angewendetes Verfahren.

Detail
„Detail" bezeichnet eine Einstellungsgröße bei Foto- oder Filmaufnahmen. Es werden bloß Ausschnitte oder Teile eines Objekts aufgenommen (z. B. Augen, Nase, Mund).

Differenzieren des vorhandenen Bestandes (etwa: an grafischen Ausdrucksformen)
Ausgehend von Zeichenrepertoire des Schülers und seinen verfügbaren zeichnerischen Grundschemata sollen die grafischen Ausdrucksformen so differenziert bzw. artikuliert werden, daß sowohl eine Bereicherung als auch eine Präzisierung des Zeichenrepertoires des Schülers erreicht wird.

Emblem
Kennzeichen, Sinnbild, Markenzeichen, z. B. ein stilisiertes Posthorn für die österreichische Post, ein „Rotes Kreuz" für eine internationale Hilfsorganisation.

Farbfamilie
Umfaßt alle Farbarten, die zu einem Farbverwandtschaftsbereich gehören. Die Farbfamilie wird von einer Grundfarbe, Sekundärfarbe, aber auch von Grau oder Braun oder . . . bestimmt. Z. B. umfaßt die Farbfamilie Orange alle Farbarten, die noch in den Gesamtbereich Orange einbezogen werden können (also auch Gelborange, Braunorange, Rotorange, heller oder dunkler, leuchtend oder gedämpft), während die Bezeichnung „Orangerot" bereits auf die Zugehörigkeit zur Farbfamilie Rot hinweist.

Filmschnitt
Auswahl, zeitliche Begrenzung und Aneinanderreihung von Einstellungen; wichtigstes Stilmittel des Films.
Als „Einstellung" bezeichnet man eine ununterbrochene Folge von Einzelbildern, d. h. ein ohne Unterbrechung aufgenommener Vorgang. Beim Schnitt fügt der Cutter Einstellungen zu Sequenzen.
Eine Sequenz ist eine Folge von Einstellungen, die in einem örtlichen oder gedanklichen Zusammenhang stehen. Mehrere Sequenzen, die handlungsmäßig eine Einheit bilden (z. B. ein Zeitabschnitt), bilden einen Komplex. Ein Spielfilm enthält im allgemeinen mehrere Komplexe.

Neben Drehbuch, Regie und – wo gefordert – darstellerischer Leistung ist der Schnitt eine der wesentlichsten kreativen Leistungen bei der Herstellung eines Films. Technisch erfolgt er beim Film durch Zurechtschneiden und Aneinanderkleben von Filmstreifen, beim Video durch Überspielen von Ausschnitten vorhandener Aufzeichnungen auf ein neues Band.

Formen/Verformen
Plastisches Verfahren zur Herstellung verschiedenster Figuren aus weichem Material. Die Technik des plastischen Formens mit weichem Werkstoff (Ton, Lehm, Wachs, Gips, Papiermaché, Kunststoff . . .) nennt man Modellieren. Im Gegensatz zur eigentlichen Bildhauer- oder Holzschnitztechnik des Wegnehmens (→ subtraktives Verfahren) von einem vorgegebenen Volumen oder zur → additiven Gestaltung von Objekten, die durch Zusammensetzen von verschiedenen Materialien entstehen.

Fotogramm
Fotografische Abbildung von Gegenständen ohne Kamera. In einem voll verdunkelten Raum werden bei Rotlicht Gegenstände auf ein Fotopapier gelegt. Nach kurzer Belichtung des Papiers mit weißem Licht wird das Fotopapier entwickelt und fixiert. Man erhält auf diese Weise ein sogenanntes Negativfotogramm (Gegenstände erscheinen weiß abgebildet auf schwarzem Hintergrund). Stellt man davon eine Kontaktkopie her, erhält man ein Positivfotogramm.

Frottage
„Durchreibung"; grafisches Verfahren, bei dem die Strukturen einer reliefartigen Unterlage (z. B. Geldstück, verwittertes Holz, Wellpappe) seitenrichtig auf darübergelegtem Papier sichtbar gemacht werden. Die Abbildung erfolgt durch Reiben mit einem stumpfen Ende eines Graphitstifts, der Breitseite einer Preßkohle, Kreide oder eines Wachsstiftes bzw. durch Verreiben von Graphitstaub mit einem Wattebausch.

Gegenfarben
Sie werden auch Komplementärfarben genannt und liegen auf dem Farbkreis einander gegenüber. Gegenfarben sind: Gelb – Violett, Gelborange – Blauviolett, Orange – Blau, Rotorange – Blaugrün, Rot – Grün, Rotviolett – Gelbgrün. Bei Mischung von Farbpigmenten löschen Gegenfarben einander in ihrer Farbrichtung zu einem farbigen Grau.

Haptisch
Empfindung, die mit dem Tastsinn erfahrbar ist.

Kameraführung
Bewegungsarten der Kamera: starre Kamera (keine Bewegung), Kameraschwenk, Kamerafahrt (Travelling), Kranaufnahme, Handkamera.
Bewegungsrichtungen der Kamera: Parallelfahrt, Mitschwenk (z. B. mit der Person mit), Zufahrt (z. B. auf die Person zu), Rückfahrt (z. B. von der Person weg), Umfahrt (z. B. an der Person vorbei), autonome Kamerafahrt, autonomer Kameraschwenk (unabhängig von den Handlungsträgern).
Intensität der Kamerabewegung: schnell, langsam, kurz, lang.

Lasierendes Malen
Dünnes Auftragen von Farbe, sodaß entweder der Bildgrund oder vorher gemalte Bildteile (Untermalung) durch den Farbauftrag hindurch sichtbar bleiben.
Besondere Bedeutung hat der lasierende Farbauftrag in der Aquarellmalerei, die ihren Reiz in hohem Maße der Transparenz der Farbe verdankt.

Layout
Gestaltungsskizze; Entwurf für Texte, Bilder, Plakate, Druckseiten usw. in der Gebrauchsgrafik.
Ein Layout zeigt bereits alle Elemente des geplanten grafischen Endprodukts in richtiger Anordnung und Proportion. Von der druckfertigen Ausführung („Reinzeichnung") unterscheidet es sich vor allem durch geringere Präzision (z. B. freihändig skizzierte, anstelle von genau konstruierten oder im Drucksatz bzw. mit Abreibebuchstaben hergestellten Schriften; Fotokopien anstelle gerasterter Originalfotos).

Materialbild
Auch Materialcollage oder Materialmontage.
Montage aus beliebigen, meist wertlosen Materialien, die auf einer Bildfläche montiert werden.
Zum Unterschied zur Collage weist ein Materialbild Reliefcharakter auf.

Materialdruck
Abdruck von eingefärbten Materialien wie z. B. Blättern, Geweben, Vogelfedern, Schnüren.
Die Materialien werden meist auf einer Unterlage angeordnet und fixiert (Druckstock). Dieser „Druckstock" wird mit Druckfarbe eingewalzt und auf Papier gedruckt. Zum Unterschied von der → Frottage liefert der Materialdruck ein seitenverkehrtes Bild.

Materialobjekt
Dreidimensionales, aus unterschiedlichen, meist wertlosen Materialien bzw. Gegenständen gefertigtes Objekt.

Oberflächenqualität
Beschaffenheit der Oberfläche einer Plastik oder Skulptur.
Sie bestimmt neben dem Volumen und der Form wesentlich den optischen Eindruck und die Aussage eines Bildwerks mit. (Samtig-rauhe Oberflächen erwecken z. B. auch bei an sich hartem Material den Eindruck von Weichheit und Wärme, glattpolierte Flächen wirken eher kühl.)
Oberflächen können sein:

weich	hart
rauh	glatt
matt	glänzend
...	...

Objektkunst
Auf die „Papiers collés" (Klebebilder, Collagen) der Kubisten zurückgreifende Kunstform, bei der kreative Experimente mit verschiedensten Materialien und industriell gefertigten Gegenständen des Alltags neue Assoziationsfelder eröffnen (→ Materialbilder, → Materialobjekt).

Ordnungsprinzipien
Ordnungsprinzipien im Bildraum können etwa sein: Streuung, Reihung, Staffelung, Verdichtung, Auflösung, Symmetrie, Asymmetrie ... (→ Bildordnung).

Papierbatik
Reservetechnik; durch Auftragen von heißem Wachs bzw. Abdecken mit hellen Wachskreiden (→ Reservetechniken).

Perspektive
Eine in der italienischen Renaissance entwickelte Darstellungsweise dreidimensionaler Gebilde auf zweidimensionaler Bildfläche, um dadurch Raumillusion zu vermitteln.
Erscheinungsformen:
- Linearperspektive
  Raumkonstruktion mit einem oder mehreren Fluchtpunkten. Vom Standpunkt des Betrachters aus gesehen, ergeben sich folgende Möglichkeiten: Froschperspektive (Sicht von unten)
  Frontalperspektive (Sicht von vorn)
  Vogelperspektive (Sicht von oben)
- Farbperspektive
  Räumliche Tiefenwirkung wird durch das optische Hervortreten von warmen Farben im Vordergrund und durch die Verwendung von kalten Farben im Hintergrund erreicht.
- Luftperspektive
  Der Anteil der kalten Farben und die Trübung derselben werden mit zunehmender Raumtiefe verstärkt.

Plastizieren → Plastik

Plastik
Dreidimensionales Bildwerk.
Im engeren und ursprünglicheren Sinn bezeichnet der Begriff Plastik die Kunst des Modellierens, d. h. aus weichem Material (z. B. Ton oder Wachs) geformte Bildwerke. Im weiteren Sinn wird der Begriff Plastik als Überbegriff für die Bereiche Plastik und Bildhauerei (Skulptur) verwendet.
Die wichtigsten plastischen Techniken sind: Modellieren, Gießen und Umformen.
Die wichtigsten Erscheinungsformen im plastischen Bereich sind die freistehende Vollplastik und das Relief.

Reflexion
Nachdenken, Überlegen; im Rahmen der Bildnerischen Erziehung jede geistige Auseinandersetzung mit Inhalten des Faches, läuft vielfach parallel zur „Produktion".
Reflektorische Unterrichtsziele sind z. B. die Fähigkeit, begründete Aussagen über Inhalte und bildnerische Merkmale eines Werks zu machen, die eigene Leistung richtig einzuschätzen, Leistungen anderer anzuerkennen, verschiedene Möglichkeiten zur Lösung eines Problems zu finden und daraus auszuwählen, Unterschiede zwischen Wirklichkeit und Abbild zu erkennen.

Relief
Räumliche Gestaltung auf ebenen Flächen (180° Sehwinkel) – einseitig plastisches Bildwerk. Man unterscheidet Reliefs nach Materialien (Marmor-Relief, Bronze-Relief, Holz-Relief, Gips-Relief usw.) und nach dem Grad ihrer plastischen Erhabenheit aus der Bildfläche (Flachrelief, Halbrelief, Hochrelief).

Reservetechniken (reservieren = „aussparen")
Mal- bzw. Färbetechniken, bei denen ein Teil der zu färbenden Fläche so präpariert wird, daß er keine Farbe annimmt.
Dies geschieht z. B. bei der Stoffbatik durch Auftragen von heißem Wachs, bei der sogenannten Papierbatik auch durch Bemalen mit heller Wachskreide. Weitere Reservetechniken sind die Absprengtechnik, Alleskleberbatik . . .

Rollage
Eine Collagetechnik, bei der mindestens zwei bis drei gleiche Abbildungen in Streifen geschnitten und miteinander kombiniert werden. Es entsteht der Eindruck einer Bewegung/Vibration.

Sekundärfarben
Farben zweiter Ordnung: Orange, Violett und Grün.
Sekundärfarben ergeben sich durch Mischung zweier Primärfarben. Primärfarben oder Grundfarben sind: Gelb, Rot und Blau (= Farben erster Ordnung).

Signalfarben
Farben, die auf etwas besonders aufmerksam machen sollen (z. B. eine Gefahr signalisieren: wie das Rot der Feuerwehrautos, das Weiß des Blindenstocks, das grelle Gelb bei Regenmänteln; die Lichter der Verkehrsampeln).

Signet (visuell)
Buchdrucker-, Verlegerzeichen, auch Aushängeschild, Visitenkarte, Marke, Firmensiegel.

Skripturales
Auf Schrift Bezogenes, an Schrift Orientiertes; Buchstaben oder Schrift nachahmende freie Zeichen. Skripturale Kritzeleien sind Kritzelformen, die den Schreibfluß oder Buchstabenformen nachempfinden. Teilweise von fernöstlicher Schreibkunst angeregt, fand Skripturales Eingang in die amerikanische und europäische Kunst des 20. Jahrhunderts („Skripturale Malerei", Vertreter: Mark Tobey, Georges Mathieu, Cy Twombly u. a.)

Skulptieren → Subtraktives Gestalten/Verfahren

Stempeldruck
Abdruck von eingefärbten, als Stempel verwendeten Gegenständen (z. B. Kartoffel, Radiergummi, Kork, Finger, Kartonkante . . .). Der Stempel kann in seinem ursprünglichen Zustand belassen oder vor der Verwendung bearbeitet werden.

Strukturieren einer Fläche
Grafische oder malerische Gliederung, Gestaltung bzw. Auflösung einer Fläche. Auch Oberflächengestaltung im plastischen Bereich (z. B. Aufrauhen, Punzieren).

Subtraktives Gestalten/Verfahren
Gestalten durch Wegnehmen; Herausarbeiten einer Form aus ungeformtem Material; „Skulptieren"; im Gegensatz zu → Additives Gestalten und zu → Formen/Verformen.
Subtraktive Verfahren sind Schneiden und Schnitzen (besonders bei Holz – „Holzschnitzerei"), Meißeln und Wegschlagen (besonders bei Stein – „Bild-

hauerei"), Ritzen, Schaben, Feilen (z. B. bei Gips und Gasbeton) sowie alle sonstigen Verfahren, bei denen notwendigerweise Abfall entsteht. Ein derart geschaffenes Bildwerk wird als Skulptur bezeichnet.

Symbolfarben
Farben, denen symbolische Bedeutung zukommt. So ist z. B. die Farbe Blau das Symbol für den Himmel und das Himmlische und davon abgeleitet – „festgefügt wie der Himmel" – auch das Symbol für die Dauer, die Festigkeit und Treue. Da allem Himmlischen Unberührtheit, Unabhängigkeit und Reinheit eigen ist, hat sich Blau auch zur Muttergottesfarbe herausgebildet. Blau als Farbe der Vereinten Nationen, der UNO-Soldaten („Blauhelme"), soll auch heute die Eigenschaften Unabhängigkeit, Festigkeit und Treue signalisieren.

Typografie
Buchdruckerkunst – künstlerische Gestaltung eines Druckwerkes (Buch, Broschüre, Zeitschrift, Prospekt usw.). Dazu gehören die Wahl der Schriftart (Type), des Schriftgrades, des Papiers, die Festlegung des Formates und des Satzspiegels, die Gestaltung von Einband, Umschlag und Einbindung der Illustration (→ Layout).

Verfremdung
Veränderung zum Ungewöhnlichen; Loslösen gewohnter Gegenstände oder Erscheinungen aus dem Alltagszusammenhang; Herstellen neuer, fremdartig anmutender Zusammenhänge.
Die Verfremdung ist in der bildenden Kunst (z. B. Manierismus, Barock, Dadaismus, Surrealismus, Pop-Art, Aktionskunst), im Film und in anderen Bereichen der visuellen Kommunikation ein Mittel, den Betrachter aus seinen Sehgewohnheiten herauszureißen und ihn auf das Neue der Darstellung (und des Dargestellten) aufmerksam zu machen.

Videografie (auch: **Video**)
Aufnahme und Wiedergabe „bewegter Bilder" durch elektronische Geräte, früher gleichbedeutend mit „Fernsehen", heute in vielen privaten und öffentlichen Bereichen eingesetzt.
Aufgenommen wird mit Videokameras. Die Wiedergabe durch Monitore (= Bildschirme) erfolgt unmittelbar als Direktübertragung oder zeitversetzt als Abspielung einer Aufzeichnung. Für die Aufzeichnung benötigt man einen Videorecorder, für den Schnitt mindestens zwei.
Trotz großer Ähnlichkeit sind Videografie und Film unterschiedliche Medien und Kunstgattungen. Dazu einige Aspekte:

- Die technischen Möglichkeiten der Videografie sind vielfältiger als die des Films. Neben die Kamera treten andere Einrichtungen, die Bilder erzeugen und verändern können.

- Größe und Format des Bildschirms bedingen andere Stilmittel (Massenszenen wirken im Fernsehen nicht!).
- Der Zuschauer sitzt nicht in einem dunklen Vorführraum.

Visumotorische Koordination
Koordination von Auge und Hand; Abstimmung der Feinmotorik der Hand auf die Wahrnehmung durch das Auge.

Vollplastik
Der Begriff Vollplastik kann sowohl ein frei im Raum stehendes, also dreidimensionales Objekt, das nicht an Architektur gebunden ist, wie auch vollplastisch ausgebildete Figuren bezeichnen. Im Unterschied zur Freiplastik, die auf Rundumansicht gearbeitet ist, ist die Vollplastik auf eine Hauptansicht hin angelegt.

Wundertrommel
Drehbarer, mit Sehschlitzen versehener, oben offener Zylinder, an dessen Innenwand ein (auswechselbarer) Streifen mit Phasenbildern eingelegt ist; eine Vorform des Kinos.
Durch Drehung der Trommel verschmelzen für den Betrachter die einzelnen von den Sehschlitzen freigegebenen Bilder zu einem kontinuierlichen Bewegungsablauf.

Zettelkino
Gefalteter Papierstreifen mit zwei gezeichneten Phasenbildern, die übereinander zu liegen kommen. Sie werden abwechselnd sichtbar gemacht, indem man den obenauf liegenden Papierstreifen über einen runden Bleistift rollt und den Bleistift rasch auf und ab bewegt. Dadurch erwecken die abwechselnd sichtbar werdenden Phasenbilder die Illusion von Bewegung.

Literaturverzeichnis

BEISL, Horst – GREIFENSTEIN, Wiltrud – HOFSTETTER, Brigitte, Kinder gestalten eine Großplastik. Ein Projekt aus der Ästhetischen Erziehung, Don Bosco Verlag, München 1982

EGGER, Bettina, Faszination Malen. Praktisches, Erzieherisches, Anregendes (Zytglogge Werkbuch), Zytglogge Verlag, Gümlingen 1980

ERNING, Jutta, u. a., Fotografie im Kunstunterricht. Aus der Schriftenreihe zur Kunstpädagogik (herausgegeben von Norbert Carborini, Hans-Günther Richter, Günther Wassermé), Diesterweg, Frankfurt am Main 1981

FELZMANN, Reinhold – SEBER, Oskar – STACH, Walter, Bilder machen. Anregungen für die Bildnerische Erziehung. Hölder – Pichler – Tempsky – Breitschopf, Wien–Stuttgart 1987
Themenvorschläge für alle Bereiche der Bildnerischen Erziehung in der Volksschule nach dem neuen Lehrplan

GOLLOWITSCH, Manfred – ZANKL, Gustav, Kind und Raum. Raumbewußtsein und Raumerfahrung. Pädagogische Tatsachenforschung – Bericht, Pädak-Druck, Graz-Eggenberg 1976/1983

HINKEL, Hermann, Wie betrachten Kinder Bilder. Untersuchungen und Vorschläge zur Bildbetrachtung, Anabas Verlag, Gießen 1980

KLÄGER, Max, Bild und Buchstaben. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1975

KLÄGER, Max, Schrift und Typografie im Unterricht. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1969

KÖNIGSTEIN, Georg – MALINA, Anna – SEBER, Oskar, Perspektiven 1 – 2. Anregungen und Aufgaben für Kinder. Österreichischer Bundesverlag (früher PVG), Wien 1978
(Erstes approbiertes Arbeitsbuch für die 1. und 2. Volksschulkasse und Lehrerband)

MAYRHOFER, Hans – ZACHARIAS, Wolfgang, Spiel mit. Beliebte Kinderspiele für drinnen und draußen. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1982

OSLER, Dieter, Stundenblätter Fotografie. Klett, Stuttgart 1983

SEITZ, Rudolf (Hg.), Tast-Spiele. Sinnvolle Frühpädagogik, Don Bosco Verlag, München 1983

SEITZ, Rudolf (Hg.), Spiele mit Licht und Schatten, Don Bosco Verlag, München 1984

WOLFHARDT, Barbara, Kinder entdecken das Museum. Betrachten und Selbermachen. Kösel Verlag, München 1983

ZENTRALSTELLE FÜR LEHRERFORTBILDUNG BERN (Hg.), Räumliches Gestalten (Zytglogge Werkbuch). Zytglogge Verlag, Gümlingen 1979².

Gertraud Hansal
Traude Lürzer

Werkerziehung[1]

(Textiles Werken)

1 Fachdidaktische Grundkonzeption

1.1 Neuorientierung des Lernbereiches

In den letzten Jahrzehnten hat sich in diesem Unterrichtsbereich bereits ein bedeutsamer Wandel vollzogen. Die Änderung der Inhalte führte auch zu einer Änderung der Bezeichnung des Unterrichtsgegenstandes „Mädchenhandarbeit" zu „Textiles Werken".
Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsgegenstandes war, bei den Mädchen jene Kenntnisse und Fertigkeiten zu „entwickeln, die der Vorbereitung auf die Aufgabe der Frau und Mutter dienen". Die Auswahl der Inhalte erfolgte unter den Gesichtspunkten des Praktischen, des Nützlichen und des Gebrauchsfertigen. Der Unterricht orientierte sich an den „in einem einfachen Haushalt anfallenden Arbeiten".
Das Fach löste sich in den letzten Jahren von den tradierten Vorstellungen und **versucht,** ausgehend von konkreten Lebenssituationen, **den Mädchen und Buben eine den Bedürfnissen und den Anforderungen der Gesellschaft entsprechende Bildung und Ausbildung zu vermitteln und sie zu freiem, kritischem und kreativem Denken und Handeln zu befähigen.**

Gesellschaftspolitische Intention
Ziele, Inhalte und Aufgaben des Faches haben sich also dahingehend geändert, daß sie sowohl für Knaben als auch für Mädchen einen Beitrag zur Gesamtpersönlichkeitsbildung leisten.
Das **Erlernen von Techniken** und das Herstellen von Gegenständen sind nicht mehr ausschließliche Ziele des Unterrichtsgegenstandes. Sie **sind nur Mittel, an denen Einsichten in das Zusammenspiel von Funktion – Technologie – Ökonomie – Ästhetik** in den Bereichen Spiel – Kleidung – Wohnen **zu gewinnen sind.** In diesem Sinne sind Techniken und Herstellungsverfahren also nicht mehr Selbstzweck und deshalb auch je nach Aktualität oder Klassensituation auszuwählen und einzusetzen.

[1] Für die 2. Auflage unter Mitwirkung von Gertraud Reisinger und Lydia Maier geringfügig überarbeitet (in der Folge „kursiv" gedruckt).

Neben der Vermittlung von Techniken und Fertigkeiten sind vor allem die Persönlichkeitsentfaltung, die Verantwortungsfähigkeit gegenüber sich und der Gesellschaft, die Befähigung zur Partnerschaft und die Bewältigung der Freizeit grundlegende Bildungsanliegen.
Diese historische Entwicklung des Faches bewegt sich demnach von der **textilen Nutzarbeit über die Handarbeit zur textilen Produktgestaltung.**

Koedukativer Werkunterricht
Bis zum Jahre 1979 war der Unterrichtsgegenstand Werkerziehung der einzige geschlechtsspezifisch geführte Unterricht in der Grundschule, noch dazu mit unterschiedlicher Stundenzahl. Seit diesem Zeitpunkt wird Werkerziehung koedukativ unterrichtet und damit mit der Tradition, den Knaben und Mädchen unterschiedliche Bildungsinhalte zu vermitteln, gebrochen. Diese Maßnahme trägt zum Abbau des traditionellen Rollenbildes von Mann und Frau bei und soll die heranwachsenden jungen Menschen zu partnerschaftlichem Verhalten hinführen.
Der Unterricht bietet derzeit Knaben und Mädchen die gleichen Bildungsziele und -inhalte sowie das gleiche Stundenausmaß.

Auswirkungen der Koedukation
Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, daß Knaben und Mädchen im gesamten Werkbereich weithin gleiche Begabungen aufweisen.
Manche Eltern können sich aber damit noch immer nicht vertraut machen. Die Schüler werden mitunter von den Eltern negativ beeinflußt, und dies führt unter Umständen vielfach zu Mißerfolgen.

Es ist deshalb notwendig, am Beginn eines jeden Schuljahres
- die Erziehungsberechtigten zu informieren, z. B. in Elternabenden, in den Klassenforen, im Gespräch mit den Erziehungsberechtigten . . .
- die Zielsetzungen des koedukativen Werkunterrichtes den Erziehungsberechtigten einsichtig zu machen
- Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge den Interessen der Schüler und der jeweiligen Schulsituation anzupassen.

Um die Schüler aus dem Konflikt „Elternmeinung – veränderter Werkunterricht" herauszuhalten, sollten nur fertige Werkstücke nach Hause mitgegeben werden. Die freiwillige Weiterarbeit von seiten des Kindes in der Freizeit darf aber nicht völlig ausgeschlossen sein.

1.2 Gegenwärtiges Fachverständnis

Die Produktgestaltung im textilen Bereich ist bestrebt, dem Schüler neben einem soliden Grundwissen Einsichten und Verfahren zu vermitteln, die er auch später in vielen Lebenssituationen anwenden kann.

Es erweist sich, daß jeder Mensch als Konsument Textilien (Kleidung, Wohnraumtextilien, Haushaltswäsche) braucht, d. h.:
- er betrachtet,
- er kauft,
- er verwendet Textilien;
- er pflegt Textilien (Gebrauchswerterhaltung/Instandhaltung);
- viele Menschen stellen in der Freizeit textile Gegenstände her;
- viele Menschen haben beruflich mit Textilien zu tun.

Diese Tatsachen sind Grundlage und Ausgangspunkt für die Konzeption des Lehrplans und lassen erkennen, daß **Textilien mehr als nur Werkstoff** sind.

2 Fachspezifische Interpretation

2.1 Inhaltliche Schwerpunkte der textilen Werkerziehung sind:

- Spielerischer Umgang mit textilem Material;
- Experimentieren und Erkunden;
- Sammeln erster Materialerfahrungen;
- Kennen- und Anwendenlernen von textilen *Techniken;*
- den Sinn für Farbe und Form anbahnen und die Fähigkeit entwickeln, in verschiedenen Bereichen (Kleidung, Raumgestaltung, Arbeits- und Wirtschaftswelt) individuelle Lösungen zu finden;
- Erfahrungen mit Textilien in der unmittelbaren, sozialen Umwelt der Schüler nach funktionalen, wirtschaftlichen, ästhetischen und modischen Aspekten beachten und umsetzen;
- Im Sinne des Unterrichtsprinzips Wirtschaftserziehung eine kritische Distanz gegenüber bestimmten Werbemethoden der Modeindustrie aufbauen.

2.2 Tätigkeitsbereiche – Begriffe – Arbeitsverfahren

Flächenbildende, flächengliedernde und flächenverarbeitende Verfahren sind im Lehrplan vorgegeben.
Diese Bildungsangebote sollen dem kindlichen Empfinden, vor allem in der Grundstufe I, gerecht werden. Am Anfang des Werkunterrichtes stehen das Spielerische und Einfache.
Das regelmäßige Setzen von Stichen und Maschen fällt dem Schüler der Grundstufe I am schwersten. Er bewegt sich innerhalb seiner Entwicklung von der Grobmotorik zur Feinmotorik. Das bedeutet vorerst Mangel an Perfektion, erweckt aber Spiellust und schöpferische Freiheit. Beim Erlernen

einer Technik sollte es daher nicht darum gehen, ein möglichst exaktes Werkstück herzustellen, sondern darum, experimentell alle Möglichkeiten, die der Schüler selbst findet, erproben zu lassen.

2.2.1 **Flächenbildende Verfahren** – Flechten, Knoten, Knüpfen, Weben, Maschenbilden (Häkeln, Stricken) sollen dem Schüler in kindgemäßer Weise vermittelt werden.

Flechten gehört zu den ältesten Verfahren der Verarbeitung von textilem Material. Beim Flechten werden mindestens drei Fäden zu einem Fadensystem verkreuzt (der Faden läuft schräg). Die Fadenverkreuzung entsteht durch Über- und Unterlaufen der einzelnen Fäden. Flechten ist die Vorübung und Grundlage zum Knüpfen und Weben. *Auge, Tastsinn und Handgeschicklichkeit werden gleichzeitig beansprucht.*

Pädagogischer Sinn des Verfahrens:

- Das Beobachten des Flechtvorganges vermittelt **optisch-visuelle Eindrücke,**
- das Anfassen und Befühlen des Materials **haptisch-taktile Eindrücke** und
- die Betätigung der Hände **motorische Erlebnisse.**

Weben (Weiterentwicklung des Flechtens)

Beim Weben wird die Verkreuzung nicht, wie beim Flechten, mit der Hand, sondern mit einer Webnadel (Webkamm) durchgeführt.

Pädagogischer Sinn des Verfahrens:

- Umgang mit textilem Material
- Kennenlernen der verschiedenen Eigenschaften einzelner Materialien
- Entstehung einer Fläche (Form)
- Förderung der gestalterischen Fähigkeiten (Werkstoff – Farbe – vielfältige Musterbildung)
- Förderung des anschaulichen Denkens und des technischen Vorstellungsvermögens

2.2.2 **Flächengliedernde Verfahren**

Es sind Techniken, bei denen fertige Flächen (Stoffe) gegliedert (verziert) werden: Sticken, Applizieren, Stoffdruck . . .

Bei der Flächengliederung geht es um die Einordnung der Bildelemente in eine vorgegebene Fläche, die durch die Anordnung in Teilbereiche „gegliedert" wird. Die Flächengliederung läßt von sich aus verschiedene Möglichkeiten der Anordnung zu. Man spricht von einem Ordnungsgefüge und unterscheidet je nach Anordnung: Reihung, Streuung, Verdichtung.

Reihung: Einzelne Bildelemente werden aneinandergereiht, z. B. Zeilenreihung bei gebundenem Sticken; bei Flächenreihung wird die gesamte Fläche Zeile für Zeile gefüllt.

Streuung: Anordnung von Bildelementen in wahlloser Folge, z. B. Bedrukken der ganzen Fläche oder Teile der Fläche
Verdichtung: Konzentration der Bildelemente auf Teile der Fläche, z. B. Verdichtung am Rand, in der Mitte oder an einem bestimmten Flächenausschnitt

Sticken

Verzieren von Stoff mit Fäden, die gleichzeitig zu ihrer eigenen Befestigung auf der Unterlage dienen. Stickerei ist in zahlreichen Formen bekannt, die man nach Stichen bezeichnet.

Applizieren (ursprünglichste Verzierungsmethode)

Aufnähen von Stoffteilen, Fäden, Schnüren, Filz . . . auf eine Fläche (Stoff). Verwendung verschiedener Nutz- oder Zierstiche, z. B. Vorstich, Windelstich, Schlingstich, Kettenstich . . .

Pädagogischer Sinn des Verfahrens:

- Einführung in elementare und weiterführende Gestaltungen auf der Grundlage einfacher Form- und Farbgesetze
- Entwicklung der Sensibilität für unterschiedliche textile Flächen
- Förderung bildhafter Phantasie
- Einsetzen von Zierstichen für funktionale Aufgaben
- Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit Proportionen

Stoffdruck

Verfahren zur farbigen Gestaltung von Geweben; besondere Form des Färbens.

Beim Drucken werden nur bestimmte Teile, nicht das ganze Gewebe gefärbt.

Materialdruck ist die einfachste Form des Stoffdrucks und daher die Druckart in der Grundschule.

Beim Materialdruck werden verschiedene Materialien und Gegenstände der Umwelt verwendet (z. B. Kork, Holz, Kartoffel . . .).

Pädagogischer Sinn des Verfahrens:

- Flächengliederung, Farb- und Formzuordnung
- Erfassen optischer Ordnung
- Auseinandersetzung mit gestalterischen Mitteln für Fläche und Raum
- Entfaltung der Beobachtungsgabe, der Urteilskraft und der Gestaltungsfähigkeit
- Sensibilisieren für Farben und Farbwerte
- Verwenden der Farbe als schmückende Technik

2.2.3 Flächenverarbeitende Verfahren

Unter Flächenverarbeitung versteht man das Zuschneiden (Stoffaufteilen) und das Zusammennähen (Zusammensetzen) von Stoffteilen für bestimmte Zwecke.

Herkömmliche Techniken der Flächenbearbeitung sind:

Heften: Es ist die technisch einfachste Methode zur Verbindung von Stoffteilen. Diese Technik hat provisorischen Charakter.

Nähen: Die Stoffteile werden mit Hilfe eines fortlaufenden Fadens verbunden, indem man diesen durch die auf- oder aneinanderliegenden Teile zieht (Naht).
Einfache Schnittgewinnung: einfache Schnittformen
Aus Vierecken, Dreiecken, Kreisen werden einfache Schnittformen entwikkelt.
Pädagogischer Sinn des Verfahrens:
- Formgebung
- Erfassen der Form

Das **Zuschneiden** (Zuschnitt)
Bei technisch komplizierten Nähvorgängen kommt dem Zuschneiden von Stoffen eine große Bedeutung zu. Der richtige Zuschnitt ist die Grundlage für eine sach- und fachgerechte Weiterverarbeitung der Stoffe.
Pädagogischer Sinn des Verfahrens:
- Genauigkeit
- Wirtschaftlichkeit (Stoffbegrenzung, verschnittener Stoff verursacht zusätzliche Kosten)

Zusammennähen von Stoffteilen (z. B. Anfertigung von Kleidung oder anderen Textilien)
Pädagogischer Sinn des Verfahrens:
- Gegenüberstellung von Hand- und Maschinarbeit
- Einsicht in die Arbeits- und Berufswelt
- Sachgerechte Konsumentenerziehung (Materialauswahl, Erwerb textiler Materialien, Gebrauchswerterhaltung)

3 Bildungs- und Lehraufgabe – *Textiles Werken*

Zielsetzungen des *Unterrichtes* im *Textilen Werken:*
- Sensibilisierung für Textiles
- Freude an textilen Produkten *und Wertschätzung textiler Arbeiten*
- Anwenden der Techniken und Materialien je nach Neigung und Interesse der Schüler
- Förderung der Handlungsfähigkeit, Selbständigkeit und Eigenverantwortung
- Entwickeln eigener Ideen
- kreative Auseinandersetzung mit textilem Material
- richtiges, ökonomisches Konsumverhalten gegenüber Textilien
- Freude an eigener Selbsttätigkeit
- Analysieren und Verbalisieren eigener und gleichartiger Arbeitsergebnisse
- *Förderung sozialer Verhaltensweisen*

3.1 Bemerkungen zur Stundentafel

Für den Unterrichtsgegenstand Werkerziehung ergibt sich je nach Wahl der Stundentafeln ein unterschiedliches Wochenstundenausmaß je Schulstufe:
STUNDENTAFEL 1: je 1 Wochenstunde auf der 1. und 2. Schulstufe
STUNDENTAFEL 2: 2 Wochenstunden auf der 2. Schulstufe
In beiden Stundentafeln sind für die 3. und 4. Schulstufe je zwei Wochenstunden vorgesehen; eine für den textilen und eine für den technischen Bereich.
Auf der 1. und 2. Schulstufe wäre es aus der Sicht der Werkerziehung sinnvoller, die Stundentafel 1 einzusetzen. Die feinmotorische Schulung nach dem Kindergarten oder nach der Vorschulstufe würde nicht unterbrochen. Dies hätte außerdem positive Auswirkungen auf das Schreibenlernen. Die Schüler sind für Werken besonders aufnahmebereit und motiviert.
Ausnahme bei der Wahl der Stundentafel:
In weniggegliederten Volksschulen ist die Stundentafel 2 vorzuziehen, da dadurch Abteilungsunterricht, der bei einer Wochenstunde in den ersten beiden Schulstufen zu Schwierigkeiten führt, vermieden wird.

3.2 Organisation:

Der vorgesehene Semesterwechsel der Schwerpunkte A und B erweist sich in der Praxis als ungünstig. Ein *wöchentlicher oder* 14tägiger Wechsel würde den Schülern und dem Fach dienlicher sein.
Bei Semesterwechsel ergibt es sich zwingend, daß die Schüler ein halbes Jahr in einem der Bereiche nicht unterrichtet werden. In diesem langen Zeitintervall gerät bereits Erlerntes und Geübtes in Vergessenheit. Das Zeitintervall erweist sich als zu lange. Die Ausbildung der einzelnen Schüler einer Klasse ist zudem nicht chancengleich. Erfahrungsgemäß erbringen die beiden Semester nicht dieselbe Anzahl von Unterrichtstagen. Die Bereiche wären im *wöchentlichen oder* 14tägigen Wechsel nicht so starr in technisches oder textiles Werken abgegrenzt. Da die Neigungen der Schüler zum einen oder anderen Bereich auch verschieden sein können, würde ein zweckmäßiger Ausgleich stattfinden. *Darüber hinaus könnte eine einigermaßen objektive Wahl in der 5. Schulstufe erreicht werden.*

4 Umsetzung der allgemeinen Bestimmungen und der allgemeinen didaktischen Grundsätze

4.1 Der Lehrplan

Der Lehrplan hat Rahmencharakter und ermöglicht damit, Schwerpunkte zu setzen, berechtigt aber nicht, Teilbereiche völlig zu streichen. Aus der Entscheidungsfreiheit des Lehrers hinsichtlich seiner Unterrichtsarbeit erwächst seine besondere pädagogische und didaktische Verantwortung.

4.2 Unterrichtsprinzipien

Der Unterrichtsgegenstand Werkerziehung ist geeignet, die Unterrichtsprinzipien Erziehung zum Umweltschutz und Wirtschaftserziehung (einschließlich Sparerziehung und Konsumentenerziehung) in besonderer Weise umzusetzen.

4.3. Unterrichtsplanung

Der Lehrplan ist die Grundlage der Unterrichtsplanung.

4.3.1 Die klassenbezogene Jahresplanung ist in den ersten Wochen eines Schuljahres zu erstellen. Die Auswahl sowie die zeitliche Begrenzung und Gewichtung der Teilbereiche des Lehrplans sind festzulegen.
Planen eines Projektes, offenes Lernen . . . sind als Ergänzung in der Jahresplanung, gegebenenfalls auch in der mittelfristigen Planung anzuführen.
Im Anfangsunterricht sind Vorkenntnisse der Schüler aus dem Kindergarten oder aus der Vorschulklasse unbedingt zu erkunden und zu berücksichtigen, um Unter- oder Überforderung sowie sinnlose Wiederholungen zu vermeiden. Ebenso sind in allen Fällen von Lehrerwechsel solche Erkundigungen einzuholen.
Bei der Jahresplanung sind zu berücksichtigen:
- sachgerechte Materialauswahl
- sachgerechte Werkzeugbeschaffung
- rechtzeitige Beibringung von Material und Werkzeug durch Schüler, wenn keine zentrale Beistellung erfolgt
- Differenzierungs- und Fördermaßnahmen bei den verschiedenen Arbeitsverfahren
- Werkstücke, differenziert nach Schwierigkeit und Zeitaufwand
- Themenstellungen bzw. Aufgabenstellungen so flexibel planen, daß die Kinder ihren Gestaltungseinfluß einbringen können.
- Werkstücke so auswählen, daß sie dem Schüler Selbstvertrauen bringen und die Förderung seiner Gesamtpersönlichkeit zum Ziel haben.

4.4 Lernformen

Die in den allgemeinen Bestimmungen angeführten Lernformen ermöglichen auch im textilen Bereich, lustbetont und kindgemäß zu arbeiten.

4.4.1 **Offenes Lernen**
Kriterien des offenen Lernens (siehe auch S. 130 ff.):
- Erziehung zu größtmöglicher Eigenständigkeit und Selbstverantwortung durch Entscheidungsfreiräume hinsichtlich der Stoffauswahl, der Sozialformen und der Zeiteinteilung

- Orientierung an kindgemäßen Arbeitsweisen (Konzentration, Tempo, Ausdauer . . .)
- Lernen ohne Angst (motivieren, informieren, ermutigen, unterstützen statt belehren; kritisch auseinandersetzen, helfen . . .)
- Kooperation statt Konkurrenz
- Erarbeitungssequenz (Pflichtteil) möglichst kurz

Voraussetzungen:

- Zusammenarbeit Lehrer für Werkerziehung – Klassenlehrer – Erziehungsberechtigte
- Lehrer ist Partner der Schüler (Vertrauensbasis)
- produktorientiertes Arbeiten
- Sozialformen Partner – Gruppenarbeit, Sitzkreis, freie Sitzordnung . . .
- Wahl des Gestaltungsvorhabens durch die Schüler
- Raumgestaltung

Ein Beispiel zum offenen Lernen:

Thema: Erkunden, Untersuchen von Textilien, Gestaltungsversuche mit gewähltem Material

Mögliches Ergebnis:

- Erkennen der Eigenschaften von Textilien (Baumwollstoff, Wollstoff, Seide, Kunstseide . . .)

Arbeit in Kleingruppen:

Schüler mit gleichen Interessen bilden eine Kleingruppe und überlegen, welchen textilen Gegenstand sie mit dem gewählten Stoff herstellen wollen. Der Lehrer leistet dabei Hilfestellung. Reflexion: gemeinsame Werkbetrachtung.

4.4.2 Entdeckendes Lernen

Das entdeckende und forschende Lernen fördert das produktiv-schöpferische Denken.

Dazu ein Beispiel:

Themenstellung: Erster Umgang mit Nadel und Faden

Motivation: Die Schüler suchen aus einem Warenkorb oder sie erhalten vom Lehrer ein Stück Gewebe (grobfädig), Nadel und Faden.

Arbeitsauftrag: Einen einfachen Nähstich (er-)finden.

Ziel der Unterrichtsstunde:

- Sammeln von Erfahrungen zur Stichbildung
- Erkennen, daß der Faden anfangs festgehalten werden muß
- Erproben von Stichlängen und deren Grenzen erkennen
- Erfahren, daß sich beim Formennähen kleinere Stiche als zweckmäßiger erweisen.

Das entdeckende Lernen soll die Schüler zum „Erfinden" anregen; es ist erlebnisintensiv und bereichert daher den Erfahrungsschatz der Schüler am effizientesten.

4.5 Fächerübergreifendes Arbeiten im Sachunterricht, in Deutsch und in Mathematik:

	Sachunterricht
Werkerziehung/textiler Bereich Flächenbildendes Verfahren: Flechten, Knüpfen Flächengliederndes Verfahren: Materialdruck, Sticken Sammeln erster Materialerfahrungen Faser, Faden, Garn, Gewebe Eventuell gemeinsamer Lehrausgang	Erfahrungs- und Lernbereich TECHNIK: Materialien aus der Umwelt benennen; einen einfachen Produktionsvorgang beobachten Lernbereich WIRTSCHAFT: Wir gehen einkaufen (Markt, Supermarkt, Kaufhaus) Lernbereich ZEIT: Jahreszeiten, Feste
	Deutsch
Bericht über die Entstehung eines selbstgefertigten Werkstückes in zeitlich richtiger Abfolge Anwendung gebräuchlicher Fachausdrücke bei der Werkbetrachtung	Sprechen Verfassen von Texten
Auseinandersetzung mit Texten von Arbeitsanleitungen	Lesen Verfassen von Texten
	Mathematik
Flächenbildende Verfahren Applizieren; Verwendung einfacher geometrischer Formen, Dreieck, Viereck	Erfassen und Beschreiben einfacher geometrischer Figuren

Verwendete Literatur

BUSCHBEK, Helene – ERNST, Karin – REBITZI, Monika: (K)eine Schule wie jede andere, Verlag Beltz, 1982
Hinweise zum offenen Lernen.

DRESCHER, Heidrun: Reihe für Grundschulen und Sekundarstufe, Ausbildung – Fortbildung, Band 10: Handarbeit/Textilarbeit, Wolf Verlag, Regensburg, 1980
Neue Sichtweisen in fachdidaktischer und methodischer Hinsicht.

LÖHRER, Ursula: Textilgestaltung Sekundarstufe I, Klasse 5–6, Frankonius Verlag, Limburg, 1979
Zeigt die persönlichkeitsfördernde Bedeutung und die ästhetischen Gesichtspunkte (Form, Farbe, Körper) des Faches auf.

LÖHRER, Ursula: Textilgestaltung Sekundarstufe I, Klasse 6–8, Frankonius Verlag, Limburg, 1980
Erarbeitung funktionaler, technisch-technologischer und ökonomischer Schwerpunkte im textilen Bereich.

LÖHRER, Ursula: Textilgestaltung Sekundarstufe I, Klasse 9, Frankonius Verlag, Limburg, 1983
Lernsequenzen zur Erschließung der Bereiche Kleidung – Wohnung. Erarbeitung soziologisch-historischer Aspekte der Kleidung.

Empfohlene Literatur

BEYER, Brigitte – KAFKA, Heilwig: Textilarbeit und Unterricht, Heft 3, Verlag Georg Kallmayer, Wolfenbüttel, 1973
BLECKWENN, Ruth: Die Bekleidung – Begriff und Funktion. Textilarbeit und Unterricht, 45. Jahrgang, Heft 6, Burgbücherei Wilhelm Schneider, Hohengehren, 1974
IMMENROTH, Lydia: Neue Wege in der Textilgestaltung. Textilarbeit und Unterricht, 42. Jahrgang, Heft 1/2, Burgbücherei Wilhelm Schneider, Hohengehren, 1971
KLAUS, Hella: Häkeln – Schritt für Schritt, für Rechts- und Linkshänder, Falken-Verlag, 1984
KÜFER, Gretel – DENATZKY, Maria: Faden – Stoff – Gewebe, Kamp Verlag, Bochum, 1976
OELWEIN, Sabine – SCHEFCZIK, Sabine: Stricken – Schritt für Schritt, für Rechts- und Linkshänder, Falken-Verlag, 1984
SATTLER, Johanna B.: Das linkshändige Kind in der Grundschule, hg. v. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Als-Verlag GmbH., Frankfurt/Main
ROSSMANN, Franziska und SAFAR, Rosemarie: Textiles Werken in der Grundschule, Schneider Verlag, Hohengehren, Baltmannsweiler, 1990
TADAY, Christine: Textiles Gestalten, Lehrbogen für Textilarbeit, Verlag Georg Kallmayer, Wolfenbüttel, 1971
WALKER, Philipp und Mary: Makramee. Eine vollständige Einführung in die Knotentechnik, Verlag Hörnemann, Bonn – Röttgen, 1974
LAMMER, Jutta: Das große Regensburger Handarbeitsbuch, Otto Mayer Verlag, Ravensburg, 1971
ZNAMIEROWSKI, Nelli: Weben, Textilarbeit und Unterricht, Heft 4, Verlag Otto Mayer, Ravensburg, 1977

Johann Eckel
Kurt Tanzer

Werkerziehung

(Technischer Bereich)

1 Zum gegenwärtigen Fachverständnis

1.1 Begründung einer „Technischen Werkerziehung" an der Grundschule

Mit der Einbindung der Werkerziehung für Knaben und Mädchen in den Fächerkanon der Grundschule wurde 1979 ein wichtiger Schritt im Hinblick auf technische Elementarbildung vollzogen.
Die theoretischen sowie die praktischen Anliegen des neuen Unterrichtsgegenstandes ergänzen seither das Bemühen der Grundschule um ganzheitliche Bildung.
Mit der Überantwortung der Fachanliegen an die Grundschule bleibt einerseits der ganzheitliche Bildungsaspekt gewahrt, gleichzeitig resultiert aber daraus die Verpflichtung für den Lehrer, Fachkompetenz zu erlangen, Fachentwicklungen zu verfolgen und Fortbildung zu bejahen. Nur ein gut ausgebildeter Lehrer vermag die Bildungsinhalte einer „Technischen Werkerziehung" kind- und fachgerecht zu vermitteln.
Die frühe Auseinandersetzung mit dem Bereich Technik an der Grundschule findet vor allem in den sich rasch verändernden soziokulturellen Bedingungen, die eine erhöhte Flexibilität für viele Lebensbereiche erforderlich machen, seine Begründung. Die Spiel-, Wohn- und Arbeitswelt unterliegt einem raschen Wandel. Dies erfordert Anpassung, Änderung der Lebensgewohnheiten und vermehrten Umgang mit der Technik.
Grundschüler sind direkt oder indirekt betroffen von:
- Geräten und Maschinen im täglichen Leben
- reduzierter Spielwelt
- eingeschränkter Hantiermöglichkeit
- elektronischen Spielgeräten
- „perfektem" Wohnkomfort, der kreatives Verhalten oftmals unterbindet
- Massentrends und Konsumwünschen
- zunehmendem Verkehrsaufkommen
- verschlechterten Umweltbedingungen.

1.2 Vom Basteln zur Werkerziehung

Vor der Einführung der Werkerziehung im technischen Bereich der Grundschule wurde „Werken" als anlaßbedingter Teilbestand der Bildnerischen Erziehung angesehen. Je nach Engagement des Lehrers wurde für jahreszeitliche Anlässe „gebastelt". Diese Form des Bastelns ist in das Vorfeld kunstgewerblicher Arbeit einzureihen und hat zur Werkerziehung keinerlei Bezugspunkte.
Dagegen besitzt die „Werkerziehung im textilen Bereich" (vormals „Mädchenhandarbeit") schon früh ihre feste Position im Fächerkanon der Grundschule.
Die neuen Anliegen des Unterrichtsgegenstandes „Werkerziehung" werden dann besonders gut realisiert werden können, wenn auch die räumlichen und instrumentalen Voraussetzungen gegeben sind.

1.3 Grundstufengliederung und Unterrichtserteilung

Auf allen Schulstufen der Grundschule wird Werkerziehung sowohl im technischen als auch im textilen Bereich koedukativ geführt.
Der Lehrplan der Grundschule ist als Beginn eines „Spiralcurriculums" zu verstehen, das für die Zehn- bis Vierzehnjährigen konzentrisch seine problemansteigende Wiederholung und Erweiterung der Inhalte findet.
In der Grundstufe I wird der Unterricht in der Regel in beiden Bereichen von der Lehrerin für Werkerziehung erteilt.
In der Grundstufe II wird der Unterricht personell getrennt geführt: im textilen Bereich von der Lehrerin für Werkerziehung und im technischen Bereich vom Klassenlehrer.
Volksschullehrer mit sechssemestriger Ausbildung besitzen die Qualifikation für die Unterrichtserteilung in beiden Bereichen.

1.4 Teilbereiche der Werkerziehung

Die Technik als „künstlich gemachte Welt des Menschen" ist Bezugsfeld für den Werkunterricht an der Grundschule, der fachdidaktisch in drei Teilbereiche gegliedert wird.

BAUEN – WOHNEN
TECHNIK
PRODUKTGESTALTUNG

Der Teilbereich BAUEN – WOHNEN umschließt inhaltlich die gebaute Welt des Menschen wie z. B. Wohnhäuser, Ingenieurbauten, Spielplätze

u. a. Der Teilbereich TECHNIK umfaßt inhaltlich Arbeits- und Kraftmaschinen sowie einfache Stromkreise.
Der Teilbereich PRODUKTGESTALTUNG beinhaltet Geräte des täglichen Gebrauchs sowie Spiel- und Sportgeräte, Behältnisse, Verpackungen, Produkthüllen und Karosserien.

1.5 Bildungsanliegen der Werkerziehung im technischen Bereich

Technische Grundbildung ist nur durch handlungsorientierten Unterricht zu vermitteln, wobei die Individuallage des Grundschülers zu berücksichtigen ist. Wissenserwerb, Kenntnisgewinn und Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgen überwiegend durch praktisches Tun. Problemlösungsprozesse stellen kreatives technisches Denken und Handeln in den Mittelpunkt des Lehrens und Lernens.
Richtiger Werkzeuggebrauch sowie Erlernen von Werktechnologien für verschiedene Werkstoffe sind weitere Anliegen der Werkerziehung.

Die Aufgabenstellung erfolgt durch Elementarisierung und Exemplifizierung von Sachverhalten der technischen Realität.

Als Unterrichtsgegenstand, der die technische Realität im Zentrum seiner Bildungsbemühungen sieht, ist Werkerziehung auf spezifische Lehr- und Lernmittel, Werkzeuge, Werkmaterialien und Medien angewiesen.
Für altersgemäße Unterrichtsarbeit sind Bausteine, technische Baukästen, entsprechende Werkmaterialien und Halbzeugfabrikate sowie Grundwerkzeuge und aufgabenabhängiges Erkundungsmaterial unerläßlich.
Technisches Denken wird durch Handeln, elementares Wissen durch Verstehen, kritische Einstellung durch Analysieren und Werkzeuggebrauch durch Hantieren angebahnt bzw. gefördert.
Wesentlich für den Werkunterricht sind die Berücksichtigung der technischen Realität und der Transfer zur Wirklichkeit. Realitätsbezüge sind durch direkte Objektbesichtigung oder indirekt durch entsprechende Dia- und Filmmaterialien zu ermöglichen, damit Technik begreifbar wird.

2 Fachdidaktische Interpretation des Lehrplans für Werkerziehung

2.1 Bildungs- und Lehraufgabe

Technik bedeutet nicht nur Daseinserleichterung, sondern auch Daseinsbedrohung. Mädchen und Knaben haben sich als Erwachsene in gleicher Weise in der technischen Welt zu behaupten und benötigen daher gleiche Bildungsgrundlagen für ein Leben in der Industriegesellschaft.

Die vielfältigen Erscheinungsformen und Auswirkungen der Technik betreffen den einzelnen in verschiedenen Lebensbereichen: Bedienung einfacher Maschinen, Gegebenheiten der Arbeitswelt, Berufswechsel, Umweltbelastung, Konsumation von Produkten und Probleme des Wohnens.
Die Gliederung der Werkerziehung in die Teilbereiche BAUEN – WOHNEN, TECHNIK und PRODUKTGESTALTUNG resultiert aus den Lebensbedingungen der Industriegesellschaft und aus dem fachdidaktischen Bemühen, das Bezugsfeld Technik zu differenzieren.
Daraus ergeben sich folgende Zielsetzungen für den Werkunterricht:
- sachgerechter Umgang mit Grundwerkzeugen und Werkstoffen
- Anwendung einfacher Werktechnologien bei der Problemlösung von Werkaufgaben
- Entwicklung von Fähigkeiten zum selbständigen Erfinden, Planen und Herstellen
- erste Einblicke in die Arbeitswelt
- Anbahnung des Transfers zur technischen Realität
- Erwerb kritischer Einstellungen gegenüber der gebauten Umwelt und Konsumverhalten
- Reflexion über das Verhältnis Mensch und Maschine
- Darstellung der Beziehung Industrie, Wirtschaft und Gesellschaft.

2.2 Didaktische Grundsätze

Der aus dem Jahr 1979 stammende Lehrplan führt die didaktischen Grundsätze für Werkerziehung nicht gesondert an, wie dies für den Aufbau des Lehrplans 1986 charakteristisch ist. Allerdings lassen sich aus dem Lehrstoffteil sowie aus der eigenständigen Methodik dieses Unterrichtsgegenstandes folgende didaktische Grundsätze herausarbeiten:

● Lernen durch Spielen und Entdecken
Das Grundschulkind besitzt eine Vielzahl an Erfahrungen und Verhaltensweisen aus dem Vorschulalter. Vor allem im spielerischen Tun ist erster Erfahrungserwerb mit Material und Werkzeug möglich.
Der Werkunterricht hat daher Lehr- und Lernsituationen zu schaffen, die freies Spiel und entdeckendes Lernen miteinbeziehen.

● Technisches Verständnis durch Beobachten, Erkunden, Vergleichen und Analysieren
In der Realität schwer durchschaubare technische Sachverhalte (z. B. Roll- und Schwimmfähigkeit) werden modellhaft aufbereitet und durch Erkundungsversuche erschlossen. Auf die Elementarisierung physikalischer Gesetzmäßigkeiten ist zu achten.

● Sachverhalte erfahren und Sachbegriffe verbalisieren
Beim Beschreiben technischer Sachverhalte werden Kinder zunächst eigene Begriffe verwenden. Fachausdrücke sind jedoch anzustreben.

● Umgang mit Material und Werkzeug
Elementare Werkverfahren, Werkzeughandhabung und Materialbearbeitung sind anzustreben.

● Unfallverhütung
Voraussetzung für erfolgreichen Unfallschutz sind regelmäßige Hinweise über sachgemäßen Umgang mit Werkzeugen und Geräten.
Vor allem ist zu beachten:
- Werkzeuge sollen für Schüler geeignet und von guter Qualität sein;
- Werkzeuge sollen nicht zweckentfremdet verwendet werden;
- Werkstücke sollen bei ihrer Bearbeitung immer eingespannt werden;
- Schüler sollen bei der Werkarbeit einander nicht behindern;
- die gesetzlich vorgeschriebene „Schüler-Teilungszahl" soll eingehalten werden;
- während der Werkstunde sollen Schüler nicht zusätzlich beaufsichtigt werden müssen;
- Maschinen sollen für Schüler nicht zugänglich sein;
- die Vorbildwirkung des Lehrers ist von besonderer Bedeutung;
- Ordnungsregeln müssen aufgestellt werden.

● Planen von Lösungswegen
Das Grundschulkind kann nicht immer Lösungsmöglichkeiten für alle Werkaufgaben vorplanen oder zeichnerisch festhalten. Die Voraussetzungen für sachgemäßes Planen müssen daher allmählich angebahnt werden.

● Erproben von Lösungen
Auch technisch-orientierte Aufgaben müssen für Kinder Spielwert besitzen. Erprobung bedeutet somit Spiel. Dabei können durch Vergleiche Eignung und Mängel festgestellt, Fehlerquellen ergründet und Verbesserungen vorgenommen werden.

● Reflexion
Die reflektorische Auseinandersetzung mit der Werkaufgabe ist wesentliches Element der gesamten Werkerziehung. Sie umfaßt insbesondere die Konfrontation mit der Realität, das Überdenken des Werkvorganges, die Anwendung von fachspezifischen Begriffen, das Anfertigen einer Reflexionsskizze.
Das erste Umgehen mit Tabellen gibt Einblick in die Anwendung von „Ordnungsresten", die Vergleiche ermöglichen.
Reflektieren kann daher verbal oder durch grafische Darstellung erfolgen.

Die freihändig ausgeführte Reflexionsskizze erfordert ein Rückbesinnen auf Konstruktionsbezüge und die Anwendung erlernter Begriffe. Sie kann als Lernzielkontrolle eine Werkaufgabe beenden.
Die verbale Reflexion z. B. über Schülerentwürfe, Werkaufgaben und technische Objekte erfordert die Anwendung einer elementaren Fachsprache.

2.3 Interpretation der Teilbereiche

Erste Ansätze einer systematischen Bereichsgliederung nach „Bau", „Gerät" und „Maschine" reichen drei Jahrzehnte bis zu den ersten fachdidaktischen Entwürfen einer Technischen Grundbildung in die Fachgeschichte zurück (vgl. KLÖCKNER, MEHRGARDT, SELLIN, WESSELS u. a.).
Die Teilbereiche sind unterschiedlich strukturiert. Daher hat der Lehrer bei der Erstellung von Jahresplänen den fachdidaktischen Aufbau der Teilbereiche und die stoffliche Gewichtung und Abfolge der Aufgaben zu berücksichtigen.

2.3.1 Teilbereich BAUEN – WOHNEN

Vorerfahrungen des Grundschulkindes
Die Aufgaben dieses Teilbereiches sind gut erschließbar, da sie auf Vorstellungsinhalten von Umwelterfahrungen basieren.

Mögliche Spielerfahrungen:
Puppenhaus, Bauernhof, Ritterburg, Zeltbau, Hüttenbau, Überbrücken eines Baches, Wohnspiele u. a.

Sachstruktur und Bildungsaufgabe
Das Verständnis für Baukonstruktionen wie Brücken, Masten und Überdachungsformen sowie die Auseinandersetzung mit den Problemen des Wohnens, der Raumanordnung und Raumfunktion werden dazu beitragen, das Verhalten gegenüber der gebauten Umwelt von früh an zu sensibilisieren, damit Gebautes humane Lebensbedingungen aufweisen kann.

Mögliche Werkaufgaben
Grundstufe I:
Turm, Mauer, Spiel mit dem Gleichgewicht, Balkenbrücke, Kragbogenbrücke, Tankstelle, Garage, Zimmermodell u. a.
Grundstufe II:
U-Schienenbrücke, Fachwerkbrücke, Flachdach mit Stütze, Türme in Gerüstbauweise, Zelt, Halle für Spielfahrzeuge, Leuchtturm, Wohnmodell für vier Personen u. a.

Zielkatalog des Teilbereichs
Die Aufgabenfelder beschäftigen sich mit einfachen Erscheinungsformen der gebauten Welt.

