1980gd.

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Richtlinien und Lehrpläne

80/4854
Georg-Eckert-Institut BS78
1 121 888 6
Georg-Eckert-Institut
für internationale Schulbuchforschung
Braunschweig
Bibliothek
K80/4854

Band V
Gesamtschule (5-10)
2. Teilband

Arbeitslehre
Politik
Religion
Bildende Kunst
Musik
Sport

Z-V HH
A-11 (1976)
5,2

Herausgeber: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Gesamtherstellung:
Walhalla u. Praetoria Verlag KG Georg Zwickenpflug Regensburg
1976

Inhalt

Seite

Arbeitslehre 485
Politik 549
Religion 763
Bildende Kunst 787
Musik 955
Sport 985

Rahmenrichtlinien

für das Fach Arbeitslehre
der Jahrgangsstufen 5 – 10 an Gesamtschulen

Zuständiges Referat: S 221/8
Fachreferent: Erich Brüggemann, Amt für Schule
Fachbereichssekretär: Karl Kattner
Lehrplanausschuß:
Hans-Georg Albrecht, Gesamtschule Horn
Dr. Willi Delfs, Institut für Lehrerfortbildung
Peter Friedrich, Staatliches Studienseminar
Ingeburg Fischer, Gesamtschule Mümmelmannsberg
Karl-Heinz Hoche, Walddörfer-Gymnasium
Otto Kertelhein, G 10
Ellen Kohaupt, Julius-Leber-Schule
Alice Mannerow, Gesamtschule Steilshoop
Gudula Mebus, Peter-Petersen-Schule
Ingrid Opitz, Heinrich-Hertz-Schule
Gerhard Strei, H 13
Eva Tellgmann, Gesamtschule Steilshoop
Horst Warncke, H 3
Rolf Witte, Gesamtschule Horn
Wolf Zimmer, Gesamtschule Alter Teichweg
Hans Jaekel, Gesamtschule Horn
Jürgen Tiedtke, H 3

Gliederung

		Seite
0	**Vorbemerkung**	487
1	**Fachkonzeption**	487
1.1	Probleme bei der Vorbereitung der Jugendlichen in der Schule auf die Arbeitswelt (Betrieb und Haushalt)	487
1.2	Fachlernziele	488
1.3	Situationen in der Arbeitswelt	488
1.4	Unterrichtsgestaltung	490
2	**Skizze der Jahrgangseinheiten 5/6; 7/8; 9/10**	491
2.1	Jahrgangseinheit 5/6	491
2.1.1	Vorbemerkung	491
2.1.2	Anteile der Situationen	491
2.1.3	Lernziele der Jahrgangseinheit 5/6	491
2.1.4	Themenvorschläge	492
2.1.5	Unterrichtsskizzen	493
2.2	Jahrgangseinheit 7/8	505
2.2.1	Vorbemerkung	505
2.2.2	Anteile der Situationen	505
2.2.3	Lernziele der Jahrgangseinheit 7/8	505
2.2.4	Themenvorschläge	506
2.2.5	Unterrichtsskizzen	507
2.3	Jahrgangseinheit 9/10	522
2.3.1	Vorbemerkung	522
2.3.2	Anteile der Situationen	522
2.3.3	Lernziele der Jahrgangseinheit 9/10	522
2.3.4	Themenvorschläge	523
2.3.5	Unterrichtsskizzen	524
3	**Abschlußqualifikationen Ende Jahrgangsstufe 10**	537
4	**Unterrichtsorganisation**	537
4.1	Wahlpflichtbereich	537
4.2	Methoden in der Arbeitslehre	539
5	**Lernerfolgskontrollen**	546

0 Vorbemerkung

Die Rahmenrichtlinien sollen Lehrer, Schüler, Eltern und Öffentlichkeit über Ziele, Inhalte und Arbeitsformen in dem Fach Arbeitslehre an Gesamtschulen informieren und den Kollegen in diesem Fach Grundlage für den Unterricht sein.

Diese Richtlinien stellen die Struktur des neuen Faches Arbeitslehre vor. Es wird notwendig sein, diesen Strukturierungsvorschlag zu überprüfen und festzustellen, in welchem Maße der Plan geeignet ist,

- Jugendliche auf ihre zukünftige Rolle in Betrieb und Haushalt vorzubereiten
- Jugendlichen zu helfen, sachlich begründete Entscheidungen im Hinblick auf Berufswahl und Sicherung beruflicher Existenz sowie Gründung und Führung des privaten Haushalts zu treffen
- Jugendliche zu befähigen, individuelle und Gruppeninteressen im Spannungsfeld „Arbeitswelt" zu erkennen, zu vertreten und dazu beizutragen, Konflikte vernünftig zu lösen.

Die Überprüfung des vorliegenden Planes sollte auf der Grundlage des folgenden Minimalkonsens erfolgen:

- Die Schule muß es dem Jugendlichen ermöglichen, sich in die Arbeitswirklichkeit hineinzufinden und kritisch Distanz zu beziehen, damit er Initiativen im Hinblick auf eine Verbesserung dieser Wirklichkeit ergreifen kann.
- Die Schule darf nicht selbst durch einen Lehrplan ein wirtschafts- und gesellschaftspolitisches Programm entwerfen und die Schüler darauf verpflichten.

An Hamburger Gesamtschulen bestehen zur Zeit unterschiedliche Möglichkeiten für die Realisierung dieses Rahmenplanes. Es muß demnach Ziel der ersten Phase sein, Teilbereiche dieses Planes an den Schulen zu erproben.

1 Fachkonzeption

1.1 Probleme bei der Vorbereitung der Jugendlichen in der Schule auf die Arbeitswelt (Betrieb und Haushalt)

Der Arbeitslehreunterricht soll die Schüler darauf vorbereiten, Probleme in der Arbeitswelt zu erkennen und vernünftig lösen zu können.

Im Hinblick auf die zukünftigen Rollen in der Arbeitswelt, in der alle Jugendlichen auf unterschiedlichen Qualifikationsebenen und in unterschiedlichen Abhängigkeiten tätig sein werden, lassen sich folgende Probleme kennzeichnen:

- Durch die überwiegende Trennung der Arbeitswelt von den übrigen Lebensbereichen haben Jugendliche heute von der Arbeitswelt oft geringe oder falsche Vorstellungen.
- Die enge Verknüpfung sich gegenseitig bedingender gesellschaftlich-politischer, technischer und wirtschaftlicher Faktoren in der Arbeitswelt ist für Jugendliche nur schwer zu durchschauen.
- Der ständige Wandel der Arbeitswelt, der durch sozial- und wirtschaftspolitische Entscheidungen sowie technische und wirtschaftliche Veränderungen hervorgerufen wird, erschwert den Jugendlichen die Wahl des schulischen Bildungsganges, des Ausbildungsberufes und der Ausbildungsstätte. Jede Berufswahlentscheidung ist außerdem wegen des Berufsstrukturwandels unter dem Gesichtspunkt größerer beruflicher Mobilität zu treffen.
- Infolge der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Arbeitswelt kommen immer anspruchsvollere Techniken und Verfahren zum Einsatz. Das bedeutet zunehmende Spezialisierung, aber nicht in jedem Falle Höherqualifizierung.
- In steigendem Maße ist berufliche Mobilität abhängig von Qualität und Quantität des Lernangebotes. Berufsausbildung in den Betrieben sowie Umfang und Intensität der schulischen Ausbildung in den einzelnen Berufen sind zur Zeit sehr unterschiedlich.

- Berufstätige können eigentlich nur dann Befriedigung in ihrer Arbeit finden, wenn ihnen vernünftiges Handeln auf Grund von Einsichten in die Zusammenhänge sowie das Verstehen und Bewerten der technischen, ökonomischen und politischen Entwicklungen möglich gemacht werden.
- Für viele Menschen kann die Arbeit ihren Sinn verlieren, weil sie an der Mitberatung und Mitentscheidung über das Produkt, an dem sie arbeiten, nicht beteiligt sind.
- Jugendliche sind auf ihre aktive Teilnahme an der weiteren Verbesserung der Arbeitsplätze im Sinne einer Humanisierung und Demokratisierung oft nicht vorbereitet.

1.2 Fachlernziele

Die oben gekennzeichnete Situation macht eine schulische Vorbereitung der Jugendlichen auf ihre Rollen in Betrieb und Haushalt erforderlich. Im Fach Arbeitslehre sollen deshalb folgende Lernziele erreicht werden:

- Die Schüler sollen Einsichten in die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhänge der Produktions- und Verteilungsprozesse in der modernen Arbeitswelt gewinnen.
- Die Schüler sollen grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Werkstoffen, Werkzeugen, Maschinen und Verfahren erwerben und deren Anwendung unter technischen, ökonomischen und sozialen Aspekten bewerten können.
- Die Schüler sollen technisch-wirtschaftliche Vorgänge in der modernen Arbeitswelt kennenlernen und deren Auswirkungen auf die Beteiligten beurteilen.
- Die Schüler sollen Verfahrens- und Verhaltensweisen zur Lösung von Problemen in der Arbeitswelt kennen, vergleichen und entsprechend anwenden können.
- Die Schüler sollen Aufgaben aus Betrieb und Haushalt kennen, um unter Berücksichtigung der eigenen Neigungen und Fähigkeiten sowie ökonomischer und sozialer Aspekte eine begründete Berufswahlentscheidung treffen zu können.

1.3 Situationen in der Arbeitswelt

Im Mittelpunkt des Faches Arbeitslehre stehen die Probleme des arbeitenden Menschen, die in unterschiedlichen Situationen der Arbeitswelt auftreten. Der vorliegende Rahmenplan beschränkt sich bewußt auf die folgenden 4 Situationen:

Hinführung zur Rolle des Berufstätigen	(1)
Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb	(2)
Arbeiten und Wirtschaften im Haushalt	(3)
Weiterbildung, Berufs-, Betriebswechsel	(4)

Situation 1: Hinführung zur Rolle des Berufstätigen

Jeder Jugendliche steht vor dem Problem der Berufswahl und ist gezwungen, eine Entscheidung zu treffen, die den Verlauf seines weiteren Lebens umfassend beeinflußt. Diese Entscheidung wird in der Regel über Stufen erfolgen.

In der ersten Stufe sollen sich die Schüler über Berufsfelder und schulische Bildungswege orientieren und eine Vorentscheidung für ein Berufsfeld oder einen schulischen Bildungsweg treffen. In diesem Zusammenhang sollen den Schülern Vorstellungen von ihrer Rolle im Beruf und den entsprechenden Erwartungen in Betrieb und Gesellschaft bewußt werden.

In der zweiten Stufe sollen sich die Schüler im Rahmen von Berufsfeldern und schulischen Bildungswegen über Berufe und Studiengänge orientieren und entscheiden. Obwohl Arbeitslehre in der Sekundarstufe I der Gesamtschule nur Aufgaben der ersten Orientierungsphase angemessen lösen kann, müssen auch Ziele und Inhalte der zweiten Stufe in den Unterricht einbezogen werden, denn viele Schüler gehen bereits nach der ersten Stufe in einen Beruf. Sie müssen dann anderweitig auf diese Berufswahlentscheidung vorbereitet werden.

Situation 2: Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb

Arbeiten und Wirtschaften vollzieht sich im Bereich der Einzelwirtschaft in Betrieb und Haushalt.

Der Betrieb in umfassendem Sinn ist der Ort, an dem Arbeiten und Wirtschaften gegen Bezahlung erfolgt und Leistungen zur Deckung eines Fremdbedarfs erstellt werden. Betriebliche Arbeit dient demnach der Existenzsicherung des Einzelnen und der Gesellschaft.

Die Situation des arbeitenden Menschen im Betrieb wird im wesentlichen bestimmt durch Qualifikationen, Arbeitsformen, Arbeitsverfahren, Weisungsstrukturen und gemeinsame sowie gegensätzliche Interessen von Unternehmer und Arbeitnehmer.

Die Schüler sollen deshalb Arbeitstechniken kennenlernen und anwenden, Einsichten in Zusammenhänge moderner Verfahren gewinnen, unterschiedliche Interessen in der Arbeitswelt untersuchen sowie Ursachen für Konflikte und Möglichkeiten für deren Lösung kennenlernen.

Situation 3: Arbeiten und Wirtschaften im Haushalt

Die Situation Arbeiten und Wirtschaften im Haushalt ist u.a. dadurch gekennzeichnet, daß nur selten Haushaltsmitglieder auf ihre Aufgaben — Haushaltsgründung und Haushaltsführung — ausreichend vorbereitet sind.

Erfahrungen der älteren Generation lassen sich nur bedingt in modernen Haushalten verwerten, weil die Anwendung neuer Techniken im Haushalt und in vielen Fällen die Berufstätigkeit beider Ehepartner die Form der Haushaltsplanung und Haushaltsführung stark beeinflussen.

Arbeitslehre hat in diesem Zusammenhang die Jugendlichen auf ihre Aufgaben im Haushalt vorzubereiten und Wege aufzuzeigen, die zu dafür notwendigen Qualifikationen führen. Das bedeutet, daß Grundkenntnisse der Haushaltsführung erworben werden. Dabei sollen auch die Bedürfnisse der Haushaltsmitglieder und die Aufgabenteilung im Haushalt untersucht werden. Es sollen Vorschläge erarbeitet werden, die die Vorstellungen aller Haushaltsmitglieder angemessen berücksichtigen.

Situation 4: Weiterbildung, Berufs-, Betriebswechsel

Strukturwandlungen in der Wirtschaft beeinflussen zunehmend Berufe und berufliche Anforderungen, so daß der Berufstätige seine berufliche Existenz und berufliches Fortkommen durch Weiterbildung sichern muß. Neben der Notwendigkeit, den Auswirkungen einer Veränderung in unserer Wirtschaft durch Weiterbildung im Beruf Rechnung zu tragen, können auch der Wunsch nach sozialem Aufstieg, das Streben nach Verbesserung der eigenen wirtschaftlichen Situation oder nach Befriedigung weiterer privater Bedürfnisse die Motivation für berufliche Weiterbildung sein.

Ein Berufswechsel, der das Erlernen neuer beruflicher Qualifikationen notwendig macht, kann durch Veränderungen in der regionalen Wirtschaftsstruktur ausgelöst werden. Für den Betroffenen ergibt sich daraus die Notwendigkeit, durch Umschulung oder durch Höherqualifizierung eine neue berufliche Existenz zu schaffen und zu sichern. Daneben können vielfältige persönliche Erwartungen einen Berufswechsel notwendig machen, wie z.B. der Wunsch nach einem krisensicheren Arbeitsplatz, nach einer interessanten Tätigkeit, nach einem höheren Einkommen u.a.

Berufswechsel wird häufig mit einem Betriebswechsel verbunden sein. Die Möglichkeit, den erlernten Beruf über Jahrzehnte in dem gleichen Betrieb ausüben zu können, wird durch die stärker werdenden Mechanisierungs- und Automatisierungsbestrebungen der Betriebe zusehens geringer. Anlässe für einen Betriebswechsel können auch Unstimmigkeiten im Betrieb, schlechte Arbeitsbedingungen, Nachlassen der eigenen Leistungsfähigkeit u.a. sein.

Enttäuschte Erwartungen in einen erhofften beruflichen Aufstieg, Standortwechsel des Betriebes oder Wohnungswechsel machen ebenfalls nicht selten einen Wechsel des Betriebes notwendig oder zumindest empfehlenswert.

Es ist deshalb eine wichtige Aufgabe des Arbeitslehre-Unterrichts, den Schülern die Notwendigkeit beruflicher Weiterbildung deutlich zu machen, einsichtige Gründe für einen eventuellen Berufs-, Betriebswechsel offenzulegen und die Schüler zu qualifizieren, Möglichkeiten von Weiterbildung, Betriebs- und Berufswechsel bei der Berufswahlentscheidung zu berücksichtigen.

Situationsanteile in den Jahrgangseinheiten

Die vorläufig gesetzten Situationsanteile sind als Schätzwerte zu betrachten. Der Versuch, Auswahl- und Zuordnungskriterien zu finden, die eine thematisch begründbare Struktur der Jahrgangseinheiten ermöglichen, stützt sich weitgehend auf Unterrichtserfahrungen und berücksichtigt Leistungs- und Aufnahmefähigkeit der Schüler in den jeweiligen Jahrgangsstufen.

Jahrgangseinheiten	5/6	7/8	9/10
Hinführung zur Rolle des Berufstätigen	10%	20%	30%
Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb	60%	40%	30%
Arbeiten und Wirtschaften im Haushalt	25%	30%	20%
Weiterbildung, Betriebs- und Berufswechsel	5%	10%	20%

1.4 Unterrichtsgestaltung

Der Unterricht ist auf die oben genannten vier Situationen bezogen. Er ist orientiert an Verfahrensweisen und Techniken der modernen Arbeitswelt, die handlungsbetont und realitätsbezogen von den Schülern erfahren und reflektiert werden sollen. Die Schüler erwerben also auch Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten in den entsprechenden Arbeitstechniken.

Technische, ökonomische und soziale Probleme aus der Arbeitswelt sollen nicht isoliert betrachtet werden. Der Unterricht soll so gestaltet werden, daß die Wechselwirkung dieser Faktoren bei Problemlösungen jeweils deutlich wird. In diesem Zusammenhang müssen auch Überlegungen angestellt werden, in welchem Ausmaß und in welcher Form fächerübergreifende Unterrichtsprojekte geplant und verwirklicht werden können.

Es wird nicht möglich sein, alle Unterrichtsthemen, die im Rahmenplan für jede Jahrgangseinheit genannt sind, im Unterricht zu behandeln.

Diese Unterrichtsthemen mit erläuternden Unterrichtsskizzen werden trotzdem bewußt angeboten, um den Fachkonferenzen der Schulen Alternativmöglichkeiten zu geben, die der spezifischen Situation jeder Schule Rechnung tragen.

Bei der Auswahl der Unterrichtsthemen müssen jedoch zwei einschränkende Bedingungen beachtet werden:

— Die Anteile der vier Situationen bilden das Auswahlraster innerhalb jeder Jahrgangseinheit.

— Die Lernziele jeder Jahrgangseinheit, bezogen auf die vier Situationen, sind verbindlich.

Soweit innerhalb einzelner Unterrichtsthemen Befragungen durchgeführt werden, sollen die direkt Betroffenen ihr Einverständnis erklären. Schulinternen Umfragen sollen Elternrat und Schulkonferenz zustimmen.

2 Skizze der Jahrgangseinheiten 5/6; 7/8; 9/10

2.1 Jahrgangseinheit 5/6

2.1.1 *Vorbemerkung*

In dieser Jahrgangseinheit spielen Berufswahlfragen sowie berufliche und schulische Ausbildungsmöglichkeiten eine noch untergeordnete Rolle, da gemäß den Intentionen der Gesamtschule berufliche Grundentscheidungen erst am Ende der Sekundarstufe I getroffen werden sollen. Dennoch darf diese Perspektive nicht ganz fehlen, weil Entscheidungen für das eine oder andere Wahlpflichtangebot in 7/8 und 9/10 Konsequenzen für die späteren beruflichen Entscheidungen haben können.

Den Schülern sollen in dieser Jahrgangseinheit an konkreten Beispielen Informationen über das Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb vermittelt werden. Sie sollen einfache Techniken kennenlernen und diese anwenden. Das muß geschehen,

- weil die Schüler Arbeiten und Wirtschaften in ihrer Umwelt (Haushalt, Schule, Öffentlichkeit) nur in Teilbereichen kennengelernt haben,
- um den Schülern deutlich zu machen, daß Berufe Ergebnisse von Arbeitsteilung sind,
- um eine Grundlage für die gezielte Auseinandersetzung mit Fragen des Arbeitens und Wirtschaftens in den folgenden Jahrgangseinheiten zu legen.

Den Schülern dieser Jahrgangseinheit sollen folgende Probleme des Arbeitens und Wirtschaftens im Haushalt bewußt werden: Der individuelle Lebensraum im Haushalt, die Übernahme von Aufgaben im Haushalt und das Verbraucherverhalten. Deswegen sollte etwa ein Viertel der zur Verfügung stehenden Zeit für diese Themen verwendet werden.

Fragen der Weiterbildung, des Berufs- und Betriebswechsels sind auf dieser Jahrgangsstufe noch von untergeordneter Bedeutung. Die allgemeine Notwendigkeit von Weiterbildung und beruflicher Mobilität soll aber bereits angesprochen werden.

2.1.2 *Anteile der Situationen:*

Hinführung zur Rolle des Berufstätigen	(1)	10%
Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb	(2)	60%
Arbeiten und Wirtschaften im Haushalt	(3)	25%
Weiterbildung, Betriebs- und Berufswechsel	(4)	5%

2.1.3 *Lernziele der Jahrgangseinheit 5/6*

zur Situation „Hinführung zur Rolle des Berufstätigen"

- Die Schüler sollen ihnen bekannte Informationen über berufliche Tätigkeiten sammeln und ordnen.
- Die Schüler sollen berufliche Tätigkeiten unterscheiden im Hinblick auf notwendige Voraussetzungen, Tätigkeitsmerkmale und Bezahlung.

zur Situation „Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb"

- Die Schüler sollen einfache Arbeitstechniken kennenlernen und anwenden.
- Die Schüler sollen Unfallgefahren kennenlernen und sich unfallsicher verhalten.
- Die Schüler sollen Arbeitsabläufe planen und durchführen.
- Die Schüler sollen an einfachen Beispielen Organisationsformen von Betrieben kennenlernen.

zur Situation „Arbeiten und Wirtschaften im Haushalt"

- Die Schüler sollen den privaten Haushalt unter dem Aspekt unterschiedlicher Bedürfnisse untersuchen.
- Die Schüler sollen einfache Haushaltstechniken kennenlernen und praktizieren.
- Die Schüler sollen die Notwendigkeit kritischen Verbraucherverhaltens erkennen.

zur Situation „Weiterbildung, Berufs-, Betriebswechsel"

— Die Schüler sollen an einfachen Beispielen den Sinn der beruflichen Mobilität erkennen.

2.1.4 *Themenvorschläge*

1. Entwickeln und Herstellen eines Gebrauchsgegenstandes aus Papier/Karton für den eigenen Bedarf
2. Verpackung als wirtschaftliches und Umweltproblem
3. Tauschen, barzahlen, bargeldlos zahlen
4. Transportvorgänge in Produktion und Dienstleistung
5. Unfallgefahren erkennen, Unfälle verhüten
6. Entwerfen und Herstellen von Gebrauchs- oder Spielgegenständen aus Holz/Kunststoff in arbeitsteiliger Fertigung
7. Probleme der Arbeitsteilung
8. Entwerfen und Herstellen eines textilen Gegenstandes im arbeitsteiligen Verfahren
9. Lösung eines Verkehrsproblems: Überbrückung
10. Entwickeln von Ordnungssystemen
11. Taschengeld; geplanter Umgang mit Geld
12. Untersuchen von Wohnbedingungen/Der Individualbereich

2.1.5 *Unterrichtsskizzen*

Thema 1 **AL 5/6**

Entwickeln und Herstellen eines Gebrauchsgegenstandes aus Papier/Karton für den eigenen Bedarf.

Lernziele

Die Schüler sollen

- Eigenschaften der Werkstoffe Papier, Karton untersuchen, spezifische Verarbeitungstechniken erproben und diese sachgerecht und ökonomisch bei der Herstellung eines selbstentworfenen Gebrauchsgegenstandes für den eigenen Bedarf anwenden,
- Erfahrungen und Kenntnisse aus dem Kunstunterricht hinsichtlich der funktional-ästhetischen Gestaltung des Gebrauchsgegenstandes einbeziehen,
- sich über industrielle Verfahren der Papier-Karton-Verarbeitung informieren,
- Maschinenarbeit im Betrieb mit der Handarbeit in der Schule unter technischen, ökonomischen und sozialen Gesichtspunkten vergleichen,
- die Bedeutung der Werkstoffe Papier, Karton für Haushalt und Betrieb erkennen,
- den Zusammenhang zwischen dem Papierverbrauch in der BRD, dem Rohstoffbedarf und der Rohstoffabhängigkeit von anderen Ländern untersuchen und dabei Kenntnisse aus dem Geografie-Unterricht anwenden.

Unterrichtsskizze

1. Sammeln der Schülervorschläge
2. Entscheiden für Gebrauchsgegenstände, die sich aus den persönlichen Bedürfnissen der Schüler ergeben und aus Papier/Karton hergestellt werden können.
3. Untersuchen der materialen Eigenschaften von Papier/Karton (Biege-, Bruch-, Zerreißfestigkeit, Oberflächenbeschaffenheit u.a.).
4. Praktizieren von Bearbeitungstechniken (Messen, Schneiden, Ritzen, Falzen, Falten, Kleben, Leimen, Kaschieren, Pressen u.a.).
5. Ideenskizzen und Entwurf des Gebrauchsgegenstandes unter materialökonomischen, technischen und ästhetischen Gesichtspunkten (Zusammenarbeit mit dem Fach Bildende Kunst).
6. Planung des Arbeitsablaufes in Arbeitsschritten.
7. Durchführung und Korrektur der Planung nach arbeitsökonomischen Gesichtspunkten aufgrund der eigenen Erfahrungen.
8. Betriebserkundung (industrielle Verfahren der Papier-/Karton-Verarbeitung).
9. Vergleichen der maschinellen Verarbeitung mit der eigenen Handfertigung (Produktqualität, Zeitaufwand/Produktionsmenge, Verhältnis des Herstellenden zum Produkt/Bedeutung der veränderten Arbeitsbedingungen für den Menschen).
10. Aufstellen einer Liste von Gegenständen aus Papier/Karton, die im Haushalt gebraucht bzw. verbraucht werden.
11. Informationseingabe:
    - Art und Menge des Papier-/Kartonverbrauches in der Verwaltung eines durchschnittlichen Betriebes
    - Karton-/Papierverbrauch in einem Papier verarbeitenden Betrieb (Kartonagenfabrik, Zeitungsverlag u.ä.)
    - Jahresverbrauch der BRD an Papier/Karton.
12. Vergleichen von Rohstoffbedarf und Rohstoffbeschaffung (eigenes Land, Ausland). Aufstellen von Alternativen für die Rohstoffversorgung aus dem Ausland.

Thema 2 **AL 5/6**

Verpackung als wirtschaftliches und Umweltproblem.

Lernziele

Die Schüler sollen

- die verschiedenen Funktionen von Verpackung für Warenlagerung und -transport, Warenschutz und Werbung kennenlernen und unterscheiden,
- Verbraucher- und Herstellerinteressen vergleichen,
- Fragen der Verpackungsbeseitigung untersuchen,
- sich über Möglichkeiten der Müllvernichtung und Müllverwertung informieren,
- Verpackungsmaterial unter dem Aspekt des Umweltschutzes prüfen.

Unterrichtsskizze

1. Die Schüler informieren sich über Probleme der Verpackung unter den Aspekten Funktion und Beseitigung.
   Erkunden von Verpackungsarten und -formen
   Sammeln verschiedener Verpackungsarten und -formen
   Sammeln verschiedener Verpackungen aus unterschiedlichem Material
2. Erkennen der Verpackungsaufgaben
   (Schutz, Lagerung, Transporthilfe, Werbung).
3. Feststellen von Zweckmäßigkeit und Wirtschaftlichkeit verschiedener Verpackungsarten und -formen.
4. Vergleichen von Verpackungsaufwand mit dem Wert der verpackten Ware; Analyse der Ursachen des Verpackungsaufwandes unter den Aspekten Unternehmerinteressen/Verbraucherinteressen/Interessen der Gesellschaft; Betrachtung des Verpakkungsmaterials im Hinblick auf Wiederverwendbarkeit und Wiederverwertbarkeit.
5. Müllanfall und Müllbeseitigung als technisches und gesellschaftliches Problem untersuchen.
6. Untersuchen der Reaktionen verschiedener Materialien bei der Verbrennung (Schülerversuche).
7. Besichtigen einer Müllverbrennungsanlage
   Vorbereitung durch das Erarbeiten eines Fragenkatalogs unter Einbeziehung der eigenen Versuche und neu erkannter Probleme, z.B. Kapazität der Anlage im Verhältnis zur anfallenden Müll-Menge u.a.
8. Aktion saubere Schule
9. Plakat: Aufruf zur Umweltsäuberung
   Schulausstellung in Verbindung mit einem Elternabend oder einer allgemeinen Schulveranstaltung, Ausstellung in einer öffentlichen Bücherhalle u.ä.
   Für diese Unternehmungen wird die Zusammenarbeit mit dem Fach Kunst notwendig sein.

Thema 3 **AL 5/6**

Tauschen, barzahlen, bargeldlos zahlen

Lernziele

Die Schüler sollen

- erfahren, daß unterschiedliche Bedürfnisse den Wert der Tauschware bestimmen und den Naturaltausch erschweren,
- die Aufgaben des Geldes in der Geldwirtschaft als Wertaufbewahrungsmittel, Zahlungsmittel, Wertmesser und soziales Geltungsmittel kennen,
- den einfachen Geld- und Güterkreislauf verstehen und die Abhängigkeit des Geldwertes erkennen,
- die Geldarten Münzen, Papiergeld, Buchgeld unterscheiden und eine bargeldlose Zahlung durchführen und erläutern können.

Unterrichtsskizze

1. Durchführen eines Tauschmarkts in der Gruppe
2. Erkennen der Grenzen dieses Warentausches
3. Einführen eines Tauschmittels
4. Verfolgen der historischen Entwicklung vom Naturaltausch zum Buchgeld
5. Einholen von Informationen in Banken und Sparkassen über Geld- und Zahlungsarten
6. Simulieren einfacher Zahlungsarten durch Ausfüllen der entsprechenden Vordrucke.

Thema 4 **AL 5/6**

Transportvorgänge in Produktion und Dienstleistung

Lernziele

Die Schüler sollen

- Transportprobleme in der Schule und im Haushalt erkennen, entsprechende Transportmittel und -verfahren entwickeln und diese unter den Aspekten Zeitersparnis, Arbeitserleichterung und Unfallsicherheit anwenden,
- Transportmittel und Transportverfahren in Produktion und Dienstleistung kennenlernen und deren Auswirkungen auf Produktivität, Arbeitserleichterung, aber auch auf psychische Belastung und Unfallrisiko beurteilen.

Unterrichtsskizze

1. Lösung eines Transportproblems im Rahmen der Schule (Verlegung der Bücherei, eines Sammlungsraumes, Anlieferung von Lernmitteln, Transport von Sportgeräten, Material- und Gerätetransport in den Werkstätten, Transport von Klassengestühl)
   - Information über Transportmöglichkeiten und Transportgut
   - Arbeitsablauf- und Arbeitsverteilungsplan aufstellen
   - Durchführen des Transportvorhabens; u.U. vorher Bau einfacher Vorrichtungen (z.B. Transportplatten auf Umlenkrädern, Rutschen)
   - Kritik unter Beachtung der Frage nach Aufwand und Erfolg.
2. Erkundung eines Betriebes, der über möglichst vielseitige Transporteinrichtungen verfügt (Baustelle, Warenhaus, Flughafen, Containerhafen)
   - Transportgüter und Transporteinrichtungen
   - Transportrisiken, Schaden- und Unfallverhütung, Versicherung
   - Transporttätigkeiten (Berufsmerkmale, Statusfragen)
3. Auswertung der Betriebserkundung
   - Arbeitsanforderungen bei Transportarbeiten
     (Können, Verantwortung, Konzentration, körperliche Belastung, Umgebungseinflüsse)
   - Technische Lösungen von Transport- und Förderproblemen
     (Erkennen der angewendeten technischen Prinzipien u.a. mit Hilfe von technischen Baukästen, Schaubildern, Modellen)
   - Kostengerechter Einsatz von Förder- und Transportmitteln
     (z.B. Kostenvergleich Steinträger — Transportband, Bagger — Schaufeltrupp, Leiter — Gabelstapler, Pkw — Bus, Lkw — Bahn)
   - Volkswirtschaftliche Bedeutung von Transport und Verkehr
   - Auswirkungen der steigenden Rationalisierung von Transportverfahren im Betrieb
     auf die psychophysischen Belastungen am Arbeitsplatz,
     auf den Umsatz des Betriebes,
     auf die Arbeitszeit der Berufstätigen,
     auf die Preisgestaltung.

Thema 5 **AL 5/6**

Unfallgefahren erkennen. Unfälle verhüten (Werkzeuge und Geräte in Mehrzweckräumen)

Lernziele

Die Schüler sollen

- Unachtsamkeit, Gedankenlosigkeit und Unkenntnis als häufige Unfallursachen erkennen,
- alle im Mehrzweckraum vorhandenen Werkzeuge und Maschinen, deren Bezeichnung, Verwendung und Handhabung kennenlernen,
- erfahren, daß die sachgerechte Handhabung von Werkzeugen das Unfallrisiko vermindert.

Unterrichtsskizze

1. Die Schüler erproben nach Anweisung die sachgerechte Handhabung der bisher noch nicht benutzten Hand-Werkzeuge im Mehrzweckraum.
2. Darstellen möglicher Verletzungsgefahren
   Schnitt- und Stichverletzungen (schneidende Werkzeuge)
   Schürfverletzungen (zerspanende Werkzeuge)
   Schlagverletzungen, Quetschungen, Prellungen (spanlos verformende Werkzeuge)
3. Erarbeiten von „Unfallverhütungsvorschriften" und Üben unfallsicheren Verhaltens
   - Werkstücke müssen immer fest eingespannt sein, damit beide Hände für die Werkzeugführung frei sind
   - Schneidende Werkzeuge müssen sauber und scharf sein, um ein Abrutschen vom Werkstück zu vermeiden
   - Werkzeuggriffe müssen öl- und fettfrei sein, um das Abrutschen vom Werkzeug zu verhindern
   - Werkzeuggriffe und -stiele müssen sicher am Werkzeug befestigt sein und daraufhin regelmäßig überprüft werden
   - Werkzeuge am Arbeitsplatz müssen übersichtlich und griffbereit angeordnet sein. Griffende zum Körper
   - Werkzeuge in Behältern, Schränken, Schubkästen müssen übersichtlich und sicher angeordnet sein
4. Zuordnen dieser Werkzeuge nach ihrer Wirkungsweise
   schneidende Werkzeuge
   zerspanende Werkzeuge
   spanlos verformende Werkzeuge
5. Informieren über Unfallschutzeinrichtungen und -bestimmungen in Betrieben. Folgen eines Unfalles für den Einzelnen und für die Gesellschaft beurteilen.

Thema 6 **AL 5/6**

Entwerfen und Herstellen von Gebrauchs- oder Spielgegenständen aus Holz/Kunststoff in arbeitsteiliger Fertigung

(Buchstützen, Ständer für Farbstifte, Werkzeughalter, Kugelspiele u.a.)

Lernziele

Die Schüler sollen

- einen Gebrauchsgegenstand entwerfen und dabei die Eigenschaften und ästhetischen Wirkungen des Werkstoffes berücksichtigen,
- Techniken der Holz-/Kunststoffbearbeitung erproben,
- arbeitsteilige Fertigung unter technischen und ökonomischen Aspekten planen und praktizieren,
- sich über industrielle Verfahren der Holz-/Kunststoffbearbeitung informieren,
- technische, ökonomische und soziale Probleme arbeitsteiliger Fertigung aufgrund der eigenen Erfahrungen beurteilen.

Unterrichtsskizze

1. Diskussion der Schülervorschläge unter dem Gesichtspunkt der Durchführbarkeit (Materialaufwand, verfügbare Zeit, technische Ausrüstung, Schwierigkeitsgrad) und des Zweckes (eigener Bedarf, Klassenbedarf, Verkaufsaktion, Spende für Kinder in Katastrophen-, Krisen- oder Kriegsgebieten).
2. Entscheidung für Zweck, Gegenstand, Werkstoff (unter Berücksichtigung der ästhetischen Wirkungen des Materials im Hinblick auf den beabsichtigten Zweck), ggf. Bildung von Neigungsgruppen
3. Einführen und Ausprobieren von Techniken der Holz-/Kunststoffbearbeitung und -verarbeitung. Prüfen und Vergleichen der Werkstoffeigenschaften.
4. Gruppenarbeit
   - Anfertigen von Ideenskizzen als Vorarbeit für einen Entwurf
   - Diskussion der Ideenskizzen in der Gruppe und Entscheidung für eine verbindliche Lösung ggf. Erarbeiten einer neuen Lösung aufgrund der vorhandenen Vorschläge
   - Anfertigen eines Entwurfes mit Maßangaben
   - Aufstellen einer Materialliste
   - Kostenermittlung und Anfertigung eines Kostenvoranschlages
   - Planen der Arbeitsschritte, der Zwischen- und Endkontrollen
   - Verteilen der Arbeiten, Einrichten der Arbeitsplätze
5. Durchführung der arbeitsteiligen Fertigung
6. Schlußbesprechung
   - Erfahrungen hinsichtlich des Verhältnisses von Planung und Durchführung (ökonomisch, technisch, Zusammenarbeit, Einzelbelastung, Arbeitsfreude)
   - Verbesserungen, Alternativen
   - Ermitteln der tatsächlichen Materialgesamtkosten im Vergleich zum Kostenvoranschlag (Verschnitt, Ausschuß)
   - Ermitteln der Materialkosten pro Stück
7. Information über industrielle arbeitsteilige Verfahren der Holz-/Kunststoffbearbeitung und -verarbeitung (Lehrfilm, Fernsehsendung, Betriebsbesichtigung)
8. Informationsauswertung auf der Grundlage eigener Erfahrung, Vorteile und Nachteile der arbeitsteiligen Fertigung:
   - für den Unternehmer
   - für den Verbraucher
   - für den Arbeiter

Thema 7 **AL 5/6**

Probleme der Arbeitsteilung

Lernziele

Die Schüler sollen

- verschiedene Formen von Arbeitsteilung unterscheiden,
- Arbeitsteilung ale eine mögliche wirtschaftliche Entscheidung erkennen, die auch veränderbar ist,
- sich darüber informieren, warum Arbeitsteilung zur Spezialisierung führt und einen Berufsstrukturwandel bewirkt,
- nachweisen, daß Arbeitsteilung die Einseitigkeit von Arbeit verstärkt,
- Vor- und Nachteile der Arbeitsteilung für das Unternehmen, den Arbeitnehmer und den Verbraucher feststellen und vergleichen.

Unterrichtsskizze

1. Anspielen des Films „Arbeitsteilung". Der Film (FT 2042, 13 min) zeigt das vielfältige Warenangebot eines Kaufhauses und führt zu der Frage „Woher kommt dieses reichhaltige Angebot?" Mit Hilfe der Trickdarstellung wird die Hauptfigur, der Konsument, auf die Stufe der Selbstversorgung zurückgesetzt. Diskussion über die Entwicklung von der Selbstversorgungswirtschaft (Film) zur arbeitsteiligen Industriegesellschaft der Gegenwart (Selbstversorgungswirtschaft, Bildung der Grundberufe, Produktionsteilung, Arbeitszerlegung, Entwicklung neuer Berufe).

   Alternativeinstieg: Schulfernsehen „Arbeitslehre"; Literaturauszüge; arbeitsteilige Fertigung in der Schule; Betriebserkundungen; Anknüpfen an bereits durchgeführte Vorhaben mit mehr oder weniger Arbeitsteilung.

   - Film zu Ende vorführen,
   - Vergleich der diskutierten Entwicklung mit den Informationen des Films über Arbeitsteilung.

2. Untersuchen eines Beispiels für Arbeitsteilung
   (Türen- oder Kleiderfabrik, Kfz-Werkstatt)
   - Erkunden arbeitsteiliger Produktion in einem Betrieb überschaubarer Größe
   - Auswertung: Gliederung des Betriebes
     Funktionsschema
     Tätigkeitenliste

3. Zusammenfassende Betrachtung der Vor- und Nachteile der Arbeitsteilung für:
   Arbeitgeber,
   Arbeiter und
   Verbraucher

Thema 8 AL 5/6

Entwerfen und Herstellen eines textilen Gegenstandes im arbeitsteiligen Verfahren

Lernziele

Die Schüler sollen

- Werkstoffe untersuchen und deren Eigenschaften feststellen,
- das Nähen mit der (elektr.) Nähmaschine lernen,
- den Fertigungsablauf für die Herstellung eines textilen Gegenstandes vom Entwurf bis zur Endkontrolle planen und durchführen,
- eigene Erfahrungen aus dem Unterricht mit Beobachtungen in einem Textilbetrieb vergleichen.

Unterrichtsskizze

1. Entscheidung der Schüler für die Fertigung eines der von ihnen vorgeschlagenen Gegenstände
2. Kurzinformation über Materialeigenschaften, Verarbeitungsmöglichkeiten und Materialwirkung
   - Verfahren der Materialprüfung
3. Einführung in Arbeitstechniken
   - Zuschneiden
   - Nähen mit der elektrischen Nähmaschine (Gerade, Naht, Zick-Zack-Stich)
4. Entwurf unter Berücksichtigung von Materialeigenschaften und Materialwirkung
5. Planung des Fertigungsablaufes
   Materialbeschaffung, Kostenermittlung
   Einrichten der dem Fertigungsablauf entsprechenden Arbeitsplätze
6. Arbeitsteilige Fertigung mit Zwischen- und Endkontrollen
7. Diskussion über Auswirkungen der Arbeitsteilung am Arbeitsplatz
8. Beobachten arbeitsteiliger Fertigung in einem Bekleidungsbetrieb
   Vergleich mit dem im Unterricht durchgeführten Verfahren (Stückzahlen, technischer Aufwand, Fertigungszeiten, Arbeitsplätze, Belastungen, Bezahlung).

Thema 9 **AL 5/6**

Lösen eines Verkehrsproblems: Überbrückung

Lernziele:

Die Schüler sollen

- feststellen, mit welchen Mitteln technische Probleme des Brückenbaues gelöst werden,
- ermitteln, welche Anforderungen unterschiedlicher Art den Standort von Brücken bestimmen,
- an einem Beispiel Verfahren des modernen Brückenbaues in der Praxis kennenlernen.

Unterrichtsskizze

1. Vorstellen einer Problemsituation an einem Beispiel (Fehmarnbrücke — Fahrzeugstau vor den Nordostseekanalfähren — Elbbrücken)
2. Diskussion über mögliche Lösungswege (Fähre, Tunnel, Brücke), Schwerpunkt: Brücke
3. Überlegung zur Bedeutung der Brücken für die Entwicklung einer Region
4. Erkennen technischer Probleme des Brückenbaus durch eigene Versuche (Verhältnis von Eigenlast zu Nutzlast, Temperatureinfluß, Druck- und Zugkräfte, Schwingungen)
5. Betrachten der historischen Entwicklung der Brückentechnik (wichtige Erfindungen: Rundbogen, Spannbeton)
6. Besichtigung einer Brückenbaustelle
7. Auswertung von Informationen über die Bedeutung der Brücken für Hamburg und deren Finanzierung bei Neuerstellung und Instandhaltung
8. Erarbeiten von Lösungsvorschlägen für Standort und Konstruktion einer Brücke nach vorgegebener Situation

Thema 10 AL 5/6

Entwickeln von Ordnungssystemen

Beispiel: Ordner für einzelne Unterrichtsfächer

Lernziele

Die Schüler sollen

- erkennen, daß Ordnungssysteme die übersichtliche Speicherung von Informationen ermöglichen und dadurch Zeitersparnis und Arbeitserleichterung,
- ein Ordnungssystem für den eigenen Gebrauch entwickeln,
- Folgen eines möglichen Mißbrauchs von Ordnungssystemen erkennen.

Unterrichtsskizze

1. Feststellen, in welcher Form Schüler die schriftlichen Unterlagen aus den einzelnen Unterrichtsfächern aufbewahren
2. Diskussion der Frage „Ist Ordnung notwendig?"
3. Erkunden von Ordnungssystemen in der Verwaltung (Schulbüro)
4. Untersuchen von Ordnungsmöglichkeiten für Präsenz- und Archivordner
5. Erstellen eines eigenen Ordnungssystems
6. Auswahl des Materials und Kostenermittlung
7. Planen des Fertigungsverfahrens
   Entscheidung für Art- und/oder Mengenteilung
8. Herstellung des Ordnungssystems für das Fach Arbeitslehre
   Anwenden von bereits praktizierten Techniken der Bearbeitung von Papier/Karton
   Entwerfen der Beschriftung und/oder von Symbolen
9. Einordnen der schriftlichen Unterlagen aus dem AL-Unterricht in das Ordnungssystem
10. Überprüfen von Zweckmäßigkeit und Vollständigkeit
11. Informationen einholen über Art und Zweck von Ordnungssystemen in Betrieben, Behörden, Interessenvertretungen
12. Erkennen von Möglichkeiten des Mißbrauchs von Ordnungssystemen und deren Auswirkungen am Beispiel der Aufgaben des Datenschutzbeauftragten

Thema 11 **AL 5/6**

Taschengeld

geplanter Umgang mit Geld

Lernziele

Die Schüler sollen

- erkennen, daß ihre Bedürfnisse nach der Dringlichkeit geordnet werden müssen, um sie mit den begrenzten Mitteln des Taschengeldes befriedigen zu können,
- die individuellen Aspekte des Taschengeldes erkennen,
- ein Kaufvorhaben hinsichtlich Angebotsvergleich und Finanzierung planen können,
- die gesetzlichen Vorschriften für den Kauf durch Jugendliche kennen.

Unterrichtsskizze

1. Untersuchen der Bedürfnisse, die durch das Taschengeld befriedigt werden sollen
2. Feststellen der unterschiedlichen Taschengeldbeträge in der Gruppe
3. Erkennen von Kriterien zur Bemessung von Taschengeld
4. Simulierter Kauf eines Fahrrades, Tonbandgerätes, Fotoapparates (Reicht das Taschengeld dafür?)
5. Angebotsvergleiche (Fachgeschäft, Kaufhäuser, Ausstellungen, Fernsehen, Zeitschriften, Prospekte, Verbraucherzentralen ...)
6. Kenntnis der Rechtsgrundlagen
   (Geschäftsfähigkeit, Haftung, Taschengeldparagraph ...)

Thema 12 **AL 5/6**

Untersuchen von Wohnbedingungen/Der Individualbereich

Lernziele

Die Schüler sollen

- erkennen, daß Haushaltsmitglieder den Wunsch nach einem Individualbereich innerhalb der gemeinsamen Wohnung haben können,
- ihren Individualbereich unter Berücksichtigung der persönlichen Bedürfnisse planen und entwerfen,
- die etwa entstehenden Kosten kalkulieren und Möglichkeiten der Verwirklichung am Durchschnittseinkommen eines Arbeitnehmerhaushalts überprüfen,
- ihre Vorstellungen mit Möglichkeiten der Verwirklichung im Rahmen des derzeitigen Wohnungsbaus vergleichen und kritisch Stellung nehmen.

Unterrichtsskizze

1. Auseinandersetzen mit Aspekten eines Individualbereichs
   - Vorstellungen der Schüler von einem Individualbereich, der den eigenen Bedürfnissen entspricht
   - Vergleich von Vorstellung und Wirklichkeit
2. Untersuchen von Entwicklungsmöglichkeiten bzw. einer Erweiterung oder Verbesserung des eigenen Individualbereiches
   - Ausweichen in andere Räume (Keller, Boden, nicht voll oder nur zeitweilig ausgenutzte Wohn- oder Abstellräume)
   - Aufstellen einer Wunschliste für Einrichtungsgegenstände (für Eltern, Verwandte usw.)
   - Selbsthilfe (Werken, Basteln, Sperrmüll)
   - Mitbestimmung bei Fragen der Raumgestaltung (Neuanstrich von Möbeln und Wänden, Auswahl von Vorhängen)
   - Selbstbestimmung der Wandgestaltung (Poster, Wechselrahmen, Bilder, Sammelobjekte usw.)
3. Planen und Entwerfen eines eigenen Zimmers (Minimalforderungen)
4. Aufstellen einer Bedarfsliste für Einrichtungsgegenstände
   - Grundbedürfnisse
   - Individuelle Bedürfnisse
5. Erkunden von Preisen für Einrichtungsgegenstände (Kataloge)
   - Preisvergleich/Preis und Qualität
   - Korrektur der Bedarfsliste aufgrund der Preiserfahrung: Grundausstattung/Zusatzausstattung
6. Errechnen des Raumbedarfs bei Berücksichtigung von Stell-, Wege- und Spielraum
7. Information über anteilige Miet- bzw. Baukosten
8. Kurzeinführung in konstruktives Zeichnen (einfacher Grundriß)
9. Herstellen eines Raummodells einschließlich Einrichtungsgegenständen (Karton o.ä.) — mögliche Zwischenstufe: Raumsimulierung in natürlicher Größe (Schulhof, Klassenraum, Schulbühne o.ä.)
10. Farbeinsatz
11. Besuch einer Wohnungs-Musterausstellung
    Bei ästhetischen Problemen wird die Zusammenarbeit mit dem Fach Bildende Kunst empfohlen.

2.2 Jahrgangseinheit 7/8

2.2.1 *Vorbemerkung*

In dieser Jahrgangseinheit sollen sich die Schüler in verstärktem Maße über Beruf und Berufsausbildung orientieren und Berufsvorstellungen untersuchen. Durch den Vergleich von beruflichen Anforderungen mit den persönlichen Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Neigungen sollen erste Gesichtspunkte für die später erfolgende Berufswahlentscheidung gefunden werden.

Nach der in 5/6 erfolgten Grundinformation über das Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb ist es in dieser Jahrgangseinheit möglich und notwendig, das Funktionsgefüge und die Sozialstruktur von Betrieben zu untersuchen. Vergleiche unterschiedlicher Rechtsformen von Betrieben sowie von Betriebsziel und Betriebszweck dienen in dieser Jahrgangseinheit auch der Vorbereitung des Betriebspraktikums, das in der Jahrgangsstufe 9 durchgeführt wird. Daneben sollen die Schüler in der Schule moderne Arbeitstechniken und Verfahren kennenlernen und elementar nachvollziehen, um erste Erfahrungen in unterschiedlichen Arbeitssituationen mit unterschiedlichen Anforderungen zu sammeln.

In der Jahrgangseinheit 7/8 erreicht die Situation „Arbeiten und Wirtschaften im Haushalt" den höchsten Anteil aller drei Jahrgangseinheiten. Ein Grund liegt in der Tatsache, daß Schüler dieser Altersstufe Aufgaben im Haushalt übernehmen und ihnen die Notwendigkeit rationeller Haushaltsführung bewußt wird. Ein zweiter Grund liegt darin, daß die 13/14jährigen eine Zielgruppe der Konsumwerbung sind und Hilfen benötigen, die sie zu einem vernünftigen Kaufverhalten befähigen.

Fragen der Weiterbildung und beruflicher Mobilität dürfen angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung in keiner Jahrgangseinheit aus dem Blickfeld geraten, sollten aber ähnlich wie in 5/6 aus dem Zusammenhang der anderen Situationen heraus behandelt werden.

2.2.2 *Anteile der Situationen*

Hinführung zur Rolle des Berufstätigen	20%
Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb	40%
Arbeiten und Wirtschaften im Haushalt	30%
Weiterbildung, Betriebs- und Berufswechsel	10%

2.2.3 *Lernziele der Jahrgangseinheit 7/8*

Zur Situation „Hinführung zur Rolle des Berufstätigen"

- Die Schüler sollen qualifizierte Berufsausbildung als eine Basis für berufliches Fortkommen erkennen.
- Die Schüler sollen ihre beruflichen Interessenrichtungen im Vergleich mit persönlichen Voraussetzungen reflektieren.
- Die Schüler sollen sich über Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten informieren.

Zur Situation „Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb"

- Die Schüler sollen Betriebe als organisatorischen Rahmen für Berufsausbildung und Berufsausübung kennenlernen.
- Die Schüler sollen Grundzüge der Arbeitsgestaltung kennen und anwenden können. Die Schüler sollen Techniken betrieblicher Arbeit kennen, praktizieren und vergleichen.
- Die Schüler sollen Auswirkungen von Fehlleistungen am Arbeitsplatz feststellen.
- Die Schüler sollen die Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Selbstbestimmung von Arbeitsbedingungen kennenlernen.

Zur Situation „Arbeiten und Wirtschaften im Haushalt"

- Die Schüler sollen die Notwendigkeit rationeller Haushaltsführung erkennen und Modelle zur Rationalisierung der Arbeit im Haushalt entwickeln.

- Die Schüler sollen rationelle Haushaltstechniken kennenlernen und diese sachgerecht praktizieren.
- Die Schüler sollen Konsumwerbung auf ihre Anteile an Information und Suggestion hin untersuchen und beurteilen.
- Die Schüler sollen ihr eigenes Verbraucherverhalten kritisch untersuchen.

Zur Situation „Weiterbildung, Berufs- und Betriebswechsel"

- Die Schüler sollen sich der Notwendigkeit des Weiter- und Umlernens bewußt werden, um die berufliche Existenz zu sichern, im Beruf aufzusteigen, die begonnene Berufslaufbahn zu korrigieren.

2.2.4 *Themenvorschläge*

1. Planen und Durchführen eines Verkaufsvorhabens in der Schule
2. Rolle der elektrischen Energie im Haushalt
3. Vorratshaltung von Lebensmitteln im Haushalt
4. Herstellen einer Mahlzeit
5. Entwickeln von Wochen-Arbeitsplänen für Haushalte unterschiedlicher Größe
6. Untersuchen der Bremsanlage eines Pkw, Erkennen von Montagefehlern und deren Auswirkungen
7. Unfallgefahren erkennen, Unfälle verhüten
8. Entwickeln, Herstellen und Erproben von variablen Bauelementen für den Schulhof zum Bau veränderbarer Spielobjekte
9. Entwerfen und Herstellen eines Bekleidungsstückes in Arbeitsteilung
10. Herstellen eines Lernspielzeugs für Vorschulgruppen in arbeitsteiliger Serienfertigung
11. Entwickeln, Herstellen und Erproben von Containern für Fach- und Mehrzweckräume
12. Analyse eines Arbeitsplatzes
13. Planung eines Betriebspraktikums
14. Auseinandersetzen mit ökonomischen und sozialen Problemen der Automation

2.2.5 *Unterrichtsskizzen*

Thema 1 **AL 7/8**

Planen und Durchführen eines Verkaufsvorhabens in der Schule

Lernziele

Die Schüler sollen an einem „Schüler-Modellbetrieb"

- einfache technische, ökonomische und soziale Probleme erkennen und lösen,
- Verfahren der Gewinnermittlung anwenden und Möglichkeiten der Gewinnverteilung überprüfen.

Unterrichtsskizze

1. Bedarfsfeststellung
   Fragebogen, mündliche Klassenbefragung, Ermittlungen durch Gruppen- oder Klassensprecher
2. Kostenermittlung
   Schätzung der erforderlichen Warenmenge
   Feststellen der günstigen Einkaufsmöglichkeit durch Preisvergleiche
   Transportkosten, Nebenkosten
3. Festsetzung des Verkaufspreises — mit oder ohne Gewinnabsicht — nach Preisvergleichen
4. Werbung in der Schule
   (Plakate, Handzettel, Anschläge in allen Schulräumen, Tonbandwerbung in den Pausen, Werbesendungen über die schulinterne Lautsprecheranlage ...)
5. Durchführung des Verkaufs in der Schule
   Beobachten des Käuferverhaltens
6. Einnahmen-, Kosten-, Gewinnermittlung, Gewinnverwendung
7. Zusammenfassung des organisatorischen Ablaufs des Vorhabens
   Bedarfsfeststellung — Werbung — Preisfestsetzung — Käuferverhalten — Konkurrenzsituation

Thema 2 **AL 7/8**

Die Rolle der elektrischen Energie im Haushalt

Lernziele

Die Schüler sollen

- die Bedeutung der VDE-Symbole erkennen,
- wissen, daß auch bei sicheren Geräten Fehler in der Anlage zu Gefahren führen,
- die Vorteile der elektrischen Energie bei Beleuchtung und bei mechanischer Arbeit feststellen,
- elektrische Energie mit anderen Energieformen im Hinblick auf Erwärmungsprobleme vergleichen.

Unterrichtsskizzen

1. **Elektrotechnik ist lebensgefährlich.**
Die Schüler werden anhand von Unfallberichten über die Gefahr der Elektrotechnik informiert (Schulfunkhefte).

1.1 Die Schüler lernen charakteristische Fehlerquellen an elektrotechnischen Geräten und Zubehör kennen (Demontage — Montage).

1.2 Sie lernen Schutzmaßnahmen in ihrer Wirkung kennen und ordnen die entsprechenden VDE-Symbole zu.

1.3 Die Schüler erarbeiten die Wirkungsweise der Schmelz-/Automatensicherung (nur Sicherung der Anlage und Maschinen, nicht jedoch zum Schutz der Menschen).

1.4 Vorstellung wirkungsvoller Schutzmaßnahmen
(Schutztrennung, FJ-Schutzschaltung, FU-Schutzschaltung, Anwendung Labore und Landwirtschaft)

2. **Die elektrische Energie als vielseitigste Energieform**

2.1 **E-Energie zum Erwärmen**
Die Schüler stellen durch Experimente einen Kostenvergleich zu anderen Energieträgern an (Erwärmen von Wasser durch Kochplatte, Tauchsieder, Gas und u.U. flüssiger Brennstoffe. Ermittlung von Q zu Vergleichszwecken).

2.2 **E-Energie zur Verrichtung von mechanischer Arbeit**
Die Schüler vergleichen elektr. Arbeitsmaschinen mit Handarbeit bzw. anderen Arbeitsmaschinen.
Keller entwässern von Hand — mit Pumpe
oder Transport von Lasten (Aufzug).
Unter optimalen Unterrichtsbedingungen:
Vergleiche E-Arbeitsmaschine — gegenüber Benzinmotor (z.B. Bauaufzüge — Pumpen)
hinsichtlich Umweltverschmutzung — Lärmbelästigung sowie der Störungsanfälligkeit und der Automatisierung — Steuerbarkeit.

Thema 3 **AL 7/8**

Vorratshaltung von Lebensmitteln im Haushalt

Lernziele

Die Schüler sollen

- vergleichen und beurteilen, welche Arten und Mengen von Lebensmitteln richtig aufbewahrt eine Vorratshaltung über einen längeren Zeitraum ermöglichen,
- erkennen, daß sinnvolle Vorratshaltung eine gleichmäßige Versorgung des Haushaltes garantiert,
- nachweisen, daß Vorratshaltung kostensparend, arbeitserleichternd und zeitsparend sein kann, im Gegensatz zum täglichen Einkauf kleinerer Mengen von Lebensmitteln,
- materielle Voraussetzungen für eine sinnvolle Vorratshaltung ermitteln und Möglichkeiten und Grenzen der Verwirklichung kennen.

Unterrichtsskizze

1. Erkundung:
   - im Haushalt:
     Welche Vorräte an Lebensmitteln werden gehalten, wieviel und wie wird aufbewahrt? Erstellung eines sinnvoll gegliederten „Inventars" der Vorräte.
   - bei der Verbraucherzentrale über Art und Menge der für Notfälle zu lagernden Waren.
2. Überprüfen der Frage: „Warum Vorräte halten?"

2.1 Allgemeine Überlegungen zur Vorratshaltung:
- Vorräte gewährleisten eine stets gleichmäßige Versorgung
- Das Gewünschte und Notwendige steht jederzeit zur Verfügung
- Mengenrabatt (z.B. Marmelade, Konserven) wird genutzt
- Angemessene Auswahl
- Qualitätsverbesserung durch Lagerung (Wein)

2.2 Am Beispiel der Tiefkühltruhe im Haushalt läßt sich ein kostengünstiger Einkauf aufzeigen:
- Ausnutzen preiswerter Sonderangebote, die nicht sofort verbraucht werden sollen
- Kauf in größeren Mengen, um Preisvorteile zu erzielen (z.B. Fleisch)
- Kauf von Lebensmitteln bei günstigem Angebot (Obst, Gemüse)

2.3 Die Tiefkühltruhe führt zur Arbeitserleichterung und Zeitersparnis:
- Kochen größerer Mengen
- Aufbewahrung von Fertiggerichten
- Verminderung der Einkaufswege und Einkaufszeiten

2.4 Die Tiefkühltruhe beeinflußt die Liquidität der Haushaltskasse:
- Anschaffung einer Truhe – Kreditaufnahme (Tilgung, Zinsen)
- laufende Kosten für elektrische Energie (berechnen)
- Ballung der Ausgaben bei einem Großeinkauf

3. Kaufüberlegungen (Haushaltsgröße!) hinsichtlich Inhalt, Truhe, Schrank, Ausstattung, Aufstellung, Preis:
   - Angebotsvergleiche
   - technische Information durch Verbraucherzentrale, HEW-Kundenzentrum
   - Testergebnisse von Warentest

Thema 4 AL 7/8
Herstellen einer Mahlzeit

Lernziele

Die Schüler sollen

- eine ausgeglichene Kalorien- und Nährstoffzuführung als grundsätzliche Aufgabe einer vollwertigen Mahlzeit erfassen und danach unterschiedliche Gerichte beurteilen,
- Ursachen ermitteln, die in vielen Haushalten eine vernünftige Ernährung verhindern,
- eine vollwertige Hauptmahlzeit planen und herstellen sowie Modelle entwickeln, die eine Verbesserung der realen Ernährungssituation im Durchschnittshaushalt ermöglichen.

Unterrichtsskizzen

1. Aufstellen von häuslichen Speiseplänen einer Woche aus der Erinnerung (Hauptmahlzeiten)
2. Auseinandersetzung mit der Frage, was eine vollwertige Hauptmahlzeit leisten soll.
   - Aufgaben der Nahrung
   - Nahrungsbedarf des Menschen (Kalorienbedarf/Nährstoffbedarf)
   - Bedeutung der Nährstoffe für den menschlichen Körper
   - Folgen der Über- bzw. Unterernährung
   - Mangelkrankheiten
3. Untersuchung eines der in 1. genannten Speisepläne unter Berücksichtigung der in 2. genannten Kriterien für eine vollwertige Mahlzeit
4. (Hausaufgabe)
   Gespräch mit der Mutter über:
   - Einkaufsmöglichkeiten
   - Planung des Einkaufs
   - Zeitaufwand für den Einkauf
   - Planung der Mahlzeiten
   - Zeitaufwand für das Herstellen der Hauptmahlzeit
   - Zweck einer Hauptmahlzeit
5. Herstellen einer vollwertigen Hauptmahlzeit in der Schule
   - Aufstellen eines Einkaufszettels
   - Ermittlung von Kosten (Preisvergleich in mindestens vier Geschäften)
   - preisgünstiges Einkaufen der notwendigen Nahrungsmittel
   - Planung des Herstellungsvorganges (evtl. Lehrerdemonstration)
   - Durchführung der Arbeit (Gruppenarbeit) und Verzehr der Mahlzeit
6. Überprüfen von Kostenrechnung, Arbeitsplanung, Arbeitsablauf, Zeitaufwand und Arbeitsergebnis
7. Vergleich des Modellfalls mit den Gesprächsergebnissen (s. Pkt. 4); Erkennen von Problemsituationen, die durch spezielle Gegebenheiten begründet sind (z.B. zu wenig Zeit und Gelegenheit zum Preisvergleich / Familienmitglieder essen alle zu unterschiedlichen Zeiten / Mutter berufstätig etc.); Versuch von Problemlösungen an konkreten Fällen.

Thema 5 **AL 7/8**

Entwickeln von Wochenarbeitsplänen für Haushalte unterschiedlicher Größe

Lernziele

Die Schüler sollen

- die Vielfalt der im Haushalt notwendigen Arbeiten und den dafür erforderlichen Zeitaufwand kennenlernen sowie die bei den einzelnen Haushaltsmitgliedern für die Durchführung dieser Aufgaben vorhandene Qualifikation prüfen,
- unter Beachtung ökonomischer Gesichtspunkte Wochenarbeitspläne für Haushalte unterschiedlicher Struktur aufstellen, dabei den Einsatz zeitgemäßer Haushaltsgeräte mit den anfallenden Kosten einbeziehen und diese Pläne praktisch erproben,
- moderne Modelle arbeitsteiliger Haushaltsführung kennenlernen und Vor- und Nachteile im Vergleich mit der gegenwärtigen Praxis in Durchschnittshaushalten abwägen.

Unterrichtsskizzen

1. Zusammenstellen von Arbeiten, die im Haushalt erledigt werden müssen (Befragung der Eltern)
2. Unterscheiden von täglich, wöchentlich und monatlich wiederkehrenden Arbeiten im Haushalt
3. Schätzen der benötigten Arbeitszeiten
4. Ausführen von Einzelarbeiten in den Fachräumen für Hauswirtschaft und Haustechnik
   (Feststellen von Zeitbedarf und psycho-physischer Belastung)
5. Aufstellen von Wochen-Arbeitsplänen für unterschiedliche Haushalte,
   z.B. Wochen-Arbeitsplan für einen 4-Personen-Haushalt mit 2 schulpflichtigen Kindern und einer $3^1/_2$-Zimmer-Wohnung, ein Elternteil ist berufstätig oder beide Elternteile sind berufstätig.
6. Überprüfen der Wochen-Arbeitspläne

Thema 6 **AL 7/8**

Untersuchen der Bremsanlagen eines Pkw, Erkennen von Montagefehlern und deren Auswirkungen

Lernziele

Die Schüler sollen

- die Funktionsweise einer Bremsanlage am Pkw kennenlernen,
- Ursachen für Montagefehler an der Bremsanlage feststellen und mögliche Auswirkungen auf Leben und Gesundheit vieler Verkehrsteilnehmer beurteilen,
- zu der Einsicht gelangen, daß Fehlleistungen am Arbeitsplatz des Kraftfahrzeugmechanikers weitgehend verhindert werden können durch berufliches Können und verantwortungsbewußtes Handeln,
- ermitteln, durch welche innerbetrieblichen Störfaktoren Fehlleistungen am Arbeitsplatz des Kraftfahrzeugmechanikers verursacht werden können.

Unterrichtsskizze

1. Erläuterungen der Wirkungsweise der hydraulischen Bremsanlage (Modell)
2. Begriffsklärung: Bremspedal, Hauptbremszylinder, Bremsleitung, Bremsflüssigkeit, Bremstrommel, Scheibenbremsen, Bremsbacken, Bremsklötze
3. Auffinden dieser Funktionselemente an einem aufgebockten Pkw (ohne Kotflügel)
4. Demontage aller Bremstrommeln und schriftliche Fixierung der Arbeitsgänge (chronologisch)
5. Demontage der Bremsbacken (Klötze) (schriftliche Fixierung der Arbeitsgänge)
6. Erneute Montage (rückläufig chronologisch)
   Feststellen von Montageschwierigkeiten, Montagefehlern
   „Was wird in diesem Fall passieren?"
7. Ablassen der Bremsflüssigkeit und danach Überprüfung der Bremsfunktionen.
   „Was wird in diesem Fall passieren?"
8. Auffüllen der Bremsflüssigkeit, ohne die Bremsanlage zu entlüften.
   „Was wird in diesem Fall passieren?"
   (Undichter Hauptbremszylinder, Funktion der Zweitbremse, Sicherheit durch Zweikreisbremssystem)
9. Die Bremsanlage wird vom Lehrwerkmeister absichtlich fehlerhaft montiert.
   Schüler demontieren nach Plan und suchen Fehlerstellen (anschl. Zusammenbau und Prüfung)
10. Zusammenfassung möglicher Montagefehler.
    Ursachen
    Auswirkungen auf: den Pkw-Benutzer, andere Verkehrsteilnehmer, auf den Betrieb, auf den Verursacher
11. Betriebserkundung, Kfz-Reparaturbetrieb
    Untersuchen der Arbeitsbedingungen.
    Feststellen von Umgebungseinflüssen, die die Arbeitsqualität beeinträchtigen können,
    Erfragen der Möglichkeiten für die Mitgestaltung der Arbeitsbedingungen durch die Mitarbeiter selbst.

Thema 7 **AL 7/8**

Unfallgefahren erkennen, Unfälle verhüten

Beispiel: Elektrische Tischbohrmaschine

Lernziele

Die Schüler sollen

- Unfallgefahren bei der Arbeit an der elektrischen Tischbohrmaschine erkennen und unfallsicher mit ihr umgehen,
- sich über den gesetzlich garantierten Schutz bei Unfällen am Arbeitsplatz informieren,
- die Interessen von Unternehmen, Arbeitnehmern und Gesellschaft im Zusammenhang mit Arbeitsunfällen vergleichen und werten.

Unterrichtsskizze

1. Vorführen eines Films über „Unfallgefahren an Maschinen" zur Motivierung der Schüler, über Unfallgefahren und deren Verhütung an der schuleigenen Tischbohrmaschine nachzudenken.
2. Demonstrieren des Bohrvorganges an der elektrischen Tischbohrmaschine.
   Schalter auf NULL-Stellung, Bohrer einspannen, Spannschlüssel abziehen, Bohrtiefe einstellen, Werkstück fest auf den Bohrtisch legen, Maschine einschalten, Bohren durch Betätigung des Druckhebels, Druckhebel wieder in Ausgangsstellung bringen, Maschine ausschalten, Stillstand des Bohrers abwarten, Werkstück entfernen.

Unfallgefahr:

Der nicht abgezogene Spannschlüssel kann beim Einschalten der Maschine durch den Raum wirbeln.

3. Demonstration von Bohrvorgängen an den Werkstoffen Holz und Stahl unter Verwendung des gleichen Bohrers.
   - Zentrische Bohrung in einen Holzklotz 40/40 mm ohne Anschlag oder Spannvorrichtung für das Werkstück (kleine Drehzahl)

Unfallgefahr:

Das kleine Werkstück kann durch den rotierenden Bohrer mitgerissen werden und Finger- oder Handverletzungen verursachen.

- Bohrung in der Mitte einer der beiden Breitflächen an einem Kantholz 400/50 × 20 mm ohne Anschlag oder Spannvorrichtung (große Drehzahl)
  Keine Unfallgefahr, weil durch den langen Hebelarm — Hand-Bohrlochmittelpunkt — eine Drehbewegung des Werkstückes ohne Kraftaufwand verhindert wird.
- Bohren in einen Stahlklotz von 50 mm Dicke (eingespannt) mit der gleichen hohen Drehzahl und hohem Druck ohne Verwendung von Kühl-/Schmierflüssigkeit, der Bohrer wird sehr heiß, glüht aus, wird stumpf.

Unfallgefahr:

Verbrennungen durch Berühren des heißen Bohrers.

4. Erkenntnis aus dem Vergleich „Bohren in Holz — Bohren in Stahl": In Holz kann ohne Kühlung/Schmierung mit hoher Drehzahl gebohrt werden. Der Bohrer wird warm, aber nicht heiß.
   In Metall muß mit Kühlung/Schmierung und mit kleinerer Drehzahl gebohrt werden, um möglichst wenig Reibungswärme zu erzeugen.
5. Demonstration im Hinblick auf eine wesentliche Unfallgefahr: Ein in sich lockeres Hanfknäuel in Faustgröße (bei jedem Klempner zu bekommen) wird an den laufenden Bohrer gebracht (möglichst von der Bohrerspitze her). Das Hanfknäuel wird von dem Bohrer erfaßt und durch die Drehbewegung um den Bohrer gewickelt.

Unfallgefahr:

Offenes Haar, lose Kleidungsstücke, lose Schmuckstücke können, wenn sie von dem rotierenden Bohrer erfaßt werden, Anlaß zu schweren Verletzungen werden!

6. Ermitteln weiterer Unfallgefahren am Arbeitsplatz „elektr. Tischbohrmaschine" durch die Schüler
   - unebene und/oder rutschige Standfläche
   - umherliegende Abfälle
   - unübersichtlicher Greifraum
   - zu enge Verkehrswege
   - Ablenkung durch andere Schüler
7. Die Schüler erarbeiten eine „Arbeitsvorschrift für die elektr. Tischbohrmaschine" und berücksichtigen dabei alle erkannten Unfallursachen (Lernerfolgskontrolle).
8. Die Schüler wenden die „Arbeitsvorschrift" an.
   Sie fertigen mit Hilfe der Tischbohrmaschine eines der folgenden Werkstücke an:
   Einsiedlerspiel
   Bleistiftständer
   Schlüsselbrett
   Bohrerständer
   Reagenzglasständer
   Garderobenhalter
9. Arbeitsunfälle und ihre Folgen
   Beispiel:
   Facharbeiter Egon Zwick hat sich durch den Zeigefinger der rechten Hand gebohrt.

   Persönliche Folgen:

   Schmerzen, 3 Wochen Krankenzeit, bleibende Behinderung, Arbeitsplatz- oder Berufswechsel, Verdienstminderung.

   Folgen für den Betrieb:

   Ausfall eines Facharbeiters, Suche nach einem Nachfolger, Anlernen des Nachfolgers (Zeit- und Geldverlust für den Betrieb).

   Folgen für die Gesellschaft:

   Belastung in Form von Heilkosten, Umschulungskosten, Rentenleistungen ...

Thema 8 **AL 7/8**

Entwickeln, Herstellen und Erproben von variablen Bauelementen für den Schulhof zum Bau veränderbarer Spielobjekte

Lernziele

Die Schüler sollen

- die Funktion der Schulpause als Möglichkeit für Ausgleich und Erholung erkennen und Formen der Pausengestaltung entwickeln,
- Wünsche der unterschiedlichen Schülerjahrgänge feststellen, diese mit den eigenen Vorstellungen vergleichen und Realisierungsmöglichkeiten prüfen,
- durch Beobachten und Erproben feststellen, daß erst die Vielfalt der Kombinationsmöglichkeiten den Anreiz zur Durchführung unterschiedlicher Spielideen bietet.

Unterrichtsskizze

1. Ermitteln von Wünschen der unterschiedlichen Adressatengruppen im Hinblick auf die im Thema genannten Spielobjekte
2. Erstellen erster Ideenprojekte unter Berücksichtigung dieser Vorstellungen
3. Markterkundung gezielt auf ähnliche im Handel angebotene Spielobjekte (Material, Verarbeitung, Haltbarkeit, Preis)
4. Auswertung der Erkundungsergebnisse im Hinblick auf das (die) eigene(n) Ideenprojekt(e) (Material, Materialprüfung, Verarbeitungsmöglichkeiten)
   Herstellen von Modellen zur Ermittlung der Variationsmöglichkeiten
5. Festlegen von zu verwendenden Werkstoffen und Konstruktionseinzelheiten
6. Fertigung von Prototypen zur Ermittlung von Belastbarkeit und Montagequalität
7. „Vorkalkulation"
   (Materialbedarf, Kosten, Fertigungsverfahren)
8. Finanzierungsmöglichkeiten
9. Materialbeschaffung
10. Festlegen des Fertigungsablaufs
    (Verfahren, Techniken, Werkzeuge, Maschinen, Vorrichtungen, Zwischen- und Endkontrollen)
11. Durchführung
12. „Nachkalkulation"
    Vergleich von Schätzzeiten und Effektivzeiten
    Vergleich von Schätzkosten und Effektivkosten
13. Erfolgskontrolle durch Beobachten des Spielverhaltens der Adressaten an bereits montierten Spielobjekten und an ungeordnet ausgelegten Elementen

Thema 9 **AL 7/8**

Entwickeln und Herstellen eines Bekleidungsstückes in Arbeitsteilung (Lederweste, Maschinenstickereien auf vorhandenen Kleidungsstücken — Applikationen)

Lernziele

Die Schüler sollen

- ein einfach herzustellendes Kleidungsstück entwerfen, das für diese Jahrgangsstufe attraktiv ist, dessen Verkaufspreis — mit oder ohne Gewinnabsicht — festlegen und den voraussichtlichen Bedarf ermitteln,
- Möglichkeiten schulinterner Werbung für das angebotene Produkt feststellen und danach handeln,
- die arbeitsteilige Fertigung des Kleidungsstückes planen und durchführen,
- Möglichkeiten der Gewinnverteilung (Verlustverteilung) erörtern und sich für eine davon entscheiden,
- arbeitsteilige Fertigung in einem Bekleidungsbetrieb kennenlernen und Vor- und Nachteile analysieren.

Unterrichtsskizze

1. Planung des Arbeitsvorhabens
   (Was soll gefertigt werden; welche Fertigkeiten sollten vorhanden sein/müssen eingeübt werden); in welcher Stückzahl (für wen) sollte produziert werden; wer übernimmt die Finanzierung; Grobplanung des Projektes)
2. Erwerben von nähtechnischen Fertigkeiten
   (Umgang mit der Maschine; Nähen; Zuschneiden; evtl. — bei „geübten" Gruppen — Schnittgewinnung)
3. Auswahl des Materials, des Schnittes, des Fertigungsverfahrens; Überprüfung der eigenen Möglichkeiten und Fertigkeiten im Hinblick auf das Produkt.
   (bei relativ ungeübten Gruppen Beschränkung auf Stickereien, Applikationen); Überprüfung des Materials auf seine Anforderungen (Strapazierfähigkeit), seine Kosten, seine Verarbeitungsmöglichkeiten.
4. Überlegungen zur Finanzierung des Vorhabens, Materialberechnungen, Kostenvoranschläge, Finanzierungsmöglichkeiten (evtl. Verkaufsvorhaben!)
5. Materialbeschaffung
6. Arbeitsablaufplanung
7. Technische Durchführung des Vorhabens in Arbeitsteilung
   (bei Verkaufsvorhaben: Verkaufsstrategie ...)
8. Bewertung des Vorhabens
   Verbesserungsvorschläge/Kritik für evtl. weitere Serienfertigungen in bezug auf das Material, die Fertigungsart, den Arbeitsablauf; Kritik am gesamten Unterrichtsvorhaben.
   (Film: „Rationelle Fertigung in der Bekleidungsindustrie")
9. Erkundung von Arbeitsplätzen in einem Betrieb der Bekleidungsindustrie
   Arbeitsbedingungen, Qualifikation der Beschäftigten, Bezahlung im Verhältnis zu der geforderten Leistung
10. Vergleich der arbeitsteiligen Fertigung in der Schule mit den Beobachtungsergebnissen aus der Betriebserkundung

Thema 10 **AL 7/8**

Herstellen eines Lernspielzeugs für Vorschulgruppen in arbeitsteiliger Serienfertigung

Lernziele

Die Schüler sollen

- Vorschulerziehung als eine gesellschaftliche Notwendigkeit erkennen,
- nach vorgegebener Planung (Jahrgangseinheit 9/10) die arbeitsteilige Fertigung eines Lernspielzeugs organisieren und durchführen,
- Arbeitsteilung als eine Form der Rationalisierung von Arbeitsprozessen werten und ihre Auswirkungen auf die Betroffenen untersuchen.

Unterrichtsskizze

1. Information durch Gruppe 9/10 über Zielsetzung und Entwicklungsablauf (siehe Jahrgangseinheit 9/10, Thema 4)
2. Planung der arbeitsteiligen Fertigung nach Zeichnungen und Prototyp
3. Fertigung der erforderlichen Stückzahl mit Hilfe von Maschinen und Vorrichtungen
   Lehrwerkmeister:
   Materialbeschaffung, Bereitstellen von Werkzeugen, Einrichten der Maschinen, Vorbereiten der erforderlichen Vorrichtungen, Einweisung und Aufsicht an den Maschinen.
4. Qualitätskontrolle und Zeitmessungen im Verlauf der Fertigung
5. Oberflächenbehandlung
   Lehrwerkmeister:
   Vergleichende Demonstration mehrerer Beiz- und Lackiertechniken
6. Montage der Einzelteile
   Lehrwerkmeister:
   Vorbereitung von Montagevorrichtungen, Demonstration von Montagetechniken
7. Übergabe der fertiggestellten Lernspielzeuge und Beobachten des Spielverhaltens der Kinder
8. Revision oder Vorschläge für eine Modifizierung des Vorhabens

Thema 11 AL 7/8

Entwickeln, Herstellen und Erproben von Containern für Fach- und Mehrzweckräume

Lernziele

Die Schüler sollen

- die Möglichkeiten für die Verwendung von Containern in der Schule prüfen und Vorstellungen von Funktion und Konstruktion erarbeiten,
- bei Entwicklung und Herstellung der Prototypen technische, wirtschaftliche und arbeitswissenschaftliche Gesichtspunkte berücksichtigen,
- die Verwendbarkeit der hergestellten Container-Prototypen nach vorher festgelegten Kriterien prüfen und eine entsprechende Empfehlung an die Schulleitung erarbeiten.

Unterrichtsskizze

Beispiel: Werkzeug-Container für Arbeitslehre

1. Diskussion und Entscheidung für 3 Entwicklungsrichtungen:
   - Kästen, die in eine Halterung am Arbeitstisch eingeschoben oder eingehängt werden,
   - Fahrgestelle mit 3 fest eingebauten Werkzeugkästen
   - Fahrgestell mit je einem auswechselbaren Werkzeugkasten.

   Alle Fahrgestelle oder Werkzeugkästen sollen übersichtlich auf kleinstem Raum gelagert werden können.
2. 3 Gruppen erarbeiten mit Unterstüzung von Lehrer und Lehrwerkmeister Entwürfe, die im Plenum diskutiert werden (Werkstoff – Konstruktion – Kosten)
3. Gruppen stellen technische Zeichnungen, Materiallisten und Fertigungspläne her. (Zusammenarbeit mit Lehrer und Lehrwerkmeister)
4. Demonstrieren und Auswählen von Fertigungstechniken an Maschinen, Geräten und Werkzeugen (Trennen, Verbinden, Verformen, Oberflächenbehandlung)
5. Herstellen von je 3 Prototypen (Lehrwerkmeister, Maschinen, Geräte, Vorrichtungen)
6. Testen der Prototypen nach verbindlichen Kriterien in Zusammenarbeit mit Lehrer und Lehrwerkmeister
7. Vorstellen der 3 Prototypen in der Fachkonferenz durch die Schüler. Entscheidung für eines der 3 Geräte oder für eine Kombination.
8. Bedarfsermittlung und Planung der Serienfertigung (Vorrichtungsbau) – Lehrwerksmeister – Kosten
9. Kostenermittlung
10. Serienfertigung unter Einsatz von Maschinen und Vorrichtungen, Geräten (Lehrwerkmeister)
11. Beurteilung der Arbeitsbedingungen bei arbeitsteiliger Fertigung.

Thema 12 **AL 7/8**

Analyse eines Arbeitsplatzes

Lernziele

Die Schüler sollen

- einen Arbeitsplatz nach gesicherten Erkenntnissen der Arbeitsgestaltung einrichten können und bereit sein, bestehende Arbeitsplätze entsprechend zu verändern,
- soziale und ökonomische Zusammenhänge kennen, die mit der Arbeitsplatzgestaltung verbunden sind,
- die gesetzlichen Möglichkeiten der Arbeitnehmer kennen, die zu einer Humanisierung der Arbeitsbedingungen beitragen.

Unterrichtsskizze

1. Arbeitsablaufstudie bei Einmannarbeit (Arbeitsvorgangsstudie über Einfache Montage-, Sortier-, Zubereitungsarbeit)
   Die gleiche Arbeit wird nacheinander von verschiedenen Lernenden am selben Arbeitsplatz ausgeführt. Zuvor ist jedem Gelegenheit zur Einarbeitung zu geben.
   Die Anordnung der Arbeitsmittel (Werkzeuge, Geräte, Materialien) wird auf einer maßstabgerechten Skizze des Arbeitsplatzes eingezeichnet.
   Die Bewegungen der Hände werden in einer Bewegungsablaufkarte und/oder durch ein Faden- und/oder Strichdiagramm festgehalten.
   Je nach Art des Versuchs wird die Zeit gestoppt oder die erreichte Stückzahl festgestellt.
2. Auswertung der Versuchsergebnisse
   Verbesserung des Arbeitsplatzes (Höhe, Breite, Tiefe, Lage der Arbeitsfläche, Oberflächenbeschaffenheit)
   Verbesserung der Anordnung der Arbeitsmittel
   Skizze des Arbeitsplatzes mit eingezeichnetem geometrisch-maximalen, physiologisch maximalen und kleinen Greifraum sowie der Ausgangslage der Arbeitsmittel.
   Verbesserung des Bewegungsablaufs anhand der wichtigsten Grundsätze der Bewegungsökonomie
   Verbesserung der Umgebungseinflüsse (Beleuchtung, Lärm u.a.)
3. Umrüsten des Arbeitsplatzes nach den gewonnenen Erkenntnissen und den individuellen Voraussetzungen der Versuchsperson
4. Erneute Arbeitsablaufstudie bei Einmannarbeit (siehe a und b)
5. Beurteilung der Problematik der Arbeitsplatzbestgestaltung im Hinblick auf
   - ergonomische Probleme (Erhaltung der Arbeitskraft, Vermeidung von Berufskrankheiten u.a.)
   - ökonomisch-gesellschaftspolitische Implikationen (Arbeitsplatzumgestaltung — Kosten, Durchsetzungsmöglichkeiten für Arbeitsplatzumgestaltungen, gesetzliche Hilfen, z.B. BVG 90/91, Verteilungsprobleme durch erhöhte Rentabilität)
6. Betriebserkundung
   Interviews mit Angehörigen der Arbeitsvorbereitung
   Interviews mit den Arbeitnehmern
   Auswertung der Interviews
7. Literatursammlung mit Aussagen über die verschiedenen Problemebenen der Arbeitsplatzgestaltung
   zur Technik der Arbeitsplatzgestaltung (Arbeitswissenschaft)
   zur gesellschaftspolitischen Frage der Arbeitsbestgestaltung (Betriebssoziologie)

Thema 13 AL 7/8

Planung eines Betriebspraktikums

(in Zusammenhang mit Thema 1 und 2 9/10)

Lernziele

Die Schüler sollen

- das Betriebspraktikum als eine Möglichkeit des unmittelbaren Einblicks in betriebliche und berufliche Zusammenhänge erkennen,
- Möglichkeiten und Grenzen des Betriebspraktikums besonders im Hinblick auf die eigene berufliche Orientierung analysieren,
- ihr eigenes Betriebspraktikum planen und diese Planung nach Abschluß des Praktikums überprüfen,
- für die Situation „Bewerbung um einen Arbeitsplatz" im Verlauf des Betriebspraktikums erste Erfahrungen sammeln.

Unterrichtsskizze

1. Aufgreifen und Zusammenfassung des bisher vor allem in den Jahrgangsstufen 5/8 über die Arbeitswelt Gehörten (Welche Themen wurden behandelt? Welche Bedeutung hatten diese Themen?)
2. Vertiefen des allgemeinen Eindrucks von der Arbeits- und Wirtschaftswelt durch Betriebsbesichtigungen, Film-, Bild- und Tonaufzeichnungen, Berichte in der Schule von in der Wirtschaft tätigen Jugendlichen und Erwachsenen.
3. Aufzeigen und Werten der verschiedenen Möglichkeiten zur Erforschung der Arbeitswelt der Erwachsenen (z.B. Gespräche mit Freunden, Eltern, Berufstätigen; Information durch Verbände, Vereinigungen, Berufsberatung, Literatur, Tonband- und Filmaufzeichnungen, Betriebsbesichtigungen und Betriebserkundungen, Praktika).
4. Herausstellen der Ziele des Praktikums
5. Klärung der inhaltlichen Abgrenzung eines Betriebspraktikums (z.B. Tätigkeitsbereiche: kaufmännisch/verwaltend, gewerblich/technisch, sozial/pflegerisch, künstlerisch; Art des Praktikumsbetriebes; Kriterien für die Wahl eines Betriebes: Entfernung vom Wohnort, Größe des Betriebes, Informations- und Ausbildungsmöglichkeiten; konkrete Vorschläge für Praktikumsplätze; Festlegung des Praktikumstermins).
6. Bewerbung um eine Praktikumsstelle bei Betrieben, die nach Vorgesprächen mit dem Klassenlehrer grundsätzliche Bereitschaft für die Aufnahme eines Schülerpraktikanten zeigen. (Erstellen der Bewerbungsunterlagen, die von Betrieben verlangt werden; Vorstellen im Betrieb.)
7. Klären weiterer organisatorischer Fragen (Fahrgeld, Versicherung, Arbeitskleidung, ärztliche Untersuchung, Arbeitszeit, Essengeld, Verhalten im Krankheitsfall und bei Unfall im Betrieb, Kontakt mit Lehrer und Schule.)

Thema 14 **AL 7/8**

Auseinandersetzen mit ökonomischen und sozialen Problemen der Automation

Lernziele

Die Schüler sollen

- Automation als Möglichkeit der Produktivitätssteigerung erkennen, die einer schnelleren, billigeren und damit besseren Versorgung der Verbraucher dienen kann,
- zu der Einsicht gelangen, daß Gewinnoptimierung als Unternehmensziel häufig nur durch Automation erreicht werden kann,
- erfahren, daß als Folge der Automation traditionelle Arbeitsplätze überflüssig werden und neue Arbeitsplätze entstehen,
- aus dem durch Automation bedingten Berufsstrukturwandel die Notwendigkeit beruflicher Mobilität und damit die begründete Forderung nach Weiterbildung ableiten,
- die Notwendigkeit erkennen, daß Arbeitnehmer aktiv auf Automationsbestrebungen Einfluß nehmen, wenn die Arbeitsplatzsituation human bleiben oder werden soll.

Unterrichtsskizze

Anhand von 3 Fallstudien sollen Probleme der Automation erarbeitet werden. Empfohlen wird Gruppenarbeit.

1. Fritz Müller ist seit 10 Jahren Lohnbuchhalter. Er berechnet die Löhne, verbucht sie und zahlt sie aus.
   Jeden Freitag bringt er die Lohntüten in die Produktionsabteilungen, einmal im Monat geht er in der Verwaltung von Abteilung zu Abteilung und gibt an die Angestellten die Gehälter aus.
   Eines Tages wird das gesamte Rechnungswesen auf Datenverarbeitung umgestellt.
   Die Löhne und Gehälter werden bargeldlos auf Arbeitnehmerkonten bei Kreditinstituten überwiesen.
   Fritz Müller, 43 Jahre alt, soll weiterhin die gesamte Lohnabrechnung führen, jedoch für die EDV-Anlage vorbereiten.
   - Welche Probleme ergeben sich für F. Müller hinsichtlich seiner Tätigkeiten, seines Arbeitsplatzes, seines Ansehens?
   - Welche Probleme ergeben sich für die Arbeitskollegen von Müller in der Buchhaltung?
   - Warum hat die Firma auf EDV umgestellt?
2. 1765 bediente 1 Handweber 1 Handwebstuhl mit 90 Arbeitsstunden je Woche.
   1970 bediente 1 Automatenweber 10 bis 12 Webautomaten bei 40 Arbeitsstunden je Woche.
   - Wie haben sich die körperliche Arbeitsleistung, die Regelung der Maschine und die Kontrolle des Arbeitsergebnisses geändert?
   - Wie hat sich der technische Fortschritt auf die Produktivität ausgewirkt?
3. Aus dem „Spiegel":
   „Vor jedem Schaltpult im Leitstand einer chemischen Fabrik sitzt ein Steuermann. Vor sich hat er an einer langen Wand das Schema der Produktionsanlage. Sie lesen die Zeitungen, spielen Tischtennis oder betreiben eine Kanarienzucht. Nur wenn ein Gong ertönt und eine rote Birne aufleuchtet, belebt sich das Bild.
   Irgendwo im Werk hat ein Automat versagt. Die Arbeiter falten die Zeitungen zusammen und der gewarnte Leitstandfahrer rückt einen Hebel von ‚Regler' auf ‚Hand' und steuert selbst den Produktionsablauf. Einige Werkleute ersetzen das defekte Teil. Im Leitstand erlischt die rote Lampe, der Schalthebel wird wieder auf ‚Regler' gestellt."
   - Welche Anforderungen werden besonders betont?
   - Welche Probleme ergeben sich aus der betrieblichen Freizeit?

2.3 Jahrgangseinheit 9/10

2.3.1 *Vorbemerkung*

Am Ende der Jahrgangseinheit 9/10 muß der Schüler eine erste berufliche Grundentscheidung treffen; dazu rechnet auch die Entscheidung für einen weiterführenden Schulbesuch.

Aufbauend auf den in den vorhergehenden Jahrgangseinheiten angebahnten beruflichen Orientierungsprozeß müssen jetzt verstärkt Entscheidungshilfen angeboten werden. Dazu ist eine möglichst enge Zusammenarbeit mit Berufsberatern, Schullaufbahnberatern/Tutoren und Eltern anzustreben.

Die bisher gewonnenen Erkenntnisse über das Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb sollen in 9/10 auf kompliziertere bzw. gemischte Betriebsarten und Unternehmensformen, die am häufigsten in der Realität vertreten sind, angewandt und an ihnen vertieft werden.

Da es möglich scheint, hier mit wenigen, aber repräsentativen Beispielen auszukommen, kann der Zeitanteil gegenüber den vorhergehenden Jahrgangseinheiten etwas zurückgehen. Das Betriebspraktikum kann eine Hilfe für die berufliche Entscheidung bieten, soll jedoch in erster Linie einen realen Bezug zum Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb herstellen. Dieser Einblick in die betriebliche Wirklichkeit ermöglicht die Analyse von komplexen betrieblichen Zusammenhängen und den Versuch, Problemlösungen zu beurteilen oder zu finden.

Der Unterricht über die Situation Haushalt wird unter der Perspektive „Haushaltsgründung" fortgeführt, da diese im Anschluß an das 10. Schuljahr für 15/16jährige bald eine reale werden kann. Auch hier handelt es sich um eine Verknüpfung bereits bekannter Sachverhalte, so daß der Zeitanteil gegenüber 7/8 geringer sein kann.

Spätestens in dieser Jahrgangseinheit muß die Einsicht geweckt werden, daß die jetzt zu treffende berufliche Entscheidung nur den Beginn des Berufsweges betrifft. Daraus folgt die Notwendigkeit, im Unterricht verstärkt auf Fragen der Weiterbildung, des Berufs- und Betriebswechsels einzugehen.

2.3.2 *Anteile der Situationen*

Hinführung zu betrieblicher Arbeit	30% (1)
Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb	30% (2)
Arbeiten und Wirtschaften im Haushalt	20% (3)
Weiterbildung, Betriebs- und Berufswechsel	20% (4)

2.3.3 *Lernziele der Jahrgangseinheit 9/10*

zur Situation „Hinführung zur Rolle des Berufstätigen" (1)

- Die Schüler sollen Informationen zur Berufsfindung analysieren und werten können.
- Die Schüler sollen berufliche und schulische Anforderungen zur eigenen Person in Beziehung setzen und sich der Notwendigkeit einer Entscheidung bewußt werden.
- Die Schüler sollen die absehbaren Folgen der ersten Berufswahlentscheidung am Ende der Jahrgangseinheit 9/10 kennenlernen.
- Die Schüler sollen das differenzierte Angebot beruflicher Ausbildungsmöglichkeiten im Hinblick auf ihren Berufswunsch analysieren können.

zur Situation „Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb" (2)

- Die Schüler sollen Betriebe unterschiedlicher Wirtschaftszweige als organisatorischen Rahmen für Berufsausübung erkennen.
- Die Schüler sollen Betriebe nach Betriebsziel und Betriebszweck unterscheiden können.

