Richtlinien und Lehrpläne
Orientierungsstufe (5-6)

VIII/1

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Richtlinien und Lehrpläne

Band VIII
Orientierungsstufe (5-6)
1. Teilband

Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht

Deutsch
Erdkunde
Geschichte
Bildende Kunst
Musik
Religion
Darstellendes Spiel

UC62 35

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Richtlinien und Lehrpläne

Band VIII
Orientierungsstufe (5-6)
1. Teilband

Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht

Deutsch	Musik
Erdkunde	Religion
Geschichte	Darstellendes Spiel
Bildende Kunst	

Ausgesondert
Technische Universität Braunschweig
Carolo-Wilhelmina
Erziehungswissenschaftliche Fachbereich
Lehrstuhl für Deutsche Sprache
und Literatur und ihre Didaktik
LR 2601
15

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Richtlinien und Lehrpläne

Band VIII
Orientierungsstufe (5-6)
1. Teilband

Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht

Deutsch
Erdkunde
Geschichte
Bildende Kunst
Musik
Religion
Darstellendes Spiel

Gesamtinhaltsübersicht

1. Teilband

Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht auf der Orientierungsstufe
Lehrplan Deutsch
Lehrplan Erdkunde
Lehrplan Geschichte
Lehrplan Bildende Kunst
Lehrplan Musik
Lehrplan Religion
Lehrplan Darstellendes Spiel

2. Teilband

Lehrplan Englisch
Lehrplan Mathematik
Lehrplan Biologie
Lehrplan Physik
Lehrplan Technik
Lehrplan Sport
Lehrplan Verkehrserziehung

Hamburg, 1. 2. 1979

Herausgeber: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
Gesamtherstellung: Walhalla u. Praetoria Verlag KG Georg Zwickenpflug Regensburg

RL Erziehung
RL Unterricht

Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht auf der Orientierungsstufe

Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht auf der Orientierungsstufe

Referat: S 233
Referent: Dietrich Albrecht

Hamburg, 1.2.1979

Inhaltsübersicht

		Seite
1	**Rahmen für den Schulversuch Orientierungsstufe (Grundmodell)**	3
1.1	Stellung der Orientierungsstufe im öffentlichen Schulwesen	3
1.2	Ziele der Orientierungsstufe	3
1.3	Unterrichtsinhalte	4
1.4	Differenzierung	4
1.4.1	Grundsätze	4
1.4.2	Organisationsform	5
1.4.3	Differenzierung der Leistungsbewertung	6
1.5	Eignungsfeststellung am Ende der Klasse 6	7
1.6	Wahlrecht der Erziehungsberechtigten	7
1.7	Stundentafel	8
2	**Unterrichtsgestaltung auf der Orientierungsstute**	10
2.0	Vorbemerkungen	10
2.1	Erziehungs- und Unterrichtsstil	11
2.1.1	Allgemeines	11
2.1.2	Förderung des sozialen Lernens	13
2.1.3	Förderung des selbständigen Lernens	14
2.2	Arbeitsformen	15
2.2.1	Unterrichtsgespräch	15
2.2.2	Einzelarbeit	16
2.2.3	Partnerarbeit	17
2.2.4	Arbeit in Kleingruppen	17
2.2.5	Projektunterricht	19
2.2.6	Hausaufgaben	21
2.3	Didaktische und methodische Hinweise zur Differenzierung	22
2.4	Die Förderung, Einschätzung und Bewertung von Schülerleistungen	24
2.4.1	Grundsätze	24
2.4.2	Die Überprüfung der Lernergebnisse	25
2.4.3	Die Berücksichtigung lernerfolgshemmender Faktoren	26
2.4.4	Die Eignungsfeststellung	26
3	**Zusammenarbeit der Lehrer**	28
4	**Zusammenwirken von Schule und Elternhaus**	29
5	**Literaturhinweise**	30

Anlagen:

1. Bestimmungen für den Schulversuch Orientierungsstufe vom 5. 12. 1974 32
2. Hinweise zu organisatorischen Regelungen 35
3. Erhebungsbogen zum Erfassen lernerfolgshemmender Faktoren 38
4. Kriterien für die Leistungsbewertung in den einzelnen Unterrichtsfächern 44
5. Vorschläge für die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Beobachtungsstufe/Orientierungsstufe 59

1 Rahmen für den Schulversuch Orientierungsstufe (Grundmodell)

1.1 Die Stellung der Orientierungsstufe im öffentlichen Schulwesen

Auf der Orientierungsstufe werden Schüler der Klassen 5 und 6 unterrichtet.

Die Orientierungsstufe stellt eine Verbindung her zwischen der Grundschule, auf der sie aufbaut, und den drei weiterführenden Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium, auf die hin sie orientiert. Sie bereitet die Schüler auf die unterschiedlichen Arbeitsweisen und Lernanforderungen der drei anschließenden Bildungswege vor.

Die Orientierungsstufe ist dem Sekundarbereich I zugeordnet. Sie ist Schulversuch nach §§ 8 und 23 Schulgesetz der Freien und Hansestadt Hamburg vom 17. 10. 77. Auf Antrag der Erziehungsberechtigten sind Schüler in die Jahrgangsstufe 5 einer Orientierungsstufe aufzunehmen (§ 8, 3. Schulgesetz). Die Orientierungsstufe ist schulformunabhängig bzw. schulformübergreifend. Sie besteht neben der schulformbezogenen Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule sowie der schulformbezogenen Beobachtungsstufe des Gymnasiums und den Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule. Die Orientierungsstufe bildet die gemeinsame Eingangsstufe einer Haupt- und Realschule und eines Gymnasiums. Sie wird von beiden Schulen in gemeinsamer Verantwortung für Erziehungs- und Unterrichtsarbeit gestaltet, ist organisatorisch aber der Schule angegliedert, in der sie untergebracht ist. Die Klassen 5 der Orientierungsstufe werden nicht nach den Leistungen der Schüler in der Grundschule oder nach den Elternwünschen für den weiteren Bildungsweg zusammengestellt.

1.2 Ziele der Orientierungsstufe

Wichtigstes Ziel der Orientierungsstufe ist es, die Übergänge von der gemeinsamen Grundbildung der Schüler im Primarbereich zu den verschiedenartigen Lernanforderungen und unterschiedlichen Lernschwerpunkten im Sekundarbereich zu verbessern. Es sollen mehr Schüler als bisher in die Schullaufbahn eintreten, die ihnen angemessen ist, d.h. deren Abschluß sie voraussichtlich erreichen können, ohne daß eine Laufbahnkorrektur erforderlich wird. Dabei geht es auf der Orientierungsstufe vorrangig um die größtmögliche Entfaltung der Lern- und Leistungsfähigkeit eines jeden Schülers.

Die Orientierungsstufe soll demnach dazu beitragen, daß

- die Entscheidung über die Schullaufbahn zwei Jahre später fällt als im Regelschulwesen, damit sie für die Schüler, ihre Eltern und die Schule auf eine verläßlichere Grundlage gestellt wird,
- den Schülern in veränderter Lernumgebung erneut Gelegenheit gegeben wird, ihre Lernmöglichkeiten und ihre Lerninteressen zu entdecken und zu erproben, ehe sie sich an den Leistungsnormen e i n e s Bildungsweges bewähren müssen,
- die Lernfähigkeit aller Schüler erweitert wird, unter besonderer Bemühung um den Ausgleich ungünstiger außerschulischer Lernbedingungen,
- die Schüler und ihre Eltern informiert werden über die Bildungsgänge im Sekundarbereich I und beraten werden über den jeweils möglichen und gemäßen Weg.

1.3 Unterrichtsinhalte

Die Unterrichtsinhalte der Orientierungsstufe unterscheiden sich nicht grundlegend von denen der Beobachtungsstufen. Sie sind so konzipiert, daß die Schüler der Orientierungsstufe in die Klassen 7 der Hauptschule, der Realschule oder des Gymnasiums übergehen und dort erfolgreich mitarbeiten können.

Um dies zu sichern und um den Schülern zu helfen, daß sie im Laufe von zwei Jahren zu dem ihnen angemessenen Lernniveau finden, soll im Unterricht unterschieden werden zwischen Grundanforderungen (G) und erweiterten Anforderungen (E). Der Unterschied liegt weniger in den Inhalten als in der Art ihrer Erarbeitung und Beherrschung, wobei besonders der Grad der Selbständigkeit und der Genauigkeit im Erfassen der Sache, die mehr oder minder differenzierte Wiedergabe des Gelernten und die Fähigkeit, Gelerntes auf andere Sachverhalte zu übertragen, berücksichtigt werden müssen. (Vgl. 2.4.5 „Eignungsfeststellung" und Anlage 3 „Kriterien für die Leistungsbewertung in den einzelnen Unterrichtsfächern")

1.4 Differenzierung

1.4.1 Grundsätze

Auf der Orientierungsstufe müssen zwei einander widerstreitende Ziele zugleich angestrebt werden: Einerseits muß allen Schülern ein gemeinsames Lernangebot gemacht werden, andererseits müssen die Unterrichtsinhalte und -methoden auf die Lernvoraussetzungen der Schüler, auf ihr

jeweiliges Lernvermögen und Lerninteresse zugeschnitten sein. In den Lernanforderungen muß demnach differenziert werden.

Differenzierung auf der Orientierungsstufe bedeutet nicht Stufung der Anforderungen entsprechend dem Lernniveau verschiedener Schulformen, sondern es bedeutet Aufbereitung der Unterrichtsinhalte in der Weise, daß möglichst allen Schülern Gelegenheit gegeben wird, ihre individuellen Lernmöglichkeiten zu entwickeln, auszuschöpfen und in Hinblick auf die weitere Schullaufbahn einzuschätzen. Je nach Lernwilligkeit, Lernintensität, Abstraktionsvermögen und Lerntempo der Schüler werden die gleichen Stoffe durch unterschiedliche Aufgaben, unterschiedliche Lernanreize und unterschiedliche Lernhilfen erschlossen: Verlängerten Übungsphasen für einen Teil der Schüler steht Zeit für das Bewältigen anspruchsvollerer Aufgaben oder für selbständigeres Erarbeiten der gleichen Unterrichtsgegenstände durch andere Schüler gegenüber.

Differenzierung ist demnach nicht zu verstehen als Maßnahme der äußeren Unterrichtsorganisation, sondern als durchgehendes Unterrichtsprinzip.

Differenzierung soll dazu beitragen, daß

- für lernschwächere Schüler Zeit- oder Stoffdruck vermieden wird,
- für schneller oder leichter lernende Schüler ein genügend hohes Anspruchsniveau gesichert bleibt.

Differenzierungsmaßnahmen müssen so angelegt sein, daß

- die Schüler nicht unwiderruflich auf ein Lernniveau festgelegt werden,
- die lernschwächeren oder verhaltensschwierigeren Schüler nicht von den anderen isoliert werden,
- die Umweltbedingungen nicht ausschlaggebend werden für ihre Gruppierung.

1.4.2 Organisationsform

Mit dem Eintritt in die Klasse 7 einer der anschließenden Schulformen trennen sich die Bildungswege der Schüler. Von diesem Zeitpunkt an werden die Schüler entsprechend den Anforderungen der jeweiligen Schulform unterrichtet. Diese Trennung der Bildungswege darf die

Orientierungsstufe nur vorbereiten, nicht vorwegnehmen. Ihre Differenzierungsmaßnahmen müssen zugleich flexibel und locker sein, sie dürfen außerdem den Zusammenhalt der für zwei Jahre gebildeten Klassen nicht gefährden.

Für die angemessene Förderung eines jeden Schülers und für die Vorbereitung der Schullaufbahnentscheidung am Ende der Orientierungsstufe sollen – frühestens von der 2. Hälfte der Klasse 5, spätestens vom Beginn der Klasse 6 an – mindestens in den Unterrichtsstunden der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik, in denen die Klasse geteilt unterrichtet wird, Schüler verstärkt Gelegenheit bekommen, entweder die Grundanforderungen (G) durch verlängerte Übungsphasen und verstärkte Lehrerhilfe zu erfüllen, oder sich an erweiterten Anforderungen (E) zu erproben.

Die Differenzierung nach Grundanforderungen und erweiterten Anforderungen ist in der Regel innerhalb beider Teilgruppen vorzunehmen mit Hilfe von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Die Klasse kann in diesen Unterrichtsstunden jedoch auch so geteilt werden, daß in der einen Gruppe vorwiegend im Rahmen von Grundanforderungen gelernt wird, die andere Gruppe dagegen auch vor erweiterte Anforderungen gestellt wird. Eine solche Gruppierung ist erst vom Beginn der Klasse 6 an zulässig. Bis zum Ende der Klasse 5 ist allen Schülern in allen Phasen des Unterrichts Gelegenheit zu geben, Aufgaben mit erweiterten Anforderungen zu bearbeiten.

Abweichende Differenzierungsformen bedürfen der Zustimmung des Amtes für Schule.

1.4.3 Differenzierung der Leistungsbewertung

Art und Grad der Bewältigung von erweiterten Anforderungen in den einzelnen Fächern sollen im Zeugnis in Ergänzung zu den Noten gekennzeichnet werden. Auf Abschluß der jeweiligen Fachkonferenz oder der Stufenkonferenz können die Noten für Einzelleistungen von der zweiten Hälfte der Klasse 5 an und die Zeugnisnoten von der ersten Hälfte der Klasse 6 an den Zusatz G oder E erhalten, je nachdem, ob der Schüler vorwiegend im Bereich von Grundanforderungen gelernt hat, oder ob er erweiterte Anforderungen erfüllte.

Abweichungen von der vorgesehenen Form der Leistungsbewertung bedürfen der Zustimmung des Amtes für Schule.

1.5 Die Eignungsfeststellung am Ende der Klasse 6

Die Übergangsmöglichkeiten von der Orientierungsstufe in die Klassen 7 der Realschule und des Gymnasiums sind abhängig von der entsprechenden Eignungsfeststellung, die die Klassenkonferenz ausspricht und die ins Zeugnis am Ende der Klasse 6 aufgenommen wird.

Die Eignungsfeststellung ist nicht gebunden an ein bestimmtes Notenniveau im Zeugnis, sondern wird erteilt auf der Grundlage der Lernentwicklung eines Schülers und des Leistungsstandes, wie er nach den fachlichen Kriterien (vgl. Anlage 3 Kriterien für die Leistungsbewertung in den einzelnen Unterrichtsfächern) einzuschätzen ist, wobei besonders berücksichtigt wird, wieweit der Schüler über die Grundanforderungen hinaus erweiterte Anforderungen bewältigen konnte. Das Zeugnis erhält an Stelle einer Aussage über die Versetzung den Vermerk: „Nach der Lernentwicklung und den Leistungen auf der Orientierungsstufe wird . . . als geeignet angesehen, die Klasse 7 . . . . . * zu besuchen."

---

* (Einzusetzen: der Hauptschule, der Realschule, des Gymnasiums).

1.6 Das Wahlrecht der Erziehungsberechtigten

Ein Schüler, dessen Eignung für die Hauptschule oder für die Realschule festgestellt wird, kann zur Zeit noch übergehen in die Klasse 7 der Hauptschule, der Realschule oder in die Klasse 7 des siebenstufigen Gymnasiums, in die Schüler der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule übergehen können.

Der Übergang in die Klasse 7 eines Gymnasiums, in der Regel des Gymnasiums, das die Orientierungsstufe mitträgt, ist abhängig von der Eignungsfeststellung für das Gymnasium.

Die Aussagen zur Differenzierung, Eignungsfeststellung und zum Wahlrecht der Erziehungsberechtigten entsprechen den Bestimmungen für den Schulversuch Orientierungsstufe vom 5. 12. 1974, Mitteilungsblatt des Amtes für Schule 1975, Nr. 1, S. 2. (vgl. Anlage 1) Diese Bestimmungen gelten im Rahmen von § 45 des Schulgesetzes bis zu einer Neuregelung, längstens jedoch bis zum 31. 12. 1980.

1.7 Stundentafel

Lernbereich	Klasse 5 Schülergrundstunden Jahr	1. Halbjahr	2. Halbjahr	Lehrermehrstd. f. Teilung, Differenz. + Förderung 1. Halbjahr	2. Halbjahr	Lehrergesamtstd.
1 Pflichtunterricht						
1.1 Deutsch	4			2		6
1.2 Gesellschaftslehre	2					2
Erdkunde	(2)					
Geschichte	(0)					
Politik/Sozialkunde	(0)					
1.3 Fremdsprachen	5			2		7
1. Fremdsprache	(5)					
2. Fremdsprache						
1.4 Mathematik	4			2		6
1.5 Naturwissenschaften	2	2	2			2
Biologie	(2)	(2)	(2)			
Physik						
Chemie						
1.6 Arbeit u. Technik	2	2	2	2		4
1.7 Sachunterricht						
1.8 Künste	4			2		6
Bildende Kunst	(2)					
Musik	(2)					
1.9 Sport	3					3
1.1 Religion	2					2
0						
	28			10		38
Schulinterne und schulübergreifende Koordination						4
						42

Anmerkungen:

1. Die beiden in der Stundentafel der Klasse 6 ausgewiesenen Halbjahresepochen können untereinander ausgetauscht werden.
2. Teilungsstunden in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik dienen der Differenzierung. In den anderen Fächern sollen sie Schülerversuche ermöglichen oder die Voraussetzung schaffen für gleichzeitige Arbeit in verschiedenen Techniken oder mit unterschiedlichen Schwerpunkten.
3. Eine der beiden Teilungsstunden, die für die Künste in Klasse 5 vorgesehen sind, kann auch für Biologie verwendet werden.

Lernbereich	Klasse 6 Schülergrundstunden Jahr	1. Halbjahr	2. Halbjahr	Lehrermehrstd. f. Teilung, Differenz. + Förderung 1. Halbjahr	2. Halbjahr	Lehrergesamtstd.
1 Pflichtunterricht 1.1 Deutsch	5			2		7
1.2 Gesellschaftslehre Erdkunde Geschichte Politik/Sozialkunde	3 (1) (2) (0)	2 (0) (2) –	4 (2) (2) –			3
1.3 Fremdsprachen 1. Fremdsprache 2. Fremdsprache	4 (4)			2		6
1.4 Mathematik	4			2		6
1.5 Naturwissenschaften Biologie Physik Chemie	4 (2) (2) (0)	4 (2) (2) (0)	4 (2) (2) (0)	2		6
1.6 Arbeit u. Technik						
1.7 Sachunterricht						
1.8 Künste Bildende Kunst Musik	4 (2) (2)	(2) (2)	(2) (2)	2		6
1.9 Sport	3					3
1.1 Religion 0	1	2	0			1
	28			10		38
Schulinterne und schulübergreifende Koordination						4
						42

4. Im Rahmen der dafür geeigneten Fächer sollen Darstellendes Spiel und Verkehrserziehung angemessen berücksichtigt werden.

5. Eine der für schulinterne und für schulübergreifende Koordination (einschl. Fortbildung) vorgesehenen Lehrermehrstunden kann auch als Klassenlehrerstunde für fächerübergreifenden Förderunterricht oder für die Förderung im Sozialverhalten (z.B. durch gemeinsame Spiele, als Lesestunde oder dergleichen) genutzt werden. In diesem Fall erhöht sich die Zahl der Schülergrundstunden auf 29.

2 Unterrichtsgestaltung auf der Orientierungsstufe

2.0 Vorbemerkungen

In Hinblick auf die Schülerschaft und in Hinblick auf die Ziele der Orientierungsstufe wird der Schule mit diesem Schulversuch die Aufgabe gestellt, daß sie sich verstärkt darum bemüht

- den Schülern verschiedenartige Lernanreize zu geben
- wirksame Lernhilfen zu leisten, besonders bei der Einführung neuer Unterrichtsgegenstände
- viele, gleichzeitig in der methodischen Gestaltung besonders abwechslungsreiche, Übungen im Unterricht vorzusehen
- Lernsituationen zu schaffen, in denen den Schülern anschaulich wird, was Sie lernen sollen,
- eine Fülle von Einzelbeispielen zu geben, ehe Abstraktionen und Verallgemeinerungen verlangt werden,
- unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen und unterschiedlichen Formen des Lernens Rechnung zu tragen.

Das Bestätigen und das Verstärken der Lernbemühungen, das Wecken oder Erhalten von Lernfreude müssen bei Schülern dieses Alters mindestens ebenso wichtig genommen werden wie die Summe von Fertigkeiten und Kenntnissen, die die Schule im Laufe dieser beiden Jahre vermitteln kann. Es müssen von den Beteiligten Mut und Vertrauen aufgebracht werden, damit die Einsicht wirksam wird, nach der Schüler dieses Alters eines Lernklimas bedürfen, das weniger bestimmt ist von vorgegebenen Unterrichtsgängen und normierten Lernerfolgskontrollen als vom entdeckenden, neue Erfahrungen vermittelnden Lernen, wobei die Bindung an die Methoden und die Systematik der Fächer sehr behutsam aufgebaut wird.

Nur so läßt sich vermeiden, daß ein entwicklungshemmender Stoff- und Leistungsdruck entsteht, oder daß Schüler vorschnell auf e i n Lernniveau festgelegt werden.

2.1 Erziehungs- und Unterrichtsstil

2.1.1 Allgemeines

Der Erziehungsstil der Lehrer bestimmt die Atmosphäre und damit auch die Lernerfolge einer Klasse. Die erforderliche Lernenergie der Schüler wird am ehesten freigesetzt, wenn sie die Sicherheit gewinnen, daß der Lehrer sich ihnen zuwendet, sie – auch mit ihren Sorgen und Schwierigkeiten – wahrnimmt, sie achtet, ihnen zum Erfolg hilft. Zwar gehört es zur Erziehungsarbeit der Klassenstufen 5 und 6, lehrerbezogene Lerneinstellungen behutsam abzubauen, doch muß der Lehrer bedenken, daß dies ein langwieriger Prozeß ist. Das Interesse an einem Unterrichtsfach und die Bereitschaft zu Lernanstrengungen sind bei 10–12jährigen Schülern noch stark davon abhängig, wieweit sie sich vom Lehrer anerkannt und bestätigt sehen.

Die Vorbereitung des Lehrers für den Unterricht besteht häufig im Erfinden und Vorbereiten von Lernsituationen, die die Lerninitiative der Schüler herausfordern. Der Lehrer darf sich also bei seiner Vorbereitung nicht darauf beschränken, sich Sachverhalte anzueignen, die er den Schülern vermitteln will, sondern er muß das Material didaktisch und methodisch so aufbereiten, daß die Schüler möglichst oft Anstöße zum eigenen Umgang mit der Sache bekommen, möglichst oft in den Stand versetzt werden, selbst etwas zu erkunden, weiterzufragen, an Problemlösungen zu arbeiten. Solche Lernprozesse unterstützt der Lehrer in vielen Fällen am wirksamsten, wenn er vermeidet, sie durch eigene Aktivität schnell zum Ziel zu bringen. Statt Auskunft zu geben oder die Schüler durch direkte Fragen unmittelbar an Ergebnisse heranzuführen, kann er die Schüler dazu bewegen, selbst zu präzisieren – zu erweitern – einzuschränken – infrage zu stellen – zusammenzufassen – einen Schluß zu ziehen –

wenn er z.B.

lange zuhört, ohne sich zu äußern – beobachtet – abweichende Beobachtungen mitteilt – zweifelt – eine Äußerung überspitzt wiedergibt – sich überrascht zeigt – auf vorher Gesagtes verweist.

So fördert er die Intensität des Auffassens, den Einfallsreichtum und die Gründlichkeit beim Vorangehen, die Sachgerechtigkeit des Denkens und die gegenseitige Unterstützung der Schüler beim Lernen.

Dabei muß er sich darum bemühen, die Schüler so anzusprechen, daß er möglichst vielen möglichst oft zu den ihnen erreichbaren Lernerfolgen verhilft, indem er den Lernschwächeren verstärkte Lernunterstützung bietet, die Lernfähigsten aber zu besonderen Leistungen herausfordert.

Auch enttäuschende Erfahrungen befreien den Lehrer nicht von der Verpflichtung, sich Schülern gegenüber sozial vorbildlich zu verhalten. Nur der Lehrer, der Rücksicht nimmt, freundlich ist, aufmerksam im Zuhören, den Außenseiter einbezieht und sich möglichst frei von starr normativen Einstellungen hält, kann zur Entfaltung dieser sozialen Tugenden beitragen.

Für die persönliche Entfaltung der Schüler ist die Anschauung wichtig, wie freundliche Zuwendung als Grundhaltung auch angesichts von Störungen und Aggressionen aufrecht erhalten werden kann. Der Lehrer sollte diese Haltung auch deutlich machen, wenn er gegen das Verhalten eines Schülers entschieden einschreiten muß.

Besonders wichtig für Schüler ist die Anschauung, wie weit der Lehrer bereit ist, sich und seine Auffassungen in Frage stellen zu lassen und sich zu korrigieren. Dabei muß allerdings gesehen werden, daß Schüler dieses Alters Verständnisbereitschaft und Selbstkritik des Lehrers leicht als Schwäche mißverstehen und zum Anlaß nehmen für zügelloses oder überhebliches Verhalten.

Trotz der weit auseinanderliegenden Erziehungs- und Unterrichtsziele, die heute in der Schule von einzelnen und von Gruppen vertreten werden, muß Übereinstimmung in folgenden Auffassungen vorausgesetzt werden.

1. Die Schüler müssen jeweils wissen, auf welches Ziel hin gearbeitet wird. Diese Ziele sollen sie möglichst auf sich beziehen können und für sich zu bejahen lernen. Die Ziele sollen möglichst so verfolgt werden, daß der Spiel- und Entdeckerfreude von Schülern dieses Alters Rechnung getragen, zu konzentrierter anregender Lernarbeit, aber auch zu kreativem Verhalten angeregt wird.

2. Den Schülern muß viel Gelegenheit gegeben werden, was erarbeitet wurde, gründlich zu üben, und sich selbst zu vergewissern, wieweit sie es beherrschen. Dabei müssen alle Überprüfungen der Lernerfolge so angelegt sein, daß der Gesichtspunkt der Förderung Vorrang behält vor dem der Bewertung und Einstufung von Schülerleistungen.

3. Schule soll Heranwachsende im Unterricht und durch Unterricht erziehen. Jeder Lehrer muß also darauf bedacht sein, daß sein Unterricht zur persönlichen Entfaltung des einzelnen und zur Entwicklung seiner Gruppenfähigkeit beiträgt. Kein Lehrer darf sich beschränken auf die Vermittlung fachlicher Inhalte und kognitiver Leistungen. Kein Lehrer darf ohne Gegenanstrengungen zulassen, daß Schüler durch feh-

lende Zuwendung, durch unnötige Zwänge und vermeidbare Ängste in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt werden, ebensowenig aber darf er tatenlos zusehen, wenn Schüler z.B. durch fehlende Anstrengungsbereitschaft oder durch ungesteuertes Verhalten sich selbst und andere in der persönlichen Entwicklung sowie in den möglichen Lernerfolgen hemmen.

4. Die Schüler sollen nicht Normen und Werte ungeprüft übernehmen, sondern auch ihnen gegenüber allmählich zur Selbständigkeit und Kritikfähigkeit erzogen werden. Dazu gehört, daß sie weder in Gleichgültigkeit gegenüber Werten und Normen noch in undifferenzierten Emotionen für oder gegen sie verharren, sondern im Erproben von und im Nachdenken über verschiedene Normen und Werte bestärkt werden. Dabei muß der Lehrer die Schüler davor bewahren, daß sie sich seinen Auffassungen kritiklos anschließen, indem er seine Werturteile als solche kenntlich macht und abweichende Auffassungen ohne Verzerrungen vorstellt.

2.1.2 Förderung des sozialen Lernens

Auf der Orientierungsstufe soll das Miteinander von Schülern unterschiedlicher Lernfähigkeit und sozialer Herkunft gefördert werden. Die Schüler der Orientierungsstufe sollen erkennen, daß man bei unterschiedlichen Anlagen, unterschiedlichen Erfahrungen und Anregungen des Elternhauses gemeinsam lernen kann, auch wenn man zu unterschiedlichen Ergebnissen kommt.

Die persönliche Wertschätzung auch solcher Mitschüler, die die Leistungsansprüche der Schule nicht mühelos erfüllen, die Achtung vor Mitschülern, deren Interessen nicht mit den eigenen Interessen übereinstimmen, sind wesentliche Ziele des sozialen Lernens.

Die sozialen und affektiven Lernziele müssen ebenso wichtig genommen werden wie die Kognitiven. Selbstbewußtsein erhöht den Anspruch an die eigenen Leistungen; Gefühle der Verbundenheit mit anderen machen Verhaltensnormen der Gruppe für den einzelnen eher akzeptabel. Der Klassenlehrer muß in der Entwicklung und Stärkung des sozialen Verhaltens eine seiner wesentlichsten Aufgaben sehen. Die Arbeit der Fachlehrer soll seine Bemühungen wirksam unterstützen.

Förderung des sozialen Lernens bedeutet für den Lehrer zusätzliche Bemühungen und persönlichen Einsatz auch über die normale Unterrichtszeit hinaus. Der erzieherische Einfluß auf Schüler dieser Altersstufe kann verstärkt werden durch

- Klassenreisen, Ausflüge, Besichtigungen, Besuche von Ausstellungen
- persönliche Kontakte mit den Schülern auf Klassennachmittagen oder Klassenabenden
- außerunterrichtliche Neigungskurse, besonders im musischen und technischen Bereich.

Aber auch im regulären Unterricht, in Gespräch und Spiel, in der Partner- und Gruppenarbeit kann der Schüler im Rahmen seiner altersgemäßen Möglichkeiten lernen

- Regeln des Zusammenlebens aufzustellen und danach zu handeln
- sich um gemeinsame Ziele zu bemühen
- zunehmend Verantwortung zu übernehmen
- die Meinung anderer zu tolerieren
- seine eigenen Ansichten angemessen zu vertreten
- unterschiedliche Auffassungen zu beurteilen und gegeneinander abzuwägen
- verantwortlich zu entscheiden.

2.1.3 Förderung des selbständigen Lernens

Neben der Beratung und Lenkung durch Lehrer und Eltern müssen Bedürfnis und Anspruch des Schülers auf eigene Entscheidung und Selbstbestimmung berücksichtigt werden. Die Ansätze der Grundschule in Hinsicht darauf, daß der Schüler lernt

- selbst zu entscheiden,
- sich eigene Ziele zu setzen
- den Zusammenhang zwischen eigener Anstrengung und deren Ergebnis zu erkennen

müssen auf der Orientierungsstufe durch Unterrichtsinhalte und entsprechende Unterrichtsmethoden erweitert werden. Die Orientierungsstufe muß - trotz aller Schwierigkeiten im Schulalltag - der Steigerung der Lernfähigkeit für zukünftige Aufgaben den Vorrang geben vor der Feststellung der Leistungsfähigkeit an gegenwärtigen Aufgaben. Eine wesentliche Aufgabe des Unterrichts ist es, Lernprozesse in Gang zu halten und zu fördern, dabei Lernfreude zu erhalten. Dieser Aufgabe dient die Entwicklung von Neugier und ausdauernder Aufmerksamkeit im Schüler.

Damit selbständiges Lernen im Schüler angeregt und gefördert werden kann, ist es erforderlich, daß er sorgfältig in grundlegende Arbeitstechniken eingewiesen wird und daß er lernt, wie man Wissen und Können

erwerben kann, aber auch wie man auswählt, was man wissen und können will, wie man behält, was man gelernt hat. Für die Praxis des Unterrichts bedeutet dies z.B., daß ein neues Lernbuch, ein Nachschlagewerk und andere Arbeitsmittel den Schülern ausführlich vorgestellt werden müssen im Hinblick darauf, was sie bieten und wie man selbsttätig mit ihnen umgehen kann. Auch Hinweise zur Auswahl und sinnvollen Nutzung von Rundfunk- und Fernsehsendungen, von Jugendbüchern, Zeitungen und Zeitschriften sollten bereits Schüler dieser Altersstufe gelegentlich gegeben werden.

Förderung der Lernfähigkeit heißt zu einem wesentlichen Teil auch Sprachförderung. Dies gilt für alle Fächer. Insofern muß die Arbeit auf der Orientierungsstufe darauf ausgerichtet werden, die sprachliche Aufnahme- und Ausdrucksfähigkeit zu erweitern und zu differenzieren. Nur dadurch kann das Denk- und besonders das Abstraktionsvermögen systematisch gesteigert werden.

2.2 Arbeitsformen

2.2.1 Unterrichtsgespräch

Das Unterrichtsgespräch kann eine sehr wirksame Arbeitsform sein. Viele Schüler der Orientierungsstufe sind aber in ihrer Konzentrationskraft noch überfordert, wenn diese Arbeitsform eine ganze Unterrichtsstunde ausfüllt. Methodenwechsel ist erforderlich. Davon abgesehen sind für den Erfolg des Unterrichtsgesprächs vor allem folgende Bedingungen wichtig:

- Es sollen möglichst viele Schüler in das Unterrichtsgespräch hineingezogen werden; das darf jedoch nicht zu einer Ansammlung von Kurz- und Einzeläußerungen führen, die ohne Bezug zueinander stehen oder unverbindlich bleiben, weil sie nicht ausformuliert sind.
- Den Schülern soll die Bedeutung einer Frage oder einer Antwort für den Unterrichtsgegenstand und das Ziel einer Untersuchung deutlich werden. Dieses Ziel muß ihnen deshalb zuvor vermittelt worden sein.
- Daß Fragen dem Wissenserwerb und der Erkenntnis dienen, erfahren die Schüler nur dann, wenn sie auf i h r e Fragen Antworten finden. Deshalb sollen die Schüler so selten wie irgend möglich in die Situation gebracht werden, daß sie mit Kurzinformationen auf kurzschrittige Sach- und Verständnisfragen des Lehrers zu reagieren haben.
- Ein gemeinsames Untersuchen und ein Miteinander-Sprechen wird erst ermöglicht, wenn der Lehrer erreicht, daß die Äußerungen

nicht nur an ihn gerichtet werden, und daß die Schüler nicht nur auf seine Sachkommentare, Zusammenfassungen und Urteile warten.

Der Lehrer wird also unterrichtsmethodisch so vorgehen, daß die Schüler möglichst oft und intensiv Gelegenheit bekommen,

- einen Sachverhalt von sich aus zu erkunden und selbst angemessen zu formulieren
- selbständig zu erschließen, was einem Sachverhalt zugrundeliegt
- zu prüfen, wieweit Beobachtungen zu verallgemeinern sind, welche Einschränkungen gemacht, welche Fragen gestellt werden sollten
- andere zu überzeugen
- verschiedene Auffassungen gegeneinander abzuwägen.

Im Unterrichtsgespräch können Denkpausen und kurze Phasen der schriftlichen Vorüberlegung von Nutzen sein, um eine Fülle unzusammenhängender Kurzäußerungen über ein Thema zu vermeiden. Auf diese Weise erhöhen sich auch Ruhe und Konzentration der Arbeit. Kleine schriftliche Darstellungsaufgaben bieten außerdem allen Schülern gleichzeitig die Möglichkeit, sich zu einer Frage zu äußern. Bei der Arbeit in großen Lerngruppen besteht sonst gerade für Schüler dieser Altersstufe die Gefahr, daß die Äußerungsbereitschaft des einzelnen durch die entmutigend hohe Zahl anderer Äußerungswilliger zurückgedrängt wird oder in rücksichtsloser, ungeordneter Weise durchbricht.

2.2.2 Einzelarbeit

Freie Zeit und Ruhe für die Hinwendung zu einzelnen Schülern oder kleinen Gruppen gewinnt der Lehrer, indem er auch während eines Teils der Unterrichtsstunde der Klasse Aufgaben zur stillen Bearbeitung stellt. Diese Aufgaben können nach Art oder Schwierigkeitsgrad differenziert sein.

Die stille Einzelarbeit im Unterricht ist außerdem nötig als

- konzentrationsfördernder Methodenwechsel im Unterrichtsgeschehen
- Anstoß für den einzelnen Schüler, ein Problem selbständig zu erfassen und zu bearbeiten (Voraussetzung für eine nicht-lehrerzentrierte Arbeit in der Kleingruppe)
- Möglichkeit für den Lehrer, genauere – über die Klassenarbeit hinausgehende – Beobachtungen zur Arbeitsfähigkeit und zum Arbeitstempo der Schüler zu machen
- Bindeglied zwischen Hausaufgaben, Klassenarbeiten und dem üblichen Klassenarbeitsgespräch. (Die Aufforderung zu schriftlicher Dar-

stellung darf nicht als Bruch, nicht nur als häusliches Anhängsel an die schulische Arbeit, vor allem nicht als spezielle Prüfungssituation (Klassenarbeit) vom Schüler erfahren werden).

Möglichkeiten des sozialen Lernens sind auch mit der Einzelarbeit in der Klasse gegeben, weil diese Arbeitsform vom Schüler fordert, daß er

- Rücksicht nimmt auf die Arbeit der anderen
- Verständnis dafür aufbringt, daß die Aufmerksamkeit und Hilfe des Lehres denen zugewendet wird, die sie besonders nötig haben
- Mitverantwortung trägt für seine Lernfortschritte und damit auch für das Vorankommen der Gruppe, wenn er zwischendurch auch ohne unmittelbare Steuerung und Überwachung durch den Lehrer zu arbeiten hat.

Entsteht aus den Ergebnissen der Einzelarbeit anschließend ein prägnanteres und differenzierteres Gesamtergebnis der Klasse, so kann den Schülern Sinn und Notwendigkeit der vorbereitenden Einzelüberlegung und der Kooperation deutlich werden.

2.2.3 Partnerarbeit

In der Partnerarbeit wird kooperatives Verhalten im engeren Rahmen geübt. Die Partner (Zweiergruppe) lösen gemeinsam ein Problem, sind wechselweise Aufgabensteller, Korrektor und Zuhörer, oder einer gibt dem anderen Hilfen beim Ausgleich von Mängeln. Gleiches Leistungsniveau der beiden Partner ist also nicht Voraussetzung für das Gelingen dieser Arbeitsform.

Partnerarbeit ist ohne großen organisatorischen Aufwand möglich – und zwar an vielen verschiedenartigen Aufgaben in allen Fächern.

Auf der Orientierungsstufe ist Partnerarbeit eine besonders günstige Möglichkeit, zwei wichtige Ziele gleichzeitig zu verfolgen: die Förderung des sozialen Verhaltens und des selbständigen Lernens.

2.2.4 Arbeit in Kleingruppen

Auch wenn der Lehrer Einzel- bzw. Partnerarbeit in der Klasse durchführen läßt und Klassenarbeitsgespräche mit der gebotenen Zurückhaltung und Behutsamkeit zu leiten versteht, verhindern diese Arbeitsformen in der Regel nicht wirksam genug, daß das Unterrichtsgeschehen auf den Lehrer zentriert bleibt. Lehrerzentrierter Klassenunterricht kann dau führen, daß Schüler in pädagogisch bedenkliche Abhängigkeit von den Fragen und Impulsen des Lehrers geraten.

Auch die ständige Arbeits- und Gesprächsinitiative einzelner Schüler wirkt sich im Unterricht der großen Lerngruppe so aus, daß eine größere Zahl anderer auf die Rolle rein passiv Entgegennehmender beschränkt bleibt oder sogar in dieser Rolle bestärkt wird. Der Anteil der Denkbemühungen und sprachlichen Äußerungen aller Schüler kann in der Kleingruppe von 4 bis 6 Schülern wesentlich größer sein als im lehrerzentrierten Klassenunterricht.

Die gemeinsame Auswertung von Gruppenergebnissen kann fruchtbarer sein als die gemeinsame Auseinandersetzung mit Einzelbeiträgen, wenn alle Schüler als Gruppenmitglieder das anstehende Problem schon einmal in einem ersten Durchgang durchdacht haben und wenn hinter einer Auffassung nicht mehr nur ein einzelner steht. Gruppenergebnisse werden überdies in der Regel besser begründet und in prägnanterer Formulierung angeboten.

Wenn der Lehrer sich kurze Zeit zuhörend zu einer Gruppe setzt, bekommt er meist einen deutlicheren Einblick in das Schülerbewußtsein und die Arbeitsweise der Schüler, als wenn er mit der gesamten Klasse gleichzeitig beschäftigt ist.

Wo eine Sitzordnung für die Gruppenarbeit verändert werden muß, können Schüler meist schnell lernen, dies ohne großen Zeitaufwand und ohne große Unruhe zu tun. Sie können auch darin geschult werden, gruppenweise in einem Raum so zu arbeiten, daß die Nachbargruppen nicht gestört werden.

Ehe der Lehrer mit Gruppenarbeit beginnt, muß er sich einen genauen Eindruck verschaffen, wieweit die Schüler in dieser Arbeitsform geübt sind. Erst danach kann er entscheiden, wie lange er in einer Unterrichtsstunde Gruppenarbeit durchführen kann und wie eng umrissen der Arbeitsauftrag an die Gruppen sein muß. Es können nur kleine Übungsaufgaben und genau fixierte Untersuchungen durchgeführt werden, solange die Gefahr besteht, daß die Schüler Gruppenarbeit als die Erlaubnis zu laxerer Arbeitshaltung ansehen und der Versuchung nicht widerstehen, einzelnen die Hauptlast der Arbeit zu überlassen.

Solche fehllaufende Gruppenarbeit befreit den einen Teil der Schüler nicht aus der Passivität und bestärkt den anderen leicht in der Meinung, die Gruppe sei nur ein Hindernis für eigenes zügiges Arbeiten. Überforderung in der Gruppenarbeit durch zu lange Arbeitsphasen oder durch zu wenig vorstrukturierte Aufgaben kann also zu einer Abnahme der Kooperationsbereitschaft führen. Aufgabenstellungen, die längere gemeinsame Arbeit erforderlich machen und Kreativität fordern, sind erst gut eingearbeiteten Gruppen angemessen.

2.2.5 Projektunterricht

„Projektunterricht" heißt: Lernen an einem komplexeren, bisweilen fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben mit dem Ziel eines gemeinsamen Arbeitsergebnisses. Diese Arbeitsform kann dazu beitragen, die Ziele und Aufgaben der Orientierungsstufe zu verwirklichen, weil sie Gelegenheit bietet

- an die Interessen der Schüler unmittelbar anzuknüpfen und diese Interessen zu vertiefen
- ein Lernen zu fördern, das noch nicht unter den einengenden Anforderungen einer Fachdisziplin und ihrer Systematik stehen muß
- dem Wunsch der Kinder nach verantwortlichem eigenen Tun und nach einem vorweisbaren Ergebnis von Lernbemühungen entgegenzukommen
- den Schülern zu helfen, daß sie Partner- und Gruppenarbeit als erforderlich erkennen und als sinnvoll erfahren.

Projektunterricht ist in folgenden Formen durchführbar:

- eine längere Unterrichtseinheit in einem bestimmten Fach, allerdings mit Phasen längerer selbständiger Arbeit der Schüler und dem Einbeziehen verschiedenartiger Materialien und Medien;
- ein fachübergreifendes Thema, das von mehreren Lehrern mit unterschiedlicher fachlicher Qualifikation während eines bestimmten Zeitraums statt des üblichen Unterrichts durchgeführt wird und eine Vielfalt von Aufgaben und Problemen zu lösen versucht.

Ohne größeren schul- und stundenplanorganisatorischen Aufwand können Teil- und Kleinprojekte durchgeführt werden, von dem Lehrer, der mehrere Fächer in einer Orientierungsstufenklasse unterrichtet, – in der Regel also vom Klassenlehrer. Es ist aber auch denkbar, einzelne Projekttage unmittelbar vor Halbjahresschluß durchzuführen und während dieser Tage den üblichen Stundenplan in der Schule oder in einzelnen Klassen außer Kraft zu setzen. Schließlich kann im Abstand von etwa drei Wochen ein Tag solchen Unterrichtsprojekten vorbehalten werden.

Eine ungleiche Belastung des Fachunterrichts durch Stundenausfall kann vermieden werden, indem zuerst der Montag, als nächstes der Dienstag usf. zum Projekttag gewählt wird. Zu Beginn eines Projektes werden Besprechungen in der gesamten Gruppe stehen, wobei es um die Auswahl der Themen, um die mit dem Projekt verbundenen Absichten und Ziele sowie um die Durchführung geht. Lehrer und Schüler müssen dabei einen Mittelweg finden zwischen zwei Fehlformen; einerseits gänzlich unge-

steuerter Arbeit der Schüler, die damit in diesem Alter überfordert wären, andererseits genauer Festlegung der Themen und Arbeitsweisen durch den Lehrer, die den Zielen des Projektunterrichts zuwiderliefe.

Je nach Bedarf können Phasen gemeinsamer Besprechung und eigenständiger Arbeit abgebrochen oder ausgedehnt werden. In einer gemeinsamen Besprechung kann z.B. darüber nachgedacht werden, wie man sich die erforderlichen Informationen beschafft und wie man sie auswertet. Oder es kann sich nach einer Überprüfung ergeben, daß die vorgesehenen kommunikativen Mittel (z.B. Brief, Interview, Bebilderung) noch nicht so von den Schülern eingesetzt werden können, wie es zur Lösung der Aufgabe erforderlich ist, oder es kann sich herausstellen, daß die Zusammenarbeit in den einzelnen Arbeitsgruppen thematisiert werden muß. Die eigentliche Arbeit an Projekten kann auf der Orientierungsstufe nur einen verhältnismäßig kleinen Teil des gesamten Unterrichts ausmachen. Die Schüler müssen sehr sorgfältig in diese Arbeit eingeführt werden. Meist muß es auf den Klassenstufen 5 und 6 noch dabei bleiben, daß innerhalb der üblichen Fachunterrichtsinhalte und -verfahren einzelne Teilaspekte einer Unterrichtseinheit durch überschaubare Problemstellungen im Projektform erarbeitet werden, wobei sich diese Arbeitsform zunächst nur über verhältnismäßig kurze Zeiträume hinweg erstrecken kann. Im Sinne des sozialen Lernens führt Projektunterricht dann schrittweise zur Entfaltung der auf Kooperation und Selbständigkeit ausgerichteten Zusammenarbeit.

Als Beispiele seien einige Projekte genannt, die sich aus dem Deutschunterricht entwickeln könnten.

- Eine Klassenbücherei wird aufgebaut: Karteikarten werden geschrieben, die Ausleihe wird organisiert, regelmäßig werden Buchbesprechungen und -empfehlungen gemacht.
- Ein Wandertag oder eine Klassenreise werden selbständig organisiert: von der Zielentscheidung über das Beschaffen der Fahrkarten bis hin zur Anmeldung für einzelne Besichtigungen.
- Eine Klassenzeitung wird hergestellt: Was ist zu tun, damit sich daraus eine Orientierungsstufen-Zeitung entwickeln kann?
- Ein Theaterstück oder eine Schuloper wird aufgeführt.
- Eine 6. Klasse versucht, angesichts des bevorstehenden Übergangs zu anderen Schulformen, sich über die anschließenden Möglichkeiten der Schullaufbahn zu orientieren: Befragung von Schülern und Lehrern anderer Klassen, Auswertung von Informationsmaterial, Veranstaltung eines Informationsabends für die Eltern u.ä.

Eine andere Form, projektorientiertes Lernen in Unterrichtspraxis umzusetzen, stellen die UDIS-Materialien dar (s. Literaturhinweise). Sie bieten Texte, Bilder, Karten, Aufgaben für folgende Unterrichtsprojekte in den 5. und 6. Klassen an: Fotoschule, Hunde, Der Mensch in der Steinzeit, Elektrizität, Flugblätter, Karten, Berufe, Cowboys und der Wilde Westen, Wale, Entstehung der Erde und die Geschichte von den Steinen, Stadtplanung/Raumordnung, Kinder sind auch Menschen, Das Meer, Das erste Lebensjahr, Autos, Die Himmelskörper im Sonnensystem, Geschichten über die Entdeckung des Menschen, Fliegen mit Ballons, Das Gehirn, Bauen, Das Wetter, Straßen und Schienen, Tauschen und Geld, ... bös wird man gemacht, Biologische Kreisläufe/Umweltprobleme, Freizeit.

Fächerübergreifende Projekte bietet die Vierteljahresschrift „kontrast" an. Beispielsweise als Projekt für 6. Klassen in Deutsch, Englisch und Erdkunde: Indianer in Nordamerika (Heft 4/1977).

2.2.6 Hausaufgaben

Dem Schüler dürfen nur solche Hausaufgaben gestellt werden, für deren Bewältigung die Voraussetzungen im Unterricht geschaffen worden sind: Der Lehrer muß die Lernvoraussetzungen seiner Schüler bedenken und darf Anforderungen erst dann stellen, wenn er durch didaktisch und methodisch überlegte Hilfen die Schüler in den Stand gesetzt hat, die Anforderungen zu erkennen und ihnen gerecht zu werden. Ein Prüfstein für Gründlichkeit, Genauigkeit und methodischen Aufbau des Unterrichts ist, ob die Schüler ihre Hausaufgaben anfertigen können, ohne daß sie die Eltern erst fragen müssen, worin eigentlich die Aufgabe besteht. Der Lehrer darf nicht mit sachlicher und methodischer Hausarbeitenhilfe der Eltern rechnen. Wenn er die Eltern drängt, mehr zu tun, als mit dafür zu sorgen, daß Hausaufgaben regelmäßig und sorgfältig erledigt werden, verstärkt er seitens der Schule die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen, statt sie abzubauen, und er verzichtet auf eine wichtige Gelegenheit, das Erziehungsziel des selbständigen Arbeitens zu fördern.

Nicht aus jeder Unterrichtsstunde ergeben sich sinnvolle Aufgabenstellungen, die der Übung und Festigung erarbeiteter Ergebnisse oder Verfahren dienen: nicht für jede Unterrichtsstunde Aufgaben, die der Vorbereitung des Unterrichtsvorhabens dienen. In diesem Fall muß auf Hausaufgaben verzichtet werden. Mechanisch gestellte Hausaufgaben sind schädlich, da sie

- die individuelle Lern- und Leistungsdisposition außer acht lassen (unterschiedliche geistige Voraussetzungen, unterschiedlicher Zeitaufwand zur Lösung)
- die für den Schüler notwendige Freizeit unnötig einschränken (Abstimmung mit den Hausaufgaben anderer Fächer erforderlich)
- eine negative Einstellung des Schülers zur Schule fördern.

Hausaufgaben können die Arbeitshaltung der Schüler verschlechtern, statt sie zu fördern, wenn der Lehrer sie zur Pflicht macht, ihre Bedeutung aber gleichzeitig dadurch herabsetzt, daß er die Art ihrer Erledigung nicht regelmäßig in didaktischer Absicht aufmerksam zur Kenntnis nimmt. Wenn in Einzelfällen die ausreichende Behandlung und Kontrolle im Unterricht zu aufwendig ist, muß sich der Lehrer durch Stichproben während einer Phase der stillen Arbeit oder zu Hause vergewissern, ob und wie die Aufgaben erledigt worden sind. Angesichts seines Zeit- und Arbeitsaufwandes hat der Schüler ein Recht auf Korrektur und Bestätigung; der Lehrer hat die Pflicht, sich Einblick zu verschaffen, wieweit seine Arbeitsaufträge angemessen waren, wieweit sein Unterricht erfolgreich war, wieweit sich die individuelle Leistungsfähigkeit der Schüler verändert.

2.3 Didaktische und methodische Hinweise zur Differenzierung

Schüler der Orientierungsstufe unterscheiden sich beträchtlich voneinander vor allem im Auffassungsvermögen, in der Merkfähigkeit, im Lerntempo, im Interesse, in der Arbeitshaltung und im Verfügen über Sprache. Deshalb darf ein Unterricht, bei dem alle Schüler einer Klasse im lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch an derselben Aufgabe arbeiten, nicht die vorherrschende oder gar die einzige Form des Unterrichts sein. Diese Form des Unterrichts muß ergänzt werden durch Gruppierungen der Schüler entsprechend ihrem individuellen Lernvermögen und den jeweiligen Erfordernissen. Gelegentlich gleichzeitiges Arbeiten der Schüler an verschiedenartigen Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad ist Voraussetzung für gewinnbringendes gemeinsames Arbeiten von Kindern unterschiedlicher Lernfähigkeit in einer Klasse.

Der Lehrer überforderte sich selbst, wenn er den Anspruch an sich stellte, daß er alle in der Klasse ablaufenden unterschiedlichen Lernvorgänge im einzelnen vorbereiten, sowie in allen Phasen vollständig überwachen müsse. Seine Vorbereitungszeit vervielfachte sich damit und die Koordinierung der unterschiedlichen Arbeitsvorhaben im Unterricht selbst wäre nicht zu leisten.

Vielmehr muß der Lehrer eine wichtige Aufgabe darin sehen, daß er einzelnen Schülern und kleinen Gruppen – während die anderen mit sinnvollen Aufgaben beschäftigt sind – immer wieder dabei hilft, sich darin zu üben, wie man

- Informationen einholt, sammelt, ordnet, kritisch beurteilt und verwendet
- selbst Wege zum Erreichen eines Ziels findet und Einsichten aus einer Situation auf andere überträgt
- durch gemeinsames Nachdenken und Handeln zu Lösungen kommt
- seine Auffassungen artikuliert, in sachlicher Diskussion vertritt, sich neuen Einsichten öffnet.

Sooft wie möglich wird der Lehrer nicht selbst Kenntnisse vermitteln, sondern ihren Erwerb aus einem Buch oder aus einem anderen Medium sowie durch eigene Versuche zur Angelegenheit der Schüler machen. Für Klassen der Orientierungsstufe sind zu diesem Zweck in der Aufbauphase besondere Mittel vorgesehen, damit neben einem für alle eingeführten Lernbuch andere Bücher und Materialien für Einzel- und Kleingruppenarbeit beschafft werden und im Unterrichtsraum zur Verfügung stehen. Aus ihnen soll der Lehrer einen großen Teil der erforderlichen besonderen Aufgaben für einzelne Schüler oder kleinere Gruppen entnehmen. Eine seiner wichtigsten Aufgaben besteht in der didaktischen Vorentscheidung, in welcher Phase des Unterrichts er besondere Gruppierungen der Klasse an die Stelle des für alle gemeinsamen Unterrichts treten läßt, und in der schnellen Reaktion auf unvorhergesehene Schwierigkeiten einzelner Schüler.

Besondere Gruppierungen der Schüler sind denkbar

- in der **Vorbereitungsphase** (Sicherung von Lernvoraussetzungen, Planung eines neuen Unterrichtsvorhabens)
- in der **Vermittlungs- oder Erarbeitungsphase**
- oder in der **Übungs- und Anwendungsphase.**

Diese Phasen brauchen nicht für alle Schüler bei jedem Unterrichtsgegenstand zeitgleich abzulaufen. Die Gruppierung kann so erfolgen, daß einige Schüler ein neues Vorhaben vorbereiten, während andere noch in der Übungsphase des bis dahin gemeinsamen Vorhabens stehen.

Für die Differenzierung in der Übungs- und Anwendungsphase ist in vielen Fällen zu empfehlen, daß der Lehrer nach Erarbeitung eines Themas oder Verfahrens in der Gesamtgruppe d i e Schüler zum selbständigen Üben freistellt, die sich die Anwendung des Erarbeiteten bereits ohne weitere Hilfe oder Kontrolle des Lehrers zutrauen. Wer sich dabei über-

schätzt hat, kann zurückkehren in den Kreis derer, die unter Anleitung des Lehrers noch einen weiteren Durchgang im Erarbeiten des Problems haben.

(Weitere Anregungen bei Wolfgang Klafki/Hermann Stöcker „Innere Differenzierung des Unterrichts" Zeitschrift für Pädagogik 22. Jahrg. 1976, Nr. 4, S. 498–523).

2.4 Die Förderung, Einschätzung und Bewertung von Schülerleistungen

2.4.1 Grundsätze

Die Leistungsbewertung in der Schule steht immer im Spannungsfeld zwischen der Forderung, den Leistungsstand eines Schülers möglichst objektiv zu erheben und der Forderung, möglichst intensiv auf den einzelnen Schüler und seine Lernvoraussetzungen einzugehen, den Schüler in seinen Möglichkeiten zu fördern, ihn nach seinen Fortschritten zu beurteilen.

Die Zielsetzung der Orientierungsstufe verschärft diese Spannung:

Die Orientierungsstufe soll die Bemühungen der Grundschule fortsetzen, auch solchen Schülern ausreichende Erfolgsaussichten in der Schule und in der weiteren Ausbildung zu eröffnen, die auf Grund ungünstiger außerschulischer Bedingungen eine schlechte Ausgangslage haben. Die Lehrer müssen deshalb besondere Sorgfalt darauf verwenden, dem Fördern von Lernvermögen und dem Herausfordern von Lernbereitschaft den Vorrang einzuräumen vor der Feststellung und Bewertung vorliegender Lernerfolge. Während sie im Laufe der zweijährigen Arbeit der Versuchung widerstehen müssen, selektierend zu denken, steht ihnen aber am Ende der Orientierungsstufe die Aufgabe bevor, mit ihrer Eignungsfeststellung dazu beizutragen, daß der Schüler in die ihm voraussichtlich angemessene Schulform übertritt. Die Gegensätzlichkeit dieser Aufgaben muß von den Lehrern gesehen und ausgehalten werden, ohne daß eine von ihnen vernachlässigt wird.

Die Orientierungsstufe kann die Bewertung von Lernleistungen nicht an einer Schulform ausrichten, denn sie ist gemeinsame Eingangsstufe für drei Schulformen. Ein Teil der Schüler muß sich auch so orientieren können, daß ohne unnötige und schädigende Mißerfolgserlebnisse eine Eignung für die Hauptschule deutlich wird. Andererseits darf weder der Unterricht auf der Orientierungsstufe noch die Bewertung der Schülerleistungen bei Schülern und Eltern falsche Hoffnungen wecken im Hinblick auf die Eignung für den gymnasialen Bildungsweg oder für die Realschule.

2.4.2 Die Überprüfung der Lernergebnisse

Lernergebnisse müssen regelmäßig in kurzen Abständen gesichert und eingeschätzt werden.

Der Schüler braucht dies, damit er das Gelernte wiederholen, anwenden und übertragen kann, damit ihm auch deutlich wird, wieweit er die Anforderungen erfüllt hat und wie er weiterarbeiten soll.

Der Lehrer braucht dies, damit er feststellen kann, wieweit er seine Unterrichtsziele erreicht hat, wie er den weiteren Unterricht zu planen, wie er die Lernentwicklung der Schüler einzuschätzen hat.

Die Erziehungsberechtigten brauchen dies, damit sie klaren Einblick in die Arbeit der Schule gewinnen, den Leistungsstand ihres Kindes erkennen und seine weiteren schulischen Entwicklungsmöglichkeiten einschätzen können.

Damit diese Forderungen erfüllt werden können, muß zwischen die regelmäßige Überprüfung der Lernergebnisse im mündlichen Unterricht und die Klassenarbeit eine Reihe schriftlicher Aufgaben im Unterricht treten, die vom Schüler als selbstverständliche Schritte der Förderung im jeweiligen Lernvorgang erfahren werden können.

Deshalb muß vermieden werden, daß diese kurzen schriftlichen Aufgaben

- auf Abfragbares oder Normierbares beschränkt bleiben
- Ängste auslösen, die zu Lernbeeinträchtigungen führen
- Konkurrenzdenken unter den Schülern verstärken
- die Schüler dazu verführen, daß sie die Bewertung höher einschätzen als das erworbene Wissen oder Können
- den Unterrichtsablauf stören.

Die schriftlichen Aufgaben sollen nur ein Teil einer Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen. Sie sind nicht zu benoten, wohl aber hinsichtlich ihrer Qualität den Schülern zu erläutern. Mindestens ein Drittel soll jeweils im einzelnen verbal bewertet werden. Der Lehrer sollte im Einzelfall in der Lage sein, Eltern entweder auf deren Anfrage oder auf seine Einladung zu einem Gespräch hin anhand solcher kleinen schriftlichen Arbeiten ihres Kindes dessen Lernfortschritte und seinen Leistungsstand zu verdeutlichen. Im Einzelfall kann es empfehlenswert sein, Eltern auch Beispiele für die schulische Arbeit ihres Kindes zuzusenden.

2.4.3 Die Berücksichtigung lernerfolgshemmender Faktoren

Die Beurteilung von Schülerleistungen durch Notenstufen ist unzureichend als Grundlage für eine individuelle Förderung der Schüler und für die Beratung der Eltern.

Es müssen Wege gefunden werden, genauer zu erfassen, welche Schwierigkeiten einzelne Schüler haben, den Erwartungen an ihr Verhalten und ihre Lernleistungen zu entsprechen, damit ihnen dann beim Überwinden ihrer Schwierigkeiten besser geholfen werden kann.

Auf einer Schulstufe, die eine wichtige Schullaufbahnentscheidung vorbereiten soll, darf es also nicht bei einer möglichst objektiven Erhebung des Leistungsstandes bleiben, sondern es muß zu einer Beeinflussung der Lernentwicklung kommen auf der Grundlage differenzierter Beobachtung.

Mit Kriterien für eine solche Beobachtung – wie sie im Anhang mitgeteilt werden (vgl. Anlage 2) – sollen nicht alle Persönlichkeitsmerkmale aller Schüler mit wissenschaftlichem Anspruch möglichst lückenlos erfaßt oder gar beurteilt werden. Die Kriterien sollen vielmehr dazu beitragen, daß die Lehrer einer Klasse Ansatzpunkte für gemeinsame erzieherische Überlegungen und Maßnahmen finden, mit denen sie hoffen können, das Verhalten und die Lernleistungen einzelner Schüler, die deutlich hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben, zu verbessern.

Keinesfalls darf die Erhebung dazu führen, daß der heranwachsende Mensch voreilig abgestempelt oder an nivellierenden Erwartungen gemessen wird, die ihm als Einzelwesen nicht gerecht werden.

2.4.4 Eignungsfeststellung am Ende der Klasse 6

Die Orientierungsstufe soll dazu beitragen, daß möglichst jedes Kind möglichst ohne Schullaufbahnkorrekturen und ohne Beeinträchtigung seiner Lernfreude oder seines Lernvermögens die Schullaufbahn einschlägt, die seiner Bildungsfähigkeit entspricht.

Da die Schullaufbahnentscheidung am Ende der Orientierungsstufe vom Klassenkollegium und vom Elternhaus möglichst in vollem Einvernehmen gefällt werden soll, ist es wichtig, daß Beobachtungen zur Lernentwicklung eines Schülers zwischen Schule und Elternhaus häufig und deutlich zur Sprache kommen.

Nicht allein der Leistungsstand am Ende der Orientierungsstufe, sondern die Lernentwicklung eines Schülers während der zwei Jahre – unter Berücksichtigung seiner persönlichen Umstände – soll die Eignungsfest-

stellung bestimmen. Ausschlaggebend muß die Auffassung der Klassenkonferenz sein, welchen Abschluß der Sekundarstufe I nach der bis dahin beobachteten Lernentwicklung ein Schüler aller Voraussicht nach ohne schädliche Überforderung und ohne ständige Belastung für die Lerngruppe wird erreichen können. Im Zweifel ist abzuschätzen, ob der Schüler genügend Aussicht hat, in der 7. Klasse der betreffenden Schulform erfolgreich mitarbeiten zu können.

Als wichtigste Gesichtspunkte sind zu berücksichtigen

1. die Bereitschaft zum Lernen, die Fähigkeit zur Selbststeuerung und die Ausdauer
2. das Lernverhalten

2.1 im Umgang mit den Lerngegenständen

2.2 in der Lerngruppe

3. die Lernergebnisse

zu 1. Bereitschaft zum Lernen, Fähigkeit zur Selbststeuerung und Ausdauer:

- Wieweit ist bei dem Schüler Neugier erkennbar?
- In welchem Grad läßt er sich von offenen Fragen oder Problemen zum Lernen bewegen?
- Wieweit gelingt es ihm, sein Verhalten so zu steuern, daß Mitschüler nicht behindert und die Arbeit an der Sache nicht gestört wird?
- Wie beständig bleibt er bei einer Aufgabe, wie sorgfältig erledigt er sie?

Zu 2. Lernverhalten:

Wieweit haben sich die Fähigkeiten des Schülers entwickelt

2.1 im Hinblick auf seinen Umgang mit den Lerngegenständen?

- Einfallsreichtum
- Selbständigkeit
- Konzentration
- Arbeitsökonomie und Arbeitstempo
- Arbeitstechnik und Umgang mit Arbeitsmitteln
- Ausdauer und Gründlichkeit
- Zuverlässigkeit im Erfüllen von Arbeitsaufträgen

2.2 im Hinblick auf sein Verhalten in der Gruppe?

- eine Sache als gemeinsame Aufgabe ansehen und an ihrer Lösung mitarbeiten
- Impulse für Lösungen geben
- eigene Auffassungen anderen darlegen und begründen
- für abweichende Auffassungen und abweichendes Verhalten Verständnis zeigen
- Anregungen und Kritik anderer aufnehmen
- auf angemessene Weise Kritik üben

zu 3. Lernergebnisse

Wie verfügte der Schüler über die Lerngegenstände?

- wie genau (Umfang und Genauigkeit in den Kenntnissen),
- wie lange (Merkfähigkeit über längere Zeit hinweg),
- wie sicher (Grad des Verständnisses: Einordnung von Einzelergebnissen in Zusammenhänge, Erkennen und Darstellen von Denkschritten)
- wie frei (Möglichkeiten, das Gelernte auf neue Probleme zu übertragen)

Wenn die Klassenkonferenz diese fächerübergreifenden Kriterien anwendet, muß sie berücksichtigen, wieweit Mängel des Schülers auf einzelnen Feldern durch Stärken auf anderen ausgeglichen werden. Außerdem muß die Klassenkonferenz bedenken, daß Mängel auch durch die Schule, u.U. sogar durch Lehrerverhalten, verstärkt wurden und unter anderen Bedingungen veränderbar sein können. Ergänzend zu den fächerübergreifenden Gesichtspunkten sind die Kriterien für die Leistungsbewertung in den einzelnen Unterrichtsfächern heranzuziehen, die im Anhang abgedruckt sind. (vgl. Anlage 3)

3 Zusammenarbeit der Lehrer

Die Arbeit im Team ist Voraussetzung dafür, daß Anregungen und Arbeitsmaterialien allen Schülern einer Jahrgangsstufe zugute kommen können. Von jeder Vervielfältigung von Arbeitsmaterial sollten die parallel unterrichtenden Lehrer mindestens ein Exemplar erhalten. Es hat sich bewährt, solche Arbeitsmaterialien - sofern sie mehrfach benutzbar sind - zentral zu verwahren, damit sie allen Beteiligten Lehrern zugänglich sind und von allen gemeinsam erweitert werden.

Die Unterrichtsplanung und die meist zeitaufwendige Vorbereitung von Lernerfolgskontrollen müssen arbeitsteilig erfolgen, damit die Zusammenarbeit tatsächlich zu einer Entlastung der einzelnen Kollegen führen kann.

Die Entscheidung über die gemeinsame Auswahl von Themen, über Lern- und Überprüfungsverfahren setzt Offenheit voraus und die Fähigkeit, Unzulänglichkeiten der eigenen Arbeit zu reflektieren sowie Kritik an ihr zu ertragen, aber auch die Fähigkeit, sich an Absprachen zu halten und sich nicht unbedingt mit den eigenen Vorstellungen durchsetzen zu wollen. Die Zusammenarbeit kann nicht gelingen, wenn bestimmte in der Gruppe vertretene Ansichten ständig unberücksichtigt bleiben. Sie kann auch nicht gelingen, wenn die Planung perfektionistisch wird und dem einzelnen Lehrer kein Spielraum für eigene pädagogische Entscheidungen offengehalten wird.

4 Zusammenwirken von Schule und Elternhaus

Die Schule teilt sich die Erziehungsaufgabe mit dem Elternhaus. Die Eltern bestimmen die schulische Laufbahn ihres Kindes weitgehend mit. Es müssen also viele Gelegenheiten zur Verständigung und Zusammenarbeit gesucht und genutzt werden. Für den Schüler ist es eine wesentliche Hilfe, wenn seine Eltern und die Schule sich verständigen oder zumindest aussprechen über die Bedürfnisse junger Menschen dieses Alters, über die Erziehungsziele zu Hause und in der Schule, über Erziehungsstile und über Probleme des einzelnen Schülers und der Schulklasse.

Die Eltern können besser auf ihr Kind eingehen, wenn sie dessen Situation in der Schule verstehen lernen. Die Lehrer erhalten notwendige Aufschlüsse über außerschulische Lernbedingungen ihrer Schüler und können sie besser fördern.

Auf der Orientierungsstufe ist die intensive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus besonders wichtig, weil die Schullaufbahnentscheidung am Ende der Klasse 6 möglichst im Einvernehmen mit den Eltern getroffen werden soll. Eltern setzen einer Eignungsfeststellung der Schule weniger Widerstand entgegen, wenn sie über die Lernentwicklung ihres Kindes regelmäßig informiert werden. Das Vertrauen zwischen Schule und Elternhaus wird auch dadurch gefördert, daß die Schule die Eltern über geplante Unterrichtsvorhaben in Kenntnis setzt. So können sie die Anforderungen und die Kriterien für die Erfüllung der Aufgaben kennen und verstehen lernen.

Abgesehen von Gesprächen über die Lernentwicklung und die persönliche Entwicklung einzelner Schüler sollen Lehrer der Orientierungsstufe in der Elternarbeit sich also vor allem darum bemühen,

- Lerninhalte und Unterrichtsziele zu erläutern
- über die schulische Organisation und die anschließenden Bildungswege aufzuklären
- auf die Eignungsfeststellung vorzubereiten
- Kriterien für die Bewertung von Schülerleistungen und für die Schullaufbahnentscheidung zu verdeutlichen
- den Eltern zu zeigen, wie sie die Arbeit der Schule unterstützen können, wo sie helfen können, wo sie aber keineswegs eingreifen sollen
- die Eltern anzuregen zu gelegentlichen Unterrichtsbesuchen.

5 Literaturhinweise

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.): Bildungsgesamtplan – Teil I. Stuttgart (Klett) 1973. S. 25

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970. (Hrsg.): Die Bildungskommission. Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen.
Stuttgart 1975.
Hier: Kapitel 3/„Die Orientierungsstufe".

Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen; Lehrertraining Orientierungsstufe; Tübingen 1977
(dort umfangreiche Hinweise auf weiterführende Literatur)
Studienbrief 1:
Zielproblematik der Orientierungsstufe
Studienbrief 2:
Unterricht in der Orientierungsstufe
Studienbrief 3:
Fördern in der Orientierungsstufe
Studienbrief 4:
Pädagogische Diagnostik
Studienbrief 5:
Veränderte Rollenbeziehungen

Diederich, Jürgen: Fördern im Kernunterricht – Kontrollierte Beobachtungen und didaktische Überlegungen.
Hannover (Schroedel) 1973

Zeitschrift: Gesamtschule I, 1977

Haenisch, Hans/Ziegenspeck, Jörg: Die Orientierungsstufe - Schulentwicklung zwischen Differenzierung und Integration, Weinheim (Beltz) 1976

Hornich, Kurt: Praxis der Orientierungsstufe Hederbücherei 9038, Freiburg/Br. (Herder) 1976

Langner, Klaus/Vorkauf, Helmut: Soziale Koedukation in der Förderstufe: Hoffnung und Realität. Ergebnisse sozialpsychologischer Untersuchungen. Weinheim (Beltz) 1974.

Peterßen, Wilhelm H (Hrsg.): Orientierungsstufe - Beiträge aus Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft, Praxis, Ravensburg (O. Maier) 1975

Royl, Wolfgang: Die Orientierungsstufe - Didaktische Planung und Organisation. Stuttgart (Klett) 1975.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6). Bonn, 28. 2. 74 (hektographiertes Manuskript).

Mitteilungen des Senats an die Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 8/3576 vom 11. 4. 78 Integrierte Orientierungsstufe, Schulversuche 1978

Staatsinstitut für Schulpädagogik München.
Allgemeine Handreichung für de Schulversuch mit der Orientierungsstufe (Auer) Donauwörth 1976

UDIS Unterrichtsdifferenzierung in der Sekundarstufe I
Material für fächerübergreifende Unterrichtsprojekte im 5. und 6. Schuljahr aus Gesellschaftslehre mit Polytechnik und Naturkunde
Ravensburg (Otto Maier) 1974

Wendeler, Jürgen: Schulsystem, Schulleistungen und Schülerauslese. Eine Vergleichsuntersuchung zwischen der Förderstufe und dem traditionell gegliederten Schulsystem. Weinheim (Beltz) 1974

Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.): Bestandsaufnahme: Orientierungsstufe. Texte zu einer aktuellen Problematik. Braunschweig (Westermann) 1975.

Ziegenspeck, Jörg: Zum Planungs- und Entwicklungsstand der Orientierungsstufe in der Bundesrepublik Deutschland - Eine Dokumentation und Zwischenbilanz. Frankfurt (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) 1976

Anlage 1

Bestimmungen für den Schulversuch Orientierungsstufe

Vom 5. Dezember 1974

1 Begriff und Aufgabe der Orientierungsstufe

1.1 Die Orientierungsstufe faßt die Klassen 5 und 6 schulformübergreifend zusammen und vereinigt die Aufgaben der Beobachtungsstufe der Volksschule und der Beobachtungsstufe des Gymnasiums.

1.2 Die Klassen 5 der Orientierungsstufe dürfen nicht nach den Leistungen der Schüler in der Grundschule oder nach den Elternwünschen für den weiteren Bildungsweg zusammengestellt werden.

1.3 Der Unterricht wird in jeder Klasse von Lehrern mit der Befähigung für das Lehramt an Volks- und Realschulen und von Lehrern mit der Befähigung für das Lehramt an Gymnasien erteilt.

1.4 Die Orientierungsstufe ist den weiterführenden Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) in gleicher Weise vorgeordnet. Sie bereitet die Schüler auf die Arbeitsweisen und die Lernanforderungen der ab Klasse 7 unterschiedlichen Bildungswege vor.

2 Differenzierung der Anforderungen

2.1 Von der zweiten Hälfte der Klasse 5 an muß im Unterricht mindestens der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik zunehmend nach Grund- und Zusatzanforderungen unterschieden werden. Bis zum Ende der Klasse 5 soll allen Schülern Gelegenheit gegeben werden, die Aufgaben mit Zusatzanforderungen zu bearbeiten.

2.2 In Klasse 6 können die Zusatzanforderungen mit äußerer Differenzierung nach Leistung verbunden werden. Die Konferenz der auf der Orientierungsstufe unterrichtenden Lehrer (Stufenkonferenz) entscheidet unter Beachtung der Nummer 2.1 Satz 1, in welchen Fächern welche Art der Differenzierung durchgeführt wird; die Klassenkonferenz entscheidet über die Zuordnung von Schüler. Die Erziehungsberechtigten sind von geplanten Differenzierungsmaßnahmen, die ihr Kind betreffen, in Kenntnis zu setzen.

2.3 Hat die Klassenkonferenz beschlossen, daß das Lernangebot für einen Schüler in einem oder in mehreren Fächern auf Grundanforderungen beschränkt bleiben soll, so können die Erziehungsberechtigten demgegenüber einmal verlangen, daß an den Schüler für eine Unterrichtsdauer von sechs Wochen in dem betreffenden Fach oder den betreffenden Fächern Zusatzanforderungen gestellt werden. Danach beschließt die Klassenkonferenz erneut über die Zuordnung des Schülers.

3 Differenzierung der Benotung

Von der Zweiten Hälfte der Klasse 5 an kann auf Beschluß der jeweiligen Fachkonferenz in der Benotung nach Grund- und Zusatzanforderungen unterschieden werden. In diesem Fall erhalten sowohl die Noten für die Einzelleistungen als auch die Zeugnisnoten den Zusatz „G", wenn die Leistungen im Rahmen von Grundanforderungen erbracht wurden, und den Zusatz „Z", wenn Zusatzanforderungen gestellt waren. Im Zeugnis können Art und Grad der Bewältigung von Zusatzanforderungen auch unter „Bemerkungen" vermerkt werden.

4 Eignungsfeststellung

4.1 Am Ende der Klasse 6 stellt die Klassenkonferenz zugleich mit dem Beschluß über die Noten des Zeugnisses die Eignung des Schülers für den Besuch der Klasse 7 der Hauptschule, der Realschule oder des Gymnaisums fest.

4.2 Die Eignungsfeststellung wird aufgrund der Beobachtungen während der gesamten Dauer der Orientierungsstufe unter besonderer Berücksichtigung der Bewältigung von Zusatzanforderungen getroffen.

4.3 Das Zeugnis erhält an Stelle einer Aussage über die Versetzung den Vermerk:
„Nach der Lernentwicklung und den Leistungen auf der Orientierungsstufe wird . . . als geeignet angesehen, die Klasse 7 der . . . zu besuchen."

5 Wahlrecht der Erziehungsberechtigten

5.1 Die Feststellung der Eignung für Klasse 7 der Hauptschule oder für Klasse 7 der Realschule läßt den Erziehungsberechtigten die Wahl zwischen den Klassen 7 der Hauptschule, der Realschule und des siebenstufigen Gymnasiums. Die Feststellung der Eignung für Klasse 7 des Gymnasiums entspricht einer Versetzung nach Klasse 7 des neunstufigen Gymnasiums. Die Abteilung C der Heinrich-Hertz-Schule und das Gymnasium Langenhorn sind neunstufige Gymnasien im Sinne dieser Bestimmung. Auf schriftlichen Antrag der Erziehungsberechtigten kann der Schüler die Klasse 6 der Orientierungsstufe einmal wiederholen. Die Erziehungsberechtigten sind auf ihre Rechte rechtzeitig hinzuweisen.

5.2 Ein Schüler, der entgegen der Eignungsfeststellung die Klasse 7 der Realschule oder des siebenstufigen Gymnasiums besucht, muß im Falle seiner Nichtversetzung von Klasse 7 nach Klasse 8 die Realschule oder das Gymnasium verlassen; Nummer 5.4 Satz 3 der Versetzungsbestimmungen für Gymnasien vom 22. 9. 1971 (MBlSchul S. 21) findet entsprechende Anwendung. Satz 1 gilt für den Schüler entsprechend, dessen Eignung für die besuchte Schule erst nach einer Wiederholung der Klasse 6 der Orientierungsstufe festgestellt wurde.

6 Inkrafttreten

Diese Bestimmungen gelten vom 1. Februar 1975 an.

Hamburg, den 5. 12. 1974
S 233/322-02.03/03
MBl Schul 1975 S. 2

Anlage 2

Hinweise zu organisatorischen Regelungen

1 Lehrer

Auf der Orientierungsstufe unterrichten Haupt- und Realschullehrer sowie Gymnasiallehrer im Verhältnis 2 : 1. Die Unterrichtsverpflichtung der Gymnasiallehrer beträgt 23 Stunden, die der Haupt- und Realschullehrer 26, sofern sie mit mindestens der Hälfte ihrer Stunden auf der Orientierungsstufe und/oder der Realschule eingesetzt sind, sonst 28 Unterrichtsstunden pro Woche.

2 Schulaufsicht und Leitung

2.1 Schulaufsicht

Die Schulaufsicht wird von den Schulaufsichtsbeamten der beiden Schulen, die auf der Orientierungsstufe zusammenarbeiten, ausgeübt. Ihre Zuständigkeit im Einzelfall ergibt sich aus der Zuordnung des Lehrers zur Haupt- und Realschule oder zum Gymnasium („Stammschule)".

2.2 Schulleiter

Schulleiter ist der Leiter derjenigen Schule, an der die Orientierungsstufe eingerichtet wird. Er ist zuständig für alle Fragen der Organisation, der Verwaltung und der Versorgung mit Lehr- und Lernmitteln. In diesen und in allen fachlichen Fragen entscheidet er im Einvernehmen mit dem Leiter derjenigen Schule, die mit seiner Schule in der Orientierungsstufe zusammenarbeitet. Zur besseren Koordination kann ein Koordinierungsausschuß gebildet werden, dem die Schulleiter, die stellv. Schulleiter und der Leiter der Orientierungsstufe angehören. In dienstrechtlichen Angelegenheiten ist der Schulleiter der Orientierungsstufe nur zuständig für diejenigen Lehrer, die der von ihm geleiteten Schule als Stammschule zugewiesen sind.

2.3 Leiter der Orientierungsstufe

Für jede neu zu gründende Orientierungsstufe wird von der BSJB nach Anhörung der beteiligten Schulleiter ein Leiter auf Zeit eingesetzt.

Seine Aufgabe ist es, die pädagogische Arbeit der Orientierungsstufe stufen- und fächerbezogen zu koordinieren. Dafür erhält er Stundenermäßigung. Er ist nicht Vorgesetzter im Sinne der Dienstanweisung für Lehrer, jedoch kann er im Rahmen des ihm zugewiesenen Auftrags dem auf

der Orientierungsstufe tätigen pädagogischen Personal Weisungen fachlicher Art erteilen. Die Zuständigkeit der Schulleiter wird dadurch nicht berührt.

3 Lehrer und Lehrerkonferenzen

3.1 Zuweisung der Lehrer und Tätigkeit auf der Orientierungsstufe

Die Lehrer gehören zum Kollegium einer der beiden Partnerschulen, die auf der Orientierungsstufe zusammenarbeiten. Ihre Stammschule ist also entweder das kooperierende Gymnasium oder die kooperierende Haupt- und Realschule. In der Regel werden sie nur mit einem Teil ihrer Pflichtstunden im Unterricht der Orientierungsstufe eingesetzt.

3.2 Lehrerkonferenz

Lehrer, die in der Orientierungsstufe unterrichten, sind mit allen Rechten und Pflichten Mitglied der Lehrerkonferenz ihrer Stammschule. Das Stimmrecht regelt sich nach § 20 SchVG. Der Unterricht auf der Orientierungsstufe gilt als Unterricht in der Stammschule. Die Orientierungsstufe selbst besitzt keine Lehrerkonferenz im Sinne des SchVG.

3.3 Stufenkonferenz

Die BSJB richtet an Stelle einer Lehrerkonferenz gemäß § 60 SchVG (Schulversuche) für die Orientierungsstufe eine Stufenkonferenz ein. Diese besteht aus dem Leiter der Orientierungsstufe als Vorsitzer und den auf der Orientierungsstufe tätigen Lehrern. Der Leiter der Orientierungsstufe und jeder Lehrer, der der Stufenkonferenz angehört, haben Stimmrecht. Die Leiter der kooperierenden Schulen werden zur Stufenkonferenz eingeladen. Ihnen ist auf Verlangen jederzeit das Wort zu erteilen.

Die Stufenkonferenz ist zuständig für alle Maßnahmen, die für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit auf der Orientierungsstufe erforderlich sind. Über Lehr- und Lernmittel entscheidet sie jedoch im Einvernehmen mit der Lehrerkonferenz derjenigen Schule, der die Mittel zugewiesen werden.

Die Beschlüsse der Stufenkonferenz können durch die Schulleiter oder die Lehrerkonferenzen der beteiligten Schulen binnen einer Woche mit aufschiebender Wirkung beanstandet werden (§ 17 in Verbindung mit § 18 SchVG).

3.4 Klassenkonferenz, Fachkonferenz

Die Zugehörigkeit zu Fach- und Klassenkonferenzen regelt sich wie üblich. Den Vorsitz der Klassenkonferenz führt einer der beiden Schulleiter

nach Vereinbarung. Er kann den Vorsitz an den Leiter der Orientierungsstufe delegieren (außer bei Zeugniskonferenzen).

4 Mitwirkungsgremien

4.1 Schulkonferenz

Für die Orientierungsstufe ist die Schulkonferenz derjenigen Schule zuständig, an der sie geführt wird.

4.2 Elternvertretung

Auf der Grundlage von § 60 SchVG (Schulversuche) wird die Elternvertretung wie folgt geregelt:

Die Eltern der Schüler der Orientierungsstufe wählen ihre Klassenelternvertreter wie üblich. In den Elternrat derjenigen Schule, an der die Orientierungsstufe geführt wird, sollen auch Vertreter der Orientierungsstufe gewählt werden (§ 30 Abs. 1 SchVG). Anzustreben ist, daß die Orientierungsstufe anteilig vertreten ist.

Für die Orientierungsstufe soll ein Elternausschuß, bestehend aus 6 Mitgliedern, von den Eltern der Schüler der Orientierungsstufe gewählt werden. Seine Aufgabe ist es, die besonderen Interessen der Eltern der Orientierungsstufe gegenüber den Elternräten der beteiligten Schulen zu vertreten.

4.3 Schülervertretung

Die Schüler der Klassen der Orientierungsstufe wählen wie üblich Klassensprecher.

Die Klassensprecher gehören dem Schülerrat derjenigen Schule an, an der die Orientierungsstufe geführt wird.

Anlage 3

Erhebungsbogen zum Erfassen von lernerfolgshemmenden Faktoren bei Schülern der Klassen 5 und 6.

Hinweise zum Verfahren:

1. Die Erhebung soll nur für die Schüler durchgeführt werden, bei denen Lernprobleme erkennbar geworden sind; es kann im Einzelfall notwendig sein, sie zu einem späteren Zeitpunkt zu wiederholen.
2. Der Klassenlehrer veranlaßt die Erhebung nach Rücksprache mit den Fachlehrern.
3. Jeder Fachlehrer füllt den Erhebungsbogen gesondert aus, der Klassenlehrer überträgt die Ergebnisse auf einen Bogen, wobei er die einzelnen Seiten des Erhebungsbogens so gestaffelt legt, daß er mit einem Blick die Ankreuzungen aller Mitglieder des Klassenkollegiums erfassen kann.
4. Die Klassenkonferenz berät über Möglichkeiten der pädagogischen Hilfe für den Schüler und versucht, sich auf einzelne pädagogische Maßnahmen oder auf eine angemessen scheinende Art des erzieherischen Umgangs mit dem Schüler zu einigen.
5. Der Klassenlehrer spricht, wenn es geraten scheint, mit dem Schüler und/oder mit seinen Eltern.
6. Der Erhebungsbogen ist nicht Bestandteil der Schülerakte, er muß spätestens am Ende der Orientierungsstufe vernichtet werden.

Erhebungsbogen zum Erfassen von lernerfolgshemmenden Faktoren bei Schülern der Klassen 5 und 6

Name des Schülers: .....
Klasse: .....

*) Nur wenn Sie die Frage eindeutig bejahen, markieren Sie bitte das entsprechende Kästchen mit einem ×.

1 Lernbereitschaft und Interesse *)

Zeigte der Schüler besondere Schwierigkeiten, für die schulischen Lerngegenstände genügend intensives und ausdauerndes Interesse aufzubringen? ..... ☐

War z.B. häufig zu beobachten, daß der Schüler
- geringes Interesse zeigte, etwas genauer zu erfahren? ..... ☐
- nur auf direkte Ansprache hin sich um Lerngegenstände bemühte? ..... ☐
- Lernbemühungen schnell aufgab, wenn keine unmittelbare Erfolgsaussicht bestand? ..... ☐
- in seiner Lernbereitschaft stark von der jeweiligen Gemütslage abhängig war? ..... ☐

Ergänzungen: ☐

2 Arbeitsverhalten

Warf das Arbeitsverhalten des Schülers besondere Probleme auf? ☐

Entstanden Lernschwierigkeiten z.B. daraus, daß der Schüler
- Arbeiten flüchtig oder unordentlich ausführte? ..... ☐
- unzuverlässig im Erledigen von Aufgaben war? ..... ☐
- seine Arbeit noch nicht im erforderlichen Maße plante oder organisierte? ..... ☐
- besondere Schwierigkeiten im angemessenen Umgang mit Arbeitsmitteln hatte? ..... ☐
- vorgeschriebene Arbeitstechniken nicht anwandte? ..... ☐
- in seinem Arbeitstempo oft langsamer als die Lerngruppe war? ..... ☐

Ergänzungen: ☐

3 Fertigkeiten und grundlegende Kenntnisse

Waren die Lernerfolge durch fehlende oder lückenhafte Vorkenntnisse oder unentwickelte Fertigkeiten beeinträchtigt? ..... ☐

Zeigten sich beim Schüler zum Beispiel Schwierigkeiten
- mit der deutschen Sprache, die auch die Mitarbeit in anderen Fächern erschwerten
  - * durch einen geringen allgemeinen Wortschatz? ..... ☐
  - * durch ungewöhnliche Rechtschreibschwäche? ..... ☐
  - * durch auffällige Leseschwäche? ..... ☐
- mit Mengen- oder Raumvorstellungen? ..... ☐
- im differenzierten Wahrnehmen von Gegenständen oder Vorgängen? ..... ☐

Ergänzungen: ☐

4 Merkfähigkeit

War zu erkennen, daß Lernerfolge des Schülers durch eine geringe Merkfähigkeit beeinträchtigt wurden? ..... ☐

Speicherte der Schüler Unterrichtsstoffe nur
- kurzzeitig? ..... ☐
- mechanisch? ..... ☐
- lückenhaft? ..... ☐
- ungenau? ..... ☐

Ergänzungen: ☐

5 Konzentrationsfähigkeit

Waren Konzentrationsschwierigkeiten beim Schüler erkennbar? ☐

War z.B. häufig zu beobachten, daß der Schüler auch bei vorhandenem Interesse dem Unterricht nur kurze Zeit folgte, sich nicht längerfristig einer Aufgabe widmete, sondern
- schnell ermüdete? ..... ☐
- Zerfahrenheit zeigte? ..... ☐
- leicht abgelenkt wurde? ..... ☐

Ergänzungen: ☐

6 Vorstellungskraft und Denkfähigkeit

Schien der Schüler in seiner Vorstellungskraft oder Denkfähigkeit häufig überfordert? ..... ☐

Waren z.B. besondere Schwierigkeiten des Schülers zu beobachten,
- sich komplizierte Sachverhalte vorzustellen? ..... ☐
- Tatsachen in Zusammenhänge einzuordnen? ..... ☐
- Denkabläufe mit- oder nachzuvollziehen? ..... ☐
- Ergebnisse von Gesprächen zu erkennen und zu benutzen? ☐
- Erfahrenes und Erkanntes auf neue Probleme zu übertragen? ☐

Ergänzungen: ☐

7 Kreativität

Mangelte es dem Schüler an der Fähigkeit, eigene Einfälle zu entwickeln, selbständige Lösungen zu erproben? ..... ☐

War z.B. häufig zu beobachten, daß der Schüler
- auf die Vorgabe von Lösungswegen angewiesen blieb? .... ☐
- im Denken, in seinen Äußerungen oder in seinem Verhalten wenig Variabilität zeigte? ..... ☐
- Ideen nicht ausformte? ..... ☐

Ergänzungen: ☐

8 Kritikfähigkeit

War die Kritikfähigkeit nicht ausreichend ausgebildet? .. ☐

War z.B. häufig zu beobachten, daß er
- sein eigenes Verhalten und seine Lernerfolge nicht realitätsgerecht einschätzte? ..... ☐
- sich an fragwürdige Entscheidungen oder Regeln klammerte? ☐
- zu unsachlichem Widerspruch oder anderen destruktiven Einstellungen neigte? ..... ☐

Ergänzungen: ☐

9 Unsicherheit, fehlendes Selbstvertrauen, Angst

Waren Unsicherheit, fehlendes Selbstvertrauen oder Angst angesichts der schulischen Anforderungen erkennbar? ..... ☐

Hatten Sie häufig den Eindruck, daß der Schüler

- sich nicht zu äußern wagte? ..... ☐
- nach falschen Antworten ungewöhnlich betroffen wirkte? ☐
- bei Lernerfolgskontrollen sehr schnell oder ungewöhnlich stark in Aufregung geriet? ..... ☐
- Konflikten ängstlich aus dem Wege ging? ..... ☐
- auffällig stark nach Zuwendung oder Anerkennung suchte? ☐
- stärker von fremder Hilfe oder Anregung abhängig war, als Sie es bei seinen Fähigkeiten erwartet hätten? ..... ☐
- besonders empfindlich, gefühls- oder stimmungslabil wirkte? ☐

Ergänzungen: ☐

10 Kommunikation/Kooperation

Waren die Lernleistungen des Schülers beeinträchtigt durch Schwirigkeiten, mit anderen ungezwungen umzugehen, und durch deren Reaktion auf solche Schwierigkeiten? ..... ☐

Hatten Sie häufig den Eindruck, daß der Schüler

- seine Gefühle anderen nicht mitteilte? ..... ☐
- geringes Interesse für andere hatte? ..... ☐
- sich passiv oder abwehrend verhielt, wenn andere seine Hilfe brauchten? ..... ☐
- ablehnend gegenüber Anregungen und Kritik anderer war? ☐
- durch aggressives Verhalten Konflikte mit den Mitschülern verursachte? ..... ☐
- dazu neigte, Konflikte aggressiv zu lösen? ..... ☐
- bei Interessenkonflikten keine Kompromißbereitschaft zeigte? ☐
- gegen vereinbarte Regeln verstieß? ..... ☐

– bei Gruppenarbeiten
  * die Arbeiten der Gruppe nicht als seine Aufgabe akzeptierte? ☐
  * der Gruppe gegenüber seine Eigenständigkeit und seine Interessen nicht hinreichend zu wahren verstand? ..... ☐
  * gegenüber langsameren Schülern ungeduldig war? ..... ☐
  * dazu neigte, die Führung an sich zu reißen? ..... ☐
  * wichtige Einsichten erst dem Lehrer mitteilte, bevor er sie in die Gruppe einbrachte? ..... ☐

Ergänzungen: ☐

11 Körperliche Verfassung/Gesundheitszustand

Besteht die Möglichkeit, daß der Schüler seinen Lernerfolg durch gesundheitliche Störungen oder körperliche Schwächen oder Schäden beeinträchtigt wurde? ..... ☐

Liegen z.B. Anzeichen vor für
– eine Störung im Bereich der Grobmotorik (gehemmte, verkrampfte Bewegungsabläufe)? ..... ☐
– eine Störung im Bereich der Feinmotorik (sehr geringe Finger- und Handgeschicklichkeit? ..... ☐
– eine Hörstörung? ..... ☐
– eine Sehstörung? ..... ☐
– eine Sprachstörung (z.B. Lispeln, Stottern, Näseln)? ..... ☐
– eine Krankheit, eine gesundheitliche Störung (z.B. auffallende Blässe, häufige und schnelle Ermüdung)? ..... ☐

Sind Leiden oder chronische Krankheiten des Schülers bekannt? ☐
Wenn ja, welche?

Hat der Schüler besondere körperliche Auffälligkeiten, die Anlaß zu ihn belastenden Reaktionen seiner Umwelt bieten (z.B. Schielen, Fettleibigkeit)? ..... ☐
Wenn ja, welche?

Ergänzungen: ☐

12 Lebensbedingungen

Sind Lebensbedingungen des Schülers bekannt, die seine Lernerfolge eingeschränkt haben können? ..... ☐
Wenn ja, welche?

Anlage 4

Kriterien für die Leistungsbewertung in den einzelnen Unterrichtsfächern

Vorbemerkung:

Bei den folgenden Vorschlägen zur Einschätzung der Schülerleistungen wird jeweils zwischen drei Stufen unterschieden.

Es wäre verfehlt, die jeweils voneinander abgehobenen drei Stufen bei den fachlichen Beurteilungskategorien in schematische Zusammenhänge mit Zeugnisnoten oder gar mit den drei Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium zu bringen.

Um der Übersichtlichkeit willen mußte in recht allgemeiner, d.h. verkürzender Begrifflichkeit formuliert werden. Diese begriffliche Beschreibung der Anforderungen sowie der Beurteilungskategorien und der jeweils unter ihnen genannten Kriterien könnte in dieser Form auch der Leistungsbewertung in höheren Schulstufen zugrunde gelegt werden. Die Kategorien und die einzelnen Kriterien müssen also im Blick auf die Lernmöglichkeiten und den Leistungsstand von 10- bis 12jährigen gelesen und angewandt werden. Sie sollen einer Klärung der Beurteilungskategorien und -kriterien des Lehrers dienen, keineswegs einer Verschärfung der Beurteilungsmaßstäbe.

1 Deutsch

1.1 Elementare Fertigkeiten im Umgang mit der Sprache

Sprechfertigkeit

Der Schüler kann

- sich in Wortwahl und Wortfügung so ausdrücken, daß das Gemeinte im allgemeinen genau verständlich wird
- sich überwiegend verständlich mitteilen
- häufig nur so ungenau bezeichnen und in so unvollständigen Sätzen sprechen, daß das Gemeinte oft erst durch Nachfragen erschließbar wird.

Lesefertigkeit

Der Schüler kann die Texte, die dem Unterricht zugrunde liegen,

- sich im allgemeinen selbständig durch stilles Lesen aneignen und - auch unvorbereitet - flüssig vorlesen

- mit einiger Hilfe durch stilles Lesen aneignen und nach Vorbereitung den Mitschülern so vorlesen, daß sie den Text verhältnismäßig ungestört aufnehmen können
- auch mit starker Hilfe nur unvollkommen durch stilles Lesen aneignen und nur so stockend oder fehlerhaft vorlesen, daß den Mitschülern das Textverständnis unzumutbar erschwert wird.

Rechtschreibung und Zeichensetzung

Der Schüler
- schreibt den seinem Alter entsprechenden Wortschatz im großen und ganzen fehlerfrei
- schreibt so weit richtig, daß das Verstehen seiner Texte nicht erheblich beeinträchtigt wird
- hat solche Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung, daß seine Texte oft erraten werden müssen oder unverständlich bleiben.

Wortformen, Wortstellung, Satzbau (Grammatik und Syntax)

Der Schüler
- schreibt im allgemeinen grammatisch richtig
- schreibt soweit richtig, daß die Verständlichkeit seiner schriftlichen Äußerungen durch Verstöße gegen die Richtigkeit von Wortformen, Wortstellung und Vollständigkeit der Sätze nicht ernsthaft beeinträchtigt wird
- schreibt grammatisch oft so fehler- oder bruchstückhaft, daß seine Äußerungen häufig erraten werden müssen oder unverständlich bleiben.

1.2 Zuhören und Sprechen im Unterrichtsgespräch

Gesprächsverhalten den Mitschülern gegenüber

Der Schüler
- läßt andere ausreden, nimmt auf, was sie sagen und bezieht seine Beiträge auf die Äußerungen anderer
- kann sich mit seinen eigenen Äußerungen soweit zurückhalten, daß er die Gesprächsbeiträge anderer in der Regel nicht stört und sich gelegentlich auch auf sie bezieht
- stört den Ablauf des Unterrichtsgesprächs häufig, indem er anderen ins Wort fällt, nicht aufnimmt, was sie sagen und keine Beziehung herstellt zwischen seinen Äußerungen und denen anderer.

Sachbezogenheit der Beiträge

Der Schüler
- kann beurteilen und begründen, ob etwas zur Sache gehört oder sachfremd ist, und sich entsprechend äußern
- spricht im Unterricht im allgemeinen zur Sache
- kann sich auch mit Hilfe oft nicht sachbezogen äußern.

Grad des eigenen Verstehens, der Verständlichkeit und Differenziertheit in den Gesprächsbeiträgen

Der Schüler kann
- Gesehenes, Gehörtes, Gelesenes, Erlebtes und Gedachtes im allgemeinen differeniert, zusammenhängend, anschaulich darstellen und - wo erforderlich - begründen
- Gesehenes, Gehörtes, Gelesenes, Erlebtes und Gedachtes meist verständlich darstellen
- Gesehenes, Gehörtes, Gelesenes, Erlebtes und Gedachtes oft nur unzureichend darstellen.

1.3 Schreiben

Der Schüler bewältigt die Aufgaben schriftlicher Darstellung
- im allgemeinen zusammenhängend, themenbezogen und differenziert
- meist verständlich und themenbezogen
- häufig nur bruchstückhaft und nicht verständlich.

1.4 Lesen und Verstehen

Der Schüler kann
- inhaltliche und sprachliche Zusammenhänge selbständig erkennen, seine Aussagen belegen und sich auch eigenständig mit Texten auseinandersetzen
- inhaltliche und sprachliche Zusammenhänge unter Anleitung im allgemeinen zufriedenstellend erkennen
- inhaltliche und sprachliche Zusammenhänge auch mit starker Hilfe oft nicht erkennen.

1.5 **Einsicht in die Leistung von sprachlichen Elementen**

Der Schüler kann

- oft schon selbständig prüfen, wieweit verschiedene Ausdrucksweisen einem Sprechanlaß, einer Sprechabsicht und einer Sache angemessen sind. Er kann geeignete sprachliche Elemente einsetzen
- Unterschiede zwischen verschiedenen sprachlichen Mitteln für die Darstellung eines Sachverhalts unter Anleitung verstehen und mit Hilfe das einer Sprechabsicht, einem Sprechanlaß oder der Sache Angemessene einsetzen
- nur selten erkennen, wie sprachliche Mittel einen Sachverhalt erscheinen lassen und auch mit Hilfe nur selten vertretbare Vorschläge für das Einsetzen von bestimmten sprachlichen Elementen machen.

1.6 **Einsicht in die Leistung von sprachlichen Strukturen**

Der Schüler kann

- Strukturen im allgemeinen sicher erfassen, gelegentlich selbständig entdecken und beschreiben
- erarbeitete Strukturen wiedererkennen und mit Beispielen belegen
- Strukturen meist nicht erkennen und selten andere Sätze nach gleichem Muster bilden.

Anmerkung:

Hinweise zur Bewertung der Teilleistungen bei der Festsetzung einer Gesamtnote gibt der Lehrplan Deutsch unter Ziffer 2.3

2 Erdkunde

Der Schüler

2.1
- kann seine topographischen Kenntnisse einiger bekannter Regionen und seine räumlichen Vorstellungen auch für die Erarbeitung neuer Räume nutzen
- kann die erarbeiteten topographischen Kenntnisse und die vermittelten räumlichen Vorstellungen im allgemeinen zufriedenstellend wiedergeben
- hat nur unzulängliche topographische Kenntnisse der bekannten Regionen und unzulängliche räumliche Vorstellungen.

2.2
- kann Lagebestimmungen auf dem Globus und auf Karten im allgemeinen richtig und in angemessener Zeit vornehmen

- kann Lagebestimmungen, die sich auf erarbeitete Regionen beziehen, meist zufriedenstellend vornehmen
- hat keine ausreichende Sicherheit der Orientierung auf Karten und auf dem Globus.

2.3
- kann Kartensymbole im allgemeinen richtig lesen und erläutern und kann Wirklichkeit in Kartensymbole übertragen
- kann mit entsprechender Hilfe (Legende) die wichtigsten Kartensymbole lesen
- hat noch große Schwierigkeiten, Kartensymbole mit Vorstellungen von der Wirklichkeit zu erfüllen

2.4
- kann aus Bildern und Luftbildern, einfachen Statistiken und Diagrammen geographische Fakten entnehmen und zusammenhängend darstellen
- kann mit entsprechender Hilfe aus Bildern, einfachen Statistiken und Diagrammen Informationen entnehmen und zum Ausdruck bringen
- kann Bilder, einfache Statistiken und Diagramme nur unzulänglich geographisch auswerten.

2.5
- kann einfache topographische Faustskizzen und einfache Diagramme (Rechteck, Klimakurve) anfertigen
- kann nach Vorgaben (z.B. Arbeitsheft) Eintragungen in topographische Faustskizzen und einfache Diagramme (Rechteck, Klimakurve) vornehmen
- ist häufig nicht in der Lage, einfache Sachverhalte zeichnerisch darzustellen oder in vorgegebenes Schema einzutragen.

2.6
- kann die eingeführten geographischen Grundbegriffe richtig erklären und veranschaulichen, auch selbständig richtig verwenden
- hat eine zufriedenstellende Kenntnis geographischer Grundbegriffe, kann sie mit Hilfen erklären
- hat geographische Grundbegriffe bisher nur lückenhaft aufgenommen und unzureichend verstanden.

2.7
- kann Quellentexten nach genauen Anweisungen Informationen geographischen Inhalts entnehmen und mit Textstellen belegen
- kann die aus Quellentexten entnommenen Informationen geographischen Inhalts im allgemeinen richtig wiedergeben und den betreffenden Textstellen der Quelle zuordnen

– kann die aus geographischen Texten entnommenen Informationen nur lückenhaft wiedergeben und nur unzulänglich auf die Quelle beziehen.

2.8
– kann Wechselwirkungen zwischen Geofaktoren und Humanfaktoren (natürlichen Gegebenheiten und menschlichen Lebensformen) gelegentlich auch selbständig darstellen
– kann erarbeitete Zusammenhänge zwischen Geofaktoren und Humanfaktoren meist richtig wiedergeben
– hat nur unzulängliche Vorstellungen von den Zusammenhängen zwischen Geofaktoren und Humanfaktoren.

2.9
– kann Probleme und Konflikte bei der Gestaltung der Umwelt gelegentlich schon selbständig erkennen und differenziert darstellen
– kann Probleme und Konflikte bei der Gestaltung der Umwelt im allgemeinen richtig wiedergeben
– kann sich Probleme und Konflikte bei der Gestaltung der Umwelt nur unzulänglich vorstellen.

3 Geschichte

3.1 Beschreiben und Einordnen in Zusammenhänge

3.1.1 Der Schüler kann

– die wichtigsten Ereignisse und Situationsfelder von Gruppen und Personen darstellen, in größere Zusammenhänge einordnen und auf gegenwärtige Sachverhalte oder künftige Probleme beziehen.
– einige wesentliche Ereignisse und Merkmale bestimmter Situationen, in denen sich Gruppen und Einzelpersonen befanden, darstellen und in Zusammenhänge eines Zeitabschnitts einordnen.
– einige Ereignisse und Handlungsweisen von Gruppen und Einzelpersonen darstellen und einem Zeitabschnitt zuordnen.

3.1.2 Der Schüler kann

– eine Ursachenkette, die zu einem Ereignis führt, aufzeigen und mehrere Ursachen gestuft nach einer Reihenfolge ihrer Wichtigkeit und ihrer zeitlichen Aufeinanderfolge nennen.
– zumindest eine einfache Verknüpfung zwischen Ursachen und Wirkung einer geschichtlichen Entscheidung aufzeigen.
– zwischen Anlaß und Ursachen einer Handlung von „Gruppen und Einzelpersonen" in einer geschichtlichen Situation unterscheiden.

3.2 Vergleich politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Verhältnisse

Der Schüler kann

- wesentliche Merkmale der Organisationsform des Staates, der Wirtschaft und Gesellschaft verschiedener Entwicklungsstufen vergleichen und darstellen.
- die hauptsächlichen Funktionsträger des Staates, der Wirtschaft und Gesellschaft verschiedener Entwicklungsstufen unterscheiden und nennen.
- das Ähnlich- oder Anderssein von Lebensverhältnissen zweier aufeinanderfolgender Entwicklungsstufen an einigen Merkmalen beschreiben.

3.3 Einordnen von Ereignissen und Fakten in eine Chronologie

Der Schüler kann

- wesentliche Ereignisse und Fakten mit Zeitangabe nennen und mit Hilfe einer Zeitleiste ein Großepochenschema entwickeln.
- einige wichtige Ereignisse als Entwicklungsabschnitte an einer Zeitleiste einordnen.
- die Zeitleiste als zeitliches Nacheinander begreifen und die wesentlichen Ereignisse in der Zeitleiste auffinden.

3.4 Wichtige Begriffe verstehen und gebrauchen

Der Schüler kann

- Die für den Geschichtsunterricht relevanten Grundbegriffe in ihrer jeweiligen historischen Wirklichkeit verstehen, gebrauchen und bei der Darstellung historischer Institutionen die heutige Bedeutung unter gleichem Namen nennen (Senat, Kolonie).
- die eingeführten Grundbegriffe in der Regel richtig verwenden und erklären.
- die eingeführten Grundbegriffe nur zum Teil im Gedächtnis behalten, er kann an Beispielen zeigen, was gemeint ist.

3.5 Arbeit an Texten

Der Schüler kann

- Informationen aus Materialien entnehmen (Texte, Bilder, Statistiken, Graphiken) und in Zusammenhänge einordnen; er kann Kernaussagen und Grundbegriffe von Nebensächlichkeiten unterscheiden.
- aus Materialien erarbeitete Informationen in der Regel richtig wiedergeben und Kernaussagen in Merksätzen zusammenfassen.

– aus einfachen Materialien entnommene Informationen lückenhaft wiedergeben und nur unzulänglich Teilüberschriften (Tafel/Heft) zuordnen.

4 Englisch

4.1 Verstehen

4.1.1 Hörverstehen von Äußerungen (eingeführtes Sprachmaterial)
Äußerungen werden
– gut verstanden
– im allgemeinen verstanden
– lückenhaft oder nur mit besonderen Hilfen verstanden.

4.1.2 Leseverstehen (eingeführtes Sprachmaterial)
Textinhalte werden im allgemeinen
– leicht und vollständig erfaßt
– im allgemeinen erfaßt
– nur schwer oder unvollkommen erfaßt.

4.1.3 Fähigkeit, neues Sprachmaterial zu erschließen
Die Bedeutung neuer Wörter, Redemittel und Strukturen wird
– leicht und oft selbständig erfaßt
– mit der üblichen Hilfe erschlossen
– nur mit großen Schwierigkeiten aufgenommen.

4.2 Sprechen und Schreiben

4.2.1 Aussprache
Der Schüler
– kann das ihm vertraute Sprachmaterial phonetisch und intonatorisch weitgehend richtig, „den Anforderungen entsprechend", aussprechen
– hat noch Schwierigkeiten in der Intonation und bei der Bildung einzelner Laute
– hat sich bisher auf die Intonation und auf die Lautbildung des Englischen nur unzureichend einstellen können.

4.2.2 Rechtschreibung
Die Rechtschreibung englischer Wörter ist
– sicher
– zufriedenstellend
– mangelhaft

4.2.3 Beherrschung des Sprachmaterials in mündlichen und schriftlichen Äußerungen

Was der Schüler spricht und schreibt, ist überwiegend

- der Situation und Intention angemessen, grammatisch richtig, gewandt, zusammenhängend und sicher in der Verwendung des erarbeiteten Wortschatzes, der Redemittel und Strukturen
- zufriedenstellend in der situationsbezogenen Verwendung des erlernten Wortschatzes, der Redemittel und Strukturen
- häufig fehlerhaft, bruchstückhaft oder unangemessen im Situationszusammenhang, in der Anwendung des erarbeiteten Wortschatzes, der Redemittel und Strukturen

4.2.4 Selbständigkeit im Umgang mit dem erarbeiteten Sprachmaterial

Die erlernten Wörter und Strukturen werden

- oft selbständig in anderen inhaltlichen Zusammenhängen verwendet oder zum Ausdruck einfacher Gedanken benutzt
- gelegentlich selbständig in neuen Zusammenhängen benutzt
- fast ausschließlich in den eingeübten Zusammenhängen verwendet.

4.3 **Fähigkeit, Regeln im Sprachbau und in der Sprachverwendung zu erkennen und zu beschreiben**

- Regeln werden sicher erfaßt, gelegentlich selbständig bemerkt und formuliert
- Regeln werden im allgemeinen angemessen erfaßt, richtig reproduziert und berücksichtigt
- Regeln werden nur unzureichend gespeichert oder durchschaut.

5 Mathematik

5.1 **Aufgaben nach vorgegebenen Verfahren** werden

- in der Regel richtig gelöst
- überwiegend richtig gelöst
- häufig nicht richtig gelöst.

5.2 **Regeln und Gesetze** können im allgemeinen

- sicher angewendet, gelegentlich auch selbständig gefunden werden
- mit der üblichen Hilfe im allgemeinen richtig angewendet werden
- nur unzulänglich angewendet werden.

5.3 **Mathematische Relationen und Operationen** werden
- meist sicher unterschieden, beschrieben und symbolisiert
- im allgemeinen richtig unterschieden, beschrieben und symbolisiert
- nur unzulänglich unterschieden, beschrieben und symbolisiert.

5.4 Aus Texten, Diagrammen, Figuren usw. können **mathematische Fragestellungen**
- meist sicher entnommen werden
- mit angemessener Hilfe überwiegend richtig entnommen werden
- nur unzulänglich entnommen werden.

5.5 **Lösungswege** zu mathematischen Problemen werden
- häufig auch selbständig gefunden und mit Erfolg beschritten
- unter Anleitung im allgemeinen gefunden
- auch mit starker Hilfe nur selten gefunden.

5.6 An mathematischen **Beweisen** kann der Schüler
- auch entwickelnd mitarbeiten
- reproduzierend teilnehmen
- in der Regel nicht mitarbeiten.

6 Naturwissenschaften

6.1 **Beobachtungen und Experimente durchführen**
Der Schüler kann
- Beobachtungen und Experimente meist richtig durchführen, zusammenhängend und geordnet darstellen, gelegentlich selbständig Gesichtspunkte für die Beobachtung finden und Ansätze zu einer Auswertung von Experimenten
- im allgemeinen nach vorgegebenen Gesichtspunkten oder einer Anweisung Beobachtungen und Experimente durchführen, Ablauf und Ergebnis richtig wiedergeben
- häufig keine wesentlichen Beobachtungen machen oder Experimente nicht sachgerecht durchführen, Abläufe und Ergebnisse häufig nur unzulänglich wiedergeben.

6.2 **Anwendungen, Ähnlichkeiten, Entsprechungen finden**
Der Schüler kann Anwendungen für Gesetzmäßigkeiten, Ähnlichkeiten und Entsprechungen zum Gelernten
- häufig selbständig oder mit geringer Hilfe finden
- mit der üblichen Hilfe entdecken und wiedergeben
- auch mit starker Hilfe nur unzureichend erkennen oder wiedergeben.

6.3 **Naturwissenschaftliche Grundbegriffe**
Der Schüler
- kann die eingeführten naturwissenschaftlichen Grundbegriffe im allgemeinen richtig erklären und veranschaulichen, auch selbständig richtig verwenden
- hat eine zufriedenstellende Kenntnis naturwissenschaftlicher Grundbegriffe
- kann naturwissenschaftliche Grundbegriffe bisher nur lückenhaft und mit großen Schwierigkeiten aufnehmen.

6.4 **Auswertung von Texten bildlicher Darstellungen und Diagrammen**
Der Schüler
- kann in altersgerechter Weise - häufig schon selbständig - Texten, bildlichen Darstellungen und Diagrammen naturwissenschaftliche Fakten oder Fragestellungen entnehmen, aus ihnen Hypothesen ableiten oder an ihnen Hypothesen prüfen
- ist im allgemeinen imstande mitzuarbeiten, wenn Texten, Bildern, Diagrammen naturwissenschaftliche Fragestellungen entnommen werden, wenn Hypothesen aufgestellt oder geprüft werden
- hat noch unzureichende Fähigkeiten, die naturwissenschaftlichen Fragestellungen und Hypothesen, die aus Unterrichtsmaterial abgeleitet wurden, richtig wiederzugeben.

6.5 **Erarbeitung von einzelnen Fakten und von Gesetzmäßigkeiten**
Der Schüler kann beim Erarbeiten von einzelnen Fakten und von Gesetzmäßigkeiten
- auch selbständig entwickelnd mitarbeiten, Einzelschritte und Ergebnisse richtig einordnen und darstellen und auf anderes übertragen
- Gelerntes überwiegend richtig wiedergeben und einordnen
- Gelerntes nur lückenhaft behalten und unzureichend einordnen.

7 Bildende Kunst

7.1 Gestalterische Fähigkeiten

7.1.1 Erfindungskraft und Sensibilität
Bei Versuchen farbiger, grafischer, plastischer Gestaltung zeigt der Schüler
- Erfindungskraft, Differenziertheit bzw. Beziehungsreichtum
- Abhängigkeit von Anregungen, Vorbildern und Hilfen
- Festhalten an Klischees

7.1.2 Bezug zum gegebenen Rahmen
Der Schüler kann
- den zeitlich und durch das Material sowie die Aufgabe gegebenen Rahmen füllen und eigene Wege gehen
- die Aufgaben meist richtig verstehen und im gegebenen Rahmen an ihrer Lösung arbeiten
- seine Lösungsversuche häufig nicht auf den gesetzten Rahmen beziehen.

7.1.3 Umgang mit den Werkmitteln und Materialien
Der Schüler
- findet sachgerechte eigene Wege im Umgang mit den Werkmitteln
- kann Werkmittel und Materialien im allgemeinen sachgerecht verwenden
- hat Schwierigkeiten im sachgerechten Umgang mit Materialien und Werkmitteln.

7.2 Fähigkeiten des Untersuchens, Vergleichens und Wertens, die sich mehr im sprachlichen Bereich äußern

Der Schüler kann
- Fragen zu Bildern stellen, eigene Ansätze zu Vergleichen, Deutungen und Wertungen finden
- mit entsprechenden Anregungen und Hilfen an der Untersuchung von Bildern, am Vergleich, an Deutungen und Wertungen mitarbeiten
- noch wenige Gesichtspunkte zum Vergleichen, Deuten, Werten von Bildern beitragen.

8 Sport

8.1 Allgemeine Vorbemerkungen zu den Bewertungskriterien im Fach Sport

Von der Vielzahl der Sportarten her ist es für den Bereich Sport nicht zweckmäßig, abgestufte Kriterien für alle Sportarten zu entwickeln. Die Vielzahl der Kriterien und Anforderungen würde eher verwirrend als klärend wirken. Deshalb werden nur Kriterien allgemeiner Art für die einzelnen Stufen des Bewegungslernens beschrieben und diese durch Beispiele aus den an den Schulen betriebenen Sportarten präzisiert.

Es reicht nicht aus, sich nur auf Kriterien zu beschränken, die sich auf sportartspezifische Fertigkeiten und physische Grundeigenschaften beziehen. Ebensosehr kommt es auf Kenntnisse und Handlungsweisen an, die auch in die Bewertung mit einzubeziehen sind.

8.2 Sportartspezifische Fertigkeiten, physische Grundeigenschaften, Kenntnisse und Handlungsweisen auf verschiedenen Ausbildungsstufen

In jeweils voneinander abgehobenen 3 Stufen sollen Kriterien und Anforderungen genannt werden, die sich auf sportartspezifische Fertigkeiten, physische Grundeigenschaften, Kenntnisse und Handlungsweisen beziehen. Der Ausbildungsstufe I werden Kriterien zugeordnet, durch die in idealtypischer Weise eine Maximalqualifikation umrissen wird. Eine Reduktion dieses Anspruchs erfolgt in allen Bereichen auf Stufe II und III. Im Lehrplan Sport für die Orientierungsstufe werden durch die detaillierte Darstellung der Anforderungen in den einzelnen Übungsbereichen weitere Hinweise auf Bewertungskriterien gegeben, die sich vor allem auf sportartspezifische Fertigkeiten und physische Grundeigenschaften der Ausbildungsstufe II beziehen.

8.2.1 Kriterien für die Ausbildungsstufe I

Der Schüler zeigt einen hohen Grad der Ausformung sportartspezifischer Fertigkeiten und Techniken in den an der Schule angebotenen Sportarten. Er hat in der Regel im Bereich des Bewegungslernens die Stufe der Feinform erreicht. Er verfügt über gute bis sehr gute physische Grundeigenschaften (Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer und Beweglichkeit) und hat sie zielstrebig verbessern können.

Beispiele:

Gerätturnen

Im Gerätturnen gelingt ihm die Kombination einzelner turnerischer Bewegungsfertigkeiten von höherem Schwierigkeitsgrad zu Übungsverbindungen. Im Bewegungsablauf gibt es keine Unterbrechungen. Kleine Haltungsfehler beeinträchtigen den guten bis sehr guten Gesamteindruck der Übung nicht.

Leichtathletik

In der Leichtathletik zeigt er neben der Beherrschung einzelner Techniken eine stetige Verbesserung seiner Leistungen beim Laufen, Springen und Werfen. Er reicht in der Regel mit diesen Leistungen an das obere Leistungsniveau seiner Altersstufe heran.

Spiele

Im Spiel zeigt er, daß er mit anderen gegen andere spielen kann. Spieltechnische Fertigkeiten wendet er bei Angriffs- und Abwehraktionen gekonnt an. In typischen Spielsituationen zeigt er Einsicht in taktische Verhaltensweisen. Er ist bereit,Schwächen des Mitspielers durch persönlichen Einsatz auszugleichen. –

Darüber hinaus besitzt der Schüler Kenntnisse der Regelkunde, der Sicherheitsvorschriften und der Fachsprache. Er kann sie bei Kampf- und Schiedsrichtertätigkeiten selbständig anwenden. Er unterstützt die organisatorischen Maßnahmen des Lehrers und hilft bei der Durchführung von Wettkämpfen und Spielrunden. Er stellt sein erworbenes Können zur Verfügung und gibt nach Einweisung durch den Lehrer zuverlässig Hilfestellung auch bei schwierigen Übungsteilen.

