

Maria Anna Bäuml

**Arbeitshilfen für den
DEUTSCHUNTERRICHT
im 3. und 4. Schuljahr**

Maria Anna Bäuml

**Arbeitshilfen für den
Deutschunterricht**

im 3. und 4. Schuljahr



Michael Prögel Verlag Ansbach

PRÖGELS SCHULPRAKTISCHE HANDBÜCHER BAND 70

1. Auflage 1976

Snolin ISBN 3-7914-0254-4

Ganzleinen ISBN 3-7914-0255-2

Satz und Offsetdruck der Buchdruckerei J. P. Peter, Gebr. Holstein,
Rothenburg ob der Tauber

Leinenbände und Broschuren von der Großbuchbinderei Gg. Gebhardt,
Ansbach/Schalkhausen

Textzeichnungen von Eduard Wienerl, München

Umschlaggestaltung von Johannes Mertens, Nürnberg

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Vorwort | 7 |
| Theoretischer Teil | 9 |
| 1. Die Aufgaben des Deutschunterrichts im 3./4. Schuljahr | 9 |
| 1.1 Spracherwerb als Aufgabe des Grundschulunterrichts | 9 |
| 1.2 Deutschunterricht früher — heute | 10 |
| 1.3 Lernziele eines zeit-, sach- und kindgemäßen Deutschunterrichts | 11 |
| 2. Die Lernbereiche des Deutschunterrichts der Grundschule | 12 |
| 3. Zur Gestaltung der Lernprozesse im Deutschunterricht der Grund- schule | 13 |
| 4. Erläuterungen zur gewählten Darstellungsform der Unterrichts- modelle | 15 |
| Unterrichtsmodelle | |
| I. Sprachgestaltung | |
| Lehraufgabe: <i>Analyse und Gestaltung einer Gesprächssituation</i> Thema: <i>Wie Menschen miteinander sprechen (sollen)</i> Stufe: <i>4. Schuljahr</i> | 18 |
| Lehraufgabe: <i>Erweiterung der stilistischen Kompetenz durch die Arbeit mit Wort- feldern und Wortfamilien</i> Thema: <i>Wir erzählen von einem Besuch im Tiergarten</i> Stufe: <i>3./4. Schuljahr</i> | 30 |
| Lehraufgabe: <i>Bilderzählung</i> Thema: <i>Max und Moritz (Erster Streich). Von Wilhelm Busch</i> Stufe: <i>3. Schuljahr</i> | 40 |
| Lehraufgabe: <i>Erlebniserzählung</i> Thema: <i>Erlebnis mit einem Tier</i> Stufe: <i>3./4. Schuljahr</i> | 56 |
| Lehraufgabe: <i>Phantasiegeschichte</i> Thema: <i>Wir erzählen eine abenteuerliche Phantasiegeschichte nach Reiz- wörtern</i> Stufe: <i>3./4. Schuljahr</i> | 67 |
| Lehraufgabe: <i>Zweckgebundene Darstellungsformen der Alltagssprache</i> Thema: <i>Wir formulieren eine Spielanweisung</i> Stufe: <i>3. Schuljahr</i> | 75 |
| Lehraufgabe: <i>Beschreibung von Gegenständen der Umwelt</i> Thema: <i>Wie mein (ein) Fahrrad aussieht</i> Stufe: <i>4. Schuljahr</i> | 85 |
| Lehraufgabe: <i>Vergleichende Gestaltung einer subjektiven und einer objektiven Darstellungsform</i> Thema: <i>Wir haben „Blindekuh“ gespielt</i> Stufe: <i>4. Schuljahr</i> | 93 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Der Brief als Sonderform des schriftlichen Ausdrucks</i> | |
| Thema: | <i>Wir schreiben einen Brief an einen kranken Mitschüler</i> | |
| Stufe: | <i>3./4. Schuljahr</i> | 100 |

| | | |
|---------------------|----------------------------------|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Verschiedene Textsorten</i> | |
| Thema: | <i>Rahmenthema „Weihnachten“</i> | |
| Stufe: | <i>4. Schuljahr</i> | 111 |

II. Leseunterricht

| | | |
|---------------------|--------------------------------------|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Steigerung der Lesefertigkeit</i> | |
| Thema: | <i>Lesetechnische Übungen</i> | |
| Stufe: | <i>3./4. Schuljahr</i> | 121 |

| | | |
|---------------------|--------------------------------|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Lesen von Sachtexten</i> | |
| Texte: | <i>Texte zum Thema „Hunde“</i> | |
| Stufe: | <i>4. Schuljahr</i> | 132 |

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Umweltgeschichte</i> | |
| Text: | <i>Heinos Vater. Von Barbara Bartos-Höppner</i> | |
| Stufe: | <i>3./4. Schuljahr</i> | 143 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Lügengeschichte</i> | |
| Text: | <i>Der Reiter auf dem Kirchturm. Von Frhr. von Münchhausen</i> | |
| Stufe: | <i>3. Schuljahr</i> | 154 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Sage</i> | |
| Text: | <i>Der Teufelsstein von Rödersdorf</i> | |
| Stufe: | <i>4. Schuljahr</i> | 164 |

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Legende (legendenhafte Erzählung)</i> | |
| Text: | <i>Der störrische Esel und die süße Distel. Von Karl Heinrich Waggerl</i> | |
| Stufe: | <i>4. Schuljahr</i> | 172 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Märchen</i> | |
| Text: | <i>Brüderchen und Schwesterchen. Von den Gebrüdern Grimm</i> | |
| Stufe: | <i>3. Schuljahr</i> | 183 |

| | | |
|---------------------|--------------------------------|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Fabel</i> | |
| Text: | <i>Der Fuchs und die Katze</i> | |
| Stufe: | <i>4. Schuljahr</i> | 194 |

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Gedicht — Begegnung mit Lyrik</i> | |
| Text: | <i>Die Vögel warten im Winter vor dem Fenster. Von Bertolt Brecht</i> | |
| Stufe: | <i>3. Schuljahr</i> | 206 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Kritisches Lesen von Gebrauchsliteratur</i> | |
| Thema: | <i>Wir lesen in einem Spielzeugkatalog</i> | |
| Stufe: | <i>3. Schuljahr</i> | 216 |

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Ganzschrift</i> | |
| Text: | <i>Der kleine Prinz. Von Antoine de Saint-Exupéry</i> | |
| Stufe: | <i>4. Schuljahr</i> | 224 |

III. Sprachbetrachtung

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Funktion und Leistung der Wortart „Adjektiv“</i> | |
| Thema: | <i>Das Adjektiv kennzeichnet und beurteilt</i> | |
| Stufe: | <i>3. Schuljahr</i> | 242 |

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Funktion und Leistung der Wortart „Verb“</i> | |
| Thema: | <i>Unterscheidung von Vorgangs-, Zustands- und Tätigkeitsverben</i> | |
| Stufe: | <i>3. Schuljahr</i> | 251 |
| Lehraufgabe: | <i>Der Satz als gegliederte Einheit</i> | |
| Thema: | <i>Die Satzergänzung im Wemfall (Dativobjekt)</i> | |
| Stufe: | <i>4. Schuljahr</i> | 260 |
| Lehraufgabe: | <i>Die Leistung der Wortarten und ihre Verwendung im Redezusammenhang</i> | |
| Thema: | <i>Das besitzanzeigende Fürwort als Beifügung</i> | |
| Stufe: | <i>4. Schuljahr</i> | 269 |
| Lehraufgabe: | <i>Die Funktion der Satzarten im Redezusammenhang</i> | |
| Thema: | <i>Aussagesatz — Aufforderungssatz/Ausrufesatz — Fragesatz</i> | |
| Stufe: | <i>3. Schuljahr</i> | 276 |
| Lehraufgabe: | <i>Das Verb sagt Geschehen in verschiedenen Zeitstufen aus</i> | |
| Thema: | <i>Gegenwart — Vergangenheit — Zukunft</i> | |
| Stufe: | <i>3./4. Schuljahr</i> | 286 |
| Lehraufgabe: | <i>Namenkunde</i> | |
| Thema: | <i>Die Sammelnamen als Untergruppe der Gattungsbezeichnungen</i> | |
| Stufe: | <i>3. Schuljahr</i> | 296 |
| Lehraufgabe: | <i>Lautmalerei</i> | |
| Thema: | <i>Laute können die Wirklichkeit nachahmen</i> | |
| Stufe: | <i>4. Schuljahr</i> | 303 |
| Lehraufgabe: | <i>Wortbildungslehre</i> | |
| Thema: | <i>Vorsilben ändern Verben in ihrer Bedeutung</i> | |
| Stufe: | <i>3./4. Schuljahr</i> | 313 |
| Lehraufgabe: | <i>Einübung von sprachlichen Gesetzmäßigkeiten</i> | |
| Thema: | <i>Festigung der Sprachkenntnisse (Auswahl, auf die ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten bezogen)</i> | |
| Stufe: | <i>3./4. Schuljahr</i> | 321 |

IV. Rechtschreiben

| | | |
|---------------------|--|-----|
| Lehraufgabe: | <i>Zeichensetzung</i> | |
| Thema: | <i>Die Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede</i> | |
| Stufe: | <i>3./4. Schuljahr</i> | 328 |
| Lehraufgabe: | <i>Wörter mit lang gesprochenem Vokal</i> | |
| Thema: | <i>Das Dehnungs-h</i> | |
| Stufe: | <i>3. Schuljahr</i> | 338 |
| Lehraufgabe: | <i>Großschreibung</i> | |
| Thema: | <i>Substantivierte Verben und Adjektive</i> | |
| Stufe: | <i>4. Schuljahr</i> | 346 |
| Lehraufgabe: | <i>Verschiedene Arbeitsformen für das Erlernen der Rechtschreibung</i> | |
| Thema: | <i>Das Übungsdiktat</i> | |
| Stufe: | <i>3./4. Schuljahr</i> | 355 |

Vorwort

Sprache

Der Baum
Größer als die Nacht
Mit dem Atem der Talseen
Mit dem Geflüster über der Stille

Die Steine
Unter dem Fuß
Die leuchtenden Adern
Lange im Staub
Für ewig

Sprache
Abgehetzt
Mit dem müden Mund
Auf dem endlosen Weg
Zum Hause des Nachbarn

Johannes Bobrowski

Was uns Sprache bedeutet, was uns Sprache ist, was Sprache für uns sein kann, wo wir in und mit der Sprache die Grenzen unseres menschlichen Seins erfahren — die Bilder dieser Verse machen es deutlich.

Sprache, Zeichen des Lebens wie der Baum, tragender Urgrund wie der Stein, und Sprache, „abgehetzt“ und „müde“, das „Haus des Nachbarn“ scheinbar oder wirklich nicht erreichbar: in dieser Dialektik steht der sprechende Mensch, in diesem „Schon“ und zugleich „(Noch)-Nicht“ leben wir. Gerade demjenigen, der andere lehrt, in und mit der Sprache zu leben, wird diese Spannung immer wieder neu bewußt. Und er muß und wird Wege suchen, die den „endlosen Weg“ gangbar machen. In diesem Sinne wurde dieses Buch geschrieben. Es möchte Wege aufzeigen, auf denen Kinder zur Erfahrung der Sprache als einer „Vermittlerin“ zwischen Mensch und Welt, zwischen Ich und Du, geführt werden können. Es sind Wege, neben denen andere Wege führen; aber es sind Wege, die gangbar sind.

Diese Arbeitshilfen entstanden aus Erfahrungen und Einsichten, die in der Schulpraxis gewonnen wurden. Die vorgestellten Modelle zum Sprachunterricht wollen zur Reflexion und zur Erprobung anregen, sie sollen jedoch nicht unreflektiert nachgeahmt werden. Sie möchten mögliche Wege des Sprachunterrichts aufzeigen und Hilfen bieten zur eigenen, situationsangemessenen Unterrichtsgestaltung. Die Zerteilung der Einheiten in einen theoretischen Teil und in einen praktischen Teil dürfte den Erwartungen vieler Lehrkräfte entgegenkommen: sowohl der Schritt von der Theorie zur Praxis wie auch die Einbeziehung der Theorie in primär praktische Überlegungen ist möglich.

Es ist zu wünschen, daß diese „Arbeitshilfen“ wirklich Hilfen sind auf dem Weg zu tieferem Sprachverstehen und besserem Sprachvermögen — Fähigkeiten, die den Menschen als Menschen auszeichnen.

An dieser Stelle möchte ich all jenen Lehrkräften danken, die in mir das Interesse an der Sprache zu wecken verstanden, und allen Freunden, mit denen ich — sprechend und hörend — die Sprache in ihren Möglichkeiten und Grenzen erfahren habe. Besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Karolina Fahn für die stets freundlich erwiesenen Hilfen und Anregungen.

Regensburg, Herbst 1976

Maria Anna Bäuml

Theoretischer Teil

1. Die Aufgaben des Deutschunterrichts im 3./4. Schuljahr

1.1 Spracherwerb als Aufgabe des Grundschulunterrichts

Die Diskussion um die Reform der Grundschule ist seit dem Grundschulkongreß in Frankfurt (1969) nicht mehr zum Stillstand gekommen. In allen Lernbereichen des Grundschulunterrichts ist man um eine Verbesserung der Lernmöglichkeiten bemüht.

Die Forderungen erwachsen sowohl aus neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen wie aus der veränderten gesellschaftlichen Situation. Die von E. Schwartz aufgestellten Thesen zur Grundschulreform (1) betreffen auch den Deutschunterricht.

Thesen zur Grundschulreform

1. Begabung ist ein Bündel zu entwickelnder Lernfähigkeiten. Die demokratische Gesellschaft muß gleiche Bildungschancen für alle bieten.
2. Nicht „volkstümliche“ Bildung, sondern „wissenschaftliches“ Denken ist das Ziel des Grundschulunterrichts.
3. Die Freisetzung der kognitiven Potenz ist milieuabhängig und optimal zwischen dem 3. und 9. Lebensjahr möglich. Deshalb haben Lernimpulse und Lernangebote in der Vor- und Grundschulzeit entscheidenden Einfluß auf das soziale Schicksal der Kinder.
4. Die Grundschule darf kein intellektueller Schonraum sein, sondern muß begabungsfördernde didaktische Situationen bereitstellen.
5. Die Umstrukturierung der Lernbereiche impliziert die Veränderung der Lehrerrolle vom Lehrenden zum Organisator des Lernens.
6. Die Grundschule als „Primarbereich“ der Bildung schafft die Voraussetzungen für das Gelingen des Sekundarbereiches.

Der *Spracherwerb* bildet die Grundlage des Erwerbs allen übrigen Wissens und Könnens. „Es geht im folgenden nicht nur um den Sprachunterricht, nicht nur um das Erlernen des Lesens und Schreibens, nicht nur um Gesprächsschulung, Erzählen, Aufsatz, Rollenspiel, sondern es geht um die Entwicklung des *Verstehens* überhaupt, des *Handelns* und *Denkens* überhaupt, soweit dieses an *sprachliche Mittel* gebunden ist und Handhabung von Sprache voraussetzt — auch und gerade in der Mathematik, im Sachunterricht, in der gesamten Entwicklung der Sozialbeziehungen.“ (2) Wohl wird im Schulalter nur ein Teil des gesamten sprachlichen Könnens und Wissens erworben; die Grundschule muß das „Vorher“ aufgreifen und weiterführen und das „Nachher“ vorbereiten. Aufgaben, die in der Grundschule im Hinblick auf den kindlichen Spracherwerb anstehen, sind u. a. folgende (3):

1. vorhandene *Antriebe aufnehmen* und fördern; z. B. den Wunsch nach Mitteilen-Können; die Begierde, neue Erfahrungen zu machen, die Namen und Bezeichnungen für verschiedene Sachverhalte zu erfahren; die Freude am Hören und Lesen von Geschichten sowie am Be-

trachten dazugehöriger Bilder; den Spaß am Sprechenden und Schreibenden Herstellen oder Umformen von Texten.

2. die Schüler *dort aufsuchen, wo sie sprachlich stehen*; z. B.

Berücksichtigen der regionalen oder schichtenspezifischen Sprachform; die kommunikativen Strategien aus dem Verhaltensstil der unmittelbaren Umgebung deuten; die hochdeutsche Lautung von der Umgangssprache her aufbauen.

In Weiterführung der im 1./2. Schuljahr begonnenen Lernstrategien und von der neuen lern- bzw. entwicklungspsychologischen Situation her müssen im 3./4. Schuljahr folgende Aspekte besondere Berücksichtigung finden:

- neben dem „ganzheitlichen“ auch mehr kognitiven Spracherwerb anstreben
- stärkere Aufgliederung in die einzelnen Lernbereiche des Deutschunterrichts mit Berücksichtigung der Integrationsmöglichkeiten
- auf gemachte Lernerfahrungen aufbauen und so individualisierend begonnene Lernprozesse fortsetzen
- die für die gesamte Grundschularbeit geltenden Richtziele in neuen, dem Alter und den Umwelterfahrungen entsprechenden Sprachlernsituationen mit differenzierteren Methoden erarbeiten
- den selbsttätigen Umgang mit der Sprache besonders intensiv pflegen und fördern

1.2 Deutschunterricht früher — heute

Sogenannte „alte“ oder „neue“ Wissenschaftsrichtungen der *Fachwissenschaft* müssen in Bezug auf den Deutschunterricht je neu reflektiert und in die didaktischen Überlegungen und Entscheidungen einbezogen werden: „von den ursprünglichen Fragestellungen der Sprachphilosophie über die (teils empirisch abgesicherten) Ergebnisse der Sprachpsychologie (Psycholinguistik) und Sprachsoziologie (Soziolinguistik) bis zu den Methoden und Modellen neuerer Wissenschaftszweige wie der Kommunikationswissenschaft und der allgemeinen Semiotik“ (4). Die jeweilige didaktische Neubestimmung muß aber auch stets den mit Sprache umgehenden *Menschen* im Auge behalten, wie *B. Weisgerber* sagt: den „Menschen unter dem Aspekt seiner Angewiesenheit auf Sprache“ und die „Sprache unter dem Aspekt ihrer Vermitteltheit an Menschen“.

Begriffe wie „moderner Sprachunterricht“ in Abhebung vom „traditionellen Deutschunterricht“, „wissenschaftliche Neuorientierung des Deutschunterrichts“, „neue Perspektiven des Deutschunterrichts“ repräsentieren die heutige *Neubesinnung* auf die Ziele und Methoden des Faches „Deutsch“ in der Schule.

Die Spanne der Überlegungen reicht von einer „Auflösung des Faches Deutsch“ bis hin zu „Deutsch als zentrales Fach“ des Unterrichts, ja der Schule überhaupt. Einige Schlagworte sollen die konträren Auffassungen veranschaulichen.

Begriffe, die mit dem *traditionellen Deutschunterricht* eng verbunden waren (5):

- Deutschnote = Gesinnungsnote
- „Mutter“-Sprache (Wertung!)
- „Stimmigkeit“ in der Literatur / Ästhetische Literatur
- Erlebnispädagogik
- „Reinheit“, „Richtigkeit“ der deutschen Sprache
- Dichtung als höchste Form der Sprachverwendung
- hermeneutisch-interpretatives Verständnis von Sprache (Einbezug der Geschichtlichkeit, Sinnbezug, Begriff, Inhalt, Haltung, Wertung)
- Sprache als normatives System

Begriffe, die sich mit dem *modernen Sprachunterricht* verbunden haben:

- statt „Deutschunterricht“ Etikettenwechsel zu „kommunikativer Unterricht“
- Sprache: primäre Funktion als Verständigungsmittel (primäres Interaktionsmedium)
- Sprache ist die den Erfolg bestimmende Größe im Kommunikationsprozeß
- Versachlichung, Verwissenschaftlichung, Verrationalisierung
- strukturanalytische Verfahren — Gebrauchsliteratur
- Systemlinguistik, Psycholinguistik, Soziolinguistik, Pragmalinguistik
- Sprachkompetenz, Sprachperformanz
- „Sprachbetrachtung heißt dann Metakommunikation,
Wortschatz heißt Repertoire,
Lesen heißt Dekodieren,
Schreiben heißt Enkodieren,
Sprachvermögen heißt Kompetenz,
Fragen heißt Informationen einholen,
Ansicht heißt Intention . . .“ (6)

1.3 Lernziele eines zeit-, sach- und kindgemäßen Deutschunterrichts

Emanzipation, Kommunikation und Welterschließung sind die Richtziele, die erreicht werden sollen durch die Verwendung von Sprache als Medium der Selbstverwirklichung, als Medium der Sozialisation, als grundlegende Komponente menschlicher Erfahrung und als Voraussetzung bzw. Medium des Denkens. B. Weisgerber stellt in seiner „Sprachdidaktik“ (7) Thesen auf, die auf Grund sorgfältiger Sachanalysen und gewissenhafter didaktischer Überlegungen erstellt sind und die Zielvorstellungen für den Deutschunterricht der Grundschule wiedergeben bzw. begründen:

1. Grundlage und Ausgangspunkt des Sprachunterrichts:
existentielle *Angewiesenheit* des Kindes (des Menschen) auf Sprache in doppelter Hinsicht:
 - zur Bewältigung und Veränderung seiner Lebenswirklichkeit
 - zur zwischenmenschlichen Kommunikation
2. Stärkung und Förderung der *Motivation* zum Erwerb und zum Ausbau der Sprache

3. Sprachunterricht muß *aufbauen*

- auf der regional- und schichtspezifisch ausgeprägten Sprache des Kindes
- auf der individuellen Sprechfähigkeit des Kindes

4. Die *Herkunftssprache* des Kindes ist der Ausgangspunkt für die Erlernung anderer Sprachprägungen, bes. der Hochsprache.

5. *Differenzierung und Abstraktion* sind die gegenläufigen Entwicklungstendenzen, unter denen sich die Sprachentwicklung vollzieht.

6. Ein effektiver Sprachunterricht setzt die *Analyse des Sprachstandes* des einzelnen und der dazugehörigen Gruppe voraus.

7. Im Sprachunterricht soll der Schüler befähigt werden, die in der Zukunft sprachlich gestellten *Aufgaben zu bewältigen*.

8. Das Bereitstellen und Einüben von *Sprachmitteln* sollen den Schüler sprachlich fördern, damit er die individuellen und sozialen Probleme bewältigen kann.

9. Der Schüler soll durch die *Reflexion* über die Sprache Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten der Sprache erlangen, damit er Sprache kritisch betrachten und gebrauchen kann.

10. An der jeweiligen Sprache sind wissenschaftlich begründete, sachgemäß und didaktisch vermittelte *Verfahrensweisen* und *Darstellungsformen* zu entwickeln.

11. Durch den fremdsprachlichen Unterricht als integrierenden Bestandteil der Sprachbildung wird dem Schüler die *Eigenart der Muttersprache* besser bewußt.

12. Sprachunterricht ermöglicht die Erkenntnis der eigenen sprachlichen Voraussetzungen für das Denken und schafft damit die Chance *sprachlicher Emanzipation* und Kritikfähigkeit.

Eine Differenzierung dieser Richtziele erfolgt einerseits bei der Beschreibung der Funktionen der einzelnen Lernbereiche des Deutschunterrichts und andererseits bei der Festlegung der Lernziele für die einzelnen Unterrichtseinheiten.

2. Die Lernbereiche des Deutschunterrichts der Grundschule

Die Aufgliederung des komplexen Gebietes „Deutschunterricht“ oder „Sprachunterricht“ erfolgt in der einschlägigen Literatur in unterschiedlichem Differenzierungsgrad.

Wolfrum (8) gibt im „Taschenbuch des Deutschunterrichts“ eine Zweiteilung in „Sprachunterricht“ und „Literaturpädagogik“: „Man kann . . . die pädagogische Wirkung des Deutschunterrichts in dem Faktum sehen, daß er in allen seinen Teilbereichen Sprachunterricht ist und sein sollte. Dieser ‚traditionelle‘ Standpunkt darf aber nicht verhindern, für möglich zu halten, daß die Literatur im weitesten Sinne in der Gegenwart wirksam an der notwendigen Emanzipation der Massen beteiligt sein könnte, wenn sie nicht nur als Sprachgebilde angesehen und behandelt wird.“

Helmers (9) gliedert den Deutschunterricht in sieben Lernbereiche auf: Sprachtraining, Sprecherziehung, Leselehre, Rechtschreibunterricht, Gestaltungslehre, Sprachbetrachtung, Literaturunterricht. Seine Begründung: „Die gesellschaftlich relevanten Teilprozesse der sprachlichen Kommunikation ergeben somit die für die Systematik des Deutschunterrichts (und insbesondere für die Lehrplankonstruktion) grundlegende Einteilung in sieben Lernbereiche. Der auf die Praxis des Deutschunterrichts gerichtete Blick muß allerdings berücksichtigen, daß beim Bildungsprozeß die verschiedenen Lernbereiche und ihre Inhalte integriert sind.“ Eine in den letzten Jahren erstellte Aufgliederung von *Neumann* (10) sieht Deutschunterricht als „sprachliche Kommunikation“ und legt folgende drei Aufgabenbereiche fest: Rezeption — Produktion — Reflexion, wobei der Rezeption die herkömmliche Leselehre, der Produktion der Aufsatzunterricht und der Reflexion Sprachlehre und Sprachkunde zugeordnet werden können. Das Rechtschreiben nimmt eine Sonderstellung ein.

Im vorliegenden Handbuch wurde die Aufgliederung in vier Lernbereiche gewählt:

1. Sprachgestaltung (mündliche und schriftliche)
2. Leseunterricht
3. Sprachbetrachtung
4. Rechtschreiben

Diese Aufgliederung ist einerseits der Tradition verpflichtet — es soll ja ein möglichst breiter Leserkreis angesprochen werden —, andererseits unter pragmatischem Aspekt den derzeitigen (bayerischen) Richtlinien für den Deutschunterricht angepaßt. Die Zusammenfassung von mündlicher und schriftlicher Sprachgestaltung entspricht sachstrukturellen Überlegungen. Die Reihenfolge der Darstellung kennzeichnet eine gewisse Verdeutlichung der Gewichtigkeit der einzelnen Lernbereiche für den Spracherwerb des Kindes.

3. Zur Gestaltung der Lernprozesse im Deutschunterricht der Grundschule

Methodische Überlegungen sind stets in Korrelation mit den Lerninhalten zu sehen.

Es macht die Besonderheit des Deutschunterrichts aus, daß in ihm die Sprache zugleich Unterrichtsziel und Unterrichtsmethode darstellt, daß die Sprache Ziel und Medium zugleich ist.

Die Erarbeitung von Einsichten in die Sprache muß sich über die Verwendung der Sprache vollziehen. Das hat den Vorteil, daß der Lerninhalt „Sprache“ permanent anwesend ist, aber auch die Schwierigkeit, daß eine mangelhafte Sprachbeherrschung den sprachlichen Erkenntnisprozeß hemmt.

Im Umgang mit der Sprache Sprache erfahren und beherrschen lernen, sich sprachlich ausdrücken und mitteilen lernen, indem man spricht, ist das Grundprinzip der Spracharbeit.

Im Blick auf diese grundlegende Voraussetzung wird die Lehrkraft den einzelnen Unterrichtszielen entsprechende Realisationsweisen suchen. Die aus-

gearbeiteten Unterrichtsmodelle bieten Beispiele für mögliche Lernwege zur Erreichung gesetzter Lernziele.

Neben den zum Thema erhobenen Stoffzielen dürfen aber gerade im Deutschunterricht die Unterrichtsprinzipien nicht vernachlässigt werden, die wie ein roter Faden alle stofflichen Differenzierungen durchlaufen sollten. Die wichtigsten *Prinzipien* zur Gestaltung der Lernprozesse im Deutschunterricht seien stichpunktartig angeführt:

- *Differenzierung*: Einzel- und Binnendifferenzierung — Individualisierung — kompensatorischer Sprachunterricht
- *Integration*: Zusammenschau einzelner Lernziele und Lernbereiche
- *Lernzielorientierung*: Operationalisierung der Unterrichtsinhalte zum Zwecke eines lerneffektiveren Unterrichts
- *Wissenschaftsorientierung*: Stoffgemäßheit — Strukturgemäßheit
- *Emotionalisierung*: Sensibilisierung für nichtkognitive Sprachinhalte und Sprechweisen
- *Kindgemäßheit*: auf gemachte Lernerfahrungen aufbauende und an den kindlichen Erfahrungsbereich anknüpfende Förderung der sprachlichen Kompetenz
- *Selbsttätigkeit*: Spontaneität — Kreativität — entdeckendes Lernen — handelnder und spielerischer Umgang mit sprachlichem Material.

Die Gliederung des Lernprozesses wird in dieser oder jener Form immer wieder den unterrichtlichen Drei-Schritt aufweisen:

1. Sprachsituation oder/und Sprachhandlung
2. Reflexion über Sprachstrukturen
3. Spracherweiterung (Übung) und Sprachwissen (Einsichten)

Unter Sprachtraining wird heute vornehmlich die Einübung kommunikativ bedeutsamer Fertigkeiten verstanden.

Sprachreflexion meint das Nachdenken über das Sprachverhalten und über sprachliche Strukturen. Der Umgang mit Texten im Literaturunterricht hat das Kennen- und Verstehenlernen ästhetischer und pragmatischer Textsorten zum Ziel. Die besondere Betonung des kreativen Sprachverhaltens soll der Selbstbewältigung dienen und eine echte Lebenshilfe darstellen.

Der Umgang mit Sprache wird heute oft allein unter dem Aspekt der sprachlichen Kommunikation: des Sprachgebrauchs im gesellschaftlichen Bezug gesehen. Das muß auch für die Grundschule mit ihrem Richtziel der kompensatorischen Erziehung als verkürzte Sichtweise betrachtet werden. „Ein sich auf die sprachliche Artikulation von Handlungsvollzügen und Sozialbeziehungen beschränkender Sprachunterricht ist auch für die Grundschule eine nicht vertretbare Verkürzung. Die besondere Aufgabe für diese Altersstufe ist vielmehr darin zu sehen, daß die Sprachförderung zwar immer von der konkreten Handlungs- und Sozialsituation auszugehen hat, sich jedoch nie völlig in diesem Zirkel des ‚Nur-Praktischen‘ einschließen darf. . . Die Reflexion richtet sich vielmehr auf das Sprachverhalten von Menschen in einer bestimmten Situation und setzt es in Beziehung zu dem eigenen Sprachverhalten.“ (11) Neben der Reflexion über Sprache und dem pragmatisch orientierten Umgang mit Sprache muß — auch heute noch und auch in der Grundschule — die

zweckfreie Begegnung mit Sprache, etwa durch die freudvolle Betrachtung von Lyrik oder das Spiel mit der Sprache (gestaltet oder selbst vollzogen), als Lernweg zur Erfassung von Sprache in allen ihren Dimensionen bestehen bleiben.

Ein Unterricht aber, in dem die Kinder spielend mit sprachlichem Material umgehen sollen, ist ohne Medien nicht denkbar. Die Sprache als Medium des Begriffs und der kommunikativen Fähigkeit (*Fiedler*) wird in ihrer doppelseitigen Funktion oft über Medien als Informationsträger erfahren, über Medien, „die den Kommunikationsprozeß zwischen Lehrenden und Lernenden im Gegenstandsfeld Sprache und Literatur in Gang setzen und in Gang halten. Dabei gehen wir davon aus, daß immer mehrere und unterschiedliche Mittler der Verständigung dienen, weshalb es sinnvoll erscheint, alle Medien von Anfang an im Zusammenhang zu sehen, um dann ihren Ort im Verbund deutlicher bestimmen zu können. Von dieser gemeinsamen Mittlerfunktion her treten so unterschiedliche Medien wie Unterrichtssprache, Lehr- und Lernmittel sowie technische Medien in der Praxis des Unterrichts in einen systematischen Zusammenhang und können in der Theorie als Mediensysteme diagnostiziert und konzipiert werden.“ (12)

4. Erläuterungen zur gewählten Darstellungsform der Unterrichtsmodelle

Das gesamte Lehrgebiet des Unterrichts in der deutschen Sprache wurde in vier Teilbereiche aufgegliedert. Aus diesen Teilbereichen erfolgte die Stoffauswahl vornehmlich nach den Prinzipien des Exemplarischen, der Kindgemäßheit, der Wissenschaftsorientierung und der Lebensbedeutsamkeit.

Mündliche und schriftliche Sprachgestaltung wurden nicht getrennt aufgeführt, da sie sowohl im Unterricht wie auch in der lebenspraktischen Anwendung sehr eng miteinander verbunden sind.

Die einzelnen Unterrichtsmodelle sind nach folgendem Schema dargestellt:

A. Sachstrukturelle Anmerkungen

- allgemeiner Art zum Lernstoff
- auf den exemplarisch für die modellhafte Darstellung ausgewählten Stoff bezogen

Wenn der Unterrichtsarbeit Texte zugrunde liegen, sind diese den sachstrukturellen Überlegungen vorangestellt oder durch eine entsprechende Literaturangabe angegeben.

B. Didaktische Überlegungen

1. Lernziele
2. Lernwege
3. Lernhilfen

C. Unterrichtsverlauf

Die Darstellung des Unterrichtsverlaufs ist bewußt so angeordnet, daß der Leser auf einen Blick die *Lehr-/Lernorganisation*, die *Lernzielkontrolle* und die

Lehrintention gesondert und im jeweiligen Zusammenhang erkennen kann. Die *Phasengliederung* des Unterrichts erfolgt fortlaufend und ist durch Fettdruck hervorgehoben. Bei verschiedenen Unterrichtsschritten sind unterschiedliche Möglichkeiten der Erarbeitung angegeben, um dem Lehrer den „Zuschnitt“ der Stunde auf die jeweilige Lernsituation und die gegebenen Lernmöglichkeiten zu erleichtern. Aktivitäten der Lehrkraft bzw. der Schüler sind durch die Angabe von L bzw. SS gekennzeichnet. I bedeutet jeweils Impuls, AA Arbeitsauftrag.

Die einzelnen *Lernschritte* sind durch *Schrägdruck* wiedergegeben. Die *Tafelanschrift* erfolgt in geschlossener Darstellung am Schluß der jeweiligen Einheit; im Unterrichtsverlauf selbst ist die Anfertigung durch entsprechende Hinweise (TA) gekennzeichnet.

In den *Literaturhinweisen* sind die in die Vorüberlegungen aufgenommenen Zitate durch Quellen belegt, und ist vertiefende Literatur in Auswahl angeführt. Insgesamt ging es darum, zu jedem ausgewählten Unterrichtsstoff die Sachstruktur (was?), die didaktische Analyse (warum?) und methodische Möglichkeiten der Realisation (wie?) aufzuzeigen.

Bei der Betrachtung dieser Modelle und bei der Arbeit nach den vorgeschlagenen Einheiten sollten folgende Aspekte unbedingt Berücksichtigung finden:

- ◇ Die Modelle enthalten *keine Zeitangaben*, denn die für einen Lernprozeß benötigte Zeit ist von verschiedenen situativen Bedingungen abhängig, die in einer von der konkreten Klassensituation abstrahierten Planung nicht entsprechend berücksichtigt werden können. Die Modelle sind als (*Lern-*) *Einheiten*, nicht als Stundenbilder zu verstehen.
- ◇ Die Angaben für die *Zuordnung zu Jahrgängen* (3. oder 4. Schuljahr) sind relativ zu sehen zu den vorausgegangenen Lernprozessen. Außerdem bildet das methodische Geschick der Lehrkraft in der Arbeit mit den Kindern eine bedeutsame Variable, selbst wenn *Jerome Bruners* These, daß man jedem Kind auf jeder Altersstufe jeden Lernstoff vermitteln könne, nur mit Einschränkung richtig ist.
- ◇ Die dargestellten Einheiten haben *Modellcharakter*, d. h. daß sowohl die Lernziele als auch die methodischen Maßnahmen (bes. Impulse) auf die spezifische Situation der jeweiligen Klasse zugeschnitten werden müssen.
- ◇ Die *Lernzielformulierung* ist zu verstehen unter der Berücksichtigung zweier Aspekte:
 1. Es konnte nur eine Auswahl der zur jeweiligen Einheit möglichen Lernziele erfolgen, die um der besseren Übersichtlichkeit willen und im Hinblick auf die unterschiedlichen Lerndimensionen eine systematische Darstellung nach Wissen, Können, Erkennen und Werten gefunden haben. Eine Reduzierung, Abänderung oder Ergänzung der angeführten Ziele im Hinblick auf die konkrete Lernsituation dürfte in den meisten Fällen notwendig sein.
 2. Die Formulierung der Feinziele erfolgte nicht in der letztmöglichen Konkretisierung. Die differenzierte Operationalisierung ist von der spezifischen Lernsituation abhängig; eine Hilfe für die operationalisierte Wiedergabe der Lernziele kann der Leser allerdings finden im Teil C: Darstellung des Unterrichtsverlaufs.

Anmerkungen:

1. Vgl. *Schwartz, E.* (Hg.): Lernbereich Sprache. Prinzipien und Beispiele. Regionale Grundschulkongresse 73/74. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 8/9. Frankfurt 1974
2. *Glinz, H.*: Der Anteil der Grundschule am Gesamtprozeß des Spracherwerbs, in: Die Grundschule 1974 (6), S. 297
3. Vgl. *Glinz, H.*: a. a. O., S. 304
4. *Weisgerber, B.*: Theorie der Sprachdidaktik. Quelle & Meyer, Heidelberg 1974
5. Vgl. *Eichler, W.*: Sprachdidaktik Deutsch. Ein kommunikationswissenschaftliches und linguistisches Konzept. Fink Verlag, München 1974
Nündel, E.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Didaktik der sprachlichen Kommunikation, in: Päd. Welt 1975 (5), S. 302 ff.
Weisgerber, B.: a. a. O.
6. *Nündel, E.*: a. a. O., S. 304
7. *Weisgerber, B.*: a. a. O., S. 34/35
8. *Wolfrum, E.* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Burgbücherei W. Schneider, Esslingen 1972
9. *Helmers, H.*: Didaktik der deutschen Sprache. Klett, Stuttgart 1972
10. *Neumann, H.-J.*: Neue Perspektiven für den Sprachunterricht in der Grundschule, in: Lernbereich Sprache, hg. v. *E. Schwartz*. Frankfurt 1974, S. 37 ff.
11. *Schwartz, E.*: a. a. O., S. 299
12. *Müller-Michaelis, H.*: Der Einsatz von Medien im Deutschunterricht, in: *D. Boueke* (Hg.): Deutschunterricht in der Diskussion. UTB, Paderborn 1974

Unterrichtsmodelle

I. Sprachgestaltung

„Die meisten Menschen sprechen nicht, sondern schwätzen, sie reden einher und herum, statt von sich aus auf etwas redend zuzugehen. Und: sie bilden ihre Worte nicht, fügen die gebildeten nicht zu Sätzen zusammen, sondern sie lassen abgekaute, kraft- und sinnlose Wörter, die, wenn sie Worte sind, die Gebilde anderer darstellen, in Sätzen aus sich hervorgehen, die nicht Wortgefüge, sondern Haufen und Massen von Gewortel und, wenn Gefüge, entlehntes, irgendwo aufgegriffenes, weil überall herumliegendes Wortgut, Wortabfall, Gedankenabhub sind. Die Rede der meisten Menschen unterscheidet sich im Wesen nicht von dem sie begleitenden Geräusch.

Wesen der menschlichen Rede ist Geist, in doppeltem Sinn: Geist der Wahrheit, also Wahrhaftigkeit des Gesagten und Geist der Sprache, also Eigensinnigkeit des Verlautenden. Nur wer so spricht, redet.“

Richard von Schaukal

Lehraufgabe: *Analyse und Gestaltung einer Gesprächssituation*

Thema: *Wie Menschen miteinander sprechen (sollen)*

Stufe: *4. Schuljahr*

Dialog: Im Hutsalon

Verkäuferin

Käufer

Guten Tag, Sie wünschen?

Einen Hut.

Ja, was soll das für ein Hut sein?

Ja, einer zum Aufsetzen.

Ja, anziehen können Sie einen Hut niemals. Einen Hut muß man immer aufsetzen.

Nein, immer nicht. In der Kirche z. B., in der Kirche kann ich den Hut nicht aufsetzen.

In der Kirche natürlich nicht. Aber Sie sind doch nicht immer in der Kirche.

Nein, nur da und hie.

Sie meinen, nur hie und da.

Ja. — Ja, ich will einen Hut zum Auf- und Absetzen.

Jeden Hut können Sie auf- und absetzen. Ja, wollen Sie einen weichen oder einen steifen Hut?

Nein, einen grauen.

Nein, ich meine, was für eine Fassung?

Eine farblose Fassung.

Sie meinen eine schicke Fassung. Wir haben allerlei schicke Formen in allen Farben.

Mit einem hellgelben Hut werden Sie ja ausgelacht.

Ach, Sie wollen einen Strohhut.

Ha, Asbesthüte gibt es leider noch nicht. So weit sind wir no net. Aber schöne weiche Filzhüte hätten wir.

Ja, dann müssen Sie sich einen Stahlhelm kaufen. Den hört man. Also, nun müssen Sie sich aber bald entschließen, was Sie für einen Hut wollen.

Ja, wir haben ja nur neue.

Aber was für einen ?

Damenhüte führen wir ja gar nicht.

Ja, Sie sind schwer zu bedienen. Kommen Sie, ich zeige Ihnen einmal mehrere Hüte, ja ?

Nein, zur Auswahl zeige ich Ihnen mehrere.

Ja, natürlich muß ein Hut passen. Wenn Sie mir Ihre Kopfweite sagen, dann werden wir bestimmt einen passenden finden.

Dann ist Ihnen ja der Hut viel zu groß.

Ja, das hat auch keinen Sinn. Wenn man Kopfweite 55 hat, dann muß auch die Hutnummer 55 sein. Das war doch schon von jeher so.

Ja, was hat denn die Hutweite mit der neuen Zeit zu tun ?

Ja, innen, aber außen doch nicht. Ja . . . wir kommen da viel zu weit.

Aber doch nicht von der neuen Zeit, sondern von Ihrem Kopf.

Ja, in allen Farben — dann hellgelb.

Aber Strohhüte sind doch hellgelb.

Nein, ein Strohhut ist mir eigentlich zu feuergefährlich.

Ja, die weichen Filzhüte, die haben wieder den Nachteil, daß, wenn sie . . . weil man sie nicht hört, wenn sie einem vom Kopf runter fallen.

Einen neuen Hut.

Ich will ja einen neuen.

Einen Herrenhut.

Ich will auch keinen Damenhut.

Ja, was heißt mehrere, ich will doch nur einen. Ich habe ja auch nur einen Kopf.

Ich will keine Auswahl haben, sondern einen Hut, der mir paßt.

Meine Kopfweite, die ist bei weitem nicht so weit wie Sie denken. Ich habe Kopfweite Nr. 55, will aber einen Hut Nr. 60 haben.

Aber er sitzt gut. Habe ich aber einen um 5 Nummern kleiner, dann fällt der mir wieder runter.

Ja, von jeher, das ist eben das Traurige, daß die Geschäftsleute an den alten Sitten und Gebräuchen hängen und nicht mit der Zeit gehen.

Ja, erlauben Sie mir, die Köpfe der Menschen bleiben doch nicht dieselben, die ändern sich doch fortwährend.

Ja, Sie wollten doch die Weite wissen.

Ja, ich habe Ihnen doch nur erklären wollen, daß die Menschen in der guten alten Zeit andere Köpfe hatten als heute.

Ja, das ist ja Quatsch. Natürlich hat jeder Mensch, solange die Welt besteht, seinen eigenen Kopf. Aber wir reden doch nicht von der Eigenart, sondern von der Größe Ihres Kopfes. Also lassen Sie sich von mir belehren. Nehmen Sie diesen Hut hier, Nr. 55, der Hut kostet 15 Mark, ist schön und gut, und ist auch sehr modern.

Natürlich, natürlich lasse ich mich von Ihnen belehren; denn Sie sind der Fachmann, vielmehr Fachfräulein. Also, der Hut ist modern, sagen Sie?

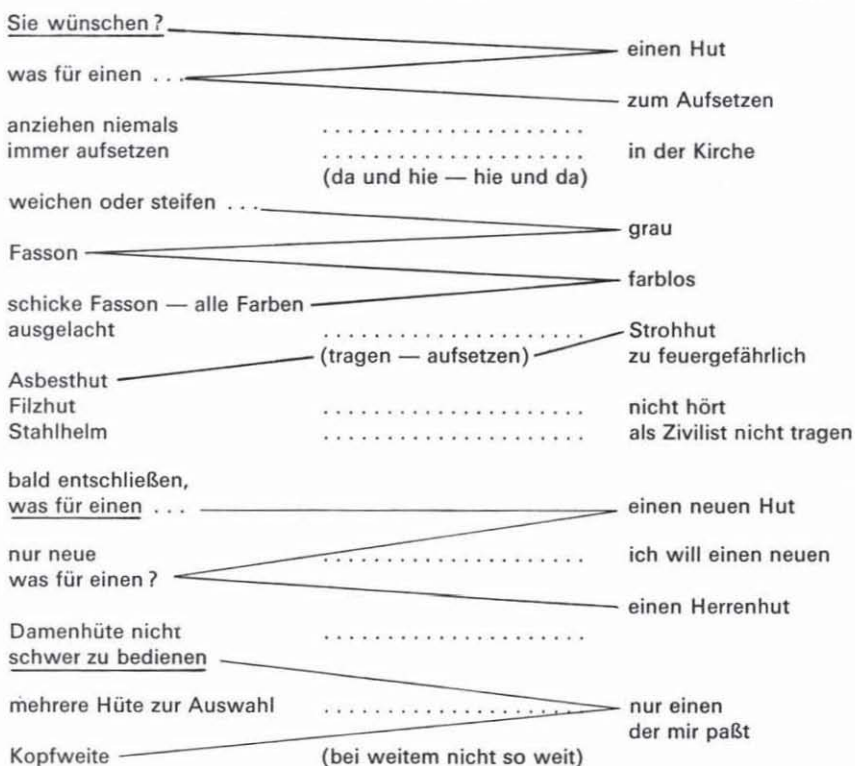
Na, was heißt heute modern. Es gibt heute Herren, sogenannte Sonderlinge, die laufen Sommer und Winter ohne Hut im Freien herum und behaupten, das sei das Modernste.

So, also keinen Hut tragen ist das Modernste. Ja, dann kaufe ich mir keinen. Auf Wiedersehen!

Karl Valentin/Lisl Karlstadt

Quelle: Schallplattenmitschnitt: Münchner Originale. *Karl Valentin* und *Lisl Karlstadt*. ariola/Marcato

Verlaufsdigramm zum Dialog: Verkäufer — Käufer. Reaktion = neuer Aspekt
Zeichnerisch die Stellen kennzeichnen, in denen es um den Hut (Beschreibung) geht



| | | |
|---|-------|--|
| zu groß Nr. 55 Kopfweite dann Nr. 55 Hut von jeher so | | Nr. 55, aber Hut Nr. 60 sitzt gut |
| Hutweite — neue Zeit | | von jeher — das Traurige mit der Zeit gehen |
| innen, nicht außen viel zu weit | | Köpfe der Menschen ändern sich |
| Lassen Sie sich <u>belehren!</u> — diesen Hut! | | die Weite wissen |
| Sonderlinge — Sommer und Winter im Freien — das Modernste | | lasse mich belehren — Fachfräulein der Hut ist modern? |
| | | keinen Hut — das Modernste dann keinen! Auf Wiedersehn! |

Gespräch

„Ist jene dicke Person . . .“
 „Welche Person?“
 „. . . jene dicke Person im weißen Mantel, die eben das Fenster schließt, eine Frau?“
 „Nein, im Gegenteil.“
 „Dann ist diese dicke Person im weißen Mantel, die eben das Fenster schließt, ein Mann?“
 „Nein, im Gegenteil.“
 „Also ist die dünne Person im weißen Mantel, die eben das Fenster schließt, ein Mann?“
 „Nein, im Gegenteil.“
 „Ach so, die dünne Person im schwarzen Mantel, die eben das Fenster schließt, ist ein Mann?“
 „Nein, im Gegenteil: Die dünne Person im schwarzen Mantel, die eben das Fenster öffnet, ist ein Mann.“
 „Bist du sicher?“
 „Nein, im Gegenteil.“

Hans Manz

Quelle: Erstes Jahrbuch der Kinderliteratur. Geh und spiel mit dem Riesen. Hg. v. H.-J. Gelberg. Beltz & Gelberg, Weinheim 1971

Gespräch über die Straße

Hans (auf der einen Seite):

Was machst du?!

Wie? Was?

Ach, Beulen hast du. Warum hast du nichts draufgelegt?

Fritz (auf der anderen Seite):

Was ich lache? Ich lach' ganz und gar nicht.
 Mir ist's eher zum Heulen!
 Zum Heulen!!

Aufgeregt ist gut! Aus dem Häuschen bin ich, das kannst du mir glauben.

Ja, doch, ich hol' Trauben. Von den
blauen!
Von den blauen!

Klaunen? Die Trauben klauen? Das kommt
wohl von den Beulen, du bist ganz verstört.

Beruhige dich, natürlich habe ich dich
begriffen. Komm doch mit mir!

Weshalb das Geld zählen? Ich weiß, was
ich habe. Drei Mark.

Ich hab' dir doch schon gesagt: Ich hol'
Trauben! Trauben! Nicht Kuchen! Spitz
gefälligst deine Ohren!

Nun wird's mir aber zu bunt! Jetzt droht
du mir auch noch mit Prügel! Weißt du, ich
find' das zum Heulen!

Ha, Beulen! Du wirst noch ein paar dazu-
bekommen! Du meinst wohl, du könntest
dir alles erlauben?!

Wie? Du bildest dir ein, ich hätte Schiß?!

Was sagst du?

Wem erzählst du das? Bestimmt kann man
niemandem trauen.

Mich? Mich heulen gehört? Das ist gar
nicht möglich, ich hab's doch verkniffen!

Was? Wie ein Tier? Mußt du mich jetzt auch
noch quälen?

Quark? Also, Quark sagst du dazu? Ich ver-
liere mein Geld, und du sagst Quark! Hilf
lieber suchen!

Hab' ich ja schon geklagt: Natürlich habe
ich Geld verloren! Und wenn du ein Freund
bist, lauf zur Friedrichstraße, und ich geh'
zurück zum Kirchenhügel.

Prima Idee! Also treffen wir uns bei den
Litfaßsäulen!

Ja, mit dem Geld hätt' ich Trauben kaufen
sollen, blaue Trauben, ja, gewiß!
Du bist ein lieber Kerl! Ich danke dir. Also
tschüs!

Hans Manz

Quelle: Zweites Jahrbuch der Kinderliteratur. Am Montag fängt die Woche an. Hg. von
H.-J. Gelberg. Beltz & Gelberg, Weinheim 1973

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Das *Gespräch* ist eine wesentliche Gestalt menschlicher Selbstverwirklichung. In ihm vollzieht sich — in welchen Graden der Ausformung auch immer — Du-Begegnung und Ich-Findung, also *Menschwerdung*. Gesprächserziehung ist deshalb ein Angelpunkt der Erziehung überhaupt, nicht nur der Sprach-erziehung und Sprecherziehung.

Zwei Aspekte sind es, die die didaktische Intention der Gesprächserziehung in der Schule entscheidend bestimmen (1):

1. Das Gespräch als eine „ursprüngliche soziale Lernsituation des Menschen“
2. Das Gespräch als „Integrationspunkt für die Entwicklung der Sprachfähigkeit“

Im Vollzug ist beides miteinander verbunden. Das Gespräch bzw. die Gesprächserziehung sollte deshalb als *Unterrichtsprinzip* alle Schulfächer durchwal-ten. Als spezielle Aufgabe des Deutschunterrichts ist der Schwerpunkt in

der mündlichen Sprachgestaltung zu sehen, wenngleich das Gespräch als *die* Methode eines integrierenden Deutschunterrichts betrachtet werden kann. „Im Gespräch wirkt und wächst Sprache am sinnfälligsten. Die Kultivierung des Gesprächs gehört zu den wesentlichsten Aufgaben der Schule überhaupt.“ (2) Verschiedene Erscheinungsformen des Gesprächs lassen sich voneinander unterscheiden: Aussprache, Besprechung, Beratung, Auseinandersetzung, Unterhaltung, Unterredung, Verhandlung, Diskussion, Debatte. Die Unterschiede bestehen in dem jeweils verschieden großen Anteil an subjektiven und objektiven Faktoren, die in das Gespräch Eingang finden. Eine andere Möglichkeit der Unterteilung wäre die Aufgliederung nach Zweigespräch, Frage-Antwort-Gespräch, Gruppengespräch, Impulsgespräch. Allen Gesprächsformen gemeinsam ist nach *Pielow* eine „dramatische Urstruktur“, ein dialogisches Geschehen. Ein Ich und ein Du stehen in sprachlichem Austausch. Die Rede erwartet eine Gegenrede, die Frage eine Antwort, die Mitteilung ein Verstehen, das Ansprechen ein Aufnehmen, das Sprechen ein Zuhören. Der Dialog „Im Hutsalon“ von *Karl Valentin* und *Lisl Karlstadt* veranschaulicht diesen Sachverhalt humorvoll und deutlich. Seine Analyse liegt der Unterrichtsarbeit zugrunde.

Das „Gespräch“ von *Hans Manz* ist durch folgende Merkmale charakterisiert:

- die immer wiederkehrende Behauptung: „Nein, im Gegenteil“ provoziert die Abwandlung der Aussage (Tausch der Eigenschaftswörter)
- gegenteilige Begriffe;
 - Anfangsaussage: Frau, dick, weiß, schließen
 - Schlußaussage: Mann, dünn, schwarz, öffnen

Dieser Text ist insofern ein Dialog, als der Angesprochene durch seine Gegenansage das Gespräch weiterführt (Frage — Antwort). Das Sprachspiel des Dialoges, sich hier aus gegensätzlichen Aussagen aufbauend, ist in dem Moment beendet, in dem keine Gegenbegriffe zur anfänglichen Aussage mehr gefunden werden können. Die stereotype Verneinung bleibt offen stehen.

Anders das „Gespräch über die Straße“ von *Hans Manz*. Es verdeutlicht, was geschehen kann, wenn zwei miteinander reden, einander aber nicht genau hören (wollen), wenn das Hören nicht zum Verständnis dessen führt, was der Sprecher sagen will. Dann ist kein sinnvoller Kontext, keine Gesamtaussage möglich. Die Einzelaussagen stehen — wenn man die Schlüsselbegriffe dieses Textes miteinander vergleicht — in einer Beziehung zueinander, die primär aus dem Hören der Vokale entsteht. Der Gesprächszusammenhang wird nach bestmöglicher „sinnvoller“ Zuordnung durch Auswechseln der Vokale (Reimwörter) geschaffen. So entsteht eine komische Situation.

Voraussetzung und Begleitung jeder Bemühung um die Förderung der Schüler in der Gesprächsführung ist die *Hörerziehung*; parallel geht die Weckung der *Gesprächsbereitschaft*. Nach *Helmers* (3) müssen dabei folgende *Sprach- und Verstehensakte* vollzogen werden:

Informationen, Meinungen, Appelle, Argumente muß der Hörer vom Sprecher entgegennehmen; er muß diese sprachlich aufarbeiten, eine Rückmeldung erfolgen lassen und eigene Informationen einbringen. In der Schule und außerhalb der Schule ist das Gespräch die zentrale Gestalt der zwischenmenschlichen Kommunikation.

Anmerkungen:

1. *Wolfrum, E.*: Integration und Funktionalität im Deutschunterricht, in: *Wolfrum, E.* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Burgbücherei W. Schneider, Esslingen 1972, S. 432
2. *Wolfrum, E.*, a a. O., S. 431
3. *Helmers, H.*: Didaktik der deutschen Sprache. Klett, Stuttgart 1972, S. 97 ff.
— Schallplatte: Münchner Originale. *Karl Valentin* und *Lisl Karlstadt*. ariola/Marcato. Dialog: Im Hutsalon
— *Manz, H.*: Gespräch, in: Erstes Jahrbuch der Kinderliteratur. Geh und spiel mit dem Riesen. Hg. v. H.-J. Gelberg. Beltz & Gelberg, Weinheim 1971, S. 331
— *Manz, H.*: Gespräch über die Straße, in: Zweites Jahrbuch der Kinderliteratur. Am Montag fängt die Woche an. Hg. v. H.-J. Gelberg. Beltz & Gelberg, Weinheim 1973, S. 16

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|---|---|
| Erarbeitung des <i>Wissens</i> , daß sich ein gutes Gespräch aus bestimmten Grundelementen aufbaut | Wissen Die Schüler sollen wissen, a) daß man aufeinander hören und den anderen zu Wort kommen lassen muß b) daß ein Gespräch aus Rede und Gegen-Rede über einen Sachverhalt besteht c) daß das Gespräch durch die Abfolge jeweils kurzer Rede- bzw. Reaktionsabschnitte des Gesprächspartners gekennzeichnet ist |
| <i>Einübung</i> in die richtige Gesprächsführung zum Zwecke der Förderung der Kommunikationsfähigkeit | Können Die Schüler sollen a) im Gespräch grammatisch richtige Sprachformen als Leitschema aufnehmen b) in Spontaneität und Einfallsreichtum bei der Gesprächsführung geschult werden c) durch genaues Hinhören und Antworten auf den Partner eingehen lernen |
| <i>Erkenntnis</i> , daß man beim Gespräch allgemein richtige und situativ richtige Verhaltensformen unterscheiden muß | Erkennen Die Schüler sollen erkennen, a) daß der Gesprächspartner je nach Sprechsituation zuhören (schweigen) oder antworten (sprachlich reagieren) muß b) daß eine positive Einstellung zum Gespräch die Gesprächsfähigkeit fördert |

- c) daß Gespräche den Hauptanteil bei der menschlichen Kommunikation ausmachen

Werten

Die Schüler sollen festhalten,

Werten des Gesprächs als eines wesentlichen Faktors in der Persönlichkeitsentwicklung

- a) daß man in der Gesprächsführung Toleranz und Achtung vor der Meinung des anderen haben sollte
- b) daß Gespräche je nach Situation und Intention unterschiedliche Formen haben und demgemäß einer unterschiedlichen Beurteilung unterliegen
- c) daß es für viele Lebensbereiche wichtig ist, ein Gespräch richtig (mit-)führen zu können

2. Lernwege

Es gibt viele Wege, den Schülern das Sprechen miteinander bzw. die Elemente und Funktionen der Gesprächsführung bewußt zu machen. Der in dieser Einheit gewählte Weg möchte aufzeigen, in welcher Form Gespräche geführt werden können und wie sie sich je nach der Gesprächsintention unterscheiden.

Der Dialog „Im Hutsalon“ bietet — da es ihn auf Schallplatte, von den Künstlern gesprochen, gibt — reiche Möglichkeiten zur *Analyse der Gesprächssituation*. Neben der Unterscheidung zwischen geschriebener und gesprochener Dialogsituation soll den Schülern bewußt gemacht werden, daß sich das Gespräch aus Rede und Gegenrede ergibt. Eine grafische Veranschaulichung dieses Sachverhalts ist möglich (vgl. Verlaufsdiagramm S. 20f.). Die sprachliche Gestaltung eines ähnlichen Dialoges (Kauf — Verkauf) durch die Schüler ist dem Sprachvermögen dieser Altersstufe angepaßt, vertieft die gewonnenen Erkenntnisse durch den *Transfer* und bringt in der eigenen Gestaltung neue Erfahrungen. Als *Weiterführung* sind die von *Hans Manz* verfaßten Beispiele für Gesprächssituationen angebracht.

3. Lernhilfen

- *Schallplatte* mit dem Dialog „Im Hutsalon“; dient der Zeichnung einer Gesprächssituation; durch die akustische Übermittlung wirklichkeitsnah
- *Arbeitspapier* mit den schriftlich aufgezeichneten Dialogen („Im Hutsalon“, „Gespräch“, „Gespräch über die Straße“); notwendig zum genauen Analysieren des Textes
- *Tafel* oder *Tageslichtprojektor*; zum Erstellen der Verlaufsgrafik zur Veranschaulichung des Gesprächs
- *Tonband*; zur Aufnahme des Unterrichtsgesprächs
 - a) der gesamten Unterrichtsstunde (bes. zur Analyse für den Lehrer)
 - b) der sprachlichen Gestaltung einer analogen Kauf-Verkauf-Situation (zum Zwecke der direkt anschließenden bzw. später erfolgenden Analyse des Gesprächsverlaufs)

I. Motivationsphase

Möglichkeiten:

- a) *Tafelanschrift:* Reizwort „Hutsalon“ — Schüleräußerungen
- b) *Schallplatte* — Plattenspieler als stummer Impuls — Schüler vermuten, was man hören wird
- c) L gibt die *Information:* Wir hören ein Gespräch
- d) *Tafelanschrift:* Karl Valentin — Lisl Karlstadt
SS äußern sich, soweit ihnen diese Namen etwas sagen
- e) *Tafelanschrift:* Reizwort „Gespräch“

Zielangabe:

Wir wollen uns heute mit Gesprächen beschäftigen, die Menschen miteinander führen.

II. Zielerarbeitungsphase

1. Anhören des Dialogs „Im Hutsalon“ (TA)

- L: spielt die Schallplattenaufnahme vor (am besten auf Kassettentonband überspielt, um das Wiederholen bestimmter Stellen zu erleichtern)
- SS: spontane Äußerungen
wenn gewünscht, wiederholtes Anhören

2. Analyse des Dialogs

- L: An diesen Dialog lassen sich verschiedene „W“-Fragen stellen:
- SS: wer spricht? worüber? wie? (TA)
- L — AA: Versuche, diese Fragen zusammen mit deinem Tischnachbarn schriftlich in Stichwörtern zu beantworten!
- SS: Partnerarbeit in Stillarbeit
- L — SS: Kontrolle der Richtigkeit durch Ergänzen der TA nach Schülerdiktat
- L — I: zeigt den Schülern die grafische Veranschaulichung des Dialogs (vgl. Arbeitsblatt) über den Tageslichtprojektor. Für jeden unterstrichenen Ausdruck ist eine leere Zeile vorgesehen.
- SS: versuchen, die Textanordnung in bezug auf die Linienführung zu deuten
- L — SS: Auf dem OHP werden beim wiederholten Anhören des Dialogs die markanten Stellen des Gesprächs mitgezeigt und die Lücken ergänzt; Ergänzung, soweit möglich, in Alleinarbeit
Wenn wir dieses Gespräch betrachten, können wir erkennen, was zu einem Gespräch gehört
- L — SS: Im Unterrichtsgespräch werden die wichtigsten Faktoren genannt, die ein Gespräch konstituieren (vgl. TA):
 - Sprecher — Angesprochener
 - Rede — Gegenrede
 - Frage — Antwort
 - persönlich oder über eine Sache
- L: Dieser Dialog von K. Valentin und L. Karlstadt hat noch eine besondere Wirkung

Je nachdem, welchen Einstieg der Lehrer wählt, finden die Schüler den Zugang zum Lernziel über das exemplarische Gesprächsbeispiel oder vom Stoffziel „Gespräch“ her.

Kennenlernen einer Gesprächssituation am Beispiel des künstlerisch dargestellten Kauf-Verkauf-Gesprächs von Karl Valentin und Lisl Karlstadt

Aufschreiben von Stichwörtern aus dem Text und Zuordnen zu den Fragen
TA als Kontrolle

Herausholen der Grundfaktoren eines Gesprächs: Sprecher — Angesprochener; Sache, über die gesprochen wird; Art und Weise, in der über eine Sache gesprochen wird.

SS ergänzen beim wiederholten Abhören des Dialogs die fehlenden Begriffe — Selbstkontrolle durch OHP (Folie, in der die Lücken ausgefüllt sind)

Die Schüler erfahren, durch die Grafik veranschaulicht, daß der Dialog aus Rede und Gegenrede besteht; daß (in diesem Fall) der Käufer seine Wünsche genau angeben soll und der Verkäufer sprachlich entsprechende Angebote bringen muß.

TA nach Schülerdiktat

Bewußtwerden der ein Gespräch konstituierenden Faktoren

- L — SS: Je nach Klassensituation mehr oder weniger ausführliches Herausstellen der „valentinischen“ Besonderheiten, z. B. die einzelnen Wörter werden hinterfragt, ob sie in jedem Falle anzuwenden sind; will nicht komisch wirken, wirkt aber komisch; gebräuchliche Sprachmuster werden hinterfragt, Selbstverständliches bewußt gemacht

3. Gestaltung eines Kauf-Verkauf-Gesprächs durch die Schüler

- L: Stell' dir vor, du wärest der Käufer und wolltest dir einen Hut, ein Kleid, Spielzeug . . . kaufen! Wie würdest du das Kauf-Gespräch führen?

SS: Berichte

- L — AA: Führe zusammen mit deinem Tischnachbarn so ein Kauf-Gespräch!

SS: Partnergespräch

- L: Wer spielt uns das Gespräch vor?

SS: Einige Schüler spielen und sprechen vor; L macht dabei Tonbandaufnahmen

- L: Wir wollen uns diese Gespräche nochmals anhören und uns fragen, ob die Sprecher das, was sie sagen wollten, auch wirklich gesagt haben

- L — SS: Abhören jeweils einer Tonbandaufnahme mit gleichzeitiger/anschließender kritischer Beurteilung

4. Festhalten wichtiger Gestaltungselemente für ein Gespräch

- L — I: Wenn wir den Dialog „Im Hutsalon“ und den von den Kindern vorgespielten Dialog miteinander vergleichen, fallen uns manche Unterschiede auf

SS: spontane Äußerungen

- L — SS: In Klassenarbeit werden folgende Aspekte erarbeitet: beim geschriebenen Wort nicht mehr erfahrbar: lächeln, ernst schauen, stocken beim Sprechen, Betonung, zögern, Schnelligkeit im Redefluß, Dialektfärbung, Zwischenlaute (ha, a, a . . . a . . .), Pause, Abstand zum Gesprochenen oder persönliche Anteilnahme

- L: Folgende Stichwörter deuten an, worauf man achten muß, wenn man ein Gespräch gut führen will (TA): Hören . . . Sprechen . . .

- L — SS: Im Klassengespräch wird eine Veranschaulichung der Grundbegriffe versucht; Einsetzen der Ausdrücke: aufeinander hören, zueinander sprechen, nicht aneinander vorbeireden

III. Lernzielvertiefungsphase

- L: Wir führen täglich viele Gespräche

SS: nennen alltägliche Gesprächssituationen

- L: Diese Gespräche sind in gewisser Hinsicht gleich, aber sie weisen auch Unterschiede auf

SS: versuchen, Gleichheiten bzw. Unterschiede zu formulieren

- L: teilt die Texte von Hans Manz aus (Seite 21)

- L — AA: Bespricht zusammen mit deinem Tischnachbarn einen/beide Text(e) von Hans Manz und beachte dabei die Stichpunkte, die wir an der Tafel zur Gesprächsführung erarbeitet haben

- L — SS: Aussprache (vgl. Sachstrukturelle Überlegungen)

SS versuchen eine verbale Beurteilung der dramatisierten Gespräche.

SS geben stichpunktartig aufgeschriebene Aussagen in Sätzen wieder.

Aufschreiben von Stichpunkten:
Gespräche
sind verschieden — gleichen sich
Analyse der Texte von H. Manz in
Partnerarbeit mit Notieren von
Stichpunkten zu den als TA fest-
gehaltenen Erkenntnissen über das
Gespräch

Durch diese Hinweise wird die *Ein-sicht* angebahnt, daß das persönliche Sprachvermögen und die „hinter“ den Wörtern befindliche geistige Grundlage der Sprecherpersönlichkeit ein Gespräch stark prägen.

Durch die selbsttätige (Nach-)Gestaltung eines Kauf-Verkauf-Gesprächs hat der Schüler die Möglichkeit, sich in der *Gesprächsführung zu üben*. Der Lehrer hat die Möglichkeit, das Verständnis der Schüler zu überprüfen bzw. Hilfen zur Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit zu geben.

Tonband: Selbst- und Fremdkontrolle — sachliche Kritik

Durch den *Vergleich* von gesprochenem und geschriebenem Dialog sollen die Schüler am Beispiel erfahren, daß die gesprochene Sprache durch die Beteiligung von Mimik und Gestik Aussagen lebendiger und direkter vermittelt als die geschriebene Sprache, die versachlichend wirkt.

Durch das Festhalten wesentlicher Verhaltensweisen bei der Gesprächsführung werden die sprachliche *Erkenntnis* und die sprachliche *Gestaltungsfähigkeit* der Schüler gefördert.

Transfer der erarbeiteten Einsichten und Fertigkeiten auf neue Inhalte

Tafelanschrift:

„Im Hutsalon“ (von Karl Valentin und Lisl Karlstadt)

| | | |
|--------------|----------|-------------------|
| wer spricht? | worüber? | wie? |
| Käufer | Hut | interessiert |
| Verkäufer | | komisch lustig |

Zu einem Gespräch gehören: Sprecher — Angesprochener
Rede — Gegenrede
Frage — Antwort

persönlich oder über eine Sache

Voraussetzungen für ein gutes Gespräch:

Hören: auf — ein — ander hören

Sprechen: zu — ein — ander sprechen
nicht an — ein — ander vorbereiten

Lehraufgabe: Erweiterung der stilistischen Kompetenz durch die Arbeit mit Wortfeldern und Wortfamilien

Thema: *Wir erzählen von einem Besuch im Tiergarten*

Stufe: 3./4. Schuljahr

Feldsperlinge

Es will Abend werden. Hinter dem Kirchdache ist die Sonne untergegangen, und glührote und blaue Streifen, überschritten von dem stumpfen Kirchturme, färben den Himmel.

Da kommen sie auch schon an, einzeln, zu zweien, oder auch zu dreien und vieren, und elner nach dem anderen huscht in das hohe und dichte Efeugewirre hinein, das die steinerne Gartenpforte überwölbt, und nun zwitschert und piept und quiekt und quäkt und plappert und schnattert es da von lauter Feldspatzen.

Eine Viertelstunde hält das Ruscheln und Rappeln und Quieken und Quäken in dem alten Efeu an. Ab und zu kommt noch ein Nachzügler, und dann geht das Gezeter von frischem los, oder einer von den kleinen Kerlen saust plötzlich aus dem Efeu heraus, setzt sich in den Birnbaum, schimpft gewaltig und macht dann wieder, daß er in den Efeu hineinkommt; denn die Sonnenmale hinter dem Kirchturm verblassen immer mehr, und vom Walde her macht sich der Nachtwind auf. Einmal noch raschelt es, und es zirpt und zetert, und dann ist es still in dem Efeu.

Hermann Löns

Quelle: Hopff/Thiel/Reininghaus: Diktate aus dem deutschen Schrifttum. Diesterweg u. a., München 1972⁶

Eichelhäher

Auf der blumigen Waldwiese sitzt ein halbes Dutzend Häher. Das schwatzt, das klatscht, hüpf und springt, tanzt hin und her, spreizt die Hollen, nickkopft und dienert, schaut ernst drein, hopst albern in die Höhe, schnappt den fliegenden Käfer, streut die Erde des Maulwurfshaufens herum, stochert im Moose, scharrt im Grase, hämmert an einem Baumstumpfe, wetzt an einem Steine, quiekt, schnalzt, quarrt, schnarrt, ratscht und tratscht, miaut und flötet, daß der Jäger, der hinter der Eiche steht, vor Lachen kaum ruhig bleiben kann.

Ein gellendes Kreischen, das sich sechsmal wiederholt, und davon stiebt das bunte Ge-lichter, hier, da und dort aus dem Dickicht weiterkreisend. Erstaunt sieht sich der Jäger

um; er kann nichts erspähen. Aber das Kreischen dauert fort, ist bald hier, bald da in der Dichtung, läßt nach, um betäubend wieder zu beginnen, hört auf und erneut sich abermals, bis es als wildes Wutgekreische näherkommt. Und aus der Dichtung schiebt sich ein spitzes Gesicht mit schwarzen Gehören, eine weiße Brust leuchtet, ein roter Leib schimmert, eine buschige Rute zuckt hin und her, und blank und breit steht auf der Wiese Meister Reineke...

Hermann Löns

Quelle: Hopff/Thiel/Reininghaus: Diktate aus dem deutschen Schrifttum. Diesterweg u. a., München 1972⁶

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Das Ziel des Sprachunterrichts in der Grundschule ist primär in der Befähigung der Schüler zu situations- und sachgemäßer Verwendung der Sprache zu sehen. Nicht mehr das Verhältnis von Stoff und Form steht heute im Mittelpunkt didaktischer Überlegungen, vielmehr der Schüler mit seinem Vermögen bzw. Unvermögen im Umgang mit der Sprache als einem wesentlichen Medium menschlicher Selbstverwirklichung. Emanzipation, Sozialisation, Kommunikation sind in diesem Zusammenhang neben der Beschäftigung mit der Sprache „an sich“ als Richtziele zu akzeptieren.

„Bedeutsam für den Aufsatzunterricht wird in diesem Zusammenhang die *stilistische Kompetenz*. Diese ist nach Hoppe die Synthese der einzelnen Teilkompetenzen: grammatische Kompetenz, thematische Kompetenz, soziale Kompetenz, intentionale Kompetenz. Diese Teilkompetenzen sind mit unterschiedlicher Gewichtung am Kommunikationsakt beteiligt.“ (1) In diesem Zusammenhang soll die vorliegende Unterrichtseinheit mit dem Ziel der *Wortschatzerweiterung* und damit der *Förderung der Sprachkompetenz* der Schüler an bisher sprachkundlich eingeordneten Inhalten (Wortfamilie/Wortfeld) gesehen werden.

Es ist Aufgabe der Sprachkunde im 3./4. Schuljahr, den Grund zu legen für das Verständnis der Entfaltung der Sprache, wie das z. B. erreicht wird durch die Zusammenstellung von Wortfamilien. Wortfamilien lassen die Entfaltung der Sprache durch Wortbildung (Zusammensetzungen, Vor- und Nachsilben ...) bewußt werden. Zur Aufgabe der Sprachkunde als Wortbedeutungslehre gehört die Betrachtung von Wortfeldern. Zwar steht der von J. Trier und L. Weisgerber geprägte Begriff noch in der wissenschaftlichen Diskussion; aber nach H. Helmers ist dieser Begriff zu einem einheimischen Begriff für den Unterricht geworden, der jenseits aller sprachwissenschaftlichen Definitionen gebraucht werden kann. „Unter Wortfeld versteht man didaktisch eine geordnete Anzahl von sinnhaft verwandten Wörtern, wie sie sich auf einer bestimmten Bildungsstufe angereichert haben. Das semantische Gefälle zwischen den verschiedenen Elementen des Wortfeldes ergibt die Anordnung und Zuordnung der einzelnen Wörter.“ (2)

Genetisch stehen am Anfang Wörter mit einem geringen geistigen Konnex (Wortreihe als Vorform); zum Ende der Primarstufe hin ist eine beträchtliche Erweiterung der Ein- und Zuordnungsfähigkeit — allerdings je nach Kommunikationsfähigkeit bzw. Sprachkompetenz der einzelnen Schüler individuell verschieden — vorhanden.

Diese unterschiedliche individuelle Ausgangssituation des sprachlichen Könnens gebietet vom Bildungsauftrag des Deutschunterrichts her, daß in der

Schule *Wortschatzerweiterung* und damit auch *Stilbildung durch das Bereitstellen sachadäquater Situationen* betrieben wird, in denen die Schüler lernen, möglichst treffende Begriffe für die zu versprachlichenden Inhalte zu finden. „Wortfelder bilden den Inhalt von Stilübungen; diese sind nicht das Resultat logischer Erklärungen. Der Stilübung geht es, wenn sie den Schüler an die einzelnen Punkte eines Feldes heranführt, um die Beseitigung falscher Ortszuweisungen, um den Ausbau durch Ausfüllen von Lücken . . . Ziel ist die differenzierte Ausgestaltung der Sprach-Landkarte des Kindes mit ihren einzelnen Bezirken und Festpunkten.“ (3) Diese Einordnung der Wortfeldarbeit in die Erarbeitung der stilistischen Kompetenz des Lernenden darf aber nicht dazu verleiten, prophylaktisch vorgenommene Wortschatzübungen mit Wortfamilien und Wortfeldern eo ipso bereits als Erweiterung der stilistischen Kompetenz anzusehen. Die stilistische Kompetenz hängt nicht nur eng mit der grammatischen Kompetenz zusammen, sondern auch mit der thematischen und intentionalen. „Wirkliche, d. h. wirksame Erweiterung des passiven und aktiven Wortschatzes wird nur erreicht, wenn hinter der sprachlichen Überlegung ein sachliches oder persönliches Interesse steht“ (4) bzw. wenn dem Schüler durch optische bzw. akustische Anschauung und Aufbereitung der sprachlichen Situation die Möglichkeit gegeben wird, kreativ mit Sprache umzugehen. Stilbildung ist immer an sinnbestimmtem Material durchzuführen.

Anmerkungen:

1. Watzke, O.: Emanzipatorische Sprachförderung im Aufsatzunterricht, in: Blätter für Lehrerfortbildung, 1974 (2), S. 414
2. Helmers, H.: Didaktik der deutschen Sprache. Klett, Stuttgart 1974⁷, S. 250
3. Helmers, H.: a. a. O., S. 251
4. Graucob, K.: Grammatik im weiteren Sinne, in: Wolfrum, E. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. W. Schneider Burgbücherei, Esslingen 1972, S. 128

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|--|---|
| <p>Erarbeitung des <i>Wissens</i>, daß das Wortfeld und die Wortfamilie Ordnungsgesichtspunkte des Wortschatzes sind</p> | <p>Wissen</p> <p>Die Schüler sollen wissen,</p> <p>a) daß eine Wortfamilie die Sammlung stammverwandter Wörter ist</p> <p>b) daß ein Wortfeld die Sammlung sinnverwandter Wörter ist</p> |
| <p><i>Einübung</i> erweiterter Sprachkompetenz durch die Beschäftigung mit Wortfeldern und Wortfamilien</p> | <p>Können</p> <p>Die Schüler sollen</p> <p>a) sich üben im Formulieren des treffendsten Ausdrucks für eine bestimmte Sprachsituation</p> <p>b) besonders geschult werden im Einsatz treffender Laut- und Bewegungsverben und im Gebrauch von Wörtern der Wortfamilie „sehen“</p> |

Erkenntnis, daß die Entfaltung der Sprache und der Sprachkompetenz durch die Kenntnis von Wortfamilien und Wortfeldern gefördert wird

Einschätzen der Stilübung als einer Möglichkeit, die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in bestimmten Lebenssituationen zu beherrschen

Erkennen

Die Schüler sollen erkennen,

- a) daß der Gebrauch eines Wortes je nach Sprach- und Sachsituation erfolgen muß
- b) daß viele Wörter unserer Sprache einer Wortfamilie zuzuordnen sind

Werten

Die Schüler sollen

- a) bereit sein, sich an der Sache um den sachlich adäquaten Ausdruck zu bemühen
- b) Freude am Lesen bzw. an der (Nach-)Gestaltung differenziert gestalteter Sprechsituationen gewinnen

2. Lernwege

Aus den sachstrukturellen Überlegungen ergibt sich, daß Wortschatzerweiterung nicht ohne die Aufbereitung aussagekräftiger *Sprachsituationen* erfolgen kann. Deshalb wird in dieser Einheit ein Sachverhalt, der die Schüler zur schöpferischen Versprachlichung anregt, mit Hilfe der Schallplatte akustisch nachgestaltet: Laute, die Tiere von sich geben. Eine andere Möglichkeit, die Schüler auf Wortfelder bzw. Wortfamilien hinzuführen und dabei die stilistische Kompetenz anzusprechen, ist die Begegnung mit einem entsprechenden *literarischen* Text, etwa wie vorgeschlagen: „Feldsperlinge“ v. H. Löns. Das Spielen eines Dialogs (Gestalten eines Dialogs im kindlichen Spiel) wie auch die mimische und gestische spielerische Darstellung einzelner Wortinhalte setzen kindliches Erleben und Tun in Bezug zur sprachlichen Gestaltung bzw. schaffen vom Erfahrungsraum des Kindes her die notwendigen Voraussetzungen für die treffende Verbalisierung.

Der in der Wortkunde zur Tradition gewordene Vergleich der Wortfamilien mit einem Baum (Stamm = Wortstamm / Äste = Art der Zusammensetzung mit dem Stamm) ist ein sachadäquates Mittel zur *Veranschaulichung* des etymologischen Sachverhalts. Das *Ordnen* der zur Wortfamilie gefundenen Wörter nach einzelnen Wortarten hat eine Funktion bezüglich der Sprachbetrachtung und der Rechtschreibung. *Erleben, Hören, Sehen*, und dann zum Erfahrenen *Sprechen*, kann als das methodische Grundprinzip dieser Unternehmenseinheit angesehen werden.

3. Lernhilfen

- *Schallplatte*: Das große Geräusche-Archiv. ariola Nr. 61 683, daraus den Ausschnitt: Tiere;
Einsatz zur kognitiv-affektiven Aufbereitung in eine Sprechereinheit
- *Text* „Feldsperlinge“, entnommen: Hopff/Thiel/Reininghaus: Diktate aus dem deutschen Schrifttum. Diesterweg, München u. a. 1972, S. 123;
zur Veranschaulichung bzw. Sprachmusterbietung der stilistischen Wirkung unterschiedlicher Formulierungen
- *Skizzen* an der Tafel; Arbeitsblatt zur Veranschaulichung der gewonnenen Erkenntnisse bzw. zum Ordnen der gesammelten Ausdrücke

I. Motivationsphase

Möglichkeiten:

- Schallplatte — Geräusche-Archiv. *Tierstimmen* anhören und benennen
- L-Vortrag einer *Tierschilderung*, z. B. „Feldsperlinge“; Feststellen, wie man aus der Sprache heraushört, wie verschieden die Vögel „schreien“
- Tafelskizze* des Schemas „Baum“ / Wortfamilie; Wortstamm angeben — SS ergänzen die „Äste“
- Vorlesen eines *Schüleraufsatzes*, in dem gehäuft Verbwiederholungen vorkommen — Aussprache

Zielangabe:

Problemstellung entsprechend dem gewählten Einstieg, z. B.

Wir beschäftigen uns heute

- mit Wörtern, die sprachlich zusammengehören (Wortfamilie)
- mit Wörtern, die man für gleiche oder ähnliche Tätigkeiten verwenden kann (Wortfeld)

II. Zielerarbeitungsphase

Der erste und der zweite Lernschritt können je nach Einstieg an erster oder zweiter Stelle im Unterricht erarbeitet werden. Die Lehrkraft sollte entsprechende Impulsabwandlungen vornehmen.

1. Wortfelder drücken einen Sinnzusammenhang aus. Die einzelnen Wörter eines Wortfeldes haben einen unterschiedlichen Bedeutungsgehalt.

- L: Wir haben gehört, welche Laute die Tiere von sich geben, und wir haben diese Laute zu benennen versucht
Rufen, Schreien ist eine Tätigkeit der Tiere.
- L: Wenn du an den Besuch im Zoo denkst, erinnerst du dich, daß Tiere noch viel mehr tun
- SS: Freie Aussprache
- L: In einem Spiel wollen wir unsere Erinnerungen an den Zoobesuch darstellen: Ein Schüler ahmt ein Tier nach, die übrigen Schüler versuchen eine sprachliche Kennzeichnung der Tätigkeit (Laute, (Fort-)Bewegung). Die für bestimmte Tiere charakteristischen Tätigkeiten werden verbalisiert an der Tafel aufgezeichnet. Zur Unterstützung der Mobilisierung des Erfahrungswissens können Bilder (Fotos, Dias) von Tieren dienen
- SS: Durchführung des Spiels
- L: Auch über uns als Zoobesucher können wir Aussagen machen
- SS: Z. B.: Wie wir die Tiere anschauen (TA)
- L — SS: In Klassenarbeit werden Ausdrücke, die zum Wortfeld „anschauen“, „beobachten“ gehören, gesammelt und an der Tafel bzw. auf dem Arbeitsblatt festgehalten.
- L: Mit dem aufgeschriebenen Textmaterial haben wir eine gute Hilfe, Aussagen über den Zoobesuch rasch und sprachlich abwechslungsreich zu formulieren
- SS: formulieren Sätze wie: Ich erspähte einen schleichenden Fuchs.

Je nach Wahl einer der angegebenen Einstiegsmöglichkeiten werden die Schüler entweder von der Sachsituation oder von der intendierten sprachlichen Erkenntnis her mit dem Unterrichtsvorhaben konfrontiert.

SS: Nachahmen der Laute;
Benennen der Laute, die auf der Schallplatte zu hören waren;
TA: zirpen, grunzen, muhen, gackern . . .

SS schreiben auf dem Arbeitsblatt die Ausdrücke zur Auffassungskontrolle mit.

Verständniskontrolle durch Anwenden der gefundenen Begriffe in Sätzen

Zusammentragen von Begriffen, die zu einer Wortfamilie gehören: Aktivierung des sprachlichen Wissens

Im Spiel sollen lustvoll Begriffe zu einem Sachverhalt gesammelt werden. Das Festhalten der gefundenen Ausdrücke an der Tafel dient der Veranschaulichung des Zusammengehörens.

Mit dieser Darstellung dürfte eine Vertiefung des Funktionsverständnisses dieser Ausdrücke erreicht werden.

Das Mitschreiben der SS im Heft bzw. auf dem analog zur TA gestalteten Arbeitsblatt dient der intensiveren Bewußtwerdung des Wortinhalts, der Rechtschreibung, und ist ein Tätigkeitswechsel.

Erkenntnisgewinnung im gelenkten Unterrichtsgespräch:

- L: Diesen Wortgruppen an der Tafel ist etwas gemeinsam
SS: Äußerungen
L: Wir suchen eine Überschrift für die einzelnen Wortgruppen
SS: Tiere, Bewegungen der Tiere, sehen, anschauen u. a.
L: Diese Zugehörigkeit von Wörtern zu einer bestimmten Bedeutung kann man mit einem Ausdruck kennzeichnen . . . Man spricht von Wortfeldern
L — SS: Gemeinsame Erarbeitung des Merksatzes an der Tafel bzw. auf Arbeitsblatt

2. Wortfamilien sind Wortgruppen, deren Wörter sprachlich miteinander verwandt sind. Durch Zusammensetzungen und Ableitungen können zu einem Wortstamm viele Wörter einer Wortfamilie gebildet werden.

- L: konfrontiert die Schüler mit einer Zusammenstellung von Wörtern aus der Wortfamilie „sehen“ (vgl. TA)
SS: Freie Äußerungen
L: Erzähle vom Zoobesuch und verwende dabei diese Wörter!
SS: erzählen
L: zeichnet zwei Bäume mit Ästen an die Tafel
SS: vermuten deren Veranschaulichungsfunktion
L: füllt die Lücken (Äste) mit den entsprechenden Wörtern/Silben aus (vgl. TA)
L — SS: Unterrichtsgespräch über den Sinn der Veranschaulichung; Erhellung des Begriffs „Wortstamm“
L: Wir wollen weitere Bäume mit Wortfamilien zeichnen
SS: Ausführung

Erkenntnisgewinnung im gelenkten Unterrichtsgespräch:

- L: Diese Baumzeichnung stellt dar, wie sich manche Wörter unserer Sprache zueinander verhalten
SS: Versprachlichung der zeichnerischen Aussage, etwa wie im Merksatz (vgl. TA)

3. Vergleich: Wortfeld — Wortfamilie

- L: Können wir das Wortfeld auch in einer Zeichnung festhalten?
SS: Veranschaulichungsversuche an der Tafel
L — SS: Beurteilung der gefertigten Skizzen unter Verwendung des vorher aufgeschriebenen Merksatzes bzw. der besprochenen Sachsituation
L: Wir können für die Begriffe „Wortfeld“ und „Wortfamilie“ noch andere kennzeichnende Benennungen finden
SS: suchen Begriffe, z. B. Sinnfeld — Stammfeld
L: Jeden Tag kommen wir in Situationen, in denen wir uns sprachlich besonders gut verständigen können, wenn wir Begriffe aus Wortfeldern oder Wortfamilien wissen
SS: nennen solche Situationen; L gibt nach Notwendigkeit Hilfen, z. B.: Wie die Kinder zur Schule gehen; wenn du erzählst, was du in der Stadt alles gesehen hast

Ergänzen des Merksatzes —
TA/Arbeitsblatt

Das Suchen einer „Überschrift“ für die zusammengestellten Wortgruppen fordert die SS zur Kennzeichnung des Wortfeldes und damit zu einer Abstrahierung des bisher Erarbeiteten auf.

Die schriftliche Fixierung des erkannten Begriffsinhalts und dessen Funktion im Sprachgebrauch dient der Sicherung der Einsicht bzw. des Wissens.

Die Konfrontation der SS mit dem Wortmaterial, das in den sachlichen Kontext der vorausgegangenen Betrachtung paßt, erleichtert das Finden der Unterschiede zwischen den sprachlich verschiedenen Wortgruppen.

Richtiges Ausfüllen der Zeilen
in der Baumgrafik
Differenzierung:
a) selbständig einen Wortstamm
bezeichnen
b) abzeichnen bzw. abschreiben

Zeichnung als Impuls für die Strukturierung der Einsicht — Tätigkeitswechsel

Vertiefung des Verständnisses durch das Gestalten der Baumgrafik

Eintragen der Begriffe in den
Lückentext des Arbeitsblattes

Die schriftliche Fixierung dient dem in der Grafik anschaulich gewordenen verwandtschaftlichen Bezug von Wörtern unserer Sprache zueinander.

SS-Zeichnungen

SS-Zeichnungen dienen der Kontrolle der Erkenntnis des Begriffsinhalts „Wortfeld“.

Vertiefung der Erkenntnis des Unterschiedes zwischen Wortfeld und Wortfamilie durch das Ringen um die aussageträchtigste sprachliche Kennzeichnung

Aufschreiben von Stichpunkten
zur angesprochenen Situation

Durch die Übertragung der exemplarisch gewonnenen Erkenntnis über die Funktion der Wortfelder/Wortfamilien auf analoge Situationen der Sprachverwendung wird die Sprachkompetenz der Schüler gefördert.

III. Vertiefungsphase

- L: Der vorgegebene Text zeichnet einen Sachverhalt, über den im täglichen Leben oft gesprochen wird — Wortfeld/Wortfamilie „helfen“ (vgl. TA)
- L — AA: Suche zusammen mit deinem Tischnachbarn passende Sätze/Situationen! (schriftlich als Hausaufgabe)
- L: Der Text „Eichelhäher“ zeigt uns, daß anschaulich und abwechslungsreich erzählen kann, wer über eine große Anzahl von Wörtern eines Wortfeldes verfügt
- L — SS: Textanalyse mit Unterstreichen der zu einem Wortfeld gehörenden Begriffe

Tafelschrift/Arbeitsblatt:

(Die gesperrt gedruckten Ausdrücke werden im Unterrichtsverlauf ergänzt)

| Tiere | Bewegungen |
|----------|------------|
| Ente | watscheln |
| Hase | hoppeln |
| Pfau | stolzieren |
| Schlange | schlängeln |
| Storch | stelzen |
| Schwan | schwimmen |
| Taube | flattern |
| Fuchs | schleichen |

Wie Zoobesucher die Tiere anschauen („sehen“)

erblicken, erspähen (flüchtig)

beobachten, zuschauen, betrachten (länger)

starren, glotzen, gaffen (gebannt)

äugen, schielen (eigenartig)

äugen, beobachten, besichtigen, blicken, blinzeln, erblicken, gaffen, glotzen, gucken, kiebitzen, luchslen, lugen, mustern, schauen, schielen, spähen, starren, stieren, zwin-
kern

Wörter, die sinnverwandt sind, gehören zu einem Wortfeld.

Ihr sachgemäßer Einsatz läßt unser Sprechen über etwas anschaulicher werden.

Wortfamilie „sehen“

einsehen, ansehen, umsehen, durchsehen, übersehen, sich versehen, Vorsicht, Ansicht, Gesicht, besichtigen, ansichtig werden, Durchsicht, Umsicht, Weitsicht, Übersicht, Nachsicht

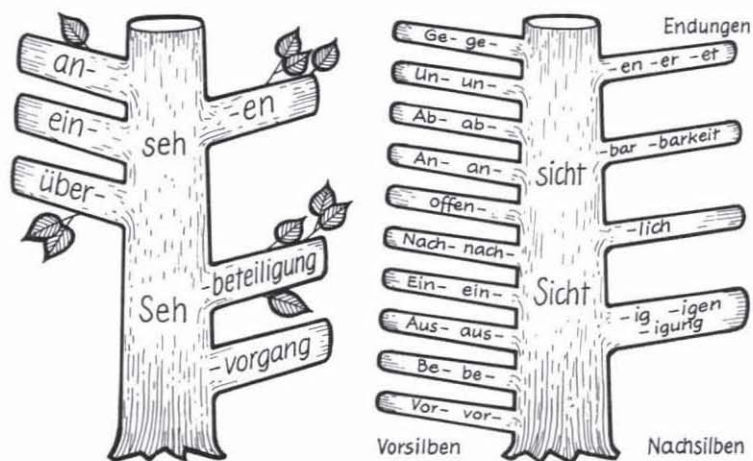
Sätze — Aussagen formulieren

Heraussuchen der zu einem Wortfeld/einer Wortfamilie gehörenden Begriffe

Die Aufforderung zum Formulieren von Sätzen veranlaßt die Schüler, das vorgegebene Sprachmaterial in einer adäquaten Aussagesituation und Aussageform zu verwenden.

Das Lesen und Betrachten stilistisch beispielhaft gestalteter Texte fördert die Erweiterung der Sprachkompetenz.

(Fortsetzung Tafelanschrift/Arbeitsblatt)



Wörter, die denselben Stamm haben oder vom gleichen Stamm abgeleitet sind, gehören zu einer Wortfamilie.

Unser Wortschatz läßt sich in viele Wortfamilien einordnen bzw. aufgliedern.
hier: von den Schülern gefertigte Skizzen zu „Wortfamilie“

hier: von den Schülern gefertigte Skizzen zu „Wortfeld“

Wortfeld / Wortfamilie „helfen“

Es gibt viele Gelegenheiten zum Helfen: Formuliere Sätze!

pflügen, aufheben, trösten, verbinden, raten, beistehen, unterstützen, mitarbeiten, mittragen . . .

Stelle dir eine Situation vor, die zu jeweils einem der folgenden Wörter paßt:

abhelfen, Nachhilfe, Helfer, aushelfen, Hilfe, mithelfen, hilfsbereit, Abhilfe, hilflos, sich behelfen, heraushelfen, unbeholfen, hilfreich, Hilfestellung, Erste Hilfe

Lehraufgabe: Bilderzählung

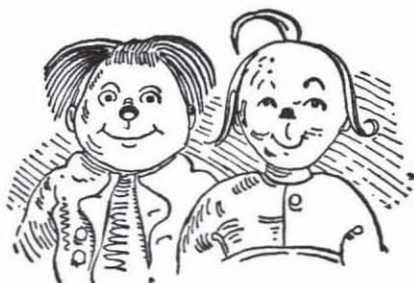
Thema: *Max und Moritz (Erster Streich)*. Von Wilhelm Busch

Stufe: 3. Schuljahr

Vorwort

Ach, was muß man oft von bösen
Kindern hören oder lesen!

Wie zum Beispiel hier von diesen,
Welche Max und Moritz hießen;



Die, anstatt durch weise Lehren
Sich zum Guten zu bekehren,
Oftmals noch darüber lachten
Und sich heimlich lustig machten.
Ja, zur Übeltätigkeit,
Ja, dazu ist man bereit! —
Menschen necken, Tiere quälen,
Äpfel, Birnen, Zwetschen stehlen —
Das ist freilich angenehmer

Und dazu auch viel bequemer,
Als in Kirche oder Schule
Festzusitzen auf dem Stuhle.
— Aber wehe, wehe, wehe!
Wenn ich auf das Ende sehe!!
— Ach, das war ein schlimmes Ding,
Wie es Max und Moritz ging.
— Drum ist hier, was sie getrieben,
Abgemalt und aufgeschrieben.

Erster Streich

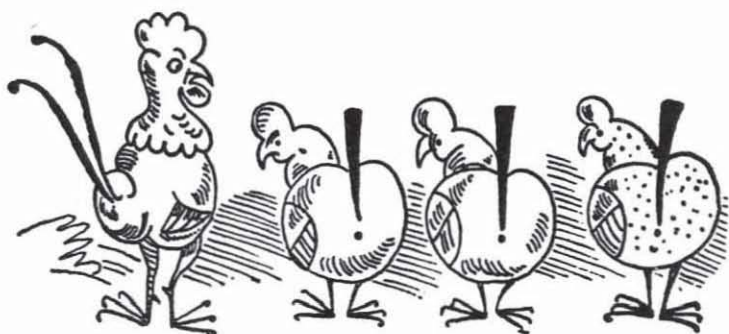
Mancher gibt sich viele Müh'
Mit dem lieben Federvieh;
Einesteils der Eier wegen,
Welche diese Vögel legen;
Zweitens: weil man dann und wann

Einen Braten essen kann;
Drittens aber nimmt man auch
Ihre Federn zum Gebrauch
In die Kissen und die Pfühle,
Denn man liegt nicht gerne kühle. —



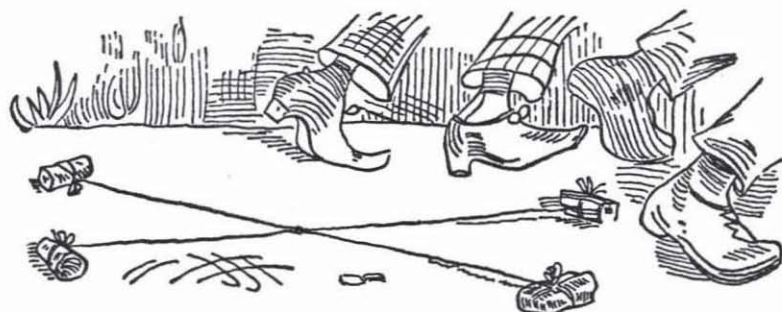
Seht, das ist die Witwe Bolte,

Die das auch nicht gerne wollte.



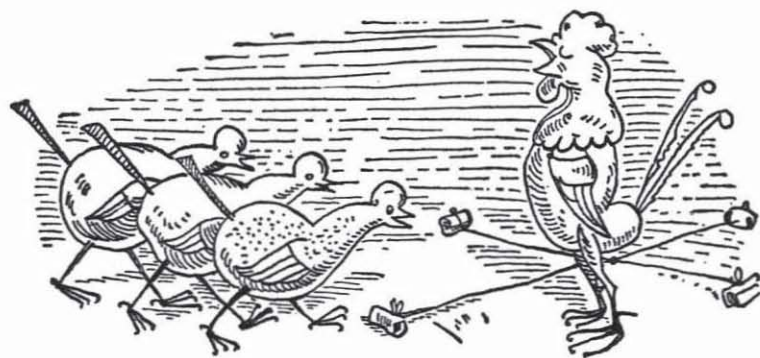
Ihrer Hühner waren drei
Und ein stolzer Hahn dabei.
Max und Moritz dachten nun:

Was ist hier jetzt wohl zu tun? —
Ganz geschwinde, eins, zwei, drei,
Schneiden sie sich Brot entzwei,



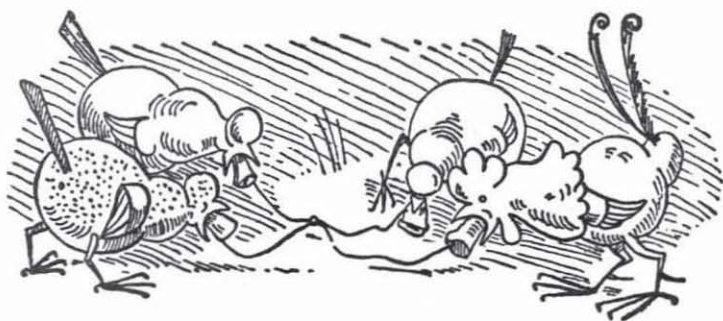
In vier Teile, jedes Stück
Wie ein kleiner Finger dick.
Diese binden sie an Fäden,

Übers Kreuz, ein Stück an jeden,
Und verlegen sie genau
In den Hof der guten Frau. —



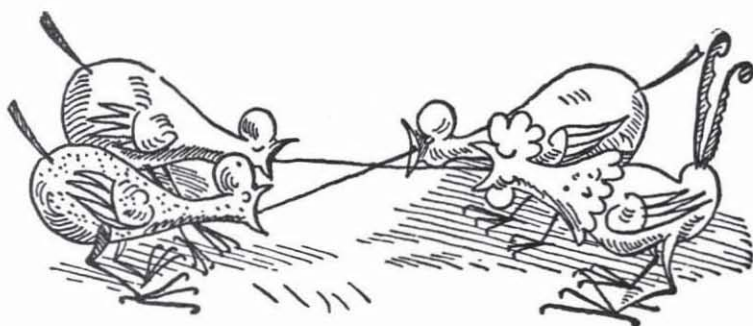
Kaum hat dies der Hahn gesehen,
Fängt er auch schon an zu krähen:

Kikeriki! Kikikerikih!! —
Tak, tak, tak! — da kommen sie.



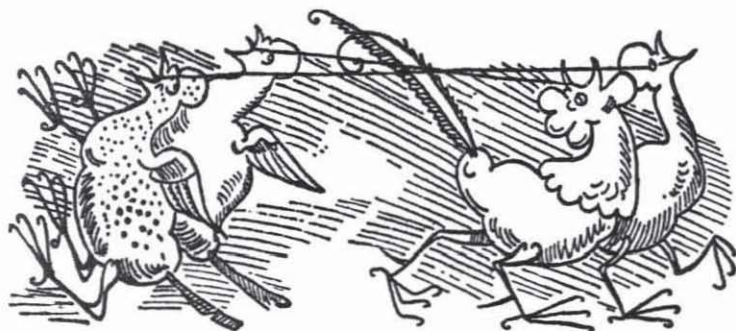
Hahn und Hühner schlucken munter

Jedes ein Stück Brot hinunter;



Aber als sie sich besinnen,

Konnte keines recht von hinnen.

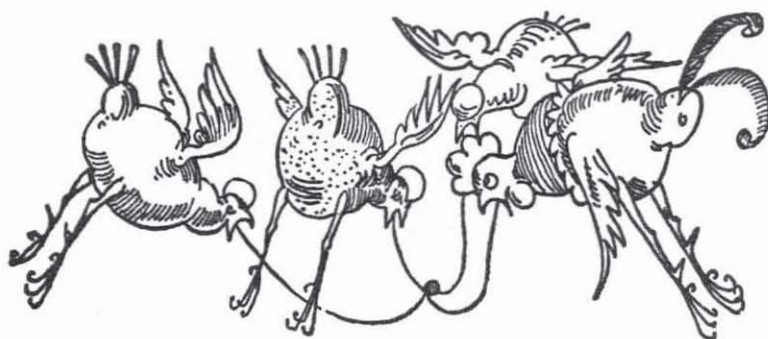


In die Kreuz und in die Quer

Reißen sie sich hin und her,

Flattern auf und in die Höh',

Ach herrje, herrjemeine!



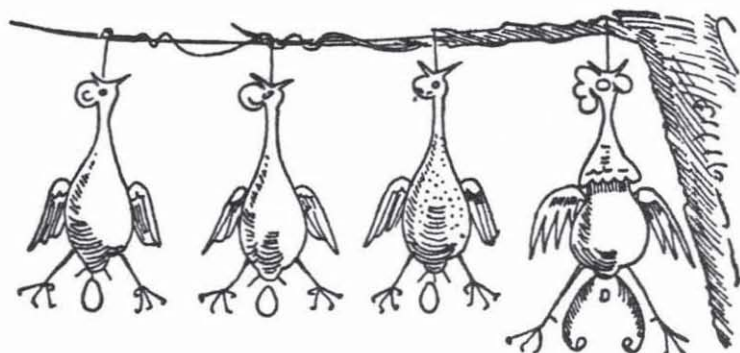
Ach, sie bleiben an dem langen,
Dürren Ast des Baumes hangen. —

Und ihr Hals wird lang und länger,
Ihr Gesang wird bang und bänger;



Jedes legt noch schnell ein Ei,

Und dann kommt der Tod herbei. —



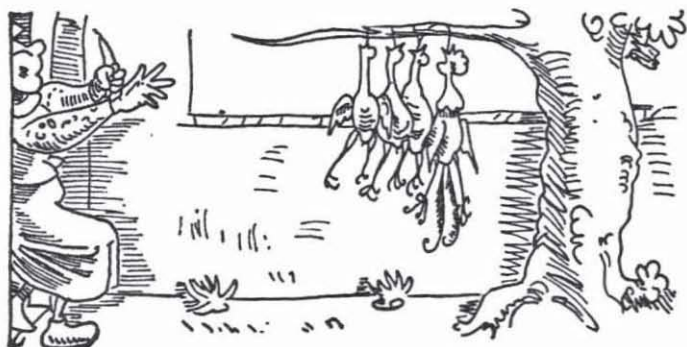
Witwe Bolte in der Kammer

Hört im Bette diesen Jammer;



Ahnungsvoll tritt sie heraus:

Ach, was war das für ein Graus!



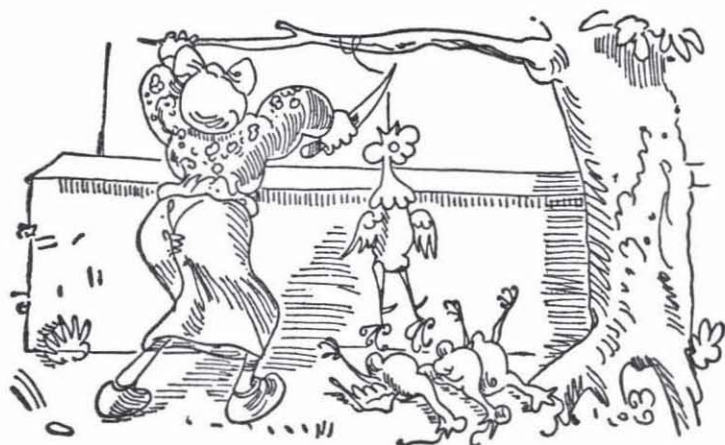
„Fließet aus dem Aug', ihr Tränen!
All mein Hoffen, all mein Sehnen,

Meines Lebens schönster Traum
Hängt an diesem Apfelbaum!“



Tiefbetrübt und sorgenschwer
Kriegt sie jetzt das Messer her;

Nimmt die Toten von den Strängen,
Daß sie so nicht länger hängen,



Und mit stummem Trauerblick
Kehrt sie in ihr Haus zurück. —

Dieses war der erste Streich,
Doch der zweite folgt sogleich.



Quelle: *Wilhelm Busch*. Max und Moritz. Eine Bubengeschichte in sieben Streichen. Verlag Braun & Schneider, München o. J.

Der-mach-was-du-willst-mit-mir-Teig

350 g Butter
250 g Zucker
1 Zitrone

2 Eier
1 Messerspitze Salz
500 g Mehl

Zum Verzieren: Mandeln,
Pinienkerne, Rosinen, Wein-
beeren, kandierte Früchte,
Zuckerkugeln

In großer Schüssel Butter
schaumig rühren.



Zitronenschale hineinreiben.



Zucker, Eier und Salz dazu-
geben.



Und alles etwa 20 Minuten
gut rühren.



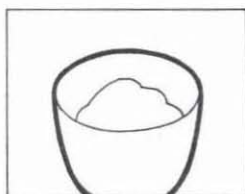
Dann Mehl hineinsieben.



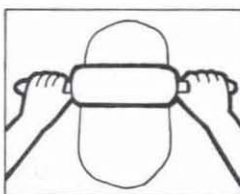
Hände waschen, den Teig
leicht zusammenkneten und
zur Kugel formen.



Teig an kühlem Ort eine
Stunde ruhen lassen.



Tisch und Teigwaller mit
Mehl bestäuben und den
Teig 1/2 cm dick auswalzen.



Figur aus Karton ausschnei-
den, auf den Teig legen und
mit dem Messer der Figur
nachscheiden.



Die Figuren auf ein bebut-
tertes Blech legen und im
Ofen bei mittlerer Hitze
(180°) 15–20 Minuten
backen, dann erst verzieren.

Schokoladenglasur
150 g dunkle Schokolade
6 EL Wasser
20 g Butter
150 g Puderzucker

Schokolade mit dem Wasser
in einem Pfännchen schmel-
zen, den gesiebten Puder-
zucker und die Butter bei-
geben und gut vermischen.

Zuckerglasur
200 g Puderzucker
1 Eiweiß
2–3 TL Zitronensaft

Puderzucker in kleine Schüs-
seln sieben. Eiweiß zu Schnee
schlagen und Zitronensaft
beifügen. Glasur mit Messer
aufstreichen.

Quelle: E. Schindler: Wenn ich großen Hunger hab, fang ich an zu kochen. Rezepte und Geschichten für Kinder in der Küche. Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1974

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Bildergeschichten und Bildererzählungen gehören seit eh und je zum Grundbestand der Aufsatzarbeit in der Grundschule. Durch Bilder werden dem Schüler Hilfen gegeben, seine sprachliche Ausdruckskraft zu schulen. Der inhaltliche Zusammenhang der Bilder ist durch die einzelnen Schüler individuell ausdeutbar und führt entsprechend dem Sprachvermögen der einzelnen Kinder zu oft recht unterschiedlichen Gestaltungsformen.

Der Spielraum der Erzählung ist durch die Bilderfolge festgelegt. Die Schüler können sich ganz auf die sprachliche Darstellung konzentrieren, ohne (oft mühsam) erst einen sinnvollen Handlungsablauf ausdenken zu müssen.