Bei der praktischen und kognitiven Auseinandersetzung werden:
- Raumerfahrungen gewonnen und erweitert (Spiel in Lebensgröße)
- Raumfunktionale Zusammenhänge erkannt (Wohnmodell)
- Konstruktionsprinzipien und statische Sachverhalte erkundet (Turm, Brücke, Halle, Massivbau, Skelettbau)
- Begriffe erfahren (Auflager, Spannweite, Tragwerk)
- Kritische Einstellungen gegenüber Gebautem angebahnt (Spielplätze)
- Realitätsbezüge angestrebt (Schülerlösung – Ingenieurlösung)

Lernorganisation
Die Arbeit mit Bausteinen, die im freien und gelenkten Spiel zum Türmen, Schichten, Versetzen, Kragen und inhaltsbezogenem Bauen führt, soll das feinmotorische Empfinden verbessern und anschauliche Grundlagen für Begriffe wie z. B. gerade, schief, waagrecht und senkrecht herstellen.
Die auf der Grundstufe I gewonnenen Erfahrungen mit verschiedenen Werkmaterialien wie z. B. mit Papier- und Kartonelementen, Holzleisten sowie Halbfabrikaten aus Metall und Kunststoff sollen auf der Grundstufe II zu weiterführender Auseinandersetzung führen.

2.3.2 Teilbereich TECHNIK

Vorerfahrungen des Grundschulkindes
Im allgemeinen interessieren das Grundschulkind dynamisch-technische Sachverhalte sehr. Sie besitzen hohen Erlebniswert.
Es ist daher kaum anzunehmen, daß Kinder des „Computerzeitalters" ohne technisches Vorwissen und ohne Spielerfahrungen mit Technik und technischen Spielzeugen in die Grundschule eintreten.

Mögliche Spielerfahrungen
Spielfahrzeuge, Go-Kart, Leiterwagen, Puppenwagen, Fahrrad, elektrische Eisenbahn, Autobahn, Computerspiel u. a.

Sachstruktur und Bildungsaufgabe
Der Teilbereich Technik, der besser mit dem Wort Maschinentechnik gekennzeichnet wäre, befaßt sich in fachspezifischer Eingrenzung mit Arbeits- und Energiemaschinen. Es geht hier nicht nur um die stoffliche Reduktion ingenieurwissenschaftlicher Fachinhalte, sondern vor allem um deren didaktische Elementarisierung auf Funktionszusammenhänge.

Mögliche Werkaufgaben
Grundstufe I: Rutschbahn, Wippe, Schaukel, Starrachsenfahrzeug, Seilwinde, Seilbahn, Windfahne, Windrad, Schwimmkörper u. a.
Grundstufe II: Räderfahrzeuge mit Drehschemellenkung, Zugmittel- und Zahnradgetriebe, Kran, Wasserrad mit Hammerwerk, Fallschirm, Saalgleiter, Schwimmkörper mit Steuereinrichtung, elektronischer Stromkreis u. a.

Zielkatalog des Teilbereiches
Der Zielkatalog berücksichtigt praktische und kognitive Ansprüche:
- erste Einsichten in Bewegungszusammenhänge beim Rutschen, Rollen, Ziehen und Schieben
- Auseinandersetzung mit grundlegenden Sachverhalten bei Räderfahrzeugen, Schwimm- und Flugkörpern
- Bedeutung und Funktionsweise von Maschinen
- Erkennen, daß Maschinen aus Baugruppen bestehen
- Einsichten in das Verhältnis Mensch – Maschine
- Einsichten in Kraft- und Bewegungsübertragungen
- Erstbegegnung mit „einfachen Stromkreisen".

Lernorganisation
Für viele Aufgaben eignet sich die Verwendung von technischen Baukästen, da die genormten Bauteile Paßgenauigkeit, rasche Montage und kreatives Problemlösen erleichtern. Das werktechnologische Herstellen (auch mit Halbzeugfabrikaten) von einfachen Maschinen mit Spielcharakter sollte aber nicht unterbleiben, da materiale und konstruktive Erfahrungen nur bei der Auseinandersetzung mit Werkstoffen und Werkzeugen gewonnen werden.
Der Fachbereich erfordert wie kein anderer Erkundung und Erprobung, um elementare Einsichten anschaulich erfahren und fertiggestellte „Spielmaschinen" testen zu können.

2.2.3 Teilbereich PRODUKTGESTALTUNG

Vorerfahrungen des Grundschulkindes
Im Vorschulalter reflektieren Kinder im allgemeinen nicht analysierend über den Wert eines Spielzeugs, sondern mögen es oder lehnen es ab („Meine liebste Puppe!" oder „Das Auto mag ich nicht!"). Große Warenangebote an allzu perfektem Spielzeug sind für Kinder kaum Motivation, Spielzeug selbst herzustellen. Die Eltern finden zu wenig Zeit, Hantieren zu fördern und zu überwachen. Die Beziehung zum selbstgemachten Spielzeug ging vielfach verloren. Ein reiches Angebot von „Bausets" versucht diesen Beziehungsverlust auszugleichen.
Daraus resultiert für den Teilbereich:
Die vergleichende Betrachtung über Spielzeug kann nicht vorausgesetzt werden, sie ist anzubahnen.
Durch das Selbstanfertigen von „Spielzeug" und „einfachen Geräten des täglichen Gebrauchs" werden formale und funktionale Erfahrungen gemacht, die ein analysierend-kritisches Betrachten ermöglichen.

Mögliche Spielerfahrungen
Umgang mit Sandspielgerät, Bausätze zur Selbstanfertigung von Spielen, Demontage von Spielzeug, erste Versuche mit Kinderwerkzeug u. a.

Sachstruktur und Bildungsaufgabe

Beim Herstellen von Spielzeug und Werkzeug durch die Schüler werden Formqualitäten erkannt, die wichtige Grundlagen für die funktionale und formale Beurteilung von Produkten darstellen und dadurch konsumkritisches Verhalten unterstützen. In einer Welt der Massengütererzeugung, die durch aufwendige Werbebotschaften zu unablässigem Konsumstreben auffordert, soll das Kind Bedürfnisse und Scheinbedürfnisse unterscheiden lernen.

Mögliche Werkaufgaben
Grundstufe I
Daumenschale, Kerzenleuchter, Modellierholz, Schläger für ein Ballspiel, Tischfußballbrett, Verpackung für Spielautos u. a.
Grundstufe II
Tongefäße, Kerzenguß, Rührgerät, Greifgerät, Lampion, Möbel für ein Raummodell, Verpackung, Analyse von Spielfahrzeugen u. a.

Zielkatalog des Teilbereichs
Praktische und kognitive Ansprüche für die Unterrichtsarbeit:
- verschiedene Werkstoffe erkunden
- einfache Spiel- und Gebrauchsgeräte selbst herstellen und dabei formale, funktionale und technologische Kriterien erfahren
- elementare „Produktanalysen" von Werkzeug, Spiel- und Gebrauchsgerät anbahnen
- Einsicht in die Gegebenheiten der Arbeitswelt ermöglichen
- elementare Einsichten in die wirtschaftliche Bedeutung von Design, Serienfertigung, Verpackung und Werbung gewinnen.

Lernorganisation
Produktgestaltung an der Grundschule ist vorwiegend unter den Aspekten der Materialerkundung, der Werkzeughandhabung und des Erlernens einfacher Technologien zu verstehen.
In der Grundstufe II sollen einfache Produktbeschreibungen nach Zweck, Form, Funktion und Fertigung angebahnt werden.
Als Werkmaterialien haben Pappe, Holz, Wachs, Ton, Draht, Alublech und mit Einschränkung Verpackungselemente und Weichschaumstoff Bedeutung für den Werkunterricht.

3 Lehr- und Lernverfahren, Lernmittel

Die Vermittlung technischer Inhalte erfordert die im folgenden näher ausgeführten fachtypische Lehr- und Lernverfahren sowie geeignete Lernmittel.

3.1 Problemakzentuierung bei Werkaufgaben

Jede Aufgabe kann so problematisiert werden, daß sie unterschiedliches Kreativitätsniveau anstrebt:

- Aufgaben mit völlig offenen Lösungswegen stellen den Lehrer vor große organisatorische Probleme. Ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen ist Vorbedingung für die pädagogische Führung und Einzelbetreuung.
- Aufgaben, die nur in Teilbeständen selbständiges Problemlösen fordern, sind aus folgenden Gründen zu bejahen: Organisationserleichterung, gleiche Startsituation bei der Problemlösung für alle Schüler.
- Aufgaben mit gleichem Anforderungscharakter und gleichen Materialvorgaben für alle Schüler haben durch ihren gleichgerichteten technologischen Kenntnisgewinn fallweise ihre Berechtigung. Bei der gegenwärtigen Schulsituation (mangelhafte Ausstattung der Schulwerkstätte) scheint das „Materialset" manchmal eine Lösungshilfe zu sein.

3.2 Praktischer Umgang mit Werkzeugen

Der frühe Umgang mit Werkzeugen ist nicht Selbstzweck, sondern zum Problemlösen erforderlich. Der Grundschüler benötigt daher altersgerechtes Werkzeug. Der sachgemäße Umgang sollte durch Vorzeigen und Erproben, aber auch durch entdeckendes Lernen erlernt werden. Vielfältige Materialerfahrungen und die damit verbundenen Technologien sowie der Gebrauch von Werkzeugen können durch Arbeiten mit dem Baukasten nicht ersetzt werden.

3.3 Problemlösen mit Bausteinen

Die Arbeit mit genormten Bausteinen (z. B. mit Ziegelsteinen oder Holzklötzen mit den Abmessungen $1{,}5 \times 3 \times 6$ cm) knüpft an die frühkindlichen Erfahrungen an und ist für die Entwicklung des räumlich-konstruktiven Denkens und für die Ausbildung der Feinmotorik besonders auf der Grundstufe I von großer Bedeutung.

3.4 Problemlösen mit technischen Baukästen und Halbfabrikaten

Baukastenarbeit ist für die Förderung der Kombinationsgabe und der technischen Phantasie besonders bedeutsam. Werkaufgaben mit stark funktionalem Anspruch und notwendiger Paßgenauigkeit sind mit Hilfe technischer Baukästen zeitökonomisch und technologisch leichter lösbar. Im Idealfall sollte jeder Schüler über einen Baukasten verfügen. Kritisch anzumerken ist, daß technische Baukästen vielfach ein System darstellen, das bereits durch bloßes Hantieren Lösungen anbietet.

Methodisch ergeben sich verschiedene Einsatzmöglichkeiten:
- Erkunden im freien Spiel
- Arbeit nach Vorlagen
- Realisierung einer konkreten Aufgabenstellung (Hammerwerk)
- Dreidimensionale Planungsarbeit, die materialmäßig umgesetzt werden kann.

Zum Beispiel: Kran mit technischem Baukasten, Kran mit Holz, Kran mit Halbfabrikaten

3.5 Vorzeigen und Vormachen

Nicht nur der Umgang mit Werkzeugen und Bauelementen, sondern auch das Anwenden von Werktechnologien erfordert immer wieder die Demonstration durch den Lehrer oder durch einen Mitschüler.

3.6 Werkskizze

Die zeichnerische Darstellung (spontan, ohne Lineal und maßstabfrei angefertigt) kann schon ab der 1. Schulstufe kontinuierlich entwickelt werden. Der Grundschullehrer sollte sich bewußt sein, daß die klare Zeichnung das räumliche Vorstellungsvermögen schult und begriffsklärend wirkt. Sicherheit in der Darstellung ist allmählich anzustreben.
Methodische Anwendung der Werkskizze:
- elementarer zeichnerischer Entwurf
- zeichnerische Reflexion über fertiggestellte Aufgaben
- Anwendung von Begriffen durch Beschreibung und Beschriftung.

3.7 Erkundung

Die Erschließung neuer Sachbereiche, das Kennenlernen neuer Begriffe und das Elementarisieren technisch-physikalischer Gesetze erfordern zur Veranschaulichung die Bereitstellung von Erkundungsmaterial.

Zum Beispiel für den Sachbereich „Schwimmen"
Ziel: Begründung der keilförmigen Bugform bei Booten und Schiffen
Erkundungsmaterial: Unterlage, Sand, rechteckig und keilförmig zugeschnittenes Holzbrett
Erkundungsvorgang:
- Beide Holzbretter werden abwechselnd durch eine Sandbahn geschoben.
- Das Ergebnis (unterschiedlicher Sandstau) wird diskutiert und führt zum Erkenntnisgewinn:
  Die Keilform (Schiffsform) teilt den Sand (das Wasser) besser.
- Transfer zur technischen Realität durch Bilder.

3.8 Erprobung

Der Sinn der Erprobung liegt im Überprüfen einer geforderten Funktion und allenfalls im Verbessern erkannter Mängel.

Zum Beispiel für den Sachbereich „Fliegen"
Erster Flugversuch eines selbstgebauten „Saalgleiters"
Ziele: Erlernen des Handstarts
Erproben der Flugtüchtigkeit
Mängel feststellen, deren Ursachen erkennen und Flugeigenschaften verbessern

Erprobungsvorgang:
- Flugversuche im Turnsaal
  (Lehrerdemonstration des Handstarts, anschließend Schülerversuche)
- Aussprache über Konstruktionsmängel, Verbesserungen
- Mögliche Mängel:
  Fehlerhafte Flügelsymmetrie, ungenaue Trimmung u. a.

Um individuelle Konstruktionsmerkmale einer Werkaufgabe meßbar voneinander abzuheben, kann der spielerische Vergleich fallweise seine Berechtigung haben: Welcher Saalgleiter fliegt am weitesten?

3.9 Reflexion

Das Besprechen von Schülerarbeiten sollte in der Grundschule nicht den Stellenwert einer notengebundenen Qualifikation einnehmen, sondern dem Vergleich und Erfahrungsaustausch dienen.
Die richtige Anwendung von Begriffen und die Pflege einer elementaren Fachsprache sind wichtige Anliegen.

3.10 Realitätsbezug

Nicht jede Werkaufgabe ermöglicht einen Transfer zur technischen Realität. Grundsätzlich muß sich jedoch guter Technikunterricht um Realitätsbezüge bemühen. Darüber hinaus sollen alle medialen Möglichkeiten der Schule genützt werden. Die direkte Objektbesichtigung durch Lehrausgänge ist allerdings nur vereinzelt realisierbar (z. B. auch einbezogen in Lehrausgänge im Rahmen des Sachunterrichts). Als methodische Alternative hat sich das Anschauungsmodell bewährt. Es zeigt die gezielte Reduktion der Wirklichkeit auf das technische Prinzip.

4 Ausstattung für den Werkunterricht im technischen Bereich

Ein kindgemäßer, sachgerechter Werkunterricht, der auf eigenständiges Handeln des Schülers ausgerichtet ist und in dem Lernprozesse zu organisieren sind, setzt zweckmäßig eingerichtete Werkräume und eine angemessene Ausstattung mit Werkzeugen, Maschinen und Werkstoffen voraus. Für eine zeitgemäße Grundschule kann empfohlen werden:

4.1 Räumliche Bedingungen

Mehrzweck- und Nebenraum

Bei der Unterrichtsplanung sollen bereichsübergreifende Inhalte sinnvoll vernetzt werden. Somit stehen Werkunterricht und Sachunterricht in enger Wechselbeziehung. Der Werkraum ist primär auch Unterrichtsraum. Es sollte daher für die Einrichtung eines eigenen Werkraumes gesorgt werden. Bei Neu- und Umbauten sind zu empfehlen: ein Mehrzweckraum und ein Nebenraum.

Ausstattungshinweise:

4.1.1 Mehrzweckraum

Mindestgröße ca. 50 m², ausreichende Tageslichtverhältnisse (Werkräume im Keller sind abzulehnen – Rostanfälligkeit der Werkzeuge u. a.), rutschfester Boden, Stromanschlüsse, Verdunklungsmöglichkeit, Projektionsfläche, Sonnenschutz; Kästen für Medien, Werkzeuge, Bausteine, Baukästen und Halbfabrikate; Abfalleimer, Waschgelegenheit; Mehrzwecktische, Schraubstöcke (an Werktischen montiert oder transportabel); stabile Hocker, Lehrertisch, Schaukästen u. a.

4.1.2 Nebenraum

Der Nebenraum soll nicht zu klein sein und hat mehrere Funktionen zu erfüllen:
- Materialaufbewahrung
- Materialzurichtung
- Ablage für Schülerarbeiten

Erforderliche Einrichtungen:
- **Regale und Stellagen** für Materialien und unfertige Schülerarbeiten
- **Tischpappschere** zum Schneiden von Papier, Pappe und dünnem Aluminium (Einsatzbereich auch für Bildnerische Erziehung und Sachunterricht): Schnittlänge nicht unter 70 cm, Feinschneidevorrichtung, Fußpressung
- **Gehrungssäge** mit Sägeblättern für Holz und Metall für winkelgenaues Ablängen

- **Elektrobohrmaschine** mit Maschinenschraubstock, transportabler Aufständerung und Tiefenanschlag
- **Kleinbandsäge** mit Dreirollenführung zur Materialvorbereitung

Anmerkung: Tischpappschere, Elektrobohrmaschine und Kleinbandsäge dürfen nur vom Lehrer in Betrieb genommen werden und sind ständig zu warten.

4.1.3 Klassenzimmer

An Volksschulen ohne eigenen Werkraum muß der Werkunterricht notgedrungen im Klassenzimmer stattfinden. Falls Freiflächen, Höfe oder Spielwiesen zur Verfügung stehen, kann der Unterricht teilweise ins Freie verlegt werden (z. B. Fluggleiter, Bauen von begehbaren Räumen, Versuchsbahn für Fahrzeuge u. a.). Fachspezifische Werkarbeiten sind im Klassenzimmer nur begrenzt durchführbar. Beim „Klassenwerken" müssen außerdem Werkzeuge und Werkmaterialien ständig hin- und hergetragen werden, was nicht nur die zur Verfügung stehende Arbeitszeit reduziert, sondern auch Schüler und Lehrer durch erheblichen Mehraufwand an Vorbereitungsarbeiten und Organisation belastet.

4.2 Werkzeuge für die Grundausstattung

Die neuen Ziele des Werkunterrichts erfordern zusätzliches Werkzeug. Handelsübliche Werkzeugsortimente unterliegen vielfach einem normierten und starren System. Oftmals enthalten sie überflüssige Teile und sind zudem kostspielig. Es empfiehlt sich, Werkzeuge von guter Qualität einzeln zu beschaffen und die Ausstattung nach individuellen Bedürfnissen schrittweise zu ergänzen. „Einfachwerkzeuge", z. B. Modellierhölzer und Schleifpapierfeilen, können im Werkunterricht leicht selbst hergestellt werden. Folgende Werkzeuge sind für die Grundausstattung zu empfehlen:

Minimalsortiment an Schülerwerkzeugen

4.2.1 Parallelschraubstock: Der Schraubstock ist im Hinblick auf Unfallverhütung das wichtigste Werkzeug und sollte jedem Schüler zur Verfügung stehen; d. h. pro Schüler ein Schraubstock – mindestens jedoch einer für zwei Schüler.
Er dient zum Halten von Holz- und Metallteilen sowie zum Biegen von Drähten und Blechen.
Der Schraubstock muß mit Schrauben oder Zwingen am Werktisch unverrückbar befestigt werden können.

Beschreibung:
70 bis 80 mm Backenbreite; eine Backenseite gerieft, die andere Backenseite mit je einer senkrechten und einer waagrechten „V-Nut" zum Spannen von runden Teilen. Die Backen müssen außerdem aus quadratischen Prismen bestehen, um das Abkanten von Metall- und Blechstreifen im rechten Winkel exakt zu ermöglichen.

4.2.2 Schülerwerkzeuge

● **Werkzeuge pro Schüler:**

Schlosserhammer	200 g; zum Nageln und zum Verformen von Metallen z. B.: Lochstreifen aus Metall
Puksäge	mit auswechselbaren Sägeblättern für Holz- und Metallbearbeitung. Die meisten Trennschnitte können mit dieser Säge durchgeführt werden.
Papierschere	150 mm; Ganzstahlschere
Buchbindermesser	kurze Klinge; zum Trennen, Kerben und Schneiden
Schraubenzieher	5 mm Klingenbreite; zum Eindrehen, Festhalten und Lösen von Schrauben (Schraubendreher)

● **Werkzeuge für je zwei Schüler:**

Schlichtfeile	150 mm, flach; zum Bearbeiten kleiner Teile aus Metall, Holz und Kunststoff
Raspel	150 mm, halbrund; für grobe Holzbearbeitung
Stahlmeßstreifen	300 mm, ohne Zolleinteilung

● **Werkzeuge für je vier Schüler:**

Fuchsschwanz	300 mm; zum Trennen von Holzplatten
Feinsäge mit Rücken	250 mm; für rechtwinkelige Schnitte im Schraubstock (Leisten und Brettchen)
Rabitzzange	220 mm; zum Trennen von Drähten und zum Herausziehen von Nägeln. Besonders geeignet wegen ihrer langen Griffe!
Rundzange und Flachzange	140 mm; zum Festhalten und Umbiegen von Drähten und dünnen Blechen
Goldarbeiterschere	175 mm; zum Trennen von dünnen Aluminiumblechen (Feinblechschere)

Locheisen	4, 6 und 8 mm Durchmesser; zum Lochen von Pappe
Knotenringbohrer	4 und 5 mm Durchmesser; zum Vor- und Aufbohren (Nagelbohrer)
Vorstecher	80 mm, 6 mm Klingendurchmesser, Vierkantklinge; zum Vorstechen und Aufreiben kleiner Bohrungen
Anschlagwinkel	70 × 100 mm; zum Anreißen des rechten Winkels
Handbohrmaschine	mit geschlossenem Getriebekasten und Spiralbohrsatz (Lehrerwerkzeug!).

● **Werkzeuge für die Arbeit mit Halbfabrikaten:**

Gabelschlüssel	Schlüsselweite 7 mm; zum Montieren und Demontieren bei Halbzeugfabrikaten, pro Schüler 1 Stück
Steckschlüssel	Schlüsselweite 7 mm; für je vier Schüler ein Stück
Gewindeschneideisen	M4 mit Halterung für das Nachschneiden abgesägter Gewindestangen (Halbzeugfabrikat)

● **Ergänzungswerkzeuge:**
Rollmaßband 2 m, Feile rund 150 mm, Feile halbrund 150 mm, Raspel rund 150 mm, Hebelvorschneider, Universalmesser, Stahllineal 400 mm, Schraubzwingen (Spannweite 150 mm, Ausladung 100 mm), Schiebelehre (Meßbereich 120 mm)

4.3 Werkstoffe, Bauelemente, Halbzeugfabrikate, Bausteine und Baukästen

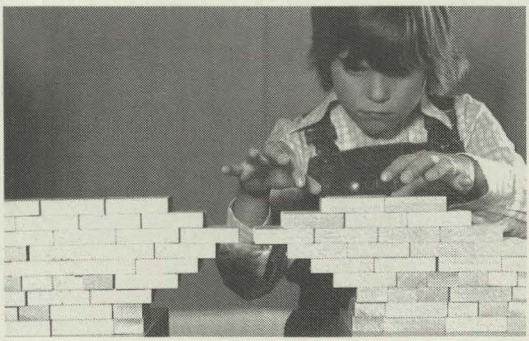
Ein erfolgreicher Werkunterricht hängt in hohem Maße von den verwendeten Werkstoffen und Bauelementen ab. Auf längere Sicht sollte ein entsprechendes Lager an Werkstoffen und Bauelementen angelegt werden.
Zur Erleichterung der Organisation und im Hinblick auf Zeitökonomie bei der Realisierung von Werkaufgaben gewinnen vorfabrizierte Bauteile und Halbzeugfabrikate zunehmend an Bedeutung.
Zum Beispiel: Loch- und Winkellochstreifen aus Metall, Gewindestangen, Montageplatten, Zahnräder, Laufräder, Achsen, Wellen, Gelenke, Buchsen und Verbindungselemente.
Auch im Teilbereich „Bauen – Wohnen" vereinfachen „Verbindungsclipse" Wohnraummontagen aus Pappe. „Knotenkugeln" erleichtern die Realisierung von Brücken- und Gerüstbauten.
Neben den neuartigen „Werkstoffhilfen" wird die Grundstufenausstattung durch traditionelle Lehrmittel komplettiert: Bausteine für die Grundstufe I (Normal-, Halb- und Langsteine) in entsprechender Anzahl für das Bauen in Einzelarbeit und in der Gruppe.

Technische Baukästen (für je 2 Schüler 1 Baukasten):
Nur jene Fabrikate sind zu empfehlen, die für den technischen Werkunterricht an der Grundschule geeignet sind.

5 Anregungen zur Unterrichtspraxis

Für eine fachadäquate Unterrichtsarbeit im technischen Bereich der Werkerziehung ist gründliche Planungsarbeit notwendig. Theoretische Kenntnisse und methodisches Geschick allein reichen jedoch selten für eine sichere Unterrichtsführung.
Die Werkerziehung stellt praktisches Tun in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Der Lehrer hat sich im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung werktechnologisch mit jeder neuen Werkaufgabe auseinanderzusetzen. Die nachfolgenden Werkaufgaben geben in Teilaspekten Einblick in die Unterrichtsarbeit der technischen Werkerziehung.

5.1 Werkaufgaben für die Grundstufe I



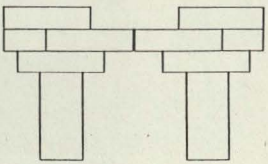


Abb. 1 „Kragbogenbrücke"

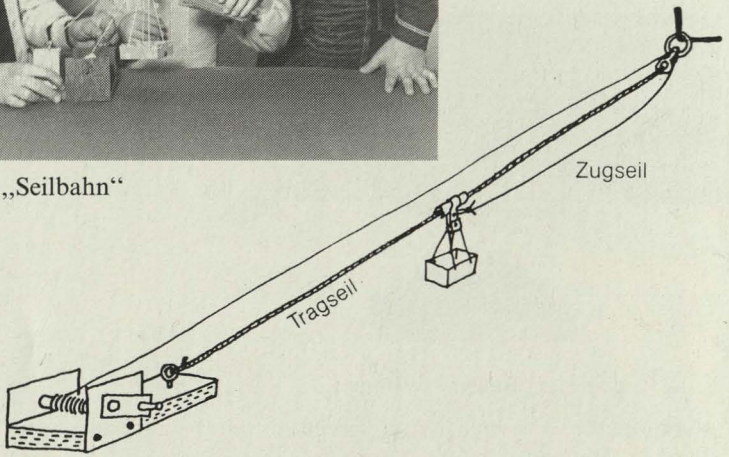
5.1.1 Teilbereich: Bauen – Wohnen

Werkaufgabe: „Verbindet zwei Tische mit einer Kragbogenbrücke" (Abstand ca. 20 cm)
Material/Werkzeug: Bausteine (1,5 × 3 × 6 cm), Partnerarbeit
Sachinformation: Kragbogenbrücke sowie Kragbogengewölbe gehören zu den architektonischen Frühformen der Massivbauweise. In der modernen Bautechnik ist Bauen mit extremer Auskragung vielfach zu beobachten (z. B. beim Errichten von Brückentragwerken)

Hinweise zur Problemlösung:
Die Aufgaben „Turm", „Gleichgewichtsspiel" und „Mauer" können der Bauaufgabe vorangestellt werden.

Das Bauen durch Schichten, Versetzen und Auskragen ist zu erkunden und zu üben.
Die Kragbogenbrücke ist so zu bauen, daß sie die Last von Spielzeugautos aufnehmen kann.

Abb. 2 „Seilbahn"



5.1.2 Teilbereich: Technik

Werkaufgabe: „Baut eine Seilwinde mit oder ohne Sperre und erweitert sie zur Seilbahn, die Lasten transportieren kann!"
Material/Werkzeug:
Fertiggestellte Seilwinde: *Grundplatte:* Karton, Rundholz
Trag- und Zugseil: Schnüre, Drahtring
Förderkorb: Zündholzschachtel, Trinkhalm, Schnur, Musterklammer, Rillenräder; Grundwerkzeug

Sachinformation:
Seilbahnen sind Transportanlagen (Fördermittel) für Personen und Güter. Der jeweilige Transportwagen (Kabine, Gondel, Förderkorb) wird stets mit Hilfe eines Seiles gezogen.
Hinweise zur Problemlösung:
Die Seilwinde läßt sich mit geringem Aufwand zur „Seilbahn" erweitern. Dazu wird auf der Grundplatte der Winde ein Tragseil befestigt, das an seinem anderen Ende mit Hilfe z. B. eines Vorhangringes in einem Türgriff eingehängt wird. Spannt man das Seil straff, so kann die Zugschnur einen Förderkorb hochziehen. Die Führung des Förderkorbes mit einem Trinkhalm entspricht nicht der Realität und ist kindgemäß vereinfacht.
Eine Seilrollenführung des Förderkorbes wäre besser.

5.1.3 Teilbereich: Produktgestaltung

Werkaufgabe: „Formt aus Ton einen Kerzenhalter!"
Material/Werkzeug:
Modellierton, Drahtschlinge, Modellierholz, Arbeitsbretter, Unterlagen für den Trockenprozeß (Span- oder Styroporplatte), Kerze als Bezugsgröße, verschiedene Hölzer zum Ritzen und Eindrücken.
Sachinformation:
Keramische Erzeugnisse sind in vielfältiger Weise anzutreffen (z. B. Geschirr, Fliesen, Ziegel, Sanitärartikel u. a.). Hinweise auf keramische Konsumartikel, auf ihre Vorzüge, Funktion und ihre Fertigung können im Unterricht erfolgen (z. B. Besuch beim Töpfer).
Hinweise zur Problemlösung:
Neben der spielerischen Materialerkundung kann die spezielle Werkaufgabe gestellt werden (z. B. Daumenschale, Eierbecher, Kerzenhalter). Die Arbeit auf der Grundstufe I ist durch elementare Technologien gekennzeichnet.

Abb. 3 „Kerzenhalter"

Z. B.: „Formen aus der Kugel" in Verbindung mit „Ritz- und Drückdekor". Bei der Materialerkundung können erste Einsichten über den Werkstoff gewonnen werden.
Das „Rohbrennen" der gefertigten Werkstücke durch den Töpfer ist zu empfehlen.

5.2 Werkaufgaben für die Grundstufe II

Abb. 4 „Zelt"

5.2.1 Teilbereich: Bauen – Wohnen

Werkaufgabe: „Baue ein Zelt nach freier Wahl" (z. B. das Modell eines Pfadfinderzeltes, Campingzeltes, Ausstellungszeltes)
Material/Werkzeug:
Grundplatte, Dämmplatte, Folie (Zuschnitt aus Plastiksäcken), Schnüre, Rundstäbe, Farbisolierbänder u. a.; Grundwerkzeug
Sachinformation:
Zelte haben als mobile Überdachung an Bedeutung gewonnen. Die Vielfalt unterschiedlicher Zeltkonstruktionen reicht vom „Ein-Mann-Bergsteigerzelt" bis zum großräumigen Ausstellungs- oder Zirkuszelt.
Das Gestell wird bis auf wenige Sonderformen noch immer durch „Plane – Abstützung – Abspannung und Verankerung" bestimmt.
Hinweise zur Problemlösung:
Konstruktive Eigenheiten eines Zeltes können durch Betrachtung (Realitätsbezug) am besten erkannt werden. Vor der praktischen Realisation sollte durch Demonstration und Erkundung (Erkundungsmodell) die Funktion der Teilelemente verständlich werden (z. B. Mast, Plane, Abspannung, Ab-

stützung u. a.). Für die Aufgabenlösung bewährt sich die Verwendung von Bezugsgrößen (Spielautos, Spielfiguren).
Werktechnologie:
Grundplatte vorbereiten, Masten anspitzen, Position der Masten festlegen, Abspannen der Masten, Zuschnitt der Plane, Verbindung der Planenteile; Grundwerkzeug

5.2.2 Teilbereich: Technik

Werkaufgabe: „Wir bauen einen Kran, der verschiedene Spielgegenstände heben, senken und verladen kann!"
Material/Werkzeug:
Montageplatte, Holz, Metall oder Kunststoff
Fahrwerk: Laufräder, Achsen und Wellen
Drehbühne: Stirnzahnrad, Kegelrad, Handradantrieb.
Turmgerüst: Lochstreifen aus Holz, Kunststoff oder Metall
Hubwerk: Handkurbel – Lochstreifen, Seilrollen zur Seilführung, Sperrad, Gewindeschrauben M4 und Muttern M4.
Werkzeug: Schraubstock, Puksäge, Hammer, Flachfeile, Gabelschlüssel für M4-Muttern (M4 = Metrisches Gewinde, 4 mm Durchmesser)

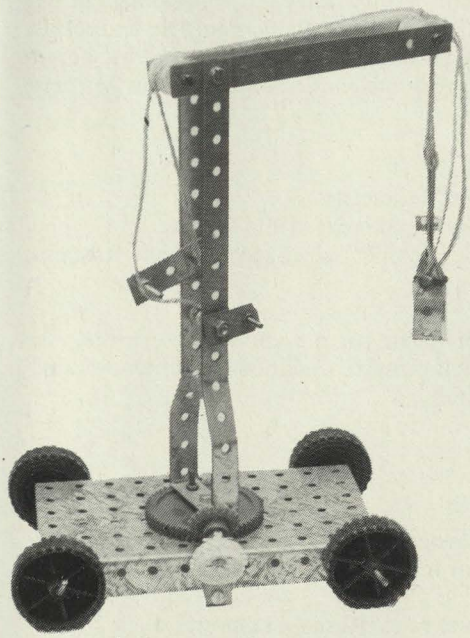


Abb. 5 „Kran aus Halbzeugfabrikaten"

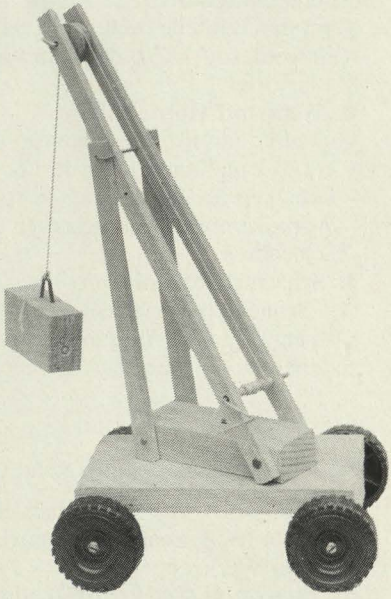


Abb. 6 „Kran aus Holzleisten"

Sachinformation:
Der Kran ist eine Hebemaschine. Er wird für Verlade-, Montage- und Demontagearbeiten eingesetzt.
Der konstruktive Aufbau verleiht Kränen ihre Namensbezeichnung: Turmkran, Drehkran, Brückenkran u. a.
Um Lasten anheben, transportieren und absenken zu können, sind Hebemaschinen mit Gestell, Hubwerk und Drehwerk ausgestattet.
Hinweise zur Problemlösung:
Die Konstruktion eines Krans erlaubt werktechnologisch verschiedene Materialzugänge: technische Baukästen, Halbzeugfabrikate, Holzwerkstoffe und Schachtelmaterialien.
Vor Beginn der Arbeit müssen z. B. durch Baustellen- oder Museumsbesuche, Betrachten von Bildern und Modellen funktionale Zusammenhänge geklärt werden.

Materialangebot zur Werkaufgabe Kran:

- **technischer Baukasten**

Kreative Lösungen sind vor allem zeitökonomisch zu erreichen.

- **Halbzeugfabrikat** (Abb. 5)

Die Arbeit mit vorgefertigten Metall-, Kunststoff- und Holzelementen bildet eine Alternative zur Arbeit mit technischen Baukästen. Die endgültige Form der Bauteile muß durch Sägen, Biegen, Verbinden etc. selbst hergestellt werden. Als Zusatzwerkzeug wird nur ein Gabelschlüssel für Muttern M4 benötigt.

- **Werkstoff Holz** (Abb. 6)

Vorbedingung für die Realisation:
- Gute Grundausstattung der „Schulwerkstätte"
- Fähigkeit der Schüler zum Vorplanen, Skizzieren und Messen
- Werktechnologische Sicherheit der Schüler beim Sägen, Bohren, Raspeln, Schleifen u. a.

- **Schachtelmaterial**

Der Schachtelkran eignet sich vor allem für die Unterrichtserteilung im Klassenraum. Die Aufgabe vermittelt primäre Funktionseinsichten, ist aber materialbedingt nur begrenzt spielfähig.

5.2.3 Teilbereich: Produktgestaltung

Werkaufgabe: „Wir stellen nach eigenem Entwurf aus einem Holzbrettchen ein Gerät (z. B. zum Anrühren von Kleisterfarbe) her!"
Material/Werkzeug:
Abachiholz 1 × 4 × 25 cm; Grundwerkzeug (Raspel – halbrund, Feile – halbrund, Schleifpapier, Handbohrmaschine und Schraubstock)

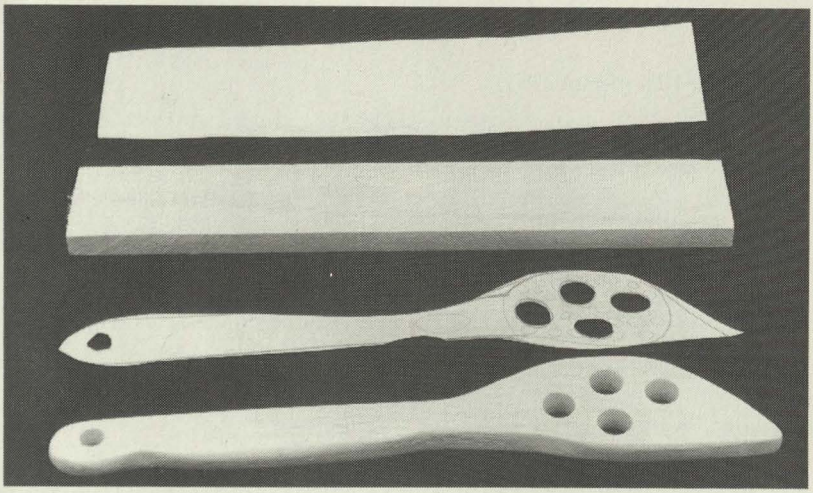


Abb. 7 „Rührgerät"

Sachinformation:
Rührgeräte und Rührwerke sollen Stoffe verschiedenster Beschaffenheit so miteinander vermischen, daß eine gleichmäßige Verteilung der vermengten Stoffe erreicht wird. Daher müssen Form und Bewegung des Rührgerätes eine strömende Bewegung des Mischgutes ermöglichen. Quirl, Rührlöffel, Kochlöffel und Schneerute besitzen diese Eigenschaften.
Hinweise zur Problemlösung:
Praktische Rührversuche (Herstellung von Kleisterfarbe) mit unterschiedlichen „Rührgeräten" (Stäbchen, schmales Brettchen, Kochlöffel) machen die Bedeutung der Geräteform einsichtig. Die Abhängigkeit von Rührform, Grifform, Mischwirkung (Form – Funktion) wird durch Beobachtung erkannt.
Werktechnologie:
Entwurf (M 1:1); Lochöffnung (Bohrung mit der Handbohrmaschine, Schraubstock, Rundfeile); Grobform (Abschnitte mit der Puksäge; Raspel – halbrund); Feinform (Feile – halbrund, Schleifpapier).

Fotonachweis:

ECKEL – HALAMICZEK: Werkerziehung – Grundstufe 1, Österreichischer Bundesverlag 1981, Abb. 1 (S. 47), Abb. 2 (S. 115), Abb. 3 (S. 155)
ECKEL – HALAMICZEK: Werkerziehung – Grundstufe 2, Österreichischer Bundesverlag 1983, Abb. 4 (S. 63), Abb. 7 (S. 180)
TANZER, Kurt: Erfinden – Forschen – Konstruieren im Werkunterricht. Pädagogisches Institut Wien, Ausstellung 1988, Abb. 5, Abb. 6.

Verwendete Literatur

Literatur zur Unterrichtspraxis

Böhm, W.: Neues Werken in der Grundschule, Prögel Verlag, Ansbach 1975

Pokorn, R. – Zankl, G.: Werkerziehung. Bereich Technik. Arbeitsbuch 3. Schulstufe, Veritas Verlag, Wien – Linz – Passau 1981

Pokorn, R. – Zankl, G.: Werkerziehung. Bereich Technik. Arbeitsbuch 4. Schulstufe, Veritas Verlag, Wien – Linz – Passau 1981

Schietzel, C. – Vollmers, Ch. – Schulze-Biehl, H. – Raabe, H.: Erste Schritte in die Welt der Technik. Werk- und Lernbeispiele für Vier- bis Siebenjährige, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1976

Ullrich, H. – Klante, D.: Technik im Unterricht der Primarstufe. Didaktische Grundlegung, Unterrichtsmodelle, Unterrichtsmaterialien, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1973

Werkstoffe, Werkzeuge, Werkraum

Exter, H.: Werkstoffkunde – Holz, Papier, Metall, Kunststoff. Handbuch für die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers für Technisches Werken, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1972

Köppe, E. F. – Zedle, F.: Grundwissen Technisches Werken. Umgang mit Material und Werkzeug, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1972

Roth, E. – Steidle, A.: Der Werkraum. Planung und Einrichtung, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1968

Fachdidaktik

Dinter, H.: Didaktik des Technikunterrichts, Kösel-Verlag, München 1980

Kaul, W.: Kreativität im Technischen Unterricht, Rembrandt-Verlag, 1975

Roth, Wolfgang K.: Entwicklung des technischen Verständnisses, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1974

Wessels, B.: Die Werkerziehung. Didaktische Grundrisse, Verlag J. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1969

Fachtheorie

Christmann, H.: Technikgeschichte in der Schule, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1976

Dinter, H.: Hebezeuge, Heben und Fördern im Werkunterricht. Werkpädagogische Arbeitsreihe, Frech-Verlag 1970

Dinter, H.: Einfache Statik und Festigkeitslehre. Gerüste – Maste – Überbrückung, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1972

Kjer, O. – Pakusa, R.: Boote und Schiffe, Technikunterricht – Praxis und Theorie. Band 1, Neckar-Verlag, Villingen – Schwenningen 1974

Kjer, O. – Pakusa, R.: Fallschirm, Gleiter, Flugmodell. Technikunterricht – Praxis und Theorie. Band 2, Neckar-Verlag, Villingen – Schwenningen 1974

Kjer, O. – Pakusa, R.: Rollen, Fahren, Transportieren. Technik – Praxis und Theorie. Band 3, Neckar-Verlag, Villingen – Schwenningen 1976

LÖBACH, B.: Industrial Design. Grundlagen der Industrieproduktgestaltung, Verlag K. Thiemig, München 1976
WOCELKA, A.: Wohnen mit Kindern. Anregung zur optimalen Wohnraumgestaltung, Orac Verlag, Wien 1986

Lexika – Nachschlagwerke

MEYERS Enzyklopädisches Lexikon – Wie funktioniert das? Technik im Leben von heute, Bibliographisches Institut. Mannheim 1978

Empfohlene Literatur

ECKEL, J. – HALAMICZEK, H.: Werkerziehung Grundstufe 1. BAUEN – WOHNEN, TECHNIK, PRODUKTGESTALTUNG, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1981

Der Band enthält unterrichtspraktische Hinweise und Erfahrungsberichte aus dem Unterrichtsfach Werkerziehung an Volksschulen, die dem Werklehrer helfen sollen, die organisatorischen und methodischen Probleme des neuen Schulfaches leichter zu bewältigen.

ECKEL, J. – HALAMICZEK, H.: Werkerziehung Grundstufe 2. BAUEN – WOHNEN, TECHNIK, PRODUKTGESTALTUNG, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1983

Im Band „Werkerziehung Grundstufe 2" wird die Unterrichtsarbeit nach den Intentionen des neuen Lehrplans für Werkerziehung auf der 3. und 4. Schulstufe der Volksschule in den Lehrbereichen Bauen – Wohnen, Technik und Produktgestaltung umfassend für die Hand des Lehrers und für Studierende an Pädagogischen Akademien dargestellt.
Wichtige Fragen, die der eigentlichen Unterrichtsarbeit vorangestellt werden müssen und deren Klärung erst eine erfolgreiche Unterrichtsarbeit bedingen, werden ausführlich im Band 1 behandelt.

HASENBERGER, B. (Hg.): Lehrerhandbuch Werkerziehung 1 + 2. Grundschule 1. und 2. Jahrgangsstufe. Bereich A (Textil) – Bereich B (Technik), Veritas-Verlag, Linz – Wien 1985

Werkerziehung 1 + 2 ist das erste österreichische Lehrerhandbuch, das beide Schwerpunkte – textiles und technisches Werken – für die Grundstufe 1 berücksichtigt. Die Lerninhalte sind so aufbereitet, daß Technik und textiles Gestalten für Mädchen und für Knaben gleicherweise interessant sind.
Dieses Lehrerhandbuch enthält zahlreiche Sachinformationen für den Werklehrer als Hilfe für die Unterrichtsvorbereitung. Alle Unterrichtsbeispiele wurden vielfach erprobt und haben sich in der Praxis bewährt. Arbeitsaufträge wecken den Aktivitätsdrang der Schüler. Abbildungen und Zeichnungen veranschaulichen die Lerninhalte und Lernschritte.

ZANKL, G. (Hg.): Lehrerhandbuch Werkerziehung 3 + 4. Grundschule 3. und 4. Jahrgangsstufe. Bereich B – (Technik), Veritas-Verlag, Linz – Wien 1981

Dieses Lehrerhandbuch behandelt einen Teil des Curriculums Werkerziehung. Es bietet dem Lehrer fundierte Arbeitshilfen für die Jahresplanung der 3. und 4. Schulstufe im Bereich Technik. Das Basismaterial wurde durch umfangreiche Untersuchungen abgesichert. Es wird in drei Ebenen angeboten:
- in der fachwissenschaftlichen Ebene der Sachinformation
- in der didaktischen Erschließung (Stoff- und Zielebene)
- in den unterrichtlichen Sequenzen (Methodenebene)

Durch die Strategie der vorwiegend erkundeten und erfindenden Prozesse mit problemorientierten Zugängen werden die Schüler zum selbständigen Durchschauen, Begreifen und Handeln angeregt, um dabei „lernen zu lernen".

BERGER, G. – ZANKL, G.: Technisches Werken. Erziehung zum technischen Denken. 1.–6. Schuljahr, Styria Verlag – Don Bosco Verlag, Graz – München 1974

Das Buch Technisches Werken bietet dem Lehrer leicht verständliche Hilfen für die Unterrichtsarbeit in Form einer Vermittlung des notwendigen technischen Grundwissens sowie didaktisch-methodisch aufbereiteter Beispiele.
Die ausgearbeiteten Unterrichtsbeispiele sind so angeordnet, daß sie leicht nachvollziehbar sind. Ein wesentliches Anliegen der Autoren ist es, den Schüler in Problemlösungsprozessen zu technischem Denken und kreativem Verhalten zu erziehen. Zusätzlich bietet das Buch gründliche Information über Material und Werkzeug. Ausführliche Bildreihen erleichtern den Einstieg in dieses Unterrichtsfach.

ECKEL, J. – TANZER, K.: Werkaufgaben für den Technischen Unterricht an der Grundschule. 50 Unterrichtsbeispiele mit neuartigen Werkmaterialien (60 Seiten A 4, broschiert), Pädagogisches Institut Wien, Wien 7., Burggasse 14, 1990

In diesem Skriptum werden über 50 erprobte und lehrplangerechte Werkmodelle aus neuartigen Werkmaterialien (Halbfabrikaten) graphisch und fotographisch mit den erforderlichen Hinweisen für den Unterricht an der 1. bis 4. Schulstufe exemplarisch kommentiert.

Herbert Saxinger
Manfred Teiner[1]

Musikerziehung

1. Vorbemerkungen

Auf Grund der raschen Entwicklung der Massenmedien hat sich unsere musikalische Umwelt schlagartig verändert. Deshalb leitet der neue Lehrplan eine deutliche Veränderung der Unterrichtspraxis im Bereich der Musikerziehung ein. Gegenüber bisherigen Lehrplänen werden neben bewährte traditionelle Inhalte zukunftsorientierte, innovative Elemente gestellt.
Die Lehrplan-Arbeitsgruppe hat besonders folgende Ziele verfolgt:

- konkrete Modelle für die Unterrichtspraxis anzugeben,
- eine klare und präzise Fachsprache zu verwenden,
- mit einer offenen Methode anzusetzen (gegenüber bisherigen Festlegungen auf zum Teil längst überholte fachdidaktische Ansätze) und
- die Struktur des Unterrichtsgegenstandes durch Gliederung in überschaubare Teilbereiche besser herauszuarbeiten.

Darüber hinaus war es erforderlich, den bereits vorliegenden Lehrplan für die Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen zu berücksichtigen und die neuen Entwicklungen für Grund- und Sonderschule aufeinander abzustimmen. Das Gesamtkonzept des Volksschullehrplans stimmt in wesentlichen Teilen mit dem des Sonderschullehrplans überein. Die beiden Lehrpläne sind in der Sache und weitgehend auch in der Formulierung ident. Im Bereich Musikerziehung bleiben pädagogisch-therapeutische Intentionen nicht ausschließlich auf den Sonderschulbereich beschränkt, sondern sind hier wie dort eingearbeitet.
Zentrales Anliegen schulischer Bildung ist heute mehr denn je das Handeln in der Lebenswelt, also eine praktische und menschlich-sinnliche, eigenständige Tätigkeit. Daraus folgt – auch in der Musikerziehung – eine handlungsorientierte Didaktik, die in wesentlichen Grundzügen bereits vor mehr als zehn Jahren konzipiert wurde (vgl. H. Rauhe – H. Reinecke – W. Ribke,

[1] Der Dank der Autoren gilt insbesondere den Mitgliedern der Lehrplankommission: Herwig Knaus, Gerlinde Koringer, Susi Kostroun (verehelichte Szeremeta), Hans Laimer sowie Klaus Trenkwalder für konstruktive Kritik nach Durchsicht der Manuskripte.

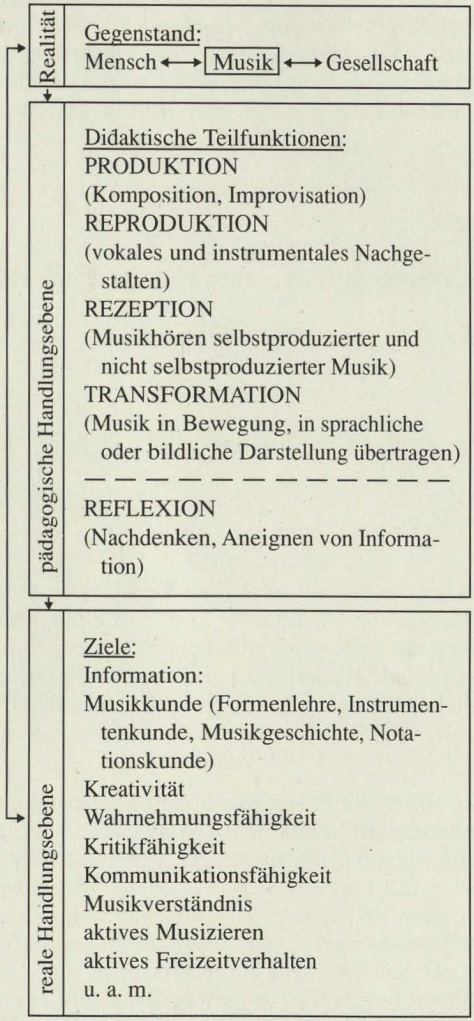
1975). Der neue Lehrplan spricht diese Forderung in den „didaktischen Grundsätzen" deutlich aus:
„Im Mittelpunkt der Musikerziehung steht das musikalische Handeln des Kindes. Dies wird angeregt durch

- eigenständiges musikalisches Nachgestalten und Gestalten;
- bewußtes Aufnehmen von Musik und kritische Auseinandersetzung mit Musik[1]."

Der neue Lehrplan gibt also dem Gestalten von und mit Musik in den verschiedenen Handlungsfeldern eindeutig den Vorrang gegenüber dem bloßen Anhäufen von Faktenwissen. Er betont also die Priorität des aktiven Musizierens. Hier muß allerdings vor einem „musischen" Musikunterricht, wie er früher praktiziert wurde, in dem die Reflexion über die Musik aus dem Bereich der Musikerziehung verbannt war, gewarnt werden. Es gilt also, im Unterricht ein ausgeglichenes Verhältnis zu finden zwischen sinnlicher Erfahrung im Umgang mit musikalischen Phänomenen und kritisch-prüfendem Nachdenken über diese Erfahrungen. Beide zusammen sollen den Lernprozeß bestimmen.
Wer Musik macht, muß auch lernen, Musik zu beurteilen, und zwar die selbst produzierte ebenso wie die von anderen erzeugte. Auch diese Komponente darf im modernen Musikunterricht nicht fehlen. Im Bereich der Hörerziehung sollen individuelle Kategorien entwickelt werden, welche die Grundlage für das Nachdenken über Musik bilden.

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1989. S. 246

Zur näheren Begriffsbestimmung sei hier eine stichwortartige Übersicht angeführt:



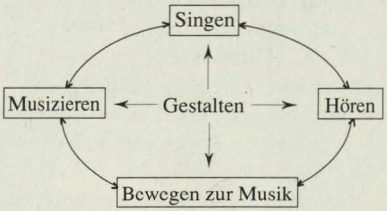
(vgl. H. LEMMERMANN, 1978)

Gegenstand der Musikerziehung ist somit Musik als Medium eines Kommunikationsprozesses zwischen Menschen in der Realität einer bestimmten

Gesellschaft. Auf der pädagogischen Handlungsebene wird auf verschiedene Weise mit Musik umgegangen: produzierend, reproduzierend, rezipierend, transformierend und – von diesen Handlungsmöglichkeiten ausgehend – reflektierend. Vielfältiges musikalisches Handeln liefert somit Stoff für die Reflexion mit dem Ziel, beim Schüler eine entsprechende musikalische Handlungsfähigkeit aufzubauen. Diese soll ihn dazu befähigen, in individueller Weise die musikalische Realität zu begreifen und in sie eingreifen zu können.

2 Lehrplanbereiche

Dem handlungsorientierten Ansatz entsprechend wurden fünf Teilbereiche abgegrenzt:



In der Unterrichtspraxis beeinflussen diese Teilbereiche einander. Kreatives Gestalten durchdringt alle Teilbereiche und wird daher im Lehrplantext in der Beschreibung jedes einzelnen Teilbereiches berücksichtigt. So ist kenntlich gemacht, daß kreatives Gestalten nicht zum Selbstzweck werden darf, sondern wesentliches Element aller anderen Lehrplanbereiche ist.

2.1 Singen

Anders als in der bisherigen Praxis wurde den einzelnen Lehrplanhauptstufen kein abgegrenzter, sich allmählich erweiternder Tonraum zugeordnet. Forschungsergebnisse und Erfahrungen der letzten Jahrzehnte haben hier zu neuen Einsichten geführt (vgl. B. LOSCHY, 1985). Ausschlaggebend für die Auswahl von Liedern ist der Lebens- und Interessensbereich der Kinder. Lieder, die methodischen Konzepten dienen und eigens dafür gemacht wurden (etwa „Von der Kuckucksterz zur Tonleiter"), sind „Schullieder" und widersprechen dieser Forderung. In diesem Sinne gibt es daher auch keine „schwierigen" oder keine „leichten" Lieder. Lieder, die der Lehrer gern und überzeugend singt, singen auch die Kinder mit Begeisterung, unabhängig von ihrer tonalen und rhythmischen Struktur.
Die Bewertung der „Schwierigkeit" von Liedern unterliegt zumeist unbestätigten Vorurteilen: So sollen geradtaktige Lieder „leichter" als Lieder im

Dreivierteltakt sein, Lieder in C-Dur „leichter" als Lieder in B-Dur (wegen der Vorzeichen in der Notation), Lieder in Dur „leichter" als Lieder in Moll und dergleichen mehr. Nichts davon konnte bisher durch Ergebnisse musikpädagogischer und musikpsychologischer Forschung bestätigt werden (vgl. R. D. KRAEMER – W. SCHMIDT-BRUNNER, 1983). Vielmehr zeigen einschlägige Arbeiten deutlich, daß vor allem die Motivation, die vom singenden Vorbild – z. B. vom Lehrer – ausgeht, für die Beliebtheit und das rasche Erlernen von Liedern primär ausschlaggebend ist (vgl. F. KLAUSMEIER, 1978). Ansichten über die „Schwierigkeit" von Liedern gehen meist vom Erscheinungsbild der Notenschrift aus. Diese ist aber vorerst meist nur dem Lehrer bekannt und dient im Grundschulunterricht nicht der unmittelbaren Begegnung mit einem Lied. Die Schwierigkeit, ein Lied nachzusingen, wird also von anderen Faktoren bestimmt als die Schwierigkeit, ein Lied nach Noten zu singen.

Erstmals wird von Anfang an auch auf das Textverständnis besonderer Wert gelegt. Das ist eine wesentliche Voraussetzung für die Identifikation mit dem Inhalt des Liedes. Vielleicht werden durch diese Lehrplanforderung die pädagogisch zurechtgestutzten Schullieder allmählich doch an Bedeutung verlieren, beim Singen also Qualität vor Quantität Bedeutung gewinnen.

Entscheidend für die Freude am Singen wird sein, daß der Lehrer jenes Lied auswählt, das in einer konkreten Singsituation den Bedürfnissen einer bestimmten Schulklasse weitgehend entspricht. Das bleibt allerdings seinem Einfühlungsvermögen überlassen und kann nicht allgemeinverbindlich geregelt werden. Ein reger Erfahrungsaustausch zwischen Lehrern (in Arbeitsgemeinschaften) soll hier in Zukunft ein umfassendes und ansprechendes Liedrepertoire schaffen helfen und die entsprechenden Auswahlmöglichkeiten sichern. Die Verbindlichkeit bestimmter Lieder („Pflichtlieder") gehört damit der Vergangenheit an (Ausnahmen: Bundeshymne und Landeshymne). Darüber hinaus regt der neue Lehrplan auch dazu an, die Kinder anzuleiten, selbst Texte zu vertonen, selbst Melodien zu texten oder überhaupt – in konsequenter Interpretation des Bereichs „Gestalten[1]" – Lieder vollständig selbst zu erfinden. Damit gewinnt das Singen eine neue Dimension im Schulleben.

Von der bisher üblichen Praxis, wöchentlich ein neues zum Wochenthema passendes Lied zu lernen, sollte abgegangen werden. Wichtiger ist es, Lieder nach längeren Zeiträumen immer wieder zu wiederholen, sie aber von der Liedbegleitung bis hin zu Bewegungsformen neu auszugestalten. Dadurch bekommt die Auswahl der Lieder besonderes Gewicht: Es ist nicht ausschlaggebend, eine möglichst große Anzahl von Liedern während eines Schuljahres zu singen, sondern bewußt jene Lieder auszuwählen, die es wert

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 248

sind, daß man sich oft mit ihnen beschäftigt. (Lieder für Kinder müssen nicht kindisch sein!) Das alles bedeutet aber keinesfalls, daß weniger gesungen werden soll.

2.2 Musizieren

Das Orff-Instrumentarium wurde bisher vorwiegend im Bereich der Liedbegleitung verwendet. Der Lehrplan zeigt noch andere Möglichkeiten auf: von Spielstücken bis zur Gruppenimprovisation, die auch im Elementarunterricht nicht fehlen darf (vgl. L. FRIEDEMANN, 1973 – G. KEETMAN, 1970 – G. MEYER-DENKMANN, 1970).
Im Sinne einer handlungsorientierten Didaktik ist es besonders fruchtbar, die Umwelt auf Möglichkeiten hin zu untersuchen, verschiedene Klänge zu erzeugen. Diese neu entdeckten Klänge können sowohl zur Liedbegleitung als auch zur Improvisation herangezogen werden. Konsequenterweise mündet diese Arbeit in den Bau einfacher Klangerzeuger (vgl. W. WARSKULAT, 1978). So erwirbt der Schüler in handelnder Form, also durch eigene Tätigkeit, erste Erfahrungen über Bauweise, Funktion und Spieltechnik verschiedener „Musikinstrumente".

2.3 Hören

Bisher wurde in den Lehrplänen den Veränderungen der musikalischen Umwelt wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Oftmals wurde schon als wesentliche Neuerung empfunden, wenn z. B. „Peter und der Wolf" als Hörbeispiel eingesetzt wurde. Der Lehrplan gibt nunmehr zahlreiche konkrete Hinweise, wie man, von der akustisch-musikalischen Umwelt der Kinder ausgehend, einen Weg zum kritischen Musikhören finden kann. Gegenstand dieses Hörens ist nicht eine eigens geschaffene „Musik für Kinder", sondern jene Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen, wie sie uns die Medien täglich „vor Ohren" führen (vgl. D. VENUS, 1969). Dabei werden keine bestimmten Wertvorstellungen bevorzugt; vielmehr soll der Schüler mit der Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen in individueller Weise umgehen lernen. Emotionales Hören steht dabei gleichberechtigt neben strukturellem Hören. Jedermann darf verschiedenartige Musik so hören, wie er sie hören möchte. Der Musikunterricht jedoch macht den Schüler mit einem breiteren musikalischen Spektrum bekannt und bildet so sein Hörvermögen aus. Auf diese Weise lernt der Schüler auch Musik kennen, die anderen gefällt, ihm selbst aber möglicherweise nicht.

