

Linguistische aspekte im deutschunterricht der primarstufe.

Zur konzeption des lehrplanentwurfs für die grundschulen in Baden-Württemberg

1. Vorbemerkungen zur tematik

Als diese tagung im sommer vor. jahres geplant wurde, war nicht voraus-
zusehen, daß sich die fachdidaktischen diskussionen über die erste fas-
sung der hessischen rahmenrichtlinien für deutsch in der sekundarstufe I
in der zwischenzeit festgefahren haben würden und daß die entsprechen-
den rahmenrichtlinien für die primarstufe erst im spätsommer dieses
jahres vorlägen. Da es sich bei dem entwurf der lehrplankommission
deutsch in Baden-Württemberg um sogenannte arbeitsanweisungen für
die grundschule handelt, lassen sich vergleiche mit den hessischen rah-
menrichtlinien nur insoweit anstellen, als beide lehrpläne lernzielorien-
tiert sind und der baden-württembergische entwurf in richtung auf eine
durchgängige zielsetzung für den deutschunterricht aller stufen konzi-
piert wurde.

Leider hat man in vielen bundesländern bei der revision der alten richt-
linien und lehrpläne mit der sekundarstufe I oder gar II begonnen, offen-
sichtlich weil sich auf diesen stufen die in der didaktischen diskussion
der letzten drei jahre angesprochenen ziele des deutschunterrichts deut-
licher tematisieren lassen und weil fachwissenschaftler und fachdidakti-
ker anders als in der matematik das lernen der 6-10jährigen weitgehend
den pädagogen und psychologen allein überlassen haben. Inhalte des
deutschunterrichts der primarstufe erschienen vielen auch als zu banal,
als daß man an ihnen oder mit ihnen emanzipatorische oder ideologie-
kritische ziele verfolgen könnte.

2. Vorüberlegungen zu einem lehrplanentwurf für die primarstufe

Wer dem deutschunterricht auf der primarstufe eine neue grundlage ge-
ben will, hat es denn auch mit anderen voraussetzungen und bedingun-
gen zu tun als derjenige, der ein curriculum für die sekundarstufe ent-
wirft. In weit stärkerem maße muß er, will er nicht bildungspolitischen
utopien nachjagen, diese bedingungen berücksichtigen. Sie lassen sich
sehr abrißhaft wie folgt beschreiben:

2.1.1. Ausbildungs- und bewußtseinsstand der grundschullehrer

Der "muttersprachliche unterricht" in der grundschule ist traditionell vom primat der erlebnispädagogik und der ganzheitspsychologie bestimmt und in einen unwissenschaftlichen heimatkundeunterricht eingebettet. Der ihn erteilende lehrer sah seinen auftrag vor allem darin, die elterliche erziehung zu ergänzen und zu unterstützen und zwar nach wert- und ordnungsvorstellungen eines spätromantischen, volkstumsbewußten und ästhetizistischen bürgertums. Die "muttersprache" galt in einer oberflächlichen rezeption der sprachauffassung von Leo Weisgerber als das "kostbare erbe ..., das unverdorben erhalten und weitergegeben werden muß ... (als) eine der geistigen mächte, die das volkstum begründen."¹

Im sogenannten literaturunterricht ging es um einen "zugang zur dichtung" (was das ist, wußten die lesebuchautoren offenkundig genau), und "wem sich der zugang zur dichtung eröffnet hat, der findet in ihr eine kraftquelle, die sein leben bereichern kann."² Selbst der recht-schreibunterricht diente solch verschwommenen zielsetzungen; durch ihn werde, so meint noch 1971 ein bekannter schulbuchautor, der schüler "zur ehrfurcht vor dem wort und seiner schreibweise gelangen."³

Von einer fachwissenschaftlichen begründung des "muttersprachlichen unterrichts" kann keine rede sein; der lehrer ist auch nicht als deutsch-lehrer ausgebildet, er hat alle "fächer" zu geben und herrscht als "klassensvater" bzw. "klassenmutter" fast uneingeschränkt ein oder zwei jahre lang über die gleichen 35 - 45 kinder.

Seit ende der 60er jahre versuchte man nun, durch eine wesentlich stärker fachorientierte ausbildung dem unterricht eine wissenschaftliche grundlage zu geben. Die studenten hatten die hälfte ihrer auf 6 semester erweiterten studienzeit auf ein wahlfach und ein beifach zu konzentrieren. Die gewünschte änderung scheiterte jedoch bisher an vier faktoren:

- (1) der festverwurzelten primarstufenlehrer-ideologie,
- (2) einer vielerorts verkrusteten struktur der schulverwaltung (den schulräten fehlt meist eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische ausbildung),
- (3) dem vielfach fachfremden einsatz der lehrer,
- (4) einer großenteils reformfeindlichen elternschaft, die durch die propagierung der antiautoritären erziehung in ihrer auffassung von dem, welche inhalte nach welchen methoden die grundschule zu vermitteln habe, eher bestärkt wurde.

Überdies wurde den konservativen lehrern das festhalten an ihrer alten position wesentlich dadurch erleichtert, daß die fachdidaktiker in immer

größer werdender verselbständigung und theoriebezogenheit die schulwirklichkeit außer acht ließen.

Die angestrebte verwissenschaftlichung des deutschunterrichts erlitt auch unter den wegen ihrer verunsicherung neuen erkenntnissen noch aufgeschlossenen primarstufenlehrern einen rückschlag durch das didaktisch, vor allem mediendidaktisch leider sehr unbedarfte "funkkolleg sprache". Der primarstufenlehrer, der sich nach diesem funkkolleg mühsam einige grundbegriffe angeeignet hatte, wußte nicht, wozu er all das brauchen könne.

Dafür faszinierten ihn sehr rasch andere einseitigkeiten:

- (1) die unkritische Bernstein-rezeption mit dem pauschalierenden zweischichten-modell (verführerisches rezept für die nach systematisierung und schematisierung drängenden lehrer),
- (2) vor allem die nach dem vorübergehenden politischen engagement im zusammenhang mit ostverträgen und bundestagswahl 1972 wirkungsvollen tesen von der ideologiekritik als oberstem lernziel, lernen sei grundsätzlich nur als verhaltensänderung zu verstehen ("die erkenntnis eines sachverhalts hat nicht eine verhaltensänderung – und darauf zielt der lernprozeß ab – zur notwendigen folge")⁴ und
- (3) die pädagogisch und psychologisch fragwürdige, grundlegende bedürfnisse des Kindes verkennende forderung nach symmetrischer kommunikation zwischen lehrer und schüler.

2.1.2. Auflagen für die lehrplankommission

Wie ist es möglich, auf diesem hintergrund im sinne einer inneren grundschulreform ein konzept für den deutschunterricht zu entwerfen?