Zur gewählten Bildergeschichte aus „Max und Moritz“

Wenn heute die Bildergeschichten weithin durch Comics ersetzt worden sind, denkt kaum jemand daran, daß die ersten amerikanischen Comics („The Katzenjammer Kids“, 1897) direkt auf „Max und Moritz“ von W. Busch zurückgehen. Max und Moritz ist eine Bildergeschichte, in der zwei Kinder Träger der Handlung sind. Max und Moritz rauben der Witwe Bolte ihr „Spießerkapital“, ihr Federvieh. Von Kindern aller Länder und aller Altersstufen geliebt, ist diese Bildergeschichte schnell zur Haus- und Weltliteratur geworden. „W. Busch selbst sprach von diesen karikaturistischen Helden als von ‚Konturwesen‘ und wollte damit ihre surreale Existenz kennzeichnen. Sie haben die Funktion von Medien, die uns erkennen lassen, was alles lausbüßisch ist oder durch die Tücke des Objekts zerbrechen kann, und er sucht sich Werte aus, die ihm fragwürdig erscheinen. Genau die Welt, die das Bürgertum in jenen Jahren zu bewahren und hochzuhalten trachtete, umgibt W. Busch mit gefährlichen Figuren. Sie sind die Opponenten, obwohl Max und Moritz am Ende zermahlen sind und Viehfutter werden und der Rabe tot vom Tisch herunterbaumelt!“ (1)

Der Lehrer soll um diesen gesellschaftskritischen Hintergrund wissen, auch wenn sie ihn bei der Arbeit an der Bildergeschichte nicht artikulieren muß. Die Streiche und Fehler, die W. Busch durch die Taten von Max und Moritz darstellt, sind typische *Kinderstreiche* und die Zeichnung der derben Späße der beiden Helden eine künstlerisch-karikierende Einzelleistung. Mit heiteren Worten und lustigen Bildern hat W. Busch viel Ernstes gesagt. Der vordergründige *Humor* verdeckt nicht den Blick auf den *Ernst* des Lebens. Der *Fabelcharakter* dieser Geschichten hat eine pädagogische Tendenz.

Köstlicher und tiefgründiger Humor hat mit einer genialen Vereinfachungsgabe eine *Einheit* zwischen Wort und Bild geschaffen, wie sie selten zu finden ist. W. Busch selbst sagt über seine Bildergeschichten: „Wer sie freundlich zur Hand nimmt, etwa wie Spieluhren, wird vielleicht finden, daß sie, trotz bummlichten Aussehens, doch teilweise im Leben geblüht, mit Fleiß gehämmert und nicht unzweckmäßig zusammengesetzt sind.“ (2)

Die aus einem Bilderkochbuch genommenen Skizzen (3) stellen eine andere Art von Bildergeschichten dar. Sie vermitteln Sachinformationen in logischer Reihenfolge für auszuführende Handlungen. Bilder und Texte ergänzen sich auf einfache Weise. So genau und sachlich wie die Texte sind auch die Zeichnungen.

Anmerkungen

1. *Doderer/Müller* (Hg.): Das Bilderbuch. Geschichte und Entwicklung des Bilderbuches in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Beltz, Weinheim und Basel 1973
2. *Doderer/Müller* (Hg.): a. a. O., S. 224
3. *Schindler, E.*: Wenn ich großen Hunger hab, fang ich an zu kochen. Rezepte und Geschichten für Kinder in der Küche. Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1974
4. *Busch, W.*: Max und Moritz. Eine Bubengeschichte in sieben Streichen. Verlag Braun & Schneider, München o. J.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Kennenlernen
einer Bildergeschichte aus der Serie „Max und Moritz“ von Wilhelm Busch

Schulung der *Fähigkeit*
im adäquaten Versprachlichen einer Bilderfolge

Erarbeitung der *Erkenntnis*,
daß Bildergeschichten in sich stimmig sein sollten

Feinziele

Wissen

- Die Schüler sollen wissen,
- a) daß die vorgelegte Bildergeschichte aus der Bildergeschichtenserie von W. Busch „Max und Moritz“ stammt und daß der Dichter Text und Zeichnungen selbst geschaffen hat
 - b) daß ein Sachverhalt in Bildern entweder anschaulich erzählt oder nur angedeutet werden kann

Können

- Die Schüler sollen
- a) über das genaue Betrachten der Bilder zur bildgerechten Versprachlichung kommen
 - b) eine kurze Erzählung (bilderkennzeichnender Bericht) und eine ausführliche Erzählung (wenigstens an besonders aussagekräftigen Stellen) anfertigen können

Erkennen

- Die Schüler sollen erkennen,
- a) daß Bilderfolgen — ob sie nun mehr oder weniger ausführlich sprachlich nachgestaltet werden — in richtiger Reihenfolge dargestellt werden müssen
 - b) daß die von W. Busch zu den Zeichnungen geschaffene Verserzählung dichterischen Rang hat und die eigenen Gestaltungsversuche dem individuellen Sprachvermögen angepaßt sind

Freude an der Einheit von Wort und Bild in der vorliegenden Bildergeschichte

Werten

Die Schüler sollen

- a) bereit sein, sich um eine die Bildaussage möglichst adäquat wiedergebende Versprachlichung zu bemühen
- b) die Unterschiede zwischen der künstlerischen Bilderzählung von W. Busch und der sachlichen Bildzeichnung nach Schindler erspüren und sprachlich formulieren können

2. Lernwege

Bilder sind zum *Anschauen* geschaffen. Anschauen kann man etwas nur in einer ruhigen und entspannten Atmosphäre. Deshalb sollte im Unterricht dafür gesorgt werden, daß jede äußere Unruhe abgestellt wird. Ein Problem bei der Erarbeitung dieser Bildergeschichte ist die verhältnismäßig große Anzahl der Bilder und die Tatsache, daß die Zeichnungen original nach W. Busch den Schülern geboten werden sollten. Wenn die Möglichkeit gegeben ist, die Bilder auf Folien für den Tageslichtprojektor zusammenzunehmen, ist das sicher eine sehr effektive Form der Darbietung. Das Herzeigen der Bilder über das Episkop bietet einen gewissen Ersatz, ist aber etwas schwieriger zu handhaben. Das Brennen der Originalzeichnungen (Text abdecken) auf Matrizen, die dann eine Vervielfältigung der Geschichte für alle Schüler ermöglichen, wäre ein optimaler Weg. Sind in der Schulbücherei und aus dem Privatbesitz der Kinder so viele Exemplare der Bildergeschichten aufzutreiben, sollte man mit dem Buch arbeiten, da das Leseinteresse durch die Arbeit direkt mit dem Buch besonders gesteigert wird.

Nach dem Anschauen kommt das *Sprechen*, zuerst frei, dann durch Impulse des Lehrers gelenkt. Sind auftauchende Unklarheiten geklärt und ist die mündliche Bilderzählung geschehen, können die Schüler beauftragt werden, die Bildergeschichte in *Stichpunkten* (zu jedem Bild einen oder zwei) aufzuschreiben. Die nach der Besprechung der Stichpunkte erfolgende differenzierte *Ausgestaltung* ist in diesem Fall sicher in Partnerarbeit möglich. Die *Überprüfung* des gefertigten Textes sollte wiederum an Hand der Bilder erfolgen. Jetzt erst wird die von W. Busch geschaffene *Verserzählung* ausführlich zum *Vergleich* herangezogen. Eine *Wertung* der verschiedenen Darstellungen dürfte sich ungezwungen im Unterrichtsgespräch ergeben. Die Unterschiede zwischen Bildbericht und Bilderzählung einerseits und dichterischer Erzählung andererseits können auch erarbeitet werden durch die vergleichende Betrachtung der Backrezept-Bildergeschichte.

3. Lernhilfen

- *Buch* bzw. *Kopie* des Ersten Streiches der Bildergeschichte „Max und Moritz“ von W. Busch; hergezeigt über Episkop, OHP oder Arbeitsblatt
- *Skizzen* des sachlichen Bildberichts (Schindler); entweder als Tafelzeichnung oder auf einem Arbeitsblatt mit Lücken zum Eintragen der Bildaussagen

I. Motivationsphase

Möglichkeiten:

- a) *Tafelanschrift*: Reizwort „Wilhelm Busch“
- b) *Tafelanschrift*: Reizwort „Max und Moritz“
- c) *L-Vortrag*: Schluß aus der Verserzählung:
„Dieses war der erste Streich,
Doch der zweite folgt sogleich.“
- d) L bietet über *Episkop* Max und Moritz
- e) *Gespräch* über bereits bekannte Bildergeschichten

Zielangabe:

Heute beschäftigen wir uns mit einer Bildergeschichte aus „Max und Moritz“ von Wilhelm Busch (TA)

II. Gestaltungsphase

1. Kennenlernen der Bilder

- L: bietet den Schülern die Möglichkeit, die Bilder (in der Reihenfolge der Bilderzählung) in Ruhe zu betrachten:
über Tageslichtprojektor, Episkop, vervielfältigt auf einem Arbeitsblatt oder im Buch
- SS: Spontanäußerungen zur Klasse, zum Tischnachbarn, zum Lehrer
- L — SS: Klärung unverstandener Bildinhalte: SS sollen Fragen an Mitschüler stellen; erst wenn diese sie nicht beantworten können, greift der Lehrer ein.

2. Mündliche Darstellung der Bildinhalte

- L — AA: Versuche zusammen mit deinem Tischnachbarn, zu jedem Bild einen Stichpunkt zu finden!
- SS: Stillarbeit in Partnerarbeit
- L — SS: Überprüfen der Richtigkeit im Unterrichtsgespräch
- L — I: Wir wollen kurz aufschreiben, wer und was in der Geschichte vorkommt!
- SS: diktieren der Lehrkraft und schreiben auf einem Arbeitsblatt mit (vgl. TA)

3. Kurze schriftliche Fixierung der Bildaussage im Zusammenhang

- L: Diese Stichpunkte helfen dir, die ganze Bildergeschichte selber aufzuschreiben. Es genügt, wenn du zu jedem Bild einen Satz formulierst.
- SS: Stillarbeit in Alleinarbeit ohne Zeitdruck

4. Aussprache über die Kurzdarstellung

- L: Bereitstellen der Bilder
- L-Frage: Wer möchte seine Bildergeschichte vorlesen?
- SS: Schüler, die sich freiwillig melden, lesen vor
- L — SS: Aussprache über die Richtigkeit der gemachten Aussagen; wenn notwendig, den gefertigten Text mit den Bildern vergleichen
- SS: Partnerkorrektur der Entwürfe im Hinblick auf inhaltliche Richtigkeit

Ausrichtung der Gedanken auf die bevorstehende Arbeitsaufgabe

Das genaue Betrachten der Bilder — ohne Zeitdruck — ist die sachliche Voraussetzung für die Versprachlichung der Bildinhalte.

Spontanäußerungen und klärendes Gespräch vertiefen das erste emotionale und kognitive Verständnis.

Der Handlungsablauf wird in groben Zügen erfaßt; die schriftliche Fixierung der Handlungsträger und der wichtigsten Handlungsmomente fördert die klare Vorstellung.

Aufschreiben der Handlungsträger und des Handlungsgeschehens in Stichpunkten nach Schülerdiktat

Der Hinweis, zu jedem Bilde einen Satz aufzuschreiben, hilft sprachschwächeren Schülern, die emotionale Hemmung vor der „langen“ Geschichte zu überwinden und keine wichtigen Inhalte zu übersehen.

Partnerkorrektur

Das freiwillige Vorlesen dient der ungezwungenen Selbst- und Fremdkontrolle vor allem in bezug auf den Inhalt.

- L — I: Wir könnten die Erzählung in zwei Hauptabschnitte gliedern!
 SS: kennzeichnen den Einschnitt: Was die Buben tun — Was Witwe Bolte tut, nachdem sie die toten Tiere entdeckt hat

5. Sprachliche Ausgestaltung der Bildergeschichte

- L: W. Busch hat seine Zeichnungen sehr lebendig gestaltet. Es kommt beim Erzählen dieser Geschichte auch darauf an, daß — so wie die Bilder — auch die Sprache anschaulich und lebendig ist.
 L-Frage: Kannst du zu einzelnen Bildern ganz lebendig erzählen?
 SS: erzählen nach Wahl zu einzelnen Bildern
 L — I: Die Erzählung wird ausdrucksvoller, wenn du die Handelnden denken und sprechen läßt. Versuche das z. B. beim 12. und 13. Bild!
 SS: Bewußte mündliche Gestaltungsversuche zu den genannten Bildern
 L: Du weißt, daß bestimmte Wörter einen Text aussagekräftiger machen. Ich nenne dir einige, die W. Busch in seiner Geschichte verwendet hat: stolz, munter, bang, tiefbetrübt, herrje, herrjemine
 SS: stellen fest, daß es Eigenschafts- und Ausrufewörter sind
 L: Wir wollen uns nun die wichtigsten Punkte notieren, damit wir bei der Ausgestaltung der Erzählung Hilfen haben.
 SS: diktieren
 L — AA: Fertige eine lebendige Erzählung an!
 SS: Alleinarbeit in Stillarbeit

III. Überarbeitungsphase

1. Lehrerkorrektur (häusliche) der Entwürfe nach den Kriterien:

Richtigkeit des Inhalts

Art der sprachlichen Gestaltung (sprachliche Mittel — intentionsadäquates Gestaltungsprinzip)

2. Besprechung der Entwürfe in der Klasse

- L: nimmt allgemein Stellung
 SS: äußern ihre Meinungen
 L: Vorlesen eines gelungenen Beispiels durch den betreffenden Schüler
 L — SS: nehmen analysierend und wertend Stellung
 L: Notiere in Stichpunkten, warum die Bilderzählung von N. N. so gut gelungen ist!
 SS: Stillarbeit
 L: Nun ein Beispiel für eine Erzählung, die noch verbessert werden muß! Der Lehrer liest ohne Namensnennung eine mißlungene Darstellung vor (evtl. auch als TA oder auf einem Arbeitspapier vervielfältigen)
 SS: spontane Stellungnahme
 L: Kennzeichne Stellen in diesem Text, die nicht „stimmen“, und bemühe dich, diese Geschichte besser zu erzählen; die Stichpunkte an der Tafel helfen dir!
 SS: formulieren ihre Kritik und ihre Verbesserungsvorschläge

SS bemühen sich um eine prägnante inhaltliche Kennzeichnung der beiden Hauptteile der Erzählung.

Die Gliederung der Erzählung in zwei Hauptteile fördert das geordnete Verständnis des Sinnzusammenhangs.

Aufschreiben der wichtigsten Punkte, die beim zweiten Gestaltungsentwurf beachtet werden sollten: TA nach Schülerdiktat

Die sprachlichen Merkmale einer spannenden Erzählung werden so indirekt erarbeitet. Sie sind eine Hilfe für den zweiten Gestaltungsversuch, in dem der Schwerpunkt vom inhaltlichen Darstellen auf die differenzierte sprachliche Ausgestaltung verschoben wird.

Die schriftliche Fixierung der wichtigsten Aspekte ist für manche vergessliche Kinder eine wirksame Hilfe bei der sprachlichen Ausgestaltung des Erstentwurfs.

SS notieren in Stichpunkten, warum sie die gehörte gelungene Bilderzählung als „gut“ bewerten.

Die Verbalisierung der kognitiven und emotionalen Vorgänge beim Schreiben der Bildergeschichte trägt zur Klärung des persönlichen Bezugs zu derartigen Inhalten und sprachlichen Gestaltungsaufgaben bei.

Die Betrachtung einer gelungenen und einer mißlungenen Arbeit fördert die kritische Beurteilung der eigenen Gestaltung. Sie erfordert die Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse über Gestaltungskriterien bei einer Bilderzählung.

Mündliche Verbesserungsvorschläge zur mißlungenen Gestaltung

L-Frage: Wer möchte seine Geschichte freiwillig vorlesen, damit wir alle sagen können, was gelungen ist und was noch verbessert werden sollte?

SS: lesen vor

3. Vergleich: *Verserzählung von W. Busch und eigene Erzählung*

L: W. Busch hat die Geschichte auch sprachlich erzählt, das wißt ihr ja. Ich lese sie euch vor, und ihr fragt euch, was an der Erzählung von W. Busch anders ist als an eurer Gestaltung.

SS: Spontanäußerungen

SS — L: Vergleich im Klassengespräch

L: Wir alle sind keine solchen Dichter. So prägnant und humorvoll — noch dazu in Versen — können wir nicht erzählen. Aber lebendig und spannend sollte jeder von uns seine Geschichte gestalten.

4. Einzelüberarbeitung des Erstentwurfs

L: Nach dieser Besprechung weiß wohl jeder von euch, daß und was er an seiner Erzählung noch verbessern kann. Ich habe euch auch einige Verbesserungsvorschläge in eurem Text angemerkt.

L — AA: Bevor du deine Geschichte noch einmal schreibst, lies sie bitte genau durch! Wer will, kann auch zusammen mit einem Mitschüler die „schwachen Stellen“ besprechen oder die Bilder wieder zum Vergleich ansehen.

SS: Partnerarbeit bzw. Alleinarbeit beim Heraussuchen der zu verbessernden Textstellen (durch Stichpunkt u. a. kennzeichnen)
Zweite überarbeitete Darstellung in Alleinarbeit (ohne Zeitdruck)

5. Überprüfen der überarbeiteten Darstellung in Partnerarbeit

L: Schüler, die ihre Arbeit beendet haben, suchen sich einen Mitschüler, der auch schon fertig ist. Beide lesen und beurteilen gegenseitig ihre Arbeiten.

SS: versuchen, die eigene Arbeit und die der Mitschüler kritisch zu bewerten

L: Häusliche Korrektur mit verbaler Beurteilung

6. Reinschrift der Geschichten

SS: Reinschrift der Geschichten ins Aufsatzheft —
Die gelungenste Erzählung wird in das klasseneigene Geschichtenbuch eingetragen.

IV. Vertiefung

Möglichkeiten:

- im Rahmen von Vorlesestunden auch klasseneigene Erzählungen vortragen lassen und die Wirkung auf die Leser formulieren
- die Schüler sich selbständig auseinandersetzen lassen mit der Bildergeschichte vom Kuchenbacken — Vergleich mit der Bildergeschichte von W. Busch
- Lesen der übrigen Bildergeschichten aus „Max und Moritz“

Nicht alle Schüler können von ihrer Persönlichkeitsstruktur her öffentliche Kritik vertragen. Andere versuchen, sich und ihre Produkte bei allen Gelegenheiten zur Schau zu stellen. Das erzieherische „Fingerspitzengefühl“ des Lehrers hat hier den rechten Ausgleich zu schaffen.

Der Vergleich der Verserzählung von W. Busch mit der eigenen Erzählung bringt Anregungen für die eigene sprachliche Gestaltungsarbeit und macht den Schülern Spaß.

Verbesserung des Erstentwurfs der Erzählung

Die Überarbeitung des Erstentwurfs fordert die aktive Auseinandersetzung mit Inhalt und Sprachgestalt und zeigt, inwieweit die Schüler Sprachmaterial verfügbar haben und wie flexibel sie dieses Sprachmaterial bei Gestaltungsaufgaben einsetzen können.

Die Bewertung der Erzählung durch Mitschüler wirkt sich meist positiv auf das soziale Verhalten wie auch auf die kritische Einstellung zur eigenen Arbeit aus. Die verbale und in Noten ausgedrückte Bewertung durch den Lehrer informiert Schüler und Eltern über den Leistungsstand in der sprachlichen Gestaltung.

Selbständige Auseinandersetzung mit Analyse- und Gestaltungsaufgaben bezüglich Bildergeschichten

Die gewonnenen Einsichten werden bei der Begegnung mit anderen Bildergeschichten vertieft.

Tafelanschrift:

Bildergeschichte: Max und Moritz (von W. Busch) — Erster Streich

wer? Max und Moritz
Witwe Bolte
ein Hahn und drei Hennen

was? Brotstückchen als Falle
Tod der Tiere
Entdeckung durch Witwe Bolte
Trauer der Witwe Bolte

Zwei Hauptteile der Erzählung:

Was Max und Moritz
mit den Hühnern tun

Was Witwe Bolte tut,
als sie die toten Tiere entdeckt

Wie erzählen wir ?

Richtige Reihenfolge beachten !

Anschaulich und lebendig schreiben !

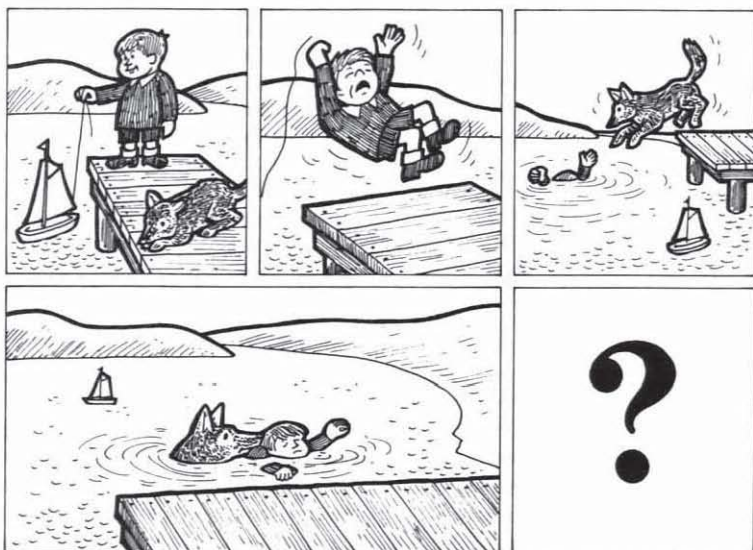
Treffende Eigenschafts- und Ausrufewörter verwenden !

Schreiben, was die Handelnden denken, sagen, rufen, fragen, tun (wörtliche Rede, Satzzeichen)

Lehraufgabe: *Erlebniserzählung*

Thema: *Erlebnis mit einem Tier*

Stufe: 3./4. Schuljahr



A Sachstrukturelle Anmerkungen

Es wird heute oft behauptet, daß die herkömmlichen Darstellungsformen im Aufsatzunterricht der kommunikativen Praxis nicht mehr gerecht werden. Der Erlebnisaufsatz sei keine natürliche, sondern eine künstliche Form des Sprachgebrauchs. Gleichzeitig fordert man, in der sprachgestalterischen Arbeit „elementare und komplexe Ausdrucksübungen“ (1) zum Zwecke der Förderung der Sprachkompetenz im Kommunikationsprozeß durchzuführen. Unter elementaren Ausdrucksübungen versteht man „die sinnvolle Verwendung eines sprachlichen Materials“, die „Darstellung eines Sachverhalts zu einem bestimmten Zweck gegenüber einem bestimmten Partner“. Ob die Übungen mündlich oder schriftlich durchgeführt werden, ist unwesentlich. Wichtig ist, daß die Darstellungsfähigkeiten dabei in „drei kommunikativ-pragmatischen Hauptrichtungen“ entwickelt werden: Die Schüler sollen zu „sachlich betonten Informationen“, „erlebnisbetonten Informationen“ und „überzeugenden Argumentationen“ befähigt werden. Dabei ist auf eine enge Verbindung mit dem alltäglichen Leben der Schüler zu achten. Wenn die Beherrschung der Fähigkeit im Weitergeben von erlebnisbetonten Informationen ein Richtziel der Ausdrucksarbeit darstellt, muß man dem Erzählen von Erlebtem auch heute noch einen Raum in der sprachgestalterischen Arbeit einräumen.

Wie die Sachsprache so ist auch die *Erlebnissprache* ein Bildungsziel durch alle Schuljahre hindurch. Gefühl und Denken als Grunddimensionen der menschlichen Persönlichkeit sollen gleichermaßen zu ihrem Recht kommen. „Die subjektiven Darstellungsformen Erzählung, Schilderung . . . weisen in der Regel eine geringe Subjekt-Objekt-Distanz auf, weil in ihnen die persönliche Aussage dominiert.“ (2) Ziel der sprachlichen Bildungsarbeit ist die Integration der beiden Darstellungsarten bzw. die der Sprechsituation entsprechende *Sprachhaltung*.

Czinczoll (3) spricht davon, daß der Erlebnisaufsatz fortentwickelt werden müsse. Erlebnisaufsätze der herkömmlichen Art „setzen eine bestimmte Art von Erlebnissen voraus, in denen durch ein Ich Geschehnisabläufe von gewisser Einmaligkeit mit steigender Spannung und sich anschließender Entspannung wiedergegeben, phantasiert oder zu solchen ‚aufgemöbelt‘ werden sollen. Hierzu fehlen vielen Kindern die nötige Phantasie oder die großen Erlebnisse.“ (4) *Czinczoll* meint, daß der Erlebnisbegriff viel weiter gefaßt werden müsse, daß er nicht gleichgesetzt werden darf mit „ein einmaliges Erleben haben“.

Alle Arten des emotional geprägten Verhältnisses von Mensch und Welt seien hier einzuordnen, z. B. auch tägliche Langeweile, Prüfungsangst, Schuldgefühle, Mißverständnisse. „Vom Erlebnisaufsatz zum *Erlebnisaufsatz*“ sollte das Programm der Übung in der affektiven Sprachverwendung lauten. „Hier könnten wie bisher Handlungsabläufe mit affektiver Anteilnahme in der Ich-form dargestellt werden (vor allem in der Grundschule), aber ebenso (vor allem nach der Grundschule) allgemeine Beschreibungen von Zuständen stattfinden, die mit affektiver Beteiligung vor sich gehen (Furcht, Sorge, zwischenmenschliche Beziehungen . . .).“ (5)

Im 3./4. Schuljahr sind die Kinder von der Sprachentwicklung her (6) bereits fähig, die Innensicht der Dinge, das eigene Erleben und Fühlen, Gedanken

und Intentionen sprachlich auszudrücken. Das Kind kann erzählen, was es erlebt hat. Auch die Erzählstrukturen treten schärfer hervor. Der Beginn der Erzählung und der Schluß der Erzählung unterscheiden sich oft merklich von der Darstellung des eigentlichen Erlebens. Der Erfolg der Bemühung um eine Förderung der affektiven Sprachverwendung ist weithin davon abhängig, ob es dem Lehrer gelingt, jene Situationen aus dem Leben des Kindes zur Sprache zu bringen, die sein Gemüt und Gefühl anrühren. Die subjektive Wichtigkeit kindlicher Erlebnisse unterscheidet sich oft sehr von der Funktion derselben Erlebnisse im Denken und Fühlen der Erwachsenen.

Für dieses Unterrichtsmodell wurde ein Thema gewählt, das weithin auf gemütvollere Erfahrungen der Kinder aufbauen dürfte, das Rahmenthema „Erlebnis mit einem Tier“. Tiere gehören zum Erfahrungsraum der Schüler, wenn auch in unterschiedlicher Art. Tiere als lebendige Wesen rufen den Menschen und insbesondere das Kind zur emotionalen Kontaktaufnahme auf. Mit Tieren spricht das Kind, wenn es sich unter den Erwachsenen nicht wohl fühlt. Die *affektive* Sprachverwendung dürfte im Erzählen über den Umgang oder über ein Erlebnis mit einem Tier zu erwarten sein.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Aneignung des *Wissens* über stilistische Merkmale der (schriftsprachlichen) Mitteilung von Erlebnissen und Gefühlen

Einübung darstellungstechnischer *Grundfertigkeiten* im Hinblick auf das Mitteilen von Erlebtem

Anbahnung der *Erkenntnis*, daß die Darstellungsweise den

Feinziele

Wissen

Die Schüler sollen wissen,

- a) daß eine Erzählung eine bestimmte Erzählstruktur haben kann (Hindrängen zu einem Höhepunkt — Spannungsbogen)
- b) daß ein Erleben genau, anschaulich und spannend erzählt werden muß, wenn es dem Leser die Möglichkeit zum Nachempfinden der Emotionen bieten soll

Können

Die Schüler sollen

- a) sich üben im leserbezogenen sprachlichen Mitteilen von Erlebnissen
- b) die persönliche Aussageabsicht durch den Einsatz entsprechender sprachlicher Mittel („anmutende Ausdrücke“, *Czinczoll*) verwirklichen können

Erkennen

Die Schüler sollen erkennen,

- a) daß die Mitteilung von Erlebnissen auf den Leser besonders lebendig wirkt,

dargestellten Sachverhalt und die Intention des Schreibers ausdrücken soll

wenn Gefühle ausdrückendes Sprachmaterial verwendet wird

- b) daß der affektive Sprachgebrauch eine Form menschlicher Selbstmitteilung und Selbstverwirklichung ist

Erfahrung der schriftsprachlichen Gestaltung als einer Möglichkeit, persönliches Erleben zu verarbeiten

Werten

Die Schüler sollen

- a) bereit sein, bei Erlebniserzählungen die eigenen inneren Empfindungen (Gefühle, Gedanken, Wünsche) in Sprache umzusetzen
- b) Sprache als ein Medium erfahren und verwenden können, die gemüt- und gefühlvolle Beziehung zwischen Mensch und Welt auszudrücken und zu verarbeiten

2. Lernwege

Dem Erzählen eines Erlebnisses muß ein Erlebnis vorausgehen. Die Schule kann kein Erlebnis mit einem Tier im Rahmen des Unterrichts schaffen (wenigstens nur in Ausnahmefällen). So ist es die erste Aufgabe des Lehrers, für dieses Unterrichtsvorhaben *Sprechsituationen* aufzubereiten, durch die der Schüler veranlaßt wird, sein Erleben zu versprachlichen. Bilder, die Kinder im Umgang mit Tieren zeigen, Zeitungsberichte, eine Geschichte aus dem Lesebuch oder aus einem Kinderbuch oder ein Gedicht können zum eigenen Erzählen motivieren. Fragen, die dabei beantwortet werden sollen, wären: Warum erzählen wir diese Erlebnisse und anderes? Was erzählen wir vom jeweils gesamten Erlebniskomplex? Wie erzählen wir, damit der Hörer versteht, was wir meinen? Die Ausdrucksübung wird zuerst im mündlichen Gestaltungsversuch und anschließend im Aufschreiben des Erlebten erfolgen. Bei der Überarbeitung des Entwurfs können die oben gestellten Fragen Richtlinien sein. *Gestaltungshilfen* in Form von gemeinsam zusammengetragenem Wortmaterial und Merksätzen sind nur dann effektiv, wenn die Schüler zusammen mit dem Lehrer mindestens an einem Beispiel deren praktische *Verwendung einüben*. Kinder, die kein Erleben mit einem Tier „wissen“, dürfen die vorgelegte Bildergeschichte versprachlichen.

3. Lernhilfen

- *Texte*, in denen Erlebtes und Erlebnisse gemäß dem kindlichen Gestaltungsvermögen dargestellt sind, zur Motivation und als Stilmuster, z. B. aus Kinderbüchern, aus Lesebüchern, Aufsätze anderer Kinder, Kindergedichte
- *Bildergeschichten* als Erzählhilfe für jene Kinder, die über keine eigenen Erlebnisse berichten können
- *Tafel* oder OHP zum Festhalten der Gestaltungshilfen

I. Motivationsphase

Möglichkeiten:

- a) *Aktueller Anlaß*: Ein Schüler erzählt spontan von einem Erlebnis mit einem Tier
- b) Betrachten von *Fotos* oder Anschauen eines *Films*, die Kinder im Umgang mit Tieren zeigen
- c) *Gespräch* über einschlägige Fernsehsendungen, z. B. „Lassie“
- d) Betrachten der *Bildergeschichte*: Ein Hund als Lebensretter
- e) L liest aus einem *Klassengeschichtenheft* früherer Jahrgänge die Erlebnis-erzählung eines Kindes vor

Zielangabe:

Wir wollen heute von unseren eigenen Erlebnissen mit Tieren erzählen und uns Gedanken machen, wie man gut erzählt (TA)

II. Phase der mündlichen Mitteilung von Erlebtem

1. Spontanes Erzählen

- L — I: Auch manche von euch haben mit Tieren schon allerhand erlebt!
 SS: erzählen mehr oder weniger ausführlich. Sollte sich kein Schüler melden, müßte der Lehrer auf Tiergeschichten zurückgreifen
- L — SS: unterbrechen nur dann den Erzähler oder stellen im Anschluß Fragen, wenn besondere Unklarheiten vorliegen bzw. nochmaliger oder noch ausführlicherer Vortrag gewünscht wird

2. Erzählen mit einer festgelegten Intention

- L: greift aus den Erzählungen der Schüler einige heraus und erläutert an ihnen, was der Erzähler dem Zuhörenden mitteilen wollte und ob ihm das gelungen ist
- L — AA: Nenne Stichpunkte, die kurz das ausdrücken, was die Mitschüler berichtet haben!
- SS: bemühen sich um stichpunktartige Zusammenfassungen der Erzählungen
- L: notiert die Stichpunkte an der Tafel (vgl. TA) und heftet das Bild des jeweiligen Tieres daneben bzw. fertigt eine Skizze an
- L — AA: Die entsprechenden Schüler könnten nun ihr Erlebnis noch einmal erzählen und dabei besonders darauf achten, daß sich die Zuhörer das Erzählte gut vorstellen und daß sie mitfühlen können

3. Erarbeitung von Gestaltungshilfen

- L: Wenn wir jemandem mitteilen wollen, was wir erlebt haben, was wir bei bestimmten Ereignissen gefühlt und gedacht haben, dann müssen wir beim Erzählen auf gewisse Punkte achten
- SS: äußern ihre Meinung, ihr Wissen

Die Wahl, welche Hinführung zur geplanten Unterrichtsarbeit effektiv ist, ist einerseits vom Erfahrungsraum der Kinder, andererseits von der Fähigkeit des Lehrers abhängig, mit mehr oder weniger Anschauungsmaterial motivierende Sprechansätze zu schaffen.

SS formulieren nach Möglichkeit das Lernziel der Einheit mit eigenen Worten (TA).

Im freiwilligen Erzählen gibt der Schüler seinem natürlichen Ausdrucksbedürfnis freien Lauf. Voraussetzung für das Gelingen solcher Erzählminuten ist eine ungezwungene Atmosphäre in der Klasse. Der Erzähler soll alle Schüler und den Lehrer als interessierte Zuhörer empfinden können (evtl. Erzählkreis).

SS geben Stichpunkte zu den wichtigsten Erzählinhalten an (TA).

Die Darstellung des Hauptinhaltes der Erzählung in Stichpunkten lenkt den Blick auf den Erzählkern. Die bildnerische Darstellung der Tiere, über die erzählt wird, fördert den emotionalen Bezug von Sprecher und Zuhörer zum Erzählinhalt.

Erzählungen der Schüler unter Berücksichtigung der festgelegten Intention

- L: Wir wollen uns Fragen aufschreiben, die der Zuhörer an den Erzähler stellen würde, wenn dieser nicht gut erzählt.
- L — AA: Überlege zusammen mit deinem Tischnachbarn, wie solche Fragen lauten könnten! Schreibt auf, was ihr findet! Denkt an die Erzählungen der Mitschüler!
- SS: Partnerarbeit in Stillarbeit
- L: Wir sammeln die Ergebnisse eurer Überlegungen
- L — SS: hören, bedenken, vergleichen und werten die Beiträge
- TA: Wer erzählt wem?
Was wird wie erzählt?
Warum?
- L — SS: Erläuterung der Kurzformel durch Belegen mit einem Beispiel aus den eingangs erzählten Geschichten

III. Phase der schriftlichen Ausdrucksarbeit

1. Vorarbeit der Schüler zur geschlossenen schriftlichen Erzählung

- L: Bevor jeder von euch nun schriftlich erzählt, was er mit einem Tier erlebt hat, sollte er sich überlegen, was er schreiben will.
- L — AA: Notiere dir dazu die fünf Fragen, die an der Tafel stehen! Schreibe zu jeder Frage einige Stichpunkte auf, die zu deinem Erlebnis passen!
- SS: Alleinarbeit in Stillarbeit
- L: Wer „nichts“ weiß, wer also mit einem Tier noch nichts erlebt hat, bekommt von mir eine andere Arbeit:
L zeigt diesen Schülern eine Bildergeschichte (z. B. Seite 56) und bespricht sie mit ihnen (entweder in einem Ausweichraum über Episkop oder besser vervielfältigt auf einem Arbeitsblatt)

2. Niederschrift der Erzählung

- L: Wer mit seinen Notizen nicht zurechtkommt oder noch etwas dazu fragen will, kann das durch Fingerheben kundtun.
Wer die Vorarbeit für seine schriftliche Erzählung beendet hat, darf gleich mit dem Schreiben beginnen.
- SS: schreiben in völliger Ruhe und ohne Zeitdruck
- L: gibt individuelle Hilfen, soweit von den Schülern gewünscht

3. Arbeitsaufgaben für schnell schreibende Schüler

Zur Überbrückung der Zeit für Schüler, die ihre Niederschrift schneller beenden als die anderen, bietet die Lehrkraft als TA zur Auswahl folgende *Arbeitsaufträge* an:

- Male ein Bild zu deiner Erzählung!
- Lies deine Geschichte durch und überlege, ob der Leser sich alles gut vorstellen kann!
- Lies deine Geschichte durch und überprüfe, ob du alle Fragen beantworten kannst!
- Tausche mit einem ebenfalls fertigen Schüler die Geschichte aus! Erzählt einander, was euch an der Erzählung des anderen besonders gut gefällt!

TA der in Stillarbeit gefundenen Fragen nach Schülerdiktat
Bemühung um Prägung in Kurzformel.

Durch die Formulierung von Fragen wird die kritische Betrachtung des Gesamtkomplexes „Erzählung“ geschult. Die schriftliche Fixierung der Fragen ist eine Gestaltungshilfe für die nachfolgende schriftliche Ausdrucksarbeit und dient vor allem der Selbst- bzw. Partnerkontrolle des Geschriebenen.

Das Sammeln von Stichpunkten zu den erarbeiteten Fragen fördert die inhaltliche Aufgliederung des in der Erinnerung komplexen Erlebnisses und hilft, beim Schreiben nichts Wesentliches zu vergessen.

Sprachschwache und erlebnisarme Kinder sollen nicht zum lustlosen Phantasieren gezwungen werden. Eine Bilderzählung zum gleichen Thema ist auch eine Möglichkeit der komplexen Ausdrucksübung.

Bei manchen Schülern ist ein informierendes oder auch nur ein ermunterndes Wort des Lehrers notwendig, um die Schreibhemmung (leeres weißes Papier) zu überwinden. Der Gesamtentwurf sollte aber in einem Zug erfolgen, um die Einheit von Erleben nachempfinden und Erleben aussprechen zu wahren.

Die als TA fixierten Arbeitsaufträge helfen einerseits, die Ruhe in der Klasse für die noch schreibenden Schüler zu erhalten, andererseits bieten sie dem Schüler eine Hilfe für die selbständige Überarbeitung des Entwurfs.

L kontrolliert individuell bei einzelnen Schülern, wie sie Arbeitsaufträge handhaben.

IV. Phase der Überarbeitung

1. Häusliche Korrektur durch die Lehrkraft

Die Korrektur und die Beurteilung sollte folgende Aspekte beachten:

1. Ist der Inhalt folgerichtig und im angemessenen Umfang ausgeführt?
2. Wurde die Gestaltungsaufgabe erfüllt? (ein Erlebnis so erzählen, daß der Leser miterleben kann)
3. Entspricht das Sprachmaterial der Gestaltungsabsicht? (Wortverwendung, Ausdrücke, Interjektionen . . .)
4. Welche grammatikalischen und rechtschriftlichen Fehler müssen verbessert werden?

2. Einzelverbesserung durch die Schüler

L: gibt eine allgemeine positive Wertung der Arbeiten und begründet die Notwendigkeit der Korrektur bzw. Zweitschrift durch die Schüler

L — I: Zusätzlich zu den in der Arbeit schriftlich vermerkten Stellen zur Korrektur wollen wir uns zu einer Frage noch Stichpunkte aufschreiben: zum Wie?

SS: Spontane Äußerungen

L-Frage: Was macht dieses „Wie“ einer Erzählung aus?

L — SS: Unterrichtsgespräch über den Stil der sprachlichen Gestaltung mit Fixierung einiger Stichpunkte als TA (vgl. TA)

SS: Einzelverbesserung in Alleinarbeit — individuelle Hilfen
Wenn der Lehrer die Erstschrift mit abgeben läßt, evtl. auch als Hausaufgabe

3. Beurteilung der Arbeit durch Mitschüler

L: Wer fertig ist, kann mit einem Mitschüler, der ebenfalls soweit ist, die Arbeit austauschen. Jeder versucht, dem anderen in Stichpunkten aufzuschreiben, was er über seine Erzählung denkt

SS: Stillarbeit

L: Wer will, darf seine Geschichte vorlesen (evtl. auch im Rahmen einer eigenen Vorlesestunde)

L — SS: versuchen, die Wirkung auf den Zuhörer zu artikulieren

4. Reinschrift

Schüler, deren Erstentwurf kaum zu verbessern war, dürfen bereits den Zweitentwurf als Reinschrift anfertigen. Die übrigen Schüler schreiben die Reinschrift nach erfolgter Zweitkorrektur durch den Lehrer oder einen Mitschüler.

V. Phase der Vertiefung

Möglichkeiten:

- a) *Unterrichtsgespräch* über den Unterschied von: Erlebnisse als Erlebtes erzählen und Erlebnisse berichten
- b) *Freiwilliger Eintrag* von Erlebnisgeschichten in das Klassengeschichtenbuch
- c) *Lesen und Analysieren* von Erlebnisgeschichten
- d) *Gespräch* über Erlebnisse anderer Art: Angst, Freude, Langeweile, Trauer, Haß, Streit

L macht sich Notizen, in welcher Form bzw. mit welchen Schwierigkeiten die Schüler die Überarbeitung vollziehen.

Beurteilung der Arbeiten von Mitschülern

Formulieren von Wirkungsweisen der Erzählung auf den Hörer

Diese Hauptaspekte der Analyse einer sprachlichen Gestaltung bieten dem Lehrer Beurteilungshilfen und — bei entsprechender verbaler und durch Zeichen festgelegter schriftlicher Korrektur — dem Schüler Ansatzpunkte für die Verbesserung seiner Arbeit.

Bei der Verbesserung und der Zweitschrift der Erzählung üben sich die Schüler in der Fertigkeit, Aussageintentionen und Sprachmaterial möglichst angemessen aufeinander abzustimmen.

Die Übung in der affektiven Sprachverwendung wird durch die Stichpunkte stimuliert.

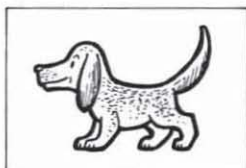
Die Beurteilung der Arbeit von Mitschülern erfordert die Anwendung der Erkenntnisse über die erlebnishaft sprachliche Gestaltungsform.

Das Vorlesen fördert die Motivation für weitere leserbezogene schriftsprachliche Ausdrucksarbeit.

Der Transfer auf andere Erlebnissituationen vertieft die gewonnenen Erkenntnisse über das Aussprechen von Erlebnissen.

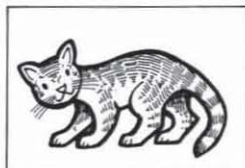
Wir erzählen, was wir mit Tieren erlebt haben

Hund — Spiel — Spaß
Hund — gebissen
Schmerz, Angst, Wut
Wanderung — Vogelnest
— Freude
Katze — aus dem Fenster
gefallen — Angst



Wir beachten beim Erzählen

Wer erzählt wem?
Was wird wie erzählt?
Warum (erzählt wer was
wem wie)?



Für schnelle Schreiber:

Wähle aus: Male ein Bild zu deiner Erzählung!

Lies deine Geschichte durch und überlege, ob sich der Leser alles gut vorstellen kann!

Lies deine Geschichte durch und überprüfe, ob du alle Fragen beantworten kannst!

Tausche mit einem Mitschüler die Geschichte aus und erzählt einander, was euch an der Erzählung des anderen besonders gut gefällt!

Wie?

Erzählung in der Ich-Form

Eigenschafts- und Tätigkeitswörter, die Gefühle ausdrücken

Ausrufesätze, gefühlvolle Ausdrücke, Zwischenrufe
spannend

Anmerkungen:

1. Vgl. zum Folgenden: *Palme, L./Schreier, G.*: Didaktisch-methodische Grundpositionen des Unterrichtsfaches Deutsche Sprache und Literatur in der allgemeinbildenden Schule der DDR, in: *Wolfrum, E.* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. W. Schneider Burgbücherei, Esslingen 1972, S. 585
2. *Palme, L./Schreier, G.*: a. a. O., S. 585
3. Vgl. *Czinczoll, B.*: Sprachgestaltung in der Grundschule. Auer, Donauwörth 1974² S. 26 ff. und S. 123 ff.
4. *Czinczoll, B.*: a. a. O., S. 26
5. *Czinczoll, B.*: a. a. O., S. 26
6. Vgl. *Pregel, D.*: Zum Sprachstil des Grundschulkindes. Düsseldorf 1970
— *Schwartz, R.*: Geschichten in Bildern. 2. Folge. Oldenbourg, München o. J., S. 5
— *Bittner, G.*: Sprache und affektive Entwicklung. Stuttgart 1969
— *Fahn, K.*: Der Wandel des Aufsatzbegriffs in der deutschen Volksschule von den Anfängen bis zur Gegenwart. München 1971

Lehraufgabe: Phantasiegeschichte

Thema: Wir erzählen eine abenteuerliche Phantasiegeschichte
nach Reizwörtern

Stufe: 3./4. Schuljahr

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Die Vorstellungskraft ist eine wesentlich menschliche Eigenschaft. Phantasievolles Denken und Sprechen gehören zu den Ausdrucksformen des menschlichen Geistes. Beim Kind ist die phantasievolle Vorstellung eine unbewußte Leistung. Die Gestaltung phantastischer Geschichten wird deshalb nie als reine Pflichtübung verstanden, vielmehr als freudvolle Möglichkeit, den eigenen phantastischen Vorstellungen Gestalt zu geben. Das Spiel mit dem Sprachmaterial gehört zum kindlichen Umgang mit der Sprache. „Dieses Sprachspiel macht nicht an der Sinngrenze halt. Dem mit dem Vorstellungsmaterial hantierenden Kind ist das Überschreiten der einzelnen Bereichsgrenzen oft nicht bewußt. Traum, Wirklichkeit und Phantasie durchdringen sich gegenseitig auf eine für den Erwachsenen erstaunliche Art und Weise.“ (1) Der Zusammenhang zwischen Traum und Wirklichkeit ist sogar so stark, daß Kinder bei Erlebnisdarstellungen ganz oder teilweise Phantasiedarstellungen gestalten (manchmal allerdings auch aus einem Mangel an echten Erlebnissen). Es ist wichtig, daß für Phantasiedarstellungen Themen gewählt werden, die „an sich“ bereits prädestiniert sind zum Ausgestalten durch die Vorstellungskraft. Träume, Gespenster, Wünsche, alles, was mit Abenteuer in Zusammenhang steht, bietet sich an, Inhalte zu erfinden und sprachlich interessant zu gestalten. „Keine Zweifel bestehen darüber, daß die Phantasie als das kreative Spiel mit dem Sprach- und Vorstellungsmaterial positive Kräfte zur Sprachbildung enthält.“ (2)

Die Gestaltung einer Phantasiegeschichte nach vorgegebenen Stichpunkten (gebundener Phantasieaufsatz) dürfte dem Sprachvermögen der Kinder im 3./4. Schuljahr entgegenkommen und „einerseits die Klippen der Unwahrscheinlichkeit vermeiden, andererseits die kreativen Elemente nutzen“ (Helmert). Abenteuerliche Erzählungen gehören zum Lieblingslesestoff dieser Altersstufe. Eine abenteuerliche Erzählung selbst erfinden ist eine Möglichkeit für das Kind, eigene Vorstellungen, Wünsche, Angstträume, unerfüllte Bedürfnisse durch die Darstellung in Sprache zum Ausdruck zu bringen und im subjektiven Mitteilungsvermögen zu realisieren. Die vier vorgegebenen Reizwörter stecken den Rahmen der Erzählung ab; das Reizwort „Kind“ ermöglicht dem Schüler die Identifikation mit eigenem Erleben.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|---|--|
| <i>Bekanntwerden</i> mit den wichtigsten inhaltlichen und stilistischen Merkmalen einer Phantasiegeschichte | <i>Wissen</i> Die Schüler sollen wissen, a) daß eine Phantasiegeschichte trotz aller phantastischen Elemente folgerichtig erzählt werden muß b) daß eine Phantasiegeschichte mög- |

lichst lebendig und spannend gestaltet werden soll

Können

Einübung der *Fähigkeit*, eine abenteuerliche Phantasiegeschichte nach vorgegebenen Stichpunkten zu gestalten

Die Schüler sollen

- a) den durch die Stichpunkte vorgegebenen Gestaltungsrahmen lebendig aus-schmücken können
- b) den Entwurf ihrer Geschichte gemäß den erarbeiteten Hinweisen selbstständig umgestalten können

Erkennen

Anbahnen der *Erkenntnis*, daß sich eine Phantasiegeschichte von der Erlebniserzählung durch den fehlenden direkten Realitätsbezug unterscheidet

Die Schüler sollen erkennen,

- a) daß zu den vorgegebenen Stichpunkten eine aufregende, unheimlich und abenteuerlich wirkende Geschichte erzählt werden muß
- b) daß die Erzählung um so phantasievoller und lebendiger wirkt, je mehr das gewählte Sprachmaterial die Vorstellung und das Gefühl des Lesers anreizt

Werten

Bereitschaft zur angemessenen Lektüre und sinnvollen Gestaltung von Phantasieerzählungen

Die Schüler sollen

- a) Freude am aktiven Einsatz der eigenen Phantasie haben
- b) sensibilisiert werden für die Grenze zwischen phantasievoller Erzählung und bloßem „Daherreden“

2. Lernwege

Schüler, die Spaß an Gespenstergeschichten haben, bedürfen keiner besonderen Motivation mehr für die Gestaltung solcher Phantasieerzählungen, vor allem dann nicht, wenn ihnen in Aussicht gestellt wird, die selbsterfundene Geschichte den Mitschülern vorlesen zu dürfen. Eine Anregung für alle Schüler ist es, wenn Mitschüler von gelesenen Abenteuergeschichten *erzählen*, evtl. auch in Erzählstunden über die häusliche Privatlektüre. Eine direkte Einführung in die Grundstimmung, die zur Gestaltung der Phantasiegeschichte aus den vorgegebenen Reizwörtern dasein sollte, geschieht, wenn der Lehrer sich die Mühe macht, ein Tonband mit unheimlich klingenden Geräuschen zu bespielen. Die Vorstellungswelt des Kindes wird durch das *Anhören* solch einer abenteuerlichen Geräuschkulisse intensiv angeregt, und das Brain-storming, das nach dem Bieten der Reizwörter als TA erfolgen sollte, bringt interessantere Assoziationen. Bei sprachlich schwachen Klassen ist die TA der gemeinsam gefundenen Adjektive, Verben und Substantive zum Ausdrücken von Angst, Spannung, Unheimlichkeit eine Hilfe für die

selbständige Ausgestaltung der Geschichte. Der erste Gestaltungsversuch sollte in völliger Ruhe und ohne Zeitdruck erfolgen. Schüler, die schnell „fertig“ sind, können bei Sprachschwachen mitformulieren helfen oder eine Zeichnung zur eigenen Geschichte anfertigen. Das freiwillige *Vorlesen* von Geschichten durch die jeweiligen Schreiber nach Fertigstellung aller Arbeiten fördert die Lese- und Gestaltungsfreude und fordert die Kinder zur Stellungnahme eo ipso auf. Der Schreiber kann Lob annehmen, oder er muß seine Aussagen verteidigen. Da aus Zeitgründen nicht alle Entwürfe so besprochen werden können, wird der Lehrer die Erstkorrektur zu Hause vornehmen, um den Schülern Hilfe zu geben für die noch bessere sprachliche Ausgestaltung. Die *Beurteilung* ist bei der Phantasieerzählung oft ein Problem. Wenn die Geschichte „in sich“ schlüssig und folgerichtig durchdacht und dargestellt ist, sollten gerade äußerst unwahrscheinliche Sachverhalte nicht negativ bewertet werden. Aspekte der Beurteilung wären, auf den *Inhalt* bezogen: Überschrift, Beginn, Schluß, Darstellungsweise, Höhepunkt...; auf die *Sprache* bezogen: Art der Satzbaupläne, affektive Wortverwendung, leere Redensarten oder anschauliche Versprachlichung lebendiger Vorstellungen, wörtliche Rede, Verwendung der Interjektionen. Ein abschließendes Lesen einer literarischen Phantasiegeschichte verstärkt die gewonnenen Erkenntnisse, z. B. von *O. Preußler* „Herr Klingsohr konnte ein bißchen zaubern“.

3. Lernhilfen

- *Tonbandaufnahme* mit unheimlichen Geräuschen oder unheimlich wirkender Musik zur Schaffung einer unheimlich-phantastischen Grundstimmung
- *Abenteuerbücher* der Schüler oder aus der Klassenbücherei zum Vergleich und zum Bekanntwerden mit Abenteuerliteratur und phantastischer Literatur

Anmerkungen:

1. *Helmers, H.*: Didaktik der deutschen Sprache. Klett, Stuttgart 1974⁷, S. 227
2. *Helmers, H.*: a. a. O., S. 228
- *Czinczoll, B.*: Sprachgestaltung in der Grundschule. Auer, Donauwörth 1974²
- *Singer, K.*: Aufsatzerziehung und Sprachbildung. München 1966
- *Fikenscher, F.*: Der schriftliche Ausdruck. Praktische Stilpflege in der Volksschule. Prögel, Ansbach 1963
- *Borchers, E.*: Das große Lalula und andere Gedichte und Geschichten von morgens bis abends für Kinder. Ellermann Verlag, München 1971, S. 105

I. Weckung des Gestaltungswillens

Möglichkeiten:

- Gespräch* über Fernsehsendungen mit abenteuerlich-phantastischem Inhalt
- Schüler erzählen* von Geschichten, die sie besonders gern gelesen haben — L verlangt bei Abenteuergeschichten eine Begründung
- L stellt *Bücher* aus der Klassenbücherei vor und charakterisiert sie — nennt auch Abenteuerliteratur
- Unterrichtsgespräch* über den Ausdruck „phantasieren“
Frage: Heißt Phantasieren immer „Faseln, Daherreden“?

Zielangabe:

Heute wollen wir selbst eine Phantasiegeschichte verfassen. Sie soll zu folgenden Stichworten passen:
dunkles Schloß — weiße Gestalt — unheimliches Rufen — Kind (TA)

II. Erarbeitung von Gestaltungshilfen

1. Aufbereitung der inneren Vorstellungen

- L: Wenn wir diese Ausdrücke lesen, kommen uns ganz bestimmte Vorstellungen
- SS: artikulieren ihre Empfindungen
- L: Es gibt neben der Sprache noch andere Dinge, die in uns gewisse Vorstellungen wecken, z. B. Musik oder Gemälde
- SS: nehmen dazu Stellung und erzählen aus ihrem Erfahrungsbereich
- L: Laßt die Musik, die ich euch vorspiele, auf euch wirken! Merkt euch die Stellen in der Musik, die zu unseren Stichpunkten passen!
- SS — L: hören die auf Tonband aufgenommenen Geräusche mit entsprechender musikalischer Untermalung an
- L — SS: versprachlichen die Gefühle und Vorstellungen, die beim Anhören auftauchen

2. Sammeln von Wortmaterial

- L: Wenn wir die Ausdrücke an der Tafel noch einmal auf uns wirken lassen und genau betrachten, dann merken wir, daß es bestimmte Wörter sind, die in uns eine unheimliche, gespensterhafte Vorstellung erwecken
- SS: äußern sich spontan
- L: deckt die Adjektive „dunkel, weiß, unheimlich“ ab
- L — I: Nun stellen wir uns eine andere Geschichte vor!
- SS: erkennen und formulieren, daß diese Adjektive den Substantiven eine besondere Kennzeichnung verleihen
- L — I: Beim Ausgestalten dieser Geschichte müssen wir also auch Wörter verwenden, die Angst und Unheimlichkeit ausdrücken
- L — AA: Suche zusammen mit deinem Tischnachbarn solche Wörter; vielleicht hilft dir die Geräuschkulisse auf dem Tonband dabei (L läßt die Schüler noch einmal hören). Stell dir dabei vor, du würdest das Kind sein, das am dunklen Schloß ist, das eine weiße Gestalt sieht und ein unheimliches Rufen hört!
- SS: Partnerarbeit als Stillarbeit

Durch das Gespräch über Phantasiegeschichten, Filme mit phantastischem Inhalt oder über die Bedeutung des Wortes „phantasieren“ wird die kognitive und emotionale Aufmerksamkeit der Schüler auf den Lerngegenstand gelenkt.

Entsprechende Vorstellungen und emotionale Regungen sind die Voraussetzung für die phantasievolle Ausgestaltung der Reizwortgeschichte.

Versuch der Versprachlichung der beim Anhören der abenteuerlichen Geräuschkulisse empfundenen Vorstellungen und Emotionen

Aus dem Vergleich von Substantiv mit entsprechendem Adjektiv und Substantiv ohne Adjektiv wird der Unterschied in der Aussage erspürt und die Aufmerksamkeit auf die betreffende Wortwahl gelenkt.

- L — SS: Sammeln und Besprechen der gefundenen Wörter in Klassenarbeit (vgl. TA)
- L: bietet den Schülern als TA oder über den OHP Ausdrücke für die Kundgabe der Gefühle in Angstsituationen (vgl. TA)
- L — SS: Klärung der Ausdrücke im Unterrichtsgespräch

3. Arbeitshilfen für die Gestaltung der Phantasieerzählung

- L: Die Geschichte, die du dir zu diesen Stichpunkten ausdenkst, kann ganz verschieden sein von der, die sich dein Tischnachbar ausdenkt, obwohl ihr beide denselben Rahmen für die Erzählung habt.
- SS: äußern ihre Meinung und suchen eine Begründung
- L: Was die weiße Gestalt tut, wer sie ist, woher sie kommt — von woher das unheimliche Rufen ertönt — was das Kind bei der ganzen Geschichte soll und das dunkle Schloß — das alles mußt du dir überlegen und einen Zusammenhang herstellen.
- SS: geben kund, ob sie verstanden haben
- Wenn notwendig, gibt die Lehrkraft ein Beispiel für ein zusammenhangloses Dahergerede zu diesen Stichpunkten
- L: Wenn du eine abenteuerliche und aufregende Geschichte erzählen willst, muß man das auch an den Sätzen merken!
- L — SS: Unterrichtsgespräch über die Satzgestaltung: kurze Sätze, abgehackte Sätze, Einwortsätze (Ausrufewörter) — (vgl. TA)

III. Schriftlicher Gestaltungsversuch

- L: Bevor du beginnst, deine Geschichte aufzuschreiben, überlege dir den ganzen Ablauf dieser Erzählung! Du kannst dir auch Stichpunkte machen, wer und was darin alles vorkommen soll. Stelle dir dann beim Schreiben immer das Bild vor, das in einem Film zu deiner Erzählung jeweils auftauchen müßte!
- SS: schreiben in Alleinarbeit
- Schülern, die Schwierigkeiten bei der sprachlichen Formulierung ihrer Vorstellungen haben, wird ein freiwilliger Helfer zugeteilt. Der Lehrer sollte während der Niederschrift Gestaltungshilfen nur sprachschwachen, nicht schreibfaulen Schülern geben.

IV. Überarbeitung des Erstentwurfs

1. Korrektur durch den Lehrer

nach den Aspekten: Inhalt, Sprache (Wortschatz, Satzbau), Rechtschreibung; mit einer verbalen Würdigung der Leistungsbereitschaft bzw. des Gesamterfolges

2. Gemeinsame Überarbeitung in der Klasse

- L: teilt die Aufsätze aus und läßt den Schülern Zeit zum Durchsehen der angebrachten Korrektur
- L — SS: melden sich und erhalten eine individuelle Einzelerklärung
- L: Ich habe euch die wichtigsten Punkte für die Verbesserung aufgeschrieben (vgl. TA). Vergleicht bitte eure Arbeit damit und schreibt die betreffende Stelle verbessert auf ein Übungsblatt ab!
- L — SS: L bzw. SS leisten den korrigierenden Mitschülern Hilfe

SS versuchen, die Angstaussdrücke bei der Erzählung eigener Angstsituationen anzuwenden.

Das Sammeln und das Anbieten von ergänzendem Wortmaterial durch den Lehrer bilden eine Hilfe für die den Vorstellungen und Empfindungen entsprechende Ausdrucksübung.

Beispiele und Gegenbeispiele für „Angstsätze“, durch die Schüler formuliert

Der Hinweis auf die Zuordnung der Handlungsträger und Geschehensfaktoren ist notwendig, damit sich die Schüler um eine geordnete Gesamtdarstellung bemühen und nicht einfach zusammenhanglos „phantasieren“.

Am Beispiel werden Stilmittel der affektiven Sprachgestaltung und Sprachverwendung bewußt gemacht.

SS, die mit dem Schreiben fertig sind, tauschen gegenseitig ihre Aufsätze aus und geben eine Stellungnahme zum Gelesenen ab.

Der Hinweis auf das überlegte Schreiben und auf das Vorstellen des Geschriebenen lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler noch einmal auf die Gestaltungsabsicht.

Die Überprüfung in Partnerarbeit ist eine erste Form der Kontrolle der eigenen Arbeit durch Fremdbeurteilung.

Verbesserung der Fehler

Der Lehrer tritt bei der Korrektur als interessierter Leser, Helfer und Kritiker auf.

Die an der Tafel fixierten Korrekturpunkte ermöglichen oder fördern die selbständige Verbesserung der Fehler durch die Schüler.

Die an der Tafel notierten Korrekturhinweise beziehen sich auf gehäuft vorkommende Fehler inhaltlicher, sprachlicher und rechtschriftlicher Art

- L: Bevor du die verbesserte Zweitschrift anfertigst, solltest du dir eine passende Überschrift zu deiner Erzählung suchen
- SS: schreiben die Geschichte verbessert auf. Leistungsstarke Schüler haben keinen Zweitentwurf nötig. Sie können als Helfer eingesetzt werden oder selbst weitere analoge Gestaltungen verfassen. Überprüfung der Zweitschrift in Partnerarbeit; nur bei den sprachschwachen Schülern übernimmt der Lehrer die Zweitkorrektur.

3. Reinschrift

- L: sieht Reinschrift durch, macht Notizen (Vergleich zur Erstschrift)

V. Weiterführung

Möglichkeiten:

- Freiwilliges Verfassen* analoger Gestaltungen
 - zur gleichen Reizwortfolge
 - zu anderen Reizwörtern
- Ausdenken von Phantasiegeschichten*, in denen sich der Schreiber mit einem Tier, einem Ding, einer Blume oder einer Gestalt aus der Traumwelt identifiziert, z. B. Ein Ahornblatt erzählt. Als ich Tarzan war.
- Erzählen einer Phantasiegeschichte* zu einem aussageträchtigen Bild oder zu einer Zeichnung, z. B. „Vom Nashorn, das Geige spielen wollte“
- Lesen* von Phantasiegeschichten und Abenteuergeschichten, z. B. „Herr Klingsohr konnte ein bißchen zaubern“ von O. Preußler

Tafelanschrift:

dunkles Schloß — weiße Gestalt — unheimliches Rufen — Kind

Gestaltungshilfen

finster
stockdunkel, dunkel
geheimnisvoll
unheimlich still
mäuschenstill
furchterregend
angsteinflößend
usw.

zum Satzbau

kurze Sätze
Einwortsätze
abgehackte Sätze
Ausrufe, Fragen

bei Angstgefühlen

plötzlich aufschreien, plötzlicher Aufschrei
zittern, beben
totenbleich, todblaß werden
wie gebannt stehenbleiben, regungslos
der Schweiß bricht aus, schweißgebadet
das Herz pocht laut, herzklopfend
die Kehle ist wie zugeschnürt, sprachlos
es verschlägt einem die Stimme
man ist wie gelähmt
usw.

Angabe konkreter Beispiele aus den Schüleraufsätzen für die Korrektur:

- inhaltlich
- sprachlich
- rechtschriftlich

Fehlerkorrektur beim Partner

Das Formulieren der Überschrift erfordert die erneute Auseinandersetzung mit dem Inhalt.

Beim Überprüfen der Arbeit des Partners ist das Anschauen und Beurteilen meistens kritischer als bei der Selbstkontrolle.

Durch die sprachliche Gestaltung anderer phantastischer Inhalte und durch die Betrachtung von dichterisch gestalteten Phantasieerzählungen werden die gewonnenen Erkenntnisse und die angebahnten Fertigkeiten vertieft.

Alle Möglichkeiten der Vertiefung bieten eine Möglichkeit der Kontrolle der erarbeiteten Lernziele.

Lehraufgabe: Zweckgebundene Darstellungsformen der Alltagssprache

Thema: Wir formulieren eine Spielanweisung

Stufe: 3. Schuljahr

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Eines der Hauptziele der mündlichen Spracharbeit besteht in der Einübung des sinn- und sachgerechten Sprechens zu eigenem und beobachtetem Tun. Dabei ist der Bezug zu einer Sache oder die sprachliche Darstellung eines Handlungsablaufes die Grundlage für die sprachliche Äußerung.

Erklärungen geben, Anweisungen geben, Vorhaben besprechen sind Formen der Alltagsrede. Der Zweck der Versprachlichung ist das Übermitteln, das Erläutern oder das Erklären einer Information. Die Anordnung der inhaltlichen Elemente und die Verwendung der sprachlichen Mittel wird durch die Sprechabsicht des Informierens bestimmt. Den Prozeß der sprachlichen Vermittlung von Kenntnissen zum Zwecke der Durchführung einer Handlung bezeichnet man als *verbale Instruktion*. Die oft synonym gebrauchten Bezeichnungen „Handlungsanweisung, Gebrauchsanweisung, Arbeitsanweisung“ veranschaulichen den situativen Kontext deutlicher.

Das Gelingen von verbalen Instruktionen basiert auf zwei Faktoren (1):

1. Die zu übermittelnden Informationen müssen geordnet und allgemeinverständlich dargestellt werden.
2. Bei der Instruktion müssen die Bedingungen des Instruktionsverständnisses, z. B. an welche Adressaten die Anweisung gerichtet ist, mitreflektiert werden.

Beide Aspekte, der *Darstellungsaspekt* und der Aspekt der *Adressatenbezogenheit*, sind bei der Formulierung der Anweisungen für die Durchführung von Spielen zu berücksichtigen. Weil Spielanweisungen zum Erfahrungsbereich der Schüler gehören und keine besondere Motivation zur Sprachhandlung mehr notwendig sein dürfte, wurde diese Art von Instruktionen zur Grundlage der Sprachübung gewählt.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|---|--|
| | Wissen Die Schüler sollen wissen, a) daß bei Spielanweisungen nur unmißverständlich informierende Wörter und Sätze verwendet werden dürfen b) daß das verwendete Wortmaterial bei einer Spielanweisung dem Adressaten (Kind — Erwachsener) verständlich sein muß |
| Erarbeitung der <i>Kenntnis</i> , daß eine schriftsprachliche Handlungsanweisung durch bestimmte sprachliche Mittel formuliert wird | Können Die Schüler sollen a) die Handlungsschritte eines Spieles in der Spielanweisung lückenlos versprachlichen können b) solche Begriffe wählen können, die dem Sachverhalt und dem Adressaten gerecht werden |
| Am Beispiel der Spielregel Einschulung der <i>Fertigkeit</i> , sprachliche Handlungsanweisungen zu geben | Erkennen Die Schüler sollen erkennen, a) daß Spielanweisungen klar und knapp informieren wollen (sollen) b) daß affektive Mitteilung in einer Handlungsanweisung nicht vorkommen soll |
| Anbahnung der <i>Erkenntnis</i> , daß eine Spielanweisung eine Form der Versprachlichung ist, die erklären bzw. informieren will | Werten Die Schüler sollen a) bereit sein, Spielanweisungen selbstständig und kritisch zu lesen b) bereit sein, in Sprechsituationen, die eine knapp informierende Erklärung eines Sachverhaltes verlangen, sich um die angemessene sprachliche Formulierung zu bemühen |
| Einschätzen der Spielanweisungen als eine Form der lebenspraktischen Handlungsanweisungen | |

2. Lernwege

Voraussetzung jeden intentionalen Sprechens ist eine anlaßgebende Sprechsituation. Voraussetzung für die Formulierung einer Spielanweisung ist der Umgang mit Spielen, die nach einem gewissen Handlungsschema durchgeführt werden. Deshalb ist es zur Schaffung der Motivations- und Sachgrundlage sinnvoll, mit den Kindern über ihre Spielbetätigung in der Freizeit zu sprechen. Das Mitbringen von Spielen und dazugehörigen Spielanweisungen ermöglicht eine anschauliche Auseinandersetzung mit dem Problem, ob und wie wir Spiele nach Anweisungen durchführen, was wir mit dem Spielmaterial ohne Anweisung tun und wie die selbsterfundenen Spiele anderen wieder „beigebracht“ werden können. Es wäre am sinnvollsten, aus dieser ganz konkreten Beschäftigung und den dabei auftauchenden Fragen oder Schwierigkeiten das Lernziel der Unterrichtseinheit inhaltlich festzulegen. Eine andere Möglichkeit ist im vorliegenden Unterrichtsmodell dargestellt. Einige Schüler probieren mit dem Lehrer (z. B. vor dem Unterricht) die angegebenen Wortspiele durch. Sie berichten den Mitschülern an Hand von Skizzen von den einzelnen Spielschritten. In Klassenarbeit werden die Handlungsschritte festgelegt und eine entsprechende Spielanweisung formuliert. Die Vorarbeit — das Festlegen der Spielschritte und das Sammeln von Bezeichnungen für die Folge der Tätigkeiten — sollte gemeinsam erfolgen; das Aufschreiben einer „Anweisung“ oder Regel wird zuerst in Einzel- bzw. in Partnerarbeit versucht. Die Beurteilung der Anweisung geschieht am besten durch Vorlesen und jeweiliges Umsetzen in die Spielhandlung. Die Arbeit am Wortgebrauch und der Satzformulierung führt schließlich zu einer möglichst knappen, alle wichtigen, aber keine unnützen Informationen enthaltenden Spielregel. Zur Vertiefung der Erkenntnisse und zur Sprachübung können dann weitere Spielanweisungen von Kinderspielen kritisch analysiert und, wenn nötig, umformuliert werden. Das Schreiben von Spielanweisungen für andere Spiele (z. B. Spiele, die Kinder im Pausenhof durchführen) schult das Instruktionsverständnis und das sprachliche Instruktionsvermögen. Ein Transfer auf Arbeitsanweisungen im Unterricht fördert diesbezügliches Können und Verstehen.

3. Lernhilfen

- *Spiele und Spielanweisungen* von Kinderspielen zur kritischen Analyse und als Material zum Umformulieren
- *Tafel bzw. Arbeitsblatt* zur Darstellung der Spielsituationen in Skizzen und zum Notieren der Spielschritte bzw. der Spielregel

Anmerkungen:

1. *Weber, U.*: Verbale Instruktion, in: Lexikon der Deutschdidaktik, hg. von *Nündel, E.* Henn, Wuppertal 1974
- *Bellack, A.*, u. a.: Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf 1974
- *Schlee, J.*: Sozialstatus und Sprachverständnis. Eine empirische Untersuchung zum Instruktionsverständnis bei Schulkindern und Vorschulkindern aus unterschiedlichen Sozialschichten. Düsseldorf 1973

I. Einführung in die Gestaltungsaufgabe

Möglichkeiten:

- Gespräch* über Spiele, welche die Kinder in ihrer Freizeit durchführen — Schwerpunkt des Gesprächs: wie spielt ihr?
- Erfahrungsberichte* über den Umgang mit Spielregeln an Hand von mitgebrachten Spielen und Spielanweisungen
- Beantwortung der *Frage*: Wie bringe ich anderen Kindern Spiele bei, die sie noch nicht kennen?
- Vorspielen* eines der beiden für die Unterrichtseinheit gewählten Wortspiele (vgl. TA) durch eine Schülergruppe
- Betrachtung* der an der Tafel oder auf Arbeitsblatt festgehaltenen Skizzen, die eines der Spiele in den aufeinander folgenden Handlungsschritten veranschaulichen

Zielangabe (je nach Einstieg): Wir wollen heute eine Spielanweisung formulieren; oder: Die Spielregel zu diesem Spiel wollen wir heute formulieren.

II. Mündliche Gestaltungsarbeit

1. Freie Versprachlichungsversuche

- L: nimmt je nach gewähltem Einstieg auf die szenische Darstellung oder auf die Betrachtung der Tafelskizzen (vgl. TA) Bezug bzw. bietet diese der Klasse erst in diesem Lernschritt
- L-Frage: Könnte jeder von euch dieses Spiel jetzt schon selbst spielen oder seinen Spielkameraden zu Hause beibringen?
- SS: äußern ihre Meinung. Wenn die Mehrzahl der Schüler für „ja“ stimmt, fordert der Lehrer einen Schüler auf, zu erzählen, wie das Spiel durchgeführt wird.
Wenn das Gegenteil der Fall ist, wird das Spiel noch einmal besprochen bzw. Schüler, die es schon beherrschen, erklären den anderen den Spielverlauf.
- L — SS: versuchen, das Spiel nachzuspielen, indem sie „wörtlich“ tun, was der betreffende Schüler angibt

2. Festlegung der Handlungsschritte beim Spiel

- L: Wir haben erkannt, daß es bei einer Spielanweisung darauf ankommt, daß der „Anweiser“ angibt, was nacheinander zu tun ist.
- L — AA: Besprich zusammen mit deinem Tischnachbarn die bei unserem Spiel nacheinander auszuführenden Spielschritte! Die Tafelskizze hilft euch. Notiert zu jeder Skizze die entsprechenden Tätigkeiten!
- SS: Partnerarbeit in Stillarbeit
- L — SS: Kontrolle der Stillarbeit mit dem Notieren der wichtigsten Handlungsschritte zu den jeweiligen Skizzen (vgl. TA)

3. Bewußtmachen der Notwendigkeit der adressatengemäßen Formulierung

- L: Die Stichpunkte, die wir uns notiert haben, sind eine Hilfe beim Formulieren der Spielregel.
- L-Frage: Meinst du, daß eine Spielregel immer mit den gleichen Worten und Sätzen wiedergegeben werden kann oder daß es darauf ankommt, wer die Spielanweisung verstehen soll?
- SS: äußern ihre Meinung

Nach der Erstbegegnung Versuch einer Versprachlichung des Spielablaufs

Hinführung der Vorstellungen und Gedanken zum Lerngegenstand durch anschauliche Aufbereitung der Sprachsituation und durch die Festlegung des Sprechanlasses

Kinder, die das Spiel noch nicht „können“, mit dem Spielablauf bekanntmachen; Motivation zur Versprachlichung der eigenen Fertigkeiten und des eigenen Wissens.

Anbahnung des Bewußtseins der Aufeinanderbezogenheit von Sprachhandlung und Spielhandlung

Festhalten der Stichpunkte zum Handlungsablauf nach Schülerdiktat

Das Notieren der Handlungsschritte und der bei jedem Handlungsschritt notwendigen Tätigkeiten fördert die geordnete gedankliche Durchdringung des Spielablaufes und bietet Formulierungshilfen für die mündliche und schriftliche Verbalisierung der Spielanweisung.

Formulieren von Sätzen zum Spielablauf mit demselben Inhalt, aber mit unterschiedlichem Wortmaterial bzw. einfacheren und komplizierteren Satzmustern

Das Bemühen um einen in bezug auf Hörer/Leser differenzierten sprachlichen Ausdruck mobilisiert die sprachliche Gestaltungsfähigkeit der Schüler und macht ein Prinzip der intentionalen Versprachlichung bewußt: die Bezogenheit auf den Adressaten.

- L — SS: Im Unterrichtsgespräch werden verschiedene Adressaten von Spielanweisungen gekennzeichnet und deren Sprachverständnis an Sätzen aus der zu formulierenden Spielregel beispielhaft zu erhellen versucht

III. Formulieren der schriftlichen Spielanweisung

1. Festlegung von Prinzipien für die schriftliche Gestaltung

- L: Wenn wir für „unser“ Spiel nun eine schriftliche Spielregel aufstellen wollen, müssen wir bestimmte Punkte beachten.
- L — I: Denke an das, was wir eben besprochen haben!
- SS: Wiederholen mit altersgemäßer Sprachverwendung die Erkenntnis: Adressatenbezogenheit der Aussagen
- L — I: Wir wollen uns nur ein Wort dafür notieren!
- SS: versuchen, ein Wort zu finden, das den komplexen Sachverhalt andeutet
- L — SS: TA: „verständlich“
- L — I: Auch das, was wir uns an der Tafel als Gestaltungshilfe notiert haben, könnten wir mit einem Wort ausdrücken!
- SS — L: ringen um den angemessenen sprachlichen Ausdruck und einigen sich auf ein Wort, z. B. „geordnet“ (vgl. TA)
- L: zeigt Spielanweisungen, wie in der Eingangsphase besprochen
- L — I: Spielanweisungen sind keine Erzählungen!
- SS: spontane Äußerungen
- L — SS: Im Unterrichtsgespräch wird die Erkenntnis erarbeitet, daß Anweisungen keine persönlichen Mitteilungen enthalten und daß sie so kurz wie möglich verfaßt sein sollen.
Aufschreiben des Stichwortes: „knapp“ (vgl. TA)

2. Niederschrift der Spielanweisung

- L — I: Die Spielanweisungen, die wir jetzt aufschreiben, werden ähnlich sein, weil sie ja alle eine Einführung in dasselbe Spiel geben sollen.
- L — AA: Schreibe überlegt und denke an den Leser, der das Spiel nach deiner Anweisung durchführen soll!

Möglichkeiten:

- Alleinarbeit* der Schüler mit TA als Gestaltungshilfe
- Partnerarbeit*: Tischnachbarn arbeiten zusammen
— ein Schüler sucht sich einen Mitschreiber
— L setzt einen „guten“ und einen „schlechten“ Schüler zusammen
- Alleinarbeit der sprachlich gewandten Schüler; Zusammenfassung der sprachschwächeren Schüler in einer *Gruppe*, mit der der Lehrer die Spielanweisung formuliert (räumliche Voraussetzungen!)

IV. Überprüfung der schriftlichen Anweisung auf ihre Funktionalität

1. Vorlesen von Entwürfen

- SS: lesen freiwillig ihre verfaßten Spielregeln vor
- L — SS: beurteilen die Anweisungen vom Hören her

Ausdrücken der Erkenntnis
in einem Wort

Die Wiedergabe des in Umschreibungen dargestellten Sachverhalts in einem einzigen Wort schult das sprachliche Ausdrucksvermögen und macht beispielhaft bewußt, daß unsere Sprache komplexe Sachverhalte oft auch prägnant wiedergeben kann.

Schriftsprachliche Formulierung
als eine Form der Anwendung
der mündlich erarbeiteten
Gestaltungsgrundsätze für
Spielregeln

Die Betrachtung der TA vertieft das inhaltliche Verständnis und hilft bei der sprachlichen Wiedergabe des Spielablaufs.

Die zweckgerichtete stilistische Eigenart von Texten wird am Beispiel erkannt.

Dieses Thema der schriftsprachlichen Darstellung ist zur Partnerarbeit oder zur Gruppenarbeit besonders gut geeignet, da keine persönlichen Gestaltungsinhalte einbezogen werden sollen und da gerade bezüglich der angemessenen und knappen Formulierung von Sachverhalten das Sprachvermögen der Schüler stark differiert.

Das Anhören der Gestaltungsversuche der Mitschüler schult das kritische Beurteilungsvermögen.

2. Durchführung des Spieles nach der formulierten Anweisung

- L: Wir wollen jetzt das Spiel genau nach der Anweisung durchführen!
Ein Schüler erklärt sich bereit, seine Anweisung vorzulesen. Eine Schülergruppe übernimmt die Durchführung vor der Klasse
- L — SS: beurteilen die Richtigkeit der schriftlichen Anweisung gemäß der Genauigkeit, mit der sie zur Spielhandlung führt

3. Gemeinsame Verbesserung der häufigen Fehler

Bei der Korrektur der Erstentwürfe notiert sich der Lehrer häufig gemachte Fehler, die er dann als Verbesserungsaspekte mit den Schülern gemeinsam durchbespricht.

Der Schwerpunkt der Besprechung und der Korrektur dürfte mit folgenden Stichpunkten gekennzeichnet sein:

1. Wähle das richtige Tätigkeitswort!
2. Vermeide zu lange Sätze!
3. Streiche die persönlichen Zwischenbemerkungen!

4. Anfertigen des verbesserten Zweitentwurfs

- SS: Ausführung
Nach der Anfertigung des Zweitentwurfs werden die Schüler aufgefordert, dem Spiel einen „Namen“, eine „Überschrift“ zu geben.
Mögliche Betitelung: Buchstaben-Wörter-Spiel

Differenzierungsmöglichkeit: SS, deren Erstentwurf gut gelungen ist, schreiben statt des Zweitentwurfs die Spielregel zu einem anderen Spiel auf (vgl. Spiel: „Wie viele Wörter stecken in einem Wort?“)

5. Reinschrift

Der durch Lehrer- oder Partnerkorrektur überprüfte Zweitentwurf wird in sauberer Schrift ins Aufsatzheft eingetragen.

V. Vertiefung

Möglichkeiten:

- a) *Schreiben von Spielregeln* zu anderen Spielen, z. B. Spiele im Pausehof
- b) *Kritisches Lesen* und, wenn nötig, Umformulieren von Spielanweisungen bekannter und unbekannter Spiele
- c) *Unterrichtsgespräch* über Anweisungen anderer Art; z. B. Anweisungen, die Lehrer oder Eltern erteilen, Gebrauchsanweisungen

Texte der Spielanweisungen

1. Buchstaben-Wörter-Spiel

Wie viele Wörter enthält der Buchstabenrahmen eines Wortes?

Wir einigen uns auf irgendein Wort. Jeder Mitschüler schreibt den Anfangs- und den Endbuchstaben des Wortes auf und läßt für dazwischenliegende Buchstaben Raum. Dann wird dasselbe Wort vom Anfangsbuchstaben aus senkrecht nach unten geschrieben und von unten nach oben zum Schlußbuchstaben hin. Durch Ausfüllen der entstehenden Zwischenräume versucht nun jeder Schüler, neue Wörter zu bilden. Groß- und Kleinschreibung brauchen nicht beachtet werden. Wer die meisten passenden Wörter gefunden hat, der hat gewonnen.

Durchführung der Spielhandlung nach verbaler Handlungsanweisung

Das Durchführen der Spielhandlung nach verbaler Anweisung läßt ungenaue und mißverständliche sprachliche Formulierungen deutlich erkennen.

Der Lehrer kann aus Zeitgründen nicht mit jedem Schüler über seine Arbeit sprechen. Deshalb ist die Besprechung häufiger Fehlerformen in der Klasse angebracht.

Selbständige schriftliche Verbesserung des Erstentwurfs

Wenn diese Differenzierungsmöglichkeiten genutzt werden, ist sowohl den sprachgewandteren wie den sprachschwächeren Schülern eine Möglichkeit gegeben, ihre sprachliche Gestaltungsfähigkeit zu steigern.

Bewertung und Benotung der Arbeit durch den Lehrer

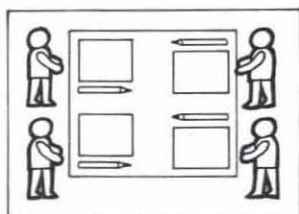
Der Transfer auf analoge Situationen des Sprachgebrauchs vertieft die gewonnenen Erkenntnisse und Fertigkeiten.

2. Wie viele Wörter stecken in einem Wort?

Wir suchen ein möglichst langes Wort. Alle Mitspieler schreiben sich dieses Wort auf. Dann versucht jeder allein, mit den in diesem Wort vorkommenden Buchstaben so viele neue Wörter wie möglich zu bilden. Groß- und Kleinbuchstaben dürfen vertauscht werden. Wer nach einer bestimmten Zeit die meisten Wörter aufgeschrieben hat, der hat gewonnen. Beispiel: Eisenbahnabteil — Ei, Eis, Abt, Tal, See, Tee, Stahl, Else, Eisen, Teil, teilen, seihen, eilen . . .

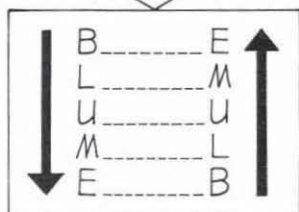
Wir formulieren eine Spielanweisung

1.



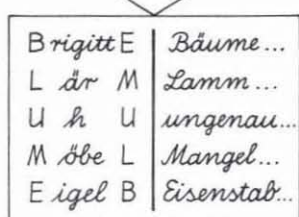
Schreibsachen bereitlegen
sich auf ein Wort einigen

2.



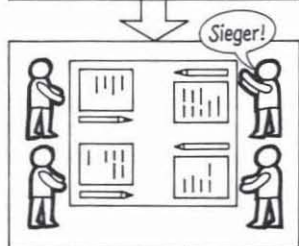
Anfangs- und Endbuchstaben notieren:
von links nach rechts
von oben nach unten
von unten nach oben

3.



Zeit festlegen
Wörter sammeln, die in die Zwischenräume
passen

4.



Zeit einhalten
gefundene Wörter nach Anzahl und Richtig-
keit vergleichen
Sieger feststellen und ehren

Formuliere verständlich!
geordnet!
knapp!

Lehraufgabe: *Beschreibung von Gegenständen der Umwelt*

Thema: *Wie mein (ein) Fahrrad aussieht*

Stufe: 4. Schuljahr

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Die Beschreibung ist eine der traditionellen Darstellungsweisen in der schriftlichen Sprachgestaltung. Als eine objektbezogene Gestaltungsform ist sie dadurch gekennzeichnet, daß der Schreiber die Absicht hat, „den Leser oder Zuhörer über einen Vorgang zu informieren, ihm darüber etwas bekanntzugeben, einen Zustand deutlich zu beschreiben, einen Gegenstand (Raum, Pflanze, Tier, Menschen) in Worten vorzustellen!“ (1) Man unterscheidet *Vorgangsbeschreibung* und *Gegenstandsbeschreibung*. In dieser Unterrichtseinheit wurde eine Gegenstandsbeschreibung zur Übung der sachbezogenen Sprachverwendung gewählt. „Bei der Gegenstandsbeschreibung kommt es darauf an, die Einzelheiten so eindeutig und vollständig anzugeben, daß ein klares Bild davon entsteht. Der Aufbau kann als tektonisch (= streng geschlossen) bezeichnet werden.“ Ob es sich um eine Gegenstandsbeschreibung, um eine Vorgangsbeschreibung, eine Personenbeschreibung, eine Bildbeschreibung, eine Raum-Weg-Beschreibung oder um eine Pflanzen-Tier-Beschreibung handelt —, alle Einzelformen der Beschreibung sind durch folgende stilistische Merkmale gekennzeichnet: „Die Sprache ist sachlich klar, doch anschaulich. Die Einzelheiten müssen sachgemäß beschrieben werden, so daß ein ‚Bild‘ entsteht. Qualitative Aussagen herrschen vor. Die Verwendung von Adjektiven und Fachausdrücken ist nötig. Die Beschreibung kennzeichnet ein differenzierter Wortschatz. Die Erzählzeit ist die Gegenwart.“ Das Üben von Dingbeschreibungen, in denen das Benennen von Objekten und das In-Beziehung-Setzen der einzelnen Teile eines Objekts erfolgen, fördert das „Aneignen von Welt“ durch Sprache. Die Sprache wird dabei als ein Medium verwendet und erfahren, das dem Menschen das Verstehen und Bewältigen der außermenschlichen Realität ermöglicht. „Die Beschreibung ist vorzüglich dazu geeignet, Umwelt (i.w.S.) bewußt zu machen. In keinem anderen Bereich des Darstellens ist genaues, intentionales und fixierendes Beobachten für das Gelingen so entscheidend wie hier.“ (2) Am gewählten Thema „Wie mein (ein) Fahrrad aussieht“ ist es möglich, diese Grundkenntnis über die Funktion der Sprache anzubahnen. Dabei bietet sich die Verbindung von Sachunterricht und Sprachunterricht an.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Bewußtmachen der wichtigsten inhaltlichen und formalen Merkmale der beschreibenden Darstellungsform

Feinziele

Wissen

Die Schüler sollen wissen,

- a) daß man einen Gegenstand nach verschiedenen Kriterien (Form, Farbe, Materialbeschaffenheit, Einzelteile, Gesamtwirkung) beschreiben kann
- b) daß einer angemessenen Beschreibung die genaue Betrachtung oder Beobachtung des Darstellungsobjektes vorausgehen muß

Können

Am Beispiel „Fahrrad“ Übung der *Fähigkeit*, Dinge der Umwelt sachgemäß zu kennzeichnen

Die Schüler sollen

- alle wichtigen Teile am Fahrrad mit dem richtigen Wort (Fachausdruck) benennen können
- die gefundenen Bezeichnungen in einem Ganztext über das Fahrrad sinnvoll anordnen können

Erkennen

Anbahnung der *Erkenntnis*, daß der Mensch sich durch die Sprache die Umwelt geistig aneignet

Die Schüler sollen erkennen,

- daß in der Beschreibung ein Wissen über etwas (Gegenstand, Tier, Ding) festgehalten werden soll
- daß zur angemessenen Beschreibung von Gegenständen aus der Umwelt oft die Kenntnis von Fachausdrücken notwendig ist

Werten

Förderung der *Bereitschaft*, Dinge der Umwelt mit dem richtigen Wort zu bezeichnen (z. B. Vermeiden von „Dingsda“)

Die Schüler sollen

- bereit sein, bei einer Beschreibung erst genau zu beobachten (abstandnehmende Sprachhaltung) und dann einen angemessenen Ausdruck zu suchen
- Interesse für genau beschreibende Texte aufbringen und den Zusammenhang zwischen Sache und deren sprachlicher Kennzeichnung kritisch vergleichen lernen

C Unterrichtsverlauf

Lehr-/Lernorganisation

I. Hinführung zur Gestaltungsarbeit

Möglichkeiten:

- L bietet ein *Beschreibungsrätsel* vom Fahrrad: Peter wünscht sich etwas, das so aussieht!
- Herzeigen von *Prospekten* von Fahrrädern — freies Unterrichtsgespräch
- Gespräch* über Fahrräder bei akutem Anlaß, z. B. Fahrradprüfung
- Markus wurde sein Fahrrad entwendet. Wie sah es aus? Formulieren einer Beschreibung (*Verlustanzeige*)
- Anschluß an den *Sachunterricht*: Das Fahrrad

Zielangabe:

Wir wollen heute das Fahrrad genau beschreiben (vgl. TA)

2. Lernwege

Es ist sinnvoll, diese Unterrichtseinheit in der Sprachgestaltungsarbeit mit der Behandlung des Themas „Fahrrad“ im Sachunterricht abzustimmen. Der Sachunterricht leistet die Arbeit an der Sache; der Sprachunterricht hilft, die Kenntnisse und Erkenntnisse des Sachunterrichts zu festigen. *Sehen — Sagen — Schreiben* ist der methodische Dreischritt der Gestaltungsarbeit. Die Betrachtung des Gegenstandes, am besten eines wirklichen Fahrrads, führt zur verbalen Beschreibung. Einzelteile können erst wahllos benannt werden, dann die gefundenen Bezeichnungen nach den Kriterien: bewegliche — nicht bewegliche Teile, zum Fahren notwendige — nicht notwendige Teile, zur Verkehrssicherheit notwendige — nicht notwendige Teile geordnet werden. Eine andere Möglichkeit für die Ordnung der gefundenen Ausdrücke wäre die nach den Merkmalen Farbe, Form, Materialbeschaffenheit. Zur Festigung können die wichtigsten Begriffe und kennzeichnenden Adjektive einer Grafik vom Fahrrad (OHP — Tafel — Flanelltafel) zugeordnet werden. Die Fragen: wo? — was? — wozu? sind Hilfen für die schriftliche Beschreibung des Fahrrads. Die Überarbeitung der Erstschrift wird den Schwerpunkt auf das Verbessern der Verbiederholungen („hat“, „ist“) legen müssen. Beschreibungsrätsel aufgeben und lösen schafft eine Motivation für die notwendige Mühe des angemessenen Verbalisierens des Sachverhalts. Der Vergleich einzelner Beschreibungen im Hinblick auf Wortwahl, Satzbau und Gesamtbild fördert die kritische Beurteilung der eigenen Arbeit und bringt Hilfen für die Verbesserung. Eine Differenzierung in mindestens zwei Leistungsgruppen ist angebracht.

3. Lernhilfen

- mindestens ein *Fahrrad* zur genauen Betrachtung
- *Prospekte* mit Abbildungen von Fahrrädern für jedes Kind, zumindest für je zwei Kinder, zum Vergleichen mit dem Fahrrad und der Grafik
- *Grafik* des Fahrrads, die die wesentlichen Teile klar darstellt, zur Zuordnung der wichtigen Begriffe
- *Sachbuch* der Schüler, soweit es das Thema Fahrrad behandelt, oder entsprechende Kindersachbücher bzw. Sachlesehefte

Lernzielkontrolle

Lehrintention

Lenken der Vorstellungen und Interessen auf das Fahrrad, besonders auf die äußere Kennzeichnung

Formulieren der an der Tafel notierten Zielangabe durch die Schüler

II. Mündliche Beschreibungsversuche

1. Vom Sehen zum Sagen (TA)

Die Schüler haben zum Betrachten: ein Fahrrad im Klassenzimmer, Prospekte von Fahrrädern, Sachzeichnungen im Sachbuch oder als Wandbild oder Tafelskizze

L — AA: Schau dir das Fahrrad sorgfältig an und benenne dann die wichtigsten Teile!

SS: nennen spontan, was ihnen an Bezeichnungen und Fachausdrücken geläufig ist

2. Beschreibung des Fahrrads nach verschiedenen Kriterien

L — stummer I: schreibt die Stichpunkte: Form, Farbe, Materialbeschaffenheit an die Tafel

SS: äußern sich spontan

L: teilt die Klasse in drei Gruppen auf; jede Gruppe notiert zu einem Merkmalskriterium Stichpunkte

L — SS: Sammeln in Klassenarbeit

L — I: Wir können die Teile des Fahrrads noch nach anderen Merkmalen ordnen!

SS: Vermutungen

L: erarbeitet bzw. bietet die Gesichtspunkte:
beweglich — nicht beweglich
zum Fahren notwendig — zum Fahren nicht notwendig
zur Verkehrssicherheit notwendig — zur Verkehrssicherheit nicht notwendig

L — SS: Im Unterrichtsgespräch werden die entsprechenden Teile benannt und den Aspekten zugeordnet

3. Gesamtbeschreibung des Fahrrads

L — I: Das Benennen von Einzelteilen ist noch keine Beschreibung!

SS: nehmen Stellung

L: Versuche, das Fahrrad als Ganzes zu beschreiben!

SS: Einige sprachgewandte Schüler machen einen mündlichen Beschreibungsversuch

L — SS: beurteilen, ob es eine geschlossene Gesamtbeschreibung ist

III. Schriftliche Beschreibung

1. Sammeln von Wortmaterial

L: Wir wollen uns Hilfen für die schriftliche Beschreibung notieren!

L schreibt folgende Stichpunkte an die Tafel:

Substantive — Verben — Adjektive
(Fachausdrücke)

L — SS: In Klassenarbeit wird entsprechendes Wortmaterial gesammelt; wenn notwendig, Hinweis auf vorangegangene Kennzeichnungsübungen (vgl. TA)

Wenn die Grafik eines Fahrrads vorhanden ist, werden die Begriffe den entsprechenden Teilen zugeordnet

Sammeln der Ergebnisse
der Gruppenarbeit

Einübung der Fähigkeit, genau zu betrachten und die Wahrnehmungen in Worten auszudrücken

Lückenloses Aufzählen der Einzel-
daten mit Hilfe von Merkmalsaspek-
ten, die einerseits eine Wortfindungs-
hilfe, andererseits eine sachangemes-
sene gedankliche Ordnungshilfe dar-
stellen

Gewinnen der Einsicht, daß bei der
Beschreibung bestimmte Gestal-
tungsprinzipien angewandt werden
müssen, z. B. die Einzelteile genau
und vollständig nennen und so an-
ordnen, daß ein sachlich angemesse-
nes und anschauliches Gesamtbild
des beschriebenen Gegenstandes
entsteht

Mündliche Gesamtbeschreibung

Aufschreiben des einschlägigen
Wortmaterials nach Schülerdiktat

Erkennen des Darstellungszweckes
und Festhalten des Wissens, daß eine
Beschreibung sachlich informieren
will und daß affektive Sprachverwen-
dung vermieden werden soll (Sprach-
haltung des Abstandnehmens)

2. Aufstellen von Gestaltungsprinzipien

L: Es ist nun unsere Aufgabe, mit Hilfe dieser Wortlisten einen Text zu schreiben, der mit Worten ein „Bild“ vom Fahrrad zeichnet.

L-Frage: Was meinst du, müssen wir beim Schreiben beachten?

SS: äußern ihre Meinung

L—SS: Im Unterrichtsgespräch werden folgende Punkte erarbeitet (vgl. TA): 1. Schreibe geordnet!
2. Beantworte die Fragen wo? was? wozu?

3. Niederschrift

Die Schüler beschreiben ein Fahrrad (Betrachtungsauftrag muß vorausgegangen sein). *Möglichkeiten:* a) in Partnerarbeit — b) in Alleinarbeit — c) „gute“ Schüler in Alleinarbeit, „schwache“ Schüler arbeiten zusammen mit dem Lehrer

IV. Überarbeitung der Entwürfe

1. Partnerkorrektur

Die Entwürfe werden ausgetauscht und von den Schülern (mit grünem Stift) durchkorrigiert. Nach der Korrektur in Alleinarbeit werden die Partner angehalten, die angebrachten Verbesserungsvorschläge durchzusprechen. Der Lehrer kann bei Unklarheiten um Rat gefragt werden

2. Zweitentwurf

Die Schüler fertigen den Zweitentwurf an, wobei der Lehrer den Hinweis gibt: Verbessere auch zu oft auftretende Wiederholungen („hat“ — gleiche Satzanfänge)!

3. Lehrerkorrektur und Besprechung

Die Besprechung in der Klasse erfolgt unter den Aspekten Wortwahl, Satzbau, Gesamt„bild“. Vorlesen und Vergleichen von gelungenen und weniger gelungenen Schülerarbeiten. Aufstellen von Verbesserungsvorschlägen

4. Verbesserte Niederschrift mit Differenzierung:

- Schüler, die keine oder fast keine Verbesserungen mehr anbringen müssen, dürfen als neue Gestaltungsaufgabe einen selbstgewählten Gegenstand beschreiben
- Schüler, deren Zweitentwurf noch größere sprachliche Mängel aufweist, schreiben eine verbesserte Darstellung

V. Vertiefung

Möglichkeiten:

- Weitere *Objektbeschreibungsübungen* im Zusammenhang mit dem Sachunterricht, z. B. Telefon
- Vorgangsbeschreibung:* Was man beim Reinigen des Fahrrads tun muß
- Formulieren eines *Beschreibungsrätsels* mit der Lösung „Fahrrad“
- Lesen und Analysieren* von Beschreibungen
- Vergleichende Beschreibung:* Das verkehrssichere — nicht verkehrssichere Fahrrad

Schriftliche Gesamtbeschreibung

Partnerkorrektur

Partnerkorrekturalsmotivationsstarke
Schulung des sprachlichen Beurteilungs-
vermögens in bezug auf Inhalt,
Rechtschrift und Darstellungsaspekt

Zweitentwurf in verbesserter Form

Schulung im Hinhören und in der
Überprüfung der Aussagen auf Grund
der erarbeiteten Kenntnisse über die
Gestaltungsmerkmale dieser zweck-
gebundenen Darstellungsform des
Beschreibens

Abschließende Gesamtbeurteilung

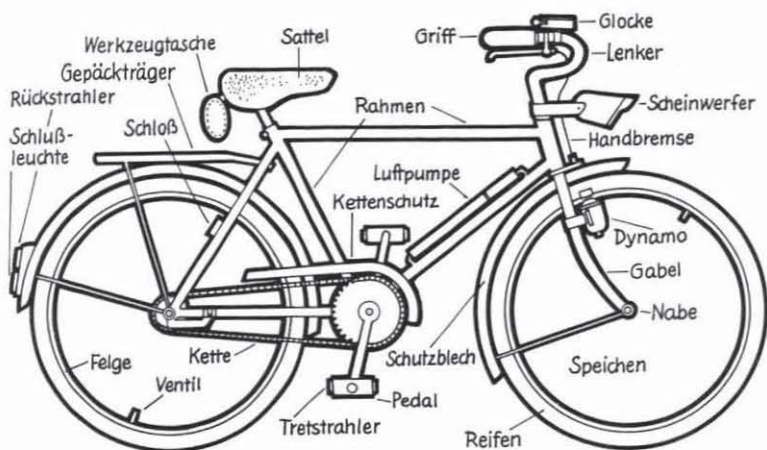
Transfer der gewonnenen Einsichten
und Fertigkeiten auf neue Sprach-
situationen

Tafelanschrift:

Wie mein (ein) Fahrrad aussieht

sehen → sagen

Form bewegliche — nicht bewegliche Teile
 Farbe zum Fahren notwendige — nicht notwendige Teile
 Materialbeschaffenheit zur Verkehrssicherheit notwendige — nicht notwendige Teile



| Substantive (Fachausdrücke) | Verben | Adjektive | | |
|--------------------------------|------------|------------------|----------------|------------|
| Räder | Felgen | bewegen | rund | |
| Vorderrad | Ständer | antreiben | gebogen | |
| Hinterrad | Dynamo | lenken | zusammenhalten | |
| Lenker | Kunststoff | schützen | usw. | weich |
| Vordergabel | Gummi | dazugehören | | hart |
| Schutzbleche | Stahl | Aufgabe erfüllen | | glänzend |
| Pedale | usw. | klingeln | | hohl |
| Gepäckträger | | leuchten | | lackiert |
| Sattel | | blinken | | verchromt |
| Zahnräder | | drehen | | farbig |
| Kette | | treten | | elektrisch |
| | | | | usw. |

Schreibe geordnet!

Beantworte die Fragen: wo? was? wozu?

Anmerkungen:

1. Dieses und die folgenden Zitate sind entnommen: *Fahn, K.*: Schriftliche Spracharbeit in der Grundschule. Möglichkeiten eines lernzielorientierten Aufsatzunterrichts. Unveröffentlichtes Manuskript, Regensburg 1973, S. 14 ff.
 2. *Groth, J.-R.*: Aufsatzunterricht. Mündliches und schriftliches Darstellen, in: *Wolfrum, E.* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Burgbücherei W. Schneider, Esslingen 1972, S. 174
- *Czinczoll, B.*: Sprachgestaltung in der Grundschule. Auer, Donauwörth 1974

Lehraufgabe: *Vergleichende Gestaltung einer subjektiven und einer objektiven Darstellungsform*

Thema: *Wir haben „Blindekuh“ gespielt*

Stufe: *4. Schuljahr*

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Das Training des sprachlichen Kommunikationsvermögens ist Richtziel der Sprachgestaltungsarbeit. Die Schüler sollen befähigt werden, Informationen aufzunehmen und Informationen weiterzugeben. Der Art der Redesituation sollte die *Sprachhaltung* des Innewerdens oder die des Abstandnehmens entsprechen. Die Sprachhaltungen drücken die beiden Weisen der Bewältigung der Welt durch den Sprechenden oder schreibenden Menschen aus. Den konträren Sprachhaltungen entsprechen unterschiedliche Sprechweisen, die durch folgende Gegensatzpaare gekennzeichnet sind: (1) Erlebnissprache und Sachsprache (*Reumuth*), Kunst-/Dichtersprache und Erkenntnisssprache (*Seidemann*), Sprache des unmittelbaren Seins und Sprache des vermittelnden Begriffs (*M. Arndt*). Unterschiedliche stilistische Merkmale kennzeichnen diese gegensätzlichen Darstellungsweisen. Die *subjektbezogene Darstellungsform* weist folgende Kennzeichen auf: „lebendige, anschauliche, natürliche Sprache; subjektive, oft originelle Ausdrucksweise; Gebrauch der wörtlichen Rede; Empfindungswörter; Wechsel der Satzarten: Erzähl-, Frage- und Ausrufesatz; Ausschmückung erlaubt, aber kein Abgleiten in Nebensächlichkeiten.“ (2) Die *objektbezogene Darstellungsform* ist durch folgende stilistische Merkmale bestimmt: „sachlich knappe Sprache dominiert; Ausschmückungen, direkte Rede, bildhafte Rede müssen vermieden werden; alles Nebensächliche entfällt; einfache Hauptsätze (Vorgangs- und Handlungssätze) kennzeichnen den Stil; keine persönliche Stellungnahme des Berichterstatters.“ (3)

Entgegen der in der Aufsatzmethodik lange verbreiteten Annahme ist zu sagen, daß auch schon das Grundschulkind in der Lage ist, einen Sachverhalt sachlich zu beschreiben oder zu berichten und nicht nur darüber zu „erzählen“. Ein weiterer Aspekt kommt hinzu: „von der gesellschaftlichen Bedeutung her, die die aufgeführten Sprechformen haben, wird dem sachlichen und dem denkerisch-ordnenden Sprechen und Vortragen (Referieren) wesentlich mehr Aufmerksamkeit zu widmen sein, als es bislang der Fall war.“ (4) Wohl ist in der Grundschule die Trennung in subjektive und objektive Darstellungsformen nicht in dem Maße möglich wie in der Sprachtheorie. „Diese Polarisierung ist m. E. aber vordergründig und besteht zu Unrecht, weil die Schüler ihre Erlebnisaufsätze als in vorwiegend sachlicher Sprache wiedergegebene Geschehnisberichte (in der Ichform) schreiben. Die Darstellung folgt dem zeitlichen Ablauf und ist nur ‚angereichert‘ mit einigen Ausrufewörtern oder auch Kraftausdrücken. Nur gelegentlich . . . sind auch affektive Formulierungen mit eingeschlossen.“ (5) Was in der Grundschule erreicht werden kann, sind *Mischformen*, allerdings Mischformen mit unterschiedlichen stilistischen Merkmalen, in denen sich die Darstellungsabsicht ausdrückt.

In der vorliegenden Unterrichtseinheit soll das von einer Schülergruppe vorgespelte Suchspiel „Blindekuh“ (6) einmal als *Mitteilung des Spielerlebnis-*

ses und einmal als *Aufschreiben des Spielablaufs* sprachlich wiedergegeben werden. Der unterschiedlichen Intention soll die sprachliche Gestaltung entsprechen.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|--|---|
| | Wissen |
| Erarbeitung bzw. Festigung des <i>Wissens</i> über sprachliche Mittel, die mehr die objektive oder mehr die subjektive Darstellungsabsicht wiedergeben | Die Schüler sollen wissen, a) daß informierende Texte knapp, klar, sachlich und übersichtlich alle wesentlichen Informationen darstellen müssen b) daß erlebnishafte Texte ausführlich, anschaulich und spannend Erlebtes und Gefühltes zum Nachempfinden übermitteln wollen |
| | Können |
| Einübung der <i>Fähigkeit</i> , Sachverhalte und Geschehnisse sach- und intentionsgemäß zu versprachlichen | Die Schüler sollen a) mit den altersgemäßen sprachlichen Mitteln einen Sachverhalteinmal sachlich informierend und einmal erlebnismäßig mitteilend versprachlichen können b) die Darstellungsabsicht durch Wortwahl und Satzbau zum Ausdruck bringen können |
| | Erkennen |
| Gewinnen der <i>Einsicht</i> , daß die zwei Hauptintentionen der Versprachlichung das sachliche Informieren und das affektive Ansprechen sind | Die Schüler sollen erkennen, a) daß ein Sprecher oder Schreiber durch die Art seiner Sprachverwendung den Zweck seines Sprechens oder Schreibens deutlich machen sollte b) daß sachbezogene oder persönliche Äußerungen eine unterschiedliche Wirkung auf den Hörer/Leser haben |
| | Werten |
| Anbahnung der <i>Bereitschaft</i> , eigenes und fremdes Sprechen hinsichtlich der Redeabsicht kritisch zu beurteilen | Die Schüler sollen a) bereit sein, die Wirkungsabsicht von Texten durch die Analyse stilistischer Merkmale zu erkennen b) fähig sein, die Sprachhaltung des Innewerdens oder Abstandnehmens je nach Sprachsituation einzunehmen |

2. Lernwege

Bevor Schüler über einen Sachverhalt schreiben sollen, müssen sie die entsprechende Darstellungsabsicht erfassen und den Sachverhalt selbst genügend kennen. In dieser Unterrichtseinheit sollen die Schüler über einen Handlungsablauf einmal geschehens = sachbezogen und dann erlebnis = ichbezogen berichten bzw. erzählen. Die Ausgangsbasis für den Lernprozeß bildet eine *Spielsituation*: die Klasse beobachtet eine Schülergruppe, die das Suchspiel „Blindekuh“ vorspielt. Spontane sprachliche Äußerungen der Zuschauer und der Spieler und Nacherzählen des Spielablaufes führen zu einer Reihe von Aussagen, die nach unterschiedlichen Kriterien geordnet werden. Eine andere Möglichkeit ist es, die Schüler ohne Vorbesprechung über das Spiel schreiben zu lassen, z. B. als „Bericht“ an einen kranken Mitschüler, und die entstandenen Entwürfe bezüglich Inhalt und Sprachgestaltung zu vergleichen. Die unterschiedliche Wirkung der Texte auf den Hörer/Leser ist festzustellen. Bei der Überarbeitung der Entwürfe mit erlebnishafter Gestaltung wird ein Schwerpunkt auf die Wortschatzfindung bezüglich des Umsetzens der pantomimischen Gebärden in sprachliche Äußerungen gelegt. Zur Vertiefung der gewonnenen Einsichten über die beiden unterschiedlichen Darstellungsformen ist es möglich, entsprechende Erzählungen (Lesebuch, frühere Aufsätze) in Berichte umformen zu lassen oder an entsprechenden Textmustern in einer *Gegenüberstellung* eine sachlich feststellende und kritische Wertung bezüglich der Darstellungswirkung und Darstellungsabsicht vorzunehmen.