Er ist bei der Gruppenarbeit bereit, wichtige Rollen zu übernehmen und schwächere Schüler durch entsprechende Hinweise über Bewegungsabläufe zu unterstützen.

8.2.2 Kriterien für die Ausbildungsstufe II

Der Schüler zeigt eine bewußte Formung sportartspezifischer Fertigkeiten und Techniken. Er hat in der Regel im Bereich des Bewegungslernens die Stufe der Grobform erreicht. Er verfügt über durchschnittliche physische Grundeigenschaften. Diese hat er erkennbar verbessern können, so daß es zu einem zufriedenstellenden, individuellen Leistungszuwachs gekommen ist.

Beispiele:

Gerätturnen

Im Gerätturnen gelingt ihm die Verbindung einzelner turnerischer Bewegungsfertigkeiten von mittlerem Schwierigkeitsgrad.

Haltungsmängel und kleine Unterbrechungen im Bewegungsablauf lassen einen mittelmäßigen Gesamteindruck entstehen.

Leichtathletik

In der Leichtathletik ist neben der Grobform einzelner Techniken ein stetiger individueller Leistungszuwachs beim Laufen, Springen und Werfen feststellbar. Im Lehrplan Sport für die Orientierungsstufe werden bei den Anforderungen Punktzahlen angegeben, die erzielt werden müssen, um eine befriedigende Note zu erreichen. Dabei wird die gültige Punktwertung der Bundesjugendspiele zugrunde gelegt (vgl. Lehrplan Sport Orientierungsstufe Seite 6).

Spiele

Im Spiel beherrscht er elementare technische Grundfertigkeiten. In jeweils spezifischen Spielsituationen zeigt er einen ersten Grad von Spielverständnis. Er ist in der Lage, ihm zugeordnete Rollen im Angriff und in der Verteidigung zu übernehmen und auszufüllen. –

Darüber hinaus verfügt er über einige Grundkenntnisse der Regelkunde und der Fachsprache und kann sie nach Anleitung durch den Lehrer bei Übungsspielen und Wettkämpfen in seiner Lerngruppe anwenden.

Bei der Organisation des Unterrichts ist mit seiner Hilfe zu rechnen, wenn er dazu aufgefordert und angeleitet wird. Nach Einweisung in die Hilfe- und Sicherheitsstellung ist er bereit in der Lage, diese zu geben.

Er akzeptiert schwächere Schüler und hilft ihnen im Rahmen seiner Möglichkeiten.

8.2.3 Kriterien für die Ausbildungsstufe III

Der Schüler zeigt nur in Ansätzen eine erste bewußte Formung sportartspezifischer Fertigkeiten und Techniken. Im Bereich des Bewegungslernens befindet er sich überwiegend auf der naiven Stufe unbewußter Formung. Seine Versuche sind gekennzeichnet durch überflüssige und verkrampfte Bewegungen. Die Dynamik der Bewegungsfertigkeit ist nicht genügend erfaßt.

Seine physischen Grundeigenschaften sind nur wenig entwickelt. Er hat sie nur in Ansätzen verbessern können.

Beispiele:

Gerätturnen

Im Gerätturnen beherrscht er nur wenige Bewegungsfertigkeiten des unteren Schwierigkeitsgrads. Er ist kaum in der Lage, sie zu Übungsverbindungen zu kombinieren. Grobe Haltungsmängel und Übungsunterbrechungen lassen einen schlechten Gesamteindruck entstehen.

Leichtathletik

In der Leichtathletik ist ein nur geringer Leistungszuwachs feststellbar. Oft stagnieren seine leichtathletischen Leistungen im Zeitraum eines Jahres oder gehen sogar zurück. Seine Leistungen liegen weit unter den Durchschnittsleistungen seines Jahrganges.

Spiele

Elementare technische Grundfertigkeiten beherrscht er nur unvollkommen. Es gelingt ihm selten, sie im Spiel anzuwenden. Spielverständnis

und taktisches Verhalten sind oft kaum erkennbar. Es fällt ihm schwer, zugeordnete Rollen im Angriff oder der Verteidigung zu übernehmen und auszufüllen. –

Darüber hinaus verfügt der Schüler über nur wenige Grundkenntnisse der Regelkunde und der Fachsprache. Er ist kaum in der Lage, sie bei Übungsspielen und Wettkämpfen in seiner Lerngruppe anzuwenden.

Im Handlungsbereich ist seine Handlungskompetenz stark eingeschränkt in Hinblick auf arbeitsgerechtes und selbständiges Handeln.

8.3 Stellenwert der unterschiedlichen Bewertungskriterien für eine Endnote

Bei den Ausbildungsstufen wurden nicht nur Kriterien entwickelt, die sich auf sportartspezifische Fertigkeiten und physische Grundeigenschaften bezogen, sondern auch solche, die auf sportartspezifische Kenntnisse und Handlungsweisen abzielten. Daraus ergibt sich die Frage, welchen Stellen- oder Notenwert diese zusätzlichen Kriterien haben sollen.

Vgl. Lehrplan Sport Orientierungsstufe, Endnote am Ende Klasse 6, Seite 8. Hierbei wird deutlich, daß die reine Leistungsnote maximal um eine Note nach oben oder unten durch die Berücksichtigung zusätzlicher Kriterien beeinflußt werden kann. Ein Schüler, der im Leistungsbereich der Ausbildungsstufe I zuzurechnen ist, kann keine „sehr gute Zensur" erhalten, wenn er Defizite im Handlungsbereich aufweist, sich z.B. unsportlich verhält, unfair agiert und nicht bereit ist, schwächere Schüler anzuleiten und zu unterstützen.

Umgekehrt kann ein Schüler, der leistungsschwach ist, also in diesem Bereich der Ausbildungsstufe III zuzurechnen wäre, eine bessere Note erhalten, wenn er sich im Handlungsbereich durch ein positives Individual- und Sozialverhalten auszeichnet. Die somit gewonnene Endnote ist dem Schüler durch Offenlegung und Wertung der Kriterien zu erläutern.

Anlage 5

Vorschläge für die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Beobachtungsstufe / Orientierungsstufe

Seit Einführung der Beobachtungsstufe wurde zunehmend deutlich, daß Kontakte zwischen Grundschule und Beobachtungs-/Orientierungsstufe notwendig sind, damit die Lernentwicklung der Schüler günstig beeinflußt wird und die Beobachtungsstufe bzw. die Orientierungsstufe ihre Aufgabe richtig erfüllen kann.

Der Schulwechsel zwischen Grundschule und Beobachtungs-/Orientierungsstufe ist ein Einschnitt in der Schullaufbahn, der die Kontinuität der Lernentwicklung eines Schülers gefährden kann. Die Lehrer beider Schulstufen tragen gemeinsame Verantwortung dafür, daß diese Kontinuität gewährleistet wird durch eine Verständigung über die Lernfähigkeit eines Schülers, über die erforderlichen Lernimpulse und über die notwendigen erzieherischen Maßnahmen.

An einer Reihe von Schulen besteht bereits ein guter, enger Kontakt zwischen beiden Schulstufen. Die Erfahrungen sind so ermutigend, daß im Amt für Schule gemeinsam mit dem Arbeitskreis Beobachtungs-/Orientierungsstufe Vorschläge für die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Beobachtungs-/Orientierungsstufe erarbeitet wurden. Sie haben das Ziel, die Zusammenarbeit zwischen beiden Schulstufen zu intensivieren und - wo noch nicht vorhanden - zu initiieren. Sie sollen Anregungen geben für eine bessere Verständigung zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen. Gemeinsame Beratungen über einzelne Schüler, gegenseitige Hospitationen, Konferenzen, Berichte bieten dazu vielfältige Möglichkeiten. Die Lehrer können dabei auch die Arbeitsweisen und die Ziele kennenlernen, in denen sich die benachbarte Schulstufe von ihrer unterscheidet.

Kontaktaufnahme im Einzelfall

Die Klassenlehrer der Klassen 5 sollten mit den ehemaligen Klassenlehrern der Grundschulen Kontakt aufnehmen, wenn

- ein Schüler besondere Verhaltens- oder Lernprobleme zeigt
- die Entwicklung des Schülers in der Klasse 5 von der Grundschulempfehlung oder von dem Entwicklungsbericht der Grundschule deutlich abweicht.

Der Kontakt sollte aufgenommen werden, sobald die aufgezeigten Probleme erkennbar werden, spätestens jedoch im zweiten Halbjahr der Klasse 5.

Sofern es im Interesse des Schülers oder der ihn aufnehmenden Schule notwendig erscheint, daß gleich bei der Aufnahme des Schülers bestimmte Informationen über ihn vorliegen, sollte die Grundschule die aufnehmende Beobachtungs- oder Orientierungsstufe hierauf hinweisen.

Die Kontakte sollen dem Schüler helfen, indem sie das Verständnis der neuen Lehrer für seine Schwierigkeiten erhöhen und damit sicheres und konsequentes Erzieherverhalten erleichtern. Trotzdem muß jeder Schüler die Chance eines unbelasteten Neubeginns in der veränderten Lernumgebung bekommen. Die neuen Lehrer dürfen sich durch Meinungen und Beurteilungen der Grundschullehrer nicht in ihren eigenen Beobachtungen einschränken lassen. Sie müssen offen bleiben und dadurch Raum für Entwicklungen geben. Lehrer sollten berücksichtigen, daß Schülerverhalten nicht allein von den Wesenszügen eines Schülers bestimmt wird, sondern auch als Reaktion auf die jeweilige soziale Umwelt gesehen werden muß.

2 Gemeinsame Konferenzen zwischen Lehrern der Klassen 5 und Lehrern der Grundschule

2.1 Mindestens einmal jährlich sollte an jeder Beobachtungs- oder Orientierungsstufe eine gemeinsame Konferenz

- aller Klassen- und Fachlehrer der Klassen 5 dieser Schule und
- der Grundschullehrer, die zum letzten Schuljahreswechsel Schüler aus der Grundschule an diese Beobachtungs- oder Orientierungsstufe abgegeben haben,

stattfinden.

Es ist wünschenswert, daß die in Frage kommenden Grundschullehrer oder die Schulleiter der Grundschulen mindestens an einer Konferenz der Beobachtungsstufe oder einer Orientierungsstufe teilnehmen.

2.2 Die gemeinsame Konferenz soll dazu beitragen,

- das Verständnis für die unterschiedliche Arbeitsweise und die speziellen Anforderungen der jeweils anderen Schulform zu entwickeln,
- die Kontinuität der Unterrichtsplanung und der erzieherischen Grundsätze zu sichern,
- gemeinsame Grundlagen für die Beurteilung von Schülerleistungen zu finden.

2.3 Die Einladung, das Aufstellen der Tagesordnung und die Leitung der Konferenz ist Aufgabe des Schulleiters, der sie an Gymnasien und Orientierungsstufen an den Koordinator für die Klassen 5 und 6, an H/R-Schulen an einen Lehrer delegieren kann.

3 Information der Grundschule über die weitere Entwicklung der Schüler in den Klassen 5 und 6

Es ist für die Lehrer der Grundschule aufschlußreich, wie sich ihre Schüler weiterentwickeln. Den Grundschulen sollte mitgeteilt werden, welche Schullaufbahnempfehlungen nach Klasse 6 für ihre Schüler gegeben wurden.

4 Hospitationen

Die Entwicklungen und die Lernprozesse auf der vorangehenden und der folgenden Schulstufe müssen jedem Lehrer einigermaßen vertraut sein, damit er alters- und stufengerecht unterrichten kann.

Zur Vertiefung, Festigung und Intensivierung der Kontakte zwischen Grundschule und Beobachtungs-/Orientierungsstufe können gegenseitige Hospitationen vereinbart werden. Die beteiligten Schulleiter können solche Hospitationen genehmigen und interessierte Lehrer hierfür freistellen, soweit die Belange der Schule es zulassen.

27. 10. 1977
MBl Schl 1977 S. 71

Deutsch

Lehrplan
Deutsch

Orientierungsstufe

Technische Universität Braunschweig
Carolo-Wilhelmina
Erziehungswissenschaftlicher Fachbereich
Lehrstuhl für Deutsche Sprache
und Literatur und ihre Didaktik
AUSGESCHIEDEN
16.01.15 B

Lehrplan
Deutsch
Orientierungsstufe

Referat: S 221/9
Referent: Dietrich Albrecht (bis 31.8.1978)

Lehrplanausschuß:

Uwe Jensen,	Studienseminar
Gisa Reimann,	Schule Grellkamp
Jörn Schmidt,	Gesamtschule Alter Teichweg
Folkert Scholz,	Gymnasium Langenhorn
Dieter Stövhase,	Gymnasium Rispenweg
Ursula Putz,	Schule Grellkamp

Hinweis:

Zur Erläuterung dieses Lehrplans und als zusätzliche methodische Anregung sind erschienen:

„Unterrichtsmaterialien zum Lehrplan Deutsch für die Klassen 5 u. 6" 2. Auflage, Amt für Schule, Hamburg 1976

„Neue Unterrichtsmaterialien zum Lehrplan Deutsch für die Klassen 5 u. 6", Amt für Schule, Hamburg 1977

Hamburg, 1. 2. 1979

Inhaltsübersicht

		Seite
A	Richtlinien	
1	Zur Didaktik	3
1.1	Unterrichtsziele	3
1.1.1	Zuhören, Sprechen, Schreiben	3
1.1.2	Lesen und Verstehen von Texten	4
1.1.3	Nachdenken über Sprache und über die Hintergründe verschiedener sprachlicher Äußerungsformen	4
1.2	Unterrichtsgestaltung	5
1.2.1	Lernvoraussetzung der Schüler und besondere Situation des Faches	5
1.2.2	Differenzierung der Anforderungen	6
1.2.3	Gemeinsame Unterrichtsplanung der Lehrer	8
2	Hilfen zur Beurteilung von Schülerleistungen	9
2.1	Fächerübergreifende Gesichtspunkte	9
2.2	Fachspezifische Gesichtspunkte	11
2.3	Hinweise zu den Zeugnissen im Fach Deutsch	15
B	Inhalte	
1	Unterrichtsbereich „Zuhören, Sprechen und Schreiben“	17
1.1–1.7	Allgemeine Hinweise zu den Inhalten und zur Methode	17
1.8–1.12	Unterrichtsschwerpunkte	20
zu 1.8–1.12	Erläuterungen zu den Unterrichtsschwerpunkten	27
2	Unterrichtsbereich „Lesen und Verstehen von Texten“	34
2.1–2.7	Allgemeine Hinweise zu den Inhalten und zur Methode	34
2.8–2.12	Unterrichtsschwerpunkte	37
zu 2.8–2.12	Erläuterungen zu den Unterrichtsschwerpunkten	38
3	Unterrichtsbereich „Nachdenken über Sprache und über die Hintergründe verschiedener sprachlicher Äußerungsformen“	50
3.1–3.3	Allgemeine Hinweise zu den Inhalten und zur Methode	50
3.4–3.19	Unterrichtsschwerpunkte beim Erproben und Erschließen von Bauformen der Sprache und deren Leistungen	51
3.20–3.22	Unterrichtsschwerpunkte beim Erkennen und richtigen Verwenden von Begriffen	60
3.23–3.29	Erläuterungen zur methodischen Erarbeitung der unter 3.4–3.22 genannten Unterrichtsschwerpunkte	61

A Richtlinien

1 Zur Didaktik

1.1 Unterrichtsziele

Ziel des Deutschunterrichts auf allen Klassenstufen und in allen Schularten ist es, die Fähigkeit der Schüler zum Sprachverstehen und Sprachhandeln planvoll zu entwickeln. Sie sollen zunehmend bereit und fähig werden

- partnerbezogen, richtig, sachgerecht, situationsgemäß und zielgerichtet zu sprechen und zu schreiben,
- sprachliche Äußerungen situationsbezogen als Ausdruck individuellen und sozialen Lebens zu verstehen,
- in sprachlichen Äußerungen angelegte Anregungen oder Anweisungen zum sprachlichen und nichtsprachlichen Handeln zu erkennen,
- durch die Auseinandersetzung mit Texten ihren Erfahrungshorizont zu erweitern,
- künstlerisch gestaltete Sprache wahrzunehmen, zu verstehen und zu genießen.

Ziele für den Deutschunterricht der Klassen 5 und 6

Der Deutschunterricht in den Klassen 5 und 6 soll die Schüler vor allem darin fördern, mit Hilfe der Sprache Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen und zu unterhalten. Dazu sollen die Schüler möglichst genau

- verstehen und beurteilen können, was andere sagen
- sagen können, was sie selber wollen, denken, erfahren haben
- verstehen und beurteilen können, was andere geschrieben haben
- aufschreiben können, was sie wollen, denken, erfahren haben
- erkennen, wie persönliche, geschichtliche und gesellschaftliche Faktoren mitbestimmen, wie und was gesprochen oder geschrieben wird.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Schüler zu fördern im

1.1.1 Zuhören, Sprechen und Schreiben

damit sie zunehmend befähigt werden

- auf unterschiedlichen Sprachebenen mündliche Äußerungen anderer aufzunehmen

- sich mündlich in verschiedenen Situationen möglichst verständlich, sachgerecht, sprachlich korrekt und den eigenen Absichten entsprechend zu äußern
- einigermaßen sicher, hinreichend genau, verständlich und ihren Absichten gemäß schriftliche Mitteilungen zu verfassen

1.1.2 Lesen und im Verstehen von Texten

damit sie zunehmend befähigt werden

- mit Anteilnahme, Vorstellungskraft und Freude zu lesen
- sich schriftliche Informationen zunutze zu machen zur eigenen Orientierung und zur Orientierung anderer
- wahrzunehmen, welche Anschauungen von Wirklichem und Möglichem ihnen in Texten vermittelt werden

1.1.3 Nachdenken über Sprache und über die Hintergründe verschiedener sprachlicher Äußerungsformen

damit sie zunehmend befähigt werden, an ergiebigen Beispielen zu erkennen und selbst zu beachten

- daß und warum unterschiedlich gesprochen und geschrieben wird
- welche sprachlichen Mittel für verschiedene Sprech- und Schreibabsichten in verschiedenen Situationen verfügbar sind, und wie sie sich in ihrer Wirkung unterscheiden
- daß Regelhaftigkeiten der Sprache die Verständlichkeit sprachlicher Äußerungen ermöglichen oder erleichtern

Zu 1.1.1 und 1.1.2 gehört:

Übung im selbständigen Gebrauch verschiedener Hilfstechniken

wie z.B. der Benutzung von Nachschlagewerken,

damit sie zunehmend befähigt werden, sich ihrer zu bedienen, zum Beschaffen von Informationen und zur Überprüfung ihrer schriftlichen Äußerungen auf richtige Schreibung und Wortwahl.

Im Interesse eines wirksamen, vielseitigen und abwechslungsreichen Unterrichts sollen die Teilbereiche des Faches nicht so voneinander isoliert werden, wie ihre isolierte Darstellung im Lehrplan nahelegen könnte: Die Übungen zur Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Sprachverwendung werden durch die Arbeit an Texten unterstützt. In die Arbeit

an Texten wird das Nachdenken über Sprache einbezogen; die Textarbeit dient gleichzeitig der Förderung der mündlichen und schriftlichen Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit, im Umgang mit Texten verbinden sich also die verschiedenen Aktivitäten des Deutschunterrichts.

1.2 Unterrichtsgestaltung

1.2.1 Lernvoraussetzungen der Schüler und besondere Situation des Faches

in den Klassen 5 kommen Schüler aus verschiedenen Grundschulklassen zusammen. Der Deutschlehrer muß die dadurch bedingten unterschiedlichen Lernvoraussetzungen berücksichtigen und sich bemühen, eine gemeinsame Ausgangslage für den Deutschunterricht der Stufe zu schaffen. Er muß sich bewußt sein, daß das Sprachvermögen der Schüler durch ihre unterschiedliche persönliche Entwicklung und durch die verschiedenartigen Lebensbedingungen ungleich ist. So muß er sich, soweit wie irgend möglich, auf die jeweiligen sprachlichen Voraussetzungen eines Schülers einstellen. Behutsam, gründlich und hilfreich soll er den Schüler dabei unterstützen, sprachliche Hemmungen zu überwinden, besondere sprachliche Mängel auszugleichen.

Dieses Ziel kann mit einiger Aussicht auf Erfolg nur angestrebt werden, wenn die Lernangebote auf ein breites Spektrum von Lerntempo, Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Schüler Rücksicht nehmen. Unterrichtseinheiten müssen also so geplant werden, daß sie Aufgaben enthalten, die möglichst von allen Schülern bewältigt werden können und Arbeitsaufträge für Schüler, die durch derartige Anforderungen nicht ausgelastet sind.

Die Äußerungen der Schüler sind im Deutschunterricht nicht nur Mittel zur Erarbeitung von Unterrichtsinhalten, sondern sie sind auch selbst Unterrichtsgegenstand. Nur wenn die Schüler angeregt werden, sich zu äußern und sich mit den Äußerungen anderer auseinanderzusetzen, läßt sich ihr Sprachvermögen wirksam fördern. Was in diesem Fach gelehrt werden soll, ist also dem Lehrer nicht unabhängig von den Schülern verfügbar, sondern entsteht zum Teil erst im Prozeß des Unterrichts. Dem, was die Schüler sagen und wie sie es sagen, muß deshalb im Deutschunterricht größere Aufmerksamkeit geschenkt werden als der Vermittlung von fachspezifischen Inhalten. Noch mehr als jeder andere Lehrer muß der Deutschlehrer sich üben im aufmerksamen, fördernden Zuhören. Sein Vorbild ist wichtig für die Gesprächshaltung der Schüler.

1.2.2 Differenzierung der Anforderungen

Jeder Lehrer differenziert in seinem Unterricht, indem er schwierige Arbeitsaufträge besonders lernfähigen Schülern überträgt, andere Fragen so formuliert, daß auch schwächere Schüler einen sinnvollen Beitrag leisten können. Selbst bei Routinefragen überlegt der Lehrer häufig, ob er eine das Gespräch weiterführende Antwort jetzt wohl eher von diesem oder von jenem Schüler erwarten könne.

In den meisten Fällen ist es auch im Deutschunterricht der Orientierungsstufe möglich zu entscheiden, ob eine Aufgabe so gelöst wurde, daß die mit ihr gestellte Anforderung ausreichend erfüllt wurde oder ob es dem Schüler gelungen ist, beträchtlich über die Leistung hinauszukommen, die man von ihm erwarten mußte.

Problematisch wird es erst, wenn unterschiedliche Anforderungshöhen allgemein begrifflich fixiert werden sollen, z.B. im Lehrplan oder bei der Planung von Unterrichtseinheiten. Eine eindeutige Beschreibung etwa, was im Deutschunterricht der Klassen 5 und 6 als Grundanforderungen anzusehen, was zu den erweiterten Anforderungen zu rechnen wäre, scheint nur am Einzelfall möglich. Generalisierende Festlegungen müßten zu Erstarrungen oder zu Verzerrungen führen, weil

- im Deutschunterricht meistens mehrere Lernziele zugleich, Lernzielbündel also, verfolgt werden; das Anstreben isolierter Lernziele widerspräche den besonderen Möglichkeiten und Erfordernissen des Faches,
- im Deutschunterricht vieles erarbeitet wird, was nicht kleinschrittig konsequent auf vorherigen Unterrichtsgegenständen aufbaut. Der Schüler muß nicht unbedingt über exakt eingrenzbare Wissensbestände verfügen und klar zu umreißende Operationen beherrschen, um den jeweils neuen Gegenstand auf diesem oder jenem Lernniveau bewältigen zu können,
- sich häufig kaum abschätzen läßt, welchen Schwierigkeitsgrad eine Aufgabe für die Schüler hat. Oft sind Einzelleistungen in einem Bereich oder in einer bestimmten Situation möglich, die ansonsten von dem Schüler nicht erbracht werden. Immer wieder muß damit gerechnet werden, daß die Erwartungshaltung des Lehrers sich nachträglich als unrealistisch erweist, daß also Schüler im Rahmen dessen, was als Grundanforderung eingeschätzt war, keine oder unbefriedigende Lösungen bieten, überraschend gut dagegen solche Aufgaben lösen, die vorher den erweiterten Anforderungen zugerechnet waren,

- es für die Lösung vieler Aufgaben im Deutschunterricht auf gute Einfälle ankommt, auf die Bereitschaft, sich von einem Text ansprechen und bewegen zu lassen, auf die Lust, sich darüber zu äußern. An welchem Gegenstand und in welcher Differenziertheit entsprechende Möglichkeiten des Schülers zum Tragen kommen, entzieht sich häufig der vorausschauenden Festlegung.
- Schüler der Orientierungsstufe – vor allem unter dem Einfluß ihres Elternhauses – ungleiche Gelegenheit hatten, persönliche Erfahrungen mit Texten zu machen und Sensibilität für Situationen zu entwikkeln, die in Texten dargestellt sind. Es ist mehr als fragwürdig, bereits in diesem Alter der Schüler von ihren unterschiedlichen Voraussetzungen auf ihre künftige Lern- und Leistungsfähigkeit zu schließen oder bereits Differenzierungsmaßnahmen auf sie zu gründen.

Trotz dieser Bedenken lassen sich einige allgemeine Gesichtspunkte skizzieren, die bei der Differenzierung von Anforderungen im Deutschunterricht der Orientierungsstufe nützlich sein können. So ist eine Differenzierungsebene die Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Lösung von Aufgaben. Für die meisten Schüler – allerdings gibt es auch nicht ganz so seltene Ausnahmen – ist die mündliche Bearbeitung von Aufgaben leichter zu bewältigen als die schriftliche, ein wichtiger Gesichtspunkt, der bei der inneren Differenzierung unbedingt zu beachten ist. Diese Unterscheidung genügt allerdings nicht, da Schreiben eine für alle Schüler verbindliche Tätigkeit ist, die stetig im Unterricht geübt werden muß. Auf der Ebene des Schreibens bietet sich eine Differenzierung der Anforderungen in dem Sinne an, daß als Grundanforderung eine sprachlich relativ einfach strukturierte Lösung erwartet wird, etwa ein einfacher Begründungssatz oder eine Folge syntaktisch unverbundener oder mit einfachen syntaktischen Mitteln verbundener Sätze, als erweiterte Anforderung eine syntaktisch anspruchsvoller dargebotene Lösung, die oft auch inhaltlich differenzierter ist. Allerdings ist vor einer Überbewertung syntaktischer Muster und einer Unterbewertung sachlich gedanklicher „Inhalte" zu warnen. Besonders auf der Orientierungsstufe muß stets bedacht werden, daß die Hinführung zum Gebrauch differenzierter syntaktischer Muster und die Ausweitung des zur Verfügung stehenden Wortbestandes wichtige Aufgaben des Deutschunterrichts sind, nicht aber das zentrale Kriterium der Leistungsbewertung, das von Anfang an unbedenklich angewendet werden könnte.
Ergänzend sei darauf hingewiesen, daß zur schriftlichen Bearbeitung von Aufgaben, die als Grundanforderung zu stellen sind, auch das Heraussuchen und Kennzeichnen von Textstellen gehört, die unter einer gegebe-

nen Fragestellung relevant sind, das Ausfüllen von Lückentexten, das knappe Formulieren von Alternativen oder auch das Einordnen von Informationen in Rubriken. Ebenso gehört eine knappe Begründung derartiger Operationen in den Bereich der Grundanforderungen, während eine ausführliche schriftliche Begründung auf dieser Klassenstufe als erweiterte Anforderung einzustufen ist.

Die Auffassung, schriftliche Darstellung sei im wesentlichen auf das Herstellen umfangreicher Texte im Sinne von Aufsätzen beschränkt, ist der Orientierungsstufe nicht angemessen.

Eine Unterscheidung von Anforderungsebenen im Deutschunterricht der Orientierungsstufe ist in weiten Bereichen schwierig und sollte nur sehr vorsichtig betrieben werden. Im Lehrplan wird gelegentlich auf mögliche Differenzierungsgesichtspunkte hingewiesen. Allein im Unterrichtsbereich „Reflexion über Sprache" scheinen diese Gesichtspunkte für differenzierte Anforderungen ziemlich unproblematisch.

1.2.3 Gemeinsame Unterrichtsplanung der Lehrer

In den Schulen muß durch die Fachkonferenz aller Deutschlehrer der jeweiligen Klassenstufen festgelegt werden,

- welche Lehr- und Lernmittel eingesetzt werden,
- in welcher Reihenfolge die Unterrichtsziele an welchen Unterrichtsinhalten mit welchem ungefähren Zeitaufwand zu verfolgen sind,
- wie einzelne Unterrichtsvorhaben in den Zusammenhang größerer Unterrichtseinheiten gestellt werden, wieweit diese Unterrichtseinheiten kontinuierlich oder im Wechsel mit anderen Unterrichtseinheiten bearbeitet werden sollen,
- welche Lernerfolgskontrollen zu welchem Zeitpunkt nach welchen Bewertungskategorien und -maßstäben durchgeführt werden sollen.

Detaillierte Stoffabsprachen sollen mindestens so weit gehen, daß Texte oder Aufgabenstellungen, die für gemeinsame Lernerfolgskontrollen geeignet sind, nicht schon in einzelnen Klassen vorher behandelt worden sind.

Wieweit in einer Unterrichtseinheit eine Binnendifferenzierung, bei der Überprüfung der Lernerfolge eine entsprechende Unterscheidung von Grundanforderungen und erweiterten Anforderungen nötig, möglich oder wünschenswert ist, kann nur im Einzelfall entschieden werden, möglichst gemeinsam von den Deutschlehrern der jeweiligen Klassenstufe.

Die koordinierende Arbeitsplanung darf nicht so locker sein, daß gemeinsame Lernerfolgskontrollen auf verschiedenartige Unterrichtsvoraussetzungen treffen, sie darf andererseits den Unterricht nicht so bis ins einzelne festlegen, daß für die besonderen Bedürfnisse einzelner Schüler, einer Klasse, eines Lehrers kein Raum bleibt. Für den Erfolg ist außerdem wichtig, daß die Arbeitsplanung im Team den einzelnen Lehrer langfristig mehr entlastet und anregt als belastet. Es hat sich bewährt, daß die Jahrgangs-Fachkonferenz die Abfolge der Unterrichtsinhalte zunächst für ein Halbjahr grob plant, die Detailplanung für einzelne Unterrichtseinheiten dann im Wechsel einzelnen Kollegen oder kleineren Gruppen überträgt. Für diese Planungen gilt der Grundsatz, daß Zeit- und Stoffdruck unvereinbar sind mit den Zielen dieser Schulstufe. Sie können am ehesten vermieden werden, wenn etwa 20 bis 25 % der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden außerhalb der koordinierten Planung bleiben. Sie stehen dann zur Verfügung für spezielle Fördermaßnahmen innerhalb der jeweiligen Klassen, zum Ausgleich langsameren Arbeitstempos, für wichtige Fragestellungen, die im Unterricht unvorhergesehen auftreten, und für besondere Unterrichtsvorhaben in den einzelnen Klassen.

2 Hilfen für die Beurteilung von Schülerleistungen

Es kommt für den Lehrer darauf an, daß er mehr als nur einen Gesamteindruck von den Leistungen eines Schülers im Unterricht hat. So sind z.B. an der Häufigkeit der Beteiligung allein weder das Interesse noch die Leistungsfähigkeit eines Schülers abzulesen. Die Beiträge im Unterricht müssen unter qualitativen Gesichtspunkten beobachtet werden, damit der Lehrer nicht der Gefahr erliegt, zurückhaltende oder gehemmte Schüler zu unterschätzen.

2.1 Fachübergreifende Gesichtspunkte

Als wichtigste fachübergreifende Gesichtspunkte sind zu berücksichtigen

2.1.1 die Bereitschaft zum Lernen, die Fähigkeit zur Selbststeuerung und die Ausdauer

2.1.2 das Lernverhalten

2.1.2.1 im Umgang mit den Lerngegenständen

2.1.2.2 in der Lerngruppe

2.1.3 die Lernergebnisse

Zu

2.1.1 Bereitschaft zum Lernen, Fähigkeit zur Selbststeuerung und Ausdauer:

- Wieweit ist bei dem Schüler Neugier erkennbar?
- In welchem Grad läßt er sich von offenen Fragen oder Problemen zum Lernen bewegen?
- Wieweit gelingt es ihm, sein Verhalten so zu steuern, daß Mitschüler nicht behindert und die Arbeit an der Sache nicht gestört wird?
- Wie beständig bleibt er bei einer Aufgabe, wie sorgfältig erledigt er sie?

Zu

2.1.2 Lernverhalten:

2.1.2.1 Wieweit haben sich die Fähigkeiten des Schülers entwickelt im Hinblick auf seinen Umgang mit den Lerngegenständen?

- Einfallsreichtum
- Selbständigkeit
- Konzentration
- Arbeitsökonomie und Arbeitstempo
- Arbeitstechnik und Umgang mit Arbeitsmitteln
- Ausdauer und Gründlichkeit
- Zuverlässigkeit im Erfüllen von Arbeitsaufträgen

2.1.2.2 im Hinblick auf sein Verhalten in der Gruppe?

- eine Sache als gemeinsame Aufgabe ansehen und an ihrer Lösung mitarbeiten
- Impulse für Lösungen geben
- eigene Auffassungen anderen darlegen und begründen
- für abweichende Auffassungen und abweichendes Verhalten Verständnis zeigen
- Anregungen und Kritik anderer aufnehmen
- auf angemessene Weise Kritik üben

2.1.3 Lernergebnisse

Wie verfügte der Schüler über die Lerngegenstände?

- wie genau (Umfang und Genauigkeit in den Kenntnissen),
- wie lange (Merkfähigkeit über längere Zeit hinweg),

- wie sicher (Grad des Verständnisses: Einordnung vom Einzelergebnissen in Zusammenhänge, Erkennen und Darstellen von Denkschritten)
- wie frei (Möglichkeiten, das Gelernte auf neue Probleme zu übertragen)

Wenn die Klassenkonferenz diese fächerübergreifenden Kriterien anwendet, muß sie berücksichtigen, wieweit Mängel des Schülers auf einzelnen Feldern durch Stärken auf anderen ausgeglichen werden. Außerdem muß die Klassenkonferenz bedenken, daß Mängel auch durch die Schule, u.U. sogar durch Lehrerverhalten, verstärkt wurden und unter anderen Bedingungen veränderbar sein können.

2.2 Fachspezifische Gesichtspunkte

Vorbemerkung:
Bei den folgenden Vorschlägen zur Einschätzung der Schülerleistungen wird jeweils zwischen drei Stufen unterschieden.

Es wäre verfehlt, diese drei Stufen bei den fachlichen Beurteilungskategorien in schematische Zusammenhänge mit Zeugnisnoten oder gar mit den drei Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium zu bringen.

Um der Übersichtlichkeit willen mußte in recht allgemeiner, d.h. verkürzender Begrifflichkeit formuliert werden. Diese begriffliche Beschreibung der Anforderungen sowie der Beurteilungskategorien und der jeweils unter ihnen genannten Kriterien könnte in dieser Form auch der Leistungsbewertung in höheren Schulstufen zugrunde gelegt werden. Die Kategorien und die einzelnen Kriterien müssen also im Blick auf die Lernmöglichkeiten und den Leistungsstand von 10- bis 12jährigen gelesen und angewandt werden. Sie sollen einer Klärung der Beurteilungskategorien und -kriterien des Lehrers dienen, keineswegs einer Verschärfung der Beurteilungsmaßstäbe.

2.2.1 Elementare Fertigkeiten im Umgang mit der Sprache

Sprechfertigkeit

Der Schüler kann
- sich in Wortwahl und Wortfügung so ausdrücken, daß das Gemeinte im allgemeinen genau verständlich wird
- sich überwiegend verständlich mitteilen

- häufig nur so ungenau bezeichnen und in so unvollständigen Sätzen sprechen, daß das Gemeinte oft erst durch Nachfragen erschließbar wird.

Lesefertigkeit

Der Schüler kann die Texte, die dem Unterricht zugrunde liegen,

- sich im allgemeinen selbständig durch stilles Lesen aneignen und - auch unvorbereitet - flüssig vorlesen
- mit einiger Hilfe durch stilles Lesen aneignen und nach Vorbereitung den Mitschülern so vorlesen, daß sie den Text verhältnismäßig ungestört aufnehmen können
- auch mit starker Hilfe nur unvollkommen durch stilles Lesen aneignen und nur so stockend oder fehlerhaft vorlesen, daß den Mitschülern das Textverständnis erschwert wird.

Rechtschreibung und Zeichensetzung

Der Schüler

- schreibt den seinem Alter entsprechenden Wortschatz im großen und ganzen fehlerfrei
- schreibt so weit richtig, daß das Verstehen seiner Texte nicht erheblich beeinträchtigt wird
- hat solche Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung, daß seine Texte oft erraten werden müssen oder unverständlich bleiben.

Wortformen, Wortstellung, Satzbau (Grammatik und Syntax)

Der Schüler

- schreibt im allgemeinen grammatisch richtig
- schreibt so weit richtig, daß die Verständlichkeit seiner schriftlichen Äußerungen durch Verstöße gegen die Richtigkeit von Wortformen, Wortstellung und Vollständigkeit der Sätze nicht ernsthaft beeinträchtig wird
- schreibt grammatisch oft so fehler- oder bruchstückhaft, daß seine Äußerungen häufig erraten werden müssen oder unverständlich bleiben.

2.2.2 Zuhören und Sprechen im Unterrichtsgespräch (vgl. B 1.5, S. 20)

Gesprächsverhalten den Mitschülern gegenüber

Der Schüler

- läßt andere ausreden, nimmt auf, was sie sagen und bezieht seine Beiträge auf die Äußerungen anderer
- kann sich mit seinen eigenen Äußerungen soweit zurückhalten, daß er die Gesprächsbeiträge anderer in der Regel nicht stört und sich gelegentlich auch auf sie bezieht
- stört den Ablauf des Unterrichtsgesprächs häufig, indem er anderen ins Wort fällt, nicht aufnimmt, was sie sagen und keine Beziehung herstellt zwischen seinen Äußerungen und denen anderer.

Sachbezogenheit der Beiträge

Der Schüler

- kann beurteilen und begründen, ob etwas zur Sache gehört oder sachfremd ist, und sich entsprechend äußern
- spricht im Unterricht im allgemeinen zur Sache
- kann sich auch mit Hilfe oft nicht sachbezogen äußern.

Grad des eigenen Verstehens, der Verständlichkeit und Differenziertheit in den Gesprächsbeiträgen

Der Schüler kann

- Gesehenes, Gehörtes, Gelesenes, Erlebtes und Gedachtes im allgemeinen differenziert, zusammenhängend, anschaulich darstellen und – wo erforderlich – begründen
- Gesehenes, Gehörtes, Gelesenes, Erlebtes und Gedachtes meist verständlich darstellen
- Gesehenes, Gehörtes, Gelesenes, Erlebtes und Gedachtes oft nur unzureichend darstellen.

2.2.3 Schreiben

Der Schüler bewältigt die Aufgaben schriftlicher Darstellung

- im allgemeinen zusammenhängend, themenbezogen und differenziert
- meist verständlich und themenbezogen
- häufig nur bruchstückhaft und nicht verständlich.

2.2.4 Lesen und Verstehen

Der Schüler kann

- inhaltlich und sprachliche Zusammenhänge selbständig erkennen, seine Aussagen belegen und sich auch eigenständig mit Texten auseinandersetzen
- inhaltliche und sprachliche Zusammenhänge unter Anleitung im allgemeinen zufriedenstellend erkennen
- inhaltliche und sprachliche Zusammenhänge auch mit starker Hilfe oft nicht erkennen.

2.2.5 Einsicht in die Leistung von sprachlichen Elementen

Der Schüler kann

- oft schon selbständig prüfen, wieweit verschiedene Ausdrucksweisen einem Sprechanlaß, einer Sprechabsicht und einer Sache angemessen sind. Er kann geeignete sprachliche Elemente einsetzen
- Unterschiede zwischen verschiedenen sprachlichen Mitteln für die Darstellung eines Sachverhaltes unter Anleitung verstehen und mit Hilfe das einer Sprechabsicht, einem Sprechanlaß oder der Sache Angemessene einsetzen
- nur selten erkennen, wie sprachliche Mittel einen Sachverhalt erscheinen lassen und auch mit Hilfe nur selten vertretbare Vorschläge für das Einsetzen von bestimmten sprachlichen Elementen machen.

2.2.6 Einsicht in die Leistung von sprachlichen Strukturen

Der Schüler kann

- Strukturen im allgemeinen sicher erfassen, gelegentlich selbständig entdecken und beschreiben
- erarbeitete Strukturen wiedererkennen und mit Beispielen belegen
- Strukturen meist nicht erkennen und selten andere Sätze nach gleichem Muster bilden.

2.3 Hinweise zu den Zeugnissen im Fach Deutsch

Bewertung der Teilleistungen bei der Festsetzung einer Gesamtnote

Es ist schwer, die Teilleistungen im Fach Deutsch eindeutig gegeneinander abzugrenzen. Noch schwerer ist es, verbindlich festzulegen, welchen

Anteil sie an einer Gesamtnote haben sollen, weil bei dieser Festlegung die jeweiligen Unterrichtsschwerpunkte im Beurteilungszeitraum berücksichtigt werden müssen.

Nach der Aufstellung unter 2.2 umfassen die Leistungen im Fach Deutsch

a) die Fähigkeit, durch mündliche und schriftliche Sprachverwendung mit anderen in Beziehung zu treten.

   Dazu gehören:

   1. Elementare Fertigkeiten im Umgang mit der Sprache (Sprechfertigkeit, Lesefertigkeit, Rechtschreibung und Zeichensetzung, grammatische Richtigkeit in schriftlichen Äußerungen, 2.2.1)
   2. Die Fähigkeit, an Gesprächen teilzunehmen (Zuhören und Sprechen im Unterrichtsgespräch, 2.2.2)
   3. Die Fähigkeit zur schriftlichen Darstellung (Schreiben, 2.2.3)

b) die Fähigkeit, Texte zu verstehen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen; (Lesen und Verstehen 2.2.4)

c) die Fähigkeit, die Leistung von sprachlichen Elementen und Strukturen zu analysieren. (2.2.5 und 2.2.6)

Die Teilleistungen auf diesen drei Gebieten (a–c) sollen etwa im Verhältnis a = 60 %; b = 30 %; c = 10 % in die Zeugnisnote eingehen.

2.3.1 Berücksichtigung unterschiedlicher Teilleistungen im Zeugnis

Sind die Teilleistungen von unterschiedlicher Qualität und weicht die Bewertung einer Teilleistung (z.B. Rechtschreibung) um mehr als eine Notenstufe von der der übrigen ab, so wird dies im Zeugnis in der Spalte ‚Bemerkungen zum Arbeits- und Sozialverhalten und zu den Leistungen' vermerkt. Eine schwache Rechtschreibleistung darf bei der Bildung der Gesamtnote nicht den Ausschlag geben.

2.3.2 Schriftliche Überprüfung der Lernergebnisse

In den Klassen 5 und 6 müssen mindestens acht schriftliche Darstellungen und sechs Diktate pro Jahr als schriftliche Lernerfolgskontrollen vorliegen. Die Diktate eines Halbjahres werden bei der Festlegung der Zeugnisnote so bewertet wie e i n e schriftliche Darstellung. Von den vier schriftlichen Darstellungen eines Halbjahres sollen mindestens zwei klassenübergreifend geplant, durchgeführt und beurteilt werden.

Aus der Art der Aufgaben, die im Unterricht bearbeitet wurden, muß den Schülern deutlich sein, welche Leistungen von ihnen in einer schriftlichen Überprüfung ihrer Lernergebnisse verlangt werden. Die Leistungsnachweise sollen ein Zwischen- oder ein Endergebnis einer Unterrichtseinheit feststellen und den Lernzuwachs durch den Unterricht messen. Sind sie nur locker auf den vorangegangenen Unterricht bezogen und setzen in beträchtlichem Maße allgemeine Fähigkeiten der Schüler voraus, so sind Schüler mit ungünstigen außerschulischen Lernvoraussetzungen benachteiligt.

Schriftliche Darstellungen sollen ebenso wie Übungen zur Rechtschreibung regelmäßiger Bestandteil des Unterrichts sein. Sie dienen der Förderung der Schüler und sollen nicht als gesonderte Belastung neben der eigentlichen Unterrichtsarbeit stehen, sondern aus dieser selbst hervorgehen und ein wichtiger Teil von ihr sein. Es ist auch nicht erforderlich, daß solche Lernerfolgskontrollen jedesmal eine ganze Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen.

Unter „schriftlicher Darstellung" im Sinne des Lehrplans soll nicht allein die Anfertigung längerer zuammenhängend formulierter Texte (Nacherzählungen, Aufsätze und dergleichen) verstanden werden, sondern es gehören dazu auch adressatenbezogene, inhaltlich bestimmte sprachliche Aufgaben, wie zum Beispiel ein kurzer Brief zu einem vorgegebenen Anlaß, das Erteilen einer Auskunft, das Verarbeiten von Informationsmaterial, die Formulierung von Fragen zu klärungsbedürftigen Sachverhalten, das Beantworten von Fragen zu einem Text, das Begründen einer Entscheidung.

Auch formale Aufgaben wie z.B. das Ordnen und Umstellen von Sätzen oder Abschnitten (ohne oder mit Begründung), das Dialogisieren einer erzählten Handlung, das Kürzen oder Zusammenfassen von Texten, das Ausarbeiten eines Handlungskerns gehören zu den schriftlichen Darstellungen im Deutschunterricht der Orientierungsstufe.

B Inhalte

1 Unterrichtsbereich „Zuhören, Sprechen und Schreiben"

Allgemeine Hinweise zu den Inhalten und zur Methode (1.1–1.7)

1.1 Sprachliches Verhalten ist überwiegend zielgerichtet. Zwar vermischen sich in konkreten Sprech- und Schreibhandlungen oft mehrere Sprech- bzw. Schreibabsichten, doch kann im allgemeinen eine vorherrschende Absicht ermittelt werden.

Der Lehrplan unterscheidet vier Sprech- und Schreibabsichten:

Absicht	Kennzeichen entsprechender Sprech- bzw. Schreibhandlungen
1. Erzählen/ Unterhalten	ungezwungen, auf Lebendigkeit und Spannung angelegt (narrativ)
2. Informieren	auf Sachlichkeit, Klarheit und Übersichtlichkeit hin angelegt (informativ)
3. Beeinflussen	auf rhetorische Wirkung hin geplant (appellativ)
4. Erörtern	auf Problemklärung und begründete Entscheidung zielend (diskursiv)

1.2 In welcher Weise und mit welchen sprachlichen Mitteln ein Sprecher/Schreiber seine jeweilige Absicht am besten sprachlich verwirklicht, ist in hohem Maße abhängig von der Situation, in der er sprachlich handelt. Situationsbestimmende Faktoren sind vor allem:

- der **Sprecher/Schreiber** und seine persönlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten (biographische, soziokulturelle, kognitive, psychische u.a.);
- der **Adressat**, für den eine sprachliche Änderung bestimmt ist, und dessen individuelle Voraussetzungen (Rollenverständnis, Erwartungen usw.);
- das **Medium** der Äußerung (mündlich oder schriftlich, mit oder ohne Unterstützung durch Bilder, im einzelnen differenziert nach der jeweils gewählten Textform: z.B. Vortrag oder Diskussion, persönlicher Brief oder Leserbrief);

- gesellschaftliche **Regeln**, die für bestimmte typische Sprech- und Schreibsituationen gelten (z.B. Regeln der Diskussionsführung, Briefformalien);
- das **Thema**, auf das sich eine Äußerung bezieht;
- die **besonderen Umständen** des Ortes, der Zeit usw., unter denen gesprochen wird bzw. schriftliche Mitteilungen abgefaßt und gelesen werden.

Erfolgreiches sprachliches Handeln setzt voraus, daß der Sprecher/Schreiber diese Bedingungen erkennt und beachtet. Dies geschieht zumeist intuitiv aufgrund sprachlich-sozialer Erfahrungen. Da die Schüler sehr unterschiedliche Erfahrungen mitbringen, muß der Deutschunterricht diese Unterschiede berücksichtigen und auszugleichen versuchen. So bietet z.B. die Methode des Spiels (als Rollenspiel, Stegreifspiel, szenische Darstellung) Möglichkeiten, den Schülern gemeinsame Erfahrungen mit situationsbezogenem Sprachhandeln zu vermitteln und sie zum Nachdenken über die Bedingungen der jeweiligen Sprachverwendung anzuregen.

Die Untersuchung sprachlicher Situationen auf die in ihren jeweils geltenden Bedingungen hin muß in enger Verbindung mit dem zweiten und dritten Unterrichtsbereich erfolgen.

1.3 Der Lehrplan faßt die **ineinandergreifenden Aufgaben der Sprech- und Schreiberziehung in einem Unterrichtsbereich** zusammen. Es darf aber nicht übersehen werden, daß zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung auch grundlegende Unterschiede bestehen, die u.a. in der räumlich-zeitlichen Distanz des Schreibers zum Abressaten wie auch zum Geschriebenen begründet sind:

Mit dem Wegfall des unmittelbaren Partnerbezuges bei **Schreibhandlungen** (schriftlicher Kommunikation) entfallen auch ergänzende Ausdrucksmöglichkeiten wie Mimik, Gestik, Stimmführung und -färbung, so daß der **Genauigkeit und Vollständigkeit des sprachlich Formulierten** erhöhte Bedeutung zukommt, zumal auch unmittelbare Rückfragen selten möglich sind. Andererseits gewinnt der Schreiber gegenüber dem Sprecher die Möglichkeit, bewußter und sorgfältiger zu formulieren und einmal Geschriebenes darauf zu **überprüfen**, inwieweit es seiner Schreibabsicht und den ermittelten situativen Bedingungen entspricht, um den Text gegebenenfalls zu überarbeiten, bevor er ihn aus der Hand gibt.

Die **unterschiedlichen Anforderungen**, die demzufolge **an Gesprochenes und Geschriebenes** gestellt werden müssen, soll der Schüler kennen.

1.4 Die Anforderungen an Gesprochenes sind von den Schülern meist leicher zu erfüllen, als die Anforderungen an Geschriebenes. Der Lehrer muß immer wieder unter Berücksichtigung der Möglichkeiten der Schüler entscheiden, wieweit er die Aufgaben, anderen zu erzählen, andere zu informieren, andere zu beeinflussen, nur mündlich bearbeiten läßt, wieweit er eine schriftliche Darstellung verlangen kann. In dieser Unterscheidung liegt eine der wichtigsten **Differenzierungsmöglichkeiten** im Deutschunterricht einer Klasse, (Vgl. Anmerkungen zur Differenzierung der Anforderungen im Deutschunterricht der Orientierungsstufe. (1.2.2)

1.5 Das **Erzählen, Informieren, Beeinflussen, Erörtern** soll im Unterricht möglichst **situationsbezogen** geübt werden. Dem Adressatenbezug kommt besondere Bedeutung zu. Er läßt sich am ehesten herstellen, wenn die Mitschüler in der Rolle von Zuhörern oder Lesern durch Möglichkeiten zur Reaktion (Fragen, Bitten um Wiederholung, Ergänzung, Widerspruch) aktiviert werden. Übungen zur richtigen Sprachverwendung und zum Anfertigen verschiedenartiger Textformen können damit zugleich Übungen in einem angemessenen Gesprächsverhalten werden. Das **Gesprächsverhalten der Schüler** soll sich dahin entwickeln, daß sie sich

- ohne Angst vor anderen, aber mit der gebotenen Rücksicht auf sie themen- oder aufgabenbezogen äußern,
- um die Einhaltung von Regeln für die Gesprächsführung in größeren Gruppen bemühen, insbesondere darum, dem Sprecher ruhig zuzuhören, ihm nicht ins Wort zu fallen, sich zu Wort zu melden, zu warten, bis man an der Reihe ist,
- auf Äußerungen der Gesprächspartner beziehen, ihre eigenen Äußerungen an der Reaktion der Zuhörer kontrollieren, andere Auffassungen gelten lassen,
- durch eigene Gesprächsbeiträge an der Klärung von Sachverhalten und am Lösen von Problemen mitzuwirken. Ein solches Gesprächsverhalten ist Voraussetzung für die Entfaltung vieler anderer Fähigkeiten der Schüler im Deutschunterricht. Es ist daher großes Gewicht und ausdauernde Sorgfalt auf seine Einübung zu legen, und es ist bei der Bewertung der Leistungen im Fach Deutsch entsprechend hoch zu veranschlagen.

Die **Gesprächsinhalte** sollen Bezug zu den Erfahrungen der Schüler auch außerhalb der Schule haben, denn die Bereitschaft zur Teilnahme an Gesprächen und die sprachlichen Anstrengungen der Schüler erhöhen sich, wenn sie ihr Wissen und ihre Erfahrungen einbringen können.

Aus diesem Grunde können auch öfters wiederkehrende Konflikte oder Rollenprobleme in der Klasse (Aggressivität, Angst, Störungen, Außenseiter, Klassenclown) im Deutschunterricht auf ihre Entstehung und Möglichkeiten der Überwindung hin untersucht werden: Die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler sollen in Verbindung mit dem **Verständnis für zwischenmenschliche Beziehungen** erweitert werden; Sprechen und Schreiben soll den Schülern auch im Unterricht als Teil ihres sozialen Verhaltens bewußt werden.

Deshalb ist für sie auch im Unterricht die **Erfahrung** wichtig, daß und wie **mit Sprache etwas bewirkt** wird (eine Klärung, eine Entscheidung, ein Verhalten). Bei fiktiven Gesprächs- oder Schreibsituationen ist darauf zu achten, daß die Schüler durch Textvorgaben oder durch eigene Anschauung deutliche Vorstellungen von den Sprech- oder Schreibabsichten, von den Gesprächs- oder Schreibpartnern mit ihren Voraussetzungen und von den Entwicklungsmöglichkeiten der Situation durch sprachliches Verhalten haben.

1.6 Im Zusammenhang mit Übungen zur schriftlichen Sprachverwendung soll die **Verständlichkeit der Äußerungen** erhöht werden durch kurze Einzelhinweise zur Wortwahl und Satzverknüpfung. Normative Forderungen dürfen jedoch nicht die Bereitschaft zu schriftlichen Äußerungen nicht beeinträchtigen.

1.7 Die **Rechtschreibung** soll in den Klassen 5 und 6 möglichst selten isoliert geübt werden, sondern, soweit das erreichbar ist, im Zusammenhang mit Übungen zur schriftlichen Sprachverwendung. Deshalb sollten im Unterricht aller Fächer möglichst viele Gelegenheiten zum Schreiben geschaffen und genutzt werden: Anfertigung von Arbeitsnotizen oder das Diktat von Zusammenfassungen und zusätzlichen Informationen, damit sich die Schreibkonventionen einprägen. Eine häufige stichprobenartige Kontrolle der Aufzeichnungen durch den Lehrer ist erforderlich, wenn Übungen dieser Art Erfolg haben sollen. Für systematische Übungen zur Verminderung von fundamentalen Verstößen gegen die Rechtschreibung finden sich Vorschläge und Literaturhinweise in den Unterrichtsmaterialien zum Lehrplan Deutsch in den Klassen 5 und 6.

Unterrichtsschwerpunkte

Die Unterrichtsschwerpunkte ergeben sich aus den eingangs unterschiedenen Sprech- und Schreibabsichten, die jeweils vorherrschend sind:

1.8	**Erzählen:**	a) Erlebtes und Erfundenes b) nach bildlichen oder sprachlichen Vorlagen c) die Verbindung von a) und b) durch ein die Vorlage veränderndes Erzählen
1.9	**Informieren:**	Vorgangsbeschreibung Gegenstandsbeschreibung Bericht Texte, die Anweisungen enthalten
1.10	**Appellieren:**	Möglichkeiten der Beeinflussung anderer mit Hilfe der Sprache Besondere sprachliche Mittel zur besseren Verwirklichung von Einwirkungsabsichten
1.11	**Erörtern:**	Anlässe für die Erörterung von Streitfragen und Problemen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler

Wenn die Schüler üben sollen, diese Sprech- und Schreibabsichten zu verwirklichen, kann es reizvoll und ergiebig sein, mit dieser Aufgabe zu verbinden:

1.12	**Übungen, sich unter erschwerten Bedingungen zu verständigen:**	Entschlüsseln schwieriger Formulierungen und Herstellen eines Zusammenhangs. Sich verständigen mit eingeschränktem Sprachmaterial oder unter verminderten Sprech- und Verstehensmöglichkeiten.

Erläuterungen zu den Unterrichtsschwerpunkten

zu 1.8 Erzählen

Wer andere auffordert: Erzähl doch mal, was du gestern abend getan hast, was ihr gespielt habt, wie es zu dem Unfall gekommen ist, verlangt die Wiedergabe von Vorgängen, wie sie tatsächlich stattgefunden haben, also einen Bericht.

Wer hingegen zum Erzählen einer Geschichte auffordert, zum Erzählen über das schönste Ferienerlebnis, den größten Schrecken, die schönste

Überraschung, stellt damit die Aufgabe, daß Situationen und Handlungsabläufe innerhalb gesetzter Voraussetzungen in der Regel glaubhaft, jedenfalls aber anschaulich und zielbedacht verknüpft werden.

Die unterschiedlichen Anforderungen an das Erzählen und an das Berichten müssen den Schülern verdeutlicht werden und in den Aufgaben streng auseinandergehalten sein, andernfalls geraten Schüler in Schwierigkeiten zu entscheiden, ob sie sagen oder schreiben sollen, was tatsächlich war oder was sich wirkungsvoll darstellen läßt.

Wer Schüler zum Erzählen anstiften will, muß ihnen helfen zu erkennen,

- wo man am besten mit der Darstellung eines Handlungsverlaufs beginnt und endet (was gehört zum Verständnis des Ganzen?),
- welche Situationen und Abläufe andere interessieren können (es sind nur solche, die nicht frei von Überraschungen für den Leser oder Höhrer sind),
- wie Einzelsituationen im Hinblick auf ein Erzählziel sinnvoll zu verknüpfen sind,
- welche Sprachwendungen in ihrer Allgemeinheit blaß und ohne Interesse bleiben, welche verdeutlichen,
- wo der Leser oder Hörer Genauigkeit der Abfolge, wo er Sprünge oder Lücken reizvoller finden wird.

Diese Einsichen und dieses Können braucht jeder, der wirkungsvoll erzählen will, und zwar unabhängig davon, ob er

- **Erlebtes oder Erfundenes eigenständig, d.h. hier ursprünglich sprachlich fassen will,**
- **eine bildliche oder sprachliche Vorlage erzählend wiedergibt.**

Im ersten Fall geht es darum, dem Schüler hinreichend offene und gleichzeitig reizvolle Vorgaben zu liefern, die geeignet sind, ihn zu eigenen erzählerischen Einfällen anzustiften, ihm Hilfen beim Beurteilen, Ordnen, Konkretisieren seiner Einfälle zu geben. Auf diesem Feld sind einer methodisch geregelten Arbeit in der Schule recht enge Grenzen gesetzt.

Vorschläge für Aufgaben:

Ich kann mich unsichtbar machen.

Mein Bruder kennt mich plötzlich nicht mehr.

Die Schule ist geschlossen; man lernt wo und was man will.

Das Geld ist abgeschafft.

Ich kann die Sprache unseres Hundes verstehen.

Wir dürfen einen Spielplatz nach unseren Wünschen einrichten lassen.

Unser Wohnviertel ist über Nacht verschwunden und wird nach unseren Vorstellungen neu aufgebaut.

Im zweiten Fall geht es im Unterricht vor allem darum, mit den Schülern gründlich zu üben, daß sie

- die einzelnen Handlungsschritte eines Geschehensablaufs in der erforderlichen Vollständigkeit wiedergeben
- die Einzelsituationen in ihrer Abfolge richtig ordnen
- verdeutlichen, wie sich ein Schritt aus dem anderen ergibt, was wodurch hervorgerufen wird
- den Hörer oder Leser, soweit es nötig ist, darüber ins Bild setzen, was in den Handlungsträgern vorgeht, was sie sich z.B. wünschen, was sie fürchten oder erreichen wollen.

Wer die Forderung, daß nach einer bildlichen oder sprachlichen Vorlage anschaulich erzählt werden solle, den Schülern einsehbar und erreichbar machen will, muß sich bewußt sein, welche komplexen Verstehens- und Darstellungsleistungen damit verbunden sind:

Anschaulich ist ein Vorgang erst dann erzählt, wenn alle Faktoren, die die Einzelsituation, ihre Abfolge und ihre Bedeutung bestimmen, verständlich und in ihrer Besonderheit so eindringlich vergegenwärtigt sind, daß dem Leser oder Hörer eine zutreffende und lebendige Vorstellung vermittelt wird.

Um richtig erzählen zu lernen, brauchen die Schüler also nicht nur zeitaufwendige Übungen auf dem Feld der Semantik und der Syntax, sondern auch intensive Unterstützung dabei, Texte zu verstehen, insbesondere Geschehensabläufe zu überblicken mit ihren Ursachen und Wirkungen, mit den Zielen und Konflikten der verwickelten Gestalten.

Das Erzählen nach sprachlichen Vorlagen kann durch die **Versprachlichung von Bildern und Bildfolgen** vorbereitet werden. Schwierigkeiten mit dem Wortschatz oder mit der Syntax beeinträchtigen hier nicht die Möglichkeiten, die Vorlage zu verstehen. Insofern erhöhen sich die Erfolgsaussichten auch für Schüler aus einem anregungsschwachen Sprachmilieu. Außerdem ist der Spielram für eine eigenständige, der Sache aber gerecht werdende sprachliche Fassung in der Regel größer als beim Wiedererzählen einer Erzählvorlage.

Wie zutreffend eine sprachliche Fassung ist, können die Schüler selbst an der Bildvorlage meist leichter nachprüfen als an einer sprachlichen Vorlage.

Folgende Steigerung der Schwierigkeit kann im Umgang mit Bildern und Bildfolgen empfohlen werden:

1. Benennen von Details und Beschreiben von Einzelsituationen
2. Betrachten solcher Details, die wesentlich sind zum Verständnis von komplexeren Situationen
3. Aus den Gebärden erschließen, was im Inneren einer Gestalt vor sich geht
4. Umsetzen von Bildfolgen in Erzählgänge

Wird eine **schriftliche** Darstellung verlangt, ist allerdings zu berücksichtigen, daß es schwächeren Schülern oft leichter fällt, eine Bildfolge in einen (mit einfachen sprachlichen Mitteln gestalteten) Erzählgang umzusetzen als das differenzierende Deuten von Gebärden oder die zusammenhängende Beschreibung einer komplexen Situation. Außer bei der Umsetzung in einen Erzählgang ist also die mündliche oder die stichwortartig schriftlich fixierte Lösung als Grundanforderung anzusehen, die schriftliche Ausformulierung aber als erweiterte Anforderung.

Es können zugleich die Anforderungen an den Erzähler gesteigert, die oben genannten verschiedenartigen Leistungen eines Erzählers miteinander verbunden werden, wenn die Aufgabe darin besteht, die **Vorlage beim Erzählen zu verändern.** (Hierbei handelt es sich in der Regel um erweiterte Anforderungen):

- Ein vorgegebener Geschehensablauf wird mit anderem Personal neu erzählt. (Z.B. Aus dem klugen Dorfrichter der Vorlage, der einen Bienendieb dazu bringt, sich selbst zu entlarven, wird der Polizist, der nach dem gleichen Verfahren den Fahrraddieb dazu bringt, daß er sich selbst entdeckt).
- Es wird aus einer anderen Perspektive erzählt.
  (Anstelle eines allwissenden Erzählers tritt z.B. einer der Beteiligten, der nur einen Ausschnitt des Geschehensablaufes selbst miterlebt hat).
- Es wird in einer veränderten Absicht erzählt.
  (Eine Erzählfigur erzählt z.B. ihr Mißgeschick in der Absicht, sich selbst zu verteidigen).
- Es werden Voraussetzungen geändert oder ein veränderter Ausgang der neuen Erzählung zugrunde gelegt.

(Z.B. wird ein Plan rechtzeitig entdeckt, die Betroffenen haben andere Reaktionsmöglichkeiten als in der Vorlage).

– Es werden Verhaltensweisen von Gestalten der Vorlage verändert. (Z.B. verzichtet jemand darauf, sich zu rächen, weil er sich nicht beleidigt fühlt.)

Zu 1.9 Informieren

Beim Informieren anderer sollen die Schüler zunächst üben, einen Vorgang mündlich so zu beschreiben, daß die Zuhörer folgen können. Es ist günstig, mit dem **Beschreiben von Vorgängen** zu beginnen, weil deren zeitlicher Ablauf eine Gliederung der Darstellung vorgibt. Es ist außerdem günstig, solche Vorgänge zu wählen, bei denen die Richtigkeit und Vollständigkeit der Darstellung durch den tatsächlichen Nachvollzug (z.B. Gehen eines beschriebenen Weges), durch spielerischen Nachvollzug, durch Zeichnungen der Zuhörer kontrolliert werden kann.

Vergleiche: „Zaubern, Basteln, Spielen, Experimentieren"
Anregungen zur Vorgangsbeschreibung im Unterricht der Klassen 5 und 6 in Unterrichtsmaterialien zum Lehrplan Deutsch für die Klassen 5 und 6.

Bei der Aufgabe, **Gegenstände zu beschreiben,** müssen Darstellungsziel und Zweck der Beschreibung geklärt sein.

Die allgemeine Merkmalbeschreibung „Becher" z.B. braucht nur derjenige, der einen Becher nicht von einer Tasse unterscheiden kann; Hersteller, Farbe, Formangabe – diese Daten braucht derjenige, der ein Ersatzstück kaufen will.

Nur wenn der Zweck einer Beschreibung genannt ist, kann bestimmt werden, wann eine Beschreibung hinreichend ist, wann nicht.

Reizvolle **Aufgaben** lassen sich z.B. daraus gewinnen, daß man

– ein genau bezeichnetes Fahrrad aus einer Reihe von Fahrrädern heraussuchen läßt,
– Fundbüro spielt, wobei die Schüler z.B. ihre Federtasche so beschreiben müssen, daß der Beamte des Fundbüros sie heraussuchen und übergeben kann,
– bekannte Bauwerke der Umgebung nur durch wenige besondere Merkmale beschreibt.

Mit derartigen Aufgaben wird gleichzeitig die Beobachtungsfähigkeit der Schüler geübt.

Von der Vorgangsbeschreibung läßt sich der **Bericht** als Information über ein tatsächliches Ereignis oder einen besonderen Vorgang abgrenzen. Für die Schüler ist es wichtig zu lernen, daß in einen Bericht keine persönlichen Meinungen des Berichterstatters oder seine Ausschmückungen gehören. Es ist weiterhin wichtig, daß sie anhand ihrer eigenen Bemühungen um sachliche und wahrheitsgetreue Darstellung aufmerksam werden, wie schwer es für einen Berichterstatter ist, seine subjektiven Einstellungen nicht durchschlagen zu lassen.

So kann die Aufmerksamkeit des Schülers auch darauf gelenkt werden,

- wie sehr er, wenn ihm die unmittelbare Anschauung versagt ist, geleitet wird von den Vorstellungen, die ihm ein anderer von einem Gegenstand vermittelt, wie weit also die Kluft sein kann zwischen dem Gegenstand selbst und dem sprachlich vermittelten Gegenstand,
- wie leicht in die sprachliche Darstellung eines Vorgangs oder Gegenstandes Folgerungen und Urteile des Sprechers einfließen,
- wie weit man von den Mitteilungen anderer abhängig ist im eigenen Wissen (z.B. über die Gestalt der Erde, das Leben mancher Tiere, die Aufgaben der Polizei).

Da der **Zweck eines Berichtes** (z.B. eines Unfallberichts, Arbeitsberichts, eines Berichts über eigene Beobachtungen oder Experimente, eines Zeitungsberichts, eines Berichts über ein Buch) die Schwerpunkte bestimmt, die gesetzt werden müssen, soll in Aufgaben außer dem Hinweis auf den Adressaten auch der Zweck des Berichts genannt sein.

Nach der Systematik des Lehrplans gehört das Anfertigen von Texten, die **Anweisungen** enthalten, z.B. Gebrauchsanweisung, Spielanweisung, Wegbeschreibung, Anweisung zum Aufbau eines Versuchs, Rezepte, eigentlich nicht in diesen Zusammenhang, unterrichtspraktisch ist es davon nicht zu trennen. Gerade an Texten, die Anweisungen enthalten, läßt sich zeigen und kontrollieren, was man voraussetzen darf, wodurch Verständnisschwierigkeiten entstehen, wie man sie überwinden kann. Das Anfertigen von Texten und das Untersuchen von Texten läßt sich auf diesem Gebiet besonders gut verbinden.

Zu 1.10 Appellieren

Wenn es im Unterricht um **Möglichkeiten der Beeinflussung durch Sprache** geht, muß dem Schüler die Einsicht vermittelt werden, daß z.B. sich entschuldigen nicht vorwiegend eine Technik des Sprechens oder Schreibens ist; vielmehr geht es ja immer darum, sich bei einem anderen

zu entschuldigen. Das setzt die Zuwendung zum anderen voraus, ohne die Sprache leicht als ein rein zweckgerichtetes Instrument mißbraucht wird und egozentrischen oder auch ganz unpersönlichen Zwecksetzungen verfügbar gemacht werden kann.

Der Lehrer soll sich außerdem bewußt machen, wie sehr gerade die Arbeit auf dem Feld der Beeinflussung durch Sprache das Kind in Konflikte mit einem weniger sprachbewußten Elternhaus bringen kann. Die Auffassungen des Lehrers und seine didaktischen Entscheidungen dürfen nicht zu Lasten der Kinder gehen, die solche Konflikte dann allein durchstehen müssen.

Im Unterricht lassen sich **Situationen** vorgeben und veranschaulichen in denen z.B. einer einen anderen beeinflussen möchte

- ihm bei einer Arbeit zu helfen,
- ihm etwas zu leihen,
- etwas nicht weiterzusagen,
- ihn mitspielen zu lassen,
- ihm etwas zu kaufen,
- ihm etwas zu erlauben,
- sich mit ihm gegen andere zusammenzutun.

als **Aufgaben** scheinen geeignet:

- in planvoller Abstufung von der Bitte über Mahnung, Warnung bis zur versteckten oder offenen Drohung zu gehen,
- eines der in diesem Abschnitt aufgeführten Mittel der Beeinflussung mehrfach in einem Rollenspiel zu verwenden. Die Schüler, die nicht mitspielen, haben zu bestimmen, welches Sprachmittel ausschließlich oder in erheblichem Umfang verwendet wurde,
- auf einen Satz, in dem eines dieser Mittel der Beeinflussung verwendet wird, eine oder mehrere Möglichkeiten der Abwehr zu formulieren,
- nach einer im Rollenspiel vorgeführten Weiterentwicklung einer Situation andere Möglichkeiten der Entwicklung zu bedenken und vorzuführen,
- in der Rolle eines Bittstellers so zu formulieren, daß der andere möglichst wenig einsehbare Gründe finden kann, die Bitte abzuschlagen (Beobachter können mitentscheiden und begründen, was ihnen einleuchtend erscheint),

– die Stellen zu finden und zu verbessern, in denen einer der Gesprächspartner nicht auf den anderen eingegangen ist oder eine Möglichkeit, ungenutzt verstreichen ließ, seine Wünsche wirkungsvoll zum Ausdruck zu bringen.

Die **Untersuchungen der Sprechabsichten** anderer und die Übung des Schülers darin, sich der eigenen Sprechabsichten bewußter zu werden, dient vor allem drei Zielen:

1. Der Schüler soll in die Lage versetzt werden, Versuche der Beeinflussung zu durchschauen, die nur darauf abzielen, ihn zu gängeln – oder allgemeiner – ihn fremden Zielsetzungen gefügig zu machen.
   Dazu können folgende Arten oder **Mittel der Beeinflussung** bewußt gemacht werden (es interessiert dabei nicht so sehr deren moralische Bewertung wie die Feststellung der sprachlichen Absichten, die durch sie verfolgt werden können):

   Anerkennung von Fähigkeiten, die in Erscheinung treten sollen:
   „Du kannst so schön einkaufen."

   Verweisen auf Normen:
   „Jungen weinen nicht!" „Mädchen spielen nicht Fußball." „Kinder bieten in der U-Bahn Erwachsenen stets ihren Sitzplatz an."
   (Schüler können hier erkennen, wie die Übereinstimung mit der gesetzten Norm nicht mehr als persönliche Leistung gilt, sondern als Selbstverständlichkeit, für die der andere auch keinen Dank schuldig ist).

   Ankündigung einer Belohnung:
   „Ich bringe Dir auch etwas ganz Schönes mit, wenn Du. . ."

   Drohung:
   „Du darfst eine Woche lang nicht fernsehen, wenn Du Deine Aufgaben wieder so unordentlich machst."

   Apell (Erinnerung an Gebote der Freundschaft, Fairness oder an andere Verpflichtungen):
   „Wir waren doch immer gute Freunde, und ich habe Dir doch auch. . ."

   Berufung auf eine Autorität:
   „Deine Lehrerin hat mir aber gesagt. . ."

   Herabsetzung:
   „Du bist feige!"

2. Der Schüler soll seine **Denkmuster und** damit auch seine **Möglichkeiten des sozialen Verhaltens erweitern.**

   Der Schüler kann z.B. erkennen, daß Verhaltensnormen dazu dienen können, andere einzuschüchtern, und daß der bloße Hinweis auf eine Norm (das tut man doch nicht!) dem Sprecher erspart zu formulieren, warum er etwas nicht will.
   Wenn sich der Schüler eigener Sprechabsichten bewußter wird und auch die Sprechabsichten anderer registriert als mögliche Vertretung anderer Interessen, können Auseinandersetzungen über Sachverhalte und über menschliches Verhalten perspektivenreicher werden, weil sich leichter Verständnis auch für die Rolle des anderen einstellen kann.

3. Der Schüler soll **in seinen eigenen sprachlichen Mitteln reicher werden** und lernen, sie im sprachlichen Umgang mit anderen, den eigenen Absichten gemäß, erfolgreich einzusetzen.

Zu 1.11 Erörtern

Zur Erörterung von Streitfragen und Problemen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler scheinen z.B. folgende **Aufgaben** geeignet:

Bei Regen auf den Pausenhof – muß das sein?

Soll in der Schule ein Getränke-Automat aufgestellt werden?

Ballspielen während der Pause auf dem Hof – muß das verboten sein?

Papiersammeln – wer soll es tun?

Kann der Schulhof an unterrichtsfreien Nachmittagen nicht für Klassenspiele zur Verfügung gestellt werden?

Beim Spiel wurde das Buch (Jacke, Schrank, Scheibe. . .) beschädigt – wer bezahlt?

Wie soll die Sitzordnung in unserer Klasse sein?

Wie kann man sich wehren, wenn ältere Schüler Streit machen?

Wie kann unser Schulhof attraktiver werden?

Geburtstag in der Schule?

Wie soll das nächste Klassenfest aussehen?

Können wir dem Mitschüler helfen, der keine Comics lesen darf oder nicht zu Klassenfesten kommen darf oder nicht in den Fußballverein eintreten darf oder immer um 19 Uhr zuhause sein muß oder für schlechte Arbeiten bestraft wird?

Taschengeld – wieviel braucht man?

Eine neue Mode – Mitmachen oder nicht?

Grundanforderungen wären: mündliche oder schriftliche Einzeläußerungen, Finden von Gliederungsgesichtspunkten, das Einordnen von Einzeläußerungen, das Herausfinden und Zusammenfassen von Aussagen gleichen Inhalts; eine erweiterte Anforderung wäre die schriftliche zusammenhängende Erörterung des Problems.

Weitere Anregungen zur Übung der Fähigkeit, eine Meinung zu formulieren, sie in ein Gespräch einzubringen, sich zu anderen Meinungen zu äußern in ‚Unterrichtsmaterialien zum Lehrplan Deutsch für die Klassen 5 und 6': „Zehn-Minuten-Gespräche für Zeitungsleser".

Zu 1.12 Übungen, sich unter erschwerten Bedingungen zu verständigen

Wer andere verstehen will, muß **Einzeläußerungen in den Zusammenhang des Gemeinten und Gewollten einordnen. Schwierigkeiten beim Verstehen** treten auf, wenn

- eine Sache nicht genau bezeichnet wird, weil der Sprecher darauf vertraut, aus dem Zusammenhang werde schon deutlich, was er sagen will
- der Sprecher nur einen Teil seines Gedankengangs äußert, also z.B. nicht mitteilt, wie er auf einen Gedanken gekommen ist und was dieser mit der zur Rede stehenden Sache zu tun hat
- der Anfang oder ein Teil eines Gesprächs, in das man hineingezogen wird (das man verfolgen muß), undeutlich bleibt (z.B. man kommt zu spät oder man hört nur einen der beiden Partner am Telefon)
- eine Sache so formuliert wird, daß die Entschlüsselung dem Nicht-Eingeweihten besondere Schwierigkeiten bereiten oder unmöglich gemacht werden soll (Rätsel, dunkle Hinweise, Geheimsprache)
- eine Sache in einer für den Hörer so befremdlichen Perspektive erscheint, daß er sie kaum wiedererkennen kann.

Ziel der folgenden Übungen ist es,

- die Wendigkeit zu erhöhen, Zusammenhänge auch unter erschwerten Bedingungen zu erkennen und damit die Verstehensfähigkeit zu erweitern.
- die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Problem des Verschlüsselns und Entschlüsselns zu lenken, dabei

- einerseits die Lust auch an gedankenaufwendiger, schwieriger Verständigung zu erhöhen
- andererseits die Notwendigkeit von Präzision und Vollständigkeit des sprachlichen Ausdrucks erfahren zu lassen.

Vorschläge für Variationsmöglichkeiten von Suchaufgaben im Unterricht:

- Man spricht über eine Sache, nennt sie aber nur **„das Ding"**; über eine Person, nennt sie aber nur **„der Dingsda"**, über eine Tätigkeit, nennt sie aber nur **„machen"**.
- Man läßt einen Schüler vor der Tür warten und vereinbart mit den anderen einen **Gegenstand**, der **erraten** werden soll. Wer den Gegenstand herausfragen soll, darf dann nach Belieben, ohne feste Reihenfolge reihum fragen, muß sich dabei aber **auf folgende drei Fragen beschränken.**
  Warum magst du es gern?
  Wo magst du es gern?
  Wie magst du es gern?
  Es muß wahrheitsgetreu geantwortet werden, dabei sind aber ausweichende oder irreführende Antworten keineswegs verboten. (vgl. rororo Spielbuch TB 6115, S. 26).
- Mehrere Schüler **unterhalten** sich **über eine Gestalt** aus einer gemeinsam gelesenen Geschichte, eine bekannte Persönlichkeit, die Herstellung eines Gegenstandes, eine Tätigkeit, ohne daß der Name genannt wird. Die anderen müssen herausfinden, wovon die Rede ist.
- Mehreren Schülern werden vorbereitete **Zettel auf den Rücken** geheftet (ihren eigenen können sie also nicht lesen), auf denen je nach vorangegangener Vereinbarung der Name einer allen Beteiligten bekannten oder einer berühmten Person, ein Beruf usw. steht.
- Ein planmäßig **verschlüsselter Text** verrät das **Versteck** eines Gegenstandes im Klassenraum; wer liest und sucht erfolgreich?
- Der Lehrer erklärt, daß er in den nächsten 5 oder 10 Minuten eine Mitteilung über einen versteckten Gegenstand, eine Ankündigung über die Art der nächsten Klassenarbeit, die Hausaufgabe, das Ziel des Klassenausflugs oder ähnliches in seinen Äußerungen verstecken wird. Wer die **geheime Mitteilung** glaubt verstanden zu haben, schreibt sie auf und reicht dem Lehrer den Zettel.

- Ein **Telefongespräch,** ein Telegramm oder ein Brief kommt verstümmelt an und muß **vervollständigt** werden.
- Jemand simuliert ein Telefongespräch mit einem anderen, der nicht zu hören ist. Aufgabe kann sein, die Mitschüler möglichst schwer oder möglichst schnell erkennen zu lassen, was der andere mitgeteilt, gefragt, vorgeschlagen hat.
- Einige Schüler verlassen die Klasse, die anderen machen einen **sprachlichen Tick** aus, den sie alle haben und der dann erkannt werden muß.
- Man teilt anderen möglichst verschlüsselt mit, wo man geboren ist, wo man am liebsten die nächsten Ferien verbringen möchte, welchen Sport man am liebsten treibt, welchen Beruf man wählt. Jeder Satz, der eine Information enthält, den anderen aber nicht das Gesuchte kenntlich macht, kann - wenn sich ein Wettspiel entwickeln soll - mit einem Punkt bewertet werden.
- Mehrere Schüler bedienen sich einer **Geheimsprache,** um andere auszuschließen.
- Man macht - ausgehend von Rätseln und „Teekesseln" - anderen verschlüsselte Bemerkungen über einen Gegenstand, einen Treffpunkt, sein Geburtstagsgeschenk, das für ihn aber eine Überraschung bleiben soll.
- Man macht aus, daß einige Schüler über einen Plan, einen Sachverhalt, einen Gegenstand, **nur abwertende Sätze, andere nur zustimmende Sätze** äußern, wobei sie genau über den gleichen Gegenstand sprechen müssen.

Die in dem gesamten Unterrichtsbereich unentbehrlichen Spiele fordern zu kreativem Sprachverhalten heraus: den Schülern wird zur Aufgabe gemacht, einen vorgegebenen Situationsrahmen (mit dem Rollenverständnis der Personen, den Sprechabsichten und Handlungszielen) auszufüllen, und zwar unter ständiger Beachtung der Wendungen, die von dem Partner oder den Gesprächspartnern in das Rollenspiel gebracht werden.

Daneben kann kreatives Sprachverhalten in diesem Arbeitsbereich auch dadurch gefördert werden, daß die Verständigungsbedingungen erschwert werden durch

- Einschränkung des Sprachmaterials
- Einschränkung der Äußerungs- und Verstehensmöglichkeiten der Gesprächspartner.

Als **Einschränkung des Sprachmaterials** bietet sich an: Bestimmte Wörter sind nicht zugelassen, z.B. darf jemand nicht „ja" und nicht „nein" sagen: andere bemühen sich darum (z.B. durch Entscheidungsfragen) ihn zur Zustimmung oder Verneinung zu bewegen. Für jede neue sprachliche Möglichkeit, einem schlichten „ja" oder „nein" aus dem Wege zu gehen, kann ein Punkt gegeben, mehrfache Verwendung der gleichen Möglichkeit kann untersagt werden. Für ein Wettspiel muß die Zahl der erfolgreich abzuwehrenden Anlässe für eine Bejahung oder Verneinung vorher bestimmt sein.
Beispiele für andere Wörter, deren Gebrauch untersagt werden kann: „weil", „wenn", „vielleicht", „doch", „daß", „alle", „immer", „man", „gut", „schlecht", „schön", „gehen", „tun", „machen".

Unterrichtsziele solcher Übungen von Äußerungen mit eingeschränktem Sprachmaterial sind:

1. Der Schüler soll größere Geläufigkeit und Differenzierung im Ausdruck gewinnen, indem er, um den kurzen und einfachen Ausdruck zu umgehen, weitere Sprachmittel erschließt und verwendet.
2. Der Schüler kann den Aussagewert bestimmter Wörter entdecken und die Situationen bestimmen, in denen sie am wenigsten leicht zu entbehren sind.
3. Der Schüler kann zum Verlassen von gewohnten Denkbahnen genötigt werden (z.B. zum Verzicht auf allgemein wertende Bezeichnungen wie „gut", „schlecht").

Die **Einschränkung der Äußerungs- und Verstehensmöglichkeiten** läßt sich z.B. mit folgenden **Fiktionen** plausibel machen:

- Mehrere Schüler spielen, sie sind in Madrid am Bahnhof und sprechen kein Wort Spanisch. Sie haben aber eine Reihe von Fragen und Wünschen an die Spanier, die sie nur in Zeichensprache zum Ausdruck bringen können und auf die sie keine verständliche sprachliche Reaktion bekommen.
- Man spricht mit jemandem, der keine Farbbezeichnungen kennt, z.B. über Verkehrsschilder.
- Wir erzählen jemandem, der keine Großstadt kennt, keine modernen Verkehrsmittel und keine technischen Hilfsmittel, über unseren Tagesablauf.

- Wir erklären Herrn Drais (dem Erfinder der Draisine, die als Laufmaschine Vorläufer des Farrades war), wie unsere Fahrräder funktionieren. (Eine Abbildung der Draisine muß zur Verfügung stehen – die Rolle von Drais wird der Lehrer übernehmen müssen).
- Wir lassen uns von einem Engländer einen Gegenstand aus einem anderen Raum holen, dessen deutsche Bezeichnung er nicht kennt, dessen englische Bezeichnung wir nicht kennen.
- Wir erklären jemandem, der eine demokratische Wahl nicht kennt, was am 3. 10. 1976 vor sich ging oder auch nur, weshalb in den Straßen vor dem 3. 10. so viele Plakate zu sehen waren.

Derartige Fiktionen zwingen den Schüler, Vertrautes im Hinblick auf einen Adressaten neu zu sehen und anders als mit dem geläufigen Begriff auszudrücken. Andererseits wird vermieden, daß der Schüler über Sachverhalte sprechen muß, deren sprachliche Bewältigung ihn z.B. wegen eines erforderlichen Spezialwortschatzes überfordert.

2 Unterrichtsbereich „Lesen und Verstehen von Texten“

Allgemeine Hinweise zu den Inhalten und zur Methode (2.1-2.7)

2.1 Texte sind aufgezeichnete und damit wiederholbare sprachliche Äußerungen, ungeachtet

- ihres Anlasses,
- des Inhaltes,
- des Verfassers,
- der mit ihnen verbundenen Absichten,
- der Weise ihrer Verwirklichung (gesprochen, geschrieben),
- der vermittelnden Medien (Handgeschriebenes, Gedrucktes, Texte auf Tonträgern und Bild-Tonträgern),
- der gewählten Sprachebenen und Sprachstrukturen.

Grundsätzlich kann jeder Text dadurch zum Lerngegenstand werden, daß er unter didaktischen Gesichtspunkten ausgewählt und nach methodischen Gesichtspunkten im Unterricht bearbeitet wird.

2.2 **Zur Auseinandersetzung** mit aufgezeichneten sprachlichen Äußerungen gehört

- das Erschließen von Texten (Inhalt, Darstellungsmittel),
- das Bewußtmachen der Absicht und der Wirkung von Texten,
- die Information über die Herstellung von Texten (Entstehung, Verbreitung),
- das Beurteilen von Texten,
- der Gebrauch von Texten.

2.3 Das Textverständnis soll im Deutschunterricht der Klassen 5 und 6 an Texten verschiedener Art geübt werden. Neben literarischen Texten im engeren Sinne sollen also auch Gebrauchstexte und Massenpublikationen berücksichtigt werden.

Texte, die dem Deutschunterricht zugrunde liegen, sollen

- geeignet sein, das Sprachvermögen der Schüler zu erhöhen, Spaß am Lesen zu wecken,
- dazu beitragen, daß Zehn- bis Zwölfjährige auf eine ihren Erfahrungen und ihrem Einsichtsvermögen entsprechende Weise über sich selbst und Probleme der Welt, in der sie leben, aufgeklärt werden,

- den Schülern nachdenkenswerte und gesprächswürdige Sachverhalte und Vorgänge nahebringen, die ihnen eigene sprachliche Anstrengungen abverlangen und sie zur vollen Entfaltung ihres Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Mitteilungsvermögens reizen,
- das Weltverständnis der Schüler pädagogisch behutsam erweitern, u.a. indem sie ihnen auch das Leben von Menschen zu anderen Zeiten oder unter anderen Lebensbedingungen veranschaulichen.

2.4 Beschreibungen und Berichte, auch umfangreichere **Sachdarstellungen** werden im Deutschunterricht der Klassen 5 und 6 nicht so sehr herangezogen wegen des Wissens oder Könnens, das sie vermitteln. Sie dienen vielmehr zunächst der Übung festzustellen, auf welche Fragen ein Text Antwort gibt, welche Auskünfte er zu einer Frage gibt, wie man diese Auskünfte beurteilen oder nutzen kann. Außerdem dienen solche Texte als Grundlage für die Untersuchung, wie Sachverhalte sprachlich gefaßt werden.

Unter dem Gesichtspunkt, daß die sprachliche Fassung bestimmte **Aspekte von Sachverhalten** in Erscheinung bringt, haben auch solche Texte einen Platz im Deutschunterricht, die sonst Gegenstand eines anderen Fachunterrichts sind.

2.5 Das Erarbeiten von Texten darf den **spontanen Zugang** zu Büchern nicht verstellen. Die Aussicht darauf, den Spaß am Lesen zu fördern, scheint am höchsten, wenn dem Interesse der meisten Schüler dieses Alters an interessanten Handlungsabläufen Rechnung getragen wird.

2.6 Die Schüler sollen Texte sowohl unter vorgelegten Gesichtspunkten als auch nach für sie selbst bedeutsamen Merkmalen durcharbeiten. Es sollte nicht jeder Text mit Hilfe von vorgegebenen Einzelfragen erschlossen werden, weil solche Fragen die Deutung eines Textes sehr vorprägen und leicht verhindern, daß die Schüler lernen, ihre **eigenen Fragen** zu stellen, mit dem Lehrer gemeinsam die Entwicklung eines Textes zu planen und zu probieren.

Das Verstehen und Bewerten von Texten ist im Deutschunterricht der Klassen 5 und 6 so zu üben, daß den Schülern möglichst viel **Raum für eigenes Tun** eröffnet wird.

Nicht nur ein Nachvollzug ist also anzustreben, sondern auch ein möglichst produktiver Umgang mit der Textvorlage. Oft eignet sich der Leser einen Text am besten an, indem er Abschnitte und Zusammenhänge verändert. Daß und wieweit unterschiedliche Urteile über die im Text dargestellten Sachverhalte möglich sind, wird augenfällig, wenn z.B. aus an-

derer Perspektive oder mit anderen Zielen erzählt wird, auch wenn Texte nachgespielt werden. Einen guten Ansatz für aktive Leserleistungen bietet außerdem die Aufgabe, den richtigen oder sinnvollen Text erst selbst herzustellen.

Für den **produktiven Umgang mit Texten** aller Art, besonders der mit Erzähltexten, hat sich bewährt, den Schülern Texte vorzulegen

- mit Lücken, die nicht markiert sind, sondern von den Schülern zunächst gefunden werden müssen (geeignet hierfür sind nur sehr konsequent aufgebaute Texte)
- in denen Anfang und Schluß fehlen
- die mit fremden Elementen vermischt sind, die entfernt oder ersetzt werden sollen
- die sachliche Fehler enthalten
- in denen Einzelnes unangemessen ausgeschmückt ist
- die zwei oder mehr konkurrierende Auslegungen zu einem anderen Text enthalten, von denen die Schüler diejenigen heraussuchen sollen, der sie begründet zustimmen können
- in die ein gegebener zusätzlicher Satz an einer den Schülern passend erscheinenden Stelle eingefügt werden soll
- an denen zu entscheiden ist, ob ein gegebener Satz in sie hineinpassen würde.

Die Schüler können auch aufgefordert werden,

- aus mehreren gegebenen weiteren Sätzen, den einen herauszusuchen, der allein zum vorgelegten Text paßt
- ungeordnete Abschnitte zu gliedern, indem sie entweder fragen: „Was kann jetzt folgen?" oder „Was muß zuvor geschehen sein?"
- Gegenstände, Personen oder Geschichten aus einem nur mit „Ja" oder „Nein" Antwortenden herauszufragen (Vgl. Unterrichtsmaterialien, „Fragespiele")
- eine Textvorlage umzugestalten, sie zu verändern oder weiterzuführen, eine Parallelgeschichte zu erfinden usw.

Der produktive Umgang mit Texten bietet viele Möglichkeiten, Grundanforderungen und erweiterte Anforderungen zu unterscheiden. Anregungen für Aufgaben, die auch Hilfen für Überlegungen zur Binnendifferenzierung bieten, finden sich in „Neue Unterrichtsmaterialien zum Lehrplan Deutsch für die Klassen 5 und 6" im Teil „Aufgabenbeispiele"

2.2 Aufgaben zu Bildfolgen

2.3 Aufgaben, die eigenes Erzählen oder die Auseinandersetzung mit Erzähltexten verlangen

2.4 Aufgaben, die das Umgestalten einer Textvorlage fordern

Siehe auch „Curriculumelemente" für den Deutschunterricht im 5./6. Schuljahr (Beltz, Weinheim 1974) - Verstehen von Erzähltexten".

2.7 Nur wegen der Systematik und Übersichtlichkeit der Darstellung sind die Hinweise zum Lesen und Verstehen von Texten von entsprechenden Hinweisen zum Verfassen von Texten getrennt. Im Unterricht sollen die Übungen zum Verfassen von Texten mit der Untersuchung entsprechender Texte verbunden werden, weil oft der Lernzuwachs auf einem Gebiet dem Können auf dem entsprechenden benachbarten Gebiet zugute kommt.

Unterrichtsschwerpunkte (2.8-2.12)

Damit 10- bis 12jährige Schüler ihre Fähigkeiten zum Umgang mit Texten erweitern, scheint es am wichtigsten, sie zu fördern im

2.8 – Vorlesen, aufmerksamen Zuhören und im stillen Lesen als grundlegenden Fertigkeiten (Gebrauchstexte und literarische Texte)

2.9 – Aufnehmen, Ordnen, Prüfen und Verwenden von Textinhalten, insbesondere von Informationen, die in Texten enthalten sind (vor allem Gebrauchstexte)

2.10 – Erkennen der Absichten und der Wirkungen von Texten, insbesondere der Einwirkungsversuche auf die Vorstellungen, Einstellungen oder das Handeln des Lesers u.a. durch Auswahl des Dargestellten und durch die Darstellungsmittel (Gebrauchstexte und literarische Texte)

2.11 – Verstehen von dargestellten Verhaltensweisen, ihren Motiven, ihren Zielen, ihren Bedingtheiten durch die soziale Umwelt (vor allem literarische Texte)

2.12 – Verstehen der Darstellung von Geschehensabläufen und Handlungszusammenhängen, die erzählt werden, von denen berichtet wird, die dramatisiert sind (Gebrauchstexte, insbesondere Zeitungsmeldungen, literarische Texte unter Berücksichtigung von Filmen)

Erläuterungen zu den Unterrichtsschwerpunkten (2.8-2.12)

Zu 2.8 Vorlesen, aufmerksames Zuhören, stilles Lesen als grundlegende Fertigkeiten

2.8.1 Stilles Lesen

Damit der Schüler fähig wird, einen Text still zu lesen, muß er systematisch darin geübt werden.

- die Aneinanderreihung von Wortbildern und Satzzeichen als Aussagen zu begreifen und zu speichern.
- sich einzelne Aussagen konkret vorzustellen.
- wesentliche Einzelheiten oder Gesichtspunkte als solche zu erkennen,
- vorher Gelesenes heranzuziehen als Hilfe dessen, was gerade aufgenommen werden soll, d.h. aus dem gelesenen Nacheinander ein gegliedertes Nebeneinander im Bewußtsein zu halten,
- unbekannte Wörter, schwer verständliche Satzstrukturen und Sachprobleme nicht zu überspringen, sondern als Schwierigkeiten zu registrieren und zu überwinden (Erschließen aus dem Zusammenhang, Frage an den Lehrer, Benutzung eines Nachschlagwerks),
- zwischen der Darstellung eines Sachverhalts und dem Urteil darüber zu unterscheiden.

Für diese Zielsetzungen bieten sich folgende **Übungs- und Kontrollaufgaben** an:

- die Schüler holen vom Lehrer Auskünfte zu einzelnen Textstellen ein,
- der Lehrer stellt Fragen zum Inhalt,
- die Schüler wählen unter mehreren gegebenen Antworten auf eine Frage die richtige aus,
- Mitschülern, die den Text nicht gelesen haben, wird der Inhalt wiedergegeben,
- die Schüler spielen die Handlung und kontrollieren die Rollendarstellung am Text,
- die Schüler entscheiden darüber, ob ein gegebener Satz in dem Text vorgekommen ist oder vorkommen könnte,
- die Schüler entscheiden und begründen, welcher von zwei Sätzen besser (oder allein) in den Text hineinpaßt,
- die Schüler entscheiden, in welchen von mehreren vorgelegten Sätzen des Textes Fakten gegeben, Folgerungen gezogen, Urteile gefällt werden.

2.8.2 Zuhören

Die Fähigkeit zum Textverständnis während (und nach) Anhören des Textes läßt sich dadurch verbessern, daß Aufmerksamkeit und Speicherungsfähigkeit der Schüler erhöht werden. Handlungsabläufe und Gedankengänge müssen rückschauend überblickt werden und das gegenwärtige Gehörte muß gleichzeitig Anstoß zum Bedenken der möglichen weiteren Entwicklung sein.

Die Steigerung der Fähigkeit, Gehörtes zu behalten, sollte geübt werden dadurch, daß die Handlungs- und Sinnzusammenhänge allmählich komplexer werden, nicht dadurch, daß die Texte in Wortschatz, Satzbau und Umfang schwieriger werden.

Als spielerische **Übungs- und Kontrollformen** bieten sich – neben den obengenannten Aufgaben – an:

- der Lehrer nimmt beim Vorlesen Sätze in den Text hinein, die nicht hineinpassen oder rein wiederholenden Charakter haben,
- der Lehrer bringt ein falsches Wort in einen Satz hinein oder ordnet eine Aussage einer falschen Person zu.

Derartige von den Schülern zu leistende Ermittlungsarbeit sollte ihnen in der Regel vorher angekündigt werden.

2.8.3 Vorlesen

Die Fähigkeit der Sinnübermittlung beim Vorlesen eines Textes umfaßt als gleichzeitige Leistungen: gliedernd aufzunehmen und auf den Zuhörer bedacht vorzutragen.

Wieweit diese anspruchsvolle Aufgabe gelingt, hängt zu einem beachtlichen Teil von scheinbaren Äußerlichkeiten wie der Schräghaltung des Buches oder der Plazierung des Vorlesers ab. Wichtig ist, wie schnell der Schüler Sätze als Sinnganzheiten zu überblicken lernt und wieweit es ihm gelingt, beim Vorlesen mit den Augen der Stimme voraus zu sein. Nur so kann auch der gelegentliche Blick auf die Zuhörer erfolgen, deren Reaktion der Vorlesende schon aus Gründen der Selbstkontrolle beobachten muß. Das schnell gliedernde Auffassen von Sinnganzheiten kann u.a. dadurch gefördert werden, daß den Schülern nicht-interpunktierte Texte vorgelegt werden, die sie, ehe sie laut vorlesen, in stiller Einzelarbeit gliedern. Wenn nach längerer Übungszeit die Schwierigkeit gesteigert werden soll, kann die Vorbereitungszeit verkürzt werden. Der Vorsprung der Augen vor der Stimme läßt sich einüben, indem ein vorher mit Pausenzeichen versehener Text nur ein- bis zweimal pro Sinneinheit kurz eingesehen wird, dann aber der Blick auf den Zuhörer gerichtet bleibt, während die Sinneinheit gesprochen wird.

Die Mehrheit der Schüler hat erhebliche Schwierigkeiten, angemessen vorzulesen. Bei weitem nicht alle erreichen hierin befriedigende Leistungen bis zum Ende der Klasse 6.

Grundanforderung ist, daß ein Schüler ihm bekannte (auch selbst verfaßte) Texte verständlich vorlesen kann. Eine erweiterte Anforderung ist, unbekannte Texte auf den Zuhörer bedacht vorlesen zu können.

Die Aussicht auf Erfolge in der Verbesserung der Lesefertigkeit ist unnötig gering, wenn die Textaufnahme vorwiegend oder ausschließlich in der Weise geschieht, daß reihum einer liest, während die anderen mit den Augen im aufgeschlagenen Buch den Text verfolgen. Weder gewöhnt sich dabei der Leser an Rücksicht auf die Hörer noch lernen die Hörer, sich auf das Vorgetragene zu konzentrieren. Wenn vorgelesen wird, sollte in der Regel nur der Vorlesende den Text vor Augen haben. Die Hörer müssen Gelegenheit zu Rückfragen bekommen. Wer undeutlich oder sinnentstellend liest, kann dies an den Rückfragen erkennen. Er ist nicht so stark auf die ihm sonst leicht willkürlich scheinenden kritischen Kommentare des Lehrers verwiesen.

Leseübungen sind wegen der starken Beanspruchung einzelner und dem starken Anspruch an Geduld und Diziplin der übrigen Lerngruppe nur über kurze Zeit einer Unterrichtsstunde durchzuführen. Sie sollten dafür aber regelmäßig stattfinden. Wo es möglich ist, empfiehlt sich die Klassenteilung (Beschäftigung der Mehrheit in der Klasse, Leseübung mit einer kleinen Gruppe im Gruppenraum).

Empfehlenswert ist auch die Teilnahme am Vorlesewettbewerb der 6.Klassen, vielleicht verbunden mit zusätzlichen Veranstaltungen innerhalb der Schule.

Zu 2.9 Aufnehmen, Ordnen, Prüfen und Verwenden von Textinhalten, insbesondere von Informationen, die in Texten enthalten sind

Vor der Untersuchung von offenen und verdeckten Einwirkungsabsichten eines Autors auf den Leser oder Hörer sollen die Schüler üben, sich **Informationen aus Texten** zu beschaffen, indem sie üben

- festzustellen, was sie wissen wollen oder zur Klärung eines Problems wissen müssen,
- zu klären, auf welche Fragen ein Text Auskünfte erteilt,
- zwischen wichtigen und nebensächlichen Auskünften zu unterscheiden,
- zu beurteilen, ob die Auskünfte ausreichen,

- zu prüfen, ob einzelne Auskünfte sachlich zuverlässig sind,
- die Informationen in geeigneter Weise festzuhalten und für einen Fragezusammenhang zu ordnen.

Als **Textgrundlagen** können z.B dienen:

Lehrbuchtexte (Geographie, Biologie),

Informationsmaterial (z.B. für die Vorbereitung einer Klassenreise, Karten, Fahrpläne, Stadtprospekte mit einem Verzeichnis der Sehenswürdigkeiten)

Gebrauchsanweisungen, Bedienungsanleitungen,

Spielanleitungen,

Fernsehprogrammzeitschriften,

Berichte aus anderen Ländern,

Hinweise zum Halten von Tieren,

Berichte über Entdecker und Forscher.

Solche Texte sollen nicht allein um ihrer selbst willen, sondern möglichst in Zusammenhang mit der Aufgabe behandelt werden, das Aufgenommene zusammengefaßt oder anders geordnet weiterzugeben. Sie können auch als Bestandteil eines umfassenderen thematisch bestimmten Unterrichtsvorhabens herangezogen werden, wie:

Schwierigkeiten für Gastarbeiterkinder bei uns in Deutschland,

Warum Kinder Geld verdienen,

Verschiedener Umgang mit Tieren

Die **Weitergabe von Informationen** soll nicht gleich in Form eines geordneten Referats verlangt werden. Es empfiehlt sich, unter anderem vorbereitende Spielformen zu verwenden, bei denen ein Kundiger von einem oder mehreren Mitschülern befragt werden darf.

Beim Beschaffen von Informationen ist das Unterstreichen, das stichwortartige Notieren und Sammeln von Fakten eine Grundanforderung. Die zusammenfassende Formulierung oder gar das Kurzreferat ist eine erweiterte Anforderung.

Hinweise zu möglichen Aufgaben finden sich in den „Unterrichtsmaterialien" im Abschnitt „Zaubern, Basteln, Spielen, Experimentieren" sowie in „Neue Unterrichtsmateralien" im Teil „Aufgabenbespiele" unter 2.5 „Aufgaben zum Informieren und zur Informationsentnahme".

Zu 2.10 Erkennen der Absichten und der Wirkungen von Texten, insbesondere der Einwirkungsversuche auf die Vorstellungen, Einstellungen oder das Handeln des Lesers u.a. durch Auswahl des Dargestellten und durch die Darstellungsmittel

Die Schüler üben vor allem

- zu erkennen, welche vorherrschende Funktion ein Text hat und welche Absichten ein Verfasser mit ihm verfolgt,
- zu beschreiben, wie durch sprachliche Mittel bestimmte Aspekte eines Sachverhalts in Erscheinung treten,
- festzustellen, wie die Darstellung eines Sachverhalts zusammenhängt mit dem Standpunkt des Verfassers,
- zu untersuchen, ob bestimmte Vorstellungen im Leser oder Hörer aufgebaut werden sollen oder welche Reaktionen ihm nahegelegt werden.

Um zu erkennen, wie die Darstellung von Sachverhalten zusammenhängt mit Standpunkten und Wirkungsabsichten des Verfassers, kann es zweckmäßig sein zu fragen:

- Welche Einzelheiten werden ausgewählt und mehr oder weniger betont, was wird ausgelassen?
- Wo wird etwas direkt gesagt, wo angedeutet, wo muß es erschlossen werden?
- Wieweit nimmt der Verfasser auf die Erwartungen, Bedürfnisse und Verstehensmöglichkeiten seines Lesers Rücksicht?
- Wo wird kontinuierlich dargestellt, wo gibt es Sprünge?
- Welche Absicht des Verfassers wird bei der Wahl der Textsorte sowie in Auswahl und Verknüpfung von Einzelheiten sichtbar?
- Werden dem Leser Urteile oder Verhaltensweisen nahegelegt?
- Wird jemand angegriffen oder herabgesetzt?
- Werden auffällige, verdeutlichende oder verstärkende Mittel eingesetzt (z.B. in Wortwahl, Wiederholung, Beispielen, Vergleichen)?

Grundanforderungen und erweiterte Anforderungen unterscheiden sich hier wesentlich durch die Ansprüche an die sprachliche Formulierung. In den Bereich der Grundanforderungen gehören diejenigen der genannten Aufgaben, die eine mündlich vorgetragene Lösung oder eine schriftliche in sehr einfacher Form verlangen. Eine zusammenhängende Darstellung in schriftlicher Form ist in jedem Fall als erweiterte Anforderung einzustufen.

2.10.1 Gefärbte Darstellung

Wer beschreibt oder berichtet, erweckt den Eindruck, daß er über einen Gegenstand oder über einen Vorgang redet, wie er ist, und läßt vergessen, daß er mitteilt, wie er etwas sieht, empfindet, erfahren hat, beurteilt. Die Arglosigkeit manchen Lesers oder Hörers verlockt zur parteilichen Darstellung. Meinung und Parteilichkeit eines Autors zu erkennen, ist wesentlich für den, der selber zu einer Meinung finden will.

Die Anzahl von Besuchern bei einer Veranstaltung zum Beispiel kann von verschiedenen Berichterstattern hinlänglich übereinstimmend angegeben werden; ob die Leute jedoch aus Neugier oder aus Anhängerschaft zusammengekommen sind, mag unter Umständen absichtsvoll schon verschieden beurteilt werden. Eine Berichtstelle wie: „dreitausend bedingungslose Kämpfer für die Sache der. . ." wäre zunächst zu erkennen als Aussage über den Sprecher, nicht als Aussage über den Gegenstand (vgl. Unterrichtsmaterialien, „Auffällige sprachliche Darstellungsmittel und gefärbte Darstellung").

Rhetorische und **gefärbte Darstellungen** sollen und können nicht klar als verschiedene Formen voneinander gesondert werden. Dagegen muß es **Ziel** des Unterrichts sein, **zwischen sachzentrierter Darstellung und** offenem oder verdecktem **Appell** an den Leser **zu unterscheiden.** Diese Unterscheidung kann für zehn- bis zwölfjährige Schüler ein erstes wesentliches Ordnungskriterium von einzelnen Sätzen und von Texten werden: die Schüler **unterscheiden, wo Gegenstände** und Vorgänge **dargestellt** und wo **Folgerungen oder Urteile** geboten werden.

Daß es „objektive" Darstellungen nur annäherungsweise geben kann, wird der Schüler am ehesten einsehen können, der in die Lage versetzt worden ist, über die gleiche Sache zwei verschiedene Darstellungen zu vergleichen. Ergiebig kann der Vergleich von zwei Zeitungsmeldungen zum gleichen Sachverhalt oder Geschehen sein. Der Schüler wird um so leichter erkennen, wie die vergleichbaren Meldungen in zwei Zeitungen verschiedenartig auf die Urteilsbildung des Lesers einwirken, wenn er die Antworten vergleicht, die er aus beiden Aritkeln bekommt auf die Einzelfragen **wer?, was?, wie?, wann?, wo?, warum?, mit welchem Ergebnis?.**

Die besondere Färbung einer Darstellung läßt sich auch an Buchprospekten und Klappentexten gut verdeutlichen. Die Aufgabe, zu einer vorgelegten Beschreibung oder einem Bericht eine Gegendarstellung nach angegebenen Gesichtspunkten zu verfassen, kann reizvoll sein und zu wichtigen Einblicken verhelfen.

2.10.2 Direkte Apelle an den Leser in Werbetexten, Bekanntmachungen, Hinweisschildern

Für die Untersuchung, wie Leser oder Hörer für ein Verhalten geworben oder auf ein Verhalten festgelegt werden sollen, eignen sich Werbeanzeigen und Bekanntmachungen sowie Hinweisschilder.

Untersuchungsgesichtspunkte für Werbetexte, die möglichst von den Schülern selbst gesammelt werden sollen, sind:

Wer spricht (und von wem wird vorgegeben, daß er spricht)?

Wer wird angesprochen?

Welche Informationen enthält die Werbung über den Gegenstand?

Welche Vorstellung soll beim Leser oder Hörer geweckt werden?

Mit welchen Mitteln wird geworben?

Mit dem richtigen Benennen der Mittel (z.B. Drohung, Versprechen) sind in der Regel Grundanforderungen erfüllt, während die differenzierende Analyse, die eine Formulierung von argumentativen Begründungszusammenhängen erfordert, zumindest in schriftlicher Form eine erweiterte Anforderung darstellt.

Untersuchungsgesichtspunkte für Bekanntmachungen, Haus- oder Benutzungsordnungen und Hinweisschilder sind:

Wo trifft man auf den Text?

Wer wird in welcher Situation angesprochen?

Wozu wird der Angesprochene aufgefordert?

Wie wird deutlich gemacht, daß man sich so und nicht anders verhalten soll?

Wie wird der Hinweis zusätzlich verdeutlicht (Anordnung, Schriftgröße)?

Um wessen Schutz oder Interesse geht es angeblich/wirklich?

Wie wird versucht, das Interesse durchzusetzen?

2.10.3 Programmatisches Erzählen

In literarischen Texten wird eine eigene Wirklichkeit geschaffen, von der oft schwer zu sagen ist, wieweit sie der Wirklichkeit, in der wir leben, entspricht. Kraft eindringlicher Veranschaulichung kann ein Autor seinen Leser gelegentlich vergessen lassen, daß er nicht einfach ein Stück Alltagswirklichkeit abbildet, sondern eine andersartige Wirklichkeit schafft.

Der Leser, der diese Wirklichkeiten nicht auseinanderhält, kann deshalb in seinen Einstellungen zu seiner Umwelt durch fiktive Texte bestimmt werden, wenn er nämlich die Betrachtungsweisen und Urteile im Text unbemerkt übernimmt oder ungeprüft in seiner Welt zum Maßstab macht. Nicht nur durch gefärbte Darstellungen in Beschreibungen und Berichten also, sondern z.B. auch durch das Verhalten und die Ziele von Erzählfiguren, durch den Geschehensablauf kann ein Autor auf die Einstellungen seiner Leser einwirken. Diese Einwirkung ist um so schwerer zu erkennen, je weniger der Autor selbst offenkundig lehrhaft in Erscheinung tritt. Im Unterricht der Klasse 6 sollen die Schüler Einblick bekommen in die Autorabsicht, durch Erzähltexte Überzeugungen zu verbreiten, und in die Mittel, die dabei angewandt werden.

Einwirkungsabsichten eines Erzählers auf den Leser lassen sich z.B. verdeutlichen an:

Romulus	Die Hammel und ihr Metzger
Brüder Grimm	Die klare Sonne bringt's an den Tag
Frederik Hetmann	Schwein und Ferkel
Frederik Hetmann	Rotes Licht
Hans Baumann	Tojo und der Eselräuber
Franz Hohler	Der kranke, kranke Regenwurm
Bertolt Brecht	In der Erwartung großer Stürme
Gianni Rodari	Die Geschichte vom jungen Krebs
Peter Schneider	Straßenverkehr
Alfred Polgar	Schade
Alexander Solschenizyn	Scharik
Ursula Wölfel	Die grauen und die grünen Felder
Karel Szakonyi	Zwei Füchse
Ana Maria Matute	Der Lehrling
Giovanni Arpino	Der gute Onkel
Peter O. Chotjewitz	Der Elektriker Karl
Hermynia Zur Mühlen	Die Wundermauer
Elisabeth Borchers	Das rote Haus in einer kleinen Stadt
Frank R. Stockton	Der Greif und der jüngste der Domherren

Verborgene – historisch und im engeren Sinne gesellschaftlich bedingte – Einstellungen und Urteile können auch an Comics oder an Gedichten und an Märchen aufgezeigt werden.

Für Schüler dieser Altersstufe deutliche Ansätze liefern z.B.:

Hauff: Das kalte Herz (Der Einbruch des skrupellosen Gewinnstrebens in eine heile Welt)

Brüder Grimm: Frau Holle (Der Lohn für Fleiß und Faulheit)
Von dem Fischer und seiner Frau (Der Fall durch Maßlosigkeit)
Der Forschkönig (Der Lohn der Treue)

und neuere Märchenbearbeitungen, z.B. von Janosch, besonders wenn sie den Sinn und Charakter Grimmscher Märchen durch darüber gelagerte andersartige Betrachtungsweisen bis zur Verfälschung variieren.

Die Untersuchung von Einwirkungsabsichten eines Erzählers auf seine Leser ist ein reizvolles, auf dieser Klassenstufe allerdings auch sehr anspruchsvolles Unterrichtsvorhaben. Der Lehrer muß sich dessen bewußt sein, daß er hier sehr schnell zu Fragestellungen gelangt, die auch, wenn nur mündlich vorgetragene Lösungen verlangt werden, zu den erweiterten Anforderungen zu zählen sind.

Zu 2.12 Verstehen der Darstellung von Geschehensabläufen und Handlungszusammenhängen, die erzählt werden, von denen berichtet wird, die dramatisiert sind

Das Gesamtverständnis eines Erzähltextes, eines Berichts oder einer szenischen Darstellung wird erst möglich, wenn das **Handlungsgefüge** erkannt worden ist. Dazu muß der Schüler einzelne Aussagen und Handlungsschritte als Elemente des Handlungsgefüges erkennen, und er muß bestimmen, was sie im Zusammenhang leisten.

Ihm sollen bei dieser Arbeit nicht immer die vollständigen Geschehensabläufe bekannt sein, sondern er soll sie oft aus einer unvollständigen oder verfälschten Textvorlage erst konstruieren. Für derartige Übungen eignen sich nur kurze zielgerichtete Erzähltexte mit übersichtlichem, d.h. wenig verzweigtem Handlungsgefüge.

Bei diesen Übungen verbindet sich die Sprach- und Denkschulung mit einem für Schüler dieses Alters wichtigen spielerischen Reiz: Wenn Texte unvollständig oder entstellt vorgelegt werden, muß vom Gegebenen ausgehend weitergefragt werden, müssen Schlüsse gezogen werden, muß vermutet, aber auch argumentiert werden. Wenn dabei noch ein pointierter Erzähltext als Ziel der Untersuchung lockt, ist das Nachdenken meist engagierter und spontaner als das von einer Lehrerfrage ausgehende

Nachdenken über Ursachen von Geschehnissen und Motive von Handelnden, dem die Kenntnis des gesamten Handlungszusammenhangs vorangeht.

Die einfachste Form des Umgangs mit unvollständigen oder fehlerhaften Textvorlagen ist das **Herstellen einer richtigen Textabfolge aus fehlenden oder vertauschten Sätzen und Abschnitten.**

Der Schüler kann dabei erkennen,

- wie verschiedene Vorgänge eines Handlungsgefüges zeitlich einzuordnen sind,
- welche Folgen aus Worten und Taten sich ergeben,
- wo Worte und Taten als Mittel zum Erreichen von Zwecken zu verstehen sind,
- wo Hinweise zum weiteren Ablauf gegeben werden,
- wo Schlüsse zu ziehen sind über das, was vorangegangen sein muß,
- wie man verschiedene Vermutungen oder Lösungsmöglichkeiten argumentierend gegeneinanderabwägen kann.

Handlungszusammenhänge können die Schüler auch dadurch erkennen lernen, daß man sie fragt.

- ob ein isoliert vorgelegter Satz oder Abschnitt so in einem vorher durchgesprochenen Text vorgekommen sei oder vorkommen könnte; ggf., welche Änderungen nötig wären,
- welche von mehreren Möglichkeiten als einzige (oder am besten) in den Textzusammenhang hineinpasse. Besondere Aufmerksamkeit muß hier auf begründendes Sprechen und Schreiben verwandt werden, ehe die Übung auch als Lernerfolgskontrolle eingesetzt werden kann.

Die Schüler können hieran unter anderem lernen, wann ein Sachverhalt oder Vorgang unzulänglich, wann ausreichend veranschaulicht ist, so daß Ergänzungen die Darstellung unangemessen ausweiten würden.

Die reizvollste, aber auch schwierigste Form der richtigen Zusammensetzung von Detailinformationen und der richtigen Folgerung aus ihnen ist das **Herausfragen einer Geschichte** aus dem nur mit „Ja" oder „Nein" antwortenden Lehrer (später auch Schüler); vgl. „Fragespiele" in Unterrichtsmaterialien zum Lehrplan S. 2 ff.

Die Schüler können hieran lernen,

- von Einzelheiten abzugehen und Begriffe zu verwenden, mit denen man die beteiligten Personen, ihre Stellung zueinander und die sich daraus ergebenden Handlungsabläufe möglichst ökonomisch in Erfahrung bringt,
- den Fragen anderer genau zuzuhören,
- Einzelauskünfte zu speichern und zu verbinden zu einer zeitlichen Abfolge mit einer Kette von Ursachen und Folgen,
- geistig beweglich zu werden im Aufgeben schon widerlegter Annahmen zugunsten neuer Hypotheesen,
- nachzudenken, welche Auskünfte beim jeweiligen Wissensstand hilfreich oder erforderlich sind und wie das weiterführende Wissen möglichst ökonomisch und gesichert einzuholen ist.

Produktiver Umgang mit Texten kann auch von der Aufgabe ausgehen, eine kurze und einfache Textvorlage umzugestalten, d.h. unter einem vorgegebenen Gesichtspunkt zu verändern, weiterzuführen oder in einer Parallelgeschichte zu variieren.

Der Schüler kann dabei entdecken,

- daß auch Berichte und Erzählungen nicht unbedingt ein für allemal festgelegte unantastbare Werke von Auserwählten sind, sondern daß auch sie selbst als Schüler interessant berichten, erzählen oder dramatisieren können, wobei ihnen Unterschiede in der Originalität und Prägnanz von Einfällen sowie in der Anschaulichkeit der Darstellung bewußt werden können,
- ob seine Nach- oder Umgestaltung auf einem angemessenen Verständnis der Textvorlage beruht.

Vorschläge für Aufgaben:

1. Schreiben von Eulenspiegel- oder Schildbürgergeschichten nach einer vorgegebenen Situation, die jetzt in Analogie zu den vorher studierten Streichen entfaltet werden soll.
2. Gemeinsame Anfertigung einer Zeitung „Schildaer Nachrichten“ in der Klasse, die u.a. Meldungen darüber bringt, wie die Schildbürger aktuelle Umweltprobleme auf ihre Art lösen.
3. In Ergänzungen und Weiterführung zum Lückenschließen: Entwikkeln von Geschichten aus einzelnen Wörtern und aus Schlagzeilen.

4. Im Zusammenhang mit Erzählübungen
   Erzählen von Geschichten aus anderer Perspektive mit entsprechend anderem Wirklichkeitsausschnitt und veränderter Erzählintention (z.B. Prahlen, Mitleid erregen).
5. Entwicklung einer Fabel zu einem vorgegebenen Satz.

Vgl. „Die Handlungsanalyse und Eulenspiegelgeschichten" in „Unterrichtsmaterialien" Materialien und Aufgabenbeispiele zu dem unter 2. 11 und 2.12 Dargestellten finden sich außerdem in „Curriculumelemente für am Deutschunterricht im 5./6. Schuljahr" (Beltz, Weinheim 1974) in den Lehrgängen über Erzähltexte sowie in den „Neuen Unterrichtsmaterialien" im Teil „Aufgabenbeispiele" unter 2.4 „Aufgaben, die das Umgestalten einer Textvorlage erfordern."