2.4 Bewegen zur Musik

Der Lehrplan eröffnet ein breites Spektrum der Bewegungserziehung, das von der Bewegungsimprovisation bis hin zu einfachen Tanzformen reicht. Das Nachgestalten von Kindertänzen war schon immer beliebt. Dadurch

wurde aber die eigenständige Erfindung von Bewegungen und Bewegungsabläufen zur Musik oft vernachlässigt. Der Lehrplan geht deshalb in seinen Forderungen über das Erarbeiten elementarisierter Tänze hinaus.
Bewegung im Zusammenhang mit Musik öffnet vielen Kindern neue Zugänge zur Musik, vielleicht gerade jenen, die mit dem Singen oder dem Musizieren Schwierigkeiten haben. Daß in lärmdurchlässigen Schulbauten mitunter Probleme entstehen, daß weggerückte Tische und Sessel Unordnung bereiten, muß angesichts dieser Vorteile in Kauf genommen werden. Außerdem besteht die Möglichkeit, Teile von Unterrichtseinheiten der Musikerziehung im Turnsaal durchzuführen.
Zusammenfassend: Der neue Lehrplan verlangt ein Umdenken im Planen und Gestalten des Unterrichts. Eingefahrene Geleise müssen verlassen werden, da dem gestalterisch-kreativen Umgang mit Musik der nötige Freiraum gegeben werden soll. Bisher standen vorwiegend reproduktive Verfahren im Zentrum des Unterrichts. Nun soll in ausgewogenem Verhältnis dazu die Eigenständigkeit der Schüler gefordert und gefördert werden. Die Möglichkeiten von Lehrbüchern sind weitgehend auf reproduktive Verfahren beschränkt. Deshalb gewinnt die kreative Eigenleistung des Lehrers nach dem neuen Lehrplan große Bedeutung. Er muß die anregenden Lernsituationen schaffen; Lehrbücher können diese Aufgabe nur unterstützen.

3 Anmerkungen zu grundsätzlichen didaktischen Aussagen des Lehrplans

3.1 Liederarbeitung, Vor- und Nachsingen, Textinhalte verstehen

Bereits bei der Erstbegegnung mit einem Lied steht das musikalische Moment im Vordergrund. Liederarbeitung kann und darf daher keinem gleichbleibenden Schema folgen. Welcher Ausgangspunkt für die Begegnung gewählt wird, hängt vom jeweiligen Lied ab. Sinnvolle methodische Gestaltung des Vor- und Nachsingens geht davon aus, daß es dem Lehrer möglich ist, bereits beim ersten Vorsingen den emotionalen Gehalt eines Liedes zu vermitteln. Lieder stellen eine ganzheitliche, untrennbare Verbindung von Text und Musik dar. Deshalb ist es problematisch, bei der Erarbeitung von Liedern diese beiden Elemente zunächst zu trennen und sie erst zu einem späteren Zeitpunkt wieder zu einer Ganzheit zusammenzusetzen. Es ist auch nicht sinnvoll, eine ganze Unterrichtsstunde mit der Arbeit an einem Lied zu füllen. Bei entsprechender zeitlicher Streuung über einen größeren Zeitraum – etwa über eine Unterrichtswoche hinweg – wird es möglich sein, die Kinder den emotionalen Gehalt von Liedern immer wieder erleben zu lassen. Das sichert allmählich ein Repertoire von Liedern, über das alle Kinder einer Schulklasse jederzeit verfügen.

Wesentliche Bedeutung im Zusammenhang mit der Liederarbeitung kommt dem Verstehen der Textinhalte zu. Erst aus dem Verständnis für den Inhalt und für die Aussage eines Liedes erwächst ein unmittelbarer emotionaler Bezug zum Ausdrucksgehalt des Liedes. Um diesen emotionalen Bezug zu gewährleisten, ist auch zu beachten, daß musiktheoretische Inhalte am Beispiel von Liedern erst dann bewußtgemacht werden sollen, wenn die Schüler das Lied einwandfrei singen können. Allerdings ist hier Mäßigung geboten. Lieder sollen nur ausnahmsweise dazu benützt werden, an ihnen Elemente und Eigenarten der Notation aufzuzeigen und musikkundliche Inhalte zu vermitteln.

3.2 Atem- und Stimmbildung

Atem- und Stimmbildungsübungen sollen in die Liederarbeitung und Liedgestaltung integriert werden. Von Liedern losgelöste Übungen bleiben oft Selbstzweck, verlieren ihre Sinnhaftigkeit und sind daher abzulehnen.
Jedes Lied bietet die Möglichkeit, am konkreten Beispiel gezielt zu üben: Lockerungsübungen, Körperhaltung, Atmung, Stimmeinsatz und Stimmansatz, Artikulation (vgl. H. COBLENZER – F. MUHAR, 1976). Das Ziel der Atem- und Stimmbildung ist zunächst nicht ausschließlich der homogene Klassenklang, sondern vielmehr die Ausprägung individueller gesunder Stimmfunktionen. Hier können Stimmbildungssilben in spielerischer Form sinnvoll eingesetzt werden. Gerade im Bereich der Stimmbildung wird auch in Zukunft die praxisorientierte Lehrerfortbildung wichtig sein.

3.3 Kontaktfindung zu Notationen

Grundsätzlich soll in allen Teilbereichen der Musikerziehung immer wieder an konkreten Beispielen mit Notationen umgegangen werden. Die dafür notwendigen musiktheoretischen Fachausdrücke sollen im Zusammenhang mit musikalischen Erfahrungen erläutert werden, nicht aber isoliert davon. Von Anfang an sollen die richtigen musiktheoretischen Fachausdrücke im Unterrichtsgespräch mit Kindern benützt werden; methodische Hilfsbegriffe sind abzulehnen. Durch sogenannte „vereinfachte, kindertümliche" Begriffe ergeben sich fehlerhafte Vorstellungen und falsche Interpretationen. Bis zum Ende der vierten Schulstufe sollen die Schüler ein Grundrepertoire an musikalischen Fachausdrücken richtig benützen können: Notennamen im Bereich des Violinschlüssels, rhythmische Werte (Achtelnote, Viertelnote, halbe Note, ganze Note, punktierte Noten), Pausenzeichen, gebräuchliche Tonarten, Vorzeichen, Taktbezeichnungen und elementare dynamische Zeichen (forte, piano, crescendo, diminuendo).
Werden zum Beispiel Stabspiele eingesetzt, dienen die darauf angebrachten Notennamen selbstverständlich zur Bezeichnung der einzelnen Tonhöhen.

Rhythmische Begleitungen zu Liedern werden in der üblichen Notation aufgeschrieben und korrekt benannt. So prägen sich die Begriffe durch wiederholten Gebrauch allmählich ein.

3.4 Hörerziehung

Kinder der Grundstufe I können sich noch nicht für längere Zeit konzentrieren. Deshalb sind hier kurze Musikausschnitte anzubieten. (Dauer: 30 Sekunden bis eine Minute.) Erst in der Grundstufe II kann die Dauer von Musikbeispielen ausgeweitet werden bis hin zu kurzen, in sich abgeschlossenen Musikstücken.
Bei der Auswahl von Musikbeispielen sind verschiedene Arten von Musik zu berücksichtigen. Da die Kinder heutzutage von Musik jeder Art umgeben sind, ist es nicht notwendig, von sogenannter „Musik für Kinder" auszugehen; vielmehr ist zu empfehlen, sich am Angebot der Massenmedien zu orientieren. Schließlich ist es Ziel der Musikerziehung, den Schülern zu ermöglichen, aus diesem Angebot auszuwählen sowie bewußt und kritisch Musik zu hören.
Die Schüler sollen häufig dazu ermuntert werden, ihre subjektiven Höreindrücke zu beschreiben. Dabei wird sich herausstellen, daß Kinder ein und dasselbe Musikstück auf ganz unterschiedliche Weise hören. Es ist dann Aufgabe des Lehrers, darauf einzugehen und auf verschiedene Aspekte hinzuweisen, unter denen Musikstücke gehört werden können: Instrumentation, Veränderungen der Lautstärke, Veränderungen im Tempo, Funktionen von Musik, emotionale Bezüge zu Musikstücken, Formverläufe usw.

3.5 Bewegungserziehung

Bewegungserziehung soll den Kindern die wechselseitigen Bezüge von Musik und Bewegung bewußtmachen und körperlich erfahrbar machen. Der Lehrplan fordert ausdrücklich das „Gewinnen von Körperbewußtsein im Zusammenwirken von Musik und Bewegung[1]". Jedes Kind soll für sich und in der Gruppe Musik in Bewegung umsetzen oder auch zu einer Bewegung Musik erfinden. Zwei Wege sind dabei gleichberechtigt und sollten daher immer wieder abwechselnd eingeschlagen werden:

a) Ein Musikstück wird vorgespielt. Die Kinder versuchen, unmittelbar dazu Bewegungsabläufe zu entwickeln. Allmählich wird ein gemeinsamer Ablauf gestaltet, erst dann wird über Form und Inhalt des Stückes nachgedacht.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 241

b) Der programmatische Titel eines Musikstückes wird bekanntgegeben. Die Hörerwartungen der Kinder werden dadurch in eine bestimmte Richtung gelenkt. Dementsprechend fallen nun auch die Bewegungen aus, welche die Kinder im Anschluß an das Hören selbständig entwikkeln.

Neben den freien, selbsterfundenen Bewegungen zur Musik sollen aber auch immer wieder Möglichkeiten genützt werden, vorgegebene Bewegungen zur Musik auszuführen, etwa kleine Tänze. Wenn freie und gebundene Bewegungsabläufe zur Musik ausgewogen eingesetzt werden, können alle Kinder ihre individuellen Anlagen entfalten.

3.6 Kreatives musikalisches Gestalten, Querverbindungen zu anderen Unterrichtsgegenständen

Derzeit wird im Musikunterricht vor allem auf das Reproduzieren Wert gelegt. Das führt dazu, daß sich die schöpferischen Möglichkeiten der Kinder meist ungenügend entfalten. Der neue Lehrplan verlangt jedoch nachdrücklich, „dem kreativen Gestalten . . . in allen Bereichen der Musikerziehung eine angemessene Zeit einzuräumen[1]". Dabei sollen zusätzlich die Möglichkeiten des fachübergreifenden Unterrichts genützt werden. Einige Beispiele:
Sprachgestaltungen erlauben, mit den Ausdrucksmöglichkeiten der menschlichen Stimme zu experimentieren, neue Ausdrucksformen zu finden und damit auch im Sinne der angewandten Atem- und Stimmbildung zum richtigen, ausdrucksvollen Gebrauch der Stimme zu finden. Darüber hinaus empfindet der Schüler Freude am Umgang mit der eigenen Stimme. Auf diese Weise tragen Sprachgestaltungen zur Persönlichkeitsbildung und zu einem vertieften Verständnis für die Stimme als Instrument menschlicher Kommunikation bei. Ausgangsmaterial für Sprachgestaltungen und kreativen Umgang mit der Sprache können Ausrufe, gereimte Texte, Prosatexte und Nonsensverse sein. Weitere Anregungen für Sprachgestaltungen finden sich im Lehrplan für Deutsch.
Klangexperimente sollen helfen, Erfahrungen im Umgang mit verschiedensten Klangerzeugern zu machen. Hier können etwa Texte mit Musik untermalt werden.
Auch bildnerisches Gestalten, das durch Musik angeregt wird, bietet vielen Kindern eine Möglichkeit, subjektive Ausdrucksformen zu finden. Kinder haben hier die Gelegenheit, Höreindrücke, die sie auf dieser Altersstufe oft schwer sprachlich formulieren können, durch Zeichnen und Malen wiederzugeben.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 248

Dem Bereich „Bewegen zur Musik" entspricht innerhalb der Leibesübungen der Bereich „Tanz". Es bietet sich also an, die kreativen Fähigkeiten der Kinder im motorischen Bereich an ausgewählten Musikbeispielen zu erproben und sich entfalten zu lassen. Dabei bieten die räumlichen Möglichkeiten eines Turnsaals zweifellos größere Spiel-Räume als die Beengtheit mancher Klassenzimmer.
Der Selbstbau von Klangerzeugern und das Erproben verschiedener Materialien hinsichtlich ihrer Klangqualitäten schaffen Querverbindungen zum technischen Werken.
Im Sachunterricht soll keine Gelegenheit versäumt werden, die akustische Komponente unserer Umwelt in die Überlegungen einzubeziehen. Neben der „Veranschaulichung" soll auch die entsprechende Unterscheidung akustischer Qualitäten zusätzliche Informationen liefern, die der Verbesserung der Wahrnehmung dienen.

3.7 Unterrichtsplanung

Auf der Grundstufe I empfiehlt es sich, die Musikerziehung nach Möglichkeit täglich – wenn auch nur für kurze Zeit – in den Unterricht einzubeziehen und einen Schwerpunkt pro Woche in Form einer längeren Unterrichtssequenz zu setzen. Erst ab dem dritten Schuljahr sollte dann allmählich zu längeren Einheiten (bis hin zu einer ganzen Unterrichtsstunde) übergegangen werden. Dem spontanen Singen und Musizieren soll darüber hinaus bei allen sich bietenden Gelegenheiten Raum gegeben werden, denn der Lehrplan stellt fest, daß sich die „Dauer unterrichtlicher Einheiten" in der Grundschule vor allem an der Konzentrations- und Lernfähigkeit der Kinder orientiert und von der jeweiligen Lehraufgabe und vom Lehrstoff abhängt. „Sie wird sich deshalb – mit Ausnahme von raum- bzw. personengebundenem Unterricht . . . – im allgemeinen nicht an der schulorganisatorischen Zeiteinheit ‚Unterrichtsstunde' orientieren[1]."

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 25

Verwendete Literatur

COBLENZER, H. – MUHAR, F.: Atem und Stimme, Wien 1976
FRIEDEMANN L.: Einstieg in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation, Wien 1973
KEETMAN, G.: Elementaria, Stuttgart 1970
KLAUSMEIER, F.: Die Lust, sich musikalisch auszudrücken, Reinbek bei Hamburg 1978
KRAEMER, R.-D. – SCHMIDT-BRUNNER, W. (Hg.): Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht, Mainz–London–New York–Tokio 1983
LEMMERMANN, H.: Musikunterricht, Bad Heilbronn 1978
LOSCHY, B.: Die Methode Anna Lechners aus heutiger Sicht. In: Musikerziehung, 38. Jg. (1984/85), Wien Juni 1985
MEYER-DENKMANN, G.: Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter, Wien 1970
RAUHE, H. – REINECKE, H.-P. – RIBKE, W.: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975
VENUS, D.: Unterweisung im Musikhören, Wuppertal–Kastellaun–Düsseldorf 1969
WARSKULAT, W.: Instrumentenbau aus Umweltmaterialien und ihr Einsatz in pädagogisch-therapeutischen Praxisfeldern, Lilienthal–Bremen 1978

Glossar

Das folgende Glossar geht auf die Anregung jener Kollegen in ganz Österreich zurück, die an der Lehrplanerprobung in den Jahren 1983 bis 1985 ganz wesentlich zur endgültigen Textierung des Lehrplans beigetragen haben. Die einzelnen Begriffe werden nicht im musikwissenschaftlichen Sinne definiert, sondern stichwortartig umschrieben, wie sie im Lehrplan zu verstehen sind.

Takt(-art):
Zusammenfassung von Zählzeiten zu einer Einheit. Aufeinanderfolge eines betonten Taktteiles und eines oder mehrerer unbetonter oder weniger betonter Taktteile. Taktstrich jeweils vor der ersten Zählzeit eines Taktes.
Grundformen: gerade und ungerade Taktarten.
Taktieren: Schlagtechnik für verschiedene Taktarten.

Metrum:
(Ursprünglich: Versmaß, Maßeinheit von Akzentsetzungen.)
Gleichmäßiger Grundschlag (ohne Betonung) als Maßeinheit.
Zählzeit für Tondauern.

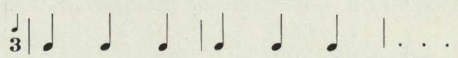
Mit dem Metronom wird durch regelmäßige akustische oder optische Signale ein gewünschtes Grundzeitmaß angegeben, z. B.: ♩ = 60 bedeutet 60 Viertelschläge pro Minute.

Rhythmus:
Grundelement der Musik neben Melodie, Harmonie und Sprache. Willkürliche, nicht genormte Akzentsetzung. Wechsel von Längen und Kürzen.

Zur Unterscheidung:

Metrum, Grundschlag:

akzentuiertes Metrum, z. B.:



oder:

rhythmisiertes Metrum, Rhythmus, z. B.:

Melodie:
Eine zu einer Einheit zusammengefügte Tonfolge, die singbar oder spielbar ist und mit dem Gehör erfaßt werden kann. Der Begriff bezeichnet auch ein Lied oder die Hauptstimme eines Instrumental- bzw. Vokalstücks. Verschiedenheiten sind sowohl von Tongeschlechtern (Dur, Moll u. a. m.) als auch von Funktion, Gattung und kultureller Herkunft abhängig.

Bordun:
Name für einen auf gleicher Tonhöhe ständig mitklingenden Baßton. Schweifender Bordun: Gleichmäßiger Wechsel oder Zusammenklang mehrerer Töne (z. B.: parallele Quinten).

Stufenfolgen:
Bezeichnung der Tonleiterstufen durch Zahlen, die die Funktion zum tonalen Zentrum (Grundstufe) angeben.
Hauptstufen: I., IV. und V.; zu einfachen Liedern können die Töne dieser Stufen als Begleit-Baßtöne gesungen werden.

Klangfarbe:
Unterschiedliche Klänge einzelner Stimmen oder Instrumente.
Unterschiedliche Klänge durch Zusammenspiel mehrerer Instrumente oder Stimmen. Die Eigenart eines Klanges hängt von der Zusammensetzung eines Tones aus verschiedenen Obertönen ab.

Playback:
Aufnahmeverfahren, bei dem die einzelnen Stimmen nicht gleichzeitig, sondern nacheinander produziert, aufgenommen und erst dann miteinander vermischt werden. Im Unterricht kann z. B. eine Liedbegleitung aufgenommen werden, zu der anschließend gesungen wird.

Funktionsbereiche (Funktionen) von Musik:
Abhängig von Art, Ort, Kulturkreis, Veranstaltung, Zeit . . . z. B.: Tanz, Meditation, Unterhaltung, Konzert, Kirche, Fest, Marsch . . .

Formverlauf:
Auftreten verschiedener in sich abgeschlossener oder offener musikalischer Einheiten in unterschiedlicher Folge: Reihung, Wiederholung, Wiederkehr.

Körperinstrumente:
Gemeint ist, den eigenen Körper als Klangerzeuger zu erfahren und einzusetzen.
Klatschen: Hohl- und Flachhandklatschen in unterschiedlicher Lautstärke.
Patschen: Schlagen mit den flachen Händen auf die Oberschenkel.
Fingerschnalzen, Fingerschnipsen.
Stampfen: im Stehen oder Sitzen; volles Stampfen, Fersenschlag oder mit der Fußspitze.
Das Musizieren mit Körperinstrumenten verlangt lockere rhythmische Bewegungsformen.
Begleitformen zu Liedern, Vorbereitung zum Spiel auf Orff-Instrumenten.

Körperbewußtsein:
Vielfältige Bewegungsmöglichkeiten „am eigenen Leib" erfahren, in Beziehung zu sich selbst und zur Umgebung, vorwiegend in „räumlicher, zeitlicher und dynamischer Ausführung".

Körpersprache:
Nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers, also vorwiegend (kommunikative) Gestik und Mimik, in individueller Vielfalt.

Empfohlene Literatur

ABEL-STRUTH, Sigrid: Musikalische Grundausbildung, Diesterweg, Frankfurt a. M./ Berlin/München 1973

ACHTNICH, E. (Redaktion): Lieder und was man damit machen kann, Gellnhausen – Freiburg im Breisgau 1981

Kurzes, sehr praxisgerechtes Grundlagenkapitel: Von Menschen und Liedern – sowie vielfältige Gestaltungsbeispiele für 40 Lieder.

ALFAENGER, P.: Überall ist Musik, München 1980

Ein anregend gestaltetes Kinderbuch mit vielen Hinweisen zum Selbstbau von Musikinstrumenten und zum musikalischen Gestalten nebst einer Schallplatte mit Hörbeispielen.

BECK, Wolfgang/FRÖHLICH, Werner D.: Musik machen – Musik verstehen. Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Klassenverband. Schott, Mainz 1992.

BERZHEIM, N. – MEIER, U.: Aus der Praxis der elementaren Musik- und Bewegungserziehung. Singen – Tanzen – Musizieren, Donauwörth 1975

Unterrichtsmodelle für die Vorschule und die Elementarklasse.

ERNST, H.-B.: Musik- und Bewegungserziehung. Lernspiele und Aufgaben, München 1977

Umfangreiche, gutgegliederte Sammlung von unterrichtspraktischen Beispielen. Weiterführende Literaturhinweise.

FRIEDEMANN, L.: Kinder spielen mit Klängen und Tönen. Ein musikalischer Entwicklungsgang aus Lernspielen für Vorschulkinder, Schulanfänger und Sonderschüler, Wolfenbüttel – Zürich 1971

Praktische Übungen und Lernspiele, nach Sachthemen gegliedert.

FRIEDEMANN, L.: Trommeln – Tanzen – Tönen. 33 Spiele für Große und Kleine, Wien 1983

Eine leichtfaßliche Anregung zum kreativen Umgang mit Stimme, Instrumenten und Bewegung für alle Altersstufen.

GASS-TUTT, A.: Tanztrubel. Tänze für Kinder von 4 bis 10 Jahren, München 1985

Zahlreiche, zum Teil neue Tanzspiele und Tanzideen; einfache Beschreibung und Darstellung der Tanzformen.

GASS-TUTT, A.: Tanzkarussell 1. 101 Kindertänze für das Kindergarten-, Vorschul- und Grundschulalter, Boppard 1972

Ein anregendes Buch für das Singen, Sprechen, Spielen und Bewegen.

GERG, K.: Musik – Sprache – Bewegung, Ansbach 1982

Gestaltungsmodelle für den Unterricht in Grund- und Hauptschule.

GROSSE-JÄGER, H: Freude an Musik gewinnen. Erprobte Wege der Musikerziehung im Kindergarten (auch für die Grundschule), Freiburg – Basel – Wien

Zahlreiche methodisch aufbereitete Lied- und Musikbeispiele, die zum Hören und Machen von Musik auffordern.

GROSSE-JÄGER, H.: Musikpraxis, Boppard – Salzburg

Zeitschrift; erscheint vierteljährlich; Arbeitshilfen für Kindergarten und Grundschule. Jedes Heft enthält meist von Praktikern erprobte Modelle für das Singen, Musizieren, Hören und Bewegen.

KAISER, Hermann I./NOLTE, Eckhard: Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch, B. Schott's Söhne, Mainz/London/New York/Tokyo 1989.

KÜNTZEL-HANSEN, M.: Musik mit Kindern. Versuche mit Geräusch und Klang, Stuttgart 1973

Anregungen, die sich primär an interessierte Eltern wenden, aber auch für die Unterrichtsarbeit herangezogen werden können.

REICHEL, G. u. a.: Bewegung für die Gruppe. Lockerungen – kreativer Tanz – kooperativer Sport – Kontaktspiele – Fest-Animation, Linz 1982

Fachübergreifende Anregungen vor allem für die Grundstufe II.

SCHLEUNING, P. (Hg.): Kinderlieder selbermachen. Beispiele, Erfahrungen, Anleitungen aus der Arbeit einer Freiburger Musiklehrergruppe: Kinder machen selber Lieder, Reinbek bei Hamburg 1978

Ausführliche Dokumentation zum eigenständigen Gestalten von Liedern.

STORMS, G.: Spiele mit Musik, Spiele zur Einführung und zum Kennenlernen – zur Interaktion und zum Vertrauenerwecken – Ausdrucks- und Improvisationsspiele – Such- und Ratespiele – Hör- und Konzentrationsspiele, Frankfurt am Main – Berlin – München 1984

Zur Auflockerung des Unterrichts und auch für Schullandwochen.

Sepp Redl

Leibesübungen

1 Vorbemerkung

Die Lehrplanentwicklung im Bereich Leibesübungen war immer schon durch die Orientierung am wissenschaftstheoretischen Hintergrund einerseits und dessen Umsetzbarkeit im Schulalltag andererseits gekennzeichnet: So kann man von der Zeit nach 1945 von einer praxisnahen Phase sprechen, wobei neben einem starken Bezug zu den organisatorischen Schulbedingungen eine enge Anbindung an die damaligen Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, eine Betonung der Systematik, aber auch etwa die Ablehnung von koedukativen Formen in den Leibesübungen mit Ausnahme der Grundschule zu finden ist. Grundsätzlich gingen diese Lehrpläne von der Annahme aus, daß es sich um ein gesamterziehliches Geschehen handelt, oder, wie Hans Groll es neuerlich formulierte, Angriffspunkt ist der Körper, das Ziel aber der ganze Mensch.
Vor rund 20 Jahren kam es zu einer Reduktion der Ansprüche, zu einer verstärkten Hinwendung zum Sport und dessen vorgefundener Wirklichkeit im schulischen und außerschulischen Sporttreiben. Besondere Bedeutung bekamen mit dem Sport verbundene Lebenssituationen des Menschen, z. B. Freizeit und Urlaub, die die sportlichen Bedürfnisse und Neigungen der Schüler sicherlich wesentlich beeinflussen.
Die Arbeit der Lehrplangruppe Leibesübungen an den nunmehr vorliegenden Richtlinien in der Grundschule war von zwei wesentlichen Richtlinien geprägt. Einerseits sollte der zukünftige Lehrplan sich an der „vielseitigen positiven Ausstrahlung von Leibesübungen und Sport auf die Lebensqualität des Menschen in allen Altersstufen" (Kornexl) orientieren und zum anderen durch seine formale Gestaltung für den Lehrer mehr als bisher ein Instrument zur Planung des Unterrichts darstellen.
Ein UNESCO-Seminar „Sport und Leibeserziehung in der Grundschule" (Bilbao 1985) verweist in seinen Beschlüssen auf die Aufgaben der Leibeserziehung in der Grundschule. Der vorliegende Lehrplan kann auch unter diesen Aspekten die internationalen Vorstellungen von Leibeserziehung in der Grundschule in den vier wesentlichen Ansprüchen der Kinder erfüllen:
1. **Kinder brauchen körperliche Entwicklungsreize.**
Ohne sorgfältige und intensive Leibesübungen kann sich das Kind nicht in einer gesunden und harmonischen Weise entwickeln.

2. **Kinder brauchen motorische Erfahrung.**
Bewegungserfahrung kann als die Grundlage für die Gesamtentwicklung, einschließlich der intellektuellen Entwicklung angesehen werden.

3. **Kinder brauchen Herausforderung und Bestätigung.**
Motorische Fähigkeiten und erfolgreiche motorische Leistungen spielen eine bedeutende Rolle in der Entwicklung des Selbstkonzeptes und der Identitätsfindung des Kindes.

4. **Kinder müssen mit anderen Kindern spielen können.**
Im Spiel (auch auf körperlicher Betätigung basierend) wird die Auseinandersetzung mit der Umwelt (personal und material) praktisch erprobt. Um diese Ansprüche abzudecken, sollen die Leibesübungen der Kinder vom Prinzip der Vielfältigkeit und Verschiedenartigkeit ausgehen und nicht in der Spezialisierung münden.
Das ursprüngliche Lehrplankonzept sah eine Erweiterung der sportlichen Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft der Kinder vor. Durch eine Steigerung der Emotionalität, der Kreativität und der Kooperationsbereitschaft bzw. Interaktionsfähigkeit sollte den jungen Menschen die **Fähigkeit,** Sport zu betreiben („sportliche Handlungsfähigkeit"), und die **Bereitschaft** zu diesen Aktivitäten vermittelt werden. Dieses Konzept scheint auf den ersten Blick die Grundschule zu überfordern, man darf aber dabei nicht aus dem Auge lassen, daß im Bereich der 1. bis 4. Schulstufe ein Einstieg in eine Gesamtentwicklung vorgenommen werden soll, die alle Chancen ausnützt, jungen Menschen, solange man sie in der Schule betreuen kann, zu helfen, sich ihrer Bedürfnisse und Motive, aber auch der Lösung und Umsetzungsmöglichkeiten bewußt zu werden.
Es ist daher mehr als bemerkenswert, daß diese Konzeption einheitlich die Lehrpläne der Grundschule, dann jene über die Pflichtschulzeit hinaus bis zu den weiterführenden Schulen erfaßt und damit (erstmals in Österreich) eine **durchgehend entwickelte Zielsetzung des Sportunterrichts in den Schulen Österreichs** vorzufinden ist.
Der Lehrer in der Grundschule muß sich daher bewußt werden, daß, vielleicht noch stärker akzentuiert als in anderen Fachbereichen, „was Hänschen nicht lernt", der „Hans" nur mehr in einem unbefriedigenden Ausmaß sich zu eigen machen wird können. Damit ist vor allem die Entwicklung der motorischen Grundlagen in der für das Lernen überaus günstigen Phase des 7- bis 11jährigen Kindes zu verstehen, einer Phase, in der wiederholtes Üben allein schon einen Gewinn bedeutet und alles Versäumte für die Erweiterung der sportlichen Handlungsfähigkeit später einen großen Ballast bedeutet. Wesentliche Begriffe des Grundschullehrplans finden sich daher (zum Teil wortident in der Fortführung) in den Lehrplänen der Schule der 10- bis 14jährigen wieder und stellen, allerdings auf einer anderen Bewußtseinsebene, die Grundlage des Sporttreibens auch für den nahezu Erwachsenen dar.

Im Mittelpunkt der Bemühungen muß auf jeder Schulstufe vor allem das praktische Tun stehen, und jede Planungsüberlegung muß grundsätzlich davon ausgehen. Dabei darf aber nicht vergessen werden – und dieser Sicht wird der vorliegende Lehrplan gerecht –, daß zum sportlichen Handeln auf der Basis von Fähigkeiten und Fertigkeiten in vielen Fällen auch **Kenntnisse** notwendig sind, die erst die Beurteilung einer bestimmten Situation erlauben. Wenn es z. B. darum geht, mit Mut und Risikobereitschaft das Wagnis einer bestimmten Handlung einzugehen, so muß der Mensch im Sport fähig sein, die Situation aufgrund seiner eigenen Voraussetzungen zu beurteilen. Diese Entscheidungsfähigkeit muß ihren Beginn bereits in der Grundschule nehmen. Man darf dabei sicherlich nicht die Gefahr übersehen, daß die Vermittlung von Wissen an die Stelle des Bewegens treten könnte und dadurch das Gegenteil von dem erreicht wird, was man sich eigentlich vorgenommen hat. Sachinhalte sollen immer im Zusammenhang mit dem praktischen Tun vermittelt werden.
Vielfach haben Untersuchungen erwiesen, daß Lernen im Sport in einem engen Zusammenhang gesehen werden muß mit der Einstellung zum Sport jener Personen, die zur Sportausübung anleiten. Es erscheint daher unbedingt notwendig, daß Lehrer sich einmal selbst Klarheit verschaffen, aus welchen Gründen man Sporttreiben anerkennt (oder aus seinem Leben ausschließt) und im gleichen Zusammenhang die Gründe für die Sportausübung bei anderen respektieren bzw. sie in die Unterrichtsplanung miteinbeziehen. Die Situation des Grundschullehrers als Lehrer für fast alle Unterrichtsgegenstände ist gleichbedeutend mit einer Streuung von Neigungen und Interessen. Die Ausbildung zum Grundschullehrer sollte beinhalten, daß im Glücksfall der Lehrer auf Grund seiner eigenen Erfahrungen im Sport eine vielleicht kritische, aber doch positive Einstellung zum Sporttreiben hat. Zumindest aber sollte der Lehrer in Anerkennung der unterschiedlichsten Gründe, die jemand Sport treiben lassen, in seinem erziehlichen Auftrag die Entwicklung dieser Bedürfnisse bei den Schülern ermöglichen.

2 Struktur des Lehrplans

Das unterrichtliche Tun im Gegenstand Leibesübung ist vier Pfeilern zugeordnet: **Bewegungsfähigkeit, Spielfähigkeit, Leistungsfähigkeit** und der **Fähigkeit zu einer gesunden Lebensgestaltung.** Über Bereitschaft, Wissen und Können erwächst die Fähigkeit, sportliches Handeln und Sporttreiben für sich und mit anderen durchzuführen, ja sogar zu organisieren. Auf den einzelnen Schulstufen bekäme jeweils eine Fähigkeit einen Vorrang, der durch Entwicklungsstand und Interessen der Kinder, durch die allgemeinen Aufgaben der Schulstufe und durch den erziehlichen Ansatz zum „Sporttreiben außerhalb der Schule und über die Schule hinaus" gekennzeichnet ist.

	Schwergewicht auf:	unter Beachtung von[1]:
Schulstufe 1, 2	**Spiel**	Bewegung Gesundheit Leistung
Schulstufe 3, 4	**Bewegung**	Spiel Leistung Gesundheit
Schulstufe 5, 6	**Bewegung**	Leistung Spiel Gesundheit
Schulstufe 7, 8	**Gesundheit**	Spiel Leistung Bewegung
Schulstufe 9, 10	**Leistung**	Bewegung Gesundheit Spiel
Schulstufe 11, 12, 13	**Gesundheit**	Spiel Leistung Bewegung

Der Lehrplanabschnitt Leibesübungen ist in Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff und didaktische Grundsätze gegliedert, wobei jeweils zwei Schulstufen zusammengefaßt werden: Grundstufe I und Grundstufe II. Mit dieser Zusammenfassung wird der (veraltete) gesetzliche Auftrag, für jede Schulstufe einen getrennten Lehrstoffbereich vorzusehen, eigentlich nicht erfüllt, ist aber in der vorliegenden Form immer schon ein Bestandteil der österreichischen Lehrpläne aus „Leibesübungen" gewesen und von dem zu betrachtenden Entwicklungsabschnitt her gesehen sicherlich sinnvoll. In gleicher Weise ist der **formale Rahmen** des Lehrplans in der Zwei- bzw. Dreispaltigkeit als ein **Instrument der besseren Lesbarkeit und günstigeren Arbeitsgrundlage** zu sehen. Über die Grobziele der einen Spalte hinaus kann die zweite Spalte eine Darstellung in mittlerer Konkretisierung angeben, wobei (in der zweispaltigen Version durch Kursivschrift) zusätzliche Bemerkungen, didaktische Anmerkungen und methodische Hinweise deutliche Akzente für Sicherheit und Gestaltung des Unterrichts geben und eigentlich eine eigenständige dritte Spalte bedeuten.
Im Hinblick auf eine Verständlichkeit für alle Lehrer erschien es wichtig, daß die **Sprache relativ einfach und klar** ist und sich die Inhalte in der Terminologie in den verschiedenen Fachschriften wiederfinden lassen:

[1] Nach GRÖSSING.

Eine bedingungslose Realisierung eines Lehrplans, begründet auf den bereits genannten vier Pfeilern „Bewegen, Spielen, Leisten und Gesunderhaltung", hätte das Aufgeben eines an Sportarten orientierten Lehrplanes bedeutet und in der Praxis wesentlich an Lesbarkeit verloren. So wurde in nicht ganz konsequenter Weise doch ein Sportartenkonzept gewählt, und es muß daher als ein deutliches Signal gesehen werden, daß etwa auf der Grundstufe I die Grundtätigkeiten zusammengefaßt worden sind und erst auf der Grundstufe II eine Differenzierung im Hinblick auf ein „Sportartenkonzept" erfahren (in Rhythmische Gymnastik, Leichtathletik und Gerätturnen).
Der Lehrplan sieht **keine Angabe von Lernzielen** vor, wie sie etwa in älteren Entwürfen beinhaltet waren, obwohl die sinnvolle Verwendung von wissenschaftlich ermittelten Lernzielen eine brauchbare Arbeitsgrundlage darstellen. Grundsätzlich kann man sich daher vorstellen, daß die **Lehrplaninhalte** anhand der vorhandenen Fachliteratur zu Lern- und Lehrzielen überprüft werden können und damit auch der Leistungsstand einer Klasse im Bereich der motorischen Grundlagen bzw. der komplexen sportlichen Handlungen eingeordnet werden kann. Die Lehrstoffhinweise sind als Rahmenvorgaben zu verstehen, die durch organisatorische und andere Vorbedingungen erfüllt, aber auch nicht erfüllt werden können (siehe dazu didaktische Bemerkungen). Ein Hauptaugenmerk wird sicherlich der Vermittlung des Schwimmenkönnens zu geben sein, denn es erscheint unumgänglich, daß heute junge Menschen im Hinblick auf ihre Freizeitgestaltung zumindest jenes Schwimmenkönnen entwickeln, das ihnen die eigene körperliche Sicherheit gewährleistet. In diesem Bereich werden auch in ungünstigen Fällen organisatorische Maßnahmen zu treffen sein, die (vielleicht kursmäßig) vorsorgen, daß möglichst viele Schüler das Schwimmen erlernen.
Die **Auswahl aus dem Rahmenlehrplan,** die Konkretisierung im Hinblick auf eine regionale Jahresplanung liegt damit, und das ist sicherlich ein Vorzug des österreichischen Lehrplans, in der **Verantwortung des Lehrers,** der er sich aber auch bewußt sein muß.

3 Biologische Grundlagen und Belastbarkeit

Der menschliche Organismus paßt sich in allen Alters- und Entwicklungsstufen körperlicher Belastung und Beanspruchung nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten an. Sportmedizinische Untersuchungen der letzten Jahre haben gezeigt, daß durch Training der Funktionszustand des jugendlichen Organismus gebessert wird und beim Kind und Jugendlichen sich Anpassung auf entsprechende Belastung entwickelt (Nöcker, 1980). Die absolute Leistungsfähigkeit ist im Kindesalter niedriger als im Jugend- oder Erwachsenenalter, weil der Anpassung in erster Linie von anatomischen Vorausset-

zungen, aber auch von der Drüsensekretion her Grenzen gesetzt sind. Versucht man jedoch, eine Beziehung herzustellen, wie sich etwa Körpergröße oder Körpergewicht zur absoluten Leistungsfähigkeit verhalten, so kann man feststellen, daß die damit gewonnene **relative Leistungsfähigkeit in allen Altersstufen annähernd gleich** bleibt.

„Hinsichtlich der Belastbarkeit gelten im Kindes- und Jugendlichenalter dieselben Regeln wie beim Erwachsenen. Auch beim gesunden Kinde oder Jugendlichen ist es durch noch so intensive körperliche Beanspruchung bei normalen Umweltbedingungen nicht möglich, einen organischen Schaden zu erzeugen. Stets ermüdet die Skelettmuskulatur vor dem Herzmuskel und zwingt so zum Abbruch der Arbeit, auf diese Weise die inneren Organe vor einer Überforderung schützend.

Die natürlichen Schutzmechanismen können aber beeinträchtigt oder außer Gefecht gesetzt werden bei Vorliegen von Infektionen mit erhöhter Körpertemperatur, ferner bei Ausdauerbelastungen mit vollem Magen, bei Umgebungstemperaturen von 28 Grad Celsius und mehr, bei einer höheren relativen Luftfeuchtigkeit von 80 bis 85 Prozent und bei Belastungen ohne vorherige Akklimatisation in Höhen von mehr als 2000 bis 2500 Metern.

Die Grundschulzeit läßt sich kennzeichnen durch ein starkes Wachstum mit kontinuierlicher Veränderung der Hebelsituation und zwangsläufiger Dissonanz innerhalb der Funktionsketten. Die ohnedies vorhandene Verkürzungstendenz des Rückenmuskels wird nunmehr durch das lange Sitzen im Schulunterricht verstärkt. Zusätzlich zeigt sich etwa mit dem 10. Lebensjahr eine Abnahme der Elastizität, d. h. eine Zunahme der Festigkeit des Kapselbandapparates, was insbesondere im Bereich des Beckengürtels zum Teil erhebliche Bewegungseinschränkungen bedeutet" (siehe dazu COTTA – SOMMER, 1986).

3.1 Anpassung der Skelettmuskulatur (Kraft)

Bei einer allgemeinen und vielseitigen körperlichen Ausbildung im Kindes- und Jugendalter spielt die **Kräftigung eine wichtige Rolle** (WEINECK, 1986). Viele Kinder und Jugendliche erreichen eine ausreichende sportliche Leistungsfähigkeit später nur deshalb nicht, weil die während der Wachstumsvorgänge für den Haltungs- und Bewegungsapparat gesetzten Entwicklungsreize unzureichend waren, obwohl man weiß, daß eine enge Beziehung zwischen körperlichen Fähigkeiten und sportlichen Fertigkeiten besteht. Das Muskelwachstum setzt regelmäßig später ein als das Wachstum des gesamten Skeletts. Die einzelnen Muskelgruppen erreichen zu verschiedenen Zeiten ihr Entwicklungsmaximum, weswegen Koordinationsstörungen entstehen können. Die Kraftentwicklung der Muskulatur ist zwischen Jungen und Mädchen bereits zu Beginn der Pubertät unterschiedlich. Dieser Unterschied verstärkt sich noch mehr nach dem 13. Lebensjahr. Der Muskelzuwachs geht bei Jungen mit einer verstärkten Reduktion des Fettgewebes und

mit einer günstigen Kraft-Last-Verteilung einher. Der Anteil der Muskulatur steigt von 22 Prozent bei der Geburt über 33 Prozent zu Beginn der Pubertät bis auf ca. 40 Prozent des Erwachsenen. Für die Extremitätenmuskulatur läßt sich vergleichend feststellen, daß die Frau zwei Drittel der Kraft des Mannes erreichen kann.

Bei der Entwicklung der Kraft ist jedoch auf die Besonderheiten des wachsenden Organismus zu achten: Der kindliche und jugendliche Knochenbau ist zwar aufgrund der geringeren Kalkeinlagerungen elastischer, dafür aber weniger druck- und biegefest, und der passive Bewegungsapparat hat damit im Vergleich zum Erwachsenen eine reduzierte Belastbarkeit. Bei **zu hoher Belastung** im Rahmen eines übertriebenen „Krafttrainings" **im frühen Schulalter** können sich Teile des Skeletts verziehen oder verbogen werden, weil die Verknöcherung noch nicht abgeschlossen ist. Außerdem wird bei längerer **statischer** Beanspruchung das an sich leistungsschwächere Kinderherz zu stark strapaziert. Da die **Muskulatur** dank der natürlichen Grenze durch die Ermüdung durch Krafttraining **kaum übertrainierbar** ist, sind Schädigungen der Muskulatur durch forciertes Üben im allgemeinen nicht zu befürchten. Sportschäden am Bewegungsapparat beschränken sich deshalb auch fast ausschließlich auf den passiven Teil.

Obwohl man jedoch zur Kenntnis nehmen muß, daß die Anpassungsfähigkeit des kindlichen bzw. jugendlichen Organismus im Bereich des Haltungs- und Bewegungsapparates gemindert ist, spricht das nicht gegen, sondern für die Notwendigkeit einer Kräftigung der Muskulatur. Die Problematik liegt in der **richtigen Dosierung.** Um Schäden zu verhindern, ist vor allem (das gilt im besonderen Maß für Kinder und jugendliche Leistungssportler) eine frühzeitige Spezialisierung mit einem damit verbundenen **einseitigen Training** der Muskulatur zu **vermeiden.**

Als **Ziel der Kräftigung im Grundschulalter** könnte man angeben: Jedes Kind soll in der Lage sein, das eigene Körpergewicht zu tragen (stützen/hängen 5 bis 10 Sekunden). Im frühen Schulkindalter steht vor allem die **vielseitige Kräftigung** des Haltungs- und Bewegungsapparates im Mittelpunkt. Der stark ausgeprägte Bewegungsdrang kann für eine kindgemäße Kräftigung herangezogen werden. **Dynamisches Üben** (Beugen und Strecken) zur Verbesserung der lokalen Muskelausdauer und der intermuskulären Koordination ist die überwiegende Übungsform, weil eben der kindliche Organismus ungünstige Voraussetzungen für statische Muskelarbeit besitzt. Zu verantworten ist auch eine kurze **statische Belastungsphase** (maximal 5 Sekunden halten, mindestens 5 Sekunden Pause) zur Verbesserung der Maximalkraft, die in das dynamisch orientierte Krafttraining **eingefügt wird,** wobei das Verhältnis etwa 1:3 betragen soll (T. LAUTWEIN, 1983). Wenn sich jüngere Kinder meist nur für kurze Zeit auf eine Aufgabe konzentrieren können, so bietet sich ein Zirkeltraining mit kindgemäßer Stationenauswahl (d. h. etwa in Verbindung mit Geschicklichkeitsaufgaben) als günstig an, kurzfristige

Einzelleistungen und eine vielfältige Allgemeinausbildung des Muskelapparates. Nach jeder längeren muskulären Belastung muß dafür gesorgt werden, daß durch Aktivierung des Herz-Kreislauf-Systems die Durchblutung erhöht wird.
Es muß auch angemerkt werden, daß es im Grundschulalter keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt und deshalb gleiche Belastung von Mädchen und Knaben vorzusehen ist. Mit in das Übungsangebot sollte man auch die Entwicklung der Bewegungsqualität Elastizität (Muskelspannung: leise laufen, landen, springen) und die Erhaltung der Gelenkigkeit (lösen, beweglich machen) aufnehmen.

3.2 Anpassung des Herz-Kreislauf-Systems (Ausdauer)

Die **aerobe Ausdauerleistungsfähigkeit** des Kindes bzw. des Jugendlichen ist **beachtlich** und **entspricht in der Relation der eines Erwachsenen.** Bereits im Kindesalter kommt es zu strukturellen und funktionellen Anpassungserscheinungen jener Organe und Organsysteme, die an der Aufrechterhaltung der Leistung maßgeblich beteiligt sind oder diese Leistung begrenzen (J. WEINECK, 1986).
Jede Überlegung zur funktionalen Begrenztheit des kindlichen Organismus ist heute unhaltbar geworden. Das kindliche Herz erfährt im Laufe eines vernünftigen Trainings eine harmonische Entwicklung und die Herzarbeit eine zunehmende Effektivierung und Ökonomisierung. Es ist daher bei der Durchführung eines Ausdauertrainings mit keiner Schädigung, sondern vielmehr mit positiven adaptativen Veränderungen zu rechnen.
Hat man also bisher vor Überbeanspruchung bzw. Gefährdung durch Ausdauertraining gewarnt, so muß man heute feststellen, daß eher **die Unterbeanspruchung aufgrund des zunehmenden Bewegungsmangels das Problem darstellt.**
Der Entwicklung der Ausdauerleistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter ist daher ganz besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Eine zusätzliche Wichtigkeit der Schulung der Ausdauer ergibt sich auch daraus, daß Fortschritte in der Ausdauerleistungsfähigkeit sich auch auf andere physische Leistungsfaktoren wie Schnelligkeit, Schnellkraft, Schnelligkeitsausdauer, Kraft, Kraftausdauer und Gewandtheit auswirken. Empfehlenswert ist ein aerobes Ausdauertraining mit einem Umfang von zwei bis zehn Minuten mit zwei bis fünf Wiederholungen dreimal in der Woche (T. LAUTERWEIN, 1983). Dabei müßte die Belastung (die Geschwindigkeit) so hoch sein, daß die Atemfrequenz sich verdoppelt, eine Rötung der Haut eintritt bzw. es zum Schweißausbruch kommt.
Ein gutes Maß gibt die Pulsfrequenz für die Höhe der Beanspruchung: sie sollte mindestens 40, aber auch höchstens 80 Schläge über dem Wert in Ruhe liegen.

Sowohl die Dauermethode (mit Pausen, die eine vollständige Erholung ermöglichen) als auch die Intervallmethode (Pausen mit unvollständiger Erholung) können das aerobe Ausdauervermögen entwickeln. Auf Grund der besseren Sauerstoffversorgung sollte die Dauermethode vorwiegend (etwa zu 75 Prozent) eingesetzt werden. Die Erholungsphasen von maximal fünf Minuten können passiv (entspannen im Liegen mit gebeugten Beinen) oder aktiv (lockern im Liegen – „Kerze", Beine ausschütteln) oder im Stand (Arm-, Rumpf-, Beinschwingen usw.) gestaltet werden.
Mit in die Zielsetzung eines aeroben Ausdauertrainings gehört die Erhöhung der Gesamtdurchblutung, die Verbesserung der intermuskulären Koordination und die Ausprägung eines Bewegungsrhythmus (z. B. Lauf-Atem-Rhythmus oder Arm-Bein-Rhythmus). Eine verbesserte Ausdauerfähigkeit im Kindesalter hat seine Ursache weniger in morphologischen Veränderungen (Veränderungen des Herzmuskels) als vielmehr in einer koordinativen Verbesserung, die eine Einsparung von Sauerstoff bringt. **Oberstes Leitziel sollte sein:** Jedes Kind sollte in der Lage sein, so viele Minuten zu laufen, wie es Jahre alt ist (Geschwindigkeit größer als Fußgängertempo). **Besonders gewarnt werden muß vor zu kurzen Laufstrecken.**
So haben Untersuchungen erwiesen, daß ein 800-m-Lauf für Kinder eine stärkere Belastung darstellt als ein 3000-m-Lauf (auch mit Endspurt). Aufgabe des Übens in der Schule ist die **Schaffung einer Grundlagenausdauer,** nicht aber die Herausbildung spezieller Ausdauerfähigkeit (daher Dauerlaufmethode mit möglichst gleichmäßiger Laufgeschwindigkeit). Zwischen- und Endspurts sollten jedenfalls vermieden werden.

3.3 Anpassung an das Zentralnervensystem (Geschicklichkeit, Schnelligkeit)

Geschicklichkeit ist vor allem das Ergebnis der Anpassung des Zentralnervensystems, dessen Grundmerkmale (Stärke, Trägheit, Beweglichkeit der Nervenprozesse) angeboren sind, sich jedoch unter gezielter Einflußnahme verbessern lassen. Die Flüssigkeit großmotorischer Koordination, Rumpfbeweglichkeit, motorische Anpassung, Körperbalance oder Gleichgewichtskoordination kann man als Bereiche großmotorischer Geschicklichkeit ansehen.
Eine gute motorische Koordination wird bedingt durch
- die motorische Steuerungsfähigkeit
- die motorische Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit
- die motorische Lernfähigkeit.

Die motorische Steuerungsfähigkeit wird durch das Vermögen, sich räumlich zu orientieren bzw. kinästhetisch zu differenzieren, bestimmt. Auch das Gleichgewicht hat dabei große Bedeutung.
Die motorische Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit ist von der Größe der Bewegungserfahrung („Bewegungsschatz") und von der Qualität der Bewegungslösung abhängig.

Die motorische Lernfähigkeit wird durch die Qualität der Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung („analysatorische Fähigkeiten") und Speicherung gekennzeichnet.

Diesen drei allgemeinen Grundfähigkeiten werden noch eine Reihe wichtiger koordinativer Fähigkeiten zugeordnet:

- Orientierungsfähigkeit (räumlich)
- Differenzierungsfähigkeit (kinästhetisch)
- Reaktionsfähigkeit
- Anpassungsfähigkeit
- Kombinationsfähigkeit
- Geschicklichkeit
- Wendigkeit
- Rhythmusfähigkeit
- Gleichgewichtsfähigkeit
- Antizipationsfähigkeit u. a.

(nach J. WEINECK, MATTAUSCH, MARTIN, HIRTZ u. a.)

Aber auch die Schnelligkeit hängt in einem hohen Maß von der Funktion des Zentralnervensystems ab. Sie ist die Fähigkeit des Menschen, motorische Aktionen in einem unter den gegebenen Bedingungen minimalen Zeitabschnitt zu vollenden. Obwohl mit sieben bis acht Jahren das höhere Nervensystem einen hohen Entwicklungsstand erlangt, weil Wachstum und Struktur der Nervenzellen weitgehend abgeschlossen sind, hat sich die Geschicklichkeit bei den meisten Kiundern noch nicht optimal ausgeprägt. **Mobilität und Bewegungsluxus sind charakteristische Merkmale** der Motorik in diesem Alter. Eine Ursache für die zum Teil ungeschickten Bewegungsbilder liegt in der mangelnden Fähigkeit der Großhirnrinde, Erregungen zu halten (Irradiation) und zum anderen in der noch nicht voll ausgeprägten Kontrollfunktion der Hemmzentren (gegenseitige Induktion).

Im Verlauf der Individualentwicklung besteht keine zeitliche Übereinstimmung für eine beste Trainierbarkeit koordinativer und konditioneller Fähigkeiten bei den einzelnen Schülern. Neuere Untersuchungen beweisen, daß neuromuskuläre oder sensomotorische Steuerung und Regelung von Bewegung offenbar zu jenen elementaren Funktionsbereichen gehören, deren grundlegende Aneignung und Entwicklung bereits sehr früh erfolgen muß. **Mangelhafte koordinative Fähigkeiten** sind zumeist nicht auf unzureichende Anlagen, sondern **auf unzureichende Förderung in früheren Lebensjahren** zurückzuführen. Aufgrund der noch ungenügend ausgebildeten Differenzierungshemmung – es überwiegen die Erregungsprozesse über Hemmungsprozesse – ist der Muskelsinn noch wenig entwickelt, und die Genauigkeit der Bewegung erfährt Einbußen in räumlicher und zeitlicher Hinsicht.

Aus diesem Grund ist in dieser Altersstufe die hohe Lernfähigkeit (sie erfährt auch noch eine zusätzliche Steigerung) jedoch noch nicht unbedingt

mit dem entsprechenden Vermögen verbunden, gelernte Bewegungen auch dauerhaft zu behalten.

Also erfordert in dieser Altersstufe ein erfolgreicher Lernprozeß **eine ausreichende Lernvertiefung im Sinne eines mehrfach wiederholten Übens.** Das Grundschulalter kann man als intensives Entwicklungsalter für die Vervollkommnung der Koordinationsfähigkeit in vielfacher Hinsicht, vor allem für das Erlernen einfacher Bewegungsfertigkeiten, bezeichnen. In dieser „sensitiven Phase" (J. WEINECK) läßt sich Versäumtes später nur schwer oder gar nicht mehr nachholen. Eine wichtige Rolle spielen in dieser Altersstufe das geringe Körpergewicht und die ausgeprägt günstigen Kraft-Hebel-Verhältnisse (die Muskulatur der oberen Extremitäten verhält sich zu unteren wie 27:38, beim Erwachsenen liegt ein Verhältnis von 28:54 vor [DEMETER, 1981, 24]).

In der Regel wird das Geschicklichkeitstraining (Koordination) der Schulanfänger durch Bedachtnahme auf den Bewegungsluxus gekennzeichnet sein. Eine intensive, kontinuierliche und umfangreiche Übungsfolge führt zu einem Abbau dieser Mobilität und zu einer Stabilisierung.

Ein **allgemein orientiertes Geschicklichkeitstraining** soll einen Umfang von maximal 15 Minuten mit hohen Wiederholungszahlen mindestens dreimal in der Woche umfassen. Dabei sollte man darauf achten, daß die Aufgabenstellung einen **hohen Motivationsgehalt** hat, um nicht leichte Ablenkungen zuzulassen. **Hohe Wiederholungszahlen der Aufgaben** (mindestens zehn Wiederholungen pro Serie mit mindestens drei Serien) sollen gewährleisten, daß die Schüler **nur** diese Bewegungen ausführen (Mobilität abbauen), damit sich die gegenseitige Induktion von Erregung und Hemmung ausprägen und sich bedingt reflektorische Verbindungen bilden können. Nach jeder Serie soll gelockert bzw. entspannt, bei Ermüdung sollen keine weiteren Aufgaben gestellt werden, weil die Steuerungsprozesse beeinträchtigt sind und ein Verletzungsrisiko besteht. **Als Ziel** könnte man festlegen: Jedes Kind sollte auf optische, akustische sowie auf haptische Reize schnell und wohlkoordiniert reagieren, Körperbalance halten und sich wechselnden Bewegungssituationen anpassen können. Grundsätzlich kann man zur Ausprägung der motorischen Grundlagen sagen, daß ihnen besondere Bedeutung zukommt, aber höchste Trainierbarkeit nicht automatisch höchste Belastbarkeit bedeutet.

Bewegungs- und Belastungsreize stellen für Kinder und Jugendliche eine physiologische Notwendigkeit für die optimale Entwicklung der Leistungsfähigkeit dar, aber erfahren nur dann die bestmögliche Ausprägung, wenn sie früh bzw. rechtzeitig und dauerhaft unter adäquaten Belastungsreizen und wenn sie unter kindesgemäßen Belastungsreizen erfolgen.

Auch für die Schnelligkeit gilt, daß eine endgültige Ausprägung der biologischen Grundlagen der Schnelligkeit sehr früh erfolgt. Die maximale Schnelligkeit (im Sinne der Laufgeschwindigkeit) erreicht bei untrainierten Mäd-

chen und Jungen mit dem 15. bis 17. bzw. 20. bis 22. Lebensjahr ihren Höhepunkt.
Zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr tritt eine Vervollkommung der Laufbewegung ein, die auch zu einer schnellen Verbesserung der Laufgeschwindigkeit führt.
Für das Schnelligkeitstraining gilt es, vor allem **die Reaktionsgeschwindigkeit und das Beschleunigungsvermögen zu schulen** sowie einen besonderen Schwerpunkt auf die schnelle Koordination zu setzen. **Nicht geübt sollte die Schnelligkeitsausdauer werden,** weil Belastungen dieser Art beim Kind aufgrund seiner geringen anaeroben Kapazität unphysiologische Reaktionen auslösen.

3.4 Grundsätze des Übens und Trainierens

Das sportliche Üben ist nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten aufgebaut, die man als „Übungs-(Trainings-)Prinzipien" oder „Übungs-(Trainings-)-Grundsätze" bezeichnet. Diese Prinzipien dürfen nicht isoliert betrachtet werden. Vielmehr bilden sie ein System zur Trainingsgestaltung. Ihre Anweisungen bestimmen die Planung, den Aufbau und Inhalt einer Übungseinheit sowie die erforderlichen Mittel und Methoden. Wissenschaftliche Erkenntnisse konkretisieren und optimieren die – meist empirisch – gewonnenen Erfahrungen. Folgende Prinzipien gilt es zu beachten:
- Prinzip der ansteigenden Belastung
- Prinzip der ganzjährigen Belastung
- Prinzip der periodischen Belastung
- Prinzip der wechselnden Belastung
- Prinzip der richtigen Belastungsfolge
- Prinzip der Entwicklungsgemäßheit
- Prinzip der Individualität

(Harre, Martin, J. Weineck, Letzelter u. a.)

Das Prinzip der **ansteigenden Belastung** fordert eine angepaßte Zunahme von Umfang und Intensität. Die Belastungszunahme muß stets in einem bestimmten Verhältnis zur Leistungsfähigkeit des Schülers liegen. Die Erhöhung der Belastung kann verschiedenartig erfolgen. Zunächst soll die Übungshäufigkeit angehoben werden und erst dann eine Erhöhung des Umfanges bzw. der Intensität in einer Übungseinheit erfolgen. Dies ist besonders im Kindesalter zu beachten (vgl. H. Holdhaus, in: L. Prokop, 1986, S. 280).
Eine kontinuierliche Übungsfolge **(Prinzip der ganzjährigen Belastung)** führt zu einem fortlaufenden Leistungsanstieg. Eine Unterbrechung führt zur Stagnation oder zum Abfall der Leistungsfähigkeit. Die ganzjährige Belastung gewährleistet auch einen nahtlosen Übergang zum nächsten Übungsjahr. Auch dieses Prinzip erfordert einen regelmäßigen Wechsel von Belastungs- und Erholungsphasen.

