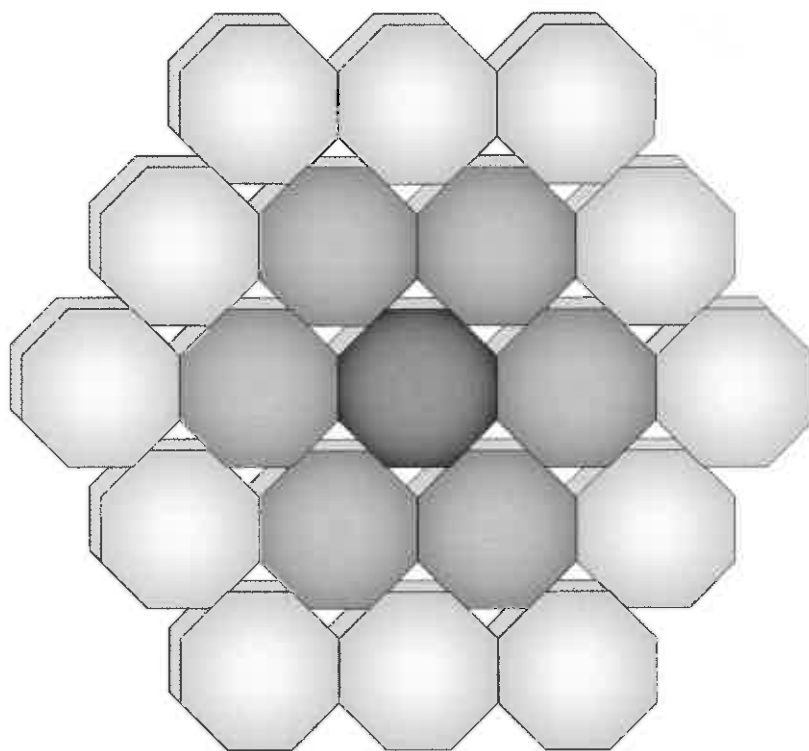


Courrier de l'Éducation Nationale

Deutschunterricht im Obergrad



Grand-Duché de Luxembourg

Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle
et des Sports

N° spécial février 2000

372.6044 MIN

Deutschunterricht im Obergrad

Numéro spécial du Courrier de l'Éducation Nationale – Février 2000

Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Heinz GÜNNEWIG / Romain SAHR: Ich lese, also bin ich	7
Heinz GÜNNEWIG / Romain SAHR: Texte – Brücken zum Buch	23
Bücherkiste 1: Baiabong 1	25
Bücherkiste 2: Baiabong 2	28
Bücherkiste 3: Ubangi-Schari 1	30
Bücherkiste 4: Ubangi-Schari 2	32
Peter KÜHN: Grammatik- und Rechtschreibunterricht	35
Irmgard HONNEF-BECKER: Schreiben im Deutschunterricht	57
Anhang: Bestellschein für die Bücherkisten	64

Anfang des Jahres 1999 fanden in Mersch, Bettange und Munsbach auf Veranlassung des Ministère de l'Education nationale (SCRIPT) Versammlungen zur Auswertung der Materialien für den Deutschunterricht im Obergrad statt.

Es sollte in Erfahrung gebracht werden, wie die Grundschullehrer die neuen Materialien beurteilen und wie bislang damit gearbeitet werden konnte.

Bei den ersten Treffen, die im Januar stattfanden, gaben die Lehrerinnen und Lehrer mit Hilfe der Metaplantchnik an, worin sie die Vor- und Nachteile der vorhandenen Unterrichtsmaterialien sehen. Die Auswertung der erhobenen Ergebnisse diente dann als Diskussionsgrundlage für die zweiten Treffen im März. Die Diskussion zwischen den Mitgliedern der Deutschgruppe und den Lehrerinnen und Lehrern wurde engagiert und konstruktiv geführt. Sie gab beiden Gruppen wichtige Impulse für die weitere Arbeit. Für die Zukunft sollte darauf geachtet werden, dass der Dialog zwischen *Lehrbuchmachern* und *Lehrbuchanwendern* nicht abreißt und dass beide Gruppen weiterhin im Gespräch bleiben.

Die Beiträge in diesem Heft sind als Resultat dieser Diskussion zu verstehen.

Heinz GÜNNEWIG und Romain SAHR stellen in ihrem Beitrag grundsätzliche Überlegungen zur Konzeption des Lesens in der Schule an. Sie zeigen zunächst die Bedeutung des Lesens und formulieren die vorrangigen Aufgaben des Leseunterrichts. Dabei geht es vor allem darum, Lesemotivation zu wecken und Schüler an Kinder- und Jugendliteratur heranzuführen.

Anschließend zeigen sie an Beispielen, mit welchen Methoden Lesetexte im 5. Schuljahr behandelt werden können. Hier gehen sie besonders auf die Verfahren des textnahen Lesens sowie den handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Texten ein.


Da in den Lesebüchern des 5. und 6. Schuljahres Auszüge aus Werken der Kinder- und Jugendliteratur abgedruckt sind – sowohl klassische als auch aktuelle –, die vor allem als *Brücken zum Buch* anzusehen sind, haben Heinz GÜNNEWIG und Romain SAHR Bücherkisten mit den entsprechenden Werken zusammengestellt. Interessierte Lehrer können für ihre Klassen anhand des beiliegenden Bestellformulars eine solche Lesekiste anfordern (siehe hierzu den Beitrag *Texte – Brücken zum Buch* mit der Liste der verfügbaren Bücher).

Peter KÜHN thematisiert in seinem Beitrag den Stellenwert der Grammatik im Obergrad. Er zeigt auf, dass Grammatikarbeit heute handlungsorientiert, integrativ und textbezogen erfolgen sollte. Grammatik ist kein Selbstzweck, sondern muss die Sprachfähigkeiten (Verstehen und Schreiben von Texten) fördern. Am Beispiel von Perfekt und Präteritum (Sequenz 4, 5. Schuljahr) zeigt er, wie ein solcher Grammatikunterricht in der Praxis aussieht.

Irmgard HONNEF-BECKER knüpft an diesen Beitrag an und zeigt die integrative Grammatikarbeit beim Schreiben auf. Ausgehend von der aktuellen Forschung skizziert und illustriert sie den Schreibprozess vom Planen über das Formulieren und Überarbeiten bis hin zur Reinschrift. Der Beitrag liefert

ein Modell, wie Aufgaben zum freien Schreiben im Unterricht behandelt werden können.

Danken möchte ich an dieser Stelle Herrn Jean-Paul REEFF aus dem Unterrichtsministerium, der alle Beteiligten mit den Vorzügen der Metaplantchnik vertraut gemacht hat, Herrn Léon WEIS für das Protokollieren und Festhalten der Ergebnisse, der Deutschgruppe für ihre Arbeit. Vor allem aber sei den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern für ihr Interesse an einer Zusammenarbeit, ihre Ernsthaftigkeit in den sachlichen Diskussionen und ihr Engagement für notwendige Reformen gedankt.



Anne BRASSEUR
Minister für Erziehung,
Berufsausbildung und Sport

Ich lese, also bin ich

Zur Konzeption des Leseunterrichts

„Wenn ein Mensch dem gedruckten Buch den Rücken kehrt – weil ihm dieses Medium nicht schnell genug oder zu mühsam ist oder zu den faszinierenden Nervenkitzeln der Gegenwart nicht viel beizusteuern vermag –, wie wirkt sich das auf das Kultur- und Kontinuitätsbewusstsein des Betreffenden aus?“, lautet eine der Kernfragen, die Sven BIRKERTS¹ (1997) stellt.

Die Vielzahl der wissenschaftlichen Publikationen der letzten Jahre, die sich mit den Problemen und Notwendigkeiten der Lesesozialisation bei Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen und vehement besondere Anstrengungen der Schule zuweisen, aber auch die steigende Zahl der öffentlichen Initiativen (Büchertage, Wettbewerbe, Preisausschreiben, Broschüren u.a.m.) lassen eigentlich den Mangel an Problembewusstsein in den vorhergehenden Jahren erkennen.

In einer Zeit, in der Menschen durch mediale Übersättigungen Denk- und Gefühlsschwierigkeiten bekommen und Einbußen ihrer einzigartigen dynamischen Originalität hinnehmen, müsste die Verlockung zum Lesen, die Hinführung zum Buch, die Lust auf Geschichten in brennendem Interesse von Pädagogen stehen.

Lesen als intime Tätigkeit gebiert die intensivste Identitätssuche und ist demzufolge von fundamentaler Bedeutung für weit reichende Lebensentwürfe. Der Gedanke, dass steigende Aggressionen, sinkende Gewaltschwellen, erschreckende Gefühllosigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auch etwas mit Nichtlesen zu tun haben könnten, ist nicht allzu abwegig.

Es gibt nicht wenige Menschen, die die Wichtigkeit des Lesens mit Binsenweisheiten verknüpfen:

- Bücher sind gut für Menschen,
- Lesen erweitert die sprachlichen Fähigkeiten,
- Lesen fördert Aufmerksamkeit und Phantasie,
- Lesen schafft Sinn für Abhängigkeiten und Bedingtheiten,
- Lesen macht aufgeschlossener und wissbegieriger u.a.m.

Sven BIRKERTS hält diesen wichtigsten Verallgemeinerungen entgegen, dass sie „das wahre Wesen nicht einmal ansatzweise erfassen“. Die Wahrheit ist nach BIRKERTS anderswo zu suchen, „im Kontext einer Identitätsfindung, die weit hinausgeht über das Gebot, mittels Wissens- und Bildungserwerbs etwas aus sich zu machen. Das Lesen hat eine metaphysische Dimension, in der es um weit mehr als nur um eine schlichte Erweiterung des Bildungshorizonts geht. Vielmehr ist hier eine Zustandsänderung und ein Wechsel der inneren Orientierung im Spiel“.²

Lesen darf nicht zu einer Kultur-Antiquität ausgedünnt werden, sondern für die Institution Schule gilt, dass Lesen Kinder dermaßen begleitet, dass die

¹ Birkerts, Sven: Die Gutenberg Elegien – Lesen im elektronischen Zeitalter
S. Fischer Verlag, Frankfurt/Main 1997

² id., S. 110

symbolische Praxis des Bücherlesens Bestandteil kindlicher Alltagskultur wird. Schule hat das *kulturelle Milieu* (Bettina HURRELMANN³, 1998) zu schaffen, in dem das Kind als Buchleser seine Chancen sieht und damit zu den „innersten Wünschen seines Wesens“ (Ellen KEY⁴) vorstoßen kann. Das Bücherregal, die Lesecke, die Buchausstellung sind dann noch nicht genug Intervention. Für Schule heißt dies vor allem, sich einer Literaturdidaktik zu öffnen, die auf Buchlektüre ausgerichtet ist. Deshalb kann in heutiger Zeit ein Lesebuch keine Anthologie aus alten Lesebuch-Anthologien sein, die wiederum aus noch älteren Lesebuch-Anthologien entstanden sind, die wiederum ...⁵ Lesebücher in heutiger Zeit müssen in lustbetonter, zwingender Weise Kinder in literarischen Ganzheiten heimisch werden lassen.

Das Lesen, sagt Daniel PENNAC⁶ (1992), ist eine Seinsweise, deshalb muss man sich das Glück leisten zu lesen. Ich lese, also begreife ich, also kann ich sein – das ist dann wie atmen, so Alberto MANGUEL⁷ (1998).

Wenn wie hier dem Lesen existenzbildende Funktion attestiert wird, dann hat das Lesebuch einen entsprechenden Stellenwert und demzufolge haben die versammelten Texte hohe Verantwortung.

Jeder Konflikt ist laut Friedrich HEGEL Voraussetzung für Fortschritt; Konfliktsituationen rund um den Text sind positiv und wünschenswert:

- ein Unterrichtsgespräch ist ungleich dynamischer, je unterschiedlichere Auffassungen ein Text anstößt;
- die Bereitschaft der Kinder zum Diskutieren zeigt letztlich und endlich Anteilnahme am Geschehen an;
- die Austragung verschiedener Meinungen zum Text sowie deren Respektierung zeugen eigentlich von einem Vertrauensbeweis für den angekommenen Text;
- Kontroversen, die ein Text auslöst, sind unverzichtbarer Bestandteil kreativen Arbeitens als einem Herantasten an etwas Neues.

Literatur berührt, wenn sie gut ist, nun einmal die primäre Erfahrungswelt der Kinder und holt somit ihre soziale Umwelt, Erfahrungen und Erlebnisse in die Schule hinein.

„Ein Kind kann durch einen Text auf seine private Situation gestoßen werden, aufgewühlt, provoziert, vielleicht getröstet werden ... Autoren trauten sich zu allen Zeiten und in allen Weltgegenden, gegen das herrschende Regime oder auch gegen die herrschende öffentliche Meinung anzuschreiben, und nahmen damit Repressalien – von der Ächtung bis zum Berufsverbot – in Kauf: Schiller, Solschenizyn, Kästner, ... Literatur ist das Medium der Zivilcourage, doch um zum Widerstand und zum offenen Umgang mit Autoritäten zu ermutigen, muss der Lehrer auch den Unterricht offen gestalten: bereit sein, schwierige Wege zu gehen, eben Widersprüche zuzulassen, die Individualität der Schüler anzunehmen, auch wenn es gerade seinem

³ Hurrelmann, Bettina / Richter, Karin: Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur
Juventa Verlag, Weinheim und München 1998

⁴ Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes
Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1992

⁵ nach Erich Kästner: Ansprache zum Schulbeginn

⁶ Pennac, Daniel: Wie ein Roman
Kiepenheuer & Witsch Verlag, Köln 1994
(Originaltitel: Comme un roman – Editions Gallimard, Paris s.d.)

⁷ Manguel, Alberto: Eine Geschichte des Lesens
Volk und Wissen Verlag, Berlin 1998

Ego widerspricht, eine offene Gesprächs- und Streitkultur zu ermöglichen.“⁸
(Gerhard FALSCHLEHNER,1997)

Neben den beiden vorrangigen Aufgaben des Lesebuchs:

- 1) Kindern zu ermöglichen sich in Kinderliteratur zu etablieren und deren Autoren kennen zu lernen,
- 2) Texte als Diskussionsgrundlage einzusetzen,
wird als geradezu klassische Aufgabe beibehalten,
- 3) Texte sowohl textnah interpretieren zu lernen als auch im Sinne einer handlungs- und produktionsorientierten Didaktik Texte umzugestalten, zu dramatisieren, zu illustrieren u.a.m. und als fordernde Grundlage zum Schreiben zu gebrauchen.

1. Kinder sollen lernen sich in Kinderliteratur zu etablieren

Dass Lewis Carroll mit *Alice im Wunderland* ein literarisches Wunderwerk geschrieben hat, könnte zur Allgemeinbildung vieler Menschen gehören. Dass dieser Lewis Carroll eine u.a. sonderbare, merkwürdige, phantasievolle und in seinen Beziehungen zu anderen Menschen höchst lehrreiche Persönlichkeit war, könnte für manche Kinder in der Primärschule ein spannendes und wohl auch bewegendes biografisches Erlebnis werden. Jules Vernes Bescheidenheit, Daniel Defoes Zivilcourage, Enid Blytons Gesittung, Erich Kästners Muttchen-Neurose, aber auch Astrid Lindgrens Jugendjahre, Christine Nöstlingers sozialkritische Wachsamkeit oder Anne Fines ironische Familienstorys sind nicht nur interessante Einblicke mit Erkenntnischarakter in Biografien, sondern könnten in einer Zeit des blitzschnellen Medienpersonenwechsels für Kinder der heutigen Zeit Motivation sein, um sich literarischen Idolen anzunähern und mit ihnen auf einer ganz anderen Ebene Kontakte zu pflegen.

Man muss kein schlechtes Lehrpersonengewissen haben, wenn man nicht in der Lage ist, jedem nebenstehenden Autor einen Buchtitel hinzuzufügen, aber es könnte als Aufforderung verstanden werden, mit Kinderliteratur-Long-Best-Weltzellern Kinder der heutigen Zeit aus medialen Traditionen heraus denken und erkennen sowie entsprechende Urteilsfähigkeiten im Hinblick auf multimediale Entwicklungen schärfen zu lehren.

James Barrie, Enid Blyton,
Lewis Carroll, Carlo Collodi,
James Fenimore Cooper,
Roald Dahl, Daniel Defoe,
Charles Dickens, Michael Ende,
Kenneth Grahame, Erich Kästner,
Lada, Hugh Lofting, A.A. Milne,
Johanna Spyri,
Robert Louis Stevenson,
Jonathan Swift,
John Ronald R. Tolkien,
Mark Twain, Jules Verne

Carlo Collodi aus Italien, James Fenimore Cooper aus den USA, Daniel Defoe aus England, Michael Ende aus Deutschland, Selma Lagerlöf aus Schweden, Christine Nöstlinger aus Österreich, Miguel de Cervantes Saavedra aus Spanien, Johanna Spyri aus der Schweiz, Jonathan Swift aus Irland, Anton Tschchow aus Russland, Jules Verne aus Frankreich u.a. können übernationale Wahrnehmungen von Denk-Kulturen anregen und entwickeln helfen.

⁸ Falschlehner, Gerhard: Vom Abenteuer des Lesens
Residenz Verlag, Salzburg und Wien 1997, S. 203-204

2. Texte sind als Diskussionsgrundlage einzusetzen

Die erzählende Kinder- und Jugendliteratur der 90er Jahre spiegelt in der Wahl ihrer Themen und Darstellungsformen eine dramatisch veränderte Kindheit und greift in einem erheblichen Ausmaß die Reformen auf, wie sie in der Kinderliteratur der 70er Jahre verbreitet waren.

Die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur bietet eine enorme Themenvielfalt an, die sich sowohl mit der Erkundung der sozialen Wirklichkeit (z.B. bei Kirsten Boie: *Ich ganz cool!*) als auch mit der Dokumentation jüngster Vergangenheit (z.B. bei Irene Dische: *Zwischen zwei Scheiben Glück*) auseinandersetzt, aber auch schon einen besorgten Blick in die Zukunft wirft (z.B. Charlotte Kerner: *Geboren 1999*).

In einer besonderen Weise trifft die Veränderung der Wirklichkeit die thematischen Zugriffsweisen und die Darstellungsformen der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. In prinzipieller Vereinfachung sind momentan drei Typen der realistischen Kinder- und Jugendliteratur auszumachen:

- problemorientiert (Autoren wie z.B. Kirsten Boie, Dagmar Chidolue, Peter Härtling, Christine Nöstlinger, Mirjam Pressler u.a.),
- psychologisch (z.B. Irene Dische, Gudrun Mebs, Peter Pohl, Mats Wahl, Renate Welsh u.a.),
- komisch (Roald Dahl, Hannelore Dierks, Anne Fine, Paul Maar, Christine Nöstlinger, Uwe Timm u.a.).

Es ist schon bemerkenswert, wenn in der wissenschaftlichen Diskussion eben nicht von *Problemtexten*, sondern von problemorientierten Texten gesprochen wird. Wenn in einem deutschsprachigen Lesebuch (3. Schuljahr) des Jahres 1999 Texte aufgenommen sind wie zum Beispiel:

❖ *Septembermorgen* von Eduard Mörike⁹ oder

❖ *Es klappert die Mühle am rauschenden Bach* von Ernst Anschütz¹⁰,

so darf sehr wohl die Frage gestellt werden, wie solche Darstellungen die

⁹ Septembermorgen

Im Nebel ruhet noch die Welt,
Noch träumen Wald und Wiesen:
Bald siehst du, wenn der Schleier fällt,
Den blauen Himmel unverstellt,
Herbstkräftig die gedämpfte Welt
In warmem Golde fließen.

¹⁰ Es klappert die Mühle

Es klappert die Mühle am rauschenden Bach, klipp klapp!
Bei Tag und bei Nacht ist der Müller stets wach, klipp klapp!
Er mahlet das Korn zu dem kräftigen Brot,
und haben wir dieses, so hat's keine Not.
Klipp klapp, klipp klapp, klipp klapp!

Flink laufen die Räder und drehen den Stein, klipp klapp!
Und mahlen den Weizen zu Mehl uns so fein, klipp klapp!
Der Bäcker dann Zwieback und Kuchen uns bäckt,
der immer den Kindern besonders gut schmeckt.
Klipp klapp, klipp klapp, klipp klapp!

Wenn reichliche Körner das Ackerfeld trägt, klipp klapp!
Die Mühle dann flink ihre Räder bewegt, klipp klapp!
Und schenkt uns der Himmel nur immerdar Brot,
so sind wir geborgen und leiden nicht Not.
Klipp klapp, klipp klapp, klipp klapp!

Denk- und Gefühlswelt 9-jähriger Kinder der heutigen Zeit berühren. Damit ist keineswegs gesagt, dass solche Texte nicht ihre Berechtigung haben – aber in welchem Zusammenhang, für welche Altersgruppe, unter welchem Aspekt, das sollte zumindest besser bedacht werden.

Texte dürfen trivial und naiv sein, aber die dargestellte Wirklichkeit (innere/äußere) darf Kindern nicht verkitscht und damit verlogen vor Augen geführt und ins Hirn geprägt werden, sondern die Karten müssen offen auf den Tisch gelegt werden: humorvoll, brutal, hinterhältig, liebevoll, aber bitte alles in echt.