- Die Schüler sollen Sozialformen der Arbeit in Betrieben kennenlernen und Anteile von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung beurteilen können.
- Die Schüler sollen betriebliche Weisungsstrukturen an einfachen Beispielen kennenlernen.
- Die Schüler sollen schwierige Arbeitstechniken kennenlernen, praktizieren und vergleichen.
- Die Schüler sollen die Humanisierung der Arbeitswelt als gesellschaftliche Aufgabe erkennen.

zur Situation „Arbeiten und Wirtschaften im Haushalt" (3)

- Die Schüler sollen die Situation „Haushaltsgründung" unter den Aspekten Wohnungsbeschaffung und Wohnungseinrichtung beurteilen.
- Die Schüler sollen Rationalisierungsmöglichkeiten im Haushalt unter den Gesichtspunkten Arbeitserleichterung, Zeitgewinn und Haushaltseinkommen analysieren.

zur Situation „Weiterbildung, Betriebs- und Berufswechsel" (4)

- Die Schüler sollen die Notwendigkeit einer mobilen Einstellung zum Beruf erkennen, um auf Strukturveränderungen von Berufen und beruflichen Trends flexibel reagieren zu können.
- Die Schüler sollen durch den Vergleich der unterschiedlichen Standpunkte von Arbeitnehmer, Arbeitgeber und Gesellschaft Interessenkonflikte und gemeinsame Interessen erkennen.
- Die Schüler sollen ihr Recht auf chancengerechte Aus- und Weiterbildung erkennen und lernen, ihre Interessen wahrzunehmen.
- Die Schüler sollen ihre in Ausbildungs- und Arbeitsverträgen festgelegten Pflichten kennen und die Bereitschaft zur Erfüllung dieser Pflichten entwickeln.

2.3.4 *Themenvorschläge*

1. Hilfen für die Berufswahlentscheidung
   „Dieser Beruf interessiert mich"
2. Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Betriebspraktikums
3. Untersuchen von Kriterien für die Lohnbemessung
4. Entwickeln eines Lernspielzeugs für Vorschulgruppen (bis zum Prototyp)
5. Arbeitserleichterung im Haushalt / Kauf einer Haushaltsmaschine
6. Untersuchungen von Wohnbedingungen / Planen und Entwerfen einer Wohnung
7. Berufliche Mobilität / Schneider B will zum Betriebsschlosser umschulen
8. Kennenlernen von Möglichkeiten der Interessenvertretung im Betrieb
9. Prüfen von Werkstoffen und Werkstoffverbindungen

2.3.5 *Unterrichtsskizzen* **Al 9/10**

Thema 1

Hilfen zur Berufswahlentscheidung

„Dieser Beruf interessiert mich"

Lernziele

Die Schüler sollen

- genauere Kenntnisse über den jeweils interessierenden Beruf erwerben,
- sich mit Fragen beruflicher Vorbildung, Ausbildung, Tätigkeit und Weiterbildung auseinandersetzen,
- sich der Notwendigkeit der beruflichen Grundentscheidung im Verlauf der Jahrgangseinheit 9/10 bewußt werden,
- Gesichtspunkte zur Wertung von Informationen im Hinblick auf die eigene Berufsentscheidung kennenlernen und anwenden.

Unterrichtsskizze

1. Berufsvorstellungen der Schüler kennenlernen und analysieren (Abhängigkeiten —, Woher? Von wem? Warum?)
2. Aufstellen von Gesichtspunkten zur genaueren Information über den Beruf (z.B.: Tätigkeitsbereich/Tätigkeitsmerkmale, körperliche, geistige, wesensmäßige Voraussetzungen/bildungsmäßige Voraussetzungen, Ausbildungsmöglichkeiten, Bedarfslage und Zukunftsbedeutung, Einkommen, Ansehen/gesellschaftliche Wertung).
3. Zusammenstellen/Nachweisen und Werten von Quellen zur genaueren Information z.B.: Offizielle Berufsordnungsmittel, Blätter zur Berufskunde, Berufslexika; Berufsberater, Berufstätige (Eltern, Freunde, Bekannte, ehemalige Schüler), weitere Vertreter des Berufsbereichs (Ausbildungsleiter, Berufsschullehrer, Gewerkschaftsvertreter, Kammervertreter); Darstellungen in Film, Fernsehen, Funk, Zeitschriften, Büchern).
   Betriebserkundungen unter dem Aspekt beruflicher Tätigkeiten, aktuellen Ausstellungen.
4. Vergleichen von Berufsbildern
   (Gespräche, Befragungen, Erkundungen, Beschaffen und Auswerten von schriftlichem Material) evtl. in Gruppen.
5. Analyse der persönlichen Voraussetzungen im Hinblick auf den interessierenden Beruf
   z.B. Intensität des Interesses, körperliche, geistige, wesensmäßige/bildungsmäßige Voraussetzungen, familiäre Voraussetzungen (Meinung in der Familie, finanzielle Lage), regionale Möglichkeiten (Erreichbarkeit und Aufnahmefähigkeit von Schulen und Betrieben).
6. Prüfen derzeitiger Möglichkeiten beruflicher Bildungswege (z.B. studienbezogener oder beruflicher Bildungsweg? Vollschulische oder „Duale" Berufsausbildung? Einphasen- oder Stufenausbildung?) Notwendigkeit einer rechtzeitigen Entscheidung für einen Beruf oder Offenheit für verschiedene Berufswege.
7. Diskussion über die Berufsaussichten und neuesten Veröffentlichungen der Bundesanstalt für Arbeit, z.B. Schlagworte wie „Akademikerproletariat".
8. Hinweis auf Studienaussichten an den Universitäten unter Berücksichtigung von Langzeitperspektiven.

Thema 2 **AL 9/10**

Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines Betriebspraktikums

(Im Zusammenhang mit „Planung eines Betriebspraktikums" (13. 7/8) und „Hilfen für die Berufswahlentscheidung" (1. 9/10)

Lernziele

Die Schüler sollen

- Kriterien für die Auswahl von Praktikumsbetrieben zusammenstellen können,
- sich über die Arbeit in Teilbereichen von Betrieben informieren,
- sich über den sozialen und funktionalen Aufbau von Betrieben informieren.

Unterrichtsskizze

1. Berufskundliche Orientierung
   Ordnen von Berufen, Berufsgruppen, Berufsgeldern; Erarbeiten eines berufskundlichen Erkundungsbogens; Sammeln von Informationsquellen über Berufe „Benennen von Personen, Institutionen, Schriften, Filmen, Tonaufzeichnungen usw.); Ausarbeiten eines Berufsbildes; Berufsbildungsgesetz.
2. Wirtschafts- und sozialkundliche Orientierung
   Merkmale eines Betriebes: Erstellung von Leistungen, Einsatz von betrieblichen Produktionsfaktoren, Beachtung des wirtschaftlichen Grundgesetzes, Bedarfsdekkung; Ziele eines Betriebes: erwerbswirtschaftliche/gemeinnützige Ziele; Einteilung von Betrieben in unserer Wirtschaft; wichtige Rechtsformen; funktionaler Aufbau eines Betriebes (z.B. Beschaffung — Produktion — Lagerung — Absatz); formelle Organisation (Organisationsplan) und informelle Organisation; Interessengleichheit und Interessengegensatz Arbeitgeber—Arbeitnehmer; Aufgaben des Betriebsrates; gesetzliche Bestimmungen und Vorschriften.
3. Entwickeln eines Aufgaben- und Fragenkataloges mit den Schülern (Fragenkreise: Berufskundlicher, wirtschafts- und sozialkundlicher Bereich).
4. Durchführung des Praktikums
   (mehrere Besuche in den Betrieben, Besprechen des Aufgaben- und Fragenkatalogs in den Betrieben mit Ausbildern und evtl. mit Schülern; Anfertigen eines Berufsbildes durch die Schüler; einen Nachmittag freihalten für Diskussion und Erfahrungsaustausch in der Schule).
5. Auswertung des Praktikums
   z.B. allgemeiner Erfahrungsaustausch durch Einzeldarstellung und Gruppengespräch; Besprechen aktueller berufskundlicher Fragen (unter Berücksichtigung der schulischen Vorbereitung) wie: Berufsbildung in Betrieb oder Schule; betriebliche Ausbildung; Ausbildungsplan, Ausbildung im Groß-/Kleinbetrieb; ungelernte oder gelernte Arbeit; Aufstiegsmöglichkeiten in verschiedenen Berufen; Modeberufe; Ausbildungsvertrag; Jugendarbeitsschutz; Berufsbildungsgesetz.
6. Auswerten wirtschafts- und sozialkundlicher Fragen (unter Berücksichtigung der schulischen Vorbereitung) wie: Vergleich wirtschaftlicher Ziele von Praktikumsbetrieben, Arbeitsorganisation und -ablauf, Arbeitsplatzanforderungen, Anweisungsbefugnis, Betriebshierarchie und Positionen, Rechte und Pflichten der Mitarbeiter, Konfliktsituationen im Betrieb, Stellung der Auszubildenden im Betrieb, Arbeitsvertrag, Betriebsverfassungsgesetz; Anlage und Ausarbeitung einer Praktikumsmappe; Auswerten des Aufgaben- und Fragenkatalogs; Vorbereitung und Durchführung eines „Elternabends unter Beteiligung von Betriebsvertretern"; Vorbereitung und Durchführung einer Ausstellung in der Schule über das Praktikum.

Thema 3 **AL 9/10**

Untersuchen von Kriterien für die Lohnbemessung

Lernziele

Die Schüler sollen

- objektive (Arbeitsschwierigkeit) und subjektive (Eignung, Leistungsbereitschaft) Faktoren für die Bewertung der Arbeitsleistung untersuchen und werten,
- die Einstufung einer Tätigkeit nach einem Tarifvertrag kennenlernen,
- erkennen, daß sich bei der Lohnbemessung Interessen des Unternehmens und des Arbeitnehmers gegenüberstehen (Lohn = Kosten; Lohn = Einkommen; Lohn nicht abhängig vom Gewinn).

Unterrichtsskizze

1. Bewerten der Arbeitsaufgabe nach der Arbeitsschwierigkeit unabhängig von der Person (objektiver Faktor):
   - Beschreibung einer Arbeitsaufgabe in einer Werkstatt oder in einem Büro (Werkstück, Arbeitsunterlagen, Betriebsmittel, Arbeitsplatz, Arbeitsvorgang, Arbeitsablauf)
   - Schätzen von Arbeitswerten nach folgenden Anforderungen (Genfer Schema):

Fachkönnen	(max. 12 Punkte)
Belastung	(max. 10 Punkte)
Verantwortung	(max. 10 Punkte)
Umwelt	(max. 19 Punkte)

2. Bewerten der Arbeitsleistung nach der Eignung und dem Arbeitseinsatz (subjektiver Faktor):
   - Eignungsprüfung des Arbeitsamtes im Rahmen der Berufsberatung (Allgemeinbildung, Fachkönnen, körperliche und geistige Leistungsfähigkeit, Charaktereigenschaften, besondere Fähigkeiten) – Besuch des Arbeitsamtes/Information
   - Beobachtung der Arbeitsintensität und daraus folgender Leistungseinstufung
   - Beurteilungsverfahren (Fragebogen, Test u.a.)
   - Beteiligung des Arbeitnehmers an der Beurteilung (Information, Aussprache)
3. Untersuchungen eines Tarifvertrages auf Umsetzung der Bewertungskriterien (Lohn-/Gehaltsgruppen)
4. Abweichen der Effektivlöhne von den Tariflöhnen aufgrund des Marktwertes der Arbeit:
   - Nachfrage und Angebot an Arbeitskräften differenziert nach Zahl und Qualifikation – Information durch das Arbeitsamt
   - Entlohnung der Frauen und Gastarbeiter

Thema 4 **AL 9/10**

Entwickeln eines Lernspielzeugs für Vorschulgruppen (bis zum Prototyp)

Lernziele

Die Schüler sollen

- die Entscheidung für ein Lernspielzeug, seine Entwicklung und Herstellung vollziehen und begründen können,
- selbstgefertigte Prototypen in Vorschulgruppen auf ihre Zweckmäßigkeit hin überprüfen und Korrekturen vornehmen, wenn die an das Lernspielzeug gestellten Anforderungen nicht optimal erfüllt sind,
- die Entwicklung des Lernspielzeugs bis zur korrigierten Form des Prototyps Schülern der Jahrgangsstufe 7/8 verständlich darstellen.

Unterrichtsskizze

1. Informieren über Zielsetzung und Methoden der Vorschulerziehung (Gespräch mit dem Vorschulerzieher)
2. Informieren über Spielverhalten und Spielbedürfnisse der Kinder und Feststellen der Merkmale von Lernspielzeugen (Beobachtungen, Gespräche, Literatur)
3. Erarbeiten von Vorschlägen für ein Lernspielzeug, das das Erreichen von Lernzielen der Vorschulerziehung ermöglicht, die bisher mit den vorhandenen Mitteln nicht erreicht werden konnten
4. Überprüfen der Vorschläge an den in 2. festgestellten Kriterien für Lernspielzeuge und an den mit diesem Lernspielzeug zu erreichenden Lernzielen
5. Entscheidung für mehrere Vorschläge (Gruppen); jede Gruppe entwickelt ihr Modell (Skizzen, Zeichnungen, Materiallisten, Kostenrechnung)
6. Herstellen der unterschiedlichen Spielzeugtypen in Gruppenarbeit
7. Prüfen der Prototypen an den in 4. genannten Kriterien
8. Übergeben der Lernspielzeuge an die Vorschulgruppe und Beobachten des Spielverhaltens
9. Auswerten der Beobachtungsergebnisse (Bestätigung oder Revision)
10. Erkunden von Finanzierungsmöglichkeiten für die in Jahrgangseinheit 7/8 geplante Serienfertigung
    Deutsch: „Sprachbarrieren"
    Politik: „Erziehen"
    „Soziale Schichtung"

Thema 5 **AL 9/10**

Arbeitserleichterung im Haushalt: Kauf einer Haushaltsmaschine

Lernziele

Die Schüler sollen

- verschiedene Wünsche der Mitglieder einer Familie hinsichtlich einer größeren Anschaffung feststellen,
- unterschiedliche Interessen der Familienmitglieder vergleichen,
- in geeigneten Testverfahren die Effektivität einer Haushaltsmaschine gegenüber der Handarbeit ermitteln,
- Informationsmöglichkeiten für den Kauf einer Haushaltsmaschine erkunden und in diesem Zusammenhang Werbung auf Anteile von Sachinformation und Suggestion analysieren.

Unterrichtsskizze

Vorinformation
Ein Haushalt mit Kindern; mittleres Einkommen; Mietwohnung in der Stadt.

1. Problemsituation
   Dem Haushalt steht eine größere Geldsumme zur Verfügung. Die Familie beratschlagt, was dafür angeschafft werden könnte. Jeder meldet begründete Wünsche an. Daraus entwickeln sich Zielkonflikte.
2. Konfliktlösung und Entscheidung
   - Sammlungsphase
     Die Schüler stellen Vermutungen über die gewünschten Anschaffungen der verschiedenen Familienmitglieder mit Hilfe eigener Erfahrungen an (Wunschlisten).
   - Systematisierungsphase
     Systematisierung unter Aspekten wie:
     Erfüllt die gewünschte Anschaffung vorwiegend eine Sachfunktion?
     Dient die gewünschte Anschaffung vorwiegend der Befriedigung effektiver (psychischer) Bedürfnisse?
   - Beurteilungsphase
     Beurteilung nach Kriterien wie:
     Ist die Anschaffung notwendig
     wünschenswert
     überflüssig? (Rangliste)
   - Entscheidungsphase
     Analysieren von Entscheidungsmöglichkeiten wie: Soll der persönliche Nutzen oder der allgemeine Nutzen für den Familienhaushalt bei der Entscheidung ausschlaggebend sein?
     Sind besondere Faktoren zu beachten wie Überlastung einzelner Familienmitglieder im Haushalt?

Informationseingabe

Die Mitglieder der angenommenen Familie stellen ihre persönlichen Bedürfnisse zurück und entscheiden sich für den Kauf einer Haushaltsmaschine (z.B. Geschirrspülmaschine).

Begründung:
Arbeitserleichterung im Haushalt mindert die ungerecht eingeteilte Arbeitsbelastung (Arbeitsüberlastung) der Hausfrau und kommt auch den anderen Familienmitgliedern direkt oder indirekt zugute.

3. Überprüfen der vorgegebenen Entscheidung für eine Geschirrspülmaschine durch die Schüler:
   Sind Arbeitserleichterung und Zeitersparnis tatsächlich so groß, daß sich diese teure Anschaffung lohnt?

Test im Fachraum für Haushaltstechnik:
Vergleich der Maschinenarbeit mit der Handarbeit im praktischen Versuch.
Berechnen der Zeitersparnis für einen Tag, eine Woche, einen Monat.

4. Kauf einer Geschirrspülmaschine
   - Erkundung von Informationsmöglichkeiten wie:
     Werbung
     (Anzeigenwerbung in Illustrierten, Tagespresse, Prospekt, Fernseh- und Rundfunkwerbung u.a.)
     Verbraucherzentralen/Verbraucherberatungsstellen (persönliche Beratung, Nachweis von Informationsquellen, Ausstellungen u.a.)
     Warentesteinrichtungen
     (Zeitschrift „test", „DM" u.a.)
     Verbraucheraufklärung im Fernsehen
     („Der Markt" u.a.), Rundfunk, Illustrierte, Tagespresse u.a.
   - Sammeln und Auswerten von Informationsmaterial im Hinblick auf:
     Sachinformation und Suggestion
   - Vergleich der verläßlichen Informationen über Geschirrspülmaschinen hinsichtlich
     Leistung
     Bedienung
     anfallende Kosten
     Service
     Warenästhetik
     Anschaffungspreis
5. Entscheidung für ein bestimmtes Fabrikat mit einer bestimmten Leistung in Relation zum Preis (schriftliche, ausführliche Begründung)
6. Erkundungsauftrag: Nachweis von günstigen Einkaufsquellen wie:
   - Sonderangebote (auslaufende Serien u.a.)
   - Discount-Läden
   - Hinweise der Verbraucherberatungsstellen
7. Vergleich Barzahlung—Ratenzahlung

Zusammenarbeit mit anderen Fächern:
Politik/„Verbraucher—Unternehmer" („Markt—Macht—Preis")
Bildende Kunst/„Werbung als visuelle Kommunikation", „Warenästhetik"

Thema 6 **AL 9/10**

Untersuchen von Wohnbedingungen/Planen und Entwerfen einer Wohnung

Lernziele

Die Schüler sollen

- die Notwendigkeit erkennen, daß der Wohnraum den Bedürfnissen der Menschen angepaßt werden soll,
- das derzeitige Wohnraumangebot daraufhin untersuchen, ob oder inwieweit diese Forderung erfüllt wird und dabei Fehlplanungen und deren Ursachen erkennen,
- Grundforderungen an Wohnraum zusammenstellen und mögliche Lösungen für verschiedene gesellschaftliche Gruppen entwickeln,
- eigene Entwürfe mit bereits verwirklichten Lösungen fortschrittlicher Wohnraumplanung vergleichen,
- sich über Möglichkeiten der Beschaffung und Finanzierung von Wohnraum informieren.

Unterrichtsskizze

1. Problemstellung
   Trägt der gegenwärtige Wohnungsbau grundsätzlich den auf die Familie und ihre Bedürfnisse rückwirkenden gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung?
   - Kritische Analyse ausgewählter exemplarischer Beispiele von Wohnraumangeboten verschiedener Unternehmen anhand von Wohnungsgrundrissen und unter Einbeziehung eigener Erfahrungen der Schüler
   - Zusammenstellen der Ursachen von unzweckmäßig erscheinender Wohnraumaufteilung wie:
     mangelnde Berücksichtigung gegenwärtiger Verhältnisse (Veränderung der Familienstruktur und der familiären Gewohnheiten, Berufstätigkeit der Frau, Eigenraum des Kindes, Altenproblem, Weiterbildung zu Hause, Freizeitbeschäftigung u.a.)
     Beispiele vorbildlicher und mangelnder Kooperation zwischen Architekten, Soziologen, Psychologen u.a. und den Verbrauchern
     traditionelle Gewohnheiten und Vorurteile der Zielgruppen:
     (Bevorzugung vertrauter Standard-Normen — Ablehnung ungewöhnlicher Lösungen)
     Kalkulationsprobleme
2. Untersuchen von Lösungsmöglichkeiten
   - Artikulieren der eigenen Forderungen an Wohnraum hinsichtlich Funktionsaufteilung, Raumgrößen, Raumproportionen, Raumveränderbarkeit unter dem Aspekt:
     Wohnen als Wirtschafts- und Lebensraum zur Befriedigung menschlicher Bedürfnisse
   - Anfertigen einer Liste der Bedürfnisse, die bei der Aufteilung des Wohnraumes berücksichtigt werden müssen wie:
     Essen, Schlafen, sich erholen, sich bekleiden, Hygiene, Kommunikation, Interessen befriedigen, geistig arbeiten u.a.
   - Festlegen von Raumfunktionen unter den Aspekten
     - gemeinschaftlich genutzter Raum wie:
       Wohn- und Gesellschaftsräume
       Eßraum oder Eßplatz
       Hobbyraum
       Wirtschafts- und Abstellräume
       Räume mit sanitären Anlagen
       Verbindungs-, (Verkehrs-)räume
       u.a.

- Individualräume wie:
  Arbeitsräume oder Arbeitsplatz
  das „eigene Zimmer" (einschl. Kinderzimmer)
  Schlafräume
  u.a.

– Vergleichen von Möglichkeiten optimaler Raumausnutzung, wie die Kombination von Raumfunktionen oder Raumveränderungen („flexibles Wohnen")

3. Planen und Entwerfen von verschiedenen Wohnungsmodellen (Beschränkung auf Mindestforderungen) im Raster-Steckverfahren in Gruppenarbeit wie:
   - Wohnung für Alleinstehende
   - Wohnung für ein kinderloses Ehepaar
   - Wohnung für eine Familie (ein Kind, berechnet auf Zuwachs)
   - Wohnung für eine Wohngemeinschaft
4. Anfertigung einer Grundrißzeichnung nach dem Rastermodell
5. Erkunden des Quadratmeterpreises im Rahmen des gemeinnützigen Wohnungsbaues und Berechnen des Mietpreises der jeweiligen Wohnung
   Erkunden von Hilfsmaßnahmen durch Gemeinde, Land, Staat für die Beschaffung von Wohnraum (Darlehen, Wohngeld, Steuervergünstigungen)
6. Besichtigung von Modellwohnungen oder Wohnexperimenten (Gemeinschaftswohnungen in Steilshoop u.a.)

Thema 7 **AL 9/10**

Berufliche Mobilität

Schneider B. will zum Betriebsschlosser umschulen

Lernziele

Die Schüler sollen

- erkennen, daß technische und wirtschaftliche Entwicklung verändernd auf Berufs- und Sozialstrukturen einwirken und in Wechselbeziehung zu gesellschaftlichem Bewußtsein stehen,
- Ursachen und Auswirkungen beruflicher Mobilität untersuchen und daraus gewonnene Erkenntnisse im Zusammenhang mit eigenen beruflichen Entscheidungen berücksichtigen,
- Weiter- und Umlernen als Voraussetzung erkennen
  für: Sicherung der beruflichen Existenz
  Aufstieg im Beruf
  Korrektur der Berufslaufbahn,
- entsprechende Gesetze, Institutionen und Förderungsmaßnahmen kennen.

Unterrichtsskizze

1. Problemsituation
   Herr B. möchte seinen Beruf wechseln
   - Abwägen der Ursachen, die B. zum Berufswechsel veranlassen könnten (rationaler Aspekt) wie:
     Unsicherheit der beruflichen Existenz durch Veränderung der Marktsituation
     stagnierender Verdienst bei erhöhtem persönlichem Bedarf (familiäre Veränderungen, Wohnungswechsel o.a.), oder steigenden Ansprüchen (Lebensstandard)
     Abnahme der Verdienstmöglichkeiten
     Gesundheitliche Gründe (zu einseitige körperliche Auslastung u.a.)
   - Analysieren der gesellschaftlichen/persönlichen Einstellungen, die einem Berufswechsel hinderlich oder förderlich sein können (affektiver Aspekt)
     wie:
   - hemmend
     schichtspezifische Leitbilder, tradierte Rollenerwartungen („Schuster bleib bei deinen Leisten")
     Konfliktvermeidung durch Anpassung
     Unsicherheit durch mangelnde Information (Umschulungsmöglichkeit, Förderungs- und Ausbildungsinstitutionen, Beihilfen)
   - fördernd
     flexible Einstellung zum Beruf
     Interessenwandel
   - Unternehmungsgeist
     Risikobereitschaft
     Prestigedenken
2. Orientierungsphase
   - Die Schüler erkunden Informationsquellen hinsichtlich lokaler Berufsmöglichkeiten
     Beruflicher Trend
     Tätigkeitsmerkmale und -bereiche der in Frage kommenden Berufe
     — Umschulungsmöglichkeiten
     (Tageszeitung, Arbeitsamt u.a.)
   - Die Schüler informieren sich über Förderungsmöglichkeiten und Beihilfen durch den Staat (AFG, BBiG), die Gewerkschaften, die Interessenvertretungen der Unternehmer, den Betrieb

(Informationsschriften der Bundesanstalt für Arbeit, Berufsfortbildungswerk DGB, Industrie- und Handelskammer und Handwerkskammer u.a.)

3. Entscheidungsphase
Herr B. entscheidet sich endgültig für einen Berufswechsel.
Er erkennt jedoch, daß sich seine persönlichen Zielvorstellungen hinsichtlich eines bestimmten Berufswunsches nicht uneingeschränkt, d.h. selbstbestimmt verwirklichen lassen.

Sie kollidieren mit anderen Zielvorstellungen wie:

- den Interessen des Staates
(Anwendung des Arbeitsförderungsgesetzes unter der Voraussetzung der Förderungswürdigkeit und der Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes)
- den Interessen von Unternehmerverbänden und Kammern (Förderungswürdigkeit, Förderungsbedingungen, spezifische Zielvorstellungen)
- den betriebsinternen Interessen
(eigene Heranbildung von Nachwuchskräften — Nichteinstellung betriebsexterner und älterer Arbeitnehmer als extreme Beispiele)

Herr B. löst den Zielkonflikt durch einen Kompromiß:
Er wählt den Beruf eines Betriebsschlossers, der seinen persönlichen Interessen entgegenkommt und offenbar gute Zukunftschancen hat.

4. Planungsphase
Die Schüler erarbeiten anhand von gesammeltem oder vorgegebenem Informationsmaterial den günstigsten Ausbildungsweg für Herrn B. unter Ausnutzung der gesetzlichen und sonstigen sich anbietenden Förderungs- und Beihilfemöglichkeiten.

5. Realisierungsphase
Herr B. wird zum Betriebsschlosser ausgebildet.
(Information der Schüler: Lehrplan für Erwachsenenausbildung (Umschulung) in „Ihre berufliche Zukunft", Informationen zur beruflichen Umschulung, 3 hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg)

6. Analysieren der Ursachen für die Notwendigkeit beruflicher Mobilität wie:
   - Permanente Veränderung der Berufs- und Sozialstrukturen (der Tätigkeitsmerkmale von Berufen, Aussterben etablierter — Entstehen neuer Berufe, Mechanisierung, Automation, berufliche Trends, Eingliederung der Frau in das Berufsleben)
   - Berufliche Selbstbehauptung und soziale Sicherheit in einer sich verändernden Welt

7. Sammeln und Systematisieren von Gesichtspunkten, die Voraussetzung von beruflicher Mobilität sind wie
   - Rationalisierung affektiver Einstellungen
(tradierte Rollenerwartungen und Vorurteile, Konfliktvermeidung durch Anpassung an gewohnte Verhältnisse, ideologische Vorbehalte)
   - Recht auf berufliche Selbstbestimmung und Veränderung des beruflichen Schicksals
   - Wahrung eigener Interessen hinsichtlich Weiterbildung, Berufs- und Betriebswechsel gegenüber den Interessen von Unternehmen und Staat
   - Ständiges Weiter- und Umlernen
   - Information über Förderungsmaßnahmen und Förderungsstellen für Weiterbildung und Umschulung durch Staat, Gewerkschaft, Unternehmen, Stiftungen

8. Analysieren der Auswirkungen beruflicher Mobilität am Beispiel des Betriebswechsels, des Berufswechsels, der beruflichen Weiterbildung aufgrund weiterer Aufgaben wie:
   - Facharbeiter A. bildet sich fort
(Aspekt: Erhaltung des beruflichen Status durch Weiterbildung)

- Facharbeiter B. will Techniker werden
  (Aspekt: Aufstieg durch Weiterbildung)
- Hausfrau D. will berufstätig werden
  (Aspekt: Rückkehr der Frau in das Berufsleben durch Fortbildung oder Umschulung)
- Meister E. muß den Betrieb wechseln
  (Aspekt: Betriebsstillegung)

Literatur: Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeit „Ihre berufliche Zukunft"

Thema 8 **AL 9/10**

Kennenlernen von Möglichkeiten der Interessenvertretung im Betrieb

Lernziele

Die Schüler sollen

- Gruppen im Betrieb unterscheiden, die verschiedene, z.T. entgegengesetzte Interessen vertreten und diese durchzusetzen versuchen,
- die Aufgaben der Jugendvertretung und des Betriebsrates kennenlernen.

Unterrichtsskizze

Untersuchen von Betriebsordnungen auf Möglichkeiten der Mitbestimmung

Mitbestimmungsrechte/Betriebsordnung

1. Sammeln von Betriebsordnungen (Betriebspraktikum)
2. Analyse des vorliegenden Materials unter der Leitfrage, wessen Interessen der jeweilige Ordnungsgesichtspunkt dient

Untersuchen von möglichen Beschwerdewegen innerhalb eines Betriebes

1. Arbeiter X fühlt sich ungerecht behandelt — Fallstudie (siehe BVG)
2. Sammeln von Organisationsplänen (Betriebspraktikum) und Ergänzung der Pläne mit einer Beschreibung der Funktionen und der Weisungsrechte
3. Informieren über Aufgaben und Befugnisse des Betriebsrates
4. Aufzeigen von Alternativlösungen zum Fall Arbeiter X

Analysieren von Möglichkeiten der Einflußnahme auf die Arbeitsplatzgestaltung

1. Sammeln von Pressemeldungen über gesundheitliche Schädigungen, die auf die Arbeit im Betrieb zurückzuführen sind
2. Systematische Behandlung der Umgebungseinflüsse im Betrieb (Lärm, Hitze, Staub, Vibration, Gase u.a.)
3. Möglichkeiten der Arbeitnehmer, Änderungen herbeizuführen (BVG)

Untersuchungen zur „Gleichberechtigung am Arbeitsplatz", mögliche Diskriminierung einzelner Gruppen (Frauen, Gastarbeiter, Jugendliche)

1. Sammeln von Informationen über benachteiligte Gruppen im Betrieb
2. Zusammenstellen der arbeitswissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisse über die unterschiedliche körperliche und geistig/seelische Leistungsfähigkeit von Mann und Frau (Was sind typische Frauenberufe?)
3. Möglichkeit der Durchsetzung berechtigter Forderungen (BVG — Arbeitsgericht)

Thema 9 **AL 9/10**

Herstellen, Prüfen und Klassifizieren von lösbaren und nicht lösbaren Werkstoffverbindungen

Lernziele

Die Schüler sollen

- unterschiedliche Fertigungs- und Prüftechniken kennenlernen und praktizieren,
- die Eigenschaften von Werkstoffen und Werkstoffverbindungen im Hinblick auf ihre sinnvolle Verwendung feststellen,
- die Verwendung von Werkstoffen und Werkstoffverbindungen an Gebrauchsgegenständen untersuchen und durch Vergleiche mit den eigenen Prüfergebnissen jeweils Gebrauchswert und Preiswürdigkeit beurteilen.

Unterrichtsskizze

1. Ermitteln und Untersuchen von lösbaren Verbindungen an Gebrauchsgegenständen (Möbel, Geräte ...)
2. Herstellen von lösbaren Verbindungen (Holz)
   - Steckverbindungen (Schlitz-Zapfen, Dübel, Nut-Feder ...)
   - Schraubverbindungen (Holzschrauben, „Rampa"-Schrauben)
   - Nagelverbindungen
3. Herstellen von lösbaren Verbindungen (Metall)
   - Steckverbindungen (Schlitz, Nut, Passung, Bolzen)
   - Schraubverbindungen (Gewinde angeschnitten, Gewindeschrauben ...)
4. Ermitteln geeigneter Prüfverfahren zum Feststellen der Haltbarkeit (Widerstandsfähigkeit gegen mechanische Beanspruchung) vergleichen mit:
   - Herstellungszeit
   - Materialbedarf
   - Demontagezeit
   - Demontagequalität (Beschaffenheit der demontierten Werkteile)
   - Wiederverwendbarkeit der Verbindungselemente
5. Prüfen der hergestellten Werkstoffverbindungen, Registrieren der ermittelten Werte und Darstellung in Form graphischer Vergleiche
6. Untersuchen der Wirtschaftlichkeit und Zuordnen von Anwendungsmöglichkeiten
7. Beurteilen der sachgerechten Verwendung und Ausführung an Gebrauchsgegenständen
8. Ermitteln und Untersuchen von nicht lösbaren Verbindungen an Gebrauchsgegenständen (Möbel, Geräte ...)
9. Herstellen von nicht lösbaren Werkstoffverbindungen (Holz)
   - Klebeverbindungen
   - Leimverbindungen
10. Herstellen von nicht lösbaren Werkstoffverbindungen (Metall)
    - Weichgelötete Verbindung
    - Hartgelötete Verbindung
    - E-geschweißte Verbindung
    - Gas-geschweißte Verbindung
    - Genietete Verbindung
    - Geklebte Verbindung
11. Ermitteln geeigneter Prüfverfahren zum Feststellen der Haltbarkeit (Widerstandsfähigkeit gegen mechanische Beanspruchung) vergleichen mit:
    - Herstellungszeit
    - Bedarf an Material und Gerät
    - Erforderliche berufliche Fertigkeiten
12. Untersuchen von Gebrauchsgegenständen im Hinblick auf die sachgerechte Verwendung und Ausführung von nicht lösbaren Verbindungen
13. Erarbeiten von Empfehlungen zur Beachtung beim Kauf von Gebrauchsgegenständen (an Schulleitung, Eltern)

3 Abschlußqualifikationen Ende Jahrgangsstufe 10

Das Erarbeiten von Abschlußqualifikationen ist Aufgabe der anschließenden Arbeitsphase des Lehrplanausschusses. Das Ergebnis wird in einem Arbeitspapier vorgelegt.

4 Unterrichtsorganisation

Fragen einer notwendigen und/oder möglichen Differenzierung sind bisher als Randprobleme erörtert worden. Die Klärung dieses Komplexes wird erst nach Ablauf einer ersten Erprobung des vorliegenden Rahmenplanes möglich sein.

Zur Problematik einer Abgrenzung Pflichtbereich – Wahlpflichtbereich kann der folgende Entwurf als Diskussionsgrundlage dienen. Er skizziert **eine** Möglichkeit für die Struktur des Wahlpflichtbereiches.

4.1 Wahlpflichtbereich

Das Wahlpflichtangebot orientiert sich inhaltlich an den vier Situationen des Pflichtbereiches, soll jedoch eine den unterschiedlichen Interessen der Schüler entsprechende individuelle Förderung ermöglichen:

1. Sichern, **Vertiefen und Erweitern** von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten
2. Lernen und Anwenden von Arbeitsmethoden zur **differenzierten Lösung** von Problemen aus der Arbeitswelt

Schulen, in denen Arbeitslehre kein Pflichtfach ist, sollten im Wahlpflichtbereich Lernziele und Inhalte aus dem Pflichtbereich übernehmen, um den dort vorgesehenen Erwerb von Grundkenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu sichern. Da im Wahlpflichtbereich aber eine größere Stundenzahl zur Verfügung steht, können zusätzlich Kurse aus dem folgenden Wahlpflichtvorschlag angeboten werden.

Die Themenvorschläge für den Wahlpflichtbereich sollen die Kollegen anregen, Kursangebote zusammenzustellen, die unter Berücksichtigung der an den Schulen unterschiedlichen personellen und sachlichen Voraussetzungen den Interessen der Schüler entgegenkommen.

Jahrgangseinheit 7/8

Situation „Hinführung zur Rolle des Berufstätigen"

- Vergleichende Untersuchung von beruflichen Tätigkeiten aus den Bereichen: Produktion, Wartung/Instandhaltung
- Information über Formen und Inhalte der Berufsausbildung für die genannten Bereiche

Situation „Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb"

- Untersuchen psychophysischer Belastungen an unterschiedlichen Arbeitsplätzen (Ursachen, Auswirkungen, Humanisierungsmodelle)
- Untersuchen unterschiedlicher Arbeitsformen unter sozialem Aspekt
  (Einzelarbeit – Gruppenarbeit – Fließbandarbeit)
  (Werkgestaltung – Wartung – Prozeßkontrolle)
  (Zeitarbeit – Akkordarbeit)
- Rekonstruieren der historischen Entwicklung von Konstruktion und Fertigungsverfahren am Beispiel des Rundfunkgerätes (Fernsehgerätes)
- Lesen und Anfertigen von technischen Zeichnungen
- Untersuchen der Wirkungsweise eines Kfz-Synchrongetriebes (Demontage – Montage)
- Kennenlernen und Anwenden eines Ordnungs- und Speichersystems (Randlochkarten)

Situation „Arbeiten und Wirtschaften im Haushalt"

- Zubereiten von Mahlzeiten unter dem Aspekt der Rationalität
- Untersuchen des Nutzungswertes von Geräten und Maschinen in Haushalten unterschiedlicher Größe

Situation „Weiterbildung, Berufs-, Betriebswechsel"

- Untersuchen und Kategorisieren der wesentlichen Ursachen für Berufs- und Betriebswechsel
- Information über staatliche und private Einrichtungen für außerschulische Weiterbildung
  (Zeitaufwand, Kosten, persönlicher und gesellschaftlicher Nutzen)

Jahrgangseinheit 9/10

Situation „Hinführung zur Rolle des Berufstätigen"

- Vergleichende Untersuchung beruflicher Tätigkeiten aus den Bereichen: Handel und Verwaltung, Sozialpflege, Bildung, Unterhaltung
- Information über Formen und Inhalte der Berufsausbildung in den genannten Bereichen

Situation „Arbeiten und Wirtschaften im Betrieb"

- Untersuchen der Mitbestimmungsrealität in Betrieben und Vergleichen mit bekannten Mitbestimmungsmodellen (Konfliktursachen, Modelle zur Konfliktregelung)
- Untersuchen des Marketing als Unternehmensstrategie (Fallstudie)
- Anwenden von Verfahren der Arbeitswissenschaft zur Leistungsmessung an unterschiedlichen Arbeitsplätzen
  (Leistung – Arbeitsbelastung – Lohnbemessung)
- Anwenden technischer Verfahren zur Herstellung und Prüfung von Werkstoffverbindungen
  (lösbar – nicht lösbar)
- Anwenden technischer Verfahren zur Veränderung von Werkstoffeigenschaften
- Entwickeln, Konstruieren, Herstellen und Erproben von Vorrichtungen (Arbeitserleichterung, Rationalisierung von Fertigungsabläufen)
- Praktizieren von Bürotechniken
  (Schreibmaschine, Rechenmaschine, Diktiergerät)
- Kennenlernen und Anwenden von Verfahren zur Funktionsprüfung an Geräten und Maschinen

Situation „Arbeiten und Wirtschaften im Haushalt"

- Planen und Durchführen eines Festes für Schule oder Haushalt
- Vergleich von „Omas Kochbuch" mit modernen Erkenntnissen über gesunde Ernährung (mit der Ausführung von 2 gegensätzlichen Mahlzeiten)
  (Zeitaufwand, Kosten, Nährwert, Kalorien)
- Pflegen und Instandhalten von Textilien

Situation „Weiterbildung, Betriebs- und Berufswechsel"

- Information über die Struktur der Sekundarstufe II der Gesamtschule und über die reformierte Oberstufe des Gymnasiums
- Information über Berufsstrukturwandlungen und das Entstehen neuer Berufe
  (Zukunftstendenzen)

4.2 Methoden in der Arbeitslehre

Vorbemerkung

Unterrichtsverfahren und Inhalte eines jeden Faches oder Unterrichtsbereiches stehen in einem ursächlichen Zusammenhang. So sind methodische Formen auch der Arbeitslehre abhängig von ihren Intentionen.

Da es darum geht, die Arbeitswelt in ihren technologischen, ökonomischen und politisch-sozialen Abhängigkeiten zu erfassen, muß mit Methoden gearbeitet werden, die diesen komplexen Problemen entsprechen und die Handeln und Ausführen sowie Denken, Planen und Projektieren verbinden. Mit anderen Worten: In der Arbeitslehre werden Methoden angewendet, die von problemorientiertem, situationsorientiertem und handlungsorientiertem Lernen ausgehen.

Die gebräuchlichen Methoden der Arbeitslehre sind:
Projekt, Planspiel, Fallstudie, Betriebserkundung, Betriebspraktikum, Lehrgang.

Projekt[1])

Allgemeines

Allgemein wird das Projekt als eine größere Aufgabe angesehen, zu deren Lösung verschiedene Sachbereiche herangezogen werden müssen.

Die Projektmethode im pädagogischen Sinn hat ihren Ursprung in Amerika in der pragmatischen Lebensauffassung und Denkweise der Amerikaner. In Deutschland haben verwandte Auffassungen häufig noch mit dem Begriff des „Vorhabens" gearbeitet.

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen spricht beim Projekt von „fächerübergreifenden, lebenspraktischen ‚Vorhaben'", bei denen „alle Kräfte einer Klasse oder Gruppe in den Dienst einer gemeinsamen Unternehmung" gestellt werden. „Ein wirklicher Bedarf macht das Projekt notwendig, die Schüler arbeiten für eine Sache, deren Sinn und Zweck sie erkannt haben. Im Idealfall wird das Projekt spontan als Antwort auf einen Bedarf der Klasse, der Schule oder der Gesellschaft in Angriff genommen, so daß die Schüler die Aufgabe wirklich zu ihren eigenen Anliegen machen.[2])

Strukturelemente des Projektes sind also:

1. Projekt ist Antwort auf einen Bedarf, eine Not- oder Mangelsituation (i.w.S.) einzelner Schüler, der Klasse, der Schule, der Öffentlichkeit.
2. Sein Aufforderungs- und Ernstcharakter ist häufig stärker als bei den sonst üblichen schulischen Lern- und Spielformen ausgeprägt.
3. Projekt ist eine von den Schülern als wesentlich erkannte und von ihnen ernst genommene Aufgabe.
4. Es ist eine gemeinsame Aktion der Klasse/Schülergruppe, in der alle Schüler nach ihren Fähigkeiten zur Erfüllung der Aufgabe tätig werden.
5. Der Lehrer ist weitgehend Helfer und Berater eines Handlungs- und Arbeitsvollzuges (nicht primär eines herkömmlichen Übungs- und Lernvollzuges), den die Klasse/Gruppe plant und verwirklicht (indirektes Lehrverfahren).
6. Daraus folgt: Projekt ist von seiten des Lehrers nur begrenzt planbar (Frage des Bedarfs, Frage, ob die Schüler eine derartige Aufgabe zu ihrer Angelegenheit machen, Frage, was die relativ selbständige Planung und Realisation im einzelnen ergibt).
7. Die Arbeit im Projekt muß sich auf „dem nächsten und solidesten Weg vollenden" (Haase).

---

[1]) Bei der Ausarbeitung sind verwandt worden, ohne daß es im einzelnen vermerkt wird: Franz-Josef Kaiser, Arbeitslehre — Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung, 2. Auflage, Bad Heilbronn 1971, S. 176 ff und ein Arbeitspapier des Fachseminars Arbeitslehre der Abteilung 3 des Studienseminars 1971

[2]) Kaier, a.a.O., S. 178

8. Projekte können voraufgehend, begleitend und anknüpfend mit systematischen Lehrgängen und Übungen in Zusammenhang stehen.
9. Phasen oder Stufen im Ablauf eines Projektes sind: Zielsetzung, Planung, Ausführung und Beurteilung.

Die Vorschläge für Projekte im Rahmen der Arbeitslehre reichen von der serienmäßigen Herstellung von Waschhandschuhen über das Anfertigen von Lehrmitteln, Reparieren von Werkzeugen und Maschinen, Bau von Spielzeug, Anlegen eines Kinderspielplatzes bis zum Verkauf selbst hergestellter oder eingekaufter Waren.

Fast alle Projekte sind darauf angelegt, betriebliche Realität von Produktion und Dienstleistung in mehr oder minderem Umfang zu erfassen. Ein Problem muß — selbst bei der unerläßlich besseren Ausstattung der Schulen mit Maschinen, Werkzeugen und anderen Arbeitsmitteln — dabei gesehen werden: „Es wird sich niemals darum handeln können, die Wirklichkeit moderner Produktion" und Dienstleistung „in der Schule in verkleinertem Maßstab angemessen zu spiegeln; Massenproduktion, Maschineneinsatz, finanzielles Risiko, Kalkulation, Konkurrenzsituation, hochgradig differenzierte Arbeitsteilung, viele Materialien moderner Produktion usw. lassen sich in der Schule nicht oder nur in Teilaspekten nachbilden."[1])

Deswegen sind zur Ergänzung der Projektmethode nicht nur systematische Lehrgänge und Übungen, sondern auch z.B. Betriebserkundungen notwendig, um Unterschiede und Ähnlichkeiten der schulischen Verwirklichung und der betrieblichen Realität herauszuarbeiten[2].)

Zu Einzelheiten
Eine Schwierigkeit wird immer bleiben, daß Schüler bei einem von ihnen akzeptiertem Projekt auch relativ eigenständig und eigenverantwortlich „durchhalten". Die Bewältigung dieser Schwierigkeit wird durch drei Faktoren erleichtert:

1. Am Anfang kleinere, nicht zu komplizierte Projekte, damit die Schüler von Beginn an das relativ selbständige Planen und Handeln lernen und entsprechende Erfolgserlebnisse haben.
2. Eine epochale Gestaltung des Projektes, die eine längere Ausdehnung vermeidet.
3. Eine wendige Beratung und Hilfe durch den Lehrer, die im wesentlichen indirekt gegeben werden sollte (ohne daraus ein Dogma zu machen).

Zur Planung eines Projektes gehören z.B.: Eine allgemeine erste Sichtung von Möglichkeiten der Verwirklichung; die Erarbeitung genauer Werkskizzen oder Planzeichnungen mit Maßangaben, unter Umständen die experimentelle Erprobung schwieriger Details, Überlegungen zum Material, zur Ware, zur Verwendung von Werkzeugen, Maschinen und anderen Hilfsmitteln, einfache Vorkalkulationen, Überlegungen und Entscheidungen zur Arbeitsform (Einzelarbeit, Gruppenarbeit; Fließfertigung), das Fixieren der Arbeitsgänge und das Abschätzen der Arbeitszeit.

Erst wenn ein vollständiger Arbeitsplan in allen Einzelheiten entworfen und überprüft ist, kann eine rationelle und relativ reibungslose Verwirklichung erfolgen (diese Feststellung schließt nicht aus, daß Schüler auch ohne genauere Planung mit einem Projekt beginnen, um eben durch die dann auftretenden Schwierigkeiten bei der Verwirklichung auf die Notwendigkeit einer genauen Planung aufmerksam zu werden).

Während der Projektverwirklichung lernen die Schüler Arbeitstechniken aus Produktion und Dienstleistung kennen, sie sammeln Kenntnisse über Materialien, Werkzeuge, Maschinen, Registrierungen. Zeichnerische, rechnerische und sprachliche Aufgaben werden bewältigt. Formen der Kooperation und des Austragens von Interessenkonflikten werden geübt.

---

[1]) Grundsätze, Bildungspläne, Richtlinien zur Neuordnung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen — Ratingen v.J. (1968), B 10/26

[2]) Vgl. Heinz Schernikau, Produktion und Verkauf, Westermann Päd. Beiträge, 8/68, S. 411 ff

Planspiel

Allgemeines

Das Planspiel ist eine Entscheidungsübung, deren Elemente aus zahlreichen konkreten Fällen gewonnen werden und die relativ unmittelbar auf praktische Lebensbewältigung zielt.

Der Ursprung liegt im militärischen Bereich (Sandkastenspiele); von dort ist das Planspiel besonders im Bereich der Wirtschaft und der Strukturpolitik (Städtebau, Entwicklungshilfe) übernommen worden.

Das Spiel verläuft nach einem Plan bzw. Grundriß, innerhalb dessen alle Mitglieder/Gruppen Rollen übernehmen (sog. gebundenes Spiel). Für alle Mitglieder/Gruppen bindend ist die „Lage" (vorgegebene Situation). Sie setzt verbindliche Daten und Fakten, die die Grundlage für das Vorgehen der Spieler/Gruppen bilden. Innerhalb der „Lage" und der zugewiesenen Rolle haben die Spieler/Gruppen Entscheidungsfreiheit.

Die Spieler brauchen neben Kenntnis der Lage ein gewisses Grundwissen innerhalb des Themenkreises, in dem sich das Planspiel bewegt, denn jeder Spieler/Gruppe entscheiden ihre Handlungen selbständig nach Durchdenken aller möglichen Lösungen.

Das Planspiel dient somit der Einübung und Festigung eines mitgebrachten bzw. erworbenen Grundwissens und ist deshalb in der Regel für Fortgeschrittene erst sinnvoll.

Das Spiel leitet der Spielleiter, der durch „Einlagen", das sind unerwartete Hindernisse, die Situation verändern kann. Wird das Planspiel im Unterricht eingesetzt, so ist der Spielleiter meist der Lehrer. Es gibt „Einlagen", klärt und hilft u.U. weiter, hält sich aber sonst beobachtend im Hintergrund.

Im Anschluß an das Spiel setzt sich die Gruppe mit dem Lehrer zusammen zu einer Spielkritik.

Zu Einzelheiten (Beispiel Scheinfirma)

Neben Planspielen für Städtebau, Wohnungsbau, Haushalteinrichtung, Gründung von Betrieben, Konkurrenz auf dem Markt (Unternehmensplanspiele) ist das wohl am weitesten verbreitete Planspiel im Unterricht das Spielen in sog. Scheinfirmen oder Übungskontoren.

Sämtliche in einem Betrieb vorkommenden Funktionen und Bereiche werden auf Schülergruppen verteilt.

Die wesentlichsten Bereiche sind: Einkauf, Produktion, Verkauf und dazu die administrativen Funktionen der Buchhaltung, Lagerverwaltung, des Lohnbüros.

Die Einkaufsabteilung sichtet für die anlaufende Produktion den Markt. Aus verschiedenen Angeboten (entweder vom Spielleiter oder von anderen Scheinfirmen vorgelegt) wählt die Einkaufsabteilung das für sie günstigste Angebot. Eine Bestellung wird geschrieben (Schreibbüro).

Die bestellte Ware trifft ein und wird zunächst eingelagert. (Die Lagerabteilung richtet eine Lagerkartei ein.) Die Ware wird gleichzeitig von der Buchhaltung registriert und bezahlt. (Eventuelle Reklamationen erledigt die Einkaufsabteilung.)

Der Produktionsprozeß steht zwar fest, die produzierte Menge einer Ware muß bestimmt werden. Rücksprache mit der Verkaufsabteilung. (Spielleiter könnte eingreifen und Rationalisierungsmaßnahmen zulassen.)

Im Produktionsprozeß (es wird ein stark lohnintensives Unternehmen unterstellt) wird das Problem der Entlohnung zu lösen sein (Zeitlohn, Stücklohn, Akkordlohn). Das Lohnbüro errechnet Löhne, Steuern und Sozialabzüge.

Die Ware ist fertig und soll verkauft werden. Die Verkaufsabteilung ermittelt den Verkaufspreis. Der Spielleiter oder die Abnehmer (andere Scheinfirmen) entscheidet über Absatz oder Lagerung.

Ein Kunde ist gefunden. Die Ware wird ausgeliefert und eine Rechnung geschrieben. Die Buchhaltung überwacht die Zahlung.

Zusatz **Rollenspiel**

Im Rollenspiel hat sich der Schüler mit der ihm zugewiesenen Rolle zu identifizieren und

wie ein Schauspieler situationsgerecht seinen Part vorzutragen. Als Themen innerhalb der Arbeitslehre eignen sich Konfliktsituationen im Betrieb oder auch das Üben von Vorstellungsgesprächen, Verkaufsgesprächen, Interviews u.a.

Fallstudie

Allgemeines

Anhand von Fakten aus der Praxis soll gelernt werden, eine Situation einen Fall, der so oder ähnlich vorgekommen ist, zu überblicken, zu analysieren und das zugrunde liegende Problem zu lösen. Kosiol definiert die Fallmethode als „methodische Entscheidungsübungen auf der Grundlage selbständiger Gruppendiskussionen am realen Beispiel einer konkreten Situation".[1])

Die Fallstudie im Unterricht der Arbeitslehre wird reale Fälle aus dem wirtschaftlichen und beruflichen Leben zum Gegenstand haben und damit eine sinnvolle Ergänzung zu den mehr simulierenden Vorgehen im Planspiel, Rollenspiel und Projekt sein (Herr X verliert seinen Arbeitsplatz und sucht einen neuen; B muß einen Beruf wählen; Das Geschäft G vergrößert sich; Die Fabrik T stellt ihre Produktion um; Der Betriebsunfall Y).

Schwierigkeiten werden sich bei der Auswahl der Fälle ergeben, die realistisch und überschaubar sein müssen und dadurch dem geistigen Entwicklungsstand der Schüler gerecht werden.

Der Fall muß überschaubar sein (u.U. entsprechende Einengung), sollte mehrere Lösungsmöglichkeiten zulassen, die reale Lösung sollte in der Schlußphase zugänglich sein.

Zu Einzelheiten

In der Regel wird die Klasse/Gruppe in kleine aktive Arbeitsgruppen von 4—6 Personen aufgeteilt, die das „Fallmaterial" studieren und Lösungsvorschläge erarbeiten, die im Plenum zur Diskussion gestellt werden.

Um eine sachgerechte Lösung zu finden, müssen sich die Schüler über die dem Fall zugrunde liegenden ökonomischen und soziokulturellen Tatbestände und Hintergründe informieren, die — soweit möglich — selbständig von ihnen herausgefunden werden sollen.

Ein mögliches Verlaufschema der Fallstudie:[2])

1. Phase: Konfrontation — Erfassen der Probleme (Information über den Fall und Klarheit über das Problem
2. Phase: Exploration — Sammeln zusätzlicher Informationen (für die Entscheidung bei Lehrern, Schriften und Fachleuten)
3. Phase: Exploration — Ermitteln der Lösungsvarianten (aufgrund der bisherigen Informationen)
4. Phase: Resolution — Treffen der Entscheidung (Gegenüberstellen der Varianten und Bewerten)
5. Phase: Disputation — Verteidigung der Entscheidung (Vorlage der Gruppenentscheidungen und Diskussion)
6. Phase: Kollation — Vergleich der gefundenen Lösung mit der tatsächlichen

Betriebserkundung

Allgemeines

Aufgrund der Entwicklung innerhalb des letzten Jahrhunderts ist den Kindern und weitgehend auch den Jugendlichen der Einblick in das Arbeits- und Wirtschaftsleben verwehrt.

---

[1]) Erich Kosiol, Die Behandlung praktischer Fälle im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Ein Berliner Versuch, Berlin 1957, S. 36

[2]) Vgl. Kaiser, a.a.O., S. 188 ff

Diese Wirklichkeit muß ihnen bis zu ihrem eigenen, meist plötzlichen Eintritt verschlossen bleiben, wenn nicht Möglichkeiten geschaffen werden, Einblick in sie zu gewinnen und ein gewisses Vorwissen zu erlangen.

Neben dem Betriebspraktikum ist die Betriebserkundung eine solche Möglichkeit.

Die Betriebserkundung ist als Begriff und Maßnahme gegenüber der landläufigen Betriebsbesichtigung geprägt und projektiert worden[1]), d.h.: Sie ist ein vorbereiteter und ausgewerteter Betriebsbesuch, bei dem man außerdem auch auf die Gestaltung des Betriebsbesuches Einfluß nimmt.

Sie kann als eine Methodenform unter verschiedenen Zielsetzungen stehen, die es jeweilig möglichst genau zu bestimmen gilt. (Solche Zielsetzungen können — hier nur grob formuliert — z.B. sein: Kennenlernen eines Produktionsprozesses, Erfassen des Zusammenhangs von Absatz—Produktion—Beschaffung, Erkennen der Weisungsordnung, Kennenlernen der betrieblichen Ausbildung, Analyse eines Arbeitsplatzes.) Von der Zielsetzung her werden Art und Einzelheiten der Betriebserkundung festzulegen sein.

Die Betriebserkundung ist eine Methode der Anschauung, d.h.: Sie ist der Versuch, einen Wirklichkeitsbereich, der nur in bestimmten Dimensionen und Teilaspekten in der Schule vergegenwärtigt bzw. realisiert werden kann (verbal, filmisch, bildlich, als „Schulbetrieb"), unmittelbar in Augenschein zu nehmen.

Das Problem der Anschauung im Hinblick auf die Betriebswirklichkeit ist, daß durch die zunehmende Dynamisierung, Komplizierung und Theoretisierung viele betriebliche Vorgänge (z.B. technischer, wirtschaftlicher, sozialer Art) immer weniger unmittelbar anschaubar und einsichtig werden.

Deswegen ist eine Ergänzung der Methode „Betriebserkundung" durch andere (Praktika, Fallstudien, Planspiele, Projekte) und durch andere Medien der Anschauung (Modelle, Strukturbilder, Abbildungen, Filme) notwendig, um Vorgänge, Zusammenhänge, Ursachenfaktoren im Betrieb zu erfassen.

Ein Betrieb kann durch einen oder mehrere Besuche erkundet werden. Nach bisherigen Erfahrungen ist ein zwei- oder mehrmaliger Besuch von Vorteil, um durch die Neuartigkeit und Vielfältigkeit der Eindrücke zu wichtigen Bereichen und Fragen vorzustoßen und um von unterschiedlichen Fragestellungen her Zusammenhänge der betrieblichen Realität deutlich zu machen.

Die Betriebserkundung bietet somit die Möglichkeit, Überblick über die verschiedenen Betriebe und Arbeitsstätten in unserer Gesellschaft zu vermitteln. Deswegen sollte bei der Auswahl für die Jahrgangsstufen beachtet werden:

1. Von den Betriebsarten her sollten vertreten sein:
   Produktionsbetriebe (z.B. der Metallverarbeitung, Elektrotechnik, Chemotechnik)
   Handelsbetriebe (z.B. Fachgeschäft, Kaufhaus, Großhandel, Versandhaus)
   Dienstleistungsbetriebe (z.B. Spedition, Friseur, Versicherung, Zeitung)
   Verwaltungsbetriebe (z.B. Zentrale gr. Firmen, Amt, Behörde)
2. Von der Betriebsgröße her:
   Klein-, Mittel-, Großbetrieb (nach Beschäftigtenzahl)
3. Von der Unternehmensverfassung/Rechtsform her:
   Einzelunternehmung, Kommanditgesellschaft (KG), Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH), Aktiengesellschaft (AG), Genossenschaft, Körperschaften des öffentlichen Rechts
4. Vom Stand der Rationalisierung her:
   Handwerklich (vorindustriell — modernes Dienstleistungshandwerk), teil- und vollmechanisiert bis zur Steuerung betrieblicher Prozesse über elektronische Datenverarbeitung.

---

[1]) Zuerst von Otto Wagner. Erkundung der heimatlichen Berufs- und Arbeitswelt. Die Deutsche Schule 1958, S. 485 ff, auch in: „Auswahl", Bd. 2. Schroedel—Hannover 1963, S. 39—65, davon bereits 1955

Daneben spielt für den Einzelfall die Einstellung der Verantwortlichen im Betrieb eine Rolle:
Die Bereitschaft, die immer gegebene Mehrbelastung auf sich zu nehmen;
die Bereitschaft zur weitgehenden Offenlegung betrieblicher Verhältnisse;
die Bereitschaft, auf Wünsche der Lehrer und Schüler einzugehen;
die Fähigkeit, Schülern betriebliche Zusammenhänge zu zeigen und zu erläutern.

Zu Einzelheiten

Sofern der Betrieb nicht bekannt ist, sollte sich der Lehrer unbedingt vorher über ihn und seine Möglichkeiten informieren.

Eine gründliche Vorbereitung mit den Schülern ist unerläßlich (z.B. Aufstellen von Fragen und Beobachtungsgesichtspunkten, Bilden von Arbeits- und Beobachtungsgruppen, Überlegungen und u.U. Übungen zur Frage- und Beobachtungstechnik).

Ein Betriebsbesuch sollte in der Regel nicht länger als 2 Stunden dauern und in Gruppen mit unterschiedlichen Beobachtungsaufträgen vorgenommen werden.

Ebenso wie eine Vorbereitung ist eine Auswertung in der Schule unerläßlich (z.B. Gespräch und/oder Gruppenberichte und/oder schriftliche und bildhafte Ausarbeitung, ggf. unter Hinzuziehung von Vertretern des Betriebes).

Für eine angemessene Verwirklichung von Betriebserkundungen ist eine epochale Organisation des Stundenplans günstig.

Betriebspraktikum

Allgemeines

Als Betriebspraktikum bezeichnet man eine befristete Tätigkeit in Betrieben. Im Rahmen der Arbeitslehre kann es dem Schüler ein Vorverständnis und grundlegende Erfahrungen der Arbeitswirklichkeit ermöglichen und zur Reflexion anregen. Darüber hinaus kann es einer Sensibilisierung für das Problem der Berufswahl und der Entwicklung eines höheren Bewußtseinsgrades im Hinblick auf Berufswahlkriterien dienen.

Wie bei jeder Methode werden die Zielsetzungen über die allgemeine Intention hinaus genauer zu präzisieren sein, um von daher Art und Form im einzelnen zu bestimmen. Die bisher praktizierten Formen zeigen diesen Zusammenhang:

Die zur Zeit gängige Form ist das „Blockpraktikum". Es kann in zwei Formen durchgeführt werden:

1. Das Blockpraktikum in mehreren Betrieben, in denen die Schüler einzeln arbeiten.
2. Das Blockpraktikum in einem Betrieb, in dem die ganze Klasse (Gruppe) arbeitet.

Zur ersten Form des Blockpraktikums: 3 Wochen, Wahl des Betriebes nach Berufswunschrichtung des Schülers, Einzelunterbringung, Beschäftigung ähnlich wie ein Auszubildender, Lage vor der Berufsgrundentscheidung (8., 9., 10. Schuljahr), einmalige Durchführung.

Dahinter stehen als Zielsetzungen: Hilfe für den Übergang in die Berufs- und Arbeitswirklichkeit, Hilfe für die individuelle Berufswahl des Schülers, Erfahrungsgrundlage für die Entwicklung eines Verständnisses des Arbeits- und Wirtschaftslebens.

Hinter den mehrfachen Blockpraktika (z.B. in den 9./10. Klassen, aber auch in den gängigen Haupt- und Realschulklassen) stehen als Absichten:

1. Breitere Orientierung über mehrere Wirtschafts- und Arbeitsbereiche (z.B. ein Praktikum im gewerblich-technischen, eins im kaufmännisch-verwaltenden, eins im sozialpflegerischen Bereich);
2. stärkere Verzahnung des Praktikums mit dem Unterricht, d.h. laufende z.T. aufbauende Vorbereitung und Auswertung der Erfahrungen und Beobachtungen im Betrieb.

Zur zweiten Form des Blockpraktikums:

Das Blockpraktikum, in dem eine ganze Klasse in einem zumeist größeren Betrieb tätig wird, steht zentral unter dem Gesichtspunkt, den Gesamtzusammenhang eines Betriebes zu erhellen.

Bei den Sozialpraktika (in Krankenhäusern, Kinderheimen und anderen Institutionen) und bei den Verwaltungspraktika (in Ämtern und Behörden) ist die erklärte Absicht, die Schüler mit den Bereichen des öffentlichen Lebens zu konfrontieren, die jeden Menschen — gleich welche Position und Rolle er in der Gesellschaft einnimmt — betreffen.

Neben den Blockpraktika, die eine stärkere Einordnung in das betriebliche Leben, einen kontinuierlichen Einblick in den betrieblichen Ablauf und eine Abschwächung der Gastrolle beabsichtigen, gibt es die sog. Tagespraktika, in denen die Schüler 1 Tag in der Woche in einem Betrieb bei zwei- bis dreimaligem Wechsel des Betriebes im Jahr tätig sein werden. Ähnlich wie bei den mehrfachen Blockpraktika stehen dahinter: Orientierung über mehrere Arbeits- und Wirtschaftsbereiche, starke Verzahnung mit dem Unterricht.

Angesichts dieser bisher praktizierten Formen sollten modifizierte, u.U. auch völlig neue Formen des Betriebspraktikums im Rahmen der Arbeitslehre entwickelt werden. Auf jeden Fall sollte ein einmaliges Praktikum, wie es z.Z. im Haupt- und Realschulbereich weithin üblich ist, vermieden werden. Die damit gegebene Punktualität ist sowohl für die Berufswahl als auch für das Verständnis von Strukturen der Arbeits- und Wirtschaftswelt gefährlich, weil sich die Schüler auf die einmalige und eindrucksvolle Ersterfahrung zu leicht festlegen; es fehlt zumindest ein zweites, wenn nicht sogar ein drittes gleichgewichtiges Erfahrungsfeld, aus deren Vergleich heraus erst distanziertes, produktives und kritisches Durchdenken in der einen wie anderen Richtung möglich wird. Die Konsequenz kann nur sein, daß man etwa im Laufe des 8. bis 10. Schuljahres in Zukunft zwei oder drei Praktika (u.U. auch Kombinationen von Block- und Tagespraktika) unternimmt.

Zu Einzelheiten

Mehr noch als bei den Betriebserkundungen ist eine gründliche Vorbereitung und Auswertung des Betriebspraktikums, die vor allem die Absprachen mit den Betrieben (auch den Eltern und Berufsberatern) und die unterrichtliche Vorbereitung und Auswertung betreffen. Ohne sorgfältige Wahrnehmung dieser Aufgaben ist ein Betriebspraktikum wertlos.

Eine epochale Organisation des Stundenplans ist für eine angemessene Verwirklichung des Praktikums, z.T. auch seiner Vorbereitung und Auswertung, nahezu unerläßlich.

Lehrgang

In Abhebung zu den anderen Methodenformen wird hier an den fachlich-systematischen oder sachlogischen Lehrgang gedacht, in dem Erkenntnisfelder, Methodenzusammenhänge oder Kenntnisbereiche aus komplexen Wirklichkeiten herausgenommen und zusammengestellt werden.

Kennzeichnende Merkmale des Lehrgangs sind somit die Systematik und die sachlogische Stufung, die weitgehend ein lineares und additives Lernen erfordern, wobei auch in einem derartigen Lehrgang insgesamt und in seinen Teilschritten der Bezug zur jeweiligen Ausgangslage und Verständnisebene der Schüler beachtet werden muß.

In der Arbeitslehre können in solchen Lehrgangsformen z.T. z.B. Grundfertigkeiten wie Technisches Zeichnen, Bearbeitungs- und Verfahrenstechniken (auch kaufmännisch) oder Grundkenntnisse über Technologien, Unternehmensformen, Berufstätigkeiten vermittelt werden.

Sie können mit anderen Methoden in unterschiedlicher Verbindung stehen:
z.B. als Voraussetzung für die Verwirklichung von Projekten als auch als Folge bzw. Ausweitung (wenn eine Sachfrage, ein Sachproblem in seinen systematischen Bezügen und Zusammenhängen weiter verfolgt wird); umgekehrt können in größeren Lehrgängen Projekte, Planspiele, Fallstudien Ausgangspunkt Teilstück oder Abschluß sein; Lehrgänge sind auch als nebenherlaufende eigenständige Kurse in lockerer Verbindung zum Kernbereich der Arbeitslehre denkbar.

Lernerfolgskontrollen

Zum vorliegenden Rahmenplan wird ein Anhang erarbeitet, der eine umfassende Lernzielbank zu den vier Situationen und exemplarische Unterrichtsentwürfe enthalten wird. In diesem Zusammenhang sollen auch Verfahren der Lernerfolgskontrolle dargestellt werden.

In einer Reihe von Unterrichtsskizzen dieses Rahmenplanes sind bereits Möglichkeiten für Lernerfolgskontrollen angedeutet.

Als eine Hilfe bei der Sicherung von Beurteilungsdaten ist die „Schüler-Karteikarte" anzusehen, die von Fachkollegen einer Hamburger Gesamtschule entwickelt worden ist.

Schüler-Karteikarte für das Fach Arbeitslehre

Name: _____ Vorname: _____

Kl.-Lehrer 7	Kl.-Lehrer 8	Kl.-Lehrer 9	Kl.-Lehrer 10

7	Thema: Zensur: ( ) ___ ( ) Lehrer: _____ Kurzzeichen für Diagnosebogen Zahl 1	Thema: Zensur: ( ) ___ ( ) Lehrer: _____ Kurzzeichen für Diagnosebogen Zahl 2	Thema: Zensur: ( ) ___ ( ) Lehrer: _____ Kurzzeichen für Diagnosebogen Zahl 3	Zensur 1. Halbj. Zensur 2. Halbj.
8	Thema: Zensur: ( ) ___ ( ) Lehrer: _____ Kurzzeichen für Diagnosebogen Zahl 4	Thema: Zensur: ( ) ___ ( ) Lehrer: _____ Kurzzeichen für Diagnosebogen Zahl 5	Thema: Zensur: ( ) ___ ( ) Lehrer: _____ Kurzzeichen für Diagnosebogen Zahl 6	Zensur 1. Halbj. Zensur 2. Halbj.
9	Thema: Zensur: ( ) ___ ( ) Lehrer: _____ Kurzzeichen für Diagnosebogen Zahl 7	Thema: Zensur: ( ) ___ ( ) Lehrer: _____ Kurzzeichen für Diagnosebogen Zahl 8	Thema: Zensur: ( ) ___ ( ) Lehrer: _____ Kurzzeichen für Diagnosebogen Zahl 9	Zensur 1. Halj. Zensur 2. Halbj.
10	Thema: Zensur: ( ) ___ ( ) Lehrer: _____ Kurzzeichen für Diagnosebogen Zahl 10	Thema: Zensur: ( ) ___ ( ) Lehrer: _____ Kurzzeichen für Diagnosebogen Zahl 11	Thema: Zensur: ( ) ___ ( ) Lehrer: _____ Kurzzeichen für Diagnosebogen Zahl 12	Zensur 1. Halbj. Zensur 2. Halbj.

Diagnosebogen Arbeitslehre	nie	selten	manchmal	häufig	immer
Vertritt begründet seine Meinung					
Geht auf Beiträge anderer ein					
Läßt sich durch begründete Argumente überzeugen					
Sucht nach neuen Lösungen					
Arbeitet konzentriert					
Arbeitet selbständig					
Arbeitet kooperativ					
Überwindet Schwierigkeiten und Mißerfolge					
Beteiligt sich mündlich am Unterricht					
Fertigt schriftliche Arbeiten sorgfältig an					
Engagiert sich bei praktischer Arbeit					
Übernimmt freiwillig zusätzliche Aufgaben					

Rahmenrichtlinien

für das Fach Politik der Jahrgangsstufen 5–10 an Gesamtschulen

Zuständiges Referat: S 221/3
Referent: Joachim Pragal, Amt für Schule
Fachbereichssekretär: Dieter Knötzsch

Lehrplanausschuß:
Ulrich Brunckhorst, Gesamtschule Alter Teichweg
Jörn Bruss, Julius-Leber-Schule
Wolfgang Fichten, Gesamtschule Horn
Hilke Klüver, Otto-Hahn-Schule
Falko Lippel, Gesamtschule Mümmelmannsberg
Burghard Lippke, Gesamtschule Steilshoop
Siegfried Siegel, Peter-Petersen-Schule
Bärbel Wang, Gesamtschule Steilshoop

Gliederung

Seite

I **Didaktisches Konzept**

1 Zielsetzung des Faches und didaktische Folgerungen ... 552
2 Der integrative Ansatz ... 553
Begründung des integrativen Ansatzes
Geschichte und Geographie im Fach Politik ... 554
3 Lernziel- und Inhaltsbestimmung ... 557

II **Lernziele und Inhalte**

1 Fachlernziele ... 559
2 Lernziele und Schwerpunkte der Teilbereiche ... 563
3 Vorschlag einer Sequenz von Unterrichtseinheiten ... 577

III **Zur Unterrichtsorganisation**

1 Arbeitsformen und Methoden ... 581
2 Abschlußqualifikationen ... 586

IV **Kurzfassungen der Themen**

Vorbemerkungen ... 588
1 Schule ... 591
2 Kann man Meinungen machen? ... 596
3 Kohle und Erdöl
Fachkurs: Kartenlesen, Atlaskunde ... 599
4 Familie ... 604
5 Fernsehen zwischen Sechs und Acht ... 609
6 Verbraucher und Unternehmer: unterschiedliche Interessen — ungleiche Chancen ... 615
7 Arbeit und Herrschaft in der Vorgeschichte. Jäger und Sammler werden seßhaft ... 618
8 Verkehrsmittel und Verkehrswege
Fachkurs: Globus und Weltkarte ... 623
9 Arbeit und Herrschaft im Mittelalter
Bauern und Grundherren ... 626
10 Entwicklungsländer
Fachkurs: Klima- und Vegetationszonen ... 631
11 Jugendliche in der Gesellschaft ... 634
12 Industrialisierung und Kapitalismus ... 638
13 Die Revolution des Bürgertums in Frankreich ... 643
14 Das politische System der Bundesrepublik Deutschland ... 648
15 Öffentliche Aufgaben in der Bundesrepublik ... 655
16 Die Presse in der Bundesrepublik ... 659
17 Das politische System der Deutschen Demokratischen Republik ... 663
18 Markt — Macht — Preis ... 669
19 Zentrale Wirtschaftsplanung in der Deutschen Demokratischen Republik ... 674
20 Imperialismus ... 679
21 Großmächte ... 685
22 Reform und Revolution
(Rußland und Deutschland 1917/1918) ... 689
23 Nationalsozialismus als faschistische Bewegung ... 695
24 Zwei deutsche Staaten
(Zwischen Kaltem Krieg und Entspannung) ... 700
25 Sicherheitspolitik, Wehrdienst und Kriegsdienstverweigerung ... 707
26 Einkommens- und Vermögensverteilung ... 713

27 Soziale Schichtung und Mobilität ... 717
28 Konjunkturpolitik ... 721
29 Entwicklungspolitik ... 725
30 Grenzen des Wachstums ... 735
31 Freizeit in der Industriegesellschaft ... 740
32 Die Rollen von Mann und Frau ... 746
33 Erziehung ... 751
34 Recht im Alltag ... 756

I Didaktisches Konzept

1 Zielsetzung des Faches und didaktische Folgerungen

Ausgangspunkt für Überlegungen zu den Zielen und Inhalten des Faches Politik ist die Aufgabe, die Schüler an die Wertordnung des Grundgesetzes heranzuführen und ihnen zu helfen, unsere Gesellschaft und die Stellung des Individuums in ihr zu verstehen.

Der Politikunterricht in der Schule geht von folgenden Voraussetzungen aus:

- Die grundlegenden Normen dieser Gesellschaft, an denen sich politischer Unterricht orientieren muß, sind im Grundgesetz niedergelegt: „Die Achtung vor den im Grundgesetz konkretisierten Menschenrechten, vor allem vor dem Recht der Persönlichkeit auf Leben und freie Entfaltung, die Volkssouveränität, die Gewaltenteilung, die Verantwortlichkeit der Regierung, die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, die Unabhängigkeit der Gerichte, das Mehr-Parteien-Prinzip und die Chancengleichheit für alle politischen Parteien mit dem Recht auf verfassungsmäßige Bildung und Ausübung einer Opposition" (BVerfG, 1952). Die freiheitlich-demokratische Grundordnung nach dem Grundgesetz schließt die Unantastbarkeit der Würde des Menschen, die unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechte, das Rechtsstaatsprinzip und das Sozialstaatsprinzip ein.
- Demokratische Prinzipien wie Mitbestimmung, Mitwirkung und Kontrolle sollen nicht nur im staatlichen Bereich, sondern überall gelten, wo Herrschaft ausgeübt wird.
- Diese Gesellschaft ist pluralistisch strukturiert. Sie ist im Rahmen von Recht und Gesetz grundsätzlich offen für Entwicklungen und Fortschritte. Zu ihrem Wesen gehören Konflikte zwischen gesellschaftlichen Gruppen, die meist auf unterschiedlichen materiellen oder ideellen Interessen beruhen ebenso wie die Notwendigkeit, zu Regelungen und Übereinkünften zu kommen und dafür „Spielregeln" und verbindliche Verfahrensweisen vorzusehen. Dies ist nur möglich, wenn unterschiedliche Interessenlagen und Konflikte weder grundsätzlich negiert werden noch bei der notwendigen Lösung der Konflikte die Basis eines Minimalkonsens über Normen verlassen wird.

  Die Schule muß sich also in der Gesellschaft vorhandenen Konflikten stellen und versuchen, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie solche Konflikte im Rahmen der grundgesetzlich vorgegebenen Ordnung und des „gesellschaftlichen Minimalkonsenses" gelöst werden können.
- Die Schüler sollen diese Grundpositionen unserer staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung verstehen lernen und zu der Fähigkeit und Bereitschaft geführt werden, sie bewußt anzuerkennen und dementsprechend zu erteilen und zu handeln.

Daraus ergeben sich Folgerungen für die Didaktik des Faches:

1. **Bereitschaft und Fähigkeit zu Selbst- und Mitbestimmung sind die wichtigsten Lernziele des Politikunterrichts**

   Mit Selbst- und Mitbestimmung ist gemeint: die verantwortliche, auf Urteils- und Handlungsfähigkeit beruhende Teilhabe des Bürgers an Entscheidungen; der Abbau von Fremdbestimmung, die von Personen und Institutionen ausgehen kann; die Wahrnehmung der Chancen, die durch die Grundrechte sowie Rechts- und Sozialstaatsprinzip gegeben sind, und die Übernahme entsprechender Verpflichtungen.

2. **Das Prinzip kontroversen Denkens**

   Politischer Unterricht muß zum einen die Bereitschaft anstreben, Konflikte als Element gesellschaftlicher Existenz zu akzeptieren. Er muß die Fähigkeit entwickeln, einen eigenen Standpunkt zu finden und diesen in Auseinandersetzungen rational zu vertreten. Zum anderen muß politischer Unterricht dazu führen, andere Standpunkte zu verstehen und sie trotz sachbezogener Kritik als dem eigenen Standpunkt prinzipiell gleichberechtigt anzuerkennen (Toleranz). Er soll die Bereitschaft zum Kompromiß dadurch wecken, daß der Kompromiß als notwendiges Element einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft begreifbar wird. Beide Seiten, die des Kon-

flikts wie die seiner Lösung, gehören zum politischen Unterricht. Er versteht sich demzufolge weder als „Konfliktstrategie" noch als falsche Harmonielehre.

Dem dient das didaktische Prinzip kontroversen Denkens. Es fordert, unterschiedliche Standpunkte gleichgewichtig darzustellen, um eine einseitige und indoktrinierende Information (sei es direkt, sei es indirekt z.B. durch Themenwahl und Fragestellung) zu verhindern. Meinungen und Urteile müssen überprüft, in Frage gestellt und ggf. abgelehnt werden können, um Schülern eine weitgehend unabhängige Meinungsbildung zu ermöglichen und eine unkritische Anpassung zu vermeiden.

Der Politikunterricht soll den Schüler vorbereiten, an Prozessen und Veränderungen teilzunehmen, wenn und soweit er das nach freier Entscheidung will. Diese Entscheidung darf dem Schüler durch die Schule, den Unterricht oder den Lehrer weder abgenommen noch aufgezwungen werden.

Kontroverses Denken bedeutet nicht eine neutrale „einerseits-andererseits-Haltung". Politikunterricht kann und darf nicht wertfrei sein. Es ist notwendig, den eigenen Standpunkt und die eigene Meinung offenzulegen und als solche zu bezeichnen und gegensätzliche Standpunkte und Alternativen ausgewogen darzustellen. Hierbei ist jeder Lehrer an die Wertentscheidungen des Grundgesetzes gebunden. Diese stehen nicht im Unterricht zur Disposition. Insbesondere der Politikunterricht wird seiner Aufgabe, Schule für Demokraten im Sinne dieser Wertordnung zu sein, nur gerecht, wenn diese Bindungen als verpflichtende Vorgaben vom Lehrer auch als persönliche Überzeugung vertreten und in den Unterricht eingebracht werden. Auch das didaktische Prinzip des kontroversen Denkens findet hier seine Grenze. Es ist der Treue zur Verfassung und ihrer wertenden Verteidigung unterzuordnen.

3. **Die Orientierung des Unterrichts an gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen des Schülers, in denen er Konflikte erfährt oder erfahren wird und in denen er die Chance zu Selbst- und Mitbestimmung hat**

Mit Lebenssituationen sind charakteristische Situationen des privaten und öffentlichen Lebens gemeint, mit denen in der Regel jeder in Berührung kommt, z.B. in der Ausbildung, in Ehe und Familie, in der Freizeit, als Wähler, als Verkehrsteilnehmer, als Wehrpflichtiger. Die Orientierung an Lebenssituationen schließt die Behandlung von umfassenderen Sachzusammenhängen und Problemen ein, die zum Verständnis solcher Situationen notwendig sind. Aus der Orientierung an Lebenssituationen folgt, daß sich der Politikunterricht primär nicht an der Fachsystematik einer oder mehrerer Wirtschaftsdisziplinen ausrichten kann, sondern an den Problemen, die in Lebenssituationen auftreten und zu lösen sind.

Auch eine fachsystematische Ausrichtung schließt die Behandlung von Problemen ein. Beispielsweise könnte das Problem „Verkehr in Ballungsräumen" im Zusammenhang mit „Distribution/Verkehr" Gegenstand der Ökonomie sein, unter dem Gesichtspunkt „sozialer Status/Statussymbol Auto" Gegenstand der Soziologie, unter einer räumlichen Fragestellung der Geographie usw. — in jedem Fall aber nicht primär unter Fragestellungen und Zielsetzungen wie Selbst- und Mitbestimmung oder politische Urteilsfähigkeit. Demgegenüber sollen im Politikunterricht z.B. Nahverkehrsprobleme durchgängig Gegenstand einer Unterrichtseinheit unter den genannten Zielsetzungen sein. Zur Analyse solcher komplexen Probleme müssen mehrere Wissenschaften herangezogen und ihre wichtigsten Ergebnisse und Methoden in elementarisierter Form verständlich gemacht werden.

2 Der integrative Ansatz

Mit Integration ist gemeint die didaktische und unterrichtsorganisatorische Zusammenfassung des sozialwissenschaftlichen Lernbereichs in einem Unterrichtsfach „Politik", d.h. die Kombination der Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Disziplinen und ihr Zusammenwirken bei der Untersuchung eines Problems im Rahmen einer Unterrichtseinheit. Das schließt Unterrichtseinheiten nicht aus, die an der Systematik von Fachwissenschaften ausgerichtet sind, wenn notwendige Voraussetzungen des Verständnisses oder bestimmte Ziele auf diesem Wege besser erreicht werden

können (z.B. „Klima- und Vegetationszonen", Kurse wie „Kartenlesen" oder selbständige historische Einheiten).

Für einen integrativen Ansatz im Fach Politik sprechen folgende Gründe:

- Das Ziel der politischen Bildung ist nicht die Vorbereitung auf eine fachwissenschaftliche Ausbildung, sondern die Befähigung zur Analyse, zu begründetem Urteil und kontrolliertem Handeln im Bereich der Politik. Die dazu notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen sollten nicht aus ihrem Funktionszusammenhang gelöst und auf getrennte Unterrichtsfächer verteilt werden.
- Der Gegenstand des sozialwissenschaftlichen Lernbereichs ist aufgrund seiner Komplexität und der Interdependenz seiner Teilbereiche von der Sache her integrativ. Um soziale Wirklichkeit zu verstehen und in ihr handeln zu können, muß der Schüler sie in ihrem Zusammenhang kennenlernen. Er muß bereits in der Schule lernen, Probleme von verschiedenen, auch von verschiedenen fachlichen Aspekten her zu sehen.
- Im Hinblick auf Lernbereitschaft und Lerneffektivität sollte der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten soweit als möglich in einem für den Lernenden einsehbaren Zusammenhang mit den Zielen dieses Lernens stehen. Es ist lernpsychologisch nicht vertretbar, etwa in den unteren Klassen Fachkenntnisse und Fachwissen anzusammeln, sei es in der Absicht, sie in oberen Klassen für fächerübergreifende Problemerörterungen nutzbar zu machen, sei es in der Erwartung, sie würden später bei der Bewältigung von Problemen selbständig übertragen und angewandt werden. Solche Übertragungen und Anwendungen auf komplexe Problemsituationen sollten vielmehr in der Schule gezielt vorbereitet und geübt werden.

Geschichte und Geographie im Fach Politik

Die Inhalte und Methoden von Geschichte und Geographie sind unentbehrlich für das Verstehen und das Beurteilen der gegenwärtigen Gesellschaft und die Gestaltung einer zukünftigen.

Während sich die Integration sozialwissenschaftlicher Disziplinen wie Politologie, Soziologie oder Ökonomie im Rahmen eines Unterrichtsfaches („Sozialkunde") weitgehend durchgesetzt hat, bringen Geographie und Geschichtswissenschaft, die über eine lange Tradition als Schulfächer verfügen, ihren Beitrag bei der Untersuchung politischer Probleme in der Regel in eigenständigen Unterrichtsfächern ein.

Die Erprobung des integrativen Konzepts muß zeigen, inwieweit durch die Integration von Geschichte und Geographie bessere Ergebnisse im sozialwissenschaftlichen Lernbereich erzielt werden können als durch Reformen im Rahmen ihrer didaktischen und unterrichtsorganisatorischen Eigenständigkeit.

Zur Geschichte

Geschichte im Fach Politik soll insbesondere folgendes leisten:

- Geschichte kann die Zeitlichkeit, den Prozeßcharakter von Gesellschaft bewußt machen. Es kann einsichtig werden, daß z.B. Produktions- und Herrschaftsformen sowie Normen und kulturelle Gegebenheiten sich im Laufe der Geschichte geändert haben und geändert worden sind. Die Fixierung auf das scheinbar Selbstverständliche der Gegenwart wird dadurch relativiert.
- Die Konfrontation mit vergangener Wirklichkeit, mit dem ganz Anderen früherer Gesellschaften, macht deutlich, daß es andere Wert- und Zielvorstellungen, andere Zwecke und Formen des Zusammenlebens geben kann. Das ermöglicht Einsichten in die Zeitgebundenheit von Denken und Handeln und erweitert das Verständnis für menschliches Verhalten. Zum anderen ermöglicht es, aus einer kritischen Distanz die Besonderheit der eigenen Gesellschaft deutlicher zu erkennen und Alternativen zu sehen, es läßt nach Begründungen des Bestehenden fragen.
- In der Beschäftigung mit dem Vergangenen liegt zudem eine Möglichkeit der Erörterung emotional stark besetzter Probleme, ohne sie von vornherein mit Lernwiderständen zu belasten.

- Geschichte leistet einen bedeutsamen Beitrag zu konkretem, realitätsbezogenem und ideologiekritischem Denken. Versuche, Herrschaft historisch zu legitimieren, können überprüft, Legendenbildung und ideologische Deutungen von Geschichte können als politische Kraft begriffen werden, die Gegenwart und Zukunft mitbestimmt.

  In diesen Bereich gehören auch Fragen nach Voreinstellungen und Vorurteilen. Geschichte kann untersuchen, unter welchen Bedingungen Vorurteile entstanden sind, warum Begriffe negativ (z.B. Politik) und andere positiv besetzt sind (z.B. Sicherheit) und unter welchen Bedingungen sich solche Bewertungen ändern (z.B. die Amerikaner).
- Geschichte trägt dazu bei, Ideologien und Utopien der Gegenwart durch Einbindung in den historischen Prozeß zu relativieren und zu deuten; sie kann die Beurteilung der Gegenwart durch Einbeziehung langfristiger Prozesse differenzieren.

Die Richtlinien gehen davon aus, daß gerade die Einbeziehung der historischen Dimension gegenwärtiger Probleme in einem integrativen Fach das Interesse an Geschichte und das Geschichtsverständnis verbessern kann.

Zeitlichkeit und Prozeßcharakter von Gesellschaft lassen sich vor allem in thematischen **Längsschnitten** verdeutlichen. Schüler können z.B. bei Themen wie „Schule", „Familie" oder „Vermögensverteilung" erfahren, welche andersartigen Ziele und Lösungen es in anderen Epochen gegeben hat und inwieweit frühere Lösungen heute noch nachwirken.

Andererseits isolieren Längsschnitte Einzelbereiche aus ihrem Zusammenhang. Sie können zwar zeigen, daß Veränderungen stattgefunden haben, aber nicht, **wie** sie stattfanden. Die Komplexität der Ereignisse und Strukturen sowie menschliches Handeln im Spannungsverhältnis zwischen Notwendigkeit und Freiheit, Planung und Verwirklichung lassen sich nur in einem **Querschnitt** einfangen. Geschichte muß also auch Ereignisgeschichte sein, wenn Veränderungen und Alternativen nicht formal und abstrakt bleiben sollen.

Solche Querschnittsthemen (z.B. zur Französischen Revolution) stehen aber nicht innerhalb eines chronologischen Durchgangs durch die Geschichte, sie sind vielmehr didaktisch einer Problematik zuzuordnen, zu deren Verständnis Geschichte beitragen kann, z.B. Französische Revolution im Rahmen des Problembereichs Politische Herrschaft/Parlamentarische Demokratie.

Es werden also zwei sich ergänzende Verfahren vorgeschlagen, die historische Dimension im Politikunterricht wirksam werden zu lassen:

a) Thematische Längsschnitte im Rahmen einer problemorientierten Unterrichtseinheit (z.B. „Schule", „Rollen von Mann und Frau").
b) Querschnitte als selbständige Unterrichtseinheiten, aber didaktisch der Untersuchung eines gegenwärtigen politischen Problems zugeordnet.

Dabei ist anzustreben:

a) die historischen Beispiele in den Längsschnitten jeweils in die gleiche Epoche zu legen, so daß sie zeitlich miteinander in Beziehung stehen und die jeweilige Epoche von verschiedenen Aspekten her deutlich wird,
b) eine relative Chronologie der Querschnitte, bei deren Ordnung neben der Orientierung an gegenwärtigen Problemen auch der Gesichtspunkt „vorher — nachher" beachtet werden sollte, so daß sich z.B. für die Entwicklung in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert ein relativ kontinuierliches Nacheinander ergeben kann.

Der Geschichte und unmittelbaren Vorgeschichte der gegenwärtigen Gesellschaft wird auch bei diesem Ansatz eine größere Bedeutung und ein größerer Raum zugemessen. Eine Beschränkung darauf aber würde eine Verengung des Blickfeldes und der Möglichkeiten von Geschichte bedeuten, gerade im Hinblick auf „das Andere". Der Wandel von der Jäger-Sammler-Hirten-Existenz zur Seßhaftigkeit der Ackerbauern z.B. ermöglicht wichtige Einsichten für ein historisch fundiertes Verständnis von Politik.

Die Integration der Geschichte bedeutet nicht, daß sie zum Zuliefererbetrieb von Argu-

menten für vorgefaßte Meinungen wird. Vielmehr soll ihre Kontrollfunktion gerade im Zusammenhang mit der Behandlung gegenwärtiger Probleme zum Tragen kommen.

Die Prinzipien des Faches Politik gelten auch für die geschichtliche Arbeit, etwa kontroverses Denken oder das Befragen von Informationen und Informanten nach Interesse und Standort, nach Elementen und Mitteln von Überredung und Manipulation. Damit könnte die Möglichkeit, ideologischen und manipulierenden Gebrauch von Geschichte zu machen, auch einmal selbst zum Gegenstand des Unterrichts werden mit der Chance, die unreflektierte Übernahme von Geschichte als fertigem Ergebnis einzuschränken; auch wenn die Möglichkeiten quellenkritisch auswählender und prüfender Arbeit ohne Illusionen gesehen werden müssen.

Zur Geographie

Gesellschaftliche Existenz vollzieht sich in der Dimension des Raumes. Im Zusammenhang des Faches Politik wird der Raum als Verfügungsraum für soziale Gruppen betrachtet. Gesellschaftliches Handeln hängt ab von natürlichen Bedingungen und wirkt gleichzeitig verändernd und gestaltend auf ihn ein. Im Hinblick auf diese Wechselbeziehungen und auf die zunehmende Verantwortung jeder Gesellschaft für ihren Verfügungsraum werden geographische Fragestellungen, Methoden, Inhalte und Forschungsergebnisse unmittelbar in die Untersuchung gesellschaftlicher Probleme einbezogen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich unter geographischen Aspekten folgende Zielsetzung:

Kenntnis und Verständnis der Wechselbeziehungen zwischen den Naturfaktoren eines Raumes und sozial-ökonomischen Faktoren und die Fähigkeit, ihre Bedeutung für politische Entscheidungen beurteilen zu können.

Anteil und Funktion der Geographie im Fach Politik lassen sich folgendermaßen beschreiben:

1. Unter dem Gesichtspunkt der Abhängigkeit von natürlichen Bedingungen sollte im Unterricht beachtet werden:
   - Einsicht in Regelkreise natürlicher Faktoren wie Klima, Boden, Wasserhaushalt und Vegetation als räumliche Voraussetzung für jede gesellschaftliche Existenz. Hierbei muß berücksichtigt werden, daß Bedeutung und Bewertung der Naturfaktoren abhängig sind von gesellschaftlichen Faktoren (z.B. wissenschaftlich-technischer Stand der Produktion, außenwirtschaftliche Beziehungen). Sie haben somit einen veränderbaren Stellenwert für gesellschaftliches Handeln („Inwertsetzung des Raumes").
   - Ob und in welchem Maße in Vergangenheit und Gegenwart gesellschaftliche Existenzformen durch Naturprozesse und -bedingungen bestimmt wurden und werden; ob und inwieweit solche unmittelbaren Abhängigkeiten verringert werden.
   - Die Verwendung von Forschungsergebnissen zur Beurteilung der Nutzung und der Nutzungsmöglichkeiten von gesellschaftlichen Verfügungsräumen (z.B. Standortbedingungen).
   - Die Einsicht in den Zusammenhang, der besteht zwischen den gegebenen Naturfaktoren eines Raumes und dem Entwicklungsstand in den jeweiligen Räumen (z.B. frühe Flußkulturen); das schließt die daraus folgenden möglichen Abhängigkeitsverhältnisse zwischen verschiedenen Staaten ein.
2. Gesellschaftliches Handeln wirkt verändernd auf Raumstrukturen ein. Unter diesem Gesichtspunkt sollten beachtet werden:
   - Aufgrund gegebener und sich ändernder Bedingungen in einer Gesellschaft werden Nutzungsentscheidungen getroffen, die direkt oder indirekt wesentliche Veränderungen in den jeweiligen Verfügungsräumen bewirken können. Das können Entscheidungen staatlicher wie privatwirtschaftlicher Institutionen sein (z.B. politische Grenzfestsetzungen, standort- und strukturpolitische Entscheidungen; „Umwertung des Raumes").
   - Die Beurteilung solcher Entscheidungen im Hinblick auf die beteiligten Interes-

sen, auf die demokratische Legitimation, auf die sachgemäße Berücksichtigung geographischer Daten und die raumbezogenen Konsequenzen solcher Entscheidungen.

3. Grenzen und Veränderbarkeit eines Naturraumes.
Menschliches Handeln mit dem Ziel oder der Folge der Veränderung des Raumes kann zur Störung oder Zerstörung seiner natürlichen Regelmechanismen führen. Politische Entscheidungen müssen folglich immer auch die Frage nach den Grenzen der Belastbarkeit eines Raumes einbeziehen (Stichworte: Raubbau, Monokulturen, Erschöpfung der natürlichen Ressourcen, Umweltverschmutzung).