3. Lernhilfen

- *Tafel/OHP* zum Festhalten von Gestaltungshilfen
- *Textmuster* (frühere Aufsätze der Klasse, Stilproben aus dem Lesebuch, aus Kinderbüchern bzw. Kinderzeitschriften) zur analysierenden Betrachtung

Anmerkungen:

1. Vgl. *Fahn, K.*: Der Wandel des Aufsatzbegriffes in der deutschen Volksschule von 1900 bis zur Gegenwart. Oldenbourg, München 1971
2. *Fahn, K.*: Schriftliche Spracharbeit in der Grundschule. Möglichkeiten eines lernzielorientierten Aufsatzunterrichts in der Grundschule. Unveröffentlichtes Manuskript. Regensburg 1973, S. 14
3. *Fahn, K.*: a. a. O., 1973, S. 15
4. *Czinczoll, B.*: Sprachgestaltung in der Grundschule. Auer, Donauwörth 1973, S. 123
5. *Wolfrum, E.*: Integration und Funktionalität im Deutschunterricht, in: *Wolfrum, E.* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Burgbücherei W. Schneider, Esslingen 1972, S. 427
6. *Suchspiel „Blindekuh“*
Einem Spieler werden die Augen verbunden: er ist die „Blindekuh“. Die Blindekuh muß einen Mitschüler fangen, der im Kreis der übrigen Mitspieler herumläuft und sie neckt. Dann ist dieser die „Blindekuh“. Die laufenden Mitschüler wechseln der Reihe nach ab.
Variation: Die Spieler haben zu zweien oder zu vierten abgezählt. Die Blindekuh ruft die Nummern, und die Spieler wechseln die Plätze kreuz und quer im Kreis. Wen die Blindekuh fängt, der löst sie ab.

I. Hinführung zur Gestaltungsaufgabe

Möglichkeiten:

- Anschluß an den Literaturunterricht:* Vergleich von subjektiv und objektiv gestalteten Textsorten
- Reizwörter* als TA: Bericht — Erzählung
Unterrichtsgespräch über die von den Schülern gebrachten Aspekte
- Ankündigung eines Spieles*, durch eine Schülergruppe vorgespielt
Eine Schülergruppe führt der Klasse (vorher evtl. eingeübt) das Suchspiel „Blindekuh“ vor. Die zuschauenden Schüler werden darauf hingewiesen, daß sie hernach über das Spiel etwas erzählen sollen (Motivation: einem abwesenden Schüler darüber berichten — Tonbandaufnahme des Spieles)

Zielangabe: Wir erzählen oder berichten vom Spiel „Blindekuh“ (TA)

II. Gestaltungsphase

1. Spontane Niederschrift

L — AA: Wir wollen heute gleich schriftlich erzählen bzw. berichten.

L — AA: Schreibe auf, was du N.N. von diesem Spiel mitteilen möchtest!

SS: arbeiten still in Alleinarbeit

L: bereitet Fragen zur Selbstkontrolle der Schüler vor (verdeckte TA) oder teilt ein entsprechendes Arbeitsblatt aus (vgl. TA)

2. Fragen zur kritischen Durchsicht des Entwurfes

Wenn der Lehrer feststellt, daß ein Teil der Schüler mit der Niederschrift fertig wird, unterbricht er die Stillarbeit kurz und weist darauf hin, daß jeder Schüler seine Niederschrift sorgfältig durchlesen und dabei die als TA vorgegebenen Fragen beantworten soll. Vielleicht können die Schüler dann schon selbst einige Verbesserungen in ihren Geschichten anbringen

3. Selbstkontrolle des Erstentwurfs

SS: arbeiten in Alleinarbeit

III. Überarbeitungsphase

1. Gemeinsame Besprechung

Nach der häuslichen Korrektur der in Selbstkorrektur überarbeiteten Entwürfe durch den Lehrer erfolgt die Besprechung der Arbeiten in der Klasse. Gemäß der in den einzelnen Entwürfen überwiegenden Tendenz zur mehr objektiven oder mehr subjektiven Darstellungsform vermerkt der Lehrer den Stichpunkt „Bericht“ oder „Erzählung“ auf der Niederschrift. Die den Schülern zur Selbstkorrektur gestellten Fragen werden besprochen und mit Beispielen aus den Schülerarbeiten belegt. Jeder Schüler sollte erkennen, daß und warum seine Niederschrift zur mehr sachbezogenen bzw. zur mehr erlebnishaften Gestaltung gehört

2. Schriftliche Überarbeitung des Erstentwurfs

L — AA: Lies nun nochmals deine Arbeit durch und überlege, an welchen Stellen du Wörter auswechseln, Sätze umformulieren oder einfügen könntest, damit der Leser noch deutlicher merkt, daß du sachlich berichten (lebendig erzählen) willst. Die von mir angebrachten Korrekturzeichen helfen dir dabei!

Lenken der Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsvorhaben

Vorführung und Beobachtung des Spieles: lernzielbezogener Sprachanlaß und motivationsstarke Sprechsituation

Übung der Fertigkeit in der Wiedergabe spontaner Sprachreaktionen ohne kognitive Vorbereitung als Verwirklichung des Prinzips „Von der Sache zur Sprache“

Selbstkontrolle des Erstentwurfs mit Hilfe von Arbeitshinweisen (vgl. TA)

Überlegungsfragen zur Bewußtwertung des Darstellungsaspekts und der Darstellungsmerkmale des Erstentwurfs

Erarbeitung des Verständnisses für die beiden unterschiedlichen Arten der Darstellung: sachlich oder erlebnishaft. Herausfinden und Feststellen der jeweiligen Gestaltungsmerkmale

Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen sprachlichen Darstellung — Schulung im Beurteilen und Verbessern sprachlicher Produkte nach vorgegebenen Gestaltungshilfen

SS — L: überarbeiten Entwurf lesend, überlegend, Stichpunkte notierend.
Dann verbessern die Schüler in Alleinarbeit:

Differenzierung:

- a) Sind in der Klasse Schüler, die keine geschlossene Darstellung geschafft haben, arbeitet der Lehrer mit dieser Schülergruppe gemeinsam einen Bericht über das Spiel aus.
- b) Schüler, die die Überarbeitung schnell und gut schaffen oder wenig zu verbessern hatten, bekommen den Arbeitsauftrag, das Gegenstück zu ihrer Darstellungsform zu verfassen

4. Partnerkorrektur und Reinschrift

In einer weiteren Unterrichtsstunde korrigieren die Schüler gegenseitig ihre Zweitentwürfe (entweder nach dem Helfersystem: „gut“ — „schlecht“ oder nach Tischnachbarn oder nach freier Wahl). Die Reinschrift im Aufsatzheft wird vom Lehrer durchgesehen.

IV. Verarbeitungsphase

Möglichkeiten:

1. Beurteilung der Arbeiten durch die Klasse

Die Schüler lesen freiwillig die Endform ihrer sprachlichen Gestaltung vor.

Die Klasse versucht eine Beurteilung der Arbeit nach den Aspekten:

- Zuordnung zu sachlicher oder erlebnishafter Darstellung
- Gesamtwirkung des Textes auf den Hörer
- Verwendung von angemessenem Sprachmaterial (Wörter — Sätze)
- Heraussuchen besonders „guter“ oder besonders „schwacher“ Stellen
- Gesamtbeurteilung — Vergleich mit der Beurteilung durch den Lehrer

2. Gewinnung vertiefter Einsichten in die Gestaltungsmerkmale für die beiden Darstellungsformen

Vervielfältigung der als TA aufgestellten Textbeurteilungsfragen mit Freiräumen, so daß die Schüler beim Vorlesen ihrer Arbeiten bzw. Lesen der Arbeiten von Mitschülern (freiwilliger Austausch) entsprechende Wort- und Satzbeispiele zuordnen können. Verbalisierung der allgemeinen Einsichten über die stilistischen Unterschiede

3. Analyse von Textmustern

Durch die vorangegangene Arbeit für die Unterscheidung konträrer Darstellungsweisen sensibilisiert, sollte es der Lehrer nicht versäumen, im übrigen Unterricht, vor allem im Lese- und Sachunterricht, Texte auch unter dem Aspekt der Darstellungsform zu besprechen, auf Stilmerkmale hinzuweisen oder sie durch die Schüler feststellen zu lassen.

Auch literarische Texte sollten zur vergleichenden Analyse herangezogen werden, z. B. von J. Krüss: Der Wärter und das Krokodil (vgl. Unterrichtsmodell „Rahmenthema ‚Weihnachten‘“, S. 111!)

4. Umformulieren einer Darstellungsform in eine andere

Schüler, die in der Überarbeitungsphase schnell arbeiten, können das Gegenstück zur betreffenden Darstellung bereits innerhalb der Unterrichtszeit anfertigen. Den übrigen Schülern sollte das Verfassen der „anderen“ Darstellungsform zumindest als freiwillige Hausarbeit angeboten werden.

Selbständige Durchsicht der eigenen Arbeit und schriftliche Verbesserung des Erstentwurfs

Differenzierung der Aufgabenstellung, um die Schüler entsprechend ihrem sprachlichen Ausdrucksvermögen zu fördern

Partnerkorrektur

Anwenden der gewonnenen Einsichten und Fertigkeiten bezüglich der jeweiligen Darstellungsform (Darstellungsabsicht, Darstellungsmittel) sowie rechtschriftlicher und grammatikalischer Fehler

Verbalisierung der Einsichten über die unterschiedlichen Gestaltungskriterien bei der Beurteilung der Arbeiten von Mitschülern

Schulung der Fähigkeit, die gewonnenen Einsichten über die polaren Versprachlichungsstrategien bei der Beurteilung von Texten anzuwenden

In Alleinarbeit Zuordnung von entsprechenden Wörtern und Ausdrücken zu den Gestaltungsmerkmalen und Verbalisieren der stilistischen Unterschiede

Übung der Fertigkeit im Zuordnen von konkretem Sprachmaterial zu den abstrakt formulierten Gestaltungskriterien

Selbständige Zuordnung von Texten zu unterschiedlichen Stilgattungen

Vertiefung des Verständnisses und Schulung der Fähigkeit bezüglich der objektbezogenen und der subjektbezogenen Darstellungsperspektiven und Darstellungsmittel bzw. deren Mischformen

Möglichkeit der besonders intensiven instrumentalen und kognitiven Auseinandersetzung mit den beiden Hauptdarstellungsarten

Tafelanschrift:

Wir erzählen oder berichten vom Spiel „Blindekuh“

Frage dich:

Was habe ich darstellen wollen?

— — —

- | | |
|---|--|
| a) den Spielablauf (was die Spieler getan haben) | b) das Spielerleben (was die Spieler oder Zuschauer erlebt haben) |
|---|--|

Wie habe ich erzählt?

- | | |
|--|--|
| a) geordnet nacheinander sachlich knapp in einfachen Sätzen | b) persönlich spannend lebendig anschaulich ausführlich mit wörtlicher Rede |
|--|--|

Worüber ist der Leser unterrichtet?

- | | |
|---|--|
| a) wer spielte wo gespielt wurde wann das Spiel war wie das Spiel abgelaufen ist | b) wer spielte was Spieler und Zuschauer sagten, riefen, fühlten, dachten warum dir/uns das Spiel gefallen/ nicht gefallen hat |
|---|--|

Lehraufgabe: Der Brief als Sonderform des schriftlichen Ausdrucks

Thema: Wir schreiben einen Brief an einen kranken Mitschüler

Stufe: 3./4. Schuljahr

Briefwechsel mit Tante Meta

Hannes und Gerd waren über Ostern bei Tante Meta gewesen und schrieben ihr, um sich nochmals zu bedanken, daß es ihnen sehr gut gefallen habe, besonders das Eiersuchen im Garten, obwohl sie eigentlich schon zu groß dafür wären. Zum Piepen komisch hätten sie aber gefunden, daß das eine Huhn immer hinten in die Waschküche kam und auf so einen Urgroßmutternamen hörte. Überhaupt diese ganze unrentable Hühnerhaltung, so was ist doch längst passé! Wenn Tante Meta das nächstemal zu Besuch käme, dann müsse sie sich unbedingt mal Papas vorbildliche Geflügelfarm ansehen — hochmodern und pikobello sauber! Nur einmal täglich wird gefüttert, halbautomatisch. Sind alle Vitamine gleich mit drin. Da muß auch keiner dauernd hinlaufen und aufpassen, daß die Gartenpforte zu ist. — Und keineswegs aus Bosheit, sondern gewissermaßen zur sanften Abschreckung, hatte Gerd ein ziemlich treffendes Porträt von Tante Meta nebst Huhn angefertigt und dieses dem Schreiben beigelegt.

Schönemoor, den 25. Mai 1976

Liebe Jungs!

Euren Brief dankend erhalten. Am meisten freue ich mich über das Gemälde. Auch sonst alles gut und schön gemeint. Amüsiert Euch man ruhig über mich altmodische Tüte. Mein Huhn heißt Gesine, und ich lege nun mal Wert auf so ein nettes persönliches Verhältnis. Diese Hühnerhoch-

Häuser kann ich einfach nicht vertragen. Mag ja gerne sein, daß alles bloß Gewohnheit ist, aber laßt die stupiden Kittchen-Insassen mal plötzlich raus --, die wissen ja nicht mal mehr, wie in der Erde gekratzt wird und wozu. Gesine weiß das noch. Gott sei Dank! Darum denke ich auch garnicht dran, mich groß aufzuregen, wenn dabei schließlich mal eine Tulpe oder sonst was überkopf geht, da gibt es noch mehr von.

*Herzlich grüßt Euch
Eure Tante Meta*

nach
Liselotte Hegeler

Quelle: Zweites Jahrbuch der Kinderliteratur. Am Montag fängt die Woche an. Hg. v. H.-J. Gelberg. Beltz & Gelberg, Weinheim 1973

Großmutter Goethe schreibt einen Brief an ihre Enkel

Den 31. Dezember 1792

Liebe Enkelein!

An Euch alle ist dieser Brief gerichtet. Wollte ich jedem von Euch sein liebes Schreiben einzeln beantworten, so möchte mir die Zeit mangeln, und ihr müßtet lange auf die Dankagung für die Freude warten, die Ihr mir durch Euere lieben und herzlichen Briefe gemacht habt. Liebe Kinder! Das Christgeschenk kann Euch unmöglich mehr Freude gemacht haben als mir Euere Briefe. Sagt selbst, was mir tröstlicher und erquickender sein könnte, als Enkel zu haben, die trotz der Entfernung mit warmem Gefühl mich so lieben und ehren.

Liebe Enkelein! Macht mir in dem kommenden Jahr ebenso viele Freude wie in dem zu Ende gehenden, behaltet mich in gutem Andenken; nehmet auch in diesem Jahr wie an Alter, so auch an allem, was Eure lieben Eltern, mich und alle guten Menschen erfreuen kann, immer mehr und mehr zu! So wird Euch Gott segnen, und alle, die Euch kennen, werden Euch lieben und hochschätzen, besonders aber diejenige, die beständig war, ist und bleibt Eure

Euch herzlich liebende Großmutter
Elisabeth Goethe

Quelle: Hopf/Thiel/Reininghaus: Diktate aus dem deutschen Schrifttum. Diesterweg, München 1972⁶

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Es ist Aufgabe der Spracherziehung in der Grundschule, verbale Strategien im Hinblick auf bestimmte Kommunikationssituationen einzuschulen. Als eine dieser lebensnotwendigen verbalen Strategien kann das *Schreiben von Briefen* betrachtet werden. Da normalerweise jeder Brief einen ganz bestimmten Empfänger hat und da der Briefschreiber einem bestimmten Leser entweder eine persönliche oder eine sachliche Mitteilung machen will, nimmt das Schreiben von Briefen in der Schule im Vergleich zu den übrigen Formen der schriftlichen Sprachgestaltung eine *Sonderstellung* ein. Briefe sind lebensnäher als Aufsätze, wenn sie nicht fiktiv verfaßt werden. Briefe-schreiben können ist eine wichtige pragmatische Endform der Ausdrucksübungen mit subjektivem Charakter. Der Brief als eigene Darstellungsform mit eigenen Stilmerkmalen erfordert eine planmäßige *Stilbildung*. „Der Briefstil unserer Kinder ist schon von frühauf sehr ungünstig beeinflusst durch die bekannten, platten Familienbriefe mit ihren abgebrauchten, albernen Briefredensarten und ihren Verstößen gegen die Sprachrichtigkeit. Vielen Schülern fehlt darum

das Gefühl für einen guten Briefstil, und sie fallen immer wieder in die Briefsprache der Erwachsenen zurück.“ (1) Hinzu kommt, daß heute in vielen Familien keine Briefe in ausführlicher Form mehr geschrieben werden. Es gibt andere, schnellere Medien der Informationsübermittlung, die weniger anstrengend sind und geringeren persönlichen Einsatz erfordern. Gerade deshalb sollte der Deutschunterricht auch schon in der Grundschule nicht an dieser subjektiv bedeutsamen Darstellungsform vorbeigehen. Zu erarbeiten sind die *inhaltliche* und die *formale* Seite der Darstellung. Briefe können eine subjektbezogene und eine objektbezogene Darstellungsabsicht haben. Dem entsprechen auch die jeweiligen stilistischen Merkmale: „Der private Brief will teilhaben lassen, persönliche Anliegen vorbringen, Wünsche, Hoffnungen, Erwartungen aussprechen; er will Mitteilungen machen, einen Besuch ersetzen, plaudern mit dem Partner . . . Der sachliche Brief will erklären, berichten, eine Begründung angeben, eine Entschuldigung aussprechen, eine Erledigung erbitten usw. Der sachliche Brief kann auch eine Anfrage, eine Einladung enthalten.“ (2) Die entsprechenden stilistischen Merkmale sind: „privater Brief: natürliche, herzliche Ausdrucksweise, direkte Rede, Ausrufe- oder Fragesätze, Anrede für Wörter und Grußformel . . . der sachliche Brief: höfliche, aber sachliche, knappe Ausdrucksweise. Nur das soll geschrieben werden, was zum Verständnis der Mitteilung nötig ist.“ (3) Außerdem ist der Brief durch feststehende formale Eigentümlichkeiten gekennzeichnet: formelhafter Briefkopf und Briefschluß, Anrede, Großschreibung der Anrede für Wörter (Du, Dein, Dir, Dich, Sie, Ihr . . .), übersichtliche äußere Anlage und Raumverteilung.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Bekanntwerden der Schüler mit den formalen und inhaltlichen Kriterien der sprachlichen Darstellungsform „Brief“

Einüben der *Fertigkeit*, einen privaten Brief inhaltlich und formal richtig zu verfassen

Erarbeiten der *Erkenntnis*, daß

Feinziele

Wissen

Die Schüler sollen wissen,

- daß der Briefkopf und der Briefschluß nach einem festgelegten Schema geschrieben werden
- daß den Briefstil orthographische Eigentümlichkeiten prägen: Großschreiben der Anrede für Wörter

Können

Die Schüler sollen

- einen Brief inhaltlich nach der Mitteilungsabsicht und der Leserwartung des Empfängers schreiben können
- Anlage und Raumeinteilung eines Briefes richtig ausführen können
- Adresse und Absender auf Kuvert und Postkarte richtig schreiben können

Erkennen

Die Schüler sollen erkennen,

- daß Briefe je nach Schreibanlaß,

der Brief eine eigene Darstellungsform ist, die auch eigene Stilmerkmale hat

Schreiber- und Empfängerpersönlichkeit unterschiedlich verfaßt sind

- b) daß Briefe eine bedeutsame Funktion im mitmenschlichen Kommunikationsprozeß einnehmen

Einschätzen des Briefes als lebensbedeutsame und lebenspraktische Form schriftsprachlicher Darstellung

Werten

Die Schüler sollen

- a) erahnen, daß persönlich gestaltete Briefe „Bilder des eigenen Ich“ sind
b) bereit sein, bei gegebenem Schreib- anlaß selbständig einen Brief zu schreiben

2. Lernwege

Briefe werden geschrieben bei einem konkreten Schreibenanlaß. Auch bei der Einschulung des Schreibens von Briefen sollte die Lehrkraft bemüht sein, *lebensnahe Schreibsituationen*, wirkliche Schreibenanlässe aufzugreifen, in denen — wie auch im späteren Leben — das Schreiben von Briefen eine bedeutsame Funktion in der Mitteilung oder Verständigung mit Mitmenschen erfüllt. Im schulischen Alltag gibt es solche Schreibenanlässe, die bei ihrer Nutzung oftmals auch eine pädagogische Dimension haben.

Für dieses Unterrichtsmodell wurde der in jeder Klasse immer wieder auftretende Fall, daß ein Kind für längere Zeit erkrankt, zum Anlaß genommen, diesem Mitschüler die persönliche Anteilnahme an seinem Kranksein mitzuteilen und ihm Informationen über den weiteren Verlauf von Unterricht und Schulleben schriftlich zu übermitteln. Aus solchen Briefen wird auch die persönliche Beziehung der einzelnen Schüler zum Empfänger ersichtlich.

Es soll ein privater Brief gestaltet werden, der sowohl persönliches Teilhabenlassen wie auch sachliches Informieren enthalten soll.

Die äußere Anlage des Briefes, Briefkopf und Briefschluß werden gemeinsam erarbeitet und die Regeln für die Großschreibung besprochen. Auch das richtige Beschriften eines Briefumschlags oder einer Postkarte mit Adresse und Absender muß eingeübt werden. Dann kann jeder Schüler erst einmal ganz individuell „seinen“ Brief schreiben. Allerdings müssen diese Entwürfe überarbeitet werden, wenn die Darstellungsform „Brief“ auch in den inhaltlichen und stilistischen Gestaltungsaspekten geschult werden soll. In der sich an die Korrektur anschließenden Reinschrift des Briefes dürfen auch Ausschmückungen vorgenommen werden (Randmuster, Schlußzeichnung). Die Betrachtung literarischer Briefe stärkt das Gefühl für die stilistischen Eigentümlichkeiten des Briefeschreibens.

3. Lernhilfen

- eine *Erzählung*, die Anregungen zur Feststellung der Mitteilungsabsicht beim Briefeschreiben gibt
- *Postkarten, Briefumschläge, verschiedene Arten von Briefpapier* zur Veranschaulichung der Formmerkmale bzw. der subjektiven oder objektiven Funktion des Briefeschreibens im Kommunikationsprozeß
- *Kopien von Briefen* bekannter Persönlichkeiten

I. Motivationsphase

Möglichkeiten:

- a) *Unterrichtsgespräch*: N. N. ist schon lange krank. Wie können wir ihm etwas mitteilen?
- b) *Aktueller Anlaß*: Schüler erzählen von Briefen, die sie in den Ferien geschrieben haben, oder von Brieffreundschaften
- c) L bietet den *Vers von Guggenmos „Brief-Schluß“*:
 „Fall in keinen tiefen Graben!
 Stochre in kein Wespennest!
 Tiger, welche Eile haben,
 halte nicht am Schwanz fest!
 Laß noch vieles andre bleiben!
 Doch vergiß nicht, mir zu schreiben!“
- d) Betrachtung des Textes: „*Briefwechsel mit Tante Meta*“ (Episkop, Folie oder Arbeitspapier)

Zielangabe:

Wir wollen überlegen, warum Menschen Briefe schreiben, und wollen lernen, wie man einen Brief richtig schreibt.

II. Erarbeitung der Kriterien für die Darstellungsform „Brief“

1. Zum Inhalt von Briefen

Wenn nicht bereits als Einstieg gewählt, hier Betrachtung des Textes „Briefwechsel mit Tante Meta“

- L — I: Aus dem Text erfahren wir, was für die Kinder der Anlaß des Briefschreibens war
- SS: suchen die entsprechende Textstelle
- L — I: Hannes und Gerd wollten der Tante Meta etwas mitteilen
- SS: geben die im Text stehenden Aussagen wieder
- L — I: Die Tante hat den Buben in einem Brief geantwortet
- SS: spontane Äußerungen
 Bestätigung durch Vorlesen des Briefes
- L: Ich habe euch noch einen Brief mitgebracht! (Brief der Großmutter Goethe — OHP oder Arbeitspapier)
- L — AA: Lest den Brief, überdenkt den Inhalt und vergleicht ihn mit dem Brief von Tante Meta!
- SS: lesen allein oder mit dem Partner
- L — SS: stellen Schreibanaß, Briefinhalt und formale Eigentümlichkeiten fest:
 — Vergleich des Schreibdatums (1792—1973)
 — Information über Goethe
 — Festhalten der Gleichheiten bzw. der Unterschiede
- L — I: Der Schluß eines Briefes ist immer besonders wichtig!
- SS: Äußerungen
 Bezugnahme zu „Brief-Schluß“ von J. Guggenmos

Das Gespräch über die persönliche Erfahrung im Briefeschreiben oder das Bekanntmachen mit literarischen Texten zum Thema „Brief“ lenken die Vorstellungen auf das Unterrichtsvorhaben.

Der Text von *Liselotte Hegeler* „Briefwechsel mit Tante Meta“ bietet den Schülern eine motivationsstarke Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Briefinhalt und Briefform. Die Schüler könnten selbst das in der Quelle enthaltene Bild von Tante Meta anfertigen.

Aussagen durch Textstellen belegen lassen
Vermutungen äußern zum Briefinhalt

Der Brief von Goethes Großmutter an ihre Enkel stärkt das Gefühl für die stilistische Eigentümlichkeit der Darstellungsform des Briefes.

Ein erster Vergleich der beiden Stilmuster lenkt den Blick auf Gleichheiten bzw. Unterschiede und lässt augenscheinliche Merkmale der Briefform erkennen.

SS formulieren die Unterschiede bzw. die Gleichheiten der beiden Briefe.

- L — I: Wenn wir nun unseren Brief an N. N. schreiben, müssen wir vom Inhalt her einige Punkte beachten. Die Betrachtung der Briefe von Tante Meta und Großmutter Goethe hat uns Hinweise gegeben.
- L — AA: Schreibe zusammen mit deinem Tischnachbarn die wichtigsten Punkte auf!
- SS: Partnerarbeit in Stillarbeit
- L — SS: Sammeln und Überprüfen der Ergebnisse in Klassenarbeit (TA)

2. Zur Briefform

- L — I: Briefe sind anders als „Geschichten“!
- L — SS: Feststellung im Klassengespräch: Briefe sind an einen ganz bestimmten Leser gerichtet; sie haben eine Anrede, einen Schluß, eine ganz bestimmte äußere Form
- L: Bevor wir unseren Brief schreiben, wollen wir diese äußere Form genau kennenlernen
- L — AA: Betrachte die beiden vorhin gelesenen Briefe jetzt von der äußeren Gestaltung her!
- stumme I: TA: Briefkopf — Briefschluß
- L — SS: Im Unterrichtsgespräch wird an Hand der Beispiele die Anordnung des Textes erarbeitet. Dabei entsteht ein Schema (vgl. TA).
- L: In den Briefen fällt auch eine rechtschriftliche Eigentümlichkeit auf.
- SS: äußern, was sie wissen (evtl. den Text noch einmal durchlesen)
- L — SS: Wir merken: In Briefen schreibt man alle Anredefürwörter groß. (TA)
- L: Damit ich sehe, ob ihr einen Brief in der richtigen Form schreiben könnt: Überlegt euch, wie der Briefschluß und der Briefkopf des Briefes ausgesehen haben könnten, den die beiden Buben an Tante Meta geschrieben haben! Schreibt ihn auf!
- SS: Alleinarbeit oder Partnerarbeit
- L: Individuelles Überprüfen auf Richtigkeit
- L — I: Briefe werden normalerweise auf Briefpapier geschrieben!
L zeigt einige geschriebene Briefe vor. Bei der Textanordnung fällt noch etwas auf
- SS: äußern ihre Meinung
- L — SS: besprechen die richtige Raumeinteilung — Festhalten an der Tafel („Rahmen“)

III. Verfassen eines Briefes

1. Niederschrift in Alleinarbeit

- L — AA: Schreibe nun den Brief an N. N.! Beachte dabei die als TA festgehaltenen Hilfen!
(je nach Klassensituation vorher einübendes Unterrichtsgespräch)
- SS: Ausführung auf Schreibblock als Briefbogen mit richtiger formaler Aufgliederung

2. Häusliche Korrektur durch den Lehrer

Das Hauptaugenmerk bei der Korrektur sollte auf die formalen Gestaltungsmerkmale gelegt werden. Stilistische Hilfen sind insoweit angebracht, als sie der persönlichen Mitteilungsart des Schreibers nicht widersprechen. Natürlich sollte auch auf inhaltliche Lücken oder Widersprüchlichkeiten hingewiesen werden.

SS formulieren wichtige inhaltliche Kriterien in Partnerarbeit.

Überprüfung in Klassenarbeit

Das Bemühen um eine allgemeine Formulierung der erkannten inhaltlichen Gesichtspunkte vertieft das Verständnis.

Die schriftliche Fixierung dient dem bewußten Aufnehmen und verbessert die Merkfähigkeit.

SS formulieren die allgemeinen Gesichtspunkte für die Gestaltung von Briefkopf und Briefschluß.

Selbständiges Aufschreiben des Briefkopfes und Briefschlusses zum Brief an Tante Meta

Die Stilmuster sind Beispiele für die formale Anordnung von Orts- und Zeitangabe, Anrede, Gruß, Unterschrift.

Die abstrahierende Anordnung in einem Briefschema schult den Blick für die räumliche Anordnung und stellt eine Merkhilfe dar.

Das Großschreiben der Anrede für Wörter im Brief muß als orthographische Eigentümlichkeit einfach „gemerkt“ werden. Ein Hinweis auf die Beugungsformen der Anrede für Wörter ist notwendig.

Verfassen eines Briefes in Alleinarbeit

Die Andeutung der richtigen Raumeinteilung auf der als Briefbogen gefertigten Tafelskizze ist den Schülern vom Optischen her eine Hilfe für die eigene Textanordnung.

Auch beim Erstentwurf sollte nicht nur auf den Inhalt, sondern ebenso auf die der Briefform entsprechende äußere Gestalt geachtet werden.

L macht bewertende Notizen zum Erstentwurf.

3. Überarbeitete Reinschrift des Briefes

- L — SS: In Klassenarbeit Besprechen der häufigsten Fehler inhaltlicher und formaler Art
Durchsicht und Klärung der angebrachten Korrekturhinweise mit Hilfestellung des Lehrers oder durch die Mitschüler
- SS: Verbesserte Reinschrift auf einem echten Briefbogen, den die Schüler mitgebracht haben — L betreut Schüler, die eine Hilfe wünschen
- L: Wer mit dem Schreiben fertig ist, darf den Brief mit Zeichnungen verschönern. (L gibt einige Beispiele)

4. Absenden des Briefes

Die Zweitschrift des Briefes wird nicht mehr überarbeitet.

- L — I: Wir müssen den Brief in einem Briefumschlag abschicken
- SS: äußern, daß Adresse und Absender auf den Umschlag zu schreiben sind
- L — SS: Beschriften der an der Tafel vorgegebenen Skizzen der Vorder- und Rückseite eines Briefumschlags (vgl. TA)
- L: teilt Postkartenformulare aus
- L — AA: Trage Adresse und Absender von N. N. richtig in das Postkartenformular ein!
TA der Adresse von N. N. in der Postkarten-Skizze
- SS: Ausführung — Kontrolle durch Herzeigen eines ausgefüllten Formulars über OHP oder TA
- L: Jeder Schüler schreibt nun auf den zum Briefbogen gehörenden Umschlag Adresse von N. N. und Absender und klebt ihn sorgfältig zu.
Die Briefe werden in einem großen Umschlag gesammelt und an den betreffenden kranken Schüler geschickt.

IV. Vertiefung

Möglichkeiten:

- Die Schüler schreiben selbständig einen weiteren *Brief*. Anlaß: Buchbestellungen, Einladungen von Eltern
- Die Schüler formulieren den *Text*, der von den beiden Buben berichtet, in einen Brief an Tante Meta um
- Unterrichtsgespräch* über Brieffreundschaften
- Unterrichtsgespräch*: Warum gibt es verschiedene Formen von Briefpapier?
- Unterrichtsgespräch*: Wie schreibt man Karten aus Urlaub oder Ferien?

| | |
|---|--|
| Überarbeitung des Erstentwurfs | Bei der Überarbeitung des Entwurfs wird eine distanzierende Auseinandersetzung der Schüler mit den inhaltlichen, stilistischen und formalen Kriterien des Briefes als Sonderform der schriftlichen Darstellung verlangt. |
| Beschriften einer Postkarte mit Absender und Adresse | Die richtige Anordnung von Adresse und Absender wird als lebenspraktische Fertigkeit nicht nur auf dem Briefumschlag, sondern auch auf der Postkarte erlernt. |
| Jede Form der angegebenen Möglichkeiten zur Vertiefung schult die Schüler in der Fertigkeit, Briefe richtig zu schreiben und verstehend zu lesen. | Das Absenden der Briefe und die Erwartung der Antwort schließen den Prozeß des Schreibens eines Briefes ab. |

Anmerkungen:

1. *Vianden, H.:* Lehrverfahren im Deutschunterricht. Prögels schulpraktische Handbücher. Prögel, Ansbach 1969, S. 143
2. *Fahn, K.:* Schriftliche Sprachgestaltung in der Grundschule. Möglichkeiten eines lernzielorientierten Aufsatzunterrichts. Unveröffentlichtes Manuskript. Regensburg 1973, S. 17
3. *Fahn, K.:* a. a. O., S. 17
- *Hegeler, L.:* Briefwechsel mit Tante Meta, in: Zweites Jahrbuch der Kinderliteratur. Am Montag fängt die Woche an. Hg. v. H.-J. Gelberg. Beltz & Gelberg, Weinheim 1973, S. 187
- Literarische Stilmuster für Briefe aus: *Hopf/Thiel/Reininghaus:* Diktate aus dem deutschen Schrifttum. Diesterweg, Frankfurt/M. 1972⁶, S. 16
- *Guggenmos, J.:* Brief-Schluß, in: Die Stadt der Kinder. Gedichte, hg. v. H.-J. Gelberg. Dtv, München 1972, S. 139

Tafelanschrift:

Wie man Briefe richtig schreibt

inhaltlich:

Mitteilungsabsicht kundtun: persönlich oder sachlich — Dank, Bitte, Anteilnahme
sich erkundigen, wie es dem Empfänger des Briefes geht
eigene Erlebnisse oder Gedanken mitteilen

Briefschluß: Wünsche für den Empfänger

äußerlich:

Briefkopf

Ort, Datum („den“)

.....
Anrede (Rufzeichen oder Komma und klein weiterschreiben)

.....

..... *im Text alle Anredewörter*

..... *groß schreiben (Du, Ihr, Sie ...)*

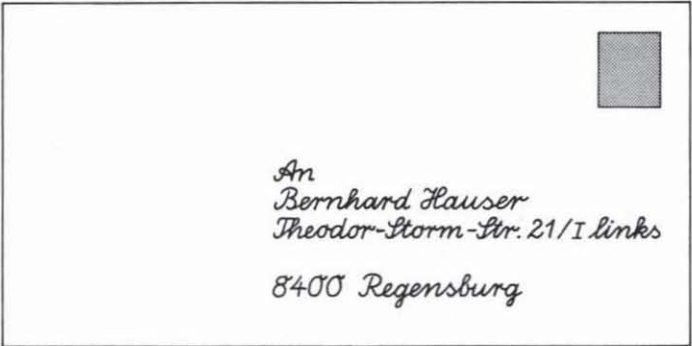
.....

..... *Gruß*

Briefschluß

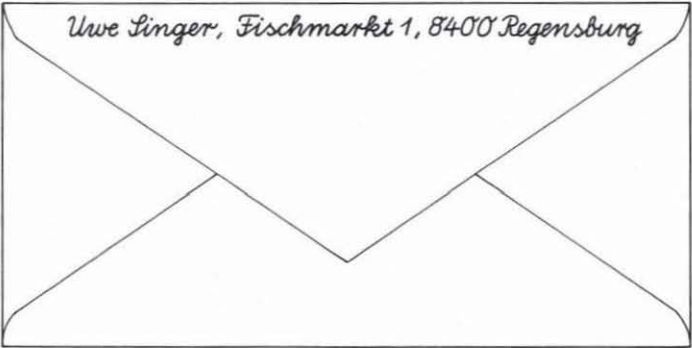
Unterschrift

Adresse




*An
Bernhard Hauser
Theodor-Storm-Str. 21/I links
8400 Regensburg*

Absender



Uwe Singer, Fischmarkt 1, 8400 Regensburg

Postkarte

| | |
|---|--|
| <p>Absender</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | <div style="text-align: right;"></div> <p>POSTKARTE</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
|---|--|

Lehraufgabe: *Verschiedene Textsorten*

Thema: *Rahmenthema „Weihnachten“*

Stufe: *4. Schuljahr*

Der Wärter und das Krokodil

Erzählung

Eine Mutter erzählt ihrem Kind: „Gestern fegte der Wärter wie immer die Fliesen vor dem Krokodilbecken. Er dachte sich nichts dabei. Er tut das ja schon jahrelang. Jeden Tag von zwei bis drei. Besen auf — Besen ab. Es ist seine gewohnte Arbeit. Er hat sie nie für gefährlich gehalten; denn die Krokodile liegen ja gewöhnlich träge im Becken herum.

Gestern aber, stell dir vor, kriegt der Wärter einen Schlag, der ihn beinahe umwirft. Er macht große Augen. Er taumelt. Er merkt plötzlich, daß er nur noch einen halben Besenstiel in der Hand hat. Und da begreift er, was passiert ist.“

Zeitungsmeldung

„Der Zoowärter Wolfgang Hesselbach, der seit 13 Jahren im hiesigen Zoo angestellt ist, hatte gestern nachmittag um 4 Uhr ein merkwürdiges Erlebnis. Als er wie üblich die Fliesen des Krokodilhauses fegte und dabei nahe an den Rand des Beckens kam, schlug plötzlich ein Krokodil mit dem Schwanz seinen Besen glatt in zwei Teile. Der Wärter kam mit dem Schrecken davon. Was die Reaktion des Tieres, das gewöhnlich träge am Boden liegt, hervorgerufen hat, kann er sich nicht erklären.“

Anekdote

Als ein besonderes Erlebnis aus seiner langjährigen Tätigkeit erzählte der Zoowärter folgende Geschichte:

„Einmal — ich kann mich noch erinnern, es war an einem Freitagnachmittag — fegte ich den Boden im Krokodilhaus. Plötzlich kriege ich einen Schlag, der mir durch und durch geht, und ich habe nur noch einen halben Besen in der Hand. Ich denke: ‚Was ist denn das? Wer hat mir denn den Besen in zwei Stücke gehauen? Es ist doch niemand da außer mir.‘ Wissen Sie, was es war? Es war der Schwanz von einem Krokodil.“

Märchen

„Es war einmal ein König, der sich zu seiner Kurzweil allerlei Tiere hielt. Der Hirte Wolf war Wärter über diese Tiere. Eines Nachmittags, als Wolf, der Hirte, vor dem Teich der Krokodile seinen Reisigbesen schwang, geschah ihm etwas Merkwürdiges. Es durchfuhr ihn wie ein Schlag. Er wankte, er schwankte, er hielt sich nur mit Mühe auf den Beinen und

wußte nicht, was ihm geschehen war. Sein Reisigbesen war zerbrochen. Er hielt nur noch den halben Stiel in seinen Händen. Da, plötzlich dröhnte vom Schloß herüber ein Lachen, und als der Hirte sich zum Schloß umwandte, sah er, daß es der König war, der aus dem Fenster seines Thronsaales herübersah und lachend ausrief: ‚Hoho, Hirte, was schaust du so verwundert drein? Ich habe wohl gesehen, was geschehen ist. Ali, das Krokodil, mein Freund, hat mit dem Schwanz deinen Besenstiel zerbrochen.‘ Da lachte — mit einem erstaunten Blick auf den ruhigen Teich — auch der Hirte. Und wenn er nicht gestorben ist, lebt er vielleicht noch heute.“

Versform

Es war einmal ein Wärter,
der fegte irgendwo
vor einem Raubtierbecken
in irgendeinem Zoo.

James Krüss

Quelle: J. Krüss: Der Wärter und das Krokodil, in: Die große Kunst, Kindern Geschichten zu erzählen

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Verschiedene Sprachsituationen und verschiedene Sprechintentionen verlangen auch einen verschiedenen Sprachstil. Möglichkeiten der Unterscheidung von unterschiedlicher Sprachgestaltung sind die Zweiteilung in gesprochene und geschriebene Sprache, in objektive und subjektive Darstellungsformen und in Zweckformen bzw. poetische Formen der Gestaltung.

Nach *Harald D. Lasswell* lautet die Formel für die Textanalyse: Wer sagt was mit welchen Mitteln zu wem mit welcher Wirkung? „Diese Fragenkette impliziert eine Analyse des Senders (als Person oder Institution), der Aussage selbst (Sprachliches) und Medienforschung; sie schließt Publikumsanalyse und Wirkungsforschung mit ein.“ (1)

Neben diesen Unterscheidungskriterien werden Textsorten heute oft nach „präziseren Arbeitsbegriffen“ (*Karl Stocker*) unterschieden:

- a) Texte mit (vorwiegend) informativer Absicht
(Nachrichten aller Art, vermittelt durch die denkbaren Medien)
- b) Texte belehrenden Charakters
(wissenschaftliche, popularwissenschaftliche Texte, Schul- und Lehrbücher, Unterrichtsprogramme)
- c) Texte der Verhaltenssteuerung
(Verordnungen, Gesetze, Erlasse, Satzungen)
- d) appellative Textsorten
(Akzente: Übereinkunft, Überredung, Beschwörung, Rechtfertigung, Aufrufe, Predigten, Aussprachen usw.)
- e) Texte der Auseinandersetzung
(verschlüsselte, provokative, manipulative, polemische, dialektisch strukturierte Texte)
- f) kommentierende Textsorten
(Besprechungen, Kritiken, Rezensionen, Kommentare in Presse, Funk, Television) (2)

Neben diesen Kommunikationsintentionen wurde bei der schriftlichen Gestaltungsarbeit die Einübung in verschiedene Schreibweisen oder Aufsatz-

arten angestrebt, die nach folgenden Kriterien unterschieden werden können: „im Beschriebenen: Vorgang, Gegenstand; in der Aktionsart: Vorgang — Zustand; in der Auffassungsweise: erleben — erkennen; in den Bezugspunkten: personbezogen — sachbezogen; in der Wirkungsweise: vor sich hinsprechen — ansprechen — überzeugen — zum Handeln bringen; nach der Sehweise: beobachten — anschauen — betrachten; in Lebensbereichen: Zeitungsmeldung — Feature — Leserbrief.“ (3)

In der vorliegenden Unterrichtseinheit sollen die Schüler exemplarisch mit solch unterschiedlichen Formen der Sprachverwendung bekannt gemacht werden und die Fülle der Ausdrucksformen erahnen. Im Anschluß an einen bestimmten Sachverhalt kann nur ein Ausschnitt aus allen möglichen Textformen betrachtet bzw. selbst gestaltet werden.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Erarbeitung des *Wissens*, daß Texte auf Grund inhaltlicher und formaler Merkmale bestimmten Textsorten zugeordnet werden können

Einübung der *Fähigkeit*, die Darstellungsabsicht des Schreibers aus dem Text zu entschlüsseln und selbst intentionsgemäß zu schreiben

Feinziele

Wissen

Die Schüler sollen wissen,

- a) daß für sachgebundene Texte u. a. folgende Beurteilungskriterien gelten: sachlicher Stil, Mitteilung von Wissen
- b) daß für die subjektive Textgestaltung u. a. folgende Kriterien gelten: persönlicher Stil, Mitteilung von Erlebtem
- c) daß die W-Fragen (wer, was, wie, wozu, wem) eine Faustregel für die Analyse und für die Herstellung von Texten sind

Können

Die Schüler sollen

- a) die Darstellungsabsicht, die sie bei der Textherstellung haben, mit altersstufengemäßen sprachlichen Mitteln verwirklichen können
- b) Kerninformationen von unwesentlichen Mitteilungen entsprechend der Darstellungsabsicht des Textes unterscheiden können
- c) die unterschiedliche sprachliche Gestaltung eines Sachverhalts am Beispiel „Der Wärter und das Krokodil“ vergleichen und kritisch beurteilen können

Erkennen

Die Schüler sollen erkennen,

Gewinnen von *Grundeinsichten* in die Intentionen und Methoden der Textherstellung

- a) daß Texte stilistische und formale Merkmale haben, die ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Textsorte kennzeichnen
- b) daß Texte je nach Gestaltung des Inhalts eine unterschiedliche Wirkung auf die Hörer/Leser haben
- c) daß Texte je nach Zugehörigkeit zu bestimmten Textsorten nach unterschiedlichen Kriterien beurteilt werden müssen

Werten

Die Schüler sollen

Sehen der Literatur in ihrer unterschiedlichen Funktion

- a) bereit sein, Texte nach Inhalt und Form zu beurteilen und selbst zu gestalten
- b) sich eine kritisch bedenkende, aber tolerante Grundhaltung gegenüber Texten verschiedener Gestaltung aneignen
- c) bereit sein, sich beim Lesen und bei der selbständigen Gestaltung auch um Texte zu bemühen, die nicht der persönlichen Leseneigung entsprechen

2. Lernwege

Die unterrichtspraktische Arbeit wird sich bei dieser Lehraufgabe in zwei Hauptlernschritten gliedern: zuerst ist es notwendig, den Schülern am Beispiel die *Analyse von Texten* im Hinblick auf ihre unterscheidenden Merkmale zu ermöglichen; dann erst kann das *Verfassen verschiedener Textarten* zu einem Themenkomplex durch die Schüler mit Überlegung erfolgen. Wohl ist auch der umgekehrte Weg möglich, daß man von Sprachprodukten der Schüler ausgeht und diese nach ihrer unterschiedlichen Gestaltungsart und Gestaltungsabsicht analysiert. Doch scheint mir das für die Grundschule der schwierigere Weg zu sein, weil die Unterschiede in der Textgestaltung noch nicht so auffallend sind.

Am Textbeispiel „Der Wärter und das Krokodil“ von *James Krüss* wird in der vorliegenden Unterrichtseinheit mit den Schülern betrachtet und besprochen, was der bekannte Schöpfer von Kindergedichten und Kindererzählungen mit dieser Aneinanderreihung von „Geschichten“ zum gleichen Thema wohl gemeint hat. Die vom Dichter selbst gewählten Überschriften helfen bei der Analyse, so daß der Schwerpunkt auf den Textvergleich und die Herausarbeitung der Unterschiede gelegt werden kann. Entsprechende Stichpunkte, schriftlich festgehalten, können Arbeitshilfen für die anschließende eigene Gestaltung von Texten bieten.

Zur eigenen Textherstellung wurde das Rahmenthema „Weihnachten“ gewählt, da es reichhaltige Vorstellungen aus dem Erfahrungs- und Erlebnisbereich der Kinder in Erinnerung rufen dürfte und damit die Basis für eine unterschiedliche Betrachtung gegeben ist. Durch Reizworte und Skizzen oder durch Aufgreifen von aktuellen Geschehnissen (wenn angebrachterweise in der Weihnachtszeit durchgeführt) werden Sinn- und Sachzusammenhänge verlebendigt und die Voraussetzungen für Sprechsituationen und verschiedene Sprechansätze geschaffen. In Partnerarbeit und in anschließender Klassenarbeit werden die unterschiedlichen Aspekte der Betrachtung gesammelt und verschiedenen Sprechweisen zugeordnet. Die Wahl des „Themas“, über das dann geschrieben wird, sollte jedem Schüler freigestellt werden. Auch verschiedene Bildergeschichten oder Reizwortfolgen können für Schüler mit weniger gut entwickeltem sprachlichem Gestaltungsvermögen eine Möglichkeit der Gestaltungsarbeit bieten.

Bei dieser Unterrichtseinheit ist es besonders wichtig, daß im Anschluß an die schriftliche Alleinarbeit in der Überarbeitungsphase ausführliche Textvergleiche in bezug auf Inhalt und sprachliche Gestaltung vorgenommen werden. Beispiele zu den einzelnen Textarten sollten zu diesem Zweck für alle Schüler vervielfältigt werden.

3. Lernhilfen

- *Text von James Krüss „Der Wärter und das Krokodil“ zur Analyse bzw. Verlebendigung der Einsicht, daß man zum selben Thema in verschiedener Weise sprechen kann*
- *Ausschnitte aus Zeitungen oder Illustrierten mit weihnachtlichem Inhalt zur Anregung der Themenfindung*
- *Texte aus Lese-, Sach- und Kinderbüchern, um Anregungen für die eigene Inhalts- und Formgestaltung zu finden*
- *Journalistisches Sprachmaterial auf Tonband (Reportagen, Interviews . . .) zur Veranschaulichung der unterschiedlichen Betrachtungsweisen von Weihnachten*

Anmerkungen:

1. *Stocker, K.*: Textsorten; in: Lexikon der Deutschdidaktik, hg. v. *Nündel, E. Henn*, Wuppertal 1973
 2. *Stocker, K.*: a. a. O.
 3. *Ingendahl, W.*: Darstellungsformen, in: Lexikon der Deutschdidaktik, a. a. O.
- *Krüss, J.*: Der Wärter und das Krokodil, in: Die große Kunst, Kindern Geschichten zu erzählen. Zeitschrift „Eltern“, Jahrgang 1968, S. 212—220
 - *Gühlich, E./Raible, W.* (Hg.): Textsorten. Frankfurt 1972

I. Motivationsphase

Möglichkeiten:

- Allerlei Texte.* L zeigt Illustrierte, Bücher, Zeitschriften vor
- TA: *Reizwort „Textsorten“:* Brain-storming: Was könnte damit gemeint sein?
- Geschenke — Einkaufsrummel* vor Weihnachten!
Überlege, was die Menschen zur Weihnachtszeit alles lesen oder auch schreiben!
- Häuslicher Arbeitsauftrag:* Sammeln von Texten zum Thema „Weihnachten“

Zielangabe: Wir wollen heute unterschiedliche Texte betrachten und dann selbst verschiedene Texte zum Rahmenthema „Weihnachten“ verfassen

II. Betrachtung verschiedener Textsorten

1. Formulierung der unterschiedlichen Wirkung von Texten auf Leser/Hörer

- L: Ich lese euch jetzt Texte vor, die der Dichter James Krüss verfaßt hat. L-Vortrag aller Texte zu „Der Wärter und das Krokodil“, aber ohne die textkennzeichnenden Überschriften
- SS: hören zu — spontane Äußerungen
- L: teilt die Texte aus (auf dem Arbeitsblatt anstelle der Überschriften eine leere Zeile)
- L — AA: Lies die Texte still für dich durch und stelle dann fest, welcher Text dir am besten/am wenigsten gefällt!
- SS: äußern ihre Meinung
L versucht, die Schüler ihre Aussagen begründen zu lassen
- L — I: Der Dichter hat diese Texte jeweils mit Überschriften versehen
- SS — L: Kennzeichnen der Textarten im Unterrichtsgespräch — schriftliche Fixierung (vgl. TA)

2. Herausstellen wesentlicher Unterscheidungskriterien

- L — I: Wenn wir die Texte verschieden bezeichnen, dann müssen sie auch Unterschiede aufweisen, die nicht im Inhalt liegen können; denn der Inhalt ist bei allen diesen Texten gleich.
- SS: spontane Äußerungen
- L — AA: Überlege zusammen mit deinem Tischnachbarn, worin die Unterschiede bestehen!
- SS: Partnerarbeit in Stillarbeit
- L — SS: Sammeln der Ergebnisse — schriftliches Festhalten der wichtigsten Punkte (vgl. TA)

III. Entwerfen von Texten zum Rahmenthema „Weihnachten“

1. Freie Aussprache zum Rahmenthema

Wenn als häuslicher Arbeitsauftrag gegeben, hier Aussprache über die zum Thema „Weihnachten“ gesammelten Texte aus Zeitungen, Illustrierten, Lesebüchern, Kinderbüchern

- L — I: Weihnachtszeit! Eine Zeit, in der die Menschen an vieles denken!
- SS: erzählen, was Eltern, Bekannte . . . in der Weihnachtszeit alles erledigen, überlegen, besprechen

Hinführung zum Unterrichtsvorhaben über die Mitteilung des sprachlichen Lernzieles oder des sachlichen Themas, an dem die Einsichten gewonnen werden sollen

Begegnung mit einem literarischen Beispiel für verschiedene Textsorten zur Veranschaulichung des Sachverhalts

Die Aufforderung zur Begründung der spontanen Aussage „das gefällt mir — das gefällt mir nicht“ regt die Schüler an, ihr Empfinden kognitiv zu verarbeiten und Sprachempfinden mit Sprachkenntnis in Zusammenhang zu bringen.

SS formulieren textkennzeichnende Überschriften.

Die Begründung für die unterschiedliche sprachliche Bezeichnung der Texte erfordert eine bewußte Auseinandersetzung mit der Art der sprachlichen Gestaltung und schärft den Blick für Unterschiede in der Darstellung.

Notieren der von den Schülern gefundenen textkennzeichnenden Begriffe (vgl. TA)

Das häusliche Sammeln von einschlägigen Texten bereichert die inhaltliche und formale Vorstellungswelt der Schüler bezüglich des Themas.

2. Sammeln von Darstellungsaspekten

- L: Über all das, was wir jetzt besprochen haben, könnten wir Geschichten, Berichte schreiben.
Wir wollen heute auch nicht nur ein einziges Thema bearbeiten. Jeder von euch darf über das schreiben, was er zum Rahmenthema „Weihnachten“ erzählen möchte. (TA) Der Text, den jeder einzelne verfaßt, soll dann aber einer ganz bestimmten Textsorte zugeordnet werden können. Damit ihr wißt, wie das praktisch geht, sammeln wir zuerst Einzelthemen; dann kann sich jeder eines für seine Niederschrift aussuchen.
- L — AA: Formuliere zusammen mit deinem Tischnachbarn Themen, die zum Rahmenthema „Weihnachten“ passen!
- L — SS: sammeln Ergebnisse in Klassenarbeit — Themenformulierung (TA)
Im Unterrichtsgespräch werden die einzelnen Themen hinsichtlich des Inhalts und der Darstellungsform charakterisiert
- L — AA: Überlegt, welche Stichpunkte wir uns zu den einzelnen Themen notieren könnten! Sie sollen ausdrücken, wie der jeweilige Text abzufassen ist. Notiere, was dir einfällt!
- SS: Ausführung
- L — SS: ordnen den Darstellungsarten entsprechende Ausdrücke zu (TA)

3. Niederschrift zu einem frei gewählten Einzelthema

Die Schüler wählen eine der als TA fixierten Darstellungsformen aus und formulieren ein entsprechendes „persönliches“ Thema

Die Niederschrift erfolgt in Alleinarbeit. Wenn Schüler es wünschen, dürfen sie mit einem Partner zusammenarbeiten (vor allem bei den objektiven Darstellungsformen oder beim Verfassen von Spiel und Gedicht). Die sprachschwächste Schülergruppe arbeitet mit dem Lehrer ein Thema aus, z. B. „Ein Weihnachtsbrief an Freunde“ oder „Wie ich ein Geschenk verpacke.“

IV. Analyse der entworfenen Texte

1. Häusliche Korrektur durch den Lehrer

L korrigiert nach inhaltlichen, stilistischen, grammatikalischen und rechtsschriftlichen Kriterien. Der Schwerpunkt liegt auf der Analyse der stilistischen Merkmale, die der jeweils gewählten Textsorte entsprechen sollten (Vermerk)

2. Vergleich der einzelnen Arbeiten

- L: Wir haben Texte ganz verschiedener Art zum Thema „Weihnachten“ verfaßt. L gibt eine allgemeine Würdigung der Arbeiten je nach Korrekturergebnis
- L — AA: Wir wollen nun eine Reihe der von euch verfaßten Texte miteinander vergleichen und dabei folgende Fragen beantworten (TA):
1. Welche Darstellungsabsicht hatte der Schreiber?
 2. Welche Darstellungsmittel hat er gewählt?
 3. Welche Wirkung hat der Text auf den Hörer/Leser?
- L — SS: Durchführung: Die Verfasser der Texte lesen ihre „Geschichte“ vor.
L und SS versuchen eine Analyse gemäß den fixierten Aspekten

3. Zuordnung der Texte zu den Darstellungsformen: objektiv — subjektiv

Wenn genügend Beispiele besprochen wurden, werden die Schüler aufgefordert, die einzelnen Texte den beiden Hauptdarstellungsaspekten: objektiv (sachlich) — subjektiv (persönlich) zuzuordnen.

SS formulieren Einzelthemen im Partnergespräch.

SS ordnen den Stichpunkten in altersgemäßer Sprache textkennzeichnende Ausdrücke zu.

Niederschrift in Alleinarbeit

L korrigiert und bewertet die Entwürfe.

SS formulieren sachlich und wertend die im Vergleich gefundenen unterschiedlichen Aspekte.

Das selbständige Formulieren von Aspekten, unter denen der Gesamtthemenkomplex „Weihnachten“ betrachtet werden kann, dient der eigenständigen intensiven Auseinandersetzung mit den themengemäßen Darstellungsaspekten.

Das von der Lehrkraft gelenkte Unterrichtsgespräch über Inhalt und Form der zu den einzelnen Themen zu verfassenden Texte schärft den Blick für die unterschiedlichen Kriterien der Textherstellung und vertieft das Verständnis der Korrelation von Darstellungsabsicht und Darstellungsform.

Die freie Wahl des Themas ist eine Voraussetzung für den dem Sprachvermögen bzw. der Sprachneigung des jeweiligen Schülers adäquaten schriftlichen Gestaltungsentwurf. Die gemeinsame Arbeit des Lehrers mit der sprachschwächsten Schülergruppe ist für diese eine effektivere Möglichkeit der Sprachübung als die Alleinarbeit.

Der Vergleich der einzelnen Arbeiten unter den als TA gebotenen Vergleichskriterien vertieft die kritische Auseinandersetzung mit eigenen und fremden sprachlichen Produkten und bahnt das Verständnis für die stilistischen Unterschiede der einzelnen Textarten an.

Die Zuordnung zu den beiden Hauptformen der sprachlichen Darstellung: objektiv — subjektiv bzw. das Feststellen von Zwischenformen festigen die Einsicht in die besprochenen Gesetze sprachlicher Gestaltung.

Tafelanschrift:

Verschiedene Textarten

„Der Wärter und das Krokodil“ von James Krüss

| | |
|-----------------|-----------------------------------|
| Erzählung | — anschaulich, lebendig |
| Zeitungsmeldung | — sachlich |
| Anekdote | — heiter, spannend |
| Märchen | — „märchenhaft“ |
| Versform | — mit Reim und Rhythmus, prägnant |

Rahmenthema „Weihnachten“

| | | |
|--|---|---------------------------------------|
| Brief | <ul style="list-style-type: none"> — an Freunde, Verwandte — ans „Christkind“ | — persönlich, in Briefform |
| Beschreibung | <ul style="list-style-type: none"> — Geschenkwunsch — Wie ich ein Geschenk verpacke | — genau, sachlich darstellend |
| Erzählung | <ul style="list-style-type: none"> — Weihnachtseinkäufe — Weihnachtsfeier — Hl. Abend daheim | — erlebnishaft, spannend, anschaulich |
| Bericht | <ul style="list-style-type: none"> — Weihnachtseinkäufe — Weihnachtsfeier | — genau, geordnet, sachlich |
| Phantasiegeschichte (Märchen) | <ul style="list-style-type: none"> — Wie Tiere Weihnachten feiern — Weihnachtsabend im Wald | — phantasievoll, anschaulich |
| Werbung für Verkauf von Geschenken | | — ansprechend, einladend |
| Interview: Wie feiern andere Leute Weihnachten | | — Frage — Antwort |
| Spiel: Krippen-, Hirten-, Dreikönigsspiel | | — Spieler sprechen und handeln lassen |
| Versform: Weihnachtsgedicht | | — in Strophen, reimen |

Wir vergleichen unsere Texte

1. Darstellungsabsicht
2. Darstellungsmittel
3. Wirkung auf die Hörer/Leser

| wer? | was? | wie? | warum? | wem? | wozu? |
|------------|---------------------|------|-----------|------|--------------|
| persönlich | | | | | sachlich |
| | Erzählung | | Brief | | Beschreibung |
| | Phantasiegeschichte | | Spiel | | Bericht |
| | | | Vers | | |
| | | | Interview | | |
| | | | Werbung | | |

II. Leseunterricht

„Bei der gewöhnlichen Sprache scheint ein besonderer Akt notwendig zu sein, damit sie da sei — in der Dichtung hingegen kommt die Sprache wie von selbst, sie kommt zum Menschen; zu der gewöhnlichen Sprache muß der Mensch sich bewegen.

In der gewöhnlichen Sprache hört der Mensch auf das, was er von sich und den Dingen sagt — in der Dichtung hört er den Dingen zu, was sie von sich selber sagen.

Die gewöhnliche Sprache will sich fortsetzen, ein Wort treibt zu anderen Worten, sie lebt dadurch, daß sie sich fortsetzt, sie entsteht erst, indem sie sich spricht. Die Sprache der Dichtung ist primär da, ein Gedicht wird nicht, es entfaltet sich.

Die dichterische Sprache überwölbt die gewöhnliche Sprache, das Dynamische, Zielhafte der gewöhnlichen Sprache wird dadurch gehemmt. Die dichterische Sprache wirkt nicht stärker auf die ‚Wirklichkeit‘, wenn der Dichter die Worte der ‚Betriebs‘-Sprache in sein Gedicht nimmt. Das dichterische Wort wirkt durch das ganz und gar andere des Dichterischen, nur durch es wirkt es heftig auf die ‚Wirklichkeit‘.“

Max Picard

Lehraufgabe: Steigerung der Lesefertigkeit

Thema: Lesetechnische Übungen

Stufe: 3./4. Schuljahr

Text 1:

Lügendgeschichten

Hei didel, hei didel,
die Katze spielt Fiedel,
die Kuh hüpfte über den Mond.

Da lacht eine Ziege,
die sitzt in der Wiege,
in der sie seit Wochen schon wohnt.

Hei didel, hei dadel,
das Schaf hat 'ne Nadel
und näht sich ein seidenes Kleid.

Der Hase strickt Häubchen
für Würmer und Räuptionen.
Das findet der Igel gescheit.

Hei didel, hei dodel,
der Dackel kann jodeln,
der Fuchs trompetet dazu.
Der Esel schlägt Trommel,
Klavier spielt die Dommel,
den Kontrabaß streicht eine Kuh.

Hei didel, hei dudel,
ein Schwein und ein Pudel,
die sitzen beim Falken im Nest.
Sie hocken zusammen
bei knisternden Flammen
und braten drei Eier zum Fest.

Hei didel, hei dedel,
und raucht euch der Schädel,
und bringt euch das Lügen in Zorn,
und wenn euch nicht klar ist,
was falsch und was wahr ist,
dann lest die Geschichte von vorn!

Aus dem Englischen

Quelle: H. R. Lückert (Hg.): Ich sammle Wörter. Ein Elternbuch zum Vorlesen. Mittelhaue, Köln 1969/1972³

Text 2:

Wenn das Kind nicht still sein will

Die Bären brummen,
die Bienen summen,
die Katzen miauen,
es krächzen die Pfauen.
Die Mäuse pfeifen,
die Affen keifen,
die Löwen brüllen,

es wiehern die Füllen.
Die Tauben gurren,
die Hunde knurren,
die Störche klappern,
die Kinder plappern.
Und ginge das nicht in einem fort,
kämen die Fische auch zu Wort.

Josef Guggenmos

Quelle: *H. R. Lückert* (Hg.): Ich sammle Wörter. Ein Elternbuch zum Vorlesen. Middelhauve, Köln 1969/1972³

Text 3:

Ding, dong, digidigidong,
digidigidong, die Katz ist krank,
Sie liegt im Garten draußen
und mag nicht gerne mausen.

Ding, dong, digidigidong,
digidigidong, der Hund ist krank.
Er bellt nicht mehr sein wu — wu — wu
und läßt heut alle Leut in Ruh.

Ding, dong, digidigidong,
digidigidong, mein Kind ist krank.
Es liegt im Bett und weinet sehr,
die Mutter holt den Doktor her.

Quelle: *H. R. Lückert* (Hg.): Ich sammle Wörter. Ein Elternbuch zum Vorlesen. Middelhauve, Köln 1969/1972³

Text 4:

Zungenbrecher

Fischers Fritz fischt frische Fische,
frische Fische fischt Fischers Fritz.
Zwischen den Zwetschgenbäumen
zwitchern zwei geschwätzige Schwalben.
Schneiders Schere schneidet scharf,
scharf schneidet Schneiders Schere.
Die Bürsten mit schwarzen Borsten bürsten besser
als die Bürsten mit weißen Borsten bürsten.
Wir Wiener Wäscherinnen wollen weiße Wäsche waschen,
wenn wir wüßten, wo warmes Wasser wäre.
Tausend Tropfen tröpfeln traurig,
traurig tröpfeln tausend Tropfen.
Tip, tip, tup!

Quelle: *H. R. Lückert* (Hg.): Ich sammle Wörter. Ein Elternbuch zum Vorlesen. Middelhauve, Köln 1969/1972³

Text 5:

Kinderreime

Weißt du was?
Wenn's regnet, wird's naß,
wenn's schneit, wird's weiß,
du bist ein alter Naseweis.

Quelle: *H. R. Lückert* (Hg.): Ich sammle Wörter. Ein Elternbuch zum Vorlesen. Middelhauve, Köln 1969/1972³

Text 6:

Muhkälbchen, muh!
Turteltaube, ruckedukuh!
Hund, Hund, wau, wau, wau,
Katze, Katze, mau, mau, mau,
Hahn, Hahn, kikeriki! Schlaf bis morgen früh!
Bählämmchen, bäh!
Mecke-zick, mäck, mäck, mäh!
Biene, Biene, summ, summ, summ,
Hummel, Hummel, brumm, brumm, brumm,
Hahn, Hahn, kikeriki! Schlaf bis morgen früh!

Quelle: H. R. Lückert (Hg.): Ich sammle Wörter. Ein Elternbuch zum Vorlesen. Middel-hauve, Köln 1969/1972³

Text 7:

**Vierzig persische Pfersiche.
Zum Verrücktwerden**

Vierzig persische Pfersiche
Pferzig versische Pirsiche
Pirzig pferische Viersiche
Persig vierziche Pfersiche
Versich pferisige Pirziche
Pfersich pirziche Viersige
Viersich pferische Pirzige
Pirsich viersiche Pfersige
Persich pferzige Viersiche
Verzig pferische Pfersiche
Pfersich vierzige Persische
Viersich perziche Pfersige
Pierzig pferische Versiche
Versich piersiche Pfrizige
Pirzich versige Pfersische
Pirsig pferische Verzische
Verzich pferisige Piersiche
Pfersich versiche Pirzige
Pirsich pferische Vierzige
Pfirzich piersiche Persige

Pierzich pferisige Viersiche
Pferzig pirsische Viersiche
Piersich pferzische Versige
Versig pferische Pierzische
Pierzich vrsische Pfersige
Verzich pirsische Pfersige
Viersig pferzische Pirsiche
Pferzich vrsige Persiche
Persich pferisige Vierziche
Vrsich perzige Pfersische
Pfirzich viersiche Perzige
Perzich pferzige Vrsiche
Pfersich verzige Pfersiche
Pferzich versiche Pirsige
Vrsich piersiche Pferzige
Pfersich piersische Virzige
Virzich piersige Pfersiche
Vrsig pferische Perziche
Viersich pirsiche Pfersige
Pferzich vrsische Piersige

Wer hier angekommen ist, erhält zur Belohnung vom Schah von Persien ein Glückwuns-
chtelegramm. (Nach vorheriger Anfrage in Teheran.)

Wolfdietrich Schnurre

Quelle: Zweites Jahrbuch der Kinderliteratur. Am Montag fängt die Woche an. Hg. von
H.-J. Gelberg. Beltz & Gelberg, Weinheim 1973

Text 8:

Silben zum Kauen und Lutschen

Banine
und Banene
und Banane
und Banone

Aline
und Alene
und Alane
und Alone

Meline
und Melene
und Melane
und Melone

Lawine
und Lawene
und Lawane
und Lawone

Marine
und Marene
und Marane
und Marone

Praline
und Pralene
und Pralane
und Pralone

Rosine
und Rosene
und Rosane
und Rosone
Heline
und Helene
und Helane
und Helone
Schabline
und Schablene
und Schablane
und Schablone

Kantine
und Kantene
und Kantane
und Kantone
Zitrine
und Zitrene
und Zitrane
und Zitrone
Karlina
und Karlene
und Karlane
und Karlone
Chiline
und Chilene
und Chilane
und Chilone

Kanine
und Kanene
und Kanane
und Kanone
Sirine
und Sirene
und Sirane
und Sirone
Simine
und Simene
und Simane
und Simone

Jürgen Spohn

Quelle: Erstes Jahrbuch der Kinderliteratur. Geh und spiel mit dem Riesen. Hg. von H.-J. Gelberg. Beltz & Gelberg, Weinheim 1971

Text 9:

Susela dusela

Susela, dusela,
flüstern die Winde fein,
susela, dusela,
schlaf nun, mein Kindelein.
Tu die kleinen Augen zu,
susela, dusela, susela du!

Susela, dusela,
träum in der Winternacht,
susela, dusela,
schlafe, mein Kindchen, sacht!
Draußen ist es kalt und schlimm,
susela, dusela, susela, dim!

Susela, dusela,
Kühe und Schafe ruhn
susela, dusela,
schlafe, Kind, schlafe nun!
Alles schläft in Stall und Haus,
susela, dusela, susela daus!

Aus dem Holländischen

Quelle: H. R. Lückert (Hg.): Ich sammle Wörter. Ein Elternbuch zum Vorlesen. Middelhauve, Köln 1969/1972³

Text 10:

Sensemaya!
Sensemaya, mit ihrem Maul,
Sensemaya!
Die tote Schlange kann nicht fressen,
die tote Schlange zischt nicht mehr,
sie kann nicht gehn,
sie läuft nicht mehr!
Die tote Schlange kann nicht sehn,
die tote Schlange trinkt nicht mehr,
sie kann nicht japsen,
sie beißt nicht mehr!

Mayombe — bombe — mayombé!
Sensemaya, die Schlange . . .
Mayombe — bombe — mayombé!
Sensemaya, sie ist still . . .
Mayombe — bombe — mayombé!
Sensemaya, die Schlange . . .
Mayombe — bombe — mayombé!
Sensemaya, sie ist tot!

Nicolàs Guillén

Quelle: Das große Lalula und andere Gedichte und Geschichten von morgens bis abends für Kinder. Ellermann, München 1971

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Die Technik des Lesens zu erlernen, ist Ziel des Erstleseunterrichts. Die Technik des Lesens zu beherrschen, ist eine Aufgabe, die für viele Schüler erst im Laufe der vier Grundschuljahre gänzlich erfüllt wird — von manchen Schülern nie. Im Zuge der — falsch verstandenen und falsch praktizierten — Ganzheitsmethode geschah oftmals eine Vernachlässigung der lesetechnischen Seite des Lesevorgangs, die schließlich und endlich dem Hauptziel des Lesenlernens, dem sinnerfassenden Lesen, zum Nachteil gerät. „Eine Trennung zwischen der technischen Aufgabe des Leseunterrichts, die auf die Lesefertigkeit abzielt, und der Bildungsaufgabe, die das Leseverständnis anstrebt, läßt sich heute nicht mehr aufrechterhalten. Lesen ist immer als Beherrschung der Lesetechnik, d. h. als Dekodierung des grafischen Zeichensystems, und als Bedeutungerschließung, d. h. als selbständige Sinnentnahme, zu verstehen. Erst in einem dialektischen Zusammenspiel beider Aufgaben und Prozesse kann sich Lesen als ein ‚Verstehendes Aufnehmen von schriftlich fixierten Sprachgefügen‘ (Kainz) vollziehen. So sind der elementare und der weiterführende Leselehrgang nicht als voneinander getrennte Stufen zu sehen, sondern allenfalls als jahgangsbedingte Akzentuierungen einer Leseleistung, in der Lesefertigkeit und Leseverständnis integriert sind.“ (1)

Ohne das „dialektische Zusammenspiel beider Aufgaben“ und die Notwendigkeit der Integration in Frage stellen zu wollen, werden in dieser Einheit dennoch schwerpunktmäßig Möglichkeiten der Übung und Lesestoffe angegeben, die unter den angeführten Lernzielen der Schulung der *technischen Lesefertigkeit* dienen. Schlechte Leser werden nie Freude an der Lektüre von Büchern finden, und „gut“ lesen erfordert bei den meisten Schülern ein gezieltes Training, das vor allem folgende *Ziele* anstrebt:

- ◇ angemessenes Lesetempo
- ◇ der Stufe des Lesenlernens entsprechende Lesesicherheit
- ◇ fehlerfreie Lesegenauigkeit
- ◇ Beherrschung verschiedener Lesearten.

Die Beherrschung dieser Fähigkeiten ist die Voraussetzung für das Leseverständnis, auch für das Leseinteresse und für den guten sprecherischen Ausdruck beim sinngestaltenden Lesen. Die Sensibilisierung der Klanggestalt muß eigens ins Auge gefaßt werden.

Lesen ist eine Leistung des zentralen Nervensystems. Die Lesefertigkeit kann durch *Differenzierung der auditiven und visuellen Wahrnehmung* gesteigert werden, etwa durch formale Übungen des Ordners, Gliederns, Differenzierens und Orientierens, Zuordners, Vergleichens und Unterscheidens im Schriftbild, aber auch durch sprachlich-akustische Übungen wie Lautieren und Artikulieren.

Zum Problem der Legasthenie

Die Legasthenie als Leseschwäche wurde definiert als eine „Inkongruenz von allgemeiner (durchschnittlicher) Begabungshöhe und aktuellen Lese- und Rechtschreibleistungen. Danach ist Legastheniker, wer einen Intelligenzquotienten (IQ) zwischen 85 und 115 („normale Intelligenz“) und einen

Prozentrang von 15 und weniger (statistisch „unternormal“) erreicht.“ (2) Legastheniker „sind Nicht-Legasthenikern in der sprachlichen Artikulation und auditorischen Diskrimination unterlegen, sie zeigen mehr Sprachdefekte und verzögerte Sprachentwicklung, einen geringeren Wortschatz in entsprechenden Testen (PMA bzw. HAWIG) sowie geringere Wortflüssigkeit und Wortfindung. Legastheniker machen keine Legastheniker-typischen, sondern typisch mehr Fehler als Nicht-Legastheniker.“ (3) Fehlerarten sind: Auslassungsfehler, Ersetzungsfehler, Hinzufügungsfehler, Konsonantenfehler, Vokalfehler, Oberzeichenfehler, Umstellungsfehler, Wiederholungen. Des Weiteren fallen auf: Sprechschwierigkeiten im auditiv-sprachlichen Bereich, schlechte Raumorientierung, Versagen im Kopfrechnen, schlechtes Gedächtnis für Tonreihen.

Ursachen der Legasthenie sind neben den *kognitiven Störungen* nach neueren Erkenntnissen vor allem *sozio-kulturelle Störungen*, z. B. emotional-kaltes Erziehungsklima, wenig Interesse der Eltern an der Schule, geringere Schulbildung der Eltern, Außenseiterstellung in der Klasse und insbesondere *emotionale Störungen*: „80—90% der Legastheniker weisen emotionale Störungen auf. Sie sind neurotischer, ängstlicher, sie verhalten sich aggressiver gegen andere und (vor allem Mädchen) gegen sich selbst.“ (4) Legasthenie sollte deshalb als Symptom emotionaler Störungen verstanden werden, und die therapeutischen Maßnahmen sollten entsprechend erfolgen. Lese- und Rechtschreibtraining, wie es bisher als Heilmittel gegen die Leseschwäche angesehen wurde, erzielt geringere Erfolge als Spieltherapie und psychomotorisches Training. Untersuchungen haben ergeben, daß der „Abbau der emotionalen Störungen durch nicht-direktive Spieltherapie nicht nur die Beseitigung der Legasthenie, sondern eine bedeutsame Verbesserung des Sprachverhaltens und der kognitiven Fähigkeiten insgesamt zur Folge hat: signifikante Erhöhung des Wortschatzes, der Wortflüssigkeit und Wortfindung, der geistigen Flexibilität und Kreativität, der Differenzierungsfähigkeit, der Wahrnehmungsgeschwindigkeit und -stabilität; signifikante Verbesserung der kognitiven Stile, der Feldabhängigkeit und Impulsivität, der Intelligenzleistung insgesamt.“ (5)

Zur Therapie der Legasthenie gilt grundsätzlich: Je früher die Diagnose gestellt wird, um so leichter lassen sich die Störungen beseitigen und Sekundärschäden vermeiden. Fachleute (Schuljugendberater, Lehrer von Sprachheilschulen u. a.) sollten zu Rate gezogen werden.

Anmerkung: Vom November 1974 bis Februar 1975 brachte der Schulfunk des Bayer. Rundfunks eine Sendereihe „Übungen für Legastheniker“. Kostenlose Überspielungen dieser Reihe werden für bayerische Schulen vorgenommen (entweder Einsendung leerer Tonbänder oder Kassetten bzw. Berechnung dieses Materials). Anfragen an Staatl. Landesbildstelle Südbayern, Prinzregentenplatz 12, 8 München 80.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele — Übungen zur Steigerung der Lesefertigkeit (6)

a) Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit (visuell und auditiv)

Wortdetailauffassung:

— Sammeln von Wörtern nach Signalgruppen (Wortunterganze), z. B. *Wand, Sand, Land*

- Unterscheiden von Wörtern nach Anfangsbuchstaben, Doppelungen, Ober- und Unterlängen

Wordetailspeicherung/-reproduzierung:

- Sammel-, Ordnungs-, Unterscheidungsübungen

Übungen zur Hör- und Sprecherziehung:

- Buchstaben, Klangelemente und Reimwörter abhören
- artikulierte Sprechen an Reimen, Rätseln

b) Schulung des Lesetempos

- Lesezeit messen
- Blickspanne erweitern (Fixationsbreite) — „Fixationspyramide“ (Singer)
- „Blitzlesen“ (Watzke)

c) Verbesserung der Lesegenauigkeit

- Lesesituationen, in denen genaues Lesen verlangt wird (Telefon, Nachrichten)
- Texte, die genaues Lesen erfordern („Vierzig persische Pfirsiche“, Seite 123)
- Zungenbrecher

Achten auf gute Artikulation, kein Auslassen oder Weglassen von Buchstaben, kein Silbvertauschen usw.

d) Beherrschung verschiedener Lesearten

- lautes Lesen, stilles Lesen
- Vorlesen, Mitlesen, Nachlesen
- überfliegendes Lesen, verweilendes Lesen, sinngestaltendes Lesen
- Partnerlesen, Gruppenlesen, Chorlesen, Rollenlesen, Lesespiel

e) Fertigkeit in unterschiedlichen Lesepraktiken

- informatives Lesen (Stichpunkte, Hauptaussagen)
- deutendes Lesen (Aussagen überdenken, vergleichen, interpretieren, ergänzen)
- kritisch-kreatives Lesen (vergleichen mit, Stellung nehmen, reagieren, interpretieren, entdecken, weiterführen)

2. Lernwege

Die Schulung und Steigerung der Leseleistung fordern als didaktische Prinzipien die Individualisierung und Differenzierung. So selbstverständlich diese Aussage klingt, so schwierig ist die praktische Durchführung. Eine angemessene *Lesediagnostik* ist die unumgängliche Voraussetzung. Dazu können informelle Verfahren oder standardisierte Lesetests verwendet werden.

Informelle Verfahren: lautes Lesen, stilles Lesen, Kontrolle der Sinnerfassung, Beobachtung des Schülerverhaltens beim Lesen, Befragen der Schüler oder der Erziehungsberechtigten.

Standardisierte Tests: (u. a.)

- *Bamberger, R.*: Die Lesediagnose, in: Jugend und Buch, 1970³, S. 22 ff.
- *Biglmaier, F.*: Lesetest-Serie. Reinhardt, München 1969
Lesetest für 2. Klassen. Beltz, Weinheim o. J.
für 3.—6. Kl. Wiener Lese- und Schreibprobe: Schulpsychologischer Dienst, Wien o. J.
- *Linder, M./Grissemann, H.*: Züricher Lesetest. Huber, Bern 1972
- *Niemeier, W.*: Bremer Hilfen für lese-rechtschreibschwache Kinder (für 1.—4. Kl.). Herbig, Bremen o. J.

Der Leseleistungsindex ergibt sich aus den Faktoren: Lesefehler/Lesezeit. Charakter und Anzahl der Fehler sollten festgehalten werden.

Wie schon weiter oben festgestellt, ist es von der Sachstruktur her, aber auch wegen der Erhaltung des Leseinteresses notwendig, für die Leseübungen motivierendes Wortmaterial zu verwenden: „Sofern das übende Lesen sinn-erfassendes Lesen bleiben soll, muß der Lehrer auf Methoden sinnen, die es erlauben, den Sinn fortwährend, womöglich unter immer wieder neuen und damit interessanten Aspekten, im Blick zu behalten.“ (7) Auch Texte, die weniger auf eine Sinnaussage hin gestaltet sind, vielmehr aus dem Spiel mit der Sprache entstanden sind (z. B. „Vierzig persische Pfirsiche“), bieten sich an zum lustbetonten Training der Lesefertigkeit.

Lesetechnische Übungen sollten nicht zu lange ausgedehnt werden. Effektiver als die Durchführung von Unterrichtsstunden zur Übung der Lesefertigkeit ist die Arbeit mit einem Katalog von Übungsmöglichkeiten, aus dem je nach Lesestoff und Lesesituation einzelne Übungen durchgeführt werden. In diesem Sinne sind die Lernziele dieser Einheit formuliert, und in diesem Sinne sollen im nächsten Abschnitt derartige Übungsmöglichkeiten an sachgemäßen Lesestoffen exemplarisch erläutert werden. Je nach Unterrichtssituation wird der direkte Einsatz oder eine Abwandlung der angegebenen Schulungsmöglichkeiten angebracht sein.

3. Lernhilfen

- *Texte*, die lustbetontes und lernzielorientiertes Üben ermöglichen
- *Tonband*, unentbehrlich zum Überprüfen der Hör-, Sprech- und Lesefertigkeit
- *Instrumente* (Orff-Schulwerk) zur Kennzeichnung von Klangwirkungen der Sprache

C Übungen im Unterricht

Text 1: *Lügendgeschichten* (Aus dem Englischen, Seite 121)

Übungsmöglichkeiten:

a) *Erkennen von optischen und akustischen Wortunterganzen (Worddetail-auffassung)*

- | | | |
|------------------------------------|----------|--------|
| — Reimwörter: Ziege | Häubchen | Dodel |
| Wiege | Räupchen | jodeln |
| — austauschbare Anfangsbuchstaben: | dadel | Zorn |
| | Nadel | vorn |

- Doppelungen: Trommel, Dommel, zusammen, Flammen
- ausgetauschte Vokale: didel, dadel, dodel, dudel, dedel

b) Übungen zur Hör- und Sprecherziehung

- Reimwörter abhören (optisch und akustisch vergleichen)
- die Klangwirkung der einzelnen Strophen miteinander vergleichen: unterschiedlicher Reim und Klang gemäß dem Wort, nach dem gereimt wird (didel . . .)
- beim Sprechen der Verse die gleichen Klangstrukturen bewußt hören und bewußt aussprechen

c) Schulung des Lesetempos

beim wiederholten Lesen, auch Partnerlesen und Chorlesen, die Lesezeit messen, aber auch beim schnellen Lesen auf artikuliertes Sprechen achten!

Analoge Übungen bei den Texten 2 und 3:

Wenn das Kind nicht still sein will
Ding, dong, digidigidong

Text 4: *Zungenbrecher* (Seite 122)

Übungsmöglichkeiten:

a) Übung der Lesegenauigkeit und des Lesetempos

- langsames, genaues Lesen der Zungenbrecher, dann schnelleres Lesen und Sprechen mit sauberer Artikulation und ohne sich zu versprechen (Buchstaben und Buchstabenverbindungen dürfen nicht vertauscht werden)
- Wettlesen: richtig und schnell / Lesezeit messen

b) Schulung in der Wortdetailauffassung

- Feststellen der Gleichheiten der Wörter bezüglich Buchstaben und Buchstabengruppen, z. B. F (f), Fr (fr); Zw — Schw;
Schn, sche, scha; rst;
W, Wie, Wä, wo, wei . . . ;
T, Tr, pf,

c) Übung zur Sprech- und Hörerziehung

- Abhören gleicher oder unterschiedlicher Klangelemente; Erkennen der verschiedenen Vokalfärbung je nach umgebenden Konsonanten
- artikuliertes Sprechen der einzelnen Buchstaben und Buchstabenverbindungen; Anfangsbuchstaben, gleiche Signalgruppe im Wortinnern, z. B. isch — itsch — etsy; eid — eit; ürst — orst;
we — wi — wü — wo — wa — wä —; opf — öpf

Analoge Übungsmöglichkeiten bei den Texten 5 und 6:

- Kinderreime
- Muhkälbchen, muh!

Text 7: *Vierzig persische Pfirsiche. Zum Verrücktwerden* (Seite 123)

Übungsmöglichkeiten:

a) Übungen zum Erkennen von Wortdetails

- Die vierzigmal abgewandelte Aussage: Vierzig persische Pfirsiche auf gleiche Wortganze hin untersuchen, z. B.
ier, ersich, iche, sige, Pfier (gleiche farbliche Kennzeichnung im Text)
- Unterscheiden der Wörter nach der Art ihrer Abwandlung, z. B.
am Wortanfang: Vier, Pfier, Pir, Per . . .
im Wortinneren: sisch, zich, sig, sich . . .
am Wortende: ig, isch, ich
feststellen, daß das zweite und dritte Wort immer auf . . . e endet

b) Übungen zur Hör- und Sprecherziehung

- artikulierte Lesen der einzelnen Zeilen
- besondere Beachtung der hart und weich gesprochenen Buchstaben bzw. Buchstabengruppen, z. B. zig — sich; p — pf — v;
- Abhören der unterschiedlichen Klangwirkung der einzelnen Wörter und Zeilen, z. B. persiche — versische; Pfirsiche — Viersiche

c) Übungen zur Lesegenauigkeit

- Überschrift, Untertitel „Zum Verrücktwerden“ und Schlußanmerkung lesen
- Wettlesen: nach Lesegenauigkeit: Wer schafft wie viele Wörter, wie viele Zeilen ohne Fehler?

d) Schulung des Lesetempos

- erst nach der Übung im genauen und artikulierenden Lesen — Erweiterung der Blickspanne (immer eine Zeile weniger abdecken!)

Analoge Übungen am Text:

Silben zum Kauen und Lutschen

Text 9: *Susela dusela* (Aus dem Holländischen, Seite 124)

Übungsmöglichkeiten:

a) Übung verschiedener Lesepraktiken

- sinnerfassendes Lesen, deutendes Lesen: Was ist die Hauptaussage der Verse?
- kreatives Lesen: Stellung nehmen und Strophen weiterdichten

b) Übung verschiedener Lesearten

- Mitlesen (L — Vortrag, SS — Vortrag)
- Vorlesen (sinngestaltend, stimmungsmalend)
- lautes Lesen, stilles Lesen, dem Sinn entsprechend halblautes Lesen („singend“)
- Einzellesen, Chorlesen (susela, dusela — Lautstärke modulieren)

- sinnvolle Einschnitte am Schluß von Atmungs- und Spannungsbogen machen

c) *Sensibilisierung der Klanggestalt*

- über das sinnerfassende Lesen (Schlafliedchen) der Klangwirkung einzelner Wörter und Buchstabengruppen nachspüren, z. B. susela, dusela (säuseln als Assoziation) flüstern; fein, lein, klein; zu, du; — nacht, sacht; susela, dusela, daus;
- beim eigenen Sprechen die Wörter, Strophen zum „Singen“, „Klingen“ kommen lassen
- Schulung der Melodieführung (Satzbogen, Bogen einer Sprechereinheit)

d) *Übungen zur Wortdetailauffassung*

- Betrachten der Reimwörter (fein, lein; du, zu)
- Unterscheiden von Anfangsbuchstaben: susela, dusela, schlimm, dimm...
- Erkennen gleicher Wortunterganze, z. B. nun, ruhn; alles, Stall;

Analoge Übungen am Text 10: Sensemayá

- zusätzlich: sprechendes Experimentieren mit dem Text

Anmerkungen:

1. *Watzke, O.*: Möglichkeiten zur Schulung der Lesefertigkeit im weiterführenden Leseunterricht der Grundschule, in: Ehrenwirth, Grundschulmagazin 1/1975, S. 7
 2. *Trempler, D.*: Legasthenie, in: Lexikon der Deutschdidaktik, hg. von *Nündel, E.* Henn, Wuppertal 1974
 3. *Trempler, D.*: a. a. O.
 4. *Trempler, D.*: a. a. O.
 5. *Trempler, D.*: Legasthenie-Therapie, in: Lexikon der Deutschdidaktik, hg. von *Nündel, E.* Henn, Wuppertal 1974
 6. Vgl. *Watzke, O.*: a. a. O., S. 8—10
 7. *Stolpe, A.*: Sinnerschließendes Lesen, in: *Wolfrum, E.* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Burgbücherei W. Schneider, Esslingen 1972, S. 260
- *Angermeier, M.*: Legasthenie. Verursachungsmomente einer Lernstörung. Beltz, Weinheim 1970
 - *Schenk-Danzinger, L.*: Handbuch der Legasthenie. Beltz, Weinheim 1968
 - *Ritz/Fröhlich, G.*: Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1972

Lehraufgabe: Lesen von Sachtexten

Texte: Texte zum Thema „Hunde“

Stufe: 4. Schuljahr

„Lassie ist der Name eines vornehmlich durch eine amerikanische Fernsehserie bekanntgewordenen treuen Hundes. Besitzer des Collies, eines schottischen Schäferhundes, ist der kleine Jeff Miller, der zusammen mit seiner Mutter und Großvater Gramps auf einer Farm lebt.“

Quelle: *Hans F. Nöhbauer*: Von A — Z im Kinderland. Droemersch Verlag, Zürich 1970

„Hunde, m, Mz., eine mit etwa 34 Arten weltweit verbreitete Familie der Raubtiere, bei denen besonders der Geruchssinn weit verbreitet ist. Mit seiner Hilfe können sie geringste, z. B. durch das Auftreten der Beutetiere beim Laufen herrührende Geruchsspuren wahrnehmen (Fährtenverfolgung). Zu den Hunden gehört neben Füchsen und Schakalen auch der Wolf als Stammvater der über 400 Hunderassen.

Die ältesten Haushundfunde (Deutschland) stammen aus dem 9. Jh. v. Chr.“

Quelle: Duden-Schülerlexikon, hg. und bearb. von der Lexikon-Redaktion des Bibliographischen Instituts. Dudenverlag, Mannheim/Wien/Zürich 1969

„Hunde, Canidae, eine Familie weltweit verbreiteter kleiner bis mittelgroßer Raubtiere mit gut ausgebildetem Geruchs- und Gehörsinn; in der Natur meist gesellig lebend, werden in der Gefangenschaft rasch zahm. Zu den H.n gehören auch die Füchse, Wölfe u. a. Der Haushund (*Canis familiaris*), das älteste Haustier des Menschen (etwa seit 7000 v. Chr.), ist eine Domestikationsform des Wolfes; ob der Goldschakal (*Canis aureus*), der sich mit dem Haushund fruchtbar kreuzt, eine weitere Stammform war, ist umstritten. Nach den versch. Verwendungsarten wurde er in nach Körperbau und Charakter sehr unterschiedlichen (rd. 200—300) Hunderassen und Zuchtformen gezüchtet. Man unterscheidet: 1. Dienst-H. (Blinden-, Kriegs-, Polizei-H.): Boxer, Dobermannpinscher, Schäfer-H., Schnauzer; 2. Jagd-H.; 3. Wach-H.: Bernhardiner, Bulldoggen, Neufundländer, Pudeln, Spitze; 4. Zier- u. Schoß-H.: Affenpinscher, Malteser, Mopse, Pekinesen, Windspiele, Zwergspaniels u. -spitze u. a. Die Wissenschaft von den Haus-H.n ist die Kynologie. Zu den gefährlichsten H.krankheiten gehören u. a. die Hundestaupe, die Stuttgarter Hundeseuche, die ansteckende Leberentzündung, die Tollwut. Der Hund kann sehr viele Parasiten beherbergen, z. B. Bandwurmart, Spulwürmer, Flöhe, Läuse, Milben. → auch Hunderassen.“

Quelle: Das moderne Lexikon in zwanzig Bänden. Herausgegeben vom Lexikon-Institut Bertelsmann in Zusammenarbeit mit *Dr. Hans F. Müller*. Bertelsmann Lexikon-Verlag, Gütersloh u. a.: 1972, Bd. 8

Inhalt

Hunde sind keine Menschen. Das glauben aber die Menschen. — Menschen sind keine Hunde. Das meinen aber die Hunde. Deswegen gibt es manche Mißverständnisse zwischen Mensch und Hund.

Wie du Hunde besser verstehen lernst, erfährst du in diesem Buch:

- Herrenlose Hunde, bissige Hunde, kläffende Hunde und Hunde, die ihrem Besitzer einfach zu viel Arbeit machen, kommen in das *Tierheim*. Unsere Reporterin Katrin hat ein Tierheim besucht und viele dieser Hunde kennengelernt. Einen davon hat sie mitgenommen. S. 6—9
- Das braucht der Hund: Halsband, Leine, Futternapf, Spielsachen und *Bürsten für das Fell*. Schottenrock, Parfüm und Schleifen mag er nicht. S. 10 und 11



Boxer haben immer Kummerfalten auf der Stirn, auch wenn sie besonders fröhlich sind. Die kräftige Rasse ist 60 Zentimeter hoch (Schulterhöhe).



Kovasz heißen die ungarischen Hirtenhunde. Sie haben unendliche Geduld. Die Kinder von Willy Brandt wissen das. Der Friedens-Nobelpreisträger hat einen Kovasz.

- Falls du dir einen Hund anschaffen möchtest, dann teste dich doch einmal. Mit dem *Test* auf Seite 12 erfährst du, ob du ein guter Hundehalter bist. Die Antwort steht auf Seite 25.
 - Warum diese Hütte für den kleinen Dackel viel zu groß ist und wie du eine *Hütte selber bauen* kannst, erfährst du auf Seite 13.
 - Über diese Hunde mußt du lachen und staunen. Der *größte*, der *kleinste* und der *schnellste* Hund der Welt: Seite 14 und 15
 - Ein buntes Allerlei über den Hund. Viele *Tatsachen*, die sicher neu für dich sind: Seite 16 und 17
 - Katrin ging mit ihrem neuen Freund zum *Tierarzt*. Was die beiden dort erlebten, steht auf Seite 18 und 19.
 - „Ich bin keine feine Dame!“ heißt die Geschichte über eine seltene Hunderasse. *Nouci* sieht zwar piekfein aus, sie ist aber ein fleghaftes Hundemädchen: Seite 20 und 21
 - Wie gut der Hund riechen kann und wo er sich die *neuesten Nachrichten* holt, liest du auf den Seiten 22 bis 24.
 - Kinder von zwei verschiedenen Hunderassen sind *Mischlinge*. Mit dem Ratespiel „Fünf Hunde suchen einen Vater“ kannst du deinen Blick für Hunderassen testen. Seite 26—28
 - *Neufundländer* sind Leistungsschwimmer. Sie können vom Drei-Meter-Turm springen und Menschen vor dem Ertrinken retten. Die Geschichte von einem, der ein Neufundländer werden will, liest du auf Seite 30 und 31.
 - Hunde können sprechen. Wir können ihre Sprache verstehen, wenn wir sie erlernen. Der kleine *Sprachkurs* steht auf Seite 32 und 33.
- Wenn du einen Hund haben möchtest, gibt es mehrere Möglichkeiten, einen zu bekommen. Du kannst ihn in einer Tierhandlung, beim Hundezüchter und im Versandhaus kaufen; du kannst auch einen aus dem Tierheim holen. Wie du am besten zu einem *vierbeinigen Freund* kommst, erfährst du auf Seite 34 und 35.
- Ob dein Hund ein kräftiger Draufgänger oder ein schwächerer Angsthase wird, liegt bei dir. Das *richtige Futter* ist mitentscheidend. Was er haben sollte und was er nicht essen darf, steht auf Seite 36 und 37
- Hunde brauchen *Auslauf*. Wie gern ein Hund im Freien tobt, siehst du an dem Afghanen „Moritz“. Seite 38 und 39
 - Ein Hund muß *erzogen* werden: liebevoll, spielerisch und konsequent. Wie du das am besten machst, steht Seite 40 und 41

Hunde sind auch *komisch*. Eine lustige Bildergeschichte zum Lachen und Nachdenken findest du auf Seite 42 und 43

● 25 Fragen und ein Quizspiel: Was weißt du über Hunde? Ein *Testspiel* für dich und deine Freunde. Seite 44 und 45

● „Fang mich doch!“ ruft Katrin und zeigt dir ein paar *Spiele*, die allen Hunden Spaß machen. Seite 46 und 47



Dingos sind australische Wildhunde. Diese Hunde gehören zu der ältesten Rasse der Welt. Die robusten Dingos eignen sich nicht als Haushunde.



Bernhardiner sind die schwersten Hunde der Welt. Sie brauchen viel gutes Futter. Wer mit einem Bernhardiner verreisen möchte, braucht einen Kombiwagen.

Quelle: *Kirst/Diekmeier*: Der Hund. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1972

Beschreibung

Wo dieses Tier war, führt eine breite Spur.

Dennoch ist es gutmütig, es versteht Spaß.

Es ist ein guter Freund, wie es ein guter Feind ist.

Sehr groß und schwer, ist es doch auch sehr schnell.

Sein Rüssel führt einem enormen Körper auch die kleinsten Speisen zu, auch Nüsse.

Seine Ohren sind verstellbar: Er hört nur, was ihm paßt.

Er wird auch sehr alt.

Er ist gesellig, und dies nicht nur zu Elefanten.

Überall ist er sowohl beliebt als auch gefürchtet.

Eine gewisse Komik macht es möglich, daß er sogar verehrt werden kann.

Er hat eine dicke Haut, darin zerbrechen die Messer;

aber sein Gemüt ist zart. Er kann traurig werden.
Er kann zornig werden. Er tanzt gern. Er stirbt im Dickicht.
Er liebt Kinder und andere kleine Tiere.
Er ist grau und fällt nur durch seine Masse auf.
Er ist nicht eßbar. Er kann gut arbeiten.
Er trinkt gern und wird fröhlich.
Er tut etwas für die Kunst: Er liefert Elfenbein.

Bertolt Brecht

Quelle: Wo dieses Tier war. Auszug aus: Herrn K's Lieblingstier. Bertolt Brecht Gesamtausgabe. Suhrkamp, Frankfurt/M.

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Sachtexte sollten heute wegen ihrer Lebensbedeutsamkeit unbedingt in das Textangebot für die Primarstufe aufgenommen werden. Bereits Comenius hatte mit seinem „Orbis pictus“ ein Exempel statuiert für die „Wendung zu den Sachen“ im Sprachunterricht; immer wieder fordern Deutschdidaktiker, daß Lese- und Sprachbücher zugleich Sachbücher sein sollten.

Allgemein werden Sachtexte im Gegensatz gesehen zur fiktiven, schöngeistigen Literatur. In Sachbüchern und Nachschlagewerken sollen die „Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in kleiner Münze“ (Wilpert) weitergereicht werden. So entstanden neben den Bilderbüchern und Lesebüchern für Kinder auch Bildersachbücher und Sachbücher als Lesestoff.

Das *Sachbuch* ist ein „Schrifttum, das weder in genormtem Fachbuchstil noch auf der Ebene von Dichtung Stoffe aus den verschiedenen Lebensbereichen und generell aus der Welt des Jugendlichen behandelt. Dieses Schrifttum steht insofern zwischen den expositorischen Texten der informativen Art und den Texten massenhaft verbreiteter Literatur, als es in populärwissenschaftlicher Art oder im Unterhaltungsstil geschrieben sein kann. Äußere Kennzeichen sind denn auch flüssiger Stil, Lesbarkeit, erleichterte Verständlichkeit, geschickte ‚Verpackung‘ von Fakten, Daten und sachlichem Wissen, zuweilen mit der Verwendung einer ‚Story‘ als Einkleidung“. (1)

Daneben gibt es die *Sach- und Reallexika* als „stufen- und zielgruppen-gerechte ‚Nachschlagewerke für Sachinformationen‘“ (Stocker).

Zu den vorliegenden Texten

Alle Texte können als Sachtexte bezeichnet werden, da sie über Tiere (Hunde — Elefant) Informationen beinhalten. Die Unterschiede in der Textaussage und Textgestaltung entspringen der unterschiedlichen Zweckform der Textquellen, denen sie entnommen sind.

- „Lassie“ aus einem *Kinderlexikon* ist eine kurze, kindgemäße Umschreibung dessen, was man mit dem Begriff „Lassie“ meint
- „Hunde“ aus einem *Schülerlexikon* gibt eine einfache Charakteristik des Hundes als Tierart (wenig Fachausdrücke)
- „Hunde“ aus einem *Konversationslexikon* bietet eine differenzierte Beschreibung mit Fachausdrücken, Abkürzungen und lexikongemäßer Inhaltsanordnung
- die *Inhaltsangabe* aus einem *Kindersachbuch* über den Hund bringt eine kindgemäß verpackte Aufzählung aller Aspekte, unter denen über den Hund im Buch berichtet wird

- die *Texte*, die im Kindersachbuch über den Hund den Fotos zugeordnet sind, bringen eine Kurzbeschreibung des jeweiligen Hundes in bezug auf die Rasse, zu der er gehört
- der Text „Wo dieses Tier war“ von B. Brecht bringt in *Rätsel*form eine *Tierbeschreibung*. Der Inhalt ist sachlich-beschreibend; die Textform aber weist über „reine“ Sachtexte hinaus.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|--|---|
| <p><i>Bekanntwerden</i> mit verschiedenen Formen sachlich informierender Texte</p> | <p>Wissen</p> <p>Die Schüler sollen wissen,</p> <p>a) daß Sachtexte durch eine besondere sprachliche Form gekennzeichnet sind („Sachlichkeit“; substantivierter Stil, verkürzte Sätze, Fachausdrücke, Abkürzungen)</p> <p>b) daß Sachtexte zwischen Belehrung und Unterhaltung in verschiedenen Ausprägungen gestaltet sein können</p> |
| <p>Übung der <i>Fertigkeit</i> im Dekodieren von Sachsprache</p> | <p>Können</p> <p>Die Schüler sollen</p> <p>a) die wesentlichen Aussagen stichwortartig aus dem Text herauslesen und ihn auf Folgerichtigkeit, Genauigkeit, Vollständigkeit hin überprüfen können</p> <p>b) die Modifikation des Inhalts und der Darstellungsform analysieren und zueinander in Beziehung bringen können</p> |
| <p>Anbahnung der <i>Erkenntnis</i>, daß im Umgang mit Sachtexten der Wissenshorizont bereichert wird</p> | <p>Erkennen</p> <p>Die Schüler sollen erkennen,</p> <p>a) daß Sachtexte zur Selbstinformation und Selbstbildung dienen können</p> <p>b) daß im Umgang mit Sachtexten genaues Lesen und sorgfältige gedankliche Verarbeitung zur vollständigen Sinnerfassung notwendig sind</p> |
| <p>Wecken einer intrinsischen <i>Lesemotivation</i> für sachlich orientierende Texte</p> | <p>Werten</p> <p>Die Schüler sollen</p> <p>a) Sachtexte als einen lebenswichtigen Bereich der Lesestoffe werten</p> <p>b) bereit sein, sich im Lesen von sachlichen Kurzinformationen zu üben und sich kritisch mit den verschiedenen Informationsquellen auseinanderzusetzen</p> |

2. Lernwege

Es ist Aufgabe der Schule, zum Umgang mit Literatur jeder Art, heute aber immer mehr auch zum selbständigen Wissenserwerb anzuleiten. In einer Zeit explosiv anwachsenden Wissenszuwachses kann die Schule nicht mehr alles lebensnotwendige Wissen vermitteln und in den Schülern „speichern“ lassen; sie muß die jungen Menschen vielmehr auch befähigen, *sich selbst Wissen zu erarbeiten*, angebotene Informationen kritisch aufzunehmen und Wissen kritisch und richtig anzuwenden. Eingeschult werden muß eine *Lesehaltung*, die der Lektüre der jeweiligen Texte entspricht. Sachtexte verlangen *informatorisches Lesen* und *kognitive Auseinandersetzung* mit dem Inhalt. Die Lesemotivation sollte sich auf die „Sache“, den Lese-„stoff“ beziehen und das pragmatische Ziel des Wissenszuwachses (zu einem bestimmten Zweck) anstreben. Das Lesen und die gedankliche Verarbeitung der aufgenommenen Informationen können durch folgende Maßnahmen unterstützt werden:

- Fragen stellen, stellen lassen, beantworten: mündlich — mit Textstellenbeleg
- Lückentexte zur Informationskontrolle
- Zuordnungen von Aussagen / Begriffen
- Zeichnungen zu Aussagen (Beschreibungen) des Textes anfertigen
- Vergleich gleicher / verschiedener Aussagen in den Texten in bezug auf denselben Inhalt
- Vergleich der Sprachform (welche Satzbaupläne, Wortwahl . . .)
- Überprüfung der Aussagen (evtl. im Vergleich) auf Folgerichtigkeit, Genauigkeit, Ausführlichkeit, Sachrichtigkeit, Vollständigkeit
- mündliche Zusammenfassung und schriftliche Fixierung (unterstreichen) der wichtigsten Aussagen

3. Lernhilfen

- *Texte*, für die Schüler vervielfältigt (Seite 132—135)
- *Lexika, Sachbücher*, zur Veranschaulichung und zum Bekanntwerden mit Sachliteratur, evtl. auch von Schülern mitgebracht
- nach Möglichkeit *Besuch einer Schülerbibliothek* mit Kennenlernen der entsprechenden Literatur

Anmerkungen:

1. *Stocker, K.*: Praxis der Arbeit mit Texten. Auer, Donauwörth 1974, S. 78
- *Belke, H.*: Literarische Gebrauchsformen. Düsseldorf 1973
- *Doderer, K.*: Das Sachbuch als literaturpädagogisches Problem. Frankfurt/Berlin/Bonn 1965
- *Nöhbauer, H.*: Von A—Z im Kinderland. Droemersch Verlagsanstalt, Zürich 1970 („Lassie“)
- Duden-Schülerlexikon, hg. und bearb. von der Lexikon-Redaktion des Bibl. Instituts. Dudenverlag, Mannheim u. a. 1969
- Das moderne Lexikon, hg. vom Lexikon-Institut Bertelsmann in Zusammenarbeit mit *Dr. H. F. Müller*. Bertelsmann-Lexikon-Verlag, Gütersloh u. a. 1972
- *Kirst, W./Dieckmeier, O.*: Der Hund. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1972
- *Brecht, B.*: Gesamtausgabe, darin: Herrn K's Lieblingstier. Suhrkamp, Frankfurt/M.

I. Hinführung zum Unterrichtsvorhaben

Möglichkeiten:

- a) *Aktueller Anlaß:* SS bringen Lesehefte mit Artikeln über Hunde
- b) TA: *Reizwort* „Hund“ — Sammeln von Assoziationen
- c) Anschluß an den *Sachunterricht*
- d) L bietet in Analogie zur Beschreibung von B. Brecht „Wo dieses Tier war“ ein *Beschreibungsrätsel* vom Hund

Zielangabe:

Wir wollen heute Texte lesen, die uns Informationen über den Hund geben

II. Erlesen der verschiedenen Sachtexte

Die Texte werden den Schülern vervielfältigt zur Verfügung gestellt

1. „Lassie“ aus einem Kinderlexikon

L—TA: Stichwort „Lassie“

SS: Spontane Äußerungen — berichten, was sie von Lassie wissen

L—AA: Lies den Text zum Stichwort „Lassie“ in einem Kinderlexikon!

L—SS: Erläuterung des Textes im Unterrichtsgespräch; dabei Unterscheidung: Was wird über Lassie als Hund ausgesagt und was über Lassie als Träger einer Fernsehhandlung? (vgl. TA)

2. „Hunde“ aus einem Schülerlexikon

L: Der nächste Text auf deinem Arbeitspapier stammt aus einem Schülerlexikon und informiert über Hunde allgemein. Bitte, lies diesen Lexikonartikel!

SS: Stilles Einzellesen

L—I: Dieser Text gibt bereits mehr Informationen über den Hund!

SS: versuchen, die Aussagen des Textes zu kennzeichnen

L—AA: Unterstreiche die wichtigsten Begriffe im Text!

SS: Durchführung

L—SS: Kontrolle durch Notieren der Begriffe an Tafel oder OHP (vgl. TA)

3. „Hunde“ aus einem Konversationslexikon

L: Der nächste Artikel über den Hund stammt aus einem Lexikon für Erwachsene (L zeigt ein Konversationslexikon)

Ich lese euch den Text vor; lest bitte auf eurem Arbeitsblatt mit!

SS: hören mitlesend — spontane Äußerungen

L—AA: Lies zusammen mit deinem Tischnachbarn den Text noch einmal sorgfältig durch! Versucht dann, den gesamten Artikel in Abschnitte zu gliedern!

SS: Partnerarbeit in Stillarbeit

L—AA: Nennt zu jedem Abschnitt einen Stichpunkt, der den Inhalt kennzeichnet!

L—SS: Ausführung — Eintrag auf OHP / Tafelanschrift (vgl. TA)

L—I: Wir haben gesehen, daß in diesem Artikel viel ausführlichere Informationen über den Hund gegeben werden. Auch von der Sprachform her fällt einiges auf!