Da es in der vom kultusministerium Baden-Württemberg einberufenen engeren leitgruppe, die sich aus pädagogen und schulpädagogen zusammensetzte, nicht gelungen war, ein rahmenkonzept für den gesamten unterricht auf der primarstufe zu entwickeln, mußte wenigstens für die daraufhin gebildeten lehrplankommissionen der einzelnen fächer ein minimum an gemeinsamkeiten festgelegt werden. Die "arbeitsanweisungen" sollten lernzielorientiert sein, besonderer wert sei auf die lernzielbeschreibung und -ableitung zu legen, die lernziele sollten hierarchisch in drei stufen mit abnehmendem abstraktionsgrad gegliedert, und jedem lernziel der 3. stufe sollten mögliche inhalte und mögliche handlungsformen, d.h. tätigkeiten der schüler oder des lehrers bzw. methoden des unterrichtlichen vorgehens als vorschläge für den unterricht zugeordnet werden.⁵

2.2. Möglichkeiten des vorgehens

Für die erarbeitung des lehrplanentwurfs ergaben sich vier möglichkeiten, die in der kommission im einzelnen durchgespielt wurden, bevor wir uns für die letzte entschieden:

(1) Am naheliegendsten schien die möglichkeit, von einer synopse der bis 1972 vorliegenden lehrpläne aller bundesländer und der DDR auszugehen. Es stellte sich jedoch heraus, daß selbst die neuesten pläne — das gilt auch für den 1969 veröffentlichten entwurf von Nordrhein-Westfalen (unsere arbeit begann im herbst 1972) — über retuschen der alten bildungspläne nicht hinausgingen. Insbesondere bleiben sämtliche richtlinien (ich beziehe mich auf die grundschule) an der auffassung von der sprache als einer wirkenden kraft orientiert, die ein von sprachgemeinschaft zu sprachgemeinschaft verschiedenes "muttersprachliches weltbild" aufbaue. Selbst in den richtlinien für Nordrhein-Westfalen von 1973 heißt es noch: "Sprache erschließt dem kind den zugang zur wirklichkeit in der weise, wie diese wirklichkeit in der sprachgemeinschaft geistig bewältigt und verarbeitet worden ist. Sie ermöglicht damit menschliches weltverhalten in einer durch die bestimmte muttersprache geprägten form. Jedes neu erworbene wort, jeder neu gewonnene satzbauplan eröffnet dem kind einen zugang zur welt."^{5a}

Für den literaturunterricht stellten die vorliegenden lehrpläne, auf der werkimmanenten interpretation aufbauend, literarische gattungen und angeblich klar bestimmbare kriterien literarischer qualität in den vordergrund. Erstlese- und rechtschreibunterricht waren fast ausschließlich von der ganzheitsmethode Artur Kerns bestimmt, und der sogenannte aufsatzunterricht, von der alten erlebnispädagogik geprägt, zielte weiterhin auf einhaltung vorbildlicher darstellformen und stilnormen.

(2) Als zweite möglichkeit bot sich der ansatz eines mehrperspektivischen unterrichts an; er geht von situationsfeldern aus, die die welt des Kindes bestimmen und zielt fächerübergreifend auf ein gesamtcurriculum für die primarstufe.⁶ Diesen ansatz stellten wir zurück, da notwendige lernbereiche des deutschunterrichts auf der primarstufe nicht unterzubringen sind, eine sehr dichte netzplanung notwendig wäre, die möglichst viele das kind betreffende problemfelder umfaßt hätte, besonders aber, weil dieser ansatz die gefahr in sich birgt, daß der deutschunterricht, aus der verklammerung mit dem unwissenschaftlichen ideologischen heimatkundenunterricht befreit, in die umklammerung durch einen neuartigen, nach einer soziologischen teiltheorie ausgerichteten gesellschaftslehre-unterricht geraten würde.

(3) Auch der dritte ansatz, ebenfalls fächerübergreifend, nämlich die

komplexen erscheinungen der welt, in die das kind hineinwächst, von strukturbegriffen aus wie gleichheit/ungleichheit, zuordnung, relation, abbildung, kausalität, verwandlung an verschiedenen situationen, gegenständen und verhaltensweisen erfahrbar zu machen, ließ sich nicht durchhalten. Denn dieses konzept der "schlüsselbegriffe" als begrifflicher ordnungskategorien⁷ hätte eine ständige zusammenarbeit aller projektgruppen verlangt und vor allem zu einer einseitigen betonung der kognition geführt.

(4) So blieb als ansatz der versuch, aus der pädagogischen, psychologischen, soziologischen und fachdidaktischen diskussion der letzten jahre jene tesen herauszufinden, über die inzwischen weitgehender konsens besteht.

3. Grundzüge des entwurfs

3.1. Richtziel und sprachbegriff

Es ist deshalb sicher kein zufall, daß die lehrplankommissionen in Hessen und in Baden-Württemberg unabhängig voneinander von einem gleichen allgemeinen lernziel ausgegangen sind und beide es für notwendig ansahen, den ihren plänen zugrunde liegenden sprachbegriff näher zu bestimmen. Zeigt sich noch im richtziel des deutschunterrichts weitgehende übereinstimmung – nach den hessischen rahmenrichtlinien hat der deutschunterricht "die aufgabe, die sprachliche kommunikationsfähigkeit der schüler zu fördern",⁸ unsere formulierung lautet: "Der schüler soll seine sprachliche kommunikationsfähigkeit erweitern und differenzieren und zu kritisch reflektierendem umgang mit ... der deutschen sprache gelangen"⁸ –, so werden die unterschiede bei der erläuterung des sprachbegriffs recht deutlich. Der deutschdidaktiker kann sich nach unserer auffassung, vor allem wenn es um einen lehrplan für die 6-10jährigen geht, nicht der einseitigkeit einer mehr oder weniger in sich geschlossenen teiltheorie verschreiben und diese verabsolutierend als allgemeine richtschnur setzen; er muß sich vielmehr der komplexität der sprache bewußt bleiben. Deshalb hielten wir es für nötig, zunächst die verschiedenen aspekte bzw. funktionen der sprache kurz zu beschreiben:¹⁰

Sprache ist das wichtigste und differenzierteste mittel menschlicher verständigung und eines der wichtigsten mittel der beeinflussung. Die genannten superlativischen attribute finden ihre begründung in der komplexität der menschlichen sprache und der großen zahl sprachlicher elemente. Die beeinflussung ist dadurch gegeben, daß kaum ein sprechen möglich ist, mit dem nicht eine bestimmte absicht, und sei es die, den an-

dern zu unterhalten oder sich selbst über etwas klar zu werden, verfolgt würde. Mit dieser pragmatischen funktion hängt eine zweite unmittelbar zusammen: die soziale funktion. Denn die ausbildung einer sprache beruht darauf, daß menschen als soziale wesen ihre beziehungen untereinander regeln müssen; insofern ist jede sprachliche äußerung ausdruck sozialen verhaltens.

Als ein solches "produkt menschlichen zusammenlebens" ist jede sprache wie jede institution dem wandel unterworfen. Sie beruht auf übereinkunft und verändert sich entsprechend den gesellschaftlichen bedingungen. Dies ist der historische aspekt der sprache.

Die drei bisher genannten funktionen, die pragmatische, die soziale und die historische könnte man unter soziologischer betrachtungsweise zusammenfassen.

Die sprache hat aber noch andere funktionen, die weniger klar zu fassen sind: zunächst die kognitive funktion. Geistige tätigkeiten sind eng an sprache gebunden und zwar "in so starkem maße, daß man sich fragen kann, ob eine geistestätigkeit, die nicht im rahmen einer sprache vor sich ginge, überhaupt den namen 'denken' verdienen würde."¹¹

Inwieweit denken von empfinden beeinflusst wird, ist ebenso wenig geklärt. Fest steht nur, daß der mensch ein wesen ist, daß nicht nur mit hilfe der sinne wahrnimmt, sondern auch mehr oder weniger diffus empfindet oder fühlt und fähig ist, gefühle, empfindungen, wünsche in sprache auszudrücken. Das ist die affektive funktion der sprache. Mit ihr und der kognitiven funktion hängt sehr eng die noch schwieriger zu bestimmende und abzugrenzende ästhetische funktion zusammen.

Die zuletzt genannten drei funktionen ließen sich unter psychologischem aspekt enger zusammenfassen. Sie standen und stehen ja auch im mittelpunkt eines spezifischen forschungsgebiets der sprachpsychologie, nämlich des spracherwerbs und der sprachentwicklung beim kleinen kind.