3 Unterrichtsbereich „Nachdenken über Sprache und über die Hintergründe verschiedener sprachlicher Äußerungsformen"

Allgemeine Hinweise zu den Inhalten und zur Methode (3.1–3.3)

3.1 Wichtigstes Ziel des Nachdenkens über Sprache in den Klassen 5 und 6 ist es, die Möglichkeiten des Schülers zu erweitern, Sprache als Ausdrucksmittel für verschiedene Absichten einzuschätzen und mit Sinn für deutliche Unterschiede wie für Nuancen zu verwenden. Die Übungen in diesem Unterrichtsbereich stehen also in engem Zusammenhang mit denen zur richtigen Sprachverwendung und mit der Textarbeit. Aufzugreifen sind vor allem kleine Sprachprobleme, die anhand von Einzelbeispielen zur Klärung reizen und geklärt werden können. Erst daraus ergeben sich die Folgefragen, welche Strukturelemente dabei erkannt, welche Muster eingeübt werden müssen. Die Bereitschaft und die Fähigkeit der Schüler, an Einzelbeispielen immer wieder zu erproben, ob eine Sache zutreffender, überzeugender, anschaulicher zu sagen ist, hat Vorrang vor grammatischer Gliederung von Wörtern und Sätzen nach Wortarten und Satzgliedern.

3.2 Die systematische Behandlung von Sprachproblemen ist vor allem unter den Gesichtspunkt zu stellen, wieweit die Schüler dadurch gefördert werden, sich differenzierter zu äußern, besser zu verstehen, orthographisch richtig zu schreiben und grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden.

3.3 Es wäre verfehlt, einzelne sprachliche Erscheinungen nur als Grundbestand oder Anfangsteile eines grammatischen Systems herauszugreifen und in der Absicht zu betrachten, die Schüler im Verlauf der Schulzeit zur Beherrschung dieser Systematik zu führen.

Andererseits kann die Betrachtung von einzelnen Sprachproblemen für den Schüler leicht zusammenhanglos werden, wenn nicht immer wieder bestimmte Untersuchungsverfahren geübt und die dabei gewonnenen Ergebnisse begrifflich fixiert werden.

Unterrichtsschwerpunkte beim Erproben und Erschließen von Bauformen der Sprache und deren Leistungen (3.4–3.19)

Die Schüler sollen bis zum Ende des 6. Schuljahres folgende **Fähigkeiten** erworben haben:

3.4 **Der Schüler kann Aussagesätze, Fragesätze und Aufforderungssätze voneinander unterscheiden.**

Beispiel:

Durch das Einfügen der Satzzeichen ‚Punkt', ‚Ausrufungszeichen', ‚Fragezeichen' in einen gegebenen Text zeigen, daß die Satzarten richtig erkannt worden sind:

Peter komm doch mal eben her was ist denn jetzt schon wieder an meinem Fahrrad ist die Lenkstange locker kannst du mir einen Schraubenschlüssel leihen warte einen Augenblick ich hole einen aus der Werkzeugtasche

3.5 **Der Schüler kann Fragen formulieren, auf die ein gegebener Satz Antwort gibt.**

Beispiel:

‚Pizarro, ein spanischer Abenteurer, besiegte Atahualpa, den Kaiser des Inkareiches, durch Betrug.' (vgl. ‚Altes Amerika' hrsg. Jonathan Norton Leonard, Time-Life-Buch 1969, S. 146 ff.)

Mögliche Fragen:

Von welchem Vorgang berichtet der Satz?
(besiegen – Eine Person besiegt eine andere.)
In welcher Zeit ist der Vorgang, die Handlung zu denken?
(Schon vergangen, früher: besiegt e)
Wer sind die an dem Vorgang, der Handlung direkt beteiligten Personen?
(Pizarro, Atahualpa)
Wer war Pizarro?
(ein spanischer Abenteurer)
Wer war Atahualpa?
(Kaiser des Inkareiches)
Wie wurde A. besiegt?
(durch Betrug)

3.6 **Der Schüler kann Aussagen verschieden fassen, so daß jeweils auf gegebene Fragen mehr oder weniger genau Auskunft gegeben wird. Der Schüler kann die unterschiedliche Präzision der Information erkennen und beschreiben.**

(Das Beschreiben ist, zumindest wenn es schriftlich erfolgen soll, eine erweiterte Anforderung, das gilt auch für eine differenzierte mündliche Beschreibung).

Beispiele:
Derartige Fragen zum Satz unter 3.5 könnten lauten:

Wie wurde Atahualpa betrogen? Warum hat er den Betrug nicht vereitelt?

Welche unmittelbaren Folgen hatte der Betrug? Welche Absichten verfolgten die Spanier?

Wer die Zusammenhänge genauer kennt, könnte mit zunehmender Detaillierung diese Fragen in seinen Sätzen berücksichtigen:

Pizarro lud den Inka zu einem Festmahl ein. Atahualpa folgte der Einladung ohne Argwohn. Er allein überlebte den Überfall der Spanier auf ihre Gäste.

P. lud den Inka zu einem Festmahl ein, zu dem dieser mit seinem Gefolge arglos und unbewaffnet erschien, so daß die Spanier keine Schwierigkeiten hatten, sie auf ein gegebenes Zeichen hin zu überwältigen.
Nur Atahualpa blieb am Leben und wurde gefangengenommen.

P. lud den Inka zu einem Festmahl ein, zu dem dieser mit seinem Gefolge ohne Argwohn erschien, weil er fest darauf baute, daß auch den Spaniern Gäste unverletzbar wären. Die Inkas waren deshalb auch unbewaffnet. Heimtückisch fielen die Spanier über die ahnungslosen Indios her und ermordeten alle bis auf Atahualpa, den sie als Geisel haben wollten. Für ihn begann eine neunmonatige Gefangenschaft.

3.7 **Der Schüler kann aus Wortreihen einfache Sätze bilden.**
Er kann deren Satzbau nach der beabsichtigten Aussage einrichten sowie die Auswirkungen eines veränderten Satzbaus auf die Aussage des Satzes erkennen und beschreiben.

Beispiel:
Der Lenker war verbogen und das Vorderrad hatte eine ziemliche Acht. Der Junge war noch ganz blaß, aber passiert war ihm offenbar nichts. Die Tür des VW hatte einige Schrammen abgekriegt. Noch sah der Polizist

allerdings nicht klar, denn die umstehenden Leute riefen alle durcheinander; er hörte: „**angefahren**", hörte „**VW**" und „**Junge**", er hörte „**auf dem Radweg!**"

Mögliche Fragen:

– Der VW fährt den Jungen an. (Der VW hat den Jungen angefahren
Auf dem Radweg hat der VW ....)

– Der Junge fährt den VW an. (Der Junge hat den VW auf dem Radweg ....
Auf dem Radweg ....)

Grammatisch sind beide Sätze möglich. Die Klärung des Sachverhalts führt zur Entscheidung für einen der beiden Sätze. Die veränderte Beziehung zwischen den Satzgliedern (‚VW' und ‚der Junge') läßt sich an den Kennzeichen, für Nominativ und Akkusativ (der-den, Junge-Jungen) aufzeigen.

s. auch: Unterrichtsmaterialen, „Nachdenken über Sprache".

3.8 **Der Schüler kann in einfachen Sätzen die einzelnen Satzglieder (durch Verschieben) ermitteln und Satzglieder durch andere ersetzen.**

Beispiel:
Ausgangssatz:

Dann fuhr Münchhausen mit der Poskutsche über die verschneiten Straßen Rußlands.

Ermitteln der Glieder durch Verschieben:

Münchhausen fuhr dann mit der Postkutsche über die verschneiten Straßen Rußlands. Mit der Postkutsche fuhr Münchhausen dann über die verschneiten Straßen Rußlands. Über die verschneiten Straßen Rußlands fuhr Münchhausen dann mit der Postkutsche.

Als ‚kleinste, für sich verschiebbare Einheiten' (Glinz) ergeben sich

Münchhausen/fuhr/über die verschneiten Straßen Rußlands/mit der Postkutsche/dann

Ersetzen:

Dann	fuhr	Münchhausen	mit der Postkutsche	über die verschneiten Straßen Rußlands
Danach	reiste	der Baron	mit dem Fuhrwerk	über die unwegsamen Straßen dieses riesigen Reiches
Später	jagte	der Erzähler	mit diesem Karren	durch das Land

s. auch: Unterrichtsmaterialien *„Nachdenken über Sprache".*

3.9 **Der Schüler kann entscheiden, ob nach Streichung eines oder mehrerer Satzglieder noch ein sinnvoller Satz vorliegt.**

Beispiel:
Nicht streichen läßt sich im Ausgangssatz in 3.8: ‚Münchhausen' und ‚fuhr'

3.10 **Der Schüler kann einen Satz erweitern bzw. in seiner Aussage reduzieren. Er kann dabei unterscheiden, ob ein Satzglied nur erweitert oder ob ein neues Satzglied hinzugefügt wird.**

(Die sichere Unterscheidung gilt als erweiterte Anforderung)

Beispiel:

a) Einen **gegebenen Satz erweitern, indem Satzglieder erweitert werden.**
Ausgangssatz: Die Indios wurden von den Spaniern überfallen:
Die ahnungslosen Indios wurden von den Spaniern überfallen.
Die völlig ahnungslosen Indios wurden von den bewaffneten Spaniern der Mannschaft Pizarros überfallen.

b) Einen **gegebenen Satz erweitern, indem** ein oder mehrere neue **Satzglieder hinzugefügt werden.**
Während des Festmahles wurden die Indios von den Spaniern überfallen.

Während des Festmahles wurden die Indios heimtückisch von den Spaniern überfallen.
Während des Festmahles wurden die Indios auf Befehl Pizarros von den Spaniern heimtückisch überfallen.

c) **Erweitern durch sowohl a) Erweitern von Satzgliedern als auch b) neue Satzglieder**
Während des Festmahles wurden die ahnungslosen Indios von den bewaffneten Spaniern aus der Mannschaft des Pizarro auf dessen Befehl heimtückisch überfallen.

d) **Erweitern durch Hinzufügen eines Gliedsatzes:**
Die Indios wurden überfallen (Pizarro hatte es so befohlen)
Sie wurden überfallen, weil P. es so befohlen hatte.
Der Schüler weiß, daß Gliedsätze durch das Komma vom Hauptsatz getrennt werden.

3.11 **Der Schüler kann die Leistung von Gliedsätzen an konkreten Textbeispielen beschreiben:**

(Eine schriftliche Beschreibung stellt den Schüler in jedem Fall vor erweiterte Anforderungen; eine mündliche ebenfalls, sofern es sich um schwierigere Textbeispiele handelt.)

Beispiel:
(Quelle: „Sprachspiegel" (Schwann), Bd. 2, 1968):
Christoph Kolumbus aus Genua, der im Auftrag einer großen Firma auf Handelsreisen ging, war seit seinem 14. Lebensjahr ein begeisterter Seefahrer.

Gliedsatz (GS): zu beziehen auf das Subjekt (Chr. K), das näher beschrieben wird, indem Tätigkeit und Auftraggeber genannt werden.

auch Kolumbus wollte einen Weg nach Indien und China finden, damit die Europäer mit dortigen Völkern in unmittelbare Verbindung treten könnten.

GS: Konjunktion (‚Partikel') „damit" zeigt an, daß der so eingeleitete Gliedsatz Auskunft gibt über den Zweck, einen Weg . . . zu finden.

(1) Als er sich aus den Schriften von Geographen und Astronomen überzeugt hatte, 2) daß die uns zugängliche Welt hinter dem Atlantischen Ozean nicht aufhöre . . ., da kam ihm der heute selbstverständliche, aber

damals unglaublich kühne Gedanke: 3) Wenn das alles stimmt, dann kann man Indien nicht nur erreichen, 4) indem man ostwärts um Afrika herumsegelt . . .

GS 1: („Als er sich . . .") Dr Lehrer wird informiert über die zeitliche Abfolge: z u n ä c h s t studierte er die Schriften . . . e r s t d a n n folgten Schlüsse daraus.

GS 2: („daß die uns . . .") Gibt Auskunft darüber, wovon er sich zunächst überzeugte, zeigte also den Inhalt dessen, was er studierte.

GS 3: („Wenn das alles . . .") zeigt an, daß die Richtigkeit der Aussagen damaliger Wissenschaftler angenommen wird. ‚Unter der Bedingung, daß diese Aussagen richtig sind, kann . . . angenommen werden.' Ein gewisser Vorbehalt wird damit kenntlich gemacht.

GS 4: („indem man . . .") zeigt an, auf welche Weise man das gesetzte Ziel erreichen kann.

3.12 **Der Schüler kann eine Folge von einfachen Aussagesätzen in ein Satzgefüge umwandeln. Er erkennt unterschiedliche Formen der Satzplanung** (Anfangsstellung, Endstellung, eingeschobene Gliedsätze) **und kann diese Formen nach ihrer Informationsleistung** (z.B. inhaltliche Unterschiede zwischen verschiedenen Gliedsätzen) **beschreiben.**

Das Erkennen unterschiedlicher Formen der Satzplanung und ihrer Funktion gilt als erweiterte Anforderung.

Beispiel:
In der Mathematikstunde sagte Otto: „Ernst hat mein Heft." Ernst hatte es in Wirklichkeit nicht. In der Pause blieben alle in der Klasse. Was würde nun passieren? Das wollten sie sehen. Otto wollte sein Heft haben. Er ging wütend auf Ernst los. Es kam zum Streit. Otto war stärker als Ernst. Er warf ihn zu Boden. Die Zuschauer allerdings feuerten Ernst weiter an. Es entstand großer Krach in der Klasse.

Lösung:
In der Mathematikstunde sagte Otto, Ernst habe sein Heft, obwohl Ernst es nicht hatte. In der Pause blieben alle in der Klasse, um zu sehen, was passieren würde. (oder: Was würde nun passieren? Um das zu sehen. . .) Otto, der sein Heft wiederhaben wollte, ging wütend auf Ernst los, wobei es zum Streit kam. (oder: Weil Otto sein Heft wiederhaben wollte, ging er. . .)

Otto, der stärker war als Ernst, warf diesen zu Boden, während die Zuschauer Ernst weiter anfeuerten. (oder: Da Otto stärker war als Ernst, warf er ... Die Zuschauer feuerten Ernst an, wobei großer Krach entstand.)

3.13 Der Schüler kann Satzgefüge in Satzreihen auflösen.

Beispiel:
Als Kolumbus sich aus verschiedenen Schriften überzeugt hatte, daß die uns zugängliche Welt niemals aufhöre, sondern daß die Erde eine Kugel sei, da kam ihm ein kühner Gedanke. Wenn das alles stimmt, dann kann man Indien auch erreichen, indem man westwärts über den offenen Ozean fährt.

Mögliche Auflösung:
Kolumbus überzeugte sich aus verschiedenen Schriften:

Die uns zugängliche Welt hört niemals auf. Die Erde ist vielmehr eine Kugel. Nun kam ihm ein kühner Gedanke. Das alles könnte ja stimmen. Und dann kann man Indien auch anders erreichen. Man fährt eben westwärts über den offenen Ozean.

3.14 Der Schüler kann aus Wortreihen einen sinnvollen, grammatisch richtigen Text entwickeln, an einzelnen Stellen Alternativen formulieren und diese inhaltlich erläutern.

Die inhaltliche Erläuterung gehört in der Regel zu den erweiterten Anforderungen.

Beispiel: (nach einer Fabel von W.D. Schnurre)
Hase-nachts-Bahnlinie entlanglaufen / in das Scheinwerferlicht heranbrausende D-Zug-Lokomotive - geraten / vergeblich - ein Stück vor ihr hersausen / die Ohren anlegen / erwarten überfahren zu werden / sich zwischen die Schienenstränge ducken / der Zug - über ihn hinwegfahren - kein Schurrbarthaar verletzen / der Hase - begreifen: noch leben / sich in die Brust werfen - sagen / „ich - mit ihm fertig geworden - (schade) niemand sehen"

Lösung mit möglichen Alternativen

Ein Hase lief nachts eine Bahnlinie entlang und geriet in das Scheinwerferlicht einer heranbrausenden D-Zug-Lokomotive.

Alternative: Ein Hase, der nachts ...
Als ein Hase nachts ... geriet er ...

Er sauste vergeblich ein Stück vor ihr her, legte dann die Ohren an und erwartete, überfahren zu werden.

Alternative: Nachdem er vergeblich ein Stück . . ., legte er die Ohren an und erwartete . . .

(s. auch Unterrichtsmaterialien, *„Nachdenken über Sprache"*)

3.15 Der Schüler kann in Lückentexte Verben, Nomen, Pronomen, Artikel und Adjektive inhaltlich und formal richtig einsetzen.

Beispiel (für Adjektive):
Das Stop-Schild ist ein . . . Schild mit einem . . . Rand. Auf dem . . . Grund steht in . . . Buchstaben das Wort ‚STOP'.

weiß - weiß-rot - achteckig

3.16 Der Schüler kann in Lückentexte Pronomina (einschließlich Artikel) inhaltlich und formal einsetzen.

Beispiel:
(aus: Lehrerbeiheft ‚Allerhand')

. . . Alter und . . . Junger hatten . . . gleichen Weg. Da sahen . . . beide auf . . . Straße . . . Sack Geld liegen. . . Junge hob . . . auf und sagte: „Da sieh, was Gott . . . auf . . . Weg gelegt hat." Doch . . . Alte sagte: „Halt, Freund, sage: ‚Was Gott . . . auf . . . Weg gelegt hat.' . . . Junge sagte: „Nein, nicht . . . haben . . . gefunden - . . . habe . . . aufgehoben." Da sagte . . . Alte kein Wort mehr . . . gingen ein wenig weiter. Auf einmal hörten . . . , wie hinter . . . . . wilde Jagd losging und wie . . . rief „. . . hat . . . Sack voll Geld weggeholt?" . . . Junge bekam . . . jetzt mit . . . Fürchten zu tun und sagte: „. . . sieht so aus, als könnte . . . von . . . Fund noch etwas Schlimmes kommen." . . . Alte sagte: „von . . . Fund meinst . . . wohl; und Schlimmes für . . . , nicht für . . .". . . . Junge wurde gefaßt und mitgenommen und kam vor . . . Richter . . . Alte dagegen durfte heimgehen.

3.17 Der Schüler kann in Texte Verben formal und inhaltlich richtig einsetzen.

Beispiel:
Des Alten Fritz Leibkutscher fahren die große Majestät einmal in den Graben. Friedrich (sein) darüber nicht wenig ungehalten und (bringen)

dies in entsprechenden Vorwürfen zum Ausdruck. Der Kutscher (lassen) zunächst den Zorn des Königs wortlos über sich ergehen, schließlich aber (meinen) er:

„Na, na, verlieren Sie denn nie eine Schlacht?"

s. dazu: Unterrichtsmaterialien, *„Nachdenken über Sprache"*

3.18 Der Schüler kann die Leistung der Zeitformen des Verbes in einem Text beschreiben.

Ein Beispiel kann diese Anforderungen nicht zureichend erläutern:

Demosthenes warnte Phokion: Die Athener werden dich noch umbringen, wenn sie einmal irr vor Wut werden!

Phokion erwiderte: Aber wenn sie wieder bei Verstand sind, bringen sie dich um!

warnte, erwiderte: Präteritum, erzählte Handlung in der Vergangheit

werden ... umbringen: Futur – nachdrückliche Feststellung einer erwarteten Handlung

irr ... werden: Präsens – gemeint ist aber Zukünftiges

bei Verstand sind:
bringen ... um: } Präsens – gemeint ist Zukünftiges

3.19 Der Schüler kann die indirekte Rede verwenden und deren Leistung in Texten beschreiben.

(Das genaue Beherrschen der Form indirekter Rede und die Beschreibung ihrer Funktion gilt als erweiterte Anforderung)

Beispiel:

Der Minister in einem Interview: Die Konferenz steht vor einem guten Abschluß. Wir haben nur noch zwei strittige Punkte zu klären. Im übrigen ist der Vertragsentwurf fertig.

Aufgabe: Der Nachrichtensprecher gibt diese Äußerung in der Tagesschau wieder, wobei die Nachrichtenredaktion offen läßt, ob die Worte des Ministers den Tatsachen entsprechen.

Lösung:

Der Minister sagte in einem Interview, die Konferenz stehe vor einem guten Abschluß. Die Teilnehmer hätten nur noch zwei strittige Fragen zu klären; im übrigen sei der Vertragsentwurf fertig.

Unterrichtsschwerpunkte beim Erkennen und richtigen Verwenden von Begriffen (3.20–3.22)

Die Schüler sollen am Ende der Klasse 6 folgende Begriffe kennen und richtig verwenden können:

3.20 Wortarten:

Verb	**Nomen**	**Adjektiv**
Infinitiv/Grundform	Kasus	Vergleichsform
Personalform	Singular + Plural	
Partizip		
Artikel	**Pronomen**	**Partikel**
bestimmt		
unbestimmt		

3.21 Zeitformen des Verbs

Tempora
Präsens, Perfekt
Präteritum Plusquamperfekt
Futur I, Indikativ, Konjunktiv
Aktiv/passiv

(Die korrekte Verwendung des Konjunktivs und komplizierter Passivformen kann zu den erweiterten Anforderungen gerechnet werden.)

3.22 Satzformen

Satz: Aussagesatz / Fragesatz / Befehls- oder Aufforderungssatz
Satzreihe
Hauptsatz / Gliedsatz / Satzgefüge

Satzglieder
Subjektiv / Prädikat / Objekt

Erläuterungen zur methodischen Erarbeitung der unter 3.4-3.22 genannten Unterrichtsschwerpunkte

3.23 **Die genannten Verfahren und Begriffe**, die der Schüler bis zum Ende der Klasse 6 gelernt haben soll, können im Unterricht in folgende **umfassendere Betrachtungsweise einbezogen** werden:

Für jemanden, der über Vorgänge und Gegenstände unterrichtet werden soll, von denen er keine unmittelbare Anschauung hat, ist Sprache das leistungsfähigste Instrument. Warum und in welchen Grenzen das so ist, ist die didaktische Leitfrage, deren Beantwortung auf die **Besonderheit sprachlicher Mittel** führen muß. Schülern dieser Altersstufe können als wichtigste Mittel eindringlich verdeutlicht werden:

- **die Möglichkeit, Bezeichnungen auszusprechen,**
- **die Möglichkeit, durch den Satz Beziehungen herzustellen und übersichtlich anzuordnen,**
- **die Möglichkeit, zeitliche Verhältnisse anzugeben.**

Die Betrachtung der einzelnen Wortarten, insbesondere des Nomen, kann unter den Gesichtspunkt „Bezeichnungen" gestellt werden. Die Arbeit an Satzgliedern und an syntaktischen Fragen steht unter dem Aspekt, wie durch den Satz Beziehungen hergestellt und angeordnet werden können. Das Tempussystem des Verbs läßt sich in die Untersuchung der zeitlichen Verhältnisse einordnen.

Der **didaktische Vorteil** der umfassenderen Betrachtung besteht darin, daß z.B. Zeitangaben, Temporalsätze und das Tempussystem des Verbs für den Schüler in ihrem Zusammenwirken deutlicher sichtbar werden. Die Anknüpfung an die Übungen zur richtigen Sprachverwendung und an die Textarbeit kann damit erleichtert werden.

3.24 **Bezeichnungen**

Erscheinungen der äußeren Welt können - ohne selbst gegenwärtig zu sein - einem anderen Bewußtsein dadurch vermittelt werden, daß sie bezeichnet werden. Je differenzierter bezeichnet wird, desto genauer wird die Vorstellung des Adressaten gelenkt.

Unterrichtsmethodisch ist dieser Sachverhalt so zu verdeutlichen, daß Möglichkeiten der sprachlichen Übermittlung in Konkurrenz gesetzt werden zum stummen Spiel, zum Abbild und zu Geräuschen (vgl. Unterrichtsmaterialien, „Nachdenken über Sprache").

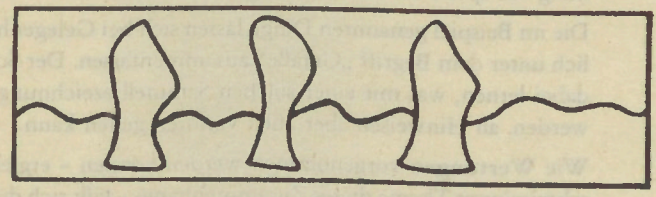
Die Schüler können beobachten, daß manche Auskünfte auch ohne die Wortsprache möglich sind:

Über die Richtung zum Bahnhof, darüber, ob ein Spiel mit Sieg oder Niederlage endete, kann man sich wortlos verständigen; selbst Eindrücke über Vorgänge lassen sich ohne Worte vermitteln: wie einer etwas sucht und nicht findet, wie einer etwas einkauft und bezahlt. Solche Beispiele erregen aber bereits das Bedürfnis nach sprachlicher Hilfe: es fehlen Bezeichnungen. Wie vereinfacht sich die Situation des Suchenden, wenn ihm wenigstens ein Wort gestattet wäre, wenn der Einkäufer wenigstens Schilder zur Hand hätte, auf denen steht: „Mehl", „Zucker", „Sprudel". Die Sprache besitzt also Mittel – das soll hier deutlich werden – die helfen können, eindeutige Auskünfte zu erteilen.

So verläuft auch der Vergleich mit dem Bild. Der Betrachter einer Photographie muß oft auf die Worte warten, die ihm sagen, in welchen Zusammenhang er das Bild einzuordnen hat, und auch, wie das Gezeigte im einzelnen zu werten ist.

Beispiele für **Aufgaben, deren Lösung diese Sprachleistung demonstrieren** können, sind:

- Entwerfen von Titeln und Texten zu Photographien
- Beschreiben des Inhalts stumm gespielter Szenen
- Vermutungen über den Inhalts eines Gesprächs, das man hat sehen, aber nicht hören können (entsprechende Umstände: Gespräch auf dem Schulhof, hinter dem Glasfenster eines Gruppenraums); solche Gespräche müssen natürlich gestenreich geführt werden
- Deutungen von stilisierten Zeichnungen, z.B.



(So viele Deutungen wie möglich sind, sollen gefunden werden; dabei sind Wendungen zu gebrauchen wie: „von vorne gesehen", „von oben", „von unten", „unter der Annahme, daß". . .usw.)

Solche Aufgaben sind mündlich oder auch schriftlich zu lösen. Die Beurteilung richtet sich nach dem Bezug zur gezeigten oder gespielten Vorlage.

An besonderen Einsichten in die Bezeichnungsweise der Sprache können vermittelt werden:

- Bezeichnungen können bestimmte Dinge unter anderen erkennbar machen und von anderen abgrenzen
- mehrere Dinge können mit einem Wort zusammenfassend bezeichnet werden
- es können Dinge bezeichnet werden, die es nur in der Vorstellung, in Gedanken gibt
- Bezeichnungen können auch Wertungen aussprechen.

Einzelerläuterungen:

Jedem Schüler ist klar, daß es nützlich ist, Teller und Tasse unterscheiden zu können. Wie diese Unterscheidungen durch die Sprache umstandslos ermöglicht werden, muß er erst schätzen lernen, um dann selber die Absicht verfolgen zu können, genauere Unterscheidungen zu machen.

Der Vorschlag etwa, alles einfacher zu machen, kann die **Differenzierung durch sprachliche Mittel** zeigen: Eimer, Schüssel, Teller, Tasse, Schale und davon mehr – das sind alles vergleichbare Gegenstände; man könnte übereinkommen, zu allen Gegenständen „Eimer" zu sagen (klare Begründung dafür: auf diese Weise würde sich eine fremde Sprache viel leichter lernen lassen). „Die Mutter stellt den Eimer mit dem Pudding auf den Tisch" – das mag durchaus hingehen. „Hole bitte einen Eimer, ich brauche einen" – jetzt werden Nachfragen gebraucht und es erweist sich, wie mit genauerer sprachlicher Bezeichnung auf spezielles Interesse reagiert werden kann.

Die im Beispiel genannten Dinge lassen sich bei Gelegenheit tatsächlich unter dem Begriff „Gefäße" zusammenfassen. Der Schüler sollte dabei lernen, was mit einer solchen Sammelbezeichnung gewonnen werden, an Hinweisen aber auch verloren gehen kann.

Wie **Wertungen** vorgenommen werden können – ergiebigstes und schwierigstes Thema dieses Zusammenhangs – läßt sich durch folgende Beispiele vermitteln: Soll eine Szene zeigen, wie einer ein Geschenk macht oder einen Bestechungsversuch? Wie jemandem ein Irrtum unterläuft oder wie jemand einen Betrug ausführt? Soll es heißen: Kriegsminister oder Verteidigungsminister? Was ist der Löwenzahn: eine Blume, Unkraut oder Gemüse? (Vgl. Unterrichtsmaterialien, Nachdenken über Sprache.)

3.25 Die Festlegung von Bezeichnungen durch den Zusammenhang

Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 6 neigen leicht zu verallgemeinernden Auffassungen und berücksichtigen die Nuancen von Sachverhalten nicht immer hinreichend. Stoßen sie in Zusammenhängen auf ihnen bekannte Elemente, so sind sie schnell bereit, den gesamten Zusammenhang als ihnen vertraut anzusehen und abzutun. Eine Grundvoraussetzung jeglichen Verstehens ist aber die Einsicht, daß über die Bedeutung, die ein Element jeweils trägt, erst der Gesamtzusammenhang entscheidet.

Folgende **Aufgaben** scheinen geeignet, eine altersgerechte Einsicht in das Verhältnis von Einzelbezeichnung und Festlegung durch den Zusammenhang zu ermöglichen:

1. **Die Bedeutung einzelner Wörter in verschiedenen Zusammenhängen ermitteln:**

Beispiel:

Was heißt „frei" in folgenden Sätzen:

Ich bin *frei* wie ein Vogel.
Mit Deinen Eltern gehst du ziemlich *frei* um.
Die Gedanken sind *frei.*
Sie können gehen, sie sind ein *freier* Mann.

Man kann auch aus verschiedenen Satzzusammenhängen die Bedeutung eines Phantasiewortes erschließen lassen:

(vgl. Hayakawa: Sprache im Denken und Handeln, Verlag Darmstädter Blätter, Darmstadt 1971, S. 67:

Was heißt „wanky":

Er scheint ständig *wanky* zu sein.
Manche Leute fühlen sich am frühen Morgen meisten *wanky,* aber ich werde es gerade vor dem Abendessen.
Wenn Sie über das *wanky*-Gefühl hinwegkommen wollen, nehmen Sie Johnsons homogenisierte Hefetabletten.
Jedermann fühlt sich an einem heißen, feuchten Tag mehr oder weniger *wanky.*
Ich bin nicht eingeschnappt, sondern nur *wanky.*

2. **Ungewohnte oder auch nur durch die Sprache mögliche Zusammenhänge deuten, finden und erfinden:**

Beispiele:

Was soll es heißen,

- wenn ein Drogist im Winter in sein Schaufenster schreibt:
  „Denkt an die hungrigen Vögel";
  und im Sommer:
  „Denkt an die hungrigen Motten";
- wenn ein Reisebüro verspricht:
  „Urlaub nach Maß"

3. **Veränderung von Wortbedeutungen und zunehmende Festlegung im sich erweiternden Satzzusammenhang entdecken.**

Beispiele:

Ulla liest
Ulla liest in der Küche
Ulla liest in der Küche Krümmel vom Boden auf
Hannes trifft
Hannes trifft seinen Opa
Hannes trifft seinen Opa mit einem Schneeball
Hannes trifft seinen Opa mit einem Schneeball in der Hand
(Aus: Pregel/Menzel, Aufbauendes Lesen, Hannover: Schroedel 1972, S. 37 f.)

4. **Situationen vorgeben, zu denen die Schüler Beispiele formulieren können, wie jemand unangenehme oder auch besonders erfreuliche Einzelheiten in Zusammenhänge bringt, die sie in einem überraschenden Licht erscheinen lassen.**

Beispiele:

Die Kinder fragen den leicht betretenen Vater, ob er tatsächlich in der Schule einmal sitzengeblieben sei. „Ja, ja, das stimmt, aber nur auf ausdrücklichen Wunsch meiner Lehrer" (weitere Beispiele siehe Unterrichtsmaterialien, „Nachdenken über Sprache").

Methodischer Hinweis:

Es empfiehlt sich, die hier angegebene Reihenfolge der Aufgabenarten auch im Unterricht einzuhalten, da sie eine zunehmend größere Selbständigkeit der Schüler ermöglicht. Je größer aber die eingeräumte Selbsttätigkeit der Schüler ist, desto mehr werden sie bereit sein, über die sinngebende Wirkung des Zusammenhangs nachzudenken.

3.26 Die Beziehungen im Satz

Unterrichtsziele

- Die Schüler sollen herausfinden, wie im Satz **Beziehungen** hergestellt werden.
  Dazu kann im Unterricht - getreu dem angegebenen methodischen Prinzip - versucht werden, zunächst ohne den Satz auszukommen (Reihung einzelner Wörter).
- Die Schüler sollen lernen **abzuschätzen, welches ein tragfähiger - und zwar für die Ausdrucksabsicht tragfähiger - Satz ist.**
  Dazu müssen verschiedene syntaktische Fassungen einer Aussage (z.B. unterschiedlicher Satzlängen) verglichen werden.

3.26.1 Zur Leistung des Satzes, Beziehungen herzustellen:

Die Situation, daß Schüler ein Lied singen, läßt sich in verkürzender nominaler Reihung erkennbar machen; ebenso die, in der jemand einen Zettel, auf dem einige Gegenstände verzeichnet sind, auf dem Küchentisch vorfindet. Aus der Auswahl der Nomina wird er eindeutig entnehmen können, daß er einen Einkaufszettel vor sich hat, ohne daß ihm dieser Umstand in einem Satz mitgeteilt ist. Besonderer Klärung bedürfen aber beispielsweise solche Sachverhalte, in denen durch die einfache Reihung oder den situativen Kontext die jeweilige Subjekt-Objekt-Beziehung (Täter-Opfer) nicht hinreichend zu verdeutlichen ist. Die Situation: „Vater-Sohn-verraten" ist in dieser Form nur unklar bezeichnet und die Frage, wer hier verrät, kann nur durch den Satz: „Der Vater verrät den Sohn" eindeutig beantwortet werden. Dieses Satzmuster ist dem Schüler der Klassen 5 und 6 als praktische Strukturnotwendigkeit durchaus einsichtig zu machen.

Die im Beispiel angegebene Handlung ist interessant genug, um viele Fragen auszulösen. Die Antworten lassen sich in diesen Satz einfügen, und zwar so, daß einige dem Subjekt, andere dem Prädikat (+ Objekt) zugeordnet werden, so daß bald anschaulich von Subjekt- und Prädikatsteilen gesprochen werden kann.

Aufgaben für diesen Zusammenhang sind:

- einen Satz um Antworten auf bestimmte Fragen erweitern
- die zu einem als Antwort gelesenen Satz gehörenden Fragen ermitteln (Auf wieviele Fragen gibt dieser Satz Antwort?)
- Bezeichnungsreihen entwerfen, die eindeutig sind
- Bezeichnungsreihen entwerfen, die keine eindeutigen Beziehungen enthalten.

Situationen, die einen Unterricht im dargelegten Sinne ermöglichen, wären beispielsweise:

- das Telegramm eines Geizhalses kommt an
- ein Reporter muß dringend etwas anderes erledigen; er steckt seinen Stichwortzettel rasch einem Kollegen zu, der soll nun den Bericht schreiben
- ein Schüler wird aus seinem Spickzettel nicht mehr klug
- ein Ausländer berichtet am Telefon über ein Geschehen.

Vor allem bei Situationen, die durch umfangreichere Bezeichnungen angedeutet werden, müssen zunächst folgende Unterscheidungenn vorgenommen werden:

- Welche Auskünfte über das Geschehen lassen sich aufgrund der Bezeichnungen deutlich ermitteln?
- Welche Auskünfte liegen auch im Rahmen der gegebenen Bezeichnungen, können nur nicht eindeutig ausgewertet werden?

3.26.2 Zur Tragfähigkeit und Aussagekraft des Satzes

Der Beispielssatz: „Der Vater verrät den Sohn" gibt möglicherweise zu folgenden Fragen Anlaß: Warum hat er den Sohn verraten? Was hat der Sohn getan? Wie kam es zum Verrat? An wen verriet er den Sohn?

Der um die Antworten auf diese Fragen erweiterte Satz wird zwar aussagekräftiger, aber auch immer wortreicher und leicht unübersichtlich.

Das kann zu folgenden Fragen und Aufgaben führen:

- Welche Auskünfte sind so gewichtig und umfangreich, daß sie aus einer syntaktischen Einheit ausgegliedert werden sollten?
- Wie können verschiedene Einzelauskünfte syntaktisch miteinander verbunden werden?
- Wird durch eine bestimmte syntaktische Verknüpfung die Aussage deutlicher als durch eine andere?

(Weitere Beispiele in Unterrichtsmaterialien *‚Nachdenken über Sprache'*)

3.27 Der Ausdruck von zeitlichen Verhältnissen durch die Sprache

Unterrichtsziel:

Der Schüler soll bemerken, auf welche Weise **der zeitliche Faktor allen Geschehens** sprachlich zum Ausdruck gebracht werden kann.

Daß und auf welche Weise **Sprache** in dieser Hinsicht anderen Medien überlegen ist, läßt sich dem Schüler **im Vergleich mit anderen Darstellungsmitteln** veranschaulichen und erläutern.

> Ein Schüler, der mit Hilfe einer stummen Szene verdeutlichen will, was er am vergangenen Tag getan hat, kann – ist er geschickt genug – seinen Tageslauf recht deutlich vorstellen. Er ißt, sitzt in der Schule, ist auf dem Weg. Es kann ihm mühelos gelingen, die zeitliche Abfolge dieses Tages erkennbar zu machen. Nur eines ist kaum möglich: zu zeigen, daß all das gestern stattgefunden hat und nicht vorgestern oder erst morgen stattfinden wird. Solche Auskunft wird der Schüler auch nicht geben können, wenn er, seine Mittel erweiternd, sich zeichnerisch ausdrücken darf. Er wird einige Bezeichnungen leichter bewältigen, aber kaum die zeitliche Einordnung des gesamten Geschehens.

Solche Versuche im Unterricht können zu der Einsicht führen, daß Zeit nicht darstellbar ist (im Sinne des konkreten Hinweises), aber zu symbolisieren und damit auch zu formulieren ist.

Der Satz: „Am 12. Oktober 1492 sah Kolumbus Land" läßt sich nur sagen, nicht zeigen. (Selbstverständlich spielt ein Pantomime nicht, wie einer „gestern" Fliegen fing, sondern wie er welche fängt.)

Mit Hilfe von Verbkonjugation und besonderer Zeitangaben kann ein Vorgang als vergangen, gegenwärtig oder zukünftig gezeigt werden. Mit diesen Mitteln läßt sich auch verdeutlichen, ob er zeitlich vor oder nach einem anderen Vorgang zu denken ist.

Aufgaben:

Folgende Aufgaben verdeutlichen diesen Zusammenhang:

– Ein Schüler berichtet sprachlos über ein Geschehen; die zuschauenden Schüler stellen hinterher Fragen über das, was ihnen in dem Spiel nicht klar geworden ist; der Spieler antwortet stumm. Es wird der Augenblick kommen, in dem festzustellen ist, daß man sich bereden muß.

3.28 Die indirekte Rede:

Darstellung von Sachverhalten unter Bezugnahme auf die Äußerung Dritter

Bei der Absicht, Vorgänge oder Sachverhalte anderen zu vermitteln, ergibt sich für jeden Sprecher die Situation, in der er sich dazu entscheiden muß, sich auf Äußerungen Dritter zu beziehen. Das kann in der Form direkter, wörtlicher Wiedergabe erfolgen; es geschieht aber meistens in der Form des indirekten, freieren Bezugs auf die Äußerung eines Dritten.

Diese Möglichkeit, sich fremder Äußerungen für die eigene Darstellung zu bedienen, muß dem Schüler zugänglich gemacht werden, allerdings nicht ohne Hinweis auf die Verpflichtungen, die ihm daraus erwachsen.

Diese bestehen für Schüler der Klassen 5 und 6 zunächst nur darin, daß sie den Bezug auf die Äußerung eines Dritten als solchen kenntlich machen. Nicht verlangt werden kann nämlich, daß diese Äußerung stets unverfälscht vermittelt wird. Nicht verlangt werden muß, daß Schüler dieser Altersstufe zu der konjunktivischen Lösung greifen.

Der Satz „Der Bauer sagte, daß er seinen Hof verkaufen müsse" enthält gegenüber der indikativischen Form nur den Aspekt der Distanzierung von der referierten Äußerung und gibt Anlaß etwa zur Frage: „Ist das wirklich so?" Dieser Redeansatz ist ohne Konjunktiv ebenfalls zu vermitteln, wenn auch meist unständlicher

Unterrichtsziele:

Der Schüler soll lernen

- in nicht wörtlicher Wiedergabe über die Äußerungen eines Dritten zu eigener Darstellung zu verfügen
- in nicht wörtlicher Wiedergabe Abstand zu Äußerungen Dritter zu formulieren
- sich zur wörtlichen Wiedergabe zu entscheiden, wenn es darauf ankommt, die Hervorhebung der Äußerung eines Dritten im Wortlaut zu übermitteln.

Das folgende **Beispiel** zeigt Möglichkeiten der indirekten Wiedergabe und den begründeten Einsatz der wörtlichen Wiedergabe zur Ermittlung eines Tatbestandes:

Jemand verlangt Genugtuung für eine Beleidigung (zu Unrecht übrigens: er ist nur in einer für eine bestimmte Stadt charakteristischen Weise angesprochen worden). Die Zeugen winden sich und mildern ab – das tun sie in der Form der freieren Wiedergabe:

Da sei gesagt worden, heißt es, es sei manchmal gut, nicht zuviel zu wissen, oder: wer sich nicht so viele Gedanken mache, der habe auch weniger Sorgen. Dergleichen kann keiner beleidigend finden, und der Richter verlangt nun die wörtliche Wiedergabe. „Was ist wörtlich gesagt worden?" „Du hast's jut, du bist doof."

Übungsformen:

Dem Schüler werden wörtliche Äußerungen anderer vorgegeben und Absichten seiner Darstellung so beschrieben, daß er sich veranlaßt sieht zu probieren, wie er die vorgelegten Äußerungen Dritter für eigene Darstellungsabsichten verwenden kann.

Diese können z.B. sein:

- einige Stellen besonders hervorzuheben
- einige Einzelheiten deutlich zu bezweifeln
- eine Äußerung zu verschärfen oder abzumildern.

3.29 Sprachspiele

Wenn über Möglichkeiten der Sprache nachgedacht wird, dann sollten Anlässe zu einem spielerischen Umgang mit dem Material gesucht und genutzt werden.

Vorschläge für Sprachspiele:

- Bilden neuer Wörter durch Druckfehler beispielsweise oder durch überraschende Wortkombinationen (Schülerlotsendampfer, Freistundenplan, Schulversuchskaninchen, klassenarbeitslos)
- Geheimschrift und Geheimsprache, (Rebus: gg oder 2 ge = Zweige)
- Spiel mit Sprichwörtern (Verdrehungen, falsche Kombination von Einzelteilen, z.B. Morgenstund ist aller Laster Anfang)
- Motiv der „Verkehrten Welt"
- Verwandlung von Wörtern durch Abänderung jeweils nur eines Buchstabens (von „Saite" über „Seite" und „Seide" bis schließlich hin z.B. zu „Kelle")
- Untersuchung und Produktion von grammatisch stimmigen, inhaltlich aber ganz oder teilweise unverständlichen Texten

  Beispiele:
  Kleine Turnübung (Hans Adolf Halbey)
  Gruselett (Christian Morgenstern)
  Ballade von den unsagbaren Geschehnissen (Christa Reinig)
  Der Zipferlake (Lewis Carroll, Christian Enzenberger)

Lehrplan
Erdkunde

Orientierungsstufe

Lehrplan
Erdkunde
Orientierungsstufe

Referat: S 221/3
Referent: Hans Endlich
Fachvertreter: Klaus Rennack

Lehrplanausschuß:

Jörn Brumm,	Ludwig-Frahm-Schule
Wulf Dieter Gauerke,	Kirchenpauer-Gymnasium
Bernward Lukner,	Sankt-Ansgar-Schule
Marlene Schwarz,	Schule Grellkamp
Heinz Uckert,	Schule Am Walde

Inhaltsübersicht

		Seite
A	Richtlinien	
1	Zur Didaktik	4
1.1	Allgemeine Hinweise	4
1.2	Ziele	4
1.2.1	Einsichten und Fähigkeiten	5
1.2.2	Fertigkeiten	6
2	Zur Unterrichtsgestaltung	8
2.1	Allgemeine Hinweise	8
2.2	Anforderungen	9
B	Inhalte	
	Vorbemerkungen	11
1	Übersicht	14
2	Themen und Inhalte im Einzelnen	15
	1 Erster Unterrichtsabschnitt Orientierung auf der Erde	15
	1.1 Lernziele	15
	1.2 Methodische und didaktische Hinweise	15
	1.3 Themenübersicht	16
	1.3.1 Die Erde – ihre Abbildung auf dem Globus, auf Karten und Bildern	16
	1.3.2 Entstehung von Tag und Nacht	19
	1.3.3 Orientierung auf dem Globus, auf Karten und im Gelände	21
	2 Zweiter Unterrichtsabschnitt Die Befriedigung der Daseinsgrundbedürfnisse in verschiedenen Naturräumen	25
	2.1 Lernziele	25
	2.2 Methodische und didaktische Hinweise	25
	2.3 Themenübersicht	26
	2.3.1 Kälte und Hitze als Einschränkung für Leben und Wirtschaft	27
	2.3.1.1 Kälte und Lichtarmut erschweren die Tätigkeit des Menschen in den Polargebieten	27
	2.3.1.2 Hitze, Feuchtigkeit und Schwüle erschweren das tägliche Leben und die Arbeit in den Tropen	33

		Seite
2.3.1.3	Hitze und Trockenheit erschweren die Versorgung des Menschen in den Trockengebieten	38
2.3.2	Küsten als Lebens- und Erholungsräume	44
2.3.3	Die Naturbedingungen des Hochgebirges – ihr Einfluß auf Wirtschaft und Verkehr	50
3	Dritter Unterrichtsabschnitt Soziale Gruppen in ihrer Raumwirksamkeit – Menschen verändern die Landschaft	55
3.1	Lernziele	55
3.2	Methodische und didaktische Hinweise	56
3.3	Themenübersicht	
3.3.1	Städtische Ballungsräume und Industrieregionen	57
3.3.2	Intensive Landwirtschaft in Gebieten mit günstigen natürlichen Voraussetzungen	59

A Richtlinien

1 Zur Didaktik

1.1 Allgemeine Hinweise

Menschliches Handeln hängt von den natürlichen Bedingungen des Raumes ab und wirkt gleichzeitig verändernd und gestaltend auf ihn ein.

Im Erdkundeunterricht sollen die Schüler mit Hilfe von Grundeinsichten und Kenntnissen Verständnis für die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Raum erlangen und zu Urteilsfähigkeit und verantwortlichem Handeln im Raum hingeführt werden. Allgemeingeographische Erkenntnisse, gewonnen an regionalen Beispielen, haben daher den Vorrang gegenüber länderkundlichen Zielsetzungen. Zur Einordnung aller geographischen Inhalte ist ein topographisches Orientierungswissen unerläßlich.

Um die übergeordneten Zielvorstellungen zu erreichen, muß bei der Auswahl der Inhalte für die Klassenstufe 5/6 die große Begeisterungsfähigkeit der Schüler dieser Altersstufe für Themen aus ihrer unmittelbaren Umwelt, aber auch für räumlich weit entfernte, fremde und geheimnisvolle Regionen genutzt werden. Die Vorliebe für spektakuläre Ereignisse, Aktualität und Wirklichkeitsnähe sowie Möglichkeiten für Selbsttätigkeit der Schüler sind weitere Auswahlkriterien.

Die Übereinstimmung der Lehrpläne für die Beobachtungs- und Orientierungsstufe ist fast vollständig. Die Unterrichtsinhalte in den Klassen 7 bis 10 sind durch vorwiegend gemeinsame Ziele gekennzeichnet.

1.2 Ziele

Die in den Unterrichtsabschnitten angeführten Lernziele sagen in Verbindung mit den jeweils zitierten Fachzielen, was an den angeführten Themen erarbeitet werden soll und welche Grundeinsichten für die Unterrichtsgestaltung Leitfunktionen übernehmen. Die Ziele bieten ein Bezugsraster für die praktische Arbeit, das vom einzelnen Lehrer für die Unterrichtseinheiten, Themen und Stoffe verfeinert und ausgebaut werden muß.

Der Annäherungsgrad an die Forderungen eines Lernzieles muß sich bei jedem erneuten unterrichtlichen Einsatz erhöhen lassen. Zur Erreichung der Lernziele ist permanente Einübung und Wiederholung erforderlich.

Der Schwierigkeitsgrad eines Unterrichtsabschnittes hängt nicht primär von den gewählten Themen, sondern von den an diesen Stoffen zu verwirklichenden Zielen ab. Damit ergibt sich, daß ähnliche Themen unter ganz verschiedenartiger Zielsetzung auf mehreren Klassenstufen auftreten können.

Um dem Lehrer in der Orientierungsstufe einen Gesamtüberblick zu ermöglichen, werden die übergeordneten kognitiven und instrumentalen Lernziele für die Sekundarstufe I im Zusammenhang aufgeführt. Ihre Verwirklichung ist bis Ende der Sekundarstufe I anzustreben. Bei den einzelnen Unterrichtsthemen sind weitere relevante kognitive Lernziele genannt. Im folgenden sind die für die Orientierungsstufe besonders zu beachtenden Ziele hervorgehoben.

1.2.1 Einsichten und Fähigkeiten (Kognitive Lernziele: KLZ)

1. **Lernen, wie Menschen sich die Naturgegebenheiten nutzbar machen; verschiedene Wechselwirkungen zwischen Mensch, Kultur und Natur erkennen.**
2. Den Standort des Menschen in der Erdgeschichte erkennen; die Stellung der Erde im Kosmos erkennen; wichtige Ergebnisse der Raumforschung nennen und Rückschlüsse auf die Entstehung der Erde im Weltraum ziehen.
3. Die Wirkung naturgeographischer Kräfte untereinander und ihre Bedeutung für die Gestaltung der Erde erkennen.
4. **Grenzen für menschliche Lebensweisen und Umweltgestaltung erkennen.**
5. Raumwirksame Prozesse in ihren Ursachen und mit ihrer Reichweite und Intensität erkennen.
6. Weltbevölkerungsentwicklung und Welternährung in ihren soziologischen, wirtschaftlichen, historischen und geographischen Zusammenhängen erkennen.
7. Weltkrisenherde in ihren Ursachen und globalen Auswirkungen begreifen; Einsicht in die Notwendigkeit von Friedens- und Zukunftssicherung gewinnen.

8. Verständnis für andersartige Lebensformen in fremden Erdräumen gewinnen.
9. Den wechselseitigen Bezug von menschlichen Gruppen und deren Bedeutng für die Ausprägung von Wirtschaftsformen und Raumerschließung erkennen.
10. Funktionale Zusammenhänge in Ballungsgebieten erkennen und die Auseinandersetzung (Konfliktsituation) zwischen Mensch und Raum im Prozeß der Verstädterung durchschauen.
11. Raumordnung als notwendige Forderung der Gesellschaft zur Erhaltung der Funktionsfähigkeit der Umwelt erkennen und daraus Planung als öffentliche Aufgabe ableiten, die Notwendigkeit der Umwandlung der natürlichen und der vom Menschen bereits gestalteten Räume prüfen.
12. Standortprobleme im industriellen und agraren Bereich beurteilen; zu einfachen Beispielen Nutzungsentscheidungen treffen und begründen.
13. Probleme und Konflikte bei der Gestaltung der Umwelt erkennen; Lösungsmodelle in einfachen Ansätzen entwickeln.
14. Räumliche, soziale und wirtschaftliche Auswirkungen von Freizeit und Ferienverhalten erkennen; Steuerung durch Fremdenverkehrswerbung beurteilen.
15. Ergebnisse und Möglichkeiten der Umgestaltung von Räumen durch technische Entwicklung und Industrialisierung erkennen.
16. Die Bedeutung von politischen Entscheidungen für Veränderungen im Raum (Raumwandel) erkennen.

1.2.2 Fertigkeiten (Instrumentale Lernziele: ILZ)

Die instrumentalen Lernziele sind in ihrer Gesamtheit bereits in der Klassenstufe 5/6 von großer Bedeutung, da hier die Grundfertigkeiten für den weiteren Unterricht erarbeitet werden. Eine Ausführung dieser instrumentalen Lernziele mit methodischen Hinweisen und Materialangaben bietet der Lehrplan für die Beobachtungsstufe (S. 9-14).

1. Sich auf der Erdoberfläche orientieren können
2. Lagebestimmung auf Karte und Globus vornehmen können
3. Kartensymbole lesen können
4. Wirklichkeit in Kartensymbole übertragen können
5. Höhenschichten und Höhenlinien lesen und deuten können

6. Topographische Lageverhältnisse sich einprägen und wiedergeben können
7. Ein Relief erfassen und den Bezug zur Karte herstellen
8. Einfache Profile lesen können
9. Profile unter Benutzung von Höhenschichten (z.B. Atlaskarten) zeichnen können
10. Profile nach Schrägaufnahmen (u.a. Luftbildern) zeichnen
11. Blockbilder lesen können
12. Luftbild (senkrecht und schräg) und Karte einander zuordnen
13. Bildelemente beobachten und beschreiben
14. Zwischen Bildelementen Zusammenhänge erkennen und aus geographischen Aufnahmen (Dias, Papierbilder) Bildinhalte erfassen
15. Geographisch wesentliche Aussage aus Texten ausgliedern und wiedergeben
16. Zu gegebenen Texten geographisch sinnvolle Stichwortreihen aufstellen
17. Zu gegebenen Textstellen passende Bilder suchen und umgekehrt
18. Karten (Wandkarten, thematische und großmaßstäbliche Karten) lesen und beschreiben können
19. Zwischen verschiedenen Kartenelementen kausale Zusammenhänge herstellen können
20. Zeichnen von Faustskizzen (Gebirgssystem, Flußnetz o.ä.)
21. Klimadaten, Wettersymbole lesen können
22. Klimadiagramme nach Meßwerten zeichnen können
23. Klimadiagramme beschreiben und Klimatypen zuordnen
24. Geographische Fachbegriffe verstehen, erklären und richtig anwenden können
25. Einfache statistische Angaben lesen und deuten können

2 Zur Unterrichtsgestaltung

2.1 Allgemeine Hinweise

Unterricht ist auf selbständige Informationsgewinnung und -verarbeitung ausgerichtet. Unterrichtsformen, die individuelles und eigenverantwortliches Vorgehen des Schülers ermöglichen, müssen gegenüber anderen Arbeitsformen bevorzugt eingesetzt werden. Die Schwierigkeiten beim Unterricht in Gruppen mit stark unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und unterschiedlichem Sozial-, Lern- und Sprachverhalten sollen so weit wie möglich durch differenzierende Leistungsförderung aufgefangen werden.

Für den Erdkundeunterricht in der Orientierungsstufe wird sich der Schwerpunkt der Überlegungen auf die Binnendifferenzierung richten. Grundlegende und erweiterte Anforderungen werden in der Hauptsache über unterschiedliche Arbeitsmethoden und differenziertes Arbeitsmaterial erreicht, eine Differenzierung nach Themen sollte nicht vorgenommen werden. Die verschiedenen Möglichkeiten und Interessen der Schüler sollen bei der Erarbeitung eines Themas berücksichtigt werden.

Auf die Verbindlichkeit der Fach-, Abschnitts- und Themenlernziele für die gesamte Gruppe ist unbedingt zu achten.

Ein lernzielorientierter, methodisch vielseitiger und den Möglichkeiten der Schüler angemessener Unterricht ist nur mit entsprechenden Arbeitsmaterialien möglich. Die für verschiedene Schülergruppen notwendigen unterschiedlichen Aufgaben sind am leichtesten aus den gängigen Lernbüchern zu gewinnen. Genaue Hinweise befinden sich bei den einzelnen Themen unter „Arbeitsmittel". Als Lernbuch für alle Schüler erscheint Klett, Geographie Bd. 1, – Wir entdecken die Welt –, geeignet. Die Fachkonferenz entscheidet anhand der Lernbuchliste, welches Lernbuch als gemeinsame Grundlage des Unterrichts eingeführt werden soll. Daneben sollte von den zugelassenen Lernbüchern eine für Gruppenarbeit und andere Differenzierungsmaßnahmen angemessene Anzahl vorhanden sein.

Der Lernerfolg kann durch den Einsatz verschiedenartiger sozialer Arbeitsformen verstärkt werden. Dabei kommt in der Orientierungsstufe der Partnerarbeit eine besondere Bedeutung zu, da hierbei sich einerseits Schüler gegenseitig helfen können und andererseits der Lehrer durch direktes Gespräch mit der jeweiligen Partnergruppe intensiv helfen und beobachten kann.

Gerade der Erkundelehrer in der Orientierungsstufe sollte möglichst häufig versuchen, die Unterrichtsinhalte durch Realbegegnungen zu ergänzen und zu vertiefen. Das läßt sich durch geschickte Planung bei Klassenfahrten, Wandertagen und Projekten erreichen.

Schon in den Klassen 5 und 6 ist eine topographische Verknüpfung bzw. Einordnung der exemplarisch behandelten Gebiete in den größeren räumlichen Zusammenhang anzustreben. Inwieweit dazu Unterrichtsprogramme erfolgreich herangezogen werden können, bedarf noch der Erprobung. Auf jeden Fall bieten Lernkarten sowie Umriß- und stumme Karten dafür geeignete Hilfen. Durch ständige Wiederholung und Übung soll in den folgenden Klassen ein topographisches Netz entstehen, das es den Schülern ermöglicht, eine differenzierte räumliche Vorstellung von den Erdräumen zu entwickeln und geographische Kenntnisse und Einsichten zuzuordnen.

Ständige Aufgabe des Lehrers der Klassenstufe 5/6 ist es, bei den Schülern insbesondere auch über das Fach Erdkunde die Freude am Lernen zu erhalten. Der Drang der Schüler dieser Altersstufe zum Entdecken und Erkunden der räumlichen Wirklichkeit von fernen und nahen Lebensbereichen muß in den Erdkundeunterricht besonders einbezogen werden. Hilfen erhält der Lehrer dazu in den konkreten Unterrichtsmodellen, die als Handreichungen zum Lehrplan veröffentlicht werden.

2.2 Anforderungen

Die folgende Auflistung von Anforderungen, die von dem größten Teil der Schüler am Ende der Orientierungsstufe erfüllt sein soll, muß sich auf themenübergreifende Qualifikationen beschränken.

Der Schüler kann

- die erarbeiteten topographischen Kenntnisse und die vermittelten räumlichen Vorstellungen im allgemeinen richtig wiedergegeben, z.B. die Einordnung der Sahara als Wendekreiswüste.
- Lagebestimmungen, die sich auf erarbeitete Räume beziehen, auf dem Globus und auf Karten im allgemeinen richtig vornehmen.
- die wichtigsten Kartensymbole mit Hilfe der Legende im allgemeinen richtig lesen.
- mit entsprechender Hilfe aus Bildern, einfachen Statistiken und Diagrammen Informationen entnehmen und zum Ausdruck bringen, z.B. die monatliche Niederschlagsmenge aus einem Klimadiagramm ablesen.

- nach Vorgaben (z.B. Arbeitsheft) Eintragungen in topographische Faustskizzen und einfache Diagramme vornehmen.
- die eingeführten geographischen Grundbegriffe an Beispielen erklären und veranschaulichen, z.B. den Begriff „Maßstab" an zwei maßstäblich unterschiedlichen Kartenausschnitten eines Gebietes erläutern.
- Quellentexten nach genauen Anweisungen Informationen geographischen Inhalts entnehmen und den betreffenden Textstellen der Quelle zuordnen.
- erarbeitete Zusammenhänge zwischen Geofaktoren und Humanfaktoren (natürlichen Gegebenenheiten und menschlichen Lebensformen) im großen und ganzen richtig wiedergegeben, z.B. Auswirkungen des tropischen Klimas auf die Leistungsfähigkeit von Europäern.

B Inhalte

Vorbemerkungen

Die Ziele des Faches und der Unterrichtsabschnitte stecken den Rahmen für die Unterrichtsinhalte und ihre Gestaltung ab.

Bereits im ersten Abschnitt „Orientierung auf der Erde" (vgl. Übersicht) wird ein Überblick über die gesamte Erde versucht. Im folgenden sind zunächst die Beispiele aus entfernten, gegensätzlichen Klimaregionen gewählt, um dem Schüler am Kontrast wesentliche Grundeinsichten zu den Daseinsgrundfunktionen zu vermitteln. Auch im Thema 2.3.2 sollte man sich nicht auf den Nahraum beschränken, sondern im Vergleich Beispiele aus dem europäischen Raum heranziehen. Ähnlich ist auch im dritten Abschnitt „Soziale Gruppen in ihrer Raumwirksamkeit - Menschen verändern die Landschaft" zu verfahren. Allerdings ist bei Behandlung des städtischen Lebensbereichs in verstärktem Maße auf eigene Erfahrungen und Erkundungen der Schüler im Hamburger Gebiet zurückzugreifen. Realbegegnungen in Form von Erkundungsaufträgen oder Exkursionen verdienen besondere Berücksichtigung.

Die Kurzfassungen der einzelnen Themen, in denen die Lernziele und die inhaltlichen Schwerpunkte beschrieben werden, gliedern sich in:

- Themenlernziele
- Bezug zu den Fachlernzielen
- Inhaltliche Schwerpunkte
- Sachbegriffe
- Arbeitsmittel

Wenn unter den Sachbegriffen ein Begriff angegeben ist, so bedeutet das, daß Kenntnisse und Einsichten in den durch ihn beschriebenen Sachzusammenhang gefordert werden, unabhängig davon, ob z.B. als Definition des Begriffes, als Erläuterung durch Beispiel oder als Anwendung auf eine Situation.

Unter „Arbeitsmittel" finden sich Angaben zu Lernbüchern, Unterrichtshilfen, audiovisuelle Medien der Landesbildstelle und Hinweise auf weitere Literatur. Die Angaben sind bewußt zahlreich gehalten, um eine Auswahl je nach Unterrichtssituation zu ermöglichen. Die angegebenen Stichworte sollen eine schnellere Auswahl der jeweils benötigten Materialien erleichtern. Um den Schüler im Verlauf des Unterrichts auch syste-

matische Zusammenhänge erkennen zu lassen, erscheint es notwendig, in Verbindung mit einzelnen Themen zugleich zugeordnete „Ordnungssysteme" zu behandeln (z.B. Gebirgsanordnung Europas, Verteilung der Wirtschaftszentren und Ballungsgebiete in der Bundesrepublik Deutschland, staatliche Gliederung Europas, Anordnung der Klima- und Vegetationszonen). Die Erarbeitung dieser Ordnungssysteme sollte immer im Zusammenhang mit den entsprechenden Lehrplanthemen erfolgen und keinesfalls den größeren Teil des Unterrichts beanspruchen. Zur Erfassung und Einordnung der Erscheinungen und Prozesse auf der Erde muß der Schüler allerdings ein verbindliches topographisches Orientierungswissen erwerben.

Sachliche Erfordernisse und methodisch-didaktische Überlegungen legen die Reihenfolge der übergeordneten Unterrichtsabschnitte fest. „Orientierung auf der Erde" ist eine wichtige Grundlage für jeglichen Folgeunterricht und steht damit am Beginn der Klasse 5. Der dritte Abschnitt kann erst in Klasse 6 angemessen durchgeführt werden. Die Abfolge der Themen innerhalb der einzelnen Unterrichtsabschnitte ist freigestellt und sollte nach den jeweiligen Gegebenheiten festgesetzt werden.

Um unter Berücksichtigung der jeweiligen Lernsituation möglichst motivierend und erfolgreich arbeiten zu können, besteht selbstverständlich die Möglichkeit, andere als die unten angeführten Themen in die Unterrichtsarbeit einzugliedern, sofern sie den Zielsetzungen entsprechen.

Alle in der Übersicht aufgeführten Themen und ihre Lernziele sind verbindlich; sie sollen etwa zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen. Die Unterrichtszeit, die über die verbindlichen Themen hinaus zur Verfügung steht, kann sowohl zur Erarbeitung neuer Unterrichtsinhalte als auch zur Vertiefung der verbindlichen Ziele und Inhalte genutzt werden.

In den Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung wird an mehreren Stellen deutlich, welche Wege, Alternativen und Erweiterungen sinnvoll eingefügt werden können. Der Eigeninitiative von Klasse und Lehrer sind Grenzen nur durch die allgemeinen Fachlernziele gesetzt. Besondere Möglichkeiten ergeben sich im Thema „Industrieregionen und städtische Ballungsräume", da hier das unmittelbare Umfeld der Schüler in die Arbeit mit einbezogen werden kann.

Beispiele:

- eigene Untersuchungen der Verkehrsbelastung von Straßen im Schulbezirk zu verschiedenen Zeiten
- Planspiel: Wir planen eine Stadt
- Lernprogramme „Daseinsgrundfunktionen"
- Bau von Modellen (Höhenlinien usw.), Erstellen von Karten.

Für zusätzliche Themen sollte folgendes berücksichtigt werden:
– Sie sollten möglichst aktuell sein.
– Gruppen und Gesellschaften müssen sich mit Naturkatastrophen auseinandersetzen, die entweder überhaupt nicht oder nur teilweise und dann mit großem Aufwand zu beeinflussen sind.
– Die Veränderung der Landschaft durch den Menschen hat positive, aber auch negative Folgen.

Beispiele:

- Themen des Lehrplans Beobachtungsstufe, die im Lehrplan Orientierungsstufe nicht genannt wurden.
- Unterrichtseinheiten zu Erdbeben, Vulkanausbruch, Dürre, Überschwemmung (Sturmflut 1962 und jährliche Sturmfluten), Taifun.
- Längerfristige Wetterbeobachtungen.

Eine weitere Möglichkeit der Nutzung des Freiraums ist zusätzliche Arbeit an den erdkundlichen Medien Globus und Karte (Atlas) mit dem Ziel, die topographischen Kenntnisse der Schüler zu festigen, zu erweitern und zu einem Gesamtsystem zusammenzufügen. Schwerpunkt kann dabei der Erfahrungsbereich der Schüler sein, der vielfach durch Reisen und Massenmedien weit ausgedehnt sein kann.

Beispiele:

- Orientierungslauf mit Hilfe von Karten
- Ratespiel mit topographischem Inhalt
- Silbenrätsel, Kreuzworträtsel mit topographischen Inhalten
- Planung einer Reise (Tagesausflug, Klassenreise, Ferienreise)
- Erstellung eines Reiseprospektes

1 Übersicht

Klasse 5		
1. Unterrichts-abschnitt	**Orientierung auf der Erde**	Dauer ca. (15 Std.)
1.3.1	Die Erde – ihre Abbildung auf dem Globus, auf Karten und Bildern	(3 Std.)
1.3.2	Entstehung von Tag und Nacht	(2 Std.)
1.3.3	Orientierung auf dem Globus, auf Karten und im Gelände	(10 Std.)
2. Unterrichts-abschnitt	**Die Befriedigung der Daseinsgrund-bedürfnisse in verschiedenen Naturräumen**	(32 Std.)
2.3.1	Kälte und Hitze als Einschränkung für Leben und Wirtschaft	(16 Std.)
	2.3.1.1 Kälte und Lichtarmut erschweren die Tätigkeit des Menschen in den Polargebieten	(8 Std.)
	– Aus den folgenden zwei Beispielen ist nur eins auszuwählen –	
	2.3.1.2 Hitze, Feuchtigkeit und Schwüle erschweren das tägliche Leben und die Arbeit in den Tropen	(8 Std.)
	oder	
	2.3.1.3 Hitze und Trockenheit erschweren die Versorgung des Menschen in den Trockengebieten	(8 Std.)
2.3.2	Küsten als Lebens- u. Erholungsräume	(8 Std.)
2.3.3	Die Naturbedingungen des Hochgebirges. Ihr Einfluß auf Wirtschaft und Verkehr	(8 Std.)
Klasse 6		
3. Unterrichts-abschnitt	**Soziale Gruppen in ihrer Raumwirk-samkeit – Menschen verändern die Land-schaft –**	(20 Std.)
3.3.1	Städtische Ballungsräume und Industrie-regionen	(14 Std.)
3.3.2	Intensive Landwirtschaft in Gebieten mit günstigen natürlichen Voraussetzungen	(6 Std.)

2 Themen und Inhalte im Einzelnen

1 Orientierung auf der Erde – (ca. 15 Std.)

1.1 Lernziele

Der Schüler soll

- die Gestalt der Erde als Kugel erkennen und den Globus als Abbild begreifen (KLZ 2)
- Kontinente und Ozeane lokalisieren und richtig benennen (ILZ 2,3)
- Längen- und Breitenkreise als Hilfslinien zur Orientierung erkennen und bei der Lagebestimmung anwenden (ILZ 2)
- wissen, daß Himmelsrichtungen und jeweils gleichsinnige Orientierung von Karten und Globen auf Vereinbarungen beruhen
- die ILZ 3, 4, 5, 6, 12, 18, 19 erreichen
- die Entstehung der Tageszeiten auf der Erde als Folge der Rotation erklären
- auf Grund des unterschiedlichen Sonnenstandes die Himmelsrichtung bestimmen

1.2 Methodische und didaktische Hinweise

Die Orientierung auf der Erde ist Voraussetzung für die Behandlung aller geographischen Themen. Eine zusammenhängende Behandlung von Fragen der Orientierung im Raum und auf dessen Abbildungen steht daher am Beginn des Erdkundeunterrichts der Orientierungsstufe. Besonderer Nachdruck sollte auf die Schulung des räumlichen Vorstellungsvermögens gelegt werden (Lagebeziehungen, Größenverhältnisse, Höhendarstellungen). Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Vermittlung von topographischem Grundwissen. Die Einführung bzw. Festigung des Lesens von Karten bietet sich im Zusammenhang mit diesem topographischen Grundkurs an. Es ist darauf zu achten, daß Karten mit unterschiedlichen Maßstäben berücksichtigt werden.

Die bei der Behandlung des ersten Unterrichtsabschnittes gewonnenen Einsichten und Fertigkeiten müssen in den nachfolgenden Unterrichtseinheiten immer wieder aufgegriffen und gefestigt werden.

1.3 Themenübersicht

Thema	Raum für die Realisierung	Unterrichtsdauer in Stunden (ca)
1.3.1 Die Erde - ihre Abbildung auf dem Globus, auf Karten und Bildern	Welt	3
1.3.2 Entstehung von Tag und Nacht	Welt	2
1.3.3 Orientierung auf dem Globus, auf Karten und im Gelände	Welt, Schwerpunkt Europa u. Deutschland	10

1.3.1 Die Erde - ihre Abbildung auf dem Globus, auf Karten und Bildern – (3 Std.)

Themenlernziele

Der Schüler soll

- die Kugelgestalt der Erde erkennen
- Nachweise für die Kugelgestalt der Erde nennen
- den Globus als verkleinerte, wirklichkeitsgetreue Abbildung der Erde kennen
- Satellitenbild und Karte als Abbildung eines Erdausschnittes kennen
- Unterschiede bei der Abbildung der Erdoberfläche zwischen Satellitenbild, Globus und Karte begründen
- Wasser, Land und Gebirge auf Satellitenbildern, Globus und Karten erkennen

- die Kontinente nach ihrer Gestalt erkennen und nach ihrer Größe ordnen
- Kontinente und Ozeane benennen und lokalisieren
- das Verhältnis von Land und Wasser auf der Erdoberfläche erkennen

Bezug zu den Zielen

KLZ 2
ILZ 1, 2, 3, 6, 12

Inhaltliche Schwerpunkte

- Hinweise auf die Kugelgestalt der Erde

  Westermann, Welt und Umwelt 5/6, S. 4-5
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6 Neubearb. S. 5-7 und 80-81
  Klett, Geographie 5/6, S. 2-3
  Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt S. 6
  List, Geographie 5/6

- Vergleich von Satellitenbildern, Globus und Karten und Erarbeitung eines groben topographischen Überblicks

  List, Geographie 5/6, S. 3-4
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6, S. 8-9
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6 Neubearb., S. 10-11
  Klett, Geographie 5/6, S. 2-6
  Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 164

Sachbegriffe

Weltraum, Horizont, Kontinent, Ozean, Nebenmeer, Insel, Halbinsel, Gebirge, Tiefebene, Gewässer

Arbeitsmittel

Lernbücher

Klett, Geographie 5/6, S. 2-6	Die Erde ist eine Kugel Kolumbus: Hatte er recht oder unrecht? Übungen an Globus und Weltkarte
List, Geographie 5/6, S. 3-4	Wie man beweisen kann, daß die Erde eine Kugel ist. Satellitenfoto Südamerika

Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 5-6	Orientierung auf der Erde Satellitenfoto Südamerika
S. 164	Satellitenfoto Golf von Aden
Westermann, Welt und Umwelt 5/6, S. 4-5	Wir erfahren, welche Gestalt die Erde hat
S. 8-9	Wir untersuchen die Verteilung von Land und Wasser auf der Erde
Bagel, Neue Geographie 5/6, S. 165-176	Die Erde aus der Sicht der Astronauten Satellitenfoto Sinaihalbinsel
Hirschgraben, Der Mensch gestaltet die Erde 1, S. 6-7	Die Erde, ein Ball aus Wasser? Satellitenfoto Sinaihalbinsel
Hirt-Schroedel, Geographie thematisch 5/6, S. 5-7	Wir lernen die Erde kennen
Diercke Weltatlas (neu), S. 194	Weltraumbilder der Erde
Westermann Schulatlas Gr. Ausgabe S. 146 S. 152	 Satellitenfoto Golf von Aden Satellitenfoto Afrika

Unterrichtshilfen

Handreichungen zum dritten Thema des Lehrplans für 5. Klassen der Beobachtungsstufen

J. Bodechtel/H.-G. Gierloff-Emden: Weltraumbilder der Erde.
Globus
Tellurium

Audiovisuelle Medien:

Diareihen V 95, V 96 (z.T. Weltraumbilder der Erde)

1.3.2 Entstehung von Tag und Nacht – (2 Std.)

Themenlernziele

Der Schüler soll

- die Drehung der Erde von West nach Ost kennen
- die scheinbare Bewegung der Sonne von Ost und West aus der Erddrehung ableiten
- die Entstehung von Tag und Nacht erklären
- die Himmelsrichtungen kennen und auf den Tagesgang der Sonne anwenden können
- die Ortszeit als eine vom Längengrad abhängige Zeit begreifen
- die Notwendigkeit der Einführung von Zonenzeiten erklären

Bezug zu den Zielen

KLZ 2

Inhaltliche Schwerpunkte

- Erdrotation und scheinbare Bewegung der Sonne

  Klett, Geographie 5/6, S. 2-3
  List, Geographie 5/6, S. 12
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6, S. 68-69
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearb., S. 80-81

- Zeitzonen der Erde

  List, Geographie 5/6, S. 8-11
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6, S. 68-69
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearb., S. 80-81

Sachbegriffe

Erdrotation, Erdachse, Pole, Tag, Nacht, scheinbare Bewegung der Sonne, Himmelsrichtungen, Dämmerung, Ortszeit, Zonenzeit

Arbeitsmittel

Lernbücher

Klett, Geographie 5/6, S. 2-3	Die Erde ist eine Kugel
List, Geographie 5/6, S. 8-11	Wie sich bei Reisen über die Kontinente und Meere die Zeit verschiebt
S. 12	Wie Tag und Nacht entstehen

Westermann, Welt und Umwelt 5/6, S. 68-69	Wir untersuchen, wie sich Tageszeit und Tagesdauer mit der geographischen Lage ändern
Westermann, Welt und Umwelt, Neubearb., S. 80-81	Wir untersuchen, wie sich Tageszeit und Tagesdauer mit der geographischen Lage ändern.
Bagel, Neue Geographie 5/6, S. 177	Die Erde bewegt sich: Tageszeiten
Klett, Geographie 7/8, S. 49-50	Erddrehung, Tageszeiten, Zeitzonen
Diercke Weltatlas (neu), S. 192	Weltzeitkarte
Westermann Schulatlas Gr. Ausgabe, S. 138	Weltzeitkarte

Unterrichtshilfen

Globus, Beleuchtungsquelle

1.3.3 Orientierung auf dem Globus, auf Karten und im Gelände – (10 Std.)

Themenlernziele

Der Schüler soll

- das Gitternetz eines Stadtplanes als Orientierungshilfe erkennen
- den Aufbau des Gradnetzes der Erde als entsprechende Lösung zum Stadtplan verstehen und erklären
- sich auf Globus und Weltkarte nach den Begriffen „Nordhalbkugel", „Südhalbkugel", „westliche Halbkugel" und „östliche Halbkugel" orientieren
- nach Länge und Breite (geographische Koordinaten) angegebene Orte Globus und Karte auffinden
- geographische Koordination für Orte Globus und Karte nennen
- Unterschiede zwischen Luftbild und Karte erklären
- Kartensymbole deuten
- mit dem Längenmaßstab der Karte arbeiten
- die Bedeutung des Maßstabes für den Karteninhalt erkennen
- Höhenlinien und Höhenfarben als Möglichkeiten zur Höhendarstellung kennen
- Himmelsrichtungen mit Hilfe des Kompasses, der Uhr und des Polarsterns bestimmen
- Karten mit der wahren Himmelsrichtung in Übereinstimmung bringen
- die wesentlichen Unterschiede zwischen topographischen und thematischen Karten kennen
- Vor- und Nachteile der Abbildung der Erde durch Globus, Karte und Bild erkennen

Bezug zu den Zielen

ILZ 1, 2, 3, 5, 6, 18

Inhaltliche Schwerpunkte

- Lagebestimmungen von Orten auf der Erde mit Hilfe des Gradnetzes

  Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 10–11
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6, S. 7
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearb., S. 9
  List, Geographie 5/6, S. 6–7

- Vergleich zwischen Luftbild und Karte, Erarbeitung von Kartensymbolen und Maßstab, Inhalte von Karten mit unterschiedlichem Maßstab

  Klett, Geographie 5/6, S. 8–11 und 14–15
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearb., S. 14–15
  Schroedel, Dreimal um die Erde 1,
  Menschen in ihrer Welt, S. 11–12

- Möglichkeiten der Höhendarstellung in Karten (Höhenlinien und Höhenfarben)

  List, Geographie 5/6, S. 6–7
  Klett, Geographie 5/6, S. 12–13
  Schroedel, Dreimal um die Erde 1,
  Menschen in ihrer Welt, S. 12–13
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearb., S. 15

- Bestimmung von Lagebeziehungen im Gelände

  Wetermann, Welt und Umwelt 5/6, S. 6–7
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearb., S. 8–9
  Klett, Geographie 5/6, S. 7
  Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in
  ihrer Welt, S. 8–9

- Atlasarbeit mit Karten unterschiedlichen Inhalts (topographische und thematische Karten) und Maßstabs

- Vergleich der Abbildung der Erde durch Globus, Karte und Bild
  Klett, Geographie 5/6, S. 3
  List, Geographie 5/6, S. 9

Sachbegriffe

Breitenkreis, Längenkreis, Äquator, Nullmeridian, Nordhalbkugel, Südhalbkugel, östliche Halbkugel, westliche Halbkugel, Legende, Maßstab, Register, Höhenlinien, Höhenfarben, topographische Karten, thematische Karten, Kompaß

Arbeitsmittel

Lernbücher

Klett, Geographie 5/6,

S. 3	Die Erde ist eine Kugel
S. 7	Wie man sich nach den Himmelsrichtungen orientiert
S. 8–9	Schüler zeichnen ihren Schulweg

S. 10–11	Karte und Luftbild
S. 12–13	Höhen und Höhenlinien
S. 14–15	Wir messen und rechnen mit dem Maßstab
List, Geographie 5/6, S. 6–9	Wie Sonnenstand, Kompaß und Gradnetz die Orientierung auf der Erde ermöglichen
Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 8–9	Standortbestimmung mit Hilfe der Himmelsrichtungen
S. 10–11	Gradnetz als Orientierungshilfe
S. 11–12	Karten als verkleinerte Darstellung der Erde oder ihrer Teile
S. 13–14	Verschiedene Kartenarten
Westermann, Welt und Umwelt 5/6, S. 6–7	Wir versuchen, uns auf der Erde zurechtzufinden
S. 8–9	Wir untersuchen die Verteilung von Land und Wasser auf der Erde
S. 10–11	Wir fragen nach der Verteilung der Erdbevölkerung
Westermann, Welt und Umwelt, Neubearb. 5/6, S. 8–9	Wir versuchen, uns auf der Erde zurechtzufinden
S. 10–11	Wir untersuchen die Verteilung von Land und Wasser auf der Erde
S. 14–15	Wir beschreiben Landformen
Hirt-Schroedel, Geographie thematisch 5/6, S. 8	Globus und Gradnetz
S. 9	Wir orientieren uns im Gelände
S. 10	Wir lesen die Karte
Klett, Geographie 7/8, S. 48	Das Gradnetz

Diercke Weltatlas (neu),	
S. 1	Vom Luftbild zur Karte
S. 2–3	Amtliche Kartenwerke Vom großen zum kleinen Maßstab
S. 4–5	Einführung in die thematische Karte
Westermann Schulatlas Große Ausgabe,	
S. 1	Vom Landschaftsbild zur Karte
S. 2–3	Luftbilder und Karten Vom großen und zum kleinen Maßstab Amtliche Kartenwerke

Unterrichtshilfen

Luftbildatlanten (Schleswig-Holstein, Niedersachsen)

Handreichungen zum fünften Thema des Lehrplans für die 5. Klasse der Beobachtungsstufe

Westermann, Sachunterricht in der Grundstufe, Geographie, Einführung in das Kartenverständnis

Hartleb, P., Atlasarbeit mit dem Diercke-Weltatlas, Neubearbeitung, Westermann-Programm, Braunschweig 1977

Hartleb, P., Atlasarbeit mit dem Westermann Schulatlas Große Ausgabe, Westermann-Programm, Braunschweig 1977

Klett, Arbeitsmaterialien Geographie, Einführung in das Kartenlesen, Stuttgart 1976

2 Die Befriedigung der Daseinsgrundbedürfnisse in verschiedenen Naturräumen – (ca. 32 Std.)

2.1 Lernziele

Der Schüler soll erkennen,

- daß das Zusammenwirken verschiedener naturgeographischer Kräfte die Raumgestalt entscheidend zu prägen vermag (KLZ 3)
- daß Naturbedingungen das menschliche Leben und Wirtschaften in unterschiedlichem Maße beeinflussen (KLZ 1, 4, 8)
- daß extreme natürliche Voraussetzungen und Ereignisse das Leben der Menschen bedrohen können und sein Wirtschaften behindern (KLZ 1, 4, 5, 15)
- daß es auch von wirtschaftlichen Entscheidungen und technischem Vermögen abhängt, welche Bedeutung die Naturbedingungen eines bestimmten Raumes für den Menschen haben (KLZ 1, 4, 8, 9, 15, 16)

2.2 Methodische und didaktische Hinweise

Erdkundliche Betrachtung geht von Daseinsgrundfunktionen aus. Diese werden von natürlichen Gegebenheiten beeinflußt. Dabei stehen Mensch und Natur in ständiger Wechselwirkung.

Lösungswege, die in verschiedenen Naturräumen zur Befriedigung der Daseinsgrundbedürfnisse führen, sollen im Mittelpunkt des Anfangsunterrichts der Orientierungsstufe stehen. Eine Behandlung der naturgeographischen Gegebenheiten ist stets in diesem Zusammenhang zu sehen und sollte keinesfalls Selbstzweck sein.

Es ist sinnvoll, zur Einführung in geographisches Denken von den Funktionen „Wohnen", „Arbeiten" und „Sich Versorgen" auszugehen.

Um die Abhängigkeit des menschlichen Handelns von den verschiedenartigen Naturgegebenheiten deutlich zu machen, sind die vier verbindlichen Themen dieses Abschnitts als zwei Gegensatzpaare angelegt. Auf die Möglichkeit, zwischen Thema 2.3.1.2 und 2.3.1.3 zu wählen, sei besonders hingewiesen.

2.3 Themenübersicht

Thema	Raum für die Realisierung[1]	Unterrichtsdauer in Std. (ca.)
2.3.1 Kälte und Hitze als Einschränkung für Wirtschaft		16
2.3.1.1 Kälte und Lichtarmut erschweren die Tätigkeit des Menschen in den Polargebieten	Antarktis Arktis Nordeuropa	8
2.3.1.2 Hitze, Feuchtigkeit und Schwüle erschweren das tägliche Leben und die Arbeit in den Tropen	Regenwälder in Afrika Indonesien Südamerika	8
oder		
2.3.1.3 Hitze und Trockenheit erschweren die Versorgung des Menschen in den Trokkengebieten	Trockengebiete in Nordafrika und Asien	8
2.3.2 Küsten als Lebens- und Erholungsräume	Norddeutschland Niederlande	8
2.3.3 Die Naturbedingungen des Hochgebirgs. Ihr Einfluß auf Wirtschaft und Verkehr	Alpen	8

1) Beispiele für die Bearbeitung der Themen können aus den angegebenen Räumen gewählt werden, eine Übersicht über alle Gebiete ist mindestens anhand von Karten zu erarbeiten.

2.3.1 Kälte und Hitze als Einschränkung für Leben und Wirtschaft – (16 Std.)

2.3.1.1 Kälte und Lichtarmut erschweren die Tätigkeit des Menschen in den Polargebieten – (8 Std.)

Themenlernziele

Der Schüler soll

- Kälte und Lichtarmut als bestimmend für das Leben in den Polargebieten erkennen
- erfahren, mit welchen Schwierigkeiten die Menschen in den Polargebieten konfrontiert werden
- die unterschiedliche Anpassung der Menschen an ihre Umwelt kennen
- Veränderungen im Leben der Ureinwohner durch den Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturkreisen erarbeiten
- erkennen, daß heute Menschen, die keine Ureinwohner sind, aus militärischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Gründen in den Polargebieten leben.

Bezug zu den Zielen

KLZ 1, 3, 4, 8, 15
ILZ 6, 8, 14, 15, 18, 21, 22, 25

Inhaltliche Schwerpunkte

- Vergleich der Polargebiete der Erde – Arktis und Antarktis: Erforschung der Polargebiete, bedeutende Polarforscher, Ausrüstung der Expeditionen, Schwierigkeiten bei den Expeditionen, topographische Lage.
  Unterschiede zwischen Nord- und Südpol (Meer – Festland/ Ureinwohner – keine Ureinwohner / Nordhalbkugel – Südhalbkugel)
  List, Geographie 5/6, S. 29–31, 35–36, 38–40
  Klett, Geographie 5/6, Bd. 1, S. 72–75, 85–87
  Schroedel, Dreimal um die Erde Bd. 1, Menschen in ihrer Welt, S. 38–39
- Klima in den Polargebieten: Arbeit mit Temperaturdiagrammen (Klimadiagrammen), Beleuchtungsverhältnisse (Polartag/Polarnacht)
  List, Geographie 5/6, S. 35
  Klett, Geographie 5/6, Bd. 1, S. 69–71
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, S. 90–91, Neubearb. S. 96–97

Bei der Behandlung der Lebensweise der Ureinwohner sollte der Lehrer Eskimos oder Lappen als Schwerpunkt wählen:

- Eskimos: Lebensbedingungen (Wohnverhältnisse, Nahrung, Lebensunterhalt, Kleidung), Lebensraumbeschreibung (Eiswüste), Fischer und Jäger, Wandel der Lebensweise unter dem Einfluß anderer Kulturkreise

  List, Geographie 5/6, S. 32–34
  Klett, Geographie 5/6, S. 76–78
  Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 41

  oder

- Lappen: Lebensbedingungen (Wohnverhältnisse, Nahrung, Lebensunterhalt, Kleidung), Lebensraumbeschreibung (Tundra), Nomaden, Wandel der Lebensweise unter dem Einfluß anderer Kulturkreise

  Klett, Geographie 5/6, Bd. 1, S. 79–81
  Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 41–42
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, S. 90–91, Neubearb. S. 96–97

- Heutige Bedeutung der Polargebiete: Militärische, wirtschaftliche und wissenschaftliche Nutzung der Polargebiete, Schwierigkeiten für den Menschen aus hochzivilisierten Gebieten, mit der Umwelt fertig zu werden.

  List, Geographie 5/6, S. 34, 36–37
  Klett, Geographie 5/6, Bd. 1, S. 82–84
  Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 40

Sachbegriffe:

Arktis, Antarktis, Nordpol, Südpol,
Sonnenstand, Polartag, Polarnacht, Polarkreis,
Inlandeis, Eisberg, Packeis, Treibeis, Gletscher,
Dauerfrostboden, Tundra, Fjell
je nach gewähltem Beispiel:
Eskimo, Jäger, Fischer, Iglu, Schlittenhund, Wal, Robbe, Harpune, Schneebrille, Anorak, Kajak
Lappe, Nomade, Rentier, Kote, Akja

Arbeitsmittel

Lernbücher

Klett, Geographie 5/6, Wir entdecken die Erde	S. 69–71	Polartag/Polarnacht, Polarkreis, Tundra, Naturbeschreibung

	S. 72–75	Erforschung von Nord- und Südpol
	S. 76–78	Eskimoleben vor zwanzig Jahren
	S. 79–81	Leben der Berglappen in Nordschweden früher und heute
	S. 84–85	Erzbergbau in Kirunavara
	S. 85–87	Schiffahrt im Eismeer, der nördliche Seeweg
List, Geographie 5/6, Mensch und Erde	S. 29–31	Erforschung des Nordpols, Querschnitt durch die Arktis, Lage, Ausrüstung der Forscher
	S. 32–34	Leben der Eskimos früher und heute, Temperaturdiagramm
	S. 34	Mineralvorkommen, Hausbau
	S. 35–36	Antarktis, Erforschung, Ausstattung der Forscher, lebensfeindliche Eiswüste
	S. 36–37	Leben in der Antarktis, heutige Bedeutung
	S. 38–40	Der nordöstliche Seeweg
Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt	S. 37–38	Land und Meer unter ewigem Eis, Polartag, Polarnacht, Temperaturen, Entfernungen auf dem Eis des Nordpols, Entstehung des Eises, Querschnitte Arktis – Antarktis, Gefährdung der Schiffahrt
	S. 38–39	Amundsen und Scott suchen einen Weg zum Südpol
	S. 40	Heutige Erforschung des Südpols, Lebensbedingungen, Ausrüstung, Versorgung der Wissenschaftler
	S. 41–42	Leben der Eskimos früher und heute
	S. 42	Leben der Lappen früher und heute
Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearbeitung	S. 90–91	Das Leben der Lappen, Klimadiagramme, Tundra, Rentierzucht
	S. 96–97	Leben der Lappen früher und heute, Klimabeschreibung, Tundra, Rentierzucht

Hirschgraben, Der Mensch gestaltet die Erde, Bd. 1	S. 33–34	Nordpol – Südpol – Unterschiede, Erforschung
	S. 34	Klimadaten, Hilfen für das Zeichnen von Diagrammen
	S. 35–37	Lage der Polargebiete, Erforschung, heutige Bedeutung, Eskimoleben
Diercke Weltatlas (neu)	S. 117	Nordpolargebiet Forschung Politik Querschnitt durch Grönland
	S. 171	Südpolargebiet Größenvergleich zu Europa Forschung Querschnitt durch die Antarktis
	S. 176/177	Klimadiagramme Klimagebiete
Westermann Schulatlas, Große Ausgabe,	S. 124/125	Nordpolargebiet/Südpolargebiet
	S.128/129	Klimagebiete und Meeresströmungen
	S. 130/131	Landschaftsgürtel/Bodennutzung
Klett, Alexander Weltatlas,	S. 71	Arktis und Antarktis
	S. 84	Klimate der Erde
	S. 85	Vegetationszonen der Erde

Unterrichtshilfen

Globus (und Taschenlampe)

Wandkarten von den Polargebieten (Klimagebieten/Landschaftsgürteln)

Tellurium

Klett, Arbeitsmaterialien Geographie, Mappe 1 (5/6), S. 31–38, S. 41

Lesehefte Hirschgraben, An den Polen der Erde
Im Norden Europas

Klett, Kap Dorset – eine Eskimosiedlung

Klett, Wo die Kälte regiert

Amt für Schule, Hamburg, Handreichungen zum Lehrplan Erdkunde auf der Beobachtungsstufe der Volksschule und des Gymnasiums der Klassenstufe 5: S. 50–64, Kälte und Lichtarmut als Einschränkung für menschliches Leben in den Polargebieten

Audiovisuelle Medien

Diareihen:

R 212 – Eisberge und Eisschollen
R 589 – Eskimos in der kanadischen Arktis
R 673 – Aus dem Leben der Lappen
R 804 – Wirtschaft und Siedlung in Grönland
R 805 – Scotts letzte Reise zum Südpol (1911)
R 981 – Antarktis
V 56 – Antarktis

Filme:

HT 0/33 – Angotee – Geschichte eines Eskimojungen (31 Minuten)
(schwarzweiß), Lebensweg eines Eskimojungen von der Geburt bis zu seinen 20. Lebensjahr. Tradition und Erziehung, Stellung Junge – Mädchen in der Eskimofamilie. Aufgabenverteilung innerhalb der Wohngemeinschaft

HT 0/34 – Land des langen Tages – Bei den Eskimos auf der Baffininsel
INT 241 (38 Minuten)
(farbig) Eskimo erzählt von seinem Leben in der kanadischen Arktis. Robbenfang mit Netzen. Umzug ins Sommerlager. Vogelwelt: Lummen, Schneegänse, Sturmvögel. Robbenjagd (ausführlich).
Bearbeitung und Pflege des Leders. Weißwal- und Narwaljagd (ausführlich).

HT 309 – Am Rande der Tundra – Rentiere im Norden Kanadas (14 Minuten)
Der Zug der Rentiere von den Gebieten im Waldgürtel zum Eismeer im Norden Kanadas, Veränderung der Landschaft zu unterschiedlichen Jahreszeiten.

320690 – Durch die Antarktis (24 Minuten)
(farbig) Flugzeugaufnahmen zeigen den verstärkten Einsatz von Technik in der Antarktis. Forschung und Expedition (Fuchs u. Hillary).

320801 – Forscher im kanadischen Eis (15 Minuten)
(farbig) Arbeit des Wissenschaftlers in der Arktis. Luftaufnahmen. Morphologie. Gletscherformen. Jahreszeiten. Wettersturz. Schneesturm (Sieg der Kälte über die Technik)

320805 – Scotts letzte Reise (1911) (25 Minuten)

(schwarzweiß) Dokument! Abreise der Expedition von England. Überwinterung im Eis. Aufbruch zum Pol. Ankunft am Pol. Rückwanderung zum Ausgangslager. Letzte Zeilen Scotts.

Tonband:
HTB 63 – Scotts letzte Fahrt

Zusätzliche Literatur:

(Verlag)	
Brockhaus	Letzte Fahrt (Scott)
Brockhaus	In Nacht und Eis (Nansen)
Delpin	MEHR WISSEN über Arktis und Tundra
ESSO	Expeditionen ins Abenteuer. Männer erobern die Welt
Ennslin	Das große Buch der Polarforscher
Life	Die Pole
Oetinger	Mikisoq
Reader's Digest	Das Beste aus Reader's Digest, 11/1965 und 1/1971
Reader's Digest	Das große Jugendbuch Nr. 5 und 8
Safari	Grönland, größte Insel der Erde (Baruske)
Tessloff	Tiere und ihre Umwelt. Die Pole.
Tessloff	WAS IST WAS? Die Polargebiete
Time – Life	Alaska

weitere Literatur siehe auch

Handreichungen zum Lehrplan Erdkunde auf der Beobachtungsstufe der Volksschule und des Gymnasiums der Klassenstufe 5.

1.3.1.2 Hitze, Feuchigkeit und Schwüle erschweren das tägliche Leben und die Arbeit in den Tropen – (8 Std.)

Themenlernziele

Der Schüler soll

- die wesentlichen Merkmale des feuchttropischen Klimas beschreiben
- Erscheinungsbild und Eigenart eines tropischen Regenwaldes beschreiben und eine Beziehung zum Klima herstellen
- die Belastung des Menschen durch das Klima kennzeichnen
- eine moderne oder eine traditionelle Wirtschaftsform in ihrer Abhängigkeit von den Naturbedingungen erfassen oder die Schwierigkeiten, die sich bei der Erschließung eines tropischen Regenwaldes, z.B. beim Straßenbau, ergeben, in ihren Ursachen erfassen

Bezug zu den Zielen

KLZ 1, 3, 4, 5, 8, 12, 15
ILZ 13, 14, 15, 18, 23

Inhaltliche Schwerpunkte

- Der immergrüne tropische Regenwald: Pflanzendichte, Artenreichtum, Stockwerke des Waldes, Tiere, tropische Nutzpflanzen; scheinbare Fruchtbarkeit, Nährstoffkreislauf und einfaches Bodenprofil; Lage und Ausdehnung des gewählten Regenwaldgebietes; die Verbreitung der tropischen Regenwälder über den Erdball

  Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 87
  Klett, Geographie 5/6, S. 106 ff.
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearb., S. 86

- Die klimatischen Verhältnisse: „Treibhausklima", gleichbleibend hohe Mitteltemperaturen in allen Monaten, erkennbare Schwankungen zwischen Tag und Nacht, „Tageszeitenklima" statt Jahreszeitenklima, Niederschlagsdiagramm, Verteilung über die Monate, Regenzeiten, hohe Luftfeuchtigkeit; steiler Sonnenstand

  Klett, Geographie 5/6, S. 104 f
  Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 86 f, 90 f, 94
  List, Geographie 5/6, S. 42, 45
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearb., S. 86
  Westermann, Welt und Umwelt 5/6, S. 87, 86

- Die Belastung des menschlichen Organismus: Berichte von Reisenden über ihre Empfindungen im Regenwaldklima, Angaben über Schweißabsonderung und Pulsschlag oder Körpertemperatur, Unterschiede bei Eingeborenen (Akklimatisierten) und Europäern, Merkblätter und Vorschriften über Maßnahmen zur Krankheitsverhütung

  Handreichungen des Amtes für Schule (s.u.)
  Klett, Geographie 5/6, S. 106 f

- Die Nutzung feuchttropischer Gebiete bzw. die Erschließung des Regenwaldes:

Aus den folgenden Beispielen muß mindestens eins ausgewählt werden:

Beispiel 1:

Eine Form traditioneller Nutzung.
Anbau auf kleinen Brandrodungsflächen, Hackbau, Nutzung der dünnen Humusschicht und der Asche bis zur Auszehrung des Bodens nach wenigen Jahren, Rodung neuer Flächen; Sammelwirtschaft (Kautschuk) und Jagd

List, Geographie 5/6, S. 42, 44
Klett, Geographie 5/6, S. 110–113
Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 89 f., 91 f.
Westermann, Welt und Umwelt 5/6, S. 86–89

Beispiel 2:

Eine Form modernen Anbaus.
Anbau einer Nutzpflanze in Plantagen, Anforderung der Pflanze an ihre Umgebung, z.B. Temperatur, Feuchtigkeit, sonniger, schattiger, windgeschützter Standort;

Erosionsgefahr an Hängen während der Regenzeiten, Gefahr der nachhaltigen Zerstörung durchfeuchteter Böden durch Maschinen

Klett, Geographie 5/6, S. 114 f.
Westermann, Welt und Umwelt 5/6, S.
Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearb., S. 90–93
List, Geographie 5/6, S. 45 f. (47 f.)

Beispiel 3:

Holzgewinnung im Regenwald.
Schwierigkeiten bei der Suche der einzelnen wachsenden Bäume infolge des Artenreichtums, Schwierigkeiten beim Abtransport;

Unterschiedliche Ansprüche wertvoller Hölzer an ihre Umgebung. Mahagoni und Macoré brauchen in ihrer Jugend den Schatten des ursprünglichen „Primärwaldes", Limba kann als lichtliebender Baum außerhalb des Primärwaldes heranwachsen, Folgen für die forstwirtschaftliche Nutzung.

Klett, Geographie 5/6, S. 117–119

Beispiel 4:

Straßenbau im Regenwald.
Auseinandersetzung mit Klima, Vegetation und Insekten bei der Vorbereitung der Trasse, beim Ausbau der Straße und in der Folgezeit; der Regenwald als „grüne Hölle"; Schwierigkeiten, denen sich Neusiedler bei der Nutzung gerodeter Flächen ausgesetzt sehen.

List, Geographie 5/6, S. 50–52
Klett, Geographie 5/6, S. 120 f.

Sachbegriffe

Immergrüner tropischer Regenwald (tropischer Urwald, Dschungel), Liane; Tropen, Artenreichtum, Stockwerkaufbau, Regenwaldklima, Regenzeit, Schwüle, Niederschlagsdiagramm

Tageszeitenklima, Jahreszeitenklima

Tropenkrankheit (z.B. Malaria, Schlafkrankheit), Moskito, Akklimatisierung

je nach gewähltem Beispiel:
Brandrodung, Hackbau, Pflanzung, Plantage, Schattenbaum, Brettwurzel

Sammler, Jäger, Bodenzerstörung

Arbeitsmittel

Lernbücher

Klett, Geographie 5/6, S. 104–121	Regenwaldklima, Erscheinungsformen des Regenwaldes, traditionelle Wirtschaftsformen, Kakaopflanzer, Holzgewinnung, Bau der Transamazonika
List, Geographie 5/6, S. 42–45	Im Langhaus bei den Dayaks, einfache Lebens- und Wirtschaftsformen, Kautschukplantage einschl. klimatischer Besonderheiten
S. 50–52 Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 86–95	Bau der Transamazonika In den feuchtheißen Gebieten am Amazonas, einschl. klimatischer Angabe, Erscheinungsform des Regenwaldes; Reisbauern auf Java, Monsunregen in Indien, Kakao: Anbau und Wachstumsbedingungen
Westermann, Welt und Umwelt (auch Neubearb.) 5/6, S. 86 f	Urwaldindianer am Amazonas Kautschuksammler, Klima
Hirschgraben, Der Mensch gestaltet die Erde 1, S. 6/2 ff	Erscheinungsform, Klima, Besiedlung des trop. Regenwaldes, Kakao- und Holzgewinnung
Klett, Geographie 7/8, S. 227–229	Klimadaten

Unterrichtshilfen

Handreichungen zum Lehrplan Erdkunde in den Beobachtungsstufen der Volksschule und des Gymnasiums der Klassenstufe 5, S. 65 ff:

Ausführliche Hinweise und Unterlagen, u.a. Material über die Belastung des Menschen

Klett, Quellenheft, „In den Urwäldern am Äquator" (Texte z.T. nur auszugsweise zu verwenden.)

RCFP Unterrichtseinheit
„Tabi Egbe will nicht Bauer werden" (Westermann)

Audiovisuelle Medien

Landesbildstelle (vgl. das Verzeichnis über Bildreihen und Filme zu den Themen des Lehrplans für Erdkunde in den Beobachtungsstufen)

Diareihen:

R 986 Naturlandschaft im Bereich des tropischen Regenwaldes in Afrika

R 987 Eingeborenenwirtschaft im Bereich des tropischen Regenwaldes in Afrika

R 988 Exportwirtschaft im Bereich des tropischen Regenwaldes in Afrika

R 2090 Der Mensch erschließt den tropischen Regenwald (Kolumbien)

R 2101 Nigeria, Landwirtschaft und Siedlung

R114 Tropischer Regenwald in Brasilien

R 615 Amazonastiefland

am 2.13 Bilder vom Amazonas

am 2.20 Im Amazonasgebiet

Filme:

FT 621 Holzgewinnung im tropischen Regenwald (17 min)

INT 308 Wald im Zwielicht (27 min)

Sonstige:

Klett-Dias:

Reihe „Holz aus dem tropischen Urwald"

Reihe „Straßenbau im brasilianischen Urwald (Transamazonica)"

Zusätzliche Literatur:

Beiheft zur Geographischen Rundschau 1/73, S. 23 ff
(Das Transamazonika-Projekt; u.a. Nährstoffkreislauf im Regenwald, Brandrodung)

Time - Life - Buch „Der Amazonas"

Wissenschaftliche Schriftenreihe des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Bd. 8, „Der kombinierte land- und forstwirtschaftliche Anbau (traditionelle und moderne Nutzung von Regenwaldgebieten)"

2.3.1.3 Hitze und Trockenheit erschweren die Versorgung des Menschen in Trockengebieten – (8 Std.)

Themenlernziele:

Der Schüler soll

- naturgeographische Elemente der Trockengebiete (Wüste) beschreiben
- darstellen, wie die Lebensgrundlagen in einem Trockengebiet durch situationsgerechte Maßnahmen erhalten oder verbessert und/oder durch unsachgemäße Verfahren gefährdet werden
- Veränderungen der Lebensweise der Wüstenbewohner durch Verkehrserschließung, Tourismus, Erdölförderung erkennen und Möglichkeiten zukünftiger Entwicklung durch technische, zivilsatorische Leistungen aufzeigen

entweder

- Leben und Wirtschaftsformen in einer Oase (Fluß- oder Wüstenoase) beschreiben und zu den Naturgegebenheiten in Beziehung setzen
- geplante (neue Bewässerungstechniken) oder ungesteuert ablaufende Veränderungen (Abwanderung aus Wüstenoasen) erklären

oder

- aufzeigen, unter welchen Bedingungen Nomaden in Trockengebieten (Halbwüsten) leben

Bezug zu den Zielen

KLZ 1, 3, 4, 5, 8, 9, 15
ILZ 12, 13, 14, 15, 16, 17

Inhaltliche Schwerpunkte

- Durchquerung der Wüste:
  Karawanenwege, Autopisten, Entfernungen, Größe der Sahara, Gefahren in der Wüste, Vorsorgemaßnahmen zum Schutze des Menschen bei Fahrten durch die Wüste.

  Klett, Geographie 5/6, S. 88
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, Neubearb., S. 88
  List, Geographie 5/6, S. 19
- Naturgeographische Elemente der Trockengebiete (Wüste) Oberflächenform, Wüstentypen, Sand-, Kies-, Felswüsten, Halbwüsten

Wadi, Kernsprünge, Pilzfelsen, Dünen
Klima, Verdunstung, größer als Niederschlag, Tages- und Jahresverlauf der Temperaturen, Klimadiagramm

List, Geographie 5/6, S. 19
Klett, Geographie 5/6, S. 88
Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 71
Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, Neubearb., S. 88

entweder

- Das Leben der Oasenbewohner:
  Erschließung, Förderung und Verteilung des Grundwassers, Befriedigung der Grundbedürfnisse, Wohnen und Ernährung, Arbeiten; Anbau von verschiedenen Früchten, Bau von Bewässerungssystemen, Durchführung von Maßnahmen gegen Versandung, Handwerk

  Abgeschiedenheit, Abwanderung, Oasensterben
  zusätzlich eventuell:

  Soziale Probleme in der Oase – Landbesitz, Besitz von Palmen, Wasserrecht

oder

- Das Leben der Nomaden:

  extensive Weidewirtschaft in Trockengebieten (Halbwüste), Ausbreitung der Wüste, Sahelzone, Nomaden werden seßhaft

  Klett, Geographie 5/6, S. 90
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, Neubearb., S. 88
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, S. 92
  List, Geographie 5/6, S. 21
  Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 71

- Neue Formen des Lebens in den Wüsten und Oasen: Schaffung neuer Arbeitsmöglichkeiten und Verbesserung der Lebensbedingungen durch Erdölförderung (Beispiel Kuweit), Bewässerung und Nutzung neuer Wüstengebiete (Beispiel Negev), Tourismus

  Klett, Geographie 5/6, S. 96, 150
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, S. 110
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, Neubearb., S. 122
  List, Geographie 5/6, S. 22, 116, 19

Die inhaltlichen Schwerpunkte „Oasenbewohner" und „neue Formen des Lebens" lassen sich auch bei der Flußoase des Nils verwirklichen:

- Flußoase des Nils:
  Ungünstige Verhältnisse von Wüste und landwirtschaftlich nutzbarer Fläche in Ägypten, Fremdlingsfluß, Bewässerung und Anbau in Abhängigkeit von der „Nilschwelle", Bewässerungssysteme, Auswirkungen des Sadd-el-Ali-Dammes (Zurückhalten des Nilschlammes, Ausgleich des Wasserstandes), Probleme des Bewässerungsfeldbaus, Überbevölkerung
  Klett, Geographie 5/6, S. 93
  Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt S. 75

Sachbegriffe

Temperaturschwankungen, Verdunstung, Fels-, Kies-, Sandwüste, Düne, Wanderdüne, Sandsturm

Wadi, Kernsprünge, Pilzfelsen, Verwitterung, Salzkruste, Karawane, Piste,

je nach gewähltem Beispiel:
Trockenheit, Dürre, Wassermangel, Bewässerung, Oase

Bewässerungsfeldbau, Versalzung
Flußoase, Staudamm, Fellache

Fremdlingsfluß, archimedische Schraube, Nomade, Weidewirtschaft, Halbwüste, *evtl.:* Sharduf, Sakije

Arbeitsmittel

Lernbücher

Klett, Geographie 5/6, Bd. 1, Wir entdecken die Welt,

S. 88	Mit dem Auto durch die Sahara
S. 90	Oasen
S. 93	Niloase
S. 96	Erdölstadt in der Wüste
S. 150	Erdöl aus der Wüste

List, Geographie 5/6, Mensch und Erde,

S. 19–22	Sahara – Safari – gelenktes Abenteuer im Tourismus
S. 116 f.	Erdöl aus Saudi Arabien (S. 117/8 Wirtschaftlicher und sozialer Wandel in den Erdölländern)

Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt,

S. 17 In der Sahara
S. 75 Das Niltal – eine Stromoase
S. 136 Erdöl vom Persischen Golf

Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearbeitung,

S. 89–90 Oase
S. 122–123 Erdöl vom Persischen Golf

Westermann, Welt und Umwelt 5/6,

S. 92–93 Die Oase
S. 110–111 Bewässerung im Negev (Israel)
S. 126–127 Erdöl aus Libyen

Erdkundliches Lehrbuch zum Diercke Weltatlas, Afrika – Sowjetunion – Asien – Australien – Ozeanien,

S. 10 Die Wüste – Die Sahara
Die großen Stein- und Sandfelder
S. 13 Der Mensch in der Wüste
S. 19 Ägypten – die Niloase

Erdkundliches Lehrbuch zum Diercke Weltatlas, Die Erde,

S. 168–173 Die Wüsten

Hirschgraben, Der Mensch gestaltet die Erde, Bd. 1,

S. 4/1 Durch die Wüsten
S. 4/2 Die Trockenwüsten (Steinwüste, Sandwüste,
In der Wüste ertrunken, die „Gärten Allahs":)
S. 4/9 Wasser für die Wüste (in der Sowjetunion, in Israel, in Ägypten)

Klett, Länder und Völker 3,

S. 8–17

Klett, Geographie 7/8, Mit der Erde und ihren Gesetzen leben

S. 222 Assuan-Staudamm

List, Geographie 7/8, Mensch und Erde

S. 22 Die Niloase
S. 25 Baumwolle am Karakorumkanal

Mundus, Die Erde – unser Lebensraum 1, 5. u. 6. Schuljahr,

S. 116–119 Oasenbauern und Wanderhirten in der Sahara

Schöningh, Schäfer – Weltkunde, 6. Schuljahr,

S. XI/1	Menschen im Kampf gegen Trockenheit
S. XI/4	Auch in der Wüste leben Menschen
S. XI/7	Der Nil schuf eine Stromoase

Seydlitz, Bd.3A, Hirt-Schroedel,

S. Afr 18–21	Die Sahara – Wüsten und Oasen

Westermann, Welt und Umwelt, Orientierungsstufe,

S. 74–75	Oase
S. 94–95	Erdöl vom Persischen Golf

Atlanten: Diercke Weltatlas (neu), S. 100, 104, 106, 116
Westermann, Atlas für Hamburger Schulen, Teil 2, 1976, S. 88, 90, 95

Unterrichtshilfen

Richtlinien Bd. II Beobachtungsstufe, S. 76 ff.

Handreichungen zum Lehrplan Erdkunde auf der Beobachtungsstufe der Volksschule und des Gymnasiums der Klassenstufe 5, Hamburg 1977, S. 33–49

Klett, Lesehefte Geographie, In den Trockenräumen der Erde

Schöningh, Arbeitsheft – Programm, Heft 2, Die Wirtschafts- und Sozialstruktur der Oasen und ihr Wandel, Am Beispiel der Sahara

Schöningh, Kurzprogramm, Welthandelsgüter, Schätze der Wüste,

Audiovisuelle Medien:

Diareihen:

R 611	Die Naturlandschaft der Sahara
R 612	Die Menschen in der Sahara
R 613	Die neue Zeit in der Sahara
R 295	Hirtenvölker in der Sahara
R 387	Wasserversorgung in der afrikanischen Wüste
R 627	Bewässerung am Nil

Filme:

FT 645	Durch die Sahara (20 min)
FT 742	Nomaden in der nördlichen Sahara (19 min)
FT 551	In der Oase (18 min)
FT 631	Flußoase Nil (16 min)
FT 632	In einem Fellachendorf (16 min)
FT 889	Libyen - Sand und Öl (26 min)

Zusätzliche Literatur:

Schiffers, H. (Hrsg.), Die Sahara und ihre Randgebiete, 3 Bände, München 1971/3

Schiffers, H. (Hrsg.), Afrika, Harms Handbuch der Geographie, Bd. 5, München

Lehrerbände mit weiteren Literaturangaben und Unterrichtshilfen:

Klett, Elemente zur Unterrichtsplanung, 5. u. 6. Schuljahr, Kapitel 5.0

List, Geographie 5/6, Lehrerband, S. 15-17, 21-23, 98-100

Schroedel, Lehrerverband zum Unterrichtswerk Dreimal um die Erde 1, S. 60

Westermann, Welt und Umwelt, Schuljahr 5/6, Lehrerausgabe

Westermann, Welt und Umwelt, Neubearbeitung 5/6, Lehrerband

F. Böer, So lebt man anderswo, Alltag, Sitte und Brauch bei vierzehn Völkern der Erde, Freiburg, Herder-Verlag

F. Hutterer: Der Sohn der schwarzen Zelte, Köln, Schaffstein-Verlag

A.P. Paluel-Marmond, Das Mädchen aus der Sahara, Einsiedeln, Benziger-Verlag

A. de Saint-Exupéry, Durst (aus: Wind, Sand und Sterne), Stuttgart, Reclam-Verlag

2.3.2 Küsten als Lebens- und Erholungsräume – (8 Std.)

Themenlernziele

Der Schüler soll

- die Ursachen der Sturmfluten und ihre Folgen nennen können
- die Entstehung von Ebbe und Flut beschreiben
- erkennen, daß für die Abwehr von Naturkatastrophen die Zusammenarbeit der betroffenen Menschen notwendig ist
- die Schutzmaßnahmen aus Vergangenheit (Wurt) und Gegenwart (Bauweise eines modernen Deiches) kennen
- unterschiedliche Formen und verschiedene Phasen der Landgewinnung kennen
- erkennen, daß der Küstenverlauf durch Einwirkung der Strömungen, der Gezeiten und des Windes verändert wird
- die Veränderungen im Leben der Halligbewohner beschreiben
- wissen, welche Möglichkeiten des Lebenserwerbs die Bewohner der Küstengebiete haben
- erklären, warum Küstenräume als Erholungsgebiete dienen können
- die Bedeutung der Küstenräume für die Versorgung der Menschen mit Nahrungsmitteln erkennen
- die Küstenbereiche an der Nordsee gliedern können (Watt/Marsch/Geest)
- erkennen, daß die Umweltverschmutzung auch die Küstenräume gefährdet.