Kinderliteratur der letzten 15 Jahre handelt in ihren gelungensten Werken¹¹ von alltäglichen realistischen Konflikten und stellt einfühlsam und dramatisch zugleich kindliche Verwicklungen, Verirrungen, Verwirrungen, Liebe, Lügen, Lust, Tricks, Träume, Traumata zum Innehalten und Verweilen, zum ertasten und Erfassen, zum Nachdenken und erneuten Bedenken vor. Hier liegt die Chance der Schule, in einem auf Dialog ausgerichteten Unterricht Menschen in oben angedeuteten Situationen zu verstehen. Nur im Gespräch kann es gelingen, der „Schattenhaftigkeit der beunruhigenden Gedanken“ (Karl Ludwig FRIESE) lichtere und klarere Umrisse zu geben. Schon die Erfahrung, dass andere Menschen ähnliche Gedanken haben, nimmt diesen viel von ihrer Bedrohlichkeit. Projektionen und Substitutionen werden in Gang gesetzt sowie Einfühlungsvermögen (Empathie) entwickelt. Dadurch werden auch Werte wie Solidarität (gegenseitige Verantwortung) und Subsidiarität (hilfreiche Zuwendung) angestrebt, die als fundamental für das harmonische Zusammenspiel einer Gesellschaft gelten. Schlappe Texte werfen eben keine Fragen auf, bringen keine Gedanken auf Trab, lösen keinen Argumentenstreit aus¹², lassen kein herzhaftes Lachen zu, so dass alsbald sich Sprachlosigkeit und Desinteresse breit machen. Literatur, die nicht herausfordert, fordert nicht und behält Kinder im Trivialen.

3.1. Texte müssen textnah verstanden werden

Gabriel Garcia MÁRQUEZ hat in einem Zeitungsartikel¹³ seiner Aversion vor der krampfhaften Suche nach zu viel Bedeutung im Text Ausdruck verliehen und eine höchst amüsante Begebenheit erzählt:

„Einer meiner Söhne hat eine englische Schule besucht. Und die Fragebögen für die jeweiligen Examina kamen in einem versiegelten Umschlag aus London. Eine der Fragen lautete: Was stellt der Hahn in dem Roman *Der Oberst hat niemanden, der ihm schreibt* dar? Mein Sohn, der natürlich wusste, dass ich mich immer über die deutungswütigen Kritiker amüsiere, die versuchen, alles in Symbole umzusetzen, hat dann geantwortet: „Durch ausführliche Gespräche mit dem Autor kann ich versichern, dass der Hahn über-

¹¹ Ohne anderen Autorinnen und Autoren weniger Achtung entgegenzubringen, können als herausragende Protagonisten u.a. Kirsten Boie, Irene Dische, Anne Fine, Peter Härtling, Christine Nöstlinger, Gudrun Pausewang, Peter Pohl, Mirjam Pressler, Mats Wahl genannt werden.

¹² Auch wenn Geschichten unglücklich enden, so will dies nicht heißen, dass die Situation dem Leser ausweglos erscheinen soll.

„Da in literarischen Werken/Texten häufiger das Scheitern als das Gelingen von Kommunikation dargestellt wird, kann der Schüler lernen, welche kommunikativen Bedingungen z.B. die Katastrophe im Drama heraufbeschwören; er lernt, dass menschliches Interaktionsverhalten einer Analyse zugänglich und damit u.U. auch veränderbar ist, auch wenn diese Möglichkeiten von den handelnden Protagonisten im literarischen Text nicht genutzt werden.“

Schuster, Karl: Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht

Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1998, S. 175

¹³ Die Welt, Nr. 8, 11. Januar 1988, Seite 7

haupt kein Symbol ist, sondern ausschließlich ein Hahn sein soll'. Mein Sohn ist durchgefallen. Aber er hatte natürlich Recht. Der Hahn ist einfach ein Hahn! Wenn ich in einem Buch von einer Kuh spreche, dann meine ich eine Kuh."

Thomas ANTZ (1998) weist ebenfalls darauf hin, dass Lehrpersonen bei der „Behandlung“ von Texten Gefahr laufen, den Schülern ihre eigene Meinung und Sichtweise aufzudrängen.

„Wir Literaturwissenschaftler untersuchen die Inhalte und poetischen Verfahrensweisen von Texten, suchen, wenn wir Strukturalisten sind, nach phonologischen, syntaktischen oder semantischen Oppositionen und Äquivalenzen, nach paradigmatischen und syntagmatischen Beziehungen zwischen den Textelementen. Oder wir haben ein Augenmerk auf die verarbeiteten Stoffe, Themen und Motive, analysieren rhetorische Figuren, die räumlichen Modellierungen der dargestellten Welt und den literarischen Umgang mit der Zeit; wir untersuchen Handlungsschemata und Handlungsrollen, Erzählperspektiven und Figurenkonstellationen. Und wir blicken dabei auch über den einzelnen Text hinaus: auf seine Bezüge zu anderen Texten, auf die historische Situation, in der er geschrieben oder gelesen wurde, auf das kulturelle Wissen, das er in sich aufgenommen hat, auf das Medium, in dem er erschienen ist, auf die Gattungskonventionen und Diskursordnungen, von denen er abhängig ist, und so fort. Das alles mag durchaus notwendig und wichtig sein, über der extensiven Untersuchung solcher Phänomene kommt jedoch die Frage nach dem Effekt oder der psychischen Funktion all dessen, was wir da mehr oder weniger gründlich am Text analysiert haben, in der Regel entschieden zu kurz. Und wenn wir auf diese Frage eingehen, dann verkürzen wir sie meistens auf die Frage nach den kognitiven Funktionen.“¹⁴

Das „Zerpflücken“ der Texte droht Lesemotivation des Schülers zu ersticken, weil er als Leser nicht ernst genommen wird. Das „Behandeln“ im Hinblick auf eine „privilegierte Bedeutungsschöpfung“ steht dem Naturrecht des Lesers auf eine „eigene Empfindung und eine eigene Leseerfahrung“ entgegen, weil „jeder Leser, wenn er ein Buch liest, mit diesem Buch immer nur sich versteht, nicht das Buch.“ (Martin WALSER¹⁵, 1994)

Lesemotivation¹⁶ kann auch durch wiederholtes Übungslesen empfindlich beeinträchtigt werden. Kinder sehen ebenso wenig wie Erwachsene ein, wieso ein Text zum wiederholten Male gelesen werden soll, wenn die Botschaft des Textes bekannt ist.

Ebenso läuft die Nutzung der Texte zu überwiegend grammatischen und orthografischen Übungen adäquater Textrezeption entgegen und wirkt sich deshalb ungünstig auf die Entwicklung von Lesemotivation aus. Das Zerreißen eines Textes in alle Dimensionen verhindert in erheblicher Weise das Erleben und Erfassen der ästhetischen Dimension der Texte.

Man wird Mühe genug haben, um wie im nachfolgenden Beispiel-Text Wörter und Syntagmen wie: *Monden – Fährte eines Tieres – ohne sich auch nur im Geringsten ... zu kümmern – verbarg – beschnüffelte – tappte – usw.*

¹⁴ Antz, Thomas: *Literatur und Lust – Glück und Unglück beim Lesen* C.H. Beck, 1998, S. 21-22

¹⁵ Walser, Martin: *Vormittag eines Schriftstellers* Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main 1994, S. 165-168

¹⁶ Vorschläge, wie man im Unterricht Lesemotivation wecken könnte findet man im Anhang 1

Denk- und Gefühlswelt 9-jähriger Kinder der heutigen Zeit berühren. Damit ist keineswegs gesagt, dass solche Texte nicht ihre Berechtigung haben – aber in welchem Zusammenhang, für welche Altersgruppe, unter welchem Aspekt, das sollte zumindest besser bedacht werden.

Texte dürfen trivial und naiv sein, aber die dargestellte Wirklichkeit (innere/äußere) darf Kindern nicht verkitscht und damit verlogen vor Augen geführt und ins Hirn geprägt werden, sondern die Karten müssen offen auf den Tisch gelegt werden: humorvoll, brutal, hinterhältig, liebevoll, aber bitte alles in echt.

Kinderliteratur der letzten 15 Jahre handelt in ihren gelungensten Werken¹¹ von alltäglichen realistischen Konflikten und stellt einfühlsam und dramatisch zugleich kindliche Verwicklungen, Verirrungen, Verwirrungen, Liebe, Lügen, Lust, Tricks, Träume, Traumata zum Innehalten und Verweilen, zum Ertasten und Erfassen, zum Nachdenken und erneuten Bedenken vor. Hier liegt die Chance der Schule, in einem auf Dialog ausgerichteten Unterricht Menschen in oben angedeuteten Situationen zu verstehen. Nur im Gespräch kann es gelingen, der „Schattenhaftigkeit der beunruhigenden Gedanken“ (Karl Ludwig FREESE) lichtere und klarere Umrisse zu geben. Schon die Erfahrung, dass andere Menschen ähnliche Gedanken haben, nimmt diesen viel von ihrer Bedrohlichkeit. Projektionen und Substitutionen werden in Gang gesetzt sowie Einfühlungsvermögen (Empathie) entwickelt. Dadurch werden auch Werte wie Solidarität (gegenseitige Verantwortung) und Subsidiarität (hilfreiche Zuwendung) angestrebt, die als fundamental für das harmonische Zusammenspiel einer Gesellschaft gelten. Schlappe Texte werfen eben keine Fragen auf, bringen keine Gedanken auf Trab, lösen keinen Argumentenstreit aus¹², lassen kein herzhaftes Lachen zu, so dass alsbald sich Sprachlosigkeit und Desinteresse breit machen. Literatur, die nicht herausfordert, fordert nicht und behält Kinder im Trivialen.

3.1. Texte müssen textnah verstanden werden

Gabriel Garcia MÁRQUEZ hat in einem Zeitungsartikel¹³ seiner Aversion vor der krampfhaften Suche nach zu viel Bedeutung im Text Ausdruck verliehen und eine höchst amüsante Begebenheit erzählt:

„Einer meiner Söhne hat eine englische Schule besucht. Und die Fragebögen für die jeweiligen Examina kamen in einem versiegelten Umschlag aus London. Eine der Fragen lautete: Was stellt der Hahn in dem Roman *Der Oberst hat niemanden, der ihm schreibt* dar? Mein Sohn, der natürlich wusste, dass ich mich immer über die deutungswütigen Kritiker amüsiere, die versuchen, alles in Symbole umzusetzen, hat dann geantwortet: „Durch ausführliche Gespräche mit dem Autor kann ich versichern, dass der Hahn über-

¹¹ Ohne anderen Autorinnen und Autoren weniger Achtung entgegenzubringen, können als herausragende Protagonisten u.a. Kirsten Boie, Irene Dische, Anne Fine, Peter Härtling, Christine Nöstlinger, Gudrun Pausewang, Peter Pohl, Mirjam Pressler, Mats Wahl genannt werden.

¹² Auch wenn Geschichten unglücklich enden, so will dies nicht heißen, dass die Situation dem Leser ausweglos erscheinen soll.

„Da in literarischen Werken/Texten häufiger das Scheitern als das Gelingen von Kommunikation dargestellt wird, kann der Schüler lernen, welche kommunikativen Bedingungen z.B. die Katastrophe im Drama heraufbeschwören; er lernt, dass menschliches Interaktionsverhalten einer Analyse zugänglich und damit u.U. auch veränderbar ist, auch wenn diese Möglichkeiten von den handelnden Protagonisten im literarischen Text nicht genutzt werden.“

Schuster, Karl: Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht

Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1998, S. 175

¹³ Die Welt, Nr. 8, 11. Januar 1988, Seite 7

haupt kein Symbol ist, sondern ausschließlich ein Hahn sein soll'. Mein Sohn ist durchgefallen. Aber er hatte natürlich Recht. Der Hahn ist einfach ein Hahn! Wenn ich in einem Buch von einer Kuh spreche, dann meine ich eine Kuh.“

Thomas ANTZ (1998) weist ebenfalls darauf hin, dass Lehrpersonen bei der „Behandlung“ von Texten Gefahr laufen, den Schülern ihre eigene Meinung und Sichtweise aufzudrängen.

„Wir Literaturwissenschaftler untersuchen die Inhalte und poetischen Verfahrensweisen von Texten, suchen, wenn wir Strukturalisten sind, nach phonologischen, syntaktischen oder semantischen Oppositionen und Äquivalenzen, nach paradigmatischen und syntagmatischen Beziehungen zwischen den Textelementen. Oder wir haben ein Augenmerk auf die verarbeiteten Stoffe, Themen und Motive, analysieren rhetorische Figuren, die räumlichen Modellierungen der dargestellten Welt und den literarischen Umgang mit der Zeit; wir untersuchen Handlungsschemata und Handlungsrollen, Erzählperspektiven und Figurenkonstellationen. Und wir blicken dabei auch über den einzelnen Text hinaus: auf seine Bezüge zu anderen Texten, auf die historische Situation, in der er geschrieben oder gelesen wurde, auf das kulturelle Wissen, das er in sich aufgenommen hat, auf das Medium, in dem er erschienen ist, auf die Gattungskonventionen und Diskursordnungen, von denen er abhängig ist, und so fort. Das alles mag durchaus notwendig und wichtig sein, über der extensiven Untersuchung solcher Phänomene kommt jedoch die Frage nach dem Effekt oder der psychischen Funktion all dessen, was wir da mehr oder weniger gründlich am Text analysiert haben, in der Regel entschieden zu kurz. Und wenn wir auf diese Frage eingehen, dann verkürzen wir sie meistens auf die Frage nach den kognitiven Funktionen.“¹⁴

Das „Zerpflücken“ der Texte droht Lesemotivation des Schülers zu ersticken, weil er als Leser nicht ernst genommen wird. Das „Behandeln“ im Hinblick auf eine „privilegierte Bedeutungsschöpfung“ steht dem Naturrecht des Lesers auf eine „eigene Empfindung und eine eigene Leseerfahrung“ entgegen, weil „jeder Leser, wenn er ein Buch liest, mit diesem Buch immer nur sich versteht, nicht das Buch.“ (Martin WALSER¹⁵, 1994)

Lesemotivation¹⁶ kann auch durch wiederholtes Übungslesen empfindlich beeinträchtigt werden. Kinder sehen ebenso wenig wie Erwachsene ein, wieso ein Text zum wiederholten Male gelesen werden soll, wenn die Botschaft des Textes bekannt ist.

Ebenso läuft die Nutzung der Texte zu überwiegend grammatischen und orthografischen Übungen adäquater Textrezeption entgegen und wirkt sich deshalb ungünstig auf die Entwicklung von Lesemotivation aus. Das Zerreißen eines Textes in alle Dimensionen verhindert in erheblicher Weise das Erleben und Erfassen der ästhetischen Dimension der Texte.

Man wird Mühe genug haben, um wie im nachfolgenden Beispiel-Text Wörter und Syntagmen wie: *Monden – Fahrte eines Tieres – ohne sich auch nur im Geringsten ... zu kümmern – verbarg – beschnüffelte – tappte – usw.*

¹⁴ Antz, Thomas: *Literatur und Lust – Glück und Unglück beim Lesen* C.H. Beck, 1998, S. 21-22

¹⁵ Walser, Martin: *Vormittag eines Schriftstellers* Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main 1994, S. 165-168

¹⁶ Vorschläge, wie man im Unterricht Lesemotivation wecken könnte findet man im Anhang 1

textgemäß zu verstehen. *Beschnüffeln* ist eben nicht beschnuppern, und *verbergen* ist eben nicht verstecken, und *Einfältigkeit* ist eben nicht dumm oder töricht oder doof.

Frederik Hetmann: Ein Freund in der Not¹⁷

Vor vielen Monden verfolgten einmal zwei Jäger zusammen im Wald die Fährte eines Tieres. Plötzlich sahen sie sich einem großen Bären gegenüber. Der eine Jäger kletterte, ohne sich auch nur im Geringsten um seinen Gefährten zu kümmern, so schnell er konnte auf den nächsten Baum und verbarg sich in den Ästen.

Der andere Jäger sah, dass er auf sich allein gestellt war und keine Chance hatte, den Bären zu erlegen. Darum ließ er sich auf die Erde fallen und tat so, als ob er tot sei. Er hatte nämlich von anderen Jägern gehört, dass Bären sich nie mit einem Leichnam abgeben.

Der große Bär kam heran, streckte seinen Kopf vor und beschnüffelte mit seiner Schnauze das Gesicht des Jägers. Der Jäger hielt den Atem an und lag stocksteif da. Bald wandte sich der Bär wieder ab und tappte langsam davon.

Nachdem das gewaltige Tier verschwunden war, kam der andere Jäger vom Baum und sprach zu seinem Kameraden: „Ich sah, dass der Bär seine Schnauze ganz dicht an dein Ohr hielt. Hat er dir etwas zugeflüstert?“

„O ja“, sagte der andere Jäger, der auf dem Boden gelegen hatte und sich hatte tot stellen müssen, „es ist kein Geheimnis, was er mir gesagt hat. Der Bär riet mir, nicht so einfältig zu sein, dich meinen Freund zu nennen.“

Je gründlicher – mit eigenen Worten – der vorliegende Text in eine lebendige Situation wiederhergestellt wird (nach Christian WINKLER¹⁸, 1962), desto größer ist die Chance, dass die hintergründige Botschaft des Textes ihren „Sitz im Leben“ der Kinder findet. Die Vorausbesprechung der so genannten schwierigen Wörter und Wendungen ist „sprachfremd und irreführend“ (nach Gerd KLEINSCHMIDT¹⁹, 1968) und verhindert eben die Erschließung von Wörtern und Wendungen durch den Kontext. Erst die Einberechnung der Kontexthinweise bringt das Erkennen des Gemeinten.

Methodisch nahe liegend ist deshalb das „schrittweise Erlesen“ (nach Hans GLINZ²⁰, 1965), bei dem der Text von den Kindern von Gestaltungseinheit zu Gestaltungseinheit lesend, vermutend, paraphrasierend, probierend durchgegangen wird, so dass ein immer genaueres Relief der Textsituation entsteht, in dem der Leser zwischen völliger Hingabe an den Text und latenter Distanzierung vom Text pendelt.

Zum bisher beschriebenen **inhalts- bzw. worterschließendem Lesen** gehört das **klanggestaltende Lesen** mit dem Herausfinden der Redekerne im Satz. Kinder probieren mehrfach der Klanggestalt des Satzes auf die Spur zu kom-

¹⁷ Der Text *Ein Freund in der Not* von Frederik Hetmann wird im Lesebuch für das 5. Schuljahr *Baiabong*, Band 2, das zu Beginn des Schuljahres 2000/2001 in einer erweiterten Version erscheinen wird, im Rahmen der Textsequenz *einander* veröffentlicht.

¹⁸ Winkler, Christian: *Lesen als Sprachunterricht* – Verlag Henn, Ratingen 1962

¹⁹ Kleinschmidt, Gerd: *Theorie und Praxis des Lesens in der Grund- und Hauptschule* Moritz Diesterweg Verlag, Frankfurt, Berlin, München 1968

²⁰ Glinz, Hans: *Grundbegriffe und Methoden inhaltsbezogener Text- und Sprachanalyse* Schwann Verlag, Düsseldorf 1965

men, was wiederum zu einem vertieften Textverständnis führt. Von daher kann ein gekonnter Schülervortrag nur – wenn überhaupt – am Ende der Textbehandlung stehen. Die dritte Teilaktivität, die zur genauen und gründlichen Erfassung des Textes beiträgt, das **strukturerfassende Lesen**, hat vor allem zum Ziel, dass Kinder die satzübergreifenden Textverflechtungen entdecken lernen. In o.a. Text *Ein Freund in der Not* ist es nicht uninteressant zu erkennen, dass zwischen „Freund“ und „nicht ... mein Freund“ die Benennungen „Gefährte“ und „Kamerad“ die allmähliche persönliche Distanzierung aufzeigen – oder –, die so unterschiedlichen Reaktionsweisen der beiden Jäger können durch Gegenüberstellungen geklärt werden:

Der eine Jäger kletterte, ohne sich auch nur im Geringsten um seinen Gefährten zu kümmern, so schnell er konnte auf den nächsten Baum und verbarg sich in den Ästen.

Der andere Jäger sah, dass er auf sich allein gestellt war und keine Chance hatte, den Bären zu erlegen. Darum ließ er sich auf die Erde fallen und tat so, als ob er tot wäre.

Die hier skizzierten drei Teilaktivitäten (worterfassendes, klanggestaltendes, strukturerfassendes Lesen) sind von Gerd KLEINSCHMIDT²¹ (1968) im Begriff des operativen Lesens zusammengefasst und so überzeugend beschrieben worden, dass auch noch heute im alltäglichen Unterricht uneingeschränkt damit gearbeitet werden kann.²²

3.2. Texte sind handlungs- und produktionsorientiert zu gebrauchen

Mit den Begriffen „handlungs- und produktionsorientiert“ ist vor Jahren eine Position bezogen und ein Ausblick gegeben worden, die wohl ein Korrektiv zur „schulmäßigen Interpretation“ darstellen sollen.²³ So haben sich neben die Tätigkeiten des textnahen Erlesens die so genannten handlungs- und produktionsorientierten Textbefassungen gestellt.²⁴ Damit wurden dem kreativen Umgang mit Texten neue Spielräume eröffnet.

