

74

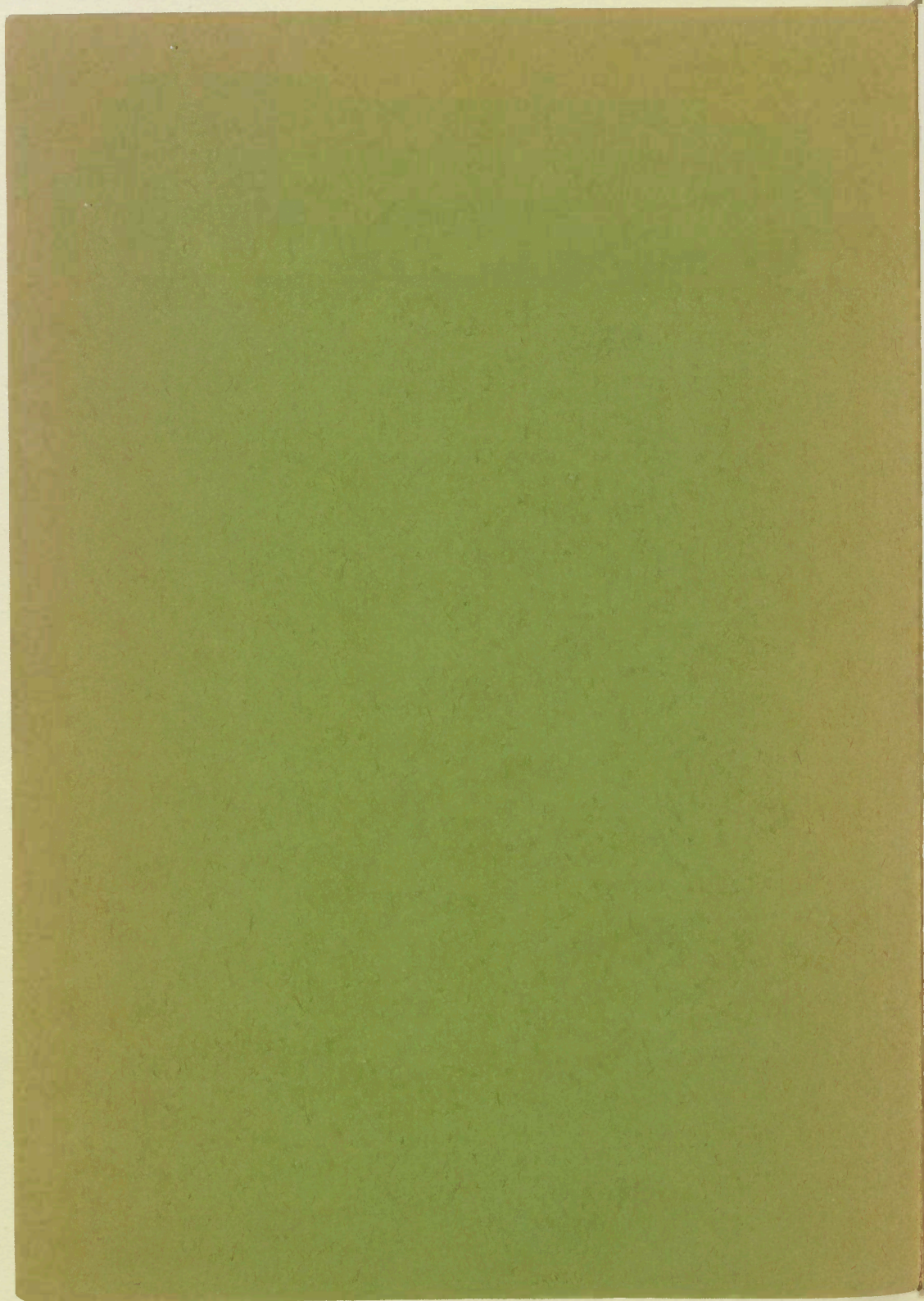
Richtlinien und Lehrpläne

für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen

Sprache

- Leselehrgang
- Schrift und Schreiben

A. Henn Verlag · Ratingen · Kastellaun · Düsseldorf



SPRACHE

	Seite
1. Die Aufgabe des Sprachunterrichts in der Grundschule	2
2. Gebiete des Sprachunterrichts	4
2.1 Grundlegender Sprachunterricht – Ausbau der Sprache	4
2.2 Schulung des Verstehens – Sprech- und Gesprächserziehung	7
2.3 Mündliche und schriftliche Sprachgestaltung	10
2.4 Sprachübung und Sprachbetrachtung	14
2.5 Sprachliches Wissen am Ende der Grundschulzeit	19
2.6 Rechtschreibung	20
2.7 Literaturunterricht	30
3. Zur Planung von Sprachunterricht	35
3.1 Zur Situation der Deutschdidaktik	35
3.2 Sprachpädagogik	35
3.3 Sprachdidaktik	38
3.4 Sprachmethodik	51
4. Hilfen für den Sprachunterricht	62
4.1 Medien	62
4.2 Literatur	65

S C

Georg-Eckert-Institut

für internationale Schulbuchforschung

Braunschweig

-Bibliothek-

Eingülig

1973

SB 14973

1. DIE AUFGABE DES SPRACHUNTERRICHTES IN DER GRUNDSCHULE

- 1.1 Der Sprachunterricht in der Grundschule gründet auf der Aneignung der Muttersprache, die das Kind seit der frühen Kindheit schrittweise vollzieht. Der Spracherwerb führt auch ohne systematische Anleitung schon vor dem Schuleintritt zu einem relativ breiten und sicheren Verfügen über Sprache; denn es handelt sich dabei um einen Prozeß, der für das Kind lebensnotwendig ist.
- 1.2 Diesen Prozeß muß der Sprachunterricht fortführen, intensivieren und systematisieren. Da die sprachlichen Voraussetzungen der Schulanfänger je nach Förderung durch Familie, Umwelt usw. stark divergieren können, muß der Sprachunterricht sowohl vorhandene Ansätze und Anregungen aufgreifen als auch mangelnde Anreize von sich aus an das Kind herantragen, um so für alle Schüler die durch den Sprachstand bedingten Bildungschancen zu erhöhen. Die ausgleichende Funktion des Sprachunterrichts in der Grundschule soll dazu beitragen, das Entstehen von „Sprachbarrieren“ zu verhindern bzw. vorhandene Bildungsschranken abzubauen.
- 1.3 Die Notwendigkeit eines intensiven und systematischen Sprachunterrichts in der Grundschule ergibt sich sowohl aus dem Interesse des Kindes als auch aus dem Interesse der Gemeinschaften, in die es hineinwachsen soll (Sprachgemeinschaft, politisches Gemeinwesen, Berufsgesellschaft) wie schließlich aus dem Interesse an Fortbestand und Weiterbildung der Sprache selbst:
- Der Sprachunterricht erschließt dem Kind die Wege geistiger und sprachlicher Entfaltung. Er trägt damit entscheidend bei zur Entfaltung der Individualität
 - Er legt die Grundlagen für menschliches Gemeinschaftsleben, insofern es auf sprachlichen Voraussetzungen beruht
 - Er hat Anteil am Entwicklungsprozeß der Sprache selbst, der sich in jedem Individuum vollzieht
- 1.4 Erstes Ziel des Sprachunterrichts in der Grundschule ist es, dem Kind die Grundleistungen der Sprache zu vermitteln:
- Sprache erschließt dem Kind den Zugang zur Wirklichkeit in der Weise, wie diese Wirklichkeit in der Sprachgemeinschaft geistig bewältigt und verarbeitet worden ist. Sie ermöglicht damit menschliches Weltverhalten in einer durch die bestimmte Muttersprache geprägten Form. Jedes neu erworbene Wort, jeder neu gewonnene Satzbauplan eröffnet dem Kind einen neuen Zugang zur Welt.
 - Die vorgegebene Sprache vermittelt dem Kind Erfahrungen und Erkenntnisse, die in ihr als Ergebnis der Auseinandersetzung der Sprachgemeinschaft mit der Wirklichkeit aufgehoben sind. Die Vermittlung erfordert den aktiven Nachvollzug der geistigen Akte, deren Ergebnisse in Wörtern, Wortbildungsweisen, Wendungen und Satzbauplänen vorliegen.
 - Sprache versetzt das Kind in die Lage, eigenes Erleben, Erfahren und Erkennen anderen mitzuteilen. Damit ermöglicht sie geistige Gemeinschaft und befreit das Individuum aus seiner Isolation.
 - Der Erwerb gemeinsamer Sprache führt zur Teilhabe am Leben der Sprachgemeinschaft, in die das Kind hineinwächst. Damit wird es in zunehmendem Maße fähig, selbst an dem Prozeß mitzuwirken, in dem sich Leben und Entwicklung der Sprache vollziehen.
- 1.5 Aus diesen Leistungen der Sprache ergibt sich ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung. Sprache ist Voraussetzung und erstes Mittel der Weltbegegnung. Von ihrem Ausbau ist die Ergiebigkeit dieser Begegnung mitbestimmt. Der unterschiedliche Sprachbesitz der Kinder wirkt sich aus bis in die Bereiche der Wahrnehmung und des Verhaltens.
- Die Mitteilungsfunktion der Sprache ermöglicht die belehrende Übergabe von Erkenntnissen und ihre Aufnahme durch das Kind. Die gemeinschaftsstiftende Funktion der Sprache ist die Grundlage des Gesprächs als der Grundsituation des Unterrichts. Der Zugang zur schriftlich fixierten Sprache im Sachbuch wie in der Dichtung hebt das Kind über die Grenzen der eigenen Erfahrung hinaus.
- 1.6 Daher kann Sprachbildung nicht als Aufgabe eines Einzelfaches gesehen werden. Jeder Unterricht trägt gemäß dem besonderen Gegenstand und der besonderen Sprache des Faches zur Sprachbildung bei. Sach- und Sprachunterricht stehen in notwendiger enger Verschränkung und Wechselwirkung. Jeder Sprachunterricht intendiert über die Sprache Ausschnitte von Wirklichkeit, da in der geistigen Verarbeitung der Wirklichkeit Leistung und Aufgabe der

Sprache bestehen — ebenso bedarf jeder Sachunterricht der sorgsam erarbeiteten sprachlichen Fassung der „Sachverhalte“, wenn er die Erkenntnis des Schülers zu begrifflicher Klarheit führen will.

- 1.7 Aus der Beteiligung der Sprachbildung an jedem Sach- und Fachunterricht ergibt sich die Chance einer integrierenden Wirkung. Einzelerkenntnisse und -begriffe müssen in das gesamte sprachliche Begriffssystem eingefügt werden. Diese Notwendigkeit stellt ein Korrektiv zur Auffächerung des Unterrichts dar, das sich zugunsten einer Humanisierung der Wissensvermittlung auswirken kann.
- 1.8 Die angeführten Aufgaben des Sprachunterrichts sind nur zu erfüllen, wenn dieser Unterricht
- das Kind zum selbsttätigen, gestaltenden Umgang mit Sprache führt, in dem es seine Sprachkraft durch sprachliches Tun entfaltet (aufbauender, gestaltender Sprachunterricht),
 - mit Hilfe der Sprache Wirklichkeit geistig zu verarbeiten trachtet (wirklichkeitsbezogener Sprachunterricht),
 - auf sachgemäßer Einsicht in die bestimmte Sprache gründet (sprachgemäßer Unterricht).
- 1.9 Besondere Beachtung verdienen im Sprachunterricht der Grundschule die Möglichkeiten und Grenzen der Differenzierung. Schon im Sprachkönnen der Schulanfänger zeigen sich häufig große Leistungsunterschiede.

Diese Unterschiede zum Ausgangspunkt einer äußeren Differenzierung nach Leistungsgruppen zu machen, würde aber für die bisher sprachlich wenig geförderten Kinder eine negative Festlegung bedeuten. Gerade für solche Schüler bietet die Sprachgemeinschaft der Klasse wesentliche Chancen und Anreize in der Sprachentwicklung. Der gesamte Sprachstand der Klasse sollte daher in Gespräch und Unterricht der Individuallage jedes Schülers zugute kommen. Eine durchgehende äußere Differenzierung im Sprachunterricht ist daher abzulehnen. Um so wichtiger ist es, Einzelaufgaben des Sprachunterrichts dem unterschiedlichen Leistungsvermögen der Schüler anzupassen. Das kann für zurückgebliebene Schüler durch die Einrichtung von Förderkursen (besonders im Bereich der Kulturtechniken) geschehen, für fortgeschrittene Schüler durch Sonderaufgaben oder durch das Angebot weiterführender Lektüre.

Nach dem Grad der Distanzierung von der Sprache und nach der Fähigkeit zur Abstraktion können besonders in der Sprachbetrachtung Einzelthemen mit innerer Differenzierung der Vorhaben und Arbeitsanweisungen angegangen werden. Die Ergebnisse solcher Arbeit werden von Einzelschülern oder Gruppen für die ganze Klasse fruchtbar gemacht werden.

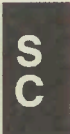
Von besonderer Bedeutung ist die Individualdifferenzierung, die vom sprachlichen Leistungsstand des einzelnen ausgeht und darauf zielt, ihn zum individuellen Sprachgebrauch zu befähigen.

Differenzierung und Integration bedingen sich im Sprachunterricht gegenseitig in besonderer Weise, wie sich auch allgemein in der Sprachentwicklung die Individualgenese nur im Wechselspiel mit der Sprachgemeinschaft vollziehen kann.

- 1.10 Der Sprachunterricht in der Grundschule läßt sich in verschiedene Bereiche aufgliedern:

– Grundlegender Sprachunterricht – Ausbau der Sprache	2.1
– Schulung des Verstehens, Sprech- und Gesprächserziehung	2.2
– Mündliche und schriftliche Sprachgestaltung S.	2.3
– Sprachübung – Sprachbetrachtung S.	2.4
Rechtschreiben:	
– Literaturunterricht	2.6
– Erwerb der Kulturtechniken im Bereich der Sprache	2.7
Lesen: s. Teil: Leselehrgang	
Schreiben: s. Teil: Schrift, Schreiben, Schreiberziehung	

Diese Aufgliederung ist nicht im Sinne einer Trennung oder Isolierung der Einzelbereiche zu verstehen, die es jedem Teilgebiet gestattet, seine eigene Systematik zu entwickeln und im Unterricht durchzuführen. Die Teilaufgaben des muttersprachlichen Unterrichts sind stets in ihrem wechselseitigen Bezug zu sehen. So wirkt sich beispielsweise die Sprachbetrachtung ebenso wie die literarische Erziehung auch auf das sprachliche Gestalten der Schüler aus; grammatische Einsicht kann der Rechtschreibung dienlich sein.



Das Beachten dieser Querverbindungen und der ständige Bezug auf die zentralen Aufgaben der Sprachbildung — Wirklichkeitserschließung und Sinnvermittlung — tragen dazu bei, einen verbalistischen oder formalistischen Sprachunterricht zu vermeiden.

2. GEBIETE DES SPRACHUNTERRICHTS

2.1 Grundlegender Sprachunterricht – Ausbau der Sprache

- 2.1.1 Der grundlegende Sprachunterricht muß die sprachlichen Voraussetzungen schaffen, auf die jeder Unterricht wie auch jede distanzierende Betrachtung der Sprache angewiesen ist. Er macht dem Kind Sprache in dem Maße verfügbar, wie es seiner Gesamtentwicklung und Leistungsfähigkeit angemessen ist. Er stellt ihm die Sprachmittel zur Verfügung, deren es für die Erfassung und geistige Durchdringung der verschiedenen Wirklichkeitsbereiche bedarf.

Dieser grundlegende Sprachunterricht ist damit die erste und vorrangige Aufgabe der Sprachbildung in der Grundschule, da das Erreichen aller weiteren Ziele von ihm abhängig ist.

- 2.1.2 Der Ausbau der Sprache führt über das Verstehen zum Gebrauch der Sprachmittel. Auf die Schulung und ständige Überprüfung des Sprachverständnisses ist daher besonderer Wert zu legen. Bei jeder Gelegenheit muß der Lehrer sich vergewissern, ob neu verfügbar gemachte Sprachmittel auch in ihrem Inhalt geklärt und in angemessener Weise in den bisherigen Sprachschatz eingefügt worden sind.

Erst aus dem aktiven Nachschaffen dieser Sprachinhalte und dem Nachvollzug ihrer Leistung entspringt der richtige Einsatz der Sprachmittel im Sprachgebrauch des Schülers. Ausbau und Klärung des passiven Wortschatzes im Verstehen sind die Voraussetzungen für die Bereicherung des aktiven Wortschatzes für das Sprechen.

- 2.1.3 Zu den wichtigsten Intentionen des grundlegenden Sprachunterrichts zählen also:

- Ausbau und inhaltliche Klärung des Wort- und Begriffsschatzes
- Einfügen des neuen Wortgutes in das bisher angeeignete Begriffssystem (inhaltliche Einordnung in die Wortfelder)
- Schaffen der Querverbindungen im Wortgut verschiedener Fächer und Wirklichkeitsbereiche
- Verfügbarmachen der Sprachmittel zur Herstellung von Beziehungszusammenhängen (Denkreise der Wortarten, Satzbaupläne)
- Aufbau der verschiedenen Sprachschichten und Sprachrichtungen
- Befähigung zum situationsgerechten Einsatz von Sprache

- 2.1.4 Grundlage für die konkrete Arbeit am Sprachausbau ist die Kenntnis des Sprachstandes der Klasse wie der einzelnen Schüler. Da für die individuelle Sprachentwicklung keine Norm festgelegt werden kann und da bisher nicht genügend empirische Untersuchungen zur Sprachentwicklung des Grundschulkindes vorliegen, ist es für den Lehrer wichtig, Sprachstand und Sprachentwicklung seiner Schüler zu überprüfen. Dies geschieht

- durch Beobachtung und Analyse des mündlichen Sprachgebrauchs, besonders im Gespräch
- durch Auswertung schriftlicher Sprachgestaltungen (wobei der Wortschatz in Aufsätzen nicht den gesamten Sprachbesitz der Schüler repräsentiert, da dem schriftlichen Sprachgebrauch zunächst schwierige Hindernisse wie Orthographie und Distanz von der Sprache gegenüberstehen),
- durch das Überprüfen der inhaltlichen Klarheit von Einzelbegriffen, die sich auf dieser Bildungsstufe im wesentlichen im richtigen Einsatz der Sprachmittel dokumentiert
- durch Feststellungen über Ausbau und Differenzierung der Wortfelder (auch hier im wesentlichen im situativen Sprachgebrauch)
- durch das Erkennen der den Schülern geläufigen und richtig eingesetzten Möglichkeiten der Wortbildung (Wortfamilien, Wortstände)
- durch die Untersuchung der den Schülern verfügbaren Satzbaupläne und Satzkombinationen
- durch gelegentliche Tests zu den genannten Bereichen, in denen begrenzte Ausschnitte aus dem Sprachschatz genauer untersucht werden (Gegensatzbegriffe, Sammelbegriffe, Einsatzübungen)

Erst die Kenntnis des Sprachstandes seiner Klasse ermöglicht es dem Lehrer, die günstigsten

Ansatzpunkte und den rechten Zeitpunkt für die Aufgaben des Sprachausbaus zu finden.

- 2.1.5 Der Ausbau der Sprache erfordert vom Lehrer die Übersicht über den Gesamtbereich der Sprachmittel, die Einsicht in ihre Beziehungszusammenhänge und damit die Kenntnis der sprachimmanenten Systematik.

Diese Systematik ist zwar in der Grundschule nicht Gegenstand des Sprachunterrichts, sie bildet aber für den Lehrer die Grundlage für seine Bemühungen um die Förderung der sprachlichen Leistungsfähigkeit der Schüler. Erst aus dem Gesamtüberblick ergeben sich Rangordnung und didaktische Relevanz der Einzelvorhaben.

- 2.1.6 Von besonderer Bedeutung für den grundlegenden Sprachunterricht sind Sprache und Sprechweise des Lehrers, die in den ersten Schuljahren für die Kinder meist noch unangefochtenen Vorbildcharakter tragen.

Der Lehrer muß daher den eigenen Sprachgebrauch kritisch überprüfen, ob er in Wortwahl, Satzbau und Gedankenführung dem Fassungsvermögen der Schüler angemessen ist. Das bedeutet nicht, daß der Lehrer in der Art der Kinder sprechen sollte. Eine solche Sprechweise würde auch vom Kind nicht akzeptiert, da es sich dann in seinem sprachlichen Entwicklungsstreben weder anerkannt noch gefördert fühlt.

Maßstab für die Sprache des Lehrers ist nicht der Sprachgebrauch, sondern das Sprachverständnis des Kindes. Ist der Niveauunterschied zwischen Lehrer- und Schülersprache zu groß, so scheidet der Unterricht am mangelnden geistigen Kontakt und Verständnis; ist der Unterschied zu klein, so scheidet der Unterricht an mangelnder geistiger Anforderung und Förderung des Kindes.

Auch hinsichtlich der Sprechweise (Artikulation, Sprechmelodie und -dynamik) ist die Sprache des Lehrers von großem Einfluß auf das Kind. Eine sorgfältige Sprache des Lehrers ist die Grundlage der Sprecherziehung bei den Schülern.

- 2.1.7 Damit der Ausbau des kindlichen Sprachschatzes zu geistiger Bereicherung und nicht zum Umgang mit sinnleeren Worthülsen führt, ist es notwendig, bei den Schülern eine kritische Fragehaltung zu fördern, die sich mit halb verstandenen Begriffen nicht zufrieden gibt. Sie basiert auf dem Erkenntnis- und Sprachverlangen, das sich schon in der frühen Kindheit äußert und durch die Schule gefördert werden muß. Im Unterrichtsgespräch wie bei der Lektüre sollte der Schüler nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet sein, die Klärung nicht verstandener Wörter und Formulierungen zu verlangen. Diese inhaltliche Klärung der Sprachmittel geschieht vornehmlich im gemeinsamen Bemühen der Klasse und nicht durch eine vom Lehrer gegebene Definition, die für Wortinhalte meist ohnehin unmöglich ist.

- 2.1.8 Der Ausbau der kindlichen Sprache in Wortschatz und Satzbau vollzieht sich zunächst unreflektiert. Dabei sind folgende Aufgaben zu berücksichtigen:

– Ausbau des Wortschatzes

- Erwerb neuer Wörter und Einzelbegriffe.

Hier handelt es sich zunächst vornehmlich um konkretes Wortgut, das bei der Begegnung mit den Gegenständen im Unterricht notwendig wird (vgl. „Sachunterricht“).

- Inhaltliche Füllung bereits vorhandenen oder neu angeeigneten Wortgutes.

Das Klären der Wortinhalte geschieht, wo immer möglich, in der Begegnung mit den „Sachen“, sei es bei der konkreten Arbeit am Gegenstand (Unterrichtsgänge, Hineinnehmen der „Sachen“ in den Unterricht), sei es in der Veranschaulichung durch Bild oder schematische Darstellung. Für die Klärung unanschaulicher (abstrakter) Begriffe müssen Beispiele aus dem kindlichen Erlebnis- und Erfahrungsbereich herangezogen werden. Gerade hier liefern Ergebnisse und Ansprüche des Sachunterrichts fruchtbare Ansatzpunkte für die sachbezogene Spracharbeit.

- Ausbau und Differenzierung der Wortfelder.

Die Aufgabe der Grundschule besteht vornehmlich darin, ein noch nicht reflektiertes Verfügen über immer stärker differenzierte Wortfelder und den richtigen Einsatz der Einzelglieder des Wortfeldes in den konkreten Aufgaben der Sprachgestaltung zu ermöglichen. Wortsammlungen und die abwägende Suche nach dem „richtigen“ Wort verstärken dieses Bemühen, auch wo ein distanzierendes Betrachten des Aufbaus von Wortfeldern noch nicht erreichbar erscheint.

- Erarbeiten von Sammelbegriffen — Hinführung zu abstraktem Wortgut
Im Erkennen der zusammenordnenden Funktion von Sammelbegriffen, die dem Kind in der Grundschule verfügbar werden, liegt der Übergang zu abstraktem Wortgut, das in der Grundschule nur in Ansätzen und unter ständiger Kontrolle des inhaltlichen Verständnisses erarbeitet werden kann.

- Einüben gängiger Wege der Wortbildung
Der Nachvollzug gängiger und einsichtiger Weisen der Wortbildung befähigt das Kind zum besseren Verstehen abgeleiteten Wortgutes und zu selbständigem Sprachschaffen im Rahmen dieser Bildungsweisen.

– Ausbau des Satzes

- Vermittlung der muttersprachlichen Satzbaupläne

Die in der Sprache vorliegenden Satzbaupläne als Grundmuster des Sprachgestaltens sollen dem Kind die verschiedenen syntaktischen Möglichkeiten im Sprachgebrauch eröffnen. Das Einüben variierender Satzmuster bereichert das Sprachverständnis, den Sprachgebrauch und die Sprachgestaltung.

- Sinnfüllung und Erweiterung des Satzes

Von den meist zwei- oder dreigliedrigen Sätzen des Schulanfängers führt der Weg zum ausgebauten Satz, der verschiedene Gedankenschritte zu einer gegliederten Aussage vereint.

- Verbindung mehrerer Sätze

Die Verbindung mehrerer Sätze ermöglicht es dem Kind, verschiedene Aussagen durch Neben- oder Unterordnung in eine syntaktische Beziehung zu setzen. Satzverbindungen und Satzgefüge werden im Verlauf der Grundschulzeit immer weiter ausgebaut. Unter den Gliedsätzen können in der Grundschule besonders die temporalen, konditionalen, finalen und kausalen Beziehungen sowie die Objekt- und Relativsätze verfügbar gemacht werden.

2.1.9 Der grundlegende Sprachunterricht zielt auf die volle Teilnahme an der Hochsprache und die Eingliederung des Individuums in die Sprachgemeinschaft. Er basiert auf dem Sprachkönnen, das das Kind durch die Vermittlung der Familie und der sprachlichen Umwelt erworben hat. Der Übergang von Haussprache, Mundart oder regionaler Umgangssprache zur Hochsprache muß sich ohne Bruch vollziehen, wenn die Bereitschaft des Kindes zur Sprachäußerung nicht gestört werden soll. Jede Abwertung der Mundart ist dabei zu vermeiden. Wo die Schüler noch in einer Mundart aufgewachsen sind, ist es notwendig, die Leistung der Mundart, die in der sprachlichen Erschließung der Heimat besteht, auch für den Unterricht fruchtbar zu machen und gegebenenfalls neues hochsprachliches Wortgut durch den Rückgriff auf die Mundart und den Vergleich mit ihr zu klären.

Grammatische Fehlformen der Umgangssprache, die häufig durch die Vermischung von Mundart und Hochsprache entstehen (beispielsweise falscher Kasusgebrauch oder falsche Bildung der Zeiten beim Verb), sind durch ständiges Einüben hochsprachlicher Sprechmuster und durch die sich daraus ergebende Sicherung des Sprachgefühls zu überwinden.

Die verschiedenen Sprachschichten (Mundart, regionale Umgangssprache, Hochsprache, auch Teilgebiete aus bestimmten Fach- und Sondersprachen) müssen in ihrer unterschiedlichen sprachlichen Leistung anerkannt und für den Sprachunterricht fruchtbar gemacht werden.

2.1.10 Der Ausbau der Sprache steht in enger Wechselwirkung mit den Teilgebieten des Sprachunterrichts wie Lesen, Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung, die er einerseits erst ermöglicht, die andererseits aber diesen Prozeß wesentlich zu fördern und zu bereichern vermögen. Unter diesem Aspekt wird in Zukunft stärker als bisher die Wechselbeziehung zwischen sprachlichen Bereichen anderer Schulfächer und dem Sprachunterricht zu reflektieren sein; dies gilt außer für den Sachunterricht in besonderer Weise für die Mathematik, deren sprachliche Bereiche in ihrer Eigenartigkeit bewußt zu machen sind: Im Unterschied zum alltäglichen Sprachgebrauch haben sprachliche Zeichen dort eine einzige, festgelegte Bedeutung. Darüber hinaus lassen sich gelegentlich auch logische Operationen bei der kognitiven Behandlung sprachlicher Strukturen anwenden.

2.2 Schulung des Verstehens – Sprech- und Gesprächserziehung

2.2.1 Der Sprachunterricht in der Grundschule muß die Voraussetzungen dafür schaffen, daß der Schüler sich später als verantwortlicher Sprachpartner in der Sprachgemeinschaft bewähren kann. Die Partnerschaft in Sprache verweist in besonderer Weise auf den dialogischen Charakter der Sprache, der im Gespräch seinen deutlichsten Ausdruck findet. Unter diesem Aspekt ist die Befähigung zur aufnehmenden und mitarbeitenden Teilnahme am Gespräch primäre Aufgabe der Sprachbildung.

2.2.2 Die Hinführung zum Gespräch basiert auf zwei Fundamenten:

- der Schulung des Verstehens
- der Schulung des Sprechens.

Der Schulung des Verstehens muß besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, wenn der Schüler in die Lage versetzt werden soll, aus dem Überangebot an sprachlichen Einflüssen (etwa durch die modernen Massenmedien) das auszuwählen und zu verarbeiten, was für ihn bedeutsam werden kann.

2.2.3 Die Schulung des Verstehens vollzieht sich auf verschiedenen, aufeinander aufbauenden Stufen:

- Hörübungen, die die akustischen Grundlagen schaffen und verbessern

Für Hörübungen eignen sich Geräusche besser als das gesprochene Wort, bei dem der Sinnbezug einem ungenauen Hören Hilfe leisten kann.

- Hinhören

Gegenüber dem bloßen Hören enthält das Hinhören die bewußte Hinwendung auf Geräusch, Klang, Laut oder Wort. Für den, der mit Absicht und Konzentration hinhört, kann auch der leise Laut Bedeutung gewinnen, der sonst im Gewirr der Geräusche untergeht.

- Unterscheiden und Auswählen des Gehörten

Gerade das unterscheidende und auswählende Aufnehmen verdient besondere Übung angesichts der akustischen Reizüberflutung der Gegenwart.

- Verstehen

Wo das Hören einen Sinnbezug intendiert und in Sprache aufnimmt, führt es zum Verstehen. Jede aufnehmende Übung im Sprachunterricht dient zugleich der Schulung des Verstehens. Auf dem bewußt geförderten Verstehen baut sowohl die Aneignung von Sprache als auch in besonderer Weise jede Gesprächserziehung auf.

- Hochformen des Verstehens

Zu den Hochformen des Verstehens zählen:

- die Interpretation von Dichtung
- menschliches Verstehen im Gespräch

Interpretation von dichterischen Texten kann schon in der Grundschule vorbereitet werden, wo immer ein gemeinsames Bemühen der Schüler auf Textverständnis zielt. Dem Lehrer obliegt es dabei, dafür zu sorgen, daß die notwendigen Verständnishilfen dem Schüler bereitgestellt werden, damit kein neues Wort und keine ungewohnte Wendung inhaltsleer oder unscharf bleiben.

Verstehendes Aufnehmen im Gespräch fördert nicht nur den Zuhörer, sondern ebenso den Sprechenden, der sich vom Hörenden akzeptiert und verstanden weiß und dadurch zu Gedankengängen geführt werden kann, die er allein nicht erreichen würde.

2.2.4 Die zweite Voraussetzung der Hinführung zum Gespräch, zugleich Grundlage alles mündlichen Sprachgebrauchs, ist die Schulung des Sprechens.

Sprecherziehung in der Grundschule zielt auf eine klare, lautreine, verständliche und wirksame Sprechweise.

Ziel der Sprecherziehung ist die lautliche Beherrschung der Hochsprache. Regionale Eigenarten (im Sinne einer regionalen Hochsprache) wie Satzmelodie oder Klangnuancen, in denen sich die sprachliche Herkunft eines Menschen dokumentiert, können bestehen bleiben, sofern sie nicht der Sprachnorm zuwiderlaufen.

Für Schüler, besonders Schulanfänger, die vornehmlich in der Mundart aufgewachsen sind, muß der Übergang zu Hochsprache und Hochlautung besonders behutsam gefunden werden, damit es zu keinem Bruch in der Sprachentwicklung und zu keiner Beeinträchtigung der Mitteilungsfreude kommt.

2.2.5 Sprecherziehung richtet sich auf Klang und Lautbildung ebenso wie auf Sprechrhythmus und Sprechmelodie.

Sprecherzieherische Übungen sollten stets an sinnvolle Texte gebunden sein. Kinderreim, Kinderlied, Abzählvers und „Zungenbrecher“ bieten Anknüpfungsmöglichkeiten, die das Kind auf Grund seiner Freude am Spiel mit Lauten gern aufgreift.

Bei Sprechstörungen ist auch das Üben einzelner Laute häufig notwendig, jedoch sollte hier — besonders in schwereren Fällen — unbedingt die Hilfe des fachkundigen Sprechheilpädagogen herangezogen werden, damit die Ursachen der Störung ermittelt und beseitigt werden können.

2.2.6 Sprecherziehung geschieht

- im nachgestaltenden Sprechen,
- im freien Sprechen,
- im darstellenden Spiel.

Im nachgestaltenden Sprechen werden dem Kind Sprach- und Sprechmuster geläufig, deren es sich auch im freien Sprechen zu bedienen lernt. Vorlesen und Vortragen von Texten erweitern die sprecherischen Möglichkeiten des Kindes, wenn Sinnverständnis zur Sprechgestalt führt.

Anlässe zum freien Sprechen bieten Erzählstunden, in denen das Kind seine Erlebnisse mitteilt, aber auch Erkundungs- und Beobachtungsaufgaben, über deren Ergebnis der Schüler vor der Klasse berichtet. Das freie Sprechen erfährt besondere Pflege im Klassengespräch.

Das darstellende Spiel intensiviert die Sprecherziehung, da hier dem Kind die möglichen oder mangelnden Wirkungen seiner Sprechweise durch die Reaktion der Zuschauer deutlich vor Augen geführt werden. Neben dem textgebundenen Spiel sollten das Stegreifspiel und das Rollenspiel in der Grundschule besonders gefördert werden. Es nimmt die Spielfreude des Kindes auf und ist ein besonders geeignetes Mittel zum Ausdruck seines Empfindens. Allerdings braucht auch das Stegreifspiel Übung und Lenkung (Szenenfolge, Dialog, Charakterisierung der Figuren), wenn aus dem kindlichen Spielbedürfnis erste Formen dramatischer Sprechgestaltung entstehen sollen.

2.2.7 Schulung von Verstehen und Sprechen mündet in die Hinführung zum Gespräch als der Hochform beider Sprachleistungen.

Anlässe und Themen des Gesprächs ergeben sich

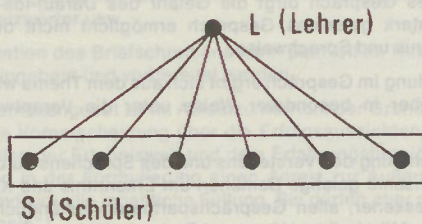
- ungeplant bei vielfältigen Gelegenheiten in Unterricht und Schulleben (spontanes Gespräch),
- durch die bewußt hervorgerufene Konfrontation mit Fragen, Sachverhalten und Problemen (geplantes Gespräch),
- im Zusammenhang mit besonderen Aufgaben des Sprachunterrichts wie: gemeinsame Besprechung und Wertung von Schüleraufsätzen, gemeinsames Bemühen um Texterschließung in der literarischen Erziehung, thematische Hinführung zu Sprachübungen (hier kann das einleitende Gespräch zugleich schon der unbewußten Einübung bestimmter Sprechmuster dienen).

2.2.8 Der Erfolg der Gesprächserziehung wird von äußeren Faktoren mitbestimmt.

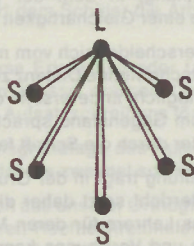
Dazu gehören:

- Sitzordnung,
- Gesprächsführung durch den Lehrer (später auch durch Schüler als Diskussionsleiter), die mit steigender Gesprächsdisziplin immer mehr in den Hintergrund treten kann,
- Einüben von Umgangsformen im Gespräch wie: Abwarten und Berücksichtigen von Äußerungen der Gesprächsteilnehmer, Rückfrage als Vergewisserung, Klärung unverständener Gesprächsbeiträge, Anmeldung eigener Gesprächsbeiträge, gegenseitige Aufforderung der Schüler zur Äußerung, persönliche Anrede, Rückgriff auf vorangegangene Äußerungen und Fragen, Einordnung des Lehrers in den Gesprächskreis und in die Gesprächsordnung.

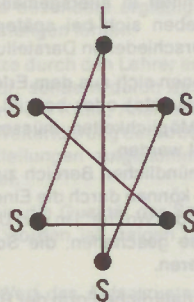
Steht der Lehrer einem geschlossenen Klassenblock gegenüber, so ist das Gespräch erschwert:



Die Einordnung in den Gesprächskreis allein hebt die Sonderstellung des Lehrers nicht auf, solange alle Fragen von ihm ausgehen und die Schüleräußerungen an ihn gerichtet sind:



Erst in der Hinwendung des ganzen Kreises auf die wechselnden Sprecher wird Partnerschaft im Gespräch deutlich:



2.2.9 Die äußere Ordnung des Gesprächs bedarf der inneren Füllung, wenn sie für die Sprach- und Gesprächserziehung fruchtbar werden soll.

Zu den Faktoren einer inneren Gesprächsordnung gehören:

- Finden und Erschließen einer ergiebigen, die Schüler ansprechenden Thematik
In der Grundschule steht das Gespräch über konkrete, anschauliche, aus der Erfahrung nachprüfbare Sachverhalte und Fragen im Vordergrund. Ein eng gefasstes Gesprächsthema fördert die Gesprächsdisziplin und verhindert Geschwätz.
- Bemühen um innere Konsequenz des Gesprächsablaufs
Diese Konsequenz fordert Unterordnung der Gesprächsbeiträge unter das Thema und den jeweiligen Stand der Klärung. Die Schüler müssen lernen, auch einmal einen eigenen

Gedanken zurückzuhalten oder für einen geeigneteren Augenblick aufzusparen, wenn er im Augenblick den Gang des Gesprächs nicht weiterführt oder stört.

- Abwägen und Aushalten der Spannung zwischen freiem und gelenktem Gespräch
Ein ungebundenes Gespräch birgt die Gefahr des Darauf-los-Redens, das sein Thema verliert; ein zu stark gelenktes Gespräch ermöglicht nicht die Entfaltung individueller Meinung, Erkenntnis und Sprechweise.

Der Grad der Bindung im Gespräch ergibt sich aus dem Thema wie aus der jeweiligen Situation und fällt daher in besonderer Weise unter die Verantwortung des Lehrers oder Gesprächsleiters.

- 2.2.10 Ziel einer auf der Schulung des Verstehens und des Sprechens aufbauenden Gesprächserziehung ist das gemeinsame geistige Bemühen um Erkenntnis und Klärung von Sachverhalten, das sich in angemessener, allen Gesprächspartnern verständlicher Sprache vollzieht und jeden Teilnehmer zur Mitarbeit im Hören und Reden befähigt und anregt.

2.3 Mündliche und schriftliche Sprachgestaltung

- 2.3.1 Der Aufsatzunterricht beginnt mit der mündlichen Sprachübung und Sprachgestaltung. Schriftliche Sprachgestaltung setzt die Pflege des gesprochenen Wortes voraus und baut auf ihr auf. Dieser grundlegende Zusammenhang, in dem der gesprochenen Sprache die Priorität zukommt, darf aber nicht im Sinne einer Gleichartigkeit der Aufgaben verstanden werden:

Schriftliche Sprachgestaltung unterscheidet sich vom mündlichen Sprachgebrauch durch die größere Bewußtheit und durch fortschreitende Distanz zur Sprache. Diese Distanz zur Sprache und zum eigenen Sprachwerk ermöglicht andererseits erst die Arbeit an der Sprachform. Der schriftlich fixierte Aufsatz wird zum Gegenstand sprachlicher Wertung, er erlaubt Vergleich, Kritik und verfeinernden Ausbau der durch die Schrift festgehaltenen Sprachform.

- 2.3.2 Auch die schriftliche Sprachgestaltung trägt in der Grundschule vorwiegend Mitteilungskarakter. Ein fruchtbarer Aufsatzunterricht setzt daher die Mitteilungsbereitschaft der Schüler und die Aufnahmebereitschaft des Lehrers für deren Mitteilungen voraus. Ohne eine Atmosphäre gegenseitigen Verstehens und Vertrauens kann der Aufsatzunterricht in der Grundschule nicht erfolgreich werden, da die Mitteilungsfreude der Kinder die wichtigste Motivation für schriftliche Sprachgestaltung darstellt.

- 2.3.3 Die beiden Akzentuierungen der Sprache, Sprache persönlichen Erlebens und Sprache sachgerichteter Erkenntnis, müssen in der mündlichen und schriftlichen Sprachgestaltung geübt und die entsprechenden Sprachmittel in altersgemäßer Auswahl den Schülern verfügbar gemacht werden. Aus ihnen ergeben sich bei späterer objektivierender Betrachtung die Kenntnis und Beherrschung der verschiedenen Darstellungsformen.

- 2.3.4 Anlässe zur Sprachgestaltung können sich aus dem Erleben der Kinder in und außerhalb der Schule ergeben (situative Ansatzpunkte) oder bewußt im Unterricht herbeigeführt werden (geplante Ansatzpunkte). Beide Möglichkeiten müssen der mündlichen und schriftlichen Sprachgestaltung nutzbar gemacht werden.

- „Situative“ Anlässe führen im mündlichen Bereich zum Erzählen und Berichten kindlicher Erlebnisse und Erfahrungen. Sie können durch die Einrichtung von Erzählstunden zu Beginn oder am Ende der Woche („Echo der Woche“) in den Unterricht eingebaut werden. Auf diese Weise werden zwanglos Anlässe geschaffen, die Schüler dazu anzuregen, ihre Themen selbst zu suchen und zu formulieren.

Im schriftlichen Bereich ist eine natürliche Form der Briefe. Briefe an abwesende Schüler, an Briefpartner in anderen Klassen oder Orten sind als echte Mitteilungsaufgaben für den Aufsatzunterricht von besonderem Wert. Der Mitteilungsdrang der Kinder kann zur Sammlung aus eigenem Antrieb aufgeschriebener Geschichten in einem Klassenbriefkasten führen, die dann wöchentlich der Klasse vorgelesen werden dürfen. Die Eintragung der „schönsten Geschichten“ in eine Sammelmappe fördert das Bemühen um die Qualität der Sprachgestaltung. Solche Sammelmappen können die üblichen Aufsatzhefte ersetzen.

- Zu den „geplanten“ Anlässen gehören im mündlichen Bereich vom Lehrer gestellte Aufgaben des Erzählens, Berichtens und Beschreibens (mündliche Nacherzählungen, Erkundungs- und Beobachtungsaufgaben).

Durch das Schaffen gemeinsamer Klassenerlebnisse kann dabei die Mitteilungsbereitschaft

wesentlich gesteigert werden. Im schriftlichen Bereich zählen zu den geplanten Anlässen alle geforderten Aufsätze und gestellten Themen.

Zusätzliche Anreize bieten Geschichten zum Weitererzählen (Texte mit offenem Schluß), Bildfolgen, Reizwörter usw.

Auch die Situation des Briefschreibens kann planvoll im Hinblick auf Empfänger und Inhalt des Briefes eingebaut und vorbereitet werden.