Das Prinzip der **wechselnden Belastung** zwischen „Tun" und „Erholung" hat vor allem im Grundlagentraining und in jenen Sportarten große Bedeutung, in denen mehrere physische Faktoren zur Leistung beitragen.
Die zeitliche Dauer der Erholung ist in Abhängigkeit von der vorangegangenen Belastung unterschiedlich. Die Kenntnis dieser Unterschiede ermöglicht es, die einzelnen Belastungsreize entsprechend ihrer Wirkung sinnvoll aneinanderzureihen (Belastungsfolge).
Ein weiterer Grund, die Belastung abwechslungsreich zu gestalten, besteht darin, „Bewegungsstereotype", die sich – langfristig – negativ auf die Leistungsentwicklung auswirken, zu vermeiden.
Eng im Zusammenhang mit dem Prinzip der wechselnden Belastung steht die Notwendigkeit, die **Belastungen in richtiger Reihenfolge** zu setzen. Dies ist besonders beim Aufbau einer Trainingseinheit zu beachten. Übungen, die „Ermüdungsfreiheit" voraussetzen bzw. lange Erholungspausen erfordern (Koordination, Schnelligkeit, Schnellkraft), müssen daher am Beginn einer Übungseinheit stehen, während Übungen, bei denen eine „unvollständige Erholung" aus Gründen der Anpassung erforderlich ist, erst später folgen. Ausdauerübungen eignen sich besonders für den Schluß einer Trainingseinheit. Folgendes Übungsfolgenschema wäre sinnvoll:

	Schnelligkeitsübungen
stehen vor	Schnellkraftübungen
stehen vor	Schnelligkeitsausdauerübungen
stehen vor	Kraftausdauerübungen
stehen vor	allgemeinen Ausdauerübungen

(Nach H. HOLDHAUS, in: PROKOP, 1986)

Sportliche Leistungen sind ein „multifaktorielles Produkt". Insbesondere im Wettkampf kann diese Leistung daher nur bedingt über Teilbereiche der Leistungsfähigkeit Auskunft geben. Schwächen können durch Stärken kompensiert werden und somit lange Zeit unentdeckt bleiben (**Prinzip der Individualität).**

3.5 Der leistungsschwache Schüler

Leistungsschwache Schüler liegen durch konstitutionelle Schwächen oder entwicklungsbedingte Störungen psychischer und physischer Art in ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit unter dem Durchschnitt ihrer Klassenka-

meraden. Ihre Bewegungen sind weniger automatisiert und auch unökonomisch, sie haben besondere Schwierigkeiten, neu Gelerntes zu behalten und sich auf neue Situationen einzustellen. Die Ursachen der Leistungsschwächen können unterschiedlicher Art sein, sind aber fast immer mit der „Bewegungsbiographie" eines Kindes verbunden:

- Konstitutionelle Voraussetzungen (z. B. Übergewicht, Muskelschwäche)
- Funktionsstörungen, Störungen der Wahrnehmungsfähigkeit
- Umweltbedingungen, Mangel an Bewegungsmöglichkeit und Anregung
- Elterlicher Erziehungsstil (übertriebene Vorsicht, Vorbildwirkung unsportlicher Eltern)
- Geringe Motivierung durch den Sportunterricht (z. B. wenig kindgerechter Sportunterricht)
- Psychische Besonderheiten (z. B. Ängstlichkeit, Gehemmtheit)

(nach R. Zimmer – H. Cicurs, 1987, S. 16).

Selten findet man einen Faktor allein, sondern es **sind immer mehrere dieser Gründe Ursache,** daß das Interesse an der sportlichen Betätigung nachläßt und motorische Anforderungen immer mehr gemieden werden. Dies führt schließlich zu motorischer Beeinträchtigung und Leistungsschwäche. Vielfach kommt es auch dazu, daß ursprünglich nur auf den Bewegungsbereich beschränkte Auffälligkeiten und Schwächen bewirken, daß das Kind Leistungsstärkere im Unterricht behindert und die methodische Gestaltung des Unterrichts erschwert. Solche Kinder geraten schnell in eine Außenseitersituation, sowohl dem Lehrer als auch den Schülern gegenüber, sind weder als Übungspartner noch als Spielteilnehmer beliebt und für den Ablauf des Unterrichts mehr hemmend als fördernd.
Diese Außenseiterstellung führt nicht selten zu Störungen der Persönlichkeitsentwicklung: „Ständige Zurückweisung, Nichtanerkennung, Tadel führen zur Verunsicherung, zur Hemmung der Aktivität, zur Lustlosigkeit, zur Angst vor Versagen. Dieser psychische Druck aber reduziert die Leistungsfähigkeit und erhöht die Mißerfolgswahrscheinlichkeit. Mißerfolge aber induzieren und verstärken wiederum Ablehnung und Zurückweisung, sodaß der Prozeß des Versagens aufs neue in Gang kommt" (Hartmann – Odey, 1977, S. 409). Am Ende dieses Prozesses stehen häufig Kinder und Jugendliche mit auffälligem und abweichendem Sozialverhalten, mit Verhaltensstörungen und Schulversagen. Diese Kinder suchen in Ersatzhandlungen Anerkennung und Aufmerksamkeit oder lehnen sich damit gegen Zurücksetzung auf:

- Sie stören den Unterricht, um überhaupt beachtet zu werden.
- Sie legen sich mit dem Lehrer an, um Eindruck bei den Mitschülern zu machen.
- Sie werden aggressiv gegenüber anderen, um das Gefühl der Unterlegenheit zu verdrängen.

- Sie ziehen sich zurück, werden kontaktscheu.
- Sie spielen den „Klassenclown", um auf diese Weise Anerkennung und Zustimmung von den Klassenkameraden zu erreichen (R. ZIMMER – H. CICURS, 1987, S. 17).

Immer auffallend ist ihr geringes Interesse am sportlichen Tun. Es findet seinen Niederschlag in fehlender Mitarbeit, in geringer Leistungsbereitschaft, in Zeichen von Unlust und in einem Ausweichen in Ausreden oder Krankheiten. Ein leistungsschwacher Schüler kann im normalen Sportunterricht – vielleicht nicht in dem Ausmaß, wie man sich das wünschen würde, aber doch – **aufgefangen** werden. Besonders dann, **wenn nicht immer leistungsstarke Schüler Inhalte und Schwerpunkte des Sportunterrichts bestimmen,** obwohl vielleicht gerade diese aufgrund ihrer Vorerfahrung (etwa im Verein erlebt) bessere Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung machen können. Der Unterricht ist vielfach – und manchmal ist das den Lehrern gar nicht bewußt – ausschließlich auf konkurrenzorientiertes Handeln hin ausgerichtet: etwas schneller, höher, weiter, besser können als andere, sich mit ihnen messen und damit einen Sieger und einen Verlierer feststellen. Damit geht es oft nicht um die Art und Weise, wie man mit einer vorgegebenen Bewegungsaufgabe zurechtkommt, sondern um den ausschließlichen Vergleich der am Ende des Prozesses stehenden Leistung mit der eines anderen. Die Reaktion von Lehrern und Mitschülern verstärkt und produziert Versagen, Desinteresse, Rückzug usw.
Oft empfindet man es als störend oder lästig, das Lerntempo zugunsten derer zu reduzieren, die sich nicht so schnell auf eine neue Situation einstellen oder eine neue Technik aneignen können. Das Bild aber, das ein Kind von sich selbst hat, ist im hohen Ausmaß abhängig von der Einschätzung seiner eigenen körperlichen Leistungsfähigkeit. Dieses Bild wird geprägt von der Erfahrung im Umgang mit den körperlichen Fähigkeiten und deren Bewertung durch die Umwelt sowie durch die eigene Bewertung, die man als **Selbstwertgefühl** bezeichnet. Über seinen Körper verfügen zu können, stellt eine Grundlage der Zufriedenheit mit dem eigenen Körper dar und trägt zur Stabilisierung und Verbesserung des Selbstwertgefühls bei (H. LUTTER – P. RÖTHIG, 1982). Wenn einem der Körper im Weg steht, können körperliche Aktivitäten an sich schon als selbstwertbedrohend erfahren werden. Eine besondere Gefahr besteht darin, daß das Gefühl des Ausgeliefertseins im Sport oft auch auf andere Situationen übertragen wird und wenig Zuversicht und Selbstvertrauen sich entwickeln. Entscheidend für das Erlebnis der Hilflosigkeit ist die subjektive Bewertung der Situation.
Der Versuch, Bewegungsauffälligkeiten und Leistungsschwächen der Kinder auszugleichen und ihre motorischen Fähigkeiten zu verbessern, um ihnen damit auch zu mehr Selbstvertrauen zu verhelfen, muß von vornherein zum Scheitern verurteilt sein, wenn nicht gleichzeitig die Bedeutung des Selbstkonzeptes des Kindes berücksichtigt wird (R. ZIMMER – H. CICURS,

1978, S. 22). Es erscheint daher wünschenswert, organisatorische Formen zu suchen, die es ermöglichen, jene förderungsbedürftigen Kinder (ausgewählt auf Grund der eigenen Beobachtung, auf Grund der Beratung des Schularztes und unter Einbeziehung der Eltern) in einem dafür geeigneten Rahmen mit geringerer Lerngeschwindigkeit, mit unterschiedlichen geringeren Ansprüchen und mit verstärkter Zuwendung Lernprozesse durchlaufen zu lassen.
Ein solcher „Sportförderungsunterricht" in Form von unverbindlichen Übungen würde langfristig auf eine Änderung der Selbstwahrnehmung des Schülers hinauslaufen und dazu beitragen, daß das Kind **sich selbst als subjektiv leistungsfähig empfindet** und, **in dieser Leistungsfähigkeit gefestigt,** auch **im regulären Turnunterricht mithalten kann.**

4 Didaktische Grundsätze

Die didaktischen Anmerkungen im Bereich des Lehrstoffes und insbesondere die nachgestellten didaktischen Grundsätze sollen die Planung und Vorbereitung im Hinblick auf einige wesentliche Merkmale beeinflussen.

Vielfalt
Mehrere Hinweise stellen ein verläßliches Zeichen dafür dar, daß auf der einen Seite der Lehrer dafür verantwortlich ist, welche Inhalte er für seinen Unterricht heranzieht, daß es aber auf der anderen Seite sein Bestreben sein muß, **eine möglichst große Vielfalt von Bewegungsreizen zu sichern.** Die Lehrstoffhinweise sind selbstverständlich im Hinblick auf unterschiedliche Voraussetzungen (Schüler, Übungsstätten, klimatische Bedingungen, Landschaft . . .) als Rahmenlehrplan zu verstehen. Bei der Erstellung der regionalen Jahresplanung und bei den Überlegungen zum Übungsangebot im Verlaufe eines Schuljahres sollte aber davon ausgegangen werden, daß auch sportliche Inhalte, die sich nur mit einem erhöhten organisatorischen Aufwand realisieren lassen, möglichst oft berücksichtigt werden sollen. Dazu könnte man etwa die Organisation von Fahrten zu einem Eislaufplatz, die Abhaltung eines Schwimmkurses in einem Hallenbad, die Benutzung von normgerechten Leichtathletikanlagen, die Organisation von Spiel- und Sportfesten und dergleichen verstehen.
Lehrer sollten sich nicht scheuen, insbesondere dann, wenn die ihnen unmittelbar zur Verfügung stehenden Übungsstätten eher nicht dazu geeignet sind, vielfältige Leibesübungen zu betreiben, durch gezielte organisatorische Maßnahmen in Zusammenarbeit mit den Eltern und Gemeinden ein größeres Übungsangebot zu erschließen.
Selbstverständlich wird der planende Lehrer in diesen Fällen Unterstützung von anderen Gremien brauchen. Trotzdem sollte es aber jedem Lehrer ein schlechtes Gewissen bereiten, wenn er sich mit der ihm zur Verfügung ste-

henden Übungsstättensituation letztlich doch zufriedengibt und damit wesentliche Bereiche und Anreize für seine Schüler vielleicht außer acht läßt. Leibesübungen bedeuten auch eine Auseinandersetzung mit der Umwelt, der Natur und ihren Gegebenheiten. Sie sollen daher nach Möglichkeit auch im Freien stattfinden oder gerade aus dieser Tatsache her ihre besondere Attraktivität beziehen.

Tägliche Bewegungszeit

Die Konzeption des Gesamtlehrplans der Grundschule nimmt immer wieder auf fächerübergreifendes Unterrichten Bezug. So gesehen sollte es dem Grundschullehrer möglich sein, **eine tägliche Bewegungszeit für seine Schüler zu ermöglichen,** egal, ob der Anstoß dazu aus dem Bereich der „Leibeserziehung" oder aus dem Bereich der „Musikerziehung" bzw. der „Bildnerischen Erziehung" kommt. Das Anbahnen und langsame Entwickeln eines von positiven Einstellungen her geprägten Körperbewußtseins sind insbesondere für gesundheitserziehliche Überlegungen von großer Wichtigkeit. Sehr jungen Menschen bedeutet die Tatsache, gesund zu sein, nicht sehr viel, und es bedeutet ihnen noch weniger, Sport deswegen zu betreiben, weil sie sich gesund erhalten möchten. Auf dem Umweg über das Erfahren, Kennenlernen, Begreifen und Wissen des eigenen Körpers in der Bewegung, in der Ruhe, in der Belastung, in der Entspannung usw. kann es möglich sein, Verständnis dafür anzubahnen, daß die Gesamtleistungsfähigkeit eines Menschen auch dadurch gekennzeichnet ist, wie weit seine physische Leistungsfähigkeit gegeben ist.

Bewegungsreichtum und Freude

Für die Unterrichtsgestaltung sollte man vor allem berücksichtigen, daß den Kindern bewegungsreiche und freuderfüllte Aktivitäten ermöglicht werden. Dieser Akzent schließt aber nicht aus, daß es auch um das Erleben der eigenen Leistungsfähigkeit geht und damit auch dem begabten Schüler die Möglichkeit geboten wird, seine eigene sportliche Begabung zu entdecken. Nur wer seine Grenzen erfahren hat und unter Anleitung seine Möglichkeiten erkunden kann, ist imstande, sicherheitsorientiert Sport zu betreiben, das heißt, immer dann, wenn die Handlung einen ungewissen Ausgang mit einschließt, selbst zu entscheiden, ob diese Handlung gesetzt wird oder nicht. Hinführen zu Risikobereitschaft und Wagnis bedeutet auch gleichzeitig Hilfestellung durch den Lehrer, eine sportliche Situation richtig einschätzen zu lernen. Und es bedeutet gleichzeitig für den Lehrer, zu akzeptieren, wenn Kinder eine bestimmte sportliche Handlung nicht (gleich) ausführen wollen, weil sie für sich die Entscheidung getroffen haben, das Risiko nicht einzugehen.

Der gleiche Schüler sollte aber alles daransetzen, seine Möglichkeiten, auf deren Basis er sportliches Handeln durchführt, auszuweiten, zu verbessern

und damit die Voraussetzungen **für ein späteres** umfassenderes Sporterlebnis zu schaffen.
Der Grundstufe I kommt im Spiel und im spielerischen Üben im Hinblick auf motivierendes, entdeckendes und kreatives Lernen besondere Bedeutung zu, vor allem aber auch im Hinblick auf angstfreies Lernen. Der Lehrer muß sicherlich immer wieder bemüht sein, das Verständnis in der Klasse für den schwächeren Schüler zu erwecken, den individuellen Leistungsfortschritt beim schwächeren Schüler herauszustreichen und letztlich Vorsorge zu treffen, daß Defizite durch Schüler durch vermehrten Sportunterricht ausgeglichen werden können. Es bedeutet ein besonderes Verständnis für die Situation des Schülers, wenn bei der Wahl der Inhalte oder bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades einer Übung den Kindern ein angemessener Spielraum für eigene Entscheidungen gelassen werden soll.
Die Schüler können sich dabei immer wieder unterfordern (und den Lehrer veranlassen, aufgrund geeigneter Aufgabenstellung dem Schüler das wirkliche Leistungsvermögen zu veranschaulichen), aber auch dazu neigen, andauernd zu hoch gewählte Ziele anzugehen.
Das Vermögen zu richtiger Selbsteinschätzung ist Grundlage für späteres Agieren in handlungsoffenen Sportsituationen, wie sie zumeist in freizeitorientierten Sportarten anzutreffen sind, die gleichzeitig auch eine starke Affinität zu Erlebnis, Wagnis und Risiko haben: so etwa Windsurfen, Tiefschneeskilauf, Drachenfliegen, Motorsport und andere Sportarten.
Das Eingehen von Wagnissen und die Übernahme von Risiken muß immer danach beurteilt werden, wie weit sich jemand selbst eine Handlung zutraut und welche Folgen diese Handlung für sich selbst, seine Umwelt (Natur und Personen) haben kann: Durch entsprechende Aufgabenstellungen (eine Differenzierung wird notwendig sein) soll eigenverantwortliches Handeln gefördert werden.

Tests, Wettkämpfe, Partnerschaft
Ein besonderes Anliegen der Leibesübungen in der Grundschule ist die Fähigkeit, **sich mit einem anderen auseinanderzusetzen, mit ihm oder gegen ihn sportlich zu agieren.** Besonders geeignet scheint dazu die Vermittlung vielfältiger Spielideen und Spielformen und damit verbunden die Anbahnung der Fähigkeit der Schüler, Spielvereinbarungen und Spielregeln anzuerkennen.
Es wird notwendig sein, Spielregeln situativ abzuändern, es muß aber auch möglich sein, sie je nach Situation auch neu zu entwickeln.
Leistungstests und die Teilnahme an sportlichen Wettkämpfen sind sicherlich eine gute Möglichkeit für einen Schüler, festzustellen, wie groß die persönliche Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit geworden ist.
Die Teilnahme an Spielfesten, Sportfesten und schulbezogenen Veranstaltungen kann daher als Bereicherung der Leibesübungen weitere Möglichkeiten, besonders im Hinblick auf Motivation, schaffen. Es darf aber nicht

außer acht gelassen werden, daß die Struktur solcher Feste auch auf jene Schüler Rücksicht nehmen sollte, für die der Beweggrund nicht so sehr im Bedürfnis, besser zu sein, sondern im Bereich der Kommunikation liegt. Partnerschaftliche, gemeinsame Unternehmungen sollten daher in gleicher Weise gefördert werden.

5 Geräte und Übungsstätten (Normen)

Der Lehrplan weckt verständlicherweise Wünsche nach einem reichhaltigeren Angebot an Räumlichkeiten und Sportfreiflächen, und es wird allenthalben auch ein Unbehagen an Bestehendem spürbar, wenn sich bestimmte Einrichtungen als wenig funktionell herausstellen bzw. vielleicht sogar gewisse Sicherheitsrisiken bestehen.
Um Fehlentwicklungen dieser Art zu vermeiden, besteht seit langer Zeit ein reger Gedankenaustausch zwischen Bauindustrie, Sportgeräteherstellern, den Vertretern der Schulbehörde sowie dem Österreichischen Institut für Schul- und Sportstättenbau (ÖISS). Wesentliche Ergebnisse dieser Arbeit stellen die derzeit gültigen Ö-NORMEN für Sportanlagen dar. Dies bedeutet, daß die äußeren Faktoren der leibeserziehlichen Arbeit (Situierung und Konstruktion von Turnhallen, Form und Funktion von Geräten usw.) in einem hohen Maße staatlich normiert sind und ganz bestimmten Anforderungsprofilen zu entsprechen haben.
Schulerhalter sollten sich an diesen Richtlinien orientieren und die Anforderungen ihren Überlegungen zugrunde legen.

5.1 Sporthallen

Die Ö-Norm B 2608 Sporthallen (Richtlinien für Planung und Bau), erschienen am 1. November 1982, bietet neben jenen allgemeinen Planungsrichtlinien wie Standort und Größe nachfolgende Aspekte von unmittelbarer funktionaler bzw. sicherheitstechnischer Bedeutung für die Unterrichtsarbeit:

1. Normmaße für Sporthallen
2. Hallenboden
3. Bodenbelag (Werkstoffeigenschaften der verschiedenen Beläge)
4. Spielfeldmaße (Art und Farbe der Spielfeldmarkierungen)
5. Wände und Türen (z. B. Vermeidung vorspringender Teile; Geräte müssen in Nischen angebracht sein usw.)
6. Größe und richtige Situierung von Lehrer- und Schülergarderoben (Kontrolle bzw. Überwachung durch Lehrer muß möglich sein), von Waschräumen, WC-Anlagen und Geräteräumen.

5.2 Geräte

Die Ausstattung von Sporthallen mit festeingebauten und beweglichen Sportgeräten ist in der Ö-Norm B 2609 „Geräteausstattung für Sporthallen (Richtlinien für Planung und Ausführung)" vom 1. Mai 1987 festgelegt. Ausgehend von der Normhalle (15 m × 27 m × 5,5 m), werden Art und Anzahl der laut Norm geforderten Geräte angeführt. Existieren für die einzelnen Geräte spezielle österreichische Gerätenormen, so wird auf diese verwiesen. Wurden derlei Gerätenormen bislang noch nicht erarbeitet, stehen nachfolgende Orientierungshilfen zur Verfügung:

1. Es wird auf deutsche oder internationale Richtlinien verwiesen, die dem Status einer Ö-Norm entsprechen.
2. Die Ö-Norm B 2609 enthält in einigen Abschnitten kurze Gerätebeschreibungen, die zwar keine eigenständigen Gerätenormen darstellen, aber dennoch verbindlichen Charakter besitzen.
3. Die Ö-Norm B 2609 verweist überdies auf die Zeitschrift „Schul- und Sportstättenbau" des ÖISS 82/2, in der ebenfalls bislang noch nicht genormte Geräte hinsichtlich der an sich zu stellenden Anforderungen beschrieben sind.

5.3 Sportfreiflächen

Hinweise zur Planung und Ausführung von Sportfreiflächen sind in den Ö-Normen B 2605 „Sportplätze" (Planungsrichtlinien und Ausführungshinweise) vom 1. Dezember 1987 und in der Ö-Norm B 2606 „Sportplatzbeläge" (Rasenbeläge), Teil 1, vom 1. Dezember 1987, enthalten. Die Teile „Tennenflächen" und „Bitumengebundene Flächen und Kunststoff-Flächen" sind noch nicht erschienen. Was die Kunststoff-Flächen betrifft, darf weiters auf die Empfehlung des Österreichischen Institutes für Schul- und Sportstättenbau mit dem Titel „Anforderungen an Kunststoffbeläge für Sportanlagen im Freien" (September 1986), erschienen in der Zeitschrift des ÖISS „Schul- und Sportstättenbau" 87/1, verwiesen werden.

5.4 Empfehlungen des Österreichischen Institutes für Schul- und Sportstättenbau

Nachdem die Praxis immer wieder neue Fragen und Probleme aufwirft und die staatlichen Normen nicht kurzfristig abgeändert werden können, veröffentlicht das Österreichische Institut für Schul- und Sportstättenbau gelegentlich sogenannte Empfehlungen, welche gewöhnlich im Einvernehmen mit der sportgeräteerzeugenden Industrie und der Schulbehörde erarbeitet wurden und als Entscheidungshilfen dienen. Diese Empfehlungen werden in

der Regel in der Zeitschrift „Schul- und Sportstättenbau" publiziert und können bei Bedarf entweder beim österreichischen Institut für Schul- und Sportstättenbau oder dessen Geschäftsstellen angefordert werden.

Österreichisches Institut für Schul- und Sportstättenbau:

Zentrale:	Haus des Sports Prinz-Eugen-Straße 12 1040 Wien
Außenstelle Linz:	Haus des Sports Auf der Gugl 30 4020 Linz
Außenstelle Salzburg:	Haus des Sports Aigner Straße 14 5020 Salzburg
Außenstelle Graz:	Bundesstadion Graz-Liebenau Liebenauer Hauptstraße 2 8041 Graz
Außenstelle Innsbruck:	Rathaus Innsbruck Fallmerayerstraße 1 6020 Innsbruck

Glossar

Anaerob(e Kapazität):
Die maximal eingehbare Sauerstoffschuld während einer dynamischen Arbeit großer Muskelgruppen. Die größte anaerobe Leistung in den klassischen leichtathletischen Laufdisziplinen ist der 400-m-Lauf.
Je höher der maximal erreichbare arterielle Milchsäurespiegel ist, desto größer ist die anaerobe Kapazität.
Die sportwissenschaftliche Bedeutung liegt in der Möglichkeit, aufgrund der ermittelten Höhe des arteriellen Milchsäurespiegels die Belastungsintensität im Training steuern zu können.

Antizipation:
Die vorstellungsmäßige Vorwegnahme einer Handlung (Probe-Handlung), eines Ereignisses oder Erlebnisses.
Künftiges Verhalten kann durch Antizipation beeinflußt werden (antizipatorische Reaktion).
Im Sport zeigt sich Antizipation in der vorausgehenden Abstimmung des Bewegungsverhaltens auf eine folgende Bewegungsphase oder den Gesamtbewegungsablauf im Rahmen von Bewegungsaufgaben oder Situationen (z. B. im mentalen Training).

Man unterscheidet:
- Antizipation von Eigenbewegungen, Fremdbewegungen (Mit- und Gegenspieler)
- Antizipation von Situationen, taktischen Zusammenhängen.

Emotion:
Bereits aus der Alltagspsychologie her ist bekannt, daß Gefühle bzw. die Auslösung und die Stärke eines Gefühls nicht nur in Abhängigkeit von den Umständen zu sehen ist, sondern auch auf Gefühlsneigungen zurückgeführt werden kann. Die Intensität und die Häufigkeit des Erlebens von Emotionen ist auch in Abhängigkeit von personalen Voreingenommenheiten (Emotionalität) zu sehen. Emotionalität kann heißen, daß jemand entweder sehr empfindlich für emotionsauslösende Umstände ist (Sensibilität) oder/und daß seine Schwelle für emotionale Reaktionen sehr niedrig ist (Reagibilität). Emotionalität kann weiterhin sehr allgemein sein oder sich auf spezifische Emotionen (z. B. Ängstlichkeit) und spezifische Situationen (z. B. sportliche Situationen: sportbezogene Ängstlichkeit) beziehen. Kurz zusammengefaßt: Eine Emotion wie z. B. Angst wird von denjenigen, die dafür disponiert sind, die eine entsprechende Eigenschaft wie z. B. Ängstlichkeit ausgebildet haben, häufiger (d. h. in mehr Situationen) und/oder in der gleichen Situation intensiver erlebt als von denjenigen, bei denen eine solche Disposition nicht oder nur schwach ausgeprägt ist.

Ermüdung:
Die Funktionsfähigkeit des gesamten Bewegungsapparates hängt unter anderem von einer optimalen Steuerung des Nervensystems, der ausreichenden Energieversorgung und einer ausreichenden Durchblutung ab. Störungen führen zum Nachlassen der Funktion und letzten Endes zur Ermüdung.
Ermüdung kann lokal oder zentral bedingt sein. Bei der zentralen Ermüdung spielt neben der Hirnrinde die formatio reticularis des Hirnstammes eine entscheidende Rolle. Hier wird der Schlaf-Wach-Rhythmus induziert. Durch eine hohe Impulsfrequenz elektrischer Nervenreize ermüden die entsprechenden Muskeln rasch. Die lokale Ermüdung ist proportional zur Verarmung der Energiespeicher. Statische Muskelkontraktionen drosseln die Durchblutung und dadurch die aerobe Energiegewinnung. Nach Nöcker (1976) besteht eine enge Beziehung zwischen Muskelermüdung und dem Kaliumgehalt der Zelle. Der arbeitende Muskel verliert Kalium und Kalzium. Fällt der Kaliumspiegel unter eine bestimmte Schwelle, so stellt der Muskel seine Funktion ein. Durch Training läßt sich diese Grenze weiter hinausschieben. Der Kaliumverlust wird durch eine Übersäuerung des Muskels beschleunigt.
Innerhalb des Ermüdungsprozesses spielt die zentrale Ermüdung eine dominierende Rolle. Koordination, Konzentration und Reaktionszeit lassen

nach. Die Regelkreise können Störgrößen nicht mehr kompensieren, die Feinheit des Bewegungsablaufes geht verloren. Ein sinnvolles Üben verbessert die Kapazität dieser Regelkreise.

Gleichgewicht, motorisches:
Gleichgewicht ist die Fähigkeit des Menschen, den eigenen oder fremden Körper (oder Fremdgegenstände), die sich nicht in einer absolut stabilen Gleichgewichtslage befinden, in der vorhandenen indifferenten oder labilen Gleichgewichtslage durch Ausgleichsbewegungen zu belassen. Man kann drei Gleichgewichtsfähigkeiten unterscheiden:

1. das statische Gleichgewicht, das ist die Fähigkeit, eine bestimmte Lageposition (z. B. den Handstand) zu halten
2. das dynamische Gleichgewicht, das ist die Fähigkeit, das Gleichgewicht bei einer Bewegung (z. B. beim Eislauf) beizubehalten
3. die Fähigkeit, einen fremden Körper bzw. Gegenstand im Gleichgewicht zu halten (z. B. einen Stab mit der Spitze auf einem Finger zu balancieren).

Zum Aufrechterhalten eines bestimmten Gleichgewichts bleibt der Körper niemals starr in einer festen Position, sondern es werden ständig „Balancierbewegungen" ausgeführt, um den Gleichgewichtszustand zu erhalten.
Aus der Sportpraxis ist bekannt, daß die Ausgleichsbewegungen über Gelenke ausgeführt werden, die nahe der Stützfläche liegen, z. B. findet beim Handstand der Ausgleich durch Bewegungen in den Handgelenken oder im Schultergelenk und nicht im Hüft- oder Kniegelenk statt. Gradmesser für die Ausprägung des Gleichgewichts sind die möglichst kleinen Schwingungsweiten bei Ausgleichsbewegungen und die Zeit bzw. Streckenlänge, während der man einen Gleichgewichtszustand aufrechterhalten kann.
Das Gleichgewicht wird im Alltagsleben ständig beansprucht, auch in vielen Sportarten ist es wichtig (z. B. beim Turnen, Eislaufen, Surfen).
Bei Nichtbeanspruchung verkümmert die Gleichgewichtsfähigkeit jedoch wieder.
Der für die Ausprägung der Gleichgewichtsfähigkeit wichtige Analysator ist der Vestibularapparat, ein Organ im Innenohr.

Interaktion, soziale:
Interaktion bezeichnet ein aufeinander bezogenes Handeln mehrerer Personen, das durch wechselseitig aneinander ausgerichtete, komplementäre Erwartungen der Handelnden zustande kommt. Interaktion wird durch soziale Normen und soziale Rollen ermöglicht, die bewirken, daß der einzelne sich nicht am zufälligen Verhalten eines anderen, sondern an wechselseitigen Erwartungen und gemeinsamen Einschätzungen und Bewertungen der Handlungssituation orientiert.

Jeder der beiden Partner richtet sein Verhalten an dem Verhalten des anderen aus, d. h., er muß
a) auf das Verhalten des anderen reagieren,
b) Erwartungen, die der andere in bezug auf sein Verhalten hat, entsprechen.

Dies setzt gemeinsame Symbole für die Kommunikation und gemeinsam anerkannte Normen und Regeln ebenso voraus wie Sanktionsmöglichkeiten bei einem Abweichen von normativen Verhaltenserwartungen.
Allgemein anerkannte Symbole und Kommunikationen beeinflussen die Einstellungen und Erwartungen von Personen und Gruppen. Durch solche Symbole wird die Möglichkeit geschaffen, das Verhalten des Partners zu antizipieren, sinnvoll zu verstehen, um das eigene Handeln daran auszurichten.
Sport kann als formales Interaktionsmuster interpretiert werden. Nicht die konkreten Handlungen in einem Spiel, sondern Interaktionsmuster „konstruieren" eine Sportart; Staffellauf, Hochsprung, Handballspiel usw. sind zunächst nicht Handlungen einzelner Individuen, sondern eine Anzahl definierter Interaktionsmuster. Erst wenn diese bekannt sind, werden Spieler und Zuschauer in der Lage sein, das, was in einem Wettkampf an Aktionen tatsächlich abläuft, zu verstehen und als Sportart zu interpretieren. So werden durch sportliche Regeln und Normen Interaktionsmuster zwischen abstrakten Positionen wie Torwart, Verteidiger und Stürmer definiert, einzelne Sportarten und die Rolle der Teilnehmer an diesen Sportarten durch Interaktionsmuster gekennzeichnet.

Kinästhesie:
Wahrnehmung der Raum-, Zeit- und Spannungsverhältnisse der Eigenbewegung über bewegungsempfindliche Analysatoren (Körperempfindung, Bewegungsempfindung).
Die Analysatoren *(Propriorezeptoren)* gehören einem weitläufigen System innerhalb aller Sehnen, Muskeln, Bänder und Gelenke des menschlichen Bewegungsapparates und des Vestibularorganes an. Vor allem bei komplizierten Bewegungen ist die Feinabstimmung von Raum- und Zeitparametern auf kinästhetische Wahrnehmungen zurückzuführen.
Kinästhesie ist als Faktor der motorischen Lernfähigkeit insbesondere für die Kontrolle von Eigenbewegungen und für die Bewegungskoordination von entscheidender Bedeutung.
Es kann angenommen werden, daß Kinästhesie durch Übung beeinflußbar ist. Kinästhesie-Erfahrungen tragen bei zur Entwicklung von genaueren Bewegungsvorstellungen und zur Verbesserung des Bewegungsgedächtnisses.

Körper:
Im Gefolge des abendländischen Körper-Geist-Dualismus herrscht in der Bevölkerung häufig noch die Vorstellung, daß der Körper der quasi „natür-

liche" Teil des Menschen sei, der Geist hingegen der kulturell und gesellschaftlich bestimmte, der über die Natur zu herrschen habe. Mit dieser Vorstellung korrespondiert die Annahme, daß der derzeit gesellschaftlich etablierte „Sport" die „naturwüchsige" Lösung für die Bewegungsimpulse des Menschen darstelle.

Die Biographie eines Menschen und sein seelisches Geschehen, das stets auch mit seiner personalen und sozialen Identität verknüpft ist, ist im und über den Körper präsent. Die Alltagssprache hat auch heute noch ein genaues Wissen um die enge Verschränkung von sozialem Handeln, Emotionalität und Körper: Egal, ob ich „verschnupft bin, alles in mich hineinfresse, mir etwas schwer im Magen liegt, mir etwas an die Nieren oder unter die Haut geht, ich weiche Knie bekomme, es mir das Herz zerreißt, den Atem verschlägt" oder wenn der Mensch generell lernen muß, „auf eigenen Beinen zu stehen" (vgl. KLEIN, 1984).

Von dieser engen Verschränkung kann sich auch der Sport und besonders der Leistungssport nicht freimachen. Widersprüchlichkeiten, was die Tatsache betrifft, Körper zu sein und einen Körper zu haben, können somit auch zu tiefgreifenden psychosomatischen Störungen und Identitätsbrüchen führen, wie sich insbesondere anhand der Geschlechts- und Körperidentität zeigen läßt. So postuliert beispielsweise FUNKE (1983), daß Sport und Sportunterricht (weit über das Ausüben von Bewegungsfertigkeiten hinaus) folgendes beinhalten: Erfahrung des eigenen Körpers, Erfahrung mit dem eigenen Körper, Erfahrung meines Körpers im Spiegel der anderen, Erfahrung in der Darstellung meines Körpers und der Interpretation der Körpersprache der anderen.

Der durchgängige Charakter des Körpers als „soziales Gebilde" läßt sich am ehesten an den vielfältigen Formen und Gestaltungen der Körperverwendung und des körperlichen Austausches ablesen. Hiezu gehören in erster Linie die verschiedenen Körpertechniken und Körperhaltungen, in denen sich kultur- oder gruppenspezifische Vorstellungen von Idealhaltungen bzw. von korrektem oder angemessenem Verhalten niederschlagen; Schönheits- oder Gesundheitsvorstellungen, die sich u. a. in Körperpflege oder Ernährungsgewohnheiten ausdrücken; nicht zuletzt auch die Handhabung des Körpers als Selbstausdruck und Kommunikationsmedium in Mimik, Gestik, unterschiedlichen Formen der Nähe und Distanz sowie der Berührung. All diese Formen der Körperverwendung und des körperlichen Austausches variieren nicht nur stark zwischen verschiedenen Kulturen, sondern auch innerhalb einer Kultur nach sozialer Schicht, Alter und vor allem Geschlecht sowie nach Individualität.

Es liegt auf der Hand, daß sich diese sozialen Formen der Körperverwendung und das sozial gelernte Körperverhalten auch im Sport zeigen. Art und Ausmaß des Sporttreibens, Sportartpräferenzen und Präferenzen unterschiedlicher Formen von Sportaktivitäten, besonders auch sportliche Lei-

stungsfähigkeit, sind somit nicht nur genetisch bedingt, sondern vor allem gesellschaftlich geprägt. Die von frühester Kindheit an in der Erziehung und im Spielen (siehe Spiel) schicht- und geschlechtsspezifisch unterschiedlich erlernten Techniken des Werfens, Laufens oder Springens, die Hemmungen vor aggressivem Körperkontakt oder vor dem „Fallen", Einstellungen zu Kraft oder Anmut setzen die sozialen Rahmenbedingungen für spätere Sportaktivitäten und sportliches Leistungsvermögen. Sport ist eine spezifisch organisierte Form des Verfügens über den Körper und der Veränderung des Körpers. Ebenso wie der Körper in unterschiedlichen Gruppen der Gesellschaft etwas Unterschiedliches bedeutet, ist auch die Bedeutung des Sports verschieden.
Gegen eine Vereinseitigung und Reduzierung des Körpers als „Bewegungsapparat" wenden sich Ansätze der Erlebnispädagogik, die „alternative Körperkultur" und der Sportunterricht, der den Aspekt der „Körpererfahrung" betont. Hierbei geht es um die Subjektivierung über den Körper, um dessen Erlebnisweisen und Gefühlsausdruck zu individueller Erlebnisfindung und Erlebnissteigerung.

Kreativität:
Der Begriff Kreativität hat noch keine übereinstimmende definitorische Klärung gefunden. So wird der Begriff mit Ausdrücken wie Originalität, Produktivität, Phantasie, Imagination, Spontaneität, Selbsttätigkeit umschrieben; allgemeiner gefaßt, dient er oft als Bezeichnung für ein außerhalb der gewöhnlichen Bahnen liegendes Erkennen von Problemen und das Auffinden neuer und origineller Lösungen.
Im Sportunterricht glaubte man lange Zeit, solches Verhalten im Vollzug der Leibesübungen direkt erfahrbar machen zu können. In der neuen Literatur wird dagegen festgestellt, daß z. B. durch Konformitätsdruck, autoritäre Haltung von Erziehern, Betonung der Geschlechterrollen, Verhaltensweisen von Mitschülern und Notengebung der Kreativität im Unterricht schon immer enge Grenzen gesetzt waren, wobei der zunehmenden Orientierung an den Normen des Sports besonderes Gewicht zugemessen ist (z. B. Internationalisierung von Regeln, Sportgeräten, Sportstätten, Standardisierung von Bewegungen).
Trotzdem wird Kreativität auch im Sportunterricht heute als wichtiges Lernziel angesehen. Zur Realisierung erscheinen u. a. notwendig: eine Unterstützung des Neugierverhaltens, eine Erfolgsmotivation für ungewöhnliche Ergebnisse, eine Orientierung auf die Veränderbarkeit von Situationen, das Akzeptieren von Abweichungen von der Norm. Ausgehend von Bewegungsaufgaben scheint die Anregung zum Erfinden und Entdecken eine geeignete Möglichkeit zur Initiierung kreativer Prozesse. Da ein reicher Erfahrungsschatz die Fähigkeit zu kreativem Handeln erweitert, kann ein Lernen in Programmform jedoch ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für Kreativität sein.

Motorik:
Motorische Funktionen und Prozesse können nicht unabhängig von Person und Situation betrachtet werden. Im Begriff Sensomotorik wird die Wechselbeziehung zwischen sensorischer Kontrolle (Sinnesmeldung als Reiz) und den Elementen des motorischen Systems akzentuiert. Die Psychomotorik meint eine primär unter Einfluß von affektiven Komponenten regulierte und steuerbare Motorik. Aufgrund des angenommenen und auch empirisch bestätigten positiven Einflusses der Bewegung auf das psychische Befinden hat die Psychomotorik ein spezielles Anwendungsfeld mit bewegungsorientierten Interventions- und Therapiemaßnahmen im psychiatrischen und sonderpädagogischen Bereich gefunden.
Als Grundlage motorischer Leistungen kann demnach die Gesamtheit aller Steuerungs- und Funktionsprozesse verstanden werden, die einer zielgerichteten und willkürlichen Bewegungshandlung zugrunde liegen. Sie bauen auf genetischen und lernbedingten Automatismen, Stereotypen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf. Eine Erfassung der motorischen Leistung kann nur über das Resultat von Bewegungshandlungen erfolgen.
Aufgrund von genetischem oder lernbedingtem Ursprung wird zwischen Erb- und Erwerbsmotorik unterschieden. Nach den Bereichen ihrer Anwendung in der Lebenswirklichkeit wird von einigen Autoren zwischen Alltagsmotorik, Arbeitsmotorik, Ausdrucksmotorik und Sportmotorik unterschieden.
Es kann auch zwischen motorischer Leistung und Bewegungsleistung sowie zwischen sportmotorischer und sportlicher Leistung unterschieden werden. Motorische Leistungen sind nicht unmittelbar zu beobachten, sondern lassen aufgrund der erfaßten Parameter (z. B. Elektromyogramm, Elektroencephalogramm, spezifische motorische Tests) Rückschlüsse auf die Güte der motorischen Steuerungs- und Funktionsprozesse zu. Bewegungsleistungen werden über die unmittelbare Beobachtung erfaßt und liegen auf einer anderen Ebene (z. B. kinematische Merkmale, sportmotorische Tests, Schulnoten u. ä.). Sportmotorik und sportliche Leistungen können nur aufgrund der Spezifität von Situation und Umweltbedingungen unterschieden werden. Sportliche Leistungen werden unter anderer Zielstellung erbracht und sind primär kulturhistorisch und durch das Regelwerk konkreter Sportdisziplinen festgelegt. Als sportliche Leistung wäre in diesem Sinne die Leistung in einem Weitsprung als Distanz zwischen Absprungbalken und Landung zu betrachten, während die sportmotorische Leistung als Weite zwischen Absprungstelle und Landung zu ermitteln wäre.

Schnelligkeit:
Im Sport ist Schnelligkeit die Fähigkeit, auf einen Reiz bzw. auf ein Signal in kürzester Zeit zu reagieren, zyklische und/oder azyklische Bewegungen bei unterschiedlichen Widerständen mit höchster Geschwindigkeit auszuführen. Infolgedessen kann man in der Praxis Schnelligkeit unterteilen in Reak-

tionsschnelligkeit, Schnelligkeit zyklischer Bewegungen und Schnelligkeit azyklischer Bewegung.
Die Schnelligkeit ist also abhängig von der Kraft, die die Muskulatur in möglichst kurzer Zeit entwickeln muß. Diese Zusammenhänge spiegeln sich wider in den leistungsbestimmenden Faktoren dynamische Kraft bzw. statische Kraft, Koordination (inter- und intramuskuläre Koordination), Kontraktionsgeschwindigkeit der Muskulatur (Faserzusammensetzung), Viskosität, anthropometrische Maße, Flexibilität, Vordehnung der Muskulatur, zu bewegende Masse.
Diese Realisierungsvoraussetzungen treffen auf zyklische und azyklische Bewegungsabläufe gleichermaßen zu. Die Schnelligkeit bei zyklischen Bewegungen erscheint in: Beschleunigungsphase (meßbar als Veränderung der Geschwindigkeit pro Zeiteinheit), maximaler zyklischer Schnelligkeit, Schnelligkeitsausdauer (bzw. Sprintausdauer).
Diese drei Komponenten sind auch in dem Begriff der Sprintschnelligkeit vereinigt.
Die Schnelligkeit bei azyklischen Bewegungen drückt sich in der maximalen Beschleunigungsfähigkeit der Einzelbewegung (bei geringerem und höherem Widerstand) aus.

Literatur

Clasing, D. – Siegfried, I.: Sportärztliche Untersuchung und Beratung. Beiträge zur Sportmedizin, Band 29, Erlangen 1986

Cotta, H. – Sommer, H. M.: Die Belastbarkeit und Trainierbarkeit der Haltungs- und Bewegungsorgane in verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen. Bewegungsapparat. In: L. Prokop, Fischer Verlag, 1984, S. 5–18

Hahmann, H.: Grundschüler lernen sportliches Handeln. Eine didaktisch-methodische Handreichung, Bd. 188. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Hofmann Verlag, Schorndorf 1986

Holdhaus, H.: Trainingslehre, in: L. Prokop, 1986, S. 269–296

Lautwein, T.: Konditionstraining in der Primarstufe, Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Band 170, Hofmann Verlag, Schorndorf 1983

Lutter, H. – Röthig, P. (Red.): Das leistungsschwache Kind im Schulsport, Hofmann Verlag, Schorndorf 1983

Moegling, K. (Hg.): Sanfte Körpererfahrung, Band 2, Kassel 1984

Peper, D. – Christmann, E. (Hg.): Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik, Hofmann Verlag, Schorndorf 1987

Pöhlmann, R.: Motorisches Lernen, Limpert Verlag, Berlin 1986

Prokop, L. (Hg.): Kinder-Sportmedizin, Fischer Verlag, Stuttgart – New York 1986

Redl, S.: Psychologische Probleme des Jugendsports, in: L. Prokop, 1986, S. 127 bis 149

Riebel, Z.-J.: Bewegungsdiagnose und Sportförderungsprogramm im Grundschulalter, Limpert Verlag, Bad Homburg 1980

Rieder – Bös – Mechling – Reischle (Hg.): Motorik und Bewegungsforschung. Ein Beitrag zum Lernen im Sport. Schriftenreihe des Bundesinstitutes für Sportwissenschaft, Band 50, Hofmann Verlag, Schorndorf 1983

Schrenk, H. u. a.: Sport mit Grundschulkindern, Praxishandbuch. Acker Verlag, Gammertingen 1985

Volkamer, M.: Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Band 189, Hofmann Verlag, Schorndorf 1987

Wasmund-Bodenstedt, U.: Die tägliche Bewegungszeit in der Grundschule. Ein offenes Konzept für Spiel und Sport, Reihe Motorik, Band 5, Hofmann Verlag, Schorndorf 1984

Weineck, J.: Sportbiologie, Beiträge zur Sportmedizin, Band 27, Perimed Verlag, Erlangen 1986

Zimmer, R. – Cicurs, H.: Psychomotorik. Neue Ansätze im Sportförderunterricht und Sonderturnen, Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Band 190, Hofmann Verlag, Schorndorf 1987

Arnold Gritsch
Franz-Lévente Soltész (französischer Teil)

Verbindliche Übung Lebende Fremdsprache

1 Das fachdidaktische Grundkonzept

1.1 Das gegenwärtige Fachverständnis

„You can't teach an old dog new tricks"

Es wäre vermessen, die generelle Einführung der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache" an Volksschulen durch die 7. Schulorganisationsgesetz-Novelle vom Schuljahr 1983/84 an mit dem hier zitierten Sprichwort zu begründen. Sicher ist, daß physiologische sowie psychologische Gegebenheiten den Frühbeginn beim Erwerb einer Fremdsprache begünstigen. R. PENFIELD – S. ROBERTS (1959, S. 255) halten das Erlernen einer zweiten Sprache zwischen dem vierten und achten Lebensjahr für sehr günstig, auch die Humangenetiker H. RITTER – ENGEL (1969, S. 99 ff.) hegen keinerlei Einwände gegen einen Frühbeginn des Fremdsprachenlernens. Für J. B. CARROLL (in I. H. STERN, 1969, S. 64) sind es die in diesem Alter noch nicht ausgeprägten Sprach- und Begabungsunterschiede (welche später beim Erwachsenen oft sprachhemmend wirken), die ebenso für einen Frühstart sprechen. Auch die natürliche Bereitschaft von Kindern im Alter von acht bis zehn Jahren, sich spontan am Nachahmen und Zuhören in einer fremden Sprache zu beteiligen, wird von der Motivationspädagogik als günstige Voraussetzung angesehen. Und durch die Aussage des Phonetikers ABERCROMBIE (in H. KAFKA – J. ROHRAUER, 1977, S 14), daß die kindlichen Leistungen in der Aussprache und mündlichen Fertigkeit jenen des erwachsenen Lerners überlegen seien, liegt auch von seiten der Sprachwissenschaft eine Empfehlung für frühes Fremdsprachenlernen vor. Auch die Imitationsfähigkeit von fremden Lauten ist nach ILG (in H. KAFKA – J. ROHRAUER, 1977, S. 14) den frühen Lernern eher gegeben als den älteren.
Dieser Meinung widersprechen jedoch Ergebnisse einer Untersuchung zur Lautimitation und Lautdiskriminierung (H. SAUER, 1975, S. 29 ff.), wonach es falsch sei, davon auszugehen, daß den Kindern im 3. Schuljahr die Imitation neuer Klangstrukturen auf Grund altersbedingter Fähigkeiten generell mühelos gelänge. Die Imitationsfreude sei zwar groß, nicht aber das Imitationsvermögen.
Zu den Befürwortern des frühen Fremdsprachenunterrichts zählen hingegen P. DOYE und P. LÜTTGE, 1977, die aus sozialpädagogischer Sicht im frühen

Lernen einer Fremdsprache vor allem für Schüler unterer sozialer Schichten einen Vorteil sehen, weil das imitative Lernen diesem Typus von Schülern eher entspräche.

1.2 Vom Schulversuch zur generellen Einführung der verbindlichen Übung

Verschiedene Länder, darunter Schweden, Deutschland, England und die USA, begannen auf Grund der erwähnten günstigen Voraussetzungen mit Versuchen zum fremdsprachigen Unterricht. Die Ergebnisse ausländischer Effizienzberichte schienen jedoch auf Österreich nicht übertragbar, da die Zielvorstellungen nicht dieselben waren.
So betrug die Unterrichtszeit beim Braunschweiger Projekt in Niedersachsen an einer 3. Schulstufe 100 Minuten pro Woche (fünf Tage mit je 20 Minuten) und an der 4. Schulstufe 135 Minuten (fünf Tage zu je ca. 28 Minuten). Demgegenüber stand der österreichische, im Jahre 1962 begonnene Versuch mit einer 50minütigen Unterrichtsstunde pro Woche auf der 4. Schulstufe. Die damaligen Bildungsziele waren nicht sehr hoch gesteckt. Dem Kind sollten unter Ausnützung der ihm eigenen Sprechfreudigkeit und Aufnahmefähigkeit grundlegende Kenntnisse in der fremden Sprache vermittelt und der Übertritt in die Hauptschule oder in die allgemeinbildende höhere Schule erleichtert werden; damit sollte ihm die Angst vor dem schwierigen neuen Fachgegenstand genommen werden. In den Jahren 1966/67 wurden erstmals auch 3. Klassen in den Schulversuch einbezogen. Leider konnten mangels entsprechender Bücher und Lehrmittel die gesteckten Ziele oft nicht erreicht werden. Außerdem waren die unterrichtenden Lehrer über geeignete Arbeitsweisen zuwenig informiert.
Auf Grund der Ergebnisse des Schulversuchs kam es im Schuljahr 1969/70 zum 1. Lehrplanentwurf für „Fremdsprachliche Vorschulung", der im Jahre 1975 revidiert wurde. Der revidierte Lehrplanentwurf hielt deutlich fest, daß die „Fremdsprachige Vorschulung" keine Vorverlegung der Ziele der weiterführenden Schulen darstelle, sondern als mündlicher Vorkurs zu betrachten sei (H. KAFKA, 1977, S. 77), in dem die Kinder durch den Erwerb einiger einfacher sprachlicher Verhaltensweisen die Laute des Englischen sowie einen kleinen Kernsprachschatz aufnehmen sollten. Im Vordergrund stand schon damals die Vermittlung der zweiten Sprache in einer entspannten, lustbetonten Arbeitsatmosphäre, die eine positive Einstellung zum Erlernen einer Zweitsprache schaffen sollte. Erstmals wurde die „Anbahnung der Kommunikationsfähigkeit" als Richtziel erwähnt, wobei es galt, die Fähigkeit zu entwickeln, sich in einer Fremdsprache verständigen zu können.
Befürworter der fremdsprachlichen Früherziehung mußten sich in der Folge mit ernstzunehmender Kritik an der „Fremdsprachlichen Vorschulung" auseinandersetzen. Vor allem in den Kreisen der Fremdsprachenlehrer an Hauptschulen und an allgemeinbildenden höheren Schulen begann man an der Effizienz des Schulversuchs heftig zu zweifeln und diese am weiteren

Schulerfolg zu messen. Die Kritik verstärkt hat sicherlich der Umstand, daß die Fremdsprachenlehrer an der Hauptschule und an der allgemeinbildenden höheren Schule nur „oberflächlich über die Zielsetzungen der Fremdsprachlichen Vorschulung" informiert waren, so daß Mißverständnissen Tür und Tor offenstanden. Aus Unkenntnis über die Inhalte und die methodischen Arbeitsweisen baute der weiterführende Englischunterricht an der Hauptschule und an der allgemeinbildenden höheren Schule leider nur selten auf den erreichten Lernzielen der Volksschule auf, ignorierte die kleine ausbaufähige Basis in den Fertigkeitsbereichen des verstehenden Hörens und des Sprechens und die Möglichkeiten des Lernspieles und Liedes, sodaß ein Bruch in der Kontinuität unvermeidlich war.
Dazu kam, daß sich vor allem Eltern durch die fremdsprachliche Vorschulung gewisse Vorteile für ihre Kinder an den weiterbildenden Schulen erhofften.

1.2.1 Evaluationsberichte zum Schulversuch „Fremdsprachliche Vorschulung"

Die Ergebnisse der Untersuchungen von G. Petri und A. Zrzavy (1976) beziehen sich auf Vorgeschulte im Rahmen des in den Jahren 1971/72 noch als Schulversuch geführten Fremdsprachenunterrichts an Volksschulen und stützen sich auf die an Gesamtschulen gemessenen Divergenzen in der Benotung zwischen Vor- und Nichtvorgeschulten. Im Hinblick auf die auch heute noch nicht verstummten Einwände gegen die vom Jahre 1983 an verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache" sei im folgenden Petris Interpretation der Effizienz der fremdsprachlichen Vorschulung aufgezeigt:

Positiv:	Negativ:
– Eine deutliche Überlegenheit der in Englisch Vorgeschulten gegenüber den Nichtvorgeschulten während der gesamten 5. Schulstufe in allen Fertigkeitsbereichen, wobei die Überlegenheit am deutlichsten im Hörverstehensbereich ist.	– Die Vorgeschulten wurden bis zum Ende der 6. Schulstufe von den Nichtvorgeschulten in allen Fertigkeitsbereichen eingeholt (über mündliche Sprechleistungen liegen keine Vergleichswerte vor).
– Zum Zeitpunkt der Einstufung im Schulversuch „Leistungsdifferenzierte Hauptschule" erbrachten die Vorgeschulten signifikant höhere Testleistungen als die Nichtvorgeschulten.	– Hinsichtlich der Leistungsgruppenzugehörigkeit unterschieden sich die Vorgeschulten nur unerheblich von den Nichtvorgeschulten. (G. Petri, 1976, S. 20 ff.)

Auch P. GRUBER (1977, S. 13), der an 593 Schülern zweier Grazer Gymnasien Untersuchungen zur Effizienz der Fremdsprachlichen Vorschulung durchführte, kam zu dem Ergebnis, daß

a) bessere Durchschnittswerte in Englisch bei Vorgeschulten festzustellen waren,
b) überdurchschnittlich Begabte aus der Vorschulung Nutzen ziehen konnten,
c) keine Verbesserung der Englischnote bei minder Begabten festgestellt werden konnte.

Es ist bedauernswert, daß Effizienzberichte nur über meßbare Leistungen, jedoch nicht über Erfolge im emotionalen Lernzielbereich Aufschluß geben. H. KAFKA (1977) postuliert auf Grund der Untersuchungsergebnisse zu Recht, daß die Volksschularbeit im Englischunterricht als gelungen zu betrachten sei. Es sei durchaus positiv, daß der nur 60 Stunden umfassende Vorkurs an der Volksschule zu einer deutlichen Überlegenheit der Englischleistungen während der 5. Schulstufe führe und das Hörverstehen beträchtlich vorpräge. Der Umstand, daß die Vorgeschulten bis zum Ende der 6. Schulstufe eingeholt wurden, sei auf einen Bruch der Kontinuität im weiterführenden Englischunterricht zurückzuführen, der durch mangelnden Informationsaustausch zwischen Volksschul- und weiterführenden Lehrern verursacht werde.

1.3 Zusammenfassende Darstellung von Pro-/Kontra-Argumenten

PRO	KONTRA
– Imitativ-reaktives und kognitives Lernen ergänzen einander.	– Die Leistungen in der Volksschule könnten zu Auslesezwecken mißbraucht werden.
– Der Lese- und Schreiblehrgang in der Muttersprache ist in den Grundzügen abgeschlossen, und es kommt deshalb zu keinen nennenswerten negativen Interferenzerscheinungen.	– Ein intensiver Frühbeginn der fremdsprachlichen Vorschulung erst auf der 4. Schulstufe mit einer täglichen Unterrichtszeit von 20 Minuten unter Nutzung von kognitiven Potenzen führt zu besseren Langzeitergebnissen.

Pro	Kontra
– Schüler aller Begabungsschichten beginnen gleichzeitig; sprachliche Diskrepanzen wie im Muttersprache-unterricht gibt es nur selten.	
– Kinder sind auf natürliche Art motiviert, unbefangen und aufgeschlossen.	
– Die Sprachbegabungsunterschiede sind noch nicht so ausgeprägt wie beim älteren Schüler.	
– Die Vorverlegung in die Grundschule bringt zusätzlichen Zeitgewinn.	
– Kinder imitieren gern und sind Lernspielen und Liedern gegenüber sehr aufgeschlossen.	– Das Imitieren von Klangstrukturen ist nicht generell mühelos, auch erfolgt ihr Erlernen nicht „müheloser" als in späteren Jahren.
– Der auditiv-orale Vorkurs bildet eine solide Grundlage für die Fertigkeiten des Hörens und des Sprechens und ermöglicht ein früheres, intensiveres Lese- und Schreibfertigkeitstraining an weiterbildenden Schulen.	
– Der „biologische Zeitpunkt" ist günstig.	
– Mängel der individuellen Potenzen und des sozio-kulturellen Bedingungsgefüges können ausgeglichen werden.	

Lernpsychologische, physiologische, neurologische, soziokulturelle und soziolinguistische Argumente (vgl. N. Gage – D. C. Berlinger, 1985) zusammen mit positiven Ergebnissen der Versuchsarbeit führten in der Folge zur Übernahme der lebenden Fremdsprache in die Regelschule, wobei der Un-

terricht auf der 3. und 4. Schulstufe mit jeweils einer Wochenstunde angesetzt wurde (7. SchOG-Novelle).

1.4 Der kommunikative handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht als Grundprinzip

1.4.1 Die Frage der Methode und Vorrangigkeit der Fertigkeiten

Fremdsprachendidaktiker sind sich einig, daß die durch die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache" an der Volksschule gewonnenen 60 Unterrichtsstunden für das grundlegende Sich-Einhören und Sich-Eingewöhnen fruchtbar gemacht werden sollten (H. SAUER, 1975, S. 56).

Die in- und ausländischen Versuchserfahrungen zeigen, daß die praktische Anwendung der Sprache in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts zu stellen ist. Der Erwerb der Zielsprache durch Erklärungen logischer Sprachzusammenhänge, also durch kognitive Verfahren, setzt im Schulkind ein (noch nicht ausgeprägtes) Abstraktionsvermögen voraus und ist deshalb nicht anzustreben. Die Sprachvermittlung geschieht überwiegend auf dem imitativ-reaktiven Weg, wobei Lernen eine Verbindung von Sprechen und Handeln ist und „verdeckte Aufgabenstellungen" zur Anwendung kommen. Durch verdeckte Aufgabenstellungen, wie sie z. B. für das Lernspiel typisch sind, wird erreicht, daß aus der Sicht des Schülers nicht Stoffe durchgenommen, sondern mit sprachlichen Formulierungen gekoppelte Fertigkeiten ausgeführt werden. Die Sprache wird im Handlungsvollzug erworben. „It's learned as a by-product of other pursuits" (R. PENFIELD in H. SAUER, 1975, S. 14). So sind das Ausmalen von Arbeitsbögen, das Hantieren mit Gegenständen, das Ausführen von Handlungen, das Tanzen zu einem Lied nicht nur angenehme Unterbrechungen, sondern wesentliche Elemente des Unterrichts.

Da die Orientierung an Regeln den Sprechfluß hemmt, ist der Anfangsunterricht durch Herausbilden von Sprechgewohnheiten (habit forming) gekennzeichnet. Europaweit gilt die Empfehlung, den Unterricht in Vorklassen „direkt" zu gestalten, wobei wichtigstes Prinzip die Einsprachigkeit ist.

Auf Grund der Sonderstellung des österreichischen Fremdsprachenunterrichts, der nur über eine Unterrichtsstunde pro Woche verfügt, kann die Kommunikation nur angebahnt werden. Das wiederum kann nur über die Phasen des Zuhörens, des hörenden Verstehens, des Imitierens, des Reproduzierens und des Rekonstruierens erreicht werden.

Hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Zeit (ca. 60 Unterrichtsstunden) ist die Forderung nach möglichst weitgehender Einsprachigkeit verständlich, da man dazu neigt, durch übermäßigen Gebrauch der Muttersprache die direkte Begegnung mit der Fremdsprache einzuschränken. Der Zeitfaktor, das heißt die Zeit der direkten Begegnung mit der fremden Sprache, ist für das Erlernen von Fremdsprachen wesentlich. Sprachliche Kommunikation setzt voraus, daß die Fertigkeiten des verstehenden Hörens, des lautge-

treuen Imitierens, des spontanen sprachlichen Reagierens laufend trainiert werden. Dies wiederum ist nur möglich, wenn wichtige Teilfertigkeiten, wie Wortschatz, grammatische Strukturen und Aussprache, reproduziert und rekonstruiert werden können.
Auf Grund der Komplexität der Sprachfertigkeiten darf auch im Fremdsprachenunterricht der Volksschule die Frage nach der Methode nicht zu rigoros behandelt werden. Auch ist der Fremdsprachenunterricht an der Volksschule von fach- und alterstypischen Prinzipien geprägt. Sprachliche Unterweisung und Spracherwerb haben hier eigene Gesetze. Die allgemein gängigen Kategorien von Unterrichtsplanung (didaktische und methodische Analyse, Lernzielkontrolle, Zielformulierung) und Unterrichtsgestaltung (einleitende Maßnahmen, Präsentationsphase, Wiederholung, Üben, Festigen u. a.) greifen hier sehr oft nicht, denn der Unterricht in der Fremdsprache ist stärker an den Bedürfnissen des Kindes orientiert als an der Lernstoffstrukturierung. Der Lehrstoff ist im Fremdsprachenunterricht der Volksschule so aufgeteilt, daß mancher Beobachter den Eindruck gewinnt, es werde hier nichts gelernt, sondern nur gespielt und gesungen. Schon allein auf Grund der geringeren Konzentrationsspanne der Volksschulkinder ist der Unterricht sehr abwechslungsreich zu gestalten. Ein rein papageienartiger Nachahmungsunterricht ohne situativen, von Sprechhandlungen begleiteten Rahmen kann nicht Zielvorstellung des Fremdsprachenunterrichts sein, auch wenn hohe Klassenschülerzahlen den Trend zum Frontalunterricht mit dem „guten alten Drill" wiederum verstärken.
Weil eben der Fremdsprachenunterricht (im Gegensatz zu allgemeinbildender höherer Schule und Hauptschule) an der Volksschule kein Leistungskurs ist, kann das Unterrichtsgeschehen durch echtes partnerschaftliches Miteinander unter Einbeziehung des Lehrers gekennzeichnet sein. Das ständige, sprechintensive Miteinander im handelnden Dialogspiel wird somit in den Mittelpunkt allen Unterrichtsgeschehens gestellt.
Die Methoden und Unterrichtstechniken werden sich im Rahmen eines situativ-anschaulichen Unterrichts mit starker Transparenz des sprachlichen Handelns bewegen, wobei auf ganzheitliche Orientierung an der Sprache, auf Realitätsnähe und auf kommunikative Relevanz zu achten sein wird.
Beim lebendigen „Miteinandersprechen" ergibt sich zwangsläufig, daß der frontal gelenkte „Patterndrill" nur sporadisch zur Anwendung kommen kann, weil ansonsten nicht nur das kommunikative Prinzip, sondern auch das Prinzip des sozialen Lernens gefährdet würde.

1.4.2 Die Frage nach dem didaktischen Konzept

Der Lehrplan für die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache" sieht die *„Anbahnung der Kommunikationsfähigkeit*[1]" vor, wobei der Schwer-

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988, S. 294/295

punkt auf dem „Aufbau von Hörverstehen" liegen soll. Mit der Erlebniswelt der Kinder entnommenen Inhalten, wie *„Unterricht, Klassenzimmer, Schulsachen, Familie und Freunde, Alltag zu Hause u. ä.*[1]", werden auch die Themenkreise klar umrissen. Im Rahmen dieser Themenkreise sollen die *„Sprechabsichten*[2]" so realisiert werden, daß sie einen alltagssituativen und individuum-orientierten Bezug zu den Kindern aufweisen. Durch diese Lehrplanstelle wird nicht nur der Empfehlung des Europarates, „everyday life situations" zum Ausgangspunkt kommunikativen Unterrichts zu machen, entsprochen, sondern durch die Einbeziehung der Mitwelt des Schülers der Objektbezug, die Einsichtigkeit und die Erfahrungsmöglichkeit des Kommunikationswertes gewährleistet. Die Texte müssen, wenn sie dem Lehrplan entsprechen sollen, der Mitteilung der Kommunikationsabsicht dienen und dürfen nicht nur linguistische Anforderungen beinhalten (vgl. H. Schratz – H. Puchta, 1984, Bd. 1, S. 34).
Sie müssen auf *„die unmittelbaren Interessen des Kindes Bezug nehmen*[3]". Zu diesen zählen die außerschulische Erlebniswelt, die Mitwelt mit Freunden und Verwandten, mit Tieren und Lieblingsbeschäftigungen. Weil Kinder gegenüber fremden Menschen generell positiv eingestellt sind, können themenorientierte Dialogtexte und Kurzaussagen auch die Erlebniswelt fremder Kinder berühren.
Das didaktische Konzept des Lehrplans für den Fremdsprachenunterricht stellt das Kind in den Mittelpunkt der Sprachhandlungen. Es kann sich selbst einbringen, kann ich-identisch handeln, um nicht im Wirrwarr der sprachlichen Angebote seine Identität zu verlieren. Ein ich-identisch handelndes Kind ist in der Lage, in der sozialen Interaktion individuelle Eigenverantwortung zu übernehmen. In diesem Zusammenhang sind auch die schülerzentrierten Dialogtexte und Themenaussagen zu sehen, die das Kind zunächst zum Ausgangspunkt von Sprachhandlungen macht (vgl.: G. Moskowitz, 1978).

Mögliche schülerbezogene Themen:

Englisch	Französisch
I – my family – my friends – my pets my toys – my home – my school – my teacher – my hobbies – my clothes – my room – my day	moi – ma famille – mes amis – mon école – mes vêtements – mes animaux – mes jouets – ma maison – mon maître – ma journée – ma chambre

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 296
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 296
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 294

Die stufenspezifischen Grundlagen bringen es mit sich, daß die sprachenerwerbsspezifischen und altersspezifischen Inhalte nur in situativer Dialogform und maximal einfachen Aussagen vorkommen sollen.

1.5 Aufbau und Gliederung des Lehrplans

Der Lehrplan für die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache" umfaßt drei Hauptteile:

1. Bildungs- und Lehraufgaben[1]
2. Lehrstoff[2]
3. Fachdidaktische Grundsätze[3]

In den Bildungs- und Lehraufgaben werden die Grundintentionen der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache" dargestellt. Nach Zielgruppen geordnet ergibt sich folgende Übersicht:

PRAGMALINGUISTISCHER BEREICH	KOGNITIVER BEREICH	AFFEKTIVER BEREICH
– Anbahnung der Kommunikationsfähigkeit, wobei die Sprechfertigkeit nach der Grundschule in einfachster spontaner Form gegeben sein soll. – Die sprachliche Kommunikation soll eine konkrete Tätigkeit sein, das heißt, die Schüler sollen lernen, sprachlich zu handeln. – Sprache soll verwendbar sein. – Das Klangbild soll abgesichert sein.	– Um die eigenen Sprechabsichten mit einfachsten sprachlichen Mitteln zu verwirklichen sowie die Äußerungen anderer zu verstehen, ist zumindest rezeptives und rekonstruktives Verstehen bzw. Können Voraussetzung.	– Die Motivation, sich mit der Fremdsprache zu beschäftigen, soll grundlegend vertieft werden. – Die Freude am Erlernen soll geweckt und eine positive Haltung gegenüber fremden Sprachen aufgebaut werden. – Das Lernen von kooperativen Verhaltensweisen soll bewußt geplant werden. – Eine offene Haltung anderen Völkern und Kulturen gegenüber soll angestrebt werden.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 294/295
[2] Lehrplan der Volksschule, Englisch: S. 296–299; Französisch: S. 304–307
[3] Lehrplan der Volksschule, Englisch: S. 299–303; Französisch: S. 308–311

1.5.1 Bildungs- und Lehraufgabe

1.5.1.1 „. . . *die Motivation zur Beschäftigung mit einer Fremdsprache grundzulegen, zu vertiefen . . .* [1]"

Die Motivation ist einer der wichtigsten Faktoren für das Erreichen der Sprechfertigkeit. Die Erfahrung zeigt, daß es keiner großen Mühe bedarf, die Kinder dieser Altersstufe (Acht- bis Zehnjährige) zu motivieren. Das Kind entwickelt nämlich zur Sprache eine stark gefühlsbetonte Bindung, die mit dem Eintreten in die Pubertät auf Grund des sich einstellenden Distanzverhaltens des Schülers zur Umwelt zunehmend abnimmt. Diese natürliche Bereitschaft des Kindes gilt es zu nützen und im Sinne des Lehrplans zu vertiefen.

Eine Möglichkeit, das zu erreichen, ist, alle Register schülerbezogenen und lernspielorientierten Unterrichtens zu ziehen. Die Lust und Freude, mit einer neuen Sprache experimentieren zu dürfen, sollte möglichst zwanglos erhalten werden.

Der Unterricht sollte intrinsisch motiviert und an den unmittelbaren Voraussetzungen, an den Bedürfnissen der Kinder, an Einsichtigkeit und Erfahrungsmöglichkeiten orientiert sein. Das heißt, die Inhalte müssen für das Kind bedeutsam sein, wenn in hohem Maß ein Motivationspotential genützt werden soll, das für das spätere Sprachhandeln wertvoll ist.

Eine tragende Rolle spielt dabei die persönliche Einstellung des Lehrers zur Fremdsprache. Fremdsprachlicher Unterricht an der Volksschule sollte nie als lästige Nebenverpflichtung angesehen werden.

Auch Lieder und Reime wirken motivationsverstärkend (siehe Kapitel 3.3.9.2).

1.5.1.2 „. . . *die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache anzubahnen* [2]"

Die Anbahnung der Kommunikationsfähigkeit gelingt, wenn die thematisch-situativ eingebauten Sprechabsichten die Kinder zur Rollenübernahme animieren, die Anwendung für sie transparent wird und echt wirkt und ein Maximum an Sprechintensität den Unterricht bestimmt.

Nicht das bloße Nachvollziehen von Minigesprächen wie "What's the time?" – "It's ten o'clock" ohne situativen Hintergrund ist Zielsetzung, sondern die Einbettung in den situativen Rahmen. Wichtig ist, daß die Kinder von Beginn an Bescheid wissen

a) in welcher Rolle (als Mädchen, als Bub usw.)
b) mit wem (mit einem Freund, mit der Freundin, mit einem Unbekannten)
c) in welcher Absicht (um etwas Bestimmtes zu erfragen)
d) wo (bei einem Freund, zu Hause, im Geschäft, auf der Straße) sie sprachhandeln sollen.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 294
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 294

Die Kommunikationsfähigkeit läßt sich vor allem über den situativen Minidialog, das Kurzinterview und das Lehrer-Schüler-Gespräch anbahnen. Nicht erreichen läßt sich die Fähigkeit des spontanen Sprechens über eine bloße Anhäufung von Wortlisten. Ein auf Kommunikation ausgerichteter Unterricht, der die Vermittlung von Wortschatz in den Mittelpunkt seiner Arbeit stellt, vernachlässigt dabei den Erwerb sinntragender Strukturen.

1.5.1.3 „. . . *Kommunikation schließt immer soziales Verhalten ein . . .* [1]"

Kommunikation ist eine Art „zwischenmenschlicher Verständigung", die nur über kooperative Arbeitsformen, wie Partner- oder Gruppengespräch, Sing- oder Tanzspiele, erreicht werden kann. Die Schüler lernen dabei, auf Bitten, Fragen oder Äußerungen nicht nur sprachlich zu reagieren, sondern ihre eigene Identität voll zur Geltung zu bringen. Dabei soll das Kind ichbezogene Aussagen ausdrücken dürfen, während der Gesprächspartner Einblick in die Lebensgewohnheit des Gegenübers gewinnt.
Die Tatsache, daß immer mehr ausländische Kinder in der Klasse sind, macht sie zu einem multikulturellen Verband mit ausgeprägter dominanter deutschsprachiger Kultur. Im Fremdsprachenunterricht jedoch sind alle Schüler gleichgestellt. Die Kinder begegnen sich auf neutralem Boden. Die Isolation einzelner ausländischer Schüler ist in der Regel aufgehoben, und das durch die dominante Kultur ausgeprägte „Wir Österreicher"-Gefühl wird weitgehend neutralisiert. Der Fremdsprachenunterricht trägt durch diese Aufhebung der „In-Group-Structure" zur Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Kindes entscheidend bei (G. Bach – H. Kapernick, 1985, S. 8).
Soziales Verhalten schließt auch die Lehrperson nicht aus. Nur eine offene Lehrer-Schüler-Beziehung bildet die Grundlage für soziales Lernen (E. W. Stevick, 1982, S. 127).
Beim Gruppengespräch erkennt der einzelne Schüler, daß Toleranz, Kooperation und Kritik Grundvoraussetzungen für das menschliche Miteinander sind. In der Gruppe kann der einzelne Schüler leichter Sprechhemmungen abbauen, weil er sich nicht so beobachtet fühlt wie im Rahmen des Frontalunterrichts.

1.5.1.4 „. . . *eine positive Haltung gegenüber fremden Sprachen aufbauen, . . . eine offene, aufgeschlossene Haltung anderen Völkern und Kulturen gegenüber anstreben* [2]"

Kinder haben in diesem Alter noch keine vorgefaßte negative Einstellung gegenüber fremden Sprachen oder Kulturen. Diese positive Voraussetzung

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 294
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 294

mag zuweilen durch kaum lenkbare sozioökonomische Einflüsse vermindert sein. Hingegen sind Kinder mit verwandtschafts-, freundschafts- oder fremdenverkehrsbedingten Berührungspunkten der Fremdsprache gegenüber sehr aufgeschlossen.

Die Rolle des Lehrers
Der Lehrer kann:
a) Begegnungen mit ausländischen Gästen, Bekannten, Verwandten arrangieren,
b) durch geeignete Videofilme Einblick in die fremdsprachliche Kultur vermitteln,
c) die Schüler eigene Erfahrungen einbringen lassen (Auslandsreisen, Briefe, Marken),
d) Brieffreundschaft mit einer englischen (französischen, amerikanischen, kanadischen usw.) Partnerschule beginnen,
e) geeignete fremdsprachliche Kinderlieder vorstellen.

1.5.2 Ziele im Bereich der Fertigkeiten

1.5.2.1 Hören und Sprechen

„Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule wird in erster Linie den Aufbau von Hörverstehen und mündlicher Kommunikationsfähigkeit zum Schwerpunkt haben . . . [1]"

Um dem Lehrplanauftrag gerecht zu werden, gilt es, den Schüler zunächst in die Klangwelt der Fremdsprache einzuführen, ihn mit den fremden Lauten vertraut zu machen und dadurch sein „fremdsprachiges Spurensystem zu aktivieren" (K. Lorenzen, 1974, S. 213).
Dabei ist zu bedenken, daß es sich hiebei nicht um ein isoliertes Fertigkeitstraining handeln darf. Vielmehr ist die Anbahnung der Kommunikationsfähigkeit nur über ein ganzheitliches Zusammenspiel von Hören und Sprechen erreichbar. Nur wenn Mitteilungen verstanden werden, gelingt auch eine spontane sprachliche Reaktion. Diese Fertigkeit der spontanen sprachlichen Reaktion auf Fragen oder Impulse und der spontanen Verwendung der Sprache sollte intensiv geübt werden. Für das Erreichen der sprachlichen Flexibilität nicht besonders geeignet ist hingegen das bloße Auswendiglernen von monologartigen Texten oder gar das Hin- und Rückübersetzen. Am ehesten entspricht das „mini-dialogisierte Verpacken von Sprechabsichten" den Anforderungen eines auf Mündlichkeit ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 295

1.5.2.2 Leseverstehen und Schreiben

„. . . sind als eigenständige Fertigkeiten nicht anzustreben. Das Schriftbild kann jedoch lernunterstützend eingesetzt werden, sobald das Klangbild abgesichert ist[1]*.“*

Es ist keine Seltenheit, daß Schüler während der Einführung neuer Wörter eigene Lautschriftnotizen entwickeln und diese als Merkhilfe benützen. Das Kind notiert dabei das Klangbild und nicht das Schriftbild.

Beispiel:

ENGLISCH	FRANZÖSISCH
I like the poodle.	Salut, François. Salut, Monique.
Ei leik se pudl	salü frosoa, salü monik

Um das zu verhindern, wird der Fremdsprachenlehrer den Schülern sagen, daß sie keine Notizen zu machen brauchen, weil das Schriftbild später ohnedies nachgeliefert wird. Der Einsatz des Schriftbildes ist im Lehrplan zwar als Merk- und Lernhilfe erwähnt, nur muß der Zeitpunkt des Einsatzes methodisch gründlich durchdacht sein. In keinem Fall wird das Schriftbild (eines Wortes, Satzes . . .) als Präsentationsmittel Verwendung finden, da die Vermittlung des Klangbildes im Vordergrund zu stehen hat.
Wenn das Wort klangmäßig abgesichert ist, es also lautgetreu reproduziert werden kann, so kann das Schriftbild eingeführt werden (siehe Kapitel 3.3.3.1).
Das Schreiben soll (zeitbedingt) auf ein Minimum beschränkt bleiben. Hohe Klassenschülerzahlen und der durch soziale Arbeitsformen bedingte Arbeitslärm verleiten gern dazu, über schriftliche Aufgaben eine Entlastung des Lehrers herbeizuführen. Dieses Problem der psychischen Belastung eines Fremdsprachenlehrers in einer Großklasse findet leider zuwenig Beachtung. Bleibt das Schreiben auf ein Mindestmaß beschränkt, kann aus bereits erwähnten fachlichen Gründen kein Einwand dagegen erhoben werden. Auf Grund der Zielstellung des Lehrplans ist der Übertrag von vollständigen Dialogen oder sonstigen Texten nicht zu empfehlen, wohl aber ist ein Ergänzen von Lückendialogen oder Lückentexten möglich (siehe Kapitel 3.3.3.2).

1.5.3 Lehrstoff

1.5.3.1 Themen und Sprechabsichten
Mit der Verteilung der Lehrziele auf zwei Jahre verzichtet der Lehrplan auf eine strenge Begrenzung des Lehrstoffes auf jeweils ein Lernjahr. Der Lehr-

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 295

stoff ist dabei unter dem Aspekt der Ganzheitlichkeit zu vermitteln, wobei Themenkreise und Sprechabsichten in konzentrischen Kreisen wiederkehren und somit dem Prinzip der Wiederholung Genüge getan wird. Der Lehrplan setzt das ganzheitliche Sprechhandeln in den Mittelpunkt seiner Ausführungen und verzichtet infolgedessen auf ein Auflisten von Grammatikstrukturen und Sprechmitteln. Diese ergeben sich vielmehr aus den Alltagssituationen, die sich im Lehrplan unter Sprechabsichten und Themenkreisen widerspiegeln.

Z. B.: Lehrplanthemenkreis: Animals/Pets
Französisch: Animaux Domestiques
Sprechabsichten: In einem Geschäft Auskünfte über Tiere einholen.

Wortschatz (Englisch) Strukturen		Wortschatz (Französisch) Strukturen	
pets/pet-shop guinea-pig budgie parrot mouse	Have you got . . .? Can you show me . . .? Do you like . . .? Can I have this . . .?	le cochon le perroquet le canari le chat le chien	Tu as . . . Vous avez . . . Pourrais-je voir . . . Je peux voir un . . . une . . . des . . . Tu aimes les chiens . . .

1.5.3.2 Wortschatz

„Die Unterrichtsarbeit hat sich an einem Grundwortschatz zu orientieren, der nach den Kriterien der Themenbezogenheit, der Altersgemäßheit und des leicht Erlernbaren sowie unter Berücksichtigung des für Wiederholung und Sicherung des Unterrichtsertrages notwendigen Zeitaufwandes festzulegen ist.[1]"

Auf eine präzise Eingrenzung des Wortschatzes wird verzichtet, da sie nicht dem Rahmencharakter des Lehrplans entspräche. Ebensowenig ist isoliertes Vokabeltraining langer Wortschatzlisten Ziel der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache". Die Auswahl des Wortschatzes ergibt sich jeweils aus den verschiedenen Themenkreisen und Sprechabsichten.

1.5.3.3 Grammatik

„Redemittel werden auf dieser Stufe ganzheitlich erfahren und erlebt. Eine formale Kategorisierung und Benennung ist nicht altersgemäß; von einer Vorgabe grammatikalischer Regeln ist daher abzusehen[2]"

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 299
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 299

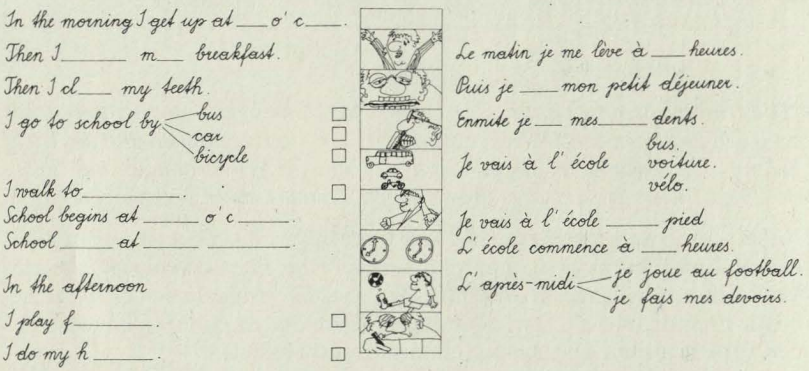
Somit berücksichtigt der Lehrplan die entwicklungspsychologischen Implikationen, daß Acht- bis Zehnjährige weitgehend imitativ-reaktiv lernen. Wenn einerseits grammatikalische Terminologie und Erklärungen die Anbahnung der Kommunikationsfähigkeit nur verzögern würden, sollten andererseits kognitive Hilfen nicht ungenützt bleiben, da sie den Schülern die notwendige Einsicht eröffnen.
Das ist mit der Steigerung der Fähigkeit des „conceptual learning", also eines eher kognitiven Spracherwerbs, der für dieses Stadium charakteristisch ist, zu rechtfertigen.
Die Grammatikinhalte ergeben sich ebenfalls aus den Themenkreisen und Sprechabsichten und haben eine der Kommunikation dienende Funktion, weshalb in der Fremdsprachendidaktik der Begriff „Funktionale Grammatik" üblich ist.

Beispiel:

Thema: My day — Französisch: Ma journée

Sprechabsichten: sich über die Gewohnheiten anderer informieren.

Strukturen: In the . . . Then . . . I go, walk, have . . . you, I, my, your . . .	Le matin, a midi, le soir, d' abord, ensuite, après cela, je vais, je joue . . .



Es ist eine irrtümliche Annahme, der Fremdsprachenunterricht könne ohne jegliche Grammatik auskommen. Denn jede Sprechabsicht läßt sich nur über Sprechmittel und Grammatikstrukturen verwirklichen. Der Unterschied des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule gegenüber dem traditionellen, nur grammatikorientierten Fremdsprachenunterricht besteht hingegen darin, daß hier die Umsetzung von Sprechabsichten im Vordergrund steht, nicht aber Grammatikschwerpunkte.

1.6 Terminologie: Didaktische Grundsätze

„Es gibt derzeit kein Lehrverfahren – und wird es vermutlich auch in Zukunft nicht geben –, welches alle methodischen und didaktischen Probleme eo ipso zu lösen imstande ist; der ‚Nürnberger Sprachtrichter' ist leider noch nicht erfunden.
Der Unterricht in Fremdsprachen, insbesondere an der Grundschule, ist ein gar subtiles Pflänzchen; sein Erfolg hängt von zu vielen Imponderabilien ab, als daß eine didaktische Wunderkur hier die Lösung aller Probleme bringen könnte" (J. ROHRAUER in H. KAFKA – J. ROHRAUER, 1977, S. 105).
Auch die didaktischen Grundsätze verstehen sich nicht als Wundermittel, sondern sind nur methodische Ratschläge. Auf keinen Fall schränken sie den Fremdsprachenlehrer in seinem Freiraum, den ein Rahmenlehrplan bietet, ein, dürfen jedoch für sich in Anspruch nehmen, lernpsychologisch sowie fachwissenschaftlich begründbar zu sein.

2 Was ist neu am Lehrplan?

Der Lehrplan für die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache" ist sehr ausführlich und basiert auf neuesten Erkenntnissen der Fremdsprachendidaktik. Es setzt die Schulung des „verstehenden Hörens" als Vorstufe jeden sprachlichen Handelns an die vorderste Stelle eines die Kommunikationsfähigkeit anbahnenden Unterrichts. „Motivation und soziales Lernen" sind dabei wichtige Vorbedingungen. Die Sprechmittel werden situativ anhand alltäglicher Gespräche eingeführt und handlungsorientiert geübt. Der Lehrplan verzichtet auf eine Auflistung grammatischer Schwerpunkte, weil diese ganzheitlich in einem themen- und sprachabsichtorientierten Unterricht erfahren werden.
Ebenso sind Leseverstehen und Schreiben nicht als *„eigenständige Fertigkeiten*[1]" zu sehen, sondern haben nur lernunterstützende Funktion.

Die fachdidaktischen Grundsätze beinhalten folgende Empfehlungen zur Thematik:
a) des Fertigkeitstrainings,
b) der sozialen Arbeitsformen,
c) der Einsprachigkeit und Verwendung der Muttersprache,
d) des Einsatzes von Hilfsmitteln,
e) des Transfers,
f) der Grammatik,
g) des Aussprachetrainings,
h) des Spieles und Liedes.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 295

3 Umsetzung der Bildungs- und Lehraufgaben sowie der didaktischen Grundsätze

3.1 Umsetzung durch Lehr- und Lernformen

„. . . das bewußt geplante Lernen von kooperativen Verhaltensweisen ist unabdingbar[1]*". „. . . auf lehrergesteuerte Phasen (Demonstration, Lehrer-Schüler-Gespräch) folgen schülerzentrierte Arbeitsformen . . .*[2]*"*

Ein Fremdsprachenunterricht ohne Berücksichtigung sozialer Arbeits- und Unterrichtsformen steht im Widerspruch zum kommunikativen Prinzip. Deshalb sollte Lernen stets in folgenden Lehr-, Sozial- und Arbeitsformen stattfinden:

Lehrformen	Sozialformen	Arbeitsformen
– Präsentation (von Wortschatz) – Demonstration (von Situationen) – Darbieten	– Partnergespräch – Gruppengespräch – Gruppenaktivität – Klassenkreisgespräch – Individuelles Lernen	– Chor- und Einzelsprechen – Hören und Handeln – Sprachhandeln – Reproduzieren – Rekonstruieren – Variieren – Ersetzen – Reagieren – Spielen; Tanzen – Hersagen – Mitlesen – Schriftlich ergänzen

3.2 Die Umsetzung von Prinzipien im Fremdsprachenunterricht

- Schülerzentrierte Arbeitsformen
- Einsprachigkeit
- Anschauung
- Wiederholen
- Freude am Lernen und Erfolg
- Altersgemäßheit
- Lebensnähe

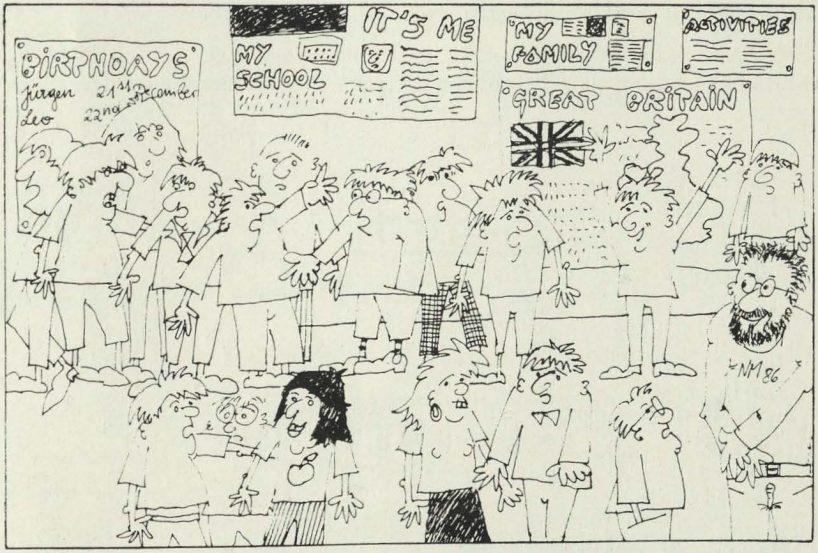
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 294
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 299

3.2.1 Schülerzentrierte Arbeitsformen

Es ist notwendig, so lange lehrergesteuert zu unterrichten, bis wichtige Zielsetzungen erreicht sind.
So müssen/muß
- die Sprechsituationen und Sprechabsichten für die Schüler transparent gemacht werden,
- die Sprechmittel präsentiert und analogisch gebündelt werden,

- das Klangbild abgesichert werden.

Auch wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, werden Partner- oder Gruppenaktivitäten ohne Hilfe durch den Lehrer kaum gelingen. Der Lehrer wird sich verschiedenen Lerngruppen entweder als Beobachter, oder indem er sich am Gespräch beteiligt, anschließen und eventuell helfend eingreifen.



Moderner Sprachunterricht aus der Sicht von Norbert Müller

Auf der Stufe der Festigung hingegen kommen vermehrt schülerzentrierte Arbeitsformen zur Anwendung. Die Schüler werden dabei unter Zuhilfenahme von Spielkarten, Interaktions- oder sonstigem Lernspielmaterial einfache Sprechaufträge ausführen. Zur Übung situativer Gespräche eignen sich Partner-, Gruppen- und Kreisgespräche sowie freies Umhergehen in der Klasse, das den Schülern ermöglichen soll, Sprechkontakt aufzunehmen.

3.2.2 Das Prinzip der Einsprachigkeit

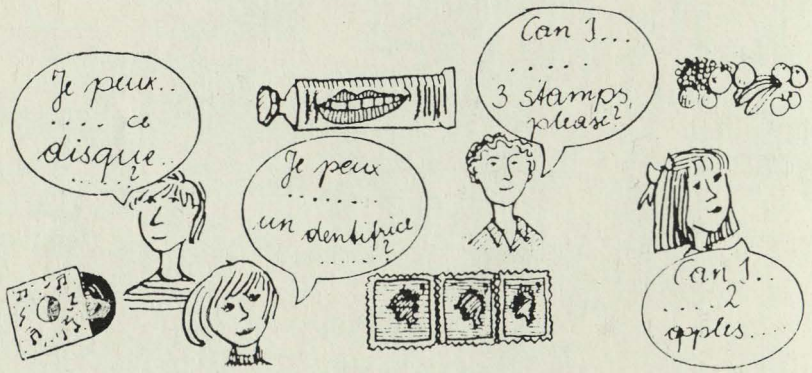
„Im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist Einsprachigkeit anzustreben[1]*."*

Hörverstehen, Imitationsfähigkeit und Sprechkompetenz verbessern sich, je öfter das Kind der fremden Sprache begegnet. Die geringe Stundenanzahl an der Volksschule rechtfertigt die Empfehlung, den Fremdsprachenunterricht möglichst einsprachig zu führen. Es kann jedoch die Muttersprache zur Verdeutlichung von Sprechabsichten herangezogen werden. Auch bei der Erklärung von Lernspielen ist der Gebrauch der Muttersprache sinnvoll. Von Dolmetschübungen ist jedoch Abstand zu nehmen, da diese der spontanen Verwendung der Fremdsprache nicht förderlich sind.

3.2.3 Das Prinzip der Anschauung

„Die Beachtung des Prinzips der Anschaulichkeit ist im weitgehend einsprachig geführten Fremdsprachenunterricht besonders wichtig[2]*."*

Die Anschauung ermöglicht, daß die Bedeutung ohne Umweg über die Muttersprache mit dem betreffenden Gegenstand verknüpft werden kann.



[1] Lehrplan der Volksschule, S. 300
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 300

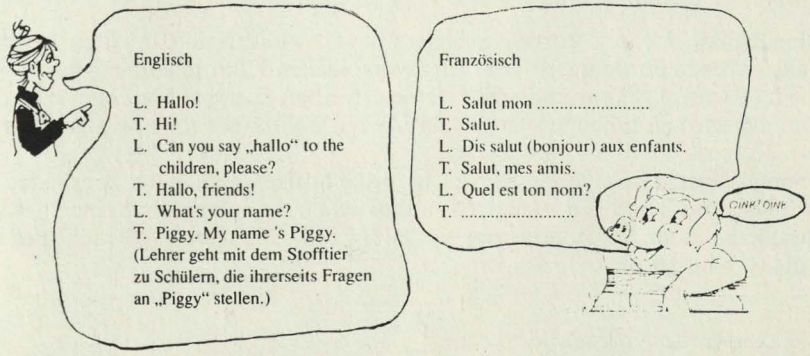
Auch durch die Kombination personaler mit nichtpersonalen Medien wird die Effizienz der Anschauung wesentlich verstärkt.

Personale	Nicht Personale
Bewegung	Realitätsnähe
Gestik	Personen, Tiere
Mimik	Objekte
Sprache	Modelle
Handlung	Abbildungen
	Symbole (Farbe, Zahlen, +)

Ebenso wirkt die gespielte Situation veranschaulichend, auch wenn sie in der Schulklasse meist nur simuliert werden kann.
Da das Mitbringen von Realgegenständen nicht immer möglich ist, sind Tuchtafelelemente, Bilder, Wandbilder oder illustrierte Overheadfolien im Fremdsprachenunterricht nach wie vor unentbehrliche Hilfen.
Jede Art visueller Abbildung ist bestens geeignet, Sprechmittel einzuführen, mit Analogien zu verbinden und spielend zu festigen, wobei Einzelbilder den Wandbildern gegenüber insofern den Vorteil haben, daß sie flexibel einsetzbar sind: Sie lassen sich neu legen, man kann sie dem Schriftbild zuordnen, zu einem Bündel ordnen und bei Lernspielen verwenden.

Sehr anschaulich wirkt zusätzlich, wenn Personen und Tiere selbst sprechen.

Beispiel:
Der Lehrer hat ein Stofftier mitgebracht und unterhält sich mit ihm so, als könne das Tier selbst sprechen, wobei die Stimme jeweils verändert wird:



Schon während der Dialogpräsentation werden die Schüler in die Sprachhandlung insofern miteinbezogen, als der Lehrer bzw. sein Gesprächspartner mit den Schülern sprachlichen Kontakt aufnimmt.
Visuelle Hilfsmittel sind besonders als Sprechimpulse in der Wiederholungsphase verwendbar, weil durch sie die Verwendung der Muttersprache auf ein Minimum eingeschränkt werden kann.
Auch auf die Möglichkeit, Lehrvideos im Fremdsprachenunterricht zu verwenden, sei an dieser Stelle verwiesen. Spezielle Fremdsprachenlehrvideos für Kinder bieten nicht nur die Sprechmittel anhand authentischer Situationen, sondern motivieren zusätzlich durch videotechnische Spielereien. Maßvoll verwendet können Videos eine Bereicherung und willkommene Abwechslung im Fremdsprachenunterricht der Volksschule sein.

Wie eine Fremdsprachenklasse ausgestattet sein sollte:
Es sollten vorhanden sein:
- ein Kassettenrecorder mit Pausetaste,
- ein Aufnahmemikrophon (für Interviews),
- ein Overhead-Projektor,
- ein Flipchart (zum schnellen Entwerfen von Zeichnungen oder Skizzen),
- ein Set Tuchtafelmaterial oder „Haftelemente",
- Kasperlfiguren (zum szenischen Darstellen von Sprachhandlungen),
- Randstimuli (Poster, Bilder u. ä.),
- eventuell eine Videoanlage (zum Abspielen von Videokassetten),
- eine Wandtafel.

Aus der Gestaltslerntheorie liegen Erkenntnisse vor, die besagen, daß Randstimuli von unserem Gedächtnis mitgespeichert werden und eine nicht zu unterschätzende Hilfe für das Behalten von Inhalten darstellen.

3.2.4 Prinzip der Wiederholung

„Auf eine gezielte und ausreichende Wiederholung ist zu achten[1]."

Ein bloßes lineares Vorwärtsschreiten und Abhaken von Inhalten ohne ausreichende Festigung ist nicht erfolgversprechend. Informationen, die verteilt (extensiv) gelernt und geübt werden, bleiben auch bei Nichtbenutzung im allgemeinen erheblich länger abrufbereit als massiv (intensiv) gelernte (J. ROHRER, 1984, S. 21).
Somit ist die Aussage des Lehrplans gedächtnispsychologisch begründet. Auf die Praxis bezogen bedeutet dies, daß jede Unterrichtsstunde eine Phase wiederholender Sprechübungen beinhalten soll. Die Arbeit soll nicht produkt-, sondern prozeßorientiert sein.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 300

Zur Wiederholung empfohlene Hilfsmittel:

a) Folien/Illustrationen/Bilder/Symbole (als Sprechimpulse),
b) deutsche Sprechaufträge auf Kärtchen oder mündlich (Macht ein Gespräch im Geschäft, führt ein Telefongespräch usw.),
c) Interviewfragestellungen,
d) Übersichtstabellen,

Name / nom	Age/âge	Brother/frère	Sister/sœur	Hobby/loisirs
Peter	12	✓1	0	
Nadine	10	0	3	
Ann	9	✓2	1	

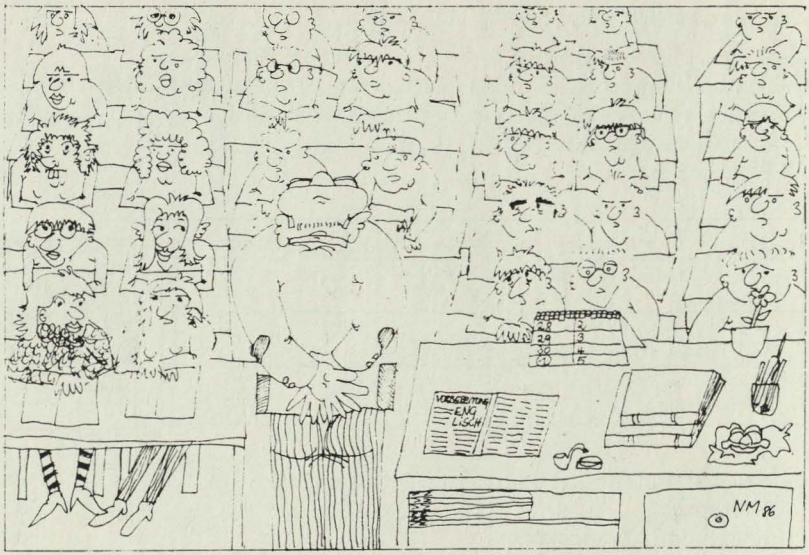
e) Randstimuli (Poster, Bilder, Tabellen usw.),
f) Ratespiele,
g) Kommunikationsspiele.

3.2.5 Prinzip Freude am Lernen und Erfolg

„Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule soll die Begegnung mit der zweiten Sprache in einer lustbetonten und zwanglosen Atmosphäre herbeiführen . . . [1]“

Die Freude am Lernen fördert die Motivation.
Den äußeren Rahmen soll ein wohnliches, mit Randstimuli versehenes Klassenzimmer bieten. Anstelle einer frontal ausgerichteten Sitzordnung sollen Gruppen-, Kreis- oder U-Formen für eine zwanglose Atmosphäre sorgen. Das Kind liebt das Spielerische. Nicht die Sprache an sich begeistert es, sondern die lustig inszenierte Situation. Durch greifbare Zwischenziele (ich kann bereits um etwas bitten, kann mich vorstellen, kann telefonieren usw.) wird die Freude am Erfolg manifestiert. Tonband- oder Videoaufnahmen von Schülerleistungen werden mit Begeisterung quittiert. Zudem können Lob und Anerkennung die Freude an der Fremdsprache vergrößern, negative Lehreräußerungen hingegen das Gegenteil bewirken. Zu Recht ist deshalb für die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache“ keine Benotung vorgesehen und somit eine mögliche Konkurrenzierung innerhalb eines auf soziales Lernen aufbauenden Unterrichts ausgeschlossen.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 294



Kommunikativer Fremdsprachenunterricht – So nicht!
(Gezeichnet von Norbert Müller)

3.2.6 Prinzip der Altersgemäßheit, Lebensnähe und des kulturellen Hintergrunds (für Englisch)

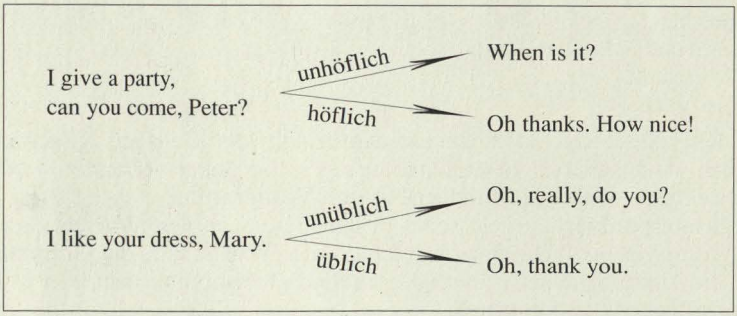
Der Lehrplan berücksichtigt dieses Prinzip im Bereich der Auswahl von Texten, Dialogen, Reimen und Spielen. Bei der Wahl des Lehrbuchs empfiehlt es sich, dessen Texte und Themen folgender Prüfung zu unterziehen:

a) Entsprechen die Themen bzw. Texte dem Alter der Acht- bis Zehnjährigen?
b) Sind die Dialogtexte authentisch?
c) Sind sie in einer Realsituation anwendbar?
d) Entsprechen sie dem soziokulturellen Hintergrund der Fremdsprache?

So sollten die Kinder von Beginn an wissen, daß die Engländer (Amerikaner, Kanadier, Australier) häufiger „Thank you, thanks und please" sagen, daß das bloße „thanks" nach einem Angebot eigentlich „bitte" heißt und daß ein Angebot stets mit „no, thanks" abgelehnt wird.
Auch mit der vielfältigen Anwendung der Grußformen sollten die Kinder vertraut gemacht werden. So sind „good morning, good afternoon, good night, good bye, how d' you do" distanzierter als das in vertrautem Umgang übliche „hi – bye – cheerio – see you", ebenso wie es dem Alter der Kinder

eher entspricht, „not at all" statt „oh, don't mention it", „right" statt „all right" und „sorry" statt „I'm terribly sorry" oder gar „pardon me" zu sagen. Auch heißt es nicht nur „yes" oder „no", sondern „yes, I can" oder „no, I can't", auch nicht „yes, Sir" oder „yes, Madame", sondern „yes, Mr. . . ." und „yes, Miss".
Auch die Bitten werden der Höflichkeit halber so formuliert:
„Tom, open the door, will you?"
„Peter, look here, will you?"
Der Engländer stellt auf Einladungen oder Komplimente keine abrupte Gegenfrage, sondern bedankt sich vorerst.

Beispiel:



Umgekehrt könnte auch die Warnung nötig sein, daß stark umgangssprachliche Formulierungen, wie – „Eh?" statt „What?", „I ain't" statt „I won't" – „He don't" statt „He doesn't", im Mund eines Ausländers beim „native speaker" abstoßend wirken und deshalb nicht in die Schulklasse gehören (K. Lorenzen, 1974, S. 185 ff.).

3.2.7 Prinzip der Altersgemäßheit, Lebensnähe und des kulturellen Hintergrunds (für Französisch)

Der Lehrplan berücksichtigt dieses Prinzip im Bereich der Auswahl von Texten, Dialogen, Reimen und Spielen. Bei der Wahl des Lehrbuchs empfiehlt es sich, dessen Text und Themen folgender Prüfung zu unterziehen:

a) Entsprechen die Themen bzw. Texte dem Alter der Acht- bis Zehnjährigen?
b) Sind die Dialogtexte authentisch?
c) Sind sie in einer Realsituation anwendbar?
d) Entsprechen sie dem soziokulturellen Hintergrund der Fremdsprache?

So sollten die Kinder von Beginn an wissen, daß die Franzosen (weniger aber die Belgier und Kanadier) viel häufiger die Hand geben, sowohl beim

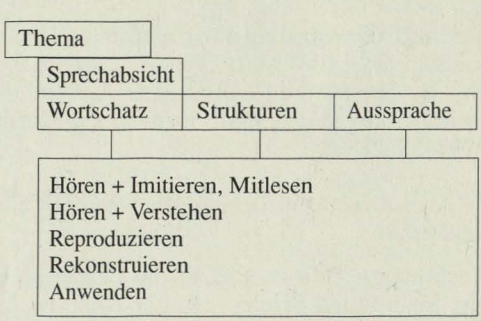
Grüßen als auch beim Verabschieden; dies wird begleitet von einem „bonjour" – auch in den Abendstunden – oder „salut", „au revoir", „bonne journée" und etwa „à plus tard", „à bientôt", „à la prochaine" usw., je nach Bekanntheitsgrad.
Bei der stets höflichen Anrede wie „Bonjour, Madame/Monsieur/Mademoiselle", die für einen Deutschsprechenden unüblich ist, wird der Familienname nicht angefügt.

3.3 Die Umsetzung der Fertigkeiten:

Die didaktischen Grundsätze beschreiben die Fertigkeitsbereiche

- Hörverstehen,
- Sprechen,
- Lesen und Schreiben,
- Wortschatz,
- Aussprache.

An dieser Stelle soll nochmals auf das Prinzip der Ganzheit hingewiesen werden. Auf isoliertes Fertigkeitstraining sollte daher verzichtet werden. Der Lehrplan stellt das Mündliche in den Vordergrund.
Die Schwerpunktarbeit liegt somit in den Bereichen des *„Hörverstehens*[1] *und des Sprechens."* Die Sprechabsichten, der Wortschatz, die Grammatik und die Aussprache als Teilfertigkeiten sind ebenso unter dem Aspekt der Ganzheitlichkeit zu vermitteln.



3.3.1 Hörverstehen

Um zu gewährleisten, daß ein Hörakt auch tatsächlich einer Hörschulung gleichkommt, ist eine Vorentlastung der Sprechmittel nötig. Nur Verstandenes kann nämlich in unserem Gehirn langfristig gespeichert werden. Das *„Hörverstehen*[2]", wie im Lehrplan beschrieben, erfüllt eine Doppelfunk-

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 295
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 295

tion. Hören dient einerseits der Verbesserung von Aussprache und Intonation, andererseits der Verbesserung des Verstehens. Bei einer Hörverstehensübung gilt es zu überlegen:

a) ob das Vokabular bekannt ist,
b) zu welchem Zweck gehört wird,
c) wie die Hörbereitschaft geweckt werden kann,
d) wie der Hörtext vermittelt wird,
e) welche Höraufgaben zu lösen sind,
f) welche Sprechübungen sich ableiten lassen.

Im Anfangsunterricht sollte der Text ohne störende und lautverzerrende Hintergrundgeräusche gehört werden können. Der Lehrer sollte zwar natürlich, doch nicht schnell sprechen, damit wichtige Elemente der Sprache vom Schüler nicht überhört werden (J. ROHRER, 1984, S. 26).
Bei speziellen Hörverstehensübungen lesen die Schüler den Text nicht mit, auch sieht der Lehrplan keinerlei schriftliche Hörverstehensaufgaben vor.

Geeignete Hörverstehensübungen sind:

- Verschiedene Sprachen identifizieren.
- Symbole oder Bilder ankreuzen, Zeichnungen erkennen und zuordnen.
- Aufträge ausführen.
- Hören und etwas zeichnen, Farben erkennen und etwas anmalen.
- Auf Fragen (des Lehrers, der Schüler) Antworten geben.
- Mit Yes- oder No-Kärtchen Verstehen signalisieren.

3.3.1.1 Hören zum Zweck der Ausspracheschulung

Hier steht nicht das Hörverstehenstraining im Vordergrund der methodischen Arbeit, sondern das richtige Imitieren von fremdsprachigen Lauten, Wörtern und der Sprachmelodie. Methodisch-didaktische Vorschläge dazu findet man im Abschnitt „Aussprache" (Kapitel 3.3.5 und 3.3.7).

3.3.2 Sprechen

„Die Sprechfertigkeit der Kinder wird anhand authentischer, altersgemäßer Minidialoge geschult, wobei die Verwendung der gesprochenen Sprache (Kurzformen, Schwachformen) zu beachten ist[1]."

Die Minidialoge (Kurzgespräche), die aus Gründen der Vorbildwirkung über Medien vermittelt werden, bilden die Grundlage für weitere mündliche Übungen.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 301

Der Erwerb der Sprache vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen:

a) Sprachbegegnung (Input durch Lehrer, Kassettenrecorder, Video . . .),
b) Imitation (von Lauten, Wörtern, Sätzen),
c) Manipulation (Redemittel werden mittels kommunikativer Analogieübungen geübt),
d) Reproduktion (von Wörtern, Wortgruppen, Sätzen, Kurzdialogen),
e) Rekonstruktion (gelernte Wörter/Strukturen werden zu einem Gespräch geformt),
f) Anwendung (spontane Verwendung der Sprache, wobei die Kommunikationsfertigkeit in der Volksschule nur angebahnt werden kann).

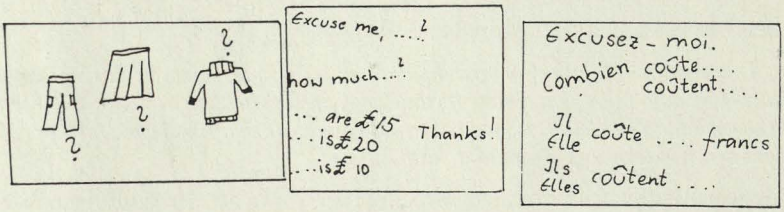
Im Verlauf der Sprechübungen sollte der Lehrer auf die Verwendung von Kurz- und Schwachformen achten, um ein möglichst natürliches Sprechen zu erreichen.
Der Lehrplan stellt lernpsychologisch begründbar den *„Minidialog*[1]" in den Mittelpunkt der Sprechschulung. Längere Dialoge könnten von den Schülern in ihrer Abfolge auch kaum verstanden werden, da sie nur auditiv vermittelt werden und das Schriftbild ja erst nach Absicherung des Klangbildes eingeführt wird. Es ist jedoch denkbar, daß im Verlauf der Unterrichtsarbeit gelernte Minidialoge zu einer längeren Dialogkette ausgebaut werden.

Vorrangiges Ziel ist keinesfalls das bloße Auswendig-hersagen-Können ganzer Dialoge. Bei der Übung sollte der situative Hintergrund nie verlassen werden. Dialoge werden jeweils im Partnergespräch geübt, sodaß die Schüler lernen, auf Fragen spontan zu reagieren und selbst Fragen persönlicher Art zu stellen. Die Dialoge sollten womöglich stets handlungsbezogen durchgeführt werden. So können die Schüler gemachte Äußerungen mimen.

Ein handlungsbezogener Dialog (Einkaufsszene, Telefonszene) kann situativ dargestellt werden.
Um die Sprechintensität (vor allem in Großklassen) zu fördern, wird der Lehrer passende soziale Arbeitsformen wählen. Auf keinen Fall darf eine große Klasse Grund für die Wiedereinführung der „Drillmethode" sein, weil dadurch ein lustbetonter kommunikativer Unterricht nicht gewährleistet wäre.
Die Erfahrung zeigt, daß viele Kinder auf Grund oftmaliger Wiederholung Minidialoge auswendig beherrschen. Der Fremdsprachenlehrer an der Volksschule wird diese Gegebenheit nützen, indem er die Dialoge von den Schülern szenisch darstellen und die Schüler auf Tonband sprechen läßt, eventuell sogar auf Video aufzeichnet und bei geeignetem Anlaß den Eltern vorspielt.

„Die Anbahnung der spontanen Verwendung der Fremdsprache [1]" ist erreicht, wenn

a) die Schüler auf persönliche Fragen, auf Anweisungen spontan reagieren, sei dies als Teilnehmer eines Klassengesprächs, im Lernspiel oder im Partnergespräch,
b) die Schüler Impulse sprachlich umsetzen können,



c) sie Sprechaufträge umsetzen (einkaufen gehen, mit jemandem telefonieren, jemanden zu einer Party einladen usw.),
d) die Dialoge reproduziert und variiert werden können, wobei die Variation des Dialogs als Vorstufe der Reproduktion zu sehen ist.

Der Beispieldialog lautet:

A. When do you *get up* in the morning?
B. *At eight.*
A. Oh, I get up at nine.
B. Oh, when does *school start?*
A. *At 9.30*
B. Great!

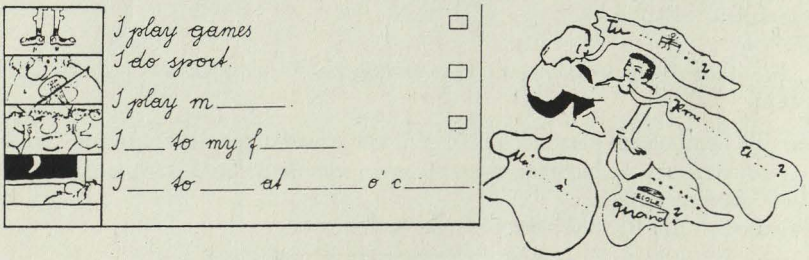
A. Tu *te lèves* quand?
B. Je me lève à . . . heures. Et toi?
A. Moi, je me lève à . . . heures.
B. Les cours commencent quand?
A. A . . . heures.
B. Chouette!

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 301

Teile des Dialogs werden jeweils verändert

Mit: go to school, get home,	va à l' école . . .
1, 6, 8, 7.30 . . .	6, 7, 8, 9, etc.
end/begin	

Bei der Variation werden Teile des Dialogs durch andere ersetzt. Strukturen bleiben zumeist unverändert. Die Dialogvariation ist eine geeignete Technik, den Wortschatz zu festigen und Strukturen einzuschleifen. Beim Reproduzieren versucht sich der Schüler im Wiedergeben von gelernten Dialogen oder einfachen Aussagen, wobei er auf Bildimpulse, Symbole und Dialogteile zurückgreifen kann.



3.3.3 Leseverstehen und Schreiben

„. . . nehmen im Englischunterricht der Grundschule einen so bescheidenen Platz ein, daß man von einer Ausbildung dieser beiden Fertigkeiten nicht sprechen kann. Texte . . . können aber als Gedächtnisstütze eingesetzt werden, wenn den Kindern das Klangbild vertraut ist . . . [1]"

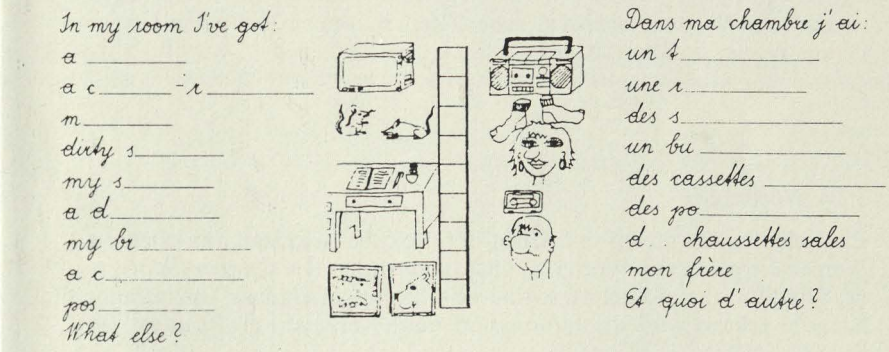
Das schriftbildlich unterstützte Arbeiten ist somit bei der Einführung des Wortschatzes nicht empfehlenswert, weil es bei der Aufnahme und Absicherung des Klangbildes störend wirkt.

3.3.3.1 Lesen

a) Ist ein Wort (Wortgruppe, Satz) klangbildlich abgesichert, das heißt, wurde es gehört, nachgesprochen und reproduziert, kann zunächst dem Bild das Schriftbild bag | sac zugeordnet werden. Das Schriftbild sollte jedoch nicht ohne das dazugehörende Bild, die Zeichnung oder das Symbol dargeboten werden, da das Wort in der Folge mit unrichtiger Aussprache gelesen würde.
b) Eine Möglichkeit, sowohl Klangbild als auch Schriftbild vertrauter zu machen, wäre, die Schüler den Dialogtext während eines nochmaligen Hörvorgangs mitlesen zu lassen (J. ROHRER, 1984, S. 44).

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 301

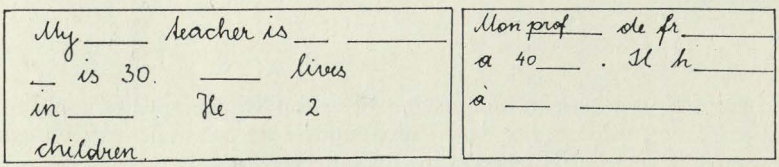
c) Textunterstützt können auch kommunikative Lernspiele sein, da so nicht nur der Lehrer entlastet wird, sondern auch die Partner- bzw. Gruppenaktivität aufrechterhalten bleibt.
Folgendes Beispiel ermöglicht ein textunterstütztes Gespräch zwischen Schülern, wobei diese nach gemeinsamer schriftlicher Ergänzung sich von Mitschülern Informationen einholen:



Spezielle Leseverstehensübungen sieht der Lehrplan nicht vor.

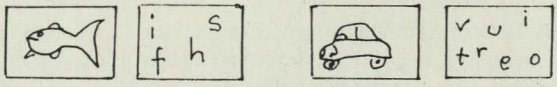
3.3.3.2 Schreiben

Die Lehrplanaussage, daß *das „Schreiben auch im 2. Lernjahr auf ein Mindestmaß beschränkt bleiben soll, da der erforderliche Zeitaufwand in keinem vertretbaren Verhältnis zum Lernergebnis stehen würde*[1]", gestattet dem Lehrer, bereits im 1. Lehrjahr mit kleinen Schreibübungen zu beginnen. Immerhin haben auch Schreibübungen gedächtnisstützenden Wert. Andererseits wird vor umfangreichen Schreibübungen gewarnt, da diese nicht selten zu Lasten kostbarer mündlicher Arbeitszeit gehen. Wenig sinnvoll sind also zeitraubende Abschreib- und Übertragsübungen von Dialogen. Möglich hingegen ist:
a) Auf Vokabelkärtchen das jeweilige Wort schreiben zu lassen.
b) Lückentexte ergänzen zu lassen.



[1] Lehrplan der Volksschule, S. 302

c) Einfache Schreibspiele durchzuführen:

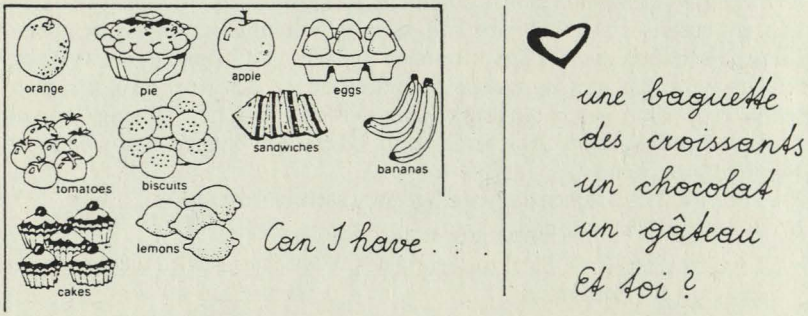


d) Einfache Notizen machen zu lassen (Zeiten notieren, bei einem Lernspiel sich Wörter notieren lassen).

3.3.4 Wortschatz

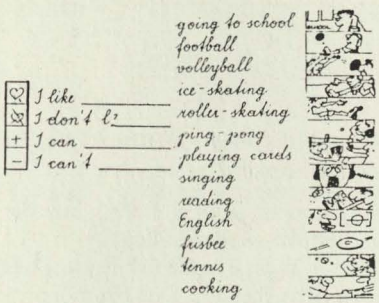
Ein isoliertes Darbieten und Üben der Vokabel ist nicht wünschenswert. Werden die gelesenen Wörter nämlich vom sinnvollen Ganzen (Wortgruppe, Satz, Situation) losgelöst, so sind sie schlecht speicherbar. Unzusammenhängend gelernt wird die Information rasch vergessen (J. ROHRER, 1984, S. 18).

Außerdem soll das Qualitative vor dem Quantitativen Vorrang haben. Es geht ja nicht um die Vermittlung einer großen Anzahl von Wörtern, sondern um die vielfältige Anwendung eines kleinen Grundwortschatzes, der sich auf die behandelten Themenkreise bezieht.



Die neuen Wörter können zunächst mit Hilfe von Minigesprächen ganzheitlich präsentiert werden. Die neuen Sprechmittel werden in der Folge unter Verwendung visueller Hilfsmittel zur Bedeutungsvermittlung zunächst vorgesprochen und von den Schülern wiederholt. Danach wird das neue Wort bzw. die Struktur, nach Analogien gebündelt, geübt.

J'aime / Je n'aime pas / Je sais / Je ne sais pas

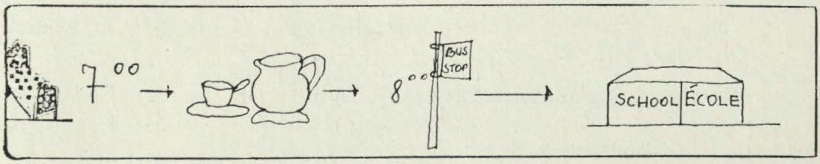


aller à l'école
jouer au football
jouer au volleyball
jouer au tennis
patiner
faire du patin à roulettes
jouer aux cartes
chanter
apprendre le français
faire la cuisine

Nach Absicherung des Klangbildes wird das Schriftbild eingeführt, indem jedes geschriebene Wort einem Bild oder einem Symbol zugeordnet wird. Wesentlich ist, daß die vermittelten neuen Wörter in weiteren Kurzgesprächen ganzheitlich gefestigt und in Lernspielen wiederholt und transferiert werden.