Daß die erforschung des fänomens sprache sowohl unter soziologischem als unter psychologischem aspekt nicht zu einem befriedigenden ergebnis geführt hat, hängt u.a. damit zusammen, daß sich soziologen und psychologen in bezug auf die letzte und besondere komponente der sprache, nämlich ihre spezifische struktur, auf beschreibungen stützten und stützten mußten, die noch unzureichend waren. Das zeigt sich selbst noch deutlich bei den Bernstein-exegeten. Erst in den jüngsten sprachpsychologischen arbeiten in Deutschland werden die ergebnisse der neuen linguistik mit einbezogen.¹² Aber noch bis heute gibt es keinen brauchbaren geeichten test zur sprachstandsdiagnostik etwa der 5- und 6jährigen.

Überblicken wir die hier rein additiv genannten funktionen der sprache und versuchen sie unter einem zentralen begriff zusammenzufassen, so bietet sich der der kommunikation an. Denn kommunikation in seinem eigentlichen sinn als verständigung besonders zwischen menschen schließt eindeutig die soziologisch bestimmten funktionen ein; außerdem kann schwerlich bestritten werden, daß bei menschlicher kommunikation die kognitive wie die affektive und selbst die ästhetische funktion der sprache wesentlich mitbeteiligt sind; und da kommunikation immer an zeichen gebunden ist, nichtverbale oder verbale, über zeichen erfolgt, ist auch jene spezifische komponente mit berücksichtigt, die sprache als gesellschaftlich vereinbartes system von zeichen und sprachverhaltensmustern sieht. Deshalb kann deutschunterricht als unterricht in sprachlicher kommunikation und über sprachliche kommunikation bestimmt werden.

3.2. Aufbau und stellenwertbeschreibung der einzelnen lernbereiche

Auf dem hintergrund eines so weit gefaßten sprachbegriffs sind aufbau und stellenwertbeschreibung der einzelnen lernbereiche des deutschunterrichts auf der primarstufe zu sehen.

Wir haben uns zunächst bemüht, in einer grafik (vgl. s. 209), die einerseits die grundverhaltensweisen bei sprachlicher kommunikation, rezeption, produktion und reflexion, andererseits die äußerungsformen nichtverbal und verbal mündlich bzw. schriftlich zeigt, für den lehrer den ort der einzelnen lernbereiche des deutschunterrichts innerhalb des gesamts sprachlicher kommunikation deutlich zu machen. Die grafik soll darüber hinaus dem lehrer die verknüpfung und den inneren zusammenhang der einzelnen lernbereiche veranschaulichen. Dies erscheint uns wichtig, da nicht nur in der praxis, sondern auch in neueren sprachbüchern die einzelnen bereiche fast unverbunden nebeneinander gestellt werden.

In der grafik erscheint im zentrum die mündliche kommunikation, die auch als lernbereich "mündliches sprachhandeln" am anfang des lehrplanentwurfs steht. Nach der darstellung der grundqualifikationen für die dekodierung schriftlicher informationen (lesenlernen) bzw. für die schriftliche kodierung von informationen (schreibenlernen und schreiben sowie rechtschreiben) folgt der lernbereich "texte", der ausdrücklich mündliche und schriftliche texte meint, die "reflexion über funktion und struktur der sprache" sowie das "verfassen von texten". (Zu den richtzielen der einzelnen lernbereiche vgl. s. 210.)

Als beispiel für die stellenwertbeschreibung, die gleichzeitig die art der lernzielfindung und -ableitung verdeutlichen soll, greife ich einen lernbereich heraus, in dem sich der unterschied zu früheren lehrplänen, aber

auch zu den hessischen rahmenrichtlinien zeigt, den lernbereich "mündliches sprachhandeln".¹³

In unserer hochdifferenzierten sozialen umwelt ist der mensch in besonderem maße auf differenzierte sprachliche kommunikation angewiesen. Entsprechend den alltäglich geforderten kommunikationssituationen ist die beherrschung mündlicher sprachhandlungsformen besonders wichtig. Sie erweist sich in der fähigkeit der partner, vorurteilsfrei aufeinander einzugehen, d.h. die spielregeln kommunikativen verhaltens, gerade in konfliktsituationen, zu beachten.

Alle formen mündlicher kommunikation setzen voraus, daß man sich verständlich mitteilen und andere sachgerecht verstehen kann. Für eine erziehung, die kommunikationsfähigkeit anstrebt, ergibt sich aus dieser gesellschaftlichen notwendigkeit darüber hinaus die wichtige aufgabe, partner- und gruppenbezogene sprachhandlungsformen zu üben. So können kommunikationssituationen, die je nach zahl, sozialer rolle und intention der gesprächsteilnehmer anders strukturiert sind, bewältigt werden.

Der lernbereich "mündliches sprachhandeln" erhält dadurch eine vorrangige stellung innerhalb des deutschunterrichts. Hier wird die vermittlung umfassender qualifikationen speziell tematisiert, auf denen der unterricht in anderen lernbereichen des faches aufbaut.

Die im bereich "mündliches sprachhandeln" zu erwerbenden qualifikationen – steigerung der mündlichen sprachfähigkeit und entwicklung von sozialverhaltensformen – sind auch von fächerübergreifender bedeutung; denn jeder unterricht vollzieht sich überwiegend in gesprochener sprache. Dabei beeinflussen die fähigkeiten im mündlichen sprachhandeln wesentlich die erstrebenswerte produktive gestaltung des unterrichts als eines ständigen kommunikationsprozesses.

Mit dieser stellenwertbestimmung wird die bisher in der überbewertung der qualifikationen im sekundären system ausgedrückte fehlgewichtung zugunsten des primären systems korrigiert.

Für den lernbereich "mündliches sprachhandeln" wird demgemäß von folgender zielsetzung ausgegangen:

Lernziel 1: Der schüler soll durch sachgerechtes verstehen- und sichverstehenkönnen die voraussetzungen zur bewältigung partner- und gruppenkommunikativer situationen erwerben und schließlich zu reflektiertem mündlichem sprachhandeln gelangen.

Von diesem ziel lassen sich folgende lernzielkomplexe geringeren abstraktionsgrades ableiten:

Lernziele 2: Der Schüler soll

1. verbale und nicht-verbale äusserungen wahrnehmen und sachgerecht verstehen können;
2. eigene vorstellungen und wünsche verständlich artikulieren können;
3. lernen, einem gesprächspartner vorurteilsfrei zuzuhören und auf ihn einzugehen;
4. lernen, sein kommunikatives sprachhandeln auf mehrere gesprächsteilnehmer einzustellen;
5. lernen, sein sprachhandeln auf die sozialen rollen der kommunikationsteilnehmer einzustellen;
6. lernen, sein sprachhandeln auf bestimmte kommunikative absichten einzustellen.

Diese sechs noch relativ abstrakten lernzielkomplexe greifen selbstverständlich in der konkreten unterrichtsveranstaltung, etwa im rundgespräch oder im rollenspiel, ständig ineinander; ihre anordnung ist also nicht im sinne einer taxonomie zu verstehen, wenn auch die beiden ersten als grundqualifikationen für die folgenden vier betrachtet werden können. Daß sie, wie eingangs angedeutet, nicht nur für die primarstufe gelten, sondern auf eine durchgängige zielsetzung auch für die weiterführenden stufen konzipiert sind, sei an einem beispiel kurz angedeutet: Das wahrnehmen und sachgerechte verstehenkönnen nicht-verbaler und verbaler äusserungen führt von der einfachsten form des wahrnehmens und verstehens akustischer zeichen (etwa von alarmzeichen im 1. schuljahr) über das aufnehmen wichtiger informationen aus einfachen mündlichen texten im 4. schuljahr bis hin zu der übung in der sekundarstufe II, die wesentlichen gedankengänge eines längeren vortrags aufzunehmen.