Produktiver und kreativer Umgang mit Texten fordert den Leser zur aktiven Gestaltung und nimmt den Leser ernst: „Etwas in einen Text hineinzulesen ist wichtiger als etwas aus ihm herauszulesen.“²⁵ Das Kind wird angeregt, sich mit Texten auseinander zu setzen, sie mit seinen persönlichen Erfahrungen zu verknüpfen und darüber hinaus, sie zu verändern und etwas Neues daraus entstehen zu lassen. Texte, die im handelnden Umgang konkretisiert werden, bekommen sogar für weniger leseorientierte Kinder eine Bedeutung. Sie werden zusätzlich angeregt, selbst Texte zu produzieren.

²¹ Kleinschmidt, Gerd: a.a.O.

²² Beispiele für Verfahren textnahen Lesens im Unterricht findet man im Anhang 2

²³ Zum produktiven und kreativen Umgang mit Texten siehe:

- Plan d'études, Punkt 2.1.4.: Produktiver Umgang mit Texten, S. 19-20
Ministère de l'Education nationale, Luxembourg 1989
- Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht *in: Praxis Deutsch*, Nr. 123, Januar 1994
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht
Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe
Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, Seelze 1997
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Lyrik
Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben
Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1996

²⁴ Vorschläge für handlungs- und produktionsorientierten Texten findet man im Anhang 3

²⁵ Walser, Martin, a.a.O., S. 140

Da Lesen immer ein aktiver, individueller Prozess ist, bei dem der Leser seine eigene Perspektive in die Rezeption des Textes einbindet, muss ihm die Gelegenheit gegeben werden, diese subjektive Verarbeitung des Textes auch darzustellen. Gerade die subjektive Sichtweise gilt es ernst zu nehmen und zu fördern, da sie die Grundlage dafür bildet, dass der Schüler sich mit dem Text identifiziert und sich vom Text betroffen fühlt. Ohne das Gefühl der Betroffenheit beim Lesen schwindet aber Lesemotivation.

Anders als bei einer traditionellen Textanalyse zielt man also nicht „auf einzelne Ergebnisse, die bis in die Einzelheiten mit Feinlernzielen vorgeplant werden können, sondern man will all das Überraschende mit einbeziehen, das durch literarische Texte bei Kindern und Jugendlichen ausgelöst werden kann. Ein solcher Unterricht ist auch für die Lehrenden spannender als das Abspulen eines durchgeplanten Programms“.²⁶

Die Angst, dass man durch solche Vorgehensweisen den Text verfälschen und seine Aussage reduzieren würde, ist eben nicht angebracht. Ganz im Gegenteil, der Text wird bereichert um die vielfältigen Ressourcen, die Kinder beim Lesen einbringen: „Kindliches Lesen als Aufspürtrieb, Wandern in bild- und klangdurchwobenen Zeichenfeldern auf der Suche nach irgendwo schon Bekanntem, mit Interesse Besetztem. Die Textebene erscheint dicht und beziehungsreich aufgeladen, wird zur textil strukturierten Umhüllung, ihre lautlosen Zeichen klingend mit Ober- und Untertönen. In letzter Instanz ist Lesen wohl nie ganz trennbar von solch archaischem, bildhaft/sprachlich/akustischem Erleben. Das Besondere am kindlichen Lesen wäre dann dessen Zustandekommen, dessen erstmalige, dann dauerhafte Begründung.“²⁷

Diese „Aufgaben“ kommen der Gestaltung des Unterrichts im Rahmen von projektorientiertem Unterricht und von Freiarbeit sehr entgegen: „Freie Arbeit ermuntert Schülerinnen und Schüler, Kinder und Heranwachsende, sich aus eigenem Antrieb ein Bild von einer bestimmten, ihnen nicht gleichgültigen Sache zu machen – nach Maß ihrer Kräfte, unter Rückgriff auf ihnen zugängliche und verständliche Quellen, Beobachtungen, Erfahrungen, unter Verwendung ihres Spürsinn und ihres Scharfsinns.“²⁸

Demzufolge müsste ein Unterricht ins Auge gefasst werden, in dem die vitalen Interessen und die individuellen Fähigkeiten der Schüler dergestalt ins Spiel gebracht werden, dass Projekte gemeinsam gestaltet und durch Ausstellung, Lesenachmittag, Literaturzeitung u.a.m. einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

²⁶ Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

in: Praxis Deutsch, Nr. 123, Januar 1994, S. 19

²⁷ Ulrich, Anna Katharina: Lesen Kinder anders?

Von der Schwierigkeit, Kinderliteratur theoretisch zu begründen

in: Neue Zürcher Zeitung, 31. Juli 1996

²⁸ Rumpf, Horst: Was ist frei an der Freien Arbeit.

in: Pädagogik, 6/1991

Die Motivierungsvorschläge haben zum Ziel, ein bestimmtes Thema gedanklich vorzubereiten, den Schülern zu ermöglichen, ihre Erfahrungswelt einzubeziehen, durch vorweggenommene Klärung des Sachaspektes eines Textes den Schülern zu erlauben sich auf den eigentlichen Inhalt des Textes zu konzentrieren und auf einen Text neugierig zu machen.

Dabei sollte allerdings nicht die Erkenntnis vorweggenommen werden, die man erst durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Text erlangt.

Konkrete Vorschläge sind:

- Gegenstände mit in die Klasse bringen,
- ein Bild als Einstieg benutzen,
- eine Diaserie zeigen oder einen Film vorspielen,
- ein Lied als Einstieg benutzen,
- ein Musikstück vorspielen,
- Schlüsselbegriffe des Textes an die Tafel schreiben und klären,
- den Text antizipieren aufgrund
 - ♦ der Angabe des Titels,
 - ♦ des Textanfangs,
 - ♦ des Textschlusses,
- einen Zeitungsartikel mitbringen,
- sich durch eine Phantasiereise (*Stell dir vor, du bist ...*) in eine Textsituation hineinführen lassen,
- eine Szene in Form eines Rollenspiels vorführen lassen,
- bedeutungsvolle Wörter eines Textes auf Kärtchen schreiben und die Kinder eine Geschichte erzählen lassen (ohne dabei den Schülern schon vorher den Textinhalt zu verraten),
- einer Gruppe von Kindern den Text vorlegen mit dem Auftrag selbst eine Einstiegsmöglichkeit zu suchen und vorzuführen.

Handelt es sich um einen Auszug aus einer Ganzschrift gibt es die Möglichkeit:

- einen anderen Auszug aus demselben Buch vorzulesen,
- das Buchcover vorzustellen,
- den Verfasser vorzustellen.

Den Schülern kann ein Text aber auch verwürfelt oder unvollständig vorgelegt werden. Indem sie eigene Lese- und Medieneffahrungen, eigene Lebenserfahrung und ihr Weltwissen einbringen, rekonstituieren sie den Text, wobei unterschiedliche Restaurationen die Gelegenheit bieten das unterschiedliche Textverständnis zu thematisieren.

Im Einzelnen bieten sich u.a. folgende Verfahren an:

- einen Text aus seinen Teilen zusammensetzen,
- Texte entflechten, d.h. aus einer Collage von Texten die einzelnen Texte isolieren,
- ausgelassene Wörter/Sätze einfügen.

Liefert man den Text in einer anderen Form als im Original, können u.a. folgende Aufträge an die Schüler ergehen:

- ein in Prosa vorgelegtes Gedicht in seiner Versgliederung herstellen,
- einen durchlaufenden Prosatext in Abschnitte gliedern.

Es gab und es gibt nicht wenige Schriftsteller, die sich vehement gegen eindeutige Interpretationen ihrer Werke zur Wehr setzten. Wenn vom Standpunkt einer *deutungsfixierten Interpretation* von Anfang an feststeht, was der Lehrer gerne hätte, welche Schülerdynamik kann dann noch im Mitwirken erwartet werden?

Dies soll nicht heißen, dass Suche nach Sinn im Text obsolet geworden sei. Völlige Beliebigkeit wird Literatur nicht gerecht. Literatur ist nämlich kein Hefeteig, der bis zur Unerkennbarkeit verformbar ist. Umberto Eco hat einen plastisch-drastischen Vergleich zu Hand, der für die Rechte des Autors eintritt: „Er (der Autor) hat sich nicht darauf beschränkt, das Telefonbuch abzuschreiben, ... sondern hat mit Bedacht jeden pun, jedes Sichüberschneiden von Anspielungen vorbereitet und sein Text möchte sich auch in dieser Hinsicht gewürdigt sehen.“¹

Textverständnis entwickelt sich nur durch den Diskussionsprozess, in dem die Schüler durch das Erfassen fundamentaler Textstellen mit eigenen Worten den Text voll und ganz in sich aufnehmen lernen: Der Leser hört sich an, was der Autor zu erzählen hat, lässt sich auf dessen Argumente ein um nachzuvollziehen, aber nicht bedingungslos.

In der Folge sind einige nicht sehr gebräuchliche und andere oftmals angewendete Verfahren angegeben, mit denen ein Text möglichst breit und tief erfasst werden kann und Schüler nicht umhin können, sich intensiv mit dem Text auseinander zu setzen.

Zur Erschließung des Inhalts bieten sich etwa an:

a) auf der Wortebene:

- Gegenstand, Bild, Foto mitbringen,
- durch Geste, Mimik Wortbedeutung klären,
- im Lexikon nachschlagen,
- Synonyme suchen,
- Antonyme suchen;

b) auf der Satzebene:

- Sätze in Syntagmen aufgliedern (Beispiel: Nach dem Essen – führen sie – mit dem Fahrrad – in den Wald),
- Satzproben vornehmen (Umstell-, Erweiterungs-, Weglass-, Ersatzprobe),
- Gesamtmelodie eines Textes durch Klangerprobungen erfassen;

c) auf der Textebene:

- zur Klärung des Vorverständnisses eigene Texte mit den Schlüsselwörtern des Textes vor der eigentlichen Lektüre schreiben lassen,
- die Schauplätze möglichst genau zeichnen/malen,
- ein die Schüler beeindruckendes Wort an die Tafel schreiben lassen,
- Detailfragen zu einem Text stellen,
- Kreuzworträtsel zu einem Text ausfüllen lassen,
- Fehler in einer Neugestaltung des Textes ausfindig machen,

¹ Eco, Umberto: Die Grenzen der Interpretation
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1965

- Gegenteiliges in den Text einbauen,
- Textteile aussparen,
- Texte vergleichen lassen,
- Text rhythmisieren (z.B.: Worte verdoppeln, Worte auslassen, ...),
- Geschichte in eigenen Worten erzählen,
- Texte auf das Allernotwendigste reduzieren,
- Texte in eine andere Zeit versetzen,
- Szene nachspielen,
- andere Sprachebenen ausprobieren (Jugendsprache, Dialekt, ...),
- Text in andere Textsorten umschreiben, z.B. Reportage vor Ort,
- Telegramm vom Text entwerfen,
- Geschichte aus einer anderen Perspektive erzählen.

Textnahes Lesen hat also zum Ziel, dass die lebendige Situation wiederherstellend in Szene gesetzt und ins Gespräch gebracht wird. Das bedeutet, dass Lehrer und Schüler sich auf die zentralen Passagen konzentrieren. So entsteht aus dem Eindruck, der nach einmaligem Lesen gewonnen wurde, eine reflektierte und aufgeklärte Meinung. Diese dokumentiert sich auch dadurch, dass dann der Text in einer sinngemäßen Weise gelesen werden kann.

Die Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, produktiv und kreativ mit Texten umzugehen, indem sie Texte umgestalten, ergänzen und in andere Medien umsetzen.

Die Auseinandersetzung mit dem Text kann auf unterschiedlicher Ebene stattfinden, und zwar durch:

- a) eigenes Schreiben,
- b) szenische Gestaltung,
- c) bildnerische Gestaltung,
- d) akustische Gestaltung,
- e) pragmatische Umsetzung.

Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Weiterverarbeitung prinzipiell den Charakter der Texte und deren Aussage respektiert.

In diesem Sinne setzt der kreative und produktive Umgang mit Texten ein textnahes Lesen voraus.

Manche der im Folgenden angegebenen Verfahren sind eine Vorstufe zum textnahen Lesen. Andere Produkte, die auf der Lektüre des Textes beruhen, regen an zum genauen Vergleich mit dem Text, wieder andere führen den Text weiter, indem die Kreativität des Lesers und eigene Ideen in den Originaltext unbewusst oder bewusst eingebaut werden.

a) Eigenes Schreiben

Einige der im Anhang 1 (S. 16-17) genannten Vorschläge zum Wecken von Lesemotivation können auch als Impuls zu schriftlichen Produktionen eingesetzt werden. Dies gilt in besonderem Maße für die Vorschläge in Bezug auf die Antizipation des Textes.

Als weitere Vorschläge zum textproduktiven Umgang mit einem gelesenen Text bieten sich an:

- der Geschichte einen anderen Schluss geben,
- eine im Text nur angedeutete Handlung ausfabulieren,
- einen inneren Monolog zu einer Textstelle verfassen,
- den Brief, den eine Figur geschrieben haben könnte, verfassen,
- die Tagebuchnotiz einer Person aus dem Text verfassen,
- eine Figur aus dem Text in der Ich-Form vorstellen,
- sich selber in einen Text hineindichten und eine Szene gestalten,
- eine Figur aus einer Geschichte herauslösen und in einer anderen Welt auftreten lassen (besonders häufig bei Märchenfiguren),
- einen Text verkürzen (ein langes Gedicht verknappen),
- einen Text ausbauen (eine Kurzgeschichte zu einer Erzählung ausbauen),
- eine Figur in einer anderen Sprachvarietät sprechen lassen,
- einen Text in eine andere Textform umschreiben (Fabel zu einer Erzählung, Erzählung zu einer Radionachricht, Erzählung zu einem Theaterstück, Erzählung zu einem Drehbuch, Gedicht zu einem Prosatext, ...),
- bei der Veränderung der Textform den Stil ändern,

- einen Text(teil) aus einer veränderten Perspektive erzählen,
- einem Text eine andere Erzählstruktur geben (z.B. eine Geschichte vom Schluss her erzählen),
- den Text in eine andere Zeit versetzen,
- einen Gegentext schreiben,
- Textcollagen herstellen,
- nach dem Muster einer bestimmten Textform selber einen Text schreiben (Fabel, Gedicht, ...),
- eine Hörszene zu einem Text erarbeiten,
- ein Kreuzworträtsel zu einem gelesenen Text erstellen,
- eine Textkritik schreiben,
- ein Karten-/Würfel-/Quizspiel zu einem Text herstellen und durchführen (z.B. ein Würfelspiel zu einem Abenteuerbuch oder ein Quartett zu einem bekannten Kinderbuch).

b) Szenische Gestaltung

Die szenische Aufführung kann auf dem Weg der Textbesprechung oder als Umgestaltung eines besprochenen Textes eingesetzt werden. Es gibt dafür eine ganze Reihe an Möglichkeiten:

- Theater spielen,
- einen Text oder eine Textstelle in Szene setzen (aufführen),
- eine Textsituation als lebendes Bild darstellen (als wenn ein Fotograf das Foto einer Spielszene gemacht hätte),
- pantomimisch eine stillgelegte Ausdrucksfigur (Statue) gestalten, die die Botschaft eines Textes zur Anschauung bringt,
- eine Textstelle pantomimisch darstellen,
- Rollenspiele durchführen,
- Puppen- oder Marionettenspiel aufführen,
- Schattenspiel darstellen,
- Figuren eines Textes in ihrer äußeren Erscheinung auftreten lassen (Verkleidung),
- zum Text tanzen,
- Interview mit den Figuren eines Textes durchführen (ein Schüler übernimmt die Rolle einer Person aus dem Text),
- abstrakte Begriffe auftreten und sprechen lassen,
- einen Text als Videofilm gestalten.

c) Bildnerische Gestaltung

- einen Text in eine seine Aussage bezeichnende Schreib- oder Druckform übersetzen (Größe, Volumen, Farbe, Form der Buchstaben, Wörter, Sätze): so genannte Schreibgestaltung wie bei der visuellen Poesie,
- Bild malen/zeichnen,
- Diaserie zusammenstellen,
- Diaserie malen,
- Daumenkino herstellen,
- Kartenspiel herstellen (in der Art von Trivial Pursuit),
- einen Comic zeichnen,
- Fotoreportage machen,
- Bildcollagen herstellen,
- für eine Erzählung die grafische Verlaufskurve mit eingefügten Schlüssel-sätzen oder -wörtern gestalten,
- Poster anfertigen.

d) Akustische Gestaltung

- mit verschiedenen Vortragsweisen experimentieren (einen Text z.B. ärgerlich, pathetisch, befehlend vorlesen, im Sinne der Textintention oder bewusst gegen die Textintention),
- einen Text zu einem Hörspiel gestalten,
- einen Text vertonen (z.B. mit Orff-Instrumenten),
- ein Lied erfinden,
- zum Vorlesen oder zum Lesen eines Textes die passende Hintergrundmusik suchen.

e) Pragmatische Umsetzung

- Interviews mit lebenden Personen zur Kontrolle oder zum Vergleich mit den Textaussagen durchführen,
- Bastelarbeiten erstellen,
- konkrete Aktionen durchführen, wie z.B. einen Videofilm erstellen, einen Elternabend mit unterschiedlichen Aufführungen des Textes organisieren, eine Ausstellung zusammenstellen, ...

Texte – Brücken zum Buch

Zahlreiche Texte in den Lesebüchern für das 5. und 6. Schuljahr *Baiabong* und *Ubangi-Schari* sind Ganzschriften entnommen. Diese Textauszüge mögen an sich etwas Bruchstückhaftes haben, sollen aber in diesem Sinne eben neugierig machen auf das Buch, dem sie entnommen wurden, auf das, was dem Lesebuchtext vorausgeht oder im Original folgt. Sie regen in ihrer Offenheit an zur Diskussion, zur Bildung von Hypothesen, zur Formulierung von Antizipationen.

Die Auszüge verweisen also immer auf das Buch, dem sie entnommen sind. Die durch das Lesen der Lesebuchtexte geweckte Neugierde soll natürlich auch befriedigt werden, indem Schüler das ganze Buch kennen lernen, sich über den Inhalt und den Verfasser genauer informieren können.

Ein Leseunterricht im Sinne der Konzeption des Lesebuchs kann mithin nicht gänzlich ohne die Bücher auskommen, aus denen die Auszüge im Lesebuch stammen.

Diesem Ansinnen stehen Schwierigkeiten materieller und finanzieller Natur entgegen. Nicht jeder Klassenlehrer, nicht jede Schulbibliothek verfügt über die notwendigen finanziellen Mittel, um sich zumindest ein Exemplar eines jeden Buches, auf das im Lesebuch verwiesen wird, zu beschaffen.

Bücher sind bisweilen kurzlebige Produkte. Wenn ein Buch sich nicht gerade zum Klassiker entwickelt, dann mag ein Buch nur so lange zu beziehen sein, wie der Vorrat gerade reicht. Andere Bücher sind für kurze Zeit nicht im Buchhandel zu kaufen, weil eine Neuauflage gerade ansteht.

Die Gruppe, die für die Erstellung der Materialien für den Deutschunterricht verantwortlich ist, hat deshalb versucht, für die Arbeit mit den Lesebüchern Mittel zu erschließen, um Lesekisten zusammenzustellen, die Klassen zur Verfügung gestellt werden können.

Für den Deutschunterricht im Obergrad stehen ab September 1999 vier verschiedene Bücherkisten zur Ausleihe bereit, und zwar:

für das 5. Schuljahr (Sequenzen 1 - 3, einschließlich *Feste und Jahreszeiten*)
für das 5. Schuljahr (Sequenzen 4 - 6)

für das 6. Schuljahr (Sequenzen 1 + 2)
für das 6. Schuljahr (Sequenzen 3 + 4)

Von jeder Bücherkiste bestehen allerdings bisher nur 12 Exemplare, so dass die Zahl der Klassen, die bedient werden können, natürlich dementsprechend reduziert ist.

In den Bücherkisten befinden sich in erster Linie die Ganzschriften, aus denen Textauszüge im Lesebuch vorkommen, Textsammlungen, aus denen ein einzelner Text entnommen wurde, aber auch Bücher, die für die Arbeit mit dem Sprachbuch hilfreich sein können.

Außerdem findet man ein Heft mit den zusätzlichen Texten, die in der farbig illustrierten definitiven Version im Lesebuch erscheinen werden.

Die Liste wird zusätzlich all jenen hilfreich sein, die über die finanziellen Möglichkeiten verfügen, sämtliche oder einen Großteil der Titel für die eigene Klasse oder die Schulbibliothek zu beschaffen. Es sind nämlich grundsätzlich nur die Titel aufgeführt, die Mitte 1999 noch von den Verlagen geführt wurden. Nur ausnahmsweise dürfte man also auf Bücher stoßen, die nicht oder vorläufig nicht lieferbar sind.

Im Einzelnen enthalten die Lesekisten die auf den folgenden Seiten aufgeführten Bücher.