Bezug zu den Zielen

KLZ 1, 3, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16
ILZ 3, 4, 6, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24, 25

Inhaltliche Schwerpunkte

- Sturmfluten - Entstehung und Auswirkungen: Gezeiten, Orkane, Überschwemmungen, Deichbrüche, Folgen für die Menschen

  List, Geographie 5/6, S. 90
  Schroedel, Dreimal um die Erde, Bd. 1, Neue Ausg. S.23, S. 25-26
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, S. 14, 22; Neubearb. S. 24-25, 26

- Schutzmaßnahmen gegen Sturmfluten: Wurten, Probleme und Kosten beim Bau eines Deiches, Querschnitt durch einen Deich (früher/heute), Unterschiedliche Abschnitte bei der Neulandgewinnung, Entwässerung des Marschlandes, Funktion der Sieltore, Nutzung des neugewonnen Landes als Siedlungsraum/Anbaufläche; zusätzlich eventuell: Küstenschutz und Landgewinnung in den Niederlanden

  List, Geographie 5/6, S. 91-93
  Klett, Geographie 5/6, S. 34-35, S. 38-41
  Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 27-29
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, S.24, 26,
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, Neubearb., S.26

- Halligen - Besonderheiten und Veränderungen eines spezifischen Lebensraumes: früher geschlossener Lebensraum, heute Veränderungen durch Fremdenverkehr, Technik; Wellenbrecherfunktion

  Klett, Geographie 5/6, S. 36-37

- Die Küstenräume als Erholungsgebiete: Reizklima, neue Erwerbsmöglichkeiten für die Bevölkerung, Veränderung der Infrastruktur in den Zentren des Fremdenverkehrs, z.B. Straßenbau, Kureinrichtungen, Sportanlagen, Unterkunftsmöglichkeiten

  Klett, Geographie 5/6, S. 42-43
  Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 21-22
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, S. 48
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, Neubearb., S. 48-49

- Die Bedeutung der Küstengebiete für die Ernährung der Menschen: Krabben- und Hochseefischerei, Landwirtschaft in den Marschgebieten

  Klett, Geographie 5/6, S. 30-33
  Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 34-36
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, S. 98-99
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, Neubearb., S. 100-101, 102-103

- Gefahren für die Küstenräume durch Umweltverschmutzung, z.B. verursacht durch Öl, Abwässer

Sachbegriffe

Ebbe, Flut, Sturmflut, Orkan
Deich, Wurt, Neuland, Vorland, Watt, Schlick, Polder, Koog, Lahnung, Queller, Entwässerung, Küstenschutz, Hallig, Schleuse, Priel, Marsch, Geest, Weidefläche
Hochseefischerei, Küstenfischerei, Seefischmarkt, Reizklima, Fremdenverkehr, Fremdenverkehrsberufe, Kureinrichtungen, Düne, Dünenschutz
Ölpest

Arbeitsmittel

Lernbücher

Klett, Geographie 5/6, Bd. 1, Wir entdecken die Erde,	S. 30–33	Fischerei (Hochsee-Krabbenfischerei)
	S. 34–35	Wurten und Deiche
	S. 36–37	Halligen
	S. 38–41	Neulandgewinnung
	S. 42–43	Fremdenverkehr (Langeoog)
List, Geographie 5/6, Mensch und Erde,	S. 90	Entstehung von Sturmfluten, Gezeiten
	S. 91–93	Küstenschutz/Landgewinnung
Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Neue Ausgabe, Menschen in ihrer Welt,	S. 22–22	Fremdenverkehr (Wangerooge)
	S. 23	Gezeiten
	S. 24	Watt
	S. 25–26	Sturmfluten
	S. 27–29	Küstenschutz/Landgewinnung
	S. 34–36	Seefischerei
Westermann, Welt und Umwelt 5/6,	S. 14	Sturmflut
	S. 22	Sturmflut (Landverluste)
	S. 24, 26	Deichbau
	S. 48	Badeurlaub in Holland
	S. 90, 99	Viehwirtschaft in den Marschen

Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearbeitung,	S. 24–25	Sturmflut
	S. 26	Schutzmaßnahmen
	S. 49–50	Badeurlaub
	S. 100–101	Landwirtschaft
	S. 102–103	Fischerei
Bayerischer Schulbuch-Verlag, Geographie 1,	S. 143	Watt, Gezeiten
	S. 144	Gliederung der Nordseeküsten (Watt-Marsch-Geest)
	S. 145	Halligen
	S. 146	Neulandgewinnung
	S. 147–150f.	Küstenschutz (Deich, Ijsselmeer)
	S. 148	Marschland
	S. 152–153	Fischerei
Hirschgraben, Der Mensch gestaltet die Erde, Bd. 1,	S. 39	Gezeiten
	S. 40	Sturmflut
	S. 40/41	Deiche
	S. 41–46	Neulandgewinnung
Westermann-Schulatlas, Große Ausgabe,	S. 14	Wesermündung Hochsee- und Küstenfischerei
	S. 18–20	Norddeutschland
	S. 21	Küstenformen/Landgewinnung
	S. 52	Wasserverschmutzung in der Bundesrepublik Deutschland
	S. 54/55	Verkehrsarten
	S. 57	Erholungsräume
	S. 61	Küstenveränderung in Holland
Diercke Weltatlas (neu),	S. 6/7	Deutschland/Nördlicher Teil
	S. 8	Wattenküsten/Fördenküsten/ Boddenküste
	S. 10/11	Hochsee- und Küstenfischerei

	S. 24	Erholungsräume
	S. 27	Küstenveränderungen
	S. 33	Küstenschutz
	S. 44/45	Gewässerverschmutzung, Verkehrsdichte
	S. 57	Holland: Neulandgewinnung/ Deltaprojekt
Klett, Alexander-Weltatlas	S. 6/7	Landschaft und Wirtschaft
	S. 11	Hamburg und Elbmündung
	S. 95/96	Landgewinnung und Küstenschutz
	S. 112	Verkehr und Fremdenverkehr in Deutschland

Unterrichtshilfen:

Reliefkarte von Norddeutschland

Audiovisuelle Medien:

Diareihen:

d 1.24	Schleswig-Holsteinische Westküste in Luft- und Kartenbildern
d 1.37	Landgewinnung in Schleswig-Holstein I: Landgewinnung aus dem Wattenmeer
d 1.38	Landgewinnung in Schleswig-Holstein II: Ein neuer Koog
d 1.39	Landgewinnung in Schleswig-Holstein III: Marsch im Schutz der Deiche
R 29	Landgewinnung an der deutschen Nordseeküste
R 249	Eine Insel wandert
R 262	Bremen und Wesermündung
R 262	Bremen und Wesermündung
R 350	Die Niederlande
R 532	Die Veränderungen der deutschen Nordseeküste
U 6.39	Die große Sturmflut in Hamburg
V 33	Die Küste
V 115	Die Halligen
100082	Das Watt

Filme:

32 0321	Im Watt zwischen Ebbe und Flut (13 min)
32 0482	Die Veränderungen der Küste (11 min)
32 0628	Delta-Phase (20 min)
32 0753	Ein Deich wird gebaut (21 min)
32 0852	Krabbenfischer in der Nordsee (11 min)
32 0860	Gezeiten und Sturmflut (18 min)
32 0886	In einem nordfriesischen Koog (19 min)
32 0887	Hallig (21 min)
32 0924	Hochseefischerei (19 min)
32 1561	... und die See war nicht mehr (25 min)
AF 255	Leben auf einer Hallig (11 min)
HT 0/6	Küstenplan-Meliorationsarbeiten (35 min)
HT 352	Mit dem Hubschrauber über Schleswig-Holstein (20 min)
HT 359	Mit dem Hubschrauber entlang der deutschen Nordseeküste - Ostfriesland (22 min)

Zusätzliche Literatur:

Küstenschutz früher - heute, Regionales Pädagogisches Zentrum, Aurich 1977
Schulbehörde Hamburg, Die große Flut 1962
Luftbildatlanten von Schleswig-Holstein
Luftbildatlas von Niedersachsen
Luftbildatlas „Die Küsten Schleswig-Holsteins"
Topographischer Atlas Niedersachsen, Neumüster 1970
Topographischer Atlas Schleswig-Holstein, Neumünster 1963
Frido Becker, Daheim auf Inseln und Halligen
Erich Wohlenberg, Die Halligen Nordfrieslands
Kosmos Taschenführer, Horst Janus, Das Watt
Tessloff-Verlag, Tiere und ihre Umwelt
Schulfunk, Das Meer
Das Land zwischen den Meeren

RCFP Unterrichtseinheit
„Der Geltinger Bucht soll geholfen werden" (Westermann)

Lesehefte:

Hirschgraben, Am Meer und Hinterm Deich
Klett, Leseheft Geographie, Am Meer

2.3.3 Die Naturbedingungen des Hochgebirges. Ihr Einfluß auf Wirtschaft und Verkehr – (8 Std.)

Themenlernziele

Der Schüler soll

- das Erscheinungsbild des Hochgebirges kennzeichnen
- angeben, wie sich Bergbauern mit den Bedingungen des Hochgebirges auseinandersetzen
- zusammenstellen, was die Hochgebirgslandschaft einem Erholungsuchenden bietet und beschreiben, wie in Bergdörfern durch Fremdenverkehr neue Verdienstmöglichkeiten entstehen
- Hindernisse und Schwierigkeiten nennen, die beim Bau und bei der Erhaltung von Verkehrswegen überwunden oder in Kauf genommen werden müssen
- Verhaltensregeln für Hochtouren (und unter Umständen auch Skiwanderungen) nennen und begründen bzw. bei der Planung einer Gebirgswanderung berücksichtigen

Bezug zu den Zielen

KLZ 1, 4, 5, 13
ILZ 3, 5, 8, 13. 14, 15, 18, 19

Inhaltliche Schwerpunkte

- Das Erscheinungsbild des Hochgebirges: Berg und Tal, Bergformen und -höhen, Höhenstufen, Lage und Ausdehnung der Alpen, Ost- und Westalpen.

  Klett, Geographie 5/6, S. 44 ff., 54 f., 65, 67
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, S. 98

- Leben und Arbeit der Bergbauern – Tradition und Veränderung: Lebens- und Arbeitsbedingungen in verschiedenen Höhen (Tal, Wald, Alm), Erschwerung durch Hangneigung, Schnee, das z.T. noch wenig ausgebaute Wegenetz, z.T. große Entfernungen zu Geschäften, Schule usw.; Vergleich mit Verhältnissen in Norddeutschland; Aufgabe von Almen, Abwanderung, Bergflucht

  Klett, Geographie 5/6, S. 56–58
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, S. 96 f.
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, Neubearb., S. 98 f.

- Fremdenverkehr, Ursachen und Bedeutung: Untersuchung eines Fremdenverkehrsortes mit seiner Umgebung (Landschaft, Pflanzen- und Tierwelt, Ruhe, Abgeschiedenheit, saubere Luft, Schneesicherheit); (landschaftstypische) Unterkünfte und Gaststätten, Einkaufsmöglichkeiten, Sporteinrichtungen, Wanderwege, Hütten, Seilbahnen und Lifte, Skipisten; Bedeutung für die einheimische Wirtschaft; Arbeitsplätze und Verdienstmöglichkeiten; Verteilung der Fremdenverkehrsorte über die Alpen

  Klett, Geographie 5/6, S. 65–68
  List, Geographie 5/6, S. 58–60
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, S. 52 f.
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, Neubearb., S. 46 f.

- Verkehrswege über die Alpen: Notwendigkeit der Überwindung von Bergketten, Hangneigung; Serpentinen und Tunnel, Schluchten; Brücken und Viadukte, Lawinen und Steinschlag; Schutzbauten, Schneedecke; Räumung bzw. Sperrung, hohe Kosten, Gebühren (Maut); unterschiedliche Steigfähigkeit von Kraftfahrzeugen und Eisenbahnen; Gotthard-, Brenner- und Glocknerpaß, Felbertauern- und Tauern- oder Gotthard-Tunnel

  Klett, Geographie 5/6, S. 59–61
  Schroedel, Dreimal um die Erde, Menschen in ihrer Welt, S. 99–101
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, S. 14, 15 f., 17, 20
  Westermann, Welt u. Umwelt 5/6, Neubearb., S. 26 f.

- Vernünftiges Verhalten bei Bergtouren: Ausrüstung für eine Bergtour; Bekleidung, Notverpflegung, Karte, Lawinenschnur; Gefahren (Wettersturz, Steinschlag, Lawinen, Überanstrengung, Verirren und Absturzgefahr); Vorsichtsmaßnahmen bzw. Hilfsmittel, Beachtung der Wegmarkierungen, Wetterbeobachtung, Bekanntgabe und Einhaltung der Route, Schutzhütten; alpines Notsignal

  Klett, Geographie 5/6, S. 68

Sachbegriffe

Hochgebirge, Tal, Schlucht, Klamm, Gipfel, Bergkette, Kamm, Felsen, Baumgrenze, Matte, Gletscher, Höhenstufe Talboden, Hang, Hochalm, Senn, Bergflucht, Fremdenverkehrsort, Pension, Hütte,

Skipiste, Skilift, Sessellift; Seilbahn, Zahnradbahn, Haupt- und Nebensaison,
Steigung, Gefälle, Serpentine, Kehre, Viadukt,
Steinschlag, Lawine, Verbauung, Galerie-Paß,
Wettersturz, alpines Notsignal

Arbeitsmittel

Lernbücher

Klett, Geographie 5/6,	S. 44	Bergbesteigungen
	S. 47–49	Wetter und Klima in verschiedenen Höhen
	S. 50–51	Gletscher
	S. 52 f.	Lawinen
	S. 54 f.	Höhenzonen
	S. 56–58	Almwirtschaft
	S. 59–61	Paßstraßen
	S. 65–68	Urlaub im Hochgebirge
Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearbeitung,	S. 26 f.	Lawinen
	S. 46	Vorbereitung eines Winterurlaubs im Kleinen Walsertal
	S. 98 f.	Almwirtschaft
Schroedel, Dreimal um die Erde 1,	S. 96–98	Gletscher
	S. 99–101	Verkehrswege über die Alpen
List, Geographie 5/6,	S. 58 f.	Fremdenverkehrsgemeinde in Oberwallis
Hirt und Schroedel,	S. 18	Wintersport am Arlberg
Geographie thematisch 5/6,	S. 110–116	Landschaftsformen, Gletscher
	S. 117–119	Bergbauern, Almwirtschaft, Höhenzonen
	S. 120–121	Verkehr über die Alpen
	S. 122–123	Lawinen

Hirt-SchroedelSeidlitz 5, Deutschland, Formende Kräfte der Erde,	28 f.	Die deutschen Alpen
Hirschrgraben, Der Mensch gestaltet die Erde 1,	S. 25 S. 34	Landschaftsformen, Höhenzonen, Verkehrswege in den Alpen
Mundus, Die Erde, unser Lebensraum 1,	S. 78	Verkehrswege in den Alpen
Bagel, Neue Geographie 5/6,	S. 42–44 S. 138 f. S. 143–144	Viehwirtschaft in den Alpen Reisewege über die Alpen Alpen als Wintersportparadies
Diercke Weltatlas (neu),	S. 55	Fremdenverkehrsorte in den Alpen

Unterrichtshilfen

Klett, Quellenleseheft „Im Hochgebirge“ (Bergbesteigungen, Lawinen, Tunnel)
Beihefte zu den Unterrichtsfilmen FT 2161, 2162

Audiovisuelle Medien:

Landesbildstellen (vgl. auch „Verzeichnis der Lichtbildreihen und Filme zu den Themen des Lehrplans für Erdkunde in den Beobachtungsstufen“)

Diareihen:

R 2139	Ein Alpental: Rauris
R 2126	Großglocknerstraße
R 2127	Tauerntunnel (Eisenbahnen)
R 2128	Felbertauerntunnel (Kfz)
R 2104	Deutsche Alpen
R 2140	Morphologische Erscheinungen in einem Alpental
R 573	Dolomiten
R 2105	Kärnten (mit Heiligenblut)
eu 31	Gletscher

Filme:

FT 511	St.Gotthard-Paß
FT 2161	Bergbauern in Österreich, Sommer, Rauristal
FT 2162	Bergbauern in Österreich, Winter, Rauristal
T 0/50023	Gefahren der Berge
FT 757	Bergsteiger
Klett-Dias:	Höhenstufen in den Alpen
	Ein Aufstieg zur Zugspitze
	Verkehrswege über die Alpen
	Lawinen

Zusätzliche Literatur:

Verlag „Das Beste", Die Alpen

Hirt, Geocolleg, Die Alpen, eine Einführung in die Landeskunde

Lehrerinformation: Klett, Geographie 7/8,

S. 132	Wintersportvorbereitungen
S. 134	Planung einer Bergtour
S. 182-184	Vom Bauernhof zum Fremdenverkehrsort
S. 186-187	Bergflucht

3 Soziale Gruppen in ihrer Raumwirksamkeit - Menschen verändern die Landschaft – (ca. 20 Std.)

3.1 Lernziele

Der Schüler soll erkennen,

- daß Eingriffe sozialer Gruppen in die Landschaft stets besondere Kenntnisse der Gegebenheiten und hohes Verantwortungsbewußtsein erfordern, um den Erfordernissen von Landschafts- und Umweltschutz gerecht zu werden (KLZ 5, 11, 13)
- daß der Mensch in Industrieregionen und Ballungsgebieten in verstärktem Maße raumgestaltend wirkt und gezielt in die Landschaft eingreift (KLZ 5, 10, 11, 12, 15)
- daß Ballungsräume als Wohn- und Verkehrsgebiete besonderer ordnender und planender Maßnahmen bedürfen (KLZ 10, 11, 13)
- daß der wirtschaftende Mensch je nach seiner Tätigkeit in verschiedenem Maße die Landschaft verändert (KLZ 1, 5, 9, 15)

3.2 Methodische und didaktische Hinweise

Während im zweiten Unterrichtsabschnitt stärker der Einfluß der naturgeographischen Bedingungen auf die Daseinsgestaltung des Menschen herausgearbeitet werden soll, sind im dritten Unterrichtsabschnitt vor allem Aktivität und Initiative des wirtschaftenden Menschen zu berücksichtigen. Die Frage nach der Gestaltung des Raumes durch den Menschen, die Umformung räumlicher Gegebenheiten zu den vom Menschen sich selbst gesetzten Zielen und Zwecken und damit die Veränderung der Raumgestaltung stehen im Mittelpunkt.

Zu den Daseinsgrundfunktionen „Wohnen", „Arbeiten", „Sich Versorgen" können besonders die Funktionen „In der Gemeinschaft leben" und „Am Verkehr teilnehmen" ergänzend herangezogen werden, um die aktive Stellung des Menschen im Rahmen sozialer Gruppen bei der Formung von Wirtschaftszweigen, Siedlungen und Verkehrswegen zu verdeutlichen.

Die Analyse der im Raum wirksamen Kräfte, die der Mensch in Gang setzt, zeigt dem Schüler die Möglichkeit des Raumwandels und damit der geplanten Eingriffe in die Landschaft auf.

Die Veränderungen der Landschaft durch den Menschen wird in städtischen Ballungsräumen und Industrieregionen besonders deutlich. Daneben soll der Schüler aber auch exemplarisch Gebiete mit landwirtschaftlicher Nutzung kennenlernen.

Durch Realbegegnung in der eigenen Umwelt soll der Schüler Erfahrungen und Beobachtungen sammeln, die durch das Unterrichtsgespräch anschließend vertieft und in einen allgemeinen Zusammenhang eingeordnet werden. Ein Vergleich mit Beispielen aus der angegebenen Lernbuchliteratur kann dabei hilfreich sein.

3.3 Themenübersicht

Thema	Raum für die Realisierung	Unterrichtsdauer in Std. (ca.)
3.3.1 Städtische Ballungsräume und Industrieregionen	Hamburg, Ruhrgebiet, Tokio, New York	14
3.3.2 Intensive Landwirtschaf in Gebieten mit günsigen natürlichen Voraussetzungen	Lößbörde (Hildesheim – Braunschweig, Magdeburg) Hauptweinbaugebiete (Rhein, Mosel, Mainfranken, Neckar)	6

3.3.1 Städtische Ballungsräume und Industrieregionen (14 Std.)

Themenlernziele

Der Schüler soll

- wesentliche Leistungen und Angebote einer Stadt (Wohnen - Arbeiten - Versorgung - Entsorgung - Bildung - Verkehr - Erholung) darlegen
- Stadtviertel beschreiben und ihre unterschiedliche Nutzung erkennen
- die Abhängigkeit einer Stadt von der Versorgung mit lebensnotwendigen Dingen erkennen
- an Beispielen erarbeiten, woher Versorgungsgüter kommen und wie sie zu den Verbrauchern gelangen
- die Bedeutung der Entsorgung für einen Ballungsraum erkennen
- Verkehrsprobleme einer Stadt erklären
- Wechselwirkungen zwischen Industriestandorten und Ballungsräumen kennenlernen
- Ballungszentren und Industrieregionen nennen und räumlich einordnen
- einen außereuropäischen Ballungsraum mit einem bekannten vergleichen.

Bezug zu den Zielen

KLZ 1, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16
ILZ 3, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25

Inhaltliche Schwerpunkte

Merkmale eines Ballungsraumes: dichte Besiedlung, dichtes Verkehrsnetz, Nahverkehrsmittel, Büro- und Einkaufszentren, Notwendigkeit und Aufwand von Versorgung und Entsorgung, Bildungsstätten, sehr viele Möglichkeiten für Freizeitgestaltung, viele unterschiedliche Arbeitsplätze, Industrieansiedlung

Klett Geographie 5/6, Bd. 1, S. 160–165, 168, 171
List, Geographie 5/6, S. 130–133
Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 149–152, 156
Westermann, Welt und Umwelt, Neubearb. 5/6, S. 61–72

Unterschiedliche Stadtviertel: Innenstadt, Außenbezirke, Wohnviertel, Industrieviertel, Geschäftsviertel, Universitätsviertel, Hafenviertel, Vergnügungsviertel, Parks, Grünanlagen, Spielplätze, Sportstätten, Naherholungsgebiet.

List, Geographie 5/6, S. 130–133, 134–137
Westermann, Welt und Umwelt, Neubearb. 5/6, S. 62–63, 64–65, 70–72

Verkehrsprobleme einer Großstadt: Verkehrsbelastung, Nahverkehrsmittel, Individualverkehr, Pendler, Parkplätze, Fußgängerzonen, Straßenbau

List, Geographie 5/6, S. 137
Westermann, Welt und Umwelt, Neubearb. 5/6, S. 71

Die Wechselwirkungen zwischen Industrieansiedlungen und Ballungsräumen: Verflechtung verschiedener Industriezweige, Standortvorteile für Industrien, Rohstofflager, Energieversorgung, Verkehrserschließung, Arbeitskräfteangebot, Städtewachstum durch Industrie

Klett, Geographie 5/6, Bd. 1, S. 134–145
Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 118–123, 126–128, 134–135, 151
List, Geographie 5/6, S. 104–109, 119–122, 127–129
Westermann, Welt und Umwelt 5/6, S. 118–121
Welt und Umwelt, Neubearb., S. 5/6, S. 114–117

Vergleich eines bekannten Ballungszentrums mit einem außereuropäischen: Wohnen – Arbeiten – Verkehr – Erholung

Westermann, Welt und Umwelt, Neubarb. 5/6, S. 68–69
Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 153–155, 156–159, 160–163
Klett, Geographie 5/6, S. 166–181

Sachbegriffe:

Ballungsraum, Großstadt
Stadtviertel, City, Grünfläche, Versorgung und Entsorgung, Wohnviertel, Geschäftsviertel, Industrieviertel, Einkaufszentrum, Slum
Industrie, Industriegebiet, Rohstoff
Pendler, Nahverkehr, Fernverkehr, Güterverkehr, Individualverkehr, öffentlicher Verkehr, Verkehrsmittel, Verkehrsdichte, Verkehrsströme, Straßennetz, Schnellbahnnetz
Abwanderung
Naherholungsgebiet
Umweltschutz, Natur- und Landschaftsschutz

3.3.2 Intensive Landwirtschaft in Gebieten mit günstigen natürlichen Voraussetzungen – (6 Std.)

Themenlernziele

Der Schüler soll

- den Lößboden mit seinen wichtigsten Eigenschaften beschreiben
- „Börden" als Vorzugsgebiete für Weizen und Zuckerrüben kennenlernen
- die Bedeutung der Fruchtfolge erklären
- über Verarbeitung von Zuckerrüben berichten
- die Abhängigkeit eines Weinbaugebietes vom Klima erklären
- weitere Zweige der Landwirtschaft in Weinbaugebieten (z.B. Obstbau) kennenlernen
- Besonderheiten des Bodens und Klimas in den behandelten Gebieten mit dem Heimatraum vergleichen.

Bezug zu den Zielen

KLZ 1, 5, 15
ILZ 2, 3, 6, 13, 14, 18, 19, 21, 22, 24

Inhaltliche Schwerpunkte

Lößbörde: Lößböden (feinkrümelig, steinlos, nährstoffreich, Aufstieg der Bodenfeuchtigkeit bei Trockenheit)
Börde, Ackerland, Anbau von Weizen und Zuckerrüben, wenig Wald, kein Weideland; Verarbeitung von Zuckerrüben und Rübenblättern (Silofutter)

Klett, Geographie 5/6, S. 122
Westermann, Welt und Umwelt 5/6, S. 94
Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearb., S. 104
Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 53

Weinbaugebiete: Terrassenbau, Vorteile der Südlage, Obstanbbau in weniger begünstigten Lagen. Hauptanbaugebiete (Rhein, Mosel, Mainfranken, Neckar).
Tätigkeiten des Winzers, Winzergenossenschaften

List, Geographie 5/6, S. 70
Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt, S. 62
Westermann, Welt und Umwelt 5/6, S. 100
Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearb., S. 106
Klett, Geographie 5/6, S. 126

Sachbegriffe

Löß, Lehm, Börde, Ackerbau, Fruchtfolge, Hackfrucht, Sommer- und Wintergetreide

Schwarzerde, ganzjährige Stallfütterung

Weinbau, Rebstock, Terrassenbau, Hanglage, Südlage, Winzer, Winzergenossenschaft

Flurbereinigung

Obstanbau, Obstplantage

Sonnenscheindauer, Nachtfrost, Niederschlagsverteilung

Arbeitsmittel

Lernbücher

Klett, Geographie 5/6,	S. 122	Zucker und Weizen aus den Börden
	S. 126	Wein und Obst vom Kaiserstuhl
List, Geographie 5/6,	S. 70	Rebflurbereinigung am Kaiserstuhl
Schroedel, Dreimal um die Erde 1, Menschen in ihrer Welt,	S. 53	Weizen und Zuckerrüben aus der Magdeburger Börde
	S. 56	Weizenfarmen in Kanada
	S. 59	Im chinesischen Lößbergland
	S. 62	Wein aus dem Kaiserstuhl
Westermann, Welt und Umwelt 5/6,	S. 94	Wir untersuchen Lößgebiete auf ihre besondere Eignung für den Ackerbau
	S. 100	Wir untersuchen die Nutzung von Gebieten mit günstigem Klima – Beispiel: Wein- und Obstbau in Franken
Westermann, Welt und Umwelt 5/6, Neubearbeitung,	S. 104	Wir untersuchen Lößgebiete auf ihre besondere Bedeutung für den Ackerbau – Beispiel: Die Börden Deutschlands
	S. 106	Wir untersuchen die Nutzung von Gebieten mit günstigem Klima – Beispiel: Mainfranken

Schöningh, Schäfer Weltkunde, 5. Schj.,	S. V 2	Ackerbau in den Börden
	S. V 5	Ackerbau in den Börden Der Ertrag des Ackers hängt vom Wetter ab
	S. V 6	Auf einer amerikanischen Weizenfarm
	S. V 10	Weinbau in einem Seitental des Rheins
Seydlitz, Probleme der Gegenwart an Beispielen aus Europa, 5./6. Schuljahr,	S. 65	Weinbau in Frankreich
Hirt-Schroedel, Geographie thematisch 5/6,	S. 32	Wetter und Klima – Klimadiagramm
	S. 35	Weinbau an der Mosel
	S. 40	Ackerbau in den Börden
Diercke Weltatlas (neu),	S. 24	Klimadiagramme Deutschland
	S. 25	Jahresniederschläge - Temperaturen im Juli – Frühlingseinzug
	S. 27	Böden
	S. 30	Bodennutzung Deutschland
	S. 32	Weinbau am Kaiserstuhl
	S. 64	Mittel- und Westeuropa: Bodennutzung
Westermann Schulatlas, Gr. Ausgabe,	S. 17	Magdeburger Börde Bodennutzung im Harzvorland
	S. 26	Rheindurchbruch Wichtige Weinbaugebiete
	S. 40/41	Deutschland: Klima, Klimadiagramme
	S. 42/43	Deutschland/Mittel- und Westeuropa: Bodennutzung
	S. 72	Europa: Bodennutzung

Unterrichtshilfen

Material von der IMA (Informationsgemeinschaft für Meinungspflege und Aufklärung e.V.), Alexanderstraße 3, 3000 Hannover 1, z.B.

IMA Drei-Minuten-Informationen

Luftbildatlas Niedersachsen, Wachholtz Verlag, Neumünster

Luftbildatlas Baden-Württemberg, Wachholtz Verlag, Neumünster

Audiovisuelle Medien:

Dia-Reihen:

V 22	Weinbau I: Die badischen Weinbaugebiete
V 47	Kaiserstuhl
V 244	Weinbau in Franken

Tonfilme:

FT 2020	Weinbau in Burgund
HT 375	Lößzone in Niedersachsen

Lehrplan
Geschichte

Orientierungsstufe

Geschichte

Lehrplan Geschichte

Orientierungsstufe

Referat: S 221/3
Referent: Hans Endlich

Mitglieder des Lehrplanausschusses:

Hugo-Christian Dietrich,	HS Veermoor
Herbert Hemje-Oltmanns,	HR Othmarscher Kirchenweg
Eveline Müser,	Institut für Lehrerfortbildung
Karl-Heinz Murawski,	GS'Heinrich-Hertz
Wolfgang Sommer,	Staatliches Studienseminar
Gerhard Vadder,	Gymnasium Schwarzenberg

Hamburg, 1. 2. 1979

Inhaltsübersicht

		Seite
A	Richtlinien	
1	Zur Didaktik	3
1.1	Allgemeine Hinweise	3
1.2	Ziele	4
1.2.1	Einsichten und Fähigkeiten	4
1.2.2	Fertigkeiten	5
2	Zur Unterrichtsgestaltung	6
2.1	Allgemeine Hinweise	6
2.2	Anforderungen	9
B	Inhalte	
1	Übersicht über die Themen	11
2	Themen und Inhalte im Einzelnen	12
2.1	Jäger und Sammler – der Übergang von der nomadisierenden Horde zur seßhaften Sippe	12
2.2	Ägypten – eine der frühesten Hochkulturen	19
2.3	Rom – von der Republik zum Prinzipat	33
2.4	Bauern und Grundherren im frühen Mittelalter	49

A Richtlinien

1 Zur Didaktik

1.1 Allgemeine Hinweise

Geschichte berichtet von Vergangenem und stellt Zusammenhänge zwischen Ereignissen und Fakten in einer bestimmten Zeit (Gleichzeitigkeit) her. Geschichte betrachtet Ereignisse, Fakten und Zusammenhänge aber im Ablauf der Zeit; das Vorher und Nachher ist konstitutiv. Daher ist auch im Geschichtsunterricht grundsätzlich von einem Ablauf in der Zeit auszugehen. Entsprechend beginnt der Geschichtsunterricht mit den Anfängen der menschlichen Entwicklung und macht die Schüler mit für den Ablauf wesentlichen „Stationen" vertraut. Da für den Unterricht nur begrenzt Stunden zur Verfügung stehen und gerade in der Klassenstufe 6 ohne Stoffdruck und mit Hinwendung zum konkreten Detail gearbeitet werden soll, können nur wenige verbindliche Inhalte ausgewählt werden. Vom historischen Ablauf her läßt sich auf Vorgeschichte, frühe Hochkulturen und Antike nicht verzichten. Das Mittelalter muß mit aufgenommen werden, um den Anschluß an die Klassenstufe 7 aller Schulformen zu sichern und um die folgenden Klassenstufen nicht zu überlasten.

Bei der Auswahl von „Stationen" aus diesen „Epochen" gilt es Probleme und Problemlösungen in der Geschichte aufzusuchen, die einen Beitrag zum Verständnis gegenwärtiger Fragen leisten (direkter und indirekter Gegenwartsbezug) und den Prozeßcharakter der Geschichte verdeutlichen können sowie für Schüler der Klassenstufe 6 interessant und verständlich sind. Am geeignetsten dafür erscheinen grundlegende Veränderungen. Sie veranschaulichen Entwicklungen und Veränderungen, verdeutlichen Gestaltungsmöglichkeiten von Individuen und Gruppen und ihre Bindung an gegebene ökonomische und gesellschaftliche Bedingungen und wecken Verständnis für unterschiedliche Verhaltensweisen von Menschen. In ihnen treten konkurrierende Ordnungsvorstellungen und Probleme in Erscheinung, deren Kenntnis zu einem differenzierten Verständnis der Gegenwart und zum Selbstverständnis in ihr beiträgt. Politisches Handeln in der Geschichte wird sichtbar. Als verbindliche „Stationen" werden daher ausgewählt:

Der Übergang zur Seßhaftigkeit

Ägypten als Beispiel einer frühen Hochkultur

Rom im Übergang von der Republik zum Prinzipat

Entstehung und Funktion der Grundherrschaft

Um den Bezug zur Gegenwart zu unterstützen, ist es erforderlich, Begriffe und Kategorien, die zum Verständnis der Gegenwart und der Zeitgeschichte wichtig sind, als Orientierungspunkte für die Betrachtung und Bewertung historischer Ereignisse, Fakten und Zusammenhänge zu verwenden. Diese Begriffe und Kategorien müssen im Bewußtsein ihrer unterschiedlichen Bedeutung in Vergangenheit und Gegenwart verwendet werden, damit das Verständnis vergangener Zeit nicht verfälscht wird. Der Lehrplan verzichtet darauf, dem historischen Inhalt bestimmte Fragen der Gegenwart direkt zuzuordnen. Gerade in der Klassenstufe 6 hängt es eher vom Geschick des Lehrers und vom Interesse und Vorwissen der jeweiligen Lerngruppe als von systematischen Gesichtspunkten ab, welche konkreten Bezüge zur Gegenwart im Unterricht herzustellen sind. Ebenso sollte es dem Lehrer bzw. der Fachkonferenz überlassen bleiben, ob z.B. bei der Behandlung der Hochkultur Ägyptens ein Einstieg über die Gegenwart (z.B. Assuan-Staudamm, Nahostkonflikt) versucht oder während des Unterrichts Bezüge zur Gegenwart hergestellt werden.

1.2 Ziele

Der Lehrer darf die Fähigkeiten der Schüler in der Klasse 6 nicht überschätzen. Daher geben die Ziele des Geschichtsunterrichts Richtungen an, in die die unterrichtliche Behandlung der Themen führen soll. Die Erfüllung dieser Ziele ist bis Ende der Sekundarstufe I anzustreben.

1.2.1 Einsichten und Fähigkeiten

Das Besondere vergangener Zeiten sehen und dadurch das Verständnis für menschliches Verhalten erweitern und eine Vorstellung von der Dimension der Zeit gewinnen.

Zusammenhänge zwischen wirtschaftlicher, sozialer und politischer Entwicklung erkennen.

Grundelemente des politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lebens verschiedener Zeitabschnitte miteinander vergleichen.

Erscheinungsformen politisch-sozialen Lebens verdeutlichen und die Bedingungen untersuchen, die Veränderungen bewirken.

Grundlegende Begriffe von ihrem Ursprung her auf verschiedene Zeiten bezogen verstehen und angemessen verwenden.

1.2.2 Fertigkeiten

Arbeit mit schriftlichen Quellen

Wiedergabe eines Quellentextes
Benennung der Kernstellen eines Quellentextes
Wiedergabe ihrer Aussagen und Begründung der Auswahl
Beantwortung gegebener Fragen aus einer Quelle
Entwicklung von Fragen aus einer Quelle

Arbeit mit nicht schriftlichen Quellen

Formulierung historischer Aussagen aus Funden, Münzen Bauwerken, Abbildungen usw.

Auswerten von Bilddokumenten, in denen sich das Selbstverständnis historischer Personen und Gruppen manifestiert

Erkennen von Symbolen und Zusammenhängen in Bilddokumenten

Untersuchung von Filmdokumenten

Arbeit mit dem Lernbuch

Wiedergabe eines Textabschnitts
Auswertung des Textes nach gegebenen Fragen
Erläuterung der neuen Begriffe aus dem Text
Gebrauch des Registers

Arbeit mit Karten

Auswertung der Legende
Beschreibung eines Kartenbildes

Arbeit mit statistischem Material

Ablesen und Formulieren der Aussage
Deuten der Aussage

Arbeit mit schematischen Schaubildern

Lesen von Skizzen und Schaubildern
Entwickeln von schematischen Schaubildern und Skizzen aus einem Text

2 Zur Unterrichtsgestaltung

2.1 Allgemeine Hinweise

Es ist eine der wichtigen Aufgaben des Geschichtslehrers, die Vergangenheit im Interesse der Zukunft unserer Schüler für die Gegenwart anschaulich und lebendig zu machen.

Besonders im Anfangsunterricht der Klasse 6 empfiehlt es sich, von einprägsamen und konkreten historischen Situationen und Handlungsweisen der Menschen und ihrer verschiedenen Gruppierungen auszugehen. Dafür bieten sich universalgeschichtliche Einheiten wie z.B. „Jäger und Sammler – von der nomadisierenden Horde zur Seßhaftigkeit" an. In der Reihenfolge der Themen sollten zunehmend Strukturen des gleichen Zeitabschnitts und verschiedener Zeitabschnitte miteinander verglichen werden.

Neben der spannenden, aus vielen historischen Details bestehenden Lehrererzählung ist der Arbeitsunterricht eine angemessene Form der Geschichtsdarstellung. Vielfältige Materialien wie Quellentexte, Graphiken, Bilder, Statistiken aus Lern-, Sach- und Jugendbüchern und wechselnde Methoden sollen den Schülern Freude bereiten und sie Geschichte verstehen und miterleben lassen.

Mit Hilfe aufschließender Fragen können Wort- und Bildquellen untersucht werden. Dabei soll der Schüler lernen, selbst Fragen zu stellen, mit denen Texte in ihrem Sinngehalt erschlossen werden. Folgende Fragen können dabei nützlich sein:

– Welche Behauptungen werden aufgestellt?
– Welche Meinung wird ausgedrückt?
– Kann die Aussage verallgemeinert werden?

Bei der Textuntersuchung muß der Inhalt von den Schülern mit eigenen Worten wiedergegeben werden. Bei dieser Vorarbeit sind die wichtigsten Begriffe aus dem Sinnzusammenhang zu erklären. Die so erarbeiteten Ergebnisse sind in jeweils größere Zusammenhänge einzuordnen, wobei Vergleiche vorzunehmen, Sachverhalte begrifflich zu klären und Urteile begründet werden.

Ähnlich ist die Arbeitsweise bei der Bildbetrachtung. Erste Fragestellungen dienen der präzisen Wiedergabe des Bildinhalts. Beispielsweise könnte bei der Betrachtung eines ägyptischen Reliefs zum Pyramidenbau gefragt werden:

– Wie groß ist die Zahl der Personen?
– Welche Personengruppe kannst du unterscheiden?
– Welche Technik wurde beim Pyramidenbau angewandt?

Darüber hinaus sollten Probleme erörtert werden:
- Warum wurden die Pharaonen in Übergröße dargestellt?
- Welche Wirkung soll eine solche Darstellung erzielen?

Auch der Vergleich zeitlich unterschiedlicher gleicher Sachverhalte ermöglicht neue Fragestellungen.

Verfassungs- und sozialgeschichtliche Sachverhalte lassen sich durch Schaubilder verdeutlichen. Die Anfertigung eines Schaubildes muß an der Wandtafel erläutert werden. Ausgangspunkt könnte ein Lernbuchtext über das mittelalterliche Lehnswesen sein. Vergleiche von Schaubildern ermöglichen Schülern leichter, Unterschiede in der gesellschaftlichen Entwicklung festzustellen und Veränderungen zu erschließen. Der Lehrer sollte darauf achten, daß Schaubilder ausführlich beschrieben werden, um der Gefahr einer reduzierten Darstellung vorzubeugen.

Bestimmte geschichtliche Vorgänge erhalten für die Schüler erst dann eine überzeugende Klarheit, wenn sie durch statistische Angaben aus Lern- und Sachbüchern gestützt oder ergänzt werden. Das Aufschließen solcher Angaben muß mit gesicherten Informationen aus Handbüchern überprüft werden. Die Hervorhebung signifikanter Angaben, das Subsumieren unter Oberbegriffen ist zu üben wie auch die Umwandlung statistischer Angaben in Graphiken.

Der Besuch von Ausgrabungsstätten und Museen bietet eine unmittelbare Anschauung mit welchen Mitteln Geschichtsforscher arbeiten und ihre Funde auswerten. Hier können Schüler Fotos und Zeichnungen von Geräten anfertigen oder Entwickungsreihen vom Windschirm bis zum Wohnhaus, vom Faustkeil bis zum Steinbeil zeichnen.

Soweit es bereits möglich ist, sollten kontroverses Denken und problemlösendes Verhalten geübt werden. Das kann bedeuten, daß unterschiedliche Darstellungen desselben Ereignisses oder Zusammenhangs im Unterricht einander gegenübergestellt werden (z.B. kontroverse Aussagen zu einem Sachverhalt im Lern- oder Sachbuch). Das bewußt und sparsam eingesetzte Mittel der Spekulation (Wie könnte sich eine bestimmte Person oder Gruppe in einer bestimmten Situation entscheiden? Welche andere Entscheidungsmöglichkeiten gab es?) kann helfen, die Schüler an die jeweilige historische Situation näher heranzuführen. Auch Rollenspiele können Situationen verdeutlichen und lebendig machen.

Um den Gegenwartsbezug des Geschichtsunterrichts zu verdeutlichen, sollten auch aktuelle Fragen und Probleme einbezogen werden. Die Nutzung der Nilschwemme im Alten Ägypten könnte ein Anlaß sein, den

Bau des Assuan-Staudamms mit seinen verheerenden Folgen für die Fellachen und seiner Bedeutung für die Industrialisierung Ägyptens zu erörtern.

Erste Vergleiche historischer und gegenwärtiger Bedingungen gesellschaftlichen Lebens veranlassen die Untersuchung von Faktoren, die Veränderungen bewirken. Betrachtungen dieser Art müssen in den Gebrauch einer Fachsprache einführen. Diese Begriffe sollten sowohl in ihrer historischen Wirklichkeit als auch in ihrer Bedeutung für die politische Bildung verstanden und gebraucht werden.

Begriffe dieser Art sind:
- Macht, Herrschaft, Kontrolle, Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit, Legitimation.
- Interesse, Gruppe, Elite, Status, Schicht und Klasse, Hierarchie.
- Wirtschaftsordnung, Mehrprodukt, Produktion, Planung, Arbeit, Arbeitsteilung, Verteilung, Eigentum.

Dabei ist darauf zu achten, daß die der jeweiligen Zeit angemessenen Begriffsinhalte möglichst genau festgelegt werden. Mit Hilfe dieser Begriffe lassen sich auch in Ansätzen die sozialen Beziehungen und wirtschaftlichen Verhältnisse unserer Zeit beschreiben; sie sind daher geeignet, Beziehungen zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem zu verdeutlichen und Unterschiede greifbar zu machen.

Die überlegte Einbeziehung von Medien kann den Unterricht interessanter gestalten. Die Diareihen und Filme der Landesbildstelle bieten für die vorgeschlagenen Unterrichtsthemen vielfältige Möglichkeiten der Motivation und der Vertiefung des Unterrichts und tragen damit wesentlich zur Veranschaulichung früherer Lebensweisen bei.

Die Nachbereitung des Unterrichts bedarf besonderer Beachtung. Die Schüler sollten in der Lage sein, Abschnitte des Geschichtsbuchs wiederzugeben und zur Kenntnissicherung mit ihm zu arbeiten. Wichtig ist das Führen eines Geschichtsheftes. Um Ergebnisse des Unterrichts präsent zu haben, ist es notwendig, Tafelbilder, Schematische Schaubilder, Merksätze und Beschreibungen eines Sachverhalts zu fixieren. Auch einfache vom Lehrer angefertigte Lückentexte und Fragebögen können zur Festigung von Faktenkenntnissen und zum Verständnis von Zusammenhängen beitragen. Schließlich kann die Korrektur einer absichtlich falsch dargestellten Reihenfolge von Ereignissen zur Sicherung von Einsichten dienen.

Der Arbeitsunterricht ermöglicht es, das angebotene Material in Einzel-, Partner- oder arbeitsteiliger Gruppenarbeit zu erschließen. Die bei den

einzelnen Unterrichtsthemen angeführten Grundlegende Anforderungen und Erweiterte Anforderungen können hilfreich sein. Dabei sollte so verfahren werden, daß Einzelarbeits-und Gruppenarbeitsergebnise der ganzen Klasse mitgeteilt werden, um darüber zu sprechen und gemeinsam das Gesamtergebnis festzulegen. Wichtige Fertigkeiten wie Beschreiben, Vergleichen, Vermuten, Überprüfen sollten von allen Schülern erlernt werden. Die erweiterten Anforderungen sind hauptsächlich auf Beziehungsdenken gerichtet, wie Ursache und Wirkung historischer Erscheinungen, differenzierte Vergleiche zwischen bekannten und neuen Strukturen. Erweiterte Anforderungen können auch bei der Aufgabenstellung der Hausaufgaben berücksichtigt werden. Die Untersuchung zusätzlicher Quellenmaterialien und zusätzliche Literaturhinweise auf Jugend- und Sachbücher ermöglichen interessierten Schülern eine Vertiefung und geben weitere Denkimpulse.

Der Lehrplan geht nicht davon aus, daß Lücken zwischen den chronologisch angeordneten Themen durch einen Überblick geschlossen werden; die behandelten Fragen sind aber in einen größeren zeitlichen und inhaltlichen Zusammenhang einzuordnen. Diese Aufgabe läßt sich mit Hilfe des Lernbuchs und mit dem Mittel der Lehrerdarstellung in Kombination mit anderen Unterrichtsverfahren lösen.

Aus dem Angebot der Lernbücher werden für den Unterricht vorgeschlagen:

Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1 Diesterweg
Geschichte für morgen, Bd. 1 Hirschgraben
Menschen in ihrer Zeit - erinnern und urteilen. Bd I u. II, Klett

Für die Vorbereitung des Lehrers ist das Buch „Problemorientierter Geschichtsunterricht, Lernziele - Modelle für die Unterrichtspraxis von H. Heumann, Hirschgraben, zu empfehlen.

2.2 Anforderungen

1. Einordnung von Ereignissen und Fakten in ein chronologisches Gerüst von Merkzahlen.

Auftreten der ersten Menschen - vor 1 Mill. Jahren Altsteinzeit	
Jäger und Sammler Altsteinzeit	60 000 - 10 000 v. Chr.
Bauern und Viehzüchter Jungsteinzeit	10 000 - 3 000 v. Chr.

Bau der Pyramiden: Ägypten	2 500 v. Chr.
Rom wird Weltreich	500 v. - 0
Entwicklung der Grundherrschaft im Frankenreich	ab 500 n. Chr.
Zeit der Entdeckungen und Eroberungen	um 1 500

2. Wichtige Begriffe langsam und wiederholend einführen: Arbeitsteilung, Aristokratie, Adel, Demokratie, Eigentum, Grundbedürfnisse, Grundherr, Gruppe, Herrschaft, Horde, Klasse, Kolonie, Kontrolle, Macht, Magie, Mehrprodukt, Partei, Patrizier, Plan, Plebejer, Privilegien, Produktion, Produktionsmittel, Produktivität, Proletarier, Rang, Recht, Rechtsprechung, Religion, Republik, Schicht, Senat, Sippe, Staat, Sklave, Stamm, Stand, Verbündeter, Verfassung, Vermögen, Vertrag, Vorratswirtschaft, Weltmacht.
3. Beschreibung von Funden und Herstellen des räumlichen und zeitlichen Zusammenhanges.
4. Symbole und Legende einer Geschichtskarte lesen.
5. Längere zusammenhängende Texte aus Jugend- und Sachbüchern lesen und wiedererzählen und in historische Zusammenhänge einordnen.
6. Lesen und Auswerfen von Quellen unter gezielten Fragestellungen auf der Sach- und Darstellungsebene.
7. Aussagen von Bildern, schriftlichen Quellen und Karten in Beziehung zueinander bringen und einfache Kausalzusammenhänge erkennen und daraus schlußfolgern.
8. Vergleichende Bildbetrachtungen unter dem Gesichtspunkt der Zeit und der Veränderung vornehmen.
9. Das Lernbuch in seinen Funktionen und Arbeitsaufträgen benutzen.
10. Faustskizzen herstellen und dabei mit einfachen Signaturen Vorgänge darstellen.
11. Eine Zeitleiste selbst anfertigen.
12. Anschauungsmaterial z.B. Feuerbohrer herstellen.
13. Ergebnisse des Unterrichts in ein Arbeitsheft eintragen.

B Inhalte

1 Übersicht über die Themen

Für die Klasse 6 sind 2 Wochenstunden für Geschichte vorgesehen.

Verbindlich sind folgende Themen, nicht aber die vorgeschlagene Ausführung:

Jäger und Sammler — der Übergang von der nomadisierenden Horde zur seßhaften Sippe
(10 - 12 Stunden)

Ägypten — eine der frühesten Hochkulturen
(10 - 12 Stunden)

Rom - von der Republik zum Prinzipat
(10 - 12 Stunden)

Bauern und Grundherren im frühen Mittelalter
(12 - 15 Stunden)

Statt des Themas „Rom — von der Republik und Prinzipat" kann alternativ das Thema „Athen — Bürger schaffen sich eine Verfassung" behandelt werden.

In der noch nicht verplanten Zeit können die einzelnen Themenvorschläge gründlich vertieft werden. Es ist aber auch möglich, daß der Lehrer zusätzliche Themen behandelt.

Beispiele:

Kaiser und Päpste im hohen Mittelalter
Handwerker und Kaufleute im späten Mittelalter
Entdecker und Eroberer im Zeitalter der Entdeckungen.

2 Themen und Inhalte im Einzelnen

2.1 Jäger und Sammler — der Übergang von der nomadisierenden Horde zur seßhaften Sippe

2.1.1 Zur Organisation

2.1.1.1 Zeitlicher Umfang: 10 - 12 Stunden

2.1.1.2 Bezug zu anderen Themen:

Bei dem Unterrichtsthema Ägypten — eine der frühesten Hochkulturen wird der Zusammenhang zwischen religiösen Bräuchen und wirtschaftlich-sozialen Entwicklungen aufgezeigt. Die Schüler erfahren die Entstehung und Funktion staatlicher Herrschaft, ihre religiöse und funktionale Legitimation.

Den Zusammenhang zwischen landwirtschaftlicher Produktionsweise und bestimmter Formen menschlichen Zusammenlebens wird im Unterrichtsthema - Bauern und Grundherren im Frühmittelalter - dargestellt. Die Arbeitsteilung, Probleme der Tauschbeziehungen, die Entstehung von Märkten sind Schwerpunkte im Thema Handwerker und Kaufleute im Spätmittelalter.

2.1.2 Folgende Erkenntnisse und Einsichten werden angestrebt:

Die Jäger und Sammler sind in besonderem Maße von ihrer Umwelt abhängig. Im Unterschied zum Tier paßt sich der Mensch aktiv seiner Umwelt an, indem er sie verändert.

Veränderungen des Klimas, Wirtschaftsweise sowie Erfindungen bedingen den Wandel von der nomadisierenden Horde zur seßhaften Sippe, von den Jägern und Sammlern zu den Bauern und Viehzüchtern.

Innerhalb der Sippe führt die Arbeitsteilung dazu, daß diejenigen Herrschaftsfunktionen übernehmen, die sich durch besondere Überlegenheit auszeichnen.

Ausgrabungen und Funde ermöglichen Archäologen, Aussagen über die Lebensweise der Menschen in der Steinzeit zu machen. Historische Funde vermitteln nicht von sich aus ein objektives Bild vergangener Entwicklungen, sie werden unterschiedlich gedeutet.

2.1.3 Beschreibung und Schwerpunktsetzung:

Die Anfänge der Menschheit werden von der Forschung heute auf eine Zeit vor 3 Millionen Jahren angesetzt. Die Herstellung von Werkzeugen und der Gebrauch von Feuer unterscheidet den Menschen vom Tier.

Die Unterrichtseinheit soll die Auseinandersetzung des Menschen mit den Umweltbedingungen der Steinzeit aufzeigen. Der ständige Kampf um Nahrung, Kleidung, Unterkunft läßt die Menschen in Horden leben. Alle Hordenmitglieder sorgen für das Überleben, die Männer gehen auf die Jagd, die Frauen sammeln Früchte. Die Menschen leben in Höhlen. Sie haben eine Religion des Jagdzaubers.

Schwierigkeiten wie Art der Nahrungsbeschaffung führen zur Entwicklung neuer Jagdmethoden und zur Erfindung neuer Werkzeuge. Der Gebrauch des Feuers für die Nahrungszubereitung war diesen Menschen bekannt, Funde belegen diesen Sachverhalt. Die Herstellung von Feuer durch die Urmenschen könnte im Unterricht nachgeahmt werden. Wichtig ist es, mit den Schülern zu überlegen, welche Auswirkungen die Zähmung des Feuers für das Leben der Menschen brachte.

Vermutungen über das Wohnen dieser Menschen, über das Arbeiten der Einzelmitglieder einer Horde, über Machtausübung, über ihre Verständigungsmöglichkeiten untereinander sollten angestellt werden. Die unterschiedliche Interpretation über die Lebensweise und des Zusammenlebens dieser Menschen durch die Wissenschaft kann in dieser Altersstufe nur angedeutet werden.

Ein weiterer Schwerpunkt besteht darin, den Übergang zur Seßhaftigkeit zu verdeutlichen. Die Veränderung in der Lebensweise wird in der Gegenüberstellung der Entwicklungsstufen Jäger — Sammler und Ackerbauer — Viehzüchter verständlich. Durch Pflanzenanbau und Tierhaltung wurden die Menschen unabhängiger und sicherer.

Die Auswirkung auf die Siedlungs- und Arbeitsweise sollte an Beispielen aufgezeigt werden, um dabei Begriffe wie Arbeitsteilung, Vorratswirtschaft und Verteilung zu erläutern. Mit der Vorratshaltung können einige mehr Besitz anschaffen als andere. Das arbeitsteilig Erwirtschaftete muß verteilt werden: Herrschaftsfunktionen übernehmen diejenigen, die sich durch besondere Überlegenheit auszeichnen.

Alternativ könnte am Beispiel heute noch lebender primitiver Völker herausgearbeitet werden, in welcher Weise sich die Nahrungsgrundlage auf das Zusammenleben der Menschen auswirkt. Die Erkenntnisse über solche Völker bedürfen aber einer kritischer Distanz, weil es sich um kulturelle Rückbildungen handeln kann.

2.1.1 Unterrichtspraktische Hinweise:

Nacherzählungen aus Jugendbüchern, Filme, Bildmaterial über Ausgrabungen und über die Lebensweise der Steinzeitmenschen bieten unterschiedliche Motivationsmöglichkeiten. (siehe Literaturhinweise) Ein Besuch des Museums für Vor- und Frühgeschichte (Helms-Museum) kann sich daran anschließen. Die Auswertung geschieht in der Weise, daß Werkzeuge, Waffen, Hausrat beschrieben und gezeichnet werden. Funde im Hamburger Raum werden auf einer Karte markiert.

Welche Rückschlüsse erlauben uns die Funde? Vermutungen über die Lebensweise der Menschen und ihrer Umweltbedingungen werden angestellt. In Gruppenarbeit können sich die Schüler z.B. mit folgenden Arbeitsaufgaben beschäftigen:

Von welchen Nahrungsmitteln lebten die Menschen?
Wie wurde gejagt?
Wie wurden Werkzeuge hergestellt?
Warum war die Jagd auf Großwild so wichtig?
Welche Bedeutung hatte die Erfindung des Feueranzündens?

Die Ergebnisse der Gruppenarbeit zeigen, in welchem Maße die Menschen von ihrer Umwelt abhängig waren. Um die Entwicklung der Werkzeuge und der Jagdmethoden aufzuzeigen, können die Jugendbücher von Hans Baumann. „Die Höhlen der großen Jäger" und A. Sonnleitner, „Die Höhlenkinder" genutzt werden. Die Bedeutung des Nahrungserwerbs für die Organisationsform menschlichen Zusammenlebens ist zu untersuchen. Dabei könnte von der Frage ausgegangen werden, warum es unwahrscheinlich ist, daß die Menschen dieser Zeit einzeln und allein gelebt haben könnten.

Durch eine Lehrererzählung oder durch das Filmbeispiel „Mit dem Eiszeitmenschen auf Mammutjagd" sollten die Schüler angeregt werden, darüber nachzudenken, wer welche Arbeiten in der Horde verrichtete, wer bei Streitigkeiten über die Verteilung der Beute schlichtete und wie sich die Mitglieder einer Horde untereinander verständigten. Die denkbaren Möglichkeiten werden in ein Tafelbild eingetragen.

In einem weiteren Unterrichtsabschnitt ist der Wandel von der nomadisierenden Horde zur Seßhaftigkeit darzustellen. Die Klimaverbesserung am Ende der letzten Eiszeit ist die Voraussetzung für die neue Wirtschaftsweise. Auf einer Karte können die wenigen Fundstellen der Altsteinzeit gegenüber den häufigsten Funden jungsteinzeitlicher Siedlungen markiert werden. Es ist sinnvoll, Bilder von Ausgrabungen aus dieser

Zeit den Ergebnissen älterer gegenüberzustellen oder die Schüler sie selbst zuordnen zu lassen. In den Lernbüchern „Menschen in ihrer Zeit", Bd. 1 (Klett), „Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1 (Diesterweg) findet der Lehrer reichlich Anschauungsmaterial ebenso wie in den Diareihen über die Steinzeit der Landesbildstelle.

In dieser Gegenüberstellung sind die Ursachen zu erötern, warum die Menschen einen festen Siedlungsplatz wählten, Pflanzen anbauten und Tiere züchteten. Auch die Formen des Zusammenlebens veränderten sich.

Der Film „Papuas auf Neuguinea" könnte den Unterricht ergänzen, um die Probleme der Steinzeitmenschen in der Gegenwart deutlich zu machen.

Ein Problem ist die zeitliche Einordnung der Steinzeitmenschen in der Geschichte. Die räumliche Darstellung der Zeit mit Hilfe einer Zeitleiste kann zu ersten Erkenntnissen führen. In „Geschichtliche Weltkunde" und „Unser Weg durch die Geschichte", Bd. 1 sind Vorschläge mit Anschauungsmaterial aufgeführt, um die riesigen Zeitabschnitte figürlich zu veranschaulichen. Die im Unterricht benutzten Texte, das Bildmaterial und die Fundbeschreibungen aus dem Museum können eingeordnet werden.

Weitere reichhaltige Anregungen gibt das Buch von H. Heumann, Problemorientierter Geschichtsunterricht, Bd. 1, Frankfurt 1978 (Hirschgraben)

2.1.5 Anforderungen:

Grundlegende	*Erweiterte*
Begriffe	
Eiszeit, Steinzeit, Alt- und Jungsteinzeit, Jäger und Sammler, Ackerbauer und Viehzüchter, Horde, Sippe, Nomade, Arbeitsteilung, Verteilung	
Jäger und Sammler	
Umweltbedingungen nennen	Auswirkungen der Umweltbedingungen auf das Zusammenleben der Menschen kennen
Geräte und Werkzeuge nennen oder zeichnen, ihre Beschaffenheit beschreiben	Herstellung und Gebrauch der Werkzeuge darstellen
Höhlenzeichnungen erklären	Unterschiedliche Deutungen über den Zweck der Höhlenmalereien wissen
Erzählen, wie eine Jagd vorbereitet und geplant wurde	
Erzählen, wie der Mensch vermutlich das Feuerbohren erfand und nutzte	Eine detaillierte Beschreibung des Feuerbohrens mit Skizze anfertigen
Die natürliche Arbeitsteilung begründen	Unterschiedliche Deutungsversuche über das Zusammenleben und Arbeiten in einer Horde kennen
Ackerbauer und Viehzüchter	
Die Zunahme von Funden vorgeschichtlicher Siedlungsplätze erklären.	Entwicklung vom Jäger und Sammler zum Bauern darstellen und begründen
Werkzeuge und Geräte der Jungsteinzeit nennen und beschreiben.	Vermutungen anstellen, wo bei der Entwicklung „Zufall", wo „Planmäßigkeit" eine Rolle gespielt haben mögen.

Merkmale der Vorratswirtschaft nennen.	Vorteile der Vorratswirtschaft aufzählen und vom Jägerleben/Wanderleben der Nomaden unterscheiden. Zusammenhang darstellen zwischen religiösen Bräuchen und wirtschaftlich-sozialer Entwicklung, zwischen Jägerleben - Jagdzauber, seßhaftem Bauerntum-Fruchtbarkeitskult.
Die Organisation des Zusammenlebens in der Sippe erläutern.	Aus den Lebensgewohnheiten heutiger Naturvölker Hinweise über das Leben der Steinzeitmenschen finden. Eine Erklärung geben, daß sich die Entwicklung des Menschen nach und nach beschleunigt.

Zur Erforschung der Urgeschichte

Geschichte als die Zeit definieren, aus der schriftliche Überlieferungen vorliegen.	Auf einer Zeitleiste die Begriffe Geschichte und Vorgeschichte, Altsteinzeit und Frühzeit mit Symbolen darstellen
Vorgeschichte als Frühzeit der Menschen definieren, aus der nur Überreste bekannt sind. Den Begriff Altsteinzeit für früheste Epoche der Menschen anwenden. Den Begriff Frühsteinzeit als eine fortgeschrittene Epoche in der Entwicklung der Menschen nachweisen	

2.1.6 Arbeitsmittel:

2.1.6.1 Fachliteraturauswahl

Eggers, H.J. Einführung in die Vorgeschichte, München 1959 (Piper)
Heberer, G. Homo - unsere Ab- und Zukunft, Stuttgart 1968 (Dt. Verlagsanst.)

Franz, L. Die Kultur der Urzeit Europas, Frankfurt 1969 (Handbuch der Kulturgesch.)
Pörtner, R. Bevor die Römer kamen, Düsseldorf 1961 (Econ)

2.1.6.2 Unterrichtshilfen

Heumann, H. Problemorientierter Geschichtsunterricht, Lernziele-Modelle für die Unterrichtspraxis, Bd. 1, Frankfurt 1978 (Hirschgraben)
Ackermann, W. Aus der Frühzeit der Menschheit, in: Compacts, Ehrenwirth Hauptschulmagazin 2, 1976

2.1.6.3 Lernbücher

Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1, Diesterweg
Unserer Weg durch die Geschichte, Bd. 1 Hirschgraben
Die Reise in die Vergangenheit, Bd. 1 Westermann

2.1.6.4 Jugendbücher

Baumann, H., Die Höhlen der großen Jäger, Ravensburger Tabu 57
Sonnleitner, A. Die Höhlenkinder, Stuttgart (Franckh)
Hartenstein, E. Der rote Hengst, Stuttgart 1966 (Boje)

2.1.6.5 Audiovisuelle Medien

Filme:	
Herkunft und Entwicklung der Menschheit	F 13
Ältere Steinzeit	F 10
Mittlere Steinzeit	F 10
Jüngere Steinzeit	F 10
Die Höhle von Lascaux	F 322764
Diareihen:	
Ältere Steinzeit	g 1.14
Mittlere Steinzeit	g 1.15
Jüngere Steinzeit	g 1.16
Rentierjäger der Eiszeit	g 1.20
Vor- und Frühgeschichte Deutschlands	g 1.5
Steinzeitliche Höhlenmalerei	100 248

2.1.6.6 Museum

Hamburgisches Museum für Vor- und Frühgeschichte, Helms-Museum, Hamburg-Harburg, Knoopstr 12
Tel.: 77 17 06 91

2.2 Ägypten — eine der frühesten Hochkulturen

2.2.1 Zur Organisation

2.2.1.1 Zeitlicher Umfang: 10 - 12 Stunden

2.2.1.2 Bezug zu anderen Themen und Fächern:

- Erdkunde: Die Vegetation und Nutzungsmöglichkeiten in Trockenräumen sowie das Leben der Oasenbewohner kann der Ergänzung zum Thema „Ägypten" dienen.
- Religion: Im Zusammenhang mit Inhalten aus dem Bereich biblischer Tradition könnte die Figur Moses zur Vertiefung des Gegenstandes herangezogen werden.
- Geschichte: Bei der Einheit „Jäger und Sammler" wurden bereits Begriffe wie „Arbeitsteilung" und „Macht" eingeführt. Eine Anknüpfung ergibt sich dadurch, daß durch fortschreitende Unabhängigkeit von der Natur eine größere Abhängigkeit der Menschen untereinander entsteht.

2.2.2 Folgende Erkenntnisse und Einsichten werden angestrebt:

Die Flußregulierungen des Nils und die Vorratswirtschaft erfordern eine straffe Organisation der Arbeit.

In einer hierarchischen Ordnung gehorchten Sklaven, Bauern, Handwerker der Befehlsgewalt der Priester, Beamten und des Pharao.

Die Erhöhung der landwirtschaftlichen Erträge, die Verwaltung der Vorratswirtschaft, die Arbeitsteilung und technische Kenntnisse sind Voraussetzungen für den Bau der Pyramiden.

2.2.3 Beschreibung und Schwerpunktsetzung:

Die Pyramiden symbolisieren die Herrschafts- und Gesellschaftsform Ägyptens. Anhand dieser Bauwerke kann die historische Situation Altägyptens verdeutlicht werden. Da der Pyramidenbau

- eine hohe Anzahl an Arbeitskräften,
- eine gut funktionierende Arbeitsplanung (Organisation)
- die Fähigkeit und den Willen (bzw. die Überzeugung, daß das Bauwerk einem Gott errichtet wird) der Bevölkerung erforderte,

stellt sich die Frage, aufgrund welcher Gegebenheiten Derartiges erreicht werden konnte.

Der Nil mit seinen Überschwemmungen zwang die Bewohner dieser Gebiete zu gemeinsamen Handlungen. Mit seinem fruchtbaren Schlamm bildetete er die Grundlage für ertragreiches Ackerland. Der Mensch mußte jedoch die Nilschwemme technisch und organisatorisch bewältigen; Vermessungen waren notwendig, Kanalbauten mußten vorgenommen werden, Zentren der Güterverteilung (Städte) mußten eingerichtet werden. Die Zusammenballung vieler Menschen auf engem Raum machte eine straffe Lenkung nötig (Staat). Güterverteilung war erforderlich, um bei eventuell eintretender Trockenheit die Versorgung der Bevölkerung zu gewährleisten.

Aufgrund dieser Aufgaben entwickelte sich die Wirtschafts-, Gesellschafts- und Herrschaftsstruktur Ägyptens:

- Stammesälteste und Priester erwarben sich Spezialkenntnisse und beauftragten
- einen Teil ihres Stammes mit der Überwachung der Arbeiten, die
- von den anderen des Stammes durchgeführt wurden.

Die „Spezialkenntnisse", die ein Stammesältester auf Grund der planmäßigen Beobachtung des Wetters und der Jahreszeiten hatte, ermöglichten es ihm, rechtzeitig Maßnahmen zu treffen, die der Vorsorge und Versorgung dienten. Dadurch entstand bei dem Volk die Meinung, er hätte Gewalt über das Wetter und besäße „göttliche Kräfte". Diese Eigenschaften wurden dem Pharao zugesprochen. Um seine Maßnahmen durchzuführen, bedurfte er Helfer (Priester und Beamte), die von ihm eingesetzt wurden und mit deren Hilfe er seine Macht stabilisierte. (Vergleiche Graphik in Geschichtliche Weltkunde GW S. 19). Durch die Ausdehnung des Machtbereichs und die Zunahme der Aufgabenbereiche reichte die mündliche Verständigung nicht mehr aus. Es entstanden schriftliche Zeichen (Hieroglyphen) (GW, S. 13 f und 17).

Die Bewältigung der Nilüberschwemmungen brachte eine hierarchische Organisation der Bevölkerung mit sich, die sich auch im täglichen Arbeitsablauf zeigte.

Die Bauern (Fellachen) trugen mit der Bewirtschaftung der Felder die unmittelbare Bedarfsdeckung; die Beamten waren mit der Überwachung und Verwaltung beauftragt; der König (Pharao) traf Entscheidungen und gab Befehle, ihm zur Seite standen Priester (GW, S. 21).

Die kontrollierte Nilüberschwemmung hatte eine Steigerung der gesamten landwirtschaftlichen Erzeugung zur Folge. Es konnte mehr produziert werden als der unmittelbare Bedarf es erforderte. Daher entstand die Möglichkeit, Arbeitskräfte freizusetzen, die bei dem Bau der Pyramiden beschäftigt werden konnten.

2.2.4 Unterrichtspraktische Hinweise:

Als Einstieg eignet sich eine Bildbetrachtung der Pyramiden. Die Schüler sollen aufgefordert werden, ihr Wissen oder ihre Fragen dazu entweder schriftlich oder mündlich in den Unterricht einzubringen.

Mit Hilfe der Ergebnisse können Leitfragen der Unterrichtseinheit den Schülern vorgestellt werden:

Wie sind sie errichtet worden?
Warum sind sie gebaut worden?

Dadurch haben die Schüler die Möglichkeit, an der Planung teilzunehmen, was zur Motivationssteigerung führen könnte.

Bei der Beantwortung der Fragen ist darauf zu achten, daß nicht nur die technischen Aspekte, sondern auch die Herrschaftsverhältnisse und die Religion berücksichtigt werden.

Zunächst wird wohl kaum darauf verzichtet werden können, die Umweltbedingungen wie Klima, Bodenbeschaffenheit usw. zu berücksichtigen (Atlas, Wandkarte, Seydlitz). Es ergibt sich die Frage nach den Gründen und Bedingungen, weshalb das Niltal so dicht besiedelt war (Film „Flußoase Nil"). Hierbei gilt als grundlegende Anforderung, den Vorgang und Ablauf der Nilüberschwemmungen zu erläutern sowie nach den Auswirkungen auf die Lebens- und Arbeitsweise der Menschen zu fragen (GW, S. 15 f., 18 f., 21 f.; M 1, 2, 3). Arbeitsaufgaben könnten sein: Welche Arbeiten mußten durchgeführt werden? — Welche Umstände mußten beachtet werden? - Wer konnte diese Arbeiten durchführen?"

Die Beschreibung der Planungsarbeiten und Tätigkeiten, die beim Kanal- und Deichbau notwendig waren, können auf den Pyramidenbau übertragen werden. Die Ergebnisse werden als Tafelbild festgehalten.

Die „Ableitung" der Voraussetzungen wirtschaftlicher, technischer und sozialer/politischer Art für den Kanal-, Deich- und Pyramidenbau schließt sich an. Hierbei kann die Quelle M 4 eingesetzt werden.

Als Ergebnisse, die sich aus der Behandlung der Auswirkungen der Nilüberschwemmungen ergaben, sind festzuhalten:

Kanalbau, Vermehrung landwirtschaftlich nutzbaren Bodens, Erhöhung der Erträge, Mehrprodukt, Vorratswirtschaft, Arbeitsteilung, Verteilung. Als erweiterte Anforderung müßte von den Schülern die gesellschaftliche Auswirkung beschrieben werden können: straffe Organisation durch den Pharao, starkes Priester- und Beamtentum (M 6, 7, 8) als Überwacher, Arbeiter, Bauern, (M 9).

Die Organisation zur Bewältigung der Nilüberschwemmung machte schriftliche Aufzeichnungen nötig (GW, S. 17). Als grundlegende Anforderung müßten die Schüler diesen Aspekt benennen können: Eine erweiterte Anforderung könnte in der Frage bestehen, inwieweit durch die Beherrschung der Schrift Macht verbunden ist, (M 10).

Nachdem am Beispiel der Flußregulierung die hierarchische Gesellschaftsstruktur verdeutlicht wurde, kann man den Aspekt der praktischen Durchführung des Pyramidenbaus und Fragen aus dem gesellschaftlichen Leben erörtern. Zu den grundlegenden Anforderungen gehört die Beschreibung der Planungsarbeiten und Tätigkeiten, die für den Bau einer Pyramide notwendig waren, sowie das Herausfinden der Probleme, die sich bei den verschiedenen Arbeitsphasen ergaben und wie sie gelöst wurden.

Voraussetzungen für den Pyramidenbau: (Tafelbild)

wirtschaftlich	technisch	sozial/politisch
– Erzeugung von Überschüssen an Nahrung	– mathematische u. physikalische Kenntnisse	– Arbeitsteilung – handwerkliche Fertigkeiten
– Vorratshaltung	– Berechnung für Planung und Versorgung	– Einsatz von Menschenmassen durch Befehle der Beamten
– Verteilung an die Arbeiter und Handwerker bei den Pyramiden	– Schrift	– Verwaltung der Nahrungsmittel, der Baumaterialien, Geräte – Religiöse Legitimation der Herrschaft.

Anhand des Tafelbildes kann der Frage nachgegangen werden, welche Aufgaben von welchen Bevölkerungsgruppen bewältigt werden. Ein Vergleich mit der Grafik (GW, S. 21) macht deutlich, welche Macht aufgrund ihrer Kenntnisse und Befugnisse den einzelnen Gruppen zukommt.

Als Abschluß sollten die Vor- und Nachteile dieser Gesellschaftsform diskutiert werden. Dabei bietet sich ein Vergleich mit der Arbeitsorganisation bei den Jägern und Sammlern an.

Zur zeitlichen Einordnung der ägyptischen Hochkultur sollte die Zeitleiste genutzt werden, die beim ersten Unterrichtsthema in der Klasse erarbeitet wurde. Es genügt, wenn die Schüler erfahren, daß sich die Gesellschaftsordnung des Alten Ägypten in der Zeit zwischen 2900 und 2500 v. Chr. herausbildete. In den nachfolgenden drei Jahrtausenden gab es in der ägyptischen Gesellschaft nur unwesentliche Veränderungen.

Die kulturellen Leistungen der Ägypter im Vergleich zur Kultur der Vorzeit sind an vielen Beispielen im Unterrichtsverlauf zu verdeutlichen. Ihre Hochkultur entwickelte sich ohne nennenswerte Hilfsmittel und zeugt von schöpferischer Phantasie der Handwerker, der Architekten, Bildhauer und Maler. Für den Unterricht ist das Buch von E. Brunner-Traut „Die Alten Ägypter" besonders zu empfehlen. Hier findet der Lehrer anschauliche Texte, viele Farbbilder und erstveröffentlichte Photos zur Kultur dieses Volkes.

2.2.5 Anforderungen:

Grundlegende	*Erweiterte*
Begriffe	
Pharao, Priester, Beamte, Schreiber, Handwerker, Bauern, Sklaven. Verwaltung, Planung, Herrschaft, Cheopspyramide, Hieroglyphen.	
Organisation der Arbeit	
Den Vorgang und Ablauf der Nilüberschwemmungen erklären.	Die Auswirkung der Nilregulierung auf die Wirtschafts-, Sozial und Herrschaftstruktur erklären
Die Auswirkung der Nilregulierung auf die Lebens- und Arbeitsweise der Menschen erläutern.	An Hand der Geschichtskarte Parallelen zu anderen Flußkulturen finden.
Arbeiten nennen, die bei der Flußregulierung und bei der Vorratswirtschaft zu leisten sind.	Die Bedeutung des Assuan-Staudamms für das heutige Ägypten kennen.
Herrschaft	
Die unumschränkte politische Macht des Pharao und der Priester begründen.	Die Macht des Hordenführers bei Jägern und Sammlern mit der Herrschaft des Pharao vergleichen.
Die Herrschaftsverhältnisse in einer Zeichnung darstellen	
Die Aufgaben der Beamten beschreiben	Vor- und Nachteile einer hierarchisch gegliederten Herrschaftsordnung abwägen und diskutieren

Die Bedeutung der Beherrschung der Bilderschrift kennen	
Die Verwaltung anhand des Deich- und Pyramidenbaus erklären	Erklären, weshalb das Zusammenleben vieler auf engem Raum eine straffe Verwaltung nötig machte und zur Staatsbildung führte.
Die religiöse Einstellung der Ägypter beschreiben.	Erklären, warum die Religion zu einem Machtfaktor wurde.

Pyramidenbau

Die wirtschaftlichen und sozialen Voraussetzungen für den Bau der Pyramiden nennen.	Die Erfordernisse einer differenzierten Arbeitsteilung auf Grund der verschiedenen Aufgabenbereiche erklären.
Die Tätigkeiten für den Bau beschreiben.	
Die Arbeitsbedingungen der Bauarbeiter schriftlich darstellen	Einige technische Probleme beim Pyramidenbau beschreiben und skizzieren.

2.2.6 Arbeitsmittel:

2.2.6.1 Fachliteraturauswahl

Fischer, H. Die Geburt der Hochkulturen in Ägypten und Mesopotamien, Stuttgart 1960
Montet, P. So lebten die Ägypter vor 3000 Jahren, Stuttgart 1960
Lange, K. Pyramiden, Sphinxe, Pharaonen, München 1952
Casson, L. Ägypter, Die Pharaonenreiche, rororo, Hamburg 1971
Macaulay, D. Wo die Pyramiden stehen, Zürich 1976
Brunner-Traut, E. Die Alten Ägypter, Stuttgart 1976

2.2.6.2 Unterrichtshilfen

Heumann, H. Problemorientierter Geschichtsunterricht, Lernziele – Modelle für die Unterrichtspraxis, Bd. 1 Frankfurt 1978 (Hirschgraben)
Helm,A./Sippel, D. Übergang zur Hochkultur – Beispiel Ägypten, in: curriculum konkret, Heft 3/4

2.2.6.4 Audiovisuelle Medien

Flußoase Nil, FT 631

Leben im alten Ägypten F 66	– k 1.42 a/b
Ägyptische Kunst F 22	– k 1.19
Ägyptische Malerei F 15	– V 51
Ägyptische Plastik F 15	– V 50

2.2.7 Anlagen:

M 1 Brunner-Traut, Die Alten Ägypter, S. 208

Bei der Arbeit:
„Die Vorarbeiter hatten den Bau zu leiten, zuförderst darauf zu achten, daß er gemäß den Plänen ausgeführt wurde. Zwei solcher Pläne sind erhalten geblieben. . . . Zum anderen hatten die Vorarbeiter die Arbeitsleistung zu überwachen. Sie notierten sorgfältig die Zahl der weggetragenen Körbe und registrierten den Fortschritt am Bau, dessen Wachsen sie von Zeit zu Zeit mit einer Elle maßen. Der Schreiber führte genauestens Tagebuch über die Leute, er schrieb die Absentenliste, in die er auch den Grund des Fehlens eintrug, und verzeichnete alles, was sich an Bemerkenswertem ereignete. Schließlich erstattete er über den Fortgang der Arbeit wie über besondere Vorkommnisse regelmäßig dem Vesier Bericht.

Registriert wurden auch die Werkzeuge, die die Arbeiter benutzten. Sie waren aus Kupfer oder Bronze und daher wertvoll. Waren sie stumpf, so wurden sie eingezogen zum Nachschleifen (in eigenen Schleifwerkstätten nicht ohne daß sie vorher und nachher im Vergleich zu den abgefallenen Spänen gewogen wurden. War ein Meißel zu stark verbraucht, so wurde er eingeschmolzen und nach Gewicht verrechnet. Bei der Aushändigung der Kupferwerkzeuge legte der Schreiber einen Stein im genauen Gewicht und mit dem Namen des Arbeiters etikettiert im Büro als ‚Leihschein' nieder, so wie unsere Bibliotheken bei der Leihgabe von Büchern verfahren."

M 2 Brunner-Traut, a.a.O., S. 213

Wovon Arbeiter lebten, die Gräber für Pharaonen bauten:
„Entlohnt wurden die Arbeiter in Waren, und zwar im 28. jeden Monats für den folgenden Monat. Den Hauptbestand des Lohns machte Getreide aus, Weizen vor allem und Gerste. Vom König abgestellte Sklavinnen mahlten das Mehl, das die Frauen zu Brot verbuken. Das übrige Getreide diente für Bier, und mit dieser Grundspeise und diesem Grundgetränke war die Ernährung im wesentlichen gesichert. . . Außer Korn wurde den Arbeitern regelmäßig Fisch zugeteilt, Gemüse und auch Brennmaterial, Holz. Noch heute ist Holz in Ägypten besonders rar, so daß man fast nur mit getrocknetem Kamelmist feuert. Von Zeit zu Zeit wurde Fett, Öl und Kleider ausgegeben. . .Als Belohnung oder Sonderzuteilung verteilte der Pharao gelegentlich Wein, asiatisches Import-Bier, Fleisch, Salz und auch Natron, das als Seife verwendet wurde."

M 3 Casson, Ägypten. Die Pharaonenreiche, S. 77

Ägyptische Religion durchdrang das Leben des Volkes bis in letzte Bereiche... Nach ihrer Vorstellung war jede Sekunde des menschlichen Lebens und jedes Ereignis seiner Umwelt – von der vorhersagbaren Flut des Nilstroms bis zum scheinbar zufälligen Tod einer Katze – vom Verhalten der Götter abhängig. Alles war vorherbestimmt, nichts war willkürlich. Das Gebot des Neuen Testaments ‚Gib dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist', wäre für die alten Ägypter ohne jeden Sinn gewesen. Ihr Kaiser war Pharao und der Pharao war Gott.

Die Wurzeln der ägyptischen Religion reichen weit in die Vorzeit, bevor es überhaupt einen Pharao am Nil gab. Die frühen Stämme des Niltals verehrten wie die meisten vorgeschichtlichen Völker die Wunder der Natur, die sie unmittelbar erlebten, und die furchtbaren oder bewundernswerten Eigenschaften der Tiere ihrer Umgebung: die gewaltige Kraft des Löwen, die Schnelligkeit der Gazelle, die liebevolle Sorge einer Kuh für ihr Kalb. Die ersten Gottheiten, die sie schufen, waren häufig tiergestaltig, obwohl sie mit menschlichen Dingen zu tun hatten."

M 4 Casson, a.a.O., S. 31ff

Die Folgen der Nilschwemme:

„In frühen Zeiten, so nimmt man an, verließen die verstreut siedelnden Stämme ihre Wohnplätze, sobald der Nil zu steigen begann und kehrten am Ende der Überschwemmungsperiode zurück. Um aber eine große seßhafte Bevölkerung ernähren zu können, muß geplant werden. Als die Ägypter gelernt hatten, die Flut zu bändigen, hatten sie eine neue Stufe der Zivilstation erreicht.

Vor mehr als fünftausend Jahren, lange vor der Begründung der ersten Dynastie, haben die Ägypter begonnen, die Jahreszeiten nach dem Verhalten des Flusses zu bezeichnen. Es gab drei Jahreszeiten:

‚Überschwemmung', die Zeit der Flut, die ungefähr von Juni bis Ende September dauerte, ‚das Auftauchen der Felder aus dem Wasser', die im Oktober begann und das Land bis in den Februar hinein feuchthielt, und ‚Trockenheit', die Zeit bis Juni, wenn der Zyklus von neuem begann. Aus diesen Beobachtungen entstand der erste praktikable Kalender. Er ist im Prinzip derselbe, den wir heute in der ganzen Welt gebrauchen.

Die Jahreszeiten hatten auch Einfluß auf die soziale Organisation des Landes, denn das Verhalten des Flusses bestimmt die tägliche Arbeit in Ägpten. Während der Zeit, in der nach der Flut der Wasserspiegel sank, wurde an dem ausgeklügelten Bewässerungssystem gearbeitet und gleichzei-

tig gesät. In der Trockenheit wurde geerntet und gedroschen. Während der Überschwemmung arbeitet das Volk an den gewaltigen Bauprojekten der Pharaonen.

Sie bauten Deiche zum Schutz der Dörfer gegen Überschwemmungen, legten riesige Bassins an, um das abfließende Wasser aufzufangen und gruben lange Kanäle und kurze Gräben, um es bei Bedarf auf die Felder zu leiten. Um über den jeweiligen Höchststand der Nilflut im Bilde zu sein, schuf man sogenannte Nilmesser, das heißt Markierungen an den Uferfelsen. Diese Messungen, die sich bis auf den heutigen Tag erhalten haben, liegen um sieben bis neun Meter über den normalen Fluthöhen unserer Zeit. Als man im Laufe der ägyptischen Geschichte die Grenzen weiter nach Süden verschob, legte man dort neue Nilmesser an, denn die Nilbehörde des Pharao wollte so früh wie möglich über die jährliche Fluthöhe unterrichtet sein."

M 5 Casson, a.a.O., S. 42

Zentrale Organisation:

„Der Bau und die Erhaltung von Deichen, Bassins und Kanälen wurde unermüdlich betrieben, jahrein und jahraus. Die hierzu notwendigen Arbeitermassen konnten nur durch Zwangsverpflichtungen aufgebracht werden. Das ganze arbeitsfähige Volk war an diesen Arbeiten beteiligt, denn sie waren für das Gemeinwohl von lebenswichtiger Bedeutung. Ohne eine zentrale Autorität, die den Arbeitseinsatz lenkte und leitete, wäre dies nicht möglich gewesen. Zu dieser ursprünglichen Aufgabe kamen später neue hinzu, die für die gesicherte Existenz des Volkes von ebenso großer Bedeutung waren, z.B. die zentrale Verfügung über Ernteüberschüsse guter Zeiten für Jahre der Not."

M 6 Monet, Das alte Ägypten, S. 119

Macht der Priester:

„An zweiter Stelle (nach dem Pharao) ist der Großgrundbesitz der Tempel (=Priester) zu nennen. So unvollständig und bruchstückhaft die Quellen auch sein mögen, wir erfahren aus ihnen doch, daß die Könige riesige Landgebiete an die Hauptgötter des Landes schenkten. Doch die Priester dieser Götter gaben sich nicht mit den großzügigen Schenkungen des Königs zufrieden. Sie verlangten dazu noch die Garantie der Steuerfreiheit für ihre Ländereien, und zwar nicht nur für die Gegenwart, sondern für alle Zukunft . . . .Es wirkt zweifellos befremdlich, die Autorität des Königs gegen ihre eigenen Interessen Verfügungen treffen zu sehen,

durch die den Stiftungen für den Totenkult und priesterlichen Grundbesitz Befreiung von Frondiensten und Abgaben zugesichert wurde. In dem Maße, in dem sich die Privilegien mehrten, mußten zwangsläufig im ganzen Lande die Einkünfte des Staates zurückgehen. In einigen Städten konnten die Agenten des Königs weder Tempelpersonal zur Arbeit heranziehen noch Steuern aus den Einkünften erheben, da alles einem Stadtgott gehörte."

M 7 Stellung des Veziers:

„Während der ganzen Geschichte des alten Ägypten war der Vezier der Herr über alle Staats-, Tempel- und Militärbeamten. Er hatte Dutzende von Titeln, u.a.: Erblicher Fürst und Graf; Siegelbewahrer des Königs; Einziger Begleiter des Königs; Aufseher der Felder, der Gärten, der Kühe, der Diener, der Bauern und der Scheunen; Domänenverwalter; Aufseher der königlichen Residenz; Überwacher aller göttlichen Dinge und Aufseher der Bergwerke. Er war der erste Beamte des Staates, der einzige Mensch - außer dem Pharao -, der in allen Angelegenheiten des Staates ein Machtwort sprach. Er saß dem höchsten Gerichtshof des Landes vor. Er überwachte die Einnahmen der Steuern aus den Gauen und die Ablieferung der Tribute aus den Provinzen. Er war Kriegsminister und Chef der Polizei Ägyptens. Er überwachte die Transporte von Nahrungsmitteln und Baumaterial flußauf- und abwärts und beaufsichtigte die vielen öffentlichen Bauprojekte überall im Land."

M 8 Brunner-Traut, a.a.O., S. 219

Untreue der Beamten: (Ein Brief Pharao's an einen hohen Priester)
„Ich hatte dir durch den Schatzhausvorsteher Pharaos und königlichen Truchseß Amenophis folgendes (als Auflage) zugesandt: ‚Laß doppelt guten Bleiglanz bringen, geeignet für die Augenschminke Pharaos, dorthin, wo Man (=Pharao) sich aufhält. Und du ließest durch ihn (Amenophis) 15 Deben Bleiglanz bringen. Als man ihn den Ärzten der Ärtzekammer Pharaos in der Residenz gab, damit sie ihn verarbeiteten, fand man den Bleiglanz untauglich, und nichts von ihm war wert zum Augenschminken für den Gebrauch Pharaos. (Nur) ein einziger Deben Bleiglanz war es, was man in ihm (dem trügerischen Gemisch) fand. Siehe (nun) ist er dir zurückgesandt worden. Wenn dich dieser Erlaß Pharaos, deines Herrn, erreicht, dann sollst du den Bleiglanz, der dir zurückgebracht worden ist, entgegenehmen und (statt dessen) 100 Deben vierfach guten Bleiglanzes, der für die Augenschminke Pharaos, deiner Herrn, geeignet

ist, dort hinbringen lassen, wo MAN sich aufhält, indem die Boten sich sehr beeilen. Siehe ich schreibe das, damit du einen Beleg (für deine Kanzlei) hast.'"

M 9 Casson, a.a.O. S. 103

Aufstiegsmöglichkeiten:
„Die Aufgeschlossenheit der Pharaonen machte es möglich, daß einige wenige Männer niederer Herkunft zu großer Macht und Autorität aufstiegen. Ein gewisser Unik, der am Ende des Alten Reiches lebte, begann seine außergewöhnliche Laufbahn als Aufseher der königlichen Lagerhäuser. Von dieser Stellung avancierte er zum Aufseher des Geländes der Pyramide seines Herrn, d.h., daß er verantwortlich war für die Beschaffung und den Transport der Steinblöcke, für den Bau des Grabmals. Später wurde er Richter, dann Armeegeneral, danach Gouverneur von Oberägypten. Er beendete seine ruhmvolle Laufbahn als königlicher Ratgeber und Begleiter des Pharao, der ihn so lange Jahre gefördert hatte.

Unik war imstande, so hoch zu steigen, weil ihn der Pharao persönlich mit seiner Gunst bedachte. Anderen seinesgleichen gelang es, durchihre Tätigkeit in der Provinz Macht zu bekommen."

M 10 Casson, a.a.O., S. 111 f

Stellung und Aufgaben der Schreiber:
„Zu den wichtigsten Aufgaben der Schreiber gehörte die Besteuerung. Wie in allen zentralistischen Staaten, so wurde auch in Ägypten alles, was irgend möglich war, mit Steuern belegt: Die Ernte der Bauern, die Herde des Hirten, die Waren der Handwerker, die Fänge der Fischer, sogar die Beute des Jägers. Dies geschah methodisch. Es fanden regelmäßig Landmessungen statt, die alles Land nach seiner Produktivität klassifizierten; und Schätzungen, die jeden Mann und jedes Tier erfaßten. Es gab Hauptbücher, in denen alle Zahlungen genau eingetragen waren. Da das Geld noch nicht erfunden war, wurden die Steuern in Produkten und in Arbeit gezahlt, was die Urkundenführung enorm erschwert haben muß.
Für diese vielfältigen Aufgaben wurde ein Heer von Beamten und Unterbeamten aufgeboten: auf den Feldern die Landmesser, auf den Dreschplätzen und in den Werkstätten die Steuereintreiber, an den Grenzen die Zollbeamten, um nur einige wenige zu nennen.

Die Masse der Schreiber wurde vom Palast beschäftigt, aber auch die Armee brauchte sie, um die Lagerung und Verteilung von Vorräten vorzunehmen, Rekruten auszuheben und um die Befehle und Nachrichten ins

Feld und zum Pharao zu schicken. Der Hohepriester des Ammon und seine Priesterschaft, die über große Tempelgüter und viel Personal geboten, beschäftigten Tausende von Schreibern. Aber Ammon war nicht die einzige Gottheit, deren enormer Reichtum Verwaltung verlangte. . . . Theoretisch stand der Beruf des Schreibers allen Ägyptern offen, aber in der Praxis war es den Bauern wahrscheinlich verschlossen. Er verlangte unermüdlichen Fleiß und äußerste Unterwürfigkeit, denn die Lehrzeit war langwierig und hart. . .

Obwohl der Schreiber nicht zur herrschenden Klasse gehörte, lebte er doch durch ihren Dienst in ständigem Kontakt mit ihr. Dies bedeutete für ihn, daß sein Leben in den meisten Fällen viel leichter und angenehmer war als das der Bauern. Viele Schreiber waren im Palast oder in den Vorhöfen der Tempel untergebracht.

Schreiber hatten außerdem unbegrenzt Gelegenheiten, sich auf unerlaubte Weise zu bereichern. Ein Papyrus aus dem späten Neuen Reich berichtet von einen Flußkapitän, der mehr als neunzig Prozent des Getreides, das er auf Grund eines Vertrages an einen Tempel liefern sollte, über einen Zeitraum von neun Jahren unterschlagen hat. Es war nicht erwähnt, ob der Überführte vor Gericht gestellt worden ist oder nicht. Es ist in jedem Fall klar, daß er die Unterschlagung in so großem Stil so lange Zeit nur durch Bestechung vieler Beteiligter durchgeführt haben kann."

2.3 Rom — von der Republik zum Prinzipat

2.3.1 Zur Organisation

2.3.1.1 Zeitlicher Umfang: 10 — 12 Stunden

2.3.1.2 Bezug zu anderen Themen:

Im Thema „Ägypten" bildet die Regelung von Produktion und Verteilung und die soziale Gliederung der Bevölkerung in einer über Jahrtausende hinweg unveränderten hierarchischen Ordnung einen Schwerpunkt des Unterrichts. Dabei werden die kulturellen Hochleistungen dieses Volkes herausgestellt.

Das Thema „Rom" stellt die Veränderungen in der sozialen Ordnung (Niedergang des freien Kleinbauerntums) und in der Herrschaftsform in den Mittelpunkt. Kulturelle Leistungen vor allem der Städtebau zeigen eine im Vergleich zu Ägypten andere Kulturentwicklung auf.

Daran anknüpfend wird im Thema **„Bauern und Grundherren im frühen Mittelalter"** gezeigt, wie freie Bauern durch die Entstehung der Grundherrschaft in persönliche Abhängigkeit geraten und wie der von ihnen erwirtschaftete landwirtschaftliche Überschuß durch die Grundherren angeeignet wird.

2.3.2 Folgende Erkenntnisse und Einsichten werden angestrebt:

- Zur Zeit der Republik gliederte sich die römische Gesellschaft in zwei Stände; in die grundbesitzenden Patrizier, die die Macht im Staate innehatten, und die Plebejer, die politisches Mitspracherecht besaßen.
- Im Gefolge der Punischen Kriege löste in Italien eine Viehzucht treibende und Öl und Wein anbauende Latifundienwirtschaft den kleinbäuerlichen Getreideanbau ab; die Kleinbauern verloren zumeist ihr Land und bildeten in Rom das neue Stadtproletariat.
- Durch die Heeresreform des Marius wurde das römische Bauernheer zu einem aus langdienenden Proletarien bestehenden Söldnerheer, das von den Feldherren im innenpolitischen Kampf als politisches Machtmittel gebraucht werden konnte.
- Am Ende der Revolutionszeit ersetzte Augustus die republikanische Verfassung Roms durch eine Monarchie.

2.3.3 Beschreibung und Schwerpunktsetzung:

Der Zustand des römischen Staates und der römischen Gesellschaft in der Mitte des dritten vorchristlichen Jahrhunderts bildet den ersten Schwerpunkt dieser Unterrichtseinheit. Der römische Staat, der durch ein System von Bündnissen über Italien herrschte, war eine aristokratische Republik, an deren Spitze zwei Konsuln als Wahlbeamte standen, die die oberste militärische und zivile Gewalt in Händen hatten. Die römische Gesellschaft war in zwei Stände gegliedert, in die grundbesitzenden Patrizier, die die politische und wirtschaftliche Herrschaft im Staate innehatten, und die Plebejer (Kleinbauern, Handwerker, Händler), die politische Mitspracherechte besaßen.

Hieran kann sich eventuell – sofern genügend Zeit vorhanden ist – die Behandlung der Punischen Kriege anschließen, in denen Rom mit Karthago um die Vorherrschaft im westlichen Mittelmeer kämpfte und die Rom bis an den Rand des Verderbens brachten. Man sollte entweder Roms Flottenbau im 1. Punischen Krieg und die von den Römern erfundene Kampfart mit Enterbrücken oder den Zug Hannibals über die Alpen nach Italien im 2. Punischen Krieg ins Zentrum des Unterrichts stellen, wenn man nicht überhaupt auf eine Behandlung der kriegerischen Ereignisse verzichten will.

Im Mittelpunkt der gesamten Unterrichtseinheit stehen die wirtschaftlichen und sozialen Fragen der Punischen Kriege. Zwei gesellschaftliche Gruppen sind besonders hervorzuheben: das römische Kleinbauerntum, das durch die Kriege in eine schwere wirtschaftliche Krise geriet (Verlust des Ernährers, Verheerung von Hof und Land, jahrelanges Brachliegen der Äcker, Verschuldung), und der durch Kriegsbeute reich gewordene Adel, der sich in den eroberten Gebieten Staatsland aneignete und Kleinbauern, die in Schwierigkeiten waren, ihr Land abkaufte. In seiner Hand entstanden so Latifundien, auf denen mit Hilfe der in großen Massen billig zur Verfügung stehenden Sklaven Viehzucht betrieben und Wein und Öl für den Export angebaut wurden. Durch mangelnde Konkurrenzfähigkeit mit dem billigen Importgetreide aus Übersee und den Druck der Großgrundbesitzer wurden immer mehr Kleinbauern veranlaßt, ihre Bauernstellen aufzugeben und nach Rom und in andere große Städte zu ziehen, wo sie ein zumeist arbeitsloses, auf öffentliche Unterstützung angewiesenes Stadtproletariat bildeten.

Die Behandlung der Lösungsversuche der sozialen und militärischen Folgen dieser Entwicklung bildet einen weiteren Schwerpunkt. Nach dem vergeblichen Versuch der Gracchen, ein neues starkes Kleinbauerntum

durch Einrichtung neuer Bauernstellen auf Staatsland zu schaffen, beseitigte Marius die für den Staat negativen militärischen Folgen (militärische Katastrophen gegenüber den Kimbern und Teutonen) durch eine Heeresreform. Da die auf dem – dezimierten – Kleinbauerntum beruhende römische Wehrkraft nicht einmal zur Verteidigung Roms mehr ausreichte, durften von nun an Proletarier als Söldner im römischen Heer dienen und erhielten am Ende der Dienstzeit als Alterssicherung eine Kleinbauernstelle. Da diese Altersversorgung aber nur vom Feldherrn garantiert werden konnte, war ihm das Heer persönlich ergeben und konnte als politisches Machtmittel gegenüber dem Staat eingesetzt werden.

Ein neuer Schwerpunkt könnte, wenn die Zeit ausreicht, die Ergebnisse der Kämpfe der Revolutionszeit bilden. Politische und militärische Führung wurden wieder in einer Hand vereint. Nach dem gescheiterten Versuch Caesers, seiner Alleinherrschaft in der Form der Diktatur Dauer zu verleihen, schuf Augustus im Prinzipat eine Verfassung, die republikanische Formen wahrte, in Wirklichkeit aber eine verschleierte Monarchie war. Die Verfassung des Stadtstaates, die aristokratische Republik, war nicht mehr in der Lage gewesen, einem Weltreich politische und rechtliche Sicherheit zu geben.

2.3.4 Unterrichtspraktische Hinweise:

Mit einer Erzählung über den römischen Alltag („Der römische Alltag", Menschen in ihrer Zeit, Bd. 1, S. 82 f.) kann der Lehrer in die gesellschaftlichen Verhältnisse Roms vor den Punischen Kriegen einführen. Eine andere Motivationsmöglichkeit ergibt sich aus der Beschäftigung mit der Ausdehnung Roms seit der Gründungszeit (Kartenvergleich). Anschließend kann ein Tafelbild erarbeitet werden, das einige wichtige Kennzeichen und Begriffe der römischen Familie, der Verfassung, des Heeres, der gesellschaftlichen Gliederung und ihrer wirtschaftlichen Grundlagen enthält.

Zur Verdeutlichung des römischen Herrschaftsgebietes und zur Klärung der außenpolitischen Situation Roms könnte dann eine Geschichtskarte des westlichen Mittelmeerraums betrachtet werden. Dabei sollten die Schüler auch nach dem Vergleich mit einer modernen Karte die heutigen geographischen Bezeichnungen der wichtigsten Länder nennen.

Will man den 2. Punischen Krieg exemplarisch behandeln, sollte man Hannibals Alpenübergang und die Folgen dieses Geschehens ins Zentrum des Unterrichts rücken. Nach Vorlage eines antiken Berichtes über diesen Zug oder einer daran angelehnten Lehrererzählung (eventuell aus der Perspektive eines punischen Soldaten) können im Zusammenhang

mit Kartenarbeit die Fragen nach den Gründen Hannibals, den Reaktionen in Rom und Italien und den Abwehrmöglichkeiten Roms geklärt werden (M 1). Daran schlösse sich die Frage an, warum Hannibal trotz seiner gewaltigen Erfolge am Ende doch unterlag.

Der Lehrer kann den Schwerpunkt auch auf den 1. Punischen Krieg legen und den Schülern den Anlaß des Krieges, das Hilfsgesuch Messanas, in einem Rollenspiel verdeutlichen (M 2). Mit einer Geschichtserzählung oder mit Hilfe eines Textbeispiels kann der Bau der römischen Flotte und der Kampf zwischen römischen und karthagischen Schiffen geklärt werden (M 3). Die vergleichende Betrachtung eines römischen und eines karthagischen Kriegsschiffes zeigt unterschiedliche Ausstattung und Bemannung der Schiffe und unterschiedliche Kampftechniken, die stellvertretend für den Typus der betreffenden Großmacht (Landmacht, Seemacht) sind. (Abbildungen von römischen und karthagischen Kriegsschiffen: vgl. Die Reise in die Vergangenheit, Bd. 1, S. 103; Zeiten und Menschen, Bd. B 1, S. 135; Einst und jetzt, S. 28 und 30).

Am Schluß des Unterrichts über die Punischen Kriege könnten einige wichtige Veränderungen der römischen Heeresverfassung und Kriegstechnik in einem Tafelbild dargestellt werden:

Jährlicher Wechsel des Kommandos – Befehlsgewalt auf längere Zeit – Teilung des Heeres in zwei Heeresgruppen – verschiedene Heere auf verschiedenen Kriegsschauplätzen;
jährliche Heimkehr der Bauernsoldaten zur Feldbestellung – mehrjährige Abwesenheit der Soldaten von ihren Höfen; jeder Soldat stellt seine Waffen selbst und sorgt für die Marschverpflegung der ersten Tage – die Soldaten werden von Staats wegen mit Waffen, Nahrung und Kleidung versorgt;
Ausbildung für den Landkrieg – Einübung auch in den Seekrieg.

Im nächsten Unterrichtsabschnitt werden die wirtschaftlichen und sozialen Fragen der Kriege bedacht (M 4/M 5). Diese Problematik könnte der Lehrer am Beispiel handelnder Personen dieser Zeit darstellen (vgl. „Verarmte Kleinbauern" und „Arbeitslose Städter", Menschen in ihrer Zeit, Bd. 1, S. 91 – 93).

Mit den Schülern gilt es nun zu bedenken, wie den Bauern geholfen werden konnte. Lösungsversuche werden von den Schülern genannt, an der Tafel notiert und erörtert; dabei werden die Reformversuche der Gracchen vorgestellt.

Die Siege der Kimbern und Teutonen über die Römer sind Anlaß, die Ursachen für die Niederlagen und die Notwendigkeit von Reformen zu er-

örtern. Die Entstehung des Söldnerheeres, die besondere Problematik der Altersversorgung und die daraus resultierende Abhängigkeit des Heeres vom Feldherrn mit ihren politischen Folgen werden dabei geklärt. Zur Illustration der Machtfülle und Stellung eines erfolgreichen Feldherrn bietet sich die Erzählung eines Triumphzuges an (M 6).

Am Beispiel Caesars können die Veränderungen im politischen Leben Roms nach der Heeresreform des Marius aufgezeigt werden. Dabei sollte im Mittelpunkt des Unterrichts der Lebenslauf Caesars stehen. Seinem gescheiterten Versuch, seiner Alleinherrschaft Dauer zu verleihen, müßten einige wesentliche Merkmale des Prinzipats des Augustus vergleichend gegenübergestellt werden.

2.3.5 Anforderungen:

Grundlegende	*Erweiterte*
Begriffe	
Großfamilie, Aristokratie, Republik, Senat, Konsul, Volkstribun, Stand, Patrizier, Plebejer, Legion, Ritter, Bundesgenosse, Latifundien, Sklave, Proletarier, Revolution, Söldner, Diktatur, Prinzipat, Kaiser, Monarchie	
Zahlen	
Mitte 3. Jahrhundert – Mitte des 2. Jahrhunderts: 3 Punische Kriege zwischen Rom und Karthago; 133 v. Chr.. Ti. Gracchus Volkstribun, Beginn der Revolutionszeit; um 100 v. Chr. Heeresreform des Marius; 44 v. Chr. Tod Caesars; 30 v. Chr. Augustus unbeschränkter Alleinherrscher über das römische Weltreich, Ende der Revolutionszeit;	

Karte

An der Geschichtswandkarte zeigen: Rom, Ostia, Karthago, Italien, Sizilien, Africa, Gallien, Spanien, Germanien, Adria

Heutige Länderbezeichnungen antiken Provinzen zuordnen

Alternative Reiserouten zwischen zwei Orten auf der Karte oder aus dem Gedächtnis zeigen (z.B. Rom – Karthago auf dem Land- und Seeweg)
Den römischen Herrschaftsbereich im 3. vorchristlichen Jahrhundert und zur Zeit Caesars an der Karte zeigen

Ereignisse und Zusammenhänge

Wiedergabe des Inhalts einer der benutzten Quellen in eigenen Worten

Die Aussage einer der benutzten Quellen unter Berücksichtigung von Verfasser, Adressat und Entstehungszeit befragen; eigene Fragen stellen

Die Kausalkette „Punische Kriege – wirtschaftliche und soziale Folgen und Veränderungen" wiedergeben

Die Kausalkette „Punische Kriege – wirtschaftliche und soziale Folgen und Veränderungen" erstellen

Den Aufbau der römischen Gesellschaft wiedergeben und auf seine wirtschaftlichen Grundlagen beziehen; die politischen Rechte der Stände nennen

Vor- und Nachteile der römischen Gesellschaftsordnung abwägen und diskutieren

Aufgaben der Konsuln beschreiben und erklären

Die Macht der Konsuln mit der Macht des Pharao vergleichen

Römische und karthagische Kampfesweise beschreiben und vergleichen	
Hannibals Zug über die Alpen schildern und auf der Karte zeigen	Gründe für das schließliche Scheitern Hannibals anführen und erläutern
Grundlagen der römischen und karthagischen Großmachtstellung nennen und erläutern	
Als Spätfolgen der Kriege Bereicherung des Adels und Dezimierung und Verarmung des Kleinbauerntums nennen	Eine Folgeerscheinung der Kriege (z.B. die Proletarisierung der Kleinbauern) auf ihre Ursachen zurückführen
Den Vorgang der Proletarisierung an einem Beispiel darstellen	
Den Reformversuch des Ti. Gracchus und die Heeresform des Marius darstellen	Beide Reformen vergleichen und die entscheidenden Unterschiede (Lösung eines sozialen Problems — Lösung eines militärischen Problems) erläutern
Bauern- und Söldnerheer vergleichen und die Vor- und Nachteile herausstellen	Erklären, warum das Söldnerheer zu einem innenpolitischen Machtfaktor wurde
Hauptkennzeichen des Prinzipats nennen	Erläutern, inwiefern der Prinzipat eine verschleierte Monarchie war

2.3.6 Arbeitsmittel:

2.3.6.1 Fachliteratur:

Gesamtdarstellungen:

A. Heuß, Rönische Geschichte, Braunschweig[3] 1971.
E. Kornemann, Römische Geschichte, 2 Bde., Stuttgart[6] 1970.

Kurze Gesamtüberblicke:

J. Bleicken, in: Propyläen Weltgeschichte, Bd. 4, Berlin 1963
K. Christ, Das Römische Weltreich, Aufstieg und Zerfall einer antiken Großmacht, Freiburg/Breisgau 1973.
S. Lauffer, Römische Geschichte, München[2] 1968.
M. Rostovzeff, Geschichte der Alten Welt, Bd. 2 Bremen[5] 1970
H. Volksmann, Grundzüge der römischen Geschichte, Darmstadt[6] 1975.

Zur Wirtschaftsgeschichte:

M. Rostovzeff, Gesellschaft und Wirtschaft im Römischen Kaiserreich, 2 Bde., Leipzig 1930.
E. M. Staermann, Die Blütezeit der Sklavenwirtschaft in der Römischen Republik, Wiesbaden 1969.

Immer noch unentbehrlich und lesenswert und in der neuesten Taschenbuchausgabe mit einer wertend kommentierten Bibliographie (Bd. 8, S. 75 ff.) versehen:
Th. Mommsen, Römische Geschichte, 8 Bde., (=dtv)[2] 1976.

2.3.6.2 Unterrichtshilfen:

Quellensammlungen:

W. Arend, Altertum, in: Geschichte in Quellen, Bd. 1, München[2] 1975.
W. Kleinknecht u. H. Krieger, Das Altertum, Materialien für den Geschichtsunterricht . . . , Frankfurt M.[3] 1967.
V. Wittmütz, Das Römische Reich als Beispiel imperialer Herrschaft, Arbeits- und Quellenheft, Hirschgraben, 1977.
Polybios, Geschichte, eingeleitet und übertragen von H. Drexler, Bd. I, Zürich 1961.
Plutarch, Römisches Heldenleben, hrsg. von W. Ax, Stuttgart[5], 1933.

Geschichtserzählungen:
Hoffmann – Müller – Bahl, Einst und Jetzt, Geschichtserzählungen für das fünfte und sechste Schuljahr,Diesterweg,16 1974.
Hoffmann, Griechische und Römische Sagen Diesterweg,10, 1973.
Stielow, Franke, Vom Römischen Kaiserreich zum Reich der Franken, Bilder aus der Weltgeschichte, Diesterweg,6 1974.

Nachschlagewerke:
Lexikon der Alten Welt, Zürich und Stuttgart 1965.
Wörterbuch der Antike, Kröners Taschenbuch.

Didaktische und methodische Hilfen:
Heumann, Problemorientierter Geschichtsunterricht Hirschgraben, 1977.
Schmid, Lehrerbegleitband zu ‚Fragen an die Geschichte 1', Hirschgraben, 3 1977.
Wittmütz, Lehrerheft zu ‚Das Römische Reich als Beispiel imperialer Herrschaft' Hirschgraben, 1977.

2.3.6.3 Medien:

Diareihen

Ostia	R 641.
Pompeji	R 642.
Herculaneum	R 643.

2.3.7 Anlagen:

M 1 Hannibals Alpenübergang (218 v. Chr.)

Unter ständigen Kämpfen mit feindlichen Stämmen war das karthagische Heer tief in die Alpen vorgedrungen.

Als am folgenden Morgen die Feinde abgezogen waren, eilte Hannibal den Reitern und Lasttieren nach und marschierte nun weiter bis zur Paßhöhe, ohne noch auf einen geschlossenen Verband von Barbaren zu treffen, immer aber noch hier und dort durch kleinere Überfälle von ihnen belästigt. Sie warfen sich bei günstiger Gelegenheit bald auf die Nachhut, bald auf die Spitze und führten immer einige Lasttiere davon. Den größten Dienst leisteten Hannibal dabei die Elefanten. Denn dort, wo diese sich in der Marschkolonne befanden, wagten sich die Feinde nicht nahe heran, aus Angst vor der ungewohnten Erscheinung dieser Tiere. An neunten Tage endlich erreichte er den Scheitelpunkt. Hier schlug er ein Lager auf und verweilte zwei Tage, um die glücklich Davongekommenen sich erholen zu lassen, zugleich, um auf die Zurückgebliebenen zu warten. Und tatsächlich fanden sich während dieser Zeit viele Pferde, die durchgegangen waren, und viele Tragtiere, die ihre Lasten abgeworfen hatten, unerwartet wieder ein und erreichten, den Spuren folgend, das Lager.

Da aber schon viel Schnee auf den Höhen lag und Hannibal die Mutlosigkeit sah, die sich des Heeres sowohl wegen der vorausgegangenen wie der noch zu erwartenden Strapazen bemächtigt hatte, rief er sie zusammen und versuchte sie aufzumuntern, wofür sich ihm als einziges Mittel der Hinweis auf das vor ihren Augen ausgebreitete Italien bot. Denn das Land lag so zu Füßen der Berge, daß wenn man beide nebeneinander betrachtete, die Alpen als die Burg von ganz Italien erschienen. Er zeigte ihnen daher die Ebenen um den Po, erinnerte sie vor allem an die freundschaftliche Gesinnung der dort wohnenden Gallier, bezeichnete ihnen zugleich auch die Gegend, in der Rom lag, und richtete dadurch einigermaßen ihren Mut wieder auf.

Am nächsten Tag brach er auf und begann mit dem Abstieg. Dabei stieß er zwar nicht mehr auf Feinde, von einigen hinterhältigen Überfällen abgesehen, verlor aber durch Geländeschwierigkeiten und den Schnee nicht viel weniger Leute, als beim Aufstieg umgekommen waren. Denn da der Weg eng und steil hinabführte und der Schnee den Boden, auf den sie zu treten hatten, verdeckte, stürzte alles, was den Weg verfehlte und abglitt, in die Tiefe. Indessen ertrugen sie diese Strapazen, da sie schon an dergleichen Übel gewöhnt waren. Als sie aber an eine Stelle kamen, wo der Weg so eng war, daß weder die Elefanten noch die Lasttiere ihn passieren

konnten, da schon vorn früher her ein anderthalb Stadien[1]) breiter Absturz bestand, erst kürzlich aber ein weiterer Bergrutsch stattgefunden hatte, da sank ihnen aufs neue der Mut, und die Menge begann zu verzagen.

Anfangs nun versuchte der karthagische Feldherr, die unwegsame Stelle zu umgehen. Als jedoch ein frischer Schneefall diesen Marsch unmöglich machte, gab er sein Vorhaben auf und biwakierte am Bergrücken, nachdem er den Schnee von ihm hatte wegschaffen lassen. Dann setzte er seine Leute dazu an, am Abhang entlang einen Weg zu mauern, eine überaus mühevolle Arbeit. Für die Lasttiere und Pferde gelang es ihm, an einem Tage eine hinreichend breite Straße zu bauen. Daher führte er diese sogleich hinüber, ließ sie unterhalb der Schneegrenze ein Lager beziehen und die Tiere auf die Weide treiben. Die Numider aber kommandierte er, mit Ablösung zum Wegebau, und am dritten Tage endlich, nach schwerer Mühsal, vermochte er die Elefanten hinüberzuführen, die durch den Hunger arg mitgenommen waren.

Als Hannibal seine sämtlichen Streitkräfte wieder beisammen hatte, stieg er abwärts und erreichte von jener unpassierbaren Stelle aus am dritten Tage das Flachland, nachdem er auf seinem ganzen Marsch viele Soldaten durch den Feind und die Flüsse verloren hatte, viele auch durch die Abgründe und Engpässe in den Alpen, nicht nur Menschen, sondern noch mehr Pferde und Lasttiere. Endlich, nachdem er seinen ganzen Weg von Neu-Karthago an in fünf Monaten zurückgelegt, den Alpenübergang in 15 Tagen durchgeführt hatte, rückte er mutig in die Ebenen um den Po ein. Von seinem Heer hatte er glücklich durchgebracht an Fußtruppen 12 000 Libyer und gegen 8 000 Iberer, Reiter aber im ganzen nicht mehr als 6 000: dies bezeugt er selbst auf der Säule in Lacinium, die die Zahl seiner Truppen verzeichnet. (Polybios III, 53–56–60, nach der Übersetzung von H. Drexler)

M 2 Die Mamertiner, die vorher schon wie oben berichtet, ihren Rückhalt an Rhegion verloren, nun aber auch selbst eine vollständige Niederlage erlitten hatten, wollten teils zu den Karthagern ihre Zuflucht nehmen und sich selbst und die Burg in ihre Hände geben, andere aber schickten Gesandte nach Rom, boten die Übergabe der Stadt an und baten, ihnen als Stammverwandten beizustehen. Die Römer waren lange unschlüssig, was sie tun sollten, denn die Inkonsequenz einer solchen Hilfeleistung lag offen zutage: kurz vorher hatten sie ihre eigenen Mitbürger auf das schwerste bestraft und hingerichtet, weil sie Verrat an den Rhe-

1) Stadien (über 250 m)

ginern verübt hatten; gleich danach aber den Mamertinern zu helfen, die sich in gleicher Weise nicht nur an den Messeniern, sondern auch an Rhegion vergangen hatten, schien ein schwer zu entschuldigendes Unrecht. Sie waren sich hierüber völlig im klaren; da sie aber auf der anderen Seite sahen, daß die Karthager sich nicht allein ganz Libyen, sondern auch große Teile von Iberien unterworfen hatten, überdies alle Inseln im Sardinischen und Tyrrhenischen Meer in ihrer Gewalt hatten, waren sie in schwerer Sorge, sie könnten, wenn sie auch noch die Herrschaft über Sizilien gewännen, ihnen äußerst gefährliche Nachbarn werden, da jene sie dann eingekreist hätten und Italien von allen Seiten bedrohten. Daß sie aber Sizilien in kurzer Zeit unter ihre Herrschaft bringen würden, wenn die Mamertiner keine Hilfe erhielten, lag klar zutage. Denn wurde ihnen Messene ausgeliefert und waren sie erst Herren dieser Stadt, so stand zu erwarten, daß sie binnen kurzem Syrakus vernichten würden, da sie beinahe über das ganze übrige Sizilien geboten. Dies alles sahen die Römer zwar voraus und erkannten, daß ihnen nichts anderes übrigblieb, als Messene nicht preiszugeben und nicht zuzulassen, daß die Karthager einen Brückenkopf für den Übergang nach Italien gewännen. Dennoch berieten sie lange Zeit hin und her, und der Senat faßte aus den angegebenen Gründen überhaupt keinen endgültigen Entschluß, denn der Widersinn, den eine Hilfeleistung für die Mamertiner darstellte, schien den daraus entspringenden Vorteilen das Gleichgewicht zu halten. Das Volk dagegen, das durch die vorangegangenen Kriege schwer gelitten hatte und in vielfältiger Weise einer Verbesserung seiner Lage bedurfte, entschied für die Hilfeleistung, da ihm die Konsuln nicht bloß mit den eben genannten Gründen den für den Staat aus dem Krieg zu erwartenden Nutzen, sondern für jeden einzelnen ebenso sicheren wie großen Beutegewinn vor Augen stellten (Polybios I, 10–11, nach der Übersetzung v. H. Drexler)

M 3 Römischer Flottenbau

Da die Römer sahen, daß sich der Krieg in die Länge zog, gingen sie daran — es war das erstemal —, Schiffe zu bauen, hundert Fünfruderer und zwanzig Dreiruderer. Da aber die Schiffsbaumeister im Bau von Fünfruderern völlig unerfahren waren, weil bis dahin noch niemand in Italien solche Fahrzeuge benutzt hatte, so hatten sie damit große Schwierigkeiten.

Damals nun, während die Karthager in der Meerenge (von Messene) gegen sie ausliefen, wagte sich ein mit Verdeck versehenes Schiff im Eifer des Angriffs zu weit vor, so daß es auf den Strand lief und den Römern in die Hände fiel. Dieses Schiff nahmen sie jetzt zum Modell und bauten danach ihre ganze Flotte.

Die mit dem Schiffsbau Beauftragten waren also mit der Herstellung der Fahrzeuge beschäftigt, andere brachten die Rudermannschaften zusammen und lehrten sie zu Lande auf folgende Weise das Rudern: Sie setzten die Leute am Lande auf Ruderbänke, in derselben Anordnung, wie es bei den Sitzen auf den Schiffen selbst der Fall ist, stellten den Rudermeister (der mit der Flöte die Bewegungen der Ruderer leitete) in die Mitte und gewöhnten sie, sich alle zugleich zurückzulegen und die Hände an sich zu ziehen, dann wieder sich vorzubeugen und die Arme auszustrecken und mit den Bewegungen nach dem Takt des Rudermeisters zu beginnen und aufzuhören.

Nach diesen Vorbereitungen ließen sie die Schiffe, sobald sie fertig waren, zu Wasser, und nachdem sie kurze Zeit wirkliches Rudern auf den Meer geübt hatten, fuhren sie, wie ihnen der Konsul befohlen hatte, an der Küste Italiens entlang.

Ihre schlecht gebauten und unbehilflichen Schiffe statteten die Römer mit Enterbrücken, den sog. „Raben", aus, deren Konstruktion Polybios folgendermaßen beschreibt:

Auf dem Vorderdeck stand ein runder Balken von vier Klafter Länge, drei Hand breit im Durchmesser. Dieser hatte seinerseits am oberen Ende eine Rolle, um ihn herum aber war eine Leiter gelegt, die querüber mit Brettern benagelt war, vier Fuß breit und sechs Klafter lang. Das Loch des Bretterwerks war länglich und ging um den Balken gleich nach den beiden ersten Klaftern der Leiter herum. Diese aber hatte an ihren beiden Längsseiten noch je eine Seitenwand, die bis zur Höhe der Knie reichte. Am Ende der Leiter war eine Art von Hacke, vorn zugespitzt, angebracht, die am oberen Ende einen Ring trug, so daß das Ganze einer Troghacke, wie sie die Bäcker gebrauchen, ähnlich sah. An dem Ring war ein Seil befestigt, mit welchem man beim Rammstoß der Schiffe die Raben vermittels der am Balken befindlichen Rolle aufzog und auf das Verdeck des fremden Schiffes niederfallen ließ, bald auf das Vorderdeck, bald auch durch eine Drehung der Maschine gegen die von der Seite kommenden Rammstöße. Sobald nun die Raben in die Bretter des Verdecks einschlugen und die Schiffe aneinandergebunden hatten, sprangen die römischen Soldaten, wenn sich die Schiffe mit den Breitseiten aneinanderlegten, von überallher auf das feindliche Schiff hinüber, wenn sie dagegen mit dem Bug aufeinandergestoßen waren, gingen sie auf dem Raben selbst in dicht aufgeschlossener Reihe zu zweien hinüber, und zwar schützten die ersten die Vorderseite durch Vorhalten ihrer Schilde, die Nachfolgenden sicherten die Seiten, indem sie den Rand ihrer Schilde auf die Seitenwand auf-

setzten. Auf diese Weise gerüstet, warteten die Römer auf eine günstige Gelegenheit zur Schlacht. (Polybios I, 20–22, nach der Übersetzung von H. Drexler)

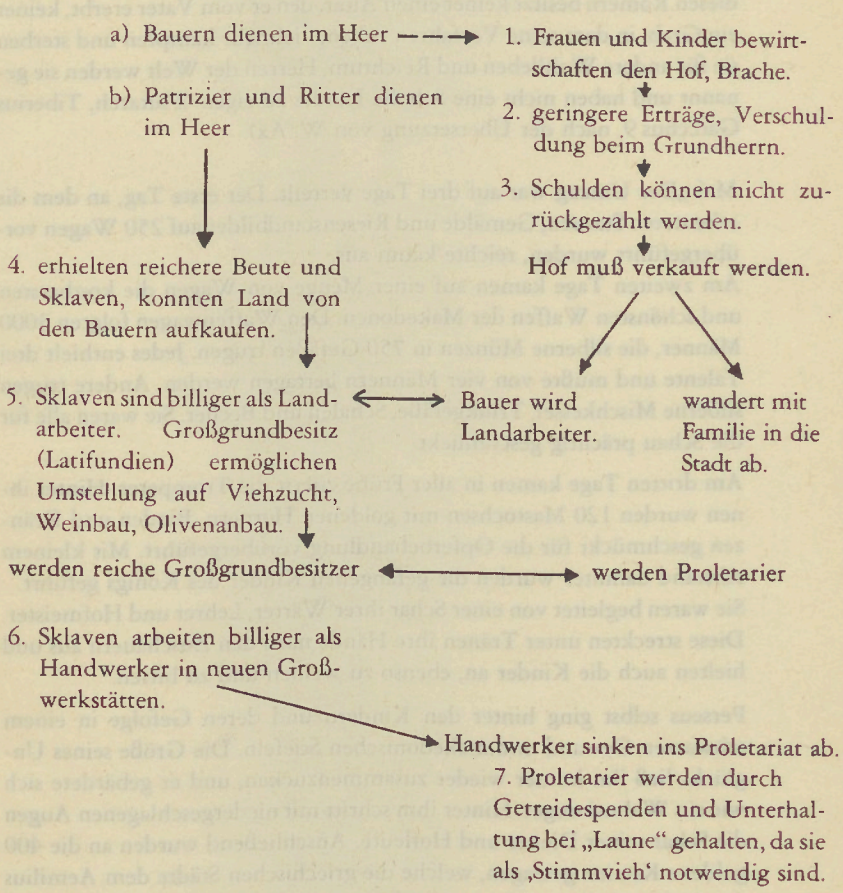
Römischer Seesieg bei Mylae (260 v. Chr.)