4. Linguistische aspekte im engeren sinne

Stehen im lernbereich "mündliches sprachhandeln" neben den kognitiven und affektiven aspekten der sprache die pragmatische und die soziale funktion im vordergrund, so erhält die im engeren sinne linguistische betrachtungsweise größeres gewicht in drei lernbereichen, auf die ich im hinblick auf die gesamttematik dieser tagung etwas näher eingehen möchte: das lesenlernen, das rechtschreiben und die "reflexion über funktion und struktur der sprache".

4.1. "lesenlernen"

Der bereich "lesenlernen" ist bis vor kurzer zeit, sofern überhaupt wissenschaftlich untersucht und begründet, eindeutig den psychologen und

den schulpädagogen überlassen worden. Die diskussionen erschöpften sich, abgesehen von den auseinandersetzungen über die inhalte, an denen das lesen gelernt werden sollte, in einem auf zwei konträre psychologische teorien gegründeten metodenstreit. Den sprachdidaktiker berührte dieser lernbereich nicht; allenfalls wurden am rande fonetische fragen diskutiert. Der lehrplanentwurf von Baden-Württemberg gibt demgegenüber für das lesenlernen dem zeichenlinguistischen aspekt eine größere bedeutung und definiert alle lernziele in beziehung zum lerninhalt "schriftliche kommunikation". In einer art vorkurs soll der schüler zunächst anhand einfacher grafischer zeichen verschiedenster systeme einen ersten einblick in die funktion von zeichen und deren dreifache relation (objekt-, mittel- und interpretantenbezug) gewinnen und dabei gleichzeitig die für die speicherung von geschriebenen sprachzeichen wichtige fähigkeit der diskrimination und identifikation üben, dies sowohl über den optischen als den akustischen kanal. Denn geht man davon aus, daß die geschriebene sprache die gesprochene abbildet, so spielen die fonem/grafembeziehungen für den leselernprozeß eine nicht unbedeutende rolle.

Sinnvollerweise sollten am anfang solche wörter stehen, bei denen eine weitgehende 1:1-relation zwischen fonem und grafem besteht. Den strukturalistischen verfahren der substitution in minimalpaaren, der adjunktion bzw. deletion messen wir große bedeutung bei; denn diese verfahren, richtig angewandt, ermöglichen nicht nur, den schülern die funktion von fonemen und buchstaben zur differenzierung der bedeutung erfahrbar zu machen, sie regen darüber hinaus zu einem fruchtbaren operieren mit sprachlichen elementen an. Die genannten verfahren sollen von anfang an auf mehreren ebenern angewandt werden: man geht etwa von den namen *Michael* und *Andrea* aus (adjunktion: *Michaela*, *Andreas*); unter einbeziehung des kommunikativen aspekts führt man die deiktischen pronomen *ich* (*mich*, *Michael*) und *du* ein, und die ersten sätze können lauten (etwa beim betrachten der bilder aus den ferien an der projektionswand): *da bist du*, *Andrea* (minimalpaar *da* – *du*) und *das ist Andreas* (adjunktion *da* – *das* bzw. deletion *bist* – *ist*).

Besonders wichtig erscheint uns unter zeichenlinguistischem aspekt, daß man schon in den ersten wochen mit flexiven operiert; denn diesen sprachzeichen kommt im hinblick auf das lesenlernen ein besonderer stellenwert zu: sie sind fast ausnahmslos allomorfe zahlreicher morfeme; sie werden durch höchstens drei allografe abgebildet, die wichtigsten 'e' und 't' sogar nur durch einen; bei ihrer abbildung besteht eine 1:1-relation; ihre zahl ist sehr begrenzt (nur 11), und vor allem stiften sie syntagmatische beziehungen. Die kinder können dann schon nach gut einem

monat sätze selbständig erlesen wie: *Wenn du dich malst und ich dich male, dann malst du, was ich male, und ich male, was du malst.*

Der vorgeschlagene weg bedingt, daß in viel stärkerem maße, als das in bisherigen leselehrgängen üblich war, verblexeme als satzkonstituierende sprachzeichen frühzeitig eingepägt werden, besonders verblexeme, die mit einfachen präfixen bzw. präpositionen als präfigierten lexemen kombiniert, immer wieder neue bedeutungen aufweisen; für die auswahl des fibelwortschatzes sollten deshalb auch polyseme ausdrücke, vor allem wenn es sich um homografen handelt, berücksichtigt werden wie *weiß, heiß, reich* usw. So können mit einem minimum an gespeicherten sprachzeichen verschiedenste temenbereiche angesprochen werden.

4.2. "rechtschreiben"

Auch mit dem lernbereich "rechtschreiben" haben sich bisher nur wenige sprachdidaktiker eingehend beschäftigt. Man überließ diesen lernbereich den praktikern; und die stellten seit Kern¹⁴ immer wieder die these von der mangelnden lauttreue der deutschen schreibung in den vordergrund. Das hing u.a. damit zusammen, daß vor über 40 jahren, als diese these grundlage der rechtschreibmethodik wurde, die kinder wenigstens im west- und süddeutschen raum nur einen stark ausgeprägten dialekt kannten und die meisten grundschullehrer auf dem lande, ausgerichtet nach den prinzipien der erlebnispädagogik und der heimatkunde, mit ihren schülern fast ausschließlich dialekt sprachen.

Gehen wir davon aus, daß sich die verhältnisse in dieser hinsicht wesentlich geändert haben (die kinder verstehen die standardsprache, die lehrer unterrichten weitgehend standardsprachlich), so läßt sich die überbetonung des visuellen prinzipts in der rechtschreibmethodik nicht mehr rechtfertigen. Entgegen der landläufigen meinung der lehrer und vieler rechtschreibmethodiker zeigt sich ein überraschend hoher grad an regelhaftigkeit in der schreibung, wenn wir nicht das fonetische, sondern das fonologische prinzip zugrunde legen. Riehme¹⁵ hatte bei einem sehr kleinen korpus als anteil der diskrepanzen zwischen fonem- und grafemebene 16,65 % ermittelt. An einem zwanzigmal so umfangreichen korpus (texten verschiedener textsorten) konnte ich weniger als 11 % abweichungen feststellen; davon entfallen über ein drittel auf die kommunikativ redundante großschreibung, ein fünftel sind morfologisch erklärbar, und ein knappes sechstel betrifft abweichungen der wenigen einsilbigen wörter ohne doppeltschreibung des den konsonanten abbildenden buchstabens nach kurzem vokalfonem (*an, um, bis, bat* usw. bzw. die entsprechenden präfixe *ver-, zer-* usf., wobei zu berücksichtigen ist, daß in diesen "wörtern" in der regel das kurze vokalfonem nicht betont ist). Allerdings sind

bei dieser auszählung voraussetzungen gemacht, die mit der häufigkeit der abbildungen zusammenhängen. Als regeln wurden u.a. festgelegt: kurzes betontes vokalfonem bedingt mehr als ein folgendes, konsonantische foneme abbildendes grafem, oder langes vokalfonem /i:/ wird durch >ie< abgebildet (vgl. hierzu das unterrichtsbeispiel auf den seiten 212 und 213).