L—SS: Im Unterrichtsgespräch werden die Stichpunkte „Fremdwörter“ und „Abkürzungen“ erläutert und als lexikongemäße Sprachform festgehalten (vgl. TA)

TA nach Schülerdiktat

Die Bekanntgabe des Lerngegenstandes soll die Vorstellungen der Schüler auf das Unterrichtsthema hinlenken.

Dieser knapp charakterisierende Text ist leicht verständlich und motiviert die Schüler zum kritischen Lesen, wenn ihnen die Fernsehserie bekannt ist. Wenn diese Voraussetzung nicht gegeben ist, sollte ein anderer Begriff ausgewählt werden.

Die Schüler unterstreichen die Hauptaussagen im Text.

Das Unterstreichen der wesentlichen Begriffe fördert das Aufnehmen der wichtigsten Inhalte des Textes.

Die Schüler gliedern den Gesamttext in Abschnitte und nennen die Hauptaussage des Textes in einem Stichwort.

Zum Vergleich mit dem in kindgemäßer Sprache formulierten Artikel „Hunde“ im Schülerlexikon wird ein Artikel zum gleichen Begriff aus einem Konversationslexikon gelesen. Dabei gewinnen die Schüler die Einsicht, daß Informationen, die sich an einen erwachsenen Leser wenden, ausführlicher und in der Fachsprache abgefaßt sind. Das Dekodieren lexikongemäßer Darstellungsformen (Abkürzungen, substantivierter Stil, Fachbegriffe) schult die Schüler in der Fähigkeit des selbständigen Informationserwerbs.

4. „Der Hund“: Kindersachbuch

- L: zeigt Kindersachbücher her; vor dieser Unterrichtseinheit sollte der Arbeitsauftrag an die Schüler ergangen sein, Sachbücher, die sie oder ihre Geschwister haben, mitzubringen
- L — SS: Unterrichtsgespräch über Sachbücher und die Beziehung der Schüler zu den Sachbüchern
- L — AA: Ich habe dir das Inhaltsverzeichnis eines Kindersachbuches mit dem Thema „Der Hund“ abgeschrieben. Lies bitte dieses Inhaltsverzeichnis durch und überlege, welche Informationen es gibt!
- SS: Stilles Erlesen — spontane Äußerungen
- L: hat an der Tafel Ausdrücke notiert, die diese Inhaltsangabe charakterisieren
- L — AA: Vergleiche deine Aussagen mit den von mir gemachten (vgl. TA) und erläutere, ob meine Aussagen „stimmen“!
- SS: führen zur Begründung entsprechende Textstellen an
- L — AA: Vergleiche dieses Inhaltsverzeichnis mit dem Inhaltsverzeichnis deines Sachbuches, deines Lesebuches!
- SS: Durchführung
- L — SS: Aus demselben Sachbuch habe ich euch noch einige Abschnitte abgeschrieben, die einzelne Hunde beschreiben. (Soweit möglich zeigt der Lehrer ein Foto des genannten Hundes)
- L-Frage: Was fällt dir auf, wenn du diese Texte gelesen hast und sie mit den beiden Lexikonartikeln vergleichst?
- SS: äußern sich
- L — SS: Im Unterrichtsgespräch werden folgende kennzeichnende Merkmale erarbeitet (TA):
- Feststellung, zu welcher Hunderasse der abgebildete Hund gehört
 - nur knappe Information in kindlicher Sprache
 - keine Fremdwörter
 - auch Informationen, die nicht nur sachlich den Hund beschreiben

5. Tierbeschreibung in Rätselform von Bertolt Brecht

- L — I: Der letzte Text, den wir lesen wollen, ist ein sachlich informierender Text von ganz besonderer Art!
- SS: lesen still — spontane Äußerungen: Tier = Elefant
- L: Wenn du diesen Text mit eigenen Worten kennzeichnen solltest, was würdest du für einen Begriff wählen?
- SS: bringen Vorschläge
- TA: Tierbeschreibung in Rätselform (Elefant)
- L-Frage: Welche Informationen über das Tier gibt dieser Text?
- SS: beantworten die Frage und belegen die Aussagen mit Textstellen
- L: Wir wollen in Stichpunkten die Hauptaussagen dieser Tierbeschreibung notieren!
- L — SS: stellen im Unterrichtsgespräch eine Charakterisierung her (vgl. TA) und fixieren die Ergebnisse stichpunktartig

Die Schüler belegen ihre Meinung durch Textstellen.

TA der charakteristischen Merkmale des Textes nach Schülerdiktat

Die Schüler charakterisieren den Text durch die treffende Bezeichnung.

Die Schüler beantworten die Frage.

Die Schüler mühen sich um die Formulierung der inhaltlichen und formalen Merkmale dieses Textes.

Im Unterrichtsgespräch wird der Begriff „Kindersachbuch“ geklärt. Die Schüler haben die Möglichkeit, über eigene Erfahrungen im Umgang mit Sachbüchern zu berichten. Die Lehrkraft kann auf gute Sachbücher aufmerksam machen.

Der Umgang mit dem Inhaltsverzeichnis eines Buches ist eine Fertigkeit, die im Leseunterricht der Grundschule unbedingt eingeübt werden sollte. Das Lesen dieses Beispiels aus dem gewählten Sachbuch läßt den Schülern die Funktion eines Inhaltsverzeichnisses bewußt werden. Der Vergleich zum Inhaltsverzeichnis von Schulbüchern vertieft das Verständnis und regt die sachliche Wertung bzw. Kritik an.

Die zum Foto der jeweiligen Hunderrasse kurz informierenden Texte werden kritisch untersucht in bezug auf ihre sachliche Aussage und auf unwesentliche oder unsachliche Nebenaussagen.

Diese von B. Brecht verfaßte Beschreibung eines Tieres in Rätsel-form (Elefant) wird zum Vergleich mit den übrigen sachlich informierenden Texten herangezogen, um die Breite der sog. objektiven Darstellungsformen aufzuzeigen. Als dichterischer Text sprengt er den Rahmen der bisher besprochenen informierenden Texte. Nicht nur über Äußeres, auch über innere Gegebenheiten und Bezüge des Tieres (Charakterisierung) wird in humorvoller Weise berichtet.

III. Verarbeitung und Weiterführung

Möglichkeiten:

- Vergleich* der gelesenen Texte
Herausstellen von Gleichheiten bzw. Unterschieden hinsichtlich Inhalt, Leseschwierigkeit, Wortgebrauch, Textanordnung, sprachlichen Besonderheiten (z. B. Abkürzungen im Lexikon)
- Unterrichtsgespräch* über das richtige Lesen von Sachtexten und Einübung; an den erarbeiteten Textbeispielen kann nochmals veranschaulicht werden, daß Informationen in Texten in sehr unterschiedlicher Weise gegeben werden können, daß aber genaues und sorgfältiges Lesen immer notwendig ist.
- Lesen, Vergleichen, Werten* der Texte zum Thema „Hund“ im Sachunterrichtsbuch
- Sammeln von weiteren Sachinformationen zum Thema „Hund“ oder „Elefant“ — selbständiges Erlesen
- Vergleich* der Sachtexte mit Texten anderer Art, auch am Beispiel von erzählenden Kinderbüchern und Kindersachbüchern — persönliche Stellungnahme und Wertung

Tafelanschrift:

Texte, die über den Hund informieren

1. Lassie — Kinderlexikon

treuer Hund: Collie (Fernsehserie)

2. Hunde — Schülerlexikon

Raubtier (Geruchssinn) — Wolf = Stammvater — 34 Arten

3. Hunde — Konversationslexikon

Ausführliche Beschreibung: Raubtier, Geruchs- und Gehörsinn, Haushunde . . .
Hunderassen und Zuchtformen . . . Hundekrankheiten
Form: sachliche Beschreibung, Fremdwörter, Abkürzungen

4. Kindersachbuch: Der Hund

Inhaltsverzeichnis: — spricht den kindlichen Leser an
— stellt knapp dar, worüber das Buch informiert (Seitenangaben)
— Fotos regen das Interesse an
Beschreibung einzelner Hunde: — Feststellung, zu welcher Hunderasse er gehört
— knapp in kindlicher Sprache
— nur Teilinformationen
— auch andere Informationen (nicht nur zum Hund)

5. Tierbeschreibung in Rätselform von Bertolt Brecht

„Elefant“ — Äußere Beschreibung: — wie sieht er aus?
— wie lebt er?
Innere Beschreibung: — wie fühlt er?
(„Charakter“) — wie verhält er sich zu anderen?

Die Schüler leisten angemessene Beiträge zum Unterrichtsgespräch.

Der Vergleich der verschiedenen Arten von Sachtexten nach den angegebenen Merkmalen ist ein Mittel der Vertiefung der Kenntnisse und Erkenntnisse.

Die Art der Beiträge, welche die Schüler im Unterrichtsgespräch leisten, läßt einen Schluß auf die erarbeiteten Einsichten zu, ebenso die freiwillige und selbständige Beschäftigung (oder das Gegenteil!) mit informierenden Texten.

Lehraufgabe: Umweltgeschichte

Text: *Heinos Vater. Von Barbara Bartos-Höppner*

Stufe: 3./4. Schuljahr

Heinos Vater

Ein toller Tag heute, denkt Heino, ein ganz toller Tag. Erst fällt Rechnen aus, und ich komme eine Stunde eher heim, und jetzt fahren wir mit dem Auto in die Heide. Ist schon Klasse, wenn Vater da ist. Vater hat immer so tolle Einfälle. Mal Flughafen, mal Hafenerundfahrt, auch mal Wandertag . . . Damit ich weiß, wo ich zu Hause bin, sagt Vater immer. Ich find' das ja nicht so wichtig, aber daß ich Vater so viel fragen kann dabei, das ist das Gute.

„Mach dich hier nicht so dick, Bella“, sagt Heino. Er drängt den großen Schäferhund auf den Sitz zurück. „Ein VW ist kein Möbelwagen, du!“ Ist schon alles große Klasse, denkt Heino, der Drachen auch. Bin gespannt, wie er steigt. Und so viel Schnur! Dreihundert Meter hat Vater gekauft, dreihundert! Muß man um das Holz gewickelt sehen, dreihundert Meter, die reinste Kabelrolle! Und ein Wetter — zum Mäusemelken, sagt Mutter immer. Ob wir alle dreihundert Meter abwickeln können? Ob er wirklich so hoch steigt, der Drachen? Vater hat was los in solchen Sachen. Mit der elektrischen Eisenbahn war es nicht anders. Nie hätte ich gedacht, daß die den Berg schafft. „Sie schafft ihn“, hat Vater gesagt. „Wirst sehen, alles genau überlegt, alles genau berechnet, nicht so drauflos-gemurkst.“ Stimmt auch. Und bei der Hängebrücke hab' ich auch erst gedacht: geht nie! Und dann war wieder alles genau überlegt und berechnet.

„Du sollst dich nicht so dick machen, Bella“, sagt Heino. „Und mach dein Maul zu, Bella, du besabberst mir die Hose. Ja, ja, ist gut, wir sind gleich da. Drachensteigen hast du noch nie gesehen, Bella, wirst staunen. Dreihundert Meter Schnur hat Vater gekauft.“

Die Heide blüht nur noch an wenigen Flecken, aber die Sonne steht wie in der besten Sommerzeit über der braunen Bergkuppe. In den Wacholdersträuchern schimmern Spinnwebfäden und spannen sich im Wind. Heinos Schuhe mahlen auf dem weißen Sandweg.

Vater trägt den Drachen mit dem aufgeklebten Gesicht, Heino die Schnurrolle, und Mutter führt Bella an der Leine.

Bella hebt die Nase dauernd zur Seite. Manchmal zerrt sie. Vater entgeht das nicht. „Bei Fuß, Bella! — Vielleicht hat sie eine Schafherde in die Nase bekommen.“ „Klar“, sagt Heino. „Dort drüben, Mann, sind das viele, und zwei Hunde rennen drum ’rum. Mach keinen Quatsch, Bella!“

„Benimm dich, Bella“, sagt Vater. „Bei denen hast du nichts zu melden. Die wissen allein, was sie zu tun haben.“ Eine halbe Stunde später ist es so weit: Der Drachen kann steigen. Vater prüft noch einmal die Windrichtung. Jetzt nimmt er die Rolle und Heino den Drachen. Vater rennt. „Laß los! Laß los!“ ruft er. Der Drachen taumelt, zieht Wellen mit seinem Schwanz, dann steigt er, setzt sich dem Wind auf den Rücken, hoch geht es, höher, und die Schnur auf der Rolle schnurrt ab.

Sie steigen noch ein Stück die Bergkuppe hinauf. Manchmal zieht Vater an der gespannten Schnur, dann läßt er wieder locker. „Wie er lacht!“ ruft Heino. „Und was er für Sätze macht!“ „Willst du die Rolle?“ fragt Vater. Heino nickt. „Ganz schöne Spannung, hät’ ich nicht gedacht.“ „Laß ihn noch höher, Heino.“ „Und wenn die Schnur reißt?“

„Die reißt nicht. Das ist die richtige Stärke.“

„Die Hälfte ist ’runter“, sagt Heino. „Ob wir noch mehr . . .“

„Na, sicher.“

Sie setzen sich alle in das harte, braune Heidekraut und sehen hinauf in das lachende Drachengesicht. Den ganzen Nachmittag geht das so. Laufen, Hinsetzen, Schnur einrollen, Schnur sausen lassen. Zweimal steigt der Drachen wirklich dreihundert Meter hoch. Dann muß Vater die Schnurrolle halten. Heino strahlt. Die Schnur reißt nicht, Vater hat die richtige Stärke gekauft.

„Im Drachensteigen war ich schon immer gut.“ Vater lacht.

„Das merkt man“, sagt Heino.

„Und ich hab’ vom Raufgucken einen steifen Hals“, sagt Mutter. Auf dem Heimweg essen sie Riesenbockwurst an der Bude kurz vor der Autobahn. Todmüde fällt Heino ins Bett. Ein toller Tag war das, denkt er noch. Er hört das Telefon nicht mehr klingeln und weiß nicht, daß Vater eilig aus der Wohnung geht.

Am anderen Morgen auf dem Schulweg denkt Heino: Dreihundert Meter, na, die werden staunen. Vor ihm geht Rolf.

„Rolf, Rolf!“ ruft Heino. „Warte, ich muß dir was erzählen.“

Rolf bleibt nicht stehen, Heino rennt. „Rolf!“

„Hau bloß ab!“ sagt Rolf.

„Was ist denn los, Rolf?“

„Abhaun sollst du!“

„Warum denn, Mensch?“

„Weil dein Vater ein Bulle ist.“

„Mein Vater ist Polizist und kein Bulle.“

„Alle Polizisten sind Bullen, dein Alter auch.“

„Sag das noch mal, du, sag das noch mal!“

Gerd kommt angerannt. „Was is’n los?“

„Der will nicht glauben, daß sein Vater ein Bulle ist. Hast du noch nichts von heute nacht gehört?“

„Was war’n heute nacht?“ fragt Gerd.

„Die Manhattan-Bar haben sie ausgeräumt. Alles kaputtgeschlagen.“

„Die Bullen?“ fragt Gerd.

„Nee, die doch nicht. Aber dann sind sie gekommen, ein ganzes Auto voll.“

„Die Bullen?“ fragt Gerd noch einmal.

„Wer denn sonst!“

Inzwischen ist Achim dazugekommen. „Hast du’s gesehen?“ fragt Achim.

„Na, klar. Ich wohn’ doch gegenüber.“

„Bist du mit drin gewesen?“

„Drin? Du denkst wohl, ich will mir mit’m Gummiknüppel auf’m Kopp ’rumhaun lassen.“

Oben zum Fenster hab' ich 'rausgeguckt. Mann, ist das zugegangen! Hab' alles gesehen, die Gummiknüppel und den Krankenwagen.

Zwei Tote mindestens, diese gemeinen Bullen."

„Lüg doch nicht!“ schreit Heino. „Lüg doch hier nicht so 'rum. Zwei Tote! Hast du alles oben vom Fenster aus gesehen, was?“

„Hab' ich.“

Rolf, Achim und Gerd stehen vor Heino und sehen ihn an.

„Dein Vater war dabei, nicht?“ fragt Achim.

„Glaub ihm doch nicht“, sagt Heino.

„War er dabei oder nicht?“

„Muß er doch“, sagt Heino. „Aber das mit den Toten stimmt nicht.“

„So siehst du aus“, sagt Achim. „Die Bullen machen so was, das weiß jeder.“

„Dein Alter ist auch nicht besser“, sagt Gerd, „der ist eben auch ein Bulle.“

„Hau bloß ab“, sagt Rolf. „Mit dir wollen wir nichts mehr zu tun haben.“

Sie lassen Heino stehen.

Barbara Bartos-Höppner

Quelle: Zweites Jahrbuch der Kinderliteratur. Am Montag fängt die Woche an. Hg. von H.-J. Gelberg. Beltz & Gelberg, Weinheim 1973

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Die Umweltgeschichte kann als eine Brücke zur epischen Dichtung überhaupt bezeichnet werden. Man unterscheidet zwischen der realistischen und der phantastischen Umweltgeschichte. Allgemein gekennzeichnet ist sie durch eine einfache epische Handlung, getragen von einer oder mehreren Hauptfiguren, „in deren Verhalten sich das lesende Kind hineindenken, deren Motive es verstehen, in die es sich ‚hineinversetzen‘ kann“. (1) Vielfach ist die Hauptfigur ein Kind; das lesende Kind kann sich in ihr wiederentdecken.

Anmerkungen zum vorliegenden Text

In der Geschichte „Heinos Vater“ von *B. Bartos-Höppner* handelt es sich um einen lebensbezogenen Vorgang, dessen Sinngebung von dieser Altersstufe verstanden werden kann. Ein Problem wird aufgeworfen, das Interesse und innere Beteiligung hervorruft und je nach dem persönlichen Erfahrungsschatz eigene Lösungsgedanken anregt: Heino erfährt seinen Vater in seinem persönlichen Umgang mit ihm als denjenigen, der „... alles kann“. Im zweiten Teil der Geschichte wird Heino durch die Aussagen von Mitschülern eine andere Ansicht über seinen Vater erfahren: diese bezeichnen ihn als „Bulle“. Das Verhältnis eines Kindes zu seinem Vater, ein kindliches Wunschbild und die Zerstörung bzw. Infragestellung dieses Idealbildes durch die Kritik der Umwelt wird in dieser Geschichte in sehr anschaulicher und lebendiger Weise erörtert. Der abwechslungsreiche Sprachstil dürfte Leseinteresse und Lesefreude fördern. Wenn diese Geschichte nach dem Wer?, Wie? und Was? gekennzeichnet werden soll, dann muß man sagen:

Wer?: Handlungsträger sind die Mitglieder einer intakten Familie (Vater — Mutter — Heino als Sohn) und die Schulkameraden Heinos. Die Miteinbeziehung des Hundes Bella schafft Möglichkeiten der Auflockerung im Handlungsablauf.

Wie?: Das Verhältnis Vater — Sohn ist dargestellt in der Erzählung über das Drachensteigen, das Verhältnis Vater — Gesellschaft durch die Berichte und das Verhalten der Schulkameraden zu Heino. Der Vater in der Vaterrolle und die Rolle, die er in seinem Beruf vertreten muß, sind die Hauptaspekte der Geschichte.

Warum?: Es geht einerseits darum, in einer lebensnahen Erzählung dem Kind Lebensfreude zu vermitteln; andererseits soll das Kind durch diese Lektüre kritische Distanz zu seinen eigenen Erfahrungen gewinnen und die Erwachsenenwelt, das „Denken von außen“, kritisch betrachten und verstehen lernen.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|--|---|
| <i>Kenntnis</i> des Inhalts bzw. der aufgezeigten Problematik in dieser Umweltgeschichte | Wissen Die Schüler sollen wissen, a) daß sich der Inhalt der (einer) Geschichte aus wesentlichen Einzelinformationen zusammensetzt b) daß sich diese Geschichte inhaltlich in zwei Hauptteile gliedern läßt, die zusammengesehen werden müssen: 1. Vertrauensverhältnis (Vater - Sohn) 2. kritisches Verhältnis (Vater - Beruf - Gesellschaft) |
| <i>Fähigkeit</i> zum selbständigen und kritischen Erfassen eines Textes | Können Die Schüler sollen a) die wesentlichen Aussagen unter weitgehender Verwendung des Textes (Textstellenbeleg) festhalten können b) die wichtigsten Informationen innerhalb einzelner Abschnitte (Haupt- und Unterabschnitte) verbal und schriftlich zusammenfassen können c) flüssig vorlesen können |
| <i>Erfassen</i> der Kerngedanken eines Textes durch denkende Auseinandersetzung mit dem Text | Erkennen Die Schüler sollen erkennen, a) daß die wichtigen Textaussagen nur durch die Arbeit am Text erfaßt werden b) daß Geschichten mit der eigenen Lebensgeschichte bzw. -erfahrung eine Ähnlichkeit aufweisen können |
| <i>Bereitschaft</i> , Geschichten sprachlich und inhaltlich aufzuarbeiten | Werten Die Schüler sollen a) in ihrer Lesefreude gefördert werden und bereit sein, außerhalb des Unterrichts solche Geschichten zu lesen b) sich im emotionalen Nachvollzug mit der Hauptfigur der Geschichte (Heino) oder auch mit den Gegenspielern identifizieren und dadurch eine Klärung und Differenzierung ihres eigenen Gefühlsbereiches erfahren |

2. Lernwege

Von der Entwicklung des Literaturverständnisses her gesehen, ist im Alter von 9—12/13 Jahren eine realistisch-sachorientierte Haltung bestimmend: „Das Menschenbild ist apsychoologisch typisierend. Leitbild ist der ‚ganze Kerl.‘“ (2) Von diesen psychologischen Voraussetzungen her dürfte die Motivation für das Lesen dieser Umweltgeschichte von vornherein gegeben sein, so daß es keiner besonderen methodischen Maßnahmen bedarf.

Als Unterrichtsprinzip muß das selbständige, kritische, entdeckende Lesen und die ‚einfache‘ Arbeit am Text gelten. Einzelne Unterrichtsschritte wären: das *Lesen* in seinen unterschiedlichen Formen als stilles und lautes Lesen, als selbständiges und gemeinsames (Mit-)Lesen, des weiteren das Verstehen durch *Zuhören* beim Lesen und Diskutieren der Mitschüler. Vom Inhalt her läßt sich dieser Text auch gut *dramatisierend* lesen (Lesen mit verteilten Rollen), was die Lesefreude und das Leseverständnis steigern dürfte. Auf der Stufe des Textstudiums wird es darum gehen, durch Lesen aufgenommene Informationen in eigenen Worten wiederzugeben, die erkannten Inhalte gegliedert darzustellen (zwei Haupt-/mehrere Unterabschnitte) und die Beschreibung bzw. Charakterisierung der einzelnen Handlungsträger bzw. Verhaltensweisen zu vollziehen. Die Probleme, die sich für den jungen Leser aus dem Textinhalt ergeben, sollten im *Klassengespräch* je nach Klassensituation mehr oder weniger ausführlich besprochen werden. Die Schüler sollen sich einerseits mit der Hauptfigur (Heino) bzw. auch mit den Gegenspielern (Schulkameraden) *identifizieren* können, andererseits sollen sie *kritische* Distanz zu den einzelnen Informationen gewinnen. Fragen auf dem Arbeitsblatt dürften als Denkanstöße die eigenständige, sachangemessene und kritische Auseinandersetzung mit dem Lesegut fördern.

3. Lernhilfen

— *Arbeitsblatt*:

- als Lesegrundlage, wenn der Text im Lesebuch nicht abgedruckt ist
- zur Arbeit am Text: Fragen — Skizzen zur Veranschaulichung; Begriffszuordnungen

— *Tonband* zur Wiedergabe der Nachgestaltung (Lesen mit verteilten Rollen), um das Verständnis durch entsprechende positive bzw. negative Kritik der sprachlichen Nachgestaltung zu überprüfen: bes. das Gespräch mit dem Vater und das Streitgespräch zwischen den Klassenkameraden

— *Tafel/OHP* zur Skizzierung von wichtigen Stichpunkten, zum Geben von Denkanstößen, zur Kontrolle der Aufgaben auf dem Arbeitsblatt

Anmerkungen:

- Schiebel, U./Plickat, H.-H.*: Lehrerbegleitheft zum Lesebuch für das 4. Schuljahr der Grundschule. Klett, Stuttgart 1967, S. 10
- Beinlich, A.*: Literaturverständnis: Entwicklung, in: *Nündel, E.* (Hg.): Lexikon der Deutsch-Didaktik. Henn, Wuppertal 1972
- Bartos-Höppner, B.*: Heinos Vater, in: Zweites Jahrbuch der Kinderliteratur. Am Montag fängt die Woche an. Hg. v. H.-J. Gelberg. Beltz & Gelberg, Weinheim 1973

I. Textbegegnung

Möglichkeiten:

- a) *TA der Stichpunkte:* Drachen, Vater, Heino, Bella, Sammeln von Assoziationen
- b) *Bekanntmachen mit dem Text:* stilles Erlesen — ohne/mit Unterbrechung
- c) *L liest einige Stellen aus den Gesprächen:* Heino — Vater oder Heino — Mitschüler vor — SS vermuten einen Zusammenhang
- d) *gemeinsames (lautes) Erlesen* des Textes — Spontanäußerungen
- e) *L liest den Absatz „Die Heide blüht . . . Bella an der Leine“ vor* — SS denken sich eine *Geschichte* dazu aus

Zielangabe:

Wir lesen die Geschichte „Heinos Vater“ von Barbara Bartos-Höppner (TA)

II. Textstudium

1. Erfassen des Inhalts

Nach dem Erlesen des Textes wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, sich spontan zu äußern; dabei formulieren sie den Gesamteindruck, den die Erzählung auf sie gemacht hat, etwa in der Form: hat mir gefallen — hat mir nicht gefallen; finde ich interessant; ist spannend; den zweiten Teil der Geschichte erwartet man nicht mehr

L-Frage: Möchtest du zu bestimmten Stellen des Textes Fragen stellen?

SS: stellen Fragen

Wenn die Schüler keine Fragen stellen, gibt die Lehrkraft Impulse, welche die Klärung der vielleicht unverständlichen Ausdrücke zum Ziel haben, z. B. Im Text kommen seltsame Ausdrücke vor! (vgl. TA)

L — SS: Klärung im Unterrichtsgespräch

L — I: Wir erfahren, wo sich die Geschichte abspielt

SS: stellen fest: in der Heide (Lüneburger Heide) — TA

Die Schüler werden aufgefordert, ihre Aussagen durch Textstellen zu belegen, damit das im Text gezeichnete Bild von der Heide in die Vorstellung der Schüler eingeht

L: Die Überschrift der Geschichte nennt Heino und seinen Vater

L — I: In der Geschichte kommen aber noch weitere Menschen vor

SS: suchen die Handlungsträger aus dem Text heraus

L — SS: Festhalten an der Tafel, wobei die Lehrkraft die schriftliche Darstellung optisch in Spieler und Gegenspieler angeordnet vornimmt (vgl. TA)

L — I: Nun können wir noch in Stichpunkten zusammenfassen, was in der Erzählung alles geschieht!

L — SS: mühen sich um die knappste Formulierung der wesentlichen Textaussagen (vgl. TA)

L — I: Diese Erzählung könnte man in zwei Geschichten teilen!

SS: versuchen die Zweiteilung

| | |
|---|--|
| | <p>Die Begegnung der Schüler mit dem Text wird durch das Wecken von Inhaltserwartungen motiviert. Die Art der Textbegegnung kann je nach Klassensituation das stille, selbständige Erlesen, das Hören auf den Lehrervortrag oder das Mitlesen beim Vorlesen durch Mitschüler sein. Ob die Geschichte in den beiden Teilen oder gleich als Ganzes geboten wird, ist auch von der Aufnahme- und Lesefähigkeit der Klasse abhängig.</p> |
| <p>Die Schüler stellen Fragen zum Inhalt.</p> | <p>Damit der Inhalt lückenlos erfaßt wird, sind Impulse zur Anregung der Auseinandersetzung mit dem Gelesenen und Erklärungen notwendig.</p> |
| <p>Die Schüler belegen ihre Aussagen durch Textstellen.</p> | <p>Der Inhalt wird nach den Aspekten Handlungsort, Handlungsträger und Handlungsgeschehen erarbeitet. Die als TA festgehaltenen Fragen an den Text sind eine Hilfe für das Herauslesen der entsprechenden Textausagen. Das Notieren von Stichpunkten (TA/OHP) fördert das differenzierte Verständnis des Inhalts.</p> |
| <p>Die Schüler nehmen Stellung zur optischen Anordnung der Handlungsträger.</p> | |

- L — SS: Im Unterrichtsgespräch erfolgen die Gliederung in die beiden Hauptteile und die knappe inhaltliche Kennzeichnung (vgl. Schema in TA) in schematischer Anordnung, damit die entsprechenden Textstellen eingetragen werden können

2. Erarbeitung des Verständnisses für den Problemhintergrund

- L — I: Heino denkt über seinen Vater anders als seine Mitschüler!
SS: spontane Äußerungen
L — AA: Suche zusammen mit deinem Tischnachbarn jene Stellen im Text, die aussagen, wie Heino und wie die Mitschüler über Heinos Vater denken! Unterstreicht die entsprechenden Ausdrücke!
SS: Partnerarbeit in Stillarbeit
L — SS: Sammeln und Besprechen in Klassenarbeit — Festhalten als TA (vgl. TA)
L — I: Wenn wir die Aussagen überdenken, merken wir, daß es gegensätzliche Gedanken und Gefühle sind, die Heino bzw. die Mitschüler dem Vater entgegenbringen!
L — SS: formulieren die Einsicht in den Begriffen: Achtung — Verachtung, Liebe — Haß (vgl. TA)
L — I: Stell dir vor, du wärest Heino! Was würdest du denken und sagen, wenn Schulkameraden so über deinen Vater sprechen würden?
SS: geben ihre Meinung wieder
L-Frage: Könnte man an diese Geschichte noch einen dritten Erzählteil anfügen? Wenn ja, was müßte darinstehen?
SS: dichten die Geschichte weiter
L: notiert Aussagen, die die Schüler machen (vgl. TA)

3. Betrachten der sprachlichen Gestaltungsmittel

- L: Es macht Spaß, diese Geschichte zu lesen. Sie ist spannend erzählt!
L — AA: Suche aus dem Text diejenigen Stellen heraus, die anschaulich mitteilen, was geschieht!
SS: lesen die entsprechenden Textstellen vor, z. B. . . . Wetter . . . Drachen: so viel Schnur . . . Die Heide blüht . . . Der Drachen taumelt . . . Sie setzen sich alle in das harte, braune Heidekraut . . . Allgemeine Kennzeichnung (vgl. TA)
L — I: Wie es Heino zumute ist, erfahren wir aus anderen Textstellen!
SS: Vorlesen der Stellen, in denen von Heinos Gedanken und Gefühlen etwas ausgesagt wird, z. B. Ein toller Tag . . . Ist schon Klasse, wenn Vater da ist . . . auf dem Schulweg denkt Heino . . . Allgemeine Kennzeichnung (vgl. TA)
L: Die Gespräche, die im Text stehen, sind besonders lebendig und aufschlußreich
L — AA: Kennzeichne zusammen mit deinem Tischnachbarn die beiden wichtigsten Gespräche nach Anfang und Schluß und stelle die Gesprächsteilnehmer fest!
SS: Partnerarbeit

Die Schüler formulieren die „Überschriften“ für die beiden Hauptteile der Erzählung.

Die Schüler unterstreichen die entsprechenden Textstellen.

Die Schüler bemühen sich um einen Begriff für die komplexe Aussage.

Die Schüler dichten die Geschichte weiter.

Die Schüler lesen entsprechende Textstellen heraus.

Die Gliederung der Erzählung in die beiden Hauptteile vom Inhalt her ist eine Voraussetzung für das Verständnis des Problemhintergrundes der Erzählung.

Das Heraussuchen und Heraus-schreiben der Textstellen, welche fast formelhaft die konträren Ansichten über Heinos Vater ausdrücken, macht die gegensätzliche Auffassung anschaulich und skizziert deutlich das Bild des Vaters: einmal aus der Sicht des Sohnes und einmal aus der Sicht der „anderen“.

Die Zusammenfassung der Gedanken in Begriff und Gegenbegriff ermöglicht — vor allem, wenn sie durch die Schüler selbst erfolgt — eine Verallgemeinerung der Erkenntnis.

Die Identifikation der Schüler mit Heino und das Weiterdichten der Erzählung sind eine Möglichkeit zur Verarbeitung von eigenen Schwierigkeiten ähnlicher Art.

Durch das Herauslesen entsprechender Textstellen zu den jeweiligen Impulsen werden die Schüler in der Fertigkeit geschult, durch sorgfältiges Lesen und durch genaue „Arbeit am Text“ Aussagen über den Inhalt von der Sprache her zu machen und sprachliche Gestaltungsmittel für die intentionale Versprachlichung zu erfassen.

- L — SS: Festhalten der Ergebnisse (vgl. TA)
- L: Wir wollen diese Gespräche möglichst wirklichkeitsgetreu nachsprechen (Tonbandaufnahme)
- SS: Mehrmaliges Lesen mit verteilten Rollen: Gesprächsteilnehmer — Erzähler; Abhören der Tonbandaufnahmen
- L: Manche Ausdrücke sind ganz genau so aufgeschrieben, wie sie gesprochen worden sind und wie ihr sie auch verwendet, wenn ihr miteinander sprecht
- L — AA: Unterstreicht diese Ausdrücke!
- SS: unterstreichen im Text die Ausdrücke aus der Umgangssprache (vgl. TA)
- Je nach Zeit und Anhalten der Lesebereitschaft der Schüler kann die Geschichte mit verteilten Rollen sinngestaltend gelesen werden.

III. Vertiefung

Möglichkeiten:

- Unterrichtsgespräch* über das unterschiedliche Verhalten von Kindern zueinander (Dünkel, weil der Vater etwas „Besseres“ ist — Hemmungen, weil der Vater nichts „Besonderes“ ist)
- SS berichten von eigenen *analogen Erfahrungen* — klärende Aussprache
- Suchen von ähnlichen Geschichten* in Lese- und Kinderbüchern bzw. Kinderzeitschriften — selbständiges Lesen

Tafelanschrift:

Heinos Vater. Von Barbara Bartos-Höppner

Was bedeutet: besabberst, ein Wetter zum Mäusemelken, Bulle,
auf'm Kopp 'rumhaun lassen, die reinste Kabelrolle ...

wo? in der Heide (Lüneburger Heide):

„blüht“ — „Wacholdersträucher“ — „Schafherden“ — „braune Bergkuppe“

| | | | |
|------|---------|---|------------|
| wer? | Heino | — | Mitschüler |
| | Vater | | Rolf |
| | Mutter | | Gerd |
| | (Bella) | | Achim |

was? nach der Schule Fahrt in die Heide

Drachensteigenlassen in der Heide

Heimweg — müde — Bett

Vater wird telefonisch weggeholt

nächster Morgen: Schulweg

Gespräch mit Schulkameraden

Heino bleibt allein stehen

Sinngestaltendes Lesen mit verteilten Rollen

Die Schüler erkennen, daß die wörtliche Rede und die Verwendung von Ausdrücken der Umgangssprache die Erzählung besonders lebendig wirken lassen.

Die Schüler formulieren Einsichten und wenden erworbene Fähigkeiten an.

Die Bezugnahme zur eigenen kindlichen Erfahrungswelt vertieft das Verständnis der Geschichte und hilft, diesbezügliche Probleme zu verarbeiten.

(Fortsetzung Tafelanschrift)

| Heino — Vater: Drachensteigen | Heino — Mitschüler: Streitgespräch |
|---|---|
| „Ist schon Klasse, wenn Vater da ist“ „Vater hat immer so tolle Einfälle“ „... daß ich Vater so viel fragen kann, das ist das Gute.“ „Vater hat was los“ Achtung Liebe | „... abhaun ... , weil dein Vater ein Bulle ist“ „... diese gemeinen Bullen“ „Die Bullen machen so was, ...“ „Dein Alter ist auch nicht besser ...“ Verachtung Haß |
| Wie könnte es weitergehen ? | |
| Heino verteidigt seinen Vater Heino ist verzweifelt Heino wird zum Außenseiter der Klasse Heino redet über alles mit seinem Vater | |
| wie ? Beschreibung, Schilderung der Heide, des Drachensteigens Gedanken, die sich Heino macht (Fragen, Erinnerungen, was Vater sagte, tat, Vorstellungen) Gespräche: Heino — Vater Heino — Schulkameraden Ausdrücke der Umgangssprache: „toll“, „ist Klasse“, „hat was los“, „drauflos-gemurkst“, „rennen drum herum“, „nichts zu melden“, „hau bloß ab“, „Was is'n los?“ | |

Lehraufgabe: Lügengeschichte

Text: *Der Reiter auf dem Kirchturm. Von Frhr. von Münchhausen*

Stufe: 3. Schuljahr

Des Freiherrn von Münchhausen
eigene Erzählung

Ich trat meine Reise nach Rußland von Haus ab mitten im Winter an, weil ich ganz richtig schloß, daß Frost und Schnee die Wege durch die nördlichen Gegenden von Deutschland, Polen, Kur- und Litland, welche nach der Beschreibung aller Reisenden fast noch elender sind als die Wege nach dem Lempel der Tugend, endlich, ohne besondere Kosten hochpreislicher wohlfürsorgender Landesregierungen, ausbessern müßte. Ich reisete zu Pferde, welches, wenn es sonst nur gut um Gaul und Reiter steht, die bequemste Art zu reisen ist. Denn man riskiert alsdann weder mit irgendeinem höflichen deutschen Postmeister eine Affaire d'honneur zu bekommen, noch von seinem durstigen Postkillion vor jede Schenke geschleppt zu werden. Ich war nur leicht bekleidet, welches ich ziemlich übel empfand, je weiter ich gegen Nordost hinkam . . .

Ich ließ das gut sein und ritt weiter, bis Nacht und Dunkelheit mich überfielen. Nirgends war ein Dorf zu hören noch zu sehen. Das ganze Land lag unter Schnee, und ich wußte weder Weg noch Stieg.

Des Reitens müde, stieg ich endlich ab und band mein Pferd an eine Art von spitzem Baumstaken, der über dem Schnee hervortragte. Zur Sicherheit nahm ich meine Pistolen unter den Arm, legte mich nicht weit davon in den Schnee nieder und tat ein so gesundes Schläpfchen, daß mir die Augen nicht eher wieder aufgingen, als bis es heller lichter Tag war. Wie groß war aber mein Erstaunen, als ich fand, daß ich mitten in einem Dorfe auf dem Kirchturme lag. Mein Pferd war anfänglich nirgends zu sehen; doch hörte ich's bald darauf irgendwo über mir wiehern. Als ich nun empor sah, so wurde ich gewahr, daß es an den Wetterhahn des Kirchturms gebunden war und von da herunterhing. Nun wußte ich sogleich, wie ich dran war. Das Dorf war nämlich die Nacht über ganz zugeschnitten gewesen; das Wetter hatte sich auf einmal umgesezt; ich war im Schläfe nach und nach, so wie der Schnee zusammengeschnitten war, ganz sanft herabgefallen; und was ich in der Dunkelheit für den Stummel eines Bäumchens, der über dem

Das Pferd auf dem Kirchturm

Meine erste Reise nach Rußland unternahm ich mitten im tiefsten Winter. Denn im Frühling und im Herbst sind die Straßen und Wege in Polen, Kurland und Livland vom Regen so zerweicht, daß man steckenbleibt, und im Sommer sind sie knochentrocken und so staubig, daß man vor lauter Husten nicht vorwärts kommt. Ich reiste also im Winter und, weil es am praktischsten ist, zu Pferde.

Leider froh ich jeden Tag mehr, denn ich hatte einen zu dünnen Mantel angezogen, und das ganze Land war so zugeschnitten, daß ich oft genug weder Weg noch Stieg sah, keinen Baum, keinen Wegweiser, nichts, nichts, nur Schnee.

Eines Abends kletterte ich, steif und müde, von meinem braven Gaul herunter und band ihn, damit er nicht fortliefe, an einer Baumspitze fest, die aus dem Schnee herauschaute. Dann legte ich mich, nicht weit davon, die Pistole unterm Arm, auf meinen Mantel und nickte ein.

Als ich aufwachte, schien die Sonne. Und als ich mich umgeschaut hatte, rief ich mir erst einmal die Augen. Wißt ihr, wo ich lag? Mitten in einem Dorf, und noch dazu auf dem Kirchturm! Donner und Doria! dachte ich. Denn wer liegt schon gerne kerngesund, wenn auch ziemlich verfrorren, auf dem Kirchturm?

Außerdem war mein Pferd verschwunden. Und ich hatte es doch neben mir angepflockt! Plötzlich hörte ich's laut wiehern. Und zwar hoch über mir!

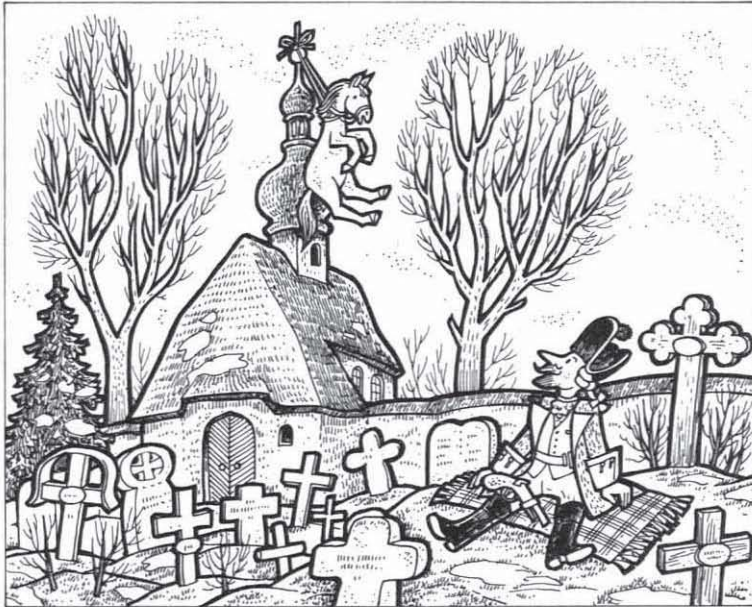
Nanu! Ich blickte hoch und sah das arme Tier am Wetterhahn des Kirchturms hängen! Es wieherte und zappelte und wollte begreiflicherweise wieder herunter. Aber wie, um alles in der Welt, war's denn auf den Kirchturm hinaufgekommen?

Allmählich begriff ich, was geschehen war. Also: Das Dorf mitsamt der Kirche war eingeschneit gewesen, und was ich im Dunkeln für eine Baumspitze gehalten hatte, war der Wetterhahn der Dorfkirche gewesen! Nachts war dann das Wetter umgeschlagen. Es hatte getaut. Und ich war, während ich

Schnee hervorragte, gehalten und daran mein Pferd gebunden hatte, das war das Kreuz oder der Wetterhahn des Kirchturms gewesen. Ohne mich nun lange zu bedenken, nahm ich eine von meinen Pistolen, schöß nach dem Halfter, kam glücklich auf die Art wieder an mein Pferd und verfolgte meine Reise.

schief, mit dem schmelzenden Schnee Zentimeter um Zentimeter hinabgesunken, bis ich zwischen den Grabsteinen aufwachte.

Quelle: Münchhausen, nacherzählt von E. Kästner. Ueberreuter-Verlag, Wien/Atrium-Verlag, Zürich 1951



A Sachstrukturelle Anmerkungen

Lügendichtung gibt es seit der Antike. Immer wieder treten in der Literatur Aufschneiderfiguren auf; besonders oft sind sie in der Spielmannsdichtung anzutreffen. Die *Münchhauseniaden*, in denen Jagd-, Reise-, Kriegslügen und -anekdoten von Münchhausen (*Karl Friedrich Hieronymus Freiherr von Münchhausen*) zusammengefaßt sind, sind eine „Sonderform der Lügendichtung, an die Person des Freiherrn von Münchhausen (1720—1797) in Bodenwerder anknüpfend, der den russisch-türkischen Krieg an hervorragender Stelle mitgemacht hatte und nach der Heimkehr viele und humorvoll pointierte Abenteuer berichtete.“ (*Wilpert*) Die 1786 in England veröffentlichte Sammlung „Wunderbare Reisen zu Wasser und zu Lande, Feldzüge und lustige Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen“ übersetzte *Gottfried August Bürger* noch im selben Jahr ins Deutsche und erweiterte sie um einige Geschichten. „Die Volkstümlichkeit, den humoristischen und satirischen Einschlag, der sie zum Volksbuch machte und dennoch die Gestalt des Barons durch sein rokokohaft kavaliersmäßiges Auftreten über die derben Gestalten früherer Lügendichtungen erhob“, (*Wilpert*) verleiht diesen Erzählungen auch heute noch bei jung und alt begeisterte Leser. Wie

schon gesagt, nehmen die Erzählungen des „Lügenbarons“ eine *Sonderstellung* in der Lügendichtung bzw. in der Schwankliteratur ein. „Nur bedingt gehören die Lügengeschichten des Barons von Münchhausen (...) zur Schwankliteratur; sie weisen eine eigene spezifische Struktur auf ... Münchhausen dagegen (gemeint sind im Gegensatz dazu die Eulenspiegelereien) benutzt die Logik anders; er verknüpft *partielle* Unmöglichkeiten so, als ob sie Teile empirischer Erfahrung seien. Die Lügengeschichten leben gerade durch ihre innere Logik und Kausalität; sie zeigen keine exemplarische oder didaktische Intention, sondern weisen zurück auf den Sprechenden, den Gestus der prahlerischen Übertreibung; in dieser Rückverweisung wird die satirische Absicht des Erzählers Münchhausen deutlich, die selbstherrliche Großmannssucht der kleinen deutschen Duodez-Fürsten zu ironisieren.“ (1)

Die vorliegende Münchhausen-Idiade „Der Reiter auf dem Kirchturm“ ist, wie alle Münchhausen-Idiaden, gekennzeichnet durch eine überzeugend lebendige Darstellung und eine Pointe am Ende. Realitätsschilderung und „wunderbare“ Lüge sind eng miteinander verknüpft. Die Pointe, das am Wetterhahn des Kirchturms hängende Pferd und seine Erlösung durch Münchhausens Schuß nach dem Halfter, die glückliche Landung auf dem Boden und die so wieder mögliche Fortsetzung der Reise durch Münchhausen macht in der schlichten, selbstverständlichen Art ihrer Darstellung die „Lüge“ direkt glaubwürdig, ja sogar sympathisch.

Münchhausens Erzählungen sind durch *E. Kästner* für die Kinder *nacherzählt* worden. Ein *Vergleich* des Originaltextes mit dem von E. Kästner nacherzählten Text bietet sich an. Er bringt u. a. folgende unterschiedliche Merkmale:

Münchhausen (übersetzt v. G. A. Bürger)

ausführliche Erzählung,
komplizierte Satzgefüge, vor allem im
ersten Teil

Der erste Teil der Erzählung muß aus der
Zeit heraus (gesellschaftskritisch) verstan-
den werden — Einführung in die Er-
zählungen

keine Darstellung persönlicher Gedanken
oder Gefühle (allgemeine, gesellschafts-
kritische Anmerkungen)

alte Sprachform, z. B. „tat ein gesundes
Schläfchen“, „hochpreislicher wohl-
fürsorgender ...“, „reisete, ...“

Unterschiedliche Darstellung des Wendepunktes der Geschichte:
„Nun wußte ich sogleich,
wie ich dran war“

Unterschiedlicher Schluß der Geschichte:
das Pferd wird durch M.'s Pistolenschuß
auf den Halfter ohne lange Überlegung
befreit und landet „wunderbarerweise“
glücklich auf dem Boden — M. kann seine
„wunderbare“ Reise fortsetzen

Nacherzählung von *E. Kästner*

lebendige Erzählung;
einfache Erzähl-, Ausrufe- und Fragesätze

Unterschiede im Inhalt, z. B. der zweite Ab-
satz wurde umformuliert — Verwendung
bildmalender Eigenschaftswörter
(„knochentrocken“)

Versprachlichung der Gedanken; auch der
Leser wird in die Erzählung einbezogen
(„Wißt ihr ...“)

Redewendungen der gegenwärtigen All-
tagssprache, z. B. „... um alles in der
Welt“)

„Allmählich begriff ich,
woran ich war“

endet mit der Erklärung, wie M. zwischen
die Grabsteine zu liegen kam —
was mit dem Pferd geschieht und was M.
weiter tut, bleibt offen

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Kennenlernen einer Lügengeschichte von Münchhausen als eine Form der Schwank- bzw. Abenteuerliteratur

Übung der *Fertigkeit*, Texte angemessen zu dekodieren

Anbahnung des *Verständnisses* für die wesentlichen Gestaltungselemente einer Münchhausen- und Abenteuerliteratur

Wecken bzw. Steigern der *Freude* am Umgang mit Formen der Schwank- und Abenteuerliteratur

Feinziele

Wissen

Die Schüler sollen wissen,

- a) daß diese Geschichte vom „Lügenbaron“ Münchhausen stammt, der eine Reihe solcher Lügen- und Abenteuer Geschichten verfaßt hat
- b) daß in der Lügengeschichte die prahlerische Übertreibung die Textaussage bestimmt

Können

Die Schüler sollen

- a) den Text (die beiden Texte) sinnesfassend und sinngestaltend lesen können
- b) den Text in Sinnabschnitte gliedern und den Vergleich zwischen den beiden Texten (Originaltext — Nacherzählung durch Kästner) vom Sprachmaterial her vollziehen können

Erkennen

Die Schüler sollen erkennen,

- a) daß die Münchhausen- und Abenteuerliteratur durch abenteuerlichen Inhalt und eine humorvolle Pointe geprägt ist
- b) daß das Phantastische mit dem Realistischen in der Erzählung untrennbar und logisch verknüpft ist

Werten

Die Schüler sollen

- a) die anschauliche sprachliche Gestaltung in ihrer Funktion für das schwankhafte Grundmotiv des Textes erfassen
- b) Lügengeschichten als humorvolle fiktive Literatur werten

2. Lernwege

Texte mit fabulativem Charakter wollen unterhalten, die Kreativität anregen und die Vorstellungswelt bereichern. Deshalb dürfte für derartige Texte auch heute noch der literarische „Erlebnis“-Unterricht Vorrang vor der Analyse des sprachlichen Baugesüges haben. *Hören, Lesen, Sehen* sind die Grundakte der Text- und Bildbegegnung. Da erfahrungsgemäß der Leseneigung des Kindes dieser Altersstufe Abenteuer- und Schelmengeschichten entsprechen,

ist eine besondere Motivation nicht notwendig. Erzählende oder erzählend-lesende Darbietung der Geschichte durch den Lehrer oder durch einen Schüler sollte durch entsprechende Intonation die Pointe erspüren lassen. Ob der Originaltext oder der durch Erich Kästner nacherzählte Text zuerst geboten wird, dürfte nicht generell zu entscheiden sein. Beides ist denkbar. Das selbständige und das sinngestaltende mehrmalige Lesen bietet sich vor allem beim Text Erich Kästners an.

Um das Textverständnis zu vertiefen, sind folgende Arbeitsschritte angebracht:

- die Geschichte in Abschnitte aufgliedern
 - für die einzelnen Abschnitte Überschriften/Stichpunkte zur Kennzeichnung suchen
 - den einzelnen Abschnitten die wesentlichen Aussagen unter Verwendung der Formulierungen im Text zuordnen
 - die Ergebnisse der Textarbeit an den beiden Texten (evtl. in Gruppen) vergleichen (siehe Sachstrukturelle Überlegungen!)
-

C Unterrichtsverlauf

Lehr-/Lernorganisation

I. Motivationsphase

Möglichkeiten:

- a) TA: „Münchhausen“ oder „Lügenbaron“ — SS-Äußerungen
- b) Betrachten eines entsprechenden *Bildes*; Erdichten bzw. Erzählen einer Geschichte dazu; wenn bereits bekannt, erzählen die Kinder die Geschichte „Der Reiter auf dem Kirchturm“
- c) *Gespräch* über Abenteuergeschichten (von Münchhausen), welche die Kinder kennen

Zielangabe:

Wir lesen heute die abenteuerliche Lügengeschichte von Münchhausen „Der Reiter auf dem Kirchturm“ (TA)

II. Textstudium

1. Textaufnahme durch Hören

- L: liest erzählend vor oder bietet den Schülern den Text über Tonband — zuerst den Originaltext, dann den von Erich Kästner nacherzählten Text — mit/ohne Unterbrechung (je nach Aufnahme-fähigkeit der Schüler)
- SS: spontane Äußerungen

2. Festhalten der Hauptinformationen des Textes

- L: Wer von euch konnte sich die Geschichte bereits merken?
Wer kann sie nacherzählen?

Wenn die Erzählung solchermaßen inhaltlich erarbeitet wurde, ist die bildnerische Nachgestaltung eine sinnvolle Vertiefung. Durch die sprachliche Gestaltung einer ähnlichen Abenteuer Geschichte könnten die kindliche Phantasie und das Sprachvermögen lustvoll bereichert werden.

3. Lernhilfen

- Den Text auf *Tonband* (als Alternative zum freien Lehrervortrag) anbieten; Möglichkeit der Wiederholung derselben Textgestaltung
 - den Text auf einem *Arbeitspapier* bieten, um die direkte Arbeit am Text zu ermöglichen; am besten in Gegenüberstellung der beiden Texte: Originaltext — Nacherzählung
 - *Bilder* zur Veranschaulichung:
 - a) Vgl. Grafik in diesem Buch
 - b) Grafik in einer der Ausgaben der Münchhauseniaden
 - c) Zeichnungen von Kindern (wenn in einer anderen Klasse diese Erzählung bereits einmal besprochen wurde)
-

Lernzielkontrolle

Lehrintention

Da die Schüler Lügengeschichten von Münchhausen normalerweise aus der häuslichen Lektüre kennen, können die Reizwörter „Münchhausen“ oder „Lügenbaron“ die Vorstellungen der Schüler auf den Unterrichtsgegenstand lenken.

Wenn die Münchhauseniade „Der Reiter auf dem Kirchturm“ bereits bekannt ist, dürfte der Hinweis auf den Vergleich mit E. Kästner die Schüler zur vertieften Auseinandersetzung mit den Texten anregen.

Die Textbegegnung über das Tonband schafft besonders dann, wenn den Schülern die Geschichte bereits bekannt ist, eine Motivation für das aufmerksame Zuhören.

Nacherzählen des Inhalts durch die Schüler

- SS: erzählen den Inhalt nach (evtl. wiederholtes Einsetzen der Tonbandaufnahme)
 L: Zur Überprüfung, ob wir uns alles richtig gemerkt haben, wollen wir die Geschichte zusammen lesen
 L teilt Arbeitspapier aus
 SS: sinnerfassendes bzw. sinngestaltendes Lesen

III. Textverständnis

1. Differenzierte Erfassung des Inhalts

- L: Wir können die Geschichte in Sinnabschnitte gliedern
 L — AA: Lies zusammen mit deinem Tischnachbarn den Originaltext von Münchhausen sorgfältig durch! Macht an den Stellen, mit denen ein neuer Sinnabschnitt beginnt, einen Schrägstrich!
 SS: arbeiten in Partnerarbeit
 L: Wir suchen für jeden Sinnabschnitt einen Ausdruck, der den Inhalt wiedergibt
 L — SS: formulieren die Kurzwiedergabe des Inhalts — Kontrolle der Partnerarbeit durch Besprechung der jeweiligen Einschnitte (vgl. TA) — Textstellenbeleg — schriftliche Fixierung (TA/Arbeitsblatt)
 Klären von Begriffen, soweit notwendig, z. B. „Baumstaken“, „Wege nach dem Tempel der Tugend“, „Affaire d'honneur“

2. Textspezifische Inhaltsanalyse

- L: Warum macht es so viel Spaß, diese Geschichte zu lesen?
 SS: Spontane Äußerungen
 L — AA: Erzähle, was dir am Inhalt besonders gut gefällt!
 SS: ... daß sie spannend ist, daß es abenteuerlich zugeht, die Sprache...
 L — SS: Im Unterrichtsgespräch werden die Merkmale dieser Münchhauseniade erarbeitet: abenteuerlicher Inhalt, humorvolle Pointe am Schluß, prahlerische Übertreibung — Begriff „Münchhauseniade“ (TA)
 L: Ob Münchhausen das wirklich erlebt hat?
 SS: äußern ihre Meinung
 L gibt evtl. Informationen zum historischen Münchhausen
 Feststellung des harmonischen Ineinander von realistischen und phantastischen Aussagen („Lügenbaron“ vgl. TA)

3. Vergleichende Textanalyse

- L teilt ein Arbeitsblatt (Querformat) aus, auf dem die Kriterien für den Vergleich von Originaltext und dem von E. Kästner nacherzählten Text so angeordnet sind, daß die Schüler in die jeweiligen Freiräume entsprechende Textstellen hineinschreiben können (vgl. Schema TA)
 L — AA: Du sollst nun die beiden Texte genau miteinander vergleichen!
 Dieses Schema hilft dir dabei!
 Schreibe in die freien Zwischenräume, was du zu den jeweiligen Stichpunkten herausfindest! Du kannst allein oder zusammen mit deinem Tischnachbarn arbeiten!
 SS: Alleinarbeit oder Partnerarbeit

Kennzeichnen der Sinnabschnitte durch die Schüler

TA nach Schülerdiktat

Das sinnerfassende Vorlesen fördert die Lesefähigkeit und das Verständnis des Textes.

Die Gliederung des Originaltextes in Sinnabschnitte mit Kennzeichnung der jeweiligen Textstellen ordnet die inhaltlichen Vorstellungen der Schüler und beseitigt etwaige Unklarheiten über den Handlungsablauf.

Die Kurzwiedergabe als TA in eigenständiger Formulierung und mit Textstellenangabe (mündlich) vertieft das Verständnis des Handlungsablaufes.

Durch entsprechende Impulse werden die Schüler angeregt, das Spezifische dieser Geschichte zu erfassen und die charakteristischen Merkmale der Münchhauseniade zu erkennen. Die Bezeichnung „Lügenbaron“ für Münchhausen wird als Hinweis auf die Art seiner Erzählungen erkannt (prahlerische Übertreibung, phantastisch-abenteuerliche Begebenheiten).

Die auf dem Arbeitsblatt (vgl. TA) schematisch angeordneten Kriterien für die vergleichende Analyse von Inhalt und Sprachgestalt der beiden Texte sind den Schülern eine Hilfe für die selbständige Arbeit am Text und bieten eine Möglichkeit zur eindeutigen, knappen Arbeitsanweisung sowie der Selbstbetätigung der Schüler in Allein- oder Partnerarbeit.

- L — SS: Sammeln der Ergebnisse und Kontrolle im Unterrichtsgespräch mit schriftlicher Fixierung der Textstellen oder Aussagen (vgl. TA)
- L: Nach dieser ausführlichen Betrachtung können wir die Geschichten so vorlesen, wie sie die jeweiligen Erzähler gemeint haben

IV. Textauswertung

Möglichkeiten:

- Kreatives Umdichten, Weiterdichten oder Erdichten analoger Lügengeschichten
- Unterrichtsgespräch über Lügengeschichten als humorvolle fiktive Literatur — Wirkung auf den Hörer/Leser
- Bildnerische Nachgestaltung:
 - Darstellen einzelner Szenen
 - Erstellen eines charakteristischen Gesamtbildes (Betrachten der Grafik im Buch)
- Lesen anderer Abenteuergeschichten oder von Schwankliteratur

Tafelanschrift:

| Der Reiter auf dem Kirchturm. Von Frhr. von Münchhausen | | |
|---|-----------------|--|
| „Lügenbaron“ — Münchhausenjade = abenteuerliche Lügengeschichte | | |
| Inhalt | | |
| 1. Münchhausen reist im Winter nach Rußland | | |
| 2. Münchhausen schläft im Schnee | | |
| 3. Münchhausen entdeckt sein Pferd auf dem Kirchturm | | |
| 4. Münchhausen „erklärt“, was geschehen war | | |
| 5. Münchhausen erlöst das Pferd und reist weiter | | |
| Lüge ? | | |
| Originaltext (<i>Münchhausen</i>) | Vergleiche! | Nacherzählung (<i>E. Kästner</i>) |
| | Inhalt | |
| gleich | Erzählung | gleich |
| „Nun wußte ich sogleich, wie ich dran war.“ | Höhepunkt | „Allmählich begriff ich, was geschehen war.“ |
| Das Pferd wird durch M. erlöst; M. reist weiter | Schluß | Erklärung, warum zwischen den Grabsteinen — Pferd? Reise? |
| | Sprache | |
| komplizierte Satzgefüge | Satzverwendung | einfache Erzähl-, Ausrufe-, Fragesätze |
| keine Wiedergabe von persönlichen Gedanken | wie erzählt? | Leser wird einbezogen: „Wißt ihr . . .“ |
| alte Sprachform, z. B. „tat ein gesundes Schläfchen, reisete, zugeschnieet . . .“ | welche Sprache? | Redewendungen der Alltagssprache „ . . . um alles in der Welt“ |

Ausfüllen der Leerräume auf dem Arbeitsblatt (TA/OHP) nach Schülerdiktat — sinngestaltendes Vorlesen

Die Überprüfung der Ergebnisse in Klassenarbeit und das klärende Unterrichtsgespräch sind notwendig zur Kontrolle der Ergebnisse (Erkenntnisse).

Das sinngestaltende Vorlesen ist eine lustbetonte Kontrolle der erarbeiteten Einsichten.

Die angegebenen Möglichkeiten der Textauswertung erfordern den Transfer der am Beispiel erarbeiteten Kenntnisse über die stilistischen und inhaltlichen Merkmale von Lügengeschichten.

Anmerkungen

Wilpert, G. v.: Sachwörterbuch der Literatur. Kröner, Stuttgart 1964, darin: „Lügendichtung“ — „Münchhauseniade“

— *Klinckowström, C. v.*: Münchhausen vor Münchhausen. Börsenblatt 13, 1957

— *Schweitzer, W.*: Die Wandlungen Münchhausens. 1921

— Münchhausen, nacherzählt von *E. Kästner*. Ueberreuter-Verlag, / Atrium-Verlag, Zürich, Wien 1951

1. *Hopster, N.*: Epische Kurzformen, in: *Wolfrum, E.* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Schneider, Esslingen 1972, S. 293/294

— *Gottfried August Bürger* (Übersetzer): Wunderbare Reisen zu Wasser und zu Lande, Feldzüge und lustige Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen. Sammlung Dietrich, Leipzig

Lehraufgabe: Sage

Text: *Der Teufelsstein von Rödersdorf*

Stufe: 4. Schuljahr

Der Teufelsstein von Rödersdorf

Als der Teufel mitansehen mußte, wie man im Taubertale bei Detwang das erste Kirchlein baute, ärgerte ihn das so sehr, daß er beschloß, das Gotteshaus zu zerstören.

Im Schutze der Nacht trug er im Fluge einen großen Felsbrocken seinem Ziele zu. Als es zu tagen begann, war er bis in die Nähe Rödersdorfs gekommen. Am Waldrand begegnete ihm ein altes Weiblein. Auf dem Rücken schleppte es eine Krätze. Am Arm trug es einen zerzausten Henkelkorb. Beide waren bis oben hin vollgestopft mit getragenen, zerrissenen Schuhen, mit denen die Alte auf den Dörfern handelte. Der Böse, den der beschwerliche Flug zornig gemacht hatte, herrschte das Mütterchen an und wollte unverzüglich wissen, wie weit es noch bis zur neuen Kirche wäre. Die Alte stutzte und erkannte sofort, mit wem sie es zu tun hatte. Sie erwiderte voller List: „So weit, daß ich auf dem Wege bis hierher alle die Schuhe abgegangen bin, die ich im Korbe trage.“

Als der Teufel das hörte und die vielen mühseligen Wegstunden in seinem Kopfe überrechnete, überkam ihn der Jähzorn. Er nahm den großen Stein von den Schultern und schmettete ihn unter wüstem Fluchen vor sich hin. Im nächsten Augenblick war er auch schon spurlos verschwunden.

Die Alte musterte neugierig den Stein und sah, daß er in der Mitte ein Loch hatte, durch welches der Böse seine glühenden Finger beim Tragen gesteckt haben mußte. Kopfschüttelnd und froh, daß sie alles gut überstanden hatte, ging die Händlerin von dannen.

Der Stein aber lag viele Jahrhunderte lang am Waldesrand.

Quelle: *Schubart, G.*: Die schönsten Sagen aus dem Rothenburger Land. Wettin-Verlag, Kirchberg/Jagst 1971



A Sachstrukturelle Anmerkungen

Die Sage zählt zu den sogenannten einfachen literarischen Formen. In ihr werden außergewöhnliche Erlebnisse mythisch gedeutet. Das Unerklärliche und Rätselhafte eines Vorgangs ist der Beweggrund für die Entstehung von

Sagen. Meist bleiben die Verfasser unbekannt. Nach Wilpert ist eine Sage eine „volksläufige, zunächst auf mündlicher Überlieferung beruhende kurze Erzählung objektiv unwahrer, oft ins Übersinnlich-Wunderbare greifender, phantastischer Ereignisse, die jedoch als Wahrheitsbericht gemeint sind und den Glauben der Zuhörer ernsthaft voraussetzen . . . Sie knüpft ursprünglich an einen wirklichen äußeren Anlaß an, den sie in freier Phantasie umgestaltet und ausschmückt, bleibt aber jedoch nicht an ihn gebunden.“

Zum vorliegenden Sagentext

Die Sage vom Teufelsstein von Rödersdorf kann als eine „kurze, einepisodische Erzählung“ (*Sydow*) und im Gegensatz zu den historischen Sagen als eine Ortsage (*Brüder Grimm*) bezeichnet werden. Da in dieser Sage versucht wird, die Umwelt (hier ein besonders geformter Stein) zu begründen und zu erklären, ist sie zu den sog. *aitiologischen* Sagen zu rechnen (im Gegensatz zu den Erlebnis- und Ereignissagen). Unter dem Aspekt der Einteilung nach inhaltlichen Termini ist es eine *Teufelssage* (andere wären Riesen-, Hexen-, Zwergen-, Totensagen).

In dieser Sage stehen sich profane und numinose Welt gegenüber; die alte Händlerin erfährt den Schauer vor dem Numinosum: „. . . froh, daß sie alles gut überstanden hatte, ging die Händlerin von dannen“.

Die explikative Tendenz in der Sagen erzählung gibt auch eine genaue Ortsbestimmung: „im Taubertale bei Detwang . . . bis in die Nähe Rödersdorfs.“ Das Beweisstück für die Wahrheit des Geschehens ist der Stein, der „viele Jahrhunderte lang am Waldesrand“ gelegen hatte, ein Stein, der „in der Mitte ein Loch hatte“. Dieser Stein als auffallende Naturerscheinung war der Anlaß der Sagenbildung.

Die Sprache dieser Sage ist schlicht, fast kunstlos, einfach erzählend. Treffende Adjektive und Verben geben den Inhalt anschaulich wieder. Aber insgesamt scheint das Hauptaugenmerk des Erzählers auf den Inhalt und nicht auf die sprachliche Gestaltung gerichtet gewesen zu sein.

Anmerkung im Buch: „Es besteht kein Zweifel, daß dieser Stein ein Opferaltar für Frau Holl, an alter Kultstätte, war, also ein Druidenstein. 1860 wurde er zerschlagen und zum Straßenbau verwendet.“ (S. 54)

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Kennenlernen einer Sage und ihrer Wesensmerkmale am Beispiel einer aitiologischen Sage

Feinziele

Wissen

Die Schüler sollen wissen,

- a) daß in dieser Sage ein besonderer Stein als auffallende Naturerscheinung der Anlaß der Sagenbildung war und daß man solcherart entstandene Sagen umwelterklärende Sagen nennt
- b) daß Sagen an Ort und Zeit gebunden sind und einen historischen Kern haben, der phantasievoll ausgedeutet wurde (Abgrenzung von Märchen, Fabel und Legende)

Einübung der *Fähigkeit*, die wesentlichen Aussagen einer Sage zu erfassen

Können

Die Schüler sollen

- a) die Träger der Handlung aus der sprachlichen Gestaltung heraus charakterisieren können (alte Händlerin — Teufel): Begriffe — Eigenschaften
- b) das Wunderbare vom geschichtlich Realen unterscheiden können

Erarbeiten der *Einsicht* in die mythisch-magische Grundstruktur der Sage

Erkennen

Die Schüler sollen erkennen,

- a) daß die Sage das Verschränktheit des Menschen und der Natur mit übersinnlichen Mächten anschaulich zum Ausdruck bringt
- b) daß Sagen außergewöhnliche Sachverhalte in der Umwelt magisch und mythisch deuten

Wecken des *Interesses* an Sagen als bedeutsame kulturhistorische Dokumente

Werten

Den Schülern soll bewußt werden,

- a) daß die Sagenbildung oft aus einem starken Natur- und Gemeinschaftsgefühl und aus der Auseinandersetzung des Menschen mit der erlebten Umwelt geschah
- b) daß manche Fragen in der Sage wie im Leben nicht klar (eindeutig rational) zu beantworten sind

2. Lernwege

Sagen dieser Art mit ihrer phantastischen Deutung der (heimatlichen) Wirklichkeit sind unter literaturpädagogischem Aspekt in der Grundschule verhältnismäßig leicht zugänglich. „Die emotionale Bindung an Heimatraum und Geschichte, die Sagen vermitteln, ist auch in einer Zeit verstärkter Rationalität sinnvoll, bewirkt Interesse und Anschaulichkeit als Voraussetzung für den Zugang zu abstrakten Erkenntnissen.“ (1) Deshalb sollten Sagen in der Grundschule auch im Zusammenhang mit dem geschichtlichen Lernbereich des Sachunterrichts unter Berücksichtigung ihres Stellenwerts gelesen werden.

Sagen sind oft durch Weitersagen übermittelt worden. Die entsprechende methodische Gestalt der Begegnung von Schüler und Sage wäre also das Erzählen. Aber man kann auch erzählend vorlesen oder die Schüler selbst nach stillem Erlesen erzählen lassen. Diese kurze Sage kann ohne Unterbrechung vorgetragen werden. Eine erste *Aussprache und Analyse* des Gesamteindrucks schließt sich an. Unbekannte Begriffe, wie z. B. „Krätze“ (= Rücken-Tragkorb), sollen geklärt werden. Allmählich ergibt sich vom Inhaltlichen her die Unterscheidung von diesseitiger und jenseitiger Welt in dieser Sage, von Wirklichem und Mythischem. Die Zuordnung der Haupthandlungsträger (alte

Händlerin — Teufel) zu den zwei Wirklichkeitsbereichen und das Herauslesen von entsprechenden Textstellen vertiefen die Unterscheidung. Im Gespräch sollte vorsichtig eine Deutung versucht werden. „Die Kunst der Gesprächsführung besteht darin, in der zwielichtigen Welt der Sage zu bleiben und nicht durch vordergründige Erklärungen den faszinierenden Zauber zu zerstören.“ (2) Nachfühlend, einführend und vorstellend kann die *Nachgestaltung*, neben der sprachlichen insbesondere die bildnerische, erfolgen, wobei Darstellungen entstehen können, die mehr die realistische Aussage, und andere, die mehr die mythische Aussage betonen.

3. Lernhilfen

- *Text* auf einem Arbeitsblatt oder über das *Tonband* anbieten (oder beides)
- *Grafik* „Der Teufel mit dem Stein“ über Episkop (oder evtl. als Tafelzeichnung) zur Anregung der kindlichen Phantasie

Anmerkungen:

1. *Giehl, H.-E.*: Volkssage, in: *Nündel, E.* (Hg.): Lexikon der Deutschdidaktik
 2. *Schiebel/Plickat*: Lehrerbegleitheft zum Lesebuch für das 4. Schuljahr der Grundschule. Klett, Stuttgart 1967, S. 42
- *Wilpert, G. v.*: Sachwörterbuch der Literaturgeschichte. Kröner, Stuttgart 1964
 - *Lüthi, M.*: Volksmärchen und Volkssage. München 1961
 - *Petzold, L.*: Vergleichende Sagenforschung. Darmstadt 1969
 - *Schubart, G.*: Die schönsten Sagen aus dem Rothenburger Land. Kirchberg/Jagst 1971

Tafelanschrift (zu S. 172):

Der Teufelsstein von Rödersdorf

Inhalt

- | | | |
|---------|--|-----------------|
| wer ? | altes Weiblein — voller List | Teufel — zornig |
| was ? | Der Teufel will das Gotteshaus zerstören. Die Alte überlistet den Teufel. | |
| wo ? | im Taubertale bei Detwang Stein in der Nähe von Rödersdorf | |
| warum ? | Erklärung für den seltsamen Stein | |

Frage dich:

1. Warum vermutet der Erzähler den Teufel in Zusammenhang mit dem Stein ?
2. Was wollte der Teufel mit dem Stein ?
3. Wie hat die Alte den Teufel überlistet ?
4. Warum hat der Teufel seinen Plan nicht mehr durchgeführt ?

Kennzeichen der Sage:

- | | |
|---|---------------------------------|
| Deutung von rätselhaften Begebenheiten der Umwelt: „umwelterklärende“ Sagen | — Stein mit Loch |
| genaue Ortsbestimmung | — Taubertal bei Detwang |
| Anschluß an eine geschichtliche Begebenheit | — Stein bei Rödersdorf gefunden |
| Wirken von übermenschlichen Mächten | — Teufel |

I. Motivationsphase

Möglichkeiten:

- Betrachten einer *Grafik*/eines *Bildes* zum Inhalt der Sage
- TA: Der Teufelsstein von Rödersdorf — *Vermutungen zum Inhalt* der Erzählung
- TA der Stichpunkte: Teufel — Alte — Stein
Vermutungen der Schüler
- Unterrichtsgespräch* über bereits bekannte Sagen
- TA des historischen Faktums (vgl. Sachstrukturelle Anmerkungen) — Schülervermutungen und Lehrerläuterung

Zielangabe:

Wir lesen die Sage „Der Teufelsstein von Rödersdorf“ (TA)

II. Textbegegnung

1. Kennenlernen des Sagentextes

Möglichkeiten:

- L-Erzählung bzw. erzählendes Vorlesen — SS hören zu
- Schülererzählung oder sinngestaltendes Vorlesen — L und SS hören zu
- ein Schüler liest vor — die übrigen Schüler lesen mit
- stilles Erlesen
- Vorlesen mit Zäsur nach „... alle die Schuhe abgegangen bin, die ich im Korbe trage“.

2. Erfassen des Inhalts im Überblick

SS: Spontane Äußerungen nach der Textbegegnung. Freies Unterrichtsgespräch über den Inhalt

L: Wenn du einen Ausdruck im Text nicht verstehst, dann frage bitte!

L — SS: klären unverständene Ausdrücke, z. B. „Krätze“ (= Rücken-Tragkorb)

L: Du kannst den Inhalt der Erzählung mit eigenen Worten wiedergeben

SS: geben eine Inhaltsangabe

Der Lehrer lenkt das Gespräch so, daß der Geschehensablauf gedanklich klar festgehalten wird. Je nach Einstieg können an dieser Stelle die zum Titel der Sage eingangs angestellten Inhaltsvermutungen mit dem tatsächlichen Inhalt der Sage verglichen werden.

III. Textstudium

1. Inhaltliche Analyse

L — I: In der Erzählung kommen verschiedene Personen vor

SS: nennen „altes Weiblein — Teufel“ (TA)

L: Im Text werden die beiden genau charakterisiert. Lies nach!

SS: lesen im Text nach und nennen die Begriffe für die Eigenschaften (vgl. TA)

L: Den gesamten Inhalt der Erzählung könnten wir knapp in zwei Sätzen wiedergeben

SS: bemühen sich um diese knappe Inhaltsangabe (vgl. TA)

L — I: Wir erfahren auch genau, wo sich die Begebenheit zugetragen hat

SS: lesen die Ortsangaben aus dem Text heraus (TA)

Durch die bildliche Veranschaulichung des Teufels als Handlungsträger oder durch das Gespräch über die wesentlichen Stichpunkte bzw. das historische Faktum der Sage werden die Gedanken und Vorstellungen der Schüler auf das Unterrichtsthema gelenkt.

Die Begegnung mit dem Text erfolgt durch Lesen oder Hören. Das Vorlesen mit Zäsur bietet die Möglichkeit, daß die Schüler die eigene Phantasie einsetzen und sich den Ausgang des Ereignisses ausmalen.

Die Schüler formulieren eine Inhaltsangabe.

Das Wort „Krätze“ bedeutet: Korb, der auf dem Rücken getragen wird.

Bei der Nacherzählung des Inhalts wird deutlich, ob die Schüler den äußeren Handlungsablauf erfaßt haben.

TA der jeweiligen Aussagen des Textes nach Schülerdiktat

Die texterschließenden Fragen wer? was? wann? warum? wo? sind Hilfen für die intensive Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Sage. Ihre schriftliche Beantwortung festigt das erworbene Wissen.

L: Kannst du dir vorstellen, was der Anlaß dafür war, daß sich die Leute aus jener Gegend diese Geschichte immer und immer wieder erzählt haben?

L — AA: Überlege zusammen mit deinem Tischnachbarn!

SS: überlegen zusammen mit dem Partner und geben dann ihre Meinung kund (vgl. TA)

2. Sprachliche Analyse

L: Der Text ist in Abschnitte gegliedert

L — AA: Wir wollen für jeden Abschnitt eine Überschrift suchen!

L — SS: Die Sinnabschnitte werden in Klassenarbeit inhaltlich gekennzeichnet

L: Beim Hören oder beim Lesen der Geschichte konnten wir uns den Teufel und die Alte recht gut vorstellen

L — AA: Unterstreiche im Text jene Stellen, welche die beiden Handlungsträger kennzeichnen (mit zwei verschiedenen Farben)!

SS: Durchführung in Alleinarbeit

L — SS: Kontrolle im Klassengespräch oder über Folie (OHP)

L — I: In der ganzen Geschichte steht nur ein einziger Satz in wörtlicher Rede

SS: lesen die Aussage der Alten vor

L-Frage: Kannst du dir denken, warum der Erzähler keine längeren Gespräche in den Text eingebracht hat?

L — SS: Im Unterrichtsgespräch wird der Entstehung und Tradierung von Sagen nachgespürt: „Sage“ kommt von „sagen“, weitersagen; die mündliche Überlieferung hat sich auf die kürzeste Form der Mitteilung beschränkt

IV. Textverständnis

1. Erfassen der Inhalt-Gestalt-Aussage

L: Folgende Fragen wollen wir an diese Sage stellen und zu beantworten versuchen:

1. Warum vermutet der Erzähler den Teufel in Zusammenhang mit dem Stein?
2. Was wollte der Teufel mit dem Stein?
3. Wie hat die Alte den Teufel überlistet?
4. Warum hat der Teufel seinen Plan nicht mehr durchgeführt?

L — SS: bemühen sich um die Beantwortung dieser Fragen — Beleg der Aussagen durch Herauslesen entsprechender Textstellen

2. Erfassen der allgemeinen Merkmale der Sage an diesem Beispiel

L — I: Der Erzähler dieser Sage wollte den Menschen eine ganz bestimmte Erklärung geben

SS: nennen den besonders geformten Stein als Anlaß der Sagen-erzählung

L: Immer wieder haben die Menschen versucht, besondere Gegebenheiten in ihrer Umwelt, die sie nicht mit dem Verstand und durch Erforschen erklären konnten, auf geheimnisvolle Weise zu deuten. So entstanden viele Geschichten, die unserer Sage ähnlich sind. Solche Sagen nennt man „umwelterklärende“ Sagen (TA)

SS: formulieren nach Möglichkeit den Begriff

Die SS überlegen eine Begründung.

Die Aufforderung, eine Begründung für die Entstehung und das Weitererzählen dieser Sage zu geben, verlangt von den Schülern, daß sie sich in die Entstehungssituation zurückversetzen.

Die Schüler formulieren Überschriften für die Sinnabschnitte.

Das Unterstreichen derjenigen Stellen im Text, welche die beiden Handlungsträger — die Alte und den Teufel — anschaulich charakterisieren, hält die Schüler zur intensiven Arbeit am Text an und stärkt in ihnen das Bewußtsein für die angemessene Art und Weise, wie man aus Texten Informationen entnimmt.

Kontrolle der Alleinarbeit (Textstellen herausuchen) über OHP

Im Unterrichtsgespräch wird der Begriff „Sage“ von seiner worthaften Bedeutung her erhellt.

Die Schüler beantworten die gestellten Fragen schriftlich.

Wenn die Fragen zur vertieften Inhaltsanalyse schriftlich gestellt werden, können die Schüler die Beantwortung individueller vornehmen, weil sie die Aussagen ruhiger überdenken und auch zueinander in Beziehung bringen können.

Durch die Analyse des „sagenhaften“ Gehaltes dieses Textes werden die Schüler beispielhaft mit den Wesensmerkmalen der epischen Kurzform „Sage“ vertraut gemacht.

- L — I: In dieser Sage sind wie in jeder Sage Irdisches, Weltliches und Überirdisches, Geheimnisvolles eng beieinander
- L — SS: Im Unterrichtsgespräch werden die den beiden Bereichen zugehörigen Inhalte der Sage aus dem Text herausgelesen und allgemein formuliert als TA wiedergegeben

V. Vertiefung

Möglichkeiten:

- Vergleich* dieser Sage mit anderen Sagen des Heimatraumes, auch Sagen anderer Art (vgl. Sachstrukturelle Anmerkungen)
- Vergleich* der Sage mit anderen epischen Kurzformen: Märchen, Fabel, Legende
- Bildnerische Nachgestaltung*: Teufel (vgl. Grafik) oder die Alte (genaue Vorstellung aus der Schilderung im Text gewinnen)
(*Tafelanschrift* s. S. 167!)

Lehraufgabe: *Legende (legendenhafte Erzählung)*

Text: *Der störrische Esel und die süße Distel. Von Karl Heinrich Waggerl*

Stufe: 4. Schuljahr

Der störrische Esel und die süße Distel

Als der heilige Josef im Traum erfuhr, daß er mit seiner Familie vor der Bosheit des Herodes fliehen müsse, in dieser bösen Stunde weckte der Engel auch den Esel im Stall.

„Steh auf!“ sagte er von oben herab, „du darfst die Jungfrau Maria mit dem Herrn nach Ägypten tragen.“

Dem Esel gefiel das gar nicht. Er war kein sehr frommer Esel, sondern eher ein wenig störrisch im Gemüt. „Kannst du das nicht selber besorgen?“ fragte er verdrossen. „Du hast doch Flügel, und ich muß alles auf dem Buckel schleppen! Und warum denn gleich nach Ägypten, so himmelweit!“

„Sicher ist sicher!“ sagte der Engel, und das war einer von den Sprüchen, die selbst einem Esel einleuchten müssen.

Als er nun aus dem Stall trottete und zu sehen bekam, welche Fracht der heilige Josef für ihn zusammengetragen hatte, das Bettzeug für die Wöchnerin und einen Pack Windeln für das Kind, das Kistchen mit dem Gold der Könige und zwei Säcke mit Weihrauch und Myrrhe, einen Laib Käse und eine Stange Rauchfleisch von den Hirten, den Wasserschlauch, und schließlich Maria selbst mit dem Knaben, auch beide wohlgenährt, da fing er gleich wieder an, vor sich hinzumaulen. Es verstand ihn ja niemand außer dem Jesuskind.

„Immer dasselbe“, sagte er, „bei solchen Bettelleuten! Mit nichts sind sie hergekommen, und schon haben sie eine Fuhre für zwei Paar Ochsen beisammen. Ich bin doch kein Heuwagen“, sagte der Esel, und so sah er auch wirklich aus, als ihn Josef am Halfter nahm, es waren kaum noch die Hufe zu sehen.

Der Esel wölbte den Rücken, um die Last zurechtzuschieben, und dann wagte er einen Schritt, vorsichtig, weil er dachte, daß der Turm über ihm zusammenbrechen müsse, sobald er einen Fuß voransetzt. Aber seltsam, plötzlich fühlte er sich wunderbar leicht auf den Beinen, als ob er selber getragen würde, er tänzelte geradezu über Stock und Stein in der Finsternis.

TA der kennzeichnenden Stichpunkte nach Schülerdiktat

Anwendung der Erkenntnisse im Vergleich (Transfer)

Im Vergleich mit anderen epischen Kurzformen werden die gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse vertieft. Die bildnerische Nachgestaltung ist eine altersgemäße, freudvolle Betätigung, in der das Textverständnis vertieft werden kann.

Nicht lange, und es ärgerte ihn auch das wieder. „Will man mir einen Spott antun?“ brummte er. „Bin ich etwa nicht der einzige Esel in Bethlehem, der vier Gerstensäcke auf einmal tragen kann?“ In seinem Zorn stemmte er plötzlich die Beine in den Sand und ging keinen Schritt mehr von der Stelle.

„Wenn er mich jetzt auch noch schlägt“, dachte der Esel erbittert, „dann hat er seinen ganzen Kram im Graben liegen!“ Allein, Josef schlug ihn nicht. Er griff unter das Bettzeug und suchte nach den Ohren des Esels, um ihn dazwischen zu kraulen. „Lauf noch ein wenig“, sagte der heilige Josef sanft, „wir rasten bald!“

Daraufhin seufzte der Esel und setzte sich wieder in Trab. „So einer ist nun ein großer Heiliger“, dachte er, „und weiß nicht einmal, wie man einen Esel antreibt!“

Mittlerweile war es Tag geworden, und die Sonne brannte heiß. Josef fand ein Gesträuch, das dürr und dornig in der Wüste stand, in seinem dürftigen Schatten wollte er Maria ruhen lassen. Er lud ab und schlug Feuer, um eine Suppe zu kochen, der Esel sah es voll Mißtrauen. Er wartete auf sein eigenes Futter, aber nur, damit er es verschmähen konnte. „Eher fresse ich meinen Schwanz“, murmelte er, „als euer staubiges Heu!“

Es gab jedoch gar kein Heu, nicht einmal ein Maul voll Stroh, der heilige Josef in seiner Sorge um Weib und Kind hatte es rein vergessen. Sofort fiel den Esel ein unbändiger Hunger an. Er ließ seine Eingeweide so laut knurren, daß Josef entsetzt um sich blickte, weil er meinte, ein Löwe säße im Busch.

Inzwischen war auch die Suppe gar geworden, und alle aßen davon, Maria aß, und Josef löffelte den Rest hinterher, und auch das Kind trank an der Brust seiner Mutter, und nur der Esel stand da und hatte kein einziges Hälmchen zu kauen. Es wuchs da überhaupt nichts nur etliche Disteln im Geröll.

„Gnädiger Herr!“ sagte der Esel erbost und richtete eine lange Rede an das Jesuskind, eine Eselsrede zwar, aber ausgekocht scharfsinnig und ungemein deutlich in allem, worüber die leidende Kreatur vor Gott zu klagen hat. „I-A!“ schrie er am Schluß, das heißt: „So wahr ich ein Esel bin!“

Das Kind hörte alles aufmerksam an. Als der Esel fertig war, beugte es sich herab und brach einen Distelstengel, den bot es ihm an.

„Gut!“ sagte der Esel, bis ins Innerste beleidigt. „So fresse ich eben eine Distel! Aber in deiner Weisheit wirst du voraussehen, was dann geschieht. Die Stacheln werden mir den Bauch zerstechen, so daß ich sterben muß, und dann seht zu, wie ihr nach Ägypten kommt!“

Wütend biß er in das harte Kraut, und sogleich blieb ihm das Maul offen stehen. Denn die Distel schmeckte durchaus nicht, wie er es erwartet hatte, sondern nach süßestem Honig-
klee, nach würzigstem Gemüse. Niemand kann sich etwas derart Köstliches vorstellen,
er wäre denn ein Esel.

Für diesmal vergaß der Graue seinen ganzen Groll. Er legte seine langen Ohren andächtig
über sich zusammen, was bei einem Esel so viel bedeutet, wie wenn unsereins die Hände
faltet.

Quelle: Aus: *K. H. Waggener: Sämtliche Werke*, Bd. 2. Otto Müller, Salzburg 1970,
S. 456—458

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Die Legende ist eine gleichnishafte Erzählung, in der das Übernatürliche von
einem festen religiösen System aus gedeutet und „von vornherein im Hin-
blick darauf ausgewählt und gestaltet“ (*Lüthi*) wird. Vom Text her weist sie
eine motivliche und strukturelle Nähe zum Märchen und zur Sage auf. Nach
Wilpert ist die Legende eine „religiös erbauliche, volkstümliche Erzählung in
Vers oder Prosa, um den irdischen Lebenslauf eines Heiligen (...) oder ein-
zelner Wunder und Geschehnisse daraus, besonders den Kampf glaubens-
starker Menschen mit der Umwelt, Erleuchtung irdischen Geschehens durch
himmlische Mächte zu symbolischem Gehalt“ darzustellen. „Es gibt sie in
zwei Formen: Heiligenlegende zu tendenziöser Belehrung und Volkslegende
zur Unterhaltung als geistliche Volkssage (einfache Form).“ (*Wilpert*)

Auch in der neueren Literatur finden sich Legenden bzw. legendenartige Er-
zählformen, die die Welt des Übernatürlichen und Wunderbaren vom (christ-
lichen) Glauben her in wundervollen Geschichten aufscheinen lassen.

Anmerkungen zum vorliegenden Text

Die „Weihnachtsgeschichte“ ist eine jener kurzen Geschichten lyrischer Art,
die typisch sind für *Waggers* dichterisches Schaffen und die sowohl Ele-
mente des Märchens, der Fabel, der Parabel, des Schwanks und der Legende
aufweisen. Sie „ähnelt im Charakter der Erfindung den Volksliedern namen-
loser Schöpfer“ (*K. H. Waggener*) und sind eine „glückliche Vermengung von
Nachdenken und Schelmerei“. (*L'Osservatore Romano*) Die nüchterne Enge
der Tatsachen beim biblischen Bericht über die Flucht nach Ägypten wird
überschritten durch die phantasievolle, legendenhafte Ausschmückung der
Figur des Esels. Geduld und Liebe als Leitworte *Waggers* Dichtung er-
fahren in dieser legendenhaften Erzählung eine wunderbar humorvolle Ge-
staltung: „Der poetische Ton ist heiter, ungemein zart und gespeist von
einer Ader ungewöhnlich feinen Humors: eine Erzählweise, die unmittelbar
bei den Kleinen Anklang findet und nicht minder unmittelbar die Großen
rührt.“ (2)

Anmerkungen:

1. *Wilpert, G. v.*: Sachwörterbuch der Literatur. Kröner, Stuttgart 1964

2. Text zur Schallplattenhülle der Schallplatte „Und es begab sich ...“. Karl Heinrich
Waggener liest die Weihnachtsgeschichten aus seinem Buch. Copyright 1958 bei Otto
Müller, Salzburg

— *K. H. Waggener: Sämtliche Werke*, Band 2. Otto Müller, Salzburg 1970, S. 448

— *Hopster, N.*: Epische Kurzformen, in: *Wolfrum, E.*: (Hg.): Taschenbuch des Deutsch-
unterrichts. Esslingen 1972, S. 285—287

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Kennenlernen einer legendenhaften Erzählung als Voraussetzung für das *Vertrautwerden* mit der literarischen Form der Legende bzw. mit literarischen Mischformen

Anbahnung der *Fähigkeit*, die untrennbare Einheit von kunstvoller sprachlicher Gestaltung und gemeintem Sinn zu erfassen

Gewinnen der *Einsicht*, daß Legenden und Geschichten mit legendenhaftem Charakter vor dem Hintergrund religiöser Aussagen (hier christliche Weihnachtsgeschichte) gelesen und gedeutet werden müssen

Anbahnen der *Bereitschaft*, in der phantasievollen Ausgestaltung biblischer Inhalte in legendenhaften Erzählungen die gleichnishafte Vergegenwärtigung von Glaubenswahrheiten zu sehen

Feinziele

Wissen

Die Schüler sollen wissen,

- a) daß die Legende eine Erzählung mit religiösem Inhalt ist, die Glauben schaffen will
- b) daß bei dieser Waggerl-Legende das Wunderbare mit humorvoller und phantasievoller Erzählkunst eng verknüpft ist

Können

Die Schüler sollen

- a) zwischen biblischer Aussage (hier nüchterner Bericht) und der dichterischen Ausgestaltung (besonders legendenhafte Aspekte) unterscheiden können
- b) den äußeren und inneren Ablauf der Handlung dem Text entnehmen und markante Textstellen kennzeichnen können

Erkennen

Die Schüler sollen erkennen,

- a) daß der Legendendichter die in der Bibel erwähnte Figur des Esels ausschmückt und zur Darstellung christlicher Gedanken und Erfahrungen verwendet
- b) daß im Wunderbaren der Erzählung das Wirken Gottes im irdischen Geschehen sinnbildlich dargestellt werden soll

Werten

Die Schüler sollen

- a) Freude an sprachlicher und inhaltlicher Aussage von derartigen Erzählungen gewinnen
- b) bereit sein, in sprachliche Schönheiten und tiefere Inhalte von Texten hineinzuhören

2. Lernwege

Die Motivation bzw. das Bereitmachen der Schüler für die Aufnahme dieser Weihnachtslegende ist am besten dann gegeben, wenn im religiösen Brauchtum Weihnachten gefeiert wird. „Schreiben, das ist immer zuerst im ursprünglichen Sinn Sagen und Singen“ — diese Aussage *Waggerls* könnte für die methodische Durchführung bedeuten, daß es angesichts dieser im gesprochenen Wort erst voll zur Gestalt kommenden Sprache besonders angemessen ist, den Text durch *Hören* den Kindern zu übermitteln, durch Hören des Lehrervortrags, des Vorlesens eines guten Schülers (der sich darauf vorbereitet hat) oder — in diesem Fall besonders sinnvoll und effektiv — durch Hören der vom Dichter selbst besprochenen Schallplatte. Dem Hören schließt sich das *Lesen* an; das Erlesen und das sinngestaltende Vorlesen vertiefen die Erfassung der kunstvoll gestalteten Erzählung. Das *Gespräch* über den Inhalt und über sprachliche Eigentümlichkeiten und die Erklärung von unbe-

C Unterrichtsverlauf

Lehr-/Lernorganisation

I. Motivationsphase

Möglichkeiten:

- Betrachten von Weihnachtskarten*; über andere Begriffe zum Thema „Flucht nach Ägypten“ sprechen
- TA: Flucht nach Ägypten; die Schüler berichten, was sie davon wissen
- Vorlesen des Bibeltextes* zur Flucht nach Ägypten
- TA: „Weihnachtsgeschichten“ oder „Texte, die von Weihnachten handeln“ (evtl. Anschluß an die Sprachgestaltungsarbeit „Wir verfassen verschiedene Texte zum Thema ‚Weihnachten‘“ (vgl. Seite 111) — Die Schüler berichten, welche Texte sie kennen

Zielangabe:

Der österreichische Dichter Karl Heinrich Waggerl hat eine ganz besondere Weihnachtsgeschichte geschrieben. Wir wollen diese Erzählung lesen. Sie hat die Überschrift:

„Der störrische Esel und die süße Distel“ (TA)

II. Textbegegnung

Möglichkeiten:

- Erzählendes Vorlesen* durch den Lehrer
- Anhören der Schallplatte*, vom Dichter selbst besprochen
- L-Vortrag oder gemeinsames Erlesen* mit Unterbrechung (bis: „... keinen Schritt mehr von der Stelle.“) — SS-Vermutungen über den Fortgang der Erzählung und stilles Weiterlesen bis zum Schluß

kannten Begriffen vertiefen das Verständnis. Mit Hilfe des Arbeitsblattes soll das *Nachdenken*, das *Zuordnen* von Textstellen zu wesentlichen Aussagen der Legende und das Eindringen in den Gehalt der Legende über die Sprachgestalt erleichtert werden. Die *bildnerische Nachgestaltung* gibt die Möglichkeit zum persönlichen Ausdruck erfaßter Aussageelemente bzw. der Gesamtaussage.

3. Lernhilfen

- *Text*, im Buch oder auf dem Arbeitsblatt, zum Erlesen und zur vertieften Begegnung mit dem Inhalt bzw. der Sprachgestalt
 - *Schallplatte* (vgl. Anmerkungen) zur unmittelbaren sprachlichen Begegnung mit dieser legendenhaften Erzählung, vom Dichter selbst besprochen
 - *Arbeitsblatt* zur Festigung der Kenntnisse und Erkenntnisse
-

Lernzielkontrolle

Lehrintention

Durch das Betrachten entsprechender Bilder und das Anhören des Bibeltextes werden die Vorstellungen der Schüler auf den Inhalt der legendenhaften Erzählung gelenkt.

Die Form, in der sich die Textbegegnung vollzieht, ist vom Aufnahmevermögen der Schüler abhängig. Die Begegnung mit dem Text über das Anhören der vom Dichter selbst besprochenen Schallplatte ist jedoch die optimalste Form der Darbietung.

III. Textstudium

1. Herausstellen der Handlungsträger

- SS: Spontane Äußerungen der Schüler nach der Erstbegegnung mit dem Text
- L: Wir wollen festhalten, wer in der Geschichte alles eine Rolle spielt
- L — SS: Im Klassengespräch werden die Handlungsträger genannt und als TA festgehalten (vgl. TA)

2. Klärung unverstandener Ausdrücke

- L — I: In der Erzählung kommt eine Reihe von Ausdrücken vor, die ihr vielleicht nicht versteht
- SS: stellen Fragen oder L nennt entsprechende Begriffe und erklärt sie bzw. läßt sie durch die Schüler erklären
- An dieser Stelle kann auch die Erzählung mit den Schülern noch einmal gelesen, an den entsprechenden Stellen können die unverstandenen Begriffe geklärt werden, z. B.
- „Wöchnerin“: eine Mutter, die eben erst ein Kind geboren hat und noch einige Wochen Schonung braucht
- „Myrrhe“: Geschenk der Heiligen Drei Könige; Harz, wird aus afrikanischen Bäumen gewonnen, damals sehr kostbar;
- „Halfter“: Riemen um den Hals des Esels, an dem er geführt wird
- „Fuhre“: die Ladung eines Wagens
- „Eingeweide“: innere Organe, Gedärme
- „Groll, Kreatur, störrisch, verschmähen . . .“
- „eine ausgekochte, scharfsinnige Rede“: eine sehr gut ausgedachte Rede
- „vor sich hinmaulen“: vor sich hinbrummen, hinschimpfen

3. Herauslesen der humorvollen Textstellen

- L — I: An manchen Stellen des Textes müßtest du schmunzeln
- SS: suchen die entsprechenden humorvollen Stellen des Textes, lesen sie vor und erläutern, warum sie zum Schmunzeln anregen, z. B.
- „Er war kein sehr frommer Esel . . . so himmelweit!“
- „Ich bin doch kein Heuwagen!“
- „So einer ist nun ein großer Heiliger . . .!“
- „Eher fresse ich meinen Schwanz . . .“
- „. . . Eselsrede . . . so wahr ich ein Esel bin . . .!“

IV. Textverständnis

1. Festhalten des Geschehensablaufes

- L: Der Dichter Karl Heinrich Waggerl hat den schlichten Bericht aus der Bibel über die Flucht nach Ägypten anschaulich ausgestaltet. Wir wollen das, was in dieser Erzählung geschieht, abschnittsweise festhalten. Ich habe euch dazu ein Schema an die Tafel geschrieben! (vgl. TA)
- L deckt die Tafelanschrift auf und liest die Begriffe vor
- L — AA: Suche zusammen mit deinem Tischnachbarn die Textabschnitte, die zu den einzelnen Stichpunkten gehören!
- Merkt euch den Anfang und den Schluß eines jeden Abschnittes!

TA der Handlungsträger
nach Schülerdiktat

Das Feststellen der Handlungsträger
bringt eine erste inhaltliche Klärung.

Die Schüler erklären, so weit
möglich, den Mitschülern die
unverstandenen Ausdrücke.

Die Klärung weniger bekannter und
darum vielleicht unverständener Be-
griffe ist eine notwendige Voraus-
setzung für das Textverständnis und
erweitert den aktiven bzw. passiven
Wortschatz.

Herauslesen entsprechender
Textstellen

Den humorvollen Stil Waggerlscher
Dichtung können die Schüler an die-
ser heiter-humorvollen Weihnachts-
legende beispielhaft erspüren. Die
betonte Hervorhebung entsprechen-
der Textstellen fördert das Sprach-
gefühl.

Aufgliedern des Textes in Sinn-
abschnitte mit Kennzeichnung der
Anfangs- und Schlußsätze der
Textabschnitte

Die Gliederung der (für diese Alters-
stufe) verhältnismäßig langen Er-
zählung in Sinnabschnitte bringt den
Inhalt geordnet ins Bewußtsein.
Die als TA angegebenen Gliederungs-
punkte sind eine Hilfe für die selb-
ständige Aufgliederung des Textes.

- SS: Partnerarbeit
L — SS: Kontrolle im Klassengespräch
Vorlesen der entsprechenden Sinnabschnitte
L: teilt ein Arbeitsblatt aus, auf dem Fragen zum Inhalt der Erzählung stehen (vgl. TA, 2. Schema)
L — AA: Versuche, die angegebenen Fragen in Stichpunkten zu beantworten! Wenn du dir nicht sicher bist, lies genau im Text nach! Verwende die Ausdrücke aus dem Text!
SS: Stillarbeit in Alleinarbeit
L — SS: Kontrolle der Ergebnisse durch das Eintragen der entsprechenden Stichpunkte in das Schema nach Schülerdiktat (entweder als TA vorgegeben oder auf Folie für OHP)
Begriffliches Festhalten der Wandlung des Esels:
störrisch — Wunder: süße Distel — andächtig

2. Erarbeiten der Wesensmerkmale der legendenhaften Erzählung

- L — I: Ob sich das wirklich alles so zugetragen hat?
SS: äußern ihre Meinung
L — SS: Im Unterrichtsgespräch wird herausgestellt, welche Aussagen der Erzählung historisch echt sind und was der Dichter dazugedacht hat — stichpunktartiges Festhalten (vgl. TA)
L: Eine Erzählung, in der aus dem Leben von Heiligen berichtet wird und in der auch manches zum wirklich Geschehenen noch hinzuge-dichtet wird, nennt man eine Legende (TA)
Evtl. Vergleich zu bereits bekannten Legenden durchführen
L — I: Dieser legendenhaften Weihnachtserzählung von K. H. Waggerl könnte man aber noch andere Kennzeichnungen geben!
L — SS: Feststellung: humorvoll — phantasievoll — fabelhaft (TA)
L — I: Ob der Dichter mit dieser Darstellung des Esels den Menschen etwas ganz Bestimmtes sagen wollte?
SS: äußern ihre Meinung
L — SS: Im Unterrichtsgespräch wird die Intention dieser legendenhaften Erzählung erarbeitet:
bildhafte Veranschaulichung der Glaubenswahrheiten
Aussage, daß Geduld und Liebe zum Guten führen
Gott wirkt im irdischen Geschehen

Wenn bereits andere literarische Kleinformen erarbeitet sind, wird an dieser Stelle der Vergleich der Legende mit Sage, Märchen, Fabel durchgeführt

V. Textnachgestaltung

1. sprachlich

Lesen mit verteilten Rollen —
Vergleich mit der dichterischen Erzählung auf der Schallplatte

2. bildnerisch

Malen von Bildern zu den einzelnen Sinnabschnitten (Bildergeschichte) oder eines einzelnen Bildes: Flucht nach Ägypten mit Esel als Hauptfigur

Die Schüler beantworten stichpunktartig die Fragen auf dem Arbeitsblatt.

Das Schema ist eine Hilfe für die Schüler, das Verhalten des Esels als Haupthandlungsträger durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Text zu charakterisieren. Der Gesinnungswandel im Laufe des Geschehens von „störrisch“ zu „andächtig“ kann aus den herausgeschriebenen Stichpunkten deutlich abgelesen werden.

TA der Vergleichspunkte nach Schülerdiktat

Die Frage nach der Realität des erzählten Geschehens greift das von einem Teil der Schüler empfundene oder artikulierte Problem des „wirklich wahr?“, „doch nicht wahr!“ auf und führt zur Einsicht in die legenden-fabelhafte Aussage der Erzählung.

Die Schüler formulieren wesentliche Merkmale des Textes.

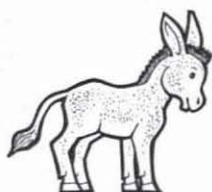
Das Gespräch über die literarische Form und Aussageintention von Legenden muß je nach Klassensituation und Vorwissen der Schüler mehr oder weniger ausführlich geführt werden, ebenso der Vergleich mit anderen epischen Kurzformen; eine Vertiefung der erworbenen Erkenntnisse wird dadurch in jedem Falle erreicht.

Die sprachliche oder bildnerische Form der Nachgestaltung vertieft das Verständnis für die Textaussage.

Tafelanschrift:

Der störrische Esel und die süße Distel

Von Karl Heinrich Waggerl

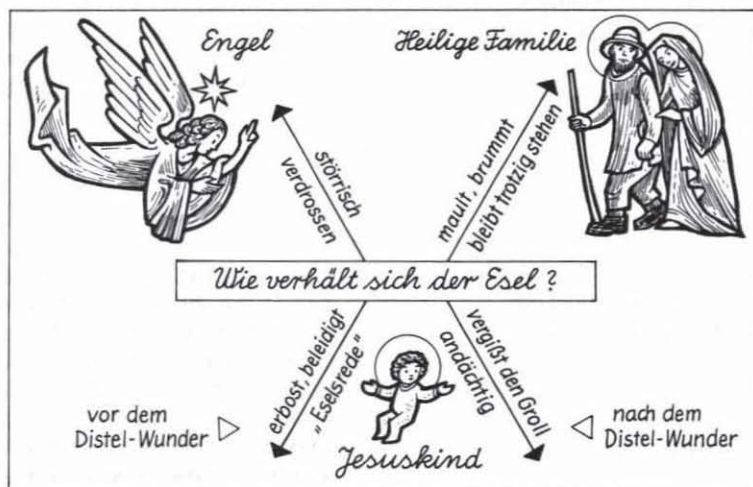


wer ?

Engel
Hl. Josef / Hl. Maria
Jesuskind

was ?

| | |
|------------------|-----------------------------|
| Esel — Engel | Mitteilung der Flucht |
| Esel | Aufbruch zur Flucht |
| Esel — Josef | der Esel grollt |
| Esel | Rast, hat nichts zu fressen |
| Esel — Jesuskind | Wunder: süße Distel |



Wandlung des Esels: störrisch ———— Wunder ———— andächtig

biblische Aussage

Tatsache: Flucht der Hl. Familie nach Ägypten

dichterische Aussage

Gespräche zwischen Esel und Engel
Esel und Josef
Esel und Jesuskind

Esel mit auf der Flucht

Esel als Hauptfigur
Distelwunder

legendenhaft
humorvoll
phantasievoll
fabelhaft

Lehraufgabe: Märchen

Text: *Brüderchen und Schwesterchen. Von den Gebrüder Grimm*

Stufe: 3. Schuljahr

Brüderchen und Schwesterchen

Brüderchen nahm sein Schwesterchen an der Hand und sprach: „Seit die Mutter tot ist, haben wir keine gute Stunde mehr; die Stiefmutter schlägt uns alle Tage, und wenn wir zu ihr kommen, stößt sie uns mit den Füßen fort. Die harten Brotkrusten, die übrigbleiben, sind unsere Speise, und dem Hündlein unter dem Tisch geht's besser: dem wirft sie doch manchmal einen guten Bissen zu. Daß Gott erbarm, wenn das unsere Mutter wüßte! Komm, wir wollen miteinander in die weite Welt gehen.“ Sie gingen den ganzen Tag über Wiesen, Felder und Stein, und wenn es regnete, sprach das Schwesterchen: „Gott und unsere Herzen, die weinen zusammen!“ Abends kamen sie in einen großen Wald und waren so müde vom Jammer, Hunger und dem langen Weg, daß sie sich in einen hohlen Baum setzten und einschliefen.

Am andern Morgen, als sie aufwachten, stand die Sonne schon hoch am Himmel und schien heiß in den Baum hinein. Da sprach das Brüderchen: „Schwesterchen, mich dürstet; wenn ich ein Brunnlein wüßte, ich ging und tränk einmal; ich mein, ich hört' eins rauschen.“ Brüderchen stand auf, nahm Schwesterchen an der Hand, und sie wollten das Brunnlein suchen. Die böse Stiefmutter war aber eine Hexe und hatte wohl gesehen, wie die beiden Kinder forgegangen waren, war ihnen nachgeschlichen, heimlich, wie die Hexen schleichen, und hatte alle Brunnen im Walde verwünscht. Als sie nun ein Brunnlein fanden, das so glitzerig über die Steine sprang, wollte das Brüderchen daraus trinken; aber das Schwesterchen hörte, wie es im Rauschen sprach: „Wer aus mir trinkt, wird ein Tiger; wer aus mir trinkt, wird ein Tiger.“ Da rief das Schwesterchen: „Ich bitte dich, Brüderchen, trink nicht, sonst wirst du ein wildes Tier und zerreiße dich.“ Das Brüderchen trank nicht, ob es gleich so großen Durst hatte, und sprach: „Ich will warten bis zur nächsten Quelle.“ Als sie zum zweiten Brunnlein kamen, hörte das Schwesterchen, wie auch dieses sprach: „Wer aus mir trinkt, wird ein Wolf; wer aus mir trinkt, wird ein Wolf.“ Da rief das Schwesterchen: „Brüderchen, ich bitte dich, trink nicht, sonst wirst du ein Wolf und frisst dich.“ Das Brüderchen trank nicht und sprach: „Ich will warten, bis wir zur nächsten Quelle kommen, aber dann muß ich trinken, du magst sagen, was du willst; mein Durst ist gar zu groß.“ Und als sie zum dritten Brunnlein kamen, hörte das Schwesterlein, wie es im Rauschen sprach: „Wer aus mir trinkt, wird ein Reh; wer aus mir trinkt, wird ein Reh.“ Das Schwesterchen sprach: „Ach, Brüderchen, ich bitte dich, trink nicht, sonst wirst du ein Reh und läufst mir fort.“ Aber das Brüderchen hatte sich gleich beim Brunnlein niedergekniet, hinabgebeugt und von dem Wasser getrunken, und wie die ersten Tropfen auf seine Lippen gekommen waren, lag es da als ein Rehkälbchen.