Auf die Nachricht, daß der Feind das Gebiet von Mylae verheere, ging Gaius Duilius mit der ganzen Flotte gegen ihn in See. Kaum sahen die Karthager sie am Horizont auftauchen, als sie voller Freude und Kampfeslust mit 130 Schiffen ausliefen und alle geradeswegs gegen den Feind fuhren, in solcher Geringschätzung der Römer wegen ihrer Unerfahrenheit, daß sie nicht einmal eine Schlachtordnung für erforderlich hielten, als fielen sie über eine Beute her, die ihnen nicht entgehen konnte.

Als die Karthager beim Näherkommen auf allen (römischen) Vorderschiffen die in die Höhe gezogenen Raben erblickten, stutzten sie zwar ein Weilchen, durch den Anblick der Maschinen befremdet, da sie jedoch den Gegner vollständig verachteten, griffen die zuerst Fahrenden unerschrocken an. Da aber die sich in den Kampf verwickelnden Fahrzeuge jedesmal von den Maschinen festgehalten wurden und die Leute sogleich auf den Raben hinübergingen und auf den Verdecken in den Nahkampf eintraten, wurden die Karthager teils getötet, teils ergaben sie sich in ihrem Schrecken über diese Art des Kampfes, denn dieser war vollständig einer Schlacht zu Lande gleich geworden. So verloren sie 30 Schiffe, die, welche zuerst angegriffen hatten, mitsamt der Bemannung, unter ihnen auch das Schiff des Befehlshabers.

Die übrige Flotte der Karthager fuhr zwar heran, um die feindlichen Schiffe zu rammen; da sie aber beim Näherkommen das Schicksal der vorangefahrenen Schiffe sahen, wichen sie aus und vermieden das Entern der Maschinen. Noch hofften sie im Vertrauen auf ihre größere Schnelligkeit, die einen von der Seite, die anderen am Heck, indem sie um den Feind herumfuhren, ohne Gefahr zum Angriff kommen zu können. Da ihnen aber die Maschine immer und überall entgegentraten und drohend allen ihren Bewegungen folgten, so daß sie beim Näherkommen unvermeidlich festgehalten worden wären, wichen die Karthager zuletzt und flohen, erschreckt über die Neuartigkeit des Vorgangs, nachdem sie 50 Schiffe verloren hatten (Polybios I, 23f., nach der Übersetzung von H. Drexler)

M 4 Die wirtschaftlichen und sozialen Folgen der Punischen Kriege:



M 5 Aus einer Rede des Tiberius

Im Jahre 134 v. Chr. wurde Tiberius Sempronius Gracchus, mütterlicherseits mit den Scipionen verwandt, zum Volkstribun gewählt.

Die wilden Tiere, welche in Italien hausen, haben ihre Höhle, jedes weiß, wo es sich hinlegen, wo es sich verkriechen kann – die Männer aber, die für Italien kämpfen und sterben, sie haben nichts außer Luft und Licht. Heimatlos, gehetzt irren sie mit Weib und Kind durch das Land. Die Feldherren lügen, wenn sie in der Schlacht die Soldaten aufrufen, für ihre

Gräber und Heiligtümer sich zu wehren gegen den Feind, denn von all diesen Römern besitzt keiner einen Altar, den er vom Vater ererbt, keiner ein Grab, in dem seine Vorfahren ruhen, vielmehr kämpfen und sterben sie für andere Wohlleben und Reichtum, Herren der Welt werden sie genannt und haben nicht eine Scholle Landes zu eigen (Plutarch, Tiberius Garcchus 9, nach der Übersetzung von W. Ax)

M 6 „Der Umzug war auf drei Tage verteilt. Der erste Tag, an dem die erbeuteten Statuen, Gemälde und Riesenstandbilder auf 250 Wagen vorübergeführt wurden, reichte kaum aus.
Am zweiten Tage kamen auf einer Menge von Wagen die kostbarsten und schönsten Waffen der Makedonen. Den Waffenwagen folgten 3000 Männer, die silberne Münzen in 750 Gefäßen trugen. Jedes enthielt drei Talente und mußte von vier Männern getragen werden. Andere trugen silberne Mischkessel, Trinkgefäße, Schalen und Becher. Sie waren alle für die Schau prächtig geschmückt.

Am dritten Tage kamen in aller Frühe zuerst die Trompeter. Hinter ihnen wurden 120 Mastochsen mit goldenen Hörnern, Binden und Kränzen geschmückt für die Opferbehandlung vorübergeführt. Mit kleinem Abstand dahinter wurden die gefangenen Kinder des Königs geführt. Sie waren begleitet von einer Schar ihrer Wärter, Lehrer und Hofmeister. Diese streckten unter Tränen ihre Hände nach den Zuschauern aus und hielten auch die Kinder an, ebenso zu weinen und zu bitten.

Perseus selbst ging hinter den Kindern und deren Gefolge in einem schwarzen Gewand und makedonischen Stiefeln. Die Größe seines Unglücks ließ ihn immer wieder zusammenzucken, und er gebärdete sich wie ein Wahnsinniger. Hinter ihm schritt mit niedergeschlagenen Augen die Schar seiner Diener und Hofleute. Anschließend wurden an die 400 goldene Kronen getragen, welche die griechischen Städte dem Aemilius durch Anordnungen übersandt hatten, um seine Gunst zu gewinnen.

Endlich folgte Aemilius selbst auf einem prächtig geschmückten Wagen. Er trug ein golddurchwirktes Purpurgewand und hielt in der Hand einen Lorbeerzweig. Lorbeerkränze trugen auch seine Soldaten. Sie folgten in verschiedenen Abteilungen dem Wagen des Feldherrn und sangen teils die üblichen Spöttereien, teils Sieges- und Loblieder auf die Taten des Aemilius.“ (Plutarch, Aemilius Paullus 32 ff, nach der Übersetzung von W. Ax)

2.4 Bauern und Grundherren im frühen Mittelalter

2.4.1 Zur Organisation

2.4.1.1 Zeitlicher Umfang: 12 – 15 Stunden

2.4.1.2 Bezug zu anderen Themen:

Im ersten Geschichtsthema „Jäger und Sammler – von der nomadisierenden Horde zur seßhaften Sippe" haben die Schüler erfahren, daß beim Übergang zur Seßhaftigkeit eine differenzierte Ordnung menschlichen Zusammenlebens mit unterschiedlichen Abhängigkeiten entstand.

Im zweiten Thema „Ägypten – eine der frühen Hochkulturen" wurde untersucht, welche Faktoren zur Staatenbildung beitrugen, wie die Produktion und die Verteilung geregelt wurde und welche soziale Gliederung bestand.

Im vorangegangenen Thema „Rom – von der Republik zum Prinzipat" werden Veränderungen in der Produktionsweise und in der Herrschaftsform und kulturelle Leistungen vorgestellt. Einer der Schwerpunkte ist dabei der Niedergang des freien Bauerntums.

2.4.2 Folgende Erkenntnisse und Einsichten werden angestrebt:

Die Grundherrschaft ist ein Herrschaftsverhältnis, das auf der Herrengewalt am Boden beruht. Auf dieser Herrengewalt gründet einerseits die persönliche Abhängigkeit der Bauern und andererseits die Aneignung des Überschusses durch den Herrn. Die Grundherrschaft entwickelte sich im frühen Mittelalter (ab 500 n. Chr.) im Zusammenhang mit der Herausbildung des fränkischen Königtums und breitete sich vom Westen allmählich nach Osten aus.

In Abhängigkeit geratene Bauern hatten entweder Zins (Naturalabgaben aus dem Ertrag des ihnen verliehen Landes) zu entrichten oder außer dem Zins auch noch Frondienste auf dem Hof des Herrn zu leisten. So wie der Bauer dem Grundherrn zu Diensten verpflichtet war, so übernahm als Gegenleistung der Grundherr Verpflichtungen zum Schutz und zur Versorgung des Bauern.

Der Prozeß der „Vergrundholung" rief wiederholt den Widerstand der bedrängten Bauern hervor. Diese Aufstände waren aber nur lokal bzw. regional organisiert und zudem meist spontaner Art. So hatten sie keine Aussicht auf dauerhaften Erfolg; dennoch dokumentieren sie besonders deutlich die divergierenden Interessen der Bauern und Grundherren.

Die Grundherrschaft war die Basis des Feudalsystems des hohen und späten Mittelalters mit einer ständischen Gesellschaft und einer voll ausgebildeten Lebensordnung. Die kleine Gruppe der frei gebliebenen Bauern hatte in diesem „Personalverbandsstaat" keinen eigenen Ort.

2.4.3 Beschreibung und Schwerpunktsetzung:

Die Grundherrschaft bildetete sich während des Frühmittelalters (500 bis 900 n. Chr.) im Kerngebiet des Frankenreiches heraus und breitete sich von dort im Zusammenhang mit der Ausdehnung der fränkischen Macht allmählich nach Osten aus.

Der fränkische König Chlodwig nahm bei der Eroberung Galliens die ausgedehnten römischen Staatsdomänen in Besitz. Er und seine Nachfolger verliehen Teile davon als Lohn für Gefolgschaftsdienste an Getreue; andere Güter und Anbauflächen gingen der Kirche zu. Auf diese Weise banden die fränkischen Könige einmal die Kirche an sich, und auf der anderen Seite schufen sie einen neuen, ihnen verpflichteten Adel.

Daneben hatten auch die Mächtigen unter den Franken in dem neuen Siedlungsraum beträchtlichen Landbesitz errungen, vor allem durch Inbesitznahme von Niemandsland in entvölkerten oder unerschlosssenen Landstrichen.

Bei wachsender Bevölkerungszahl und damit einhergehender Verknappung von Grund und Boden wurde der Besitz von Land ein wertvolles Gut, aus dessen Vergabe sich Renten und Dienstleistungen beziehen ließen. Diese ursprünglich zwischen bestimmten Personen ausgehandelten Verpflichtungen wurden bald zu erblichen Reallasten.

Die Herausbildung einer vertikal gegliederten Abhängigkeit (König, Adel/Kirche, reiche Freie, Abhängige) wurde dadurch gefördert, daß sich viele ehemalige freie Bauern in die Abhängigkeit begaben, — sei es, weil häufige Kriegsdienste sie in den Ruin zu treiben drohten und sie diese für Gegenleistungen einem Mächtigeren übertrugen, sei es, weil Krankheit und Tod, Seuchen und Mißernten ihre wirtschaftliche Existenz gefährdeten, oder sei es schließlich, weil sie wegen einer in Sachleistungen zu entrichtenden hohen Strafe um Hilfe bitten mußten und damit den Status der Vollfreiheit verloren. Die gewaltsame Ausnutzung der althergebrachten Rechte gegenüber dem Freien spielte bei der Ausbreitung der Vergrundholdung eine bedeutende Rolle.

Während die Mehrzahl der Bauern ihre Vollfreiheit verlor, stiegen auf der anderen Seite zahlreiche Unfreie durch Landverleihung zu be-

schränkt selbständig wirtschaftenden Bauern auf. Die Gruppe der Nicht-Vollfreien gliederte sich in Halbfreie und Unfreie (Hörige bzw. Leibeigene). Diese soziale Differenzierung verlor im Laufe der Zeit in dem Maße an Bedeutung, in dem sich aus der Gesamtheit der in der Landwirtschaft Tätigen der relativ einheitliche Stand des abhängigen Bauern herausbildete.

Die Christianisierung der Franken (Taufe Chlodwigs um 500 n. Chr.) und die Verbindung von Reich und Kirche trug zur Festigung der grundherrschaftlichen Verhältnisse bei. Die Kirche wurde durch Landvergabe des Königs und durch zahlreiche Schenkungen selbst zu einem bedeutenden Grundherrn. Sie war nicht zuletzt dadurch an der Aufrechterhaltung der neuen Herrschaftsform interessiert. Zum anderen erfüllte der christliche Glaube das Dasein auch des in Herrschaft eingebundenen und unter Machtausübung leidenden Bauern mit einem Sinn, der ihn diese Bedrükkungen ertragen half. Und nicht zuletzt trug der hohe Wert, den das Christentum der körperlichen Arbeit gab, dazu bei, daß durch gesellschaftliche Mehrarbeit die materielle Grundlage für die mittelalterliche Gesellschaft mit ihren politischen und kulturellen Leistungen geschaffen werden konnte.

Die Verpflichtungen des abhängigen Bauern bestanden außer aus Naturalabgaben in der Arbeit auf dem Hof des Grundherrn, dem Fronhof. Die Arbeitszeit war ungemessen, d.h. zeitlich nicht festgelegt. Sie betrug oft drei bis vier Tage in der Woche, in Frühjahr und Herbst noch mehr. Die Arbeit auf den eigenen Feldern, die mit beträchtlichen Abgaben belastet waren und deren Bewirtschaftungsweise nicht selten vom Herrn vorgeschrieben wurde, mußte zurückstehen.

Die „Vergrundholdung", in der sich das beschriebene Verhältnis von Grundherrn und Grundholden etablierte, rief während ihrer Ausbreitung wiederholt den Widerstand der freien Bauern hervor. In Sachsen kam es in den Jahren 841 – 843 im Zusammenhang mit den Erbstreitigkeiten unter den Söhnen Ludwigs des Frommen zu einem organisierten Aufstand (Aufstand der Stellinga), der jedoch – ebenso wie andere Auflehnungen den Sieg der Grundherrschaft nicht aufhalten konnte.

Die Grundherrschaft blieb über das Mittelalter hinaus die bestimmende Herrschaftsform im agrarischen Bereich. Sie wurde in Mitteleuropa erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts abgeschafft. In vielen Gebieten der Welt ist sie noch in der Gegenwart anzutreffen.

2.4.4 Unterrichtspraktische Hinweise:

Die Unterrichtseinheit gliedert sich in vier Teilabschnitte:

- Die Entstehung der Grundherrschaft
- Bauer und Grundherr
- Der Widerstand gegen die Vergrundholdung
- Die ausgebildete Grundherrschaft

Eingehend zu behandeln sind die ersten beiden Abschnitte, während die letzten beiden Abschnitte als Ergänzung und Ausblick gedacht sind.

Der Unterricht könnte mit einer zusammenfassenden Darstellung des Vordringens germanischer Völker in die Gebiete des römischen Reichs beginnen. Mit Hilfe einer historischen Karte wäre das Vordringen der Franken nach Gallien räumlich und zeitlich einzuordnen. (1)

Der Vergleich zwischen der langsamen Verlagerung der fränkischen Wohngebiete (etwa 260 bis 480 n. Chr.) nach Südwesten und der raschen Ausdehnung ihres Herrschaftsbereichs über ganz Gallien innerhalb weniger Jahre kann die Schüler dazu motivieren, über die Ursachen solcher langsamen Wanderbewegungen und plötzlichen Expansionen nachzudenken.

In den folgenden Unterrichtsschritten wäre in einer Verbindung von Lehrererzählung und Quellenbearbeitung aufzuweisen, daß der fränkische König Chlodwig durch die Inbesitznahme der ehemals römischen Staatsgüter und durch die Einziehung von Gütern Unterlegener zu einem mächtigen Grundherrn wurde. Er und seine Nachfolger waren in der Lage, ihren Getreuen und Verbündeten für ihre Dienste Land zu verleihen (2). Es ist dabei herauszuarbeiten, daß mit diesen Landverleihungen zwischen dem König und den einfachen Bauern eine neue Gruppe von Reichen und Mächtigen entstand.

Der unter (2) angegebene Schulbuchtext kann von den Schülern unter verschiedenen, nach Anforderungen differenzierten Fragestellungen behandelt werden. Eine grundlegende Anforderung wäre erfüllt, wenn die Schüler nach der Untersuchung des Textes die Frage beantworten können, was ein Lehen ist und welche Rechte und Pflichten von den Parteien im Lehensverhältnis übernommen wurden. Eine erweiterte Anforderung kann mit der Frage gestellt werden, warum sich die Entlohnung der Dienste durch Landverleihung durchsetzte und warum der Lehnsmann dem Lehnsherrn zwar gleichwertig, aber nicht gleichrangig war.

An dieser Stelle könnte der Lehrer die Schüler darauf hinweisen, daß es bei den freien Bauern erhebliche Unterschiede im Hinblick auf Reichtum

und Macht gab und daß eine große Zahl von Halbfreien und Unfreien existierte. — Unterschiedlichen Reichtum innerhalb der Bauernschaft können die Schüler an heutigen Verhältnissen selbst erkennen. Am Beispiel des Knechts kann gezeigt werden, daß es im agrarischen Bereich bis in die Gegenwart eine Gruppe von Menschen gibt, die in der sozialen Rangordnung unterhalb des Bauern einzuordnen ist. Dabei ist allerdings klarzustellen, daß der Knecht trotz seiner wirtschaftlichen Unselbständigkeit ein freier Mann ist, während bei den Franken der Gehilfe des Bauern ein unfreier Mann war, der nicht selbst über seine Geschicke entscheiden konnte (3).

Für das Absinken der ehemals freien Bauern in die grundherrschaftliche Abhängigkeit gibt es mehrere Gründe:

- die Ansammlung großen Landbesitzes in der Hand der fränkischen Könige und Adligen (Eroberungen, Landverleihung an Adel und Kirche),
- die Verknappung von Land infolge des Bevölkerungswachstums,
- die Mangelwirtschaft, in der der erzeugte Überschuß trotz der Verbesserung der landwirtschaftlichen Geräte und Anbauverfahren gering blieb,
- die Bedrückung der freien Bauern durch häufige Kriegsdienste, durch Krankheiten, Todesfälle, Mißernten, die sie dazu zwangen, einen Mächtigeren gegen die Entrichtung von Dienst und Zins um Hilfe zu bitten.

Am Beispiel des Heerbanns kann den Schülern verdeutlicht werden, warum sich der Prozeß der Vergrundholdung unaufhaltsam fortsetzte. Nach entsprechenden Vorbereitungen durch Tonband- und Quellentexte (4) können sie einen Fall von Verlust der Freiheit in einem Rollenspiel darstellen, in dem die kontroversen Interessen der Bauern und der Herren zum Ausdruck kommen.

Die Schüler, die in diesem Zusammenhang grundlegende Anforderungen erfüllen, befassen sich mit der Quelle Q_1 (Fragen an die Geschichte, Bd. 1, S. 208) und den dazugehörenden Fragen sowie mit dem Text T_1. Für die erweiterten Anforderungen kann den Schülern die Beschäftigung mit der Quelle Q_3 und ausgesuchten Fragen zu diesem Text zugemutet werden. Wort- und Sacherklärungen durch den Lehrer sind in beiden Fällen notwendig.

Falls das Rollenspiel schriftlich vorbereitet wird (Themenbeispiel: Ein Bauer kauft sich bei einem Grafen vom Kriegsdienst frei), können auch hier in bezug auf die Ausführlichkeit und Genauigkeit der Argumentation differenzierte Anforderungen gestellt werden.

Im Kontext der Entstehung der Grundherrschaft können vertiefend weitere Gründe für das Absinken der Bauern in die Abhängigkeit besprochen werden. Dies sind vor allem Bedrückung durch Reiche und Mächtige, Krankheit, Tod arbeitsfähiger Familienmitglieder und Mißernten (5).

Nachdem im ersten Unterrichtsteil die Entstehung der Grundherrschaft behandelt wurde, ist in einem zweiten Abschnitt die Lebenswelt der Menschen in der frühmittelalterlichen Grundherrschaft darzustellen. Zunächst einmal sollen die Schüler durch Bilder und entsprechende Texte Informationen über die Lebensweise der Menschen jener Zeit erhalten; danach sollte der Unterricht sich auf die Arbeitsbedingungen und -verpflichtungen des Bauern konzentrieren, weil die mittelalterliche Gesellschaft hier ihre Grundlage hatte (6).

Die landwirtschaftliche Produktion hatte sich gegenüber früheren Zeiten in bezug auf die Technik und die Anbauweise verbessert (7, 8). Sie blieb dennoch im Vergleich zu heute außerordentlich arbeitsintensiv. Ein sehr hoher Prozentsatz der Bevölkerung mußte in der Landwirtschaft arbeiten, um die Gesamtheit zu ernähren (9). Der Überschuß war gering.

Welche Belastungen die Bauern zu tragen hatten, kann den Schülern durch einen Quellentext verdeutlicht werden: Mit der Verpflichtung zur Abgabe von Naturalien war in der Regel noch der ungemessene Dienst auf dem Hof des Herrn verbunden (10).

Im Unterricht muß herausgearbeitet werden, daß im Verständnis der damaligen Zeit die Verpflichtung des Bauern zu Zins und Dienst keineswegs lediglich als Gang in die Knechtschaft angesehen wurde. Die Übernahme der Verpflichtungen war vielmehr die eine Seite eines Abkommens, in dem auch der Grundherr seine Verpflichtung übernahm, und zwar in Form des Schutzes für den Bauern. Der Grundherr war dem Bauern zu „Schutz und Schirm" verpflichtet, d.h. er hatte dafür zu sorgen, daß die von ihm Abhängigen vor Feinden geschützt und vor wirtschaftlicher Not bewahrt wurden (11).

Möglichkeiten zur Differenzierung nach Anforderungen bieten sich in diesem Unterrichtsabschnitt u.a. bei

- der Behandlung der Ackergeräte. Grundlegende Anforderung: Bestimmung der in B 4 (Fragen an die Geschichte, Bd. 1, S. 187) abgebildeten Ackergeräte und Beschreibung der Funktion. Erweiterte Anforderung: Vergleich mit heutigen Ackergeräten bzw. -maschinen. Als Sonderaufgabe könnte der Auftrag vergeben werden, einen Schulbuchtext (Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1, S. 117, grauer Kasten) zu erläutern. Bei diesem Text geht es vor allem darum, zu erklären, warum sich die Zugkraft des Pferdes in jener Zeit vervielfachte (Kummetgeschirr).
- den Verpflichtungen des abhängigen Bauern. Grundlegende Anforderung: Bearbeitung eines Quellentextes (Fragen an die Geschichte, Bd. 1, S. 184 c und d). Erweiterte Anforderung: Bearbeitung einer Tabelle (Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1, S. 115 oben).

Im dritten Unterrichtsabschnitt steht der Widerspruch der Bauern im Mittelpunkt des Unterrichts. Der Prozeß der Vergrundholdung rief wiederholt den Widerstand der bedrängten und unterdrückten Bauern hervor. Der Aufstand der Stellinga in Sachsen (841-843) hat in diesem Kontext einen besonderen Stellenwert, weil er in direktem Zusammenhang mit der Reichspolitik steht. Aus diesem Grund ist es bei der Behandlung dieser Erhebung notwendig, vorweg in zusammenfassender Weise die politische Konstellation im Frankenreich nach dem Tode Karls des Großen bzw. Ludwigs des Frommen zu skizzieren. Dazu gehört vor allem, daß die Schüler anhand einer historischen Karte die Ausdehnung des Frankenreiches nach Karl dem Großen kennenlernen (12).

Die Untersuchung einer Quellenaussage zu den Vorgängen in Sachsen (13) kann verdeutlichen, daß sich die Bestrebungen des sächsischen Volkes auf die Wiederherstellung der alten Zustände richtete, wie sie in der „vorfränkischen" Zeit gewesen waren.

Der Quellenauszug stellt selbst bei einer Kürzung erhebliche Ansprüche an das Verständnis der Schüler. Die Aufgabe, ihn zu interpretieren, ist deshalb unter den erweiterten Anforderungen einzustufen. Als Gesichtspunkte für die Textbearbeitung wäre neben der Aufgabe, den Inhalt zusammengefaßt wiederzugeben, die Frage nach den Interessen Lothars und des sächsischen Volkes zu nennen.

Als grundlegende Anforderung könnte für diese Phase die Aufgabe erstellt werden, einen Schulbuchtext über die Feldzüge Karls des Großen und die Unterwerfung der Sachsen durchzuarbeiten (14). Es geht dabei

vor allem um die räumliche Einordnung des Geschehens und um die Erkenntnis, daß die Eingliederung des sächsischen Gebietes in das Frankenreich mit einer z.T. gewaltsamen Christianisierung der Bevölkerung verbunden war. Der sächsische Adel war eher bereit, das Christentum anzunehmen, als das Volk. Dies war einer der Gründe dafür, daß es zwischen dem Adel und den Franken schon relativ bald zu einer Zusammenarbeit kam.

In einem abschließenden Unterrichtsabschnitt kann die ausgebildete Grundherrschaft behandelt werden. Entscheidende Strukturmerkmale dieses Systems lassen sich aus der Lehenspyramide ersehen (15). Bei ihrer Betrachtung sollte u.a. deutlich gemacht werden, daß die Gruppe der freigebliebenen Bauern wegen ihrer besonderen wirtschaftlichen und sozialen Stellung in diesen „Personenverbandsstaat" nicht einzuordnen ist.

Möglichkeiten, die Arbeit weiter zu vertiefen, bieten sich an folgenden Stellen an:

Im zweiten Unterrichtsabschnitt wäre die Rolle der Kirche als Grundherr (16) und die Bedeutung des christlichen Glaubens für die Herausbildung einer neuen Vorstellung von Arbeit und Herrschaft aufzuarbeiten (17). In diesem Kontext wäre auch die Taufe Chlodwigs zu erwähnen und ihre Bedeutung aufzuklären (18).

Im letzten Unterrichtsabschnitt könnte die Behandlung der Lehenspyramide den Gesichtspunkt der ständischen Ordnung einbeziehen, wobei noch einmal auf den Prozeß einzugehen wäre, in dem sich aus der Gruppe der in der Landwirtschaft Tätigen der relativ einheitliche Bauernstand herausbildete.

Im Anschluß daran könnte den Schülern vor Augen geführt werden, daß die Grundherrschaft fast ein Jahrtausend lang die soziale Ordnung im agrarischen Bereich bestimmte (19). Es ergeben sich dabei Ausblicke auf die gegenwärtige Situation anderer europäischer oder außereuropäischer Gebiete, in denen die Grundherrschaft noch andauert oder gerade erst überwunden wurde. Dieser Gegenwartbezug kann zu einem vertieften Verständnis der grundherrschaftlichen Ordnung beitragen.

Literaturanmerkungen

1: dtv-Atlas zur Weltgeschichte, Bd. 1, München 1964, S. 108 und 120.
Der Mensch und seine Welt, Bd. 1, 1974, S. 155 (siehe Anlage M 1)

2: Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1 S. 117/118 (Was ist ein Lehen?)

3: Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1, S. 113 unten und S. 114.

4: Fragen an die Geschichte, Bd. 1, S. 208 f (Q 1, Q 3, T 1).

5: Franz, G. (Hrsg.): Quellen zur Geschichte des Deutschen Bauernstandes im Mittelalter, S. 135 f. (siehe Anlage M 2).
Wirtschaftsprüfung auf dem Königshof, Tonband TB 179.

6: Fragen an die Geschichte, Bd. 1, S. 185 und S. 187.

7: Fragen an die Geschichte, Bd. 1, S. 187.
Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1, S. 117.

8: Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1, S. 114.

9: Grundherrschaft, curriculum konkret, Heft 2-4 1974, S. 93 (siehe Anlage M 3), Fragen an die Geschichte, Bd. 1, S. 188 oben

10: Fragen an die Geschichte, Bd. 1, S. 184 c und d.
Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1, S. 115.

11: Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1, S. 118 oben.

12: dtv-Atlas zur Weltgeschichte, Bd. 1, S. 122 und S. 124.
Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1, S. 109.

13: Rau, R. (Hrsg.): Quellen zur karolingischen Reichsgeschichte, Teil 1, S. 449 (Nithard: Vier Bücher Geschichte) (siehe Anlage M 4).

14: Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1, S. 102 f.

15: Spiegel der Zeiten, Bd. 2, 1969, S. 13.

16: Fragen an die Geschichte, Bd. 1, S. 180.
Schäfer, W. u. a.: Quellen und Materialien zu Geschichte in der Schule, Heft 2, S. 20.
Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1, S. 116 und S. 129.

17: Fragen an die Geschichte, Bd. 1, S. 178.
Lütge, F.: Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, S. 17 und S. 48 (siehe Anlage M 5).

18: Gregor von Tours: Fränkische Geschichte, Ausgabe Darmstadt 1970, Bd. 1, S. 117 ff. (siehe Anlage M 6).

19: Franz, G. (Hrsg.): Quellen zur Geschichte des Deutschen Bauernstandes in der Neuzeit, S. 360 f. (siehe Anlage M 7).

2.4.5 Anforderungen:

Grundlegende Anforderungen

- Die Rechte und Pflichten des Lehensherrn und Lehensmanns nennen.
- Angeben, wer auf Befehl des Königs mit welcher Ausrüstung zum Kriegsdienst erscheinen mußte.
- Die Ackergeräte des fränkischen Bauern nennen, ihre Funktion beschreiben und das Anbauverfahren der damaligen Zeit erläutern.
- Angeben, inwiefern sich die Zahl der in der Landwirtschaft Tätigen von der fränkischen Zeit bis heute geändert hat.
- Die Verpflichtungen nennen, die der abhängige Bauer gegenüber dem Grundherrn zu erfüllen hatte.
- Die Begriffe Grundherr, Grundhold, Lehen, Lehnsherr, Lehnsmann, Schutz und Schirm, Dienst und Zins, Fronhof, Heerbann kennen und erklären.
- Begründen, warum der fränkische König seine Getreuen durch Verleihung von Land entlohnte.

Erweiterte Anforderungen

- Ausgewählte Angaben zur Sozialstruktur im fränkischen Reich mit entsprechenden Daten über eine Industrienation vergleichen.
- Erläutern, inwiefern im Mittelalter wirtschaftliche Abhängigkeit und Unfreiheit zusammenfallen.
- Gründe für die Schwierigkeit nennen, die dem fränkischen König in bezug auf die Heeresfolge seiner Untertanen entstanden.
- Die landwirtschaftliche Produktionsweise des Mittelalters mit der heutigen vergleichen, Gründe für die Steigerung der Produktivität angeben und Folgeerscheinungen dieser Produktivitätssteigerung nennen.
- Begründen, warum die Gruppe der freien Bauern in das Feudalsystem des Mittelalters nicht einzuordnen ist.

2.4.6 Arbeitsmittel:

2.4.6.1 Fachliteraturauswahl

Abel, W.,Geschichte der deutschen Landwirtschaft, Stuttgart 1962
Böhme, H., Europäische Wirtschafts- und Sozialgeschichte Bd 1, Frankfurt 1977
Dhont, J., Das frühe Mittelalter, Fischer Weltgeschichte, Bd 10, Frankfurt 1968
Droege, G., Deutsche Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Frankfurt ^{2}1972
Franz, G. (Hrsg.), Quellen zur Geschichte des Deutschen Bauernstandes im Mittelalter, Darmstadt 1967
Franz, G. (Hrsg.), Quellen zur Geschichte des Deutschen Bauernstandes in der Neuzeit, Darmstadt 1963
Lautemann, W. (Hrsg.), Geschichte in Quellen, Bd II Mittelalter, München 1970
Lütge, F., Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Berlin/Heidelberg/New York, ^{3} 1966
Mitteis, H., Deutsche Rechtsgeschichte, München/Berlin^{9}1965
Mottek, H., Wirtschaftsgeschichte Deutschlands, Berlin (Ost)^{5}1973
Rau, R. (Hrsg.), Qeullen zur karolingischen Reichsgeschichte, Teil 1, Darmstadt 1968
Rudolf, H.U., Grundherrschat und Freiheit im Mittelalter, Düsseldorf 1976
van der Ven, F., Sozialgeschichte der Arbeit, Bd 1, München 1971

2.4.6.2 Unterrichtshilfen

Arbeit und Herrschaft III, Feudalismus, Manuskriptdrucke Nr. 3 der pädagogischen arbeitsstelle dortmund, Dortmund 1977.
dtv-Atlas zur Weltgeschichte, Bd. 1, München 1964.
Grundherrschaft. Dokumentation eines Unterrichtsversuchs, in: curriculum konkret, Heft 2 - 4/1974.
Hug, W.,
Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I,Frankfurt 1977.
Lückerath, C. A.,
Didaktische Probleme einer Sozialgeschichte des Mittelalters, in: Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung, Bd. 1, München 1974, S. 195 ff.

Ritter, W./ Löffler, B.,
Stundenvorbereitung, Weltkunde für die Klassen 5 - 10, Dornburg-Frickhofen 1972.
Schäfer, W.,Geschichte in der Schule. Stuttgart 1976, S. 110 ff.
Schäfer, W. u.a., Quellen und Materialien zu Geschichte in der Schule, Heft 2.
Schmidt, H.D., Der Bauernstand. Kontinuität und lange Dauer in der Geschichte. Planungsbeispiel für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I, in: Rohlfes, J./Jeismann, K.E.: Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele, Beiheft zur GWU, Stuttgart 1974, S. 197 ff.
Starke, D. (Hrsg.), Herrschaft und Genossenschaft im Mittelalter, Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Gemeinschaftskunde, Stuttgart 1969.
Uffelmann, U., Bäuerliche Freiheitsbestrebungen im Mittelalter, in: Die Schulwarte, Heft 12/1974, S. 25 ff.
Hermann, H., Problemorientierter Geschichtsunterricht, Frankfurt 1977.

2.4.6.3 Lernbücher

Die Reise in die Vergangenheit, Bd. 2, 1971, Westermann
Fragen an die Geschichte, Bd. 1, 1974, Hirschgraben
Geschichtliche Weltkunde, Bd. 1, 1975, Diesterweg
Menschen in ihrer Zeit, Bd. 1, 1972, Klett
Unser Weg durch die Geschichte, Bd. 1, 1972, Hirschgraben

2.4.6.4 Audiovisuelle Medien

Tonbänder:	
Bauernaufstand	HTB 121
Fronarbeit um 1200	HTB 119
Wirtschaftsprüfung auf dem Königshof – Bauern im frühen Mittelalter	
Diareihen:	TB 179
Aus dem Rechtsleben des Mittelalters	R 343
Das mittelalterliche Bauerntum	g 2.19

2.4.7 Anlagen:

M 1 Wie andere germanische Stämme, so hatten auch die Franken ihre römischen Nachbarn in Krieg und Frieden kennengelernt. Das fränkische Eindringen in die römischen Provinzen war eine jahrhundertelange Folge von Verstößen, Niederlagen, Stillständen und erneuten Einbrüchen. Manche Frankengruppen siedelten als Verbündete der Römer an der Grenze oder im grenznahen Hinterland des Reiches. So wohnten schon seit dem 4. Jahrhundert die fränkischen Salier im Gebiet zwischen Schelde und Maas, das heute zu den Niederlanden und Belgien gehört. Der Hauptsitz ihres Königs Childerich der wie andere fränkische Kleinkönige das Land gegen nachdrängende Germanenstämme verteidigte, war Tournai in Belgien.

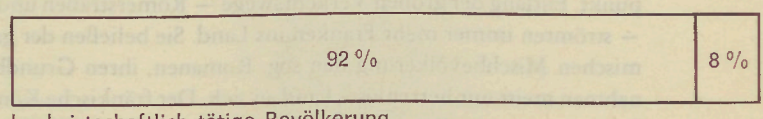
Sein Sohn Chlodwig (482–511) war nicht nur der erste mächtige Frankenkönig; er gehörte neben dem Ostgotenkönig Theoderich und dem byzantinischen Kaiser Justinian zu den bedeutendsten Herrschern seiner Zeit. Zunächst unterwarf er alle anderen Frankenkönige und beseitigte die letzten Reste römischer Herrschaft in Gallien. Vom Rhein bis zum Atlantik erstreckte sich nun sein Reich, und Paris war der neue Mittelpunkt. Entlang der großen Verkehrswege — Römerstraßen und Flußtäler — strömten immer mehr Franken ins Land. Sie beließen der gallisch-römischen Mischbevölkerung den sog. Romanen, ihren Grundbesitz und nahmen meist nur herrenloses Land an sich. Der fränkische König freilich bemächtigte sich aller ehemals römischen Staatsgüter. Nach einem Sieg über die Alemannen, das germanische Nachbarvolk im Südosten, gliederte Chlodwig auch deren Gebiet dem Frankenreich ein.
(Aus: Der Mensch und seine Welt, Bd. 1, 1974 S. 155)

M 2 In Wohlen lebte einst ein sehr mächtiger Laie namens Guntran, dort und andernorts mit vielen Besitzungen begabt und gierig auf seiner Nachbarn Eigen. Einige Freie nun, die in diesem Dorfe wohnten, übergaben ihm in der Meinung, er sei gütig und milde, ihr Land gegen den gesetzmäßig üblichen Zins mit der Bedingung, daß sie unter seinem Schutz und Schirm sicher sein könnten. Jener verlegte sich übermütig und voller Arglist sogleich darauf, diese Leute zu unterdrücken, begann zunächst sie mit bittweisen Forderungen anzugehen, machte dann von seiner unbeschränkten Machtfülle Gebrauch und befahl ihnen, fast als wären sie seine Grundholden, ihm Dienst zu leisten, und zwar in seiner Landwirtschaft, beim Schneiden und Einbringen des Heues, und bedrückte sie bei jeder Gelegenheit, wo es ihm paßte. Und als jene laut klagend Einspruch erhoben, hielt er ihnen entgegen von ihrem Besitz kom-

me nichts aus ihren Hütten, sie aber verwüsteten seine Äcker und Gärten und schlügen seine Wälder nieder. Er untersagte den Leuten, die diesseits des Flusses wohnten, zum Holzfällen seinen Wald zu betreten, wenn sie ihm nicht jährlich zwei Hühner gäben, eines für ihr Haus, ein anderes für die Waldnutzung; die Leute jenseits des Flusses (brauchten ihm) nur ein Huhn (zu geben). Jene, unfähig, sich zu widersetzen, taten unter Zwang, was er befahl.

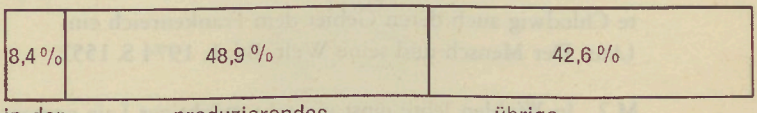
Unterdessen kam der König zur Burg Solothurn; da zogen die Bauern dorthin und begannen wegen ihrer ungerechten Bedrückung Klage zu erheben. Doch unter einer so großen Zahl von Fürsten und wegen der unbeholfenen Rede ihrer Wortführer gelangte ihre Klage nicht vor den König. Waren sie in übler Lage gekommen, so zogen sie in noch schlimmerer wieder nach Hause. So verfuhr dieser Edle mit ihnen bis zu seinem Tode und hinterließ seiner Tochter Euphemia, diese wiederum ihrem Sohn Rudolf das auf so ungerechte Weise erworbene Erbe.
(Aus: Franz, G. (Hrsg.): Quellen zur Geschichte des Deutschen Bauernstandes im Mittelalter, S. 135 f)

M 3 Frühes Mittelalter



landwirtschaftlich tätige Bevölkerung

D 1971



in der Land- und Forstwirtschaft tätige Bevölkerung

produzierendes Gewerbe

übrige Wirtschaftsbereiche

(Aus: Grundherrschaft, curriculum konkret, H. 2/4, 1974, S. 93)

M 4 Und Karl zog über die Maas um sein Reich zu ordnen, Ludwig aber ging der Sachsen wegen nach Köln. Da die Vorgänge bei den Sachsen, wie ich sie seh, von großer Bedeutung sind, glaube ich sie mit einer Erzählung nicht übergehen zu dürfen. Kaiser Karl, mit Recht von allen Völkern der Große genannt, hat, wie allgemein in Europa bekannt ist, die Sachsen

durch vielfache und verschiedene Bemühung vom nichtigen Götzendienst zum wahren Glauben an Gott und Christus bekehrt. Von alten Zeiten her haben sie sich aber sehr oft durch viele Beweise edel und kriegerisch gezeigt. Das ganze Volk ist in drei Stände geteilt, die einen nämlich heißen in ihrer Sprache Edelinge, die anderen Frilinge, die dritten Lazzen, das heißt: Edle, Freie und Knechte. Bei dem Streit Lothars nun mit seinen Brüdern hatte sich der Adel in zwei Gruppen gespalten, von der sich die eine Lothar, die andere Ludwig anschloß. So standen hier die Dinge und als Lothar sah, daß nach dem Sieg seiner Brüder das Volk, welches auf seiner Seite gewesen war, abzufallen drohte, suchte er, von der Not getrieben, wo und wie er konnte, Hilfe. Darum verteilte er das Staatsgut zum Privatgebrauch, schenkte den einen die Freiheit und versprach sie anderen nach dem Sieg; so schickte er auch nach Sachsen und ließ den Frilingen und Lazzen, deren Zahl sehr groß ist, versprechen, ihnen, wenn sie ihm folgten, ihr Recht, wie sie es zur Zeit, als sie noch Götzendiener waren, hatten, wiederzugeben. Hiernach über die Maßen begierig, legten sie sich einen neuen Namen, Stellinga, bei, verjagten, zu einem starken Haufen vereinigt, ihre Herren beinahe aus dem Lande und lebten in alter Weise, jeder nach dem ihm beliebenden Gesetz.
(Aus: Rau, R. (Hrsg.): Quellen zur karolingischen Reichsgeschichte, Teil 1, S. 449) (Nithard: Vier Bücher Geschichte)

M 5 Den kriegerischen Germanen dieser Zeit lag es näher, bei fehlendem Siedlungsraum zum Schwert zu greifen statt zu Beil und Spaten. Er eroberte sich, was er brauchte; er vergoß — um es zugespitzt auszudrükken — lieber sein Blut als seinen Schweiß! Die Schweden gaben ihrem König Thoss, der in dieser Hinsicht seiner Zeit vorauseilte und roden ließ, den Spottnamen Traetelyja, d.h. der Bäumefäller.

Im besonderen wird ein neues Ethos der Arbeit geschaffen, das sich auch auf den arbeitenden Menschen erstreckt. Die Konsequenz war die allmähliche Aufhebung der Sklaverei, wenigstens dort, wo es sich um Mitchristen handelte. Die Devise der alten Mönchsorden „ora et labora" ist kennzeichnend für diesen Wandel in der Haltung gegenüber der Arbeit. Im besonderen hat ja . . . das soziale Leben der Antike unter der Tatsache gelitten, daß es die Arbeit und die arbeitenden Menschen gering schätzte. . . Anm.: durch das Christentum
(Lütge, F.: Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, S. 17 bzw. S. 48)

M 6 Als die beiden Heere zusammenstießen, kam es zu einem gewaltigen Blutbad, und Chlodovechs Heer war nahe daran, völlig vernichtet zu werden. Als er das sah, erhob er seine Augen zum Himmel, sein Herz wurde gerührt, seine Augen füllten sich mit Tränen und er sprach:„Jesus Christ, Chrodichilde verkündet, du seiest der Sohn des lebendigen Gottes; Hilfe, sagt man, gebest du den Bedrängten, Sieg denen, die auf dich hoffen — ich flehe dich demütig an um deinen mächtigen Beistand: gewährst du mir jetzt den Sieg über diese meine Feinde und erfahre ich so jene Macht, die das Volk, das deinem Namen sich weiht, an der erprobt zu haben rühmt, so will ich an dich glauben und mich taufen lassen auf deinen Namen. Denn ich habe meine Götter angerufen, aber, wie ich erfahre, sind sie weit davon entfernt, mit zu helfen. Ich meine daher, ohnmächtig sind sie, da sie denen nicht helfen, die ihnen dienen. Dich nun rufe ich an, und ich verlange, an dich zu glauben; nur entreiße mich aus der Hand meiner Widersacher." Und da er solches gesprochen hatte, wandten die Alemannen sich und fingen an, zu fliehen. Als sie aber ihren König getötet sahen, unterwarfen sie sich Chlodovech und sprachen: „Laß, wir bitten dich, nicht noch mehr des Volkes umkommen; wir sind ja dein." Da tat er dem Kampfe Einhalt, ermahnte das Volk und kehrte in Frieden heim; der Königin aber erzählte er, wie er Christ Namen angerufen und so den Sieg gewonnen habe. [Das geschah im fünfzehnten Jahr seiner Regierung.]

Darauf ließ die Königin heimlich den Bischof von Reims, den heiligen Remigius, rufen und bat ihn, er möchte das Wort des Heils dem Könige zu Herzen führen. Der Bischof aber beschied ihn im Geheimen zu sich und fing an, ihm anzuliegen, er solle an den wahren Gott, den Schöpfer Himmels und der Erde glauben und den Götzen den Rücken wenden, die weder ihm noch anderen helfen können. Jener aber sprach: „Gern würde ich, heiligster Vater, auf dich hören, aber eins macht mir noch Bedenken, das Volk, das mir anhängt, duldet nicht, daß ich seine Götter verlasse; doch ich gehe und spreche mit ihnen nach deinem Wort." Als er darauf mit den Seinigen zusammentraf, rief alles Volk zur selben Zeit, noch ehe er den Mund auftat, denn die göttliche Macht kam ihm zuvor: „Wir tun die sterblichen Götter ab, gnädiger König, und sind bereit, dem unsterblichen Gott zu folgen, den Remigius verkündet." Solches wurde dem Bischof gemeldet, und er befahl hocherfreut, das Taufbad vorzubereiten. Mit bunten Decken wurden nun die Straßen behängt, mit weißen Vorhängen die Kirchen geschmückt, die Taufkirche in Ordnung gebracht, Wohlgerüche verbreiteten sich, es schimmerten hell die duftenden Kerzen, und das ganze Heiligtum der Taufkirche wurde von himmlischem

Wohlgeruch erfüllt; und solche Gnade ließ Gott denen zuteil werden, die damals gegenwärtig waren, daß sie meinten, sie seien in die Wohlgerüche des Paradieses versetzt. Zuerst verlangte der König vom Bischof getauft zu werden. Er ging, ein neuer Constantin, zum Taufbade hin, sich rein zu waschen von dem alten Aussatz und sich von den schmutzigen Flecken, die er von alters her gehabt, im frischen Wasser zu reinigen. Als er aber zur Taufe hintrat, redetete ihn der Heilige Gottes mit beredtem Munde also an:„Beuge still deinen Nacken, Sicamber, verehre, was du verfolgtest, verfolge, was du verehrtest." Es war nämlich der heilige Bischof Remigius ein Mann von hoher Wissenschaft und besonders in der Kunst der Beredsamkeit erfahren, aber auch durch Heiligkeit zeichnete er sich so aus, daß er an Wundertaten dem heiligen Silvester gleich kam. Wir haben noch jetzt seine Lebensbeschreibung, die berichtet, daß er einen Toten erweckt habe. Also bekannte der König den allmächtigen Gott als den dreieinigen, und ließ sich taufen im Namen des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geistes und wurde gesalbt mit dem heiligen Öl unter dem Zeichen des Kreuzes Christi. Von seinem Heer aber wurden mehr als dreitausend getauft.

(Aus: Gregor von Tours: Fränkische Geschichte, (Ausg. Darmstadt 1970), Bd. 1, S. 117 ff)

Lehrplan
Bildende Kunst
Orientierungsstufe

Bildende Kunst

Lehrplan
Bildende Kunst
Orientierungsstufe

Referat: S 221/5
Referent: Helmut Bertram

Lehrplanausschuß:

Klaus Beck,	Orientierungsstufe Grellkamp
Hans Otto Gerotzke,	VR Bramfelder Dorfplatz
Volker Ritters,	Beratungsstelle Bildende Kunst am Institut für Lehrerfortbildung

Hamburg, 1. 2. 1979

Inhaltsübersicht

A	Richtlinien	Seite
1	Zur Didaktik	3
1.1	Allgemeine Hinweise	3
1.2	Ziele	3
1.3	Bezugsfelder des Faches	4
2	Zur Unterrichtsgestaltung	
2.1	Allgemeine Hinweise	6
2.2	Zur Leistungsbewertung	15
2.3	Anforderungen	17
B	Inhalte/Arbeitsbereiche	
0	Vorbemerkungen:	
	Zur Beziehung von Inhalten und Lernzielen	19
1	Übersicht	21
1.1	Die einzelnen Arbeitsbereiche	21
1.2	Zur Abfolge von Themen	22
2	Darstellung der Arbeitsbereiche und Ziele im einzelnen	22
2.1	Malen/Farbe	22
2.2	Grafik/Zeichnen	23
2.3	Grafik/Drucken	25
2.4	Dreidimensionales Gestalten (Plastisches u. Taktiles)	26
2.5	Bilder im Unterricht	27
2.6	Zusätzliches freies Angebot	28

A Richtlinien

1 Zur Didaktik

1.1 Allgemeine Hinweise

Der vorliegende Lehrplan entspricht in seinem fachdidaktischen Konzept den bereits vorliegenden Lehrplänen für die Beobachtungsstufen und Sekundarstufen I der allgemeinbildenden Schulen. Dennoch stellt er etwas Neues dar. Er fußt auf der Erprobung der Lehrpläne von 1973 und insbesondere auf den Erfahrungen mit dem Schulversuch Orientierungsstufe. Er versucht daher, fachliche Entwicklungen und Erkenntnisse des Unterrichtsalltages gerade mit dieser Altersstufe in das didaktische Konzept aufzunehmen und zu einem praktikablen Wegweiser zusammenzufassen. Gegenüber den alten Lehrplänen ist die Darstellung des fachtheoretischen Grundsatzteils abgekürzt und bereits auf die besonderen Gegebenheiten der Altersstufe bezogen worden. Vor allem aber sind die unterrichtspraktischen Überlegungen sehr viel ausführlicher und mit dem Bemühen um Anschaulichkeit dargestellt. Die Intention des Richtlinienteils wird durch eine Sammlung von Unterrichtsbeispielen veranschaulicht, die aus Gründen des Umfangs als Handreichung vorgelegt werden.

1.2 Ziele

Kunstunterricht als Teilgebiet ästhetischer Erziehung soll den Schüler befähigen, gestaltend, wahrnehmend und verstehend teilzuhaben an der Kultur seiner Gesellschaft, in die er hineinwächst. Die grundlegenden Aufgaben des Kunstunterrichts lassen sich, stark vereinfacht und stufenübergreifend, unter folgenden Gesichtspunkten zusammenfassen:

- Der Kunstunterricht soll anschauliches Denken und schöpferisches Handeln fördern. Der Schüler soll auf praktisch-produktive Weise arbeiten, er soll anschaulich-gestalterische Mittel einsetzen lernen.
- Kunstunterricht soll die Kommunikationsfähigkeit des Schülers entwickeln. Der Schüler soll lernen, sich anderen auf vielfältige Weise anschaulich und nicht-verbal mitzuteilen und sich für das Rezeptionsverhalten der Adressaten zu interessieren.
- Kunstunterricht soll kritisch-analytisches Denken fördern. Der Kunstunterricht soll dem Schüler helfen, das visuelle Angebot seiner Umwelt wahrzunehmen, zu verstehen und zu bewerten. Er soll ein Problemempfinden für Zusammenhänge von Wertvorstellungen mit ästhetischen Leitbildern, Traditionen und Interessen entwickeln.

– Kunstunterricht soll dem Schüler auch Lustgewinn und Identitätsstärkung bedeuten können, dadurch, daß er individuelle Einfälle und bildnerische Ausdrücke fördert und als Erfolg erlebbar macht.

1.3 Bezugsfelder des Faches

Gegenstände des Kunstunterrichts sind ästhetische Objekte/Erscheinungen/Prozesse, vorzugsweise visueller Art.

a) Dabei handelt es sich einmal um bildnerische Prozesse des Entwerfens und Herstellens, um technisch und gestalterisch bestimmte Abbildungs- und Darstellungstätigkeiten, die der Schüler im Unterricht erprobt und entwickelt.

b) Zum anderen handelt es sich um die vom Schüler unabhängig existierenden, aber ihn betreffenden Objekte/Erscheinungen/Prozesse, die im Unterricht zum Gegenstand der Betrachtung, Untersuchung, Deutung, des Nachvollzugs oder der Umdeutung werden können.

Zu a): (Bildnerische Aktivitäten der Schüler)

Daß der praktischen Arbeit der Schüler ein erhebliches Gewicht im Kunstunterricht der Orientierungsstufe zukommt, ergibt sich einmal aus den Bedürfnissen des Kindes und Jugendlichen nach Selbstausdruck und bildhafter Aneignung, nach emotionaler Erfahrung und Verarbeitung der Wirklichkeit, zum anderen empfiehlt sich dieser Schwerpunkt aus der anschaulichen Beschaffenheit des Fachgegenstandes: Ästhetische Objekte, Medien, Erscheinungen, Prozesse, die dem Schüler begegnen, sind selbst auf sinnlich-produktive Weise entstanden, sie werden dem Schüler als Ergebnisse gestalterischer Prozesse vermittelt.

Sie sind daher auch in wesentlichen Aspekten auf sinnlich-produktive Weise für den Schüler erfahrbar, durch Herstellen und Gestalten, durch Nachgestalten, Umgestalten, durch Sammeln, Ordnen, Vergleichen. So können beispielsweise die Stilmittel eines Comic durch das Zeichnen einer eigenen Bildergeschichte besser (unmittelbarer und zugleich distanzierter) verstanden werden, die medialen Möglichkeiten des Fotografierens z.B. durch das Nachstellen der Situation eines Fotos und das eigene Fotografieren, die Besonderheiten einer Porträtzeichnung durch das Herstellen einer eigenen Selbstdarstellung vor dem Spiegel.

Zu b): (Gegen. . .

Übersichtshalber werden im folgenden die Bezugsfelder des Faches dargestellt, ohne daß damit eine Auswahl und Akzentuierung für die besonderen Erfordernisse der Orientierungsstufe getroffen wird:

- Kunstwerke, wie: Malerei, Zeichnung, Druckgrafik, Plastik und Objekt, auch Film und Foto.
- visuelle Massenmedien, wie: Illustrierte, Plakate, Film und Fernsehen, Bilderbücher, Comics.
- Umweltgestaltung im Bereich Architektur und Industrie-Design: Wohnung, Gebäude, Straßenzug, Platz und Park, Möbel, Verpakkung, Karrosserie, Gerät.
- Mittel der Selbstdarstellung und der personalen Beziehungen, wie: Kleidung, Schmuck, Frisur und Make-Up; Umzüge, Zeremonien und Rituale.

Das Interesse des Kunstunterrichts an diesen ästhetischen Objektbereichen richtet sich vornehmlich auf den jeweiligen Zusammenhang von Form, Bedeutung, Wirkung; ggf. auch von Absicht und Gebrauch bzw. Verwendungszweck.

- Von Absicht ist besonders dann zu sprechen, wenn visuelle Mitteilungen im Hinblick auf das Verhalten bestimmter Zielgruppen konzipiert, hergestellt und vermittelt werden. Solche Absichten sind beispielsweise bei kommerzieller und politischer Werbung leicht nachweisbar.
- Mittel sind zu unterscheiden hinsichtlich der Form und des Inhalts. Inhalte sind für den Empfänger mit Bedeutungen verbunden, die, zusammen mit der Form, in der sie erscheinen, maßgeblich für die Wirkung sind bzw. für Gebrauch und Nutzen bei Gegenständen.
- Form bezeichnet hier den Aufbau des Gegenstandes, die Anordnung seiner Teile, die Beziehung der Zeichen oder Elemente untereinander, z.B. Größe, Figuration, Raumlage, Farbe, Helligkeit, Bewegung.
- Bedeutung kennzeichnet erstens, was objektiv mit einem Zeichen bezeichnet ist (Verhältnis zwischen Abbild und Abgebildetem im Sinne von Ähnlichkeit/iconischer Entsprechung oder: Verhältnis zwischen Zeichen und Bezeichnetem im Sinne einer allgemeinen lexikalischen Vereinbarung) und zweitens, wie es zu interpretieren ist, d.h. welcher Sinn dem Zeichen aus dem Zusammenhang zuzuordnen ist.
- Bei der Wirkung handelt es sich für den Kunstunterricht um (mehr subjektive) Verhaltensweisen, die durch die Betrachtung visueller Angebote ausgelöst werden: Anmutungen, Empfindungen, Assoziationen, Meinungen, Urteile, Handlungen.
- Gebrauch steht in engem Zusammenhang mit Wirkung und Absicht. Gebrauch kann z.B. untersucht werden an modischer Kleidung als

Mittel der Selbstdarstellung, der Abhebung oder Anpassung; an Bildern als Wandschmuck in der Wohnung, Bildern als Informationsmittel in der Zeitung, Bilderbüchern und Comics als Unterhaltungsmittel, die vervielfältigt und verliehen werden.

Schon auf der Orientierungsstufe wird es möglich sein, viele der hier bezeichneten Aspekte und Zusammenhänge in anschaulicher Weise an einfachen Beispielen aufzuzeigen. Nachdenken über die unmittelbare Wahrnehmung, Betrachten (Bilder), Berühren und Abtasten (Plastisches), sich bewegen und verweilen (Räumliches), auch das Sprechen, Beschreiben und Untersuchen bieten sich dafür an, vor allem aber sind praktische Erfahrungswege wie Sammeln, Ordnen, Nachgestalten in diesem Alter geeignete Verfahren.

2 Zur Unterrichtsgestaltung

2.1 Allgemeine Hinweise

Eine verbindliche Festlegung von Lernverfahren und Organisationsformen zur Erarbeitung der einzelnen Lernziele würde den notwendigen Entscheidungsspielraum des Lehrers und der Schüler beengen. Dennoch sind für die Arbeit im Fach Bildende Kunst auf der Orientierungsstufe einige grundsätzliche Ziele und Bedingungen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung zu beachten.

Interesse wecken, Motivation erhalten

Dem Tätigkeitsdrang und dem Bedürfnis nach motorischer Äußerung, aber auch der Bereitschaft und Fähigkeit dieser Altersstufe, praktische Fertigkeiten einzuüben und sich Wissen anzueignen, entspricht die Betonung der Gestaltungsarbeit und das Bekanntmachen mit verschiedenen Realisationsmitteln in grundlegenden und unterschiedlichen Arbeitsbereichen.

Die Freude des zehn- bis dreizehnjährigen Schülers am Sammeln und Ordnen, am Entdecken und phantasievollen Ausschmücken, aber auch das Interesse am realistischen Detail, an lustigen, ungewöhnlichen und abenteuerlichen Begebenheiten und Situationen, an Sport und Technik sowie an den Bildern realer und fiktiver Welt, wie sie durch Fernsehen, Comics und Jugendzeitschriften vermittelt werden, geben dem Kunsterzieher Hinweise für Aufgabenstellungen und konkrete thematische Einkleidungen.

In diesem Zusammenhang sollte der Lehrer auch den hohen Wert von Realbegegnungen bedenken. Nicht nur auf Exkursionen, Klassenreisen, Museums- und Ausstellungsbesuchen bietet sich die Gelegenheit, den

Schüler mit direkter, noch nicht interpretierter oder verarbeiteter Wirklichkeit zu konfrontieren. Auch im Zeichensaal sollte möglichst viel durch die Objekte selbst in Gang gesetzt werden. Der Kunsterzieher sollte sich für diese Zwecke nicht nur einen reichen Sammlungsschrank mit allerlei Fundgegenständen aus Natur, Haushalt, Technik (Sperrmüll) zulegen, er sollte auch von Aufgabe zu Aufgabe Realobjekte mitbringen lassen bzw. ggf. aus den naturwissenschaftlichen Sammlungen mitbenutzen.

Für die Erhaltung der Motivation ist es wichtig, daß Erfolge der Schüler sichtbar werden, nicht nur in einer Benotung, sondern vor allem dadurch, wie die Arbeiten besprochen, benutzt, ausgestellt werden bzw. daß von Schülern mitgebrachte Gegenstände, Beispiele, Materialien beim Lehrer Resonanz finden.

Die Motivation zu erhalten, verlangt aber auch, den Schüler Kontinuität der Arbeit, sinnvolle Zusammenhänge von Arbeitsschritten und Aufgabenfolgen erleben zu lassen. In diesem Zusammenhang sind auch Hausaufgaben zu sehen. Sinnvoll sind sie, wenn sie für den Schüler nachvollziehbar eine Funktion im Arbeitszusammenhang haben und wenn sie, vor der Klasse ausgehängt und besprochen oder individuell in schriftlicher Weise, nach ihren Vorzügen und Mängeln beurteilt werden. Sie sind sinnvoll als Vorbereitung für eine neue Arbeit (z.B Material sammeln und vorbereiten, Erkundungsaufträge ausführen), zum anderen als selbständiger Zwischenschritt ohne Lehrer-Einhilfen in einer längeren Aufgabensequenz und schließlich zur individuellen Fertigstellung einzelner Arbeiten, die z.B. besonders kleinteilig und differenziert angelegt sind oder von besonders langsam arbeitenden Schülern sonst nicht fertigzustellen wären.

Auch der bewußte Einsatz wechselnder Bildformate kann vom Kunsterzieher als wichtiges Spannungsmittel genutzt werden. Kaum eine Vorgabe ist so leicht zu verändern und ergibt so viele neue Anregungen wie das überraschende Format: Zu gegebenen Themen sind vom Schüler passende Formate auszusuchen oder von bestimmten suggestiven Formaten her sind Themen zu entwickeln. Beispiele:

- Handtuchformat für ein „Marine"-Bild oder für eine Fortsetzungsgeschichte,
- Tondo für ein abstrakt-geometrisches Zentralmotiv (Rosettenfenster, z.B. als Scherenschnitt oder Transparent) oder für die Anpassung der bildgegenständlichen Ordnung an das Rundformat,
- Mini-Formate für Miniaturhaftes, Geldscheine, Billets, Briefmarken,
- Maxi-Formate für Wandbildhaftes (s. unter Gruppenarbeit)
- Blätterblock für Taschenkino oder Fortsetzungsgeschichte

Ähnliches gilt für das bewußte Wechseln der Papiersorte. Es ist nicht nur aus sachlichen Gründen erforderlich, daß der Lehrer für die jeweilige Technik das geeignete Papier zur Verfügung stellt bzw. mitbringen läßt (im Rahmen der Bestimmungen über kleine Lernmittel), es ist auch wichtig, daß die Schüler selbst ein Interesse für die verschiedenen technischen Möglichkeiten der einzelnen Papiere entwickeln. In diesem Zusammenhang sei nur der Effekt von Überraschung und Neugier genannt, der ausgelöst werden kann, wenn der Lehrer plötzlich ungewohnte Mal- bzw. Zeichenuntergründe mit der Aufforderung, das geeignete selbst herauszufinden, zur Auswahl stellt (beispielsweise geleimten Karton, Ingres-Papier, Pappen, Seidenpapiere, Packpapiere, Toilettenpapier, Butterbrotpapier, Pauspapier usw.).

Aufmerksamkeit beanspruchen und Konzentration ermöglichen

Häufig sind bereits wenige organisatiorische Maßnahmen des Lehrers eine große Hilfe zum ruhigen und konzentrierten Zuhören und Mitdenken:

- günstige Sitzordnung (z.B. Stühle im gestaffelten Halbkreis bei einer längeren Besprechung von Bildern. Darauf achten, daß die Schüler genügend nahe sitzen, um notwendige Einzelheiten zu erkennen.),
- blendfreie Beleuchtung des Objektes, das besprochen wird,
- Einrichtung eines Materialtisches oder der Anschauungsmodelle so, daß jeder Schüler möglichst störungsfrei Zugang bzw. freie Sicht hat,
- die Materialien und Gerätschaften für den einzelnen Schüler zur Einführung eines neuen Themas (oder auch zwischendurch einmal) so auf den einzelnen Arbeitsplätzen vorbereiten, daß der Schüler seinen „gedeckten Tisch" vorfindet und damit eine wichtige Orientierung hat (was auch das Aufrämen wieder erleichtert!).

  Darüber hinaus muß der Kunsterzieher die fachtypischen veranschaulichenden Mittel wie Tafelzeichnung, Experiment, Steckwand für Bilder etc. benutzen. (Im übrigen gilt für diesen Gesichtspunkt vieles unter Ziffer 1 Gesagtes auch.)

Ausdauer fördern

Ein häufiges „Leiden" in Unterstufenklassen ist die Unfähigkeit, längere Zeit eine Arbeit durchzuhalten. Für manche Schüler ist bereits eine Stunde oder weniger die äußerste Zeitspanne, die er sich freiwillig auf eine Aufgabe konzentriert. Interesse und Konzentration erlahmen rasch bei längerer Beanspruchung durch ein und dasselbe Problem. Unfertige, langweilige, verschmierte und auch mutwillig verdorbene Arbeiten kön-

nen die Folgen sein – auch da, wo eine Aufgabenstellung schülernah angesetzt war und zunächst motivierend gewirkt hatte.

Hier kann und soll der Lehrer immer wieder korrigierend einwirken:

- Er sucht Aufgaben/Probleme, die mehrschrittig zu lösen sind, wobei jeder Schritt für sich eine Teillösung von relativ deutlicher Selbständigkeit und Sinnhaftigkeit ergibt und jeder weitere Schritt genügend neue technische oder gestalterische Probleme oder neue Arbeitsformen mit sich bringt, so daß neue Motivation, Neugier, Tätigkeitslust aufgebaut werden kann. Wichtig ist in solchen Fällen auch das Ziel. Ob ein „Bild" für die Mappe oder ein Objekt für den Verkauf am Klassenstand des Schulfestes gemacht werden soll, ist ein großer Unterschied!
- Der Kunsterzieher achtet gerade bei kurzatmig-konzentrationsschwachen Kindern auf Zwischenberatung, er gibt Hilfen, er ermutigt schon bei Teilerfolgen, er stellt gute Ansätze auch vor der Klasse heraus, gibt Sonderaufträge.

Selbständigkeit unterstützen und fördern

Selbständigkeit im Rahmen von Kunstunterricht anstreben bedeutet, den Schüler problembewußt, methodenbewußt, handlungs- und urteilsfähig zu machen. Diese Fähigkeiten können nur allmählich entwickelt werden, aber sie müssen auch angestrebt werden! Das kann geschehen, indem der Lehrer Patentrezepte bei der praktischen Arbeit vermeidet, indem er in der Einzelberatung keine fertigen Lösungen anbietet, sondern das Problem erkennen hilft, indem er beispielsweise beim Malen und Zeichnen von Figuren einer formelhaften und unverstandenen Übernahme von Klischees die Beobachtung der Wirklichkeit entgegensetzt und etwas ausprobieren läßt (wie hält die Hand einen Gegenstand, wie kommt eine Überschneidung zustande, wie läßt sich vorne-hinten im Bild ausdrükken, welche Art von Ausschnitt ist am geeignetsten, wenn ich die Aufmerksamkeit auf bestimmte Teile eines größeren Zusammenhangs lenken will, im Einzelbild, in einer Bildfolge mit kontinuierlicher Erzählung usw.).

Der Lehrer sollte darauf Wert legen, daß die Schüler bei der Entwicklung der Aufgabe im Unterrichtsgespräch konzentriert mitdenken. Er kann z.B. an Antworten auf Zwischenfragen oder an einer selbständigen mündlichen Zusammenfassung der Aufgabenstellung durch Schüler erkennen, ob das Problem verstanden ist und Lösungswege den Schülern offenstehen.

Es ist nicht immer ein Zeichen kindlicher Vertraulichkeit und berechtigter Freude am Lob des Lehrers, wenn Schüler dauernd mit jeder Kleinigkeit zum Lehrer gelaufen kommen oder gar besorgt fragen, „ob das so richtig sei", was sie auf ihrem Blatt begonnen haben.

Der Unterricht sollte also darauf zielen, daß die Schüler allmählich zum Mitdenken von Unterrichtsvorhaben, zur Mitplanung auch komplexerer Arbeiten befähigt werden, welche später, von Klasse 7/8 an, zunehmend neben kürzere und lehrgangsartige Sequenzen treten werden.

Dazu gehört auch ein gewisses Maß an Bereitschaft und Fähigkeit zur materiellen Organisation der Arbeit: Mithilfe bei der Vorbereitung der Sitzordnung, beim Aufbau der Arbeitsplätze, bei der Ausgabe von Material und angefangenen Schülerarbeiten usw., was durch einige Ordner besorgt werden kann. Auch das Aufräumen und Säubern von Arbeitsplatz und Gerät durch jeden einzelnen Schüler am Ende der Stunde sollte nicht unterschätzt werden. Das selbständige Ordnen und Führen einer eigenen Sammelmappe mit den Arbeiten des Halbjahres bzw. Jahres verhilft auch dem Schüler zur Übersicht und zum Mitdenken.

Um dem Schüler mehr Selbstkontrolle bei seiner bildnerischen Arbeit zu ermöglichen, kann der Kunsterzieher ihm einige grundlegende Kontrollfragen an die Hand geben. (Der Schüler kann sie auf einen Zettel schreiben und neben seine Arbeit legen, der Kunsterzieher kann auch Bildmaterial dazu sammeln und auf großen Bogen oder in Mappen zusammenstellen lassen.) Hier einige Beispiele:

- Ist das Gemeinte deutlich? Hat das Bild (das Objekt, die plastische Gruppe usw.) so etwas wie ein Hauptmotiv und Nebenmotiv? Wird das Hauptmotiv entsprechend klar sichtbar gemacht, z.B. durch Größe, Lagebeziehung, Textur, Farbe usw.?
- Kann das, was ausgedrückt/erzählt werden soll, durch veränderte Ausschnittswahl besser klargemacht werden? Soll Weniges dem Betrachter nahe auf den Leib rücken oder soll es mehr aus der Distanz zu sehen geben, soll man sich auf weniges konzentrieren oder einen größeren Überblick erhalten? Lassen sich auch einmal durch andere Ansichten als die gewohnten (von der Seite) ungewohnte Gegenstandsformen erhalten? (Gerade dieses ist ein wichtiger, durchgehender didaktischer Aspekt der Kunsterziehung, daß der Schüler einen Sinn dafür entwickelt, daß seine Arbeiten nicht die ganze Wirklichkeit oder sein ganzes Thema, sondern immer nur einen ausgewählten Ausschnitt ins Bild setzen.)
- Haben die einzelnen Bildgegenstände einen Sinnzusammenhang und wird das in der Arbeit deutlich? (Ein Gegenstand soll z.B. vor einem

anderen auf einem dritten stehen, ein vierter Gegenstand soll einem fünften ähneln, zwei Gegenstände sollen sich einander zuwenden. . .)

Kreatives Verhalten anregen und ermutigen

Dies kann zum einen gefördert werden durch den Abbau von Einstellungen und Verhaltensweisen, die die Phantasie lähmen und originelle Einfälle verhindern, wie:
übertriebene Erfolgsorientierung (es wird nur gewagt, was maximalen Erfolg verspricht), Konformismus (die Gleichsetzung von divergentem Verhalten mit Fehlverhalten; eigene Initiative unterbleibt in Anpassung an die Gruppe), zu starke Lehrerzentriertheit des Unterrichts (Lehrer gibt zu viele Weisungen, Initiativen aus der Lerngruppe kommen zu kurz), Betonung geschlechtsspezifischer Rollenmuster („Dies ist nichts für Mädchen, das ist nichts für Jungen").

Auf der anderen Seite kann der Lehrer kreatives Verhalten positiv verstärken: Er regt z.B. den Schüler zu eigenem Experimentieren mit bestimmten Materialien und Werkzeugen an, statt ihm ein Rezept zur Herstellung der beabsichtigten Wirkungen zu geben; er arbeitet beispielsweise bei einer Zwischenbesprechung darauf hin, daß die Schüler ganz unterschiedliche Lösungsansätze als legitime Möglichkeit der Aufgabenbewältigung erkennen (individuelle Auffassung, persönliche Erfindung); er ermutigt beispielsweise die Schüler, persönliche Ausdrücke, auch wenn sie von eingefahrenen Vorstellungen über „schön" und „richtig" abweisen, zu akzeptieren, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie ggf. wertzuschätzen; er ermutigt sie, beweglich zu sein, z.B. aus Fehlern im Bild etwas zu machen, die vorgefaßte Bildidee ggf. aufzugeben oder abzuwandeln, wenn die während der Arbeit produzierten Einfälle das ergiebiger erscheinen lassen.
(Im übrigen gehen die Merkmale von Kreativität weit über die hier beschriebenen Teilaspekte von Beweglichkeit/Phantasie hinaus und umfassen auch die meisten anderen der unter A 2.1 beschriebenen Gesichtspunkte.)

Individuelle Anlagen erkennen und fördern

Die Förderung verschiedener Begabungsrichtigungen ist ein grundlegendes Ziel der Orientierungsstufe. Dieses individuelle Fördern steht in enger Wechselbeziehung zur Interaktion in der Gruppe (s. weiter unten). Gerade der Kunstunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, der Individualität kindlicher Auffassungs- und Darstellungsweisen gerecht zu werden. Dafür einige Beispiele:

Die Aufgabe wird so gestellt, daß ein Problem auf verschiedene Weise bildnerisch oder technisch oder inhaltlich gelöst werden kann; Arbeitsergebnisse der Schüler werden so nebeneinander ausgehängt, daß ganz unterschiedliche Darstellungsweisen vergleichbar werden. Der Lehrer hebt originelle Lösungen gerade dann hervor, wenn sie von gruppeninternen ästhetischen Normen abweichen; der Lehrer hilft den Schülern, die Eigenart kleinteiliger und großzügiger, graphischer und malerischer Vorgehensweisen zu erkennen; er würdigt die Aussagekraft und Klarheit einer „primitiven" (weil noch flächigen) Schülerarbeit im Vergleich mit einer illusionistisch fortgeschrittenen z.B. im Hinblick auf die funktionale Zuordnung der Bildgegenstände, die auch bei der „primitiven" klar sein kann.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, daß der Lehrer auf das unterschiedliche Arbeitstempo seiner Schüler eingeht, indem er beispielsweise kleinteilig, aber intensiv zeichnenden Schülern kleinere Formate gibt oder mehr Zeit für ihre Arbeit gewährt oder indem er schnellen Zeichnern interessante Zusatzaufgaben stellt. Schließlich kann es zur Ermutigung und Förderung individueller Begabungen von großem Nutzen sein, wenn sie ihre Spezialitäten in einer größeren Gruppenarbeit zum Tragen lassen kommen, indem sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit erkennen, anerkennen und in der Ergänzung einander Nutzen bringen (s. weiter unten).

Interaktion in der Gruppe lernen

In den Klassen der integrierten Orientierungsstufe werden Schüler sehr unterschiedlicher Begabungsrichtung und Leistungsfähigkeit gemeinsam zu unterrichten sein.

Dieser Sachverhalt heterogen zusammengesetzter Lerngruppen ist zwar auch für den Kunsterzieher an herkömmlichen Beobachtungsstufen nicht neu, doch sind Spannweite und quantitatives Ausmaß der verschiedenen Begabungs- und Leistungsgruppen hier erheblich größer. Hierdurch können sich Schwierigkeiten ergeben, z.B. aus unterschiedlicher, differenzierter oder undifferenzierter Darstellungsfähigkeit und Vorstellungskraft, aus verschiedenen Sachinteressen und Vorwissen, aus verschiedenem technischen Geschick oder Ungeschick, Übung oder Unerfahrenheit. Solche Schwierigkeiten wirken sich erfahrungsgemäß ungünstig aus auf Arbeitsintensität, Interesse und Motivation, auf das Gesamtklima in der Klasse, so daß Terminierung und Erfolg eines Unterrichtsabschnitts in Frage gestellt werden können.

Solche Auswirkungen lassen sich bei einer normalen Klassenstärke nur schwer und nur teilweise auffangen durch intensive Einzelberatung und starke Individualisierung der Unterrichtsanforderungen durch den Lehrer. Bessere Erfolge verheißen hier Partner- und Gruppenarbeit. Wichtig ist, daß der Kunsterzieher dafür Sorge trägt, bei geeigneten Aufgaben die Gruppen aus Schülern unterschiedlicher Begabungen und Interessen zu mischen. Im allgemeinen sollte der leistungsschwächere Schüler dabei von leistungsstärkeren profitieren, wobei der stärkere als der Gebende und Vermittelnde ebenfalls Nutzen aus der Zusammenarbeit zieht. Am glücklichsten dürfte sich diese Art von Förderung des einzelnen durch die Gruppe ergeben, wo an komplexeren Vorhaben gearbeitet wird, wo praktisch-technische Fertigkeiten, organisatorische und soziale Begabungen und gestalterische, entwerfende und darstellerische Fähigkeiten aufeinander angewiesen sind. In günstigen Fällen gibt das auch dem sonst schwächeren Schüler Auftrieb und Selbstbestätigung, zumal wenn er merkt, daß er in bestimmten Teilbereichen eben doch nützlich, tüchtig, ja unentbehrlich ist.

Dennoch entlastet dies den Kunsterzieher keineswegs von seiner Verantwortung für das Funktionieren der Arbeit in den einzelnen Gruppen. Probleme ergeben sich insbesondere da,

- wo Individualisten mit eigenen Ideen in einer Gruppe gegeneinanderstehen,
- wo ein Kompromiß zwischen zwei ausgesprochenen Gestaltungskonzepten nur eine Verschlechterung beider Entwürfe bedeuten würde,
- wo es generell an Übung in Zusammenarbeit, an Gesprächs- und Kompromißbereitschaft, an Interesse am Partner fehlt,
- wo lauter schwache Schüler ohne Interesse und Plan beisammen sind.

Im Kunstunterricht der Orientierungsstufe gibt es eine ganze Reihe von Vorhaben, die für Formen von Gruppenarbeit geeignet sind:

- Großformatiges Malen auf Packpapierbahnen oder direkt auf die Wand nach verabredetem inhaltlichen Programm und einigen formalen/technischen Vorgaben.
  Die einfachste und anspruchloseste Form der Zusammenarbeit beschränkt sich auf das Einhalten bestimmter Anschluß-Verabredungen, auf Gegenstandswahl und Proportionierung sowie Farbigkeit, bei sonst individueller Durcharbeitung relativ kleiner Einzelformate. Es entsteht eine Art Wandteppich oder Wandfries aus eigenständigen Elementen. Varianten sind in verschiedenen Techniken, z.B. Applikation und Webarbeit möglich.

Interessanter für den Partner- und Gruppenbezug sind „Wandbilder", deren einzelne Abschnitt von mehreren Schülern in laufender Absprache untereinander zu gestalten sind, wo Arbeitsteilung auch im Sinne der Spezialisierung des einzelnen Partners sinnvoll ist. Die Zusammenarbeit spielt sich hier einmal innerhalb der Gruppe ab, zum anderen auch im Hinblick auf die Nachbargruppen, sofern die einzelnen Wandbilder für einen einzigen Raum oder Raumabschnitt gedacht sind.

– Puppenspiel (Handpuppen); Köpfe aus Pappmaché modellieren, bemalen, ausstaffieren; Kleider und Accessoires zusammenstellen und anfertigen; aus den verschiedenen Typen eine Spielidee entwicklen, Dialoge schreiben, Puppenspiel üben, Spiel einüben, Programmzettel entwerfen, schreiben, vervielfältigen usw.
Hier gibt es verschiedene sinnvolle Möglichkeiten der Arbeitsteilung und damit auch der Schwerpunktbildung:
Nach dem ersten gemeinsamen Anfertigen von Köpfen (Modellieren) kann eine Gruppe die Fertigung weiterer, für das Spiel benötigter Köpfe und Hände bzw. weiterer Tiere aus Pappmaché vornehmen.
Eine andere Gruppe kann Zuschneiden und Nähen von Kleidungsstücken übernehmen.
Eine technisch-handwerklich interessierte Gruppe kann sich unter Mitwirkung eines Entwurfstalentes auf die Konstruktion und Ausführung der Spielbühne konzentrieren.
Eine besondere Art von Findigkeit und Organisationstalent braucht es, um bestimmte Spielrequisiten zu ergänzen und zu besorgen.
Eine andere Gruppe übernimmt die Arbeit am Textbuch; wobei auch an die Abstimmung mit der Gesamtgruppe gedacht werden muß.
Die eigentlichen „Schauspieler" üben Bewegung und Führung einer und zweier Puppen ein, wobei auch das Eingehen auf den Spielpartner hinter den Kulissen geübt werden muß.
– Ähnlich komplexes Beispiel: Die Vorbereitung und Durchführung einer Ausstellung bzw. eines Lichtbildvortrags für einen Elternabend.
– Ein Beispiel für weniger verbindliche, lockerere Formen der Zusammenarbeit:
plastisch keramische Gruppenarbeiten, z.B. figürliche Szenen wie Weihnachtskrippe, Schulhofszene, Märchenszene.
– Weitere Beispiele: Kalenderdruck (Linoldruck); Bau eines Spielplatzmodells oder einer Phantasielandschaft auf größerer Grundplatte mit vielen Einzelheiten unter Benutzung verschiedener Techniken und Materialien.

Aufgabenstellung und Beratung

Der Lehrer soll darauf achten, daß in den Aufgaben die Ziele klar formuliert werden. Insbesondere bei der praktischen Arbeit sollen Aufgaben ein Spektrum verschiedener Lösungen ermöglichen, ohne daß wesentliche gestalterische Entscheidungen vorweggenommen werden. In der Einzelberatung erinnert der Lehrer an die Probleme, die in der Eingangsbesprechung erörtert worden sind, gibt Anschauungshilfen, zeigt Alternativen auf oder lenkt auf die mögliche Vielfalt von Lösungswegen hin. Auch Lernhilfen im technischen Bereich werden von Fall zu Fall erforderlich sein, z.B. im Sinne von Vormachen – Nachmachen.

Zwischenbesprechungen für die ganze Lerngruppe sind vor allem dann angebracht, wenn ein und dasselbe Problem bei mehreren Schülern auftaucht oder wenn aus der anlaufenden bildnerischen Arbeit besonders originelle Ansätze geeignet sind, schwächere und einfallsarme Schüler in Gang zu setzen.

2.2 Zur Leistungsbewertung

Kunstunterricht soll den Schüler zu kreativem Verhalten ermutigen und darin fördern, er soll ihm Freude am Spiel und Experiment vermitteln. Darum sollte der Kunsterzieher nicht jedes Arbeitsergebnis mit Noten bewerten. Insbesondere sollte er Unterrichtsabschnitte mit ausgesprochen spielerischer und experimenteller Zielsetzung, Lockerungs- und Findungsphasen aus der Notengebung ausklammern, wenn das auf die Phantasie der Kinder, auf ihren Mut zum Produzieren von Ideen, auf die allgemeine Motivation der Lerngruppe günstige Auswirkungen verspricht. Manchmal genügt es auch, wenn der Lehrer ankündigt, daß bei einer bestimmten Arbeit nur besonders gelungene Arbeiten benotet werden.

Für eine Zensierung gelten folgende Gesichtspunkte:

Aufgabenstellung und Zwischenberatung sollen dem Schüler klarmachen, welche Forderungen mit der Aufgabe verknüpft sind, welches engere oder weitere Spektrum von Lösungen einerseits möglich ist und welche Minimalbedingungen andererseits unverzichtbar sind (und warum). Auf diese Weise wird der Schüler allmählich den Zusammenhang zwischen Aufgabenstellung, Arbeitsergebnis und Benotung erkennen und für eine gelegentliche gemeinsame Notenfindung für bestimmte prakti-

sche Arbeitsergebnisse aufgeschlossen sein. Solche gemeinsamen Bewertungen sollen den Schüler anregen, sich auch in divergierende bildnerische Äußerungen von Mitschülern einzusehen, Meinungen und Urteile zu begründen und zu bemerken, wie eine Zensur sich meist aus mehreren Faktoren zusammensetzt und bis zu einem gewissen Grad objektivierbar ist. (Die Verantwortung des Lehrers für die Zensur bleibt davon unberührt.)

Im folgenden werden einige Gesichtspunkte genannt, die insbesondere bei der Bewertung gestalterischer Arbeiten von Nutzen sein können. Sie sind nicht schematisch anwendbar. Bei der einen Arbeit kann z.B. die Originalität der Lösung viel wesentlicher sein als die Bewältigung und Erkenntnis des mit der Aufgabe intendierten Hauptproblems; bei einer anderen Aufgabe kann die Knappheit und Einfachheit der gestalterischen Lösung überzeugender sein, als Reichhaltigkeit und Differenziertheit. Dies vorausgeschickt, werden die folgenden Gesichtspunkte zur Beachtung empfohlen:

- Erkenntnis und Bewältigung des Hauptproblems, das im Thema oder in der Aufgabe liegt – Vorbeigehen am Hauptproblem, Abschweifen in Nebensächlichkeiten, Unschlüssigkeiten.
- Reichhaltigkeit der Lösung, Differenziertheit und Intensität der Gestaltung und Bearbeitung, Klarheit und Reichtum der Beobachtung – Armut der gestalterischen Einfälle, Mangel an verfügbaren Repertoires, Dürftigkeit der Beobachtung.
- Originalität der Lösung, Erfindungsreichtum – Banalität der Lösung, unverstandene oder unverarbeitete Übernahme fremder Lösungen oder Klischees.
- Strukturiertheit der gestalterischen Lösung, überzeugende Zuordnung der einzelnen Zeichen bzw. Elemente zueinander – diffuses Durcheinander, beziehungsloses Nebeneinander.
- Problemangemessene Wahl der Darstellungsmittel – willkürliche oder stereotype Wahl unangemessener Darstellungsmittel.
- technische Bewältigung der gewählten Darstellungsverfahren und Darstellungsmittel – Flüchtigkeit, Ungenauigkeit der Ausführung; falsche oder fehlerhafte Anwendung von Materialien und Geräten.

Auf der Orientierungsstufe ist es insbesondere bei der Bewertung komplexerer Leistungen auf der Ebene der Fähigkeiten notwendig, die individuelle Lernausgangslage und den individuellen Lernfortschritt zu berücksichtigen.

Neben dieser differenzierenden Bewertung von Ergebnissen (gestalterische Einzelarbeiten, Arbeitsreihen oder mündliche Leistungen) sollte der Lehrer bei der gesamten Beurteilung auch die Selbständigkeit des Schülers und seinen Anteil am Zustandekommen von Ergebnissen in der Gruppe berücksichtigen, z.B. seine Fähigkeit, Ideen zu finden und anderen weiterzuvermitteln, in seiner Gruppe Impulse zu geben, Arbeit zu organisieren, eine sinnvolle Arbeit auch bei Schwierigkeiten durchzuhalten.

2.3 Anforderungen

Unterricht im Fach Bildende Kunst würde seinen Sinn verfehlen, wenn er sich am Ziel abprüfbarer Einzelfertigkeiten oder isolierter Kenntnisse bestimmter Fakten und Sachverhalte orientieren wollte. Diese haben ihren Sinn lediglich als Voraussetzungen komplexer Einsichten und Fähigkeiten, die in der Regel kaum punktuell abprüfbar sind, sondern nur in größeren Arbeitszusammenhängen vom Lehrer festgestellt werden können. (So wäre eine der wichtigsten Qualifikationen, die der Schüler in der Orientierungsstufe erwerben kann, ein Arbeitsverhalten, das durch Interesse und Selbständigkeit, Experimentierfreude und Ausdauer geprägt ist.)

Dennoch sollte der Lehrer wissen, welche fachspezifischen Fähigkeiten im engeren Sinne er als Minimalbasis für die Sekundarstufe I am Ende der 6. Klasse erreicht haben sollte und was er ggf. auch mit Hilfe von wohlüberlegten Wiederholungen und Varianten dem Schüler vertraut machen und mit ihm üben sollte. Die im folgenden skizzierten Anforderungen fassen nur das zusammen, was auch nach längerer Zeit nicht vergessen sein sollte, d.h. was als dauerhafte Grundlage weiterer Lernschritte vorausgesetzt werden muß. Im einzelnen gehen die Anforderungen, die der Schüler während einer Unterrichtseinheit zu erfüllen lernen soll, aus den Lernzielangaben zu den einzelnen Arbeitsbereichen (s. unter B 2) hervor. Konkrete Veranschaulichung dazu liefern die Unterrichtsbeispiele des Anhangs, die gesondert herausgegeben werden.

Die folgenden Anforderungen stellen in der Regel Aspekte komplexer Fähigkeiten dar, daher gibt es Überschneidungen. Die Anforderungen des ersten Teils sind nicht auf einzelne Arbeitsbereiche beschränkt, sondern übergreifend ((1) bis (3)).

(1) Abbilden

Das einzelne Bildzeichen differenzieren, mit Hilfe von Größe, Umriß, Binnenzeichnung, Textur, Hell-Dunkel, Farbe, Modellierung (drei-

dimensionale Arbeiten), dabei Bedeutungen unterscheiden wie Alter, Geschlecht, Bewegung, Tätigkeit, Gemütszustand.

(2) Schildern, Erzählen

Betonung des Wichtigen, Unterscheidung von Haupt- und Nebensache; Herstellen von inhaltlichen Beziehungen durch gegenständliche Zuordnungen (vor, hinter, neben, unter, über. . .), durch Bewegung, Körperstellung, Blickrichtung.

Herstellen eines Handlungszusammenhangs durch Bilderfolgen, kleine Geschichten entwickeln, ausdeuten, einzelne Szenen in einen Zusammenhang bringen, geeignete Ausschnitte finden, kleinschrittige nachvollziehbare Bilderfolge finden, etwa durch Finden geeigneter Einstellungen (z.B. „Totale, Nah-, Großaufnahme").

(3) Allgemeine Gestaltungsfähigkeiten

Wichtiges mit geeigneten Mitteln hervorheben, Format nutzen und besondere Formateigenschaften erkennen und einbeziehen, einfache Größenverhältnisse schätzen. Figur-Grund-Beziehungen erkennen und als Körper-Raum-Beziehung deuten im Bild und in der Plastik; eine Materialsammlung zusammentragen und gliedern.

(4) Spezifisches zu den Arbeitsbereichen

(4.1) Farbe/Malen

Farbe als Gegenstandsfarbe benutzen, Farbe als Ausdruckswert benutzen; Farbe deckend auftragen; die 12 Farben des Malkastens richtig benennen und einordnen; einfache Farbmischungen sicher herstellen können.

(4.2) Grafik/Zeichnen/Drucken

Detailreich zeichnen; Erfahrungen mit verschiedenen grafischen Werkzeugen anwenden: Bleistifte, Filzstifte, Federn. Einen Druckstock herstellen und abdrucken (Linoleum).

(4.3) Dreidimensionales Gestalten

Dreidimensionale Objekte herstellen wie z.B. Abbilder von Menschen, Tieren, Früchten, Eßwaren, entweder in einem einheitlichen Aufbauverfahren wie Ton-Modellieren oder in einem zusammengesetzen Verfahren wie z.B. Biegen von Maschendraht, Kaschieren mit Papier, Modellieren mit Pappmaché; diese Objekte differenzieren (siehe Angaben unter (1), (3), (4.1).

(4.4) Bilder betrachten

Sich auf ein Bild konzentrieren, Beobachtungen darstellen, Erinnerungen hervorholen, Einfälle ordnen, Deutungen versuchen, die eigenen Einfälle und Deutungen am Bild überprüfen.

B Inhalte /Arbeitsbereiche

0 Vorbemerkungen: Zur Beziehung von Inhalten und Lernzielen

Übersichtshalber werden die fachlichen Lernziele der Beobachungsstufe im folgenden einzelnen Arbeitsbereichen zugeordnet. Diese Arbeitsbereiche entsprechen der traditionellen Einteilung in Werkverfahren. Diese Einteilung hat sich in der Unterrichtspraxis vielerorts eingebürgert. Trotzdem ist sie nicht unproblematisch. Zwar entsprechen den einzelnen Werkverfahren auch schwerpunktmäßig bestimmte, grundlegende gestalterische Probleme, aber andererseits kann diese Anbindung von Gestaltungsfragen an bestimmte Technik- und Werkmittel auch ganz unerwünschte, verengende Wirkungen haben.

Es ist deshalb wichtig, die Angaben zu den einzelnen Arbeitsbereichen stets im Zusammenhang mit den didaktischen Grundsätzen zu sehen. Erst aus dieser Zusammenschau kann konkreter Unterricht konzipiert werden, wie er auch in den Beispielen des Anhangteils veranschaulicht wird. Denn stets geht es im Kunstunterricht darum, den komplexen Fachgegenstand unter verschiedenen, einander ergänzenden und von Fall zu Fall unterschiedlich akzentuierten Gesichtspunkten zu erschließen. Es geht um

- Erfahrungen in der Bearbeitung von Material für ästhetische Zwecke (Werktechniken, Materialeigenschaften),
- Erfahrungen im Umgang mit bildnerischen Mitteln (Repertoires wie Linie, Farbe, Textur, Volumen) zur Steigerung der Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit,
- Auseinandersetzung mit Gegenständen aus den fachlichen Bezugsfeldern (z.B. mit Kunstwerken, Bildern der Massenmedien, Masken, Schmuck), es geht um Einsicht in Zusammenhänge von Mittel, Bedeutung, Wirkung; es geht um erste Erfahrungen von Zusammenhängen zwischen dem Verwendungszweck einer visuellen Botschaft und ihrer Wirkung - Senderabsicht und Rezeptionsverhalten,
- Erfahrungen im Organisieren der Arbeit hinsichtlich Materialbeschaffung, Zeiteinteilung, Ordnung, Partnerbezug, insbesondere bei Gruppenarbeiten,

– schließlich – und für den Schüler wohl zuerst – geht es auch um Themen, die einerseits als Einkleidung für die Auseinandersetzung mit fachlichen Problemen angeboten werden, die aber auch und gerade bei projektartigen Vorhaben, zentraler Gegenstand der Auseinandersetzung mit bildnerischen Mitteln werden können.

Ein Beispiel mag diese allgemeinen Erläuterungen veranschaulichen:

Der Gegenstand „Linolschnitt" wird für den Kunstunterricht erst dadurch bedeutsam, wie er pädagogisch erschlossen wird.

– Es geht hier einmal um ein Werkverfahren, um ein bestimmtes Material und um Schneide- und Drucktechniken.

– Es geht gleichzeitig um bildnerische Mittel, um den speziellen Ausdruck der geschnittenen Linie, Textur, Musterung; um Wirkungen von Weiß in Schwarz und Schwarz in Weiß; um das Repräsentieren von Graustufen durch entsprechende Texturen aus Schwarz und Weiß; um Quantitäts- und Qualitätskontraste von hellen und dunklen Formen ...

– Es geht um den Sachverhalt Vervielfältigung (z.B. beim Auflagendruck für Kalender, Buch, Plakat, Exlibris usw.) und Variation (experimentelles Drucken mit der fertigen Platte). Das eine ist ein mehr „massenmedialer", ge- und verbrauchsbezogener Sachverhalt, das andere ein mehr ästhetischer.

– Es kann sich auch handeln um die Begegnung mit Kunstwerken, um ein Kennenlernen und besseres Verstehen von Künstlergraphik, um den Vergleich verschiedener Hochdrucktechniken und Ausdrucksweisen.

– Schließlich kann auch die thematische Einkleidung des Linolschnitts der eigentliche Gegenstand des Unterrichts werden, z.B. als Projekt „Kalender". Damit wäre die komplexeste Form einer Unterrichtseinheit „Linolschnitt" angestrebt. Es würde die größte Anzahl verschiedener Arbeitsschritte und die größte Vielfalt von Methoden und Arbeitserfahrungen miteinander verbunden, und es würde der stärkste Bezug zur Wirklichkeit außerhalb des Zeichensaals hergestellt werden.

Die „Arbeitsbereiche" des Lehrplans haben demnach nur Übersichtsfunktion, sie stehen nicht für ein Unterrichtskonzept. Es ist zwar nicht ausgeschlossen, daß die einzelnen Arbeitsbereiche des Lehrplans auch einmal als geschlossene Blöcke unterrichtet werden können. Dies kann in einzelnen Fällen sinnvoll sein, in jedem Fall aber muß der Lehrer beurteilen, wie lange er seine Schüler in einem Arbeitsbereich verweilen lassen kann, ohne daß Interesse und Arbeitsbereitschaft nachlassen, und wann er beispielsweise das in dem einen Arbeitsbereich angeschnittene bildnerische oder inhaltliche Problem mit den Materialien und Verfahren eines anderen Arbeitsbereiches weiterverfolgen will.

In der Regel wird es eher zweckmäßig sein, Materialien, Techniken und Verfahren aus verschiedenen Arbeitsbereichen in der konkreten Aufgabenstellung zu berücksichtigen. Dies wird immer dann der Fall sein, wenn ein komplexes Thema bearbeitet wird, das sowohl gestalterisch als auch arbeitstechnisch relativ offen ist. In der Beispielsammlung des Anhangs sind einige solcher Aufgaben beschrieben, in der vor allem plastische, stoffliche und malerisch-farbige Verfahrensweisen integriert werden.

1 Übersicht

1.1 Die einzelnen Arbeitsbereiche

Aus der Fülle möglicher Arbeitsbereiche sind für die Klassen 5 und 6 solche ausgewählt, die auf dieser Altersstufe unter schulischen Bedingungen gut realisierbar sind und die breite Grundlagenerfahrungen im bildnerischen Denken ermöglichen, zugleich eine Basis für die Arbeit auf der Sekundarstufe I darstellen. Es sind:

- Malen/Farbe
- Grafik: Zeichnen/Drucken
- Dreidimensionales Gestalten
- „Bilder im Unterricht"

Diese vier großen Arbeitsbereiche sind durch Zielangaben („Hauptintentionen") pädagogisch strukturiert, ihre Umsetzung in Unterricht ist durch Themenvorschläge veranschaulicht.

Die Arbeitsbereiche und ihre Ziele sind verbindlich, wobei einschränkend gesagt werden muß, daß die beschriebenen Lernziele wohl die allgemeine Zielsetzung des Abschnitts verdeutlichen, aber nicht notwendigerweise als Ergebnis des jeweiligen Unterrichtsabschnittes auch nach-

prüfbar erreicht sein müssen. Je komplexer und höher die Ziele, desto langfristiger wird ihre Erreichbarkeit sein, je konkreter die Ziele auf der Ebene einfacher Fertigkeiten und Kenntnisse ausgewiesen sind, desto eher werden sie im Rahmen einer Unterrichtssequenz erreichbar sein.

Über die vier verbindlichen Arbeitsbereiche hinaus gibt es ein freies Angebot, aus dem der Lehrer weitere Themen wählen kann, wenn er das für die übrige Zeit (etwa 30 %) tun möchte.

1.2 Zur Abfolge der Themen

Eine bestimmte Anordnung der vier Arbeitsbereiche kann nach dem oben Gesagten (BO) durch den Lehrplan nicht vorgegeben werden. Die Strukturierung der Inhalte muß im Fach Bildende Kunst vom Lehrer stets aufs neue gefunden werden, aufgrund situativer, organisatorischer, persönlicher Umstände und Interessen (siehe unter A 2).

Ein Modell durchdachter, aber doch abstrakt konstruierter Anordnung, bei der die Aspekte Kontinuität und Abwechslung ausgewogen wurden, findet der Leser in den Unterrichtsbeispielen vor, die gesondert zum Lehrplan herausgegeben werden. Dies mag als Anregung dienen für die Unterrichtsplanung der beiden Jahre Orientierungsstufe.

2 Darstellung der Arbeitsbereiche und Ziele im einzelnen (Grafik)

2.1 Malen/Farbe

Hauptintentionen:

Fähigkeiten: Der Schüler soll seine Farbskala erweitern. Er soll praktische Erfahrungen machen mit den Kategorien: klare Farben, trübe Farben, helle Farben, dunkle Farben, Haupt- und Nebenfarben, Farbähnlichkeiten und Farbkontraste. Er soll es lernen, Farben, Farbauftragsweisen und farbige Materialien im Hinblick auf gewünschte Wirkungen zu erproben und einzusetzen. Er soll Bekanntschaft machen mit wichtigen Funktionen von Farbe in seiner Umwelt, z.B. Auffälligmachen, Tarnen, Unterscheiden, Kennzeichnen, Schmücken, Gliedern, Stimmungen vermitteln und suggerieren, Symbolisieren.

Kenntnisse: Der Schüler soll mindestens die Bezeichnungen der Deckfarben des Malkastens sowie die obengenannten Farbkategorien kennen. Er soll wissen, wie Farben getrübt, aufgehellt, verdunkelt werden. Er soll Wirkungen von Farben und Farbauftragsweisen benennen können.

Fertigkeiten: Der Schüler soll eine Farbe deckend auftragen können, er soll Farbtöne abstufen können, er soll mit Haar- und Borstenpinseln sowie mit Farbstiften umgehen können; er soll Farben nach Verwandtschaften ordnen können.

Themenvorschläge:

- Kennzeichnung und Unterscheidung durch Farbe, z.B. bestimmte Personen in einer Bildergeschichte,
- Auffälligmachen durch Farbe, z.B. eine wichtige Person, ein Tier oder eine Situation in einem Bild oder einer Bildergeschichte, Warnfarben, Bemalung von Objekten, die überraschen sollen,
- Tarnen durch Farbe, Gleichwertigkeit Figur - Grund, z.B. „Ein Tier ist auffällig, das andere tarnt sich" (Tarnmusterung, Tarnfarbe), „Finde eine Umgebung, in der der Soldat im Tarnanzug (der Tiger, du selbst usw.) kaum auffällt!", „Ein Maler im weißen Arbeitszeug weißt eine alte Wand" (s. Unterrichtsbeispiel),
- Suggestion durch Farbe, z.B. Betrachtung von Werbeplakaten für Limonade (frische, kühle Farben in Verbindung mit Wasser und Eis). Farbkontraste und Farbdifferenzierung, z.B. „Nächtlicher Brand", imitierendes Bemalen plastischer Gebilde wie Kopfplastiken, Landschaftsmodelle, Imitationen von Torten, Kuchen, Früchten usw.,
- Malen und Material: z.B. Bilder in Form von Tonreliefplatten plastisch gestalten und bemalen, brennen und glasieren. Bemalen von Landschaftsmodellen oder anderer Objekte, dabei Integration der gemalten Farbe mit Farbigkeit und Stofflichkeit der Oberflächen,
- großformatiges Malen, z.B. auf Bauzäunen, auf alten Wänden, auf Graupappen, auf großen Packpapierbahnen an Stellwänden (s. Beispiel „unheimliche Bildnisgalerie").

2.2 Grafik/Zeichnen

Hauptintentionen:

Fähigkeiten: Der Schüler soll praktische Erfahrungen machen mit dem Darstellungswert von Linien, Musterungen (Texturen), Graustufen. Er soll praktische Erfahrungen machen mit Anordnungen, Ähnlichkeiten, Wiederholungen; mit Wirkungen von Häufung, Streuung, Reihung, Richtungsgleichheit und Kontrast. Der Schüler soll insbesondere die formbeschreibende Linie zur Darstellung von Gegenständen und Ereignissen, zur Kennzeichnung, Unterscheidung und Veränderung von Personen und Gegenständen einsetzen. Er soll die Bedeutung des Bildaus-

schnitts für die Wirkung des Bildes und den Wechsel von Bildausschnitten (Einstellungen) für die Wirkung von Bildfolgen (Bildergeschichten) erfahren und in der praktischen Arbeit erproben.

Kenntnisse und Fertigkeiten: Der Schüler soll Erfahrungen machen mit den Darstellungs- und Anwendungsmmöglichkeiten verschiedener Materialien und Verfahren, z.B. Bleistift, Filzstift, Kohle, Fettkreide, Kugelschreiber, Kratz-, Ritz- und Schneideinstrumenten (z.B. Schneidefeder, Schere für Papier- und Silhouettenschnitt); der Schüler soll saugende und nichtsaugende Papiere, glatte und rauhe Papiere im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit für verschiedene grafische Mittel und Werkzeuge kennenlernen.

Themenvorschläge:

- Zeichendiktat zum Kennenlernen, z.B. ein Handwerker, ein vierbeiniges Tier, ein Werkzeug, ein Fahrzeug. (Der gleiche Gegenstand wird verschieden dargestellt: Es gibt verschiedene Lösungen und Auffassungen. Keine Noten!)
- Differenzierung von Zeichen, z.B. durch Zeichendiktat „Achtmal runde Sachen" (s. Unterrichtsbeispiel); „Neue Tier-Kombinationen" (s. Unterrichtsbeispiel); „Eine alte, verrostete Lokomotive" (Dampfer, Maschine); „Ein Tier, das alles Mögliche kann",
- Situationsdarstellungen, z.B. „Boxkampf", „Tumult auf dem Schulhof", „Auto-Zusammenstoß", „Querschnitt durch ein Seeräuberschiff", Szenen aus einem Märchen (s. Beispiel „Drei Brüder"),
- Bildeinstellungen (Ausschnittwahl und Bildergeschichten). Erzählen einer kleinen Begebenheit ohne oder mit wenig Text, z.B, „Fahrstuhlgeschichte". Wahl verschiedener Einstellungen, z.B. „Ein Gangster kommt bedrohlich näher"; assoziatives Weiterentwickeln einer Bildergeschichte nach verschiedenen Aspekten (s. Beispiel Jonny Gonzales); ein Erlebnis mit einem Tier (s. Beispiel). Betrachtung von aktuellen und/oder historischen Bildergeschichten, z.B. „Vater und Sohn", „Little Nemo in Slumberland", „Asterix", „Wilhelm Busch" usw.,
- bewegte Bilder, z.B. „Taschenkino" (Blätterblock mit laufenden Bildern und geringen Phasenunterschieden, wie z.B. bei „Sprung ins Wasser", „Explosion einer Rakete", „Ein Blumentopf fällt herunter" usw.); Phasenbilder mit einfachen technischen Vorrichtungen (s. Beispiel),

– Klappbilder, die den Austausch und die Veränderung verschiedener Bildteile, z.B. einer Figur, erlauben.

2.3 Grafik/Drucken

Hauptintentionen:

Fähigkeiten: Erfahrungen mit der Möglichkeit zu vervielfältigen; Erfahrungen mit der Gestaltbarkeit eines Druckstockes (Hochdruck): Negativ-Positiv-Schnitt, saubere Drucke, experimentelle Reihen und Zustandsdrucke, Abklatsche usw. Erfahrungen mit dem Darstellungswert und der Reproduktionsleistung manueller Druck- und Mischverfahren wie Stempel- und Schablonendruck.

Kenntnisse: Hochdruckverfahren beschreiben können (Linoldruck); Wissen, wie man im Schwarz-Weiß-Druck optische Graustufen erzeugen kann. Wissen, daß die Schneidewerkzeuge andere grafische Wirkungen erzeugen als die Zeichnung. Anwendungsmöglichkeiten des vervielfältigenden Druckes kennen.

Fertigkeiten: Fertigkeit im Linoleumschnitt und -druck, im Umgang mit Schnittwerkzeug, Druckfarbe, Spachtel, Walze und Glasplatte, Falzbein, Druckpresse und Druckpapier. Arbeitsplatz auf- und abbauen.

Themenvorschläge:

– Variationen mit einem Druckstock, z.B. von einer Ritzzeichnung (Weißliniendruck) zum schwarzfigurigen Druck, z.B. mit Weiß auf Schwarz drucken und umgekehrt, z.B. mit kleiner Versetzung drukken, z.B. auf verschiedenen Untergründen drucken. „Briefmarken", „Geldscheine" u.ä. (s. Beispiel);
– Materialdruck („Alles druckt": Gardinen, Teppichreste, Vogelfedern, Fächer, Finger usw.). Erfinden von Themen aus dem Druckexperiment, z.B. „Wundervogel", „Ganz vornehme Dame aus alter Zeit", „Kalenderblätter";
– Stempeldrucke/Zusammendrucke, z.B. durch Verschiebung eines Stempels Bewegungsphasen herstellen („Stotterbilder": Läufer, Motorradfahrer usw.), s. auch unter „Variationen";
– Auflagendrucke, z.B. für Kalender, Aufkleber, zum Tauschen (s.o.).

2.4 Dreidimensionales Gestalten (Plastisches und Taktiles)

Hauptintentionen:

Fähigkeiten: Der Schüler soll Erfahrungen machen mit spezifisch plastischen Wirkungen, z.B. ein- und ausgewölbt, rund und eckig, blockhaft und offen, glatt und fakturiert. Der Schüler soll lernen, eine plastische Form auf allseitige Wirkung hin zu bearbeiten. Der Schüler soll erfahren, daß Bemalung die körperhafte Wirkung verstärken oder abschwächen kann, daß Bemalung und Oberflächenbearbeitung eine gegenständliche Form „echter" machen können. Der Schüler soll taktile Qualitäten und Wirkungen beschreiben können, er soll es lernen, visuell-taktile Wirkungen von Materialien auch unabhängig von deren alltäglicher Nutzbestimmung und ihrem natürlichen Kontext nach ästhetischen Gesichtspunkten in Beziehung zueinander zu setzen.

Kenntnisse: Der Schüler soll unterschiedliche plastische Materialien kennen. Er soll die Werkstoffeigenschaften kennen, die für seinen Formungs- und Bearbeitungsprozeß wichtig sind (z.B. für Ton). Der Schüler soll wissen, daß wesentliche Bearbeitungsverfahren für plastische Materialien sind: Ein- und Ausbuchten, Eindrücken, Ansetzen und Wegnehmen, Glätten, Aufrauhen. Der Schüler soll lernen, daß die Tasterfahrung für die sinnliche Wahrnehmung von Objekten wesentlich ist und die visuelle Wahrnehmung ergänzt.

Fertigkeiten: Der Schüler soll plastisch formbares Material (z.B. Ton, Pappmaché) sachgemäß zubereiten, verarbeiten und aufbewahren. Er soll seinen Arbeitsplatz sachgerecht auf- und abbauen. Der Schüler soll festes, vorstrukturiertes Material wie Wellpappe, Karton, Polystyrol, Schachteln, durch Biegen, Schneiden, Knicken, Kleben, Stechen, Nageln bearbeiten können. Der Schüler soll eine Hohlform durch Überkaschieren herstellen können. Der Schüler soll Erfahrungen im Kombinieren verschiedener Materialwirkungen, auch mit Malerei machen.

Themenvorschläge:

- figürliche Plastik, vollplastisch und/oder hohl, z.B. „Spartiere" aus Ton; lebensgroße „Porträtbüsten", die zu einem „Typenkabinett" zusammengestellt werden, aus Maschendraht, Papier, Pappmaché; appetitliche Eßwaren aus verschiedenen Materialien, naturgetreu bemalt und ausstaffiert (s. Beispiel „Festliches Büfett"). Masken für Darstellendes Spiel (Übertreiben, Typisieren);

- figürliche Szenen, z.B. im Anschluß an die Betrachtung von Altdorfers Alexander-Schlacht, die plastische Darstellung von Kampfszenen mit Ton oder Plastilin; Alltagsthemen wie „Vorm Fernseher", „Fernseh-Schau", „Vorm Fußballtor", Zinnfigurenguß mit fein bearbeiteten Oberflächen, z.B. Menschen in Tracht oder Uniform, Tiere, Tiergruppen;
- Betonen, Ausdeuten und Schmücken durch grafisch/farbige Bearbeitung, z.B. von Modellen, Gefäßen, Schachteln, Spielfiguren;
- Kombinieren von vorgegebenen oder selbst hergestellten plastischen Formen, z.B. von Sperrmüll-Objekten zu einer neuen, phantastischen Figuration;
- Tonrelief-Bilder formen, bemalen, brennen und glasieren (z.B. kleine figürliche Szenen);
- dreidimensionale Modelle von Phantasielandschaften, Spielplatz, Wagenburg, Ritterburg (geeignet für Partner- und Gruppenarbeiten) entwerfen, zusammenbauen, modellieren, ausstatten und bemalen.

2.5 Bilder im Unterricht

Hauptintentionen:

Wie auch vor den eigenen Arbeiten und den Ergebnissen der Mitschüler lernt der Schüler im Umgang mit Kunstwerken und anderen Bildern genauer wahrzunehmen, über das Wahrgenommene nachzudenken und sich sprachlich darüber zu äußern. Es kann auf der Orientierungsstufe noch nicht erwartet werden, daß der einzelne Schüler eine geordnete und zusammenhängende verbale Darstellung zu einem Bild gibt.

Auch der fachsprachlichen Korrektheit sollte hier noch wenig Gewicht beigemessen werden. Vor allem kommt es auf der Orientierungsstufe darauf an, daß der Schüler es lernt, Eindrücke aus dem Bild aufzunehmen, genauer hinzusehen, Einzelheiten aufzunehmen, Beziehungen zu entdekken, Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden, über Bedeutungen nachzudenken, auf Zusammenhänge zu kommen zwischen Bildwirkung und formaler Gestaltung. Und es ist wichtig, daß er sich im Unterrichtsgespräch darüber äußern mag und kann, selbst wenn dieses noch unverbunden und in kindlich-naiver Weise geschieht, anschaulich-konkret statt auf den Begriff gebracht.

Der Schüler soll erste Erfahrungen machen mit den Möglichkeiten des Bildes, Wirklichkeit nicht nur abzubilden, sondern auch zu interpretieren und sie verändert darzustellen. Er soll an Bildbeispielen aus seiner

Umwelt unterschiedliche Absichten solcher Interpretationen kennenlernen und bezeichnen können. Er soll Mittel erkennen und bezeichnen können, mit deren Hilfe solche Interpretationen und Veränderungen der Wirklichkeit im Bild zustande kommen.

Zu den Gegenständen des Faches gehört auch das Museum. Das Museum als ein Magazin der Welt, wie sie früher war, als ein Ort von Entdeckungen und Erlebnissen dem Schüler bekanntzumachen, sollte auf der Orientierungsstufe ein wichtiges Ziel des Kunsterziehers sein (s. Unterrichtsbeispiel).

Themenvorschläge:

Neben den eigenen Arbeiten der Schüler eignen sich für die Betrachtung sowohl historische als auch zeitgenössische Gegenstände, gegenständliche und abstrakte Bilder. Ausschlaggebend ist in der Regel der Interessebezug, der beispielsweise durch Themengleichheit mit der praktischen Arbeit, durch interessante technische Analogien oder bestimmte darstellerische Probleme gegeben sein kann. Im Prinzip gilt dies auch für Bilder aus der alltäglichen Umwelt des Schülers, z.B. für Reiseprospekte, Postkarten, Werbefotos oder Pressereportagen, an denen der Schüler zum Vergleich zwischen Bild und Wirklichkeit angeregt werden kann, um zu erfahren, in welcher Weise und mit welchen Mitteln Wirklichkeit verschönt, überhöht, verzerrt, gedeutet wird.

Auf der Orientierungsstufe sollte eine Kunstbetrachtung praktischer Art aber insgesamt noch den Vorrang vor rein sprachlich reflektorischen Formen haben. (Anmerkung s. unter Methoden).

2.6 Zusätzliches freies Angebot

Die oben ausgeführten Arbeitsbereiche mit ihren Zielen und Themenvorschlägen sind so weit gefaßt, daß der Kunsterzieher, ohne daß er dadurch irgendwie eingeengt wäre, mit seinen Schülern beide Jahre lang nur auf diesen Gebieten arbeiten könnte. Dennoch werden im folgenden einige zusätzliche Vorschläge gemacht, wie ein in allen Fachlehrplänen vorgesehener Raum freier Aktivitäten innerhalb der gesetzten Lernziele noch anders genützt werden könnte.

- Spielformen: s. Beispiel „Masken und Spiele“ und „unheimliche Bildnisgalerie“;
- Skripturales im Vorfeld der Schrift: s. Unterrichtsbeispiel „Geheimschrift“;
- dreidimensionale Projekte: s. Unterrichtsbeispiel „Festliches Bufett“
- Spiel mit Licht- und Raumeffekten. s. Beispiel „Spielraum-Guckkasten“ im Anschluß an Vermeer;
- aus bewegten Figuren Trickfilme machen: s. Beispiel „Legetrickfilm“.

Lehrplan
Musik

Orientierungsstufe

Musik

Lehrplan
Musik
Orientierungsstufe

Referat: S 221/5

Referent: Helmut Bertram

Fachvertreter
im Amt für Schule: Werner Hahn

Lehrplanausschuß:

Werner Boy,	Langenhorn/Grellkamp
Jörgen Großhauser,	Schwenckestraße
Frauke Kröger,	Bramfelder Dorfplatz

Hamburg, 1. 2. 1979

Inhaltsübersicht

		Seite
A	Richtlinien	
1	**Zur Didaktik**	3
1.1	Allgemeine Hinweise	3
1.2	Ziele	5
1.2.1	Allgemeines	5
1.2.2	Fachziele	5
2	**Zur Unterrichtsgestaltung**	7
2.1	Unterrichtsorganisation	7
2.2	Zu den Arbeitsformen	7
2.3	Zur Lernerfolgskontrolle	7
2.4	Anforderungen am Ende des 6. Schuljahres	8
B	Inhalte	
	Vorbemerkungen	10
1	**Übersicht**	13
1.1	Gliederung der Inhalte	13
1.2	Zur Verbindlichkeit und Reihenfolge	13
2	**Themen/Inhalte im einzelnen (Lernbereiche)**	15
2.1	Zur Einführung des Instrumentalspiels	15
2.1.1	Der Lehrgang auf der Sopran-Blockflöte	16
2.1.2	Stabspiele	21
2.2	**Geräusche - Töne - Klänge als Material musikalischer Gestaltung**	27
2.2.1	Geräusche und Klänge in der Umwelt und in der Musik	27
2.2.2	Töne und ihre Eigenschaften	31
2.3	**Vorgeordnetes Material und seine Notationen**	44
2.3.1	Tonhöhenbeziehungen	44
2.3.2	Zeitliche Strukturen	45
2.4	**Gestaltetes Material und seine Notationen**	51
2.4.1	Elemente der Gestaltung	51
2.4.2	Formverläufe - musikalische Formen	54
2.5	**Instrumentenkunde**	60
2.5.1	Musikinstrumente - Bau, Spielweise, Klang	60
2.6	**Umgang mit der Stimme**	66
2.6.1	Singen von Liedern	66
2.6.2	Experimentieren und Komponieren mit der Stimme	72
C	Anhang	
1	Literatur	76
2	Lernbücher und Materialien, Liederbücher	76

A Richtlinien

1 Zur Didaktik[1)]

1.1 Allgemeine Hinweise

Musik bestimmt in besonderem Maße unsere Gegenwart: Die technischen Mittler Rundfunk, Fernsehen, Schallplatte, Tonband und Kassette machen Musik in nie dagewesener Fülle, Vielfalt und Wirkung verfügbar. Jeder Schüler ist, vor allem außerhalb der Schule, mannigfaltigen musikalischen Eindrücken ausgesetzt. Darin liegen Chancen und Gefahren. Die technischen Mittler fördern einerseits die Zuwendung zur Musik. Andererseits bewirkt das Überangebot an Musik bei unvorbereiteten Hörern ein unreflektiertes und kritikloses Hörverhalten. Die Vorherrschaft der Popularmusik verführt zur einseitigen Orientierung an stereotypen Klangmustern und verbrauchten Stilmitteln und verfestigt damit die Höreinstellungen. Durch diese Verfestigung droht die Aufnahmebereitschaft des Hörers für komplexe Erfahrungen an und durch Musik zu verkümmern und seine musikalische Aktivität zu ersticken.

Der Musikunterricht auf der Orientierungsstufe versucht den dargestellten Gefahren dadurch entgegenzuwirken, daß er zu einem bewußten Hörverhalten und zu aktiver Auseinandersetzung mit Musik, zum Musizieren, hinführen will. Die Hörerziehung soll Musik aus den verschiedenen Epochen, Gattungen, Stilen und Ländern berücksichtigen und Musik in unterschiedlichen Verwendungsbereichen vorstellen.

Auch aus anderen Gründen wird der Musikunterricht heute vor neue Aufgaben gestellt. Nicht nur die musikalische Umwelt hat sich im Zuge der Technisierung völlig verändert, auch die musikalischen Verfahrensweisen sind, teils abhängig, teils unabhängig von der technischen Entwicklung, tiefgreifenden Veränderungen unterworfen. Sowohl die avantgardistische Musik als auch einzelne Richtungen der Popmusik bedienen sich in wachsendem Maße experimenteller Verfahren, die sich von herkömmlichen Produktions- und Reproduktionsweisen entfernen. Sie sind zu einem großen Teil geprägt durch die Suche nach neuen Klangmöglichkeiten und gleichzeitig durch ein neues, schöpferisches Rollenverständnis des musikalischen Interpreten. Ein erweiterter Instrumentenbegriff hat dazu geführt, daß prinzipiell alle Gegenstände der Umwelt als

1) Über die didaktische Begründung und Rechtfertigung des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland besteht zur Zeit weitgehend Konsens. So greift der vorliegende Plan bei den Aussagen zur Didaktik (1.1) in starkem Maße auf den Lehrplan Orientierungsstufe Musik des Landes Schleswig-Holstein zurück.