- 2.3.5 Das richtige Themenangebot ist im Aufsatzunterricht der Grundschule von besonderer Bedeutung, da es eine Vorentscheidung über die Erfolgsaussichten der Sprachgestaltung enthält. Die Themen sollen der Erlebniswelt und dem Erfahrungsbereich des Kindes entstammen und möglichst schon in der Formulierung einen Anreiz zur Äußerung enthalten. Rahmenthemen gestatten eine individuelle inhaltliche Füllung. Sie dürfen aber nicht zu weit gefaßt sein („Mein schönstes Erlebnis“).
- 2.3.6 Die Niederschrift von Aufsätzen erfordert in der Grundschule eine sorgfältige Vorbereitung. Im Gespräch sind die Sachverhalte vorher zu klären und die Themen in ihrer inhaltlichen Reichweite abzugrenzen.
- Die Sammlung des zu einem gemeinsamen Thema erforderlichen Wortgutes in gemeinsamer Arbeit der Klasse erleichtert dem Schüler die Arbeit, sollte aber nicht zu einer schematischen Festlegung führen.
- Im Anschluß an gemeinsame Erlebnisse oder Unterrichtsgänge können gelegentlich „Gute Beispiele“ mit der ganzen Klasse erarbeitet werden, die auch weniger sprachgewandte Schüler in der Technik des Aufsatzschreibens fördern.
- Um die schmale Motivationsgrundlage des Aufsatzunterrichts nicht zu gefährden, sollen die Schüler einen Text nicht öfter als zweimal schreiben.
- Die Schwierigkeiten, die sich aus unserer Orthographie für den Aufsatz ergeben, müssen durch den Einsatz aller verfügbaren Rechtschreibhilfen (einschließlich Wörterbuch und Lehrerkorrektur verringert werden). Rechtschreibfehler korrigiert der Lehrer, ohne sie in der Aufsatz- oder Rechtschreibnote zu berücksichtigen.
- 2.3.7 Die Besprechung der Aufsätze soll möglichst im Klassengespräch durchgeführt werden. Hierbei entwickeln die Schüler selbst Gesichtspunkte und Maßstäbe der Kritik und Bewertung. Der Vergleich unterschiedlicher Leistungen ist für Bewertung und Weiterführung der sprachlichen Gestaltungsversuche besonders ergiebig; er darf aber nicht zu einer entmutigenden Kritik an schwächeren Leistungen führen.
- Die Beurteilung der Aufsätze durch den Lehrer erfolgt in der Grundschule im allgemeinen nicht durch eine isolierte Zensur, sondern durch eine dem Schüler verständliche, ausführlichere Stellungnahme des Lehrers, die Kritik, Anerkennung gegebener Leistungen und Anregungen für die Verbesserung und Weiterführung der Arbeit enthält. Auf diese Weise erfährt der Schüler, daß der Lehrer seine Mitteilungen aufgenommen hat und ihm darauf mit Anregungen zur Sprachgestaltung antwortet.
- Für die Bewertung ist allein die Qualität der Sprachgestaltung maßgebend. (Ob die Darstellungsabsicht verwirklicht worden ist, zeigen das Verständnis und die Reaktion der Hörer oder Leser).
- 2.3.8 Der spracherzieherische Wert des Aufsatzunterrichts wird wesentlich gesteigert durch eine sorgfältige Auswertung der Ergebnisse, an die sich entsprechende Übungen anschließen. Auswertung, Verbesserung und Übung beziehen sich auf die Wortwahl (mit anschließenden Wortschatzübungen), den Satzbau (mit Übungen zu Satzmustern und ihrer Variation) und die Gesamtgestalt der Aufsätze (Einleitung, Steigerung der Spannung, Höhepunkt, Schluß im Ergebnisaufsatz; zeitliche Folge im Bericht usw.).
- Die Auswertung der Schüleraufsätze gibt damit dem Lehrer Hinweise und Anhaltspunkte für den Bereich der Sprachübung und Sprachbetrachtung.
- 2.3.9 Die wichtigsten Aufgaben und Bereiche der mündlichen und schriftlichen Sprachgestaltung in den einzelnen Schuljahren sind in der folgenden Liste aufgeführt:

1. Klasse

mündlich:

Erzählen und Berichten von Erlebnissen und Erfahrungen
Steigerung der Genauigkeit und Klarheit der Darstellung durch Nachfragen von seiten der Schüler und des Lehrers
Hinführung zur Sprachrichtigkeit durch beiläufig-behutsames Richtigstellen von Fehlformen

schriftlich:

Erste Niederschriften begabter und schreibgewandter Schüler, evtl. mit vorgegebenem Wortmaterial

2. Klasse

mündlich:

Erzählen, Berichten, Beschreiben aus dem sich weitenden Kreis kindlicher Umwelt und Erfahrung
Erfüllen der sprachlichen Aufgaben beim Bericht über Beobachtungs- und Erkundungsaufträge
Sicherung des richtigen Sprachgebrauchs
Abwägen der inhaltlichen Reichweite und Angemessenheit der Wörter

schriftlich:

Kleine Geschichten aus der Erlebniswelt des Kindes („Briefkasten“)
Erlebnisbericht
Erdachte Geschichten
Geschichten zu Ende erzählen
Berichte und Beschreibungen, in Erlebnisse eingebettet
Rätsel (als Vorform der Gegenstandsbeschreibung)

3. Klasse

mündlich:

Erzählen, Berichten, Beschreiben mit strengem Sachbezug
Selbständiges Berichten vor der Klasse über Beobachtungs- und Erkundungsaufgaben und ihre Ergebnisse
Mündliche Besprechung und Bewertung von Aufsätzen
Vergleich unterschiedlicher Sprachgestaltungen

schriftlich:

Erlebnisbericht
Bewußter Einsatz der Sprachmittel zur Steigerung der Spannung und Lebendigkeit (Aufbau, Wörtliche Rede, Detail)
Geschichten zu Ende erzählen
Geschichten nach Bildfolgen und Reizwörtern
Ansätze zum Sachbericht und zur Beschreibung anschaulicher Vorgänge aus der Erfahrungswelt des Kindes
Klarheit und Genauigkeit der Aussage

4. Klasse

mündlich:

Erzählen, Berichten, Beschreiben mit bewußterem Einsatz der Sprachmittel, Unterstützung durch Stichwortsammlungen
Bewerten, Vergleichen und Umformen von Aufsätzen
Erproben der Leistung von Stilmitteln
Systematische Wortschatzübungen
Einsatzübungen
Erste Einsicht in die Leistung verschiedener Sprachschichten

schriftlich:

Vom Erlebnisbericht zur Darstellungsform der Erzählung (geformter Aufbau, Spannungsbogen)
Phantasieaufsatz

- Nacherzählung (nur in selbständiger Sprachgestaltung)
- Geschichten nach Reizwörtern und Bildfolgen
- Sprichwortgeschichten
- Bericht über Ereignisse
- Sachlichkeit und Straffung der Aussage
- Beachten der zeitlichen Abfolge
- Vergleich mit der Erzählung
- Beschreibung von einfachen Arbeitsvorgängen und Abläufen
- Arbeitsanweisung
- Spielregel
- Gegenstandsbeschreibung am Objekt
- Bildbeschreibung

2.3.10 Am Ende der Grundschulzeit soll der Schüler über die grundlegenden Formen des Sprachverhaltens im mündlichen und schriftlichen Bereich verfügen. Ihre Eigenart und inneré Gesetzmäßigkeit soll ihm durch Übung geläufig geworden sein. Die bewußte Einstellung auf den Hörer oder Leser soll den Schüler zum angemessenen Gebrauch der Darstellungsformen und zum Einsatz der entsprechenden Sprach- und Stilmittel führen. Dabei erfüllt sich die Aufgabe der Grundschule in einer propädeutischen Vorbereitung dieser Darstellungsformen, die erst in der weiterführenden Schule theoretisch bewußt gemacht werden können.

Reine Darstellungsformen sind in der Grundschule weder zu erwarten noch anzustreben. Bericht und Beschreibung sind häufig in Erlebnisse eingebettet. Doch können schon ohne isolierende Aufgabenstellung und Betrachtung die grundlegenden Darstellungsformen geübt und im Hinblick auf die angemessene sprachliche Gestaltung von Erlebnis- und Sachzusammenhängen gewertet und ausgebaut werden. Die theoretische Einordnung der Darstellungsformen ist für den Schüler noch nicht möglich, für den Lehrer aber notwendig. Sie läßt sich in folgender Systematik darstellen:

Sprachverhalten	beabsichtigte Wirkung auf den Hörer	Darstellungsform	Anforderungen	Einzelformen dazu
erzählen	Spannung erzeugen unterhalten	Erzählung	Lebendigkeit Spannung	Kleine Geschichten (Erlebnisbericht) Erlebniserzählung Bildergeschichte Geschichten nach Reizwörtern Phantasieerzählung Bilderzählung
berichten	informieren	Bericht	Sachlichkeit Klarheit Genauigkeit Beachten der Zeitfolge	Bericht über Ereignisse Ergebnis eines Erkundungsauftrags Zeugenaussage Zeitungsbericht
	erklären belehren	Beschreibung	Genauigkeit Anschaulichkeit Verständlichkeit	Vorgangsbeschreibung Arbeitsanweisung Spielregel vergleichende Gegenstandsbeschreibung Bildbeschreibung

2.4 Sprachübung und Sprachbetrachtung

- 2.4.1 Sprachbildung ist Entfaltung und Ausbildung von Sprachgefühl, Sprachkraft und Sprachwissen des Schülers. Sie vollzieht sich in der Sprachübung wie in der Sprachbetrachtung.

Sprachbildung wird gefördert, wenn der Schüler Sprach- und Satzmuster übernimmt und sie für den sicheren Gebrauch verfügbar erhält. Die Sicherheit des Sprachgebrauchs erwächst aus dem Sprachgefühl. Es orientiert sich an der Sprachnorm.

Das schulmäßige Eingewöhnen von Sprach- und Satzmustern ist die unreflektierte Sprachübung.

Alle unterrichtlichen Anstrengungen, die den Ausbau des Sprachschatzes der Schüler zum Ziel haben, dienen der Entfaltung und Stärkung der Sprachkraft, die sich in der zunehmenden Beherrschung der sprachlichen Mittel erweist.

Im Übergang von nichtreflektiertem Gebrauch zu bewußter Reflexion auf die Sprache wird die Sprachbetrachtung möglich. Ihr Ziel ist die Einsicht des Schülers in den gesetzmäßigen Bau der Sprache. In der Sprachbetrachtung distanziiert sich der Schüler von seiner Sprache und macht sie zum Objekt der Reflexion. Die dabei gewonnenen Einsichten begründen das Sprachwissen und bauen es mit zunehmender Objektivität weiter aus.

- 2.4.2 In der Sprachübung erfährt das Sprachgefühl des Grundschulkindes durch Sprachgebrauch eine dreifache Ausprägung:

- Das Sprachgefühl wird gesichert: Der bisher gewonnene Besitzstand an sprachlichen Mitteln wird gefestigt. Die Sprachmittel werden in variierenden Übungen geläufig und verfügbar gemacht.
- Das Sprachgefühl wird korrigiert: Fehlleistungen erhalten durch den Gebrauch der richtigen Formen eine zunächst unbewußt bleibende Verbesserung. Das Richtige tritt an die Stelle des Unzulänglichen oder Falschen. Abweichungen von der Sprachnorm sind häufig landschaftlich und mundartlich bedingt. Sie bedürfen einer behutsamen und allmählichen Korrektur.
- Das Sprachgefühl wird verfeinert: In den Sprachübungen werden dem Schüler neue, differenzierte Sprachmittel zur Verfügung gestellt. Sie befähigen ihn zur richtigen Auswahl und größeren Genauigkeit im Gebrauch der Sprachformen.

Über die Kontrolle der sprachlichen Richtigkeit hinaus ist also Sprachgefühl das Gefühl für die Leistungskraft des sprachlichen Ausdrucks, nämlich:

- Gefühl für die Angemessenheit des gewählten Mittels vor der sprachlichen Aufgabe
- Gefühl für die Treffsicherheit der verfügbaren Mittel gegenüber dem aufgegebenen Sachverhalt
- Gefühl für die Eindeutigkeit von Gemeintem und Gesagtem im Hinblick auf das Verständnis des Sprachpartners

Ein in Sprachübungen sicher werdendes Sprachgefühl führt also zu kritischer Auswahl und zu vergleichendem Abwägen. Dabei macht der Schüler einen ersten Schritt zu bewußt gewonnenen Einsichten in den Bau und die Gesetzmäßigkeit, nicht zuletzt in den Reichtum der Sprache.

Hier wird bereits deutlich, daß Sprachlehre sich nicht in Vermittlung einer von außen kommenden, heteronomen Ordnung und Anwendung gesetzter Regeln erschöpfen kann. Sprachlehre führt vielmehr zum Erkennen einer bereits angeeigneten Ordnungsstruktur, in der sich die sprachlichen Einzelelemente als Bausteine und ihre Beziehungsgefüge als Strukturzusammenhänge darstellen.

- 2.4.3 Sprachübung und Sprachbetrachtung setzen sowohl hinreichende Sprachkraft voraus, wie sie gleichzeitig deren Entfaltung und Stärkung zum Ziel haben. Wenn auch alles Sprechen und Schreiben im Unterricht letztlich diesem Ziele dient, so lassen sich neben der Gesprächserziehung im mündlichen und der Aufsatzerziehung im schriftlichen Bereich zwei Teilgebiete bezeichnen, in denen die Sprachkraft durch den Sprachlehreunterricht eine besondere Förderung erfahren muß:

- Ausbau des kindlichen Wortschatzes

Die Arbeit am Wortfeld: „Sinnverwandte Wörter“ beschreiben einen umgrenzten Sinnbezirk mit ähnlichen, in den Nuancen jedoch unterscheidbaren Inhalten. Das Sammeln des Wortfeldbestandes muß immer inhaltsnah und konkret geschehen. Wo es die Leistungskraft der Schüler erlaubt, folgt die Durchgliederung nach Teilgesichtspunkten, Sprachschichten und Beziehungslinien. Da diese Durchgliederung stets Abstraktionsfähigkeit beim Schü-

ler voraussetzt, darf sie der anschaulichen Sammlung und dem Gebrauch häufig erst in zeitlichem Abstand folgen. Wichtig ist ferner, daß die Gliederungsaspekte im Wortfeld selbst enthalten sind und daß sie von den Schülern selbsttätig entdeckt und angemessen begriffen werden können.

Die Arbeit an der Wortfamilie: Stammverwandte Wörter geben einerseits ein Bild vom reichen Wortbestand aus gleicher Wurzel und andererseits von der Ökonomie der Sprache. In ihrer sichtbaren Stammverwandtschaft ist die Wortfamilie auch von jüngeren Schülern leicht auffindbar. Den älteren Schülern gibt sie in der Sprachbetrachtung doppelten Aufschluß:

Als Ableitungen oder Zusammensetzungen lassen sich die verschiedenen sprachlichen Zugriffe in Wortart und Formvariation erkennen. Trotz deutlicher Verwandtschaft erhalten die Glieder einer Wortfamilie im Lauf der Sprachgeschichte gewandelten Inhalt, der sich manchmal bis zur völligen Verfremdung entfernen kann („fertig“ verwandt mit „fahren“). Diese sprachgeschichtlichen Momente liefern gelegentlich den Ansatz für aufschlußreiche kulturkundliche Betrachtungen.

Die Arbeit an der Wortreihe: Wortreihen werden im Unterricht nach formalen oder inhaltlichen Gesichtspunkten zusammengestellt. Neben den formalbestimmten Reihen aus dem Rechtschreibunterricht und neben den ebenfalls ertragreichen Sammlungen von Reimwörtern sollten für die Sprachübung und Sprachbetrachtung solche Reihen erarbeitet werden, die unter inhaltlichen Gesichtspunkten versammelt stehen. Nur mit ihrer Hilfe lassen sich oft komplexe Sachverhalte etwa im Sachunterricht klar erkennbar fixieren. Unter verschiedenen Gesichtspunkten lassen sich zunächst einzelne Wortreihen aufstellen. Sie können so aufgebaut werden, daß die nebeneinander stehenden Einzelglieder syntaktische Querverbindungen ergeben. In diesen „syntaktischen Wortreihen“ werden aus den gesammelten Einzelwörtern Satzglieder im gewonnenen Satzmuster. So werden komplexe Sachverhalte durchsichtig, sprachlich fixiert und ermöglichen es dem Schüler, die Sache in fortschreitend schwieriger werdenden Sprachformen auszudrücken.

Beispiel:

Handwerker im Haus	
Maler – Wände – tapezieren	
Elektriker – Waschmaschine – anschließen	↓ = syntaktische Wortreihen
-----	-----
→ Satzmuster: Der Maler tapeziert die Wände.	

– *Verfügbarmachen verschiedenartiger Satzmuster*

Bei der Arbeit mit syntaktischen Wortreihen weitet sich die Pflege des Wortschatzes aus zum Verfügbarmachen verschiedenartiger Satzmuster. Dabei werden dem Schüler Grundmuster des sprachlichen Verhaltens vermittelt, die in der Sprachgemeinschaft gültig und gängig sind und über den Sprechprozeß hinaus auch den Prozeß des begrifflichen Denkens mitbestimmen. In der Grundschule kommt es nur darauf an, die verschiedenartigen, dem Sprachstand des Kindes angemessenen Satzbaupläne einzuüben, ohne daß diese Grundmuster selbst zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Gleiches gilt für die verschiedenartigen Gliedsätze in Satzgefügen. Systematische Analyse und Reflexion ist in der Grundschule nicht möglich. Um so mehr ist der tätige, aufbauende Sprachgebrauch zu pflegen: Satzbaupläne werden selbsttätig aufgebaut (aus einem Handelnden, einem Objekt und der zielgerichteten Handlung entsteht die Grundform des Handlungssatzes: Bäcker – Brot – backen → Der Bäcker backt das Brot). Entsprechend lassen sich verschiedene syntaktische Fügungsformen aufbauen, wenn z. B. Ursache und Folge in zwei Hauptsätzen als gegenseitig abhängig erkannt werden. (Aus: Der Benzintank ist leer, und: Unser Auto bleibt stehen, wird: Weil der Benzintank leer ist, bleibt unser Auto stehen.)

2.4.4 Wie an den bisher genannten Aufgaben deutlich wird, kann neben die unbewußte Sprachübung jederzeit in einer weiteren Vertiefung die Sprachbetrachtung treten. Sie sollte überall dort angestrebt werden, wo Sachverhalt, Sprachgestalt und geistige Reife der Schüler es verlangen bzw. ermöglichen.

Sprachbetrachtung fördert das gesamte Sprachvermögen des Schülers:

– Sie führt zu einem bewußteren Verhältnis zur Sprache und verfeinert das Sprachgefühl



- Sie führt zu einer gezielten Auswahl aus dem reichen Angebot der Sprachmittel und stärkt die Sprachkraft
- Sie führt zur Einsicht in den Bau der Sprache und vergrößert das Sprachwissen

Sprachbetrachtung ist auf allen Stufen der Grundschule nötig und möglich, soweit ihre Zielsetzung dem Leistungsvermögen der Schüler entspricht.

Hier muß vor Verführungen gewarnt werden. Sowohl in der Wortlehre als auch in der Satzlehre darf sich die Arbeit nicht im Benennen von Wortarten und Satzgliedern erschöpfen:

Wichtiger als der frühzeitige Gebrauch der Termini ist die inhaltbezogene Aufschließung von Zusammensetzungen, Fügungen und Ableitungsformen. Im Vordergrund steht daneben die Beobachtung der Leistung einer Wortart oder einer Wortbildungsweise. Was verrät mir dieses verwandte Wort? Weshalb heißt dieses Tier so? Was erzählt der zusammengesetzte Name? Die Termini Namenwort, Zeitwort und Eigenschaftswort (Artwort) für die drei Hauptwortarten sowie „kleine Wörter“ für die übrigen Wortarten können erst später hinzutreten.

Sinngemäß ist bei der Arbeit am Satz zu verfahren. Immer wieder sollen die Schüler durch die Umstellprobe die Verschiebbarkeit der Satzteile erfahren. Dabei wird das Gefühl für die Rolle und Leistung der Satzglieder geschärft. Ihre Benennung ist zweitrangig und kann erst gegen Ende der Grundschulzeit versucht werden. Hier genügen die deutschen Namen Satzkern, Satzgegenstand, Ergänzung und Angabe.

Dieser inhalt- und leistungbezogenen Sprachbetrachtung wird der eigentätige, aufbauende Sprachunterricht am ehesten gerecht. Übungen an einem Material, das die Schüler selbst erarbeitet haben, erlauben die Betrachtung auch schwieriger Sprachformen, zumal ihre Elemente von den Schülern zusammengetragen wurden. In der Abstufung von Schwierigkeiten bietet sich jederzeit auch die sinnvolle, sprachgemäße innere Differenzierung nach dem Grad der Leistungsfähigkeit der Schüler an.

- 2.4.5 Sprachunterricht vollzieht sich in Wirklichkeitsbegegnung. Sachen und Sachverhalte aus dem Erlebniskreis der Grundschüler werden Motivation und Inhalt sprachlicher Aufgaben. Hier liegt die Chance der Integration von Sprache und Sache im Unterricht. Integrierender Unterricht beachtet den Eigenanspruch der Sache sowie die Eigengesetzlichkeit der Sprache. Bezugspunkt ist stets der konkrete Gegenstand, das Bild als Wirklichkeitsausschnitt oder die Geschichte, in der ein Stück Sach- oder Erlebniswelt eingefangen ist. Sie regen an zur sprachlichen Bewältigung, liefern reiches „Sprachmaterial“ und führen zu den sprachlichen Teilaufgaben in mündlichen und schriftlichen Anstrengungen.
- 2.4.6 Aus der Verschränkung von Wirklichkeitsbegegnung und ihrer sprachlichen Bewältigung ergibt sich eine Rangordnung für den Aufbau der Unterrichtsarbeit:
- Sprache dient der Wirklichkeitserfassung und faßt in Wort und Text Inhalte, die aufgedeckt werden können
 - Dazu bedient man sich zahlreicher sprachlicher Mittel, deren Leistung bewußt gemacht werden kann
 - Damit Treffsicherheit und Eindeutigkeit gewährleistet sind, haben die Sprachmittel verschiedene Formen, die wir beachten müssen
 - Die formal unterscheidbaren Sprachmittel lassen sich mit Begriffen benennen, die Bestandteil unseres verfügbaren Sprachwissens werden müssen
- 2.4.7 Im methodischen Vorgehen lassen sich zwei Hauptwege bezeichnen:
- Ausgangspunkt der Arbeit kann das Einzelwort und die Sammlung von Einzelwörtern sein. Die Zusammengehörigkeit in der Sammlung oder die Verknüpfung mit anderen Sammlungen ist Gegenstand der Betrachtung. Die gewonnene Einsicht wird fixiert und in prägnanten Aufgaben erprobt. Analog können Elemente zu einem Satzganzen zusammengefügt werden, das dann Gegenstand der Betrachtung wird.
 - Umgekehrt kann der komplexe Satz oder der gestaltete Text zur Sprachbegegnung führen. Im Aufsuchen der Elemente liegt die erforderliche Durchdringung, die in der Betrachtung zur neuen Einsicht führen soll. Auch hier wird in der prüfenden Sprachgestaltung die Erprobung gefunden.

Beide Wege, Synthese und Analyse, haben ihren gültigen Platz im Unterrichtsverfahren. In der Verbindung beider Möglichkeiten liegt die Vielzahl legitimer Mischformen. So wird die Unter-

rechtspraxis im Sprachunterricht vor starren Schemen bewahrt und der Vielzahl der Aufgaben und dem Reichtum ihrer Inhalte am ehesten gerecht.

2.4.8 Ertragreicher Sprachunterricht setzt voraus, daß das Sprachgut für Übung und Betrachtung didaktisch zubereitet ist, so daß der Schüler in eine „prägnante Sprachsituation“ geführt wird. Hieraus ergibt sich eine Vielzahl von Forderungen, die an die Vorbereitungsarbeit des Lehrers zu stellen sind. Desgleichen sollten in dieser Hinsicht strenge Maßstäbe an die sich anbietenden Unterrichtsmittel gelegt werden.

- Texte, die Ausgangspunkt sprachlicher Arbeit werden, müssen in Form und Inhalt Anknüpfungsstellen für die weitere Arbeit bieten. Sie sollen dem Umfange nach überschaubar sein. In ihrem Inhalt sollten sie moderne Gegenwart widerspiegeln und in ihrer Lebendigkeit dem Schüler Zugänge zum persönlichen Nachvollzug bieten. So können sie das Interesse beim Schüler hervorrufen, das zur Motivation für die sprachliche Arbeit wird.
- Bei Wortsammlungen sollte der Lehrer die mögliche Ergiebigkeit prüfen, sowohl im Hinblick auf quantitativen Umfang wie auch auf qualitativen Ertrag
- Bei syntaktischen Wortreihen muß die Stimmigkeit der Einzelglieder kontrolliert werden. Weder Sprache noch Sache dürfen einer Sprachaufgabe zuliebe gezwungen wirken
- Sprachübungen bedürfen eines festen Maßes. Es ist erfüllt, wenn die angestrebte Einsicht erreicht ist. Es ist überschritten, wenn Ermüdung und Langeweile dem Schüler die Arbeitslust nehmen
- Sprachaufgaben müssen eindeutig lösbar sein. Die Auswahl des Wortgutes und die als Muster vorgeschlagene Lösungsform sind daraufhin zu prüfen
- Kürze und Lösbarkeit sind vor allem für schriftliche Hausaufgaben unabdingbare Voraussetzung
- Sprachunterricht sollte den Schülern Freude machen. Das kindliche Vergnügen an lustigen Sachverhalten sollte genutzt werden. Wortverdrehungen, Unsinnsätze und heitere Geschichten liefern wertvolle Motivation für sinnvolle und ernste Arbeit

2.4.9 Aufgaben und Ziele des Sprachunterrichtes in Sprachübung und Sprachbetrachtung lassen sich so zusammenfassen:

- Der Schüler soll im Sprachgebrauch sicher werden. Sein Wortschatz und der Bestand der verfügbaren Satzmuster sind zu erweitern und zu festigen. So werden Sprachgefühl und Sprachkraft vor allem in der Sprachübung geschult.
- Vom tätigen Gestalten führt der Unterricht über die Reflexion zur bewußten Einsicht. In der Sprachbetrachtung wird ein Sprachwissen angelegt, das dem Reifegrad des Schülers entspricht. Das neue distanzierte Verhältnis zur Sprache ermöglicht erste Ansätze zu kritischer Auswahl und Wertung.

2.4.10 Übersicht über die Bereiche für Übung und Betrachtung in der Grundschule

- = pragmatischer Sprachgebrauch in der Sprachübung
- = kognitive Einsicht in der Sprachbetrachtung

Sprachliche Aufgabe in	2.	3.	4. Klasse
------------------------	----	----	-----------

Vom Satz

Wir erkennen die Satzarten an ihrer Satzmelodie

Erzählsätze erzählen etwas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fragesätze fragen etwas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Befehlsätze befehlen etwas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wir betonen in jedem Satz das wichtigste Wort:

das Sinnwort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir stellen die Satzstücke um und finden die Satzglieder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Der Satz Kern an der 2. Stelle

Im Satz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
als gebeugtes Zeitwort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit einem Namenwort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit einem Wiewort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Der Satz Kern kann andere Satzglieder umklammern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Satzglieder können sein:			
Satzgegenstand im Werfall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ergänzung			
im Werfall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Wemfall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit Vorwort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angabe für			
den Ort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Zeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Zweck	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Mittel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Grund	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir können Satzglieder mit Beifügungen ausbauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Sätze haben ein Grundmuster mit notwendigen Satzgliedern			
Handlungssätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Sätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Namenwortsätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wiewortsätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir verknüpfen Sätze miteinander			
vorangestellter Gliedsatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eingeschobener Gliedsatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nachgestellter Gliedsatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gliedsätze geben Zeit, Ort, Grund oder Bedingung des Hauptsatzgeschehens an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vom Wort			
Zeitwörter erzählen von verschiedenen Zeiten			
Gegenwart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vergangenheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vollendete Gegenwart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitwörter erzählen von verschiedenen Personen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einzahl: ich, du, er, sie, es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehrzahl: wir, ihr, sie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Befehlsform	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Formen für Wunsch und Aufforderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tatform	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leideform	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Namenwörter sagen, wie alles heißt			
Menschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pflanzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dinge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie bezeichnen			
die Einzahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Mehrzahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Das Geschlecht der Namenwörter erkennen wir an den Begleitern

männlich: der

weiblich: die

sächlich: das

Namenwörter können in verschiedenen Fällen stehen

Werfall

Wesfall

Wemfall

Wenfall

Wiewörter sagen, wie etwas ist

Sie vergleichen, nennen Merkmale und Eigenschaften

gebeugte Wiewörter

ungebeugte Wiewörter

kleine Wörter

Begleiter

Fürwörter

Zahlwörter

Bindewörter

Vorwörter mit Namenwort im

Wemfall

Wenfall

Wir bauen unseren Wortschatz aus

Wortfelder

Vor- und Nachsilben

Wortfamilien

Zusammensetzungen

2.5 Sprachliches Wissen am Ende der Grundschulzeit

Am Ende der Grundschulzeit soll der Schüler über ein grundlegendes Sprachwissen verfügen, auf dem die Arbeit der weiterführenden Schulen aufbauen kann.

Die folgende Übersicht gibt an, welche Erkenntnisse gewonnen und wie sie formuliert werden können. Die Übersicht ist nach Satz- und Wortlehre aufgebaut, doch sollten diese Bereiche nicht in systematischer Trennung behandelt werden. Gerade die Vielzahl der möglichen Querverbindungen weckt das Interesse des Schülers und führt zu einem natürlichen Sprachunterricht.

2.5.1 Satzlehre

– Geschichten bestehen aus Sätzen

Sätze können uns etwas erzählen: Erzählsätze

Sätze können nach etwas fragen: Fragesätze

Sätze können einen Befehl oder eine Aufforderung enthalten: Befehlssätze

– Sätze bestehen aus Satzgliedern. Satzglieder lassen sich im Satz umstellen

Nur der Satz Kern behält immer seinen festen Platz:

Im Erzählsatz steht er an der zweiten Stelle

– Der Satz Kern kann aus zwei Teilen bestehen. Als Satzklammer umschließt er dann andere Satzglieder

– Der Satzgegenstand sagt uns, von wem oder von was im Satz die Rede ist. Der Satzgegenstand steht im Werfall

– Viele Zeitwörter verlangen im Satz eine Ergänzung. Die Ergänzung kann im Wemfall oder im Wenfall stehen. Im Wesfall steht sie nur selten

- Orts- und Zeitangaben im Satz sagen uns, wo und wann etwas geschieht
 - Mehrere Hauptsätze können miteinander verbunden werden
 - So entsteht eine Satzverbindung
- Der Satz kann ausgebaut werden zum Satzgefüge. Das Satzgefüge besteht aus Hauptsatz und Gliedsätzen

2.5.2 Wortlehre

- Menschen, Tiere, Pflanzen haben Namen.
- Namenwörter bezeichnen Gegenstände.
- Namenwörter können in der Einzahl oder in der Mehrzahl stehen.
- Namenwörter haben vier Fälle: Werfall, Wesfall, Wemfall, Wenfall.
- Die Begleiter „der, die, das“ kennzeichnen das Geschlecht der Namenwörter.
- Die Fürwörter „ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie“ können für Personen oder Namenwörter stehen.
- Zeitwörter erzählen, was jemand tut oder was geschieht
- Das Zeitwort berichtet von verschiedenen Zeiten. Es steht in der Gegenwart, wenn es berichtet, was jetzt oder immer wieder geschieht
- Es steht in der Vollendeten Gegenwart, wenn es berichtet, was jetzt abgeschlossen ist
- Es steht in der Vergangenheit, wenn es berichtet, was früher geschah
- Zeitwörter erzählen von verschiedenen Personen. Sie ändern dabei ihre Form
- Eigenschaftswörter (Artwörter) geben besondere Merkmale oder Eigenschaften an. Mit Eigenschaftswörtern können wir auch Urteile ausdrücken
- Eigenschaftswörter machen einen Vergleich auf drei Stufen möglich: Grundstufe, Vergleichsstufe, Höchststufe
- Vor Namenwörtern können Vorwörter (Verhältniswörter) stehen. Sie machen genaue Orts- und Zeitangaben möglich. Nach den meisten Vorwörtern steht das Namenwort im Wemfall oder im Wenfall
- Aus einem Stammwort können neue Wörter entstehen. Diese stammverwandten Wörter gehören zu einer Wortfamilie
- Neue Wörter können auch entstehen, wenn wir mehrere Wörter zusammensetzen
- Zu einem Wortfeld gehören alle Wörter, die etwas Ähnliches meinen. Unter diesen sinnverwandten Wörtern können wir das treffende Wort finden

2.6 Rechtschreibung

2.6.1 Bedingungen

Zwar fließen in jeden Umgang mit Sprache auch Wortbildvorstellungen ein, doch gibt es gute Gründe für die Vermutung, daß Rechtschreibleistungen nicht uneingeschränkt mit allgemeinen Intelligenzleistungen oder mit anderen sprachlichen Leistungen zusammenhängen. Folglich kann der Rechtschreibung keine zentrale Bedeutung im Sprachunterricht zukommen. Unumgängliche Rechtschreibübungen sind möglichst nahtlos in den Deutschunterricht zu integrieren: denn die beste Übung ist diejenige, mit der andere sprachliche Fertigkeiten ebenfalls gefördert werden. Deshalb wird im folgenden ein enger Bezug zur Wortschatzarbeit empfohlen, an die orthographische Übungen angeschlossen werden können.

Bei der Planung von Rechtschreibübungen kann man davon ausgehen, daß in vielen Fällen Mädchen leistungsstärker als Jungen und Unterschichtsangehörige leistungsschwächer als Mittelschichtangehörige sind. Damit wird in der Regel eine mehr oder weniger konsequente innere Differenzierung erforderlich.

2.6.2 Intentionen

Da die Rechtschreibung von vornherein voll in den Unterricht integriert wird, erscheint es sinnvoll, die Ziele der Rechtschreibübungen nicht ausschließlich an Rechtschreibproblemen, sondern zugleich am Umfang des Wortschatzes festzumachen. Auf diese Weise werden einseitige und isolierte Rechtschreibübungen verhindert. Die Schüler besitzen schon bei der Einschulung einen beträchtlichen Wortschatz, der allerdings starke individuelle Abweichungen zeigt. Wichtigstes Ziel der Rechtschreibübungen ist deshalb die inhaltliche und orthographische Sicherung des Wortschatzes. Besondere Beachtung verdient dabei die Förderung spracharmer Schüler, deren Wortschatz im 4. Schuljahr zumindest 2500 bis 3000 verschiedene fehlerfrei zu schreibende und inhaltlich klare Wörter umfassen muß. Nur auf diesem für den planenden Lehrer recht mühsamen Weg läßt sich Chancengleichheit annähernd verwirklichen; die hierbei er-

forderlichen Diagnosen lassen sich durch den Einsatz geeigneter Rechtschreib- und Wortschatztests ohne allzugroßen Aufwand erreichen.

Unter diesen Voraussetzungen betragen die Richtzahlen für den Umfang des inhaltlich — und nach Möglichkeit orthographisch — gesicherten Wortschatzes in den einzelnen Schuljahren:

2. Klasse: 1000–1300 verschiedene Wörter
3. Klasse: 1700–2100 verschiedene Wörter
4. Klasse: 2500–3000 verschiedene Wörter

In der Rechtschreibung geht es vor allem um die Verbindung von Lautkörper und Schriftbild, die je nach individuellen, sozialen und mundartlichen Bedingungen beträchtlich voneinander abweichen können. Die nach Duden festgelegten Schreibweisen sind weder selbstverständlich noch sind sie immer durch Regeln beschreibbar. Außerdem ist die Ebene der Laute und Buchstaben, zu der die Orthographie gehört, für Kinder zu abstrakt.

Aus diesen Gründen empfiehlt sich eine Arbeitsweise, in der die psychomotorische Dimension besonders stark betont wird. Auf diesem Weg üben die Schüler zwar Rechtschreibprobleme, doch muß ihnen dies nicht bewußt werden; denn normalerweise werden diese Übungen in größere Sprachkomplexe eingebettet, in denen sich das Interesse der Schüler auf die Wörter und deren Inhalte richten kann. Die kognitive Dimension wird in der Grundschule nur ausnahmsweise zur Zusammenfassung und Ordnung vorangegangener Schreib- und Rechtschreiberfahrungen intendiert. Daraus folgt: Fortlaufende Texte, Gedichte, Rätsel und andere Kontextformen werden mit den jeweils zu üübenden Rechtschreibproblemen so angereichert, daß sich der erwünschte Übungserfolg einstellen kann. Dabei werden solche Übungen vermieden, bei denen leicht verwechselbare Rechtschreibprobleme gleichzeitig vorkommen, z. B. der Held — er hält.

2.6.3 Themen

Zwar gehört die Rechtschreibung auf die Ebene der Laute und Buchstaben, doch können manche orthographischen Probleme nur von anderen Ebenen her verstanden werden, denn Wortstämme, Satzregeln, interne Bauformen sowie Betonung und Aussprache liefern Teilaspekte zur Orthographie und geben gleichzeitig die Grundlage für Rechtschreibübungen ab. Es gibt demnach eine ganze Anzahl von Antworten auf die Frage:

2.6.3.1 Was soll geübt werden?

Die für Übungen nicht wichtigste, aber stoffreichste Ebene ist die der **Laute und Buchstaben**, um deren „richtige“ Koordination es in der Rechtschreibung geht. Es gibt rund 2000 verschiedene, häufiger benutzte Wörter, die hier nach folgenden Gesichtspunkten zusammengestellt werden können:

- **Wörter mit langgesprochenem Stammvokal ohne Dehnungszeichen**, z. B. Weg, Laden, Bügel
- **Wörter mit lang gesprochenem Stammvokal mit Dehnungszeichen**, und hier sind zu unterscheiden die Dehnung durch Verdoppelung des Stammvokals bei /a/, /e/ und /o/, z. B. Saal, Seele, Moor; die Dehnung durch /e/ bei /i/, z. B. lieb, viel, Knie. Die Dehnung durch /h/ bei /a/, /e/, /o/, /u/ und sehr selten bei /l/, z. B. fahl, Kehle, Sohn, Kuhle, ihr
- **Wörter mit kurz gesprochenem Stammvokal ohne verdoppelten Folgekonsonanten**, z. B. bis, Hemd, als
- **Wörter mit kurz gesprochenem Stammvokal mit verdoppeltem Folgekonsonanten**, z. B. doppelt, Ebbe, allein
- **s-Laut**, besonders innerhalb eines Wortes z. B. Wasser, fast, fließen, sowie am Wortende, z. B. Guß, Gruß, Apfelmus. Hierher gehören auch die Verbindungen mit dem s-Laut, die nicht immer den Buchstaben /s/ enthalten z. B. fast, du faßt, links, rings, Achse, Hexe, Holz, Herz, Spatz, heizen.

Zwar muß der Lehrer in der Stoffanalyse die Wörter zunächst einmal auf dieser Ebene isoliert zusammenstellen, doch empfiehlt es sich nicht, sie nur in dieser Form zu üben; denn die Schüler sollen möglichst oft mit komplexen Sprachzusammenhängen umgehen.

Die Ebene der **Wortstämme** ist zwar nicht die orthographisch stoffreichste, aber die für Rechtschreibübungen wichtigste. Hierher gehören gleiche Lautkörper mit verschiedenen Schriftbildern und verschiedene Lautkörper mit gleichen Schriftbildern. Doch abgesehen von den

vergleichsweise wenigen Beispielen aus Wortgeschichte, z. B. **Mohr – Moor**, **Waise – Weise**, und Bedeutungslehre, z. B. **Mine – Miene**, ist diese Ebene die normale Grundlage für jede Rechtschreibübung. Auch hier „gibt ein Wort das andere“, weil der Lehrer die nach orthographischen Gesichtspunkten ausgesuchten Wörter in komplexe Sprachzusammenhänge bringt.

Groß- und Kleinschreibung und Zeichensetzung können nur auf der Ebene der **Satzregeln** geklärt werden; denn abgesehen von den Substantiven, die groß geschrieben werden, müssen ja auch Substantivierungen anderer Wortarten z. B. **das Singen**, **das Für** und **Wider**, **im trüben fischen**, erkannt werden. Darüber hinaus werden auch zahlreiche Satzzeichen mit Hilfe von Satzregeln festgelegt, z. B. Doppelpunkt und Anführungszeichen bei direkter Rede, Komma vor Gliedsätzen, Komma zwischen vollständigen Hauptsätzen. Wenn Rechtschreibübungen auf dieser Ebene durchgeführt werden, läßt sich eine stärkere Betonung der kognitiven Dimension nicht immer vermeiden.

Mit Hilfe von **internen Bauformen** werden Umlaute, z. B. **der Wald — die Wälder**, **das Paar — das Pärchen**, **der Hahn — die Henne**, Veränderungen in der Schreibweise bei der Beugung, z. B. **ich fasse — du faßt**, **ich nehme — ich nähme — ich nahm**, sowie Vor- und Endsilben, z. B. **verlassen**, **urtümlich**, **lebendig**, **elektrisch**, orthographisch erfaßt.

Betonung und Aussprache von Wörtern, Sätzen und Satzkombinationen liefern Kriterien zur Festlegung der Silbengrenzen, z. B. **Va-ter**, **Am-pel**, **Ver-ein**, der Wortgrenzen, z. B. **weichgekocht — weich gekocht**, **nichtverdaulich — leicht verdaulich**, **grauenregend — Grauen erregend**, sowie einer Anzahl von Satzzeichen, z. B. nach Sprechpausen.

Jede dieser fünf Ebenen bietet also eine mehr oder weniger große Anzahl stofflich definierter Lernziele, die zu Übungsanlässen für die Rechtschreibung werden können.

Auf diesem Weg wird die Rechtschreibung entsprechend dem jeweils ausgewählten stofflichen Zusammenhang in wichtigere Bereiche des Sprachunterrichts integriert: So verweist der Aspekt der Wortstämme in die Wortschatzarbeit; Satzregeln und interne Bauformen gehören auch unter orthographischen Gesichtspunkten in Sprachlehre und Sprachkunde; bei allen Rechtschreibübungen ist sinnvoller Umgang mit komplexen Sprachzusammenhängen eine unabdingbare Forderung, so daß sich der Lehrer nur ausnahmsweise entscheidet, die Schüler z. B. nach 20 Wörtern mit /tt/ oder 10 Wörtern mit /ee/ suchen zu lassen.

2.6.3.2 Welche geistige Tätigkeit soll gefestigt werden?

Nach exakter stofflicher Formulierung des Lernziels sind die Operationen zu beschreiben, mit denen der jeweilige Stoff erarbeitet werden kann. Elementare Voraussetzungen der Koordination von Lautkörper und Schriftbild sind Auf- und Abbau der Wörter, d. h. optische und akustische Synthese und Analyse. Sie werden spätestens im Verlauf des zweiten Schuljahres psychomotorisch beherrscht. Die Schüler bewegen sich dabei in den vier Tätigkeitsfeldern Hören und Schreiben, Sprechen und Lesen. Allerdings werden die visuell akzentuierten Operationen Lesen und Schreiben besonders stark betont, um den Aufbau von Wortbildvorstellungen zu fördern. Damit reine Abschreibübungen, die auch für die Orthographie keinen großen Wert besitzen, verhindert werden, sind die nach Tabelle 2 festgelegten kreativen Tätigkeiten häufiger und wichtiger als die imitativen. Anregungen für kreative Rechtschreibübungen sind unter Punkt 2.6.4.3 zusammengestellt.

2.6.3.3 Lernziele

Die psychomotorische Dimension ist die der Rechtschreibung angemessene: Am Ende der Grundschulzeit kann jeder Schüler zumindest 2500 bis 3000 Wörter inhaltlich und orthographisch richtig verwenden. Da es hier um optische und akustische Analysen bzw. Synthesen der Wörter geht, ist die Stufe der Übung innerhalb der psychomotorischen Dimension besonders wichtig. Die Schüler vollziehen in der Regel einfache Analogieschlüsse unter orthographischem Aspekt auf den verschiedenen Ebenen.

Die affektive Dimension spielt eine indirekte Rolle: Der Lehrer erzeugt hier Effekte, mit deren Hilfe er die Schüler motiviert, den spröden Rechtschreibstoff zu bearbeiten; eine komische Geschichte, ein lustiges Gedicht, zum Widerspruch reizende Feststellungen oder Texte veranlassen die Schüler, das jeweils intendierte Lernziel zu akzeptieren.

Die kognitive Dimension ist in der Rechtschreibung nur gelegentlich und für vergleichsweise

kleine Schülergruppen erreichbar: Aus dem psychomotorischen Vollzug heraus, in dem eine Fülle von Spracherfahrungen gesammelt wird, kann über einzelne orthographische Probleme dadurch reflektiert werden, daß man beispielsweise Befunde zur Bedeutungslehre, Wortgeschichte oder Sprachlehre heranzieht. Während sich diese Reflexion stärker auf der Anbahnungsstufe vollzieht, gehört die Abstraktion eher auf die Transferstufe, weil hier einzelne Schüler Merkmale aus der Orthographie isolieren und in Regeln oder Gesetzmäßigkeiten verfügbar machen. Deshalb sollte der Lehrer den Rechtschreibunterricht weithin mit innerer Differenzierung durchführen; denn es ist nicht damit zu rechnen, daß alle Kinder in einer Klasse mit Gewinn über Orthographie reflektieren.

Wenn man die operationalisierten Lernziele nach den Tabellen 1 und 2 mit Hilfe von Ordnungsziffern festlegt, dann läßt sich der gesamte Problembereich rationell zusammenfassen:

Stoffe	Operationen	..
(1; 2; 3; 4; 6) 5.2.1/	(3.2; 4.2) (1.2; 3.1; 3.3)	
Die operationalisierten Teillernziele ergeben sich aus der Kombination von Stoffen mit Operationen. Die Ordnungsziffern bedeuten		
bei den Stoffen (s. Tabelle 1, Punkt 3.3.1.3)		
Rechtschreibung	: 5.2.1	
im Zusammenhang mit Texten	: 1./5.2.1	
mit Wortstämmen	: 2./5.2.1	
mit Satzregeln	: 3./5.2.1	
mit internen Bauformen	: 4./5.2.1	
mit Betonung u. Aussprache	: 6./5.2.1	
bei den Operationen (s. Tabelle 2, Punkt 3.3.2.1)		
zuhören	: 1.2	
frei sprechen	: 2.2	zur psychomotorischen Übung : 1.2
sinnfass. lesen	: 3.2	zur kognitiven Anbahnung : 3.1
frei schreiben	: 4.2	zum kognitiven Transfer : 3.3

2.6.4 Methodik und Medienwahl

Die Wahl der Arbeitsform hängt davon ab, ob und in welcher Weise der Lehrer differenziert. Grundsätzlich erscheint es sinnvoll, die Schüler nach ihrem Operationsvermögen im Rahmen der inneren Differenzierung Gruppen zuzuordnen: Die einen üben vor allem optische und akustische Analyse und Synthese, die anderen vollziehen wechselnde Operationen. Später kann nach orthographischen Themen und sprachlichen Ebenen in verschiedenen Stufen, Kategorien oder Arbeitsweisen differenziert werden. Diese organisatorische Arbeit kann durch den Einsatz geeigneter Medien (Rechtschreibprogramme) erleichtert werden. Jedenfalls ist es erstrebenswert, möglichst stark zu differenzieren, damit jedes Kind optimal gefördert wird.

Die regelmäßige Diagnose der Schülerleistungen ist wichtigste Voraussetzung der Planung. Die den Rechtschreibunterricht begleitenden Erfolgskontrollen ersparen dem Schüler Frustrationen und geben dem Lehrer Hinweise zur Differenzierung, die schon in der Planungsphase berücksichtigt wird. Nur in diesem Zusammenhang können die operationalisierten Lernziele auf visuelle, auditive und audiovisuelle Arbeitsweisen und Medien bezogen werden.

2.6.4.1 Arbeitsweisen

Möglich sind auditive, visuelle und audiovisuelle Arbeitsweisen. Da es in der Orthographie immer um Schriftliches geht, das der Schüler zu beherrschen lernt, sind die visuellen Arbeitsweisen für Rechtschreibarbeiten bestimmend. Demgegenüber haben auditive und audiovisuelle Arbeitsweisen organisatorische Nachteile; denn sobald gesprochen wird, kann nur dann differenziert werden, wenn verschiedene Räume zur Verfügung stehen, damit sich die Arbeitsgruppen nicht gegenseitig stören. Die auditive Arbeitsweise wird in der Rechtschreibung vor

allem vom Lehrer selbst verwirklicht (Sprachhaltung); doch ist der Einsatz von Medien nicht ausgeschlossen (Tonband — und Sprachlaborübungen).

In der audiovisuellen Arbeitsweise werden visuelle und auditive Elemente verbunden; im einfachsten Fall handelt es sich hier um Diktate oder Diktattonbänder mit Bildfolgen (z. B. ein über Tageslichtprojektor angebotener Lückentext wird gleichzeitig vollständig vorgelesen, so daß die Schüler lediglich die Lückenwörter in ihr Heft schreiben).

Weil es in der Rechtschreibung aber vor allem auf Erzeugung und Festigung von Wortbildvorstellungen ankommt, ist die visuelle die wichtigste Arbeitsweise. Alle Rechtschreibthemen, geistigen Tätigkeiten und Lernziele sind hier beliebig weit differenzierbar.