Zur Sequenz 1

Ganzschriften zu Textauszügen

Maar, Paul: Lippels Traum
Friedrich Oetinger Verlag, Hamburg 1984 (ISBN 3-7891-1957-1)
daraus: Das Leseversteck

Pelgrom, Els: Die wundersame Reise der kleinen Sofie
Friedrich Oetinger Verlag, Hamburg 1985 (ISBN 3-7891-1588-6)
daraus: Die wundersame Reise der kleinen Sofie

Jacobson, Anders /Olssen, Sören: Berts gesammelte Katastrophen
Friedrich Oetinger Verlag, Hamburg 1998 (ISBN 3-7891-2263-7)
daraus: Berts gesammelte Katastrophen

Ganzschriften als Hörspiel

Malerba, Luigi: Der gestiefelte Pinocchio
Audio-Books, München 1997 (ISBN 3-89584-296-6)
daraus: Der gestiefelte Pinocchio

Textsammlung

Moser, Erwin: Das Fabulierbuch
Beltz & Gelberg (Gulliver Taschenbuch 153), Weinheim und Basel 1989 (ISBN 3-407-78153-9)
daraus: Der Tausendfüßler

Gedichtsammlung

Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.): Überall und neben Dir
Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1989 (ISBN 3-407-78050-8)
daraus: Kref, Marianne: Liebe Rosa (Originaltitel: Liebe Aygün)

Zum Sprachbuch

Dahl, Roald: Matilda
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1999 (ISBN 3-499-20855-5)
daraus: Matilda (Basistext)

Bröger, Achim: Zwei Raben mit dem Rucksack und viele ganz andere Geschichten zum Lesen
Karl Thienemanns Verlag, Stuttgart, Wien 1990 (ISBN 3-522-14330-2)

Dahl, Roald: Sophiechen und der Riese (Illustrationen von Quentin Blake)
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1998 (ISBN 3-499-20582-3)

Nahum, Andrew: Flugmaschinen – Die faszinierende Geschichte der Flugtechnik
Von den Heißluftballons des 18. Jahrhunderts bis zu den Düsenflugzeugen der Gegenwart
Gerstenberg Verlag (aus der Reihe *Sehen, Staunen, Wissen*), Hildesheim 1992 (ISBN 3-8067-4421-1)

Lindgren, Astrid: Pippi Langstrumpf
Friedrich Oetinger Verlag, Hamburg 1998 (ISBN 3-7891-2944-5)

Collodi, Carlo: Pinocchios Abenteuer (Illustrationen von Roberto Innocenti)
Sauerländer Verlag, Aarau, Frankfurt/Main und Salzburg 1995 (ISBN 3-7941-3055-3)

Timm, Uwe: Rennschwein Rudi Rüssel
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1998 (ISBN 3-423-70285-0)

Mebs, Gudrun: Sonntagskind
Sauerländer Verlag, Aarau, Frankfurt/Main und Salzburg 1997 (ISBN 3-7941-2443-X)

Welsh, Renate: Drachenflügel
Nagel & Kimche, Zürich/Frauenfeld 1988 (ISBN 3-312-00723-2)

Zur Sequenz 2

Ganzschriften zu Textauszügen

Seck-Agthe, Monika: Felix, der glückliche Stubenhocker
Omnibus / C. Bertelsmann Verlag, München 1997 (ISBN 3-570-20260-7)
daraus: Felix, der glückliche Stubenhocker

Moser, Erwin: Jenseits der großen Sümpfe
Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1995 (ISBN 3-407-80168-8)
daraus: Jenseits der großen Sümpfe

Textsammlung

Auer, Martin: Von Pechvögeln und Unglücksrabern
Beltz & Gelberg (Gulliver Taschenbuch 221), Weinheim und Basel 1996 (ISBN 3-407-78221-7)
daraus: Das Frühstück

Zur Sequenz 3

Bilderbuch zu einem Text

Nöstlinger, Christine: Das Leben der Tomanis (Illustrationen Helme Heine)
Gertraud Middelhaue Verlag, Köln und Zürich 1990 (ISBN 3-7876-9267-3)
daraus: Das Leben der Tomanis

Ganzschriften zu Textauszügen

Janosch: Das Geheimnis des Herrn Josef
Beltz & Gelberg (Gulliver Taschenbuch 72), Weinheim und Basel 1990 (ISBN 3-407-78072-9)
daraus: Das Geheimnis des Herrn Josef

Bröger, Achim: Ich mag dich
Arena Verlag (Arena Taschenbuch 2530), Würzburg 1997 (ISBN 3-401-02530-9)
daraus: Eingesperrt

Howker, Janni: Der Dachs auf dem Hausboot
Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1997 (ISBN 3-7725-2017-0)
daraus: Der Eiermann

Süskind, Patrick: Die Geschichte von Herrn Sommer
Diogenes Verlag, Zürich 1991 (ISBN 3-257-22664-0)
daraus: Carolina

Härtling, Peter: Jakob hinter der blauen Tür
Beltz & Gelberg (Gulliver Taschenbuch 73), Weinheim und Basel 1990 (ISBN 3-407-78073-7)
daraus: Schnipsel

Zeevaert, Sigrid: Max, mein Bruder
Arena Verlag, Würzburg 1999 (ISBN 3-401-01643-1)
daraus: Max

Gedichtsammlung

Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.): Überall und neben Dir
Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1989 (ISBN 3-407-78050-8)
daraus: Schweiggert, Alfons: Und so weiter

Zum Sprachbuch

Marc Twain: Prinz und Bettelknabe
Arena Verlag, Würzburg 1996 (ISBN 3-401-04629-2)
daraus: Prinz und Bettelknabe (Basistext)

Nöstlinger, Ernst: Den Osten im Westen suchen
Beltz & Gelberg (Gulliver Taschenbuch 770), Weinheim und Basel 1997 (ISBN 3-407-78770-7)

Pressler, Mirjam: Ich sehne mich so – Die Lebensgeschichte der Anne Frank
Beltz & Gelberg (Biographie), Weinheim und Basel 1998 (ISBN 3-407-80740-6)

Zitlmann, Amulf: Keiner dreht mich um – Die Lebensgeschichte des Martin Luther King
Beltz & Gelberg (Gulliver Taschenbuch 761), Weinheim und Basel 1997 (ISBN 3-407-78761-1)

Kerner, Charlotte (Hrsg.): Nicht nur Madame Curie ...
Beltz & Gelberg (Biographie), Weinheim und Basel 1999 (ISBN 3-407-80741-4)

Frank, Anne: Tagebuch
Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/Main 1999 (ISBN 3-596-11377-6)

Twain, Mark: Tom Sawyers Abenteuer
Arena Verlag, Würzburg 1998 (ISBN 3-401-04591-1)

Ende, Michael: Momo
Karl Thienemanns Verlag, Stuttgart 1973 (ISBN 3-522-11940-1)

Pyle, Howard: Die Abenteuer des Robin Hood
Arena Verlag, Würzburg, 1994 (ISBN 3-401-04375-5)

de St. Exupéry, Antoine: Der kleine Prinz
Karl Rauch Verlag, Düsseldorf 1999 (ISBN 3-7920-0026-1)

Carroll, Lewis: Alice im Wunderland (mit Illustrationen von Brigitte Smith)
Annette Betz Verlag, Wien und München 1994 (ISBN 3-219-10581-5)

Dickens, Charles: Das Weihnachtslied (mit Illustrationen von Roberto Innocenti)
Sauerländer Verlag, Aarau, Frankfurt/Main und Basel 1995 (ISBN 3-7941-3292-0)

Grimm, Brüder: Der Froschkönig oder Der Eiserne Heinrich (mit Illustrationen von Binette Schröder)
Nord-Süd Verlag, Gossau, Zürich, Hamburg und Salzburg 1998 (ISBN 3-314-00336-6)

Feste und Jahreszeiten Ganzschriften zu Textauszügen

Chambers, Aidan: Wer stoppt Melanie Prosser?
Arena Verlag, Würzburg 1996 (ISBN 3-473-52006-3)
daraus: Lucys Geburtstag

Boie, Kirsten: Moppel wär gern Romeo
Friedrich Oetinger Verlag, Hamburg 1991 (ISBN 3-7891-3102-4)
daraus: Die Gesetze der Schwerkraft

Zusatztexte Bücher zu den Zusatztexten in der erweiterten Version

Schubiger, Jürg: Als die Welt noch jung war
Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1996 (ISBN 3-407-79653-6)
daraus: Das Buch

Ende, Michael: Die unendliche Geschichte
Karl Thienemanns Verlag, Stuttgart 1979 (ISBN 3-522-12800-1)
daraus: Welten aus Papier

Defoe, Daniel: Robinson Crusoe
Cecilie Dressler Verlag, Hamburg 1990 (ISBN 3-7915-3563-3)
daraus: Robinson Crusoe

Wahl, Mats: Die Lüge
Ravensburger Buchverlag (TB 8079), Ravensburg 1988 (ISBN 3-473-58079-1)
daraus: Ein unendliches Lächeln

Lind, Mecka: Isabel – Ein Straßenkind in Rio
Arena Verlag, Würzburg 1996 (ISBN 3-401-04622-5)
daraus: Isabel – Ein Straßenkind in Rio

Singer, Isaac Bashevis: Zlateh die Geiß
Unionsverlag (TB 1008), Zürich 1997 (ISBN 3-293-21008-2)
daraus: Ein Narrenparadies

BÜCHERKISTE 2 Für die Sequenzen 4 (*IrrTIERend*), 5 (*Gute Reise, und komm gesund wieder!*), 6 (*einander*) des 5. Schuljahrs

Zur Sequenz 4

Ganzschriften zu Textauszügen

Orgel, Doris: *Mein Streit mit Frau Gallo und wie alles wieder gut wurde*
Sauerländer Verlag, Aarau, Frankfurt/Main und Salzburg 1991 (ISBN 3-7941-3368-4)
daraus: *Mein Streit mit Frau Gallo*

London, Jack: *Wolfsblut*
Ravensburger Buchverlag (TB 8028), Ravensburg 1997 (ISBN 3-473-58028-7)
daraus: *Das Hungergeheul*

Kästner, Erich: *Die Konferenz der Tiere*
Atrium Verlag, Zürich 1998 (ISBN 3-85535-991-1)
daraus: *Die Konferenz der Tiere*

Scholes, Katherine: *Sam's Wal*
Ravensburger Buchverlag, Ravensburg 1985 (ISBN 3-473-34328-5)
daraus: *Sam's Wal*

Zum Sprachbuch

Marzinek-Späth, Edel: *Mein großes Pferdebuch*
Ravensburger Buchverlag, Ravensburg 1993 (ISBN 3-473-35588-7)

Zur Sequenz 5

Ganzschriften zu Textauszügen

Judson, William: *In den Wäldern am kalten Fluss*
Ravensburger Buchverlag, Ravensburg 1996 (ISBN 3-473-52036-5)
daraus: *In den Wäldern am Cold River*

Defoe, Daniel: *Robinson Crusoe* (mit Illustrationen von Laurence Sartin)
Annette Betz Verlag, Wien und München 1991 (ISBN 3-219-10506-8)
daraus: *Robinson Crusoe*

Verne, Jules: *In 80 Tagen um die Welt* (mit Illustrationen von Charlotte Panowski)
Annette Betz Verlag, Wien und München 1992 (ISBN 3-219-10528-9)
daraus: *Quer durch den Dschungel*

Textsammlung

Kästner, Erich: *Die wunderbaren Reisen und Abenteuer ... des Freiherrn von Münchhausen*
Cecilie Dressler Verlag, Hamburg 1992 (ISBN 3-7915-3570-6)
daraus: *Die Wette mit dem Sultan*

Zum Sprachbuch

Ballard, Robert D.: *Die Suche nach der Titanic*
Tessloff Verlag, Nürnberg und Hamburg 1988 (ISBN 3-7886-0135-3)

Die Welt des Verkehrs
Time Life Kinderbibliothek (Kinder entdecken ...), Amsterdam 1988 (ISBN 90-6182-8309)

Sutton, Richard: *Autos – Die Geschichte der Automobile*
Von der Motorkutsche bis zum modernen Formel-Eins-Rennwagen
Gerstenberg Verlag (aus der Reihe *Sehen, Staunen, Wissen*), Hildesheim 1991 (ISBN 3-8067-4420-3)

Zur Sequenz 6

Ganzschriften zu Textauszügen

Dreesen, Jaak: *Tausend Sterne*
Erika Klopp Verlag, Berlin und München 1994 (ISBN 3-7817-0417-3)
daraus: *Tausend Sterne*

Nöstlinger, Christine: *Am Montag ist alles ganz anders*
Jugend & Volk Verlag, Wien 1994 (ISBN 3-224-11234-4)
daraus: *Am Montag ist alles ganz anders*

Rusch, Regina: Der Zappelhannes
Beltz & Gelberg (Gulliver Taschenbuch 274), Weinheim und Basel 1997 (ISBN 3-407-78274-8)
daraus: Der Zappelhannes

Zeevaert, Sigrid: Und ganz besonders Fabian
Arena Verlag, Würzburg 1998 (ISBN 3-401-01692-X)
daraus: Und ganz besonders Fabian

Spillner, Wolf: Taube Klara
Erika Klopp Verlag, Berlin und München 1991 (ISBN 3-7817-1943-X)
daraus: Die Flasche

Mankell, Henning: Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war
Friedrich Oetinger Verlag, Hamburg 1992 (ISBN 3-7891-4203-4)
daraus: Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war

Zum Sprachbuch

Westhoff, H. (Hrsg.): Die schönsten Schulgeschichten
Ravensburger Buchverlag (TB 1924), Ravensburg 1997 (ISBN 3-473-52100-0)
daraus: Kordon, Klaus: Klassenkeile (Basistext)

Zusatztexte

Bücher zu den Zusatztexten in der erweiterten Version

Hohler, Franz: Der Riese und die Erdbeerkonfitüre (mit Illustrationen von Nikolaus Heidelbach)
Ravensburger Buchverlag, Ravensburg 1993 (ISBN 3-473-34345-5)
daraus: Eine dumme Geschichte

Paulsen, Gary: Allein in der Wildnis
Fischer Taschenbuch Verlag (Reihe Schatzinsel), Frankfurt am Main 1998 (ISBN 3-596-80202-4)
daraus: Die Elchkuh

Swift, Jonathan: Gullivers Reisen
Arena Verlag, Würzburg 1997 (ISBN 3-401-04474-5)
daraus: Toklotum

Richter, Jutta: Der Hund mit dem gelben Herzen *oder* Die Geschichte vom Gegenteil
Carl Hanser Verlag, München und Wien 1998 (ISBN 3-446-19258-1)
daraus: Der Hund mit dem gelben Herzen

Welsh, Renate: Drachenflügel
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1998 (ISBN 3-423-70265-6)
daraus: Drachenflügel

BÜCHERKISTE 3

Für die Sequenzen 1 (*Licht und Schatten*) und 2 (*Nur ein Zeichen*) des 6. Schuljahrs

Zur Sequenz 1

Ganzschriften zu Textauszügen

Welsh, Renate: Schneckenhäuser
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1998 (ISBN 3-423-78060-6)
daraus: Olivias dreizehnter Geburtstag

Kjaernli, Tone: Und wer küsst mich?
Arena Verlag, Würzburg 1997 (ISBN 3-401-04465-6)
daraus: Wenn ich in die Zukunft sehen könnte und
Blacklevis

Pohl, Peter/Gieth, Kinna: Du fehlst mir, du fehlst mir
Carl Hanser Verlag, München und Wien 1994 (ISBN 3-446-17346-3)
daraus: Du fehlst mir

Welsh, Renate: Johanna
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1998 (ISBN 3-499-20293-X)
daraus: Johanna

Köstner, Erich: Als ich ein kleiner Junge war
Cecilie Dressler Verlag, Hamburg / Atrium Verlag, Zürich 1998 (ISBN 3-7915-3010-0)
daraus: Als ich ein kleiner Junge war

Zum Sprachbuch

The Family of Man
The 30th anniversary edition of the classic book of photography created by Edward Steichen for the
Museum of Modern Art, New York
The Museum of Modern Art, New York 1994 (ISBN 0-87070-341-2)

Zur Sequenz 2

Ganzschriften zu Textauszügen

Desarthe, Agnès: Verliebt? Ich doch nicht!
Fischer Taschenbuch Verlag (Reihe Schatzinsel), Frankfurt am Main 1999 (ISBN 3-596-80060-9)
daraus: Verliebt? Ich doch nicht!

Süskind, Patrick: Die Geschichte von Herrn Sommer
Diogenes Verlag, Zürich 1991 (ISBN 3-257-22664-0)
daraus: Carolina

Boie, Kirsten: Moppel wär gern Romeo
Friedrich Oetinger Verlag, Hamburg 1991 (ISBN 3-7891-3102-4)
daraus: Moppel wär gern Romeo

Reuter, Bjørn: So einen wie mich kann man nicht einfach von den Bäumen pflücken, sagt Buster
Fischer Taschenbuch Verlag (Reihe Schatzinsel), Frankfurt am Main 1999 (ISBN 3-596-80019-6)
daraus: Du hast Gänsehaut auf dem Drachen

Donnelly, Elfie: Der rote Strumpf
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1994 (ISBN 3-423-70073-4)
daraus: Der rote Strumpf

Oz, Amos: Sumchi
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1997 (ISBN 3-499-20874-1)
daraus: Eine Nacht der Liebe

Pohl, Peter: Nennen wir ihn Anna
Ravensburger Buchverlag, Ravensburg 1998 (ISBN 3-473-58088-1)
daraus: Die Faust im Nacken

Welsh, Renate: Sonst bist du dran
Arena Verlag, Würzburg 1998 (ISBN 3-401-01943-0)
daraus: Sonst bist du dran

Pressler, Mirjam: Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen
Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1995 (ISBN 3-407-79648-X)
daraus: Schlag auf Schlag

Textsammlung

Bartholl, Silvia (Hrsg.): Texte dagegen
Autorinnen und Autoren schreiben gegen Fremdenhass und Rassismus
Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1993 (ISBN 3-407-78716-2)
daraus: Hannover, Heinrich: Tüdelüdelüt-bumsbums (Originaltitel: Die Gitarre des Herrn Hatunoglu)
Stein-Fischer, Evelyne: Weißt du, wie das ist?
Frank, Karlhans: Du und ich

Zum Sprachbuch

Härtling, Peter: Ben liebt Anna
Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1997 (ISBN 3-407-78276-4)
daraus: Ben liebt Anna (Basistext)

Schikorsky, Isa: Erich Kästner
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1999 (ISBN 3-423-31011-1)

Procházková, Iva: Die Zeit der geheimen Wünsche
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1996 (ISBN 3-423-78080-0)

Zeevaert, Sigrid: Sam und Bill
Cecilie Dressler Verlag, Hamburg 1993 (ISBN 3-7915-2565-4)

Zusatztexte

Bücher zu den Zusatztexten in der erweiterten Version

Cushman, Karen: Alyce und keine andere
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1997 (ISBN 3-423-70517-5)
daraus: Die Hebamme

Schubiger, Jürg: Als die Welt noch jung war (mit Illustrationen von Rotraut Susanne Berner)
Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1996 (ISBN 3-407-79653-6)
daraus: Das Mädchen und das Glück

Ridley, Philip: Kasper und der Glitzerkönig
Fischer Taschenbuch Verlag (Reihe Schatzinsel), Frankfurt am Main 1997 (ISBN 3-596-85011-8)
daraus: Kasper und der Glitzerkönig

Sörle, Steinar: Die Nacht, als keiner schlief
Nagel & Kimche, Zürich/Frauenfeld 1988 (ISBN 3-312-00722-4)
daraus: Verschollen

BÜCHERKISTE 4 Für die Sequenzen 3 (*Die zweite Haut*) und 4 (*Traumfabrik*) des 6. Schuljahrs

Zur Sequenz 3

Ganzschriften zu Textauszügen

McEwan, Ian: *Der Tagträumer*
Diogenes Verlag, Zürich 1995 (ISBN 3-257-06071-8)
daraus: Kater-Junge

Fülscher, Susanne: *Nur noch das rote Kleid*
Verlag Kerle, Wien und München o.D. (ISBN 3-85303-077-7)
daraus: Klamotten-Looping

Hill, David: *Bis dann Simon*
Anrich Verlag, Weinheim 1995 (ISBN 3-89-106-2931)
daraus: Wer bin ich?