   Es müßte untersucht werden,

   - wo und inwieweit Notwendigkeit und die technischen Möglichkeiten bestehen, gestörte ökologische Gleichgewichte wieder herzustellen (Rekultivierung),
   - wo und inwieweit solche Möglichkeiten genutzt werden bzw. aus welchen Gründen nicht,
   - inwieweit die Notwendigkeit von Raumplanung gegeben ist und befolgt wird bzw. warum sie nicht befolgt wird,
   - welche Konsequenzen mit Maßnahmen der Umweltsicherung und Raumplanung verbunden sein können (z.B. im Hinblick auf Wirtschaftswachstum, staatliche Kontrolle privatwirtschaftlicher Entscheidungen).

4. Kritische Auseinandersetzung mit Informationen über Gesellschaften in fernen Räumen.

   Unter diesem Gesichtspunkt sollte folgendes beachtet werden:

   - Die von den Medien übermittelten und geprägten Informationen sollen genutzt werden, d.h. sie müssen eingeordnet und erweitert und so in ihrem Informationsgehalt überprüfbar und beurteilbar werden.
   - Aus der kritischen Beschäftigung mit Informationen über andere Länder soll die Bereitschaft entwickelt werden zum Engagement und zur Solidarität bei der Lösung raumübergreifender Probleme, zum Erkennen globaler Zusammenhänge und Verflechtungen und zur Einsicht in die Notwendigkeit von intergesellschaftlichen Lösungen globaler Probleme.

   Der so verstandene Beitrag geographischer Inhalte und Methoden kann **unterrichtsorganisatorisch** in verschiedenen Formen realisiert werden:

   - in Fachkursen mit vorwiegend instrumentalen Schwerpunkten (z.B. Einführung in den Umgang mit Karten oder Benutzung von Globus und Weltkarte), die problemorientierten Unterrichtseinheiten zuzuordnen sind,
   - in Unterrichtseinheiten mit spezifisch geographischem Schwerpunkt, z.B. Klima- und Vegetationszonen oder Kohle und Erdöl,
   - in integrativen Unterrichtseinheiten, z.B. Entwicklungsländer oder Grenzen des Wachstums.

Anmerkung:
Rein naturwissenschaftliche Inhalte der Geographie sollen in Absprache mit den naturwissenschaftlichen Fächern behandelt werden: im Rahmen der Biologie (z.B. „ökologisches Gleichgewicht", „Luft- und Wasserverschmutzung und -reinhaltung", „Der Mensch und seine Umwelt: Weltbevölkerung, Welternährung, Wirtschaftswachstum"), der Chemie (z.B. Entstehung und Funktion von Bodenschätzen am Beispiel des Erdöls) und der Physik (z.B. Erdkörper, Weltraum und Satelliten).

3 Lernziel- und Inhaltsbestimmung

3.1 Lernzielebenen

Mit Bezug auf die beiden wichtigsten Lernziele Selbst- und Mitbestimmung werden für den Politikunterricht Lernziele auf verschiedenen Ebenen formuliert:

- Als **Fachlernziele**, die notwendig auf einer hohen Abstraktionsebene stehen und den

Unterricht und seine Inhalte nicht unmittelbar bestimmen können. Dazu ist ihre Interpretation, Differenzierung und Konkretisierung auf anderen Ebenen notwendig.

- Als **Teilbereichslernziele,** die bestimmt werden bei der Übertragung und Anwendung der beiden wichtigsten Lernziele und der Fachlernziele auf Teilbereiche der Gesellschaft (wie z.B. öffentliche Aufgaben/politische Herrschaft oder interstaatliche Beziehungen) und auf mit diesen Teilbereichen in Beziehung stehende Lebenssituationen.

  So muß beispielsweise gefragt werden: Was folgt aus dem Fachlernziel „Erkennen der Geschichtlichkeit gesellschaftlicher Einrichtungen und Vorstellungen" für die Themen „Schule" oder „Freizeit", oder: Was bedeutet „politisches Handeln beurteilen aufgrund der Zielvorstellungen und Interessen der Handelnden" für das Thema „Verkehr".
- Als **Lehrgangslernziele,** d.h. als themenbezogene Lernziele einer Unterrichtseinheit.
- Als **Abschnittslernziele,** d.h. als konkretisierte und ggf. operationalisierte Lernziele für Abschnitte innerhalb einer Unterrichtseinheit.

3.2 Teilbereiche

Die Festlegung von vier Teilbereichen dient der Erschließung und ersten Strukturierung des komplexen sozialwissenschaftlichen Lernbereichs, um lernrelevante Probleme zu erfassen und ihnen entsprechende Lernziele zu bestimmen.

Die Teilbereiche gliedern nicht den Unterricht in dem Sinne, daß auf einen Unterrichtsabschnitt „Wirtschaft" ein Abschnitt „Gesellschaft" folgen würde. Sie sind auch nicht als Hinweise auf ökonomische, politologische oder soziologische Kurse zu verstehen. Vielmehr wird sich ein Unterrichtsthema in der Regel auf verschiedene Teilbereiche beziehen und von deren Lernzielen bestimmt sein (beispielsweise hat das Thema „Freizeit" Lernziele aus den Teilbereichen Wirtschaft und Gesellschaft; das Thema „Entwicklungsländer" steht unter Lernzielen aus allen Teilbereichen).

3.3 Die Bestimmung von Inhalten des Politikunterrichts

Inhalte von Unterricht gewinnen ihren didaktischen Sinn und ihre Rechtfertigung dadurch, daß an ihnen Lernziele erreicht werden. Sie werden dadurch nicht unwichtig oder beliebig, dürfen aber nicht Selbstzweck sein.

Auch in einem lernzielorientierten Unterricht gibt es verbindliche Inhalte, und es werden sich unter Gesichtspunkten wie Elementarisierung, Transfer oder Motivation bestimmte Inhalte als besser oder schlechter geeignet erweisen. Im Prinzip aber sind im Politikunterricht gleiche Lernziele an verschiedenen und in diesem Sinne austauschbaren Inhalten zu erreichen.

Im Rahmen der verbindlichen Entscheidungen (Fachlernziele, Teilbereichslernziele, den als verbindlich bezeichneten Themen und Begriffen bzw. Sachzusammenhängen — vgl. S. 577) sind Lehrer und Fachkonferenzen frei, um die aktuelle politische Situation und die der jeweiligen Schule berücksichtigen zu können und um Selbst- und Mitbestimmung auch im Unterricht zu ermöglichen.

Aus den bisherigen Ergebnissen der Entwicklungspsychologie lassen sich eindeutige Aussagen über die Auswahl von Inhalten und ihre Zuordnung zu bestimmten Altersstufen nicht ableiten. Lernfähigkeit und Lernbereitschaft hängen vor allem ab von den vorausgegangenen Lernprozessen und den jeweiligen Lernsituationen.

Aus den Untersuchungen zur politischen Sozialisation muß berücksichtigt werden, daß sich politische Einstellungen bereits im Vorschulalter entwickeln und daß diese Entwicklung im Alter von 13/14 Jahren einen Stand erreicht hat, auf dessen Basis politische Grundeinstellungen relativ stabil bleiben können.

Zum anderen muß die Tatsache beachtet werden, daß Vorgänge in der Gesellschaft auch Schüler betreffen (Rolle der Massenmedien, Kinder und Jugendliche als Konsumenten und Adressaten von Werbung usw.). Der Politikunterricht kann also nicht nur lebens-

vorbereitende, er muß auch lebensbegleitende Funktion haben.

Über die Orientierung an Lernzielen hinaus bedarf es weiterer Kriterien für die Auswahl und Anordnung von Inhalten:

- Subjektive und objektive Betroffenheit der Schüler. (Vgl. das didaktische Prinzip der Orientierung an gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen.) Das schließt die Gesichtspunkte Aktualität und Motivation ein.
- Bedeutsamkeit einer Thematik gegenwärtig und im Blick auf die Zukunft. Betrifft sie nach feststellbarem Konsens ein gravierendes gesellschaftliches Problem?
- Kontroversität einer Thematik, d.h. eine weitreichende kontroverse Beurteilung eines Sachverhalts aufgrund unterschiedlicher Ansichten und Interessen. (Vgl. didaktisches Prinzip kontroversen Denkens.)
- Orientierung an den Wissenschaften, d.h. einmal die Möglichkeit der Vermittlung von wissenschaftlichen Prinzipien (z.B. Offenlegung des Verfahrens, Bezeichnung des eigenen Standortes) und grundlegenden Arbeitsweisen (z.B. Hypothese, Verifizierung und Falsifizierung).

  Zum anderen: Die Ziele und Inhalte des Unterrichts dürfen dem Erkenntnis- und Problemstand der jeweiligen Fachwissenschaften nicht widersprechen.
- Die Möglichkeit, Einsichten, Kategorien, Begriffe, Methoden und Techniken für die Analyse neuer, dem Schüler zuvor nicht bekannter Daten und Probleme zu gewinnen (Transfer).
- Realisierung eines Themas im Hinblick auf die vorauszusetzenden Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler, auf die Elementarisierbarkeit einer Thematik, auf vorhandene Arbeitsmaterialien und unterrichtstechnologische Ausstattung.

Bei Entscheidungen über die Anordnung der Inhalte in Jahrgangsplänen und Themenkatalogen sollen zudem berücksichtigt werden:

- das Prinzip des „Spiralcurriculums", d.h. die Wiederaufnahme von Fragestellungen auf erhöhtem Abstraktionsniveau und bei steigender Komplexität.
- die Ziele und Inhalte anderer Fachbereiche mit dem Ziel inhaltlicher und unterrichtsorganisatorischer Abgrenzung, Koordination oder Kooperation.

II Lernziele und Inhalte

1 Fachlernziele des Politik-Unterrichts

1.1 Bereitschaft und Fähigkeit zu rationaler Orientierung und Analyse

1. Erkennen der grundlegenden Strukturen der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere
   - die Macht- und Herrschaftsverhältnisse, ihre Voraussetzungen, Institutionen sowie ihre Berechtigung und ihre Rechtfertigung,
   - den Prozeß der politischen Meinungs- und Willensbildung und seine Bedingungen,
   - grundlegende kontroverse Standpunkte und konkurrierende Zielvorstellungen in ihrer Abhängigkeit von unterschiedlichen Interessen, Wert- und Ordnungsvorstellungen.
2. Kenntnis anderer Gesellschaftsordnungen und alternativer Lösungsmöglichkeiten von gesellschaftlichen Problemen und Konflikten.
3. Kenntnis von Formen und Bedingungen internationaler wirtschaftlicher und politischer Verflechtung; Einsicht in die Notwendigkeit von Kommunikation und Kooperation zwischen Staaten und verschiedenen Gesellschaftssystemen.
4. Erkennen der Geschichtlichkeit und des Prozeßcharakters von Gesellschaften. Kenntnis geschichtlicher Voraussetzungen der gegenwärtigen Welt.
5. Kenntnis der räumlichen Voraussetzungen von Gesellschaften.

Einsicht in die Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichem Handeln und Naturraum.

6. Bereitschaft und Fähigkeit, selbständig Informationen zu beschaffen. Kenntnis von Methoden und Kriterien zur Verwendung von Informationen und Informationsquellen. Beherrschen grundlegender Arbeitstechniken.

1.2 Urteilsfähigkeit

1. Kenntnis sozialpsychologischer Faktoren der Urteilsbildung, insbesondere Einsichten in die mögliche Fremdbestimmung des Interesses und in den Zusammenhang zwischen Interesse und Erkenntnis.
2. Das eigene Urteil und die eigenen Wert- und Zielvorstellungen als bedingt und revidierbar erkennen.
   Offenheit und kritische Toleranz gegenüber Alternativen und anderen Standpunkten.
3. Die gesellschaftliche Bedingtheit politischer Einrichtungen und Vorstellungen erkennen und berücksichtigen.
4. Die Einsicht, daß gesellschaftliche Existenz einen Konsens über Normen braucht; ökonomische und soziale Bedingungen von Normen erkennen.
5. Gesellschaftliche Zwänge beurteilen im Hinblick auf ihre Funktion und Rechtfertigung.
6. Bereitschaft und Fähigkeit, in Alternativen zu denken. Die Entwicklungsmöglichkeiten einer Gesellschaft, den Planungs- und Handlungsspielraum für die Verwirklichung von Alternativen erkennen.
7. Politische Ziele und politisches Handeln beurteilen
   - nach den obersten Wertentscheidungen des Grundgesetzes und der geltenden Rechtsordnung,
   - nach den gegebenen ökonomischen und sozialen Bedingungen,
   - nach den Zielvorstellungen und der Interessenlage der Handelnden,
   - nach den eigenen Zielvorstellungen und der Interessenlage der eigenen Gruppe,
   - nach den Zielen und Interessenlagen anderer Gruppen.

1.3 Bereitschaft und Fähigkeit zu politischem Engagement und politischem Handeln

1. Einsicht in die Notwendigkeit politischen Engagements und der Übernahme öffentlicher Verantwortung in einer demokratischen Gesellschaft.
   Bereitschaft, sich für eine als sinnvoll erkannte Lösungsmöglichkeit zu entscheiden und für ihre Realisierung einzutreten.
2. Bereitschaft und Fähigkeit, eigene Interessen und Zielvorstellungen auch gegen Widerstände und im Konflikt mit anderen zu vertreten, dabei auch die Interessen anderer einzuschließen, insbesondere die sozial Schwächerer und Benachteiligter.
3. Konflikte als Element gesellschaftlicher Existenz anerkennen; Bereitschaft und Fähigkeit, zur rationalen Austragung und Lösung von Konflikten beizutragen.
   Bereitschaft und Fähigkeit zu sachlicher Auseinandersetzung und kritischer Toleranz, zu Kompromiß und solidarischem Handeln.
4. Kenntnis der gesetzlichen Grundlagen politischen Handelns, der Institutionen und ihrer Verfahrensweisen; die Fähigkeit, die gegebenen Handlungsmöglichkeiten zu nutzen und ggf. mit legalen Mitteln zu erweitern, um im Rahmen der grundsätzlichen Wertentscheidungen des Grundgesetzes auf gesellschaftliche Entscheidungsprozesse Einfluß nehmen zu können.
5. Realistische Einschätzung des politischen Handlungsspielraumes und der Chancen zu einer Erweiterung.
   Effizienz und Schwierigkeiten politischer Aktionen einschätzen und deren Auswirkungen verantwortlich prüfen.

1.4 Fertigkeiten

(Diese Lernziele konkretisieren und differenzieren die Zielsetzung 1.1.6: Beschaffung und Verwendung von Informationen, Beherrschen von Arbeitstechniken. Auch diese Lernziele können an verschiedenen Themen erreicht werden. Es ist aber notwendig, diesen Lernbereich langfristig und im einzelnen zu planen und den Erwerb wichtiger Fertigkeiten nicht dem Zufall zu überlassen. Z.B.: Bei welchem Thema soll die Benutzung von Statistiken eingeführt werden, bei welchen Themen soll diese Fertigkeit schwerpunktmäßig wiederholt und differenziert werden?)

1.4.1 *Beschaffung von Informationen und Materialien*

1. Selbständige Benutzung von Lernbüchern.
   Inhaltsverzeichnis — Gliederung und Aufbau des Buches — Register — Verweise — Verzeichnis und Erklärung der Begriffe — Unterscheidung von Quellen und Darstellung.
2. Selbständige Benutzung von Atlanten.
   Aufbau, Inhaltsverzeichnis und Register — Kenntnis verschiedener kartographischer Darstellungsformen.
3. Benutzung von Lexika und Nachschlagewerken.
   - Kenntnis einschlägiger preiswerter Nachschlagewerke
   - Kenntnis von Standardwerken (z.B. Brockhaus)
   - Kenntnis wichtiger und angemessener fachspezifischer Nachschlagewerke (z.B. Lexikon „Gesellschaft und Politik", Fischer-Almanach).
4. Benutzung von Zeitungen und Zeitschriften.
   Kenntnis wichtiger Zeitungen und Zeitschriften — Aufbau und Ressorts einer Zeitung — Benutzung von öffentlichen Zeitungsarchiven.
5. Benutzung öffentlicher Büchereien.
   Bibliothekare; alphabetischer Sachkatalog
6. Benutzung öffentlicher Informationsstellen.
   Kenntnis der folgenden Institutionen und Fähigkeit, sie ggf. zu benutzen:
   Schülerhilfe, Erziehungsberatung, Jugendbehörde, Rechtsauskunft und -hilfe, Verbraucherzentrale, Mieterbund, Abgeordnete, Bürgerschaft, Bezirksversammlungen und ihre Institutionen.
7. Befragungen
   planen, durchführen und auswerten.
   Auswahl von Zielgruppen, Formulieren von Fragen, Sammeln und Ordnen der Ergebnisse, Berücksichtigung berufs-, alters-, geschlechts-, schichtenspezifischer Kriterien.

1.4.2 *Benutzung von Texten*

Wesentliche Aussagen eines Textes benennen und wiedergeben.
Gliederung des Texts.
Zu einem gegebenen Text Stichwortreihen aufstellen.
Beantwortung von gegebenen oder selbst gestellten Fragen anhand eines Textes.
Quellen von Sekundärliteratur unterscheiden.
Texte kritisch bewerten.

1.4.3 *Benutzung von Globus und Karten*

1. Sich auf der Erdoberfläche orientieren können. Benutzung von Globus und Weltkarte;
   Himmelsrichtungen; Auffinden von Kontinenten und Weltmeeren;
   relative Lagebestimmungen vornehmen können.
2. Historische und geographische Atlanten benutzen können. Aufbau, Inhaltsverzeichnis, Register.
3. Kenntnis verschiedener Kartentypen und der Möglichkeiten ihrer speziellen Nutzung.

Topographische (physische) und thematische (Klima-, Vegetations-, Wetter-, Wirtschafts-, Verkehrs-, Bevölkerungs-, politische, historische Karten, Stadtpläne) Karten.

4. Karten lesen und wesentliche Aussagen wiedergeben können.
Legende; Schraffur, Farbe, Symbole.
5. Kartenumrisse und Lageskizzen lesen können. Eintragen von Informationen mittels einfacher Symbole. Herstellung von Faustskizzen.
6. Luftbilder lesen können. Luftbild und Karte einander zuordnen können.

1.4.4 *Benutzung von Statistiken und Tabellen*

Einfache Statistiken und Tabellen benutzen können. Die Aussagen ablesen, wiedergeben und erläutern (übertragen in die Form einfacher Diagramme und in Karten).
Gesichtspunkte zur kritischen Bewertung kennen (Bezugswerte; genaue Bezeichnung der Werte, z.B. Brutto- oder Netto-Einkommen, Tariflöhne oder Effektivlöhne...).

1.4.5 *Benutzung von graphischen Darstellungen*

1. Die Prinzipien von Diagrammen (Säulen-, Kreis-, Kurvendiagrammen) und Schaubildern kennen, solche graphischen Darstellungen lesen können.
2. Zahlenangaben in Säulen- und Kurvendiagrammen einfacher Art darstellen.
3. Prinzip und Darstellungsformen einer Zeitleiste kennen. Daten, Ereignisse und Entwicklungen auf eine Zeitleiste beziehen und ggf. eintragen können.
4. Gesichtspunkte zur kritischen Bewertung graphischer Darstellungen kennen (Maßstäbe, gewählte graphische Mittel und Symbole).

Anmerkung:

Mit der Beschaffung und Benutzung von Informationen müssen verbunden sein:

- Einsicht in die Notwendigkeit, zu einem gegebenen Problem/Aufgabenstellung verschiedenartige Materialien und Quellen zu befragen.
- Lernen, daß in jede Information/Nachricht, in jedes Material (bei seiner Auswahl und seiner technischen-formalen Gestaltung) immer schon Bewertungen eingegangen sind (z.B. die Beachtung der tatsächlichen Größenverhältnisse zwischen Erdteilen oder Bevölkerungsgruppen bei der Wahl einer bestimmten Kartenprojektion).
- die Bereitschaft und Fähigkeit, Informationen und Informanten zu prüfen, d.h.
  1. die zentrale Aussage und die verwendeten sprachlichen, visuellen und auditiven Mittel erfassen;
  2. prüfen, ob Sachverhalte in der Aussage vollständig wiedergegeben sind, ggf. Informationslücken feststellen;
  3. Folgerichtigkeit der Aussagen und Urteile prüfen;
  4. Fakten von Behauptungen unterscheiden;
  5. gesetzte Annahmen erkennen;
  6. Sachzwänge auf Wertimplikationen befragen, prüfen, ob Systemzwänge als Sachzwänge ausgegeben werden oder Sachzwänge als Systemzwänge.
  7. emotionale Elemente, Vorurteile und Einstellungen erkennen;
  8. Formen und Methoden von Überredung und Manipulation*) erkennen;
  9. nach den Adressaten der Information fragen;
  10. nach Interessenlage, Wert- und Zielvorstellungen des Informanten fragen.

*) Unter Manipulation wird hier und an anderen Stellen der Richtlinien verstanden die bewußte Beeinflussung von Personen und Gruppen in der Absicht, bestimmte Einstellungen oder ein bestimmtes Verhalten herbeizuführen, ohne daß den Betroffenen Sachverhalt und Ziele der Beeinflussung einsichtig und kritisierbar werden.

2 Lernziele und Schwerpunkte der Teilbereiche

2.1 Teilbereich „Wirtschaft"

Dem didaktischen Ansatz entsprechend soll die Beschäftigung mit Problemen aus diesem Teilbereich primär nicht von einer volks- oder betriebswirtschaftlichen Systematik bestimmt sein, sondern von gegenwärtigen und zukünftigen sozialen Situationen der Schüler (beispielsweise als Verbraucher, Produzent, Lohn- und Gehaltsempfänger, als Aus- und Fortzubildende) und den dafür notwendigen Kenntnissen und Einsichten.

Dazu ist es notwendig, über die unmittelbare Situation beispielsweise des Verbrauchers im Supermarkt hinaus zu fragen,

- nach Bedingungen der Produktion, Distribution und Konsumtion von Gütern und Dienstleistungen und ihren wechselseitigen Abhängigkeiten,
- nach den Formen, in denen unter verschiedenen Bedingungen in Vergangenheit und Gegenwart produziert, verteilt und verbraucht wurde bzw. wird (z.B. hauswirtschaftliche und industrielle Produktion),
- nach den Auswirkungen wirtschaftlicher Vorgänge auf alle Bereiche der Gesellschaft (z.B. auf Freizeit, Schulbildung, auf den materiellen Lebensstandard, auf soziale Beziehungen).

Dabei sollte versucht werden, verschiedene Erklärungen wirtschaftlicher Vorgänge von unterschiedlichen theoretischen Ansätzen her in den Unterricht einzubeziehen und zu fragen, welche Vorstellungen sie über Voraussetzungen, Abläufe und Auswirkungen wirtschaftlicher Prozesse vermitteln und ob sie einen Interessenstandpunkt ausdrükken.

Die folgenden Schwerpunkte und Lernziele müssen auch im Zusammenhang mit dem Fach „Arbeitslehre" gesehen werden, das für den Bereich „Wirtschaft" die Schwerpunkte Betrieb, Beruf, Berufswahl und -ausbildung, Situation am Arbeitsplatz, Produktionstechnik und -verfahren, privater Haushalt vorgesehen hat.

Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts sollten aus diesem Teilbereich folgende Schwerpunkte beachtet werden:

1. Bedingungen, Ziele und Formen der Produktion
2. Wirtschaft und Staat
3. Der einzelne in der Wirtschaftsgesellschaft.

Zu 1: **Bedingungen, Ziele und Formen der Produktion**

a) Es müßte deutlich werden,
   - daß Produktion (als die Herstellung von Gütern und Dienstleistungen zur Befriedigung menschlicher Bedürfnisse) der Knappheit entgegenwirkt und eine Voraussetzung menschlicher Existenz ist,
   - welches die wichtigsten Faktoren sind, die einen Beitrag zur Produktion leisten (menschliche Arbeitskraft, Kapital, Boden),
   - welche nichtökonomischen Faktoren auf die Produktion einwirken: Stand der technologischen Entwicklung, räumliche Gegebenheiten (wie Klima, Verkehrslage und insbesondere die natürlichen Ressourcen und ihre Nutzung), Besitz- und Herrschaftsverhältnisse.

   Der Zusammenhang, der zwischen Bedingungen, Formen und Zielen der Produktion und anderen gesellschaftlichen Bereichen besteht, müßte einsichtig werden; er darf sich im Bewußtsein der Schüler nicht als eine monokausale Kette von Ursache und Wirkung darstellen, sondern als ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis.

b) Zum anderen sollte an Beispielen deutlich werden, daß sich Bedürfnisse, Ziele und Formen der Produktion, Distribution und Konsumtion ständig verändert haben und weiter verändern. Es muß gefragt werden, wie und aus welchen Gründen Veränderungen zustande kommen und welche Konflikte dabei auftraten bzw. auftreten, wem die jeweiligen Ziele und Organisationsformen

der Produktion nützten bzw. nützen, inwieweit sie Selbst- und Mitbestimmung fördern oder verhindern.

Zu 2: **Wirtschaft und Staat**

Die wirtschaftliche Aktivität des Staates hat in den letzten Jahrzehnten an Umfang und Bedeutung wesentlich zugenommen. Diese Entwicklung sollte gesehen werden vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der wirtschaftlichen Entwicklung insbesondere im 20. Jahrhundert, die die Vorstellungen von der Selbstregulierung der Wirtschaft über den Marktmechanismus zunehmend in Frage gestellt haben.

Vor allem Konzentrationsprozesse und internationale wirtschaftliche Verflechtungen haben dazu geführt, daß Standort-, Produktions- und Organisationsentscheidungen großer Kapitalgesellschaften immer mehr Menschen betreffen und so die verstärkte wirtschaftspolitische Aktivität des Staates hervorrufen.

So stehen beispielsweise die Ansiedlung oder Verlagerung von Produktionsstätten und die Entwicklung neuer Produktionsverfahren im Zusammenhang mit den Lebensbedingungen der Menschen (Umwelt), mit Arbeitsplätzen, Steueraufkommen und in dessen Folge mit infrastrukturellen Maßnahmen des Staates.

In dem Zusammenhang „Wirtschaft und Staat" steht auch die Frage nach unterschiedlichen Wirtschaftsordnungen (insbesondere der markt- und zentralverwaltungswirtschaftlichen) und nach den Möglichkeiten, in ihnen öffentliche Interessen durchzusetzen, ohne den Freiheitsspielraum des einzelnen, Selbst- und Mitbestimmung unangemessen einzuschränken.

Zu 3: Der einzelne in der Wirtschaftsgesellschaft

Mit der Festlegung dieses Schwerpunktes soll darauf hingewiesen werden, die Interessen und Handlungsmöglichkeiten des einzelnen nicht nur im Zusammenhang mit Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik zu behandeln; die Schüler sollten auch direkt darauf vorbereitet werden, sich in der bestehenden Gesellschaft zurechtzufinden, etwa als Steuerzahler, Konsument, Sparer, Arbeitnehmer usw. Sie sollten über die Möglichkeiten informiert werden, ihre Interessen individuell, organisiert und solidarisch wahrzunehmen. Die Fähigkeit, Bedürfnisse kritisch zu reflektieren, muß ergänzt werden durch die Fähigkeit, Chancen für die Befriedigung von Bedürfnissen zu erkennen und wahrzunehmen.

Lernziele

Zu: **Bedingungen, Ziele und Formen der Produktion**

1. Erkennen, daß die jeweiligen Ziele und Formen der Produktion, der Verteilung und Konsumtion von wirtschaftlichen Gütern und Dienstleistungen historisch entstanden und veränderbar sind. Bedingungen und Folgen solcher Veränderungen erkennen.
2. Erkennen, daß der Stand der technologischen Entwicklung, Organisationsformen der Produktion, Naturfaktoren des jeweiligen Raumes (insbesondere die natürlichen Ressourcen und ihre Nutzung), Besitz- und Herrschaftsverhältnisse Bedingungen von Produktion sind; die wechselseitige Abhängigkeit dieser Faktoren erkennen.
3. Die Bedeutung der Bedingungen der Produktion für die Verteilung wirtschaftlicher Güter erkennen.
4. Die Bedeutung der Produktionsverfahren für die Entstehung und Vermehrung von Geld- und Sachvermögen erkennen, insbesondere die Rolle von Arbeit und Kapital.
5. Ursachen und Erscheinungsformen wirtschaftlicher Konzentration kennen; ihre Abhängigkeit vom Stand der technologischen Entwicklung, der Nutzung der natürlichen Ressourcen, der Kapitalverwertung und den Besitz- und Herrschaftsverhältnissen erkennen.

6. Die Folgen wirtschaftlicher Konzentration für Konsumtion und Verteilung kennen.
7. Ungleichgewichte zwischen Güterproduktion auf der einen und Konsumkraft auf der anderen Seite auf ihre Ursachen im Produktionsprozeß beziehen können (z.B. Überproduktion, Inflation oder Deflation).
8. Ursachen und Auswirkungen von Konflikten und Krisen in der Produktion kennen und sie im Zusammenhang mit der jeweiligen Wirtschaftsordnung betrachten (z.B. Tarifauseinandersetzungen, Absatzkrisen oder die Bedarfsdeckung in Staaten mit Zentralverwaltungswirtschaft).
9. Erklärungen und Rechtfertigungen für wirtschaftliche Vorgänge kennen und lernen, sie daraufhin zu prüfen, inwieweit in ihnen partikuläre Interessen als Gesamtinteressen ausgegeben werden.
10. Lernen, Veränderungen von Produktions- und Verteilungsformen auch daran zu messen, inwieweit sie der Verminderung von sozialer Ungleichheit dienen bzw. Selbst- und Mitbestimmung fördern.
11. Erkennen, daß die Verminderung von sozialer Ungleichheit nicht nur von wirtschaftlichem Wachstum und der Steigerung der Produktivität abhängig ist, sondern auch von den jeweiligen Besitz- und Herrschaftsverhältnissen.
12. Erkennen, daß die Verfügung über Produktionsmittel die Chance einschließt, darüber zu entscheiden, was und wie produziert wird. Damit kann eine Einflußnahme auf die Setzung gesellschaftlicher Prioritäten verbunden sein.

Zu: **Wirtschaft und Staat**

13. Merkmale unterschiedlicher Wirtschaftsordnungen und die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien erkennen (insbesondere: liberale Marktwirtschaft, soziale Marktwirtschaft, Zentralverwaltungswirtschaft); sie beurteilen unter der Frage, inwieweit sie ihren eigenen Zielvorstellungen, den Bedürfnissen der Menschen entsprechen und in welchem Maße sie Selbst- und Mitbestimmung des einzelnen fördern.
14. Erkennen, daß Standort-, Produktions- und Organisationsentscheidungen großer Unternehmen in zunehmendem Maße Reaktionen des Staates hervorrufen (z.B. Sicherung von Arbeitsplätzen und Steuereinnahmen, Auflagen oder Vergünstigungen im Hinblick auf Ökologie oder Lebensbedingungen der Menschen).
15. Erkennen, daß Konzentrationsprozesse in der Wirtschaft zunehmend Eingriffe des Staates in den Wirtschaftsablauf hervorrufen (z.B. Kartellgesetze, Verbraucherschutz, Investitionskontrolle, Verstaatlichung von Unternehmen).
16. Die Bedeutung des Staates für die Steuerung von Wirtschaftsabläufen einschätzen können (Struktur- und Konjunkturpolitik); Instrumente staatlicher Wirtschaftspolitik kennen.
17. Möglichkeiten des Staates kennen, auf außerwirtschaftliche Beziehungen und Entwicklungen Einfluß zu nehmen (z.B. Währungs-, Zoll-, Außenhandelspolitik, Subventionen); die Abhängigkeit solcher Maßnahmen von der wirtschaftlichen Entwicklung in anderen Ländern und ggf. von übernationalen Entscheidungen erkennen.
18. Maßnahmen des Staates zur Verwirklichung des Sozialstaatsgedankens des Grundgesetzes erkennen (z.B. Vermögensbildung, Steuerpolitik, Sozialversicherung); die tatsächlichen Fortschritte erkennen und die Chancen beurteilen, auf diesem Wege soziale Ungleichheit weiter abzubauen.
19. Die Verwirklichung des Sozialstaatspostulats danach beurteilen, inwieweit soziale Ungleichheit durch soziale und wirtschaftliche Reformen vermindert wurde und vermindert wird.

Die Verwirklichung von Sozialstaatlichkeit in verschiedenen Staaten kennen.

20. Erkennen, daß angesichts der unterschiedlichen Möglichkeiten zur Nutzung vorhandener wirtschaftlicher Kräfte sowie deren Weiterentwicklung Prioritäten gesetzt werden müssen (z.B. Vorrang des privaten Konsums oder infrastruktureller Maßnahmen).
21. Lernen zu fragen, in wessen Interesse die Setzung von Prioritäten erfolgt, ob sich dabei partikulare oder öffentliche Interessen durchsetzen.
22. Lernen zu fragen, ob und inwieweit wirtschaftliche Macht politische Entscheidungsprozesse beeinflußt.
23. Erkennen, daß wirtschaftliche Macht in einem demokratischen Staat der Kontrolle durch gesellschaftliche Institutionen bedarf; Möglichkeiten von Kontrolle kennen.

Zu: **Der einzelne in der Wirtschaftsgesellschaft**

24. Die eigene Position in der Wirtschaftsgesellschaft erkennen; wissen, daß über den Zusammenschluß mit gleichermaßen Betroffenen eine Chance zur Interessenwahrnehmung besteht.
25. Prüfen, welchen Einfluß die Stellung im Wirtschaftsleben auf das Verhalten im privaten und öffentlichen Bereich hat.
26. Prüfen, ob und inwieweit Schichtenzugehörigkeit mit unterschiedlichen wirtschaftlichen Interessen verbunden ist; untersuchen, in welcher Form solche Interessen jeweils vertreten werden, welche Normen und Rechtfertigungen ihnen zugrunde liegen.
27. Erkennen, daß Konflikte und Krisen im Produktionsbereich direkte und indirekte Auswirkungen auf den Privatbereich von einzelnen und Gruppen haben; solche Auswirkungen nennen können.
28. Methoden zur Durchsetzung von wirtschaftlichen Interessen und Formen der Austragung von Konflikten im Produktionsbereich kennen; untersuchen, inwieweit über die Austragung solcher Konflikte ein Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheit geleistet werden kann.
29. Folgen wirtschaftlicher Entwicklungen für Einkommen und Vermögensbildung verschiedener Schichten der Bevölkerung erkennen.
30. Maßnahmen und Modelle zur Vermögensbildung kennen; ihre Möglichkeiten im Hinblick auf eine gerechtere Einkommens- und Vermögensverteilung beurteilen können.
31. Erkennen, daß die Bedürfnisse des einzelnen in einer Gesellschaft und die Formen ihrer Befriedigung sich im Laufe der historischen Entwicklung verändert haben und verändern.
32. Gegebene Möglichkeiten zur Befriedigung von Bedürfnissen und zur Verbesserung der materiellen Lebensbedingungen kennen und nutzen lernen; z.B. als Arbeitnehmer, Verbraucher, Steuerzahler, Mieter, Sparer; solche Möglichkeiten danach beurteilen, inwieweit sie einen Beitrag zur Verwirklichung der Selbst- und Mitbestimmung und zur Verminderung sozialer Ungleichheit leisten können.
33. Bereitschaft und Fähigkeit, das eigene Wirtschaftsverhalten rational zu steuern.

2.2 Teilbereich „Politische Herrschaft und öffentliche Aufgaben"

„Macht" wird in einem allgemeinen Sinne verstanden als die Möglichkeit, in einer gegebenen Situation den eigenen Willen durchzusetzen. In diesem allgemeinen Sinne ist Macht eine durchgängige Erscheinung von Gesellschaft, ihre Attribute — wie Überordnung und Unterordnung, Überlegenheit und Einfluß, Führung und Gehorsam, Autorität, Vertrauen, Angst, Opportunismus — sind in allen sozialen Gebilden und Beziehungen

festzustellen. Unter **„Herrschaft"** wird hier in einem präziseren Sinn eine Machtausübung verstanden,

- die langfristige Beziehungen von Überordnung und Unterordnung anstrebt und zu einer Differenzierung der Gesellschaft in Herrschende und Beherrschte bzw. Herrschaft Delegierende führt (über eine gegebene Situation hinaus),
- die institutionalisiert, „eingerichtet" ist, z.B. durch staatliche Institutionen, Befugnisse, Gesetze, fixierte Normen,
- die inhaltlich durch (jeweils unterschiedliche) Werte und Grundsätze legitimiert (gerechtfertigt) wird, z.B. monarchische oder demokratische Legitimation.

Demokratische Herrschaft kann charakterisiert werden als Herrschaft, die ausgeübt wird auf Grund zeitlich begrenzter und widerruflicher Willenserklärungen des Volkes und unter ständiger Mitbestimmung und Kontrolle des Volkes.

Schule muß auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten, indem sie

- Schüler in die Lage versetzt, die eigenen Interessen zu erkennen, sie zu artikulieren und im Rahmen von Rechtsstaatlichkeit zu vertreten,
- Funktionen, Instrumente und Berechtigung von politischer Herrschaft durchsichtig macht,
- Schüler darauf vorbereitet, Verantwortung und Pflichten zu übernehmen, an politischen Entscheidungen mitzuwirken oder sie zu kontrollieren.

Diese Aufgabe gewinnt in dem Maße an Bedeutung, in dem der Bereich öffentlicher Aufgaben und staatlichen Einflusses wächst und andererseits die Mehrzahl der Schüler beispielsweise Rechtsstaatlichkeit, Pressefreiheit und Autonomie der einzelnen und Gruppen als gesicherte Selbstverständlichkeit ansehen und sich ihrer ständigen Gefährdung wenig bewußt sind.

Eine Hauptschwierigkeit des Unterrichts wird darin bestehen, eine realistische Position zu finden zwischen der Kunde von verfassungsrechtlichen Möglichkeiten und Institutionen und den realen Chancen, sich ihrer wirksam zu bedienen. Es müssen im Unterricht Möglichkeiten gefunden werden, um sowohl Resignation (von vornherein oder aus Enttäuschung) als auch Aktionismus als Lernergebnis zu vermeiden. Daher muß sich kritische Analyse beziehen auf Institutionen und Entscheidungsprozesse wie auch auf die eigene Urteilsfähigkeit und auf eigene Einflußmöglichkeiten. Sie muß ergänzt werden durch Informationen über tatsächlich vorhandene Möglichkeiten und — soweit wie möglich — auch durch Erproben und vorbereitende Einübung (z.B. Umgang mit Behörden, Mitarbeit in Parteien und Organisationen, aktive und passive Benutzung von Informationsquellen, Formen der Solidarisierung, Beteiligung an Demonstrationen, Unterschriftensammlung). In diesem Zusammenhang kommt der Organisation des Unterrichts selbst in Richtung auf Selbst- und Mitbestimmung besondere Bedeutung zu.

Im Politikunterricht sind Kenntnisse von Institutionen, ihrer Funktionen und Arbeitsweisen unerläßlich. Kriterium für ihre Auswahl und Behandlung ist das Ziel, Herrschaft transparent zu machen, zu zeigen, welche Aufgaben sie hat, welchen Zielen und Interessen sie dient, und welche Möglichkeiten bestehen bzw. geschaffen werden sollten, um eine verantwortliche Teilhabe der Bürger auch an staatlichen Entscheidungsprozessen zu ermöglichen.

Im Unterricht sollten aus diesem Teilbereich folgende Schwerpunkte berücksichtigt werden:

1. Bedingungen, Funktionen und Legitimation von politischer Herrschaft,
2. Politische Entscheidungsprozesse,
3. Demokratische Teilhabe an politischen Entscheidungen in einer repräsentativen Demokratie (Demokratisierung).

Zu 1: **Bedingungen, Funktionen und Legitimation politischer Herrschaft**

Bedingungen politischer Herrschaft (beispielsweise räumliche, historische, ökonomische, technische oder ideelle Bedingungen) können untersucht werden unter Fragestellungen wie:

- Unter welchen Bedingungen hat sich politische Herrschaft historisch entwikkelt?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen bestimmten politischen Systemen (z.B. Monarchie, Parlamentarismus ...) und bestimmten Wirtschaftsordnungen oder Weltanschauungen?
- Inwieweit beeinflussen Organisationsformen und Machtverhältnisse in Wirtschaft und Gesellschaft die Ausübung politischer Herrschaft?
- Inwieweit wirkt politische Herrschaft auf wirtschaftliche und andere Bedingungen zurück (z.B. über Steuerpolitik, Bildungspolitik)?
- In welchem Maße werden politische Ordnungen von interstaatlichen Beziehungen bestimmt?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Erscheinungsformen und Legitimation von politischer Herrschaft und dem politischen Bewußtsein in einer Gesellschaft (beispielsweise der Zustimmung der Beherrschten zur jeweiligen Herrschaft und den unterschiedlichen Ursachen solcher Zustimmung, z.B. im Sozialisationsprozeß und der Verinnerlichung von Normen oder in der Einsicht in notwendige Funktionen von Herrschaft)?

Es muß deutlich werden, daß sich mit ihren Bedingungen die Aufgaben, Formen und Legitimationen von politischer Herrschaft im Laufe der Geschichte immer wieder geändert haben und daß sie zu verändern sind, wenn sie den gesellschaftlichen Aufgaben und Zielvorstellungen nicht mehr entsprechen.

Im demokratischen Rechtsstaat ist alle politische Herrschaft demokratisch legitimiert. Sie beruht auf:

- der Verfassung, die sich das Volk bzw. seine Vertretung gegeben hat,
- auf Gesetzgebung, die durch die gewählten Volksvertreter unter Beachtung der Regeln (Normen) der Verfassungen (Grundgesetz, Landesverfassungen) beschlossen werden,
- Verordnungen, Richtlinien und Einzelanweisungen, die von parlamentarisch verantwortlichen Vertretern der Exekutive (Bundesregierung, Landesregierung, Bundesminister, Landesminister oder -senatoren) erlassen und gegenüber der zuständigen Volksvertretung verantwortlich werden,
- der Nachprüfbarkeit durch die Rechtsprechung (Dritte Gewalt).

Es muß beachtet werden, daß auch im nicht-staatlichen Bereich Herrschaft ausgeübt wird. Sie beruht auf unterschiedlichen Legitimationen:

- in demokratischen Parteien, Verbänden und Organisationen auf der Gesetzgebung durch das Parlament (z.B. Parteiengesetz oder Tarifvertragsgesetz) und der Willensbildung (Entscheidung) durch die Mitglieder;
- in Wirtschaftsunternehmen auf Gesetzgebung (z.B. Aktiengesetz) und Entscheidungen der Unternehmer, bei großen Unternehmen unter Beteiligung der Arbeitnehmer in unterschiedlicher Form (z.B. paritätische Mitbestimmung, Mitbestimmung des Betriebsrates nach Betriebsverfassungsgesetz).

Unter dem Gesichtspunkt „Funktion von Herrschaft" sollen die Grundfunktionen von Herrschaft deutlich werden (wie Organisation der Arbeit in arbeitsteiligen Gesellschaften, Rechtsschutz und innerer Frieden, Schutzfunktion nach außen). Damit ist die Frage nach dem Zusammenhang zwischen politischer Herrschaft und Interessen verbunden. Welchen Zielen und Bedürfnissen dienten und dienen politische Herrschaft und ihre Institutionen? Sind es öffentliche Interessen wie Umweltschutz und Reform des Bildungswesens oder partikuläre? Entscheidend ist dabei, wie „öffentliche" oder „Gesamtinteressen" definiert und legitimiert sind: Werden sie in einem offenen Prozeß der politischen Meinungsbildung nach den Regeln einer rechtsstaatlichen, demokratischen Verfassung bestimmt und entsprechen sie damit den Bedürfnissen der Mehrheit der Mitglieder einer Gesellschaft (in diesem Sinne werden hier die Begriffe gebraucht) oder setzen sich unter

dem Anspruch gesamtgesellschaftlicher Notwendigkeit nicht auf diese Weise legitimierte Sonderinteressen durch?

Eine Vielzahl von gesellschaftlichen Aufgaben ist über Privatinitiative und Markt nicht mehr zu erfüllen; das machte eine Ausweitung der öffentlichen Aufgaben in vielen Bereichen notwendig.

Zu 2: **Politische Entscheidungsprozesse**

Unter diesem Schwerpunkt sollten vor allem zwei Fragenkomplexe beachtet werden:

1. Institutionen und Organisation von Entscheidungsprozessen:
   Wer ist beteiligt, welche Instrumente politischer Herrschaft werden benutzt (z.B. Gesetz, Gewalt, Propaganda). Wer kontrolliert die Ausführung von Entscheidungen, welche Konflikte treten auf, wie werden sie ausgetragen?
2. Stellungnahme zu und Beurteilung von politischen Entscheidungen:
   Welche gesellschaftlichen Gruppen setzen sich durch, dienen die Entscheidungen öffentlichen oder Gruppeninteressen, inwieweit werden bei der Rechtfertigung von Entscheidungen Systemzwänge als Sachzwänge — oder umgekehrt — ausgegeben, entsprechen die Entscheidungen den Verfassungsnormen, fördern sie soziale Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Rechtsstaatlichkeit?

Zu 3: **Demokratische Teilhabe an politischen Entscheidungen in einer repräsentativen Demokratie (Demokratisierung)**

In diesem Schwerpunkt sollen vorhandene und denkbare Wege in Richtung auf demokratische Teilhabe und Mitbestimmung der Bürger erörtert werden: Möglichkeiten der Mitwirkung in Parteien und Verbänden, Inanspruchnahme von Behörden und anderen öffentlichen Einrichtungen; Alternativen zur repräsentativen Demokratie (z.B. Formen direkter Demokratie) und damit verbundene Probleme und Gefahren (z.B. Rechtsstaatlichkeit und Funktionsfähigkeit), Möglichkeiten und Formen von Solidarisierung und Organisation von Gruppeninteressen.

Lernziele

Zu: **Bedingungen, Funktionen und Legitimation von politischer Herrschaft**

1. Bedingungen politischer Herrschaft kennen (z.B. räumliche, ökonomische, technische, ideelle, historische).
2. Funktionen politischer Herrschaft kennen; prüfen, ob politische Herrschaft im gegebenen Falle öffentlichen oder Gruppeninteressen dient.
3. Verschiedene Legitimationen von Herrschaft kennen (z.B. religiöse, rassische, demokratische); sie überprüfen können im Hinblick auf die Interessen, denen sie dienen oder gedient haben.
4. Den Begriff „Öffentliche Interessen" und seine Verwendung kennen; untersuchen, welche Aufgaben in modernen Industriegesellschaften im öffentlichen Interesse liegen.
5. Erkennen, daß Herrschaft in einer Demokratie nur gerechtfertigt werden kann, wenn sie durch zeitlich begrenzte Willenserklärungen des Volkes legitimiert ist, parlamentarischer sowie öffentlicher Kontrolle unterliegt und funktional begründbar öffentlichen Interessen dient.
   Prüfen und erkennen, wo Herrschaft diese Bedingungen nicht erfüllt und nur im Interesse der Herrschenden gerechtfertigt wird.
6. Erkennen, daß im demokratischen Rechtsstaat politische Herrschaft immer parlamentarisch legitimiert sein muß.
7. Erkennen, daß Aufgaben und Formen politischer Herrschaft nicht an sich gegeben sind, sondern in einem ständigen Prozeß der Veränderung und Anpassung an neue Bedingungen stehen.

8. Erkennen, daß in unserer Demokratie diese Anpassung zu vollziehen zu den Hauptaufgaben des Parlaments gehört und daß grundlegende Prinzipien durch unsere Verfassung verbindlich vorgegeben sind.
9. Erkennen, daß die Inhalte öffentlicher Aufgaben und ihre Lösung abhängen von dem jeweiligen Stand der wirtschaftlichen Entwicklung und dem Anteil am Sozialprodukt, das für diese Aufgaben zur Verfügung steht.
10. An historischen Beispielen lernen, wie sich politische Herrschaft verändert hat; Bedingungen und Faktoren von Veränderungsprozessen kennen und erkennen, wie sich Menschen in Entscheidungssituationen verhalten haben, welche Möglichkeiten menschlichen Handelns zwischen Freiheit und Notwendigkeit bestanden.

Zu: **Politische Entscheidungsprozesse**

11. Verschiedene Systeme politischer Herrschaft in Gegenwart und Vergangenheit kennen, charakterisieren und beurteilen.
12. Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland kennen, ihre im Grundgesetz festgelegten Grundlagen und Prinzipien (insbesondere Rechts- und Sozialstaatsprinzip) und die Institutionen, in denen sich politische Entscheidungsprozesse vollziehen.
13. Politische Entscheidungen und Entscheidungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland kennen und von den Prinzipien des Grundgesetzes her beurteilen.
14. Erkennen, daß politische Herrschaft mit Interessengegenständen und Konflikten verbunden ist; Formen der Konfliktaustragung kennen und beurteilen; prüfen, inwieweit in unterschiedlichen politischen Systemen die öffentliche Austragung von Konflikten möglich ist.
15. Verschiedene Formen der Einflußnahme von Interessengruppen auf Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben und auf politische Entscheidungsprozesse kennen; prüfen, welche Gruppen mehr und welche Gruppen weniger Einfluß haben.
16. Erkennen, was Rechtsstaatlichkeit für das Leben des einzelnen und die Situation von Gruppen bedeutet und welche Auswirkungen es hat, wenn in einer Gesellschaft die rechtsstaatliche Sicherung zur Wahrnehmung individueller Rechte und unterschiedlicher Interessen fehlen.
17. Erkennen, daß das Recht ein Instrument von Herrschaft ist, das der Regelung gesellschaftlichen Zusammenlebens und in der Demokratie insbesondere dem Schutz des einzelnen dienen soll; erkennen, daß das Recht auf politischen Entscheidungen beruht und sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung verändert.
18. Das Spannungsverhältnis zwischen Gesetzlichkeit und Gerechtigkeit in seiner Bedeutung für politisches Handeln erkennen.

Zu: **Demokratische Teilhabe an politischen Entscheidungen in einer repräsentativen Demokratie (Demokratisierung)**

19. Bestehende Möglichkeiten für demokratische Teilhabe und Wahrnehmung von Interessen kennen und sie nutzen können (z.B. staatliche Einrichtungen, gesellschaftliche Organisation, Formen der Solidarisierung).
20. Die eigenen Chancen zur Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungsprozesse realistisch einschätzen können.
21. Andere Herrschaftsformen als die der repräsentativen Demokratie kennen (z.B. Formen direkter Demokratie); ihre Realisierbarkeit und Konsequenzen prüfen.
22. Erkennen, daß die Sicherung demokratischer Verhältnisse nicht nur von den verfassungsrechtlichen und institutionellen Regelungen abhängt, sondern

auch von Informationsstand und demokratischem Bewußtsein der Bevölkerung.

23. Möglichkeiten und Bedingungen zur Verbreiterung der Informationsbasis für die Öffentlichkeit kennen (z.B. Medienkontrolle, öffentliche Kommunikationssysteme).
24. Das Recht auf Widerstand und im Falle einer Gefährdung der Rechtsstaatlichkeit die Verpflichtung zum Widerstand als Element demokratischer Herrschaft verstehen.

3.3 Teilbereich „Gesellschaft"

Fragestellungen in diesem Teilbereich betreffen in besonderem Maße den unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler. Die Verhaltensweisen, Konflikte, Bestätigungen und Enttäuschungen, die sie in der Familie, in der Schule, in peer groups (informelle Gruppen Gleichaltriger) und beim Umgang mit Massenmedien erfahren haben, können thematisiert werden. Damit kann der Unterricht Kindern und Jugendlichen auch unmittelbar bei der Lösung mancher Probleme helfen (Unsicherheit, Versagen, Aggressivität ...), indem sie diese nicht nur als individuelle, sondern auch als generelle und sozial bedingte Fragen verstehen lernen.

Der Unterricht muß sich dabei an den Ergebnissen der vorangegangenen Sozialisation orientieren und sie entsprechend seinen Zielsetzungen zu strukturieren, verstärken, kompensieren oder korrigieren versuchen, ohne die beschränkten Möglichkeiten gegenüber den anderen Sozialisationsfaktoren aus dem Auge zu verlieren.

Damit hängen einige Probleme zusammen, die beachtet werden müssen:

- Die Erfahrungen der Schüler werden zu einem großen Teil in Situationen gemacht, in denen Abhängigkeit und Führung weitgehend notwendig sind (z.B. in Familie und Schule), sie sind daher nur eingeschränkt übertragbar auf andere Situationen.
- Schüler sind in unterschiedlichem Maße bereit (und in der Lage), eigene Einstellungen und Verhaltensweisen und deren Bedingungen (etwa in der eigenen Familie) als Unterrichtsgegenstand anzunehmen; sie könnten diese Thematik mit Recht als Eingriff in die Privatsphäre empfinden.
- Die Thematisierung solcher Fragen kann bei Schülern zu unzumutbaren Belastungen und Konflikten führen, wenn sie im Gegensatz zu Zielen und Stilen in anderen Sozialisationsfeldern steht. Die Schule hat darauf Rücksicht zu nehmen.

Die Behandlung von Themen aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler bedeutet nicht, daß deren konkrete persönliche Erfahrungen einbezogen und unmittelbar im Unterricht erörtert werden müßten. Häufig werden hypothetische Fälle oder Fälle aus Zeitung und Fernsehen eine geeignetere Grundlage des Unterrichts sein.

Diesen Überlegungen folgen die inhaltlichen Schwerpunkte, die im Teilbereich „Gesellschaft" berücksichtigt werden sollen:

1. **Sozialisation,**
   verstanden als das Hineinwachsen in die Positionen und Rollen der Gesellschaft durch das Lernen der damit verbundenen Normen, Erwartungen, Traditionen, Sanktionen und Verhaltensmuster.

   Im Unterricht sollen Sozialisationsinstanzen wie Familie und Schule behandelt werden, wie auch die Bedeutung anderer Faktoren (z.B. Werbung und Massenmedien) für den Sozialisationsprozeß.

   Es sollte deutlich werden, daß es zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Ziele und Formen von Sozialisation gegeben hat und gibt. Sie müssen in ihrer Geschichtlichkeit erkannt und im Hinblick auf die Bedürfnisse und Interessen untersucht werden, denen sie nützen und denen sie schaden. Dabei muß die Fähigkeit angestrebt werden, die mögliche Manipulation von Bedürfnissen und Interessen zu erkennen und sich ihr zu widersetzen.
2. **Soziale Rollen,**
   verstanden als Bündel von Verhaltenserwartungen, die sich an bestimmte soziale Positionen knüpfen.

Die Kategorie „Rolle" wird hier benutzt wegen ihrer fruchtbaren methodisch-didaktischen Möglichkeiten, um individuelles Verhalten im Zusammenhang mit seinen gesellschaftlichen Bedingungen verstehen zu lernen.

Schüler sind vielfach mit Rollenerwartungen und -konflikten konfrontiert: als Junge/Mädchen, Sohn/Tochter, als Schüler, „Anführer"... Sie begegnen Erwachsenen in verschiedenen Rollen und übernehmen in der Regel deren Rollenverhalten. Eine unkritische Selbstverständlichkeit solcher Übernahme müßte problematisiert und die gesellschaftliche und historische Bedingtheit und Veränderbarkeit sozialer Rollen erklärt werden. Soziale Rollen können auf der einen Seite als Ausdruck und Ergebnis der Notwendigkeit von normativen Regelungen für gesellschaftliches Leben begriffen werden und damit sowohl als Verhaltenssicherung wie als Einschränkung der individuellen Möglichkeiten; auf der anderen Seite muß deutlich werden, daß sie einen Freiheitsspielraum enthalten, der für nichtrollenkonformes Verhalten und Rollendistanzierungen genutzt und individuell ausgefüllt werden kann.

Der Lehrer muß auf die Konsequenzen hinweisen, die sich z.B. aus gesellschaftlichen Sanktionen wegen nicht eingehaltener Normen ergeben.

Erscheinungsformen individuellen und kollektiven nichtkonformen Verhaltens können auf ihre Zielvorstellungen und Auswirkungen untersucht werden. Inwieweit drückt z.B. nichtkonformes Verhalten bei Jugendlichen Protest gegen bestehende gesellschaftspolitische Vorstellungen aus und inwieweit ist es Flucht vor gesellschaftlichen Anforderungen und Konflikten?

Im Rahmen von Rollen und Rollenerwartungen werden hier auch Generationskonflikte und Autoritätsprobleme gesehen. Sie sollten in gegenwärtigen und historischen Formen untersucht werden; dabei soll sowohl die Notwendigkeit rationaler Rechtfertigung von Normen als auch die Notwendigkeit von Toleranz gegenüber Normen anderer Menschen und Gruppen deutlich werden.

3. **Verhalten in Gruppen**
Kleingruppen, insbesondere peer groups, sind von großer Bedeutung für das Erkennen der sozialen Individualität, für die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit und für die Fähigkeit, Konflikte zu bewältigen. Deshalb ist es wichtig zu lernen, über eigenes Verhalten in Gruppen, über Gruppenzwänge, über die Situation von Außenseitern, über Konflikte und Möglichkeiten ihrer Austragung nachzudenken und daraus Konsequenzen für das eigene Verhalten zu ziehen.

4. **Soziale Schichtung,**
d.h. der Sachverhalt, daß sich die Mitglieder einer Gesellschaft nach bestimmten sozialen Merkmalen unterscheiden und nach diesen in einer sozialen Rangskala eingestuft werden.

Es kommt darauf an, mögliche Auswirkungen der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht in wichtigen Lebensbereichen zu erkennen, beispielsweise ihre Bedeutung für Formen und Ziele des Sozialisationsprozesses, für Wohnverhältnisse, Schullaufbahn, Verhaltenssicherheit, soziale Chancen.

Über solche Feststellungen hinaus müßte nach den Möglichkeiten gefragt werden, soziale Ungleichheit zu mindern: durch individuelles und kollektives Handeln, durch eine staatliche Gesellschaftspolitik entsprechend dem Sozialstaatsprinzip des Grundgesetzes, die über die Gleichheit aller vor dem Gesetz hinaus auch die Voraussetzungen zu ihrer Realisierung schaffen will (z.B. durch Steuerpolitik, Bildungspolitik).

Lernziele

Zu: **Sozialisation**

1. Erkennen, daß Ziele und Formen von Sozialisation im Zusammenhang stehen mit sozialökonomischen Bedingungen und Herrschaftsverhältnissen in einer Gesellschaft.
2. Wesentliche Sozialisationsinstanzen kennen. Erkennen, daß Sozialisationsprozesse von der Schichtenzugehörigkeit beeinflußt werden.

3. Unterschiedliche gesellschaftliche Normen kennen (z.B. rechtliche, politische, moralische). Soziales und politisches Handeln auf zugrunde liegende Normen beziehen können.
4. Erkennen, daß Ziele und Formen von Sozialisation historisch entstanden und veränderbar sind.
5. Zusammenhänge zwischen Erkennen, Urteilen und Interesse erkennen.
6. Einflußmöglichkeiten und Grenzen von Massenmedien und öffentlicher Meinung auf die Urteilsbildung erkennen.
7. Einsehen, daß Interessen und Bedürfnisse manipuliert werden können. Methoden und Funktionen von Manipulation kennen und analysieren können; Bereitschaft und Fähigkeit, sich solcher Manipulation zu widersetzen.
8. Erkennen, wie Vorurteile entstehen, wie sie wirken und in welcher Weise das eigene Handeln von Vorurteilen beeinflußt wird.
9. Vergangene, gegenwärtige und denkbare Formen von Sozialisation beurteilen unter dem Gesichtspunkt, inwieweit sie den jeweiligen Zielvorstellungen entsprachen bzw. entsprechen und inwieweit sie Selbst- und Mitbestimmung fördern oder verhindern.
10. Möglichkeiten und Grenzen einer nachträglichen Veränderung von Ergebnissen des Sozialisationsprozesses kennen.

Zu: **Soziale Rollen**

11. Erkennen, daß gesellschaftliche Existenz ohne normative Setzungen nicht möglich ist. Bestehende Normen daraufhin überprüfen können, ob sie rational zu rechtfertigen sind, insbesondere ob sie den Ziel- und Wertvorstellungen einer demokratischen Gesellschaft entsprechen.
12. Erkennen, daß das eigene Verhalten durch Rollenerwartungen geprägt wird. Wissen, daß an den einzelnen verschiedene Rollenerwartungen gestellt werden und daß sich Konflikte zwischen den einzelnen Rollen ergeben können. Lösungsmöglichkeiten für solche Rollenkonflikte kennen.
13. Funktion von Rollen im Zusammenhang mit den kulturellen und sozialökonomischen Bedingungen und den Zielvorstellungen einer Gesellschaft verstehen. Prüfen, ob und inwieweit angestrebte Rollenveränderungen zugleich Veränderungen in den gesellschaftlichen Bedingungen notwendig machen.
14. Generations- und Autoritätskonflikte im Zusammenhang mit unterschiedlichen Normen und Rollenerwartungen verstehen. Verhaltensmöglichkeiten entwickeln im Hinblick auf mehr Selbst- und Mitbestimmung wie auch auf Toleranz gegenüber anderen Standpunkten.
15. Eigene Einstellungen und Verhaltensweisen untersuchen mit dem Ziel kritischer Distanzierung oder bewußter Zustimmung.
16. Von Normen und Rollenerwartungen abweichendes Verhalten kennen und beurteilen.
17. Den individuellen und kollektiven Handlungsspielraum und die Wirkung gesellschaftlicher Sanktionen einschätzen können.
18. Individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten für die Austragung sozialer Konflikte kennen.
19. Erkennen, daß gesellschaftliche Konflikte und Zwänge kompensiert und umgeleitet werden können, z.B. auf Minderheiten und Fremdgruppen.
20. Verstehen, daß in bestimmten Situationen Verzicht auf eigene Bedürfnisse und Interessen unvermeidbar ist; lernen, nicht intolerant oder aggressiv gegen andere — insbesondere gegen Minderheiten und Außenseiter — zu reagieren.

Zu: **Verhalten in Gruppen**

21. Wechselbeziehungen, Regeln und Verhaltensmuster kennen, die sich beim Zusammenleben von Menschen in Gruppen entwickeln, und lernen, sie beim eigenen Verhalten zu berücksichtigen.
22. Konflikte in Gruppen verstehen; Ursachen für das Entstehen von Konflikten und Möglichkeiten der Konfliktregelung kennen.
23. Beziehungen zwischen verschiedenen Gruppen kennen. Erkennen, daß innere Probleme von Gruppen durch Übertragung auf Fremdgruppen kompensiert werden können.
24. Engagement für den eigenen Standpunkt mit Offenheit zu rationaler Auseinandersetzung und Toleranz gegenüber anderen Standpunkten verbinden.
25. Die Notwendigkeit von Regeln für das Zusammenleben von Menschen in Gruppen erkennen. Solche Regeln danach beurteilen, ob sie den Bedingungen und Zielen der Gruppe entsprechen und inwieweit sie Selbst- und Mitbestimmung ermöglichen.

Zu: **Soziale Schichtung**

26. Die eigene Position in der Gesellschaft erkennen. Wissen, welche Auswirkungen sie auf das eigene Leben hat und die Chancen für mögliche Änderungen der eigenen Position einschätzen können.
27. Erkennen, daß Gesellschaften in soziale Klassen, Schichten oder Stände gegliedert sind. Merkmale und unterschiedliche Erklärungen für soziale Differenzierung kennen.
    Erkennen, daß unsere Gesellschaft in Schichten gegliedert ist.
28. Faktoren kennen, die Einfluß auf soziale Differenzierung und Schichtenzugehörigkeit haben (z.B. Beruf, Herkunft); sie nach ihrer Bedeutung vergleichen.
29. Bestimmungen des Grundgesetzes als Aufgabe und Maßstab für eine staatliche Gesellschaftspolitik verstehen, die über die Gleichheit aller vor dem Gesetz hinaus die Realisierung dieser Bestimmungen zum Ziel haben soll.
30. Möglichkeiten und Grenzen einer staatlichen Gesellschaftspolitik erkennen, die die Voraussetzungen für Chancengleichheit schaffen will.

2.4 Teilbereich „Interstaatliche Beziehungen"

Von den Problemen dieses Teilbereichs werden Schüler betroffen werden:

- als Produzierende und Konsumierende über die Auswirkungen internationaler wirtschaftlicher Verflechtungen auf dem Waren- und Arbeitsmarkt,
- als Staatsbürger, auf den sich außenpolitische Entscheidungen auswirken und dem gegenüber auch innenpolitische Maßnahmen häufig von der außenpolitischen Situation her gerechtfertigt werden,
- im Prozeß der eigenen politischen Sozialisation, in der Vorurteile, stereotype Freund- und Feindbilder eine Rolle spielen,
- als Wehrpflichtige.

Die außenpolitischen Ereignisse und Zusammenhänge werden ihrerseits bestimmt von den inneren Voraussetzungen in den einzelnen Staaten und Staatengruppen: von der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung, von wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen, von den Interessen der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen usw.

Im einzelnen sollen aus diesem Teilbereich folgende Schwerpunkte im Unterricht berücksichtigt werden:

1. **Zusammenhänge zwischen interstaatlichen Beziehungen und ihren gesellschaftlichen Bedingungen.**
   Der Einfluß wirtschaftlicher, gesellschaftspolitischer und militärischer Interessen und Ziele auf außenpolitische Entscheidungen und der Einfluß von Ideologien, mit denen diese Zusammenhänge verdeckt und gerechtfertigt werden („unsere Kolonien", „Friedenslager", „die Freie Welt"), sollen untersucht werden.
2. **Der unterschiedliche Entwicklungsstand in verschiedenen Gesellschaften.**
   Erscheinungsformen und Ursachen dieser Unterschiede, insbesondere unter dem Gesichtspunkt der gegenwärtigen und historischen Interdependenzen zwischen unterschiedlich entwickelten Gesellschaften (Stichworte: „Kolonialismus", „Imperialismus", „Weltmarktpreise").
3. **Interstaatliche Konflikte und Friedenssicherung.**
   Interessengegensätze, die internationalen Konflikten zugrunde liegen, ihre Erscheinungsformen und Formen ihrer Austragung; insbesondere die Probleme kriegerischer Austragung von Konflikten und Möglichkeiten von Friedenssicherung.
   Hiermit hängen Fragen zusammen, die Schüler besonders betreffen und die deshalb bei verschiedenen Themen berücksichtigt werden sollten: die Fragen Wehrpflicht — Kriegsdienstverweigerung; Rüstung — Abrüstung; Militarismus — Pazifismus.
   Vor allem in der besonderen deutschen Situation ist diese Problematik verbunden mit der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von Koexistenz und Kooperation zwischen Staaten und Staatensystemen mit gegensätzlichen Gesellschaftsordnungen.
4. **Internationale Zusammenschlüsse.**
   Die Ziele solcher Zusammenschlüsse und die Interessen, die ihnen zugrunde liegen bzw. durch sie vertreten werden.
   Das schließt die Fragen ein, inwieweit durch solche Zusammenschlüsse vorhandene Interessengegensätze und Konfliktursachen aufgehoben werden können und ob auf diesem Weg internationale Disproportionen auszugleichen und die gewaltsame Austragung von Konflikten zu verhindern sind.

Lernziele

1. Historische Voraussetzungen in den zwischenstaatlichen Beziehungen erkennen und berücksichtigen. Außenpolitische Konstellationen und die ihnen zugrunde liegenden Bedingungen als geschichtlich entstanden begreifen; erkennen, daß in außenpolitische Entscheidungen und Zielsetzungen historische Erfahrungen eingehen.
2. Den Einfluß räumlicher Bedingungen auf zwischenstaatliche Beziehungen kennen (z.B. Bodenschätze, Zugang zum Meer, strategische Positionen, Verkehrsverbindungen).
3. Andere Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen in ihrer Zielsetzung und Realität erkennen; sie beurteilen nach den jeweiligen Bedingungen und Wertvorstellungen und nach den Voraussetzungen, die sie für die Verwirklichung der Menschenrechte, für Selbst- und Mitbestimmung bieten.
4. Bedingungen und Formen weltwirtschaftlicher Verflechtung (z.B. von internationalen Unternehmungen und von Staaten) sowie deren Auswirkungen auf zwischenstaatliche Beziehungen kennen.
5. Erkennen, daß aufgrund der zunehmenden wirtschaftlichen und politischen Verflechtung viele Probleme nicht mehr allein auf nationaler Ebene gelöst werden können.
6. Wichtige Institutionen und Verfahrensweisen des Völkerrechts und der Diplomatie kennen; ihre Bedeutung für die interstaatlichen Beziehungen erkennen.
7. Die ökonomischen und militärischen Grundlagen und die Interessen von Großmächten kennen, deren Bedeutung für die interstaatlichen Beziehungen beurteilen können.

8. Probleme und Konflikte in entfernten Regionen auf ihre Relevanz für die eigene Gesellschaft befragen, eine Deutschland- und Europa-Zentriertheit bei der Beurteilung internationaler Fragen überwinden.

Zu 1.:

9. Prüfen, inwieweit Zusammenhänge zwischen der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung der einzelnen Staaten und ihrer Außenpolitik bestehen. Erkennen, welche wirtschaftlichen und politischen Interessen außenpolitischen Entscheidungen zugrunde liegen. Fragen, welche dieser Interessen bei der Entscheidung am stärksten berücksichtigt wurden.
10. Ideologische Rechtfertigungen und Verschleierungen von Interessen in den zwischenstaatlichen Beziehungen erkennen (z.B. „Friedenslager", „Freie Welt", „Imperialisten").
11. Rückwirkungen internationaler Machtverhältnisse und Entscheidungen auf die inneren Verhältnisse eines Landes erkennen (z.B. die Funktion eines äußeren Feindbildes im Hinblick auf innere Spannungen; die Folgen des Wettrüstens für wirtschaftliche und gesellschaftliche Verhältnisse; Formen direkter Einflußnahme auswärtiger Mächte).

Zu 2.:

12. Erkennen, daß unterschiedlicher Entwicklungsstand in verschiedenen Gesellschaften vor allem Ausdruck und Ergebnis unterschiedlicher wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse ist und nicht räumlich oder rassisch determiniert ist.
13. Interdependenzen und Verknüpfungen zwischen Gebieten unterschiedlichen Entwicklungsstandes erkennen; Formen von Abhängigkeit zwischen entwickelten und unterentwickelten Regionen erkennen und beurteilen.

Zu 3.:

14. An historischen und gegenwärtigen Beispielen Ursachen, auslösende Faktoren und Formen der Austragung von interstaatlichen Konflikten kennenlernen (z.B. Handelspolitik, Verträge, Propaganda, Sanktionen, Kriege). Untersuchen, welche alternativen Lösungen denkbar waren bzw. sind.
15. Erkennen, daß der Frieden nicht nur durch die Verhinderung von Kriegen angestrebt werden muß, sondern auch durch die zunehmende Verwirklichung der Menschenrechte, durch sozialen Ausgleich und durch die Beseitigung von innergesellschaftlichen Widersprüchen und Ungerechtigkeiten.
16. Erkennen, daß gesellschaftliche Konflikte auf Fremdgruppen projiziert werden können, daß der Abbau von stereotypen Freund- und Feindbildern ein Beitrag zur Friedenssicherung sein kann.
17. Möglichkeiten und Grenzen der Koexistenz und Kooperation zwischen Staaten mit unterschiedlichen Gesellschaftssystemen erkennen.
18. Die Anwendung von Gewalt in zwischenstaatlichen Beziehungen auch unter dem Gesichtspunkt untersuchen, ob sie zur Unterdrückung der Menschenrechte und des Selbstbestimmungsrechts dient oder Ausdruck von Widerstand gegen solche Unterdrückung ist.
19. Fragen, welche ökonomische Bedeutung die Rüstung innerhalb eines Staates hat und welche Rolle die bewaffnete Macht spielt.

Zu 4.:

20. Die wichtigsten internationalen Zusammenschlüsse kennen (z.B. UNO, Comecon/RGW, Nato, EWG), ihre Funktion in den interstaatlichen Beziehungen erkennen.

3 Vorschlag einer Sequenz von Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe I

Zur Verbindlichkeit

Neben den Zielentscheidungen und didaktischen Grundsätzen (S. 552 f.) sind verbindlich:

- die **Fachlernziele** (S. 559 ff.),
- die **Teilbereichslernziele** (S. 563 ff.) (jeder Teilbereich sollte wenigstens einmal in jedem Jahr Unterrichtsschwerpunkt sein),
- die in der folgenden Sequenz als verbindlich bezeichneten **Themen** (innerhalb derer unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden können),
- die **Begriffe und Sachzusammenhänge,** die durch Fettdruck hervorgehoben sind.

Der Entscheidung über verbindliche Themen lag die derzeitige **Stundentafel** zugrunde, die für die Klassen 5—10 fünfzehn Stunden Politikunterricht ausweist (2—2—3—2—3—3 für die einzelnen Klassenstufen).

Es wurde eine Unterrichtszeit von 35 Wochen angenommen und davon ausgegangen, daß ein Drittel der Politikstunden als **Freiraum** für die Berücksichtigung der aktuellen politischen Situation und besondere Interessen der Schüler sowie für Wiederholung, Übung und Vertiefung zur Verfügung stehen sollte. Nach Abzug dieses Freiraums von der Gesamtstundenzahl verbleiben 350 Stunden. Bei 24 verbindlichen Unterrichtsthemen ergeben sich — rechnerisch auf der Grundlage der derzeitigen Stundentafel — für eine Unterrichtseinheit durchschnittlich 14,6 Stunden.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Jahrgangsstufen:

Jahrgangsstufe 5/6

- Einführung in politische Fragestellungen und Verhaltensweisen an Beispielen aus Lebenssituationen, in denen Schüler soziale Erfahrungen haben und soziale Konflikte erleben (z.B. Schule, Einkaufen, Fernsehen).
- Im Zusammenhang mit der Erörterung überschaubarer Probleme Einführung und Einübung von elementaren Arbeitstechniken (z.B. Kartenlesen, Arbeit mit Diagrammen) und Einführung in den Umgang mit politischen Informationen (z.B. in Zeitungsartikeln, Plakaten, Programmen).
- Vorbereitung zeitlich/geschichtlicher und räumlich/geographischer Vorstellungen.

Jahrgangsstufe 7/8

Die politische und wirtschaftliche Ordnung der Bundesrepublik Deutschland. Sie soll untersucht werden

- an zentralen Problemen und Konfliktfällen,
- in ihren geschichtlichen Voraussetzungen, insbesondere im 19. Jahrhundert,
- im Vergleich mit anderen Ordnungsformen.

Jahrgangsstufe 9/10

- Zusammenfassung und Wiederaufnahme von Problemstellungen aus den vorangegangenen Stufen unter den Gesichtspunkten stärkerer Systematisierung und höherer Komplexität der Fragestellung: Bei der Untersuchung politischer Systeme, internationaler Verflechtung und Konflikte, politischer Planungen, Zielvorstellungen und Entscheidungsfragen. Damit ist, anschließend an die historische Fragestellung in der vorhergehenden Jahrgangsstufe, ein zeitgeschichtlicher Schwerpunkt (20. Jahrhundert) verbunden.
- Probleme, die im Hinblick auf die gesellschaftliche Situation nach Abschluß der Schulzeit relevant sind: beispielsweise Wehrpflicht, Rechtsfragen, Freizeit, Erziehung. (Auf die Bereiche Beruf und Ausbildung, Betrieb und privater Haushalt wurde nach Absprache mit dem Lehrplanausschuß „Arbeitslehre" verzichtet.)

Themenvorschläge

Jahrgangsstufe 5/6

1. Schule
2. Kann man Meinungen machen?
3. Kohle und Erdöl
   Fachkurs: Kartenlesen, Atlaskunde
4. Familie
5. Fernsehen zwischen Sechs und Acht
6. Verbraucher und Unternehmer: unterschiedliche Interesssen — ungleiche Chancen
7. Arbeit und Herrschaft in der Vorgeschichte
   Jäger und Sammler werden seßhaft
8. Verkehrsmittel und Verkehrswege
   Fachkurs: Globus und Weltkarte
9. Arbeit und Herrschaft im Mittelalter
   Bauern und Grundherrn
10. Entwicklungsländer
    Fachkurs: Klima- und Vegetationszonen
    Verbindlich: 1 oder 4, 2, 3 oder 8, 6, 7 oder 9, 10

Ergänzende Hinweise und Vorschläge

— „Fernsehen zwischen Sechs und Acht" (5) steht alternativ für 2, wenn die technischen Voraussetzungen für die Durchführung dieses Themenvorschlages gegeben sind.

— „Gestaltung der Landschaft im Zusammenwirken von Mensch und Natur (Beispiel Harz)" (Lehrgang des Lehrplanausschusses) kann alternativ für 3 eingesetzt werden.

Jahrgangsstufe 7/8

11. Jugendliche in der Gesellschaft
    Alternativen:
    — Rechte von Kindern und Jugendlichen
    — Jugendliche und Erwachsene
    — Mitbestimmung in der Schule
    — peer groups
    — Wohnen, Freizeit und Sozialisation
12. Industrialisierung und Kapitalismus
13. Die Revolution des Bürgertums in Frankreich
14. Das politische System der Bundesrepublik Deutschland
15. Öffentliche Aufgaben in der Bundesrepublik
    Alternativen:
    — Wohnen/Bodenrecht
    — Umweltschutz (mit Fachkurs „Landschaftshaushalt")
    — Verkehr in Ballungsräumen
    — Standort- und Nutzungsentscheidungen
16. Die Presse in der Bundesrepublik
17. Das politische System der DDR
18. Markt — Macht — Preis
19. Zentrale Wirtschaftsplanung in der DDR
20. Imperialismus
21. Großmächte

Verbindlich: 11, 12, 13, 14 oder 15, 17 oder 19, 18, 21

Ergänzende Hinweise und Vorschläge:

- Wenn die Themen 14 und 15 alternativ gesetzt werden, müßte bei dem Thema „Öffentliche Aufgaben" das politische System deutlich werden (politische Willensbildung, beteiligte Gruppen, Institutionen ...), umgekehrt müßte dann das Thema „Politisches System" öffentliche Aufgaben in der Bundesrepublik berücksichtigen.
- Entsprechendes gilt für die Themen 17 und 19.
- Im Falle einer Bundestags- oder Landtagswahl kann das Thema „Wahlen in der Bundesrepublik" (Lehrgang des Lehrplanausschusses) alternativ zu 14 und 15 behandelt werden.
- Über das historische Thema „Imperialismus" hinaus sollte in dieser Jahrgangsstufe ein zusätzliches Thema aus dem Bereich „Interstaatliche Beziehungen" behandelt werden (z.B. Großmächte UdSSR und USA, ein interstaatlicher Konflikt).
- Das Thema 11 sollte nicht auf eine bestimmte Position in einer Sequenz festgelegt werden, sondern in Zeitpunkt wie in inhaltlichen Schwerpunkten offen bleiben für bestimmte Anlässe und Situationen.

Jahrgangsstufe 9/10

22. Reform und Revolution
(Rußland und Deutschland 1917/1918)
23. Nationalsozialismus als faschistische Bewegung
24. Zwei deutsche Staaten
(Zwischen Kaltem Krieg und Entspannung)
25. Sicherheitspolitik, Wehrdienst und Kriegsdienstverweigerung
26. Einkommens- und Vermögensverteilung
27. Soziale Schichtung und Mobilität
28. Konjunkturpolitik
29. Entwicklungspolitik
30. Grenzen des Wachstums
31. Freizeit in der Industriegesellschaft
32. Die Rollen von Mann und Frau
33. Erziehung
34. Recht im Alltag

Verbindlich: 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 oder 30, 32, 33, 34

Ergänzende Hinweise und Vorschläge:

- Die Themen 31, 33, 34 können auch im Rahmen der Tutorenarbeit oder im Bereich Politik II bzw. Religion behandelt werden. Wenn das nicht geschieht, müssen die Themen 33 und 34 im Politikunterricht berücksichtigt werden.
- „Steuerpolitik" (Lehrgangsentwurf des Lehrplanausschusses) kann alternativ zu 26 eingesetzt werden.

Hinweise auf andere Fachbereiche

Zu 4.:

Arbeitslehre: „Taschengeld" (Höhe des Taschengeldes in Abhängigkeit von der ökonomischen Situation der Familie; rechtliche Stellung des Kindes als Käufer; Pflichten des Verkäufers)

„Unsere Wohnung" (Bauweise, Einrichtung, Nutzung, Aufteilung der Wohnung im Zusammenhang mit technischen und sozialen

	Faktoren: Rechte, Rollen, Bedürfnisse)
Stufe 7/8:	„Arbeitsplanung im Haushalt" (u.a. Arbeitsteiligkeit im Haushalt im Zusammenhang mit Rollen)
Zu 6.:	
Arbeitslehre:	„Taschengeld" (s.o.) „Tauschmarkt" (s.o.) „Verpackung und Umweltschutz" (u.a. Werbefunktion von Verpackung)
Deutsch (Stufe 7):	„Intentionales Schreiben" (u.a. Werbung als Beispiel für Wirklichkeitsverfälschung)
Zu 7.:	
Arbeitslehre:	„Arbeitsteilung" (an Beispielen industrieller Produktion; in Stufe 7/8 folgen verschiedene arbeitsteilige Fertigungsprozesse) „Tauschmarkt" (vom Naturaltausch zum Buchgeld)
Zu 12.:	
Arbeitslehre:	Alle Themen unter den Schwerpunkten „Betrieb" und „Beruf" (u.a. Mitbestimmung, Automation, gerechter Lohn, berufliche Ausbildung und Fortbildung; Betriebspraktikum)
Zu 15.:	
Arbeitslehre:	„Unsere Wohnung" (s.o. in Stufe 5/6) „Wohnraumbeschaffung" (unter dem Schwerpunkt „Haushalt")
Biologie:	„Biologisches Gleichgewicht" (Beispiel Wald) Reinhaltung von Luft und Wasser (Stufe 9/10) „Der Mensch und seine Umwelt" (Stufe 9/10 und Welternährungskrise, Wirtschaftswachstum, Gewinnorientierung)
Zu 16.:	
Deutsch:	Die Unterrichtseinheit wird in Kooperation mit LPA „Deutsch" erarbeitet, fachspezifische Schwerpunkte: Nachricht und Kommentar.
Zu 26.:	
Arbeitslehre:	„Gerechter Lohn – gibt es das?" (Möglichkeiten und Grenzen der Arbeitsbewertung)
Zu 27.:	
Arbeitslehre:	„Erkundung von beruflichen Tätigkeiten in Produktion und Dienstleistung" (u.a. Aufstiegschancen, Weiterbildung), „Erkundung von betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten" „Ich wähle einen Beruf" „Gesetzlicher Rahmen für Berufsausbildung und Berufsausübung" Weiterbildung und Umschulung „Schulische Bildungswege" (Fortbildungsmöglichkeiten, „2. Bildungsweg").
Zu 30.:	
Biologie:	„Der Mensch und seine Umwelt" (u.a. Welternährungskrise, Wirtschaftswachstum, Gewinnorientierung, Umweltzerstörung)
Zu 31.:	
Deutsch:	„Trivialliteratur" „Fernsehen zwischen Sechs und Acht"
Musik:	„Musikalische Modeformen" (Wahlpflichtbereich)

„Musikproduktion in Fernsehen – Rundfunk – Schallplatte" (Wahlpflichtbereich Stufe 7/8)

Kunst: „Illustrierte/Comics" (Wahlpflichtbereich)

III Zur Unterrichtsorganisation

1 Zu Arbeitsformen und Methoden

Die Erprobung der vorliegenden Richtlinien hängt eng zusammen mit organisatorischen Bedingungen des Unterrichts und den gewählten Lehr- und Lernverfahren.

Durch die Aufnahme neuer Themen und Fragestellungen werden alte und bewährte Verfahren (wie z.B. Lehrerdarstellung, fragend-entwickelndes Verfahren, Textarbeit) zu ergänzen sein. Das gilt speziell für die Themen aus den Bereichen „Sozialisation", „Soziale Rollen", „Verhalten in Gruppen" und ist verbunden mit der Unabgeschlossenheit und Offenheit politischer und sozialer Entwicklungen, mit der Orientierung des Unterrichts an Konflikten und an Lebenssituationen der Schüler und mit der Einbeziehung der Dimension „Handeln" in den Unterricht.

Im folgenden sollen keine Lösungen vorgelegt, sondern auf einige Möglichkeiten und Fragen hingewiesen werden, die bei der Erprobung der Rahmenrichtlinien beachtet und einbezogen werden müssen.

1.1 **Befragungen zu Einstellungen, Erwartungen, Interessen und Vorkenntnissen** der Schüler zu einer bestimmten Thematik können für die Strukturierung und Akzentuierung eines Themas, für die Wahl des Zeitpunktes seiner Behandlung wichtige Hinweise geben.
Solche Befragungen sind in verschiedener Form denkbar, z.B. im Gespräch in der Lerngruppe oder über Fragebögen.

Vgl. dazu die Versuche in:

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Planungsmaterialien für den Politischen Unterricht I, (Über meine Freizeit bestimme ich allein, S. 8 f); II (Nur ein Mädchen, S. 7–10).

rp-modelle, Nr. 1/2: Entwicklungshilfe, Diesterweg-Verlag, Lehrerheft S. 8 f., Schülerheft S. 11.

1.2 **Befragung und Interviews** können sinnvolle Verfahren der Informations- und Materialgewinnung im Politikunterricht sein; insbesondere bei Themen,

- die Einstellungen, Vorurteile, Meinungsbildung, Verhaltensnormen und -erwartungen zum Gegenstand haben,
- in denen die öffentliche Meinung bedeutungsvoll ist (Wahlen, aktuelle Kontroversen),
- in denen schichtenspezifische Gesichtspunkte wichtig sind.

Dabei bieten sich Möglichkeiten zu motivierenden und in der Durchführung und Auswertung weitgehend selbständigen Tätigkeiten der Schüler; zudem sind Einsichten in sozialwissenschaftliche Fragestellungen und Methoden möglich. Es müssen aber auch Grenzen und mögliche Gefahren dieser Methode gesehen werden (z.B. die fragliche Allgemeingültigkeit und damit die geringe Verwendbarkeit der bei eigenen Befragungen gewonnenen Ergebnisse; ein möglicher Einbruch in die Intimsphäre der Befragten).

Literatur

Tempel, H. K.
Experimentelle Verfahren im politischen Unterricht, in: H. Endlich (Hrsg.), Politischer Unterricht in der Haupt- und Realschule, S. 63–65.

Noelle-Neumann, E.
Umfragen in der Massengesellschaft. Einführung in die Methoden der Demoskopie, rde 177/178, 1963.

Mayntz/Holm/Hübner
Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie (1969), bes. S. 103 ff.

Klüver, H.
Befragungen im Politik-Unterricht (Arbeitspapier Lehrplanausschuß 1972, nach P. Atteslander).

1.3 Rollenspiele

In der improvisierten Dramatisierung von Situationen sozialer Interaktion, durch die experimentelle Übernahme fremder Rollen können in der freieren Atmosphäre eines „Spielraumes" unreflektierte Verhaltensmuster und Rollenerwartungen auf die Ebene bewußten Beobachtens gehoben werden. Durch die bewußte Aufnahme des gegnerischen Standpunktes kann eine Erweiterung des eigenen Horizonts erreicht und eine tolerantere und realistischere Einschätzung von Konfliktsituationen gefördert werden.

Literatur

Borak, G.
Methodik des Rollenspiels im Politikunterricht (in: Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, hrsg. von Günter Bechert, Beltz-Vlg. 1971, S. 105)

Johannsmann, H./Knepper, H.
Plädoyer für eine den affektiven Bereich erfassende politische Bildung (in: Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 96)

Kniffler, C.
Das darstellende Spiel in der politischen Bildung (Gesellschaft — Staat — Erziehung, 2/1963)

Tempel, H. K.
Rollenspiel und Rollentausch, a.a.O., S. 68—72

1.4 Fallstudie und Planspiel

In diesen Verfahren werden überschaubare „Fälle"/Konflikte/Entscheidungssituationen anhand vorgegebener oder im Rahmen des Unterrichts zu beschaffender Unterlagen analysiert und Lösungsmöglichkeiten entwickelt oder untersucht.

Es können im Unterricht „gelöste" Fälle nachvollzogen werden (analysierend, alternative Lösungen entwickelnd bzw. diskutierend), oder es können — in einem Planspiel — ähnlich den Unternehmungsspielen von Wirtschaftsunternehmen oder Planspielen der Polizei — auf Grund einer gegebenen Ausgangslage und in einem Prozeß der wechselseitig aufeinander einwirkenden „Spiel"-Gruppen Entscheidungen entwickelt und durchgesetzt werden. Der Wert dieser Verfahren für den politischen Unterricht liegt darin, daß sich in ihnen echtes Informationsbedürfnis und Lernbereitschaft entwickeln können, daß sie Problemlöseverhalten, Entscheidungsbereitschaft und verantwortliches Handeln fördern. Planspiele werden Wirklichkeit immer verkürzen; die Schüler müssen auf die Differenz zwischen Planspiel und Wirklichkeit hingewiesen werden.

Literatur

Eckartdt, P./Stiegeler, A.
Das Planspiel in der politischen Bildung, Diesterweg 1973

Hobbensiefken, G.
Zur Fallmethode in der politischen Bildung (in: Gegenwartskunde 4/73, S. 435—448)

Mickel, W.
Das Planspiel in der politischen Bildung (in: Politische Bildung, 4/1967, S. 73 ff.)

Reimann, H. L.
Das Planspiel im pädagogischen Arbeitsbereich. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, H. 95, 1972

Tempel, H. K.
Fallstudie, a.a.O., S. 65–67, Entscheidungsspiel (Planspiel), S. 76–79

Tiemann, H.
Planspiele für die Schule, Hirschgraben 1969

Hausmann, G./Wittern, J. u.a.
Streit in Antalya. Entwicklung einer Provinz. Tellus-Vlg. o.J.

Ausgearbeitete Beispiele für Planspiele im Bereich „Interstaatliche Beziehungen" enthalten die Unterrichtsmodelle:

Horn, K.
Die Berlinkrise 1958/61, Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht, H. 6 (EVA 1970)

ders.
Sicherheit in Europa, Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht, H. 22 (EVA 1974)

Die Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle für Jugendhilfe und Erwachsenenarbeit gibt Planspieldokumentationen heraus. (Dieter Pflanz, 4973 Vlotho/Weser, Oeynhauser Straße 5b)

1.5 Projekt

Projekte sind gekennzeichnet

- durch eine (im Vergleich mit Fallstudien und Planspielen) größere Komplexität der Sachverhalte und Fragestellungen (was in der Regel zu fächerübergreifenden Vorhaben und zur Einbeziehung außerschulischer Einrichtungen und Arbeitsformen führt),
- durch eine entsprechend größere Vielfalt der Arbeitsmethoden (sie können beispielsweise systematisch-deskriptive Fachkurse, verschiedene Fallstudien, Befragungen ... einschließen),
- durch einen entsprechend größeren zeitlichen Umfang,
- durch weitergehende Mitbestimmung der Schüler im Unterricht (Aufgabenstellung, Verlauf, Arbeitsaufträge, die Beschaffung, Auswertung und Weitergabe von Informationen werden gemeinsam von Schülern und Lehrern in Einzel- und Klassengesprächen, in Klein- und Großgruppen, in Vortrags- und Diskussionsstunden und bei Erkundungen geplant und durchgeführt).

Dadurch sind Zielsetzung, Verlauf und Ergebnisse des Unterrichts offener, weniger vorausgeplant als bei anderen Arbeitsformen.

Die Attraktivität wie die Kompliziertheit und Anfälligkeit dieses Verfahrens machen eine Erprobung und Auswertung der Erfahrungen besonders notwendig.

Literatur

Bossing, N. L.
Die Projektmethode, in: Geißler (Hrsg.), Das Problem der Unterrichtsmethode, Weinheim 1963

Frommelt, B./Rutz, G. (Hrsg.)
Projektunterricht im Fachbereich Gesellschaftslehre des 7. Schuljahres, in: Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre, Reinhardswaldschule 1970, Druckauftrag 145, S. 1–49

Mickel, W.
Methodik des politischen Unterrichts, Hirschgraben 1967, S. 84–94

Tempel, H. K.
Projekt-Methode, a.a.O., S. 80–83

Hessische Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I
Gesellschaftslehre, 1. Aufl., S. 37—39

Arbeitspapiere aus der „Expertengruppe Gesellschaftslehre — Gesamtschule" (Projektredaktion) in Hessen, 1971—72

Freie und Hansestadt Hamburg
Lehrplan Sozialkunde in den Klassen 9 und 10 der Gymnasien, S. 10 f (1973)

1.6 „Handeln" im Politik-Unterricht

Es ist in der Theorie unbestritten, daß im Politikunterricht „Sehen" und „Beurteilen" ergänzt werden müssen durch die Dimension „Handeln", weil ohne sie offenbar weniger effektiv gelernt wird. Wie dieser Anspruch verwirklicht werden soll, ist aber weniger klar und mit vielfältigen Schwierigkeiten verbunden. Der Politikunterricht bezieht vor allem das Nachdenken über das Handeln anderer und die mehr theoretische Vorbereitung auf das eigene Handeln mit ein.

Mit „Handeln" sind aber auch konkrete Handlungsmöglichkeiten des mündigen Staatsbürgers gemeint und die bescheidenen Möglichkeiten der Schüler in der Schule, in der Gemeinde oder im Verein.

Die bereits vorliegenden Erfahrungen (z.B. mit Plakataktionen, Flugblättern, Ausstellungen, Umgang mit Behörden, Mitbestimmung in der Schule) und weiterhin zu erwartende Erfahrungen müßten zusammengefaßt und diskutiert werden, um zu realistischen Aussagen zum Aspekt „Handeln" zu kommen, die unreflektierten Aktionismus wie unverbindliche Sandkastenspiele vermeiden. Anregungen gibt der Katalog politischer Handlungsmöglichkeiten bei Ellwein (S. 183 ff.).

Literatur

Baacke, D.
Reflexion und Aktion als Spannungspunkt politischer Bildung, in: Giesecke u.a., Politische Aktion und politisches Lernen, Juventa 1971, S. 47—86

Giesecke, H.
Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen, a.a.O., S. 11—46

Ellwein, Th.
Politische Verhaltenslehre, Kohlhammer 1964.

1.7 Soziales Lernen

Im Rahmen der Lernziele des Faches (insbesondere die Fachlernziele 1.2 und 1.3 und die Teilbereichslernziele „Gesellschaft" 11—26) sollte der Politikunterricht, über Belehrung und kognitive Vermittlung von Informationen hinausgehend, auch ein soziales Erfahrungs- und Übungsfeld sein und Möglichkeiten geben, unmittelbare soziale Erfahrungen zu machen und sie gemeinsam zu reflektieren.

So können Rollen- und Normenprobleme, wie sie in dem sozialen System „Schulklasse/Lerngruppe" entstehen (Lehrer-Schüler-Konflikte, Disziplinprobleme, Situation von Außenseitern, Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit in Gruppen usw.), thematisiert werden, im Rahmen dafür geeigneter Themen (z.B. „Schule" oder „Jugendliche und Erwachsene") sowie außerhalb des verbindlichen Themenkatalogs.

Die soziale Heterogenität der Lerngruppen, insbesondere im Politikunterricht ohne äußere Leistungsdifferenzierung, ermöglicht zudem unmittelbare Erfahrungen zu sozialer Schichtung und das Bewußtwerden sozialer Unterschiede. Ihre Erscheinungsformen und damit verbundene Probleme können im Unterricht artikuliert und diskutiert werden.