Auf diesem hintergrund sind die lernzielkomplexe 2 und 3 zu verstehen (vgl. s. 211): Der schüler soll erkennen, wie die buchstabenschrift die gesprochene sprache abbildet, und er soll merkhilfen und regeln in ihrer funktion erkennen und anwenden lernen. Für das unter 3.2. angesprochene ziel hat sich ein von mir entwickeltes morfemspiel, das dem schüler ermöglicht, mit den kleinsten, bedeutung tragenden einheiten der sprache zu operieren, wobei er sie sich in ihrer schreibung leichter einprägt, seit jahren gut bewährt. Bleibt zu erwähnen, daß im gegensatz zu den hessischen rahmenrichtlinien in unserem lehrplanentwurf bei den inhalten und handlungsformen, die den lernzielen 3. grades zugeordnet sind, sehr konkrete angaben über einzelheiten als hilfen für den lehrer gemacht werden.¹⁶

Nun könnte der eindruck entstehen, als wollten wir dem rechtschreibunterricht eine nicht unerhebliche bedeutung beimessen. Dem stehen klare aussagen in der stellenwertbeschreibung gegenüber, aus denen auch entsprechende konsequenzen gezogen werden. Wir betonen den geringen stellenwert der diktate, die dem schüler die rolle eines rein imitativ reproduzierenden zuweisen, die relativ geringe kommunikative bedeutung der rechtschreibung, heben zwar die notwendigkeit und nützlichkeit einer rechtschreibnorm hervor, weisen aber gleichzeitig auf deren veränderbarkeit hin. Unter diesen aspekten sind die lernzielkomplexe 5 (der schüler soll lernen, unter benützung geeigneter hilfsmittel texte normgerecht aufzuschreiben, d.h. diktate mit benützung eines wörterbuches) und vor allem der schon über die primarstufe hinausreichende lernzielkomplex 6 zu verstehen (der schüler soll über die rechtschreibung der deutschen sprache als notwendige und veränderbare norm reflektieren können). Ich darf an dieser stelle mein bedauern, ja befremden darüber ausdrücken, daß diejenigen, die seit jahren eine reform der rechtschreibung fordern und entsprechende empfehlungen darüber ausgearbeitet haben, in ihren veröfentlichungen sowie im amtlichen schreiben nach wie vor an der gegenwärtigen norm festhalten. (Eine erfreuliche ausnahme bildet seit kurzem die zeitschrift "WIRKENDES WORT".)

4.3. "Reflexion über funktion und struktur der sprache"

Ich komme zum letzten lernbereich, zu dem ich wie zu den anderen nur wenige andeutungen machen kann. Wir haben ihn "reflexion über funktion und struktur der sprache" genannt. Gegenwärtig wird immer mehr bestritten, daß einsicht in die funktionsweise und struktur der deutschen sprache ein ziel des deutschunterrichts sein könne, es gehe nur um erweiterung der sog. kommunikativen kompetenz. Ein kritisch reflektierender umgang mit der sprache ist jedoch unseres erachtens nicht möglich, wenn im schüler nicht auch ein analytisches verhältnis zur sprache geweckt wird. Der sprachunterricht im engeren sinne hat schon in der grundschule eine gewisse bedeutung durch die in ihm zu vermittelnden überprüfbaren und auf andere bereiche übertragbaren analyseverfahren zur aufdeckung sprachlicher strukturelemente und eine dadurch ermöglichte klassifizierung sprachlicher einheiten. Allerdings darf sich der grundlegende sprachunterricht nicht in einem systemlinguistischen grammatikunterricht verselbständigen; er muß das bedingungsgefüge von kommunikationsprozessen mit einbeziehen.

Dem glauben wir dadurch rechnung getragen zu haben, daß wir auch im sinne der verknüpfung der einzelnen lernbereiche im 1. und im letzten lernzielkomplex den rahmen abstecken, innerhalb dessen die sprache als zeichensystem in ihrer struktur betrachtet werden soll (vgl. s. 214). Die beiden genannten lernzielkomplexe stellen die verbindung her zu den lernbereichen "mündliches sprachhandeln", "mündliche und schriftliche texte" und "verfassen von texten", der letzte spricht darüber hinaus wie bei den lernbereichen "schreiben" und "rechtschreiben" die normenproblematik an. Der 2. lernzielkomplex wie der 4. rücken semantische probleme in den mittelpunkt, und nur der 3. hat den grammatikunterricht im engeren sinne zum gegenstand.

Um wenigstens an einem punkt eine vorstellung von details unseres lehrplanentwurfs zu vermitteln, will ich kurz über einen kleinen ausschnitt des 3. lernzielkomplexes, also des die syntax betreffenden, referieren. Das 1. lernziel 3. stufe lautet: "Der schüler soll funktionen und struktur einfacher sätze und satzglieder erkennen." Diesem ziel haben wir für das 2. schuljahr folgende inhalte und handlungsformen zugeordnet: Inhalte: Der satz (so unsere definition) als kleinste, innerhalb einer situation zur verständigung erforderliche sprachliche einheit; aufforderungs-, frage- und aussagesatz (in dieser reihenfolge); die mit ihnen verfolgten intentionen und die entsprechenden satzzeichen (die ja mit rechtschreibung, mit der sie in fast allen sprachbüchern zusammengebracht werden, nichts zu tun haben). Dazu als handlungsformen: Einfache sätze bilden;

einfache sätze zu einem bild formulieren; einen angefangenen satz vervollständigen; auffordern, bitten, fragen, antworten, erzählen, erklären in konkreten situationen. Weiterhin als inhalte: Das satzglied als umstellbares element, aus einem wort oder einer wortgruppe bestehend, erfahrbar gemacht durch operieren mit wörtern und wortformen, "zerschnittenen sätzen", umstell- und ersatzprobe; schließlich einfachste satzmodelle: $S_j - P$, $S - P - E_{akk}$, erfahrbar gemacht durch spielen mit symbolen für satzelemente; umstellungen erproben und dabei unterschiede hinsichtlich information und wirkung angeben.

Wie Sie aus den termini ersehen, legen wir der satzanalyse die dependenzgrammatik zugrunde mit der der theorie nicht ganz gerecht werdenden, aber didaktisch zu begründenden variante, daß E_1 als subjekt wegen der kongruenz mit der personalform des verbs eine sonderstellung eingeräumt wird. Mehrjährige versuche in verschiedenen klassen der grundschule haben ergeben, daß ein ausgehen von der NP in subjektsfunktion für die primarstufe ungeeignet ist; es sei denn, man drechselt, wie es im alten grammatikunterricht geschah, die sätze für die schüler zusammen oder läßt in einem lückentext alle subjekte aus, oder man kehrt zu dem alten, unbrauchbaren und unsinnigen fragemechanismus "wer oder was ist" usw. zurück. Wer einen realisierten satz wie *wo warst du gestern nachmittag?* zunächst nach dem subjekt befragt, muß gleich zwei substitutionen vornehmen und erhält dann außerdem den wenig akzeptablen satz *wer war gestern nachmittag wo?* Demgegenüber ist das auffinden der personalform des verbs nach vorherigem entdecken der gesetzmäßigkeit seiner stellung durch die schüler sehr einfach, und von hier aus aufgrund der kongruenz auch das subjekt leicht zu finden, vor allem wenn, wie ich vorher ausführte, schon beim erstleseunterricht die flexive erfahrbar gemacht werden.