Für die Rechtschreibung gibt es eine ganze Anzahl von Programmen und Tests, die den Lehrer in Planung und Übung entlasten können. Damit diese Medien ihm wirklich die Hilfen bieten, die sie ihm versprechen, prüft der Lehrer vor ihrem Einsatz, ob sie seinen didaktischen Minimalerwartungen entsprechen.

2.6.4.2 Erfolgskontrolle

Die regelmäßige Überprüfung der Schülerleistungen und vor allem der Lernfortschritte ist die Grundlage der Rechtschreibtherapie; darüber hinaus erfüllt die Erfolgskontrolle für Lehrer und Schüler eine Reihe von Aufgaben: Je klarer die Kriterien sind, nach denen sie durchgeführt wird, desto deutlicher sind auch die Hinweise, in welchen Gebieten weiterführende Übungen bei einzelnen Schülern oder Schülergruppen besonders große Lernerfolge erwarten lassen. Als eine so verstandene „Diagnose“ hat sie den Zweck, den Schülern zu ermutigen: er hat ein Recht auf die Erfahrung, daß er seine Leistungen unter Anleitung des Lehrers stetig verbessern kann. In der gründlichen Auswertung der Erfolgskontrollen erfährt der Lehrer, wie sich seine rechtschreibdidaktischen Bemühungen ausgewirkt haben: Fehlerhäufungen bei einzelnen Schülern bzw. bei Schülergruppen veranlassen den Lehrer, seine Planung gegebenenfalls zu überprüfen und zu ändern. Je sicherer der Lehrer die Erfolgskontrolle beherrscht, desto klarer wird er die Bedeutung von differenzierenden Übungen erkennen und dann nicht nur die Übungen selbst, sondern auch die Kontrollen so differenzieren, daß gerade schwächere Schüler durch stetige kleine Erfolge ihre Leistungen auf die Dauer nachhaltig verbessern.

In der Rechtschreibkontrolle wird nicht die Leistung, sondern die Fehlleistung thematisiert. Im Unterschied zu anderen Bereichen des Sprachunterrichts (wie z. B. der mündlichen oder schriftlichen Sprachgestaltung) wird hier die Leistung um so besser, je weniger Fehlleistungen abzählbar sind. Aus diesem Grund ist wichtigste Voraussetzung von orthographischen Erfolgskontrollen eine klare Definition dessen, was jeweils als Fehler zu gelten hat: Zunächst wird zwischen leichten und schweren Fehlern unterschieden: Bei leichten Fehlern wird das Verständnis lediglich erschwert, nicht aber verhindert; dies ist bei allen Allophenen und Allographen der Fall; z. B. fehlender i-Punkt, viele sogenannte Flüchtigkeitsfehler. Nur bei schweren Rechtschreibfehlern wird das Verständnis verhindert, weil hier ganz andere Wörter entstehen, z. B. „Tische“ statt „Tasche“, „hol“ statt „hohl“. Ferner ist es jedem Schüler erlaubt, statt eines Wortes, über dessen Schreibweise er sich nicht sicher ist, ein sinnverwandtes zu benutzen, das er besser kennt; denn diese Austauschmöglichkeit besteht auf allen anderen sprachlichen Ebenen auch. Schließlich achtet der Lehrer darauf, daß er bei der Überprüfung der Rechtschreibung nicht unversehens andere Leistungen mit erfäßt, z. B. „Sauberkeit“, Schrift, „Konzentrationsfähigkeit“, Schreibtempo.

Die Erfolgskontrolle wird durch ein System verschiedenartiger Formen verwirklicht: standardisierte Tests, Klassendiktate, informelle Tests, Lückentexte, -sätze, -wörter. Dabei steckt der standardisierte Test das allgemeine Bezugsfeld ab, die informellen Tests, deren Formen öfter variiert werden, erleichtern die notwendigen Einzelentscheidungen bei der Planung.

Gute Hilfen zur Analyse des Leistungsstandes einer Klasse bieten standardisierte Rechtschreibtests, die der Lehrer mit Beginn der 2. Klasse jährlich zumindest einmal durchführt, um seinen Stoffplan dem Leistungsstand der Klasse anzupassen. Als Diktatstoff wählt der Lehrer je nach Bedarf einzelne Wörter, Sätze mit „Problemwörtern“ oder fortlaufende Texte, und zwar mit oder ohne Problemhäufung. Er paßt das Diktiertempo der Schreibgeschwindigkeit der langsameren Schüler an. Gegebenenfalls werden Diktate auf Tonbändern konserviert, um auf die Dauer schulinterne Normen zu schaffen und um außerdem die gelegentlich recht unnatürliche „Diktiersprache“ zu vermeiden.

Der Text wird zweimal in möglichst natürlichem Sprechtempo, und zwar einmal in Einheiten von 5–10 Silben (3–5 Wörter) und ein zweites Mal fortlaufend vorgelesen. Zwischen der 2. und 4. Klasse wird das Diktier tempo von 5–10 Silben auf 10–15 Silben pro Minute (5–7 Wörter) allmählich erhöht. Der Textumfang wird von anfangs etwa 30 Silben in 5 Minuten auf rund 300 Silben in 20 Minuten gesteigert. Das entspricht Textlängen von 15 Wörtern in zwei bis drei Sätzen und etwa 150 Wörtern in zehn bis zwölf Sätzen. Häufen sich bei einem Diktat in den letzten Sätzen die Fehler, vor allem sogenannte „Flüchtigkeitsfehler“, dann war das Diktat zu lang.

In einem Schuljahr reichen sechs bis acht in Sprechtempo und Textlänge dem Leistungsstand der Klasse angepaßte Diktate zur Notenfindung aus. Ein Diktat ist in allen Fällen zu schwer, in denen mehr als 15 % der Schüler mangelhafte oder ungenügende und mehr als 30 % der Schüler ausreichende Zensuren erhalten.

Objektivere und schneller erzielbare Befunde liefern informelle Tests, von denen jeweils drei bis fünf auf ein Klassendiktat entfallen. Dazu gehören z. B. Lückendiktate. Sie können von vornherein im natürlichen Sprechtempo diktiert werden, weil die Schüler in den Text nur anfangs zehn, später zwanzig Wörter einzufügen haben. Dabei werden nur die Wörter geschrieben, auf deren Überprüfung es jeweils ankommt. Sie können erheblich schneller durchgeführt und ausgewertet werden, abgesehen von dem Vorteil, daß Flüchtigkeitsfehler hier kaum möglich sind. Der Lückentext steht entweder auf einer Folie und wird über den Tageslichtprojektor präsentiert; oder er wird vervielfältigt.

Bei Lückentexten werden ganze Wörter, Silben oder auch einzelne Buchstaben fortgelassen. Dabei können Wahlmöglichkeiten zum Ausfüllen der Lücken angeboten werden; die Aufgaben werden schwieriger, wenn diese Wahlmöglichkeiten fortfallen.

Bei Lückenwörtern läßt man die Buchstaben aus, die geübt bzw. überprüft werden sollen. Man kann den Schwierigkeitsgrad dieser besonders rationalen informellen Testform beträchtlich erhöhen, indem man die Schüler entscheiden läßt, wieviele Buchstaben in die jeweilige Lücke gehören. Schließlich lassen sich verschiedene Lückendiktatformen kombinieren und leichter oder schwerer fassen.

Bei Umschriften ändern die Schüler in einem vorgegebenen Text einzelne Buchstaben oder Buchstabengruppen. Dabei kann es sich beispielsweise um „Telegramme“ handeln, bei denen alles groß geschrieben ist und die möglicherweise auch noch „Übermittlungsfehler“, z. B. fehlende Wortabstände, enthalten. Gelegentlich kann auch ein sprachgeschichtlicher oder ein mundtlich eingefärbter Text angeboten werden, der in die Gegenwartssprache umzuschreiben ist.

Grundsätzlich kann jede Übung durch einen erhöhten Schwierigkeitsgrad auch als informeller Test genutzt werden. Da alle Formen der Erfolgskontrolle einschließlich der Klassendiktate nicht in erster Linie der Zensurenfindung, sondern der Planung später folgender Übungen dienen, orientiert sich der Lehrer am Leistungsstand der jeweiligen Klasse oder Gruppe, um möglichst vielen Schülern jene Enttäuschungen zu ersparen, die mit Sicherheit jeden Übungserfolg zunichte machen.

2.6.4.3 Hinweise zur Übung

Die Übungen betreffen vor allem die psychomotorische Dimension mit visuellen Arbeitsweisen, die Gestaltaufbau und Gestaltabbau zur Erzeugung von klaren Wortbildvorstellungen zum Ziel haben. Stofflich gehörten sie auf die Ebene der Laute und Buchstaben, die ihrerseits vor dem Hintergrund der anderen Ebenen thematisiert wird. Diese Übungsformen werden nach jeweils 10–20 Minuten Arbeitszeit gewechselt. Grundsätzlich sollten die übenden Kinder möglichst oft schreiben und in irgendeiner Weise Sinn schaffen; denn Umfang mit Sprache ist sinnhafte Handlung. Deshalb sind mechanische Abschreibedrills mit Mißtrauen zu betrachten, zumal ihr Übungswert umstritten ist. Als Grundformen der Übung gibt es u. a. Buchstaben- oder Lautumstellungen, Buchstaben- oder Lautauslassungen, Wortumstellungen, Wortauslassungen, Rätsel, Reime, Geschichten. Dazu kommen visuelle Hilfen, die zur Illustration dienen können oder eine rechtschreibdidaktische Aufgabe erfüllen. Man kann die Zahl der Übungsformen vervielfachen, indem man die Grundformen abwandelt oder kombiniert:

Zwischen orthographischer und lexikalischer Ebene sind zumindest folgende Übungsformen denkbar: Verdrehte Wörter, Schachtelwörter, Buchstabensalat mit oder ohne Hilfen, gegebe-

nenfalls in Rätselform. Verdrehte Wörter haben die Aufgabe, den Leseprozeß so zu erschweren, daß dem Kind die anschließende Schreibung als produktive Leistung erscheint. Man präsentiert die Wörter dabei in rückläufiger Schreibweise, und zwar mit oder ohne Kontext: Ist ein ts gneh ein drefp oder eine et uts? (Ist ein Hengst ein Pferd oder eine Stute?) Schlichte Übungen dieser Art erfordern nur einen geringen organisatorischen Aufwand (z. B. Tafelanschrift) und sind bei Schülern recht beliebt.

Ähnlich verhält es sich mit den Schachtelwörtern, bei denen die Experimentierlust angesprochen wird, indem aus einem Schriftbild möglichst viele sinnvolle Buchstabenverbindungen „herausdestilliert“ werden sollen, z. B. Eber – Rebe – Beer(e) – Erbe. Man kann hier zahlreiche Variationen bilden, indem man die Spielregeln verändert bis hin zu Wortkreuzen und Wörterschlangen.

Bei Wortkreuzen werden die einzelnen Buchstaben eines Wortes untereinandergeschrieben:

ze → h →
 st → e →
 zah → l → --
 zah → m → ärz

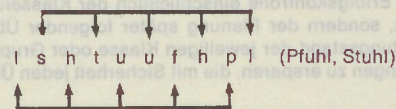
Die Grapheme des Leitwortes können nun als Anfangs- oder Endgrapheme neuer Wörter (mit gemeinsamen orthographischen Problemen oder ohne sie) benutzt werden, wobei weitere Abwandlungen möglich sind (z. B. die Grapheme des Leitwortes können bei den neuen Wörtern an beliebiger Stelle stehen).

Bei Wörterschlangen dient das letzte Graphem eines Wortes als Anfangsbuchstabe des folgenden (Reise nach Jerusalem). Auch hier kann der Schwierigkeitsgrad durch Sonderregeln verändert werden, z. B. alle Wörter müssen ein gemeinsames orthographisches Problem enthalten und/oder einen Satz ergeben.

Als Medienträger kann man bei allen eben erwähnten Übungsformen neben Tafel und Schullehft natürlich auch „flashcards“ benutzen, die den Vorteil haben, daß man mit ihnen das Arbeitstempo der Schüler beeinflussen kann.

Beim Buchstabensalat wird die Graphemfolge eines Wortes willkürlich geändert, z. B. alphabetisch:

Dies ist ein e e g m n r r u w (Regenwurm). Durch optische Hilfen werden Aufgaben dieser Art leichter, durch Kombination mehrerer Wörter werden sie erheblich schwieriger; z. B. ein Wort vorwärts, ein weiteres rückwärts schreiben:



Silbenrätsel, Kreuzwort-, Treppen- und Kettenrätsel mit mehr oder weniger starken optischen Hilfen gehören zu den Rätselreihen, die sich nur in der Anordnung der einzelnen Lösungswörter voneinander unterscheiden. Weil das Kind hierbei eine ganze Reihe von möglichen Lösungswörtern durchgehen muß, bewirken diese Rätselformen neben der optischen oder akustischen Analyse der gesuchten und vergleichbaren Wörter auch eine begriffliche Einordnung durch die Lösung der Einzelfragen. Dabei dient die mit der Anordnung der Wörter gegebene optische Hilfe zur Erleichterung der Entscheidungen, die zur richtigen Lösung erforderlich sind. Außerdem erhöht die Anordnung der Wörter in den verschiedenartig optisch gegliederten Rätselformen das Moment der Spannung und die Freude an der Sinnfindung. Im Silbenrätsel kann die optische Hilfe entfallen; denn hier hat es das Kind ja mit ganzen Silben zu tun. Da normale deutsche Wörter durchschnittlich zwei Silben haben, würde die optische Hilfe die Rätsel zu einfach machen.

Eine abstraktere Rateform repräsentieren diejenigen Rätsel, welche in den semantischen Zusammenhang verweisen. Hier muß der Schüler neben der inhaltlichen Analogie und der

optisch-akustischen Analyse noch eine begriffliche Einordnung vollziehen, z. B.: Mein Tee-kesselchen findet sich nie bei traurigen Leuten. Gegebenenfalls kann man nun eine Auswahlantwort als sprachliche Hilfe anbieten: Sicherheit, Eitelkeit, Lustigkeit, Faulheit. Das Kind muß dann die Sinnaussage des Satzes mit „Lustigkeit“ verbinden.

Auf der Ebene der Wortstämme bieten sich verschiedene Formen von Wortzuordnungen an, z. B. Wortfelder, Gegenteile, Reime. Die Wortzuordnungen sind graduierbar, indem man die Reihenfolge in der zweiten oder dritten Zuordnungsreihe mehr oder weniger willkürlich ändert, z. B.:

Hengst	Hündin	Fohlen	Stier	Sau	Welp
Eber	Kuh	Ferkel	Rüde	Stute	Küken
Hahn	Henne	Kalb			

Wortfelder sind Zuordnungen unter dem Aspekt der inhaltlichen Zusammengehörigkeit, wobei die Gemeinsamkeit des Wortstammes oft aufgegeben werden muß, wie dies im zitierten Beispiel geschehen ist. Insofern ist der inhaltliche Bereich des lexikalischen Zusammenhangs für Wortschatzübungen besser als für monofunktionale Rechtschreibübungen geeignet. Feste Sinnkopplungen sind eine besondere Art von Wortfeldern. Sie erfordern neben dem psychomotorischen Codieren entweder syntagmatische oder paradigmatische Assoziationen.

Bei syntagmatischen Wortfeldern wird ein schlichtes Satzbaumuster assoziiert, z. B. Stuhl–sitzen, Kuchen–essen. Diese Wortfelder finden sich häufig in der Kindersprache und bilden deshalb natürliche Ansatzpunkte für die Übung. Wegen der relativ festen Sinnkopplung sind Übungen in diesem Bereich leichter planbar als bei den größeren Wortfeldern.

Bei paradigmatischen Wortfeldern wird ein „Paradigma“ assoziiert, z. B. Stuhl–Tisch–Möbel, Kuchen–Torte–Süßspeise. Diese Assoziationen finden sich häufiger in der Erwachsenensprache. Eine Sonderform der paradigmatischen Wortfelder bilden die Antonyme (Gegenteile), z. B.:

Was ist das Gegenteil von

Haß?	(Liebe)
lieb?	(böse)
alt?	(jung)

Was ist das Gegenteil von

Achtung?	(Verachtung)
einig?	(uneinig)

Gegenteile können gut in Quizform gebracht werden, z. B.: Sag mir das Gegenteil von „Liebe“ – „Haß“, von „groß“ – „klein“, von „wachen“ – „schlafen“, von „über“ – „unter“.

Einfache Reime dienen zur Auflockerung monotoner Übungen, weil sie komische Effekte ermöglichen, z. B.:

Ein Fisch sitzt in der Gosse
und winkt mit seiner Fl

Die Satzregeln betreffen einen weiten Bereich der Zeichensetzung, das „Das–Daß–Problem“ sowie die „Groß–Kleinschreibung“, die im Zusammenhang mit Wortarten und Satzgliedbestimmungen mitgeübt werden kann. Damit auf dieser Ebene Häufungen von rein formalen Drills vermieden werden, empfiehlt es sich, diesen orthographisch-syntaktischen Aspekt vor allem im Textzusammenhang zu üben.

Zu den internen Bauformen gehören formale Wortzuordnungen und gelegentlich Reime sowie Gegenteile.

Bei den Wortzuordnungen muß der Schüler grammatische Analogien und/oder grammatische Einordnungen vollziehen, z. B.:

- Welches Hauptwort gehört zu 'einig'? (Einigkeit)
- Welches Eigenschaftswort gehört zu 'Frieden'? (friedlich)

Welches Tätigkeitswort gehört zu 'Tod'? (sterben)

Wortfamilien sind spezielle Zuordnungen unter dem Aspekt des gemeinsamen Stammes, wobei die inhaltliche Beziehung der einzelnen „Familienmitglieder“ in den Hintergrund rückt, z. B. fahren, Fahrt, fertig, Fahrer, erfahren, fahrlässig, Gefahr, Verfahren.

Da formale Übungen bei Schülern zu Recht unbeliebt sind, kann man sie in interessantere stoffliche Bereiche einbetten. Man kann z. B. Diminutivformen, die ja auch hierher gehören, in „Liliput“ üben: Als Gulliver in Liliput war, da erschien ihm ein Saal als Sälchen, ein Boot als Bötchen. Als er dann aber ins Riesenland kommt, wird aus dem Sälchen ein Saal, aus dem Bötchen ein Boot usw. Ähnliche Möglichkeiten bieten Maschinen oder Apparate (u. U. mit kleinen Zeichnungen), z. B. die Vergrößerungs- oder Verkleinerungsmaschine (möglich sind auch Mikroskop und Fernglas), die Verdoppelungsmaschine (zur Mehrzahlbildung und Übung der „Verlängerung“ bei Wörtern mit verwechselbaren Konsonanten im Auslaut: Wald–Wälder). Mit der Zeitmaschine kann man die Gegenwart verlassen und Futur- oder Vergangenheitsformen üben, soweit diese orthographische Probleme enthalten.

Reime und Gegenteile, die inhaltlich auf die lexikalische Ebene gehören, werden im Bereich der internen Bauformen auf Vor- und vor allem auf Nachsilben bezogen; z. B. Was ist das Gegenteil von „Einigkeit“ – Uneinigkeit.

Der Textzusammenhang ist die natürliche Erscheinungsweise von Sprache. Insofern sind textbezogene Rechtschreibübungen für die Integration wichtiger Gebiete des Deutschunterrichts besonders geeignet. Die elementare Übungsform ist in diesem Zusammenhang die Abschrift, die allerdings keinen Übungswert besitzt.

Geschichten und Gedichte, die für orthographische Übungen vorbereitet sind, erfordern zwar einen beträchtlichen didaktischen Aufwand vom Lehrer, verlangen dafür aber auch vom Schüler ganze „Bündel“ didaktisch wichtiger Operationen. Die schlichteste Form ist die Geschichte ohne optische Hilfe mit Lückenwörtern. Statt der Lückenwörter kann man auch verdrehte Wörter anbieten. In beiden Fällen hat der Schüler neben der Entschlüsselung des Lückenwortes – bzw. des verdrehten Wortes – einen semantischen Bezug zwischen Lückenwort und Kontext herzustellen. Bei der Geschichte mit optischer Hilfe muß er darüber hinaus einen Bild-Wort-Ding-Bezug suchen, weil die Übungswörter durch Bilder ersetzt werden.

In der Geschichte mit Wortumstellungen wird der semantische Bezug erschwert, weil die Übungswörter untereinander vertauscht sind. Man kann den Schwierigkeitsgrad erhöhen, indem man die vertauschten Wörter noch zusätzlich verdreht oder mit Lücken versieht, z. B.: Jede Woche gehe ich für meine Mutter einkaufen. Beim Bäcker hole ich ein (Pffnige) Brötchen. Ich bezahle mit zwei (Ditzind) und bekomme acht (Mirk) zurück.

Durch den Reim bietet das Gedicht eine zusätzliche formale Analogie in der phonetischen Dimension, z. B.

Zu gewinnen gibt es v---l
bei diesem großen Fernsehsp----:
für den Winter ein paar Sch---,
eine Urlaubsreis' für v---r.

Ein wenig komplizierter ist das Gedicht mit Wortumstellungen:

Es war einmal ein Geni---	(Bock)
der fürchtete den Bl---	(Stock)
Tat er nun einen B---	(Blick)
in Richtung auf den St---	(Stock)
so senkt' er sein St---	(Genick)
der arme Ziegenb---	(..bock)

Dann fing er an zu z---en,
das Fell, das tat ihm m---ern.
Er muß ganz kläglich j---en,
aus lauter Angst vorm b---,
tat sich den Bart bekl---ern.
So furchtsam war der st---

Bei jeder Geschichtenform werden also Operationen verlangt, die im orthographischen und im lexikalischen Zusammenhang (inhaltlich) geübt worden sind. Bei den verschiedenen Gedichtformen tritt der lexikalische Zusammenhang (formal) hinzu. Diese zusätzliche formale Analogie macht beim Gedicht die optische Hilfe überflüssig. Bei orthographischen Übungen kann die literarische Qualität von Geschichten oder Gedichten in den Hintergrund treten. Durch die Konzentration auf bestimmte orthographische Probleme (besonders in der phonetischen Ebene) wird der Kunstwerkcharakter in den meisten Fällen beeinträchtigt. Gelegentlich empfiehlt es sich deshalb, an derartigen Texten in einem Gespräch das kritische Bewußtsein der Schüler im Bereich der literarischen Erziehung zu festigen.

Darüber hinaus kann man die Rechtschreibung eng in andere Gebiete des Deutschunterrichts integrieren. Die folgenden Übungsvorschläge gelten besonders für die Differenzierung, da sie nicht für alle Kinder in gleicher Weise geeignet sind:

Sprachlehre:

Substantive, Adjektive, Verben oder andere Wortarten aus Texten ausschreiben

Zur Übung der z. T. schwierigen Endsilben bei der Beugung kann man Kurzsätze im Präsens bilden lassen, z. B. Gabi gibt, Sebastian sitzt

Adjektive vor Substantive setzen lassen

Adverbien und adverbiale Bestimmungen zu Verben setzen

Wortfamilien bilden

zusammengesetzte Hauptwörter bilden

Substantive mit oder ohne Adjektiv deklinieren

Verkleinerungsform bilden lassen (Gulliver spielen)

Vorsilben zu Substantiven und Verben suchen

Regeln und Regelmäßigkeiten suchen

Mit Lexikon arbeiten lassen

Wortschatz:

Reimwörter suchen, Verse schmieden (Die Verse können ruhig albern wirken, wenn sie nur den Kindern Spaß machen)

Wortschlange bilden, z. B. Abend, Abendruhe, Abendröte, Abenddämmerung, Abendessen

Reimwörterschlange (ähnlich wie das Spiel: Reise nach Jerusalem)

Wortkreuz (Zu jedem Buchstaben oder Laut eines Wortes ein neues Wort suchen)

verstümmeltes Telegramm (Lückenwörter)

gestörtes Telefongespräch

Wortergänzungen

Wortfelder bilden

Sprichwörter suchen

Analogien nach orthographischen, formalen, inhaltlichen und semantischen Vergleichspunkten suchen

Zeichensetzung:

Die meisten Gesichtspunkte, die in der Rechtschreibung eine Rolle spielen, behalten auch für die Zeichensetzung ihre Gültigkeit. Die didaktischen Kategorien des mündlichen Bereiches (hören, sprechen) sollten hier stärker betont werden. Folglich kann die Zeichensetzung in denselben Bereichen und Zusammenhängen wie die Rechtschreibung geübt werden. Dabei kommen dem intonatorischen Bereich (Satzmelodie) und dem semantischen Zusammenhang besonders wichtige Stellen zu. Doch empfiehlt es sich, auch Inhalt und grammatische Struktur zur Entwicklung von Kriterien für die Zeichensetzung fruchtbar zu machen.

Die besonderen Schwierigkeiten der Kommasetzung lassen sich durch die Aufzeichnung von Satzbögen ebenso mildern wie durch Beobachtung und Einübung der Konjunktionen, die durch ein Komma begleitet sind.

Bis zum Ende der Grundschulzeit sollte jeder Schüler folgende Satzzeichen beherrschen: Punkt, Doppelpunkt, Komma, Semikolon, Anführungs-, Frage- und Ausrufungszeichen, Bindestrich.

2.7 Literaturunterricht

2.7.1 Ziel

Das Ziel des Literaturunterrichts ergibt sich erst aus der Einbettung in ein pädagogisches Gesamtziel. Er zielt auf die Fähigkeit des Schülers, mit Texten in angemessener Weise umzugehen. Ausgehend von einem weiten Literaturbegriff werden alle Texte, die in unserer Gesellschaft auftreten und für die Schüler Bedeutung haben, einer Bearbeitung im Unterricht für wert gehalten. Literatur als Unterrichtsgegenstand hat den Zweck, dem Schüler Hilfen zur Bewältigung seiner gegenwärtigen Situation bereitzustellen. Darüber hinaus bietet Literatur die Möglichkeit an, potentielle Wirklichkeit zu reflektieren („Hermeneutik von Lebenssituationen“). Bei der Arbeit an Texten werden die Schüler mit Erfahrungen konfrontiert, die andere Menschen (Autoren) gemacht haben. Der Schüler lernt, seine individuelle und gesellschaftliche Situation zu durchschauen. Es werden ihm Grundformen für sein Denken und sein Wirklichkeitsverhältnis angeboten, durch die sein Handeln beeinflusst werden kann.

2.7.2 Literatur – Kommunikation

Literaturunterricht ist auch in der Grundschule in elementarer Form gesellschaftsbezogen zu realisieren. Dabei werden die Zusammenhänge zwischen Autor, Text und Rezipient und die jeweiligen gesellschaftlichen Bezüge von Schreiber und Leser offengelegt. Texte werden nicht als statische, sondern als dynamische Gebilde angesehen, die erst durch die Rezeption zur Wirkung kommen; sie sind als „Literatur für Leser“ herauszustellen. Bei der Interpretation wird die „potentielle Kommunikation“ in Texten dadurch zur Wirkung gebracht, daß der Leser die Aussage des Textes auf seine eigene Situation beziehen kann. Durch eine solche Betrachtungsweise erhält Literatur für den Schüler als Leser lebenspraktische Relevanz. Elementare Kenntnisse über literarische Formen und Gattungen werden zunächst einmal als Ergebnisse des Umgangs mit Texten und der damit verbundenen Lernerfahrungen verstanden.

Das theoretische Wissen über verschiedene Textarten darf dabei nicht zum Selbstzweck werden, sondern es muß zur angemessenen Bearbeitung herangezogen werden können. Damit kann z. B. dem Schüler erklärt werden, welche Bedeutung der Einsatz formaler sprachlicher Mittel für die Aussageabsichten des Autors hat.

Bei der Arbeit an Texten wird herausgestellt, daß sich in ihnen Autorenintentionen widerspiegeln: Ein Autor kann seinen Leser informieren, unterhalten, spannen, er kann ihn provozieren, beeinflussen, nachdenklich machen. Dem Schüler als Rezipienten können verschiedene Formen von Leseerwartungen und Lesehaltungen zur Verfügung stehen. Er kann Texte genießen (Freude, Spaß, Spannung); er kann Aussagen von Texten in Frage stellen, sie ergänzen oder ablehnen; er kann von Texten Information oder Belehrung erwarten. Der Literaturunterricht kann sich deshalb nicht mehr an einem normativen Literaturbegriff orientieren (literar-ästhetische Texte als alleinige Gegenstand des Literaturunterrichts). Die Erschließung von Dichtung kann nur eine Aufgabe des literarischen Unterrichts sein. Die Lektüre und Analyse von Sach- und Gebrauchstexten (Fernsehprogramme, Gebrauchsanleitungen, informierende Presseerzeugnisse) haben dann im Literaturunterricht genauso ihren Platz wie die verschiedenen Formen appellativer Werbetexte, Reden, Aufrufe) und poetischer Texte (Lyrik und Prosa).

2.7.3 Auswahl

Die Auswahl der Texte im Literaturunterricht nimmt auf die altersspezifische Situation Rücksicht. Folgende Inhalte können u. a. Bedeutung haben: Familie, Geschwister, Natur, Tier, Feste, Spiel, Freizeit, Berufswelt der Eltern, Gruppen, Außenseiter, Vorurteile, Solidarisierungen, Machtverhältnisse.

In den Texten sollen nicht nur positive Muster von Verhaltensweisen angeboten werden, sondern auch Konflikte und Probleme, durch die sich der Schüler provoziert fühlen und eigene Standpunkte entwickeln kann. Dadurch vermeidet der Lehrer, daß Texte lediglich in der Richtung der Autorintention rezipiert werden. Die Schüler können auch mit „Gegentexten“ konfrontiert werden, deren ideologische Implikationen offengelegt werden müssen.

Bei der Auswahl sollte auch die Vorliebe der Schüler am entspannenden und konsumierenden Lesen berücksichtigt werden. Der Lehrer kann sich dabei die lesestimulierenden Motive verschiedener Textarten zunutze machen: Abenteuergeschichten, Spiel mit der Sprache, phantastische Geschichten, Detektivgeschichten.

2.7.4 Planung

Im Literaturunterricht bietet sich bei vielen Themen ein Planen und Arbeiten in Einheiten als sinnvoll an. Dabei wäre denkbar, Texte zu Folgen oder Einheiten zusammenzustellen, deren Aussagen in Konfrontation zueinander stehen. Die Klammer, die die Texte zusammenhält, kann inhaltlicher oder formaler Art sein. Inhaltliche Klammern für Texte können für Schüler gesellschaftlich relevante Inhalte sein. In solchen Textzusammenstellungen können unterschiedliche Textarten vertreten sein. Als formale Klammer sind z. B. der appellative Sprachgebrauch (Werbetexte u. ä.) oder Gattungszugehörigkeit (Fabel, Märchen, Bericht, Comic) geeignet. Neben der Arbeit in Texteinheiten behält die Behandlung von Einzeltexten in manchen Bereichen ihren vollen Wert (Einzeltexte, die sich keiner Einheit zuordnen lassen; Kinderbücher; Texte zur Auflockerung des Unterrichts; Gedichte zum Jahreslauf und zu besonderen Festen).

2.7.5 Arbeitsformen

Dem stillen Erlesen von Texten kommt im Literaturunterricht besonders große Bedeutung zu, da es weitgehend dem außerschulischen Leseverhalten entspricht. Durch den Einsatz verschiedener Arbeitsformen im Unterricht können die Schüler allmählich zu dieser selbständigen Textrezeption hingeführt werden:

- Vorlesen des Textes durch den Lehrer, wobei die Schüler den Text mitlesen
- Ersetzen des Lehrervortrages durch ein Medium (Schallplatte, Tonband); die Schüler lesen ebenfalls den Text mit
- Vortragen des Textes durch Lehrer; die Schüler haben das Buch geschlossen; sie lesen hinterher den Text nach, wobei die Kenntnis des Inhalts beim Erlesen eine Hilfe bedeutet
- Erlesen des Textes durch die Schüler; das Lesen wird durch vorformulierte Leitfragen (Leseaufgaben) gelenkt bzw. kontrolliert
- Lesevortrag eines Schülers; der Vortrag ist zu Hause vorbereitet worden

Weitere Arbeitsformen:

- In besonderer Weise ist das Unterrichtsgespräch zur Bearbeitung der Texte geeignet
- Anhand von Leseaufgaben lernen die Schüler, Texte gezielt zu befragen; die Bearbeitung der Texte kann in Gruppenarbeit erfolgen
- In Rollenspielen können sich die Schüler mit den in den Texten dargestellten Situationen identifizieren oder sie nach ihrer eigenen Vorstellung verändern
- Die Schüler können – abweichend von der Intention des Autors – eigene schriftliche Alternativlösungen versuchen.

Durch eine solche Orientierung an Kommunikationssituationen wird eine Integration der Teilbereiche des Deutschunterrichts möglich: Literaturunterricht – Lesen, mündlicher Sprachgebrauch, schriftlicher Sprachgebrauch.

Elementare Formen des textkritischen Lesens sind bereits in der Grundschule zu fördern. Das kann durch die Auseinandersetzung mit „Gegentexten“ erreicht werden (z. B. an dem Text von Wilhelm Busch: „Das Hemd des Zufriedenen“: Die Schüler erkennen die Aussageabsicht des Autors, wonach die Reichen als bemitleidenswert gelten und die Armen die eigentlich Glücklichen sind).

Das Auswendiglernen und das Rezitieren von Texten sollten – weil diese Fertigkeiten im späteren Leben kaum noch Bedeutung haben – auf ein Mindestmaß begrenzt bleiben. Deshalb darf das Auswendiglernen von Gedichten auf keinen Fall einzige Form der Bearbeitung sein und es darf bei der Notenfindung keine dominante Bedeutung haben. Außerdem muß nicht jeder Text von allen Schülern erlernt werden: Hier ist Differenzierung wichtig.

2.7.6 Literaturunterricht – außerschulisches Leseverhalten

Der Literaturunterricht knüpft zunächst an außerschulische Lesebedürfnisse und Lesegewohnheiten an, um dadurch neue Lesemotivationen aufzubauen (Anknüpfung an bekannte Bilder- und Kinderbücher, Kinderzeitschriften, Bücher, die nach bekannten Fernsehsendungen entstanden sind, Comics).

Es ist Ziel des Literaturunterrichts, Einfluß auf das außerschulische Lesen des Schülers zu gewinnen. So könnten die Schüler z. B. durch Bearbeitung eines Buchauszugs dazu motiviert werden, das ganze Buch zu lesen. Das Textangebot des Lesebuchs sollte ergänzt werden durch entsprechende aktuelle Texte (aktuelle Werbetexte, Texte aus Kinderzeitschriften, Comics). Bei der Moti-

vierung der Schüler zum Lesen auch außerhalb der Schule kann die Klassenbücherei Brückenfunktion übernehmen. Die Klassenbücherei muß die Vielfalt des augenblicklichen Kinderbuchmarktes widerspiegeln. Einseitigkeiten sind beim Aufbau zu vermeiden (z. B. nur Abenteuer- und Kriminalgeschichten).

Folgende Formen und Inhalte von Kinderbüchern werden empfohlen: Sammlungen kleinerer Texte in einem Band, Bilderbücher, Bücher, engagierte Kinderliteratur, gesellschaftskritische Texte, Abenteuerbücher, Sachbücher, phantastische Kinderbücher, Kinderkriminalgeschichten.

Literaturverzeichnis siehe Abschnitt 4.2 (D/SP 65).

Die Aufgaben der Klassenbücherei sind im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz zu sehen. Die Aufgaben der Klassenbücherei sind im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz zu sehen. Die Aufgaben der Klassenbücherei sind im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz zu sehen.

Die Aufgaben der Klassenbücherei sind im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz zu sehen. Die Aufgaben der Klassenbücherei sind im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz zu sehen.

Die Aufgaben der Klassenbücherei sind im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz zu sehen. Die Aufgaben der Klassenbücherei sind im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz zu sehen.

Die Aufgaben der Klassenbücherei sind im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz zu sehen. Die Aufgaben der Klassenbücherei sind im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz zu sehen.

Die Aufgaben der Klassenbücherei sind im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz zu sehen. Die Aufgaben der Klassenbücherei sind im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz zu sehen.

Die Aufgaben der Klassenbücherei sind im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz zu sehen. Die Aufgaben der Klassenbücherei sind im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz zu sehen.

3. ZUR PLANUNG VON SPRACHUNTERRICHT

3.1 Zur Situation der Deutschdidaktik

Die Situation der Deutschdidaktik ist in mehrfacher Hinsicht problematisch. Die Frage, in welchem Umfang und auf welche Weise neuere sprach- und Sprachwissenschaftliche Verfahren in didaktischen Raum angewandt werden können und sollen, ist in keiner Weise auch nur annähernd befriedigend gelöst (z.B. Dependenzgrammatik, Transformationsgrammatik, inhaltsbezogene Grammatik, textlinguistische, kommunikationstheoretische, soziolinguistische Verfahren).

Ebenso unklar bleibt die didaktische Relevanz interdisziplinärer Semantiken, während die Deutschdidaktik bisher stattdes Impulse aus Philosophie und Pädagogik empfing, setzen sich Psychologie und Soziologie als Bezugswissenschaften zunehmend stärker durch, und in Psycholinguistik, Soziolinguistik, Pragmalinguistik und Textlinguistik ergeben sich völlig neue Aspekte, deren Eignung für den Sprachunterricht sorgfältig zu prüfen ist. Auch im Bereich der Unterrichtstechnologie (z. B. Computer, Programmiermittel) gibt es erheblich mehr Anregungen als erprobte Modelle.

Schule und Unterricht sind dynamische, veränderbar. Um dies dynamische Verändern von Unterricht zu ermöglichen, sind die Bedingungen der Verändern von Unterricht zu gewinnen, die dabei teilweise mehr oder weniger bewusst sein müssen.

3.2 Sprachpädagogik

Hier sind Bedingungen, die den Prozess der Planung und des Unterrichts beeinflussen, zu berücksichtigen. Diese Bedingungen sollen dabei widerspruchsfrei, variabel und kontrollierbar sein. Die Grenzen zwischen Bedingungs- und Entscheidungsfeldern sind nicht genau festlegbar, denn letztlich geht es in beiden Bereichen um Entscheidungen und Bedingungen des Lehrers, die die Voraussetzungen des Sprachunterrichts und diesen selbst angehen.

3.2.1 Bedingungsfelder

Bei der Planung sind anthropogene und sozial-kulturelle Voraussetzungen zu berücksichtigen, in die neben pädagogischen auch psycho- und soziolinguistische Überlegungen eingehen. Hierbei gehören u. a. Analysen des Sprachstands im mündlichen und im schriftlichen Bereich, entwicklungspsychologische Aspekte, die Sprachbarrierenproblematik und sprachpsychologische Überlegungen ebenso wie anthropologische und sprach- bzw. kommunikationstheoretische Voraussetzungen, die der planende Lehrer vollzieht und ständig überprüft.

3.2.2 Entscheidungsfelder

Zwar werden die Entscheidungsfelder nach Intentionalität, Thematik, Methodik und Medienwahl formal unterschiedl., doch sind diese vier Punkte nur als verschiedenartige Aspekte des Unterrichts zu verstehen.

3.2.2.1 Intentionalität

Der planende Lehrer muß die Lernbedürfnisse der Schüler und die Lernanforderungen der Gesellschaft aufeinander abstimmen. Unabhängig davon, wie sich der Lehrer im Einzelfall entscheiden mag, wird er die psychomotorische, die affektive oder die kognitive Dimension intendieren, und zwar jeweils auf der Stufe der Anbahnung, der Übung oder des Transfers. Allerdings hat die Unterscheidung dieser drei Dimensionen nur insoweit Belang, als die eine oder andere akzentuiert wird. In Wirklichkeit sind die Komplexität dieser drei Aspekte nicht überschaubar.

In der psychomotorischen Dimension soll der Schüler seinen medialen Sprachgebrauch beibehalten, wie er ihn aus dem täglichen Umgang mit Sprache kennt; dann ist nicht daran gedacht, Sprache als Objekt zu analysieren. So bieten beispielsweise Gesprächssituationen, die man mit den jeweils zu lösenden Problemen anreicht, gute Motivation für Übungen. Das für sprachfähige Schüler wesentliche Sprachtraining gehört in das Zentrum dieser Dimension, und gerade bei dieser Schülergruppe ist zu berücksichtigen, daß gedankenloses Abschreiben ebensowenig Trainingswert wie unmotiviertes Auswendiglernen hat.

Die affektive Dimension wird gern in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der literarischen Erziehung und dem Deutschunterricht allgemein („Liebe zum Deutschen“) gebracht. Zwar soll

vierung der Schüler zum Lesen auch außerhalb der Schule kann die Klassenbücherei/Brückenfunktion übernehmen. Die Klassenbücherei muß die Vielfalt des augenblicklichen Kinderbuchmarktes widerspiegeln. Einseitigkeiten sind beim Aufbau zu vermeiden (z. B. nur Abenteuer-geschichten).

Folgende Formen und Inhalte von Kinderbüchern werden empfohlen: Sammlungen kleinerer Texte in einem Band, Bilderbücher, Bücher, angelegte Kinderliteratur, gesellschaftskritische Texte, Abenteuerbücher, Sachbücher, phantasievolle Kinderbücher, Kinderkriminalgeschichten.

Literaturverzeichnis siehe Abschnitt 4.2 (S. 85/86)

Die nachfolgenden Abschnitte

3. Zur Planung von Sprachstunden und
 4. Hilfen für den Sprachunterricht
- enthalten Hinweise zur fachdidaktischen Diskussion und geben ein Modell, wie Unterricht in Sprache organisiert werden kann. Sie sind daher dem Lehrplan als Ergänzung beigefügt.

3. ZUR PLANUNG VON SPRACHUNTERRICHT

3.1 Zur Situation der Deutschdidaktik

Die Situation der Deutschdidaktik ist in mehrfacher Hinsicht problematisch: Die Frage, in welchem Umfang und auf welche Weise neuere sprach- und literaturwissenschaftliche Verfahren im didaktischen Raum angewandt werden können und sollen, ist in keiner Weise auch nur annähernd befriedigend gelöst (z. B. Dependenzgrammatik, Transformationsgrammatik, inhaltsbezogene Grammatik: textlinguistische, kommunikationstheoretische, soziolinguistische Verfahren).

Ebenso unklar bleibt die didaktische Relevanz interdisziplinärer Bemühungen; während die Deutschdidaktik bisher starke Impulse aus Philosophie und Pädagogik empfing, setzen sich Psychologie und Soziologie als Bezugsfelder zunehmend stärker durch, und mit Psycholinguistik, Soziolinguistik, Pragmalinguistik und Textlinguistik ergeben sich völlig neue Aspekte, deren Eignung für den Sprachunterricht sorgfältig zu prüfen ist. Auch im Bereich der Unterrichtstechnologie (u. a. Geräte- und Programmeinsatz) gibt es erheblich mehr Anregungen als erprobte Modelle.

Schule und Unterricht sind veränderungsbedürftig und veränderbar. Um dies dynamische Verständnis von Unterricht zu sichern, wird mit den folgenden Setzungen der Versuch unternommen, einige pädagogische Bezugspunkte für den Sprachunterricht zu gewinnen, die dabei freilich mehr oder weniger umgeformt werden müssen.

3.2 Sprachpädagogik

Hier sind Bedingungen und Entscheidungen zu erkennen, die sich auf sprachliche und sachliche Fakten, Formen und Normen beziehen; der Planungsprozeß und sein Ergebnis, der Unterricht, sollen dabei widerspruchsfrei, variabel und kontrollierbar sein. Die Grenzen zwischen Bedingungs- und Entscheidungsfeldern sind nicht genau festlegbar; denn letztlich geht es in beiden Bereichen um Entscheidungen und Setzungen des Lehrers, die die Voraussetzungen des Sprachunterrichts und diesen selbst angehen.

3.2.1 Bedingungsfelder

Bei der Planung sind anthropogene und sozial-kulturelle Vorentscheidungen zu berücksichtigen, in die neben pädagogischen auch psycho- und soziolinguistische Überlegungen eingehen. Hierher gehören u. a. Analysen des Sprachstands im mündlichen und im schriftlichen Bereich, entwicklungspsychologische Aspekte, die Sprachbarrierenproblematik und sprachsoziologische Überlegungen ebenso wie anthropologische und sprach- bzw. kommunikationstheoretische Vorentscheidungen, die der planende Lehrer vollzieht und ständig überprüft.

3.2.2 Entscheidungsfelder

Zwar werden die Entscheidungsfelder nach Intentionalität, Thematik, Methodik und Medienwahl formal unterteilt, doch sind diese vier Punkte nur als verschiedenartige Aspekte des Unterrichts zu verstehen.

3.2.2.1 Intentionalität

Der planende Lehrer muß die Lernbedürfnisse der Schüler und die Lernerfordernisse der Gesellschaft aufeinander abstimmen. Unabhängig davon, wie sich der Lehrer im Einzelfall entscheidet mag, wird er die psychomotorische, die affektive oder die kognitive Dimension intendieren, und zwar jeweils auf der Stufe der Anbahnung, der Übung oder des Transfers. Allerdings hat die Unterscheidung dieser drei Dimensionen nur insofern Belang, als die eine oder andere akzentuiert wird. In Wirklichkeit darf die Komplexität dieser drei Aspekte nicht übersehen werden.

In der **psychomotorischen Dimension** soll der Schüler seinen medialen Sprachgebrauch beibehalten, wie er ihn aus dem täglichen Umgang mit Sprache kennt; denn er ist nicht daran gewöhnt, Sprache als Objekt zu analysieren. So bieten beispielsweise Gesprächssituationen, die man mit den jeweils zu übenden Problemen anreichert, gute Motivationen für Übungen. Das für spracharme Schüler unentbehrliche Sprachtraining gehört in das Zentrum dieser Dimension; und gerade bei dieser Schülergruppe ist zu berücksichtigen, daß gedankenloses Abschreiben ebensowenig Trainingswert wie unmotiviertes Auswendiglernen hat.

Die **affektive Dimension** wird gern in einen unmittelbaren Zusammenhang mit der literarischen Erziehung und dem Deutschunterricht allgemein („Liebe zum Deutschen“) gebracht. Zwar soll

der Sprachunterricht nicht ausschließlich auf psychomotorische Vollzüge und kognitive Analysen verkürzt werden; doch sind in der emotionalen Dimension Sentimentalitäten unbedingt zu vermeiden (die arme, aber saubere und arbeitsame Mutter, Blumen- und Tierkinder, häufige Verwendung von -chen, -lein und „klein“). Stattdessen sollen die Subjektivität des ästhetischen Reizes und das Private des künstlerischen Erlebnisses geachtet und in Richtung auf eine größere Erlebnisfähigkeit gefördert werden.