Klangerzeuger gelten können und hat dadurch zugleich die Palette der Spielmöglichkeiten auf traditionellen Instrumenten bereichert. Über ihre herkömmliche, ausschließlich textbezogene Rolle hinaus wird die menschliche Stimme als ein von Sprache und Wortbedeutung unabhängiger Klang- und Ausdrucksträger entdeckt und verwendet. Angesichts dieser Veränderungen kann sich die Schule nicht darauf beschränken, traditionelle Vorstellungen von instrumentaler und vokaler Klangerzeugung zu vermitteln. Vielmehr sollte sie dazu beitragen, über die Entdekkung neuer Klangmöglichkeiten und variabler Gestaltungsprinzipien ein erweitertes Musikverständnis zu entwickeln. Klangexperimente und Gestaltungsaufgaben vermögen nicht nur Phantasie und ordnendes Gestaltungsvermögen zu fördern, sondern steigern auch die Hörbereitschaft gegenüber aller Art von Musik.

Schüler sind nicht nur vom Elternhaus her, sondern auch durch musikalische Einflüsse in Kindergarten, Vor- und Grundschule musikalisch unterschiedlich vorgebildet und motiviert. Der Musikunterricht muß also außer den unterschiedlichen Vorerfahrungen auch die Variationsbreite musikalischer Verhaltensmöglichkeiten berücksichtigen. Er wird sowohl dem Spieltrieb als auch dem Bedürfnis nach reflektorischer Hinwendung zur Musik Rechnung tragen und muß vermeiden, die Schüler auf einseitige musikalische Fertigkeiten wie Vom-Blatt-Singen oder ausschließlich auf Instrumentalspiel festzulegen. Der Musikunterricht sollte vielmehr dafür sorgen, daß verschiedenartige Verhaltensweisen angesprochen, bewußt gemacht und geübt werden, so daß neben Singen, Spielen, Hören auch Experimentieren, Improvisieren und Gestalten zu ihrem Recht kommen.

Schließlich ist es Aufgabe des Musikunterrichts, musikalische Begabungen zu entdecken und zu fördern. Eine intensive Förderung solcher Begabungen wird jedoch in der Regel außerhalb der Schule erfolgen müssen, z.B. durch die Einrichtungen der Staatlichen Jugendmusikschule.

Beim Singen, beim Experimentieren mit der Stimme oder auf Instrumenten, beim gemeinsamen Üben und Spielen auf der Flöte oder auf dem Stabspiel ist ein wesentliches Ziel die Freude an der körperlich-spielerischen Tätigkeit und dem aus ihr hervorgehenden Produkt. Daneben dienen die Instrumente als Hilfsmittel zum Erlernen musikkundlicher Grundlagen, da an ihnen auf einsichtige Weise das Tun zum Lernen, das Greifen zum Begreifen werden kann.

Eine wesentliche Aufgabe des Musikunterrichtes ist darüber hinaus, Einstellungen zur Musik zu fördern wie Neugierverhalten, Aufnahme- und

Reaktionsbereitschaft und Spontaneität. Eine einseitige Vermittlung kognitiver Fähigkeiten kann diesem Ziele nicht gerecht werden. Vielmehr müssen im Musikunterricht musikalisch-praktische Erfahrungen und Reflexion in ständiger Wechselbeziehung stehen. Dazu wird es nötig sein, nicht nur die im Klassenunterricht selbst gegebenen Möglichkeiten zur Eigenaktivität zu nutzen, sondern darüber hinaus möglichst viele Schüler für die Mitarbeit in vokalen und instrumentalen Musiziergruppen und Arbeitsgemeinschaften zu interessieren.

1.2 Ziele

1.2.1 Allgemeines

Fachziele sind im allgemeinen eher schulstufenübergreifend als stufenspezifisch zu verstehen. Dagegen versucht der folgende Katalog von Fachzielen, stärker auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Schüler der Orientierungsstufe einzugehen und auf ihre Lernbereitschaft und -fähigkeit Rücksicht zu nehmen. Daher zielt dieser Katalog in erster Linie auf ein am Musikpraktischen orientiertes Verhalten, nämlich auf Hören und Machen von Musik, und noch nicht so sehr auf eine Qualifizierung zur kritischen Auseinandersetzung mit Musik und den sie bedingenden gesellschaftlichen Faktoren. Der Lehrplan will mit dieser Akzentsetzung der Gefahr der Verfrühung begegnen und zum Ausdruck bringen, daß vor einer kritischen Auseiandersetzung mit dem Komplex „Musik - Gesellschaft" eine intensive Begegnung mit der Musik selbst stattgefunden haben muß.

1.2.2 Fachziele

Anzustreben ist Freude und Interesse am Hören und Machen von Musik.

Im einzelnen sollte der Schüler

- lernen, sich seiner akustisch-musikalischen Umwelt bewußt zuzuwenden, in sie verändernd einzugreifen oder sich ihr bewußt zu entziehen
- lernen, Hörbares auf seine Schalleigenschaften hin zu befragen (Höhe, Dauer, Stärke, Farbe, Dichte)
- Schallquellen (Geräusch- und Klangerzeuger, Instrumente) identifizieren können
- die Konzentrationsfähigkeit und das Gedächtnis im akustischen Bereich verbessern
- Möglichkeiten der Schallerzeugung und Schallveränderung finden

- manuelle Geschicklichkeit bei der Handhabung von Instrumenten entwickeln
- die Möglichkeiten der eigenen Stimme als eines musikalischen Ausdrucksmittels erkennen, die Stimme kontrollieren und bewußt einsetzen können
- Schalleigenschaften in Zeichensystemen fixieren (traditionelle, grafische und verbale Notation)
- formale Verläufe und Gestaltungsprinzipien kennen und erkennen
- die Kenntnis von formalen Verläufen und Gestaltungsprinzipien in Gestaltungsaufgaben anwenden

2 Zur Unterrichtsgestaltung

2.1 Unterrichtsorganisation

Auf der Orientierungsstufe wird der Musikunterricht ganzjährig in zwei Wochenstunden erteilt. In der 5. Klasse kann eine Unterrichtsstunde aufgrund der in der Stundentafel ausgewiesenen Lehrermehrstunde als Teilungsstunde angesetzt werden.

Den Schülern sollte neben dem Pflichtunterricht auch die Möglichkeit gegeben werden, sich Chor- und Instrumentalgruppen anzuschließen oder außerunterrichtliche musikbezogene Neigungskurse zu wählen.

2.2 Zu den Arbeitsformen

Grundsätzlich findet im Musikuntericht der Orientierungsstufe keine äußere Differenzierung statt. Das bedeutet, daß der Lehrer auf Formen der inneren Differenzierung zurückgreifen muß, wenn er individuell fördern, besondere Leistungen hervorrufen oder arbeitsteilig vorgehen will. Die Inhalte und die Art ihrer methodischen Bewältigung bestimmen wesentlich die Wahl der Arbeitsform. Um beispielsweise gemeinsame Grundlagen zu erarbeiten oder ein Lied einzustudieren, bietet sich am ehesten der Frontalunterricht an. Gruppenarbeit ist dort anzusetzen, wo Aufgaben und Übungen stärker auf die Fähigkeiten des einzelnen Schülers zugeschnitten sind. Überschaubare Gruppen lassen sich am besten in den vorgesehenen Teilungsstunden bilden. Sie geben dem Lehrer die Möglichkeit, den einzelnen Schüler beim Instrumentalspiel genauer zu beobachten und etwaige Fehler zu korrigieren.

Um den Unterricht anschaulich und abwechslungsreich zu gestalten, sollten Besuche von Fachleuten und Besichtigungen in die Unterrichtsplanung einbezogen werden:

- Musiker führen der Klasse ihr Instrument vor
- Besuche bei einem Instrumentenbauer oder beim Organisten einer Kirche
- Besuche von Proben, Schülerkonzerten und anderen öffentlichen musikalischen Veranstaltungen

2.3 Zur Lernerfolgskontrolle

Die Leistungsbeurteilung im Fach Musik wirft besondere Probleme auf. Wie in kaum einem anderen Fach spielen die Vorerfahrungen der Schüler für eine erfolgreiche Mitarbeit eine große Rolle; der Lehrer muß also die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen bei der Leistungsbeurteilung berücksichtigen. Wenn er über das Abrufen bloßen Wissens hinaus zu

einer Beurteilung musikalisch-produktiver Leistungen kommen will, muß er beispielsweise um die Schwierigkeit der Bewertung ästhetischer Produkte wissen und gegenüber dem Begriff „Musikalität" offen sein. Wer diesen Begriff etwa schlicht mit „singen können" gleichsetzt, nimmt die produktiven, kreativen Kräfte des Kindes nicht ernst und greift in seiner Beurteilung zu kurz.

Mit den Angaben zur Lernerfolgskontrolle und den unter B aufgeführten Anforderungen will der Lehrplan dem Lehrer Hilfen für eine Leistungsbeurteilung geben, die die Vielfalt möglicher Verhaltensweisen gegenüber Musik berücksichtigen.

Lernerfolgskontrollen lassen sich in allen Bereichen des Musikunterrichts durchführen.

Sie können sich beziehen auf

a) Kenntnisse
z.B. über die Arten der Schallerzeugung, über Notationsweisen oder über Prinzipien der Skalenbildung

b) Fertigkeiten
z.B. in der Wiedergabe geübter Stücke oder Lieder oder im Nachklopfen eines bestimmten Rhythmus

c) Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden
z.B. in einer Gestaltungsaufgabe mit unterschiedlichen Arten der Schallerzeugung Kontraste herstellen oder einen musikalischen Verlauf nach dem Gehör aufzeichnen

Nicht alle Fachlernziele können durch Tests daraufhin überprüft werden, ob sie von den Schülern erreicht worden sind. Bei der Beurteilung der Leistungen sind in gleichem Maße Fähigkeiten zu berücksichtigen wie Kreativität, Selbständigkeit, Intensität der Mitarbeit, kooperatives Verhalten.

2.4 Anforderungen am Ende des 6. Schuljahres

- auf dem gewählten Instrument einfache Melodien im Tonraum c' bis d'' spielen können
- die Eigenschaften Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke und Klangfarbe kennen, ihre Veränderungen erkennen und grafisch notieren können
- den Aufbau der Dur-Tonleiter kennen
- bei der C-Dur-Tonleiter die Lage der Ganz- und Halbtonschritte kennen
- die Funktion von Vorzeichen kennen

- Schrittfolgen von Sprüngen hörend unterscheiden können
- die gebräuchlichen Noten und Notenwerte sicher lesen können
- einen Begleitrhythmus zu einem Lied/Instrumentalstück spielen können
- einen geraden von einem ungeraden Takt hörend unterscheiden können
- Gestaltungselemente kennen und instrumental/vokal darstellen können
- in einfachen musikalischen Verläufen Gestaltungselemente und Gestaltungsprinzipien hörend erkennen können
- bei der Planung und Ausführung von Gestaltungsaufgaben abgegrenzte Teilaufgaben übernehmen können
- Instrumente an ihrem Klang erkennen und ihre Spielweise beschreiben können
- Instrumentengruppen hörend unterscheiden können
- Instrumente den Instrumentengruppen zuordnen können
- den Text von mindestens 10 im Unterricht gesungenen Liedern kennen
- ein Lied anstimmen können

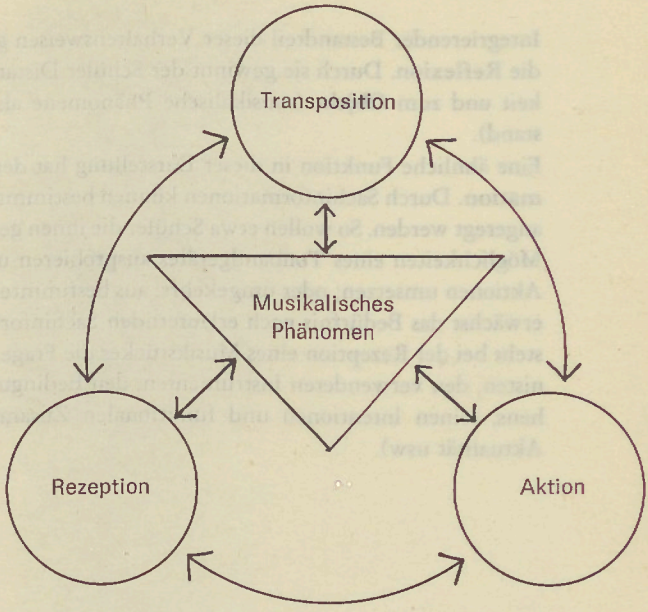
B Inhalte

Vorbemerkungen

Didaktik bemüht sich nicht nur um Inhalte, Lernziele und Lerngegenstände, sondern sie ist ebenso auch interessiert an Verhaltensweisen, mit denen sich der Lernende an bestimmten Gegenständen, z.B. an musikalischen Phänomenen, um einen Zugang zur Sache bemüht. Die musikbezogenen Verhaltensweisen sind vielfältig. Es gehören dazu Experimentieren, Improvisieren, Erfinden, vokales und instrumentales Musizieren, Hören von Musik, Beobachten, Nachdenken über Musik, Umsetzen von Gehörtem in Sprache, Umsetzen von Musik in Zeichen und Bewegung. Diese Vielfalt wäre für eine Systematisierung verwirrend. Um den Unterricht hinsichtlich möglicher musikbezogener Verhaltensweisen (Schüleraktivitäten) übersichtlich zu strukturieren, bieten sich drei Verhaltensweisen an, in denen die bereits aufgezählten enthalten sind:

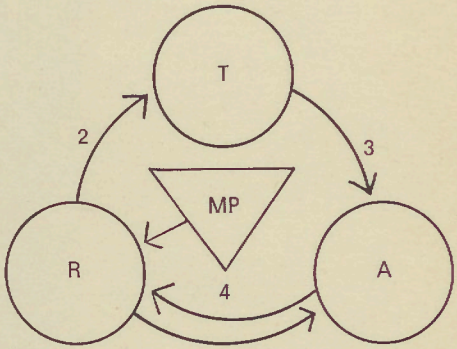
1. **Aktion**	Musik wird gemacht a) produktiv durch Experiment, Improvisation und Komposition (mit Stimme, Instrument oder anderen Schallerzeugern) b) reproduktiv (Mittel wie bei a)
2. **Rezeption**	Musik wird gehört a) über technische Mittler b) in unmittelbarer Darbietung
3. **Transposition**	Musik wird umgesetzt a) in Zeichen und freie grafische Notation b) in Bewegung

Diese drei Verhaltensweisen stehen nicht isoliert nebeneinander, sie sind vielmehr in vielerlei Abhängigkeitsverhältnissen miteinander verknüpft. Die folgende Grafik stellt die verschiedenen Wechselbeziehungen dar:



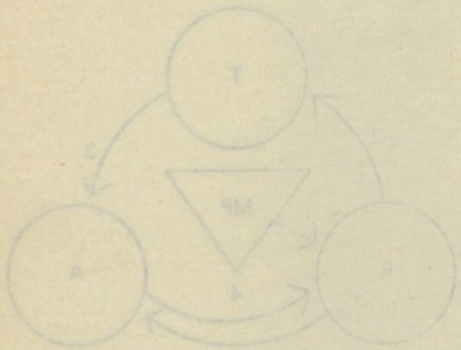
Wenn der Unterrichtsabschnitt vom **Hören** ausgeht, können die musikalischen Verhaltensweisen in folgender Reihenfolge auftreten:

1. **Rezeption:** Hören von Tönen bzw. Klängen
2. **Transposition:** Finden von Zeichen für das Gehörte
3. **Aktion:** Realisieren der Zeichen mit Stimme oder Instrument
4. **Aktion – Rezeption:** Kontrollierendes Hören während der Realisierung



Integrierender Bestandteil dieser Verhaltensweisen gegenüber Musik ist die **Reflexion**. Durch sie gewinnt der Schüler Distanz zu eigener Tätigkeit und zum Objekt (musikalische Phänomene als Unterrichtsgegenstand).

Eine ähnliche Funktion in dieser Darstellung hat der Begriff der **Information**. Durch Sachinformationen können bestimmte Verhaltensweisen angeregt werden. So wollen etwa Schüler die ihnen gezeigten technischen Möglichkeiten eines Tonbandgerätes ausprobieren und in musikalische Aktionen umsetzen; oder umgekehrt: aus bestimmten Verhaltensweisen erwächst das Bedürfnis nach erläuternden Sachinformationen (z.B. entsteht bei der Rezeption eines Musikstückes die Frage nach dem Komponisten, den verwendeten Instrumenten, den Bedingungen seines Entstehens, seinen Intentionen und funktionalen Zusammenhängen, seiner Aktualität usw).



1 Übersicht

1.1 Gliederung der Inhalte

Der Lehrplan enthält folgende Lernbereiche:

1. Einführung des Instrumentalspiels
2. Geräusche - Töne - Klänge als Material musikalischer Gestaltung
3. Vorgeordnetes Material und seine Notationen
4. Gestaltetes Material und seine Notationen
5. Instrumentenkunde
6. Umgang mit der Stimme

Abweichend von den Lernbereichen 2-6 ist dem 1. Lernbereich wegen der grundlegenden Bedeutung, die der Lehrplanausschuß dem Instrumentalspiel im Musikunterricht auf der Orientierungsstufe beimißt, eine Begründung vorangestellt. Es folgen ausführliche Hinweise zur Technik und Methodik des Flöten- und Stabspiels. Die übrigen fünf Lernbereiche gliedern sich in

- Vorbemerkungen
- Lernziele
- Inhalte/Lerngegenstände
- die Verhaltenskategorien **Aktion, Rezeption** und **Transposition**
- methodische Hinweise und Hinweise zur Binnendifferenzierung
- Lernbuchhinweise
- Grundanforderungen und erweiterte Anforderungen.

Inhalte sind hier verstanden als Fakten, Sachverhalte, Regeln und Problemstellungen. An Gegenständen, z.B. an einem Lied, einem Instrumentalstück oder an einem Instrument können Inhalte erarbeitet werden.

Die erweiterten Anforderungen unterscheiden sich von den Grundanforderungen in qualitativer und quantitativer Hinsicht, indem sie einmal stärker auf problemlösendes bzw. kreatives Verhalten und auf Abstraktionsfähigkeit zielen und zum andern ein höheres Maß an Wissen und Fertigkeiten verlangen.

1.2 Zur Verbindlichkeit und Reihenfolge der Inhalte

Alle Lernbereiche sind verbindlich. Allerdings können inhaltliche Kürzungen in den Lernbereichen „Instrumentenkunde" und „Umgang mit der Stimme" vorgenommen werden. So genügt für die Behandlung von 2.5 die gründliche Auseinandersetzung mit nur einer Instrumentenart,

und in 2.6 kann das Experimentieren und Komponieren mit der Stimme entfallen, vorausgesetzt, daß die Schüler ausgiebig und selbständig mit den Eigenschaften von Tönen und Klängen gestalterisch gearbeitet haben (vgl. 2.2.2). Schließlich kann im Lernbereich 2.4 („Gestaltetes Material") auf die Behandlung der Variation verzichtet werden.

Grundsätzlich sind die Lernbereiche in der Reihenfolge zu unterrichten, in der sie aufgeführt sind. Dagegen begleiten das Instrumentalspiel und das Singen von Liedern den Unterricht vom Anfang des 5. bis zum Ende des 6. Schuljahres.

Von den ca. 140 Musikstunden sind ein Viertel für das Üben, Experimentieren und Spielen auf dem Instrument bestimmt. Die Lernbereiche 2.2, 2.3 und 2.4 sind mit je 15 Stunden anzusetzen, für die „Instrumentenkunde" sollten 10 und für den „Umgang mit der Stimme" 20 Stunden eingeplant werden. Die restlichen Stunden dienen entweder der Wiederholung, Festigung oder Vertiefung oder stehen für die Behandlung anderer musikbezogener Inhalte zur Verfügung.

2 Themen/Inhalte im einzelnen (Lernbereiche)

2.1 Zur Einführung des Instrumentalspiels

Das Gewinnen von musikalischen Erfahrungen und das Lernen im musikalischen Bereich sind geknüpft an musikbezogene Verhaltensweisen wie das Spielen auf Instrumenten oder den Umgang mit der eigenen Stimme (**Aktion**), an das Hören von Musik (**Rezeption**) und an die Umsetzung von Musik in Zeichen, Bild, Sprache und Bewegung (**Transposition**).

Dieser Lehrplan will den Akzent auf die Aktion setzen. Seine Verfasser gehen davon aus, daß viele Einsichten über Musik und musikalisches Material sich besonders eindringlich am Instrument und beim Instrumentalspiel gewinnen lassen. Es muß daher jeder Schüler am Anfang der 5. Klasse mit einem Instrument vertraut gemacht werden. Für den Gruppenunterricht in der Orientierungsstufe bieten sich vor allem Blockflöten und Stabspiele an.

Das Instrumentalspiel erleichtert das Erlernen der Tonhöhenbeziehungen, der zeitlichen Strukturen und ihrer Notationsweise ebenso, wie es auf handgreifliche Weise Einsichten in Gestaltungsprinzipien und musikalische Formverläufe vermittelt.

Neben dem musikalischen Lernertrag wirkt sich das Instrumentalspiel positiv auf die allgemeine Lern- und Leistungsfähigkeit des Schülers aus. Um die Schwierigkeiten zu überwinden, die das Instrument mit seinem besonderen Anpruch dem Schüler bereitet, werden von ihm Konzentration und Ausdauer verlangt. Seine Sensibilität wird gefördert, seine Feinmotorik geschult. Mit dem Können beim Instrumentalspiel wächst die Freude am Singen und Musizieren. Vom Spielen einfacher Rhythmen und ostinater Begleitfiguren bis hin zum Musizieren von Liedern, Kanons und Instrumentalstücken reicht das differenzierende Angebot . Es wird den unterschiedlichen Interessen der Schüler gerecht und gibt ihnen dadurch Erfolgserlebnisse sowie die Möglichkeit zur Selbstdarstellung. Das gemeinsame Musizieren fördert die soziale Integration. Einige Kinder werden angeregt, weiterführende Instrumente spielen zu lernen.

Der Lehrer kann neben den Grundanforderungen eine Reihe erweiterter Anforderungen stellen. Die jeweiligen Anforderungen lassen sich präzise beschreiben; ebenso läßt sich beurteilen, inwieweit sie erreicht sind.

Um das Instrument für die Erarbeitung der Unterrichtsinhalte und beim Musizieren einsetzen zu können, ist es notwendig, elementare Techniken und Fertigkeiten in einem Grundkurs zu lernen. Er wird für das Blockflötenspiel mehr Zeit in Anspruch nehmen als für Stabspiele. Während

der Einführungsphase müßte dieser Instrumentalkurs im Vordergrund des Musikunterrichts stehen. Die Kiner lernen in dieser Phase Töne aus dem Bereich der C-dur-Tonleiter kennen und spielen sie im Tonumfang ihres Instruments. Beim Blockflötenspiel werden die übergeblasenen Töne noch nicht verlangt. Die Kinder üben Tonbildung und elementare Spieltechnik. Sie sollen sich an das Spielen in einer Gruppe gewöhnen, auf die anderen hören lernen und sich in Rhythmus und Tongebung der Gruppe anpassen.

Instrumentalunterricht mit einer großen Gruppe erfordert viel Planung, Übersicht, methodischen Sachverstand und diszipliniertes Verhalten der Beteiligten. Weil im Grundkurs die Anfangsschwierigkeiten jedes einzelnen Kindes überwunden werden müssen, ist eine Teilung der Klasse in zwei Gruppen dringend erforderlich. Kinder, die bereits Fertigkeiten aus der Grundschulzeit mitbringen, können dabei in einer Gruppe zusammengefaßt werden und die Anfänger in der zweiten Gruppe. Falls man erfahrene Instrumentalspieler als Helfer einsetzen kann, ist durchaus auch eine andere Gruppierung denkbar.

Wenn im Grundkurs der Erwerb instrumentaler Fertigkeiten auch im Vordergrund steht, sollen dabei die in diesem Lehrplan unter 2 aufgeführten Inhalte nicht außer acht gelassen werden. Schon während der Einführungsphase trägt der Instrumentalunterricht zum Kennenlernen des sogenannten vorgeordneten Materials und seiner Notationsweise bei. Die Ordnung dieses Materials soll nach und nach bewußt gemacht werden. An einfachen Instrumentalstücken werden Gestaltungselemente und Gestaltungszusammenhänge deutlich: Wiederkehrende Motive, die auf dem Instrument nur einmal geübt zu werden brauchen, prägen sich ein und lassen in ihrer Wiederkehr den Aufbau des Stückes erkennen.

Bei der ersten Beschäftigung mit den technischen Anforderungen des Instruments wird Instrumentenkunde betrieben und im experimentellen Umgang mit dem Instrument ein Beitrag geleistet zum Thema: Geräusche - Töne - Klänge.

Auf diese Weise ist der Instrumentalkurs kein isoliert vorgeschalteter Lehrgang, sondern von Anfang an methodischer Ausgangspunkt und Grundbestandteil eines an Lernzielen orientierten Musikunterrichts.

2.1.1 Der Lehrgang auf der Sopran-Blockflöte

Die Blockflöte eignet sich zum Erwerb musikalischer Grundkenntnisse, zum Musizieren bereits bekannter sowie zum Kennenlernen neuer Lieder. Schon bei geringer Spielfertigkeit sind experimentelle Gestaltungs-

aufgaben und mehrstimmiges Zusammenspiel möglich. Bei richtiger Tonbildung auf einwandfreien Instrumenten lassen sich klanglich gute Musizierergebnisse erzielen.

In besonderem Maße schult das Flötenspiel die Feinmotorik. Sowohl feinmotorisch als auch atemtechnisch stellt das Flötenspiel an den Spieler jedoch einige Ansprüche, die nicht von jedem Kind gut bewältigt werden. Das Können klafft in einer Gruppe oft schnell auseinander, weil manches Kind Mühe hat, die Finger präzise, unverkrampft und voneinander unabhängig zum Abdecken der Grifflöcher zu bewegen. Die sparsame und kontrollierte Führung des Atems ist für manche Schüler schwierig. Für diejenigen, die derartige Schwierigkeiten haben, kann sich aber ein therapeutischer Effekt ergeben, wenn sie behutsam und ohne Überforderung an das Instrument herangeführt werden. Der Erfolg für das einzelne Kind hängt wesentlich von der Binnendifferenzierung ab. Einige Kinder wiederum kommen mit den Anforderungen erstaunlich behende zurecht, und manches sonst lernschwache Kind erfährt auf diesem Gebiet eine Bestätigung seines Könnens.

Hinweise zur Organisation

Um ein gutes klangliches Ergebnis beim Gruppenmusizieren zu erreichen, sollten möglichst nur Flöten desselben Fabrikats angeschafft werden. Der Lehrplanausschuß empfiehlt Flöten mit deutscher Griffweise, da sie sich wegen ihrer leichteren Spielbarkeit für den Anfangsunterricht in Gruppen besser eignen als Flöten mit barocker Griffweise.

Der Blockflötenkurs stützt sich zweckmäßigerweise auf ein Flötenlehrbuch. Es ist als Orientierungshilfe für den Erwerb der Spieltechnik und für den Aufbau des Notenlehrgangs anzusehen. Daneben sollte zur Ergänzung geeignetes Liedmaterial herangezogen werden.

Methodische Hinweise

a) *zur Körperhaltung:* Im Stehen erreicht man die für Atmung und Spiel günstigste Körperhaltung. Während des Unterrichts in der Klasse werden die Schüler aber im allgemeinen an Tischen sitzen. Dann muß der Lehrer besonders darauf achten, daß die Schüler
   - aufrecht sitzen, um die Atemwege nicht einzuengen
   - vom Tisch weit genug abrücken und die Ellenbogen nicht aufstützen
   - die Ellenbogen etwas vom Körper abstehen lassen (bis zu 45°)
   - die Schultern locker lassen und beim Einatmen nicht heben

– das Notenheft nicht flach auf den Tisch legen, damit das Kinn beim Spielen nicht gegen die Brust gepreßt wird (Tischlesepult benutzen!)

b) *zur Haltung der Flöte:* Die richtige Haltung der Flöte muß zur Gewohnheit werden. Darum ist darauf zu achten, daß

– alle Finger die Grifflöcher leicht gekrümmt abdecken

– alle Finger, die nicht gerade zum Abdecken benötigt werden, nahe über den zugehörigen Grifflöchern schweben

– der Daumen der rechten Hand das Instrument von unten her zwischen dem 4. und 5. Griffloch stützt

– der Spieler nicht auf das Instrument blickt.

Zur Einübung der richtigen Spielhaltung empfiehlt es sich, die Schüler zu Beginn jeder Spiel- bzw. Übungsstunde alle Grifflöcher abdekken zu lassen (c'). Damit die Schüler nicht voreilig und unkontrolliert blasen, wird der Flötenschnabel auf das Kinn gesetzt. Die Schüler sollen bei geschlossenen Augen die Grifflöcher unter den Fingerkuppen spüren. Wiederholt wird die Flöte wieder abgelegt. Die Schüler lokkern dann die Finger, ehe die Flöte erneut aufgenommen und angesetzt wird.

c) *zum Erlernen des Anblasens:* Die Schüler

– blasen einen gleichmäßigen Luftstrom gegen die Kante eines straff gehaltenen Papierstreifens. Jeder bläst zunächst so lange wie möglich und versucht, Atemluft sparsam abzugeben. Später wird jeweils so lange geblasen, bis der Lehrer ein Zeichen zum Nachatmen gibt.

– sprechen die Tonsilbe dü oder ähnliche Silben (da, do) mehrmals hintereinander s t i m m l o s. Wieder wird auf ein Zeichen nachgeatmet. Die Zunge stößt beim Sprechen des Konsonanten d gegen den oberen Gaumen hinter den Schneidezähnen. Sie öffnet und schließt den Luftstrom.

– setzen zur Übung des Flötenansatzes den Flötenschnabel zwischen den vorderen Rand der Lippen. Auf keinen Fall darf der Flötenschnabel die Zähne berühren. Die leicht gespannten Lippen geben der Flöte Halt.

– blasen einen langen Ton mehrere Male nacheinander ohne nachzuatmen mit möglichst unbewegten Lippen. Sie öffnen und schließen den Atemstrom mit der Zunge, wie sie es bei den Vorübungen auf Tonsilben gelernt haben.[1)]

1) Weitere Anregungen zum Üben der Atemtechnik findet man bei Weiß, Musikpraktikum, S. 89 a.a.O.

d) *zu den Griffübungen*: Bei Beginn des Lehrgangs werden Töne geübt, für die nur wenige Grifflöcher mit der linken Hand abgedeckt werden müssen (a', g', h', c''). Das d'' sollte man nicht gleich zu Anfang spielen lassen, da für diesen Ton der die Flöte stützende Daumen der rechten Hand abgehoben werden muß. Besondere Schwierigkeiten bereitet das Abdecken aller Grifflöcher für das c'. Damit dieser Ton später im Melodiezusammenhang sicher getroffen wird, sollte man ihn bereits frühzeitig isoliert üben.

Bei einigen Kindern ist viel Geduld nötig, bis sie einen Griff oder einen Griffwechsel sicher beherrschen. Stumme Griffübungen helfen, zunächst manuelle Schwierigkeiten zu beseitigen, ohne gleichzeitig auf den Ansatz achten zu müssen. Der Flötenschnabel wird dabei nicht an die Lippen, sondern auf das Kinn gesetzt:

Die Schüler üben

- Griffe, die vom Lehrer in Notennamen angesagt oder in Notation an der Tafel gezeigt werden
- das gleichzeitige Heben und Senken mehrerer Finger bei Tonsprüngen. (Die genaue Ausführung kann am Geräusch des Fingeraufsetzens kontrolliert werden)
- die Beherrschung schwieriger Griffolgen aus Instrumentalstücken
- die Tonfolgen eines neu eingeführten Liedes oder Instrumentalstücks. Dazu können die Kinder gleichzeitig auf Text oder Notennamen singen.

Der Lehrer sollte lange genug mit einem begrenzten Tonvorrat arbeiten und keine neuen Töne einüben, bevor nicht die bis dahin geübten sicher beherrscht werden.

e) *zur Pflege der Flöte*: Die Schüler brauchen zur sachgemäßen Pflege ihrer Flöte Anleitung und eine instrumentenkundliche Einführung. Sie müssen wissen, daß

- eine neue Holzflöte erst eingespielt wird, damit sich das Holz an die Atemfeuchtigkeit anpaßt (siehe Gebrauchsanleitung für die Flöte)
- das Instrument nach dem Gebrauch ausgewischt wird
- man beim Wischen nie gegen die Labiumkante (Schneide) stoßen darf, weil eine Beschädigung des Labiums die Tonbildung beeinträchtigt
- imprägnierte Flöten nicht geölt werden. Beim Kauf muß man sich darüber informieren, ob eine Flöte imprägniert ist. Block und Labium werden bei keiner Flöte geölt.

Grundanforderungen (-) und erweiterte Anforderungen (+)

- mit richtiger Körperhaltung und Atemführung sowie korrektem Ansatz spielen können
- die Töne der C-Dur-Tonleiter von c' bis d", sowie das b' und fis' blasen können
- die Griffe den Noten aus dem Tonraum c' bis d" zuordnen können
+ die übergeblasenen Töne e", f", g", a" sowie cis" spielen können
- vorgeübte Melodien, die in Halben, Vierteln und Achteln notiert sind, spielen können,
+ in Halben und Vierteln notierte Melodien vom Blatt spielen können
+ punktierte Rhythmen spielen können
- in der Gruppe nach Dirigierbewegungen spielen können
- in einer Kleingruppe von höchstens vier Spielern geübte Melodien vorspielen können
- die Stimme in einem einfachen Kanon halten können
- eine parallel geführte 2. Stimme halten können
+ eine selbständig geführte 2. Stimme spielen können
+ Portato und Staccato spielen können
- mindestens drei Lieder auswendig vorspielen können

Lernbücher für den Blockflötenunterricht

1. Weiß, Karlheinz: Musikpraktikum, Möseler Verlag Wolfenbüttel.
   Dieses Buch wird besonders empfohlen. Es verbindet einen gründlichen Flötenlehrgang mit der Einführung in die traditionelle Musiklehre und bietet zu beiden Bereichen viele Informationen und Übungsanweisungen. Durch die Fülle des Angebots verliert der Text bisweilen an Übersichtlichkeit. Das Buch beschränkt sich sehr lange auf einen begrenzten Tonvorrat. Der Lehrer sollte das Notenmaterial durch geeignete Lieder ergänzen.
2. Goodyear, Stephan F; Die neue Methode für das Blockflötenspiel - Edition Corona, Berlin 1972
   Das Buch bietet für den Flötenlehrgang ausreichendes Übungsmaterial und für die

jeweilige Leistungsstufe geeignete Lieder. Die Lernschritte entsprechen den Bedingungen des Gruppenunterrichts. Der Druck des Heftes ist übersichtlich. Elementare Musiklehre wird in Zwischentexten und Übungen berücksichtigt. Neben Liedern zum Flöten und Singen werden von den Kindern auch viele Flötenübungen ohne Textunterlegung verlangt.

3. Clemencić René; Grundschule für die Sopranflöte, Universal Edition, Wien 1967

4. Braun, Gerhard; Schule für Sopranflöte
Hänssler Edition
Neuhausen - Stuttgart 1973

Die unter 3) 4) genannten Bücher sind für den Gruppenunterricht zu anspruchsvoll. Der Lehrer wird aber geeignetes Lied- und Spielmaterial darin finden. Zwischentexte und Übungen geben Anleitung zur richtigen Atemführung und Spieltechnik.

Literatur: Orientierungsmodelle für den Instrumentalunterricht
Gerhard Braun: Blockflöte
Bd. I, Unterstufe; Bosse Verlag, Regensburg 1974 ff

2.1.2 Stabspiele

Das Musizieren auf Stabspielen (Glockenspiele, Xylophone, Metallophone) als Basis für den Erwerb musikalischer Grundkenntnisse bietet sich als Alternative zum Flötenspiel an. Dem starken motorischen Bedürfnis der Schüler dieser Altersstufe kommt das Spiel auf Stab- und Schlaginstrumenten entgegen. Die saubere Stimmung der Stabspiele garantiert auch beim Musizieren mit einer großen Gruppe einen befriedigenden Gesamtklang. Bei der Tonerzeugung ergeben sich nur geringe Schwierigkeiten, so daß auch ungeübte Schüler bald zu Erfolgserlebnissen gelangen.

Schwierig ist das unmittelbare Abspielen von Noten. Im Gegensatz zum Flötenspiel kann „blindes" Spiel nicht verlangt werden. Gute Treffsicherheit ist nur beim Auswendigspiel gewährleistet

Stabspiele können problemlos mit etwa sonst vorhandenen Instrumenten kombiniert werden.

Wahl der Instrumente

Bei der Aufgabe, in musikalisches Grundwissen einzuführen, tun kleinere Glockenspiele bereits gute Dienste. Es ist anzustreben, daß jeder Schüler im Unterricht ein Instrument zur Verfügung hat. Reicht das vorhandene Instrumentarium dafür jedoch nicht aus, so sollte der Umgang mit Stabspielen auf jeden Fall in die Teilungsstunden verlegt werden. Es sollten nicht mehr als zwei Schüler an e i n e m Instrument sitzen. Für den Fall, daß der Unterricht nicht im Musikraum stattfinden kann, läßt sich ein (oder ein halber) Klassensatz diatonischer Glockenspiele auch rasch in den Klassenraum transportieren.

Es sollten jedoch auch größere Instrumente angeschafft werden. Besser als an kleinen Instrumenten läßt sich an ihnen die Übertragung der Schlagbewegung von Händen und Armen auf den ganzen gelockerten Körper fördern. Außerdem ist für Liedbegleitung, Experimente und Improvisation unbedingt ein erweiterter Klangbereich erforderlich. Auf ein Baßinstrument sollte auf keinen Fall verzichtet werden.
Chromatische Instrumente sind den diatonischen vorzuziehen, will man nicht beim Musizieren im pentatonischen und Dur-Bereich steckenbleiben. Sind nur diatonische Instrumente vorhanden, bietet sich als Ausweg an, die Stäbe für e-f-fis-g bzw. für a-b-h-c gelegentlich nebeneinander aufzulegen, um auf diese Weise chromatische Tonleiterabschnitte im Spiel nutzen zu können. Zur Erarbeitung weiterer Skalen (außer den C-, F- und G-Dur-Tonleitern, siehe 2.3.1) und der zwölf Halbtonschritte sind chromatische Stabspiele unbedingt erforderlich.

Um zu geläufigem Spiel zu gelangen, ist häusliches Üben notwendig. Manche Schüler besitzen Spielzeuginstrumente, welche jedoch oft unrein gestimmt sind und der Einübung einer sauberen Intonation nicht gerade förderlich sind. Auf Elternabenden kann den Eltern nahegelegt werden, ein gutes Glockenspiel anzuschaffen, das der Lehrer besorgen sollte. Wo das nicht möglich ist, hilft zur Not auch das Üben mit fiktiven Schlägeln auf Papptafeln mit aufgemalten Stäben.
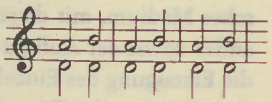
Zur Spieltechnik

Eine lockere, gelöste Haltung des ganzen Körpers kann nur durch das Spiel mit beiden Händen erreicht werden. Deshalb ist von Anfang an auf das konsequente Spiel mit zwei Schlägeln zu achten. Für jedes Spielstück sollte ein sinnvoller Wechsel zwischen rechter und linker Hand erarbeitet werden. Die anfängliche Ungeschicklichkeit der linken Hand verliert sich in dem Maße, in welchem das beidhändige Spiel eingeübt und durchgehalten wird.
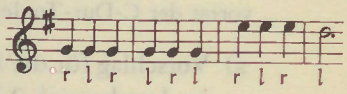
Der Anschlag soll kurz und federnd sein, wobei der Schlägel nicht auf dem jeweiligen Stab liegenbleiben darf, da die ausgelösten Schwingungen sonst gleich wieder gedämpft würden. Ein stumpfer Ton wäre die Folge.

Folgende Anschlagsarten sollten die Schüler lernen und im Zusammenhang anwenden können:
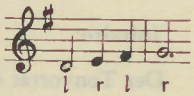
– gemeinsames Anschlagen mit beiden Schlägeln,
z.B. bei einem Ostinato
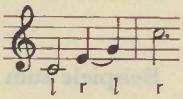


– Wechselschlag; beide Hände wechseln sich ab.
An Tonwiederholungen einüben!
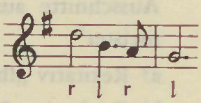


– Kreuzschlag; eine Hand schlägt über die andere,
z.B. bei skalenartigen
Melodieabschnitten:



bei aufsteigenden Dreiklängen



oder absteigenden Figuren:



Der Wechselschlag muß mit dem Kreuzschlag sinnvoll kombiniert werden, um ein flüssiges Melodienspiel zu erreichen.

Geschickte Schüler können auch mit den Gabelgriffen vertraut gemacht werden. Eine oder beide Hände halten dabei je zwei Schlägel. Zwischen die Schlägelstiele werden die Zeigefinger geschoben. Der Abstand zwischen den Schlägelköpfen wird dem gewünschten Intervall angepaßt und konstant gehalten. Auf diese Weise können 3- bis 4-stimmige Ostinato-Akkorde von einem Spieler übernommen werden.

Zur Spieltechnik und richtigen Schlägelhaltung vgl. Service Heft L 61 „Orff-Schulwerk-die Instrumente" von Studio 49, Schlaginstrumentenbau.

Ein Literaturverzeichnis über Musik für Orff-Instrumente findet sich im Service-Heft L 51 (702 Titel, Stand Januar 1977. Der Schwierigkeitsgrad ist durch Ziffern von 1 bis 6 gekennzeichnet).

Methodische Hinweise

Das Einüben der Spieltechnik auf Stabspielen braucht, im Gegensatz zum Erlernen des Blockflötenspiels, nicht in einem Vorkurs zu erfolgen. Es kann vielmehr gleich in den Dienst der Erarbeitung der anstehenden Lernbereiche (vor allem 2.2, 2.3 oder 2.5) gestellt werden. Durch die stufenförmige Anordnung der Stäbe ist das Stabspiel ein plausibles didaktisches Medium, mit dessen Hilfe Lagebeziehungen von Tönen untereinander sowie der Aufbau von Skalen veranschaulicht werden können. Da die Erzeugung des Einzeltons relativ einfach ist, erübrigt sich ein sukzessives Einüben der Töne. Es empfiehlt sich, zu Beginn den gesamten Tonvorrat der C-Dur-Tonleiter in die Anschlagsübungen einzubeziehen.

a) Vorschlag für die Einführung von Wechsel- und Kreuzschlag im Lernbereich 2.3

Inhalte:

Der Tonvorrat der C-Dur-Tonleiter, seine Notation und seine Umsetzung auf Stabspielen

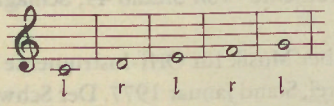
Beispiele zum Hören und Mitspielen:

Ausschnitte aus Georg Philipp Telemanns Kantate „Der Schulmeister"
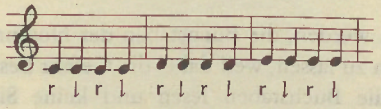
a) Rezitativ „Ihr Jungen, sperrt die Ohren auf"

b) Rezitativ „Um euch recht gründlich anzuführen" und Kanon „Ceciderunt in profundum" DG 14 025 (Mono)
Hörbeispiel zu „Musikunterricht Grundschule" Schott, Schallpl. 3/A-Seite

Im Rezitativ „Ihr Jungen" bringt der Schulmeister den Jungen die Tonleiter bei. Er singt sie von unten nach oben auf Notennamen. Während das Tonbeispiel abläuft, schreibt der Lehrer die Tonleiter in ganzen Noten an der Tafel mit. Beim wiederholten Vorspiel des Hörbeispiels wird das Notenbild mitgezeigt, mitgesungen und schließlich im Kreuzschlag mitgespielt. (Die linke Hand schlägt über die rechte.)



Die Tonleiter wird von Geigen begleitet, indem diese jeden Ton, als wollten sie ihn gleichsam einhämmern, in Vierteln viermal wiederholen. Die Begleitung wird im Wechselschlag geübt.



Beginnt man dabei mit der rechten Hand, wird von Takt zu Takt ein unbequemer Kreuzschlag vermieden.

In dem Kanon „Ceciderunt in profundum" besteht diese erste Zeile aus der in Halben absteigenden C-Dur-Tonleiter. Wieder wird der Kreuzschlag angewendet, diesmal doppelt so schnell. Jetzt schlägt die rechte Hand über die linke. Während der Kanon abläuft, spielen die Schüler die Tonleitern jedesmal mit.

Sachinformationen und Notenbeispiele hierzu in „Musikunterricht Grundschule", Schülerband, S. 79
Lehrerband, S. 178 ff

b) Einübung von neuen Notentexten

Zu Beginn der Arbeit mit Stabspielen wird der Lehrer die Klasse beim Erarbeiten neuer Notentexte stark führen müssen. Gemeinsam wird die Verteilung auf die rechte und linke Hand besprochen und unter die betreffenden Noten geschrieben. Der Lehrer demonstriert an einem für alle sichtbaren großen Instrument die Schlageinteilung. Mit großen lockeren Bewegungen üben die Schüler die Schlagfolge zunächst in der Luft. Anschauungsmittel dabei kann eine große Papptafel mit aufgemalten Stäben oder eine entsprechende Zeichnung an der Wandtafel sein. Die Übertragung der Noten auf das Stabspiel selbst gelingt nach solchen Vorübungen viel leichter.

Sind die Schüler in einem abgegrenzten Tonbereich hinreichend sicher in der Notenkenntnis, kann verlangt werden, daß sie einen Notentext selbständig auf die Stabspiele übertragen. Wichtig ist, daß die neue Melodie vorher gesungen und rhythmisch erarbeitet worden ist, so daß die Schüler vor dem Spielen bereits eine Ton- und Rhythmusvorstellung gewonnen haben. Es hat sich bewährt, die Schüler in der folgenden Einübungsphase zunächst nur mit den Spitzen der beiden Zeigefinger spielen zu lassen, bis sie einigermaßen sicher sind. Der Vorteil ist, daß die Schüler einander kaum stören und daß der Lärmpegel wesentlich herabgesetzt ist. Jeder kann in dem ihm gemäßen

Tempo üben. Schwache Schüler schaffen u.U. nur eine Melodiezeile, während andere die ganze Melodie einstudieren. Schließlich kann die Übung gemeinsam mit Schlägeln fortgesetzt werden.

Es sollte vermieden werden, die Buchstaben der Notennamen unter die Noten schreiben zu lassen, weil dabei die Gefahr besteht, daß die Schüler lediglich die Buchstaben lesen und keine Sicherheit im Notenlesen erwerben.

Grundanforderungen (-) und erweiterte Anforderungen (+)

- – die drei Stabspielgruppen (Glockenspiele, Metallophone, Xylophone) unterscheiden und benennen können
- + die Tonlage eines Stabspiels nennen können, z.B. Sopran- oder Baß-Xylophon
- – die richtige Reihenfolge der Stäbe eines diatonischen Instruments nennen können
- + die richtige Reihenfolge der Stäbe eines chromatischen Instruments nennen können
- – die Lagebeziehungen der Stäbe (höher-tiefer, oben- unten) erkennen und zeigen können
- – aus dem Notenbild ablesen können, wann h gegen b, bzw. f gegen fis ausgetauscht werden müssen (Vorzeichen)
- – mit beiden Händen in sinnvollem Wechsel spielen können: Bekannte, einfache Lied- und Kanonmelodien in normalem Singtempo, z.B. Schön ist die Welt; Heho, alle Männer her an Bord; einfache Melodien von Spielstücken und Instrumentalkanons, z.B. Orff-Schulwerk Bd. I Kanonübung, S. 109
- – nach einer Einübungsphase eine ostinate Begleitstimme zum gesungenen Lied spielen können
- + eine Begleitmelodie zum gesungenen Lied einüben und spielen können
- – einen rhythmisch erarbeiteten einfachen Notentext selbständig auf das Stabspiel übertragen können
- + Zu einer Melodie selbständig eine sinnvolle Schlagverteilung auf rechte und linke Hand entwerfen können
- + eine Melodie auf dem Stabspiel erfinden und nachsingen können

2.2 Geräusche - Töne - Klänge als Material musikalischer Gestaltung

Dieser Lernbereich greift in seinem ersten Teilbereich ein Thema auf, das schon in der Grundschule behandelt worden ist. Trotzdem sollte auf eine vertiefende Wiederholung des entdeckenden Umgangs mit Geräuschen, Tönen und Klängen nicht verzichtet werden. Das phantasievolle Hantieren mit Klangerzeugern aller Art, spielerische Klangexperimente und erste Gestaltungsversuche sowie die bewußte Hinwendung zu allem Hörbaren sind geeignet, unterschiedliche Lernvoraussetzungen auszugleichen, verfestigtes Hörverhalten zu lösen und der Eigentätigkeit der Schüüler breiten Raum zu gewähren.

Die Inhalte von 2.2.1 und 2.2.2 werden sich in der Unterrichtspraxis zum Teil gegenseitig durchdringen. Der besseren Übersichtlichkeit wegen werden sie im folgenden nacheinander abgehandelt.

2.2.1 Geräusche und Töne in der Umwelt und in der Musik

Lernziele

Der Schüler soll

- erfahren, daß fast jeder Gegenstand und fast alles Material zur Schallquelle werden kann
- vielfältige Arten der Klangerzeugung durch eigenes Erproben kennengelernt haben
- sich der Fülle der ihn umgebenden Schallereignisse bewußt sein und diese auf ihre Schallquelle zurückführen können
- Töne/Klänge und Geräusche hörend voneinander unterscheiden können
- die Signalfunktion bestimmter Geräusche/Töne kennen
- Geräusche in Werkausschnitten erkennen und (bei eindeutigen Beispielen) auf ihre Herkunft zurückführen können
- die Wirkung von Geräuschen/Tönen/Klängen an einigen Beispielen (Tonfilmausschnitt, Hörspielausschnitt) beschreiben können

Inhalte

- Umweltgeräusche und Geräusche von Musikinstrumenten
- Töne und Klänge von Musikinstrumenten
- Töne und Geräusche, erzeugt mit der Stimme und den Sprechwerkzeugen und mit körpereigenen Instrumenten

Aktion

- Sammeln und Ausprobieren von klingendem Material - Küchengeräte, Werkzeuge, Behälter, Instrumente
- Aufnehmen von Tönen und Geräuschen aus der Umwelt, - Straßenverkehr, Haushaltsgeräte, Wind- und Wettergeräusche, Meer, Schulhof, Tierlaute, Fußballstadion, Bahnhof, Flugplatz, Jahrmarkt
- Geräusche und Töne mit der Stimme und den Sprechwerkzeugen produzieren und aufnehmen
- Selbstbau von Instrumenten - Rasseln, Trommeln, Zupfinstrumente, Windspiele
- das vorhandene Instrumentarium ausprobieren und ordnen nach Geräusch- oder Ton/Klanginstrumenten
- Zusammenspiel in der Gruppe nach Ansage oder Gesten eines „Dirigenten"
- nach Notationen allein oder in der Gruppe spielen

Rezeption

Hören von

- Umweltgeräuschen, z.B.: Tb. „Wir erkennen Geräusche", HTB 695
- Werkausschnitten, in denen Geräusche als gestaltetes musikalisches Material zu hören sind, z.B.: Edgar Varèse: „Ionisation" oder „Hyperprism", FWU-Tb 23 04
- Werkausschnitten mit besonderen Stimmaktionen, z.B.: G. Ligeti „Aventures", WER 60022; Ausschnitt in: Hörbeispiele zu „Musikunterricht Grundschule", 3/A-Seite (vgl. auch Schülerbd. S. 120)
- Musik und Geräuschen in einem Tonfilmausschnitt
- Geräuschen/Tönen mit Signalfunktion (Sirene, Glocken, Martinshorn)
- Geräusche-, Tierlaute-, Vogelstimmenquiz

Transposition

- Zeichen finden für Klang- oder Geräuschaktionen
- Schallereignisse mit Hilfe der gefundenen Zeichen notieren
- Gestaltung eines Gedichts, eines Bildes oder einer Geschichte mit Klängen und Geräuschen
- Untermalung eines Stummfilmausschnittes oder einer Dia-Reihe mit Klängen und Geräuschen

Methodische Hinweise

Die adäquate Arbeitsform für diesen Teilbereich ist die Gruppenarbeit. Jeder Gruppe sollte ein Kassettenrekorder zur Verfügung stehen. Erfahrungsgemäß besitzen viele Schüler dieses Alters ein solches Gerät.

Um die Arbeit in der ersten Stunde ohne Verzug beginnen zu können, sammeln die Schüler vorher zu Hause die gewünschten Materialien und Gegenstände, die auf ihre Schallfähigkeit untersucht werden sollen. Jede Gruppe bewahrt ihr Material in einem Karton auf. Während der Experimentierphase suchen einzelne Gruppen mit ihren Materialien rasch einen Nebenraum auf (Flur, Treppenhaus); dort können sie ungestört ausprobieren, hören und aufnehmen.

Die Gruppen berichten im Plenum über ihre Erfahrungen, spielen ihre Aufnahmen vor und lassen die Mitschüler die Schallquellen raten.

Das Aufnehmen von Tönen und Geräuschen aus der Umwelt geschieht wiederum als Hausaufgabe mit den vorhandenen Kassettenrekordern. Solche Schüleraufnahmen sind wegen mangelhafter Qualität der Aufnahmegeräte oft unzureichend und die Geräusche häufig kaum wiederzuerkennen. Das sollte zugunsten der Schüleraktivitäten in Kauf genommen werden. Erfahrungsgemäß sind Schüler stark motiviert, Aufnahmen von Klassenkameraden aufmerksam anzuhören. Der Lehrer kann zur Ergänzung Beispiele von Geräuschplatten oder eigene Aufnahmen von Umweltschall heranziehen.

Das Nachahmen von Geräuschen mit der Stimme geschieht während dieser Arbeit oft spontan. Es wird nun zum Unterrichtsgegenstand erhoben und das Ergebnis auf Tonband aufgenommen. Beispiel: Verkehrslärm an einer Ampel. Ein Schüler stellt die Ampelphasen dar, die übrigen ahmen die Fahrgeräusche (fahren, bremsen, halten, anfahren, beschleunigen) verschiedenartiger Fahrzeuge mit der Stimme nach.

Werkausschnitte mit Geräuschen und Stimmaktionen werden im Anschluß vorgespielt.

Der Selbstbau von Instrumenten sollte möglichst in Zusammenarbeit mit dem Musiklehrer im Technikunterricht erfolgen. Andernfalls muß sich der Musiklehrer darauf beschränken, Anregungen zu geben, Bilder zu zeigen, eigene Instrumente vorzuführen und dadurch die Schüler zu veranlassen, zu Hause selbst Instrumente zu bauen (vgl. auch 2.5)

Auf Selbstbauinstrumenten und dem in der Schule vorhandenen Instrumentarium werden unterschiedliche Klangaktionen ausprobiert. Diese Experimente sollten nur in einer Teilungsstunde durchgeführt werden.

Nur mit halber Schülerzahl ist gewährleistet, daß der einzelne Schüler vielfältige Erfahrungen an mehreren Instrumenten sammeln und überprüfen kann.

Beim Ordnen der Instrumente nach Geräusch- oder Ton/Klanginstrumenten genügt als Kriterium, ob eine genaue Tonhöhe durch Nachsingen oder Nachspielen festgestellt werden kann.

Hinweise für Binnendifferenzierung

Der Teilbereich 2.2.1 soll möglichst im ersten Drittel des 5. Schuljahres behandelt werden. Da als vorherrschende Unterrichtsforn die Gruppenarbeit gewählt wird, erübrigen sich Vorschläge für Binnendifferenzierung. Die Schüler werden hier nicht nach unterschiedlichen Leistungsniveaus eingeteilt, da die Aufgabenstellungen in diesem Bereich nicht so sehr auf bestimmten schulischen Lernvoraussetzungen basieren. Sie fordern vielmehr Phantasie, Handlungsbereitschaft und Initiative. Schwächere Schüler können gerade in diesem Abschnitt zu Erfolgen gelangen.

Grundanforderungen (–) und erweiterte Anforderungen +)

– den Begriff „Schall" als Oberbegriff für alles Hörbare kennen
– wissen, daß Schall durch Schwingungen fester Körper entsteht, die diese Schwingungen auf die Luft übertragen
– Töne/Klänge und Geräusche mit dem Kassettenrekorder aufnehmen können
– Töne/Klänge und Geräusche hörend und produzierend voneinander unterscheiden können
– wissen, daß bei einem Ton/Klang eine bestimmter Tonhöhe, bei einem Geräusch dagegen nur ein unbestimmter Tonhöhenbereich feststellbar ist
+ wissen, daß ein Ton bereits einen Klang darstellt, der sich aus dem Grundton und verschiedenen Obertönen zusammensetzt
– Instrumente nennen können, auf denen nur Geräusche hervorgebracht werden können
– akustische Signale nennen können
+ Funktion und Wirkung von einigen akustischen Signalen beschreiben können
– ein Geräusch aus einem Musikwerk heraushören können
– Geräusche auf ihre Schallquelle zurückführen können
+ ein Geräuschquiz aufnehmen und zusammenstellen können

Methodische Anregungen und Materialien in folgenden Lernbüchern und dazugehörigen Tonträgern:

Resonanzen Sekundarstufe I Bd. I	Kap. „Klänge, Töne und Geräusche", S. 66–75 Tonbd. I: Hörbeisp. Nr. 2, 15, 18–28 Tonb.II: Übungsreihe 2 „Heraushören von Geräuschen aus Musikstücken"
Sequenzen Sek. I	Kap. „Schall", S. 5–24 Tondb. 1 „Schall"
Banjo	aus dem Kap. „Klangwerkstatt" 1. Mit Musikinstrumenten Geschichten erzählen S. 30/31 (Illustration mit Klängen und Geräuschen) 2. Musik zu einer Diaserie, S. 36/37 (Spielplan für Musik- und Geräuschkulisse zusammenstellen) 3. Szene im Hafen, S. 38/39 (Spielplan in grafischer Partitur notieren)
Musikunterricht Grundschule	Kap. „Wie man Musik macht (II)". Wie Instrumente klingen, S. 36/37 (Anregungen für Selbstbaublasinstrumente) Kap. „Unsere Stimme als Instrument (I)". Geisterstunde, S. 45 (Klangliche Gestaltung eines Bildes mit der Stimme)

2.2.2 Töne und ihre Eigenschaften

Lernziele

Der Schüler soll

- zu einem Schallereignis über die Schalleigenschaften Höhe, Dauer, Stärke und Farbe richtige Angaben machen können
- wissen, daß sich die Schalleigenschaften plötzlich oder allmählich verändern können
- diese Veränderungen hörend erkennen und beschreiben können
- Schalleigenschaften und ihre Veränderungen mit grafischen Zeichen darstellen können
- aus grafischen Zeichen auf Schalleigenschaften und ihre Veränderungen schließen können
- ausgewählte traditionelle Zeichen und Bezeichnungen für Schalleigenschaften und ihre Veränderungen kennen
- Schalleigenschaften beim Umgang mit der Stimme oder beim Instrumentalspiel auf Zuruf oder nach Notation verändern können

Inhalte

Die Schalleigenschaften (Parameter) und ihre Veränderungen

1. *Tonhöhe*

- Abhängigkeit der Tonhöhe von der Größe des schwingenden Mediums (Spannung und Dicke der Saiten, Ausdehnung und Spannung des Fells, Länge und Umfang einer schwingenden Luftsäule u.a.)
- Gegensätze: hohe und tiefe Töne auf Instrumenten, hohe und tiefe Gesangs- und Sprechstimmen
- stufenweise Veränderung in Schritten und Sprüngen
- stufenlose Veränderung als Glissando
- Notation der Tonhöhe in der Vertikalen

2. *Tondauer*

- Abhängigkeit der Tondauer vom Material (Holz-Metall), von der Bauweise des Instruments und von der Aktionsart (blasen-schlagen)
- Notation von Tondauern durch grafische, in der Waagerechten unterschiedlich ausgedehnte Zeichen
- unterschiedlich rasche Tonfolgen (Tempo)
- Tempogegensätze: schnell-ruhig-sehr schnell (allegro-andante-vivace)
- allmähliche Veränderungen (accelerando, ritardando)

3. *Lautstärke*

- Abhängigkeit der Lautstärke von der Intensität der Schallerregung (blasen, schlagen, streichen)
- Abhängigkeit von naher oder ferner, sich nähernder oder sich entfernender Schallquelle
- Abhängigkeit von unterschiedlich vielen Instrumenten (Dichte)
- selbst gefundene grafische Zeichen für unterschiedliche Lautstärkegrade
- traditionelle Notationssymbole für Lautstärkegrade:
  pp (pianissimo) – ff (fortissimo)
- selbst gefundene grafische Zeichen für allmähliche Veränderungen der Lautstärke
- traditionelle Notationssymbole (zeichenhaft und verbal) für allmähliche Veränderungen:
  crescendo, decrescendo  (Storchschnabel),
- Wirkung von Lautstärke und ihren Veränderungen

4. *Klangfarbe*

- Abhängigkeit der Klangfarbe von Material und Form der Schallquelle und von der Aktionsart
- verschiedene Instrumentengruppen
- Notation der Klangfarbe durch grafische Zeichen (z.B. entwickelt aus der Form der Schallquelle ) oder verbale Angabe des Instruments (vgl. Partitur: Fl., Ob., Clar.)
- Klangfarbenpartitur

Aktion

in bezug auf *Tonhöhe*

- die höchsten und tiefsten Töne auf Stabspielen unterschiedlicher Größe (Sopranmetallophon - Baßmetallophon) spielen und vergleichen
- auf Zuruf oder nach Handzeichen schrittweise oder in Sprüngen auf Stabspielen und Flöten spielen
- gleiche Schlaginstrumente verschiedener Größe spielen und vergleichen (gr. und kleine Pauken, Triangeln, Handtrommeln)
- auf großen und kleinen Flaschen/Strohhalmen blasen und nach Tonhöhe ordnen
- Drehpauke während des Schlagens spannen und entspannen (glissando)
- Gitarrensaite anzupfen und während des Spielens spannen und entspannen
- die eigene Stimme in der Höhe und in der Tiefe ausloten
- Cluster singen (jeder stellt sich vor dem Einsatz seinen Ton vor) und nach Handzeichen in die Höhe und in die Tiefe führen (Idee: Bienen summen, Hummeln brummen, Mücken sirren)

in bezug auf *Tondauer*

- das vorhandene Instrumentarium erproben auf seine Möglichkeiten zur Erzeugung von kurzen und langen Tönen/Klängen (Punktklänge-Schwebeklänge)
- auf Blockflöten ausgehaltene Töne spielen, solang der Atem reicht
- auf Blockflöten möglichst kurze Töne erzeugen (Zungenschluß)

- auf Fellinstrumenten so schnell wie möglich mit beiden Händen abwechselnd oder mit zwei Schlägeln (Wirbel) spielen, dann allmählich immer langsamer werden
- auf der Blockflöte/dem Stabspiel Lieder mit ausgeprägtem Schluß-ritardando spielen
- Lieder mit allmählicher Temposteigerung singen (Kaljinka; Ein Jäger längs dem Weiher ging, 7. Str.; Dort drunt' im schönen Ungarland)
- nach grafischen und traditionellen Zeichen und Bezeichnungen Verläufe mit kurzen und langen Tönen und allmählichen Veränderungen des Tempos spielen
- Tempo von musikalischen Verläufen mit Hilfe des Metronoms verändern

in bezug auf *Lautstärke*

- auf Blockflöten, Stabspielen und kleinem Schlagwerk Echospiele durchführen
- Echolieder singen: Als ich bei meinen Schafen wacht; Ich bin der junge Hirtenknab
- Solo-Tutti-Spiel auf Instrumenten
- Lieder mit Vorsänger-Chor singen: Zogen einst fünf wilde Schwäne; Jetzt fahrn wir über'n See
- Versteckspiel: Klasse singt oder spielt an Instrumenten umso leiser, je weiter sich der Suchende von dem Versteck entfernt und umgekehrt
- Aufbau eines crescendos durch sukzessive Einsätze der Spieler (anwachsende Dichte). Einer nach dem anderen hört wieder auf (decrescendo). Idee: Glocken in einer Stadt beginnen zu läuten und hören allmählich wieder auf.
- crescendo und decrescendo aller Spieler gleichzeitig durch immer stärkeres und schließlich wieder schwächeres Agieren, Idee: Ein Zug naht, fährt vorbei und entfernt sich

in bezug auf *Klangfarbe*

- Instrumente zu Klangfarbengruppen ordnen: in diesen Gruppen gegen- und miteinander spielen (Flöten - Metallophone - Fellinstrumente)
- verschiedene Klangfarben eines Instruments durch Wechsel der Aktionsarten und -mittel entdecken: mit Holz- oder Filzschlägeln auf dem Xylophon spielen, mit Schlägeln oder Händen auf Pauken und Trommeln, Blockflöte anblasen oder Fingerpizzikato probieren

Rezeption

in bezug auf *Tonhöhe*

- Vergleich von je zwei Tönen (höher-tiefer-gleich)
- bei vorgesungenen oder vorgespielten Melodieabschnitten Tonhöhenbewegungsrichtung feststellen (aufwärts-abwärts)

Hörbeispiele:

- Mozart: Die Zauberflöte, II. Akt, 29. Auftritt, Duett Papageno-Papagena: „Pa-Pa-Pa" (Männer- und Frauenstimme)
- J. Haydn: „Der Frühling", Nr. 2, Chor: „Komm, holder Lenz" aus: „Die Jahreszeiten" (abwechselnd gemischter Chor, Frauen- und Männerchor)
- Mussorgsky-Ravel: „Samuel Goldenberg und Schmuyle" aus: „Bilder einer Ausstellung" (Gegensatz hoch-tief)
- C. St. Saëns: „Persönlichkeiten mit langen Ohren" (Gegensatz hoch-tief) und „Känguruhs" (Sprünge auf- und abwärts) aus: „Karneval der Tiere"
- Igor Strawinsky: „Höllentanz des Königs Kastschei" aus: „Der Feuervogel" (Glissandoeinwürfe der tiefen Streicher und Blechbläser; zum Schluß hin chromatischer Aufwärtsgang vom p bis zum ff gesteigert)

Vgl. auch die Hinweise auf Hörbeispiele zur 1. Unterrichtseinheit im Lehrplan Musik, Beobachtungsstufe der Volksschule (Kl. 5-6)

in bezug auf *Tondauer*

- je zwei ausgehaltene Töne/Klänge miteinander vergleichen: kürzer-länger-gleich
- Dauer von Tönen oder musikalischen Abläufen mit Hilfe der Stoppuhr feststellen

Hörbeispiele mit Tempogegensätzen und allmählichen Tempoveränderungen:

- Gioacchino Rossini: Ouvertüre zu „Der Barbier von Sevilla" (allmähliche Temposteigerung)
- Anton Dvorak: Slawische Tänze, op. 46, Nr. 1 C-Dur (ausgeprägte crescendi, zum Schluß hin allmähliche Temposteigerung), Nr. 3 As-Dur (Tempogegensätze, deutliche ritardandi)
- Jacques Offenbach: „Galopp Infernal" aus: „Orpheus in der Unterwelt" (Temposteigerung)
- C. St. Saëns: „Känguruhs" aus: „Karneval d. Tiere"

in bezug auf *Lautstärke*

– je zwei Töne/Klänge miteinander vergleichen: lauter-leiser-gleich

Hörbeispiele mit gegensätzlichen Lautstärkegraden und allmählichen Veränderungen der Lautstärke:

– Joseph Haydn: Andante aus der „Symphonie mit dem Paukenschlag" Nr. 94 (Gegensatz pp-ff, Wirkung eines fortissimo-Schlages)
– Mussorgsky-Ravel: „Die Katakomben" aus „Bilder einer Ausstellung" (Gegensätze pp-ff, crescendi-decrescendi)
– Mussorgsky-Ravel: „Bydlo" aus „Bilder einer Ausstellung" (crescendo-decrescendo; ein Ochsenkarren nähert sich, fährt vorbei und entfernt sich wieder)
– Maurice Ravel: „Bolero" (fortlaufendes, breit angelegtes crescendo durch wachsende Dichte)
– Georges Bizet: „Farandole" aus Suite Nr. 2" (crescendo von p – ffff)

in bezug auf *Klangfarbe*

– je zwei gleichhohe Töne miteinander vergleichen: unterschiedliche – gleiche Klangfarbe
– Übungsreihen zum Unterscheiden von Instrumentenfamilien und einzelnen Instrumenten

Hörbeispiele mit charakteristischen Klangfarbenwechseln und -gegensätzen

– G. Fr. Händel: „Wassermusik", Nr. IX (Hörner-Tutti-Streicher)
– Maurice Ravel: „Bolero" (Identifizieren einzelner Instrumente)
– J.S. Bach: Brandenburgisches Konzert Nr. 2 (Identifizieren einzelner Instrumente in den „Solo"-Abschnitten)

Transposition

in bezug auf *Tonhöhe*

– den Tonhöhenverlauf einer Melodie als Wellenlinie nachzeichnen
– Tonhöhenbereiche (hoch-tief) durch grafische Zeichen über und unter einer Linie darstellen
– Tonhöhenverlauf durch Heben und Senken der Hände darstellen

in bezug auf *Tondauer*

– die ungefähre Dauer eines Tones/Klanges durch grafische Zeichen angeben: Punkt oder Strich unter dem Bildsymbol für einen Ton () oder durch unterschiedlich ausgedehnte Balken, Linien u.a.

- Tempo in Bewegung übertragen: gehen, laufen, schnell oder langsam dirigieren
- Tierbewegungen wie schnelles Hüpfen, langsames Schleichen mit Instrumenten darstellen

in bezug auf *Lautstärke*

- beim Erproben verschiedener Lautstärkegrade Skala mit eigenen Bezeichnungen finden
- die Skala der traditionellen Bezeichnungen (pp - ff) auf Instrumenten ausprobieren, z.B. auf der Pauke
- einen Gestaltungsverlauf mit Tönen/Klängen unterschiedlicher Lautstärke entwerfen und grafisch oder mit Hilfe traditioneller Bezeichnungen und Zeichen notieren

in bezug auf *Klangfarbe*

- unterschiedlichen Klangfarben bzw. Instrumentengruppen Farben zuordnen
- beim Hören eines geeigneten Beispiels die wechselnden Klangfarben in der richtigen Reihenfolge mit entsprechenden Farbstiften markieren
- die vertikale Anordnung der Instrumentengruppen in einer Partitur darstellen durch übereinander angeordnete Farbblöcke (mit Filzstiften oder farbigen Kartonstreifen)
- für das Musizieren auf Flöten und Stabspielen einfache Klangfarbenpartituren herstellen
- einfache Hörbeispiele in Klangfarbenpartituren umsetzen
- vorgegebene Klangfarbenpartituren beim Hören mitverfolgen; vgl. „Musikunterricht Grundschule" die Klangfarbenpartituren auf S. 39/40, 58
- aus Klangfarbenpartituren Hörerwartungen ableiten und formulieren

Methodische Hinweise

Der Teilbereich 2.2.2 sollte ungekürzt behandelt werden. Er stellt einerseits elementare Grunderkenntnisse bereit, andererseits mündet dieser Abschnitt zwingend in weiterführende Lernbereiche bzw. in deren Teilbereiche:

Tonhöhe	2.3.1 Tonhöhenbeziehungen
Tondauer	2.3.2 zeitliche Strukturen
Klangfarbe	2.5 Instrumentenkunde

Aufgaben zu den Eigenschaften Tonhöhe und Tondauer fließen bereits in den Flötenlehrgang bzw. in die Arbeit mit Stabspielen ein. Experimente und Gestaltungsaufgaben zur Eigenschaft Lautstärke sollten nicht auf Blockflöten durchgeführt werden, da die Intonation bei unterschiedlich starkem Anblasen leidet. Hierfür bieten sich vielmehr die Stabspiele und vor allem das Schlagwerk an.

Für die Einführung in einfache dynamische Verläufe und plötzliche oder allmähliche Veränderungen der Lautstärke eignen sich als Schallquellen jedoch auch Gegenstände, welche die Schüler gerade bei sich tragen, Stifte, Lineal, Blatt Papier, aber auch körpereigene Instrumente wie Fingerknöchel, Fingerspitzen oder die Stimme.

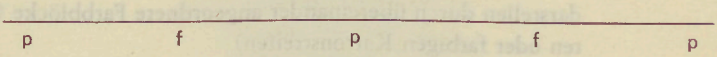
a) Vorschlag einer Einführung in dynamische Verläufe

Unterrichtsform: Frontalunterricht

An der Tafel steht forte piano

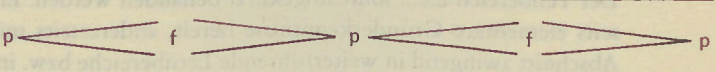
In einem kurzen Unterrichtsgespräch wird die Bedeutung der Fremdwörter geklärt und an die Tafel geschrieben: laut, leise, und die Abkürzungen hinzugefügt: f, p.

Eine waagerechte Linie wird gezogen (Zeitleiste) und darunter mit Hilfe der Abkürzungen ein einfacher dynamischer Verlauf notiert:



Die Schüler wählen sich eine beliebige Schallquelle, s.o.

Der Lehrer oder ein Schüler fährt die Linie entlang; die Schüler betätigen entsprechend den dynamischen Zeichen ihre Schallquellen: Ein Zeichen gilt so lange, bis es durch ein anderes abgelöst wird. Die Ergebnisse werden auf Tonband aufgenommen und kritisch abgehört. Ergebnis: Es sind plötzliche dynamische Veränderungen entstanden. Bei dem Versuch, die Lautstärke allmählich zu verändern, werden die Zeichen <=> (Storchschnäbel) eingeführt. Die Schüler tragen diese Zeichen ihrer Bedeutung gemäß unter der Zeitleiste ein:



Der so entstandene dynamische Verlauf wird wiederum mit frei gewählten Schallquellen realisiert, wobei ein Schüler durch langsames Zeigen entlang der Zeitleiste das Tempo bestimmt. An Tonbandaufnahmen wird geprüft, ob die Zeichen richtig umgesetzt worden sind.

Variante: Alle Schüler benutzen die gleiche Schallquelle, z.B. einen Bleistift.

Die Schüler lernen die Begriffe Storchschnabel, crescendo und decrescendo kennen und verstehen und richtig anzuwenden.

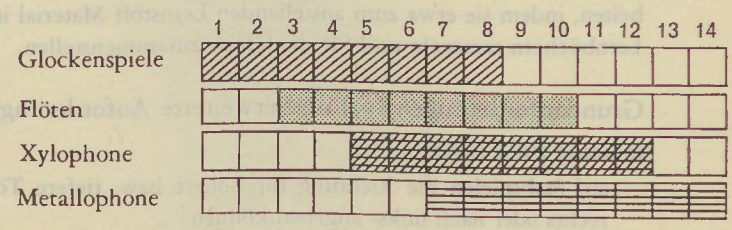
Im weiteren Unterrichtsverlauf entwerfen die Schüler in Gruppen oder als Hausaufgabe dynamische Verläufe. In einer Teilungsstunde werden diese Entwürfe in kleinen Gruppen an frei gewählten Instrumenten ausprobiert und auf Kassettenrekorder aufgenommen. Beim Vorspiel der Gruppenergebnisse versuchen die übrigen Schüler, die jeweils zugrundeliegende dynamische Verlaufsskizze nachzuzeichnen.

b) Hinweise zum Umgang mit Klangfarbenpartituren

Will der Lehrer vorgegebene Klangfarbenpartituren, etwa aus „Musikunterricht Grundschule", in seinen Unterricht einbeziehen, ist es zweckmäßig, bei der Herstellung von Farbpartituren nach Hörbeispielen von vornherein die auch in der Vorlage verwendeten Farben zu wählen. Für die in der Klasse gespielten Instrumentengruppen, Flöten, Stabspiele verschiedener Art oder Schlagzeuge können darüber hinaus beliebige Farben vereinbart werden.

Als Einübung in den Umgang mit Farbpartituren bietet sich die anschauliche Darstellung von Kanons durch Farbbänder an. Es wird ein Kanon ausgewählt, der auch von Stabspielern bewältigt werden kann. Jede Kanonstimme wird von einer anderen Instrumentengruppe gespielt:

Beispiel: Heho, alle Männer her an Bord (Singende Schule, S. 31)
Jede Instrumentengruppe spielt den Kanon einmal durch:



Sollen umfangreichere Farbpartituren hergestellt werden, empfiehlt es sich, farbige Kartonstreifen vorzubereiten, die von den Schülern abgemessen, zugeschnitten und aufgeklebt werden. Dadurch wird zeitraubendes Anmalen vermieden.

Hinweise für Binnendifferenzierung

Neben der Gruppenarbeit, die schon in den „Methodischen Hinweisen" zu 2.2.1 angesprochen wurde, kann kooperatives Lernen und Üben in Form von Partnerarbeit durchgeführt werden:

Aufgabenbeispiele:

Zwei Schüler sitzen vor je einem Metallophon oder Glockenspiel. Einer nennt drei Eigenschaften eines Tones, z.B. laut, tief, lang. Der Partner spielt einen Ton mit solchen Eigenschaften. Umgekehrt wird zuerst ein Ton gespielt, und vom Partner werden die entsprechenden Eigenschaften genannt.

Ein Schüler spielt dem Partner auf der Flöte oder einem Stabspiel zwei unterschiedliche Töne vor, wobei der zweite höher oder tiefer, länger oder kürzer, lauter oder leiser als der erste Ton ist. Der Partner nennt oder notiert die Veränderung.

Beide Partner bereiten Tonhöhenkurven von Melodieanfängen bekannter Lieder vor. Sie erraten gegenseitig die dargestellten Lieder.

Ein Frage- und Antwortspiel an der Lautstärkeskala oder an einer Liste mit italienischen Tempobezeichnungen wird partnerschaftlich durchgeführt.

Ein Schüler beschreibt Material, Form und Spielweise eines Instruments. Der Partner nennt den Instrumentennamen.

Bei Höraufgaben, z.B. beim Durcharbeiten von Hörübungsreihen, ergibt sich im allgemeinen ein starkes Leistungsgefälle in der Klasse. Um die Leistungsbereitschaft der schwächeren Schüler zu erhalten und zu stärken, muß ihnen wiederholt Gelegenheit zum Üben eingeräumt werden. Die leistungsstärkeren Schüler können inzwischen Zusatzaufgaben bearbeiten, indem sie etwa zum anstehenden Lernstoff Material in anderen Lernbüchern sammeln und für die Klasse zusammenstellen.

Grundanforderungen (—) und erweiterte Anforderungen (+)

in bezug auf *Tonhöhe*

- — auf Stabspielen die Richtung für höhere bzw. tiefere Töne -nach rechts oder nach links- angeben können
- — das „hohe" und das „tiefe" c (d e, . . .) unterscheiden und auf Zuruf spielen können
- — zwei Töne im Abstand von mindestens einer Quart miteinander vergleichen können: höher - tiefer

+ zwei Töne, auch in geringerem Tonabstand bis zu einer kleinen Sekunde, nach Gehör vergleichen können: höher – tiefer
– Instrumente nennen können, die insgesamt hoch bzw. tief klingen
+ wissen, daß u.a. die Größe des schwingenden Mediums die Tonhöhe bestimmt
– nach Gehör feststellen können, ob sich ein Melodieabschnitt vorwiegend auf- oder abwärts bewegt
+ durch entsprechende Linien die Tonhöhenbewegungsrichtungen aufzeichnen können
+ durch entsprechende Handbewegungen die Tonhöhenbewegungsrichtung einer gesungenen/gespielten Melodie darstellen können
– eine Folge von höchstens zwei unterschiedlich hohen Tönen, z.B. auf zwei Pauken gespielt, über und unter einer Linie notieren können
– wissen, daß Tonhöhe in der Vertikalen notiert wird

in bezug auf *Tondauer*

– geeignete Instrumente zur Erzeugung von kurzen bzw. langen Tönen auswählen oder nennen können
– Punktklänge und Schwebeklänge unterscheiden können
– Zeichen für kurze und lange Töne kennen, ablesen und umsetzen können
– mit der Stoppuhr die Dauer eines Tones/Klanges feststellen können
– beim Instrumentenspiel oder Singen das Tempo beschleunigen oder verlangsamen können
+ die Begriffe ritardando und accelerando kennen und sinngemäß verwenden können
– unterschiedliche Schlußwirkungen kennen: Tempo verlangsamen, den letzten Ton aushalten, Tempo beschleunigen, kurzer Schlußton mit Akzent
– beim Hören von Musikausschnitten Beschleunigungen und Verlangsamungen erkennen können
– langsame und schnelle Sätze unterscheiden können
– die Satzfolge schnell – langsam – schnell kennen
+ die gebräuchlichsten italienischen Tempobezeichnungen kennen und ihre Bedeutung verstehen: Adagio, Andante, Allegro, Vivace, Presto
– das Tempo eines erklingenden Musikstückes/Liedes in einfache Dirigierbewegungen übertragen können

in bezug auf *Lautstärke*

– durch unterschiedlich starkes Anschlagen bzw. Agieren differenzierte Lautstärkegrade auf Stabspielen und Schlagzeugen hervorbringen können

– die Lautstärkeskala mit eigenen Worten beschreiben können

– die Begriffe piano, forte und Storchschnabel kennen und richtig verwenden können

+ die Lautstärkeskala von pp-ff aufzählen können und die Bedeutung der einzelnen Grade kennen

– plötzliche und allmähliche Lautstärkeveränderungen unterscheiden können

– auf Instrumenten ein allmähliches Anwachsen oder Nachlassen der Lautstärke darstellen können

+ die Begriffe crescendo und decrescendo kennen und richtig verwenden können

+ wissen, daß ein crescendo durch stärkeres Agieren, aber auch durch zunehmende Dichte der Schallquellen entstehen kann oder durch beides

– eine dynamische Verlaufsskizze mit Hilfe grafischer Zeichen, traditioneller Zeichen und Bezeichnungen sowie verbaler Angaben entwerfen können

– eine dynamische Verlaufsskizze auf Instrumenten umsetzen können

– den dynamischen Verlauf eines einfachen Hörbeispiels beschreiben können

+ den dynamischen Verlauf eines einfachen Hörbeispiels skizzieren können

in bezug auf *Klangfarbe*

– wissen, daß die Klangfarbe bestimmt ist durch Material und Form der Schallquelle und durch die Aktionsarten bei der Schallerzeugung

– die vorhandenen Instrumente nach Klangfarbengruppen ordnen können

– Klangfarbengruppen hörend unterscheiden können (Streicher – Bläser – Schlagzeug)

– einzelne Instrumente an der Klangfarbe erkennen können (Flöte – Geige – Trompete)

– von einem einfachen Hörbeispiel mit grafischen Zeichen oder unterschiedlichen Farben eine Klangfarbenverlaufsskizze anfertigen können

+ wissen, in welcher Reihenfolge die Instrumentengruppen eines Orchesters in einer Partitur angeordnet sind
+ wissen, für welche Instrumente die gebräuchlichen Abkürzungen in einer Partitur stehen
– von einem einfachen Hörbeispiel eine Farbpartitur anfertigen können
– eine vorgegebene Farbpartitur beschreiben können
– eine vorgegebene Farbpartitur beim Hören mitverfolgen können

Methodische Anregungen und Materialien in folgenden Lernbüchern und dazugehörigen Tonträgern

Resonanzen Sekundarstufe I Bd. 1	Kap. „Geschriebene Musik", S. 40–49 Kap. „Werkbetrachtung", S. 247–249, 252/253 Tonbd. I: Hörbeispiele Nr. 11, 12, 42, 75, 77 Tondb. II: Übungsreihen Nr. 3, 4, 9–11, 15
Sequenzen Sek. I	Komplex „Schalleigenschaften", Arbeitsbuch 1 S. 65–94 Tonbd. 4 „Schalleigenschaften"
Banjo	Aus dem Kap. „Klangwerkstatt": 1. „Der Übergang", S. 40 (Lautstärkeveränderungen) 2. „Der Hummelflug", S. 41 (Tonhöhenveränderungen) Dazu Schallplatte, Nr. 14, 15
Musikunterricht Grundschule	Aus dem Kap. „Wie man Musik macht": „Klangfarbenpartituren", S. 39/40 Dazu Schallplatte 2/A-Seite, Nr. 27–30 Kap. „Klänge haben verschiedene Eigenschaften (I)", S. 54–59 Dazu Schallplatte 3/A-Seite, Nr. 42, 43 3/B-Seite, Nr. 44

2.3 Vorgeordnetes Material und seine Notationen

2.3.1 Tonhöhenbeziehungen

Lernziele

Der Schüler soll

- die Prinzipien der Skalenbildung kennen und Begriffe wie Grundton und Leitton richtig anwenden
- in musikalischen Verläufen diese Prinzipien wiedererkennen
- Schritte und Sprünge voneinander unterscheiden können
- am Notenbild melodische Verläufe verfolgen und auf dem Instrument einfache melodische Verläufe reproduzieren können
- die Intervalle kennen
- den Aufbau eines Dreiklangs kennen

Inhalte/Gegenstände

- Prinzipien der Skalenbildung: unterschiedliche Anordnung der Ganz- und Halbtonschritte; Leittonfunktion
- Prinzipien tonaler Zusammenklänge: Konsonanz – Dissonanz, Zweiklang, Dreiklang
- G- oder Violinschlüssel im fünflinigen Notensystem
- Töne im Raum c' – g"
- die achttönige Leiter mit zwei Halbtonschritten
- die Ganztonleiter, die chromatische Tonleiter, die pentatonische Reihe
- der Dreiklang als Tonfolge oder als Akkord in Liedern und Musikstücken
- die Quart als Auftaktintervall in Liedern

Aktion:

- eigene Tonleitern entwickeln, auf dem Instrument einüben und deren Tonvorrat zu Improvisationen nutzen
- eine in ihrem Aufbau angegebene Leiter (z.B. mit Halbtonschritten von 4 nach 5 und von 6 nach 7) von einem bestimmten Ton aus auf einem chromatischen Instrument spielen
- Stäbe auf Stabspielen derart anordnen, daß pentatonische, chromatische und Ganztonleitern entstehen
- die so eingerichteten Instrumente für Klangexperimente einsetzen

- auf der Flöte von einem beliebigen Ton aus innerhalb einer Tonleiter Intervalle spielen
- auf Instrumenten Dur- und Mollakkorde herstellen und zu harmonischen Ostinati verbinden

Rezeption

- Untersuchen verschiedener Rufe und Signale aus dem Alltagsbereich auf charakteristische Intervalle
- Untersuchen von Melodien auf Tonleiterbewegung und Dreiklangsmelodik, auf Schritte und Sprünge
- den unterschiedlichen Ausdrucksgehalt von chromatischen Tonfolgen im Gegensatz zur Dreiklangsmelodik erfahren und beschreiben
- Unterscheiden von Zwei- und Dreiklängen

Transposition

- den Aufbau einer Tonleiter, z.B. der Dur-Tonleiter, grafisch darstellen (Modell einer Treppe mit unterschiedlich großen Stufen - Griffbrett der Gitarre)
- einfache Tonfolgen (Schritte, Dreiklänge) nach Diktat notieren
- bestimmte Töne eines Musikstücks (Grund- und Leitton, Terz und Quinte) mit Farben versehen

2.3.2 Zeitliche Strukturen

Lernziele

Der Schüler soll

- metrische Folgen von a-metrischen unterscheiden können
- Taktarten als feste Abmachungen über regelmäßige Betonungsverhältnisse verstehen
- innerhalb der einfachen Taktarten mit den gebräuchlichsten Notenwerten umgehen können
- rhythmische Verläufe - auch mit Taktwechsel - am Notenbild verfolgen können
- anhand grafischer und traditioneller Notation sich Tonhöhen- und Zeitverläufe vorstellen können
- erkennen, daß eine allgemein verbindliche, die Tonhöhe und Tondauer exakt bestimmende Notation für die Produktion und Reproduktion von Musik notwendig ist

Inhalte

Notenwerte: 𝅝, 𝅗𝅥, ♩, ♪, ♫, ♩., ♪

die gebräuchlichsten Taktarten (2/4, 4/4, 3/4, 6/8-Takt) und ihre Betonungsverhältnisse; Taktwechsel

Auftakt – Volltakt – Schlußtakt

Punktierung – Triole – Synkope

Aktion

- einen Ball auf eine Pauke fallen lassen und dadurch den a-metrischen Ablauf eines Ballsprungs hervorrufen
- den a-metrischen Ablauf eines Ballsprungs selbst auf der Pauke herstellen
- Wiederholung einfacher vorgegebener Rhythmen nach dem Gehör
- Beantwortung eines rhythmischen Motivs durch seine Wiederholung oder durch ein neues bzw. leicht verändertes Motiv
- Realisieren einfacher zweitaktiger Rhythmen nach dem Notenbild
- Realisierung der an der Tafel stehenden rhythmischen Motive in wechselnder Reihenfolge
- Erfinden ostinater Motive bzw. Rhythmen zur Begleitung von Liedern

Rezeption

- Erkennen und Markieren der Hauptbetonungen eines Musikstückes
- Taktart bestimmen und vorkommende Taktwechsel erkennen
- auftaktigen Beginn vom volltaktigen Beginn unterscheiden
- melodisch-rhythmische Abläufe am Notenbild verfolgen und Abweichungen von der Notation feststellen
  Arbeitsmaterial: Resonanzen Bd. 1, Tonband II, Übungsreihen 6–8
- vorgegebene Melodietöne bekannter bzw. geeigneter Klangbeispiele nach dem Gehör mit Notenwerten versehen; Klangbeispiel mit Vierteln und Achteln:

  B. Bartók: Allegro aus: Für Kinder, Heft I,6
  J. Haydn: Thema des 2. Satzes aus der Sinfonie Nr. 94, G-Dur („mit dem Paukenschlag")
  I. Strawinsky: Danse russe (Petruschka)
- aus den folgenden Klangbeispielen die wiederkehrenden Rhythmen der Baßfiguren bzw. die rhythmischen Ostinati heraushören und wiedergeben:

typische Baßfiguren aus Walzer, Tango, Ragtime, Boogie Woogie;
M. Ravel: Bolero
G. Bizet: Habanera aus der Oper „Carmen" (I,5)

Transposition

- Notieren einfacher Rhythmen nach dem Gehör
- zu einem Lied oder Musikstück Dirigierbewegungen ausführen
- Halbe, Viertel und Achtelnoten mit unterschiedlichen Schrittbewegungen darstellen
- Spielerische Übung mit Legekarten, auf denen verschiedene Rhythmen notiert sind (z.B. Zuordnung der Legekarten zu gehörten Rhythmen; Nachlegen gehörter, gesungener oder gespielter Rhythmen; Legen und Realisieren eines rhythmischen Verlaufes, einschließlich Pausen)

Methodische Hinweise

Kaum ein Lernbereich steht in so engem Zusammenhang mit dem Instrumentalspiel wie der vorstehende. Mit dem ersten Ton auf der Blockflöte oder auf dem Stabspiel ist auch der dazugehörige Notenname genannt und seine Notation vorgestellt. Die Einführung von Vornotationen erübrigt sich, was aber nicht heißen darf, daß man auf methodische Hilfen verzichten sollte. Sie sind vor allem nötig, um den Umgang mit Noten auf immer wieder neue und motivierende Weise zu üben.
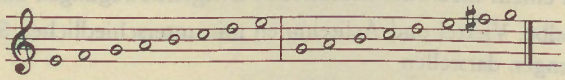
Hilfsmittel, die den Aufbau von Tonleitern veranschaulichen, sind die Klaviatur und die Gitarre. Jeder Schüler sollte sich ein Klaviaturschema (Tonumfang von c' bis g") auf eine ca. 25 cm lange und ca. 10 cm breite stabile Pappe kleben. Auf ihr kann er Tonfolgen auf die Größe ihrer Intervalle hin untersuchen oder bestimmte Tonfolgen stumm üben, um sie dann auf dem Klavier (der Orgel, der Melodika, dem Akkordeon) zu spielen. Ebenso anschaulich läßt sich mit einer Gitarre arbeiten, da die Bünde auf dem Griffbrett die Saiten in Halbtonschritte unterteilen. Während es noch ziemlich leicht ist, eine Durtonleiter auf einer Saite zu greifen, erfordert das Spiel derselben Tonleiter auf mehreren Saiten schon einige Erfahrung im Umgang mit diesem Instrument.

Ein planvoll gestaltetes Tafelbild ist für den Schüler eine ebenso große Hilfe wie eine saubere Abschrift des Tafeltextes ins Heft oder das Anfertigen von Legekarten mit kurzen rhythmischen oder melodischen Motiven. Merksätze, etwa zum Aufbau einer Durtonleiter oder zum Auftakt-Schlußtakt, sollten entweder langsam und unter Angabe von Schreibhil-

fen diktiert oder als Umdruck zum Einkleben ins Heft ausgeteilt werden. Wichtig ist, daß der Lehrer die Heftführung kontrolliert; denn das Heft ist ein Lernbuch des Schülers, in dem er die Unterrichtsergebnisse festhalten soll.

Mögliche Aufgaben zur Lernerfolgskontrolle

1. Trage in die folgenden Tonleitern die Lage der Halbtonschritte ein.



2. Notiere die chromatische Tonleiter von c' bis c"
3. Notiere vom Ton d' aus eine Ganztonleiter.
4. Du hörst zu jedem Kästchen eine Tonfolge von je drei Tönen. Kreuze das Kästchen an, dessen Tonfolge einen Dreiklang ergibt.

1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5☐ 6☐

5. Du hörst zwei Tonleitern. Ordne durch Pfeile zu:

	Ganztonleiter
1. Tonleiter →	Durtonleiter
2. Tonleiter →	chromatische Tonleiter
	pentatonische Leiter

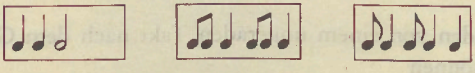
Legekarten mit rhythmischen oder melodischen Motiven eignen sich für verschiedene Aufgaben:

- der Lehrer spielt aus einer begrenzten Zahl von Karten einen Rhythmus, der Schüler legt die dazugehörige Karte auf den Tisch
- verschiedene Rhythmen stehen an der Tafel; die Schüler legen die Karten in der Reihenfolge, in der sie gespielt werden
- die Schüler üben als Hausaufgabe eine Rhythmusfolge aus vier Karten ein und stellen sie der Klasse vor
- der Rhythmus auf einer Karte wird mit einem passenden Text versehen
- eine bestimmte Rhythmusfolge wird zur nächsten Stunde mit einer Melodie versehen; das Ergebnis wird auf dem Instrument vorgetragen.

Die Herstellung von Legekarten bereitet keine Schwierigkeiten. Die Schüler erhalten die auf Umdruck notierten Rhythmen bzw. Motive, schneiden sie aus und kleben sie auf Pappe. Die Zeichen sollten so groß sein, daß der Lehrer beim Durchgang durch die Reihen gut erkennen kann, ob die Schüler die Karten richtig gelegt haben.

Die rhythmischen Motive können ein- oder zweitaktig sein. Da sie auch allein geübt werden, sollten sie nicht mit einem kurzen Notenwert enden.

Beispiele:



Grundanforderungen (—) und erweiterte Anforderungen (+)

— wissen, daß eine Tonleiter aus Ganz- und Halbtonschritten bestehen kann

— Prinzip der Skalenbildung am Beispiel der C-Dur-Tonleiter darstellen können

— die Funktion von Vorzeichen am Beispiel der F- und G-Dur-Tonleiter erklären können

— die Noten von c' - g" notieren können

— den Unterschied zwischen Schritten und Sprüngen kennen

— den Aufbau eines Dreiklangs kennen

\+ die Umkehrung eines Dreiklangs bilden können

\+ den Aufbau einer von einem beliebigen Ton aus gebildeten Tonleiter beschreiben können

\+ Intervalle wie Oktave, Sekunde, Terz, Quart und Quinte kennen

Fertigkeiten auf der C-Flöte bzw. auf dem Stabspiel

— die C-Dur-Tonleiter spielen können

— einfache Tonfolgen mit den Tönen fis' und b' spielen können

— die Töne c' - d" einschließlich fis und b spielen können

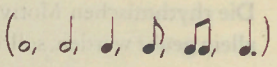
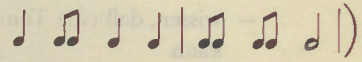
— einfache Tonfolgen im Raum c' - d" in langen Notenwerten abspielen können

— von einem gegebenen Ton aus einen Dreiklang spielen können

— das Stabspiel für C, F- und G-Dur einrichten können

— eine gegebene Tonfolge auf dem Stabspiel um einen Ton höher oder tiefer spielen können

\+ eine Tonfolge auf der Flöte um einen Ton höher oder tiefer spielen können

– die gebräuchlichsten Notentwerte kennen und schreiben können ()
– die gebräuchlichsten Taktarten und ihre Betonungsverhältnisse kennen
– einen geraden von einem ungeraden Takt nach dem Gehör unterscheiden können
– einfache vorgegebene Rhythmen nach dem Gehör wiederholen können
– einfache rhythmische Motive (z.B. ) abspielen bzw. realisieren können
– einfache Rhythmen hörend erkennen und mit Legekarten nachlegen bzw. dem entsprechenden Notenbild zuordnen können
+ komplexere Rhythmen (einschließlich Punktierungen) erkennen und mit Legekarten nachlegen können
+ den Unterschied zwischen Voll- und Auftakt kennen
+ Taktwechsel nach dem Gehör erkennen können
+ synkopische Bildungen im Notentext erkennen können

Fertigkeiten auf der C-Flöte bzw. auf dem Stabspiel

– einfache melodische Folgen in Viertel- und Halbenoten selbständig erarbeiten und spielen können
+ einfache melodische Folgen in Viertel-, Achtel- und Halbenoten selbständig erarbeiten und spielen können
+ eine einfache Melodie im 4/4-Takt durch Veränderung der Notenwerte in den 3/4-Takt setzen und spielen können

2.4 Gestaltetes Material und seine Notationen

Die aus Gründen der Systematik vorgenommene Aufteilung der Inhalte in die Abschnitte „Elemente der Gestaltung" und „Formverläufe – musikalische Formen" darf nicht dazu führen, daß die Unterbereiche getrennt behandelt werden. Nicht das Motiv wird vorgestellt, sondern das Lied oder das Instrumentalstück, in dem das Motiv und seine Veränderungen eine Rolle spielen. Gewiß müssen die instrumentale oder vokale Ausführung von Clustern, Schwebe- oder Gleitklängen geübt werden, doch soll dem Schüler immer deutlich sein, daß es nicht um die Gestaltungsprinzipien geht, sondern um die mit ihrer Hilfe gestalteten oder zu gestaltenden Formverläufe. Daher sind in diesem Lernbereich die Verhaltensweisen **Aktion, Rezeption** und **Transposition** nur einmal ausgewiesen.

Übergordnete Ziele:

Der Schüler soll musikalische Ereignisse im Gegensatz zu den akustischen Ereignissen der Umwelt als gestaltete Formverläufe wahrnehmen und beschreiben können.
Er soll vokal/instrumental einfache vorgegebene Formverläufe nachvollziehen und mit Hilfe gelernter Gestaltungsprinzipien zu eigenen Gestaltungsversuchen kommen können.

2.4.1 Elemente der Gestaltung

Lernziele:

Der Schüler soll

- musikalische Grundabläufe wie Punktfolge, Ballsprung und Bogen,
- Cluster, Punktklänge, Gleit- und Schwebeklänge als Bausteine Neuer Musik
- sowie Gestaltungsprinzipien wie Steigerung, Kontrast, Veränderung, Wiederholung
  kennen und an Hörbeispielen identifizieren können
- Motiv und Thema als Bausteine musikalischer Komposition kennen und an Hör- und Notenbeispielen verschiedene Arten ihrer Veränderung identifizieren können
- die gelernten Gestaltungselemente instrumental bzw. vokal darstellen bzw. andeuten und das Dargestellte in grafischer bzw. traditioneller Notenschrift aufschreiben können.

Inhalte/Lerngegenstände

Grundabläufe und ihre Notationen

- Punktfolge, z.B. telefonisches Amtszeichen: – - – - – - – -
- Ballsprung, z.B. Anfahren einer Dampflok: ● ● ● • •••
- Bogen, z.B. Aufheulen einer Sirene:

Bausteine Neuer Musik und ihre Notationen

- Cluster
- Punktklang
- Gleitklang
- Schwebeklang

Gestaltungsprinzipien, z.B.

- Steigerung: Mögliche Veränderungen im Bereich der Tonhöhe (des Tonumfangs nach oben und unten), der Lautstärke, der Dichte, des Tempos, der Notenwerte
  Beethoven: 5. Sinfonie c-moll, Übergang vom 3. zum 4. Satz
  Beethoven: 6. Sinfonie, 4. Satz (Gewitter)
  Beethoven: 9. Sinfonie, 4. Satz: viermalige Darstellung des Freudenthemas
  St. Saëns: „Königlicher Marsch" (Anfang) aus „Karneval der Tiere"
  Grieg: „In der Halle des Bergkönigs" aus: Peer-Gynt-Suite Nr. 1
  Berg: Wozzeck, Ende von III, 2
  Lennon/Mc. Cartney: A Day In The Life (LP Sgt. Pepper)
- Kontrast: plötzlicher Wechsel einer oder mehrerer Eigenschaften, z.B. der Lautstärke, der Tonhöhe, der Dichte, der Klangfarbe, der Aktionsart (legato - pizzicato = gebunden streichen - zupfen
  Vivaldi: „Herbst" aus: Die Jahreszeiten (Solo - Tutti)

Mozart: Ouverture zur „Entführung aus dem Serail" (forte - piano; instrumental - vokal; dramatisch - lyrisch)
Mussorgski: „Samuel Goldenberg und Schmuyle" aus: „Bilder einer Ausstellung" (Dialog zwischen zwei unterschiedlichen Charakteren)
Bartók: Allegramente aus: For Children, II 27

Motiv:
kleinster musikalischer Baustein, dem innerhalb der Komposition Selbständigkeit zukommt; seine charakteristische Kontur wird stärker durch den Rhythmus als durch die Töne bestimmt.

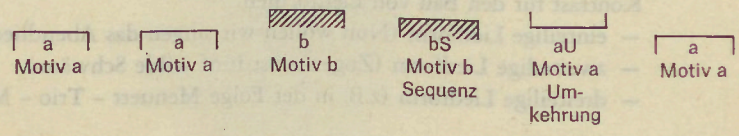
Veränderungsmöglichkeiten des Motivs:
- Sequenz (Wiederholung eines Motivs auf einer anderen Tonstufe)
- rhythmische Veränderung (z.B. Punktierung, Auflösung in schnellere Notenwerte
- melodische Veränderung (z.B. Umkehrung, Erweiterung des Tonumfangs)

Motiv im Volkslied:
Winter ade; Was soll das bedeuten; Der Maien ist kommen; Widele wedele; Wenn die Bettelleute tanzen; Mädel, mein Mädel; Auld Lang Syne

Das Motiv in leichter Klavierliteratur:
Bach: Kleines Präludium C-Dur; Menuett G-Dur
Beethoven: Menuett aus der Sonate op. 49,2
ders.: Sechs Eccossaisen (Refrain)
Bartók: Stücke aus „For Children", z.B. Allegramente (II, 27)

Beantwortung eines Motivs durch ein neues Motiv
Lieder: Wer klopfet an; Hab mir geschnitzt ein Weidenpfeiflein; Junger Tambour
Klavierliteratur: Bartók: Allegro ironico, aus: For Children I
Lied „Winter ade" als Beispiel für Motiv - Motivwiederholung - Motivumkehrung, neues Motiv und Sequenz:

Grafische Notation für Motivfolgen



Thema:
„musikalische Gestalt, die eine einigermaßen festumrissene Form aufweist und der innerhalb einer Komposition eine unüberhörbare Selbständigkeit zukommt" (Funkkolleg Musik, Tübingen 1977, 3. Studieneinheit).
- das Thema in der Rondoform
- das Thema in der Variationsform

2.4.2 Formverläufe - musikalische Formen

Lernziele

Der Schüler soll
- die formbildende Kraft von Gestaltungsprinzipien und motivischen Bausteinen kennen
- seine Kenntnisse über Grundabläufe, über Bausteine der Neuen Musik, über Gestaltungsprinzipien und Motiv bei dem Versuch, kleine formale Verläufe zu gestalten, anwenden können
- an Liedern und einfachen Instrumentalstücken Prinzipien der Lied- und Reihungsformen erkennen können
- an einfachen Instrumentalstücken Prinzipien der Variationsform erkennen können
- einfache musikalische Formverläufe grafisch notieren können
- einfache musikalische Formverläufe nach einer grafischen Notation realisieren können.

Inhalte/Gegenstände

Materialien und formbildende Prinzipien in eigenen Gestaltungsversuchen und in Neuer Musik
- Grundabläufe, Bausteine, Gestaltungsprinzipien

Stockhausen: Zyklus für einen Schlagzeuger (Wergo)
Penderecki: Anaklasis
De Natura Sonoris
Ligeti: Aventures

Die formbildende Kraft der Gestaltungsprinzipien Wiederholung und Kontrast für den Bau von Liedformen
- einteilige Liedform (Nun wollen wir singen das Abendlied)
- zweiteilige Liedform (Zogen einst fünf wilde Schwäne)
- dreiteilige Liedform (z.B. in der Folge Menuett - Trio - Menuett)

Reihungsformen

- Kettenlieder wie „Will euch eins singen"
- Refrainlieder wie „Kennt ji all das nieje Leid"
- Rondo (A-B-A-C-A-D-A . . .)

  Bach: Violinkonzert E-Dur, 3. Satz
  Mozart: Sonate A-Dur KV 331, 3. Satz (Rondo alla turca)
  Beethoven: Klavierstück „Für Elise"
  Lennon/McCartney: Don't Let Me Down (LP Hey Jude)

Variation

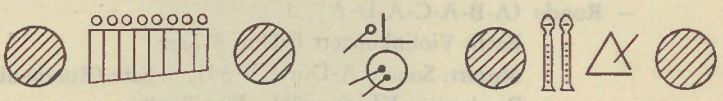
- einfache Veränderungen von Melodie, Begleitung, Harmonik und Klangfarbe

  Beethoven: Sechs leichte Variationen über ein Schweizer Lied
  Bartók: Variationen aus: Mikrokosmos III, Nr. 87 und 95
  Britten: The Young Person's Guide to the Orchestra

Aktion

- instrumental oder vokal eine Steigerung von bestimmter Dauer mit Höhepunkt und Rückentwicklung gestalten
  a) nur mit Hilfe der Lautstärke
  b) durch Vermehren bzw. Vermindern der mitspielenden Instrumente
  c) durch Kombination von a) und b)
- durch Wechsel der Klangfarbe (Holz – Metall – Fell – Blasinstrumente) Kontraste herstellen
- unterschiedliche Klangorte ausnutzen
- vorgespielte Motive auf der Flöte (auf dem Stabspiel) nachspielen und rhythmisch, metrisch oder melodisch verändern
- Motivbeantwortung als Frage-Antwortspiel von einzelnen Schülern ausführen lassen
- aus selbstgefundenen/vorgegebenen Motiven mit Hilfe der Motivveränderung kleine Liedformen bauen
- den formalen Aufbau eines Liedes oder kleinen Instrumentalstückes durch unterschiedliche Besetzung (einzeln – zu mehreren – alle) verdeutlichen
- mit Grundabläufen improvisierend/nach Planung einen musikalischen Formverlauf gestalten
  z.B. Ballsprung (crescendo) – Punktfolge (p – f – p) – umgekehrter Ballsprung (decrescendo)

- einen längeren Verlauf unter Einbeziehung von Grundabläufen und Gestaltungsprinzipien planen und ausführen
- ein „Klangfarben-Rondo" planen und ausführen z.B.



REFRAIN	COUPLET	REFRAIN	COUPLET	REFRAIN	COUPLET	REFRAIN
Tutti	Solo Metallophon	Tutti	kl. Gruppe hängend. Becken Pauke	Tutti	kl. Gruppe Flöten Triangel	Tutti
forte	piano	forte	crescendo	forte	forte	ff

- die Couplets eines Rondos je mit Ganztonschritten, chromatischen, diatonischen und pentatonischen Tonfolgen gestalten
- ein einfaches gegebenes Thema rhythmisch, metrisch, melodisch und von der Besetzung her verändern und die einzelnen Teile zu einer Variationsform zusammenstellen

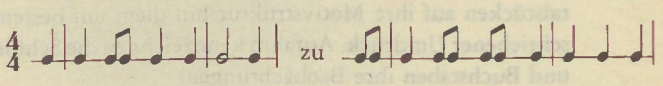
Rezeption

- in Kompositionen und vorgeführten Gestaltungsaufgaben die dominierenden Gestaltungsprinzipien identifizieren und die Mittel nennen, mit denen sie realisiert werden
- die Ausführung von kleinen Gestaltungsaufgaben hinsichtlich ihrer Intention (z.B. Ausführung einer Steigerung) beurteilen
- den unterschiedlichen Ausdrucksgehalt und die unterschiedliche Wirkung gleicher Gestaltungselemente in verschiedenen Musikstükken erkennen
- an charakteristischen Beispielen die musikalischen Bausteine (Motive) heraushören
- verschiedene Liedformen unterscheiden
- bei einer Rondoform die Zahl der Couplets bestimmen und deren charakteristische Eigenart bestimmen
- in einer Variationsform einfache Veränderungen des Themas beschreiben

Transposition

- durch gestische Zeichen Lautstärke-, Tondauer- oder Tonhöhenveränderungen darstellen
- an einer grafischen Notation erkennen, ob es sich um die Darstellung eines Grundablaufs oder eines Gestaltungsprinzips handelt

– einfache rhythmische Veränderungen eines Motivs notieren können, z.B.



Motiv Motivveränderung

– Auffinden und Herausschreiben von Motiven und Motivveränderungen aus Liedern und einfachen Instrumentalstücken
– durch Groß- bzw. Kleinbuchstaben musikalische Formverläufe darstellen, z.B. den eines Rondos:
A B A C A D A E A

Methodische Hinweise

Der Lernbereich „Gestaltetes Material und seine Notationen" fordert in gleichem Maße zum Produzieren und Reproduzieren wie zum Hören und Notieren von Musik auf. In ihn gehen Ergebnisse aus allen Lernbereichen dieses Lehrplans ein; „Geräusche – Töne – Klänge" als Material musikalischer Gestaltung werden ebenso gebraucht wie die beim Experimentieren mit der Stimme gewonnenen Erfahrungen sowie die erlernten Lieder.

Stimme und Instrument spielen in diesem Lernbereich eine besondere Rolle: Mit ihrer Hilfe soll der Schüler gelernte Fertigkeiten in komplexeren Zusammenhängen anwenden.

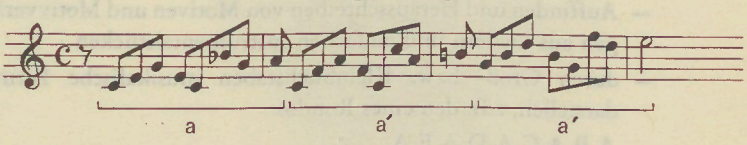
Der Lehrer soll sich vor jeder Übung mit Instrumenten überlegen, a) welche Instrumente er zur Durchführung seines Vorhabens braucht, b) welche Schüler er mit welchen Instrumenten betrauen will (eine Frage, die nicht nur vom Schwierigkeitsgrad der zu bewältigenden Aufgabe, sondern auch vom disziplinierten Verhalten des Schülers abhängt) und c), wie er die Spieler im Raum anordnen will (mit Blick zur Tafel, an Tischen, vor Notenpulten, nach Klangfarben geordnet, nach Melodie- oder Rhythmusinstrumenten).

Zur Komposition (wörtl. Zusammensetzung) eines größeren musikalischen Formverlaufs können Teilaufgaben in Gruppenarbeit vorbereitet werden. So lassen sich für die Reihungsform des Rondo die Couplets in Kleingruppen herstellen. Allerdings muß jede Gruppe deutliche und erfüllbare Arbeitsaufträge erhalten, etwa derart:

Fertigt ein Couplet von ca. 20 Sekunden Dauer an; in ihm sollen sich drei Instrumente (z.B. Pauke, Triangel und Flöte) in selbst zu bestimmender Reihenfolge ablösen, aber auch kurz zusammenspielen. Das Ganze soll als Steigerung angelegt sein.

Für die genauere Untersuchung von Liedern oder kleineren Instrumentalstücken auf ihre Motivstruktur hin dient am besten ein deutlich geschriebener Umdruck. Auf ihm kennzeichnen die Schüler mit Klammern und Buchstaben ihre Beobachtungen:

Aus „12 kleine Präludien und Fugen" J.S. Bach



Bei der formalen Gliederung eines Liedes hilft oft die Frage, wohin der Schüler ein Atemzeichen (für den Vortrag auf der Flöte oder zum Singen) setzen würde. Doch zuerst sollte der Rhythmus des vorliegenden Stückes geklopft werden, bevor es von allen – oder in Gruppen aufgeteilt – gespielt wird. Die auf dem Umdruck notierte Aufgabenstellung könnte lauten:

1. Aus wie vielen großen Teilen besteht das Lied (das Stück)?
2. In dem Lied (Stück) kommen zwei unterschiedliche Motive vor. Kennzeichne sie mit einer Klammer und mit Kleinbuchstaben. Falls Du Sequenzen und andere Motivveränderungen erkennst, verfahre ähnlich.
3. Wenn Du noch Zeit hast, dann beschreibe, worin Du das Charakteristische der beiden Motive siehst.

Eine gelungene Arbeit sollte abgeheftet oder in das Musikheft eingeklebt werden.

Methodische Anregungen und Materialien in folgenden Lernbüchern und dazugehörigen Tonträgern:

Resonanzen	Kapitel „Klänge – Töne – Geräusche"
Sek. I Bd. 1	Tonband I
Sequenzen – Musik	Sekundarstufe I, Komplex 5: Formverläufe
	Tonband 5

Weitere Literatur:

Siegfried Clasen: Gruppenarbeit mit einem Schallzeug, in: Franz Blasl: Experimente im Musikunterricht, Wien 1974

Grundanforderungen (—) und erweiterte Anforderungen (+)

— mindestens drei Begriffe aus dem Bereich der Gestaltungselemente (z.B. Punktfolge, Cluster, Gleitklang) nennen, erklären und einer grafischen Notation zuordnen können

\+ mindestens fünf Begriffe aus dem Bereich der Gestaltungselemente nennen, erklären und grafisch darstellen können

— Gestaltungsprinzipien kennen und an charakteristischen Hörbeispielen identifizieren können

— wissen, welche Klangeigenschaften beispielsweise bei der Darstellung einer Steigerung verändert werden müssen

\+ einen kurzen musikalischen Verlauf planen und skizzieren, in dem Gestaltungselemente im Hinblick auf das Prinzip Steigerung - Rückentwicklung angewandt werden sollen

— innerhalb eines solchen Verlaufs eine instrumentale Aufgabe erfüllen können

— den Begriff Motiv kennen und mehrere Veränderungsmöglichkeiten des Motivs nennen können

\+ ein Motiv im Notentext identifizieren und seine Veränderungen aufzeigen können

\+ ein vorgegebenes Motiv auf dem Instrument wiederholen, umkehren und sequenzieren können

— in Liedern oder überschaubaren Vokal- und Instrumentalstücken deutliche Gliederungen erkennen können

\+ begründen können, warum man ein Lied oder Thema der ein-, zwei- oder dreiteiligen Liedform zurechnet

— anhand eines im Unterricht behandelten Rondos den Begriff Rondo erklären können

\+ ein Rondo vom Hörbeispiel her erkennen

\+ eine Rondoform bei vorgegebenem Instrumentarium und festgelegter Aufführungsdauer planen und skizzieren können

— den Begriff Variation kennen

\+ aus einer variierten Fassung die bekannte Melodie heraushören können.

2.5 Instrumentenkunde

Vorbemerkungen

In der Orientierungsstufe soll die Instrumentenkunde die in der Grundschulzeit erworbenen Kenntnisse zu diesem Thema sammeln, sie erweitern und vertiefen. Zum Verständnis der unterschiedlichen Klangerzeugung, Schallverstärkung und Klangfarbe gehört die Kenntnis von musikalisch-physikalischen Zusammenhängen. Der Lernbereich „Instrumentenkunde" hat eine enge Verbindung zum Teilbereich 2.2.2 „Töne und ihre Eigenschaften".

Die Schüler haben in 2.2 gelernt, daß

- alles Hörbare auf Schwingungen beruht
- die Klangfarbe vom schwingenden Material und seiner Gestalt und von den Aktionsarten abhängt
- die Tonhöhe von der Spannung des schwingenden Materials und von der Größe des schwingenden Mediums abhängt

Für die Instrumentenkunde ist es wichtig zu wissen, daß

- Schall durch Resonanzkörper verstärkt werden kann
- der Grad der Schallverstärkung von der Größe, von der Material beschaffenheit und vom Bau des Resonanzkörpers abhängt

Die Einsichten in die musikalisch-physikalischen Zusammenhänge können vertieft werden

a) beim Selbstbau von Instrumenten
b) beim Experimentieren an schallerzeugenden Gegenständen zum Beispiel mit Hilfe der CVK-Experimentierbox „Klänge und Geräusche".

2.5.1 Musikinstrumente - Bau, Spielweise, Klang

Lernziele

Der Schüler soll

- die im Unterricht verwendeten Instrumente, ihren Bau und ihre Spielweise kennen
- Bau, Klangerzeugung und Spielweise von ausgewählten Instrumenten aus den Gruppen der Blas-, Saiten- und Schlaginstrumente kennen und nach dem Klang identifizieren können
- Instrumente des klassischen Orchesters kennen und in die Kategorie Holzblas-, Blechblas-, Streich- und Schlaginstrumente einordnen können
- gebräuchliche Instrumente aus der Pop- und Schlagermusik kennen

— wissen, daß analog zu den menschlichen Stimmgattungen Sopran-, Alt-, Tenor- und Baßinstrumente gebaut und eingesetzt werden.

Inhalte/Gegenstände

Inhalte sind
— die Bauweise von Instrumenten
— die Art der Klangerzeugung
— die Spielweise
— der Tonumfang
— die Verwendungsweise: solistisch oder in Instrumentengruppen

Gegenstände sind
— die im Unterricht verwendeteten Instrumente (Blockflöte, Stabspiele, andere Instrumente des Orff-Instrumentariums, Klavier)
— je ein Instrument aus den Gruppen der Holzblas-, Blechblas-, Saiten- und Schlaginstrumente in exemplarischer Darstellung
— weitere Instrumente der wichtigen Gruppen in einer die exemplarische Darstellung ergänzenden Übersicht

Blasinstrumente

a) Holzblasinstrumente: Mundstück; Ansatz; Klangerzeugung durch Einfach- oder Doppelrohrblatt, Blasen gegen eine Kante; verschiedene Tonhöhen durch Veränderung der schwingenden Luftsäule, Funktion der Klappen; Schalltrichter

b) Blechblasinstrumente: Lippen als Schwingungserreger, Trichtermundstück, Kesselmundstück; schwingende Luftsäule, Naturtöne, Rohrform und -länge, Funktion der Ventile, Zug; Schalltrichter, Dämpfer

Saiteninstrumente

a) Streichinstrumente: Saiten, Stimmung der Saiten, Stimmwirbel, Saitenhalter, Steg, Griffbrett, Korpus mit f-Löchern; Bogen; Geigenbau; Violine als Sopraninstrument, Viola als Altinstrument, Violoncello als Baßinstrument, Kontrabaß

b) Zupfinstrumente

Schlaginstrumente

Schwingungserregung durch unterschiedliche Aktionsarten, z.B. durch Schlagen, Schütteln; Aktionsmittel wie Schlegel, Besen, Stock; Stimmen von Pauken, Spannen von Pauken

Tasteninstrumente: Anordnung der Klaviatur, Anschlag, Mechanik, Pedale mit unterschiedlicher Funktion

Aktion

- typische Arten der Klangerzeugung an einfachen Selbstbauinstrumenten erproben (z.B. Imitation eines Doppelrohrblatts für Oboe und Fagott mit Hilfe eines zugespitzten Trinkhalmes; „Entenlocker" als Modell für das Einzelrohrblatt des Klarinettenmundstücks; „Kistenbaß" oder Gummibandgitarre als einfaches Saiteninstrument; Gleitflöte aus einer Luftpumpe)
- Experimente mit Mundstücken von Blechblasinstrumenten (Blasen des Mundstücks allein, Aufsetzen des Mundstücks auf Gartenschlauch mit Trichter)
- Experimente am Kopfstück der Blockflöte (Schließen und Öffnen des Fensters, Schließen und Öffnen des Rohrs mit der flachen Hand)
- Experimente an einem alten Instrument (Unkonventionelle Klangerzeugung; auseinandernehmen, zusammensetzen, spielbar machen)
- nach einer Klangfarbenpartitur die Spielweise eines Orchesters imitieren: Die Klasse wird wie ein Orchester in Instrumentengruppen eingeteilt. Die Gruppen melden sich oder „spielen", wenn ihr Einsatz als Instrumentengruppe zu hören ist.