Twain, Marc: *Prinz und Bettelknabe*
Arena Verlag, Würzburg 1996 (ISBN 3-401-04629-2)
daraus: Prinz und Bettelknabe

Fine, Anne: *Das Baby Projekt*
Diogenes Verlag, Zürich 1995 (ISBN 3-257-22933-X)
daraus: Das Baby-Projekt

Textsammlungen

Hazelhoff, Veronica: *Mensch, Mama! Tochter-Geschichten*
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1997 (ISBN 3-499-20918-7)
daraus: Dick und dünn und ein paar Jeans

Martin, Hansjörg (Hrsg.): *Herzklopfen – Liebesgeschichten*
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1980 (ISBN 3-499-20241-7)
daraus: Rodrian, Irene: Liebe, Stiefel und ein Kuss

Sammlung von Theaterstücken

Dahl, Roald/Wood, David: *Sophiechen und der Riese – Theaterstücke für Kinder*
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1996 (ISBN 3-499-20798-2)
daraus: Traumjagd und Traumschau

Zum Sprachbuch

Kleidung & Mode – Von der Toga bis zur Mode der Punks
Gerstenberg Verlag (aus der Reihe *Sehen, Staunen, Wissen*), Hildesheim 1994 (ISBN 3-8067-4469-6)

Die Kleidung
Meyers Lexikonverlag (Meyers kleine Kinderbibliothek), Mannheim 1994 (ISBN 3-411-08661-0)

Zur Sequenz 4

Ganzschriften zu Textauszügen

Schami, Rafik: *Der Wunderkasten* (Illustrationen von Peter Knorr)
Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1997 (ISBN 3-407-80363-X)
daraus: Der Wunderkasten

Crichton, Michael: *Dino Park*
Droemersch Verlagsanstalt Th. Knauer, München 1991 (ISBN 3-426-19290-X)
daraus: T-Rex

Ende, Michael: *Die unendliche Geschichte*
Karl Thienemanns Verlag, Stuttgart 1979 (ISBN 3-522-12800-1)
daraus: Die unendliche Geschichte

Dahl, Roald: *Matilda*
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1991 (ISBN 3-499-20855-5)
daraus: Hammerwurf

von der Grün, Max: *Vorstadtkrokodile*
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1978 (ISBN 3-499-20171-2)
daraus: Vorstadtkrokodile

Cooper, James Fenimore: Der letzte Mohikaner
Arena Verlag, Würzburg 1994 (ISBN 3-401-04263-7)
daraus: Falkenaue und Chingachgook

Pyle, Howard: Die Abenteuer des Robin Hood
Arena Verlag, Würzburg 1992 (ISBN 3-401-04375-5)
daraus: Schützenfest in Nottingham

Textsammlung

Auer, Martin: Was niemand wissen kann – Seltsame Verse, sonderbare Geschichten
Beltz & Gelberg (Gulliver Taschenbuch 114), Weinheim und Basel 1985 (ISBN 3-407-78114-8)
daraus: Kim erzählt eine Geschichte

Zum Sprachbuch

KINO. Forschen, Spielen, Experimentieren – Buch-Aktiv-Box
ars edition, München 1996 (ISBN 3-7607-5454-6)

Platt, Richard: Film & Kino – Geschichte Technik Stars
Gerstenberg Verlag (aus der Reihe *Sehen, Staunen, Wissen*), Hildesheim 1992 (ISBN 3-8067-4432-7)

Kästner, Erich: Das doppelte Lottchen
Cecilie Dressler Verlag, Hamburg 1998 (ISBN 3-7915-3011-9)

Interessenten, die eine der angebotenen Bücherkisten bestellen möchten, sollten Folgendes berücksichtigen.

Die Lesekisten sind mittels einer Fotokopie des auf Seite 64 abgedruckten Bestellscheins anzufordern bei:

Romain Sahr
73, rue de Luxembourg
L-7330 Heisdorf
Telefon: 33 60 47 / Telefax: 33 55 59
e-mail: romain.sahr@educ.lu

Die Interessenten erhalten eine Bestätigung, ob ihre Reservierung berücksichtigt werden konnte, mit Angabe des Datums, bis wann die Lesekiste am ISERP, im Raum der Deutschgruppe (Saal 104, 1. Stockwerk) abzuholen ist. Grundsätzlich können die Lesekisten am Freitagnachmittag von 14.30 Uhr bis 17.30 Uhr oder nach Vereinbarung mit Romain Sahr bezogen werden. Nach Ablauf der Frist wird die Lesekiste anderswo vermittelt.

Die Lesekisten werden prinzipiell für das Halbjahr ausgeliehen, in dem die entsprechenden Sequenzen behandelt werden. Am Ende des Halbjahrs sind sie im Raum der Deutschgruppe am ISERP abzuliefern (Termine wie beim Abholen der Bücherkisten).

Liegen mehr Bestellungen vor, als Bücherkisten vorhanden sind, gelten folgende Bestimmungen:

- Jährlich wird nur 1 Bücherkiste pro Klasse verteilt.
- Die Bestellungen werden in der Reihenfolge abgewickelt, wie sie eingehen (das Datum, an dem der Bestellschein eingeht, ist ausschlaggebend).

Viel Spaß bei der Arbeit mit den Büchern aus den Lesekisten wünscht

Die Deutschgruppe

Grammatik- und Rechtschreibunterricht

1. Prinzipien und Zielsetzungen eines modernen Grammatikunterrichts
2. Grundprinzip eines differenzierten Grammatikunterrichts: exemplarisch arbeiten
3. Prinzipien einer differenzierten Grammatikarbeit am Beispiel *Perfekt und Präteritum*
 - 3.1. Perfekt und Präteritum: Form und Funktion
 - 3.2. Aufgaben und Übungen
 - 3.2.1. Die Sequenz knüpft an den Sprechfertigkeiten der Schüler an
 - 3.2.2. Die Arbeit am Perfekt und Präteritum steht im Dienste des Textverstehens
 - 3.2.3. Grammatikarbeit im Dienste der Schreibarbeit
4. Integrativer Rechtschreibunterricht
5. Weitere Differenzierungsmöglichkeiten
6. Neue Perspektiven der Grammatikarbeit: *Grammatik-Bausteine*

1. Prinzipien und Zielsetzungen eines modernen Grammatikunterrichts

Die Prinzipien und Zielsetzungen des Grammatikunterrichts in der Primärschule sind einerseits durch die Vorgaben des Plan d'études Deutsch (1989) bestimmt, andererseits sind sie orientiert an den neuen didaktisch-methodischen Forschungsergebnissen, nach denen die Sprache vor allem unter kommunikativ-funktionalem Aspekt gesehen wird (vgl. Plan d'études 1989, 4 und Grammatik-Bausteine 5. Schuljahr, Lehrerhandreichung mit Zusatzübungen 1998, 7-11). Diese Prinzipien und Zielsetzungen lassen sich folgendermaßen bestimmen:

(1) Die Grammatikarbeit in der Primärschule erfolgt **handlungsorientiert** und ist damit pragmatisch motiviert: Ausgangs- und Zielpunkt jeglichen Grammatikunterrichts ist die mündliche und schriftliche Sprachhandlungsfähigkeit der Schüler. „Grammatikunterricht hat keinen Selbstzweck. Grammatik wird in der Primärschule nicht gelehrt zum Zwecke der wissenschaftlichen Sprachanalyse, sondern hat sprachfördernde Funktion“ (Plan d'études 1989, 53).

(2) Der Grammatikunterricht erfolgt grundsätzlich **integrativ**, d.h. der Grammatikunterricht dient „der Verbesserung des normgerechten und vielfältigen Ausdrucks im Sprechen und Schreiben“ (Plan d'études 1989, 53). Damit ist die Grammatikarbeit mit den anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts (Lesen und Verstehen von Texten, mündliche und schriftliche Textproduktion, Rechtschreiben) funktional verknüpft.

(3) Die Grammatikarbeit ist **situations- und textbezogen**, sie „erfolgt entweder in aktuellen Sprachsituationen oder an Texten“ (Plan d'études 1989, 53). Grammatikarbeit ist somit immer Textarbeit. Damit verbieten sich die herkömmlichen Einsetz- oder Umformulierungsübungen an isolierten Wörtern (*Setze die richtigen Adjektivendungen ein*) oder Sätzen (*Setze die Sätze der indirekten Rede in die direkte*).

Während traditionelle Grammatiken wie die Duden-Grammatik satzorientiert sind, existieren für das Deutsche mittlerweile eine Anzahl von Grammatiken, die die grammatischen Regeln aus Texten ableiten und an Texten illustrieren:

ENGEL, Ulrich: Deutsche Grammatik (3. Auflage)
Julius Groos Verlag, Heidelberg 1996

HERINGER, Hans Jürgen: Lesen, lehren, lernen
Eine rezeptive Grammatik des Deutschen
Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1988

HERINGER, Hans-Jürgen: Grammatik und Stil
Praktische Grammatik des Deutschen
Cornelsen Verlag / Hirschgraben, Frankfurt/Main 1989

WEINRICH, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache
Unter Mitarbeit von Maria THURMAIR, Eva BREINDL, Eva-Maria WILKOP
Dudenverlag, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1993

(4) Die Schüler sollen im Grammatikunterricht Formen und Strukturen der deutschen Sprache in Texten selbst entdecken. In einem pädagogischen Grammatikunterricht steht nicht das grammatische System im Mittelpunkt, sondern die Lernenden. Dieses **selbst entdeckende Grammatiklernen** ist ebenfalls im Plan d'études (1989, 53) vorgegeben: Die Schüler sollen „selbst eine grammatische Regelmäßigkeit entdecken oder vom Lehrer darauf aufmerksam gemacht werden“. Die Schüler sollen sich das grammatische Regelwissen also selbst erarbeiten.

(5) Im Zentrum des Grammatikunterrichts steht nicht das grammatische Benennungswissen, „da der bewusste Gebrauch dieser Begriffe einen hohen Abstraktionsgrad voraussetzt“ (Plan d'études 1989, 61). Wichtiger sind die Einsichten in Form und Funktion grammatischer Regelmäßigkeiten. „**Begriffe** stehen weder am Anfang noch sind sie Mittelpunkt grammatischer Erkenntnisse, sondern haben **dienende Funktion** in der Verständigung über grammatische Phänomene“ (Plan d'études 1989, 61).

(6) Gerade die Orientierung der Grammatikarbeit auf die Bedürfnisse der Schüler in unterschiedlichen Klassen verbietet einen uniformen, gleichgeschalteten, undifferenzierten Grammatikunterricht. Damit verbietet sich aus didaktisch-methodischer Sicht ebenfalls ein einheitliches Lehrbuch für alle Schüler: Der Lehrer muss für seinen Schüler und seine Klasse entscheiden können, welche grammatischen Probleme zur Optimierung der produktiven und rezeptiven Sprachhandlungskompetenz behandelt werden sollen. Was für die Schüler der einen Klasse wichtig ist, kann für die einer anderen Klasse selbstverständlich und damit überflüssig sein. Jegliche Grammatikarbeit muss daher **differenziert** auf die Lernsituation und Bedürfnisse der Schüler ausgerichtet werden. Dies bedeutet für die Praxis, dass grammatische Lehrbücher und Übungen lediglich **exemplarischen Charakter** haben sollten.

2. Grundprinzip eines differenzierten Grammatikunterrichts: exemplarisch arbeiten

Für den Grammatik- und Rechtschreibunterricht im 5. und 6. Schuljahr liegen mittlerweile Materialien vor, die nach den genannten Prinzipien (1) bis (6) konzipiert und ausgearbeitet wurden:

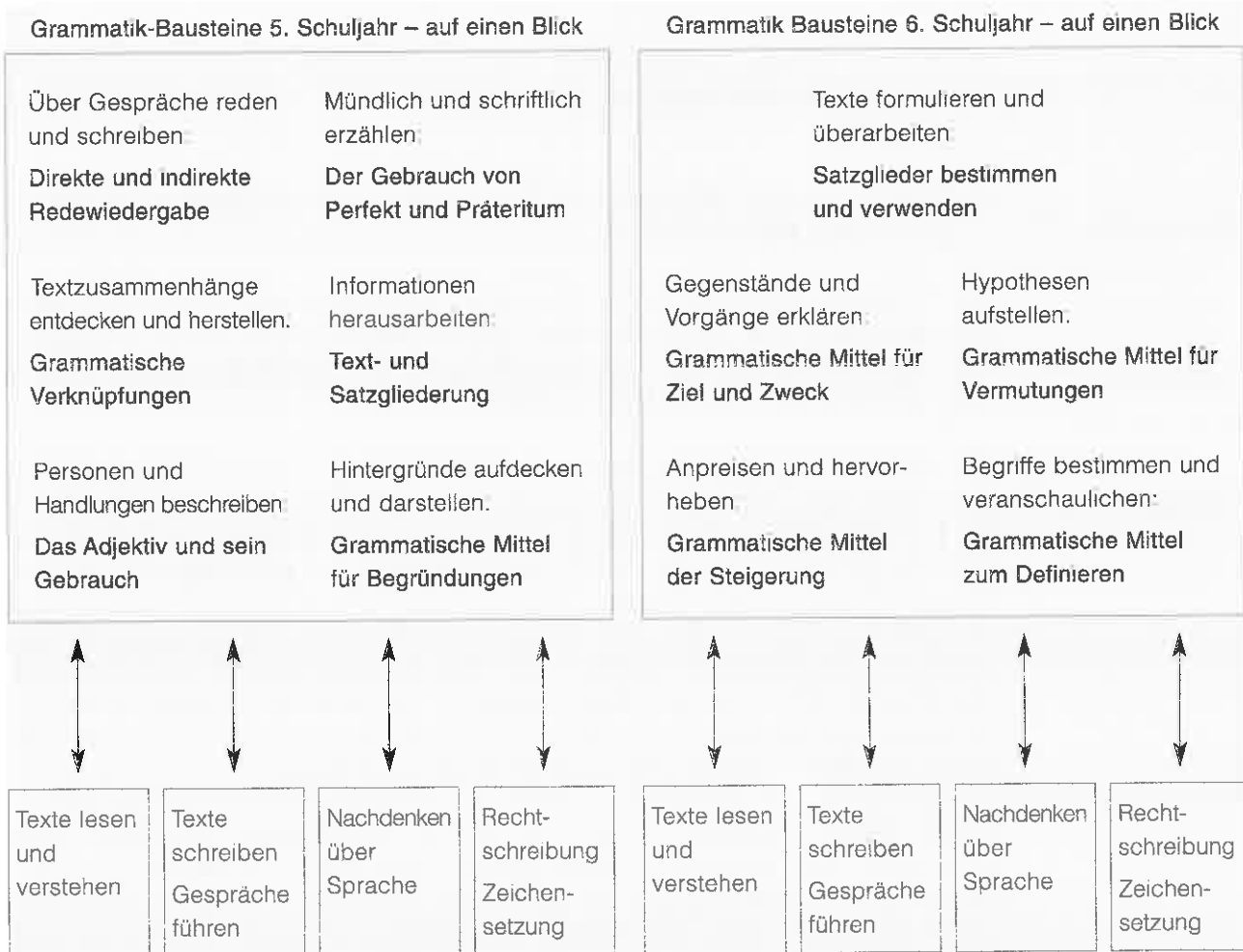
Grammatik-Bausteine 5. Schuljahr – Übungsbuch für die Schüler
Ministère de l'Education nationale, Luxembourg 1998

Grammatik-Bausteine 5. Schuljahr – Lehrerhandreichung mit Zusatzübungen
Ministère de l'Education nationale, Luxembourg 1998

Grammatik-Bausteine 6. Schuljahr – Übungsbuch für die Schüler
Ministère de l'Education nationale, Luxembourg 1998

Grammatik-Bausteine 6. Schuljahr – Lehrerhandreichung mit Zusatzübungen
Ministère de l'Education nationale, Luxembourg 1998

Das integrative Konzept wird bereits an der systematischen Darstellung der behandelten grammatischen Themen deutlich, die jedem Grammatik-Baukasten als Übersicht für den Lehrer vorangestellt sind:



Die Aufgaben und Übungen in den einzelnen Sequenzen sind lernschritt-progressiv aufgebaut und haben exemplarischen Charakter. Was bedeutet dies nun genauer?

(a) Basis eines integrativen Grammatikunterrichts ist ein operativer und handlungsbezogener Umgang mit Texten. Grammatikarbeit ist Textarbeit. Über die Grammatikarbeit werden den Schülern Strategien zum Verstehen bzw. zum Verfassen bestimmter Texte und Textsorten vermittelt. Diese textbezogene Grammatikarbeit ist exemplarisch insofern, als sie auf andere Texte übertragbar ist. In den *Grammatik-Bausteinen* wird die Grammatikarbeit an einem ausgewählten Beispiel(text) durchgeführt. Prinzipiell sind die entsprechenden grammatischen Aufgaben und Übungen auch an (z.B. verstehens-schwierigeren bzw. -leichteren, thematisch verschiedenen) anderen Texten oder Textsorten durchführbar.

(b) Die Aufgaben und Übungen in den *Grammatik-Bausteinen* haben Modellcharakter, d.h. ihre Orientierung auf das Textverstehen oder die Textproduktion lässt sich auch auf andere Texte übertragen. Dem Lehrer werden damit Hilfen angeboten, wie die Grammatikarbeit an Texten aussehen könnte.

(c) Exemplarische Grammatikarbeit bedeutet auch, dass mit der jeweiligen Sequenz das darin behandelte grammatische Thema nicht abschließend behandelt worden ist. Grammatische Themen werden in den *Grammatik-Bausteinen* in ähnlicher oder abgewandelter Form immer wieder aufgegriffen.

(d) Eine exemplarische Grammatikarbeit eröffnet schließlich erst die Möglichkeit, Grammatikaufgaben nach den Bedürfnissen und dem Leistungsstand der Schüler auszuwählen. Der exemplarische Grammatikunterricht ermöglicht eine differenzierte Grammatikarbeit.

3. Prinzipien einer differenzierten Grammatikarbeit am Beispiel *Perfekt und Präteritum*

Die Prinzipien eines handlungsorientierten, textbezogenen, integrativen, selbst entdeckenden und exemplarischen Grammatikunterrichts sollen im Folgenden kurz am Beispiel von Sequenz 4 der Grammatik-Bausteine für das 5. Schuljahr illustriert und erläutert werden.

3.1. Perfekt und Präteritum: Form und Funktion

In der vorliegenden 4. Sequenz geht es um die textsorten- und situations-typische Verwendung von Perfekt und Präteritum. Es geht also nicht darum, ein geschlossenes Tempussystem zu vermitteln und einzuüben. Darüber hinaus ist darauf zu achten, dass die Tempora (Zeitformen) nicht einseitig mit den Zeitstufen gleichgesetzt werden: Mit dem Präsens bezieht man sich beispielsweise nicht nur auf Gegenwärtiges. So wird das Präsens auch zur Bezeichnung des Allgemeingültigen (*Die Erde dreht sich um die Sonne*) oder des Zukünftigen benutzt (*Morgen fahre ich nach Esch*).

Wenn Kinder erzählen, haben sie in der Regel keine Probleme beim Gebrauch der Tempora. Schwierigkeiten ergeben sich allerdings dann, wenn sie vom Mündlichen ins Schriftliche wechseln sollen. Sie treten vor allem dann auf, wenn die Schüler die Tempora in geschriebener Sprache textsortentypisch in ihren vielseitigen Funktionen gebrauchen. Verschiedene Tempusformen – hier Perfekt und Präteritum – werden textsorten- und situationstypisch verwendet. Das Perfekt wird vor allem in der mündlichen Kommunikation gebraucht und signalisiert dabei einerseits die Abgeschlossenheit einer Handlung oder eines Geschehens, andererseits einen persönlichen und unmittelbaren Bezug. Das Präteritum ist die bevorzugte Tempusform z.B. in literarischen Erzählungen, Märchen oder Zeitungsberichten. Es signalisiert eine größere Distanz zum Geschehen.

3.2. Aufgaben und Übungen

3.2.1. Die Sequenz knüpft an den Sprechfertigkeiten der Schüler an

Die Grammatikarbeit beginnt mit einem Bildimpuls. Ausgangspunkt ist dabei die Sprachfähigkeit der Schüler (mündliches Erzählen im Perfekt): Sie sollen

sich zu einem vorgegebenen Bild (aus dem Sprachbuch) spontan äußern und entsprechende Äußerungen formulieren:

Erzähl mal, was passiert ist

1. Frech wie Oskar

Sieht Oskar auf dem Foto im Sprachbuch nicht harmlos und lieb aus? Aber er macht nichts lieber als Leute zu ärgern.



👉 *Erzählt, was Oskar sonst noch alles angestellt hat.*

Am Sonntag hat er um fünf Uhr morgens laut gekläfft.

- Am Montag _____
- Am Dienstag _____
- Am Mittwoch _____
- Am Donnerstag _____
- Am Freitag _____
- Am Samstag _____
- Am Sonntag _____

Diese Äußerungen können vom Lehrer gesammelt, die entsprechenden Perfektformen der Verben in Analogietabellen (vgl. Plan d'études 1989, 54) festgehalten werden: Perfektbildung mit *haben* oder *sein*, Partizip der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben – selbstverständlich ohne die komplizierte Terminologie:

Oskar					
hat gekläff-t	→	kläffen	ist gerannt	→	rennen
hat gebiss-en	→	beißen	ist gesprung-en	→	springen
_____			_____		
_____			_____		
_____			_____		
_____			_____		

Für die Schüler kann der Lehrer die Ergebnisse in einer Merkhilfe zusätzlich illustrieren:



Wir bilden das Perfekt

Oskar **hat** gekläfft → kläffen Oskar **hat** gebissen → beißen

Oskar **ist** gerannt → rennen Oskar **ist** gesprungen → springen

Das Verb im Perfekt hat 2 Teile:

Den Schülern wird bewusst gemacht, dass man in der gesprochenen Sprache meist im Perfekt erzählt. Der Lehrer soll mit ihnen die Regel erarbeiten:

■ Wenn man einem anderen erzählt, was passiert ist, benutzt man meist das Perfekt.