Gedächtnispsychologische Erkenntnisse

- Die Bedeutungsvermittlung erfolgt am besten und wirkungsvollsten direkt über ein Bild, Symbol, über Gestik und Mimik und andere Hilfsmittel.
- Abstrakte Sprechmittel (Fragewörter, Fürwörter, Bindewörter usw.) können unter Verwendung der Muttersprache vermittelt werden, um das Verstehen zu erleichtern.
- Schon früh sollten die Kinder lernen, sich Gedächtnisbilder zu machen.
- Die bildhafte Vorstellung von Wörtern und Situationen ist für das Behalten außerordentlich nützlich.
- Der situativ vermittelte und geübte Wortschatz kann im Gedächtnis länger gespeichert werden.
- Durch eine kognitive Strukturierung des Wortschatzes wird die Arbeit des Gedächtnisses erleichtert.



- Der Wortschatz soll aktiv im Gespräch verwendet werden. Übungen wie „Was heißt Buch auf englisch?" („Was heißt Buch auf französisch?") sind nicht Sinn der Wortschatzarbeit, weil sie der spontanen Verwendung der Sprechmittel nicht förderlich sind.

3.3.5 Aussprache (Englisch)

„Der Englischunterricht an der Grundschule soll die Kinder an den Klang der englischen Sprache gewöhnen und eine richtige Aussprache anbahnen . . . [1]"

Unter Ausspracheschulung versteht der Lehrplan jedoch nicht, daß die sinntragenden Laute isoliert behandelt und geübt werden sollen.
Die Aussprache wird vielmehr im Verlauf der Wortschatzerarbeitung, der Wiederholung und der Anwendung regelmäßig verbessert. Der Fremdsprachenlehrer wird dabei:

1. die nachzuahmenden Wörter und Sätze vorbildlich vorsprechen,
2. die schwer unterscheidbaren Phoneme ϑ, ð, v, w, æ, e übertrieben vorzeigen, sodaß die Schüler die Lippen- bzw. die Zungenstellung beobachten können,
3. Wörter im Flüsterton vorsprechen und nachsprechen lassen,
4. nur die Lippenstellung vormachen, sodaß die Schüler sich nur auf die Lautbildung konzentrieren und das Wort von den Lippen ablesen können.

Das Bewußtmachen vor allem der schwierigen Laute ist deshalb wichtig, weil entgegen einer weitverbreiteten Annahme achtjährige Schüler Laute nicht ohne jegliche Anleitung imitieren können.
Beispiele, wie schwierige Phoneme vorgemacht werden könnten:

æ	Der Lehrer imitiert das Blöken eines Schafes. Der Mund ist weit geöffnet, der Unterkiefer sinkt.
e	Der Lehrer zeigt ein fröhliches Grinsen.
θ	Der Lehrer zeigt den Schülern die Zunge und beißt darauf. (Die Schüler dürfen auch einmal dem Lehrer die Zunge zeigen.)
ð	Die Zunge wird zurückgezogen und das Vibrieren übertrieben vorgemacht. Die oberen Zähne werden häschenartig vor die untere Lippe gesetzt.
w	Vom [ou] wird zum [w] übergeleitet. Beispiele: „Oh, what? Oh, where? Oh, when? Oh, Walter?"
z	Wie eine Biene summen „zzzzzzz".

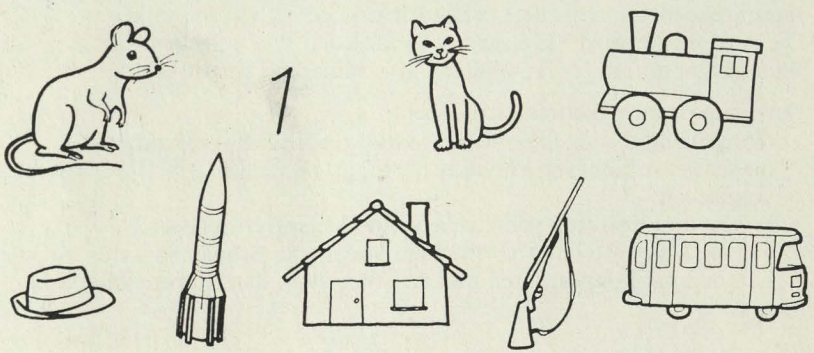
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 299

s — Wie das Zischen einer Schlange.

Wie ein Ball, der die Luft verliert.

d 3 — Einen anfahrenden Zug imitieren. Beispiel: „dsch-dsch-dsch-dsch-dsch".

Eine attraktive Ausspracheschulung ergibt sich durch die Verwendung von kurzen Reimen (nursery rhymes) und Liedern (nursery songs), weil hier zugleich auch der Rhythmus mitgeschult werden kann. Die Reime können dabei mit veränderter Stimme, einmal leise, einmal laut, dann zornig oder freundlich zum rhythmischen Mitklatschen oder Mitklopfen gesprochen werden.
Das Zusammenstellen von Reimpaaren bereitet, wie im Lehrplan angedeutet, Spaß und verhindert die bei der Ausspracheschulung drohende Monotonie. So können in Gruppen Bildkärtchen aufgelegt und Reimpaare erkannt werden.



3.3.6 Intonation (Englisch):

„Die Schüler sollen . . . fallende und steigende Endintonation richtig hören und nachsprechen können und erkennen, daß mit Hilfe der Sprachmelodie auch Gefühle, wie Verwunderung, Zweifel, Ärger, Begeisterung usw., ausgedrückt werden können[1]*."*

Das richtige Imitieren der Sprechmelodie wird umso leichter fallen, je vorbildlicher das Hörbeispiel ist. Das regelmäßige Anhören und Nachsprechen von Tonbandgesprächen ist sehr zu empfehlen, da im Gegensatz zur Stimme des Lehrers die Intonation der Tonbandstimme immer gleich bleibt. Von Beginn an können Beispiele eingebracht werden, die zeigen, daß die Sprachmelodie sich verändert, sobald verschiedene Gefühle ausgedrückt werden.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 302

Beispiel:
Der Lehrer gibt höfliche Anweisungen: „Peter, come here, will you?" ↗
„Mary, clean the blackbord, please." ↗
Im Gegensatz dazu ein strenger Befehl: „Come here, Peter!" ↘
„Stand up!" ↘

Sprechszenen können so geübt werden, daß die Sprechrollen einmal höflich, das andere Mal unhöflich gesprochen werden. Den Schülern wird so die Funktion der Sprachmelodie in der englischen Sprache einsichtig gemacht.

3.3.7 Aussprache (Französisch)

„Der Französischunterricht an der Grundschule soll die Kinder an den Klang der französischen Sprache gewöhnen und eine richtige Aussprache anbahnen . . .[1]"

Unter Ausspracheschulung versteht der Lehrplan jedoch nicht, daß die sinntragenden Laute isoliert behandelt und geübt werden sollen.
Die Aussprache wird vielmehr im Verlauf der Wortschatzerarbeitung, der Wiederholung und der Anwendung kontinuierlich verbessert.

Der Fremdsprachenlehrer wird dabei
1. die nachzuahmenden Wörter und Sätze vorbildlich vorsprechen;
2. die schwer erfaßbaren Phoneme [ɛ̃], [õ] [*a*] [ã] [œ̃] [s] [z] [ʒ] [ʃ] übertrieben vormachen;
3. Wörter im Flüsterton vorsprechen und nachsprechen lassen;
4. nur die Lippenstellung vormachen, sodaß die Schüler sich nur auf die Lautbildung konzentrieren und das Wort von den Lippen ablesen können.

Das Bewußtmachen vor allem der schwierigen Laute ist deshalb wichtig, weil entgegen einer weitverbreiteten Annahme achtjährige Schüler Laute nicht ohne jegliche Anleitung imitieren können.

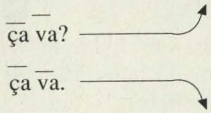
Beispiele, wie schwierige Phoneme vorgemacht werden können:
[a] Der Lehrer gähnt. Es sei festgehalten, daß zwischen [a] und [*a*] der Unterschied sehr gering ist.
[e] Der Lehrer zeigt ein fröhliches Grinsen. Auch hier soll vermerkt werden, daß der Unterschied zwischen [e] und [ɛ] nicht artikuliert wird (le lait/le café/mangez/mangeait).
[ɔ] Ein offenes o, wie bei jemandem, der zum Staunen gebracht wird.
[o] Wie im deutschen „Rose", die Lippen formen einen Rüssel, ähnlich jenem eines Elefanten.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 307

[ɸ] Wie im deutschen „Löwe".
Die Problemvokale sind wohl die Nasalvokale. Hier ist es wichtig, begreiflich zu machen, daß Nasale tatsächlich durch die Nase artikuliert werden. (Beim Sprechen Nasenlöcher auf- und zuhalten!)
Die drei Nasalvokale [ɛ̃], [õ] und [ã] haben im Deutschen keine Entsprechung.
Auf dem Unterschied zwischen [ ] und [œ̃] sollte nicht insistiert werden! (Sie werden beide gleich ausgesprochen!)
[f] Der Franzose legt seine Oberzähne in die Mitte seiner Unterlippe, wie im deutschen „Film".
[v] Erlebt der Franzose viel bewußter, etwa im Nachahmen eines Motors.
[s] Wie im deutschen „essen".
[z] Wie im deutschen „singen".
[ʃ] Wie im deutschen „Schule".
[ʒ] Ein stimmhaftes „sch" wie in „Journalist".
Eine attraktive Aussprache ergibt sich durch die Verwendung von kurzen Reimen und Liedern. Auch können Bildkärtchen aufgelegt und Reimpaare erkannt werden.
gens/champ joue/chou cousin/coussin faux/veau

3.3.8 Intonation (Französisch)

„Die Schüler sollen . . . fallende und steigende Endintonationen richtig hören und nachsprechen können und erkennen, daß mit Hilfe der Sprachmelodie auch Gefühle, wie Verwunderung, Zweifel, Ärger, Begeisterung usw., ausgedrückt werden können[1]."
Wichtig ist, die Schüler erfahren zu lassen, daß sich Aussage- und Fragesatz in der Intention voneinander unterscheiden.



3.3.9 Übungsformen

3.3.9.1 Lernspiele

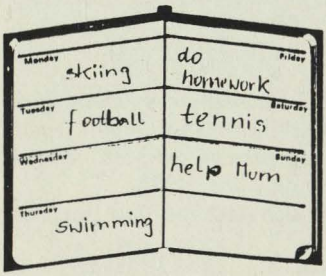
„Es gibt kaum andere Lehrverfahren, die es dem Lehrer ermöglichen, das Interesse des Kindes so spontan und umfassend anzusprechen, wie es das Spiel immer wieder ermöglicht" (R. Hladnig, 1986, S. 7).
Zu Unrecht wird der Fremdsprachenunterricht von der Volksschule angegriffen, weil in ihm nur gesungen und gespielt, jedoch nichts gelernt würde. Der Hinweis im Lehrplan, daß *„Lernspiele äußerst wirkungsvolle Motivationsträger sind*[2]", kann auf Grund von Erfahrungen mit Acht- und Neunjähri-

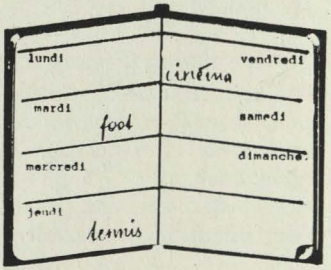
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 310
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 303

gen voll bestätigt werden. Im Lernspiel kann der Schüler angstfrei agieren und mit der Sprache experimentieren, es dient ihm zur Entwicklung eines Sozialverhaltens und läßt Kontaktfreude entstehen. Seine Konzentrationsgabe und seine Merkfähigkeit werden verbessert.
Der Einsatz des Lernspieles ist dann möglich, wenn Sprechmittel bekannt sind und reproduziert werden können. Außerdem sollte die Durchführung ohne großen Aufwand möglich und das Spiel leicht verständlich sein. Voraussetzung ist eine flexible Sitzordnung mit Freiräumen zur Interaktion. Aus der Palette der Spielmöglichkeiten ist das kommunikative Lernspiel für die Anbahnung der Kommunikationsfähigkeit am geeignetsten. Ein kommunikatives Lernspiel sollte so aufgebaut sein, daß die Aufgaben nur dann gelöst werden können, wenn die Schüler untereinander Informationen erfragen und austauschen. Der Kommunikationsanlaß ergibt sich aus der Notwendigkeit, eine Informationslücke zu schließen.

Beispiel:

Die Schüler haben den Auftrag, einen gemeinsamen Termin für eine Party auszumachen.





Pro Vierergruppe werden vier verschiedene Wochenpläne ausgegeben. Die Schüler sollen durch Gespräche herausfinden, an welchem Tag alle vier Mitspieler Zeit für eine Party haben.

Schüler 1: It's my birthday this week. I'll give a party.
Schüler 2: Sorry, I can't. On Monday I . . .
Schüler 3: Thank you, I can . . .
Schüler 4: Sorry, I can't. I . . .
Schüler 1: Well, and on Tuesday?
Schüler 2: Sorry, I can't. On Tuesday I . . .
Schüler 3: Tuesday is okay with me.
usw.

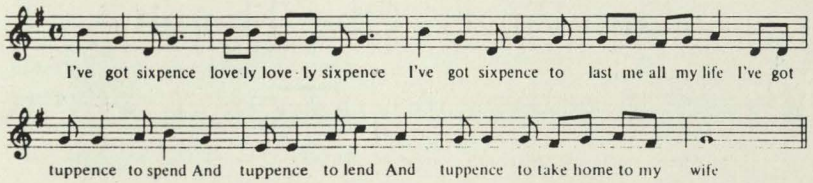
Schüler 1: J'ai mon anniversaire cette semaine. Je vais donner une surprise-partie. Est-ce que vous pouvez venir lundi . . .?
Schüler 2: Non, je ne peux pas. Lundi, je . . .
Schüler 3: Moi, je peux.
Schüler 4: Je regrette, je ne peux . . .
Schüler 1: Et mardi?
Schüler 2: Ça va.
usw.

Das Gespräch wird in der Gruppe so lange fortgesetzt, bis ein gemeinsamer Termin ausgemacht werden kann. Spiele mit Wettkampfcharakter sind nur vereinzelt zu verwenden, da sie der richtigen Sprachverwendung nicht dienlich sind. Außer kommunikativen Lernspielen eignen sich auch Imitationsspiele, Denk-, Würfel-, Tafel-, Karten-, Sozialisierungs-, Reaktions- und Konzentrationsspiele.

3.3.9.2 Lieder und Reime (Englisch)

„A song will outlive all sermons."
Ähnlich wie Sprachtexte sind auch Lieder und Reime der Thematik und dem Alter der Schüler entsprechend auszuwählen. Die didaktischen Grundsätze sprechen von leicht Erlernbarem. Der Verwendung von englischen Kinderliedern scheint somit ein Riegel vorgeschoben zu sein, da die Texte oft recht schwierig sind. Andererseits entsprechen gerade diese traditionellen englischen Kinderlieder der Lehrplanforderung *„Kennenlernen einer anderen Sprachgemeinschaft* [1]".

I've Got Sixpence



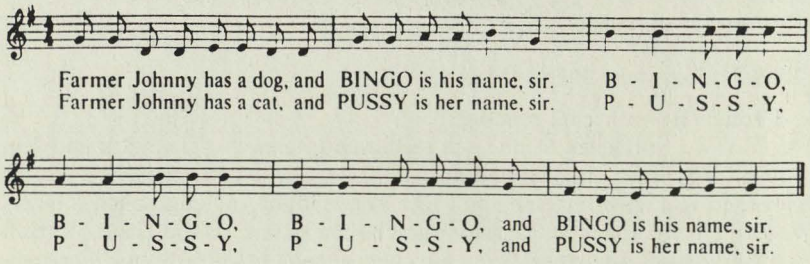
I've got fourpence, lovely, lovely fourpence,
I've got fourpence to last me all my life.
I've got tuppence to spend,
And tuppence to lend,
And nothing to take home to my wife.

(Aus: My English Song Book, University of York, Macmillan Press 1981)

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 294

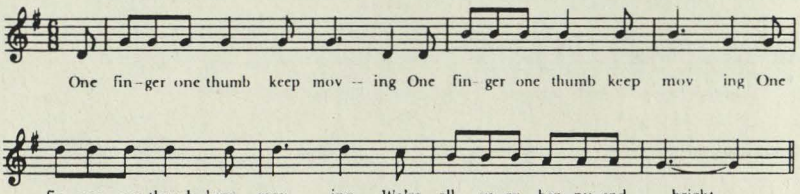
„Vorrang ist den ‚action songs' und solchen Liedern zu geben, die die Möglichkeit des selbständigen Findens von Strophen und des Veränderns bieten. [1]"

BINGO



Die Schüler variieren, indem sie Tiere und neue Namen finden. Dieses Lied wird z. B. beim Themenkreis „Pets" Verwendung finden.
Aktionslieder sind als Sing- oder Tanzspiele zu verstehen, wobei während des Singens die Handlung nachvollzogen wird.

One Finger, One Thumb



2 One finger, one thumb, one arm, keep moving.
One finger, one thumb, one arm, keep moving.
One finger, one thumb, one arm, keep moving.
We're all very happy and bright.

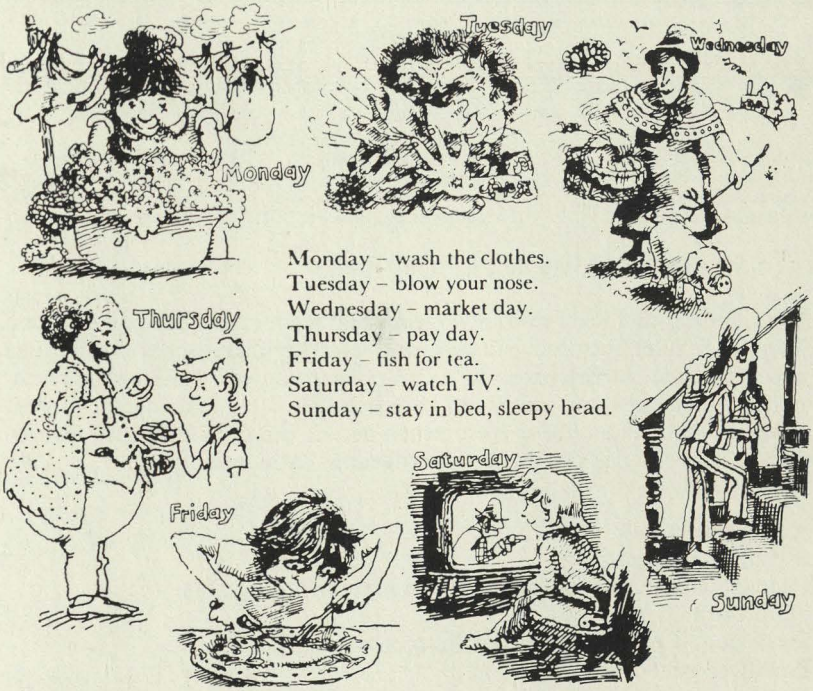
3 One finger, one thumb, one arm, one leg, keep moving.
One finger, one thumb, one arm, one leg, keep moving.
One finger, one thumb, one arm, one leg, keep moving.
We're all very happy and bright.

(Aus: My English Song Book, a.a.O.)

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 303

Lieder können auch zur Hörschulung herangezogen werden. So können die Schüler aus einem Lied etwa Tierstimmen heraushören und Liedtexte darstellen (This is the way I wash my hands oder What's this? Is it a horse? Is it a cat? usw.).
Weiters empfiehlt sich, die Liedtexte in einer Mappe zu sammeln, da sie auch außerhalb der Schule gern gesungen werden.

Reime
Fremdsprachliche Kinderreime stellen die erste Begegnung des Kindes mit der englischen Poesie dar. Bei der Verwendung im Unterricht gilt auch hier das Prinzip des leicht Erlernbaren und der Themenorientiertheit. Der Reim wird zur Gedächtnisstütze, sodaß der Schüler sich später an gelernte Wörter und Strukturen erinnert.



(Aus: My English Song Book, a.a.O.)

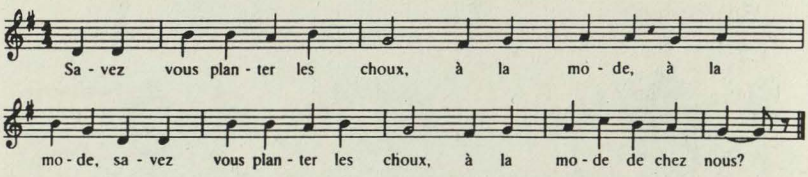
Das Speichern der Sprechmittel ist umso wirkungsvoller, je mehr Wert beim Vermitteln eines Reimes auf Anschaulichkeit und Handlungsaktivität gelegt wurde.

Beispiel: 1, 2, 3 play with me, → Die Schüler fordern zum Spiel auf.
4, 5, 6 pick up sticks, → Die Schüler heben Stäbe auf.
7, 8, 9 walk in line. → Die Schüler gehen in der Reihe herum.

Durch das Zusammenwirken von Sprache, Rhythmus und Handlung eignet sich der Reim als wertvolle Aussprachehilfe. Im Fremdsprachenunterricht der Volksschule bewähren sich Fingerreime, Zählreime, Memo-, Aktions- und Tanzreime.

3.3.9.3 Lieder und Reime (Französisch)

Savez-vous planter les choux?



2. On les plante avec le pied,
À la mode, à la mode,
On les plante avec le pied,
À la mode de chez nous.

3. On les plante avec la main,
À la mode, à la mode,
On les plante avec la main,
À la mode de chez nous.

4. On les plante avec le nez,
À la mode, à la mode,
On les plante avec le nez
À la mode de chez nous.

(Aus: Mon Premier Livre de Chansons, 1973)

Ähnlich wie Sprachtexte sind auch Lieder und Reime der Thematik und dem Alter der Schüler entsprechend auszuwählen. Die didaktischen Grundsätze sprechen von leicht Erlernbarem. Der Verwendung von französischen Kinderliedern scheint somit ein Riegel vorgeschoben zu sein, da diese oft recht schwierig sind. Andererseits entsprechen gerade diese traditionellen französischen Kinderlieder der Lehrplanforderung *„Kennenlernen einer anderen Sprachgemeinschaft*[1]*"*.

Au clair de la lune
Il était une bergère
Cadet Rousselle (responsorial, in zwei Gruppen aufgeteilt)
Malbrough
Sur le pont d'Avignon (tänzerisch, in zwei Gruppen)
Il était un petit navire
En passant par la Lorraine avec mes sabots
Frère Jacques
À la claire fontaine
(Alle in „Mon Premier Livre de Chansons", Larousse, Paris 1973)

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 294

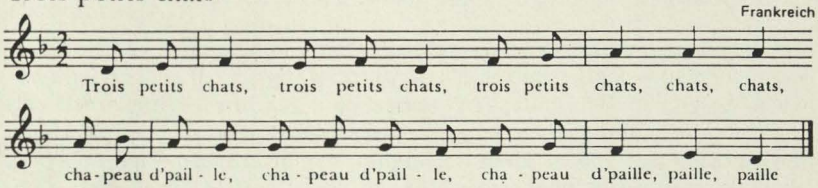
Bei der oben angeführten kleinen Auswahl von sehr bekannten französischen Kinderliedern sollen das Szenische, Spielerische und Darstellende im Vordergrund stehen. Variationen, Abweichungen und Improvisationen sollen einen ebenso großen Platz einnehmen. Auf diese Weise können neue Situationen und Wörter eingeführt werden. Eine kleine Mappe voller Lieder kann außerhalb der Schule auch gute Dienste erweisen!

Reime

Fremdsprachliche Kinderreime stellen die erste Begegnung des Kindes mit der französischen Poesie dar. Bei der Verwendung im Unterricht gilt auch hier das Prinzip des leicht Erlernbaren und der Themenorientiertheit. Der Reim wird zur Gedächtnisstütze, sodaß der Schüler sich später an gelernte Wörter und Strukturen erinnert:
Trois petits chats – chapeau de paille – paillasson – somnambule . . .

Trois petits chats

Frankreich



Der Text bildet eine Wortkette: Immer die letzte Silbe des vorhergehenden Wortes wird zur ersten Silbe des folgenden Wortes – solange, bis der Ausgangspunkt wieder erreicht ist. Dieses in Frankreich beliebte Spiel läßt sich auch mit deutschen Wörtern spielen und – singen. Versuche es einmal mit deinen Freunden. Die Wörter kann man mit Bewegungen darstellen.

Text des Liedes:

1. Trois petits chats (drei kleine Katzen)
   Chapeau d'paille (Strohhut)
2. Paillasson (Strohmatte)
   Somnambule (mondsüchtig)
3. Bulletin (Zeugnis)
   Tintamarre (Gepolter)
4. Marabout (hoher mohammedanischer Priester)
   Bout de cigare (Zigarrenstummel)
5. Gare Perrache (Hauptbahnhof von Lyon)
   Rage de dents (Zahnweh)
6. Dentifrice (Zahncreme)
   Frise à plat (plattgedrückte Frisur)
7. Platonique (platonisch)
   Nick Carter (Eigenname)
8. Terrassier (Erdarbeiter)
   Scier du bois (Holzsäge)
9. Boisson chaude (heißes Getränk)
   Chaudière (Heizung)
10. Hyères des Iles
    Il accourt (er läuft herbei)
11. Courtisane (Kurtisane)
    Jeanne d'Arc (Jungfrau von Orleans)
12. Arc en ciel (Regenbogen)
    Ciel couvert (bedeckter Himmel)
13. Vermifuge (wurmabtreibendes Mittel)
    Fugitif (flüchtig)
14. Typhoïde (typhuskrank)
    Identique (identisch)
15. Tic nerveux (nervöser Tick)
    Veuve de guerre (Kriegswitwe)
16. Guerre de Troie (Trojanischer Krieg)
    Trois petits chats (drei kleine Katzen)

Zur Aussprache:
*Perrache: stimm*loses *sch. – Rage: stimm*haftes *sch.*
Jeanne d'Arc: Anlaut wird im Dialekt wie ts gesprochen.

(Aus: Lieder-Studio Altmann, Reiter 1980)

Das Spielerische soll nicht vergessen werden. Durch das Zusammenwirken von Sprache, Rhythmus und Handlung eignet sich der Reim als wertvolle Aussprachehilfe. Im Fremdsprachenunterricht der Volksschule bewähren sich Fingerreime, Zählreime, Memo-, Aktions- und Tanzreime.
Das richtige Imitieren der Sprachmelodie wird umso leichter fallen, je echter die Darbietung ist. Das regelmäßige Anhören und Nachsprechen von Tonbandgesprächen ist sehr zu empfehlen, da im Gegensatz zur Stimme des Lehrers die Intonation der Tonbandstimme immer gleich bleibt. Von Beginn an können Beispiele eingebracht werden, die zeigen, daß die Sprachmelodie, je nach den in der Rede ausgedrückten Gefühlen, verschieden ist.
Auch die Sprechgeschwindigkeit hat eigenen Aussagewert.
Höflich: „Pierre, viens ici, s'il te plaît."
Streng: „Pierre, viens ici."

4 Der Fremdsprachenunterricht und andere Fachbereiche

Der Fremdsprachenlehrer wird – sofern er der Fremdsprache selbst positiv gegenübersteht – den Fremdsprachenunterricht in andere Fachbereiche einbauen. So eignen sich einfache religiöse Lieder in der Fremdsprache als Ergänzung zum alltäglichen Singgebet, bzw. die Erarbeitung der Melodien fremdsprachlicher Lieder kann im Singunterricht erfolgen. Der Lehrplan der Volksschule sieht ohnehin das Singen von *„Liedern aus anderen Ländern*[1]" vor.
Im Deutschunterricht können die verschiedenen Sprechhandlungssituationen (Kontakte aufnehmen, wünschen usw.) vorbereitet werden, da Kinder in ihrer Muttersprache oft die einfachsten Regeln mitmenschlicher Verständigung nicht beherrschen.
In Bildnerischer Erziehung wiederum lassen sich Zeichnungen, Bildkarten, Wandbilder oder Situationsbilder herstellen, die im Fremdsprachenunterricht unentbehrlich sind.

5 Das Übertrittsproblem

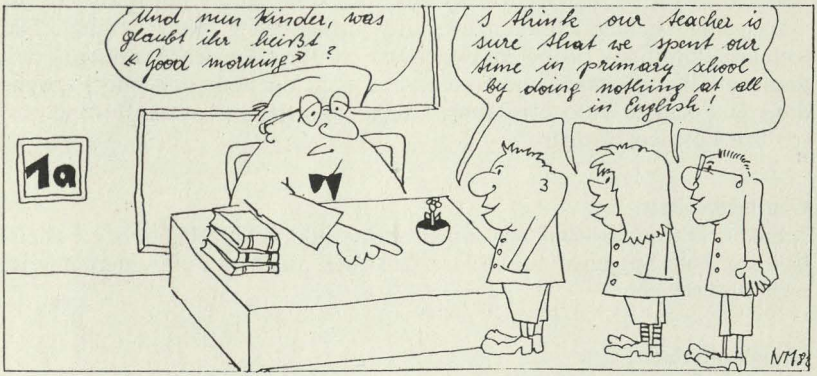
Es ist nicht Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts an der Volksschule, die Schüler für die Hauptschule oder die allgemeinbildende höhere Schule vorzubereiten. Jeder auch nur in Ansätzen gymnasium- oder hauptschulorientierte Fremdsprachenunterricht an der Volksschule verfehlt das Bildungsziel der verbindlichen Übung. Alle weiterführenden Fremdsprachenlehrer müßten über die Zielsetzungen, Methoden und Inhalte der fremdsprachlichen Vorschulung genauestens informiert sein. Immerhin fordern der Lehrplan

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 244

der Hauptschule und der der allgemeinbildenden höheren Schule eine Berücksichtigung der in der Volksschule erworbenen Kenntnisse. Der Fremdsprachenlehrer an der Hauptschule, der allgemeinbildenden höheren Schule, hat von den Vorkenntnissen ausgehend *„eine gemeinsame Grundlage zu schaffen*[1]".

Die Kontinuität ist ernsthaft gefährdet, wenn mangels Informationen dieser Lehrplanforderung nicht entsprochen werden kann. In Zukunft müssen gemeinsam Versuche unternommen werden, das Informationsdefizit bei Hauptschul- und bei AHS-Lehrern abzubauen.

Der Fremdsprachenlehrer an der Volksschule kann zur Verbesserung der Information beitragen, indem er das Gespräch mit weiterführenden Fremdsprachenlehrern sucht und vermittelte Inhalte, Lieder und Reime in gesammelter Form jedem Schüler am Ende der 4. Klasse der Volksschule zur Verfügung stellt. Der weiterführende Fremdsprachenlehrer könnte anhand dieses Informationsbogens die Vorkenntnisse gezielter berücksichtigen (vgl. A. GRITSCH, 1986).



6 Verteilter Fremdsprachenunterricht

Da Informationen, die verteilt (extensiv) gelernt werden, im allgemeinen länger abrufbar bleiben als massiert (intensiv) gelernte (vgl. ROHRER, J., 1984, S. 21), sollte auch der Stundenplaner diese seit Beginn der experimentellen Gedächtnispsychologie durch viele Experimente bewiesene Tatsache beachten und den als eine Unterrichtsstunde vorgesehenen Fremdsprachenunterricht auf mindestens 2 Halbstunden, wenn möglich nicht als Randstunden angesetzt, verteilen.

[1] Lehrplan der Hauptschule. Vollständige Ausgabe 1, Wien 1989², S. 126, und Lehrplan der AHS. Vollständige Ausgabe 1, Wien 1989², S. 106

Glossar

authentisch:
Das Hörbeispiel bzw. der Dialogtext wirkt echt und ist nicht zum Zweck der Einführung oder Übung von Strukturen künstlich konstruiert.

Fertigkeiten:
In seiner pragmatischen Funktion geht es dem Fremdsprachenunterricht um Verhaltensweisen und Sprachfertigkeiten. Die vier Fertigkeiten sind „Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben." Aus dem für den modernen Fremdsprachenunterricht geforderten Primat des Mündlichen ergibt sich die Konsequenz, mit der Schulung der Fertigkeit des Hörverstehens und des Sprechens zu beginnen.

formale Kategorisierung:
Betrachtungsweise, die nicht die Funktion, sondern die Form als Zuordnungspunkt bei der Zusammenstellung sprachlicher Mittel benützt. Die formale Grammatik ordnet im Gegensatz zur funktionalen Grammatik den grammatischen Formen und Kategorien nicht die entsprechende Verwendung zu. Formale Kategorisierung führt nicht selten zu bloßem Formenwissen und Formenabfragen.

Ganzheitlichkeit:
Schüler erfahren die Funktion von Grammatik und Sprechmitteln ganzheitlich über eine Sprechsituation. Das Auslösen aus dem Zusammenhang ist nicht anzustreben.

Grundwortschatz:
Der Grundwortschatz besteht aus sogenannten Inhalts- und Strukturwörtern und richtet sich nach dem Gebrauchswert. Dieser wird an der Häufigkeit und an der Unersetzbarkeit durch Synonyma und an der Erlernbarkeit gemessen. Da der Grundwortschatz allgemein mit etwa zweitausend Wörtern angegeben wird, wird die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache" mit einem Mindestwortschatz von etwa dreihundert aktiv verwendeten Wörtern auskommen.

Intonation:
Sprachmelodie, die je nach Art der Äußerung (Fragesatz, Aussage, Bitte usw.) verschieden ist. Der Intonation kommt eine bedeutungsunterscheidende Funktion zu, weshalb im Fremdsprachenunterricht besonders viel Sorgfalt auf die Einübung richtiger Intonationsmuster verwendet werden muß.

Klangbild:
Durch das Gehör wahrnehmbare Lautverbindungen. Dem Klangbild kann mit Hilfe der Lautschrift sichtbare Gestalt gegeben werden. Da sich dem Lernenden zunächst stets das Klangbild ganzer Wörter oder Wortgruppen einprägt, wirkt es störend, wenn die Schrift im Fremdsprachenunterricht neben dem gesprochenen Wort von Anfang an eingeführt wird.

Kommunikationsfähigkeit:
Die Fertigkeit, bestimmte Vorstellungen in Sprache umzusetzen bzw. diese zu verstehen. Kommunikationsfähigkeit schließt alle Fertigkeiten und Teilfertigkeiten ein.

kontextuell:
Steht im Gegensatz zur isolierten Vermittlung von Wörtern. In verschiedenen Beispielen werden Aspekte der Wortbedeutung und der Wortanwendbarkeit angezeigt.

Minidialoge:
Sind kurze, jedoch authentische Dialoge. Sie entsprechen am besten dem Lernverhalten der Acht- bis Zehnjährigen.

Phonem:
Kleinste Lauteinheit einer Sprache, die in Opposition zu anderen Lauten dieser Sprache steht, das heißt mit diesen eine Klasse von Lautsegmenten bildet. Wird ein Phonem durch ein anderes ersetzt, verändert sich die Bedeutung des Wortes.

Prozeß:
Der Erwerb einer Fremdsprache entwickelt sich über mehrere Phasen. Die Erfolge während eines Sprachkurses sind deshalb nicht produkt-, sondern prozeßorientiert zu sehen.

reproduzieren:
Reproduzieren ist die mündliche oder schriftliche Wiedergabe eines vorgetragenen Wortes, Satzes oder Textes zur Übung der Ausdrucksfähigkeit. Die Übung kann gebunden oder ungebunden erfolgen.

Schriftbild:
Mit Hilfe der historischen Schrift zustande gekommene Entsprechung eines Wortinhalts. Infolge der schlechten Anpassung der gesprochenen an die geschriebene Sprache kann das Schriftbild in der Regel aber keine visuelle Darstellung des Klangbildes sein. (Dazu bedarf es der Lautschrift, jedoch nicht im Fremdsprachenunterricht der Volksschule.) Für einen Fremdspra-

chenunterricht, der primär gesprochene Sprache vermitteln möchte, folgt daraus, daß bei der Vokabeleinführung das Schriftbild niemals vor dem Klangbild geboten werden darf.

situativer Rahmen:
Orientierung an eine wirklichkeitsnahe Spracherwerbung und Sprachanwendung. Die situative Einbettung der Fremdsprache erfordert die Gestaltung eines Unterrichtsgeschehens, das überschaubar, charakteristisch, exemplarisch, klar und eindeutig ist. Es kann dabei auf Bewegungssituationen zurückgegriffen werden (Dramatisierung, Dialog, Lernspiel), wobei jeweils klar bestimmt wird, „als wer, in welcher Absicht, zu welchem allgemeinen Zweck die Schüler wo, mit wem, worüber und in welchen Gliedern und Stufen des Handelns, kommunizieren können und sollen" (H.-E. PIEPHO, 1979, S. 41).

Sprechabsichten:
Sprachliche Äußerungen sind sachlich bezogen, sie werden durch einen inneren oder äußeren Anlaß angelegt und sind Reaktionen auf ein inneres oder äußeres Erleben. Durch Identifikation mit einer fiktiven Lernsituation ergeben sich für den Schüler die verschiedenen Sprechabsichten.

Transfer:
Situativer Übertrag der erworbenen Sprachkenntnisse auf eine lebensnahe Situation.

variieren:
Gewisse Teile eines Dialogs werden zu Übungszwecken ausgetauscht oder umgeformt.

Für den Englischunterricht empfohlene Literatur

Lernspiele/Lieder/Reime:

GRANGER, C.: Play Games With English 1, Heinemann Ed. Books Ltd., London 1980

Das Lernspielbüchlein ist eigentlich für die Sekundarstufe konzipiert. Viele Ideen lassen sich jedoch auch im Fremdsprachenunterricht der Volksschule verwirklichen.

HLADNIG, R.: Ready Steady Go!, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1986

Ein Büchlein, das in keiner Fremdsprachenlehrer-Bibliothek fehlen sollte. Es finden sich darin durch Fotografien veranschaulichte Spiele, die das Hörverstehen, das Sprechen, die Kreativität, das Sozialverhalten und die Konzentrationsfähigkeit fördern. Lehrbuchunabhängiges Spielmaterial speziell für Englisch an der Volksschule.

RETTER, C. – NEUS, V.: Bonanza. 77 English Language Games for Young Learners. Longman Group Limited, Harlow 1984

SHELAG, R.: Fun and Games. Card Games in English for Juniors, Macmillan Ltd., London 1983

Spielmaterial mit Vokabelkarten zum Ausschneiden. Damit können im Spiel Wörter, Strukturen und Aussprache gelernt werden. Besonders geeignet zum kommunikativen Einüben von Wortschatz und einfachen Funktionen.

BYRNE, J. – WAUG, A.: Jingle Bells and Other Songs, Oxford University Press, Oxford 1982

TAYLOR, D.: Series 702. Learning With Traditional Rhymes, Ladybird Books Ltd., Loughborough 1979

MACMILLIAN PRESS – UNIVERSITY OF YORK: My English Song Book, London 1981

Ergänzendes Unterrichtsmaterial:

GRITSCH, A.: This Is Me, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1986

Ein poesiebuchähnliches Aktivitätsbüchlein, in das die Schüler einfache schriftliche Eintragungen machen, Fotos kleben oder zeichnen können. Alle Themen sind lehrplanbezogen und stellen das „ichbezogene" Lernen in den Vordergrund. Der Schüler lernt über sich, seine Familie, seine Freunde usw. Aussagen zu machen und sie im Partnergespräch zu üben. Am Ende des Büchleins ist ein eigenes Englischzertifikat und eine Übersichtstabelle über all das, was im Verlauf des Englischunterrichts gelernt wurde.

MEIBERGER – SKORPIL – THOMPSON: English Talk, Sing and Play. Medienlehrgang zum Englischunterricht der 3. und 4. Schulstufe. Verlag K. Höfle, Salzburg o. J.

ROHRAUER, J. – ROHRAUER, Ch.: Magnet- und Tuchtafelmaterial für den Englischunterricht in der Grundschule, Quirin Haslinger, Linz 1985

Videos für den Englischunterricht:

PLAY AND SAY, Macmillan Publ. ELT, Basingstoke.

Speziell für junge Lerner produziertes Lehr- und Lernvideo mit den bekannten Cartoonfiguren Paddy und Pip, 30 Min. Spielzeit.

ENGLISH ONE. THE MAGIC MUSICIAN BY DRUMMOND A., Oxford ELT. Zu beziehen über Cornelson Vlg., Bielefeld 1988

Zwei Videokassetten mit je 30 Minuten Spieldauer für den Anfangsunterricht mit sechs- bis achtjährigen Kindern. In zehn kindgerecht aufbereiteten Filmgeschichten von je sechs Minuten Dauer fließen Übungen zu Wortschatz und Grammatik spielerisch mit ein.

VISITORS: Macmillan Videoscan, London 1983

Ein für junge Lerner produzierter „Science fiction film" über Jo, ein Mädchen, das von einem anderen Planeten kommt und an der englischen Südküste landet. Der Videofilm selbst ist für den Unterricht an der Volksschule wenig geeignet, wohl aber die methodischen Übungen für Wortschatz und einfache Strukturen, die jeder Filmepisode vorgespannt sind.

ENGLISCH IN DER GRUNDSCHULE. Aus der Serie „Schule heute", ORF, Wien 1984

Für Fremdsprachenlehrer an Volksschulen, die methodische Hinweise erhalten wollen. Die Aufnahmen wurden an der Übungsschule der Pädagogischen Akademie in Graz unter methodischer Regie von Dr. Gerngroß und Dr. Puchta gemacht (empfehlenswert auch für die Lehrerfortbildung).

CLICK. Eine Schülerzeitschrift für Anfänger. Erscheint sechsmal pro Schuljahr und gewährleistet einen authentischen Bezug zur englischen Sprache. Geeignet als Zusatzmaterial und zum Anbringen in der Klasse.
Mary Glasgow Publications Ltd. London. Zu beziehen beim Österreichischen Bundesverlag, Wien.

Für den Französischunterricht empfohlene Literatur

Für den Wortschatz:
LE BIGOT-MACAUX, A.: 1000 mots en images, Larousse, Paris
Für Lernspiele:
JEUX FACILES. 48 Spiele für Schüler im 1. und 2. Lernjahr, Klett, 1986
DORTU – MAKOWSKI: Tu joues? Jeux pour enfants débutants, Hachette, Paris 1985
BIZOT – PRUVOST: Dicojeux, des mots, des images, une histoire et des jeux in 4 Bänden, Hachette, Paris 1987
Bd. 1 – À la maison (de 4 à 7 ans)
Bd. 2 – Des jours et des saisons (de 4 à 7 ans)
Bd. 3 – Cherchons notre chemin (de 5 à 8 ans)
Bd. 4 – Vivent les sportifs (de 5 à 8 ans)

Für Lieder:
EN CHANTANT. Chansons didactiques et traditionnelles, Klett, Stuttgart 1987 (mit Lehrer- und Schülerheft und Kassette)
CHANSONS DE FRANCE, die 30 bekanntesten Volkslieder, Max Hueber, München 1986 (mit Kassette)
BEINHOFF – FÄRBER, Chantons gaiement, Moritz Diesterweg, Frankfurt 1976 (mit Vokabelverzeichnis am Schluß)

Video:
VIENS JOUER AVEC NOUS. Max Hueber, München 1988

Verwendete Literatur

ALTMANN, P. – REITER, H.: Lieder-Studio. Singen, tanzen, musizieren. Pädagogische Verlagsgesellschaft, Wien 1980²

AFOLAYAN, A. – HILKEND: Teaching Primary English, Longman Ltd., Harlow 1980

BACH, G. – KAPERNICK, H.: Englischunterricht in der Grundschule. Informationsschrift 29, Pädagogische Hochschule Heidelberg, 1980

DOYE, P. – LÜTTGE, P.: Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule, Westermann, Braunschweig 1977

GAGE, N. L. – BERLINER, D. C.: Pädagogische Psychologie, 4. erweiterte Auflage, Beltz, Weinheim 1985

GERNGROSS, G. – ROHRAUER J.: Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Materialien zur Pädagogik, Jugend und Volk, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1977

GRUBER, P.: Die Auswirkungen der Fremdsprachlichen Vorschulung auf die Englischnote in der 1. Klasse AHS. Untersuchungsbericht, Graz 1984

KAFKA, H. – ROHRAUER, J.: Fremdsprachliche Vorschulung in der Grundschule am Beispiel des österreichischen Schulversuchs. Pädagogik der Gegenwart 311, Jugend und Volk, Wien 1977

KAFKA, H.: Der Englischunterricht soll in der Volksschule bleiben. In: Freie Lehrerstimme 2/1977

LORENZEN, K.: Englischunterricht, Klinkhardt, Bad Heilbronn 1974

MOSKOWITZ, G.: Caring and Sharing in the Foreign Language Class, Newbury House Publ., Rowley (Massachusetts) 1978

PENFIELD, R.: Speech and Brain Mechanism, Princeton (New Jersey) 1959

PETRI, G. – ZRZAVY, A.: Untersuchungen zur Evaluation des Schulversuchs „Fremdsprachliche Vorschulung". Arbeitsberichte, Reihe II, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Graz 1976

PIEPHO, H. E.: Englischunterricht in Stundenskizzen, Quelle & Meyer, Heidelberg 1979

PIEPHO, H. E.: Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts, Frankonius Verlag, Limburg 1979

PUCHTA, H. – SCHRATZ, M.: Handelndes Lernen im Englischunterricht, Bd. 1, Hueber, München 1984

RITTER, H. – ENGEL: Genetik und Begabung. In: Heinrich ROTH (Hrsg.), Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, 3. Auflage, Stuttgart 1969

ROHRER, J.: Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen, Kamp, Bochum 1984

SAUER, H.: Englisch auf der Primarstufe, Schöningh, Paderborn 1972

STERN, H. H.: Languages and the Young School Child, OUP, London 1969

STEVICK, E. W.: Teaching and Learning Languages, CUP, Cambridge 1982. Als Übersetzung in: Forum Sprache, Hueber, München 1984

UR, P.: Teaching Listening Comprehension, CUP, Cambridge 1984

WALLACE, M.: Teaching Vocabulary, Heinemann, London 1982

HAWKES, N.: Primary children. In: JOHNSON K. – MORROW K., Communication in the Classroom, Longman Ltd., Harlow 1981

Helmut Bukovski
Karl Klement

Verbindliche Übung Verkehrserziehung

1 Begründung des fachdidaktischen Lehrplankonzeptes

1.1 Motive und Rahmenbedingungen

Durch die fortschreitende Motorisierung erlangte das Problemfeld „Straßenverkehr" in allen Industrieländern immer größere Bedeutung. Nach wie vor stellt der Straßenverkehr eine enorme Bedrohung für Gesundheit und Leben junger Menschen dar (vgl. Österreichisches Statistisches Zentralamt: Straßenverkehrssicherheit 1994).
Die wohl beste Maßnahme zur Minimierung dieses Risikos ist eine im frühen Kindesalter beginnende, kontinuierlich fortschreitende Verkehrserziehung. Sie fand in immer stärkerem Ausmaß Eingang in unsere Schule: In der Grundschule wurde zusätzlich zum Unterrichtsprinzip Verkehrserziehung die verbindliche Übung in der Vorschulstufe sowie auf der 1. bis 4. Schulstufe eingerichtet.

1.2 Aktuelles Fachverständnis

Verkehrserziehung reduziert sich nicht auf eine kognitive Disziplin, sondern betont Einstellungs- und Verhaltensweisen.
Dies bedingt, daß der Unterricht alle Lernzielbereiche einbezieht und soziale Verantwortung und bewußte Mitgestaltung anstrebt. Grundvoraussetzung für das im Lehrplan geforderte eigenverantwortliche Handeln und gefahrenvermeidende Verhalten ist die Erkenntnis, daß im Straßenverkehr das eigene Verhalten entscheidend ist.
Daneben geht es um die Anerkennung der anderen Verkehrsteilnehmer als Partner, mit denen man gemeinsam die Anforderungen bewältigen muß, geht es um die Voraussicht, auftretende Fehler anderer frühzeitig zu erkennen und die Bereitschaft, diese – falls erforderlich – unter Verzicht auf eigene Rechte auszugleichen.
Der kontinuierliche Aufbau dieser komplexen Grundeinstellung ist auch im Hinblick auf die zukünftige Verkehrsteilnahme von größter Bedeutung: Die Beteiligung von Kindern an der Unfallhäufigkeit hat in den letzten Jahren zwar etwas abgenommen, die der Jugendlichen ist aber nach wie vor viel zu hoch (vgl. Statistik).

Mit der notwendigen Erziehung zu Eigenverantwortung und Partnerschaft gewinnt die Verkehrserziehung eine soziale Dimension, die weit über ihren eigenen Wirkungsbereich hinausgeht und grundsätzliche Bedeutung für das Zusammenleben von Menschen hat.

2 Didaktische Leitlinien

Der vorliegende Lehrplan bringt ein Anforderungsprofil für die Gestaltung eines modernen und zielführenden Unterrichts in der Verkehrserziehung.
In der Vergangenheit dominierte allzuoft der Weg der bloßen Vermittlung von Informationen, Daten, technischen und physikalischen Fakten, Untersuchungsergebnissen und statistischen Aussagen: Der Durchblick auf die eigentlichen substantiellen pädagogischen Fragestellungen blieb dadurch verdeckt.
Der neue Lehrplan rückt von der Vermittlung überwiegend kognitiver Inhalte ab, um die partnerschaftliche Grundkonzeption anhand der emotionalen und psychomotorischen Bereiche deutlich heraus zu heben. Die Ursachen für Fehlverhalten in Verkehrssituationen sind im DENKEN und in der HALTUNG der Verkehrsteilnehmer zu suchen; daher sind vor allem problematische Wertordnungen wie z. B. Fahrzeug vor Mensch, Rivalität vor Partnerschaft, Anpassung an negative Verhaltensweisen anderer statt Eigenverantwortung auslösende Faktoren für viele Unfälle.
Oberstes didaktisches Ziel ist demnach der Aufbau einer humanen und sozialen Wertordnung für den gesamten Bereich des Straßenverkehrs.

2.1 Kognitiver Bereich

Für die Planung und die Umsetzung der Lehraufgaben ist eine begründete Lernzielauswahl erforderlich. Dabei ist unbedingt von der Lebens- und Erlebniswelt des Schülers auszugehen: So soll sich beispielsweise die Vermittlung von Verkehrsregeln und Verkehrszeichen auf das für den Schüler erforderliche Ausmaß beschränken.
Besonders bedeutungsvoll hingegen ist es, auf Witterungsbedingungen einzugehen, welche die Verkehrssicherheit beeinträchtigen.
Zusätzlich sind Kenntnisse über Gegebenheiten der Verkehrsflächen, die unterschiedlichen Eigenschaften von Fahrzeugen, soweit sie für die Verkehrssicherheit des Schülers Bedeutung haben, sowie eine Anleitung zur rascheren Beurteilung des anderen Verkehrsteilnehmers wichtig.

2.2 Psychomotorischer Bereich

Im psychomotorischen Bereich dienen Übungen zur Förderung der Sinnesfähigkeit (optische und akustische Wahrnehmung, Reaktionssicherheit, Konzentration . . .) der Verbesserung der Voraussetzungen für eine sichere Verkehrsteilnahme.
Um verkehrsgerechtes Verhalten aufzubauen, sind praktische Übungen in der Verkehrswirklichkeit vorzusehen (Schonraumübungen im Rahmen der Fußgängerausbildung sind meist wirkungslos!). Die Vorbedingungen zur angestrebten Umsetzung sind durch Lehrgänge, Verkehrsbeobachtungen und praktische Übungen in der Realität zu schaffen.
Grundsätzlich ist eine Analyse der Lernplaninhalte nach folgenden Kriterien erforderlich:

- Welche Aspekte des Gegenstandes können den Schüler zur Auseinandersetzung mit Fragen des Lebensvollzuges in der eigenen Lebenswelt veranlassen?
- Sind diese Aspekte dazu geeignet, daß die Schüler die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand selbständig und selbsttätig in der Weise führen können, daß sie diese mit Überzeugung und Einsicht für ihre eigene Standortfindung als notwendig erkennen und empfinden?
- In welchem Maße können diese Aspekte personale Akte der Reflexion und des Engagement ansprechen?
- Zeigen diese Aspekte eine hinreichende Nähe zum Lebensvollzug des Schülers?

2.3 Affektiver Bereich

Besondere Bedeutung hat der affektive Lernzielbereich, da hier die Entscheidung über die Anwendung des in den anderen Lernzielbereichen Erarbeiteten fällt.
Umfassendes Verkehrswissen bleibt wertlos, wenn es nicht beachtet wird; auch umfassendes Verkehrstraining führt nicht zum Ziel, wenn daraus abgeleitet wird, daß sich der Könner über Regeln einfach hinwegsetzen kann. Der Lehrplan der Grundschule fordert daher:
Die persönliche Überzeugung des Lehrers, seine Vorbildwirkung (Lernen am Modell) und der Einbau sozial-integrativer Arbeitsweisen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Diskussion, Rollenspiel . . .) sind zur Anbahnung gewünschter Einstellungen erforderlich. Lernen durch Einsicht, reflektierte partnerschaftliche Verhaltensweisen und zielerreichendes Lernen sind geeignet, zerstörendes Rivalitätsverhalten abzubauen.

EIGENVERANTWORTLICHES HANDELN
(Selbstwertgefühl + Handlungskompetenz)
↙ ↘

PARTNERSCHAFT (STATT RIVALITÄT)

SACHLICHES VERHÄLTNIS ZUR GESCHWINDIGKEIT

Eigenverantwortliches Handeln bedingt neben der Handlungskompetenz entsprechendes Selbstwertgefühl.

FÖRDERUNG VON SELBSTWERTGEFÜHL – EINE ENTSCHEIDENDE VORAUSSETZUNG FÜR ERFOLGREICHE VERKEHRSERZIEHUNG

Lob, Anerkennung, soziale Wärme und Annehmen des Schülers sowie das Ermöglichen von persönlichen Erfolgen stärken sein Selbstwertgefühl. Rivalität führt bei Kindern auf Grund des Umstandes, daß es nur einen Sieger, aber viele Verlierer gibt, zur Minderung und bis hin zum Verlust des Selbstwertgefühls innerhalb dieses Verhaltensbereichs.

AUSWIRKUNGEN VON RIVALITÄT AUF DAS SELBSTWERTGEFÜHL IM REGELKREIS

RIVALITÄT

Ein Sieger

Gewinn von „Selbstwert"

Viele Verlierer

Verlust von Selbstwert
↓
neue Rivalitätsverhältnisse
↓
Noch mehr Verlierer
noch mehr Verlust von Selbstwert
↓

. . . Mein Vater ist stärker als Deiner,
. . . Ich kann schneller fahren als Du, . . .

Immer sinnlosere Rivalitätsverhältnisse	z. B. Lebensziel „sinnlos im Kreis fahren", Buch der Rekorde, . . .
↓	
Immer mehr Verlierer *immer mehr Verlust von Selbstwert*	
↓	
Eigenverantwortung nicht mehr möglich: *Kompensationsverhalten* um den verlorenen Selbstwert anzugleichen	Auffallen, Stören, Ausleben im Straßenverkehr, Mutproben, Fahrzeug und Fahrstil als Ersatz, Geschwindigkeit als Lebensideal, . . .
↓	
Manipuliertes Verhalten verlorener Selbstwert soll durch Fremdwert ersetzt werden = Fremdsteuerung:	Anerkennung bekommt man nur, wenn man tut, was andere wollen = Aufgabe der Individualität. Werbung, Fahrzeug als Prestigeobjekt, . . .
↓	
gelingt der Ausgleich nicht mehr *Fluchtverhalten*	Verdrängen, Alkohol, Geschwindigkeitsrausch, Drogen, Selbstmord (z. B. durch risikoreiches Verhalten im Straßenverkehr)

VERMEIDUNG VON RIVALITÄT – DIE BESTE VORAUSSETZUNG FÜR EIN ADÄQUATES SELBSTWERTGEFÜHL

Geordneter, gefahrenreduzierter Straßenverkehr ist nur möglich, wenn sich die Verkehrsteilnehmer partnerschaftlich verhalten. Dies kann durch konsequentes Training partnerschaftlichen Verhaltens erreicht werden.

Unter diesem didaktischen Anspruch sind alle Unterrichtsmaßnahmen, die auf Rivalität, auf Siegen und Verlieren im Verkehrsverhalten gerichtet sind, prinzipiell zu unterlassen.

Eine Verkehrserziehung, die selbst Wettbewerbe veranstaltet, führt sich ad absurdum, denn WETTBEWERB IST GLEICH RIVALITÄT.
DER STRASSENVERKEHR ERFORDERT PARTNERSCHAFTLICHES VERHALTEN.
Leistungsbewerbe in der Verkehrserziehung ermitteln daher nicht einen Sieger und viele Verlierer, sondern geben Punktelimits vor, die jedem, der die geforderte Leistung erbringt, den Sieg ermöglichen.
Geschwindigkeit wird überwiegend emotional erlebt und bewertet. Das ist die entscheidende Wurzel für das gefährliche Geschwindigkeitsverhalten besonders der jungen Menschen.
Erst die SACHLICHE BEURTEILUNG VON GESCHWINDIGKEIT ERMÖGLICHT DAS ERKENNEN IHRER MÖGLICHEN AUSWIRKUNGEN.

Zunehmende Geschwindigkeit bedeutet:

weniger Zeit zum Handeln
↓
Kleinerer Handlungsspielraum
Größeres Unfallrisiko

wesentlich längerer Bremsweg, längerer Ausweichweg

geringere Chance, rechtzeitig stehenzubleiben oder auszuweichen
↙

wesentlich schwerere Unfallfolgen
↓
Kleinere Überlebenschance

ABSCHRECKUNGSMETHODEN (Schock-Methode, operieren mit der Angst als Lernmotivation) SIND ABZULEHNEN – SIE VERUNSICHERN, OHNE LÖSUNGSHILFEN ANZUBIETEN!

Schock-Methode: Ausgehend von Unfallberichten, Unfallbildern oder der Aufforderung: „Paß auf, daß dich kein Auto überfährt!"

Ergebnisse

vorerst kein Ergebnis	latente, nicht genau bekannte Bedrohung	Abstumpfung bei häufigerem Einsatz
	↓	
	Angst (lernhemmender Faktor)	gesamt-erzieherischer Einsatz sehr negativ
	↓	
	schlechteres Verhalten (Ein Kind, das Angst hat, ist nicht vorsichtiger.)	
	↓	
	kein Rezept zur Bewältigung	
	↓	

Verunsichertes Kind, das nicht weiß, was es tun soll.

Gefahrenbewußtsein: Erreichbar durch Aufzeigen von Zusammenhängen wie „Autos sind schneller als Fußgänger", „Das Fahrzeug kann nicht sofort anhalten", „Ein Autofahrer kann nur bedingt ausweichen". Es gibt Situationen, in denen Autofahrer erst zu bremsen beginnen, nachdem sie ein Kind, ein Hindernis gesehen haben . . ."

Ergebnisse

Gefahr wird erkannt:	1. Autofahrer beginnen erst zu bremsen, wenn sie mich gesehen haben.	1. Autofahrer können nur stehenbleiben, wenn sie eine entsprechend lange Strecke zur Verfügung haben.
Lösungsstrategie wird erstellt:	2. Ich muß mich so hinstellen, daß die Autofahrer mich sehen können, und mich überzeugen, ob sie mich gesehen haben.	2. Ich betrete die Fahrbahn nur dann, wenn der Autofahrer so weit weg ist, daß er noch leicht stehenbleiben kann oder schon stehengeblieben ist.
	↓	

Sicheres Kind, das weiß, wie es die Gefahren meistern und damit verantwortungsbewußt handeln kann.

3 Anregungen für eine integrative Umsetzung in der Unterrichtspraxis

3.1 Notwendigkeit der Integration

Aus den bereits aufgezeigten affektiven Lernzielen ergibt sich, daß eine kommunikative Umsetzung der genannten Ziele durch alle in der Grundschule repräsentierten Unterrichtsbereiche erforderlich ist.
Da für die verbindliche Übung im Lehrplan zwar Stundenkontingente vorgeschrieben sind, sie aber in der Stundentafel nicht ausgewiesen werden, ergibt sich zwangsläufig eine Integration in die in der Stundentafel ausgewiesenen Fachbereiche. Vorrangig wird es dabei um eine Zuordnung zum Sachunterricht und zu den Fachbereichen Deutsch und Leibesübungen (Praxis) gehen.
Nachfolgendes Planungsbeispiel soll exemplarisch eine Umsetzungsmöglichkeit aufzeigen und gleichzeitig die Notwendigkeit einer kooperativen Zusammenarbeit mit Eltern und Exekutive bewußtmachen:
Thema: *Der sichere Schulweg*

- Elternbesprechung (Leitung durch Schulleiter oder Klassenlehrer, Mitwirkung des örtlichen Exekutivbeamten erwünscht)
- Lehrausgang zur Feststellung der sichersten Straßenübergänge in der Nähe der Schule (die Mitwirkung örtlicher Exekutivbeamter ist erwünscht; es ist auch sinnvoll, daß Eltern an diesem Erkundungsgang teilnehmen)
- Festigung der Erfahrungen in der Klasse, Festlegen der sichersten Überquerungsstellen, Vorbesprechen des richtigen Überquerungsverhaltens an diesen Stellen
- Abermaliger Lehrausgang zum Einüben des richtigen Überquerungsverhaltens im Nahbereich der Schule

3.2 Das sogenannte „Standardprogramm" legt in einem Übereinkommen zwischen dem Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten und dem Bundesministerium für Inneres das Mindestmaß der Mitwirkung der Exekutive an der Verkehrserziehung und der Auswahl und Gestaltung der Inhalte fest. Es variiert für Stadt- und Landschulen. Die für alle Grundschulen verbindlich vorgesehenen Aufgaben werden folgendermaßen verteilt:

Lehrer	Vorbereitung – Mitarbeit beim Ausgang – Nachbereitung
Exekutivbeamter	Einführung – Bekanntmachen (10–15 Minuten) Lehrausgang mit praktischen Übungen zum Überqueren

Die genauen Richtlinien zur Durchführung des Standardprogramms sind der Broschüre „Standardprogramm" der Verkehrspädagogischen Schriften, Bd. 1, des BMUK zu entnehmen.