Für diesen Problembereich ist eine enge Zusammenarbeit mit dem Tutor notwendig, langfristig eine eindeutige inhaltliche Bestimmung des Tutorenbereiches und seine Abgrenzung zum Politikunterricht.

Literatur

Lippit, A./Fox, R./Schaible, L.
Social science laboratory units (in verschiedenen deutschen Fassungen und Bearbeitungen)

Holtkamp, U.
Soziales Lernen an der Gesamtschule Kamen, in: Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 71—87

Prior, H.
Gesamtschule — Sozialerziehung — Gruppendynamik, Hamburger Lehrerzeitung 1/1972

Butschkau/Tillmann
Politische Sozialisation in der Gesamtschule, Juventa-Materialien, H. 8, 1972

Soziales Lernen in der Gesamtschule
in: Gesamtschul-Informationen 1973, H. 4

1.8 Differenzierung

Die umfangreiche Forschung zur Differenzierung hat bisher keine eindeutig interpretierbaren Ergebnisse über die Konsequenzen einzelner Differenzierungsformen und -kriterien erbracht; als sehr wahrscheinlich kann nur angesehen werden, daß die verwendete Unterrichtsmethode und deren Anpassung an die Voraussetzungen der Lerngruppe entscheidendere Variable für das Resultat des Unterrichts sind als z.B. der Grad der Homogenität der Gruppe.

Zudem ist von den Zielen und Inhalten des Faches her und unter dem Gesichtspunkt „Soziales Lernen"/„Soziale Integration" eine soziale Heterogenität und der Verzicht auf äußere Differenzierung wünschenswert.

Auf der anderen Seite stehen die Schwierigkeiten beim Unterricht in Gruppen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, unterschiedlichem Sozial-, Lern- und Sprachverhalten sowie die Probleme eines nichtdifferenzierten Faches inmitten differenzierender Fächer.

Es werden Differenzierungsformen zu entwickeln und zu erproben sein, die diese Gesichtspunkte berücksichtigen.

Dabei sollte

- von der Identität der Lernziele, Fachlernziele und Teilbereichslernziele für alle Lerngruppen ausgegangen werden;
- primär nicht eine Differenzierung nach Themen (im Sinne des Themas einer Unterrichtseinheit) vorgenommen werden, sondern nach unterschiedlichen Methoden, Arbeitsformen und Medien, nach dem Grad der Verbalisierung, Abstraktion und Komplexität der inhaltlichen Beispiele;
- für den Fall äußerer Leistungsdifferenzierung Durchlässigkeit auch in den Stufen 9/10 möglich sein, was durch die Struktur des Faches erleichtert wird (keine „lineare" Systematik, keine zwingende Stringenz in der Reihenfolge der Themen und Inhalte);
- versucht werden, flexible Formen der Differenzierung zu erproben (Wechsel von Groß-, Kern-, Klein-, Profil-, Neigungsgruppen, von heterogenen und homogenen Gruppen) — auf der Grundlage der Gleichzeitigkeit der Fachstunden in einer Jahrgangsstufe, sowie Formen der Kooperation der Lehrer (team-teaching);
- Schwerpunkt der Überlegungen und Versuche auf den Möglichkeiten von Binnendifferenzierung und Gruppenarbeit liegen (auch und vor allem bei der Vorbereitung und Ausarbeitung von Unterrichtseinheiten in den Planungsgruppen, z.B. durch die Bereitstellung von differenziertem Arbeitsmaterial);
- überlegt und erprobt werden, inwieweit nicht schon durch eine Verwendung der Differenzierungsstunden für die Senkung der Lerngruppenfrequenzen (ohne äußere Leistungsdifferenzierung) die Schwierigkeiten in heterogenen Gruppen aufgehoben oder gemindert werden.

Literatur

Gesamtschule Beerfelden
Schwerpunktversuch im Fachbereich Gesellschaftslehre innerhalb des Gesamtschulversuchs Beerfelden (Kontaktanschrift: Horst Schnur, 6124 Beerfelden, Gesamtschule)

Mittelberg, E.
Flexible Differenzierung und soziale Integration, in: Gesamtschule 3/1973

Schmidt, U.
Großgruppenunterricht und Team-teaching, in: Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 46–60

Schulz, W.
Zur Differenzierung an Gesamtschulen, in: Die differenzierte Gesamtschule, 1969, S. 202

VGL-Projekt Malmö
Berichte von W. Teschner in: Gesamtschulinformation, 3 und 4/1969, S. 23 f. und 17 f.

Christian, W./Schneider, E.
Team-teaching und politische Bildung, Diesterweg 1969

Klein, H. (Hrsg.)
Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen, Ost-Berlin 1971

Formen und Probleme der Differenzierung (Gesamtschul-Informationen 1973, H. 4)

Ausschuß Differenzierung, Gesamtschulen Hamburg, Zwischenberichte I und II (1971/1972)

Überlegungen zur Differenzierung im Fach „Politik" (Arbeitspapier im Koordinationsausschuß, 1972)

Zur Gruppenarbeit:

Frey, G.
Gruppenarbeit in der Volksschule, Stuttgart 1965

Kober, H. u. R.
Gruppenarbeit in der Praxis (1967^3)

Müller, H.
Zur Effektivität des Geschichtsunterrichts. Schülerverhalten und allgemeiner Lernerfolg durch Gruppenunterricht. Klett 1972

Edelhoff, Chr.
Methodenbezogene und inhaltsbezogene Fragen der Unterrichtsorganisation, in: Die deutsche Schule, 1972, H. 7/8, S. 487

2 Zu Abschlußqualifikationen

2.1 Auch wenn in den einzelnen Bereichen unterschiedliche Möglichkeiten der Messung und Bewertung von Verhalten und Leistung bestehen, sollen in Abschlußqualifikationen eingehen und bei der Beurteilung der einzelnen Schüler ausgewiesen werden:

- Qualifikationen aus dem Bereich der Fertigkeiten,
- Qualifikationen aus dem Bereich kognitiver Lernziele (Kenntnisse, kognitive Operationen),
- Qualifikationen aus dem Bereich der Verhaltensziele (z.B. Kooperationsfähigkeit, kritische Rationalität). Diese Qualifikationen dürfen angesichts der geringen Möglichkeiten, sie zu messen und zu beurteilen, kein unangemessenes Gewicht erhalten.

  Es kommt darauf an, die Bewertung dieser Qualifikationen, die schon immer in die Beurteilung von Schülern eingegangen ist, an ausgewiesenen Kriterien zu orientieren und sie damit dem Lehrer bewußter, den Schülern und Eltern durchsichtiger und überprüfbarer zu machen.

2.2 Inhaltliche Festlegungen zu Abschlußqualifikationen müssen berücksichtigen:
- Das Ziel einer gesicherten Grundausbildung mit Abschluß der Sekundarstufe I im Hinblick auf die gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen der Schüler, in denen sie persönlich, gesellschaftlich und politisch sinnvoll entscheiden sollen.
- Die Qualifikation „A" muß also von eigenständigen Zielsetzungen her bestimmt sein und darf nicht als „B-nicht erreicht" definiert werden.
- Die Ansprüche der Studienstufe und deren Ziele im Hinblick auf Studierfähigkeit.

2.3 Die Unterscheidung von A- und B-Abschlüssen bezeichnet unterschiedliche Lernerfolge und Ergebnisse am Ende der Sekundarstufe I im Hinblick auf notwendige Entscheidungen über den weiteren Ausbildungsweg der Schüler.
Sie heben nicht die prinzipielle Identität der Lernziele und Themen/Lernbereiche für alle Schüler auf.

2.4 Die Kategorien „A/B" dürfen sich nicht verselbständigen und durchschlagen bis in untere Stufen. Eine frühzeitige Festlegung „A-Schüler" und „B-Schüler" muß vermieden werden.

2.5 Im Fach „Politik" kann die Bestimmung von A- und B-Qualifikationen nicht auf der Grundlage von hierarchischen Lernzieltaxonomien erfolgen; beispielsweise können „Kenntnisse" nicht Kriterien für „A" und „Beurteilen" nicht Kriterium für „B" sein. Es gibt auch nicht „an sich" „schwierige" und „leichte" Themen und Inhalte, die zur Unterscheidung der Qualifikation dienen könnten.

2.6 Die Unterscheidung von A- und B-Abschlußqualifikationen soll an Kriterien in der Art der folgenden orientiert sein:
- Grad der Abstraktion, Begrifflichkeit und Verbalisierung (eines Unterrichtsgegenstandes, einer Aufgabenstellung, eines Arbeitsmaterials ...), der Ansprüche an Systematisierung, Klassifizierung und theoretischen Verallgemeinerung;
- Differenziertheit, Selbständigkeit von Lösungen, Entwickeln von Alternativen, Aufstellung von Hypothesen;
- Anzahl der Kenntnisse, der (z.B. bei Beurteilung oder Vergleich) berücksichtigten Gesichtspunkte, Faktoren, relevanten Beziehungen.

Beispielsweise:
- **Kenntnis und Verständnis von Begriffen** kann nachgewiesen werden
  - A an vorgegebenen unterschiedlichen Beispielen/Fällen, etwa durch Ankreuzen des für den gefragten Begriff zutreffenden Beispiels,
  - B durch selbständig gefundene oder konstruierte Beispiele; durch Definition des Begriffes;
- ob die **zentrale Aussage eines Textes** erfaßt wurde, kann gezeigt werden
  - A durch den Hinweis auf Stellen, Punkte, Absätze, die eine wesentliche Aussage enthalten;
  - B durch die verallgemeinernde Zusammenfassung der Einzelaussagen; durch die Formulierung einer These;
- die **Unterscheidung zwischen Fakten und Behauptungen** kann sich ausdrücken
  - A in einer Sensibilität für Diskrepanzen zwischen Fakten und Behauptungen, in Hinweisen auf mögliche Diskrepanzen;
  - B im Nachweis von Widersprüchen;
- es können **Folgerungen gezogen** werden,
  - A die im vorgegebenen Material angelegt sind,
  - B die sich aus der selbständigen Fortführung über die gegebenen Daten hinaus ergeben, als Feststellung von Trends;
- Sachverhalte, Nachrichten, Pläne ... können **beurteilt** werden,

A durch die Anwendung vorgegebener Kriterien; in begrifflich, sprachlich und in den Begründungen wenig differenzierten Stellungnahmen;

B in Verbindung mit der Angabe von Kriterien und Maßstäben des eigenen Urteils;
bei größerer Differenziertheit der Urteilsbegründung;
mit einer größeren Anzahl der bei der Beurteilung berücksichtigten Faktoren/Gesichtspunkte.

— **Transferleistungen** (die Übertragung von Arbeitsergebnissen, Einsichten, allgemeinen Sätzen auf neue, nicht vertraute Situationen, Aufgaben, Problemstellungen) sind möglich

A als Lösung einer Aufgabe: Einsichten aus einer Situation anwenden auf eine neue Situation;
an Situationen mit größerer Strukturidentität;

B als selbständige Übertragung auf eine neue Situation;
an Situationen mit geringerer Strukturidentität.

2.6 Es muß überprüft werden (in den Fach- und Jahrgangskonferenzen und bei der differenzierten Ausarbeitung von Unterrichtseinheiten/Lehrgängen),

— inwieweit nach solchen Gesichtspunkten und Kriterien unterschiedliche Abschlußqualifikationen bestimmt werden können,

— inwieweit sich die Regelung der Verbindlichkeit von Lernzielen und Inhalten im Rahmen der Themensequenz (vgl. S. 577) im Hinblick auf Abschlußqualifikationen bewährt,

— welche Methoden und Formen lernzielorientierter Leistungsmessung und -beschreibung sich im Hinblick auf Abschlußqualifikationen bewähren,

— welche Differenzierungsformen sich im Hinblick auf Abschlußqualifikationen bewähren.

IV Kurzfassungen der Themen

Vorbemerkungen

In den folgenden Kurzfassungen werden die Ziele und inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Themen beschrieben und zu denen anderer Themen in Beziehung gesetzt. Damit sollen die Planungen der Fachkonferenzen und die weitergehende Ausarbeitung von Unterrichtseinheiten in den Schulen bzw. im Lehrplanausschuß vorbereitet und erleichtert werden.

Die in den Schulen vorliegenden Ausarbeitungen des Lehrplanausschusses („Lehrgänge") sind vor den Richtlinien entstanden; sie sind in einigen Punkten überholt (z.B. Anordnung und Formulierung der Fachlernziele, Formulierung einzelner Themen, ihre Zählung im Rahmen der Sequenz und in einigen inhaltlichen Entscheidungen), ihre Überarbeitung ist vorgesehen.

Die Kurzfassungen sind gegliedert in:

I. Bezug zu den Teilbereichslernzielen
II. Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte, eingeschlossen kontroverse Standpunkte
III. Didaktischer Ort
IV. Begriffe und Sachzusammenhänge
V. Hinweise zur Unterrichtspraxis

Bezug zu den Teilbereichslernzielen

Die angegebenen Teilbereichslernziele sollen Richtung und Rahmen des Unterrichts an dem jeweiligen Thema bestimmen. Was ein übergeordnetes Teilbereichslernziel für ein Thema genau bedeutet, muß in den notwendig konkreteren Lernzielen zum Ausdruck kommen, die bei der Ausarbeitung einer Unterrichtseinheit bestimmt werden. Beispiel:

Das Teilbereichslernziel „Rückwirkungen internationaler Machtverhältnisse und Entscheidungen auf die inneren Verhältnisse eines Landes erkennen" (Interstaatliche Beziehungen, Lernziel 11) könnte in der Unterrichtseinheit „Zwei deutsche Staaten" konkretisiert werden: „Zusammenhänge zwischen den Interessen der jeweiligen Besatzungsmacht und den politischen Grundsatzentscheidungen in den Besatzungsgebieten zwischen 1946 und 1949 nachweisen können."

(Die Kürzel hinter den einzelnen Lernzielen bedeuten:
„Wi" – Lernziel aus dem Teilbereich „Wirtschaft", vgl. S. 563 ff.;
„PH" – Lernziel aus dem Teilbereich „Politische Herrschaft", vgl. S. 566 ff.;
„Ges" – Lernziel aus dem Teilbereich „Gesellschaft", vgl. S. 571 ff.;
„IB" – Lernziel aus dem Teilbereich „Interstaatliche Beziehungen", vgl. S. 574 ff.).

In dem Abschnitt **„Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte"** werden die Sachverhalte eines Themas beschrieben und unter didaktischen Gesichtspunkten Probleme und inhaltliche Schwerpunkte des Unterrichts bezeichnet. Mit Hilfe dieser Angaben können Planungsgruppen, Fachkonferenzen und der einzelne Lehrer konkrete Inhalte und Lernziele für den Unterricht bestimmen.

Dabei muß notwendigerweise ausgewählt und elementarisiert werden, müssen anschauliche Fälle und Beispiele gefunden werden usw. **Der verbindliche Rahmen für solche Entscheidungen ist mit den Fachlernzielen, den Teilbereichslernzielen, den Themen und den verbindlichen Begriffen/Sachzusammenhängen gegeben.** Innerhalb dieses Rahmens muß die Fachkonferenz oder der einzelne Fachlehrer die generelle Anspruchshöhe sowie die Qualität und Quantität der konkreten Anforderungen mit den Lernvoraussetzungen und dem Leistungsvermögen der jeweiligen Lerngruppe abstimmen.

Die inhaltlichen Schwerpunkte und ihre Anordnung sind nicht als Vorschlag für den Verlauf und die Gliederung des Unterrichts gemeint.

Die **„Kontroversen Standpunkte"** sollen, beispielhaft, zur Verwirklichung des Prinzips kontroversen Denkens anregen. Verbindlich ist dieses **Prinzip,** nicht die angeführten Standpunkte, die auch nicht als Unterrichtsmaterial gedacht sind (bei einer solchen Verwendung müßten die Texte wesentlich vereinfacht werden).

Kontrovers ist, was in der politischen Willensbildung, in der öffentlichen Meinung, im Bewußtsein von Schülern, Lehrern und Eltern als umstritten wirksam ist, auch wenn die wissenschaftliche Diskussion über manche kontroversen Standpunkte bereits hinaus ist oder noch nicht begonnen hat. Die Standpunkte müssen allerdings ein Mindestmaß an Einsichtigkeit, Glaubhaftigkeit und Repräsentanz erreichen, wenn sie wirklich Denken in Alternativen anregen sollen. Kontroverse Standpunkte sind nach Möglichkeit zitiert, sonst vom Lehrplanausschuß selbst formuliert worden.

Im Punkt **„Didaktischer Ort"** soll die Position und Funktion eines Themas im Gesamtzusammenhang der vorgeschlagenen Sequenz für die Sekundarstufe I erläutert werden. Damit sollen Hinweise gegeben werden für die Abgrenzung der Schwerpunkte bei Themen ähnlicher Problematik, für die Planungen von Wiederholungen und für die Konkretisierung der „Lernspirale" (wenn z.B. die Rollenproblematik in den Themen „Familie", „Jugendliche in der Gesellschaft" und „Rollen von Mann und Frau" behandelt wird, oder die Bedeutung naturraumähnlicher Bedingungen für gesellschaftliche Prozesse in den Themen „Entwicklungsländer", „Umweltschutz" oder „Entwicklungspolitik").

„Begriffe und Sachzusammenhänge" sind vorläufig festgelegt worden. Es müssen zunächst Unterrichtserfahrungen gesammelt werden: Welche Differenzierungen sind notwendig und möglich? Welche Lernerfolgskontrollen werden angewandt? usw. Wenn ein Begriff angegeben ist, bedeutet das, daß Kenntnisse und Einsichten in den durch ihn beschriebenen Sachzusammenhang gefordert werden, unabhängig davon, ob z.B. als Definition des Begriffes, als Erläuterung durch Beispiele oder als Anwendung auf eine Situation.

Fertigkeiten bzw. instrumentale Schwerpunkte sind angegeben worden, wenn ihre schwerpunktmäßige Berücksichtigung und Übung bei einem bestimmten Thema empfohlen wird.
Fettgedrucktes gilt als verbindliches Minimum.

Die **„Hinweise zur Unterrichtspraxis"** enthalten Angaben zu Fachliteratur, Unterrichtshilfen, audiovisuellen Medien, zur Methode und Unterrichtsorganisation.

Die Literaturhinweise wurden unter folgenden Gesichtspunkten ausgewählt:

- Hilfen für das Verständnis, für die inhaltliche Ausfüllung und Konkretisierung der angegebenen Lernziele, für die Auswahl und Behandlung inhaltlicher Schwerpunkte und die Diskussion kontroverser Standpunkte;
- Diskussionsstand der Fachwissenschaften;
- Unmittelbare Verwendbarkeit im Unterricht (z.B. Taschenbücher, mögliches Arbeitsmaterial);
- bei Lernbüchern die Liste der in Hamburg zugelassenen Bücher.

Die Hinweise auf Filme und Tonbänder folgen dem Verzeichnis der Landesbildstelle bzw. den Filmverzeichnissen der Arbeitsgemeinschaft Staat und Gesellschaft e.V. (ASG) (Hamburg 36, Poststraße 31, Tel.: 34 62 29).

Hinweise zu Methoden und Unterrichtsorganisation sind nicht bei allen Themen gegeben worden, weil sie häufig inhaltliche Einzelentscheidungen und Kenntnisse der Lerngruppe zur Voraussetzung haben.

Schule (1)

I

Bezug zu den Teilbereichslernzielen:

- Wesentliche Sozialisationsinstanzen kennen. Erkennen, daß Sozialisationsprozesse von der Schichtenzugehörigkeit beeinflußt werden (Ges 2).
- Erkennen, daß Ziele und Formen von Sozialisation historisch entstanden und veränderbar sind (Ges 4).
- Vergangene, gegenwärtige und denkbare Formen von Sozialisation beurteilen unter dem Gesichtspunkt, inwieweit sie den jeweiligen Zielvorstellungen entsprachen bzw. entsprechen und inwieweit sie Selbst- und Mitbestimmung fördern oder verhindern (Ges 9).
- Erkennen, daß gesellschaftliche Existenz ohne normative Setzungen nicht möglich ist. Bestehende Normen daraufhin überprüfen können, ob sie rational zu rechtfertigen sind, insbesondere ob sie den Ziel- und Wertvorstellungen einer demokratischen Gesellschaft entsprechen (Ges 11).
- Generations- und Autoritätskonflikte im Zusammenhang mit unterschiedlichen Normen und Rollenerwartungen verstehen. Verhaltensmöglichkeiten entwickeln im Hinblick auf mehr Selbst- und Mitbestimmung wie auch auf Toleranz gegenüber anderen Standpunkten (Ges 14).
- Eigene Einstellungen und Verhaltensweisen untersuchen mit dem Ziel kritischer Distanzierung oder bewußter Zustimmung (Ges 15).
- Verstehen, daß in bestimmten Situationen Verzicht auf eigene Bedürfnisse und Interessen unvermeidbar ist; lernen, nicht intolerant oder aggressiv gegen andere — insbesondere gegen Minderheiten und Außenseiter — zu reagieren (Ges 20).
- Wechselbeziehungen, Regeln und Verhaltensmuster kennen, die sich beim Zusammenleben von Menschen in Gruppen entwickeln und lernen, sie beim eigenen Verhalten zu berücksichtigen (Ges 21).
- Konflikte in Gruppen verstehen; Ursachen für das Entstehen von Konflikten und Möglichkeiten der Konfliktregelung kennen (Ges 22).
- Die Notwendigkeit von Regeln für das Zusammenleben von Menschen in Gruppen erkennen. Solche Regeln danach beurteilen, ob sie den Bedingungen und Zielen der Gruppe entsprechen und inwieweit sie Selbst- und Mitbestimmung ermöglichen (Ges 25).
- Erkennen, daß Ziele und Formen von Sozialisation im Zusammenhang stehen mit sozialökonomischen Bedingungen und Herrschaftsverhältnissen in einer Gesellschaft (Ges 1).
- Bestimmungen des Grundgesetzes als Aufgabe und Maßstab für eine staatliche Gesellschaftspolitik verstehen, die über die Gleichheit aller vor dem Gesetz hinaus die Realisierung dieser Bestimmungen zum Ziel haben soll (Ges 29).

II

Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Das Thema „Schule" wird als erstes der Sequenz vorgeschlagen, weil es im Rahmen einer Einführung der Schüler in die neue Schule einen sinnvollen Platz haben kann. Diese Einführung sollte über Organisationsfragen hinaus auch inhaltlich von den Zielsetzungen der Gesamtschule her gesehen werden, um Schülern und Eltern die Unterschiede zwischen Gesamtschulen und anderen Schultypen in Lerninhalten, Arbeits- und Erziehungsformen (z.B. der Verzicht auf „Sitzenbleiben") als soziologisch, politisch und lerntheoretisch begründete Entscheidungen verständlich zu machen. Im einzelnen werden folgende Schwerpunkte für die Behandlung dieses Themas vorgeschlagen:

1. **Schule als öffentliche Aufgabe**
   Es muß deutlich werden, daß Schule den Zustand, die Entwicklungstendenzen, die Bedürfnisse und Interessen in der jeweiligen Gesellschaft widerspiegelt. Ziele, Inhalte, Methoden und Erziehungsstile der Schule, ob es Schule überhaupt gibt, ob

und für welche Gruppen Schule notwendig und möglich ist — das hängt ab von den gesellschaftlichen Bedingungen. Schule bereitet auf das Leben in der Gesellschaft vor, auf die Wahrnehmung individueller Ansprüche, auf das gewünschte soziale Verhalten, auf die notwendigen Kulturtechniken.

Es muß in einer der Jahrgangsstufe angemessenen Form deutlich gemacht werden, daß Schule als öffentliche Aufgabe heute in der Regel eine Veranstaltung des Staates ist (GG Art. 7) und von diesem inhaltlich und organisatorisch bestimmt und (parlamentarisch) verantwortet wird.

Die Aufgaben der Schule, ihr Zusammenhang mit den Bedingungen in einer Gesellschaft sind für Schüler mit Fragen verbunden wie: Warum muß man in die Schule gehen, dieses und jenes lernen, ordentlich sein u.ä. Diese Aufgaben können einsichtiger werden, wenn sie historisch behandelt oder an historischen Beispielen erläutert werden. Schulpflicht gibt es erst in den letzten 250 Jahren der menschlichen Geschichte; mußte man früher nichts lernen? Wo lernte man früher? Manche Könige und Kaiser konnten nicht lesen und schreiben; wie kommt es, daß das Wort „Schule" ursprünglich soviel wie „Muße" bedeutet? Es gab Schulen für Geistliche, später für Bürgerliche. Was lernten die Großeltern in der Schule? Länge der Schulzeit, Privatschulen, Klosterschulen, dreigliedriges Schulsystem, Gesamtschule. Heute bemüht sich der Staat, für eine optimale Organisation und Ausstattung der Schule und für die Lösung ihrer Aufgabe Sorge zu tragen. Die dabei entstehenden Kosten werden wie für das Gesundheitswesen oder für die Verteidigung aus steuerlichen Mitteln gedeckt. Welcher Bereich welchen Anteil erhalten soll, ist zumeist umstritten.

2. **Schule und Chancengleichheit**
Unter diesem Gesichtspunkt müßte der Einfluß von Schulabschlüssen auf die soziale Position, Chancen politischer und gesellschaftlicher Einflußnahme, Lebensbedingungen von einzelnen und Gruppen gezeigt und erörtert werden. Es können die Gesichtspunkte zusammengestellt werden, die für die innere Organisation der Schule unter dieser Fragestellung wichtig sind: Durchlässigkeit, individuelle Förderung, soziale Integration usw. Dabei sollte auch die Problematik dreigliedriges Schulsystem/Gesamtschule in einer der Jahrgangsstufe angemessenen Weise einbezogen werden sowie — in Ansätzen — die Frage, ob und inwieweit soziale Ungleichheit und ihr entsprechende Defizite durch Schule ausgeglichen werden können.

3. **Konflikte und Kooperation in der Schule**
In der Schule können Konflikte zwischen Schülern, Lehrern, Eltern und Schulbehörden entstehen. Die Möglichkeiten, sie auszutragen, müßten über den individuellen Fall hinaus in einen Zusammenhang zur Funktion der Schule, zu gesellschaftlichen Normen und Rollen gestellt werden. Auch diese Zusammenhänge können an historischen Beispielen dargestellt oder verdeutlicht werden, (z.B. Schule, Schüler- und Lehrerverhalten im Wilhelminischen Deutschland und während des Nationalsozialismus können an Bildern, Texten, Schulordnungen, Memoiren und ggf. an den Erfahrungen von Großeltern und Eltern gezeigt werden). Die unterschiedlichen Normen und Erziehungsstile können diskutiert werden; es kann gefragt werden, wie sie sich auswirken können, wie die Schule in einem demokratischen Staat aussehen soll, was und wie Schüler lernen sollen, die auf Urteilsfähigkeit, Selbst- und Mitbestimmung in der Demokratie vorbereitet werden sollen, welche Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitwirkung in der Schule bestehen und wo ihre Grenzen sind (GG, parlamentarische Verantwortung).

Kontroverse Standpunkte

1a Der Hessische Philologenverband stellt „die Identität (der Gesamtschule) mit der nivellierenden und dirigistischen Einheitsschule fest und bezweifelt deshalb ihre Vereinbarkeit mit der freiheitlichen, pluralistischen Gesellschaftsordnung. Er warnt vor der durch die Gesamtschule drohenden Senkung des gesellschaftlich und persönlich erforderlichen Bildungs- und Leistungsniveaus ... Der Hessische Philologenverband hält an dem bewährten und als anpassungsfähig erwiesenen System des dreigliedrigen Aufbaus mit eigenständigen Volks- bzw. Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien fest, denn nur dieses System bietet mit seinen Übergangs- und Differen-

zierungsmöglichkeiten allen Bildungsfähigen die gleichen Chancen, weil es sie nicht zwingt, den gleichen Weg der Bildung zu gehen."
(in: Gesamtschule — Diskussion und Planung, Weinheim und Berlin 1968, S. 155 f.)

1b Das dreigliedrige Schulwesen ist wohl dem Dreiklassenwahlrecht und der Ständegesellschaft, nicht aber einer demokratischen Verfassung angemessen. Es widerspricht dem Prinzip der Chancengleichheit, es verhindert die Einübung sozialer Kooperationsformen zwischen Schülern verschiedener sozialer Schichten, Begabungen und Interessen. Es vermittelt kein gemeinsames Fundament und keinen gemeinsamen Erfahrungs- und Kommunikationsbereich. Die Basis für die demokratische Austragung gesamtgesellschaftlicher Konflikte kann nicht gelegt werden.

2a Die Schule kann wegen der Alters- und Ausbildungsunterschiede Demokratie nur erklären, nicht aber einüben, denn demokratisches Handeln setzt mündige Bürger voraus. Schüler sind noch nicht fähig, an der Gestaltung des Unterrichts und dem Stil der Schule mitzuwirken.

2b Schule in einer demokratischen Gesellschaft muß selbst demokratisch sein. Demokratische Teilhabe, Selbst- und Mitbestimmung dürfen nicht nur Gegenstand von Kenntnissen sein, sondern müssen in der Schule erfahren und geübt werden.

III Didaktischer Ort

Die Unterrichtseinheit „Schule" ist im Zusammenhang zu sehen mit den Themen „Familie", „Jugendliche und Erwachsene" und „Erziehung". Sie haben Probleme der Sozialisation zum Gegenstand, im Sinne der Lernspirale mit zunehmender Differenzierung und Komplexität der Behandlung und mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten:

„Jugendliche und Erwachsene" (Jahrgangsstufe 8): das Verhältnis der Generationen vor allem außerhalb der Primärgruppen, in der Öffentlichkeit und mit einer historischen Betrachtung diesbezüglicher unterschiedlicher Rollenerwartung:

„Erziehung" (Jahrgangsstufe 10) steht eher unter einer praktischen Fragestellung „Was muß man bei der Erziehung von Kindern beachten".

Andere Zusammenhänge bestehen zum Thema **„Öffentliche Aufgaben"** (in dem die öffentliche Aufgabe „Bildungswesen" behandelt werden kann und damit die Frage nach Prioritäten und öffentlichen Mitteln) und **„Soziale Schichtung"** (hier wird die Frage Chancengleichheit und soziale Mobilität über den Faktor Schulbildung hinaus unter ökonomischen, sozial-psychologischen und sozialpolitischen Fragestellungen aufgenommen).

Im Lehrplan „Arbeitslehre" ist für die Jahrgangsstufe 10 ein Thema „Schulische Bildungswege" vorgesehen.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Rollenerwartung, Rollenkonflikt, **Schüler-Lehrerrolle**
Schulpflicht, Schulordnung
Normen
Funktion der Schule
Schule als Vermittler sozialer Chancen
dreigliedriges Schulsystem — **Gesamtschule**
Elternrecht
Schulverwaltungsgesetz und seine wichtigsten Institutionen
Schülerhilfe
Beratungsdienst.

V

Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Deutscher Bildungsrat
Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen (1969)

Evers
Versäumen unserere Schulen die Zukunft? Düsseldorf 1968

Hentig, H. v.
Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968

Joachimsen, L.
Hinterhöfe der Nation — Die deutsche Grundschulmisere, rororo 1971

Jørgensen, M.
Schuldemokratie — keine Utopie, rororo 6802 (1973)

Keim, W. (Hrsg.)
Gesamtschule — Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1973

Lührig, H. (Hrsg.)
Wirtschaftsriese — Bildungszwerg, rororo 1973

Rolff, H.-G., u.a.
Strategisches Lernen in der Gesamtschule, rororo 1973

Roth, H. (Hrsg.)
Begabung und Lernen, Stuttgart 1969

Tausch, R. v. A.
Erziehungspsychologie, Göttingen 1970

Hilligen, W.
sehen — beurteilen — handeln 5/6, Hirschgraben, 1974, S. 39—66

Junk/Hagner
Mitbestimmung in der Schule, Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht 16, Frankfurt 1972

Unterrichtshilfen

Beddies/Fleischmann/Holtkamp
Unterrichtsmodell „Schule", Dortmund/Münster 1972

Gagel/Grosser/Schörken (Hrsg.)
Schule als Feld sozialen Lernens, in: Politische Bildung 2/1973

Hess. Kultusministerium
Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien: Schule als Sozialisationsinstanz, Wiesbaden 1973

Jahnke, K. H.
Zur Politik: Familie — Schule, Paderborn 1970

Unterrichtseinheit „Schule" in:
Gesamtschule 4/73

Filme

FT 2031/35 Min.
Versäumte Bildungschancen. Nur für Eltern

TO 20075/48 Min.
Rollenkonflikte

TO 10034/35 Min.
Schule? Opas Penne? Wie lange noch?

Zur Durchführung des Unterrichts

1. Der Inhalt dieses Lehrgangs könnte sich mit Inhalten der Tutorenstunden überschneiden (Rollenverhalten, Schulkonflikte, Unterrichtsstile ...). Es empfiehlt sich

also für den Politik-Fachlehrer, vor Beginn des Unterrichts mit dem Tutor der betreffenden Gruppe Verbindung aufzunehmen, um Abgrenzungen vorzunehmen oder ihm durch Absprache der Schwerpunkte die Möglichkeit zu geben, im Rahmen der Tutorenstunde auftauchende Konflikte analog zum Politikunterricht zu behandeln.

2. Wichtig ist, vor Beginn des Unterrichts Eltern und Fachlehrer der Gruppe über die Ziele des Lehrganges zu informieren.

Ausführliche methodische Hinweise befinden sich in den angegebenen Unterrichtsmodellen.

Kann man Meinungen machen? (2)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Einsehen, daß Interessen und Bedürfnisse manipuliert werden können. Methoden und Funktionen von Manipulation kennen und analysieren können; Bereitschaft und Fähigkeit, sich solcher Manipulation zu widersetzen (Ges 7).
- Einflußmöglichkeiten und Grenzen von Massenmedien und öffentlicher Meinung auf die Urteilsbildung erkennen (Ges 6).
- Erkennen, wie Vorurteile entstehen, wie sie wirken und in welcher Weise das eigene Handeln von Vorurteilen beeinflußt wird (Ges 8).
- Eigene Einstellungen und Verhaltenweisen untersuchen mit dem Ziel kritischer Distanzierung oder bewußter Zustimmung (Ges 15).
- Erkennen, daß die Sicherung demokratischer Verhältnisse nicht von den verfassungsrechtlichen und institutionellen Regelungen abhängt, sondern auch von Informationsstand und demokratischem Bewußtsein der Bevölkerung (PH 22).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Zeitungen (Wandzeitungen, Flugblätter, Illustrierte, Broschüren, Plakate) dienen der Information und Meinungsbildung.

Meinungsbildung wird durch verschiedene Formen der Darstellung bewirkt, durch Nachricht, Dokumentation, Kommentar, Bildbericht, Werbung, Unterhaltung etc.
Völlig objektive Information ist dabei nicht möglich. Auswahl, Plazierung, sprachliche, graphische und bildliche Gestaltung (z.B. durch Verkürzen, Auslassen, Verschieben, Übertreiben, Retuschieren, Unterstreichen, gesperrt Drucken, Wahl bestimmter Worte und Wortfolgen) beeinflussen die Aussage einer Information und tragen zum Entstehen bestimmter Meinungen bei.

Der Empfänger einer Information zeigt häufig eine bestimmte Erwartungshaltung, die ihn nur diejenige Information zur Kenntnis nehmen läßt, die seine bereits vorhandene Meinung und seine Einstellung stützen und sogar noch verstärken.

Untersuchungen von Typisierungen (Aussehen, Eigenschaften von Menschen), typisierendes Gestalten von schablonisierten Gesichtsumrissen, Analysen der Wirkung einseitiger Meinung, Vergleiche von Schlagzeilen und verschiedenen Darstellungen desselben Ereignisses und Herstellung eines eigenen, bewußt tendenziösen Berichts, Kommentars o.ä. machen den Schülern Informationen durchschaubar; sie fördern ihre Urteilsfähigkeit und ermöglichen Einsichten in die politische Bedeutung des Informationsstandes und der Meinungsbildung wie auch in die Gefahren, die mit einer Konzentration im Nachrichtenwesen verbunden sind.

Die angestrebte kritische Haltung gegenüber Nachrichten und Informationen darf jedoch nicht in Resignation und Verzicht auf Information umschlagen; die Schüler sollen vielmehr zum Zeitungslesen und Fernsehen angeregt werden und lernen, sich einer einseitigen Beeinflussung zu entziehen. Sie sollen erkennen, daß jeder das Recht hat, seine Meinung frei zu äußern und zu verbreiten; das setzt voraus, daß jeder sich frei informieren kann (GG 5).

III Didaktischer Ort

Die Unterrichtseinheit „Kann man Meinungen machen?" versucht, für die Jahrgangsstufe 5 einen ersten Beitrag zu liefern zur Sensibilisierung und kritischen Aufgeschlossenheit der Schüler für politisches Verhalten. In ihr sollen Einsichten vermittelt werden, die in fast allen Bereichen des politischen Lebens und auch des Politikunterrichts selbst immer wieder von zentraler Bedeutung sind: kritische Haltung gegenüber Meinungen, erkennen von Tatsachen (unterscheiden zwischen Meinungen und Tatsachen), bewußte Meinungsbildung, Vorurteile. Hierin liegt die Bedeutung der Unterrichtseinheit am Anfang des Politikunterrichts.

Die oben beschriebenen Einsichten können in einer Unterrichtseinheit **„Fernsehen zwischen Sechs und Acht"** (5) (Alternativvorschlag) speziell am Medium Fernsehen vertieft werden. Durch die Unterrichtseinheit **„Verbraucher und Unternehmer"** (6) erhalten sie eine thematische Erweiterung und Konkretisierung im Hinblick auf die Beeinflussung von Bedürfnissen und von Konsumverhalten.

In der Unterrichtseinheit **„Presse in der Bundesrepublik Deutschland"** (16) wird die Problematik wieder aufgenommen. Instrumentarien und Methoden zur Beeinflussung werden hier direkt und gezielt behandelt, wobei zudem auf die wirtschaftlichen Grundlagen von Meinungsbeeinflussung und Meinungsbildung eingegangen wird.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge/Fertigkeiten

Meinungen — Tatsachen

Medien

Vorurteil

Schlagzeile, Titelblatt, Artikel

Information

(Tendenz) tendenziöser Bericht, Kommentar o.ä.

Fertigkeiten:

Die Schüler sollen einen ersten Einblick gewinnen in empirische Methoden und Fragestellungen, indem sie

- unter Anleitung einen einfachen Fragebogen herstellen können
- anhand von beantworteten Fragebögen einfache Statistiken unter Anleitung herstellen können
- eine Fragebogenaktion mitplanen können.

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Meyn, H.
Massenmedien in der Bundesrepublik, Berlin 1968

Hartmann, D. D. (Hrsg.)
Politische Beeinflussung, Voraussetzungen, Ablauf und Wirkungen (Politische Psychologie, Bd. 8) Frankfurt/M. 1969

Lernbücher:

George/Hilligen
sehen, beurteilen, handeln Jg. 5/6, Hirschgraben-Verlag 1974, S. 88—95

Unterrichtshilfen:

Bruss/Klüver
Meinungen kann man machen (Lehrplanausschuß Politik an Gesamtschulen, Hamburg 1973)

Lepper, Ullrich
Die Tageszeitung im Unterricht, Diesterweg 1970

Urban, Dieter
Wirklichkeit und Tendenz, Unterrichtsbeispiel zur politischen Bildung in der Grundschule, Essen 1972

Wolff, Jochen
Bild und Schlagzeile als Informationsträger, Diesterweg 1972

Schulsparverein in Hamburg e.V.
Die Massenmedien, Nachrichten aus zweiter Hand, Unterrichtsbogen zum aktuellen Wirtschaftsgeschehen, Jg. 5, Nr. 1

Audiovisuelle Medien:

Überall Zeitungen — Zeitungen für alle	TBR 17
Eine Zeitung entsteht	FT 611
Die Herstellung einer Zeitung	R 260

Hinweise zur **Unterrichtsorganisation und Methodik** sind in dem vorliegenden Lehrgang „Meinungen kann man machen" enthalten.

Kohle und Erdöl (3)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Erkennen, daß der Stand der technologischen Entwicklung, Organisationsformen der Produktion, Naturfaktoren des jeweiligen Raumes (insbesondere die natürlichen Ressourcen und ihre Nutzung), Besitz- und Herrschaftsverhältnisse Bedingungen von Produktion sind; die wechselseitige Abhängigkeit dieser Faktoren erkennen (Wi 2).
- Erkennen, daß Standort-, Produktions- und Organisationsentscheidungen großer Unternehmen in zunehmendem Maße Reaktionen des Staates hervorrufen (z.B. Sicherung von Arbeitsplätzen und Steuereinnahmen, Auflagen oder Vergünstigungen im Hinblick auf Ökologie oder Lebensbedingungen der Menschen) (Wi 14).
- Die Bedeutung des Staates für die Steuerung von Wirtschaftsabläufen einschätzen können (Struktur- und Konjunkturpolitik); Instrumente staatlicher Wirtschaftspolitik kennen (Wi 16).
- Bedingungen und Formen weltwirtschaftlicher Verflechtung (z.B. von internationalen Unternehmungen und von Staaten) sowie deren Auswirkungen auf zwischenstaatliche Beziehungen kennen (IB 4).
- Den Einfluß räumlicher Bedingungen auf zwischenstaatliche Beziehungen kennen (z.B. Bodenschätze, Zugang zum Meer, strategische Positionen, Verkehrsverbindungen) (IB 2).
- Prüfen, inwieweit Zusammenhänge zwischen der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung der einzelnen Staaten und ihrer Außenpolitik bestehen. Erkennen, welche wirtschaftlichen und politischen Interessen außenpolitischen Entscheidungen zugrunde liegen. Fragen, welche dieser Interessen bei der Entscheidung am stärksten berücksichtigt wurden (IB 9).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Am Beispiel der gegenwärtig wichtigsten Energieträger sollen in dieser Unterrichtseinheit eine Reihe von Einsichten in das Zusammenwirken von naturgeographischen und technologischen Bedingungen, wirtschaftlichen Entscheidungen, Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen vermittelt werden, die im Rahmen des Politikunterrichts grundlegend sind und deshalb möglichst am Beginn dieses Unterrichts stehen sollten.

Das ausreichende Vorhandensein von Energieträgern und ihre Verwertung wurde lange Zeit hindurch als selbstverständlich vorausgesetzt, Planungen und Entscheidungen in allen Branchen der Wirtschaft beruhten darauf.

Die Ölkrise hat zunächst deutlich werden lassen, daß es bei der Energieversorgung auch um ein politisches Problem geht; es zeigte sich, in welchem Maß die mächtigen und reichen Industriestaaten abhängig und empfindlich sind, wie sehr ihre wirtschaftliche und politische Stabilität von der geregelten Energieversorgung abhängt.

Weitergehende Einsichten sind nicht in gleichem Maße verbreitet, (z.B. die Einsicht in die Begrenztheit der Vorkommen der wichtigsten Energieträger, in die Notwendigkeit, ihren Verbrauch deshalb auf lange Sicht wirtschaftlicher zu planen, und in die Folgen, die sich daraus für einzelne Wirtschaftszweige, für Wirtschaftswachstum überhaupt und für die Lebensweise der Menschen ergeben können).

Im einzelnen werden folgende Schwerpunkte vorgeschlagen:

1. Die Bedeutung von Kohle und Erdöl als Energieträger

Dazu müssen den Schülern die Verwendungsmöglichkeiten von Kohle und Erdöl deutlich werden, die die extreme Abhängigkeit jedes einzelnen von der Energieversorgung aufzeigen. Auch die Möglichkeiten und Grenzen, den einen durch den anderen Energieträger zu ersetzen, Wandlungen im Energiebedarf, z.B. das rasche Ansteigen des Erdölbedarfs durch die zunehmende Verbreitung des Automobils, die in den USA schon frühzeitig zu ersten Energieproblemen geführt hat, müßten behan-

delt werden. Schließlich sollte hier auch die Notwendigkeit und die Möglichkeiten erörtert werden, die begrenzten Kohle- und Erdölvorkommen durch andere Energieträger, vor allem die Kernenergie, abzulösen.

2. **Der Einfluß naturgeographischer Voraussetzungen auf die Gestaltung eines gesellschaftlichen Verfügungsraumes.**
Am Beispiel des Ruhrgebietes könnte hier die Bedeutung der Steinkohleförderung für die Industrialisierung seit dem 19. Jahrhundert und die damit verbundenen Veränderungen behandelt werden:
Veränderungen der Landschaft, Wandel der Bevölkerungsstruktur (Verstädterung), der Lebensbedingungen und der Versorgung der Menschen (Wohnen, Verkehrsprobleme, Umweltverschmutzung usw.).
Solche Einflüsse naturgeographischer Faktoren auf den Lebensraum von Menschen ließen sich auch an anderen Beispielen, etwa an der Landwirtschaft oder am Tourismus darstellen (vgl. den vorliegenden Lehrgang „Gestaltung der Landschaft im Zusammenwirken von Mensch und Natur"). Energieträger haben jedoch größere wirtschaftliche und politische Bedeutung und an ihnen können vielfältigere Zusammenhänge gezeigt werden. Beispielsweise sind diese Energieträger einerseits Voraussetzungen für industrielle Produktion, andererseits lagen sie jahrhundertelang ungenutzt und erhielten ihren Wert erst unter den Bedingungen der Industriegesellschaften aufgrund neu entstandener Bedürfnisse und neuer wissenschaftlich-technischer Möglichkeiten der Nutzung.
Ähnlich wie bei der Entwicklung im Ruhrgebiet gehen mit den Förderbedingungen und Verarbeitungsmöglichkeiten des „neueren" Rohstoffes Erdöl Änderungen der Naturlandschaft und der Lebensbedingungen der dortigen Bevölkerung einher. Das Rohöl wird bei verhältnismäßig geringem Bedarf an Arbeitskräften maschinell gefördert, mit Tankern oder durch Pipelines in die Verbraucherstaaten transportiert und i.d.R. erst dort — aber ebenfalls weitgehend technisiert und ohne großes Arbeitskräftepotential — für den Verbrauch zubereitet. In diesem Zusammenhang steht auch die Frage des Standortes der Raffinerien, der aber stärker von günstigen Transportbedingungen bestimmt wird als von den Lagerstätten wie bei der Kohle.

3. **Der Strukturwandel eines gesellschaftlichen Verfügungsraumes.**
Unterschiedliche Lagerstätten und Abbaumöglichkeiten bei deutscher und amerikanischer Kohle einerseits, Kohle und Erdöl andererseits führen zu einer Preiskonkurrenz, bei der die deutsche Steinkohle benachteiligt ist. Sowohl das Erdöl als auch die amerikanische Steinkohle aufgrund günstigerer Lagerung und besserer Qualität werden trotz der hohen Transportkosten auf dem deutschen Markt erheblich billiger angeboten, als es bei der deutschen Steinkohle selbst nach intensivsten Rationalisierungsmaßnahmen möglich ist. Um das zu erkennen, müssen die Schüler sich über Entstehung, Vorkommen und Fördermöglichkeiten von Kohle und Erdöl informieren, denn ohne diese Kenntnisse sind auch die politischen Folgerungen nicht zu verstehen. Solche Folgerungen zeigen sich in Erscheinungen eines Strukturwandels in einem Raum wie dem des Ruhrgebiets, in dem Zechen geschlossen, Arbeiter entlassen, umgeschult und neu beschäftigt werden mußten, wozu wiederum die Ansiedlung neuer Industriezweige (Autoindustrie) notwendig war, die ihrerseits mit staatlichen Krediten oder Steuervorteilen zur Investition bewogen werden mußten. (In jüngerer Zeit werden neue Kohlenfelder zusätzlich erschlossen, so daß die eben aufgezeigte Entwicklung wieder rückläufig ist.)

4. **Wirtschaftliche Abhängigkeit und internationale Verflechtung.**
Eine Aufgabe der Steinkohleproduktion im Ruhrgebiet hätte die völlige Abhängigkeit der deutschen Energiewirtschaft von den rohstoffproduzierenden Ländern, vor allem den USA und den arabischen Staaten, zur Folge. Der Unterricht kann zeigen, wie schon heute wirtschaftliche Abhängigkeit die Außenpolitik der Industriestaaten mitbestimmt, um eine politische Sicherung des Energiebedarfs zu erreichen. Inwieweit dabei die internationalen Ölgesellschaften Einfluß auf die Außenpolitik der Industriestaaten oder die inneren Verhältnisse der Rohstoffländer haben, inwieweit umgekehrt Ölexportländer Druck auf die Industrieländer ausüben können, wird sich in der Jahrgangsstufe 5 sicherlich nur in Ansätzen verdeutlichen lassen. Immerhin

können an einzelnen Konflikten und Krisen die enge Verflechtung von staatlichen und wirtschaftlichen Interessen, die Abhängigkeit der Liefer- und Verbraucherländer voneinander und die denkbaren Folgen einer Energiekrise aufgrund fehlender Erdöllieferungen behandelt werden.
Dieser Abhängigkeit und gegenseitigen Verflechtung müßte die Problematik einer staatlich subventionierten Steinkohleproduktion in Deutschland gegenübergestellt werden.

Kontroverse Standpunkte

a) Da die deutsche Steinkohleproduktion aufgrund ungünstiger natürlicher Voraussetzungen auch beim Einsatz modernster Abbaumethoden gegenüber dem Erdöl und der amerikanischen Kohle in Zukunft nicht mehr konkurrenzfähig sein wird, sollten die deutschen Bergwerke Schritt für Schritt geschlossen und der Energiebedarf der Bundesrepublik Deutschland durch die billigeren Importe gedeckt werden.
b) Die Schließung der deutschen Steinkohlegruben würde bei dem steigenden Energiebedarf und der zunehmenden Rohstoffverknappung zu einer unerträglichen wirtschaftlichen und politischen Abhängigkeit der Bundesrepublik von den Rohstofflieferländern führen. Die deutsche Steinkohleproduktion muß deshalb auch dann weitergeführt werden, wenn sie unwirtschaftlich wird, und notfalls mit Steuergeldern subventioniert werden, zumal die Schließung der Kohlenbergwerke ein erhebliches Arbeitslosenpotential freisetzen könnte.

III Didaktischer Ort

Innerhalb der Jahrgangsstufe 5/6 konfrontiert die Unterrichtseinheit „Kohle und Erdöl" die Schüler zum ersten Male mit wirtschaftlichen Zusammenhängen. Sie sollen am Einfluß naturgeographischer Voraussetzungen, vor allem der Rohstoffe, auf Wirtschaft und Politik dargestellt werden.
Eine gründliche Behandlung der wirtschaftlich politischen Fragestellung dieses Themas setzt exakte Vorstellungen über die Lagerstätten, Transportwege, topographischen, evtl. sogar geologischen Gegebenheiten usw. voraus. Solche Kenntnisse müssen aber an dieser Stelle und für diesen Zweck eigens erworben werden. Deshalb wird empfohlen, an dieser Stelle einen gesonderten Kurs durchzuführen, der die Schüler darauf vorbereitet, sich jetzt und in zukünftigen ähnlichen Situationen das benötigte Wissen selbständig zu beschaffen.
Da der selbständige Erwerb von Informationen aus Karten auch im weiteren Verlauf des Politikunterrichts immer wieder von Bedeutung ist, sollte die Einführung in die Atlasarbeit gründlich und ausführlich erfolgen, so daß die Beherrschung dieses Verfahrens in nachfolgenden Lehrgängen vorausgesetzt werden kann. Spätere Erweiterung und Vertiefung der Kartenarbeit bietet sich vor allem bei den Themen „Verkehrsmittel und Verkehrswege" (8), „Entwicklungsländer" (10, 29), „Imperialismus" (20) und „Großmächte" (21) an.
Wichtige Grundlagen für das Verständnis später zu behandelnder Probleme versucht der Lehrgang „Kohle und Erdöl" vorwiegend in folgenden Bereichen zu legen:

a) Das Problem begrenzten Rohstoffvorkommens und die damit absehbare Energieverknappung wird mit dem Thema **„Grenzen des Wachstums"** (30) wieder aufgenommen und im Hinblick auf die Konsequenzen behandelt, die sich daraus für die zukünftige wirtschaftliche Entwicklung der Industriestaaten kapitalistischen sowie sozialistischen Systems ergeben.
b) Im Zusammenhang mit der Frage nach Standortentscheidungen für Industrieunternehmen im 19. Jahrhundert wie heute und dem Strukturwandel im Ruhrgebiet werden Aufgaben des Staates sichtbar, die in einer Unterrichtseinheit **„Öffentliche Aufgaben"** systematisiert und erweitert werden.
c) Mit Preiskonkurrenz, Verflechtung von internationalen Ölgesellschaften, Konzentration und Rationalisierungsmaßnahmen im deutschen Steinkohlebergbau sowie der Rolle des Staates in diesem Zusammenhang werden in einfacher Form grundlegende Fragen des kapitalistischen Wirtschaftssystems angesprochen, über die die Schüler ausführlichere Informationen erst in späteren Jahrgangsstufen erhalten werden; vor allem mit den Themen **„Industrialisierung und Kapitalismus"** (12) und **„Markt-Macht-Preis"** (18).

IV

Begriffe und Sachzusammenhänge

Entstehung und **wichtigste Weltvorkommen von Kohle und Erdöl**

Begrenztheit der Rohstoffvorräte

Fördermöglichkeiten (Tagebau, Untertagebau, Bohrung)
Verwendungsmöglichkeiten von Kohle und Erdöl
Zusammenhang Kohle — Stahl
Industrialisierung
Standortentscheidungen
Wandel der Bevölkerungsstruktur, Verstädterung

Rohstoffabhängigkeit, Energiekrise, OPEC
Wandel im Energiebereich

Strukturwandel, Strukturpolitik
Rationalisierung
Arbeitslosigkeit, Industrieansiedlung
staatliche Intervention, Subvention
Preis, Konkurrenz, Zoll
Sicherung des Energiebedarfs durch politische Entscheidungen
internationale Verflechtung

Fertigkeiten

Arbeit mit einem Weltatlas mit Register

insbesondere:
Benutzung von Register, Gradnetz, Legende, Kartensymbolen

Lesen und beschreiben
topographischer Karten und thematischer Karten folgenden Inhalts:
Bodenschätze
Industrie

Einfache Schaubilder, Tabellen, Diagramme und Skizzen lesen und z.T. selbst anfertigen.

V

Hinweise zur Unterrichtspraxis

Literaturhinweise

Tugendhat, Ch.
Erdöl. Treibstoff der Weltwirtschaft — Sprengstoff der Weltpolitik. Reinbek 1972 (rororo 6775).

Geipel, R.
Industriegeographie als Einführung in die Arbeitswelt. Braunschweig (Westermann) 1969 (bes. S. 117—137).

Unterrichtshilfen

Die Energiekrise
Beilage zur Aktuellen IRO-Landkarte Nr. 297. Monatsübersicht November 1973.

Freise, Keßler, Nehring, Ströhlein
Rohstoff Öl. Modell einer integrierten Unterrichtseinheit. Heidelberg 1973.

Mayer, F.
Welt-Erdöl-Atlas. Braunschweig.

Mit weniger Öl leben
Unterrichtsbogen zum aktuellen Wirtschaftsgeschehen. Jg. 8., 1. Jan./Febr. 1974 (Schulsparverein in Hamburg e.V.).

Freund, Rolf
Energieprobleme. „Ölkrise" — Beginn einer Energie- und Währungskrise? Politik in Schaubildern. Heft 5. Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, Berlin 1974.

Lernbücher

Welt und Umwelt 5/6 (Westermann/Oldenbourg)
S. 116–117, S. 120–121, S. 124–127.

Geographie 5/6 (Klett)
S. 134–147, S. 150–155, S. 160–162.

Dreimal um die Erde, Band 1 (Schroedel)
S. 106–125, Band 3, S. 44–54.

Neue Geographie 5/6 (Bagel/Hirt/Vieweg)
S. 52–62, S. 68–75.

Klett, Lesehefte Geographie
Schätze der Erde.

Klett, Menschen in ihrer Umwelt
Zelten – ein Ölfeld in Libyen.

Atlanten

Diercke Weltatlas (Westermann)
Unsere Welt (Große Ausgabe) (Velhagen/Klasing/Schroedel)

Audiovisuelle Medien

FT 473 Im Ruhrgebiet
FT 679 Schicht auf Schacht II
FT 704 Steinkohlenbergwerk
FT 406 Entstehung und Gewinn von Erdöl
FT 889 Libyen – Sand und Öl
R 410 Libyen

Familie (4)

I

Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Wesentliche Sozialisationsinstanzen kennen. Erkennen, daß Sozialisationsprozesse von der Schichtenzugehörigkeit beeinflußt werden (Ges 2).
- Erkennen, daß Ziele und Formen von Sozialisation historisch entstanden und veränderbar sind (Ges 4).
- Vergangene, gegenwärtige und denkbare Formen von Sozialisation beurteilen unter dem Gesichtspunkt, inwieweit sie den jeweiligen Zielvorstellungen entsprachen bzw. entsprechen und inwieweit sie Selbst- und Mitbestimmung fördern oder verhindern (Ges 9).
- Unterschiedliche gesellschaftliche Normen kennen (z.B. rechtliche, politische, moralische). Soziales und politisches Handeln auf zugrunde liegende Normen beziehen können (Ges 3).
- Erkennen, daß das eigene Verhalten durch Rollenerwartungen geprägt wird. Wissen, daß an den einzelnen verschiedene Rollenerwartungen gestellt werden und daß sich Konflikte zwischen den einzelnen Rollen ergeben können. Lösungsmöglichkeiten für solche Rollenkonflikte kennen (Ges 12).
- Funktion von Rollen im Zusammenhang mit den kulturellen und sozialökonomischen Bedingungen und den Zielvorstellungen einer Gesellschaft verstehen. Prüfen, ob und inwieweit angestrebte Rollenveränderungen zugleich Veränderungen in den gesellschaftlichen Bedingungen notwendig machen (Ges 13).
- Generations- und Autoritätskonflikte im Zusammenhang mit unterschiedlichen Normen und Rollenerwartungen verstehen. Verhaltensmöglichkeiten entwickeln im Hinblick auf mehr Selbst- und Mitbestimmung wie auch auf Toleranz gegenüber anderen Standpunkten (Ges 14).
- Individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten für die Austragung sozialer Konflikte kennen (Ges 18).
- Eigene Einstellungen und Verhaltensweisen untersuchen mit dem Ziel kritischer Distanzierung oder bewußter Zustimmung (Ges 15).
- Verstehen, daß in bestimmten Situationen Verzicht auf eigene Bedürfnisse und Interessen unvermeidbar ist; lernen, nicht intolerant oder aggressiv gegen andere — insbesondere gegen Minderheiten und Außenseiter — zu reagieren (Ges 20).
- Erkennen, daß Ziele und Formen von Sozialisation im Zusammenhang stehen mit sozialökonomischen Bedingungen und Herrschaftsverhältnissen in einer Gesellschaft (Ges 1).
- Prüfen, welchen Einfluß die Stellung im Wirtschaftsleben auf das Verhalten im privaten und öffentlichen Bereich hat (Wi 25).

II

Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Die Familie sollte ein Thema des Politik-Unterrichts sein, weil sie die größte Bedeutung für die sozialen Erfahrungen und Einstellungen der Schüler dieser Jahrgangsstufe hat; sie führt in soziale Normen und Rollen ein und vermittelt Verhaltensmuster für die Bewältigung von sozialen Situationen. Zudem können an diesem Bereich individuelles Verhalten und individuelle Schwierigkeiten in einen Zusammenhang mit ihren sozialen Bedingungen gestellt werden.

Im Unterricht sollten vor allem zwei Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

- Informationen und Überlegungen, die Schülern helfen können, die Aufgaben und Probleme in der Lebenssituation „Familie" zu lösen.
  (Z.B. durch die Beschäftigung mit sozialen Rollen, ihrer Funktion, ihrer Geschichtlichkeit, mit dem Freiheitsspielraum, den Rollen enthalten und mit Möglichkeiten, ihn zu nutzen; durch Informationen über persönliche und gesellschaftliche Ursachen von Konflikten in der Familie und über unterschiedliche Methoden, sie auszutragen.)

– die Vermittlung von politischen Kenntnissen und Einsichten im engeren Sinne, die mit dem Thema „Familie" sinnvoll verknüpft werden können.

(Z.B. Soziale Schichtung; Aufgaben des Staates gemäß dem Sozialstaatsprinzip des Grundgesetzes; geschichtliche Veränderungen der Formen und Funktionen der Familie und deren jeweiligen Bedingungen.)

Im einzelnen werden folgende Unterrichtsschwerpunkte (zur Auswahl) vorgeschlagen:

1. **Funktionen und Bedeutung der Familie**

Befriedigung der emotionalen und materiellen Bedürfnisse des Kindes; Vermittlung von Verhaltenssicherheit, Selbstvertrauen und Vertrauensfähigkeit gegenüber anderen; („Nestwärme"), Sprach- und Denkfähigkeit; Einführung in soziale Normen und Rollen.

2. **Wandel in Formen und Funktionen der Familie**

Mit der Veränderung der sozioökonomischen Bedingungen haben sich Form und Funktionen der Familie geändert. Die Großfamilie beispielsweise ist charakteristisch für vorindustrielle Gesellschaften, gegenwärtige wie vergangene (die Funktion der Familie umfaßt einen weiten Bereich: Versorgung aller Familienmitglieder, einschließlich der Alten und Kranken, bei vorwiegend hauswirtschaftlicher Produktion, d.h. die Hausgemeinschaft produzierte weitgehend für den eigenen Bedarf, ohne den Markt in Anspruch zu nehmen; Erziehung und berufliche Ausbildung der Kinder. Damit bestimmte die Familie weitgehend Beruf und gesellschaftliche Position des einzelnen).

Im Vergleich damit wird verständlich, was heute mit „Funktionsverlust der Familie" gemeint ist, nachdem unter den Bedingungen moderner Industriegesellschaften andere gesellschaftliche Institutionen viele der ursprünglichen Familienfunktionen übernommen haben (Kindergarten, Schule, Lehrbetrieb, staatliche Alters- und Krankenversorgung).

Unter diesem Gesichtspunkt sollte ansatzweise auch nach anderen Formen menschlichen Zusammenlebens und nach möglichen Alternativen zur Kleinfamilie gefragt werden (z.B. Kibbuz, gemeinsames Wirtschaften mehrerer Familien, Wohngemeinschaften).

3. **Rollen in der Familie**

Rollen (hier insbesondere Geschlechterrollen und die damit verbundenen Auswirkungen auf Persönlichkeitsstruktur, Ausbildung und soziale Chancen) sollen im Unterricht behandelt werden; einmal im Hinblick darauf, was sie leisten (z.B. ihr Beitrag zu Verhaltenssicherheit und zur Regelung menschlichen Zusammenlebens), andererseits im Hinblick auf Möglichkeiten von Selbstbestimmung und Rollendistanzierung.

4. **Konflikte in der Familie**

Situationen, in denen in Familien häufig Konflikte auftreten (z.B. Fernsehen, Hausaufgaben, Ordnung), sollten erörtert werden, nicht um Konflikte zu provozieren, sondern um vorhandene Schwierigkeiten und Auseinandersetzungen lösen zu helfen:

Dabei sind drei Aspekte zu beachten:

– außerindividuelle und außerfamiliäre Ursachen und Faktoren in solchen Konfliktsituationen (z.B. die berufliche Situation der Eltern, gültige gesellschaftliche Normen wie Ordnung, Reinlichkeit),
– unterschiedliche Methoden und Verfahren bei der Lösung von Konflikten (z.B. Macht, Belohnung und Strafe, Diskussion, gemeinsame Absprachen),
– rechtliche Voraussetzungen, Rechte und Pflichten von Eltern und Kindern, soweit sie in dieser Altersstufe relevant sind.

5. Sozioökonomische Bedingungen der Familie

Es sollte deutlich werden, daß sozioökonomische Bedingungen (z.B. Berufstätigkeit der Mutter, Art der Berufstätigkeit der Eltern, Einkommen, Wohnverhältnisse) den Sozialisationsprozeß beeinflussen, seine Ergebnisse (beispielsweise Verhaltenssicherheit, Leitstungsmotivation, Sprach- und Denkvermögen), wie die Art der Regelung innerfamiliärer Konflikte; auf der anderen Seite sollte besprochen werden, inwieweit ungewünschte Auswirkungen dieser Faktoren eingeschränkt oder verhindert werden bzw. werden können.

6. Familie als staatliche Aufgabe

Die Bestimmungen des Grundgesetzes (z.B. Gleichheitssatz, Sozialstaatlichkeit, Schutz der Familie, Freiheitsrechte, Elternrecht, Art. 6 GG) beschreiben den Rahmen staatlicher Familienpolitik. Einige Möglichkeiten ihrer Realisierung (etwa über Kindergeld, Kindergärten, schulpolitische und familienrechtliche Maßnahmen) können auch in dieser Jahrgangsstufe behandelt werden.

Kontroverse Standpunkte

a) „Die Familie ist die fundamentale soziale Gemeinschaft, die durch nichts, weder durch den Staat noch durch andere soziale Institutionen ersetzt werden kann. Was in der Familie nicht begonnen wird, das kann in Gesellschaft und Staat nicht wirken. Wenn die sittlichen Kräfte, ohne die gerade die demokratische Gesellschaft und der demokratische Staat nicht leben können, in der Familie nicht wachsen, werden sie im Staat nicht vorhanden sein. Darum ist der Schutz der Familie die Existenzfrage des Menschen und des Staates überhaupt." (Bruno Heck, Bundesminister für Familie und Jugend, 1963)

b) Der Sozialisationsprozeß des Kindes ist von solcher Bedeutung für die Gesellschaft, daß er nicht uneingeschränkt der Familie mit ausgeprägten Neigungen und Schwächen der erwachsenen Familienmitglieder, mit spezieller Förderung oder Benachteiligung überlassen werden kann. Es müssen öffentliche Erziehungs- und Bildungseinrichtungen ausgebaut oder neu geschaffen werden, die als gesellschaftliche Erziehungsträger die Familienerziehung ergänzen und den benachteiligten Kindern zusätzliche Hilfe geben.

III Didaktischer Ort

Über die Schwerpunkte dieses Themas (Rollen, Verhalten in Gruppen, sozioökonomische Bedingungen der privaten Existenz, Konflikte und ihre Austragung, speziell Generationskonflikte) ist ein enger Zusammenhang zu dem Thema **„Schule"** gegeben. Die Planung dieser Themen muß aufeinander abgestimmt sein. Sie folgen weitgehend gleichen Lernzielen und sind in ihren inhaltlichen Schwerpunkten z.T. austauschbar.

Die wichtigsten Aspekte dieses Themas werden in den folgenden Jahrgangsstufen wieder aufgenommen und differenziert:

In der Jahrgangsstufe 7/8 in **„Jugendliche in der Gesellschaft"** (11) mit den alternativen Schwerpunkten: Rechte von Kindern und Jugendlichen, Generationsproblem, peer groups und in **„Öffentliche Aufgaben"** (15): Sozialstaatlichkeit, Setzung gesellschaftlicher Prioritäten und ihre Finanzierung.

In der Jahrgangsstufe 9/10: **„Soziale Schichtung und Mobilität"** (27), **„Die Rollen von Mann und Frau"** (32) und **„Erziehung"** (33) (hier im Hinblick auf die zukünftigen Rollen von Eltern).

Im Fachbereich „Arbeitslehre" behandelt der Lehrgang **„Die städtische Wohnung"** in der Stufe 5/6 u.a. die Bedürfnisse der einzelnen Familienmitglieder in bezug auf die Wohnung und deren Unzulänglichkeiten, die zu Konflikten führen können. Für die gleiche Stufe ist eine Unterrichtseinheit **„Taschengeld"** vorgesehen. Das Thema **„Arbeitsteilung im Haushalt – Arbeitsplanung"** behandelt unter ökonomischem und arbeitsorganisatorischem Gesichtspunkt die Rollenverteilung zwischen Mann und Frau.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Funktionen der Familie

Grundgesetz und Chancengleichheit
formale und faktische Chancengleichheit
Rolle, Rollenerwartung, Rollendistanzierung, **Geschlechterrolle**
Sanktionen
Elternrecht
Schülerhilfe, Kinderschutzbund

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Bleuel, H. P.
Kinder in Deutschland, München 1971.

Claessens/Milhoffer (Hrsg.)
Familiensoziologie — ein Reader als Einführung. Frankfurt 1973.

Fürstenau, P.
Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1967.

Gottschalch, W./Neumann-Schönwetter, M./Soukup, G.
Sozialisationsforschung, Frankfurt 1971, Fischer Tb. 6503.

Haensch, D.
Repressive Familienpolitik, Reinbek 1969, rororo 8023.

Kursbuch 17
Frau — Familie — Gesellschaft (1969).

Neidhard, F.
Die Familie in Deutschland, Opladen 1966.

Gordon, Th.
Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Kindern und Eltern. Hamburg 1973.

Familie und Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Familienformen, Hrsg. H. Rosenbaum, Frankfurt 1974, FB 6521.

Lernbücher

Hilligen, W./George, S.
Sehen, Beurteilen, Handeln 5./6. Schuljahr, Hirschgraben, Frankfurt 1974, S. 22—39.

Unterrichtshilfen

Geller, O.
Familie in der industriellen Gesellschaft. Texte und Materialien für die Sekundarstufe I, Diesterweg, Frankfurt 1972.

Der Hessische Kultusminister
Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, Familie (Kl. 7/8) (1973).

„Familie"
(Entwurf einer Unterrichtseinheit v. W. Koch und B. Wang in Lehrplanausschuß.)
TB 197
Das Schlüsselkind (Tonband, 12 min.)

Hinweise zur Durchführung des Unterrichts

Für den Unterricht zu diesem Thema muß beachtet werden, daß Schüler Fragen, die die Einbeziehung persönlicher Verhältnisse und Erfahrungen erlauben, als Eingriff in ihre Privatsphäre empfinden können und zu ihrer Behandlung im Unterricht in unterschiedlichem Maße bereit und in der Lage sind.

Solche Widerstände und Belastungen müssen im Unterricht genau beobachtet und berücksichtigt werden. Jede Ausforschung von Familienverhältnissen muß vermieden werden. Es empfiehlt sich daher der Einstieg in die Thematik über hypothetische Fälle oder Berichte aus Zeitungen und Fernsehen („Frau Irene antwortet", „Was wollen Sie wissen?" mit Dr. Markus u.ä.).

Zum anderen muß beachtet werden, daß die Thematisierung von Problemen aus dem familiären Bereich der Schüler zu unzumutbaren Belastungen und Konflikten führen kann, wenn sie abweicht oder im Gegensatz steht zu Erziehungszielen und -stil im Elternhaus. Deshalb soll der Lehrer rechtzeitig und ausführlich mit den Eltern über Zielsetzung und Inhalte dieses Themas sprechen, mit dem nicht Konfrontation, sondern Kooperation angestrebt werden muß.

Die Entscheidung über den Zeitpunkt für dieses Thema sollte einerseits die notwendigen gegenseitigen Kontakte und eine gewisse Vertrautheit zwischen Lehrern, Schülern und Eltern berücksichtigen (also nicht schon zu Beginn des 5. Schuljahres), andererseits die Erfahrung, daß die Bereitschaft der Schüler, sich zu eigenen Problemen zu äußern, abnimmt.

Aus den vorgeschlagenen Schwerpunkten muß ausgewählt werden, um eine unangemessene zeitliche Ausdehnung und inhaltliche Zersplitterung der Unterrichtseinheit zu vermeiden. Dabei ist eine Abstimmung mit den Schwerpunkten vor allem der Themen „Schule", „Jugendliche in der Gesellschaft" notwendig, ebenso eine Absprache mit den Tutoren.

Fernsehen zwischen Sechs und Acht (5)

— in Zusammenarbeit mit Bildender Kunst —

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Einflußmöglichkeiten und Grenzen von Massenmedien und öffentlicher Meinung auf die Urteilsbildung erkennen (Ges 6).
- Einsehen, daß Interessen und Bedürfnisse manipuliert werden können. Methoden und Funktionen von Manipulation kennen und analysieren können; Bereitschaft und Fähigkeit, sich solcher Manipulation zu widersetzen (Ges 7).
- Eigene Einstellungen und Verhaltensweisen untersuchen mit dem Ziel kritischer Distanzierung oder bewußter Zustimmung (Ges 15).
- Erkennen, daß die Sicherung demokratischer Verhältnisse nicht von den verfassungsrechtlichen und institutionellen Regelungen abhängt, sondern auch von Informationsstand und demokratischem Bewußtsein der Bevölkerung (PH 22).
- Möglichkeiten und Bedingungen zur Verbreiterung der Informationsbasis für die Öffentlichkeit kennen (z.B. Medienkontrolle, öffentliche Kommunikationssysteme) (PH 23).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Ziel eines „Fernseh-"Lehrgangs soll es sein, einen Beitrag zu leisten zu

- Aufgeschlossenheit gegenüber dem Medium Fernsehen,
- Kritikfähigkeit gegenüber dem Medium Fernsehen.

Folgende Tatsachen sind zu beachten:

- zehn- bis dreizehnjährige Kinder, also die Altersstufe dieser Untersuchungseinheit, sitzen wöchentlich 11 bis 15 Stunden vor dem Fernsehgerät.
- Der überwiegende Teil der Sehzeit liegt zwischen 17 und 20 Uhr.
- Die Reichweite der in dieser Zeit angebotenen Sendungen liegt zwischen 10 und 15 Mio. Zuschauern (infratest).
- Die Sendungen dieses sog. „Werbeblocks" umfassen hauptsächlich folgende Angebote:

  Western, Abenteuer/Krimi, Zeichentrick, Familie, Musikshow.
- Die zwanzigminütigen Kurzfilme werden von Werbespots (in einem 5-Minuten-Block) unterbrochen.

In Hinblick auf diese Tatsachen und die genannten Ziele werden für eine einführende Unterrichtseinheit „Fernsehen" folgende Schwerpunkte vorgeschlagen:

1. Wirkung visueller Informationen
2. Der Zusammenhang zwischen eigenen Einstellungen und den dargebotenen Handlungsstereotypen
3. Wirkungen und Funktionen von Werbespots

Es muß darauf geachtet werden, daß nicht eine resignative Haltung des „Ausgeliefertseins" Ergebnis des Unterrichts ist. Es käme vielmehr darauf an, den Spaß beim Zuschauen zu verbinden mit einem ersten Nachdenken über Inhalte und Formen von Fernsehsendungen.

1. Wirkung visueller Informationen

In diesem Schwerpunkt geht es um die Wirkung von gemachten Bildern.

Die Machbarkeit von Bildern kann formal an Bildausschnitt und Aneinanderreihung von Sequenzen (Schnitt) aufgezeigt und selbst geübt werden.

An einzelnen Bildbeispielen lassen sich Absichten und Einstellungen des Produzenten, die geplanten und die (auch unbeabsichtigten) tatsächlichen Wirkungen des visuellen Produkts auf den Rezipienten gegenüberstellen.

Beispiel:

- Erzeugung von postiven/negativen Grundstimmungen,
- Erzeugung von Spannung/Ruhe/Langeweile,
- Verbindung von Grundstimmung mit einer Person oder Sache zu einem bestimmten Zweck (Unterhaltung, Reklame für etwas,...)

2. **Eigene Einstellungen und dargebotene Handlungsstereotypen**

Eigene Erwartungen und Erwartungen von Gruppen gegenüber bestimmten Sendungen, Themen, „Helden" erkunden und mit den Sendungen selbst vergleichen.

Durch Rollenspiele mit bewußten Veränderungen von vorgegebenen Klischees und durch Veränderungen von vorgegebenen Bildsequenzen, z.B. durch Schnitt, sollen Einstellungen bewußt gemacht und die Bereitschaft zu ihrer Überprüfung geweckt werden.

Über die individuellen Vorstellungen und die der Lerngruppe hinaus sollen Einstellungen und Fernsehwünsche anderer Gruppen festgestellt werden (etwa: Schüler einer Altersstufe) und mit dem Angebot des Werbeblocks verglichen werden.

3. **Werbesendungen**

Da die Kurzfilme des Werbeblocks in einem inhaltlichen Zusammenhang mit den Werbeeinblendungen stehen, erscheint es notwendig, auf die zumeist nicht bewußten Zusammenhänge zwischen ihnen in einem Abschnitt einzugehen.
Dabei sollten die in den ersten beiden Abschnitten gewonnenen Einsichten und Fähigkeiten/Fertigkeiten angewandt und überprüft werden.

In diesem Abschnitt „Werbung" sollen die Bereiche „Bildgestaltung", „Bildauswahl und -schnitt" und „Handlung-/Personenklischee" unter bestimmten ökonomischen und psychologisch orientierten Gesichtspunkten (Verkaufsanreiz, Verkaufsförderung,...) von den Schülern untersucht und anhand eigener Gestaltungsversuche reflektiert werden.

Kontroverse Standpunkte

a) Die abendlichen Unterhaltungssendungen entsprechen den Bedürfnissen und Wünschen großer Teile der Bevölkerung, die sich nach den Anstrengungen der Arbeit ein leichtes, unterhaltendes FS-Programm zur Erholung und Entspannung wünschen.

b) Die bloß unterhaltenden Inhalte der abendlichen FS-Sendungen führen dazu, daß die Bevölkerung vom Nachdenken über Probleme ihres Lebens abgehalten wird. Die überwiegenden Inhalte der Sendungen des U-Programms stellen eine Scheinwelt dar und verführen die Zuschauer, sich die gesellschaftliche Wirklichkeit zu verschleiern und ihre notwendige Veränderung zu verhindern.

III Didaktischer Ort

Die Beschäftigung mit dem einflußreichsten Massenkommunikationsmittel hat einen Bezug im Grunde zu allen Gegenständen des Politikunterrichts.

Ein unmittelbarer Zusammenhang besteht zu den Themen 2 (**„Kann man Meinungen machen?"**) und 16 (**„Presse in der Bundesrepublik"**), die sich mit der gleichen Problematik beschäftigen: an unterschiedlichen Medien und Materialien (Zeitung, Plakate, Fotos, eigene Texte...) und unterschieden nach dem Grad der Elementarisierung bzw. der Komplexität der Darstellung (in Thema 16 in Aufsätzen zu ökonomischen Bedingungen und Abhängigkeiten der Presse sowie ihrer politischen Funktion und Wirkung).

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Zum 1. Schwerpunkt:

Bilder sind gemacht, Bildausschnitt, Ausschnitt aus der Wirklichkeit ist nicht die Wirklichkeit selbst, Funktion von Filmausschnitt und Montage
Bildproduzent (Bildmacher), Rezipient (Zuschauer)

Zum 2. Schwerpunkt:

Grundzüge des Aufbaus von FS-Programmen, hauptsächliche Gestaltungsmittel in FS-Serien, gemeinsame inhaltliche Strukturen **(Klischees)** von Serien, die Bedeutung von idealisierten Hauptdarstellern in Serien, Wirkungen von Szenen mit Handlungsklischees auf die Zuschauer, einige Daten über Fernsehgewohnheiten ausgewählter Gruppen und Gründe dafür.

Zum 3. Schwerpunkt:

Die wichtigsten **Wirkungen von Gestaltungsmitteln in Werbespots,** inhaltliche Strukturen (Klischees) von Werbespots.

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Knilli, F.
Die Unterhaltng der deutschen Fernsehfamilie, Reihe Hanser, München 1971.

Rademacher, U.
Der qualifikationsorientierte Einsatz von Medien; Kursbuch 24, Berlin 1971.

Dahlmüller/Hund/Kommer
Kritik des Fernsehens; Sammlung Luchterhand, Darmstadt 1973.

Holtzer, H.
Kinder und Fernsehen, Reihe Hanser 1960, München 1974.

Maletzke, G.
Psychologie der Massenkommunikation; Verlag H. Bredow Institut, Hamburg 1964.

Mundzek, H.
Kinder lernen fernsehen, rororo 6834, 1973.

Prokop, D.
Massenkommunikationsforschung 2. Konsumtion; Fischer-Bücher des Wissens 6152, Frankfurt 1973.

Unterrichtshilfen

Braacke, D. (Hrsg.)
Mediendidaktische Modelle: Fernsehen; Juventa Paperback, München 1973.

„Ich mache mir mein Fernsehen selbst"
Lehr- und Spielmappe zum Thema Fernsehen, Beltz-Verlag, Weinheim 1973.

Massenmedien und Werbung
Unterrichtsmodell aus den Gesamtschulen W. Gropius und G. Zeiss (Berlin) (O.J.)

Methodische und unterrichtsorganisatorische Empfehlungen

Die Unterrichtseinheit setzt – bei vollständiger Durchführung – eine bestimmte technische (audiovisuelle) Ausstattung voraus:

- einen Videosatz aus: Recorder, Kamera, Fernsehgerät und Bändern,
- einen Schmalfilmsatz (Super 8): Kamera mit Zoomobjektiv, Projektor (mit Vertonungsmöglichkeit), Schneide- und Betrachtertische für Schülergruppen, Filmmaterial, Cuttereinrichtungen,
- einen Fotosatz: Kameras, Objektive, Scheinwerfer, Dunkelkammerausrüstung für Abzüge und Vergrößerungen, Entwickeln, Filmmaterial.

Die Unterrichtseinheit führt in die Bedienung und in den gestaltenden Umgang mit den Video- und FS-Geräten ein. Ein großer Teil der angegebenen Lernziele kann nur unter Einsatz der Videoausrüstung erreicht werden, mit dem evidenten Vorteil der mediengerechten Gestaltungsmöglichkeit und der nur hierbei erreichten kurzfristigen Feed-Back-Wirkung auf Schüler. Speziell für sprachlich „schwache" Schüler ergeben sich erst durch Einsatz der Video-Anlage zahlreiche Ausdrucks- und Erfahrungsmöglichkeiten, wie sie durch verbale Vermittlung nicht zustande kommen können.

Sollte eine Video-Grundausstattung nicht zur Verfügung stehen, so müßten unter Verzicht auf einige Lernziele die Teile wegfallen, in denen Fernsehszenen gebraucht werden oder in denen Rollen- und andere Spiele unmittelbar in fernsehgerechte Bildsequenzen umgesetzt und sofort reflektiert werden.

Steht auch eine Schmalfilm-Ausstattung (Projektor, Kamera, Schneide- und Betrachtungseinrichtung) nicht zur Verfügung, so könnten die wesentlichen Ziele des Themas nicht erreicht werden. Der Unterricht müßte sich beschränken auf Betrachtung von Bildern, ihre Gestaltung und ihre Wirkung auf den Zuschauer.

Inwieweit bestimmte Lernziele auch dann angestrebt werden können, wenn nur das Fernsehen zu Hause durch Beobachtungsaufgaben einbeziehbar ist, müßte erprobt werden.

Vor der Aufzeichnung von Sendungen müssen Urheberrechtsfragen geklärt sein.

Ein Anspruch auf eine Medien-Ausstattung kann von dieser Unterrichtseinheit nicht hergeleitet werden.

Zur Anregung und zur Einführung in die medienkritische Arbeit werden zu den drei Lehrgangsabschnitten Lernziele und genauere Hinweise für die Unterrichtsdurchführung gegeben.

1. Schwerpunkt: Wirkung von visuellen Informationen — alle Bilder sind gemacht

Lernziele

1. Erkennen und an Beispielen darstellen, daß alle Bilder beabsichtigte Ausschnitte aus der Wirklichkeit sind.
2. Erkennen, daß aneinandergereihte Einzelinformationen eine neue Information ergeben.
3. Schnitt/Cut und deren mögliche Wirkungen erkennen.

Möglichkeiten zur Realisierung

1. (in Zusammenarbeit mit dem Fach Visuelle Kommunikation)
   a) Bilder (Dias, Fotos, vom Ganz-Nah-Standpunkt auf Totale = breiten Blickwinkel) schrittweise verkleinern (Serie). Wesentliche Inhalte, die bei der Großaufnahme nicht sichtbar waren, sind nun sichtbar und ergeben neuen Kontext (verändert).
   b) Einen Bildinhalt von der Totalen bis zur Ganz-Nah-Einstellung erfassen (Zoom bei Filmkamera; Brennweitenveränderung bei Fotografie). Durch das „Herangehen" an das Objekt müssen willkürlich andere „Nebensachen" weggelassen werden, die der Betrachter dann nicht mehr wahrnimmt. Die Wirkung von solchen „Weglassungen" und ihre Absicht kann untersucht werden.
2. Betrachten von kurzen Filmszenen am Filmbetrachter (nach Inhalten geordnet). Durch die eigengesteuerte Vorführung der Szene (Geschwindigkeit, Richtung ...) werden Veränderungen des Inhalts erreicht.
3. Durch die Schnittechnik/Cutten können Szenen unterschiedlichen Inhalts beliebig, nach Absicht zusammengestellt werden. Die Wirkung der Szenenabfolge kann untersucht werden.

2. Schwerpunkt: Zusammenhänge von eigenen Einstellungen und Funktionen und Wirkungen von Handlungsklischees

Lernziele

1. Sich der eigenen Einstellung zu Fernsehsendungen bewußt werden und diese überprüfen.
2. Sich anhand einer Fragebogenerhebung einen Überblick über Fernsehgewohnheiten größerer (ausgewählter) Gruppen verschaffen.
3. Stereotypen und Rollenklischees bei FS-Serien erkennen und bezeichnen können.
4. Realitätsnahe Ausfüllung und Differenzierung bekannter Handlungsstrukturen und Rollen erkennen können.

5. Die „Wirklichkeits-Flucht" und die Wirkung von idealisierenden, wirklichkeitsfernen Darstellungen in FS-Serien erkennen.
6. Durch Beobachten und eigenes Spiel zu erster Differenzierung in der Empfindung von Rollenklischees/Darstellungen gelangen.
7. Anhand von Daten über FS-Gewohnheiten erkennen, welche Breitenwirkung die Sendungen des Werbeblocks haben.

Möglichkeiten zur Realisierung

1. Inhaltliche Zusammenstellung eines Wunschprogramms (bezogen auf eine 4köpfige Familie) — Gruppendiskussion und Begründung der Auswahl.
2. a) Vergleich von Wunschprogrammen mit dem tatsächlichen Programm aus der FS-Zeitschrift
   b) Differenzen und Übereinstimmungen feststellen.
3. Zum Erkennen der Wirkung und der eigenen Einstellung zu bestimmten Sendungen (Video-Rec. oder verbal) Begriffe zuordnen (wie: Freude, Angst, Furcht, Neid . . .).
4. Fragebogen für eine Umfrage über FS-Gewohnheiten (bei bestimmter Altersgruppe) erstellen und auswerten.
5. Nach Betrachten von kurzen Filmszenen Begriffe (s.o.) zuordnen, Handlungsklischee der Szenenfortsetzung schätzen, spielen — mit der tatsächlichen Szenenfortsetzung vergleichen. Zum Spiel: Gesichter von Hauptdarstellern auf Papier projizieren, als Maske verwenden, in einem Rollenmaskenspiel die Rollenklischees der dargestellten Personen darstellen und/oder verändern.
6. Mehrere Fernsehhauptdarsteller im Maskenrollenspiel vor einem authentischen Background (Dia-Rückprojektion) in Alltagssituationen darstellen (Tarzan schickt seine Kinder ins Bett) und mit den TV-Situationen vergleichen. Einschätzung der Verhaltensweisen und der Situationsangemessenheit von Klischeeverhaltensweisen. Beobachtung von Wirkung dieser Spielszenen (TV und nachgespielt) mit Video-Aufzeichnung (Wirkung auf Zuschauer).
   Diskussion, was kann man tun, um die Wirkungen der Rollenklischees aufzufangen? (Schnurrbart vor TV-Darsteller auf Fernsehschirm halten?)
7. Zur Erkenntnis der Breitenwirkung von Fernsehserien Daten über Fernsehgewohnheiten (aus Zeitschriften und Literatur) betrachten und auswerten.

3. Schwerpunkt: Werbesendungen

Lernziele

1. An Beispielen von Werbespots die Differenz von Inhalt und Produkt erkennen.
2. Die Stimmungen im Werbespot, die zum Kauf aufrufen, erfühlen und beschreiben.
3. Überblick über Einsatz und Funktion von filmischen Gestaltungsmitteln (Ausschnittwahl, Schnitt und Musikunterlegung) bei Werbespots geben.
4. Die Scheinwelt von Werbespots mit realitätsadäquateren Bildern relativieren.
5. Die Realitätsferne, Idealisierung und Handlungsstereotypen von agierenden Personen und die Darstellung ihrer Umgebungsverhältnisse erkennen und in ihrer Wirkung beurteilen.
6. Argumente und Aktionen ausdenken und sammeln, die die Wirkung von Werbespots einschränken/relativieren.

Möglichkeiten zur Realisierung

1. Anschauen von Werbespots bis kurz vor der Nennung des Produkts — Produktraten. Überprüfen, ob Form und Inhalt des Films etwas mit dem Produkt zu tun haben (z.B. Zigarettenwerbespots).
2. Betrachten von Werbespots ohne Ton/anschließend mit Ton — die Rolle von Geräusch und Musik herausfinden. Begriffe und Empfindungen zu Geräusch und Musik von Werbespots sammeln und diskutieren. Leitfragen: Wie soll dieser Spot auf uns wirken? Welche Stimmungen werden mit welchen Mitteln erzeugt? Welche Stimmungen sprechen bestimmte Zielgruppen an?

3. Beurteilung von Werbespots nach positiven Eindrücken — welche Stilmittel rufen diese Eindrücke hervor? Zu welchem Zweck?
4. Eigene Werbespots auf Schmalfilm herstellen, der die bisher gemachten Erkenntnisse verarbeitet.
5. Betrachten von mehreren Werbespots einer Produktgruppe (z.B. Waschmittel, Süßwaren); formaler und inhaltlicher Vergleich — Herausstellen von gemeinsamen Strukturen in Form und Inhalt. Im Spiel darstellen und relativieren/verändern. Realitätsgerechtere Bedürfnisse und reale Situationen einbauen.
6. Filmschneide-Montagearbeit: Werbespotszenen mit anderen Filmszenen hart schneiden. Einführung in die Verfremdung und Relativierung von Aussagen bildlicher Inhalte.
7. Entwicklung eines Werbespots mit „untypischen" Personen (z.B. Gastarbeiter, Langhaariger, „Häßlicher" usw.). — Eigenes Spiel — Aufnahme mit Video-Recorder — Beurteilung und Diskussion.
8. Betrachtung von Werbespots unter dem Gesichtspunkt, wie genau sie über das herausgestellte Produkt informieren.
9. Diskussion, wie man sich gegen manipulierende Wirkungen von Werbespots schützen kann.
   (Z.B. Anfertigen von transparenten Folien, z.B. mit Schnurrbart oder schiefen Zähnen, die vor den FS-Schirm gehalten werden können; unmittelbares Nachspielen einer FS-Szene (Werbe-Szene) mit Familienmitgliedern; Betrachten von Sendungen ohne Ton; eigene Gestaltung des Tons durch Familienmitglieder oder Freunde).

Verbraucher und Unternehmer (6)
Unterschiedliche Interessen — ungleiche Chancen

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Gegebene Möglichkeiten zur Befriedigung von Bedürfnissen und zur Verbesserung der materiellen Lebensbedingungen kennen und nutzen lernen; z.B. als Arbeitnehmer, Verbraucher, Steuerzahler, Mieter, Sparer; solche Möglichkeiten danach beurteilen, inwieweit sie einen Beitrag zur Verwirklichung der Selbst- und Mitbestimmung und zur Verminderung sozialer Ungleichheit leisten können (Wi 32).
- Bereitschaft und Fähigkeit, das eigene Wirtschaftsverhalten rational zu steuern (Wi 33).
- Die eigene Position in der Wirtschaftsgesellschaft erkennen; wissen, daß über den Zusammenschluß mit gleichermaßen Betroffenen eine Chance zur Interessenwahrnehmung besteht (Wi 24).
- Einsehen, daß Interessen und Bedürfnisse manipuliert werden können. Methoden und Funktionen von Manipulation kennen und analysieren können; Bereitschaft und Fähigkeit, sich solcher Manipulation zu widersetzen (Ges 7).
- Erkennen, daß wirtschaftliche Macht in einem demokratischen Staat der Kontrolle durch gesellschaftliche Institutionen bedarf; Möglichkeiten von Kontrolle kennen (Wi 23).
- Erkennen, daß Konzentrationsprozesse in der Wirtschaft zunehmend Eingriffe des Staates in den Wirtschaftsablauf hervorrufen (z.B. Kartellgesetze, Verbraucherschutz, Investitionskontrolle, Verstaatlichung von Unternehmen (Wi 15).
- Den Begriff „Öffentliche Interessen" und seine Verwendung kennen; untersuchen, welche Aufgaben in modernen Industriegesellschaften im Öffentlichen Interesse liegen (PH 4).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Wachsender Wohlstand verschafft heute den Konsumenten eine größere Wahlfreiheit bei der Verwendung ihres Einkommens für Waren und Dienstleistungen. Triebkraft der Produktion und des Güterangebotes in der Marktwirtschaft ist das Gewinnstreben der Unternehmer. Die Frage, ob die Produktion durch den Bedarf der Konsumenten gelenkt wird oder ob die Unternehmer mit ihrer Produktion den Bedarf lenken, wird von Interessengruppen unserer Gesellschaft unterschiedlich beurteilt.

Aufgrund der Konzentrationsbewegung in der Wirtschaft und des technologischen Fortschritts stehen die Unternehmer unter dem Zwang der Massenproduktion und sind deshalb auf Massenabsatz ihrer Produkte bedacht. Diese kann auch den Konsumenten nutzen: Massenproduktion ermöglicht preiswerte Befriedigung wachsender Bedürfnisse. Die Unternehmen bedienen sich bei der Einführung neuer Produkte der Marktforschung. Die Werbung sorgt dafür, daß der erforderliche Massenkonsum gewährleistet wird.

Mangelnde Sachkenntnis, fehlende Transparenz des Marktes, sozialer Konformitätsdruck und Geltungskonsum beschränken die Freiheit des Konsumenten. Der Konflikt zwischen Konsumfreiheit und Gewerbefreiheit zeigt, daß in der Realität des marktwirtschaftlichen Systems nicht beide Seiten gleichzeitig zu einem befriedigenden Interessenausgleich kommen können. Ein Gleichgewicht zwischen Konsumenten und Unternehmer am Markt ist nur herzustellen, wenn der Staat den Konsumenten hilft und sie schützt.

Der Unterricht soll dem Schüler helfen, nicht nur allgemeine Sachzusammenhänge des Marktes, von Konsum und Werbung zu erkennen, sondern auch Mittel zu finden, ein bestimmtes Konsumgut auf Qualität und andere Merkmale hin zu untersuchen und danach zu fragen, ob es eigenen Lebensvorstellungen einzuordnen ist (kreativer Konsum). Konsum sollte auch durch die Möglichkeit der Wahl und der Entscheidung als faktische Freiheitschance verstanden werden.

Kontroverse Standpunkte

1. Die Produktion wird nicht vom Unternehmer bestimmt, sondern vom Markt. Der Markt ist neben Einzelmärkten wie z.B. dem Rohstoffmarkt abhängig vom Bedarf und der Nachfrage der Konsumenten. Die Werbung informiert die Konsumenten und gibt ihnen Entscheidungshilfen. Die Unternehmen bemühen sich im Leistungswettbewerb um bessere Qualität und niedrigere Preise im Interesse des „Königs Kunden".
2. Der Konsument ist am Markt den Unternehmern unterlegen. Mit Hilfe der Werbung wird die Willensbildung der Konsumenten gesteuert. Damit ein Massenabsatz von Waren erreicht wird, wenden die Unternehmer ausgeklügelte Methoden an, um bei ständiger Qualitätsminderung und schnellem Modewechsel den Verbraucher zum Kauf zu verführen.