In der **kognitiven Dimension** wird der Schüler nicht ohne weiteres motiviert; denn er benutzt die Sprache als Medium – und nicht als Objekt einer gedanklichen Analyse. Die kognitive Dimension soll im Sprachunterricht der Grundschule eine klärende, ordnende Funktion übernehmen. Daher können stark kognitiv betonte Lernprozesse erst in Gang gesetzt werden, wenn sie durch vorangegangene Lernerfahrungen in den anderen Dimensionen vorbereitet werden: Z. B. sind Regeln Ergebnisse und nicht Voraussetzungen. Dementsprechend sind Interpretationstechniken oder Aufsatzformen keine Ausgangspunkte für den Umgang mit Texten, sondern allenfalls Ergebnisse vorausgegangener Lernerfahrungen. Gelegentlich können in der kognitiven Dimension auch Ergebnisse des Mathematikunterrichts genutzt werden, z. B. logische Operationen im Bereich der Sprachlehre, sprachliche Ebenen als Mengen sprachlicher Zeichen usw.

3.2.2.2 Thematik

Im Unterschied zu allen anderen Schulfächern, in denen Sprache als Medium zur Vermittlung von Informationen und Meinungen benutzt wird, ist sie im Sprachunterricht nicht nur Medium, sondern zugleich auch Gegenstand der Planung und des Unterrichts. Der Schüler interessiert sich in der Regel dagegen stärker für Handlungen und Sachverhalte. Das muß der Lehrer berücksichtigen, wenn er Sprachliches behandelt, das den Unterrichtsstoff thematisch zu bestimmen hat (s. Tabelle 1), während das elementare Interesse des Schülers dem Geschehen und den Gegenständen gilt. Die gründliche Sachanalyse, d. h. die genaue Überprüfung der sprachlichen Strukturen, die im Unterricht thematisiert werden, ermöglicht dem Lehrer berücksichtigen, wenn er Sprachliches behandelt, das den Unterrichtsstoff thematisch jeweils besonderen Situationen in einer bestimmten Schulklasse folgen. Diese Sachanalyse erschöpft sich keinesfalls in der unwillkürlichen sprachlichen Beherrschung des Stoffes, sondern sie kann nur auf genaueste, an Germanistik und Linguistik orientierte Kenntnis des Unterrichtsgegenstandes ausgehen.

3.2.2.3 Methodik

Im engeren methodischen Entscheidungsfeld sind Methodenkonzeption und Artikulationschema, Sozial-, Aktions- und Urteilsformen zu bedenken. Genauso wichtig wie die Entscheidung innerhalb dieser Aspekte ist der Wechsel zwischen ihnen, da sie den jeweiligen Unterrichtsbedingungen immer wieder angepaßt werden müssen. Da Kommunikationsbereitschaft und rationales Sprachverhalten als die wesentlichen Anliegen des Sprachunterrichts gelten, ergeben sich in der Regel sozial-integrative Unterrichtsformen. In der Grundschule ist das wichtigste methodische Problem die Frage, welche Stoffe im Sachunterricht hinreichende „Sprachhaltigkeit“ besitzen, um sie im Sprachunterricht zu thematisieren; denn vor allem aus dem handelnden Umgang und einem wirklichen Sprachbedarf ergibt sich ein sinnvoller Sprachgebrauch (s. Punkt 3.4.2).

3.2.2.4 Medienwahl

Es kann sich hier um poly- bzw. monovalente Medien handeln, die als Abbildungen, Muster oder Symbole erscheinen und als Lehr- bzw. Lernmittel eingesetzt werden. Zwar sind Sprache und Schrift die wichtigsten und am besten verfügbaren Medien für den Sprachunterricht; doch liefert die Unterrichtstechnologie eine unübersehbare Fülle von Medienträgern und Geräten, die vor ihrem Einsatz sorgfältig zu prüfen sind.

Keinesfalls geht die Planung vom Gerät aus, z. B. „Sprachlabor benutzen“, sondern die Frage des Geräteinsatzes wird erst entschieden, wenn der Stoff thematisch beschrieben ist und methodisch aufbereitet wird (s. Punkt 4.1)

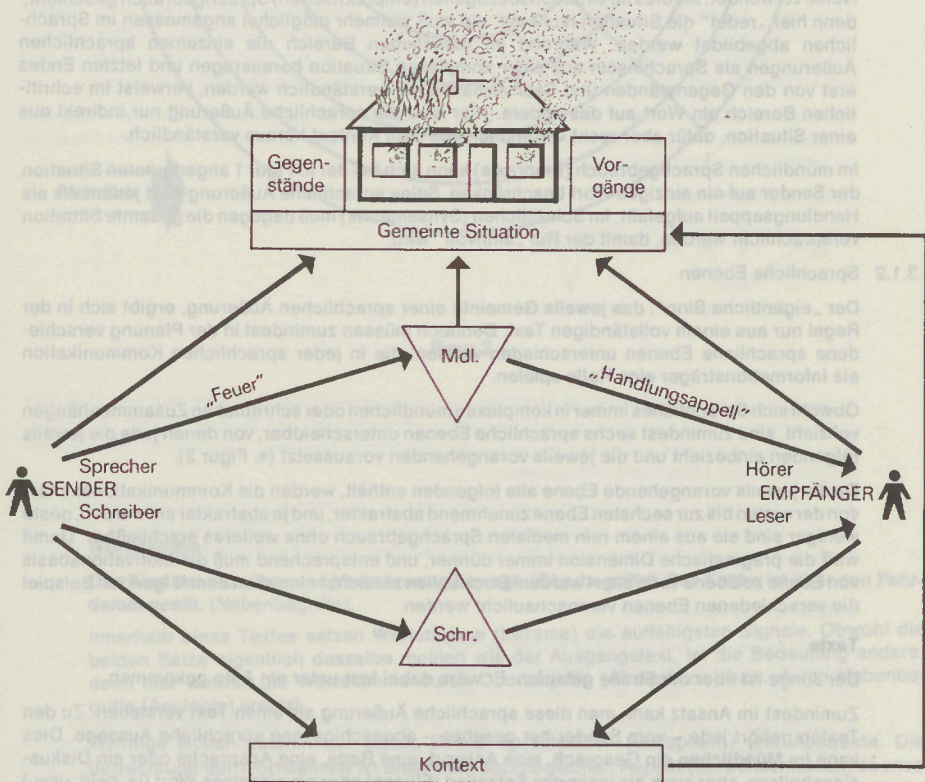
3.2.3 Bedingungsprüfung

In die Planung gehen von vornherein Normenkritik, Faktenbeurteilung und Formenanalyse mit ein; dabei werden durchgängig Interdependenz, Variabilität und Kontrollierbarkeit erstrebt.

Dem Sprachunterricht selbst wie auch dem Sprachgebrauch liegen ganze Bündel von Normen zugrunde, die dem Lehrer und dem Sprachbenutzer freilich nur in Ausnahmefällen bewußt werden, z. B. bei „Mißverständnissen“. Den wichtigsten Zugang zur kognitiven Dimension öffnet daher stetige Normenkritik, die nicht immer zur Ablehnung der gesellschaftlichen und sprachlichen Normen führt, in jedem Fall aber zu ihrer Reflexion dient. Außerdem sind sprachliche Formen zu analysieren. Das betrifft die eigene Sprache des Lehrers, die Schülersprache und nicht zuletzt die Sprachformen im Schulbuch, im täglichen Umgang und in den Massenmedien. Die Beurteilung sprachlicher Fakten, die in Normenkritik und Formenanalyse schon mitdiskutiert werden, führt in der Planung zur Entwicklung eines Prioritätenkatalogs: Weder sind alle Ziele des Sprachunterrichts für alle Schüler in der zur Verfügung stehenden Zeit erreichbar, noch sind alle beabsichtigten Ziele gleichmäßig und hinreichend gründlich zu erreichen.

3.2.4 Prinzipien

Die Planung hat den Prinzipien der Interdependenz, der Variabilität und der Kontrollierbarkeit zu entsprechen. Sie werden bei jeder den Sprachunterricht und seine Planung betreffenden Einzelentscheidung berücksichtigt, damit der Unterricht in sich widerspruchsfrei, variabel und kontrollierbar wird.



Figur 1



3.3 Planung / Sprachdidaktik

Für seine Arbeit benötigt der Lehrer zur Formulierung der Lernziele (Intentionalität und Thematik) eine Taxonomie und hinsichtlich der Methodik sowie der Medienwahl eine Übersicht an möglichen Alternativen. Er soll in seiner pädagogischen Verantwortung bei der Bestimmung und Umsetzung der Lernziele frei bleiben.

3.3.1 Linguistisches Bezugsfeld

3.3.1.1 Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch

Sprache wird entweder mündlich oder schriftlich von einem Sender (Sprecher, Schreiber) an einen Empfänger (Hörer, Leser) übermittelt.

Im mündlichen Bereich (Sprechen, Hören) ist Sprache in eine Situation mit Gegenständen, Vorgängen und sozialen Bezügen eingepaßt (Empraxis), die den jeweiligen Sprachbenutzern vor Augen stehen. Da in diesem Fall die ganze Situation sozusagen „mitredet“, kann die dabei benutzte Sprache vergleichsweise vorläufig und „ungefähr“ (diakritisch) benutzt werden. Das hat wichtige Folgen für Anzahl, Form, Betonung und Anordnung der Wörter auf den verschiedenen Sprachebenen.

Im schriftlichen Bereich (Schreiben, Lesen) fehlt die Gemeinsamkeit von Sender und Empfänger in einer bestimmten Situation; es werden erheblich mehr und auch andere Wörter in einer anderen Weise verwendet, als dies im situationsbezogenen (empraktischen) Sprachgebrauch geschieht; denn hier „redet“ die Situation nicht mit; sie muß vielmehr möglichst angemessen im Sprachlichen abgebildet werden. Während im mündlichen Bereich die einzelnen sprachlichen Äußerungen als Sprachinseln aus einer komplexen Situation herausragen und letzten Endes erst von den Gegenständen und Sachverhalten her verständlich werden, verweist im schriftlichen Bereich ein Wort auf das andere. Hier wird die sprachliche Äußerung nur indirekt aus einer Situation, dafür aber recht verbindlich aus dem Kontext heraus verständlich.

Im mündlichen Sprachgebrauch (Empraxis) kann sich bei der in Figur 1 angedeuteten Situation der Sender auf ein einziges Wort beschränken. Seine sprachliche Äußerung wird jedenfalls als Handlungsappell aufgefaßt. Im Schriftlichen (Synsemantik) muß dagegen die gesamte Situation versprachlicht werden, damit der Ruf „sinnvoll“ wird.

3.3.1.2 Sprachliche Ebenen

Der „eigentliche Sinn“, das jeweils Gemeinte einer sprachlichen Äußerung, ergibt sich in der Regel nur aus einem vollständigen Text. Dennoch müssen zumindest in der Planung verschiedene sprachliche Ebenen unterschieden werden, die in jeder sprachlichen Kommunikation als Informationsträger eine Rolle spielen.

Obwohl sich Sprachliches immer in komplexen mündlichen oder schriftlichen Zusammenhängen vollzieht, sind zumindest sechs sprachliche Ebenen unterscheidbar, von denen jede die jeweils folgenden einbezieht und die jeweils vorangehenden voraussetzt (s. Figur 2).

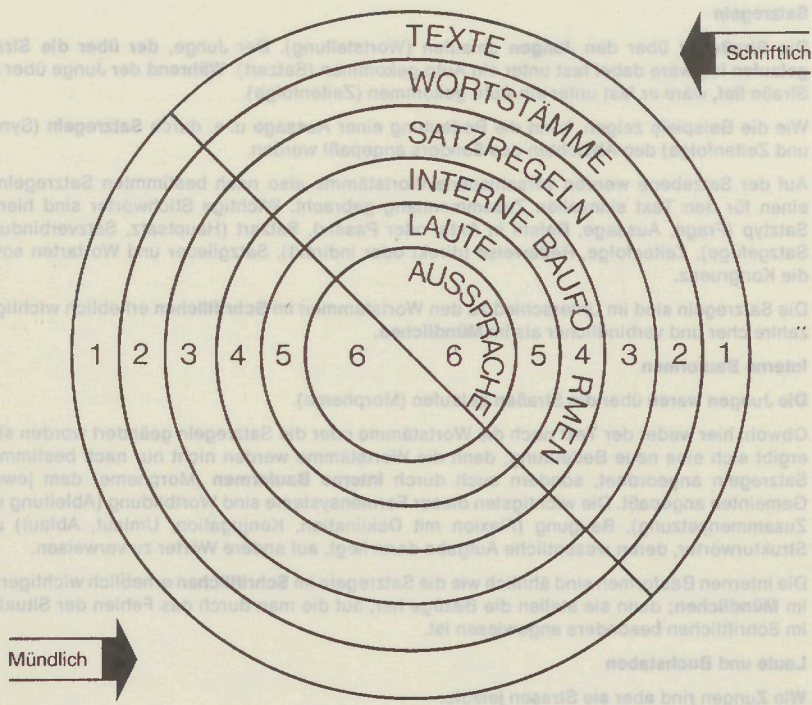
Da die jeweils vorangehende Ebene alle folgenden enthält, werden die Kommunikationskanäle von der ersten bis zur sechsten Ebene zunehmend abstrakter, und je abstrakter sie werden, desto weniger sind sie aus einem rein medialen Sprachgebrauch ohne weiteres erschließbar. Damit wird die pragmatische Dimension immer dünner, und entsprechend muß die Motivationsbasis von Ebene zu Ebene verbreitert werden. Doch sollen zunächst einmal an dem folgenden Beispiel die verschiedenen Ebenen veranschaulicht werden.

Texte

Der Junge ist über die Straße gelaufen. Er wäre dabei fast unter ein Auto gekommen.

Zumindest im Ansatz kann man diese sprachliche Äußerung als einen **Text** verstehen. Zu den Texten gehört jede – vom Sender her gesehen – abgeschlossene sprachliche Aussage. Dies kann im **Mündlichen** ein Gespräch, eine Antwort, eine Rede, eine Ansprache oder ein Diskussionsbeitrag, aber auch ein isoliertes Satzglied (Ellipse) oder ein einzelnes Wort (ja, nein, usw.) sein. Im **Schriftlichen** kann es sich hier um einen literarischen Text, um Gebrauchsprosa, einen Brief oder auch einen Aufsatz handeln.

Im folgenden soll gezeigt werden, daß dieser „Text“ als Ganzes zwar erhalten bleibt, trotzdem aber seine Bedeutung ändert, je nachdem, welche sprachliche Ebene betont wird.



Figur 2

Wortstämme

Das **Kind** hat sich über den **Verkehrsweg bewegt**. (Oberbegriffe). Der **Knabe** ist über den **Fahrdamm geeilt**. (Nebenbegriffe).

Innerhalb eines Textes setzen **Wortstämme** (Lexeme) die auffälligsten Signale. Obwohl die beiden Sätze eigentlich dasselbe meinen wie der Ausgangstext, ist die Bedeutung anders; denn hier wurden die Wortstämme durch Oberbegriffe (Abstraktion) bzw. durch Nebenbegriffe (Analogie) ersetzt.

Wichtige Rollen spielen auf dieser Ebene Sprachbilder (Metaphern) und Abstrakta. Die Betrachtung der Wortstämme ist unter dem soziologischen Aspekt (Sprachschichten) ebenso interessant wie unter dem geographischen (Mundarten) oder dem historischen (Etymologie, Sprachgeschichte).

Wortstämme werden zwar im **Mündlichen** (Umgangssprache) und im **Schriftlichen** (Schriftdeutsch) oft unterschiedlich verwendet, doch sind sie in beiden sprachlichen Erscheinungsweisen gleich wichtig.

Satzregeln

Die **Straße** ist über den **Jungen** gelaufen (Wortstellung). Der **Junge, der über die Straße gelaufen ist**, wäre dabei fast unter ein Auto gekommen (Satzart). **Während** der Junge über die Straße lief, wäre er fast unter ein Auto gekommen (Zeitenfolge).

Wie die Beispiele zeigen, kann die Bedeutung einer Aussage u. a. durch **Satzregeln** (Syntax und Zeitenfolge) den Absichten des Senders angepaßt werden.

Auf der Satzebene werden verschiedene Wortstämme also nach bestimmten Satzregeln in einen für den Text sinnvollen Zusammenhang gebracht. Wichtige Stichwörter sind hierbei Satztyp (Frage, Aussage, Befehl in Aktiv oder Passiv), Satzart (Hauptsatz, Satzverbindung, Satzgefüge), Zeitenfolge, Redeweise (direkt oder indirekt), Satzglieder und Wortarten sowie die Kongruenz.

Die Satzregeln sind im Unterschied zu den Wortstämmen im **Schriftlichen** erheblich wichtiger, zahlreicher und verbindlicher als im **Mündlichen**.

Interne Bauformen

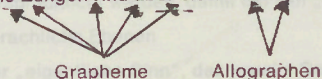
Die **Jungen waren über die Straßen** gelaufen (Morpheme).

Obwohl hier weder der Text noch die Wortstämme oder die Satzregeln geändert worden sind, ergibt sich eine neue Bedeutung; denn die Wortstämme werden nicht nur nach bestimmten Satzregeln angeordnet, sondern auch durch **interne Bauformen** (Morpheme) dem jeweils Gemeinten angepaßt. Die wichtigsten dieser Formensysteme sind Wortbildung (Ableitung und Zusammensetzung), Beugung (Flexion mit Deklination, Konjugation, Umlaut, Ablaut) und Strukturwörter, deren wesentliche Aufgabe darin liegt, auf andere Wörter zu verweisen.

Die internen Bauformen sind ähnlich wie die Satzregeln im **Schriftlichen** erheblich wichtiger als im **Mündlichen**; denn sie stellen die Bezüge her, auf die man durch das Fehlen der Situation im Schriftlichen besonders angewiesen ist.

Laute und Buchstaben

Wie **Zungen rind aber sie Strasen jelaufe.**



In der Regel legen Laute, bzw. Buchstaben die „Bedeutung“ von Wortstämmen fest. Daß dies nicht immer der Fall sein muß, zeigen die beiden letzten Wörter des Beispielsatzes; Laute bzw. Buchstaben sind also entweder bedeutungsverändernd (Phoneme, Grapheme) oder bedeutungsindifferent (Allophone, Allographen).

Alle Wortstämme (2.) und alle internen Bauformen (4.) werden aus bedeutungsverändernden Lauten (Phonemen), bzw. Buchstaben (Graphemen) gebildet. Dementsprechend sind sie ähnlich wie die Wortstämme selbst für den **mündlichen** und den **schriftlichen** Sprachgebrauch in gleicher Weise wichtig.

Betonung und Aussprache

Der Junge ist über die Straße gelaufen. Er wäre ...
Der Jünge ist über die Straße gelaufen; er wäre ...
Der Junge ist über die Straße gelaufen, er wäre ...

Schließlich kann die Bedeutung eines Textes auch noch durch **Betonung und Aussprache** (Prosodie) im **Mündlichen** und – innerhalb sehr enger Grenzen – durch die **Zeichensetzung** im **Schriftlichen** abgeschattiert werden. Rhythmus und Melodie, Tempo, Akzentuierung, Tonhöhe und Tonfarbe sowie Pausen, Stockungen und Wiederholungen bei **mündlichen Äußerungen** hängen sehr eng mit dem außersprachlichen Verhalten zusammen. Sie dienen sozusagen als Kopplungsstücke zwischen Sprache, Gestik und Mimik. Im **Schriftlichen** werden diese Leistungen nur teilweise durch die anderen Ebenen (besonders durch Satzregeln und interne Bauformen) übernommen.

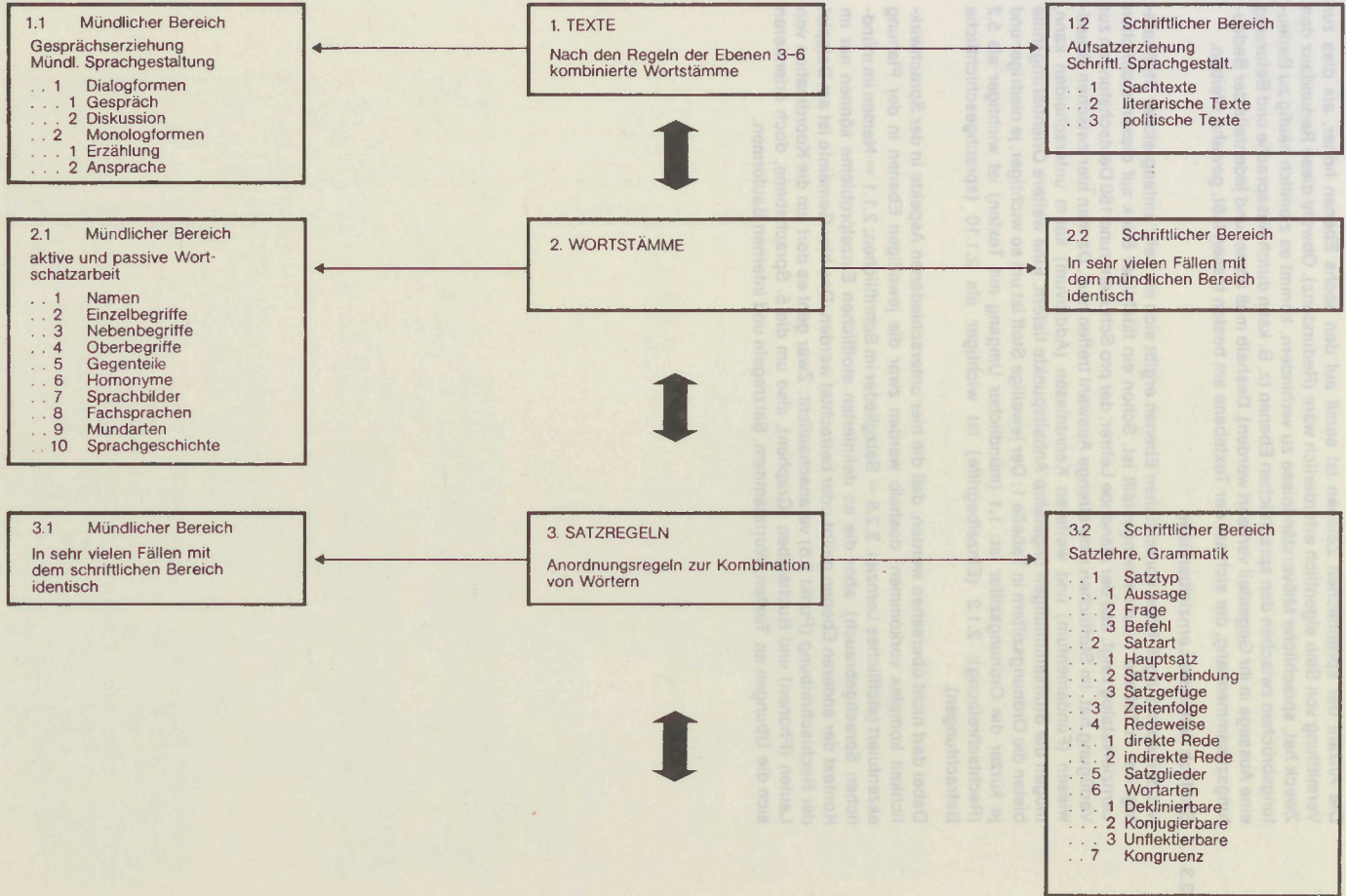
Die Anzahl der sprachlichen Zeichen ist somit auf den sechs Ebenen höher, als dies zur Vermittlung von Sinn eigentlich erforderlich wäre (Redundanz). Obwohl diese Redundanz den Zweck hat, sprachliche Mißverständnisse zu verhindern, kommt es ziemlich häufig zu Bedeutungsbrüchen zwischen den sprachlichen Ebenen (z. B. kann durch Aussprache und Betonung eine Aussage in ihr Gegenteil verkehrt werden). Deshalb muß immer und jedenfalls der Bedeutungszusammenhang, der sich auf der Textebene am besten fassen läßt, gewahrt bleiben.

3.3.1.3 Stofflich definierte Lernzielbereiche

Mit den eben aufgeführten sprachlichen Ebenen ergibt sich ein sehr umfangreicher Stoffkatalog, der in Tabelle 1 zusammengestellt ist. Schon ein flüchtiger Blick auf diesen stofflichen Lernzielkatalog zeigt, daß der planende Lehrer, der pro Schuljahr rund 150 Deutschstunden zur Verfügung hat, im Stofflichen eine strenge Auswahl treffen muß. Da man hier zwischen Grundwissen (Fundamentum) und weiteren Kenntnissen (Additivum) kaum unterscheiden kann, mögen die Stoffsammlungen ungefähre Anhaltspunkte liefern. Eine weitere Orientierungshilfe bieten die Ordnungsziffern in Tabelle 1: Der jeweilige Stoff ist um so wichtiger, je niedriger und je kürzer die Ordnungsziffer ist: 1.1 (mündlicher Umgang mit Texten) ist wichtiger als 5.2 (Rechtschreibung); 2.1.2 (Einzelbegriffe) ist wichtiger als 2.1.10 (sprachgeschichtliche Betrachtungen).

Dabei darf nicht übersehen werden, daß die hier unterschiedenen Aspekte in der Sprachwirklichkeit komplex vorkommen; deshalb werden zwar die jeweiligen Ebenen in der Planung akzentuiert (stoffliches Lernziel: 3.2.5 = Satzglieder im Schriftlichen; 2.1.1 = Namen im mündlichen Sprachgebrauch), aber die so definierten stofflichen Einzelprobleme können nur im Kontext der anderen Ebenen geübt oder betrachtet werden. Das hier Gemeinte ist am Beispiel der Rechtschreibung (Punkt 2.6) veranschaulicht: Zwar geht es dort um die Koordination von Lauten (Phonen) und Buchstaben (Graphen), also um die 5. Sprachebene, doch orientieren sich die Übungen an Texten, Wortstämmen, Satzregeln und internen Bauformen.





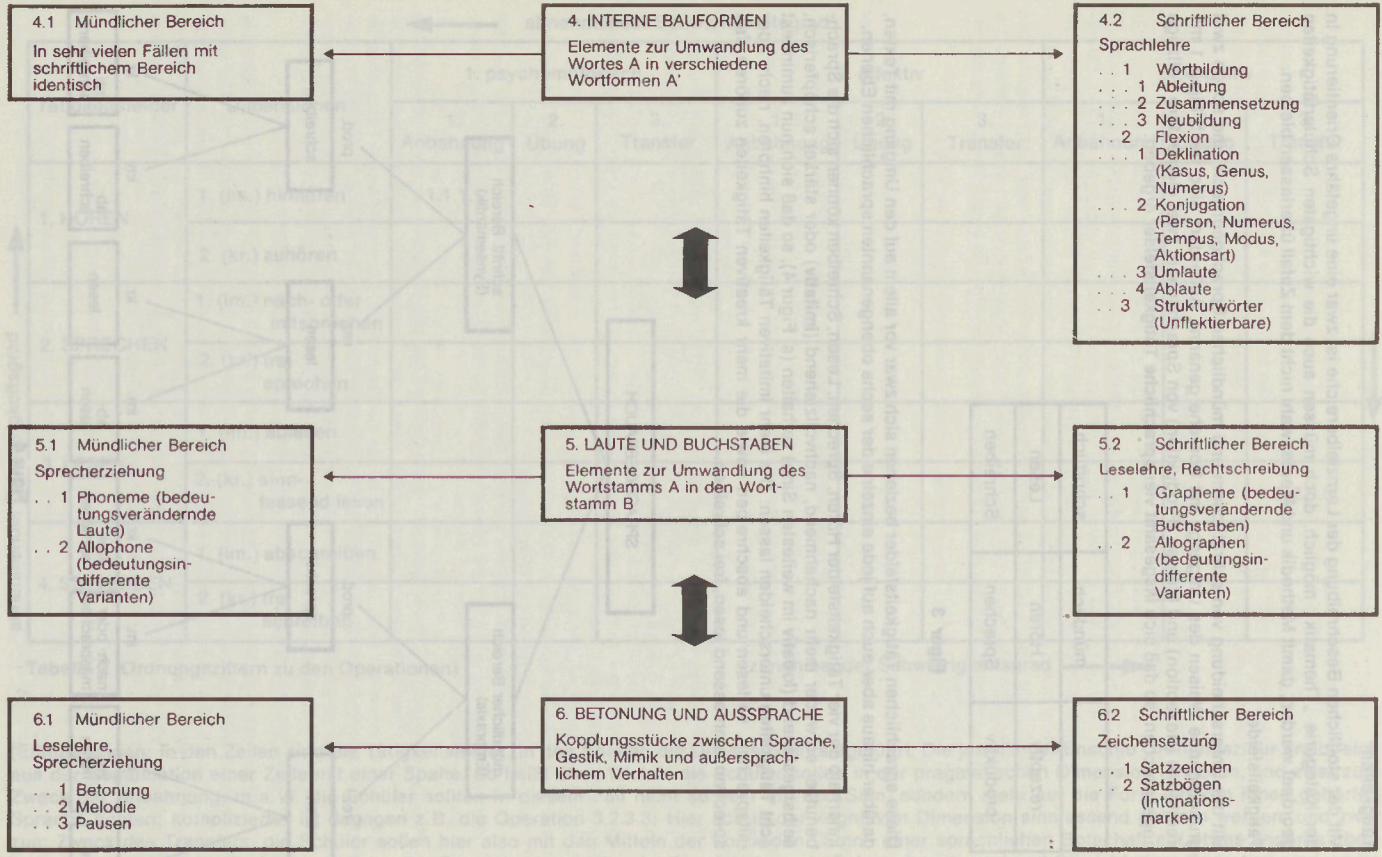


Tabelle 1: Stoffkatalog



3.3.2 Tätigkeiten

Mit der stofflichen Beschreibung der Lernzielbereiche ist zwar eine ungefähre Orientierung in der Kategorie „Thematik“ möglich, doch müssen auch die wichtigsten Schülertätigkeiten geordnet werden, damit Methodik und Medienwahl nicht dem Zufall überlassen bleiben.

3.3.2.1 Tätigkeitsfelder

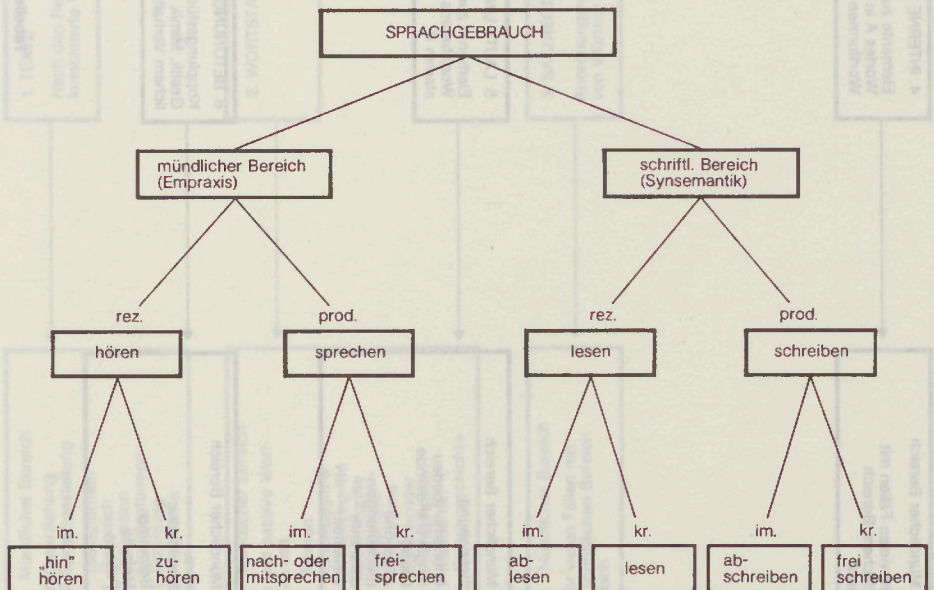
Mit der Unterscheidung von schriftlichem und mündlichen Sprachgebrauch sind schon zwei grundlegende Weisen des Umgangs mit Sprache genannt. Außerdem sind nach Figur 1 mit Verstehen (Rezeption) und Meinen (Produktion) von Sprachlichem zwei elementare Vollzüge angesprochen, so daß sich insgesamt vier **sprachliche Tätigkeitsfelder** ergeben:

	mündlich	schriftlich
rezeptiv	Hören	Lesen
produktiv	Sprechen	Schreiben

Figur 3

Diese sprachlichen Tätigkeitsfelder beziehen sich zwar vor allem auf den Umgang mit Texten, darüber hinaus aber auch auf jede einzelne der sechs obengenannten sprachlichen Ebenen.

Innerhalb der vier Tätigkeitsfelder Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben können sich die Sprachbenutzer entweder mehr nachahmend, nachvollziehend (**imitativ**) oder stärker schöpferisch, selbstgestaltend (**kreativ** im weitesten Sinn) verhalten (s. Figur 4), so daß sich nun zumindest **acht Tätigkeiten** unterscheiden lassen: Die mehr imitativen Tätigkeiten hinhören, nach- oder mitsprechen, vorlesen und abschreiben sowie die mehr kreativen Tätigkeiten zuhören, freisprechen, freilesen und freischreiben.



Figur 4

← abnehmender Schwierigkeitsgrad

Tätigkeitsfelder	Dimensionen	1. psychomotorisch			2. affektiv			3. kognitiv		
		1. Anbahnung	2. Übung	3. Transfer	1. Anbahnung	2. Übung	3. Transfer	1. Anbahnung	2. Übung	3. Transfer
1. HÖREN	1. (im.) hinhören	1.1.1.1								
	2. (kr.) zuhören									
2. SPRECHEN	1. (im.) nach- oder mitsprechen									
	2. (kr.) frei sprechen									
3. LESEN	1. (im.) ablesen									
	2. (kr.) sinnfassend lesen									3.2.3.3
4. SCHREIBEN	1. (im.) abschreiben									
	2. (kr.) frei schreiben									

↑ abnehmender Schwierigkeitsgrad ↓

Tabelle 2 (Ordnungsziffern zu den Operationen)

zunehmender Schwierigkeitsgrad →

(Erläuterungen: In den Zeilen sind die Tätigkeitsfelder, in den Spalten die Dimensionen aufgeführt. Die jeweils gewünschte Ordnungsziffer ergibt sich aus der Kombination einer Zeile mit einer Spalte. So heißt etwa 1.1.1.1: die Schüler sollen in der pragmatischen Dimension hinhören, und zwar zum Zweck der Anbahnung, m. a. W. die Schüler sollten in diesem Fall nicht so sehr auf den Sinn, sondern mehr auf die Form der von ihnen gehörten Sprache achten; komplizierter ist dagegen z.B. die Operation 3.2.3.3: Hier soll in der kognitiven Dimension sinnfassend gelesen werden, und zwar zum Zweck des Transfers, die Schüler sollen hier also mit den Mitteln der Logik den "Sinn" einer sprachlichen Botschaft auf etwas anderes übertragen. Grundsätzlich gilt: Je schwieriger eine Operation ist, desto wichtiger ist sie auch. Schwierigkeitsgrad und Gewicht einer Operation sind um so höher, je weiter rechts und je weiter unten die Ordnungsziffer steht.)

3.3.2 Operationen

Die eben definierten acht Tätigkeiten können sich in den drei Dimensionen (psychomotorisch, affektiv, kognitiv) auf zumindest drei Stufen (Anbahnung, Übung, Transfer) vollziehen, so daß sich insgesamt $8 \times 3 \times 3 = 72$ verschiedene Operationen systematisch unterscheiden lassen. Dabei wird in jedem Einzelfall sehr sorgfältig zu prüfen sein, ob alle Kombinationen gleich sinnvoll sind; immerhin zeigt sich hier eine realistische Möglichkeit, den Sprachunterricht z. B. im Schriftlichen weit über „Abschreiben, Aufschreiben, Nachschreiben“ hinauszuführen.

Ähnlich wie die rein stofflich definierten Lernzielfelder (Texte, Wortstämme, Satzregeln, interne Bauformen, Laute, Aussprache, 3.3.1.3) dürfen auch die Einzeloperationen in der Unterrichtswirklichkeit nicht isoliert vollzogen werden. Um die Übersicht zu behalten, kann man die Operationen mit Ordnungsziffern versehen (s. Tabelle 2 mit Erläuterung), und dabei gilt: Je niedriger die Ordnungsziffer ist, desto leichter kann die Operation vollzogen werden. Umgekehrt sind aber die wichtigsten Operationen zugleich auch die schwierigsten: Transferleistungen im Kognitiven sind wichtiger und schwieriger als Übungsleistungen im Psychomotorischen. Gleichzeitig wird in Tabelle 2 vorentschieden, daß schriftliche Operationen schwieriger sind als mündliche; denn sie verursachen mehr Fehler. Aus demselben Grund werden die produktiven Leistungen stärker gewichtet als die rezeptiven und die kognitiven stärker als die psychomotorischen.

3.3.3 Lernzielbereiche

Der Lehrer wählt die Lernziele durch die Zusammenstellung aus den stofflich definierten Bereichen in Tabelle 1 mit den Tätigkeitsfeldern und ihren Dimensionen in Tabelle 2. Die Kombinationsmöglichkeiten zeigen, daß im Unterricht grundsätzlich jede Tätigkeit an jedem Einzelproblem auf allen sprachlichen Ebenen verwirklicht werden kann. In Tabelle 1 sind 64 stofflich bezeichnete Übungsfelder unterschieden worden. Kombiniert mit den 72 Tätigkeitsfeldern, die nicht alle gleich sinnvoll zu verwirklichen sind, erhält man 64×72 verschiedene operationalisierte Lernzielfelder.

Auf diese Weise hat jeder planende Lehrer erheblich mehr operationalisierte Lernziele überschaubar und jederzeit verfügbar, als er in den rund 150 jährlichen Deutschstunden überhaupt verwirklichen kann. So macht es weniger Mühe, mit Hilfe der Inneren Differenzierung Gruppen und auch einzelne Schüler innerhalb der Klasse gezielt zu fördern.

Bei der notwendigen Auswahl der Lernziele kann der Lehrer folgende Gesichtspunkte als Orientierungshilfe benutzen:

- Die Stoffsammlungen (Punkte 2.3.9; 2.4.10; 2.5)
- Je niedriger und je kürzer in Tabelle 1 die Ordnungsziffern bei den stofflichen Lernzielen sind, desto wichtiger ist der Gegenstand
- Je niedriger die Ordnungsziffern bei den Tätigkeitsfeldern in Tabelle 2 sind, desto leichter ist die Operation. Je höher die Ordnungsziffer hier ist, desto schwieriger, aber auch wichtiger ist die Operation

Ähnlich wie bei den in Tabelle 2 zusammengestellten Operationen werden auch im Stoffkatalog (s. Tabelle 1) Gewichtungen vorgenommen, die an der „Konkretheit“ der jeweiligen sprachlichen Ebene orientiert sind. Danach gelten für die Grundschule beispielsweise Texte etwa im Vergleich zu Satzregeln oder Lauten und Buchstaben als weniger schwierig. Unter der Voraussetzung, daß es sich hier nur um eine recht oberflächliche Annäherung handelt und unbeschadet der Zielangaben unter 2.5 könnte man die Lernzielbereiche in den vier Grundschuljahren verschiedenartig akzentuieren, wie dies in Figur 5 vorgeschlagen wird.

Die Akzentuierung der einzelnen Ebenen darf in den verschiedenen Schuljahren keinesfalls dogmatisch verallgemeinert werden; denn Sprachfertigkeit und Sprachverständnis sind weniger an die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Jahrgangsklasse als etwa an die soziale Schicht oder den individuellen Entwicklungsstand gebunden. Deshalb werden bei der folgenden Darstellung der sechs Lernzielbereiche weniger die Jahrgangsklassen als vielmehr die vier Tätigkeitsfelder (s. Figur 3) auf die sprachlichen Ebenen bezogen.

	Texte	Wortst.	Satzreg.	Bauform.	Laute	Betonung
1. Klasse	X	X			(Erst- lesen)	
2. Klasse	X	X	X			
3. Klasse	X	X	X	X	X	
4. Klasse	X	X	X	X	X	X

Figur 5

3.3.3.1 Text

Mündlich: Gespräch, Gesprächserziehung, Erzählung, Ellipse

Schriftlich: Sachtexte, Gebrauchsprosa, literarische Texte, Aufsatzerziehung, literarische Erziehung

Die Textebene ist infolge der komplexen Erscheinungsweise von Sprache für punktuelle Planungen weniger geeignet. Doch kann man in diesem Bereich von vornherein mehrere Lernziele verbinden und so der vielschichtigen Problematik gerecht werden.

Die rezeptiven Fertigkeiten auf der oben beschriebenen Textebene werden als „verständiges Hören“ und „sinnfassendes Lesen“ bezeichnet, d. h. sinnvolle Entschlüsselung von gesprochenen oder geschriebenen Sprachkomplexen. Auditives und visuelles Textverständnis sind in dem Maße entwickelt, in dem es dem Schüler gelingt, das jeweils „Gemeinte“ aus dem komplexen sprachlichen Zusammenhang herauszufinden. Es besteht Grund zu der Annahme, daß die beiden Fertigkeiten bei ein und demselben Kind verschieden stark ausgeprägt sein können.

Textverständnis kann auf verschiedene Weisen geübt werden: die einfachste und oft genutzte Möglichkeit besteht darin, daß man eine kleine Geschichte hören oder lesen läßt und anschließend Fragen stellt, die durch den Schüler beantwortet werden. Dabei wird freilich nicht nur das Textverständnis, sondern gleichzeitig die Produktion von Spracheinheiten erfaßt. Diese produktive Variable wird erheblich schwächer, wenn man die Geschichte nacherzählen läßt und bei der Beurteilung nicht die ganze Nacherzählung, sondern lediglich vorher festgelegte, für die Geschichte repräsentative Schlüsselwörter beachtet.

Neben dieser elementaren Form des Textverständnisses sind zumindest noch literarisches und kritisches Verständnis anzuführen, bei denen ein kreativer Akzent hinzutritt: Im literarischen Verständnis, das als Hauptziel der literarischen Erziehung außerordentlich viel Platz in der Deutschdidaktik beansprucht, tritt eine ästhetische Komponente hinzu, die sich der Planbarkeit weitgehend entzieht. Obwohl sie sicher nicht weniger wichtig ist, wird die kritische Verarbeitung sprachlicher Botschaften noch zu sehr am Rande und einseitig gepflegt. Gerade diese Fähigkeit zur kritischen Aufnahme von Sprache hat aber große Bedeutung, und keine Art von Deutschunterricht sollte versäumen, die manipulative Absicht in Texten aus der Gebrauchsprosa freizulegen (Radio, Fernsehen, Presse, Behördensprache, Vertragssprache, Privatbereich).

Mündliche und schriftliche Ausdrucks- bzw. Sprachgestaltung sind didaktische Vokabeln, die ein komplexes Bündel verschiedenster produktiver Leistungen auf der Textebene umfassen. Dabei ist sorgfältig zwischen imitativer und kreativer Arbeitsweise zu unterscheiden.

Die imitativen Fertigkeiten ermöglichen auf dieser Ebene den mündlichen oder schriftlichen Nachvollzug eines gehörten oder gelesenen Textes. Die Nacherzählung ist eine für diesen Bereich typische, in ihrem didaktischen Wert wahrscheinlich überschätzte Form. Dagegen enthält die Inhaltsangabe schon einen deutlich kreativen Akzent, da hier die wesentlichen Elemente eines Kontextes isoliert werden müssen. Lediglich in der zu Recht aus der didaktischen Mode kommenden Rezitation von Gedichten werden Fertigkeiten gefestigt, die auf eine Reproduktion im mündlichen Sprachgebrauch zielen. Die höchste Form der sprachlichen Kommunikation äußert sich in den produktiv-kreativen Leistungen: Im mündlichen Bereich entwickeln sich aus den einfachen Frage-Antwort-Kombinationen und schlichten Erzählungen Gespräch und Diskussion, später auch freie Rede mit Vortrag und Ansprache. Diese Weisen des Sprachgebrauchs sollen nicht auf den Sprachunterricht beschränkt bleiben; vielmehr ermöglichen sie auf Grund des Medialcharakters der Sprache erst die sinnvolle Arbeit in den

Sachfachern. Zur gezielten Planung und gleichmäßigen Übung aller wichtigen Gebiete sollte der Sprachlehrer sehr eng mit den anderen Fachvertretern zusammenarbeiten. Das gilt auch für den schriftlichen Bereich, in dem neben den traditionellen Aufsatzformen die vielfältigen Formen der Gebrauchsprosa in dem Maße berücksichtigt werden sollten, wie es für eine Schriftkultur notwendig ist (Notizen, Schriftverkehr, Reklamationen, schließlich auch privater Briefwechsel). So könnten sich etwa freie Rede, Ansprache, Diskussion und Notiz sowie Beschreibung zwanglos aus der Thematik des Sachunterrichts ergeben: Auch schwach begabte Schüler werden bald erkennen, daß die Beherrschung dieser sprachlichen Formen die Meinungsbildung im jeweils intendierten Sinn stark beeinflussen kann.

Auditive und visuelle Arbeitsweisen sind auf der Textebene einfach zu unterscheiden, weil sie dem mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch mit ausgeprägten Sprachregistern entsprechen. Rezeptive und produktive Leistungen werden schon in der Planung berücksichtigt; denn erst in der Korrespondenz von Sender und Empfänger der sprachlichen Botschaft (s. Fig. 1) erreicht die sprachliche Kommunikation ihre volle Funktion.

3.3.3.2 Wortstämme

Mündlich und schriftlich: Namen, Einzelbegriffe, Nebenbegriffe, Oberbegriffe, Gegenteile, Homonyme Sprachbilder, Fachsprachen, Mundarten, Sprachgeschichte. Innerhalb des allgemeinen linguistischen Rahmens kommt der Ebene der Wortstämme eine zentrale Bedeutung zu (s.o. 3.3.1.2). Diese Bedeutung gilt erst recht für das sprachdidaktische Bezugsfeld.

Als Bedeutungssignale schimmern die Wortstämme durch die Oberfläche des Textes hindurch; sie bieten dabei Ansatzpunkte für die Satzregeln sowie für die internen Bauformen und die Laute in einer umfassenden Weise. Deshalb ist bei der Planung im Bereich der Wortstämme das semantische Zentrum (Bedeutungsmitte) streng zu beachten: Hier geht es nicht um Fragen der Wortbildung (interne Bauformen), der Wortfolge (Satzregeln) oder der Rechtschreibung, sondern ausschließlich um Bedeutungsprobleme (Semantik).