In der ersten Aufgabe werden somit nicht allein die Perfektformen, sondern auch der gesprächstypische Gebrauch des Perfekts einsichtig gemacht und eingeübt. Diese erste Aufgabe hat insofern exemplarischen Charakter, als auch andere Bildimpulse oder Sprechansätze (*Was habt ihr am Wochenende gemacht? – Lisa ist zu ihrem Onkel gefahren, Jean hat ferngesehen ...*) gewählt werden können (vgl. Sprachbuch 5. Schuljahr, S. 56 f.).

Falls die Schüler beim Gebrauch und bei den Formen des Perfekts Fehler machen, können lernschrittprogressiv entsprechende Zusatzübungen eingeschoben werden:

Zusatzübung 1 (zu Übung 1)

Alles schon erledigt

Die Eltern sagen Rebekka und Martin, was sie alles machen sollen. Die Kinder behaupten, dass sie schon alles erledigt haben. Was antworten sie?

Eltern: „Macht doch endlich den Käfig sauber!“

Rebekka und Martin: „Den haben wir doch schon sauber gemacht!“

◆ *Setze die Antworten der Kinder ein.*

„Martin, du musst noch die Fische füttern!“

„Rebekka, geh noch schnell in den Stall!“

„Rebekka, du musst noch Vogelfutter kaufen!“

„Füttert endlich die Katze!“

„Ihr müsst noch mit dem Hund spazieren gehen!“

„Martin, du sollst noch mit den Pferden ausreiten!“

Zusatzübung 2 (zu Übung 1)

Noch nie gemacht

Paolo und Josiane machen den Eltern Vorwürfe, was sie noch nie mit ihnen gemacht haben.

Paolo „Ihr habt noch nie eine Nachtwanderung mit uns gemacht!“

Josiane „Ihr seid noch nie mit uns ins Kino gegangen!“

Paolo „Ihr seid noch nie mit uns im Zoo gewesen!“

▶ *Suche weitere Beispiele.*

Solche Aufgaben sind als Modellaufgaben zu verstehen. Zur Einübung der Zeitformen gilt also der Grundsatz: Keine Formtabellen auswendig lernen lassen (*sinnen, sann, gesonnen*), sondern den Gebrauch der Formen in kindgemäßen, typischen und alltäglichen Kommunikationssituationen nach dem Muster der Zusatzaufgaben einüben. Ein weiteres Beispiel:

Aus der Zeitung:
Was ist 1998 passiert?

Frankreich:
Fußball-
weltmeister
1998



Frankreich *ist* Fußballweltmeister *geworden*.

Mika Häkkinen:
Sieg in
Hockenheim



Mika Häkkinen

Schneide ein Bild aus
der Zeitung aus
und klebe es hier ein.
Schreibe,
was passiert ist.

.....
.....

3.2.2. Die Arbeit am Perfekt und Präteritum steht im Dienste des Textverstehens

Während im ersten Aufgabenblock der Perfektgebrauch in der gesprochenen Sprache im Vordergrund steht, wird im zweiten Teil der Sequenz der Präteritumgebrauch in literarischen Erzählungen am Beispiel des Basistextes der 4. Sequenz *Das Pferd von Hogget* von Tarjei Vesaas, erarbeitet. Dieser Basistext ist in der textsortentypischen Erzählzeit, dem Präteritum, verfasst. Thematisch ist der Basistext in das übergreifende Thema des Lese- und

Sprachbuchs *irriTIERend* eingebunden. In der Geschichte wird geschildert, wie ein Pferd in einem Moorloch versinkt und nur durch eine gemeinsame Anstrengung von zwei Jungen, Jon und Nils, gerettet werden kann. Im Mittelpunkt steht das kooperative Zusammenleben zwischen Mensch und Tier.

Tarjei Vesaas

Das Pferd von Hogget

Die jungen Burschen von Hogget, Jon und sein Gehilfe Nils, lenkten den Gaul. Sie saßen auf einem Schlitten und ließen sich den Berg hinaufziehen, um Heu zu holen. Im Schnee sah man noch die Spuren von anderen Schlitten, die auch oben bei den Almhütten gewesen waren um Futter für den Winter auf die Höfe hinunterzubringen.

Im Sommer gab es hier Moor- und Schlammlöcher. Jetzt waren sie von einer dünnen Schnee- und Eisschicht verdeckt, so dass man die gefährlichen Stellen nicht sehen konnte.

Irgendwo oben, wo alles öde und weiß war, brach das Pferd ein. Es krachte, splitterte, und das große Pferd versank. Das Moorwasser schlug braun und eisig über seine Flanken und bis zum Rücken hinauf. Doch weiter unten fand es Grund und blieb stehen. Nur der Kopf und ein Teil der Mähne ragten noch aus dem Moorloch heraus.

Der Schlitten mit den beiden Burschen hatte sich gerade noch auf dem Eis gehalten. Wie besessen sprangen sie jetzt von ihrem Gefährt. Der Gaul versuchte sich herauszuarbeiten. Aber da er noch mit Zügeln und Zaumzeug an dem schweren Schlitten festgespannt war, fiel er zurück und sank noch tiefer in das Moorloch.

Die beiden Burschen versuchten ihn herauszuziehen. Nils rief, man müsse Leute holen. Jon rief, dass sie zuerst das Pferd vom Schlitten abspannen müssten. Sie mussten sich die Worte laut zubrüllen in dem eisigen Wind. Sie arbeiteten in panischer Angst, bis sie das Tier endlich von Zaumzeug und Zügeln befreit hatten. Das Pferd versuchte nochmals hochzukommen und machte mit den Vorderbeinen einen Schlag in die Luft. Aber die zu heftige Bewegung und die Schwere seines Körpers zogen es noch tiefer in den Schlamm.

Atemlos überlegten Jon und Nils, was sie tun sollten.

Dann nahm Nils die Axt und stürzte davon, um ein paar einsame, verkümmerte Birken zu fällen. Jon blieb bei dem Pferd. Er hatte die Zügel um die Brust des Pferdes geschlungen und die Enden um seine Hände gewickelt. So stand er einige Schritte hinter dem Pferd, zog die Leinen stramm und hielt das Tier hoch, so gut er konnte. Er wusste nicht, ob das half. Im Grunde hatte er das Gefühl, dass es vergeblich sei. Aber trotz allem musste er weiter fest halten.

Jetzt schleppte sich Nils mit den Birkenzweigen heran. Er schob sie vorsichtig hinten in das Loch unter die Pferdehufe, damit das Tier darauf Halt finden solle.

Nils wollte gleich wieder davonstürzen, um mehr zu holen.

Plötzlich rief Jon: „Der Schlitten!“

Sofort begann Nils mit der Axt auf den Schlitten loszuhacken, um ihn in große und kleine Teile zu zerlegen. Er steckte alles hinunter ins Moorloch unter die Beine des Pferdes. Vielleicht sank es dadurch wenigstens nicht tiefer ein. Aber im Moorloch schien für alles und noch mehr Platz zu sein. Das Pferd wandte den Kopf nicht mehr. Es sah nur geradeaus.

„He, he, du!“, brüllten sie das Tier mit heiserer Stimme an. „Wir werden dich schon die Nacht über Wasser halten!“

Das half. Sie hielten ihn und hoben ihn hoch. Alles hing davon ab, ihn mit dem Kopf über Wasser zu halten.

Als die Dämmerung auf sie heruntersank, wurden die Augen des Pferdes noch größer. Es machte einen kleinen Ruck mit dem Kopf und wandte sich zu ihnen hin. Jetzt war es so weit. Es fühlte sich fertig zum Ertrinken. Zwar hob es nochmals den Kopf, dann ging es unter.

Das geschah alles so schnell, als ob die Beine unter ihm plötzlich versagt hätten. Der Zügel, der immer noch um die Brust des Pferdes geschlungen war, glitt ihnen aus den Händen, ehe sie Widerstand leisten konnten.

Sie fühlten nur stechende Trauer. Jeder der beiden stand mit einem Zügelende in der Hand. Und nur um etwas zu tun, wenn schon alles so unmöglich war, spannten sie wieder mit äußerster Kraft die beiden Enden und zogen stärker, als sie es je zuvor hätten schaffen können. Das half. Der Kopf kam wieder herauf. Es war noch Leben in dem Pferd.

Aus seinen Nüstern sprudelte und spritzte Wasser. Das Tier schnaufte. Sie schnauften mit. Sie zogen wie verrückt an den Zügeln und riefen ihm zu: „He, he, du! Komm, du!“

Der Kopf des Pferdes schwankte hin und her. Und sein Kinn ruderte wieder im Wasser. Aber dann fing es an zu arbeiten.

Es bohrte, stampfte und schlug blindlings ins Wasser. Es hatte jetzt die Vorderbeine fest angespannt auf den Zweigen und Brettern, die sie ihm ins Moorloch geworfen hatten. Es zog sich mit einem seitlichen Ruck hoch, so dass es den Hinterkörper aus dem Sog frei bekam.

„He, he, weiter!“, riefen sie ihm zu.

Es gelang dem Pferd seinen Körper mehr und mehr aus dem Schlamm herauszuziehen. Sie riefen ihr „He“ und zogen weiter. Dann machte es den letzten Sprung und kam ganz heraus. Es fiel sofort um und lag auf der Seite im Schnee.

Schlaff, verschmiert und übergroß lag es da.

Jon und Nils lagen ebenso erschöpft neben ihm. Alle in einem großen Haufen. Sie hatten es geschafft.

Die Bestimmung der Verbformen im Präteritum steht dabei im Dienste der Textinterpretation: Die Schüler sollen anhand der Verben den Handlungsablauf der Geschichte rekonstruieren:

Das Pferd von Hogget

2. Da brach das Pferd ein

📖 Lies im Sprachbuch den Basistext *Das Pferd von Hogget* von Tarjei Vesaas.

👉 *Beschreibe, was mit dem Pferd von Hogget passierte und was es machte, um sich zu retten. Vervollständige die Sätze.*

Das Pferd brach ein.

Es _____

Zunächst _____

Daraufhin _____

Dann _____

Schließlich _____

Aber dann _____

Das Pferd _____

Der Gebrauch des Präteritums wird von den Schülern in einer Regel festgehalten:

Alle diese Verben stehen im Präteritum. Geschichten, die ein Autor geschrieben hat, stehen oft im Präteritum.

Die Formen des Präteritums können vom Lehrer – ähnlich wie beim Perfekt – in Analogiereihen an der Tafel festgehalten werden; die Merkhilfe dient als zusätzliche Unterstützung und Erarbeitungshilfe:



Wir bilden das Präteritum

Nils fühlte Trauer → fühlen ! Das Pferd **versank** → versinken

Jon und Nils lenkten das Pferd. → lenken ! Sie **hielten** die Zügel. → halten

!!! Unregelmäßige Präteritumformen findest du in deinem Schulwörterbuch.

In einer nächsten Übung sollen die Schüler den Höhepunkt der Erzählung bestimmen und zwei wichtige Textpassagen (drohender Untergang des Pferdes sowie gemeinsame Rettungsaktion) in der Erzählzeit Präteritum zusammenfassend nachschreiben (vgl. *Schreiben im Deutschunterricht* von Irmgard HONNEF-BECKER in dem vorliegenden Heft):

3. ... und dann ging es unter

An einer bestimmten Stelle der Geschichte sieht es so aus, als ob es für das Pferd keine Rettung mehr gäbe. Du findest diese Stelle auch, wenn du die herausgeschriebenen Verben noch einmal aufmerksam durchsiehst!



▶ Bildet zwei Gruppen und erzählt die Geschichte nach.

Die erste Gruppe schreibt die Geschichte bis zu der Stelle, an der das Pferd fast ertrunken wäre.

Die zweite Gruppe beschreibt die Rettung des Pferdes.

Dabei ergibt sich die Regel:

■ Wenn du eine Nacherzählung schreibst, dann gebrauchst du meistens das Präteritum.

In den beiden vorangegangenen Aufgaben (2., 3.) machen die Schüler Grammatikarbeit als Textarbeit. Hierdurch wird die Struktur erkannt und das Verstehen der Erzählung gesichert. Darüber hinaus wird den Schülern bewusst gemacht, dass sich das Präteritum in literarischen Erzählungen besonders zur Beschreibung von Handlungsabläufen eignet.

In einer abschließenden Transferübung sollen die Schüler auf der Basis der Textinterpretation ein Rollenspiel durchführen und dabei die Perspektive der Handlungsbeteiligten (Jon und Nils) einnehmen.

Während die Erzählung im Präteritum steht, verläuft dieses Rollenspiel als spontanes und unmittelbares Gespräch im Perfekt:

5. Elternsorgen

Jon und Nils kommen spät nach Hause. Die Eltern haben sich schon Sorgen gemacht und stellen viele Fragen.

- Wo seid ihr denn gewesen?
- Ist etwas Besonderes geschehen?
- Was habt ihr denn da gemacht?
- Warum ist die Sache gut ausgefallen?

- W _____
- _____
- _____
- _____
- _____

➤ Was könnten John und Nils antworten? Spielt das Gespräch.

Falls notwendig, kann der Lehrer zur Vorentlastung die Infinitivformen der entsprechenden Verben aus dem Text bestimmen, die entsprechenden Perfektformen bilden und in eine Tabelle eintragen lassen:

4. Springen, sprang, gesprungen

In der nachfolgenden Tabelle findest du einige Präteritumformen aus dem Text *Das Pferd von Hogget*.

➤ Vervollständige diese Tabelle. Benutze dazu dein Schulwörterbuch.

Infinitiv	Präteritum	Perfekt
springen	sie sprangen	sie sind gesprungen
_____	sie versuchten	_____
_____	er rief	_____
_____	sie arbeiteten	_____
_____	sie überlegten	_____
_____	er nahm	_____
_____	er blieb	_____
_____	er hielt hoch	_____
_____	er schob	_____
_____	sie brüllten	_____
_____	sie hielten	_____

etc

Hierzu kann das Schulwörterbuch als Hilfe herangezogen werden und damit die Arbeit mit dem Nachschlagewerk einsichtig gemacht werden:

KÜHN, Peter: Mein Schulwörterbuch
Zur neuen Rechtschreibung, Sprachbetrachtung, Sprachbildung, Sprachgestaltung. 4. Auflage in reformierter Rechtschreibung
Stam/Ferd. Dümmler Verlag, Bonn 1999

Für den Unter- und Mittelgrad ist ein ähnliches Wörterbuch erschienen:

KÜHN, Peter: Mein erstes Schulwörterbuch
Das Grundschulwörterbuch zur neuen Rechtschreibung, Sprach- und Wortschatzarbeit, Text- und Schreibarbeit
Stam/Ferd. Dümmler Verlag, Köln 1999

In Bezug auf den textsortentypischen Wechsel von Präteritum und Perfekt bzw. Perfekt und Präteritum lassen sich Zusatzaufgaben (3 und 4) einsetzen, in denen gleichzeitig Form und Gebrauch der beiden Zeitformen differenzierend vertieft oder erweitert werden können:

Zusatzübung 3 (zu Übung 5)

Folgende Meldung stand in der Zeitung.

♦ *Lies die Meldung genau durch und unterstreiche die Verbformen*

Barry lief 2000 km weit

Eine Familie aus Solingen musste sich von ihrem Schäferhund Barry trennen. Der Besitzer des neuen Mietshauses, in das sie eingezogen waren, duldet keine Hunde. Sie gab den Hund einem tierliebenden Freund. Dieser nahm ihn mit nach Italien. Eines Tages wurde Gerd, der Sohn der Familie, beim Spielen von einem Schäferhund angeschnüffelt. Das Tier war völlig abgemagert und hatte sich die Pfoten wund gelaufen. Es war Barry. Der treue Hund hatte ungefähr einen Weg von 2000 km zurückgelegt um wieder nach Hause zu gelangen.

♦ *Stellt euch einmal vor, dass Barry sprechen könnte. Ihr macht mit ihm ein Rundfunkinterview. Überlegt euch die Fragen an Barry. Was antwortet er? Wer spielt den Reporter? Wer spielt Barry?*

Zusatzübung 4 (zu Übung 5)

Sophie erzählt: „Ich bin gestern mit unserem Hund, einem kleinen Foxterrier, in die Stadt gegangen. Ich habe den Hund vor dem Geschäft an einen Fahrradständer angebunden. Dann bin ich noch zur Post gegangen. Dort habe ich Briefmarken gekauft. In der Post habe ich meine Freundin getroffen. Wir haben uns ein paar Minuten unterhalten. Dann bin ich wieder zurückgegangen. Da habe ich gesehen, dass der Hund weg war. Ich habe ihn überall gesucht, aber nicht gefunden. Er ist auch gestern Abend nicht zurückgekommen. Bestimmt hat ihn jemand gestohlen!“

Sophie kommt aufgeregt zur Polizei und erzählt, was passiert ist.

Der Beamte hat einen Bericht formuliert. Hier findest du den Anfang.

✦ **Schreib den Bericht zu Ende.**

Am Montag, dem 14. Juli, ging die Geschädigte um 14.00 Uhr in einen Supermarkt. Sie

In der abschließenden Übung 6 wird der textsortenspezifische Gebrauch der Präteritumformen am Beispiel des Märchens *Der kranke, kranke Regenwurm* von Franz Hohler eingeübt. Auch dieser Text hat exemplarischen Charakter: Der Lehrer kann andere Texte oder Textsorten auswählen und nach dem Muster von Übung 6 vorbereiten.

Es war einmal ...

6. Der kranke, kranke Regenwurm

✦ **Lies die nachfolgende Erzählung von Franz Hohler *Der kranke, kranke Regenwurm*.
Schreibe diese Erzählung mit den richtigen Verbformen in dein Heft! Benutze zur
Bestimmung des Präteritums dein Schulwörterbuch!**

Der kranke, kranke Regenwurm

Es war einmal ein Regenwurm, der _____ [sein] sein ganzes Leben lang krank. Kaum hatte ihn seine Mutter auf die Welt gebracht, _____ [sein] er schon krank. Man _____ [merken] es an seiner unlustigen Art, dass ihm etwas _____ [fehlen]. Der Wurmdoktor kam mit seinem Kofferchen gekrochen und _____ [fühlen] ihm den Puls.

„Was fehlt ihm?“, _____ [fragen] die Mutter ängstlich.

„Er ist krank“, _____ [sagen] der Wurmdoktor und _____ [machen] ein besorgtes Gesicht.

Die Mutter _____ [einwickeln] ihn in warme Sauerampferblätter und _____ [bringen] ihm Schneckenschleim.

Aber der Regenwurm _____ [bleiben] krank und _____ [zeigen] keine Lebensfreude.

Wenn die anderen Würmer spielen gingen, _____ [liegen] er krank in seinen Sauerampferblättern unter der Erde, er _____ [wissen] nicht einmal, was Sonne und Regen ist.

Er blieb auch krank, als er größer _____ [werden].

Nie _____ [verlassen] er sein Plätzchen unter der Erde, sondern lag immer in seinen Sauerampferblättern und _____ [essen] traurig seinen Schneckenschleim. Drum wurde er auch nie von einer Amsel gefressen wie fast alle seine Kameraden und blieb die längste Zeit am Leben.

Aber sag mir selbst – ist das ein Leben?

3.2.3. Grammatikarbeit im Dienste der Schreibarbeit

Der Abschluss der Sequenz ist der Textproduktion vorbehalten: Die Schüler sollen selbst ein Märchen schreiben (vgl. den Artikel *Schreiben im Deutschunterricht* von Irmgard HONNEF-BECKER in dem vorliegenden Heft) und dabei zeigen, dass sie Form und Gebrauch entsprechender Präteritumformen schriftlich beherrschen.

7. Mein Lieblingsmärchen

◆ *Schreibe dein Lieblingsmärchen auf oder erfinde selbst ein Märchen.*

Es war einmal _____

Dass Form und Gebrauch von Perfekt und Präteritum mit der Sequenz 4 nicht abgeschlossen sind, zeigen neben den Zusatzübungen zu dieser Sequenz weitere Übungen in den *Grammatik-Bausteinen* für das 5. Schuljahr:

Bildung und Gebrauch des Perfekts → Sequenz 4, Zusatzübungen 1 und 2	Differenzierung: Erarbeitung der Präteritumformen in einem Alternativtext → Sequenz 4, Zusatzübungen 6
Umformulieren vom Präteritum ins Perfekt (mündlich) → Sequenz 4, Zusatzübung 3	Rechtschreibübung 1: Präteritumformen mit langem i → Sequenz 4, Zusatzübung 6
Umformulieren vom Perfekt ins Präteritum (schriftlich) → Sequenz 4, Zusatzübung 4	Rechtschreibübung 2: Präteritumformen zum stimmlosen Auslaut → Sequenz 4, Zusatzübung 6
Differenzierung: Gebrauch von Perfekt und Präteritum an einem einfacheren Text → Sequenz 4, Zusatzübung 5	Diktat zur Rechtschreibung der Präteritumformen → Sequenz 4, Zusatzübung 7
Perfekt und Präteritum: Form und Gebrauch	
Zeitungsbericht überarbeiten und dabei das Präteritum verwenden (schriftlich) → Sequenz 5, Aufgabe 3	Literarische Erzählung mündlich im Perfekt nacherzählen (vom Präteritum ins Perfekt wechseln) → Sequenz 6, Aufgabe 6
Inhalt eines Zeitungsberichts im Perfekt erzählen (vom Präteritum ins Perfekt wechseln) → Sequenz 5, Aufgabe 4	Erzählung, die im Präteritum verfasst ist, überarbeiten (Begründungen) und Präteritum verwenden → Sequenz 6, Aufgabe 9
Erlebnisgeschichte im Perfekt erzählen und als Brief formulieren → Sequenz 5, Aufgabe 8	Bildgeschichte schreiben, dabei Präteritum verwenden → Sequenz 6, Aufgabe 10

4. Integrativer Rechtschreibunterricht

Der Plan d'études (1989, 33) bestimmt auch für den Rechtschreibunterricht eine Integration in den übrigen Deutschunterricht: „Rechtschreibung hat keinen Selbstzweck, sondern hat im gesamten Sprachunterricht eine dienende Funktion. Sie soll in Schreibsituationen zur Verständlichkeit beitragen.“ Dieser Forderung widersprechen isolierte, am orthographischen System orientierte Rechtschreibübungen. Auch aus lernpsychologischer Sicht werden diese Übungen zunehmend kritisiert – vor allem dann, wenn sie distinktiv ausgerichtet sind (*Setze dass oder das ein*) und damit Ranschburgsche Hemmungen auslösen können.