Die Dauer beträgt jeweils eine Unterrichtseinheit. Die Stunden für dieses Standardprogramm werden nicht in das Stundenkontingent der verbindlichen Übungen eingerechnet, wohl aber die Stunden für die Vor- und Nachbereitung durch den Lehrer. Thematisch stehen das Überqueren der Fahrbahn mit unterschiedlichen Schwierigkeiten und das Benützen öffentlicher Verkehrsmittel im Mittelpunkt.

3.3 Die praktische Ausbildung konzentriert sich schwerpunktmäßig auf das für den Fußgänger gefährlichste und schwierigste Manöver, das **Überqueren der Fahrbahn** (aus methodischen Gründen ist es durchaus angebracht, den juridischen Begriff der Fahrbahn durch den dem Schüler vertrauten Begriff der Straße zu ersetzen). Dafür sind die im Lehrplan explizit ausgewiesenen Verhaltensschritte vor und beim Überqueren besonders gründlich zu erarbeiten und einzuüben. Eine Schlüsselfunktion hinsichtlich der Verringerung der Unfallgefährdung hat der Lernschritt „Halt am Gehsteig oder Fahrbahnrand".

Kinderunfälle haben unterschiedliche Ursachen (häufig psychische: familiäre Spannungen, Schulschwierigkeiten usw.), aber durchwegs einen Anlaß: Das Kind befindet sich plötzlich auf der Fahrbahn. Durch ein wirklich konsequentes Einüben des „Stopps am Gehsteig- oder Fahrbahnrand" ist für Kinder ein Schutz erreichbar, der – wie Aufnahmen mit versteckter Kamera beweisen – auch bei Ablenkung, wenn das Bewußtsein ausgeschaltet ist, über das Unterbewußtsein wirkt und Spontanreaktionen verhindert. Dabei ist es wichtig, im Bestreben, die Dinge für das Kind zu vereinfachen, nicht zu weit zu gehen und Falsches zu vermitteln. Eine negative Rolle kommt dabei den bisher unausrottbaren „Sprücherln" in der Verkehrserziehung zu. Die Problematik soll an zwei Beispielen aufgezeigt werden:

- Das Sprücherl „Bei Rot, da steh, bei Gelb gib acht, bei Grün, da geh, so wird's gemacht!" wird leider nach wie vor als Anleitung für das Verhalten bei Ampelübergängen verwendet. **Diese Anleitung ist falsch und für das Kind lebensgefährlich!**
  Die Aufforderung „bei Rot, da steh" berücksichtigt nicht, daß, wenn das rote Licht aufleuchtet, während man bereits beim Überqueren auf der Fahrbahn ist, unbedingt weiterzugehen ist, da Stehenbleiben in dieser Situation falsch und gefährlich wäre. Die Aufforderung „bei Gelb, gib acht" ist grundsätzlich falsch: Gelbes (Dauer-)Licht bedeutet wie rotes, daß die Fahrbahn nicht mehr betreten werden darf. „Achtgeben" hätte nur in Verbindung mit gelb blinkendem Licht seine Berechtigung.
  Besonders gefährlich ist die Aufforderung „bei Grün, da geh", da sie das Kind häufig in akute Lebensgefahr bringt. Bei „Grün" für Fußgänger haben häufig auch abbiegende Fahrzeuge Grün. (In der Praxis kommt es leider bereits häufig zu „Rotlichtüberfahrungen".) Da der Lehrplan

eigenverantwortliches Handeln und gefahrenvermeidendes Verhalten als entscheidende Lernziele ausweist, kann die Aufforderung nur heißen, auch bei „Grün" unbedingt zu schauen, ob ein gefahrloses Überqueren möglich ist, und erst dann zu gehen, wenn dies gesichert ist.

- Genauso problematisch ist der noch immer nicht verschwundene Spruch „Schau links, schau rechts, geh geradeaus, dann . . .", ja dann müßte es folgerichtig heißen, dann „kommst du bald ins Krankenhaus".
  Diese Aufforderung berücksichtigt nicht,
- daß Schulanfänger links und rechts verwechseln, weil sie noch keinen fundierten Links-Rechts-Begriff haben,
- daß einmal links und einmal rechts zu schauen bei den heutigen Verkehrsfrequenzen und Geschwindigkeiten absolut zuwenig und mehrmaliges Nach-beiden-Seiten-Schauen unbedingt notwendig ist und auch vom Lehrplan gefordert wird,
- daß damit keinerlei Anhaltspunkte gegeben werden, wie weit man nach der einen und der anderen Seite schauen müßte,
- daß die Aufforderung „geh geradeaus" von Kindern leicht auch als „schau geradeaus" mißgedeutet und damit das mehrmalige Nach-beiden-Seiten-Schauen" beim Überqueren (Lehrplan!) verhindert wird.

Da es für die verbindliche Übung der 1. bis 4. Schulstufe umfassende praxisorientierte Lernprogramme mit Schüler- und Lehrerheften gibt, die allen Kindern und Lehrern kostenlos zur Verfügung gestellt werden, mögen die aufgezeigten Beispiele genügen.

4 Materialien und Medien

4.1 Broschüren

Lernprogramm für die verbindliche Übung Verkehrserziehung in der 1. und 2. Schulstufe, Schülerheft. KfV-Schulungszentrum für Verkehrserziehung, Zillnerstraße 18, 5020 Salzburg (kostenlos)

Lernprogramm für die verbindliche Übung Verkehrserziehung in der 3. und 4. Schulstufe, Schülerheft. KfV-Schulungszentrum für Verkehrserziehung, Zillnerstraße 18, 5020 Salzburg (kostenlos)

Lernprogramm für die verbindliche Übung Verkehrserziehung für die 1. bis 4. Schulstufe, Lehrerheft, KfV-Schulungszentrum für Verkehrserziehung, Zillnerstraße 18, 5020 Salzburg.

Mein Schulweg. Eltern üben mit ihrem Kind (Broschüre für Eltern von Schulanfängern). Kuratorium für Verkehrssicherheit, Ölzeltgasse 3, 1031 Wien (kostenlos)

LÜK Verkehrserziehung – Fußgänger. Österreichische Lehrmittelanstalt

LÜK Verkehrserziehung – Fußgänger und Radfahrer (ab der 4. Stufe). Österreichische Lehrmittelanstalt

Praktische Verkehrserziehung auf schulnahen Übungsflächen (Bukovski). SHELL-Austria AG, Rennweg 12, 1030 Wien

4.2 Overheadserien

Elternabend Verkehrserziehung. KfV-Schulungszentrum für Verkehrserziehung, Zillnerstraße 18, 5020 Salzburg

Verkehrserziehung für Fußgänger und Radfahrer. Lehrmittelverlag Ivo Haas, Saalachstraße 36, 5020 Salzburg

Der sichere Radfahrer (Vorbereitung auf die Radfahrprüfung). Lehrmittelverlag Ivo Haas, Saalachstraße 36, 5020 Salzburg

Wichtige Verkehrszeichen für Radfahrer (zusammengestellt in Sinneinheiten). Verkehrslehrmittel Ebner, Charwatweg 5, 4600 Wels

Gefahrenzone – Anhalteweg (aus der Sicht des Radfahrers). Verkehrslehrmittel Ebner, Charwatweg 5, 4600 Wels

4.3 Filme

Die einschlägigen Filme sind in den Filmverzeichnissen der Landesbildstellen ausgewiesen.

Literatur

BEECHER, M. W.: Statt Rivalitätsdenken Selbstvertrauen. Ariston Verlag, Genf 1983

BUKOVSKI, H. – DIEMERT, K.: Verkehrserziehung an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und für Sozialpädagogik, Verkehrspädagogische Schriften des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Bd. 6, 4. Auflage, Wien 1994

BUKOVSKI, H – SEIFERT, O.: Verkehrserziehung im Schonraum, 1. Teil: Praktische Übungen. Verkehrspädagogische Schriften des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Band II, Wien 1983

BUKOVSKI, H. – SEIFERT, O.: Verkehrserziehung im Schonraum, 2. Teil: Planung, Errichtung, Ausstattung von Schulverkehrsgärten und Schulübungsplätzen. Verkehrspädagogische Schriften des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Bd. 3, Wien 1983

BUKOVSKI, H. – SEIFERT, O. (Hg.): Schulische Verkehrserziehung, Handreichung für Lehrer. Verkehrspädagogische Schriften des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Bd. 4, Wien 1985

BUKOVSKI, H. – SEIFERT, O. (Hg.): Verkehrserziehung an Pädagogischen Akademien. Handreichung für Lehrer und Studierende (Schwerpunkt für Grundschule). Verkehrspädagogische Schriften des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Bd. 5, Wien 1985

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport: Richtlinien für die Durchführung der freiwilligen Radfahrprüfung, Wien 1983 (Erlaß Z. 38 520/81-14b/83)

KLEMENT, K. – OSWALD, F.: Verkehrserziehung. Materialien zur Pädagogik. Verlag Jugend und Volk, Wien 1981

MUTSCHLER, D. – SAUER, N.: Verkehrserziehung in Theorie und Praxis. Verlag Klinkhardt, Bad Heilbronn 1976

Österreichische Straßenverkehrsordnung (neueste Ausgabe): ÖAMTC oder ARBÖ

Standardprogramm (Einsatz der Exekutive in der schulischen Verkehrserziehung), Verkehrspädagogische Schriften des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Bd. 1, Wien 1983

Herbert Saxinger
Manfred Teiner

Unverbindliche Übung Chorgesang

Singen ist ein menschliches Grundbedürfnis. Gerade in der Zeit der technischen Medien bedarf das Singen einer besonderen Motivation. Singen ist als menschliche Ausdrucksform für die Persönlichkeitsentwicklung besonders bedeutsam und darf daher nicht verkümmern. Allerdings ist zu beobachten, daß schulische Aktivitäten auf dem Gebiet des Chorgesangs in den letzten Jahrzehnten immer mehr stagnieren. Es wird immer schwieriger, Kinder zum Chorsingen zu motivieren. Umsomehr ist die Arbeit engagierter Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen und zu fördern, die bemüht sind, ein Gegengewicht gegenüber dem passiven Musikkonsum ihrer Schüler zu setzen.
Ergänzend zum Unterricht in Musikerziehung soll der Chorgesang das gemeinsame Singen fördern, kultivieren und die Freude daran erleben lassen. Durch aktives Singen wird das Verständnis für Musik vertieft. Die Schüler werden überdies zu sinnvoller Freizeitgestaltung angeregt und lernen, sich musikalisch auszudrücken. Dabei werden durch persönliche Erlebnisse insbesondere auch positive Einstellungen geprägt.
Die Wurzel des Singens und Sprechens ist die Atmung. Eine gesunde Atmung ist die Grundvoraussetzung für das Wohlbefinden jedes Menschen: Sie beeinflußt das vegetative Nervensystem, die Organfunktionen und die Psyche. Stimme und Persönlichkeit stehen in direktem Zusammenhang (lat. personare = hindurchtönen). Eine ökonomische Atmung ist ein wesentlicher Schlüssel zur „Stimmigkeit" des Menschen. „Mit dem Wegfall des täglichen Singens geht ein Teil der gesunden Lebensweise verloren, und die Atmung verfällt" (Julius Parow). So gesehen ist Singen auch ein wesentlicher Beitrag zur Gesundheitserziehung.
Durch freudvolles, lustbetontes gemeinsames Singen soll die jedem Kind eigene personale (persönliche) Stimme erfahren, gelebt und gefördert werden. Chorgesang darf daher nicht in Stimmdressur ausarten. Durch einseitig forcierte chorische Stimmbildung im Interesse eines fragwürdigen Einheitsklangs (Orientierung am Klang eines professionellen Chors) wird die personale Stimme verschüttet.
Eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Chorarbeit im Interesse der Kinder ist die richtige Liedauswahl und die Art des Einstudierens. Über- oder Unterforderung trüben die Freude und damit das Erlebnis beim gemeinsamen Singen. Kriterien für die Liedauswahl sind allerdings nur schwer abzugrenzen. Letztlich ist die Vorbildwirkung der Persönlichkeit des Chorleiters von entscheidender Bedeutung für den Arbeitserfolg. Erfahrungen im Chorsingen sind nur in der praktischen Begegnung vermittelbar. Erfahrun-

gen lassen sich in diesem Bereich vor allem in den zahlreichen Angeboten der Lehrerfortbildung gewinnen.
Abwechslungsreiches Gestalten der Chorstunde (verschiedene Formen des Vor- und Nachsingens, Einsatz traditioneller und graphischer Notationsformen), Auswahl unterschiedlichster Literatur und lustbetonte Stimmschulung fördern das Interesse am Chorsingen.
Eine wertvolle Bereicherung ist der gelegentliche Einsatz von Instrumenten (Stützung von Singstimmen, Begleitung, Vor- und Nachspiele). Vom ständigen Verwenden des Instruments, z. B. beim Erarbeiten von Liedern, ist allerdings abzuraten. Dies führt zur Abhängigkeit und schließlich zu stimmlicher Unsicherheit.
Improvisationen mit der Singstimme und Sprachgestaltungen fördern die Gestaltungsfähigkeit und lassen die Kinder in lustvoller Weise die Nuancen ihrer personalen Stimme erfahren und bewußt werden.
Das Mitwirken bei der Gestaltung schulischer und außerschulischer Veranstaltungen (Elternversammlung, Kirchenfeier, Jugendsingen) ist eine Motivation für die Probenarbeit. Auch das Zusammenwirken mit einer Spielmusikgruppe ist eine willkommene Abwechslung. Die Aufführung kleiner Kantaten oder Schulopern bereitet Kindern unvergeßliche Erlebnisse.
„Wenn ich die Schule ganz nach meinem Sinn einrichten könnte, die Kinder würden z. B. viel und von Anfang an singen . . . Im Singen nähmen alle Mitglieder der Schule teil. Man könnte dies ‚Pflicht' nennen" (Hartmut von Hentig).

Literaturhinweise

Behrmann, Martin: Chorleiterschule, Bd. 1, Probentechnik, Hänssler-Verlag, Neuhausen – Stuttgart 1984
Eberhardt, C.: Praxis der Chorprobe. Peters Verlag, Frankfurt 1973
Ehmann, W.: Die Chorführung. Verlag Bärenreiter, Kassel 1973
Ehmann, W.: Chorische Stimmbildung. Verlag Bärenreiter, Kassel 1970
Hofbauer, K.: Praxis der chorischen Stimmbildung, Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege. Schott, Mainz 1978
Jocher, W.: Stimmbastellieder. Verlag Fidula, Salzburg 1989
Klink, W.: Der Chormeister. B. Schotts Söhne, Mainz 1952
Meyer, X.: Wiener Chorschule. Sonderausgabe der Roten Reihe. Universal-Edition 1978
Neumann, P.: Die stimmliche Erziehung des Chores, Pustet-Verlag, Regensburg 1960
Pädagogisches Institut für APS in Oberösterreich: Regionale Jahresplanung für Musikerziehung
Prosser-Bitterlich, Sigrid: Gesangsschule, ÖBV, Wien 1979
Rüdiger, A.: Stimmbildung im Schulchor. Chorheft und Handbuch für den Chorleiter. Verlag Helbling, Innsbruck 1982
Schneider, W.: Einsingen im Chor. Peters Verlag, Frankfurt 1972
Witte, G.: Grundriß einer chorischen Stimmbildung. Verlag Bärenreiter, Kassel 1963

Herbert Saxinger
Manfred Teiner

Unverbindliche Übung Spielmusik

Gemeinsames Musizieren fördert nicht nur die Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit der Kinder. Es ermöglicht ihnen darüber hinaus, ihre persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Gemeinschaft zu entfalten. Das Erlebnis des gemeinsamen Musizierens in der Gruppe ist also ein bedeutsames Element für die Persönlichkeitsentwicklung.
Ergänzend zum Unterricht in Musikerziehung fördert das gemeinsame Musizieren in Spielmusikgruppen das Verständnis für Musik: musikalische Formen und musikalische Begriffe (z. B. Motiv, Thema, Tempo, Dynamik . . .) werden durch eigenes Tun erfahrbar gemacht.
Das Musizieren in Spielmusikgruppen kann außerschulischen Instrumentalunterricht nicht ersetzen. Im Rahmen der Möglichkeiten sollte aber auf eine Weiterentwicklung der vorhandenen Fähigkeiten geachtet werden. Überdies können hier Schüler zum gemeinsamen Instrumentalspiel in der Freizeit angeregt werden. Die Motivation dafür liegt in einer freudvollen Gestaltung des Unterrichts durch den Lehrer. Wesentlich ist die gezielte Auswahl und Adaption (Bearbeitung) von Musizierstücken: Volksmusik aus Österreich und anderen Ländern, Tänze, Musik aus alter und neuer Zeit, Spielstücke, Improvisationen (z. B. über vorgegebene Themen wie „Maschinenhalle" oder „Gewitter") geben den Kindern Gelegenheit, ihr Instrument in spielerischer Weise zu entdecken, und fördern ihre Phantasie und Kreativität. Sie lernen dabei, sich musikalisch auszudrücken und finden Zugänge zu neuer Musik.
Die Verwendung von Instrumenten soll sich nicht auf das herkömmliche Instrumentarium beschränken. Das Musizieren mit Orff-Instrumenten, elektronischen und selbstgebauten Instrumenten sowie der Einsatz verschiedenster Klangerzeuger bieten Möglichkeiten differenzierter Musizierformen und eröffnen den Kindern das Erlebnis verschiedenster Klangwelten.
Das vokal-instrumentale Musizieren (z. B. Vor- und Zwischenspiele zu Liedern, rhythmische und melodische Begleitstimmen . . .) bietet Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit dem Schulchor.
Fachübergreifender Unterricht (z. B. mit Deutsch, Religion, Darstellendem Spiel, Bildnerischer Erziehung, Werkerziehung, Leibesübungen . . .) eröffnet Aspekte ganzheitlichen Lernens über alle Wahrnehmungsbereiche hinweg. Hier können viele Möglichkeiten genutzt werden, z. B.: Gedichte (Texte) verklanglichen, Graphiken (Bilder) verklanglichen, Musik in Bewegung umsetzen, Instrumentenbau.

Gelegentlicher Medieneinsatz bietet Hilfen für Hörkontrollen und eröffnet Vergleichsmöglichkeiten.
Schulische und außerschulische Veranstaltungen sollen den Kindern Möglichkeiten geben, ihr Können auch vor einem Publikum unter Beweis zu stellen.

Literaturhinweise

BENKER, H.: Kleine Tanzbilder, München 1980
BERGMANN, A. – REUSCH, A. – WEBER, H.: Musik zum Mitmachen (Folge). Frankfurt am Main 1981
BLASL, F. (Hg.): Rote Reihe. Universal-Edition, Wien (viele Folgen, z. B. Friedemann, Lilli: Trommeln – Tanzen – Tönen. UE 69. Wien 1983. Spielmusik für die Schule, UE 14720. Wien 1968.
CAMPBELL, L.: Sketches for Improvisation. London 1986
COLEMAN, W. – MURRAY, M.: Shoo Fly. Schott 1984
DAWIDOWITZ, A.: Instrumentalspielbuch zum Österreichischen Liederbuch „Komm, sing mit". Innsbruck 1980
DOMENEGO, H., u. a.: Das Sprachbastelbuch. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1984
FORTIN, V.: Happy Musik, Pop für Blockflöte. Wien–München 1979
GERG, K.: Musik – Sprache – Bewegung. Monheim 1982
GSCHWENDTNER, H.: Kinder spielen mit Orff-Instrumenten. München 1980
HAUS, K. – MÖCKL, F.: Singen und Spielen. Musizierbuch für die Grundschule. Mainz 1977
HODEK, J. – SCHUTTE, S. (Hg.): Einführung in die Musik. Musik zum Selbermachen I, II. Stuttgart 1981
KELLER, W.: Ludi musici (Folge). Fidula-Verlag
KOLNEDER, W.: Tanzmusik aus den Alpenländern. Verlag Musikhaus Stauberg, Wien
LEWITUS, H.: Folklore aus Chile, Bolivien . . . (Folge). Wilhelmshaven 1983
MAHROHL, B. (Hg.): Der neue Zupfgeigenhansl, ED 7120, 1983
NEUHÄUSER, M.: Klangspiele. Frankfurt am Main 1975
NEUHÄUSER, M. – REUSCH, A. – WEBER, H.: Musik zum Mitmachen (Folge). Frankfurt am Main 1987
ORFF, K. – KEETMANN, G.: Musik für Kinder I–V. London–New York 1950
PÄDAGOGISCHES INSTITUT für APS in Oberösterreich: Regionale Jahresplanung für Musikerziehung
REGNER H. (Koordinator): Music for children. Orff-Schulwerk, American Edition, Volume 3. Schott Music Corp. 1980
RINDERER, L.: Singt und spielt. Innsbruck 1970
URABL, H. – WEY, M.: Der Alewander. Zürich 1980
URABL, H.: Tänze für die Schule. Spielpartitur (Folge). Zürich 1983
ZESCHKE, H. J.: Spielmusik in Pop. Leipzig 1985
ZYTGLOGGE – Werkbuch: Tanzchuchi, Musik und Bewegung. Bern 1981

Sepp Redl

Unverbindliche Übung Leibesübungen

1 Vorbemerkungen

Die Möglichkeit, je Schulstufe zusätzlich zum Pflichtgegenstand zwei Unterrichtsstunden Leibesübungen als unverbindliche Übung vorzusehen, bedeutet grundsätzlich die Realisierung der täglichen Turnstunde.
Es soll aber hier auch angemerkt werden, daß der Anstoß zum Bewegen nicht ausschließlich von den Leibesübungen her kommen muß, sodaß die tägliche Bewegungszeit (in: Musikerziehung, Bildnerischer Erziehung, Pausengestaltung, Schulkurzturnen etc.) nicht nur über die unverbindliche Übung erreicht werden kann.

2 Die Zielsetzung

Die unverbindliche Übung Leibesübungen soll vor allem der Ergänzung des Pflichtgegenstandes dienen. In der Grundschule ist eine umfassende Erfüllung des Lehrplanes in seinen vielfältigen Ansprüchen sicherlich nur bedingt möglich und bedarf schon guter organisatorischer Rahmenbedingungen.
Die Ergänzung kann sich auf die *Vertiefung ausgewählter und damit bereits im Unterricht behandelter Übungsgebiete* beziehen. Somit steht eine Möglichkeit besserer Differenzierung zur Verfügung; mehr Unterrichtszeit läßt eigentlich Verweilen und mehr Geduld zu.
Die Ergänzung kann aber auch ein *Aufholen bestehender Defizite bei motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten* bedeuten.
Wer als Lehrer die Erfahrung gemacht hat, daß aufgrund der regionalen Bedingungen ganze Klassen nie in ihrem Freizeitbereich Balancieren, Schleifen, Klimmen oder Klettern erleben, wird das zusätzliche Zeitangebot zu schätzen wissen.
Die Altersstufe der 6- bis 10jährigen ist das günstigste Lernalter für die Motorik. Eine wirkliche sportliche Begabung ist in der Grundschule auf der einen Seite relativ leicht erkennbar, auf der anderen Seite wird sie oft erst mit einem umfangreicheren Bewegungsangebot für die Schüler selbst und die Lehrer sichtbar. Talentfindung und Talentförderung gehören daher mit aller Sorgfalt in der Grundschule verankert. Die Zielsetzung kann, nimmt man etwa die Teilnahme an Wettkämpfen der Sportverbände her, weit über die Aufgabe der Grundschule hinausreichen. Das ist aber sicherlich als Ausnahme zu betrachten.

Wer die sportliche Entwicklung junger Menschen fördern will, muß zweierlei beachten: Einmal die notwendige Geduld aufbringen, abzuwarten, bis sich Einstellungen gefestigt, Motive (z. B. Leistungsmotiv) herausgebildet haben. Und zum zweiten die Kraft aufbringen, auszuhalten, daß mit großer Wahrscheinlichkeit ein anderer (Lehrer, Trainer) das ernten wird, was der Grundschullehrer säen konnte. Die Aufgabe lohnt es.

Die Lehrstoffauswahl

Aus dem bereits Angeführten läßt sich auch die Frage nach den Inhalten beantworten. Sie werden nicht wesentlich andere sein, als sie für den Pflichtgegenstand vorgesehen sind. Natürlich erscheint es denkbar, daß aufgrund besonderer örtlicher Schwerpunktsetzungen oder geographischer Voraussetzungen (z. B. Faustball, Rennrodeln) Inhalte gewählt werden, die den Rahmen des Pflichtgegenstandes sprengen. Und es kann eine Aufgabe sein, diese Inhalte den Begabten zugänglich zu machen.
Im allgemeinen wird der Lehrstoff der unverbindlichen Übung Leibesübungen aber geeignet sein müssen, die zusätzliche Entwicklung oder das Aufholen von Entwicklungsrückständen durch geschickte Auswahl im Bereich der motorischen Grundlagen zu ermöglichen.

Didaktische Grundsätze

Wenn einerseits die Unterrichtsverfahren geeignet sein können, leistungsbetonte Aktivitäten mit dem Erwerb eines Leistungsabzeichens oder der Teilnahme an Wettkämpfen zu verbinden, so wird doch das Lehren von Schülern mit geringerer Bewegungserfahrung häufiger sein.
Eine könnensorientierte Differenzierung in der unverbindlichen Übung kann bedeuten, daß im Pflichtgegenstand die Könnensunterschiede (Erfahrungswerte) nicht so sehr unterschiedlich sind und die inhomogene Gruppe zum (Lern-)Anreiz wird.
Hier muß der Lehrer viel daransetzen, daß lernhemmende Faktoren (siehe Kommentar zum Lehrplan des Pflichtgegenstandes) wenig zum Tragen kommen. Angstabbauende Lehrverfahren können gut geeignet sein, Schüler zu motivieren, bestimmte (nachvollziehbare) Leibesübungen auch im Freizeitbereich auszuüben. Vielfach kann damit auch ein positiver Aspekt in die Freizeitgestaltung der Familien hineingetragen werden und darüber hinaus die Einstellung der Familienmitglieder zum Sporttreiben eine Veränderung erfahren.

Horst Goldemund
Waltraut Hartmann
Reinhilde Neugebauer

Unverbindliche Übung Darstellendes Spiel

1 Fachdidaktisches Grundkonzept

1.1 Gegenwärtiges Fachverständnis

Unter „Darstellendem Spiel" versteht man heute einen Unterrichtsgegenstand, dessen wichtigstes Ziel die Persönlichkeitsbildung des Schülers ist. Darüber hinaus ist das „Darstellende Spiel" auch eine Möglichkeit der Unterrichtsgestaltung in den übrigen Gegenständen der Grundschule.
In beiden Fällen lernt das Kind auf spielerische Weise, lustbetont, ohne jeden Leistungsdruck, seine individuellen Fähigkeiten zu erleben und darzustellen. Das „Darstellende Spiel" bietet dem Kind eine Möglichkeit der Selbsterfahrung im Rahmen einer Gemeinschaft. Diese Selbsterfahrung ist die Voraussetzung für die Darstellung anderer Rollen. Auf diese Weise werden Spielprozesse initiiert, die vor allem auf eigenen Spielideen der Kinder aufbauen sollen. Unter Wahrung der Kreativität der Kinder können auch vorgegebene Ideen, Texte, Szenen und Theaterstücke verwendet werden. Gelegentlich können solche Spiele zu Aufführungen vor Zuschauern führen. Der Schwerpunkt des Faches „Darstellendes Spiel" liegt allerdings im individuellen Erleben der Spielprozesse.

1.2 Bereiche, Gliederung

Das „Darstellende Spiel" umfaßt folgende Bereiche:
Interaktionsspiel
Ausdrucksübungen
Rollenspiel
Interaktionsspiele enthalten Lockerungs- und Kennenlernspiele, Vertrauensübungen, Sensibilisierungsübungen, Kooperations- und Koordinationsspiele, Spiele zur Konzentration und zur Entspannung und zum Abbau von Aggressionen, Spiele ohne Sieger.
In den **Ausdrucksübungen** werden alle Formen des nonverbalen Repertoires, ausgehend von der ungezwungenen, lockeren Bewegung des ganzen Körpers über Tanz und Pantomime zum verbalen Bereich mit Lauten, Geräuschen, Musik und Sprache, erfahren. In diesen Übungen können Gefühle und Verhaltensweisen bewußt- und ausdrückbar gemacht werden.

Aus den Interaktionsspielen und den Ausdrucksübungen entstehen allmählich Improvisationen, die zum **Rollenspiel** führen. Das Rollenspiel umfaßt vielfältige Darstellungsformen im nonverbalen und im verbalen Bereich: einfache Bewegungs- und Sprechszenen, pantomimische Darstellung, Geräuschbilder, Schatten-, Figuren-, Masken- und Puppenspiel, Tanz- und Bewegungsspiel, Singspiel und eventuell auch Planspiel, Parodie, Kabarett und episches Theater.
Mittels dieser Darstellungsformen werden Szenen aus der Umwelt, Probleme, Konflikte und deren Lösungsmöglichkeiten aus unterschiedlichster Sicht gespielt.

1.3 Terminologie

Spielformen, die im Schulgebrauch bisher als „Schulspiel" bezeichnet wurden, nennt nun der Lehrplan der Volksschule für die unverbindliche Übung der 3. und 4. Schulstufe „Darstellendes Spiel[1]".
Unter dieser Bezeichnung ist allerdings nicht der einengende Begriff des „Theaterspielens" gemeint, sondern eine Vielfalt von produzierten und reproduzierten Spielformen, die eng miteinander verbunden sind.
Im Lehrplan der Vorschulstufe findet man diese Spielformen in der verbindlichen Übung „Spiel" unter dem Terminus „Interaktionsspiel (Schulspiel)[2]".

1.4 Didaktische Begründung

- „Darstellendes Spiel" dient vor allem der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Wesentlich dabei ist, daß es völlig ohne Leistungszwang durchgeführt wird. Dadurch macht es den Kindern Freude und bringt Lachen und Heiterkeit in den Unterricht.
- Auf diese Weise werden Kinder innerlich motiviert, sich mit sich selbst und ihrer Umwelt spielerisch auseinanderzusetzen. Ihre Neugierde und Freude am Lernen durch Erfahrung werden geweckt.
- Durch Animation werden Phantasie und Kreativität der Kinder angeregt und die Kinder zu lockerer Bewegung und zwanglosem Ausdruck geführt.
- Im Spiel werden sich Kinder der Gefühle, Ideen, Wünsche, Bedürfnisse . . . bei sich und anderen bewußt und können sie akzeptieren.
- Kinder lernen im „Darstellenden Spiel", sich in die Rolle eines anderen zu versetzen und dabei ihre Bereitschaft zu Empathie (Einfühlungsvermögen) zu verstärken.
- Durch Kontakt- und Vertrauensspiele werden Spannungen gelöst und Aggressionen abgebaut.

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Aufl., Wien 1988, S. 321
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 126

- Die Anerkennung der individuellen Fähigkeit jedes einzelnen hilft gehemmten Kindern beim Aufbau ihres Selbstwertgefühls und Kindern, die gern im Mittelpunkt stehen, beim Abbau ihres übersteigerten Geltungsbedürfnisses.
- Jedem Kind sollte die Chance geboten werden, sich im „Darstellenden Spiel" anerkannt und wichtig zu fühlen.
- Gespräche, die an die Spiele anschließen, bieten dem Kind Gelegenheit, Kritik zu üben und Kritik zu ertragen.
- Für viele Kinder bedeutet das gegenseitige Vorspielen und das Spielen vor einem anderen Kreis von Zuschauern ein Heraustreten aus der Geborgenheit der Gruppe in die Öffentlichkeit. Das ist wichtig zum Abbau von Hemmungen und zur Bestätigung des Selbstwertgefühls.
- Das Spiel vor Zuschauern ermöglicht auch die Erfahrung, daß jeder einzelne in der Gruppe wichtig ist.
- Im „Darstellenden Spiel" werden nicht nur soziale, sondern auch kognitive Fähigkeiten gefördert. Im Rollenspiel können z. B. Einstellungen, Werte und Normen unserer Gesellschaft hinterfragt und ein kritisches Bewußtsein aufgebaut werden.
- Beim Lösen von Konflikten wird das divergente Denken angeregt. Die Kinder können sich für eine von mehreren Lösungen entscheiden.

1.5 Methodische Hinweise

- Da in der unverbindlichen Übung „Darstellendes Spiel" Kinder aus mehreren Klassen und eventuell aus verschiedenen Schulstufen zusammenkommen, liegt der Schwerpunkt der Arbeit am Beginn des Schuljahres in der Sozialisierung der Gruppe. Kennenlern- und Vertrauensspiele, in die sich der Spielleiter einbeziehen sollte, können jenes Maß an gegenseitiger Akzeptanz und Kooperationsfähigkeit herstellen, das zur Entwicklung und Umsetzung von Spielideen notwendig ist.
- Interaktionsspiele und Ausdrucksübungen stellen eine unentbehrliche Vorbereitung für Improvisationen und Rollenspiele dar.
- In allen Teilbereichen des „Darstellenden Spiels" ist neben dem Spiel mit der gesamten Gruppe auch das Spiel in Kleingruppen anzustreben. Das gilt auch besonders für die Vorbereitung und Durchführung des Rollenspiels.
- Das spielerische Üben und Erfahren von Szenen im Rollenspiel sollte zuerst in Kleingruppen erfolgen und immer auf Freiwilligkeit beruhen. Dabei spielen zunächst alle Kleingruppen gleichzeitig im Raum verteilt. Schüchterne Kinder erhalten dadurch mehr Sicherheit und Selbstvertrauen.
- Das gegenseitige Vorspielen der Szenen erfolgt freiwillig und ohne Wertung.

- Das Besprechen verschiedener Spielabläufe und der damit verbundenen Gefühle, Wünsche, Ängste . . . ist nicht nur beim Rollenspiel, sondern auch nach den Interaktionsspielen und den Ausdrucksübungen wichtig.
- Die Themen für das Rollenspiel sollten in erster Linie aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Kinder stammen.
- Das Spiel vor Zuschauern kann, muß aber nicht Ziel der erarbeiteten Szenen sein.
- Interaktionsspiele, Ausdrucksübungen und Rollenspiel sollten vom Lehrer gleichrangig eingesetzt werden. Sie sind in jeder Unterrichtseinheit möglich.
- Auch wenn in einer Unterrichtseinheit das Wiederholen, Einüben und Proben verschiedener erarbeiteter Szenen manchmal nötig ist, sollte der Lehrer auf Interaktionsübungen zur Einstimmung und zur Lockerung nicht verzichten.
- Zur Verstärkung von Ausdruck und Aussage im „Darstellenden Spiel" sollen die Kinder lernen, verschiedene Requisiten und technische Mittel zu gebrauchen. Dazu zählen Tücher, Stäbe, Verkleidungen, Zeitungspapier, Kreppapier, Schnüre, Gebrauchsgegenstände . . . sowie Licht- und Tontechnik, Musikkassetten, Kostüme, Masken, Bühnenbild, Plakat- und Programmgestaltung. Der Einsatz von Videotechnik als Kontrolle und zur Dokumentation bewährt sich ausgezeichnet und wird künftig an Bedeutung gewinnen.
- Die Gestaltung des Raumes ist für den Gegenstand „Darstellendes Spiel" nicht unwichtig. Grundsätzlich ist die Durchführung in jedem Klassenraum möglich, in dem die Kinder sich auch auf dem Boden bewegen können und wo sie die Möglichkeit haben, sich in Kleingruppen zusammenzufinden. Vielfach wird „Darstellendes Spiel" in den Turnsaal verlegt. In diesem Fall sollte die große, unpersönliche Fläche durch Geräte und Bänke verkleinert und verändert werden; eventuell sollten durch Einbeziehung der Garderobe und des Geräteraumes besonders für Kleingruppen individuelle Spielmöglichkeiten geschaffen werden.

1.6 Die Rolle des Lehrers

- Der Lehrer als Spielleiter muß eine Vielzahl von Spielen und Spielformen kennen und mit Methoden der Spielpädagogik vertraut sein. Darüber hinaus sollte er imstande sein, soziale Prozesse zu erkennen und zu steuern.
- Der Spielleiter ist Animator, der die Möglichkeit hat, als Mitwirkender und Träger einer Rolle in das Spielgeschehen einzusteigen. In der Regel ist es aber angebracht, spielerische Aktivitäten nur in Gang zu setzen und sich selbst als Beobachter und Koordinator im Hintergrund zu halten, um die Spieler zur Entfaltung ihrer Ideen und Gestaltungskräfte zu motivieren.

- Die Impulse des Spielleiters sollten auf das Kind positiv verstärkend wirken. Leistungsdruck ist unbedingt zu vermeiden, weil er kreatives Spiel behindert. Der Spielleiter kann das spielerische Umsetzen der Ideen seiner Gruppe durch Regiehilfen unterstützen und verdeutlichen, er darf aber nicht die Aussage der Spieler manipulieren.
- Um eine Rollenfixierung und eine Förderung von „Stars" zu vermeiden, sollte der Spielleiter immer wieder einen Rollentausch vorschlagen.
- Bei allen Formen des „Darstellenden Spiels" sollten die Kinder erleben, daß sie vom Lehrer als gleichwertige Partner behandelt und ernst genommen werden. Dazu gehört, daß der Lehrer berechtigte Wünsche und Ansprüche des Kindes berücksichtigt, aber auch vom Kind erwartet, daß es sich an vereinbarte Regeln hält.
  Die starke Identifikation eines Kindes mit einer Rolle führt manchmal zu Ausbrüchen und Übertreibungen. Der Spielleiter sollte in solchen Situationen nicht vorschnell in den Spielablauf eingreifen. Der Ort der Aufarbeitung ist eine unmittelbar anschließende Reflexionsphase.
- Nach manchen Spielen herrscht in der Gruppe eine gewisse Unruhe. Die Spannungen in den Kindern müssen ausklingen. Diese Unruhe sollte vom Lehrer keinesfalls unterdrückt werden. In spontanen Partnergesprächen oder in Gesprächen mit der gesamten Gruppe können meist Schwierigkeiten und Spannungen, die beim Spiel aufgetreten sind, gelöst werden.
- Um all diese Aufgaben erfüllen zu können, muß der Lehrer eine gezielte Ausbildung haben, die im Ausbildungsplan der Pädagogischen Akademien vorgesehen ist. Darüber hinaus gibt es über die Pädagogischen Institute und die Landesverbände für Schulspiel, Jugendspiel und Amateurtheater vielerlei Kursangebote und Seminare. Diese bieten dem Lehrer die wichtige Möglichkeit, die vielfältigen Formen des „Darstellenden Spiels" in Selbsterfahrung zu erleben.

2 „Darstellendes Spiel" im Lehrplan der Volksschule (Stufengliederung)

- Im Lehrplan für die Vorschulstufe ist das Interaktionsspiel (Schulspiel) in der verbindlichen Übung „Spiel" verankert.
- In den allgemeinen Bestimmungen des Lehrplans für die Grundschule wird das „Lernen im Spiel" als eine der möglichen Lernformen empfohlen. Diese Empfehlung ermöglicht es dem Grundschullehrer, das „Darstellende Spiel" auf allen Schulstufen als eine methodische Hilfe im Unterricht zu verwenden.
- Darüber hinaus wird auf der Grundstufe II das „Darstellende Spiel" als unverbindliche Übung angeboten.

3 „Darstellendes Spiel" und seine Bezüge zu den „Allgemeinen Bestimmungen", dem „Allgemeinen Bildungsziel" und den „Allgemeinen didaktischen Grundsätzen"

3.1 Zu den „Allgemeinen Bestimmungen"

Inhalte und Methoden der Spielpädagogik können in allen Unterrichtsprinzipien Anwendung finden (siehe Punkt 4 der „Allgemeinen Bestimmungen" für die Grundschule und Volksschuloberstufe[1]). Konkret seien folgende exemplarische Möglichkeiten angeführt:

- Gesundheitserziehung, z. B. Pantomime oder Geräuschimprovisation: am Morgen bei uns zu Hause (Waschen, Zähne putzen . . .) oder Rollenspiele: Kranksein, Arztbesuch . . .
- Leseerziehung: Darstellen verschiedener Texte in Kleingruppen
- Medienerziehung: Szene beim Einkaufen: Mutter und Kind im Geschäft; das Kind beeinflußt die Mutter bei der Wahl der Artikel, indem es diejenigen haben will, die es aus der Fernsehwerbung kennt.
- Musische Erziehung: Umsetzen von Musik mit verschiedener rhythmischer und tonaler Struktur in Bewegung und Ausdruckstanz. Umsetzen von Bildern und Farbkombinationen in Pantomime und Ausdrucksspiel
- Politische Bildung: Die meisten Erziehungsziele des „Darstellenden Spiels" sind ein Beitrag zur politischen Bildung.
  Szenen aus dem Zusammenleben der Menschen in Gemeinschaften, Spielszenen aus der Arbeitswelt der Erwachsenen, Konfliktlösungsstrategien spielerisch erproben . . .
- Sexualerziehung: Manche Interaktionsspiele nehmen Berührungsängste und geben Vertrauen zum Partner und zur Gruppe (Blindübungen, Vertrauenskreis . . .).
- Sprecherziehung: Abbau von Hemmungen beim Sprechen durch Bewegungsspiele, Spiele zur Lockerung der Sprechwerkzeuge, Sprechübungen zum Erkennen der Lautstärke . . .
  Das Vorspielen von Szenen erfordert deutliches Sprechen, Konzentrieren auf den Partner, den Text, den Inhalt . . .
- Erziehen zum Umweltschutz, Verkehrserziehung und Wirtschaftserziehung stellen wichtige Themen im Rollenspiel dar. Etwa: eine Rast im Walde . . ., der Wachmann hilft . . ., Sparen und Umweltschutz . . .

Auch der Punkt 5 der „Allgemeinen Bestimmungen" für Grundschule und Volksschuloberstufe „Entscheidungsfreiräume im Lehrplan – Methodenfreiheit und Methodengerechtheit[2]" gibt Anlaß, auf die pädagogischen Möglichkeiten des Spiels aufmerksam zu machen.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 23 f.
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 23 f.

In den Spielformen des „Darstellenden Spiels" wird die Forderung nach sozialer, emotionaler, intellektueller und körperlicher Bildung in ganzheitlicher Weise erfüllt. Besondere Berücksichtigungen finden soziale und emotionale Bereiche.
Bei der Themenwahl im Rollenspiel ergeben sich besonders günstige Gelegenheiten, das soziale und kulturelle Umfeld der Kinder sowie aktuelle Anlässe zu berücksichtigen.
Durch die Vermeidung von Leistungsdruck in allen Formen des „Darstellenden Spiels" werden Überlastungen bzw. Überforderungen des Schülers vermieden und eine allgemeine Persönlichkeitsentwicklung gefördert.
Im Punkt 7 „Lernen und Lehren in der Grundschule[1]" wird – ausgehend von den spielorientierten Lernformen der Vorschule – das Lernen im Spiel an erster Stelle der grundschuladäquaten Lernformen genannt. Viele schülerzentrierte und gruppenorientierte Unterrichtsmethoden enthalten Spiel oder Elemente des Spiels.

3.2 Zu den „Allgemeinen Bildungszielen"

Auch im „Allgemeinen Bildungsziel[2]" werden Aufgaben der Grundschule so dargestellt, daß sich für ihre Verwirklichung immer wieder das „Darstellende Spiel" anbietet. Insbesondere gilt dies für die „Entfaltung und Förderung der Lernfreude, der Fähigkeiten, Interessen und Neigungen" der einzelnen Schüler, für die „Stärkung und die Entwicklung des Vertrauens des Schülers in seine eigene Leistungsfähigkeit", für die „Erweiterung bzw. den Aufbau sozialer Handlungsfähigkeit" und die „Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten[3]", wobei die Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit im „Darstellenden Spiel" um die nonverbale Dimension der Körpersprache wesentlich erweitert wird.

3.3 Zu den „Allgemeinen didaktischen Grundsätzen"

In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen[4] wird vielfach auf die wesentlichen und kennzeichnenden Merkmale der fachdidaktischen Grundsätze des „Darstellenden Spiels" hingewiesen.
Im Punkt 1 „Kindgemäßheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen[5]" wird gefordert, daß die Verschiedenartigkeit der kindlichen Persön-

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 28 f.
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 32 ff.
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 32 f.
[4] Lehrplan der Volksschule, S. 35 ff.
[5] Lehrplan der Volksschule, S. 35 f.

lichkeit ernst genommen wird. Weiters soll die Unterschiedlichkeit der Kinder in ihrem Lerntempo, ihren Interessen, ihrer Kooperationsbereitschaft, ihrer Kommunikationsfähigkeit und ihrer Selbständigkeit vom Lehrer berücksichtigt werden. Dafür eignet sich das Spiel in Kleingruppen in besonderem Maße. Für das Bewegungsbedürfnis der Kinder werden ausdrücklich Bewegungsspiele gefordert.

Im Rahmen des im Punkt 2 behandelten „Sozialen Lernens[1]" werden ebenfalls Ziele und Absichten beschrieben, die hier unter 1.4 angeführt wurden.

Auch die im Punkt 3 angeführte „Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit[2]" sind dann reichlich erfüllt, wenn die Kinder Ereignisse und Beobachtungen aus ihrer konkreten Erlebniswelt in der Schule durch spielerische Darstellung einbringen.

Im Punkt 4 „Konzentration der Bildung[3]" wird folgendes gefordert: „Die Schulerziehung hat den ganzen Menschen zu bilden und darf keinen Seinsbereich, vom Körperlichen bis zum Seelisch-Geistigen, vernachlässigen." Das „Darstellende Spiel" trägt zur Ausgewogenheit der Persönlichkeitsbildung bei, es fördert Phantasie, Einfallsreichtum und Ausdrucksfreude.

Für den im Punkt 5 „Sachgerechtheit[4]" angegebenen Weg des „Lernens durch Irrtümer" ist das Spiel in „Als-ob-Situationen" besonders geeignet. Das Probieren und Besprechen von Verhaltensweisen, von Konfliktlösungsstrategien und Sachproblemen im sozialen Rollenspiel oder Planspiel bieten dazu immer wieder Gelegenheit.

Im Punkt 6 „Aktivierung und Motivierung[5]" wird ausdrücklich auf das spielerische Tun als Weg des Lernens hingewiesen.

Zu Punkt 7 „Differenzieren und Fördern[6]" sei erwähnt, daß auch der Einsatz von Lernspielen, Materialspielen und Gesellschaftsspielformen vorzüglich dazu geeignet ist, differenziertes Lernen zu ermöglichen. Dabei werden das individuelle Lern- und Arbeitstempo berücksichtigt und der Lehrer freigestellt, um sich jenen Schülern zuzuwenden, die seiner Hilfe bedürfen.

Im Punkt 8 „Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages[7]" lassen sich Ergebnisse der Unterrichtsarbeit oftmals durch Darstellung in Spielszenen festigen und sichern. Diese Methode ermöglicht auch eine informelle Lernzielkontrolle ohne den Streß der üblichen Prüfungssituation.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 36 f.
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 37 f.
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 38
[4] Lehrplan der Volksschule, S. 38 f.
[5] Lehrplan der Volksschule, S. 39
[6] Lehrplan der Volksschule, S. 40 f.
[7] Lehrplan der Volksschule, S. 41

4 Grundschulunterricht als integrativer Unterricht

In der Schuleintrittsphase ist das „Darstellende Spiel" unentbehrlich. Kennenlern- und Kontaktspiele bringen die Kinder einander näher, bei lockeren und ungezwungenen Kontakt- und Bewegungsspielen mit und ohne Musik erleben die Kinder sich selbst, die neue Umgebung, die Mitschüler, den Lehrer . . . Sie erleben die Nähe eines Partners, einer Gruppe, sie durchlaufen bewußt und unbewußt eine Skala von Gefühlen (Zuwendung, Ablehnung, Spannung, Aggression . . .) und lernen, damit umzugehen.
Ähnlich spielerisch können elementare Lernprozesse innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer gestaltet werden.
Auch auf allen weiteren Schulstufen ist das „Darstellende Spiel" für Lehrer und Schüler eine wichtige, oft unentbehrliche Hilfe.
Interaktions- und Bewegungsspiele bieten sich zur Auflockerung des Unterrichtes an.
Der **Sachunterricht** bietet viele Möglichkeiten, Formen des „Darstellenden Spieles" einzusetzen; ausgehend von Interaktionen und Ausdrucksübungen über Szenen aus der unmittelbaren Umwelt des Kindes, wie z. B. Familie, Tages- und Jahresablauf, Einkauf, Gesundheit, Krankheit, Straßenverkehr . . ., bis zu Entscheidungs- und Planspielen zur Bewältigung von Problemen und Konflikten.
Besonders viele Querverbindungen bieten sich hier wie in anderen Bereichen zum **Deutschunterricht** an. Eine wesentliche Form ist das Rollenspiel. Bevor die Kinder zum Rollenspiel animiert werden, sollten sie die Scheu vor dem Sprechen verlieren. Bewegungsspiele und Pantomimen eignen sich dafür. Daher werden im Rollenspiel sprachgehemmte Kinder zunächst solche Rollen übernehmen, die mehr Bewegung als sprachlichen Ausdruck verlangen. Sie sollten sich bei ihren ersten Sprechversuchen hinter Requisiten „verstekken" dürfen, wie z. B. beim Puppen- und Kasperlspiel, beim Spiel mit Masken, beim Telefonspiel . . .
Beim Leseunterricht ist das Darstellen von Texten für das Leseverständnis wichtig. Die Aufforderung an Kleingruppen, interessante Textstellen darzustellen, macht den Leseunterricht erlebnisreicher, und so kann auch das Interesse an neuen Büchern geweckt werden, bevor die Kinder den Inhalt des Buches kennen.
Für das Zusammenlauten können Bewegungsspiele eine gewisse Abwechslung schaffen: Kinder stellen mit ihrem Körper Buchstabenformen dar. Auch Partnerspiele (ein Kind stellt durch Laufen einen Buchstaben dar, ein anderes soll ihn erkennen) sind möglich.
Das Nachgestalten bestimmter Situationen im Spiel kann für das Verfassen von Texten gute Dienste leisten.
Im **Mathematikunterricht** helfen Spiele, z. B. beim Darstellen von Mengen und beim Bilden einfacher Rechenoperationen: Die Kinder bewegen sich

locker im Raum, und wenn die Musik unterbrochen wird, bilden sie rasch Dreiergruppen. Aus diesen Dreiergruppen können beliebige Rechenoperationen entwickelt werden: Wenn zwei Gruppen zusammengehen, so wird daraus 3 + 3 oder 2 × 3. Oder es können beispielsweise neun Kinder zu drei Dreiergruppen zusammentreten und gemeinsam tanzen. Beim Aussetzen der Musik ordnen sich die Kinder in beliebige Gruppen: 2 + 7, 5 + 4 . . . Oder es spielen zwölf Kinder miteinander. Sie sollen gleich große Gruppen bilden. Solche Spiele sind in unzähligen Varianten möglich und können immer wieder lustbetont erlebt werden. Auch für das Verständnis von Textaufgaben hat sich das Darstellen im Spiel bewährt.

Sowohl in der **Musik-** als auch in der **Leibeserziehung** sind Spiele im speziellen unter der Bildungs- und Lehraufgabe „Bewegen zu Musik" zu finden. **Bildnerische Erziehung** und **Werkerziehung** bieten sich für das „Darstellende Spiel" in mehrfacher Hinsicht an:

Beispielsweise kann zum Malen eines Bildes ein gemeinsam erlebtes Ausdrucksspiel einstimmen, oder es können verschiedene Requisiten und Kostüme (Masken, Hüte, Bänder) hergestellt und im Spiel erlebt werden, wie die Verwendung dieser Requisiten die Personen verwandelt. Auch zur Anfertigung von Plakaten und Bühnenbildern bietet der Werktunterricht Gelegenheit.

Viele Formen des „Darstellenden Spieles" unterstützen in hervorragender Weise den Fremdsprachenunterricht.

Zur Eingliederung in eine neue Gemeinschaft sind Spiele eine wertvolle Hilfe.

Das „Darstellende Spiel" soll der Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit dienen. Daher sind Erfolgszwang und Leistungsdruck auf jeden Fall zu vermeiden.

Verwendete Literatur

GOLDEMUND, H.: Lehrstoffsammlung Schulspiel I. Für Volks- und Sonderschulen. Steiermärkisches Landesjugendreferat, Karmeliterplatz 2, 8010 Graz

Methodisch geordnete und kommentierte Sammlung von Unterrichtsmodellen für die unverbindliche Übung „Darstellendes Spiel".

HARTMANN, W. – NEUGEBAUER, R. – RIESS, A.: Spiel und elementares Lernen, Didaktik und Methodik des Spiels in der Grundschule. Österreichischer Bundesverlag, Wien 1988

Praktische Anregungen und Modelle für eine innovative Raumstruktur des Klassenzimmers, für eine Spielzeugauswahl und den Einsatz von Spiel und Spielmitteln in der Schule.

NEUGEBAUER, R.: Wir spielen Geschichten. Interaktionsspiel, Improvisationen, Spielvorschläge. Jugend & Volk, Wien 1984

Praxisbezogene Spielanregungen und methodische Hinweise für das „Darstellende Spiel" in der Grundschule.

Empfohlene Literatur

DWORAK, E.: Leitlinien Schulspiel. Steiermärkisches Landesjugendreferat, Karmeliterplatz 2, 8010 Graz

Dieses Buch bietet zahlreiche Vorschläge zum sozialen Rollenspiel und stützt sich auf die Übersetzung der „Drama Guidelines" von Cecily O'Neill u. a. aus England. Die Methodik des „Drama in education" wird darin praktisch erschlossen.

DWORAK, E.: Lehrstoffsammlung Schulspiel II. Für Hauptschulen und Polytechnische Lehrgänge, Steiermärkisches Landesjugendreferat, Graz

Eine Fülle von Unterrichtsbeispielen, methodisch aufbereitet, hilft vor allem dem Anfänger, seine Arbeit in den unverbindlichen Übungen effizient zu gestalten.

FISCHER, I.: Schulspiel. Anregungen, Modelle, Informationen für den Schul- und Unterrichtsgebrauch. Zu beziehen über das Pädagogische Institut Salzburg.

Eine Zusammenstellung von erprobten Spielen für die praktische Arbeit, individuell aufbereitet und illustriert.

FRANK, F.: Gesellige Spiele. Steiermärkisches Landesjugendreferat, Graz

Diese Spielesammlung enthält eine Vielzahl von Gesellschaftsspielen, wie man sie für die Arbeit im Bereich „Lockerung und Ausdrucksübungen" verwenden kann.

KRAUS, G. – SCHIRGI M.: leichter lernen – spielend lernen. Didaktische Spiele – gefunden, erfunden, erprobt. Pädagogisches Institut des Bundes in der Steiermark.

Eine Quelle für alle, die Spiele als methodische Hilfe im Unterricht verwenden wollen. Anregungen für alle Bereiche und Schulstufen der Pflichtschule.

RABENSTEINER, R. – REICHEL, R.: Großgruppen-Animation. Lernen und Spielen in Großgruppen. Arbeitsgemeinschaft für Gruppenberatung, Hofmannstraße 14, 4040 Linz

Besonders zur Gestaltung von Spielfesten und Gruppenbegegnungen geeignet.

SCHNEIDER, M. – STEININGER, E.: Spielmodelle, Animation und Rollenspiele. Österreichischer Bundesverlag, Wien 1987

Individuell ausgewählte und aufbereitete Spielesammlung für die kreative Gruppe.

SHERBORNE, V.: Bewegung für Kinder mit psycho-mental-motorischem Bewegungsrückstand. Steiermärkisches Landesjugendreferat, Graz

Nicht nur für Sonderschulen bietet diese Broschüre die Übersetzung von Aufsätzen der bekannten englischen Heil- und Theaterpädagogin mit vielen praktischen Beispielen für den therapeutischen Gebrauch.

VOPEL, W. K.: Interaktionsspiele für Kinder. Affektives Lernen für Acht- bis Zehnjährige. Isko Press, Hamburg

Eine Fülle sehr gut erklärter Spiele bietet dem Lehrer eine wertvolle Hilfe bei der Vorbereitung.

ZELENY, B. – BADEGRUBER, B.: Schulspiel – nur eine unverbindliche Übung. Sachbezogenes Schulspiel in der Grundschule. Pädagogisches Institut des Bundes in Oberösterreich

Die Broschüre bietet viele Spielideen zu Unterrichtsthemen der Grundschule.

ZELENY, B. – BADEGRUBER, B.: Deckel auf. Spiele mit Materialien. Pädagogisches Institut des Bundes in Oberösterreich

Eine Sammlung erprobter und bewährter Spiele mit einfachem Spielmaterial, von Luftballons bis zu Hüten und Verkleidungsmöglichkeiten.

Umfangreiche Fachliteratur ist ausgewiesen in:

KREUZER, K. J. (Hg.): Handbuch der Spielpädagogik. Schwann, Düsseldorf 1983

Reinhold Haring
Manfred Teiner

Unverbindliche Übung Musikalisches Gestalten

Kinder haben ein Grundbedürfnis, sich musikalisch auszudrücken. Jede Gelegenheit ist zu nützen, diesem Bedürfnis nachzukommen. Zusätzlich zum Pflichtgegenstand Musikerziehung wird mit dieser unverbindlichen Übung den musikalisch engagierten Lehrerinnen und Lehrern ein weites Handlungsfeld eröffnet, das jeder seinen persönlichen Begabungs- und Interessensschwerpunkten entsprechend auszufüllen vermag.
Einerseits kann hier der Forderung nach Begabtenförderung in besonderem Maße nachgekommen werden, andererseits bietet sich auch die Möglichkeit des „Begabens" im Sinne eines dynamischen Begabungsbegriffs (H. ROTH). Werden den Kindern im Grundschulalter vielfältige – also auch musikalische – Entwicklungsanreize geboten, so wird es möglich, Begabungen noch so rechtzeitig zu erkennen, daß sie in Zusammenarbeit mit den entsprechenden außerschulischen Institutionen wie z. B. Musikschulen einer gezielten und systematischen Förderung durch Spezialisten zugeführt werden können. Eltern werden entsprechende Ratschläge gerne annehmen. Aber auch jene Kinder, deren Begabungsschwerpunkt nicht im musikalischen Bereich liegt, werden in der gemeinsamen musikalischen Betätigung positive Förderung erleben können.
Handlungsorientiertheit ist der didaktische Kern des Grundschullehrplans – auch im Fach Musikerziehung. Die Handlungsfelder Singen, Musizieren, Hören und Bewegen durchdringen einander im (musikalischen) Gestalten. Somit wird deutlich, daß die unverbindliche Übung Musikalisches Gestalten letztlich als fruchtbare Ausweitung des Pflichtfachunterrichts anzusehen ist. Was im regulären Unterricht aus Zeitgründen nicht mehr untergebracht werden kann, findet hier entsprechenden Spiel-Raum. Der Lehrplan setzt bewußt keinerlei inhaltliche Grenzen, sodaß es möglich wird, besonderen – auch lokalen – Bedürfnissen, Wünschen, Neigungen und Interessen nachzukommen. Zahlreiche konkrete Beispiele im Lehrplantext belegen diese Absicht.
Neben der Zusammenarbeit mit lokalen Institutionen (Blasmusikgruppen, Musikschulen u. a. m.) finden sich zusätzliche Ressourcen in Aktivitäten gemeinsam mit überregionalen Institutionen (siehe Kontaktadressen), die auf Antrag gerne bereit sind, auch zusätzliche Honorare etwa für die Einladung eines Musikers, eines Komponisten oder einer Musikgruppe zu übernehmen, für die das Schulbudget nicht ausreicht.
Ein Hinweis zur Einladung von Künstlern: Kindern sollte dabei die Gelegenheit geboten werden, in eine informative Gesprächssituation einzutre-

ten. Fragestellungen werden bereits vor der Veranstaltung erarbeitet. Die Lehrerin/der Lehrer übernimmt die Moderation. Bei entsprechender Planung ist es auch sehr empfehlenswert, als Teil der Veranstaltung eine gemeinsame musikalische Gestaltung vorzusehen. Vor Großveranstaltungen in überfüllten Turnsälen wird dringend abgeraten, schließlich sollte die persönliche Begegnung im Vordergrund stehen können.
Eine zusätzliche Anregung: Neben den laufenden Unterrichtsveranstaltungen bietet eine Projektwoche mit musikalischem Schwerpunkt noch mehr an Möglichkeiten der Arbeit an der gemeinsamen Gestaltung musikalischer Projekte: Vom Instrumentenbau über den Einsatz technischer Medien zur Gestaltung von Hörspielen oder Videofilmen, dem Bereich Musik und Bewegung, bis hin zum Gruppenmusizieren und zum Chorgesang. Wann immer nur möglich, sollte Kindern die Gelegenheit geboten werden, die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit auch zu präsentieren. Allerdings geht es dabei nicht um eine wettbewerbsorientierte Leistungsschau, sondern vielmehr um das gemeinsame Erleben einer Aufführung von der Generalprobe, der Spannung vor dem ersten Auftritt bis hin zum verdienten Applaus. Ein positiver Nebeneffekt stellt sich zumeist ein: Eltern, die vielleicht bisher den Kontakt mit der Schule nicht sehr intensiv gepflogen haben, werden oft auf diese Weise zur Zusammenarbeit gewonnen. Gelingt es, Musik als integrierenden Bestandteil einer lokalen Schulkultur zu etablieren, so werden von hier aus zahlreiche Impulse zur Bereicherung des kulturellen Lebens insgesamt ausgehen können.