III Didaktischer Ort des Themas

Die Unterrichtseinheit „Verbraucher und Unternehmer" nimmt die Problematik der Beeinflussung von Meinung aus der Unterrichtseinheit **„Kann man Meinungen machen?"** (2) wieder auf und erweitert sie im Hinblick auf Konsumbeeinflussung – Bedarfsweckung am Thema Werbung. Die spezielle Art der Werbung im Medium Fernsehen wird in der Unterrichtseinheit **„Fernsehen zwischen Sechs und Acht"** (5) vorbereitet.

Der in der Unterrichtseinheit eingeführte Marktbegriff wird im Thema **„Markt – Macht – Preis"** (18) wieder aufgenommen und exakter bestimmt. Das Thema der Werbung wird hier im Hinblick auf die zunehmende Bedeutung von Werbekampagnen auf Kosten des marktorientierten Wettbewerbs erweitert und problemaisiert.

In **„Einkommens- und Vermögensverteilung"** (26) kann die Thematik Konsument – Konsumverhalten wiederaufgenommen und auf schichtspezifische Konsumgewohnheiten – Lebensstandards bezogen werden.

Die Unterrichtseinheit **„Freizeit in der Industriegesellschaft"** (31) behandelt das Problem der Beeinflussung von Freizeitverhalten unter den Aspekten Konsumbeeinflussung – Bedarfsweckung, die im Hinblick auf die Angebote der Freizeitgestaltung eine wesentliche Rolle spielen.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge/Fertigkeiten

Supermarkt, Großmarkt, Discountgeschäft
Verbraucher, Unternehmer
Marktforschung, Käufermarkt, Verkaufsmarkt, **Werbung,** Werbekampagne
Preis, **Gewinn,** Verlust, **Angebot und Nachfrage.**
Großhandel, Einzelhandel
Sonderangebot
Verbraucherzentrale kennen lernen und sie benutzen können

V Hinweise zur Durchführung des Unterrichts

Fachliteratur

Behrens, K. Ch.
Handbuch der Werbung, Wiesbaden 1970.

Bednarik, K.
An der Konsumfront, Stuttgart 1957.

Bongart, W.
Männer machen Märkte, Oldenburg 1963.

Dörge, F. W., Schmidt, H.
Konsumfreiheit in der Marktwirtschaft, in: H. D. Ortlieb, F. W. Dörge, Wirtschaftsordnung und Strukturpolitik, Opladen 1968.

Galbraith, J. K.
Gesellschaft im Überfluß, München 1959.

Habermas, J.
Konsumkritik – eigens zum Konsumieren, in: Frankfurter Hefte 1957.

Haug, W.
Kritik der Warenästhetik, Frankfurt 1971.

Meyer, G.
König Kunde, Frankfurt 1966.

Meyer-Dohm, P.
Sozialökonomische Aspekte der Konsumfreiheit, Freiburg 1964.

Packard, V.
Die geheimen Verführer, Fischer Taschenbuch 1964.

Unterrichtshilfen

Endlich, H., Wunder, D.
Verbraucher und Unternehmer – unterschiedliche Interessen und ungleiche Chancen – Hamburg 1970.
Lieferung 10 für den Teil U des roten Ordners. Außerdem in H. Endlich, Politischer Unterricht an der Haupt- und Realschule, Frankfurt 1972.

Krauß, L., Rühl, H.
Werbung in der Wirtschaft und Politik, Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht 3/4, Frankfurt 1970.

Rathener, H.-F.
Werbung, hrsg. von der Landeszentrale für politische Bildung, Berlin 1972.

Engelhardt, R.
Erziehung ohne Widerstand, Arbeitshilfen für die Oberstufe, Essen 1959.

Becker, F.
Spektrum der Wirtschaft, Frankfurt 1970.

Broschüren der Verbraucherzentrale Hamburg
Große Bleichen 23

Broschüren zur Verbraucheraufklärung auch in Klassenstärken zu beziehen von dem Bundesausschuß für volkswirtschaftliche Aufklärung e.V.
Köln 14, Sachsenring 38, Postfach 229/230

Zeitschrift „test"

Audio-visuelle Mittel

TO/20047/28 min
Image – ab H 9

T 10017/27 min
Lieben Sie Bill, Jim oder Mick? – ab H 9

T 10018/19 min
Werbung am Beispiel Persil – ab H 9

Lernbücher

Hilligen, W.
Sehen – beurteilen – handeln, 7/10 Frankfurt 1969.

Jahn, K., Wannemacher, W.
Konflikte in der Arbeitswelt, Frankfurt 1971.

Thurisch, E., Endlich, H.
Zweimal Deutschland, Frankfurt 1971.

Sonstige Hinweise

Besuch der Verbraucherzentrale mit der Lerngruppe.

Arbeit und Herrschaft in der Vorgeschichte (7)

Jäger und Sammler werden seßhaft

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Erkennen, daß die jeweiligen Ziele und Formen der Produktion, der Verteilung und Konsumtion von wirtschaftlichen Gütern und Dienstleistungen historisch entstanden und veränderbar sind. Bedingungen und Folgen solcher Veränderungen erkennen (Wi 1).
- Erkennen, daß der Stand der technologischen Entwicklung, Organisationsformen der Produktion, Naturfaktoren des jeweiligen Raumes (insbesondere die natürlichen Ressourcen und ihre Nutzung), Besitz- und Herrschaftsverhältnisse Bedingungen von Produktion sind; die wechselseitige Abhängigkeit dieser Faktoren erkennen (Wi 2).
- Die Bedeutung der Bedingungen der Produktion für die Verteilung wirtschaftlicher Güter erkennen (Wi 3).
- Erkennen, daß die Bedürfnisse des einzelnen in einer Gesellschaft und die Formen ihrer Befriedigung sich im Laufe der historischen Entwicklung verändert haben und verändern (Wi 31).
- Erkennen, daß Gesellschaften in soziale Klassen, Schichten oder Stände gegliedert sind. Merkmale und unterschiedliche Erklärungen für soziale Differenzierung kennen. Erkennen, daß unsere Gesellschaft in Schichten gegliedert ist (Ges 27).
- Faktoren kennen, die Einfluß auf soziale Differenzierung und Schichtenzugehörigkeit haben (z.B. Beruf, Herkunft); sie nach ihrer Bedeutung vergleichen (Ges 28).
- Bedingungen politischer Herrschaft kennen (z.B. räumliche, ökonomische, technische, ideelle, historische) (PH 1).
- Funktionen von politischer Herrschaft kennen; prüfen, ob politische Herrschaft im gegebenen Falle öffentlichen oder Gruppeninteressen dient (PH 2).
- Verschiedene Legitimationen von Herrschaft kennen (z.B. religiöse, rassische, demokratische); sie überprüfen können im Hinblick auf die Interessen, denen sie dienen oder gedient haben (PH 3).
- Erkennen, daß Aufgaben und Formen politischer Herrschaft nicht an sich gegeben sind, sondern in einem ständigen Prozeß der Veränderung und Anpassung an neue Bedingungen stehen (PH 7).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Am Beispiel der Vorgeschichte und einer frühen Hochkultur sollen Zusammenhänge zwischen den materiellen Bedingungen der Menschen und der Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse gezeigt werden. Es geht dabei um die Erarbeitung von Einsichten in die Bedingungen (z.B. naturräumliche und technische) und Formen der Produktion, die Möglichkeiten zur Verbesserung der materiellen Lebensbedingungen durch neue oder bessere Werkzeuge, die Möglichkeiten zur Verteilung des gesellschaftlich erarbeiteten Reichtums und schließlich Bedingungen, Aufgaben und Legitimationen politischer Herrschaft. Diese Zusammenhänge werden an Beispielen aus der Vor- und Frühgeschichte untersucht, weil sie hier in ihrem Entstehen betrachtet werden können und viele der das Bild verunklarenden Faktoren ohne Verfälschung des Sachzusammenhanges außer Betracht bleiben dürfen.

Für eine solche Unterrichtseinheit bieten sich folgende thematische Schwerpunkte an:

1. Der Unterschied zwischen Mensch und Tier

Um das wirtschaftliche Tun des Menschen als zielgerichtete Veränderung der Natur qualitativ vom Nahrungserwerb des Tieres zu unterscheiden, ist die Behandlung dieser anthropologischen Fragestellung notwendig. Dabei wird das Tier vor allem als

instinktgeleitetes und seiner Umwelt angepaßtes Lebewesen begriffen, das bei einer grundlegenden Veränderung seiner Lebensbedingungen ausstirbt oder sich eine neue Umwelt sucht, während der Mensch besser in der Lage ist, sich der Umwelt aktiv anzupassen oder sie sogar durch zweckrationales Handeln und den Einsatz von Werkzeugen umzugestalten.

2. **Das Leben der Jäger und Sammler**
An der den Lebensformen mancher Tiere sehr ähnlichen Lebensweise der Jäger und Sammler läßt sich der genannte Unterschied historisch belegen. Obwohl die Jäger und Sammler noch in einem hohen Maße von ihrer Umwelt abhängig sind und sich wie die Tiere von dem ernähren, was sie in der Natur vorfinden, sind sie mit Hilfe von Jagdwaffen und Werkzeugen zu einer nicht unerheblichen qualitativen Verbesserung ihrer materiellen Bedingungen in der Lage. Zugleich sind sie jedoch über Jahrtausende hinweg wirtschaftlich kaum fortgeschritten, sie haben fast immer unter Nahrungsmittelknappheit und Hunger gelitten, was anhand von Analogieschlüssen aus den Ergebnissen ethnologischer und kulturanthropologischer Forschungen zu belegen ist. Der Grund für diesen relativen Stillstand der Entwicklung liegt vor allem in der Unfähigkeit, das Problem der Konservierung von einmalig und in kurzem Zeitraum anfallenden Nahrungsmittelüberschüssen zu bewältigen. Erst als es durch eine Reihe von Erfindungen, Entdeckungen und Erkenntnissen möglich wurde, mehr Nahrungsmittel mit geringerem Arbeitsaufwand bereitzustellen (z.B. durch verfeinerte Techniken des Jagens und Fischens, die Auffindung besonders ergiebiger Jagd- und Fischgründe) und diese gegebenenfalls über einen längeren Zeitraum des Mangels hin zu konservieren, ergaben sich über das notwendige Produkt hinaus, das eine Gemeinschaft zum Überleben braucht, erste Formen von Vorratswirtschaft.

Neben diesen ökonomischen Vorgängen sollte auch das gesellschaftliche Zusammenleben in der Horde erörtert werden, die Frage der Arbeitsteilung und Zusammenarbeit (vor allem auch der ersten gesellschaftlichen Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau) und der Form, Funktion und Legitimation von Herrschaft.

3. **Der Übergang zum Ackerbau**
Erst die Erwirtschaftung von Vorräten und die Vorratshaltung ermöglichte den Übergang zu einer systematischen Bearbeitung des Bodens und zu Formen der Seßhaftigkeit, weil ein Teil der Ernte eines Jahres als Saatgut zurückgelegt werden muß, und weil während der Reifezeit des Getreides Vorräte zur Ernährung der am Ackerbau beteiligten Gemeinschaft bereitstehen müssen. Zwar wird man sich den Übergang zum Ackerbau als gleitenden Prozeß vorstellen müssen, bei dem die Jagd auf Tiere, das Sammeln von Früchten, Ackerbau und Viehzucht zunächst noch nebeneinander hergehen. Gleichwohl dürfte das Vorhandensein eines Überschusses mindestens ebenso bedeutsam gewesen sein wie die Einführung des Ackerbaus selbst, weil die Zeit, die für die Bestellung eines Feldes verwendet wird, der direkten Nahrungsmittelproduktion entzogen wird, und das ist in Zeiten des Mangels angesichts ständig drohenden Hungertodes unvorstellbar.

Mit dem Übergang zu Ackerbau und Vorratswirtschaft stellt sich die Frage nach der Herrschaft erneut: einmal gewinnt die Schutzfunktion von Herrschaft (nach innen und außen) eine größere und teilweise neue Bedeutung im Hinblick auf Seßhaftigkeit, Vorräte und das jetzt mögliche Privateigentum an Grund und Boden. Die Aufgabe der Verteilung des gesellschaftlich, aber zunehmend arbeitsteilig Erwirtschafteten stellt sich neu, ebenso die Aufgabe der Organisation der Arbeit. Zum anderen übernimmt unter den Bedingungen von Erbrecht und Privateigentum an Grund und Boden nicht mehr nur der Älteste, Klügste, Stärkste Herrschaftsfunktionen, sondern zunehmend auch der wirtschaftlich Mächtigste und Reichste.

4. **Gesellschaftliche Folgeerscheinungen der Vorratswirtschaft**
Die langfristig regelmäßige Erwirtschaftung von Überschüssen in einer Gesellschaft mit geringer Spezialisierung gibt jetzt die Möglichkeit, einen Teil der Arbeitskräfte von der unmittelbaren Nahrungsmittelproduktion freizustellen und ihm die Aufgaben

Lernbücher

Zeiten und Menschen 1
(Schöningh/Schroedel) S. 1—27.

Menschen in ihrer Zeit 1
(Klett) S. 5—22.

Audio-visuelle Medien

Herkunft und Entwicklung der Menscheit	bio 6.49
Ältere Steinzeit	g 1.1.4
Ägypten I: Altes und mittleres Reich	R 215
Ägypten II: Neues Reich	R 216
Ägypten	R 141
Ägypten	af 28
Bewässerung am Nil	R 627
Ägypten (Bewässerung und Dorfleben)	af 38
Flußoase Nil	FT 631
In einem Fellachendorf	FT 632
Baumwolle aus Ägypten	FT 546
Der große Herr Ti	FT 2078
Im Tal der Künstler	FT 1590

Verkehrsmittel und Verkehrswege (8)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Erkennen, daß der Stand der technologischen Entwicklung, Organisationsformen der Produktion, Naturfaktoren des jeweiligen Raumes (insbesondere die natürlichen Ressourcen und ihre Nutzung), Besitz- und Herrschaftsverhältnisse Bedingungen von Produktion sind; die wechselseitige Abhängigkeit dieser Faktoren erkennen (Wi 2).
- Funktionen von politischer Herrschaft kennen; prüfen, ob politische Herrschaft im gegebenen Falle öffentlichen oder Gruppeninteressen dient (PH 2).
- Den Einfluß räumlicher Bedingungen auf zwischenstaatliche Beziehungen kennen (z.B. Bodenschätze, Zugang zum Meer, strategische Positionen, Verkehrsverbindungen (IB 2).
- Bedingungen und Formen weltwirtschaftlicher Verflechtung (z.B. von internationalen Unternehmungen und von Staaten) sowie deren Auswirkungen auf zwischenstaatliche Beziehungen kennen (IB 4).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Mit diesem Thema werden wie in dem alternativ angebotenen Thema „Seehäfen" vor allem zwei Ziele verfolgt: eine Einführung in die Voraussetzungen und Formen wirtschaftlicher Beziehungen und Verflechtungen zwischen verschiedenen Räumen und, in engem Zusammenhang damit, die Übung der Benutzung von Globus und Weltkarte.

Die Auswahl der Unterrichtsbeispiele für Verkehrsmittel und -wege soll diesen Zielen folgen. Dabei ist eine zeitliche und räumliche Einschränkung und Konkretisierung notwendig, z.B.: Verkehrsmittel und -wege in Europa, oder: im Mittelmeerraum, oder: im 19. Jhd., oder: in der Antike.

Im einzelnen werden folgende Schwerpunkte empfohlen:

1. Wirtschaft und Verkehr

Warum, unter welchen Voraussetzungen, zu welchen Zwecken entsteht Verkehr?

Dabei wird einzugehen sein auf die unterschiedliche natürliche Ausstattung von Räumen, ihre unterschiedliche wirtschaftliche Entwicklung und regional arbeitsteilige Produktion; daraus entstehen Bedürfnisse nach Austausch und Verteilung von Gütern. Güteraustausch steigert Wachstum und Differenziertheit der Wirtschaft in den einzelnen, durch Verkehr verbundenen Räumen, wie auch ihre gegenseitige Abhängigkeit.

Verkehrstechnische Erfindungen und die Entwicklung von Verkehrsmitteln folgen zumeist den Bedürfnissen nach Austausch und beeinflussen ihrerseits dessen Richtung und Ausmaß (Großraumtanker, Kühlschiffe), was an historischen Beispielen besonders deutlich werden kann (vgl. dazu die Beispiele in den angegebenen Life-Sachbildbänden).

2. Naturräumliche Voraussetzungen und Verkehr

Es kann gezeigt werden, welchen Einfluß naturgeographische Faktoren wie Relief, Vegetation oder Beschaffenheit des Untergrundes haben auf den Einsatz von bestimmten Verkehrsmitteln, auf die Anlage von Verkehrswegen; wie und in welchem Umfang der Einfluß dieser Faktoren verändert werden kann durch den Einsatz technischer Hilfsmittel (dazu z.B. die Geschichte des Baues des Panamakanals).

In diesem Zusammenhang kann auch auf die klassischen alten Verkehrswege eingegangen werden, die den naturräumlichen Gegebenheiten folgten (z.B. die Seidenstraße, verschiedene Salzstraßen, die Eiserne Pforte oder andere berühmte „Völkerpforten").

Andererseits verändert Verkehr den Raum. Die Verkehrserschließung und Verkehrsanbindung ermöglicht die Aufschließung von Räumen als Verfügungsräume, sie bewirkt ihre Inwertsetzung oder auch ihre Umwertung nach Funktion und Bedeutung (Kolonien, Handelsstützpunkte; Sibirien und die Transsib). Nach der Verkehrsdichte werden Kern- und Randräume unterschieden.

Verkehrswege haben als Leitlinien der Wirtschaft und Besiedlung gedient.

3. **Politik und Verkehr**

Verkehrswesen, Bau und Sicherung von Verkehrswegen sind frühzeitig als wichtige „öffentliche Aufgaben" gesehen worden und sind es heute in besonderem Maße.

Die Bedeutung des Verkehrs und der Verkehrswege für die Entwicklung der einzelnen Räume hat Verkehrswege oft zu Objekten interstaatlicher Konflikte und militärischer Auseinandersetzungen werden lassen (Meerengen, Suezkanal).

Verkehrsmittel und Verkehrswege haben wirtschaftlichen und kulturellen Austausch zwischen Staaten und Völkern gefördert; sie sind in gleichem Maße Instrument interstaatlicher Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse gewesen. Die Entwicklung von Verkehrsmitteln und die Anlage von Verkehrswegen hatte ihren Ausgangspunkt oft in militärischen Überlegungen (Flugzeuge, Kanäle, klassische Heerstraßen, Bagdadbahn).

III Didaktischer Ort

Mit dem instrumentalen Schwerpunkt „Arbeit mit Globus und Weltkarte" soll diese Unterrichtseinheit Voraussetzungen für alle Themen schaffen, in denen diese Hilfsmittel sinnvolle Verwendung finden werden, insbesondere bei den Themen **„Entwicklungsländer"** (10), **„Entwicklungspolitik"** (29), **„Imperialismus"** (20) und **„Großmächte** (21).

Thematisch besteht eine enge Verbindung zu **„Kohle und Erdöl"** (3) (der Einfluß naturgeographischer Voraussetzungen am Beispiel Rohstoffe und die schwerpunktmäßige Einführung in die Arbeit mit Atlas und Karten) und zu **„Verkehr in Ballungsräumen"** (15) (Bedingungen und Formen von Verkehr in den Großstädten und ihren Randgebieten als Aspekt von öffentlichen Aufgaben).

IV Begriffe und Sachzusammenhänge/Fertigkeiten

Wichtige Verkehrsmittel und Weltverkehrswege

Verkehrsarten (Land-, See-, Luftverkehr)

Verkehrsformen (Personen-, Güter-, Nah-, Fernverkehr)

Verkehrsursachen, -motive, Import, Export, Handel

Verkehrsdichte (-intensität)

Verkehrsnetz

Verkehrsknotenpunkt

Benutzung von **Globus und Weltkarte** (Instrumentale Lernziele 2.3.1).

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Literaturhinweise

Fochler-Hauke, G.
Verkehrsgeographie. Braunschweig 1963.

Life-Bild-Sachbücher
H. 3 (Schiffe), H. 12 (Der Flug), H. 20 (Auto und Eisenbahn). Rowohlt, 1968–1971.

Suezkanal (ohne Verfasserangabe)
In: Geogr. Rundschau 6, 1965.

Wegner, M.
Der Panamakanal. In: Geogr. Rundschau 12, 1964.

Howarth, D.
Panama. Die abenteuerliche Geschichte der Landenge und des Kanals. Wien, Berlin (1966).

Helmfrid, St.
Zur Geographie einer mobilen Gesellschaft. In: Geogr. Rundschau 12, 1968.

Wulf, D.
Verkehrswege, Aufgaben und Leistungen der Binnenschiffahrt. In: Geogr. Rundschau 1961.

Agatz, A.
Seehäfen — Seeschiffe — Verkehrswege. In: Hansa. Jg. 105, 1968.

Schamp, H.
Der Weltluftverkehr. In: Geogr. Rundschau. 1959, S. 50.

Voigt, F.
Verkehr. 3 Bde. (1965 ff.).

Unterrichtshilfen

Fick, Karl E.
Das Verkehrsgeschehen als weltweite Ordnungskraft. Ein didaktischer Beitrag zur Behandlung des Verkehrs in Erdkunde, Geschichte und Gemeinschaftskunde. 1964. Hirt-Verlag.

Schmidt, M./Dörge, F. W.
Verkehrspolitik. Modellanalysen. Leske-Verlag, Opladen 1968.

Lehrplanausschuß Politik an Gesamtschulen (Erdkunde)
Seehäfen (Hamburg 1972).

(Aus diesem Lehrgang können einbezogen werden die Lernziele 2.1, 2.5, 2.6, 2.7 und die Lehrgangsabschnitte 5.1: Der Globus als Modell der Erde. Seine Abbildung auf der Weltkarte; 5.2: Schiffahrtswege verbinden Seehäfen am Rande der Kontinente; 5.4: Seehäfen bilden Knotenpunkte des Welthandels und erschließen das Hinterland; die Aufgaben für Stillarbeit, Hausarbeit und der Abschlußtest.)

Audio-visuelle Medien

Europäische Verkehrsverflechtungen F 40 Bo 18

Schweizer Alpenstraßen und Pässe F 10 ea 3.4

Transport XT 91

Sea Transport — Vom Floß zum modernen Tanker es 15/15 a

Nord-Ostsee-Kanal F 22 d 1.21 F/FT 526

Nord-Süd-Kanal HT 288

Die Rheinschiffahrt F 20 V 34

Autos und Straßen im Westen der USA HT 144

Wasserstraßen und Binnenschiffahrt e 6

Der St. Lorenz-Strom INT 0/=

Der St. Lorenz-Seeweg INT 010

Bis ans Ende der Welt HT 298

Verkehr in Afrika R 629

Der Suez-Kanal FT 699

Der Suez-Kanal R 150

Panamakanal R 235

Arbeit und Herrschaft im Mittelalter (9)

Bauern und Grundherren

I

Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Erkennen, daß die jeweiligen Ziele und Formen der Produktion, der Verteilung und Konsumtion von wirtschaftlichen Gütern und Dienstleistungen historisch entstanden und veränderbar sind. Bedingungen und Folgen solcher Veränderungen erkennen (Wi 1).
- Erkennen, daß der Stand der technologischen Entwicklung, Organisationsformen der Produktion, Naturfaktoren des jeweiligen Raumes (insbesondere die natürlichen Ressourcen und ihre Nutzung), Besitz- und Herrschaftsverhältnisse Bedingungen von Produktion sind; die wechselseitige Abhängigkeit dieser Faktoren erkennen (Wi 2).
- Die Bedeutung der Bedingungen der Produktion für die Verteilung wirtschaftlicher Güter erkennen (Wi 3).
- Merkmale unterschiedlicher Wirtschaftsordnungen und die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien erkennen (insbesondere: liberale Marktwirtschaft, soziale Marktwirtschaft, Zentralverwaltungswirtschaft); sie beurteilen unter der Frage, inwieweit sie ihren eigenen Zielvorstellungen, den Bedürfnissen der Menschen entsprechen und in welchem Maße sie Selbst- und Mitbestimmung des einzelnen fördern (Wi 13).
- Bedingungen politischer Herrschaft erkennen (z.B. räumliche, ökonomische, technische, ideelle, historische) (PH 1).
- Funktionen politischer Herrschaft kennen; prüfen, ob politische Herrschaft im gegebenen Falle öffentlichen oder Gruppeninteressen dient (PH 2).
- Erkennen, daß im demokratischen Rechtsstaat politische Herrschaft immer parlamentarisch legitimiert sein muß (PH 6).
- Erkennen, daß die Inhalte öffentlicher Aufgaben und ihre Lösung abhängen von dem jeweiligen Stand der wirtschaftlichen Entwicklung und dem Anteil am Sozialprodukt, das für diese Aufgaben zur Verfügung steht (PH 9).
- An historischen Beispielen lernen, wie sich politische Herrschaft verändert hat; Bedingungen und Faktoren von Veränderungsprozessen kennen und erkennen, wie sich Menschen in Entscheidungssituationen verhalten haben, welche Möglichkeiten menschlichen Handelns zwischen Freiheit und Notwendigkeit bestanden (PH 10).
- Erkennen, daß das Recht ein Instrument von Herrschaft ist, das der Regelung gesellschaftlichen Zusammenlebens und in der Demokratie insbesondere dem Schutz des einzelnen dienen soll; erkennen, daß das Recht auf politischen Entscheidungen beruht und sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung verändert (PH 17).
- Erkennen, daß Gesellschaften in soziale Klassen, Schichten oder Stände gegliedert sind. Merkmale und unterschiedliche Erklärungen für soziale Differenzierung kennen.
- Erkennen, daß unsere Gesellschaft in Schichten gegliedert ist (Ges 27).

II

Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Am Beispiel der mittelalterlichen Grundherrschaft sollen Einsichten in den Zusammenhang von materieller Produktion einerseits (Werkzeuge, Anbaumethoden, Ausdehnung des bebauten Landes) und sozialen Beziehungen sowie Herrschaftsformen andererseits vermittelt werden.

Folgende Schwerpunkte werden vorgeschlagen:

1. **Produktionsweisen und Abhängigkeiten: Grundherrschaft**
   Ausgehend von der Frage nach den Möglichkeiten menschlicher Bedarfsdeckung und unter Berücksichtigung der Tatsache, daß im Mittelalter rd. 92% der Bevölkerung in der landwirtschaftlichen Produktion tätig waren, sollte der Unterricht zeigen, mit

welchen Mitteln der Boden bearbeitet wurde, welche Erträge die Landwirtschaft zu produzieren imstande war und wie Überschüsse verteilt wurden. Der Unterricht versucht, anhand von Fällen oder Beispielen die Entstehung von Abhängigkeiten zu zeigen, die im Laufe der geschichtlichen Entwicklung zur mittelalterlichen Grundherrschaft führten:

Heeresfolge:

Freie Bauern waren schon in fränkischer Zeit zu Kriegsdienst und Heeresfolge bei selbständiger militärischer Ausrüstung und Verpflegung für drei Monate verpflichtet. Schon ein einziger Feldzug konnte somit für den nur mäßig begüterten freien Bauern eine erhebliche Belastung darstellen, zumal er keinen Sold erhielt und die Bestellung der Felder während des Krieges erschwert oder unmöglich wurde. Das Herabsinken der Masse der freien Bauern in den Status der Unfreiheit in fränkischer Zeit hat daher eine wichtige Ursache in den vielen Kriegszügen.

Schutz:

Nach germanischer Rechtsauffassung war der freie Bauer für die Durchsetzung seiner Rechtsansprüche, für die Aufrechterhaltung der Ordnung, für den Schutz vor Verbrechen und ungerechtfertigten kriegerischen Übergriffen selbst verantwortlich. Er konnte sich mit anderen zur Durchsetzung seiner Interessen zusammenschließen, hatte aber ursprünglich keinerlei übergeordnete Instanz, die ihm zu seinem Recht oder zu Schutz verhalf. Die rechtliche und militärische Unsicherheit der Völkerwanderungszeit und der nachfolgenden Jahrhunderte des entstehenden fränkischen Reiches ließen nunmehr ein Verhältnis entstehen, das auf der Gegenseitigkeit von „Schutz und Schirm" einerseits und „Abgaben und Diensten" andererseits beruhte. Durch Kommendation, d.h. durch Unterstellung unter einen Schutzherrn, suchten sich freie Bauern vor dem drohenden wirtschaftlichen Ruin oder auch vor der Willkür anderer Herren zu retten. Mag in diesem Verhältnis zunächst noch Gegenseitigkeit geherrscht haben, so lag in ihm doch eine Tendenz, die Gewichte zugunsten des Herrn zu verschieben.

Zwang:

Neben den Möglichkeiten, die im germanischen Rechtssystem und der Verpflichtung zur Heeresfolge lagen, wurde auch direkter Zwang von mächtigeren Grundherren auf die ärmeren Freibauern ausgeübt. Zahlreiche Quellen berichten schon seit dem 6. Jahrhundert, vor allem aber aus der Karolingerzeit, daß die Grafen sich fremdes Gut aneigneten, daß die Gerichte ungerechtfertigt hohe Bußen aussprachen, die die kleinen Leute nicht bezahlen konnten, daß Bischöfe und Äbte Gewalttaten an den Freien verübten, sie von Haus und Hof verjagten oder daß große Grundherren solange das Land freier Bauern verwüsteten und damit deren wirtschaftlichen Ruin einleiteten, bis diese ihr Eigentum verkauften, verschenkten oder sich in den Schutz und damit auch in die Abhängigkeit eines Grundherren begaben.

Neben solchen — hier vereinfacht dargestellten — Faktoren der Entstehung von Grundherrschaft, die sich in der Regel vermischt und überlagert haben werden, sollte der Unterricht zeigen, worin die Abgaben und Dienste der Bauern bestanden, wie der Grundherr seinen Verpflichtungen nachkam, welche Rechtsverhältnisse sich daraus ergaben und wie sich dieses System von Abhängigkeiten auf die Lebensweise und die Veränderung der Besitz- und Machtverhältnisse auswirkte.

An Beispielen sollte deutlich gemacht werden, daß auch im Hochmittelalter der Stand der freien Bauern (Rodungen, Kolonisation) noch vorhanden war.

2. **Die mittelalterliche Herrschaftsordnung**
Bezeichnet die Herrengewalt am Boden und die damit gegebene Verfügungsgewalt auch über dessen Bewohner den wirtschaftlichen und politischen Grundsachverhalt der mittelalterlichen Feudalordnung, so drückt das Lehenssystem die Innenbeziehungen zwischen den Herrschenden selbst aus, das gestufte Verhältnis zwischen Krone, höheren und niederen Vasallen, die hierarchisch gegliederte Herrschaftsordnung des mittelalterlichen Staates.

Zwar wird die Beziehung zwischen Lehnsherren und Vasallen auch über Grund und Boden (das „beneficium" oder Lehen) vermittelt, doch gründet sich das Lehnswesen in erster Linie auf das gesamte Gefüge persönlicher Bindungen, das die Angehörigen dieses Herrschaftsgefüges zusammenhält. Ausdruck dieser Bindung ist der Lehnsvertrag, symbolisiert im Lehnseid. Inhalt des Lehnsvertrages ist die gegenseitige Verpflichtung zu Treue und Gefolgschaft, das Schutzversprechen des Herrn und die Übergabe des Lehens (Land und Ämter).

Das Lehnssystem müßte im Unterricht als ein Teil der Feudalordnung dargeboten und erklärt werden. Das könnte geschehen am Beispiel einer Investitur, Vergabe eines Lehens, an der alle Dimensionen des komplizierten Herrschaftsgefüges aufgezeigt und ggf. am Schaubild einer Lehnspyramide verallgemeinert werden könnten.

3. **Die Krise der Feudalordnung: Bauernaufstände, der Deutsche Bauernkrieg**
Die Vernachlässigung der wesentlichen Schutzfunktionen durch die Grundherren, die Höhe der Abgaben und die starke Belastung mit Frondiensten hatten schon von Anfang an zu Konflikten im System der Grundherrschaft geführt. Allerdings sind Bauernaufstände, wie es sie im 10. Jahrhundert in der Normandie gegeben hat, in Deutschland für die Zeit zwischen 1100 und 1400 nur selten belegt. Das übliche Mittel, sich der Abhängigkeit von Grundherren zu entziehen, war die Flucht, zumeist in die Stadt, oft auf ein anderes Gut oder auf gerodetes Neuland. Aber auch Passivität, Trägheit, Verweigerung von Diensten waren Verhaltensweisen der Bauern, über die in den Quellen häufig Klage geführt wird.

Mit der verstärkten wirtschaftlichen und politischen Stellung der Städte, einem rapiden Absinken der Agrarpreise nach der Bevölkerungsdezimierung durch die Pest, Ausbau der Landesherrschaft, Verteidigung „alter" Freiheiten insbesondere durch die schmale bäuerliche Führungsschicht, dem erhöhten Druck vor allem des niederen Adels auf die abhängigen Bauern und die Einwirkung neuer Ideen geriet das Feudalsystem seit dem 14. Jahrhundert in eine Krise. In den Bauernaufständen des 15. Jahrhunderts, dem „Armen Konrad" etwa oder dem „Bundschuh", und im Bauernkrieg von 1525 kam diese Krise schließlich zum Ausbruch und wurde durch den Beginn der Reformation beschleunigt, weil in ihr eine der Säulen des feudalen Systems in Frage gestellt wurde: das Kircheneigentum.

Im Unterricht sollte einer dieser Aufstände als Beispiel für die Auflehnung der Bauern gegen die sie bedrückende Grundherrschaft, aber auch gegen die dadurch in Frage gestellte Ordnung insgesamt dargestellt werden. Der Bauernkrieg von 1525 eignet sich dazu schon deshalb am besten, weil die Quellenlage hier am günstigsten ist. Außerdem wird an ihm die Bedrohung der gesamten Feudalordnung am deutlichsten, so daß die Schwerpunkte dieser Unterrichtseinheit hier am besten miteinander verknüpft werden können.

III Didaktischer Ort

Das Thema Bauern und Grundherren greift Fragen und Problemstellungen grundlegender wirtschaftspolitischer Art wieder auf, die mit den Begriffen „Arbeit und Herrschaft" umrissen und am Beispiel der Vorgeschichte und einer Hochkultur entwickelt worden sind. Bei einem Verzicht auf das vorgeschichtliche Thema müßte der Unterricht noch stärker als hier dargestellt auf die Zusammenhänge von Arbeit, Arbeitsproduktivität, Arbeitsteilung, Tausch, Markt und Herrschaft eingehen.

Die differenziertere Ausgestaltung von Herrschaft im Mittelalter macht gegenüber dem alternativen Thema eine Akzentverschiebung notwendig: nicht so sehr die strukturelle Einsicht in das Problem der Verteilung von Überschüssen steht im Vordergrund, sondern die historisch einmalige Ausformung dieses Problems in der mittelalterlichen Grundherrschaft. Das gleiche gilt für den Aufbau der Herrschaft. Weil für die hierarchisch gegliederte Lehensordnung mit ihren gestuften Abhängigkeiten die Frage nach der Herrschaft schwieriger zu beantworten ist als etwa für die ägyptische Hochkultur, wäre eine vorangegangene Behandlung des Themas 7 (**„Arbeit und Herrschaft in der Vorgeschichte"**) in jedem Falle wünschenswert.

Weitergeführt und wiederaufgenommen werden die Problemstellungen in den folgenden Themen der Unterrichtssequenz:

1. Das Problem der Arbeit, wachsender Arbeitsproduktivität durch Verbesserung von Produktionsmitteln und die Frage nach der Wertschöpfung durch Arbeit im Kapitalismus in Thema 12: **„Industrialisierung und Kapitalismus".**
2. Das Problem der Verteilung des in einer Gesellschaft erwirtschafteten Produkts und der Schichtung der Gesellschaft in den Themen 12, 27, 28.
3. Das Problem der Funktion, Ausgestaltung und Rechtfertigung von Herrschaft, ihrer räumlichen, ökonomischen, ideellen und historischen Bedingungen in den Themen 13, 14, 15 und 17.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Arbeit, Arbeitsproduktivität
Werkzeuge/Produktionsmittel

Grundherrschaft
Grundherr, Bauer, (freier Bauer, Höriger)
Fronhof, Abgaben, Dienste (Hand- und Spanndienste)
Schutz, Heeresfolge, Kommendation

Feudalordnung

Lehenssystem, Lehen, Lehensherr, Vasall

Bauernkrieg

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Aubin, H./Zorn, W. (Hrsg.)
Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. 1, Stuttgart 1971.

Bosl, K.
Europa im Mittelalter. Wien/Heidelberg 1970.

ders.
Staat, Gesellschaft, Wirtschaft im deutschen Mittelalter. In: Handbuch der deutschen Geschichte, hrsg. von B. Gebhardt. Bd. 1, Stuttgart 1970 (= dtv WR 4207).

Dhondt, J.
Das frühe Mittelalter. Frankfurt/M. 1968 (Fischer Weltgeschichte, Bd. 10).

Franz, G.
Der deutsche Bauernkrieg. Darmstadt[7] 1965.

Hofmann, W.
Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft. Reinbek 1965 (rororo 1149).

Kulischer, J.
Allgemeine Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters und der Neuzeit, Bd. 1, München[4] 1971.

Le Goff, J.
Das Hochmittelalter. Frankfurt/M. 1965 (Fischer Weltgeschichte, Bd. 11).

ders.
Kultur des europäischen Mittelalters. München 1970.

Mottek, H.
Wirtschaftsgeschichte Deutschlands, Bd. 1, Berlin[5] 1972.

van der Ven, F.
Sozialgeschichte der Arbeit, Bd. 1, München 1972 (dtv WR 4082).

Unterrichtshilfen

Feudalismus. Bauern und Herren im Mittelalter (Curriculumprojekt). Pädagogische Hochschule Berlin. Dokumentations- und Verteilerstelle für Gesellschaftslehreprojekte am Lehrstuhl für Didaktik der Sekundarstufe I (Prof. Northemann) Listennummer (1) 12. Berlin o.J.

Franz, G.
Deutsche Agrargeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Stuttgart[2] 1966, (Quellen und Arbeitshefte zur Geschichte und Gemeinschaftskunde).

Heumann, H.
Bürger und Bauern im Mittelalter. Frankfurt/M. 1971 (Hirschgraben-Lesereihe).

Horn, B./Stielow, R.
Das Hochmittelalter. Frankfurt/M. [3]1968, (Bilder aus der Weltgeschichte, Heft 4).

Krieger, H. (Hrsg.)
Handbuch des Geschichtsunterrichts, Bd. III, Das Mittelalter. Frankfurt/M. [4]1972.

Mühlstädt, H.
Der Geschichtslehrer erzählt, Bd. II, Berlin 1970.

Starke, D. (Hrsg.)
Herrschaft und Genossenschaft im Mittelalter. Stuttgart 1969 (Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Gemeinschaftskunde).

Audio-visuelle Medien

Wirtschaftsprüfung auf dem Königshof –	
Bauern im frühen Mittelalter (24 min)	Tb 179
Der Bauer im späten Mittelalter (16 D)	R 125
Fronarbeit um 1200 (25 min)	HTB 119
Bauernaufstand (23 min)	HTB 121
Der Bauernkrieg (23 min)	Tb 326
Stadtluft macht frei (25 min)	HTB 378

Entwicklungsländer (10)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Erkennen, daß unterschiedlicher Entwicklungsstand in verschiedenen Gesellschaften vor allem Ausdruck und Ergebnis unterschiedlicher wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse ist und nicht räumlich oder rassisch determiniert ist (IB 12).
- Interdependenzen und Verknüpfungen zwischen Gebieten unterschiedlichen Entwicklungsstandes erkennen; Formen von Abhängigkeit zwischen entwickelten und unterentwickelten Regionen erkennen und beurteilen (IB 13).
- Historische Voraussetzungen in den zwischenstaatlichen Beziehungen erkennen und berücksichtigen. Außenpolitische Konstellationen und die ihnen zugrunde liegenden Bedingungen als geschichtlich entstanden begreifen; erkennen, daß in außenpolitische Entscheidungen und Zielsetzungen historische Erfahrungen eingehen (IB 1).
- Bedingungen und Formen weltwirtschaftlicher Verflechtung (z.B. von internationalen Unternehmungen und von Staaten) sowie deren Auswirkungen auf zwischenstaatliche Beziehungen kennen (IB 4).
- Den Einfluß räumlicher Bedingungen auf zwischenstaatliche Beziehungen kennen (z.B. Bodenschätze, Zugang zum Meer, strategische Positionen, Verkehrsverbindungen) (IB 2).
- Andere Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen in ihrer Zielsetzung und Realität erkennen; sie beurteilen nach den jeweiligen Bedingungen und Wertvorstellungen und nach den Voraussetzungen, die sie für die Verwirklichung der Menschenrechte, für Selbst- und Mitbestimmung bieten (IB 3).
- Erkennen, daß die jeweiligen Ziele und Formen der Produktion, der Verteilung und Konsumtion von wirtschaftlichen Gütern und Dienstleistungen historisch entstanden und veränderbar sind. Bedingungen und Folgen solcher Veränderungen erkennen (Wi 1).
- Erkennen, daß der Stand der technologischen Entwicklung, Organisationsformen der Produktion, Naturfaktoren des jeweiligen Raumes (insbesondere die natürlichen Ressourcen und ihre Nutzung), Besitz- und Herrschaftsverhältnisse Bedingungen von Produktion sind; die wechselseitige Abhängigkeit dieser Faktoren erkennen (Wi 2).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

In Abgrenzung zu den Themen „Imperialismus" (20) und „Entwicklungspolitik" (30) liegt der Schwerpunkt dieser Unterrichtseinheit auf den Fragen: was ist Unterentwicklung, wie sieht Unterentwicklung in verschiedenen Ländern aus, welches sind die Merkmale von Unterentwicklung, in welchen Regionen der Erde tritt Unterentwicklung vorwiegend auf, welches sind ihre wesentlichen Ursachen und Folgen.

Die inhaltlichen Schwerpunkte: Niedrige Produktivität, niedrige Einkommen und niedrige Kaufkraft, Hunger und Unterernährung; Bevölkerungswachstum; agrarische, häufig monokulturelle Struktur, mangelhafte Infrastruktur, Kapitalmangel; Traditionalismus, ungenügende Ausbildung; Kolonialismus und seine Auswirkungen; Abhängigkeit der Rohstoffländer von Industrieländern, Benachteiligung auf dem Weltmarkt; spezifische naturräumliche Bedingungen.

Kontroverse Standpunkte

a) Die Menschen in den Entwicklungsländern sind auf Grund ihrer Geschichte, ihrer kulturellen und religiösen Traditionen, auch auf Grund der besonderen naturräumlichen Bedingungen ihres Lebens, von anderer Art als die Europäer. Sie fühlen sich in ihrer Lebensweise wahrscheinlich sehr viel wohler als wir es nach unseren Maßstäben annehmen müssen.

Änderungen ihrer Wirtschaftsweise und ihrer Lebensgewohnheiten sollten deshalb als die eigene Sache jener Länder gesehen werden, in die sich die Industrieländer nicht einmischen sollten, zumal sie genügend eigene Probleme haben.

b) Unterentwicklung in den Entwicklungsländern ist verbunden mit Hunger, Angst und Ungerechtigkeit. Aus eigener Kraft können unter den gegebenen Bedingungen die betroffenen Länder die Entwicklungsrückstände nicht aufholen.

Die Industrieländer, die den Zustand von Unterentwicklung mit verursacht haben und bis heute von ihm profitieren, sind verpflichtet, Entwicklungshilfe zu leisten.

III Didaktischer Ort der Unterrichtseinheit

Die Unterrichtseinheit „Entwicklungsländer" nimmt Fragestellungen aus den vorangegangenen Themen auf: **„Kohle und Erdöl"** (3) (Bedeutung räumlicher Voraussetzungen von Wirtschaft, insbesondere von Rohstoffen); **„Verkehrsmittel und Verkehrswege"** (8) bzw. **„Seehäfen"** (Auswirkungen geographischer Lage und vorhandener bzw. zu entwickelnder Verkehrsverbindungen auf zwischenstaatliche Beziehungen). **„Familie"** (4) (unterschiedliche Familienstrukturen und ihre Bedingungen, Groß- und Kleinfamilie).

„Arbeit und Herrschaft" (7) (Einfache Wirtschaftsformen bei Jägern, Sammlern und frühen Ackerbauern, Selbstversorgungswirtschaft, niedrige Arbeitsproduktivität).

Die Unterrichtseinheit sollte unmittelbar anschließen an den vorliegenden Fachkurs **„Klima- und Vegetationszonen"**, der in seinen kognitiven und instrumentalen Lernzielen vorbereitend auf „Entwicklungsländer" zielt (s. Anhang).

Die in der Unterrichtseinheit „Entwicklungsländer" behandelten Fragen werden wieder aufgenommen und erweitert mit den Themen „Imperialismus" und „Entwicklungspolitik": in **„Imperialismus"** (20) im Hinblick auf die wirtschaftlichen und politischen Bedingungen in den Kolonialmächten und auf die weltpolitische Situation um 1900.

In **„Entwicklungspolitik"** (29) werden die eigentlichen Kernfragen der Entwicklungsproblematik in komplexeren Zusammenhängen untersucht als es in der Stufe 5/6 möglich ist: Die Fragen nach der Interdependenz zwischen Entwicklungs- und Industrieländern, nach der Problematik der Entwicklungshilfe, nach den Entwicklungschancen, nach Reform oder Revolution in den Entwicklungsländern.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

a) **Entwicklungsland — Industrieland** — Rohstoffland
Import — Export — **Weltmarkt**
Rohstoff — Fertigware
Monokultur — Raubbau
Kolonie — Kolonialmacht
Rohstoffquelle — Absatzmarkt
Sklaverei — Sklavenhandel
„Mutterland" — Arbeitsproduktivität — Pro-Kopf-Einkommen
Analphabetismus — Großgrundbesitz — Selbstversorgungswirtschaft — Mechanisierung (der Landwirtschaft)
„Bevölkerungsexplosion"

b) **Fertigkeiten**
Lesen einfacher Diagramme, Tabellen und Statistiken, Formulieren der Aussage, Umformen der Aussage eines Diagramms in eine Tabelle. Herstellung eines einfachen Diagramms (z.B. „Balkendiagramme") — Beispiele aus dem vorliegenden Lehrgang „Entwicklungsländer": Diagramm über die Verteilung der Nutzfläche an verschiedene Bevölkerungsgruppen in der Türkei; Anteil von Analphabeten an der Gesamtbevölkerung; durchschnittliche Tagesnahrung in der Bundesrepublik und in Indien. Statistiken: Pro-Kopf-Verbrauch an Lebensmitteln in ausgewählten Ländern.

V

Hinweise zur Unterrichtspraxis

Literaturangaben, Hinweise auf Informationsstellen und audiovisuelle Medien, Arbeitsmaterialien und detaillierte Vorschläge zur Durchführung des Unterrichts enthält der vorliegende Lehrgang „Entwicklungsländer" des Lehrplanausschusses.

Anhang: zum **Fachkurs „Klima- und Vegetationszonen"**

Der vorliegende Fachkurs hat die folgenden Lernziele:

1. Am Beispiel von Klima- und Vegetationszonen erkennen, daß es in verschiedenen Räumen der Welt unterschiedliche natürliche Bedingungen für menschliche Existenz gibt.
2. Die Naturfaktoren Klima — Boden — Vegetation — Wasserhaushalt in ihren Zusammenhängen und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erfassen und beschreiben können.
3. Den Zusammenhang zwischen den natürlichen Faktoren in einzelnen Klimaräumen und ökonomischen Aktivitäten sozialer Gruppen erkennen.
4. Die Ambivalenz menschlicher Eingriffe in den Naturraum verstehen: durch die Anwendung moderner Technologien und Wirtschaftsmethoden wird die Abhängigkeit des Menschen von den naturräumlichen Faktoren verringert und die Nutzung bislang ungenutzter Räume möglich; andererseits kann die Orientierung am technisch Möglichen ohne Beachtung der ökologischen Zusammenhänge den Naturraum als menschlichen Verfügungsraum zerstören und seine weitere Nutzung unmöglich machen.
5. Film, Bild, Texte, thematische Karten und einfache Klimadiagramme unter bestimmten Fragestellungen zur Informationsentnahme und als Veranschaulichungsmittel benutzen lernen.

Der Fachkurs ist in folgende **Abschnitte** gegliedert:

1. Einführung in „Klima- und Vegetationszonen": ihre Ausbreitung, ihre unterschiedlichen Merkmale nach Temperatur, Niederschlägen und Vegetation.
2. Wechselwirkung zwischen Natur und Mensch
   - Naturfaktoren eines ökologischen Systems (Klima, Boden, Vegetation, Wasserhaushalt),
   - Zusammenhang zwischen Lebens- und Wirtschaftsformen und den natürlichen Faktoren,

   Beispiele: Tropischer Regenwald, Savanne, Wüste.
3. Eingriffe des Menschen in seinen natürlichen Verfügungsraum, Minderung der Abhängigkeit von den natürlichen Voraussetzungen und die Gefahr der Schädigung des Naturraumes.

Jugendliche in der Gesellschaft (11)

Jugendliche und Erwachsene

I

Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Unterschiedliche gesellschaftliche Normen kennen (z.B. rechtliche, politische, moralische). Soziales und politisches Handeln auf zugrunde liegende Normen beziehen können (Ges 3).
- Erkennen, daß gesellschaftliche Existenz ohne normative Setzungen nicht möglich ist. Bestehende Normen daraufhin überprüfen können, ob sie rational zu rechtfertigen sind, insbesondere, ob sie den Ziel- und Wertvorstellungen einer demokratischen Gesellschaft entsprechen (Ges 11).
- Generations- und Autoritätskonflikte im Zusammenhang mit unterschiedlichen Normen und Rollenerwartungen verstehen. Verhaltensmöglichkeiten entwickeln im Hinblick auf mehr Selbst- und Mitbestimmung wie auch auf Toleranz gegenüber anderen Standpunkten (Ges 14).
- Erkennen, wie Vorurteile entstehen, wie sie wirken und in welcher Weise das eigene Handeln von Vorurteilen beeinflußt wird (Ges 8).
- Eigene Einstellungen und Verhaltensweisen untersuchen mit dem Ziel kritischer Distanzierung oder bewußter Zustimmung (Ges 15).
- Von Normen und Rollenerwartungen abweichendes Verhalten kennen und beurteilen (Ges 16).
- Den individuellen und kollektiven Handlungsspielraum und die Wirkung gesellschaftlicher Sanktionen einschätzen können (Ges 17).
- Individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten für die Austragung sozialer Konflikte kennen (Ges 18).
- Verstehen, daß in bestimmten Situationen Verzicht auf eigene Bedürfnisse und Interessen unvermeidbar ist; lernen, nicht intolerant oder aggressiv gegen andere — insbesondere gegen Minderheiten und Außenseiter — zu reagieren (Ges 20).

II

Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Das Thema soll vor allem unter zwei Schwerpunkten behandelt werden.

Zum einen sollen den Schülern die Probleme, die zwischen Jugendlichen und Erwachsenen auftreten, die gegenseitigen Vorurteile und unterschiedlichen Verhaltensweisen anhand von konkreten Fällen deutlich gemacht werden mit dem Ziel, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit zu entwickeln und eine tolerante Haltung gegenüber anderen Standpunkten einzunehmen.

Zum anderen sollen konkrete Fälle (theoretisch, historisch, ethnologisch und soziologisch) vertieft werden, so daß übertragbare und zu verallgemeinernde Einsichten möglich werden (z.B. in Rollen, Rollenerwartungen, Normen, Rollenkonflikt).

Dabei sollten folgende Punkte erklärt werden:

1. **Verhaltensformen und Erwartungen von Jugendlichen,** wie sie zu beobachten und durch Befragungen festzustellen sind, z.B. auf dem Schulhof, auf dem Schulweg, in Verkehrsmitteln, in Lokalen, Treffs, auf der Straße, auf Partys usw.
2. **Verhaltensformen und Erwartungen von Erwachsenen,** die sich ebenfalls beobachten und erfragen lassen, aber auch aus Erlebnisberichten der Schüler abgeleitet werden können.

   Bei der Besprechung von Verhaltensweisen und Reaktionen sowohl der Jugendlichen wie auch der Erwachsenen soll immer die Frage nach den Ursachen gestellt werden, die zum Verstehen und ggf. Korrigieren eines bestimmten Verhaltens beitragen können. Schwerpunktmäßig sollten folgende Gesichtspunkte behandelt werden.

   — Für Jugendliche in der gegenwärtigen Gesellschaft sind Generationsprobleme zunehmend mit Öffentlichkeit verbunden, zu dem Eltern-Kind-Konflikt ist verstärkt die Auseinandersetzung Jugendliche—Öffentlichkeit getreten.

Wegen der immer länger werdenden Ausbildungszeiten tritt der Jugendliche bei gleichzeitiger Akzeleration des Reifeprozesses relativ spät in „die Welt der Erwachsenen" ein. In der Situation Nicht-mehr-Kind, Noch-nicht-Erwachsener, suchen Jugendliche eigene Lebensformen zu entwickeln, die nicht denen der Erwachsenen entsprechen, und die Erwachsene häufig nicht verstehen. Pluralismus der Werte und Normen und das Fehlen von unbestritten gültigen Maßstäben erschwert für die heutige Jugendgeneration die Identitätsfindung; andererseits enthält diese Situation die Chance zu größerer Selbstbestimmung.

— Die Autorität von Erwachsenen wird von den Jugendlichen in Frage gestellt. Das Tempo der ökonomischen und technischen Entwicklungen in der modernen Welt bringt es mit sich, daß einmal gemachte Erfahrungen und daraus abgeleitete Meinungen und Normvorstellungen z.T. schnell überholt sind. Ein „Generationswechsel" in dieser Hinsicht findet sehr viel häufiger statt als in früheren Zeiten. Daraus resultiert, daß anstelle der Erfahrenswerte der Erwachsenen z.T. Leitbilder aus Massenmedien (Personifikationen gesellschaftlicher Normen und Wunschbilder und/oder Identifikationen mit politischen Meinungen oder Richtungen und/oder bedingungsloses Anerkennen der Normen einer Jugendgruppe) getreten sind.

Bei der Behandlung der Verhaltensweisen und ihrer Ursachen müssen auch schichtspezifische Erscheinungen und ihre Voraussetzungen berücksichtigt werden.

3. **Möglichkeiten zur Lösung von Konflikten zwischen Jugendlichen und Erwachsenen** werden sich immer nur an den jeweiligen Fällen zeigen lassen.

Generell sollte es darauf ankommen, einmal Notwendigkeit und Formen individuellen Konfliktlöseverhaltens zu zeigen und zu diskutieren (Gesprächsbereitschaft, sachliche Auseinandersetzung, Verständnis für die Lage des anderen ...). Zum anderen sollten Vorschläge wie die folgenden erörtert werden:

— Jugendarbeit muß sich ausweiten zu einer Jugend-Erwachsenenarbeit
— Mitspracherecht in den Parteien schon vor Vollendung des 18. Lebensjahres, also vollwertige Aufnahme in die Parteien und nicht nur in deren Jugendorganisationen
— Schülerzeitung
— Jugend- und Erziehungsfragen als Gegenstand von Schulfächern, z.B. Information über Erziehungsstile und ihre Bedeutung, damit Fehler nicht ständig wiederholt werden.

4. Das Verständnis der gegenwärtigen Generationsprobleme und der damit verbundenen Normen und Konflikte kann gefördert und erweitert werden, wenn Generationsprobleme und die Situation von Jugendlichen unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen, historischen und gegenwärtigen, betrachtet werden.

Historisch bietet sich ein Beispiel „Jugend in der Welt des 19. Jahrhunderts" an; zum einen, weil der historische Schwerpunkt für die Jahrgangsstufen 7/8 ohnehin im 19. Jahrhundert liegt, zum anderen, weil hier die Anfänge der Problematik Jugendliche—Öffentlichkeit (bedingt durch die neuen Wirtschafts- und Arbeitsformen der industriellen Zeit), die zunehmende Wichtigkeit von Sozialisationsfeldern außerhalb der Familie, gezeigt werden kann. Die Jugendbewegung kann als eine historische Form jugendlichen Protestes einbezogen werden.

Auch die Darstellung der Lebens- und Sozialisationsbedingungen der jetzigen Erwachsenengeneration (Kriegs- und Nachkriegszeit) kann wichtige Einsichten zur Thematik dieser Unterrichtseinheit beitragen.

Als Beispiel für die Situation von Jugendlichen und das Verhältnis der Generationen in anderen Gesellschaftssystemen der Gegenwart können je nach Interessenlage, Anlaß und Zeitpunkt des Unterrichts „Jugend in der DDR", „Jugend in der UdSSR", „Jugend in China", „Jugend in einem faschistischen System" wie auch Untersuchungen in anderen Kulturen (M. Mead) behandelt werden.

III

Didaktischer Ort

Die Unterrichtseinheit „Jugendliche und Erwachsene" baut auf Unterrichtseinheiten auf, in denen Sozialisation, Rollenerwartungen, Erziehungsstile, und ihre schichtspezifischen Aspekte behandelt werden (**„Schule"** (1), **„Familie"** (4)). Die Unterrichtseinheit **„Kann man Meinungen machen?"** berücksichtigt Vorurteile und gibt Hinweise zu Fragebogen- und Interviewtechnik, auf die hier zurückgegriffen werden kann. Die Unterrichtseinheiten **„Fernsehen zwischen Sechs und Acht"** und **„Die Presse in der Bundesrepublik"** (16) können Fertigkeiten der Medienanalyse soweit vorbereiten, daß das Gelernte am Thema „Jugendliche..."(Darstellung der Jugend in Fernsehen und Presse, Darstellungen für die Jugend) angewandt werden kann. In den Themen **„Freizeit in der Industriegesellschaft"** (31), **„Rollen von Mann und Frau"** (32), **„Erziehung"** (33) wird die Thematik wieder aufgenommen und vertieft.

IV

Begriffe und Sachzusammenhänge

Generation, **Generationskonflikt;** Konfliktlösung, Rolle, **Norm,** Rollenerwartung, Rollenkonflikt, Rollendistanz

Autorität

Vorurteil (Ursachen — Auswirkungen)

Fertigkeiten:

Befragungen und Beobachtungen selbständig ausführen können. Kennenlernen und umgehen können mit Rechtsberatungen, Erziehungsberatung (Amt für Jugend).

V

Hinweise zur Durchführung des Unterrichts

Literaturhinweise

Allerbek, K. R./Rosenmayr, L.
Aufstand der Jugend? Neue Aspekte der Jugendsoziologie. Juventa, München 1971

Hornstein, W.
Jugend in ihrer Zeit, Hamburg 1966

Jaide, W.
Jugend und Demokratie, München 1970

Kaufmann, R.
Gebrannte Kinder. Die Jugend in der Nachkriegszeit. dtv 553 (1973)

Mead, M.
Leben in der Südsee, Jugend und Sexualität in drei primitiven Gesellschaften, München 1965

Muchow, H. H.
Jugend und Zeitgeist, Morphologie der Kulturarbeit. rde 147/148 (1962)

Neidhardt, F.
Die junge Generation, Jugend und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 1970

Schelsky, H.
Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Dssd./Köln 1957

Stöhr, J. A.
Mit der Jugend leben oder der Generationskonflikt, München 1971

Filme

Weil ich kein Kind mehr bin	(23 Min) FT 806
Jungens in den Flegeljahren	(28 Min) FT 1605
Warum sind sie gegen uns	(65 Min) FT 1610
Der Schwarze Peter	(89 Min) FT 954
... erwachsen sein dagegen sehr	(14 Min) FT 1564
Vier Familien — eine vergleichende Studie nach Dr. M. Mead	(44 Min) FT 1283

Vorschläge zur Durchführung des Unterrichts

Das Problem des Generationskonfliktes ist eines von mehreren Themen, die unter der Fragestellung „Jugendliche zwischen Fremd- und Selbstbestimmung" behandelt werden können. Die am Anfang genannten Lernziele können auch erreicht werden mit Themen wie „peer-groups", „Mitbestimmung in der Schule", oder „Rechte von Jugendlichen", soweit sie die Probleme der Jugendlichen, ihre Stellung in der Gesellschaft, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen in Abhängigkeit von der jeweiligen sozio-ökonomischen Situation berücksichtigen.

Da solche thematischen Schwerpunkte innerhalb der Sequenz in anderen Themen auftauchen — z.B. das Thema Mitbestimmung in der Schule im Thema „Schule", die Rechte von Jugendlichen im Thema „Recht im Alltag", die Problematik der peer-groups im Thema „Freizeit", wird hier die Thematik „Generationsprobleme" vorgeschlagen.

Für diese Unterrichtseinheit sollte nicht eine bestimmte Stelle in der Sequenz festgelegt werden. Für die Jahrgangsstufe 7 scheint die Thematik noch nicht geeignet, ab Jahrgangsstufe 8 möglich bis einschließlich Klasse 10. Die Entscheidung sollte je nach Anlaß (Schülerfragen, auftretende Probleme, Presseberichte) und Motivationslage der Lerngruppe fallen. Die Fachkonferenz, die das Thema beschließt, muß sich im gegebenen Falle mit den Tutorengruppen absprechen, damit Überschneidungen vermieden werden.

Der Unterricht kann ausgehen von und aufbauen auf vorliegenden empirischen Untersuchungen wie auf Beobachtungen und Befragungen, die die Schüler zum Thema „Generationskonflikt" planen und durchführen; dabei können folgende Fragestellungen berücksichtigt werden:

- was hält man in der Öffentlichkeit von der Jugend?
- läßt sich mit diesen Meinungen ein Bild von der Jugend zeichnen?
- wie ist die Reaktion der Erwachsenen auf die Bitte von Jugendlichen, sich zu Fragen zu äußern?
- welche Meinung hat die Jugend über sich selbst?
- welche Meinung hat die Jugend über die Erwachsenen?
- was sagen Wissenschaftler zum Thema „Generationskonflikt"?
- lassen die Ergebnisse der Umfragen und der theoretischen Erarbeitung zu, daß man vom Generationskonflikt spricht?
- gibt es Lösungsmöglichkeiten für einen solchen Konflikt?

Der Unterricht kann ausgehen von und aufbauen auf Berichterstattungen in Rundfunk, Fernsehen und Zeitungen. Über einen längeren Zeitraum hinweg wird Material zu Jugendliche betreffenden Themen gesammelt (Mode, Musik, Rauschgiftprobleme u.a.). An diesen Themen werden Fragestellungen behandelt wie:

- wie oft wird über die Jugend berichtet?
- was wird über die Jugend berichtet?
- wie wird über die Jugend berichtet?
- gibt es vergleichbare Berichterstattungen über die Erwachsenen?
- läßt sich in den Berichterstattungen etwas über den Generationskonflikt ablesen?
- werden Lösungsmöglichkeiten für den Konflikt genannt?

Das Amt für Jugend hat zu einem „Jugendpolitischen Wettbewerb über Alltagsprobleme der Jugend" aufgerufen (Dezember 1973). Die Ergebnisse sollen veröffentlicht werden.
Auskunft bei: Referat Politische Jugendbildung des Amtes für Jugend, 2 Hamburg 76, Postfach 5721.

Industrialisierung und Kapitalismus (12)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Erkennen, daß der Stand der technologischen Entwicklung, Organisationsformen der Produktion, Naturfaktoren des jeweiligen Raumes (insbesondere die natürlichen Ressourcen und ihre Nutzung), Besitz- und Herrschaftsverhältnisse Bedingungen von Produktion sind; die wechselseitige Abhängigkeit dieser Faktoren erkennen (Wi 2).
- Die Bedeutung der Produktionsfaktoren für die Entstehung und Vermehrung von Geld- und Sachvermögen erkennen, insbesondere die Rolle von Arbeit und Kapital (Wi 4).
- Erkennen, daß die jeweiligen Ziele und Formen der Produktion, der Verteilung und Konsumtion von wirtschaftlichen Gütern und Dienstleistungen historisch entstanden und veränderbar sind. Bedingungen und Folgen solcher Veränderungen erkennen (Wi 1).
- Erklärungen und Rechtfertigungen für wirtschaftliche Vorgänge kennen und lernen, sie daraufhin zu prüfen, inwieweit in ihnen partikuläre Interessen als Gesamtinteressen ausgegeben werden (Wi 9).
- Lernen, Veränderungen von Produktions- und Verteilungsformen auch daran zu messen, inwieweit sie der Verminderung von sozialer Ungleichheit dienen bzw. Selbst- und Mitbestimmung fördern (Wi 10).
- Merkmale unterschiedlicher Wirtschaftsordnungen und die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien erkennen (insbesondere: liberale Marktwirtschaft, soziale Marktwirtschaft, Zentralverwaltungswirtschaft); sie beurteilen unter der Frage, inwieweit sie ihren eigenen Zielvorstellungen, den Bedürfnissen der Menschen entsprechen und in welchem Maße sie Selbst- und Mitbestimmung des einzelnen fördern (Wi 13).
- Erkennen, daß Gesellschaften in soziale Klassen, Schichten oder Stände gegliedert sind. Merkmale und unterschiedliche Erklärungen für soziale Differenzierung kennen.
- Erkennen, daß unsere Gesellschaft in Schichten gegliedert ist (Ges 27).
- Prüfen, ob und inwieweit Schichtenzugehörigkeit mit unterschiedlichen wirtschaftlichen Interessen verbunden ist; untersuchen, in welcher Form solche Interessen jeweils vertreten werden, welche Normen und Rechtfertigungen ihnen zugrunde liegen (Wi 26).
- Ursachen und Auswirkungen von Konflikten und Krisen in der Produktion kennen und sie im Zusammenhang mit der jeweiligen Wirtschaftsordnung betrachten (z.B. Tarifauseinandersetzungen, Absatzkrisen oder die Bedarfsdeckung in Staaten mit Zentralverwaltungswirtschaft) (Wi 8).
- Erkennen, daß die Verfügung über Produktionsmittel die Chance einschließt, darüber zu entscheiden, was und wie produziert wird. Damit kann eine Einflußnahme auf die Setzung gesellschaftlicher Prioritäten verbunden sein (Wi 12).
- Erkennen, daß wirtschaftliche Macht in einem demokratischen Staat der Kontrolle durch gesellschaftliche Institutionen bedarf; Möglichkeiten von Kontrolle kennen (Wi 23).
- Erkennen, daß Aufgaben und Formen politischer Herrschaft nicht an sich gegeben sind, sondern in einem ständigen Prozeß der Veränderung und Anpassung an neue Bedingungen stehen (PH 7).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Mit dieser Unterrichtseinheit sind vor allem zwei Zielsetzungen verbunden:

1. Sie soll einen Beitrag zum Verständnis einiger grundlegender Probleme und Fragestellungen moderner Industriegesellschaften liefern, indem die Entstehungsbedingungen und ersten Erscheinungsformen dieser Probleme bekannt gemacht werden:

beispielsweise Vermögensverteilung und soziale Schichtung, das Ungleichgewicht zwischen Warenproduktion und Konsumkraft, die Entfremdung des Menschen bei arbeitsteiliger industrieller Produktion und damit zusammenhängende unterschiedliche Zielvorstellungen, Streitfragen und Ideologien, wie: Kapitalismus oder Sozialismus, Klassenkampf oder soziale Reform, Marktwirtschaft, soziale Marktwirtschaft oder staatliche Planung der Produktion. — Diese Probleme haben ihren Ursprung in den umwälzenden Veränderungen der Industriellen Revolution und in den mit ihnen verbundenen Kämpfen zwischen verschiedenen sozialen Gruppen mit unterschiedlichen Interessen;

2. Die Veränderungen, die mit der Industrialisierung verbunden sind, sollen als ein Beispiel für gesellschaftliche Veränderungsprozesse verdeutlicht werden.

   Dazu sollten die folgenden Schwerpunkte beachtet werden:

   a) Die Grundzüge der feudalen Wirtschaft und Gesellschaft, an denen die wesentlichen Veränderungen deutlich werden: Grundherren/Gutsherren und Bauern auf dem Lande, Kaufleute und Handwerker in der Stadt, wie auch Merkantilismus und Erscheinungen der Auflösung der feudalen Gesellschaft (z.B. Verlagswesen, Manufaktur, Aufhebung der persönlichen Abhängigkeit, soziale Unsicherheit, Einhegungen, Landflucht).

      Das Wechselgefüge der Faktoren von Veränderungen müßte einsichtig werden (steigende Nachfrage, Ausweitung des Marktes nach Übersee, Bevölkerungsentwicklung, neue Produktionstechniken im gewerblichen und agrarischen Bereich, ein Angebot an freien Arbeitskräften, eine neue liberalistisch-kapitalistische Wirtschaftsgesinnung. „Freie Marktwirtschaft", Manchestertum).

   b) Das **Ergebnis dieser Veränderungen,** der Kapitalismus im 19. Jahrhundert und seine Prinzipien, die sich von denen bisheriger Wirtschaftsweise unterscheiden; z.B. Produktion nicht mehr für bestimmte bestellende Kunden, sondern für den Markt, das Prinzip freier Konkurrenz auch auf dem Arbeitsmarkt; die zentrale Funktion des Marktes als Regulator; generelle Vertragsfreiheit; die spezifische Verwertung des Kapitals, die Rückverwandlung des Gewinns in Produktivvermögen (statt ihn zu horten oder zu verbrauchen), das Entstehen nationaler Märkte.

   c) Die **Auswirkungen** der neuen Wirtschaftsform **auf die Existenz der Menschen.**

      Einmal die Steigerung der Produktivität menschlicher Arbeit und die damit verbundenen Möglichkeiten größerer Freiheit des Menschen und der Verbesserung seiner materiellen Lebensbedingungen.
      Auf der anderen Seite die Auswirkungen auf die Lebensbedingungen der verschiedenen sozialen Gruppen, wie sie im 19. Jahrhundert festzustellen sind, insbesondere die Lage der Arbeiter, die die „soziale Frage" dieses Jahrhunderts ausmacht.

   d) **Politische Reaktionen** auf diese Entwicklungen im beginnenden Kapitalismus; wie wurden sie erklärt oder gerechtfertigt, welche Möglichkeiten von Einflußnahme und politischem Handeln gab es, welche Interessengegensätze und Konflikte ergaben sich dabei, wie wurden sie ausgetragen? z.B.:

      — Das Bürgertum fordert und erringt Anteil an der politischen Macht und tritt für eine weitgehend liberalistische Politik ein (auf der Grundlage der Vorstellung, daß unreglementiertes individuelles Gewinnstreben letztlich immer auch dem Allgemeinwohl dient);
      — die Rolle des Staates, das liberale Verständnis seiner Funktion, „Nachtwächterstaat";
      — die Anfänge von staatlicher Sozialpolitik;
      — kirchliche Reformvorschläge;
      — die Reaktion der Arbeiter (Maschinenstürmerei, Gewerkschaftsbewegung, politische Organisation in Arbeiterparteien);

- die marxistische Kritik am Kapitalismus;
- Vorstellungen von einer sozialistischen bzw. kommunistischen Gesellschaft;
- langfristige politische Auswirkungen und Reaktionen (z.B. politisch-soziale Revolution, Reformpolitik, „Soziale" an Stelle „Freier Marktwirtschaft", Sozialstaatsprinzip).

III Didaktischer Ort

Diese Unterrichtseinheit, die Entstehungsbedingungen wesentlicher Strukturprobleme der modernen Industriegesellschaft behandelt, hat im Grunde einen Bezug zu allen Themen des Politik-Unterrichts.

Besonders sollte auf die Beziehungen zu den folgenden Themen geachtet werden:

„Einkommens- und Vermögensverteilung" (26) und **„Soziale Schichtung"** (27), mit den Fragestellungen: „Klassengesellschaft", „pluralistische Konfliktgesellschaft" oder „nivellierte Mittelstandsgesellschaft", Mobilität und Chancengleichheit, Möglichkeit und Grenzen staatlicher Sozialpolitik. Der Rückgriff sowohl auf die ständische wie auch die frühindustrielle Gesellschaft soll zur Klärung dieser Fragen dienen.

„Markt-Macht-Preis" (18), **„Öffentliche Aufgaben"** (15) und **„Konjunkturpolitik"** (28): in diesen Themen zeigt sich ein anderes Verständnis der Funktionen des Staates bzw. der Möglichkeiten der Wirtschaft, sich über den Markt selbst zu regulieren.

„Das politische System der DDR" (17), **„Zentrale Wirtschaftsplanung in der DDR"** (19) und **„Reform und Revolution"** (22). In diesen Themen wird die marxistische Kritik am Kapitalismus aufgegriffen und der Gesichtspunkt der Bedeutung der sozialistischen Theorie für gegenwärtige Politik erweitert: Welche Ergebnisse hat Politik im tatsächlichen oder vorgegebenen Anschluß an Marx bisher gebracht, inwieweit sind sozialistische Zielvorstellungen erreicht worden, inwieweit können sie erreicht werden und in welcher Weise?

Ein unmittelbarer Zusammenhang besteht zu dem Thema **„Die Revolution des Bürgertums in Frankreich"** (13), in dem die im engeren Sinne politische Entwicklung untersucht werden soll, die mit den Veränderungen der ökonomischen Verhältnisse verbunden war: Veränderungen der Machtverhältnisse und die Herausbildung der Prinzipien, Funktionen und Institutionen der bürgerlichen Gesellschaft.
Ein Bezug besteht auch zu den Vorhaben der **Arbeitslehre** in den Situationsfeldern „Betrieb" und „Beruf", in denen u.a. Arbeitsteiligkeit in der industriellen Produktion, „Gerechter Lohn", Gewerkschaft und Arbeitgeberorganisationen, Automation und Mitbestimmung Unterrichtsgegenstand sind.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Feudalherrschaft, Grundherr/Gutsherr, Abhängigkeit, Bauernbefreiung, Zukunft, Arbeitsteilung, Manufaktur, Merkantilismus;
„Industrielle Revolution", Kapital, **Kapitalismus,** Maschine, Fabrik, Industrie, Freizügigkeit, **freie Konkurrenz,** Markt, Wirtschaftsliberalismus, **Proletariat,** Arbeitnehmer, Lohnabhängiger, Unselbständiger, Bourgeoisie, Kapitalist, Kapitaleigner, Unternehmer, Arbeitgeber; staatliche Sozialpolitik, Kinderarbeit, Maschinenstürmer, **Gewerkschaft,** Überproduktion, Ausbeutung, Wirtschaftskrise, Koalitionsrecht, Streik, Arbeiterpartei; **Marxismus,** Sozialismus;
Dampfmaschine von James Watt **(1769)**
Marx/Engels, **Kommunistisches Manifest (1848)**
Allgemeiner deutscher Arbeiterverein (1863)

V

Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Engels, F.
Die Lage der arbeitenden Klasse in England (dtv 1972)

Hausherr, H.
Wirtschaftsgeschichte der Neuzeit, Köln (1960)

Henderson, W. O.
Die industrielle Revolution, Europa 1870 bis 1914 (Wien 1971)

Hobsbawn, E. J.
Industrie und Empire I, Britische Wirtschaftsgeschichte seit 1750, ed. Suhrkamp 315 (1969)

Hofmann, W.
Ideengeschichte der sozialen Bewegung des 19. und 20. Jhds., Sammlung Göschen 1205/1205 a, 1962

Hofmann, W.
Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft, Ein Leitfaden für Lehrende, rororo aktuell 1149 (1969)

Grebing, H.
Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, dtv 647 (1969)

Lütge, F.
Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte (1960^2)

Mandel, E.
Einführung in die marxistische Wirtschaftstheorie, Frankfurt 1970

Rübberdt, R.
Geschichte der Industrialisierung, Wirtschaft und Gesellschaft auf dem Weg in unsere Zeit, München 1972

Stolze, D./Jungblut, M.
Der Kapitalismus — von Manchester bis Wallstreet, Berlin 1969

Treue, W.
Wirtschafts- und Sozialgeschichte Deutschlands im 19. Jhd. (in: Gebhardt, Handbuch der Deutschen Geschichte, Bd. 3, 1963^8)

Lernbücher

Jahn, K./Wannenmacher, W.
Konflikte in der Arbeitswelt. Ein Buch zur Arbeits- und Gesellschaftslehre, Hirschgraben-Vlg. 1971 (S. 53 ff., 132 ff., 216 ff.).

Unterrichtshilfen

Enzensberger, H.-G. (Hrsg.)
Klassenbuch 1. Ein Lesebuch zu den Klassenkämpfen in Deutschland (1756—1850) Neu-Wied 1972.

Köllmann, W.
Die Industrielle Revolution, Klett Vlg. 1966^4.

Pietzker, F.
Wirtschaft im 19. Jhd., Diesterweg-Vlg. 1972.

Treue, W./Pönicke, H. (Hrsg).
Quellen zur Geschichte der industriellen Revolution, Quellensammlungen zur Kulturgeschichte, Bd. 17, Göttingen 1966.

Audiovisuelle Medien

Industrialisierung im 19. Jhd.
Entwicklung der Eisenbahn (18 D und Text)

Industrialisierung im 19. Jhd.
Entwicklung der Textilindustrie (15 D und Text) R 172

Die Anfänge der Gewerkschaftsbewegung
(27 min) Tb 105
Aus der Geschichte der Gewerkschaftsbewegung
(28 min) Tb 111
Kinder sind billig
(18 min) Tb 321
Stundenlohn: 11 Pfennige
(18 min) Tb 272

Vorschläge zur Durchführung

Ein Problem wird darin bestehen, in einer Unterrichtseinheit einen Prozeß zu erfassen, der sich in verschiedenen Ländern unter unterschiedlichen Verschiebungen vollzog. Es bieten sich die Möglichkeiten an,

a) Industrialisierung und Entstehung des Kapitalismus an einem Land zu untersuchen;

b) für einzelne Aspekte des Prozesses jeweils besonders einsichtige und charakteristische Beispielländer zu suchen (etwa England für die ursprüngliche Kapitalansammlung, Deutschland für die politische Arbeiterbewegung), was auch den generellen, übernationalen Charakter dieser Entwicklung verdeutlichen würde;

c) diesen Prozeß in einem ausgewählten engen Bereich (z.B. Ruhrgebiet) zu untersuchen.
Es müßten unterschiedliche Möglichkeiten der Zuordnung der Einheiten „Industrielle Revolution" und „Die Revolution des Bürgertums" erprobt werden: Sie aneinander anschließen; sie in einem längeren Unterrichtsabschnitt zusammenfassen, was die Komplexität der Vorgänge deutlicher machen würde; sie jeweils direkt anderen Themen mit gegenwärtiger Problematik zuordnen (etwa der Parlamentarischen Demokratie in der Einheit „Das politische System der Bundesrepublik Deutschland" bzw. dem Thema „Markt — Macht — Preis"; auch eine direkte Zuordnung zu „Soziale Schichtung" könnte sinnvoll sein.

Die Revolution des Bürgertums in Frankreich (13)

Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Bedingungen politischer Herrschaft kennen (z.B. räumliche, ökonomische, technische ideelle, historische) (PH 1).
- Funktionen von politischer Herrschaft kennen; prüfen, ob politische Herrschaft im gegebenen Falle öffentlichen oder Gruppeninteressen dient (PH 2).
- Verschiedene Legitimationen von Herrschaft kennen (z.B. religiöse, rassische, demokratische); sie überprüfen können im Hinblick auf die Interessen, denen sie dienen oder gedient haben (PH 3).
- Erkennen, daß Aufgaben und Formen politischer Herrschaft nicht an sich gegeben sind, sondern in einem ständigen Prozeß der Veränderung und Anpassung an neue Bedingungen stehen (PH 7).
- An historischen Beispielen lernen, wie sich politische Herrschaft verändert hat; Bedingungen und Faktoren von Veränderungsprozessen kennen und erkennen, wie sich Menschen in Entscheidungssituationen verhalten haben, welche Möglichkeiten menschlichen Handelns zwischen Freiheit und Notwendigkeit bestanden (PH 10).
- Verschiedene Systeme von politischer Herrschaft in Gegenwart und Vergangenheit kennen, charakterisieren und beurteilen (PH 11).
- Erkennen, was Rechtsstaatlichkeit für das Leben des einzelnen und die Situation von Gruppen bedeutet und welche Auswirkungen es hat, wenn in einer Gesellschaft die rechtsstaatlichen Sicherungen zur Wahrnehmung individueller Rechte und unterschiedlicher Interessen fehlen (PH 16).
- Erkennen, daß das Recht ein Instrument von Herrschaft ist, das der Regelung gesellschaftlichen Zusammenlebens und in der Demokratie insbesondere dem Schutz des einzelnen dienen soll; erkennen, daß das Recht auf politischen Entscheidungen beruht und sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung verändert (PH 17).
- Das Spannungsverhältnis zwischen Gesetzlichkeit und Gerechtigkeit in seiner Bedeutung für politisches Handeln erkennen (PH 18).

II

Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Mit dieser Unterrichtseinheit soll konkretisiert werden, was Veränderung, was Kontinuität von gesellschaftlichen und politischen Strukturen heißt; Geschichte soll erfahren werden als ein von handelnden Personen und Gruppen gestalteter Prozeß in der Spannung zwischen Freiheit und Notwendigkeit, zwischen Plan und Realität.

Die Strukturierung des Themas sollte unter dem Gesichtspunkt geschehen, Fragestellungen zu finden, die die Komplexität von „Revolution" generell erschließen helfen (vgl. dazu auch die Hinweise zum Thema „Reform und Revolution"). Diese angestrebte Systematisierung darf jedoch nicht zu einer unangemessenen Verkürzung der Ereignisse führen.

1. **Unter welchen Voraussetzungen fand Veränderung statt?**
   - Die ökonomische Struktur des Landes (Agrarstaat, Manufakturen, Handel, Kleingewerbe; ihre krisenhafte Entwicklung).
   - Die soziale Struktur des Landes (Stände, Funktion des Adels und der Kirche, Bourgeoisie, Bauern, städtisches und ländliches Proletariat); welche Abhängigkeitsverhältnisse bestanden zwischen den sozialen Gruppen? Welche Privilegien gab es und welche Leistungen entsprachen ihnen?
   - Wie war die politische Macht verteilt? Wie wurde politische/ökonomische Macht gesichert (z.B. Steuerprivilegien)?
   - Welche ökonomischen und politischen Interessen gab es?
   - Welche Rolle spielte der Staat im Hinblick auf Konservierung oder Veränderung von sozio-ökonomischen Verhältnissen (z.B. Rolle des Königs und der Minister)?
   - Wem nützte das traditionelle System, wem nicht?

2. **Welche Faktoren bestimmten Ausbruch und Ablauf der Ereignisse?**
   - Welches waren die unmittelbaren Anlässe für die Revolution (z.B. Staatsbankrott und seine Ursachen (Hungerwinter)?
   - Welchen Handlungsspielraum hatten die einzelnen Gruppen zur Verbesserung ihrer Lage? Welche Versäumnisse beschleunigten den Ausbruch der Revolution?
   - Welchen Einfluß hatten Persönlichkeiten auf den Gang der Ereignisse (z.B. Ludwig XVI, Mirabeau, Robespierre)?
   - Welche Interessen hatten die sozialen Gruppen, welche Koalitionen oder Antipoden gab es (z.B. Interessenidentität von Drittem und Teilen des Ersten Standes)?
   - Welche Interessengegensätze gab es zwischen den Trägern der Revolution und welchen Einfluß hatten sie auf den Gang der Ereignisse (z.B. Girondisten und Jakobiner)?
   - Welcher Methoden bedienten sich die sozialen Gruppen in der Revolution zur Durchsetzung ihrer Ziele (z.B. Gesetzesbruch, spontane Aktionen, Terror, Krieg)?
   - Welchen Einfluß hatten Ideen und Theorien auf die Bewußtseinsbildung der soziale Gruppen (u.a. Aufklärung, Liberalismus)?
   - Welche Rolle spielten die auswärtigen Beziehungen (u.a. Revolutionskriege, ihr einfluß auf die inneren Verhältnisse; Amerika 1776; Reaktion der europäischen Mächte)?
   - Verlauf und Abschnitte der Revolution (z.B. Konstitutionelle Monarchie, Republik, radikale Demokratie). Welche sozialen Gruppen setzten sich jeweils in den einzelnen Phasen durch? Wie wurden in den einzelnen Phasen Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit verwirklicht?

3. **Welche Ergebnisse hatte die Revolution?**
   - Welche sozialen Gruppen setzen sich schließlich durch? Warum setzen sie sich durch? Mit welchen Mitteln sichern sie ihre Macht (z.B. Mehrklassenwahlrecht, Rechtsordnung, Napoleon und das Bürgertum)?
   - Welche Ergebnisse kamen allen zu gute (z.B. die prinzipielle Anerkennung liberaler Freiheitsrechte und des Gleichheitsgrundsatzes, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit)? Welche kamen nur wenigen zugute (aufgrund unterschiedlicher sozioökonomischer Voraussetzungen für die Realisierung der verfassungsmäßigen Rechte)?
   - Was blieb von der alten Ordnung erhalten, welche Gründe gab es dafür?
   - Welche neuen Konflikte deuten sich im Ergebnis an (z.B. Gegensatz zwischen Fabrikanten und Arbeitern, Forderung nach politischer Gleichheit auch für die neuen Unterprivilegierten)?
   - Welche Ergebnisse gab es im Hinblick auf Möglichkeit für Mit- und Selbstbestimmung?
   - Welche außenpolitischen Auswirkungen hatte die Revolution?

4. **Welche Bedeutung hatte die Revolution für unsere gegenwärtige Ordnung?**
   - Welche Forderungen aus der Revolutionszeit wurden erfüllt, welche blieben unerfüllt? Warum blieben sie unerfüllt (z.B. die Forderungen der Revolutionäre nach „Gleichheit" und „Brüderlichkeit")?
   - Welchen Einfluß hatte die Revolution in Frankreich, welchen die im angelsächsischen Bereich auf die Gestaltung der gegenwärtigen Ordnung (z.B. Rechtsstaat, Verfassungsstaat, Repräsentationsprinzip, Gewaltenteilung, Presse- und Gewerbefreiheit)?

Kontroverse Standpunkte

a) Die Schreckensherrschaft verdunkelte die großen Fortschritte, die die Französische Revolution gebracht hatte. Leichter als bei jeder anderen politischen Entwicklung droht bei einer Revolution die Gefahr, daß sich zwischen der Auflösung der alten und der Festigung der neuen Ordnung eine Zeitspanne chaotischer Wirren einschiebt. Die Bedeutung der Französischen Revolution liegt jedoch in der neuen, der Zeit gemäßeren Gesellschaftsordnung, die sie geschaffen hat.
Die Privilegien waren gefallen, das Wahlrecht gesichert — wenn auch zunächst nur für einige bevorrechtigte Gruppen. Der Durchbruch zu einer neuen Welt war erfolgt. Die Revolution hatte die längst notwendige Wende gebracht. Die Gesellschaft — und mit ihr der Staat — war von Grund auf gewandelt.

Zeiten und Menschen, Geschichtliches Unterrichtswerk, Ausgabe B — Band 3, S. 82, Schöningh-Schroedel, Paderborn-Hannover, 1968.

b) Die Jakobinerherrschaft ... vollendete die bürgerliche Revolution in Frankreich ... Der Wohlfahrtsausschuß mußte die Feinde der Revolution erbarmungslos bekämpfen. Er war das dem französischen Volk schuldig, das sich nicht noch einmal unter das Joch der Feudalherren und des absoluten Königs beugen wollte. Das Volk forderte die strenge Bestrafung der inneren Feinde. Nur dadurch, daß man die Konterrevolutionäre in Schrecken versetzte, konnte man sie besiegen .... So sicherte der Wohlfahrtsausschuß die Errungenschaften der Revolution gegen den Ansturm der inneren Feinde .... Die französische Großbourgeoisie hatte die Herrschaft der Jakobiner geduldet, solange die Republik in Gefahr war .... (Nach dem 27. Juli 1794) trat die Großbourgeoisie wieder die Herrschaft an .... So endete im Jahr 1795 die bürgerliche Revolution damit, daß die Großbourgeoisie das Volk unterwarf, um ihre eigene Ausbeuterordnung aufzurichten, ... In ihrem Ergebnis war die französische Revolution der entscheidende Sieg des Kapitalismus über den Feudalismus.

Geschichte, Lehrbuch für Klasse 7, Volk und Wissen VEB Berlin, 1968, S. 138 f/143 f.

III Didaktischer Ort

Die Untersuchung von konkreten Bedingungen und komplexen Zusammenhängen, die grundlegende Veränderungen in den gesellschaftlichen Beziehungen und politischen Herrschaftsformen hervorrufen, wird unter ähnlichen Fragestellungen vertieft in dem Thema 22: **„Reform und Revolution"**; die hier gewonnenen Einsichten können dort direkt übertragen, überprüft und erweitert werden.

Diese UE steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Thema **„Industrialisierung und Kapitalismus"** (12), das die ökonomischen Voraussetzungen für die politische Revolution des Bürgertums, die Auflösung der vorrevolutionären Gesellschaftsordnung und die Herausbildung neuer Klassen und Schichten eingehender behandelt. Darüber hinaus läßt sich bei diesem Thema zeigen, wie Forderungen des Bürgertums der Französischen Revolution später als Waffe gegen die Privilegien des Bürgertums genutzt wurden (z.B. Gleichheitspostulat).

Ein weiterer unmittelbarer Zusammenhang besteht zu dem Thema **„Das politische System der Bundesrepublik Deutschland"** (14), in dem die Bedeutung der in der Französischen Revolution durchgesetzten Prinzipien Volkssouveränität, Gewaltenteilung u.ä. für die politische Ordnung der Bundesrepublik verdeutlicht wird.

Am Beispiel **DDR** wird ein **politisches System** (17) untersucht, das sich als Verwirklichung und sozialistische Weiterentwicklung der Ideale der Französischen Revolution versteht. Dabei sollen Einzelfragen wie das Verhältnis von Freiheit und Gleichheit, die Bedeutung von Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung wieder aufgenommen werden.

In der Unterrichtseinheit **„Nationalsozialismus als faschistische Bewegung"** (23) wird ein Herrschaftssystem dargestellt, das liberale und sozialistische Zielvorstellungen im Anschluß an die Französische Revolution ausdrücklich ablehnt. Hier wird u.a. zu untersuchen sein, was es für den einzelnen und soziale Gruppen bedeutet, wenn Grundrechte und rechtsstaatliche Sicherheit aufgehoben sind.

Einzelne Grundrechte werden in einer Reihe von Themen (u.a. 15: **„Öffentliche Aufgaben in der Bundesrepublik Deutschland"** oder 16: **„Presse in der Bundesrepublik"**) im gegenwärtigen Stadium ihrer Verwirklichung analysiert und in ihrer gesellschaftlichen Funktion vorgestellt.

Für das Thema 27: **„Soziale Schichtung und Mobilität"** bietet diese UE konkretes Anschauungsmaterial für historische Schichtungen, auf die jener Lehrgang zurückgreifen kann.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Revolution — Reform — Konterrevolution — Staatsstreich — Aufstand — Reaktion — Terror — Diktatur — Revolutionskrieg (Levée en masse) — Jakobiner

Absolutismus — Merkantilismus — Aristokratie (Adel/Klerus/Bourgeoisie/Bauern/Proletariat) — Stände (1., 2. und 3. Stand) — Privilegien

Aufklärung — Liberalismus — **Menschenrechte — Freiheit/Gleichheit/Brüderlichkeit** — Nation

Volkssouveränität — **Gewaltenteilung** — Legislative/Exekutive/Judikative — Konstitutionelle Monarchie — Republik — radikale Demokratie — Verfassung — Rechtsstaat

Montesquieu — Rousseau — (Louis XVI.) — Robespierre — Napoléon

1789: Beginn der Französischen Revolution

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Goddwin, A.
Die Französische Revolution 1789—1795. Fischer-Bücherei 1964

Grab, W. (Hrsg.)
Die Französische Revolution. Eine Dokumentation. München 1973

Griewank, K.
Die Französische Revolution 1789—1799. Graz—Köln 3/1967

ders.
Der neuzeitliche Revolutionsbegriff. Frankf./M. 1969²

Fischer-Weltgeschichte Bd. 26
Das Zeitalter der europäischen Revolution 1780—1848, Hrsg. Bergeron, Louis/Furet, Francois/Kosselleck, Reinhart, 1969

Kühnl, R.
Formen bürgerlicher Herrschaft, rororo aktuell 1342—1343, Reinbek 1971

Soboul, A.
Die große französische Revolution, 2 Bände, Paris 1971³, Frankf./M. 1973.

Unterrichtshilfen

Alle neueren Geschichtsbücher bieten vielfältiges Quellenmaterial, insbesondere Bilder.

Braun, Ch./Brunckhorst, U./Kersten, D.
Die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft (Lehrplanausschuß „Politik" Gesamtschulen, Hamburg 1972)

dtv-Atlas zur Weltgeschichte Band 2

George, S.
Die französische Revolution unter Aspekten des politischen Unterrichts (Gesellschaft—Staat—Erziehung 6/1969, S. 373—389)

Hartig, P.
Die Französische Revolution, Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Gemeinschaftskunde (4227), Stuttgart 1967

Hartig, P.
Die Französische Revolution im Urteil der Zeitgenossen und der Nachwelt, Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Gemeinschaftskunde (4254), Stuttgart 1967

Kleinknecht, W./Krieger, H. (Hrsg.)
Handbuch des Geschichtsunterrichts, Band 4, Die Neuzeit, Frankfurt, 3. Auflage, o.J.