Ein integrativer Rechtschreibunterricht ist auf Schreibanlässe und -situationen der Schüler bezogen. In den Rechtschreibübungen der *Grammatik-Bausteine* für das 5. und 6. Schuljahr werden diejenigen Rechtschreibprobleme behandelt, die bei den zu behandelnden Texten und vor allem bei der Textproduktion auftreten bzw. auftreten könnten.

Bei Bildung und Gebrauch der Präteritumformen können verschiedene Rechtschreibprobleme für den Schüler schwierig sein, z.B.:

- Mitlautverdoppelung (*er schnitt, er tritt, er begann*);
- langes i (*sie ließ, sie lief, sie blieb*);
- nicht markierte Dehnung (*er gab, er kam, er lag*);
- Schreibung von Nasallauten (*er ging, er sang, er fing*);
- Schreibung der stimmhaften und stimmlosen Auslaute (*er lag, er gab, er fand*).

Auch bei der Rechtschreibarbeit gilt das Prinzip des Exemplarischen:

(1) Nicht alle Schwierigkeiten auf einmal behandeln, sondern eine lernerbezogene Auswahl treffen.

(2) Ausgangspunkt sollen dabei die Fehler sein, die die Kinder wirklich machen.

In dieser Sequenz werden zwei Bereiche exemplarisch zur Illustration ausgewählt und entsprechende Übungen vorgeschlagen: Die Schreibung von langem *i* als *ie* und die Schreibung der Auslaute.

Beide Rechtschreibübungen haben Modellcharakter. Sie sind zudem textbezogen.

In einer ersten Rechtschreibübung bestimmen die Schüler die Präteritumformen aus einem Lesebuchtext (*Laika – das erste Lebewesen im All*), erstellen Analogiereihen (z.B. zum langen *i*) in Tabellen oder erarbeiten und üben die sogenannte Verlängerungsregel (Auslautverhärtung). Durch die Anbindung der Rechtschreibübung an den Text dient die Rechtschreibübung gleichzeitig der Textinterpretation.

ausfüllen. Auch dieses kommentierte Diktat hat Modellcharakter: Es enthält lediglich die erarbeiteten Rechtschreibprobleme (langes *i* sowie Auslautverhärtung von Präteritumformen). Selbstverständlich kann der Lehrer nach diesem Modelltext andere Texte auswählen und verwenden: z.B. Märchentexte zu anderen Themen oder Texte, die in ihrem Verstehensschwierigkeitsgrad für seine Schüler leichter bzw. schwerer sind.

Zusatzübung 7 (zu Übung 5)

Kommentiertes Diktat nach einem Märchen aus der Türkei

Das Töpfchen

Es war einmal eine arme Frau. Die hatte eine kleine Tochter. Die Mutter ... **[blieb]** ... immer zu Hause und machte Handarbeiten. Die Tochter verkaufte die Sachen auf dem Markt, und für das Geld, das sie dafür ... **[erhielt]** ..., kaufte sie Brot. Eines Tages ... **[gab]** ... die Mutter der Tochter eine gestickte Decke. Die Tochter ... **[trug]** ... sie zum Markt und verkaufte sie. Für das Geld aber kaufte sie statt des Brotes einen kleinen Topf, der zum Kauf angeboten wurde und ihr sehr gut ... **[gefiel]** Als sie nach Hause kam, war kein Brot zum Essen da – stattdessen ... **[hielt]** ... sie den kleinen Topf in den Händen. Da ... **[schlug]** ... die Mutter das Mädchen und warf den Topf auf die Straße. Mutter und Tochter gingen schlafen. Sie lagen hungrig im Bett und überlegten, woher sie am nächsten Tag etwas zum Essen bekommen könnten.

Eine Hebamme kam spät von der Arbeit heim und sah den Topf auf der Straße liegen. Sie ... **[hob]** ... ihn auf, ... **[trug]** ... ihn nach Hause, setzte den Topf auf den Herd und kochte sich eine Weinblattroulade. Gerade als sie den Deckel ... **[hob]** ... und anfangen wollte zu essen, klopfte es an der Tür, und sie musste schnell zu einer Geburt. Sie ... **[ließ]** ... das Essen stehen und ... **[lief]** ... aus dem Haus. Der Topf aber ... **[stand]** ... – holterdipolter – auf und ging schnurstracks zum Haus des Mädchens. Er ... **[stieg]** ... die Treppe hoch und klopfte an die Tür.

Das Mädchen wurde wach, ... **[zog]** ... sein Jäckchen an, ging zur Tür und fragte „Wer ist da?“

„Ein kleines Töpfchen“, antwortete der Topf.

„Und was ist drin?“

„Eine Weinblattroulade.“

Da weckte die Tochter die Mutter. Sie setzten sich an den Tisch und ließen es sich gut schmecken.

Den Topf aber ... **[behielten]** ... sie und benutzen ihn noch heute.

5. Weitere Differenzierungsmöglichkeiten zu Form und Gebrauch von Perfekt und Präteritum

Die Basistexte der einzelnen Sequenzen der *Grammatik-Bausteine* entstammen den Sequenzen des Sprachbuchs. Diese enge Verzahnung von Grammatik und Textarbeit zeigt die integrative Funktion des Grammatikunterrichts.

Diese Texte sind jedoch „nur“ Beispieltexte und die entsprechenden Übungsaufgaben haben Modellfunktion: Dem Lehrer ist es freigestellt, Texte zu anderen Themen oder leichtere bzw. schwierigere Texte auszuwählen, die auf die Bedürfnisse seiner Schüler und seiner Klasse zugeschnitten sind.

Der vorliegende Basistext, *Das Pferd von Hogget*, ist in Bezug auf das grammatische Thema (Form und Gebrauch der Präteritumformen) als eher schwie-

rig einzustufen. Dies zeigt allein schon die Auflistung der im Text auftretenden verschiedenen Verben¹ und Präteritumformen:

1. abhängen	s	25. hinaufschlagen	s	49. sitzen	s
2. anfangen	s	26. hinunterstecken		50. sollen	
3. arbeiten		27. hinwenden	s	51. spannen	
4. beginnen	s	28. hochhalten	s	52. splintern	
5. bleiben	s	29. hochziehen	s	53. springen	s
6. bohren		30. können (2)		54. spritzen	
7. brüllen		31. krachen		55. sprudeln	
8. einbrechen	s	32. lassen	s	56. stampfen	
9. einsinken	s	33. lenken		57. stramm ziehen	s
10. finden	s	34. liegen (2)	s	58. stehen (2)	s
11. fühlen (2)		35. machen (3)		59. stehen bleiben	s
12. geben	s	36. müssen		60. überlegen	
13. gelingen	s	37. nehmen	s	61. umfallen	s
14. geschehen	s	38. rudern		62. untergehen	s
15. gleiten	s	39. rufen (4)	s	63. versinken	s
16. haben (2)	s	40. scheinen	s	64. versuchen (3)	
17. halten	s	41. schieben	s	65. wenden	
18. heben (2)	s	42. schlagen	s	66. werden	s
19. helfen (3)	s	43. schnaufen (2)		67. wissen	s
20. heranschleppen		44. schwanken		68. wollen	
21. heraufkommen	s	45. sehen (2)	s	69. ziehen (4)	s
22. herauskommen	s	46. sein (2)	s	70. zurückfallen	s
23. herausragen		47. sinken	s	71. zurufen (2)	s
24. heruntersinken	s	48. springen	s		

Der Text *Das Pferd von Hogget* enthält insgesamt 71 verschiedene Verben bzw. Präteritumformen. Die Liste illustriert also, dass sehr viele und verschiedene Verben und Präteritumformen behandelt werden. Von den 71 Verben zählen 46 zu den so genannten starken Verben (mit Vokalwechsel im Präteritum bzw. Partizip Perfekt (z.B. *anfangen*, *hing an*, *hat angefangen*); einige Verben und Präteritumformen kommen zudem mehrmals vor (z.B. *rufen*, *ziehen* (4-mal), *helfen*, *machen*, *versuchen* (3-mal), *fühlen*, *haben*, *heben*, *können*, *liegen*, *zurufen*, *schnaufen*, *sehen*, *sein*, *stehen* (2-mal). Bemerkenswert scheint zudem, dass 24 starke Verben des Basistextes in der Liste der 56 häufigsten starken Verben auftreten, die im Plan d'études (1989, 65) angegeben werden.

In den Übungsaufgaben der Sequenz müssen die Schüler nicht alle Verben mit den Präteritumformen aktiv verwenden. Zur Lösung der Textaufgaben werden folgende Verb- und Präteritumformen (in der Liste im Fettdruck) aktiv gefordert: *Was mit dem Pferd passierte: versinken, Grund finden, stehen bleiben, zurückfallen, tiefer sinken; Wie das Pferd gerettet wurde: versuchen, rufen, arbeiten, überlegen, nehmen, bleiben, hochhalten, schieben, brüllen, halten, stehen, ziehen, liegen*. Diese Verben und Präteritumformen müssen zu den häufigsten und wichtigsten gerechnet werden. Die vorliegende Verbliste darf also nicht als absolute Lernliste missverstanden werden.

¹ s = starke Verben.

Fettdruck = Verben, die von den Schülern in den Aufgaben aktiv beherrscht werden müssen. Die Zahlen in Klammern geben die Zahl der Nennungen im Text an.

Die Liste kann allerdings zur Differenzierung schwieriger und leichter Texte herangezogen werden. Sollte der vorliegende Basistext mit den darin vorkommenden Verben und Präteritum- bzw. Perfektformen nämlich als zu schwierig angesehen werden, kann der folgende Alternativtext eingesetzt werden:

Zusatzübung 5 (zu Übung 5)

‡ *Lies folgenden Text von Jane Goodall.**

Mein Leben mit den Schimpansen

David Greybeard war es schließlich, der mir zur aufregendsten Beobachtung verhalf. Eines Morgens überraschte ich ihn in der Nähe des Gipfels, als er über einem Termitenhügel hockte. Ich beobachtete, wie er einen Grashalm aufhob, ihn in einen der Gänge in den Hügel hineinsteckte und dann wieder herauszog. Der Grashalm war übersät mit Termiten, die sich daran festklammerten. Er streifte sie mit den Lippen ab und zerkaute sie. Dann fischte er weiter. Als sein Grashalm abknickte, warf er ihn weg, hob stattdessen einen kleinen Zweig auf, von dem er die Blätter abstreifte, und benutzte diesen.

Ich war völlig hingerissen. David hatte Gegenstände als Werkzeuge benutzt. Er hatte außerdem diesen Zweig bearbeitet und etwas daraus gemacht, was zum Termitenfischen besser geeignet war. Er hatte regelrecht ein Werkzeug hergestellt.

Einmal ging ich während eines Wolkenbruchs durch den dichten Wald. Da stellte sich plötzlich ein Schimpanse in geduckter Haltung vor mich. Ich blieb sofort stehen. Dann hörte ich von oben ein Geräusch, sah hinauf und entdeckte einen zweiten großen Schimpansen. Als er mich sah, stieß er laut und deutlich einen klagenden Schrei aus – uaaaaah – einen Schrei, der einem das Rückgrad erschauern lässt. Die Schimpansen benutzen ihn nur, wenn sie ein gefährliches Tier in die Flucht schlagen wollen. Ich sah eine große, schwarze Hand, die an einem Ast rüttelte, und helle Augen, die drohende Blicke durch den Blättervorhang sandten. Dann schrillte hinter mir ein zweites wildes Uaaaaah. Gleichzeitig tobte über mir der große Affenmann und schaukelte wütend in den Bäumen. Ich war umzingelt, ging in die Hocke und versuchte, möglichst wenig bedrohlich auszusehen.

Plötzlich kam einer der Schimpansen genau auf mich zu. Sein Fell sträubte sich vor Raserei. Im allerletzten Augenblick wandte er sich plötzlich seitwärts und rannte davon. Ich bewegte mich nicht. Noch zwei Schimpansen standen drohend in nächster Nähe. Dann, in Sekundenschnelle, merkte ich: Ich war wieder allein. Die Schimpansen waren verschwunden.

‡ *Suche die Verben heraus, die beschreiben:*

- *wie der Schimpanse David Greybeard sich am Termitenhügel verhielt;*
- *wie Jane Goodall sich verhielt, als sie von den Schimpansen bedroht wurde;*
- *wie die Schimpansen Jane Goodall bedrohten.*

‡ *Schreibe ganze Sätze.*

* Goodall, Jane: Mein Leben mit den Schimpansen
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1991

Dieser Text passt thematisch ebenfalls in die Sequenz *irriTIERend*. Die Aufgaben zum Basistext *Das Pferd von Hogget* lassen sich modellhaft auch auf den Text *Mein Leben mit den Schimpansen* übertragen:

David Greybeard hockte über einem Termitenhügel.

Er

Er

Er

Er

Er

Er

Jane Goodall blieb sofort stehen.

Sie

Sie

Sie

Sie

Sie

Sie

Der Schimpanse stellte sich

Er

Er

Er

Er

Er

Er

In der folgenden Tabelle findest du einige Präteritumformen aus dem Text.

♦ *Vervollständige diese Tabelle. Benutze dazu dein Schulwörterbuch.*

Infinitiv

Präteritum

Perfekt

hocken

er hockte

er hat gehockt

er hob auf

er kam

sie merkte

er streifte

er stieß

er fischte

er warf weg

er benutzte

_____	sie ging	_____
_____	sie sah	_____
_____	sie blieb	_____
_____	sie hörte	_____
_____		_____
_____		_____

♣ **Stell dir vor, dass du ein Interview mit Jane Goodall machst. Du befragst sie nach ihren Erlebnissen mit den Schimpansen. Was könnte sie auf folgende Fragen antworten?**

- Wie haben Sie David Greybeard am Termitenhügel entdeckt?
- Wie haben Sie gemerkt, dass die Schimpansen sie bedroht haben?
- Was hat Sie am meisten beängstigt?
- Wie sind Sie der Gefahr entgangen?

Dass der Text *Mein Leben mit den Schimpansen* in Bezug auf die Thematik Form und Gebrauch von Perfekt und Präteritum weniger schwierig ist als der Basistext *Das Pferd von Hogget* zeigt ein Vergleich der Verblisten:

1. abknicken		13. herausziehen	s	25. senden	s
2. abstreifen (2)	s	14. hinaufsehen	s	26. stehen	s
3. aufheben (2)	s	15. hineinstecken		27. stehen bleiben	s
4. ausstoßen	s	16. hocken		28. stellen	
5. benutzen		17. hören		29. sträuben	
6. beobachten		18. kommen	s	30. toben	
7. bewegen		19. merken		31. überraschen	
8. davonrennen	s	20. rütteln		32. verhelfen	s
9. entdecken		21. schaukeln		33. versuchen	
10. festklammern		22. schrillen		34. wegwerfen	s
11. fischen		23. sehen (2)	s	35. wenden	
12. gehen	s	24. sein (3)	s	36. zerkauen	

Der Text *Mein Leben mit den Schimpansen* enthält insgesamt 36 verschiedene Verben bzw. Präteritumformen. Von diesen 36 Verben zählen 15 zu den starken Verben; die Verben *sein* (3-mal), *abstreifen*, *aufheben*, *sehen* (2-mal) kommen mehrmals vor.

Gegenüber der Verbliste zum Text *Das Pferd von Hogget* enthält diese Liste also zum einen quantitativ weniger Verben bzw. Präteritum- und Perfektformen, qualitativ allerdings mehr schwache Verben und Verbformen, so dass der Text *Mein Leben mit den Schimpansen* in Bezug auf das grammatische Thema Form und Gebrauch von Perfekt und Präteritum als einfacher zu bewerten ist.

Die exemplarische Behandlung des Themas *Form und Gebrauch von Perfekt und Präteritum* zeigt sich auch daran, dass mit der Arbeit in dieser Sequenz 5.4. die Behandlung des Themas nicht abgeschlossen ist.

Form und Gebrauch von Perfekt und Präteritum kommt als Thema in ähnlicher oder erweiterter Form auch in anderen Sequenzen in Aufgaben und Zusatzübungen wieder vor, wie die folgende Aufstellung zeigt.

Das grammatische Thema Perfekt und Präteritum wird wieder aufgegriffen in:

1. Sequenz 5, Übung 3:
Zeitungsberichte überarbeiten (erweitern) und dabei das Präteritum verwenden.
2. Sequenz 5, Übung 4:
Inhalt eines Zeitungsberichts im Perfekt erzählen (vom Präteritum ins Perfekt wechseln).
3. Sequenz 5, Übung 8:
Eine Geschichte im Perfekt erzählen und aufschreiben (Brief)
4. Sequenz 6, Übung 6:
Geschichte mündlich im Perfekt nacherzählen
5. Sequenz 6, Übung 9:
Geschichte, die im Präteritum verfasst ist, überarbeiten (Begründungen einfügen) und dabei das Präteritum verwenden.
6. Sequenz 6, Übung 10:
Bildgeschichte verfassen und dabei das Präteritum verwenden.

6. Neue Perspektiven der Grammatikarbeit: Grammatik-Bausteine

Die hier skizzierte Grammatikarbeit eröffnet für den Deutschunterricht im Obergrad neue Perspektiven und Lernchancen:

- Mit einem handlungsorientierten Grammatikunterricht lassen sich die Sprech- und Schreibfertigkeiten der Schüler verbessern.
- Grammatikarbeit erfolgt nicht in isolierten Stunden und an formalen und stereotypen Einsetzungs- und Umformulierungsübungen; Grammatikarbeit ist vielmehr integraler Bestandteil des gesamten Deutschunterrichts.
- Grammatikunterricht muss nicht langweilig sein. Die textbezogene Grammatikarbeit ist abwechslungsreich und steht im Dienste von Textverstehen und Textproduktion.
- Schüler entdecken selbst die grammatischen Regeln. Dies motiviert und stärkt die Behaltensfähigkeit.
- Der exemplarische Charakter der Aufgaben und Übungen ermöglicht den Lehrern, für ihre Schüler und ihre Klassen einen differenzierten Grammatikunterricht zu planen und durchzuführen.

Schreiben im Deutschunterricht

Grammatik in der Schreibwerkstatt

Grammatik soll kein Selbstzweck sein, sondern integrativ in Bezug auf die Hauptfertigkeiten Lesen, Schreiben und mündliche Kompetenz vermittelt werden. Diese dienende Funktion der Grammatik wird in dem vorliegenden Beitrag mit Blick auf das Schreiben veranschaulicht. Bei der Lösung von Schreibaufgaben spielt die Grammatikarbeit neben der Fähigkeit zur Textkomposition und der Schulung des Ausdrucksvermögens eine wichtige Rolle.

1. Grundlagen

„Schreibt eine Geschichte zu dem Bild!“, „Erzählt ein lustiges Urlaubserlebnis!“ oder „Schreibt euer Lieblingsmärchen auf“ (vgl. *Grammatik-Bausteine* 5. Schuljahr, 4. Sequenz). Täglich werden Schüler und Schülerinnen mit solchen Aufgaben konfrontiert – und sehr oft auch allein gelassen. Wie lassen sich Aufgaben zur schriftlichen Textproduktion im Unterricht interessant und abwechslungsreich gestalten? Die aktuelle wissenschaftliche und didaktisch-methodische Literatur bietet hierzu eine Reihe von nützlichen Hinweisen.

(1) Die **Schreibprozessforschung** (vgl. ANTOS 1995, AUGST 1988) betont: Schreiben ist eine Handlung, Schreiben ist Problemlösung, die in verschiedenen Etappen verläuft. Der Tatsache, dass Schreiben ein Prozess ist, den die Schüler durchlaufen, sollte im Unterricht Rechnung getragen werden.