Klangbeispiele:
Haydn, Trompetenkonzert Es-dur, 1. Satz;
Händel, Hornpipe in F-Dur aus der „Wassermusik";
Britten, The Young Person's Guide to the Orchestra: (sechsmalige Vorstellung des Themas durch die Orchestergruppe)

Rezeption

- Vorführung eines Instruments durch Lehrer, Mitschüler, Musiker
- Betrachten von Instrumentenbildern und Vorführung von Filmen zur Instrumentenkunde (Filme FWU 322529-31)
- Hören von Lehrbeispielen, mit denen die Spielmöglichkeiten und der Tonumfang der Instrumente vorgestellt werden (z.B. Schulfunksendungen, Tonbänder FWU 200012, HTB 123-126, Schallplatten HSP 1133/34; Yehudi Menuhin erklärt die Instrumente des Orchesters EMI C 053-04079)
- Zuordnungsübungen: Instrumentenbild, Name, Klangbeispiel
- Hören von Klangbeispielen, in denen Instrumente solistisch gespielt werden, zum Beispiel
  Violine: Ravel, Ausschnitte aus Tzigane; Kadenzen aus Violinkonzerten

Violoncello:	Camille Saint-Saëns, „Der Schwan" aus Karneval der Tiere (siehe Resonanzen, Bd. 1)
Trompete:	Haydn, Trompetenkonzert Es-Dur
Horn:	Mozart, Hornkonzert Es-Dur KV 417 Hornsignale (Musikunterricht Grundschule, Schallplatte)
Klarinette:	Mozart, Klarinettenquintett A-Dur KV 581
Schlagzeug:	Gene Krupa, Drummin'man(siehe Musikunterricht Grundschule, Schallplatte) Stockhausen, Zyklus für einen Schlagzeuger, Britten, The Young Person's Guide: Vorstellung des Themas durch die Schlagzeuggruppe
Gitarre:	die Konzertgitarre in Aufnahmen mit Andres Segovia; Akustikgitarre und elektrisch verstärkte Gitarre in Aufnahmen aus der Popmusik

– Hören von Klangbeispielen, in denen Instrumente (Instrumentengruppen) besonders hervortreten oder sich gegenseitig ablösen, zum

Beispiel:

Beethoven:	Quintett E-Dur für Oboe, Klarinette, Horn, Fagott und Klavier op. 16, 2. Satz
Bach:	Brandenburgisches Konzert Nr. 2, 3. Satz
Hindemith:	Spielmusik für Streicher und Bläser, 2. Satz (siehe Resonanzen Band 1, Tonband 1, Nr. 51)
Händel:	Wassermusik, Allegro moderato (siehe Musikunterricht Grundschule, Schallplatte)
Bartók:	Konzert für Orchester, 2. Satz

– Hören von Klangbeispielen für die Verwendung von Instrumenten in verschiedenen Ensembles (Streichorchester, Militärblasorchester, Symphonieorchester, Big Band, Combo, Tanz- und Unterhaltungsorchester, Pop- oder Rockgruppe)

Transposition

– Instrumente nach Bauart, Klangerzeugung, Klangfarbe in Gruppen einordnen

– Klangfarbenpartituren zu Hörbeispielen erstellen

Methodische Hinweise

Es wird vorgeschlagen, je ein Instrument aus den einzelnen Instrumentengruppen exemplarisch zu besprechen.

Der Lehrer kann Gelegenheiten zur Realbegegnung nutzen und danach entscheiden, welches Instrument er in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen will. Zu den möglichen Realbegegnungen gehören Besuche von Schülerkonzerten und Proben, Konzertveranstaltungen in der Schule, das Vorführen eines Instrunents, das Besichtigen von Instrumentenbauerwerkstättten und die Vorführung einer Orgel durch einen Organisten. Die empfohlenen Klangbeispiele können durch andere geeignete Beispiele ersetzt werden. Die ausschließliche Bevorzugung eines Musikstils oder einer Musikgattung ist zu vermeiden.

Hinweise zur Binnendifferenzierung

Beim Erproben von typischen Arten der Klangerzeugung bietet sich Gruppenarbeit an

Beispiel: Selbstbau von Rohrblattinstrumenten
Materialien: Trinkhalme, vorbereitete Bambusrohre, Garn, Schnellhefterschienen oder Yoghurtbecher aus Plastik, Karton
Arbeitsanweisungen: Die Kleingruppen erhalten die Aufgabe, entweder Doppelrohrblatt- oder Einzelrohrblattmundstükke herzustellen und zu Selbstbauinstrumenten weiterzuentwikkeln (Anweisungen und Anregungen in Musikunterricht Grundschule S. 36 f und Banjo S. 10 ff)
Die fertiggestellten Instrumente werden nach dem Klangerzeugungsprinzip und nach der Tonhöhe geordnet.

An Hörbeispielen lassen sich Aufgaben von unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden stellen: einen Solisten heraushören, Instrumentengruppen unterscheiden, Aktionsarten eines Soloinstruments erkennen, wichtige Begleitinstrumente heraushören.

Entsprechend wird beim Erstellen von Farbpartituren differenzierend gearbeitet.

Lehr- und Lernmittel

a) Schautafeln für Instrumentenkunde mit Kopiervorlagen
b) Schallplatten, Tonbänder und Filme zur Instrumentenkunde (siehe Hinweise unter „Rezeption")
c) CVK-Experimentierbox „Klänge und Geräusche" mit Lehrerhandreichung; Verlag Cornelsen-Velhagen & Klasing, Bielefeld

d) Kapitel über Instrumentenkunde in:
1. Banjo, Musik 5/6; Verlag Ernst Klett, Stuttgart, S. 6–29
2. Musikunterricht Grundschule; Verlag Schott, Mainz, S. 29–43

Literatur

Winfried Pape. Instrumentenhandbuch
Streich-, Zupf-, Blas- und Schlaginstrumente
in Tabellenform; Musikverlag Hans Gerig, Köln 1971

Grundanforderungen (–) und erweiterte Anforderungen (+)

Der Schüler soll

– die im Unterricht benutzten Instrumente benennen können

– je zwei Instrumente aus den Gruppen der Holzblas-,Blechblas-, Streich- und Schlaginstrumente im Bild und/oder Original erkennen und nach dem Klang identifizieren können

+ die wichtigsten Instrumente des klassischen Orchesters im Bild und/oder Original erkennen und nach dem Klang identifizieren können

– den Klang von Streicher-, Holzbläser- und Blechbläsergruppen unterscheiden können

– wissen, wie Saiteninstrumente gestimmt werden

– wissen, daß bei Streich- und Zupfinstrumenten (Gitarre) die Tonhöhe durch Abgreifen auf dem Griffbrett verändert wird

– die wichtigsten Teile eines Streichinstruments benennen können

– verschiedene Arten der Klangerzeugung bei Blasinstrumenten kennen; 1) das Blasen gegen eine Kante, 2) das Schwingen von Rohrblättern, 3) die Lippenschwingung bei Blechblasinstrumenten (Trichter oder Kesselmundstück)

– wissen, daß bei Holz- und Blechblasinstrumenten die Tonhöhe durch Betätigen von Klappen bzw. Ventilen verändert wird

+ wissen, wie Naturtöne hervorgebracht werden

+ die unterschiedliche Wirkungsweise von Ventilen und Klappen beschreiben können

– wissen, daß das Fell der Pauken durch Spannen gestimmt wird

– wissen, daß es bei Blockflöten Sopran-, Alt-, Tenor- und Baßinstrumente gibt

+ dieses Wissen auf andere Instrumentengruppen übertragen können (z.B. Streichinstrumente)

2.6 Umgang mit der Stimme

Ein übergeordnetes Ziel dieses Lernbereichs ist die Pflege und Entwicklung der Kinderstimme.
Die Schüler sollen den sachgemäßen und kreativen Umgang mit ihrer Stimme lernen.
Die Stimmbildung erfolgt bei der Arbeit am Lied oder durch kindgemäße Übungen. Dabei sollte den Schülern die richtige Atmung, die deutliche Artikulation und das Ausnutzen der Resonanzräume bewußt werden. Stimmbildung ist umso erfolgreicher, je genauer die Schüler über das Funktionieren ihrer Stimmen Bescheid wissen. Grobe Fehler beim Sprechen und Singen müssen erkannt und korrigiert werden.

2.6.1 Singen von Liedern

Am Ende des 6. Schuljahres sollen die Schüler Text und Melodie von mindestens 10 Liedern kennen.

Lernziele

Der Schüler soll

- wissen, daß Lieder unterschiedliche Funktionen haben (z.B. Tanzlieder, Spiellieder)
- wissen, daß Lieder persönliche und kollektive Erfahrungen ausdrükken können.
- an charakteristischen Liedern den Zusammenhang zwischen Musik und Sprache nachweisen können.
- am Lied Einsichten über formale, melodische und rhythmische Gestaltung gewinnen
- erkennen, daß jedes Lied Ausdruck einer bestimmten historischen und sozialen Situation ist (Herkunft, Lebensbezug, Epoche, Stil).
- Lieder und Kanons mit Melodie - und Schlaginstrumenten begleiten können
- Lieder in Bewegung umsetzen können

Liedvorschläge für die 5. und 6. Klassen

Dieser Liedkatalog ist als Empfehlung gedacht. Folgende Kriterien haben die Auswahl der Lieder bestimmt: Altersangemessenheit, Repräsentanz hinsichtlich Stil, Funktion und Tonalität, Spielbarkeit auf Blockflöte oder Stabspielen, Verbreitung, Beliebtheit und Motivation zum Singen.

Die vorgeschlagenen Lieder sind in folgenden Liederbüchern zu finden:

1. Singende Schule Band II
   Wolfenbüttel 1968 — s.s.
2. Die Zugabe Band II und III
   Boppard/Rh. 1969/1973 — Zu.
3. Lied und Song
   München 1976 — L. u. S.

Ein $^{+)}$ bedeutet leichte Spielbarkeit, zwei $^{++)}$ kennzeichnen erhöhte Anforderungen für das Spiel auf der Blockflöte.

Lieder aus dem Tages-, Jahres- und Lebenskreis

Im Frühtau zu Berge	++	s.s.
Es dunkelt schon in der Heide	–	s.s.
O du stille Zeit	++	s.s.
Der Mond ist aufgegangen	+	s.s.
Nun wollen wir singen das Abendlied	+	s.s.
Ach bittrer Winter	+	s.s.
Es ist für uns eine Zeit angekommen	++	s.s.
Der Winter ist vergangen	+	s.s.
Der Mai, der Mai, der lustige Mai	++	s.s.
Grüß Gott, du schöner Maien	++	s.s.
Nun will der Lenz uns grüßen	++	s.s.
Mich brennts in meinen Reiseschuh'n	++	s.s.
Auf, du junger Wandersmann	++	s.s.
Die beste Zeit im Jahr ist mein	++	s.s.
Ich komme schon durch manches Land	++	s.s.
Als ich bei meinen Schafen wacht	++	s.s.
Drei Schiffe sah ich segeln vorbei	+	s.s.
Engel haben Himmelslieder	++	Zu. 2
Es ist ein Ros entsprungen	+	s.s.
Go tell it on the mountain	++	Zu. 2
In dulci jubilo	+	s.s.
Lieb Nachtigall, wach auf	++	s.s.
Maria durch ein Dornwald ging	–	s.s.
Zumba, Zumba, welch ein Singen	++	Zu. 2
Schön ist die Welt	++	s.s.
Wenn die bunten Fahnen wehen	++	s.s.
Wenn alle Brünnlein fließen	++	s.s.
Zogen einst fünf wilde Schwäne	++–	s.s.

Bewegungs-, Spiel-, Scherz- und Tanzlieder

Atte katte nuwa		Zu.2
Die Geige, sie singet		L. u. S.
Es führt über den Main	+	s.s.
Jetzt fahrn wir übern See	+	s.s.
Kennt ji all das nije Leid	++	s.s.
Leute, habt ihr schon einmal probiert		Zu. 2
Onkel Max aus Halifax		Zu. 3

Seemannslieder und Shanties

Good night, ladies		L. u. S.
Alle, die mit uns auf Kaperfahrt fahren	+	s.s.
Ick heff mol en Hamborger Veermaster sehn.	+	s.s.
O Bootsmann, Bootsmann	++	s.s.
Die Seeleute singen den Seeschlangensong		L. u. S.
What shall we do	+	s.s.
My Bonny is over the ocean		L. u. S.
Winde wehn		s.s.

Balladen

Es war ein König in Thule	+	s.s.
Es freit ein wilder Wassermann	–	s.s.
Es waren zwei Königskinder	++	s.s.
Ihr Freunde, höret die Geschicht		s.s.

Lieder aus anderen Ländern

A long time ago	+	s.s.
Als zum Wald Petruschka ging	–	L. u. S.
Ma come bali; bela bimba	–	L. u. S.
Dort drunt im schönen Ungarland		L. u. S.
If you happy	++	Zu 3
Junger Tambour	++	s.s.
Kaljinka	–	L. u. S.
La bella polenta	++	s.s.
L'inverno e passato		L. u. S.
Mädel, mein Mädel		L. u. S.
Nehmt Abschied Brüder	++	Zu. 2
Over the prairie	++	Zu 2
Sur le pont d' Avignon	+	s.s.
War einst ein kleines Segelschiffchen	++	s.s.
Guantanamera		L. u. S.

Kanons

Abendstille überall	–	L. u. S.
Alles schweiget	–	L. u. S.
Es tönen die Lieder	++	s.s.
Feierabend, geht nun heim	+	s.s.
Heho, alle Männer her an Bord	+	s.s.
Himmel und Erde müssen vergehen	+	s.s.
Siebzehn Mann auf des toten Manns Kiste	–	s.s.
Wer wird uns bringen ans andere Ufer	+	s.s.
Willkommen, lieber schöner Mai		L. u. S.
Ubi sunt gaudia	++	s.s.
Hine matov		Zu. 3
Shalom		Zu 3
Kookaburra		Zu. 3

Nationalhymnen

Einigkeit und Recht und Freiheit	L. u. S.
God save our gracious Queen	L. u. S.

Aktion

- Lieder verschiedener Themenkreise und Gattungen singen und lernen
- im Wechsel zwischen Ein- und Mehrstimmigkeit singen
- ein Lied mit einem instrumentalen Vor-, Zwischen- und Nachspiel versehen
- Melodien zu Texten erfinden
- Texte zu Melodien erfinden
- ein Lied rhythmisch begleiten
- ein Lied anstimmen und Einsätze geben
- die Form eines Liedes durch unterschiedliche Besetzung und Wechselgesang veranschaulichen
- beim Singen von Liedern deutscher und ausländischer Folklore das Typische ihrer melodisch-rhythmischen Gestaltung erfahren
- Spiellieder und Lieder, zu denen bestimmte Bewegungen gehören, darstellen
- Lieder auf verschiedene Weise erraten (z.B. durch rhythmisches Klatschen

Rezeption

- ein gesungenes Lied mit einer Schallplatteneinspielung vergleichen (verschiedene Stimmlagen, einstimmig-mehrstimmig usw.)
- die sängerische Leistung einer Gruppe beurteilen (Textdeutlichkeit, Intonation, Rhythmus usw.)
- ein gelerntes Lied auf Herkunft, Stil, Funktion und Text untersuchen

Transposition

- Aufschreiben von Liedmelodien
- eine Melodie grafisch darstellen
- kurze selbsterfundene Melodien mit Hilfe der Flöte oder der Stabspiele notieren
- den Ablauf eines Kanons durch Tanz- oder Schreitbewegungen veranschaulichen
- den Text eines Liedes pantomimisch darstellen
- von einem Notentext oder einer Grafik auf das dargestellte Lied schließen

Didaktische und methodische Hinweise

Volkslieder, Gemeinschafts- und Gruppenlieder haben verschiedene Funktionen: Sie befriedigen sowohl ästhetische als auch soziale Bedürfnisse. Neben der Lust am Klang (z.B. Jodler), am spielerischen Umgang mit der Sprache (z.B. Scherzlieder) und am stilisierten Erzählen (z.B. Ballade) objektivieren sich in ihnen persönliche und kollektive Erfahrungen und Werthaltungen (vgl. „Ich danke Gott und freue mich", M. Claudius – „Wir lieben die Stürme, die brausenden Wogen", aus der Jugendbewegung). Diese Objektivierung geschieht auf qualitativ unterschiedliche Weise und muß im Zusammenhang gesehen werden mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Situation, die sie bedingt. Rhythmische, melodische und inhaltliche Komponenten können Lieder zu wirkungsvollen Angeboten machen, mit denen sich vor allem Kinder vorbehaltlos zu identifizieren bereit sind. Eben deshalb erfordern Lieder als vornehmlich emotional rezipierte Identifikationsangebote eine sorgfältige und begründete Auswahl durch den Lehrer.

Der einfachste Weg für das Einüben eines Liedes ist das Vor- und Nachsingen. Absingübungen aus dem Liederbuch sind zu vermeiden; eher sollen die Schüler während des Singens den Notentext an der Wandtafel verfolgen. Mit dem Tafelbild lassen sich eine Reihe kleiner Lernspiele veranstalten (z.B. plötzliches Unterbrechen des Singens und Aufzeigen

des zuletzt gesungenen Tons; stummes Verfolgen des rhythmisch mitgezeigten Notentextes und gemeinsames Einsetzen an einer bestimmten Stelle). Grafische Zeichen können den motivischen Aufbau eines Liedes andeuten und Ansätze zu einer Betrachtung formaler Abläufe leisten.

Die einzelnen Strophen eines Liedes sollten entsprechend ihrem Text unterschiedlich gestaltet werden, z.B. kräftig oder verhalten gesungen, gespannt, lustig oder feierlich. Zur Charakterisierung einzelner Strophen oder Textstellen können Instrumente herangezogen werden.

Geeignete Lieder lassen sich mit verteilten Rollen singen, z.B. „Junger Tambour".

Ein beliebtes Spiel ist das Liederraten:

a) Lieder mit einem Handlungsablauf werden im Stegreifspiel dargestellt;

b) das Lied wird an seinem Rhythmus erkannt.

Wenn möglich, sollte der Lehrer die Klasse beim Singen auf einem Instrument begleiten.
Mehrstimmiges Singen ist gründlich vorzubereiten. Ein Kanon sollte erst dann mehrstimmig gesungen werden, wenn alle Schüler seine Melodie sicher beherrschen. Eine Kanonstimme kann im ruhigen Zeitmaß auf Stabspielen oder auf der Blockflöte mitgespielt werden. Bei der instrumentalen Ausführung eines Kanons lernt jede Gruppe eine Kanonzeile und wiederholt diese während der Dauer des Kanons. Bei mehrstimmigen Schlußbildungen sollten Instrumente herangezogen werden, um die Vokalstimmen zu unterstützen und den Klang zu bereichern.

Hinweise zur Binnendifferenzierung

Differenzierungen ergeben sich aus den verschiedenen Arten, Formen und Aufführungspraktiken von Liedern:

- Kanons und Quodlibets erfordern Aufteilung in Gruppen
- Strophe und Refrain eines Liedes lassen Solo- und Gruppenbesetzung zu
- gemeinsames und abwechselndes Musizieren von Sängern und Instrumentalisten ermöglicht den Einsatz fortgeschrittener Instrumentalisten

Grundanforderungen (—) und erweiterte Anforderungen (+)

— beim Singen die stimmlichen Mittel richtig einsetzen können

\+ in Grundzügen erklären können, wie die menschliche Stimme funktioniert

— einfache im Unterricht gelernte Lieder im Klassenverband oder in einer Gruppe mitsingen können

— mindestens zehn Lieder auswendig singen können

\+ allein oder in einer kleinen Gruppe ein Lied vortragen können

— nach Dirigierbewegungen singen können

— bei einem Kanon oder Wechselgesang auf Zeichen richtig einsetzen und aufhören können

— mit einem gegebenen Ton richtig einsetzen können

\+ selbst ein Lied anstimmen können

— zu einem Lied einen gegebenen leichten Rhythmus klatschen oder auf Schlaginstrumenten spielen können

\+ zu einem Lied einen Rhythmus erfinden und vortragen können

— durch Atmen an den richtigen Stellen ein Lied sinnvoll gliedern können

— an charakteristischen Beispielen auf die verschiedenen Funktionen von Liedern schließen können

\+ für bestimmte Anlässe, z.B. Klassenreise oder Elternabend, geeignete Lieder zusammenstellen können

\+ an geeigneten Liedern den Zusammenhang zwischen Text einerseits und Melodie, Rhythmus, Form andererseits aufzeigen können

— Strophe und Refrain unterscheiden können

— eine Liedmelodie in einfacher Grafik darstellen können

— eine notierte Liedmelodie beim Singen mitzeigen können

\+ ein vorgetragenes Lied kritisch in bezug auf Intonation, Textdeutlichkeit, Tempo, Lautstärke beurteilen können

— Tanz- oder Schreitbewegungen zu Liedern ausführen können

2.6.2 Experimentieren und Komponieren mit der Stimme

Dieser Lernbereich gereift die Arbeit der Grundschule wieder auf (vgl. den Lehrplan Grundschule - Musik B 2.2 Umgang mit der Stimme). Auch die Schüler der Orientierungsstufe experimentieren gern mit ihrer Stimme, um deren Ausdrucksmöglichkeiten zu erproben.

Grundsätzlich lassen sich Gestaltungsaufgaben im Rahmen der im Unterricht gelernten Verfahrensweisen beurteilen. Um den Schülern dieser Altersstufe bei experimentellen Übungen und bei der kreativen Anwendung der Ergebnisse ihre Unbefangenheit zu erhalten, wird darauf verzichtet, Grund- und erweiterte Anforderungen auszuweisen.

Lernziele

Der Schüler soll

- wissen, daß die menschliche Stimme sowohl Verständigungs- und Ausdrucksmittel als auch ein eigenständiges Instrument sein kann
- Aktionsarten der Stimme wie Sprechen, Singen, Flüstern, Zischen usw. kennen und sie bei Gestaltungsaufgaben anwenden können
- die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme erforschen und anwenden können
- wissen, daß man auch ohne Text mit der Stimme kommunizieren kann
- mit Hilfe der verschiedenen Funktionen der Stimme außermusikalische Vorstellungen ohne Text darstellen können
- mit der Stimme eine außermusikalische Vorlage illustrieren können
- die stimmlichen Darstellungen und Illustrationen durch Musik- und Geräuschinstrumente unterstützen können
- Stimmaktionen durch Gesten unterstreichen können

Inhalte

- Funktionen der Stimme
- die Stimme als Instrument
- Stimmklänge als Material für musikalische Gestaltungsaufgaben

Aktion

- verschiedene Stimmäußerungen ausprobieren und nach bestimmten Kriterien ordnen, z.B. trällern, singen, krächzen, schreien, flüstern, lachen, weinen
- Gruppen übernehmen bestimmte Stimmäußerungen, wechseln sich bei deren Darstellung ab oder agieren gemeinsam
- eine erfundene Sprache sprechen
- Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme ausprobieren durch Veränderung von Lautstärke, Sprechtempo, Tonhöhe und Stimmklang.

Dafür werden Spielsituationen her- oder vorgestellt, in denen man ängstlich fragt, herrisch antwortet, bittet, staunt, angibt, aufgeregt ist, sich anschreit.

- denselben Text in der Rolle eines kleinen Kindes, einer besorgten Mutter, eines Politikers, eines Werbetextsprechers, eines Schauspielers sprechen
- Gespräch, Streit, Verhör ohne Sprache (nur mit Lauten) vorführen
- Nachahmen von Geräuschen aus der Arbeitswelt (z.B. im Hafen, auf dem Markt, auf dem Bauernhof) oder von Naturereignissen (z.B. Regen, Gewitter, Meeresrauschen)
- Phantasievorstellungen stimmlich illustrieren zu Themen wie „Um Mitternacht auf dem Schloß", „Geisterstunde auf dem Friedhof", „Im Saloon"
- Stimmillustrationen mit Instrumenten und Geräuschinstrumenten unterstüzen

Rezeption

- selbst aufgenommene Experimente hören und miteinander vergleichen
- den dargestellten Ausdruck einer Stimmaktion erraten
- nachgeahmte Geräusche und Klänge erraten
- Hören von Kompositionen mit Stimmaktionen, z.B.
  Luciano Berio: Sequenza III (vollständige Wiedergabe in: Sequenzen - Musik Sekundarstufe I, Tonband 2)
  Györgi Ligeti: Aventures, in: Musikunterricht Grundschule, Schallplatte 3, Ausschnitt
  Dieter Schnebel: Glossolalie in: Resonanzen Bd. 1, Tonband I, Ausschnitt
- Hören von Nonsensegedichten, in denen ironisch-humorvoll mit der Sprache gespielt wird und Hören von Klanggedichten, in denen an die Stelle semantischer Aussagen das kompositorische Material der Sprache tritt
  vgl. Ernst Jandl: „im reich der toten", Hörbeispiel (Tonband 1) und Materialanalyse in: Sequenzen - Musik Sek I

Transposition

- Stimmexperimente grafisch notieren
- Stimmäußerungen pantomimisch unterstützen
- eine grafische Notation stimmlich darstellen

- mehrere gleichzeitig ablaufende Stimmaktionen in einer grafischen Partitur festhalten
- von einer grafischen Notation auf den ihr zugrunde liegenden Inhalt schließen

Methodische Hinweise

Die Stimmexperimente sind nicht nur als Mittel zu verstehen, um die Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten der eigenen Stimme zu erproben. Sie sind gleichzeitig Vorübungen zu kleinen Gestaltungsaufgaben und zu musikalisch-akustischen Illustrationen außermusikalischer Vorgänge. Bei Aufzeichnungen von Stimmaktionen sollten die Eigenschaften Klangfarbe, Tonhöhe und Lautstärke besonders berücksichtigt werden. Aus Gründen der Altersangemessenheit empfiehlt es sich, die grafische Notation mehrfarbig ausführen zu lassen. Vielfältige Lösungen sind möglich.

In der Anfangsphase dieses Lernbereichs sollte mit der ganzen Klasse geübt werden, obwohl sich jedoch immer Schüler finden, die sich auch allein an Stimmexperimente heranwagen. Erst nachdem die Schüler Klang- und Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme erprobt und entsprechende Notationsverfahren kennengelernt haben, kann in Kleingruppen experimentiert werden. Voraussetzung für den Erfolg einer solchen Gruppenarbeit ist eine klare und erfüllbare Aufgabenstellung, die auf Umdruck geschrieben sein kann. Jede Gruppe sollte wissen, in welchen Zusammenhang sie ihr Ergebnis einzubringen hat; dieser Zusammenhang kann sowohl eine musikalische Form als auch ein außermusikalisches Geschehen sein, das akustisch zu illustrieren ist. Den Gruppen sollte genügend Zeit gelassen werden, um ihre Darstellungsversuche zu erproben, zu verbessern und grafisch zu notieren. Die Ergebnisse können auf Tonband oder Kassettenrekorder aufgenommen und vor der Klasse zur Diskusskion gestellt werden.

Methodische Anregungen und Materialien in folgenden Lernbüchern und dazugehörigen Tonträgern:

Sequenzen Sek. I-Komplex „Musik und Sprache", Arbeitsbuch 1 S. 25ff; Tonband 2

Banjo
Aus dem Kap. „Klangwerkstatt":
1. „Die Stimme erproben", S. 32
2. „Orchester mit Stimmen", S. 36

C Anhang

1 Literatur

Clasen, S.: Gruppenarbeit mit einem Schallzeug. In: Blasl, F. (Hrsg.): Experimente im Musikunterricht, UE Wien 1974

\+ Gundlach, W./Schmidt-Brunner, W. (Hrsg.): Praxis des Musikunterrichts — 12 Unterrichtseinheiten für die Primar- und Sekundarstufe I, Mainz 1977

Fischer, W./Hansen, E./Jacobsen, J./Schulz, M.: Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, Mainz 1978

Hofbauer, K.: Praxis der chorischen Stimmbildung, Mainz 1978

Kleinen, G./Lägel, H.: Tontechnik, Montagen, Collagen — Medien im Musikunterricht, Mainz 1974

\+ Kraus, E. (Hrsg.): Musik und Individuum - Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis, Mainz 1974

\+ Kraus, E. (Hrsg.): Schule ohne Musik? Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung - Analysen und Perspektiven, Mainz 1976

\+ Lemmermann, H.: Musikunterricht. Hinweise - Bemerkungen - Erfahrungen - Anregungen, Bad Heilbronn/Obb. 1977

\+ Meyer, H.: Methodenprobleme im Musikunterricht der Sekundarstufe I, Wolfenbüttel und Zürich 1975

Meyer-Denkmann, G.: Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode, Wien 1972 (UE rote reihe)

Pape, W.: Instrumentalhandbuch - Streich-, Zupf-, Blas- und Schlaginstrumente in Tabellenform, Köln 1971

Rectanus, H. (Hrsg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972

Venus, D.: Unterweisung im Musikhören, Wuppertal 1969

Musik und Bildung - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, hg. von S. Borris und E. Kraus, Mainz 1969 ff.

2 Lernbücher und Materialien, Liederbücher

Clauß, D./Geck, M./Kemen, H.J./Küntzel, G.: Banjo, Stuttgart 1978 (mit Lehrerheft, Lehrerband, Tonbändern, Kassetten)

Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik: Sequenzen – Musik Sekundarstufe I, Stuttgart (mit Lehrerheft, Arbeitskarten, Tonbändern)

Neuhäuser, M./Reusch, A./Weber, H.: Resonanzen – Arbeitsbuch für den Musikunterricht Sekundarstufe I Bd. 1, Frankfurt/M. 1973 (mit Lehrerinformation, Tonbändern, Biglmaier-Antwort-Schablonen, Material zur Überprüfung des Gelernten)

Weiß, K.: Musikpraktikum für die musikalische Grundausbildung an weiterführenden Schulen (5. Schuljahr), Wolfenbüttel und Zürich (mit Blockflötenlehrgang

CVK-Experimentierbox „Klänge und Geräusche", Berlin 1976 (mit Lehrerhandreichung)

Lemmermann, H. (Hrsg.): Die Zugabe, Bd. 2 (5. - 13. Schuljahr), 1969 Die Zugabe, Bd. 3 (Altersstufen 5 - 15), 1973 Boppard/Rh.

Verband Bayerischer Schulmusikerzieher (Hrsg.): Lied & Song – ein Liederbuch für Schulen von der 5. bis 13. Jahrgangsstufe, München 1976

Wolters, G. (Hrsg.): Singende Schule – Ein Musikwerk für Volksschulen, Bd. II, Wolfenbüttel und Zürich 1968

Für die Arbeit auf der Orientierungsstufe werden die Lernbücher „Resonanzen" und „Banjo" besonders empfohlen. Doch sollte der Lehrer für die Vorbereitung seines Unterrichts auch auf Lernbücher zurückgreifen, die für andere Schulstufen als die Orientierungsstufe konzipiert sind.
Die mit einem + versehene Literatur enthält Unterrichtsbeispiele für die Klassen 5/6.

Lehrplan
Religion
Orientierungsstufe

Religion

Lehrplan
Religion
Orientierungsstufe

Referat: S 221/3

Referent: Hans Endlich

Fachvertreter im Amt für Schule: Dietrich Budack

Lehrplanausschuß:

Eberhard Berg,	V/R Neurahlstedt
Ingrid Frank,	Elise-Averdieck-Gymnasium
Dorothea Letzig,	Peter-Petersen-Schule
Eveline Müser,	Institut für Lehrerfortbildung
Hannelore Wandschneider,	Gesamtschule Alter Teichweg
Axel Zschuckelt,	Wichern-Schule

Beratung durch:

Matthias Berscheid,	Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen in Hamburg
Helga Frieber,	Vereinigung evangelischer Religionslehrer in Hamburg e.V.
Dr. Horst Gloy,	Pädagogisch-Theologisches Institut

Hamburg 1. 2. 1979

Inhaltsübersicht

		Seite
A	Richtlinien	4
1	Zur Didaktik	4
1.1	Allgemeine Hinweise	4
1.1.1	Der Religionsunterricht in der Schule	4
1.1.2	Der Religionsunterricht auf der Orientierungsstufe	4
1.1.3	Zusammenhang mit anderen Fachbereichen	5
1.2	Ziele	5
2	Zur Unterrichtsgestaltung	6
2.1	Allgemeine Hinweise	6
2.2	Arbeitsformen	6
2.3	Arbeitsmittel	7
2.4	Lernerfolgskontrollen	8
2.5	Anforderungen	8
B	Inhalte	10
	Vorbemerkung	10
1	Übersicht	10
1.1	Überblick über die Themen/Inhalte	10
1.2	Reihenfolge der Themen/Inhalte	12
2	Themen/Inhalte im einzelnen	14
	1 Themen aus dem Bereich individueller und sozialer Erfahrung	14
	1.1 Religionsunterricht - wozu? *)	14
	1.1.1 Vorbemerkungen	14
	1.1.2 Ziele	14
	1.1.3 Unterrichtspraktische Hinweise	15
	1.1.4 Lernerfolgskontrolle	19
	1.1.5 Arbeitsmittel	19
	1.2 Menschen brauchen einander	20
	1.3 Recht - Unrecht	27
	1.4 Wahrheit und Lüge	36

*) Bis auf die Themen 2.3 und 2.6 sowie die Themen 3.1, 3.2 und 3.3 sind alle Unterrichtsvorschläge nach diesem Raster gegliedert.

2	Themen und Inhalte aus dem Bereich der biblischen Tradition	41
2.1	Erzväter – Exodus – Landnahme	41
2.2	Aus der Prophetie in Israel	48
2.3	Jesu Weg ans Kreuz – Auferstehung (Osterüberlieferungen – Urgemeinde)	53
	Jesuskurs	55
	Jesu Weg ans Kreuz – Auferstehung	56
2.4	Wunderberichte	63
2.5	Bildreden Jesu	68
2.6	Umwelt und Entstehung des Neuen Testaments	73
3	Verschiedene Glaubensgemeinschaften in der Umwelt der Schüler	75
3.1	Gebräuche und Feste bei Christen und in anderen Religionsgemeinschaften	75
3.2	Viele Kirchen – ein Glaube	75
3.3	Jüdische Gemeinden heute	75
3.4	Unter uns leben viele Moslems	75

A Richtlinien

1 Zur Didaktik

1.1 Allgemeine Hinweise

1.1.1 Der Religionsunterricht in der Schule

Der Religionsunterricht nimmt im Erfahrungs- und Verstehenshorizont der Schüler die Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Wahrheit, nach Gerechtigkeit, nach Werten und nach Normen für verantwortliches Handeln auf. Die Klärung dieser Fragen führt mit zunehmendem Alter der Schüler zur Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen, die unser heutiges Leben beeinflussen. In dieser Auseinandersetzung geht der Religionsunterricht von der Voraussetzung aus, daß in religiösen Traditionen und lebendigen Glaubensüberzeugungen Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutung sowie Aufforderungen zu verantwortlichem Handeln angelegt sind, die die Selbstfindung und die Handlungsfähigkeit des Menschen zu fördern vermögen.

In unserem Kulturbereich kommt der Beschäftigung mit den Überlieferungen und Aussagen des christlichen Glaubens und mit dem theologischen Denken besondere Bedeutung zu, denn

- die abendländische Kultur ist weitgehend von christlicher Tradition beeinflußt,
- die Kirchen stellen gesellschaftlich und politisch wirksame Größen dar,
- christlich geprägte Vorstellungen sind reflektiert und unreflektiert in unserer Gesellschaft wirksam,
- das Selbstverständnis und das Handeln von Einzelnen und Gruppen wird aus dem christlichen Glauben begründet,
- bei der Kontroverse um Welt- und Selbstdeutung werden vom christlichen Glauben und theologischen Denken Vertrauen, Hoffnung, Liebe und Annahme als sinngebend bezeugt trotz der Erfahrung von Entfremdung, Sinnlosigkeit, Angst und Schuld.

1.1.2 Der Religionsunterricht auf der Orientierungsstufe

Für den Religionsunterricht auf der Orientierungsstufe gelten die gleichen Ziele wie für den Religionsunterricht auf der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule sowie des Gymnasiums (vgl. A 1.2).

Den besonderen Arbeitsbedingungen der schulformunabhängigen Orientierungsstufe wird unter B (Inhalte) Rechnung getragen: Die dort zusammengestellten Unterrichtsvorschläge für die Behandlung der verbindlichen Themen lassen genügend Spielraum, um das unterschiedliche Leistungsvermögen der Schüler einer Klasse berücksichtigen zu können. Auf die Kennzeichnung von „grundlegenden" und „erweiterten" Anforderungen (vgl. A 2.5) konnte in diesem Lehrplan verzichtet werden, weil der Religionsunterricht in den Klassenstufen 5 und 6 aller Schularten ebenso wie in der Grundschule nicht benotet wird (vgl. A 2.1). Der Lehrer bzw. die Fachkonferenz entscheidet, welche Arbeitsmittel und -techniken bzw. welche zusätzlichen inhaltlichen Vertiefungen einzelnen Schülergruppen zugemutet werden können. Dabei ist darauf zu achten, daß fachspezifische Arbeitstechniken wie z.B. die historisch-kritische Methode im Blick auf die Verständnismöglichkeiten der Schüler dieser Altersstufe nur in Ansätzen eingeübt werden können.

1.1.3 Zusammenhang mit anderen Fachbereichen

Unterrichtsgegenstände des Religionsunterrichts berühren sich bisweilen mit denen anderer Fächer. Daher sollte der einzelne Lehrer bzw. die Fachkonferenz Absprachen mit dem Deutsch- und Geschichtslehrer oder dem Biologielehrer treffen, damit der Zeitpunkt der Behandlung solcher Unterrichtsgegenstände abgestimmt und die Textauswahl anderer Fächer berücksichtigt werden kann.

1.2 Ziele

Für den Religionsunterricht auf der Orientierungsstufe gelten folgende Ziele:

- Grundfragen menschlicher Existenz und menschlichen Zusammenlebens sind unter Berücksichtigung der Verstehensmöglichkeiten der Schüler anzusprechen und im Blick auf ihre religiöse Dimension zu bedenken. Die Bemühungen um ein Verständnis gesellschaftspolitischer Gegebenheiten und Konflikte in ihrem Zusammenhang wie in ihrer Konfrontation mit religiösen Einstellungen, Überzeugungen und Normen werden fortgesetzt.
- Der Schüler soll zur Ordnung und Ausweitung der Kenntnisse und zur Vertiefung des Verständnisses der biblischen Tradition angeleitet werden.
- Der Schüler soll zur Klärung und Ordnung von Vorstellungen und Vorkenntnissen über verschiedene Glaubensgemeinschaften in seiner Umwelt angeleitet werden.

Diese Ziele werden nur der Übersichtlichkeit halber getrennt voneinander aufgeführt. Im Unterricht soll deutlich werden, daß und wie sie miteinander zusammenhängen. Bei Fragen nach sich selbst, nach den Mitmenschen und nach den Verhaltensmöglichkeiten ist die Wirksamkeit von religiösen und weltanschaulichen Traditionen sichtbar zu machen und mitzubedenken. Andererseits ist bei der Behandlung biblisch-christlicher oder anderer religiöser Tradition darauf zu achten, inwiefern die in ihnen gegebenen Zusammenhänge und Beziehungen als Möglichkeiten unseres Lebens in Frage kommen können; der Rückbezug auf die konkrete Situation der Schüler sollte nicht aus dem Blick geraten.

Um den Zusammenhang von Zielen und Inhalten (bzw. Themen) deutlich zu machen, werden sie einander zugeordnet. Unter B (Inhalte) wird gezeigt, wie die Ziele angestrebt werden können.

2 Zur Unterrichtsgestaltung

2.1 Allgemeine Hinweise

Der Religionsunterricht wird auf der Orientierungsstufe in der 5. Klasse und in der ersten Hälfte der 6. Klasse mit zwei Wochenstunden erteilt.

Die Leistungen im Fach Religion werden auf der Orientierungsstufe **nicht benotet.** Hat ein Schüler am Religionsunterricht teilgenommen, erhält sein Zeugnis in der dafür vorgesehenen Zeile den **einfachen Vermerk „teilgenommen".** Weitere Angaben z.B. zu besonderen Neigungen oder zum Lernverhalten sind innerhalb der Bemerkungen zum Arbeits- und Sozialverhalten möglich.

2.2 Arbeitsformen

Der Religionsunterricht ist darauf ausgerichtet, daß der Schüler selbständig Informationen gewinnen und verarbeiten kann. Unterrichts- und Arbeitsformen, die ein individuelles Lernen und das Lernen in Kleingruppen ermöglichen, müssen gegenüber anderen Arbeitsformen bevorzugt eingesetzt werden. Die Schwierigkeiten bei einem Unterricht in Gruppen mit stark unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und unterschiedlichem Sozial-, Lern- und Sprachverhalten können nur durch individuelle Leistungsförderung aufgefangen werden.

Für den Religionsunterricht auf der Orientierungsstufe wird sich der Schwerpunkt der Überlegungen auf die Binnendifferenzierung richten. Grundlegende und erweiterte Anforderungen werden in der Hauptsache über unterschiedliche Arbeitsmethoden und differenziertes Arbeitsmate-

rial erreicht; eine Differenzierung nach Themen sollte nicht vorgenommen werden. Die verschiedenen Möglichkeiten und Interessen der Schüler sollen den Unterricht in Planung und Durchführung mitbestimmen. Es ist unbedingt darauf zu achten, daß die Lernziele für die gesamte Gruppe verbindlich bleiben.

2.3 Arbeitsmittel

Ein lernzielorientierter, methodisch vielseitiger und den Verständnismöglichkeiten der Schüler angemessener Unterricht, der die Freude am Lernen fördert, ist nur unter Einsatz entsprechender Arbeitsmaterialien möglich. Die für die verschiedenen Schülergruppen notwendigen unterschiedlichen Aufgaben sind am leichtesten aus den für den Religionsunterricht zugelassenen Lernbüchern zu gewinnen. Es empfiehlt sich daher, **neben einem für alle vorhandenen Lernbuch** weitere Lernbücher und Arbeitsmittel (z.B. Bilder) verfügbar zu halten. In der Klasse sollten von jedem der zusätzlich benutzten Werke möglichst mehrere Exemplare vorhanden sein. Für jeden Schüler der Klasse 5 muß darüber hinaus eine Bibel bereitgehalten werden (vgl. Rundschreiben des Amtes für Schule vom 12.2.1976, Az. S 221/3-1-344-02.60).

Als besonders geeignet haben sich folgende Lernbücher erwiesen:

Marianne Timm u.a., Biblisches Lesebuch. Hamburg (Verlag Erziehung und Wissenschaft), Neufassung 1978.

Kursbuch Religion 5/6. Erarbeitet von Christiane Busch u.a. Stuttgart/Frankfurt (Calwer/Diesterweg) 1976.

Orientierung Religion. Hsg. v. Ulrich Becker u.a. Frankfurt a.M. (Diesterweg) 1975.

Die Lehrerhandbücher zu „Orientierung Religion" und „Kursbuch Religion 5/6" enthalten wertvolle Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts.

Hinweise auf weitere Arbeitsmittel enthalten die unter B zusammengestellten Unterrichtsentwürfe. Darüber hinaus können der „Lehrplan Religion auf der Beobachtungsstufe" (A 2.3 und C) und die „Rahmenrichtlinien für das Fach Religion der Jahrgangsstufen 5 und 6 an Gesamtschulen" (A 4.3) herangezogen werden.

Zwei jährlich jeweils neu erscheinende ausführliche Bibliographien zum Religionsunterricht sind unter folgenden Anschriften zu beziehen:

- Verlagsring Religionsunterricht
  Martinstraße 16–20
  5000 Köln 1
- FACH: RELIGION
  Postfach 62 13
  4000 Düsseldorf 1

2.4 Lernerfolgskontrollen

Hierfür eignen sich Frage- oder Testbögen, Beschriftungen zu sachkundlichen Zeichnungen, Kurzberichte, durch entsprechende Fragestellung provozierte Stellungnahmen zu Problemen mit kurzer Begründung der eigenen Entscheidung, Fortsetzung von unterbrochenen Geschichten, die das Problemverständnis erkennen lassen, auch Nacherzählungen. Der Lehrer sollte sich um eine Vielfalt derartiger Verfahren bemühen und sich nicht auf die Nacherzählung allein beschränken.

2.5 Anforderungen

Die im folgenden zusammengestellten Anforderungen sind im Zusammenhang mit den Lernerfolgskontrollen zu sehen, wie sie im Teil B für einzelne Unterrichtseinheiten vorgeschlagen werden. Daraus ergibt sich, daß sie ausschließlich den kognitiven Lernbereich betreffen. Für den Religionsunterricht sind aber Leistungen aus dem affektiven, sozialen und kreativen Bereich ebenso wichtig. Die Beschreibung der kognitiven Anforderungen darf daher nicht zu einer Verkürzung des Unterrichts auf diesen Bereich führen.

Am Ende des Unterrichts in Klasse 6 sollte von den meisten Schülern folgendes erreicht worden sein:

- Unterscheidung zwischen Neuem und Altem Testament
- Kenntnis der Umwelt und Entstehung des Neuen Testaments in großen Zügen
- Kenntnis der im Unterricht behandelten literarischen Gattungen
  z.B.: historischer Bericht, prophetische Rede, Psalm, Wunderbericht, Gleichnis
- Fähigkeit, aus Texten und anderen Materialien (z.B. Bilder, Plakate, Tonprotokolle) nach genauen Anweisungen Informationen zu entnehmen (z.B. Schlüsselbegriffe heraussuchen)
- Fähigkeit, einen behandelten biblischen oder außerbiblischen Text im ganzen richtig nachzuerzählen
- Verständnis für die im Unterricht behandelten Probleme und Konflikte
- Einsicht in die im Unterricht behandelten möglichen Antworten auf Gegenwartsfragen aus der Umwelt der Schüler
- Fähigkeit, Orientierungsmaßstäbe für das eigene Handeln zu benennen
- Kenntnis der eingeführten Grundbegriffe und Fähigkeit, sie zu erklären

z.B.: Vätergeschichten, Prophetie, Glaube, Bekenntnis, Predigt, Messiaserwartung, Passion, Auferstehung, Religion, Konfession, Wahrheit, Lüge, Zukunft, Hoffnung, Verantwortung, Gerechtigkeit

- Einsicht in die Bedeutung der hohen christlichen Feiertage

B Inhalte

Vorbemerkung

Die im folgenden aufgeführten Themen sind drei verschiedenen Themenbereichen zugeordnet, die ihrerseits der inhaltlichen Konkretisierung der Ziele des Religionsunterrichts dienen (vgl. A 1.2). Die Behandlung der drei Themenbereiche ist verbindlich, nicht jedoch die Behandlung aller darin angegebenen Themen. Die Ergänzung der verbindlichen durch nicht verbindliche Themen sowie die Reihenfolge und Verknüpfung der Themen entscheidet die Fachkonferenz bzw. der Lehrer im Blick auf die konkrete Situation der Klasse. Die unter B 1.2 gezeigte mögliche Reihenfolge und Verknüpfung der Themen ist als Vorschlag zu verstehen.

Für die Behandlung der als verbindlich vorgesehen Themen wird ca. 2/3 der in den Klassenstufen 5 und 6 durch die Stundentafel festgesetzten Unterrichtszeit benötigt (ca. 66 von 99 Unterrichtsstunden). Die für die Behandlung der verbindlichen Themen nicht beanspruchte Zeit steht zur Vertiefung der verbindlichen oder für weitere Themen zur Verfügung. Werden Themen, die sich wechselseitig ergänzen, in einer Unterrichtseinheit zusammengefaßt, können u.U. Unterrichtsstunden für andere Vorhaben eingespart werden.

1 Übersicht

1.1 Überblick über die Themen/Inhalte

Bereich 1: Individuelle und soziale Erfahrung

Verbindlich:

1.2 Menschen brauchen einander	Dauer: ca. 6 Stunden
1.3 Recht und Unrecht	8 Stunden
1.4 Wahrheit und Lüge	4 Stunden
	ca. 18 Stunden

Nicht verbindlich:

- 1.1 Religionsunterricht – wozu?
- 1.5 Meine Zukunft – Zukunft der Welt (Hoffnungen, Wünsche, Gefahren)
- 1.6 Streit – Versöhnung
- 1.7 Mut – Feigheit – Vorsicht
- 1.8 Autoritäten
- 1.9 Arm – Reich

Bereich 2: Biblische Tradition

Verbindlich.

2.1 Erzväter - Exodus - Landnahme	Dauer: ca. 9 Stunden
2.2 Aus der Königszeit in Israel oder Aus der Prophetie in Israel	9 Stunden
2.3 Jesu Weg ans Kreuz - Auferstehung (Osterüberlieferungen - Urgemeinde)	10 Stunden
2.4 Wunderberichte oder:	
2.5 Bildreden Jesu	4 Stunden
2.6 Umwelt und Entstehung des NT (vgl. B 1.2,Anmerkung zu Thema 2.6)	4 Stunden
	ca. 36 Stunden

Nicht verbindlich:

2.7 Noah - Turmbau zu Babel
2.8 Die Zerstörung Jerusalems 587 und das Exil
Über Leben und Prophetie des Jeremia
Legende von Tobias
2.9 Psalmen
2.10 Die Überlieferung von Jesus als dem Christus
2.11 Israel in der Gegenwart

Bereich 3: Glaubensgemeinschaften in der Umwelt der Schüler

3.1 Gebräuche und Feste bei Christen und in anderen Religionsgemeinschaften
3.2 Viele Kirchen - ein Glaube
3.3 Jüdische Gemeinden heute
3.4 Unter uns Leben viele Moslems

Ein Thema dieses Bereiches ist verbindlich, ein zweites sollte behandelt werden. Über die Auswahl der Themen entscheidet die Klassenkonferenz unter besonderer Berücksichtigung der jeweiligen Klassensituation. Anzusetzen sind hier etwa 12 Stunden.

Wegen seiner aktuellen Bedeutung wurde das Thema „Unter uns leben viele Moslems" in einer Unterrichtseinheit ausgeführt.

1.2 Reihenfolge der Themen/Inhalte

Die Angaben zur Reihenfolge der Themen/Inhalte sind als Vorschläge zu verstehen. Keine der drei skizzierten Möglichkeiten ist verbindlich. Die endgültige Festlegung des Programms für die 1 1/2 Jahre Religionsunterricht auf der Orientierungsstufe bleibt der Fachkonferenz vorbehalten.

Vorschlag A:

Klasse 5:	1.1 Religionsunterricht - wozu?	4 Std.
	1.2 Menschen brauchen einander	6 Std.
	1.3 Recht - Unrecht	8 Std.
	2.5 Bildreden Jesu	4 Std.
	1.5 Meine Zukunft - Zukunft der Welt	6 Std.
	2.2 Prophetie in Israel	9 Std.
	1.9 Arm - Reich	2 Std.
	1.4 Wahrheit und Lüge	4 Std.
	2.3 Jesu Weg ans Kreuz - Auferstehung	10 Std.
	2.6 Umwelt und Entstehung des NT *)	4 Std.
Klasse 6:	3.4 Unter uns leben viele Moslems	6 Std.
	2.1 Erzväter - Exodus - Landnahme	9 Std.
	2.11 Israel in der Gegenwart	5 Std.
	3.3 Jüdische Gemeinden heute	6 Std.

Vorschlag B:

Klasse 5:	1.1 Religionsunterricht - wozu?	2 Std.
	1.2 Menschen brauchen einander	6 Std.
	2.4 Wunderberichte	4 Std.
	2.7 Noah - Turmbau zu Babel	2 Std.
	1.5 Meine Zukunft - Zukunft der Welt	6 Std.
	1.8 Autoritäten	4 Std.
	2.2 Prophetie in Israel	9 Std.
	1.7 Mut - Feigheit - Vorsicht	3 Std.
	1.3 Recht - Unrecht	8 Std.
	1.6 Streit und Versöhnung	2 Std.
	2.3 Jesu Weg ans Kreuz - Auferstehung	10 Std.
	2.6 Umwelt und Entstehung des NT *)	4 Std.

Klasse 6:	1.4	Wahrheit und Lüge	4 Std.
	2.1	Erzväter – Exodus – Landnahme	9 Std.
	2.8	Die Zerstörung Jerusalems 587 und das Exil	4 Std.
	3.1	Gebräuche und Feste bei Christen und in anderen Religionsgemeinschaften	8 Std.

Vorschlag C:

Klasse 5:	2.1	Erzväter – Exodus – Landnahme	9 Std.
	2.7	Noah – Turmbau zu Babel	2 Std.
	2.2	Aus der Königszeit in Israel	9 Std.
	2.8	Über Leben und Prophetie des Jeremia	4 Std.
	2.9	Psalmen	4 Std.
	2.5	Bildreden Jesu	4 Std.
	2.3	Jesu Weg ans Kreuz – Auferstehung	10 Std.
	2.10	Die Überlieferung von Jesus als dem Christus	2 Std.
	2.6	Umwelt und Entstehung des NT *)	4 Std.
	1.1	Religionsunterricht – wozu?	4 Std.
Klasse 6:	1.2	Menschen brauchen einander	6 Std.
	1.3	Recht – Unrecht	8 Std.
	1.4	Wahrheit und Lüge	4 Std.
	3.2	Viele Kirchen – ein Glaube	10 Std.

*) Die Vermittlung von Kenntnissen über „Umwelt und Entstehung des NT" (Thema 2.6) ist verbindlich, sie sollte jedoch in der Regel nicht in einer besonderen Unterrichtseinheit, sondern im Rahmen eines anderen Themas aus dem Bereich des Neuen Testaments erfolgen. Entsprechendes gilt für die Vermittlung von Kenntnissen über die Entstehung des Alten Testaments.

2 Themen/Inhalte im einzelnen

Die folgenden Unterrichtsentwürfe zu den verbindlichen Themen sind als Anregung und Hilfe für den Lehrer zu verstehen. Der Unterricht muß also *keineswegs* in der vorgeschlagenen Weise verlaufen.

1 Themen aus dem Bereich individueller und sozialer Erfahrung

1.1 Religionsunterricht - wozu?

Klasse 5; nicht verbindlich
Dauer: 2-4 Stunden

1.1.1 Vorbemerkungen

Beim Eintritt in die Orientierungsstufe bringen die Schüler unterschiedliche Vorerfahrungen, Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Religionsunterricht mit. Sie haben im allgemeinen nur vage Vorstellungen von den Aufgaben und Zielen dieses Faches, das für sie selbst wie auch für ihre Eltern eine Sonderstellung im Kanon der Schulfächer einnimmt. Manche Schüler halten den Religionsunterricht für überflüssig, langweilig oder weltfremd, andere finden ihn besonders interessant.

Um von vornherein eine sinnvolle Unterrichtsarbeit zu ermöglichen, kann es hilfreich sein, zu Beginn oder während des 5. Schuljahres das Fach Religion selbst zum Thema des Unterrichts zu machen. Dadurch, daß die Schüler Gelegenheit erhalten, sich auf den bisher erlebten Unterricht zu besinnen und ihre Erfahrungen mitzuteilen, kann das Lernverhalten in den Religionsstunden der Orientierungsstufe günstig beeinflußt werden. Der Lehrer sollte in diesem Gespräch den Gegenstand des Religionsunterrichts an einem Beispiel erläutern und - daran anschließend - versuchen, den Zusammenhang zwischen Erfahrungen von Menschen der Bibel und gegenwärtigen Erfahrungen der Schüler sowie gesellschaftlichen Fragestellungen begreiflich zu machen. Im weiteren Unterrichtsverlauf muß dieser Zusammenhang immer wieder neu an den zu behandelnden Themen verdeutlicht werden.

1.1.2 Ziele

1. Die Schüler sollen einen ersten Eindruck davon erhalten, womit sich der Religionsunterricht beschäftigt, d.h. sie sollen erfahren, daß er den Zusammenhang zwischen der Bibel und den gegenwärtigen Erfahrungen und Fragestellungen zu verdeutlichen sucht.

2. Sie sollen erkennen, daß zu einer angemessenen Auseinandersetzung mit der Bibel auch Kenntnisse über sie gehören.
3. Sie sollen zum Nachdenken über den Unterricht angeregt werden, d.h. sie sollen mit überlegen, was sie interessiert und wie man im Unterricht vorgehen soll.

1.1.3 Unterrichtspraktische Hinweise

1. Abschnitt: Nachdenken über den Gegenstand des Religionsunterrichts

1. Ausgangspunkt: Zwei kontroverse Schüleräußerungen (Tafel)

   „Ich finde den Religionsunterricht sehr langweilig. Wer interessiert sich heute schon dafür!"

   „Religion ist mein Lieblingsfach. Da sprechen wir über Fragen, die ich wichtig finde. Dafür ist in den anderen Stunden meistens keine Zeit."

2. Hinweise für das Unterrichtsgespräch
   - Die Schüler tragen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen und Erinnerungen Vermutungen darüber zusammen, wie es zu den beiden Auffassungen gekommen sein könnte (Tafelanschrift). Dabei kann deutlich werden, daß die Beschäftigung mit „alten Geschichten von Gott und Jesus" häufig als langweilig, die Beschäftigung mit „aktuellen Fragen" (z.B. wie entsteht Streit und wie verhindert man ihn? Warum habe ich Angst und wovor? Was wünsche ich mir für die Zukunft?) überwiegend als interessant empfunden wird.
   - Die weitere Überlegung richtet sich auf die Frage, warum viele Menschen auch heute noch die Bibel lesen und Geschichten aus ihr weitererzählen. Neben Antworten, die sich an der Spannung der Texte orientieren oder sich auf ihren „exotischen" Gehalt richten, kann auch die Meinung vertreten werden, daß viele unserer heutigen Fragen in der Bibel zur Sprache kommen. Solche Fragen können lauten: Wonach soll ich mich richten? Wie soll ich leben? Kann ich mich und meine Umwelt verändern?
   - Für das zunächst überraschende Phänomen, daß Jahrhunderte alte Geschichten auf heutige Fragestellungen bezogen werden können, gibt es eine vergleichsweise einfache Erklärung: Um unsere eigenen Probleme bewältigen zu können, suchen wir Rat bei anderen; und einen solchen Rat wollten die Menschen, die die Bibel ge-

schrieben haben, geben, als sie mitteilten, was sie für ihr Leben für wichtig hielten: nämlich die Veränderung und Bestimmung ihres Lebens aus ihrem Glauben an Gott.

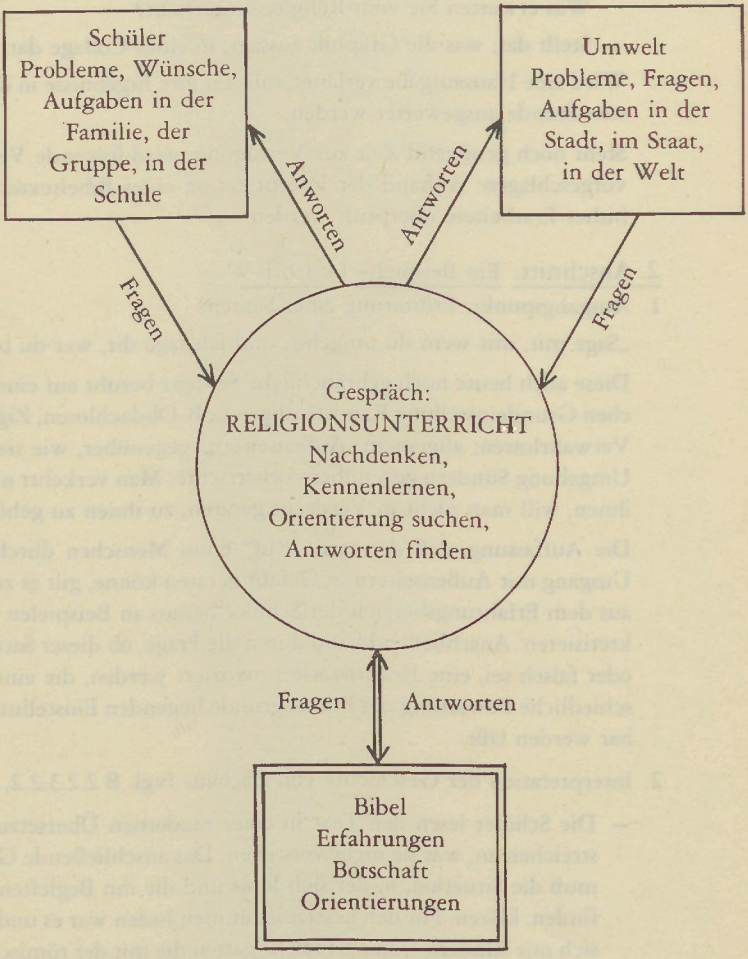
- Es gibt also Menschen, denen die Bibel beim Nachdenken über ihr eigenes Leben hilft. Sie bemühen sich, den Kern der alten Geschichten herauszufinden und sich mit ihm auseinanderzusetzen. Um dies zu können, braucht man Kenntnisse, z.B. über die Zeit, in der Jesus lebte, über die Verfasser der Bibeltexte, über den Glauben und das Weltbild der Menschen im Altertum – und anderes mehr.
- Das Unterrichtsfach, das ein solches Nachdenken ermöglicht und die dafür notwendigen Kenntnisse vermittelt, heißt: Religion.

3. Zusammenfassung und Vertiefung der Überlegungen mit Hilfe einer Graphik (2. Stunde)

Die Ergebnisse der ersten Stunde lassen sich mit Hilfe einer Graphik, die die Schüler gemeinsam erarbeiten, noch einmal verdeutlichen und vertiefen. Die Schwierigkeit eines derartigen Arbeitsschrittes besteht darin, die unterschiedlichsten Schülervorschläge (evtl. durch eine Hausarbeit vorbereitet) so zu koordinieren, daß ein übersichtliches Schaubild zustande kommt.

Die zweite Unterrichtsstunde kann auch von einer Graphik ausgehen, die der Lehrer zuvor an die Tafel gezeichnet hat (ggf. Overhead-Projektor). Dabei muß er sich dessen bewußt sein, daß ein Schaubild nicht alle behandelten Gesichtspunkte einbeziehen kann, soll es nicht unübersichtlich werden. Insofern muß der Lehrer, wenn er diesen Weg einschlägt, offen sein für Kritik und Verbesserungsvorschläge, die sich aus dem Gespräch der ersten Unterrichtsstunde ergeben könnten.

4. Vorschlag für eine Graphik.



5. Zwei mögliche Hausaufgaben (evtl. für zwei Gruppen)
   - Stellt Mitschülern, Eltern, Lehrern, einem Pastor folgende Frage: Was erwarten Sie vom Religionsunterricht?
   - Stellt das, was die Graphik aussagt, in einer Collage dar.

   Wird eine Hausaufgabe verlangt, müssen ihre Ergebnisse in der nächsten Stunde ausgewertet werden.

   Steht noch genügend Zeit zur Verfügung, wird folgende Vertiefung vorgeschlagen: Anhand der Interpretation eines Bibeltextes soll das bisher Erarbeitete überprüft werden.

2. Abschnitt: Ein Beispiel - Lk 19, 1-9

1. Ausgangspunkt: Erörterung einer Sentenz

   „Sage mir, mit wem du umgehst, und ich sage dir, wer du bist."

   Diese auch heute noch gebräuchliche Sentenz beruht auf einer ähnlichen Grundeinstellung Randständigen (z.B. Obdachlosen, Zigeunern, Verwahrlosten; allgemein: Außenseitern) gegenüber, wie sie in Jesu Umgebung Sündern gegenüber vorherrschte: Man verkehrt nicht mit ihnen, will man nicht in Verdacht geraten, zu ihnen zu gehören.

   Die Auffassung, daß der „gute Ruf" eines Menschen durch seinen Umgang mit Außenseitern in Gefahr geraten könne, gilt es zunächst, aus dem Erfahrungsbereich der Schüler heraus an Beispielen zu konkretisieren. Anschließend kann durch die Frage, ob dieser Satz richtig oder falsch sei, eine Kontroverse provoziert werden, die eine unterschiedliche Bewertung der ihm zugrunde liegenden Einstellung sichtbar werden läßt.

2. Interpretation der Geschichte von Zachäus (vgl. B 2.2.3.2.2, 3.)
   - Die Schüler lesen den Text in einer modernen Übersetzung und streichen an, was sie nicht verstehen. Das anschließende Gespräch muß die Situation, in der sich Jesus und die ihn Begleitenden befinden, klären: Für den gesetzesfrommen Juden war es undenkbar, sich mit Sündern - und als solche galten die mit der römischen Besatzungsmacht kollaborierenden Zöllner aufgrund ihrer Steuereinziehungspraxis - gemein zu machen, d.h. mit ihnen Tischgemeinschaft zu pflegen. Jesu Verhalten muß daher den Umstehenden als skandalös erscheinen.
   - Jesus setzt mit seinem Handeln einen neuen Anfang: Er ruft den Menschen, der ihn sehen will, zu sich und kehrt in seinem Hause ein. Sein Verlangen, bei ihm einzukehren, ist voraussetzungslos;

d.h. er fordert nicht zunächst die Buße, um sich dann zuwenden zu können, er wendet sich vielmehr zu und ermöglicht damit die Umkehr: Der Zöllner verteilt das unrecht Erworbene freiwillig unter die Armen und Geschädigten. Sein verändertes Handeln ist ein Beitrag zum heilvollen Umgang miteinander; in der Begegnung mit Jesus ist ihm „Heil widerfahren", er ist als „Sohn Abrahams" ein vollwertiges Mitglied des jüdischen Volkes.

– Die Ausgangsfrage, ob man mit einem Menschen, der als Außenseiter bzw. Sünder gilt, Umgang haben könne, wird also in der Bibel in einer anderen als der uns geläufigen Weise beantwortet. So wird eine neue Handlungsperspektive eröffnet, die z.B. zur Klärung der Frage beiträgt: Kann ich mich und meine Umwelt verändern? (vgl. S. 15)

3. Zusammenhang mit der Graphik

Abschließend wird untersucht, ob die Bibel beim Nachdenken über das eigene Leben hilfreich sein kann. Dies geschieht so, daß die Elemente der Interpretation der Zachäus-Erzählung mit der Graphik in Zusammenhang gebracht werden. Das Ergebnis der Stunde könnte lauten: Der Religionsunterricht trägt zur Klärung meiner Fragen und Probleme bei; er tut dies, indem er mir das, was die Schriftsteller der Bibel für ihr Leben für wichtig hielten, mitteilt; gleichzeitig vermittelt er mir Kenntnisse, die mich in die Lage versetzen, mir ein Urteil über die Bibel zu bilden.

Schülern, die sich weigern, das erarbeitete Ergebnis zu akzeptieren, sollte auf gar keinen Fall mit Zurechtweisungen begegnet werden. Ein entspanntes Arbeiten ist auf Dauer nur dann möglich, wenn Skepsis und Zweifel als selbstverständlich und notwendig angesehen werden. Das heißt aber andererseits, daß die in dieser Unterrichtseinheit thematisierten Fragen immer wieder neu gestellt werden müssen, daß sie gewissermaßen eine Perspektive des gesamten Religionsunterrichts sind.

1.1.4 Lernerfolgskontrolle

Eine Lernerfolgskontrolle im Sinne des Abrufens erarbeiteter Ergebnisse sollte am Ende der Behandlung dieses Themas n i c h t durchgeführt werden (vgl. Schlußbemerkung zum 2. Abschnitt).

1.1.5 Arbeitsmittel

Religionsunterricht - wozu? in: Kursbuch Religion 5/6 S. 21-32.
dazu: Lehrerhandbuch S. 45-64.

Religionsunterricht
in: Schalom Religion 3/4. Diesterweg, Frankfurt 1973, S. 53 ff.

Unterricht über Unterricht
Thema der Zeitschrift „ru", 4/75. Kösel Verlag, München 1975.

1.2 Menschen brauchen einander

verbindlich; Dauer ca. 6 Stunden

1.2.1 Vorbemerkungen

Menschen in der Nachfolge Jesu Christi können eigenes und fremdes Leiden akzeptieren. Sie verstehen das Liebesgebot Jesu als gültig gegenüber a l l e n Menschen.

Sie setzen sich entsprechend für das volle Lebensrecht und die Lebensmöglichkeit der Schwachen und Behinderten ein:

- im persönlichen und institutionellen Samariterdienst am Nächsten,
- in der Wahrnehmung einer gesellschaftspolitischen Anwaltschaft für die Benachteiligten, z.B. im Einsatz für bessere Ausbildungsmöglichkeiten der Behinderten.

Sie verstehen ihre partnerschaftliche Hilfe als stückweise Verwirklichung des neuen Lebens, das in der Predigt Jesu vom Anbruch der Gottesherrschaft und in der Osterbotschaft der ersten Christen verheißen wird.

Das Handeln Jesu und die Wirkungsgeschichte der Botschaft Jesu Christi kann den Schülern vermitteln, daß Leiden und Diskriminierung Behinderter nur durch Parteinahme für die Benachteiligten und partnerschaftliches Zusammenleben mit ihnen zu überwinden sind.

(Ausführlichere Darstellungen der theologischen Begründung finden sich in: H. Wandschneider, Behinderte Menschen in unserer Umwelt, S. 4-6; 36-44; und: Lehrerhandbuch zum Kursbuch Religion 5/6, S. 235-237)

Menschen brauchen einander in vielfacher Hinsicht: Sie sind angewiesen z.B. auf wechselseitige liebevolle Zuwendung, Rat oder Trost eines einfühlsamen Mitmenschen. Materiell nicht gesicherte Menschen leben z.B. von dem sozialen Ausgleich des Staates, von der Hilfe durch Familienangehörige, Freunde oder karitative Institutionen. So läßt sich das Thema an verschiedenen Bereichen unserer Gesellschaft entfalten. Daß Menschen aufeinander angewiesen sind, wird besonders deutlich im Umgang mit denen, die alt, krank oder behindert sind. In dieser Unterrichtseinheit soll an der Stellung und an den Lebensmöglichkeiten Behinderter in un-

serer Gesellschaft das Aufeinanderangewiesensein von Menschen exemplarisch gezeigt werden. Die grundlegenden Einsichten in die Behindertenproblematik sind auf andere Lebensbereiche, in denen die Schüler Erfahrungen im Umgang mit Menschen sammeln, übertragbar.

In den Mittelpunkt der Unterrichtseinheit wird die Situation solcher Menschen gestellt, die in der unmittelbaren Umwelt der Schüler, also nicht in Anstalten oder Heimen leben und deren Behinderung die Schüler möglicherweise verunsichert und zu Fragen veranlaßt hat.

Wegen ihrer affektiven Dimension ist bei der Behandlung der Behindertenproblematik in besonderer Weise darauf zu achten, daß die Schüler von z.T. sehr unterschiedlichen Voreinstellungen und Motivationen ausgehen (Neugier, Angst, Überlegenheitsgefühle, Aggression, Mitgefühl etc.). Dies sollte, wo es notwendig erscheint, zur Sprache gebracht werden.

Die Auswahl der Arbeitsmittel muß unter dem Gesichtspunkt ihrer emotionalen Wirkung auf den Schüler sorgfältig bedacht werden:

- *geeignet* sind Beispiele, die über das Bild des armen, bedauernswerten, hilflosen Krüppels hinausweisen oder ihm total widersprechen. Sie erwecken Staunen, werfen Fragen auf, fordern zum Überprüfen der eigenen Vorstellungen heraus;
- *ungeeignet* sind dagegen Arbeitsmittel, die Abwehr hervorrufen. Erschreckende und angsterzeugende Fotos oder Texte können die Bereitschaft blockieren, sich dem Leiden und den Schwierigkeiten behinderter Menschen zu stellen. Ebensowenig können Darstellungen und Berichte, die nur Mitleid auslösen, die angestrebten Lernprozesse fördern. Arbeitsmittel, die das Miteinander von Behinderten und Gesunden in der Familie zur Idylle verniedlichen und damit die Behindertenproblematik um den gesellschaftspolitischen Aspekt verkürzen, verhindern das Betroffensein; sie leisten dem Vorurteil Vorschub, alle Schwierigkeiten würden am ehesten und besten durch das freudige und tapfere Sich-Aufopfern der unmittelbar Betroffenen, der Eltern und Geschwister, gelöst (vgl. hierzu: „Anders als wir" von Marlies Menge. In: Die Zeit, 8.8.76. Abgedruckt in: Anstöße - Zeitungstexte zum Weiterdenken. Hsg. v. Dietrich Albrecht. Hamburg, Verlag Erziehung und Wissenschaft, 1977. S. 125-127.);
- *stattdessen* kommen in erster Linie solche Texte, Bilder und Filme in Frage, die den Behinderten nicht nur in seiner Behinderung zeigen, sondern ihn vor allem als Menschen darstellen, sowie solche, die Beispiele gelingender Integration und Emanzipation geben.

Eine pädagogisch fruchtbare Situation kann der direkte Kontakt von Behinderten und Nichtbehinderten sein (z.B. Besuch in den Alsterdorfer Anstalten oder Partnerschaft mit einer heilpädagogischen Schule). Allerdings muß sich der Lehrer über die Belastungen für Behinderte und Nichtbehinderte bei der Planung einer Realbegegnung im klaren sein (vgl. die Hinweise bei Th. Brunier). Der nachfolgende Unterrichtsvorschlag verzichtet auf eine Realbegegnung als konstitutives Element, da ein solcher Kontakt im Rahmen der Schule oft nicht möglich ist.

Eine besondere Schwierigkeit bei der Behandlung des Themas ergibt sich in Klassen mit behinderten Kindern. Das zumeist durch eine Außenseitersituation verunsicherte Kind sollte nicht zum Objekt des Gesprächs gemacht werden. Entweder würde es sich in diesem Fall noch mehr zurückziehen oder seine Rolle als Mittelpunkt des Interesses über Gebühr auskosten.

Die vier Abschnitte der folgenden Unterrichtseinheit bieten jeweils verschiedene Materialien und Aufgabenstellungen an, unter denen der Lehrer auswählen kann und die er je nach Lernschnelligkeit einzelner Schülergruppen in Gruppenarbeit bearbeiten lassen kann.

Unter der Frage: „Hat persönliches Leiden oder das Leiden von Mitmenschen Platz in meinen Zukunftserwartungen?" ergibt sich eine Verbindung zu dem Thema „Meine Zukunft - Zukunft der Welt" (B 2.1.5). Weitere Verbindungen lassen sich zu den Themen „Recht-Unrecht" (B 2.1.3) und „Wunderberichte" (B 2.2.4) herstellen.

1.2.2 Ziele

1. Die Schüler sollen erfahren, in welcher schwierigen Situation Menschen aufgrund ihrer Behinderung sowie ihrer sozialen Diskriminierung leben müssen.
2. Dabei soll versucht werden, die Schüler für das Leiden behinderter Menschen zu öffnen und ihre Bereitschaft zu wecken, sich auf Probleme Behinderter einzulassen; das heißt, die Schüler sollen beginnen, Ängste gegenüber Behinderten abzubauen, Vorurteile abzulegen, aus der Verhaltensunsicherheit schrittweise herauszutreten und partnerschaftliche Kontakte aufzunehmen.
3. Die Schüler sollen erkennen, daß das christliche Gebot der Nächstenliebe ein Denken ablehnt, das die Schwachen und Behinderten an den Rand der Gesellschaft drängt.
4. Sie sollen erkennen, daß christliches Handeln, das sich an der neutestamentlichen Botschaft orientiert, mit einer Parteinahme für Benachteiligte ernst macht.

5. Sie sollen erfahren, daß Partnerschaft wechselseitige Anerkennung und Hilfe sowie freundschaftliche Beziehungen bedeutet, eine „Almosen-Caritas" hingegen ausschließt.

6. Die Schüler sollen Beispiele und Möglichkeiten zur Veränderung der Situation behinderter Menschen kennenlernen und Anregungen für mögliche eigene Initiativen erhalten.

1.2.3 Unterrichtspraktische Hinweise

1. Abschnitt: Behinderte Menschen in unserer Umwelt

1. Ausgangspunkt: Ansehen des Films „. . . behindert . . ." (15 Min.)

   Der Film „. . . behindert . . ." zeigt zwei Jungen, Peter (10 J.) und Stephan (8 J.), die sich im Getümmel eines Einkaufzentrums treffen. Der körperbehinderte Peter ist an den Rollstuhl gebunden. Die Jungen lernen sich im Spiel kennen und werden Freunde. – Der Film intendiert eine kritische Identifikation mit dem Verhalten der beiden Kinder, nicht aber eine Emotionalisierung des Zuschauers. Es gibt in ihm keine eindeutig positiven oder negativen Rollenzuweisungen, keine Beschönigung der Wirklichkeit

2. Hinweise für das Unterrichtsgespräch
   - Den Schülern sollte zunächst Gelegenheit gegeben werden, ihre Eindrücke spontan zu äußern. Dabei wird es nicht ausbleiben, daß sie von eigenen Erlebnissen mit Behinderten sprechen.
   - Das Auswertungsgespräch kann unter der Frage stehen: Woran liegt es, daß Peter und Stephan Freunde werden? Die Beantwortung dieser Frage wird vorbereitet durch Beobachtungen
     - zum Verhalten der Passanten auf der Rolltreppe,
     - zur Wirkung dieses Verhaltens auf Peter,
     - zu Äußerungen der beiden Jungen, in denen ihr Denken und Fühlen gegenüber dem anderen sichtbar wird,
     - zu Äußerungen der beiden Mütter hinsichtlich der Freundschaft der Jungen.

3. Alternativer Einstieg: Fotos von Behinderten

   Bildmaterial in: Wandschneider, Behinderte Menschen in unserer Umwelt; und in: Informationsbroschüre „Wir sind Menschen wie ihr auch" (s. 1.2.5 Arbeitsmittel).

Es ist zu erwarten, daß die Schüler gegenüber den Bildern von contergangeschädigten Kindern ambivalente Einstellungen zeigen („Klasse, wie die das können!" – „Die sind aber arm dran!"). Die „positive" Aussage der Fotos regt dazu an, diese Einstellungen zu befragen.

Nachdem geklärt ist, was an den Bildern überrascht oder stört, formulieren die Schüler in einigen Sätzen, was der Fotograf mit diesen Fotos zum Ausdruck bringt.

Am Ende der Stunde könnten die Schüler dadurch an der Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit beteiligt werden, daß sie in Fragen zusammenstellen, worüber sie mehr wissen möchten.

2. Abschnitt: Formen und Ursachen von Behinderungen

Eine umfassende Information über Formen der Behinderung würde den Rahmen der Unterrichtseinheit sprengen und wäre wegen ihrer möglicherweise negativen emotionalen Wirkung auf die Schüler auch nicht angemessen. Es sollte daher nur an zwei Beispielen verdeutlicht werden, daß zwischen Körperbehinderungen und geistigen Behinderungen zu unterscheiden ist.

1. Ausgangspunkt: Arbeit an Informationsmaterial

   Die Informationsbroschüre „Wir sind Menschen wir ihr auch" (s. 1.2.5 Arbeitsmittel) enthält übersichtliches und verständliches Informationsmaterial, an dem in Gruppenarbeit Formen der Behinderung erarbeitet werden können.

2. Hinweise für das Unterrichtsgespräch

   – Nach einem Überblick über die häufigsten und daher bekanntesten Behinderungen werden deren Ursachen zusammengestellt: z.B. eine schwierige Geburt, Infektionskrankheiten, Unfälle.

   – Die erarbeiteten Informationen fördern die Erkenntnis, daß jedem Menschen eine Behinderung drohen kann und daß man selbst im Falle einer Behinderung volle Anerkennung und bestmögliche Förderung beanspruchen würde.

3. Mögliche Ergänzung/Vertiefung

   In einer Klasse, die sich mit Ernst und Interesse mit der Behindertenproblematik auseinandersetzt, kann in einer weiteren Stunde in einem Selbsterfahrungsbeispiel überprüft werden, was es heißt, nicht sehen oder laufen zu können:

   – mit verbundenen Augen vom Klassenraum zum Schulhof gehen;

   – im Rollstuhl durch das Schulgelände fahren.

Eine Ergänzung und Vertiefung läßt sich auch durch folgende Arbeitsmittel erreichen:

- Die Chance trotzdem weiterzuleben. In: STERN, März 1973, (Quelle: Wandschneider, Behinderte; M 3)
- Film: Ich habe ein Ei. Unterricht in einer Blindenschule, 320 980
- Film: Körperbehinderte Kinder, 320 916

3. Abschnitt: Christen als Anwälte der Behinderten?

1. Ausgangspunkt: Beispiel für Hilfeleistung

Der Lehrer berichtet von dem Vorhaben des Don-Bosco-Vereins, in Mölln ein Heim für schwerbehinderte Kinder einzurichten (Informationsmaterial: „Im Kurort Mölln ist kein Platz für behinderte Kinder"; in: Wandschneider, Behinderte, M 14; „Landrat sprach Badeverbot aus"; a.a.O., M 8).

2. Hinweise für das Unterrichtsgespräch

- Im Anschluß an den Bericht des Lehrers wird überlegt, welche Gründe die Bevölkerung zu ihrer ablehnenden Haltung veranlaßt haben könnte. Dabei taucht die Frage auf, welche Einstellungen hinter den vorgegebenen Gründen stehen.
- Die Rückfrage nach Werten und Normen des NT erfolgt über eine konkrete Situation, die Entscheidungen verlangt: Mitglieder eines Möllner Kirchengemeindevorstandes beraten eine Stellungnahme zur Errichtung eines Heims für schwerbehinderte Kinder (oder: zum Badeverbot; s.o.). In einem Stegreifspiel wird deutlich, daß unter Berufung auf das Liebesgebot kontroverse Argumentationen vertreten werden können: Diskussion des Pro und Contra unter Einbeziehung des neutestamentlichen Liebesgebotes (Mk 12, 28–31 par.; Mt 25, 35 ff). Zur Eröffnung der Gemeindevorstandssitzung werden die Bibeltexte verlesen.
- Im Anschluß an das Stegreifspiel kann eine gemeinsame Stellungnahme erarbeitet werden.

4. Abschnitt: Beispiele der Parteinahme für behinderte Menschen

In den beiden letzten Unterrichtsstunden werden Beispiele gelingender Integration von Behinderten gegeben. Stärker als die Einsicht, daß man sich selbst engagieren müsse, motivieren sie die Schüler, über realisierbare Möglichkeiten der Integration Behinderter nachzudenken und entsprechende Vorhaben zu planen.

1. Ausgangspunkt: Textarbeit

In drei Gruppen werden die folgenden Berichte bearbeitet:

- „Rollmöpse" helfen sich selbst (in: Wandschneider, Behinderte; M 9)
  Inhalt: Gesunde und behinderte Jugendliche gründen gemeinsam einen Klub.
- Nur die Prothesen bezahlt der Staat (a.a.O., M 10)
  Inhalt: Eine Familie hat zu gesunden Kindern körperlich schwer geschädigte Kinder adoptiert.
- Nun wollen sie eine Vorschule eröffnen (a.a.O., M 11)
  Inhalt: Eltern schließen sich zusammen und helfen behinderten Kindern.

Die Bearbeitung der Texte erfolgt unter folgenden Fragestellungen:

- Was beabsichtigen die Initiatoren und die Beteiligten?
- Von welchen Erfahrungen wird berichtet?
- Wo treten Schwierigkeiten auf?
- Hättest Du Lust, in einer der Gruppen zu leben oder mitzuarbeiten?

2. Hinweise für das Unterrichtsgespräch

- Die drei Gruppen tragen zunächst ihre Ergebnisse vor. Dabei wird überlegt, ob die bearbeiteten Beispiele Realisierungsmöglichkeiten für Schüler ausweisen.
- Die Auswertung und Umsetzung der gewonnenen Einsichten kann unter den Fragen erfolgen: Was wollen wir erreichen? Was können wir tun?
- Abschließend können folgende Vorhaben durchdacht und eine Aktion geplant werden:
  - Informationsausstellung in der Schule
  - Informationsveranstaltung für Schüler und Eltern
  - Plakatentwurf
  - Patenschaft für Regionalgruppen der „Lebenshilfe" oder des Spastiker-Vereins
  - Sammelaktionen, Basare
  - Spielnachmittage

1.2.4 Lernerfolgskontrolle

Bei einer Lernerfolgskontrolle ist darauf zu achten, daß nicht Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler gegenüber Behinderten geprüft werden. Es soll nur festgestellt werden, inwieweit die Schüler dazu in der Lage sind, die erarbeiteten Sachinformationen und biblischen Aussagen so einzusetzen, daß mit ihrer Hilfe die Problematik eines konkreten Falles erkannt und beschrieben werden kann.

Für die Lernerfolgskontrolle kommen die Arbeitsmittel in Frage, die im Unterricht nicht herangezogen wurden. Beispiel: Fotos von contergangeschädigten Kindern (vgl. 1. Abschnitt) werden mit Fotos gesunder Kinder (Quelle: Illustrierte) unter einer vom Schüler selbst gefundenen Überschrift in Form einer Collage zusammengestellt und mit Unterschriften versehen. Oder: Die Schüler bearbeiten ein ihnen unbekanntes Fallbeispiel (vgl. 4. Abschnitt) unter den Fragestellungen, die im Unterricht auf andere Fallbeispiele angewandt wurden.

1.2.5 Arbeitsmittel

Kursbuch Religion 5/6, S. 153–168.
Dazu: Lehrerhandbuch, S. 235–248.

Brunier, Thomas u.a.; Halt's Maul, du Spast: Zur Behinderung von Nichtbehinderten gegenüber Behinderten. In: forum religion 2/77, S. 4–16.

Wandschneider, Hannelore: Behinderte Menschen in unserer Umwelt. Hsg. v. Amt für Schule, Hamburg 1975.

Drei Broschüren: „Wir sind Menschen wie ihr auch"
„Menschen wie wir"
„Besser helfen – mehr erreichen"

Hrsg. im Auftrag des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Osterheimer Str. 200, 5000 Köln 91. 1976.
Die Broschüren können im Klassensatz bestellt werden.

1.3 Recht – Unrecht

verbindlich; Dauer: ca. 8 Stunden

1.3.1 Vorbemerkungen

Die Bedeutung von Recht und Unrecht erweist sich für den Schüler dieser Altersstufe zunächst im eigenen Alltag, im Elternhaus, in der Schule oder in der Gruppe, wenn es um Gerechtigkeit – Ungerechtigkeit, Schuld – Strafe – Vergeltung – Vergebung, Streit – Versöhnung geht. Man kann

aber auch schon ein waches Interesse für die Problematik voraussetzen, wenn es um soziale Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit im eigenen Land oder in der Dritten Welt geht, wenn Menschenrechte verletzt, Rassen diskriminiert, Minderheiten unterdrückt werden.

Dabei ist neben einem oft leidenschaftlichen Pochen auf eigenes Recht und heftigen Trotzreaktionen bei der Verletzung des Gerechtigkeitsempfindens häufig mangelnde Einsicht in das Recht oder Unrecht eigenen Handelns zu beobachten.

Die jeweiligen Erfahrungen der Schüler sind im Religionsunterricht im Horizont biblisch-theologischer Tradition zu bedenken. Hierbei ist insbesondere die Gerechtigkeit Gottes als sein gerecht machendes Handeln am Menschen, wie es sich in der Geschichte des Volkes Israel, in der prophetischen Tradition (vgl. B 2.2.2), in Gleichnissen und anderen neutestamentlichen Texten zeigt, einzubeziehen. Es wird von den konkreten Verstehensvoraussetzungen einer Klasse abhängen, inwieweit den Schülern der Gedanke verständlich gemacht werden kann, daß das Unrecht in der Welt die Sichtbarmachung menschlicher Schuld ist, die in der Verhältnislosigkeit des Menschen zu Gott und den daraus resultierenden gestörten Beziehungen zum Nächsten besteht (in der Anlage 1.3.6 finden sich dazu Hinweise). Auf jeden Fall sollte deutlich werden, daß das um Gerechtigkeit bemühte Handeln des Menschen den heilvollen Fortgang der Welt fördern und damit ein Beitrag zur Verwirklichung der Gottesherrschaft sein kann.

1.3.2 Ziele

1. Die Schüler sollen sensibilisiert werden für das Erkennen eigenen und fremden Rechts und Unrechts.
2. Sie sollen wissen, daß Menschen, die sich für Gerechtigkeit in dieser Welt einsetzen, dem in der Bibel zum Ausdruck gebrachten Willen Gottes entsprechen.
3. Sie sollen an Beispielen aus der theologischen Tradition und Gegenwart erfahren, wie Menschen sich für soziale Gerechtigkeit einsetzen.
4. Sie sollen lernen, daß der Verzicht auf die Durchsetzung eigenen Rechts aus einer Position der „Stärke" geleistet werden kann, die ihren Grund in der Zuwendung Gottes zum Menschen hat; sie eröffnet die Möglichkeit, füreinander und in Frieden miteinander zu leben.

1.3.3 Unterrichtspraktische Hinweise

Das Thema „Recht - Unrecht" enthält eine Vielzahl von Aspekten, unter denen der Lehrer auswählen muß. Der folgende Unterrichtsent-

wurf, der verschiedene Aspekte miteinander zu verknüpfen sucht, zeigt eine Möglichkeit der Behandlung des Themas. Denkbare andere Arbeitsschritte sind in einer Anlage (1.3.6) tabellarisch zusammengestellt.

1. Abschnitt: Recht und Unrecht unter den Menschen

1. Im Anschluß an die Lektüre eines beispielhaften Textes sind etwa folgende Fragen zu beantworten:
   - Wer handelt richtig oder falsch?
   - Gilt stets „gleiches Recht für alle"?
   - Welche Folgen kann das haben?
   - Soll man immer auf seinem Recht bestehen?
   - Was geschieht dann?

   Als Text eignet sich z.B. der Artikel aus der Stuttgarter Zeitung: 50 Jahre alte, körperbehinderte Frau – Kehrwoche vernachlässigt – gekündigt (vgl. Schalom: Religion 3/4, S. 112f.); oder: Geschichten aus dem „Vorlesebuch Religion 3", von Steinwede/Ruprecht, z.B. Gina Ruck-Pauquèt, Der Ball, S. 212 ff.

2. Die Schüler tragen Beispiele für Recht und Unrecht aus dem eigenen Erfahrungsbereich zusammen. Sie sammeln Zeitungsartikel oder fertigen in Gruppenarbeit aus Bildern eine zweiteilige Collage an, deren eine Seite Unrecht, deren andere Recht oder Gerechtigkeit darstellt.

2. Abschnitt: Recht und Unrecht im Alten Testament
(Vgl. B 2.2.2.3, 4. Abschnitt)

1. Das Lamm des Armen: David und Nathan. 2. Sam. 11 und 12, 1–25; vgl. Orientierung Religion, S. 92 f.; oder: Arbeitsbuch: Religion 5/6, S. 52.

2. Naboths Weinberg: 1. Kö 21; vgl. Orientierung Religion, S. 94 f.; oder: Arbeitsbuch: Religion 5/6, S. 60–66.

   Entweder werden beide Texte in Gruppen erarbeitet, oder man behandelt einen mit der ganzen Klasse und gibt den anderen Text leistungsstärkeren Schülern mit einer Fragestellung.

3. Abschnitt: Menschen setzen sich für Recht und Gerechtigkeit ein

1. Soziale Gerechtigkeit: z.B. Hunger in der Welt. Vgl. Arbeitsbuch: Religion 5/6, S. 117–124; oder: Vorlesebuch Religion 2, S. 164–174: Unsere Welt – Dritte Welt.

2. Rassendiskriminierung: z.B. Martin Luther King. Vgl. Arbeitsbuch: Religion 5/6, S. 73–76; oder: Orientierung Religion, S. 49, 89.
   Hörspiel: Bus-Streik: M. L. King in Montgomery
   (Katechetisches Amt der Landeskirche Braunschweig)
3. Vergebung statt Vergeltung: z.B. „Ein Millionär sucht seinen Buchhalter"; Anpassung oder Wagnis, S. 23; oder: G. Pausewang, Unser Hausmeister, der Einbrecher; Vorlesebuch Religion 2, S. 154.ff.

   Hier ergeben sich auch Verbindungen zu den Themen „Arm – Reich" (B 2.1.9) und „ Aus der Prophetie in Israel" (B 2.2.2)

4. Abschnitt: Recht und Gerechtigkeit im Neuen Testament

1. Das Gleichnis vom gütigen Weinbergbesitzer: Mt 20, 1–15 (vgl. B 2.2.5.3, 2. Abschnitt)
2. Sofern das Gleichnis vom verlorenen Sohn schon bekannt ist, können leistungsstärkere Schüler an diesem Text selbständig erarbeiten, daß der Vater im Gleichnis nicht nach Recht und Unrecht fragt, sondern den nach Hause zurückgekehrten Sohn annimmt.

1.3.4 Lernerfolgskontrolle

1. Zu einem biblischen oder nicht-biblischen Text, der noch nicht behandelt wurde, werden etwa folgende Fragen gestellt:
   - Wer handelt hier falsch, wer richtig?
   - Welche Gründe hat die Person X für ihr Handeln?
   - Was will sie damit erreichen?
   - Wie hättest du selbst gehandelt?
   - Und warum?
2. Denke dir eine Geschichte aus (bzw. verdeutliche an einem Beispiel, wie . . .), in der jemand auf sein Recht verzichtet, um einem anderen zu helfen.

1.3.5 Arbeitsmittel

Arbeitsbuch: Religion 5/6.

Kursbuch Religion 5/6; dazu: Lehrerhandbuch.

Orientierung Religion.

Evangelischer Erwachsenenkatechismus, Gütersloh 1975, S. 239 f., 416 ff.

Vergeltung und Vergebung, RP-Modell Nr. 5, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt 1972, Lehrerbegleitheft und Schüler-Arbeitsmaterial.

Informationen 2/1971, Schroedel-Verlag, Projektgruppe Junker/Grenz zum Thema Streit/Versöhnung.

Esser, Wolfgang (Hrsg.): Zum RU morgen II, Konzeptionen und Modelle zukünftiger Praxis in Haupt- und Realschule, Gymnasium und Gesamtschule, Verlag J. Pfeiffer, München, Jugenddienst Verlag, Wuppertal.

Anpassung oder Wagnis, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt 1971.

Steinwede/Ruprecht, Vorlesebuch Religion 2 + 3 für Kinder von 5–12, Kaufmann/Lahr, Vandenhoeck/Göttingen, Benziger/Zürich 1973–1976.

Ernst Kreuder, Was der Kolkrabe den Tieren riet. In: Allerhand. Hsg. v. Dietrich Albrecht und Heinrich Kahl. Hamburg, Verlag Erziehung und Wissenschaft, 1970. S. 183.

1.3.6 Anlage

1. Gerechtigkeit - Ungerechtigkeit

Arbeitsschritte	Inhalte	Arbeitsmittel
1. Ausgehend von Beispielen, in denen Menschen Recht bzw. Unrecht widerfährt, erwerben die Schüler zumindest ein Vorverständnis darüber, was wir als gerecht oder ungerecht bezeichnen. Gilt „gleiches Recht (Maß) für alle“?	1. Was ist Gerechtigkeit? a) formal: „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen.“ b) sozial: „Jedem das seine, aber nicht allen das gleiche.“	2 Beispiele in: Zum RU morgen II, S. 68 f.
2. In diesem Zusammenhang ist die Struktur des biblischen Gerechtigkeitsverhältnisses einzubringen: Die rechte Beziehung des Menschen zu Gott und der Menschen unter-	2.a) Das Gleichnis vom gütigen Weinbergbesitzer b) Luthers Entdekkung: Die neue Gerechtigkeit	Mt 20, 1–15 Kursbuch Religion 5/6, S. 71–88

Arbeitsschritte	Inhalte	Arbeitsmittel
einander entspricht dem Willen Gottes. Die Anerkennung der guten Ordnung Gottes begründet keinen besonderen Status vor Gott, sondern erschließt Lebensraum. Der Mensch kann sich durch Leistung (Werkgerechtigkeit) weder zu Gott noch zu seinem Nächsten in das rechte Verhältnis setzen. Er bedarf der Rechtfertigung durch Gott.		
3. Aus dem gestörten Verhältnis zu Gott und dem Nächsten resultieren die Ungerechtigkeiten in der Welt.	3.a) Das Lamm des Armen David und Nathan oder b) Naboths Weinberg oder c) Der Prophet Amos	2. Sam. 11 und 12, 1-25; vgl. Orientierung Religion, S. 92f.; oder: Arbeitsbuch: Religion 5/6, S. 52; 1. Kö 21; vgl. Orientierung Religion, S. 94 f.; oder: Arbeitsbuch Religion 5/6, S. 60-66; Orientierung Religion, S. 98-99
4. Wer von Gott gerecht gemacht wird, setzt sich ein für Gerechtigkeit auf Erden.	4. Soziale Gerechtigkeit a) Jesu Verhalten gegenüber den sozial und religiös Deklassierten b) Dritte Welt u. Entwicklungshilfe (vgl. Thema 1.5)	Kursbuch Religion 5/6, S. 123 ff.

Arbeitsschritte	Inhalte	Arbeitsmittel
	c) Rassendiskriminierung d) Menschenrechte	Arbeitsbuch: Religion 5/6, S. 117–124
2. Schuld – Strafe, Vergeltung, Vergebung		
1. Schuld haben immer die anderen. Strafe muß sein. Beide Begriffe u. Sätze sind den Schülern bekannt. Deshalb können sie zahlreiche Beispiele hierfür bringen. In unserer Gesellschaft ist Schuld meist ein Fehlverhalten gegenüber den geltenden Normen. Sie wird in der Regel durch Bestrafung (Vergeltung, Sühne, Rache) geahndet.	1. Schuld und Strafe in unserer u. in der jüdischen Gesetzestradition	Ius Talionis – Strafgesetzbuch; vgl. Ex 21, 23–25; § 142 vgl. Lev 24, 19–20; § 223 StGB
2. Die Anwendung des Vergeltungsprinzips stellt den gestörten Rechtsfrieden evtl. wieder her, hilft aber dem Schuldigen nicht bei der Bewältigung der Ursachen für sein Fehlverhalten. Schuld trennt Men-	2.a) Der Teufelskreis der Gewalt b) Alternatives Verhalten: Dem Konflikt durch passives Verhalten die Spitze abbrechen.	Hans May, „Auge um Auge“, Steinwede/Ruprecht, Vorlesebuch 2, S. 146 f;. oder: „Aus Riesi“, RP-Modell 5, Arbeitsmaterial A 1; E. Kreuder, „Was der Kolkrabe den Tieren riet“, Allerhand, S. 183.

schen voneinander u. belastet ihr Zusammenleben.		
3. Der Verzicht auf Vergeltung darf nicht als Schwäche resignativ-passiv verstanden werden. Es gibt Alternativen zur Vergeltung mit gleichen Mitteln.	3. Gewaltlosigkeit gegen Unrecht	Mt 5, 39 + 44 M.L. King: Bus-Streik, Hörspiel (Kat. Amt der Landeskirche Braunschweig)
4. Vergebung überwindet Störungen im zwischenmenschlichen Bereich. Sie berücksichtigt Ursachen von Fehlverhalten und eröffnet neue Lebensmöglichkeiten.	4. Vergebung schafft neue Lebenschancen (vgl. Thema 1.5)	Lk 23, 33 f. Lk 15, 11–32 „Ein Millionär sucht seinen durchgebrannten Buchhalter", Anpassung oder Wagnis, Nr. 15, S. 23; G. Pausewang, „Unser Hausmeister, der Einbrecher", Vorlesebuch Religion 2, S. 154 ff.

3. Streit – Versöhnung

Sinnvolles Streiten u. friedenstiftende Versöhnung sind für die Sozialisation des Menschen u. um der Zukunft von Mensch u. Welt willen von großer Bedeutung u. dem Schüler auch einsichtig zu machen. Deshalb sollte das Thema

nicht personalistisch verengt werden.		
Man kann mit einer Erzählung zum Thema Streit – Versöhnung beginnen u. zu ihrer Deutung folgende Fragen beantworten: Warum wird gestritten? Wie wird der Streit geführt? Welcher Ausgang des Streites wird angedeutet? War der Streit nutzlos oder sinnvoll? (Entsprechendes gilt für Fragen zu einer die Versöhnung beschreibenden Erzählung.)	1. Geschichten zum Thema Streit-versöhnung	Steinwede/Ruprecht, Vorlesebuch Religion, Erzählungen zum Stichwort „Streit".
	2. Streit zwischen König u. Prophet: Elia-Ahab	1. Kö 17–19 in Auswahl
	3. Joseph u. seine Brüder	Genesis 37; 42–46 in Auswahl.*)
Bei diesem Thema bietet sich das Rollenspiel geradezu an, damit seine Behandlung nicht nur auf der Ebene des literarisch-intellektuellen Erkenntnisvollzuges geschieht. Bei manchen Erzählungen empfiehlt es sich, auf dem Höhepunkt des Konfliktes die Erzählung	4. Jesu versöhnendes Handeln a) gegenüber den Pharisäern b) gegenüber Randgruppen, z.B. Kindern	Mk 2, 1–3, 6; Orientierung Religion, S. 51 +59. Mk 10, 13-16

*) vgl. hierzu die 4. Lerneinheit bei der Projektgruppe Junker/Grenz in: Informationen 2/1971, S. 18

oder Lektüre abzubrechen u. ein Unterrichtsgespräch einzuschalten, in dem spontane Schüleräußerungen verarbeitet werden, ein möglicher Ausgang der Geschichte erraten oder in einem Rollenspiel vorweggenommen wird. Auch Streitsituationen aus dem Schulalltag und deren Anlässe und Bereinigung sind einzubeziehen. Auf jeden Fall sollte die biblisch-theologische Tradition hinreichend ausführlich zu Worte kommen.	5. Auferstehung als Versöhnung zwischen Gott u. den Menschen: ihre Auswirkung im christlichen Glauben am Beispiel der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung: M.L. King (vgl. B 2.2.4)	Orientierung Religion, S. 49+89. Arbeitsbuch: Religion 5/6, S. 73-76.

1.4 Wahrheit und Lüge

verbindlich; Dauer: ca. 4 Stunden

1.4.1 Vorbemerkungen

Selbst wenn das Thema schon in der Grundschule angesprochen wurde, sollte es aus Gründen einer stärkeren Differenzierung und Vertiefung auch auf dieser Altersstufe behandelt werden. Dem Schüler werden in seiner Umwelt Wahrheit und Lüge vorgelebt. Er entdeckt, daß die Wahrheit oft unverständlich und anstrengend ist; sie zu sagen, kann Nachteile bringen. Mit der Lüge hat man es oft leichter und kommt weiter. Der Schüler selbst lügt oft aus Angst vor Strafe oder Liebesentzug, aus Geltungsbedürfnis oder Feigheit, aus Angst vor einer geforderten Leistung,

aus Aggressivität oder falsch verstandener Kameradschaft. Dennoch ist er auf die Wahrhaftigkeit anderer Menschen angewiesen, eine Einsicht, die vielen Schülern in diesem Alter noch fehlt.

Ein ethischer Rigorismus, der meint, sich auf das 8. Gebot stützen zu können, führt zu der Annahme, daß eine Lüge zu sagen generell böse, die Wahrheit zu sagen, grundsätzlich gut sei. Diesem Mißverständnis ist zu wehren; denn Jesus hat gerade die Unmenschlichkeit eines solchen Denkens als Gesetzesdenken aufgezeigt. Wahrheit ermöglicht Leben und Freiheit, sie kann aber auch zu Angst und Verzweiflung, zu Unterdrükkung und Erpressung führen, wo sie als Machtfaktor mißbraucht wird.

Der Maßstab dafür, was Wahrheit ist, findet sich im Gebot der Nächstenliebe, so wie es Jesus vorgelebt hat. Es befreit den Menschen von einer rigoristischen Auslegung des 8. Gebotes: Es ist mit Luther als Aufforderung zu verstehen, für den Schwachen und Bedürftigen einzutreten, sich um seine Ehre und seinen Namen zu bemühen, ihm zum Leben in der Gemeinschaft und im Alltag zu verhelfen.

In diesem oder einem anderen Zusammenhang stellen Schüler auch die Frage nach der Wahrheit biblischer Texte im Sinne ihrer faktischen Authentizität. Diese Frage sollte nicht im Rahmen dieses Themas behandelt werden. Dafür bieten sich vielmehr andere Themen unter dem Leitgedanken an: Erfundene Geschichten können wahr sein; z.B. Inhalt und Absicht der biblischen Botschaft, Gleichnisse, Wunder, Urgeschichte (Noah, Turmbau zu Babel).

Im Anschluß an die Beschäftigung mit „Wahrheit und Lüge" läßt sich das Thema „Schuld und Vergebung" behandeln; unterrichtspraktische Hinweise hierzu sind in einer Anlage zu dem Thema „Recht - Unrecht" zusammengestellt (vgl. B 2.1.3.6, 2.).

1.4.2 Ziele

1. Der Schüler soll die Fähigkeit erwerben, unterschiedliche Erscheinungsformen von Wahrheit und Lüge in seinem Erfahrungsbereich zu erkennen und deren Ursachen und Folgen zu beschreiben.
2. Er soll erkennen, daß der Umgang mit Wahrheit und Lüge ein wesentliches Gestaltungsmoment des Lebens ist, das zum Aufbau oder zur Zerstörung von Vertrauensverhältnissen beiträgt.
3. Er soll wissen, daß die Wahrhaftigkeit menschlichen Redens und Handelns auch daran zu messen ist, inwieweit es von Eigennutz oder von Verantwortung und Nächstenliebe bestimmt ist.

4. Er soll das 8. Gebot als Aufforderung verstehen, sich für andere Menschen einzusetzen, so daß der Schwache durch ihn Verläßlichkeit und Vertrauenswürdigkeit erfahren kann.

1.4.3 Unterrichtspraktische Hinweise

Das Thema läßt sich von den verschiedensten Ausgangspunkten her erschließen.

Man könnte mit dem 8. Gebot oder der Verleugnung des Petrus (Mk 14, 66 ff.) beginnen oder auf die Geschichten von Adam oder Kain zurückgreifen, wenn diese früher im Unterricht behandelt worden sind. Literarische Texte zum Thema finden sich in Religions- oder Lesebüchern.

Die Erschließung der Texte kann mit Hilfe folgender Fragen geschehen: Kann man leben, ohne zu lügen? Muß man immer die Wahrheit sagen? Ist eine Notlüge erlaubt? Wann darf man lügen? Kann Schweigen Lüge sein?

Obwohl die Schüler gewiß Beispiele für das Lügen aus dem eigenen Erfahrungsbereich nennen können, empfiehlt es sich, mit einem Text, Tonband oder Film zu beginnen. Das Medium bewirkt, daß man unbefangener über Ursachen und Wirkungen sprechen kann, und es verhindert die Selbstdarstellung der Schüler, die u.U. auch wieder zu Unwahrheiten, Übertreibungen u.ä. führen kann.

Bei einer nur vierstündigen Unterrichtseinheit können nicht alle unter 1.4.2 genannten Ziele mit gleichem Gewicht zum Tragen kommen. Ein möglicher Unterrichtsverlauf wird im folgenden skizziert, weitere finden sich im Lehrerhandbuch zum Kursbuch Religion 5/6, S. 173 f.

1. Abschnitt: Die Ursachen und Folgen von Lügen

1. Text: Wölfel, Ursula: Lüge – Wahrheit – Lüge – Wahrheit, in: Kursbuch Religion 5/6, S. 112 f.
   a) Gemeinsame Lektüre oder Vorlesen der Geschichte bis zu dem Satz: „Es rechnet."
   b) Klassengespräch: Warum lügt das Kind?
      Welche Folgen hat sein Lügen?
   c) Lektüre oder Vorlesen des 2. Teils der Geschichte
   d) Klassengespräch: Warum verschweigen Vater und Mutter den Unfall?
      Welche Folgen kann ihr Verhalten haben?

Als Ergebnis der Klassengespräche können etwa folgende Sätze an der Tafel erscheinen, die dann ins Heft geschrieben werden:

Lügen zerstört Vertrauen.
Lügen kann dem anderen schaden.
Man ist selbst auf die Wahrhaftigkeit und das Vertrauen anderer Menschen angewiesen.

Wenn der Lehrer über mehr Zeit für diese Unterrichtseinheit verfügen kann, läßt sich an dieser Stelle ein mögliches Ende der Geschichte in einem Rollenspiel darstellen; es kann auch der Schluß der Geschichte bei U. Wölfel vorgelesen werden (vgl. Lehrerhandbuch S. 175 f.).

Alternative: Die Schüler (evtl. nur Freiwillige) schreiben die Geschichte zu Hause zu Ende.

2. Test: Rösler, J.H.: „Künzelmann und sein böser Nachbar"; in: Orientierung Religion, S. 37 f.

   a) Dieser Text zeigt noch einmal sehr anschaulich, welche nicht mehr rückgängig zu machenden Folgen das Lügen haben kann. Das Klassengespräch könnte etwa unter der Überschrift stehen: Warum sollte man nicht lügen?

      Der Text eignet sich außerdem gut zur Überprüfung und Vertiefung der Merksätze der ersten Stunde und führt hin zum Schluß des 1. Teils dieser Unterrichtseinheit über die Ursachen und Folgen von Lügen.

   b) In welchen Situationen (z.B. in der Familie, unter Freunden und Bekannten, in der Schule) sind wir auf die Wahrhaftigkeit und das Vertrauen anderer Menschen angewiesen und warum? (Klassengespräch)

2. Abschnitt: Wahrheit und Lüge im Konfliktfall

1. Die Situation ist mitzubedenken.
   (Muß man immer die Wahrheit sagen?)

   a) Text: „Jose"; in: Kursbuch Religion 5/6, S. 117 f.

   b) Klassengespräch:

      - Mußte der Dozent die Wahrheit sagen?
      - Warum hätte er Stärke zum Lügen gebraucht?

2. Das Wissen um/von Wahrheit verleiht Macht und kann zu Mißbrauch führen.

   Text: „Wahrheit ist mehr als . . .", in: Kursbuch Religion 5/6, S. 118.

3. Das 8. Gebot mit Luthers Erklärung
   Klärung der Begriffe unter Einbeziehung von Beispielen aus dem bisherigen Unterrichtsverlauf.
4. Achtes Gebot und Liebesgebot

   Text: Krenzer, Rolf, Ingo liest vor (in: Vorlesebuch Religion 1, S. 67)

   Ein Junge täuscht vor, daß er lesen kann, um die jüngere Schwester nicht enttäuschen zu müssen.

1.4.4 Lernerfolgskontrolle

Als Lernerfolgskontrolle kann das Beispiel aus Bonhoeffers „Ethik" (S. 286 f.) dienen, in dem ein Kind lügt, weil es noch nicht dazu in der Lage ist, die Situation zu übersehen. Seine Lüge enthält dennoch Wahrheit, weil sie wirklichkeitsgemäßer ist als die Preisgabe der väterlichen Schwäche vor der Klasse.

1.4.5 Arbeitsmittel

Kursbuch Religion 5/6, S. 111-118.
dazu: Lehrerhandbuch, S. 171-182.

Orientierung Religion.

Bonhoeffer, Dietrich: Ethik. Chr. Kaiser Verlag, München 1956, S. 283-290: „Was heißt die Wahrheit sagen?"

Evangelischer Erwachsenenkatechismus, Hrsg.: W. Jentsch, H. Jetter, M. Kießig, H. Reller, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1975; S. 790 ff.: Was heißt „die Wahrheit sagen"?

Hänsel, Edith: Was ist das, die Wahrheit sagen? in: Materialien zur religionspädagogischen Theorie und Praxis 1, Grundschule, Hrsg.: Verbund der Katechetischen Ämter und religionspädagogischen Institute Norddeutschlands
oder in: Westermanns pädagogische Beiträge 9/71, S. 487 ff.

RPE, Hrsg. H. Schmidt/J. Thierfelder, 28 Unterrichtseinheiten für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Calwer Verlag Stuttgart, 1976, S. 229-237.

ru, Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichtes, 4/1976, Stuttgart/München (Calwer/Kösel), Thema: Wahrheit und Lüge.

Steinwede-Ruprecht, Vorlesebuch Religion 1 + 2, für Kinder von 5-12, Verlag Ernst Kaufmann, Lahr, 1971.

2 Themen und Inhalte aus dem Bereich der biblischen Tradition

2.1 Erzväter - Exodus - Landnahme

verbindlich; Dauer ca. 9 Stunden

2.1.1 Vorbemerkungen

Palästina gehört neben Ägypten und Mesopotamien zu den Gebieten früher menschlicher Kultur. Seine Geschichte und kulturelle Entwicklung wurde wesentlich durch die beiden benachbarten Großräume bestimmt, deren wichtigste Handelswege durch sein Gebiet führten. Besiedelt wurde Palästina um 1400 v.Chr. einerseits von Kanaanäern, die in befestigten, stadtähnlichen Wohnplätzen lebten, andererseits von Halbnomaden, die ihre Wohnplätze dort wählten, wo sie aufgrund der jahreszeitlich bedingten Regenfälle die besten Weideplätze für ihr Vieh fanden. Diese Halbnomaden, die sich aus verschiedenen semitischen Stämmen zusammensetzten, kamen ursprünglich aus dem nördlichen Mesopotamien (so z.B. Abraham; 1. Mose 12, 1-4a). Bis zu ihrer Seßhaftwerdung durch die Einnahme und Besiedelung der fruchtbaren Gebiete Palästinas („Landnahme") wanderten sie dann, wenn Dürreperioden sie dazu zwangen, bis nach Ägypten (vgl. 1. Mose 12,10-13,1 und 1. Mose 47, 3b und 4; 2. Mose 1, 8a und 11-14), dessen Lebensrhythmus durch das Wasser des Nils bestimmt wurde. Aus diesen Halbnomaden entwickelte sich später das Volk Israel. Der Name, den sich dieses Volk gab, galt ihm als Glaubensbekenntnis; „Israel" heißt: „Gott herrscht über uns" oder „Gott möge über uns herrschen."

In dieser Unterrichtseinheit steht das heilsgeschichtliche Credo (5. Mose 26, 5-9) im Mittelpunkt, in dem Israel die Erfahrungen dieser Zeit überliefert. In ihm bezeugt es in bekenntnishafter Weise, daß

- die Väter als „umherirrende Aramäer" nach Ägypten kamen, wo sie fremd blieben und versklavt wurden;
- der Herr das Schreien seines Volkes hörte und es aus der Fron Ägyptens hinausführte;
- ihm Jahwe, sein Gott, dieses fruchtbare Land zum Eigentum gab;
- das Volk seinem Gott für dieses Heilsgeschehen durch Opfer dankt.

Die Erfahrungen, die hier zum Ausdruck kommen, gehen auf die Erlebnisse verschiedener Stämme und Sippen zurück, die sich erst später zum Volk Israel zusammenfanden. In dieser Unterrichtseinheit geht es darum, Verständnis dafür zu wecken, daß das Volk Israel seine Geschichte als einen Weg mit Gott sieht und deutet. Dabei soll den Schülern deutlich

werden, daß es sich im Alten Testament um Glaubensaussagen von Menschen einer späteren Zeit handelt, die sich an die Ursprünge ihres Volkes erinnern und ihre alten Überlieferungen neu verarbeiten.

Diese Tradition ist für das Judentum bis heute von grundlegender Bedeutung geblieben, lebt in den großen jüdischen Festen weiter fort (vgl. Themen 2.11 und 3.3) und wird im Neuen Testament und in der christlichen Tradition aufgenommen (vgl. z.B. Thema 2.5).

2.1.2 Ziele

1. Die Schüler sollen

   einen Einblick in die Lebensbedingungen der Halbnomaden um 1400 v. Chr. erhalten, soweit dies zum Verständnis der alttestamentlichen Zeugnisse notwendig ist.

2. erkennen, daß Abraham seinem Gott Jahwe glaubte, seiner Zusage vertraute und entsprechend handelte.
3. erkennen, daß Gottes Zusage an Abraham – Volkwerdung, Landeigentum und Segen – die religiöse, kulturelle und politische Tradition des Volkes Israel begründet.
4. erfahren, daß im Mirjamlied, dem ältesten Zeugnis vom Exodus, die Freude über die Errettung aus der Sklaverei zum Ausdruck kommt.
5. erfahren, daß im Zeugnis vom Landtag zu Sichem über den Zusammenschluß der Stämme zum Volk Israel berichtet wird.
6. erkennen, daß das Volk Israel seine gesamte Geschichte als einen Weg mit Jahwe deutet und diese daher in einem Glaubensbekenntnis zusammenfassen kann.

2.1.3 Unterrichtspraktische Hinweise

Die Unterrichtseinheit beginnt mit der Erarbeitung von Kenntnissen zur geographischen Lage Palästinas und zu den Lebensbedingungen der Nomaden in dem Land zwischen Ägypten und Mesopotamien zur Zeit der Volkwerdung Israels. Als Einstieg hierzu eignet sich entweder die Betrachtung von Bildern, die das Nomadenleben in der Wüste zeigen, oder ein entsprechender Bibeltext (z.B. Abrahams Berufung).

Inhalt einer zweiten und dritten Stunde ist die Abrahamüberlieferung: Gottes Auftrag und Verheißung, Abrahams Gehorsam und Ungehorsam, sein Glaube und Unglaube.

Im Mittelpunkt der gesamten Unterrichtseinheit steht das heilsgeschichtliche Credo 5. Mose 26, 5-9. Hier werden Erfahrungen überliefert, die vor allem den Inhalt des mittleren Unterrichtsabschnittes bestimmen:

wie der Stammvater Jakob (Israel) nach Ägypten gelangt, wie die Väter als Sklaven unter der Fronarbeit zu leiden hatten, wie sie zu Gott schrieen und schließlich „durch Zeichen und Wunder" aus Ägypten herausgeführt wurden. Exemplarische Bedeutung für das Geschehen der Errettung aus Ägypten hat das Schilfmeerwunder, dessen älteste Überlieferung 2. Mose 15, 21b, das Mirjamlied, ebenso wie die spätere Fassung 2. Mose 14 im Unterricht einen angemessenen Platz bekommen sollte.

Mit dem Durchzug durch das Schilfmeer endet der Auszug aus Ägypten. So beginnt mit der Behandlung von 2. Mose 14 im Grunde schon der dritte Unterrichtsabschnitt, der Einzug in das verheißene Land, die Landnahme und Seßhaftwerdung des Volkes Israel. Ein wesentliches Thema dieses letzten Abschnittes ist der Landtag zu Sichem, Josua 24, auf dem sich die israelitischen Stämme unter Josua zu einem Volk zusammenschließen und sich als solches auf Jahwe verpflichten.

Die Lernerfolgskontrolle erfolgt unter Zuhilfenahme biblischer Texte, in denen die behandelten Glaubenserfahrungen der Israeliten bekenntnisartig bezeugt werden.

1. Abschnitt: Land und Leute Palästinas um 1400 v.Chr.

1. Ausgehend von einer Bildbetrachtung oder der Lektüre eines entsprechenden Bibeltextes, werden die Lebensbedingungen der Nomaden zusammengestellt:
   - Weideplätze für die Herden
   - Abhängigkeit vom Wasser
   - in Dürrezeiten Bitte um Aufnahme in den Kulturlandschaften
   - Abhängigkeit von den Gastgebern

   Arbeitsmittel:
   - Dias zur Schweizer Schulbibel, Diasserie Zürich; auszuleihen im PTI/Hamburg
     (vgl. auch: Neue Schulbibel, Bildtafeln zu Seite 8 und 16)
   - M. Timm, Biblisches Lesebuch, S. 8 f.)
     (vgl. auch: Neue Schulbibel, S. 7 f.)

2. Anschließend wird anhand von Karten die geographische Lage Palästinas erarbeitet. Kanaanäische Städte, Verkehrswege, Gebirge und fruchtbare Ebenen und die Siedlungsgebiete der Israeliten werden in eine Vorlage eingezeichnet.