Nun weinte das Schwesterchen über das arme verwünschte Brüderchen, und das Rehchen weinte auch und saß so traurig neben ihm. Da sprach das Mädchen endlich: „Sei still, liebes Rehchen, ich will dich ja nimmermehr verlassen.“ Dann band es sein goldenes Strumpfband ab und tat es dem Rehchen um den Hals und rupfte Binsen und flocht ein weiches Seil daraus. Daran band es das Tierchen und führte es weiter und ging immer tiefer in den Wald hinein. Und als sie lange, lange gegangen waren, kamen sie endlich an ein kleines Haus, und das Mädchen schaute hinein, und weil es leer war, dachte es: Hier können wir bleiben und wohnen. Da suchte es dem Rehchen Laub und Moos zu einem weichen Lager, und jeden Morgen ging es aus und sammelte sich Wurzeln, Beeren und Nüsse, und für das Rehchen brachte es zartes Gras mit, das fraß es ihm aus der Hand, war vergnügt und spielte vor ihm herum. Abends, wenn Schwesterchen müde war und sein Gebet gesagt hatte, legte es seinen Kopf auf den Rücken des Rehkälbchens, das war sein Kissen, darauf es sanft einschlief. Und hätte das Brüderchen nur seine menschliche Gestalt gehabt, es wäre ein herrliches Leben gewesen.

Das dauerte eine Zeitlang, daß sie so allein in der Wildnis waren. Es trug sich aber zu, daß der König des Landes eine große Jagd in dem Wald hielt. Da schallte das Hörnerblasen, Hundegebell und das lustige Geschrei der Jäger durch die Bäume, und das Rehlein hörte es und wäre gar zu gerne dabeigewesen. „Ach“, sprach es zum Schwesterchen, „laß mich hinaus in die Jagd, ich kann's nicht länger mehr aushalten“, und bat so lange, bis es einwilligte. „Aber“, sprach es zu ihm, „komm mir ja abends wieder, vor den wilden Jägern schließ' ich mein Türlein; und damit ich dich kenne, so klopf und sprich: „Mein Schwesterlein, laß mich herein!“ Und wenn du nicht so sprichst, so schließ' ich mein Türlein nicht auf.“ Nun sprang das Rehlein hinaus, und es war ihm so wohl und war so lustig in freier Luft. Der König und seine Jäger sahen das schöne Tier und setzten ihm nach, aber sie konnten es nicht einholen, und wenn sie meinten, sie hätten es gewiß, da sprang es über das Gebüsch weg und war verschwunden. Als es dunkel ward, lief es zu dem Häuschen, klopfte und sprach: „Mein Schwesterlein, laß mich herein.“ Da ward ihm die kleine Tür aufgetan, es sprang hinein und ruhet sich die ganze Nacht auf seinem weichen Lager aus. Am andern Morgen ging die Jagd von neuem an, und als das Rehlein wieder das Hifthorn hörte und das „Hoho!“ der Jäger, da hatte es keine Ruhe und sprach: „Schwesterchen, mach mir auf, ich muß hinaus.“ Das Schwesterchen öffnete ihm die Türe und sprach: „Aber zu Abend mußt du wieder da sein und dein Sprüchlein sagen.“ Als der König und seine Jäger das Rehlein mit dem goldenen Halsband wieder sahen, jagten sie ihm alle nach, aber es war ihnen zu schnell und behend. Das währte den ganzen Tag, endlich aber hatten es die Jäger abends umzingelt, und einer verwundete es ein wenig am Fuß, so daß es hinken mußte und langsam fort lief. Da schlich ihm ein Jäger nach bis zu dem Häuschen und hörte wie es rief: „Mein Schwesterlein, laß mich herein“, und sah, daß die Tür ihm aufgetan und alsbald wieder zugeschlossen ward. Der Jäger behielt das alles wohl im Sinn, ging zum König und erzählte ihm, was er gesehen und gehört hatte. Da sprach der König: „Morgen soll noch einmal gejagt werden.“

Das Schwesterchen aber erschrak gewaltig, als es sah, daß sein Rehkälbchen verwundet war. Es wusch ihm das Blut ab, legte Kräuter auf und sprach: „Geh auf dein Lager, lieb Rehchen, daß du wieder heil wirst.“ Die Wunde aber war so gering, daß das Rehchen am Morgen nichts mehr davon spürte. Und als es die Jagdlust wieder draußen hörte, sprach es: „Ich kann's nicht aushalten, ich muß dabei sein; so lustig soll mich keiner kriegen.“ Das Schwesterchen weinte und sprach: „Nun werden sie dich töten, und ich bin hier allein im Wald und bin verlassen von aller Welt; ich laß dich nicht hinaus.“ — „So sterb' ich dir hier vor Betrübniß“, antwortete das Rehchen, „wenn ich das Hifthorn höre, so mein ich, ich müßt' aus den Schuhen springen!“ Da konnte das Schwesterchen nicht anders und schloß ihm mit schwerem Herzen die Tür auf, und das Rehchen sprang gesund und fröhlich in den Wald. Als es der König erblickte, sprach er zu seinen Jägern: „Nun jagt ihm den ganzen Tag nach bis in die Nacht, aber daß ihm keiner etwas zuleide tut.“ Sobald die Sonne untergegangen war, sprach der König zum Jäger: „Nun komm und zeige mir das Waldhäuschen.“ Und als er vor dem Türlein war, klopfte er an und rief: „Lieb Schwesterlein, laß mich herein.“ Da ging die Tür auf, und der König trat herein, und da stand ein Mädchen, das war so schön, wie er noch keins gesehen. Das Mädchen erschrak, als es sah, daß nicht sein Rehlein, sondern ein Mann hereinkam, der eine goldene Krone auf dem Haupt hatte. Aber der König sah es freundlich an, reichte ihm die Hand und sprach: „Willst du mit mir gehen auf mein Schloß und meine liebe Frau sein?“ — „Ach ja“, antwortete das Mädchen, „aber das Rehchen muß auch mit, das verlaß ich nicht.“ Sprach der König: „Es soll bei dir bleiben, solange du lebst, und soll ihm an nichts fehlen.“ Indem kam es herangesprungen, da band es das Schwesterchen wieder an das Binsenseil, nahm es selbst in die Hand und ging mit ihm aus dem Waldhäuschen fort.

Der König nahm das schöne Mädchen auf sein Pferd und führte es in sein Schloß, wo die Hochzeit mit großer Pracht gefeiert wurde, und es war nun die Frau Königin, und lebten sie lange Zeit vergnügt zusammen; das Rehlein ward gehegt und gepflegt und sprang in dem Schloßgarten herum. Die böse Stiefmutter aber, um derentwillen die Kinder in die Welt hineingegangen waren, die meinte nicht anders, als Schwesterchen wäre von den

wilden Tieren im Walde zerrissen worden und Brüderchen als ein Rehkälb von den Jägern totgeschossen. Als sie nun hörte, daß sie so glücklich waren und es ihnen so wohl ging, da wurden Neid und Mißgunst in ihrem Herzen rege und ließen ihr keine Ruhe, und sie hatte keinen anderen Gedanken, als wie sie die beiden doch noch ins Unglück bringen könnte. Ihre rechte Tochter, die häßlich war wie die Nacht und nur ein Auge hatte, die machte ihr Vorwürfe und sprach: „Eine Königin zu werden, das Glück hätte mir gebührt.“ — „Sei nur still“, sagte die Alte und sprach sie zufrieden, „wenn’s Zeit ist, will ich schon bei der Hand sein.“ Als nun die Zeit herangerückt war und die Königin ein schönes Knäblein zur Welt gebracht hatte und der König gerade auf der Jagd war, nahm die alte Hexe die Gestalt der Kammerfrau an, trat in die Stube, wo die Königin lag, und sprach zu der Kranken: „Kommt, das Bad ist fertig, das wird Euch wohlthun und frische Kräfte geben; geschwind, eh’ es kalt wird.“ Ihre Tochter war auch bei der Hand, sie trugen die schwache Königin in die Badstube und legten sie in die Wanne. Dann schlossen sie die Tür und liefen davon. In der Badstube aber hatten sie ein rechtes Höllenfeuer angemacht, daß die schöne junge Königin bald ersticken mußte.

Als das vollbracht war, nahm die Alte ihre Tochter, setzte ihr eine Haube auf und legte sie ins Bett an der Königin Stelle. Sie gab ihr auch die Gestalt und das Ansehen der Königin, nur das verlorene Auge konnte sie ihr nicht wiedergeben. Damit es aber der König nicht merkte, mußte sie sich auf die Seite legen, wo sie kein Auge hatte. Am Abend, als er heimkam und hörte, daß ihm ein Söhnlein geboren war, freute er sich herzlich und wollte ans Bett seiner lieben Frau gehen und sehen, was sie machte. Da rief die Alte geschwind: „Beileibe, laßt die Vorhänge zu, die Königin darf noch nicht ins Licht sehen und muß Ruhe haben.“ Der König ging zurück und wußte nicht, daß eine falsche Königin im Bette lag.

Als es aber Mitternacht war und alles schlief, da sah die Kinderfrau, die in der Kinderstube neben der Wiege saß und allein noch wachte, wie die Tür aufging und die rechte Königin hereintrat. Sie nahm das Kind aus der Wiege, legte es in ihren Arm und gab ihm zu trinken. Dann schüttelte sie ihm sein Kißchen, legte es wieder hinein und deckte es mit dem Deckbettchen zu. Sie vergaß aber auch das Rehchen nicht, ging in die Ecke, wo es lag, und streichelte ihm über den Rücken. Darauf ging sie ganz stillschweigend wieder zur Tür hinaus, und die Kinderfrau fragte am andern Morgen die Wächter, ob jemand während der Nacht ins Schloß gegangen wäre, aber sie antworteten: „Nein, wir haben niemand gesehen.“ So kam sie viele Nächte und sprach niemals ein Wort dabei; die Kinderfrau sah sie immer, aber sie getraute sich nicht, jemand etwas davon zu sagen.

Als nun so eine Zeit verfloßen war, da hub die Königin in der Nacht an zu reden und sprach:

„Was macht mein Kind? Was macht mein Reh?
Nun komm’ ich noch zweimal und dann nimmermehr.“

Die Kinderfrau antwortete ihr nicht, aber als sie wieder verschwunden war, ging sie zum König und erzählte ihm alles. Sprach der König: „Ach Gott, was ist das! Ich will in der nächsten Nacht bei dem Kinde wachen.“ Abends ging er in die Kinderstube, aber um Mitternacht erschien die Königin wieder und sprach:

„Was macht mein Kind? Was macht mein Reh?
Nun komm ich noch einmal und dann nimmermehr.“

Und sie pflegte dann des Kindes, wie sie gewöhnlich tat, ehe sie verschwand. Der König getraute sich nicht, sie anzureden, aber er wachte auch in der folgenden Nacht. Sie sprach abermals:

„Was macht mein Kind? Was macht mein Reh?
Nun komm ich noch diesmal und dann nimmermehr.“

Da konnte sich der König nicht zurückhalten, sprang zu ihr und sprach: „Du kannst niemand anders sein als meine liebe Frau.“ Da antwortete sie: „Ja, ich bin deine liebe Frau“, und hatte in dem Augenblick durch Gottes Gnade das Leben wieder erhalten, war frisch, rot

und gesund. Darauf erzählte sie dem König den Frevel, den die böse Hexe und ihre Tochter an ihr verübt hatten. Der König ließ beide vor Gericht führen, und es ward ihnen das Urteil gesprochen. Die Tochter ward in den Wald geführt, wo sie die wilden Tiere zerrissen, die Hexe aber ward ins Feuer gelegt und mußte jammervoll verbrennen. Und wie sie zu Asche verbrannt war, verwandelte sich das Rehkälbchen und erhielt seine menschliche Gestalt wieder; Schwesterchen und Brüderchen aber lebten glücklich zusammen bis an ihr Ende.

Quelle: Kinder- und Hausmärchen, gesammelt durch die *Brüder Grimm*. Vollständige Ausgabe mit 130 Holzschnitten von *Ludwig Richter*. Bardenschlager-Verlag GmbH, München 1964

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Märchen sind ein traditioneller Bestandteil der Erziehung. In den letzten Jahrzehnten allerdings wurden immer wieder Stimmen laut, die das Märchen aus der Kinderstube und erst recht aus der Schule verbannen wollten. Die Bedenken gegen das Märchen beziehen sich auf die Grausamkeit, die Schwarzweißmalerei und darauf, daß Märchen andere gesellschaftliche Strukturen aufweisen als die heutige gesellschaftliche Wirklichkeit: „Erzähl keine Märchen! geht die Rede, als ginge es um bloße Lügen. Sie läuft darauf hinaus zu blockieren, was sich der Realität nicht fügt. Sie ist Ausdruck einer konservativen, affirmativen Tendenz: der positiven Verpflichtung auf das, was ist. Dabei will man uns um die Vergangenheit und eine mögliche bessere Zukunft betrügen.“ (1)

W. Grimm wollte aus der Märchensammlung ein „eigentliches Erziehungsbuch“ (Vorrede zum zweiten Band) machen. So wurden von der ersten Gesamtausgabe 1819 an in allen Nachfolgeausgaben immer wieder Umdichtungen vorgenommen, die den Inhalt auf das Verständnis der kindlichen Leser zugeschnitten haben. (2) Nach *Wilpert* ist das Märchen eine „kürzere, volksläufig unterhaltende Prosaerzählung von phantastisch-wunderbaren Begebenheiten und Zuständen aus freier Erfindung ohne zeitlich-räumliche Festlegung.“ (3) Charakteristisch ist das „Eingreifen übernatürlicher Gewalten ins Alltagsleben, redende und Menschengestalt annehmende Tiere und Tier- und Pflanzengestalt annehmende verwunschene Menschen (Metamorphosen); ... der ethische Grund ist eine denkbar einfache Weltordnung: Belohnung des Guten, Bestrafung des Bösen, je nach dem Grad der Sympathie oder Antipathie für die Hauptgestalt Wendung zum Guten oder Schlechten entsprechend den Wünschen des naiv moralisierenden kindlichen Aufnahmekeises.“ (*Wilpert*)

Es gibt verschiedene Theorien zur Entstehung der Märchen. *Lüthi* insbesondere hat sich der Märchenforschung angenommen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf seine Forschungsergebnisse. (4)

Einteilungsprinzipien

- nach den sie konstituierenden Motiven: Brüder-Märchen, Feen-Märchen, Mythen-Märchen, Liebes-Märchen, Erlösungs-Märchen, Zauber- und Wundermärchen
- nach dem jeweils herrschenden Zahlenprinzip: Zweizahlmärchen, Dreizahl- und Vierzahlmärchen usw., Siebenzahlmärchen

innere Bauprinzipien

- Eindimensionalität (keine Trennung von Diesseits und Jenseits)
- Flächenhaftigkeit (Figuren werden ohne Innenwelt gezeichnet)
- abstrakter Stil (starre Formeln, Wiederholungen, formelhafter Anfang und Schluß)
- Isolation und Allverbundenheit (Personen sind isoliert, nichts scheint sich kausal zu entwickeln)
- Sublimation und Welthaftigkeit (märchenhafte Sublimierung aller Motive)
- Gegensatzgesetz (Held — Antiheld)

Wohl sind die „Kinder- und Hausmärchen“ der Gebrüder Grimm nicht als gattungsgleich zu betrachten, aber die von *Lüthi* genannten inneren Bauprinzipien weisen sie in dieser oder jener Form auf. Gemeinsam ist allen Märchen auch, daß sie wesentliche menschliche Verhaltensweisen darstellen, wie z. B. Kampf, Intrige, Erlösung, Befreiung, Rettung, Werbung, Vermählung, Berührung mit dem Zaubenhaften.

Zum vorliegenden Text

Das Märchen „Brüderchen und Schwesterchen“ kann nach Handlungsträgern, Handlungsablauf und Darstellungsart wie folgt gekennzeichnet werden:

Handlungsträger sind zwei Geschwister, Brüderchen und Schwesterchen, von denen das Schwesterchen die Heldenfigur der Handlung darstellt, das Brüderchen eine Metamorphose von der Menschengestalt zur Tiergestalt (Rehchen) und wieder zurück zur Menschengestalt durchmacht. Die Verwünschung bewirkt eine böse Stiefmutter, die eine Hexe ist; sie verkörpert zusammen mit ihrer häßlichen Tochter die Gegenspieler. Als typische Märchenfigur tritt neben der bösen Stiefmutter der König auf, der das schöne Schwesterchen zu seiner Frau macht und der schließlich auch die Hexe ihren wohlverdienten, jammervollen Tod im Feuer sterben läßt.

Der *Handlungsablauf* wird bestimmt vom Motiv des sozialen Aufstiegs (das arme Schwesterchen wird Königin), vom Motiv der Geschwisterliebe (Schwesterchens Liebe und Treue zum Brüderchen schaffen die Voraussetzung für dessen Erlösung) und vom Motiv der gerechten Vergeltung (das Böse wird bestraft, das Gute wird belohnt).

Die *Darstellungsart* weist eine Reihe von Form- und Bauprinzipien des Märchens auf: Eindimensionalität (Stiefmutter als Kammerfrau, nächtlicher Besuch der rechten Königin bei ihrem Kind...), Flächenhaftigkeit (das Innenleben der Figuren wird nicht dargestellt), abstrakter Stil (formelhafter Schluß: „... und sie lebten glücklich zusammen bis an ihr Ende“, starre Formeln des Miteinander-redens: „Mein Schwesterlein, laß mich herein!“...), Wiederholungen (Gespräche an den Brunnen, mehrmaliges Jagen, oftmaliger Besuch der Königin beim Kind), spezifisch märchenhafte Objekte (goldenes Strumpfband, besondere Schönheit des Rehchens, des Mädchens, guter König, böse Stiefmutter).

Dieses Märchen kann der Einteilung nach dem herrschenden Zahlenprinzip als Zweizahlmärchen bezeichnet werden; dem Motiv nach ist es ein Erlösungsmärchen mit Gestaltwandel.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Kennenlernen des Märchens „Brüderchen und Schwesterchen“

Einüben der *Fähigkeit* zum textangemessenen Aufnehmen eines Märchens

Anbahnung der *Einsicht* in die wichtigsten Aussage- und Formgesetze eines Märchens

Wecken der *Freude* am Hören bzw. Lesen von Märchen

Feinziele

Wissen

- Die Schüler sollen wissen,
- a) daß das Märchen „Brüderchen und Schwesterchen“ zu den Erlösungsmärchen mit Gestaltwandel gerechnet wird
 - b) daß die Gebrüder Grimm in ihren „Kinder- und Hausmärchen“ vor etwa 150 Jahren die erste Märchensammlung angelegt haben

Können

- Die Schüler sollen
- a) die Handlungsträger in Spieler und Gegenspieler einteilen und die entsprechenden Textstellen zuordnen können
 - b) den Handlungsablauf durch Aufgliedern der Gesamthandlung in Bildern darstellen können

Erkennen

- Die Schüler sollen erkennen,
- a) daß in diesem Märchen wesentliche menschliche Grunderfahrungen wie Geschwisterliebe, Haß, Treue, Rettung, Befreiung und Berührung mit dem Wunderbaren ausgedrückt sind
 - b) daß die märchenhafte Erzählung durch einen bestimmten Sprachstil geprägt ist (Wiederholungen, formelhafter Anfang und Schluß)

Werten

- Die Schüler sollen
- a) die innere Stimmigkeit im Märchen (Ausgleich von Gut und Böse) erfahren
 - b) im sprachlichen und bildnerischen Nachgestalten die durch die Märchen-erzählung erzeugten emotionalen Spannungen schöpferisch verarbeiten können

2. Lernwege

Nach *Lüthi* kommt das Märchen dem kindlichen Denken entgegen, weil es die Inhalte mit starken Umrissen und starken Farben zeichnet und dem Kind die Mühe der Kombination von Einzelaussagen weithin erspart bleibt; weil es in klaren Linien und in sich geschlossenen Episoden die „Wirklichkeit“ zeichnet, ohne die komplexen Strukturen der Realität aufzuzeigen; weil es das Urvertrauen bestärkt, indem es dem Größten und Kleinsten eine unschuldige Vertraulichkeit entgegenbringt.

Soll die Begegnung mit dem Märchen durch Lesen oder durch Erzählen erfolgen? Hier wird dem freien Erzählen mit Augenkontakt zum Kind der Vorrang eingeräumt. Ton und Gestus zusammen vermitteln einen Gesamteindruck, der von der Seite der kindlichen Hörer her nach einem Ausdruck verlangt: Ausdruck im Sprechen über den Inhalt, Überprüfung des *Verständnisses* des Handlungsablaufes im Nacherzählen. Bei diesem Märchen würde sich auch eine spielende Nachgestaltung anbieten, zumindest aber ein Lesen mit verteilten Rollen. Schließlich haben Grundschul Kinder immer Freude am *bildnerischen Nachgestalten*. Das gesamte Märchen kann in Szenen aufgegliedert werden und als Bildergeschichte eine Schulzimmerwand schmücken. Dabei sollte jedes Kind jene Szene malen dürfen, die ihm am besten gefällt, zu der es den tiefsten inneren Bezug hat. Je nach Lesereife der Klasse ist bereits eine analysierende Betrachtung (Analyse der Märchenmotive durch Textstellenbeleg) und die Betrachtung der sprachlichen Bauprinzipien eines Märchens möglich. Schwerpunkt der Einheit sollte jedoch die *Begegnung* mit dem Märchen sein. Zum besseren Verständnis dient eine das Gemüt ansprechende Tafelskizze, die vielleicht das Prinzip der gerechten Vergeltung (vgl. TA) verdeutlicht und den Schülern die Möglichkeit der Arbeit am Text (Zuordnung von Textstellen) gibt, ohne das Gesamt des Märchens zu zerpfücken. Die Abgrenzung von anderen literarischen Formen wird im 4. Schuljahr im gelenkten Unterrichtsgespräch möglich sein.

3. Lernhilfen

- *Text*, auf dem Tonband (evtl. vom Lehrer während der Erzählung in der Klasse aufgenommen), zum Nachhören
- *Arbeitsblatt* mit Skizzen (vgl. TA)
- *Märchenplakat*, z. B. erhältlich bei der Deutschen Bundesbahn, zur Veranschaulichung bzw. zur Information
- *Grafik* „Brüderchen und Schwesterchen“ aus einer Märchenausgabe bzw. aus diesem Buch

Anmerkungen:

1. *Wolff, R.*: Märchenstreit. Erzähl keine Märchen, in: betrifft: Erziehung, 4 (8), 1975, S. 41
2. Märchenumdichtungen der heutigen Zeit haben eine andere Tendenz, siehe: *Janosch* erzählt Grimms Märchen. Gelberg & Beltz, Weinheim 1972 oder Fetscher, Iring: Märchenverwirrbuch, dtv
3. *Wilpert, G. v.*: Märchen, in: Sachwörterbuch der Literatur. Kröner, Stuttgart 1964
4. Vgl. *Lüthi, M.*: Märchen. Klett, Stuttgart 1968
Lüthi, M.: Das europäische Volksmärchen. Bern 1968
Lüthi, M.: Es war einmal . . . Vom Wesen des Volksmärchens. Göttingen 1968

I. Motivationsphase

Möglichkeiten:

- a) *Ankündigung:* Wir hören ein Märchen — Reaktionen der Schüler (erfahrungsgemäß positiv)
- b) *TA:* „Brüderchen und Schwesterchen“ — Sammeln von Assoziationen
- c) Betrachten des *Märchenbildes* (vgl. Grafik im Buch)
- d) *TA:* „Brüder Grimm“ — Wissensberichte der Schüler
- e) Betrachten des *Märchenplakates* — Heraussuchen des Bildes „Brüderchen und Schwesterchen“

Zielangabe:

Wir hören und lesen das Märchen „Brüderchen und Schwesterchen“ (TA)

II. Textbegegnung

1. Hören des Märchens

L: erzählt das Märchen oder liest es mit Ton und Gestus des Erzählens vor (dabei Tonbandaufnahme)

SS: hören zu — entspannte Atmosphäre, evtl. Sitzkreis

2. Aussprache

SS: Spontane Äußerungen: was den Schülern gefallen hat, wie sie die einzelnen Handlungsträger beurteilen

L: läßt den Schülern Zeit, den Eindruck auszudrücken und zu verarbeiten; bereits an dieser Stelle werden verschiedene Märchenmotive anklingen, z. B. Geschwisterliebe, Vergeltung des Bösen
Wenn es die Schüler wünschen, dürfen sie das Märchen noch einmal hören; am besten die vorher beim Erzählen gemachte Tonbandaufnahme

Das Märchenbild (vgl. Grafik) sollten die Schüler beim Hören des Märchens und während der Aussprache vor Augen haben (Episkop oder auf Folie über OHP)

III. Textbetrachtung

1. Erzählen des Märchens in Bildern (*Inhaltserfassung*)

L: Stelle dir vor, du würdest dieses Märchen deinen kleineren Geschwistern erzählen. Du könntest ihnen bestimmt eine besondere Freude machen, wenn du zum Erzählen auch Bilder herzeigen würdest!

L-Frage: Wie viele Bilder müßtest du malen, wenn du alle wichtigen Begebenheiten in einer Bildergeschichte vom Märchen darstellen wolltest?

L — AA: Überlege das zusammen mit deinem Tischnachbarn!
Damit ihr nachlesen könnt, habe ich euch den Märchentext auf einem Arbeitsblatt abgezogen. Kennzeichnet im Text jene Stellen, mit denen ein neues Bild beginnt!

SS: Partnerarbeit in Stillarbeit

L — SS: Im Klassengespräch wird die von den Schülern vorgenommene Aufgliederung des Textes auf ihre Richtigkeit hin überprüft; dabei werden die einzelnen Szenenbilder durch eine Überschrift inhaltlich festgehalten (vgl. TA). TA oder OHP

Erfahrungsgemäß hören die Kinder in der Grundschule (auch noch im 4. Schuljahr) mit Hingabe zu, wenn ihnen Märchen erzählt werden. Die Einstimmung auf das konzentrierte Zuhören kann durch die Betrachtung entsprechender Märchenbilder vertieft werden.

Das Hören hat gegenüber dem Erlesen den Vorteil, daß sich die Schüler mit allen Kräften dem Eindruck hingeben können, ohne Mühe auf die Informationsentnahme beim Lesen verwenden zu müssen.

Erzählen — Hören ist die Ursituation der Märchenentstehung und der Märchentradition.

Je intensiver sich der Eindruck vollzieht, um so mehr erleben die Schüler und um so mehr können sie sich dann ausdrücken.

Die Kinder kennen Märchenbilderbücher. Die Möglichkeit der Darstellung einer Inhaltsübersicht in Einzelbildern ist durch die Betrachtung von Bilderbüchern geläufig.

Die Einzelbilder für eine Darstellung des Märchens als Bildergeschichte zu kennzeichnen, ist eine Möglichkeit, daß die Schüler den Handlungsablauf erfassen, ohne eine langatmige Inhaltsangabe geben zu müssen.

Gliederung des Textes in Sinnabschnitte („Bilder“);
Formulieren einer Überschrift für das jeweilige Bild

2. Herausstellen der wesentlichen Merkmale des Märchentextes

- L: Die Menschen in diesen Märchen sind entweder gut oder böse.
 stummer I: L gibt das Schema (vgl. TA) ohne die Namen der Personen vor.
 TA oder OHP oder Arbeitsblatt
- SS: ordnen die Handlungsträger den Merkmalen „gut — böse“ zu;
 festhalten: TA/Arbeitsblatt — Lesen entsprechender Textstellen
- L — I: Die beiden Wörter „Glück — Unglück“ und die Pfeile sagen uns
 viel, wenn wir das Märchen richtig verstanden haben
- L — AA: Überlege zusammen mit deinem Tischnachbarn!
- L — SS: Im Unterrichtsgespräch wird erläutert, wie in diesem Märchen das
 Prinzip der gerechten Vergeltung dargestellt ist (das Böse wird
 bestraft, das Gute wird belohnt)
- L — I: Außer den Eigenschaften „gut“ und „böse“ können wir den einzel-
 nen Personen weitere Eigenschaften zuordnen
- SS: mühen sich um die differenzierte Charakterisierung der Spieler und
 Gegenspieler
- L — SS: ordnen die kennzeichnenden Eigenschaftswörter zu
 Im begleitenden Unterrichtsgespräch wird der im Märchen dar-
 gestellte Zusammenhang
 Gutsein →(Not) →Glück
 Bösessein →(Erfolg) →Unglück deutlich gemacht.
- L: Märchen sind Geschichten ganz besonderer Art
- L — AA: Unterstreiche in deinem Text jene Stellen, an denen der Leser er-
 kennt, daß es sich um ein Märchen handelt!
- SS: Durchführung. Einführende Beispiele gibt der Lehrer
- L — SS: besprechen die gekennzeichneten Textstellen; genannt werden
 u. a.: goldenes Halsband, goldenes Strumpfband; besondere
 Schönheit des Rehchens, des Mädchens; Brunnlein und Rehchen,
 die sprechen können; guter König, böse Stiefmutter; daß die tote
 Königin nachts ihr Kind besuchen kann und wieder lebendig wird;
 daß das Brüderchen in das Rehchen verwandelt wird und am
 Schluß wieder ein Mensch ist;
 der Anfang: „...„Es war einmal ...““ der Schluß: „... lebten
 glücklich zusammen bis an ihr Ende““.

IV. Nachgestaltung

Möglichkeiten:

- sprachlich*: sinngestaltendes Vorlesen — mit verteilten Rollen
- dramatisierend*: Spielen einzelner Szenen, z. B. am Brunnen
- bildnerisch*: — Malen einzelner Motive nach freier Wahl
 — Malen in Szenen (Bildergeschichte), evtl. Gruppenarbeit

V. Vertiefung

Möglichkeiten:

- kritisches Anhören* einer Schallplattenaufnahme
- kritisches Betrachten* von Märchenbilderbüchern
- Lesen anderer Märchen* — Vergleich
- Vergleich* des Märchens mit anderen bekannten epischen Kurzformen
- Informationen* über die Tätigkeit der Gebrüder Grimm

Die Schüler ordnen die Handlungsträger den Stichpunkten „gut“ — „böse“ zu.

L — SS ordnen den Personennamen kennzeichnende Eigenschaftswörter zu (TA).

Die Schüler unterstreichen entsprechende Textstellen.

Alle Formen der Nachgestaltung bieten durch die Art ihrer Ausführung dem Lehrer (und dem Schüler) eine Kontrolle des Verständnisses.

Eines der bedeutendsten Märchenmotive, das Motiv der gerechten Vergeltung von Gut und Böse, wird beispielhaft erfaßt.

Das als Tafelanschrift vorgegebene Schema bietet den Schülern eine Hilfe für die gedankliche Durchdringung und Strukturierung.

Die weitere Kennzeichnung der Spieler und Gegenspieler in der Märchenhandlung vertieft das Verständnis für die typisierende Charakterisierung der Personen im Märchen (Schwarzweißmalerei). Daß durch diese Art der Darstellung die menschlichen Grunderfahrungen (Haß, Liebe, Treue, Bosheit, Befreiung, Berührung mit dem Wunderbaren) in einleuchtender Weise veranschaulicht werden, sollte das Unterrichtsgespräch wenigstens andeuten.

Die Kennzeichnung der „märchenhaften“ Objekte und Begebenheiten und das Festhalten der für das Märchen typischen sprachlichen Anfangs- und Schlußformel bahnt das Wissen um die stilistischen Merkmale dieser epischen Kurzform an.

Die bildnerische Nachgestaltung kommt dem Bilderdenken des Kindes entgegen.

Die kritische Betrachtung sprachlicher und bildnerischer Märchen Darstellungen verlangt den Einsatz des erarbeiteten Wissens und stärkt — bei entsprechender Führung durch den Lehrer — das Gefühl für das „Echte“ oder das „Kitschige“ der Nachgestaltung.

Der Vergleich mit anderen Märchen oder anderen epischen Kurzformen vertieft die gewonnenen Einsichten.

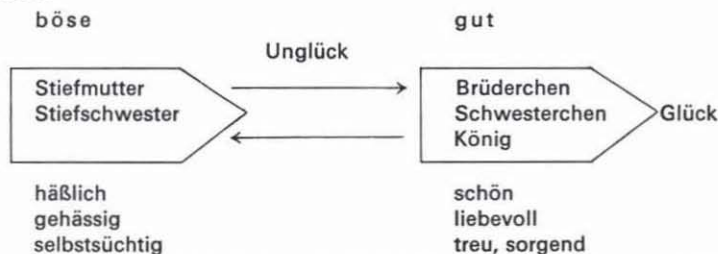


Märchen: Brüderchen und Schwesterchen
aufgeschrieben durch die Brüder Grimm

Bilder:

1. Brüderchen und Schwesterchen schlafen im hohlen Baum.
2. Brüderchen trinkt aus dem Brunnen.
3. Schwesterchen schläft auf dem Kopf des Rehchens.
4. Die Jäger verwunden das Rehchen.
5. Schwesterchen verbindet das Rehchen.
6. Die Jäger fangen das Rehchen.
7. Der König betritt das Häuschen und reicht dem Schwesterchen die Hand.
8. Hochzeit auf dem Königsschloß.
9. Die böse Stiefmutter als Kammerfrau.
10. Die echte Königin besucht nachts ihr Kind.
11. Die böse Stiefmutter wird verbrannt.
12. Das Rehchen erhält die menschliche Gestalt zurück; sie leben glücklich zusammen.

Personen:



Lehraufgabe: Fabel

Text: Der Fuchs und die Katze

Stufe: 4. Schuljahr

Der Fuchs und die Katze

Es trug sich zu, daß die Katze in einem Walde dem Herrn Fuchs begegnete. Weil sie dachte, er ist gescheit und wohlverfahren und gilt viel in der Welt, so begrüßte sie ihn artig: „Guten Tag, lieber Herr Fuchs, wie geht's? Wie steht's? Wie schlägt Ihr Euch durch in dieser teuren Zeit?“

Der Fuchs, voller Hochmut, musterte die Katze von Kopf bis Fuß und überlegte, ob er eine Antwort geben solle. Endlich sprach er: „O du armseliger Bartputzer, du buntscheckiger

Narr, du Hungerleider und Mäusejäger, was kommt dir in den Sinn? Du unterstehst dich zu fragen, wie es mir gehe? Was hast du gelernt? Wie viele Künste verstehst du?"

„Ich verstehe nur eine einzige Kunst“, antwortete bescheiden die Katze.

„Was für eine Kunst ist das?“ fragte der Fuchs.

„Wenn die Hunde hinter mir her sind, so kann ich auf einen Baum springen und mich retten.“

„Das ist alles?“ fragte der Fuchs. „Ich bin Herr über hundert Künste und habe außerdem noch einen Sack voll Listen. Du jammerst mich, komm mit mir, ich will dich lehren, wie man den Hunden entgeht.“

Indessen kam ein Jäger mit vier Hunden daher. Die Katze sprang behende auf einen Baum und kletterte in den Gipfel, wo Äste und Laubwerk sie völlig verbargen.

„Bindet den Sack auf, Herr Fuchs, bindet den Sack auf!“ rief ihm die Katze zu. Aber... die Hunde hatten ihn schon gepackt und hielten ihn fest.

„Ei, Herr Fuchs“, rief die Katze, „Ihr bleibt mit Euren hundert Künsten stecken. Hättet Ihr hinaufklettern können wie ich, so wär's nicht um Euer Leben geschehen.“

Volksgut

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Die Fabel (lat. *fabula* = Erzählung) im engeren Sinn kann wie folgt gekennzeichnet werden als „selbständige kurze episch-didaktische Gattung der Tierdichtung in Vers oder Prosa, die eine allgemein anerkannte Wahrheit, einen moralischen Satz, an Hand eines überraschenden, doch analogen Beispiels in uneigentlicher Darstellung veranschaulicht und besonders aus der Übertragung menschlicher Verhältnisse, Sitten, auch der Rede, auf die beseelte oder unbeseelte Natur (Pflanzen, Steine, bes. Tiere) witzig-satirische oder moralisch-belehrende Effekte erzielt“ (Wilpert, S. 201/202).

Die *Heimat* der Fabel ist der Orient (Indien, Arabien). Der phrygische Sklave *Aisopos* (um 550 v. Chr.) soll der Überlieferung nach Fabeln indischer und griechischer Herkunft aufgezeichnet und damit diese literarische Gattung ins Abendland eingeführt haben. Im Vernunftzeitalter der Aufklärung und im Rokoko galt die Fabel als eine der höchsten Dichtformen, in der das „prodesse et delectare“ zugleich ihre Erfüllung fanden.

Dem *Wesen* der Fabel eignet immer eine didaktische Absicht; sie ist eine *Lehrdichtung*. Das Motiv des Belehren- und Erziehenwollens bestimmt Inhalt, Aufbau und Sprache der Fabel.

In der Fabel muß unterschieden werden zwischen der vordergründigen Handlung, die aus außermenschlichen Bereichen entnommen ist, und dem gemeinten Sinn, der Lehre, die sich auf menschliches Verhalten bezieht.

Der Handlungsablauf selbst ist durch eine *antithetische Struktur* gekennzeichnet. Spieler und Gegenspieler treten auf; sie versinnbildlichen Macht und Ohnmacht, Kraft und Schwachheit oder dgl. Der Höhepunkt der Handlung bildet zugleich den Wendepunkt des Kräfteverhältnisses und stellt eine „pointenhafte, überraschend aufblitzende Verdeutlichung der Lehre“ (H.-H. Plickat) im Sinnbild dar, ohne direkte Belehrung. Da in der Tierfabel zudem allgemein anerkannte Charaktereigenschaften der Tiere in kontrastierender Darstellung verwendet werden, ist die „Moral“ meistens nicht mehr ausdrücklich formuliert; sie wird aus der Nutzenanwendung der vordergründigen Handlung evident.

Anmerkungen zum vorliegenden Fabeltext

In dieser Tierhandlung sind Tiere aus dem alltäglichen Erfahrungs- und Kenntnisbereich die Handlungsträger. Das anfangs überlegene Tier — hier der

Fuchs — unterliegt nach dem Wendepunkt der Handlung dem anfangs gemühtigten Tier — hier der Katze. Das Verhältnis von Spieler und Gegenspieler kehrt sich durch das Hinzutreten eines dritten — hier der Hunde — auf dem Höhepunkt der Handlung um.

Die kurze, überschaubare Handlung, die unmittelbare Beschreibung der Tiere („Herr Fuchs — geschickt — wohlverfahren — voller Hochmut“ — „Katze — bescheiden — artig“) wie auch die im Dialog anschaulich zum Ausdruck gebrachten Merkmale des Gesprächspartners (Der Fuchs kennzeichnet die Katze als „armseliger Bartputzer, buntscheckiger Narr, Hungerleider, Mäusejäger . . .“ — Die Katze kennzeichnet den Fuchs als „Herr Fuchs, geschickt, wohlverfahren, gilt viel in der Welt“) malen ein prägnantes und lebendiges Bild von (menschlicher) Bescheidenheit und (menschlichem) Hochmut.

Auf dem Höhepunkt des Triumphes bzw. der Erniedrigung („Komm mit mir, ich will dich lehren . . .“) vollzieht sich die unumkehrbare Wendung, angekündigt durch eine Zäsur im Dialog, an die sich ein einfacher Erzählsatz anschließt („Indessen kam ein Jäger mit vier Hunden daher . . .“). Die Gefährdung durch Hunde hatte den hochmütigen Fuchs und die bescheidene Katze auf eine Ebene gestellt. Der Hochmut ließ den Fuchs als den Überlegenen erscheinen, die Katze als die Unterlegene —, aber rasch vollzieht sich die entscheidende Umkehrung dieses Verhältnisses in der Realsituation der Gefahr: Die Katze rettet sich vor den Hunden durch den Sprung auf einen Baum, unter Anwendung des Kletterns als der einzigen Kunst, die sie beherrscht; der Fuchs, der sich im Besitz von „hundert Künsten“ und eines „Sacks voll Listen“ wähnte oder rühmte, kann sich nicht retten; er ist verloren. Selbst wenn ihm „hundert Künste“ verfügbar wären (wie es ja in der allgemeinen Charakterisierung des „schlau“en Fuchses zum Ausdruck kommt) —, besitzt er nicht die eine Kunst, die im wirklichen Augenblick der Gefahr retten könnte. Die Tat in der konkreten Situation entscheidet, nicht hochmütiges Wortgeplänkel. Sprichwörter wie „Übermut tut selten gut“ oder „Hochmut kommt zu Fall“ beinhalten eine analoge Aussage.

Der in diesem Unterrichtsmodell verwendete Text ist u. a. zu finden in „Kinder- und Hausmärchen“. Winkler, München 1956.

Weil aber die äußere Handlung kein Übergewicht hat vor der Eindeutigkeit der Lehre (wie das im Tiermärchen der Fall ist) und weil die Strukturgesetzmäßigkeiten der Fabel deutlich hervortreten, kann dieser Text als Grundlage für die exemplarische Darstellung einer Fabelbehandlung stehen. Die Wesenszüge der Fabel überwiegen weitaus auch vorhandene Merkmale des Tiermärchens. Letztere erleichtern den Zugang zu den strengeren Formen der Fabel.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|--|--|
| <i>Kennenlernen</i> einer Tierfabel als Voraussetzung für das Vertrautwerden mit der lite- | <i>Wissen</i> |
| | Die Schüler sollen a) den äußeren Ablauf der Handlung verstehen und gliedern können (1. Teil — Wendepunkt — 2. Teil) |

rarischen Form der Fabel

- b) das Formmerkmal der Kontrastierung erfassen und versprachlichen können (Spieler — Gegenspieler — Umkehrung)
- c) die Fabel von einer Tiergeschichte unterscheiden lernen, indem sie Form und Inhalt vergleichen

Anbahnung des *Verständnisses* für die antithetische Struktur und die beiden Handlungsebenen in der Fabel

Können

Die Schüler sollen

- a) die Typisierung der Akteure durch Zuordnung bzw. Deutung entsprechender Textstellen erfassen
- b) den Handlungsverlauf (mit Kennzeichnung des Wendepunktes) im Schema darstellen bzw. ablesen können
- c) den äußeren Ablauf der Tiergeschichte auf zwischenmenschliche Beziehungen projizieren und die Umkehrung des Herrschaftsverhältnisses mit dem gemeinten Sinn belegen können

Einübung der *Fähigkeit*, die Eigenheiten der Sprachform der Fabel zu erkennen (Strukturen des Textes, Stilmittel)

Erkennen

Die Schüler sollen

- a) herausfinden, durch welche Begriffe und Ausdrücke die Eigenschaften der Handlungsträger (Fuchs — Katze) charakterisiert werden
- b) den Dialog zwischen Fuchs und Katze inhaltlich treffend nachgestalten können
- c) den Höhe- (Wende-) Punkt der Handlung am Wechsel der Sprachform erfassen

Wecken der *Freude* an der (Fabel-) Dichtung durch die kognitiv-emotionale Erschließung

Werten

Die Schüler sollen

- a) den emotionalen Zugang zur anschaulichen sprachlichen Gestaltung finden
- b) zum Lesen ähnlicher Texte bereit sein und dadurch ihr Repertoire an Handlungsmustern erweitern
- c) für die Wertfindung durch Umgang mit Dichtung am Beispiel dieser Tierfabel sensibilisiert werden

2. Lernwege

Oftmals findet sich in einschlägiger didaktischer Literatur der Hinweis, daß die Fabel in ihrem Wesen als Lehrdichtung vom Schüler der Grundschule noch nicht erfaßt werden könne. Erfahrungswerte aus der Schulpraxis lassen jedoch

die Annahme zu, daß bei sach- und kindgemäßer Führung durch die Lehrperson die Schüler den Zugang zum Wesentlichen dieser literarischen Gattung entdecken können. Freilich muß davor gewarnt werden, die Einsicht in die zweite Handlungsebene der Fabel — die „Moral“ — erzwingen zu wollen.

Erkenntnis und Übertragung der durch die äußere (Tier-)Handlung versinnbildlichten Lehre können sich ergeben, wenn geduldig der Weg von der Sprache zur Sache, vom Inhalt zum Gehalt gegangen wird.

Aufmerksam *zuhören* und *lesen* (auch mit verteilten Rollen), Dialoge und die darin zum Ausdruck gebrachten Emotionen auf sich wirken lassen, einfache Aussagen mit Vorstellungen in Verbindung bringen, bildhafte sprachliche Ausdrücke klären, kontrastierende Begriffe gegenüberstellen — auf diese Weise wird das Typische der Handlungssituation und der Akteure erfaßt und der hintergründig gemeinte Sinn erschlossen.

Der *Vergleich* der Ausdrücke und Wörter zeichnet die Konturen der gegensätzlichen Typen von Eigenschaften und Verhaltensweisen.

Der Impuls zur *Identifikation* mit einem der Handlungsträger (Wenn du der Fuchs, die Katze wärest . . .) ermöglicht die „Vermenschlichung“ der Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen über den kognitiv-emotionalen Bereich.

C Unterrichtsverlauf

Lehr-/Lernorganisation

I. Motivationsphase

Möglichkeiten:

- a) *Tafelzeichnung*: Fuchs — Katze (evtl. vor den Schülern entstehen lassen)
— freie Äußerungen der SS
- b) *Bildbetrachtung*: Fuchs — Katze (Bilder, Zeichnungen, Fotos u. dgl.)
- c) *Tafelanschrift* des Titels der Fabel oder von Reizwörtern (Fuchs — Katze, Hund, bescheiden, voller Hochmut . . .)
— „brainstorming“: welche Vorstellungen assoziieren die Schüler mit diesen Begriffen
- d) *Unterrichtsgespräch* über bekannte Fabeln (von den Schülern eigenständig erlesen oder in der Klasse besprochen)
- e) *Lehrervortrag* des einleitenden Satzes der Fabel („Es trug sich zu, daß die Katze im Walde dem Herrn Fuchs begegnete.“)
— Schüler dichten die Geschichte weiter

Zielangabe:

Die Formulierung ist von der gewählten Art des Einstiegs und vom Vorwissen der Schüler abhängig.

(Tafelanschrift des Titels oder „Wir lernen heute wieder eine Fabel kennen“ oder „Wir wollen eine ‚Geschichte‘ vom Fuchs und von der Katze näher betrachten“.)

Die *grafische Darstellung* des Handlungsablaufes veranschaulicht den Kontrast in den Eigenschaften der Träger der äußeren und inneren Handlung und macht die Wendung durch den Eingriff eines Dritten (hier Gefährdung durch die Hunde) auf dem Höhepunkt des Geschehens deutlich.

Ein *Sprichwort* kann die Lehre der Fabel angenähert oder präzise fassen. Manche Schüler haben dafür ein gutes Gespür. Dabei sollte man die Aussagen des Sprichworts mit einzelnen Textstellen und mit der grafischen Darstellung in Zusammenhang bringen. Die Fabel als Lehrdichtung wird analog gesehen zu einer anderen sprachlichen Lehrform, dem Sprichwort.

3. Lernhilfen

- den Text, auch wenn er im Lesebuch abgedruckt wäre, auf einem *Arbeitspapier* den Schülern anbieten, um Arbeit am Text zu ermöglichen
- *Tafel, Farbkreiden* (Papier/Stifte) zum Erstellen der Grafik für den Handlungsablauf
- *Tonband*, um die Typisierung von Spieler und Gegenspieler durch Hörproben der sprachlichen Nachgestaltung zu erfassen und zu überprüfen

Lernzielkontrolle

Lehrintention

Mehr oder weniger freie *Assoziationen zum Lerngegenstand* aus dem Wissens-, Vorstellungs-, Erfahrungs- und Erlebnisbereich der Schüler anregen, um die emotionale und kognitive *Kontaktnahme zum Text vorzubereiten* bzw. um das *Interesse* der Schüler zu *wecken*

Nach Möglichkeit Verbalisierung des Zieles der Lerneinheit durch Schüler

II. Textbegegnung

1. Kennenlernen des Textes

Möglichkeiten:

- Lehrervortrag des *gesamten* Fabeltextes
- Lehrervortrag des Fabeltextes *bis zum Höhepunkt* (Zäsur: „... entgeht.“)
- stilles Erlesen* des Textes durch die Schüler
- Vorlesen* durch *gute Leser* in der Klasse (mit oder ohne Zäsur)
- Lehrervortrag des 1. Teiles — *Zäsur mit freier Aussprache* auf dem Höhepunkt der Handlung — anschließend Lehrervortrag des 2. Textteils oder stilles bzw. lautes Erlesen des 2. Teils

Organisatorische Vorbereitung:

Den Text der Fabel auf einem *Arbeitspapier* abgezogen den Schülern aus-händigen

2. Naives Erfassen des Gesamtinhalts

Möglichkeiten:

- Spontanäußerungen — freies Unterrichtsgespräch
- gelenktes Unterrichtsgespräch
- Vergleich der bisher erfaßten Textaussagen mit den unter (I.) gemachten Äußerungen der Schüler

III. Textstudium

1. Differenzierteres Erfassen des Inhalts durch sprachliche Nachgestaltung

L — I: Wir lesen den Text und hören dabei gut zu, um herauszufinden, wie Fuchs und Katze voneinander denken

SS: einzelne Schüler lesen
Spontanäußerungen

L: regt Meinungsäußerungen der Schüler an zur Frage, ob sinn-gestaltend vorgelesen wird

L — I: Wir könnten diesen Text auch mit verteilten Rollen lesen

SS: lesen in der Rolle von Erzähler

Fuchs

Katze

L: Tonbandaufnahme der Schülerleistungen

2. Inhaltliche und sprachliche Analyse der Aussagen im Dialog zwischen Fuchs und Katze

L — I: Bestimmte Wörter mußt du beim guten Vorlesen besonders betonen

SS: machen einige Angaben

L — AA: Unterstreiche bitte diese Ausdrücke zusammen mit deinem Tisch-nachbarn mit zwei Farben:
der eine unterstreicht das, was den Fuchs kennzeichnet, der andere das, was die Katze kennzeichnet

Durch *Zuhören* (optimale sprachliche Sinngestaltung beim Vorlesen durch die Lehrperson oder gute Schüler) oder *selbständiges Erlesen* (Berücksichtigung der individuellen Informationsaufnahme-fähigkeit) dem *Text in seiner Gesamtheit* bzw. in seinen wichtigsten Aspekten *begegnen*

Im Unterrichtsgespräch *alle wichtigen Textinformationen* sowie den Ablauf des Geschehens nennen

Tafelnotiz einiger von den Schülern genannter Kernbegriffe in bezug auf den Inhalt

In der *sprachlichen Nachgestaltung* des Dialogs zwischen Fuchs und Katze zur *Sinnaussage* des Textes vordringen

Kritische Aussagen der Schüler zum inhaltsgerechten Vortrag

Vertieftes *Verständnis* der unterschiedlichen *Rollen* in der Text-handlung

Abhören und kritische Beurteilung des vorgelesenen Textes

Die *Typisierung der Handlungsträger*: Fuchs — Katze aus der Art der Sprachverwendung erfassen

- L — SS: am Beispiel gemeinsam einüben: Partner A: „Herr Fuchs . . .“
Partner B: „artig . . .“
- SS: Stillarbeit
- L — SS: freie Aussprache mit Klärung etwaiger Fragen bzw. Unklarheiten oder Begriffe (z. B. „woherfahren . . .“)
- L — I: Wenn wir jetzt den Text noch einmal lesen, müßte man gut hören und spüren, wie Fuchs und Katze sich gegenseitig einschätzen
- SS: sinngestaltendes Vorlesen

IV. Textverständnis

1. Identifikation der Schüler mit einer der Hauptrollen der Handlung

- L — I: Stell' dir vor, du wärest der Fuchs, die Katze!
Wie müßtest du denken, was müßtest du vielleicht schon erlebt haben, um so wie dieser Fuchs, diese Katze zu sprechen?
- SS: Verbalisierung der Gefühle und Vorstellungen

2. Erkennen des Höhe- und Wendepunktes im Handlungsablauf

- L — I: Der Fuchs ist zum Schluß der Geschichte schweigsam — warum und ab wann?
- SS: Begründung und Angabe der Zäsur (Wendepunkt)
- L — I: Die Katze fordert ihn auf, sich zu retten
- SS: stellen fest, daß dem Fuchs die „hundert Künste“ und der „Sack voll Listen“ (wenn er sie überhaupt besitzt) nichts helfen, weil er sie in der Situation der Gefahr nicht verfügbar hat oder weil er nicht die richtige („einzige“) Kunst kennt

3. Veranschaulichung des Handlungsablaufs durch eine grafische Darstellung

- L — I: Wenn wir das Verhältnis von Fuchs und Katze zueinander über die ganze Geschichte hinweg anschauen, so hat sich da etwas grundlegend geändert
- SS: kennzeichnen mit eigenen Worten die antithetische Handlungsstruktur (der Überlegene wird zum Unterlegenen und umgekehrt)
- L: In einer Zeichnung könnte man diesen Handlungsablauf so darstellen — je nach Vorwissen und Können der Schüler bietet der Lehrer die Skizze (vgl. Tafelbild) oder er erarbeitet sie zusammen mit den Schülern

V. Textauswertung

Suchen eines Sprichwortes mit einem analogen Aussagewert

- spontan oder als Hausaufgabe, z. B. „Übermut tut selten gut.“
„Hochmut kommt zu Fall.“

Tafelanschrift der durch die Schüler im Text markierten Bezeichnungen nach Schülerdiktat oder durch Schüler
in zwei Spalten: Fuchs — Katze/
Vergleich

Erspürenlassen der *Anschaulichkeit* in der *sprachlichen Gestaltung* der Aussage

Aussageadäquates sinngestaltendes Vorlesen

Wecken der *Freude* an aussagekräftig gestalteter Sprache

Notieren wichtiger Aussagen zur Charakterisierung von Spieler und Gegenspieler nach Diktat der Schüler

Durch *Identifikation* mit den Haupt-handlungsträgern die *Sinnerschließung* des Textes erleichtern

Erkennen, daß der Höhe- und zugleich *Wendepunkt* des Handlungs-geschehens auch im *Wechsel der Sprachform* zum Ausdruck kommt

Den *Handlungsablauf* und die *anti-thetische Handlungsstruktur* erfassen

Zuordnen der entsprechenden Textstellen zur Grafik

Den Handlungsablauf im Schema *darstellen* bzw. ablesen können

Zuordnen von Begriffen zum jeweiligen Abschnitt — unter Verwendung verschiedener Farben

Versprachlichung des Handlungsablaufs mit besonderer Charakterisierung des Höhepunktes — mit Hilfe der Grafik

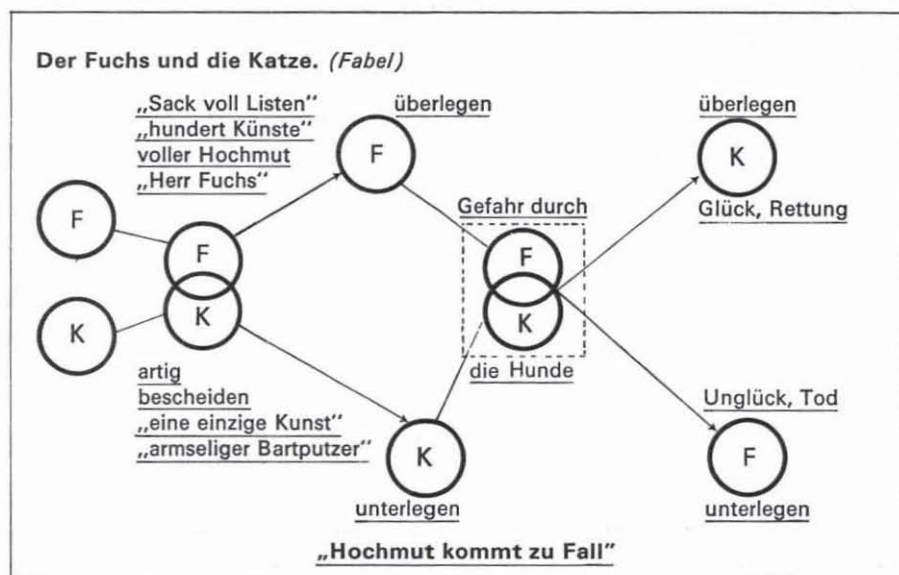
In einem zur Aussage passenden *Sprichwort* die erfaßte *Lehre aussprechen*

VI. Vertiefung

Möglichkeiten:

- Abgrenzung dieser Fabel von einer Tiergeschichte
- Entwurf eines analogen „Fabel“-Textes (schriftliche Sprachgestaltung!)
- Erarbeitung der wichtigsten Kennzeichen einer Fabel (antithetische Struktur — Tiere, die über Denkvermögen und Sprache verfügen und typisierte Eigenschaften in Vertretung menschlicher Eigenschaften und Verhaltensweisen aufweisen — zwei Handlungsebenen)
- bildnerische Gestaltung, eventuell in Szenenbildern

Tafelanschrift:



Selbständiges Auffinden von entsprechenden Sprichwörtern — evtl. im Partnergespräch

Umkehrung des überlegen-unterlegen-Verhältnisses an Beispielen erläutern und so sprachlich oder auch bildnerisch zum Ausdruck bringen

Den *äußeren Ablauf* der Tiergeschichte *mit der Lehre*, der Übertragung auf zwischenmenschliche Verhältnisse *belegen* können zur *Wertfindung* durch Umgang mit der (Fabel)-Dichtung *sensibilisiert werden*

Anmerkungen:

Gero von Wilpert: Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart 1964

W. Kayser: Die Grundlagen der deutschen Fabeldichtung. 1931

K. Meuli: Herkunft und Wesen der Fabel. 1954

Lehraufgabe: Gedicht — Begegnung mit Lyrik

Text: *Die Vögel warten im Winter vor dem Fenster. Von Bertolt Brecht*

Stufe: 3. Schuljahr

Die Vögel warten im Winter vor dem Fenster

Ich bin der Sperling.
Kinder, ich bin am Ende.
Und ich rief euch immer im vergangenen Jahr,
wenn der Rabe wieder im Salatbeet war.
Bitte um eine kleine Spende.

Sperling, komm nach vorn.
Sperling, hier ist dein Korn.
Und besten Dank für die Arbeit!

Ich bin der Buntspecht.
Kinder, ich bin am Ende.
Und ich hämmere die ganze Sommerzeit,
all das Ungeziefer schaffe ich beiseit.
Bitte um eine kleine Spende.

Buntspecht, komm nach vorn.
Buntspecht, hier ist dein Wurm.
Und besten Dank für die Arbeit!

Ich bin die Amsel.
Kinder, ich bin am Ende.
Und ich war es, die den ganzen Sommer lang
früh im Dämmergrau in Nachbars Garten sang.
Bitte um eine kleine Spende.

Amsel, komm nach vorn.
Amsel, hier ist dein Korn.
Und besten Dank für die Arbeit!

Bertoldt Brecht

Quelle: *B. Brecht, Gedichte, Bd. VII. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1964*

Finkenfütterung

„Ihr lieben Finken, frisch herzu,
und sättigt euch zum Platzen!“
Da flatterts auch schon her im Nu:
ein Fink — und dreizehn Spatzen!

Die Spatzen sind gar froh und flink,
sie picken ohne Pausen. —

Der feine Fink, der arme Fink
geht leer aus bei dem Schmausen!

Er flieht hinauf ins Laubgeäst,
will nichts mehr sehn und hören:
und träumt von einem Finkenfest,
das keine Spatzen stören.

Hanns von Gumpenberg

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Die Lyrik bietet einen Ausschnitt aus dem Gesamtbereich der Texte. Sie hat in besonderer Weise Anteil an der Funktion der Sprache, Medium zwischen der Realität und dem Inneren zu sein: Medium zu sein für den Menschen in seinem Denken und in seinem nach außen gewendeten Tun, entweder mehr kognitiv, rational, theoretisch, logisch oder mehr emotional, kommunikativ, pragmatisch, bildhaft. *Brecht* selbst, der das vorliegende Gedicht geschrieben hat, sagt einmal, daß die Begegnung des Menschen mit der Lyrik ein

„Innehalten“, eine „Minute für das Unvorhergesehene“ und so einen intensiveren Daseinsvollzug vermitteln kann. Ein gutes Gedicht ist nie allein Ausdruck der Erfahrung eines einzelnen, etwa des Dichters, vielmehr stets Repräsentant für echt menschliche, allgemeinemenschliche Erfahrung.

Lyrik für Kinder, Kindergedichte, bilden ein „Stück kindlicher Lebenswirklichkeit, erhöht und verklärt durch Rhythmus, Klang und Reim.“ (Nentwig)

Anmerkungen zum vorliegenden Text

Wenn man unter moderner Lyrik die Beschränkung auf Sprachreflexion und Sprachspiel versteht, kann Brechts Gedicht nicht als „modern“ bezeichnet werden. Wohl hat es eine planvoll angelegte Sprachgestalt, aber diese führt zu Inhalt bzw. Gehalt.

Sprachgestalt: Als Formgedicht hat dieser Text einen strengen formalen Aufbau nach folgendem Schema:

Ich bin
Kinder, ich bin am Ende.
.....
.....
Bitte um eine kleine Spende.
....., komm nach vorn.
....., hier ist dein Korn.
Und besten Dank für die Arbeit!

Alle drei Strophen gleichen sich streng in der Satzfügung, im Reimschema und im Metrum. Die sprachliche Gestalt ist optisch und akustisch einfach, mit einem alltäglichen Wortschatz, der Leseentwicklung in der späten Kindheit angepaßt.

Inhalt: Der gleichförmige Rhythmus (sangbar) und die sich gleichmäßig wiederholende Anordnung der Sätze entsprechen der Aussage, der ständig sich wiederholenden Bitte der Vögel und der jeweils ähnlichen Antwort durch die Kinder. Jede Strophe beginnt mit einer Vorstellung des Vogels; er berichtet von seiner Tätigkeit zum Wohle der Menschen im Sommer und bittet angesichts der Winternot „um eine kleine Spende“. Darauf folgt im zweiten Teil der Strophe die Antwort der Kinder, der Menschen; sie geben dem Vogel „das Korn“ bzw. „den Wurm“ und danken „für die Arbeit“. An drei Vögeln, die den Kindern bekannt sein dürften, dem Sperling, dem Buntspecht und der Amsel, wird diese „Wintergeschichte“ der Vögel dargestellt.

Gehalt: Man kann im Sinne der traditionellen Literaturdidaktik auch von einem sogenannten Gehalt, einer hintergründigen Aussage dieses Gedichtes sprechen, muß es aber nicht. Das, was der Dichter sagen möchte, wird ohne tiefes Nachdenken evident: dem Dienst, den jemand leistet, muß der Dank entsprechen, und wenn sogar noch eine Bitte erfolgt, kann der Dank für die erwiesene Mühe überhaupt nicht abgeschlagen werden. Zum Empfangen gehört das Geben — diese Lebensweisheit wird nicht moralisierend angeboten, vielmehr fordert der erzählte Sachverhalt an sich schon zu dieser Einstellung auf. Die moralisierende Wirkung ist das „Unvorhergesehene“.

In diesem Gedicht ist es Brecht gelungen, einen aktuellen Lebensbereich mit sprachlichen Mitteln so wiederzugeben, daß daraus eine Hilfe zur Daseinserkenntnis und Lebensbewältigung erwachsen kann.

Anmerkungen:

Brecht, B.: Gedichte, Gesamtausgabe, Bd. VII. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1964

Krüss, J.: Gedichte für Kinder und Kindergedichte, in: So viele Tage wie das Jahr hat. Hg. von James Krüss. Jugendbuchverlag Bertelsmann, Gütersloh 1959

Haase, K. C.: Das Gedicht im Deutschunterricht, in: *Wolfrum, E.* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Esslingen 1972

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|--|---|
| <i>Kennenlernen</i> eines Gedichts als besondere sprachliche Form der Aussage | Wissen Die Schüler sollen wissen, a) daß Gedichte (Lyrik) durch besondere sprachliche Merkmale konstituiert sind (Rhythmus, Reim, Klang, hier bes. Rhythmus und Reim) b) daß dieses Gedicht von B. Brecht durch seinen strengen formalen Aufbau eine besondere Aussagekraft bezüglich der Intention des Gedichts erhält |
| Einüben der <i>Fähigkeit</i> , Gedichte in bezug auf Inhalt, Kernaussage und sprachliche Form zu dekodieren | Können Die Schüler sollen a) ein Gedicht über das (innere) Sprechen erschließen können b) den Gedichtaufbau, die Satzgrundmuster und den Strophenaufbau analysieren und die inhaltliche Aussage zuordnen bzw. entsprechend nachgestalten können |
| Anbahnung der <i>Erkenntnis</i> , daß der Anteil und die Art der sprachlich-sinnlichen Ausdrucksmittel beim Gedicht mit dem Inhalt eng zusammenhängen | Erkennen Die Schüler sollen erkennen, a) daß die Gestaltung eines Themas (Vögel im Winter) in diesem Gedicht besonders ausdrucksvoll gelungen ist b) daß Elemente des Klangs und des Rhythmus' im Dienste der Aussage stehen |
| Vermittlung der <i>Erfahrung</i> , daß Gedichte eine Bereicherung | Werten Die Schüler sollen a) Freude an der Sprechgestalt des Gedichts empfinden |

des Erlebens und Verstehens bieten können

b) dieses Gedicht als kognitiv-emotionale Ausdrucksgestalt menschlicher Welterfahrung erfassen; hier: Beziehung des Menschen (Kind) zum Tier (Vögel im Winter)

2. Lernwege

Gefühlvolle Gesamtbetrachtung und sach- bzw. sprachgemäße Formbetrachtung sollten einander ergänzen. Der Lehrerdarbietung (frei sprechend oder sinngestaltend vorlesend) folgen spontane Äußerungen der Schüler und dem Inhalt entsprechende Erfahrungsberichte. Wenn durch die jahreszeitlichen Gegebenheiten die erzählte Situation nicht erlebnisnah ist, sollten andere Voraussetzungen für das Erleben des Stimmungsgehaltes des Gedichts geschaffen werden: Zeitungsberichte von verhungerten Tieren im Winter, Fotos . . . Durch die entsprechende Anordnung des Textes auf dem Arbeitsblatt (Zweigliederung der einzelnen Strophen) wird vom Optischen her das Erfassen erleichtert. Im Unterrichtsgespräch erfolgt das Benennen der Regelmäßigkeiten der Sprachform mit Hilfe der Aussage des Gedichts. Die Analyse der Gleichförmigkeit von Sprach- und Verbewegung führt zum tieferen Verständnis des Inhalts, aber auch der Lyrik überhaupt. Den psychologischen Voraussetzungen beim Kind dieser Altersstufe (in diesem Zusammenhang der Funktionslust am Sprechen) wird man gerecht, wenn durch beseeltes Sprechen das Grundmotiv des Gedichts immer wieder erfahren wird. Das ist um so leichter möglich, als dem Sinnverständnis bei diesem Gedicht nichts im Wege steht. So sollte auch das Aneignen der Sprechgestalt durch „Hersagen“ bzw. durch Vortragen erfolgen. Auch das chorische Sprechen bietet sich an (Aufteilen der Klasse in zwei Gruppen: Vögel — Kinder). Vom verinnerlichten Sprechrhythmus getragen, dürfte das Weiterdichten, das Dazudichten von Strophen im gleichen Stil den Kindern große Freude bereiten. Ein Strophenschema mit Lücken (vgl. sachstrukturelle Anmerkungen Seite 207) sollte allerdings dabei an der Wandtafel erarbeitet werden, um auch den sprachschwächeren Kindern durch die optische Verstehenshilfe die Möglichkeit der Mitarbeit zu geben.

3. Lernhilfen

- Text des Gedichts, auf einem *Arbeitsblatt* abgezogen, zum Unterstreichen bestimmter Stellen (z. B. zum Kennzeichnen des gleichförmigen Aufbaus)
- *Bilder* von Vögeln (am Futterhäuschen), um die Vorstellungskraft der Kinder zu beleben
- *Zeitungsberichte* von Vögeln (Tieren) in Wintersnot, um den Realitätsbezug des Gedichts zu vertiefen
- Vogelstimmen auf *Tonband* oder *Schallplatte*, nach Möglichkeit Stimmen der genannten Vögel, um die Aussage des Gedichts zu veranschaulichen und zu vertiefen (KOSMOS-Schallplatten „Vogelstimmen“)

I. Motivationsphase

Möglichkeiten:

- Stichwort* „Vögel im Winter“ — Sammeln der Assoziationen, die beim Hören dieses Ausdruckes in den Kindern wach werden
- Zeitungsberichte*: zusammentragen — lesen; von Tieren/Vögeln in Wintersnot
- Betrachten von *Fotos* oder *Zeichnungen*, die Tiere/Vögel in Wintersnot darstellen (evtl. Wandbild: Einheimische Singvögel)
- L bietet den Schülern die drei *Strophenanfänge* — SS stellen Vermutungen zur Textart und zum Inhalt an

Zielangabe:

Wir lesen das Gedicht „Die Vögel warten im Winter vor dem Fenster“ von Bertolt Brecht

II. Begegnung mit dem Gedicht

1. Ganzheitliches Aufnehmen

Der Lehrer oder ein Schüler, der sich schon mit dem Gedicht beschäftigt hat, liest den Text angemessen vor.

SS: hören zu — spontane Äußerungen
Auf Wunsch der Schüler kann das Gedicht mehrmals gehört oder gelesen werden.

2. Aussprache

Im Klassengespräch werden die spontan auftretenden Gedanken der Schüler zum Inhalt oder auch zur Form des Gedichts zusammengetragen, überdacht und durch Aussagen von Mitschülern ergänzt.

III. Betrachtung des Gedichts

1. Inhaltliche Analyse

L — I: Dieses Gedicht könnte man als ein Gespräch bezeichnen

L-Frage: (wenn notwendig) Wer sind die Gesprächsteilnehmer?

SS: nennen Vögel — Kinder

L — I: Das, was die Vögel und die Kinder zueinander sprechen, ist in den drei Strophen ähnlich

L — SS: Unterrichtsgespräch über die Aussagen
Als TA entsteht eine knappe schematische Darstellung der inhaltlichen Aussage des Gedichts (vgl. TA)

L-Frage: Verstehst du, was die einzelnen Vögel von ihrer Tätigkeit berichten?

SS: antworten

L — SS: Unterrichtsgespräch über die Tätigkeit der Vögel im Dienste der Natur, des Menschen

— Nützlichkeit (Ungeziefer beseitigen)

— Freude schenken (Gesang)

Wenn den Schülern der Ausdruck „Sperling“ nicht geläufig ist, muß er spätestens an dieser Stelle geklärt werden.

2. Sprachliche Analyse

L: Wir haben gesehen, daß die drei Strophen einen ähnlichen Inhalt haben

L — I: Auch von der Sprache her weisen sie Ähnlichkeiten auf!

Die Betrachtung entsprechender Bilder lenkt die Vorstellungen der Kinder auf den Inhalt des Gedichts.

Das Sammeln von Erfahrungswissen zum Thema „Vögel im Winter“ stellt den persönlichen Bezug der Schüler zum Unterrichtsvorhaben her.

Das Hören und das Sprechen dieser rhythmisch fließenden Verse bereiten den Schülern erfahrungsgemäß Spaß und sind zugleich die textangemessene Form des Bekanntwerdens mit dem Gedicht.

Die Beantwortung der Fragen nach dem „Wer?“ und nach dem „Was?“ läßt den Inhalt des Gedichts in seinen wesentlichen Momenten erfassen.

Die schriftliche Fixierung in Form eines Schemas ist eine Möglichkeit der knappen übersichtlichen Strukturierung des inhaltlichen Gefüges.

Schriftliche Erstellung des Schemas nach Schülerdiktat (vgl. TA)

Wenn das sachliche Wissen über den „Nutzen“ der Vögel bei den Schülern nicht vorhanden ist, ist eine Erörterung notwendig.

- SS: sagen, was ihnen am Gedicht auffällt
- L — AA: Unterstreiche im Text jene Stellen, welche die Vögel sprechen, und jene Sätze, in denen die Kinder antworten! Verwende zwei verschiedene Farben!
- SS: Ausführung
- L — SS: Kontrolle durch abwechselndes Vorlesen der Textstellen (mit dem Tischnachbarn)
- L — I: In den einzelnen Strophen wiederholen sich sogar bestimmte Ausdrücke und Sätze!
- SS: äußern, was ihnen auffällt
- L — AA: Vergleiche die drei Strophen miteinander!
Schreibe dann eine Strophe so ab, daß du nur jene Ausdrücke aufschreibst, die in den drei Strophen gleich sind! Für die sich verändernden Satzteile mache einen Strich!
Arbeite zusammen mit deinem Tischnachbarn!
- SS: Ausführung
Wenn notwendig, wird der gegebene Arbeitsauftrag vor der Stillarbeit an einem Beispiel durchbesprochen
- L — SS: Kontrolle der Richtigkeit des Strophenschemas durch den Lehrer — bei den einzelnen Schülern individuell (Stichproben) — Erstellen des Schemas als TA/OHP (vgl. TA)
An Hand des Schemas wird das Gedicht nun so gelesen, daß einzelne Schüler die Aussagen des Vogels sprechen und die übrige Klasse im Chor die gleichbleibenden Textteile liest.
- SS: äußern sich spontan (oder werden durch Impulse angeregt) und stellen fest, daß diese Art der Rollenverteilung der Aussage des Gedichts nicht ganz gerecht wird
Vorschläge für eine angemessene Rollenverteilung — Lesen mit verteilten Rollen
- L: Wenn du jetzt beim Lesen gut zugehört hast, sind dir sprachliche Eigenheiten aufgefallen, die den Text zu einem Gedicht machen
- SS: äußern sich
- L — SS: Im Unterrichtsgespräch werden aus dem Text folgende Aspekte entnommen:
Strophengliederung (hier: gleichmäßige Länge der Strophen)
Reim (hier: gleichmäßig, jeweils 3./4. und 6./7. Zeile)
Rhythmus (hier: gleichmäßige Versbewegung)
- L — I: Manche Stellen drücken durch die Sprache den Inhalt besonders gut aus!
- SS: äußern sich
- L — SS: Hineinhören in die Verse; z. B. „Und ich hämmere . . . die ganze Sommerzeit“

Die Schüler ordnen unterstreichend die Einzelaussagen den Sprechenden zu und lesen dann entsprechend vor.

Die grafische Anordnung des Textes ist eine optische Hilfe zum Erkennen des gleichen formalen Aufbaus.

Die Schüler erstellen das formale Strophenschema.

Die Gliederung der Strophe in die beiden Aussageteile und in die gleichbleibenden bzw. sich verändernden Teile führt zur Einsicht in den formalen Aufbau dieses Formgedichts.

Die Schüler formulieren ihre Einsichten mündlich (in altersgemäßer Sprachverwendung).

Die Formulierung der das (dieses) Gedicht kennzeichnenden Art der Sprachverwendung (Rhythmus, Reim, Textanordnung, Klangwirkung) wird am sinnvollsten über das gestaltende Sprechen der Verse erreicht.

Für das Hineinhören-Lernen in die lautmalenden Elemente der Sprache ist meist eine behutsame Führung („Vorbild“) durch den Lehrer notwendig.

3. Erfassen der Gesamtaussage

- L-Frage: Meinst du, daß die Überschrift, die der Dichter gewählt hat, die Aussage des Gedichts treffend kennzeichnet oder würdest du einen anderen Titel vorschlagen?
- SS: geben ihre Meinung kund — begründen diese von der bisherigen Verarbeitung des Gedichts her — machen Vorschläge für eine andere Überschrift
- L: Der gleichmäßige Aufbau der Strophen und die in jeder Strophe gleichbleibenden Wortgruppen passen besonders gut zum Inhalt
- L — AA: Begründe diese Behauptung!
- SS: versprachlichen die Einsicht in den Zusammenhang von Sprache, sprachlicher Form (z. B. stereotype Wiederholungen) und Aussage (immer wiederkehrende Bitte)

IV. Nachgestaltung

Möglichkeiten:

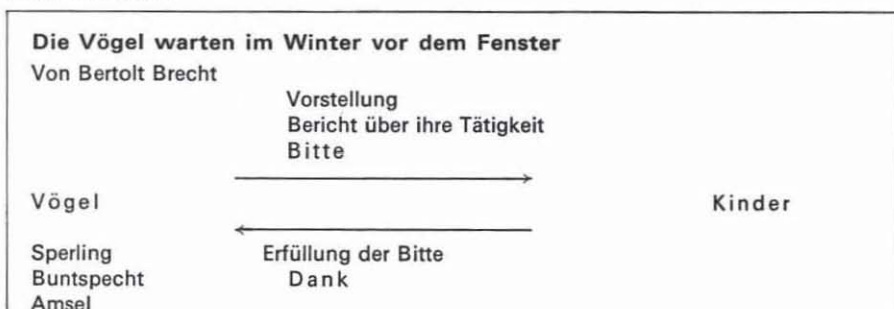
- Vorlesen* mit verteilten Rollen (S = Vogel, SS = Kinder); dabei Tonbandaufnahme — abhören — verbesserte sprachliche Nachgestaltung
- Weiterdichten* von Strophen; Verwendung des Schemas als Strophengerüst; sprechend überprüfen, ob der Rhythmus „stimmt“
- Erfinden einer Melodie* zu den Strophen; nach Möglichkeit Einsatz von Instrumenten (Orff-Schulwerk)
- Malen der Aussage*: Vögel im Winter (als Vergleich: im Sommer)

V. Vertiefung

Möglichkeiten:

- Sammeln* von Fotos, anderen Gedichten und Texten zum gleichen Thema
- Vergleich* dieses Gedichts mit anderen Gedichten zur gleichen Thematik (Hanns von Gumpenberg „Finkenfütterung“)
- Dichterkunde*: Dieses Gedicht ist von Bertolt Brecht verfaßt worden; (Brechtgedichte sind oft frei-rhythmisch, sangbar, spruchhaft)

Tafelanschrift:



Die Schüler formulieren treffende Überschriften.

Durch die Bemühung um eine treffende Überschrift wird die Einsicht in die Gesamtaussage vertieft.

Wenigstens gefühlsmäßig erfassen die Schüler — insbesondere durch die verschiedenen Formen der sprachlichen Nachgestaltung — die Inhalt/Gehalt-Einheit dieses Gedichts.

Sprachliche, sprachlich-musikalische und bildnerische Nachgestaltung

Das Weiterdichten ist eine freudvolle Möglichkeit zur Förderung der sprachschöpferischen Kräfte.

Anwendung der Erkenntnisse im Vergleich

Insbesondere der Vergleich mit anderen Gedichten zum gleichen Inhalt (vgl. „Finkenfütterung“) läßt die Schüler die Einsichten in die verschiedenen Gestalten und Ausdrucksmöglichkeiten unserer Sprache anschaulich erfassen.

(Fortsetzung Tafelanschrift)



Ich bin
, ich bin am Ende.

 Bitte um eine kleine Spende.
, komm nach vorn.
, hier ist dein Korn.
 Und besten Dank für die Arbeit!

Lehraufgabe: Kritisches Lesen von Gebrauchsliteratur

Thema: Wir lesen in einem Spielzeugkatalog

Stufe: 3. Schuljahr

A Sachstrukturelle Anmerkungen

In zunehmendem Maß hat im letzten Jahrzehnt die Deutschdidaktik gefordert, neben der sogenannten „schönen Literatur“ auch Texte aus der Gebrauchs- und Alltagssprache in den Stoffkatalog der Lehrpläne für den Deutschunterricht aufzunehmen, z. B. Gebrauchsanweisung, Flugblatt, Inserat, Interview, Programmankündigung, Reportage, Spielregel, Werbeanzeige. Mit z. T. unterschiedlichen inhaltlichen Varianten werden für die Unterscheidung der nicht-fiktiven von den fiktiven Textsorten u. a. folgende Begriffe gebraucht: „Sprache der Öffentlichkeit“ (*Hasubek*), „Zweckformen schriftlicher Darstellung“ (*Bayerischer Lehrplan*), Sachprosa, Gebrauchstexte. Eine Einigung auf eine einheitliche Bezeichnung ist bis heute nicht erreicht. Im Verhältnis zur Erforschung und Systematisierung der fiktiven Textsorten (Belletristik) steht die wissenschaftliche Analyse und die didaktisch-methodische Aufbereitung der nicht-fiktiven Literatur heute noch in den Anfängen. Eine allgemeine Kennzeichnung der Gebrauchstexte kann nach *Gerth* etwa folgendermaßen erfolgen: „Es handelt sich um Texte, die informieren oder appellieren wollen. Gemeinsam ist ihnen allen, daß sie in einer realen Kommunikationssituation stehen: Sender und Empfänger gehören unserer empirischen Realität an, und die Information ist auf eine raumzeitliche Wirklichkeit bezogen. . . . Der Prospekt wirbt für Gegenstände, die man realiter kaufen kann. Dies unterscheidet sie von den fiktiven Texten der ‚schönen Literatur‘, deren dargestellte Welt keine reale Entsprechung in der Wirklichkeit besitzt oder deren „Sender“ (z. B. der Erzähler eines Romans, der nicht mit dem Autor verwechselt werden darf) keine reale Figur ist . . . Zwar benutzen auch Werbetexte zahlreiche ‚ästhetische‘ Sprachmittel, aber hier ist die reale Kommunikationsabsicht das Ausschlaggebende.“ (1)

Anmerkungen zum Spielzeugkatalog

Auf Reproduktion von Beispielseiten ist verzichtet worden, weil die Kataloge jährlich neu erscheinen und rasch veralten.

Es eignen sich besonders Kataloge von Spielwarenhäusern, die als Mitglied der Vereinigung für Spielwaren „vedes“ über solche verfügen und sie gerne zur Verfügung stellen.

Zum gemeinsamen Lesen bzw. Betrachten eignen sich diejenigen Seiten des Kataloges, die als phantasieanregendes Spiel für 5–12jährige die Figuren BIG JIM / ACTION TEAM und „Die Welt der Barbie“ anpreisen.

Der Spielwarenkatalog ist ein Mittel der Wirtschaftswerbung. „Spielwarenkataloge sind sozusagen in die Wohnungen potentieller Käufer projizierte Schaufenster von Spielwarenproduzenten oder -geschäften. Die *Bilder* und *Kurztexte* informieren über Aussehen, Verwendbarkeit, Preis usw. des Artikels. Die Informationen der Abbildungen und Beschreibungen sind jedoch vielfältig vermischt mit *Appellen* an den Leser.“ (2)

Kennzeichnend für die sprachlich-bildliche Gestaltung dieses Gebrauchstextes sind u. a. folgende Merkmale:

- nominale, infinitive Syntax
- Stereotypen innerhalb der sprachlichen Formulierung
- die Bild-Text-Kombination will bei einer bestimmten Zielgruppe Assoziationen hervorrufen, um den Wunsch zum Erwerb bestimmter Artikel anzuregen
- Informationen über Verkaufsartikel werden vor allem im Bildteil im Zusammenhang dargestellt mit Wunschvorstellungen zum Umgang mit dem Gegenstand (phantasievoll ausgestaltete Umgebung, in welche die Verkaufsobjekte hineingestellt sind)

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|---|--|
| <i>Kenntnis</i> , daß der Prospekttext eine kurze, schriftliche Bild-Text-Information bietet, die als Werbetext kritisch gelesen werden muß | Wissen Die Schüler sollen wissen, a) daß einem Prospekt möglichst genaue Informationen entnommen werden sollten b) daß Text und Bild in Zusammenhang „gelesen“ werden müssen c) daß es verschiedene Textsorten gibt, von denen der Prospekttext als ein Werbetext gekennzeichnet werden muß („sekundäre“ Sachinformation) |
| Einübung der <i>Fertigkeit</i> , in Katalogtexten die sachliche Information von der appellierenden Information zu unterscheiden | Können Die Schüler sollen sich üben a) im selbständigen, genauen Lesen und im richtigen Verstehen von Prospekttexten b) in der Unterscheidung von Meinung und Information (Wirkungsabsicht) c) Bild und Text kritisch in Bezug zueinander zu bringen |
| Anbahnung des <i>Verständnisses</i> für Zweckformen schriftlicher Darstellung an Hand der Analyse von Prospekttexten | Erkennen Die Schüler sollen erkennen, daß a) Prospektliteratur als Werbeliteratur nach gewissen Kriterien gestaltet ist (Mittel erkennen, durch die Wünsche geweckt werden) b) das Bild allein täuschen kann und der Text allein keine anschauliche Vorstellung des Kaufobjektes vermittelt c) der Katalogtext auf Genauigkeit und Richtigkeit überprüft werden muß |

Förderung der *Einsicht*,
daß Prospekttexte als Werbetexte
manipulieren können und deshalb
kritisch gelesen werden müssen

Werten

Die Schüler sollen die Einstellung gewinnen,

- a) daß beim Lesen von Prospekten kritisches Prüfen, Vergleichen und Durchschauen notwendig sind
- b) daß man sich distanzieren können muß, um zu wissen, was man eigentlich liest
- c) daß man Informationsmedien nach Art und Aufbau unterscheiden muß, um ihre manipulative Funktion zu erkennen

2. Lernwege

Der Prospekttext aus einem Spielzeug- bzw. Warenhauskatalog ist ein Text aus der Leserealität des Kindes. In den derzeitigen Richtlinien werden gerade die Werbetexte im Rahmen der Beschäftigung mit Gebrauchsliteratur in besonderem Maße hervorgehoben.

Ein Problem für die didaktisch-methodische Planung erwächst vor allem dadurch, daß bei den Gebrauchstexten die Tradition der Interpretation und die methodische Erprobung fehlen, wie sie bei der belletristischen Literatur gegeben sind.

Ziel dieser Unterrichtseinheit ist, die Funktionseinheit von sprachlich-bildlicher Information im Zusammenhang mit den Formen der Suggestion und

C Unterrichtsverlauf

Lehr-/Lernorganisation

I. Motivationsphase

Möglichkeiten:

- a) *Klassengespräch* oder Durchführung der Handlung: aus einem Warenhauskatalog Spielzeug herausuchen
- b) *Kaufwünsche* der Schüler, besonders Wünsche bezüglich Spielzeug — artikulieren, mitteilen, besprechen
- c) L teilt einen *Katalog* aus (je Tisch, je Gruppe) — freier Schülerumgang und freie Schüleräußerungen
- d) *TA*: „Barbie“ — „BIG JIM“ — „ACTION TEAM“ — Sammeln von Wissen und Erfahrungen der Schüler

Zielangabe:

Wir lesen in einem Spielwaren-katalog (TA)

II. Auseinandersetzung mit der Bild-Text-Kombination

1. Informationsentnahme aus Bild und Text

- L: Angabe der zu betrachtenden Textseite im Katalog
SS: betrachten die Prospektseite — spontane Äußerungen
L — AA: Erzähle, was du auf dieser Seite alles siehst!

des Appells an den Leser aufzuhellen. Die *Bilder* wirken unmittelbar; sie müssen betrachtet, verglichen und ihre Wirkung sprachlich formuliert werden.

Die *Texte* richten sich in der Regel an den erwachsenen Leser, der ja auch in den meisten Fällen der Käufer ist. Die auf das äußerste Maß an Knappheit reduzierte Information (nominaler, infinitiver Stil) muß im Zusammenhang mit der Bildinformation dekodiert und sprachlich ausformuliert werden. Prospekte lesen lernen bedeutet, „den Kindern Texte lesen zu lehren, die für sie nicht gemacht sind“ (Menzel). Im Unterrichtsgespräch sollte den Schülern die Einsicht erwachsen, daß eine kritische Durchsicht und Zuordnung von Text und Bild vor Illusionen über den Kaufgegenstand bewahren kann, welche die Bilder allein (im Kontext der bildnerischen Anordnung) hervorrufen würden. Informativ und besonders effektiv wäre es, wenn einige Puppen der Barbie-Serie bzw. der Serien BIG JIM und ACTION TEAM zur konkreten Veranschaulichung mit den Prospektseiten verglichen werden könnten.

3. Lernhilfen

- *Original* eines Versandhaus- bzw. Spielwarenkataloges „vedes“
- *Spielzeug* der Kinder, nach Möglichkeit Gegenstände der gewählten Katalogseiten
- *Buntstifte* zum Markieren der Stellen im Bild/Text, die sachlich informieren und die appellativ wirken

Lernzielkontrolle

Lehrintention

Im Gespräch über Spielzeugkauf und bei der Betrachtung von Prospekttexten wird das Erfahrungswissen der Schüler mobilisiert und werden die Gedanken auf das Unterrichtsvorhaben gelenkt.

Die gründliche Betrachtung der Abbildungen ist die Voraussetzung für die richtige Informationsentnahme.

- SS: Ausführung
- L — I: Einen Teil der abgebildeten Spielsachen möchtest du wahrscheinlich gern haben
- SS: berichten über ihre Kaufwünsche bzw. über ihre Käuferlebnisse im Zusammenhang mit den dargestellten Spielgegenständen
- L — AA: Benenne die einzelnen Gegenstände!
- SS: Ausführung
Wenn nicht alle Gegenstände mit dem richtigen Begriff bezeichnet werden, ist ein Anlaß gegeben, den Text in die Bildbetrachtung mit einzubeziehen
- L — SS: ordnen die Nummern des Textes den entsprechenden Bildgegenständen zu — Schüler zeigen gleichzeitig auf zusammengehörige Bild- und Textteile (vgl. TA)
- L: Wir wollen nun den Text lesen und das Bild, das jeweils dazugehört, mit der Textaussage vergleichen
- L — SS: Durchführung
Im Unterrichtsgespräch werden die Textinformationen mit den Bildinformationen genau verglichen und festgestellt, daß der Text allein — ohne das Bild — keine angemessene Anschauung vom Bildgegenstand vermittelt
- L — AA: Wähle dir einen Spielgegenstand aus! Versuche ihn mit eigenen Worten so zu beschreiben, daß man sich das Spielzeug (die Puppe) genau vorstellen kann!
- SS: überlegen still — geben Beschreibungsversuche
- L — I: Wenn wir unsere Beschreibung mit dem Prospekttext vergleichen, fallen uns sprachliche Unterschiede auf
- L — SS: Vergleich der beiden Texte — je nach Klassensituation Erarbeitung der Einsicht in die Art der Sprachverwendung bei der Werbesprache (nominale Syntax, Stereotypen innerhalb der sprachlichen Formulierung, knappe, schlagwortartige Information)
- L — SS: Durchführung der Informationsentnahme aus einer anderen Prospektseite, z. B. „Abenteuer-Figuren“, „ACTION TEAM“
- 2. Erkennen der Wirkungsabsicht der Bild-Text-Kombination in Texten*
- L — I: Die Texte in einem Prospekt richten sich an andere Leser als die Abbildungen
- SS: äußern ihre Meinung
Feststellung: Die Texte richten sich an die erwachsenen Leser (Eltern, Verwandte), welche die Gegenstände kaufen; darum auch die Preisangabe. Die Bilder richten sich an die Kinder, die durch die Betrachtung der Abbildungen in ihren Kaufwünschen bestärkt werden sollen (TA)
- L-Frage: Gibt der Text allein — das Bild allein — eine ausreichende Information über den Spielgegenstand?
- SS: versuchen eine Antwort
Im Unterrichtsgespräch wird die Problematik der unterschiedlichen Adressaten und dementsprechend der unterschiedlichen Leseerwartung erörtert

Die Schüler bezeichnen die abgebildeten Spielgegenstände mit Begriffen.

Die treffende Bezeichnung der abgebildeten Spielgegenstände setzt die vergleichende Unterscheidung der Puppen bezüglich des Aussehens, der Kleidung voraus und macht das Lesen der entsprechenden Textteile notwendig.

Zuordnen der Nummern von Text und Bild

Der Vergleich von Text- und Bildinformation bahnt die Einsicht in die spezifische Funktion von Text bzw. Abbildung bei Katalogtexten an.

Der Vergleich der eigenen Beschreibung des Spielgegenstandes mit dem entsprechenden Prospekttext führt zur Einsicht in die Art der Sprachverwendung bei Prospekt-(Werbe-)Texten.

Kritisches Lesen einer anderen Prospektseite

Das Lesen einer anderen Prospektseite erfordert den Transfer der erworbenen Kenntnisse und Erkenntnisse.

Die Feststellung der Adressaten von Text- und Bildinformation ist eine Voraussetzung des angemessenen Lesens von Prospekten.

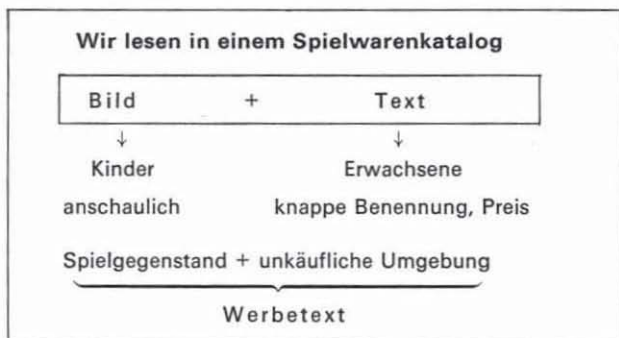
- L—I: Es kann gefährlich sein, nach dem Bild allein zu kaufen!
 SS: äußern ihre Meinung — u. a. Feststellung, daß zum Bild Zusatzinformationen notwendig sind, z. B. beweglich — nicht beweglich
 L-Frage: Sind auf dieser Prospektseite auch Dinge abgebildet, die im Text nicht angeführt sind?
 SS: betrachten die Abbildungen kritisch, vergleichen mit dem Text und stellen fest, daß die „Umgebung“ dort nicht genannt ist, weil sie nicht mitgekauft werden kann (Freizeitstuhl, Wiese, Landschaft, Flugzeug)
 L—I: Stelle diese im Text nicht genannten Bildteile fest! Meinst du, daß sie für die Gesamtwirkung der Prospektseite wichtig sind?
 L—SS: Klassengespräch über die anregende Wirkung der unkäuflichen Umgebung, in welche die Kaufobjekte hineingestellt sind
 L—I: Das Bild, als Ganzes betrachtet, läßt uns an eine ganz bestimmte Zeit, an eine ganz bestimmte Situation denken
 SS: Urlaub, Ferienzeit, Parties
 L—SS: Im Klassengespräch Erarbeitung der Erkenntnis, daß oft gerade der unkäufliche Bildhintergrund den Wunsch zum Erwerb bestimmter Gegenstände verstärkt

III. Vertiefung

Möglichkeiten:

- Vergleichen des mitgebrachten Spielzeugs (Barbiepuppen, BIG JIM mit den Abbildungen und mit der Textinformation
- Unterrichtsgespräch über die Spielerfahrungen mit den Puppen und die im Prospekt aufgezeigten Spielmöglichkeiten
- Versuch, die Spielgegenstände nach den im Text angegebenen Informationen zu zeichnen: Überprüfung der Genauigkeit bzw. Erkenntnis der Intention der Prospektinformation
- Im Unterrichtsgespräch Erarbeitung der Einsicht, daß Prospekttexte eine bestimmte Absicht haben: Es sind Werbetexte (TA)

Tafelanschrift:



Die Schüler kennzeichnen die sachlich informierenden und die manipulativ wirkenden Bildteile mit unterschiedlichen Farben.

Die Unterscheidung der abgebildeten käuflichen Bildgegenstände vom zum Kauf anregenden Bildhintergrund fördert die kritische Erfassung der Prospektinformation.

Vergleich von Text- bzw. Bildinformation mit den konkreten Bildgegenständen

Der Vergleich der Spielgegenstände mit der Abbildung bzw. der Wirkung der Prospektseite auf den Betrachter ist eine Möglichkeit der sachlichen und kritischen Auseinandersetzung mit den Katalogtexten als Werbetexten.

Anmerkungen:

1. Gerth, K.: Gebrauchstexte im Unterricht, in: Praxis Deutsch, 2/74, S. 14
2. Menzel, W.: Katalogtext: Spielwaren, in: Praxis Deutsch, 2/74, S. 17

Lehraufgabe: Ganzschrift

Text: *Der kleine Prinz. Von Antoine de Saint-Exupéry*

Stufe: 4. Schuljahr

Titel der französischen Originalausgabe „Le petit prince“, by Librairie Gallimard, Paris 1946
Deutsche Übersetzung von *Grete* und *Josef Leitgeb*. Kartonierte Ausgabe DM 2,80; Geschenkausgabe mit 47 vierfarbigen Zeichnungen des Verfassers DM 10,50. Beide Karl Rauch-Verlag, Düsseldorf 1956, Neuauflage 1975

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Kindlers Literatur-Lexikon (dtv) bezeichnet „Le petit prince“ (frz. Ü: Der kleine Prinz) von *Antoine de Saint-Exupéry* (1900—1944, *Le petit prince* ersch. 1943) als ein „Märchen“ oder „Weltraummärchen“ und gibt folgende Charakterisierung dieser Geschichte:

„Die gedankentiefe und zartempfundene Geschichte vom kleinen Prinzen, die Saint-Exupéry selbst illustriert hat, ist die von unmittelbarer Lebenserfahrung geprägte dichterische Darstellung einer moralischen Erkenntnis. Die einfache Diktion dient der Absicht des Autors, die Sprache und Sichtweise des Kindes wiederzugeben, das mit dem Herzen das Innere der Dinge ergreift, ohne sich von der äußeren Erscheinung beirren zu lassen, und ist nicht zuletzt aus Saint-Exupérys Achtung vor der Wahrheit und dem Ernst des Worts zu verstehen . . . Das zentrale Thema dieses ‚Weltmärchens‘, das einer der größten Bucherfolge der Nachkriegszeit wurde, ist die Aufhebung der Einsamkeit in der Freundschaft. Der kleine Prinz ist nichts anderes als ein Teil von Saint-Exupéry selbst, der der rationalen Sehweise der Erwachsenen, ihrer Besitzergreifung der Welt durch Zahlen, ihrer Art der Beweisführung und ihrer Logik in den Parabeln von der Rose und vom Fuchs das Gebot der Mitmenschlichkeit entgegenhält.“

Inwieweit die Bezeichnung „Weltmärchen“ Gestaltung und Intention dieser Erzählung trifft, soll in Frage gestellt werden.

Neben französischer Literatur zum „Kleinen Prinzen“ gibt es auch eine deutschsprachige Abhandlung darüber von *J. Splett*, die insbesondere die philosophische bzw. philosophisch-religiöse Aussage dieser Erzählung darstellt. Splett bezeichnet die Erzählung „Der kleine Prinz“ als „Legende“, Kindlers Literatur-Lexikon spricht von einem „Märchen“ und von „Parabeln“, die darin vorkommen, die Titel der französischen Sekundärliteratur von „Fantasie et mystique“.

Vielleicht ist eine eindeutige Zuordnung dieser Erzählung zu einer der herkömmlichen literarischen epischen Kurzformen nicht möglich, ich möchte meinen, nicht dem Text entsprechend.

Für unsere Überlegungen bzw. für die didaktisch-methodische Arbeit an diesem Text wird es wichtig sein, die verschiedenen Ebenen der Gedanken und deren sprachliche Gestaltung in dieser einzigartigen „Geschichte“ zu erkennen: das Legendenhafte, das Märchenhafte, das Parabelhafte, das Philosophische, das Phantastische und das Realistische. In diesen sprachlichen Gestalten hat menschliche Selbst-, Mitmensch- und Seinserfahrung einen Ausdruck gefunden, der sowohl „ernsthaften“ Leuten wie „Kindern“ ans Herz geht, der Gemüt und Verstand ergreift und menschliche Grunderfahrungen und Lebensweisheiten aufleuchten läßt.

Bevor der Versuch einer eigenen Textbeschreibung und Textbetrachtung erfolgt, möchte ich die wichtigsten Gedanken wiedergeben, die *J. Splett* in der obengenannten Abhandlung ausspricht.

Splett spricht von *Grunderfahrungen des Menschen*, die in dieser „Legende“ zum Ausdruck kommen:

„Man wird mich nur schwer davon überzeugen, daß die Geschichte vom kleinen Prinzen nicht die Legende derselben Flucht ist (der Flucht des verlorenen Sohnes), nur daß sie hier anders endet: Sie führt wahrhaft heim; die Liebe findet ihr Ziel in der heiteren Demut, sich lieben zu lassen.“ (70)

„Die Menschen sind einander fern und fremd, jeder auf seinem Planeten, ausgeliefert der wehenden Leere ringsum . . . Sie selbst, auf sich gestellt, müssen dem Leben Sinn und Mitte geben, und ein jeder wählt: der König die Macht (voll weiser Aufgeklärtheit); der Eitle lächerliche Selbstbespiegelung, ein dritter den heillosen Kreisel des Rauschs; andere die Welt der Zahlen, die Jagd nach Besitz; Erforschung dessen, das ‚nicht von baldigem Entschwinden bedroht ist‘. Daß sie sich nicht für das Wagnis des Unsichtbaren, des Unverseheneen entscheiden, macht sie zu ‚großen, ernsthaften Leuten‘.“ (71)

„Aber nicht alle haben die Mitte gewählt: der Laternenanzünder gehorcht. Ungesucht verleiht der Dienst ihm Würde; an etwas anderes zu denken als an sich selbst, hebt ihn weit aus den ‚ernsthaften Leuten‘ heraus.“ (71)

Aber „sein Planet ist wirklich zu klein. Es ist nicht Platz für zwei . . .“ So bleibt er allein; er hat kein Du gefunden.

„Der Prinz hat einen größeren Stern, einen weiteren Auftrag erhalten; ihm wird ein Du geschickt, das ihn angeht: die Rose. . . doch er ist ‚zu jung, um sie lieben zu können‘ . . . Er flieht. Aber es wird eine Flucht, in deren Abenteuer ihm die Frucht der Heimkehr reift.“ (71/72)

So besucht er eine Reihe von Asteroiden: „Sie halten ihm wie Spiegel die Möglichkeiten vor, die auch die seinen sind, die Auswahl der Ziele, zu deren einem sein Aufbruch ihn schließlich hinführen muß, wenn er nicht umkehrt. — Der Höhepunkt seiner Flucht aber wird ihre Wende: die Erde — der Fuchs.“ (72)

Im „Herzstück der Erzählung“, dem XXI. Kapitel, wird berichtet, wie der kleine Prinz dem Fuchs begegnet und wie sie Freunde werden:

„Der Fuchs gewinnt den Glauben an das Gute, Schöne, an den Herzensadel, er wird gezähmt. Der kleine Prinz gewinnt Bewußtheit; er gelangt vor die Entscheidung . . . Sein gewinnt, was geliebt wird; denn nichts anderes besagt geschaffen werden. — Sein gewinnt, wer liebt; denn das heißt leben.“ (72/73)

Der kleine Prinz muß Abschied nehmen von seinem Freund, dem Fuchs. Er wird auch von Antoine Abschied nehmen, denn er muß zu seiner Rose zurückkehren: „Du bist für deine Rose verantwortlich, zeitlebens für das, was du dir vertraut gemacht hast.“

„Er trifft Antoine und weckt in ihm die Kindheit auf (den Blick des Herzens für das Unsichtbare); er trinkt das Wasser, das der Freund ihm schöpft (darin der Morgenglanz der Sonne zittert). Dann geht er entschlossen aus dieser Begegnung auf seinen Stern zurück, . . . indem er die Zärtlichkeit seiner Rose ohne Ungeduld und Hochmut annimmt, nimmt er die Liebe überhaupt auf sich. Sicher wird er manchmal traurig werden (und am Sonnenuntergang sich trösten); er wird sich nach Antoine sehnen (die Sterne singen wie das Seil des Wüstenbrunnens); er wird nach dem Fuchs verlangen (‚Du bist für deine Rose verantwortlich‘). Aber . . .“ (74)

„Das ist seine Botschaft, das Leben des kleinen Prinzen: Dem Rausch die Verantwortung, dem Recht die Pflicht vorzuziehen, der Geborgenheit das Bergen: zu lieben, indem man annimmt, sich lieben zu lassen.“ (75)

„Die Erzählung ist ein Buch des Abschieds, sie endet in der Trauer, Sorge und Sehnsucht; denn nicht die Rose, sondern Antoine hat es geschrieben. Aber es ist schon deutlich geworden, wie in der Treue die Schwermut jene Tiefe erreicht, aus der die Freude steigt.“ (75)

Soweit die wesentlichen Überlegungen, die Splett zur Erzählung des „Kleinen Prinzen“ angestellt hat. Es ist eine Möglichkeit, aus dem Gesamtwerk des Dichters Saint-Exupéry heraus diese Geschichte zu deuten. Wir wollen im weiteren eine inhaltliche *Textanalyse* geben, um es dem Lehrer zu erleichtern, je nach Klassensituation bei der Lektüre des Textes jeweils mehr den geschichtenhaften (phantastisch-realistischen), den märchenhaften oder den parabelhaften Aspekt der Erzählung zu erarbeiten. Aus diesem Grund wird auch auf eine differenzierte Operationalisierung der Lernziele und auf eine ausführliche, phasenmäßige Darstellung des Unterrichtsverlaufs verzichtet; vielmehr werden im didaktisch-methodischen Teil Hinweise gegeben, unter welchen Aspekten und mit welchen Denkanstößen bzw. Arbeitsmethoden diese Erzählung als Ganzschrift im Unterricht behandelt werden kann.

Textanalyse (1)

Vorwort

A. de Saint-Exupéry stellt seiner Erzählung ein Vorwort voraus, in dem er „dieses Buch einem Erwachsenen“, seinem Freund *Léon Werth*, widmet:

„Ich bitte die Kinder um Verzeihung, daß ich dieses Buch einem Erwachsenen widme. Ich habe eine ernstliche Entschuldigung dafür: dieser Erwachsene ist der beste Freund, den ich in der Welt habe . . .“ (4) Das Grundmotiv der Erzählung: Freundschaft und das Verhältnis Kind — Erwachsener klingt hier bereits auf. Nachdem der Dichter noch weitere Entschuldigungen in diesem Sinne angeführt hat, verbessert er seine Widmung: „Für *Léon Werth*, als er noch ein Junge war.“ (4)

Kapitel I

Wir erfahren, wie der Erzähler — der Dichter Antoine de Saint-Exupéry — bereits in seiner Kindheit mit den Erwachsenen Schwierigkeiten hatte. Die Zeichnung von den „offenen und geschlossenen Riesenschlangen“ (Zeichnung) (2) wird ein Symbol für das Leben in der *Erwachsenenwelt* und in der *kindlichen Welt*, zwischen denen es anscheinend keine Verbindung gibt:

„Die großen Leute haben mir geraten, mit den Zeichnungen von offenen oder geschlossenen Riesenschlangen aufzuhören und mich mehr für Geographie, Geschichte, Rechnen und Grammatik zu interessieren. So kam es, daß ich eine großartige Laufbahn, die eines Malers nämlich, bereits im Alter von sechs Jahren aufgab . . . Die großen Leute verstehen nie etwas von selbst, und für die Kinder ist es zu anstrengend, ihnen immer und immer wieder erklären zu müssen.

Ich war also gezwungen, einen anderen Beruf zu wählen, und lernte fliegen. . . . So habe ich im Laufe meines Lebens mit einer Menge ernsthafter Leute zu tun gehabt. . . . Das hat meiner Meinung über sie nicht besonders gut getan.“ (6)

Kapitel II

Von den „großen Leuten“, den „ernsthafte Leuten“ unverstanden, bleibt Antoine allein, so lange, bis er eines Tages in der Wüste Sahara eine Panne mit seinem Flugzeug hat. Er war auch da ganz allein und mußte sich an die schwierige Reparatur machen. „Es war für mich eine Frage auf Leben und Tod. Ich hatte für kaum acht Tage Trinkwasser mit . . . Ich war viel verlässener als ein Schiffbrüchiger auf einem Floß mitten im Ozean.“ (7)

Doch nach der ersten Nacht in der Wüste, „bei Tagesanbruch“, weckt ihn eine feine Stimme, die ihn bittet: „Bitte . . . zeichne mir ein Schaf!“ Antoine meint, nicht recht gehört zu haben, aber die Bitte wiederholt sich. „Ich bin auf die Füße gesprungen, als wäre der Blitz in mich gefahren. Ich habe mir die Augen gerieben und genau hingeschaut. Da sah ich ein kleines, höchst ungewöhnliches Männchen, das mich ernsthaft betrachtete . . . Vergeßt nicht, daß ich mich tausend Meilen abseits jeder bewohnten Gegend befand. Auch schien mir mein kleines Männchen nicht verirrt, auch nicht halbtot vor Müdigkeit, Hunger, Durst oder Angst. Es machte durchaus nicht den Eindruck eines mitten in der Wüste verlorenen Kindes . . .“ (8)

Sanft wiederholt dieses Männchen noch einmal die Bitte: „Zeichne mir ein Schaf!“ . . . „So absurd es mir erschien — tausend Meilen von jeder menschlichen Behausung und in Todesgefahr —, ich zog aus meiner Tasche ein Blatt Papier und eine Füllfeder . . . Da ich nie ein Schaf gezeichnet hatte, machte ich ihm eine von den einzigen zwei Zeichnungen, die ich zuwege brachte. Die von der geschlossenen Riesenschlange.“ (9)

Das kleine *Männchen*, diese *Gestalt aus der* (kindlichen) *Traumwelt*, versteht die Zeichnung sofort (im Gegensatz zu den Erwachsenen) — aber es „will keinen Elefanten in einer Riesenschlange.“ Es braucht ein Schaf.