Kuhn, A.
Die englische Revolution als Unterrichtsprojekt (in: Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, H. 96, S. 160–187)

Landauer, G.
Die Französische Revolution in Briefen, Hamburg 1961

Pernoud, G./Flaisser, S.
Die Französische Revolution in Augenzeugenberichten, Düsseldorf 1962

Pietzcker, F.
Revolutionen des Bürgertums, Diesterweg-Materialien zur Gemeinschaftskunde (7551)

Stielow, R.
Die bürgerlichen Revolutionen, Bilder aus der Weltgeschichte Heft 9, Diesterweg 4./1966

Audiovisuelle Medien

Süverkrüp, Dieter,
Ca ira – Lieder der französischen Revolution, Verlag „pläne", 1969

Die Französische Revolution (17 D)	R 373
Die Französische Revolution (19 D)	g. 4.2
Die Französische Revolution (41 D)	g. 4.3. a/b
Französische Revolution und napoleonische Zeit (9 D)	g. 2.25

Das politische System der Bundesrepublik Deutschland (14)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Bedingungen politischer Herrschaft kennen (z.B. räumliche, ökonomische, technische, ideelle, historische) (PH 1).
- Funktionen von politischer Herrschaft kennen; prüfen, ob politische Herrschaft im gegebenen Falle öffentlichen oder Gruppeninteressen dient (PH 2).
- Erkennen, daß Herrschaft in einer Demokratie nur gerechtfertigt werden kann, wenn sie durch zeitlich begrenzte Willenserklärungen des Volkes legitimiert ist, parlamentarischer sowie öffentlicher Kontrolle unterliegt und funktional begründbar öffentlichen Interessen dient.
  Prüfen und erkennen, wo Herrschaft diese Bedingungen nicht erfüllt und nur im Interesse der Herrschenden gerechtfertigt wird (PH 5).
- Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland kennen, ihre im Grundgesetz festgelegten Grundlagen und Prinzipien (insbesondere Rechts- und Sozialstaatsprinzip) und die Institutionen, in denen sich politische Entscheidungsprozesse vollziehen (PH 12).
- Politische Entscheidungen und Entscheidungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland kennen und von den Prinzipien des Grundgesetzes her beurteilen (PH 13).
- Erkennen, daß politische Herrschaft mit Interessengegensätzen und Konflikten verbunden ist; Formen der Konfliktaustragung kennen und beurteilen; prüfen, inwieweit in unterschiedlichen politischen Systemen die öffentliche Austragung von Konflikten möglich ist (PH 14).
- Verschiedene Formen der Einflußnahme von Interessengruppen auf Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben und auf politische Entscheidungsprozesse kennen; prüfen, welche Gruppen mehr und welche Gruppen weniger Einfluß haben (PH 15).
- Erkennen, was Rechtsstaatlichkeit für das Leben des einzelnen und die Situation von Gruppen bedeutet und welche Auswirkungen es hat, wenn in einer Gesellschaft die rechtsstaatlichen Sicherungen zur Wahrnehmung individueller Rechte und unterschiedlicher Interessen fehlen (PH 16).
- Erkennen, daß das Recht ein Instrument von Herrschaft ist, das der Regelung gesellschaftlichen Zusammenlebens und in der Demokratie insbesondere dem Schutz des einzelnen dienen soll; erkennen, daß das Recht auf politischen Entscheidungen beruht und sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung verändert (PH 17).
- Bestehende Möglichkeiten für demokratische Teilhabe und Wahrnehmung von Interessen kennen und sie nutzen können (z.B. staatliche Einrichtungen, gesellschaftliche Organisation, Formen der Solidarisierung) (PH 19).
- Die eigenen Chancen zur Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungsprozesse realistisch einschätzen können (PH 20).
- Das Recht auf Widerstand und im Falle einer Gefährdung der Rechtsstaatlichkeit die Verpflichtung zum Widerstand als Element demokratischer Herrschaft verstehen (PH 24).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Eine Unterrichtseinheit über das politische System der Bundesrepublik Deutschland soll vor allem folgende Ziele verfolgen:

- Sie soll die Schüler in die Wertentscheidungen des Grundgesetzes einführen; die Pflichten und Rechte des Bürgers aufzeigen, um damit die Möglichkeiten zu verdeutlichen, die für eine freiheitliche Existenz des einzelnen gegeben sind;
- sie soll dem Schüler das nötige Institutionswissen vermitteln, um ihn zu befähigen, den Ablauf politischer Entscheidungen zu verstehen und zu beurteilen, um später — als Erwachsener — das politische Leben mitzugestalten;

- sie soll dem Schüler im Rahmen des Grundgesetzes die Regeln verdeutlichen, nach denen sich in der Bundesrepublik Deutschland Mitwirkung und Mitbestimmung des Bürgers vollzieht;
- sie soll die wechselseitige Abhängigkeit zwischen dem politischen System und der gesellschaftlichen Entwicklung verdeutlichen (Spannung zwischen Verfassungsnorm und -wirklichkeit) und u.a. die Möglichkeiten einer verstärkten Kontrolle und Mitbestimmung im Rahmen des Grundgesetzes erkennen und altersangemessen nutzen;
- sie soll den Schüler einführen in die Gefährdungen einer freiheitlich demokratischen Ordnung durch systemsprengende Kräfte und soll ihn zugleich vorbereiten, solchen Gefahren entgegenzutreten.

Von dieser Zielsetzung ausgehend, werden die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte vorgeschlagen:

1. Die eingehende Darstellung der freiheitlich demokratischen Grundordnung, der Aufbau der Bundesrepublik Deutschland und ihrer Institutionen. Das Bundesverfassungsgericht hat den Begriff der freien demokratischen Grundordnung folgendermaßen definiert: „Zu den grundlegenden Prinzipien dieser Ordnung sind mindestens zu rechnen: die Achtung vor den im Grundgesetz konkretisierten Menschenrechten, vor allem dem Recht der Persönlichkeit auf Leben und freie Entfaltung, die Volkssouveränität, die Gewaltenteilung, die Verantwortlichkeit der Regierung, die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, die Unabhängigkeit der Gerichte, das Mehrparteienprinzip und die Chancengleichheit für alle Parteien mit dem Recht auf verfassungsmäßige Bildung und Ausübung einer Opposition" (BVerfG, Entscheidungen 2,1 Leitsatz 2 und 12). Es soll dem Schüler deutlich werden, daß diese Grundsätze unverzichtbare Bestandteile einer rechts- und sozialstaatlichen Demokratie sind.

2. Fragen politischer Entscheidungsprozesse und der demokratischen Teilhabe sollten unter verschiedenen Aspekten behandelt werden:
   - Das Wahlrecht des Bürgers (allgemein, frei, gleich, geheim-unmittelbar); das Wahlsystem – Problem des Verhältniswahlrechts und Mehrheitswahlrechts.
   - Die Bedeutung der Parteien als politische Handlungseinheiten im Rahmen des Art. 21 GG Abs. 1; die Zulassungsbedingungen für Gründung von Parteien (Parteiengesetz von 1967). Parteien, die sich nach den Prinzipien des demokratischen Zentralismus oder Führerprinzip organisieren, sind mit dem Grundgesetz unvereinbar. Art. 21 GG Abs. 2 unter dem Gesichtspunkt der politischen Meinungsfreiheit prüfen, d.h. dem Prinzip der Toleranz gegenüber allen politischen Auffassungen und dem Bekenntnis zu den unantastbaren Grundwerten der Staatsordnung und dem notwendigen Schutz des eigenen Wertsystems (Streitbare Demokratie). BVerfG.E. 5, 134 ff.
   - Die Rolle der Verbände, der Kirchen in der Bundesrepublik Deutschland. Die Vertretung bestimmter genau umschriebener Interessen, z.B. im Sportverein, im Mieterbund oder die Vertretung von Interessen, die die gesamte Politik umfassen, z.B. Gewerkschaft, Arbeitgeberverbände. An Beispielen sollten die Methoden und Auseinandersetzungen aufgezeigt werden, mit denen die Verbände ihre Ansprüche durchzusetzen versuchen.

     Im Rahmen dieser Unterrichtseinheit sollte der Schüler besonders für Mitwirkungsmöglichkeiten in der Gesellschaft motiviert werden. Die Entfaltung der parlamentarischen Demokratie soll erörtert werden an der zunehmenden Beteiligung der Bevölkerung an der staatlichen Herrschaft.

     Es kann die historische Entwicklung seit dem 18. Jahrhundert zur Demokratie gezeigt und verdeutlicht werden, daß die Bundesrepublik Deutschland sich als ein Staat versteht, der durch die Konkurrenz vieler Gruppen politische Entscheidungen im Wege des Kompromisses sucht (Pluralistische Gesellschaft). Die Bildungen solcher Kompromisse können nur durch Gruppen geschehen, die die Prinzipien der Demokratie und ihre Spielregeln anerken-

nen. Ein Beispiel für solche Prozesse sind die Kontroversen um die Mitbestimmung im wirtschaftlichen Bereich.

Es sollten Formen der Rätedemokratie besprochen werden. Dabei sind nicht die Rätevertretungen gemeint, die in der parlamentarischen Demokratie einen festen Aufgabenbereich besitzen, z.B. Personalrat, Elternrat, Schülerrat, sondern die politische Vorstellung von einem neuen Gesellschaftssystem. Es ist an einem theoretischen Modell nachzuweisen, inwiefern solches System mit den Bestimmungen des Grundgesetzes unvereinbar ist und keine Erweiterung demokratischer Mitwirkungs-, Kontroll- und Freiheitsrechte der Bevölkerung bringen kann, und daß es die Bildung neuer funktionaler Eliten und Privilegien fördert.

Kontroverse Standpunkte

a) „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus.' (Artikel 20/Abs. 2 GG). Unsere politische Meinung beeinflußt die Bildung der staatlichen Organe und damit die Politik unseres Landes ... Die Parteien bringen unsere Ansichten und Wünsche zu Gehör durch die von uns gewählten Abgeordneten. Sie hören auf uns — auch zwischen den Wahlen. Die Abgeordneten sind unsere Vertreter."

(Legislative — Exekutive — Rechtsprechung, Hrsg. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1966, S. 6)

b) „Das Wesen des demokratischen politischen Systems besteht ... nicht in der Beteiligung der Massen an politischen Entscheidungen, sondern darin, politisch verantwortliche Entscheidungen zu treffen. Das einzige Kriterium für den demokratischen Charakter einer Verwaltung ist die volle politische Verantwortlichkeit der Verwaltungsspitze, und zwar nicht gegenüber Einzelinteressen, sondern gegenüber den Wählern insgesamt. Das Modell der Demokratie ist nicht Rousseaus Konstruktion einer Identität von Herrschern und Beherrschten, sondern die Repräsentation der Wähler durch verantwortliche Repräsentanten. Repräsentation ist nicht Stellvertretung, der Repräsentant ist nicht Stellvertreter, der fremde Rechte und fremde Interessen wahrnimmt; er handelt aus eigenem Recht, wenn auch im Interesse eines anderen (der Nation).
(Franz Neumann: Zum Begriff der politischen Freiheit, in: Neumann, Demokratischer und autoritärer Staat. Studien zur politischen Theorie, EVA, Frankfurt 1967, S. 132 ff.)

c) „Von den Befürwortern der Parole „Mehr Demokratie" wird jede höhere Beteiligung der Bevölkerung an der politischen Meinungsbildung als ein Gewinn ohne Einschränkung betrachtet, zumeist auch die Steigerung der aktiven Vermittler des Volkswillens, also des politisch aktiven Personals, ehrenamtlichen und professionellen, in allen Institutionen. Und in der Tat scheint dieser Vorgang den grundsätzlichen Anspruch der Identität von Herrschenden und Beherrschten in immer größerem Maße zu verwirklichen. Er scheint den Einfluß der Bevölkerung auf die Herrschaftsgewalt zu vergrößern. Übersehen wir dabei die Frage, mit welchen Nachteilen diese höhere politische Aktivität der Bevölkerung bezahlt werden muß... Die Mechanismen dieser erhöhten Beteiligung der Bevölkerung an politischen Herrschaftsübertragungen sind bekannt: Da keine sachverständige Beurteilung der immer komplexer werdenden Regierungsentscheidungen zu erreichen ist, erfordert jede höhere Beteiligung an Machtbeauftragten Methoden der „Reduzierung von Komplexität", die vor allem in drei Praktiken bestehen: in einer gesteigerten ideologischen Primitivierung der anstehenden Entscheidungen, in der Anwendung von unpolitischen Werbemethoden für die politische Entscheidung und schließlich in der Personifizierung der politischen Entscheidung auf eine Wahl von sympathischen oder unsympathischen Galionsfiguren... Diese Art der Demokratisierung setzt die Rationalität der politischen Willensbildung herab, da unvermeidbar massenpsychologische Vorgänge und Praktiken in den Vordergrund treten. „Mehr Demokratie" bedeutet also nicht nur „mehr und dauernder Konflikt", sondern auch „weniger Rationalität ..."

(Helmut Schelsky, FAZ, 20. 1. 1973)

d) „Demokratisierung als ein von der Zielsetzung der Demokratie bestimmter Entwicklungsprozeß wird ja konkret nur faßbar, wenn man versucht, diese allgemeine Zielmarkierung in Strukturprinzipien mittlerer Reichweite aufzugliedern, etwa Chancengleichheit, Partizipation, Mobilität, Transparenz, Kontrolle, Mandat auf Zeit, Mehrheitsentscheidungen, Minderheitenspielraum. Auf solche Merkmale konzentriert sich heute die Diskussion um das Demokratieverständnis, nicht auf eine lineare Verfestigung der Rousseauschen oder aber der angelsächsichen Grundverständnisse einer demokratischen Ordnung ..."

(Ullrich Lohmar, Süddeutsche Zeitung, 1. 2. 1973)

e) „Wenn wir sagen außerparlamentarisch, soll das heißen, daß wir ein System von direkter Demokratie anzielen — und zwar von Rätedemokratie, die es den Menschen erlaubt, ihre zeitweiligen Vertreter direkt zu wählen und abzuwählen, wie sie es auf der Grundlage eines gegen jedwede Form von Herrschaft kritischen Bewußtseins für erforderlich halten... Ich denke, daß diese Gesellschaft im Laufe eines langen Prozesses der Bewußtwerdung von vielen und immer mehr werdenden Menschen tatsächlich das Stadium erreicht, da die Menschen tatsächlich das Schicksal in die eigene Hand nehmen können, nicht mehr bewußtlos als unpolitische Objekte von oben durch die Bürokratie, durch das Parlament oder durch was auch immer manipuliert werden."

(R. Dutschke, Spiegelgespräch, in DER SPIEGEL, Nr. 29/1967)

f) Herbert Weichmann „Gefährdete Freiheit" Hamburg 1974, S. 34
„Diese Freiheit hat vielfältige Aspekte.
Zugegeben zunächst: Es gibt keine schrankenlose Freiheit, und es darf keine geben. Der Mensch und sein Verhältnis zum Mitmenschen, die Entwicklung der Technik und Wissenschaft, die Verschiedenartigkeit der Bedarfe unter ihrem Einfluß oder nach individuellen Anlagen, der Bevölkerungszuwachs und die sich verändernde Altersstruktur, Gesundheits- und Umweltschutz, die durch die vom ‚Club of Rome' in seiner Untersuchung über die Grenzen des Wachstums sensationell ins Bewußtsein gerückte Gefahr der Erschöpfung der Rohstoffquellen und die Mängel im ökonomischen System setzen der Freiheit des Individuums wie dem Bewegungsspielraum kollektiver Gemeinschaft Grenzen, die durch eine gesellschaftliche Ordnung gezogen werden müssen.

Freiheit von der Macht des Menschen über Menschen im Sinne Bakunins ist eine theoretische Vorstellung, deren Versuch zur Realisierung nur in Anarchie enden kann. Zugegeben also, um in der Sprache unserer intellektuellen Erneuerer zu sprechen,wir leben in einer manipulierten Gesellschaft, aber sie ist um so manipulierter, je totalitärer das herrschende Staatssystem ist. Eben darum aber gilt es, den Freiheitsraum des Menschen so weit wie möglich zu gestalten und ihn nur so weit wie nötig einzuschränken.

Gerade dieses zu tun und eine möglichst optimale Lösung im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, zwischen Bürger und Staatsmacht zu ermöglichen — das ist das Anliegen und die unveräußerliche Wertsubstanz der Verfassung."

III Didaktischer Ort

Diese Unterrichtseinheit hat die Lehrgänge **„Industrialisierung und Kapitalismus"** und **„Revolution des Bürgertums"** zur Voraussetzung. Im ersten werden die sozialen und wirtschaftlichen Voraussetzungen für die Entwicklung der parlamentarischen Demokratie dargestellt; im zweiten wird die politische Befreiung des Bürgertums thematisiert und die Sicherung seiner Herrschaft. In der Unterrichtseinheit **„Das politische System der DDR"** werden die fundamentalen Unterschiede zwischen dem politischen System der Bundesrepublik Deutschland und dem System der DDR deutlich (Einheitspartei, keine Gewaltenteilung, demokratischer Zentralismus).

Im Lehrgang **„Nationalsozialismus als faschistische Bewegung"** wird gezeigt, was Unterdrückung und Beseitigung wesentlicher Prinzipien der parlamentarischen Demokratie für die Bevölkerung bedeutet. Jener Lehrgang ist zugleich Teil der Darstellung der

politisch-historischen Voraussetzungen, die zur parlamentarischen Demokratie in der Bundesrepublik geführt haben und im Lehrgang **„Zwei deutsche Staaten"** behandelt werden.

Der Aspekt „Wahlen" wird in einem eigenen Lehrgang behandelt, der in einem Wahljahr ergänzend eingesetzt werden kann. Die Bedeutung der öffentlichen Meinungsbildung für die Demokratie wird im Lehrgang **„Presse in der Bundesrepublik"** erörtert.

Der im gegenwärtigen Zusammenhang theoretisch behandelte Aspekt Mitbestimmung/Demokratisierung greift auf Einsichten zurück, die im Rahmen der Lehrgänge **„Schule"** und **„Jugendliche und Erwachsene"** an Beispielen gewonnen wurden. Er wird von der Arbeitslehre im Rahmen des Themas „Mitbestimmung" behandelt.

Lehrgänge, die die Regelung **öffentlicher Aufgaben** behandeln (z.B. „Verkehr"), verdeutlichen die zunehmende Bedeutung des Staates für den gesellschaftlichen Bereich und bieten Fälle, in denen die Institutionen, Parteien, Verbände und Bürgerinitiativen handelnd vorgestellt werden. Zugleich thematisieren sie das in dieser Einheit nicht ausgeführte Sozialstaatsprinzip.

(Vgl. dazu auch „Schule", „Familie", „Einkommens- und Vermögensverteilung", „Soziale Schichtung und Mobilität" und den Alternativ-Lehrgang „Sozialstaatlichkeit – dargestellt am Beispiel ‚Steuern'"). Das Rechtsstaatsprinzip wird wieder aufgenommen im Lehrgang **„Recht im Alltag"**. Die Grundrechte sind Gegenstand, Ausgangspunkt oder Teil einer Reihe von Lehrgängen (z.B. „Wahlen", „Recht im Alltag", „Die Rollen von Mann und Frau", „Wehrpflicht", „Schule", „Soziale Schichtung und Mobilität").

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Institutioneller Aufbau des parlamentarischen Regierungssystems und wichtigste Funktionen der Institutionen/Politische Willensbildung/Weg der Gesetzgebung/Bedeutung der Parteien/Einfluß der Verbände/Kontroll- und Mitbestimmungsrechte der Bevölkerung

Grundgesetz/Rechtsstaat/**Grundrechte**

Parlamentarismus/**parlamentarische (repräsentative) Demokratie**/Demokratie/Gewaltenteilung (Legislative, Exekutive, Judikative)/Mehrheitsprinzip/demokratische Legitimation und Kontrolle/Volkssouveränität/

Bundestag/Bundesrat/Bundesregierung (Kanzler, Minister, Bürokratie)/Bundespräsident/**Bundesverfassungsgericht/** Gesetzgebung/Gesetzesinitiativen/Abgeordneter/ Parlamentsausschuß/**Fraktion/Koalition/Opposition**/Partei/Interessenverband/ Föderalismus.

Innerparteiliche Demokratie/Demokratisierung/Demonstration/imperatives Mandat/Plebiszit/**Bürgerinitiative/**Mitbestimmung.

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Zeitschrift für Parlamentsfragen, Hrsg. von der Deutschen Vereinigung für Parlamentsfragen, Opladen, seit Dezember 1969.

Apel, Hans
Der deutsche Parlamentarismus, Unreflektierte Bejahung der Demokratie? Reinbek b. Hamburg 1968.

von Beyme, Klaus
Die parlamentarischen Regierungssysteme in Europa. Piper, München 1970.

Der Bundestag von innen gesehen
24 Beiträge, Hrsg. Emil Hübner, Heinrich Oberreuter, Heinz Rausch, München 1969.

Bracher, Karl Dietrich
Das deutsche Dilemma. Leidensweg der politischen Emanzipation, München 1971.

Dittberner, Jürgen, und Rolf Ebbinghausen (Hrsg.)
Parteiensystem in der Legitimationskrise, Opladen 1973.

Ellwein, Thomas
Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Leitfaden und Quellenbuch. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Köln, Opladen 1965.

Ellwein, Thomas, und Axel Görlitz
Parlament und Verwaltung. 1. Teil: Gesetzgebung und politische Kontrolle, Stuttgart und Berlin, Köln, Mainz, 1967.

Hennis, Wilhelm
Die Rolle des Parlaments und die Parteiendemokratie, in: Die mißverstandene Demokratie, Freiburg 1973.

Kaack, Heino
Geschichte und Struktur des deutschen Parteiensystems, Opladen 1971.

Kewenig, Wilhelm
Staatsrechtliche Probleme parlamentarischer Mitregierung am Beispiel der Arbeit der Bundestagsausschüsse, Bad Homburg 1970.

Loewenberg, Gerhard
Parlamentarismus im politischen System der Bundesrepublik Deutschland, Tübingen 1969.

Ritter, Gerhard A.
Deutscher und britischer Parlamentarismus. Ein verfassungsgeschichtlicher Vergleich, Tübingen 1962.

Röhring, Hans-Helmut und Kurt Sontheimer
Handbuch des deutschen Parlamentarismus. Das Regierungssystem der Bundesrepublik in 270 Stichworten, München 1970.

Schäfer, Friedrich
Der Bundestag. Eine Darstellung seiner Aufgaben und seiner Arbeitsweise, verbunden mit Vorschlägen zur Parlamentsreform, Köln und Opladen 1967.

Scholz, Peter
Die deutsche Demokratie, 3. Aufl. München 1969.

Steffani, Winfried
Amerikanischer Kongreß und Deutscher Bundestag, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bonn 1975.

ders. (Hrsg.)
Parlamentarismus ohne Transparenz, Opladen 1971.

Strätling, Erich
Wie entsteht ein Bundesgesetz? 10. Aufl., Bonn 1967.

Thaysen, Uwe
Parlamentsreform in Theorie und Praxis, Opladen 1972.

Trossmann, Hans
Parlamentsrecht und Praxis des Deutschen Bundestages, Bonn 1967.

Unterrichtshilfen

Bender, G.
Das Bonner Grundgesetz im Spiegel ausgewählter Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Diesterweg, Frankfurt 1968.

Binder, G. (Hrsg.)
Grundwissen Grundgesetz, Klett 1974.

Formen und Grenzen der politischen Willensbildung in der BRD (Zur Problematik des parlamentarischen Regierungssystems) in: Politische Bildung, Heft 4, 1971.

Hereth, M.
Reform des Deutschen Bundestages. Modellanalyse Bd. 9 (Leske-Verlag).

Lehrplanausschuß Politik an Gesamtschulen
„Die Wahlen in der Bundesrepublik Deutschland", Verfasser: Braun, Chr./Brunckhorst, U.

Politische Wahlen in der BRD, in
Politische Bildung, Heft 4/1972.

Ritscher, H.
Senat und Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, „Roter Ordner", Gemeinschaftskunde, Hilfen für den Unterricht.

Ritzel, H. G.
Die Demokratie in der Bundesrepublik, Diesterweg, Frankfurt, 2. Aufl. 1970.

Schmiederer, U.
Wahlen in der BRD. Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1 (1970).

Tormin, W.
Die Hamburger Bezirksverwaltung, Modell im „Roten Ordner", Gemeinschaftskunde. Hilfen für den Unterricht.

Volkssouveränität, Wochenschau
Heft 11/12 1972.

Winkler, H. J.
Der Bundespräsident, Modellanalyse. Leske-Verlag, Reihe C, Bd. 3 (1967).

Audiovisuelle Medien

Sein erstes Jahr als Abgeordneter	FT 2306	23 min
Die Sitzung ist eröffnet	FI 495	36 min
Wahlen	R 763	
J. F. Kennedy wird Präsident (Making of the President)	FT 784	
Carlo Schmid: Die Rolle der Opposition in der Demokratie (Auszüge der Diskussionen mit einer Oberprima über parlamentarische Opposition)	Tb 233	

Lernbücher

Hilligen, W.
Sehen — beurteilen — handeln, 7—10, Frankfurt 1969, S. 35—60,

Thurich, E./Endlich, H.
Zweimal Deutschland, Frankfurt 1971, S. 62—110.

Öffentliche Aufgaben in der BRD (15)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Erklärungen und Rechtfertigungen für wirtschaftliche Vorgänge kennen und lernen, sie daraufhin zu prüfen, inwieweit in ihnen partikuläre Interessen als Gesamtinteressen ausgegeben werden (Wi 9).
- Erkennen, daß die Verfügung über Produktionsmittel die Chance einschließt, darüber zu entscheiden, was und wie produziert wird. Damit kann eine Einflußnahme auf die Setzung gesellschaftlicher Prioritäten verbunden sein (Wi 12).
- Maßnahmen des Staates zur Verwirklichung des Sozialstaatsgedankens des Grundgesetzes erkennen (z.B. Vermögensbildung, Steuerpolitik, Sozialversicherung); die tatsächlichen Fortschritte erkennen und die Chancen beurteilen, auf diesem Wege soziale Ungleichheit weiter abzubauen (Wi 18).
- Erkennen, daß angesichts der unterschiedlichen Möglichkeiten zur Nutzung vorhandener wirtschaftlicher Kräfte sowie deren Weiterentwicklung Prioritäten gesetzt werden müssen (z.B. Vorrang des privaten Konsums oder infrastruktureller Maßnahmen) (Wi 20).
- Erkennen, daß Aufgaben und Formen politischer Herrschaft nicht an sich gegeben sind, sondern in einem ständigen Prozeß der Veränderung und Anpassung an neue Bedingungen stehen (PH 7).
- Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland kennen, ihre im Grundgesetz festgelegten Grundlagen und Prinzipien (insbesondere Rechts- und Sozialstaatsprinzip) und die Institutionen, in denen sich politische Entscheidungsprozesse vollziehen (PH 12).
- Erkennen, daß politische Herrschaft mit Interessengegensätzen und Konflikten verbunden ist; Formen der Konfliktaustragung kennen und beurteilen; prüfen, inwieweit in unterschiedlichen politischen Systemen die öffentliche Austragung von Konflikten möglich ist (PH 14).
- Erkennen, was Rechtsstaatlichkeit für das Leben des einzelnen und die Situation von Gruppen bedeutet und welche Auswirkungen es hat, wenn in einer Gesellschaft die rechtsstaatlichen Sicherungen zur Wahrnehmung individueller Rechte und unterschiedlicher Interessen fehlen (PH 16).
- Bestimmungen des Grundgesetzes als Aufgabe und Maßstab für eine staatliche Gesellschaftspolitik verstehen, die über die Gleichheit aller vor dem Gesetz hinaus die Realisierung dieser Bestimmungen zum Ziel haben soll (Ges 29).
- Möglichkeiten und Grenzen einer staatlichen Gesellschaftspolitik erkennen, die die Voraussetzungen für Chancengleichheit schaffen will (Ges 30).

(Die genannten Lernziele werden prinzipiell für alle Themen aus dem Bereich öffentlicher Aufgaben Gültigkeit haben. Je nach der Wahl des Gegenstandes — Verkehr oder Standortentscheidungen oder Umweltschutz — werden sich einige Veränderungen ergeben.)

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

1. **Das Anwachsen der öffentlichen Aufgaben und seine Bedingungen**
   Es muß gefragt werden, was wann und unter welchen Bedingungen zur öffentlichen Aufgabe wird (z.B. Schule historisch relativ früh, Umweltschutz und Wirtschaftslenkung relativ spät), welcher Zusammenhang besteht zwischen Entstehung und Art öffentlicher Aufgaben und dem jeweiligen Wirtschaftssystem und den herrschenden Ziel- und Wertvorstellungen (z.B. Wohlfahrtsstaat, liberalistische Vorstellungen, Gleichheitssatz ...).
2. **Institutionen des Staates, beteiligte Gruppen und gesetzliche Bestimmungen**
   zur Regelung öffentlicher Aufgaben müssen bekannt gemacht werden mit dem Ziel, Einsichten in politische Entscheidungsprozesse zu gewinnen und Möglichkeiten zu erkennen, auf sie Einfluß zu nehmen.

Das Grundgesetz nennt Maßstäbe für öffentliche Aufgaben (Grundrechte, Gleichheitssatz, Rechts- und Sozialstaatlichkeit). Parteien, parlamentarische Einrichtungen, der Verwaltungsapparat, Interessenverbände, Bürgerinitiativen u.a. sind an der Regelung öffentlicher Aufgaben beteiligt.

3. Es muß die **Verwirklichung oder Nichtverwirklichung von gesetzlichen Bestimmungen und Verfassungsnormen** in den Institutionen untersucht werden. Beispielsweise mit Fragen dieser Art:
   - Worin besteht im jeweiligen Fall die öffentliche Aufgabe?
   - Welche gesellschaftlichen Gruppen sind von der Lösung oder Nichtlösung einer öffentlichen Aufgabe betroffen?
   - Welche Interessen haben sie?
   - In welcher Weise vertreten sie ihre Interessen und nehmen Einfluß auf die Lösung?
   - Welche Konflikte treten auf?
   - Welche Rolle spielt die öffentliche Meinung? Besteht in der Öffentlichkeit ein Problembewußtsein und ein Interesse an Mitbestimmung?
   - Welchen Einfluß haben die Massenmedien?
   - Welche Standpunkte vertreten und verwirklichen die Parteien?
   - Welche Verfahren und „Spielregeln" bestehen für die Austragung der Konflikte? Bevorzugen oder benachteiligen sie bestimmte Gruppen? Werden die Konflikte öffentlich ausgetragen?
   - Welche Möglichkeiten demokratischer Teilhabe und Kontrolle bestehen für den Einzelnen?
   - Wer entscheidet letztlich, faktisch und formal, welche Gesichtspunkte geben den Ausschlag?
   - Welche Interessen haben sich durchgesetzt und warum? u.dgl.m.
4. Inwieweit sind öffentliche Aufgaben gelöst worden; welche rechtlichen und ökonomischen **Möglichkeiten hatte/hat die „öffentliche Hand"?**
   Welcher Anteil am Sozialprodukt steht für die öffentlichen Aufgaben zur Verfügung?

   Was ist gemeint mit „öffentlicher Armut bei privatem Wohlstand"? Die Beeinflussung wirtschaftspolitischer Entscheidungen, insbesondere auf kommunaler Ebene, von privatwirtschaftlichen Produktions- und Investitionsentscheidungen (Industrieansiedlung, Gewerbesteuer) müßte beachtet werden, wie auch (in Ansätzen) einige Grundfragen unserer Wirtschaftsordnung: Wer soll entscheiden, was produziert wird, nach welchem Maßstab soll entschieden werden?

III Didaktischer Ort

Eine Unterrichtseinheit über „Öffentliche Aufgaben"steht in engem Zusammenhang zum Thema **„Politisches System der Bundesrepublik Deutschland"** (14). Die dort (auch am Beispiel von Fällen) erarbeiteten Einsichten und Kenntnisse über parlamentarische Demokratie, ihre Institutionen und Funktionen sollen hier auf den Bereich öffentlicher Aufgaben im beschriebenen Sinn angewandt werden und damit unter Umständen auch auf die Ebene der Länder sowie der Gemeinden.

Die Problematik der öffentlichen Aufgaben wird wieder aufgenommen in dem Thema **„Grenzen des Wachstums"** (30).

Je nach Wahl des Beispiels für öffentliche Aufgaben werden sich weitere spezielle Bezüge ergeben.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Sozialstaatlichkeit, Länder- und Gemeindeparlamente, Kommunen, **Öffentlicher Haushalt/**Etat, **Infrastruktur,** Verwaltung, „öffentliche Armut und privater Wohlstand";

Interessenverband, Lobby, Wirtschaftswachstum, Kontrolle von wirtschaftlicher Macht, Bedeutung von Industrieansiedlungen für Kommunen/Gewerbesteuer;

Umweltschutz, Verursacherprinzip;

Grundrechte, Bürgerinitiative, demokratische Kontrolle von politischen Entscheidungen, öffentliche Meinung, Meinungsbildung.

V

Beispiel: „Verkehr in Ballungsräumen"

Die didaktische Begründung dieses Themas ist in den Vorbemerkungen des vorliegenden Lehrgangs für Politik an Gesamtschulen (Oktober 1972) gegeben (S. 2–5).

1. Die Behandlung dieses Themas, als einem Beispiel für den Bereich „Öffentliche Aufgaben" kann unter den folgenden **Schwerpunkten und Aspekten** stehen:

   a) Die Ausweitung des Verkehrs und das Entstehen des Verkehrsproblems stehen im Zusammenhang mit grundlegenden Entwicklungstendenzen in unserer Gesellschaft

      - zunehmende Arbeitsteiligkeit in der Wirtschaft mit steigendem Wirtschafts- und Berufsverkehr,
      - Anwachsen der Bevölkerung in den Ballungsräumen und Ausdehnung des Siedlungsgebietes,
      - Trennung von Arbeitsplatz und Wohnplatz, steigende Bodenpreise in der City und Wohnen im Umland,
      - Orientierung der Produktion an Gewinn und Wirtschaftswachstum,
      - Anwachsen des Bereiches öffentlicher Aufgaben.

   b) Der Verkehrsraum kann – vornehmlich in den Ballungsräumen – nicht beliebig vermehrt werden. Es besteht daher eine zunehmende Diskrepanz zwischen dem vorhandenen Verkehrsraum und der wachsenden Zahl der Kraftfahrzeuge.

   c) Der Individualverkehr verursacht neben den privaten Kosten jedes Pkw-Halters erhebliche öffentliche Kosten (für Straßenbau, Verkehrssicherheit, Folgekosten aus Unfällen u.a.). Die Höhe dieser Kosten und Gesichtspunkte wie Umweltschutz, Verkehrstote und -verletzte lassen Beschränkungen des Individualverkehrs in Ballungsräumen vernünftig und notwendig erscheinen.

      Andererseits muß gesehen werden, welche Leistung der Individualverkehr erbringt, welche Kosten entstehen, wenn der öffentliche Verkehr verbessert wird und welche Krisen durch Einschränkung der Pkw-Produktion entstehen können.

   d) Die Lösung der Verkehrsprobleme wird erschwert durch das besondere Verhältnis vieler Menschen zum Auto (Statussymbol, kompensatorische Funktionen). Diese Einstellungen werden gefördert durch die Werbung der Automobilindustrie sowie durch die geringe Attraktivität der öffentlichen Verkehrsmittel.

   e) Bei vorherrschender Orientierung an Wirtschaftswachstum, Steigerung der Gewinne, der Einkommen und des Verbrauchs kann eine befriedigende Verkehrslösung vermutlich nur schwer erreicht werden. Eine solche Lösung erfordert langfristige Planungen und die Reduzierung des Mißverhältnisses zwischen öffentlicher Armut und privatem Wohlstand durch die Verbesserung der rechtlichen und finanziellen Mittel der Kommunen mit dem Ziel, die öffentlichen Verkehrsmittel zu verbessern, neue Verkehrssysteme zu entwickeln und den Straßenbau effektiver zu gestalten.

   f) Die Verkehrspolitik der Kommunen dient einem allgemeinen öffentlichen Bedürfnis. Sie muß primär orientiert sein an dem Ziel humaner Existenz in den Städten und nicht in erster Linie an betriebswirtschaftlicher Kostenrechnung der öffentlichen Verkehrsbetriebe. Deshalb müssen Faktoren wie Luftverschmutzung, Lärm, Unfälle, Raumbedarf für Wohnen, Erholung und Spiel in die Verkehrsplanungen einbezogen werden.

2. **Didaktischer Ort**
Über die oben (III) genannten Beziehungen zu anderen Themen hinaus ergeben sich bei dem Beispiel „Verkehr in Ballungsräumen" Bezüge zu **„Verbraucher und Unternehmer"** (Einführung in die Problematik der Bedarfsweckung, Manipulation von Bedürfnissen), zu **„Verkehrsmittel und Verkehrswege"** (Bedingungen für das Entstehen von Verkehr, verkehrsgeschichtliche Beispiele, jeweils mit dem Schwerpunkt Weltverkehr) und zu den Themen, die Einstellungen, Vorurteile, Normen, außengeleitetes Handeln zum Gegenstand haben: insbes. die Themen 2, 5, 31, 33.

3. **Begriffe und Sachzusammenhänge**
Neben den unter IV genannten:

Zusammenhang zwischen arbeitsteiliger Wirtschaft — Trennung von Arbeiten und Wohnen — Verkehrsprobleme, Pendler;

Individualverkehr, öffentlicher Nahverkehr, Tarif, Nulltarif;

Zusammenhang Auto — Umweltverschmutzung, Auto und Energieprobleme;

Methoden und Ziele der Werbung der Autoindustrie; Statussymbol, Prestigekonsum, „Schlüsselindustrie", ADAC;

4. Zu **Fachliteratur, Unterrichtshilfen, Vorschläge zur Durchführung und Kontroverse Standpunkte**

vgl. den vorliegenden Lehrgang.

Die Presse in der Bundesrepublik Deutschland (16)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Erkennen, daß die Sicherung demokratischer Verhältnisse nicht von den verfassungsrechtlichen und institutionellen Regelungen abhängt, sondern auch von Informationsstand und demokratischem Bewußtsein der Bevölkerung (PH 22).
- Möglichkeiten und Bedingungen zur Verbreiterung der Informationsbasis für die Öffentlichkeit kennen (z.B. Medienkontrolle, öffentliche Kommunikationssysteme) (PH 23).
- Einsehen, daß Interessen und Bedürfnisse manipuliert werden können. Methoden und Funktionen von Manipulation kennen und analysieren können; Bereitschaft und Fähigkeit, sich solcher Manipulation zu widersetzen (Ges 7).
- Einflußmöglichkeiten und Grenzen von Massenmedien und öffentlicher Meinung auf die Urteilsbildung kennen (Ges 6).
- Ursachen und Erscheinungsformen wirtschaftlicher Konzentration kennen; ihre Abhängigkeit vom Stand der technologischen Entwicklung, der Nutzung der natürlichen Ressourcen, der Kapitalverwertung und den Besitz- und Herrschaftsverhältnissen erkennen (Wi 5).
- Lernen zu fragen, ob und inwieweit wirtschaftliche Macht politische Entscheidungsprozesse beeinflußt (Wi 22).
- Funktionen von politischer Herrschaft kennen; prüfen, ob politische Herrschaft im gegebenen Fall öffentlichen oder Gruppeninteressen dient (PH 2).
- Den Begriff „Öffentliche Interessen" und seine Verwendung kennen; untersuchen, welche Aufgaben in modernen Industriegesellschaften im Öffentlichen Interesse liegen (PH 4).
- Erkennen, daß in unserer Demokratie, diese Anpassung zu vollziehen, zu den Hauptaufgaben des Parlaments gehört und daß grundlegende Prinzipien durch unsere Verfassung verbindlich vorgegeben sind (PH 8).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Der Prozeß der Meinungsbildung, Informationsstand und unbehinderte Informationsmöglichkeiten der Bevölkerung sind wesentliche Faktoren in einer demokratischen Gesellschaft. Meinungs- und Pressefreiheit genießen daher den ausdrücklichen Schutz des Grundgesetzes (GG 5), ihre Einschränkung würde der freiheitlichen demokratischen Grundordnung widersprechen.

Probleme der Massenmedien können an verschiedenen Beispielen untersucht werden. Hier wird das Beispiel „Presse" vorgeschlagen — vor allem im Hinblick auf die möglichen Arbeitsmaterialien und -formen im Unterricht. Die Übung im Umgang mit der Zeitung, als einem wichtigen Medium des politischen Unterrichts, sollte ein Schwerpunkt dieser Unterrichtseinheit sein (vgl. dazu Fertigkeiten S. 561 f.).

Im Unterricht sollten die folgenden Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

1. Der **technisch-organisatorische Aspekt:** Wie wird eine Zeitung gemacht, die Organisation des Zeitungswesens, druck- und nachrichtentechnische Gesichtspunkte; sie sind zu sehen im Zusammenhang mit den Möglichkeiten zur Perfektion und Wirksamkeit des Mediums, zu schneller und aktueller Information, zu Massenauflagen wie im Zusammenhang mit dem Prozeß der Pressekonzentration.
2. **Rechtliche Fragen,** wie sie in aktuellen Konfliktfällen immer wieder gestellt werden: die Bestimmungen des Grundgesetzes zu Presse- und Meinungsfreiheit (insbesondere Art. 5 und 18 GG) und ihre Interpretationen; die Grenzen der Pressefreiheit (wenn beispielsweise Privatsphäre oder elementare Interessen des Staates berührt werden, etwa bei Landesverrat; Fragen der Pressezensur; das Zeugnisverweigerungsrecht und seine Bedeutung für die Kritik- und Kontrollfunktion der Presse). Neben Fragen der äußeren Pressefreiheit können auch Fragen der inneren Pressefreiheit behandelt werden, die in letzter Zeit zunehmend diskutiert werden (Mitbe-

stimmungsmodelle in verschiedenen Redaktionsstatuten, die die Rechte der Redakteure sichern sollen).

3. Unter **ökonomischem Aspekt** sind die Probleme zu sehen, die sich aus der Spannung zwischen dem öffentlichen Auftrag der Presse und dem unternehmerischen Interesse der Verleger ergeben. Der Presseverlag ist als Wirtschaftsunternehmen an Rentabilitätserwägungen orientiert, die in Widerspruch geraten können zu den „öffentlichen Aufgaben" der Presse.

   In diesem Zusammenhang steht auch die Bedeutung des Anzeigengeschäfts für die wirtschaftliche Situation eines Presseunternehmens und damit auch für die innere Pressefreiheit. Mit marktwirtschaftlicher Betriebsführung ist auch der Prozeß der Pressekonzentration verbunden. Wenige große Verlage beherrschen das Angebot auf dem Pressemarkt, regionale Zeitungen geraten zunehmend unter den Einfluß auflagenstarker Pressekonzerne. Mit der Konzentration ist nicht nur ein wirtschaftlicher, sondern auch ein politischer Machtzuwachs verbunden.

4. **Die Situation des Lesers und das Leseverhalten**
   Mit der Pressefreiheit in der Bundesrepublik ist die Freiheit verbunden, aus der Vielzahl der Informationen und Informationsmöglichkeiten auswählen zu können; andererseits aber auch eine mögliche Verunsicherung, Orientierungslosigkeit und Resignation des Lesers gegenüber den häufig verwirrenden und einander widersprechenden Informationen. Dabei kann auch aus der Ablehnung des Mißbrauchs der Pressefreiheit leicht deren Geringschätzung überhaupt folgen. Im einzelnen können folgende Gesichtspunkte behandelt werden:
   - Die verschiedenen Sparten der Presse (Abonnements- und Boulevardpresse, Zeitung und Illustrierte, Tages- und Wochenzeitung, regionale und überregionale Presse, Verbandspresse) und ihr Zusammenhang zu bestimmten Leserschichten;
   - die den Leser berührenden Strukturmerkmale der bundesrepublikanischen Presse (hohe Zahl von Zeitungstiteln, lokale Tageszeitungen, Fehlen einer vielfältigen überregionalen Presse, zunehmende Bedeutung von Wochenzeitungen, Ansätze zur „Politisierung" der Illustrierten, reiches Zeitschriftenangebot, wenig entwickelte Parteipresse, Konzentrationstendenzen);
   - der Aufbau und die Ressorts einer Zeitung, deren Kenntnis den Umgang mit ihr erleichtert und die Informationsmöglichkeiten erweitert;
   - das Leserverhalten, unter Berücksichtigung von Geschlecht, Alter, Schulbildung, sozialer Schicht.

   In diesem Zusammenhang sollten Schüler etwas über Methoden und Funktionen von Nachrichtenübermittlung erfahren und dabei erkennen, daß bei der Auswahl sowie der technisch-formalen Gestaltung eines Materials schon immer Wertungen eingegangen sind. Sie sollten an verschiedenen Beispielen solche Wertungen erkennen und nennen können. Es sollte deutlich werden, daß man immer nach der Interessenlage, den Wert- und Zielvorstellungen des Informanten fragen muß und daß man sich gegen manipulative Absichten beispielsweise durch das Befragen und prüfen der Informationen und durch die Benutzung anderer Informationsquellen (insbesondere des Angebots in Funk und Fernsehen) schützen kann.

5. **Die Presse in der Bundesrepublik Deutschland**
   - Die Funktionen der Presse in einer Demokratie (Information, Mitwirkung an der Meinungsbildung, Instrument demokratischer Teilhabe und Mitbestimmung, Kontrolle und Kritik) und insbesondere die Rolle der Presse in der Bundesrepublik. Im Zusammenhang damit sollten die Gefahren untersucht werden, die mit der Pressekonzentration verbunden sind und nach der Funktion der Presse in autoritären und totalitären Staaten gefragt werden;
   - Verpflichtung und Möglichkeiten des Gesetzgebers, in den Bereichen der Massenkommunikation einzugreifen, wenn Meinungs- und Pressefreiheit eingeschränkt werden (etwa durch die Herstellung von Chancengleichheit auf dem Meinungsmarkt, durch Eingriffe in den Konzentrationsprozeß). Dazu können die

Medienkonzepte untersucht werden, die die einzelnen Parteien vorgelegt haben, wie auch Alternativvorschläge zu privatwirtschaftlich organisierten Pressewesen.

Kontroverse Standpunkte

a) Die Pressekonzentration gefährdet die Meinungsvielfalt. Konzentrationstendenzen müssen durch staatliche Maßnahmen bekämpft werden, weil nur auf diese Weise die Presse ihre Funktion innerhalb eines demokratischen Staatswesens erfüllen kann. Zu den staatlichen Eingriffsmöglichkeiten würden beispielsweise die Festlegung von Marktanteilen, die Offenlegungspflicht der Eigentumsverhältnisse in Presseorganen, die Umwandlung von Zeitungsverlagen in gemeinnützige Stiftungen oder öffentlich-rechtliche Anstalten gehören.

b) Die technologische Entwicklung und der starke Wettbewerb auf dem Markt erfordern eine Konzentration im Pressewesen. Sie führt zu einer Verbesserung der journalistischen und technischen Qualität.

Die Vielfalt der Meinungen ist über die verschiedenen Pressezentren hinaus durch das Gegengewicht von Rundfunk und Fernsehen garantiert.

III Didaktischer Ort

Die Unterrichtseinheit „Die Presse in der Bundesrepublik Deutschland" nimmt Fragestellungen und Probleme aus den Einheiten **„Kann man Meinungen machen?"** (2) und **„Fernsehen zwischen Sechs und Acht"** (5) wieder auf. Bei diesen Themen sollen an verschiedenen Medien und vorwiegend mit optischen Mitteln in elementarisierter Form Methoden und Techniken der Information und Meinungsbeeinflussung gezeigt werden. In der Unterrichtseinheit **„Die Presse in der Bundesrepublik Deutschland"** sollen diese Inhalte und Einsichten an der Arbeit an Texten differenziert und durch die Einbeziehungen rechtlicher, ökonomischer und weiterer politischer Gesichtspunkte erweitert werden.

Das **„Politische System der Bundesrepublik Deutschland"** (Thema 14) bildet den Hintergrund, vor dem die Funktion der Presse, Meinungs- und Pressefreiheit und der Informationsstand der Bevölkerung gesehen werden.

Die Funktion der Presse in anders verfaßten politischen Systemen kann am Beispiel der **DDR** (Thema 17) und des **Nationalsozialismus** (23) gezeigt werden.

Die in dieser Unterrichtseinheit behandelten Fragen können wieder aufgenommen werden in der Einheit **„Freizeit"** (31), in der die Unterhaltungsfunktion der Presse behandelt werden kann.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Grundgesetz Art. 5 und 18

Meldung — Information, **Nachricht — Kommentar** — Leitartikel — Schlagzeile — Aufmacher

Nachrichtenagentur — Impressum — Ressort — Auflage — Redaktion — Redakteur — Korrespondent — Reporter — Herausgeber — Verleger

Pressefreiheit — Meinungsfreiheit — Zeugnisverweigerungsrecht — Massenkommunikation — Öffentlichkeit — Leserschicht

Pressekonzentration — Manipulation — wichtigste überregionale Zeitungen und Zeitschriften in der Bundesrepublik

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Diederichs, Helmut. H.
Konzentration in den Massenmedien, München 1973 (Hanser)

Dovifat, Emil
Zeitungslehre, 2 Bde, Berlin 1970

Koschwitz, H. J.
Kommunikation und Politik. Entwicklungstendenzen der modernen Weltpresse (Beilage „Parlament" B. 30/73)

Meyn, Hermann
Massenmedien in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1974

Müller-Dohm, Stefan
Medienindustrie und Demokratie — Verfassungspolitische Interpretation — Sozioökonomische Analyse, Frankfurt/M. 1972 (Athenäum)

Prokop, Dieter (Hrsg.)
Massenkommunikationsforschung.
Frankfurt/M., Bd. 1 1972 (fi bü 6151)
Bd. 2 1973 (fi bü 6152)

Steffens, Manfred
Das Geschäft mit der Nachricht. München 1971 (dtv 779)

Zoll, R., und E. H.
Massenmedien und Meinungsbildung. München 1970

Zoll, Ralf (Hrsg.)
Manipulation der Meinungsbildung. Opladen 1972

Unterrichtshilfen

Lehrplanausschuß Politik
Lehrgangsentwurf ‚Zeitungsanalyse' (Hamburg 1970)

Baacke, Dieter
Massenkommunikation und Erziehung (Schriftenreihe der Grenzakademie Sankelmark. Neue Folge — Heft 9) 1970

Hund, Wulf D. (Hrsg.)
Kommunikationstopologie. Frankfurt/M. 1973

Lepper, Ulrich
Die Tageszeitung im Unterricht. Frankfurt/M. 1970

Steiner, Adolf (Hrsg.)
Massenmedien in Unterricht und Erziehung. Frankfurt/M. 1968

Prott, Jürgen
Medienpolitik und Öffentlichkeit. Alternativen von Parteien und Verbänden; in: Gegenwartskunde 3 und 4 (1973)

Lernbücher

Hilligen, Wolfgang
Sehen — beurteilen — handeln. 7/10 Frankfurt/M. 1971, S. 253—270

Audio-visuelle Medien

Eine Zeitung entsteht	FT 611
Herstellung einer Tageszeitung	R 260
Überall Zeitungen — Zeitungen für alle	TBR 17
Wie entsteht der Nachrichtenteil einer Tageszeitung?	FT 2178
K. Jaspers: Werden wir richtig informiert?	HSP 0343
H. Th. Risse: Es stand in der Zeitung	HSP 155
Paul O. Vogel: Die Aufgabe der Staatlichen Pressestelle in Hamburg	HTB 481
Reich mir die Hand Prinzessin	VTR 2 a/d
(Kurzfassung)	VTR 7 a/c

Das politische System der DDR (17)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Bedingungen politischer Herrschaft kennen (z.B. räumliche, ökonomische, technische, ideelle, historische) (PH 1).
- Funktionen von politischer Herrschaft kennen; prüfen, ob politische Herrschaft im gegebenen Falle öffentlichen oder Gruppeninteressen dient (PH 2).
- Verschiedene Legitimationen von Herrschaft kennen (z.B. religiöse, rassische, demokratische); sie überprüfen können im Hinblick auf die Interessen, denen sie dienen oder gedient haben (PH 3).
- Erkennen, daß Herrschaft in einer Demokratie nur gerechtfertigt werden kann, wenn sie durch zeitlich begrenzte Willenserklärungen des Volkes legitimiert ist, parlamentarischer sowie öffentlicher Kontrolle unterliegt und funktional begründbar öffentlichen Interessen dient. Prüfen und erkennen, wo Herrschaft diese Bedingungen nicht erfüllt und nur im Interesse der Herrschenden gerechtfertigt wird (PH 5).
- Verschiedene Systeme von politischer Herrschaft in Gegenwart und Vergangenheit kennen, charakterisieren und beurteilen (PH 11).
- Erkennen, was Rechtsstaatlichkeit für das Leben des einzelnen und die Situation von Gruppen bedeutet und welche Auswirkungen es hat, wenn in einer Gesellschaft die rechtsstaatlichen Sicherungen zur Wahrnehmung individueller Rechte und unterschiedlicher Interessen fehlen (PH 16).
- Erkennen, daß das Recht ein Instrument von Herrschaft ist, das der Regelung gesellschaftlichen Zusammenlebens und in der Demokratie insbesondere dem Schutz des einzelnen dienen soll; erkennen, daß das Recht auf politischen Entscheidungen beruht und sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung verändert (PH 17).
- Lernen, Veränderungen von Produktions- und Verteilungsformen auch daran zu messen, inwieweit sie der Verminderung von sozialer Ungleichheit dienen bzw. Selbst- und Mitbestimmung fördern (Wi 10).
- Erkennen, daß die Verfügung über Produktionsmittel die Chance einschließt, darüber zu entscheiden, was und wie produziert wird. Damit kann eine Einflußnahme auf die Setzung gesellschaftlicher Prioritäten verbunden sein (Wi 12).
- Lernen zu fragen, in wessen Interesse die Setzung von Prioritäten erfolgt, ob sich dabei partikulare oder öffentliche Interessen durchsetzen (Wi 21).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Das politische System der DDR sollte von zwei Bezugspunkten aus gesehen werden. Einmal ist von den grundsätzlichen Wertentscheidungen unserer Demokratie auszugehen. Zum anderen sollten Herrschafts- und Gesellschaftsstrukturen in der DDR systemimmanent betrachtet werden, d.h., daran gemessen werden, ob und inwieweit sie den eigenen Prämissen, Programmen und Ansprüchen gerecht werden.

Es sollten im Unterricht folgende Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

- Das „Sozialistische Eigentum" (staatliches bzw. gesellschaftliches Eigentum), nach dem Selbstverständnis der DDR grundlegende Voraussetzung der Gesellschaft
- Formen und Instrumente der Herrschaft, politische Entscheidungsprozesse; die SED als Zentrum der politischen Willensbildung
- „Demokratischer Zentralismus" als Begründung der politischen Herrschaft und als Organisationsprinzip des Systems
- Das Prinzip der Gewalteneinheit in Verbindung mit dem Problem der Kontrolle von politischer Herrschaft
- Die Stellung des Menschen im politischen System der DDR

Grundlage einer Problemanalyse im angedeuteten Sinne könnten Parteiprogramme/Parteitagsbeschlüsse und die Verfassung der DDR von 1968 sein, die sich als rich-

tungsweisendes Programm der gesellschaftlichen Entwicklung versteht und daher die Prämissen der DDR-Gesellschaft beschreibt.

Das „Sozialistische Eigentum"

Wenn lt. Verfassung (Art. 9,1 und Art. 4,3) mit der Durchsetzung des „Sozialistischen Eigentums" die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen in der DDR als beseitigt erklärt ist, muß der Schüler Vorstellungen und Annahmen erkennen lernen, die dieser Feststellung zugrunde liegen. Es ist die Frage zu erörtern, ob sich aus der Verstaatlichung der Produktionsmittel, wie sie in der DDR durchgeführt wurde, soziale Gerechtigkeit und Selbstbestimmung des Menschen ergeben hat oder nicht, und ob es dafür nicht anderer Bedingungen (z.B. rechtlicher, kultureller, politischer) bedarf. Es sollte untersucht werden, ob und wie in der DDR der Anspruch realisiert wird, wonach die in den Betrieben erwirtschafteten Gewinne allein der Verbesserung der materiellen und kulturellen Lage der Bevölkerung dienen. Es müßte untersucht und diskutiert werden, ob die behauptete Beseitigung des Widerspruchs zwischen Kapital und Arbeit erreicht wurde (Staatskapitalismus), und ob sie die allseitige Identität von gesellschaftlichen und individuellen Interessen begründet.

„Demokratischer Zentralismus"

Der Schüler sollte erkennen, daß die zentrale Planung und Lenkung auf parteilicher, staatlicher, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Ebene im Selbstverständnis der SED durch das Prinzip des sog. „demokratischen Zentralismus" begründet und durch den Anspruch einer wissenschaftlichen Grundlage der Politik gerechtfertigt wird: Wahl aller Gremien und Machtorgane von unten nach oben, aber Notwendigkeit zur Bestätigung der Wahl und/oder Kandidatur durch das jeweils obere Organ. Damit kann nur von einer scheinbaren Wahl gesprochen werden. Anweisungsbefugnis der höheren Organe und Verbindlichkeit ihrer Beschlüsse für die unteren. Berichts- und Rechenschaftspflicht von unten nach oben, Möglichkeiten zur Amtsenthebung von oben nach unten. Es müßte nach der Praxis dieses Prinzips gefragt werden, nach seiner Bedeutung für Herrschende und Beherrschte (z.B. bei der Auswahl und Aufstellung von Kandidaten für Wahlämter). Es muß klar herausgearbeitet werden, daß es sich hierbei nicht um eine demokratische Wahl handelt.

Die Bedeutung der Volkskammer als höchstem staatlichen Machtorgan und als verfassungs- und gesetzgebender Instanz (Art. 48) könnte untersucht werden an der Häufigkeit ihres Zusammentritts, an ihrem Anteil an Gesetzgebungsinitiativen und Rechtsetzungen und an den Verhandlungsgegenständen sowie an den Abstimmungsergebnissen ihrer Sitzungen. Diskutiert werden muß in diesem Zusammenhang das Wahlverfahren nach Einheitslisten und das Prinzip der „offenen Stimmabgabe".

Die „Sozialistische Einheitspartei"

Führungsanspruch und Funktion der SED sind in der Verfassung der DDR (Art. 1) festgelegt. Sie werden begründet mit der führenden Rolle der Arbeiterklasse und der Partei als ihrer Vorhut und mit der Behauptung einer prinzipiellen Identität zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen. Welche Macht der Partei damit ausschließlich zufällt und mit welchen Instrumenten diese Einparteienherrschaft durchgesetzt wird, muß dem Schüler in der Unterrichtsarbeit erkennbar werden. Dies kann mit der Analyse folgender Sachverhalte geleistet werden:

- Die verpflichtende Bindung aller Staatsorgane an die Beschlüsse der Parteiführung
- der Staatsapparat als wichtigstes Instrument für die Durchsetzung des Parteiwillens
- die Schaffung einer vom Verfassungstext in vielen Punkten abweichenden Rechtsgrundlage durch Parteibeschlüsse und Verordnungen seit 1949
- die personelle Verflechtung in führenden Positionen von Partei, Staat und Wirtschaft (die Vorsitzenden des Staatsrates, des Ministerrates und des Nationalen Verteidigungsrates z.B. sind Mitglieder des Politbüros)

- die Personalunion in den Spitzengremien der Partei (Politbüro, ZK, Sekretariat des ZK)
- Gewaltenvereinigung, dadurch keine Kontrolle von Herrschaft von außen; Parteilichkeit der Justiz
- die Massenorganisationen (z.B. FDGB, FDJ) als „Transmissionsriemen" der Partei mit der Aufgabe, den einzelnen und unterschiedliche soziale Gruppen in das politische System zu integrieren; die Massenorganisation als entscheidendes Instrument sozialer Kontrolle, ihre Führung durch ZK-Mitglieder
- die Auswirkungen innerparteilicher Prinzipien (z.B. „Parteidisziplin", „Parteiauftrag", Verbot von Fraktionsbildung, Kritik und Selbstkritik)
- die Nationale Front als Zusammenschluß aller Massenorganisationen und Parteien unter Führung der SED; ihre Wirkung auf der Ebene von Hausgemeinschaften und Wohngebietsausschüssen
- die Formulierung bedeutsamer Gesetze zuerst in den Spitzengremien der SED
- die Funktion der Massenkommunikationsmittel: Bewußtseinsbildung auf der Grundlage von Parteibeschlüssen; einseitige ideologische Beeinflussung; die Lizenzbindung von Druckerzeugnissen; Zensur; das Monopol der Nachrichtenverbreitung in Wort und Bild durch den staatlichen ADN

Die Stellung des Menschen im politischen System der DDR

Nach dem Anspruch der Verfassung steht der Mensch im Mittelpunkt aller Bemühungen der kommunistischen Gesellschaft und ihres Staates (Art. 2,1). Das diesem Anspruch zugrunde liegende Menschen- und Gesellschaftsbild könnte dem Schüler bei der Analyse der Grundrechte (die „soziale Grundrechte" enthalten und durch „Grundpflichten" ergänzt werden) und in ihrer Realisierung deutlich werden.

Der Schüler sollte erkennen, daß die Grundrechte nach dem Selbstverständnis der Verfassung nicht „Freiheit vom Staat", sondern „Freiheit zum Staat" gewähren. Der Staat gilt als Instrument der Werktätigen, danach brauchen sie nicht vor der Macht geschützt zu werden, die sie selbst geschaffen haben und die sie nach ihrem Willen und in ihrem Interesse ausüben. Es gibt also keine Freiheit gegenüber dem Staat, sondern es wird die Unterordnung unter alle Staatsentscheidungen, d.h. die Entscheidungen der Partei, erwartet. Dieses Selbstverständnis müßte unter dem Aspekt Selbst- und Mitbestimmung, gesellschaftliche Konflikte und die Form ihrer Austragung, Rechtsstaatlichkeit, Verwirklichung der Grundrechte erörtert und überprüft werden.

Kontroverse Standpunkte

1a) „In der DDR haben die Arbeiter, unsere Klassengenossen, die Macht. Ihre politische und organisatorische Vereinigung und die Führung durch die marxistisch-leninistische Partei, die SED, haben die befähigt, ihre von Marx, Engels und Lenin theoretisch begründete Rolle praktisch zu verwirklichen ... In der DDR hat die Arbeiterklasse, im Bündnis mit den anderen Werktätigen einen sozialistischen Staat aufgebaut ... Angst um den Arbeitsplatz, Sorge um die soziale Sicherheit, Bildungsbarrieren und Ausschluß von gesellschaftlicher Mitbestimmung — das Los der Arbeitenden im Kapitalismus — gehören hier seit der Überwindung der Macht der Monopole und des Privateigentums an den entscheidenden Produktionsmitteln der Vergangenheit an."

(These 17 des Düsseldorfer Parteitages der DKP, 1971)

1b) „Die Funktionen der bestehenden Komitees und Räte oder der Gewerkschaften in der DDR beschränken sich aber offensichtlich auf eine bloße Mitwirkung der Arbeiter an den Produktionsaufgaben. Die Entscheidungen werden im Staatsapparat, im ZK der SED, in den staatlichen Planbehörden, im Management der einzelnen Betriebe getroffen...

(Die) Form der Mitwirkung der Arbeiter kann nicht als Arbeiterkontrolle bezeichnet werden. Die Arbeiter bleiben weitgehend ausgeschlossen von der Leitung der einzelnen Betriebe der Gesamtwirtschaft."

(Bernd Rabehl, Eine Reise in die DDR. Gespräche und Notizen. Kursbuch 30., 1972).

2a) „Der Staat ist das Machtinstrument der Werktätigen selbst, sie brauchen nicht vor der Macht geschützt zu werden, die sie selbst revolutionär geschaffen haben und sie nach ihrem Willen und in ihrem Interesse ausüben."

(Poppe, in: Neues Deutschland)

2b) Es besteht „eine Kluft zwischen der Partei- und Staatsmaschine auf der einen Seite und den besonderen Interessen und Bedürfnissen der Arbeiter, Bauern, Intellektuellen, Studenten usw. auf der anderen. Das, was dialektisch zu vermitteln wäre über die Arbeiterkontrolle in den Institutionen, in der sozialistischen Diskussion zwischen den Produzenten und den Parteikadern von unten nach oben, (kommt) nicht zustande, weil die Tradition des sowjetischen Vorbildes (in Wirklichkeit Nachbildes) die Entfaltung der politisch-gesellschaftlichen Selbständigkeit der Produzenten verhindert."

(Rudi Dutschke, Nachwort zu CSSR: Fünf Jahre Normalisierung, 1973)

2c) „Ich glaube nicht, daß das Gerede von der Diktatur des Proletariats mehr ist als eine, ich möchte sagen, aufgetragene, übertriebene, scheinrevolutionäre Phrase. Wir haben in der DDR keine Diktatur des Proletariats. Wenn wir hier von einer Diktatur reden können, ist es eine Diktatur einer Clique von Parteifunktionären, eine Bürokratie, eine Parteibürokratie."

(Robert Havemann in einem Interview mit der „Frankfurter Rundschau"; „Frankfurter Rundschau" am 6. 12. 73)

III Didaktischer Ort

Diesem Lehrgang gehen auf gleicher Jahrgangsstufe (7/8) die Einheiten „Industrialisierung und Kapitalismus", „Politisches System der BRD", „Öffentliche Aufgaben", „Presse in der BRD" voraus.

In **„Industrialisierung und Kapitalismus"** lernen die Schüler in Ansätzen die Marx'schen Vorstellungen als Antwort auf die Bedingungen und Folgen der kapitalistischen Produktionsverhältnisse im 19. Jahrhundert kennen. Diese Kenntnis erleichtert das Verständnis der Voraussetzungen und Prämissen des politischen Systems der DDR.

Das Problem der Legitimation und Kontrolle politischer Herrschaft ist den Schülern aus der Analyse des **politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland** bekannt. Die Untersuchung der Realisierung von gesellschaftlichen Ansprüchen und Aufgaben in der DDR greift Fragestellungen wieder auf, die im Zusammenhang mit **öffentlichen Aufgaben** in der Bundesrepublik Deutschland erörtert wurden. Das Beispiel DDR soll wesentliche Unterschiede verdeutlichen, wie z.B. Herrschaft in verschiedener Weise legitimiert und kontrolliert wird.

In dem Lehrgang **„Zwei deutsche Staaten"** werden DDR und Bundesrepublik Deutschland im Zusammenhang mit ihren Entstehungsbedingungen und der internationalen Situation zwischen Kaltem Krieg und Entspannung untersucht.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Sozialistisches Eigentum — Volkseigentum — genossenschaftliches Eigentum —

SED — Demokratischer Sozialismus — **Politbüro** — ZK — Kaderpartei — Parteidisziplin —

Massenorganisationen — FDGB — **FDJ** — Junge Pioniere — „Transmissionsriemen" — Nationale Front —

Gewalteneinheit — soziale Grundrechte — Volkskammer — Ministerrat — Staatsrat — **Einheitslistenwahl** — Staatssicherheitsdienst —

17. Juni 1953

„Mauer"/„Sozialistischer Schutzwall" 1961

V

Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Bericht der Bundesregierung und Materialien zur Lage der Nation 1971 und 1972
Hrsg. v. Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen 1971 und 1972

Die DDR. Entwicklung, Probleme, Perspektiven
Frankfurt/M. 1972 (Kollektiv von DDR-Autoren)

Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung
Hrsg. v. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Bd. 6—8, 1966

Knötzsch, D.
Innerkommunistische Opposition, Das Beispiel Robert Havemann. Opladen 1968

Ludz, P.
Parteielite im Wandel, Köln und Opladen 1971[3]

Das Programm der SED
eingeleitet und kommentiert von St. Thomas, Köln 1963

Richert, E.
Das zweite Deutschland. Ein Staat, der nicht sein darf. Fischer-Bücherei 1966

Roggemann, H.
Die Verfassung der DDR. Entstehung — Analysen — Vergleich. Text. Opladen 1970

Sontheimer, K./Bleek, W.
Die DDR. Politik, Gesellschaft, Wirtschaft. Hamburg 1972

Thomas, R.
Modell DDR. Die kalkulierte Emanzipation. Hanser-Vlg. 1972

Weber, H.
Die sozialistische Einheitspartei 1946—1971

Weichelt
Die erste sozialistische Verfassung, Berlin-Ost 1968

Unterrichtshilfen

Grünert/Siegert
Die DDR (Diesterweg 1972[2])

Haseloff, W.
Unterrichtsbeispiel Herrschaftsstruktur in der DDR, in: Die DDR im sozialkundlichen Unterricht. Protokoll 1973. hrsg. v. Hess. Institut f. Lehrerfortbildung 1971

Lernbücher

Hilligen, W.
Sehen — urteilen — handeln. 7.—10. Schuljahr, Hirschgraben-Vlg. 1971, S. 197 ff

Greiffenhagen, M., u.a.
Sozialkunde, Klett-Vlg. 1971, S. 158 ff

Thurich, E./Endlich, H.
Zweimal Deutschland. Diesterweg 1971

Audio-visuelle Medien

Gedenktag (Dokumentarfilm über alte und neue Wertungen des 17. Juni — NDR)	120 min	ASG	1973/79
Wie wird die DDR regiert? (NDR)	45 min		1973/228
DDR 20 (Politische Selbstdarstellung der DDR — Defa)	35 min		1973/50
Im Blickpunkt: Verfassung der DDR (DFF-Ost)	25 min		1973/97

Netzwerk (Defa-Spielfilm)	80 min	1973/139
Unsere Verfassung (DFF-Ost)	30 min	1973/209
Die Grenze (Schnitzler-Fibel) (DFF-Ost, Jugendsendung)	40 min	1973/194
Veranwortung für alle (über staatsbürgerliche Erziehung – DFF-Ost)	35 min	1973/214
Wahlen hüben und drüben (DFF-Ost)	30 min	1973/221
Der geteilte Himmel (Defa-Spielfilm)	110 min	1973/7
Genosse Grenzsoldat	TO/30005/41 min	
Sonderurlaub	TO/10020/65 min	
Preis der Freiheit	TO/30024/84 min	
Anhalter	T/30020/25 min	
Impressionen von einer Jubelfeier	Tb 55	
Eine Mauer klagt an	HT 213/27 min	
Mauern	TO/10017/66 min	
Land hinter der Mauer 1963	TO/30006/45 min	

Markt – Macht – Preis (18)

I

Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Erkennen, daß die jeweiligen Ziele und Formen der Produktion, der Verteilung und Konsumtion von wirtschaftlichen Gütern und Dienstleistungen historisch entstanden und veränderbar sind. Bedingungen und Folgen solcher Veränderungen erkennen (Wi 1).
- Merkmale unterschiedlicher Wirtschaftsordnungen und die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien erkennen (insbesondere: liberale Marktwirtschaft, soziale Marktwirtschaft, Zentralverwaltungswirtschaft); sie beurteilen unter der Frage, inwieweit sie ihren eigenen Zielvorstellungen, den Bedürfnissen der Menschen entsprechen, und in welchem Maße sie Selbst- und Mitbestimmung des einzelnen fördern (Wi 13).
- Erklärungen und Rechtfertigungen für wirtschaftliche Vorgänge kennen und lernen, sie daraufhin zu prüfen, inwieweit in ihnen partikuläre Interessen als Gesamtinteressen ausgegeben werden (Wi 9).
- Ursachen und Erscheinungsformen wirtschaftlicher Konzentration kennen; ihre Abhängigkeit vom Stand der technologischen Entwicklung, der Nutzung der natürlichen Ressourcen, der Kapitalverwertung und den Besitz- und Herrschaftsverhältnissen erkennen (Wi 5).
- Die Folgen wirtschaftlicher Konzentration für Konsumtion und Verteilung kennen (Wi 6).
- Erkennen, daß Konzentrationsprozesse in der Wirtschaft zunehmend Eingriffe des Staates in den Wirtschaftsablauf hervorrufen (z.B. Kartellgesetze, Verbraucherschutz, Investitionskontrolle, Verstaatlichung von Unternehmen) (Wi 15).
- Erkennen, daß die Bedürfnisse des einzelnen in einer Gesellschaft und die Formen ihrer Befriedigung sich im Laufe der historischen Entwicklung verändert haben und verändern (Wi 31).
- Einsehen, daß Interessen und Bedürfnisse manipuliert werden können. Methoden und Funktionen von Manipulation kennen und analysieren können; Bereitschaft und Fähigkeit, sich solcher Manipulation zu widersetzen (Ges 7).
- Bestimmungen des Grundgesetzes als Aufgabe und Maßstab für eine staatliche Gesellschaftspolitik verstehen, die über die Gleichheit aller vor dem Gesetz hinaus die Realisierung dieser Bestimmungen zum Ziel haben soll (Ges 29).
- Möglichkeiten und Grenzen einer staatlichen Gesellschaftspolitik erkennen, die die Voraussetzungen für Chancengleichheit schaffen will (Ges 30).

II

Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

1

Der idealtypische Markt

Nach der Konzeption des Wirtschaftsliberalismus des 19. Jahrhunderts vollzieht sich auf der Grundlage des freien Wettbewerbs die Abstimmung unterschiedlicher Wirtschaftsinteressen auf Märkten. Der Preis eines Gutes wird durch das Verhältnis von Angebot und Nachfrage bestimmt. Im Rahmen dieses Verhältnisses gehen in die Preiskalkulation Kostenaufwendungen und Gewinnabsichten ein. Es herrscht die Vorstellung, die Verfolgung des Eigennutzes bewirke gleichzeitig den bestmöglichen Gemeinnutz. Die freie Preisbildung hat indikatorische Wirkung, d.h., sie zeigt Entwicklungstendenzen und -möglichkeiten im Produktions- und Konsumtionsprozeß an, deren richtige Einschätzung durch Absatz und Gewinn für den Unternehmer honoriert wird und deren falsche Einschätzung zu Absatzrückgang, Verlusten und ggf. zum Konkurs für den Unternehmer führt. Der freie Wettbewerb bei unbeschränkter Konkurrenz bietet dem Konsumenten Bedürfnisbefriedigung und Versorgung, weil der Unternehmer das produziert, was er meint, verkaufen zu können. Was verkauft werden kann, entscheidet souverän der „König Kunde".

Der Preis als Regulator ordnet das Marktgeschehen und führt zu einem Gleichgewichtszustand: Bei steigenden Preisen ist mit zunehmendem Angebot, aber abnehmender Nachfrage zu rechnen.

Optimale Abstimmung von Angebot und Nachfrage ergeben den Gleichgewichtszustand.

Folgende Bedingungen müssen erfüllt werden:

- Freier Wettbewerb (unbeschränkte Konkurrenz)
- örtliches und zeitliches Zusammentreffen von Angebot und Nachfrage
- Transparenz des Marktes
- Güter (Waren und Dienstleistungen) müssen, bezogen auf ihren Wert (Funktionswert, Materialbeschaffenheit, Ausstattung), vergleichbar sein.

Die idealtypische Konzeption beruht auf der Überzeugung, daß die weitgehend ungehinderte Verfolgung des Eigennutzes einen bestmöglichen Gemeinnutz bewirke, d.h. z.B., daß die Aufhebung ungezählter Regulierungen (Zunftvorschriften, Verbote, staatliche Manufakturpolitik usw.) zu einem Wirtschaftswachstum unter dem Aspekt der wirtschaftlichen Freiheit und des persönlichen Eigentums führen würde. Nach dieser Auffassung besteht die Aufgabe des Staates darin, Freiheit und unbeschränkten Wettbewerb zu garantieren, nicht aber dirigistisch auf wirtschaftliche Entscheidungen der einzelnen Wirtschaftssubjekte Einfluß zu nehmen.

2 Der idealtypische Markt und die Wirklichkeit

2.1 Der Wirtschaftsliberalismus im 19. Jahrhundert

An historischen Beispielen des 19. Jahrhunderts können Merkmale einer liberalistischen Wirtschaft einschließlich ihrer gesellschaftspolitischen Auswirkungen verdeutlicht werden (Manchester-Liberalismus und soziale Auswirkungen). Dabei sollte ausdrücklich klargestellt werden, daß der Wirtschaftsliberalismus ein wichtiger Grund für den insgesamt gegebenen wirtschaftlichen Aufschwung in diesen Jahrzehnten war. Es muß auch deutlich werden, daß die idealtypische Marktsituation auch im 19. Jahrhundert nicht gegeben war. Ungleichheiten für die Unternehmer ergaben sich durch Standortbedingungen und unterschiedlichen Besitz an Boden oder Kapital, so daß leistungsschwache Unternehmen ausschieden.

Dadurch bildeten sich zunehmend kartellähnliche Wirtschaftseinheiten (Kartelle, Syndikate, Trusts, ...), die mit der Tendenz zur Beschränkung von Wettbewerb und stetiger Ausweitung der Marktanteile den Markt als Koordinationsinstanz außer Kraft zu setzen drohten.

Änderungen der Marktformen und der unternehmerischen Verhaltensweisen — von Polypol zum Teil zum Oligopol und zum Teil zum Monopol — stellten die Legitimität privatwirtschaftlicher Gewinnorientierung in Frage.

2.2 Probleme der Preisbildung

Der Endpreis einer Ware, die auf den Markt gebracht wird, setzt sich aus einer bestimmten Anzahl von Kostenbestandteilen zusammen:

Die Abschreibungen von Maschinen und Gebäuden, der Preis der benötigten Rohstoffe und des zusätzlich verwandten Materials, die Lohnanteile, Zinsen, Mieten, Versicherungen und Steuern.

Diese Festkosten sind relativ genau zu berechnen. Hinzu kommen die Entwicklungskosten und die vom Markt abhängige Gewinnkalkulation.

Großunternehmen wenden für langfristige Forschungs- und Entwicklungsprogramme beträchtliche Investitionen auf. Durch den erforderlichen Aufwand von Zeit und Kapital muß das Großunternehmen langfristig kalkulierbare und gesicherte Gewinne anstreben.

Großbetriebe versuchen z.B., durch wirtschaftliche Gesamtplanung, durch Preisfestlegung, durch Fixierung des Absatzumfangs sowie durch Absatzstrategie die freie Preisbildung durch den Markt zu unterlaufen. Zudem wird die Möglichkeit einer einseitigen Preisfestsetzung durch Großbetriebe dadurch gefördert, daß für den Anbieter eine Markttransparenz gegeben ist, die für den Nachfrager nur schwer möglich ist.

2.3 Konzentration wirtschaftlicher Macht

Die wirtschaftliche Konzentration führt zur Oligopolbildung, zu betrieblichen Größenunterschieden und Machtungleichheiten, aus denen sich Abhängigkeitsverhältnisse für Mittel- und Kleinbetriebe ergeben. (So sind z.B. die Zulieferbetriebe der Autoindustrie durch Umfang und Spezialisierung ihrer Teilprodukte erheblich gebunden.) Parallel zum Wachstumsprozeß vollzieht sich die wirtschaftliche Konzentration auf der Ebene der Großbetriebe, die sich staatlichen, finanz- und wirtschaftspolitischen Maßnahmen zunehmend entziehen können (Probleme der multinationalen Konzerne). Das privatwirtschaftliche Finanz- und Produktionsvolumen kann zudem strukturpolitische Maßnahmen der öffentlichen Hand beeinflussen.

2.4 Die Funktion des Staates im marktwirtschaftlichen System

Da eine marktwirtschaftliche Selbststeuerung zu einseitiger Konzentration und Marktbeherrschung tendiert, korrigiert der Staat das marktwirtschaftliche Geschehen durch Förderung und Kontrolle des Wettbewerbs. Im System einer **sozialen** Marktwirtschaft, z.B. in der Bundesrepublik Deutschland, schreitet der Staat mit Verboten und Kontrollen gegen die Unternehmen ein, die versuchen, sich dem Marktmechanismus zu entziehen (Kartellgesetzgebung). Darüber hinaus aber muß der Staat bestimmte Unternehmergruppen vor dem Ausleseprinzip des Marktes schützen, da sonst zu große Nachteile für Verbraucher und Interessengruppen der Wirtschaft entstehen würden (Überwachung von Versicherungstarifen, Subventionierung der Landwirtschaft). Oder er muß bestimmte Wirtschaftszweige aus den genannten Gründen selbst übernehmen (Versorgungsbetriebe: Wasser, Gas, Strom, Verkehr, Post).

Marktwirtschaft und in ihr die unternehmerische Aktivität stellen Hilfsmittel zur Erreichung gesellschaftspolitischer Ziele dar, die über den Markt verwirklicht werden sollen. Als Ziele dieser Art können z.B. genannt und reflektiert werden:

- Die bestmögliche Versorgung der größten Zahl von Menschen mit Gütern und Dienstleistungen,
- Erhaltung der Dispositionsfreiheit für jeden einzelnen.

Staatliche Eingriffe und Maßnahmen im marktwirtschaftlichen Geschehen sollen Zielen dieser Art dienen. Sie finden statt bei

- der Kontrolle der Marktmacht im privaten Unternehmensbereich,
- der Einschränkung und Kontrolle der Werbung,
- der Aufklärung und dem Schutz des Verbrauchers,
- der Ergänzung der Privatwirtschaft durch gemeinschaftliche und öffentliche Unternehmen.

Der von den Marktkräften ausgelöste Wirtschaftsprozeß erfährt zudem durch staatliche Konjunkturpolitik Eingriffe, die gesamtwirtschaftlichen und nicht allein privatwirtschaftlichen Zielsetzungen verpflichtet sind.

Kontroverse Standpunkte

„In Wahrheit ist aber in einer konsequenten Marktwirtschaft der Unternehmer kein Herrscher, sondern er repräsentiert das Verbraucherinteresse, und er leitet Marktimpulse weiter, wenn er seine Mitarbeiter zu einem bestimmten Zweck zusammenführt und dabei auch Arbeitsanweisungen erteilt. Willkür oder Ermessen? Im Gegenteil! Hier handelt es sich um Marktbildung, hier handelt es sich um Marktdienst, um Aufspüren der besten Möglichkeiten, wie Unternehmer und Belegschaften gemeinsam ihre Dienstfunktion an den Mitmenschen über den Markt erfüllen können. Man hat in der Marktwirtschaft über den Markt seinen Mitmenschen zu dienen. Gerade dies ist ein sozialer Effekt

der Marktwirtschaft. Diese Dienstbereitschaft erfordert ständige Umstellung. Sie erfordert, ohne Murren auf die wechselnde Verbraucherfrage zu reagieren, die Methoden immer wieder zu verbessern und die Möglichkeit für bessere Leistung gegenüber den Mitmenschen immer erneut abzutasten"...

(Offene und stabile Demokratie durch konsequente Marktwirtschaft. Aktionsgemeinschaft Soziale Marktwirtschaft. Tagungsprotkoll Nr. 31, Ludwigsburg 1968, S. 20.)

„Die Situation, die durch den modernen monopolistischen Konzern bestimmt ist, sieht völlig anders aus.

Beherrscht ein Großkonzern einen wesentlichen Bereich des Monopols, so wägt er die Preise, zu denen er inputs kauft und outputs verkauft, nicht als objektive Daten des Marktes gegeneinander ab, sondern als Größen, die abhängig sind von seinen eigenen Maßnahmen und Absichten und denen einer kleinen Anzahl von Konzernen, die in ähnlicher Lage sind"...

P. A. Baran: Zur politischen Ökonomie der geplanten Wirtschaft, edition suhrkamp Bd. 277, S. 34.

III Didaktischer Ort

Die Themen **„Verbraucher und Unternehmer"** (6),
„Die Revolution des Bürgertums in Frankreich" (13),
„Industrialisierung und Kapitalismus" (12),
„Konjunkturpolitik" (28),
„Grenzen des Wachstums" (30)

stehen mit der Thematik „Markt" im Zusammenhang.

Der historische Rückbezug zur Entwicklung einer freien Verkehrswirtschaft und der Frühindustrialisierung kann durch die Themen 12 und 13 erreicht werden.

In dem Thema 6 wird der Produktions- und Distributionsprozeß einer Ware behandelt, die Frage der Preisfestsetzung, der Marktforschung und -einführung sowie des Verbraucherschutzes.

Diese Einzelfragen sind Ansatzpunkte für eine vertiefende, systematisierende und ökonomische Sichtweise im vorliegenden Thema.

Im Thema 28 kann auf staatliche Interventionen (Kartellgesetzgebung, Wettbewerbskontrolle, Strukturpolitik), die hier untersucht werden soll, zurückgegriffen werden; sie sollten in einen Gesamtwirtschaftsrahmen eingeordnet werden.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Marktformen, **Preis** (Funktion als Indikator und Regulator) Güter, Dienstleistungen, **Soziale Marktwirtschaft,** Kartell, Kartellgesetzgebung, **Konzentrationsprozeß,** staatliche Strukturpolitik, **konjunkturpolitische** Maßnahmen, Preisdiktat, multinationale **Konzerne, Angebot und Nachfrage**

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Hinweise zur Durchführung des Unterrichts

Filme wie „Konzentration im Lebensmitteleinzelhandel" eignen sich zur Vorbereitung der Klasse auf das Thema. Auch die Bildung von Arbeitsgruppen, um verschiedene Märkte (Wochenmarkt, Supermarkt, Versandhaus) mit vorbereiteten Beobachtungsaufgaben zu erkunden, hat sich in der Praxis bewährt.

Ausgehend von solchen Beobachtungen ist der allgemeine Begriff des Marktes als Treffpunkt von Angebot und Nachfrage zu abstrahieren.

Über den reinen Marktbegriff hinaus können Fragen der Konzentration sowie Autonomiebestrebungen der Großunternehmen behandelt werden.

Für die einzelnen Marktformen sind typische Beispiele (s. Beobachtungsaufgaben) anzuführen, die den Erfahrungsbereich der Schüler berühren, z.B. Wochenmarkt ...

Zu fragen ist nach der Markttransparenz und der jeweiligen Situation des Käufers.

Die Preisfestsetzung wäre beispielhaft an einem Produkt durchzuspielen (z.B. Auto), so daß neben den Festkosten (s. Text) auch Gewinnspanne, Planungskosten etc. deutlich werden.

Preisvergleiche in den einzelnen Geschäften könnten Anregungen sein, die unterschiedliche Preisgestaltung und Verkaufsstrategie des Groß- und Einzelhandels zu durchleuchten. Hier lassen sich staatliche Eingriffe (Kartellgesetzgebung) aufzeigen, z.B. die Überprüfung der Mineralölpreise, die auch als Einstieg in die Fragestellung geeignet ist.

Die Wichtigkeit des staatlich geförderten Verbraucherschutzes ist anzuführen, die betreffenden Verbraucherschutzorganisationen sind zu behandeln und ggf. zu besuchen. Die dort arbeitenden Fachkräfte können in einer Diskussion über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Verbraucherschutzes befragt werden.

Zentrale Wirtschaftsplanung in der DDR (19)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Erkennen, daß der Stand der technologischen Entwicklung, Organisationsformen der Produktion, Naturfaktoren des jeweiligen Raumes (insbesondere die natürlichen Ressourcen und ihre Nutzung), Besitz- und Herrschaftsverhältnisse Bedingungen von Produktion sind; die wechselseitige Abhängigkeit dieser Faktoren erkennen (Wi 2).
- Erklärungen und Rechtfertigungen für wirtschaftliche Vorgänge kennen und lernen, sie daraufhin zu prüfen, inwieweit in ihnen partikuläre Interessen als Gesamtinteressen ausgegeben werden (Wi 9).
- Lernen, Veränderungen von Produktions- und Verteilungsformen auch daran zu messen, inwieweit sie der Verminderung von sozialer Ungleichheit dienen bzw. Selbst- und Mitbestimmung fördern (Wi 10).
- Merkmale unterschiedlicher Wirtschaftsordnungen und die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien erkennen (insbesondere: Liberale Marktwirtschaft, Soziale Marktwirtschaft, Zentralverwaltungswirtschaft); sie beurteilen unter der Frage, inwieweit sie ihren eigenen Zielvorstellungen sowie den Bedürfnissen der Menschen entsprechen und in welchem Maße sie Selbst- und Mitbestimmung des einzelnen fördern (Wi 13).
- Lernen zu fragen, in wessen Interesse die Setzung von Prioritäten erfolgt, ob sich dabei partikulare oder Öffentliche Interessen durchsetzen (Wi 21).
- Funktionen von politischer Herrschaft kennen; prüfen, ob politische Herrschaft in gegebenem Falle Öffentlichen oder Gruppeninteressen dient (PH 2).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Mit diesem Thema soll ein Modell, Wirtschaft zu organisieren und zu regulieren, untersucht werden, das auf anderen Überlegungen zu Zielen und Ablauf des Wirtschaftsgeschehens beruht, als sie in unserer Wirtschaftsordnung gültig sind. In diesen Modellüberlegungen tritt an die Stelle einer primären Orientierung am Markt die Planung und Lenkung wirtschaftlicher Vorgänge durch die politische Führung eines Landes.

1. **Das Modell der zentralen Wirtschaftsplanung in der DDR**
   Die Prinzipien des zentralverwaltungs-wirtschaftlichen Modells sollen in den Grundzügen erkannt werden.

   Dazu müßte behandelt werden: die Verstaatlichung des privaten Eigentums an den wichtigsten Produktionsmitteln ist die Grundlage für eine zentrale Planung und Lenkung der Wirtschaft. Staatliche Planungsbehörden ermitteln Kapazitäten und Bedarf, sie legen Prioritäten und Produktionssoll für den Planungszeitraum fest, sie bestimmen, wer welche Güter herstellen soll, wie diese Güter und das Volkseinkommen verteilt werden sollen.

   In diesem Zusammenhang muß der Bezug zu der Unterrichtseinheit „Das politische System der DDR" hergestellt werden: Gibt es eine Legitimation und Kontrolle der planenden Behörden, reale Selbst- und Mitbestimmung der arbeitenden Bevölkerung? Welche Rolle spielen die Gewerkschaften?

   Im einzelnen kann die Behandlung des Modells ergänzt werden durch die an der Planung beteiligten Institutionen (z.B. Staatliche Planungskommission, Ministerrat, Fachministerien, VEB, Räte der Bezirke) und durch die einzelnen bei der Planung zu berücksichtigenden Faktoren (z.B. Arbeitskräfte, Investitionen, Rohstoffe, Interesse der Bevölkerung, politische Zielsetzungen etwa für Rüstung und Bildungswesen).

   Die Korrektur des Modells muß ausgehen von der tatsächlichen wirtschaftlichen Lage der Bürger in der DDR. Dabei ist darzustellen, daß die Versorgung der Bevölkerung mit Konsumgütern nur eines unter vielen möglichen Zielen ist und davon abhängt, welche Bedeutung die zentrale Planung den Bedürfnissen des Staatsbürgers beimißt. Lohn- und Prämiensystem sollen das Interesse der Werktätigen an den

Ergebnissen ihrer Tätigkeit steigern. Die Gewerkschaften werden von der SED gelenkt und sind in erster Linie mitverantwortlich für die ständige Steigerung der Arbeitsproduktion („Transmissionsriemen" der Partei). Es gibt kein Mitbestimmungsrecht, keine freie Arbeitsplatzwahl und kein freies Kündigungsrecht.

2. **Entwicklungen im System der Zentralverwaltungswirtschaft**
Das System einer starren zentralistischen Planung erwies sich zunehmend als nicht geeignet für die Aufgaben in einer entwickelten Industriegesellschaft, in der differenziertes Konsumverhalten der Bevölkerung, Rationalisierung, Flexibilität, usw. berücksichtigt werden müssen. Äußere Anzeichen dafür, die auch bis heute noch erkennbar sind: Fehlplanung, Ladenhüter, mangelnde Qualität, Schlangen vor den Geschäften, die sog. „Tonnenideologie".

   Die Antwort auf solche Mißstände war der Versuch, Reformen durchzuführen (in der DDR: 1963 „NÖSPL", Neues Ökonomisches System der Planung und Leitung): Einbau von Marktmechanismen in die Wirtschaftslenkung; z.B. die Berücksichtigung von Kennziffern über Selbstkosten, Gewinn und Rentabilität. Eine stärkere Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit der Betriebe, Methoden der Markt- und Meinungsforschung. Bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Jugoslawien, Ungarn) blieb aber das System zentraler Planungswirtschaft unangetastet und machte eine freie Mitwirkung des Bürgers unmöglich.

3. **Die Ausgangsbedingungen der DDR-Wirtschaft**
müssen bei der Beurteilung des Modells zentraler Planung am Beispiel der DDR berücksichtigt werden:
   - die ökonomische Struktur des Gebietes der SBZ/DDR (z.T. hochindustrialisiert, aber rohstoffarm und kaum Grundstoffindustrie; durch die Teilung Deutschlands abgeschnitten von den früheren Rohstoffen und Halbfabrikaten),
   - die Reparationslieferungen an die Sowjetunion (Verlust der Hälfte der Kapazität; Betriebe wurden verstaatlicht und als sowjetische Aktiengesellschaften geführt, später zurückgekauft),
   - die Einführung der neuen Wirtschaftsordnung erfolgte durch eine demokratisch nicht legitimierte Führung, weitgehend ohne Rückhalt in der Bevölkerung und in direkter Abhängigkeit von einer Besatzungsmacht. Bis heute hat die DDR-Regierung sich nicht einem demokratischen Test über ihre Leistungsfähigkeit unterzogen, obwohl die SED als Staatspartei vorgibt, die Interessen der Werktätigen zu vertreten.

4. **Ergebnisse der DDR-Wirtschaft**
Die umfangreichen Materialien zur „Lage der Nation" ermöglichen differenzierte Vergleiche zwischen den Leistungen der Sozialen Marktwirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland und der zentralgeleiteten Wirtschaft in der DDR. Dabei muß auf eine sinnvolle Auswahl der zu vergleichenden Bereiche geachtet werden, um zu vermeiden, daß einseitig Gesichtspunkte und Kriterien zum Vorteil oder Nachteil der einen oder der anderen Seite berücksichtigt werden (etwa: Zahl der privaten Autos bzw. Wohnungsmieten). Insbesondere ist bei einem solchen Versuch des Vergleichs die Rolle der Gewerkschaften, der Verbände, der Parteien usw. in der Bundesrepublik Deutschland heranzuziehen.

Kontroverse Standpunkte

Kontroverse Standpunkte in der DDR sind schwer ablesbar. Im Rahmen der Ideologie finden sich unterschiedliche Meinungen in der Fachliteratur. Diskutiert wird das Verhältnis von „zentraler Planung und Eigeninitiative der sozialistischen Konzerne" sowie die Frage des Einbaus von Marktelementen (z.B. Konkurrenz, betriebswirtschaftliche Rentabilität). Erörtert wird auch das Problem, warum es den kommunistischen Staaten (insbesondere der UdSSR) nicht gelungen ist, den „Westen" in Produktivität, Produktion und Technologie einzuholen. In jüngster Zeit wird das Problem eines „objektiven Widerspruchs" zwischen der Dynamik der Wirtschaftsentwicklung und der Notwendigkeit eines stabilen Staatsplanes erörtert.

a) Zur Beurteilung des Lebensstandards gehört mehr als die Kenntnis der Löhne und einiger Preise.

In einem sozialistischen Staat wie der DDR gibt es eine Fülle von Errungenschaften, die nicht auf dem Lohnstreifen stehen und nicht in den Schaufenstern liegen, die aber von unschätzbarem Wert für den arbeitenden Menschen, für den Durchschnittsbürger sind und das Lebensniveau in ihrer Gesamtheit entsprechend beeinflussen. Das sind nicht nur die hohen Sozialleistungen, nicht nur die Spottpreise für Kindergärten oder FDBG-Reisen. Das ist darüber hinaus das vorbildliche Bildungssystem, das hohe Kulturniveau der Menschen, ihre volle Beteiligung am geistigen Leben, die außerordentliche Breite künstlerisch-kultureller, aber auch sportlicher Betätigung. Das ist schließlich vor allem die Tatsache, daß die arbeitenden Menschen in der DDR selbst die Macht ausüben, daß sie die Betriebe besitzen und leiten.

So entsteht ein ganz neues Arbeitsverhältnis, die absolute Sicherheit, nicht im Profitinteresse mißbraucht, nicht als „Ware Arbeitskraft" heute gekauft und morgen auf die Straße geworfen zu werden. Kennzeichnend für die Lebensbedingungen der Menschen in der DDR ist dieses auf Erfahrung begründete Gefühl der Sicherheit, der Ruhe und Zuversicht in die Zukunft, wie es der arbeitende Mensch in der Bundesrepublik Deutschland nicht kennt.

(Hell/Prien, Wo lebt man besser? S. 86 f.)

b) Es gilt: Auch in sozialistischen Ländern müssen riesige Produktionsanlagen ergänzt, ersetzt und reproduziert, und es müssen Organisatoren entlohnt werden: Mit einem vom Erlös der Gesamtleistung abgezweigten ansehnlichen Entgelt. Man nennt es nur nicht „Profit". Man hilft sich so: Weil es kein privates Eigentum an den Produktionsmitteln gebe, existiere keine Ausbeutung; deshalb werde auch kein „Mehrwert" produziert. Da derselbe identisch mit dem Profit sei, könne es auch diesen nicht geben ... Und hier beißt sich die Katze in den Schwanz.