Literaturhinweise

KOHLMANN, Walter: Projekte im Musikunterricht. Schüler erfinden und gestalten Musik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1978.
KREUSCH-JACOB, Dorothée: Mach mit und mach Musik. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1981.

Kontaktadressen

Österreichischer Kulturservice
Stiftgasse 6, 1070 Wien
Tel.: 0 22 2/523 57 81

Österreichischer Schallplattenklub der Jugend
Schelleingasse 17, 1040 Wien
Tel. 0 22 2/505 38 01/23
Klubsekretariat:
Tel. 0 22 2/602 91 92/207 oder
0 22 2/503 38 01/23

Atila Kuzugüdenli
Zvjezdana Penava
Irena Rosandić

Kommentar zum Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht

In den folgenden Darstellungen werden einige Vorschläge beschrieben, die die im Lehrplan angeführten Empfehlungen anhand von Beispielen illustrieren sollen.

I. Alphabetisierung (Grundstufe I)

Lehrziele:

Auf der ersten Grundstufe liegen die Schwerpunkte auf der Alphabetisierung und lautem Lesen. Die Alphabetisierung in der Muttersprache orientiert sich an den Prinzipien der Alphabetisierung im Deutschen. Es empfiehlt sich daher, in den betreffenden Sprachen (Muttersprache/n und Deutsch) inhaltlich ähnliche/analoge Materialien zu entwickeln, d. h. die Wahrnehmung eines Lautes und seiner graphischen Realisierung in interessante Geschichten, Reime, Gedichte, Zeichnungen, Bewegungsspiele u. ä. einzubinden.
Mit der Alphabetisierung in zyrillischer Schrift (betrifft das Serbische) ist sinnvollerweise erst nach Abschluß der Alphabetisierung in der lateinischen Schrift zu beginnen. Bis dahin können die SchülerInnen in der (offiziellen) lateinischen Umschrift des Serbischen alphabetisiert werden (d. h. a - a, б - b, в - v, г - g, д - d, ђ - đ, е - e, ж- ž, . . .) . Dies erleichtert zudem die Koordination mit dem Lese-/Schreibunterricht im Deutschen und den anderen lateinschriftlichen Sprachen.
Der Prozeß der Alphabetisierung in der zyrillischen Schrift verläuft dann so, daß zuerst die Buchstaben erlernt werden, die die lateinische und zyrillische Schrift gemeinsam haben: a - a, е - e, о - o, j - j, к - k, м - m, т - t. Dann kommen die übrigen Buchstaben. Besonderes Augenmerk (wegen der Verwechslungsgefahr) ist auf jene zyrillischen Buchstaben zu richten, die zwar der Form nach wie die lateinischen Buchstaben aussehen, aber anders gelesen werden: y [u] - y, p [r] - p, c [s] - c, в [v] - b.
Wegen des hohen Motivationsgrades sind bei der Alphabetisierung in der zyrillischen Sprache Verfahren des entdeckenden Lernens besonders zu empfehlen.

Beispiel für die 1. Schulstufe: *Buchstabe d/D*

Die Alphabetisierung kann in folgenden Schritten erfolgen:

1. Einstieg

Der Einstieg kann mit einer Dinosauriergeschichte erfolgen, die in der Muttersprache von der/dem LehrerIn vorgelesen oder nacherzählt wird. Die Geschichte enthält aus didaktischen Gründen eine hohe Anzahl von Wörtern, in denen der Buchstabe d/D vorkommt. Die SchülerInnen haben die Aufgabe, sich beim Zuhören der Geschichte Wörter mit dem Laut [d] zu merken.

Dinosaur

Nekada davno živjela je porodica dinosaura u dubokoj, drevnoj šumi. Tu su bili mama dinosaur Dina, tata dinosaur Deno i njihov mali sin Dodi. Jednoga dana Dodi se igrao s drugom djecom Danijem i Dodijem u drevnom vrtiću. Doletjela je iz daleka jedna dobra vila ožednjela. Mali Dodi, dobro dinousaur dijete, donese joj čašu vode. Vila, koje se zvala Danica, ponudi mu tri želje. Dodi je dugo mislio i poželio pojesti veliki sladoled od jagoda sa svojim prijateljima. Diri-dari, diri-dori i odmah se sladoled stvori. Druga Dodijeva želja bila je da sa svojim roditeljima putuje u budućnost, milijune godina naprijed. Diri-dari, diri-dori i porodica dinosaura u našem se gradu stvori. Ljudi su bježali od straha pred porodicom dinosaura. A mali Dodi se uplašio silnih automobila, divovskih kuća i blještavih semafora. Brzo pomisli: „Idemo negdje gdje je mirno i gdje nas se djeca neće plašiti!" To je bila Dodijeva posljedna želja. Diri-dari, diri-dori i vila Danica ih u muzeju stvori. Tu je mali dinosaur Dodi s mamom Dinom i tatom Denom mirno gledao kako dolaze djeca i raduju se što vide porodicu dinosaura iz davnine.

Dinozorlar

Bir vamış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde çok eskiden, milyonlarca yıl önce yaşayan bir Dinozor ailesi varmış. Bu aile hem asil hemde kral ailesinden geliyormuş. Baba Dinozorun adı Dino, anne Dinozorun adı ise Dina imiş. Bir gün yumurtadan çocuklarının çıktığını görürler çok sevinir mutlu olurlar. Onlarinda artık bir çocukları vardır. Adını erkek olduğu için Didi koyarlar. Anne ve baba, Didibye kendileri gibi öğrenmesi gereken kötü terbiyeleri vermek isterler. Et yemek, böğürmek vs. gibi. Didi ise bunları öğrenmek istemediği için küçük ve zayıf kalır. Anne'si bu duruma üzülür. Bu çocuk nasıl ailemizi temsil edecek, bu doğa ve diğer canlıları nasıl yönetecek, hükmedecek diye

düşünmektedir. Didi et yememektedir, kelebeklerle oynar, diğerleri, ile, çok iyi geçinir. Ailesi onu spor okuluna göndermek ister. Bu esnada Didi uçan Dinozor dede ile ağaca tırmanırken tanışır, onunla dost olur. Bunu gören anne ve baba üzülür ve umutsuzluğa kapılırlar. Ve derler'ki: Didi bu tutumu ve karekteri ile ormanda'ki, Krallık görevini asla yerine getirip, yönetemez.

2. Rezeption der Wörter mit [d]

Die Kinder nennen jene Wörter, die den Laut [d] enthalten. Gemeinsam mit anderen Kindern werden die erwähnten Wörter wiederholt und mündlich geübt. Bei der Aussprache der Wörter wird der neue Laut besonders hervorgehoben.

3. Lautschulung, Lautisolierung

Das Ziel ist die Feststellung der Position des betreffenden Lautes im Wort (Anlaut, Mitte, Auslaut). Jedes einzelne Wort wird langsam ausgesprochen. Dann wird gemeinsam mit den SchülerInnen der Laut [d] im Wort isoliert.

4. Festigung des Lautes durch Wiederholung von Versen

z. B.: Deveye sormuşlar, „Deve demişler boynun neden eğri?"
„Deve de nerem doğru'ki diye cevap vermiş".

5. Sinnliche Wahrnehmung

Beispielsweise können Datteln, türkisches dondurma *(Eis)*, serbisch/kroatische dinja *(Zuckermelone)*, datulje *(Dattel)* oder dunja *(Quitte)* verkostet werden, um die sinnliche Wahrnehmung mit dem Laut zu verbinden.

6. Lautgebärde, Körpersprache

Für den Laut werden Gesten vereinbart, mit denen die Artikulation des Lautes unterstützt werden soll.

7. Annäherung an die graphischen Zeichen, die Schrift

Wo sich die deutschen Buchstaben (Blockschrift) nicht von den muttersprachlichen unterscheiden, können die vorhandenen Arbeitsblätter für die betreffenden Buchstaben aus dem Deutschunterricht übernommen werden. Zur Festigung des Schreibens eignen sich auch begleitende Bewegungen im Raum: Mit dem Finger oder den Füßen kann die Schrift nachgeahmt werden.

8. Kontrolle des Erkennens des Buchstabens im Text

SchülerInnen bekommen Zeitungen in der Muttersprache mit der Aufgabe, möglichst viele d/D auszuschneiden. Anschließend kann man sie in eine Buchstabenkiste legen oder daraus auf einem Blatt wieder den Buchstaben d/D klebend zusammenlegen.

9. Kreatives Schreiben

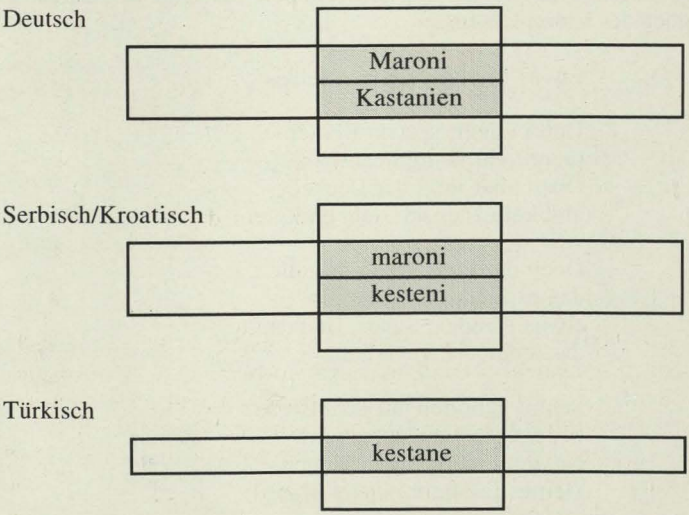
Aus den bekannten Buchstaben werden Lernwörter spielend gestaltet und niedergeschrieben: Türkisch: dede, deve, Damla, Demet, . . .
da, Dada, Dado, dido, dan, Dino, . . .

II. Praktische Hinweise zum muttersprachlichen Unterricht in integrativer Form

Im Rahmen der sprachlichen Tätigkeiten Lesen und Sprechen in der zweiten Klasse Volksschule werden Gedichte in Deutsch sowie in der Muttersprache bearbeitet. Dazu ein Beispiel integrativer Textarbeit:

Schritt 1: Einstieg in die Gedichte

Als Einstieg kann der/die LehrerIn mit den Kindern über Kastanien und Maroni sprechen. Eine Möglichkeit ist ein Assoziogramm, das die Vorkenntnisse der SchülerInnen bzw. die bekannten Wörter im Deutschen sowie in der Muttersprache ins Gedächtnis ruft:



Die SchülerInnen schreiben alle Wörter auf, die ihnen dazu einfallen. Zu erwarten sind Wörter wie Herbst/jesen/güz/sonbahar; kalt/hladno/soğuk; heiße Maroni/vrući maroni, kestenje/sıcak kestane. Alle Wörter werden in die Assoziationsrose eingetragen. Auf einem Blatt Papier können Kastanien gezeichnet werden. Es ist auch ein sinnlicher Einstieg möglich: Der/die LehrerIn bringt heiße Maroni in die Klasse mit.

Schritt 2: Wortschatzarbeit und Textvorentlastung

Damit die Lektüre vergnüglich wird, werden eventuelle Stolpersteine beseitigt. Auf einer Overhead-Folie bereitet der/die LehrerIn die schwierigen Wörter vor, die durch Zeichnungen und Bilder veranschaulicht werden.

der Kessel = kotao, kazan/fırın
brennt = gori/yakıyor
ein lustiges Feuerlein = vesela vatrica/neşeli bir ateşcik
der Deckel = poklopac/kapak
der Duft = miris/koku (misgibi)
verrät (von verraten) = otkriva, izdaje/belli etmek
der Rost = roštilj/kavurmak
(an)lachen = smiju se/gülerek bakmak
raten = pogoditi/çözmek, bulmak

Schritt 3: Lesen der Gedichte

Die Texte werden vorerst still (auf Deutsch und in der Muttersprache) gelesen. Anschließend liest der/die LehrerIn den Text laut vor. Darauf folgt das Einüben des lauten Lesens.

Etwas Rundes, Süßes, Heißes . . .

Unter einem großen Kessel
brennt ein lustig Feuerlein.
Oben aber liegt der Deckel,
und kein Mensch sieht da hinein.

Doch der Duft verrät uns allen,
daß es hier was Gutes gibt,
etwas Rundes, Süßes, Heißes,
das jeder von euch liebt.

Schön gebraten auf dem Roste,
hei, wie lachen sie uns an!
Na, jetzt müßt ihr aber raten,
kleines Fräulein, junger Mann!

Erich Hupfauf

Kestenjar

Na uglu ulice u jesenje veče
kestenjar zrelo kestenje peče.
Dok jure tramvaj, kamioni,
on glasno viče: „Svježi maroni!"

A miris poput oblaka lakog
kestenov stigne do đaka svakog.
Na uho mu šapće, ugodom vuče:
„Kupi na uglu kestenje vruće!"

Andelko Haner

III. Sprachliche Unterstützung einer Sachunterrichtseinheit: Bearbeitung der Wochentage

Lernziel:
Aneignung der Bezeichnungen der einzelnen Wochentage und der zeitlichen Reihenfolge der Tage in der Woche in der Muttersprache als Grundlage für das bessere Verstehen des Themas im Deutschen. Gleichzeitig wird die Wahrnehmung der Zeit, des Zeitbegriffes, insbesondere der Unterscheidung jučer - danas - sutra/dün - bugün -yarın *(gestern – heute – morgen)* vertieft.

1. Einstieg

Geeignet ist ein spontanes Gespräch zur Aktivierung des Bekannten. Dazu sind etwa folgende Fragen denkbar:

- Što radiš sada/danas? Was machst du jetzt/heute?	Şuanda/Bugün ne yapıyorsun?
- Gdje si bila/bio jučer? Wo warst du gestern?	Dün neredeydin?
- Što ćeš sutra raditi? Was machst du morgen?	Yarın ne yapıyorsun?
- Koliko dana još moramo ići u školu? Wie viele Tage müssen wir noch in die Schule gehen?	Haftada kaç gün okula gidiyoruz?
- Što je to vikend? Idemo li tada u školu? Was heißt Wochenende? Geht man dann in die Schule?	Haftasonu nedir? Okula gidiyormuyuz?

- Koji dan je danas? Znaš li to?	Bugün günlerden hangi gün?
Welcher Tag ist heute? Weißt du das?	Bunu biliyormusun?

Nach dem Gespräch erklärt man, was eine Woche ist und woraus sie besteht (sieben Tage, fünf Tage davon gehen wir in die Schule, zwei Tage sind frei).

2. Verständniskontrolle

Kinder berichten, was sie im Laufe der Woche und am Wochenende tun.

3. Präsentation eines Gedichtes

Der/Die LehrerIn liest das Gedicht „Trešnja" vor (aus: „Dobro jutro 3", S. 13). Im Gedicht wird das Leben einer Kirsche in sieben Tagen beschrieben.

Trešnja
Dok visi na grani
ovako joj teku dani:
PONEDJELJAK – zeleni se,
UTORAK – rumeni se,
SRIJEDA – kao krv,
ČETVRTAK – u njoj crv,
PETAK – slatka poput meda,
i čvorak je rado gleda,
SUBOTA – divna sva je
NEDJELJA – koštica je.

4. Textverständniskontrolle anhand von Fragen

- Kako je izgledala trešnja u ponedjeljak?
  Wie schaute die Kirsche am Montag aus?

- Kakve boje je bila u utorak?
  Welche Farbe hatte sie am Dienstag?

- Zašto se kaže „u srijedu kao krv?"
  Warum sagt man „am Mittwoch sah sie wie Blut aus"?

- Tko se uselio u trešnju u četvrtak?
  Wer hat sich am Donnerstag in der Kirsche niedergelassen?

- Zašto je ptica milo gledala trešnju? (Jer je željela jesti njezin plod.)
  Warum sah sie der Vogel so an?

- Kako je izgledala trešnja u petak?
  Wie sah die Kirsche am Freitag aus?

- U subotu je trešnja nekome divna. Kome?
  Wem gefällt die Kirsche am Samstag?

- Što je u nedjelju ostalo od nje?
  Was ist am Sonntag von ihr übriggeblieben?

5. Weiterführende Aktivitäten

Kartenspiel
Zu jedem Wochentag wird ein Bild zum Zweck der Veranschaulichung erstellt. Jedes Kind bekommt eine Bildkarte. Die SchülerInnen mit der gleichen Karte (gleicher Tag) bilden eine Gruppe. Aus jeder dieser Gruppen erzählt ein Kind, was an dem Tag mit der Kirsche geschieht. Am Ende stehen sieben Kinder vor der Klasse, die eine Woche darstellen.

Spiel im Kreis
Die Kinder werden in Gruppen zu sieben eingeteilt. Jedes Kind stellt einen Tag dar. Dann beginnt das Klatschspiel: das Montagkind klatscht in die Hände des Dienstagkindes und sagt „ponedjeljak"/Pazartesi *(Montag)*, das Dienstagkind klatscht in die Hände des Mittwochkindes und sagt „utorak"/Salı *(Dienstag)* usw. So wird der zeitliche Zyklus spielerisch hergestellt und veranschaulicht.

Arbeitsblatt Türkisch: Gedicht „Günler" (Wochentage)

Günler

Pazartesi okul başlar,
Toplanır hep arkadaşlar.

Arkasından gelir Salı
Derslere çok çalışmalı.

Çarşamba'yı bilmezmiyiz?
Perşembe'yle sanki ikiz.

Cuma günü çıkar yola,
Geç kalmadan git okula.

Çok yaşasın Cumartesi,
Duyuldu bir: „Paydos" sesi.

İşte Pazar etti sökün,
Bir haftada var: Yedi gün. Z. Tunaboylu

Fragen zum Textverständnis:

1. Hangi gün okul başlıyor, niçin Pazartesi günü tüm arkadaşlar toplanıyor?
2. Salı hangi günü takip ediyor, neden bu günde çok ders çalışmalıyız?
3. Tekerleme de Çarşamba ile Perşembe niçin ikizlere benzetiliyor?
4. Perşembenin arkasından hangi gün yola çıkıyor, okula niçin geç kalmamalıyız?
5. Paydos zilini duyunca, neden Cumartesi için yaşasın diyor ve seviniyoruz? (Avusturyada Cumartesi ilkokullar kapalı).
6. Pazar günü haftanın kaçıncı günüdür ve bir haftada kaç gün vardır?

Hadmar Lichtenwallner
Brigitta Scheiber

Die Österreichische Schulschrift

Grundsätzliche Überlegungen

Auf den ersten Blick mag es bisweilen scheinen, als wäre die Handschrift nur noch in der Schule wichtig, während sie sonst fast überall vom Computer abgelöst zu werden im Begriff ist. Das Schreiben mit der Hand hätte dann nur eine vorübergehende instrumentale Funktion im Dienste des Erlernens der Schrift. Statt eines eigenen Handschrift-Alphabets könnte man von vornherein eine gängige Druckschrift verwenden, die auch nur so lange mit der Hand geschrieben zu werden brauchte, bis die Grundschüler ein Textverarbeitungsprogramm handhaben können.
Bei näherem Hinsehen lassen sich aber unschwer drei Aspekte erkennen, die der Handschrift ihren Platz als eine Kulturtechnik und ein Kommunikationsmittel neben anderen auch weiterhin sichern wird:

a) Universelle Verfügbarkeit und Einsetzbarkeit

Vom unterwegs rasch notierten Einfall oder der auf dem Küchentisch für ein Familienmitglied hinterlassenen Nachricht bis zur Mitschrift bei einer Besprechung oder einem Vortrag gibt es im Alltag zahlreiche Anlässe, bei denen Notebook oder Kassettenrekorder nicht oder nicht sinnvoll eingesetzt werden können.

b) Individualität, Ausdruck der Persönlichkeit

Wie die Körpersprache oder das gesprochene Wort, so ist auch die Schrift eines Menschen ein unverwechselbares Zeugnis seiner Persönlichkeit und als Kommunikationsmittel über das Inhaltliche hinaus von Bedeutung. So manche schwungvolle Handschrift oder phantasievolle Signatur zeigt, daß Schreiben als Mittel der Selbstdarstellung auch Spaß machen kann. Ein weiterer Aspekt gewinnt heute an Bedeutung: Ein handgeschriebener Brief wird immer mehr als Zeichen persönlicher Zuwendung geschätzt.

c) Ästhetische Qualität

Der ästhetische Reiz des „von Hand gemachten" gegenüber dem maschinell Hergestellten ist allgemein anerkannt. Die Kalligraphie, in Europa von Mönchen und sogenannten Schreibmeistern früherer Jahrhunderte zu großer künstlerischer Höhe geführt, setzt bis in unsere Zeit im Bereich der bildenden und der angewandten Künste immer wieder deutliche Akzente.

Aber auch in der Alltagskultur ist eine „schöne Handschrift" bei vielen Anlässen gefragt, man denke z. B. an kalligraphisch gestaltete Speisekarten, Einladungen, Urkunden oder auch bloß an die mit Kreide auf große Tafeln geschriebenen Tagesangebote in diversen Geschäften.
Schreibunterricht, der die Schüler auf das Leben vorbereiten will, muß allen drei Aspekten von Anfang an in ausgewogener Weise Rechnung tragen. Das bedeutet, daß bereits die erste den Schülern vermittelte Schreibschrift folgenden Kriterien genügen sollte:

- Einfachheit bei gleichzeitiger Eindeutigkeit der einzelnen Buchstabenformen, sodaß diese auch bei individueller Abwandlung innerhalb einer gewissen Bandbreite unverwechselbar bleiben;
- harmonische und ökonomische Schreibbewegung, die ein späteres Schnellschreiben auch ohne wesentliches Abgehen von den erlernten Formen ermöglicht;
- befriedigende ästhetische Gesamtwirkung des Schriftbildes im Textzusammenhang, sodaß die Schüler ein Empfinden für die formalen Qualitäten einer Schrift, ihren im Wechselspiel zwischen Gleichförmigkeit und Abwechslung entstehenden Rhythmus entwickeln können.

Während unter dem letztgenannten Gesichtspunkt eher wenig Kritik an der bisherigen Schulschrift (1969) geäußert wurde, wiesen Schreibmethodiker jedoch auf gewisse Merkmale dieser Schriftvorlage hin, die eine bruchlose Weiterentwicklung zu einer schnell schreibbaren persönlichen Handschrift erschweren (vgl. DOSTAL 1972).
Es sind dies einmal die sogenannten Durchzugsschlingen, durch die ein Absetzen des Schreibgeräts bei Buchstaben wie A, a, d, g, o vermieden wird. Eine in Deutschland durchgeführte Untersuchung (GRÜNEWALD 1981) ergab, daß „Luftsprünge" meist schneller ausgeführt werden als geschriebene Schlingen. Dagegen werden manchmal gegenteilige persönliche Beobachtungen ins Treffen geführt; das liegt aber daran, daß eine tausendmal geübte Bewegung leichter von der Hand geht. Gleiche Übung vorausgesetzt, ermöglicht eine Schrift, bei der die zu Papier gebrachten Linien bei ähnlichem Bewegungsablauf insgesamt kürzer sind, natürlich schnelleres Schreiben.
Noch hinderlicher als diese übrigens in keiner anderen europäischen Schulschrift[1] mehr vorgesehenen Schlingen sind Drehrichtungswechsel (Wellenlinien) und Deckzüge (doppelt gezogene Linien).
Drehrichtungswechsel sind zwar unumgänglich, weil einzelne Buchstaben aus Arkaden und andere aus Girlanden gebildet werden oder z. B. ein S in der lateinischen Schrift nicht anders denkbar ist; bei Buchstaben wie A, D, K oder w sind sie überflüssig. Deckzüge ergeben sich, wenn verlangt wird,

[1] bzw. in Schulen gelehrten Schreibschrift – in einigen Ländern wie Dänemark oder England gibt es keine zentral verordnete Schulschrift.

einem eben gezogenen Abstrich wieder exakt nach oben zu folgen oder umgekehrt, wie es z. B. bei f, h, m, n, u oder w der bisherigen Schulschrift der Fall ist.
Merkmale wie die erwähnten stehen einer später erwünschten höheren Schreibgeschwindigkeit[1] im Wege, sodaß sie von geschickten Schreibern ohnedies zugunsten ökonomischerer Formen aufgegeben werden. Allzu viele Schüler schaffen es aber nicht, sich so weit von der Anfangsschrift zu lösen, daß sie zu einer brauchbaren Lebensschrift finden.
Nun sind es aber genau dieselben Merkmale, die auch schon den Erstschreibunterricht unnötig erschweren. Die vom Unterrichtsministerium 1984 mit der Überprüfung und allfälligen Überarbeitung der Schulschrift beauftragte Arbeitsgruppe gelangte daher zu der Auffassung, daß eine zeitgemäße Vereinfachung des Richtalphabets sowohl die schon bisher angestrebte Entwicklung einer individuellen Handschrift begünstigen wie auch den Erstschreib-Unterricht entlasten würde. Die Entwicklung von zwei Alphabeten, einer „Ausgangsschrift" für den Schreibanfänger und einer „Zielschrift" für höhere Schulstufen, erscheint daher nicht notwendig.
Ein anderer Punkt war von Anfang an unumstritten: Selbstverständlich würde auch eine neue Schulschrift nur „Richtformen" bieten und in keiner Weise eine Normschrift darstellen. Auch wenn die „Schulschrift 1995" für jeden Buchstaben mit Ausnahme des r jeweils nur eine Form anbietet, ist doch klar, daß diese selbst bei enger Anlehnung an die Vorlage im Schreibfluß leicht abgewandelt wird, je nachdem, welcher Buchstabe vorangeht oder folgt.
Aus diesem Grund, wie auch wegen der eingangs erwähnten besonderen Qualität einer Handschrift, war es auch keine Zielvorstellung, eine die digitale Verarbeitung optimal ermöglichende Verbundschrift zu entwerfen; dies hätte an vielen Stellen geknickte Linien und andere den Intentionen zuwiderlaufende Formmerkmale erfordert.
Dennoch liegt mittlerweile eine vom Österreichischen Bundesverlag in Auftrag gegebene, von Ludwig BOYER mitentwickelte Computer-Version der Österreichischen Schulschrift 1995 unter dem Namen „MimiScript" vor, die als sehr gut gelungen bezeichnet werden kann.
Diese Schrift, bei der eine engere und eine weitere Version gewählt werden kann, ist für alle in Schulschrift zu druckenden Texte hervorragend geeignet. Schreiblehrgänge sollten daneben auch „lebendige", manuell geschriebene Texte enthalten. Nicht ersetzbar ist natürlich nach wie vor das Beispiel des Lehrers/der Lehrerin.

Rückblick

Die erste für das gesamte Staatsgebiet gültige Schriftvorlage gab es unter

[1] „Schreibgeschwindigkeit" hier im Sinne von „Textleistung", vgl. DIENER 1980.

Maria Theresia, danach, von 1832 bis 1941, stand es im Belieben der Landes- oder sogar Bezirksschulbehörden, welches der von verschiedenen Kalligraphen geschaffenen, mit wechselndem Schreibdruck („Haar- und Schattenstrich") zu schreibenden und stark rechtsschrägen Alphabete für den jeweiligen Bereich als Vorlage diente.
Die bis vor kurzem allein verwendete „Österreichische Schulschrift"[1] geht auf ein von Alois LEGRÜN mit seinen Hörern am Pädagogischen Institut der Stadt Wien entwickeltes und 1924 publiziertes Alphabet zurück, das in der Folge in allen Bundesländern Verbreitung fand. (DOSTAL 1972, 1990; BOYER 1988). Im „Dritten Reich" wurde 1941 eine an älteren Vorbildern orientierte Schreibschrift verordnet; 1946 wurde in ganz Österreich wieder das lateinische Alphabet LEGRÜNS in wenig veränderter Form als „Österreichische Schulschrift" eingeführt und im wesentlichen bis heute beibehalten. An eine Gängelung der Schüler war dabei schon damals nicht gedacht:
„Da die Buchstabenvorbilder nicht allen Wünschen gerecht werden und vor allem nicht die Doppelaufgabe erfüllen können, geeignete Formen sowohl für den ersten Schreibunterricht als auch für den geübten Schreiber zu bieten, können sie nur die Grundlagen für eine einheitliche Schrift abgeben. (. . .) Es ist also nicht beabsichtigt, der individuellen Handschrift Fesseln aufzuerlegen. Die Schräglegung der Schrift nach rechts ist zu gestatten (. . .), die Schräglegung nach links ist zu verhindern." (Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht vom 3. Oktober 1946, Zl. 32.904-IV/12/1946).
Dem ist eigentlich nur hinzuzufügen, daß wir heute auch keinen triftigen Grund mehr sehen, eine linksgeneigte Handschrift zu inkriminieren.
Da aber in der Lehrerschaft das Mißverständnis weit verbreitet war, die Österreichische Schulschrift sei von Lehrern wie Schülern in allen Einzelheiten vorlagengetreu nachzumalen, und da diese Schrift in gewissem Ausmaß die im ersten Kapitel beschriebenen Nachteile aufweist, gab es wiederholt Kritik und auch Anläufe, eine Änderung herbeizuführen. Ein Versuch, die Schulschrift grundlegend neu zu gestalten, scheiterte 1965 am Widerstand der Begutachter, was insofern verständlich ist, als sich viele Lehrerinnen und Lehrer diese Schrift auch als ihre persönliche Handschrift angeeignet hatten und sich nun nicht eine andere Schrift, deren Sinnhaftigkeit im übrigen nicht ausreichend diskutiert oder begründet wurde, „von oben" aufzwingen lassen wollten. Übrig von der geplanten Reform blieb lediglich eine Abänderung des r und des x, wobei auch das nicht ungeteilte Zustimmung fand.
Bei der nunmehr vorliegenden Neuregelung wurde daher vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst unter der Federführung der Volksschul-

[1] Ab dem Schuljahr 1995 als „Österreichische Schulschrift 1969" bezeichnet, weil damals zuletzt eine Änderung erfolgt ist.

abteilung von vornherein ein anderer Weg beschritten. Zum einen sollte eine neue Schrift bundesweit zur Diskussion gestellt und in einem langfristig angelegten, umfangreichen Unterrichtsversuch erprobt werden. Zum anderen sollte es der Lehrerschaft freigestellt bleiben, sich entweder für die bisherigen oder für die neuen Richtformen zu entscheiden.

Entwicklung und Evaluation der „Österreichischen Schulschrift 1995"

Das Unterrichtsministerium beauftragte 1984 eine zunächst aus vier mit der Materie vertrauten Lehrern und Lehrerbildern bestehende Gruppe mit der Erarbeitung eines Vorschlags zur künftigen Gestaltung der österreichischen Schulschrift; nach Vorliegen erster Ergebnisse wurden weitere Experten aus Wissenschaft und Praxis beigezogen.
In der Arbeitsgruppe bestand von Anfang an Einhelligkeit darin, daß eine „Normierung" der Handschrift nicht anzustreben sei. Aus der vor allem in Deutschland seit der Veröffentlichung der „Vereinfachten Ausgangsschrift" 1973 anhaltenden Diskussion[1], aus österreichischen Wortmeldungen und Vorschlägen[2], aus der Sichtung beinahe aller europäischen sowie einiger außereuropäischer Schulhandschriften[3] und nicht zuletzt aus den Erfahrungen zahlreicher Kolleginnen/Kollegen aus der Pflichtschule ergaben sich folgende Zielvorstellungen:

- Eine Neugestaltung der Schulschrift-Vorlage erschien notwendig.
- Die zu entwickelnden Buchstabenformen sollten möglichst prägnanter und unverwechselbarer sein als die bisherigen. Dies würde durch die auch international übliche Annäherung an die Formen der Gemischtantiqua („Druckschrift") zu erreichen sein.
- Die Schrift sollte von Schreibanfängern leichter zu erlernen sein. Dazu wären die Buchstaben und Ziffern aus möglichst wenigen elementaren Grundformen zu entwickeln.
- Die Schrift sollte ohne wesentliche Abänderung zu einer flüssigen, bei guter Lesbarkeit schnell schreibbaren Handschrift weiterentwickelt werden können. Daraus ergibt sich der weitgehende Verzicht auf Deckzüge, Schlingen und Schnörkel. Häufigeres Absetzen der Schreibhand könnte sowohl schnelleres Schreiben ermöglichen als auch Muskelverspannungen hintanhalten.

Nachdem die Arbeitsgruppe 1985 ein erstes, in Anlehnung an das deutsche Modell als „Ausgangsschrift"[4] bezeichnetes Alphabet erarbeitet hatte,

[1] Bärmann 1979, Grünewald 1981, Kriechbaum 1985, Dehn 1986
[2] Dostal 1972, Felzmann 1974
[3] Boyer 1988 (Erstfassung 1986)
[4] Die Bezeichnung „Ausgangsschrift" wurde später aufgegeben – u. a. deshalb, weil in Österreich der erste Schreibunterricht meist nicht von der Verbundschrift, sondern von der „Gemischtantiqua" ausgeht.

wurde dieses in den Schuljahren 1985/86 und 1986/87 als Vorversuch und ab dem Schuljahr 1987/88 als Hauptversuch in mehr als 3000 Schulklassen im gesamten Bundesgebiet erprobt.
Bei einer im Mai 1988 durchgeführten Befragung[1] der Versuchslehrer/innen wurde die neue „Ausgangsschrift" durchwegs positiv beurteilt. Aufgrund zahlreicher Rückmeldungen und Vorschläge der Lehrer/innen kam es auch zu einigen Änderungen der Buchstabenformen des Erstentwurfs.
Während des Hauptversuchs wurde unter Einbeziehung aller Bundesländer eine repräsentative wissenschaftliche Begleituntersuchung[2] durchgeführt, die eine Gegenüberstellung der Schulschrift 1969 und der neuen Schulschrift zum Inhalt hatte.
Die Erhebung wurde im Mai und Juni 1991 österreichweit in allen Bundesländern durchgeführt.
An der Erhebung nahmen aus allen Bundesländern insgesamt
- 154 Klassen der 2. Schulstufe an 119 Volksschulen, wo die neue Schulschrift als Unterrichtsversuch erprobt wurde, und
- 300 Klassen, die aus allen nicht am Versuch beteiligten Volksschulen als Zufallsstichprobe ermittelt wurden, teil.

Folgende Erhebungsinstrumente wurden je nach Stichprobengruppe in den Klassen mit der neuen Schrift als auch in den übrigen Klassen der Vergleichsgruppe eingesetzt:
- Schriftproben
  Die Kinder mußten auf einem unlinierten Blatt einen vorgegebenen Text in ihrer Schrift abschreiben.
- Rechtschreibproben
  Es wurden 32 Sätze angesagt. Die Kinder mußten aus jedem Satz jeweils ein bestimmtes Wort schreiben.
- Elternfragebogen
  Den Eltern wurden acht mit JA oder NEIN zu beantwortende Fragen zur Schrift ihres Kindes gestellt.

Die Lehrer/innen aus den Versuchsklassen erhielten auch noch einen Lehrerfragebogen, der zehn Fragen zur neuen Schulschrift umfaßte.
Die Rücklaufquote bewegte sich in einem Rahmen von 65 bis 70 Prozent.

Auswertung der Schriftproben

Aus den retournierten textgleichen Schriftproben von ca. 300 Klassen wurden, um eine vergleichbare Grundlage zu schaffen, je 135 Schriftproben der neuen bzw. der bisherigen Schulschrift nach dem Zufallsprinzip gezogen. Pro Bundesland wurden somit 30 Schriftproben ausgewertet. Eine

[1] Wissenschaftliche Betreuung und Auswertung: Univ.-Doz. DDr. Nikolaus Severinski
[2] Wissenschaftliche Betreuung und Auswertung: Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Urban

Ausgewogenheit nach Knaben und Mädchen (136/134) war ebenso gegeben.
Die 30 Schriftproben pro Bundesland (neue und bisherige Schulschrift) wurden nach einer mittels Zufallsgenerator festgelegten Reihenfolge geordnet und von drei unabhängigen Personen im „Blindverfahren" beurteilt.
Pro Bundesland lagen somit 90 Beurteilungen vor, dies ergab eine Gesamtsumme von 810 beurteilten Einzelschriftproben für das gesamte Bundesgebiet.
Die Beurteiler/innen erhielten keine Auskunft über die Aufgabe bzw. das Ziel des Versuches und wurden auch nicht darüber informiert, daß sie verschiedene Schriftformen beurteilen sollen. Ihre Aufgabe bestand darin, jede Schriftprobe nach zehn Gesichtspunkten (Items) zu Detailmerkmalen (z. B. Verbindung der Buchstaben, Schriftneigung, Buchstabenabstände, Gleichmäßigkeit der Wortabstände, Proportion der Ober- und Unterlängen, Auf- und Abstriche, . . .) im Rahmen einer fünfstufigen Skala und nach fünf globalen Gesichtspunkten (z. B. Lesbarkeit, harmonisches Gesamtbild, wie zügig und fließend bzw. kantig und eckig die Schrift ist, . . .) auszuwerten.
Bei einer Gegenüberstellung der Beurteilungen der bisherigen gegenüber jenen der neuen Schulschrift konnte bei elf von 15 Schriftkriterien eine günstigere Beurteilung der neuen Schulschrift festgestellt werden. Dies betraf besonders: gelungene Verbindung der Buchstaben, gleiche Buchstabengröße, geringere Schriftneigung, gleichbleibende Buchstabenabstände, gut proportionierte Ober- und Unterlängen, gleiche Buchstabenhöhe, Flüssigkeit und „Rundheit" der Schrift. Besonders deutlich waren die Differenzen bezüglich der Klarheit der Schrift durch den Verzicht auf ausschmückende Details und der Gesamtwirkung im Sinne einer harmonischen Schriftgestaltung.
Bei den Mädchen zeigte sich eine Überlegenheit bei fast allen Schriftmerkmalen, jedoch konnte keine wechselseitige Beeinflussung zwischen der neuen Schulschrift und dem Geschlecht nachgewiesen werden, d. h., die Mädchen profitierten nicht mehr von der neuen Schulschrift als die Knaben, denn die Überlegenheit der Mädchen konnte auch bei der derzeitigen Schrift festgestellt werden.

Auswertung der Rechtschreibproben

Bei den Rechtschreibproben wurde die Richtigkeit der von den Kindern geschriebenen Wörter kontrolliert.
Ausgewertet wurden bundesweit 411 Rechtschreibproben von Kindern, die die neue Schulschrift schreiben, und 412 Rechtschreibproben aus der Vergleichsgruppe mit der bisherigen Schrift.
Bei den Kindern, die die neue Schulschrift schreiben, betrug der Anteil der richtigen Lösungen 71,8% und bei der Vergleichsgruppe 68,8%. Daraus

läßt sich erkennen, daß hinsichtlich der Auswirkung auf die Rechtschreibleistungen keine erheblichen Differenzen zwischen beiden Schriften bestehen.

Auswertung der Elternfragebogen

Im Rahmen dieser Erhebung wurde auch die Meinung von 802 Eltern eingeholt. Die Hälfte der 802 anonym retournierten Elternfragebogen war von Eltern, deren Kinder die neue Schulschrift gelernt haben.
Die Eltern sollten nach acht Gesichtspunkten (z. B. positiver Gesamteindruck, gut lesbar, zügig und fließend, gute Verbindung der Buchstaben, harmonisches Gesamtbild, . . .) die Schrift ihres Kindes beurteilen.
Die Bewertung durch die Eltern ergab keine Abweichungen, beide Schriftarten wurden von den Eltern gleich beurteilt.

Auswertung der Lehrerfragebogen

Befragt wurden auch 100 Lehrer/innen, die die neue Schulschrift in ihren Klassen unterrichteten. Ziel dieser Maßnahme war, die Erfahrungen der Lehrer/innen mit der neuen Schulschrift einzubeziehen. 10 Items, z. B. hinsichtlich der Vermittelbarkeit und Erlernbarkeit der Schrift, der Auswirkungen auf das Lesenlernen, Rechtschreiben und die persönliche Handschrift der Kinder waren zu beantworten.
Drei Viertel der befragten Lehrer/innen gaben an, daß die neue Schrift leichter zu vermitteln und auch für graphisch weniger begabte Kinder von Vorteil sei und das Erlernen weniger Schwierigkeiten bereite.
74% der Lehrer/innen waren der Meinung, daß sich die neue Schulschrift positiv auf die spätere Handschrift der Schüler auswirken könnte.
Zusammenfassend ist festzuhalten, daß sowohl die detaillierte als auch die globale Analyse ein Beurteilungsplus zugunsten der neuen Schulschrift ergab.

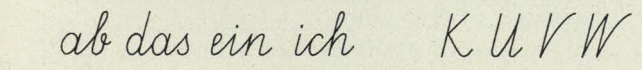
Neuregelung ab 1995

Wie schon aus den bisherigen Überlegungen hervorgeht, ist mit den vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst im Herbst 1994 den österreichischen Schulen übermittelten Schulschriftalphabeten keine Normierung beabsichtigt; es wird nichts „verordnet".
Im Begleitschreiben wird ausdrücklich festgestellt, daß es sich – wie schon bisher – um „Richtformen" für den Anfangsunterricht der 1. und 2. Schulstufe handelt. Den Lehrerinnen/Lehrern steht es frei, sich innerhalb des durch die Vorlagen gegebenen Rahmens für jene Buchstabenformen zu entscheiden, die ihnen persönlich für ihren Erstschreibunterricht am besten geeignet erscheinen.

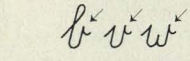
Ab dem Schuljahr 1995/96 gilt, daß beim Schreiblehrgang entweder die „Österreichische Schulschrift 1995" oder die „Österreichische Schulschrift 1969" verwendet werden kann. Die aus dem Jahre 1969 stammende Schriftverordnung wurde – nicht zuletzt auch im Hinblick auf den Abbau der Regelungsdichte – aufgehoben.
Hier taucht immer wieder die Frage auf, ob man auch Formen aus beiden Alphabeten kombinieren „dürfe". Da im Sinne der eingangs skizzierten Intentionen jeglicher Dogmatismus auszuschließen ist, ist die Frage grundsätzlich zu bejahen. Natürlich wäre dabei eine gewisse Konsequenz zu wahren: Es würde etwa keinen Sinn haben, das f mit einer Schlinge zu schreiben und das t nicht – Buchstaben mit gleichen Formmerkmalen sollten jedenfalls übereinstimmen. Außerdem wären die einmal gewählten Formen mindestens über die ersten beiden Schuljahre beizubehalten.
Keine starre Reglementierung besteht auch hinsichtlich folgender Aspekte:

– *Einzelne Buchstaben- und Ziffernformen*

Buchstaben, Ziffern und Zeichen sollen laut Lehrplan von den Schülern am Ende der zweiten Schulstufe in einer der jeweiligen Vorlage „angenäherten Form" geschrieben werden können. Wesentliches Kriterium ist dabei die Klarheit und Eindeutigkeit und nicht der Grad der Übereinstimmung mit der Vorlage. Einzelne Buchstaben können also durchaus etwas abgewandelt werden, wenn sie dem Kind dadurch leichter fallen. Wenn etwa das E beider Schulschriften Probleme macht (Legastheniker verwechseln es manchmal mit der Ziffer 3), könnte man durchaus den entsprechenden Blockbuchstaben verwenden. Anstriche bei Kleinbuchstaben am Wortanfang könnten ebenso fortgelassen werden wie die „Anhaken" bei manchen Großbuchstaben:



Die manchmal zu groß ausfallenden Schlingen bei manchen Buchstaben könnten durch „Wendehaken" ersetzt werden:



Auch weitere Vereinfachungen können im Einzelfall sinnvoll sein – nicht jedoch den Schreibfluß verzögernde „Bereicherungen".

– *Schriftgröße und Lineatur*

Wie groß die SchülerInnen schreiben, sollte sich ausschließlich nach

deren individueller Entwicklung richten. Kinder mit wenig entwickelter Feinmotorik durch ein enges Zeilenkorsett zu behindern, ist ebenso falsch, wie Kindern, die die Orientierung an einer Grundlinie wünschen, diese zu verweigern und sie am Löschblatt entlangschreiben zu lassen. Am besten wird sich die Lehrerin/der Lehrer hier wie überall an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler orientieren, wobei nichts dagegen einzuwenden ist, wenn – auch innerhalb einer Klasse – unterschiedlich vorgegangen wird.

– *Schriftneigung*

Die Buchstaben der Vorlagen sind in rechtsgeneigter Schrägschrift (15° gegenüber der Senkrechten) geschrieben. Steilschrift ist aber ebenso zulässig wie eine (Linkshändern meist besser gelegene) linksgeneigte Schrift.

Wichtig ist, daß alle Wahlmöglichkeiten und Freiräume zur bestmöglichen Förderung der Schülerinnen und Schüler genützt werden. Persönliche Präferenzen der Lehrerin/des Lehrers können dabei durchaus einfließen (nur wovon man selbst überzeugt ist, das kann man auch anderen gut vermitteln) – aber ein womit immer begründeter Zwang zur peniblen Einhaltung bestimmter Formen dürfte für die Kinder keinesfalls entstehen.

Die österreichische Schulschrift 1995

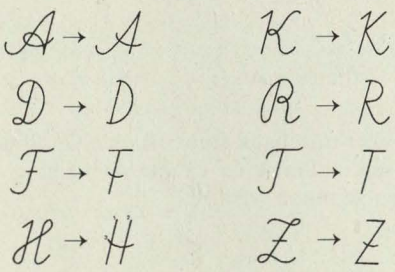
Die folgenden Hinweise zu einigen Merkmalen des neu konzipierten Richtalphabets sollen einerseits zum besseren Verständnis der damit verbundenen Intentionen beitragen, andererseits zu häufig gestellten Fragen hinsichtlich der Schreibrichtung oder der Verbindbarkeit einzelner Buchstaben Stellung nehmen. Eine systematische Darstellung aller Zeichengruppen mit gleichen Form- und Bewegungsmerkmalen findet sich in Ludwig BOYER, „Kommentar zur Ausgangsschrift" (1988)[1].

Großbuchstaben

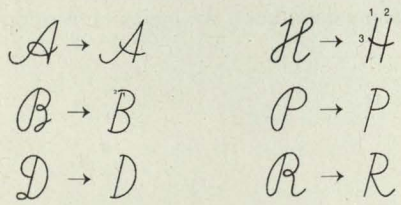
Am auffälligsten sind die Veränderungen gegenüber der Österreichischen Schulschrift 1969 bei den Großbuchstaben, da hier auch die größten Unterschiede zu den gebräuchlichen Druckschriften sowie den übrigen europäischen Handschriftalphabeten bestehen. Die Veränderungen betreffen vor allem:

[1] Die „Ausgangsschrift" in der Fassung von 1987 enthielt bereits 60 der insgesamt 63 Buchstaben und Ziffern in ihrer jetzigen Form, wobei ein Teil davon nicht im kompletten Richtalphabet, sondern als zusätzliche Alternative angeboten wurde.

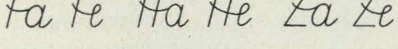
– Ersatz von Wellenlinien durch gerade oder nur in einer Richtung geschwungene Linien



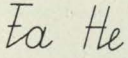
–Wegfall von Durchzugsschlingen, dadurch Absetzen des Schreibgeräts (die Ziffern bezeichnen die Punkte, an denen neu angesetzt wird)



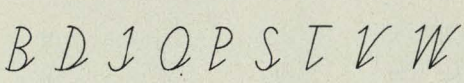
Ein Teil der Großbuchstaben kann wie bisher mit dem nächstfolgenden Buchstaben verbunden werden (A, C, E, G, J, K, L, M, Qu, R, U, X, Y); andere erfordern wie bisher ein Absetzen des Schreibgeräts (I, N, P, S). Das B ist in der nun vorgeschlagenen Form nicht mehr unmittelbar verbindbar. Drei Buchstaben können über den mittleren Querbalken verbunden werden, wobei dieser je nach Art des nachfolgenden Buchstaben tiefer oder weniger tief heruntergezogen wird:



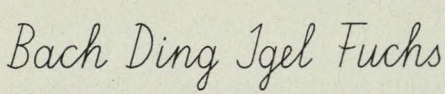
Es ist aber auch möglich, unten neu anzusetzen, wobei der Mittelbalken auch gerade ausgeführt werden kann.



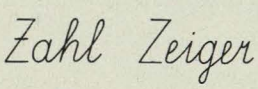
Wünscht man lückenlose Verbundenheit innerhalb eines Wortes, wäre auch an folgende Buchstaben unten anzubinden:



In allen diesen Fällen erscheint es aber durchaus sinnvoll, den Großbuchstaben unverbunden stehen zu lassen, zumal eine exakte Anbindung bei schnellem Schreiben ohnedies selten gelingen wird:

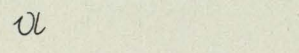


Beim Z möchten wir dies sogar empfehlen, sofern es nicht über den Mittelstrich verbunden wird. Dieser könnte dann auch weggelassen werden.



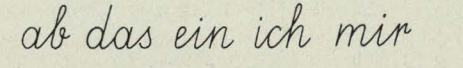
Kleinbuchstaben

– Bei den ovalen Kleinbuchstaben a, d, g, o, qu fallen ebenfalls die Durchzugsschlingen weg. Diese Buchstaben können nun auf dreierlei Art geschrieben werden:



wie bisher, aber mit Luftsprung statt Schlinge	aus dem c entwickelt (Nachteil: Deckzug)	Luftsprung nach dem Ausstrich des vorangehenden Buchstaben

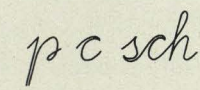
– Am Wortanfang könnte bei diesen und den meisten anderen Kleinbuchstaben auf die Anstriche verzichtet werden:



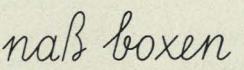
Die „Deckzüge" wurden bei folgenden Buchstaben verkürzt (und werden sich bei schnellerem Schreiben vielfach noch weiter verkürzen oder ganz wegfallen):

1969	1995	eine Erwachsenenschrift

Bei einigen Buchstaben (z. B.: c, p) kann abgesetzt werden, um einen Deckzug zu vermeiden:

mit Deckzug	mit Absetzen
	

– Bei manchen Buchstaben und Buchstabenfolgen ist es noch naheliegender, abzusetzen (das ß wurde deshalb in der Vorlage auch ohne Anstrich dargestellt):

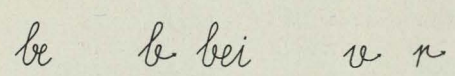


– Das f und das t werden nun ohne Schlingen vorgeschlagen; auch hier wird zweckmäßigerweise abgesetzt.

– Die Schlingen bei b, v und w sowie der Haken bei einer Version des r wurden in der Vorlage etwas weiter als bisher heruntergezogen, um eine bessere Verbindbarkeit mit einem nachfolgenden e zu gewährleisten. Wie

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

bisher besteht aber die Gefahr, daß die Buchstabenverbindung ungewollt eng und/oder die e-Schlinge zu klein ausfällt. Um einen harmonischen, mit dem übrigen Schriftbild im Einklang stehenden Abstand zu erhalten, ist es notwendig, mit dem in die e-Schlinge übergehenden Ausstrich auch weit nach rechts auszuholen:



– Beim r, welches quer durch Europa etwa gleich häufig in der einen wie in der anderen Form geschrieben wird, ist in der Kollegenschaft eine besonders ausgeprägte Bevorzugung eines Typs bei gleichzeitiger Ablehnung des jeweils anderen festzustellen, weshalb es naheliegend schien, beide Formen anzubieten. Beide haben auch in Österreich Tradition, und es finden sich bis ins Mittelalter zurück Schriftstücke, in denen sogar innerhalb eines Wortes beide Formen (bzw. ihre Vorläufer) aufscheinen. Natürlich wird man sich aber im Erstschreibunterricht für eine der beiden entscheiden und diese dann beibehalten.

Hier sei noch einmal ein bereits im Schreiben des BMUK vom Juni 1994 formulierter Grundsatz in Erinnerung gerufen:
„Erlerntes hat Vorrang
Im Falle eines Lehrer-, Klassen- bzw. Schulwechsels ist für die Schülerinnen und Schüler die Kontinuität bei der erlernten Schriftform zu wahren. Keinesfalls sollen Kinder zu einem Umlernen veranlaßt werden."

Sicher konnten hier nicht alle möglicherweise auftretenden Probleme angesprochen werden. Schreibmethodische Fragen behandelt L. BOYER in seinem Kommentar zum Unterrichtsgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben" ab S. 259 ff. Im übrigen ist es sicher eine gute Richtschnur, sich daran zu orientieren, was der jeweiligen Schülerin/dem Schüler am besten gelingen kann.

Verwendete Literatur

BÄRMANN, Fritz: Lernbereich Schrift und Schreiben, Braunschweig 1979

BOYER, Ludwig: Kommentar zur Ausgangsschrift, 2. Fassung, „aps" Bd.12, hrsg. vom BMUKS, Wien 1988

DEHN, Mechthild: Ansichten von Schrift. In: Grundschule 6/1986, S. 40 ff.

DIENER, Kuno: Schreibenlernen. Psychologische und didaktische Voraussetzungen. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1980

DOSTAL, Karl A.: Methodik des Schreibunterrichts, 1.–8. Schulstufe. Wien 1972

DOSTAL, Karl A.: Die österreichische Schulschrift – Rückblick und Ausblick. In: Erziehung und Unterricht, Heft 1/90, S. 6 ff.

FELZMANN, Reinhold: Arbeitsanregungen für Bildnerische Erziehung. Wien 1974

GRÜNEWALD, Heinrich: Empirische Befunde über die Vereinfachte Ausgangsschrift. In: Grundschule 6/1976, S. 332 ff.

GRÜNEWALD, Heinrich: Schrift als Bewegung. Frankfurt/Main 1981[2]

KRIECHBAUM, Gabriele: Wie Kinder schreiben lernen. Ein pädagogisches Plädoyer für die Vereinfachte Ausgangsschrift. Heinsberg 1985

KRIECHBAUM, Gabriele: Informationen über die Vereinfachte Ausgangsschrift. Unveröffentl. Manuskript, Köln 1986

MAI, Norbert: Warum wird Kindern das Schreiben schwer gemacht? Zur Analyse der Schreibbewegungen. In: Psychologische Rundschau, Heft 1/1991, S. 12 ff.

RÖLLEKE, Gaby: Die vereinfachte Ausgangsschrift. Theorie und Praxis einer reformierten Erstschrift. In: Grundschule 2/1992, S. 38 ff.

Vereinfachte Ausgangsschrift: Alphabet – Konzeption – Kommentar. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung im Arbeitskreis Grundschule e. V. Frankfurt, o. J.

WEINANDT, Barbara: Schreibenlernen in Vereinfachter Ausgangsschrift. In: Grundschule 2/1988, S. 76 ff.

Die Autoren in alphabetischer Reihenfolge:[1]

Ministerialrat Dr. Dieter Antoni	Bereich I des Zentrums für Schulentwicklung in Klagenfurt
Professor Oberstudienrat Ludwig Boyer	Pädagogische Akademie des Bundes in Wien
Professor Helmut Bukovski	Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg
Professor Dr. Johann Eckel	Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien
Direktor Mag. Josef Freund	Pädagogisches Institut der Erzdiözese Wien
Professor Hans Gastberger	Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg
Professor Horst Goldemund	Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau
Professor Manfred Gollowitsch	Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau
Professor Mag. Arnold Gritsch	Pädagogische Akademie des Bundes in Vorarlberg
Abteilungsleiter Dr. Herbert Haberl	Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg
Fachinspektor i. R. Gertraud Hansal	Stadtschulrat in Wien
Volksschuldirektor Reinhold Haring	Volksschule Edelschrott, Stmk.
Dr. Waltraut Hartmann	Kinderpsychologin
Professor Dr. Ernst Joppich	Pädagogische Akademie des Bundes in Niederösterreich
Bezirksschulinspektor Gertrud Kertelics	Stadtschulrat für Wien, 8. und 17. Bezirk
Professor Dr. Karl Klement	Pädagogische Akademie des Bundes in Niederösterreich
Professor Dr. Leopold Kratochwil †	Pädagogische Akademie des Bundes in Wien
Professor Mag. Elisabeth Kummer	Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien
Professor Ingeborg Kutalek	Pädagogische Akademie des Bundes in Wien
Atila Kuzugüdenli	Lehrer für den muttersprachlichen Unterricht in Türkisch an der VS Friedrichsplatz 5, Wien XV
Übungsschuloberlehrer Hadmar Lichtenwallner	Pädagogische Akademie der Diözese St. Pölten
AV Professor Dr. Alois Lobendanz	Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg
Fachinspektor i. R. Traude Lürzer	Landesschulrat für Salzburg
Volksschuldirektor Oberschulrat Anna Malina	Volksschule Neustiftgasse 100, Wien VII
Fachinspektor Lydia Maier	Landesschulrat für Salzburg
Volksschullehrer Gerheide Moravec	Volksschule Brioschiweg 3, Wien XXII
Volksschuldirektor i. R. Reinhilde Neugebauer	Stadtschulrat für Wien

[1] Die in diesem Verzeichnis aufscheinenden Angaben über Titel, Funktion und Zugehörigkeit zu einer bestimmten Dienststelle beziehen sich in der Regel auf den Zeitpunkt des Abschlusses der Arbeiten an dem jeweiligen Lehrplanteil.

Volksschuldirektor Ottheiner NIEMETZ	Volksschule St. Johann im Lavanttal, Kärnten
Mag. Zvjezdana PENAVA,	Lehrerin für den muttersprachlichen Unterricht in Serbisch/ Kroatisch an der VS Friedrichsplatz 5, Wien XV
Ministerialrat Mag. Dr. Sepp REDL	Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung V/9
Fachinspektor Gertraud REISINGER	Landesschulrat für Steiermark
Dr. Irena ROSANDIC	Lehrerin für den muttersprachlichen Unterricht in Serbisch/ Kroatisch an der VS Friedrichsplatz 5, Wien XV
Ministerialrat Dr. Klaus SATZKE	Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung Präs. 6
Landesschulinspektor Mag. Herbert SAXINGER	Landesschulrat für Oberösterreich
Abteilungsvorstand i. R. Oberstudienrat Hildegard SCHAFFAR	Pädagogische Akademie des Bundes in Wien
Oberrätin Dr. Brigitte SCHEIBER	BMUK, Abt. für Volksschulen und Minderheitenschulen
Professor Oberstudienrat Mag. Oskar SEBER	Pädagogische Akademie des Bundes in Wien
Franz-Lévente SOLTÉSZ	Pädagogische Akademie des Bundes in Vorarlberg
Fachinspektor i. R. Dr. Kurt TANZER	Stadtschulrat für Wien
Direktor Dr. Manfred TEINER	Pädagogische Akademie des Bundes in Wien
Professor Dr. Hubert TEML	Pädagogische Akademie der Diözese Linz
Volksschuldirektor Josef TOLD	Volksschule Außervillgraten, Tirol
Professor Karl UMGEHER	Pädagogische Akademie der Diözese St. Pölten
Professor Mag. Wolfgang VOELTER	Pädagogische Akademie des Bundes in Kärnten
Professor Dr. Wilhelm WEINHÄUPL	Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg
Ministerialrat Dr. Wilhelm WOLF	Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung für Volksschulen und Minderheitenschulen

Der Kommentar zum Lehrplan der Volksschule erläutert die im Lehrplan 1986 angeführten Inhalte, Aufgaben und Ziele des Grundschulunterrichts ebenso wie seine Verfahrensweisen und Mittel, indem er

- die Möglichkeiten ihrer didaktischen Umsetzung aufzeigt,
- auf vertiefende und weiterführende Literatur verweist,
- eine rasche und grundlegende Orientierung auch bei den neuen Inhalten des Lehrplans erleichtert,
- Impulse und Anregungen gibt und
- den Lehrer ermutigt, die im Lehrplan enthaltenen Freiräume zu nutzen.

ISBN 3-215-06829-X