In ähnlicher weise ist bei anwendung der substitution, von allen überprüfbar, das verb als wortklasse zu eruieren. Eine grammatisch korrekte, aber wegen der verwendung anaforischer textverweise bzw. situationsabhängiger referenzmittel vieldeutige aussage wie *er schießt ihn daneben* wird durch vielfältige substitutionen präzisiert und durch zusätzliche informationen erweitert; dabei erkennen die schüler leicht, daß das zweite satzelement *schießt, knallt, kickt, bombt* in seiner struktur stets gleich bleibt, so daß die entsprechenden lexeme einer klasse zugeordnet werden können:

<i>er</i>	<i>schießt</i>	<i>ihn</i>	<i>daneben</i>
<i>Müller</i>	<i>knallt</i>	<i>den Ball</i>	<i>neben das Tor</i>
<i>der Bomber der Nation</i>	<i>kickt</i>	<i>den abgeprallten Ball</i>	<i>neben das leere Tor</i>
<i>der Mittelstürmer von Bayern München</i>	<i>bombt</i>	<i>den vom Pfosten abgeprallten Ball</i>	<i>neben das völlig leerstehende Tor</i>

Abschließend sei zu diesem lernbereich noch ein problem angesprochen, das bei den lehrern eine große rolle spielt, das der terminologie. Die zahl der deutschen termini im grammatikunterricht hat in den letzten jahren eher zugenommen, und das schlimme ist, daß nach ihnen nun wieder entsprechende beispiele gebildet werden. So wurde s.z.t. die sog. leideform bezeichnenderweise stets am verb *schlagen* demonstriert, nicht an verben wie *lieben*, *streicheln* oder *küssen*.

Was eine vollendete zukunft sein soll, hat wohl niemand bis heute verstanden, und den konjunktiv II als optativ "möglichkeitsform der vergangenheit" zu nennen, muß einen denkenden schüler irre machen. Noch fragwürdiger wird die angebliche vereinfachung und veranschaulichung, wenn man an bezeichnungen denkt, die aus einem aufklärungsbuch um die jahrhundertwende stammen könnten: In einem satz, der beginnt *Der auf die gestern geäußerte meinung ... stünde zwischen einem 'männlichen' und einem 'weiblichen geschlechtswort' ein 'verhältniswort', und darauf folgten ein 'umstandswort' mit einem 'mittelwort' und schließlich ein 'dingwort'.*

Unser lehrplanentwurf fordert: "Von anfang an sollte den aus der lateinischen grammatik stammenden termini der vorzug gegenüber unterschiedlichen deutschen bezeichnungen gegeben werden....arbeitsbegriffe als verstehenshilfen sind im 1. und 2. schuljahr zulässig."¹⁷ Allerdings wäre es dringend geboten, daß bundesweit eine einigung über die terminologie erzielt würde. (Das gilt im übrigen auch für die numerierung der E in den verschiedenen deutschen darstellungen der dependenzgrammatik, die zugunsten der bezeichnungen E_{akk}, E_{dat} usw. aufgegeben werden sollte.)

5. Weiterentwicklung des lehrplanentwurfs auf grund erster rückmeldungen

Der lehrplanentwurf wurde anfang juli 1973 dem kultusministerium von Baden-Württemberg übergeben (in gemäßigter kleinschreibung) und als offizielle diskussionsgrundlage im november 1973 veröffentlicht (nach der noch gültigen rechtschreibregelung) und den grundschullehrern zur

verfügung gestellt. An eine diskussionsfase bis ende des schuljahres 1973/74 schließt sich eine zweijährige erprobungsphase an. Der entwurf soll dann aufgrund der rückmeldungen und nach überarbeitung durch vertreter des kultusministeriums in verbindung mit dem staatlichen Institut für bildungsforschung und studieninformation und dem projektgruppenleiter verbindlich werden, und zwar unter dem aspekt ständiger fortschreibung, insofern offen für weitere entwicklungen.

Die inzwischen angelaufene ausbildung der fachberater, die als multiplikatoren tätig werden sollen, hat uns gezeigt, daß wir in manchen anforderungen zurückstecken und in der diktation vereinfachen müssen. Gleichzeitig ist dabei deutlich geworden, daß eine auch mit diesem entwurf angestrebte innere reform der grundschule an wesentliche bedingungen geknüpft ist:

1. eine intensivierung der lehrerfortbildung,
2. eine verringerung der klassenfrequenzen, die sich allerdings, was die grundschule betrifft, durch den starken geburtenrückgang für die nächsten jahre ankündigt,
3. die bereitschaft der primarstufenlehrer, mit einem anderen lehrer in ihrer klasse zu kooperieren,
4. die änderung der primarstufenlehrausbildung in dem sinne, daß in zukunft neben einem wahlfach und dem breiten erziehungswissenschaftlichen bereich ein gegenstandsbereich unter fächerübergreifendem aspekt studiert werden muß, wobei sich nach unserem entwurf hierfür vor allem affinitäten zum musik- und kunstunterricht im sinne eines "fachbereichs kommunikation und ästhetik" und zum gesellschaftswissenschaftlichen bereich des sog. sachunterrichts wie auch zum modern verstandenen religionsunterricht ergeben.

Die erwähnte fortschreibung des entwurfs muß zunächst wesentlich in der erarbeitung derartiger fächerübergreifender ziele und inhalte bestehen, also in einer engen verzahnung der einzelnen fachlehrpläne. Die sprachdidaktiker wären falsch beraten, verstünden sie diese fortschreibung als ständige anpassung an die gerade en vogue befindliche oder sich am besten kapitalisierende linguistische theorie oder wollten sie gar linguistik als eigenes schulfach einführen, was gegenwärtig in Nordrhein-Westfalen erwogen wird. Damit würden sie die unter dem ansturm von reformen in allen fächern bei den lehrern bereits einsetzende reformmüdigkeit und resignation nur fördern, und linguisten und sprachdidaktiker müßten sich unterstellungen gefallen lassen, wie sie recht pointiert kürzlich ein hochbegabter seminarlehrer etwa folgendermaßen artikuliert: "Verlangte man heute von mir einen aufsatz über mein abiturtema, ein

zitat eines autors des 19. jahrhunderts 'Es gehört oft mehr mut dazu, seine meinung zu ändern als ihr treu zu bleiben', ich würde ihn abschließen mit dem satz: 'Es hat nie mutigere menschen gegeben als deutsche linguisten und sprachdidaktiker der letzten sechs jahre.' "