Fassen wir zusammen: Die durch den „Mehrwert" ausgebeutete Arbeiterschicht der westlichen Industrieländer hat real einen ungleich höheren Lebensstandard erreicht als in den sozialistischen Ländern, weil dieses „kapitalistische" System ungleich produktiver ist. Diese hohe Leistungsfähigkeit beruht darauf, daß große Teile des nach marxistischer Auffassung den Arbeitern vorenthaltenen Lohnes für Investitionen verwendet werden, die wiederum die Basis für eine gesteigerte Produktivität bilden.

(Institut der deutschen Wirtschaft, Die neue Linke, Heft 8, S. 8)

III Didaktischer Ort

Die Behandlung des Wirtschaftssystems der DDR wird immer die Ergebnisse der Unterrichtseinheit über ihr **politisches System** einbeziehen müssen (z.B. Rolle der Partei, wirtschaftspolitische Entscheidungsprozesse, die daran beteiligten Institutionen, ihre angebliche Legitimation und Kontrolle, Möglichkeiten zu Selbst- und Mitbestimmung, zu organisierter Interessenvertretung usw.).

In einem anderen Zusammenhang steht die Problematik dieses Themas in den Unterrichtseinheiten **„Zwei deutsche Staaten"** und **„Großmächte"**. Insbesondere ist hier zu fragen nach der Rolle der Sowjetunion in der Wirtschaftsvereinigung Comecon. In der Unterrichtseinheit **„Zwei deutsche Staaten"** wird die Entstehung des Wirtschafts- und Gesellschaftssystems der DDR in ihrem zeitgeschichtlichen Zusammenhang gezeigt (1945–1949–1952). In **„Industrialisierung und Kapitalismus"** soll neben Wirtschaftsliberalismus und der Zeit der Industriellen Revolution (historischer Aspekt) auch die Kritik an der kapitalistischen Wirtschaftsordnung im 19. Jh. und neue Lösungsmöglichkeiten behandelt werden.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Wichtigste **Industriezentren der DDR** und ihre Lage

Wichtigste **Export- und Importgüter der DDR**

Reparationen

Privateigentum – **„Sozialistisches Eigentum":** – „Volkseigentum" (z.B. VEB) – „genossenschaftliches Eigentum" (z.B. LPG)

Verstaatlichung — **Enteignung** — Kollektivierung — **Zentralverwaltungswirtschaft**
Fünfjahres-, Siebenjahres- und Perspektivplan

Plansoll

Prämiensystem, Sozialistischer Wettbewerb

Rolle der Partei (Personalunion Partei- und Wirtschaftsführung), Rolle der Gewerkschaften („Transmissionsriemen")

„NÖSPL", Wirtschaftsreformen (wichtigste Ursachen und Ziele)

Die Arbeitspropaganda in der DDR, die rechtliche Situation des Arbeiters, der sogenannte sozialistische Wettbewerb, die Rolle des Comecon.

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Brüll, W.
Die Wirtschaft der DDR, München 1970.

Freier/Lieber
Politische Ökonomie des Sozialismus in der DDR, Frankfurt/M. 1972.

Gutmann, G.
Grundformen der Wirtschaftsordnung. Wegweiser für die Lehrerfortbildung, hrsg. vom Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 1965.

Häuser, K.
Volkswirtschaftslehre, Fischer Taschenbuch, Bd. 6101.

Hax, K., und Wessels, Th.
Handbuch der Wirtschaftswissenschaften, Köln/Opladen 1966.

Hensel, K.-P.
Grundformen der Wirtschaftsordnung, Marktwirtschaft — Zentralverwaltungswirtschaft, Beck'sche Schwarze Reihe Bd. 95.

DDR-Wirtschaft
Eine Bestandsaufnahme. Fischerbücherei 1971.

Leptin, G.
Die deutsche Wirtschaft nach 1945. Ein Ost-West-Vergleich. Opladen 1970.

Liefmann-Keil, E.
Einführung in die politische Ökonomie. Private Planung — Öffentliche Lenkung. Herder-Bücherei, Bd. 173.

Nawrocki, J.
Das geplante Wunder, Hamburg 1967.

Richert, E.
Das zweite Deutschland. Ein Staat, der nicht sein darf. Fischerbücherei 1964.

Samuelson, P. A.
Volkswirtschaftslehre, Köln 1968.

Schiller, K.
Der Ökonom und die Gesellschaft. Das freiheitliche und das soziale Element in der modernen Wirtschaftspolitik, Stuttgart 1964.

Sohmen, E.
Internationale Währungsprobleme. Eine Einführung, Frankfurt 1964.

Thalheim, K. C., und Höhmann, H. H.
Wirtschaftsreformen in Osteuropa (in: Wissenschaft und Politik, Köln 1969).

Bericht der Bundesregierung und Materialien zur Lage der Nation,
hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (I) (1971 ff.).

Audio-visuelle Medien

Jahresprämie Glücksache (DFF-Ost) (Über das neue ökonomische System)	(35 min)	1973/111 (ASG)
Prisma: Mangelnde Kooperation (DFF-Ost)	(34 min)	1973/163
Prisma: Verstöße gegen Beschlüsse von Partei und Regierung (DFF-Ost)	(40 min)	1973/165
Treffpunkt Berlin: Arbeitsbummelei (DFF-Ost)	(30 min)	1973/205
Wieviel Millionen Mark ... Über Materialökonomie und -vergeudung (DFF-Ost)	(62 min)	1973/227
Wir Eigentümer (DFF-Ost)	(31 min)	1973/231
Erziehen wir Konsumbürger (OFF-Ost)	(34 min)	1974/23
Verdirbt Eigentum den Charakter? (DFF-Ost)	(31 min)	1974/38
Erben der Barone (Landwirtschaft in der DDR — stern-tv-NDR)	(45 min)	1973/63
Vom Preußentum zum Sozialismus? (u.a. über alte und neue Besitzverhältnisse — stern-tv-NDR)	(33 min)	1973/217

Unterrichtshilfen

Elsholz, G./Dörge, F. W.
Sowjetische Wirtschaftspolitik im Wandel. Modellanalysen 16, Leske-Verlag (o.J.).

Grünert/Siegert
Die DDR. Staat, Gesellschaft, Wirtschaft. Materialien zur Gemeinschaftskunde. Diesterweg 1969.

Hoffmann, J.
Zentralverwaltungswirtschaft, Schriften zur politischen Bildung, Diesterweg 1969.

Politik, Gesellschaft und Wirtschaft in der DDR,
am Beispiel der Landwirtschaft der DDR (Unterrichtsmodell in Politische Bildung 2/1972).

Hermann
Wirtschaftsplanung in der DDR. Unterrichtsbeispiel in: Die DDR im sozialkundlichen Unterricht, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1971.

Imperialismus (20)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Historische Voraussetzungen in den zwischenstaatlichen Beziehungen erkennen und berücksichtigen. Außenpolitische Konstellationen und die ihnen zugrunde liegenden Bedingungen als geschichtlich entstanden begreifen; erkennen, daß in außenpolitische Entscheidungen und Zielsetzungen historische Erfahrungen eingehen (IB 1).
- Den Einfluß räumlicher Bedingungen auf zwischenstaatliche Beziehungen kennen (z.B. Bodenschätze, Zugang zum Meer, strategische Positionen, Verkehrsverbindungen) (IB 2).
- Prüfen, inwieweit Zusammenhänge zwischen der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung der einzelnen Staaten und ihrer Außenpolitik bestehen. Erkennen, welche wirtschaftlichen und politischen Interessen außenpolitischen Entscheidungen zugrunde liegen. Fragen, welche dieser Interessen bei der Entscheidung am stärksten berücksichtigt wurden (IB 9).
- Ideologische Rechtfertigungen und Verschleierungen von Interessen in den zwischenstaatlichen Beziehungen erkennen (z.B. „Friedenslager", „Freie Welt", „Imperialisten") (IB 10).
- Rückwirkungen internationaler Machtverhältnisse und Entscheidungen auf die inneren Verhältnisse eines Landes erkennen (z.B. die Funktion eines äußeren Feindbildes im Hinblick auf innere Spannungen; die Folgen des Wettrüstens für wirtschaftliche und gesellschaftliche Verhältnisse; Formen direkter Einflußnahme auswärtiger Mächte) (IB 11).
- Bedingungen und Formen weltwirtschaftlicher Verflechtung (z.B. von internationalen Unternehmungen und von Staaten) sowie deren Auswirkungen auf zwischenstaatliche Beziehungen kennen (IB 4).
- Erkennen, daß unterschiedlicher Entwicklungsstand in verschiedenen Gesellschaften vor allem Ausdruck und Ergebnis unterschiedlicher wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse ist und nicht räumlich oder rassisch determiniert ist (IB 12).
- Interdependenzen und Verknüpfungen zwischen Gebieten unterschiedlichen Entwicklungsstandes erkennen; Formen von Abhängigkeit zwischen entwickelten und unterentwickelten Regionen erkennen und beurteilen (IB 13).
- An historischen und gegenwärtigen Beispielen Ursachen, auslösende Faktoren und Formen der Austragung von interstaatlichen Konflikten kennenlernen (z.B. Handelspolitik, Verträge, Propaganda, Sanktionen, Kriege). Untersuchen, welche alternativen Lösungen denkbar waren bzw. sind (IB 14).
- Erkennen, daß gesellschaftliche Konflikte auf Fremdgruppen projiziert werden können, daß der Abbau von stereotypen Freund- und Feindbildern ein Beitrag zur Friedenssicherung sein kann (IB 16).
- Die Anwendung von Gewalt in zwischenstaatlichen Beziehungen auch unter dem Gesichtspunkt untersuchen, ob sie zur Unterdrückung der Menschenrechte und des Selbstbestimmungsrechts dient oder Ausdruck von Widerstand gegen solche Unterdrückung ist (IB 18).
- Fragen, welche ökonomische Bedeutung die Rüstung innerhalb eines Staates hat, und welche Rolle die bewaffnete Macht spielt (IB 19).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Da „Imperialismus" inhaltlich unterschiedlich verstanden und häufig polemisch verwendet wird, ist zunächst eine **Begriffserklärung** notwendig:

Mit „Imperialismus" ist hier gemeint der Abschnitt in der Entwicklung der Industriestaaten, der durch deren überseeische und kontinentale Expansion auf Grund bestimmter ökonomischer und politischer Prozesse in diesen Staaten gekennzeichnet wird (vom letzten Drittel des 19. Jh. bis zum Ende des 1. Weltkrieges).

Unter „Imperialismus" wird hier also nicht verstanden:

- „jedes Herrschaftsstreben, das den Machtbereich eines Staates auf benachbarte oder fernliegende Gebiete erstrecken will," – weil dadurch die qualitativen Unterschiede zwischen verschiedenen Imperialismen verwischt würden (etwa dem der Römer, dem nationalsozialistischen oder dem „Sozialimperialismus der Sowjetunion");

- das „höchste Stadium des Kapitalismus" seit dem Ende des 19. Jh. bis zur Gegenwart, – weil es in den Bedingungen und Formen der Wirtschafts-, Außen- und Militärpolitik um 1900 und in der Gegenwart wichtige Unterschiede gibt, die eine Unterrichtseinheit „Imperialismus" in dieser Definition nicht sinnvoll machen. Z.B. Unterschiede, die ihre Ursache haben in der russischen Revolution 1917 und dem Entstehen eines antikapitalistischen Staatensystems; in der Auflösung der Kolonialreiche und dem Entstehen der Dritten Welt; in veränderten Formen außenpolitischer Herrschaft und Abhängigkeit; in anderen Regulierungsmöglichkeiten bei inneren Konflikten und Krisen in den Industriestaaten.

Als **unterrichtliche Schwerpunkte** werden vorgeschlagen:

1. Die **innerwirtschaftlichen Bedingungen** imperialistischer Politik in den Industriestaaten. Die Entwicklung der Produktionstechnik und ein starkes Wachstum der Produktion bei relativ statischem Binnenmarkt und ungleicher Einkommensverteilung.

   Das hatte zur Folge einmal Produktion über die inneren Absatzmöglichkeiten bei geringer Konsumkraft hinaus, Wachstumsstörungen und Depressionen.

   Zum anderen Expansion über die Landesgrenzen, Export von Waren und Kapital in Gebiete mit Rohstoffvorräten ohne eigene industrielle Produktion.

2. **Das Verhältnis von Staat und Wirtschaft** hat sich im Vergleich zu liberalen Vorstellungen geändert. Vom Staat werden eine expansive Außenpolitik und Hilfen bei der Sicherung wirtschaftlicher Interessen gefordert (Schutzzölle, politische und militärische Maßnahmen zum Schutz auswärtiger Märkte, Rohstoffe und Investitionen gegenüber Konkurrenten aus anderen Staaten).

   Damit verbunden ist die Aufteilung der Welt in Kolonien und Interessenspären der stärksten Industrieländer und deren politische und militärische Absicherung (durch Rüstung, Bündnissysteme ...). Zugleich dient eine solche Außenpolitik der inneren Integration und Ablenkung von inneren Konflikten.

3. Die Entstehung und Funktion von (nationalen) **Vorurteilen** und die Rolle von **Ideologie** kann am Beispiel „Imperialismus" deutlich werden. Einige Stichworte: sozialdarwinistische Vorstellungen vom „Recht des Stärkeren", vom „Kampf aller gegen alle"; „perfides Albion", „Hunnen"; zivilisatorisches und christliches Sendungsbewußtsein. Auch die Erscheinung „Militarismus" in der Wechselwirkung zwischen Innen- und Außenpolitk könnte hier gezeigt werden (militärische Tugenden in einer Gesellschaft, die Stellung des preußischen Reserveoffiziers ...).

4. **Interstaatliche Konflikte und Krisen**
   Am Beispiel einer der internationalen Krisen seit dem Ende des 19. Jh. (Ursachen und Anlaß des 1. Weltkrieges, aber auch Faschoda, Marokkokrisen, Balkan, Russisch-Japanischer Krieg) könnte exemplarisch ein Konflikt untersucht werden: wie war die Interessenlage der beteiligten Staaten? Gab es kontroverse Interessen innerhalb der einzelnen Staaten (z.B. Sozialdemokratie, Agrarier, Schwerindustrie), welche Interessen setzten sich durch? Militarisierung von Wirtschaft und Gesellschaft; die Rolle der Propaganda, die Erscheinung „Burgfrieden"; die Kriegsbegeisterung 1914 und die Wirklichkeit des Krieges.

   Daneben können charakteristische Versuche zur Verhinderung von militärischen Konflikten bekanntgemacht werden. Pazifistische Bewegungen, internationale Friedenskonferenzen, sozialistische Friedensbemühungen.

5. Die Auswirkungen imperialistischer Politik auf die einstigen **Kolonien** und heutigen **Entwicklungsländer** und auf deren Beziehungen zu den Industrieländern bis heute.

Der Tatbestand von „Unterentwicklung" ist zwar durch imperialistische Politik nicht eigentlich geschaffen, wohl aber verstärkt und im Interesse der Industrieländer ausgenutzt worden.

Inwieweit die Kolonialmächte auch einen Beitrag zur Modernisierung und Selbständigkeit dieser Gebiete geleistet haben, wird auch heute noch unterschiedlich beurteilt (Schul- und Gesundheitswesen, technische Entwicklung).

Kontroverse Standpunkte

1. Unter dem Gesichtspunkt „Imperialismus und Unterentwicklung":

   a) Bei der Ausdehnung Frankreichs handelt es sich nicht um Eroberungs- oder Machtpolitik, sondern darum, „jenseits der Meere in Landstrichen, die gestern barbarisch waren, die Prinzipien einer Zivilisation zu verbreiten ... Es handelt sich darum, in der Nähe und in der Ferne ebenso viele neue Frankreiche zu schaffen. Es handelt sich darum, unsere Sprache, unsere Sitten, unser Ideal, den französischen und lateinischen Namen inmitten der stürmischen Konkurrenz der anderen Rassen, die alle auf demselben Wege marschieren, zu schützen. Die französische Ausdehnung hatte zu allen Zeiten zivilisatorischen und religiös-missionarischen Charakter ...

   Die wirkliche Kolonisation ist die Opfergabe, die das Mutterland den jungen Völkern, seinen Kindern, in sich selber reicht.
   (Gabriel Hanotaux, L'Energie francaise, 1902 G.H.: französischer Außenminister und Geschichtsschreiber.)

   b) „Über die ganze Spanne dieser vier Jahrhunderte hin lag der Gewinn ausschließlich auf einer Seite. Es gab effektiv keine schöpferische Verschmelzung von Kulturen, keinen Austausch von Ideen, keinen gemeinsam erarbeiteten Wohlstand und keine gemeinsame Leistung. Für Europa bedeutete der Handel mit Afrika stets eine Bereicherung, und diese Bereicherung führte Europa schließlich zu neuen und produktiveren Gesellschafts- und Regierungsformen. Die gleiche Verbindung war aber nicht in der Lage, bei den Afrikanern Veränderungen im Gesellschafts- und im Wirtschaftsgefüge einzuleiten, die produktiver und fortschrittlicher waren; im Gegenteil, sie führte bei all jenen Gemeinschaften, die sie erfaßte, zu wirtschaftlicher und politischer Verkrampfung."
   (B. Davidson, Vom Kolonialhandel zur Kolonialisierung, rde, 966.)

2. Denkbar, wenn auch in der hier vorgeschlagenen Jahrgangsstufe schwerer zu überprüfen, wären auch kontroverse Standpunkte unter dem Gesichtspunkt „Imperialismus und Kapitalismus":

   a) „Imperialismus: höchstes Entwicklungsstadium der kapitalistischen Gesellschaftsformation ... Das bestimmende Merkmal des Imperialismus ist die unumschränkte ökonomische und politische Herrschaft der Monopole ... Der Imperialismus ist weiter durch seinen aggressiven, expansionistischen Charakter gekennzeichnet, der aus dem Streben der Monopole und der imperialistischen Mächte nach neuen Rohstoffquellen, Absatzmärkten, Kapitalanlage-Möglichkeiten, Einflußsphären und Militärstützpunkten erwächst und den Militarismus in außerordenlichem Maße entwickelt."

   (Kleines politisches Wörterbuch, Dietz-Verlag, Ost-Berlin 1967.)

   b) „Entgegen dem lange Zeit hindurch fast unbestrittenen Dogma, demgemäß der Imperialismus eine Begleiterscheinung des Kapitalismus sein sollte, scheint er heute mehr und mehr eine unmittelbare Funktion des Nationalismus zu sein. Kapitalinteressen haben nicht nur nachweislich keinen Vorteil vom Imperialismus der Staaten, sondern sind durch ihn vielmehr geradezu bedroht und gefährdet."

   (Th. Geiger, Demokratie ohne Dogma, München 1963, S. 158.)

III Didaktischer Ort

Die Unterrichtseinheit nimmt Fragestellungen aus vorhergehenden auf:

„Kann man Meinungen machen?" und **„Die Presse in der Bundesrepublik"** (Meinungsbildung, Methoden und Techniken von Manipulation); **„Kohle und Erdöl"** und **„Verkehrsmittel und Verkehrswege"** bzw. **„Seehäfen"** (die Bedeutung naturräumlicher Voraussetzungen von Wirtschaft, mit dem Schwerpunkt Bodenschätze und „Verkehrslage"); **„Markt-Macht-Preis"**, wo die hier nur angedeuteten wirtschaftlichen Konzentrationsprozesse Unterrichtsgegenstand sein sollen.

Fragestellungen dieses Lehrgangs werden aufgenommen in **„Großmächte"**, **„Faschismus"** und **„Zwei deutsche Staaten"**, wo Formen und Ziele imperialistischer Politik, interstaatliche Konflikte und ihre Regelung unter den veränderten Bedingungen im 20. Jh. untersucht werden sollen.

In einem engeren Zusammenhang steht diese Unterrichtseinheit zu den Themen „Entwicklungsländer", „Entwicklungspolitik", „Sicherheitspolitik, Wehrdienst und Kriegsdienstverweigerung":

In **„Entwicklungsländer"** sind im Zusammenhang mit den Verhältnissen in den Entwicklungsländern Beispiele für koloniale und imperialistische Politik und ihre Auswirkungen gegeben. Sie sollen aufgenommen und vertieft werden im Hinblick auf die wirtschaftlichen und politischen Bedingungen in den Kolonialmächten und auf die weltpolitische Situation um 1900.

Die Einheit **„Entwicklungspolitik"** hat die gegenwärtigen Beziehungen zwischen Entwicklungs- und Industrieländern zum Gegenstand, die letztlich auf die Zeit des Imperialismus zurückgehen.

Gegenstand des Themas **„Sicherheitspolitik, Wehrdienst und Kriegsdienstverweigerung"** sind internationale Gegensätze und Konflikte, Probleme und Friedenssicherung, Rüstung und Abrüstung in der Gegenwart.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Imperialismus — **Absatzmärkte** — **Rohstoffquellen** — Welthandel — Schutzzölle — **Interessensphäre** — Wettrüsten — Dollarimperialismus — wichtigste Kolonialmächte um 1900 —

C. Rhodes — Ghandi — Alldeutscher Verband —

Propaganda — Nationale Vorurteile — **Rassismus** — Ideologie — Nationalismus —

Pazifismus — Friedensnobelpreis — „Burgfriede" — **1. Weltkrieg 1914/18** — Kriegsfreiwilliger —

Unterentwicklung — Kolonie — „Mutterland" — Monokultur — wichtige Kolonialgebiete um 1900 —

Fertigkeiten

— Arbeit mit einem Historischen Atlas

— Historische Karte:

Auswertung einer Legende — Erklärung thematischer Karten — Verbalisierung eines Kartenbildes

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Albertine, R. v.
(Hrsg), Moderne Kolonialgeschichte. Neue Wissenschaftliche Bibliothek Bd. 39 (1970)

Fischer, F.
Griff nach der Weltmacht, Düsseldorf 1961

Hallgarten, G. F. W.
Imperialismus vor 1914, 2 Bde., 2. Aufl. München 1963

Lenin, W. I.
Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus (1916)

Mandel, E.
Marxistische Wirtschaftstheorie, Bd. 2, Frankfurt 1972

Mommsen, W.C.
Das Zeitalter des Imperialismus, Fischer Weltgeschichte Bd. 28 (1969)

Vilmar, F.
Ursachen und Wandlungen des modernen Imperialismus (in: Senghaas, D. Friedensforschung und Gesellschaftskritik, Fischer-Bücherei, 1973)

Wehler, H.-U. (Hrsg.)
Imperialismus, Neue Wissenschaftliche Bibliothek Bd. 37

Unterrichtshilfen

Zimmermann, L.
Der Imperialismus, Klett, Stuttgart 1969

Helbig, L.
Imperialismus — das deutsche Beispiel, Diesterweg 1968

Das wilhelminische Deutschland
hrsg. v. G. Kotowski u.a. Fischer-Bücherei 1965

Die Zerstörung der deutschen Politik
hrsg. v. H. Pross, Fischer-Bücherei 1959

Historisches Lesebuch Bd. 2 und 3
hrsg. v. G. Kotowski u.a. Fischer-Bücherei 1967

Innenansicht eines Krieges, Deutsche Dokumente 1914—18
hrsg. v. E. Johann, dtv. 1973

Kuhn, A., Haffmann, G., Genger, A.
Historisch-politische Friedenserziehung: Zwei Unterrichtsmodelle: „Behandlung des Ersten Weltkrieges" und „Krieg und Frieden aus der Sicht von Karl Marx" (Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung, Kösel-Verlag 1972)

Hinnenberg, W., u.a
Die Emanzipation der afrikanischen Völker von der europäischen Kolonialherrschaft. In: Gemeinschaftskunde — Hilfen für den Unterricht, Teil U, Lieferung 7. Hamburg 1969

Zur Unterrichtsdurchführung

Je nach der Entscheidung über die bestimmende Fragestellung (in Abhängigkeit von den gewählten Schwerpunkten bei den Themen zur Entwicklungsproblematik und zu Wehrpflicht-, Rüstungsfragen) sind verschiedene Ansätze für den Unterricht an diesem Thema denkbar:

a) Unter der Fragestellung „Interstaatliche Konflikte — Friedenssicherung" die Untersuchung (als Fallanalyse) eines der genannten Krisenfälle (z.B. Faschoda, Julikrise 1914 ...).

b) Unter dem Gesichtspunkt „Friedenserziehung" (dazu die angegebene Unterrichtseinheit von A. Kuhn).

c) Die exemplarische Behandlung des Ausbaus eines Imperiums, etwa Großbritanniens mit seinen inneren Bedingungen, ihren außenwirtschaftlichen und -politischen Folgen und deren Rückwirkungen auf die inneren Verhältnisse.

d) Der unmittelbare Anschluß an das Thema „Entwicklungsländer". Die dort aus der Perspektive der Entwicklungsländer gesehenen Beispiele imperialistischer Politik müßten nun in ihrem Zusammenhang mit den inneren und äußeren Bedingungen der Industrieländer um 1900 gestellt werden.

e) Imperialismus am Beispiel der Kolonialisierung, Aufteilung, Ausbeutung eines Kolonialgebietes, beispielsweise Indiens.

f) Als ergänzende Hinweise für mögliche Einstiege:

- eine aktuelle Konfrontation zwischen Entwicklungsländern und Industrieländern, in denen die Vertreter der ersteren von altem und neuem Imperialismus sprechen und „Wiedergutmachung" fordern (z.B. auf Welthandels- und Weltwährungskonferenz).

  Dazu die Weltkarten von 1970 und 1900 (vgl. detaillierte Angaben im Lehrgang „Entwicklungsländer").

- Berichte über die Wirklichkeit des Krieges (aus den Dokumenten über den 1. Weltkrieg: Innenansicht eines Krieges, dtv. 1973), die die Frage nach Ursachen des Krieges provozieren.

Großmächte (21) USA und UdSSR

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Die ökonomischen und militärischen Grundlagen und die Interessen von Großmächten kennen, deren Bedeutung für die interstaatlichen Beziehungen beurteilen können (IB 7).
- Den Einfluß räumlicher Bedingungen auf zwischenstaatliche Beziehungen kennen (z.B. Bodenschätze, Zugang zum Meer, strategische Positionen, Verkehrsverbindungen) (IB 2).
- Historische Voraussetzungen in den zwischenstaatlichen Beziehungen erkennen und berücksichtigen. Außenpolitische Konstellationen und die ihnen zugrunde liegenden Bedingungen als geschichtlich entstanden begreifen; erkennen, daß in außenpolitische Entscheidungen und Zielsetzungen historische Erfahrungen eingehen (IB 1).
- Andere Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen in ihrer Zielsetzung und Realität erkennen; sie beurteilen nach den jeweiligen Bedingungen und Wertvorstellungen und nach den Voraussetzungen, die sie für die Verwirklichung der Menschenrechte, für Selbst- und Mitbestimmung bieten (IB 3).
- Prüfen, inwieweit Zusammenhänge zwischen der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung der einzelnen Staaten und ihrer Außenpolitik bestehen. Erkennen, welche wirtschaftlichen und politischen Interessen außenpolitischen Entscheidungen zugrunde liegen. Fragen, welche dieser Interessen bei der Entscheidung am stärksten berücksichtigt wurden (IB 9).
- Rückwirkungen internationaler Machtverhältnisse und Entscheidungen auf die inneren Verhältnisse eines Landes erkennen (z.B. die Funktion eines äußeren Feindbildes im Hinblick auf innere Spannungen; die Folgen des Wettrüstens für wirtschaftliche und gesellschaftliche Verhältnisse; Formen direkter Einflußnahme auswärtiger Mächte) (IB 11).
- Die wichtigsten internationalen Zusammenschlüsse kennen (z.B. UNO, Comecon, Nato, EWG), ihre Funktion in den interstaatlichen Beziehungen erkennen (IB 20).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Seit dem Ende des II. Weltkrieges wird die internationale Politik im wesentlichen von den Großmächten USA und UdSSR bestimmt. Zur Orientierung und Urteilsfähigkeit im Bereich interstaatliche Beziehungen sind deshalb Kenntnisse von und Einsichten in die Bedingungen und Interessen dieser Mächte notwendig, die deren Weltmachtstellung ausmachen und erklären. Es wird dazu eine selbständige Unterrichtseinheit vorgeschlagen, weil es in diesem Fall lernpsychologisch und unterrichtsorganisatorisch nicht sinnvoll erscheint, solche Kenntnisse im Rahmen der Untersuchung von Problemen zu erarbeiten, zu deren Analyse und Lösung sie gebraucht werden, etwa im Rahmen der Untersuchung eines internationalen Konflikts.

Bezugspunkt und Kriterium für die Auswahl der Inhalte und Fragestellungen in dieser Unterrichtseinheit sind aber die internationale Politik, die Rolle der Großmächte in ihr und die Zusammenhänge zwischen Innen- und Außenpolitik im Sinne der angegebenen Lernziele (d.h. nicht der Vergleich der Systeme oder länderkundliche Gesichtspunkte).

Dieser Zielsetzung entsprechend sollten folgende Fragen behandelt werden:

- die geographischen Bedingungen des Landes (insbesondere seine Größe, Verkehrsbedingungen, strategische Position, Art der Grenzen, Nachbarländer, Rohstoffreserven, natürliche Bedingungen der Landwirtschaft);
- das ökonomische Potential (insbesondere Stand der Technik, Struktur der Wirtschaft, Grad der Industrialisierung, Energieversorgung, Bruttosozialprodukt, Wachstumsraten, Möglichkeiten der Steigerung des ökonomischen Potentials);
- außenpolitische und außenwirtschaftliche Beziehungen (diplomatische Beziehungen, Bündnisse, Handelspartner, außenpolitische Zielvorstellungen und Interessen);
- das militärische Potential (technische Ausrüstung, Truppenstärke, strategische Konzeptionen, Bündnisse);

- historische Bedingungen (historische Erfahrungen und Traditionen in der Außenpolitik, damit verbundene Zielvorstellungen und Vorurteile/Emotionen, Besonderheiten in der historischen Entwicklung des Landes);
- die Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung und das politische System in ihren charakteristischen Grundzügen, Zielsetzungen und ideologischen Positionen, die sich auf die auswärtige Politik der Mächte auswirken (z.B. wichtigste Entscheidungsinstanzen und Machtverteilung, Bedeutung der öffentlichen Meinung, Loyalität der Bevölkerung, „Kreuzzug für Demokratie", „Vaterland aller Werktätigen" u.ä.).

III Didaktischer Ort

Die Unterrichtseinheit „Großmächte" muß im Zusammenhang zu den Themen zur Internationalen Politik gesehen werden, in denen die hier vermittelten Kenntnisse notwendig sind und angewendet werden sollen: **„Zwei deutsche Staaten"** (24), **„Sicherheitspolitik, Wehrdienst und Kriegsdienstverweigerung"** (25), die Deutschlandpolitik, Kalten Krieg, Entspannungspolitik, Einflußsphären, Bündnissysteme, Sicherheit und Abrüstung zum Gegenstand haben.

Dem Thema „Großmächte" soll vorausgehen die Behandlung der Marktwirtschaft, der Zentralverwaltungswirtschaft, der parlamentarischen Demokratie und der Volksdemokratie (in den Themenvorschlägen 18, 19, 14, 17); daran kann die Charakterisierung der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung der beiden Großmächte anknüpfen.

In der Unterrichtseinheit über Imperialismus und Ausbruch des I. Weltkrieges (20) sind Grundlagen und Mittel von Großmachtpolitik unter anderen historischen Bedingungen behandelt worden. Ein Vergleich damit kann das Charakteristische der heutigen Großmachtpolitik deutlicher machen (z.B. Dualismus, Zusammenhang mit dem „Wettkampf der Systeme", Atomwaffen).

IV Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Bosch, J.
Der Pentagonismus, rororo aktuell 1151 (1969)

Fraenkel, E.
Das amerikanische Regierungssystem, 2 Bde. (1964)

Helms, E.
USA (Edition Zeitgeschichte) (1972)

Hofmeister, B.
Nordamerika, Fischer Länderkunde, Fischer-Bücherei 6125 (1970)

Hofmeister, B./Friese, H. W.
Die USA. Wirtschafts- und sozialgeographische Probleme. Diesterweg 1973

Meyers Kontinente — Meere
Nordamerika-Daten, Bilder, Karten. Mannheim 1970.

Schneider, F.
Die Vereinigten Staaten von Amerika (Geographische Zeitfragen 8) (1969)

Bauer, L.
Die Sowjetunion (Lehrerhandbuch) Oldenburg-Vlg. 19

Grottian, W.
Das sowjetische Regierungssystem, 2 Bde. (1965)

Gitermann, V.
Geschichte Rußlands, 3 Bde. (1972²)

Lieber, H.-J./Ruffmann, K.-H.
Der Sowjetkommunismus, Dokumente, 2 Bde. (1963/64)

Meyers Kontinente und Meere
Sowjetunion, Mannheim 1969

Müller-Temme, E.
Die Sowjetunion (Geographische Zeitfragen 4) (1968)

Länderberichte Osteuropa
Sowjetunion. Hrsg. v. Koordinationsausschuß deutscher Osteuropa-Institute. Hanser-Vlg. 1973

Raupach, H.
System der Sowjetwirtschaft. Theorie und Praxis. rde 296 (1968)

Löwenthal, E./Vogel, H.
Wandel und Beharrung. Sowjetpolitik der siebziger Jahre, Kohlhammer, Stuttgart 1972

Unterrichtshilfen

Dreimal um die Erde
II, S. 77—94, 167—188

Seydlitz, R.
VI, S. 75—95

Klett
7/8, S. 56 ff., 166 ff., 194 ff. 9/10, S. 201 ff.

Westermann, Welt und Umwelt
7/8, S. 234—237; 9/10, S. 302—309

Angermann, E.
Der Aufstieg der Vereinigten Staaten von Amerika I und II (Quellen- und Arbeitshefte, Klett-Verlag)

Informationen zur politischen Bildung
Die Vereinigten Staaten von Amerika (Heft 156, 1973)

Krautkrämer-Tent
Die Vereinigten Staaten von Amerika. Materialien zur Gemeinschaftskunde. Diesterweg 1966

Schlott, G.
Amerika heute (Diesterweg, Schriften zur politischen Bildung, 1972)

Auel/Helbig
Sowjetunion (Gemeinschaftskunde VII, Wochenschau-Verlag 1966)

Haseloff/Mitter/Tent
Die Union der sozialistischen Sowjetrepubliken (Materialien zur Gemeinschaftskunde, Diesterweg 1967)

Informationen zur politischen Bildung
Die russische Revolution I und II (Heft 48/49, 50/51)

Informationen zur politischen Bildung
Die Sowjetunion — Land und Wirtschaft (Heft 139)

Informationen zur politischen Bildung
Geschichte Rußlands und der Sowjetunion (Heft 151)

Raupach, H.
Die Sowjetunion als sozialistischer Wirtschaftsstaat (Fragenkreise. Schöningh 23280)

Karger, A.
Die Sowjetunion als Wirtschaftsmacht, Diesterweg 1970

Hartwich/Horn/Grosser/Scheffler
Politik im 20. Jahrhundert (1964)

Kuhn, R.
Internationale Politik (Schriften zur politischen Bildung, Diesterweg 1967)

Meyer, H.
USA und UdSSR — Entwicklung und Gegenwartsprobleme. Schroedel 1970

Die Welt von heute
Thematische Karten zur Gemeinschaftskunde (mit Textheft). Teil II: USA/Sowjetunion, Hirt-Verlag (1968)

Horn, K.
Die Berlin-Krise 1958/61 (Modelle 6) (1970)

Wochenschau U 11/12
Der Nahostkonflikt (1073)

Audiovisulle Medien

Auf amerikanischen Straßen		FT 601
Das Klima in Nordamerika	(16 min)	FT 791
Ein Arbeitstag in New York	(15 min)	FT 758
Carmel, eine Kleinstadt in den USA	(15 min)	FT 752
Von den Rockies zum Pazifik	(18 min)	FT 2097
Baumwolle aus den USA	(16 min)	FT 2072
Die USA auf dem Wege zur Weltmacht, Teil III, 1918—1941	(17 min)	FT 910
Moskau	(19 min)	FT 574
Menschen in Wolgograd	(24 min)	FT 812
Eine Kolchose in Usbekistan	(17 min)	FT 1264
Wohnen und Freizeit in den Städten Sibiriens		FT 2289
Industrie in der sibirischen Taiga		FT 2300
Mensch und Industrie in Ostsibirien	(24 min)	FT 811
Die Geschichte der UdSSR: Der Untergang des Zarenreiches (1900—1917)	(21 min)	FT 2080
Die Geschichte der UdSSR: Rußland unter Lenin und Trotzki (1917—1924)	(22 min)	FT 2081

Zur Durchführung des Unterrichts

Im Unterricht soll die besondere Fragestellung und die Zielsetzung des Themas immer erkennbar sein. Seine Behandlung sollte an die aktuelle internationale Politik geknüpft werden, beispielsweise an internationale Konferenzen oder Konflikte und die Rolle der Großmächte in ihnen (z.B. Gromyko und Kissinger in Syrien, inwieweit sind dort die Interessen der Großmächte betroffen, wie ist ihr Einfluß zu erklären usw.), und die internationale politische Entwicklung sollte während dieser Unterrichtseinheit immer beobachtet und einbezogen werden.

Historische Beispiele für Großmächte und Großmachtpolitik (z.B. aus den Unterrichtseinheiten „Imperialismus" und „Entwicklungsländer") können neben den charakteristischen Merkmalen heutiger Großmachtpolitik zeigen, daß sich der Kreis der Großmächte ständig gewandelt hat im Zusammenhang mit den jeweiligen Bedingungen von Großmachtpolitik, die hier für die USA und UdSSR behandelt werden sollen.

Reform und Revolution (22)
(Rußland und Deutschland 1917/1918)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Bedingungen politischer Herrschaft kennen (z.B. räumliche, ökonomische, technische, ideelle, historische) (PH 1).
- Funktionen von politischer Herrschaft kennen; prüfen, ob politische Herrschaft im gegebenen Falle Öffentlichen oder Gruppeninteressen dient (PH 2).
- Verschiedene Legitimationen von Herrschaft kennen (z.B. religiöse, rassische, demokratische); sie überprüfen können im Hinblick auf die Interessen, denen sie dienen oder gedient haben (PH 3).
- Erkennen, daß Aufgaben und Formen politischer Herrschaft nicht an sich gegeben sind, sondern in einem ständigen Prozeß der Veränderung und Anpassung an neue Bedingungen stehen (PH 7).
- An historischen Beispielen lernen, wie sich politische Herrschaft verändert hat; Bedingungen und Faktoren von Veränderungsprozessen kennen und erkennen, wie sich Menschen in Entscheidungssituationen verhalten haben, welche Möglichkeiten menschlichen Handelns zwischen Freiheit und Notwendigkeit bestanden (PH 10).
- Erkennen, daß politische Herrschaft mit Interessengegensätzen und Konflikten verbunden ist; Formen der Konfliktaustragung kennen und beurteilen; prüfen, inwieweit in unterschiedlichen politischen Systemen die öffentliche Austragung von Konflikten möglich ist (PH 14).
- Erkennen, daß das Recht ein Instrument von Herrschaft ist, das der Regelung gesellschaftlichen Zusammenlebens und in der Demokratie insbesondere dem Schutz des einzelnen dienen soll; erkennen, daß das Recht auf politischen Entscheidungen beruht und sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung verändert (PH 17).
- Das Spannungsverhältnis zwischen Gesetzlichkeit und Gerechtigkeit in seiner Bedeutung für politisches Handeln erkennen (PH 18).
- Rückwirkungen internationaler Machtverhältnisse und Entscheidungen auf die inneren Verhältnisse eines Landes erkennen (z.B. die Funktion eines äußeren Feindbildes im Hinblick auf innere Spannungen; die Folgen des Wettrüstens für wirtschaftliche und gesellschaftliche Verhältnisse; Formen direkter Einflußnahme auswärtiger Mächte) (IB 11).
- Andere Herrschaftsformen als die der repräsentativen Demokratie kennen (z.B. Formen direkter Demokratie in der Schweiz); ihre Realisierbarkeit und Konsequenzen prüfen (PH 21).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

In dieser Unterrichtseinheit soll verdeutlicht und erkennbar werden, was Veränderung und Veränderbarkeit von Gesellschaft konkret bedeutet.

Es sollen Entscheidungssituationen in der Geschichte untersucht werden, die Komplexität und die Interdependenz der in ihr wirksamen Faktoren (z.B. individuelle, ökonomische, außenpolitische Faktoren).

„Oktoberrevolution" in Rußland und **„Novemberrevolution"** in Deutschland sind bedeutsame **Beispiele** für Versuche, Gesellschaft zu verändern, die etwa zur gleichen Zeit und in der gleichen weltpolitischen Situation, aber unter unterschiedlichen Bedingungen mit unterschiedlichen Methoden und Ergebnissen unternommen wurden. Diese Ergebnisse und die Erfahrungen aus jenen Ereignissen wirken unmittelbar auf die gegenwärtigen politischen Diskussionen und Entscheidungen; aus der Beschäftigung mit ihnen können Hinweise zu Fragen wie beispielsweise den folgenden gewonnen werden:

- Wie können in unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen Veränderungen in Richtung auf Demokratisierung und auf Selbst- und Mitbestimmung erreicht werden?

- Sind solche Veränderungen möglich ohne revolutionäre Veränderungen der bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse, z.B. durch eine Politik der Reformen?
- Können solche Veränderungen erreicht werden ohne die bewußte Zustimmung der Mehrheit der Bevölkerung, z.B. durch eine Gruppe, die glaubt oder vorgibt, als „Vortrupp" im Interesse dieser Mehrheit zu handeln?

Für diese Fragen sind unterschiedliche Bewertungskriterien notwendig, je nachdem, ob es sich – beispielsweise – um eine absolute Monarchie, um eine Diktatur, um eine konstitutionelle Monarchie oder um einen demokratischen Verfassungsstaat handelt.

In einem demokratischen Staat sind Veränderungen mit Zustimmung und Beteiligung der Betroffenen möglich. Unter diesen Bedingungen bedeutet eine Revolution Gewaltanwendung gegen die Mehrheit der Bevölkerung.

Im Sinne der genannten Teilbereichslernziele können beide Revolutionen unter **Fragestellungen** wie den folgenden untersucht werden:

1. – Unter welchen Voraussetzungen fanden gesellschaftliche Veränderungen statt bzw. wurden angestrebt (z.B. in agrarischer oder industrieller Gesellschaft, unter Bedingungen von Rechtsstaatlichkeit, mit Möglichkeiten legaler Opposition ...)?
   - Wer wollte Veränderungen, wer nicht; gab es Privilegien, welche Leistungen entsprachen ihnen? Welche sozialen Gruppen, Interessen und Zielvorstellungen standen sich gegenüber?
   - Welches waren die unmittelbaren Ursachen, die auslösenden Faktoren für Versuche, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu ändern?
   - Welcher Handlungsspielraum und welche Alternativen bestanden?
2. – Was bestimmte Ausbruch und Ablauf der Ereignisse (Massenbewegungen, spontane Aktionen, strategische Planungen einer Führungsgruppe)?
   - Welche Methoden, Techniken und Taktiken der politischen Aktion werden benutzt (Streik, Demonstration, militärischer Aufstand, Terror, Kompromiß ...)?
   - Welche Bevölkerungsgruppen hatten bestimmenden Einfluß auf die Ereignisse (Bauern, Arbeiter, Intelligenz, Militärs, Bürgertum, Adel ...)?
   - Wie verhielt sich die Mehrheit der Bevölkerung; wie informiert, wie beteiligt war sie?
   - Welchen Einfluß hatten außenpolitische Mächte und Interessen?
   - Welchen Einfluß hatten individuelle Faktoren („Rolle der Persönlichkeit" auf beiden Seiten)?
3. – Welche Machtpositionen haben sich als entscheidend erwiesen (Verwaltung, Justiz, Militär und Polizei, Nachrichtenwesen, Verkehr, Wirtschaft ...), welche Veränderungen fanden hier statt?
   - Was wurde erhalten?
   - Welche sozialen oder politischen Gruppen setzten sich durch? Warum setzten sie sich durch?
   - Was hat sich für die einzelnen Gruppen der Bevölkerung geändert, wem nützte die neue Ordnung, wem nicht? Fand die neue Ordnung die Zustimmung der Mehrheit der Bevölkerung?
   - Wie sind die Ergebnisse zu beurteilen im Hinblick auf die unterschiedlichen damaligen Interessen und Ziele, wie unter dem Gesichtspunkt Selbst- und Mitbestimmung, Demokratisierung der Gesellschaft?
4. – Welche Ergebnisse und Entscheidungen dieser Zeit sind heute noch unmittelbar wirksam?
   - Welche Urteile, Meinungen, Legenden gibt es über diese Ereignisse, welche heutigen Interessen stehen jeweils dahinter?

— Inwieweit sind Erfahrungen aus jenen Ereignissen auf die Gegenwart übertragbar, kann aus der Geschichte gelernt werden?

Kontroverse Standpunkte

1. „Mit der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution wurden erstmals die Ideen des wissenschaftlichen Kommunismus verwirklicht ... Die große sozialistische Oktoberrevolution gab der Welt ein Modell für die Lösung der grundlegenden sozialen Probleme: Sturz der Macht der Ausbeuter und Errichtung der Diktatur des Proletariats; Verwandlung des Privateigentums, des Eigentums der Bourgoisie und der Gutsbesitzer in gesellschaftliches, in sozialistisches Eigentum; gerechte Lösung der Agrarfrage zugunsten der Bauern; Befreiung der abhängigen Völker vom nationalen und kolonialen Joch; Schaffung der politischen und ökonomischen Voraussetzungen für den Ausbau des Sozialismus."

   (Thesen des ZK der KPdSU, 1971)

2. Der Ausdruck „Diktatur des Proletariats" ist im Grunde sinnlos, weil „das Proletariat" als solches natürlich keine Diktatur ausüben kann. Es kann sich immer nur um eine Diktatur „im Namen des Proletariats" handeln. Und Lenin gibt das selbst zu, wenn er davon spricht, daß es sich bei der Diktatur des Proletariats um „die Organisierung der Avantgarde der Unterdrückten zur herrschenden Klasse ..." handelt. Die Avantgarde der Unterdrückten ist die leninistische Partei — sie wird also zur herrschenden Klasse —, nicht das Proletariat als solches. Die Diktatur des Proletariats ist in Wirklichkeit die Diktatur der Partei (-führung) im Namen des Proletariats — über das Proletariat.

   (J. Fetscher, Von Marx zur Sowjetideologie)

3. „Im Unterschied zu dem unvorbereiteten, ‚zufällig' ausgebrochenen und nicht zentral gelenkten Februarumsturz (ähnlich wie später die deutsche Novemberrevolution 1918) ist der bolschewistische Oktoberaufstand das klassische Beispiel für eine ‚geplante Revolution', die Kombination von organisierter Verschwörung einer Minderheit mit einer machtvollen, aber unklaren und daher leicht zu manipulierenden Massenströmung. Der Aufstand wurde gemacht von einer Minderheit, die aber mit der Sympathie oder mindestens Neutralität der Mehrheit rechnen konnte. ... ‚Die Mehrheit wird nicht gezählt, sondern erobert' schrieb Trockij in seiner Darstellung der Oktoberrevolution. Dieser dynamische Mehrheitsbegriff, der in einer Revolution allein zählt, machte es nicht erforderlich, daß die Bolschewiki überall und im gesamtnationalen Maßstab die zahlenmäßige Mehrheit des Volkes auf ihrer Seite hatten. Es genügte, wie Lenin es später ausdrückte, ‚im entscheidenden Augenblick, am entscheidenden Punkte ein erdrückendes Kräfteübergewicht zu haben', und dies war im Oktober 1917 der Fall."

   (O. Anweiler, Lenins Machteroberung)

4. Die SPD war 1918/19 nicht in der Lage, die gesellschaftlichen und ideologischen Grundlagen für den neuen Staat zu schaffen: Sie besaß keine alle Bereiche von Staat und Gesellschaft umfassende Konzeption sozialdemokratischer Politik und zeigte sich in vom monarchisch-autoritären Staat geprägten Ordnungsvorstellungen befangen; die Kluft zwischen der großen Utopie einer sozialistischen Zukunftsgesellschaft und der desillusionierenden Wirklichkeit eines geschlagenen, hungernden und zerrissenen Volkes lähmte offenbar jede über die unmittelbaren Anforderungen des Tages hinausgehende Aktivität; die Abhängigkeit von den kaiserlichen Militärs und Beamten ließ ohnehin kaum Spielraum für die Durchsetzung neuer Vorstellungen. Möglicherweise aber hätte eine offene Einschätzung der als bolschewistisch und antidemokratisch disqualifizierten Gruppen und Bewegungen und eine entsprechende Einflußnahme auf sie jene als zwingend angesehene Alternative zwischen einer bolschewistischen Diktatur oder einem Bündnis mit Bürokratie und Armee des Kaiserreiches aufgehoben zugunsten einer dritten Möglichkeit: „einer neuen, volkstümlichen Republik".

   (H. Grebing, Geschichte der deutschen Arbeitsbewegung)

5. „Die Sozialdemokratie hat in den ersten Jahren versucht, vor allem durch ihr konsequentes Festhalten an einer demokratischen Entwicklung, die Einheit des Reiches aufrechtzuerhalten, so daß sich die erheblichen territorialen Verluste auf die durch den Friedensvertrag erzwungenen beschränkten.
Sie hat der Republik eine freiheitliche Verfassung gegeben, auf deren Boden sich ein demokratischer Staat hätte entwickeln können. Sie hat, getreu ihrem Programm und ihrer Tradition, allen Bürgern das Wahlrecht gegeben, um ihnen so die Mitbestimmung ihres Schicksals zu ermöglichen.
Sie hat die Lage der Arbeiterschaft durch sozialpolitische und arbeitsrechtliche Maßnahmen entscheidend verbessert ... Die Weichen zur Entwicklung eines freiheitlichen und demokratischen Deutschlands aus den Fesseln eines Obrigkeitsstaates waren also gestellt. Aber diese Entwicklung bedurfte der Mitwirkung aller Schichten. ... Die Sozialdemokraten überließen dem Volk die Gestaltung seines Schicksals in Freiheit und vertrauten darauf, daß es sie richtig anwenden würde."

(Willi Eichler, 100 Jahre Sozialdemokratie, Bonn 1962, S. 54)

III Didaktischer Ort

Unter chronologischem Gesichtspunkt knüpft die Unterrichtseinheit „Reform und Revolution" an die Unterrichtseinheit über Imperialismus und I. Weltkrieg an, dessen Verlauf und Ergebnisse beide Revolutionen wesentlich beeinflussen.

Verlauf und Ergebnisse beider Revolutionen werden wieder aufgenommen im Thema **„Faschismus"** (23) (seine Entstehungsbedingungen in der Weimarer Republik) und bei der Untersuchung der **Großmacht** Sowjetunion (21).

In der Unterrichtseinheit **„Industrialisierung und Kapitalismus"** (12) werden die Auffassungen von Marx und Engels in Ansätzen dargestellt und die Bedingungen, unter denen sie entstanden.

In der Einheit **„Die Revolution des Bürgertums in Frankreich"** (13) sind dem Schüler bereits einmal revolutionäre Ereignisse bekannt geworden. An die Ideale und an konkrete politische Zielsetzungen dieser Revolution knüpften die bürgerlich-demokratischen und liberalen Gruppen an, die in der deutschen wie in der russischen Revolution eine wichtige Rolle spielten.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Revolution – **Reform** – Staatsstreich – Aufstand – Konterrevolution – **Weltrevolution**

Arbeiter und Soldaten/Bauernräte – Sowjets – Rätedemokratie und Parlamentarische Demokratie – Großgrundbesitz – (Revolution 1905) – (Intelligentsia)

Leninismus – Kaderpartei – („schwächstes Kettenglied") – („permanente Revolution") – Diktatur des Proletariats – Klassenlose Gesellschaft – Enteignung – Privateigentum an Produktionsmitteln – Bolschewiki – Menschewiki – **KPdSU** – Rote Armee – Friede von Brest-Litowsk – Aufstand der Matrosen von Kronstadt – Stalinismus

Monarchie – Kapitulation – Abdankung – Matrosenaufstand in Kiel – **SPD** – (USPD) – Spartakusbund – **KPD** – (DNVP) – Freikorps – Friede von Versailles – (Kriegsschuldfrage) – **Dolchstoßlegende** – „Erfüllungspolitiker" – „Republik ohne Republikaner" – **Weimarer Verfassung**

Oktoberrevolution 1917

Novemberrevolution 1918

V

Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Anweiler, O.
Die Rätebewegung in Rußland 1905–1921 (1958)

Deutscher, I.
Trotzkij (1962/63)

Deutscher, I.
Die unvollendete Revolution 1917–1967 (mit Anhang: Der Verlauf der Revolution 1917) (1967²)

Elben, W.
Das Problem der Kontinuität in der deutschen Revolution. Düsseldorf 1965

Erdmann, K.-D.
Die Zeit der Weltkriege (Gebhardts Handbuch der deutschen Geschichte Bd. 4)

Fischer, L.
Das Leben Lenins (1965)

Gitermann, V.
Geschichte Rußlands, Bd. 3 (1972²)

Hofmann, W.
Stalinismus (in: ders. Stalinismus und Antikommunismus, ed. suhrkamp 222)

Kool, F., und Oberländer, E.
Arbeiterdemokratie oder Parteidiktatur. Reihe: Dokumente der Weltrevolution (1967)

Lenin, W. I.
Aus den Schriften 1895–1923, Hrsg. v. H. Weber, dtv Dokumente 1967

Lieber, H. J., und Ruffmann, K.-H.
Der Sowjetkommunismus, Dokumente, Bd. 1/2 (1963)

Luxemburg, R.
Die russische Revolution (EVA 1963)

Luxemburg, R.
Politische Schriften, Bd. 2 (EVA 1966)

Marcuse, H.
Die Gesellschaftslehre des sowjetischen Marxismus (1964)

Rauch, G. v.
Geschichte des bolschewistischen Rußland (Fischer-Taschenbuch 1963)

Reed, J.
Zehn Tage, die die Welt erschütterten (rororo 1967)

Rosenberg, A.
Geschichte der Weimarer Republik (hrsg. v. Kersten, K., EVA, Frankfurt/M. 1972)

Schapiro, L.
Geschichte der KPdSU (1961)

Tormin, W.
Zwischen Rätediktatur und sozialer Demokratie.
Die Geschichte der deutschen Rätebewegung in der deutschen Revolution 1918/19, Düsseldorf 1954

Unterrichtshilfen

Conert, H.
Der Kommunismus in der Sowjetunion (Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht 10/11 EVA, 1971)

Informationen zur politischen Bildung H. 151
Die Geschichte Rußlands und der Sowjetunion (1972)

Kampmann, W.
Die Geschichte der Sowjetunion. Didaktischer Entwurf (Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für pol. Bildung, H. 1 1964)

Elben, W.
Die Weimarer Republik, Diesterweg (1968[3])

Endlich, H.
Die russische Revolution, Diesterweg (1970)

Anweiler, O.
Die russische Revolution 1905. 1921 Klett o.J.

Haselhoff, W./Mitter, W./Tent, F.
Die Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken, Diesterweg (1970)

Hellmann, M.
Die russische Revolution 1917, dtv-Dokumente 1969[2]

Kotowski, G. (Hrsg.)
Historisches Lesebuch 3 (1914—1933), Fischer-Bücherei (1968)

Krapp, B.
Bauernnot in Rußland und Bolschewistische Revolution, Klett (1966[3])

Ritter, G. A. (Hrsg.)
Die deutsche Revolution 1918—1919, Dokumente, Fischer-Bücherei (1968)

Weber, H. (Hrsg.)
Völker hört die Signale. Der deutsche Kommunismus 1916—1966, dtv-Dokumente (1967)

Audiovisuelle Medien

Geschichte Rußlands 1650—1917 (Trickfilm, 19 min)	FT 701
Zur Geschichte der UdSSR Rußland unter Lenin und Trotzki	FT 2081
Vom Kaiserreich zur Weimarer Republik (30 D, Text)	g 3.8 a/b
Die Weimarer Republik von 1918—1925 (18 min)	FT 669
F. Ebert, Rede in der Nationalversammlung in Weimar am 12. 2. 1919 (5 min)	HTB 233
Krisenjahre der jungen Republik 1919—1923 (19 D, Text)	R 453
Aus den Anfängen der Weimarer Republik Reden von Scheidemann, Noske, Ebert (10 min)	HTB 234

Bemerkungen zur Unterrichtsorganisation

— Der strukturgeschichtlich vergleichende Ansatz dieses Themas enthält für die Unterrichtspraxis Schwierigkeiten. Es müßten verschiedene Lösungen erprobt werden:

Die Behandlung beider Revolutionen nacheinander mit anschließendem Vergleich anhand der Leitfragen; die Behandlung beider Revolutionen in arbeitsteiliger Gruppenarbeit unter den gemeinsamen Leitfragen; die Beschränkung der Arbeit auf eine Revolution, wobei ergänzende Arbeitsaufträge/Berichte zu bestimmten Fragen bei innerer Differenzierung im Sinne eines Additums denkbar sind.

— Die genannten Lernziele und Fragestellungen geben Gesichtspunkte für die Auswahl der Inhalte und für die Frage, in welchem zeitlichen Rahmen sich die Untersuchung der Revolutionen halten sollte. Nach dieser Zielsetzung ist es wichtig, die Entwicklung über die revolutionären Ereignisse im engeren Sinne hinaus zu verfolgen.

So müßte für die Entwicklung in Deutschland deutlich werden, daß es in entscheidenden Positionen (z.B. Wirtschaft, Justiz, Verwaltung, Militär) nach 1918 kaum grundlegende Veränderungen gegeben hat. Für eine Beurteilung der russischen Revolution müßte die Entwicklung zumindest bis zu den Ereignissen im Frühjahr 1921 gesehen werden (X. Parteitag, Aufstand der Kronstädter Matrosen, Arbeiteropposition, Verbot von Fraktionsbildung), möglichst bis zur Herrschaft Stalins.

Nationalsozialismus als faschistische Bewegung (23)

I

Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Bedingungen politischer Herrschaft kennen (z.B. räumliche, ökonomische, technische, ideelle, historische) (PH 1).
- Funktionen von politischer Herrschaft kennen; prüfen, ob politische Herrschaft im gegebenen Falle öffentlichen oder Gruppeninteressen dient (PH 2).
- Verschiedene Legitimationen von Herrschaft kennen (z.B. religiöse, rassische, demokratische); sie überprüfen können im Hinblick auf die Interessen, denen sie dienen oder gedient haben (PH 3).
- An historischen Beispielen lernen, wie sich politische Herrschaft verändert hat; Bedingungen und Faktoren von Veränderungsprozessen kennen und erkennen, wie sich Menschen in Entscheidungssituationen verhalten haben, welche Möglichkeiten menschlichen Handelns zwischen Freiheit und Notwendigkeit bestanden (PH 10).
- Ursachen und Auswirkungen von Konflikten und Krisen in der Produktion kennen und sie im Zusammenhang mit der jeweiligen Wirtschaftsordnung betrachten (z.B. Tarifauseinandersetzungen, Absatzkrisen oder die Bedarfsdeckung in Staaten mit Zentralverwaltungswirtschaft) in zunehmendem Maße Reaktionen des Staates hervorrufen (z.B. Sicherung der Arbeitsplätze und von Steuereinnahmen, Auflagen oder Vergünstigungen im Hinblick auf Ökologie oder Lebensbedingungen der Menschen (Wi 8).
- Erkennen, daß die Sicherung demokratischer Verhältnisse nicht von den verfassungsrechtlichen und institutionellen Regelungen abhängt, sondern auch von Informationsstand und demokratischem Bewußtsein der Bevölkerung (PH 22).
- Einsehen, daß Interessen und Bedürfnisse manipuliert werden können. Methoden und Funktionen von Manipulation kennen und analysieren können; Bereitschaft und Fähigkeit, sich solcher Manipulation zu widersetzen (Ges 7).
- Erkennen, daß gesellschaftliche Konflikte und Zwänge kompensiert und umgeleitet werden können, z.B. auf Minderheiten und Fremdgruppen (Ges 19).
- Verschiedene Systeme von politischer Herrschaft in Gegenwart und Vergangenheit kennen, charakterisieren und beurteilen (PH 11).
- Erkennen, daß politische Herrschaft mit Interessengegensätzen und Konflikten verbunden ist; Formen der Konfliktaustragung kennen und beurteilen; prüfen, inwieweit in unterschiedlichen politischen Systemen die öffentliche Austragung von Konflikten möglich ist (PH 14).
- Erkennen, was Rechtsstaatlichkeit für das Leben des einzelnen und die Situation von Gruppen bedeutet und welche Auswirkungen es hat, wenn in einer Gesellschaft die rechtsstaatlichen Sicherungen zur Wahrnehmung individueller Rechte und unterschiedlicher Interessen fehlen (PH 16).
- Das Spannungsverhältnis zwischen Gesetzlichkeit und Gerechtigkeit in seiner Bedeutung für politisches Handeln erkennen (PH 18).
- Das Recht auf Widerstand und im Falle einer Gefährdung der Rechtsstaatlichkeit die Verpflichtung zum Widerstand als Element demokratischer Herrschaft verstehen (PH 24).
- Prüfen, inwieweit Zusammenhänge zwischen der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung der einzelnen Staaten und ihrer Außenpolitik bestehen. Erkennen, welche wirtschaftlichen und politischen Interessen außenpolitischen Entscheidungen zugrunde liegen. Fragen, welche dieser Interessen bei der Entscheidung am stärksten berücksichtigt wurden (PH 9).
- An historischen und gegenwärtigen Beispielen Ursachen, auslösende Faktoren und Formen der Austragung von interstaatlichen Konflikten kennenlernen (z.B. Handelspolitik, Verträge, Propaganda, Sanktionen, Kriege). Untersuchungen, welche alternativen Lösungen denkbar waren bzw. sind (IB 14).

II

Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

In dieser Unterrichtseinheit soll am Beispiel des Nationalsozialismus nach Bedingungen, Zielen und Erscheinungsformen von faschistischer Herrschaft gefragt werden. Es müßte deutlich werden, daß Faschismus unter veränderten Bedingungen auch veränderte Erscheinungsformen aufweist (z.B. in Südamerika oder in Südeuropa) und daß der Nationalsozialismus eine extreme Ausprägung faschistischer Herrschaft darstellt, die sich durch einige Besonderheiten (z.B. extremen Antisemitismus und Expansionismus) von anderen unterscheidet.

Schüler sollten in die Lage versetzt werden, in tendenziell ähnlichen Bedingungszusammenhängen und Zielsetzungen die Gefahren zu erkennen, die einer demokratischen Gesellschaft von neofaschistischen und rechtsradikalen und linksradikalen Gruppen drohen.

Diesem Ansatz folgen die inhaltlichen Schwerpunkte:

1. Für faschistische Herrschaft charakteristische **ideologische** Merkmale (Verherrlichung der bäuerlichen und kleingewerblichen Lebensform/Nationalismus/Verherrlichung der nationalen Vergangenheit/Antirationalismus/Rassismus/Antikommunismus/Gegnerschaft zu Demokratie und Liberalismus/Verherrlichung der Autorität eines Führers) sollten im Zusammenhang mit ihren politischen Funktionen behandelt werden: der Integration sozial labiler Gruppen, der brutalen Unterdrückung innenpolitischer Gegner und der tendenziellen Aggressivität gegenüber anderen Staaten.

2. Die Darstellung des **Herrschaftssystems** soll außer der formalen Organisation die Methoden der Herrschaftssicherung herausarbeiten: Terror gegenüber politischen Gegnern und Minderheiten, Propaganda und Informationspolitik, scheindemokratische Legitimation durch Plebiszite, Integration großer Bevölkerungsgruppen durch Massenorganisationen. Die übergeordnete Fragestellung sollte sein, was es für den einzelnen bedeutet, wenn Grundrechte nicht anerkannt und das Rechtsstaatsprinzip negiert werden. Diese Fragestellung sollte die Frage nach der Legitimität des Widerstandes unterschiedlicher sozialer Gruppen gegen das Herrschaftssystem einbeziehen.

3. Als **Bedingungen,** die faschistische Herrschaft (insbesondere in Deutschland) ermöglichten, sollten mehrere Faktoren zueinander in Beziehung gesetzt werden:
   - wirtschaftliche Krisenerscheinungen, die insbesondere Unternehmen und soziale Gruppen des Mittelstandes treffen, wirken als auslösendes Moment für das Anwachsen faschistischer Bewegungen,
   - mittelständische Gruppen fühlen sich vom „Großkapital" und „Marxismus" in ihrer Existenz bedroht; die Programme faschistischer Bewegungen versprechen ihnen Schutz;
   - eine starke Arbeiterbewegung (Gewerkschaften, sozialistische und kommunistische Parteien) werden insbesondere in Zeiten von Konjunkturkrisen als Bedrohung der privaten Verfügungsgewalt über Produktionsmittel empfunden;
   - traditionelle Machtzentren (Militär/Bürokratie/Justiz) empfinden die Demokratie als Bedrohung ihrer sozialen Position, sie unterstützen faschistische Bewegungen bzw. leisten ihnen keinen Widerstand;
   - außenpolitische Schwierigkeiten und Gefahren (Verlust früherer Machtpositionen, verlorene Kriege, Besetzungen ...) begünstigen die Propaganda faschistischer Ideologien.

4. Die Auswahl der historischen Fakten und Zusammenhänge sollte unter den genannten Schwerpunkten erfolgen. Sie sollte bei dem Beispiel „Nationalsozialismus" die Zeit zwischen 1919 und 1945 betreffen (Auswirkungen der militärischen Niederlage im I. Weltkrieg, Weltwirtschaftskrise als Konjunkturkrise mit ihren sozialen Folgen/Radikalisierung des politischen Lebens in Deutschland/Anwachsen der NSDAP,

ihre Bundesgenossen, ihre wirtschaftlichen und politischen Ziele/Aufbau des nationalsozialistischen Herrschaftssystems/Erfüllung programmatischer Ziele der NSDAP/Zweiter Weltkrieg: politische und wirtschaftliche Ziele, Anlaß, Terror und Widerstand, Judenverfolgung).

III Didaktischer Ort

Das Thema „Faschismus" ist zu sehen im Zusammenhang mit einer Reihe überwiegend historischer Unterrichtseinheiten.

Dieser Zusammenhang ist nur zum Teil durch Chronologie hergestellt. So werden in der Unterrichtseinheit **„Industrialisierung und Kapitalismus"** soziale Prozesse beschrieben, deren Ergebnisse (z.B. Entstehung des Proletariats, sozialistische Kritik am kapitalistischen System, Arbeiterparteien) ein Teil des Bedingungszusammenhanges für die Entstehung faschistischer Tendenzen und Bewegungen sind. Auf das Thema **„Revolution des Bürgertums in Frankreich"** wird in doppelter Weise Bezug genommen: Zum einen wird dort gezeigt, wie herrschende Gruppen auf die Bedrohung ihrer Privilegien reagieren, zum anderen, welche Funktion und welche Bedeutung Menschenrechte, Verfassung und demokratische Institutionen für das politische Leben haben. Die Einsicht in den zuletztgenannten Punkt wird in „Faschismus" vertieft. Die Themen **„Imperialismus"** (mit der Vermittlung genereller Einsichten in expansive Großmachtpolitik, z.B. Rohstoffquellen im Ausland als Eroberungsziel, Rolle der Ideologie) und **„Reform und Revolution"** (mit den Gesichtspunkten Spaltung der Arbeiterbewegung, Rolle traditioneller Machtzentren und Anfänge der Weimarer Republik/Dolchstoßlegende/Versailles) bereiten Einsichten vor, die in „Faschismus" wieder aufgenommen werden.

In **„Zwei deutsche Staaten"** werden chronologisch anschließend die Folgen des Nationalsozialismus, die sich aus den Ergebnissen des II. Weltkrieges herleiten, beschrieben.

Das politische System der BRD und der DDR und die Organisation **Öffentlicher Aufgaben in der BRD** werden einsichtiger, wenn sie im Zusammenhang gesehen werden mit den Erfahrungen aus der nationalsozialistischen Diktatur und vor allem aus dem Scheitern der parlamentarischen Demokratie in der Weimarer Republik.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Weimarer Republik — **Weltwirtschaftskrise** — **Nationalsozialismus** — Harzburger Front — SA — SS — NSDAP — Gestapo — **Konzentrationslager** — **Führerstaat** — **Antisemitismus** — **Widerstand**

Charakteristische **Ziele und Herrschaftsmethoden faschistischer Bewegungen**

1929 Weltwirtschaftskrise

1933 Machtergreifung, „Ermächtigungsgesetz", Verbot von Gewerkschaften und Parteien,

1939—1945 II. Weltkrieg

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Bauer, O., u.a.
Faschismus und Kapitalismus, Frankfurt/Wien 1967

Bracher, K. D.
Die Auflösung der Weimarer Republik, Villingen 1969

Bracher, K. D.
Die deutsche Diktatur, Köln/Berlin 1969

Broszat, M.
Der Staat Hitlers, München 1969

Grebing, H.
Der Nationalsozialismus, München 1964

Grebing, H.
Aktuelle Theorien über Faschismus und Konservatismus, Urban-Taschenbücher, R. 10. Bd. 854 (1973)

Hallgarten, G. W. F.
Hitler, Reichswehr und Industrie, Stuttgart 1965

Jacobsen, H. A.
Der zweite Weltkrieg, Fischer TB, Frankfurt 1965

Kühnl, R.
Formen bürgerlicher Herrschaft: Liberalismus, Faschismus, Reinbek (rororo aktuell 1971)

Nolte, E.
Die faschistischen Bewegungen, dtv-Weltgeschichte des 20. Jahrh. (1967)

Nolte, E.
Die Krise des liberalen Systems und die faschistischen Bewegungen, München 1968

Rosenberg, A.
Geschichte der Weimarer Republik, Stuttgart 1961

Rothfels, H.
Die deutsche Opposition gegen Hitler, Fischer TB, Frankfurt 1958

Weisenborn, G. (Hrsg.)
Der lautlose Aufstand. Bericht über die Widerstandsbewegung des deutschen Volkes 1933–1945. rororo 507/508 (1962)

Unterrichtshilfen

Conze, Werner
Der Nationalsozialismus, I 1919–1934, und II 1934–1945, Quellen und Arbeitshefte zur Gemeinschaftskunde, Klett (Nr. 4242 und 4243) Stuttgart 5/1966 u. 1967

Hofer, Walther (Hrsg.)
Der Nationalsozialismus, Dokumente 1933–1945, Fischer TB – Frankfurt 1970

Krink, Alfred
Die NS-Diktatur, Materialien zur Gemeinschaftskunde, Diesterweg Nr. 7553, Frankfurt 1970

Lautemann, Wolfgang, und Schlenke, Manfred (Hrsg.)
Geschichte in Quellen, Bd. 5, Weltkriege und Revolutionen 1914–1945, Bayrischer Schulbuchverlag, München 1961

Pross, H. (Hrsg.)
Die Zerstörung der deutschen Politik, Dokumente 1871–1933, Fischer-Bücherei Bd. 264 (1959)

Schuon-Wiehl, A.
Faschismus und Gesellschaftsstruktur, Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 5 (1970)

Faschistische Diktatur in Deutschland
Ursachen und Methoden nationalsozialistischer Herrschaft in Deutschland (in: Politische Bildung 1/1972)

Audiovisuelle Medien

Hitlers Eberswalder Rede vom 27. 7. 1932 (13 min)	T 10005
Rede von Dr. Joseph Goebbels am 27. 7. 1932 in Berlin (6 min)	Tb 242
Goebbels spricht (5 min)	FT 564
Hitler erringt die Macht — 1933 (18 D und Text)	R 456
Regierungserklärung: Aufruf an das deutsche Volk (14 min)	Tb 138
Das Ermächtigungsgesetz (32 min)	Tb 159

Hitler an der Macht (12 min)	FT 558
Die Gleichschaltung (24 min)	Tb 183
Ein Volk, ein Reich, ein Rundfunk (53 min)	Tb 185
Hitler, seine „Bewegung" und die „Volksgemeinschaft" im Bilde der NS-Propaganda I (84 Dias und Text)	g 3.30 a/e
Bückeberg 1935 — Kurzfassung (7 min)	HT 185
Militarisierung des öffentlichen Lebens 1934—1936 (15 D und Text)	R 457
Hitler und die Jugend (8 min)	Tb 164
Judenverfolgung (31 min)	Tb 141
Der 9. November 1938 (15 min)	T 20023
Der 9. November 1938 (50 D und Text)	g 3.36 a/b
Zwischen Nacht und Morgen (34 min)	FT 765
Requiem für 500 000 (30 min)	FT 751
Ein Tag. Ein Bericht aus einem deutschen Konzentrationslager (95 min)	FT 927
Auschwitz, Begegnungen und Gespräche (Tb 26 min)	HTB 188
Dokumente zur Geschichte des Dritten Reiches I und II (Tb 57 min)	HTB 20
Mein Kampf (99 min)	T 0/10 014 u. HT 0/20
Rotation (85 min)	T 0/10 004 u. HT 0/30
Dokumente zur Geschichte des Dritten Reiches III:	
Dem 2. Weltkrieg entgegen (Tb 15 min)	HTB 189
Hitlers Weg zum Krieg (48 D und Text)	g. 3.9. a/b
Hitlers Weg in den Krieg (15 min)	FT 559
Hitlers Überfall auf Europa (17 min)	FT 688
Dem Ende entgegen (23 min)	FT 589
Dokumente zur Geschichte des Dritten Reiches IV:	
Totaler Krieg — totaler Zusammenbruch (Tb 48 min)	HTB 32
Deutsche Wochenschau Nr. 9/1945: Letzte Kriegswochenschau (14 min)	T 10 010
Die Geschwister Scholl (Tb 34 min)	HTB 122
Der 20. Juli 1944 (50 D und Text)	g 3.10 a/b

Zwei deutsche Staaten (24)

Zwischen Kaltem Krieg und Entspannung

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Prüfen, inwieweit Zusammenhänge zwischen der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung der einzelnen Staaten und ihrer Außenpolitik bestehen. Erkennen, welche wirtschaftlichen und politischen Interessen außenpolitischen Entscheidungen zugrunde liegen. Fragen, welche dieser Interessen bei der Entscheidung am stärksten berücksichtigt wurden (IB 9).
- Ideologische Rechtfertigungen und Verschleierungen von Interessen in den zwischenstaatlichen Beziehungen erkennen (z.B. „Friedenslager", „Freie Welt", „Imperialisten") (IB 10).
- Rückwirkungen internationaler Machtverhältnisse und Entscheidungen auf die inneren Verhältnisse eines Landes erkennen (z.B. die Funktion eines äußeren Feindbildes im Hinblick auf innere Spannungen; die Folgen des Wettrüstens für wirtschaftliche und gesellschaftliche Verhältnisse; Formen direkter Einflußnahme auswärtiger Mächte) (IB 11).
- Die ökonomischen und militärischen Grundlagen und die Interessen von Großmächten kennen, deren Bedeutung für die interstaatlichen Beziehungen beurteilen können (IB 7).
- Die wichtigsten internationalen Zusammenschlüsse kennen (z.B. UNO, Comecon/RGW, Nato, EWG), ihre Funktion in den interstaatlichen Beziehungen erkennen (IB 20).
- An historischen und gegenwärtigen Beispielen Ursachen, auslösende Faktoren und Formen der Austragung von interstaatlichen Konflikten kennenlernen (z.B. Handelspolitik, Verträge, Propaganda, Sanktionen, Kriege). Untersuchen, welche alternativen Lösungen denkbar waren bzw. sind (IB 14).
- Möglichkeiten und Grenzen der Koexistenz und Kooperation zwischen Staaten mit unterschiedlichen Gesellschaftssystemen erkennen (IB 17).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Thema dieser Unterrichtseinheit ist die „Deutsche Frage" seit dem II. Weltkrieg in ihrem Zusammenhang mit der Entwicklung des weltpolitischen Gegensatzes zwischen „Ost" und „West", zwischen „kapitalistischen" und „sozialistischen" Staaten.

An der „Deutschen Frage" können die verschiedenen Phasen und Erscheinungsformen dieses Gegensatzes deutlich werden und die Wechselbeziehungen, die zwischen ihnen und der inneren Entwicklung der einzelnen Staaten bestehen:

- Anti-Hitler-Koalition (Festlegung von Einflußsphären der Großmächte, Besatzungszonen in Deutschland);
- die Ereignisse des „Kalten Krieges", Aufrüstung, Bündnissysteme und Blockbildung jeweils mit Einbeziehung der beiden Teile Deutschlands);
- Koexistenz und Entspannungspolitik (atomares Gleichgewicht; wechselseitige wirtschaftliche Interessen; Großmachtinteressen der USA und SU und Status-quo-Politik bei gegenseitiger Nichteinmischung in die Interessensphären, z.B. Vietnam und ČSSR).

Vor diesem Hintergrund, ihn an Beispielen konkretisierend und erläuternd, soll die deutsche Entwicklung untersucht werden:

Nachkriegszeit und Besatzungszonen; der Einfluß auswärtiger Macht und Interessen auf die Grundsatzentscheidungen in beiden Teilen (z.B. parlamentarische Demokratie bzw. Volksdemokratie, Zentralverwaltungswirtschaft bzw. Marktwirtschaft); Mittel der Einflußnahme und Reaktion der Bevölkerung; Integrations- oder Wiedervereinigungspolitik der beiden Teilstaaten;

innerdeutsche Verhandlungen auf der Grundlage des Status quo.

Dabei sollten — auswählend — einige Gesichtspunkte besonders beachtet werden:

1. Möglichkeiten und Grenzen der Versuche, Friedenssicherung und Koexistenz auf dem Wege von Völkerrecht, Verträgen, Sicherheitskonferenzen zu regeln (etwa bei der Untersuchung von Krisen wie der Berliner Blockade oder im August 1961).
2. Die kontroverse Beurteilung von Entspannungspolitik. Sie kann resultieren aus einer unterschiedlichen Sicht der „Herausforderung und Bedrohung durch den Kommunismus" (vgl. Kontroverse 1); aber auch aus dem Standpunkt, Entspannungspolitik sei eine andere Form von Interessenpolitik der Großmächte USA und SU.
3. Die Wechselwirkungen zwischen Innen- und Außenpolitik im Sinne der Lernziele 1, 2, 3.

   Sie zeigt sich einmal in dem unmittelbaren Einwirken äußerer Interessen auf die Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung der beiden Teile Deutschlands, zum anderen in den Auswirkungen von äußeren Spannungen und Konflikten auf die inneren Verhältnisse: Mit dem Hinweis auf tatsächliche oder vorgegebene Bedrohungen wird — unterschiedlich in Form und Ausmaß — die Notwendigkeit von Disziplin und Opferbereitschaft begründet und innere Opposition als Agent des äußeren Feindes verdächtigt, der den notwendigen inneren Frieden gefährdet; Freund-Feind-Schemata werden weitgehend als Erklärungsmodelle benutzt.

   Umgekehrt wirken wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Zielvorstellungen, Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und Organisationen auf Stellungnahmen und Entscheidungen zur Außenpolitik (etwa bei der diplomatischen Anerkennung eines Staates, bei Bündnispolitik, wirtschaftlichen Beziehungen, Kulturaustausch, Militärpolitik).
4. Die Frage nach der Bedeutung des nationalen Elements in der „Deutschen Frage".

   Welche Bedeutung und politische Funktion haben Begriffe wie „Vaterland" und „Nation", wer verwendet sie in welcher Absicht? Welches Gewicht hatten und haben nationale Gesichtspunkte in der Politik der BRD und DDR? Warum soll Wiedervereinigung ein Ziel der deutschen Politik sein?

   Damit kann die Frage nach staatlicher Einheit oder Teilung in der deutschen Geschichte verbunden werden, die immer auch eine Frage der internationalen Interessen und Machtverhältnisse war (z.B. 1648, 1803/06, 1815, 1848, 1870/71).

Kontroverse Standpunkte

1a) „Im Bewußtsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen, von dem Willen beseelt, seine nationale und staatliche Einheit zu wahren und als gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen, hat das Deutsche Volk ..., um dem staatlichen Leben für eine Übergangszeit eine neue Ordnung zu geben, kraft seiner verfassungsgebenden Gewalt dieses Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland beschlossen. Es hat auch für jene Deutschen gehandelt, denen mitzuwirken versagt war. Das gesamte deutsche Volk bleibt aufgefordert, in freier Selbstbestimmung die Einheit und Freiheit Deutschlands zu vollenden."
(Präambel zum Grundgesetz)

1b) „Die Herstellung und Pflege normaler Beziehungen und die Zusammenarbeit der beiden deutschen Staaten auf der Grundlage der Gleichberechtigung sind nationale Anliegen der Deutschen Demokratischen Republik. Die Deutsche Demokratische Republik und ihre Bürger erstreben darüber hinaus die Überwindung

der vom Imperialismus der deutschen Nation aufgezwungenen Spaltung Deutschlands, die schrittweise Annäherung der beiden deutschen Staaten bis zu ihrer Vereinigung auf der Grundlage der Demokratie und des Sozialismus."

(Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 6. April 1968, Artikel 8)

2a) „Entspannungstheoretiker wischen freilich alle diese Tatsachen mit dem Hinweis vom Tisch, die Sowjetunion wolle auf diese Weise ja nur ‚potemkinsche Divisionen' aufbauen, die sie bei den Verhandlungen über die allgemeine Truppenreduzierung sogleich zum Abbau vorschlagen werde.
Abgesehen davon, daß auch dies ein übler Trick wäre, sind westliche Militärfachleute der Meinung, daß solche Argumente in Anbetracht der enormen Aufrüstung des Ostblocks und des militärischen Aufmarsches in der DDR geradezu lächerlich sind.
Ist das – so darf man fragen – die Sprache der Entspannung? Spricht daraus der Geist friedlichen Miteinanders? Ist das nicht vielmehr der Geist jener Blitzkriegsstrategie zur Disziplinierung nicht kapitulationsbereiter Völker, wie sie uns aus dem Jahre 1968 am Beispiel der Tschechoslowakei noch in deutlicher Erinnerung ist?
Es gibt wohl keinen Zweifel, daß der militärische Aufmarsch im Vorfeld der Sowjetunion nicht irgendein Abrüstungsgeplänkel darstellt, sondern vielmehr als Vorbereitung zu jener politischen Operation gedeutet werden muß, die im sowjetischen Sprachgebrauch zu der zynischen Formel gediehen ist: ‚Die Mauer an den Rhein verlegen.'"

(Die Welt, 14. 9. 1973)

2b) „Wir sind durchaus der Meinung, daß es für uns eine kommunistische Gefahr gibt. Das staatssozialistische Gesellschaftssystem der Sowjetunion und ihrer Satelliten hat zwar eine beachtliche Reihe von beispielhaften gesellschaftlichen Errungenschaften aufzuweisen, dennoch stellt es mit seiner Knebelung der Meinungsfreiheit, seiner totalitären Ein-Parteien-Diktatur, seinem doktrinären in Katechismusformen erstarrten Marxismus, seinem bürokratischen Wirtschaftssozialismus ein soziales System dar, durch das entscheidende demokratische Freiheiten und sozialistische Grundsätze bedroht, ja in ihr Gegenteil verkehrt werden ... Diese ‚Gefahr aus dem Osten' ist aber gerade nicht eine militärische, sondern sie ist eine gesellschaftspolitische; sie ist eine ökonomische, ideologische und politische Herausforderung."
(W. Möller/F. Vilmar, Sozialistische Friedenspolitik für Europa, S. 13 f.)

3a) „Das Regierungs- und das Gesellschaftssystem der DDR haben wir immer abgelehnt, und dabei bleibt es. Es ist auch nicht zu erwarten, daß sich an der Ablehnung unserer Verhältnisse durch die Regierung der DDR etwas ändern wird. Aber beide Regierungen haben durch Vertrag beschlossen, sich trotz dieser Gegensätze ihrer Verantwortung zu stellen und auf die Anwendung von Gewalt zu verzichten. Beide müssen den Frieden höher stellen als alle Differenzen.
Das bedeutet für uns: die Erhaltung des Friedens rangiert noch vor der Frage der Nation. Dies ist ein Dienst, den das deutsche Volk den europäischen Völkern leistet.
Nur der lange und mühsame Weg vom Nebeneinander zum Miteinander der beiden Staaten bietet der Nation ihre Chance."

(W. Brandt, Regierungserklärung v. 18. 1. 1973)

3b) „Ich sage hier für meine Freunde und für mich mit allem Nachdruck, mit allem Ernst und leider auch mit der heute nötigen Sorge: Wir, die CDU/CSU, sind nicht bereit, sogenannte Realitäten zu achten, zu respektieren oder gar anzuerkennen, die den Namen „Unrecht" tragen. Wer immer dieser Debatte hier oder im Lande oder draußen in der Welt zuhört, muß wissen, daß dies das letzte, das entscheidende und das nicht aufhebbare Motiv für die Deutschlandpolitik der Christlich-Demokratischen und der Christlich-Sozialen Union ist. Ich setze die Frage hinzu:

Ist hier einer, der ernsthaft vorbringen wollte, daß Unrecht dadurch zu Recht würde, daß es Jahre, ja Jahrzehnte dauert? Ich bitte jeden in diesem Haus, sich zu prüfen. Meine Damen und Herren von der SPD, dies gilt besonders für Sie, weil Sie als Partei die Ehre für sich in Anspruch nehmen dürfen, unter Hitler Tausende von Märtyrern gestellt zu haben. Meine Frage heißt: Ist einer hier bereit, wäre einer hier bereit, seinen Frieden mit Adolf Hitler zu machen, wenn es diesem Mann gelungen wäre, 37 Jahre durchzuhalten? Ich sage nein, ich sage dreimal nein. Aus dem gleichen Grunde kann es keine Anerkennung für neues Unrecht auf deutschem Boden, für Herrn Ulbricht geben."

(v. Guttenberg, am 27. 5. 1970 im Bundestag)

3c) „Im Prozeß der Entwicklung der Arbeiter- und Bauern-Macht und des sozialistischen Aufbaus hat sich die DDR als sozialistischer deutscher Nationalstaat herausgebildet.
Die bürgerliche deutsche Nation, die sich im Prozeß des Übergangs vom Feudalismus zum Kapitalismus entwickelt und im Rahmen eines einheitlichen Staates von 1871 und 1945 bestanden hatte, existiert nicht mehr.
Während der Gegner Beziehungen zur DDR nutzen will, um im Zeichen einer fiktiven ‚nationalen Gemeinsamkeit' die DDR der BRD anzunähern und mit der sozialdemokratischen Gesellschaftstheorie in der DDR Fuß zu fassen, ist unsere Politik darauf gerichtet, solche Beziehungen zur BRD herzustellen, die uneingeschränkt dem Völkerrecht entsprechen, der objektiven und unvermeidlichen weiteren Abgrenzung zwischen den Systemen Rechnung tragen und damit alle Pläne für irgendwie geartete ‚innerdeutsche Beziehungen' durchkreuzen."

(Walter Ulbricht 1971, nach: Die Zeit, 22. 1. 1971)

III Didaktischer Ort

Das Thema schließt chronologisch an **Nationalsozialismus** und den II. Weltkrieg an (23), mit dessen Ausgang die „Deutsche Frage" eine neue Aktualität erhält.
Inhaltlich wird an die Untersuchung der **politischen Systeme der Bundesrepublik Deutschland** (14), der **DDR** (17) und der **Großmächte** (21) angeknüpft, die hier in einem komplexeren Zusammenhang wieder aufgenommen werden: in ihrer internationalen Verflechtung und Zugehörigkeit zu gegensätzlichen gesellschaftlichen Systemen.

In den Themen **„Einkommens- und Vermögensverteilung"** (26) und **„Soziale Schichtung und Mobilität"** (27) werden Entscheidungen aus der Zeit der Entstehung der BRD und der DDR und ihre Folgen untersucht (Währungsreform, Marshall-Plan, Steuerregelung ...).

Eine unmittelbare Verbindung liegt vor zu dem Thema **„Sicherheitspolitik, Wehrdienst und Kriegsdienstverweigerung"** (25), in dem die wirtschaftlichen, rüstungs- und militärpolitischen Aspekte und Folgerungen aus der Beurteilung der internationalen Situation behandelt werden sollen.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Einflußsphäre, bedingungslose Kapitulation, Besatzungszone, Besatzungsmacht, (Aussiedlung), Reparationen, Demontage, **„Kalter Krieg"**, Stalinismus, Antikommunismus, Blockade, Satellitenstaat, Nato, Warschauer Pakt, Währungsreform, Enteignung, Bodenreform, **Marshallplan, Wiedervereinigung**, Alleinvertretung, Status-quo-Politik, „Gleichgewicht des Schreckens", Osthandel, (Atomsperrvertrag), („Wandel durch Annäherung"), Grundlagenvertrag, „Politik der Stärke", **Koexistenz, Entspannungspolitik**, Propaganda

Nation, **Deutsches Reich**, (Nationalstaat), (Kleinstaaterei)

Reichsgründung/Deutscher Nationalstaat (1870/71)

Deutsche Kapitulation, Aufteilung in Besatzungszonen (1945), (Marshallplan 1947), Währungsreform und Berliner Blockade (1948), **Entstehung der BRD und DDR (1949)**, (Koreakrieg 1950—1953).

(XX. Parteitag der KPdSU [1956]), Mauer in Berlin (1961), Vietnamkrieg (1956–75), Okkupation der ČSSR (1968), erste sowjetische Atom- und Wasserstoffbombe (1949/1953)

V Hinweise zur Unterrichtspraxis:

Fachliteraturauswahl

Badstübner/Thomas
Die Spaltung Deutschlands 1945–1949, Berlin-Ost 1966

Homann, W.
Stalinismus und Antikommunismus. Zur Soziologie des Ost-West-Konfliktes (ed. suhrkamp 1968)

Horowitz, D.
Kalter Krieg, Hintergründe der US-Außenpolitik von Jalta bis Potsdam (1969)

Kennan, G. F.
Memoiren eines Diplomaten (1969)

Leonhard, W.
Die Revolution entläßt ihre Kinder (1955)

Ludz, P. Ch.
Deutschlands doppelte Zukunft. Bundesrepublik und DDR in der Welt von morgen, Reihe Hanser, Bd. 148, 1973

Niclauß, K.
Demokratiegründung in Westdeutschland. Die Entstehung der Bundesrepublik von 1945 bis 1949, München 1974

Richert, E.
Das zweite Deutschland. Ein Staat, der nicht sein darf, Fischer-Bücherei 1966

Schweigler, G.
Nationalstaatsbewußtsein in der DDR (Beilage „Parlament", B 28/73)

Seifert, J.
Grundgesetz und Restauration, Darmstadt 1974

Siegler, H. v.
Wiedervereinigung und Sicherheit (1967, 7. Aufl.)

Veiter, Th.
Deutschland, deutsche Nation und deutsches Volk. Volkstheorie und Rechtsbegriff. (Beilage „Parlament" B 11/73)

Vilmar, F./Möller, W.
Sozialistische Friedenspolitik für Europa, rororo 1972

Weber, H.
Von der SBZ zur DDR. 1945–1968, Vlg. für Literatur und Zeitgeschehen, Hannover 1968

Unterrichtshilfen

Thurich, E./Endlich, H.
Zweimal Deutschland, Lehrbuch für Politik und Zeitgeschichte (1973, 4. Aufl.)

Außenpolitik der Bundesrepublik
in: Politische Bildung 2/71

Berlin und die Deutschlandfrage
in: Wochenschau 6 und 7/72

Horn, K.
Die Berlinkrise 1958/61. Zur Funktion der Krise in der internationalen Politik (Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht (6), Frankfurt/M. 1970)

Siewert, R./Bilstein
Gesamtdeutsche Kontakte (Modellanalyse Band 1, Leske-Verlag)

Bodensieck, H.
Die deutsche Frage seit dem II. Weltkrieg (Quellen- und Arbeitshefte, Klett)

Heumann, H.
Deutschland 1945—1965, Quellentexte zur Zeitgeschichte, Hirschgraben 1971

Kuhn, R.
Internationale Politik, Strategie und Taktik im Atomzeitalter, Diesterweg 1967

Fischer, H.-J./Freiwald, H./Hoof, D.
Das Deutschlandproblem in Schulbüchern, Bertelsmann Universitätsverlag 1973

Günther, R./Siebert
Feindbild BRD. Bonn 1973

Kühnl, R. (Hrsg.)
Geschichte und Ideologie. Kritische Analyse bundesdeutscher Geschichtsbücher (S. 127—141) rororo 1973

Audiovisuelle Medien

Deutschland nach der Kapitulation 1945 (15 min)	FT 519
Deutschland 1947—1949 (15 min)	FT 520
Ein neuer Staat entsteht (45 min)	Tb 76
Berlin — Bilder zur Zeitgeschichte (23 min)	R 906
Luftbrücke Berlin (17 min)	FT 1587
Der 17. Juni als Staatsfeiertag (11 min)	Tb 2020
Nicht vergessen (Marshallplan) (17 min)	HT 5
Deutschland aus der Asche (1945—1955)	HSP 0341—0342
Deutschland nach dem Kriege I (64 min)	T 0/20071
Deutschland nach dem Kriege II und III (70 min)	T 20071
KZ-Schergen — Der Prozeß gegen Sorge und Schubert 1958/59 (36 min)	T 0/20007
Die Spaltung Berlins (36 min)	HTB 195
Berlin wird blockiert (32 min)	HTB 355
Der 17. Juni 1953 (23 Bild. + Text)	Fr 3
Der 17. Juni 1953 (36 min)	HTB 117
Berlin, 13. August 1961 (60 Bild. + Text)	g 3.29 a/b
Berlin, 13. August 1961, Dokumentarbericht (39 min)	HTB 240
Mitten in Deutschland — Mitten im 20. Jh. (Die Zonengrenze) (64 Bild. + Text)	Bo 9
Barrikaden eines Zeitalters (u.a. über die Mauer) (DFF-Ost) (35 min)	1973/14 (ASG)
Fremd im eigenen Land (über das Auseinanderleben der Deutschen in Ost und West, zwei Teile; BRD-Produktion) 28 und 37 min	1973/76 u77
Sonntagsgespräch im DFF-Ost: Bonn gegen Entspannung (30 min)	1973/182
Antikommunismus in der BRD (30 min)	1973/181
Verhältnis zwischen BRD und DDR (30 min)	1973/186

Hinweise zur Durchführung

1. Dieses Thema muß mit der Unterrichtseinheit „Wehrpflicht" abgestimmt werden. Die Schwerpunkte beider Themen sind teilweise austauschbar, insbesondere die hier vorgeschlagenen Punkte 1 und 2.
2. Als Einstiegsmöglichkeiten sind denkbar
   - die aktuellen Kontroversen über Ost- und Deutschlandpolitik, über „Anerkennung" und Grundlagenvertrag (s. Kontroverse 1 und 2);
   - Konflikte im Zusammenhang mit der „Deutschen Frage", z.B. Berliner Blockade oder Mauerbau, die in die Verflechtung mit internationalen Interessen einführen;

- die nationale Frage; was ist das, „Deutschland"? Präambel des Grundgesetzes, BVfG zum Grundvertrag; Umfragen über Wiedervereinigung, unterschiedliche Einstellungen zwischen den Generationen; Deutschland auf historischen Karten;
- der chronologische Anschluß an die Unterrichtseinheit über Nationalsozialismus und 1. Weltkrieg.