Bei der didaktischen Arbeit auf dieser Ebene sollten verschiedene Aspekte parallel berücksichtigt werden. Semantische Strukturen sind auf inhaltliche Zusammenhänge zu befragen. Gleichzeitig muß der Wortschatz etymologisch (historischer Aspekt) von der Mundart und Fremdwörtern her (geographischer Aspekt) sowie mit Untersuchung der Sprachschichten (soziologischer Aspekt) abgesichert werden. Jedes Wörterbuch bietet reiches Material, wenn es nicht nur zur orthographischen Übung gebraucht wird, sondern wenn es als Stoffsammlung für Synonymik, sprachliche Analogien, und Idiomatik (feste Redewendungen) verwendet wird. Dabei ist es hilfreich, das Feld der Metaphorik (Sprachbilder) als einer indirekten Sagensweise nicht auf „Redensarten und Sprichwörter“ zu verkürzen.

Die Gesamtheit aller Wortstämme, die in ihrer Bedeutung sinnvoll aufgenommen werden, gehört zum passiven Wortschatz. Im auditiven und im visuellen Bereich ist er bei ein und demselben Kind möglicherweise verschieden stark ausgeprägt.

Bei den standardisierten Tests (WST, Göttinger Analogietest, Wortschatzsegmente im FTU) wird nur der schriftliche Bereich des passiven Wortschatzes erfaßt, indem aus im allgemeinen vier angebotenen Wörtern ein Synonym zu einem Stichwort gewählt werden muß. Man kann aber auch den möglichen Bezug der Wortstämme zu einer Folge von Bildern oder Geräuschen nutzen und ihnen entsprechende Wörter zuordnen lassen, wie es in Schulreife-, Sonderschul- und Fremdsprachentests geschieht.

Die Gesamtheit aller Wörter, die sinnvoll produziert werden, gehört zum aktiven Wortschatz. Auch er hat bei ein und demselben Kind u. U. im mündlichen Bereich eine andere Ausdehnung als im schriftlichen. Es gilt als sicher, daß der aktive Wortschatz geringer als der passive ist. Die Schätzungen bewegen sich zwischen rund 5000 und etwa 20 000 Wörtern für den gesamten Umfang des aktiven Wortschatzes eines normalen Sprachteilnehmers. Das sind maximal 5 % des Gesamtwortschatzes der deutschen Sprache. Aus dieser Differenz zwischen individuellem und nationalem Wortschatz ergibt sich die Größe der Aufgabe: Der Ausbau des aktiven Wortschatzes muß zu den primären Aufgaben der Sprachdidaktik gehören. Doch hier sind enge Grenzen gezogen: mehr als höchstens 500 neue Wörter werden sich im Laufe eines Schuljahres kaum erarbeiten lassen, wenn das Verfahren nicht rationalisiert wird (s. interne Bauformen).

Angesichts dieses Sachverhaltes zeigt sich, daß die Auswahl der einzuführenden Wörter nicht

gleichgültig ist. Solange die angewandte Linguistik für die deutsche Sprache ein Verzeichnis grundlegender Wortformen, aus denen weitere Textwörter gewonnen werden können, geordnet nach ihrer Ranghäufigkeit, nicht anbietet, bleibt diese Erkenntnis nur theoretisch.

Standardisierte Tests zur Erfassung des aktiven Wortschatzes gibt es für den deutschen Bereich nicht: dafür gibt es aber eine ganze Reihe von gut erprobten informellen Methoden. So bietet sich etwa Taylors Lückentextverfahren an, bei dem in einem Text von 300 Wörtern jedes 5. Wort durch eine Lücke von 15 Schreibmaschinenanschlägen ersetzt wird. Zwar bezieht Taylor sich eigentlich auf das Leseverständnis, doch läßt sich eine analoge Testkonstruktion für die Überprüfung des aktiven Wortschatzes herstellen.

Eine weitere Möglichkeit zur Erfassung des aktiven Wortschatzes bietet der Diversifikationskoeffizient (TTR), bei dem die Anzahl der verschiedenen Wörter z. B. in einem Schüleraufsatz oder in einer komplexen mündlichen Aussage ins Verhältnis zur jeweiligen Gesamtwortzahl gesetzt wird. Dieser Quotient korreliert ziemlich hoch mit dem Intelligenzquotienten, allerdings nur dann, wenn der Text nicht allzu lang ist.

3.3.3.3 Satzregeln

Mündlich und schriftlich: Satztyp, Satzart, Zeitenfolge, Redeweise, Satzglieder, Wortarten.

Hier ist in jedem Einzelfall ein genauer Katalog von Einzelproblemen aufzustellen, wenn auf dieser Ebene gezielt geübt oder getestet werden soll. In diesem Bereich ist die psychomotorische Beherrschung, d. h. der durch Übung erlangte selbstverständliche Vollzug komplizierter und sehr fein differenzierter Satzmuster dem isolierten kognitiven Bezeichnen einzelner Wortarten oder Satzglieder vorzuziehen. Daher wird gerade bei Übungen auf diese Ebene empfohlen, sich konsequent an eines der zahlreichen syntaktischen Modelle anzuschließen.

Die Unterscheidung von mündlichem und schriftlichen Sprachgebrauch ist in diesem Bereich besonders wichtig, weil der gesprochenen Umgangssprache mit Regeln kaum beizukommen ist. Während man sich in der deutschen Satzlehre noch sehr stark am Schriftlichen orientiert („Sprich im ganzen Satz“, „Sag es schöner“), beachtet man in der Englischdidaktik den Eigenwert der gesprochenen Sprache außerordentlich konsequent.

Die Leistungen sind im rezeptiven Bereich wesentlich anders strukturiert als im produktiven; denn die Schüler besitzen ähnlich wie beim passiven Wortschatz ein passives Reservoir an Satzmustern bzw. -regeln, das erheblich größer ist als das aktive. Demnach dürfte es keine übermäßigen Schwierigkeiten bereiten, das passive syntaktische Wissen kognitiv zu ordnen. Dieser Aspekt von Sprachbetrachtung könnte die rezeptiven Übungen mit Wortstämmen ergänzen, ohne jedoch ihre Bedeutung zu erlangen. Freilich könnte sich von hier aus eine zusätzliche Chance ergeben, Grammatikfehler zu korrigieren.

Um die produktiven Leistungen auf der Ebene des Satzbaus noch weiter in den Sprachunterricht zu integrieren, kann man Ansätze aus der Englischdidaktik übernehmen (z. B. die pattern drills oder die Transformationsmöglichkeiten bestimmter patterns). In der Transformationsgrammatik werden Sätze in einer Grundstruktur als Kernsätze präsentiert, die nach bestimmten Aufgabenstellungen umzubilden sind (z. B. Frage/Befehlssatz, Negation).

Doch müssen auch neue Übungsformen entwickelt werden. Das gilt besonders für die Satzlänge bzw. für das Satzgefüge, dessen Gebrauch aus der Satzlänge erschließbar ist.

Die mündliche oder schriftliche Produktionsleistung in der Satzlehre läßt sich auf verschiedene Weisen erfassen. Die Berechnung der durchschnittlichen Satzlänge in den üblichen Klassenaufsätzen vermittelt einen schnellen Überblick. Man kann die Beherrschung von Satzregeln auch testen, indem zufällig zusammengestellte Wortfolgen zu einem Satz umgebildet werden sollen: Die einzelnen Wörter eines Satzes werden dem Schüler nach Wortarten in ihren Flexionsformen geordnet vorgelegt. Er hat die Aufgabe, aus diesem Wortsalat einen ganzen Satz zu machen, ohne dabei ein Wort auszulassen oder zu verändern. Dieses Verfahren hat den Vorteil, daß es über die Wortzahl in den Sätzen sehr fein graduierbar ist.

3.3.3.4 Interne Bauformen

Mündlich und schriftlich: Wortbildung, Deklination, Konjugation, Umlaut, Ablaut, Strukturwörter.

Die zentralen Themen auf dieser sprachlichen Ebene sind Flexion mit Deklination und Konju-

gation, Rektion (Kasusbestimmung durch zugehörige Präposition) und Wortbildung. Die üblichen psychomotorischen Einschleifungen müssen auf dieser Ebene relativ früh durch kognitive Betrachtungsweisen begleitet, u. U. durch schematische Darstellungen gestützt werden. Wie bei den Satzregeln können hier die Möglichkeiten der Transformationsgrammatik intensiver genutzt werden, als dies zur Zeit geschieht.

Ähnlich wie bei den Satzregeln sind auch hier keine besonderen Verständnisschwierigkeiten zu erwarten. Daher erscheint es sinnvoll, das umfangreiche passive Wissen durch kognitive Betrachtungen zu ordnen. Auf diese Weise könnte auch die Basis für die auf dieser Ebene oft unzureichenden Leistungen gefestigt und erweitert werden.

Gezielte Planung und konsequente Übung, die in Texte eingebettet sein soll, können sich auf verschiedene andere sprachliche Ebenen auswirken. Von der Wortbildungslehre her kann die Arbeit mit Wortstämmen ökonomisch gestaltet werden, weil eine morphologische Regel in den verschiedenen Wortbildungen durch Vor- und Nachsilben, Steigerungsformen, Pluralbildungen durch -en -s usw. eine ganze Batterie von Wörtern verfügbar machen kann.

Ähnlich könnten sich positive Auswirkungen bei den Satzregeln zeigen: Wenn Flexions- und Rektionsschwierigkeiten kognitiv bewältigt werden, sind die Schüler viel eher bereit, auch kompliziertere Satzstrukturen niederzuschreiben, die ihnen oft durch zahlreiche Fehlleistungen (falscher Kasus, falscher Ablaut) geradezu abgewöhnt werden.

3.3.3.5 Laute und Buchstaben

Mündlich: Phoneme (bedeutungsverändernd), Allophone (bedeutungsindifferent)

Schriftlich: Grapheme (bedeutungsverändernd), Allographen (bedeutungsindifferent)

Lautunterscheidung und klare Artikulation, die wahrscheinlich eng mit dem allgemeinen Sprachverhalten zusammenhängen, kommen als die berechtigten Ansprüche der Sprecherziehung oft zu kurz, da die Ebene der Laute und Buchstaben zumeist auf den Rechtschreibunterricht beschränkt bleibt, dort allerdings überbewertet wird.

Das Lautverständnis äußert sich in der Fertigkeit, bedeutungsunterscheidende Laute auseinanderzuhalten und die jeweiligen bedeutungsindifferenten Laute als ihre „Synonyme“ zu erkennen. In der Deutschdidaktik beschränkt sich dieser Begriff auf die akustische Analyse des Erstleseunterrichts. Bei der optischen Analyse kommt zu der eigentlichen Entschlüsselung die richtige Koordination von Schriftbild und Lautkörper. So sind etwa bei dem Wort „Leseferigkeit“ drei verschieden klingende Laute und eine Ligatur durch den gleichen Buchstaben (e) repräsentiert.

Ausspracheübungen sind im allgemeinen auf den Anfangsunterricht beschränkt; doch als wesentlicher Sektor der Leselehre sollten sie in Verbindung mit Betonung und Satzmelodie die gesamte Spracharbeit begleiten. Die Rechtschreibung als die Fertigkeit in der richtigen Koordination von Lautkörpern und Schriftbildern wird überschätzt. Obwohl mündliche Leistungen auf dieser Ebene nur in Fremdsprachen- bzw. Fremdspracheneignungstests erfaßt werden, gibt es nahezu 20 Versionen von insgesamt drei für verschiedene Altersstufen standardisierten Rechtschreibtests (DRT, RST, R-T) und eine ganze Reihe von Rechtschreibprogrammen, mit deren Hilfe dieses Stoffgebiet weitgehend in die Individualarbeit verlagert werden kann.

Da perfekte Leistungen auf dieser Ebene nur in außerordentlich zeitraubenden Übungsreihen erzielt werden können, soll man hier genau zwischen schlechten und falschen Lösungen unterscheiden. Verwendet ein Schüler in seiner Aussprache Allophone (Laute, die nicht korrekt sind, aber die Bedeutung nicht ändern), so ist sein Lautunterscheidungsvermögen schlecht ausgebildet; seine Leistung ist zwar schlecht, kann aber toleriert werden (Glocke – Klocke, wenig – wenich – wenisch, ich – ick – isch).

Verwechselt er aber verschiedene Phoneme (Laute, die die Bedeutung verändern) und hört oder spricht andere als die gemeinten Wörter, dann sind seine Leistungen in diesem Bereich als falsch zu bezeichnen (gern – Kern, fahren – waren).

Entsprechend ist seine Leseleistung schlecht, wenn er statt der nach den Buchstaben zu erwartenden Phoneme ihre **Allophone** verwendet. Genau wie Diskrimination und Aussprache werden Leseleistungen und Rechtschreibung dann erst falsch, wenn nicht **Allophone** oder **Allographen**, sondern andere Laute und andere Buchstaben verwendet werden; denn nur in

diesen Fällen wird das Verständnis nicht lediglich erschwert – wie bei den schlechten Leistungen – sondern verhindert. Die Unterscheidung von schlechten und falschen Leistungen sollte besonders bei der Rechtschreibung wesentlich mehr als zur Zeit berücksichtigt werden.

3.3.3.6 Betonung und Aussprache

Mündlich: Betonung

Schriftlich: Satzzeichen, Satzbögen

Diese sprachliche Ebene ist eine Schaltstelle, in der sprachliches und außersprachliches Verhalten integriert werden.

Die Rezeption von Betonung und Aussprache geschieht im allgemeinen „unwillkürlich“. Sie betrifft eher den emotionalen Bereich als den kognitiven und entzieht sich daher weitgehend der bewußten Wahrnehmung. Das gilt jedenfalls für den mündlichen Sprachgebrauch. Im schriftlichen entsprechen dem die Satzzeichen, doch höchst indirekt und ungenau.

Im übrigen kann man die natürliche Spannung zwischen dieser Ebene und dem jeweiligen Text zur Erweiterung des Hörverständnisses ausnutzen, und dementsprechend sind auch hier ästhetische und kritische Aspekte zu erarbeiten: Es ist nützlich und der Bewußtseinsbildung der Schüler förderlich, etwa den Inhalt einer politischen Rede mit Betonung und Aussprache ihrer sprachlichen Elemente zu vergleichen. Dasselbe gilt in ästhetischer Hinsicht für die auditive Präsentation sprachlicher Kunstwerke.

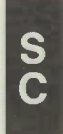
3.4 Planung / Sprachmethodik

Die sprachpädagogischen und sprachdidaktischen Gesichtspunkte bestimmen zwar den Sprachunterricht, doch können sie schon aus Zeitgründen nicht bei jeder Vorbereitung einer einzelnen Stunde in gleicher Weise herangezogen werden. Deshalb sollen im folgenden noch einmal die wichtigsten Aspekte herausgestellt werden.

Der Lehrer entscheidet selbst, welche dieser Punkte in der besonderen Situation seiner Klasse vernachlässigt werden können und wo gegebenenfalls die Überlegungen differenziert werden müssen. Der folgende Fragenkatalog stellt sicher, daß bei der Planung kein wesentlicher Punkt übersehen werden kann. Er führt zu der in Tabelle 3 aufgeführten Stichwortsammlung, in der auf engstem Raum und frei verfügbar die sprachmethodisch relevanten Punkte zusammengestellt sind: Mit ihrer Hilfe läßt sich jede beliebige Sprachstunde differenzieren, und sie enthält genügend Alternativen, den Unterrichtsverlauf spontan zu ändern (Prinzip der Variabilität). Deshalb ist zwischen den einzelnen Zeilen von Tabelle 3 weniger ein „und“, sondern viel eher ein „oder“ zu denken: Die einzelnen Teillernziele werden nicht einfach addiert; sie können sich gegebenenfalls auch ersetzen.

Die formalisierten Kürzel (Ordnungszahlen), die auf den ersten Blick vielleicht fremdartig erscheinen mögen, sind durch die in den Tabellen 1 und 2 bereitgestellten Schlüssel definiert. Nach einer kurzen Eingewöhnungsphase wird das Verfahren dem Lehrer in beträchtlichem Umfang Arbeit ersparen.

Hier ist noch einmal nachdrücklich zu betonen, daß die Formalisierungen die Planung, also den Lehrer, und nicht etwa die Schüler betreffen. Dies Verfahren soll dem Lehrer helfen, seinen Stoffverteilungsplan zu organisieren, Unterrichtsreihen schnell und übersichtlich zu entwickeln, spezielle Übungen für einzelne Schüler oder Schülergruppen (innere Differenzierung) innerhalb der Klasse bereitzustellen und nicht zuletzt auch die kommerziell angebotenen Lehr- und Lernmittel für seinen Deutschunterricht zu prüfen. Der Lehrer sollte dabei stets berücksichtigen, daß es sich im folgenden nicht um Vorbilder handelt, die ständig reproduziert werden müssen, sondern um Beispiele, die ihn anregen sollen. Um stoffliche Mißverständnisse möglichst zu vermeiden, werden die Beispiele an einer vertrauten Thematik entwickelt, so daß die Vorteile dieser relativ strengen Planungskonzeption deutlicher hervortreten.



3.4.1 Lernziel	3.4.2 Kontext			3.4.3 Arbeitsform	3.4.4 Medienträger	3.4.5 I	3.4.6 B	3.4.7 R	3.4.8 P	3.4.9 Av
	Ebene	Form	Thema							
2.2.5/3.2.2.1	Texte Satz- regeln	Dialog	Verkehr	paradoxes Ged. lesen	Tafel oder Tages- lichtprojektor	ja	nein	les.	spr.	ja
2.2.5/3.2.1.2				Alternativadj. in Kontext lesen	Hektographie od. Tageslichtproj.	ja	ja	les.	ankr.	ja
2.2.5/4.2.1.3				Verben in Lücken- text schreiben	Hektographie	ja	ja	les.	schr.	ja
2.2.5/4.2.3.3	Einzel- wörter	Gegenteile zu Subst. schreiben		Schulheft	ja	ja	hör.	schr.	ja	
3.1.5.1/1.2.1.2	Texte Wort- stämme	Quiz		Hörspiel: Verkehrs- quiz hören	Tonbandgerät Tonband, Radio	ja	nein	hör.	keine	ja
3.1.5.1/2.1.1.2				Hörspiel: Quiz beantworten		ja	ja	hör.	spre.	ja
3.1.5.1/2.2.1.3				Gespr.	Telefongespräch: Wortlücken spre.	Spielzeug- telefon	ja	ja	hör.	spre.

Tabelle 3 (Übersicht zu 3.4.1 – 3.4.9)

Die Spalten 3.4.5 – 3.4.9 sind in folgender Weise zu lesen: 3.4.5: Ist der sprachliche Impuls eindeutig? 3.4.6: Sind Beispiele erforderlich? 3.4.7: Welche Rezeptionsleistung wird verlangt? 3.4.8: Welche Produktionsleistung wird verlangt? 3.4.9 Stimmt das erwartete Antwortverhalten mit dem Lernziel überein?

3.4.1 LERNZIEL: Wie wird das Lernziel bestimmt?

Die genaue Festlegung eines Lernziels vollzieht sich in mehreren Schritten:

- 3.4.1.1 Zunächst wird das stoffliche Ziel nach Tabelle 1 genau beschrieben. Um dies Verfahren abzukürzen, kann man Ziffernfolgen benutzen, da die Begriffe innerhalb des Stoffkatalogs definiert sind. Diese Ziffernfolgen sind nur als Hilfen aufzufassen, etwa vergleichbar den Kürzeln in der Stenographie.

Auch wenn sich der Lehrer gegen Abkürzungen dieser Art entscheidet, legt er zunächst einmal fest, welche stofflichen Aspekte er thematisieren will. Dabei geht er vom Allgemeinen zum Besonderen. Er entscheidet sich zunächst für

die sprachliche Ebene,	z. B.	1.	Texte,
dann für den Bereich,	z. B.	. 1	mündlicher Bereich,
für ein Problemfeld,	z. B.	.. 1	Dialogformen
und schließlich für ein Einzelproblem	z. B.	... 1	Gespräch.

Die Ziffernfolge 1.1.1.1 steht demnach für das stofflich definierte Ziel:

Auf der Textebene soll im mündlichen Bereich als eine Dialogform das Gespräch intendiert werden. Dabei weiß der Lehrer, daß das Entscheidende hier nicht die Ziffern sind, sondern die Tatsache, daß auf diese Weise die einzelnen Stoffe innerhalb eines in Tabelle 1 angedeuteten umfassenden Zusammenhanges gesehen werden. Bei dem eben genannten Stoff könnte es sich beispielsweise um eine Szene aus einem kleinen darstellenden Spiel handeln, um ein kurzes Streitgespräch oder ein Sachgespräch, etwa zwischen einem Kunden und einem Verkäufer. Doch soll die Frage, an welcher Situation, bzw. an welchem Sachzusammenhang der jeweilige Stoff entwickelt wird, erst bei der Diskussion von „Kontext“ entschieden werden.

Wenn der Lehrer die Ziffernfolgen bei seiner Planung berücksichtigt, kann er aus ihrer Höhe und ihrer Länge abschätzen, welches Gewicht und welche Schwierigkeit dem Stoff in etwa zukommen: Je niedriger die Ordnungszahl in Tabelle 1 ist, desto wichtiger ist der Stoff, und um so häufiger wird er im Unterricht thematisiert. Je länger die Ordnungszahl ist, desto spezieller ist das stoffliche Problem.

So wird beispielsweise mit der Ordnungszahl 2.2.5 ausgedrückt:

2.2.5: Ebene der Wortstämme

2.2.5: schriftlicher Bereich

2.2.5: Gegenteile

Es geht hierbei also um Antonyme, d. h. Gegenteile, die sich auf den Inhalt und nicht etwa die Form von Wörtern beziehen, und zwar sollen diese Gegenteile schriftlich auf der Ebene der Wortstämme bearbeitet werden. Dazu gehören beispielsweise: Frau – Mann, Leben – Tod, alt – jung, reich – arm, immer – nie, oft – selten, schlafen – wachen, gehen – stehen. Nicht zu diesem Einzelstoff gehören formale Gegenteile: Einigkeit – Uneinigkeit, schlafen – nicht schlafen.

Wie sich an der Ordnungszahl zeigt, ist der folgende Stoff schwieriger und spezieller, damit aber auch „unwichtiger“: 3.1.5.1:

3.1.5.1: Ebene der Satzregeln

3.1.5.1: mündlicher Bereich

3.1.5.1: Problemfeld „Satzglieder“

3.1.5.1: Subjekt

Zwar haben beide Einzelstoffe, Gegenteile und Subjekt, ein mittleres Gewicht etwa im Vergleich zu internen Bauformen auf der 4. Ebene oder zu Lauten und Buchstaben auf der 5.; aber die Gegenteile sind wichtiger als das Subjekt, wie aus der niedrigeren Ordnungsziffer zu entnehmen ist. Die sachlichen Argumente zur Klärung der Frage, wieso der eine Stoff wichtiger als der andere sein soll, sind bei den sprachdidaktischen Überlegungen so weit angedeutet, daß der Lehrer gegebenenfalls anhand der angegebenen Literatur die in Tabelle 1 getroffenen Vorentscheidungen überprüfen und auch ändern kann.

Der Stoffkatalog in Tabelle 1 ist also so aufgebaut, daß die Definition des stofflichen Ziels und der Vergleich mit verwandten Stoffen um so leichter für den Lehrer sind, je feiner die Ordnungszahlen differenziert werden.

3.4.1.2 Nach der Festlegung des stofflichen Ziels definiert der Lehrer das einzelne Lernziel im Blick auf das Verhalten des Schülers. Dabei orientiert er sich an Tabelle 2, und zwar unter Berücksichtigung des stofflichen Schwierigkeitsgrades: Je wichtiger und je komplexer der Stoff ist, d. h. je niedriger und je kürzer die Ordnungszahl ist, desto komplizierter und zahlreicher können die zugehörigen Operationen sein.

Da die Gegenteile wichtiger und komplexer als das Subjekt sind, erlauben sie die vergleichsweise schwierigeren und zahlreicheren Operationen; da sie schriftlich behandelt werden sollen, kommen als dominante Operationen Lesen und Schreiben in Frage, d. h. die Zeilen 3 und 4 in Tabelle 2; da die Operationen vergleichsweise schwierig sein können, bieten sich sinnsfassendes Lesen und freies Schreiben an, d. h. die Zeilen 3.2 und 4.2, von denen her nun noch die Dimension, die jeweils in den Spalten von Tabelle 2 erscheint, intendiert werden kann. Dabei mag die Anbahnung affektiv geschehen; dem entspricht die Ziffernfolge 3.2.2.1. Die Übung soll psychomotorisch ablaufen; dem entsprechend ergibt sich die Folge 3.2.1.2, und die Transferleistung soll zunächst im Psychomotorischen, anschließend im Kognitiven vollzogen werden; hier ergeben sich die Folgen 4.2.1.3 und 4.2.3.3.

Beim Subjekt müssen die Operationen vergleichsweise einfacher sein. Da hier der mündliche Bereich intendiert ist, ergeben sich „zuhören“ und „mit-, bzw. nachsprechen“, wie sie in den Zeilen 1.2 und 2.1 von Tabelle 2 aufgeführt sind. Übung und Transfer können dabei in der psychomotorischen Dimension bleiben, da die Schüler keine linguistischen Analysen durchführen sollen, sondern die richtige Verwendung von Subjekten auf eine „natürliche“ Weise; damit ergeben sich die Ziffernfolgen 1.2.1.2 und 2.1.1.2 sowie 2.2.1.3.

Der Hinweis, daß es hier nicht um die Ziffern, sondern um die damit gemeinten Begriffe in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit geht, sei hier noch einmal ausdrücklich gegeben.

3.4.1.3 Die Kombination von stofflichen und operationellen Aspekten in einem Teillernziel ist also, wie eben an den beiden Beispielen noch einmal gezeigt wurde, kein einfaches Zusammenzählen zweier Ordnungszahlen; sondern die beiden Ziffernfolgen, die das operationalisierte Teillernziel definieren, sind Ergebnis eines Prozesses, in dem hierarchisch geordnete Entscheidungen über Stoffe und Operationen getroffen werden, ohne daß dabei die Wechselbeziehungen zwischen diesen beiden, aus systematischen Gründen nacheinander betrachteten Aspekten aus dem Blickfeld geraten.

Die Teillernziele zu den beiden eben gewählten Beispielen, Gegenteile und Subjekt, heißen also:

Auf der Ebene der Wortstämme werden	2.2.5
im schriftlichen Bereich	2.2.5
Gegenteile	2.2.5
sinnsfassend gelesen, und zwar	3.2.2.1
in der affektiven Dimension	3.2.2.1
zum Zweck der Anbahnung	3.2.2.1
denselben Stoff	2.2.5
sinnsfassend lesen, und zwar	3.2.1.2
in der psychomotorischen Dimension	3.2.1.2
zum Zweck der Übung	3.2.1.2
denselben Stoff	2.2.5
frei schreiben, und zwar	4.2.1.3
in der psychomotorischen Dimension	4.2.1.3
zum Zweck des Transfers	4.2.1.3
denselben Stoff	2.2.5
frei schreiben, und zwar	4.2.3.3
in der kognitiven Dimension	4.2.3.3
zum Zweck des Transfers	4.2.3.3
Auf der Ebene der Satzregeln wird	3.1.5.1
im mündlichen Bereich	3.1.5.1
von den Satzgliedern	3.1.5.1
das Subjekt	3.1.5.1

im sinnfassenden Hören verwendet, und zwar	1.2.1.2
in der psychomotorischen Dimension	1.2.1.2
zum Zweck der Übung	1.2.1.2
denselben Stoff	3.1.5.1
nach- oder mitsprechen, und zwar	2.1.1.2
in der psychomotorischen Dimension	2.1.1.2
zum Zweck der Übung	2.1.1.2
den selben Stoff	3.1.5.1
frei sprechen, und zwar	2.2.1.3
in der psychomotorischen Dimension	2.2.1.3
zum Zweck des Transfers	2.2.1.3

Gegenüber der linken Spalte in dieser Aufstellung haben die in der rechten Spalte aufgeführten Ziffernfolgen den Vorteil, daß auf einen Blick deutlich wird, wo das Teillernziel ungefähr innerhalb der beiden tabellierten Begriffssysteme angesetzt ist. Außerdem erspart die abgekürzte Formulierung die sonst unumgänglichen Wiederholungen.

Da der Lehrer die dem von ihm gelehrteten Fach zugrundeliegenden Begriffe in ihrem systematischen Zusammenhang kennt und immer wieder anwendet, kann er auf die Versprachlichung teilweise verzichten, weil die Formulierungen um so unübersichtlicher werden, je feiner er die operationalisierten Teillernziele differenziert; denn sie lassen sich in den beiden folgenden Abkürzungen übersichtlich zusammenfassen:

2.2.5/3.2.2.1; 3.2.1.2; 4.2.1.3; 4.2.3.3
3.1.5.1/1.2.1.2; 2.1.1.2; 2.2.1.3

3.4.2 KONTEXT: In welchem Kontext soll das Lernziel bearbeitet werden?

3.4.2.1 Bei den sprachdidaktischen Vorüberlegungen hat sich zwar erwiesen, daß in der Planung Einzelprobleme auf einer der sechs sprachlichen Ebenen akzentuiert werden müssen; die eben definierten stofflichen Einzelprobleme können aber nur im Kontext für den Unterricht thematisiert werden.

Deshalb ist nun zu prüfen, welche Ebenen als Hintergrund, von dem sich die Lernziele abheben können, besonders geeignet sind. In vielen Fällen korrespondiert die jeweilige sprachliche Ebene mit bestimmten, festgelegten Sprachformen, z. B. Ebene 4: „Endungen“ findet in der Sprachform des Reims eine gute Entsprechung; Ebene 6: „Fragezeichen“ findet in der Sprachform des Frage-Antwort-Spiels eine gute Entsprechung. Dabei ist zu berücksichtigen, daß der Sprachunterricht um so „natürlicher“ wirkt, je mehr man sich der Ebene der Texte nähert; denn nur diese Textebene läßt sich unmittelbar auf „Situationen“ beziehen, denen das Interesse der Schüler gilt.

3.4.2.2 Dieser Situationsbezug ist die Basis für jeden Versuch, Sach- und Sprachunterricht zu integrieren. Deshalb wird der planende Lehrer in der Regel Stoffe aus dem Sachunterricht auf ihre „Sprachhaltigkeit“ hin prüfen, bevor er das einzelne Lernziel nach 3.4.1 endgültig festlegt: Er wird dabei immer Gegenstandsbereiche finden, die mehr sprachliche Möglichkeiten enthalten, als er im Unterricht verarbeiten kann. Auf diese Weise kann er die gegenstandbezogene Problematik im Sachunterricht erörtern lassen (z. B. Thermometer) und die zugehörigen Sprachhüllen in den Sprachunterricht hineinnahmen (z. B. Ebene 2: Sinnbezirk „Wetter“, Ebene 3: Adjektive – schwül, warm, heiß, ... –, Ebene 1: Berichtsform: Wetterbericht). Neu ist an diesem Prinzip lediglich die systematische Trennung in Lernziel, Kontext und Sachbezug, so daß die Planung an Übersichtlichkeit gewinnt.

3.4.2.3 In bezug auf die Teillernziele sind folgende Beispiele denkbar:

Gegenteilige (2.2.5/3.2.2.1; 3.2.1.2; 4.2.1.3; 4.2.3.3)

Wichtigste Bezugebene soll in diesem Fall die der Texte sein; eine angemessene Sprachform könnte ein Dialog zwischen zwei Personen oder zwei Gruppen abgeben. Eine weitere – vor allem für die Planung bedeutsame – sprachliche Bezugebene liefern die Satzregeln mit ihren Definitionen der Wortarten; denn Gegensätze lassen sich nur zu Substantiven, Adjektiven, Verben, Adverbien und einigen Präpositionen bilden, und sie können in diesen Wortarten recht verschiedenartige Erscheinungsformen haben (z. B. wahr – falsch, Mensch – Tier, rechts –

links, schlafen – wachen, oben – unten). Bei der Einflechtung dieser Sprachform in eine Situation könnte man die „Lust am Widerspruch“ ausnutzen und damit verbundene, vorangehende Mißverständnisse; im einfachsten Fall behauptet der Lehrer von einem Ball, er sei viereckig, von einer Frau, sie sei ein Mann usw. Zwar wird mit den Antonymen (Gegenteilen) in gewisser Weise die logische Operation der Negation benutzt, doch sind hier die Unterschiede zwischen Logik und Sprachgebrauch wichtiger als die Gemeinsamkeiten. Man könnte deshalb bei dem hier gewählten Beispiel vom Mathematikunterricht her die erforderliche Klarheit schaffen, weil dort die Begriffe und Operationen wesentlich präziser gefaßt werden. Dies „Verkehrte-Welt-Motiv“ läßt sich leicht ins Schriftliche übertragen, und es ist ohne Schwierigkeiten graduierbar bis zu elementaren Dichotomisierungen.

Wenn Sprach- und Sachunterricht integriert werden sollen, und das ist unumgänglich, dann muß die skizzierte sprachliche Situation mit Material aus dem Sachunterricht thematisiert werden; m.a.W.: Die Antonyme sollen nicht aus irgendwelchen Lebensbereichen stammen, sondern gezielt beim Sachthema, z. B. „Verkehr“, bleiben.

Aus dem Sachfeld „Verkehr“ bietet sich zum sprachlichen Thema der Gegenteile beispielsweise folgendes Sprachmaterial: fließender/ruhender Verkehr, rote/grüne Ampel, rücksichts-volle/rücksichtslose Verkehrsteilnehmer, höfliche/grobe Polizisten, einsichtige/unbelehrbare Verkehrssünder, kluges/dummes Verkehrsverhalten, schnelle/langsame Fahrweise, rechte/linke Fahrbahn; rasen/bummeln, bedrängen/Rücksicht nehmen, weglaufen/helfen, gehen/stehebleiben; Geduld/Hast, Umsicht/Rücksichtslosigkeit, Führerscheinerwerb/Führerscheinerwerb.

Das Sprachmaterial läßt sich beliebig erweitern und den besonderen Bedingungen einer bestimmten Klasse anpassen. Dies gilt auch für den anderen eben definierten Teillernzielbereich:

Subjekt (3.1.5.1/1.2.1.2; 2.1.1.2; 2.2.1.3)

In diesem Fall werden die beiden bestgeeigneten Ebenen durch Wortstämme und Texte gestellt; denn Satzregeln – zu denen u. a. die Satzglieder gehören – können im Unterricht nur mit Hilfe von Wortstämmen thematisiert werden. Auf der Textebene kann man dies Einzelproblem „Satzglied“ in eine Frage-Antwort-Kette einfügen; die geeignete Sprachform könnte für diesen Zweck an die den Schülern geläufige Quizmaster-Situation geknüpft werden. Gleichzeitig wird auf diese Weise der Zusammenhang zwischen Fragepronomen („Wer“ bzw. „Was“) und Satzgliedbestimmung „Subjekt“ gefestigt. Eine gewisse Bedeutung wird hierbei die Auswahl der Verben haben, die als Prädikate der Fragesätze die Subjekte in den Antwortsätzen mit bestimmen (Problem der Distribution), z. B.: Wer **bellt** lauter, der **Hund** oder die **Katze**? Da die Arbeit mündlich ablaufen soll, dürften sich darüber hinaus keine besonderen methodischen Schwierigkeiten ergeben.

Als sachliches Bezugsfeld, aus dem das hier benötigte Sprachmaterial entnommen wird, mag auch bei diesem Beispiel das Thema „Verkehr“ dienen; es sollen einige mit bestimmten Substantiven möglichst fest verbundene Verben zusammengestellt werden – und zwar neben den Fragepronomen „Wer“ bzw. „Was“, die das Quizspiel tragen: Verkehr – regeln/Schutzmann, Ampel, Verkehrszeichen (Wer regelt den Verkehr? – ein Schutzmann, eine Ampel, ein Verkehrszeichen); Verkehrsunfall – verursachen/unvorsichtiger Fahrer, technischer Fehler, unklare Verkehrsregelung; Zugabfahrt-freigeben/Signal, Bahnhofsvorsteher; Flugzeuglandung – überwachen/Fluglotse, Kopilot; Vorfahrt – beachten/Autofahrer, Moped-fahrer, Radfahrer.

Die Antworten, die sich bei Fragestellungen dieser Art zwangsläufig ergeben, werden aus isolierten Subjekten (Ellipsen) bestehen, und der Lehrer kann in einem weiteren Übungsschritt vollständige Sätze, bzw. kleine Texte bilden lassen. Allerdings muß er dabei zunächst auf das Dogma verzichten, demzufolge eine Antwort immer „im ganzen Satz“ zu erfolgen habe. Gleichzeitig bereitet der Lehrer auf diesem Weg eine – bei den hier gewählten Operationen freilich gar nicht vorgesehene – kognitive Betrachtung des Subjekts vor.

3.4.3 ARBEITSFORM: Welche Arbeitsformen erscheinen für die Präsentation des Lernziels in dem intendierten Kontext besonders geeignet?

Man kann davon ausgehen, daß eine sprachliche Übung nach 15–20 Minuten langweilig wird, weil die Konzentrationsfähigkeit normalerweise nicht länger anhält. Deshalb muß eine ausreichende Anzahl verschiedener Übungs- bzw. Arbeitsformen bereitgestellt werden, die jeweils



an den Teillernzielen orientiert sind. Je mehr Arbeitsformen zu einzelnen stofflichen Problem-
bereichen entwickelt werden, desto leichter wird die innere Differenzierung zu verwirklichen
sein, auf die man zumindest im Schriftlichen schon deshalb nicht verzichten kann, weil das
Schreibtempo der Schüler stark streut. Außerdem kann durch häufigen Wechsel der Arbeits-
formen die Flexibilität der Schüler erhöht werden. Da eine Typologie der sprachlichen Arbeits-
formen zur Zeit noch aussteht, ist der Lehrer in diesem Punkt auf seine didaktische Phantasie
angewiesen. Allerdings könnte die genaue Festlegung der Operationen zumindest vorläufige
Hinweise liefern. Jedenfalls kann man die Arbeitsform in einem ähnlichen Zusammenhang mit
der Operation sehen, wie er zwischen Kontext und stofflichem Ziel besteht.

Bei den Gegenteilen werden vier Operationen unterschieden:

Die Antonyme (Gegenteile) sollen in der psychomotorischen Dimension sinnfassend gelesen
werden, und zwar zunächst zur Anbahnung mit affektivem Hintergrund (3.2.2.1), anschließend
zur Übung (3.2.1.2); außerdem sollen sie zum Transfer in der psychomotorischen Dimension
schriftlich bearbeitet werden (4.2.1.3) und schließlich in der kognitiven Dimension zur Erweite-
rung des Transfers geschrieben werden (4.2.3.3). Die vier Operationen gehören in den schriftli-
chen Bereich; deshalb werden die Antonyme in kleine Texte einzuarbeiten sein, die im Wesent-
lichen aus aneinandergereihten Hauptsätzen bestehen können.

Da die Operation 3.2.2.1 einen affektiv gefärbten Anreiz bieten soll, könnte der Lehrer jenes
bekannte paradoxe Gedicht benutzen:

Dunkel war's, der Mond schien helle
auf die schneebedeckte, grüne Flur,
als ein Wagen blitzesschnelle
langsam um die Ecke fuhr.
Drinne saßen stehend Leute,
stumm in ein Gespräch vertieft,
als ein totgeschoß'ner Hase
über'n Sandberg Schlittschuh lief...

Zwar kommt das Sachthema „Verkehr“ hier zunächst einmal nur in Andeutungen zu seinem
Recht, doch wird der komische Effekt eine Stimmung schaffen, aus der heraus eine weitere
Beschäftigung mit diesem Stoff gut möglich erscheint.

Die Operation 3.2.1.2 kann dann an einem längeren und stärker sachlich orientierten Text mit
Alternativadjektiven vollzogen werden, z. B.:

Ein rücksichtsloser rücksichtsvoller Verkehrsteilnehmer hält an jedem Zebrastreifen.
Eine rote grüne Ampel gibt den Verkehr frei.

Dummes kluges Verkehrsverhalten verlängert das Leben.

Unhöfliche höfliche Polizisten werden vom Polizeipräsidenten ausgezeichnet.

Für den fließenden ruhenden Verkehr sind viele Parkplätze und Parkhäuser erforderlich.

Zur Überleitung in die nächste Übungsform könnten die Schüler diese Sätze in Stillarbeit lesen
und die nicht zutreffenden Adjektive durchstreichen.

Für die Operation 4.2.1.3 könnte man vielleicht einen Lückentext präsentieren, in den Verben
einzutragen sind:

Ich _____ gern an den Schaufenstern in der Fußgängerzone vorbei.

Ich freue mich, wenn die Erwachsenen im Gedränge auf meinen kleinen Bruder _____.

Am liebsten würde ich bei jedem Spielzeugeschäft stundenlang _____.

Bei einem Unfall soll man ganz schnell _____.

Um die Aufgabe zu erleichtern, kann man die zugehörigen Verben in der richtigen oder einer
falschen Reihenfolge offen oder indirekt (nur die Gegenteile) bzw. die Verben und ihre Gegen-
teile präsentieren.

Für die Operation 4.2.3.3 könnte man Substantive mit oder – in diesem Fall besser – ohne
Kontext anbieten und ihre Gegenteile suchen lassen (Material s. 3.4.2.3). Man kann auch ver-
suchen, möglichst viele Wortstämme durch ihre Gegenteile innerhalb ein- und desselben
Satzes zu ersetzen, z.B. Aufgeregt rast der ungeduldige Fußgänger unter den schmalen
Fahrdamm. Bis auf ein Wort kann man alle Wörter durch Gegenteile ersetzen: Ruhig geht
(oder bummelt) die geduldige Fußgängerin über den breiten Bürgersteig.

Auf diese Weise läßt sich die Aufgabe mit einem beachtlichen Schwierigkeitsgrad versehen.

In dem zweiten Beispiel, der Subjektübung, ergaben sich drei Operationen im mündlichen Sprachbereich, und zwar soll zur Übung in der pragmatischen Dimension zugehört (1.2.1.2) und nachgesprochen (2.1.1.2) sowie zum Transfer frei gesprochen werden (2.2.1.3). Bei der Operation 1.2.1.2 verhalten sich die Schüler rezeptiv: sie haben den vorgegebenen Text lediglich abzuhören. Zu diesem Zweck könnte man ein kleines Hörspiel konstruieren, bzw. gegebenenfalls aus einem Schulfunkprogramm übernehmen, z. B.: Guten Tag, meine verehrten Hörerinnen und Hörer. Hier ist der WDR mit seinem 2. Programm. Wir setzen heute unser beliebtes Verkehrsquiz mit Leo Lustig fort.

Herr Lustig, übernehmen Sie!

Hier ist Leo Lustig, kommen wir gleich zur ersten Frage:

Wer oder was regelt den Verkehr?

(Schüchterne Kinderstimme): – eine..., eine ..., 'ne Ampel?

erstaunte Rückfrage von Leo Lustig: eine Ampel? ausgerechnet eine Ampel?

In der Operation 2.1.1.2 sprechen die Schüler mit, bzw. nach. Man kann hierzu die Hörspielfolge ausbauen und dabei Appelle zum Mit- bzw. Nachsprechen geben. So könnte sich der Reporter z. B. regelmäßig durch Rückfragen vergewissern, oder er könnte viele Antworten nur halb verstehen usw. Möglicherweise werden vor, bzw. zwischen den vorgegebenen Antworten Sprechpausen gelassen; etwas schwieriger wird die Übung, wenn die Antworten in der Sendung nur sehr zögernd kommen oder wenn der Reporter mehrere Antworten (Mehrfach – Auswahlantwort) anbietet.

Für die Operation 2.2.1.3 könnte man beispielsweise ein Telefongespräch benutzen: Dabei ist jeweils nur einer der beiden Gesprächsteilnehmer hörbar, z. B.

Guten Tag, Else, wie geht es Dir?...

Ich hab' gehört, Du hattest einen kleinen Unfall...

Was hast Du nicht gesehen, als es passierte?... (z. B. die rote Ampel, das Vorfahrtschild)

Was kam plötzlich von links? (ein Opel, ein Auto, ein Traktor)

Wer hat denn früher reagiert, Du oder der andere Fahrer?...

Wer hat denn dann die Polizei gerufen?...

Bei dieser Übung ist jede Antwort richtig, wenn sie nur aus einem Subjekt besteht, dessen Wortstamm einen sinnvollen Zusammenhang mit der Frage ergibt.

3.4.4 MEDIENTRÄGER/GERÄT:

Welche Medienträger, bzw. Geräte werden für die Präsentation des Lernziels in dem intendierten Kontext und der ausgewählten Arbeitsform benötigt?

Sprache und Schrift sind die im Sprachunterricht vorausgesetzten Medien. Darüber hinaus sollen die visuellen, auditiven und audiovisuellen Medien nicht nur illustrative Funktion besitzen, sondern geradezu suggestive Rede- und Schreibanlässe enthalten oder unterstützen (s. „Medien“).

Zweckmäßigerweise werden die Medienträger und Geräte den Arbeitsformen zugeordnet, wie dies in Tabelle 3 geschieht.

Für die eben festgelegten Beispiele kommen etwa folgende Medienträger und Geräte in Frage:

- Paradoxes Gedicht lesen (2.2.5/3.2.2.1)

Der Text muß jedenfalls visuell präsentiert werden, und zu diesem Zweck kann man entweder eine Tafelanschrift oder eine Tageslichtprojektorfolie benutzen. Falls die Schule einen Overheadprojektor besitzt, ist die Folie vorzuziehen, weil sie immer wieder verwendbar ist und erlaubt, ohne großen Aufwand einzelne Teile des Textes nach Bedarf abzudecken. Außerdem behält der Lehrer bei der Arbeit mit dem Tageslichtprojektor den „Augenkontakt“ zu seinen Schülern.

- Alternativadjektive in Kontext lesen, bzw. ankreuzen (2.2.5/3.2.1.2)

Zwar ist eine Tafelanschrift auch bei dieser Arbeitsform nicht grundsätzlich auszuschließen, doch wäre bei der Verwendung eines einzigen Medienträgers der Tageslichtprojektor vorzuziehen. Noch günstiger erscheint es aber in diesem Fall, den Medienträger zu vervielfältigen und jedem Schüler sein eigenes hektographiertes Arbeitsblatt zu geben (Möglichkeit zum Ankreuzen).