Arbeitsmittel:

- Atlas; Wandkarten; Kartenteil in: M. Timm, Biblisches Lesebuch; Kopiervorlagen in: Kursbuch Religion 5/6, Lehrerhandbuch, 3. Umschlagseite
- Kursbuch Religion 5/6, S. 169 und 171; dazu: Lehrerhandbuch, S. 256 f.

2. Abschnitt: Abraham

1. Durch das Kennenlernen und Vergleichen der beiden Erzählungen in 1. Mose 12 wird deutlich, daß Abrahams Verhalten in der ersten Geschichte von Vertrauen und Glaube bestimmt ist, in der zweiten dagegen von Angst und Unglaube:

   - Am Text 1. Mose 12, 1–4a wird erarbeitet,
     - daß dem Abraham drei Verheißungen gegeben werden: Land, großes Volk, Segen;
     - daß Abraham im Vertrauen auf Gottes Zusage seinem Befehl gehorcht, die Seßhaftigkeit im Zweistromland aufzugeben, und als Nomade ins Ungewisse zieht.

     Den Schülern wird in diesem Zusammenhang mitgeteilt, daß das Volk Israel „Jahwe" sagt, wenn es von Gott spricht (2. Mose 3, 14).
   - „Die Flucht von Ägypten" (1. Mose 12, 10–13, 1) wird vom Lehrer erzählt. Im anschließenden Gespräch sollen die Schüler herausfinden, was der Schreiber in diesem Text deutlich macht:
     - Abraham hat versagt und ist nicht in dem verheißenen Land geblieben;
     - Jahwe hat ihn dennoch nicht verlassen.

   Die Unterrichtsergebnisse können in einer Tafelanschrift zusammengestellt und in das Hausheft übertragen werden.

2. In Gruppenarbeit werden zwei Bibeltexte untersucht; in ihnen wird deutlich, was für Abraham Glaube und Vertrauen auf Jahwe bedeuten.

   (1) Arbeitsaufträge zu 1. Mose 15, 1–6 (Antworten in Klammern):
   - Gebt in eigenen Worten wieder, was wir über Abraham erfahren!
     (Er ist alt geworden und trotz seines Reichtums betrübt. Er hat keinen Erben).

- Begründet, warum Abraham unglücklich ist!
  (Kinderreichtum bedeutet Segen. Abraham hat noch keine Kinder).
- Was erfahren wir über die Gotteserscheinung?
  (Jahwe wird nicht beschrieben. Es wird nur berichtet, daß Abraham mit Gott redet und umkehrt).

(2) Arbeitsaufträge zu 1. Mose 21, 1-8:

- Gebt in eigenen Worten wieder, was wir über Abraham erfahren!
  (Abraham ist ein Mensch, der Jahwe vertraut).
- Beschreibt das Vertrauen Abrahams!
  (Das Vertrauen gründet sich auf eine Zusage. Es kann verlorengehen und wiedergewonnen werden).
- Wie ist das Lachen der Sara zu verstehen?
  (Sara ist eine Frau, die allein auf ihre Lebenserfahrung baut. Sie ist in einem Alter, in dem sie eigentlich keine Kinder mehr bekommen kann).

Im Anschluß an die Gruppenarbeit werden die Arbeitsergebnisse vorgetragen und im Klassengespräch ausgewertet.

3. Abschnitt: Exodus

1. Das Glaubensbekenntnis 5. Mose 26, 5-9, das fromme Juden an ihre Kinder weitergeben, steht im Zentrum der gesamten Unterrichtseinheit und bestimmt daher den Fortgang der Arbeit in der 4. und 5. Stunde. Im Klassengespräch wird der Text Vers für Vers auf die ihm zugrunde liegenden Glaubenserfahrungen hin befragt.

- Die Verse 5 und 6 erinnern an die Josephsgeschichte; die Schüler erzählen (vgl. Lehrplan Religion in der Grundschule, B 2.2.2), wie Jakob nach Ägypten gelangt ist und wie die Israeliten später als Sklaven für die Ägypter arbeiten mußten.
- Das Betrachten zweier Bilder dient der Vertiefung (Kursbuch Religion 5/6, S. 175; Erklärungen zu den Bildern S. 224 und Lehrerhandbuch S. 262):

  Bild 1: Fronarbeit in Ägypten - Herstellung von Ziegelsteinen;

  Bild 2: Einwanderung von Nomaden in Ägypten - Tiere, Gewänder und Geschenke deuten auf den Reichtum der Nomaden hin.

- Die Arbeit an einem Textblatt (1. Mose 47, 1-6a und 2. Mose 1, 8-14) führt zu einem Vergleich der besprochenen Bilder mit den Aussagen des Alten Testamentes.

2. Die Verse 5. Mose 26, 7 und 8 rufen bei den Schülern die Erinnerung an die Mosegeschichte wach.
   - Sollten die Schüler sich nur noch undeutlich an die Erzählung von der Herausführung aus Ägypten erinnern können, wird der Lehrer den Zusammenhang herstellen müssen.
   - Die Freude darüber, daß die israelitischen Stämme vor ihren Verfolgern gerettet wurden, findet ihren Ausdruck im Mirjamlied: 2. Mose 15, 21b; die Beschäftigung mit dem Text (Leitfragen: Wer redet hier? Wer hat wen besiegt? Von welchem Ereignis ist die Rede?) führt unmittelbar zu der Überlieferung des Schilfmeerwunders in 2. Mose 14, das in der folgenden Stunde behandelt werden sollte.
   - Mit Hilfe einer Gestaltungsaufgabe (Vervollständigung in Hausarbeit!) werden die Unterrichtsergebnisse gesichert:
     - Stelle die Einwanderung der Nomaden in Ägypten, die Fronarbeit und den Auszug des Volkes Israel in einer Bilderfolge dar!

       oder:
     - Stelle ein Ereignis der Geschichte des Auszugs aus Ägypten in einem Bild dar!

3. Die Überlieferung des Schilfmeerwunders schließt diesen Unterrichtsabschnitt ab: Textblatt mit 2. Mose 14; oder: Biblisches Lesebuch, S. 67-69.
   - Der Text kann in Gruppen- oder Partnerarbeit unter folgenden Fragestellungen untersucht werden:
     - Was tut Mose?
     - Was wird vom Handeln Jahwes berichtet?
     - Wie geschieht die eigentliche Rettung?
   - Bei der gemeinsamen Auswertung der Arbeitsergebnisse können zur Vertiefung des einen oder anderen Gedankens die Schülerzeichnungen vom Auszug aus Ägypten (s. o. Hausarbeit) herangezogen und im Klassengespräch gedeutet werden.
   - In einer Bildbetrachtung findet die Behandlung des Durchzugs durch das Schilfmeer ihren Abschluß: Farbholzschnitt von Thomas Zacharias als Dia (s. u. 2.1.5).

- Wie erzählt der Maler das Ereignis? Welche Bedeutung haben die von ihm gewählten Farben und Formen?
- Was wird dem Betrachter durch dieses Bild verdeutlicht?

Auf die Wüstenwanderung (Sinai-Tradition) wird in dieser Unterrichtseinheit nicht eingegangen. Sollte sie von den Schülern zur Sprache gebracht werden, müßte sie im Zusammenhang mit 5. Mose 26, 9a in einer zusammenfassenden Lehrererzählung in geraffter Form dargeboten werden.

4. Abschnitt: Landnahme

1. Der Lehrer stellt die Geschichte des Volkes Israel von Moses Tod bis zum Einzug in das gelobte Land und der Seßhaftwerdung kurzgefaßt im Zusammenhang dar (Josua 1 bis 23; Biblisches Lesebuch, S. 96–104). Zur Illustration der Auseinandersetzung der Israeliten mit der Religion der in Kanaan ansässigen Bevölkerung kann die Darstellung der kanaanäischen Götter im „Bildatlas zur Bibel" herangezogen werden (s. u. 2.1.5).

   Mit dem Bericht über das Zusammentreffen der israelitischen Stämme in Sichem (Josua 24) wird die Unterrichtseinheit abgeschlossen. Die Arbeit am Text (Josua 24 auf einem Textblatt oder „Biblisches Lesebuch", S. 104 f.) kann von folgenden Leitfragen ausgehen:

   – Welche Rolle spielt Josua bei der Versammlung?
   – Was will Josua mit seiner Rede erreichen?
   – Welche Wirkung hat die Rede?
   – Welche Bedeutung hat der Stein?

   Die Auswertung der Textarbeit führt zu folgendem Ergebnis, das in das Religionsheft übertragen werden kann:

   Die israelitischen Stämme schließen sich zu einem Volk zusammen und werden durch Josua als ganzes auf Jahwe verpflichtet.

2. In der letzten Stunde der Unterrichtseinheit wird eine Lernerfolgskontrolle durchgeführt. Sie dient dazu, Mißverständnisse aufzuspüren und zu klären sowie den Informationsstand der Schüler zu überprüfen und ggf. zu verbessern (vgl. A 2.1).

2.1.4 Lernerfolgskontrolle

Die Schüler erhalten ein Textblatt mit

– Psalm 105, 1 (oder 8) bis 13, 16 f., 23–26, 42–45 und Psalm 106, 7–12;

oder:

– 5. Mose 6, 21–25

mit folgender Aufgabe:

Welche Erlebnisse der Israeliten liegen diesen Bibelstellen zugrunde?

oder:

In den Psalmen 105 und 106 dankt Israel Jahwe für seine Wohltaten. In einigen Versen dieser Psalmen wird auch für solche Erfahrungen gedankt, die wir in den vergangenen Stunden besprochen haben. Findest du die Verse heraus? Welche Erlebnisse werden genannt?

2.1.5 Arbeitsmittel

Kursbuch Religion 5/6, S. 169–184.

dazu: Lehrerhandbuch. S. 244–278.

M. Timm: Biblisches Lesebuch

Folkert Doedens u.a.: Farbholzschnitte zur Bibel von Thomas Zacharias. München (Kösel) 1973.

Christoph Goldmann: Ursprungssituationen biblischen Glaubens. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2. Aufl. 1976.

Luc. H. Grollenberg: Kleiner Bildatlas zur Bibel. Gütersloh (G. Mohn).

ru, Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts, Jg. 6, 1976, Heft 1. Stuttgart/München (Calwer/Kösel).

Martin Noth, Geschichte Israels. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht), 7. Aufl. 1969.

Neue Schulbibel. Zürich (Benzinger) 1973.

2.2 Aus der Prophetie in Israel

verbindlich; Dauer: ca. 9 Stunden

2.2.1 Vorbemerkungen

Die griechische Übersetzung des hebräischen 'nabi' mit ‚Prophet' (Seher, Verkünder von Orakelsprüchen) wird dessen Bedeutung nicht ganz gerecht. Denn der hebräische Ausdruck beschreibt nicht nur die Aufgabe des Propheten, sondern auch, wie dieser die Aufgabe erhält: er bezeichnet sowohl den ‚Rufer' und ‚Verkünder' als auch den (von Jahwe) ‚Berufenen'. Der Prophet ist derjenige, der das Volk Israel warnt, indem er mögliche Folgen falschen Handelns verkündet, und er ist zugleich derjenige, der von Jahwe selbst für diese Aufgabe berufen wurde. Als wichtigste Aufgabe des Propheten gilt, das Volk Israel immer wieder mit der Frage zu konfrontieren: „Ist das, was ihr tut, Jahwes Wille?"

Diese Frage dokumentiert eine Krise im Jahweglauben, die aus einem bestimmten historischen Veränderungsprozeß resultierte. Denn die Propheten übernahmen diese Aufgabe, nachdem sich die Umwandlung des alten sakralen Stämmebundes in einen Staat vollzogen hatte. An die Stelle des charismatischen Führers, dem in Notzeiten die Macht von den Stämmen übertragen wurde, war nun der König getreten, der die zentrale Machtposition auf Dauer innehatte. Die Entwicklung vom Stämmebund zum Königtum ergab sich vor allem aus der andauernden äußeren Bedrohung; sie hatte weitreichende gesellschaftliche und religiöse Folgen.

Der König gestaltete sein Reich nach politischen Gesichtspunkten; sein Interesse lag im Ausbau und in der Sicherung staatlicher Macht – Königsmacht also. Nur ein mächtiger König war dazu in der Lage, das Volk Israel nach außen hin zu schützen. Ein mächtiger König konnte allerdings auch seine Privilegien im Innern vermehren, was nicht zuletzt durch Rechtsauslegung (auch Rechtsbeugung) und Rechtsetzung zugunsten des Königs und der ihn stützenden Herrschaftsschicht geschah (vgl. B 2.1.3.3, 2 Abschnitt). Für den Jahweglauben des Stämmebundes jedoch galt vor allem Jahwe selbst als der Beschützer des Volkes Israel vor seinen Feinden. Diesem Glauben war Jahwe zudem auch der, von dem das Recht ausgeht, das dann weitgehend für alle gleich gilt. Das mögliche Konkurrenzverhältnis zwischen der Position Jahwes und der des Königs wird hier offensichtlich. Als Gegenspieler des Königs trat infolgedessen jetzt, d.h. vor allem zur Zeit der klassischen Prophetie im 8. Jahrhundert v.Chr., der Prophet auf, der die Angewiesenheit des Menschen – auch des Königs – auf Jahwe verdeutlichte.

Jede Behandlung eines eher historisch akzentuierten Themas muß auf das sich erst entwickelnde Geschichtsverständnis der Schüler Rücksicht nehmen; auch die Analyse von Sozialverhältnissen darf daher nicht auf die bildhaft-dramatische Darstellung einzelner Situationen verzichten. Bei der Auswahl und Verwendung biblischer Texte muß dies bedacht werden.

Für diese Unterrichtseinheit sind zwei Aspekte alttestamentarischer Prophetie ausgewählt worden: einerseits die religiösen und historischen Gründe ihrer Entstehung, andererseits ihre sozialkritische Zielsetzung. Für den zweiten Aspekt steht exemplarisch der Prophet Amos.

2.2.2 Ziele

Die Schüler sollen

– das Besondere der alttestamentlichen Prophetie und den Propheten als den von Jahwe berufenen Verkünder seines Willens kennenlernen,

- Einblick gewinnen in die politischen und sozialen Verhältnisse zur Zeit des Königtums in Israel, um die Zielrichtung der Prophetie verstehen zu können,
- den Jahweglauben soweit erfassen, daß sie die prophetische Kritik am König und am Volk nachvollziehen können,
- angeregt werden, Inhalte der prophetischen Kritik mit Inhalten heutiger, christlich motivierter Sozialkritik zu vergleichen.

2.2.3 Unterrichtspraktische Hinweise

Aus den Vorbemerkungen und der Zielsetzung ergeben sich für die Planung des Unterrichts drei Schwerpunkte. In einem ersten Hauptteil (1.-5. Abschnitt) werden an Beispielen aus der Entstehungszeit von Königtum und Prophetentum allgemeine Kenntnisse und Einsichten erarbeitet. Im Mittelpunkt des zweiten Hauptteils (6./7. Abschnitt) steht der Prophet Amos als Beispiel eines Schriftpropheten. Die Beschäftigung mit der Kritik des Amos an den bestehenden Verhältnissen seiner Zeit führt unmittelbar zum dritten Teil der Unterrichtseinheit (8. Abschnitt). Am Beispiel Helder Camaras wird eine christlich motivierte Sozialkritik mit bestimmten Aussagen der alttestamentlichen Prophetie verglichen. Dieser Vergleich kann jedoch nur gelingen, wenn vorher das Besondere der alttestamentlichen Prophetie erarbeitet worden ist. Deshalb werden für den ersten Hauptteil wesentlich mehr Unterrichtsabschnitte nötig sein als für den zweiten und dritten. Jeder Abschnitt entspricht etwa einer Unterrichtsstunde.

1. Abschnitt: Berufung des Propheten Samuel

1. Lehrerinformation über Richter in Israel, Zwölfstämmeverband, Tempeldienst und Kult. (Vgl. Arbeitsbuch: Religion 5/6, S. 23 f., 30, 34)
2. Durch die Arbeit an einem vereinfachten Text aus 1. Sam. 1 und 2 (Textblatt) lernen die Schüler die Berufungsgeschichte des Samuel kennen. Samuel ist der von Jahwe berufene Prophet und als solcher der Verkünder des Willens Jahwes. (Vgl. Arbeitsbuch: Religion 5/6, S. 34 f.)

2. Abschnitt: Samuels Kampf gegen die Einführung des Königtums

1. Mit Hilfe von Wandkarten oder Karten im Kursbuch (S. 178, Lehrerhandbuch, S. 256 f.) wird die politische Situation Israels um 1000 v.Chr. geklärt. Die ständige Bedrohung durch die Philister läßt den Wunsch stark werden, einen König zu haben, wie ihn die Nachbarvölker auch haben. Der Prophet wendet sich dagegen, denn bisher galt Jahwe als König über Israel. (1. Sam. 8, 7).

2. In Gruppenarbeit werden Argumente für und gegen die Einführung des Königtums gesammelt. Dabei kann der Text 1. Samuel 8 eine Hilfe sein. Das Ergebnis dieser Arbeit wird für alle sichtbar in einer „Podiumsdiskussion" von Vertretern der Pro- und Contra-Gruppen.
3. Die abschließende gemeinsame Arbeit am Text 1. Samuel 8 ergibt, daß Samuel sich eine Weisung Jahwes erbittet und daraufhin erfährt, daß trotz aller guten Argumente gegen das Königtum den Forderungen des Volkes entsprochen werden soll.

3. Abschnitt: Saul wird als der von Jahwe erwählte König eingesetzt

1. Lehrererzählung: Saul wird von Samuel gesalbt und als König eingesetzt. (1. Samuel 9 und 10, Arbeitsbuch: Religion 5/6, S. 37 f. Orientierung Religion, S. 92).
2. Anhand von 5. Mose 17, 14–20 und eines Textes über das Königtum in Ägypten (Orientierung Religion, S. 90) wird das Königsrecht in Israel mit dem Königsrecht in Ägypten verglichen. In Gruppenarbeit wird herausgefunden: Pharao ist gottgleich und hat unbeschränkte Handlungsfreiheit, der König in Israel ist Jahwe verantwortlich und von ihm abhängig.

4. Abschnitt: Der Prophet wird zum Gegenspieler des Königs
(Vgl. B 2.1.3.3., 2. Abschnitt)

1. Lehrererzählung: König David mißbraucht seine Macht, der Prophet Nathan hält ihm seine Schuld vor (2. Samuel 11 und 12).
2. Im Unterrichtsgespräch geht es um folgende Fragen:
   - Inwiefern setzt sich König David über Jahwes Gebote hinweg?
   - Wie macht ihm der Prophet seine Schuld klar?
   - Welche Aufgabe hat ein Prophet gegenüber dem König? (Ziehe dazu Rückschlüsse aus dem Verhalten des Propheten Nathan.)
3. Arbeit am Text: Die Sühne des Königs „vor ganz Israel" (2. Samuel 12, 15–25)

5. Abschnitt: Was ist ein Prophet?

1. Lehrerinformation: Der Prophet überbringt dem König oder Vertretern des Volkes als Rufer und Gerufener (nabi), als „Mund Gottes" eine Botschaft Jahwes. Häufig weist er sich mit der Botenformel als Bote Gottes aus. Ein Botenspruch kann eine Drohung sein, eine Mahnung, ein Scheltwort oder eine Verheißung. Als Evangelium, nämlich als „gute Botschaft", setzt sich diese Art der prophetischen Verkündigung im Neuen Testament fort.

2. Schüler entwickeln Merksätze, die an der Tafel festgehalten werden.
3. Die Merksätze werden anhand einiger Prophetentexte aus Jesaja und Jeremia von den Schülern erläutert und gegebenenfalls ergänzt. (Jeremia 1, 4f; 18, 5-10, Jesaja 40, 6-8 und Jesaja 54, 7-10; vgl. Orientierung Religion, S. 96 f.)
4. Lehrerinformation: Jesaja und Jeremia sind „Schriftpropheten" wie viele andere auch, zum Beispiel Amos. (Vgl. Arbeitsbuch: Religion 5/6, S. 64; Kursbuch Religion 5/6, S. 179, Orientierung Religion S. 98.)

6. Abschnitt: Der Prophet Amos

1. „Ein Bauer wird Prophet" von Eike Christian Hirsch (Tonband einer Schulfunksendung, PTI Hamburg).
2. Arbeit am Text Amos 8, 4-7: Was wollte Amos? Wen spricht er an? Welche Vorwürfe werden erhoben? Wie ist V.7 zu verstehen?
   Vgl. Orientierung Religion, S. 99.
   Arbeitsbuch: Religion 5/6, S. 64.

7. Abschnitt: Die Kritik des Amos nach Kapitel 2, 6-8; 5, 7 u. 10 und 5, 21-24

1. In einzelnen Gruppen werden die angegebenen Texte nach den Zielen und Inhalten der Kritik des Amos befragt.
2. Im anschließenden, zusammenfassenden Unterrichtsgespräch muß eine Klärung folgender Sachverhalte angestrebt werden:

   (1) Amos übt Kritik an Machtmißbrauch und Ungerechtigkeit.

   (2) Die Konsequenzen des ungerechten und betrügerischen Verhaltens werden in die Kritik mit einbezogen: die Reichen werden immer reicher, die Armen immer ärmer.

   (3) Amos begründet seine Kritik aus dem Jahweglauben heraus. Eine oberflächliche Kultfrömmigkeit wird jedoch entschieden abgelehnt, weil sie nicht zu einer Verminderung sozialer Ungerechtigkeiten führt.

8. Abschnitt: Christlich motivierte Sozialkritik am Beispiel Helder Camaras im Vergleich mit der Prophetie des Amos

1. Lehrerinformation über den brasilianischen Erzbischof Helder Camara und Arbeit an ausgewählten Texten nach Orientierung Religion, S. 98.f., und Arbeitsbuch: Religion 5/6, S. 124.
2. Die unter Abschnitt 7 behandelten Amostexte sind für einen Vergleich mit den Aussagen von Camara geeignet. In einem Unterrichtsgespräch wird zu klären sein, inwieweit Äußerungen von Camara den Zielen des Amos entsprechen.

3. Mit der Frage, wie Camara sein Engagement für die Armen begründet, werden schließlich auch die Unterschiede zwischen dem Propheten und einem engagierten Christen deutlich. Die Bindung des Volkes Israel an den Willen Jahwes ist die Basis für die Gerichtsbotschaft des Amos, die frohe Botschaft jedoch von der Liebe Jesu Christi ist das Motiv für das Handeln Camaras.

2.2.4 Lernerfolgskontrolle

In einer anschließenden Stunde läßt sich anhand einer gemeinsamen Bildbetrachtung überprüfen, inwieweit die Schüler die religiöse und soziale Rolle des Propheten verstanden haben. Hierzu eignen sich die folgenden Bilder:

- Ernst Barlach, Der Gläubige (Plastik aus dem „Fries der Lauschenden")
- Emil Nolde, Prophet (Holzschnitt)
- Jakob Steinhardt, Trauernder Prophet

(vgl. Orientierung Religion, Lehrerhandbuch, S. 103)

2.2.5 Arbeitsmittel

Arbeitsbuch: Religion 5/6.

Kursbuch Religion 5/6, S. 177–180; dazu: Lehrerhandbuch.

Orientierung Religion, S. 88–100; dazu: Lehrerhandbuch.

Luc. H. Grollenberg, Kleiner Bildatlas zur Bibel, Verlag Gerd Mohn, Gütersloh

Heinz Grosch, Der Prophet Amos, Verlag Gerd Mohn, Gütersloh, 1970 2. Aufl. (Handbücherei für den Religionsunterricht, Bd. 6).

H. W. Wolff, Die Stunde des Amos – Prophetie und Protest, München 1971.

2.3 Jesu Weg ans Kreuz – Auferstehung (Osterüberlieferungen – Urgemeinde)

verbindlich; Dauer: ca. 10 Stunden

2.3.1 Vorbemerkungen

Für die Schüler dieser Altersstufe hat das für den christlichen Glauben zentrale Thema „Kreuz und Auferstehung" im allgemeinen keinen Bezug zu ihrem eigenen Leben; ein unmittelbares Interesse an der Beschäftigung mit Jesu Leiden, Tod und Auferstehen kann also nicht vorausgesetzt werden. Andererseits enthalten die häufig auf Mißverständnissen und Halbwissen basierenden Voreinstellungen der Schüler – insbesondere

gegenüber dem Auferstehungszeugnis – Ansatzpunkte, von denen her sich eine tragfähige Lernmotivation aufbauen läßt. Damit bietet das Thema „Kreuz und Auferstehung" für viele Schüler die Chance, ihre Vorstellung vom Zentrum des christlichen Glaubens in Ansätzen zu klären.

Die Behandlung dieses Themas setzt Kenntnisse über die Umwelt des Neuen Testamentes sowie über Person und Wirken Jesu voraus. Aus diesem Grunde ist unter 2.3.2 ein „Jesuskurs" skizziert, der diese Kenntnisse vermitteln bzw. vertiefen helfen soll. Sind diese Kenntnisse bei den Schülern bereits in ausreichendem Maße vorhanden (vgl. Lehrplan Grundschule), kann auf den „Jesuskurs" verzichtet werden.

Die Unterrichtseinheit besteht demnach aus zwei Teilen:

A Jesuskurs (2.3.2)

B Jesu Weg ans Kreuz – Auferstehung (2.3.3)

Für den Teil B sind zwei grundsätzlich verschiedene didaktische Ansätze denkbar:

1. Jesu Weg ans Kreuz wird aus seinem Leben und Wirken erklärt: Vor dem Hintergrund der jüdischen Messiaserwartung folgt sein Leiden und Sterben notwendig aus dem in seinem Handeln und Predigen zum Ausdruck kommenden Anspruch, der erwartete Messias zu sein; Pharisäer und Schriftgelehrte, die Repräsentanten und geistigen Führer des Judentums zur Zeit Jesu, mußten sich aufgrund ihrer Vorstellung des Messias als eines machtvollen Herrschers und politischen Befreiers Jesu Anspruch entschieden widersetzen.

   Der Tod am Kreuz löscht aber – andes als es Jesu Gegner beabsichtigen – die Wirkung seines Lebens nicht aus. Die Jünger erkennen, daß das Wirken Jesu mit seinem Tod keineswegs beendet ist. Ihre Erfahrungen mit dem Auferstandenen erschließen ihnen ihren Glauben an Gott neu und ermutigen sie zu einem veränderten Leben und Handeln.

   Von diesem Ansatz geht der unter 2.3.3 skizzierte Unterrichtsverlauf aus.

2. Jesu Tod und Auferstehung werden als das zentrale Bekenntnis der nachösterlichen Gemeinde erfahren: Sie sieht die Auferstehung von ihren Wirkungen her, setzt sie in Beziehung zur Kreuzessituation. Das Hauptinteresse liegt auf dem Bekenntnis, daß der Gekreuzigte der Christus ist, und auf der Auswirkung dieses Bekenntnisses auf die Lebensgestaltung der Gemeinde. Im Mittelpunkt einer Unterrichtseinheit, die von diesem Ansatz ausgeht, steht also nicht das Leben Jesu, sondern die erzählende und handelnde Urgemeinde mit ihren ver-

schiedenen Osterüberlieferungen. Der Unterrichtsverlauf, der hier nicht weiter dargestellt werden soll (eine entsprechende Unterrichtseinheit wird vom Amt für Schule z.Z. vorbereitet), könnte folgende Arbeitsschritte enthalten:

- Die Situation nach der Kreuzigung
  (z.B. anhand der Erzählung von den Emmausjüngern, Luk. 24, 13-35)
- Zurückfragen zur Kreuzessituation
- Jesus erscheint den elf Jüngern (Luk. 24, 36-43)

Wie es weitergeht: die Urgemeinde

- Die Jünger erzählen Juden und Heiden: Jesus lebt
- Die Jünger sorgen für Arme und Notleidende in der Gemeinde
- Streit und Sünde in den Gemeinden
- Die Bedeutung für uns

2.3.2 Jesuskurs

2.3.2.1 Ziele

- Die Schüler sollen Grundkenntnisse über die Geografie Palästinas und über die politische, soziale und religiöse Situation zur Zeit Jesu erwerben.
- Sie sollen lernen, daß Jesus mit seiner Botschaft von der Annahme des Menschen durch Gott und mit seiner Zuwendung zu Zöllnern und Sündern die Normen und Werte seiner Umwelt (auch und gerade die der Pharisäer und Schriftgelehrten) infrage stellte.
- Sie sollen erkennen, daß Jesus in seinem Reden und Handeln neue Perspektiven für den Umgang des Menschen mit sich selbst, mit seinen Mitmenschen und mit Gott eröffnete.

2.3.2.2 Unterrichtspraktische Hinweise

Dieser Jesuskurs soll die für den weiteren Unterricht notwendigen Kenntnisse bereitstellen. Dabei ist sein Ziel zu beachten, auf das Thema „Kreuz und Auferstehung" vorzubereiten. Gefragt wird hier vor allem nach den Ursachen für die Konflikte Jesu mit seiner Umwelt, damit den Schülern die Reaktionen dieser Umwelt auf das Handeln Jesu verständlich werden. Möglich wäre dabei, das Leben Jesu stärker auf die jüdische Tradition, in der er aufgewachsen war, zu beziehen, als dies in der folgenden Unterrichtsskizze geschieht. Vgl. dazu: Unterrichtseinheit „Jesus" in Bilder und Wörter, 3/4, S. 59-82 und die entsprechenden Erläuterungen im Lehrerhandbuch.

1. Einführung:
   Gespräch über die Frage: „Wer ist Jesus von Nazareth?" anhand verschiedener Jesusdarstellungen (Dias, Fotos aus Bildbänden, Zeichnungen, Kunstdruckkarten, Collagen).
2. Geografie Palästinas (vgl. B 2.2.1.3, 1. Abschnitt) und die politische, soziale und religiöse Situation in Israel zur Zeit Jesu:
   Welches war die Situation, in die hinein Jesus wirkte?
   Material dazu: U. Wölfel, Isaak und Claudius, in: Neidhard u.a., Erzählbuch zur Bibel; Orientierung Religion, S. 20–34 (und entsprechender Abschnitt im Lehrerhandbuch); Kursbuch Religion 5/6, S. 120–132 (und Lehrerhandbuch).
3. Jesus und die Außenseiter (z.B. Luk. 19, 1–10 als Lehrererzählung; vgl. B 2.1.1.3, 2. Abschnitt): Jesus wendet sich Menschen in gesellschaftlichen Randgruppen zu. Vgl. dazu die Anregungen im RP-Modell, Nr. 13, „Gleichnisse . . ., Analyse und Planung" S. 54 ff.
4. Jesus und der Sabbat (Mk. 2, 23–28: Ährenraufen am Sabbat, Mk. 3, 1–6: Heilung am Sabbat):
   Jesus lehnt eine Auslegung des Gebots der Sabbatheilung ab, die das Gesetz und nicht den Menschen in den Mittelpunkt stellt. – Lehrererzählung mit anschließendem Unterrichtsgespräch oder Erarbeitung der Texte in Gruppen: Was will Jesus mit diesen Beispielen den Pharisäern deutlich machen?
5. Jesus und die Pharisäer und Schriftgelehrten: Lehrerinformation über die Rolle, die diese Gruppe im religiösen und gesellschaftlichen Leben in Israel spielte; vgl. dazu: Orientierung Religion, S. 33, Arbeitsbuch Religion 5/6, S. 78; Kursbuch Religion 5/6, S. 126. Die Beurteilung der Pharisäer durch Jesus kann von den Schülern anhand des Textes Mt. 23, 5 – 12, erarbeitet werden; s. dazu auch: Blasius, Jesuskurs, S. 66 bis 68, mit weiteren Textbeispielen.

2.3.3 Jesu Weg ans Kreuz – Auferstehung

2.3.3.1 Ziele

– die Schüler sollen lernen, welchen Konfliktsituationen Jesus sich aussetzte, als er gängige gesellschaftliche und religiöse Normen und Werte nicht akzeptierte.
– Sie sollen verstehen, warum Jesu Wirken, vor allem der in ihm deutlich werdende Anspruch, der Messias zu sein, eine so große Heraus-

forderung für die Pharisäer und Schriftgelehrten darstellte, daß sie seinen Tod wünschten.

- Sie sollen erkennen, welche historisch-politischen Gegebenheiten die Reaktionen auf das Handeln Jesu mit bedingten (Bedeutung des Passahfestes in Jerusalem zur Zeit der römischen Besatzung).
- Sie sollen begreifen, daß Jesus am Kreuz als Mensch gestorben ist; sie sollen sich die Situation seiner Angehörigen und Freunde vorstellen können.
- Sie sollen begreifen, warum die Auferstehung Jesu den Jüngern die Gewißheit verschafft, daß er weiter unter ihnen gegenwärtig ist.
- Sie sollen erkennen, daß im Leben der Urgemeinde Jesu Worte und Taten weiterwirken.

2.3.3.2 Unterrichtspraktische Hinweise

Als historisch sicher kann nur die Kreuzigung Jesu durch die Römer angesehen werden. Den im NT dargestellten Ereignissen vor und während der Kreuzigung wird ein je verschiedener Grad an Wahrscheinlichkeit zugemessen. Es geht in dieser Unterrichtseinheit nicht um die Frage, ob das wohl alles so gewesen ist, wie es erzählt wird; der Auswahl der darzustellenden Ereignisse liegt vielmehr die Absicht zugrunde,

- die Kreuzigung als konsequente Folge des Anspruchs Jesu zu erklären, der Messias zu sein,
- die Auferstehung als den Grund der Glaubensgewißheit der Jünger darzustellen.

1. Teil: Jesu Weg ans Kreuz

1. Abschnitt: Jesu Auftreten in Jerusalem zur Zeit des Passahfestes

1. Ausgehend von einer Spielszene (Kursbuch Religion 5/6, S. 129 bis 131), werden die verschiedenen Messiaserwartungen in Israel zur Zeit Jesu erarbeitet:
   - Nenne die Wünsche Eleasars für die Zukunft!
   - Zeige, worin sich die Vorstellungen Eleasars und Jochanas voneinander unterscheiden!
   - Was berichtet Simon über Jesus?
   - Entspricht Jesus den Vorstellungen Elearsars und Jochanas von dem erwarteten Messias?

   Dabei wird in einer Lehrerinformation der Begriff „Messias" erläutert: Im Hebräischen bedeutet das Wort „Der Gesalbte". Gesalbt wurden im alten Israel die Könige zu Beginn ihrer Herrschaft; durch die Sal-

bung sollten sie darauf verpflichtet werden, Jahwes Willen zu erfüllen; der für sie gebrauchte Titel „Gottes Sohn" symbolisiert diese Verpflichtung. Gesalbt wurden außerdem auch Propheten und Priester. Dieser Traditionszusammenhang verdeutlicht die unterschiedlichen Erwartungen, die sich an das Kommen des Messias knüpfen.

Eine Tafelanschrift könnte das Unterrichtsergebnis in folgender Weise zusammenfassen:

Der Messias wird sein

- ein zweiter König David, ein Davidssohn, der Israel von den Römern befreien und wieder ein großes Königreich errichten wird,
- ein Prophet oder
- ein Priester, der das Volk von aller Schuld reinigen wird.

Zur Erläuterung des Begriffs „Prophet" vgl. S. 48

2. Die Erzählung vom Einzug Jesu in Jerusalem zur Zeit des Passahfestes macht deutlich, daß die in Jerusalem zu dieser Zeit zusammengeströmte Menge in Jesus den Messias sieht: Sie erkennt die alttestamentliche Prophezeihung als durch ihn erfüllt (Sacharja 9, 9) und bereitet ihm einen triumphalen Empfang. Da sich für einen großen Teil der jubelnden Menge mit Jesu Einzug die Hoffnung auf Befreiung von der Römerherrschaft verband, konnte sein Auftreten in Jerusalem durchaus als Zeichen für einen möglichen Aufstand der Juden gewertet werden.

   Die Arbeit am Text (Mk. 11, 1 - 11; Biblisches Lesebuch, S. 372; oder: vereinfachter Text auf einem Textblatt) kann im Zusammenhang mit der Betrachtung einer der zahlreichen bildlichen Darstellungen vom Einzug in Jerusalem zur Klärung folgender Fragen führen:

   - Die Menschen jubelten Jesus zu: Was erwarteten sie von ihm?
   - Jesus kam auf einem Esel in die Stadt geritten: Was wollte er damit anzeigen?
   - Wie verstehen die Schriftgelehrten und der Hohe Rat - und dann auch die Römer - diesen Einzug?

   Im Text kommt der Begriff „Passahfest" vor; er sollte durch eine Lehrerergänzung - evtl. unter Rückgriff auf 2. Mose 12, 1 - 36 (Biblisches Lesebuch S. 66) und 5. Mose 16, 16 - etwa in folgender Weise erläutert werden:

   Das jährlich gefeierte Passahfest erinnert an die Befreiung des Volkes Israel aus der Hand der Ägypter (vgl. B 2.2.1, 3. Abschnitt); zur Zeit

Jesu kamen ungefähr zehntausend Pilger nach Jerusalem, um das Fest in der Nähe des Tempels, der zentralen Kultstätte, zu feiern; sie verzehrten gemeinsam das Passahlamm in der Stadt; teilweise wurden die Opfertiere dazu im Vorhof des Tempels erworben (s. u. Tempelreinigung).

Zur Veranschaulichung und als Überleitung zur nächsten Stunde könnte das Modell des Tempels betrachtet und erläutert werden (Kursbuch Religion 5/6, S. 124; Biblisches Lesebuch, S. 314). In einer Hausarbeit könnten die Schüler das Modell in eine Grundrißzeichnung umsetzen.

3. In der Erzählung von der Tempelreinigung (Textarbeit: Mk. 11, 15 bis 18; Biblisches Lesebuch, S. 372) wird ein weiterer Aspekt des Konflikts Jesu mit den Hohenpriestern und Schriftgelehrten deutlich, der schließlich zu seiner Verhaftung und Hinrichtung führt: Jesus stellt das Reich Gottes, die Gemeinschaft aller Gott dienenden Menschen, über Tempel und Opferkult; seine Aktion ist nicht nur ein unverzeihlicher Eingriff in die durch die Tempelbehörde festgesetzte Tempelordnung, in ihr wird außerdem Jesu Anspruch sinnfällig, im Gegensatz zu den religiösen Repräsentanten des jüdischen Volkes Gottes Willen zu erfüllen. Hinzu kommt, daß dieser Eingriff in die bestehende Ordnung – politisch gesehen – als Aufstandssignal verstanden werden konnte; eine Rebellion der Juden hätte aber die römische Besatzungsmacht zum Einschreiten und zu drakonischen Maßnahmen gegen die Bevölkerung gezwungen, eventuell sogar zum Verbot der Religionsausübung geführt.

Die Textarbeit gibt Antwort auf folgende Fragen:

- Warum befanden sich Händler und Geldwechsler im Vorhof des Tempels?
- Warum stößt Jesus die Tische der Händler und Geldwechsler um?
- Was bedeutet das Wort: „Mein Haus soll ein Bethaus sein für alle Völker"?
- Warum wollen die Schriftgelehrten und der Hohe Rat Jesus töten lassen?

2. Abschnitt: Verhaftung, Prozeß, Verurteilung

In diesem Unterrichtsabschnitt soll über die wichtigsten Stationen der Passionsgeschichte von der Tempelreinigung bis zur Verurteilung Jesu informiert werden. Dies geschieht entweder

- durch die kursorische Lektüre von Mk. 14, 1 bis 15, 15 (evtl. verein-

fachter Bibeltext auf einem Textblatt; Biblisches Lesebuch, S. 381 bis 393 in Auswahl)

oder

– durch Arbeit in Gruppen an den Texten
(1) Mk. 14, 43 - 50
(2) Mk. 14, 53 - 65
(3) Mk. 15, 1 - 15
etwa unter der Aufgabenstellung: Wandelt die drei Texte in Zeitungsberichte von der Gefangennahme und dem Prozeß Jesu um.

In einer abschließenden Übersicht können die Gründe, die zur Verurteilung Jesu geführt haben, noch einmal zusammengefaßt werden:

	Juden	Römer
Anklage	Gotteslästerer Gottesdienststörer	Unruhestifter „König der Juden" Rebell
Richter	Kaiphas, der Hohe Priester	Pontius Pilatus, der römische Statthalter
Urteil	des Todes schuldig	nicht schuldig; dennoch: Freigabe zur Kreuzigung
Begründung	Jesus maßt sich an, der Sohn Gottes, der Messias zu sein; durch den von ihm angezettelten Tumult gefährdet er den ungestörten Tempeldienst, vielleicht sogar die Religionsausübung der Juden	Pilatus fürchtet einen Aufstand, der sich seiner Kontrolle entziehen könnte; ihm geht es um Ruhe und Ordnung in der Stadt, um die Verhinderung eines Blutbades unter den Passahfest-Pilgern

3. Abschnitt: Tod am Kreuz

Die gemeinsame Lektüre und Bearbeitung der Kreuzigungserzählung Mk. 15, 16–39 (evtl. Textblatt oder: Biblisches Lesebuch, S. 393 ff.) soll zweierlei deutlich machen:

- Von seinen Anhängern verlassen, von seinen Gegnern verhöhnt, stirbt Jesus am Kreuz, weil er als „König der Juden" und Sohn Gottes der landläufigen Messiaserwartung widerspricht.
- Indem er in seiner Darstellung des Leidens und Sterbens Jesu alttestamentliche Prophezeiungen und Aussagen aufnimmt (Ps. 22; Jes. 53, 12; Ps. 69, 22), bezeugt der Evangelist, daß Jesus der erwartete Messias ist.

Zur Veranschaulichung des Todes am Kreuz können zusätzlich zwei oder drei Darstellungen der Kreuzigungsszene herangezogen werden, möglichst aus verschiedenen Epochen. Die Bildbetrachtung könnte unter der Frage stehen, was dem jeweiligen Maler an der Kreuzigung als besonders wichtig erschien.

2. Teil: Auferstehung

In diesem Unterrichtsabschnitt werden die Schüler an die Anfänge der christologischen Reflexion in der Urgemeinde und an das Bekenntnis der Jünger herangeführt, daß sie Jesus als den Auferstandenen erfahren haben. Es sei hier noch einmal darauf hingewiesen, daß die Auferstehung ausschließlich aus der Sicht der Jünger in den Blick kommt, also jede naturwissenschaftlich-rationalistische Fragestellung als unangemessen zurückgewiesen werden muß; wirkungsgeschichtlich zu fragen bzw. zu argumentieren, bedeutet, den Grund aufzuzeigen, der den Jüngern in ihrem Handeln eine neue Zukunft erschließt, sie also nicht in der durch die Katastrophe bewirkten Resignation verharren läßt.

1. Abschnitt: „Jesus lebt"

1. Anhand einer Spielszene (Bilder und Wörter 3/4, Lehrerhandbuch, S. 198 - 200) wird erarbeitet, welche Wirkung die Nachricht „Jesus lebt" auf die Jünger hatte: Sie ist der Grund ihrer Glaubensgewißheit, der sie zum Handeln, d.h. zur Ausbreitung des Evangeliums befähigt.
2. Glaubensgewißheit der Jünger heißt, daß sie sich zu Jesus Christus als dem Sohn Gottes bekennen und dieses Bekenntnis verkündigen. Der Inhalt dieses Bekenntnisses wird von Paulus so ausgedrückt:

   Tafelanschrift: „Jesus, der aus der Nachkommenschaft Davids stammt, ist eingesetzt zum Sohne Gottes durch die Auferstehung von den Toten". (vgl. Röm. 1, 3 f.)

   Der Vergleich dieses Bekenntnisses mit der im ersten Unterrichtsabschnitt erarbeiteten Messiaserwartung zeigt, daß Jesus Christus für Paulus der von den Juden erwartete endzeitliche Messias ist.

3. Daß Jesus für die Jünger gegenwärtig ist und ihr Leben und Wirken beeinflußt, kann durch kursorische Lektüre weiterer Texte oder durch Lehrererzählung verdeutlicht werden: Apg. 2, 14 - 31; 2, 42 - 47; 3 (oder: Biblisches Lesebuch, S. 404 ff.).

2. Abschnitt: Das leere Grab

1. Die Darstellungen des Osterereignisses müsen von dem Bekenntnis der Jünger her verstanden werden: Sie stellen die Antwort auf Fragen der Umwelt an die Urgemeinde dar. Der synoptische Befund läßt dies deutlich erkennen.
   - Vergleich der Ostergeschichten Mk. 16, 1 ff. par. in Partnerarbeit; es empfiehlt sich die Benutzung einer Synopse.
   - Unterrichtsgespräch:
     - Unterschiede - Gemeinsamkeiten
     - Auf welche Fragen können die Verfasser mit ihrer Erzählung geantwortet haben?
     - Was war für die Verfasser der drei Texte jeweils das Wichtigste?
2. Die Einheit über Umwelt und Entstehung des NT (s. B 2.6) kann hier unter der Frage: „Wie sagten sie es weiter?" unmittelbar angeschlossen werden.
3. Die letzte Stunde gilt der Lernerfolgskontrolle. Sie bietet die Möglichkeit, noch bestehende Mißverständnisse aufzudecken und zu klären.

2.3.4 Lernerfolgskontrolle

1. Stelle Jesu Weg ans Kreuz und die Osterbotschaft in einer Bildgeschichte dar! (evtl. in Partnerarbeit)
2. Vergleich zweier Auferstehungsdarstellungen aus verschiedenen Epochen
3. Stelle Dir vor, Du wirst von einem türkischen Mitschüler, der dem Islam angehört, gefragt, was Du über Jesu Tod und seine Auferstehung weißt. Schreibe auf, wie Du antworten würdest!

2.3.5 Arbeitsmittel

Arbeitsbuch: Religion 5/6, S. 64 ff.

Kursbuch Religion 5/6, S. 119-132.
dazu: Lehrerhandbuch, S. 183-203.

Orientierung Religion, S. 20-34.
dazu: Lehrerhandbuch, S. 27-31.

M. Timm, Biblisches Lesebuch.

Auferstehung - Tod und Leben, hg. von R. Kakuschke, Analysen und Projekte zum RU, Heft 12, Göttingen 1978.

Arbeitsbuch Religion, 5/6, A. Bagel Verlag, Düsseldorf 1971

Diaserie: Neue Schulbibel (erhältlich im PTI Hamburg)

H. Frieber: . . . auferstanden von den Toten - Eine Unterrichtseinheit zum Auferstehungsglauben (erhältlich im PTI)

Jesuskurs, von B. Blasius und K.-H. Ohlig, Kösel und Patmos Verlag, München und Düsseldorf 1973.

W. Neidhard u.a. (Hg.), Erzählbuch zur Bibel, 1976.

RP Modell Nr. 13: Gleichnisse - Handlungen - Hoheitstitel Jesu, Theolog. Grundkurs für das 4. bis 6. Schuljahr, von R. Bill und V. Schmidt, Frankfurt u.a., 2. Aufl. 1975.

D. Steinwede, S. Ruprecht (Hg.), Vorlesebuch Religion für Kinder von 5 bis 12. Kaufmann, Lahr u.a. 1971 ff.

RPI: Jesus in seiner Zeit und Umwelt, Loccum 1974.

2.4 Wunderberichte

verbindlich; Dauer: ca. 4 Stunden

2.4.1 Vorbemerkungen

Die neutestamentlichen Wundergeschichten sind keine Tatsachenberichte, sondern kerygmatische Erzählungen, d.h. in der Predigtsituation entstandene Erzählungen, in denen die Urgemeinde ihren Glauben bekennt und Jesus Christus als ihren Herrn und Heiland verkündigt. Zur Zeit ihrer Abfassung gab es keine Zweifel an der Möglichkeit übernatürlicher Wundergeschehnisse. Die Frage unserer Zeit: Sind die Wunder wirklich passiert? war für die Menschen im Altertum deshalb überhaupt kein Problem.

Die Urgemeinde erzählte Wundergeschichten, um darin auszudrücken, was ihr Jesus bedeutete. Deshalb ist es sachgemäß, Wundererzählungen danach zu befragen, welche Erfahrungen mit Jesus in der jeweiligen Geschichte ausgedrückt werden, und nicht danach, ob Jesus das Wunder tatsächlich getan hat.

Für die Schüler der Orientierungsstufe bilden die biblischen Wundergeschichten eine Verstehensbarriere, die ihnen den Zugang zur Verkündigung Jesu erschwert. Die Schüler nehmen Wundergeschichten als historische Berichte und halten sie entweder für wortwörtlich wahr oder mel-

den vom rationalen Denken her massive Zweifel gegen sie an. Nicht selten lehnen sie die Beschäftigung mit diesen Texten von vornherein ab. Aufgabe dieser Unterrichtseinheit ist es daher, den Schülern einen sachgemäßen Zugang zu Wundergeschichten als kerygmatischen Erzählungen zu eröffnen, damit sie die Möglichkeit erhalten, sich mit den in den Wunderberichten zum Ausdruck gebrachten Erfahrungen mit Jesus auseinanderzusetzen.

Auch im Hinblick auf aktuelle Wunderberichte fragen die Schüler danach, ob es überhaupt Wunder gebe. Da diese Frage den hier skizzierten Kontext sprengen würde, sollte sie u.U. in einer gesonderten Unterrichtseinheit bearbeitet werden.

2.4.2 Ziele

Ziel des Unterrichts muß es sein, daß die Schüler biblische Wundergeschichten „besser" verstehen. Das heißt für diese Altersstufe:

- sachgemäßer Umgang mit Bildsprache,
- Einsicht, daß in Wundergeschichten Erfahrungen zum Ausdruck gebracht werden,
- Bereitschaft, diese Erfahrungen mit der eigenen Situation in Berührung kommen zu lassen.

Die Schüler sollen verstehen, daß die Frage, ob die Wunder Jesu wirklich passiert sind, falsch gestellt und damit ungeeignet ist, den Sinn der Wundergeschichten zu erfassen. Sie sollen erkennen, daß in ihnen Erfahrungen mit Jesus zur Sprache gebracht werden, die zur Auseinandersetzung herausfordern.

Sicher kann in einer vierstündigen Unterrichtseinheit nur ein erster Schritt auf dieses Ziel hin erfolgen. Den hier in Gang gesetzten Lernprozeß fortzuführen, bedarf es immer wieder erneuter Bemühungen (vgl. B 2.2.5).

2.4.3 Unterrichtspraktische Hinweise

In den Vorbemerkungen wurde bereits angedeutet, daß Schüler dieser Altersstufe dazu neigen, Wunderberichte einer naturwissenschaftlich-rationalistischen Kritik zu unterziehen und damit ihren kerygmatischen Gehalt zu verfehlen. Aus diesem Grunde ist es didaktisch sinnvoll, zunächst die Situation darzustellen bzw. erarbeiten zu lassen, auf die sich die Erzählung bezieht oder aus der heraus sie entstanden ist; in einem weiteren Arbeitsschritt kann dann die Bildsprache der Wundererzählung sachgerecht entschlüsselt und ihre Aussage verdeutlicht werden. Da die

Ursprungssituationen der Wunderberichte nicht mitüberliefert worden sind, muß der Lehrer

- entweder aus seiner Kenntnis der religiös-kulturell-politischen Bedingungen, unter denen die Urgemeinde im damaligen Palästina lebte, eine derartige Situation entwickeln,
- entweder aus der Kenntnis der religiös-kulturell-politischen Bedingungen, unter denen die Urgemeinde im damaligen Palästina lebte, eine derartige Situation entwickeln.

Die unter 2.4.5 aufgeführte Literatur enthält eine Reihe von Beispielen dieser Art.

Unterrichtsversuche haben ergeben, daß sich für die Behandlung in der Orientierungsstufe vor allem folgende Texte eignen:

- Heilungswunder, z.B. Mk. 1, 40 - 45
  (Kranke und Aussätzige als Außenseiter der Gesellschaft)
  vgl. dazu auch B 2.1.2 und B 2.1.3
- Sturmstillung Mk. 4, 35 - 41
  (Überwindung von Angst)
- Speisungswunder Mk. 6, 30 - 44
  (Brot für alle; Gemeinschaft gibt Kraft)
  vgl. dazu auch B 2.1.3
- Bartimäus Mk. 10, 46 - 52
  (neu sehen lernen)

2.4.3.1 Skizze eines Unterrichtsverlaufs am Beispiel des Heilungswunders Mk. 1, 40 - 45

1. Situation der Leprakranken in Palästina zur Zeit Jesu
2. Vorlesen des Markustextes

   Beantwortung der Frage: Ist das wirklich so gewesen?
   Lehrerinformation: Wahrscheinlich konnte Jesus wirklich Menschen heilen; wir wissen das jedoch nicht mit Sicherheit.

   Die durch den Lehrer angeregte Frage, warum Markus diese Erzählung aufgeschrieben hat, leitet über zur Textarbeit.
3. Arbeit am Markustext anhand von Leitfragen:
   - Warum kümmert sich Jesus um den Kranken?
   - Was hat sich durch Jesu Wort-Handeln für den Kranken geändert?

– Wie hätte sich Jesus nach der Heilung eigentlich verhalten müssen?

– Warum ist diese Geschichte für Markus so wichtig, daß er sie aufgeschrieben hat?

Das Zusammentragen und Besprechen der Schülerantworten kann etwa zu folgendem Erlebnis führen:

„Markus stellt in dieser Erzählung Jesus als den dar, der die Macht hat, den Ausgestoßenen in die menschliche Gemeinschaft zurückzuführen. Er zeigt ihn damit als den im Verborgenen wirkenden Messias".

4. Aufsuchen einer vergleichbaren Situation heute

– Die Schüler verweisen auf Menschen, die nach ihrer Meinung in einer ähnlichen Situation sind wie der Leprakranke: Menschen, die in Heimen isoliert sind (Behinderte, psychisch Kranke), oder solche, denen ihre Vergangenheit wie Aussatz anhaftet (Strafentlassene).

– Der Wunderbericht wird zu dem benannten Gegenwartsfall in Beziehung gesetzt. Das Nachdenken über Gemeinsamkeiten führt zu Überlegungen, wie man sich gegenüber „Aussätzigen" in unserer Gesellschaft zu verhalten hat.

Geeignete Anschlußthemen:

Behinderte Menschen in unserer Gesellschaft (vgl. B 2.1.2)

Die Situation von strafentlassenen Jugendlichen (vgl. B 2.1.3)

2.4.3.2 Skizze eines Unterrichtsverlaufs am Beispiel der Sturmstillung Mk. 4, 35 - 41

1. Bedrohung und Verfolgung der Urgemeinde; die Angst der ersten Christen

2. Vorlesen des Markustextes

Beantwortung der Frage: Ist das wirklich so gewesen?
Lehrerinformation: Die Frage läßt sich nicht mit Sicherheit beantworten; i.a. werden die Naturwunder heute als Bildgeschichten verstanden. Markus hat die Geschichte nicht erzählt, um Jesus als großen Wundertäter zu zeigen. Ihm war etwas anderes wichtig.

3. Deutung der Wundergeschichte als Bildgeschichte:
Wasser und Sturm als Elemente der Bedrohung; Schiff als Symbol der Gemeinde.
Aussage der Geschichte: Überwindung von Angst durch die Zusage, in der Not Hilfe zu erfahren.

4. Vergleich verschiedener bildlicher Darstellungen der Sturmstillung: die Bedeutung dieser Erzählung für einzelne Christen und für die Kirche im Laufe ihrer Geschichte (evtl. ein weiteres Beispiel).

2.4.4 Lernerfolgskontrolle

Eine Zeitungsnachricht kann daraufhin überprüft werden, ob es sich bei der Schilderung eines modernen „Wunders" um einen Wunderbericht im biblischen Sinn handelt (Beispiel in: Kursbuch Religion 5/6, S. 143).

2.4.5 Arbeitsmittel

Kursbuch Religion 5/6. S. 142 ff.

Orientierung Religion, S. 62 ff.

Steinwede, Dietrich: Wunder, Sachbilderbuch, Vlg. Ernst Kaufmann, Lahr, 1977.

Wandschneider, Hannelore/Nissen, Uwe: Wunder - wie kann man sie verstehen? Schulfunksendung des NDR, zu entleihen im PTI/Hamburg.

Bergmann, Gisela:, Angst (Sturmstillung); in: Grosch, Heinz (Hrsg.): Religion in der Grundschule, Diesterweg/Patmos, Frankfurt/Düsseldorf 1971, S. 120 ff.

Halbfas, /Heinemann, /Ruck: Seesturm - Ein Unterrichtsprojekt für die Primarstufe; in: Informationen 3/1972, S. 16 ff.

Becker, Ulrich/Wibbing, Siegfried: Wundergeschichten; Handbücherei für den Religionsunterricht, Heft 2, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1966.

Neidhart, Walter: Das Erzählen von Wundergeschichten; in: Neidhard, W./Eggenberger, H. (Hrsg.), Erzählbuch zur Bibel, Theorie und Beispiele; Benzinger/Kaufmann/Theologischer Verlag, Köln/Lahr/Zürich 1975, S. 75 ff. und S. 244 ff.

Hiller-Ketterer, Ingeborg: Die Sprachform einer Wundergeschichte als Gegenstand von Unterricht - Ein Lehrversuch zu Mk. 4, 35 - 41 (Sturmstillung); in: Kind - Gesellschaft - Evangelium, Clawer/Kösel, Stuttgart/München 1971, S. 110 ff.

Vandreé, Rudolf: Wundergeschichten im Religionsunterricht; Hilfen für den Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe, Analysen und Projekte zum RU, Heft 6, Vandenhoeck, Göttingen 1975.

2.5 Bildreden Jesu

verbindlich; Dauer: ca. 4 Stunden

2.5.1 Vorbemerkungen

Gleichnisse sind ein wesentlicher Bestandteil der Verkündigung Jesu. Nach den geltenden Richtlinien sollen die Schüler schon in der Grundschule im Sinne einer eröffnenden und erschließenden Information in die biblische Überlieferung eingeführt werden, wobei ihnen auch ein erstes Verständnis für die Funktion bildhafter Rede zu vermitteln ist (vgl. Lehrplan Religion in der Grundschule, B 2.2.1).

Daß das Thema „Bildreden Jesu" in der Orientierungsstufe wieder aufgenommen wird, ist als eine Fortführung des in der Grundschule begonnenen Bemühens zu verstehen, den Schülern Gleichnisse sachgemäß zu erschließen. Es soll nun in verstärktem Maße erarbeitet werden, was der Erzähler mit den Geschichten den Gesprächspartnern seiner Zeit sagen wollte. Dabei werden die Schüler manchen Texten ethische Appelle entnehmen, die zwar für das Gleichnisverhältnis durchaus von Bedeutung sind, die sich letztlich aber nur dann erklären und verstehen lassen, wenn sich eine weitere Sinnschicht der jeweiligen Erzählung erschließen läßt: Gleichnisse gehören zum Zentrum der Verkündigung Jesu; sie beschreiben mit Bildern, daß in Jesu Handeln das Reich Gottes anbricht, daß nur dort, wo Jesus dem Menschen begegnet, neue heilvolle Lebensmöglichkeiten eröffnet werden. Damit sind Gleichnisse auch Selbstzeugnisse Jesu, die den Hörer vor eine Glaubensentscheidung stellen.

Dieses tiefere Verständnis der Gleichnisse werden Schüler gewinnen können, wenn der jeweilige literarische Rahmen der Texte bei der Deutung berücksichtigt wird und die entsprechenden Informationen zur sozialen und religiösen Umwelt Jesu (Zöllner und Pharisäer, Messiaserwartung) vorhanden sind oder im Rahmen dieses Kurses angemessen vermittelt werden (Erarbeiten von Informationen zu „Entstehung und Umwelt des NT"; vgl. B 2.2.6 und B 2.2.3.2/A).

Von der Auswahl der Gleichnisse hängt es ab, welche thematischen Schwerpunkte der Kurs haben wird und welche Verknüpfungen mit Themen aus dem Bereich 1 („Individuelle und soziale Erfahrung") sich herstellen lassen.

Beispiele für die Verknüpfung mit anderen Themen:
Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk. 10, 25 - 37) paßt in den Zusammenhang des Themas „Menschen brauchen einander" (B 2.1.2), die Gleichnisse vom Schalksknecht (Mt. 18, 21 ff) und von den Arbeitern

im Weinberg (Mt. 20, 1 ff) lassen sich im Unterricht über „Recht – Unrecht" verwenden (B 2.1.3), ebenfalls das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk. 15, 11 ff.). Hier geht es um die Erkenntnis, daß Vergebung einen neuen Anfang setzt, sowohl im Verhältnis zu Gott, als auch im Zusammenleben der Menschen untereinander.

2.5.2 Ziele

Die Schüler sollen mit einem wesentlichen Stück der Verkündigung Jesu bekanntgemacht werden.

- Sie sollen lernen, daß bildhafte Rede für die Verkündigungsart Jesu kennzeichnend war;
- sie sollen die für das tiefere Verständnis von Gleichnissen notwendigen Informationen über die soziale, politische und religiöse Umwelt Jesu erhalten;
- sie sollen erkennen, daß Jesus in Gleichnissen den verborgenen Anspruch erhebt, die von den Propheten verheißene Gottesherrschaft aufzurichten;
- sie sollen lernen, daß Vergebung, Annahme und tätige Liebe Kennzeichen dieser Gottesherrschaft sind;
- sie sollen erkennen, daß in den Gleichnissen Jesu die Aufforderung zu verantwortlichem Handeln angelegt ist, die die eigene Selbstfindung und Handlungsfähigkeit zu fördern vermag.

2.5.3 Unterrichtspraktische Hinweise

1. Ausgangspunkte
   Drei unterschiedliche Ausgangspunkte für den Einstieg in das Thema sind denkbar:
   - Ausgehend von bildhaften Redewendungen aus der Umgangssprache der Schüler, werden Bildworte Jesu behandelt. Auf diese Weise lernen die Schüler, die Sprache von Gleichnissen nicht nur vordergründig zu verstehen, d.h. Gleichnisse nicht nur als Erzählung eines Ereignisses aufzufassen, sondern sie nach ihrer übertragenen Bedeutung zu befragen.
   - Der hier vorgeschlagene Einstieg führt über die Beschäftigung mit der bildhaften Rede der Gleichnisse zu ihrer Funktion in der Verkündigung Jesu. Er ist deshalb für einen Unterricht besonders geeignet, der sich vorwiegend auf formale Zielsetzungen konzentriert.

- Geht es primär um die Aussage von Gleichnissen, ist ein Einstieg zu bevorzugen, der einen direkten Zugang zum jeweiligen Kern- und Sprachproblem ermöglicht. In diesem Fall empfiehlt es sich, von der Situation in Palästina zur Zeit Jesu auszugehen. Der Lehrer gibt dazu die nötigen Informationen - vielleicht anhand eines biblischen Berichtes -, d.h. er vermittelt Kenntnisse in Form von Daten und Fakten als Grundlage für den sachgemäßen Umgang mit dem zu behandelnden Gleichnis.
- Eine dritte Möglichkeit des Einstiegs besteht darin, ein Problem aus der Welt von heute aufzugreifen, das im Lebensbereich der Schüler aufgetaucht ist oder in ihren Verstehenshorizont gerückt werden kann. Der Unterricht stellt dann die Beziehung zur Situation jener Menschen her, denen Jesus von Nazareth begegnet ist (vgl. B 2.1.1.3, 2. Abschnitt); am Gleichnistext wird erarbeitet, ob und inwieweit auf die Fragen von damals Antworten gegeben werden, die auch heute noch gelten.

  Die Betrachtung formaler Gesichtspunkte gewinnt hier in dem Maße an Bedeutung, wie es gelingt, durch sie das ursprünglich Gemeinte und im Bild Ausgesagte verständlich zu machen.

Der Unterricht, der von einer aktuellen Problemstellung ausgeht, sollte jedoch so offen angelegt werden, daß bei der Behandlung der Gleichnistexte für den Schüler auch neue Fragen entstehen können, die im Unterrichtsgang nicht vom Lehrer vorgegeben sind, sondern erst mit den im Gleichnis enthaltenen und vom Schüler zu entdeckenden Antworten ins Blickfeld geraten. Es wäre denkbar, daß im Verstehenshorizont der Schüler ein größerer Bereich an Fragen auftaucht und ein umfassenderes Problemfeld durch ein Gleichnis abgedeckt wird, als es vom Lehrer aufgrund einer thematischen Vorentscheidung ursprünglich vorgesehen war.

2. Hinweise zum weiteren Vorgehen

Gleichnisse können entweder vom Lehrer erzählt oder im biblischen Wortlaut einer modernen Übersetzung gelesen werden.

Bei der Deutung empfiehlt es sich, die jeweilige Geschichte zunächst ohne ihren literarischen Rahmen nach ihrem Sinn zu befragen. Dabei sind Bildhälfte und Sachhälfte zu unterscheiden; je klarer das eine, desto besser erschließt sich das andere. Die Bildhälfte einiger Gleichnisse läßt sich auch im Rollenspiel darstellen.

Die Frage, ob sich zwischen den handelnden Personen im Gleichnis und dem Verhalten Jesu und seiner Zeitgenossen Entsprechungen fin-

den lassen, kann zu dem gewünschten vertieften Verständnis der Texte hinführen. Um die Entstehungssituation eines Gleichnisses erkennbar zu machen, bietet es sich in einigen Fällen an, auf den literarischen Rahmen der Gleichniserzählung einzugehen, zum Beispiel auf Luk. 15, 1 und 2 bei der Behandlung der Gleichnisse von dem verlorenen Schaf, dem verlorenen Groschen und dem verlorenen Sohn.

Schüler auf dieser Altersstufe mit den verschiedenen Stilgattungen bildhafter Rede vertraut machen zu wollen, hieße, ihre Verständnismöglichkeiten zu überfordern. Andererseits kann es für die Auslegung mancher Texte hilfreich sein, wenn sich der Lehrer im Rahmen seiner Vorbereitung auch mit der Form der zu behandelnden Bildrede auseinandergesetzt hat. Dies ist am leichtesten möglich mit Hilfe der unter 2.5.5 genannten Einführung von E. Linnemann.

Gleichnisse, die erschlossen und im Kern erfaßt worden sind, lassen sich abschließend auch als eine Folge von Szenen bildnerisch darstellen.

3. Skizze eines Unterrichtsverlaufs
Beispiel: Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg

1. Abschnitt: Situation zur Zeit Jesu

- Unter Zuhilfenahme von Mk. 2, 13 - 17 werden Informationen gegeben über „Gerechte" und „Gottlose" zur Zeit Jesu: Pharisäer und Schriftgelehrte (die Frommen) stehen Zöllnern und Sündern (den Unreinen, Gottlosen) gegenüber. Jesus ruft beide Gruppen zur Umkehr und Hinwendung zu Gott, indem er ihnen durch seine Verkündigung und sein Handeln Gottes Liebe vor Augen führt, die für Gerechte und Ungerechte in gleicher Weise da ist und deshalb auch alle ohne Unterschied auffordert, sich in ihren Dienst zu stellen.
- Formen bildhafter Rede kennzeichnen die Verkündigungsart Jesu. Der o.g. Markustext endet mit dem Bildwort vom Arzt und den Kranken. Die Frage nach der Funktion des Bildwortes im Erzählzusammenhang ist Anlaß, nach weiteren Bildworten in der Bibel oder nach bildhaften Redewendungen aus der Umgangssprache der Schüler zu suchen.

2. Abschnitt: Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg - Mt. 20, 1 - 16

- Textarbeit unter der Frage: Ist der Weinbergbesitzer ungerecht?
- „Gerechtes" oder „ungerechtes" Verhalten im Lebensbereich der Schüler, in der Familie, in der Schule, unter Freunden und Kamera-

den. Wir Menschen vergleichen uns gern mit anderen, dabei halten wir das eine für gerecht und das andere für ungerecht. Wonach richten wir uns eigentlich, wenn wir so urteilen?

– Erneutes Hinlenken zum Gleichnistext: Hier werden die üblichen Vorstellungen von Recht und Unrecht gesprengt. Alle Arbeiter, auch diejenigen, die sich erst spät in den Dienst haben rufen lassen, erhalten einen gleichen Lohn. Sie verdanken dies der Güte des Weinbergbauern (Vers 15: „bist du böse, weil ich so gütig bin?"). Nicht die Quantität oder die Qualität der Leistung zählt hier, sondern belohnt wird, daß man sich überhaupt in den Dienst des Weinbergbesitzers hat rufen lassen. Deshalb erlangen auch die zuletzt gekommenen Arbeiter den vollen Lohn, ohne daß sie diesen durch die erbrachte Leistung verdient hätten.

  Das widerspricht aller Gewohnheit, die unter Menschen üblich ist. Der Weinbergbauer handelt eben nicht menschlich, sondern göttlich. Er steht im Gleichnis für Gott.

  Solche unverdiente Güte, wie sie im Gleichnis den Arbeitern zuteil wird, erfahren die Zöllner und Sünder, denen Jesus seine Gemeinschaft schenkt. Sie sind es, die sich im Unterschied zu den frommen Gerechten erst spät – und zwar durch Jesus – in den Dienst dieses gütigen und barmherzigen Herrn rufen lassen.

3. Abschnitt: „Reich Gottes"

Nach Matthäus (Kap. 20, 1) spricht Jesus am Anfang des Gleichnisses vom „Himmelreich" (andere Ausdrücke dafür sind „Reich Gottes", „Herrschaft Gottes"). Er vergleicht die Herrschaft mit dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg. Was wollte er damit ausdrücken? Überall, wo geschieht, was im Gleichnis erzählt wird, wird ein Stück von der „Herrschaft Gottes" auf Erden sichtbar. Auch heute noch ereignet sich, was Jesus im Gleichnis erzählt: Menschen erfahren, wie gütig Gott ist. Und sie lassen andere an dieser Güte dadurch teilhaben, daß Liebe statt Lohn ihr Leben und Handeln bestimmt und an die Stelle von Vergeltung die Vergebung tritt. Im günstigen Fall werden Schüler dafür Beispiele aus ihrem eigenen Leben kennen oder finden können. (vgl. B 2.1.3.6 , 2.).

Der Gedanke, daß Menschen am Rande unserer Gesellschaft so wie damals Sünder und Zöllner – gemessen an den üblichen Maßstäben – „unverdient" Güte und Liebe erfahren, kann im Unterricht zu den beiden folgenden Anschlußthemen führen:
Menschen brauchen einander
Recht – Unrecht.

2.5.4 Lernerfolgskontrolle

Am Beispiel des Gleichnisses von Schalksknecht (Mt. 18, 21–35) sollen die Schüler zeigen, daß sie gelernt haben, mit der Bildsprache Jesu umzugehen. Für die Arbeit am Text sind folgende Aufträge denkbar:

- Was erfahren wir über die Situation, in der das Gleichnis erzählt wurde?
- Ist der König gerecht oder ungerecht? Nenne andere Adjektive, mit denen sich sein Verhalten besser beschreiben läßt!
- Vergleiche das Verhalten des Königs mit dem Auftreten und Handeln Jesu, soweit es dir bekannt ist!
- Weshalb handelt der unbarmherzige Knecht töricht?
- Jesus sagt, das Himmelreich sei mit dem Verhalten des Königs zu vergleichen; was will er damit sagen?
  (mögl. Antwort: Reich der Himmel = Reich Gottes = Herrschaft Gottes; unter „Gottes Herrschaft" gilt Vergebung mehr als Vergeltung.)

2.5.5 Arbeitsmittel

Arbeitsbuch: Religion 5/6, Seite 78 ff.

Orientierung Religion, S. 20 – 34 und 35 – 50

Kursbuch Religion 5/6, S. 118/132 und 148 ff.

E. Linnemann: Gleichnisse Jesu. Einführung und Auslegung 2. Aufl. Göttingen 1962.

NDR-Schulfunksendung: „Das ist doch ungerecht". Cassette, PTI/Hamburg.

2.6 Umwelt und Entstehung des Neuen Testaments

verbindlich; Dauer: ca. 5 Stunden
(vgl. B Vorbemerkung und B 1.2 Anmerkung zu Thema 2.6)

2.6.1 Ziele

Die Schüler sollen lernen, das Neue Testament als literarisches Dokument zu verstehen, und Einsicht in die Entstehung der Texte und ihre Verkündigungsabsicht gewinnen.

2.6.2 Unterrichtspraktische Hinweise

Die Inhalte dieses Themas sollten in der Regel bei der Behandlung der Themen 2.3 bis 2.5 mitvermittelt werden (vgl. B 2.2.3.2, 2.2.4.1, 2.2.5.3/4).

Wird das Thema in einer eigenständigen Einheit behandelt, empfiehlt es sich, folgende Lernbuchabschnitte zugrunde zu legen:

Kursbuch Religion 5/6: Jesus und seine Zeit (S. 119 ff.); Wie sie es weitersagten - Die Evangelien entstehen (S. 133 ff.).

Orientierung Religion, S. 20-34.

Ausführliche Informationen über die Umwelt des NT zur Zeit Jesu enthält außerdem das Arbeitsbuch:

Heide Rohse, Palästina. Vom Leben der Menschen zur Zeit Jesu. Ein Arbeitsbuch für das 3./4. Schuljahr, Göttingen (Vanderhoeck & Ruprecht) 1978.

3 Verschiedene Glaubensgemeinschaften in der Umwelt der Schüler

Dem Schüler soll zur Klärung und Ordnung von Vorstellungen und Vorkenntnissen über verschiedene Glaubensgemeinschaften und religiöse Phänomene verholfen werden (vgl. A 1.2). Er soll die Vielfalt von Glaubenshaltungen und Religionen wahrnehmen und erste Kenntnisse über die verschiedenen Glaubensgemeinschaften innerhalb der christlichen Welt sowie über andere Weltreligionen gewinnen. Dies geschieht durch die Behandlung der im folgenden genannten Themen. Die Auswahl und die zeitliche Zuordnung eines oder mehrerer Themen zum 5. oder 6. Schuljahr wird weitgehend abhängig sein von Fragen und Beobachtungen der Schüler, u.U. entstehend aufgrund der soziokulturellen Zusammensetzung der Lerngruppe (Gastschüler aus islamischen Ländern; Miteinander von Protestanten und Katholiken u.a.m.).

Zur Auswahl der Themen vgl. B 1.1, Hinweise zu Bereich 3.

3.1 Gebräuche und Feste bei Christen und in anderen Religionsgemeinschaften

3.2 Viele Kirchen - ein Glaube

3.3 Jüdische Gemeinden heute

3.4 Unter uns leben viele Moslems

Dauer: ca. 5–7 Stunden

3.4.1 Vorbemerkungen

Um Schüler dieser Altersstufe zur Auseinandersetzung mit fremden Religionen anzuregen, sollten nicht abstrakte religiöse Gebote oder die Entstehungsgeschichte der jeweiligen Religion im Vordergrund stehen, sondern die Beschäftigung mit den konkreten Erscheinungen der Religion im Leben der Menschen, wie sie z.B. bei Türken in der Bundesrepublik Deutschland und bei türkischen Kindern in der Klasse beobachtet werden können. Das Interesse der Schüler des 5./6. Schuljahres am Fremdartigen und räumlich und zeitlich Fernen kann dabei zusätzlich motivierend wirken.

Die Unterrichtseinheit sollte nicht mehr als ca. 5 bis 7 Stunden umfassen. Sie beansprucht damit die Hälfte der Stunden, die für den Unterrichtsbereich „Verschiedene Glaubensgemeinschaften in der Umwelt der Schüler" zur Verfügung stehen.

Im Zusammenhang mit der umfassenden Problematik „Wanderarbeiter in Europa" ergeben sich zwar enge Verbindungen zu Themen wie „Vorurteile" oder „Außenseiter", doch im Sinne der didaktischen Konzentration sollte in dieser Unterrichtseinheit der Schwerpunkt auf der Beschäftigung mit dem Islam und den Lebensgewohnheiten und -äußerungen seiner Anhänger liegen.

Besondere Schwierigkeiten bei der Behandlung des Themas ergeben sich in einer Klasse mit ausländischen Schülern. Bei der Interpretation der Lebensgewohnheiten, die den deutschen Schülern fremd sind, sollte hier ganz besonders behutsam vorgegangen werden, um bestehende Vorurteile nicht zu verstärken, sondern zu mindern; dies geschieht etwa durch die Vermittlung der Erkenntnis, daß ausländischen Kindern einige unserer Lebensgewohnheiten ebenso fremdartig erscheinen wie uns die ihren.

Die Beschäftigung mit dem Islam auf dieser Altersstufe sollte in erster Linie dazu dienen, ein gegenseitiges Verständnis unterschiedlicher Verhaltensweisen zu fördern, deren Herkunft aus unterschiedlichen religiösen Vorstellungen zu klären und damit ein verständnisvolleres Zusammenleben zu ermöglichen. – Diese Zielsetzung ist als das Kriterium für die Auswahl der notwendigen Kenntnisse über die Lehren und die Entstehung des Islam anzusehen.

3.4.2 Ziele

1. Die Schüler sollen am Beispiel türkischer Kinder die besondere Situation eines Moslem in Deutschland kennenlernen.
2. Sie sollen unterschiedliche Lebensgewohnheiten sowie religiöse Vorstellungen und Gebräuche von Moslems und Christen kennenlernen und miteinander vergleichen; sie sollen eine Ausweitung ihrer eigenen religiösen Vorstellungswelt erfahren.
3. Sie sollen die „fünf Pfeiler" (Bekenntnis, Gebet, Almosen, Ramadanfasten, Wallfahrt) als Grundpflichten des Moslem verstehen lernen und mit entsprechenden Aussagen des christlichen Glaubens vergleichen.
4. Sie sollen die wichtigsten Ereignisse aus dem Leben Mohammeds kennenlernen.
5. Sie sollen möglicherweise vorhandene Vorurteile abbauen und ihre Einstellung gegenüber den Moslems überprüfen, gegebenenfalls revidieren.

3.4.3 Unterrichtspraktische Hinweise

1. Abschnitt: Moslems in der Bundesrepublik Deutschland

Die Unterrichtseinheit kann eröffnet werden mit der Auswertung von Zeitungsberichten, die von den Schülern zuvor gesammelt wurden. Dabei muß besonders darauf geachtet werden, daß nicht Sensationsmeldungen über Kriminalfälle im Vordergrund stehen; der Lehrer sollte selbst geeignetes Material zusammengetragen haben und bei Bedarf verteilen. Die Sammlung und Auswertung des Materials könnte anhand eines Fragebogens geschehen.

Der Fragebogen sollte etwa folgende Fragen enthalten:

1. Welche Feste werden bei Euch gefeiert?
   Wähle ein Fest aus und erzähle, was an dem Festtag alles geschieht.
2. Wenn Du in die Kirche oder in die Moschee gehst: Was siehst Du dann, was geschieht dort alles?
3. Welche Spiele spielst Du?
   Spielen Jungen und Mädchen dasselbe?
4. Welche häuslichen Pflichten mußt Du übernehmen?
   Gelten für Jungen oder Mädchen die gleichen Pflichten?
5. Was gibt es bei Euch zu Hause zu essen?
   Was ißt Du am liebsten?

Ein solcher Fragebogen kann, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, auch mit den Schülern gemeinsam erarbeitet werden.

Falls türkische Kinder in der Klasse sind, kann der Einstieg in die Unterrichtseinheit auch so gewählt werden, daß türkische und deutsche Mitschüler über ihr häusliches Leben berichten. Dieser Bericht kann in der Form gegenseitiger Interviews anhand des Fragebogens durchgeführt werden. – Die türkischen Schüler sollten zusätzlich nach den Unterschieden zwischen dem Leben in der Türkei und in Deutschland befragt werden; bereits in Deutschland geborene Türken müssen ihre Eltern danach fragen.

Bei der Auswertung des gesammelten Materials oder der Interviews sollte deutlich werden, daß hinter den unterschiedlichen Lebensgewohnheiten unterschiedliche religiöse Vorstellungen stehen.

2. Abschnitt: Die „fünf Pfeiler" des Islam

Ausgehend von den Berichten über die Lebensgewohnheiten, werden die „fünf Pfeiler" des Islam behandelt: Bekenntnis, Gebet, Almosen, Rama-

danfasten und Wallfahrt nach Mekka. Bei der Erarbeitung der einzelnen Pfeiler sollten die entsprechenden Aussagen des christlichen Glaubens jeweils mitbedacht werden.

Es empfiehlt sich, mit dem Gebet, den unterschiedlichen Gebetshaltungen im Islam und im Christentum, zu beginnen, eventuell auch zwei Gebetstexte miteinander zu vergleichen: z.B. die erste Seite des Koran und das Vaterunser (Hinweise: Schmalfuß, Die Welt des Islam. S. 24 ff.; Unterrichtsmappe Religion Primarstufe. Lehrerheft S. 12 ff.). Im Anschluß daran können das Gebot des Fastens und die Schwierigkeiten bei der Einhaltung dieses Gebotes in einer andersgläubigen Umwelt behandelt werden. Demgegenüber braucht die Vorschrift, daß jeder Moslem einmal während seines Lebens nach Mekka wallfahren soll, nur erwähnt zu werden, da sie über das beobachtbare Verhalten eines Moslem in Deutschland, das Ausgangspunkt dieses Unterrichtsvorschlags ist, hinausgeht. Das gleiche gilt für die Funktion des Almosengebens.

Den Abschluß dieses Unterrichtsabschnitts bildet die Behandlung des Bekenntnisses: „Es gibt keinen Gott außer Allah, Mohammed ist sein Gesandter." Inwieweit ein Vergleich mit dem christlichen Glaubensbekenntnis sinnvoll und möglich ist, hängt davon ab, welche Kenntnisse die Schüler über die Dreieinigkeit Gottes, insbesondere über die Gottessohnschaft Jesu aus dem Religionsunterricht bereits haben.

Die Schallplatte aus der Unterrichtsmappe Religion (auszuleihen im PTI/Hamburg) vermittelt einen Eindruck von der Rolle, die das Bekenntnis im täglichen Leben des Moslem spielt.

3. Abschnitt: Mohammed

Ein Überblick über das Leben Mohammeds sollte nur dann gegeben werden, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, um die Bedeutung Mohammeds für den Islam klären zu können.

Bei der Erarbeitung der biographischen Fakten ist darauf zu achten, daß der unterschiedlichen Lernfähigkeit der Schüler durch Gruppenarbeit mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen Rechnung getragen wird. Die Angebote können von einem vorgegebenen, aber falsch zusammengesetzten Lebenslauf, der wieder in die richtige Reihenfolge gebracht werden muß, bis zur selbständigen Erarbeitung der Biographie Mohammeds mit Hilfe von Schulbüchern und Lexika reichen (Hinweise: Lähnemann, Nichtchristliche Religion im Unterricht. S. 171 ff.; auch: Zielfelder ru 5/6. München: Kösel 1975. Schülerarbeitsheft zum 6. Schuljahr).

4. Abschnitt: Besuch einer Moschee und einer Kirche

Abgeschlossen wird die Unterrichtseinheit durch den Besuch einer Moschee und einer Kirche. Es empfiehlt sich, den Schülern konkrete Beobachtungsaufträge über Aussehen und Einrichtung der Gotteshäuser zu geben oder gemeinsam mit ihnen zu erarbeiten. Im Gespräch mit dem Imam und dem Pastor sollte die Funktion der jeweiligen Einrichtungsgegenstände erläutert werden.

Der Vergleich zwischen Moschee und Kirche bekräftigt noch einmal das zuvor im Unterricht Erarbeitete: Formal gleiche Erscheinungen haben einen jeweils unterschiedlichen religiösen Hintergrund; dieser prägt das Bewußtsein der Menschen und führt zu unterschiedlichen Verhaltensweisen.

Auf eine Realbegegnung sollte ohne Not nicht verzichtet werden. Läßt sie sich jedoch unter keinen Umständen ermöglichen, muß der Vergleich zwischen Moschee und Kirche wieder in Form von Schülerberichten erfolgen; Bildmaterial dazu findet sich in der Unterrichtsmappe Religion.

3.4.4 Lernerfolgskontrolle

Anfertigen einer Wandzeitung, die die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Christentum und Islam deutlich macht (vgl. Orientierung Religion, Lehrerhandbuch S. 143 f.)
oder:
Anfertigen von Collagen unter einer entsprechenden Aufgabenstellung.

3.4.5 Arbeitsmittel

Orientierung Religion. S. 135–137.
dau: Lehrerhandbuch. S. 138-144 und 146–148.

Judentum und Islam. Unterrichtsmappe Religion Primarstufe. Hsg. v. Religionspädagogischen Institut der evangelischen Landeskirche in Baden (mit Schallplatte). Lahr (Kaufmann) 1976. – Schülerheft einzeln.

Angermeyer, Helmut: Weltmacht Islam. Analysen und Projekte zum Religionsunterricht, Heft 7. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1974.

Antworten: Ein Vergleich der großen Weltreligionen in Wort und Bild. Hsg. v. Jan Sperna-Weiland. Lahr (Kaufmann) 1977.

Koran. Das heilige Buch des Islam. Goldmann Verlag, Religion (Best. Nr. 7904).

Lähnemann, Johannes: Nichtchristliche Religion im Unterricht. Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen. Schwerpunkt Islam. Handbücherei für den Religionsunterricht 21. Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 1977.

Moslems in der Bundesrepublik. Eine Handreichung. Hsg. v. Kirchlichen Außenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland. Frankfurt (Otto Lembeck) 1974.

Schmalfuß, Lothar: Die Welt des Islam. Arbeitsheft für die Sekundarstufe I. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1974.

Film: Der Muezzin ruft. (10 Minuten)
Katalognummer der LBH: 32 05 49

Tonbildschau: Die Welt des Islam. 70 Dias und Tonband. (45 Minuten), E. Jünger Verlag.

Lehrplan
Darstellendes Spiel
Orientierungsstufe

AUSGESCHIEDEN
Technische Universität Braunschweig
Carolo-Wilhelmina
Erziehungswissenschaftlicher Fachbereich
Lehrstuhl für Deutsche Sprache
und Literatur und ihre Didaktik
26.01.15

Lehrplan
Darstellendes Spiel
Orientierungsstufe

Referat: S 221/5

Referent: Helmut Bertram, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Hans-Werner Feindt, VS Rellingerstraße
Walter Meyer, VS Surenland
Günter Seidel, VS Bahrenfelderstraße

Hamburg, 1. 2. 1979

Inhaltsübersicht

	Vorbemerkung	Seite
1	Zur Didaktik	3
1.1	Allgemeines	3
1.2	Die Funktion des darstellenden Spiels in Erziehung und Unterricht	4
1.2.1	Darstellendes Spiel als Mittel der Kommunikation und Sozialisation	4
1.2.2	Darstellendes Spiel in fachgebundenen Lernprozessen	5
1.2.3	Darstellendes Spiel als Kunstform	6
2	Zur Unterrichtsgestaltung	7
2.1	Spiel in den Klassen 2–6	7
2.1.1	Spielorganisation	7
2.1.2	Spielformen und Spielaufgaben	8
2.1.3	Spielmittel	13

Vorbemerkung

Die Richtlinien für das Darstellende Spiel sind aus dem Band I der „Richtlinien und Lehrpläne" von 1973 übernommen worden. Was dort für die Arbeit auf der Beobachtungsstufe gesagt ist, gilt ebenso für die Orientierungsstufe.

Der Zusammenhang mit den Richtlinien für die Grundschule wurde unverändert gelassen. Er mag dem Lehrer eine Anregung sein, wie er die Spielerfahrungen seiner Schüler nutzen oder wie er einen Nachholbedarf mit seiner Spielpraxis auffangen kann.

Ergänzend sei auf den Lehrplan der Sekundarstufe I hingewiesen, insbesondere auf die Abschnitte „Kleinspielformen" und „Unterrichtsspiel".

1 Zur Didaktik

1.1 Allgemeines

- Darstellendes Spiel eröffnet einen vom gewöhnlichen Leben abgehobenen, nicht in den Prozeß der Befriedigung von Lebensnotwendigkeiten eingebundenen Handlungsspielraum, in dem freies Handeln möglich ist. Dieses Handeln ist in dem Sinne frei, daß es ein Handeln „als ob" in selbstgewählten, angenommenen Rollen und gesellschaftlichen Sanktionen nicht unterworfen ist.
- Darstellendes Spiel ermöglicht dem Spieler die Übernahme von Rollen, die ihm im alltäglichen Leben aufgrund seines Alters, seines Geschlechts oder seiner gesellschaftlichen Position verwehrt sind; es macht dem Spieler auch Rollen, die er im Alltag unbewußt einnimmt, bewußt.
- Darstellendes Spiel ist ein Interaktionsvorgang, der wegen seines Spielcharakters nicht unmittelbar auf das Leben des Spielers einwirkt, der auch deswegen wiederholbar und modifizierbar ist. In diesem Sinne ist darstellendes Spiel als Probehandeln aufzufassen.
- Darstellendes Spiel erfordert kreatives Verhalten; d.h. der Spielende ist herausgefordert, in den von seinem gewöhnlichen Leben abgehobenen Spielsituationen auch ungewöhnliche und neuartige Verhaltensweisen zu erproben. Dabei werden alle Bereiche der Persönlichkeit, die kognitiven, affektiven und psychomotorischen Fähigkeiten des Menschen angesprochen.

Dies gilt auch, wenn in den Sonderformen des darstellenden Spiels der Mensch nicht unmittelbar, sondern durch eine Puppe, eine Schattenfigur, eine Maske oder andere stellvertretende Rollenträger ins Spiel kommt.

– Darstellendes Spiel ist bezogen auf die Kunst des Theaters. Daher bietet darstellendes Spiel die Möglichkeit des aktiven Umgangs mit der Kunst und des unmittelbaren Zugangs zur Kunst.

1.2 Die Funktion des darstellenden Spiels in Erziehung und Unterricht

Die Bedeutung des darstellenden Spiels für die Erziehung und den Unterricht liegt darin begründet, daß es alle Persönlichkeitsbereiche des Menschen erfassen, anregen und entwickeln kann. Es kann sich sowohl auf die Person des Spielers als auch auf sein soziales Verhalten auswirken und zur Entwicklung der psychomotorischen, affektiven und kognitiven Fähigkeiten beitragen.

Das darstellende Spiel hat die Funktion, Lernprozesse zu unterstützen und in Ganz zu setzen:

im Bereich der Kommunikation und Sozialisation
im fachgebundenen Unterricht
im Bereich der Künste

Je nach Lernzielen, die erreicht werden sollen, tritt eine der drei Funktionen des darstellenden Spiels im Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen in den Vordergrund, ohne daß jedoch die anderen Funktionen unwirksam werden.

1.2.1 Darstellendes Spiel als Mittel der Kommunikation und Sozialisation

Darstellendes Spiel aktiviert und differenziert eine Vielfalt von Kommunikationsweisen wie Sprache, Gestik, Mimik und Körperbewegung.

Durch die spielerische Imitation und Antizipation von Rollen, die dem Spieler in der Realität nicht bewußt oder nicht zugänglich sind, kann der Spieler seinen Bestand an Verhaltensmustern erweitern. Das Durchspielen der eigenen, in der Realität übernommenen Rollen und der fremden, in der Realität nicht zugänglichen Rollen erweckt und fördert im Spieler das Verständnis für eigenes und fremdes Verhalten. Es macht ihm Handlungsalternativen und Variationsmöglichkeiten seines Verhaltens deut-

lich. Die Wiederholbarkeit und Modifizierbarkeit des Rollenspiels ermöglicht es dem Spieler, Verhaltensweisen zu differenzieren und einzuüben.

Als Interaktionsvorgang vollzieht sich darstellendes Spiel immer in Situationen, die von allen beteiligten Spielern realisiert werden müssen, wenn das Spiel gelingen soll. Auf diese Weise wird durch das darstellende Spiel die Fähigkeit geweckt, entwickelt und trainiert, das eigene Handeln in seiner Wirkung auf die soziale Situation zu beurteilen und darauf einzustellen und soziale Konflikte zu bewältigen.

In der Grundschule steht die Funktion des darstellenden Spiels, die Kommunikationsfähigkeit und die Sozialisation des Kindes zu fördern, im Vordergrund. Hier wirkt das darstellende Spiel als fächerübergreifendes Prinzip, durchgehend durch alle Lernbereiche.

1.2.2 Darstellendes Spiel in fachgebundenen Lernprozessen

Darstellendes Spiel initiiert, unterstützt und fördert Lernprozesse in bestimmten Fachbereichen. Besonders effektiv und ökonomisch läßt es sich jedoch dort einsetzen, wo es darauf ankommt,

- Denk- und Lernprozesse durch Spielhandlungen anzuregen,
- abstrakt-begriffliche Denk- und Lernprozesse durch konkreten Handlungsbezug zu unterstützen.
- Konflikte in Spielsituationen zu verdeutlichen,
- Konfliktlösungesversuche in Probehandlungen durchzuspielen,
- Handlungen in Lebenssituationen, die sich in der Schule nicht real ergeben, zu simulieren und in der Spielhaltung des „Als ob" zu vollziehen,
- Kommunikations- und Sozialisationsvorgänge zu veranschaulichen und bewußt zu machen,
- Sprachlernsitutationen zu schaffen, in denen sich der Schüler spontan sprachlich äußert und in denen erlernte Sprachmuster aktualisiert und verfügbar gemacht werden,
- dramatische Texte und szenische Arrangements handelnd nachzuvollziehen und als theatralische Formen erfahrbar zu machen.

Darstellendes Spiel kann in verschiedenen Phasen des Lernprozesses unterschiedliche methodische Funktionen übernehmen. Es kann dazu dienen,

- das Lernen zu motivieren,
- die Problemsituation und die Aufgabenstellung zu veranschaulichen und zu verdeutlichen,
- die Eigenart des Unterrichtsgegenstandes zu erkennen,
- Gelerntes im sozialen Bezugsfeld zu üben und anzuwenden,
- Lernergebnisse festzustellen.

Darstellendes Spiel kann auf allen Schulstufen vor allem in folgenden Fachbereichen verwendet werden:

Deutsche Sprache, Erdkunde, Geschichte, Politik/Sozialkunde, Fremdsprachen, Bildende Kunst, Musik, Religion und Sport.

Der zeitliche Anteil des darstellenden Spiels am Unterrichtsgeschehen hängt dabei vom Unterrichtsgegenstand und seiner Affinität zu handlungsgebundenen Lernprozessen ab. Häufig werden es nur wenige Minuten einer Unterrichtsstunde sein, in denen das Spiel methodisch eingesetzt wird; manchmal kann das Spiel sich auch über mehrere Unterrichtsstunden erstrecken.

1.2.3 Darstellendes Spiel als Kunstform

Darstellendes Spiel ist eine elementare Form von Theater. Dabei ist Theater im weitesten Sinne zu verstehen als Schaupiel, das menschliche Verhaltensweisen und Interaktionen in gestalteter Form schaubar macht. Ebenso wie die Fächer Musik und Bildende Kunst eröffnet das darstellende Spiel durch eigene künstlerische Versuche einen Zugang zur Kunst.

Aus seiner Beziehung zur Kunst des Theaters ergibt sich die fachspezifische Aufgabe des darstellenden Spiels, den Schüler durch eigenes Spiel theatralische Formen, Mittel, Verfahrens- und Produktionsweisen erfahren und Strukturen von Schau-Spielen, sowie Wirkungen des Spiels auf Zuschauer erkennen zu lassen.

Darstellendes Spiel vermittelt dem Schüler auf diese Weise Kenntnis über die Kunst des Theaters und Kriterien für den Genuß und die Beurteilung von Theaterkunst. Zugleich gibt es ihm Gelegenheit, sich in der Gestaltung theatralischer Formen selbst zu versuchen und sich in elementaren künstlerischen Formen auszudrücken.

Darstellendes Spiel hat als Kunstform bereits in der Grundschule seinen Platz. Auch im einfachen Grundschulspiel können Formqualitäten evident und für die künstlerische Erziehung des Kindes wirksam werden.

2 Hinweise zur Spielgestaltung

2.1 Spiel im 2.-6. Schuljahr

2.1.1 Spielorganisation

(1) Allmählich wandelt sich die Spielhaltung des Kindes. Seine erwachende Kritikfähigkeit durchbricht die distanzlose Spielversenkung, die bisher möglich war. Das Kind will sich nicht mehr einfach dem Spielen hingeben, sondern wird sich zunehmend der Schau-Wirkung seines Spiels bewußt. Dabei erfährt es seine Wirkung auf andere, wodurch sein Spiel zuschauerbezogen wird.

Mit zunehmenden Alter wächst auch die Fähigkeit des Kindes zu großräumigem Bewegungsspiel in der Gruppe und differenzierterer Gestaltung der Einzelrolle in Mimik, Gestik und Sprache.

Größere Bewußtheit und gesteigerte Ausdrucksfähigkeit machen nun das Spiel durch die Kinder selbst kontrollier- und modifizierbar.

(2) So arbeiten bei den Proben jetzt zwei Gruppen miteinander: Spieler und Zuschauer. Die Versuche der Spieler werden von den zuschauenden Schülern beobachtet, anschließend besprochen und im Spiel weiterentwickelt, bis die endgültige Form der Szene gefunden ist. Dabei ist das einzelne Kind wechselweise Spieler und Zuschauer.

Bei der Spiel-Erarbeitung kann entweder ein Szenenabschnitt mit allen dazugehörigen Rollen geprobt werden, oder alle Spieler stellen dieselbe Person in derselben Situation gleichzeitig dar.

Eine Einzelrolle wird also im parallelen Ablauf gespielt. Dies gibt vor allem dem Kind im zweiten Schuljahr, das noch dem naiven Spielen verhaftet ist, Sicherheit, da es sich beim Parallelspiel noch in der Anonymität der Gruppe geborgen fühlen kann.

Mit zunehmendem Alter, etwa im 4. Schuljahr, kann die Klasse in mehrere selbständig übende Gruppen aufgeteilt werden, die zu gleicher Zeit unabhängig voneinander an der Spielaufgabe arbeiten. Die Arbeitsergebnisse der Spielgruppen werden dann der Klasse zur Beurteilung vorgetragen.

(3) Die vornehmliche Aufgabe des Spielleiters in diesen Schuljahren (Kl. 2-6) besteht darin, ein Spielklima zu schaffen, in dem Darstellungsversuche gewagt werden.

Der Spielleiter schafft Situationen, die zum Spielen einladen. Die angebotenen Geschichten, Ereignisse und Vorgänge müssen immer einen für die Kinder dieser Altersstufe erkennbaren Spielansatz haben.

Der Lehrer gibt Spielhilfen, indem er die Situationen und Konflikte des Spielgeschehens im Gespräch mit den Kindern durchschaubar macht, die Handlungsweisen der Figuren bedenken und erläutern läßt und dadurch das Rollenverständnis vertieft. Ein Mitspielen des Lehrers innerhalb der Gruppe kann den Kindern als Anreiz zu deutlicherem Spiel dienen und damit zu einer besseren Darstellung beitragen. Jedoch ist ein Vorspielen des Lehrers, das zur bloßen Nachahmung durch die Kinder führt, abzulehnen.

Nach jedem Spielversuch nimmt der Lehrer die Spielkritik und neue Vorschläge der Kinder entgegen und läßt Anregungen in erneutem Spiel erproben. Dabei achtet er darauf, daß das kritische Gespräch den Spieler nicht entmutigt, sondern eine Verbesserung der Darstellung fördert.

(4) Darstellendes Spiel wird häufig nur wenige Wochenstunden oder nur Abschnitte einzelner Unterrichtsstunden einnehmen. Je nach Akzent in der jeweiligen Zielsetzung wird es in den Lernbereichen Deutsche Sprache, Bildende Kunst, Sachunterricht und Religion, im 5. und 6. Schuljahr auch im Englischunterricht und den Sozialwissenschaften seinen Platz haben.

Wird bei einer Spielaufgabe eine Aufführung angestrebt, ist mehr Zeit für die Spielproben erforderlich. In diesem Falle kann darstellendes Spiel die zentrale Aufgabe einer Unterrichtsepoche von mehreren Wochen sein, in der u.a. die Deutschstunden und (ab Klasse 3) die vier Wochenstunden Künste aufgehen können.

Aufführungen sollten im 5. und 6. Schuljahr eine Zeitstunde nicht überschreiten, im 2.bis 4. Schuljahr im allgemeinen höchstens eine halbe Stunde dauern. Wiederholungsaufführungen werden mit zunehmendem Alter möglich, sollten sich jedoch auf höchstens drei beschränken.

2.1.2 Spielformen und Spielaufgaben

(1) Kleinspielformen

Kleinspielformen dienen dazu, die Schüler mit den grundlegenden Mitteln der Darstellung bekannt und vertraut zu machen und auf diese Weise das sprachliche, mimische und gestische Ausdrucksvermögen zu steigern und zu differenzieren. Sie bieten auch gehemmten Kindern die Möglichkeit, überschaubare Spielaufgaben zu bewältigen und dadurch an Selbstvertrauen zu gewinnen.

Stegreifspiel

Das Stegreifspiel nimmt seine Aufgaben aus der Umwelt des Kindes und aus epischen Vorlagen wie Märchen, Sagen, Geschichten. Ein kurzes Geschehen wird von den Spielern spontan, u.U. mehrmals dargestellt und anschließend besprochen. So können Handlungsabläufe, Situationen und soziale Bezüge verdeutlicht werden.

Aus diesen Stegreifversuchen können durch Wiederholung und Modifizierung kleine geformte Spiele werden, deren Ablauf festliegt, die aber immer noch Raum für spontane Spieleinfälle lassen.

Beispiele:

Aus der Umwelt:

Ein Auto wird aufgetankt
Auf dem Bahnhof
Ein Verkehrsunfall
Ich komme zu spät nach Hause
Die zerbrochene Fensterscheibe

Nach epischen Vorlagen:

König Drosselbart:
Brautwerbung/Auf dem Markt
Das tapfere Schneiderlein:
Begegnung zwischen Mus-Frau und Schneider/Riese und Schneider
Geburtstagskaffee mit Pippi Langstrumpf

Pantomime

Pantominische Übungen sind geeignet, die mimische und gestische Ausdrucksfähigkeit zu steigern und zu verfeinern. Vor allem sprachlich ungewandte Kinder finden in der Pantomime neue Ausdrucksmöglichkeiten.

Die darzustellenden Handlungsabläufe müssen allein durch Bewegung deutlich werden; dabei entsprechen großräumige Bewegungen dem kindlichen Darstellungsvermögen mehr als feinmotorische.

Beispiele:

Wir gehen durch einen dunklen Wald
Ein Jäger schleicht sich an das Wild heran
Wir erwachen und stehen auf
Berufe raten
Wir spielen Tischtennis

Scharade

Die Scharade ist ein Ratespiel, das eine Kontaktaufnahme mit Zuschauern erfordert. Ein Wort wird – als Ganzes oder in Silben bzw. Buchstaben zerlegt – in Spielszenen umgesetzt und einem Publikum zum Raten vorgeführt.

Da die Scharade in besonderer Weise auf den Zuschauer bezogen ist, entspricht sie nicht der Spielhaltung des Kindes im 1. und 2. Schuljahr.

Beispiele:

Hand – Schuh – Handschuh
Frosch – König – Froschkönig

(2) **Das selbsterarbeitete Spiel**

Das selbsterarbeitete Spiel geht aus von einer literarischen Vorlage oder von einer Spielidee.

Ist die Spielaufgabe einer literarischen Vorlage entnommen, muß die epische Handlung in eine Spielhandlung umgesetzt werden. Dazu werden einzelne Abschnitte der Handlung im Stegreif angespielt.

Geht das Spiel von einer Spielidee aus, wird die Handlung bereits auf ihre Spielbarkeit hin erfunden und in Stegreifszenen erprobt.

In beiden Fällen entsteht zunächst ein Stegreifspiel, das erst allmählich zu festeren Formen in Sprache ud Bewegung gelangt.

Durch wechselnde Rollenbesetzung bleibt das Spiel offen für spontane Einfälle und Textvorschläge der Spieler. Gelungenes hält der Lehrer in einem Protokoll fest. Diese Aufzeichnungen fließen in den endgültigen Spieltext ein.

Beispiele:

Epische Vorlage: Der Rattenfänger von Hameln
Die kleine Hexe
Spielidee: Ein Tag im Schullandheim
Begegnung mit außerirdischen Wesen

(3) **Das Textspiel** (In der Regel nicht vor Klasse 3)

Die Auswahl eines geeigneten Spieltextes aus dem Angebot der Verlage bedarf besonderer Sorgfalt:

- Das Stück muß in seinem Handlungsaufbau schlüssig sein und in seiner sprachlichen Gestaltung stimmen,
- das Stück muß in seinem Gehalt Beziehungen zu Fragen und Sachverhalten aufweisen, die den Schüler betreffen,

– das Stück muß einen Spielanreiz ausüben und dem Spielvermögen der Schüler angemessen sein.

Wenn ein gedruckter Spieltext als Spielvorlage gewählt wird, sorgt der Lehrer durch die Wahl geeigneter Arbeitsformen dafür, daß die vorgegebenen Dialoge von den Kindern nicht auswendig gelernt werden, ohne daß die Bedeutung des jeweiligen Spielvorgangs erfaßt wird. Statt eines Spieles bliebe es sonst bei einem Aufsagen des Textes.

Es empfiehlt sich, den Inhalt des ausgewählten Spiels zum Kennenlernen frei zu erzählen oder den Text vorzulesen, um dann wie beim selbsterarbeiteten Spiel zunächst einzelne Abschnitte der Handlung im Stegreif anzuspielen. Dabei kann der Lehrer sprachliche Formulierungen der Textfassung als Hilfe für die Spieler einsprechen und so in die Stegreifformung einfließen lassen.

Erst wenn der Ablauf der Szene im Stegreif erprobt ist, empiehlt es sich, Leseproben anzusetzen, bei denen die Schüler mit verteilten Rollen lesen. Häufiger Rollenwechsel führt dabei zu unterschiedlichen Gestaltungsversuchen, die anschließend im gemeinsamen Gespräch ausgewertet werden. Dadurch wird das Verständnis für die Eigenart der Rollenperson und die jeweilige Spielsituation vertieft.

Während dieses Arbeitsabschnittes richtet der Lehrer den Spieltext durch Streichungen und Änderungen für die Klasse ein.

Die Leseproben werden schon nach kurzer Zeit durch Spielproben abgelöst, weil die Gestaltung der Rollen nur gelingen kann, wenn Sprache, Gestik, Mimik und die Bewegung im Raum zusammen geprobt werden.

(4) Das Unterrichtsspiel

Darstellendes Spiel kann als Unterrichtsmethode immer dort eingesetzt werden, wo Lernen im Handlungsvollzug möglich ist (vgl. 1.2.2).

Beispiele:

– Deutsche Sprache
  Literaturunterricht: Veranschaulichung und Interpretation von literarischen Texten
    Hebel: Das Mittagessen im Hof
  Sprech- und Gesprächserziehung: Schaffen von Gesprächssituationen
    Telefongespräche
    Streitgespräche
  Schriftliche Darstellung: Analyse eines Sachberichts
    Ein Fahrradschlauch wird geflickt

- Sachunterricht
  Auswertung einer Realbegegnung:
  „Tankstelle"
- Sozialkunde
  Auffinden von Handlungsalternativen in Konfliktsituationen:
  „Betreten des Rasens verboten"
- Englisch
  Übung und anwendung der erworbenen Sprachkenntnisse:
  „At the Station"
- Religion
  Vergegenwärtigung biblischer Geschichten:
  „Der barmherzige Samariter"
- Bildende Kunst
  Veranschaulichung von Situationen und Handlungsabläufen, Herausfinden wichtiger und bildwirksamer Situationen und Körperhaltungen:
  „Vor dem Fußballtor", „Keilerei"

(5) Das Handpuppenspiel

Beim Handpuppenspiel entsteht eine enge Wechselbeziehung zwischen dem spielenden Kind und der Puppe. Das Kind projiziert sich in die Puppe und läßt sie stellvertretend für sich handeln, wobei die Eigenart der Puppe auf das spielende Kind zurückwirkt.

Daher ist es wichtig, daß das Kind seine Puppe selbst herstellt. Das kann die einfache Stockpuppe oder die bewegungsreichere Handpuppe sein.

In den ersten beiden Schuljahren regen ganz einfache Puppenformen die Phantasie des Kindes an. Bereits eine auf den Finger gesteckte Kartoffel oder Holzkugel ergibt die erste Spielpuppe.

Dosen und Schachteln, Schöpfkellen und Rührlöffel, Knollen und Wurzelwerk, Papier und Textilien können Materialien für die Puppenherstellung sein.

Puppenköpfe aus Pappmaché erfordern die Fähigkeit zu differenzierterer Gestaltung, die erst gegen Ende der Grundschulzeit oder in der Beobachtungsstufe erwartet werden kann (vgl. Lehrplan bildende Kunst, Beobachtungsstufe).

Aus dem improvisierten Zusammenspiel der fertiggestellten Puppen ergeben sich erste Spielideen und spontane Dialoge. Daraus entstehen eine Spielhandlung und ein Stegreifdialog, die sich an den Möglichkeiten und Eigenarten der Puppen orientieren.

Der umgekehrte Weg von einem vorgegebenen Puppenspieltext zur Puppenherstellung und Spielgestaltung ist für die Grundschule nicht geeignet.

Wenn die Kinder gelernt haben, ihre Puppe zu führen, können sie in kleinen Gruppen selbständig Spielszenen erarbeiten und sich gegenseitig vorführen.

Eine improvisierte Puppenbühne, hergestellt aus einer Spielliste und daran befestigtem Tuch, ist in jedem Fall der meistens viel zu engen Kasperbude vorzuziehen.

Beispiele:

Der Rangstreit der Küchengeräte
Spuk in der Speisekammer
Kaspergeschichten

2.1.3 Spielmittel

(1) Bühne und Kulisse

Das darstellende Spiel ist nicht an eine Bühne gebunden. In der Grundschule ist zumeist das Klassenzimmer der geeignete Spielraum. Durch Umräumen des Gestühls schafft man einen freien Platz, wo sich die Kinder im Spiel bewegen können. Leichte, handliche Stellwände können den Spielraum abgrenzen und Möglichkeiten für Auftritte und Abgänge schaffen.

Für eine Aufführung benötigt man einen größeren Raum. Die Aula, die Pausenhalle oder der Musikraum, vielleicht auch ein Platz im Freien oder das Treppenhaus sind Räume, die sich für eine Aufführung eigenen oder herrichten lassen. Dazu ist eine Bühne zumeist nicht erforderlich. In vielen Fällen entspricht es dem internen Rahmen einer solchen Aufführung, daß der Spielort nicht erhöht ist, sondern daß die Zuschauerplätze in Form eines Kreises, Halbkreises, Karrées oder einer Gasse angeordnet sind.

Die Guckkastenbühne, die auf das Illusionstheater zugeschnitten und wenig variabel ist, erweist sich für die meisten Formen des darstellenden Spiels als ungeeignet. Dagegen bietet die Podienbühne viele Möglichkeiten der Veränderung. Durch bewegliche Vorpodien läßt sich die Bühnen-

fläche vergrößern und in ihrem Aufbau variieren: Treppen und Erhöhungen bieten neue Spielmöglichkeiten oder schaffen die Verbindung zum Zuschauerraum, der bisweilen in das Spiel einbezogen wird. Die Podienbühne täuscht nicht eine Wirklichkeit vor, sondern macht deutlich, daß das Bühnengeschehen nur Spiel ist. Daher ist hier ein naturalisitisches Bühnenbild nicht angebracht.

In den ersten drei Schuljahren sollte auf ein Bühnenbild ganz verzichtet werden. Für Kinder dieser Altersstufe ist es eine lohnende Spielaufgabe, Blumen, Bäume, Zäune, Hecken und Häuser selbst darzustellen, wie es sich besonders beim Kreis- und Halbkreisspiel anbietet.

Auch beim Spiel älterer Schüler wird der Spielort primär durch den Spieler, durch seine Mimik, Gestik, Bewegung und Sprache verdeutlicht. Kulissen unterstützen lediglich die Raumvorstellungen bei Spielern und Zuschauern und beschränken sich daher auf die Andeutung des Spielortes. Das geschieht am besten durch einzelne Symbole: beispielsweise steht ein Fahrplan für den ganzen Bahnhof, das Symbol einer Krone für die Räume des Schlosses.

(2) Kostüm und Requist

Die Spielkleidung muß dem Darstellungsvermögen der Spieler entsprechen und auf das Spielgeschehen abgestimmt sein. Aufwendige Kostüme sind demnach genauso ungeeignet wie wahllos zusammengetragene Einzelteile.

Die einfachen Spielformen der ersten Schuljahre bedürfen keiner besonderen Spielkleidung. Auch bei Aufführungen älterer Schüler bleibt die Kostümierung auf Andeutungen beschränkt.

Requisiten können in den seltensten Fällen die gemeinten Gebrauchsgegenstände selbst sein. Oft kann man auf Spieldinge überhaupt verzichten und sie dadurch sichtbar machen, daß die Spieler mit den gedachten Dingen umgehen. In anderen Fällen werden die Requisiten zusammen mit dem Bühnenbild und den Kostümen für das Spiel angefertigt.

Die Ausstattung einer Aufführung ist eine ernstzunehmende ästhetische Aufgabe, bei der alle einzelnen Teile sich einer Gesamtkonzeption zuordnen, in der Farbgebung und Stilisierung wesentliche Elemente einer künstlerischen Gestaltung sind. Spielkostüm und Requisit unterstreichen optisch die Charakterisierung der Rollenfiguren und tragen zur Deutung des Spielgeschehens bei. Kostüme und Requisiten für ihr Spiel selbst herzustellen, kann für Grundschüler in manchen Fällen eine Überforderung bedeuten. Es kann aber eine reizvolle Aufgabe für ältere Schüler sein, im

Unterricht „Bildende Kunst" oder „Technik" die benötigten Gegenstände zu entwerfen und herzustellen und so am Spielvorhaben der kleineren Schüler mitzuwirken.

Bei der Ausstattung einer Aufführung finden bestimmte Grundformen von Kleidungsstücken immer wieder Verwendung. Es empfiehlt sich daher, einen Fundus von solchen Gewandstücken nach einfachen Grundschnitten aufzubauen. Diese Spielkleider können vielfältig verwandt und jeweils durch typische Zutaten und leichte Veränderungen abgewandelt werden.

(3) Musik im Spiel

Die Musik kann Spielmittel sein. Durch ihren Rhythmus formt und gliedert sie Gruppenbewegungen, Aufzüge und Tänze. Sie kann Personen und Handlungen leitmotivisch hervorheben.

Sowohl vorgegebene Spiellieder als auch einfache, von den Kindern selbst geschaffene Insrumentalmusik können das Spiel in dieser Weise unterstützen.

Die Musik soll in ihrer Eigenart dem Spielgeschehen entsprechen. Sofern die Musik zum Spiel bereits vorgeformt ist, muß der Spielleiter prüfen, ob sie in ihrem Schwierigkeitsgrad, in Satz und Instrumentierung altersstufengemäß ist.

Kinderopern mit Solopartien und schwieriger Instrumentierung sind zumeist für die Grundschule ungeeignet, selbst wenn sie inhaltlich für diese Altersstufe geeignet erscheinen.

(4) Proben und Organisationsplan

Wird mit dem darstellenden Spiel eine Aufführung angestrebt, bedarf die Arbeit besonders sorgfältiger Planung.

Der Spielleiter stellt einen Probenplan und einen Organisationsplan auf und vergewissert sich, daß die Sicherheitsvorschriften eingehalten werden.

A Probenplan

I. Vorbesprechungen mit Kollegen aus anderen Fachbereichen:

1. Werken und Textiles Werken (Bühnenbild, Kostüm, Requisiten)
2. Musik (Musik im Spiel)
3. Bildende Kunst (Bühnenbild)
4. Physik (Technik, Beleuchtung, Ton)

Zu den Besprechungen werden jeweils die Schüler hinzugezogen, die die einzelnen Teilaufgaben ausführen sollen.

II. Spielproben und technische Arbeiten

Die eigentliche Probenarbeit und die Arbeit der technischen Gruppen laufen nebeneinander her. Dabei ist eine dauernde gegenseitige Verständigung notwendig, um die Einzelmaßnahmen koordinieren zu können.

III. Sonderproben

Vor der Haupt- und Generalprobe sollten spezielle Sonderproben so rechtzeitig angesetzt werden, daß Unzulänglichkeiten noch ausgeräumt werden können.

1. Proben für Bühnenauf- und -umbauten
2. Beleuchtungsproben
3. Kostümproben
4. Proben mit Musik

IV. Haupt- und Generalprobe

Das Zusammenwirken aller an der Aufführung Beteiligten soll jetzt reibungslos ablaufen.

B Organisationsplan

I. Probenplan festlegen und den Beteiligten schriftlich geben.

II. Plakate, Eintrittskarten, Programme spätestens 4 Wochen vor der Aufführung in Auftrag geben.

III. Aufsichts- und Raumregelungen einige Tage vor der Aufführung festlegen.

1. Aufsichten für Saal, Bühne, Umkleideräume, Treppen einteilen.
2. Garderobenhelfer, Platzanweiser, Kassierer und Wegweiser im Schulgelände einsetzen.
3. Raumfragen regeln (Umkleideräume für Jungen und Mädchen, Garderobe für Gäste, Toiletten).

C Sicherheitsvorschriften

1. Auf der Bühne darf kein offenes Feuer oder Licht (Kerzen) brennen.
2. Alle elektrischen Leitungen müssen geerdet und sicher verlegt sein (keine Stolperfallen!).
3. Alle Vorhangstoffe müssen feuersicher imprägniert sein.
4. Feuerlöschvorrichtungen (Sand, Decken, Feuerlöscher) müssen vorhanden sein.
5. Podien und freistehende Treppen müssen rutschfest sein.
6. Notbeleuchtung muß eingeschaltet sein.
7. Hinter der Bühne muß ausreichende Beleuchtung vorhanden sein.
8. Bei über 100 Zuschauern muß das Gestühl fest verankert sein.
9. Seiten- und Mittelgänge dürfen nicht mit zusätzlichen Stühlen vollgestellt werden.
10. Notausgänge dürfen nicht abgeschlossen oder verstellt werden.

Darüber hinaus ist es ratsam, eine Reihe von Elektrosicherungen der verwendeten Größen an der Schalttafel bereitzulegen.

F. Arndt: Das Handpuppenspiel, Bärenreiter Verlag, Kassel - 1959

D Beratung

Beratung in Fragen des Schulspiels am IFL über Herrn Walter *Meyer,* VS Surenland, 2 HH 72, Tel.: 98 23 60.

Literatur

I. Zur Didaktik

J. Huizinga: Homo ludens, Rowohlt Verlag, Hamburg - 1956
H Scheuerl: Das Spiel, Beltz Verlag, Weinheim - 1954
Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Band II/2: Spiel und Theater als kreativer Prozeß, herausg. R. Müller, Rembrandt Verlag Berlin - 1972
A. Flitner: Spielen - Lernen, Piper Verlag, München - 1972
P. Amtmann: Das Schulspiel, Manz Verlag, München - 1968

II. Zur Unterrichtsgestaltung

B. Daublebsky: Spielen in der Schule, Klett, Stuttgart 1973
M. Krantz: Wir spielen Geschichten, Verlagsgesellschaft Rudolf Müller, Köln-Braunsfeld - 1972
K. Dorpus: Regie im Schul- und Jugendtheater, Deutscher Theaterverlag, Weinheim 1970

C. J. Höpner u.a.: Die spielende Gruppe, Jugenddienst-Verlag, Wuppertal 1974
F. R. und G. Shaftel: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, Reinhardt Verlag, München 1973
H. W. Nickel u.a.: Rollenspielbuch, L.A.G. Spiel- und Amateurtheater in NRW, Recklingshausen 1973

P. Amtmann (Hrsg.): Puppen – Schatten – Masken, Manz Verlag, München – 1968
R. Bull: Lerneffektives Spiel im Unterricht, Verlag Ferdinand Hirt, Kiel – 1971

III. Lernbuch

Walter Meyer und Günter Seidel: Szenen/Spielen und Darstellen II, Verlag Erziehung und Wissenschaft, Hamburg (2.A.) 1976 (mit Begleitband f.d. Lehrer)

IV. Filme

IV, I Filme für den Lehrer:

- Bewegung als Grundlage des Darst. Spiels
  44 min, LBH 32 22 13
- Angeleitetes Rollenspiel mit Kindern
  30 min, LBH 32 26 26
- Das Darst. Spiel in der Schule, Erarbeitung eines Spiels im 6. Schuljahr
  32 min, LBH 33 21 17

IV, II Sonstige Filme bei der LBH:

- Marionetten, 11 min, 32 16 11
- Super-Acht-Arbeitsstreifen:
  Obst- und Gemüsepuppen, 5 1/2 min, 36 06 71
  Sprechpuppen I und II, 4 1/2 u. 4 min, 36 07 00/01
  Schrottpuppen I und II, 4 u. 3 1/2 min, 36 06 91/98
  Fadenmarionetten, 5 min, 36 07 02