Anmerkungen

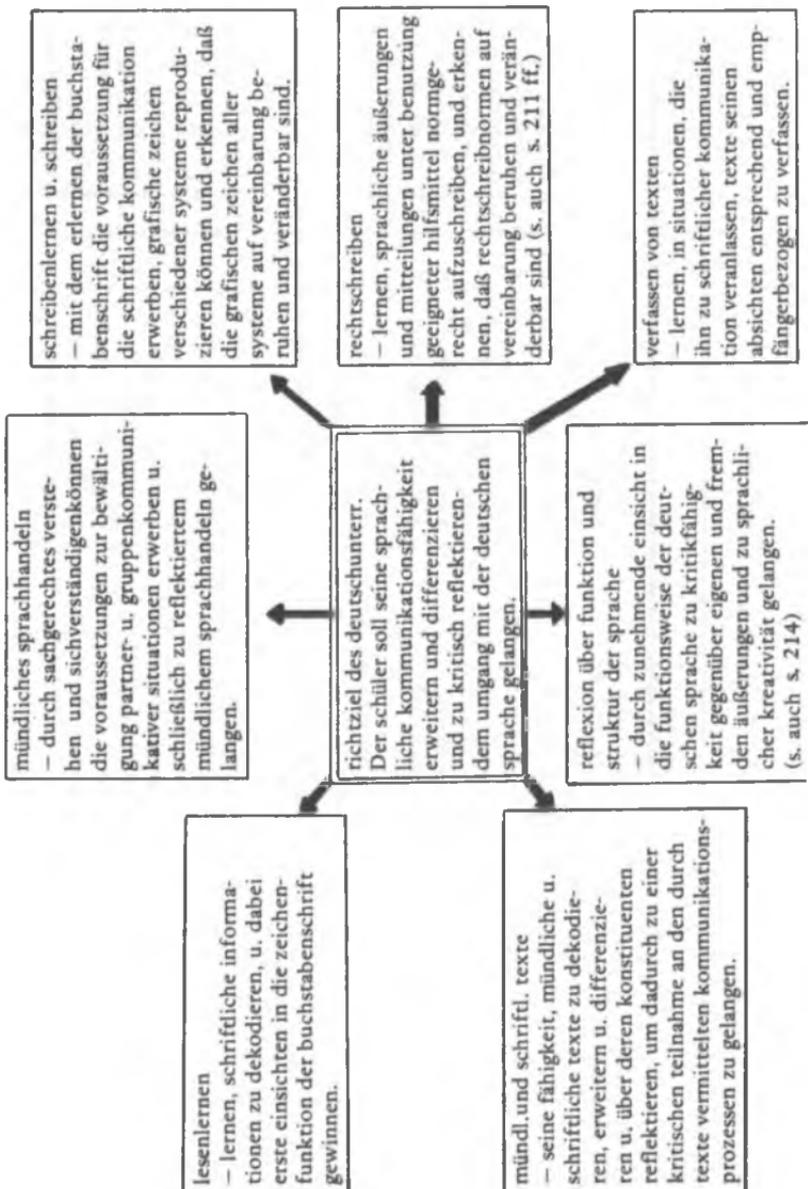
- 1 K. Reumuth/A.O. Schorb, Der muttersprachliche unterricht, beiträge zur deutschen spracherziehung, Bad Godesberg, ¹⁰1966, s. 11 f.
- 2 K. Gerth, Gedanken zu einem neuen lesebuch, in: Die deutsche schule, 1965, s. 31.
- 3 M. Ibler, Rechtschreibung und rechtschreibtraining, Donauwörth 1971, s. 33.
- 4 E. Gramer, Spiel mit werbung (!) Spiel werbung mit (?), in: Der deutschunterricht, jg. 25, h. 5 (1973), s. 123.
- 5 Auf eine curriculumtheoretische darstellung muß hier verzichtet werden; verwiesen sei u.a. auf Binneberg, Karl, Grundlagen eines curriculums sprache und literatur, Weinheim 1973; Bloom, Benjamin S., Taxonomie von lernzielen im kognitiven bereich, Weinheim 1972; Mager, Robert F., Lernziele und programmierter unterricht, Weinheim ³1970; Wilkending, Gisela, Ansätze zur didaktik des literaturunterrichts, darstellung – analyse, Weinheim 1972; Aufsätze von de Corte u.a. in ZfPäd., h. 1/1971; Balhorn, Heiko/Harries, Brigitte, Zum leidigen tema rechtschreibung. Versuch der ableitung von lernzielen – darstellung einer lernzielorientierten methode, in: WPB, h. 12/72; Hoppe, Otfried: Operation und kompetenz. Das problem der lernzielbeschreibung im fach deutsch, in: LuD, h. 10/1972.
- 5a Richtlinien und lehrpläne für die grundschule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1973, D/SP 2.
- 6 Vgl. hierzu den mehrperspektivischen ansatz, unterricht als rekonstruktion von gesellschaftlich relevanter wirklichkeit bei K. Giel/G.G. Hiller u.a., Problemaufriß und materialstücke zu einem teilcurriculum "supermarkt", vorveröffentlichung grundschulkongreß Baden-Württemberg, Stuttgart 1973.
- 7 Vgl. H. Retter (hg.), Schlüsselbegriffe in der vorschulerziehung, ein fächerübergreifendes didaktisches konzept für die eingangsstufe, Freiburg 1973, darin beitrage H.-J. Neumann/B. Kanzler, Sprache, s. 43 ff.
- 8 Der Hessische kultusminister: Rahmenrichtlinien sekundarstufe I deutsch, Wiesbaden 1972, s. 5.
- 9 Arbeitsanweisungen für die grundschulen in Baden-Württemberg, entwurf der lehrplankommission, fach: deutschunterricht, Villingen-Schwenningen 1973, s. 2.
- 10 Vgl. lehrplanentwurf anm. 9, s. 1 f.
- 11 A. Martinet, Grundzüge der allgemeinen sprachwissenschaft, Stuttgart ²1967, s. 17.

- 12 Vgl. u.a. H. Range, Spracherwerb. Grundzüge der sprachentwicklung des kindes, Tübingen 1973; H. Leuninger/M.H. Miller/F. Müller, Psycholinguistik – ein forschungsbericht, Frankfurt 1973 (mit ausführlicher bibliografie).
- 13 Vgl. lehrplanentwurf anm. 9, s. 7 f.
- 14 Vgl. u.a. A. Kern, Rechtschreiben in organisch-ganzheitlicher schau, Braunschweig⁷ 1970.
- 15 Vgl. J. Riehme, Probleme und metoden des rechtschreibunterrichts, Berlin (Ost) 1974.
- 16 Vgl. lehrplanentwurf anm. 9, s. 33 - 36 und 57 - 67.
- 17 Vgl. lehrplanentwurf anm. 9, s. 14.

sprachliche kommunikation

	rezeption	produktion	reflexion
nichtverbale kommunikation	<p>nichtverbale informationen dekodieren = zeichen und anzeichen verstehen</p>	<p>informationen nicht-verbale kodieren = sich mit zeichen verständigen</p>	<p>einblick in nicht-verbale kommunikationsprozesse → reflexion über funktion und struktur der sprache</p>
kommunikation	mündliche kommunikation (primäres system)	<p>informationen mündlich kodieren = sich mündlich verständigen → mündliches sprachhandeln</p>	<p>erster einblick in das Zeichensystem sprache und in das bedingungsgefüge von kommunikationsprozessen → reflexion über funktion und struktur der sprache</p>
	schriftliche kommunikation (sekundäres system)	<p>mündliche informationen dekodieren = gesprochenes verstehen → mündliches sprachhandeln → mündliche texte</p> <p>schriftliche informationen dekodieren = geschriebenes und gedrucktes verstehen → schriftliche texte → lesenlernen</p>	

richtziel des deutschunterrichts und seiner einzelnen lernbereiche



lernbereich "rechtschreiben": richtziel, lernzielebenen 2 und 3

- (1) – seine optische und akustische wahrnehmungsfähigkeit schulen
1. gleiche wörter und buchstaben als gleich erkennen und von anderen unterscheiden
 2. laute einer lautklasse (fonem) zuordnen
- (2) – erkennen, wie die buchstabenschrift die gesprochene sprache abbildet
1. erkennen, wie die buchstabenschrift vokalische foneme abbildet
 2. wie sie konsonantische foneme abbildet
 3. wie sie besondere konsonantische fonemverbindungen abbildet
- (3) – merkhilfen und regeln in ihrer funktion erkennen und anwenden lernen
1. merkhilfen und regeln, die mit der fonologischen struktur der sprache zusammenhängen,
 2. die mit der morfologischen struktur der sprache zusammenhängen,
 3. die mit der syntaktischen struktur der sprache zusammenhängen, erkennen und anwenden lernen

(4) – wörterbücher und andere hilfsmittel gebrauchen lernen

1. das alphabet als ordnungsprinzip kennen und anwenden lernen
2. verschiedenartige hilfsmittel zweckentsprechend gebrauchen lernen
3. über die schreibung des wortes hinausgehende informationen aus wörterbüchern entnehmen können

(5) – lernen, unter benützung geeigneter hilfsmittel texte normgerecht aufzuschreiben

1. texte normgerecht und lesbar abschreiben können
2. wörter und texte aus dem gedächtnis und nach diktat aufschreiben können
3. selbständig verfaßte texte normgerecht aufschreiben
4. vorgegebene u. selbständig verfaßte texte berichtigen können

(6) – über die rechtschreibung der deut-schen sprache als notwendige u. veränderbare norm reflektieren können