- Verben in Lückentext schreiben (2.2.5/4.2.1.3)

Auch bei dieser Arbeitsform soll der Text visuell präsentiert werden, ehe die Schüler Verben

in den Lückentext einsetzen. Wie bei den Punkten 1 und 2 kann man dazu im einfachsten Fall Tafelanschrift oder Folie benutzen; doch empfiehlt es sich, diese Arbeitsform durch hektographierte Arbeitsblätter abzusichern, so daß jeder Schüler seinen eigenen Text besitzt. Außerdem kann man dann für verschieden leistungsstarke Gruppen verschieden schwierige Texte konstruieren, bzw. die Hilfen bei ein- und demselben Text stärker oder schwächer setzen.

– Gegenteile zu Substantiven schreiben (2.2.5/4.2.3.3)

Da es hier um freie schriftliche Produktion geht, mag es ausreichen, eine Reihe von Substantiven aus dem Sachbereich „Verkehr“ ins Schulheft zu diktieren, so daß die Schüler zu diesen Reizwörtern die Gegenteile selbständig und in Still- oder Gruppenarbeit suchen können.

– Verkehrsquiz hören (3.1.5.1/1.2.1.2)

Während die visuelle Präsentation ohne großen Aufwand auf ganz verschiedene Weisen geschehen kann, sind die Möglichkeiten im auditiven Bereich vergleichsweise beschränkt; denn der Lehrer ist hier entweder auf den unmittelbaren Sprachvollzug oder auf Tonträger angewiesen. Für das Verkehrsquiz, bei dem die Schüler zunächst einmal nur zuhören sollen, bieten sich verschiedene Arten des darstellenden Spiels (z. B. Verkehrskasper, Quizspiel in der Klasse) oder Hörspiele an. Da bei der Diskussion der Arbeitsformen ein Hörspiel ausgewählt worden war, sind Kofferradio, Tonbandgerät und Tonband sowie Verbindungs- und Verlängerungskabel erforderlich. Außerdem benötigt der Lehrer für die Herstellung des Tonbands ein Mikrofon und möglichst ein zweites Tonbandgerät mit Überspielkabel, weil sich dann beim Schnitt weniger Probleme ergeben.

– Verkehrsquiz beantworten (3.1.5.1/2.1.1.2)

Hier stellen sich lediglich für den Lehrer einige neue Fragen bei der Aufbereitung des Tonbands (Pausen, verschiedene Antworten vorgeben). Da die 5. Arbeitsform nicht sehr viel Zeit im Unterricht beansprucht, können Medienträger und Geräte für die 6. Arbeitsform beibehalten werden.

– Telefongespräch: In Wortlücken sprechen (3.1.5.1/2.2.1.3)

Der Herstellungsaufwand, der für ein einigermaßen naturgetreues Telefongespräch mit den bei 5 und 6 verwendeten Geräten erforderlich wäre, ist nicht ökonomisch, zumal derselbe Effekt mit einem Spielzeugtelefon erzielt werden kann. Wenn man die Situation etwas realistischer gestalten will, dann kann man vielleicht aus dem privaten Spielzeugbestand der Schüler ein verkabeltes Telefonpaar oder eine hausinterne Gegensprechanlage benutzen. In diesem Fall würde ein Schüler mit einem Telefon außerhalb des Klassenraums den zweiten Gesprächspartner abgeben, während der Lehrer oder ein Schüler mit ihm aus dem Klassenraum telefonieren.

Mit Klärung der eben abgehandelten Fragen entsteht vor dem allgemeinen Planungshintergrund eine differenzierte Konzeption der Unterrichtseinheit. Die folgenden Kontrollfragen korrespondieren mit den Punkten 3.4.1 bis 3.4.4. Sie sollen sicherstellen, daß das vermutete Schülerverhalten und das jeweils intendierte Lernziel auf ein- und dieselbe stoffliche Grundlage gelangen.

3.4.5 IMPULS: In welcher Weise sollen die einzelnen Arbeitsformen eingeleitet werden?

Jede einzelne Arbeitsform muß durch irgendeinen Impuls initiiert werden, und damit wird der „spielerische“ Charakter jeder Arbeitssituation im Sprachunterricht deutlich; denn „selbstverständlich“ und in der Logik der Sache begründet sind die Tätigkeiten in aller Regel nicht. Je nach der intendierten Dimension wird man den Schülern gegenüber auf eine theoretische Begründung der jeweiligen Arbeitsform verzichten können – sofern kein Schüler ausdrücklich fragt. Um so wichtiger ist in der Grundschule eine ebenso kurze wie präzise Erläuterung der Tätigkeit selbst. Es geht also nicht in erster Linie um das Warum, sondern mehr um das Wie. Dabei sollte der Lehrer den Impuls versprachlichen; denn die sogenannten „stummen Impulse“ sind an – meist mündliche – kreative Produktionsformen bei den Schülern gebunden, und zwar üblicherweise auf der Ebene der Texte. Kürze und Eindeutigkeit des sprachlichen Impulses sind nicht immer gleichzeitig zu erreichen; man sollte im allgemeinen der Kürze den Vorrang geben: andernfalls besteht die Gefahr, daß solche Schüler, die leicht zur Unaufmerksamkeit neigen, den Zusammenhang nicht mehr überschauen.

3.4.6 BEISPIELE: Durch welche Beispiele wird der Impuls gestützt?

Es ist damit zu rechnen, daß in jeder Klasse eine ganze Reihe von Schülern nicht alle logischen Operationen mit letzter Sicherheit beherrscht. Diese Fertigkeit ist aber eine wichtige Voraussetzung für die Umwandlung eines sprachlichen Impulses in irgendeine Tätigkeit. Um diesen Schülern nicht von vornherein den Weg zur sprachlichen Arbeit zu verbauen, soll der Impuls in der Regel durch zumindest ein Beispiel illustriert werden. Das gilt besonders für die psychomotorische Dimension, so daß auf diese Weise Übungen durch einfache Analogieschlüsse bewältigt werden können, auch wenn die Arbeitsanweisung nicht ganz klar verstanden wurde. Dabei müssen die Beispiele exakt dem jeweils intendierten Lernziel entsprechen, sonst üben die Schüler am eigentlichen Ziel vorbei.

3.4.7 REZEPTIONSLEISTUNG: Welche Vorleistung muß der Schüler bringen, ehe er seine Antwort formulieren kann?

Je nach Art des Lernziels wird der Akzent der sprachlichen Arbeit im Rezeptiven oder im Produktiven liegen. Wenn es im Lernziel um Hör- oder Leseverständnis auf einer der sechs sprachlichen Ebenen geht, dann muß die Unterrichtseinheit so angesetzt sein, daß wirklich nur die Rezeptionsleistung erfaßt wird. Auch wenn der Lehrer den Erfolg seiner didaktischen Bemühungen kontrollieren möchte und damit auf produktive Leistungen der Schüler angewiesen ist, darf er sich hierbei nur auf ganz elementare Produktionsleistungen stützen (z. B. ankreuzen).

Elementare sprachliche Rezeptionsleistungen sind Hören und Lesen, bei denen man nach Tabelle 2 imitative und kreative Vollzüge unterscheiden kann. Wenn es nicht um besondere Aufgabenstellungen aus dem engeren Gebiet der Sprecherziehung geht, ist den rezeptiv-kreativen Leistungen jedenfalls ein Vorrang einzuräumen.

3.4.8 PRODUKTIONSLEISTUNG: Welche produktive Leistung soll der Schüler zur Formulierung seiner Antwort vollziehen?

Man kann nach Tabelle 2 imitative und kreative Leistungen im Produktiven unterscheiden. Zu den bei manchen Schülern völlig zu Recht unbeliebten imitativen Produktionsleistungen gehören in allererster Linie Abschreiben, Nachsprechen und Auswendiglernen. Der Lehrer sollte diese imitativen Tätigkeiten nur in begründeten Ausnahmefällen durchführen lassen und in der Regel die kreativen Abläufe im Lernziel verankern.

3.4.9 ANTWORTVERHALTEN: Entspricht die erwartete Rezeptions- bzw. Produktionsleistung dem unter 3.4.1 festgelegten Lernziel?

Diese abschließende Kontrollfrage hat zwei Ziele:

- Sie soll dem Lehrer zur didaktischen Distanz während des Unterrichts verhelfen; denn gelegentlich wird durch eine besonders pfiffige Übungsform oder durch die spontane Verarbeitung eines Schülervorschlags ein anderes als das eigentlich intendierte Lernziel angesteuert. Ein derartiger didaktischer Kurzschluß sollte nicht unreflektiert bleiben.
- Das Antwortverhalten soll gleichzeitig die Grundlage für die Bearbeitung des jeweils folgenden Lernziels abgeben. Zudem muß es dem Lehrer Aufschluß über den Erfolg seiner didaktischen Bemühungen geben; denn wenn mehr als 25 % bis 30 % der tatsächlichen Antworten vom erwarteten Verhalten abweichen (im einfachsten Fall: falsch sind), dann sollte der Lehrer seine Planungskonzeption noch einmal überprüfen.

4. HILFEN FÜR DEN SPRACHUNTERRICHT

4.1 Medien

4.1.1 DEFINITION

Ein Medium ist ein Kommunikationswerkzeug, mit dessen Hilfe „Bedeutung“ vermittelt wird. Es ist ein Zeichen bzw. ein sinnvolles System von Zeichen für Botschaften, die ihrerseits wiederum Zeichen sein können. Das Medium wird von einem Sender produziert und von einem Empfänger rezipiert, die beiden neben der übermittelten Botschaft (dem Meinen) auch deren objektives Bezugsfeld (das Gemeinte) im Blick behalten müssen, wenn die Kommunikation sinnvoll sein soll.

Als Zeichen ist das Medium sinnlich wahrnehmbar, und hier liegt seine Bindung an den Medienträger, der auditive, visuelle oder audiovisuelle Kommunikationswege benutzen kann. Er ist meist an technische Geräte gebunden.

Medienträger und Geräte sind die Voraussetzungen für Präsentation, Konservierung, Reproduktion und Multiplikation von Medien. Auf diese Weise kann der durch das Medium eingeleitete und gelenkte Kommunikationsprozeß von dem jeweiligen Medienproduzenten sehr stark beeinflusst werden, und dies ist der didaktische Angelpunkt für den Medieneinsatz im Sprachunterricht: In dem Maße, in dem das Medium mit rein sprachlicher Kommunikation konkurriert- bzw. sie ganz oder teilweise ersetzt-, werden Einflüsse wirksam, die sprachdidaktisch sehr aufmerksam beobachtet werden müssen; denn sonst wandelt sich der Sprachunterricht unversehens und ungewollt in Sachunterricht.

4.1.2 SPRACHE ALS MEDIUM

Sprache ist demnach als elementares Medium zu verstehen, das im Mündlichen ohne Medienträger und Gerät auskommt. Wenn man demgegenüber die Schrift betrachtet, die Schreibfläche und -instrument voraussetzt, zeigt sich schon bei diesen gut überschaubaren Verhältnissen die Problematik des Mediengebrauchs.

Während im Sprechvorgang die Gemeinsamkeit des objektiven Bezugsfeldes durch die räumlich und zeitlich gemeinsame Situation, in der sich Sprecher und Hörer befinden, gewährleistet ist, muß der Schreiber das objektive Bezugsfeld erst einmal im Kontext aufbauen, ehe er auf das Verständnis des Lesers rechnen kann. Gleichzeitig wird dabei der dialogische Sprechvorgang in ein monologisches Gefüge umgesetzt, und damit wird dem Empfänger die Möglichkeit genommen, auch aktiv und unmittelbar am Kommunikationsprozeß teilzunehmen. Diese Nachteile werden durch Konservierbarkeit, Reproduzierbarkeit und Multiplizierbarkeit der in Schrift umgesetzten Sprache vielleicht nur teilweise aufgewogen.

Das an Medienträger und Gerät gebundene Medium macht also den Kommunikationsprozeß zu Lasten des Empfängers einseitig, da er vom objektiven Bezugsfeld des Senders nur das wahrnimmt, was dieser ihn sehen lassen will. Die fehlende Rückkopplung erlaubt dem Empfänger dabei keine sofortige Korrektur, zumal diese ohnehin nur möglich ist, wenn er das objektive Bezugsfeld besser oder anders als der Sender kennt.

Diese beiden Einschränkungen sollten gründlich bedacht werden, ehe mit Hilfe dieser sprachtheoretisch orientierten Definition des Mediums die für den Sprachunterricht besonders wichtige Unterscheidung von sprachlichen und außersprachlichen Medien vorgenommen wird.

4.1.3 MEDIENEINSATZ

Üblicherweise begegnet Sprache als Medium, mit dessen Hilfe Bedeutungen übermittelt werden, und so verstehen in der Regel auch Schüler die Sprache: Ihr Interesse richtet sich auf den Stoff, den Inhalt, das Geschehen, das Gemeinte, präziser: auf die Beziehung zwischen Medium und objektivem Bezugsfeld.

Jeder „an der Sache“ orientierte Unterricht macht sich dies Interesse zunutze. Im Sprachunterricht ist aber dies Medium zugleich der Inhalt, und hier zeigt sich der dialektische Kern dieses Faches; da Sprache ohnehin Gegenstand des Deutschunterrichts ist, kann es also nur um außersprachliche Medien und um sprachbezogene Medienträger gehen. Im Unterschied zum Sachunterricht sollen die außersprachlichen Medien in erster Linie nicht zur Informationsvermittlung, sondern zur Motivation verwendet werden, und dabei bietet die fehlende Rückkopplung situationsbezogene Rede- und Schreibanlässe.

Die Einschränkungen, die der Kommunikationsprozeß mit dem an Medienträger und Gerät gebundenen Medium erfährt, gehen in eine ähnliche Richtung wie einige Probleme, die sich aus dem Sprachunterricht selbst ergeben: In beiden Bereichen sind die Intentionen von Sender und Empfänger nicht unbedingt dieselben, ohne daß dies dem Empfänger in jedem Fall bewußt wird. Zweifelloso dominiert die Intention des Senders, da der Empfänger auf Grund der bei Medien fehlenden und im Sprachunterricht stark eingeschränkten Rückkopplung keine Möglichkeit zur Mitwirkung und erst recht nicht zur Mitbestimmung an dem monologischen Kommunikationsprozeß besitzt. Deshalb führt die fehlende Rückkopplung notwendig zur Manipulation des Empfängers, der ja nur das vom Sender gefilterte objektive Bezugsfeld – nicht aber dieses selbst – wahrnimmt. Das gilt in besonderem Ausmaß für visuelle Medien, bei denen die Bilderfolge den Eindruck hoher Objektivität suggeriert.

Die Manipulation durch das Medium wirkt sich je nach der pädagogischen Dimension beim Medieneinsatz (z. B. Fernsehen) und im Deutschunterricht – erst recht aber beim Medieneinsatz im Psychomotorischen – mehr oder weniger verhängnisvoll aus: Ungefährlich bleibt dieser Effekt im Psychomotorischen, da dort durch den Drill sprachlicher Fertigkeiten sprachliche Verhaltensänderungen bewirkt werden; dabei ist es keineswegs erforderlich, dem Schüler diesen Vorgang bewußt zu machen.

Ganz anders verhält es sich in der affektiven und kognitiven Dimension, in denen eben nicht Verhaltens-, sondern Bewußtseinsänderungen bewirkt werden sollen, und hier muß der Schüler in die Lage versetzt werden, sich gegebenenfalls kritisch von der jeweiligen Botschaft des jeweiligen Mediums abzusetzen. Damit sind die engen Bezüge zwischen Medienkunde und dem „Lernziel Sprachkritik“ sichtbar geworden; denn in die Sprachkritik ist jedenfalls auch die Medienkritik zu integrieren.

Medien sollen im Deutschunterricht also nicht zur Informationsvermittlung und nicht zur Bewußtseinsbildung eingesetzt werden, ohne die Möglichkeit zur kritischen Distanz von den Botschaften zu bieten. Damit sich die dem Deutschunterricht eigenen Gefahren nicht mit denen des Medieneinsatzes zum Schaden der Schüler verbinden, sollen die vorwiegend zur Motivation einzusetzenden außersprachlichen Medien vor allem in der psychomotorischen Dimension verwendet werden.

4.1.4 MEDIENTRÄGER

Mit Hilfe von Medienträgern und Geräten können Medien gezielt präsentiert, konserviert, reproduziert und multipliziert werden, und es ist sicher kein Zufall, wenn diese Funktionen auch in industriellen Fertigungsprozessen eine zentrale Rolle spielen. Deshalb haben Medienträger und Geräte genau dort ihren didaktischen Ort, wo der Unterricht – bzw. die pädagogische Intention des Lehrers – solche industrieähnlichen Produktionsprozesse wünschenswert erscheinen lassen. Folglich ist es didaktisch unangemessen, in der Planung vom Gerät auszugehen („Das Tonband im Deutschunterricht“). Vielmehr muß die didaktische Intention am linguistisch beschreibbaren Stoff orientiert sein, und erst dann kann die Frage entschieden werden, ob der Einsatz eines Gerätes überhaupt sinnvoll ist und welcher Medienträger gegebenenfalls eine geeignete Motivationsbasis abgibt: Sinnvoller Gebrauch von Medien und Medienträgern setzt voraus, daß der Lehrer entscheidet, wann er auf sie verzichten muß. Zwar kann der Einsatz von Medien den Lehreffekt steigern, indem er die im Sprachunterricht ziemlich schmale Motivationsbasis ausweitet, doch muß sich der Lehrer dabei vergegenwärtigen, daß er den eigentlich dialogischen Kommunikationsprozeß monologisiert und sich selbst sowie die Schüler möglicherweise manipuliert.

Folgende Typen von Medien und Medienträgern sind unterscheidbar: Es gibt sprachliche und außersprachliche Medien und Medienträger auf der visuellen, der auditiven und der audiovisuellen Ebene.

4.1.4.1 für den mündlichen Bereich (auditiv und audiovisuell)

- Medien
- Schulfunk, Hörspiele, Tonband- und Sprachlaborprogramme,
- Medienträger
- Radiogerät, Plattenspieler, Tonbandgerät, Sprachlabor;

4.1.4.2 für den schriftlichen Bereich (visuell und audiovisuell)

- Medien
- Schulfernsehen, schriftliche Programme;

- Dinge, Modelle, Bilder, Paradigmen als außersprachliche Denk- Sprech- und Schreibimpulse,
 - Medienträger
 - Fernsehgerät, Dia- oder Filmprojektor, Videorekorder, Overhead-Projektor (als Schrifträger: Buch, Heft, Tafel).
- 4.1.4.3 Die audiovisuellen Medien und Medienträger können im schriftlichen und zugleich im mündlichen Bereich eingesetzt werden. Viele Medien sind zur Übung und gleichzeitig zur Kontrolle geeignet. Wenn Medien zur Kontrolle verwendet werden (Tests), dann sollen die Ergebnisse unbedingt als Grundlage weiterführender differenzierender Übungen verstanden werden. Wenn Medien und Medienträger optimal ausgenutzt werden sollen, dann empfiehlt sich ihr Einsatz in verschiedenen sprachlichen Zusammenhängen des mündlichen und des schriftlichen Bereiches. Medien sollten nur dann verwendet werden, wenn sie eine echte semantische Funktion erfüllen. Nur solche Medien sollten eingesetzt werden, mit deren Hilfe ein klar formulierbares didaktisches Ziel erreicht werden kann. Unter diesem Vorbehalt sollen im folgenden einige Beispiele für den sinnvollen Einsatz von Medien vorgeführt werden. Doch sollen damit weder der didaktischen Phantasie des Lehrers noch der technischen Entwicklung irgendwelche Grenzen gesetzt werden.
- 4.1.4.4 Einsatz von Medien im mündlichen Bereich (auditiv und audiovisuell)
- Aussprache und Intonation können mit Hilfe von Tonband oder Sprachlaborprogrammen verbessert werden. Zumindest sollte man bei Leseübungen ein Tonbandgerät heranziehen
 - Im Literaturunterricht kann man Hörspiele vom Tonbandgerät sowie über das Radio und literarische Texte über Tonband, Schallplatte und Radio vermitteln. Ferner empfiehlt es sich, Teile von Gesprächsstunden mit dem Tonbandgerät aufzuzeichnen, um sie später in Wortschatz- oder Sprachlehrestunden zu analysieren
 - Wortschatz und Sprachlehre sollten im mündlichen Bereich in der Regel ohne auditive Medien oder Medienträger geübt werden, weil der lebendige Sprachvollzug hier bessere Ergebnisse verspricht. Doch kann gelegentlicher sinnvoller Mediengebrauch auch hier durchaus nützlich sein (z. B. bei Differenzierung)
 - Tonbandgerät und Sprachlabor können zur Überprüfung der sprachlichen Fertigkeiten im mündlichen Bereich wertvolle Hilfe leisten
 - Gegebenenfalls sollten in allen sprachlichen Zusammenhängen des mündlichen Bereichs Tonband oder Sprachlaborprogramme eingesetzt werden, sofern der Lehrer sie vorher auf ihre Eignung geprüft hat. Ferner sollten die Möglichkeiten des Schulfunks voll genutzt werden (Sendungen u. U. auf Tonband konservieren)
- 4.1.4.5 Einsatz von Medien im schriftlichen Bereich (visuell und audiovisuell)
- Im Anfangsunterricht werden vor allem optische und akustische Analyse und Synthese mit Hilfe visueller Medien (Dinge, Bilder, Bildfolgen und Schriftbilder) gesichert
 - Die vorwiegend auf Visuelles ausgerichtete Rechtschreibung erscheint besonders medienfreundlich (Rechtschreibprogramme)
 - Bei Wortschatz- und Sprachlehreübungen gilt hier dasselbe wie im mündlichen Bereich. Ferner sollte man hier von den Möglichkeiten des Paradigmas (übersichtliche, begrifflich geordnete Zusammenstellung isolierter Merkmale) Gebrauch machen
 - Dinge, Bilder und Bilderfolgen sowie Filme können in der Aufsatzerziehung gute Dienste leisten
 - Gegebenenfalls sollten auch hier in allen sprachlichen Zusammenhängen geeignete Programme eingesetzt werden. Auch das Schulfernsehen sollte man konsequent nutzen, wobei sich empfiehlt, einzelne Sendungen oder Sendereihen mit Hilfe eines Videorekorders zu konservieren

4.2 Literatur

Im folgenden werden die Kapitelüberschriften aus dem Text wiederholt.

2. Gebiete des Sprachunterrichts

Admoni, Wladimir: Der deutsche Sprachbau. 3., durchges. u. erw. Aufl. München: Beck 1970 (= Handbücher f. d. Studium d. Germanistik)

Apresjan, Jurij Derenikovic: Ideen und Methoden der modernen strukturellen Linguistik. Kurzer Abriss. Hrsg. und ins Dt. übertragen von Brigitte Haltof und Elisabeth Mai. (München:) Hueber (1971)

Brinkmann, Hennig: Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. 2., neubearbeitete und erweiterte Aufl. Düsseldorf: Schwann 1971

Bühler, Hans mu. a.: Lehr- und Übungsbuch zur Einführung in die Sprachwissenschaft. 2., durchges. Aufl. Tübingen: Niemeyer 1971 (= Germanistische Arbeitshefte 5)

Bühler, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Fischer 21965

Erben, Johannes: Deutsche Grammatik. (Frankfurt/M. :) Fischer 51971 (= Fischer Tb 6051)

Grebe, Paul u. a.: Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 2., vermehrte und verbesserte Aufl. Mannheim: Bibliograph. Institut (1966) (= Der große Duden. Bd. 4)

Lyons, John: Einführung in die moderne Linguistik. München: Beck 1971

Textwissenschaft

Behrmann, Alfred: Einführung in die Analyse von Prosatexten. Stuttgart: Metzler 21968 (= Sammlung Metzler 59)

Blumensath, Heinz (Hrsg.): Strukturalismus in der Literaturwissenschaft. Köln: Kiepenheuer & Witsch (1972) (= Neue Wissenschaftl. Bibliothek. Literaturwissenschaft)

Hermant, Jost: Synthetisches Interpretieren. Zur Methodik der Literaturwissenschaft. München: Nymphenburger V. 1968 (= Sammlung Dialog 27)

Leibfried, Erwin: Kritische Wissenschaft vom Text. Manipulation, Reflexion, transparente Poetologie. Stuttgart: Metzler 1970

Michel, Georg u. a.: Einführung in die Methodik der Stiluntersuchung. Ein Lehr- und Übungsbuch für Studierende. Berlin: Volk und Wissen 21972

Schmidt, Siegfried J.: Text, Bedeutung, Ästhetik. München: Bayr. Schulbuchverlag 1971 (= Grundfragen der Literaturwissenschaft 1)

Soziolinguistik

Badura, Bernhard: Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation. Stuttgart: 1971

Bernstein, Basil: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann 1972

Dittmar, Norbert (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein Forschungsbericht mit kommentierter Bibliographie. Frankfurt: Athenäum 1972

Niebold, Wulf: Sprache und soziale Schicht. Darstellung und Kritik der Forschungslit. seit Bernstein. Berlin: V. Spiess 1970

Overmann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft. Berlin: Institut für Bildungsforschung, Max-Planck-Gesellschaft 1970

Sprachpsychologie

Bar-Adon, Aaron und Werner F. **Leopold** (Hrsg.): Child Language. A Book of Readings. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall (1971)

Hörmann, Hans: Psychologie der Sprache. Heidelberg, Berlin: Springer 1967

Lawton, D.: Soziale Klasse, Sprache und Erziehung. Düsseldorf: Schwann 1970 (Originalausgabe London 1968)

- Lewis, M.:** Language, Thought and Personality in Infancy and Childhood. London: Harrap 1963
- Lurija, A. R. und F. I. Judowitsch:** Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes. Düsseldorf: Schwann 1971
- Piaget, Jean:** Urteil und Denkprozeß des Kindes. Düsseldorf: Schwann (1972) (= Sprache und Lernen Band 9)

Pregel, Dietrich: Zum Sprachstil des Grundschulkindes. Düsseldorf: Schwann 1970

Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen. o.O.: Fischer 1969 (Originalausgabe Moskau 1934)

Kommunikation

Glaser, Hermann (Hrsg.): Kybernetikon. Neue Modelle der Information und Kommunikation. München: Juventa 1971

Maser, Siegfried: Grundlagen der allgemeinen Kommunikation. Stuttgart: Berliner Union/Kohlhammer 1971

Reimann, Horst: Kommunikations-Systeme. Tübingen: J. C. B. Mohr 1968

Seiffert, Helmut: Information über die Information. München: Beck 1971

Watzlawick, P.; J. H. Beavin; D. D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Bern: Huber 1969

Weltner, Klaus: Informationstheorie und Erziehungs-Wissenschaft. Quickborn: Schnelle 1971

Pragmatik

Ammon, Ulrich: Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. Weinheim: Beltz 1972 (= Beltz Studienbuch – Pragmalinguistik Bd. 2)

Fishman, J. A. (Hrsg.): Readings in the Sociology of Language. The Hague: Mouton 1970

Maas, Utz; Dieter Wunderlich: Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“. Frankfurt/M.: Athenäum (1972) (= Athenäum – Skripten Linguistik 2)

Riesel, E.: Der Stil der deutschen Alltagsrede. Leipzig: Reclam jun. 1970

Wunderlich, Dieter (Hrsg.): Linguistische Pragmatik. (Frankfurt/M.: Athenäum (1972) (= Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationswissenschaft Bd. 12)

2.1 Ausbau der Sprache

Helmers, H. (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes. Wissenschaftl. Buchgesellschaft, Darmstadt 1969

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

Kochan, D. C.: Forschung im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts. In: Handbuch der Unterrichtsforschung, hrsgg. von K.-H. Ingenkamp u. Evelore Parey, Bd. III. Beltz, Weinheim 1971

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

Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie: Zur Sprachentwicklung. Auer, Donauwörth, 11., neubearb. u. erw. Aufl., 1972

Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Suhrkamp, Frankfurt 1972

Piaget, J.: Urteil und Denkprozeß des Kindes. Schwann, Düsseldorf 1972 (nach Neuchâtel 1924)

Salber, W.: Die Entwicklung der Sprache. In: Handbuch der Psychologie, 3. Bd.: Entwicklungspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1959

Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen. Fischer, Frankfurt 1969

2.2 Sprech- und Gesprächserziehung

- Drach, E.:** Sprecherziehung. Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule. Diesterweg, Frankfurt ¹²1953
- Fiukowski, H.:** Sprecherzieherisches Elementarbuch. Bibliograph. Institut, Leipzig 1967
- Geißner, H.:** Sprechkunde und Sprecherziehung. Bibliographie dt.-sprachiger Literatur 1955-1965. Schwann, Düsseldorf 1968
- Höller, E.:** Theorie und Praxis des Schülergesprächs. Jugend und Volk, Wien (o. J.)
- Joost, L. (Hrsg.):** Das Unterrichtsgespräch. Westermann, Braunschw. ³1954
- Siebs, T.:** Deutsche Aussprache. De Gruyter & Co. Berlin 19. umgearb. Aufl., 1969
- Schorer, H.:** Das Gespräch in der Schule. Diesterweg, Frankfurt 1957
- Wedel, M. v.:** Sprecherziehung im Grundschulalter. Kösel, München 1961
- Winkler, C.:** Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung. Unter Mitarbeit von E. Essen. Schwann, Düsseldorf 1954

2.3 Mündliche und schriftliche Sprachgestaltung

- Beck, O.:** Aufsatzerziehung und Aufsatzunterricht. Bd. I u. II. Dürr, Bonn 1970/71
- Didinger, P. (Hrsg.):** Beiträge zur Aufsatzerziehung. Diesterweg, Frankfurt ³1964
- Hagemann, W.:** Wege zur Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks auf der Unterstufe. Volk und Wissen, Berlin ⁵1968
- Haeuë, E.; Hoppe, O.:** Aufsatz und Kommunikation. Schwann, Düsseldorf 1972
- Sanner, R.:** Aufsatzerziehung und Ausdruckspflege. 3. durchges. Aufl. Kösel, München 1970
- Singer, K.:** Aufsatzerziehung und Sprachpflege. Ehrenwirth, München ²1966
- Weber, A.:** Das Problem der Aufsatzbeurteilung. Auer, Donauwörth 1959

2.4 Sprachübung und Sprachbetrachtung

- Beisbart, Max:** Beiträge zur Didaktik und Methodik des Sprachlehreunterrichts an Grund- und Hauptschule. Mit 32 Satzbauskizzen. München: Oldenbourg (1971)
- Gahagan, Denis und Georgina:** Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule. Düsseldorf: Schwann (1971)
- Lado, Robert:** Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. München: Hueber ³(1971)
- Messelken, Hans:** Empirische Sprachdidaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer (1971) (= UTB 36)
- Rank, Karl:** Sprachliche Situationen im Unterricht der Volksschule. Donauwörth: Auer 1966
- Schwartz, Erwin:** Sprachunterricht und Sprachbuch in der Grundschule. Braunschweig: Westermann 1966
- Weisgerber, Bernhard:** Beiträge zur Neubegründung der Sprachdidaktik. Weinheim: Beltz 1964
- Weisgerber, Bernhard:** Aspekte des Sprachunterrichts. Weinheim 1970
- Weisgerber, Bernhard:** Elemente eines emanzipatorischen Sprachunterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer (1972) (= UTB 144)
- ## 2.6 Rechtschreibung
- Bischoff, Paul:** Grundlagen und Praxis des Rechtschreibunterrichts. Hannover: Schroedel 1969
- Bischoff, Paul:** Aktivierter und differenzierter Rechtschreiberwerb. Wolfenbüttel: 1971

Gollbach, Oskar; Otto Lichsy: Rechtschreibeunterricht im ersten bis vierten Schuljahr. Frankfurt a.M.: Diesterweg ²1967

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

Ingenkamp, Karlheinz: Lese- und Rechtschreibschwäche bei Schulkindern. Weinheim: Beltz ⁵1970

Müller, Rudolf: Gezieltes Lese- und Rechtschreibtraining. Weinheim 1968

Riehme, Joachim: Probleme und Methoden des Rechtschreibunterrichts. Berlin: Volk und Wissen 1965

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

2.7 Literaturunterricht

Baumgärtner, Alfred Clemens: Literarische Erziehung mit dem Lesebuch. Bochum: Kamp 1969

Baumgärtner, Alfred Clemens: Handbuch der Leseerziehung. Hamburg: 1970

Baumgärtner, Alfred Clemens; Malte Dahrendorf (Hrsg.): Wozu Literatur in der Schule? Beiträge zum literarischen Unterricht. Braunschweig: 1970

Bürger, Christa: Deutschunterricht – Ideologie oder Aufklärung? Frankfurt/M.: Diesterweg (1970)

Dahrendorf, Malte; Walter von Schack (Hrsg.): Das Buch in der Schule. Hannover: Schroedel (1969) (= Auswahl Reihe B 25/26)

Doderer, Klaus (Hrsg.): Bilderbuch und Fibel. Eine kritische Analyse der Literatur für Leseanfänger. Weinheim. Basel: Beltz 1972 (= Jugendliteratur heute. Schriftenreihe des Inst. für Jugendbuchforschung)

Geißler, Rolf: Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Hannover 1970

Giehl, Hans E.: Der junge Leser. Einführung in Grundfragen der Jugendleserkunde und der literarischen Erziehung. Donauwörth: Auer (1968)

Gruse, Anneliese: Zur Entwicklung der Lesefertigkeit in der Unterstufe. Berlin: Volk und Wissen ³1968

Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Sinnverstehendes Lesen (Dritte Klasse). Weinheim: Beltz 1969

Kleinschmidt, Gert: Theorie und Praxis des Lesens in Grund- und Hauptschule. Frankfurt/M.: Diesterweg ²1971

Markelka, Manfred u. Nauck, Bernhard: Zwischen Literatur und Wirklichkeit. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1972

Nentwig, Paul: Dichtung im Unterricht. Grundlegung und Methode. Braunschweig: Westermann 1962

Ritz-Fröhlich, Gertrud: Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1972

Schmidt, Heiner: Bibliographie zur literarischen Erziehung. Gesamtverzeichnis 1900-1965. Zürich: Benziger (1967)

Singer, Kurt: Lebendige Lese-Erziehung. Der Leseunterricht als Unterweisung im selbständigen Lesen. München: Ehrenwirth ⁶1969

Wacker, Hermann; Hans Bödecker; Irmgard Lattwesen: Die Arbeit mit dem Lesebuch im zweiten bis vierten Schuljahr. Hannover: Schroedel 1968

Watzke, Oswald: Der literarische Unterricht in der Grundschule. München: 1969

3.1 Zur Situation der Deutschdidaktik

- Bürger, C.:** Deutschunterricht – Ideologie oder Aufklärung. Mit drei Unterrichtsmodellen. Diesterweg, Frankfurt 1970
- Ide, H. (Hrsg.):** Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Metzler, Stuttgart 1970
- Ivo, H.:** Kritischer Deutschunterricht. Diesterweg, Frankfurt 1969
- Ivo, H.; Merkelbach, V.:** Abschied vom klassischen Schulfach. Zum Beispiel: Deutsch. Quelle & Meyer, Heidelberg 1972
- Kochan, D. C.:** Deutschunterricht in linguistischer Sicht. Reflexionen und Modelle. München 1972
- Kolbe, J. (Hrsg.):** Ansichten einer künftigen Germanistik. Reihe Hanser 29, München 1969
- Markefka, M.; Nauck, B.:** Zwischen Literatur und Wirklichkeit. Luchterhand, Neuwied u. Berlin 1972

3.2 Sprachpädagogik

- Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W.:** Unterricht – Analyse und Planung. Schroedel, Hannover 1970
- Höffe, W. L.:** Sprachpädagogik – Literaturpädagogik. Festschrift für (Hrsg.) Hans Schorer. Diesterweg, Frankfurt 1969
- Klafki, W.:** Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim 1967

3.3 Sprachdidaktik

- Frank, G.; Riethmüller, W.:** Deutschstunden in der Sekundarstufe. Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsanalyse. Klett, Stuttgart 1970
- Helmers, H.:** Didaktik der deutschen Sprache. Klett, Stuttgart 1971
- Kochan, D. C. (Hrsg.):** Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. Wege der Forschung Bd. LXVIII. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt 1970
- Messelken, H.:** Empirische Sprachdidaktik. Quelle & Meyer, Heidelberg 1971
- Weisgerber, B. (Hrsg.):** Sprachunterricht in der Grundschule. Klett, Stuttgart 1973

3.4 Sprachmethodik

- Beinlich, A.:** Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. Lechte, Emsdetten 1969/70
- Essen, E.:** Methodik des Deutschunterrichts. Quelle & Meyer, Heidelberg 1969
- Wolfrum, E. (Hrsg.):** Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturpädagogik. Burg, Eßlingen 1972

4.1 Medien im Sprachunterricht

- Bergmann, E.:** Audiovisuelle Mittel in der modernen Schule. Bayer. Schulbuchverlag, München 1970
- Klose, W.:** Das Hörspiel im Unterricht. Verlag Hans Bredow Institut, Hamburg 1962
- Lutz, E.; Sauter, R.; Wächtershäuser, G.:** Die audiovisuellen Mittel im Deutschunterricht. Ein Handbuch für Lehrer und Erzieher. Keimer, München 1971
- Ruprecht, H.:** Lehren und Lernen mit Filmen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1970
- Steiner, A. A. (Hrsg.):** Massenmedien in Unterricht und Erziehung. Diesterweg, Frankfurt 1969

4.2 Bibliographien, Nachschlagwerke, Wörterbücher

- Augenreich, Erich:** Ich weiß etwas, was du nicht weißt. Ein Wörterbuch für die Grundschule
Frankfurt: Diesterweg 1967.
- Bibliographie Pädagogik. Hrsg.: Bibliographisches Zentrum Berlin. Weinheim: Beltz.
- Eppert, F.:** Grundwortschatz Deutsch: Übungen und Tests. Stuttgart: Klett 1969.
- Geffert, Heinrich u. a.:** Unser Wortschatz. Braunschweig: Westermann 1967.
- Grebe, Paul (Hrsg.):** Duden Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim: Bibliographisches Institut 1963.
- Kluge, Friedrich:** Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter 1967²⁰.
- Mattutat, H.:** Deutsche Grundsprache. Wort- und Satzlexikon. Stuttgart: Klett 1969.
- Meier, Helmut:** Deutsche Sprachstatistik. Hildesheim: Olms 1967².
- Müller, Wolfgang:** Wie sagt man noch? Mannheim: Bibliographisches Institut 1968 (= Duden-Taschenbücher Band 2).
- Schmidt, Heiner:** Bibliographie zur literarischen Erziehung. Gesamtverzeichnis 1900-1965. Zürich: Benziger 1967.
- Schmidt, Heiner – Lützenkirchen, Franz-Josef:** Erziehungswissenschaftliche Dokumentation. Reihe A, Band 7: Bibliographie zur Besonderen Unterrichtslehre I. Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Weinheim. Beltz 1969.
- Textor, A. M.:** Sag es treffender. Ein Handbuch mit 20 000 sinnverwandten Wörtern und Ausdrücken für den täglichen Gebrauch in Büro, Schule und Haus. Hamburg: Rowohlt 1968 (= rororo Taschenbuch Nr. 6031/33).

Lehrpläne für den Leselehrergang

Die folgenden Lehrpläne sind als Orientierung für die Gestaltung des Leselehrergangs in der Sekundarstufe I zu verstehen. Sie sind als Vorschläge zu verstehen, die auf der Grundlage der jeweiligen Lehrpläne der Bundesländer zu erörtern sind. Die Lehrpläne sind als Orientierung für die Gestaltung des Leselehrergangs zu verstehen. Sie sind als Vorschläge zu verstehen, die auf der Grundlage der jeweiligen Lehrpläne der Bundesländer zu erörtern sind.

Die folgenden Lehrpläne sind als Orientierung für die Gestaltung des Leselehrergangs in der Sekundarstufe I zu verstehen. Sie sind als Vorschläge zu verstehen, die auf der Grundlage der jeweiligen Lehrpläne der Bundesländer zu erörtern sind.

LESELEHRGANG

Die folgenden Lehrpläne sind als Orientierung für die Gestaltung des Leselehrergangs in der Sekundarstufe I zu verstehen. Sie sind als Vorschläge zu verstehen, die auf der Grundlage der jeweiligen Lehrpläne der Bundesländer zu erörtern sind.

Lehrpläne für den Leselehrergang

Inhaltsverzeichnis

1. Leseunterricht als Sprechunterricht	2
2. Lehrziel und Dauer des Leselehrgangs	2
3. Lernziele	2
4. Die methodische Durchführung des Leselehrgangs	4
5. Die Ausgangschrift	6
6. Hilfs- und Arbeitsmittel	6
7. Literaturverzeichnis	7

SC

Die folgenden Lehrpläne sind als Orientierung für die Gestaltung des Leselehrergangs in der Sekundarstufe I zu verstehen. Sie sind als Vorschläge zu verstehen, die auf der Grundlage der jeweiligen Lehrpläne der Bundesländer zu erörtern sind.

Die folgenden Lehrpläne sind als Orientierung für die Gestaltung des Leselehrergangs in der Sekundarstufe I zu verstehen. Sie sind als Vorschläge zu verstehen, die auf der Grundlage der jeweiligen Lehrpläne der Bundesländer zu erörtern sind.

1. Leseunterricht als Sprachunterricht

Lesen als verteilte Aufnahme von Sprache, die in Schrift oder Druck fixiert ist, ordnet den Erklärungsansatz in den Sprachunterricht ein. Intensive Sprachspiele und guter sprachlicher Umgang im Unterricht ordnen das Sprechen der Kinder und erweitern und differenzieren ihr Sprachgefühl. Sie sind deshalb die Voraussetzung für die methodische Durchführung des Leselehrgangs in allen Phasen des Leselehrgangs und die Hilfe, von denen her sich die methodischen Maßnahmen bestimmen müssen.

Jedes neu erwerbte Wort und jeder neu gewonnene Satzbauplan eröffnen dem Kind einen neuen Aspekt der sprachlich erschlossenen Welt, schaffen neue Aufnahme- und Lernbedin-

LESELEHRGANG

gungen. Aber auch die Erweiterung des Sprachwissens und die Differenzierung des Sprachgefühls der Kinder geschieht. Allgemeinere Sprachkenntnisse und Erläuterungen müssen sich deshalb für die Dauer des Leselehrgangs wechselseitig durchdringen, und auch das weitführende Lesen in späteren Schuljahren muss immer als Sprachunterricht aufgeführt und durchgeführt werden.

2. Inhalt und Dauer des Leselehrgangs

Inhaltsverzeichnis

Der Leselehrgang soll dazu führen, daß die Kinder einfache Texte, deren Inhalt ihnen Ehrgeiz und Freude bereitet, zu lesen lernen, die ihnen Vorverständnis entsprechen und die ihrem Sprachwissen entsprechen.

1. Leseunterricht als Sprachunterricht	2
2. Lehrziel und Dauer des Leselehrgangs	2
3. Lernziele	2
4. Die methodische Durchführung des Leselehrgangs	4
5. Die Ausgangsschrift	6
6. Hilfs- und Arbeitsmittel	6
7. Literaturverzeichnis	7

Es kann nicht erwartet werden, daß alle Kinder am Ende des ersten Schuljahres lesen können. Erst im Laufe des zweiten Schuljahres wird es möglich, daß alle Kinder einer Klasse einfache Texte sinnnehmend und sinngetreu zu lesen vermögen. Für Kinder, die im zweiten Schuljahr dieses Ziel trotz der Teilnahme an Förderunterricht und der individuellen Betreuung in der inneren Differenzierung des Unterrichts nicht erreichen, weil sie lernstufenverfügbare sind oder erhebliche Retardationen in den Lernprozessen zeigen, sollte eine zusätzliche Betreuung gewährt werden. Sie kann, soweit das möglich ist, im Rahmen der Grundschule in die Verantwortung von Lehrern gegeben werden, die eine sonderpädagogische Ausbildung haben.

3. Lernziele

Schon im Sprachereicht der frühen Kindheit erreicht das Kind unreflektiert Kenntnisse, die den Leselehrgang unmittelbar präformieren. Vor allem bringt es schon die Fähigkeit mit in die Schule, die akustische Gestalt und den semantischen Gehalt von Wörtern in Zusammenhang zu bringen; dann ist die gewichtigste Voraussetzung für den Leselehrgang gegeben. Besonders durch die Kommunikationsmittel und die Kontinuität mit sprachlichen Gehalten hat das Kind im Vorschulalter schon die Einsicht gewonnen, daß in Schrift und Druck sprachliche Inhalte festgehalten und aus Schrift und Druck wieder entnommen werden können.

Diese Voraussetzungen gelten unabhängig von der Methode, die ein Lehrer für die Durchführung des Leselehrgangs wählt. Wichtig ist die Entscheidung für eine bestimmte Methode ist es, daß die Kinder in der Kontinuität des Leselehrgangs die folgenden Lernziele erreichen:



Leselehrgang

1. Leseunterricht als Sprachunterricht

Lesen als verstehendes Aufnehmen von Sprache, die in Schrift oder Druck fixiert ist, ordnet den Erstleseunterricht in den Sprachunterricht ein. Intensive Sprachpflege und guter sprachlicher Umgang im Unterricht ordnen das Sprachwissen der Kinder und erweitern und differenzieren ihr Sprachgefühl. Sie sind deshalb die Voraussetzungen für die methodische Durchführung des Leselehrgangs in allen Phasen des Leselernprozesses und die Mitte, von denen her sich die methodischen Maßnahmen bestimmen müssen.

Jedes neu erworbene Wort und jeder neu gewonnene Satzbauplan eröffnen dem Kind einen neuen Aspekt der sprachlich erschlossenen Welt, schaffen neue Aufnahme- und Lernbereitschaften und erweitern zugleich auch die Fähigkeiten des sinnentnehmenden Lesens.

Aber auch der Leselehrgang selbst ist durch die Auswahl der Wörter und Texte, mit deren Hilfe er methodisch durchgeführt wird, auf die Erweiterung des Sprachwissens und die Differenzierung des Sprachgefühls der Kinder gerichtet. Allgemeiner Sprachunterricht und Erstleseunterricht müssen sich deshalb für die Dauer des Leselehrgangs wechselseitig durchdringen, und auch das weiterführende Lesen in späteren Schuljahren muß immer als Sprachunterricht aufgefaßt und durchgeführt werden.

2. Lehrziel und Dauer des Leselehrgangs

Der Leselehrgang soll dazu führen, daß die Kinder einfache Texte, deren Inhalte ihrem Erfahrungskreis entstammen, die ihrem Vorverständnis entsprechen und die ihrem Sprachwissen angemessen sind, sinnentnehmend und sinngestaltend lesen können.