So zeichnet denn Antoine Schafe; doch an jedem weiß das Männchen etwas auszusetzen: das erste ist krank, das zweite sieht wie ein Widder aus, das dritte ist zu alt. Antoine geht die Geduld aus. Er kritzelt — analog der Zeichnung von der geschlossenen Riesenschlange — eine Kiste und „knurrt“ dazu: „Das ist die Kiste. Das Schaf, das du willst, steckt da drin.“ (9) Und er ist höchst erstaunt, als der „junge Kritiker“ damit höchst zufrieden ist (vgl. Zeichnungen).

Mit den realistischen Zeichnungen ist das Männchen nicht zufrieden. Sie engen den Spielraum der Phantasie zu sehr ein. In die Kiste läßt sich das gewünschte Schaf ohne Einschränkung hineindenken.

Kapitel III

enthüllt das Geheimnis der Herkunft des „kleinen Prinzen“ (Zeichnungen), wie Antoine das kleine Männchen nennt: Im Gespräch über das Flugzeug von Antoine deutet der kleine Prinz an, daß er von einem „anderen Planeten“ kommt. Das Schaf hilft dann dazu, daß Antoine noch mehr über die Heimat des kleinen Prinzen erfährt. Es ist nicht notwendig, dort das Schaf anzubinden; denn: . . . „Der Planet seiner Herkunft war kaum größer als ein Haus!“ (11/12)

Kapitel IV

Antoine überlegt, woher der kleine Prinz kommen könnte. Der Größe nach muß es ein winziger Asteroid sein, vielleicht der Asteroid B 612. „Dieser Planet ist nur ein einziges Mal im Jahre 1909 von einem türkischen Astronomen im Fernrohr gesehen worden.“ (12) (vgl. Zeichnungen) Wohl ist die zahlenmäßige Bezeichnung des Herkunftsplaneten des kleinen Prinzen für Kinder nicht wichtig, aber um der *Glaubwürdigkeit* von seiten der Erwachsenen müssen Zahlen zum Beweis angeführt werden: „Die großen Leute haben eine Vorliebe für Zahlen . . . Aber wenn ihr (Kinder) ihnen sagt: der Planet, von dem er kam, ist der Planet B 612, dann werden sie überzeugt sein . . . Kinder müssen mit großen Leuten viel Nachsicht haben. Wir freilich, die wir wissen, was das Leben eigentlich ist, wir machen uns nur lustig über die albernen Zahlen.“ (12/13)

So führte der Dichter — um der Erwachsenen willen — auch den Beweis der Zahlen. Es liegt ihm viel daran, daß seine *Geschichte ernst genommen* wird: „Denn ich möchte nicht, daß man mein Buch leicht nimmt.“ (13)

„Viel lieber“ hätte er diese Geschichte wie ein *Märchen* begonnen: „Es war einmal ein kleiner Prinz, der wohnte auf einem Planeten, der kaum größer war als er selbst, und er brauchte einen Freund . . .“ (13) Aber das würde nur für die glaubwürdig klingen, „die das Leben richtig verstehen“ (13) — und das sind nur die *Kinder*. Deshalb bemüht er sich, so

zu schreiben, daß auch die *Erwachsenen* beim Erzählen dieser „Erinnerungen“ sich Gedanken machen und das „Leben verstehen“ lernen.

Kapitel V

Wieder verdankt es Antoine dem Schaf, daß er Weiteres über die Herkunft des kleinen Prinzen erfährt. Wenn Schafe Stauden fressen, dann „fressen sie doch auch Affenbrotbäume?“ Antoine verneint das und erfährt die „*Tragödie der Affenbrotbäume*.“ (15)

Im Gespräch zwischen Antoine und dem kleinen Prinzen stellt sich heraus, daß es „auf dem Planeten des kleinen Prinzen fürchterliche Samen gab . . . und das waren die Samen der Affenbrotbäume . . . einen Affenbrotbaum kann man, wenn man ihn zu spät angeht, nie mehr loswerden. Er bemächtigt sich des ganzen Planeten. Er durchdringt ihn mit seinen Wurzeln. Und wenn der Planet zu klein ist und die Affenbrotbäume zu zahlreich werden, sprengen sie ihn.“ (16) „*Disziplin*“ allein, das regelmäßige Ausreißen der noch kleinen Pflanzen, hilft, den Planeten und damit den Lebensraum zu erhalten. Ausgerissen darf solch ein Trieb aber erst werden, „sobald man ihn von den Rosensträuchern unterscheiden kann“ (16), denn sonst gehen die Rosensträucher auch mit zugrunde. Diese „langweilige, aber leichte Arbeit“ muß also zum rechten Zeitpunkt erfolgen. Sie darf nicht verschoben werden. Die Faulheit würde zur Katastrophe führen. (vgl. Zeichnungen)

Der Dichter will mit dieser Parabel von den Affenbrotbäumen eine *Lehre* geben, und er unterstreicht sie durch eine seiner Meinung nach besonders gut gelungene Zeichnung. „Um meine Freunde auf eine Gefahr aufmerksam zu machen, die — unerkannt — ihnen wie mir seit langem droht, habe ich so viel an dieser Zeichnung gearbeitet. Die Lehre, die ich damit gebe, ist gewiß der Mühe wert . . . Als ich die Affenbrotbäume zeichnete, war ich vom Gefühl der Dringlichkeit beseelt.“ (17/18)

Kapitel VI

gibt einen Einblick in das *Innenleben* des kleinen Prinzen: „Ach, kleiner Prinz, so nach und nach habe ich dein kleines schwermütiges Leben verstanden . . . Wenn man recht traurig ist, liebt man die Sonnenuntergänge.“ (18/19) Da der kleine Prinz auf seinem Planeten sehr oft die Sonnenuntergänge betrachtet hat, muß er oft traurig gewesen sein. Er spricht nicht von seiner Trauer, aber die Bilder (Dämmerung/Sonnenuntergänge) deuten an, daß er es war. (vgl. Zeichnung)

Kapitel VII

Wiederum hilft das Schaf, ein „*Lebensgeheimnis*“ des kleinen Prinzen zu enthüllen. Antoine erfährt, daß der kleine Prinz auf seinem Planeten eine *Blume* zurückgelassen hat, eine Blume, die er liebt, — eine Blume mit Dornen. (vgl. Zeichnung) Erstmals kommt ein harter Ton in die Unterhaltung der beiden. Ein erster Höhepunkt der Erzählung wird deutlich: Antoine empfindet die Lage, in der er sich mit seinem Flugzeug befindet, als höchst gefährlich. Es ist ihm zu einem „wichtigeren Ding“ geworden, das Flugzeug zu reparieren, als mit dem kleinen Prinzen über die Funktion der Dornen an dessen Blume zu reden. Und der kleine Prinz ist erbost: „Du sprichst ja wie die großen Leute!“ (20) Er ist „unbarmherzig“, „aufgebracht“. „Er schüttelt sein goldenes Haar im Wind“; er vergleicht Antoine mit einem „Herrn“, der ganz „geschwollen ist vor Hochmut“, der „kein Mensch“, vielmehr ein „Schwamm“ ist. Er ist „blaß vor Zorn“; er wird „rot vor Erregung“ — und das alles, weil er seine Blume bedroht fühlt und Antoine ihn nicht beruhigt:

„Wenn einer eine Blume liebt, die es nur ein einziges Mal gibt auf allen Millionen und Millionen Sternen, dann genügt es ihm völlig, daß er zu ihnen hinaufschaut, um glücklich zu sein. Er sagt sich: Meine Blume ist da oben, irgendwo . . . Wenn aber das Schaf die Blume frisst, so ist es für ihn, als wären plötzlich alle Sterne ausgelöscht! Und das soll nicht wichtig sein?“ (20/21)

Dann kann er nichts mehr sagen und bricht in Schluchzen aus. Jetzt vergißt Antoine seine eigene Bedrohung. Das Leid des kleinen Prinzen leidet er mit: „Es galt, auf einem Stern, einem Planeten, auf dem meinigen, hier auf der Erde, einen kleinen Prinzen zu trösten! Ich nahm ihn in die Arme. Ich wiegte ihn. Ich flüsterte ihm zu: ‚Die Blume, die du liebst, ist nicht in Gefahr... Ich werde ihm einen Maulkorb zeichnen, deinem Schaf...‘“ (22)

Kapitel VIII

läßt uns etwas vom Geheimnis dieser sonderbaren Blume erahnen, die der kleine Prinz so liebt, daß er um sie weinen muß. Es ist eine Blume mit einem Samen, „weiß Gott woher“, und mit einer „wunderbaren Erscheinung“. Zur „Stunde des Sonnenaufgangs“ (nicht Sonnenuntergangs) war sie geboren. Sie hätte dem kleinen Prinzen Freude bringen und die Trauer nehmen können. Aber sie war „recht schwierig“. Sie stellte Ansprüche an den kleinen Prinzen, er sollte sie pflegen, sie hatte Wünsche und Launen. „So hatte der kleine Prinz trotz des guten Willens seiner Liebe rasch an ihr zu zweifeln begonnen, ihre belanglosen Worte bitter ernst genommen und war sehr unglücklich geworden.“ (24) Und er war geflohen. Nun aber bereut er seine Flucht. Aus der Ferne sieht er so manches anders: „Ich habe das damals nicht verstehen können! Ich hätte sie nach ihrem Tun und nicht nach ihren Worten beurteilen sollen. Sie duftete und glühte für mich. Ich hätte niemals fliehen sollen! Ich hätte hinter all den armseligen Schlichen ihre Zärtlichkeit erraten sollen. Die Blumen sind so widerspruchsvoll! Aber ich war zu jung, um sie lieben zu können.“ (25) (vgl. Zeichnungen)

Kapitel IX

Anschaulich erzählt Antoine, wie er sich die Flucht des kleinen Prinzen vorstellt. Er wird einen „Zug wilder Vögel“ (vgl. Zeichnungen) benutzt haben. Zuerst verrichtet er nochmals seine Arbeit: er fegt seine Vulkane, auch den erloschenen („man kann nie wissen!“), er reißt „ein bißchen schwermütig die letzten Triebe des Affenbrotbaumes aus. Er glaubt nicht, daß er jemals zurückkehren müsse“. Und dann begießt er ein letztes Mal seine Blume. Doch als er sie unter den Schutz der Glasglocke stellen will, kommen ihm die Tränen. Dann vollzieht sich ein Gespräch zwischen dem kleinen Prinzen und der Blume, d. h. eigentlich spricht die Blume liebevoll zum fliehenden Prinzen und diesem fehlen fast alle Worte. Sie bittet ihn um Verzeihung, sie gesteht ihm, daß sie ihn liebt, und sie wünscht ihm, daß er „glücklich“ werden möge. Den Glassturz braucht sie nicht mehr. Sie hat ihre Launen abgelegt. Auch ihr kommen Abschiedstränen. Sie befiehlt dem kleinen Prinzen, schnell zu gehen, nachdem er sich doch schon dazu entschlossen hat. „Denn sie wollte nicht, daß er sie weinen sähe. Es war eine so stolze Blume.“ (26)

Kapitel X

Nun beginnt die Reise des kleinen Prinzen zu den Asteroiden. Parabelhaft erfährt der kleine Prinz auf den verschiedenen Asteroiden, welche *Möglichkeiten zu leben* es gibt.

Auf dem ersten Planeten findet er einen *König: Sinnbild der Macht*, der Herrschsucht. (Zeichnung) Wohl sind seine Befehle in seiner „Herrscherweisheit“ „vernünftig“: „Man muß von jedem fordern, was er leisten kann“ (29), aber er fühlt sich als „absoluter“, „universeller“ Monarch, der an nichts anderes denken kann als an das Herrschen. Wenn der kleine Prinz als sein Untertan bei ihm bliebe, würde er zum Minister gemacht werden... zum Justizminister über eine Ratte... über sich selbst. Aber als der „universelle“ Monarch nicht einmal einen Sonnenuntergang befehlen kann, bittet der kleine Prinz ihn, ihm den Befehl zu geben, daß er verschwinde. „Die großen Leute sind sehr sonderbar, sagte sich der kleine Prinz auf seiner Reise.“ (31)

Kapitel XI

Auf dem zweiten Planeten trifft er einen *Eitlen* (Zeichnung), der sich freut, endlich einem Bewunderer zu begegnen. Aber das Spiel des Grüßens und Bewunderns wird dem kleinen Prinzen bald eintönig. Fragen, die er stellt, hört der Eitle nur dann, wenn es um das Be-

wundern geht. Wohl sagt ihm der kleine Prinz, daß er ihn bewundert, aber er fragt: „... wo zu nimmst du das wichtig?“ Schnell macht er sich wieder davon.

„Die großen Leute sind entschieden sehr verwunderlich, stellte er auf seiner Reise fest.“ (32)

Kapitel XII

Den dritten Planeten bewohnt ein *Säufer* (Zeichnung), Symbol der Leidenschaft, der Verzweiflung, der *Süchtigkeit*. Eine „tiefe Schwermut“ überkommt den kleinen Prinzen. Er kann diesen *circulus vitiosus* des Trinkens um des Vergessens willen und des Vergessens um des Trinkens willen, des Sich-Schämens, weil man sauft, und des Saufens, weil man sich schämt, nicht begreifen. Er möchte dem Säufer gern helfen. Aber dieser „verschloß sich endgültig in sein Schweigen“. „Und der kleine Prinz verschwand bestürzt. Die großen Leute sind entschieden sehr, sehr wunderlich, sagte er zu sich auf seiner Reise.“ (33)

Kapitel XIII

Auf dem vierten Planeten begegnet er einem *Geschäftsmann* (Zeichnung), Symbol für die menschliche *Habgier*. Zu einem Gespräch mit dem kleinen Prinzen hat er keine Zeit. Er hat „viel Arbeit“. Er ist ein „ernsthafter Mann“, der sich nicht „mit Kindereien“ abgibt. Seit vierundfünfzig Jahren beschäftigt er sich mit dem Zählen seines „Besitzes“, niemand hat ihn dabei gestört (außer einem Maikäfer und einem Rheumatismusanfall). Er weiß auch nicht den richtigen Namen für die „kleinen goldenen Dinger“, die er zählt. Es sind die Sterne. Es geht ihm nicht darum, was man damit „machen“ kann; er will sie nur „besitzen“, er will „reich“ sein, er muß sie „verwalten“, „zählen“. Als ihm der kleine Prinz sagt: „Du bist für die Sterne zu nichts nütze...“ (36), findet der Geschäftsmann keine Worte mehr und der kleine Prinz verschwindet. „Die großen Leute sind entschieden ganz ungewöhnlich, sagte er sich auf der Reise.“ (36)

Kapitel XIV

„Der fünfte Planet war sehr sonderbar.“ Er war der kleinste. Ihn bewohnte ein *Laternenanzünder*, der eine einzige Straßenlaterne besaß. (vgl. Zeichnung) „Es kann ganz gut sein, daß dieser Mann ein bißchen verrückt ist. Doch ist er weniger verrückt als der König, der Eitle, der Geschäftsmann und der Säufer. Seine *Arbeit* hat wenigstens *einen Sinn*. Wenn er seine Laterne anzündet, so ist es, als setze er einen neuen Stern in die Welt, oder eine Blume. Wenn er seine Laterne auslöscht, so schlafen Stern oder Blume ein. Das ist eine sehr hübsche Beschäftigung. Es ist auch wirklich nützlich, da es hübsch ist.“ (37)

Der Laternenanzünder beschäftigt sich mit anderen Dingen als mit sich selbst. Er hält sich an die „Weisung“. Sein fortgesetztes Anzünden und Auslöschen jedoch rührt den kleinen Prinzen. Er möchte ihm helfen und erzählt, wie er mit dem Rücken des Sessels die Nacht überlistet hat. Aber der Laternenanzünder liebt den Schlaf und nicht den Tag.

So bleibt es bei seinem mühseligen Dienst. Der kleine Prinz bedauert, daß auf diesem „gesegneten Planeten“ nicht Platz für zwei ist; er hätte ihn zu seinem Freund machen können. Vor allem wegen der eintausendvierhundertvierzig Sonnenuntergänge in vierundzwanzig Stunden trauert er diesem Planeten nach.

Kapitel XV

Auf dem sechsten Planeten trifft der kleine Prinz einen „alten Herrn“ an, der „ungeheuerer Bücher“ schrieb. Dieser war ein *Geograph*, (Zeichnung) ein Mann mit einem „richtigen Beruf“; er erwartete im kleinen Prinzen einen „Forscher“, der ihm, dem Geographen, wichtige Berichte geben kann. Der kleine Prinz soll seinen Planeten beschreiben. Der Geograph nimmt aber die Blume auf dem Planeten des kleinen Prinzen nicht wichtig: „Wir schreiben die Blumen nicht auf... weil die Blumen vergänglich sind... Wir schreiben die ewigen Dinge auf.“ (41/42)

Als der kleine Prinz erfährt, daß seine Blume vergänglich, d. h. „von baldigem Verschwinden bedroht“ ist, empfindet er Reue, daß er sie zurückgelassen hat. Aber er „faßte wieder Mut“

und fragt den Geographen, wohin seine Reise noch gehen könnte. Er erhält den Rat, den Planeten Erde zu besuchen, denn „er hat einen guten Ruf“. (42) „Und der kleine Prinz machte sich auf und dachte an seine Blume.“ (42)

Kapitel XVI

Der kleine Prinz kommt auf den siebten Planeten, auf die *Erde*. „Die Erde ist nicht irgendein Planet!“ (44) Denn alle „Besitzer“ der bisher besuchten Planeten gibt es auch auf der Erde, wenn auch in unterschiedlicher Anzahl: Könige, Geographen, Säufer, Eitle — „ungefähr zwei Milliarden erwachsene Leute“ (43) — dazu „bis vor Erfindung der Elektrizität 462511 Laternenanzünder“. Diese und weitere Zahlenangaben demonstrieren, wie groß und bedeutsam für den Menschen die Erde ist.

Kapitel XVII

Nachdem Antoine sich wieder einmal Gedanken macht über die „großen Leute“, die großen Zahlen und den vielen Platz, den sie brauchen, um sich für wichtig zu empfinden, bittet er die Kinder, mit solchen Dingen keine Zeit zu verlieren. Dann berichtet er, wie es dem kleinen Prinzen auf der Erde erging.

Die erste Begegnung, die der kleine Prinz auf der Erde macht, ist nicht die mit einem Menschen, sondern die mit einer *Schlange* (vgl. Zeichnung). Diese Schlange versteht ihn, seine Schwierigkeiten mit einer Blume, die Schönheit seines Planeten.

Sie schweigen zusammen und verstehen einander. Der kleine Prinz, der „rein“ ist, und von einem anderen Stern kommt, tut der Schlange leid. Sie bietet ihm ihre Hilfe an: „Du tust mir leid auf dieser Erde aus Granit, du, der du so schwach bist. Ich kann dir eines Tages helfen, wenn du dich zu sehr nach deinem Planeten sehnst. Ich kann ...“ (45)

Der kleine Prinz versteht. „Und sie schwiegen.“ (46)

Kapitel XVIII

In diesem kurzen Abschnitt wird eine Blume (vgl. Zeichnung) mit den Menschen verglichen. Der kleine Prinz sucht nach den Menschen und findet nur eine „armselige Blume“, die sich aber „größer“ wähnt als die Menschen, denn: „Es fehlen ihnen die Wurzeln, das ist sehr übel für sie.“ (46)

Kapitel XIX

Von einem hohen Berg aus (vgl. Zeichnung) meint der kleine Prinz die Erde, die so einen „guten Ruf“ haben soll, sehen zu können. „Aber er sah nichts als die Nadeln spitziger Felsen.“ (47) Ein „*merkwürdiger Planet!* Er ist ganz trocken, voller Spitzen und ganz salzig. Und den Menschen fehlt es an Phantasie. Sie wiederholen, was man ihnen sagt ... Zu Hause hatte ich eine Blume: die sprach immer zuerst ...“ (47) Denn als er die Menschen grüßen will, er, der allein ist und Freunde sucht, tönt ihm immer nur das Echo seiner eigenen Stimme entgegen: „... bin allein“. (47)

Kapitel XX

Eine große Enttäuschung widerfährt dem kleinen Prinzen. Er hatte immer geglaubt, seine Blume sei die einzige auf der Welt. Und nun kommt er an einem blühenden *Rosengarten* vorbei (vgl. Zeichnung). Alle Rosen gleichen seiner Blume. Er ist unglücklich: „Ich glaubte, ich sei reich durch eine einzigartige Blume, und ich besitze nur eine gewöhnliche Rose. Das macht aus mir keinen sehr großen Prinzen ... Und er warf sich ins Gras und weinte.“ (48)

Kapitel XXI

Als der kleine Prinz weint, erscheint vor ihm der *Fuchs* (vgl. Zeichnung). Weil der Fuchs sehr hübsch ist, möchte der kleine Prinz mit ihm spielen. Aber der Fuchs erklärt ihm, daß er erst dann mit ihm spielen könne, wenn er „gezähmt“ würde. Nun beginnt, in diesem

„Herzstück“ der einzelnen Kapitel, das wundervolle Gespräch über die *Freundschaft*. Der Fuchs sagt dem kleinen Prinzen, was „zähmen“ bedeutet: „Das ist eine in Vergangenheit geratene Sache . . . es bedeutet: sich ‚vertraut machen‘“. Auch das braucht noch eine Erklärung: „Du bist für mich noch nichts als ein kleiner Knabe, der hunderttausend kleinen Knaben völlig gleicht. Ich brauche dich nicht, und du brauchst mich ebensowenig. Ich bin für dich nur ein Fuchs, der hunderttausend Füchsen gleicht. Aber wenn du mich zähmst, werden wir einander brauchen. Du wirst für mich einzig sein in der Welt. Ich werde für dich einzig sein in der Welt . . .“ (49) Und der kleine Prinz verstand: „Es gibt eine Blume . . . ich glaube, sie hat mich gezähmt . . .“ (49) Und weiter träumt der Fuchs, was geschehen wird, wenn der kleine Prinz ihn zähmt: „Mein Leben ist eintönig . . . Aber wenn du mich zähmst, wird mein Leben wie durchsonnt sein. Ich werde den Klang deines Schrittes kennen, der sich von allen andern unterscheidet. Die anderen Schritte jagen mich unter die Erde. Der deine wird mich wie Musik aus dem Bau locken. Und dann schau! Da drüben die Weizenfelder! . . . Du hast weizenblondes Haar. Oh, es wird wunderbar sein, wenn du mich einmal gezähmt hast! Das Gold der Weizenfelder wird mich an dich erinnern. Und ich werde das Rauschen des Windes im Getreide lieb gewinnen.“ (50) Inständig bittet der Fuchs den kleinen Prinzen: „Bitte . . . zähme mich!“ Doch der kleine Prinz ist noch nicht ganz bereit: „Ich möchte wohl, aber ich habe nicht viel Zeit. Ich muß Freunde finden und viele Dinge kennenlernen.“ Als ihm darauf der Fuchs erwidert: „Man kennt nur die Dinge, die man zähmt . . . Wenn du einen Freund willst, so zähme mich!“ (50), fragt der kleine Prinz zurück: „Was muß ich tun?“ Die Antwort lautet: „geduldig sein — einfach da sein, schweigend da sein“. Als am nächsten Morgen der kleine Prinz zum Fuchs zurückkommt, sprechen beide darüber, daß eine Freundschaft auch „feste Bräuche“ nötig habe, damit sie bestehen kann. Und „so machte denn der kleine Prinz den Fuchs mit sich vertraut“. (51) Es kam die Stunde des Abschieds. Wer Freunde haben will, muß auch bereit sein, den Schmerz auf sich zu nehmen, wenn der Freund ihn einmal verlassen muß. Der Fuchs sieht das ein. Er schweigt und weint. Dennoch ist er glücklich. Durch diese Freundschaft mit dem kleinen Prinzen hat er „die Farbe des Weizens gewonnen“. (52) Wenn der kleine Prinz die Rosen im Rosengarten noch einmal angeschaut hat (vgl. Zeichnung), wird der Fuchs ihm ein Geheimnis schenken. Als der kleine Prinz die Rosen wiedersieht, erkennt er, was Freundschaft heißt: „Ihr gleicht meiner Rose gar nicht . . . Niemand hat sich euch vertraut gemacht und auch ihr habt euch niemandem vertraut gemacht. Ihr seid, wie mein Fuchs war. . . . Aber ich habe ihn zu meinem Freund gemacht, und jetzt ist er einzig in der Welt. . . . Ihr seid schön, aber ihr seid leer. . . . Man kann für euch nicht sterben. . . .“ (52)

Als der kleine Prinz zum Fuchs zurückgekommen war, war er bereit, sein Geheimnis zu verstehen: „Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar. . . . Du bist zeitlebens für das verantwortlich, was du dir vertraut gemacht hast. . . .“ (52/53)

Kapitel XXII

Und der kleine Prinz setzt, reich an Erfahrung der Freundschaft, seine Reise fort. Er trifft einen *Weichensteller*. Sie unterhalten sich über die „großen Leute“, die es immer eilig haben, die nie zufrieden sind, dort, wo sie sind, die nicht einmal genau wissen, wohin sie wollen. „Nur die Kinder wissen, wohin sie wollen“, meint der kleine Prinz. Der Unterschied zwischen Kind und Erwachsenen wird in einem neuen Bild gezeichnet.

Kapitel XXIII

Der kleine Prinz begegnet einem *Händler*, der durststillende Pillen herstellt. Die Erwachsenen sollen sie nehmen zum Zwecke der „Zeitersparnis“. Können die Erwachsenen mit der gewonnenen Zeit überhaupt etwas Sinnvolles anfangen? Der kleine Prinz meint: „Wenn ich dreiundfünfzig Minuten übrig hätte, . . . würde ich ganz gemächlich zu einem Brunnen laufen . . .“ (55)

Kapitel XXIV

„Es war am achten Tag nach meiner Panne in der Wüste.“ (55): Hier wird die phantastische Erzählung wieder einmal durchbrochen und der Bezug zur realistischen Erzählung hergestellt. Die Rahmenerzählung dringt in die märchenhafte Erzählung ein.

Der kleine Prinz ist ganz in seinen Erinnerungen an den Fuchs gefangen. Als Antoine verzweifelt meint: „... deine Erinnerungen sind ganz hübsch, aber ich habe mein Flugzeug noch nicht repariert, habe nichts mehr zu trinken und wäre glücklich, wenn auch ich ganz gemächlich zu einem Brunnen gehen könnte!“ (55) spricht der kleine Prinz wiederum zu seinem Freund, dem Fuchs: „Mein Freund, der Fuchs ... Es ist gut, einen Freund gehabt zu haben, selbst wenn man sterben muß. Ich bin froh, daß ich einen Fuchs zum Freunde hatte ...“ Dann aber wendet er sich Antoine zu: „Ich habe auch Durst ... suchen wir einen Brunnen ...“ (55)

Obwohl Antoine keine Hoffnung hat, daß sie einen Brunnen finden, ziehen sie „stundenlang schweigend“ dahin. Schließlich ist der kleine Prinz müde. Er setzt sich, Antoine dazu. Sie schweigen und sprechen aus dem Schweigen miteinander: „Die Sterne sind schön, weil sie an eine Blume erinnern, die man nicht sieht ... Es macht die Wüste so schön, ... daß sie irgendwo einen Brunnen birgt.“ (56) Antoine erinnert sich an ein altes Haus, in dem er wohnte und das „ein Geheimnis auf dem Grunde seines Herzens“ barg. Und er sagt zum kleinen Prinzen: „Ja, ... ob es sich um das Haus, um die Sterne oder um die Wüste handelt, was ihre Schönheit ausmacht, ist unsichtbar!“ (57) Und der kleine Prinz ist sehr froh, daß Antoine so mit dem Fuchs übereinstimmt. Er schläft ein. Antoine nimmt ihn in seine Arme, betrachtet ihn voll Liebe und macht sich mit ihm weiter auf zur Suche nach einem Brunnen. Im Mondlicht den kleinen Prinzen, dieses „zerbrechliche Kleinod“, betrachtend, sagt er: „Was ich da sehe, ist nur eine Hülle. Das eigentliche ist unsichtbar ... Was mich an diesem kleinen eingeschlafenen Prinzen so sehr rührt, ist seine Treue zu einer Blume, ist das Bild einer Rose, das ihn durchstrahlt wie die Flamme einer Lampe, selbst wenn er schläft ...“ (57) Weitergehend entdeckt er beim Tagesanbruch den *Brunnen* (vgl. Zeichnung).

Kapitel XXV

Sie haben den Brunnen gefunden. Es war ein besonderer Brunnen. „Die Brunnen der Sahara sind einfache, in den Sand gegrabene Löcher. Dieser da glich einem Dorfbrunnen. Aber es war keinerlei Dorf da, und ich glaubte zu träumen.“ (58) Antoine reicht dem kleinen Prinzen *Wasser*, das „auch für das Herz“ gut sein kann — das Wasser, Symbol des Lebens. Und er trinkt. „Er trank mit geschlossenen Augen. Das war süß wie ein Fest. Dieses Wasser war etwas ganz anderes als ein Trunk. Es war entsprungen aus dem Marsch unter den Sternen, aus dem Gesang der Rolle, aus der Mühe meiner Arme. Es war gut fürs Herz, wie ein Geschenk.“ (58) Der kleine Prinz findet die Fülle des Lebens in einer Rose, die er sich vertraut gemacht hat und „in einem bißchen Wasser“, allerdings unter der Voraussetzung: „Man muß mit dem Herzen suchen.“ (59)

Auch Antoine trinkt. Er kann sich wieder am honigfarbenen Sand der Wüste erfreuen. Nun erinnert ihn der kleine Prinz an sein *Versprechen*: „Du weißt, einen Maulkorb für mein Schaf ...“, denn: „Ich bin verantwortlich für diese Blume!“ (59) Antoine nimmt seine Zeichnungen hervor. Lachend betrachtet sie der kleine Prinz. Mit Wehmut im Herzen kritzelt Antoine den Maulkorb hin. Er ahnt — noch weiß er nicht, und der kleine Prinz gibt ihm auch keine eindeutige Auskunft —, daß sein kleines Kerlchen ihn bald verlassen wird. Die Andeutungen, die Antoine ihm macht, den Jahrestag seines Sturzes auf die Erde betreffend, lassen ihn erröten: „... aber wenn man errötet, so bedeutet das ‚ja‘, nicht wahr?“ (60). Antoine hat Angst. Der kleine Prinz sagt ihm nur: „Du mußt jetzt arbeiten. Du mußt wieder zu deiner Maschine zurückkehren ...“ Antoine denkt an den Fuchs: „Man läuft Gefahr, ein bißchen zu weinen, wenn man sich hat zähmen lassen ...“ (60)

Kapitel XXVI

Als Antoine am nächsten Abend von seiner Arbeit zurückkommt, sieht er den kleinen Prinzen auf einer Steinmauer neben dem Brunnen, wie er sich gerade mit jemandem unterhält (vgl. Zeichnung). Antoine versteht erst nicht, doch dann begreift er. Die Schlange hatte dem kleinen Prinzen vor einem Jahr angeboten, ihm zu helfen, wenn er wieder auf seinen Planeten zurückwolle. Der kleine Prinz und die Schlange treffen eine *Vereinbarung*. Der kleine Prinz ist „bleich wie der Schnee“. Antoine netzt ihm die Schläfen und gibt ihm zu trinken. Aber er wagt nicht, ihn weiter zu fragen. Er hält den kleinen Prinzen, dessen Herz wie das eines „sterbenden Vogels klopft“, in den Armen. Dann sprechen beide miteinander über das, was bald geschehen wird. Beide, Antoine und der kleine Prinz, müssen bald „nach Hause“ zurückkehren. Der kleine Prinz ist schwermütig, ernst, aber er kann auch noch lachen, dieses Lachen, das für Antoine ist „wie ein Brunnen in der Wüste“. Noch hofft Antoine: „Kleines Kerlchen, ist sie nicht ein böser Traum, diese Geschichte mit der Schlange und der Vereinbarung und dem Stern? . . .“ (63), aber der kleine Prinz antwortet nicht direkt auf diese Frage: „Was wichtig ist, sieht man nicht . . . Das ist wie mit der Blume . . . Das ist wie mit dem Wasser . . . Du wirst Sterne haben, wie sie niemand hat . . . Wenn du bei Nacht den Himmel anschaust, wird es dir sein, als lachten alle Sterne, weil ich auf einem von ihnen wohne, weil ich auf einem von ihnen lache . . . Du wirst immer mein Freund sein . . .“ (63/64)

Dann bittet er Antoine, in der Nacht nicht zu kommen, aber Antoine verspricht ihm dreifach: „Ich werde dich nicht verlassen.“

Nachts bricht der kleine Prinz allein auf, allein, „mit raschem, entschlossenem Schritt“, hin zur Stelle, die er mit der Schlange vereinbart hat, der Stelle, an der er vor einem Jahr auf die Erde gekommen war . . . (vgl. Zeichnung)

Aber Antoine holt ihn ein. Schweigend geht er neben dem kleinen Prinzen, der ihn bei der Hand genommen hat. Der kleine Prinz sagt: „Du hast nicht recht getan. Es wird dir Schmerz bereiten. Es wird aussehen, als wäre ich tot, und das wird nicht wahr sein . . . Ich kann diesen Leib da nicht mitnehmen . . . Aber der wird daliegen wie eine alte verlassene Hülle. Man soll nicht traurig sein um solche alten Hüllen . . .“ (65), und er tröstet sich selbst: „Weißt du, es wird allerliebste sein. Auch ich werde die Sterne anschauen. Alle Sterne werden Brunnen sein mit einer verrosteten Winde. Alle Sterne werden mir zu trinken geben . . .“ — Antoine schweigt immer noch — und jetzt schweigt auch der kleine Prinz, „weil er weinte“. (66)

Sie waren an der vereinbarten Stelle angekommen. Der kleine Prinz hatte Angst. Er sagte noch: „Du weißt . . . meine Blume . . . ich bin für sie verantwortlich! Und sie ist so schwach! Und sie ist so kindlich!“ (66)

Nun mußte sich auch Antoine setzen. Es geschah schnell.

„Es war nichts als ein gelber Blitz bei seinem Knöchel. Er blieb einen Augenblick reglos. Er schrie nicht. Er fiel sachte, wie ein Baum fällt. Ohne das leiseste Geräusch fiel er in den Sand.“ (66) (vgl. Zeichnung)

Kapitel XXVII

Im letzten Kapitel nimmt der Dichter noch einmal die Rahmenerzählung auf. Er berichtet, daß es seit diesem Erlebnis sechs Jahre her sind und daß er diese Geschichte bisher noch niemandem erzählt hat. Er war wieder zu seinen Kameraden zurückgekehrt. Sein Leben ging weiter. Er hat sich sogar „ein bißchen getröstet. Das heißt . . . nicht ganz.“ (67)

Aber ihn quält noch eine große Sorge: „Ich habe vergessen, an den Maulkorb, den ich für den kleinen Prinzen gezeichnet habe, einen Lederriemen zu machen! Es wird ihm nie gelungen sein, ihn dem Schaf umzulegen. So frage ich mich: Was hat sich auf dem Planeten wohl ereignet? Vielleicht hat das Schaf doch die Blume gefressen . . .“ (67)

Und in dieser Unruhe lebt er nun und leben die Leser mit. Wenn er sich sagt: „Bestimmt nicht!“ . . . „Dann bin ich glücklich. Und alle Sterne lachen leise.“ Wenn das Gegenteil der Fall wäre: „Dann verwandeln sich die Schellen alle in Tränen!“ (67)

Der Dichter wendet sich zum Schluß an die *Kinder* „Das ist ein sehr großes Geheimnis. Für euch, die ihr den kleinen Prinzen auch liebt, wie für mich, kann nichts auf der Welt unberührt bleiben, wenn irgendwo, man weiß nicht wo, ein Schaf, das wir nicht kennen, eine Rose vielleicht gefressen hat oder vielleicht nicht gefressen hat . . . Schaut den Himmel an. Fragt euch! . . . Aber keines von den großen Leuten wird jemals verstehen, daß das eine so große Bedeutung hat!“ (67/68)

Die Erzählung endet mit der *Bitte*: Sollte ein Kind unter dem Stern in der Sahara ein Kind auf sich zukommen sehen, das „lacht, goldenes Haar hat, nicht antwortet, so man es fragt“, dann „schreibt mir schnell . . . laßt mich nicht weiter so traurig sein!“ (67/68)

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Kennenlernen der Erählung
„Der kleine Prinz“ von Antoine
de Saint-Exupéry als Ganzschrift

Anbahnung der *Fertigkeit*,
eine Ganzschrift selbständig zu
lesen und zu verstehen

Erarbeitung des *Verständnisses*
für die Grundaussagen der
Erzählung

Feinziele

Wissen

Die Schüler sollen wissen,

- a) daß die Erzählung realistische, phantastische, märchenhafte und parabelhafte Aspekte der sprachlichen Gestaltung enthält
- b) daß Antoine der realistischen Erzählebene und der kleine Prinz der phantastischen Erzählebene zugehört
- c) daß diese Erzählung in engem Zusammenhang mit der Lebenserfahrung des Dichters Antoine de Saint-Exupéry steht

Können

Die Schüler sollen

- a) den Inhalt der einzelnen Kapitel verstehen und zueinander in Beziehung setzen können (mit Textstellenbeleg)
- b) die realistischen Teile der Erzählung (Rahmenerzählung) von den märchenhaften bzw. parabelhaften unterscheiden können
- c) die Dialoge in der Erzählung lebendig nachgestalten können

Erkennen

Die Schüler sollen erkennen,

- a) daß der Dichter diese „Erinnerungen“ an seine Begegnung mit dem kleinen Prinzen zu einem bestimmten Zweck aufgezeichnet hat (z. B. um den Lesern Wesentliches über die Freundschaft, das Kindsein zu sagen)
- b) daß bestimmte Motive in der Geschichte immer wiederkehren (z. B.

Freundschaft, Begegnung, Abschied, Unterschied: Kind — Erwachsener)

- c) daß auch eine längere Erzählung inhaltlich und sprachlich eine Struktur aufweist, z. B. Kapiteleinteilung, Bezug der Kapitel zueinander (Anfang/Schluß), Dialoge

Werten

Die Schüler sollen

Grundlegung der *Bereitschaft*, mit *Freude* andere längere Texte selbständig zu lesen

- a) bereit sein, sich mit einem der Handlungsträger zu identifizieren und so Hilfe für die eigene Lebensbewältigung erfahren
- b) Interesse haben, einen längeren Text nach seinen inhaltlichen Zusammenhängen und auf seine Hauptaussagen hin zu untersuchen
- c) Freude am Umgang mit dichterischen Lesestoffen gewinnen

2. Lernwege

Grundsätzlich sind alle Möglichkeiten des sinnerfassenden Lesens — wie bei kürzeren Lesetexten — so auch beim Erlesen einer Ganzschrift angebracht. Ein Unterschied allerdings besteht darin, daß die längeren Leseabschnitte bei einer Ganzschrift selten innerhalb der Lesestunde in der Schule erlesen werden können. Bei der Erzählung „Der kleine Prinz“ ließe sich erfahrungsgemäß wegen der Textlänge die rein schulische *Lesearbeit* ermöglichen. Allerdings hat es sich auch als fruchtbar erwiesen, den Text (kartonierte Ausgabe) als Eigenbesitz der Kinder zu beschaffen und die Schüler nach Belieben darin vorauslesen zu lassen (verhindern läßt sich das in diesem Fall sowieso nicht). Der methodischen Kunst des Lehrers allerdings sollte es dann gelingen, jeweils neu die Motivation zum nachgestaltenden und vertiefenden bzw. entdeckenden Lesen zu schaffen. Andere *Möglichkeiten der Nachgestaltung* außer der sprachlichen bieten sich vor allem im Bildnerischen an; der Dichter selbst hat zu einzelnen Kapiteln Zeichnungen geschaffen, die allerdings nur in der Geschenkausgabe vollständig abgedruckt sind. Dieser phantasievolle Text weckt den kindlichen Einfallsreichtum und läßt auch am Ende der sog. bildermächtigen Phase des bildnerischen Gestaltens noch eine freudvolle Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Geschichte erwarten. Schließlich darf das klärende *Gespräch*, die emotionale und denkerische *Aufarbeitung des Gelesenen* durch Verbalisierung, nicht fehlen, aber es sollte auch nicht den Hauptanteil der Beschäftigung mit dem Text ausmachen.

3. Lernhilfen

- der *Text* in der kartonierten Kleinausgabe (DM 2,80) in der Hand jedes Kindes, um darin unterrichtliche und persönliche Notizen machen zu können und um den persönlichen Bezug zum Ganztext zu stärken

- die *Zeichnungen*, die der Dichter selbst zu dieser Erzählung entworfen hat (in der Geschenkausgabe farbig), evtl. durch Episkop vorzeigen
- das *Tonband* für Hörproben zur kritischen Beurteilung der sprachlichen Nachgestaltung, insbesondere der Dialoge

C Unterrichtsverlauf

Es wäre wohl nicht sinnvoll, eine genau in Stunden gegliederte Unterrichtseinheit anzugeben. Je nachdem, ob die Klasse bereits einen Ganztext gelesen hat, ob sie im Umgang mit dichterischer Literatur geübt ist, ob sie eine etwa vorhandene Klassenbücherei eifrig benutzt, ob und welchen Bezug der Lehrer zu derartiger Literatur hat, wird sich die Gestaltung der einzelnen Lesestunden unterschiedlich vollziehen.

Im folgenden sollen Hinweise gegeben werden, *unter welchen Aspekten der Text erschlossen werden kann*.

Von der sprachlichen und inhaltlichen Anlage des Textes her scheint die Eignung für das 3. bzw. 4. Schuljahr der Grundschule gegeben zu sein (die Verfasserin hat es unterrichtlich erprobt), ohne Gefahr zu laufen, daß die Schüler jene Elemente der Aussage, die auf späteren Altersstufen erst erfüllt werden können, mißverstehen, gar nicht verstehen oder später nicht mehr in Betracht ziehen wollen. Es scheint sogar, daß mit diesem Text eine nicht unbedingt zu artikulierende *innere Differenzierung* im Leseverständnis möglich ist; denn die Erzählung vom „Kleinen Prinzen“ kann auf sehr unterschiedlichen Abstraktionsebenen erfaßt werden, ohne den Text zu vergewaltigen. Kinder, die noch besonders ansprechbar sind für märchenhafte Aussagen, werden den Schwerpunkt ihrer Textbetrachtung darauf verlegen, andere (nach meiner Erfahrung bereits im 4. Schuljahr) beginnen bereits, den philosophischen Hintergrund zu erfassen.

Sehr wichtig ist, daß der Lehrer behutsam Aussagen des Textes „entdecken“ läßt und den Schülern nicht die eigene Interpretation aufoktroiert. U. a. sind es folgende Wesenselemente dieser Erzählung, die eine Erschließung bereits in der Grundschule gerechtfertigt erscheinen lassen: die Aufgliederung des gesamten Textes in kurze Kapitel (siebenundzwanzig); die schlichte Sprache, die dennoch anschaulich und lebendig ist, insbesondere durch die zahlreichen Dialoge und die verhältnismäßig wenig begrifflichen, meist in Bilder gekleideten Aussagen; die Tatsache, daß verschiedenste literarische Gattungen einfließen; schließlich die Identifikationsmöglichkeit der Schüler mit dem kleinen Prinzen (als „Kind“).

Möglichkeiten zur Texterschließung

1. Lesen der *Widmung* „Für Léon Werth“; begründen, warum der Dichter die Widmung verbessert hat („... als er noch ein Junge war“); dazu eigene Vermutungen anstellen, was der Inhalt des Buches sein wird
2. Einsatz der *Illustrationen*, die der Dichter zur Erzählung geschaffen hat:
 - a) vor dem Lesen zur Anregung der Phantasie
 - b) nach dem Lesen zum besseren Verständnis des Gelesenen
 - c) bildnerische Nach- bzw. Umgestaltung durch die Schüler

3. Heraussuchen und Deuten der verschiedenen *Namen*, die der Dichter für den „kleinen Prinzen“ anführt:

- „Erscheinung“ (8)
- „ungewöhnliches Männchen“ (8)
- „kleines Männchen“ (8)
- „junger Kritiker“ (9)
- „kleiner Prinz“ (10)
- „kleines Kerlchen“ (11)
- „zerbrechliches Kleinod“ (57)
- „kleiner Knabe“ (49)
- „Kind“ (69)

4. Zusammenstellen der *charakteristischen Aussagen über den kleinen Prinzen*; z. B.:

- „Da sah ich ein kleines, höchst ungewöhnliches Männchen, das mich ernsthaft betrachtete. Hier das beste Porträt, das ich später von ihm zuwege brachte. Aber das Bild ist bestimmt nicht so bezaubernd wie das Modell.“ (8)
- „Der kleine Prinz, der viele Fragen an mich richtete, schien die meinen nie zu hören.“ (10)
- „Der Beweis dafür, daß es den kleinen Prinzen wirklich gegeben hat, besteht darin, daß er entzückend war, daß er lachte und daß er ein Schaf haben wollte; denn wenn man sich ein Schaf wünscht, ist es doch ein Beweis dafür, daß man lebt.“ (13)
- „... ein kleiner Prinz, der wohnte auf einem Planeten, der kaum größer war als er selbst, und er brauchte einen Freund ...“ (13)
- „Mein Freund hat mir nie Erklärungen gegeben. Er glaubt wahrscheinlich, ich sei wie er.“ (14)
- „... kleiner Prinz ... dein kleines, schwermütiges Leben ... Lange Zeit hast du, um dich zu zerstreuen, nichts anderes gehabt als die Lieblichkeit der Sonnenuntergänge.“ (18)
- „Der kleine Prinz verzichtete niemals auf eine Frage, wenn er sie einmal gestellt hatte.“ (20)
- „... der kleine Prinz, der niemals eine Frage vergaß, wenn er sie einmal gestellt hatte.“ (29)
- „... der kleine Prinz, der in seinem Leben noch nie auf eine einmal gestellte Frage verzichtet hatte.“ (42)
- „Der kleine Prinz dachte über die ernsthaften Dinge völlig anders als die großen Leute.“ (36)
- „Ich wußte gut, daß man ihn nicht fragen durfte.“ (56)
- „Mir war, als trüge ich ein zerbrechliches Kleinod. Es schien mir sogar, als gäbe es nichts Zerbrechlicheres auf der Erde. Ich betrachtete im Mondlicht diese blasse Stirn, diese geschlossenen Augen, diese im Wind zitternde Haarsträhne, und ich sagte mir: Was ich da sehe, ist nur eine Hülle. Das Eigentliche ist unsichtbar ... Was mich an diesem kleinen eingeschlafenen Prinzen so sehr rührt, ist seine Treue zu einer Blume, ist das Bild einer Rose, das ihn durchstrahlt wie die Flamme einer Lampe ...“ (57)
- „... Ich schloß ihn fest in die Arme wie ein kleines Kind, und doch schien es mir, als stürzte er senkrecht in einen Abgrund, ohne daß ich instande war, ihn zurückzuhalten ...“ (62)
- „... auch er schwieg, weil er weinte ...“ (66)

5. Zusammenstellen und Ausmalen der jeweiligen Stellen, an denen der kleine Prinz *lacht, weint, schweigt*:

- *lacht* „Und der kleine Prinz bekam einen ganz tollen Lachanfall . . .“ (10)
„Da brach mein Freund in ein neuerliches Gelächter aus“ (11)
„Der kleine Prinz mußte lächeln“ (45)
„Skizzen . . . der kleine Prinz sah sie und sagte lachend . . . lachte wieder“ (59)
„Und er lächelte schwermütig“ (62)
„Aber er lachte sanft“ (63)
„Er lachte noch“
„Er lachte wieder“
„Und er lachte wieder“ (64)
„Und er lachte immer noch“ (65)
- *weint* „Er brach plötzlich in ein Schluchzen aus.“ (22)
„Und, als er die Blume zum letztenmal begoß und sich anschickte, sie unter den Schutz der Glasglocke zu stellen, entdeckte er in sich das Bedürfnis zu weinen.“ (25)
„Und auch er schwieg, weil er weinte.“ (66)
- *schweigt* „Er antwortete nach einem nachdenklichen Schweigen“ (11)
„Und sie schwiegen“ — „Der kleine Prinz antwortete nichts.“ (45)
„Als wir stundenlang schweigend dahingezogen waren . . .“ (56)
„Und auch er schwieg, weil er weinte.“ (66)

6. Heraussuchen der Stellen, an denen das Schaf hilft, ein *Lebensgeheimnis des kleinen Prinzen* zu enthüllen; z. B.:

- „Wenn du es nicht anbindest, wird es weglaufen . . .“
„Das macht nichts aus, es ist so klein bei mir zu Hause!“ (11)
- „Der Beweis dafür, daß es den kleinen Prinzen wirklich gegeben hat, besteht darin, . . . daß er ein Schaf haben wollte; denn wenn man sich ein Schaf wünscht, ist es doch ein Beweis dafür, daß man lebt . . .“ (13)
- „Ich bin leider nicht imstande, durch die Kistenbretter hindurch Schafe zu sehen.“ (wie das der kleine Prinz kann) (14)
- „. . . Tragödie der Affenbrotbäume . . . Auch dies verdanke ich schließlich dem Schaf, denn unvermittelt fragte mich der kleine Prinz, als wäre er von einem schweren Zweifel geplagt: „Es stimmt doch, daß Schafe Stauden fressen?“ (15)
- „Und wenn ich eine Blume kenne, die es in der ganzen Welt nur ein einziges Mal gibt . . . und wenn ein kleines Schaf, ohne es zu wissen, was es tut, diese Blume eines Morgens so mit einem einzigen Biß auslöschen kann . . .“ (21)

7. Betrachten der verschiedenen *Motive*, die in der Erzählung immer wieder vorkommen:

- Freundschaft
- Begegnung
- Abschied
- Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen

8. Vergleichen der verschiedenen *Begegnungen* und der jeweiligen *Abschiedsszenen* im Hinblick auf Ähnlichkeit bzw. Unterschiede:

- Prinz — Rose
- Prinz — Asteroidenbewohner
- Prinz — Fuchs
- Prinz — Schlange
- Prinz — Antoine

9. Suchen von *Überschriften* für die einzelnen Kapitel
10. Anlegen einer *Grobgliederung* der Erzählung nach inhaltlich aufeinanderfolgenden bzw. zusammengehörigen Kapiteln
11. Feststellen von *Merkmalen* nach den verschiedenen literarischen *Gattungsebenen* der Erzählung; z. B.:
- „märchenhaft“: Prinz als Märchenmotiv
Geheimnishaftes: beim Prinzen, beim Fuchs . . . Blume . . .
Dichter selbst spricht von dieser Geschichte lieber als von einem Märchen
 - parabelhaft: Asteroidenerzählungen
Affenbrotbäume
Fuchs
Blume
 - realistische Umweltgeschichte: Flug in die Wüste und Erzählung der Panne
„Beweise“ für die phantastischen Elemente in Form von Zahlen
Dichter spricht von „Erinnerungen“, statt von einem Märchen (um der „großen Leute“ willen)
12. Sprachliche bzw. dramatisierende *Nachgestaltung der Dialoge* bzw. Lesen mit verteilten Rollen (mit Tonbandaufnahmen zum überprüfenden Abhören) bzw. Spiel:
- 9 ff.: Antoine — kleiner Prinz
 - 10 ff.: Antoine — kleiner Prinz
 - 19 ff.: Antoine — kleiner Prinz
 - 23 ff.: Blume — kleiner Prinz
 - 25 ff.: Blume — kleiner Prinz
 - 27: König — kleiner Prinz
 - 31: Eitler — kleiner Prinz
 - 33: Geschäftsmann — kleiner Prinz
 - 37 ff.: Laternenanzünder — kleiner Prinz
 - 39 ff.: Geograph — kleiner Prinz
 - 44 ff.: Schlange — kleiner Prinz
 - 48 ff.: Fuchs — kleiner Prinz
 - 55: Antoine — kleiner Prinz
 - 57 ff.: Antoine — kleiner Prinz
 - 62 ff.: Antoine — kleiner Prinz
13. Feststellen der Ähnlichkeiten bzw. der Unterschiede der *Asteroidenerzählungen* etwa unter folgenden Gesichtspunkten:
- sprachliche Struktur
 - inhaltliche Grundaussagen
 - Verhalten des kleinen Prinzen
 - Art der Dialoge
 - Schlußaussage („Die großen Leute . . .“)
14. Ein *Grundmotiv* der Erzählung: Verhältnis „Kind — Erwachsener“ („große, ernsthafte Leute“ — Kinder) durch alle *Textstellen* hindurch verfolgen:
- bei allen Asteroidenparabeln: „Die großen Leute sind sehr sonderbar, verwunderlich . . . wunderbar . . . ganz ungewöhnlich . . .“
32 ff.

- „So habe ich im Laufe meines Lebens mit einer Menge ernsthafter Leute zu tun gehabt . . . Das hat meiner Meinung über sie nicht besonders gut getan.“ (6)
 - „Kinder müssen mit großen Leuten viel Nachsicht haben.“ (13)
 - „. . . ich habe so viel Arbeit! Ich bin ein ernsthafter Mann, ich gebe mich nicht mit Kindereien ab . . .“ (34)
 - „Der kleine Prinz dachte über die ernsthaften Dinge völlig anders als die großen Leute“ (36)
 - „Die großen Leute werden euch das freilich nicht glauben. Sie bilden sich ein, viel Platz zu brauchen. Sie nehmen sich wichtig wie Affenbrotbäume. . . Sie beten die Ziffern an . . .“ (44)
 - „Nur die Kinder wissen, wohin sie wollen . . . Sie haben es gut.“ (54)
 - „. . . die Kinder wissen ja Bescheid!“ (59)
 - „. . . Aber keines von den großen Leuten wird jemals verstehen, daß das eine so große Bedeutung hat!“ (68)
15. Den Höhepunkt, die *Höhepunkte der Erzählung* von den Kindern finden lassen: Kap. VII, IX, XXI, XXVI
16. Den „Schluß“ der Erzählung *fortführen*: „Wenn dann ein Kind auf euch zukommt, wenn es lacht . . . Dann seid so gut und laßt mich nicht weiter so traurig sein: schreibt mir schnell, wenn er wieder da ist . . .“ (69)
17. Die *Lebensweisheiten*, die im Text formuliert sind, unterstreichen lassen:
- „Wenn das Geheimnis zu eindrucksvoll ist, wagt man nicht zu widerstehen.“ (8)
 - „Die großen Leute . . . Wenn ihr ihnen von einem neuen Freund erzählt, befragen sie euch nie über das Wesentliche.“ (12)
 - „Es ist so geheimnisvoll, das Land der Tränen.“ (22)
 - „Es ist viel schwerer, sich selbst zu verurteilen, als über andere zu richten.“ (30)
 - „Die großen Leute sind sehr sonderbar.“ (31)
 - „Die Eitlen hören immer nur die Lobreden.“ (32)
 - „Es ist auch wirklich nützlich, da es hübsch ist.“ (37)
 - „Man ist auch bei den Menschen einsam.“ (45)
 - „Da es keine Kaufläden für Freunde gibt, haben die Leute keine Freunde mehr.“ (50)
 - „Es muß feste Bräuche geben.“ (51)
 - „Die Sprache ist die Quelle der Mißverständnisse.“ (51)
 - „Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.“ (52)
 - „Du bist zeitlebens für das verantwortlich, was du dir vertraut gemacht hast.“ (53)
 - „Man ist nie zufrieden dort, wo man ist.“ (54)
 - „Es ist gut, einen Freund gehabt zu haben, selbst wenn man sterben muß.“ (55)
 - „Es macht die Wüste schön, daß sie irgendwo einen Brunnen birgt.“ (56)
 - „Das Eigentliche ist unsichtbar.“ (57)
 - „Die Augen sind blind. Man muß mit dem Herzen suchen.“ (59)

Anmerkungen zu „Der kleine Prinz“:

1. Die in der Textanalyse bei den Zitaten in Klammern angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf die kartonierte Ausgabe.
2. Das Stichwort „Zeichnung“ verweist auf die jeweilige Zeichnung des Dichters in der Geschenkausgabe.

III. Sprachbetrachtung

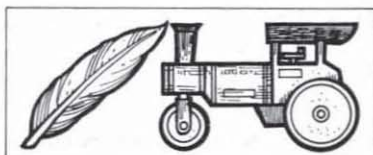
1. Der Sprachunterricht soll mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen.
2. Der Lehrer des Deutschen soll nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können.
3. Das Hauptgewicht soll auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene.
4. Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, soll nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache.“

Rudolf Hildebrand, 1867

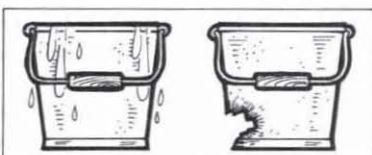
Lehraufgabe: Funktion und Leistung der Wortart „Adjektiv“

Thema: Das Adjektiv kennzeichnet und beurteilt

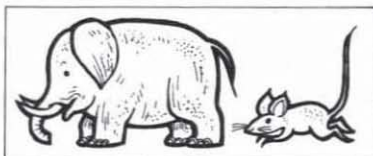
Stufe: 3. Schuljahr



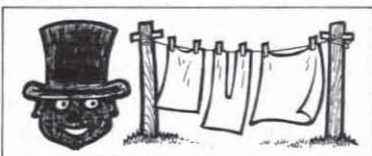
Was leicht ist, ist nicht schwer.



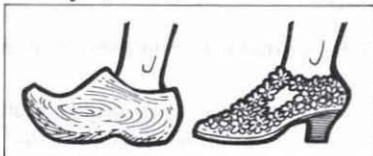
Was voll ist, ist nicht leer.



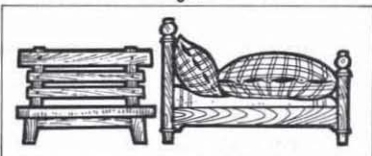
Was groß ist, ist nicht klein.



Was schmutzig, ist nicht rein.



Wer arm ist, ist nicht reich.



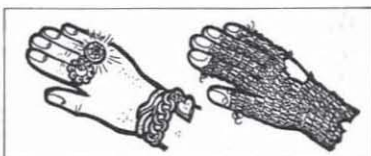
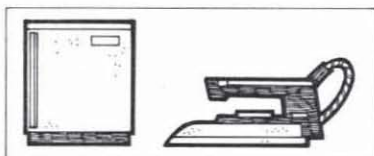
Was hart ist, ist nicht weich.



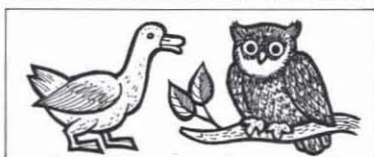
Was warm ist, ist nicht kalt.



Was jung ist, ist nicht alt.



Was kalt ist, ist nicht warm. Wer reich ist, ist nicht arm.



Wer dumm ist, ist nicht klug. — Mein Kind, nun ist's genug!

(nach „Das große Lalula und andere Gedichte und Geschichten . . .“)

Ein alter Rabe mit Frack

Ein alter Rabe mit Frack
und Schuhen aus schwarzem Lack,
der schreit: Juchhe, juchhe,
so früh schon der erste Schnee!
Nun darf der Wald weiße Mützen tragen,
eine Brücke wird weiß über'n Fluß geschlagen,
weiß werden die Stoppelfelder gedeckt,
die Dächer in weiße Mäntel gesteckt,
dem Zaun wachsen Zähne, weil's munter schneit,
die Welt bekommt ein weißes Kleid —
und ich weiß, warum das alles geschieht:
damit man mich Raben von weitem schon sieht!

Quelle: H. Baumann: Wer Flügel hat, kann fliegen. Ensslin & Laiblin, Reutlingen 1966, S. 107

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Es ist Aufgabe des Sprachlehreunterrichts der Grundschule, die Schüler in die Leistung der wichtigsten Wortarten einzuführen. Das Adjektiv ist in seiner Leistung dadurch gekennzeichnet, daß es zu Wesen, Dingen, Eigenschaften und Umständen Stellung nimmt und diese charakterisiert. „Ganz allgemein kann man sagen: mit den Adjektiven werden Eigenschaften, Merkmale und anderes bezeichnet; der Sprecher gibt mit ihnen an, wie jemand oder etwas ist, wie etwas vor sich geht oder geschieht u. ä.“ (1)

Neben der Bezeichnung Adjektiv sind die Begriffe „Artwörter“, „Beiwörter“, „Eigenschaftswörter“, „Wiewörter“ oder „Qualitative“ gebräuchlich.

Die Verwendung des Adjektivs im Sprachzusammenhang erfolgt in unterschiedlicher Weise:

„— Als *Attribut beim Substantiv* (meist flektiert zwischen Artikel u. ä. und Substantiv . . ., wenn dies im Satz nicht ohne Artikel u. ä. gebraucht wird):

Sie hat das blaue Kleid an.

Dort fährt ein rotes Auto.

Sie hat meinen neuen Bleistift.

- unreflektiert *beim Adjektiv oder Adverb* . . . :
Es wehte ein abscheulich kalter Wind.
Er sitzt weit oben.
- unreflektiert als *selbständiges Satzglied* . . . :
Das Auto ist rot.
Er ist fleißig.
Der Jäger schoß den Hasen tot.
Die Mutter macht die Suppe warm. . . ." (2)

Viele Adjektive können die Charakterisierung oder Kennzeichnung eines Dinges oder eines Zustandes in unterschiedlicher Intensität ausdrücken: „Von den meisten Adjektiven kann man Vergleichsformen bilden, d. h. mit bestimmten Formen des Adjektivs können verschiedene Grade ausgedrückt werden . . . :

- Karl fährt schnell.
- Leo fährt schneller.
- Thilo fährt am schnellsten.
- Peter ist so groß wie Frank, aber größer als Klaus." (3)

Adjektive können also in der Grundform, in der Vergleichsform und in der Höchstform gebraucht werden.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Erarbeitung des *Wissens*, daß das Eigenschaftswort eine wichtige Wortart darstellt

Einschulung der *Fähigkeit*, Adjektive als Wortart zu erkennen und von anderen Wortarten in ihrer Funktion zu unterscheiden

Erarbeitung der *Erkenntnis*, daß der Sprecher durch die Verwendung von Adjektiven kenn-

Feinziele

Wissen

- Die Schüler sollen wissen,
- a) daß Adjektive den Zustand eines Dinges oder Geschehens oder Seins kennzeichnen oder beurteilen
 - b) daß durch die Verwendung der entsprechenden Form des Adjektivs der Sprecher seine Stellungnahme nach dem Grad unterscheiden kann (Grundstufe — Vergleichsstufe — Höchststufe)

Können

- Die Schüler sollen
- a) mit Hilfe von Adjektiven Gegenstände, Personen, Zustände sprachlich charakterisieren lernen
 - b) Adjektive nach ihrer kennzeichnenden oder beurteilenden Funktion unterscheiden können

Erkennen

- Die Schüler sollen erkennen,
- a) daß durch die Verwendung bestimmter Sprachmittel etwas genau zum Ausdruck gebracht werden kann, wie

zeichnend oder urteilend Stellung nehmen kann

z. B. die Kennzeichnung von Dingen durch die Verwendung von Adjektiven

- b) daß mit Hilfe des Adjektivs bestimmte Dinge und Zustände miteinander verglichen werden können

Anbahnung des *Interesses* an der Erfassung der Leistung der Wortarten

Werten

Die Schüler sollen

- a) bereit sein, in der eigenen Sprachverwendung immer mehr treffende Adjektive sinnvoll zu gebrauchen
b) bereit sein, der Leistung von Adjektiven innerhalb von Sprachgrenzen, z. B. Gedichten, nachzuspüren

2. Lernwege

Ausgangspunkt der Reflexion auf die Leistung einer Wortart kann nur das geschlossene Sprachganze sein, das den zu betrachtenden „Sprachfall“ in seinen wesentlichen Funktionen anschaulich macht. Dieses Sprachganze kann schriftsprachlich vorgegeben sein oder auch aus einer Sprechsituation erwachsen, die den Gebrauch der betreffenden Sprachformen zwingend erfordert: hier die Adjektive als Mittel der Kennzeichnung bestimmter Sachverhalte oder Kommunikationsinhalte. Der Lehrer kann an eine aktuelle Sprechsituation anknüpfen oder eine Situation schaffen, in der die Schüler Adjektive verwenden. Der Weg zum Erfassen der Funktion dieser Wortart im Redezusammenhang führt über die abwechslungsreiche und vielseitige Verwendung von Adjektiven in verschiedenen Sprachzusammenhängen. Die Schüler erfassen nach und nach immer mehr die Leistung der Wortart in der Form des Sprachwissens und der Verfeinerung des Sprachgefühls.

3. Lernhilfen

- *Tonband* zur Wiedergabe der in den Tagesnachrichten veröffentlichten oder fiktiv aufgenommenen Suchanzeige
- *Bilder* als Arbeitsmittel (Grafiken), die gegensätzliche Zustände kennzeichnende Eigenschaftswörter darstellen, z. B. aus „Das große Lalula“
- *Literarische Texte*, z. B. das Gedicht von *Hans Baumann* „Ein alter Rabe mit Frack“ (S. 243)

Anmerkungen:

1. *Duden* — Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Der große Duden, Band IV. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim 1973³
2. *Duden*, a. a. O., 490
3. *Duden*, a. a. O., 490
4. Das große Lalula und andere Gedichte und Geschichten von morgens bis abends für Kinder. Ellermann Verlag, München 1971, S. 144—145
5. *Baumann, H.*: Ein alter Rabe mit Frack, in: *Baumann, H.*: Wer Flügel hat, kann fliegen. Ensslin & Laiblin, Reutlingen 1966, S. 107
- *Schmidt, W.*: Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in die funktionelle Sprachlehre. Volk und Wissen, Berlin (Ost) 1967, S. 180—186
- *Motsch, W.*: Syntax des deutschen Adjektivs. *Studia Grammatica* III. Berlin (Ost) 1966
- *Weisgerber, L.*: Von den Kräften der deutschen Sprache II. Die sprachliche Gestaltung der Welt. Düsseldorf 1962³, S. 300 ff.

I. Ausgangssituation

Möglichkeiten:

- Betrachten der *Grafik* nach A. Robeck aus „Das große Lalula“, die Gegensätze ausdrückende Adjektive darstellt — Unterrichtsgespräch über die Art und Weise, in der zeichnerisch dargestellt ist, was die zugeordneten Adjektive bezeichnen
- Anhören (Tonband) oder Lesen (Zeitungsausschnitt oder Arbeitsblatt) einer *Suchanzeige* — *Aussprache*
- Lesen des *Gedichts* „Ein alter Rabe mit Frack“ von H. Baumann — Betrachten und Vergleichen des Gedichts mit und ohne Verwendung der Adjektive „weiß“ und „schwarz“

Zielangabe:

Wir wollen überlegen, welche Aufgabe die Adjektive in der Rede übernehmen (TA)

II. Naiver sprachlicher Umgang mit Adjektiven

Je nach Einstieg evtl. Anschluß an die Suchanzeige oder an die Grafik — Formulieren analoger Texte bzw. Text-Grafik-Einheiten

L — I: Es gibt Dinge, die man mit Eigenschaftswörtern so genau kennzeichnen kann, daß andere das gemeinte Ding erraten können. Ich gebe euch ein Beispiel: kugelförmig, leicht, elastisch

SS raten: Ball

L — AA: Überlege dir ein solches Rätsel, indem du einen Gegenstand nur mit Adjektiven umschreibst!

SS: geben sich im Anschluß an die stille Überlegung Rätsel auf: Wer die richtige Antwort gefunden hat, darf ein neues Rätsel aufgeben — dabei TA der gebrauchten Adjektive

L — I: Ich habe euch hier verschiedene ähnliche Gegenstände zusammengestellt: L hat auf einem Tisch verschiedene Dinge ausgebreitet, z. B. Stifte, Bücher, Tassen, Teller

L — AA: Vergleiche diese Gegenstände miteinander!

L — SS: Im Unterrichtsgespräch wird der Vergleich der einzelnen unterschiedlichen, aber doch ähnlichen Gegenstände vorgenommen und einige verwendete Adjektive in der Vergleichsstufe und in der Höchchststufe als TA festgehalten (vgl. TA)

L: deckt TA (Seitentafel) auf oder bietet das Wortmaterial auf einem Arbeitsblatt oder über OHP: (vgl. TA)
Adjektive stehen Substantiven gegenüber, zu denen sie nicht passen

L — AA: Ordne die Adjektive jenen Namenwörtern zu, welche sie kennzeichnen!

SS: Stillarbeit

L — SS: Kontrolle der Stillarbeit in Klassenarbeit:
Einzeichnen der Pfeile auf Tafel oder Folie (OHP)

Die bildnerische Darstellung der Inhalte von Adjektiven im Vergleich bietet einen ersten anschaulichen Einstieg in die Leistungserfassung der Wortart „Adjektiv“.

Das Lesen/Hören/Überdenken einer Suchanzeige macht die Funktion des Adjektivs im Kommunikationsgeschehen deutlich.

Im Gedicht „Ein alter Rabe mit Frack“ sind die Adjektive für die humorvolle Wirkung des Inhalts bestimmend. Der Vergleich des Gedichts mit/ohne Adjektiv läßt dies erkennen.

Das Erraten des gemeinten Gegenstandes durch die Mitschüler ist eine Kontrolle für die Verwendung von treffenden Adjektiven.

Die Beschreibung von Dingen erfordert von den Schülern die Verwendung treffender Adjektive. Die Rätsel-form fördert die Motivation.

SS ordnen den Substantiven die inhaltlich entsprechenden Adjektive zu.

Der Vergleich von ähnlichen, aber doch nicht ganz gleichen Dingen wird durch den Gebrauch der Vergleichsstufe bzw. der Höchststufe des Adjektivs ausgedrückt.

Die Zuordnung von entsprechenden Adjektiven zu den Substantiven läßt den Schülern die kennzeichnende Funktion dieser Wortart bewußt werden.

III. Besinnung auf die Leistung der Adjektive innerhalb der Aussage

- L — I: Kinder können recht verschieden sein!
 SS: freie Äußerungen
 L: Aufdecken der TA/OHP (vgl. TA): Peter mag keine Hausaufgaben machen . . .
- L — AA: Kennzeichne die Kinder sprachlich knapper als in den Satzbeispielen!
 SS: suchen die entsprechenden treffenden Adjektive — Festhalten als TA (vgl. TA)
 L: Diese Wörter sagen nicht, wie die Kinder aussehen, sondern wie die Kinder sind. Man kann sagen: Diese Eigenschaftswörter geben ein Urteil über die Kinder ab.
 SS: Adjektive können beurteilen. (TA)
- L — I: Anders die Adjektive in der Suchanzeige! (vgl. TA)
 SS: versuchen analog zu „beurteilen“ mit einem Wort auszudrücken, welche Aufgabe die Adjektive in diesem Text erfüllen
- L — SS: Erarbeitung der Einsicht im Unterrichtsgespräch:
 Adjektive, die bezeichnen, wie etwas aussieht, kennzeichnen einen Gegenstand genau.
 Adjektive können kennzeichnen. (TA)
- L — I: Dinge, Tiere, Pflanzen, Menschen haben viele Eigenschaften!
 L — AA: Suche zu jedem der folgenden Namenwörter ein Adjektiv, von dem du meinst, daß es besonders gut zum betreffenden Ding oder Wesen paßt! (vgl. TA)
 SS: Erarbeitung im Partnergespräch
- L — SS: ordnen auf Arbeitsblatt/TA/OHP entsprechende Eigenschaften zu (vgl. TA)
 Im Klassengespräch Zuordnung der einzelnen Adjektive zu den Kriterien „kennzeichnend“ oder „beurteilend“
- L — I: Adjektive benennen wir mit verschiedenen Namen!
 SS: nennen, welche sie kennen, z. B. Artwörter, Wiewörter, Eigenschaftswörter
- L — SS: Inhaltliche Klärung der Namen im Klassengespräch im Hinblick auf die Funktion der Wortart

IV. Bewußter Gebrauch von Adjektiven

Möglichkeiten:

- TA: Wie wird das Wetter?
 SS: ordnen dem Text/den Zeichen (vgl. TA) Adjektive zu
- Schema*: Den vier Jahreszeiten sind die Namen bestimmter „Dinge“ zugeordnet (vgl. TA) — die Schüler versuchen Kennzeichnungen durch Adjektive
- Vorgeben einer *Wortliste* — die Schüler schreiben die Adjektive heraus und ordnen sie in zwei Spalten: kennzeichnend — beurteilend
- L — AA: Sammle *Gedichte*, in denen viele Adjektive vorkommen!
- L: bietet einen *Lückentext*
 SS: ergänzen treffende Adjektive

Nach Möglichkeit formulieren die Schüler die Einsicht selbst.

SS formulieren in einem Begriff die Leistung der Adjektive.

Überprüfung der Richtigkeit der Zuordnung in Klassenarbeit

SS formulieren die Einsicht in die Wortart durch die Wortklärung der verschiedenen Bezeichnungen. Sie üben, den Inhalt der Sätze/Symbole mit Adjektiven auszudrücken,

das gemäß dem dargestellten Sachzusammenhang treffend kennzeichnende Adjektiv zu verwenden, Adjektive als Wortart von anderen Wortarten zu unterscheiden.

Die Einsicht in die beurteilende Funktion von Adjektiven kann — je nach Klassensituation — im Unterrichtsgespräch gemeinsam erarbeitet oder mit Hilfe der Betrachtung weiterer Beispiele von den Schülern selbstständig „entdeckt“ werden.

Die Charakterisierung der Leistung der Adjektive mit einem Wort vertieft — vor allem, wenn dies durch die Schüler selbst geschieht — die Einsicht in die sprachliche Funktion dieser Wortart.

Die Namen, die Menschen, Tiere, Geschehen oder Dinge aus dem Erfahrungsbereich der Kinder benennen, werden durch ein entsprechendes Adjektiv noch genauer gekennzeichnet und erhalten so eine eindeutige Funktion im Redezusammenhang.

Je nachdem, welche Bezeichnung in der Klasse gebräuchlich ist, werden die übrigen Bezeichnungen zusätzlich erläutert und aus der Art ihrer Wortprägung die Leistung der Adjektive verdeutlicht. Die lateinische Bezeichnung „Adjektiv“ sollte im 4. Schuljahr auf jeden Fall eingeführt werden.

Auf der Stufe der Anwendung bemühen sich die Schüler, zu den einzelnen Substantiven und verschiedenen Sachverhalten möglichst treffende Adjektive zu gebrauchen. Dabei vollzieht sich eine Vertiefung der Einsicht in die Leistung der Wortart und wird der Grundwortschatz erweitert.

Tafelanschrift:

Adjektive beurteilen und kennzeichnen

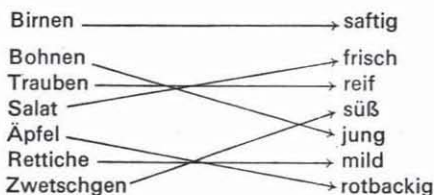
rund, leicht, elastisch (Ball)
bunt, weich, mollig, warm (Wollpullover)

größer — kleiner
höher — niedriger
dicker — dünner

Vergleichsstufe

am größten
am kleinsten
am schönsten

Höchststufe



Peter mag keine Hausaufgaben machen: Er ist faul.

Helga meldet sich oft im Unterricht: Sie ist eifrig.

Silvia hilft Mutter bei der Hausarbeit: Sie ist fleißig.

Horst folgt der Mutter nicht: Er ist unfolgsam.

beurteilen

„Gesucht wird Rolf Heine. Er trägt kurze braune Hosen,
einen roten Pullover, eine kleine blaue Mütze. Der
Junge hat hellblondes Haar und blaue Augen. Wer ...“

kennzeichnen

Ordne treffende Adjektive zu!

Wasser, Sonne, Brennessel, Margerite, Biene, Fuchs, Dornröschen, Mutter ...

Wie war das Wetter?

Wie ist das Wetter?



...

Die Sonne scheint.

...



...

Der Wind weht.

...



...

Der Sturm braust.

...



...

Der Regen fällt.

...



...

Der Nebel füllt das Tal.

...



...

Wolken bedecken den Himmel.

...

...

Ein Gewitter zieht auf.

...

| | Frühling | Sommer | Herbst | Winter |
|---------|----------|--------|--------|--------|
| Bäume | | | | |
| Wiese | | | | |
| Straßen | | | | |
| Wetter | | | | |

Lehraufgabe: Funktion und Leistung der Wortart „Verb“

Thema: Unterscheidung von Vorgangs-, Zustands- und Tätigkeits-
verben

Stufe: 3. Schuljahr

Die Heintzelmännchen

Wie war zu Köln es doch vordem
Mit Heintzelmännchen so bequem!
Denn, war man faul — man legte sich
Hin auf die Bank und pflegte sich:
Da kamen bei Nacht,
Eh mans gedacht,
Die Männlein und schwärmten
Und klappten und lärmten
Und rupften
Und zupften
Und hüpfen und trabten
Und putzten und schabten —
Und eh ein Faulpelz noch erwacht,
War all sein Tagewerk bereits gemacht!

Die Zimmerleute streckten sich
Hin auf die Spän und reckten sich.
Indessen kam die Geisterschar
Und sah, was da zu zimmern war.
Nahm Meißel und Beil
Und die Säg in Eil;
Sie sägten und stachen
Und hieben und brachen,
Berappten
Und kappten,
Visierten wie Falken
Und setzten die Balken.
Eh sichs der Zimmermann versah,
Klapp, stand das ganze Haus schon
fertig da!

Beim Bäckermeister war nicht Not,
Die Heintzelmännchen backten Brot.
Die faulen Burschen legten sich,
Die Heintzelmännchen regten sich —
Und ächzten daher
Mit den Säcken schwer!
Und kneteten tüchtig
Und wogen es richtig
Und hoben
Und schoben
Und fegten und backten
Und klopfen und hackten.
Die Burschen schnarchten noch im Chor:
Da rückte schon das Brot, das neue, vor!

Beim Fleischer ging es just so zu:
Gesell und Bursche lag in Ruh.
Indessen kamen die Männlein her
Und hackten das Schwein die Kreuz und Quer.
Das ging so geschwind
Wie die Mühl' im Wind!
Die klappten mit Beilen,
Die schnitzten an Speilen,
Die spülten,
Die wühlten
Und mengten und mischten
Und stopften und wischten.
Tat der Gesell die Augen auf,
Wapp, hing die Wurst da schon im Ausver-
kauf!

August Kopisch

Quelle: *J. Krüss* (Hg.): So viele Tage wie das Jahr hat. 365 Gedichte für Kinder und Kenner.
S. Mohn, Gütersloh 1959, S. 223

Das Rübenziehen

Väterchen hat Rüben gesät. Er will eine dicke Rübe herausziehen. Er packt sie beim Schopf.
Er zieht und zieht und kann sie nicht herausziehen.

Väterchen ruft Mütterchen. Sie soll ihm helfen.

Mütterchen zieht Väterchen,

Väterchen zieht die Rübe.

Sie ziehen und ziehen und können sie nicht herausziehen.

Kommt das Kindchen:

Kindchen zieht Mütterchen,

Mütterchen zieht Väterchen,

Väterchen zieht die Rübe.

Sie ziehen und ziehen und können sie nicht herausziehen.

Kommt das Hündchen:

Hündchen zieht Kindchen,
Kindchen zieht Mütterchen,
Mütterchen zieht Väterchen,
Väterchen zieht die Rübe.

Sie ziehen und ziehen und können sie nicht herausziehen.

Kommt das Hühnchen:

Hühnchen zieht Hündchen,
Hündchen zieht Kindchen,
Kindchen zieht Mütterchen,
Mütterchen zieht Väterchen,
Väterchen zieht die Rübe.

Sie ziehen und ziehen und können sie nicht herausziehen.

Kommt das Hähnchen:

Hähnchen zieht Hühnchen,
Hühnchen zieht Hündchen,
Hündchen zieht Kindchen,
Kindchen zieht Mütterchen,
Mütterchen zieht Väterchen,
Väterchen zieht die Rübe.

Sie ziehen und ziehen und — schwups, ist die Rübe heraus, und das Märchen ist aus.

Russisches Volksmärchen

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Verben, auch Tuwörter, Zeitwörter oder Tätigkeitswörter genannt, übernehmen im Redezusammenhang eine ganz bestimmte Aufgabe: „Mit den Verben bezeichnet der Sprecher, was geschieht oder was ist: Zustände, Vorgänge oder Tätigkeiten und Handlungen.“ (1) Bei dieser sprachlichen Bezeichnung unterschiedlicher Aktionen bzw. Zustände unterscheidet man nach dem Duden (2) drei verschiedene Bedeutungsgruppen von Verben:

„a) Tätigkeitsverben (Handlungsverben)

Mit Verben der ersten Gruppe wird ausgedrückt, daß jemand etwas tut, ausführt, es wird ein Tun bezeichnet, das beim Subjekt Tätigsein, Aktivität, voraussetzt. Diese Verben nennt man Tätigkeitsverben:

Karl kämpfte tapfer.

Er ging nach Hause.

In sehr vielen Fällen wird im Satz ein Ziel genannt, auf das sich die Tätigkeit bezieht, auf das eingewirkt wird, das verändert wird, von dem Besitz ergriffen wird u. ä. Diese Verben könnte man als Untergruppe der Tätigkeitsverben Handlungsverben nennen:

Er unterstützt seinen Bruder.

Sie spotteten seiner.

Die Tätigkeitsverben bilden den Hauptteil der Verben.

b) Vorgangsverben

Mit Verben der zweiten Gruppe, den Vorgangsverben, wird eine Veränderung bezeichnet, die sich am Subjekt vollzieht, ein Prozeß, ein Vorgang, ein Ablauf, den das Subjekt an sich selbst erfährt:

Peter fiel hin.

Die Vase fiel vom Tisch.

Die Bäume wachsen langsam.

c) Zustandsverben

Mit Verben der 3. Gruppe, den Zustandsverben, wird der Zustand, ein Bestehen, ein Sein, ein Beharren, eine (Ruhe)Lage bezeichnet, als etwas, was als Bleibendes, sich nicht Veränderndes am Subjekt haftet (*Renicke*):

Die Vase steht auf dem Tisch.

Das Buch liegt im Regal.“

Da das Verb den grammatischen Kern der Aussage innerhalb eines Satzes bildet, kann von der Art des Verbs her der betreffende Satz charakterisiert werden. *J. Erben* hat solche Grundmodelle des Satzes aufgestellt (3). Er unterscheidet:

1. Vorgangssätze, in denen das Verb nur eine Ergänzungsbestimmung verlangt, z. B.

Vater schläft. (Subjekt — Prädikat)

2. Sätze mit zwei Ergänzungsbestimmungen, bei denen vier Bauformen unterschieden werden können (Subjekt — Prädikat — Objekt), z. B.

— Urteilssatz: Großvater ist Lehrer oder Großvater ist gut.

— Handlungssatz: Katzen fangen Mäuse.

— Satz mit partnerbezogener Handlung: Mitschüler halfen mir.

— Lagesatz: Fritz geht zum Arzt.

Die Unterscheidung der einzelnen Bedeutungsgruppen des Verbs und damit die Erfassung von Funktion und Leistung dieser bedeutsamen Wortart der deutschen Sprache können nur im Kontext der Betrachtung der Satz- bzw. Redeeinheiten sinnvoll vollzogen werden.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|--|--|
| Erarbeitung des <i>Wissens</i> , daß das Verb als Wortart verschiedene Bedeutungsgruppen hat | Wissen |
| | Die Schüler sollen wissen, a) daß sich Verben in ihrer inhaltlichen Leistung nach Art und Intensität der Aussage unterscheiden b) daß sich je nach der Art des Verbs die Syntax gestaltet: Zustands-, Vorgangssatz: zweigliedrig Handlungssatz: dreigliedrig |

- Anbahnung der *Fähigkeit*, die Leistung der Bedeutungsgruppen des Verbs zu unterscheiden
- Können**
Die Schüler sollen
- Verben bestimmte Aussagekriterien zuordnen können (Handlung — Zustand — Tätigkeit)
 - Vorgangs-, Zustands- und Handlungsverben bezüglich ihrer Leistung vergleichen können
- Erarbeitung der *Erkenntnis*, daß Verben Geschehen oder Sein sprachlich darstellen
- Erkennen**
Die Schüler sollen erkennen,
- daß Verben einen unterschiedlichen Bedeutungsgehalt haben
 - daß ein Vorgangs- und Zustandswort als Satz Kern nur einen Satzgegenstand erfordert, das Handlungsverb auch eine Satzergänzung als Ziel der Tätigkeit
- Anbahnung der *Bereitschaft*, das Verb in seiner Schlüssel-funktion für die Aussage entsprechend zu beachten
- Werten**
Die Schüler sollen
- bereit sein, das dem auszusprechenden Sachverhalt entsprechende Verb einzusetzen
 - Interesse am Vergleich der unterschiedlichen Aussagefunktion und der unterschiedlichen Bedeutung der Verben gewinnen

2. Lernwege

Der Weg zur Einsicht in Inhalt und Leistung einer Wortart geht über den Gebrauch der entsprechenden Wortart im natürlichen Redezusammenhang. Der naive Sprachgebrauch in anschaulichen Sachsituationen, die zur Verwendung von Verben auffordern, ist die Voraussetzung für die Bewußtmachung sprachlicher Gesetzmäßigkeiten. Die für die Unterrichtseinheit gewählte Grafik, welche das Geschehen auf einem Sportplatz veranschaulicht, ist eine

C Unterrichtsverlauf

Lehr-/Lernorganisation

I. Hinführende Phase

Möglichkeiten:

- Tätigkeitsberichte* der Schüler: Was habe ich gestern alles getan? — L notiert die von den Schülern genannten Verben, evtl. schon in drei Gruppen, als TA
- Betrachten einiger, nach Möglichkeit schon früher erschlossener *Gedichte* unter dem Aspekt, welche Wörter aussagen, was geschieht, was die Handlungsträger tun?
- Anschluß an vorangegangenen *Sprachunterricht*, z. B.: Das Verb als Wortart ist uns bekannt. Wir können die Verben aber in verschiedene Bedeutungsgruppen einteilen — SS-Vermutungen

Möglichkeit, den Schülern anschaulich einen Geschehensablauf vor Augen zu stellen, der zur Versprachlichung und zum Formulieren von Verben aus den drei Bedeutungsgruppen anregt. Das Gedicht „Die Heinzelmännchen“ von A. Kopisch macht die Schüler mit einer großen Anzahl vor allem von Tätigkeitsverben bekannt und motiviert zu einer lustvollen Beschäftigung mit dem Sprachfall. Das „Spielen“ der Verbinhalte setzt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Verbinhalt voraus und führt durch die dem Inhalt entsprechende szenische bzw. mimische und gestische Darstellung zur Erkenntnis der Begriffsinhalte „Vorgangsverb“, „Handlungsverb“, „Zustandsverb“. Das in je neuen Sachzusammenhängen sich wiederholende Sammeln von Verben und das Zuordnen der Verben zu den drei Bedeutungsgruppen vertieft die sprachliche Erkenntnis.

3. Lernhilfen

- *Bilder*, welche einen Sachzusammenhang anschaulich machen und zum Verbalisieren auffordern, z. B. Grafik „Auf dem Sportplatz“ und Grafik zum Märchen „Das Rübenziehen“
- *Literarische Texte*, z. B. das Gedicht „Die Heinzelmännchen“ von A. Kopisch, in denen bestimmte Verbgruppen gehäuft vorkommen, zur Erarbeitung der Erkenntnis und zur Erweiterung des Grundwortschatzes
- *Tafel, Arbeitsblatt, Overheadprojektor* zur Erarbeitung bzw. zum Festhalten der Erkenntnisse

Anmerkungen:

1. *Duden* — Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Der große Duden, Band IV. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim 1973³, 118
2. *Duden*, a. a. O., 119, 120, 121
3. *Graucob, K.*: Grammatik im weiteren Sinne, in: *Wolfrum, E.* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Burgbücherei W. Schneider, Esslingen 1972, S. 117 ff.
4. *Kopisch, A.*: Die Heinzelmännchen, in: *Krüss, J.*: So viele Tage wie das Jahr hat. 365 Gedichte für Kinder. S. Mohn, Gütersloh 1959
- *Erben, J.*: Abriß der deutschen Grammatik. Hueber, München 1964, S. 18—95
- *Schmidt, W.*: Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre. Volk und Wissen, Berlin (Ost) 1967, S. 190—238

Lernzielkontrolle

Lehrintention

Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsvorhaben geschieht entweder durch die gehäufte Verwendung des zu erarbeitenden Sprachfalls oder durch die Lenkung der kognitiven Aufmerksamkeit auf das zu erarbeitende Sprachwissen.

- d) Klärung der *Begriffe* „Vorgang“, „Zustand“, „Tätigkeit“ an Beispielen aus dem Tagesablauf der Schüler

Zielangabe:

Wir wollen heute die Verben verschiedenen Bedeutungsgruppen zuordnen

II. Zielerarbeitende Phase

1. Naive Verwendung der Verbgruppen

- L: bietet den Schülern die Grafik „Auf dem Sportplatz“ (vgl. TA) auf einem Arbeitsblatt oder über OHP bzw. Episkop
- L — AA: Überlege: — was die einzelnen Menschen tun
— wie sie (sich) fühlen
— was geschieht
Sammle mit deinem Tischnachbarn entsprechende Verben!
- SS: Stillarbeit in Partnerarbeit
- L — SS: Zusammentragen und Vergleichen der Verben; geordnetes Anschreiben der Verben nach den drei Gesichtspunkten (vgl. TA)

2. Besinnung auf den Sprachfall

- L-Frage: Warum haben wir die Verben in drei Gruppen geordnet?
- SS: äußern ihre Vermutungen
- L — I: Die Verben dieser drei Gruppen haben etwas Gemeinsames!
- L — SS: Unterrichtsgespräch über die Gemeinsamkeit der Verbgruppen
- An dieser Stelle sollten die Begriffe „Vorgangs-, Zustands-, Tätigkeitsverben“ nur dann genannt werden, wenn sie die Schüler selbst verwenden.

3. Sammeln von entsprechendem Wortmaterial

- L: bietet den Schülern das Gedicht „Die Heinzelmännchen“ (Arbeitsblatt oder OHP)
- SS: stilles bzw. halblautes Erlesen
- L — I: Es wird berichtet, was die Heinzelmännchen alles getan haben!
- SS: nennen die in Verben ausgedrückten Tätigkeiten
- L — AA: Versuche, diese Verben, ähnlich wie wir es eben getan haben, in drei Gruppen aufzuteilen! Du kannst mit deinem Tischnachbarn zusammenarbeiten!
- SS: Partnerarbeit in Stillarbeit
- L — SS: Überprüfung der Zuordnung zu den einzelnen Verbgruppen in Klassenarbeit (vgl. TA)

4. Festhalten der Erkenntnis

- L: Wir versuchen, einige der aufgeschriebenen Verben zu „spielen“
- L — AA: Jeder von euch sucht sich ein Verb aus und überlegt, wie er das, was durch das betreffende Verb ausgedrückt ist, so spielen kann, daß die Mitschüler das Verb erraten. Du kannst auch andere als die angegebenen Verben vorspielen!

SS benennen die aus dem Bild ersichtlichen Tätigkeiten bzw. das Verhalten durch entsprechende Verben.

Die Grafik stellt den Schülern eine Situation anschaulich vor Augen, in der Tätigkeiten und Verhalten verschiedenster Art versprachlicht werden können.

Die Begründung für das Ordnen der Verben in drei Gruppen verlangt von den Schülern die bewußte Auseinandersetzung mit dem Verbinhalt.

SS suchen die Verben aus dem Gedicht heraus und teilen sie in drei Bedeutungsgruppen auf.

Die Wirkung dieses Gedichts ist vornehmlich auf den gehäuften Einsatz anschaulicher Tätigkeitsverben zurückzuführen. Die Unterscheidung von Zustands- und Vorgangsverben von den Tätigkeitsverben verlangt die kritische Betrachtung des Verbinhalts.

- SS: Die Schüler stellen der Reihe nach dramatisierend einzelne Verb-inhalte dar; die übrigen Schüler kennzeichnen die Tätigkeit mit dem entsprechenden Verb. Dabei werden die noch nicht aufgeschriebenen Verben in den entsprechenden Spalten festgehalten.
- L — SS: Im Unterrichtsgespräch werden die unterschiedlichen Aktivitäten bei Dramatisierung der einzelnen Verbgruppen miteinander verglichen und die Begriffe „Vorgang“, „Zustand“, „Tätigkeit“ bzw. „Handlung“ für die jeweilige Bedeutungsgruppe erarbeitet
Festhalten als TA (Spaltenüberschrift)
- L: bietet die Grafik zum Märchen „Das Rübenziehen“
- SS: spontane Äußerungen
Je nachdem, ob das Märchen bekannt ist oder nicht, wird es an dieser Stelle zur Grafik erzählt, rekonstruiert oder vorgelesen.
- L — SS: Feststellung: Die gesamte Handlung des Märchens ist mit einem Verb, einem Tätigkeitsverb, sprachlich zum Ausdruck gebracht.
An den entsprechenden Stellen der Grafik wird das Verb „zieht“ notiert und als Ziel der Tätigkeit die Rübe bezeichnet.
- L — AA: Nimm dein Lesebuch und suche zusammen mit deinem Tischnachbarn Stellen in Lesestücken, in denen besonders viele Zustands-, Vorgangs- oder Handlungsverben vorkommen!
Überlegt: Wo ist als Sinnergänzung die Angabe eines Zieles der Tätigkeit notwendig?
- SS: Partnerarbeit in Stillarbeit
- L — SS: Sammeln und Besprechen der Ergebnisse; Zuordnen der Verben in die als TA notierten Spalten; dazu Beantwortung der Frage: Kann man zu allen Verben ein aussagekräftiges Bild malen?

III. Lernzielvertiefende Phase

Möglichkeiten:

- a) *Zuordnen* von Verben zu einer der drei Verbgruppen, z. B. Sammeln von Verben zum Thema „Wetter“: es regnet, es stürmt, es schneit; der Wind pfeift, tost, säuselt . . . ; die Sonne scheint, wärmt, erhellt . . .
- b) *Sammeln* von Verben zu einem bestimmten Sachverhalt — Zuordnung zu den drei Bedeutungsgruppen — Feststellen, welche Verbgruppe bei einem bestimmten Sachverhalt besonders häufig vertreten ist
Mögliche Themen: Tagesablauf von Mutter, Vater, Schulkind . . .
Mein Hund Bello
Als ich einmal sehr Angst hatte
Ein schöner Ausflug
- c) *Problemfrage*: Können alle Verben eindeutig einer einzigen Spalte zugeordnet werden?
Beispielsätze: Es schneit. Die Schneeräumer schaufeln fleißig.
Hungrige Vögel ziehen vorüber.
Es schneit. Schneeräumer schaufeln die Schneehaufen auf Lastwagen. Kinder ziehen Schlitten hinter sich her.
- Erkenntnis: Manche Verben können sowohl Vorgangswort als auch Handlungswort sein! Es kommt auf den Sinnzusammenhang an.

Mimisches und gestisches Darstellen der Verbinhalte

Formulieren der Begriffe/der Erkenntnis nach Möglichkeit durch die Schüler

Das Spielen des Verbinhalts führt zur anschaulichen Erkenntnis der jeweiligen Verbaussage.

Die Grafik zum Märchen „Das Rübenziehen“ verdeutlicht besonders anschaulich das Verb „ziehen“ in seiner Bedeutung als Tätigkeitsverb.

Selbständiges Zuordnen von Verben aus Textganzen zu den drei Bedeutungsgruppen

Unterscheiden der drei Bedeutungsgruppen

Zuordnen der Bedeutungsgruppen zu einem Sachverhalt

Das Sammeln und Betrachten der verschiedenen Bedeutungsgruppen vertieft das Verständnis für die Leistung der einzelnen Gruppen und für die Bedeutungsunterschiede. Die Durchführung der Möglichkeiten a) und b) kontrolliert, ob die Schüler die drei Bedeutungsgruppen unterscheiden können.

Die Problematisierung der eindeutigen Zuordnung eines Verbs zu einer bestimmten Verbgruppe bahnt das sprachliche Gefühl für die Ausnahmen von den sprachlichen Gesetzmäßigkeiten an und läßt die Mannigfaltigkeit in der sprachlichen Ordnung erahnen.



Was die Spieler/Zuschauer tun: klatschen, spielen, laufen, stoßen, gehen, essen . . .

Was die Spieler/Zuschauer fühlen: wünschen, hoffen, erwarten, sich aufregen, sich freuen . . .

Was sonst geschieht: die Sonne scheint, manche stehen, einige sitzen . . .

| Tätigkeit | Zustand | Vorgang |
|---|------------------|--------------------|
| klappern lärmern rupfen zupfen hüpfen traben | liegen hängen | erwachen auftun |



Wir unterscheiden: Vorgangsverben
Zustandsverben
Tätigkeitsverben

Lehraufgabe: Der Satz als gegliederte Einheit

Thema: Die Satzergänzung im Wem-Fall (Dativobjekt)

Stufe: 4. Schuljahr

Dem einen Freud', dem anderen Leid

Ein Hund und ein Esel dienten einem reichen Herrn. Aber nur dem Hund schenkte der Mann seine Gunst. Sooft der Herr nach Hause kam, sprang der Hund an ihm hoch, leckte ihm die Hand und wedelte mit dem Schwanz. Das gefiel dem Mann, und er warf dem Hund

manchen guten Bissen zu. Dem Esel paßte das gar nicht, und so beschloß er, es dem Hunde nachzumachen. Als er eines Tages seinen Herrn kommen sah, lief er ihm entgegen, sprang ihm mit den Vorderbeinen auf die Schultern und leckte ihm mit seiner rauen Zunge das Gesicht ab. Da nahm der Mann einen Stock und bleute dem Langohr gehörig das Fell.

Fabel nach Äsop

Quelle: Vgl. *Fabulae Aesopicae collectae*, rec. Halm, Leipzig 1852

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Es ist Aufgabe des Sprachunterrichts im 3./4. Schuljahr, den Schülern eine Einsicht in den gliedmäßigen Aufbau des Satzes zu vermitteln. „Dies ist um so eher möglich, als wir dabei, dem heutigen Stande der Sprachwissenschaft folgend, auf den alten Prädikatbegriff, dessen Vielschichtigkeit die Schüler stets schwer erfaßten und der zudem der Struktur unserer Sprache wenig angemessen ist, verzichten können. . . *Glinz, Erben, Grebe, Bierwisch* und andere Vertreter der heutigen deutschen Grammatik haben im Verb als solchem das konstitutive Element des normalen Satzes erkannt; im Anschluß an sie geht auch die Erfassung der Satzstruktur im modernen Unterricht vom Zeitwort als dem ‚Kern‘, dem ‚Gerüst‘, als der ‚Achse‘ und ‚Klammer‘ des Satzes aus. Die zentrale, bestimmende Rolle des Zeitwortes leuchtet unmittelbar ein, wenn der Satz als Bild eines Geschehens oder Zustandes (Seins) verstanden wird und wenn die Schüler bei Umstellproben erkennen, daß die verbalen Teile in jedem Satz normalerweise feste Plätze innehaben, während im übrigen alle Glieder verschoben werden können.“ (1)

In dieser Unterrichtseinheit sollen die Schüler mit einem ganz bestimmten Satzbauplan vertraut gemacht werden. *Erben* unterscheidet vier Grundmodelle des deutschen Satzes: Sätze, in denen das Verb eine, zwei, drei oder vier Ergänzungsbestimmungen verlangt. Sätze mit einer Satzergänzung im 3. Fall werden von Verben gebildet, die zwei Ergänzungsbestimmungen verlangen, und gehören zur Gruppe der Sätze mit partnerbezogener Handlung. „Das Dativobjekt antwortet auf die Frage: wem? Der Form nach kann das Dativobjekt sein:

- a) ein Substantiv, Pronomen oder Numerale: Ilse hilft ihrer Mutter. Karl winkt mir.
- b) ein Gliedsatz (und zwar nur als Relativsatz): Er hilft, wem er helfen will.“ (2)

Für die Verwendung des Dativobjekts im Redezusammenhang ist die Verbindung von Dativobjekt und Akkusativobjekt in der folgenden Weise von besonderer Wichtigkeit:

„Karl schenkt seiner Mutter Blumen.“

Subj. P E₂ E₁

In den Sätzen dieses Satzbauplanes ist die ganze Handlung des Subjekts (Karl schenkt Blumen) einer Person (seiner Mutter) zugeordnet. Akkusativobjekt und Dativobjekt erfüllen also die gleichen Funktionen wie in den Sätzen, in denen sie als einzige Ergänzung stehen. . . Die Liste der Verben, die im Prädikat dieses Satzbauplanes stehen können, ist relativ groß. Als geschlossene Gruppe heben sich die Verben des Gebens oder Nehmens und der Mitteilung oder des Verschweigens heraus. Die Leerstellen der Verben sind

bis auf einige Ausnahmen mit Personen im Subjekt und Dativobjekt und mit Sachen im Akkusativobjekt besetzt . . . Die Handlung kann sich auch dem Subjekt selbst zuwenden: „Ich tue mir Leid an.“ (3)

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|--|---|
| Erarbeitung des <i>Wissens</i> , daß das Dativobjekt ein Satzglied ist | Wissen Die Schüler sollen wissen, a) daß die Ergänzung im Wemfall auf die Frage „wem?“ bestimmt wird b) daß die Ergänzung im Wemfall aussagt, wem sich die Handlung zuwendet |
| <i>Einübung</i> in den grammatikalisch richtigen Gebrauch des Dativobjekts | Können Die Schüler sollen a) Geschehensabläufe, in denen die Aussage eine Ergänzung im Wemfall verlangt, sprachlich richtig ausdrücken können b) die Satzglieder bei Sätzen mit zwei Ergänzungsbestimmungen den richtigen „Rollen“ zuordnen können |
| Anbahnung der <i>Einsicht</i> in den gliedmäßigen Aufbau des Satzes | Erkennen Die Schüler sollen erkennen, a) daß in Sätzen mit bestimmten Verben eine Ergänzung im Wemfall notwendig ist, damit die Aussage vollständig bzw. eindeutig ist b) daß in Sätzen mit einem Dativobjekt die Rollen im Satz (Satzglieder) sich aufteilen auf den Täter, auf die Tätigkeit und auf das Ziel der Tätigkeit |
| Anbahnung des <i>Interesses</i> an der Formbetrachtung der deutschen Sprache | Werten Die Schüler sollen a) Interesse gewinnen an der Unterscheidung der einzelnen Rollen im Satz b) bereit sein, ihre Aussageintention inhaltlich und vollständig zu versprachlichen |

2. Lernwege

Die Einsicht in den Gliedbau des Satzes und in die Funktion der einzelnen Satzglieder im Redezusammenhang kann bei den Schülern dieser Altersstufe nicht (allein) durch einen verbal-kognitiven Unterricht erfolgen. Der Um-

gang, der probierende Umgang mit Wortmaterial: Einsetzübungen, Zusammensetzübungen, Umstellübungen und Weglaßübungen — Wege, die auch in der Sprachwissenschaft begangen werden — sind Möglichkeiten des anschaulichen Erfassens von Leistung und Funktion der Satzglieder. Sätze, die in der Sprachverwendung der Schüler im Alltag gesprochen werden, Sätze, die vom Inhalt her allen Schülern einsichtig sind, sollen zur Grundlage des operativen Umgangs dienen. Sprechübung und Sprachbetrachtung sind dabei nicht scharf voneinander zu trennen. Das Dramatisieren der Satzinhalte erfordert die Aufgliederung des geordneten Sinnnganzes eines Satzes in einzelne Sinnträger: der Geschehensablauf wird auf einzelne Schüler, auf einzelne „Rollen“ verteilt (wer? wem?), der Satz als gegliedertes Ganzes erfahren und die einzelnen Rollen als Satzglieder anschaulich voneinander unterschieden. Die Durchführung der Weglaßprobe — auch beim spielerischen Darstellen — macht die sinnnotwendige Verwendung von Satzgliedern bei bestimmten Verben — hier das Dativobjekt — bewußt. Das sinngemäße Zuordnen von Satzgliedern (grafisch durch Pfeile) und die Zuordnung von Sätzen zu vorgegebenen Satzbauplänen vertiefen die Einsicht in die Leistung des Dativobjekts und stärken das Gefühl für den gleichmäßigen Aufbau des Satzes. Die Betrachtung literarischer Texte unter dem Aspekt der verwendeten Wemrollen fördert das Verständnis für die Bedeutung von Dativobjekten bei der Versprachlichung von Sachverhalten und steigert, indem es die Übereinstimmung von Redeabsicht und Sprachform deutlich macht, das stilistische Gefühl durch die grammatikalische Betrachtung.

3. Lernhilfen

- *Tafel, Arbeitsblatt, Overheadprojektor* zum Bieten von Wortmaterial und zum Festhalten der Erkenntnisse
- entsprechende *Gegenstände* zur Verlebendigung der spielerisch dargestellten Satzinhalte
- *Literarische Texte*, z. B. Fabel nach Äsop „Dem einen Freud', dem anderen Leid“ als Sprachmaterial zur Betrachtung der Leistung des Dativobjekts

Anmerkungen:

1. *Graucob, K.*: Grammatik im weiteren Sinne, in: *Wolfrum, E.* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Burgbücherei W. Schneider, Esslingen 1972, S. 90ff.
2. *Duden* — Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Der große Duden, Band IV. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim 1973³, 1257
3. *Duden*, a. a. O., 1197
- *Heringer, H.-J.*: Zur Analyse von Sätzen des Deutschen auf der Unterstufe, in: *Linguistik und Didaktik*. München 1970, H. 1, S. 2—18
- *Glinz, H.*: Der deutsche Satz. Wortarten und Satzglieder, wissenschaftlich gefaßt und dichterisch gedeutet. Düsseldorf 1970⁶
- *Bierwisch, M.*: Grammatik des deutschen Verbs. *Studia Grammatica II*. Berlin (Ost) 1966⁴

I. Ausgangssituation

Möglichkeiten:

- a) L gibt *Sätze* mit Satzergänzungen (S — P — O) und Sätze ohne Satzergänzungen (S — P) vor und fordert die Schüler auf, die beiden Satzgruppen miteinander zu vergleichen (vgl. TA)
- b) L gibt *Satzglieder* ungeordnet vor und fordert die Schüler auf, sinnvolle Sätze zu bilden, z. B. die Satzglieder der in a) angeführten Sätze
- c) *Anschluß an vorausgegangenen Unterricht*, z. B.: Subjekt und Prädikat kennen wir schon als Satzglieder. Heute wollen wir ein neues Satzglied kennenlernen

Zielangabe:

Wir lernen ein neues Satzglied kennen: die Satzergänzung im Wemfall

II. Sprachbegegnung

- L — I: Den ganzen Tag über kommen die Kinder immer wieder mit Bitten zu den Eltern. Stelle dir vor, du wärest deine Mutter oder dein Vater! Was würden dich die Kinder bitten?
- SS: formulieren Bitten, die Kinder an die Eltern stellen
Festhalten einiger Sätze als TA oder auf OHP (vgl. TA)
- L: bietet den Schülern als TA, auf einem Arbeitsblatt oder über OHP Wortmaterial (vgl. TA)
- L — SS: Aussprache über die zugrundeliegende Sachsituation
- L — AA: Ordne die aufgezählten Geschenke denjenigen Personen zu, denen du sie schenken würdest!
- SS: Zuordnung durch Pfeile
- L — SS: Versprachlichung der Pfeile, z. B. Ich schenke der Mutter die Blumen.
- L: Stummer Impuls: Aufdecken der TA „Ein hilfsberechtigtes Kind“
- SS: zählen auf, was ein Kind tut, wenn es hilfsbereit genannt werden kann
- L — SS: TA einiger von den Schülern formulierter Sätze (vgl. TA)

III. Erarbeitung der sprachlichen Erkenntnis

- L: Wir haben genannt und aufgeschrieben, was ein hilfsberechtigtes Kind tut
- L — I: Wir könnten das alles auch spielen!
- SS: machen Vorschläge — dramatisieren die Satzinhalte; die zusehenden Schüler sprechen dazu
- L-Frage: Wie viele Spieler („Rollen“) haben wir gebraucht?
- SS: nennen die Anzahl und umschreiben die Rollen
- L — I: Wir könnten uns zu diesen Sätzen ein Schema zeichnen, das uns zeigt, wer an der Handlung beteiligt ist, welche Rollen im Satzgeschehen vorkommen
- SS: machen Versuche
- L — SS: Erarbeitung des Schemas (vgl. TA)
- L — I: Was ändert sich am Inhalt des Satzes, wenn wir die Satzergänzung weglassen?
- L — SS: Unterrichtsgespräch über die Leistung des Dativobjekts

| | |
|--|--|
| | <p>Das Vergleichen von einfachsten Sätzen und Sätzen mit Satzergänzung kann inhaltlich und formal geschehen. Auf jeden Fall lenkt es die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Betrachtung des Satzes.</p> <p>Das Bilden sinnvoller Sätze aus ungeordnetem Satzgliedmaterial verlangt den Einsatz des vorhandenen Sprachgefühls für die Dativobjektbildung. Wenn das Dativobjekt nicht in der richtigen Form gebildet wird, ist ein Anlaß zur Bewußtmachung und Einübung gegeben.</p> |
| SS formulieren Bitten. | <p>Das Formulieren von Bitten ist eine Sprachverwendung aus dem Alltag des Kindes, in der es das Dativobjekt in der richtigen Form bilden muß.</p> |
| SS ordnen sinngemäß Subjekt und Dativobjekt zu. | <p>Geben/schenken als eines der besonders häufig mit dem Dativobjekt gebrauchten Verben wird im entsprechenden Sinnzusammenhang in grammatisch richtiger Form verwendet.</p> |
| SS formulieren Sätze mit Dativobjekt sprachlich richtig. | <p>Das Formulieren von Sätzen zum vorgegebenen Thema erfordert die naive Verwendung der richtigen grammatischen Form des Dativobjekts.</p> |
| Aufteilen des Satzes in Rollen — sinngemäßes Dramatisieren | <p>Das Spielen der Satzinhalte verlangt die Aufgliederung der Gesamtaussage in Einzelaussagen, die grammatisch einem Satzglied entsprechen.</p> <p>Die Begriffe „Rollen“ für Satzglieder und „Täter“, „Tätigkeit“, „Ziel der Tätigkeit“ werden durch das Spiel veranschaulicht.</p> |
| Erarbeitung des Schemas nach Schülervorschlag | <p>Die Erstellung eines Schemas dient dem geordneten Festhalten der Einsicht in den Gliedbau des Satzes und macht die enge Beziehung von Satzkern und Dativobjekt deutlich.</p> <p>Die Weglaßprobe ermöglicht ein vertieftes Verständnis der Funktion des Satzgliedes Dativobjekt im Redezusammenhang.</p> |

Wenn die Klasse im logischen Sprachverstehen wenig geschult ist oder wenn unterrichtliche Voraussetzungen noch fehlen, reicht die Benennung „Satzergänzung“. Die genauere Bestimmung „Satzergänzung im Wemfall (Dativobjekt)“ kann erst im 4. Schuljahr eingeführt werden.