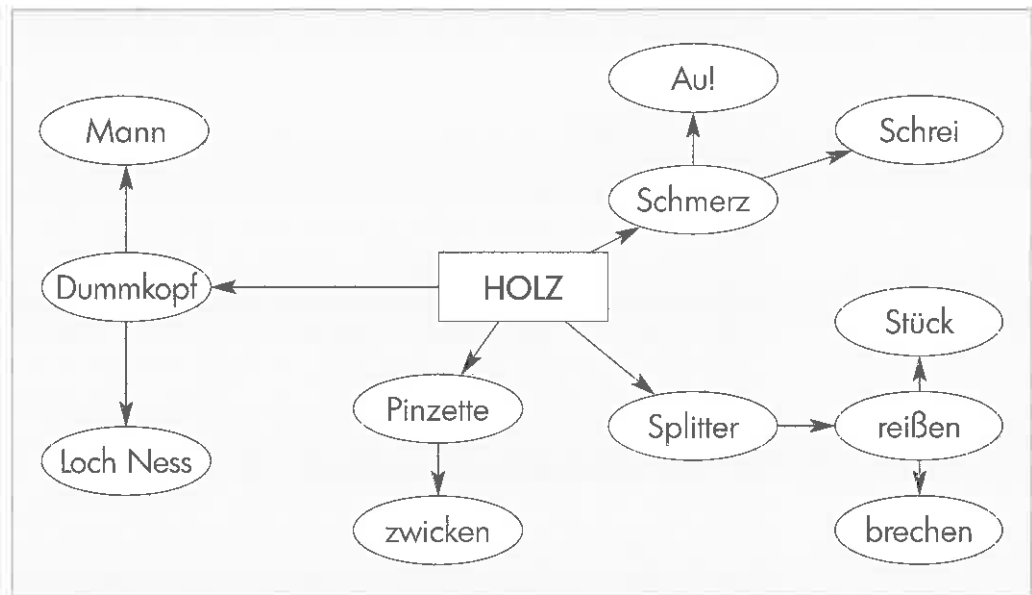
Am Anfang der Schreibarbeit steht (a) die **Planung**. Bevor die Schüler mit dem Schreiben beginnen, machen sie sich Gedanken über Textsorte und Adressaten und sammeln Ideen zum Thema. Diese Phase kann im Klassengespräch oder in Einzelarbeit durchgeführt werden. Im Gegensatz dazu sollte das (b) **Formulieren** immer in Einzelarbeit erfolgen. Zunächst einmal wird ein **erster Entwurf** geschrieben, der anschließend mehrmals überarbeitet wird. Diese (c) **Überarbeitungen** spielen eine wichtige Rolle und zielen auf unterschiedliche Verbesserungen: zum einen auf den Textaufbau, auf die Logik und Plausibilität der dargestellten Geschichte, zum anderen auf die passende Wortwahl, schließlich auf die Korrektheit der Grammatik und Orthografie. Überarbeitungen sollten – wenn möglich – zumindest teilweise in Partner- und Gruppenarbeit durchgeführt werden. Hierzu bieten sich die so genannten Schreibkonferenzen an (vgl. GRETSCH 1992). Erst wenn Verfasser und Leser zufrieden sind mit dem abgefassten Text, erfolgt (d) die **Reinschrift**.



Modell zum
Schreib-
lernprozess nach
AUGST 1988

(2) Der umfangreichen Literatur zum so genannten kreativen Schreiben (vgl. VON WERDER 1996, RICO 1984, RODARI 1992) ist zu entnehmen: Erzählen ist erlernbar. Die Technik, Geschichten zu erfinden, kann systematisch geschult werden. Die Ansätze der kreativen Schreibforschung sind bereits für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht worden (vgl. BAURMANN 1990, SPINNER 1993, POMMERIN 1996). So empfiehlt es sich beim Planen mit einem *Cluster* zu beginnen. Dazu wird ein Kernwort oder das Thema in die Mitte an die Tafel (bei einem Gruppencluster) oder auf ein weißes Blatt geschrieben und darum herum wird alles notiert, was den Schülern dazu einfällt.

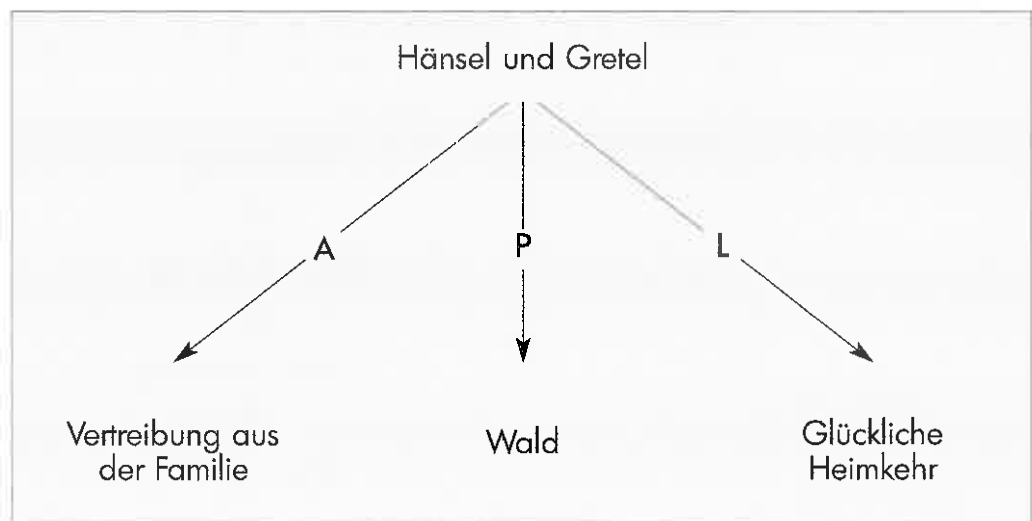
Gruppencluster
nach RICO 1982,
39



In einem zweiten Schritt wird mit diesem ersten, ziemlich assoziativen Cluster weitergearbeitet. Es werden Wörter ergänzt, andere werden fallen gelassen. Zudem kann „ein Weg“ in diese „Ideen-Landkarte“ eingezeichnet werden.

Cluster können auch nach bestimmten Vorgaben entwickelt werden. Geht man davon aus, dass Geschichten nach festgelegten Mustern verlaufen, (den so genannten Plotstrukturen), kann man Cluster nach diesen Modellen entwickeln. Eine ganz gängige Plotstruktur ist zum Beispiel das Schema: „Ausgangssituation, Problem, Lösung“. Nach diesem Muster sind etwa Märchen erzählt (von *Aschenputtel* bis *Pretty Woman*). Ein typisches Märchen-Schema lässt sich folgendermaßen darstellen:

Märchen-
Schema nach
VON WERDER
1996, 156



Beherrschen die Schüler einige dieser Grundmuster, können sie die Muster auch erweitern oder verfremden und spielerisch-kreativ damit umgehen:

Fortgeschrittene Schüler, für die das einfache Nacherzählen eines Märchens zu langweilig sein könnte, können kreativere Formen entwickeln: *Rotkäppchen ist böse und der Wolf ist gut*, *Aschenputtel bringt die Stiefmutter zur Verzweiflung*, *Schneewittchen begegnet sieben bösen Riesen im Wald* usw. (vgl. RODARI 1992, 58).

(3) Die Literatur zum Umgang mit dem Medium Computer macht deutlich: Computer eignen sich optimal zur Schreibarbeit (vgl. BAURMANN 1994, STANGIER 1994). Umfassend und auf die spezifischen Verhältnisse an Luxemburger Schulen bezogen informiert GRETSCH (1992), der den Einsatz von Computern im Schreibatelier didaktisch-methodisch aufbereitet und mit vielen Beispielen aus der Praxis veranschaulicht.

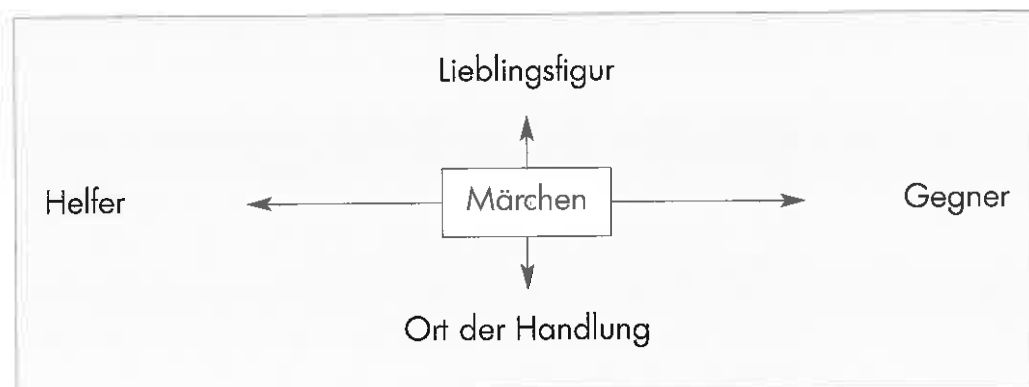
Die Arbeit am Computer entwickelt sowohl das eigenständige Arbeiten als auch die Gruppenarbeit, sie lässt Frustrationen, die bei dem Überarbeitungsprozess auftreten können, erst gar nicht aufkommen und fördert stattdessen einen Perfektionismus, der den Schreibprodukten zugute kommt. Besonders Schreibprojekte (vgl. GRETSCH 1992) können mit Hilfe dieses Mediums optimal umgesetzt werden.

2. Ein Unterrichtsbeispiel

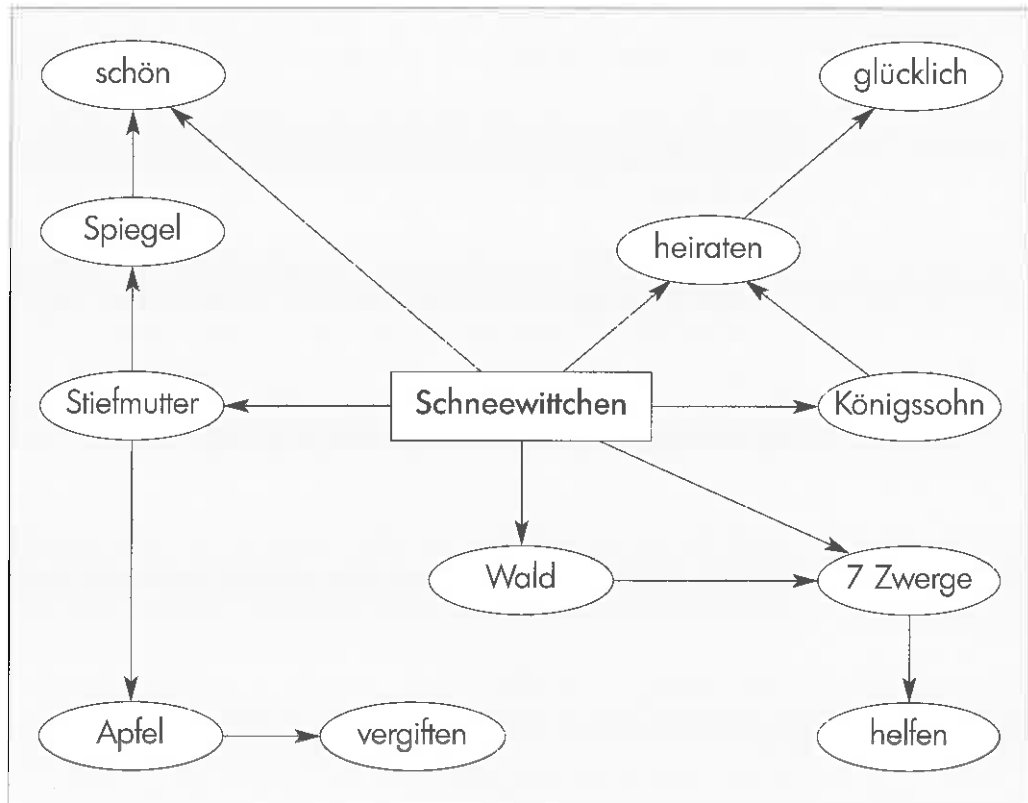
„Schreibt euer Lieblingsmärchen auf.“ Anhand dieser Aufgabe soll nun gezeigt werden, wie freies Schreiben und Grammatikarbeit aufeinander bezogen sind. Ziel dieser Transferaufgabe ist, dass die Schüler das Präteritum in einer entsprechenden Textsorte richtig anwenden (vgl. den Beitrag von Peter KÜHN in dem vorliegenden Heft). Darüber hinaus erfordert aber das Lösen dieser Aufgabe eine ganze Reihe anderer Fertigkeiten. Zunächst müssen die Schüler nämlich ihren Text planen. Dazu gehört – bei einem erzählenden Text – Figuren und Ort der Handlung festzulegen sowie die Handlung grob zu strukturieren. Dabei kann das Märchen-Schema hilfreich sein. Anschließend wird ein erster Entwurf geschrieben, der dann (mehrmals) überarbeitet wird. Diese Schritte sind im Folgenden knapp skizziert:

(a) Planen: Figuren und Ort der Handlung festlegen

Die Schüler nennen zunächst ihre Lieblingsmärchenfigur, suchen sie aus Bildern aus oder erfinden selbst neue Figuren. Zu dieser Figur sollen sie dann Gegner- und Helferfiguren finden:



Ein Cluster zu *Schneewittchen* könnte folgendermaßen aussehen:



Anhand des Clusters wird nun die Handlung rekapituliert bzw. festgelegt.

Märchen haben eine einfache Erzählstruktur (Dreischritt der Märchenerzählung):

- Ausgangssituation (z.B. *Die Eltern vertreiben ihre Kinder aus dem Elternhaus*).
- Problem (*Die Kinder verirren sich im Wald; sie begegnen der Hexe; die Hexe sperrt sie ein; sie suchen nach einer Lösung; sie bekommen Hilfe*),
- Lösung (*Die Kinder besiegen die Hexe und kehren heim*).

Die Schüler sollen darauf achten, dass ihre Geschichten diese Struktur aufweisen.

(b) Formulieren

Mit Hilfe des Clusters sollen die Schüler nun einen ersten Entwurf ihres Märchentextes „ins Unreine“ schreiben. Sie orientieren sich dabei an ihrem Märchencluster und versuchen, alle Aspekte im Text unterzubringen.

Dabei müssen sie auch eine Reihe von Verben in der richtigen Präteritumform benutzen. Da Märchen in der Regel elementare, einfache Handlungen thematisieren, tauchen normalerweise nur wenige ungebräuchliche Formen auf. Häufig verwendete Formen sind z.B.: *war, hatte, wurde, fragte, antwortete, ging, blieb, kam, nahm, bekam*.

Wenn der Cluster ausgeschrieben ist, beginnt die weitere Textarbeit: der Entwurf wird überarbeitet.

(c) Textüberarbeitung

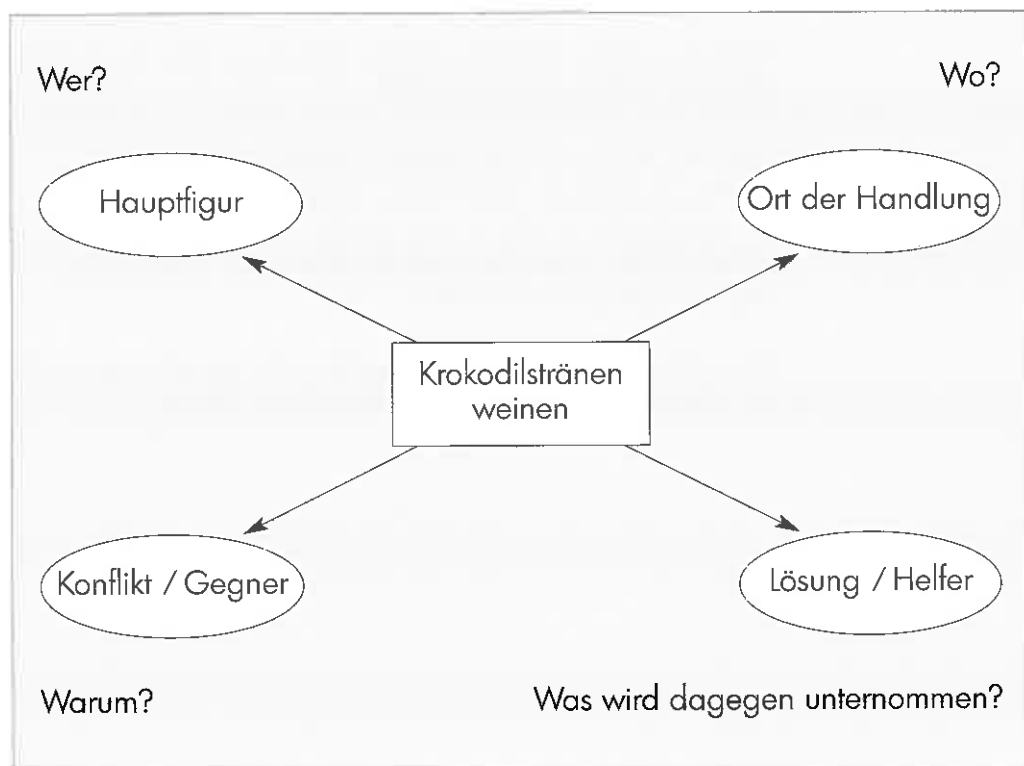
Der Schülertext kann auf verschiedene Art und Weise überarbeitet werden: z.B. im Hinblick auf das Thema und die Themaentwicklung (vgl. Planung), Beschreibung der Figuren, Spannung des Handlungsablaufs, Verwendung von textsortentypischen Merkmalen (Märchenformeln *Es war einmal! ...*, Märchenmotive). Erst in dieser Phase des Schreibprozesses setzt die bewusste Arbeit an der Grammatik ein. Die Überarbeitung bezieht sich nämlich auch auf sprachliche Kriterien: z.B. auf den korrekten Gebrauch der Zeit (in diesem Fall auf das Präteritum), den treffenden und anschaulichen Wortgebrauch, auf typische Wortverknüpfungen sowie auf die korrekte Orthografie.

Die Grammatikarbeit und die Arbeit an der Rechtschreibung erfolgen hier integrativ. Sie stehen im Dienste der Textproduktion. Behandelt werden nur die Phänomene, die in dieser Schreibsituation wichtig sind.

(d) Reinschrift

Die letzte, fehlerfreie Fassung wird als Reinschrift in ein Heft eingetragen.

Mit dieser Technik lassen sich weitere Geschichten schreiben, z.B. zu den Redewendungen im Sprachbuch 5, Sequenz 4, S. 68-69.



Cluster zur
Redewendung
*Krokodilstränen
weinen*

Die Beispiele zeigen, dass man die Schüler bei Aufgaben zum freien Schreiben (vgl. *Sprachbuch* und *Grammatik-Bausteine*) nicht alleine lassen muss, sondern ihnen Hilfestellungen geben kann: Mit der Technik des kreativen Schreibens erwerben die Schüler ein Modell, wie sie Texte planen, formulieren und überarbeiten können. Die hier vorgestellten Techniken und Methoden haben Modellcharakter, sie lassen sich auf alle Schreibsituationen übertragen, in denen Schüler das freie oder kreative Schreiben üben sollen.

3. Literaturhinweise

ANTOS, Gerd/POGNER, Karl Heinz: Schreiben
Julius Groos Verlag, Heidelberg 1995

AUGST, Gerhard: Schreiben als Überarbeiten – Writing ist rewriting
In: Der Deutschunterricht 40, Heft 3/1988, 51-62

BAURMANN, Jürgen/ BRÜGELMANN, Hans: Computer und Deutschunterricht
In: Praxis Deutsch 128/1994, 14-23

BAURMANN, Jürgen/ LUDWIG, Otto: Schreiben – Schreiben in der Schule
(Germanistische Linguistik 104-105)
Olms-Verlag, Hildesheim, Zürich, New York 1990

GRETSCH, Gerard (1992): Computer im Schreibatelier
Ministère de l'Éducation nationale, Luxembourg 1992

POMMERIN, Gabriele u.a.: Kreatives Schreiben
Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10
Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1996

RICO, Gabriele: Garantiert schreiben lernen
Rowolth Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1984

RODARI, Gianni: Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden
Reclam Verlag, Leipzig 1992

SPINNER, Kaspar H.: Kreatives Schreiben
In: Praxis Deutsch 119/1993, 17-23

VON WERDER, Lutz: Lehrbuch des kreativen Schreibens
Schibri Verlag, Berlin 1996

STANGIER, Hermann-Josef: Grundschüler erstellen eine Schulzeitung
In: Computer und Unterricht 16/1994, 30-34

Bestellschein

Der/die Unterzeichnete
(Name, Vorname – bitte in Blockschrift angeben)

Adresse:
.....

Telefon: Telefax:

möchte für seine/ihre Klasse
(Bezeichnung der Klasse und Schule)

folgende Bücherkiste(n) bestellen:

- Bücherkiste 1 (5. Schuljahr, Sequenzen 1 - 3, inkl. *Feste und Jahreszeiten*)
- Bücherkiste 2 (5. Schuljahr, Sequenzen 4 - 6)
- Bücherkiste 3 (6. Schuljahr, Sequenzen 1 - 2)
- Bücherkiste 4 (6. Schuljahr, Sequenzen 3 - 4)

Der Unterzeichnete verpflichtet sich hiermit, die Bücherkiste zum vereinbarten Termin abzuholen und zurückzubringen.

.....
(Datum)

.....
(Unterschrift)

Diesen Bestellschein einsenden, faxen oder per e-mail richten an:

Romain Sahr
73, rue de Luxembourg
L-7330 Heisdorf
Telefon 33 60 47 / Telefax: 33 55 59
e-mail: romain.sahr@educ.lu