Dieses Ziel können nicht alle Kinder zur gleichen Zeit erreichen, weil sie bei ihrem Schuleintritt unterschiedliche Voraussetzungen für den Leselernprozeß haben, die durch das häusliche Milieu, vorschulische Lernprozesse und differente Motivationen für das Lernen bedingt sind.

Deshalb ist es die Aufgabe des Lehrers, am Beginn des ersten Schuljahres die individuelle Ausgangslage jedes Kindes für das Lesen zu ermitteln. Dafür ist im Unterrichtsvollzug die Feststellung vorhandener Vorkenntnisse für das Lesen und der Fähigkeiten zur Gestaltauffassung, aber auch die Prüfung des Hörverständnisses und der sprachgestalterischen Möglichkeiten der Kinder wichtig. Von der Ermittlung der Ausgangslage her wird eine weitgehend individualisierte Durchführung des Leselehrgangs möglich, die eine Festlegung aller Kinder auf die sprachlichen Normen der Mittelschicht vermeidet. Innere Differenzierung und Förderunterricht sind die Organisationsformen für eine dem Individualisierungsprinzip gerechtwerdende Gestaltung des Erstleseunterrichts (vgl. dazu: Differenzierung und Förderunterricht).

Es kann nicht erwartet werden, daß alle Kinder am Ende des ersten Schuljahres lesen können. Erst im Laufe des zweiten Schuljahres wird es möglich, daß alle Kinder einer Klasse einfache Texte sinnentnehmend und sinngestaltend zu lesen vermögen. Für Kinder, die im zweiten Schuljahr dieses Ziel trotz der Teilnahme am Förderunterricht und der individuellen Betreuung in der inneren Differenzierung des Unterrichts nicht erreichen, weil sie legasthenieverdächtig sind oder erhebliche Retardationen in den Lernprozessen zeigen, sollte eine zusätzliche Betreuung gewährt werden. Sie kann, soweit das möglich ist, im Rahmen der Grundschule in die Verantwortung von Lehrern gegeben werden, die eine sonderpädagogische Ausbildung haben.

3. Lernziele

Schon im Spracherwerb der frühen Kindheit erreicht das Kind unreflektiert Kenntnisse, die den Leselernprozeß unmittelbar präformieren. Vor allem bringt es schon die Fähigkeit mit in die Schule, die akustische Gestalt und den semantischen Gehalt von Wörtern in Zusammenhang zu bringen; darin ist die gewichtigste Vorleistung für den Leselehrgang gegeben. Besonders durch die Kommunikationsmittel und die Konfrontation mit graphischen Gehalten hat das Kind im Vorschulalter schon die Einsicht gewonnen, daß in Schrift und Druck sprachliche Inhalte festgehalten und aus Schrift und Druck wieder entnommen werden können.

Diese Vorleistungen gelten unabhängig von der Methode, die ein Lehrer für die Durchführung des Leselehrgangs wählt. Wichtiger als die Entscheidung für eine bestimmte Methode ist es, daß die Kinder in der Kontinuität des Leselehrgangs die folgenden Lernziele erreichen:

3.1 Unterscheidung graphischer Wortgestalten und Erkennen des entsprechenden akustisch/semantischen Gehalts

Schon am Beginn des Leselehrgangs müssen die Kinder befähigt werden, einzelne graphische Wortgestalten, die sehr unterschiedlich sind, später aber auch Wörter, die ähnliche Gestalten haben, zu unterscheiden und die jeweiligen Laut-Sinn-Verbindungen zu reproduzieren. Dazu kann der Lehrer auf die Namen der Kinder zurückgreifen, auf einzelne Wortgestalten, die den Kindern aus der Werbung bekannt sind (z.B. das Wort „Eis“), auf Gegenstände im Klassenraum, an denen große Wortkarten befestigt werden, und auf die Wortgestalten, die in Fibeln auf den ersten Seiten vorkommen.

3.2 Gewinnen eines Grundwortbestandes, der es ermöglicht, graphische Wortgestalten ohne lautliche Vergegenwärtigung der einzelnen Buchstaben zu erkennen

Die Anzahl der Wörter, die in diesen Grundwortbestand gehören, läßt sich nicht eindeutig festlegen. Sie baut sich vom Beginn des Leselehrgangs an auf und wächst in der ersten Phase des Leselernprozesses auf 60 bis 80 Wörter an (vgl. 4.1.1). Bleibt die Zahl der Wörter erheblich niedriger, so ist die Basis für die Einsicht in den Merkmalsreichtum der Wörter zu schmal. Erhöht sich die Zahl der Wörter erheblich, so bilden sich die Wortgestalten für die Kinder nicht prägnant genug aus.

Bei der Auswahl der Wörter kommt es darauf an,

- daß ihre Inhalte für die Kinder durchschaubar sind;
- daß sie nicht nur einmal vorkommen können (z. B. Scheibenwischer), sondern sich in verschiedenen Zusammenhängen wiederholen lassen (z. B. Auto);
- daß die Wortgestalten merkmalsreich sind (z. B. Sabine);
- daß sie in einem fortgeschrittenen Stadium Verwechslungskonflikte ermöglichen (z. B. Hans und Hase).

Individuell verschieden und jeweils abhängig von der Intensität des Lesens und dem Umfang dessen, was ein Schüler oder ein erwachsener Mensch liest, erweitert sich der Grundwortbestand im Verlaufe der Schulzeit und im Erwachsenenleben.

3.3 Wiedererkennen von häufig wiederkehrenden Wortteilen ohne lautliche Vergegenwärtigung

Dieses Lernziel hängt eng mit dem zweiten zusammen. Es kommt darauf an, daß vor allem identische Teile in der Binnenstruktur der Wörter, aber auch Vorsilben und Endsilben, die häufig vorkommen, auf den ersten Blick, also ohne lautierende Erschließung erkannt werden. Schon am Beginn des Leselernprozesses haben solche identischen Wortteile, die häufig optisch auffällig sind (z. B. **auf** in **Lauf**, **aufstehen** usw.), für die Sinnentnahme beim Lesen eine „Signalfunktion“. Durch farbliche Gestaltung der betreffenden Wortteile kann der Lernprozeß unterstützt werden. Aber auch für das Erreichen dieses Lernziels wird das Kind im Leselehrgang nur auf den Weg gebracht; die Geläufigkeit des Lesens durch das Wiedererkennen von Wortteilen ohne lautliche Vergegenwärtigung baut sich im Leseunterricht späterer Schuljahre weiter aus.

3.4 Erkennen der Buchstabenformen und der zugehörigen Lautgehalte

Während die Form des Einzelbuchstabens isoliert erkannt werden kann, kommt es darauf an, die Lautgehalte vornehmlich im Zusammenhang von Wörtern zu erschließen, damit sich auch die unterschiedlichen Lautqualitäten, die im Alphabet auf einen Normallaut reduziert sind, für die Kinder erschließen.

Für das Kennenlernen der Buchstabenformen kommt es darauf an, daß die Kinder jeden einzelnen Buchstaben in einer Reihe unterschiedlicher Buchstaben wiedererkennen (z. B. i in der Reihe hikupota oder a in Sabine usw.).

Für die Zuordnung des Lautgehalts zu einem Buchstaben eignen sich vor allem Abhörübungen, die zuerst identisch bleibende Laute akzentuieren (z. B. M in Maus, Blume und Baum) und danach die Variationsbreite von Lauten in gesprochener Sprache deutlich werden lassen (z. B. a in Ananas, e in Schule, Erwin, Rektor usw.).

3.5 Fähigkeit, die Buchstabenfolge von Wörtern geläufig zu lautieren, die akustische Gestalt des lautierten Wortes zu gewinnen und den Wortsinn zu erkennen

Hier geht es um das Erschließen neuer Wortinhalte durch die Synthese, die durch das Synthetisieren von ganzen Wörtern und Wortteilen zu neuen Wortinhalten vorbereitet werden kann (z. B. Haus-Tür, auf-stehen). Das eigentliche Lautieren sollte anfangs zu Wörtern führen, deren

Klangvorgestalten den Klangendgestalten ähnlich sind (z. B. Oma, Ball). Im fortschreitenden Leselernprozeß kann der Schwierigkeitsgrad gesteigert, durch einen vorweggegebenen Sinnrahmen muß aber auf das Sprachwissen der Kinder zurückgegriffen werden. (Wird als Sinnrahmen „Wir decken den Tisch“ vorgegeben, so aktiviert sich der passive Wortbestand der Kinder für diesen Zusammenhang – Teller, Tassen, Messer, Gabeln usw.).

3.6 Identifizieren bekannter Buchstaben und Wörter in unterschiedlichen typographischen Gestaltungen

Das Kind darf nicht auf das Lesen der Schriftart eingeschränkt werden, in der es das Lesen gelernt hat, zumal es außerhalb der Schule häufig anderen Schriftarten begegnet. Die Zuordnung von Groß- und Kleinbuchstaben ist eine Vorstufe für das Erreichen dieses Lernziels. Vor allem wird es aber um das Lesen von Schreib- und Druckschrift und schließlich auch von anderen typographischen Gestaltungen gehen.

3.7 Überschauende und antizipierende Sinnentnahme bei einzelnen Wörtern und bei ganzen Texten

Die Geläufigkeit des Lesens und die richtige Sinnentnahme werden durch die Fähigkeit gesteuert, den Inhalt eines Wortes z. B. vom Anfangsbuchstaben her, vor allem aber den Inhalt eines Textes, z. B. von der Überschrift her, zu vermuten und eine Voreinstellung zu erreichen. Zugleich wird dadurch die Sinngestaltung, etwa beim Vorlesen, forciert.

Für das Erreichen dieser Lernziele durch die Kinder kann sich der Lehrer für den Ausgang vom Laut, vom Wort oder vom Satz entscheiden. Der Ausgang vom Laut rechtfertigt sich vor allem, wenn Kinder in der Vorschulzeit schon eine Anzahl von Wortbildern sicher erfaßt haben, die das einzelheitliche (synthetische) Arbeiten erlauben; diese Situation dürfte vornehmlich bei Kindern gegeben sein, die aus einem anregungsreichen Milieu kommen. Der Ausgang vom Wort oder vom Satz bietet sich an, wenn Kinder zuerst einen Wortbestand gewinnen müssen, den sie reproduktiv lesen können und auf dessen Grundlage einzelheitliche Arbeit möglich wird; dieser Fall dürfte heute noch die Regel beim Beginn der Schulpflicht der Kinder sein.

Da die Methoden, bedingt durch den unterschiedlichen Ausgang vom Laut, Wort und Satz, zu einer unterschiedlichen Durchführung des Leselehrgangs führen, läßt sich die angegebene Reihenfolge der Lernziele nicht verbindlich einhalten. Für den Ausgang vom Wort oder Satz gibt sie jedoch die Kontinuität des methodischen Vorgehens an.

4 Die methodische Durchführung des Leselehrgangs

4.1 Die Anfangsphase

4.1.1 Ausgang vom Wort oder Satz

Entscheidet sich der Lehrer für den Ausgang vom Wort oder Satz, so muß er darauf bedacht sein, an den Anfang Wörter zu stellen, die prägnante Wortgestalten haben, damit sie vom Kind gut reproduziert werden können. Zurückhaltend wird er bei der Einführung von sinnfreien Formwörtern sein müssen (z. B. ist, nur usw.), und Rezitationsübungen wird er vermeiden.

Im Ganzwortverfahren ist die eindeutige Sinnentnahme wichtiger als die Einbettung eines Substantivs in einen Erlebniszusammenhang. Im Ganzsatzverfahren ist die sprachliche Monotonie („da ist die Schule“) unter anderem durch Maßnahmen zur frühen Situationsindifferenz der Wörter zu vermeiden: das einzelne Wort muß in jeweils veränderten sprachlichen Zusammenhängen auftreten, damit sich der Bekanntheitsgrad des zu lesenden Wortbestandes festigt. Gerade darin muß die entscheidende Leistung der Anfangsphase gesehen werden. Deshalb ist es notwendig, daß der einmal eingeführte Wortbestand in der Art einer immanenten Wiederholung ständig weiter gesichert wird.

Das Ende der ersten Phase ist erreicht, sobald die Kinder einzelne identische Merkmale in verschiedenen Wörtern erkennen.

4.1.2 Ausgang vom Laut

Entscheidet sich der Lehrer für den Ausgang vom Laut, so muß er bedenken, an den Anfang als isolierte Laute vornehmlich die Vokale und die Semivokale (f, l, m, n, r, s, v, w) zu stellen, weil sie das Syllabieren in einer für das Kind einfacheren Weise ermöglichen als bei Verbindungen mit reinen Konsonanten. Die vorrangige Einführung von Vokalen und Semivokalen erlaubt es, schon in den ersten Wochen des Leselehrgangs einfache Wörter zu bilden, zu kurzen Sätzen zu kommen und damit die Sprache selbst zum Medium des Lesens werden zu lassen.

Zurückhaltend sollte der Lehrer bei der methodischen Einführung der Buchstaben und der zugehörigen Lautgehalte hinsichtlich der emotionalen Einbettung sein. Das Kind, für das ein Laut oder ein Buchstabe zu stark emotional besetzt worden ist, hat Schwierigkeiten beim Syllabieren, weil es nicht ohne weiteres über den abstrahierten Einzellaut verfügen kann.

Das Ziel der Anfangsphase des Lautierverfahrens ist erreicht, wenn vielfältige Verbindungen von Vokalen und Semivokalen sicher geleistet werden.

4.2 Die zweite Phase

In beiden Verfahren geht es in der zweiten Phase vornehmlich um die Arbeit am einzelnen Wort. Dabei ist die Durchgliederung der Wörter und das Kennenlernen des Merkmalreichtums der Wörter vorrangig, d. h. der Buchstaben als den Elementen der geschriebenen oder gedruckten Sprache und den Lauten als Momenten der gesprochenen Sprache. In der methodischen Durchführung dürfte es darum keine wesentlichen Unterschiede zwischen den beiden Verfahren geben. Die Arbeitsweisen, die sie in der Vergangenheit von verschiedenen Ansätzen her ausgebildet haben, können sich in dieser Phase ergänzen und verbinden.

Zuerst wird es darum gehen, auf identische Merkmale am Anfang der Wörter, später auf solche Merkmale in der Binnengliederung und an den Wortenden aufmerksam zu machen. Identische Merkmale können dabei sowohl die Buchstaben und die zugehörigen Lautgehalte als auch Unterganze oder Wortteile sein. Eine Hilfe für die Kinder ist dabei die besondere Lokalisation der Wörter (z. B. Untereinanderreihung), die farbliche Gestaltung oder die Einrahmung der Buchstaben. Jedoch darf über der optischen Vereinzelung die akustische Präzisierung auch hinsichtlich der lautlichen Variationsbreite des von einem Buchstabenzeichen repräsentierten Lautgehalts nicht vernachlässigt werden. Sie läßt sich beispielsweise durch bewußtes Hören, durch Abhörübungen und gedehntes Sprechen erreichen. Es wäre verfehlt, wenn der Lehrer in diesem Zusammenhang sinnlose Ausspracheübungen trainieren ließe.

Der Durchgliederung der Wörter dienen in einem zweiten Schritt aber auch Maßnahmen zur Komplexergänzung (Wort- und Buchstabenfragmente werden vorgegeben) und Übungen zur Gestaltvariation (jeweils ein Buchstabe eines Wortes wird ausgetauscht, so daß ein neues Wort entsteht). Dabei ist es wesentlich, daß die von den Kindern geforderte Leistung nicht nur vordergründig vollzogen, sondern auch erklärend versprachlicht wird.

In einem dritten Schritt geht es um das bewußte Lautieren der Buchstabenfolgen der Wörter. Dazu sollte nicht nur auf den bekannten Wortbestand zurückgegriffen werden, denn vom Lautieren her müssen die Kinder den Übergang zum produktiven Erlesen neuer Wörter finden. Überhaupt muß der Wortbestand der Anfangsphase in der zweiten Phase stetig erweitert werden, und der Unterricht darf sich nicht nur auf die Arbeit am einzelnen Wort beschränken; vielmehr müssen an jedem Schultag neben den methodischen Übungen auch einfache Texte die Lesearbeit bestimmen, deren Inhalte nicht auf den Sprachunterricht beschränkt werden sollten, sondern auch aus anderen Unterrichtsbereichen, z. B. dem Sachunterricht, entlehnt werden können.

Das Ende der zweiten Phase ist erreicht, wenn die Kinder beginnen, Wörter selbständig zu erlesen, die im Leselehrgang bisher noch nicht vorgekommen sind. Auch diese Fähigkeit stellt sich nicht bei allen Kindern einer Klasse gleichzeitig ein, weshalb durch unterschiedliche Aufgaben, einen Wechsel der Arbeitsformen und den Einsatz von Hilfs- und Arbeitsmitteln der Unterricht differenziert werden muß.

4.3 Die dritte Phase

Sobald die Phase des selbständigen Erlesens neuer Wörter und Texte erreicht ist, muß die Fähigkeit zur überschauenden Sinnentnahme durch Maßnahmen zur Antizipation des Inhalts einzelner Wörter oder ganzer Texte forciert werden. Vor allem aber wird es jetzt darum gehen, das Rechtslesen an einer Vielzahl von Texten zu verbessern und sinngestaltendes Lesen durch Vorlesen der Kinder und beispielhaftes Vorlesen des Lehrers zu erreichen.

Bei der Auswahl von Texten aus Fibeln und Kinderbüchern müssen auch jetzt noch lesemethodische Gesichtspunkte eine Rolle spielen. Darum sollten unter anderem Geschichten berücksichtigt werden,

- die eine gute immanente Wortwiederholung gewährleisten und deren Satzkonstruktionen für das noch nicht flüssig lesende Kind überschaubar bleiben;
- daneben Kinderreime und Kindergedichte, die durch ihre Reimform von Sinnlichkeit zu Sinnlichkeit eine Antizipation ermöglichen und darum die Geläufigkeit des Lesens verstärken;

- außerdem Geschichten, die sich mit verteilten Rollen lesen lassen, denn sie fordern die konzentrierte Aufmerksamkeit des Kindes beim Lesevorgang und erhöhen die Anstrengungsbereitschaft.

Alle Texte, die jetzt gelesen werden, sollten durch ihren inhaltlichen Spannungsbogen den Kindern Leseanreiz geben und ihre Lesefreunde erhalten. Dazu ist es aber auch nötig, daß sie eine gut lesbare Drucktype und Druckgröße haben, daß sie im Druck gut gegliedert sind und daß die volle Zeilenlänge im Druck noch nicht ausgenutzt wird, sondern jeweils Sinneinheiten den Abschluß der Zeilen bestimmen. Da nicht alle Kinder die Phase des selbständigen Erlernens gleichzeitig erreichen, empfiehlt es sich, einen Bestand von verschiedenen Fibeln und Kinderbüchern in jeder Klasse zu haben, der es ermöglicht, die Kinder, die schon lesen können, in freies Lesen freizugeben. Das setzt voraus, daß in den ersten und zweiten Schuljahren Klassenbüchereien eingerichtet werden.

5. Ausgangsschrift

Als Ausgangsschrift können für den Leselehrgang Schriftarten gewählt werden, die nicht unbedingt auch Ausgangsschriften für den Schreiblehrgang sein müssen: Prima (Fibeldruck-schrift), Schreibschrift (lateinische Ausgangsschrift) und Gemischtantiqua.

Die Prima, die zwischen Schreibschrift und Druckschrift vermittelt, ist als künstlerisch gestal-tete Schrift eine gute Ausgangsschrift im Leselehrgang. Sie kann vom Lehrer aber nur nach Vorübungen an der Tafel, auf besonderen Arbeitsblättern und auf den Seiten der Wandfibel exakt nachgeschrieben werden. Sie begegnet dem Kind außerhalb der Schule nicht.

Die Schreibschrift ist durch die Verbindung der Buchstaben für den Leseanfänger nicht über-sichtlich genug gegliedert. Sie wird als Ausgangsschrift für das Lesen gewählt, weil dadurch eine Verbindung von Lesen und Schreiben gewährleistet scheint. Tatsächlich aber ist in der Anfangsphase des Leselehrgangs keine Synchronisation von Lesen und Schreiben in der Ausgangsschrift möglich, weil das Schreiben der Schreibschrift eines längeren Vorkurses bedarf.

Die Gemischtantiqua hat Ober- und Unterlängen, und sie ist durch die Isolierung der Buch-staben gut gegliedert. Das dürfte der entscheidende Grund dafür sein, daß von den Befunden empirischer Untersuchungen her der Gemischtantiqua der Vorrang als Ausgangsschrift für den Leselehrgang gegeben wird.

Unabhängig von der Ausgangsschrift, die ein Lehrer für den Leselehrgang wählt, bleibt ihm die Aufgabe, die Kinder im Laufe des Leselehrgangs mit der Gemischtantiqua (sie schließt die Großantiqua ein) und der Lateinischen Ausgangsschrift so vertraut zu machen, daß sie Texte in beiden Schriftarten lesen können.

6. Hilfs- und Arbeitsmittel

1. Namenkarten: Für die Anfangsphase des Leselehrgangs werden aus hellem Karton Karten geschnitten, die sich dachförmig auf die Tischplatte stellen lassen. Mit breitem Filzstift schreibt der Lehrer die Namen der Kinder auf diese Karten.

2. Wortkarten im Klassenraum: An Gegenstände im Klassenzimmer werden in der Anfangs-phase vor den Augen der Kinder große Wortkarten geheftet (z. B. Tür, Schrank, Fenster, Tafel, Bild).

3. Wortkarten zur Fibel: Sie können von dem Verlag bezogen werden, dessen Fibel eingeführt worden ist. Der Lehrer kann sie aber auch selbst herstellen und so zubereiten, daß sie an Flanell- oder Magnettafeln geheftet werden können oder sich auf Wand- oder Tafelleisten aufstellen lassen.

4. Legekärtchen: Für die meisten Fibeln wird ein Satz Legekärtchen geliefert, die die Einzelar-beit der Kinder ermöglichen.

5. Buchstabenkarten: Für die zweite Phase des Leselehrgangs empfiehlt es sich, für die Demonstration vor der Klasse große und für die Einzelarbeit der Kinder kleine Buchstaben-karten anzuschaffen. (Die großen Karten lassen sich am oberen Rand lochen, damit sie aufge-hängt und flexibel verwandt werden können.)

6. Wandfibel: Texte werden auf große Blätter geschrieben (Tapetenreste) und an der Wand aufgehängt, damit sie immer vor den Augen der Kinder sind und damit während der Lesearbeit immer auf sie zurückgegriffen werden kann.

7. Eigenfibel: Texte, die aus den Situationen der Klasse erwachsen, oder besondere Arbeitsblätter, lassen sich vervielfältigen. Dadurch entsteht neben der Druckfibel im Laufe der Zeit eine Eigenfibel. Die Seiten der Eigenfibel werden in einer Mappe für jedes Kind gesammelt.

7 Literaturverzeichnis

Bärmann u.a.: Neue Beiträge zum Erstleseunterricht. Reihe: Die Grundschule. Beiheft zu Westermanns Pädagogische Beiträge. Braunschweig: Westermann 1967

Bernstein, Basil: Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf: Schwann 1972 (Reihe: Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie, Bd. 7)

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

Bosch, Bernhard: Grundlagen des Erstleseunterrichts. Ratingen: Henn 1963

Ferdinand, Willi: Über die Erfolge des ganzheitlichen und des synthetischen Lese- (Schreib-) Unterrichts in der Grundschule. Essen: Neue Deutsche Schule 1970

Kern, Artur und Erwin: Praxis des ganzheitlichen Lesenlernens. Freiburg: Herder 1962¹⁰

Lichtenstein-Rother, Ilse: Schulanfang. Frankfurt: Diesterweg 1969⁷

Meyer, Ernst (Hrsg.): Erstleseunterricht. Stuttgart: Klett 1968 (Reihe: Didaktische Studien)

Müller, Walter: Das Problem der Synthese im Erstleseunterricht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 12. Jg. (1960), S. 93–102 und S. 129–142

Schmalohr, Emil: Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts. München/Basel: Reinhardt 1971²

Schwartz, Erwin: Das Erstlesen und das weiterführende Lesen im zweiten Schuljahr. In: Handbuch des Deutschunterrichts. Emsdetten: Lechte 1963, Bd. 2, S. 615–705

Schwartz, Erwin: Der Leseunterricht. Braunschweig: Westermann 1964 (Reihe: Theorie und Praxis der Schule).

4	Dritte Klasse	14
4.1	Schriftlehre	14
4.2	Schriftgestaltung	15
4.3	Lernziele	15
4.4	Zeitbedarf	15
5	Vierte Klasse	16
5.1	Schriftlehre	16
5.2	Schriftgestaltung	16
5.3	Lernziele	16
5.4	Zeitbedarf	16
6	Literaturverzeichnis	17



SCHRIFT UND SCHREIBEN

1.	Gegenstand und Aufgabe des Schreibunterrichts	2
1.1	Sozialkulturelle Aspekte	2
1.2	Pädagogisch-psychologische Aspekte	2
1.3	Didaktisch-methodische Aspekte	3
2.	Erste Klasse	5
2.1	Ausgangsbasis und besondere Maßnahmen	5
2.2	Vorkurs	7
2.3	Lehrgang	8
2.4	Methodenspezifische Besonderheiten	10
2.4.1	Beim Ausgang vom Einzelbuchstaben	10
2.4.2	Beim Ausgang von Sprachganzen	10
2.5	Schriftgestaltung	11
2.6	Lernziele	11
2.7	Zeitbedarf	12
3.	Zweite Klasse	12
3.1	Schriftlehre	12
3.2	Schriftgestaltung	13
3.3	Lernziele	14
3.4	Zeitbedarf	14
4.	Dritte Klasse	14
4.1	Schriftlehre	14
4.2	Schriftgestaltung	15
4.3	Lernziele	15
4.4	Zeitbedarf	16
5.	Vierte Klasse	16
5.1	Schriftlehre	16
5.2	Schriftgestaltung	16
5.3	Lernziele	16
5.4	Zeitbedarf	16
6.	Literaturverzeichnis	17

1. Gegenstand und Aufgabe des Schreibunterrichts

1.1 Sozialkulturelle Aspekte

In der gedruckten und geschriebenen Schrift begegnen die Kinder einem Medium unserer Buch- und Schriftkultur. Kenntnis und Beherrschung der Schrift sind Voraussetzungen für **tätige Teilhabe an der Kultur**, sie ermöglichen Information und Kommunikation, sie lassen die Schrift ebenso als Symbol für das gesprochene Wort verstehen wie als Mittel der Darstellung gebrauchen.

Im Vergleich mit früheren Epochen der Schulgeschichte und der Schreiberziehung muß erkannt werden, daß der Gebrauch der Schreibschrift in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts merklich eingeschränkt worden ist. Kurzschrift und Schreibmaschine reduzieren die Möglichkeiten und die Motivationen für eine eigenständige Schrift und eine ausgeschriebene Handschrift so sehr, daß es geboten erscheint, die Ziele und die Auswirkungen schulischer Schreiberziehung realistisch zu beurteilen.

An erster Stelle sollte bedacht werden, daß ein methodisch unzureichender und fachdidaktisch unreflektierter Schreibunterricht ohne Motivation durch Bedürfnis und Interesse und ohne Schaffensfreude, ein Unterricht also, dem es lediglich um Lernprozesse im motorischen Bereich mit quasinormierten Bewegungen und Formen geht, allzuleicht Lernstörungen, Schreibunlust und Schreibkrampf zu Folgen hat.

Auch der Schreibunterricht ist multidimensional angelegt; er hat eine kognitive, eine affektive, eine psychomotorische und eine soziale Komponente, die der Schüler in Lernprozessen erfahren muß. In einem solchen Unterricht gewinnt er **Kenntnisse und Einsichten** über Schrift und Schreiben, er empfindet **Freude** beim Gestalten, erlebt **Verhaltensänderungen** in der Psychomotorik, erfährt sich als **Könnler** und zweckvoll Handelnder und lernt schreibend Teilhabe an sozialer Kommunikation, lernt „**sich graphisch verständlich zu machen**“.

1.2 Pädagogisch-psychologische Aspekte

Ein Schreibunterricht, der den Schüler Schreibenlernen als positive, humanisierende Verhaltensänderung erfahren läßt, führt auch heute noch zu graphischer **Produktivität**. Das wird er um so eher, je mehr dieser Unterricht in der Stufenfolge hierarchisierter Lernziele schon in der Grundschule nicht nur die Formen elementaren Lernens (Reiz-Reaktions-Mechanismen, motorische Kettenbildung) durchläuft und nicht nur die Regeln des Schreibens sicher beherrschen läßt, sondern schon vom Schulanfang an und durch die gesamte Grundschule hindurch auch den Zugang zu der Stufe des Problemlösens gewinnt. Von der ansprechenden Flächenaufteilung (Disponierfähigkeit) über die Werkzeugwahl bis hin zur Entscheidung für Wahlformen läßt der Schreibunterricht eigenständige Lösungswege der Kinder zu. In der kritischen Auseinandersetzung mit den gefundenen Lösungen fördert der Unterricht die **Kreativität** der Schüler, die divergierendes Denken und Schaffen einschließt. Auf diese Weise begegnet er zugleich der Gefahr schwindender Motivation für diesen Lern- und Tätigkeitsbereich.

Der unreflektierte Umgang mit Schriftzeichen, der für die meisten Kinder bereits vor der Schulzeit beginnt und sich beim Schulanfang in einem deutlich erkennbaren Lernwillen manifestiert, ist durch pädagogische Vorordnungen und methodische Maßnahmen so zu erweitern und zu vertiefen, daß sich dem Grundschulkind der Zeichencharakter und die anmutende Schönheit von Druck- und Schriftgestalten in zunehmendem Maße erschließen: ihre graphischen Formelemente und Bewegungszüge, ihre Strukturen und Gefügequalitäten, ihre Bindung an tradierte Formen der Capitalis quadrata und die spürbare Spannung zwischen Formgesetzen und Bewegungstendenzen in der Schreibschrift. Das Grundschulkind, dem sich Schrift auf solche Weise erschließt, wird selbst aufgeschlossen für die Möglichkeiten und Grenzen graphischer Gestaltung im Bereich von Schrift und Schreiben: es lernt, sich an überkommenen Zeichen und vorgegebenen Formen zu orientieren, und es wird zu eigener graphischer Gestaltung in Mitteilung und Ausdruck ermutigt.

In diesem Sinne ist **die Ausgangsschrift nicht als Norm zu verstehen**; sie hat regulativen, nicht aber normativen Charakter. Durch die Lernprozesse, die im Umgang mit Schrift und Schreiben ausgelöst werden, entwickeln sich im Lesenden und Schreibenden Symbolverständnis, Strukturbewußtsein und Strukturierungsfähigkeit. Das gewonnene Symbolverständnis kann auf andere Zeichensysteme übertragen werden. Strukturbewußtsein und Strukturierungsfähigkeit kommen dem artikulierten Sprechen und Lesen sowie dem Rechtschreiben zugute. Gegliederte Schriftgestalten provozieren ein differenziertes Wortbildgedächtnis, Unterganze von

Wörtern schleifen sich als Buchstabenverbindungen ein, ermöglichen fließendes und artikuliertes Lesen und leisten einen wichtigen Beitrag zur Rechtschreibung.

Dieser wechselseitige Erschließungsprozeß, in dem das Kind sich die Struktur unserer Buchstabenschrift tätig erschließt und zugleich für Schrift und Schreiben erschlossen wird, ist auch erzieherisch bedeutsam, weil das schreibende Kind sich wie bei sonst keiner anderen Äußerung unmittelbar und fortwährend selbst an vorgegebenen Formen und Bewegungsrichtungen orientieren und kontrollieren kann. Diese Kontrolle wirkt sich auf die kritische Prüfung sprachlicher Formulierungen aus, die graphisch fixiert wurden. Schon in der Grundschule wird damit **Selbstkontrolle** hervorgerufen und geübt. In der Auseinandersetzung mit dem entstehenden oder fertigen Sprach- und Schriftwerk wird Schreiberziehung zur **Selbsterziehung**.

Zugleich erschließt sich das schreibende Kind dem aufmerksam betreuenden und helfenden Lehrer durch die Eigentümlichkeiten seiner Schriftformen und Schreibbewegungen ebenso wie durch seine fertigen Schreibergebnisse. Die Phänomene der Kinderschrift liefern ihm Anhaltspunkte für die Diagnose und die Therapie kindlichen Schreibens. Eine individuelle Analyse der auftretenden Schrift- und Schreibmängel ist die Voraussetzung für individuell anzusetzende Hilfen. Dazu bedarf es des intensiven Studiums der Kinderschrift hinsichtlich ihrer Merkmale und deren methodisch-didaktischer Interpretation. Bei aller gebotenen Zurückhaltung vor einer graphologischen Ausdeutung der Kinderhandschrift kann der Lehrer an den Schriften seiner Schüler psychische Dispositionen und Entwicklungen beobachten und erzieherisch zu beeinflussen versuchen. Der therapeutische Charakter „schönen Schreibens“ wird dabei in den Blick des Erziehers kommen müssen. Von gehäuften und zeitlich ausgedehnten Übungen, die nur allzuleicht Zwangs- und Lastcharakter gewinnen, können dabei weniger Ermutigung und Erfolg erwartet werden, als von der stetigen Bestärkung positiver Anzeichen und Entwicklungstendenzen (verbunden mit helfenden und orientierenden Hinweisen) im gesamten Unterricht mit seiner ohnehin starken Betonung schriftlicher Arbeiten.

Besondere Beachtung verdienen **linkshändig** arbeitende und schreibende Kinder. Ihre zwanghafte Umstellung auf Rechtshändigkeit kann Schädigungen im zentralen psychophysischen Bereich herbeiführen und ist deshalb nicht gestattet. Der Schreiberzieher kann lediglich im Sinne einer vernünftigen Beeinflussung zur Beidhändigkeit im Schreiben ermutigen. Wo ihm dies nicht gelingt, sollte er für die Entwicklung einer entkrampften Linksschreibweise Sorge tragen.

1.3 Didaktisch-methodische Aspekte

Schrift ist Spur eines Werkzeugs auf einer Unterlage, hervorgerufen und nach überlieferten Zeichen in Bewegung gestaltet von menschlicher Hand.

Durch alle Bemühungen um Schrift und Schreiben im Bereich der Grundschule hindurch muß demzufolge spürbar und erkennbar werden:

- 1.3.1 Schrift und Schreiben sind ein Sonderbereich **graphischen Gestaltens**. Schreibunterricht reicht deshalb über die Vermittlung einer bloßen „Kulturtechnik“ hinaus und muß auch in die Bereiche des Bildnerischen, des Gestalterischen, des Künstlerischen und Künstlichen eingeordnet werden. Schreiberziehung ist immer auch **ästhetische Erziehung**. Schrift und Schreiben besitzen im Gesamt schulischer Bildungsaufgaben einen Eigenwert.
- 1.3.2 Schrift und Schreiben sind Ergebnisse des je besonderen Gebrauchs unterschiedlicher **Werkzeuge**. Zur rechten Schriftgestaltung gehört eine „Kritzelperiode“, in der verschiedene Werkzeuge erkundet und erprobt und die Schüler zur intentional gesteuerten Werkzeugwahl befähigt werden. Ausschließlicher Gebrauch eines Werkzeugs etwa im Schulanfang würde deshalb eine unzulässige Beschränkung darstellen und ein reduziertes und unzureichendes Verständnis der Bildungsaufgabe kennzeichnen.
- 1.3.3 Schrift und Schreiben sind Ergebnisse des je besonderen Gebrauchs unterschiedlicher **Unterlagen**, ihrer Materialeigenschaften und Formate, die bewußt in den Gestaltungsprozeß einbezogen werden müssen. Von den ersten Schreibversuchen an wechselt die Schreibeinheit darum das Material, seine Struktur, sein Format und seine Farbe in Anpassung an wechselnde Werkzeuge. Dabei lernt die schreibende Hand unter der zurückhaltenden Betreuung des Erziehers fortschreitend die Koordinierung von Werkzeug und Unterlage in der Auseinandersetzung mit der Struktur des Materials. Je unentwickelter die kindliche Schreibhand dabei ist, um so gröber strukturiert muß die Unterlage sein, um der unsicheren Hand einen angemessenen Widerstand zu bieten.

Zu der Unterlage gehören auch die verschiedenen **Lineaturen**, deren erzieherische Möglichkeiten und Grenzen vom Schreibelehrer erkannt und eingeplant werden müssen. Geht es um die Entwicklung graphischer Bewegung, so wirken Lineaturen einengend und hemmend; geht es um die Herausarbeitung von Formelementen und Formqualitäten, so erweisen Lineaturen ihre klärende und orientierende Kraft. Auf jeder Stufe der Schreibentwicklung muß daher auch der wiederholte Wechsel von Lineaturen eingeplant und gestalterisch wie erzieherisch ausgenutzt werden.

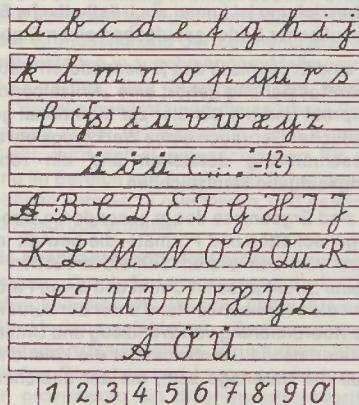
1.3.4 Schrift und Schreiben sind unmittelbar bezogen auf die **menschliche Hand**. Schreibe- und Schreibhandlung muß daher auf jeder Entwicklungsstufe die **physiologischen** Gegebenheiten der Schreibhand und ihre neuromuskuläre Steuerung durch das Gehirn beachten, auffällige Eigenheiten in Form und Bewegung erkennen, mit geeigneten methodischen Maßnahmen reagieren und Schreibhygiene intendieren. Sie darf zugleich nicht übersehen, daß „hinter der schreibenden Hand ein ganzer Mensch sitzt oder steht“, dessen Konstitution und Disposition sich im Schreiben äußern. Über die Übung der Hand hinaus geht es um die Entwicklung einer geordneten und schließlich in die Selbstkontrolle genommenen Motorik. Bei der Verwirklichung solcher Tendenzen wird „Schriftpflege“ zur Schreibe- und Schreibhandlung. In der Ermutigung, in Schriftgestalt und Schreibbewegung individuelle Züge einzubringen, wird Schreibe- und Schreibhandlung zur Selbsterziehung.

Im Hinblick auf die zu fördernde Entwicklung der Schreibhand kann der Wechsel der Werkzeuge, der Materialien und der Formate der Unterlagen sowie der Lineaturen selbst innerhalb einer einzelnen Unterrichtsstunde nicht hoch genug eingeschätzt werden. **Der „verordnete“ Übergang einer ganzen Klasse zu einer einheitlichen Lineatur widerspricht dem Geiste einer individualisierenden und differenzierenden Schreibe- und Schreibhandlung.** Angesichts der erreichten Schreibentwicklung entscheidet der Lehrer in der Aussprache mit dem Kinde über die zu benutzende Lineatur. Beim Auftreten auffälliger Merkmale, Umwandlungen oder unangebrachter Zutaten und bei Bewegungsirritation empfiehlt sich neben anderen Maßnahmen auch die Rückkehr zu einer hilfreicheren Lineatur.

1.3.5 Schrift und Schreiben sind mitbestimmt vom Ausdruck des Individuums in seiner Zeit. Vorgegebene Schriftformen dürfen in diesem Sinne nie als unwandelbar und unreflektiert zu tradieren vermittelt werden. Damit würden sie zu Barrieren der Kreativität. Individualität und epochale Bindung von Schrift und Schreiben sind zugleich eingeordnet in die **Tradition der Capitalis quadrata** unseres Kulturbereichs. Eigenwuchs der Schrift und Schreibmoden finden ihre Grenze an dem Gebot der Lesbarkeit für die Lebenden und die Nachgeborenen.

Die nachfolgend entwickelten Richtlinien zur Schreibe- und Schreibhandlung in der Grundschule legen das Alphabet der „**Lateinischen Ausgangsschrift**“ nach dem Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 4. 11. 1953 und ihre Anweisungen für die Lineaturen zugrunde, obgleich die Reform dieses Alphabets und dieser Lineaturnormen von Fachkreisen immer wieder nachdrücklich gefordert wird.

Lateinische Ausgangsschrift



Ein Schreibunterricht, der sich dem Wandlungsprozeß verschließen und auf den „erlassenen“ Formen bestehen wollte, würde hinter der soziokulturellen wie der didaktisch-methodischen Entwicklung zurückbleiben.

Sobald in den Ausgangsformen, die im Schreibschriftteil der Fibeln geboten werden, eine gewisse Sicherheit gewonnen ist, beginnt die Vermittlung oder Entwicklung einfacherer Formen, wie sie die Literatur in zunehmendem Maße anbietet. Wo im Leselehrgang keine Bindung an die Lateinische Ausgangsschrift vorliegt, sollte bereits bei der Einführung in das Schreiben die Verwendung **vereinfachter Großbuchstaben**

A B C D E F G H J J J J
K L M N O O P Q Q R
S T U V W X X Y Z Z

und die Vereckung von Eingangskaden

ermöglicht werden.

m n r v w

Die Empfehlungen und Hinweise dieser Richtlinien beziehen die in der Literatur bereits ausgewiesenen Änderungs- und Verbesserungstendenzen so ein, daß sie auch dann gültig bleiben, wenn das zu erwartende neue Alphabet einer „Schulschrift“ und neue Lineaturen verbindlich eingeführt werden.

- 1.3.6** Im Bereich unserer Kultur ist Schreiben ein **Sprachvorgang**. Er wird vom Rhythmus des inneren Sprechens bestimmt. Mit zunehmender Schreibfertigkeit wird die innersprachliche Steuerung globaler; der Schreibprozeß verläuft streckenweise automatisch. Es gibt aber kein „vollautomatisiertes“, von jeder innersprachlichen Beteiligung abgelöstes Schreiben.

Schreiben ist eine Art „Sprechen mit graphischen Mitteln“, und Schreibunterricht ist Sprachunterricht.

2. Erste Klasse

Schrift und Schreiben entwickeln sich zwar stufengemäß und folgen den kindlichen Entwicklungsprozessen, finden aber schon beim Beginn der planmäßigen Schreiberziehung die Gesamtproblematik als Aufgabe und Arbeitsfeld vor. Darum muß in der ersten Klasse als dem alles entscheidenden und bestimmenden Anfang bereits diese Gesamtproblematik gesehen werden und diese Eingangsstufe hinsichtlich ihrer Aufgaben besonders ausführlich dargestellt werden.

2.1 Ausgangsbasis und besondere Maßnahmen

Die Schulanfänger kommen mit sehr unterschiedlichen **Voraussetzungen** in den Schreibunterricht. Neben Kindern, die Buchstaben und sogar Drucktexte (auch aus der Vorstellung) nachzuzeichnen vermögen, finden sich andere mit einer verhältnismäßig unentwickelten Schreibhand, die vergleichbare Leistungen nicht aufweisen können. Dabei darf nicht übersehen werden, daß die Fertigkeiten, die aus der Vorschulzeit mitgebracht werden, oft bereits durch individuell bedingte Fehlformen und eingeschliffene falsche Bewegungsrichtungen und -abläufe empfindlich belastet sind. Das gilt auch für das Schreiben von Ziffern.

Eine „**graphische Bestandsaufnahme**“ aus den Kinderzeichnungen der ersten Schulwochen liefert eine Sammlung individueller graphischer Merkmale und ermöglicht eine Merkmalanalyse hinsichtlich des Differenzierungsgrades von Formbeständen und Bewegungsabläufen. Auf diese Weise erhält die Planung des Schreibunterrichts die notwendigen Informationen über die **Ausgangsbasis**. Eine solche Exploration erweist einerseits die Möglichkeiten einer partiellen und individuellen Differenzierung des Schreibunterrichts und andererseits zugleich die Notwendigkeit einer kooperativen Zusammenführung der schreibenden Klasse im Sinne der Integration.

Der Verbesserung der physiologischen Basis und der Entwicklung einer beweglichen **Schreibhand** sollte während der gesamten 1. Klasse große Aufmerksamkeit zugewandt werden. Bewegungsspiele in Hof und Halle, Reigen, Tänze und Ballspiele lockern und entspannen den gesamten Körper des kindlichen Schreibers.

In der Verbindung mit rhythmischer Erziehung in Sprache, Musik und Bewegung dient auch der Schreibunterricht der ersten Klasse der Entwicklung einer zugleich befreiten und geordneten kindlichen Gesamtpersönlichkeit.

Da der durchschnittliche Schulanfänger physiologisch auffällig gefährdet ist, kommt der **Prophylaxe von Haltungsschäden und Kurzsichtigkeit** durch einen sorgfältig beobachtenden und korrigierenden Schreibunterricht große Bedeutung zu. Nur ein der Größe und dem Körperbau der Altersstufe angepaßtes Schulgestühl ermöglicht eine unverkrampfte Körperhaltung. Auf die Schwierigkeiten, die waagerechte Tischflächen dem Schreibanfänger zu bereiten vermögen, muß im Unterricht eingegangen werden. Das Schreiben im Reitsitz mit der Stuhllehne zwischen Kind und Tisch hat sich als haltungsfördernd erwiesen. Drehstühle bergen die Gefahr einer Verdrehung der Wirbelsäule beim Schreiben in sich. Der Schreiberzieher wird sein Augenmerk auf den nötigen Abstand der Augen von der Schreibhand lenken und für eine nicht zu grelle Beleuchtung von links (bei Rechtsschreibern!) sorgen.

Die **Entwicklung der Schreibhand** (Handwurzelknochen, Gelenke und Kleinmuskulatur) wird gefördert durch Fingerspiele und Fingermalen, durch Biegen von Draht, durch Bilderreißen aus Bunt- und Zeitungspapier, durch Legen und Bauen mit Stäbchen, Steckbausteinen, Plättchen u.a.m. Dabei soll das Kind zu bewußtem Einsatz seiner „Fingerfertigkeit“ ermutigt werden. Neben freien Gestaltungen bereiten auftragsgebundene Übungen („Knete einen Hund – eine Fibelfigur – aus einem Klumpen“, „Zeichne einen Mann, der so groß ist wie eine Streichholzschachtel!“) auf die spezifische Aufgabenstellung des Schreibunterrichts vor, sich **Form und Bewegungsablauf** einzuprägen.