L: Vorgeben von Wortmaterial (vgl. TA)

L — AA: Bilde sinnvolle Sätze, zusammen mit deinem Tischnachbarn (mündlich)!

SS: Ausführung

L — SS: Kontrolle durch Vortragen vor der Klasse

Einzeichnen von Pfeilen auf der Folie des OHP oder in TA, mit zwei Farben: Dativobjekt gelb — Akkusativobjekt grün

L-Frage: Warum haben wir die Pfeile mit zwei Farben gezeichnet?

SS: versuchen eine Begründung

L: TA als stummer Impuls: 1. wer? was tut wer? wem?
2. wer? was tut wer? —

L — SS: Feststellung: Es hängt vom Satz Kern (Verb) ab, ob eine Aussage eine Ergänzung im Wemfall oder im Wenfall braucht.

L — AA: Formuliere aus dem vorgegebenen Wortmaterial Sätze, die zum Schema passen und schreibe sie auf!

SS: Stillarbeit in Alleinarbeit

L — SS: Kontrolle durch Vorlesen; stellen fest, daß es jene Sätze sind, deren Wörter mit gelben Pfeilen zugeordnet wurden; Unterrichtsgespräch über die Funktion des Satzgliedes, das auf die Frage „wem?“ antwortet; Feststellung: Auf die Frage „wem?“ erfahren wir, wem sich die Tätigkeit/der Täter zuwendet. Man nennt dieses Satzglied die Satzergänzung im Wemfall (Dativobjekt).

IV. Vertiefung der erarbeiteten sprachlichen Erkenntnis

Möglichkeiten:

a) Die Schüler ordnen zu vorgegebenen Subjekten und Prädikaten selbstständig sinngemäß Dativobjekte zu, z. B.:

TA: Ist das richtig?

Das Publikum winkt der schönen Musik.

Starker Regen schadet den Eltern.

Die Menschen lauschen den Spielern zu.

Die Bücher gehören dem Feuer.

Die Kinder gehorchen dem Getreide.

Die Tiere entfliehen dem anderen.

Ein Zwilling ähnelt dem Lehrer.

b) L gibt Wortmaterial ungeordnet vor, z. B. Satzteile aus a).

Die Schüler bilden Sätze und ordnen diese in folgendes Schema ein:

wer?

was tut wer?

wem?

SG

SK

SE/Wemfall

c) Lesen der Fabel nach Äsop (Seite 260) oder eines Märchens, z. B. „Hähnchen und Hühnchen im Nußwald“ — SS unterstreichen die Wemrollen

d) Umstellen von Satzgliedern, z. B. bei den Sätzen mit einer Wemrolle in der Fabel (vgl. c) — Feststellung: Beim Umstellen von SG und SE verlagert sich der Bedeutungsschwerpunkt auf das Satzglied an der ersten Stelle.

SS bilden sinnvolle Sätze.

Das Nebeneinander von Sätzen mit Dativobjekt und Sätzen mit Akkusativobjekt fordert zum genauen Unterscheiden der Rollen und der Fragen nach den Rollen auf. Es führt zur vertieften Erkenntnis der Funktion des Dativobjekts im Redezusammenhang.

SS zeichnen Pfeile sinngemäß ein.

Zuordnung von Sätzen zum vorgegebenen Satzbauplan: SG — P — SE/3. Fall

Durch die Feststellung, daß nur nach bestimmten Verben ein Dativobjekt stehen kann, gewinnen die Schüler ansatzhaft einen Einblick in die geistigen Baugesetze der Sprache.

Zuordnung der sinngemäß richtigen Dativobjekte

Die Aufforderung zur sinngemäßen Zuordnung der Dativobjekte zu den vorgegebenen Satzteilen stärkt das Sprachgefühl für die inhaltlich richtige Dativverwendung.

SS bilden sinnvolle Sätze und ordnen diese in das Schema ein.

Das Bilden von Sätzen aus ungeordnetem Wortmaterial und die Einordnung in das Schema des dreigliedrigen Handlungssatzes mit Dativobjekt erfordern von den Schülern den Einsatz von Sprachwissen und Sprachgefühl.

Unterstreichen der Dativobjekte

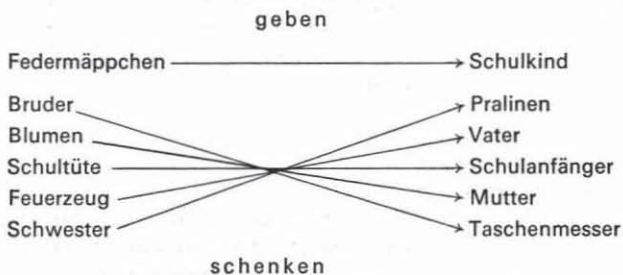
Die Verwendung der Umstellprobe vertieft die Einsicht in die grammatikalische Form und in die Leistung des Dativobjekts bei der sprachlichen Darstellung.

Anwendung der Umstellprobe

Die Satzergänzung im Wem-Fall

Claudia lernt. Silvia gibt mir das Buch.
 Petra träumt. Franz malt mit den Buntstiften.
 Klaus schwätzt. Birgit schenkt Stefan den Radiergummi.

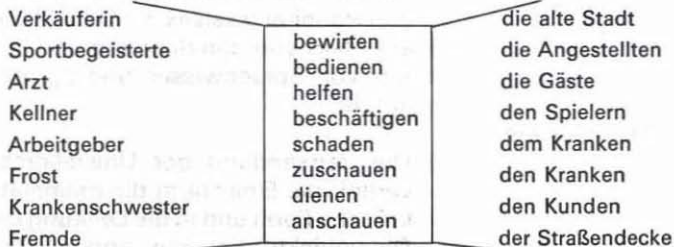
Die Kinder bitten die Eltern: Mutter, gib mir bitte etwas zu essen!
 Schenk dem Peter auch einen Luftballon!
 Mach meinem Freund bitte die Tür auf!
 Laß die Monika die Hausaufgaben erst später machen!



Ein hilfsbereites Kind

Es trägt einer alten Frau die Einkaufstasche.
 Es trocknet der Mutter das Geschirr ab.
 Es hilft den Geschwistern bei der Hausaufgabe.
 Es leiht den Schulkameraden Bücher aus.

| wer ? | was tut wer ? | wem ? | wen ? was ? |
|---------------------------|----------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| Täter | Tätigkeit | Ziel der Tätigkeit | |
| Satzgegenstand Subjekt | Satzkern Prädikat | Satzergänzung (Objekt) Wemfall | (Objekt) (Wenfall) |
| Werrolle | | Wemrolle | (Wenrolle) |



Lehraufgabe: Die Leistung der Wortarten und ihre Verwendung im Redezusammenhang

Thema: Das besitzanzeigende Fürwort als Beifügung

Stufe: 4. Schuljahr

Meine Puppe — deine Puppe

Meine feine kleine Puppe
Kann das Einmalzwei!
Deine dumme krumme Puppe
Zählt noch nicht bis drei!
Deine Puppe ist mir schnuppe.
Rechnen ist nichts wert.
Meine feine kleine Puppe
Kocht schon auf dem Herd!
Sie kann sticken, flicken, stricken!
Alles macht sie gut!
Teppichklopfen, Strümpfestopfen
Mit dem Fingerhut!

Deine dumme krumme Puppe
Ist ja nicht gescheit!
Meine feine kleine Puppe
Lernt die ganze Zeit!
Federführen, Buchstabieren,
Alles lernt sie flink!
Sie ist wendig und verständig
Und ein kluges Ding!
Gott bewahre: In die Haare
Kriegen sich die zwei!
Mutter schlichtet, Vater richtet.
Zank und Streit vorbei!

Meine Puppe! Deine Puppe!
Zanken ist nicht nett!
Beide Mädchen, Ruth und Kätchen,
Müssen in das Bett!

James Krüss

Quelle: *J. Krüss: Der wohltemperierte Leierkasten*. S. Mohn, Gütersloh 1961, S. 18

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Die Betrachtung des Possessivpronomens als Attribut verlangt eine enge Verbindung von Wortlehre und Satzlehre, wie sie die moderne Sprachwissenschaft fordert. Das Pronomen vertritt oder begleitet das Substantiv. Pronomen im wörtlichen Sinn meint nur die Stellvertretung einer Person oder Sache. In diesem Sinne bezeichnet der Duden das Personalpronomen. Daneben gibt es u. a. das Possessivpronomen, das besonders zur Kennzeichnung von Eigentumsverhältnissen dient. „Das Possessivpronomen stimmt mit dem Substantiv, bei dem es als Attribut steht, in Kasus, Numerus und Genus überein (. . .). Darüber hinaus steht es in Beziehungskongruenz mit seinem Bezugswort, das es vertritt. Das Possessivpronomen der 1. und 2. Person und der 3. Person Plural kongruiert in diesem Fall im Numerus und in der Person:

Ich kenne doch meinen Freund (meine Freunde)!

Hast du dein Heft (deine Hefte) gefunden?

Wir haben unsere Verwandten eingeladen.

Das Possessivpronomen der 3. Person Singular kongruiert ferner auch im Genus:

Er/es kennt seinen Freund genau. Sie kennt ihre Kinder genau.“ (1)

Das Possessivpronomen als Attribut leistet die nähere Bestimmung eines Satzgliedes bezüglich der Zugehörigkeit, des Besitzes oder des Verfügungsrechtes. Attribute sind „Stelleninhaber der syntaktischen Positionen zweiten Grades“. (2) Sie werden durch die Weglaßprobe ermittelt. Attribute sind den

Gliedteilen des Satzes nur beigefügt. „Sie beziehen sich deshalb auch nicht unmittelbar auf den Satz, sondern nur mittelbar durch ihren Kern (Nukleus). Die allgemeine Leistung der Attribute ist leicht zu umreißen. Die Attribute ermöglichen es, jedes zum Satz aufgerufene Substantiv, Adjektiv oder Adverb zu charakterisieren, auszudeuten und genauer zu bestimmen.“ (3)

Für die Verwendung des Possessivpronomens ist die Unterscheidung von sogenannten freien und konstitutiven Satzgliedern von Bedeutung: „So wie wir auf der syntaktischen Ebene ersten Grades von freien und konstitutiven Satzgliedern sprechen konnten, so müssen wir auch auf der syntaktischen Ebene zweiten Grades von freien und konstitutiven Attributen sprechen. Gemeint sind mit dieser Unterscheidung Fälle folgender Art:

freies Attribut: Die schönen Rosen sind verwelkt.

konstitutives Attribut: Die Hälfte meines Geldes habe ich verbraucht.“ (4)

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|--|---|
| Erarbeitung des <i>Wissens</i> , daß Possessivpronomen als Beifügungen gebraucht werden | <p>Wissen Die Schüler sollen wissen,</p> <p>a) daß die Beifügung eine nähere Bestimmung des Substantivs leistet, bei dem sie steht</p> <p>b) daß die Possessivpronomen eine der möglichen Formen der Beifügung darstellen (neben dem Adjektiv)</p> |
| <i>Einübung</i> der grammatikalisch richtigen Verwendung von Possessivpronomen als Beifügung | <p>Können Die Schüler sollen</p> <p>a) inhaltlich entsprechende Possessivpronomen bei bestimmten Sachverhalten einsetzen können</p> <p>b) die hochsprachlich richtige Form des Attributs als Beifügung von der mundartlichen Verwendung unterscheiden können</p> |
| Anbahnung der <i>Erkenntnis</i> der Beifügung als freies Satzglied | <p>Erkennen Die Schüler sollen erkennen,</p> <p>a) daß der Satz in seiner Aussageleistung durch die Anzahl seiner Teile abgeändert werden kann</p> <p>b) daß die Beifügung kein Satzglied ist, sondern ein Satzglied inhaltlich näher bestimmt</p> |
| Anbahnung der <i>Bereitschaft</i> zur differenzierten Sprachverwendung | <p>Werten Die Schüler sollen</p> <p>a) bereit sein, Sätze mit eindeutiger Sinn-aussage zu verwenden, z. B. eindeutige Kennzeichnung von Satzgliedern durch nähere Bestimmungen</p> |

- b) Interesse gewinnen an der Betrachtung einzelner Satzglieder bzw. der näheren Bestimmung von Satzgliedern

2. Lernwege

Der Weg zur Erkenntnis der Funktion von Possessivpronomen als konstitutive Attribute führt über die Verwendung und Betrachtung entsprechender Sprechereinheiten und Texte. Die Funktion des Possessivpronomens wird von der inhaltlichen Leistung besonders gut in Sprechsituationen erfaßt, in denen die genaue Bezeichnung von „Mein“ und „Dein“, die genaue Zuordnung des Besitz- oder Verfügungsrechtes für die Klärung eines Problems notwendig ist. Der Lehrer wird also versuchen, solche Sprechsituationen aufzubauen, und den Schülern in ausreichendem Maße Gelegenheit geben, die entsprechenden besitzergreifenden Fürwörter zu verwenden. An den naiven Gebrauch schließt sich die Betrachtung der Funktion dieser Wörter im Redezusammenhang an. Der Vergleich von persönlichen und besitzanzeigenden Fürwörtern ist, wenn die Voraussetzungen in der Klasse gegeben sind, eine sinnvolle Möglichkeit zur Erfassung der besonderen attributiven Funktion der Possessivpronomen. Der Vergleich mit der Leistung von Eigenschaftswörtern als Attribute kann zur Anbahnung der Unterscheidung von freien und konstitutiven Attributen führen. Je nach der Umgangssprache der Kinder wird es auch notwendig sein, auf den Unterschied zwischen Umgangssprache bzw. Dialekt und Hochsprache bei der Verwendung von besitzanzeigenden Fürwörtern hinzuweisen, z. B. es heißt nicht: Gib der Claudia „sein“ Buch zurück! sondern: Gib Claudia ihr Buch zurück!

3. Lernhilfen

- *Tafel, Overheadprojektor, Arbeitsblatt* zum Bieten von Wortmaterial und zum Festhalten der Ergebnisse
- Einsatz des *Tonbandes* zur Aufnahme/Wiedergabe der von den Schülern verwendeten Formen der Kennzeichnung der Zugehörigkeit bzw. zur Korrektur der umgangssprachlichen Fehlformen der Verwendung des Possessivpronomens als Attribut
- *Gegenstände*, die einen bestimmten Besitzer haben, zur Veranschaulichung der Sprechsituation
- *Literarische Texte*, z. B. das Gedicht „Meine Puppe — deine Puppe“ zur Betrachtung und Vertiefung des Verständnisses

Anmerkungen:

1. *Duden* — Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Der große Duden, Band IV. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim 1973³, 1482
 2. *Duden*, a. a. O., 1266
 3. *Duden*, a. a. O., 1266
 4. *Duden*, a. a. O., 1267
- *Krüss, J.*: Meine Puppe — deine Puppe, in: *Krüss, J.*: Der wohltemperierte Leierkasten. S. Mohn, Gütersloh 1961, S. 18
 - *Helmers, H.*: Didaktik der deutschen Sprache. Klett, Stuttgart 1972⁷

I. Ausgangssituation

Möglichkeiten:

- a) *Aktueller Anlaß*, z. B. Streitgespräch um einen Fundgegenstand („mein“ — „dein“ — „unser“ — „euer“); Unterrichtsgespräch über die der Sprechintention entsprechende Wortwahl
- b) *Ganztext* als TA, in dem die Possessivpronomen fehlen — Feststellung, daß der Text ohne Possessivpronomen mißverständlich ist Ergänzen des Textes (vgl. TA)
- c) *Anschluß* an den vorausgegangenen Sprachunterricht, z. B.: Es gibt Fürwörter, die eine andere Aufgabe haben als die persönlichen Fürwörter SS — Vermutungen
- d) *Problemfrage*: Wie drücken wir mit unserer Sprache aus, wem etwas gehört?
Klassengespräch: Festhalten von Ausdrücken, welche die Kinder in den gewählten Beispielen verwenden (vgl. TA)

Zielangabe:

Wir lernen (Für-)Wörter kennen, die ausdrücken, wem oder wozu etwas gehört (TA)

II. Aufbau einer Sprechsituation

- L: sammelt die Aufmerksamkeit der Schüler und nimmt dann von den Schülertischen verschiedene Gegenstände weg, z. B. Schreibmappchen, Stiftetuis, Radiergummi, Bücher usw.
- L — AA: Sage mir, wem diese Gegenstände gehören!
- L — SS: L zeigt jeweils einen Gegenstand her
 SS versprachlichen, wem dieser gehört, z. B.: Das ist der Füller von Franz. Dieser Füller gehört Franz. Das ist (Franz) sein Füller.
- L: gibt den Gegenstand an den Besitzer/die Besitzerin zurück
- SS: versprachlichen diese Tätigkeit, z. B. Sie haben Franz seinen Füller zurückgegeben. Franz hat seinen Füller wieder.
 Analoge Beispielaussagen mit den übrigen Gegenständen
 Festhalten einiger Sätze als TA (vgl. TA)
- L: Die Kinder, denen die einzelnen Gegenstände gehören, können auch selbst erzählen
- SS: erzählen, z. B.: Das ist mein Heft. Sie haben mir mein Heft zurückgegeben. Ich habe mein Heft wieder. (TA)
- L: Erzähle so, daß du dem jeweiligen Besitzer berichtest, was mit den einzelnen Gegenständen geschah!
- SS: erzählen, z. B.: Peter, dein Buch hatte der Lehrer genommen.
- L: Erzähle jemandem, der jetzt nicht anwesend war, was geschah!
- SS: erzählen, z. B.: Stefan hat seine Mappe zurückbekommen. Gerlinde hat ihren Radiergummi zurückerhalten.

Bei dieser Sprecharbeit ist eine Tonbandaufnahme angebracht, damit bei der Erarbeitung der sprachlichen Erkenntnis die Sprachverwendung möglichst natürlich zur Betrachtung verwendet werden kann. Einige der von den Schülern genannten Sätze werden als TA festgehalten. (vgl. TA)

Dem Einstieg in die Problemstellung dient eine Ausgangssituation, in der die Verwendung von Possessivpronomen zur Eindeutigkeit und Vollständigkeit der Aussage notwendig ist.

Das Erörtern der Problemfrage (d) dürfte im 4. Schuljahr das Sprach- und Denkvermögen der Schüler nicht überfordern, sondern vielmehr den bewußten und selbsttätigen Umgang mit der Sprache fördern.

Nach Möglichkeit Formulierung durch die Schüler

Die sprachliche Zuordnung der Gegenstände zum jeweiligen Besitzer macht auch die (naive) Verwendung des Possessivpronomens notwendig. Der Wechsel im Sprechen der am Geschehen beteiligten Personen führt zur Verwendung der verschiedenen Formen des Possessivpronomens.

SS versprachlichen den Sachverhalt sinngemäß.

III. Erkennen der Leistung des besitzanzeigenden Fürworts

- L — I: Wir haben jetzt immer ganz bestimmte Wörter verwendet, um auszudrücken, wem etwas gehört
Tonbandwiedergabe
- SS: nennen die besitzanzeigenden Fürwörter (vgl. TA)
- L: Diese Wörter sind wichtig, wenn wir uns miteinander unterhalten.
Wenn als Ausgangssituation der Ganztext ohne Possessivpronomen gewählt wurde, dann greift der Lehrer an dieser Stelle noch einmal darauf zurück; wenn nicht, ist der Ersteinsatz des Lückentextes an dieser Stelle möglich.
- L — SS: Im Unterrichtsgespräch wird die Bedeutung der Verwendung von besitzanzeigenden Fürwörtern erörtert und die sinnklärende Funktion dieser Wörter im Redezusammenhang herausgestellt.
- L: bietet den Schülern die Liste der persönlichen Fürwörter mit den entsprechenden besitzanzeigenden Fürwörtern (vgl. TA)
- L — SS: Feststellung: persönliche Fürwörter — besitzanzeigende Fürwörter
- L — AA: Versuche Sätze zu bilden, in denen ein persönliches und ein besitzanzeigendes Fürwort vorkommen. Arbeite mit deinem Tischnachbarn!
- SS: Stillarbeit
- L — SS: Sammeln der von den Schülern formulierten Sätze in Klassenarbeit
Festhalten einiger treffender Sätze als TA (vgl. TA)
- L: Wir sprechen diese Sätze ohne die besitzanzeigenden Fürwörter und fragen uns, ob sie dann noch dasselbe aussagen
- L — SS: lesen die Sätze mit/ohne die besitzanzeigenden Fürwörter
— jeweils Vergleich der beiden Sätze
— Ersatz des besitzanzeigenden Fürworts durch ein Adjektiv oder einen Artikel

IV. Vertiefung der sprachlichen Einsicht

Möglichkeiten:

- Vergleich der Leistung des besitzanzeigenden Fürworts mit der Leistung des Adjektivs, z. B. Ersatzprobe: Possessivpronomen durch Adjektive im Ausgangstext ersetzen
- Ergänzen eines Lückentextes mit passenden besitzanzeigenden Fürwörtern, z. B. *Streitgespräch*
Inge: Das ist meine Mütze!
Irmgard: Nein, das ist nicht deine Mütze!
Inge: Meine Mütze hat aber einen weißen Bommel!
Irmgard: die meinige auch! . . . Da kommt Mutter . . .
- Die Schüler suchen aus Lese- und Kinderbüchern Texte, in denen besonders viele besitzanzeigende Fürwörter vorkommen, und fragen von der Gesamtaussage des Textes her, warum an den betreffenden Stellen der Einsatz der besitzanzeigenden Fürwörter für die Aussage notwendig ist.
- Unterscheidung der hochsprachlichen und der mundartlichen Verwendung, z. B.: „Ich habe ‚sein‘ Schreibheft zurückgegeben“ statt „Ich habe Petra ihr Schreibheft zurückgegeben.“

SS ergänzen sinngemäß besitzanzeigende Fürwörter.

SS formulieren Sätze.

SS formulieren die Einsicht.

SS vergleichen die Leistung von Adjektiv und besitzanzeigendem Fürwort als Attribut.

SS ergänzen sinngemäß besitzanzeigende Fürwörter als Attribute.

SS analysieren Texte hinsichtlich der Leistung der besitzanzeigenden Fürwörter im jeweiligen Sinnzusammenhang.

Beim Abhören der selbst gesprochenen Sätze über das Tonband wird die Konzentration auf die Art der Sprachverwendung leichter möglich als durch das bloße Rückbesinnen.

Der Ganztext „Streit um die Zahnbürste“ ist ohne die sinngemäße Verwendung besitzanzeigender Fürwörter mißverständlich bzw. unverständlich.

Das Ergänzen des Textes durch besitzanzeigende Fürwörter macht die Funktion der besitzanzeigenden Fürwörter als konstitutive Attribute deutlich (ohne die Leistung mit diesem Begriff zu belegen).

Der Vergleich von Sätzen mit besitzanzeigenden Fürwörtern und derselben Sätze ohne diese bzw. der Ersatz der besitzanzeigenden Fürwörter durch ein Adjektiv oder einen Artikel vertiefen die Erkenntnis der Leistung dieser Wortart als Beifügung, als konstitutive Beifügung in vielen Fällen.

Alle angegebenen Möglichkeiten der Vertiefung erfordern den bewußten Umgang mit den besitzanzeigenden Fürwörtern. Sie vertiefen das Verständnis für die Funktion des besitzanzeigenden Fürworts als nähere Bestimmung des jeweiligen Substantivs bezüglich des Besitzes oder des Verfügungsrechtes einer Person über Personen oder Gegenstände.

Tafelanschrift:

Streit um die Zahnbürste

Klaus und (sein) Bruder Armin wollen (ihre) Zähne putzen. Armin nimmt (eine) Zahnbürste aus dem Becher. Da ruft ihm Klaus zu: „Gib mir (meine) Zahnbürste, nimm doch (deine) Zahnbürste!“ Armin erwidert: „Das ist doch (meine) Zahnbürste! Da reißt ihm Klaus (seine) Zahnbürste aus der Hand und zeigt ihm das eingeritzte K. Nun ist Armin überzeugt, daß ihm diese Zahnbürste nicht gehört.

Der Füller gehört Franz.

Das ist (Franz) sein Füller.

Sie haben Franz seinen Füller zurückgegeben.

Franz hat seinen Füller wieder.

mein Heft, dein Heft, seine Mappe, ihren Radiergummi . . .

ich

mein

du

dein

er, sie, es

sein, ihr, sein

wir

unser

ihr

euer

sie

ihr

persönliche Fürwörter

besitzanzeigende Fürwörter

Ich halte meinen Schirm in der Hand.

Du hast dich über ihr Geschenk gefreut.

Er hat eu(e)re Briefe erhalten.

Wir passen auf eu(e)ren Hund auf.

Das besitzanzeigende Fürwort sagt uns, wem oder zu wem etwas gehört.
Das besitzanzeigende Fürwort ist oft eine sinnnotwendige Beifügung zum Substantiv.

Lehraufgabe: Die Funktion der Satzarten im Redezusammenhang

Thema: Aussagesatz — Aufforderungssatz/Ausrufesatz — Fragesatz

Stufe: 3. Schuljahr

Aprilscherz

„Hallo, Regenpfütze,
wozu bist du nütze?
Mit dir ist's bald aus —
da kommt schon die Sonne!“

„Die seh ich mit Wonne:
Sie bringt mich nach Haus!
Dann gibt's wieder Regen —
hast du was dagegen?“

Quelle: H. Baumann: Wer Flügel hat, kann fliegen. Ensslin & Laiblin, Reutlingen 1966, S. 9

Am Telefon

Hallo! Wer da? Tante Kätschen?
Hier spricht Nettchen Pimpelfort.
Wie? Ich wär ein braves Mädchen?
Was denn? Ich versteh kein Wort.
Mutti? Nein, ist nicht zu Hause.

Fortgegangen um halb vier.
Kaffeeklatsch bei Tante Krause.
Gegen acht Uhr wieder hier.

Schule? Ist mir äußerst lästig.
Schade um die schöne Zeit!
Rechnen? Hasse wie die Pest ich.
Lesen? Schrecklich! Tut mir leid.
Ganze Sache ziemlich peinlich.

Schwamm darüber! Kinderfest?
Sonntagnachmittag wahrscheinlich?
Sehen, was sich machen läßt.

Hallo! Wer ist eine Jöhre?
Ich? Wieso denn? Kann schon sein.
Bitte schön? Ob ich noch höre?
Tschüß! Nun häng ich aber ein!

Gustav Sichelschmidt

Quelle: Die Stadt der Kinder. Gedichte. dtv-Verlag, München 1972, S. 27

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Eine Redeeinheit umfängt gewöhnlich eine grammatische Satzeinheit, sie kann aber auch vom Grammatikalischen her kein vollständiger Satz sein oder auch mehrere grammatisch selbständige Sätze umfassen. „Am Ende eines Ausspruchs, der gewöhnlich einer grammatischen Satzeinheit entspricht, folgt die Stimme mit Steigkadenz, Halb- oder Vollschluß dem Ausdrucksgehalt der Äußerung. Der Sprecher schöpft neuen Atem . . . Im Schriftbild stehen dafür der Punkt, das Ausrufe- und Fragezeichen.“ (1) Mit einer Redeeinheit oder mit einem Satz bezeichnet der Sprechende seine Stellungnahme zum jeweiligen besprochenen Sachverhalt. Man unterscheidet drei Satzarten:

„1. den *Aussagesatz*, der den Sachverhalt einfach berichtend wiedergibt:

Die Sonne scheint. Karl trägt den Koffer.

Zum Aussagesatz im weiteren Sinne rechnen wir auch den *Ausrufesatz*, der den Sachverhalt mit innerer Anteilnahme zum Ausdruck bringt:

Wie schön hast du das gemacht!

2. den *Aufforderungssatz*, der die Erwartung oder den Wunsch auf Erfüllung oder Vollzug ausdrückt. Er kann Begehrens-, Wunsch- oder Befehlssatz sein:

Gott helfe ihm! Wärest du doch gekommen! Folge ihm! Hilf ihm doch bitte!

3. den *Fragesatz*. Man unterscheidet:

a) Entscheidungsfragen, die einen Sachverhalt klären wollen:

Kommst du?

b) Ergänzungsfragen, die nach einer Person, einer Sache oder nach einem Umstand fragen. Sie werden immer durch ein Fragewort eingeleitet:

Wer ist krank? Was ißt du gern? Wann fährst du?

c) rhetorische Fragen, die der Sprechende nur stellt, um den Gesprächspartner zur Anerkennung einer bereits vorhandenen Meinung zu bewegen. Sie bedürfen meist keiner Antwort:

Habe ich nicht immer vor ihm gewarnt?“ (2)

Neben der Unterscheidung im Inhalt und in der grammatischen Form ist die Unterscheidung der Satzarten hinsichtlich ihrer Klanggestalt für die Schulgrammatik von besonderer Bedeutung: „Die Lehre von der Schallform des Satzes ist ein wesentlicher Bestandteil der Satzlehre.“ (*Drach*) Unter „Schallform“ oder „Klanggestalt“ versteht man dabei das Zusammenspiel von Stimmführung, Betonung und Pausen. „Die Satzlehre ist der Kernbereich der schulischen Grammatik. Aus dem Verstehen des Satzes als Klanggestalt und Sinneinheit erwächst erst das Verständnis für die Wortarten und ihren Formwandel . . . Das Verständnis für die Satzarten und -bauformen wird durch grafische Symbole erleichtert.“ (3) Diese grafischen Symbole sind die von *E. Essen* entworfenen Satzfiguren, welche nicht die „Klanggestalt selbst, sondern die Aussagespannung und damit den Satz in seiner Gesamtform veranschaulichen“. (4)

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Erarbeitung des *Wissens*, daß es drei verschiedene Satzarten gibt

Einübung der inhaltlichen und grammatischen Unterscheidung der Satzarten

Anbahnung der *Erkenntnis*, daß der Sprechende mit Hilfe verschiedener Satzarten zu einem Sachverhalt Stellung nimmt

Feinziele

Wissen

Die Schüler sollen wissen,

- daß der Satz als eine Sinneinheit und als eine strukturelle Einheit unterschiedliche Ausprägungen haben kann
- daß man drei Satzarten unterscheidet: den Aussagesatz (Ausrufesatz), den Aufforderungssatz (Wunsch-, Befehls-, Begehrenssatz), den Fragesatz

Können

Die Schüler sollen

- Klang, Struktur und Sinn der drei Satzarten unterscheiden und vergleichen können
- die Satzarten grafisch darstellen können mit Hilfe der Satzfiguren von *E. Essen*, und sie sollen Sätze mit der richtigen Interpunktion versehen können

Erkennen

Die Schüler sollen erkennen,

- daß bestimmte Sachverhalte zu ihrer Bewältigung bestimmte Grundformen der Aussage in Sätzen (Redeeinheiten) verlangen
- daß die Klanggestalt eines Satzes entsprechend der Sinneinheit unterschiedlich ist

Werten

Die Schüler sollen

Gewinnen des *Interesses* an der Unterscheidung von Redeeinheit nach Inhalt und Form

- a) bereit sein, Inhalt und Leistung der Redeeinheit bzw. des Satzes mit bestimmten Sprachformen in Zusammenhang zu sehen
- b) bereit sein, die Beschäftigung mit den Satzarten unter dem Aspekt der besseren Bewältigung alltäglicher Sprechsituationen zu sehen

2. Lernwege

Das sprachliche Bewußtmachen der Satzarten setzt den Gebrauch der verschiedenen Satzarten in natürlichen Sprechzusammenhängen voraus. Erst aus dem häufigen naiven Gebrauch erwächst das Erkennen der sprachlichen Ausdrucksformen als Gestaltung sprachlicher Inhalte in anschaulicher Weise. Das Bekanntmachen mit den Satzfiguren von *E. Essen* fördert die Abstraktion bzw. die Zusammenschau von Sprachform und Sprachinhalt und läßt die jeder Satzart entsprechende Aussagespannung anschaulich ins Bewußtsein treten: die Ausrichtung zum Partner hin im Frage- und Aufforderungssatz; den Kontrast des Aussagesatzes zum Fragesatz durch die Umkehrung des Bogens; die ungewöhnliche Höhe des Bogens beim Ausrufesatz als Zeichen der inneren Anteilnahme. „Wichtig ist, daß sich mit jeder der drei oder vier Satzfiguren von vornherein das zugehörige Satzschlußzeichen verbindet. Es sollte deshalb anfangs jedesmal groß und deutlich neben die Figur gesetzt werden.“ (4) Wichtig ist auch, daß die Einführung dieser Satzfiguren in engem Zusammenhang mit der lebendigen Rede vollzogen wird. Nur dann ist das innere Verständnis für den Spannungsbogen der „Redeeinheit Satz“ über die grafische Veranschaulichung gewährleistet.

3. Lernhilfen

- *Literarische Texte*, in denen die drei Satzarten in Abwechslung gehäuft vorkommen, als motivierendes und vertiefendes Sprachmaterial, z. B. „Am Telefon“ und „Aprilscherz“
- *Grafische Symbole*: Satzfiguren von *E. Essen* zur Veranschaulichung des Spannungsbogens der einzelnen Satzarten
- *Tafel, Arbeitsblatt, Overheadprojektor* zum Sammeln, Anbieten und Festhalten von Wortmaterial und Sätzen

I. Einführungsphase

Möglichkeiten:

- a) *Sprechsituation:* Du kommst von der Schule heim. Die Mutter (Großmutter, N. N.) erwartet dich. Was spricht ihr?
Festhalten einiger von den Schülern genannter Sätze als TA
- b) Schüler schneiden aus mitgebrachten *Zeitungen* und *Zeitschriften* Schlagzeilen heraus und bekommen den Auftrag, diese nach Ähnlichkeit zu ordnen
- c) L schreibt die Satzzeichen „: ? !.“ als *stummen Impuls* an die Tafel — spontane Schüleräußerungen
L — AA: Formuliere Sätze, die zu den Satzzeichen passen! (mündlich oder schriftlich)
- d) Lesen eines *Textes*, in dem die drei Satzarten vorkommen, z. B. ein Gedicht
Unterrichtsgespräch über die verschiedene Betonung beim Sprechen — Versuch einer Begründung

Zielangabe:

Wir betrachten die verschiedenen Satzarten. (TA)

II. Naiver Gebrauch der Satzarten

- L: liest den Kindern das Gedicht „Aprilscherz“ (S. 276) vor
SS: äußern sich spontan
L — SS: Unterrichtsgespräch: Benennen der verschiedenen Sprecher — Feststellen, wer fragt und wer antwortet — erneutes sprachliches Nachgestalten
- L — I: Ihr alle kennt eine Situation, die sich jeden Tag oftmals ereignet, in der viele Fragen gestellt, Ausrufe und Aufforderungen ausgesprochen werden oder einfach etwas erzählt, berichtet wird
nennen Möglichkeiten
L: greift eine der genannten Situationen heraus und läßt sie von den Schülern nachgestalten, z. B. Telefongespräch
SS: spielen ein Telefongespräch
Die Klasse als kritischer Zuschauer/Zuhörer darf Ergänzungsfragen zum Gesprächsinhalt stellen
- L: teilt den Schülern auf einem Arbeitsblatt das Gedicht „Am Telefon“ (S.277) aus
Die Schüler lesen das Gedicht mit der den Satzinhalten entsprechenden Betonung — Feststellen der Besonderheit in der Satzgestaltung: Die Redeeinheiten sind hier verkürzte Sätze

III. Erarbeitung der sprachlichen Erkenntnis

- L: hat als TA einige Sätze aus den Telefongesprächen der Schüler notiert oder schreibt nach Schülerdiktat einige Sätze aus dem Gedicht auf
SS: lesen mit bzw. lesen im Anschluß vor

Formulierung nach Möglichkeit durch die Schüler

SS lesen mit der zur jeweiligen Satzart passenden Intonation.

In der Ausgangssituation kann der Gebrauch der Satzarten in natürlichen Sprechsituationen ohne direkte Bewußtmachung geschehen.

Auch der mehr kognitive Einstieg über die Satzzeichen kann zur Problemstellung führen, besonders bei Klassen, in denen sich Schüler mit Gespür für die formale Sprachbetrachtung befinden.

Die Hinführung über die Unterscheidung der Klanggestalt ist nur bei entsprechend eindeutig gestaltetem Gedichtvortrag möglich.

Das kurze Gedicht „Aprilscherz“ ist aus dem Wechsel der drei Satzarten zu einem spannungsvollen Sprachgefüge kombiniert. Das ausdrucksvolle Lesen der Verse stärkt das Sprachgefühl für den Unterschied in den Satzarten.

Die Gestaltung der natürlichen Sprechsituation „Telefongespräch“ bietet eine Möglichkeit zum ungezwungenen und dennoch bewußten Gebrauch der Satzarten, die zudem die Sprechmotivation bei den Schülern anregen dürfte.

Das anschließende sprachgestaltende Sprechen des themengleichen Gedichts mit den umgangssprachlich verkürzten Sätzen ist ein lustvoller Anlaß zur Einübung der klanglichen Unterschiede der einzelnen Satzarten.

Es ist sinnvoll, die Einsicht in die unterschiedliche Intention der Aussage über die Bewußtmachung der jeweils unterschiedlichen Stimmführung und über das Nachdenken der notwendigerweise verschiedenen Satzarten im sprachlichen Kommunikationsgeschehen zu erarbeiten.

- L-Frage: Wovon hängt die Notwendigkeit der unterschiedlichen Betonung bei den einzelnen Sätzen ab? — Überlege zusammen mit deinem Tischnachbarn!
- SS: Partnergespräch
- L — SS: Unterrichtsgespräch über die unterschiedliche Aussageintention in den verschiedenen Sätzen
- L — I: Wenn wir nur Erzählsätze oder nur Aufforderungssätze oder nur Fragesätze sprechen könnten!
- SS: geben ihre Vorstellungen kund
- L — SS: Feststellung: Die Menschen müssen mit den Mitmenschen auf verschiedene Weise sprechen:
 Wer etwas nicht weiß und etwas wissen möchte, stellt Fragen.
 Wer von jemandem etwas haben will, fordert andere dazu auf, es ihm zu geben.
 Wer über etwas erstaunt ist, äußert das durch einen Ausruf.
 Wer einem anderen etwas mitteilen möchte, erzählt oder berichtet. (vgl. TA)
- L: Wenn ihr das Gedicht so lebendig vorlest, wie sich dieses Telefongespräch zugetragen hat, dann müßt ihr die einzelnen Sätze unterschiedlich betonen
- SS: spontane Äußerungen — Behauptungen werden durch entsprechendes Nachgestalten belegt
- L: teilt die Klasse in drei Gruppen auf
- L — AA: Gruppe A liest die Ausrufesätze
 Gruppe B liest die Fragesätze
 Gruppe C liest die Erzählsätze
 zuerst in fortlaufender Reihenfolge wie im Gedicht, dann alle Sätze von jeder Satzart geschlossen nacheinander
- L-Frage: Was fiel euch beim Sprechen und beim Hören auf?
- SS: äußern sich zur unterschiedlichen Betonung
- L — I: Die unterschiedliche Tonhöhe der Stimme beim Sprechen der einzelnen Satzarten kann man auch zeichnerisch festhalten
- SS: Vermutungen, Zeichenversuche
- L — SS: Im Klassenunterricht werden die Satzfiguren (nach *E. Essen*) mit Hilfe der Betonung und inhaltlichen Analyse der Beispielsätze erarbeitet; die Schüler machen die Bewegung mit den Armen beim Sprechen mit; dann erst wird die entsprechende Figur schriftlich festgehalten (Arbeitsblatt, TA)
 Aussagesatz: abfallende Tonführung
 Fragesatz: ansteigende Tonführung
 Ausrufesatz: abfallende Tonführung
 Aussagesatz: gleichmäßig ansteigende und abfallende Tonführung
- L — I: Bei den drei Satzarten kann man noch einen Unterschied feststellen
- SS: äußern ihre Vermutungen
- L: fordert die Schüler auf, einen Satz, z. B. „Monika spielt im Garten“, in eine andere Satzart umzuwandeln

SS formulieren ihre Vorstellungen.

Die Existenz der drei Satzarten wird erklärt mit der Notwendigkeit, im täglichen Leben Gedanken und Probleme unterschiedlichster Art sprachlich auszutauschen.

SS lesen sinngestaltend vor.

Die sprachliche Nachgestaltung des Gedichts verlangt die Stimmführung gemäß dem inhaltlich und struktural erfaßten Spannungsbogen des jeweiligen Satzes.

SS machen Versuche, den Spannungsbogen des jeweiligen Satzes grafisch darzustellen.

Die Einführung der Satzfiguren nach E. Essen fördert durch die einfache Art der grafischen Veranschaulichung das Gefühl für den je unterschiedlich gearbeiteten Spannungsbogen des Satzes und vertieft die Einsicht in die Unterschiede bezüglich der Sprechintention.

SS erklären die Art der grafischen Darstellung von der Einsicht in den jeweiligen Spannungsbogen der Aussage her.

Das Wissen um die Stellung des Prädikats bei den Satzarten ist formaler Art und muß bei der Einführung in die Leistung der Satzarten nicht unbedingt erarbeitet werden.

- SS: Ausführung
Festhalten als TA
- L — AA: Unterstreiche den Satz Kern!
- SS: Ausführung
- L — SS: Feststellung: Im Frage- und Aufforderungssatz steht der Satz Kern an 1. Stelle, im Erzählsatz an 2. Stelle. (vgl. TA)

IV. Bewußter Gebrauch der Satzarten

Möglichkeiten:

- L gibt *Wörter* oder *Satzglieder* vor; die Schüler setzen aus dem Wortmaterial so viele verschiedene Sätze wie möglich zusammen und setzen die entsprechenden Satzzeichen
- L bietet den Schülern ein *Bild* (Foto, Grafik) von einer Sachsituation, z. B. Am Fahrkartenschalter; die Schüler formulieren Sätze, welche die am Geschehen beteiligten Personen sprechen könnten
- Spiel*: L gibt Rätsel auf; die Schüler formulieren die Antworten — L nennt die Antworten von Rätselfragen; die Schüler formulieren die Fragen
- L gibt Wortmaterial vor und fordert die Schüler auf, die Ausdrücke so umzuformulieren, daß eine Hinweistafel „Beachte im Tierpark!“ entsteht

Tafelanschrift:

| Aussagesatz — Aufforderungssatz/Ausrufesatz — Fragesatz | | | |
|---|---------------------------------|-----------|-------------------------|
| Mutter: Fein, daß du da bist! | | | ! |
| Hast du viel Hausaufgaben zu machen? | | | ? |
| Wir gehen heute nachmittag ins Schwimmbad. | | | . |
| Am Telefon: Hallo! Wer da? Hier spricht Nettchen Pimpelfort. | | | |
| Die Menschen fragen | Sie sprechen in Fragesätzen (?) | | |
| befehlen | in Aufforderungssätzen (!) | | |
| rufen | in Ausrufesätzen (!) | | |
| erzählen | in Aussagesätzen (.) | | |
| | Satzzeichen | Satzfigur | Stellung des Satz Kerns |
| Monika spielt im Garten. | . | | 2. Stelle |
| Spielt Monika im Garten? | ? | | 1. Stelle |
| Spielt im Garten, Monika! | ! | | 1. Stelle |

Alle angegebenen Möglichkeiten bieten eine Lernzielkontrolle.

Das Formulieren von unterschiedlichen Sätzen aus vorgegebenem Wortmaterial fördert das Sprachvermögen der Schüler bezüglich der richtigen formalen Gestaltung.

In der Versprachlichung einer entsprechenden Sachsituation und im Rätselspiel dominiert der inhaltlich-leistungsbezogene Gebrauch der Sprache.

Anmerkungen:

1. *Duden* — Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Der große Duden, Band IV. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim 1973³, 1579
2. *Duden*, a. a. O., 1162
3. *Graucob, K.*: Grammatik im weiteren Sinne, in: *Wolfrum, E.* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Burgbücherei W. Schneider, Esslingen 1972, S. 131
4. *Graucob, K.*, a. a. O., S. 86
5. *Graucob, K.*, a. a. O., S. 87
- *Baumann, H.*: Aprilscherz, in: *Baumann, H.*: Wer Flügel hat, kann fliegen. Ensslin & Laiblin, Reutlingen 1966, S. 9
- *Sichelschmidt, G.*: Am Telefon, in: Die Stadt der Kinder. dtv-Verlag, München 1972, S.27
- *Essen, E.*: Methodik des Deutschunterrichts. Heidelberg 1967⁶
- *Stock, E./Zacharias, C.*: Deutsche Satzintonation. Leipzig 1971
- *Brinkmann, H.*: Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf 1967

Lehraufgabe: Das Verb sagt Geschehen in verschiedenen Zeitstufen aus
Thema: Gegenwart — Vergangenheit — Zukunft
Stufe: 3./4. Schuljahr

Der alte Fischer

Fischer waren draußen beim Fang mit ihrem Boot. Da kam ein Sturm auf. Sie fürchteten sich so sehr, daß sie die Ruder wegwarfen und den Himmel anflehten, sie zu retten. Aber das Boot wurde immer weiter weggetrieben vom Ufer. Da sagte ein alter Fischer: „Was haben wir auch die Ruder weggeworfen! Zu Gott beten und zum Ufer rudern — nur dies beides zusammen kann da helfen.“

Quelle: *Leo Tolstoj*: Die Brüder des Zaren. Mohn, Gütersloh 1964, S. 36

Vom Donner

Sagts amoi — habts iatz ihr aa oiwei Angst im Sommer, wann a Gwitter kimmt und wanns recht blitzt und donnert?

Waar gar koa Grund dafür. Wo do der Donner a so guatmüati is.

Er hat des lang gar net gwußt, daß de Kinder Angst ham vor eam, wann er so an lauten Krach macht beim Gwitter. I woß net, wer eam des amoi gschteckt hat. Jednfalls is er da drauf ganz unglückli gwen. Er hat si in irgad an Himmelswinkl verzogn und hätt si am liebsten nia mehr hern lassn. So nah is eam des ganga.

Was moants, wia da der Blitz dumm dagschtand is! So ganz alloa. Aber der is und bleibt ebn a Gschaffthuaba. Er hats aa iatz net lassn kenna. Da hat er ebn alloa blitzt. Aber des is do recht komisch gwen und auf de Dauer waar des net ganga.

So hams dem Donner guat zuagredt. Und schließli hamsn soweit ghabt, daß er wieder mitgmacht hat. A Zeitlang recht schtaad und vorsichti. Aber wia's halt so is: Mitn Essn kimmt der Appetit. Und net lang hats dauert, na hat er wieder laut und übermüati wia frühra dazwischnkracht.

Aber — am End habts des scho amoi gschpannt — oft derschrickt er selber drüber (weil eam de Kinder wieder eifalln) und nach seim ärgstn Kracherer bringt er na glei wieder an ganz an zahmen. Es tuat eam leid, daß er de Kinder wieder derschreckt hat. Derfts eam deszwegn aa net bes sei. Er moants net so.

Zwischendrin aber hat er na aa wieder sein nachdenklichn Tag. Da bleibt er überhaupts weg und laßt den Blitz am Himmelsrand umasunst wartn. Der, gschafti wiar oiwei, blitzt an so am Abnd a Zeitlang alloa umanand, bis' aa eam z'dumm werd.

D'Leit sagn in so am Fall, es waar bloß a „Wetterleichtn“ gwen.

Aber es wißt's es iatz besser. Der Donner hat halt wieder amoi net megn. —

Quelle: *K. Heintz*: s'boarische Märchenbiachl. L. Auer, Donauwörth 1968

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Der Tempusbereich gliedert sich im Deutschen wie folgt:

„I. In der Gegenwart des Sprechers ablaufendes Geschehen: Präsens I bei modaler Komponente auch 1. Futur II im Austausch mit Präsens IV.

II. In die Gegenwart des Sprechers hineinwirkendes, abgeschlossenes Geschehen: a) ablaufend

Präteritum I, Präsens II, Perfekt IV

- b) abgeschlossen
Plusquamperfekt I, Plusquamperfekt II, Perfekt III

Bei modaler Komponente auch 2. Futur I im Austausch mit Präteritum II

IV. Erwartetes Geschehen

- a) nicht abgeschlossen, noch nicht begonnen
1. Futur I, Präsens III
b) abgeschlossen, noch nicht begonnen
2. Futur I, Perfekt II

Die vorangegangene Übersicht zeigt, daß unsere Tempusformen für sich oder in Verbindung mit bestimmten Wörtern im Kontext unter den verschiedensten Geschehensarten wirksam werden können.“ (1)

Für die Grundschule ist die Einsicht in die sprachliche Leistung der sich am wesentlichsten unterscheidenden Zeitformen, wie sie im folgenden charakterisiert sind, ausreichend: (2)

„Die erste Stammform und ihr Passiv (Präsens)

Die 1. Stammform und ihr Passiv, Präsens genannt, drücken zunächst einfach aus, daß ein Geschehen abläuft, daß ein Geschehen in der Gegenwart des Sprechers ohne Begrenzung abläuft. Wir nennen dieses Präsens Präsens I:

Die Rose blüht. Es regnet.

Weil das Präsens ganz allgemein aussagt, daß ein Geschehen abläuft, eignet sich diese Stammform auch besonders gut für die Wiedergabe von allgemeingültigem oder beständigem Geschehen:

Wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert. (Sprichwort)
Peter geht in die Lessingschule.

Die mit ‚habe‘ und ‚bin‘ + 2. Partizip umschriebene Form und ihr Passiv (Perfekt)

Diese Formen drücken zunächst aus, daß ein Geschehen abgeschlossen ist. Dies ist einmal der Fall, wenn das Ergebnis des vollendeten Geschehens in die Gegenwart des Sprechers hineinreicht. Wir nennen es Perfekt I.

Es hat geschneit. Ich habe gut geschlafen.

Das Perfekt kann aber auch einfach vergangenes Geschehen ausdrücken. Es ist dann mit dem Präteritum I austauschbar. Wir nennen es Perfekt IV:

Als wir vor zwei Jahren in Norwegen waren, hat es unaufhörlich geregnet (regnete es unaufhörlich).

Die 2. Stammform und ihr Passiv (Präteritum)

Die 2. Stammform und ihr Passiv, Präteritum genannt, drücken aus, daß ein Geschehen vergangen, und, vom Standpunkt des Sprechers aus gesehen, entrückt ist. Obwohl solches Geschehen . . . auch durch das Präsens und das Perfekt bezeichnet werden kann, handelt es sich hier jedoch um das eigentliche, neutrale Tempus der abstandwahrenden Schilderung, der erzählenden, berichtenden Darstellung. Auch beim Präteritum erkennt der Sprecher — wie beim Präsens — nur ein unbegrenztes, ablaufendes Geschehen. Wir nennen es Präteritum I:

Es regnete. Das Glas zerbrach. . . .

Die mit „werde“ + Infinitiv umschriebene Form und ihr Passiv (1. Futur)

Die mit ‚werde‘ + Infinitiv umschriebene Form sagt aus, daß ein Geschehen vom Standpunkt des Sprechers aus nicht abgeschlossen ist und noch nicht begonnen hat. Mit diesem temporalen Wert verbindet sich ein modaler, der als ‚Voraussage‘, oft als ‚Ankündigung‘ umschrieben werden kann. Wir nennen dieses 1. Futur 1. Futur I. Etwa 90% aller Belege mit dem 1. Futur sind hierher zu rechnen:

Wieder einmal wird gewinnen, wer den längeren Atem hat.

Du wirst noch im Zuchthaus enden!“

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|--|--|
| Erarbeitung des <i>Wissens</i> , daß die Zeiten des Geschehens durch die Verben (Zeitwörter) sprachlich zum Ausdruck gebracht werden | Wissen Die Schüler sollen wissen, a) daß in der Gegenwart (Präsens) steht, was jetzt und was immer wieder geschieht b) daß in der Vergangenheit (Perfekt/ Imperfekt) steht, was früher war oder geschehen ist c) daß in der Zukunft (Futur) steht, was erst sein wird |
| <i>Einübung</i> der grammatisch richtigen Zeitformen für die verschiedenen Zeiten | Können Die Schüler sollen a) zu entsprechenden Sachsituationen die Verben in der richtigen Zeitform gebrauchen können b) die Formen der Verben den verschiedenen Zeitstufen zuordnen können |
| <i>Erkenntnis</i> , daß das, was zu verschiedenen Zeiten geschieht, in verschiedenen Verbformen zum Ausdruck gebracht wird | Erkennen Die Schüler sollen erkennen, a) daß an der Verbform das in den verschiedenen Zeiten sich ereignende Geschehen erkennbar ist (nähere Kennzeichnung je nach Leistungsstand der Klasse) b) daß das Verb die Bezeichnung „Zeitwort“ erhalten hat, weil es die verschiedenen Zeiten durch die Abänderung seiner Form zum Ausdruck bringt |
| Anbahnung der <i>Bereitschaft</i> , die Verbformen auch unter dem | Werten Die Schüler sollen a) bereit sein, die dem Erzählinhalt entsprechende Zeitform zu wählen |

Aspekt der Zeitaussage zu betrachten

- b) Interesse an der Unterscheidung der Zeitformen bei der Analyse von Texten aufbringen

2. Lernwege

„Der elementare Sprachunterricht zielt nicht mehr auf isolierte Einübung normierter sprachlicher Grundfertigkeiten in standardisierten schulischen Situationen, sondern auf eine Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz. Das Ziel ist zugleich der Weg.“ (3) Dieses Prinzip des modernen Sprachunterrichts, nach dem das Ziel mit dem Weg in engem Zusammenhang gesehen wird, fordert bei seiner Realisierung, daß Sprachlernsituationen geschaffen werden, die Sprechen, sprechendes Einüben der grammatisch richtigen Formen und die kritische Betrachtung des Gesprochenen verlangen. Für diese Unterrichtseinheit bedeutet das, daß der Einblick in die formalen Unterscheidungskriterien der einzelnen Zeitstufen aus einem vielseitigen und häufigen Gebrauch der Zeitformen — gegeben in natürlichen, alltäglichen Sprechsituationen — erwächst. Wann machen wir Aussagen, warum machen wir Aussagen, die das Jetzt, das Früher, das Morgen betreffen? Wie bringen wir das, was heute geschieht, was immer wieder geschieht, was schon geschehen ist, was erst sein wird, zum sprachlichen Ausdruck? Welche sprachlichen Mittel verwenden wir dabei?: Das sind die Schlüsselfragen, deren Beantwortung zur Einsicht in die Funktion der Zeitformen führt. Auch die schriftliche Sprachverwendung kann der Analyse der Zeitformen und ihrer Leistung dienen. Die Betrachtung von literarischen Texten mit der dem Erzählinhalt entsprechenden Zeitverwendung vertieft das Verständnis.

3. Lernhilfen

- *Tafelschrift/Overheadprojektor/Arbeitsblatt* zur Arbeit mit dem Textmaterial
- *Literarische Texte*, die für die einzelnen Zeitstufen spezifisch sind, z. B. Märchen, Sagen, Abenteuergeschichten, Sprichwörter und die Erzählung „Der alte Fischer“

Anmerkungen:

1. *Duden* — Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Der große Duden, Band IV. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim 1973³, 191
 2. *Duden*, a. a. O., 165, 172, 180, 187
 3. *Erichson, Chr./Schwartz, E.*: Sprachbildung — kompensatorisch oder wie? in: *Schwartz, E.*: Sprachförderung in der Grundschule. Frankfurt 1973
- *Tolstoj, L.*: Der alte Fischer, in: *Tolstoj, L.*: Die Brüder des Zaren. S. Mohn, Gütersloh 1964, S. 36
 - *Wunderlich, D.*: Tempus und Zeitreferenz im Deutschen. München 1970
 - *Hauser-Suida/Hoppe-Beugel*: Die Vergangenheitstempora in der deutschen geschriebenen Sprache der Gegenwart. Reihe „Heutiges Deutsch“, Bd. 4. Düsseldorf/ München 1972
 - *Gelhaus, H.*: Das Futur in ausgewählten Texten der deutschen Gegenwartssprache. Studien zum deutschen Tempussystem. Reihe „Heutiges Deutsch“. Düsseldorf/München

I. Ausgangssituation

Möglichkeiten:

- a) *Bildergeschichten* (vgl. TA) als Sprechanaß; das dargestellte Geschehen muß sich zu verschiedenen Zeiten abspielen
- b) SS erzählen zu folgenden *Impulsen*:
 — Du erinnerst dich an deinen letzten Geburtstag!
 — Dein Freund hat heute Geburtstag!
 — Du malst dir deinen nächsten Geburtstag aus!
- c) TA: *Reizworte*: früher — heute — morgen
 SS erzählen zu den Stichpunkten
- d) *Anschluß an den vorausgegangenen Unterricht*; mindestens eine oder zwei Zeitstufen sollten schon inhaltlich besprochen sein; Entwicklung der Fragestellung für die Unterrichtseinheit im Klassengespräch

Zielangabe:

Wir besprechen heute die drei wichtigsten Zeitformen und vergleichen sie miteinander (TA)

II. Lernzielorientierte Analyse des naiven Sprachgebrauchs

Das in der jeweiligen Ausgangssituation gewählte Sprachmaterial wird aufgegriffen — zu jeder Zeitform werden einige Sätze aufgeschrieben (vgl. TA)

L — AA: Überlege, welche Wörter uns sagen, zu welchen Zeiten es die einzelnen Dinge gegeben hat! Angeben eines Beispiels (vgl. TA)

SS: äußern sich

L — AA: Unterstreiche die Verben, die in der Vergangenheit, in der Gegenwart, in der Zukunft berichten, mit verschiedenen Farben!

SS: Ausführung

L — SS: Kontrolle in Klassenarbeit (OHP oder TA)

L — I: Ich schreibe euch einige Stichpunkte an die Tafel. Überlegt, welche Geschichte zu diesen Stichpunkten gehört!

TA: — schmutziges Fahrrad

— schlechte Note im Diktat

— Schnupfen und Halsschmerzen

SS: erzählen, was vorher geschehen sein muß, damit das im Stichpunkt Angedeutete geschehen konnte, und was geschehen wird (sollte), wenn der unerwünschte Zustand sich verändern soll

L — SS: notieren die in den Geschichten verwendeten Verbformen als TA (vgl. TA)

L: Wir wollen ähnliche Geschichten suchen, in denen berichtet wird, was jemand früher getan hat, was er jetzt tut und was er später (in Zukunft) tun wird. L teilt die Klasse in drei Gruppen auf, ordnet jeder Gruppe eine Zeitangabe zu, in der sie einen Satz bilden soll, der durch einen Satz in der Vergangenheit und einen Satz in der Zukunft zu einer Geschichte erweitert werden kann

SS: Stillarbeit im arbeitsteiligen Gruppenunterricht

L — SS: Kontrolle durch Vorlesen der Sätze und Ergänzen sinngemäßer Sätze in den anderen Zeitformen

Durch die angegebenen Möglichkeiten soll eine dem Sprachfall entsprechende Sach- und Sprachsituation geschaffen werden.

TA der Sätze nach Schülerdiktat

Das Aufschreiben einiger Beispielsätze zu den drei Zeitstufen bahnt die bewußte Auseinandersetzung mit Inhalt und Form der Sätze an.

SS ordnen unterstreichend die Aussagen (Sätze) bestimmten Zeiten zu.

Die angegebenen Stichpunkte lassen einen Zusammenhang vermuten, der nach der zeitlichen Aufteilung unterschiedlich dargestellt werden muß. Themen aus dem Erlebnis- bzw. aus dem Erfahrungsbereich des Kindes sind die Voraussetzung für die selbständige, zeitlich geordnete Beschreibung des inhaltlichen Kontextes.

SS bauen das gegebene Stichwort inhaltlich zu Geschichten aus.

Das Formulieren von gleichen Tätigkeiten zu verschiedenen Zeiten verlangt und fördert die Fähigkeit zur Umgestaltung der Verbform gemäß der intendierten Zeitangabe.

- L — AA: Ein Schüler nennt eine Tätigkeit, die er oder seine Eltern ausführen; er ruft einen Mitschüler auf, so zu erzählen, als ob diese Tätigkeit gerade eben erst ausgeführt würde; hat dieser Schüler richtig geantwortet, darf er einen anderen aufrufen, der so erzählt, als ob die Tätigkeit schon gestern ausgeführt wurde; der als nächster aufgerufene Schüler berichtet so, als ob die Tätigkeit erst am nächsten Tag ausgeführt wird.

III. Festhalten der Erkenntnis

- L: bietet den Schülern den Text „Der alte Fischer“ (S. 286)
 L — SS: Lesen der Geschichte — Aussprache über den Inhalt
 L — I: In dieser Geschichte wird von einem Geschehen berichtet, das sich schon früher zugetragen hat. Wir erfahren das durch bestimmte Wörter!
 SS: nennen die verschiedenen Verbformen
 L: Unterstreiche alle Verben!
 SS: Ausführung, evtl. in Partnerarbeit
 L — SS: Kontrolle in Klassenarbeit (TA bzw. OHP)
 L — I: Obwohl alles, was berichtet wird, bereits vergangen ist, hat der Dichter einen Satz in der Zeitstufe der Gegenwart aufgeschrieben! suchen den entsprechenden Satz: „Zu Gott beten . . .“
 SS: versuchen eine Begründung
 L — AA: Kannst du dir denken, warum der Dichter diese Zeitstufe wählte?
 SS: versuchen eine Begründung
 L — SS: Im Unterrichtsgespräch wird erarbeitet, daß in der Gegenwart berichtet wird, was jetzt geschieht oder was immer wieder geschieht bzw. immer Gültigkeit hat — Vertiefung dieser Erkenntnis durch das Anführen von Sprichwörtern, Regeln . . .
 L — AA: Versuche, zusammen mit deinem Tischnachbarn jede der heute besprochenen Zeitformen kurz zu kennzeichnen
 SS: Überlegen im Partnergespräch
 L — SS: Erarbeitung der die einzelnen Zeitstufen charakterisierenden Aussagen — Festhalten der Erkenntnisse als TA (vgl. TA)
 L: Weil es die Verben sind, mit denen wir ein Geschehen in verschiedenen Zeitstufen sprachlich zum Ausdruck bringen können, hat man sie auch mit einem bestimmten Namen gekennzeichnet
 SS: Zeitwort
 L — SS: Festhalten der Erkenntnisse als TA
 L — I: Allerdings ändert sich in den verschiedenen Zeitstufen die Form des Verbs
 SS: kennzeichnen aus den aufgeschriebenen Beispielen die Veränderung der Verbform beim Einsatz in den verschiedenen Zeitstufen (je nach dem Sprachvermögen der Schüler mehr oder weniger ausführlich)

IV. Vertiefung

Möglichkeiten:

- a) L gibt eine *Zeitwortreihe* an, z. B. stürzen — sich verletzen — Schmerzen haben — helfen —

SS formulieren Sätze in verschiedenen Zeitstufen.

Die Erzählung „Der alte Fischer“ beinhaltet eine verhältnismäßig große Anzahl von Imperfektformen, die vom Text her (Erzählung über Vergangenes) inhaltlich treffend bestimmt werden können.

SS unterstreichen die Verben.

Der Gebrauch des Präsens' zur Darstellung des Immer-Gültigen im Rahmen des in der Vergangenheit erzählten Textes ist eine leicht einsichtige Möglichkeit zur Erklärung dieser Art der Präsensverwendung.

SS formulieren die Einsicht in die Leistung der Präsensform des Verbs.

Unter Verwendung der im Unterricht erarbeiteten Tafelanschrift und im Blick auf die inhaltlich geklärte Erzählung von Tolstoj sowie durch die Rückbesinnung auf den eigenen Sprachgebrauch dürfte es den Schülern nicht schwerfallen, die Aussage der verschiedenen Zeitstufen mit eigenen Worten zu charakterisieren und den Begriff „Zeitwort“ von der Leistung des Verbs her zu verstehen.

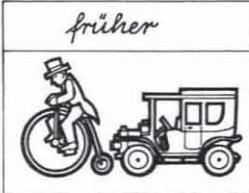
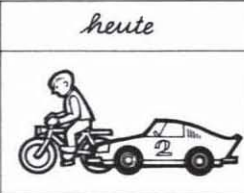

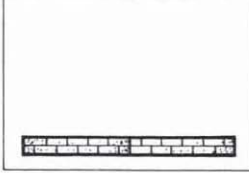
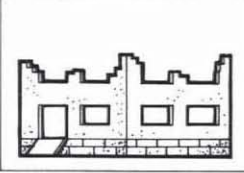

TA der Erkenntnisse nach
Schülerdiktat (vgl. TA)

SS setzen Verben in die verschiedenen Zeitstufen.

a) und b) bieten Möglichkeiten der Lernzielkontrolle bezüglich der inhaltlichen und formalen Erkenntnisse.

- L — AA: Erzähle zu diesen Verben eine Geschichte und zwar so, als ob der Vorgang gestern — heute — morgen wäre (evtl. Aufteilung der Klasse in drei Gruppen)
- b) L bietet einen (literarischen) *Text*, z. B. aus „Der kleine Prinz“ (vgl. II. Lesen; S. 224)
 L — AA: Schreibe aus diesem Text alle Verben heraus! Ordne die Verben nach den drei Zeitstufen!
- c) L — AA zur *häuslichen Erledigung*:
 Suche im Lesebuch, in Kinderbüchern und Zeitschriften Texte, die in einer bestimmten Zeitstufe geschrieben sind, z. B.
 Gegenwart: Gedichte, Sprichwörter, Bauernregeln, Rätsel
 Vergangenheit: Märchen, Reiseberichte, Sagen . . .
 Zukunft: Phantasie- und Abenteuergeschichten
- d) L liest das Märchen „Brüderchen und Schwesterchen“ (vgl. II. Lesen, S. 183) und zum Vergleich ein bayerisches Märchen (vgl. „Vom Donner“ S. 286) vor — Vergleichen der Zeitstufen, in denen die Märchen vornehmlich geschrieben sind — Feststellung: Märchen der Brüder Grimm: 1. Vergangenheit (Imperfekt) — Märchen in bayerischer Mundart: 2. Vergangenheit (Perfekt)

Tafelanschrift:

| Vergangenheit — Gegenwart — Zukunft — | | |
|---|--|---|
| <i>früher</i> | <i>heute</i> | <i>morgen</i> |
|  |  |  |
|  |  |  |
| Früher gab es keine Klappräder. Früher hat es . . . Vor einigen Tagen haben die Maurer den Keller gemauert. | Heute gibt es Räder in verschiedenen Ausführungen Heute stehen schon die Mauern bis zum 1. Stock. | In Zukunft wird es . . . geben. Bald wird der Dachstuhl errichtet sein. |

SS erkennen die Verben als Wortart und ordnen diese nach Zeitstufen.

Das Erfassen des textspezifischen Gebrauchs der Zeitformen führt wohl erst bei der Durchführung als Unterrichtsprinzip zu Einsichten.

In bayerischen Schulen dürfte der Vergleich von bayerischem Dialekt und Hochsprache in der Zeitstufenverwendung bei der Klärung der Vergangenheitsformen von Bedeutung sein.

(Fortsetzung: Tafelanschrift)

| Monika hat | | |
|---|---|---|
| ist ... gefahren fuhr | ← schmutziges Fahrrad → | wird ... putzen |
| hat nicht ... geübt übte nicht | ← schlechte Note im Diktat → | wird ... mehr üben |
| hat sich erkältet erkältete sich | ← Schnupfen und Halsschmerzen → | wird Medizin einnehmen |
| Vergangenheit was früher war was früher geschah was schon vorbei ist | Gegenwart was jetzt ist was jetzt geschieht was immer wieder geschieht was immer gilt | Zukunft was in Zukunft sein wird was man für die Zukunft plant, sich ausdenkt |
| Verben können in verschiedenen Zeiten aussagen. Deshalb nennt man sie auch Zeitwörter. | | |

Lehraufgabe: *Namenkunde*

Thema: *Die Sammelnamen als Untergruppe der Gattungsbezeichnungen*

Stufe: 3. Schuljahr

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Die Namenkunde ist ein Teilbereich der Sprachbetrachtung, der dem Lerngebiet „Sprachkunde“ zugeordnet ist. „Die *Sprachlehre* geht mehr oder minder vom gesprochenen oder gelesenen Satz aus und führt von ihm zu den Wortarten und deren Beugungsformen, die nur vom Satz her zu verstehen sind. Sie erschließt den Satzbau als solchen und gilt in erster Linie den Gesetzmäßigkeiten im Bau der Sprache. Die *Sprachkunde* geht vom Wort aus, befaßt sich mit seiner Struktur (Wortbildung), seinem Inhalt (Bedeutungslehre/Semantik), seinem Ursprung und Bedeutungswandel (Etymologie) und seiner Stellung im Wortschatz (Wortfeldbetrachtung). Darüber hinaus betrachtet sie Lehn- und Fremdwörter, Redewendungen, die Schichtung der Sprache (Hoch-, Umgangs-, Fachsprachen, Jargon) und schließlich Züge der historischen Sprachentwicklung. Sie ist also recht vielseitig und unsystematisch.“ (1)

Der Begriff „Sammelname“ bezeichnet nach dem *Duden* (2) innerhalb der Namenkunde eine „zusammenfassende Bezeichnung in der Einzahl für mehrere gleichgeartete Dinge oder Wesen, mit der das einzelne Stück nicht immer bezeichnet werden kann (Herde, Wald, Gebälk)“ (Verzeichnis der Fachausdrücke).

Beispiele: *Herde* für „Schar von bestimmten Säugetieren gleicher Art (Kühe, Schafe u. ä.), die in Gruppen zusammenleben; entsprechend: Familie, Flotte, Gebirge, Getreide, Laub, Mannschaft, Obst, Publikum, Schulklasse, Vieh, Volk, Wald.“

Sammelbezeichnungen mit -schaft, -tum, -heit, -keit (Beamtenschaft, Beamtentum, Menschheit, Geistlichkeit)

Sammelbezeichnungen: Mengenangaben: Anzahl, Haufen, Dutzend, Schock, Gros.

Manche Substantive sind im Singular Gattungsbezeichnung oder Sammelbezeichnung: Werkzeug ist entweder das einzelne Werkzeug oder eine Menge von Werkzeugen, ebenso Spielzeug, Gerät. Im Plural sind sie Gattungsbezeichnungen.“

Sammelbezeichnungen sind eine Untergruppe der Gattungsbezeichnungen; die zweite Untergruppe sind Stoffbezeichnungen.

Die Sammelnamen machen in besonderer Weise eine Funktion der Namensgebung deutlich: die Typisierung, mit deren Hilfe der Mensch die vielgestaltige Umwelt ordnet und überschaubar macht.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Erarbeitung des *Wissens*, daß Sammelnamen eine zusammenfassende Bezeichnung für mehrere

Feinziele

Wissen

Die Schüler sollen wissen,

- a) daß Sammelnamen in der Einzahl stehen und eine Mehrzahl von Dingen bezeichnen

- gleichgeartete Wesen oder Dinge sind
- b) daß Substantive mit -tum, -schaft, -heit, -keit oft Sammelbezeichnungen sind
 - c) daß Mengenangaben Sammelbezeichnungen sind

Können

Die Schüler sollen

Einschulung des Erkennens von Sammelbezeichnungen

- a) zu Sammelbezeichnungen die bezeichneten einzelnen Wesen oder Dinge finden
- b) einzelne Wesen oder Dinge mit dem richtigen Sammelnamen bezeichnen können
- c) bei einigen Substantiven (Werkzeug, Spielzeug) die Verwendung als Sammelbezeichnung und als Gattungsbezeichnung unterscheiden können (Differenzierung)

Erkennen

Die Schüler sollen erkennen,

Anbahnung der *Erkenntnis*, daß der Mensch durch die Namensgebung seine Umwelt geistig ordnet

- a) daß der Gebrauch von Sammelnamen das Aufzählen einzelner Wesen oder Dinge erübrigt (Sprachökonomie)
- b) daß Sammelnamen nicht das einzelne Ding benennen, sondern eine Zuordnung einzelner Dinge meinen

Werten

Die Schüler sollen

Gewinnen des *Interesses* an der inhaltlichen Kennzeichnung dessen, was mit Sammelnamen gemeint ist

- a) bereit sein, in der konkreten Sachsituation den richtigen Sammelnamen zu verwenden
- b) bereit sein, beim Gebrauch von Sammelnamen die einzelnen bezeichneten Lebewesen oder Dinge mitzudenken

2. Lernwege

Die unterrichtliche Erschließung der Funktion von Sammelnamen und die Erhellung des Begriffs „Sammelname“ muß — wie viele Inhalte der Sprachkunde — nicht unbedingt in einer eigens angesetzten Unterrichtsstunde erfolgen. Im gesamten Deutschunterricht, im Schulleben, vor allem auch im Sachunterricht, bieten sich immer wieder „natürliche“ Möglichkeiten, die Erarbeitung des Begriffs am Sachbeispiel vorzunehmen. In der vorliegenden Unterrichtseinheit wird versucht, Sachsituationen vorzustellen, in denen die Verwendung von Sammelnamen von der Sache her verlangt wird. Die charakterisierende, prägnant formulierende Leistung der Sammelnamen für einen Sachverhalt wird deutlich, wenn die Namen der einzelnen Dinge oder Wesen dem allgemein kennzeichnenden Begriff gegenübergestellt werden. Die Verwendung von Sammelnamen mit unterschiedlicher sprachlicher Form —

singularisch gebrauchtes Substantiv, Substantive mit den Nachsilben -tum, -schaft, -heit, -keit und der Vorsilbe Ge- sowie die Mengenangaben — erweitert den Wortschatz und das Sprachgefühl für die Kennzeichnung eines Wortes als Sammelname.

3. Lernhilfen

- *Gegenstände*, die mit einem Sammelnamen bezeichnet werden können, zur Veranschaulichung des jeweiligen Begriffs
- *Bilder* (Zeichnungen, Fotos), welche zur Verwendung eines Sammelnamens auffordern
- *Tafelanschrift, Overheadprojektor, Arbeitsblatt* zur Erarbeitung der Begriffe und zum Festhalten der Ergebnisse

C Unterrichtsverlauf

Lehr-/Lernorganisation

I. Einstiegssituation

Möglichkeiten:

- L zeigt *Bilder* (Fotos, Zeichnungen) von verschiedenen Gegenständen und Situationen, z. B. Straßenbild mit Fahrzeugen, Weide mit einer Tierherde, Schale mit Obst, Spielzeugkiste
SS benennen die einzelnen Gegenstände und versuchen, das Bild insgesamt kurz zu kennzeichnen, wobei der jeweilige Sammelbegriff angewendet wird.
- SS lesen die in *häuslicher Vorbereitung* gesammelten Überschriften aus Zeitschriften, Zeitungen vor — Aussprache
Vorausgegangener häuslicher Arbeitsauftrag: Suche Überschriften, in denen von mehreren einzelnen Dingen zusammenfassend in einem Wort berichtet wird!
- Unterrichtsgespräch* zur Problemstellung: Namenwörter kennzeichnen Wesen und Dinge mit einem Namen. Manche Namenwörter benennen gleichzeitig mehrere einzelne Dinge oder Wesen (Unterscheidung von der Mehrzahlform)

Zielangabe:

Wir beschäftigen uns heute mit Namen, die eine Anzahl von Wesen oder Dingen bezeichnen: mit Sammelnamen (TA)

II. Sammlung von Beispielen

Anschluß an die gewählte Einstiegssituation a) oder b) oder:

- L: bietet als TA eine Reihe von Substantiven, die einem Sammelnamen zugeordnet werden können (vgl. TA)
- L — AA: Suche aus der Wortreihe diejenigen Wörter heraus, die inhaltlich zusammengehören! Versuche für sie eine allgemeine Kennzeichnung zu geben!
- SS: Stillarbeit in Alleinarbeit oder Partnerarbeit
- L — SS: Kontrolle durch TA oder OHP: Unterschiedliche farbliche Kennzeichnung — Zuordnung des Sammelnamens (vgl. TA)
- L: gibt Skizzen von Wesen oder Dingen, die mit einem Sammelnamen zusammengefaßt werden können, als Bildimpuls vor (vgl. TA)

Anmerkungen:

1. *Graucob, K.*: Grammatik im weiteren Sinne, in: *Wolfrum, E.* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Burgbücherei W. Schneider, Esslingen 1972, S. 83/84
 2. *Duden* — Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Der große Duden, Band IV. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim 1973³, 318
- *Heinz, V.*: Eigennamen und Gattungsbezeichnungen. Muttersprache 75, 1965
- *Schmidt, W.*: Deutsche Sprachkunde. Ein Handbuch für Lehrer und Studierende. Berlin (Ost) 1959

Lernzielkontrolle

Lehrintention

Der Einstieg in die Thematik kann entweder von den mit den Sammelnamen bezeichneten Wesen oder Dingen, repräsentiert durch Abbildungen, ausgehen oder von der Betrachtung der Namen und deren Leistung her erfolgen.

Die Unterscheidung der Problemstellung der Unterrichtseinheit von der Mehrzahlbildung führt zum Erfassen der Leistung der Sammelnamen.

Das Bereitstellen von ungeordnetem Wortmaterial, das inhaltlich unter dem Aspekt der Zugehörigkeit zu einem Sammelbegriff geordnet werden kann, bahnt das Verständnis für die Funktion der Sammelnamen an: Bezeichnung von mehreren Wesen/Dingen mit einem Wort in der Singularform.

SS ordnen die einzelnen Substantive einer Sammelbezeichnung zu.

SS bezeichnen die abgebildeten Dinge mit Sammelnamen.

Die Skizzen als Bildimpuls motivieren die denkende Auseinandersetzung und schaffen Vorstellungsinhalte, welche die Versprachlichung erleichtern.

- SS: bezeichnen die Skizzen mit Namen für die einzelnen Dinge und mit dem Sammelnamen
- L: gibt ein Rätsel auf, dessen Lösungswort ein Sammelname ist, z. B.: Es ist eine Anzahl von Menschen, die zusammen leben, die denselben Namen tragen und die meistens auch einander ähnlich sehen (Familie)
oder: Beschreibung der Spieler einer Fußballmannschaft (Mannschaft)
- SS: bemühen sich um das Lösungswort und geben dann der Klasse ähnliche Rätsel auf
- L: macht die Schüler mit einem Silbenrätsel bekannt (vgl. TA)
- L — I: Du kannst aus diesen Silben Substantive zusammensetzen. Sie bezeichnen als Sammelnamen Dinge, die im Schulzimmer vorhanden sind. Arbeite mit deinem Tischnachbarn zusammen!
- SS: Stillarbeit in Partnerarbeit
- L — SS: Kontrolle der Stillarbeit durch Aufschreiben der Ergebnisse als TA oder Folie für OHP (vgl. TA)

III. Festhalten der Erkenntnis

- L — I: Wir haben nun eine Reihe von Namen aufgeschrieben, die eine Anzahl von Dingen bezeichnen können. Wir wissen bereits, daß wir solche Substantive als Sammelnamen bezeichnen
- L — AA: Versuche, evtl. zusammen mit deinem Tischnachbarn, die Leistung der Sammelnamen in einem oder zwei Sätzen auszudrücken!
- SS: bemühen sich um eine knappe Formulierung der Erkenntnis
- L — SS: Festhalten der Erkenntnis als TA bzw. OHP
Beispiele suchen für die Unterscheidung von der Mehrzahlbildung

IV. Ausweitung der Erkenntnis

- L-Frage: Kennst du noch andere Sammelbezeichnungen?
- SS: überlegen — nennen, was ihnen einfällt
- L — stummer I: zeigt verschiedene Ansammlungen von Gegenständen vor, z. B. einen Haufen Schusser, ein Dutzend Teebeutel usw.
- L — SS: bezeichnen diese Ansammlungen auch unter dem Aspekt der Mengenangabe —
Festhalten der Bezeichnungen für Mengenangaben als TA (vgl. TA)
- L — I: Es gibt Sammelnamen, die man von ihrer sprachlichen Form her schon als solche erkennen kann
L bietet die Liste mit entsprechenden Vor- und Nachsilben — SS suchen Beispiele (vgl. TA)
- L-Frage: Überlege, warum die aufgeschriebenen Wörter als Sammelnamen bezeichnet werden können!
- L — SS: Unterrichtsgespräch über die Leistung dieser Wörter als sammelnde Kennzeichnung von Wesen oder Dingen
- SS: suchen weitere Beispiel — Festhalten als TA

Die Formulierung von Rätseln mit einem Sammelnamen als Lösungswort erfordert von den Schülern die intensive denkerische Auseinandersetzung mit Begriffen und dem entsprechenden Überbegriff als Sammelnamen.

SS lösen das Silbenrätsel.

Die Formulierung der Einsicht in die Leistung der Sammelnamen dürfte auf Grund der anschaulichen Beispiele und wegen des verhältnismäßig einfachen Sachverhalts ohne besondere Schwierigkeiten vollzogen werden können.

SS bemühen sich um eine knappe und treffende Formulierung der sprachlichen Leistung der Sammelnamen.

Die Unterscheidung der Sammelnamen von der Mehrzahlbildung der Substantive vertieft die Erkenntnis der typisierend-kennzeichnenden Funktion der Sammelnamen.

Das Erkennen von Mengenangaben als Sammelnamen wird nur an den, den Kindern geläufigen Mengenbegriffen erarbeitet.

SS versuchen eine Begründung.

Der Hinweis auf die bestimmte sprachliche Form bei einer Anzahl von Sammelnamen trägt zur inhaltlichen und formalen Gliederung des Wortschatzes bei.

V. Vertiefung

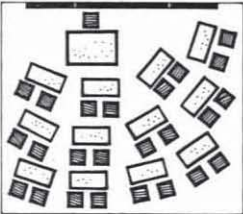
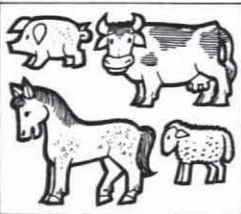

Möglichkeiten:

- L bietet eine Anzahl von Substantiven (Einzelbezeichnungen, Sammelnamen)
L — AA: Versuche, diese Wörter zu ordnen!
- L — AA: Suche in Lesestücken Sammelnamen! Schreibe sie heraus!
Ordne sie nach den besprochenen Vor- und Nachsilben! (vgl. TA)
- Problemfrage: Welche Arten von Namen gibt es?
— Sammeln der bekannten Begriffe/Begriffsinhalte
— Neuarbeitung im weiterführenden Unterricht, z. B. Gattungsnamen, Eigennamen
- SS stellen Sammelnamen bildnerisch dar, z. B. Geflügel, Geäst, Rudel (Wölfe)

Tafelanschrift:

Sammelnamen

Mixer, Nadel, Mutter, Kocher, Faden, Brotscneidemaschine, Kinder, Fingerhut,
Entsafter, Schere, Kühlschrank, Einfädler, Vater

| Küchengerät | Nähzeug | Familie |
|---|---|--|
|  |  |  |
| Schulklasse | Vieh | Getreide |
| <p>aa bcccccc ddeeeegg hhhhiiikk llmnnrrss PPUuuuWz</p> | <p>-dung -zeug Schul- Wand- sa- Klei- schmuck -chen Schreib-</p> | <p>Schreibzeug Schulsachen Wandschmuck Kleidung</p> |
| Buchstaben (Laute) | Silben | Wörter |

Sammelnamen bezeichnen mehrere gleichartige Dinge oder Wesen.
Auch Mengenangaben sind Sammelbezeichnungen.

SS ordnen Einzelnamen und Sammelnamen sinngemäß zu.

SS erkennen Sammelnamen in Ganztexten und ordnen sie nach formalen Kriterien.

SS zeichnen Begriffsinhalte von Sammelnamen.

Durch die angegebenen Möglichkeiten wird das Erkennen der Sammelnamen als solche und das Verstehen ihrer Inhalte und ihrer Funktion geschult.

Das Unterrichtsgespräch über die verschiedenen Arten von Namen bringt bereits erarbeitetes Wissen ins Bewußtsein und fördert den bewußten Umgang mit der Sprache.

(Fortsetzung Tafelanschrift)

Mengenangaben: Dutzend, Anzahl, Haufen, Schock . . .

Sammelnamen auf

| Ge- | -tum | -schaft | -heit | -keit |
|----------|-------------|-----------------|----------------|---------------|
| Gebirge | Bürgertum | Mannschaft | Menschheit | Geistlichkeit |
| Gefühl | Beamten-tum | Studentenschaft | Beschaffenheit | Heiterkeit |
| Geäst | Heidentum | Arbeiterschaft | Vornehmheit | Höflichkeit |
| Gemäuer | Christentum | ... | ... | ... |
| Gestrüpp | ... | | | |
| Geflügel | | | | |
| ... | | | | |

Lehraufgabe: Lautmalerei

Thema: Laute können die Wirklichkeit nachahmen

Stufe: 4. Schuljahr

Das Feuer

Hörst du, wie die Flammen flüstern,
Knicken, knacken, krachen, knistern,
Wie das Feuer rauscht und saust,
Brodelt, brutzelt, brennt und braust?

Siehst du, wie die Flammen lecken,
Züngeln und die Zunge blecken,
Wie das Feuer tanzt und zuckt,
Trockne Hölzer schlingt und schluckt?

Fühlst du, wie die Flammen schwärmen,
Glut aushauchen, wohligh wärmen,
Wie das Feuer, flackrig-wild,
Dich in warme Wellen hüllt?

Hörst du, wie es leiser knackt?
Siehst du, wie es matter flackt?
Riechst du, wie der Rauch verzieht?
Fühlst du, wie die Wärme flieht?

Riechst du, wie die Flammen rauchen,
Brenzlig, brutzlig, brandig schmauchen,
Wie das Feuer, rot und schwarz,
Duftet, schmeckt nach Pech und Harz?

Kleiner wird der Feuerbraus:
Ein letztes Knistern,
Ein feines Flüstern,
Ein schwaches Züngeln,
Ein dünnes Ringeln —
Aus.

James Krüss

Quelle: *J. Krüss*: Der wohltemperierte Leierkasten. S. Mohn, Gütersloh 1961, S. 34

Wann zwitschern die Elefanten?

Wann zwitschern die Elefanten?
Wann bellt und keucht der Star?
Wann wiehern die Vogelantanten?
Wann lispelt das Dromedar?
Wann krähen die Giraffen?
Wann gackert der Leopard?
Wann jubilieren die Affen?
Wann meckert das Schwein in den Bart?

Wann grunzen und brummen die Mäuse?
Wann hört man Spatzen miaun?
Wann reden Buben wie Greise
Und Mädchen wie alte Frau?
Wann kann das alles geschehen?
Wann stimmt kein einziger Ton?
Wenn zu schnell oder langsam sich drehen
Die Platten vom Grammophon!

James Krüss

Quelle: *J. Krüss*: Der wohltemperierte Leierkasten. S. Mohn, Gütersloh 1961, S. 54

Spatzenausflug

Die Spatzen schrein in ihrem Nest,
Als hätten sie ein großes Fest:
Philippzipzip!
Philippzipzip!
Und weiß nicht, wieviel Gäst.
Nun ist vorbei Gesang und Schmaus,
Da fliegen sie aufs Dach heraus:
Philippzipzip!
Philippzipzip!
Und ruhn ein wenig aus.
Der alte Spatz, der kluge Mann,
Hebt jetzo seine Rede an:
Philippzipzip!
Philippzipzip!
Hoch auf der Wetterfahn:

Ihr Kinder, eh nach Samen
Ihr ausfliegt auf das Feld,
Geb ich euch eure Namen,
Dann schlägt euch durch die Welt.
Ihr könnt nun prächtig singen
Und flattern und hüpfen und springen,
Und baun, wo's euch gefällt.
So merkt denn auf und horchet,
Wie jeder von euch heißt,
Und seid dann unbesorget,
Wenn ihr von dannen reist.
Helft nur einander treulich
Und seid nicht so abscheulich,
Seid friedlich allermeist.

Friedrich Güll

Quelle: *J. Krüss* (Hg.): So viele Tage wie das Jahr hat. 365 Gedichte für Kinder und Kenner. S. Mohn, Gütersloh 1959, S. 65

Ode an die Buchstaben

Dunkles, gruftdunkles U, samten wie Juninacht!
Glockentönendes O, schwingend wie rote Bronze:
Groß- und Wuchtendes malt ihr:
Ruh und Ruhende, Not und Tod,
Zielverstiegernes I, Himmel im Mittagslicht,
zitterndes Tirilli, das aus der Lerche quillt:
Lieb, ach Liebe gewittert
flammenzüngig aus deinem Laut.

E im Weh und im Schnee, grell und wie Messer jäh
schreckst das Herz du empor — aber wie Balsam legt
labend auf das verzagte
sich das Amen des klaren A.

Bebend wagt sich das B aus einer Birke Bild.
Federfein und ganz Mund, flaumig wie Frühlingsluft,
flötenfriedlich — ach fühl im
F die sanften Empfindungen!

Doch das girrende G leiht schon den runden Gaum
ihr, der Gier. Und das Glück, treulos und immer glatt,
es entgleitet den Gatten,
eh sich wandelt der Rausch in Scham.

Eh das H mit der Kraft heiliger Höhe heilt
das gebrochene Herz. Ob auch ein Buchstab nur,
H ist hoh: Allen Lebens
Atem ist sein erhabner Hauch.

Hauch, entstoßen der Brust, wildes, empörtes K,
das voransteht der Kraft, das uns den Kampf befiehlt:
Gott ist milde und läßt dir leise folgen der Liebe L.

Gab das M uns im Mahl, gab uns das Maß, den Mut.
Warm und heimatlich M, wahrhafter Mutterlaut!
Wie so anders dein Nachbar,
hat das N nur ein näselnd Nein.

Springt das P mit Galopp über Gestrüpp und Klipp,
löst sich Lippe von Lipp, und das hochherr'sche R
dreht, ein Reaktionär, das
Rad zurück und beraubt uns rasch.

Schwarze Luft, und sie dröhnt von der Drommeten Zorn,
und im Sturm steht das S, sausend und steil und stark,
und es zischen die Wasser
schäumend über Ertrinkende.

Doch das schreckliche Wort, tönend wie Tubaton,
formt das doppelte T. Treffendstes, tiefstes Wort:
Tot . . . Wer fände noch Trost nach
solchem furchtbaren Eisentritt?

Aber Gott will uns gut, gab auch das weiche W,
das wie wohliger Wind über das Weinen weht.

Gab das Z uns: Es schließt den Tanz, den Glanz und die Herzen zu.

Josef Weinheber

Quelle: *K. Daniels* (Hg.): Über die Sprache. Schönemann-Verlag, Bremen 1966, S. 156

Die Regenraben

Kennt ihr die Regenraben,
Die rote Flügel haben?
Sie kommen übers Meer.
Weiß leider nicht, woher.

Sie hopsen auf den Ziegeln,
Sie schlagen mit den Flügeln.
Und macht ein Rabe: krah,
Dann ist der Regen da.

Die roten Regenraben
Sind schadenfrohe Knaben,
Die äußerst munter sind,
Wenn's draußen gießt und rinnt.

Je mehr in Haus und Kammern
Die dummen Menschen jammern,
Je lauter wird der Krach
Der Raben auf dem Dach.

Doch wenn die Menschen lachen
Und sich daraus nichts machen,
Dann wird das Rabenvieh
So mißvergnügt wie nie.

Die Raben lachen Tränen,
Wenn alle Leute stöhnen
Und Regen plitscht und platscht
und auf die Dächer klatscht.

Dann schlägt es mit den Flügeln
Und klappert mit den Ziegeln.
Krächzt wütend: kick und käck!
Und fliegt am Ende weg.

Drum, Mädchen oder Knaben,
Hört ihr die Regenraben
Laut lärmen auf dem Haus:
Dann geht und lacht sie aus!

James Krüss

Quelle: J. Krüss: Der wohltemperierte Leierkasten. S. Mohn, Gütersloh 1961, S. 40

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Die Lautmalerei oder Onomatopöie meint die „Bildung von Wörtern durch Nachahmung des Lautes“ (*Duden*, Verzeichnis der Fachausdrücke). Alle sprachlichen Mittel erfüllen eine ganz bestimmte Leistung für den auszusprechenden Inhalt, auch die einzelnen Laute. „Es gibt in der deutschen Sprache eine Reihe von Wörtern, deren Lautung uns Hinweise auf das gibt, was mit ihnen gemeint ist. Kikeriki und kuckuck, wau, wau und mäh, mäh ahmen bestimmte Tierstimmen nach, es sind lautmalende (onomatopoetische) Bildungen. Allerdings lehrt uns genauere Beobachtung, daß kein Hahn kikeriki kräht und kein Hund wau, wau bellt . . . Es sind keine einfachen Imitationen, sondern Wörter mit den gewohnten Lautmitteln und mit dem üblichen Silbenbau unserer Sprache . . . Der Inhalt dieser Wörter aber ist durchaus von den Tierlauten her zu verstehen, die an unser Ohr dringen.“ (1) So wird auch in der Bezeichnung der Tierstimmen, z. B. blöken, brummen, summen, krächzen usw. eine gewisse Ähnlichkeit zum Tierlaut spürbar, nicht aber eine direkte Übernahme des Tierlautes. Die Zuordnung von Tier und dem, den Tierlaut ausdrückenden Verb ist weithin willkürlich. (2)

In vielen Wörtern unserer Sprache sind jedoch bestimmte Beziehungen zwischen Laut und gemeintem Sinn festzustellen. Solche lautmalende Wörter werden auch immer wieder neu geschaffen. „Aber es wird bedenklich, wenn wir solche Beziehungen zwischen Laut und Sinn in allen Sprachmitteln zu entdecken hoffen: tief paßt z. B. gar nicht dazu, es müßte dann schon eher tuf heißen . . . Alle Versuche, einzelnen Lauten eine Eigenbedeutung zuzuerkennen, müssen also, aufs Sprachganze gesehen, zum Scheitern verurteilt bleiben. Wohl ist es möglich, einzelnen Lauten eine bestimmte Disposition zum sinnlichen Ausdruck bestimmter Gefühlswerte zuzuerkennen. Die dunklen Vokale a, o und u z. B. mögen gewissen Gefühlslagen günstiger sein als die hellen Vokale e und i. Das spürt man in manchen lyrischen Gedichten sehr deutlich. Entsprechend können auch die Konsonanten bestimmte Gefühlsakzente unterstreichen. Aber man kann hier höchstens von Möglichkeiten sprechen, nie von Notwendigkeiten.“ (3)

Unter Berücksichtigung dieser Einschränkung der Funktion der Lautmalerei führt die Beschäftigung mit Lautmalerei zur Erkenntnis einer Möglichkeit der Sprachentstehung, bei der die Laute der Wirklichkeit so weit als möglich durch die von der jeweiligen Sprache her möglichen Sprachlaute wiedergegeben und die Voraussetzungen geschaffen werden für das vertiefte Verständnis der Lyrik. Schon *Ickelsamer* hebt 1525 in seiner „Teutschen Grammatica“ die Notwendigkeit derartiger Betrachtung der Sprache hervor: „wenn man solliches nit brauchet, so kummen die wörter und sprach leicht in ein vergeß und unverstand, wie geschehen.“ (4)

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|--|---|
| Erarbeitung des Wissens, daß Wörter auch durch Nachahmung der Naturlaute entstanden sind | Wissen Die Schüler sollen wissen, a) daß Buchstaben für Laute stehen und daß die Laute wiederum oft eine Sache möglichst anschaulich vertreten (akustisch und bildhaft) b) daß Worte oder Buchstaben eine optische und klangliche Gestalt besitzen, die oft mit der versprachlichten Sache in enger Beziehung steht |
| Entwickeln der <i>Fähigkeit</i> , Sprachgut zu untersuchen, zu vergleichen und innerlich zu verstehen | Können Die Schüler sollen a) der Klangwirkung bestimmter Buchstaben und Wörter nachspüren können b) vor allem bei Gedichten in die lautmalende Wirkung von Buchstaben bzw. Buchstabenverbindungen, von Ausdrücken oder Strophen hinein hören können |
| Anbahnung der <i>Erkenntnis</i> , daß die Sprache Sachverhalte in sprachlicher Fülle und Farbigkeit wiedergeben kann | Erkennen Die Schüler sollen erkennen, a) daß bestimmte Buchstaben/Laute nach Klang und Form bestimmte Laute der Realität anschaulich wiedergeben können b) daß die Entstehung der Sprache durch die Laute der jeweiligen Umwelt mitbedingt ist |
| Erfassen einer Möglichkeit der Sprachentstehung und des Sprachverständnisses | Werten Die Schüler sollen a) Interesse für die Betrachtung des Zusammenhangs von Sprachsinne und Sprachlaut aufbringen b) mit Freude lautmalende Elemente in der Sprache (Gedichte) entdecken können |

2. Lernwege

Noch bevor vom Kind die sprachliche Zeichenfunktion begriffen wird, verwendet das Kind lautmalende Ausdrücke. Es wäre eine sinnvolle Möglichkeit des Einstiegs in die Beschäftigung mit der Lautmalerei, von der Verwendung und von der Funktion der Lautmalerei in der kindlichen Sprachentwicklung selbst auszugehen, um dann die Bedeutung der Lautmalerei für die Sprachentstehung und die Wortbildung zu erhellen. Auch die Betrachtung von Kinderreimen und Kindergedichten führt zum Erfassen von lautmalenden Nomen und lautmalenden Verben. Das Ziel der Betrachtung, die stets in

enger Verbindung zum Nachfühlen und Nachspüren der sprachlich wiedergegebenen Realität zu geschehen hat, führt zum Erkennen des mehr oder weniger starken Zusammenhangs von Wortinhalt und Wortkörper, von Laut und Sinn. Die Unterstützung der inneren Vorstellung und des inneren Nachempfindens kann entweder durch die eigene Erzeugung entsprechender Laute oder durch das Anhören einer Tonband- oder Schallplattenwiedergabe (z. B. Geräuschplatte) erfolgen. Die Betrachtung von lyrischen Gedichten und die Analyse des Gedichts „Ode an die Buchstaben“ von *J. Weinheber* bieten eine Möglichkeit der Vertiefung des Sprachgefühls für den Zusammenhang von Klang und Sinn.

3. Lernhilfen

- *Tonband, Schallplatte* zum Abhören von Geräuschen und Tönen bzw. der sprachlich nachgestalteten Gedichte, z. B. Schallplatte: Das große Geräusche-Archiv. ariola 61 683
- *Literarische Texte*, z. B. (lyrische) Gedichte:
J. Krüss: Das Feuer, *J. Krüss*: Wann zwitschern die Elefanten? *J. Krüss*: Die Regenraben; *J. Weinheber*: Ode an die Buchstaben; *Fr. Güll*: Spatzenausflug

C Unterrichtsverlauf

Lehr-/Lernorganisation

I. Ausgangssituation

Möglichkeiten:

- a) Vorspielen einer *Schallplattenaufnahme* von Geräuschen, z. B. „Tiere“, „Natur“, „Fahrzeuge“ aus: Das große Geräusche-Archiv, ariola 61 683 oder einer *Tonbandaufnahme* von Geräuschen
 Die Schüler werden aufgefordert, die Geräusche zu benennen.
 Vergleich: Geräusch — Wortklang
- b) Anschluß an eine *Gedichtinterpretation*, z. B. „Tannengeflüster“ von *J. Krüss* oder „Der Wind“ von *J. Guggenmos*
 Herausstellen der Bedeutung der lautmalenden Wörter für die Gesamtwirkung des Gedichts
- c) L fordert SS auf, zu berichten, welche Laute, Silben oder Wörter die kleinen Geschwisterchen oder die Kinder selbst als erste gesprochen haben
 Feststellung: Es sind viele Ausdrücke dabei, die Laute wiedergeben, welche die Kinder aus der Umgebung hören, z. B. „tü-tü“

Zielangabe: Wir wollen uns heute mit Wörtern beschäftigen, die mit Lauten die Wirklichkeit nachahmen.

II. Erfassen der Inhalt-Klang-Einheit von lautmalenden Wörtern

Weiterführung der in I.a) begonnenen Auseinandersetzung mit dem akustischen Ausdruck in der Realität und im realitätsbezeichnenden Wort, oder Betrachtung eines Gedichts, in dem intensiv lautmalende Wörter vorkommen, z. B. „Das Feuer“ (S. 303)

L — I: Austeilen des Gedichts (Arbeitsblatt) — Zeit zur selbständigen Aufnahme des Textes

SS: Spontanreaktionen

L — AA: Lies das Gedicht so vor, daß man das, was das Feuer „tut“, wirklich hören kann!

Anmerkungen:

1. *Duden* — Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Der große Duden, Band IV. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim 1973³, 1087
2. Vgl. *Duden*, a. a. O., 1089
3. *Duden*, a. a. O., 1088
4. Zitiert nach *Helmers*: Didaktik der deutschen Sprache. Klett, Stuttgart 1974, S. 254
— *Daniels, K.* (Hg.): Über die Sprache. Schünemann, Bremen 1966
— *Porzig, W.*: Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft. Bern 1971⁵, S. 20—30
— *Krüss, J.*: Das Feuer. Die Regenraben. Wann zwitschern die Elefanten? in: Der wohltemperierte Leierkasten. S. Mohn, Gütersloh 1961, S. 34 und 54, hg. von J. Krüss
— *Güll, Fr.*: Spatzenausflug, in: *Krüss, J.* (Hg.): So viele Tage wie das Jahr hat. 365 Gedichte für Kinder und Kenner. S. Mohn, Gütersloh 1959, S. 65
— *Weinheber, J.*: Ode an die Buchstaben, in: *Daniels, K.* (Hg.): Über die Sprache. Schünemann, Bremen 1966, S. 156

Lernzielkontrolle

Lehrintention

Nach Möglichkeit formulieren die Schüler das Unterrichtsvorhaben mit eigenen Worten.

Der Vergleich von Geräusch„klang“ und Wortklang durch bewußtes Zuhören macht ähnliche Lautelemente bewußt.

Der Anschluß an die im Unterricht übliche Gedichterschließung lenkt die Aufmerksamkeit auf diese besondere Art der Sprachbetrachtung vom Lautlich-Klanglichen her.

Der Blick auf die Sprachentwicklung des Kleinkindes läßt die Bedeutung der Lautnachahmung für die Wortbildung erahnen.

Die Erarbeitung der lautmalenden Wirkung bestimmter Wörter der Sprache kann an diesem Gedicht von *James Krüss* gut erfolgen, weil die Sachgrundlage für die vom Dichter getroffene Wortwahl den Schülern bekannt sein dürfte.

Die gehäuft auftretenden lautmalenden Wörter vermitteln eine Gesamt-

- SS: einzelne Schüler lesen vor
- L — I: Eine Reihe von Wörtern im Gedicht ist besonders ausdrucksvoll!
- SS: lesen lautmalende Wörter aus dem Gedicht und beschreiben die Vorstellungen, die beim Sprechen/Hören dieser Wörter auftauchen
- L — I: Es sind ganz bestimmte Laute und Lautverbindungen, die gewisse Empfindungen und Vorstellungen in uns wachrufen
- L — SS: Unterrichtsgespräch über die Wirkung von Vokalen, Konsonanten, Vokal- und Konsonantenverbindungen, die gewisse Laute darstellen und gewisse Vorgänge in der Wirklichkeit sprachlautlich nachmalen; am Wortmaterial des Gedichts „Das Feuer“
 — Festhalten von lautlichen Analogien und Zuordnungen als TA —
 SS unterstreichen auf dem Arbeitsblatt
 — sinngemäßes Nachsprechen der einzelnen Wörter und der ähnlichen Wortgruppen
 — Impuls, sich in den durch die Sprachgestaltung geschaffenen Ausdruck von Geschehen hineinzudenken, hineinzufühlen, hineinzuhorchen
- L — I: Die Tatsache, daß Wörter Laute aus der Wirklichkeit nachahmen können, erfahren wir besonders oft bei der sprachlichen Bezeichnung für Tierstimmen
- SS: nehmen Stellung, führen Beispiele an
- L: bietet den Schülern das Gedicht „Wann zwitschern die Elefanten?“ (evtl. über OHP) S. 304
- SS: ordnen die Verben für die Tierlaute den richtigen Tieren zu
- L — SS: versuchen, die Entstehung dieser Verben für die Tierstimmen von den Tierlauten her nachzuvollziehen; als Hilfe evtl. auf Tonband oder über Schallplatte zum Vergleich aufgenommene Tierlaute
- L — I: Du kennst vielleicht auch Kindergedichte oder Reime, in denen Ausdrücke vorkommen, die es in einem deutschen Wörterbuch nicht gibt, die aber dennoch in diesen Reimen etwas ganz Bestimmtes zum Ausdruck bringen
- SS: nennen ihre Vermutungen
- L — SS: sammeln lautmalende Ausrufe und Ausdrücke, die in Reimen/Gedichten eine Inhalt-Klang-vertiefende Wirkung haben, z. B. „Phlippzipzip“ in „Spatzenausflug“, „Trarira, der Sommer . . . usw. (vgl. TA)
- L — I: Es gibt ein Gedicht von J. Weinheber, das er „Ode an die Buchstaben“, Lied an die Buchstaben nennt (S. 304)
 Von jedem Buchstaben, so meint der Dichter, kann man feststellen, daß er einen ganz bestimmten Klang hat, daß einem beim Hören ganz bestimmte Vorstellungen kommen
- L: liest einige dieser Altersstufe verständliche Verse vor, z. B. „dunkles, gruftdunkles U . . . Ruh und Ruhende“ „I, Himmel, im Mittagslicht, zitterndes Tirilli, das aus der Lerche quillt“
 „E im Weh und im Schnee, grell und wie Messer jäh“
 „warm und heimatlich M, wahrhafter Mutterlaut“

SS beschreiben die lautmalende Funktion bestimmter Wörter.

SS versuchen eine Zuordnung von Klangwirkung und Wortinhalt.

SS ordnen die Tierlaute den entsprechenden Verben zu.

stimmung und eine innere Anschauung, aus der heraus Wortkörper und Wortinhalt in engem Zusammenhang gesehen werden können.

Die Beziehung zwischen Wort/Laut und gemeintem Sinn kann besonders anschaulich beim Hören von Tierstimmen und beim Zuordnen der entsprechenden sprachlichen Benennung erfolgen. Die Schüler erfassen, daß Wortbildung durch Lautnachahmung keine einfache Imitation des Lautes ist, sondern daß sie jene in der Sprache vorgegebenen lautlichen Mittel verwendet, die dem realen Laut am besten entsprechen.

Lautmalende Ausdrücke in Kinderreimen und Kindergedichten sollten im inhaltlichen und sprachlichen Kontext betrachtet werden, um ihre Leistung für die sprachliche Darstellung des gemeinten Sinns zu erhellen.

Das Gedicht „Ode an die Buchstaben“ von *J. Weinheber* wird in diesem Zusammenhang nur insofern und insoweit angeführt, als die Schüler von einer Möglichkeit der Disposition einzelner Laute zum sinnlichen

- L — SS: Gespräch über die vom Dichter zum Ausdruck gebrachte Wirkung der Vokale und Konsonanten bzw. über die Verbindung von bestimmten Inhalten mit bestimmten Klangwirkungen von Buchstaben und Buchstabenverbindungen

III. Vertiefung der gewonnenen Einsicht

Möglichkeiten:

- Den Schülern *Gedichte* zur analogen Betrachtung von Inhalt — Klang anbieten, z. B. „Die Regenraben“ (S. 305)
- Die Schüler zum *Sammeln von Texten bzw. Wörtern* mit spezifischen Klangwirkungen anregen; in einer Vorlesestunde berichten lassen
- Unterrichtsgespräch* über die Möglichkeit der Zuordnung bestimmter Klangwirkungen von Buchstaben zu Klangwirkungen von Musikinstrumenten (z. B. Orff-Schulwerk) sowie der Zuordnung bestimmter Farben; Klärung des Begriffs „Klangfarben“ und „laut malende Wörter“ (TA)
- Über die Aussage von Dichtern zur Klangwirkung bestimmter Wörter/ Buchstaben nachdenken, z. B. *M. Picard*: „das ‚W‘ in ‚Welle‘ bewegt die Welle im Wort mit, das ‚H‘ in ‚Hauch‘ läßt den Hauch aufsteigen . . .“ *J. Weinheber*: „Blitz, wo in dem kurzen, hohen Vokal und dem raschen, scharfen, spitzen Doppelkonsonant ‚tz‘ Feuer und Einschlag beisammen sind. Oder hohl, wo in dem runden Vokal o das Dinghafte bis ins Schriftbild hinein sichtbar wird . . .“ (in: *Daniels*: Über die Sprache)
- Der lautmalenden Wirkung von Wörtern nachspüren, z. B. fröhlich — müde — wehen — rütteln — sacht — sofort — ewig

Tafelanschrift:

| | | | |
|--|----------|-----------|-------------------|
| Lautmalende Wörter | | | |
| „Das Feuer“ von James Krüss | | | |
| Flammen | knicken | brodeln | leises Knistern |
| flüstern | knacken | brutzelt. | feines Flüstern |
| | krachen | brennt | schwaches Züngeln |
| | knistern | braust | dünnes Ringeln |
| schwärmen | | | |
| Wärme | Zunge | brenzlig | — aus |
| warme Wellen | züngeln | brutzlig | |
| hüllen | tanzt | brandig | |
| raucht | schlingt | | |
| saust | schluckt | | |
| Tierstimmen: zwitschern, wiehern, krähen, gackern, muhen, summen, brummen, grunzen | | | |
| Lautmalende Ausdrücke: philippzipzip — kikeriki — hoppe, hoppe, Reiter Tra ri ra, der Sommer, der ist da — Ringel, rangel, Rosen . . . | | | |
| Ri ra rutsch, wir fahren mit der Kutsch' — Lirum, larum, Löffelstiel . . . | | | |
| Die Sprache „malt“ mit Lauten Bilder von der Wirklichkeit. Wir verwenden lautmalende Wörter. | | | |

SS versprachlichen die Sinn-Klang (Laut) - Beziehung gemäß der eigenen Empfindung.