1. erkennen, daß eine rechtschreibnorm notwendig ist
2. einige abbildungsbeziehungen problematisieren können
3. erkennen, daß die großschreibung keine fonemische entsprechung hat
4. die wichtigsten regeln der silbentrennung problematisieren lernen

richtziel des rechtschreibbunt.
Der schüler soll lernen, sprachliche äußerungen und mitteilungen unter benützung geeigneter hilfsmittel normgerecht aufzuschreiben, und erkennen, daß rechtschreibnormen auf vereinbarung beruhen und veränderbar sind.

lernbereich "rechtschreiben" — unterrichtsbeispiel

Iz.: Der schüler soll erkennen, wie die buchstabenschrift betonte kurze vokalfoneme abbildet (vgl. s. 211, lz (2) 1.)

teilziele	inhalte	handlungsformen
<p>-hörend und sprechend wahrnehmen, daß wir beim betonten vokal zwischen länge und kürze unterscheiden</p>	<p>tonbandaufzeichnung: kurzdialog mit spanier (fehlende lange vokalfoneme: /vir vonen in mite/) hörtest s. arbeitsblatt</p>	<p>schüler erklären die gründe für die erschwerte verständigung; sch. entscheiden über kürze und länge des betonten vokals (partnerarbeit: versuchen, vokal kürzer bzw. länger zu sprechen)</p>
<p>-erkennen, daß wir für 7 kurze vokalfoneme 8 entsprechende buchstaben haben</p> <p>-erkennen, daß sich manche wörter der deutschen sprache nur durch das merkmal kurz/lang beim vokalfonem unterscheiden</p>	<p>die wörter des hörtests (y bleibt noch ausgeschlossen) ausgewählte wörter des hörtests (s. arbeitsblatt) minimalpaare</p>	<p>sch. suchen die entsprechenden buchstabe heraus; ein sch. befestigt sie an d. tafel sch. suchen zu den wörtern entsprechende mit kurzem vokalfonem; einzelne sch. schreiben (kleben) diese neben vorbereiteten tafeltext (vgl. arbeitsblatt)</p>
<p>-erkennen, wie die kürze des vokalfonems bei e i n e m folgenden konsonantischen fonem abgebildet wird</p>	<p>verdopplung des buchstabens, der f, das kons. fonem steht; ts für z, ck für kk; spiel mit wörtern</p>	<p>sch. entdecken regelmässigkeit (unterstützung durch verschiedenfarbige kennzeichnung)</p>
<p>-die einsilbigen wörter (wiederholend) einprägen, in denen kurzes vokalfonem nur durch einfachschrift des folgenden buchstabens gekennzeichnet ist</p> <p>-die entdeckten regelmässigkeiten in vorbereitetem lückentext festhalten und in kurzdiktat anwenden</p>	<p>die entsprechenden (im kontext meist unbetonten) wörter</p>	<p>sch. tauschen die für vokalfoneme stehenden buchstaben aus, um bestehende und mögliche wörter zu bilden; bilden zu zwei "neuen" wörtern je einen satz wörter an der tafel zusammenstellen unter fonol. ordnungsprinzipien (minimalpaare und adjunktion)</p>
	<p>formulierter regeltext (s. arbeitsblatt); kontrolle durch unsinnsatz u. überprüfung an den wörtern des hörtests</p>	<p>sch. vervollständigen lückentext u. überprüfen regel an den wörtern des hörtests</p>

Arbeitsblatt

Finde heraus, ob der unterstrichene **b e t o n t e** Vokal **l a n g** oder **k u r z** gesprochen wird! Kreuze in der entsprechenden Spalte an!

	kurz	lang
1. die <u>S</u> chafe		
2. die <u>P</u> appe		
3. es <u>pl</u> ätschert		
4. wenn er <u>k</u> äme		
5. die <u>S</u> tälle		Schafe —
6. der <u>H</u> erbst		käme —
7. <u>w</u> en		wen —
8. <u>b</u> linken		
9. <u>b</u> is morgen		
10. die <u>M</u> iete		Miete —
11. die <u>R</u> ose		Rose —
12. <u>p</u> flistern		
13. <u>v</u> erdoppeln		Höhle —
14. <u>h</u> ölzern		fühlen —
15. die <u>H</u> öhle		
16. der <u>F</u> ürst		spuken —
17. <u>h</u> üpfen		siezen —
18. <u>f</u> ühlen		
19. <u>G</u> espenster		
20. <u>s</u> puken		
21. <u>k</u> urz		
22. <u>u</u> m		
23. <u>s</u> tumpf		
24. <u>e</u> inen Fremden <u>s</u> iezen		
25. <u>v</u> on		

Die betonten, Vokale der deutschen Sprache geben wir durch die folgenden 8 Buchstaben wieder: Folgt nur ein Konsonant auf den kurzen, betonten, wird der Buchstabe dafür

Für **kk** schreiben wir / für **zz** schreiben wir

Ausnahme: Einige Wörter mit Silbe, z.B.

.....

lernbereich "reflexion über funktion und struktur der sprache": lernzielebenen 2 und 3

- (1) Der schüler soll sprache als wichtigstes kommunikationsmittel erkennen.
 1. erkennen, daß es nichtverbale und verbale kommunikation gibt;
 2. die wichtigsten bedingungsfaktoren sprachlicher kommunikationsprozesse erkennen;
 3. erkennen, daß sprachliche kommunikation durch verschiedene faktoren beeinträchtigt werden kann;
 4. erkennen, daß mit fast jeder sprachlichen äußerung eine absicht verfolgt wird;
 5. verschiedene funktion und struktur mündlicher und schriftlicher kommunikation erkennen.
- (2) Der schüler soll den zeichencharakter nichtverbaler, mündlicher und schriftlicher äußerungen und mitteilungen sowie die beziehungen sprachlicher äußerungen und zeichen zu gesellschaftlich und geschichtlich bedingten gegebenheiten der wirklichkeit erkennen.
 1. die funktion wichtiger nicht-verbaler zeichen erkennen;
 2. erkennen, daß wörter als sprachzeichen auf etwas in der umwelt verweisen und je nach kontext verschiedene bedeutungen haben können;
 3. erkennen, daß sprachzeichen auf verschiedene weise nach bestimmten vereinbarungen abgebildet werden können.
- (3) Der schüler soll einblicke in die syntaktische, morfologische und fonologische struktur der deutschen standardsprache gewinnen und die wirkungen einzelner strukturelemente erprobend erfahren.
 1. funktionen und struktur einfacher sätze und satzglieder erkennen;
 2. die wichtigsten wortklassen nach ihrer funktion unterscheiden können;
 3. funktion und struktur der wichtigsten elemente erkennen, die die verbale position im satz besetzen;
 4. funktion und struktur der wichtigsten elemente erkennen, die nominale positionen im satz besetzen;
 5. einblicke in die fonologische struktur der deutschen sprache gewinnen.
- (4) Der schüler soll die sprache als machbares und veränderbares system erfahren.
 1. erkennen, daß neue wörter durch zusammensetzung und ableitung gebildet werden können;
 2. die funktion der einzelnen elemente in zusammensetzungen und ableitungen in der standardsprache und seiner mundart erkennen;
 3. lernen, wörter in bedeutungsfeldern zusammenzufassen und nach semantischen merkmalen zu gliedern.
- (5) Der schüler soll einen ersten einblick in die gesellschaftliche bedingtheit und damit veränderbarkeit von sprachverhaltensmustern und sprachnormen gewinnen.
 1. die abhängigkeit des sprachverhaltens eines menschen vom situativen und sozialen kontext erkennen und überprüfen;
 2. funktion und wirkung bestimmter sprachverhaltensmuster und sprachnormen erkennen und überprüfen.