Wirksame **Vorübungen** für ein bewegtes, zügiges und formtreues sowie formschönes Schreiben sind der freie und der gebundene Umgang mit graphischen Werkzeugen – Pinsel, Farb(wachs)kreide, Farbstift, Faserschreiber, Bleistift – in der illustrativen Wiedergabe von Erlebnissen und Beobachtungen.

In der Aufgabenstellung sollen die Kinder gleichzeitig dazu geführt werden, die Möglichkeiten und Grenzen des Werkzeugs kennenzulernen. Dazu gehört es auch, die spezifische Druckstärke des Werkzeugs zu erproben und seine Wirksamkeit durch pflegliche Behandlung erhalten zu lernen.

Der „Zusammenführung“ der unterschiedlichen Entwicklung von Schreibarm und Schreibhand der einzelnen Schüler und der relativen Homogenisierung ihrer Schriftformen und ihrer Schreibbewegungen dienen zunächst großflächige, weitgespannte und schwungvolle Bewegungs- und Schreibübungen in der Luft, auf der Tischplatte, an der Wandtafel und auf Makulatur, die sich langsam auf DIN-A-4-Bogen und schließlich auf Heftformate reduzieren. Jede neue Buchstabenform wird dem psychomotorischen Gedächtnis am ehesten beim Durchgang durch solche großformatigen Übungen vermittelt, die vorab die Großmuskulatur beanspruchen.

Die noch stark unwillkürliche Mobilität des Schulanfängers verbietet langandauernde und monotone Schreibübungen. Sie sollten keineswegs eine volle Unterrichtsstunde ausfüllen, dafür aber häufig angesetzt werden.

In den ersten **Elterninstruktionen** sollten auch Fragen der Schreiberziehung (z. B. der Schreibmotorik) erörtert und bestimmte Werkzeuge gefordert werden, die hinsichtlich Gewicht, Dicke, Form, Griffigkeit und Härtegrad geeignet sind. Andere, z. B. der Kugelschreiber, sind wegen der schädlichen Wirkungen auf die noch unsichere Kinderhand abzulehnen. Auch **vor**

verfrühtem Füllergebrauch wird ausdrücklich gewarnt. Frühestens gegen Ende der ersten Klasse ist die Einführung eines guten Füllfederhalters für Schüler („Schülerfüller“) erlaubt, sofern die Schreibentwicklung genügend gefördert, die meisten Buchstabenformen sicher beherrscht und die Kinderhand genügend gekräftigt ist, um den Füller als verhältnismäßig schweres Schreibgerät sicher führen zu können. Füller mit gerauhten Auflageteilen oder Griff-
rillen erscheinen hier besonders geeignet.

Große Bedeutung kommt einer altersgemäßen **Werkzeugkunde** (Sachunterricht!) hinsichtlich der Feder zu, die infolge ihrer spezifischen Struktur (Spaltung in zwei Hälften) nur eine ganz bestimmte Führung mit typischen Schriftspuren zuläßt. Eine Vernachlässigung dieser Werkzeugkunde schadet dem Werkzeug und der Schreibentwicklung.

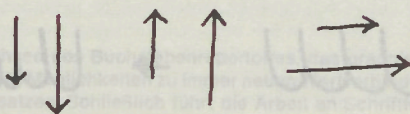
2.2 Vorkurs

Da die Schrift als kulturelle Objektivation in Druck- und Schreibformen den natürlichen kindlichen Kritzelformen und -bewegungen nur wenig entspricht, muß jede Schreiberziehung, ganz gleich, welches Leselernverfahren gewählt wird, mit einem längeren Vorkurs beginnen, der mit dem überlieferten Begriff des „Schreibturnens“ nur ganz unzulänglich bezeichnet wird. Je nach dem, ob der eigentliche Schreibkurs mit Schrift- oder Druckform beginnt, hat der Schreiberzieher aus den Form- und Bewegungsbeständen der gewählten Schriftart eine stufig geordnete Abfolge von graphischen Übungen im Sinne von „graphischen Spielen“, „Linienzählungen“ und „Bewegungsgeschichten“ zu entwickeln, in denen sich die schreibende Hand langsam lockert und entwickelt.

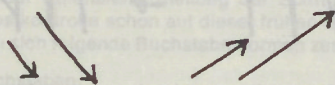
Sowohl die Druckschrift- wie auch die Schreibschriftformen lassen sich aufgrund ihres gemeinsamen Ursprungs auf wenige, leicht nachzugestaltende Elemente reduzieren: auf den Kreis sowie die Arkaden- und die Girlandenform:



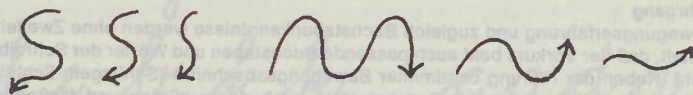
auf senkrechte, waagerechte



auf schräge Linien



und auf „Schlangen-“ oder Wellenlinien

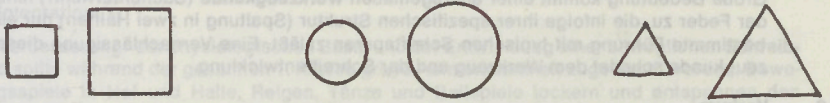


die man allesamt als „Bewegungs- oder Formgeschichten“ vermitteln sollte.

Besondere Beachtung ist von Anfang an auch der Gegenüberstellung und Unterscheidung großer und kleiner Formen zu widmen:

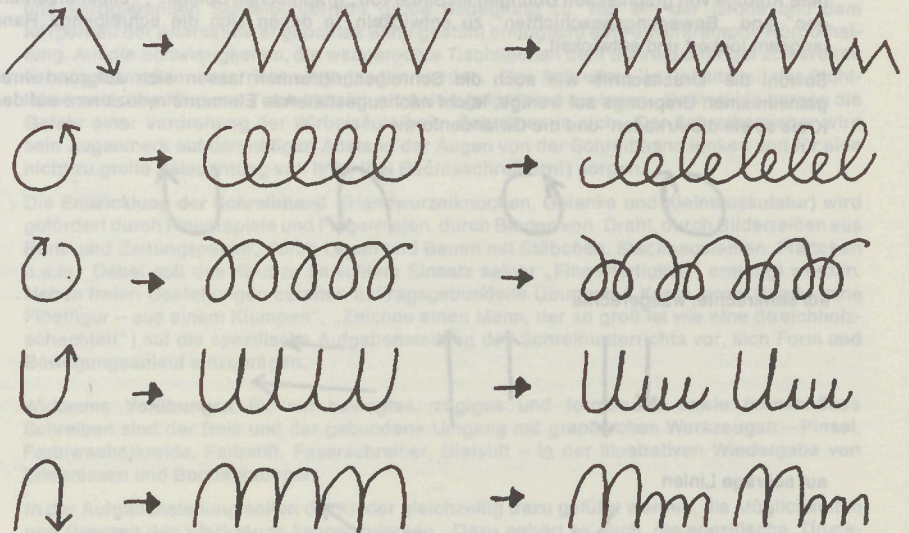
Ww Nn Oo Uu An Ss

Ebenso dient die Darstellung logischen Materials mit den Grundformen



der Formklärung.

Dieser Weg kann aber zu einer schwerfälligen, additiven, „druckenden“ Schreibweise führen, wenn diese Formen nur „auf der Stelle“ ausgeführt werden. Eine Vorbereitung der Schreibschrift als einer Laufschrift verlangt, daß die zunächst mehr statisch gebundenen Grundformen in laufende **Bewegung nach rechts** umgesetzt werden:



Bei solchen Vorkursen und Schreibübungen ist darauf zu achten, daß nicht durch unnötig komplizierte Schreibzüge Bewegungsabläufe und Formen eingeschliffen werden, die den Grundstrukturen der Ausgangsschrift entgegen verlaufen und Fehlformen Vorschub leisten.

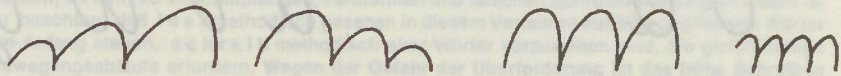
2.3 Lehrgang

Bewegungserfahrung und zugleich Buchstabenkenntnisse werden ohne Zweifel dadurch vermittelt, daß der Vorkurs bald auch passende Buchstaben und Wörter der Schreibschrift einbezieht. Neben der Klärung bestimmter Bewegungsabschnitte (Schlingen, Schleifen, Arkaden, Girlanden und Deckzüge) muß dabei stets auch deren zügige und fließende Verbindung eingeübt werden. Es ist jedoch zu beachten, daß eine zu früh angestrebte Zügigkeit und Geläufigkeit nicht selten die Gefahr einer Verformung (Verschleifung, Verzerrung) in sich birgt, der dann immer individuell begegnet werden muß.

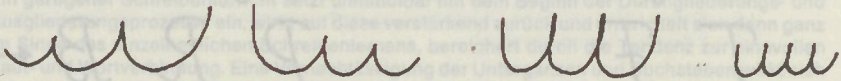
Aus den elementaren Bewegungen und Grundformen der Ausgangsschrift sollte der Schreiblehrer Bewegungsgeschichten und -gestalten entwickeln, die es den Kindern ermöglichen, sich in diese Bewegungen und Formen einzuschwingen.

Beispiele:

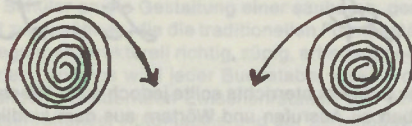
Für das Einschwingen in die Arkade bei n, m, p:



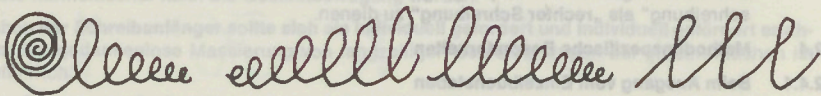
für die Girlanden bei u, v, w, i, t



für Links- und Rechtsdrehungen

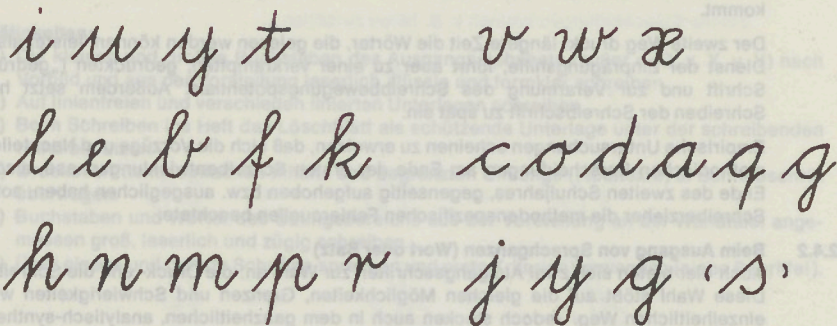


und um z. B. die Linksschleife e, l, b, f, h, k, einzuschwingen:



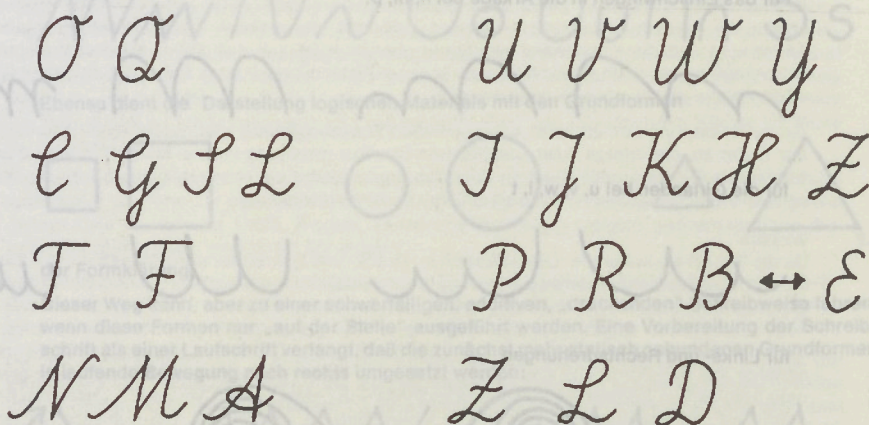
Mit dem Anwachsen des Buchstabenrepertoires, das graphisch beherrscht wird, bieten sich ständig vermehrte Möglichkeiten zu immer neuen Wortverbindungen im Sinne einer Steigerung des Schreibumsatzes. Schließlich führt die Arbeit an Schriftformen und Schreibbewegungen zum Aufdecken von „Verwandtschaften“ zwischen verschiedenen Buchstaben. Eine derartige Erschließung der kognitiven Dimension des Schreibens **neben** der psychomotorischen Schulung dient der rationalen Erhellung der Schrift und des Schreibvorgangs auch zum Zwecke der Selbstkontrolle schon auf dieser frühen Schulstufe. Im Sinne solcher „Verwandtschaften“ lassen sich folgende Buchstabenformen zusammenstellen:

bei den Kleinbuchstaben:



SSC

bei den Großbuchstaben:



Bei der Planung des Schreibunterrichts sollte jedoch nicht übersehen werden, daß die Verbindung der Buchstaben zu Ausrufen und Wörtern aus dem kindlichen Sprachschatz stets als wichtiger angesehen werden muß als die bloße „kalligraphische Übung“. Es gilt, einerseits ein hohes Maß an Bewegungserfahrung zu entwickeln und andererseits von den frühesten Schreibanfängen an der Einprägung von Wortbildern im Sinne einer unreflektierten „Rechtschreibung“ als „rechter Schreibung“ zu dienen.

2.4 Methodenspezifische Besonderheiten

2.4.1 Beim Ausgang vom Einzelbuchstaben

Wo der Leselernprozeß mit der **Schreibschrift** beginnt, werden die Formen und Bewegungen der „Lateinischen Ausgangsschrift“ in Anlehnung an den Aufbau der Lesefibel entwickelt und erarbeitet. Der Schreiberzieher muß dabei beachten, daß der Systemaufbau des synthetischen Leselehrverfahrens die Buchstaben in den Schwierigkeitsstufen und -graden des Leselernprozesses anbietet und nicht nach denen des Schreibens. Verwandte Buchstabenformen werden in der Lesefibel nur selten gleichzeitig oder unmittelbar nacheinander zu erlernen sein. Um so sorgfältiger muß der einzelne Buchstabe in Form und Bewegung vorbereitet und eingeübt werden.

Wo der Leselernprozeß mit der **Druckschrift** beginnt, werden zwei Wege der Schreiberziehung möglich. Auf dem ersten läuft neben dem Lesen der Druckschrift ein Vorkurs des Schreibens einher, der dann rechtzeitig mit dem Lesen von Schreibschrifttexten synchronisiert wird. Dieser Weg hat den Vorteil, daß er die Kinder konsequent vor der Fehlentwicklung eines druckenden Schreibens bewahrt, und den Nachteil, daß beim Lesenlernen die zusätzliche Einprägung durch das unmittelbare Nachgestalten im Sinne der Schreiblesemethode nicht zum Zuge kommt.

Der zweite Weg drückt längere Zeit die Wörter, die gelesen werden können, leistet also jenen Dienst der Einprägungshilfe, führt aber zu einer verkrampten, gedruckten („gedruckten“) Schrift und zur Verarmung des Schreibbewegungspotentials. Außerdem setzt hier das Schreiben der Schreibschrift zu spät ein.

Empirische Untersuchungen scheinen zu erweisen, daß sich die Vorzüge und Nachteile dieser methodischen Entscheidungen am Ende der ersten Schreibentwicklungsphase, also gegen Ende des zweiten Schuljahres, gegenseitig aufgehoben bzw. ausgeglichen haben, sofern der Schreiberzieher die methodenspezifischen Fehlerquellen beachtet.

2.4.2 Beim Ausgang von Sprachganzen (Wort oder Satz)

Auch hier bieten sich zwei Ausgangsschriften zur Wahl an: die Druck- und die Schreibschrift. Diese Wahl stößt auf die gleichen Möglichkeiten, Grenzen und Schwierigkeiten wie beim einheitlichen Weg. Jedoch stecken auch in dem ganzheitlichen, analytisch-synthetischen

Verfahren methoden-spezifische Schwierigkeiten, die beachtet werden müssen, wenn sie nicht zu Schädigungen des lesenden und schreibenden Schulanfängers führen sollen. **Unvorbereitetes Abschreiben von ganzen Wörtern** in der ersten Phase des Lesens muß vermieden werden; es führt zu Verkrampfungen, Fehlformen und falschen Schreibbewegungen. Dabei ist zu beachten, daß **Lesemethodisch** gesehen in diesem Verfahren auffällig gegliederte Wörter am Anfang stehen, **schreibmethodisch** aber Wörter vorzuziehen sind, die gleichförmige Bewegungsabläufe erfordern. **Wegen der Gefahr der Überforderung ist das frühe Schreiben ganzer Wörter im Bereich der ganzheitlichen Methode daher nicht angebracht.** Auch hier ist ein ausgedehnter und stufig aufgebauter Vorkurs über mehrere Wochen vorzusehen, bevor erste und einfache Wortgestalten geschrieben werden können.

Ein geregelter Schreibunterricht setzt unmittelbar mit dem Beginn der Durchgliederungs- und Ausgliederungsprozesse ein, wirkt auf diese verstärkend zurück und entwickelt sich dann ganz im Sinne des einzelheitlichen Schreibenlernens, bereichert durch die Tendenz zur sinnvollen Laut- und Wortverbindung. Eine Vernachlässigung der Untergangen und Buchstaben wirkt sich sehr nachteilig für die Entwicklung der Schrift und der Rechtschreibung aus.

2.5 Schriftgestaltung

Von Anfang an ist der Schüler an die Gestaltung einer sauberen, geordneten, leserlichen und ansprechenden Schrift zu gewöhnen, die die traditionellen Formbestände enthält und die erforderlichen Schreibbewegungen strukturell richtig, zügig, arbeitsökonomisch und physiologisch angemessen reproduziert. Anfangs wird jeder Buchstabe, jedes Wort, jeder Satz unter Respektierung von Rändern, gliedernden Zwischenräumen und Abständen auf die Schreibfläche gesetzt. Mit fortschreitender Automatisierung der Schreibbewegungen sollte sich auch eine weitgehend automatisch arbeitende Kontrolle der graphischen Qualität von Schreibhandlungen ausbilden. Je weniger sich das Bewußtsein auf Teilbewegungen konzentrieren muß, desto harmonischer kann die Gesamtbewegung werden.

Schon der Schreibanfänger sollte sich als individuell gefordert und individuell gefördert erfahren. Die gedankenlose Massierung von langzeitigen Schreibübungen auf großen Flächen ist gefährlich.

Besondere Beachtung verdienen schwierige Verbindungen, z. B. zwischen Arkaden und Girlanden bei nn, mm, urr sowie zwischen Groß- und Kleinbuchstaben, ferner schlechte Verbindungen einzelner Buchstaben (Knoten und Knicke) sowie Linksschrägung und Wechsel zwischen Schreibrichtungen.

Der Schüler soll im 1. Schuljahr lernen, Fingerspuren, Verschreibungen, Radieren oder Streichungen zu vermeiden. Dabei sind Hilfe und Anleitung dem bloßen Setzen von Forderungen und häufiger Kritik entschieden vorzuziehen.

2.6 Lernziele

2.6.1 Funktionen

- Koordinieren von Werkzeug und Unterlagematerial: z. B. Faserschreiber und Papier, Stift und Papier, (Füller und Papier).
- Koordinieren von Werkzeug, Material und Formaten verschiedener Größen.

2.6.2 Tätigkeiten:

- Die kleinen und großen Buchstaben des Ausgangsalphabets (außer q, Q, x, X, y, Y) nach Vorbild und aus der Vorstellung leserlich, flüssig und formklar schreiben.
- Auf linienfreien und verschieden linierten Unterlagen schreiben.
- Beim Schreiben ins Heft das Löschblatt als schützende Unterlage unter der schreibenden Hand benutzen.
- Druckschrifttexte einfachen Inhalts und begrenzten Umfangs (Fibeltex te) in Schreibschrift übertragen.
- Buchstaben und Wörter des Übungsbereichs aus der Vorstellung an der Wandtafel angemessen groß, leserlich und zügig schreiben.
- Über eigene und fremde Schriften sprechen und erste Kriterien verwenden (siehe Begriffe!).

2.6.3 Begriffe:

Linie, Strich, Abstrich, Aufstrich (Deckstrich), Schleife, Schlinge, Punkt, Komma.
Schräg, steil, rund, gerundet, gebogen, gekrümmt, nach unten gebogen (für Girlande),
nach oben gebogen (für Arkade), leserlich, flüssig. Lineaturen, Abstand, Zwischenraum, Ober-
länge, Mittellänge, Unterlänge, Rand.
Buchstabe, Kleinbuchstabe, Großbuchstabe, Alphabet, (Schreib-)Druck, Unterlage.

2.7 Zeitbedarf:

Täglich ist in kurzen und zugleich ausreichenden Phasen an der Entwicklung und Gestaltung der Schrift zu arbeiten, die in die Sequenzen des Leselernprozesses oder in diejenigen der graphischen Gestaltung eingeplant werden sollten. Auch die Hausaufgaben stehen im Dienst der Schreiberziehung. Bei ihrer Erteilung ist auf die individuelle Leistungsfähigkeit Rücksicht zu nehmen. Eine zeitliche Überforderung muß vermieden werden. Häufige Aussprachen mit den Eltern sind unumgänglich!

3. Zweite Klasse

Die erreichte Lesefertigkeit und der Umgang mit Lese-, Sprach- und Mathematikbuch steigern den Schreibumsatz im Vergleich zum 1. Schuljahr erheblich. Damit wird die 2. Klasse in besonderem Maße eine Stufe der Schreibübung.

3.1 Schriftlehre

Die Einzelformen des Ausgangsalphabets werden verbessert, indem verwandte Formen auf ihre gemeinsamen Form- und Bewegungselemente hin geklärt und geübt werden. Bei geeigneten Buchstaben dient der Rückgang auf die Formen der Antiqua dieser klärenden Durchsicht durch die Strukturen der Schreibschrift.

Beispiele:

A → *A* K → *K* k → *k*

Die Druckschriftperioden im Schreiblernprozeß dienen der Formklärung. Stärkung des Formbewußtseins muß dabei immer verbunden bleiben mit der Gestaltung zügig verlaufender Buchstabenverbindungen in sinnvollem Wortbestand aus dem Häufigkeitsschatz der Kinder sowie aus dem des Sprach- und Sachunterrichts. Spiele mit Linien und graphischen Elementen erhöhen die Beweglichkeit und die Gestaltungsfähigkeit.

Die Kinder dieser Altersstufe sind reif genug, Abwandlungen der Ausgangsschrift durch individuelle Schreibgewohnheiten und -moden erörtern zu können. Daher gehen in das Lehrgespräch Überlegungen über Fehlformen und Schreibschwierigkeiten ein. Die Lineatur wird als Hilfe bei Größenunterscheidungen erkannt.

Entscheidungen hinsichtlich geänderter Formen dienen fachlich der Schriftvereinfachung und Schreibbeschleunigung, funktional der Selbstkontrolle und der Erziehung zum selbständigen Wählen.

Solche Entscheidungen können z. B. fallen zwischen

m und *m* oder *m*

n und *n* oder *n*

H und *H* oder *H*

G und G oder G
 ß und ß oder ß
 d und d (Weglassen des „Aufstriches“)

Gut eingeschriebene, auch für die Rechtschreibung wichtige **Häufigkeitswörter** sind der Bestand für behutsame **Beschleunigungsübungen** bei Wahrung von Lesbarkeit, Formklarheit und Schönheit. Die Lesbarkeit wird erreicht durch Eindeutigkeit, Einheitlichkeit und Zügigkeit. Übungsmaterial sind unter anderem: bestimmte und unbestimmte Artikel, Konjunktionen, Präpositionen, Vor- und Nachsilben.

Die Betrachtung vorbildlicher und verformter Schülerschriften durch das verfremdende Medium des Episkops dient der stufengemäßen kritischen Reflexion der eigenen Schrift.

Bei der regelmäßigen Kontrolle der Haushefte muß die günstige Möglichkeit der **individuellen Kritik** durch Kennzeichnung von Fehlformen, der individuellen Hilfe durch **Vorbildformen des Lehrers** und der individuellen Aufgabenstellung regelmäßig und konsequent ausgenutzt werden. Alle Kinder sollten individuell zum Ausgestalten leserlicher Abwandlungen ermutigt werden.

3.2 Schriftgestaltung

In der Detailarbeit geht es neben form- und bewegungsklärenden Übungen am Einzelbuchstaben bei jenen Kindern, die solcher Führung bedürfen, vor allem um schwierige Buchstabenverbindungen und um die Herausarbeitung häufiger Verwechslungen z. B. zwischen

U und V | F und L | T und P
 n und m | n und u | n und r
 n und p | l und h | l und e
 c, o, a und d | oh und ch

Wichtiger als Zurechtweisungen oder Prädikate sind Anleitungen, wie man sich am Ausgangsalphabet orientiert, ganze Wörter ohne Schriftknicke und -knoten, also ohne abzusetzen, schreibt oder abschreibt, wie man Flecken und Kleckse verhindert oder beseitigt und wie man Verschreibungen ordentlich und verständlich korrigieren kann.

Die Bemühungen des 1. Schuljahres um Sauberkeit, Ordnung und Übersichtlichkeit werden fortgeführt. Die gesteigerte Schreibfertigkeit erlaubt die Gestaltung von Beschriftungen (Heft-schilder, Bucheinbände, Anschriften u.a.m.) und Schriftsätzen einfacher Art (Texte für Ansicht- und Postkarten, Glückwünsche und kleine Briefe). Auch die Zeichnungen zum Sachunterricht werden sorgfältig beschriftet.

Die Benutzung wechselnder Formate soll die Kinder erfahren lassen, wie die Größe der Unter-lage die Größe der Schriftzüge mitbestimmt.

3.3 Lernziele:

3.3.1 Funktionen

Koordinierung von Werkzeug, Material und Format auf linienfreien Unterlagen und bei wech-selnden Lineaturen.

3.3.2 Tätigkeiten

- a) Eigenes vorgedrucktes Ausgangsalphabet (Heftgröße DIN A 5) benutzen.
- b) Füllfederhalter handhaben und reinigen.
- c) Lineal benutzen, Linien ziehen.
- d) Alphabet (Groß- und Kleinbuchstaben) aus der Vorstellung sicher und geläufig schreiben.
- e) Druckschrifttexte sicher und geläufig in Schreibschrift übertragen.
- f) Schriftblätter mit einem vorgegebenen einfachen Spruch, Gedicht oder Lied gestalten, ausstellen, gemeinsam besprechen und in Mappen sammeln.
- g) Schreibtempo beim Abschreiben steigern. (Ziel: etwa 5 Silben in der Minute anstreben)
- h) An der Wandtafel leserlich, großzügig und flüssig Zahlen, Wörter und Sätze schreiben.
- i) Über eigene und fremde Schriften sich mit den gewonnenen Kriterien und Begriffen äußern

3.3.3 Begriffe:

Formkriterien: klar, verwandt, verformt, Fehlform, Urform (Druckform), Oval, Girlande, Arkade, Unterlänge, Mittellänge, Oberlänge.

Bewegungskriterien: verwandt, gerade, linksherum, rechtsherum, in gleicher (in entgegenge-setzter) Schreibrichtung, Deckstrich, Kehre, Beschleunigung, Verbindung.

Gestaltungskriterien: Beschriftung, Schriftsatz, Fläche, Flächenverteilung, waagrecht – senk-recht, Höhe – Breite – Rand (Verhältnis); Wirkung.

Bewertungskriterien: lesbar, deutlich, klar, zügig, gegliedert in Unter-, Mittel- und Oberlänge.

3.4 Zeitbedarf:

Wöchentlich zwei Zeiteinheiten, auf die Woche angemessen verteilt.

4. Dritte Klasse

Die einzelnen Fach- und Arbeitsbereiche bringen eine Fülle von Situationen, in denen in meist sehr kurzer Zeit zahlreiche Angaben notiert werden müssen. Die Gefahr der Frustration durch Überforderung wächst, das Versagen vor der doppelten Aufgabe, Schreibbeschleunigung und „schöne“ Schrift gleichzeitig zu leisten, führt nicht selten zum Verfall der Schrift in Form und Bewegung. Dieser kritischen Situation kann nicht allein durch Schriftlehre und Schriftpflege begegnet werden. Alle Lehrer dieser Klasse haben auf die Leistungsfähigkeit der Kinder Rück-sicht zu nehmen und ihnen in dieser Konfliktsituation zu helfen, vor allem durch überlegte **Dosierung der Schreiarbeiten**, besonders auch bei den Hausaufgaben. Hinzu kommt die Entwicklung von Abkürzungen bei Notierungen sowie die Erweiterung des Repertoires an Wahlformen, die nach Kriterien der Lesbarkeit, der Flüssigkeit und der Schreibökonomie auszuwählen sind.

4.1 Schriftlehre

Die im 2. Schuljahr begonnene Arbeit der Form- und Bewegungsklä rung wird fortgeführt. Eine frontale Erörterung und Erarbeitung von Formen, Bewegungen, Buchstaben und Schriftsätzen tritt vor der differenzierten Arbeitsweise mehr und mehr zurück. Individuelle Schwächen und Verformungen können zwar nach wie vor im Mittelpunkt gemeinsamer Erörterung und Arbeit stehen, verlangen aber zugleich nach individueller Aufgabenstellung, Hilfe und Lösung.

Gute Schreiber müssen traditionelle Schreibübungen langweilig und uninteressant finden, gewinnen aber Freude an eigenmotivierten Schriftgestaltungen. Dazu ermutigt sie der

Vergleich mit den Schriftblättern der Altersgenossen und die Begegnung mit Schriftsystemen, die andere Formelemente aufweisen. Eine Vorlage mit dem Ausgangsalphabet in der Hand des einzelnen Schülers dient ihm bei der selbständigen Kontrolle und Verbesserung. Der Rückgriff auf die Formen der Capitalis quadrata läßt die Entwicklung vereinfachter oder reicherer Formen zu. Der Schüler kann dabei die Bedeutung von Wahlformen für die Beschleunigung des Schreibens erkennen.

Haben die Schüler vielfältige Schreiberfahrungen gesammelt, so können Schrift und Schreiben für sie zum Gegenstand der Reflexion, der kritischen, der wertenden und der divergierenden Stellungnahme werden. Die monotone Wiederholung der Forderung nach Ordnung und Sauberkeit erreicht bei ihnen weniger als die Ermutigung und die Anleitung zu persönlicher Entscheidung für bestimmte Strichstärken, Buchstabenbreiten, Neigungswinkel im Zusammenhang mit der Wahl der Schriftgröße, der Zeilengliederung, des Zeilenabstands, der Zeilenlänge und damit verbunden der Wortabstände. Für diese Wahl bedienen sie sich der Kriterien: Einfachheit (Ökonomie), Zügigkeit, Klarheit, Lesbarkeit.

4.2 Schriftgestaltung

In der bewußten Unterscheidung zwischen Notizen für den Schüler selbst und gestalteter Schrift in Haus- und Arbeitsheften kommt die Schule den verschiedenen Schreibaufgaben entgegen. Durch die Einübung in den Gebrauch von Abkürzungen und Zeichen für häufig wiederkehrende Wörter eines Textes wird das Notieren von Texten erleichtert. Schriftliche Einzel- und Hausarbeiten dagegen sollen die Arbeit an der Schrift erkennen lassen, wobei eigene Wahlformen zuzulassen sind, sofern sie formgetreu und bewegungsökonomisch gestaltet erscheinen und der Lesbarkeit dienen. Verglichen mit dem Schreibumsatz des 2. Schuljahres kann vom 3. Schuljahr eine umfangreichere Leistung verlangt werden (Briefe, Gedichte, Lieder, Gebrauchstexte, Beschriftung von Zeichnungen zum Sachunterricht). Dem Aushang schöner Schriftproben und Schriftplakate kommt ein bedeutsamer Anmutungscharakter zu. Ausstellungen einer Folge von Schreibblättern einzelner Schüler dokumentieren den Fortschritt des einzelnen und ermutigen andere. Die Schreibleistungen bedürfen täglicher Kontrolle.

Mit der Einführung in den größeren Zahlenbereich und in die schriftlichen Rechenverfahren kommt der graphischen Gestaltung der Mathematikhefte erhöhte Bedeutung zu. Die in dieser Altersstufe gefestigten Haltungen und Gewohnheiten bei der Niederschrift der Mathematikaufgaben wirken oft über die Schule hinaus fort. In die Anordnung von Zahlen, die Benutzung des Lineals bei Unterstreichungen, die übersichtliche Abfolge von Fragestellung, Ausrechnung und Lösung (Antwort) muß systematisch eingeführt und geübt werden. Hilfreiche Gewohnheiten müssen hier mit einer gewissen Unnachsichtigkeit durchgehalten werden.

4.3 Lernziele

4.3.1 Funktionen:

- Koordinierung der Werkzeuge mit wechselnden Formaten und Lineaturen.
- Entwicklung einer individuellen Handschrift, die sich an den Bedingungen der Kommunikation orientiert.

4.3.2 Tätigkeiten

- Das Alphabet in individueller Gestaltung aus der Vorstellung in allen Situationen, die Schrift und Schreiben erforderlich machen, vollkommen beherrschen und geläufig schreiben.
- Druckschrifttexte sicher in Schreibschrift übertragen.
- Lineal und Farbstift zur Hervorhebung (Unterstreichung, Druck-, Klein- oder Großschrift) einsetzen.
- Umfangreichere Schriftsätze aus dem Sprach- und Sachunterricht auf Schriftblättern zur eigenen Freude, zur Ausstellung, zur gemeinsamen Besprechung und zur Sammlung in der Schriftenmappe bei individueller Wahl der Lineatur, eines Linienblattes und des Formats, niederschreiben.
- Das Schreibtempo steigern. Ziel: beim Diktat etwa 10 Silben, beim Abschreiben etwa 8 Silben in der Minute anstreben.
Bei umfangreicheren Texten, z. B. aus dem Sachunterricht, die für Hausaufgaben zu notieren sind, Notizblock gebrauchen, Stichwörter benutzen, Abkürzungen und Zeichen gebrauchen.
- Auf der Wandtafel klar und zügig in angemessener Größe schreiben und sich zum Richtmaß

wählen: Lesbarkeit aus der Ferne bei der Unterbringung umfangreicherer Texte auf der Tafelfläche.

- g) Über eigene und fremde Schrift sich äußern mit den im 3. Schuljahr erworbenen Kriterien.
- 4.3.3 Begriffe**, aufbauend auf dem Bestand des 2. Schuljahres:
Formkriterien: abgewandelt, einheitlich, vereinfacht, verformt; Urform, Wahlform, Fehlform, Schriftverfall.
Bewegungskriterien: flüssig, verbunden, flüchtig, schwerfällig, locker, abgesetzt; senkrecht, schräg, linksschräg, rechtsschräg; bewegungshemmend, bewegungswidrig, zügig; Schreibbewegung, Schriftzug, Richtung.
Gestaltungskriterien: Ober-, Mittel-, Unterlänge, Gliederung; Hervorhebung, Gruppierung, Anordnung; Schriftprobe, Schriftgestaltung, Schriftblatt, Gesamteindruck; Selbstkontrolle.
Bewertungskriterien: leserlich, klar, deutlich, sauber, zügig, ausgewogen in der Gliederung zwischen Ober-, Mittel- und Unterlänge, selbständig.
- 4.4 Zeitbedarf:** wöchentlich eine Zeiteinheit, auf die Schulwoche verteilt.

5. Vierte Klasse

Die Schulschrift entwickelt sich zur flüssigen Verkehrsschrift. Sie wird gekennzeichnet durch Zügigkeit und individuelle Merkmale, ohne zur Unsauberkeit, zur Flüchtigkeit und zum Formzerfall zu führen. Die Arbeit des dritten Schuljahres wird sinngemäß weitergeführt.

5.1 Schriftlehre

Der gegenseitige Vergleich (auch mit Hilfe des Episkops) läßt die Aufgabe erkennen, die Tradition der Capitalis quadrata aufrecht zu erhalten und persönliche Wahlformen in das Ganze eines einheitlichen Schriftbildes einzuordnen. Der ästhetisch befriedigenden Anordnung von Schriftsätzen kommt verstärkte Bedeutung zu. Übungen in Druckschriftformen dienen der Formklärung. Bei der Betrachtung und dem Versuch der Nachgestaltung besonderer und überlieferter Schriftformen erwirbt der Schüler die Kenntnis weiterer Modelle epochal gebundener Abwandlungen der Schreibschrift, die zur Gestaltung individueller Wahlformen anregen.

5.2 Schriftgestaltung

Die Ermutigung zur individuellen Note führt zu fruchtbarer Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Normen (Sauberkeit, Leserlichkeit, Schriftbild, Wort- und Zeilenabstand, Gliederung der Seiten in Überschriften und Absätzen) und zur einsichtigen Überwindung von „Allüren“ und „Moden“. Hervorhebungen und Unterstreichungen verhelfen zur Strukturverdeutlichung bei Schreibtexen und Berechnungen. Farbe verstärkt die Wirkung.

5.3 Lernziele:

5.3.1 Funktionen:

Der Schüler will und kann sich graphisch verständlich machen vor allem durch die Schrift.

5.3.2 Tätigkeiten

- Druckschrifttexte auch mit schwierigen Wörtern, z. B. aus dem Sachunterricht (Fremdwörter!) in Schreibschrift übertragen.
- Schriftblätter in der Größe DIN A 4 gestalten mit Linienblatt oder Lineatur.
- Das Schreibtempo steigern. Ziel:
beim Diktat etwa 14 Silben,
beim Abschreiben etwa 11 Silben je Minute anstreben.
- An der Tafel zügig, klar und leserlich anschreiben.
- Sich über eigene und fremde Schriften mit unterschiedlichen Kriterien äußern.

5.3.3 Begriffe

Wiederholung, Festigung und Differenzierung der Begriffe aus dem 3. Schuljahr.

5.4 Zeitbedarf:

wöchentlich eine Zeiteinheit, verteilt auf mehrere Tage.

6. Literatur

- 6.1 Geschichte der Schrift:**
Földes-Papp, K., „Vom Felsbild zum Alphabet“, Darmstadt 1972.
Jensen, H., „Die Schrift in Vergangenheit und Gegenwart“, Berlin 1968.
- 6.2 Werkzeugkunde:**
Eule, Wilhelm, „Mit Stift und Feder“, Leipzig 1955.
- 6.3 Geschichte des Schreibunterrichts**
Barfaut, W., „Der Schreibunterricht“, Weinheim 1968.
- 6.4 Merkmalskunde der kindlichen Handschrift**
Becker, M., „Graphologie der Kinderschrift“, Hamburg 1949³.
Edelmann, W., „Schreibenlernen“, Düsseldorf 1972
Heermann, M., „Schreibbewegungstherapie für entwicklungsgestörte und neurotische Kinder und Jugendliche“, Bielefeld 1965.
Kramer, J., „Linkshändigkeit“, Solothurn 1961.
Meis, R., „Schreibleistungen von Schulanfängern und das Problem der Anfangsschrift“, Göttingen 1963.
Pophal, R., „Die Schrift und das Schreiben – Der Schreiber“, Stuttgart 1965.
Schelenz, Erich und Lotte, „Pädagogische Graphologie“, München 1958.
Weinert, Fr./Simons, H. H./Essing, W., „Schreibmethode und Schreibentwicklung“, Weinheim 1966.
- 6.5 Schreiberziehung im Unterricht**
Birkel, A., „Schriftpflege“, Stuttgart 1961.
Dostal, Karl, „Schreiberziehung“, Wunsiedel 1956.
Glöckel, Hans, „Schreiben lernen – schreiben lehren“, Donauwörth 1972².
Gramm, Dieter, „Entwicklungsgemäßes Schreibenlernen.
Teil 1: Schreiben in der Vorschule und im 1. Schuljahr“, Hannover 1971.
Grünewald, Heinrich, „Schrift als Bewegung“, Weinheim 1970.
Hermersdorf, M. – Müller, L., „Schreibunterricht – heute“, Bad Heilbrunn 1957.
Kaestner, E./Tost, R., „Probleme und Methoden der Schreiberziehung“, Berlin/Ost 1968.
Lämmel, Arnold, „Natürliches Schreiben“, Bonn 1960.
Reiß, Hubert, „Schreiben“, Stuttgart 1969.
Velthaus, Gerhard, „Kreativität im ersten Schreiben“, Essen 1970.
Warwel, Kurt, „Schreibenlernen nach strukturgemäßigem Verfahren“, Braunschweig 1969.

...der für eine Veranschaulichung ...

2.1 Geschichte der Schrift

2.2 Die Schrift im Vergleich mit dem gesprochenen Wort

2.3 Die Schrift als Zeichensystem

2.4 Die Schrift als kulturelles Phänomen

2.5 Die Schrift als Medium der Kommunikation

2.6 Die Schrift als Medium der Identifikation

2.7 Die Schrift als Medium der Dokumentation

2.8 Die Schrift als Medium der Information

2.9 Die Schrift als Medium der Bildung

2.10 Die Schrift als Medium der Kunst

2.11 Die Schrift als Medium der Wissenschaft

2.12 Die Schrift als Medium der Religion

2.13 Die Schrift als Medium der Politik

2.14 Die Schrift als Medium der Wirtschaft

2.15 Die Schrift als Medium der Kultur

2.16 Die Schrift als Medium der Gesellschaft

2.17 Die Schrift als Medium der Umwelt

2.18 Die Schrift als Medium der Natur

2.19 Die Schrift als Medium der Technik

2.20 Die Schrift als Medium der Medizin

2.21 Die Schrift als Medium der Philosophie

2.22 Die Schrift als Medium der Ethik

2.23 Die Schrift als Medium der Psychologie

2.24 Die Schrift als Medium der Soziologie

2.25 Die Schrift als Medium der Anthropologie

2.26 Die Schrift als Medium der Biologie

2.27 Die Schrift als Medium der Geologie

2.28 Die Schrift als Medium der Astronomie

2.29 Die Schrift als Medium der Kosmologie

2.30 Die Schrift als Medium der Meteorologie

2.31 Die Schrift als Medium der Klimatologie

2.32 Die Schrift als Medium der Ozeanographie

2.33 Die Schrift als Medium der Hydrologie

2.34 Die Schrift als Medium der Glaziologie

2.35 Die Schrift als Medium der Paläontologie

2.36 Die Schrift als Medium der Archäologie

2.37 Die Schrift als Medium der Ethnologie

2.38 Die Schrift als Medium der Linguistik

2.39 Die Schrift als Medium der Literaturwissenschaft

2.40 Die Schrift als Medium der Medienwissenschaft

2.41 Die Schrift als Medium der Informationswissenschaft

2.42 Die Schrift als Medium der Kommunikationswissenschaft

2.43 Die Schrift als Medium der Kulturwissenschaft

2.44 Die Schrift als Medium der Sozialwissenschaft

2.45 Die Schrift als Medium der Humanwissenschaft

2.46 Die Schrift als Medium der Geisteswissenschaft

2.47 Die Schrift als Medium der Wissenschaft

2.48 Die Schrift als Medium der Kunstwissenschaft

2.49 Die Schrift als Medium der Musikwissenschaft

2.50 Die Schrift als Medium der Theaterwissenschaft

2.51 Die Schrift als Medium der Filmwissenschaft

2.52 Die Schrift als Medium der Medienwissenschaft

2.53 Die Schrift als Medium der Kommunikationswissenschaft

2.54 Die Schrift als Medium der Kulturwissenschaft

2.55 Die Schrift als Medium der Sozialwissenschaft

2.56 Die Schrift als Medium der Humanwissenschaft

2.57 Die Schrift als Medium der Geisteswissenschaft

2.58 Die Schrift als Medium der Wissenschaft

2.59 Die Schrift als Medium der Kunstwissenschaft

2.60 Die Schrift als Medium der Musikwissenschaft

2.61 Die Schrift als Medium der Theaterwissenschaft

2.62 Die Schrift als Medium der Filmwissenschaft

2.63 Die Schrift als Medium der Medienwissenschaft

2.64 Die Schrift als Medium der Kommunikationswissenschaft

2.65 Die Schrift als Medium der Kulturwissenschaft

2.66 Die Schrift als Medium der Sozialwissenschaft

2.67 Die Schrift als Medium der Humanwissenschaft

2.68 Die Schrift als Medium der Geisteswissenschaft

2.69 Die Schrift als Medium der Wissenschaft

2.70 Die Schrift als Medium der Kunstwissenschaft

2.71 Die Schrift als Medium der Musikwissenschaft

2.72 Die Schrift als Medium der Theaterwissenschaft

2.73 Die Schrift als Medium der Filmwissenschaft

2.74 Die Schrift als Medium der Medienwissenschaft

2.75 Die Schrift als Medium der Kommunikationswissenschaft

2.76 Die Schrift als Medium der Kulturwissenschaft

2.77 Die Schrift als Medium der Sozialwissenschaft

2.78 Die Schrift als Medium der Humanwissenschaft

2.79 Die Schrift als Medium der Geisteswissenschaft

2.80 Die Schrift als Medium der Wissenschaft

2.81 Die Schrift als Medium der Kunstwissenschaft

2.82 Die Schrift als Medium der Musikwissenschaft

2.83 Die Schrift als Medium der Theaterwissenschaft

2.84 Die Schrift als Medium der Filmwissenschaft

2.85 Die Schrift als Medium der Medienwissenschaft

2.86 Die Schrift als Medium der Kommunikationswissenschaft

2.87 Die Schrift als Medium der Kulturwissenschaft

2.88 Die Schrift als Medium der Sozialwissenschaft

2.89 Die Schrift als Medium der Humanwissenschaft

2.90 Die Schrift als Medium der Geisteswissenschaft

2.91 Die Schrift als Medium der Wissenschaft

2.92 Die Schrift als Medium der Kunstwissenschaft

2.93 Die Schrift als Medium der Musikwissenschaft

2.94 Die Schrift als Medium der Theaterwissenschaft

2.95 Die Schrift als Medium der Filmwissenschaft

2.96 Die Schrift als Medium der Medienwissenschaft

2.97 Die Schrift als Medium der Kommunikationswissenschaft

2.98 Die Schrift als Medium der Kulturwissenschaft

2.99 Die Schrift als Medium der Sozialwissenschaft

3.00 Die Schrift als Medium der Humanwissenschaft



First main paragraph of text, containing several lines of faint, illegible characters.

Second main paragraph of text, continuing the faint, illegible content.

Third main paragraph of text, continuing the faint, illegible content.

Fourth main paragraph of text, continuing the faint, illegible content.

Fifth main paragraph of text, continuing the faint, illegible content.

Sixth main paragraph of text, continuing the faint, illegible content.