Ausdruck bestimmter Gefühlswerte erfahren sollen. Die Auswahl der Gedichtausschnitte (auf keinen Fall eine geschlossene Gedichtbetrachtung auf dieser Altersstufe!) muß auf den sprachlichen Leistungsstand der Klasse abgestimmt werden. Das eigene Nachempfinden und der Vergleich mit den vom Dichter angesprochenen Gefühlswerten ist für die Einsicht in die Unmöglichkeit der eindeutigen Zuordnung von bestimmten Gefühlswerten zu bestimmten Lauten von besonderer Bedeutung.

SS ordnen Buchstabenklang, Musik- klang und Farb„klang“ der eigenen Empfindung und einander zu.

Die Möglichkeit eines Zusammenhanges (Zusammenklanges) der Erfassung eines Gemeintem mit allen Sinnen — Einheit der menschlichen Empfindung — sollte wenigstens ansatzhaft erspürt werden.

Lehraufgabe: *Wortbildungslehre*

Thema: *Vorsilben ändern Verben in ihrer Bedeutung*

Stufe: *3./4. Schuljahr*

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Es gehört zur Aufgabe der Sprachkunde im 3./4. Schuljahr, den Grund zu legen „für das Verständnis der Wortbildung und damit der Weise, wie Sprache sich entfaltet“. (1) Sehr oft erfolgt die Neubildung von Wörtern durch Zusammensetzungen oder Ableitungen. Die Zusammensetzung ist das „Wortbildungsmittel, das am leichtesten zugänglich erscheint und deshalb am häufigsten angewandt wird“. (2) Ähnliches kann man auch von der Wortbildung durch Ableitung sagen. Eine Möglichkeit der Wortbildung durch Ableitung ist die Präfixbildung.

Ein Präfix ist eine „Vorsilbe, die als selbständiges Wort nicht vorkommt“ (*Duden*, Verzeichnis der Fachausdrücke). „Unter einer Ableitung verstehen wir ein Wort, das aus einem anderen Wort mit Hilfe eines Präfixes oder Suffixes gebildet worden ist.“ (3)

Aus den vielen Möglichkeiten der Wortbildung durch Ableitung soll die Modifizierung von Verben durch die Verbindung mit den Präfixen „ver“ und „er“ in dieser Unterrichtseinheit herausgegriffen werden.

Folgende semantisch differenzierte Gruppen lassen sich unterscheiden: (4) „Die Inhaltsgruppe ‚verkehrt, falsch‘ mit den Präfixen ver- und miß- verbiegen, verfälschen, sich verlaufen, verstimmen, versalzen . . .

Die Inhaltsgruppe ‚fort, woandershin‘ mit dem Präfix ver- verreisen, verlegen, verschenken, verschicken, vertreiben, verjagen . . .

Die Inhaltsgruppe ‚anfangen zu . . .‘, ‚aufhören zu . . .‘ mit den Präfixen er- und ver- erblühen, erklingen, erschallen, erstrahlen, verblühen, verklingen . . .

Die Inhaltsgruppe ‚verschließen‘ mit dem Präfix ver- verkleben, vernageln, verriegeln, versiegeln, verstopfen . . .

Die Inhaltsgruppe ‚bis zu einem Ergebnis‘, auch ‚bis zu einer Zustandsänderung‘, ‚bis zum Ende‘ mit den Präfixen er-, ver- und zer- ernähren, erretten, erlernen; verängstigen, verwandeln, verbluten, verrostern, verfaulen; zerreiben, zerbrechen; . . .“

Sowohl das Präfix ver- wie auch das Präfix er- ist auf mehrere Inhaltsgruppen verteilt. (5) Bei allen abgeleiteten Verben mit dem Präfix ver- handelt es sich aber um Verben, die das Ende eines Geschehens aussagen. Die abgeleiteten Verben mit dem Präfix er- lassen sich von den Aktionsarten her in zwei Klassen einteilen: in Verben, die den Beginn eines Geschehens ausdrücken, und in Verben, die das Ende eines Geschehens ausdrücken.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|--|---|
| Erarbeitung des <i>Wissens</i> , daß Vorsilben(er-, ver-) ein Mittel der Wortbildung sind | Wissen Die Schüler sollen wissen, a) daß die Vorsilbe ver- die Aussage der Verben so modifiziert, daß sie das Ende eines Geschehens ausdrücken b) daß die Vorsilbe er- die Verben nach zwei Aspekten modifiziert: die abgeleiteten Verben drücken den Beginn oder das Ende eines Geschehens aus |
| | Können Die Schüler sollen a) Verben mit den Vorsilben ver- und er- inhaltlich und formal ableiten können b) die mit den Präfixen ver- und er- verbundenen Verben in inhaltlich ähnliche Gruppen aufgliedern können |
| Einübung der Fähigkeit, durch Ableitung von Verben auf dem Wege der Präfixbildung Sachverhalte prägnant zu versprachlichen | Erkennen Die Schüler sollen erkennen, a) daß sich abgeleitete Verben mit Präfixen zu Bedeutungsgruppen zusammenschließen lassen b) daß die Ableitung mit ver- und er- die Verben in einer bestimmten Art bezüglich des Inhalts modifiziert |
| Erarbeitung der <i>Erkenntnis</i> , daß Vorsilben Verben und Adjektive in ihrer Bedeutung verändern | |

Werten

Die Schüler sollen

Einschätzen der Wortbildung durch Präfixbildung als eine Möglichkeit zur Differenzierung der Aussage

- a) bereit sein, durch Präfixbildung die eigenen sprachlichen Aussagen zu differenzieren
- b) Interesse gewinnen am Nachspüren der Bedeutungsveränderung von Verben durch Präfixbildung

2. Lernwege

Die Einsicht in die Bedeutungsmodifizierung der abgeleiteten Verben gegenüber den Grundformen und die Einsicht in das Zuordnen der abgeleiteten Verben zu inhaltlich ähnlichen Gruppen setzen den extensiven und den intensiven Umgang mit entsprechendem Wortmaterial voraus. Die Ableitung durch Präfixbildung nach dem Sprachgefühl und die Verwendung der abgeleiteten Verben in neuen, sinnvollen Sachzusammenhängen (Sätzen, Redeeinheiten) sind Möglichkeiten des kreativen und verstehenden Umgangs mit den sprachlichen Mitteln.

Das Bilden von Entsprechungssätzen zu den Sätzen mit den abgeleiteten Verben vertieft das Verständnis für die Verbbedeutung. Der Vergleich des Wortinhalts bei den Verben mit und ohne Vorsilbe führt zur Erkenntnis der Funktion der Vorsilbe für die inhaltliche Modifizierung eines Verbs. Beispielhaft sollen diese Einsichten in die Möglichkeiten und in die Leistung der Wortbildung durch Präfixbildung mit den Präfixen ver- und er- erarbeitet werden, da die Funktion dieser Präfixe für die Modifizierung des Inhalts verhältnismäßig leicht erfaßt und anschaulich gemacht werden kann. Das sprachliche Spiel mit dem Vorsilben-Verb-Rad, mit dessen Hilfe eine ganze Reihe von Vorsilben mit einem Verb verbunden werden, vertieft die Einsicht, daß eine sinnvolle Wortbildung erst aus dem Zusammenwirken von Verbkategorie und Präfix erfolgt.

3. Lernhilfen

- *Tafelanschrift/Arbeitsblatt/Overheadprojektor* zum Sammeln von Wortmaterial und zum Festhalten der Ergebnisse
- evtl. *Wortkarten*, mit denen spielerisch und anschaulich Ableitungen durchgeführt werden können
- *Vorsilben-Verb-Rad* als Zeichnung oder besser als Modell: Verben auf der inneren, Präfixe auf der äußeren (sich drehenden) Scheibe (vgl. TA)

Anmerkungen:

1. *Graucob, K.*: Grammatik im weiteren Sinne, in: *Wolfrum, E.* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Burgbücherei W. Schneider, Esslingen 1972, S. 105
2. *Graucob, K.*, a. a. O., S. 105
3. *Duden* — Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Der große Duden, Band IV. Mannheim 1973³, 867
4. *Duden*, a. a. O., 876
5. Vgl. dazu *Duden*, a. a. O., 920
- *Naumann, B.*: Wortbildung in der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen 1972
- *Erben, J.*: Deutsche Wortbildung in synchronischer diachronischer Sicht, in: *Wirkendes Wort*, 14. Jg., 1964, S. 83—93

I. Einstiegssituation

Möglichkeiten:

- a) L bietet eine *Liste von Verben*: Verben in der Stammform und zusammengesetzte bzw. abgeleitete Verben
 L — AA: Versuche, diese Verben in Gruppen zu ordnen! (Ordnungsgesichtspunkte nach inhaltlichen und formalen Kriterien gelten lassen)
- b) L liest *Stilblüten aus Schüleraufsätzen* vor, z. B.
 — Das Unwetter hat das Getreide auf den Feldern kaputt gemacht.
 — Wir haben Klaus zum Klassensprecher gemacht.
 SS: suchen bessere schriftsprachliche Ausdrücke, z. B. vernichten, zerstören, ernennen
- c) *Unterrichtsgespräch* zur Problemfrage: Ist jedes Wort unserer Sprache als einzelnes entstanden oder kann man zwischen Wörtern Ähnlichkeiten feststellen?
- d) *Analyse* der Gesamtaussage *eines Textes*, in dem gehäuft Verben mit der Vorsilbe ver- und er- vorkommen

Zielangabe:

Wir betrachten heute Verben mit der Vorsilbe er- und ver-.

II. Naiver Sprachgebrauch

- L: hat ein Modell (zwei runde Pappscheiben aufeinander) vorbereitet, das man als „Vorsilben-Verb-Rad“ bezeichnen könnte (vgl. TA)
- L — AA: Probiere aus, welche Verben man mit welchen Vorsilben zusammensetzen kann!
- SS: einzelne Schüler drehen vor der Klasse das Wortrad. Die übrigen Schüler sprechen die abgeleiteten Verben und stellen fest, welche Vorsilben-Verb-Verbindung ein sinnvolles, gebräuchliches Wort ergibt und welche nicht
- L — AA: Setze nun in Gedanken noch einmal die Verben auf dem Vorsilben-Verb-Rad zusammen, und zwar mit den Vorsilben ver- und er-! Schreibe das Stammwort und das abgeleitete Wort nebeneinander!
- SS: Stillarbeit
- L — SS: Kontrolle der Stillarbeit durch Vergleich mit TA bzw. OHP (vgl. TA)
- L — AA: Überlege, wie man ganz knapp ausdrücken könnte, was auf diesen Skizzen an der Tafel (vgl. TA) dargestellt ist!
- L — SS: versuchen eine knappe sprachliche Formulierung
 L fordert durch entsprechende Impulse zur Verwendung abgeleiteter Verben mit ver- und er- auf. Festhalten der gefundenen Verben als TA

III. Bewußtmachen der sprachlichen Gesetzmäßigkeiten

- L: Wir wollen gemeinsam überlegen, wie die abgeleiteten Verben mit den Vorsilben ver- und er- im Vergleich zu den Stammverben in der Bedeutung verändert sind

Der Arbeitsauftrag, die vorgegebenen Verben nach frei gewählten Kriterien zu ordnen, lenkt die Aufmerksamkeit bei vielen Schülern sicher auf die sprachlich-formal ähnliche Form bezüglich der Vorsilben.

Die prägnante hochsprachliche Formulierung erfordert oft den Einsatz abgeleiteter Verben.

Der Impuls zur Analyse der Ähnlichkeiten im Wortschatz führt auch zur Betrachtung der Vorsilben.

Dieser sprachleistungsbezogene Einstieg ist nur in sprachlich geförderten Klassen angebracht.

SS leiten sinnvolle Verben mit Vorsilben ab.

Das Modell eines Vorsilben-Verbrades bietet eine motivationsstarke Arbeitshilfe zur Ableitung von Verben mit Hilfe der Vorsilben.

SS kennzeichnen das dargestellte Geschehen mit einem sinnvollen abgeleiteten Verb.

Die Skizzen stellen eine Sachsituation dar, in der das, was geschieht, mit einem abgeleiteten Verb der Ableitungsgruppe mit den Vorsilben ver- und er- gekennzeichnet werden kann

- SS: spontane Äußerungen
- L — SS: Unterrichtsgespräch über die Bedeutungsveränderung der Verben bei der Ableitung, z. B.
 „blühen“ bezeichnet den Zustand des Blühens als solchen
 „erblühen“ bezeichnet den Anfang des Blühens
 „verblühen“ bezeichnet das Ende der Blütezeit
 „schließen“ bezeichnet die Tätigkeit des Zuschließens
 „erschließen“ wird im übertragenen Sinn gebraucht und meint das Aufschlüsseln eines Textes, z. B. das Verstehen
 „verschließen“ betont, daß etwas endgültig verschlossen wird
- L — AA: Bilde zu Verben mit den Vorsilben ver- und er- Sätze! (TA als Hilfe oder frei)
- SS: Ausführung
- L: stummer I: (TA): Beginn eines Geschehens — Ende des Geschehens
- SS: ordnen den Spalten Verben zu (vgl. TA)
- L — SS: Unterrichtsgespräch über die Bedeutungsschwerpunkte dieser abgeleiteten Verben und Festhalten der Erkenntnis, daß Vorsilben den Verben abgewandelte Bedeutungen geben und daß bestimmte Vorsilben die Bedeutungsveränderung in ähnlicher Weise bewirken, z. B. abgeleitete Verben mit ver- oft das Ende eines Geschehens, abgeleitete Verben mit er- oft Beginn bzw. Ende eines Geschehens meinen

IV. Vertiefung

Möglichkeiten:

- L bietet den Schülern einen *Ganztext*, in dem die abgeleiteten Verben (Verben mit den Vorsilben ver- und er-) nicht aufgeschrieben sind, sondern nur das jeweilige Stammverb signalisiert ist. Die Schüler vervollständigen den Text sinngemäß durch abgeleitete Verben mit ver- und er-
- Die Schüler basteln *Vorsilben-Verb-Räder* (evtl. häusliche Arbeit); dabei sollen nur solche Verben und Vorsilben verwendet werden, die miteinander zu einem sinnvollen Verb verbunden werden können
- Die Schüler suchen *Vorsilbenpaare*, die ähnlich wie die Vorsilben ver- und er- bei Ableitungen den Inhalt des Verbs gegenteilig abwandeln. Bilden von Ableitungen bzw. Sätzen zu solchen Vorsilbenpaaren, z. B.
 vor- — nach-
 an- — aus-
 auf- — ab-
- Unterrichtsgespräch* über die Ableitung von Adjektiven mit den Vorsilben ver- und er-. Die Schüler suchen Beispiele, z. B. verdummen, vereinsamen, verarmen, verwelken . . . ermüden, erblinden, erwachen, ergrauen, erkranken . . .

SS versuchen eine sprachliche Charakterisierung der Bedeutungsveränderung.

Die Anregung, über die Bedeutungsveränderung bei abgeleiteten Verben nachzudenken und die Denkergebnisse zu versprachlichen, bahnt die Einsicht in die Funktion der Wortbildung durch Ableitung an und ebenso das Verständnis für die Aufgliederung des Wortschatzes.

SS formulieren sinnvolle Sätze.

Die Verwendung abgeleiteter Verben in einem Satzganzen oder in einer Redeeinheit setzt die Erfassung der Bedeutungsinhalte der Verben voraus.

SS ordnen den in beiden Spalten angegebenen Kriterien abgeleitete Verben zu.

Da die selbständige Entdeckung der Kriterien für die inhaltliche Modifizierung von Verben durch die Verbindung mit den Vorsilben *ver-* und *er-* aus einem ungeordneten Wortmaterial das Denkvermögen der meisten Schüler dieser Altersstufe überfordern würde, ist das Vorgeben der beiden Spalten für die Erkenntnisgewinnung effektiver als eigenständige Versuche.

SS setzen abgeleitete Verben sinngemäß ein.

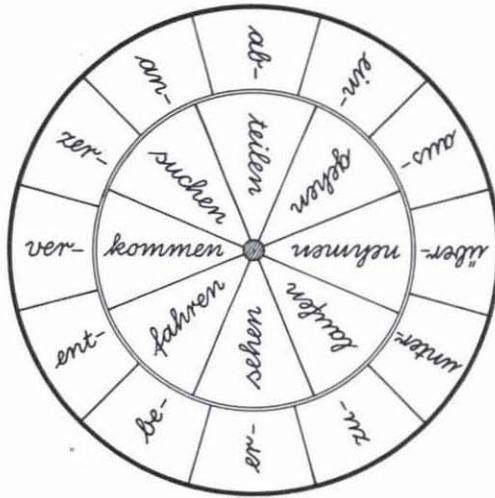
Die Entdeckung von Vorsilbenpaaren, welche als Präfixe das Verb gegensätzlich in der Bedeutung verändern, fördert die Durchgliederungsfähigkeit des Wortschatzes.

SS basteln Vorsilben-Verb-Räder in Kenntnis der richtigen Verbindung von Verb und Vorsilbe.

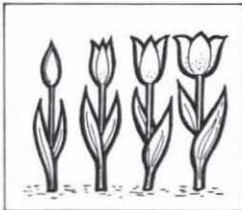
Die Ausweitung des Sprachfalles auf die Verbindung von Vorsilbe und Adjektiv ist ein Transfer, der von den Schülern ohne Schwierigkeiten selbständig geleistet werden kann.

Tafelanschrift:

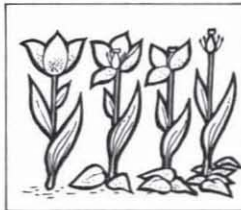
Verben mit den Vorsilben ver- und er-



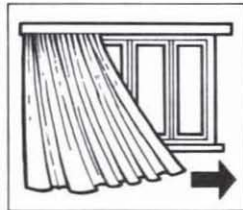
| Stammwort | abgeleitetes Wort | |
|-----------|-------------------|-------------|
| | ver- | er- |
| kommen | verkommen | erblühen |
| suchen | suchen | erlauben |
| teilen | verteilen | ersehen |
| gehen | vergehen | erteilen |
| nehmen | vernehmen | ergehen |
| laufen | verlaufen | erlauben |
| sehen | versehen | ersehen |
| schließen | verschließen | erschließen |



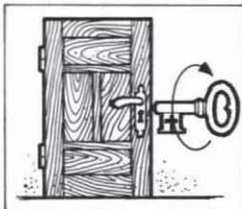
erblühen



verblühen



verdunkeln



verschließen



verdampfen



erlegen

(Tafelanschrift-Fortsetzung)

| Beginn eines Geschehens | Ende eines Geschehens |
|--|---|
| erblühen erahnen ermüden erbetteln sich erholen erklingen | verblühen verunglücken verdunkeln verstopfen vergiften verklingen verhungern erretten erfrieren erschlagen |
| Viele Verben können mit einer Vorsilbe verbunden werden. Die Vorsilben verändern die Bedeutung des Verbs. | |

Lehraufgabe: Einübung von sprachlichen Gesetzmäßigkeiten

Thema: Festigung der Sprachkenntnisse (Auswahl, auf die ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten bezogen)

Stufe: 3./4. Schuljahr

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Man fordert heute weithin einen „integrierten“ Deutschunterricht. Die Funktion der Grammatik innerhalb des Konzeptes eines verbundenen Deutschunterrichts hat *Ingendahl* in folgendem Schema beispielhaft verdeutlicht: (1)

| | |
|--|---|
| Grammatik | |
| sprachliche Leistungen und ihre Funktionen | |
| Gestaltungslehre | Verstehenslehre |
| Satzarten und Bedeutungsgruppen der Verben: | |
| Handlungssatz | Zustandssatz |
| Textherstellung | Textanalyse |
| Der Zustandssatz als konstitutives Gestaltungsmittel für die sprachliche Gestaltung eines Eindrucks von einer Landschaft | Läßt sich im Satzbau nachweisen, daß <i>H. Bölls</i> „Es wird etwas geschehen“ eine „handlungsstarke“ Geschichte ist? |

Die inhaltsbezogene Sprachbetrachtung (*Weisgerber*) sieht das Ziel der muttersprachlichen Bildung in der Erziehung zum verantwortungsbewußten Gebrauch der Sprache, der Einübung des sprachlichen „Wollens“, welches mit den drei Kategorien des *Wachsens*, *Könnens* und *Wissens* in einem engen Zusammenhang steht. Das „Wachsen“ ist wohl ein natürlicher Vorgang, aber die Schule muß günstige natürliche Sprach- und Sprechsituationen bereitstellen. Das „Können“ erfordert die bewußte Auseinandersetzung mit sprachlichen Aufgaben, und es erfordert die gezielte Einschulung sprachlicher Fertigkeiten. Die Vermittlung von „Wissen“ kann für das Erlernen der

notwendigen Sprachverwendungsstrategien eine Hilfe sein, darf aber nicht primäres Ziel der Spracharbeit werden. (2) Die sprachliche Übung hat innerhalb der verschiedenen Grammatiktheorien eine unterschiedliche Stellung, die von der jeweiligen Konzeption bestimmt wird. Die bedeutendsten theoretischen Ansätze für die Sprachbetrachtung sind folgende (3):

1. *die traditionelle Grammatik* und die historisch orientierte Sprachwissenschaft
 - die Sprache wird einem logischen Schematismus unterworfen
 - bevorzugte Gebiete: Laut- und Formenlehre
2. *die inhaltsbezogene Grammatik* im Sinne Weisgerbers
 - Hauptgegenstand: Erzeugung der Einzelsprache durch eine homogene Sprachgemeinschaft
 - Leistung der Sprache — „Worten der Welt“
 - Hauptgegenstand der Betrachtung: Wort- und Satzlehre
3. *die operationale Grammatik* von Glinz
 - typische Verfahrensweisen: Klangprobe, Verschiebeprobe, Ersatzprobe, vollständige Textanalyse und „Hinzuziehung von Informanten zusätzlich zur Selbstbeobachtung“
4. *die Konstituentenstrukturgrammatik*
 - Grundlage der Analyse: die physikalische Seite der Sprache (Phoneme, Morpheme; Zerlegung des Satzes in unmittelbare Konstituenten; Wörter als kleinste Einheiten) — Erweiterung durch die generative Transformationsgrammatik
5. *Dependenzgrammatik* (Erben, Tesnière, Admoni, Heringer)
 - Grundlage der Analyse: syntaktische Strukturen; Vorrangstellung des Prädikats: „Valenz“; Ergänzungsbestimmungen; Vor- und Nachfeld; funktionale Einteilung der Adjektive und Substantive
6. *Generative Transformationsgrammatik* (Chomsky)
 - Grundlagen aus dem Strukturalismus
 - Gegenstand der Betrachtung: auch der Sprachträger = der sprechende Mensch
 - Unterscheidung von sprachlicher „Kompetenz“ und sprachlicher „Performanz“
 - Grammatik = Modell der Kompetenz der Sprecher
 - Unterscheidung zwischen Oberflächen- und Tiefenstrukturen (phonologische und semantische Komponente)

In allen aufgeführten Grammatiktheorien wird das Ziel der Sprachbetrachtung und der Sprachübung in der Befähigung des Kindes zum *Umgang mit der Sprache* und zum *Verständnis für die Sprache* gesehen. Die Schwerpunkte bezüglich „Sprachwissen“ und „Sprachkönnen“ wurden allerdings unterschiedlich gesetzt. „Die traditionelle Deutschdidaktik geht von der Annahme aus, daß die Vermittlung von Wissen über die Sprache (Sprachbetrachtung) in Verbindung mit dem Einüben sprachlicher Muster (pattern drill) den Kern

einer Sprachlernsituation bildet . . . Diese jahrhundertlang tradierte Auffassung sieht sich zunehmender Kritik ausgesetzt . . . Wenn man davon ausgeht, daß der Mensch auf Sprachlichkeit hin angelegt ist, dann ist Sprachlernen ein aktiver Prozeß (*Chomsky, Lenneberg*). Das Kind rezipiert nicht nur, was ihm geboten wird, sondern verlangt nach Möglichkeiten kreativen Sprachverhaltens.“ (4)

Neben der Bereitstellung von Möglichkeiten zu einem kreativen Sprachverhalten ist es aber in jedem Fall notwendig — will man den Schüler zu grammatikalisch-richtigem Sprechen führen, was auch eine der Voraussetzungen für die Bewältigung sprachlicher Kommunikationssituationen ist —, vor, mit und nach der Bewußtmachung von sprachlichen Gesetzmäßigkeiten und sprachlichen Möglichkeiten das situationsgemäße Sprechen-können einzuüben und das Sprachgefühl zu vertiefen.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Die Lernziele für die Sprachübung sind den jeweiligen amtlichen Richtlinien zu entnehmen. Die im folgenden angegebenen Übungsmöglichkeiten beziehen sich auf die vorstehend im Abschnitt „Sprachbetrachtung“ dargestellten Unterrichtseinheiten. Eine differenzierte Lernzielformulierung kann bei den einzelnen Modellen nachgelesen werden.

Grundsätzlich sind im 3./4. Schuljahr die dem Verständnis der Altersstufe entsprechenden wichtigsten Inhalte aus der Sprachlehre und Sprachkunde (Wort-, Satz- und Lautlehre) zu erarbeiten.

Die Einführung und Einübung der lateinischen Bezeichnungen für die Grundbegriffe der grammatischen Fachsprache sind wegen der vorbereitenden Aufgabe der Grundschule für das Erlernen der Fremdsprachen in den weiterführenden Schulen am Ende des 4. Schuljahres notwendig.

2. Lernwege

Grundsätzlich ist eine fruchtbare Einübung von Sprach- und Sprechmustern nur dann möglich, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind, z. B.

- das Wissen der Lehrkraft um die Merkmale der altersspezifischen Aussageweisen
- die Erziehung der Klasse zum Hören
- das konstante Bemühen um eine bewußte und gleichzeitig „natürliche“ Sprachverwendung
- die psychische Stimulierung der Aussagebereitschaft durch kindgemäße Sprechansätze: Lob, Zuspruch, Bestätigung, Ermunterung
- die ungezwungene und nicht-autoritäre Verbesserung von Fehlformen der Sprachverwendung durch Überprüfung des Sachverhalts, durch Vergleich, durch Klärung im Klassengespräch
- das Wecken der Freude am Umgang mit Sprache

Graucob gibt folgende Hinweise für die Sprachübung: „Die Übungen sollen einerseits lebendiges Sprechen bleiben, andererseits bestimmte Formen,

Strukturen oder ‚Leitbilder‘ so klar herausstellen und nachhaltig einprägen, daß dadurch allmählich das . . . ‚Sprachgefühl‘ erzeugt und ein unmittelbares Treffen des Richtigen ermöglicht wird . . . Als Übungsstoff eignet sich in erster Linie alles, was durch Scherzhaftigkeit, Humor, Komik, ja Übermut anziehend auf die Kinder wirkt und zugleich die verbale Steuerung oder das präpositionale Gefüge deutlich, eindringlich hervortreten läßt . . . Im Bereich der Sprachübung ist oft die ‚innere Differenzierung‘ der Klasse durch Bildung von Fördergruppen angebracht, um die sprachgehemmten oder aus sprachlich weniger entwickeltem Milieu stammenden Kinder an den Entwicklungsstand ihrer Altersgenossen heranzuführen.“ (5)

Die nachfolgend in Teil C angegebenen Übungsmöglichkeiten können an verschiedenen Stellen des Unterrichts mit situationsgemäßen Abwandlungen eingesetzt werden:

- auf der Stufe der *Vertiefung* bzw. *Anwendung* des erarbeiteten Sprachwissens bzw. Sprachkönnens
- als *Transfer* bzw. *Vergleich* bei der Betrachtung gegensätzlicher oder analoger Sprachfälle
- als gezielte *Einübung* von sprachlichem Wissen und Können im Sinne einer *Lernzielkontrolle* (Vorübung für die im 4. Schuljahr üblichen Tests)
- im Sinne der *Erweiterung* der *Sprachkompetenz*

3. Lernhilfen

- *Tafel, Tageslichtprojektor, Arbeitsblatt* zur schriftlichen Fixierung von Übungsaufgaben und von Lösungen
- das *Tonband* zur Kontrolle des mündlichen Sprachkönnens
- *Bilder* und *Skizzen* als Sprechreiz und zur Darstellung einer Sachsituation zur Versprachlichung
- *Sprachbücher, Arbeitshefte, Lesebücher* usw. zur Bereitstellung von Übungsstoffen bzw. Arbeitsaufgaben
- *Gegenstände* aus der Umwelt des Kindes zur Veranschaulichung einer Sach- bzw. Sprechsituation

Anmerkungen:

1. *Ingendahl, W.*: Gestaltungslehre, in: *Nündel, E.* (Hg.): Lexikon der Deutschdidaktik. Henn, Wuppertal 1972
 2. Vgl. *Schwenk, H.*: Grammatik: inhaltsbezogene, in: *Nündel, E.*, a. a. O.
 3. Vgl. *Schwenk, H.*, a. a. O.
 4. *Grönwoldt, P.*: Sprachlernsituationen, in: *Nündel, E.*, a. a. O.
 5. *Graucob, K.*: Grammatik im weiteren Sinn, in: *Wolfrum, E.* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Burgbücherei W. Schneider, Esslingen 1972, S. 99—100
- *Beinlich, A.* (Hg.): Handbuch des Deutschunterrichts im 1.—10. Schuljahr. 2 Bde. Emsdetten 1969
 - *Messelken, H.*: Empirische Sprachdidaktik. Quelle & Meyer, Heidelberg 1971
 - *Reinlein, B.*: Der Deutschunterricht in der Grundschule. Prögel, Ansbach 1973

C Unterrichtspraktische Möglichkeiten

Anmerkung: Die lateinischen Bezeichnungen für die Wortarten und Satzglieder können am besten so eingeübt werden, daß an einer Schulzimmerwand die deutschen Bezeichnungen auf Wortkarten angeheftet sind und die lateinischen Bezeichnungen, ebenfalls auf Wortkarten, zugeordnet werden. Auf diese Weise ist eine permanente Einübung möglich.

I. Satzlehre

— Vorgeben eines Ganztextes:

AA: Unterscheide die Sätze nach den verschiedenen *Satzarten*! Unterstreiche mit verschiedenen Farben!

— Vorgeben eines Textganzen oder einzelner Sätze (ohne Satzzeichen):

AA: Überlege, welche Aussagen diese Sätze machen! Ordne den Sätzen dann die entsprechenden *Satzzeichen* zu!

— Vorgeben von Sätzen oder eines Textganzen:

AA: Stelle die Satzglieder fest! Stelle die Satzglieder so um, daß eine *andere Satzart* entsteht!

— Vorgeben von Sätzen oder eines Ganztextes:

AA: Versuche, den *Spannungsbogen* der einzelnen Sätze zu erspüren und zeichne ihn auf (mit Satzzeichen)!

— Vorgeben von Satzfiguren:

AA: *Ordne* den Satzfiguren sinngemäß *Sätze zu*!

— Vorgeben von ungeordnetem Wortmaterial:

AA: *Bilde* Aussage-, Aufforderungs-, Ausrufe- und Fragesätze! (Du kannst insgesamt mindestens . . . *Sätze* bilden!)

— Vorgeben von Textganzen:

AA: Wie viele Vorgangs-, Handlungs- und Zustandssätze kannst du *unterscheiden*? Unterstreiche die *Satzgrundform* mit verschiedenen Farben!

— Vorgeben von Sätzen oder eines Ganztextes:

AA: Bestimme die *Satzglieder*: Subjekt — Prädikat — Objekt und die *Beifügungen*! Unterstreiche mit verschiedenen Farben!

— Vorgeben von Sätzen oder eines Ganztextes:

AA: Betrachte die *Veränderung des Satzinhalts* bei der Anwendung der
— Ersatzprobe
— Umstellprobe
— Weglaßprobe

— Vorgeben eines Lückentextes:

AA: *Ergänze sinngemäß* die fehlenden Satzglieder oder Wörter!

— Vorgeben von Fragen: wer? wem? wen? was tut wer?

AA: *Ordne diese Fragen jenen Satzgliedern zu*, die du im Satz auf die jeweilige Frage als Antwort erhältst!

— Vorgeben von Satzgliedern:

AA: *Bilde* alle möglichen *sinnvollen Sätze*!

II. Wortlehre

— Vorgeben von Sätzen oder Ganztexten:

AA: *Unterstreiche* alle Substantive gelb, alle Adjektive blau, alle Verben rot, alle Possessivpronomen grün!

Anmerkung: Im Sinne der Arbeitsökonomie ist es angebracht, daß sich Lehrer und Schüler auf die Verwendung einer bestimmten Farbe bei einer bestimmten Wortart einigen.

— Vorgeben einer Wortliste mit Wörtern aus verschiedenen Wortarten:

AA: *Schreibe* alle Verben und alle von Verben abgeleiteten Substantive *heraus!*

— Vorgeben von Verben, die ein Dativobjekt erfordern:

AA: *Formuliere* mit diesen *Verben als Satzkern* sinnvolle Aussagen!

— Vorgeben einer Auswahl von Adjektiven:

AA: Setze alle Adjektive in die *Vergleichsform* und in die *Höchstform!* Suche zu jedem Adjektiv ein *Gegensatzwort!*

— Vorgeben einer Reihe von Adjektiven:

AA: Überlege, welche Adjektive *kennzeichnen* und welche Adjektive *beurteilen!* Ordne die Adjektive entsprechend in zwei Spalten an und verwende sie in einem Satz!

— Vorgeben eines Ganztextes:

AA: *Suche alle Verben* aus dem Text heraus und *ordne sie* nach Vorgangs-, Zustands- und Tätigkeitsverben!

— Vorgeben eines Ganztextes:

AA: *Zähle*, wie viele Adjektive, wie viele Verben, wie viele Nomen und wie viele Possessivpronomen in diesem Text vorkommen!

— Vorgeben eines Ganztextes:

AA: *Bestimme die Zeitstufen*, in welchem die Sätze stehen!
Schreibe die Zeitwörter so aus dem Text heraus, daß du sie den einzelnen Zeiten zuordnest:
Gegenwart — Vergangenheit — Zukunft
(Präsens) (Imperfekt, Perfekt) (Futur)

— Vorgeben eines Textes in der Zeitstufe der Gegenwart:

AA: *Erzähle* die Geschichte, als ob sie sich *schon früher* ereignet hätte, als ob sie sich erst *in Zukunft* ereignen würde!

— Vorgeben eines Textganzen:

AA: Schreibe die *Beifügungen* aus dem Text heraus und *ordne sie* in zwei Spalten: Adjektiv als Beifügung — Possessivpronomen als Beifügung

— Vorstellen einer Kommunikationssituation (bildlich oder sprachlich):

AA: Überlege, welche Fürwörter in dieser Situation gesprochen werden können! Schreibe die *persönlichen* und die *besitzanzeigenden Fürwörter* in zwei Spalten auf!

III. Sprachkunde

— Vorgeben einer Substantivliste:

AA: Schreibe alle *Sammelnamen* aus der Wortreihe heraus! Schreibe Dinge bzw. Wesen auf, die mit dem jeweiligen Sammelnamen bezeichnet werden!

— TA: Ge-, -tum, -schaft, -heit, -keit:

AA: *Suche* mit Hilfe des Wörterbuches *Sammelnamen* mit dieser Vorsilbe und mit diesen Nachsilben!

— Vorgeben einer Wortliste von Verben:

AA: *Setze diese Verben* mit der Vorsilbe *ver-* bzw. mit der Vorsilbe *er-* *zusammen!* Überlege dabei auch, wie das Wort seine *Bedeutung* verändert!

— Vorgeben einer Wortliste von Verben mit *ver-*:

AA: *Ordne* diese *Verben* folgenden Gesichtspunkten *zu*:
verkehrt fort verschließen bis zum Ende
falsch woandershin mit

— Vorgeben einer Wortliste von Verben mit *er-*:

AA: *Ordne* diese Verben in *zwei Spalten*:
Beginn des Geschehens — Ende des Geschehens

— Akustische Wiedergabe (Tonband) von Tierstimmen:

AA: *Ordne Verben* zu, welche diese Tierstimmen bezeichnen!

— Sammeln von Lauten, die bestimmte Gefühlswerte erzeugen:

AA: Schreibe in eine Spalte *Laute und Buchstabenverbindungen*, die fröhlich und heiter klingen — in eine andere Spalte *Laute und Buchstabenverbindungen*, die traurig und dumpf klingen!

— Sammeln von lautmalenden Wörtern aus Gedichten und Geschichten oder aus dem eigenen Wortschatz:

AA: Schreibe *Wörter* auf, von denen du meinst, daß sie klanglich besonders gut ausdrücken, was sie bezeichnen! Versuche, deine Behauptung zu begründen!

IV. Rechtschreiben

„Statt über Rechtschreibleistungen Auslese zu betreiben, sollte die Grundschule sich in erster Linie darum bemühen, den Kindern so viel Sicherheit im richtigen Schreiben zu vermitteln, wie sie zur Bewältigung der Aufgaben brauchen, die ihnen der Umgang mit geschriebener Sprache stellt.“

Bernhard Weisgerber

Lehraufgabe: Zeichensetzung

Thema: Die Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede

Stufe: 3./4. Schuljahr

Hans und die Spatzen

Ach, Vater, sprich, wie fang ichs an,
Daß ich die Spatzen fangen kann?
Die Spatzen!

Der Vater spricht: So streu, mein Hans,
Hübsch Salz den Spatzen auf den Schwanz!
Den Spatzen!

Drauf nimmt er eine Handvoll Salz
Und lauert mit gestrecktem Hals
Auf Spatzen.

Und als der erste sich gesetzt,
Schleicht er heran: Dich krieg ich jetzt,
Dich Spatzen!

Das Spätzlein aber flog husch, husch,
Hinweg zum nächsten Lindenbusch.
Ach, Spatzen!

Sie halten, Vater, ja nicht still,
Wenn ich das Salz hinstreuen will,
Die Spatzen!

So laß die Spatzen, Hans, in Ruh!
Sie sind halt klüger doch als du,
Die Spatzen!

Rudolf Löwenstein

Quelle: So viele Tage wie das Jahr hat. 365 Gedichte für Kinder und Kenner. S. Mohn, Gütersloh 1959, S. 118

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Rechtschreiben als ein Teilbereich des Umgangs mit der Sprache muß unter dem Richtziel des Verfügenkönnens über Sprache beim Einsatz als Kommunikationsmittel betrachtet werden. In dieser Hinsicht hat die richtige Zeichensetzung die Aufgabe zu erfüllen, eine eindeutige schriftsprachliche Informationsvermittlung zu ermöglichen. Die unterschiedliche Zeichensetzung bei den einzelnen Satzarten und die besondere Zeichensetzung bei der schriftlichen Wiedergabe der wörtlichen Rede setzen das Verständnis der Satzarten und den Einblick in die besondere Funktion der wörtlichen Rede im Sprechzusammenhang voraus. „Die Kinder haben beim Lesen längst die besondere Interpunktion bei der wörtlichen Rede sowie die Klangunterschiede zwischen den gesprochenen und begleitenden Worten festgestellt; sie verwenden diese Form der Wiedergabe sprachlicher Äußerungen in ihren eigenen schriftlichen Arbeiten mit Vorliebe. Daher ist es beinahe selbstverständlich, daß wir ihnen die erforderlichen Regeln vermitteln.“ (1)

Nach dem *Duden* (2) gelten für die Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede folgende Richtlinien:

„Anführungszeichen stehen vor und hinter der wörtlichen Rede. Sie stehen auch bei wörtlich wiedergegebenen Gedanken.“ (R 95)

„Wird eine wörtliche Rede unterbrochen, so werden ihre beiden Teile in Anführungszeichen gesetzt . . . Der Beistrich steht immer nach dem schließenden Anführungszeichen.“

„Das ist vielleicht möglich“, sagte er.

Als er mich fragte: „Weshalb darf ich das nicht?“, war ich sehr verlegen.“
(R 101)

„Punkt, Frage- und Ausrufezeichen stehen vor dem Schlußzeichen, wenn sie zur wörtlichen Rede oder zur Anführung gehören. In allen anderen Fällen stehen sie nach dem Schlußzeichen.“

Er erwiderte: „Jeder hat sein eigenes Urteil.“

Aber: Wir lasen „Goethes Braut von Korinth“.

„Wie geht es dir?“ redete er ihn an.

Sie fragte: „Weshalb darf ich das nicht?“ und fing an zu weinen.

Wer kennt das Gedicht „Der Erbkönig“? (R 102b)

Die direkte Rede muß innerhalb der Vermittlung der richtigen Zeichensetzung mit besonderer Sorgfalt eingeübt werden, „weil sie die verschiedensten Satzzeichen verlangt und deren Einsatz je nach der Stellung der Rede wechselt. Neben den Satzschlußzeichen Punkt, Frage- und Ausrufezeichen treten hier Doppelpunkt, Anführungszeichen und Komma auf. Je nachdem der Redebegleitsatz als Voraussatz, als Nachsatz oder als Zwischensatz gesetzt ist, ändern sich auch die Satzzeichen.“ (3)

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Erarbeitung des *Wissens* um die Regeln der Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede

Einübung der *Fertigkeit* der richtigen Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede

Anbahnung der *Erkenntnis*, daß bestimmte Aussageformen schriftsprachlich mit bestimm-

Feinziele

Wissen

Die Schüler sollen wissen,

- a) daß die wörtliche Rede in Anführungszeichen steht, auch wenn sie unterbrochen wiedergegeben ist
- b) daß Punkt, Fragezeichen und Rufzeichen vor dem Anführungszeichen stehen, das Komma nach dem Anführungszeichen steht

Können

Die Schüler sollen

- a) einen Text unter Anwendung der Satzfiguren von *E. Essen* mit den richtigen Zeichen der wörtlichen Rede versehen können
- b) selbst entworfene Texte (Gespräche) mit der richtigen Interpunktion aufschreiben können

Erkennen

Die Schüler sollen erkennen,

- a) daß vor der wörtlichen Rede ein Doppelpunkt steht, wenn ein Anführungsatz vorausgeht

ten Zeichen versehen werden

- b) daß bei der wörtlichen Rede der Begleitsatz vorangestellt, eingefügt oder nachgestellt sein kann

Anbahnung der *Einschätzung* der Zeichensetzung als einer Möglichkeit zur Erleichterung des Verständnisses schriftsprachlicher Texte

Werten

Die Schüler sollen

- a) erkennen, daß die wörtliche Rede einen Text durchgliedert (auch optisch)
b) erahnen, daß ein Text besser klingt, wenn der Führungssatz bei der wörtlichen Rede mit einem Nachsatz oder Zwischensatz als Redebegleitsatz abwechselt

2. Lernwege

Voraussetzung für die Erarbeitung der Regeln für die Zeichensetzung bei der schriftsprachlichen Wiedergabe der wörtlichen Rede ist die bewußte Aufgliederung des eigenen Sprachgebrauchs in unterschiedliche Redeeinheiten. Vom Sprechen, vom Erfassen der Intention des Gesprochenen und vom Unterscheiden der Intonation einzelner Redeabschnitte führt der Weg zum Schreiben und zum Rechtschreiben, zum richtigen Verwenden der schriftsprachlichen Zeichen. Als Hilfen zur grafischen Darstellung eines Textes und zur anschaulichen Einübung der bei der wörtlichen Rede geforderten Interpunktion bieten sich die Satzfiguren von *E. Essen* an (vgl. III. Sprachbetrach-

C Unterrichtsverlauf

Lehr-/Lernorganisation

I. Motivationsphase

Möglichkeiten:

- a) *Vergleich* von zwei Schüleraufsätzen (über Episkop oder OHP): im einen ist die wörtliche Rede mit, im anderen ohne Satzzeichen verwendet
b) *Lesen* (Wieder-Lesen) des Gedichts „Am Telefon“ (vgl. III. Sprachbetrachtung S. 277) — Frage: Was fällt auf?
Evtl. Vergleich mit einem Text, in dem die wörtliche Rede durch Satzzeichen kenntlich gemacht ist
c) *Anschluß* an vorausgegangenen Unterricht zur Zeichensetzung, z. B. Einübung der Zeichensetzung bei den Satzarten

Zielangabe:

Wir lernen die Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede kennen (TA)

II. Erarbeitungsphase

1. Der Redebegleitsatz als Voraussetzung

Anschluß an die gewählte Einstiegsmöglichkeit a) bzw. b) oder:

- L: konfrontiert die Schüler mit einer Reihe von Verben aus dem Wortfeld „sagen“, z. B. rufen, sprechen, mitteilen, flüstern, erwidern
L — AA: Jeden Tag sprechen wir viel miteinander. Überlege, was du oder andere rufen, sprechen usw.! Formuliere Sätze!

tung, S. 276): „Wegen ihrer spürbaren Hilfe bei der Zeichensetzung eignen sich die Satzfiguren auch vorzüglich zur schematischen Darstellung der von einem Anführungssatz begleiteten wörtlichen Rede, mit deren schriftlicher Handhabung der Grundschüler im 3. und 4. Schuljahr vertraut werden muß... Doppelpunkt und Anführungszeichen können in die Satzfigur mit aufgenommen werden.“ (4)

Unter Einsatz dieser optischen Hilfen soll in dieser Unterrichtseinheit die Zeichensetzung für die drei wichtigsten Formen der wörtlichen Rede erarbeitet werden: beim Redebegleitsatz als Voraussetzung, beim Redebegleitsatz als Nachsatz und beim Redebegleitsatz als Zwischensatz. Der stete Wechsel zwischen Sprechen und Aufschreiben, zwischen Lesen und Begründen der gesetzten Zeichen übt die Schüler in die richtige Interpunktion bei der wörtlichen Rede ein. Lebendige Texte mit sinnvoller, natürlicher Verwendung von Rede und Gegenrede bilden die Arbeitsgrundlage.

3. Lernhilfen

- Literarische *Texte*, welche wörtliche Rede beinhalten, z. B. von J. P. Hebel „Gott grüßt manchen, der ihm nicht dankt“ und von R. Löwenstein „Hans und die Spatzen“
- *Tafel, Arbeitsblatt, OHP* zur schriftlichen Fixierung der Texte und zur symbolischen Darstellung der Texte mit Zeichensetzung (Verwendung der Satzfiguren nach E. Essen)
- das *Tonband* zur wiederholten Wiedergabe der wörtlichen Rede als Hilfe zur Durchgliederung der Rede nach Begleitsatz und Rede

Lernzielkontrolle

Lehrintention

Formulierung des Unterrichtszieles nach Möglichkeit durch die Schüler

Der Vergleich von Texten mit und ohne Verwendung der Anführungszeichen lenkt den Blick auf den zu erarbeitenden Rechtschreibfall. Der Ausgang von der Sprachverwendung der Schüler ist besonders motivierend.

Indem die Schüler selbst in verschiedenen Zusammenhängen gesprochene wörtliche Rede wiedergeben, machen sie mehr unbewußt als bewußt die Unterscheidung zwischen Rede und Redebegleitsatz.

- SS: formulieren Aussagen — L achtet darauf, daß Begleitsatz und wörtliche Rede verwendet werden, z. B.: Meine Mutter ruft mir zu: „Komm bitte gleich nach Hause!“
- L: bietet den Schülern den Text nach J. P. Hebel „Gott grüßt manchen, der ihm nicht dankt“ (vgl. TA)
- SS: lesen den Text
- L — SS: Im Unterrichtsgespräch werden Sprecher (Gott) und Erzähler festgestellt — Lesen mit verteilten Rollen
- L — I: Wir wollen diesen Text mit Strichen und Zeichen so aufzeichnen, daß auch aus der zeichnerischen Darstellung noch erkennbar ist, daß ein Erzähler und ein Sprecher vorkommen
- SS: schlagen Möglichkeiten der Darstellung vor
- L — SS: erarbeiten (TA oder OHP — vgl. TA) die symbolische Darstellung unter Anwendung der aus der Sprachbetrachtung bekannten Satzfiguren von E. Essen
Lesen des Textes bei gleichzeitigem Mitzeigen an der symbolischen Darstellung
- L — I: Wir könnten zu dieser zeichnerischen Darstellung noch einen anderen Text erfinden
- SS: bringen Beispiele — L nimmt die Schüleräußerungen auf Tonband auf
- L — SS: überprüfen die Richtigkeit der gebrachten Beispiele (Tonbandwiedergabe!) durch Vergleich der Sätze mit dem ursprünglichen Text
- L — I: Wenn wir die Zeichnung betrachten, fällt uns von den Satzzeichen her etwas auf!
- SS: freie Äußerungen
- L — SS: Feststellung: — dieser Text besteht aus Sätzen gleicher Bauart
— nach dem einleitenden Aussagesatz steht jeweils ein Doppelpunkt
— die wörtliche Rede ist in Anführungszeichen gesetzt

2. Der Redebegleitsatz als Nachsatz

- L: übernimmt einige der von den Schülern formulierten Aussagen (Tonbandwiedergabe) und schreibt sie auf, oder er verwendet den Eingangstext
- L — I: Der Text könnte auch anders aufgeschrieben sein!
- SS: äußern ihre Vermutungen
- L — SS: formulieren jeweils den Redebegleitsatz als Nachsatz und zeichnen dazu die jeweilige Grafik (vgl. TA)
- L — I: Wenn wir die beiden Zeichnungen miteinander vergleichen, fällt uns etwas auf
- SS: freie Äußerungen
- L — SS: Im Unterrichtsgespräch werden folgende Aspekte erarbeitet:
— bei den ersten Sätzen steht der Begleitsatz der wörtlichen Rede

SS setzen den Text in Satzfiguren um und setzen die Satzzeichen entsprechend ein.

SS formulieren zur grafischen Darstellung selbständig Sätze.

SS zeichnen die Grafik zum umformulierten Text.

Der gewählte Text nach *J. P. Hebel* bringt, stereotyp sich wiederholend, den Wechsel von wörtlicher Rede und Begleitsatz. Die Analogie im Satzbau und in der Zeichensetzung erleichtert die symbolische Darstellung durch grafische Zeichen.

Die symbolische Darstellung der Sätze mit Hilfe der Satzfiguren hat den Vorteil, daß die Zeichensetzung deutlicher zu sehen ist, was wiederum die Regelfindung erleichtert. Die Zuordnung eines selbst erfundenen Textes zur grafischen Darstellung erfordert die sichere Unterscheidung von Rede und Redebegleitsatz und deren Kennzeichnung durch die Zeichensetzung.

Im Unterrichtsgespräch werden die Regelmäßigkeiten bei der Zeichensetzung sprachlich klar formuliert.

Die Umkehrung — Redebegleitsatz nicht als Voraussatz, sondern als Nachsatz — ermöglicht es, daß die Schüler ihre Aufmerksamkeit weniger auf den Text als auf die Zeichensetzung lenken können, zumal sie am gleichen Text vollzogen wird.

Der Vergleich der beiden grafischen Darstellungen ermöglicht Einsichten bezüglich der Satzstellung, der Zeichensetzung und der stilistischen Wirkung.

voran, bei der zweiten Satzgruppe ist er nachgestellt (je nach Klassensituation auch stilistischer Vergleich)

— wenn der Begleitsatz vorangestellt ist, steht vor der wörtlichen Rede ein Doppelpunkt

L — AA: Formuliere zusammen mit deinem Tischnachbarn Sätze, in denen die wörtliche Rede keine Rufsätze sind!

SS: Partnergespräch in Stillarbeit — Mitteilung der gefundenen Satzbeispiele

L — SS: Festhalten einiger Beispiele an der Tafel, z. B. wörtliche Rede mit Fragesatz oder mit Erzählsatz (vgl. TA) — Aufzeichnen der entsprechenden Grafik

3. Der Redebegleitsatz als Zwischensatz

L: bietet den Schülern eine Grafik, in der der Redebegleitsatz zwischengestellt ist:

SS: spontane „Äußerungen —
formulieren Sätze, die zur Grafik passen (vgl. TA)

L: gibt weitere Möglichkeiten der wörtlichen Rede mit zwischengestelltem Redebegleitsatz als Grafik vor (vgl. TA)

SS: formulieren entsprechende Sätze

L: bietet den Schülern das Gedicht „Hans und die Spatzen“ von R. Löwenstein (vgl. S. 328)

SS: lesen die Verse — Aussprache

L — SS: Lesen mit verteilten Rollen: Vater — Hans — Erzähler

L — I: Wir wollen das Gedicht mit Satzzeichen und Satzfiguren aufzeichnen

L — SS: evtl. Differenzierung: — die bessere Schülergruppe arbeitet selbständig
— die übrigen Schüler arbeiten mit dem Lehrer
— Kontrolle in Klassenarbeit (TA oder OHP)

4. Erkenntnisformulierung

L — AA: Vergleiche die einzelnen Satzbeispiele mit wörtlicher Rede miteinander! Die Grafik hilft dir dabei. Überlege: Wie ist die Stellung des Redebegleitsatzes? Wie sind die Anführungszeichen und die Satzzeichen gesetzt?

SS: Partnergespräch oder Alleinarbeit

L — SS: Unterrichtsgespräch — Festhalten der Ergebnisse: (TA oder OHP)

1. Der Redebegleitsatz kann der wörtlichen Rede vorangestellt, nachgestellt oder zwischengestellt sein (vgl. TA)

2. Punkt, Frage- und Rufzeichen stehen vor dem Anführungszeichen

Die wörtliche Rede steht immer in Anführungszeichen

Wenn der Redebegleitsatz als Anführungssatz vorausgeht, steht vor der wörtlichen Rede ein Doppelpunkt

SS formulieren zur vorgegebenen Grafik Beispiele mit verschiedenen Satzarten.

Der Redebegleitsatz in Zwischenstellung ist bezüglich der Zeichensetzung am schwierigsten zu erfassen. Erläuterung und Einübung in Klassenarbeit ist unerlässlich.

SS versuchen selbständig die richtige Zeichensetzung.
Lehrerkontrolle

Der Arbeitsauftrag, in dem Gedicht die wörtliche Rede durch Anführungszeichen kenntlich zu machen, bietet den Schülern eine lustbetonte Möglichkeit zur Anwendung der erworbenen Kenntnisse.

Die sprachliche Formulierung der eingeübten Fertigkeiten in der Zeichensetzung vertieft die neu gewonnenen Kenntnisse und klärt noch eventuell vorhandene Unklarheiten.

III. Anwendungsphase

Möglichkeiten:

- Die *Schüler schreiben* einen Text (Lesebuch oder Sprachbuch) ab, in dem wörtliche Rede vorkommt, und setzen den Text in Zeichensymbole um
- L gibt verschiedene *Zeichenkombinationen* vor — SS formulieren; schreiben einen Text dazu
- SS setzen das *Gedicht* „Am Telefon“ (vgl. III. Sprachbetrachtung S. 277) in Zeichen um. Differenzierung:
Schwächere Schüler nehmen das bereits behandelte Gedicht „Hans und die Spatzen“
- L gibt *Reizwörter* aus dem Wortfeld „sagen“ vor — SS formulieren dazu eine Geschichte unter Verwendung von wörtlicher Rede
- L gibt einen *Text* (z. B. Schüleraufsatz) ohne Satzzeichen vor — SS ergänzen die Satzzeichen und die übrigen Zeichen
- SS gestalten einen *Aufsatz*, z. B. Erlebnisaufsatz, so um, daß möglichst viel wörtliche Rede vorkommt, und setzen die richtigen Zeichen

Tafelanschrift:

Die Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede

Gott begrüßt manchen, der ihm nicht dankt

Wenn dich früh die Sonne weckt, sagt er dir: „Guten Morgen!“

Wenn sich abends dein Auge schließt, sagt er dir: „Gute Nacht!“

Wenn du dich mit Appetit zur Mahlzeit setzt, sagt er dir: „Wohl bekomm’s!“

Begleitsatz : wörtliche Rede

„Guten Morgen!“ sagt er dir, wenn dich früh die Sonne weckt.

wörtliche Rede , Begleitsatz

„Gestern durften wir eine Stunde früher vom Unterricht nach Hause“, berichtet Stefan seinem Freund Siegfried.

wörtliche Rede ? Begleitsatz

Alle angegebenen Möglichkeiten sind eine Form der Lernzielkontrolle.

Bei allen angegebenen Möglichkeiten üben sich die Schüler in der Fertigkeit der richtigen Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede.

(Tafelanschrift — Fortsetzung)

„Ich freue mich“, sagt Mutter zu Petra, „daß du so fleißig bist.“

Redebegleitsatz , , zwischengestellt

Anmerkungen:

1. *Helmers, H.*: Didaktik der deutschen Sprache. Klett, Stuttgart 1972, S. 89
 2. *Duden*. Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter. 17. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Der Große Duden, Bd. 1. Dudenverlag, Mannheim 1973, R 95, R 101, R 102b
 3. *Ibler, M.*: Rechtschreibung und Rechtschreibtraining. Aufbaulehrgang. Auer, Donauwörth 1973, S. 41
 4. *Helmers, H.*, a. a. O., S. 89
- *Löwenstein, R.*: Hans und die Spatzen, in: So viele Tage wie das Jahr hat, hg. v. *J. Krüss*. 365 Gedichte für Kinder und Kenner. S. Mohn, Gütersloh 1959, S. 118

Lehraufgabe: Wörter mit lang gesprochenem Vokal

Thema: Das Dehnungs-h

Stufe: 3. Schuljahr

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Zu den besonderen Rechtschreibfällen, in denen auch eine Regelbildung möglich ist, gehören die Wörter mit lang gesprochenem Selbstlaut und mit Dehnungszeichen. „Dehnungszeichen bilden mit dem vorangehenden Selbstlaut eine Klangeinheit. Die beiden Buchstaben dürfen deshalb nicht getrennt werden . . . Das Dehnungs-h verhält sich jedoch wie ein Mitlaut.

Beispiele: nä-hen, neh-men“ (1)

Unter rechtschriftlichem Aspekt gelten für das Dehnungs-h folgende Regeln: „Ich schreibe ein Dehnungs-h, das ein lang gesprochenes a (= ah) andeutet, (2)

nur vor den Mitlauten (Konsonanten) l — m — n — r. Dieses Dehnungs-h kann vor keinem anderen Laut stehen.

Beispiele: Zahl, Mahl, Aufnahme, Kahn, Bahn, Bahre

Dagegen kann ich ein Laut-h vor jeden Laut setzen. Dieses Laut-h kann ich beim Verlängern des Wortes deutlich hören und daher leichter erkennen.

Beispiele: du sahst — sie sa-hen; die Naht — nä-hen;
der Draht — dre-hen; er naht — sie na-hen.

Nach ie schreibe ich nur dann ein Dehnungs-h oder Laut-h, wenn ich dieses durch Ableitung begründen kann:

Beispiele: er befiehlt — sie befehlen; er sieht — sie sehen;
es geschieht — es wird geschehen; er zieht — sie ziehen;

Nach i setze ich nur dann ein h, wenn es sich um Fürwörter (Pronomina) handelt.

Beispiele: ihre, ihnen, ihm, ihn.“

Für die Vokale e, o, u und die Umlaute ä, ö, ü gelten dieselben Regeln wie die oben genannten für a.

Als Besonderheit der deutschen Rechtschreibung muß festgehalten werden: „Die Dehnung ist nicht eindeutig geregelt. Sie kann durch Dehnungs-h, durch Verdopplung des Vokals ausgedrückt oder ganz unbezeichnet sein: das Mahl zu Mittag — der Saal zum Tanzen — das Mal zum Laufen der Lohn der Woche — das Moos im Walde — der Ton der Geige der Stiel am Besen — er stiehlt — der Stil des Aufsatzes.“ (3)

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Erarbeitung des *Wissens*, daß

Feinziele

Wissen

Die Schüler sollen wissen,

a) daß das Dehnungs-h nach einem Vo-

das Dehnungs-h einen lang gesprochenen Vokal andeutet

- kal vor den Konsonanten l, m, n, r steht
b) daß nach i nur bei den Fürwörtern ein h steht

Einschulung der *Fertigkeit* im richtigen Schreiben von Wörtern mit gedehnt gesprochenem Vokal

Können

Die Schüler sollen

- a) die in der Unterrichtseinheit vorkommenden Wörter mit Dehnung durch h richtig schreiben können
b) bei Wörtern mit gedehntem Vokal die analoge bzw. die logische Lösungshilfe richtig anwenden können

Anbahnung der *Erkenntnis*, daß man beim Rechtschreiben zwischen der Zahl der Buchstaben und der Zahl der Laute unterscheiden muß

Erkennen

Die Schüler sollen erkennen,

- a) daß das Dehnungs-h eine Möglichkeit der schriftlichen Fixierung eines lang gesprochenen Vokals darstellt
b) daß nach ie nur dann ein h steht, wenn es im Wortstamm vorhanden ist

Einschätzung der richtigen Schreibung von Wörtern als eine Notwendigkeit für die schriftsprachliche Kommunikation

Werten

Die Schüler sollen

- a) die Rechtschreibregel als eine Hilfestellung zum richtigen Schreiben werten können
b) bereit sein, den behandelten Rechtschreibfall beim Schreiben zu beachten

2. Lernwege

Die in den ersten beiden Schuljahren erfolgte Schematisierung der Wortgestalten in visueller, akustischer und motorischer Hinsicht ist gerade bei den Wörtern mit Dehnungszeichen eine unabdingbare Voraussetzung für die Regelbildung. Mit der analogen und mit der logischen Lösungsmethode sollte auch im 3. bzw. 4. Schuljahr nur im Zusammenhang mit der gleichzeitigen optisch-akustisch-motorischen Beanspruchung der Sinne gearbeitet werden. An das Sammeln von reichhaltigem Wortmaterial schließt sich das Vergleichen der Sprachgestalt mit der Schreibgestalt eines Wortes. Aus dem Vergleich erwächst das Ordnen einzelner Wörter mit analoger Schreibung zu Wortgruppen. Der Vergleich der Wortgruppen wiederum kann zum Erkennen von rechtschriftlichen Gesetzmäßigkeiten führen. Das Umschreiben der Funktion des h für die Dehnung von Wörtern kann in Rätselform erfolgen.

Grundprinzip der Erarbeitung rechtschriftlicher Regeln ist der stete Wechsel von Sprechen und Hören und der Vergleich von gesprochenem und geschriebenem Wort. Das Tonband kann als Motivationshilfe zum genauen Hinhören eingesetzt werden. Bei der rechtschriftlichen Erkenntnisgewinnung und Einübung der Wortgestalten ist in den meisten Klassen die innere Differenzierung notwendig.

3. Lernhilfen

- *Tafel, Arbeitsblatt, OHP* (Block, Heft) als Medien zum schriftlichen Arbeiten
- das *Tonband* als Medium der Wiederholung von Gesprochenem zum Zwecke des intensiveren Hinhörens
- *Rechtschreibkartei, Arbeitshefte, Wörterhefte* und weitere *Arbeitsmittel* zum Sammeln von Wortmaterial und zur Bereitstellung von Übungsmaterial sowie zur Kontrolle der Rechtschreibung

C Unterrichtsverlauf

Lehr-/Lernorganisation

I. Naive Begegnung mit dem Rechtschreibfall

Möglichkeiten:

- Grafik* verschiedener Dinge (vgl. TA)
L — AA: Bezeichne diese dargestellten Gegenstände mit Namen! — Aufschreiben der Begriffe zum Bild
- Wettspiel*: Welche Tischnachbargruppe findet die meisten Wörter mit h?
- L gibt einige *Wörter mit Dehnungs-h* vor (vgl. TA) —
AA: Suche Reimwörter!
- Aktueller Anlaß*, z. B. im Anschluß an eine Niederschrift- oder Nachschriftenkorrektur (Gehäufte Fehlleistungen bezüglich dieses Rechtschreibfalles)

Zielangabe:

Wir betrachten Wörter, in denen ein lang gesprochener Selbstlaut beim Schreiben durch ein h kenntlich gemacht wird: das Dehnungs-h (TA)

II. Isolierung des Rechtschreibfalles

Anschluß an die gewählte Möglichkeit des Einstiegs und/oder:

- L: Ich gebe euch ein Rätsel auf
Beispiel: Es hängt an der Wand, geht und geht doch nicht (Uhr)
Es ist weiß, pulverig, und die Mutter braucht davon viel zum Kuchenbacken (Mehl)
- SS: nennen das Lösungswort (jeweils TA) — formulieren selbst Rätsel zu einem Lösungswort mit Dehnungs-h
- L: Zu jedem der gefundenen Lösungswörter kannst du verwandte Wörter finden
- L — AA: Wähle dir einige Wörter aus und schreibe verwandte Wörter auf!
Du kannst mit deinem Tischnachbarn zusammenarbeiten!
- SS: stellen Wortfamilien auf (TA)
- L — SS: Sammeln der Ergebnisse in Klassenarbeit durch Vorlesen (auf die Dehnung achten!) und Aufschreiben einiger Beispiele (vgl. TA)
- L: gibt das Grund- bzw. das Bestimmungswort von zusammengesetzten Wörtern vor (vgl. TA)
- L — AA: Setze das passende Wort dazu! In jedem fehlenden Wort kommt ein h vor!
- SS: ergänzen die fehlenden Wörter
- L — SS: Kontrolle durch Aufschreiben der zusammengesetzten Wörter (TA oder OHP)
- L — AA: Unterstreiche bei allen bisher aufgeschriebenen Wörtern jene Wör-

Anmerkungen:

1. *Duden*. Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter. 17. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Der Große Duden, Bd. 1. Duden-Verlag, Mannheim 1973, R 167
2. Vgl. zum Folgenden: *Hohenwald, G.*: Die Regeln der deutschen Rechtschreibung. Fachverlag Deutsche Rechtschreibung GmbH, Büchen o. J., S. 9ff.
3. *Ibler, M.*: Rechtschreibung und Rechtschreibtraining. Grundlehrgang. Auer, Donauwörth 1973², S. 17

Lernzielkontrolle

Lehrintention

Die in a), b) und c) angegebenen Möglichkeiten lenken den Blick der Schüler durch die Häufung von Wörtern mit h bzw. Dehnungs-h auf den Rechtschreibfall.

Einstiegsmöglichkeit d) erfordert von den Schülern die Mobilisierung bereits erworbener rechtschriftlicher Kenntnisse.

Das Aufschreiben von verwandten Wörtern zu den gefundenen Lösungsmöglichkeiten läßt die Schüler Wörter mit Dehnungs-h verwenden, ohne bereits bewußt an die rechte Schreibung denken zu müssen.

Kontrolle der Richtigschreibung
in Klassenarbeit

Die vorgegebenen Wörter sind so gewählt, daß das sinngemäß dazuzusetzende Wort ein Dehnungs-h enthält.

ter bzw. Wortteile gelb, in denen auf den lang gesprochenen Vokal ein h folgt

SS: Stillarbeit

L — SS: Kontrolle in Klassenarbeit: vorlesen (deutlich gedehnt) und unterstreichen an Tafel bzw. OHP

III. Besinnung auf den Rechtschreibfall

L — I: Wir haben festgestellt, daß ein lang gesprochener Selbstlaut beim Schreiben durch ein nachfolgendes h kenntlich gemacht werden kann. Wir wollen die Vokale, die vor dem h stehen, geordnet nach a, e, i, o, u aus den Wörtern herausschreiben, die wir bisher gefunden haben

SS: Durchführung in Stillarbeit — Alleinarbeit — Partnerarbeit (Differenzierung)

L — SS: Besprechung der Ergebnisse — evtl. Suchen weiterer Beispiele
Feststellung: Ein h, das eine Dehnung kennzeichnet, steht nach den Vokalen a, e, o, u und nach den Umlauten ä, ö, ü. Nach i steht ein Dehnungs-h nur bei den Fürwörtern, z. B. ihm, ihn, ihr (vgl. TA)

L — I: Vielleicht können wir bei diesen Wörtern mit Dehnungs-h noch etwas feststellen!

Betrachte die auf das h folgenden Konsonanten!

SS: Selbständige Analyse — Äußerungen

L — SS: Feststellung: Es sind ganz bestimmte Konsonanten, die auf das Dehnungs-h folgen: l — m — n — r (vgl. TA)

Anmerkung: Die Erarbeitung des Unterschiedes von Dehnungs-h und Laut-h kann im 3. Schuljahr noch vernachlässigt werden.

L — I: schreibt eine Reihe von Wörtern mit einem Laut-h an die Tafel: z. B. Naht, Draht usw. (vgl. TA)

SS: freie Äußerungen

L — I: (wenn notwendig) Nach dem h steht ein anderer Konsonant!

L — AA: Suche zu diesen Wörtern verwandte Wörter!

SS: Durchführung — nennen die Wörter auch verlängert — Festhalten als TA oder OHP (vgl. TA), Sprechen der verlängerten Wörter — Silben klatschen —

L — SS: Feststellung: Auch am Schluß einer Silbe kann ein h stehen. Weil man dieses h beim Verlängern des Wortes deutlich hört, nennt man es Laut-h. Das Laut-h kommt beim Trennen auf die andere Seite.

Durchführung der Silbentrennung dieser Wörter

Im Vergleich dazu Silbentrennung der Wörter mit Dehnungs-h (vgl. TA)

L — I: Es gibt in der deutschen Sprache noch andere Möglichkeiten, einen gedehnt gesprochenen Vokal rechtschriftlich zu kennzeichnen!

L — SS: Anführen bzw. Ausführen (je nach Vorwissen der Schüler) der übrigen Möglichkeiten, z. B.

— Dehnung durch Doppelvokal (Moos — Mohn)

— Dehnung durch ie (Stiel — stiehlt)

— unbezeichnete Dehnung (Linie, Stil)

SS unterstreichen die Wörter mit Dehnungs-h.

Das Unterstreichen und deutliche Vorlesen der Wörter mit Dehnungs-h bahnt die Bewußtmachung des Rechtschreibfalles an.

Formulierung der Einsicht durch die Schüler

Aus der intensiven Betrachtung des gesammelten Wortmaterials erwächst die Feststellung, daß das i beim Dehnungs-h unter den Vokalen eine Sonderstellung einnimmt und daß die Verbindung „ih“ nur bei den Fürwörtern vorkommt.

Die Analyse des Wortmaterials bezüglich der auf das h folgenden Konsonanten führt zur Erkenntnis, daß das Dehnungs-h nur nach den Konsonanten l, m, n, r steht.

SS sammeln weiteres Wortmaterial.

Die Unterscheidung von Dehnungs-h und Laut-h ist im Zusammenhang der Erarbeitung der Funktion des Dehnungs-h nicht unbedingt erforderlich und sollte nur in sprachlich leistungsstarken Klassen oder mit einer Gruppe (Differenzierung) erfolgen.

SS führen selbständig die Silbentrennung durch.

Der Ausblick auf andere Möglichkeiten der schriftlichen Kennzeichnung eines gedehnt gesprochenen Vokals vertieft die Einsicht in die Funktion des Dehnungs-h; andererseits wird der Blick für die vielen Möglichkeiten, die in unserer Sprache liegen, geschärft.




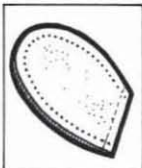
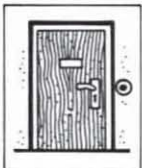
IV. Rechtschriftliche Übung

Möglichkeiten:

- SS suchen aus einem Text (Rechtschreibsammlung, Lesebuch u. a.) Wörter mit Dehnungs-h heraus und ordnen sie nach den auf das h folgenden Konsonanten
 - unterscheiden die Wörter mit Dehnungs-h und Laut-h
 - trennen die Wörter in Silben (trennen und verlängern)
 - ordnen diese Wörter nach Verben — Substantiven — Pronomen — Adjektiven . . .
- L gibt eine Reihe von Grund- bzw. Bestimmungswörtern vor — SS bilden zusammengesetzte Substantive, in denen ein Dehnungs-h vorkommt
- L gibt eine Reihe von Wörtern mit Dehnungs-h vor — SS suchen Reimwörter
- L gibt einige häufig vorkommende Wörter mit Dehnungs-h vor — SS stellen Wortfamilien zusammen, z. B. „fahren“, „Verkehr“
- L gibt Wörter mit Dehnungs-h als Schüttelwörter vor — SS ordnen die Buchstaben zu sinnvollen Wörtern an

Tafelanschrift:

Das Dehnungs-h

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
|---|---|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| <p>Mehl mahlen Mehlsack Mehlspeise mehlig usw.</p> | <p>Lehrer lehren gelehrig lehrhaft Lehrling usw.</p> | <p>Fahrzeug fahren fahrig gefährvoll gefährlich usw.</p> |
|---|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>Monats _____</p> <p>Weizen _____</p> <p>Turm _____</p> <p>Schlag _____</p> | <p>_____ hof</p> <p>_____ karte</p> <p>_____ zeit</p> <p>_____ grube</p> |
|---|--|

Monatslohn, Bahnhof, Zahlkarte, Weizenmehl, Turmuhr, Mahlzeit, Lehmgrube, Schlagsahne

Das Dehnungs-h steht nach den Vokalen a, e, o, u und nach den Umlauten ä, ö, ü.
Nach i steht h nur bei den Fürwörtern, z. B. ihm, ihn, ihr.

Die richtige Durchführung der angegebenen Möglichkeiten kontrolliert, ob die Einsicht in die Funktion des Dehnungs-h beim eigenen Schreiben eingesetzt werden kann.

Die angegebenen Möglichkeiten sollten — auf den Leistungsstand der einzelnen Schüler bezogen — differenziert eingesetzt werden.

(Tafelanschrift — Fortsetzung)

| l | m | n | r |
|--------|-------------|-----------|--------|
| Mehl | Lehm | Wohnung | fahren |
| Zahl | Rahm | Bahn | Lehrer |
| Stuhl | ... | Sehnsucht | Uhr |
| Kohle | sich rühmen | Sohn | Ohr |
| ... | usw. | ... | ... |
| Köhler | | Föhn | Möhre |
| Mühle | | usw. | usw. |
| usw. | | | |

Das Dehnungs-h steht vor den Konsonanten l, m, n, r.

| | | |
|-----------------|-------------------|----------------|
| Naht | — nä - hen | Mehl - sack |
| Draht | — dre - hen | Stüh - le |
| er mäht | — mä - hen | Koh - le |
| sie bemüht sich | — sich bemü - hen | sich rüh - men |
| | | Woh - nung |

Auch am Schluß einer Silbe kann ein h stehen.
Beim Verlängern des Wortes (Trennen) hört man dieses h deutlich. Man nennt es deshalb Laut-h.

Lehraufgabe: Großschreibung

Thema: Substantivierte Verben und Adjektive

Stufe: 4. Schuljahr

Erklärung für spätes Heimkommen

Wir sahen drunten das Flußufer blinken
Und wollten vom klaren Wasser trinken,
Wo all die Fische, die goldnen und roten,
Vorüberhuschen wie eilige Boten,

Wo unter grünen Algenhainen
Es schimmert von bunten Kieselsteinen —
Und das Glänzen, das jeder Stein sehen läßt,
Dies Funkeln hielt uns so lange fest.

Richard Hughes, England,
im Alter von sieben Jahren
geschrieben

Quelle: Ein Reigen um die Welt, hg. von *H. Baumann*. S. Mohn, Gütersloh 1965, S. 147

Wie das Kind den Kirschbaum pflanzt

Wer recht gern ißt Kirschenkuchen,
muß ein Garteneckchen suchen,
muß ein Kirschenkernlein haben,
muß ein tiefes Löchlein graben,
muß darein das Kernlein stecken,
gute Erde darüber decken
und das Plätzlein wohl begießen.

Wenn nun wird das Bäumlein sprießen,
muß man gleich das Pfählein schneiden,
muß daran mit dünnen Weiden,
gleich das zarte Bäumlein schlingen,
dann wird's rote Kirschen bringen.

Quelle: *H.-J. Gelberg*: Bunter Kinderreigen. Arena, Würzburg 1967, S. 122

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Die deutsche Sprache erfordert besondere Fertigkeit in der richtigen Groß- und Kleinschreibung der Wörter. „Die Schwierigkeiten der deutschen Groß- und Kleinschreibung bestehen für andere Sprachen nicht in gleichem Maße, weil diese alle Wörter mit Ausnahme der Namen und des Satzanfanges klein schreiben. Die deutsche Rechtschreibung erfordert die nachstehenden umfangreichen Richtlinien, die trotz ihrer Ausführlichkeit nicht alle auftretenden Fälle der Groß- und Kleinschreibung einschließen können. In Zweifelsfällen, die hier nicht behandelt werden, schreibe man mit kleinen Anfangsbuchstaben.“ (1)

Im Folgenden werden aus den im *Duden* angegebenen Regeln nur jene angeführt, die sich auf die Groß- bzw. Kleinschreibung von Verben und Adjektiven beziehen.

„Groß schreibt man Wörter aller Art, wenn sie als Hauptwörter gebraucht werden.“

a) *Eigenschafts- und Mittelwörter*

Beispiele: das Gute, der Abgeordnete, das Nachstehende, das Schaurig-Schöne, Gutes und Böses, Altes und Neues, Ähnliches und Verschiedenes (= Dinge verschiedener Art); er war auf das Äußerste gefaßt, aber (R 134): er erschrak aufs äußerste . . .

Groß schreibt man Eigenschafts- und Mittelwörter vor allem dann, wenn sie mit allerlei, alles, etwas, genug, nichts, viel, wenig und ähnlichen Wörtern in Verbindung stehen.

Beispiele: allerlei Schönes, alles Gewollte, etwas Wichtiges . . .

e) Grundformen von Zeitwörtern

Hauptwörtlich gebrauchte Grundformen erkennt man daran, daß sie ein Geschlechtswort, ein Verhältniswort oder eine nähere Bestimmung (Beifügung im Wesfall o. ä.) bei sich haben.

Beispiele: das Ringen, das Lesen, das Schreiben, (das) Verlegen von Rohren, (durch) Anwärmen und Schmieden einer Spitze, im Sitzen und Liegen . . . das In-den-Tag-hinein-Leben, das Für-sich-haben-Wollen . . .

Bei Grundformen ohne Geschlechtswort, ohne Verhältniswort und ohne nähere Bestimmung ist es oft zweifelhaft, ob es sich um ein Zeitwort oder um ein Hauptwort handelt. In diesen Fällen sind Groß- und Kleinschreibung gerechtfertigt.

Beispiele: . . . weil Geben (geben) seliger denn Nehmen (nehmen) ist. Er übte mit den Kindern kopfrechnen (Kopfrechnen). Fritz lernt gehen (Gehen). Sie hörte singen (Singen).“ (2)

Auch folgende Regeln berühren das Thema der Stunde:

„Eigenschafts-, Mittel- und Umstandswörter werden auch dann klein geschrieben,

a) wenn sie in unveränderlichen Wortpaaren oder in festen Verbindungen (mit Zeitwörtern) stehen.

Beispiele: alt und jung, groß und klein, arm und reich, durch dick und dünn, über kurz oder lang, im großen und ganzen; den kürzeren ziehen, im reinen sein, auf dem laufenden bleiben, ins reine bringen; von klein auf. (R 133)

Merke: in einzelnen Fällen schreibt man jedoch noch groß, weil die hauptwörtliche Vorstellung überwiegt.

Beispiele: ins Schwarze treffen, bis ins Aschgraue, ins Lächerliche ziehen.

b) wenn (ihnen ein Geschlechtswort oder ein Fürwort vorangeht und) sie für ein Eigenschafts-, Mittel- oder Umstandswort ohne Geschlechtswort oder Fürwort stehen.

Beispiele: des weiteren (= weiterhin), am besten (= sehr gut), aufs neue (= wiederum), im allgemeinen (= ganz allgemein) . . .

c) ein Eigenschafts- oder Mittelwort mit vorangehendem Geschlechtswort u. ä. wird immer klein geschrieben, wenn es sich auf ein vorangehendes oder nachstehendes Hauptwort bezieht, mit dem mehr als eine Person oder Sache bezeichnet wird.

Beispiele: Er hatte alle Kinder gern. Besonders aber liebte er die fröhlichen und die fleißigen. Er war der aufmerksamste und klügste meiner Zuhörer . . .“ (3)

Anmerkungen:

1. *Duden*. Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter. 17. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Der Große Duden, Bd. 1. Duden Verlag, Mannheim 1973, R 111

2. *Duden*, a. a. O., R 116 und R 120

3. *Duden*, a. a. O., R 134

— Volksgut: Wie das Kind den Kirschbaum pflanzt, in: *Bunter Kinderreigen*, hg. v. *H.-J. Gelberg*. Arena, Würzburg 1967

— *Hughes, R.*: Erklärung für zu spätes Heimkommen, in: *Ein Reigen um die Welt*, hg. v. *H. Baumann*. S. Mohn, Gütersloh 1965, S. 147

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

Grobziel

Anbahnung des *Wissens*, daß man die Grundformen der Wortarten nach bestimmten Regeln groß oder klein schreiben muß

Einübung der *Fertigkeit*, Adjektive und Verben nach bestimmten Regeln groß oder klein zu schreiben

Anbahnung der *Einsicht* in die Regeln der Groß- bzw. Kleinschreibung von Verben und Adjektiven

Anbahnung der *Einschätzung* der Groß- bzw. Kleinschreibung von Wörtern als einer besonderen Schwierigkeit der deutschen Rechtschreibung

Feinziele

Wissen

Die Schüler sollen wissen,

- a) daß man Verben und Adjektive, die einen Artikel, ein Verhältniswort, ein Zahlwort oder ein Possessivpronomen bei sich haben, groß schreibt
- b) daß die Nachsilben *-heit* und *-keit* Adjektive in Substantive verwandeln

Können

Die Schüler sollen

- a) hauptwörtlich gebrauchte Adjektive und Verben von den in der Grundform gebrauchten unterscheiden und entsprechend schreiben können
- b) Adjektive mit vorangehendem Geschlechtswort, die sich auf ein Substantiv beziehen, von den substantivisch gebrauchten Adjektiven unterscheiden können

Erkennen

Die Schüler sollen erkennen,

- a) daß Verben und Adjektive groß geschrieben werden, wenn sie die Aufgabe von Substantiven übernehmen
- b) daß bei Grundformen ohne nähere Bestimmung die Groß- oder die Kleinschreibung möglich ist

Werthen

Die Schüler sollen

- a) bereit sein, beim Schreiben (von Adjektiven und Verben) auf die erarbeiteten Regeln zu achten
- b) bereit sein, sich um die richtige Schreibung zu bemühen

2. Lernwege

Im Rechtschreibunterricht der Grundschule ist der Einsatz der logischen Lösungshilfe nur in geringem Maße möglich. Will man aber am Ende des 4. Schuljahres dennoch Regeln erarbeiten — in der vorliegenden Einheit für die Groß- bzw. Kleinschreibung von Verben und Adjektiven —, so muß der Weg zur Abstraktion der Regel über das Sammeln und Vergleichen von vielen konkreten Beispielen zum Rechtschreibfall führen. Das Motto des methodischen Vorgehens könnte lauten: Vom Sprachgebrauch über die Sprachbetrachtung bzw. Sprachreflexion zur Regel und „Erprobung“ der Regel wiederum am Sprachgebrauch. Textmaterial, das in reichem Maße Beispiele für den zu erarbeitenden Rechtschreibfall bietet, und Analogiebildungen in der eigenen Sprachverwendung bilden die Grundlage für die denkerische Auseinandersetzung mit den rechtschriftlichen Gesetzmäßigkeiten der Groß- und Kleinschreibung und dienen der Einübung in die Richtigschreibung. Das Aufgreifen der angebahnten Einsichten — als Unterrichtsprinzip durchgeführt — ist eine unabdingbare Voraussetzung für die Festigung in der Rechtschreibung — gerade auch bei der Groß- und Kleinschreibung.

3. Lernhilfen

- Literarische *Texte*, in denen der Rechtschreibfall gehäuft auftritt, zur Betrachtung und Einübung
- *Tafel, Arbeitsblatt, OHP* zur schriftlichen Fixierung der Einsichten und zur schriftlichen Übung
- *Sprachbuch, Wörterhefte, Rechtschreibhefte, Rechtschreibkartei* und andere klasseneigene bzw. schülereigene *Rechtschreibhilfen* zum Suchen von Beispielen und Regeln
- *Lesebuch, Sprichwortsammlungen* u. ä. zum Auffinden analoger Beispiele: Analogiebildung, Sammeln von Material, Vergleich

Formulieren des Lernzieles nach
Möglichkeit durch die Schüler

Entsprechendes Textmaterial (Falsch- und Richtigschreibung im Vergleich) kann den Rechtschreibfall bei entsprechender Führung des Unterrichtsgesprächs durch den Lehrer zum Problem werden lassen.

Entsprechend dem Vorwissen der Schüler wird an dieser Stelle der Rechtschreibfall entweder erst zum Problem, oder die Schüler bringen bereits Erklärungen.

Die Betrachtung dieses Gedichts führt — ohne daß dabei das Gedicht zerredet werden muß — zum Festhalten von substantivisch verwendeten Verben.

Die geforderte Umformulierung und der Vergleich mit der Verwendung derselben Wörter im Gedicht läßt die stilistische Bedeutung der Substantivierung von Verben am Beispiel erahnen.

SS setzen die Wortreihe analog mit neuem Wortmaterial fort.

- L — SS: Feststellung: Steht vor dem Adjektiv oder dem Verb ein Artikel, dann ist es als Substantiv gebraucht und wird groß geschrieben (TA in den entsprechenden Kästchen)
- L — I: Von dieser Regel gibt es aber eine Ausnahme!
L schreibt als stummen Impuls z. B. folgende Sätze an die Tafel:
— Der zufriedene Mensch ist glücklich, der unzufriedene immer unglücklich.
— Gib mir bitte nicht den krummen, sondern den geraden Nagel!
— Peter macht leichte Aufgaben zuerst, dann die schweren.
- L — SS: Unterrichtsgespräch mit Erarbeitung der Erkenntnis, daß Adjektive, vor denen ein Artikel steht, klein geschrieben werden, wenn sie sich auf ein Substantiv beziehen.
- L — I: Manche Adjektive werden durch die Verbindung mit Nachsilben zu Substantiven!
- L — SS: Nachsilben -heit/-keit; Festhalten als TA mit Beispielen (vgl. TA)
- L — I: Wir kennen außer dem Artikel noch andere Wörter, die bei einem Substantiv stehen können
- SS: nennen z. B. den unbestimmten Artikel, das Verhältniswort, das Zahlwort
- L — SS: suchen Beispielsätze — Festhalten einiger Beispiele als TA (TA)
- L: Manchmal ist es sehr schwierig zu entscheiden, ob ein Verb groß oder klein geschrieben wird, z. B. in dem Satz:
Meine kleine Schwester lernt gehen (Gehen). Ich höre singen (Singen). In solchen Zweifelsfällen ist die Klein- und die Großschreibung erlaubt.

IV. Übung des Rechtschreibfalles

Möglichkeiten:

- L bietet einen Text als Lückentext (Adjektive und Verben sollen sowohl in der Grundform wie auch substantivisch vorkommen)
— die SS ergänzen die fehlenden Adjektive und Verben (evtl. in der Grundform am Schluß des Textes angeben)
— derselbe Text kann ohne Artikel, Zahlwörter usw. als Lückentext gegeben werden; die Schüler ergänzen sinngemäß und begründen dann die Groß- bzw. Kleinschreibung der betreffenden Wörter
- Vorgeben eines Textes
die SS unterstreichen die in der Grundform verwendeten und die substantivisch gebrauchten Adjektive und Verben mit verschiedenen Farben
- Sammeln von Sprichwörtern und Redewendungen, in denen substantivierte Verben und Adjektive vorkommen, z. B. Reden ist Silber, Schweigen ist Gold. — Wer das Kleine nicht ehrt, ist des Großen nicht wert.
- Bekanntmachen der Schüler mit dem Kindergedicht: „Wie das Kind den Kirschbaum pflanzt“ (vgl. — Frage: Was darf das Kind alles nicht vergessen? Was kann das Kind nach seiner Arbeit beobachten? SS: Umformulierung der Verse unter Verwendung von substantivierten Verben
- L bietet Adjektive an — SS bilden Substantive durch Anhängen der Nachsilben -heit bzw. -keit, z. B. klug — Klugheit, vornehm — Vornehmheit, hell — Helligkeit, feucht — Feuchtigkeit . . .

Das „äußere“ Kennzeichen der Substantivierung (z. B. Artikel) sollte zwar formal erkannt, aber wenigstens ansatzhaft im Zusammenhang mit der Gewinnung der Einsicht in die „innere“ (stilistische) Funktion der Substantivierung von Verben oder Adjektiven erarbeitet werden.

Formulierung der Regel nach
Möglichkeit durch die Schüler

Die Infragestellung der Regel ist nur in solchen Klassen sinnvoll, in denen die Schüler in der Mehrzahl bereits eine vertiefte Regelkenntnis haben und das Denken über sprachliche Zusammenhänge verhältnismäßig differenziert ausgebildet ist. Wird das Problem am Beispiel durch die Schüler selbst angesprochen, sollte es auf jeden Fall geklärt werden.

a) bis e) bieten Möglichkeiten der Lernzielkontrolle mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad — Notwendigkeit eines differenzierenden Einsatzes durch die Lehrkraft!

Für die Fertigkeit in der Beherrschung eines Rechtschreibfalles ist es effektiv, in regelmäßigen Zeitabständen (z. B. bei der Erarbeitung von Übungsdiktaten) einen entsprechenden Übungsauftrag zu geben.

Die Großschreibung von Verben und Adjektiven

Die Kinder erzählen von ihren Ferienerlebnissen:

— vom Wandern, vom Bergsteigen, vom Badengehen, vom Spielen im Freien, vom Reiten, vom langen Aufbleiben am Abend . . .

— wir sind im Bayerischen Wald gewandert — wir sind in Südtirol berggestiegen — wir gingen oft ins Freibad zum Baden — wir haben im Freien gespielt

| | | |
|--------------------------|--------------------|-------------------------------|
| das Glänzen | die Steine glänzen | glänzende Steine |
| dies Funkeln | die Steine funkeln | funkelnde Steine |
| das Singen des Kindes | Kinder singen | singende Kinder |
| das Bellen des Hundes | der Hund bellt | bellende Hunde |
| die Länge der Ansprache | | eine lange Ansprache |
| das Gute tun | | gut sein |
| der Alte ist gebrechlich | | der alte Mann ist gebrechlich |

als Substantiv
gebraucht
(Artikel steht davor)

als Verb / als Adjektiv
gebraucht

| | | |
|----------|---------------------|------------------|
| schön | das Schöne | die Schönheit |
| heiter | das Heitere | die Heiterkeit |
| fröhlich | der Fröhliche | die Fröhlichkeit |
| dumm | der Dumme | die Dummheit |
| klug | der Kluge | die Klugheit |
| gesund | der(die) Gesunde(n) | die Gesundheit |

Die Nachsilben -heit und -keit
machen Adjektive zu Substantiven.

Der zufriedene Mensch ist glücklich, der unzufriedene immer unglücklich.

Gib mir bitte nicht den krummen, sondern den geraden Nagel!

Peter macht die leichten Aufgaben zuerst, dann erst die schweren.

Adjektive, die sich auf ein Substantiv beziehen,
werden immer klein geschrieben.

| | | | |
|--|-----------------------------------|---------------------------------------|--|
| unbestimmter Artikel | Verhältniswort | Zahlwort | Possessivpronomen |
| Von weitem hörten wir ein Bellen von Hunden. | Petra hilft Mutter beim Abspülen. | In der Spielgruppe waren drei Mutige. | Klaus ist enttäuscht über sein Versagen im Diktat. |

Verben und Adjektive schreibt man dann groß,
wenn vor ihnen steht:
— ein bestimmter oder unbestimmter Artikel
— ein Verhältniswort
— ein Zahlwort
— ein besitzanzeigendes Fürwort
Solche Verben und Adjektive übernehmen dann
die Aufgabe von Substantiven.

Lehraufgabe: *Verschiedene Arbeitsformen für das Erlernen der Rechtschreibung*

Thema: *Das Übungsdiktat*

Stufe: *3./4. Schuljahr*

A Sachstrukturelle Anmerkungen

Der Bildungswert der Rechtschreibung steht in ständiger Diskussion. Allgemein anerkannt ist — trotz aller noch bestehender Extrempositionen — die Einordnung der Zielvorstellungen für den Rechtschreibunterricht in die Hierarchie der Lernziele für den Deutschunterricht, und zwar mit dem übergeordneten Lernziel der Steigerung sprachlicher Kommunikationsfähigkeit. Die Erarbeitung der rechtschriftlichen Normen darf nicht mehr als Selbstzweck betrachtet werden, sondern ist in funktionale Zuordnung zu den übrigen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit der Sprache zu bringen.

Für die Einübung der rechten Schreibung ist folgendes zu beachten: „Angesichts der mehrdimensionalen Struktur des zu erfassenden Gegenstandes selbst kann sich die orthografische Unterweisung im Deutschen nicht mit einem einzigen Ansatzpunkt begnügen. Sie muß vielmehr zielstrebig folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln bzw. explizit machen, soweit sie beim Schüler bereits unbewußt vorhanden sind:

1. das Vermögen bewußter Phonemunterscheidung und Phonemidentifikation
2. die operationale Erfassung des phonemischen Prinzips als Fähigkeit, Phonem und Schriftzeichen einander richtig zuzuordnen
3. die Fähigkeit bewußter Erfassung zunächst einfacher, später auch komplizierter Regeln für die Verteilung der verschiedenen Schreibungen eines und desselben Phänomens
4. Erwerb der Fähigkeit, Morpheme in wechselnden Kontexten und Verwendungsweisen zu identifizieren und zu unterscheiden.“ (1)

Kern (2) hat sogenannte Lösungshilfen formuliert, die von der Gegenstandsstruktur der Sprache her zur Erarbeitung der Rechtschreibung — das Alter und den Leistungsstand der Schüler berücksichtigend — eingesetzt werden sollten: (3)

- die *visuelle* (optische) Lösungshilfe: sie kommt dem Wesen der Rechtschreibung (nicht lauttreu) und dem Kind (Augenwesen) entgegen
- die *akustische* (phonetische) Lösungshilfe: Lautung wirkt auch bei weitgehendem Verlust der Lauttreue in den Schreibvorgang hinein
- die *motorische* Lösungshilfe: Speicherung der Bewegungsabläufe mit dem Ziel der mechanischen Reproduktion (häufig mit visueller und akustischer Lösungshilfe gekoppelt)
- die *analoge* Lösungshilfe: die Wortähnlichkeit soll zum Zusammenfassen von gleichklingenden und gleichgeschriebenen Wörtern in Wortgruppen führen
- die *logische* Lösungshilfe: die bewußte Analogiebildung führt zum Regeldenken

Die Grenzen der Effektivität bei der Anwendung dieser Lösungsmethoden liegen einerseits in der Sache selbst: die einzelnen Lösungsmethoden erfassen immer nur einen Teilaspekt der Sprache und der Schrift und andererseits im Lernenden: je nachdem, welchem Typus (optisch — akustisch — motorisch — abstrakt denkend) der einzelne zugehört, ist der Einsatz der einzelnen Lösungsmethoden unterschiedlich effektiv für die Erlernung der Sicherheit im schriftlichen Gebrauch der Sprache.

In diesem Abschnitt sollen Möglichkeiten für die Durchführung eines Übungsdiktates aufgezeigt werden. Das Übungsdiktat ist — recht gehandhabt — eine der wichtigsten Formen der Schulung in der Rechtschreibung. Andere Möglichkeiten der Übung sind die Abschreibübung, die Nachschrift, das Prüfungsdiktat, und — unter Einsatz der analogen und der logischen Lösungsmethode — die Erarbeitung eines sogenannten Rechtschreibfalles.

B Didaktische Überlegungen

1. Lernziele

| Grobziel | Feinziele |
|---|---|
| Anbahnung des <i>Wissens</i> , daß das Rechtschreiben auf verschiedenen Wegen erlernt werden kann | <p>Wissen Die Schüler sollen wissen,</p> <p>a) daß zur Einübung der richtigen Schreibung auch das Einprägen von Einzelwissen oder einzelnen Wortgestalten erforderlich ist</p> <p>b) daß die richtige Schreibung unter Einsatz verschiedener Lösungshilfen erreicht werden kann</p> |
| | <p>Können Die Schüler sollen</p> <p>a) die für die rechtschriftliche Erarbeitung des Prüfungsdiktates notwendigen Übungen nach Arbeitsanweisungen selbständig durchführen können</p> <p>b) mit Rechtschreibhilfen, z. B. Wörterheft, Rechtschreibkartei, selbständig arbeiten können</p> |
| Erarbeitung der <i>Sicherheit</i> in der richtigen Schreibung des altersgemäßen Grundwortschatzes | <p>Erkennen Die Schüler sollen erkennen,</p> <p>a) daß die Schreibweise vieler Wörter unserer Sprache nach bestimmten Regeln ermittelt werden kann</p> <p>b) daß es Ausnahmen von den Regeln gibt, die einzeln eingeprägt werden müssen</p> |
| Gewinnen der <i>Einsicht</i> in die Grundsätze und Lösungshilfen für das richtige Schreiben | <p>Werten Die Schüler sollen</p> <p>a) bereit sein, sich um die richtige Schreibung zu bemühen</p> <p>b) Interesse aufbringen an der Regelfindung für analoge Rechtschreibfälle</p> |
| Einschätzen des Rechtschreibens als einen Teilbereich der Voraussetzungen für die sprachliche Kommunikation | |

2. Lernwege

Voraussetzung jeder sinnvollen Übung im Rechtschreiben ist die Rechtschreibdiagnostik. Diese Rechtschreibdiagnostik kann informeller Art sein (z. B. Fehlerhäufigkeit bei Nachschriften, Diktaten usw.) oder mit standardisierten Tests erfolgen. Am aussagekräftigsten wäre der Einsatz von Tests neben anderen, von der Lehrkraft durchgeführten Prüfverfahren. Im letzten Jahrzehnt wurden Rechtschreibtests in großem Ausmaß entwickelt (5). An einen Rechtschreibtest müssen neben testmethodischen Kriterien folgende didaktische Kriterien angesetzt werden: Er sollte „an einer fachimmanenten Taxonomie orientiert sein, die individuelle Rechtschreibleistung möglichst objektiv erfassen, diagnostische Hilfen zur Differenzierung anbieten, dem Lehrer Aufschluß über den Erfolg seiner didaktischen Maßnahmen geben.“ (6)

Die Durchführung des Übungsdiktates wird im Teil C ausführlich unter Angabe verschiedener Möglichkeiten — je nach zugrundeliegendem Text zur Auswahl — dargestellt. Festzuhalten und in der Praxis unbedingt durchzuführen ist die innere Differenzierung gemäß der in der Rechtschreibdiagnostik ermittelten Rechtschreibleistung. Hilfen für die Rechtschreibübung, auch für den variablen Einsatz bei differenzierten Übungsanweisungen, bieten die einzelnen Schulbuchverlage an. Der Umgang mit dem Wörterheft bzw. dem Schülerduden sollte bis zum Ende der Grundschulzeit eingeschult sein.

3. Lernhilfen

- *TA/OHP / Hefte* zur schriftlichen Übung
- *Ganztexte* der Lehrkraft (themenverwandt zum übrigen Unterricht)
- *Rechtschreibhilfen*, die in der Klasse vorhanden sind, z. B. Rechtschreibkartei, Wörterhefte, Rechtschreibarbeits- und Übungshefte
- *Schülerduden* o. ä.
- schülereigenes *Wörterheft* als individuelle Fehlerkartei zur gezielten Übung

C Durchführung des Übungsdiktates

I. Vorbereitung

Möglichkeiten:

- a) Erstellen eines Arbeitsblattes, auf dem der Ganztext und entsprechende Übungsmöglichkeiten bzw. Arbeitsaufträge aufgezeichnet sind (vgl. II.). Die Schüler erhalten dieses Arbeitsblatt etwa eine Woche vor der Niederschrift des Übungsdiktates zur selbständigen Übung — evtl. kann auch als Hausaufgabe täglich eine Auswahl der Übungen aufgegeben werden
- b) Gewöhnung der Schüler an die regelmäßige Durchführung eines Übungsdiktates (in ein- bis zweiwöchentlichem Abstand). Ebenso Gewöhnung (individuelle Rücksprache mit Schülern und Eltern als Voraussetzung) an die gewissenhafte, dem individuellen Rechtschreibvermögen entsprechende Übung des jeweiligen Textes
- c) Inhaltliche Aufbereitung des Textes — unterschiedlich intensiv je nach dem Bekanntheitsgrad des Inhalts bzw. des Wortschatzes
- d) Anschluß an einen behandelten Rechtschreibfall (systematischer Rechtschreiblehrgang!) — bewußte Übung!

Anmerkung:

Der als Übungsdiktat gewählte Text kann einer Nachschriftenammlung, wie sie verschiedene Verlage anbieten, entnommen sein. Er kann auch vom Lehrer selbst verfaßt, auf die Rechtschreibleistung der Klasse bzw. Leistungsgruppe bezogen sein und deshalb vom Text her bereits unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad besitzen. Auch Ausschnitte aus literarischen Texten bzw. literarische Kurztexte bieten sich an.

Die in Punkt II. angegebenen Arbeitsformen und Möglichkeiten für die Formulierung von Arbeitsaufträgen sind auf den jeweiligen Text abzustellen (Auswahl!).

II. Durchführung

1. Mögliche Arbeitsformen

- Alleinarbeit — Partnerarbeit — Gruppenarbeit
- Stillarbeit — Unterrichtsgespräch
- Leherdiktat — Partnerdiktat
- Leherkorrektur — Partnerkorrektur
- Hören des Textes — lesen — abschreiben — aufschreiben
- Arbeit am Text durch die Durchführung der verschiedenen Arbeitsaufträge und am jeweiligen Rechtschreibfall

Art des Diktierens: einen Satz vorlesen — dann den Satz, in Gedankenabschnitte gegliedert, langsam vorlesen, wobei die Schüler mitschreiben — jeden ganzen Satz von einem Schüler nachlesen lassen — am Schluß liest der Lehrer den Text geschlossen vor

2. Mögliche Arbeitsaufträge

- Lies den Text aufmerksam durch! Verstehst du alles?
Wenn nicht, stelle Fragen zum Inhalt des Textes oder zur Bedeutung einzelner Wörter!
- Schreibe alle dir schwierig erscheinenden Wörter aus dem Text heraus!
- Ordne die (unterstrichenen) Wörter des Textes nach Wortarten! (bekannte Wortarten und eine Spalte „übrige Wörter“)
- Setze folgende Wörter mit einem Namenwort/Adjektiv (aus dem Text) zusammen!
- Suche zu allen Wörtern mit Dehnungszeichen (z. B. -h) Reimwörter!
- Bilde von allen Substantiven die Mehrzahl!
- Hänge an folgende Substantive (. . .) die Verkleinerungssilben -chen und -lein an!
- Suche alle Sätze heraus, in denen ein Adjektiv/Verb . . . vorkommt!
- Unterstreiche alle Wörter mit . . . (Angabe eines Rechtschreibfalles!)
- Schreibe alle Verben ab und setze daneben die Grundform!
- Trenne alle trennbaren Wörter durch einen senkrechten Strich zwischen den Silben!
- Setze die fehlenden Satzzeichen ein!
- Lerne den Text auswendig! Schreibe den Text dann auswendig auf!

- Schreibe den Text ohne Fehler ab!
- Korrigiere deine Nachschrift durch Vergleich mit dem Text auf dem Arbeitsblatt — allein, zusammen mit deinem Tischnachbarn!
- Präge dir die richtige Schreibung falsch geschriebener Wörter ein, indem du sie mehrmals richtig aufschreibst! Trage sie in dein Wörterheft ein!
- Ordne die Wörter nach der Silbenzahl!
- Ordne die Wörter nach der Groß- und Kleinschreibung (ausgenommen Satzanfänge)!
- Ordne die Wörter nach Vokal und Konsonant als Anfangs- bzw. Endlaut!
- Ordne die Wörter nach der Buchstabenzahl!
- Ordne die Wörter nach Doppelvokal- und Doppelkonsonantverwendung!
- Suche zu folgenden Wörtern (. . .) Wörter aus der Wortfamilie zusammen!
- Schreibe — jeweils vom Anfang des Textes an gerechnet — so viele Sätze des Textes auf, wie du dir auswendig einprägen kannst!
- Schreibe die Verben ab und setze sie in verschiedene Zeitstufen!
- Sprich den Text halblaut vor dich hin, indem du mit dem Finger die einzelnen Wörter mitzeigst und die einzelnen Buchstaben ganz deutlich sprichst!
- Buchstabiere dir schwierig erscheinende Wörter und lies sie dann wieder im Zusammenhang!
- Suche jene Wörter heraus, die anders gesprochen als geschrieben werden! Präge dir ihre Schreibweise besonders gut ein!
- Bilde aus Adjektiven und Verben Substantive!
- Forme die Sätze in eine andere Satzart um!

3. *Beispiel für die Formulierung von Arbeitsanweisungen*

1. Lies den Text aufmerksam durch!
2. Stelle dir vor, was alles geschildert ist!
3. Welche Ausdrücke gefallen dir besonders gut?
4. Präge dir diese Ausdrücke gut ein!
5. Wenn du einen Ausdruck nicht verstehst, so frage!
6. Lies den Text mehrmals halblaut, deutlich und mit sinnvoller Betonung vor dich hin!
7. Schreibe alle zusammengesetzten Substantive heraus und schreibe gesondert das Grund- und das Bestimmungswort daneben!
8. Ordne die Wörter nach Wortarten! (Substantive — Verben . . .)
9. Schreibe alle Substantive, bei denen ein Adjektiv steht, zusammen mit dem Adjektiv auf!
10. Suche alle als Substantiv gebrauchten Verben heraus und schreibe daneben das Wort, von dem sie abgeleitet sind!
11. Schreibe alle Wörter mit Doppelkonsonant heraus!
12. Stelle die Wortfamilie „. . . .“ zusammen!
13. Trenne alle mehrsilbigen Wörter, so oft es möglich ist!
14. Schreibe den Text Satz für Satz! Präge dir zuvor immer den jeweiligen Satz ein, daß du ihn auswendig schreiben kannst!

15. Laß dir den Text diktieren!
16. Kontrolliere deine Nachschrift durch Vergleich mit dem Text auf dem Arbeitsblatt!
17. Schreibe alle falsch geschriebenen Wörter in dein Wörterheft und präge dir die richtige Schreibweise durch mehrmaliges Abschreiben ein!

III. Bewertung/Nacharbeit

- Die Korrektur kann (sollte) durch den schreibenden Schüler selbst, durch den Tischnachbarn oder durch den Lehrer — in Abwechslung — erfolgen. Das wortweise Durchbesprechen mit Hilfe des OHP kann dabei eine Hilfe zur Fehlerfindung sein.
- Für die Kennzeichnung der Fehler sollten einheitliche Korrekturzeichen — zumindest innerhalb der Klasse — eingeführt werden. Neben der Anzahl der Fehler sollte wenigstens ab und zu eine wörtliche Bewertung stehen, die persönliches Bemühen oder persönlichen Fortschritt bestätigt.
- Motivierend und den Leistungsstand des einzelnen und der Klasse relativ objektiv veranschaulichend ist das Anlegen von Fehlerkurven (bzw. Kurven für die Richtigschreibungen);
für die Klasse: Durchschnittsfehlerzahl
für den einzelnen: direkte Fehlerzahl
- Die Nacharbeit kann — wenn im übrigen Unterricht regelmäßig in kurzen Zeitabständen Übungsdiktate durchgeführt werden — nicht im Klassenunterricht erfolgen; vielmehr sollte — in Zusammenarbeit mit den Eltern — eine individuelle Einübung der Fehlerverbesserung bzw. Einübung der Richtigschreibung von jenen Wörtern erfolgen, in denen die Rechtschreibsicherheit nicht vorhanden ist.
Die Einschulung in die selbständige Arbeit, z. B. jeweils vor Unterrichtsbeginn am Morgen, mit dem eigenen Wörterheft, mit dem Schülerduden und gegebenenfalls mit Rechtschreibkartei und Rechtschreibtrainer ist eine unabdingbare Maßnahme zur Verbesserung der Fertigkeit im Rechtschreiben.

Anmerkungen:

1. *Braun, W.-F.*: Linguistik und Rechtschreibunterricht, in: Blätter für Lehrerfortbildung, 1975, H. 1, S. 12
2. *Kern, E. und A.*: Der neue Weg im Rechtschreiben. Herder, Freiburg 1967 (5)
3. Zitiert nach *Rauscher, H.*: Wo stehen wir heute in der Didaktik des Rechtschreibunterrichts?, in: Päd. Welt, 1975, H. 1, S. 23 ff.
4. Vgl. *Messelken, H.*: Rechtschreibtest, in: *Nündel, E.* (Hg.): Lexikon der Deutsch-Didaktik. Henn, Wuppertal 1973

Im Verlag Michael Prögel sind folgende Arbeitshilfen für den Rechtschreibunterricht der 3./4. Jahrgangsstufe erschienen:

- Fikenscher, F.*: Rechtschreiblehrgang für die Grundschule. Sachkundliche Kurzdiktate
Reithmeier, E./Wienerl, E.: STOP für Rechtschreibfehler! 3. und 4. Schuljahr je zwei Hefte
Ernst, K.-H./Rammelkamp, K.: schreibe und prüfe. Vorkurs und Teil I
Wachtler, P.: Arbeitsheft für sinnvolles Verbessern
Paulig, P.: nachschlagen — nachdenken — nachschreiben. Taschenwörterbuch