3. Man wird sich immer daran erinnern müssen, daß 1945 für Schüler recht entfernte Geschichte ist.
4. Die vorhandenen Lernbücher, Veröffentlichungen zur politischen Bildung, Filme und Tonbänder zu diesem Thema sollten daraufhin überprüft werden, inwieweit sich die im 3. Schwerpunkt beschriebenen Erscheinungen auch hier niedergeschlagen haben.

Sicherheitspolitik, Wehrpflicht und Kriegsdienstverweigerung (25)

I Teilbereichslernziele

- Prüfen, inwieweit Zusammenhänge zwischen der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung der einzelnen Staaten und ihrer Außenpolitik bestehen. Erkennen, welche wirtschaftlichen und politischen Interessen außenpolitischen Entscheidungen zugrunde liegen. Fragen, welche dieser Interessen bei der Entscheidung am stärksten berücksichtigt wurden (IB 9).
- Ideologische Rechtfertigungen und Verschleierungen von Interessen in den zwischenstaatlichen Beziehungen erkennen (z.B. „Friedenslager", „Freie Welt", „Imperialisten") (IB 10).
- Rückwirkungen internationaler Machtverhältnisse und Entscheidungen auf die inneren Verhältnisse eines Landes erkennen (z.B. die Funktion eines äußeren Feindbildes im Hinblick auf innere Spannungen; die Folgen des Wettrüstens für wirtschaftliche und gesellschaftliche Verhältnisse; Formen direkter Einflußnahme auswärtiger Mächte) (IB 11).
- Fragen, welche ökonomische Bedeutung die Rüstung innerhalb eines Staates hat und welche Rolle die bewaffnete Macht spielt (IB 19).
- Funktionen von politischer Herrschaft kennen; prüfen, ob politische Herrschaft im gegebenen Falle öffentlichen oder Gruppeninteressen dient (PH 2).
- Den Begriff „Öffentliche Interessen" und seine Verwendung kennen ; untersuchen, welche Aufgaben in modernen Industriegesellschaften im öffentlichen Interesse liegen (PH 4).
- Erkennen, daß der Frieden nicht durch die Verhinderung von Kriegen angestrebt werden muß, sondern auch durch die zunehmende Verwirklichung der Menschenrechte, durch sozialen Ausgleich und durch die Beseitigung von innergesellschaftlichen Widersprüchen und Ungerechtigkeiten (IB 15).
- Erkennen, daß gesellschaftliche Konflikte auf Fremdgruppen projeziert werden können, daß der Abbau von stereotypen Freund- und Feindbildern ein Beitrag zur Friedenssicherung sein kann (IB 16).
- Die Anwendung von Gewalt in zwischenstaatlichen Beziehungen auch unter dem Gesichtspunkt untersuchen, ob sie zur Unterdrückung der Menschenrechte und des Selbstbestimmungsrechts dient oder Ausdruck von Widerstand gegen solche Unterdrückung ist (IB 18).
- Die ökonomischen und militärischen Grundlagen und die Interessen von Großmächten kennen, deren Bedeutung für die interstaatlichen Beziehungen beurteilen können (IB 7).
- Den Einfluß räumlicher Bedingungen auf zwischenstaatliche Beziehungen kennen (z.B. Bodenschätze, Zugang zum Meer, strategische Positionen, Verkehrsverbindungen) (IB 2).
- Möglichkeiten und Grenzen der Koexistenz und Kooperation zwischen Staaten mit unterschiedlichen Gesellschaftssystemen erkennen (IB 17).
- Die wichtigsten internationalen Zusammenschlüsse kennen (z.B. UNO, Comecon/RGW, Nato, EWG), ihre Funktion in den interstaatlichen Beziehungen erkennen (IB 20).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Die Thematik „Wehrpflicht und Kriegsdienstverweigerung" betrifft Schüler der hier vorgeschlagenen Jahrgangsstufen als potentielle Wehrpflichtige unmittelbar. Ziel des Unterrichts müßte es sein, ihnen Kenntnisse, Problembewußtsein und Beurteilungskriterien zu vermitteln, die eine selbständige Entscheidung möglich machen.

Diese Thematik steht in besonderem Maße in einem engen Zusammenhang mit anderen Themen, insbesondere mit „Öffentliche Aufgaben in der Bundesrepublik Deutschland", „Imperialismus und I. Weltkrieg", „Großmächte und interstaatliche Konflikte", „Zwei deutsche Staaten — Vom Kalten Krieg zur Entspannung", „Konjunkturpolitik".

Bei den Planungen und inhaltlichen Entscheidungen zum Thema „Wehrpflicht und Kriegsdienstverweigerung" müssen deshalb die Schwerpunkte bei der Behandlung der genannten Themen beachtet werden. Unter diesem Gesichtspunkt muß aus den im folgenden vorgeschlagenen Fragestellungen und Inhalten **ausgewählt** werden.

1. **Zielsetzung und Selbstverständnis der Bundeswehr**
   Das Grundgesetz (Art. 26 und 87 a) weist der Bundeswehr eine defensive Aufgabe zu. Im Rahmen der Nato und der Strategie der Abschreckung soll sie einen möglichen Gegner davon abhalten, militärische Gewalt anzudrohen oder anzuwenden und damit der Bundesrepublik die notwendige politische Handlungsfreiheit sichern.

   Die Organisation der Bundeswehr beruht auf dem Prinzip der Wehrpflicht, das ergänzt wird durch das Recht, aus Gewissensgründen den Kriegsdienst mit der Waffe zu verweigern (Art. 4 und 12a). Das Grundgesetz ordnet die Bundeswehr ein in den demokratischen und sozialen Rechtsstaat, sie ist ein Teil der Exekutive und unterliegt parlamentarischer Kontrolle. Ihre innere Ordnung soll sich orientieren an dem Leitbild des „Staatsbürgers in Uniform" und dem Prinzip der Inneren Führung.

   Dabei müßten auch die Schwierigkeiten, die mit der Realisierung dieser Grundsätze verbunden sind, erörtert werden: inwieweit werden sie von politischen und militärischen Traditionen hervorgerufen, inwieweit von der Eigengesetzlichkeit militärischer Organisationen, die, nach der Meinung mancher Militärs, eine Demokratisierung nicht zulassen. Diese Fragen sind wichtig, sowohl im Hinblick auf die Möglichkeit, Militär auch innenpolitisch einzusetzen (Kronstadt, Chile), als auch im Hinblick auf verbreitete Vorurteile gegenüber Militärs.

2. **Die internationalen politischen Bedingungen,** die dem Entstehen und der Zielsetzung der Bundeswehr zugrunde lagen und liegen (Ausgang des II. Weltkrieges — Phase des „Kalten Krieges", Teilung Deutschlands und Wiederbewaffnung im Rahmen von Nato und Warschauer Pakt — atomares Gleichgewicht der Supermächte und Ansätze zu Entspannungspolitik und Abrüstung).

   Dabei können Fragen wie die folgenden untersucht werden:
   Inwieweit geht von der SU und ihren Verbündeten eine militärische Bedrohung aus? Verfolgen sie eine aggressive Zielsetzung oder eine Status-quo-Politik? Welche Chancen haben Sicherheits- und Abrüstungskonferenzen und Versuche vertraglicher Sicherung des Friedens?

   Kann Entspannungspolitik auf Rüstung verzichten? Gibt es Möglichkeiten waffenlosen „zivilen Widerstandes" und „sozialer Verteidigung" (Ebert) im Falle einer Aggression?

3. **Die Kosten der Verteidigung, Rüstung und Wirtschaft**
   Dazu müßten zunächst Vorstellungen von der Größenordnung der Aufwendungen für Rüstung gewonnen werden, z.B.
   - im Vergleich zu anderen Posten des öffentlichen Haushalts,
   - im Vergleich der Rüstungsausgaben der Industrieländer mit der wirtschaftlichen Entwicklungshilfe der Industrieländer,
   - im Vergleich der Rüstungsausgaben der beiden Militärblöcke.

   Weiter könnte nach der Bedeutung der Rüstungswirtschaft für wirtschaftliches Wachstum gefragt werden, nach den Wirtschaftsbereichen, die z.T. von Rüstungsaufträgen abhängig sind, nach der Bedeutung des Exports von Rüstungsgütern, nach den Möglichkeiten von Kontrolle bei der Vergabe von Rüstungsaufträgen.

4. **Menschliche Aggressivität und internationale Politik**
   Hier könnten Ergebnisse der Friedensforschung und der Politischen Psychologie eingebracht werden, z.B. die Rolle von Vorurteilen und stereotypen Freund- und

Feindbildern, die Kompensation innerer Konflikte durch Übertragung auf äußere Feinde.

5. **Moral und Kriegsdienst**
Das Problem der Gewissensentscheidung, die im Zentrum der gesetzlichen Regelung von Wehrpflicht und Kriegsdienstverweigerung steht: darf ein Soldat, sanktioniert durch den Staat, im Ernstfall andere Menschen töten? Auch die Problematik „gerechte und ungerechte Kriege" kann hier erörtert werden.

6. **Militärisch-strategische Gesichtspunkte**
Strategische Konzepte (z.B. Abschreckung, Volkskrieg) und Waffensysteme, unterschiedliche Möglichkeiten militärischer Organisation (etwa Wehrpflicht und Berufsarmee), die militärischen Potentiale der Militärbündnisse (Warschauer Pakt, Nato, Seato) können dabei untersucht werden im Zusammenhang mit der politischen und wirtschaftlichen Struktur der jeweiligen Staaten.

7. Zu allen genannten Gesichtspunkten kann **Geschichte** wichtige Einsichten vermitteln.

Das Entstehen und die Austragung von Konflikten, Versuche, gewaltsame Lösungen zu verhindern (durch Diplomatie, Abschreckung, pazifistische Bewegungen ...) können von ihren Ergebnissen und Auswirkungen her betrachtet werden; der Zusammenhang zwischen Innenpolitik und außenpolitischen Konflikten kann aus der Distanz deutlicher werden, ebenso die Kriegsbegeisterung von Menschen und ihre Ursachen. Das Prinzip der inneren Ordnung der Bundeswehr wie auch ihre inneren Probleme können verständlicher werden, wenn sie verglichen werden mit der Stellung des Militärs in anderen Gesellschaften, mit der Bedeutung militärischer Tugenden im Zivilleben (beispielsweise des wilhelminischen Deutschlands).

Auch der mögliche Einsatz von Streitkräften gegen innenpolitische Gegner kann an geschichtlichen Beispielen gezeigt werden.

Kontroverse Standpunkte

1a) Die Bundeswehr ist vom Bundestag durch Gesetz geschaffen worden. Sie entspricht dem Sicherheitsbedürfnis der Bevölkerung und gewährleistet Frieden in Freiheit und Rechtsstaatlichkeit. Der Schutz vor Gewalt ist ein legitimes Bedürfnis und ein Recht jeder Gesellschaft. Der Bürger ist deshalb verpflichtet, die Verfassung gegen Gewalt zu sichern und notfalls zu verteidigen. Die Sicherheit der BRD ist abhängig vom Gleichgewicht der militärischen Kräfte. Die Verteidigungsbereitschaft der Bundesrepublik und ihre Zugehörigkeit zur Nato haben Frieden und Sicherheit bewahrt.

1b) Das Vorhandensein von Waffen zur Kriegsverhinderung schließt die Möglichkeit ihrer Anwendung nicht aus. Die Folgen organisierter Gewalt sind Kriege mit der Konsequenz von Tod und Vernichtung. Deshalb ist jede Anwendung von Gewalt und die Vorbereitung darauf aus sittlichen Gründen abzulehnen. Jedem Bürger, der vor der Frage steht, in einem möglichen Krieg töten zu müssen, räumt das Grundgesetz ein, den Kriegsdienst mit der Waffe aus Gewissensgründen zu verweigern.

2a) „Der Krieg ist für die Kommunisten eines der wichtigsten Werkzeuge der Revolution ... Für Lenin war der Krieg ‚die Hebamme der Revolution', weil er die Massen diszipliniere, im Gebrauch der Waffen übe und das revolutionäre Bewußtsein wecke. Im Krieg sei dem Proletariat seine Situation als Ausbeutungsobjekt besonders aufreizend vor Augen zu stellen und besonders leicht sei seine Empörung zu wecken, daß er für die falsche Sache sterbe ... Diese Ideen wurden zu Ecksteinen seiner Revolutionsstrategie und blieben bestimmend für alle, die an seinem organisatorischen und strategischen Modell geschult wurden."

(K. Obermann, Verteidigung, Stuttgart 1970, S. 66f)

2b) „Gilt die allen bisherigen Planungen zugrunde liegende Annahme von der militärischen Bedrohung aus dem Osten noch? Ich sage: nein. Daran ändert auch gelegentliches Säbelrasseln bei Manövern der Warschauer-Pakt-Staaten nichts. Die Wahr-

scheinlichkeit einer sowjetischen Aggression ist äußerst gering, die anderen Ostblockstaaten eingeschlossen. Ein Nebeneinander von Kapitalismus und Sozialismus ist zu erwarten."

(G. Nollau, Bundesamt für Verfassungsschutz, in „stern", 28. 5. 67)

III Didaktischer Ort

Das Thema „Sicherheitspolitik, Wehrpflicht und Kriegsdienstverweigerung" soll nach der vorgeschlagenen Sequenz an das Thema **„Zwei deutsche Staaten"** (24) anschließen. Hier wird die Deutsche Frage in ihrem weltpolitischen Zusammenhang mit den beiden Bündnissystemen behandelt; es werden die politischen Voraussetzungen gezeigt, auf denen die Wiederbewaffnung der beiden deutschen Staaten, die Aufgaben und das Selbstverständnis der Bundeswehr und Volksarmee beruhen, und von wo aus sie heute („Entspannung") auch in Frage gestellt werden können. Die Fragen der inneren Struktur („Staatsbürger in Uniform", Primat der Politik, parlamentarische Kontrolle) weisen auf die Themen **„Das politische System der Bundesrepublik Deutschland"** (14) und **„Öffentliche Aufgaben in der Bundesrepublik Deutschland"** (15), als ein Teil derer die Bundeswehr zu verstehen ist. Dieser Bereich (z.B.: Umweltschutz, Bildungspolitik) müßte einbezogen werden, wenn die Frage der Verteidigungskosten beurteilt werden soll.

„Rüstungswirtschaft" kann auch in den Unterrichtseinheiten, die sich mit **„Konjunkturpolitik"** (28) und **„Grenzen des Wachstums"** (30) befassen, behandelt werden; hier wird die Einschätzung von Rüstungswirtschaft und Rüstungsgeschäft angemessener möglich sein.

Das Thema **„Imperialismus"** (20) hat die Konflikte zwischen den Industriestaaten um 1900 bis zum I. Weltkrieg zum Gegenstand. Vergleiche könnten allgemeine Einsichten in die Problematik interstaatlicher Konflikte und in das Besondere der gegenwärtigen Situation möglich machen.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Freiheitlich-demokratische Grundordnung der BRD Art. 26; Art. 87a; Art. 3; Art. 12a, Abs. 1 und Abs. 2 GG. Supranationale Zusammenschlüsse: **Nato, Warschauer Pakt, Wehrpflicht, Kriegsdienstverweigerung**, Zivildienst/Ersatzdienst; Kriegsdienst, Friedensdienst, Angriffskrieg, Spannungsfall, Verteidigungsfall;
Verteidigungs- und Abwehrbereitschaft,
Primat der Politik,
Abschreckung, „Gleichgewicht des Schreckens",
Wettrüsten, militärisches Gleichgewicht,
Krisenmanagement, Eskalation, Deeskalation,
Verteidigungsetat,
Rüstung, Abrüstung,
Pazifismus,
Friedensforschung,
Friedens- und Sicherheitspolitik,
Befehls- und Kommandogewalt,
Wehrbeauftragte, **Staatsbürger in Uniform**, Innere Führung, Wehrgerechtigkeit.

Auskunfts- und Informationsstellen wie z.B. Wehrdienstberatung, Bundeswehr-Auskunftsstelle, Kriegsdienstverweigerungsverband kennen.

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Baudissin, W. Graf von
Soldat für den Frieden, München 1970

Kriegsdienstverweigerung
Gegen Militarisierung der Gesellschaft. Hrsg. v. Haug/Maessen, Fischer Bücherei 1973

Obermann, E.
Verteidigung, (1970)

Seidler, F. W./Reindl, H.
Wehrdienst und Zivildienst (1971)

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung
Weißbuch 1971/72

Hallgarten, G.
Das Wettrüsten, Seine Geschichte bis zur Gegenwart, Frankfurt 1967

Henning, E.
Die Rüstungsgesellschaft und ihre Kosten, in Krippendorf, E. (Hrsg.), Friedensforschung, Köln 1968

Schlott, G.
Wettrüsten und Abrüstung im Atomzeitalter, Opladen 1968

Vilmar, F.
Rüstung und Abrüstung im Spätkapitalismus 1970

Schwarz, H. D./Haftendorn, H.
Europäische Sicherheitskonferenz, Opladen 1970

Ebert, Th.
Wehrpolitik ohne Waffen. Vom passiven Widerstand zur sozialen Verteidigung, Opladen 1972

Hacker, F.
Terror, Wien 1973

Mitscherlich, A.
Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität, Frankfurt 1969

Nutz/Stumpf/Weinzierl
Friedensfähigkeit und politisches Lernen, Starnberg 1973

Senghaas, D. (Hrsg.)
Friedensforschung und Gesellschaftskritik, Fischer-Bücherei 1973

Weizäcker, C. F. von (Hrsg.)
Kriegsfolgen und Kriegsverhütung, Hanser-Vlg. 1970

Unterrichtshilfen

Schamhorn, W./Schmitt, Th.
Wehrkunde — Militär in den Schulen, Köln 1972

Schierholz, H.
Wehrbereitschaft — Ziel politischer Erziehung? Heidelberg 1972

Informationen zur politischen Bildung
Friede und Sicherheit I/II (Heft 149 und 150) 1972

Bundeszentrale für politische Bildung
Probleme der Friedenserziehung, Bonn 1970 (Schriftenreihe H. 90)

Horn, H.
Sicherheit in Europa, Planspiel im Themenbereich „Intergesellschaftliche Konflikte" (Modelle für politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht, Modell 22) Frankfurt/M. 1973

Kuhn, A./Haffmanns, G./Genger, A.
Historisch-politische Friedenserziehung, Reihe Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung, Kösel-Vlg. 1972

Schlott, G.
Die Nato — Auflösung oder Reform? Modellanalysen, Leske-Vlg. 1972

Lernbücher

Greiffenhagen, M., u.a.
Sozialkunde, Klett-Vlg. (1972) S. 192—204

Audiovisuelle Medien

Harakiri Whoom	TO/20073
Die Brücke	FT 1632
Wer will unter die Soldaten?	FT 2035

Hinweise zur Durchführung des Unterrichts

Eine Beteiligung von Jugendoffizieren der Bundeswehr und von Vertretern des Verbandes der Kriegsdienstverweigerer würde duch den Praxisbezug und die kontroverse Behandlung des Themas den Zielen des Politikunterrichts entsprechen.

Anschriften:

Jugendoffizier Standortkommando Hamburg
2 Hamburg 13, Sophienterrasse 14 (Tel. 44 12 61 App. 435/253)

Wehrdienstberatungsoffizier im Wehrbereich 1
2 Hamburg 13, Sophienterrasse 14 (Tel. 44 12 01 App. 392/425)

Verband der Kriegsdienstverweigerer
2 Hamburg 36, Große Bleichen 23 (Tel. 34 66 79)

Einkommens- und Vermögensverteilung (26)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Folgen wirtschaftlicher Entwicklungen für Einkommen und Vermögensbildung verschiedener Schichten der Bevölkerung erkennen (Wi 29).
- Erklärungen und Rechtfertigungen für wirtschaftliche Vorgänge kennen und lernen, sie daraufhin zu prüfen, inwieweit in ihnen partikuläre Interessen als Gesamtinteressen ausgegeben werden (Wi 9).
- Die eigene Position in der Wirtschaftsgesellschaft erkennen; wissen, daß über den Zusammenschluß mit gleichermaßen Betroffenen eine Chance zur Interessenwahrnehmung besteht (Wi 24).
- Methoden zur Durchsetzung von wirtschaftlichen Interessen und Formen der Austragung von Konflikten im Produktionsbereich kennen; untersuchen, inwieweit über die Austragung solcher Konflikte ein Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheit geleistet werden kann (Wi 28).
- Erkennen, daß die Verminderung von sozialer Ungleichheit nicht nur von wirtschaftlichem Wachstum und der Steigerung der Produktivität abhängig ist, sondern auch von den jeweiligen Besitz- und Herrschaftsverhältnissen (Wi 11).
- Maßnahmen des Staates zur Verwirklichung des Sozialstaatsgedankens des Grundgesetzes erkennen (z.B. Vermögensbildung, Steuerpolitik, Sozialversicherung); die tatsächlichen Fortschritte erkennen und die Chancen beurteilen, auf diesem Wege soziale Ungleichheit weiter abzubauen (Wi 18).
- Maßnahmen und Modelle zur Vermögensbildung kennen; ihre Möglichkeiten im Hinblick auf eine gerechtere Einkommens- und Vermögensverteilung beurteilen können (Wi 30).
- Die Verwirklichung des Sozialstaatspostulats danach beurteilen, inwieweit soziale Ungleichheit durch soziale und wirtschaftliche Reformen vermindert wurde und vermindert wird.

  Die Verwirklichung von Sozialstaatlichkeit in verschiedenen Staaten kennen (Wi 19).
- Erkennen, daß die Bedürfnisse des einzelnen in einer Gesellschaft und die Formen ihrer Befriedigung sich im Laufe der historischen Entwicklung verändert haben und verändern (Wi 31).
- Prüfen, welchen Einfluß die Stellung im Wirtschaftsleben auf das Verhalten im privaten und öffentlichen Bereich hat (Wi 25).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Im Mittelpunkt dieses Themas steht das Problem der gerechten Verteilung des Leistungsertrages, das immer dann entsteht, wenn in einer arbeitsteiligen Wirtschaft Menschen mit vielfältig spezialisierten Tätigkeiten gemeinsam eine Leistung erbringen.

Während der Unternehmer neben seiner eigenen Arbeit Kapital in Form von Maschinen, Werkzeugen, Gebäuden usw. einsetzt, können die Arbeitnehmer nur ihre Arbeitskraft einsetzen. Sie können den bei der Fertigstellung eines Produkts noch unbestimmten Verkaufserlös mangels eigener finanzieller Reserven nicht abwarten und verlangen eine vom Verkaufserlös unabhängige, vertraglich vereinbarte Entlohnung. Insofern besteht keine Verbindung von Arbeit und Produktionsertrag. Sie sind an Lohnsteigerungen interessiert, weil nur so eine nominale und reale Steigerung ihres Einkommens möglich ist, denn der Lohn ist in der Regel ihre einzige Einkommensquelle. Der Unternehmer erhält demgegenüber neben seinem Lohn als Manager der Produktion eine entsprechende Verzinsung des eingesetzten Kapitals. In seinem Interesse liegt es, alle Kosten, also auch die Lohnkosten, so gering wie möglich zu halten, weil er die Spanne zwischen Kosten und Erlösen, den Gewinn, möglichst steigern will. Hinsichtlich des Lohns besteht

deshalb zwischen den Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern ein ständiger Konflikt, der in der Bundesrepublik Deutschland in den Formen der Tarifauseinandersetzungen zwischen den unabhängigen Tarifpartnern ausgetragen wird.

Zielsetzungen und Bedingungen in der lohnpolitischen Auseinandersetzung

Das Lohneinkommen (Arbeitslohn, Gehalt ...) ist Entgelt für unselbständig verrichtete Arbeit. Für das Lohn zahlende Unternehmen ist der Lohn ein Kostenfaktor, für den Lohnempfänger hingegen das Mittel seiner persönlichen Daseinssicherung.

Für die Löhne gibt es eine Untergrenze, die da zu suchen ist, wo die Arbeiter auf zu geringe Entlohnung mit Abwehrmaßnahmen reagieren. Für Löhne gibt es unter marktwirtschaftlichen Prinzipien auch eine Obergrenze, die da liegt, wo die Unternehmer wegen nicht ausreichender Gewinne nicht mehr investieren. Aber darüber, ob der Lohn bedarfs- oder leistungsgerecht, ob er wachstumskonform oder am Lebenshaltungsindex orientiert sein soll, bestehen divergierende Auffassungen.

Die Entwicklung der Lohnhöhe wird von den beteiligten Wirtschaftsgruppen unterschiedlich gesehen. Die Unternehmen fordern eine Bindung der Löhne an die Entwicklung der gesamtwirtschaftlichen Produktivität, die Arbeitnehmer messen die Lohnentwicklung an dem Umfang der Kaufkraft (z.B. Lebenshaltungsindex) und der Leistung. Die Gewerkschaften fordern neben den Lohnerhöhungen eine Beteiligung am Kapitalzuwachs (am erwirtschafteten Gewinn) des Unternehmens, weil ihre Mitglieder auch diesen Teil des Unternehmensertrages mit erwirtschaftet haben.

Es gibt schon seit den 50er Jahren in der Bundesrepublik Versuche, die Lohn- und Bewertungsfrage zu versachlichen, z.B. durch Lohnleitlinien, analytische Arbeitsplatzbewertungen und durch die Entwicklung von Kriterien für eine vergleichende Bewertung für die Qualität der Ausbildung. Dennoch, diese Versuche können durch saisonale Spannungen auf dem Arbeitsmarkt (z.B. Baugewerbe), durch strukturelle Bedingungen in den jeweiligen Wirtschaftssektoren (z.B. Landwirtschaft oder Bergbau) oder durch die konjunkturelle Lage (z.B. Boom- oder Rezessionsphase) erheblich verzerrt werden.

Einkommensverteilung durch staatliche Maßnahmen

Die grundgesetzlich garantierte Koalitionsfreiheit sowie die daraus zu folgernde Tarifautonomie ermöglichen in der Bundesrepublik den Arbeitskampf in den Tarifvertragsauseinandersetzungen und lassen ein direktes staatliches Eingreifen nicht zu.

Gleichzeitig setzt der Aspekt der gesamtwirtschaftlichen Verantwortung den Verhandlungspartnern Grenzen. Die gesamtwirtschaftliche Verantwortung unterliegt unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten, so daß Lösungen zumeist einen Kompromißcharakter aufweisen. Es ist unumstritten, daß es innerhalb der Marktwirtschaft einer staatlichen Einkommens- und Vermögenspolitik bedarf, um einer ungerechten Verteilung und einseitigen Vermögens- und Machtkonzentration zu begegnen (z.B. Förderung der Vermögensbildung in Arbeitnehmerhand, Steuerklassen, Steuerprogression, Freibeträge; Kindergeld, Erziehungsbeihilfe, Jungverheirateten-Darlehen, Studienförderung, Wohngeld usw.).
Gesellschaftliche Gruppen, deren Verteilungsansprüche am Markt nicht durchgesetzt werden können (z.B. Rentner und Sozialhilfeempfänger), richten ihre sozialpolitischen Forderungen an den Staat, um ihre Einkommensansprüche zu realisieren (Sozialstaatsprinzip).

Vermögensverteilung in der Bundesrepublik Deutschland

Die Einkommen müssen im Zusammenhang gesehen werden mit Eigentums- und Vermögensverhältnissen. Die Währungsreform des Jahres 1948 begünstigte in der Bundesrepublik Deutschland diejenigen, die zu diesem Zeitpunkt im Besitz von Sachwerten, insbesondere von intakten Produktionsmitteln und Warenlagern waren. Mit dem Ziel, in der Phase des Wiederaufbaus im Interesse der Versorgung der Bevölkerung die Produktion schnell zu steigern, begünstigte die Steuergesetzgebung nach der Währungsreform die Besitzer von Produktionsmitteln zusätzlich. Da diese mit ihrem Angebot auf einen zunächst nahezu unbegrenzten Bedarf nach Gütern stießen, konnten sie Preise durchsetzen, die ihnen hohe Gewinne und damit große Investitionsmöglichkeiten brach-

ten (Selbstfinanzierung). Diese Tatsachen führten für sie zu einem kaum aufholbaren Vermögensvorsprung und zu einer Vermögensverteilung in der Bundesrepublik Deutschland, die zunehmender Kritik ausgesetzt ist. Die Unterrichtseinheit untersucht insbesondere die aus dieser Kritik hervorgehenden Lösungsvorschläge für eine gerechtere Vermögensverteilung.

Die großen politischen Parteien in der Bundesrepublik sind sich darin einig, daß Eigentum und damit sowohl Sicherheit wie Freiheitschancen in unserer Gesellschaft ungleich verteilt sind. Sie streben deshalb einmal den Ausbau der sozialen Sicherheit des Arbeitnehmers an, zum anderen fordern sie mit anderen gesellschaftlichen Kräften staatliche Maßnahmen, mit denen für die Zukunft eine breite Vermögensbildung auch an Produktivvermögen sichergestellt werden soll. Der Schüler soll lernen, welche Formen staatlicher Vermögensumverteilung bereits im Rahmen der Sozialpolitik bestehen (Rentenversicherung, Sicherung bei Krankheit, Invalidität, Arbeitslosigkeit, Sozialhilfe, Mutterschutz) und Gesetze und Vorschläge zu einer breiteren Vermögensbildung (624-DM-Gesetz, Investivlohn, Beteiligungslohn, Miteigentum), kennen und wissen, daß die Chancen dafür unterschiedlich beurteilt werden.

III Didaktischer Ort

Diese Unterrichtseinheit nimmt erweiternd und differenzierend Fragen auf, die in den Themen **„Familie"**, **„Arbeit und Herrschaft"** und **„Entwicklungsländer"** angesprochen werden: Die Bedeutung des Familieneinkommens für Lebensweise und soziale Chancen (4), niedriges reales Einkommen und niedriger materieller Lebensstandard bei niedriger Arbeitsproduktivität sowie ungleiche Einkommen und Vermögen unter den Bedingungen der Entwicklungsländer (10), die Entstehung von Privateigentum und die Herausbildung von arbeitsteiliger Wirtschaft (7).
Vorausgesetzt wird die Thematik „Industrielle Revolution" (12) und „Entstehung der Bundesrepublik Deutschland" (24), d.h., Einkommensverhältnisse in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, der Interessengegensatz zwischen Arbeit und Kapital, die Bedeutung der Gewerkschaften und der staatlichen Sozialpolitik für die Verteilung des Sozialproduktes bzw. die Ausgangslage nach 1945, wirtschaftspolitische Grundsatzentscheidungen (Aufbauphase), Währungsreform und Steuergesetzgebung.

Die Unterrichtseinheit hängt unmittelbar zusammen mit der anschließenden Thematik: **„Soziale Schichtung und Mobilität"** (27), für deren Behandlung Einkommen eine wesentliche Grundlage darstellen. Im Fach „Arbeitslehre" wird in der Jahrgangsstufe 7/8 das Thema „Gerechter Lohn – gibt es das?" behandelt sowie Fragen der Mitbestimmung und Interessenvertretung.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Kapital, Arbeit, Arbeitgeber, Kapitaleigner, Unternehmer, Arbeitnehmer;
Lohn, Gehalt, **Gewinn**, Arbeitseinkommen, Unternehmerlohn, Einkommen aus Kapitalbesitz, **Reallohn, Nominallohn,** Kaufkraft;
Konsum, Sparen, Investition; Tarif, Tarifpartner, **Tarifautonomie;**
staatliche Einkommens- und Vermögenspolitik, Umverteilung des Sozialproduktes, **Sozialbudget;**
Einkommen, Vermögen.

Fachliteratur

Engelmann, B.
Die Macht am Rhein – Meine Freunde, die Geldgiganten. München 1968 (dtv 830 u. 831)

Engels, W.
Bildung und Verteilung des Volksvermögens in der BR Deutschland, Frf./M. 1972

Gleitze, B.
Sozialkapital und Sozialfonds als Mittel der Vermögenspolitik. Köln 1968

Hofmann, W.
Einkommenstheorie von Merkantilismus bis zur Gegenwart. Berlin 1965

Hofmann, W.
Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft, rororo aktuell, Bd. 1149, Reinbek (1969)

Hufschmidt, J.
Die Politik des Kapitals. Frankfurt 1969

Jungblut, M.
Die Reichen und die Superreichen in Deutschland. Hamburg 1971

Marcus, H.
Wer verdient schon was er verdient. Düsseldorf 1969

Walter, K., Leistico, A.
Anatomie der Wirtschaft, rororo tele, Reinbek 1969

Unterrichtshilfen

Endlich, H.
Lohnpolitik und Verteilung des Vermögens, Hamburg 1969, Lieferung 8 für den Teil U des Roten Ordners

Weinbrenner, P.
Geld in Kontext der Arbeitnehmer-, Verbraucher-, Sparerrolle, Curriculare Analyse. In: Gegenwartskunde 1973/H. 1

Hebel, F.
Akkumulation und Konzentration von Kapital, Simulation und Kritik wirtschaftlichen Verhaltens, in: Kurt Fackiner, Handbuch des politischen Unterrichts, Frankfurt 1972

Dörge, F. W.
Lohnpolitik in der wachsenden Wirtschaft, in: Wirtschafts- und Sozialpolitik, Modellanalysen, Reihe A der Beiträge zur Sozialkunde, Opladen 1967

Lippens, W., Schmitz-Ohlstedt, F.
Im Kreislauf der Wirtschaft, eine wirtschaftskundliche Schrift für den Schulgebrauch und die politische Bildungsarbeit, Berlin o.J., hrsg. in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband des privaten Bankgewerbes e.V.

Aktuelles Material und Stellungnahmen sehr häufig in: Deutscher Gewerkschaftsbund, Welt der Arbeit, Wochenzeitung des DGB, 5 Köln-Deutz, Deutz-Kalker-Straße 46

Institut der deutschen Wirtschaft (vormals Deutsches Industrieinstitut), Argumente zu Wirtschaftsfragen. 5 Köln 51, Postfach 51 06 70

Audiovisuelle Medien

FT 2119/13 min. Gerechter Lohn

Lernbücher

Hilligen, W.
Sehen – beurteilen – handeln, 7/10, Franfurt 1969, Kap. 14 und 15, S. 117 f.

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fragen der Lohnfindung und Einkommensverwendung stehen im Vordergrund des Unterrichts, weil sie den unmittelbaren Erfahrungshorizont der Schüler berühren.

Zudem ist über Zeitungsmaterial genügend Information über Lohn- und Verteilungskonflikte zu beschaffen, so daß die Lohnfrage (Forderungen, Kaufkraft etc.) immer wieder aktualisiert werden kann.

Der Aspekt der Einkommenssituation (d.h. die Verwendung des Geldes, z.B. Konsum, Sparen) geht auf die Rolle des Geldes ein. Die staatlichen Aufgaben wie Steuer- und Vermögenspolitik (Wer soll begünstigt werden? Warum? Wer ist bislang bevorzugt worden? Aus welchen Gründen?) können anhand von Zeitungsberichten etc. (Partei- bzw. Koalitionsprogrammen) analysiert werden.
Gewerkschaftliche Lohnpolitik und Gewinnbeteiligung am Produktivvermögen können an vermögenspolitischen Schriften dieser Organisationen behandelt werden.

Soziale Schichtung und Mobilität (27)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Die eigene Position in der Gesellschaft erkennen. Wissen, welche Auswirkungen sie auf das eigene Leben hat und die Chancen für mögliche Änderungen der eigenen Position einschätzen können (Ges 26).
- Erkennen, daß Gesellschaften in soziale Klassen, Schichten oder Stände gegliedert sind. Merkmale und unterschiedliche Erklärungen für soziale Differenzierung kennen. Erkennen, daß unsere Gesellschaft in Schichten gegliedert ist (Ges 27).
- Faktoren kennen, die Einfluß auf soziale Differenzierung und Schichtenzugehörigkeit haben (z.B. Beruf, Herkunft); sie nach ihrer Bedeutung vergleichen (Ges 28).
- Prüfen, ob und inwieweit Schichtenzugehörigkeit mit unterschiedlichen wirtschaftlichen Interessen verbunden ist; untersuchen, in welcher Form solche Interessen jeweils vertreten werden, welche Normen und Rechtfertigungen ihnen zugrunde liegen (Wi 26).
- Bestimmungen des Grundgesetzes als Aufgabe und Maßstab für eine staatliche Gesellschaftspolitik verstehen, die über die Gleichheit aller vor dem Gesetz hinaus die Realisierung dieser Bestimmung zum Ziel haben soll (Ges 29).
- Möglichkeiten und Grenzen einer staatlichen Gesellschaftspolitik erkennen, die die Voraussetzungen für Chancengleichheit schaffen will (Ges 30).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Die Behandlung des Themas „Soziale Schichtung" sollte von zwei Fragestellungen bestimmt sein:

1. Chancengleichheit und Gleichheitsproblematik,
2. politische Folgerungen daraus: einmal die Frage nach dem Zusammenhang zwischen sozialer Position und den Möglichkeiten, auf politische Entscheidungen Einfluß zu nehmen, zum anderen die nach den politischen Konsequenzen, die sich aus dem Gleichheitssatz des Grundgesetzes ergeben.

Im einzelnen werden folgende Schwerpunkte vorgeschlagen:

1. **Die vorindustrielle, ständische Gesellschaft,** eine relativ statische Gesellschaft, in der die soziale und die Rechtsstellung des einzelnen vorwiegend durch seine Geburt bestimmt wurde, soziale und räumliche Mobilität die Ausnahme war (geschlossene Gesellschaft); durch vergleichende Gegenüberstellung lassen sich Merkmale der Schichtung in den gegenwärtigen Industriegesellschaften verdeutlichen.
2. Es müßten die Bedingungen untersucht werden, unter denen sich die ständische Gesellschaft veränderte: der Zusammenhang mit der **Industrialisierung,** der Einfluß neuer Arbeits- und Besitzverhältnisse; die Auswirkung neuer Ideen und Vorstellungen von einer natürlichen Gleichheit der Menschen.
3. **Begriffe** und **Sachzusammenhänge** für die Erklärung und das Verständnis von sozialer Schichtung müssen erarbeitet und verfügbar werden: z.B. soziale Position und Status; die wichtigsten Schichtungsmerkmale; der Klassenbegriff in Abgrenzungen zum Schichtbegriff, und damit im Zusammenhang müßte auf wesentliche Erklärungsmodelle für soziale Schichtung hingewiesen werden (s. u. „Begriffe und Sachzusammenhänge" und „Kontroverse Standpunkte").
4. **Die Gesellschaft in der Bundesrepublik** in ihrer sozialen Schichtung
   - Ober-, Mittel-, Unterschicht in der BRD. Welche Bewertungskriterien gelten (Beruf, Einkommen und Vermögen, Ausbildung)?
   - Schichtenspezifische Verhaltensweisen, die Bedeutung schichtenspezifischer Sozialisation.

     Verschiedene Klassen- und Schichtenbegriffe. Was leisten sie für die Untersuchung und Beschreibung der Gesellschaft in der BRD?
   - Soziale Mobilität, Chancengleichheit und Nivellierung in unserer Gesellschaft.

5. Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen **staatlicher Gesellschaftspolitik**
Die Aussagen des Grundgesetzes zu Gleichheit und Sozialstaatlichkeit und die öffentlichen Aufgaben, die sich daraus ergeben, insbesondere die Frage nach den Möglichkeiten und Auswirkungen von Veränderungen im Schulsystem.

Soziale Schichtung deutet auf eine wie auch immer definierte und legitimierte Ungleichheit zwischen den Menschen hin. Es muß gefragt werden, was jeweils gemeint ist mit Gleichheit oder Ungleichheit der Menschen, was mit „Gleichmacherei", welche Faktoren — natürliche, gesellschaftliche — Ungleichheit wesentlich bedingen; es muß auf die Wechselwirkungen zwischen Freiheit und Gleichheit hingewiesen werden: inwieweit ist Gleichheitspolitik eine Voraussetzung für Freiheit, inwieweit bewirkt sie eine Beschränkung der individuellen Freiheit.

Kontroverse Standpunkte

1. a) „Das Zusammenwirken des sozialen Auf- und Abstiegs führte zu einem Abbau der Klassengegensätze, zu einer sozialen Nivellierung der Gesellschaft ...

Eine umfassende und sich ständig ausdehnende Sozialpolitik auf der einen und eine strenge, sich in den höheren Einkommensstufen schnell verschärfende Steuerpolitik auf der anderen Seite sind zu Dauerfaktoren dieses sozialen Nivellierungsvorganges geworden, dem sich heute nur noch wenige und sehr kleine, für die Struktur der Gesellschaft relativ unwichtige Gruppen entziehen können.

Dieser relativen Angleichung der wirtschaftlichen Positionen und der weitgehenden Einheitlichkeit des politischen Status folgt vor allem auch eine Vereinheitlichung der sozialen und kulturellen Verhaltensformen und Daseinswünsche ...

Hier liegt die große Rolle, die die industrielle und wirtschaftliche Entwicklung selbst, nämlich die Ausdehnung der Massenproduktion, in der Einebnung des Klassengegensatzes gespielt hat. Der universale Konsum der industriellen und publizistischen Massenproduktionen sorgt auf allen Gebieten dafür, daß fast jedermann seinen Fähigkeiten angemessen das Gefühl entwickeln kann, nicht mehr ‚ganz unten' zu sein, sondern an der Fülle und dem Luxus des Daseins schon jetzt teilhaben zu können."
(H. Schelsky, Gesellschaftlicher Wandel (1953); in: Auf der Suche nach der Wirklichkeit, 1965, S. 339 f)

b) „Die ‚Vereinheitlichung der sozialen und kulturellen Verhaltensformen und Daseinswünsche' dürfte weitgehend eine optische Täuschung sein, der diejenigen verfallen, deren Blick durch vergangene Formen sozialer Differenzierung so sehr getrübt ist, daß sie neue nicht wahrnehmen und daher meinen, jedes Auto gleiche dem anderen, jeder Urlaubsort sei eben Urlaubsort und sonst nichts, und der Wunsch nach höherem Lebensstandard sei für den Umwälzer dasselbe wie für den Oberinspektor, den Prokuristen und den Universitätsprofessor. Das Grundphänomen aber, von dem Schelsky immer wieder spricht, dokumentiert einen für den Soziologen nahezu unglaublichen Irrtum der Information. Die ‚soziale Nivellierung der Gesellschaft' ... ist ja nach Schelsky das Resultat einer ‚außerordentlichen Steigerung der sozialen Mobilität'. Kann man eine solche Behauptung ernstlich aufrechterhalten in einer Gesellschaft, in der allenfalls jedes zehnte Arbeiterkind die Chance des Aufstiegs hat und jedes zehnte Akademikerkind um ein paar Sprossen der Statusleiter absteigt?"

(R. Dahrendorf, Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, 1966, S. 147 f)

c) „Die Existenz dieser (die übergroße Mehrheit der Erwerbstätigen umfassenden) sozialen Gruppen (die von abhängiger Erwerbstätigkeit leben) auf der einen und derjenigen Schichten auf der anderen Seite, die durch die Verfügungsgewalt über den Wirtschaftsapparat der Gesellschaft, die nach wie vor durch das Eigentum an den Majoritätspaketen der Kapitalgesellschaften legitimiert wird ..., das Recht zur Bestimmung des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses gewinnen, macht deutlich, daß die bundesrepublikanische Gesellschaft immer noch Klassengesellschaft

ist. Die äußerliche Verdeckung dieses Tatbestandes durch Verschiebung und (höchst teilweise) Angleichung der Konsumgewohnheiten und Erweiterung der Konsummöglichkeiten kann diesen Tatbestand nicht aufheben, sondern bestensfalls in begrenztem Maße verhüllen. Die Vorstellungsreihen der ‚egalitären Mittelstandsgesellschaft' oder der (nicht antagonistischen) ‚pluralistischen Gesellschaft' sind also ideologisch und halten einer kritischen Analyse der sozialen Realität nicht stand."

(W. Abendroth, Wirtschaft, Gesellschaft und Demokratie in der Bundesrepublik, 1965, S. 52 f)

2. a) „Folgende Wahrheiten erachten wir als selbstverständlich: daß alle Menschen gleich geschaffen sind, daß sie von ihrem Schöpfer mit gewissen unveräußerlichen Rechten ausgestattet sind; daß dazu Leben, Freiheit und das Streben nach Glück gehören ..." (Unabhängigkeitserklärung 1776).

Daraus ist zu folgern, daß die rechtlichen und materiellen Voraussetzungen geschaffen werden müssen, ohne die sich jene natürliche Gleichheit wie auch die individuelle Freiheit der Menschen nicht entfalten kann, weil sie in unterschiedlichen Sozialisationsprozessen aufgrund unterschiedlicher sozioökonomischer Bedingungen verdeckt werden.

b) „Sollte die Idee der Gleichheit über das Denken der Menschen die Oberhand gewinnen, würde das Ende der Freiheit des Menschen die Folge sein, und zwar entweder, weil seine Antriebskräfte absterben oder weil er zu seinem Glück gezwungen würde."

(R. v. Weizäcker, als Vorsitzender der Grundsatzkommission der CDU; nach: Die Welt, 9. 10. 72)

c) „Ich glaube, daß die Gleichheitsexperimente der schwedischen Sozialdemokraten zweifelhaft sind. Es muß sich zu arbeiten lohnen, oder die Leute hören auf zu arbeiten. Man sollte sich der alten Weisheit erinnern, daß es keinen größeren Unterschied zwischen Menschen gibt, die sich anstrengen, und denen, die es nicht tun."

(S. B. Linder, Konservative Partei Schwedens, 1970 nach: Myrdal-Report, S. 40)

III Didaktischer Ort

Die Unterrichtseinheit „Soziale Schichtung" nimmt schichtenspezifische Verhaltensweisen, Einstellungen, Rollenerwartungen, Erziehungsstile, Chancen und Behinderungen auf, wie sie in den vorausgegangenen Jahrgängen in verschiedenen Bereichen dargestellt und erörtert wurden: in **„Schule"** (1), **„Familie"** (4), **„Jugendliche in der Gesellschaft"** (11).

Die Unterrichtseinheit setzt voraus die historischen Grundlagen der heutigen gesellschaftlichen Schichtung, die in **„Industrialisierung und Kapitalismus"** (12) (industrielle Revolution; ökonomische Voraussetzungen für das Entstehen von Bourgeoisie und Proletariat) und **„Die Revolution des Bürgertums"** (13) Thema sein sollen. Sie knüpft unmittelbar an das Thema **„Einkommens- und Vermögensverteilung"** (26) an, in dem wesentliche sozioökonomische Grundlagen für die gegenwärtige Gesellschaftsstruktur behandelt werden.

Die bisherigen isolierten, fallbezogenen Erfahrungen mit sozialer Schichtung in vorausgegangenen Unterrichtseinheiten sollen mit dem vorliegenden Thema systematisiert und im Zusammenhang erläutert werden, nach unterschiedlichen Erklärungsmodellen beurteilt und auf verschiedene Lösungsmöglichkeiten hin überprüft werden.

Die Ergebnisse der Systematisierung und Zusammenfassung der Schichtenproblematik sollen auf konkrete Probleme angewandt und dabei überprüft werden bei den Themen **„Freizeit"** (31), **„Rollen von Mann und Frau"** (32), **„Erziehung"** (33), und **„Recht im Alltag"** (34).

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Stand, Klasse, **Schicht**

Status, Statussymbol, Sozialprestige

Mobilität, Chancengleichheit, Gleichheitssatz, **Sozialstaat,** formale und faktische Chancengleichheit

statische/dynamische Gesellschaft

„nivellierte Mittelstandsgesellschaft"

Ober-, Mittel- und Unterschicht

Sozialisation

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Bernstein, B.
Der Unfug mit der Kompensatorischen Erziehung in: betrifft: erziehung, 9/1970

Bolte/Kappe/Neidhardt
Soziale Ungleichheit, Leske, Opladen, 1974[3]

Butschkau/Tillmann
Politische Sozialisation in der Gesamtschule (1972)

Fürstenberg, F.
Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland (1967)

Hartwich, H. H.
Sozialstaatspostulat und gesellschaftlicher Status quo (1970)

Hörning, K. H.
Der „neue Arbeiter", Fischer-Bücherei 1972

Jaeggi, U.
Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik, Fischer-Bücherei (1969[1])

Menningen, W. (Hrsg.)
Ungleichheit im Wohlfahrtsstaat. Der Alva-Myrdal-Report der schwedischen Sozialdemokraten, rororo 1971

Dahrendorf, R.
Gesellschaft und Demokratie in Deutschland (1966) (insbes. S. 94–158)

Schelsky, H.
Gesellschaftlicher Wandel (1953), in: Auf der Suche nach der Wirklichkeit, 1965

Unterrichtshilfen

Hartwig, K.
Die Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2

Stolle, K. H.
Materialien zur Gemeinschaftskunde/Quellentexte

Lernbücher

Hilligen, W.
Sehen – beurteilen – handeln 9/10 (Hirschgraben 1973) S. 280 ff

Konjunkturpolitik (28)

I

Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Funktionen von politischer Herrschaft kennen; prüfen, ob politische Herrschaft in gegebenem Falle öffentlichen oder Gruppeninteressen dient (PH2).
- Erkennen, daß angesichts der unterschiedlichen Möglichkeiten zur Nutzung vorhandener wirtschaftlicher Kräfte sowie deren Weiterentwicklung Prioritäten gesetzt werden müssen (z.B. Vorrang des privaten Konsums oder infrastruktureller Maßnahmen) (Wi 20).
- Lernen zu fragen, in wessen Interesse die Setzung von Prioritäten erfolgt, ob sich dabei partikulare oder öffentliche Interessen durchsetzen (Wi 21).
- Den Begriff „Öffentliche Interessen" und seine Verwendung kennen; untersuchen, welche Aufgaben in modernen Industriegesellschaften im öffentlichen Interesse liegen (PH 4).
- Die Bedeutung des Staates für die Steuerung von Wirtschaftsabläufen einschätzen können (Struktur- und Konjunkturpolitik); Instrumente staatlicher Wirtschaftspolitik kennen (Wi 16).

II

Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Wirtschaftswachstum, Vollbeschäftigung, Geldwertstabilität, ausgeglichene Zahlungsbilanz sowie gerechte Einkommens- und Vermögensverteilung („magisches Fünfeck") sind Ziele jeder Volkswirtschaft. Da sie gleichzeitig kaum zu erreichen sind, ergeben sich Zielkonflikte, die diese Unterrichtseinheit behandelt.

Marktwirtschaftsmodell und staatliche Wirtschaftspolitik

Das klassische Modell eines Marktes, bei dem allein die beteiligten Marktkräfte das Wirtschaftsgeschehen regulieren und bestimmen, existiert in der Gegenwart nicht mehr. In ihm müßte z.B. über einen bestimmten Zeitraum Arbeitslosigkeit hingenommen werden, um über eine verschärfte Konkurrenz auf dem Markt (Arbeits- und Warenmarkt) die Geldwertstabilität zu erreichen. Die Weltwirtschaftskrise der Jahre 1929—32 hat jedoch deutlich gezeigt, daß eine sich selbst überlassene Marktwirtschaft in ein wirtschaftliches Chaos mit weitreichenden politischen Folgen führen kann. Bei rückläufiger Produktion, Arbeitslosigkeit und Verarmung breiter Volksschichten muß mit einer Radikalisierung gerechnet werden, die das bestehende Gesellschaftssystem erheblich gefährden und in Frage stellen kann.

Deshalb gehört es heute zu den wichtigsten Zielen staatlicher Wirtschaftspolitik, Wirtschaftskrisen zu verhindern und stetiges Wirtschaftswachstum zu garantieren. Das bedeutet eine gezielte Beeinflussung von wirtschaftlichen Abläufen durch die „öffentliche Hand" in Zusammenarbeit mit der Bundesbank.

Da eine gleichzeitige Realisierung der eingangs genannten Wirtschaftsziele nicht erreichbar scheint, ergeben sich unterschiedliche Zielprioritäten, deren Verwirklichung von den jeweiligen politischen Gegebenheiten und vielfältigen Interessenlagen bestimmt wird.

Die Reihenfolge der aufgestellten Ziele und die hieraus resultierenden wirtschaftspolitischen Maßnahmen sind immer als Ergebnis politischer Auseinandersetzung im Parlament, innerhalb der Ministerialbürokratie und den beteiligten Interessenverbänden zu sehen.

Wirtschaftspolitik befindet sich deshalb in einem ständigen Zielkonflikt.

Den Rahmen für das Instrumentarium staatlicher Wirtschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland gibt das Stabilitätsgesetz (Gesetz zur Förderung der Stabilität und des Wachstums der Wirtschaft). Es ist die Antwort auf die Rezession von 1966/67 und die rechtliche Grundlage für eine Reihe von marktbeeinflussenden Maßnahmen, um Krisenerscheinungen wie Überproduktion, Erwerbslosigkeit und Investitionsrückgang abzuwenden. Staatliche Rahmenplanung des Wirtschaftsablaufes soll tiefgreifende Wirt-

schaftsschwankungen vermeiden und notwendige sozioökonomische Strukturwandlungen ermöglichen.

Zum Instrumentarium staatlicher Wirtschaftspolitik, das in seinen Auswirkungen im Unterricht zu untersuchen ist, gehören insbesondere
Senkung oder Erhöhung (auch durch Verschuldung) der Staatsnachfrage,
Steuererhöhung oder Steuersenkung, um den Konsum zu drosseln oder zu erhöhen,
Diskontsatzerhöhung oder -senkung der Bundesbank, um die unternehmerische Investitionsbereitschaft zu hemmen oder zu wecken. Erhöhung oder Senkung der Mindestreserven der Geschäftsbanken (Mindestreservenpolitik) bzw. Aufkauf oder Angebot von Wertpapieren durch die Bundesbank (Offenmarktpolitik), um über die Geldmenge Geld zu verteuern oder zu verbilligen.

Das wirtschaftspolitische Instrumentarium der Bundesegierung in Ergänzung mit den kreditpolitischen Maßnahmen der Bundesbank zielt darauf ab, Kaufkraft, Spar- wie Investitionsvolumen der jeweiligen Wirtschaftslage anzupassen, um eine stetige Wirtschaftsentwicklung zu erreichen.

Staatliche Wirtschaftspolitik und privatwirtschaftliches Interesse

Bund, Länder und Gemeinden stehen in ihrer Haushaltspolitik vor dem Problem, sich einerseits der jeweiligen Wirtschaftssituation anpassen zu müssen und gleichwohl öffentliche Aufgaben wie z.B. Bildungs-, Verkehrs- und Sozialinvestitionen nicht allein nach der konjunkturellen Lage zu treffen, was lediglich ein Korrektiv von privatwirtschaftlichen Rentabilitätsentscheidungen wäre. Der Staat geriete damit in die Rolle eines „Lückenbüßers" der jeweiligen Wirtschaftslage, eine Basis, auf der z.B. ein Reformprogramm nicht finanziert werden kann.

Bundesregierung und Bundesbank

Da in der Beurteilung der Wirtschaftslage sowie in den Zielsetzungen der beteiligten Wirtschaftskräfte unterschiedliche Auffassungen (z.B. zwischen der Bundesregierung und der unabhängigen Bundesbank) bestehen können, ergeben sich mögliche Interessenkollisionen zwischen beiden Institutionen, die zudem durch die autonome Stellung der Bundesbank verschärft werden könnten.

(Z.B. könnte die Bundesregierung vorrangiges Interesse an Vollbeschäftigung bekunden, während die Bundesbank als „Hüterin der Währung" für eine strikte Geldwertstabilität eintritt.)

Inhaltlich setzt das Stabilitätsgesetz das Zusammenspiel in Geld- und Kreditpolitik der Bundesregierung und der Bundesbank voraus.

Eine erfolgreiche Konjunkturpolitik hängt weiterhin ab von dem Grad der freiwilligen Kooperation zwischen der „öffentlichen Hand" und den autonomen Wirtschaftsgruppen. (Ansätze einer Kooperation könnten in der „Konzertierten Aktion" gesehen werden, die allerdings nur als beratendes Organ zusammentritt und keinerlei rechtsverbindliche Entscheidungen treffen kann.)

Kontroverse Standpunkte

a) **Grundsatzprogramm der SPD, 1959**
Die Wirtschaftspolitik muß auf der Grundlage einer stabilen Währung die Vollbeschäftigung sichern, die volkswirtschaftliche Produktivität steigern und den allgemeinen Wohlstand erhöhen.

Um alle Menschen am steigenden Wohlstand zu beteiligen, muß die Wirtschaft den ständigen Strukturveränderungen planmäßig angepaßt werden, damit eine ausgeglichene Wirtschaftsentwicklung erreicht wird.

Der moderne Staat beeinflußt die Wirtschaft stetig durch seine Entscheidungen über Steuern und Finanzen, über das Geld- und Kreditwesen, seine Zoll-, Handels-, Sozial- und Preispolitik, seine öffentlichen Aufträge sowie die Landwirtschafts- und Wohnbaupolitik. Mehr als ein Drittel des Sozialprodukts geht auf diese Weise durch die

öffentliche Hand. Es ist also nicht die Frage, ob in der Wirtschaft Disposition und Planung zweckmäßig sind, sonden wer diese Disposition trifft und zu wessen Gunsten sie wirkt. Dieser Verantwortung für den Wirtschaftsablauf kann sich der Staat nicht entziehen.

b) **Berliner Programm der CDU, 2. Fassung 1971**
Geldwertstabilität, Vollbeschäftigung und stetiges Wachstum bei außenwirtschaftlichem Gleichgewicht sind gleichrangige und sich ergänzende Ziele unserer Wirtschaftspolitik. Wir wollen Stabilitätspolitik, weil eine Entwertung des Geldes vor allem die sozial Schwächeren trifft, das Wachstum gefährdet und eine leistungsgerechte Einkommensverteilung und eine breite Vermögensbildung behindert. Wir wollen produktive Vollbeschäftigung, weil jedermann ein Recht auf Arbeit und auf Teilhabe am wirtschaftlichen Fortschritt hat. Wir wollen Wachstumspolitik, um den wirtschaftlichen und technischen Fortschritt zu sichern und mehr Spielraum für gesellschaftliche Reformen und Verbesserungen für gesellschaftliche Reformen und Verbesserungen der wirtschaftlichen Struktur zu schaffen.

Dauerhafte Stabilität und stetiges Wirtschaftswachstum machen eine ständige Abstimmung von wirtschafts-, sozial- und finanz- und einkommenspolitischen Entscheidungen notwendig. Bund, Länder und Gemeinden, die Bundesbank und die großen Gruppen des wirtschaftlichen und sozialen Lebens sollen sich über die Grundlinien ihres Verhaltens verständigen. Zur marktwirtschaftlichen Ordnung gehört eine aktive Konjunkturpolitik.

c) Solange die konkreten Entscheidungen über die Investitionen nicht durch die Politiker, sondern durch die Unternehmer, seien sie nun Privatunternehmer oder selbständige Kapitalorganisationen, autonom gefällt werden, ist die Aufgabe der Wirtschaftspolitik klar umrissen. Sie hat diesen Investitionen insgesamt in die Hand zu arbeiten, sie hat ein günstiges Investitionsklima zu schaffen, die Investitionsneigung zu fördern. Das bedeutet nicht, daß sie nicht hin und wieder Akzente setzen, für bestimmte private Investitionen Anreize geben oder Hindernisse aufrichten könnte; insgesamt jedoch bleibt ihre Aktivität orientiert an der Gesamtrentabilität einzelner Unternehmen, ja aller Unternehmen zusammen, und alle anderen Zielgrößen, wie z.B. gerechte Einkommensverteilung, Vollbeschäftigung, optimale Versorgung etc., bleiben dieser untergeordnet."

(J. Huffschmid, Politik des Kapitals, Frankfurt/M., edition suhrkamp, Bd. 313, S. 134)

III Didaktischer Ort

Fragestellungen, die die staatlichen Eingriffsmöglichkeiten und Ordnungsvorstellungen betreffen, lassen sich als Ansatz- und Beziehungspunkte in folgenden Unterrichtseinheiten finden:

„Verbraucher und Unternehmer" (6), **„Markt — Macht — Preis"** (18), **„Öffentliche Aufgaben in der Bundesrepublik"** (15), **„Einkommens- und Vermögensverteilung"** (26).

Der Lehrgang **„Konjunkturpolitik"** (28) könnte Bezug auf die ökonomischen Einzelerscheinungen nehmen und eine Zusammenschau einzelner Faktoren aus konjunkturpolitischer Sicht (d.h. tendenzielles Eingreifen des Staates in die Marktwirtschaft) ermöglichen.

Die marktwirtschaftliche Ordnung, die staatlich unterstützte Wettbewerbspolitik und der Verbraucherschutz sind Rahmenbedingungen des Lehrgangs 6, ohne daß sie inhaltlich intensiver angesprochen werden.

Die unter öffentlichen Aufgaben möglichen Schwerpunkte wie Wohnen, Verkehr in Ballungsräumen und Standortentscheidungen haben unter strukturpolitischen Gesichtspunkten das staatliche Eingreifen zum Thema. Der staatliche Einfluß auf die Wettbewerbspolitik durch Kartellaufsicht und Fusionskontrollen ist Gegenstand des Themas 18. Die staatliche Gesetzgebung und Rahmenplanung (z.B. Wachstumssicherung) intendiert die indirekte Gesamtplanung der nationalen Volkswirtschaft. Staatliche Strukturpolitik

in wachstumsschwachen Regionen, staatliche Steuervergünstigungen zur Erhaltung der mittelständischen Wirtschaft und staatliche Subventionierung unrentabel arbeitender Betriebe aus gesamtwirtschaftlichem Interesse oder aus nationalen Autarkiebestrebungen sind Gegenstand dieser Unterrichtseinheit.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Magisches Fünfeck, Weltwirtschaftskrise, staatliche Wirtschaftspolitik, **Bundesband, Stabilitätsgesetz,** konjunktur- und kreditpolitisches Instrumentarium, staatliche Rahmensteuerung, **antizyklische Haushaltspolitik.**

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Sicherlich kann der Unterricht ein derart anspruchsvolles Thema nicht umfassend behandeln. Der **Marktwirtschaftsbegriff und Instrumente staatlicher Wirtschaftspolitik** sind Zentralthemen dieses Lehrgangs.
Dabei kann alternativ auf die historischen Perspektiven z.B. der Jahre 1929 ff. zurückgegriffen werden bzw. auf konjunkturpolitische Maßnahmen der Bundesregierung in Zusammenarbeit mit der Bundesbank (z.B. Auswirkung der Fiskal-Kreditpolitik).

Presseberichte über die schleichende Inflation, Klagen der Eltern über Kaufkraftschwund des Haushaltsgeldes oder Umfrage (gezielte, ungezielte Fragen) bei den Klasseneltern über deren Meinung zur Vollbeschäftigung bzw. Geldwertstabilität.

Die Erörterung wirtschaftspolitischer Ziele im Unterrichtsgespräch dient der Absicht, mit Schülern zu überlegen, welche Rangordnung die einzelnen Hauptziele in der aktuellen Wirtschaftspolitik haben.

Aus der Prioritätenliste der Bundesbank und der Bundesregierung ergeben sich nicht immer Zielidentitäten, der mögliche Interessenkonflikt charakterisiert die unterschiedlichen Aufgabenbereiche beider Institutionen.

Hier könnte konkret mit Zeitungsartikeln auf die Position und Begründung eingegangen werden.

Die Erarbeitung unterschiedlicher Interessenlagen bei jeweiliger Vorrangigkeit eines der Hauptziele ermöglicht es, Konfliktsituationen und Auswirkungen für die am Wirtschaftsprozeß beteiligten Gruppen aufzuzeigen. Die Schüler sollen dabei sachgerechte und interessenbezogene Informationen unterscheiden lernen. Da nicht alle Wirtschaftsziele zugleich voll erreicht werden, wird es immer einen Teil der Bevölkerung geben, der die jeweilige Politik kritisiert. So schaden z.B. Kaufkraftverluste den Rentern, Festbesoldeten und Sparern und begünstigen relativ die Sachwertbesitzer.

Literaturhinweise

Adam, H.
Zur Problematik der Konzertierten Aktion (Beilage „Parlament" B 39/74)

Feuerstack, R., u.a.
Wirtschaftspolitische Ziele und Gesellschaftliche Gruppen in der marktwirtschaftlichen Ordnung der BRD (Beilage „Parlament", B 28/73)

Dörge, F. W.
Unterrichtshilfen zum Thema Konjunkturpolitik, Gegenwartskunde Heft 3/71

Uhl, K.
Aspekte der Wirtschaftspolitik, Diesterweg 7514

Wirtschafts- und Sozialpolitik
Hrsg. Ortlieb/Dörge, Leske-Vlg., Opladen, 4. Auflage 1969, Kapitel 1, S. 71 ff., Kapitel 9, S. 261 ff.

Hofmann, W.
Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft, rororo aktuell Bd. 1149 (1969)

Entwicklungspolitik (29)

I Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Bedingungen und Formen weltwirtschaftlicher Verflechtung (z.B. von internationalen Unternehmungen und von Staaten) sowie deren Auswirkungen auf zwischenstaatliche Beziehungen kennen (IB 4).
- Erkennen, daß aufgrund der zunehmenden wirtschaftlichen und politischen Verflechtung viele Probleme nicht mehr allein auf nationaler Ebene gelöst werden können (IB 5).
- Interdependenzen und Verknüpfungen zwischen Gebieten unterschiedlichen Entwicklungsstandes erkennen; Formen von Abhängigkeit zwischen entwickelten und unterentwickelten Regionen erkennen und beurteilen (IB 13).
- Erkennen, daß der Stand der technologischen Entwicklung, Organisationsformen der Produktion, Naturfaktoren des jeweiligen Raumes (insbesondere die natürlichen Ressourcen und ihre Nutzung), Besitz- und Herrschaftsverhältnisse Bedingungen von Produktion sind; die wechselseitige Abhängigkeit dieser Faktoren erkennen (Wi 2).
- Erkennen, daß angesichts der unterschiedlichen Möglichkeiten zur Nutzung vorhandener wirtschaftlicher Kräfte sowie deren Weiterentwicklung Prioritäten gesetzt werden müssen (z.B. Vorrang des privaten Konsums oder infrastruktureller Maßnahmen) (Wi 20).
- Möglichkeiten des Staates kennen, auf außerwirtschaftliche Beziehungen und Entwicklungen Einfluß zu nehmen (z.B. Währungs-, Zoll-, Außenhandelspolitik, Subventionen); die Abhängigkeit solcher Maßnahmen von der wirtschaftlichen Entwicklung in anderen Ländern und ggf. von übernationalen Entscheidungen erkennen (Wi 17).
- Historische Voraussetzungen in den zwischenstaatlichen Beziehungen erkennen und berücksichtigen. Außenpolitische Konstellationen und die ihnen zugrunde liegenden Bedingungen als geschichtlich entstanden begreifen; erkennen, daß in außenpolitische Entscheidungen und Zielsetzungen historische Erfahrungen eingehen (IB 1).
- Den Einfluß räumlicher Bedingungen auf zwischenstaatliche Beziehungen kennen (z.B. Bodenschätze, Zugang zum Meer, strategische Positionen, Verkehrsverbindungen) (IB 2).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

In der Jahrgangsstufe 5/6 (Thema 10: Entwicklungsländer) sollen wesentliche Erscheinungen und Merkmale von Unterentwicklung behandelt werden. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Darstellung einzelner ausgewählter Entwicklungsländer.

Die weltwirtschaftlichen Zusammenhänge und Ursachen der Unterentwicklung, die Zusammenhänge zwischen Entwicklungsländern und Industrieländern sollen im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit „Entwicklungspolitik" stehen. Es soll deutlich werden, daß es bei Unterentwicklung und Entwicklung der Entwicklungsländer nicht einfach um einen Nachholprozeß geht, der mehr oder weniger isoliert von der Entwicklung der Industrieländer abläuft, sondern um Probleme, die von Beginn an unmittelbar mit der Entwicklung und den Interessen der Industrieländer zusammenhängen und auf deren weitere Entwicklung wesentlichen Einfluß haben werden.

Damit sollen auch Einstellungen und Meinungen über die Entwicklungsproblematik einbezogen werden, nach denen die Probleme in den Entwicklungsländern nicht die unseren sind und ihre Lösung in erster Linie von dem Bemühen, dem Fleiß und der Intelligenz ihrer Bewohner abhängt.

Im einzelnen sollen folgende Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

Die Situationen der Entwicklungsländer

Die in der Einheit „Entwicklungsländer" erarbeiteten Merkmale und Probleme dieser Länder (vgl. Kurzfassung zum Thema 10) sollten wiederholt und ergänzt werden durch folgende Aspekte:

1. Politische Strukturen in den Entwicklungsländern: z.B.
   - Dekolonialisierung; die meisten Kolonien wurden unvorbereitet in die politische Unabhängigkeit entlassen;
   - fehlende zentrale Herrschaftsinstitutionen, denen sich die verschiedenen sozialen und lokalen Gruppen innerlich zurechnen und die für sie einen nationalen Orientierungspunkt abgeben können;
   - die Bedeutung partikularer konkurrierender Stammesverbände;
   - alte feudale Oberschichten und die Herausbildung neuer Machtzentren (z.B. Militär, Studenten, neue Bürokratien, Rebellenbewegungen);
   - die Tendenz zu Einparteiensystemen und autoritären Regimen;
   - Nationalismus als eine einigende Ideologie;
   - die Existenz sozialrevolutionärer Bewegungen, orientiert am Beispiel Fidel Castros und der Südvietnamesischen Befreiungsfront;
   - die Problematik demokratischer und rechtsstaatlicher Grundsätze und Institutionen unter den Bedingungen der Entwicklungsländer.
2. Begriff und Situation „der" Entwicklungsländer oder „der" Rohstoffländer müssen differenziert werden, etwa:
   - rohstoffreiche Länder, insbesondere Ölländer, die teilweise über mehr Kapital verfügen als Industrieländer und die aus der jüngsten Rohstoffhausse beträchtlichen Gewinn zogen;
   - industriell bereits fortgeschrittene Entwicklungsländer (beispielsweise Brasilien oder Südkorea)
   - die sogenannten „Habenichtse", die weder über Rohöl noch über andere begehrte Rohstoffe verfügen, nicht einmal über eine ausreichende Ernährungsbasis, und industriell völlig unentwickelt sind („Vierte Welt").
3. Entwicklungspolitik/Entwicklungshilfe wird zumindest seit der 1960 von der UNO verkündeten Ersten Entwicklungsdekade betrieben. Die nach ihrem Abschluß vorgelegten Bilanzen zeigen, daß es nicht gelungen ist, das wirtschaftliche, soziale und politische Gefälle zwischen Industrie- und Entwicklungsländern abzubauen; vielmehr hat sich die Kluft zwischen reichen und armen Ländern vertieft.

   Die Entwicklungsländer sind in dieser Zeit selbstbewußter geworden; sie schließen sich zusammen, treten mit weitreichenden Forderungen auf und beginnen, sie organisiert zu vertreten.

Aufgaben der Entwicklungspolitik

Als Hauptaufgaben der Entwicklungspolitik gelten: die Steigerung des Bruttosozialproduktes und des Pro-Kopf-Einkommens, die Erhöhung des Beschäftigungsstandes, des Bildungsstandes und der Produktionseffizienz, die Verbesserung der Ernährung der Bevölkerung und eine gerechte Verteilung der Einkommen und Güter;

die Lebensbedingungen in den Entwicklungsländern sollen verbessert werden, das soziale und wirtschaftliche Gefälle zwischen Entwicklungs- und Industrieländern soll abgebaut werden, da es unvertretbare Abhängigkeiten enthalte und Konflikte schaffe. Die sogenannte „Generalformel" der deutschen Entwicklungspolitik besagt: „Entwicklungspolitik soll Völkern helfen, sich selbst zu helfen, damit sie sozial und wirtschaftlich aufholen, ihre Gesellschaft nach eigenen Zielen modernisieren und in der weltweiten Interdependenz über die gemeinsame Zukunft mitbestimmen können" (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit).

Danach sind wichtiger als direkte Hilfen (wie Projektfinanzierung, Kredite, Entwicklungshelfer) indirekte Hilfen, insbesondere eine Neukonstruktion der Austauschbedin-

gungen auf dem Weltmarkt (Devisen- und Währungsabkommen, Abbau prohibitiver Zölle, Veränderungen der Preisverhältnisse zwischen Exportprodukten der Dritten Welt und den industriellen Importgütern usw.).

Zum Verständnis dieser Aufgabenstellung und der ihr entprechenden Forderungen der Entwicklungsländer (z.B. aus der Rohstoffkonferenz der UNO 1974) müßten das bestehende Gefälle und die bestehenden Abhängigkeiten deutlich gemacht werden:

- mit einer Wiederholung aus der Unterrichtseinheit „Entwicklungsländer" dort die Generalisierungen I: Ungleiche Güterverteilung, und II: Abhängigkeit der Entwicklungs- von den Industrieländern;
- im Anschluß an die Beschäftigung mit Kolonialismus und Imperialismus (Themen 10 und 20) können fortbestehende Auswirkungen von kolonialer Abhängigkeit gezeigt werden (die Entwicklungsländer sind vorwiegend Rohstofflieferanten geblieben, sie sind durch Handelsverträge und Abkommen besonders an ihre ehemaligen kolonialen Mutterländer gebunden, die Industrieländer führen in erster Linie Fertigwaren in die Entwicklungsländer aus);
- durch eine Erklärung der Terms of Trade, die sich 20 Jahre lang, bis zu Beginn der 70er Jahre, zum Vorteil der Industrieländer (kapitalistische und sozialistische) und zum Schaden der Entwicklungsländer entwickelten. Die daraus entstehenden Verluste der Entwicklungsländer machten 38% der Kapitalhilfe aus, die sie aus westlichen Industrieländern erhielten.

  (Die Terms of Trade veränderten sich zugunsten der Entwicklungsländer mit dem Ansteigen der Rohstoffpreise seit 1971/72, die aber mit wenigen Ausnahmen seit 1974 bereits wieder sinken.)

Bei der Erörterung der Aufgaben für Entwicklungspolitik muß immer auch gefragt werden, inwieweit die Übertragung eigener Wertmaßstäbe, ökonomischer Ordnungs- und Zielvorstellungen, politischer Erfahrungen und Institutionen den Bedingungen der Entwicklungsländer und veränderten Weltbedingungen angemessen ist (vgl. „Grenzen des Wachstums").

Entwicklungshilfe der Industrieländer

Es können die Motive zusammengestellt und erörtert werden, aus denen heraus Entwicklungshilfe gegeben wird:

- christliche und humanitäre Motive;
- politische Motive im „Wettkampf der Systeme" zwischen Ost und West, differenziert und kompliziert seit dem wachsenden Einfluß Chinas in der Dritten Welt und der Existenz sozialrevolutionärer Bewegungen in vielen Entwicklungsländern; politische Motive auch im Hinblick auf das zunehmende Gewicht der Staaten der Dritten Welt in internationalen Organisationen bzw. angesichts der Möglichkeit von Konflikten und Spannungen bei Fortbestehen oder einer Vergrößerung des Nord-Süd-Gegensatzes;
- wirtschaftliche Motive: Entwicklungsländer als „Handelspartner von morgen"; Sicherung von Rohstoffen und Märkten, Erschließung neuer Märkte; Investitionsmöglichkeiten.

Bei Direktinvestitionen von Unternehmen treten dazu betriebswirtschaftliche Gesichtspunkte, die die Gewinnchancen vergrößern:

billiger Boden, niedrige Löhne, steuerliche und finanzielle Vergünstigungen, staatliche Förderungsmaßnahmen, die das wirtschaftliche Risiko mindern.

Auf längere Frist werden vermutlich wirkungsvolle Entwicklungshilfe und Steigerung der Realeinkommen, des materiellen Konsums in den Industrieländern gleichzeitig nicht möglich sein. Es müssen dann politische Prioritäten gesetzt werden.

Dabei können sich Fragen wie die folgenden stellen:

- Ist die Forderung, 1% des Bruttosozialproduktes der Industrieländer für Entwicklungshilfe, zumutbar, wenn deren Wachstum, wirtschaftliche und politische Stabilität nicht gefährdet werden sollen?

- Werden die Industrieländer, wenn ihnen 1% (UNO) oder 0,7% (Minimalziel im Personen-Bericht) als zu hoch erscheinen, nicht schon in einigen Jahren in der einen oder anderen Form ein Mehrfaches dafür zu zahlen haben?
- Welche Folgen sind denkbar, wenn die Industrieländer die Entwicklung der Entwicklungsländer diesen überließen?
- Was ergibt sich aus den sichtbaren „Grenzen des Wachstums" für die Entwicklungspolitik? Sind die Wachstums- und Umweltdiskussionen relevant für die Situation der Entwicklungsländer oder soll dadurch der Vorsprung der Industrieländer auf Kosten der Entwicklungsländer gesichert werden? (So Sprecher der Entwicklungsländer auf der Umweltschutzkonferenz der UNO 1972 in Stockholm.)
- Inwieweit wird eine Veränderung der Machtverhältnisse in der Welt die zu setzenden Prioritäten bestimmen? (Z.B. auf dem Wege der Investitionen und Beteiligungen von Ölländern in Industrieländern, über die Abhängigkeit von knappen Rohstoffen, über Mehrheiten in internationalen Organisationen, über eine Großmacht China usw.)
- Inwieweit ist die Bevölkerung und die öffentliche Meinung in den Industrieländern auf die Probleme vorbereitet, die sich ergeben, wenn im Jahre 2000 noch 6% der jetzt lebenden Bundesbürger die Erde statt mit heute 3,7 Mrd. mit 6,5 Mrd. Menschen teilen, die überwiegend aus Entwicklungsländern kommen werden?

Kontroverse Standpunkte

1. Vom 5. bis 7. März 1970 führte der Bund der Deutschen Katholischen Jugend in Zusammenarbeit mit Misereor in 35 Städten der Bundesrepublik eine sogenannte Slum-City-Aktion durch, in deren Verlauf die Jugendlichen auf einem belebten Platz innerhalb der Stadt die elende Wohnsituation beispielsweise südamerikanischer Favela-Bewohner (Favela = brasilian. Elendsquartiere) durch den Aufbau einer Slum-City zu verdeutlichen versuchten. Die Dortmunder BDKJ-Gruppe erstellte die folgende erste Auswertung von Argumenten, die sie während dieser Aktion von Passanten und Schaulustigen gehört hatte:
   - „Die Leute wollen ja in ihren Hütten leben; die arbeiten nicht, sondern wollen nur faulenzen!"
   - „So viele Leute hungern gar nicht" oder „In solchen Bretterverschlägen lebt kein Mensch."
   - „Die sollen sich um ihre Probleme kümmern — wir kümmern uns um unsere. Was da passiert, geht uns nichts an."
   - „Wieso sollen wir uns um die unterentwickelten Völker kümmern, bei uns gibt's doch auch noch genug Asoziale und Arme?"
   - „Die machen doch nur Krieg und Kinder."
   - „Die sollen froh sein, daß wir denen überhaupt geholfen haben und noch helfen."
   - „Sollen doch die Engländer (Spanier, Portugiesen u.a.) sich um das kümmern, was aus ihren Kolonien geworden ist. Wir haben ja schon lange keine Kolonien mehr."
   - „Die Inder sollen erst mal ihre heiligen Kühe schlachten; dann sieht alles schon ganz anders aus."
   - „Unser Geld fließt doch meistens in die falschen Kanäle (hier oft: goldenes Bett); das kommt nie da an, wo es gebraucht wird."
   - „Sollen der Papst und die Bischöfe doch erstmal von ihrem Prunk was abgeben!"
   - „Ihr habt ja recht. Aber was soll ich denn dagegen tun. Baut eure Hütten doch nach Bonn, baut sie vorm Bundeshaus auf!"
   - „Ich habe nach dem Krieg hart arbeiten müssen, um zu überleben. Heute bin ich froh, daß ich was geschafft habe. Und davon soll ich gleich wieder was abgeben? Nee!"

Nach: Erhard Meueler, Soziale Gerechtigkeit. Einführung in die Entwicklungsproblematik am Beispiel Brasiliens und der Bundesrepublik Deutschland. Patmos-Verlag, Düsseldorf 1971, S. 66 f.

2. „Der Lebensstandard ungezählter Millionen Menschen in den Entwicklungsgebieten der Welt ist nach wie vor beklagenswert niedrig. Oft sind diese Menschen immer noch unterernährt, ohne Schulbildung und ohne Arbeit, und viele entbehren die elementarsten Annehmlichkeiten des Lebens. Während eine Minderheit der Welt in großem Wohlstand, ja in Überfluß lebt, leidet ein weitaus größerer Teil der Menschheit unter äußerster Armut, und die Kluft vertieft sich ständig. Dieser traurige Tatbestand hat zur Verschärfung der Spannungen in der Welt beigetragen ...

   In der Überzeugung, daß Entwicklungspolitik zu Gerechtigkeit und Frieden führt, bekräftigen die Regierungen erneut ihre gemeinsame und unerschütterliche Entschlossenheit, nach einem besseren und wirksameren System der internationalen Zusammenarbeit zu beseitigen und Wohlstand für alle zu sichern."
   Internationale Strategie für die zweite Entwicklungsdekade der Vereinigten Nationen, Präambel (1970).

   „Die Bundesregierung strebt im Einklang mit dem Strategiedokument der Vereinten Nationen (UN) als Ziel für die zweite Entwicklungsdekade die Förderung des wirtschaftlichen und sozialen Fortschritts der Entwicklungsländer in dem System weltweiter Partnerschaft an, um die Lebensbedingungen der Bevölkerung in diesen Ländern zu verbessern. Dies liegt auch im Interesse der Bundesrepublik Deutschland. Wirtschaftlich werden dadurch Voraussetzungen für den erweiterten Austausch von Gütern und Dienstleistungen im beiderseitigen Interesse geschaffen. Wirksame Entwicklungspolitik festigt die internationale Stellung der Bundesrepublik Deutschland. Sie vergrößert langfristig die Chancen der Friedenssicherung."
   Die entwicklungspolitische Konzeption der Bundesrepublik Deutschland (Bonn 1971).

3. „Entwicklungshilfe: in den kapitalistischen Ländern gebräuchliche Bezeichnung für die Gesamtheit der aus diesen Staaten in junge Nationalstaaten fließenden finanziellen und materiell-technischen Leistungen und Warenlieferungen, mit deren Hilfe die imperialistischen Monopole versuchen, ihre ökonomischen Positionen in den ehemals kolonialen und abhängigen Gebieten trotz des veränderten Kräfteverhältnisses in der Welt zu erhalten und die politischen Zielsetzungen des Neokolonialismus zu verwirklichen. Der durch die imperialistische koloniale Unterdrückung und Ausbeutung verursachte Rückstand der jungen Nationalstaaten auf verschiedenen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens, insbesondere auf ökonomischem Gebiet, wird von den industriell hochentwickelten kapitalistischen Ländern dazu ausgenutzt, finanzielle (Kapitalexport) und technische Mittel entsprechend ihrer neokolonialistischen Politik unter diskriminierenden Bedingungen zur Verfügung zu stellen und sich damit Einwirkungsmöglichkeiten auf die politische und wirtschaftliche Entwicklung dieser Länder zu verschaffen. Die imperialistische E. soll auch dazu dienen, eine Annäherung der unabhängigen Nationalstaaten an die sozialistischen Länder zu verhindern."
   Kleines politisches Wörterbuch, Dietz-Verlag, O-Berlin 1972.

4. „Es ist eine durchaus unsinnige Volksverhetzung, es so darzustellen, als seien die einen Länder reich, weil die anderen arm sind, als ob die ersten also die letzteren ausbeuteten. Davon kann nicht nur keine Rede sein, sondern sogar das strikte Gegenteil ist der Fall: die Lage der armen Länder wäre noch weit kläglicher, wenn es nicht die reichen gäbe, mit denen sie Handel treiben, von denen sie lernen und von deren Entwicklungsvorsprung sie in mannigfachen anderen Hinsichten Nutzen ziehen. Im übrigen ist als grundlegende Wahrheit festzuhalten: der Grund der wirtschaftlichen Wohlfahrt der Bewohner eines Landes hängt in erster Linie von ihnen selber ab, von ihren eigenen Anstrengungen, von ihrem Fleiß, ihrer Intelligenz, ihrer Sparsamkeit, ihrem technischen Bildungsstand und von der Einsicht, von der sich eine Regierung in der Wirtschafts- und Währungspolitik leiten läßt."

Wilhelm Röpke, Die unterentwickelten Länder als wirtschaftliches, soziales und gesellschaftliches Problem (in: Sozialwissenschaftliche Studien, Bd. 8: Entwicklungsländer – Wahn und Wirklichkeit, Erlenbach-Zürich und Stuttgart 1961).

5. „Der wirkliche Unterschied zwischen unseren Ländern und jenen lautet nicht „Unterentwickelt" und „Entwickelt", wie diese es heuchlerisch erscheinen lassen wollen, sondern: „Unterentwickelte" und „Unterentwickler". Diese letzten sind Länder, die insgesamt ... entwickelt wurden, indem wir ausgebeutet wurden ...

Wir verlangen, die Summe des Wissens auf diesem Planeten möge unseren ausgepowerten Ländern überlassen werden ... als Rückgabe dessen, wessen wir beraubt wurden."

Roberto Fernandez Retamar, Dritte Welt contra Erste? Ausschnitte vom Kulturkongreß in Havanna; in: Materialien zur Entwicklungshilfekritik ... (wie Nr. 6), S. 92f.

III Didaktischer Ort

Die Beschäftigung mit Entwicklungspolitik schließt an die Unterrichtseinheiten **„Entwicklungsländer"** (10) und **„Imperialismus"** (20) an, deren Inhalte vorausgesetzt und hier wiederholend einbezogen werden sollen.

Im ersten Thema liegt der Schwerpunkt auf der Darstellung von Unterentwicklung; die Probleme der Entwicklungshilfe und die Interdependenzen zwischen entwickelten und unterentwickelten Ländern können in Jahrgangsstufen 5/6 nur in einigen äußeren Erscheinungsformen gezeigt werden.

In dem Thema „Imperialismus" sollen die Wechselbeziehungen zwischen Kolonien und Kolonialmächten, zumeist den heutigen Entwicklungs- und Industrieländern, behandelt werden, die Ursachen und Motive imperialistischer Politik in den inneren Bedingungen der Kolonialmächte und die Auswirkungen dieser Politik auf die Entwicklung der Kolonien.

Lernziele und Fragestellungen dieser Unterrichtseinheit berühren sich in vielen Punkten mit denen des Themas **„Grenzen des Wachstums"** (30) (z.B. Notwendigkeit und Möglichkeiten globaler Planung und Zusammenarbeit im Hinblick auf Bevölkerungsentwicklung und sinnvolle Nutzung der knappen Ressourcen). Die Inhalte beider Einheiten sind z.T. austauschbar und müssen aufeinander abgestimmt werden.

Die Behandlung von Entwicklungspolitik setzt Einsichten in Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik voraus, die mit den Themen **„Markt – Macht – Preis"** (18) und **„Konjunkturpolitik (28)** angestrebt werden.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Entwicklungshilfe – Kapitalhilfe – Technische Hilfe – Auslandsinvestitionen – Kapitalexport – **Weltmarkt – Rohstoffländer – Industrieländer – Dritte Welt** – Terms of Trade – **Entkolonialisierung** – Castro(ismus) – Neokolonialismus

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Baade, F.
... denn sie sollen satt werden. Oldenburg 1964

Baade, F.
Weltweiter Wohlstand. Oldenburg 1970

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit
Die entwicklungspolitische Konzeption der Bundesrepublik Deutschland und die Internationale Strategie für die Zweite Entwicklungsdekade, Bonn 1971.

Duve, F.
Der Rassenkrieg findet nicht statt. Düsseldorf-Wien 1971

Eppler, E.
Wenig Zeit für die Dritte Welt, Urban Taschenbücher, Reihe 80, Bd. 822, 1971

Gäng, P., und Reiche, R.
Modelle der kolonialen Revolution, es 228, Frankfurt 1969

Klingener, K. H./Meyer, J./Seul, D.
Die zweite Entwicklungsdekade der Vereinigten Nationen. Konzept und Kritik einer globalen Entwicklungsstrategie. Düsseldorf 1971

Mao Tse-tung
Theorie des Guerilla-Krieges oder die Strategie der Dritten Welt, rororo aktuell 886

Myrdal, D.
Politisches Manifest über die Armut in der Welt. Frankfurt 1970

Otremba, E.
Bevölkerung und Wirtschaft der Entwicklungsländer. Hamburg 1970

Senghaas, D.
Peripherer Kapitalismus. Analyse über Abhängigkeit und Unterentwicklung. es 652

Zeitschriften und Reihen

DED-Brief
Informationen des Deutschen Entwicklungsdienstes, Herausgegeben vom Deutschen Entwicklungsdienst (DED), Bonn-Bad Godesberg

Entwicklungspolitik, Materialien
Herausgegeben vom Bundesminsterium für wirtschaftliche Zusammenarbeit

Entwicklung und Zusammenarbeit
Herausgegeben von der Deutschen Stiftung für Entwicklungsländer, Bonn

Schule und Dritte Welt Texte und Materialien — Anregungen für den Unterricht
Herausgegeben vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit

Unterrichtshilfen

Informationen zur Politischen Bildung
Folge 136/137

Die Armut des Volkes
Verelendung in den unterentwickelten Ländern. Auszüge aus Dokumenten der Vereinigten Nationen. rororo aktuell 1972 (1974)

Berg/Doedens/Strube
Entwicklungshilfe. Religionspädagogische Modelle, Arbeitsmaterial, Analyse und Planung. Diesterweg und Kösel Verlag 1971

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit
Dritte Welt. Strukturdaten der Unterentwicklung. Frankfurt 1971

Fohrbeck/Wiesand/Zahr
Heile Welt — Dritte Welt. Opladen 1971

Friebel, H.
Entwicklung als politische und soziale Aufgabe — ein Unterrichtsprodukt über Nigeria (in: Gegenwartskunde 4/1972)

Geller, O.
Unterentwicklung und Entwicklung. Politische Lektüre, Texte und Materialien für die Sekundarstufe I, Diesterweg, 1973

Geerdes, R./Leski, H.
Entwicklungspolitik. Ein Unterrichtsprojekt. Hannover 1973 (Schroedel Verlag)

Klönne, A., und Otten, D.
Thesen zum Thema „Dritte Welt" im politischen Unterricht (in: Gegenwartskunde 4/1970)

Lesebuch der Dritten Welt
Eine Auswahl von Texten aus Entwicklungsländern für den Unterricht, Wuppertal 1974

Matthies, V.
Schwarzafrika. Politische Konflikte und Entwicklungskrisen, Analysen Bd. 2, Leske-Verlag, 1971

Meueler, E.
Soziale Gerechtigkeit. Einführung in die Entwicklungsproblematik am Beispiel Brasiliens und der Bundesrepublik Deutschland, Textbuch und didaktisches Beiheft, Düsseldorf 1971

Schule und Dritte Welt
Texte und Materialien — Anregungen für den Unterricht. Herausgegeben vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit:

Nr. 8
Beispielland Nigeria — ein Unterrichtsmodell (W. Hug)

Nr. 14
Über die Erarbeitung von Problemen der Entwicklungsländer im Unterricht des 9. Schuljahres der Hauptschule (O. Fox)

Nr. 24
Zur Struktur von Unterrichtsmodellen über die Dritte Welt (W. Hug)

Nr. 25
Nigeria — Zusammenbruch einer demokratischen Herrschaft in Afrika (R. Schörken)

Nr. 26
Das Planspiel „Streit in Antalya" in der Diskussion

Nr. 30
Zur Darstellung Lateinamerikas im deutschen Schulbuch (J. Augel)

Modell
„Entwicklungspolitik am Beispiel Tansanias", erarbeitet und zusammengestellt vom Arbeitskreis rostra theologica Württemberg (für Sek. II). Gelnhausen/Berlin 1972

Kartenmaterial
Die Welt von heute. Teil 5. Entwicklungsländer. Hirt-Verlag

Lernbücher

Hilligen, W.
Sehen — beurteilen — handeln, Hirschgraben-Verlag 1971 (S. 234—242, 288—302)

Sozialkunde
Lehr- und Arbeitsbuch zur Politischen Bildung, Klett-Verlag, 1972 (S. 174—192)

Audiovisuelle Medien

„Hunger — Herausforderung auf Leben und Tod" T 0/20067
Faktenreicher Bericht über Probleme der Unterentwicklung, ihre Ursachen, Möglichkeiten der Hilfe und Perspektiven für die Zukunft 84 Min.

„Die auf Steinen schlafen" HT 0/12
Allgemeiner, in manchem freilich überholter Überblick über die Verhältnisse in Indien. Abschließend ein Bericht über Versuche, durch genossenschaftliche Zusammenschlüsse die Selbsthilfe der Bauern zu organisieren 76 Min.

„Entwicklungsland Brasilien" T 0/10015
Soziale Verhältnisse, Lage der Kirchen, der Wirtschaft und politische Situation 53 Min.

„Favela" FT 2350
Verfilmung des „Tagebuchs der Armut"

„Sechs Milliarden Partner" T 20074
Über Notwendigkeit und Effizienz von Entwicklungspolitik 29 Min.

„Man müßte tausend Hände haben" T 0/10026
Bericht über Entwicklungsdienst 35 Min.

„Der Kreis schließt sich" HT 49 und INT 288
„Farbiger Zeichentrickfilm zeigt, wie Exporterlöse in die Rohstoffländer zurückfließen und dort zur Hebung des Lebensstandards beitragen" – Klappentext 13 Min.

„Nicht genug" FZ 2085
„Sachliche Information über Größenordnung des Problems der Dritten Welt, der Entwicklungshilfe der Geberländer und der Eigenanstrengungen der Nehmerländer. Förderung einer positiven Einstellung zu Entwicklungshilfe und Beseitigung von Vorurteilen" – Klappentext 31 Min.

„Zeitenwende in Afrika 1960" (Dias) af 47 a/b
Bilder zur sozialen und politischen Umwandlung

Anschriftenverzeichnis

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ), Referat Öffentlichkeitsarbeit, 53 Bonn 1, Kaiserstraße 185–197
(Das Bundesministerium gibt eine umfangreiche Liste der im BMZ vorrätigen Publikationen zur Information über Entwicklungspolitik heraus, die auf Verlangen zugeschickt wird.)

Bundesstelle für Entwicklungshilfe, 6 Frankfurt 1, Fellnerstr. 7–9

Deutscher Entwicklungsdienst (DED), 53 Bonn-Bad Godesberg, Truchseßstraße 100

Deutsches Forum für Entwicklungspolitik, 53 Bonn 1, Herwarthstraße 16

Deutsche Stiftung für Entwicklungsländer, Abt. Dokumentation, 53 Bonn, Simrockstr. 1

Gesellschaft für wirtschaftliche Zusammenarbeit mbH., 5 Köln, Dürener Str.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), 53 Bonn-Bad Godesberg, Kennedy-Allee 50

Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe e.V., 51 Aachen, Franzstraße 107–109

Friedrich-Naumann-Stiftung, 53 Bonn-Bad Godesberg, Schillerstraße 9

Institut für internationale Solidarität der Konrad-Adenauer-Stiftung, 53 Bonn-Beuel, Platanenweg 39

Friedrich-Ebert-Stiftung, 53 Bonn-Bad Godesberg, Kölner Straße 149

Arbeitsgemeinschaft privater Entwicklungsdienste e.V., 53 Bonn 1, Heuss-Allee 2–10, Pressehaus

Deutsche Afrika-Gesellschaft e.V., 53 Bonn 1, Markt 10

Aktion 365, 6 Frankfurt, Kennedy-Allee 111

Katholische Zentrale für Entwicklungshilfe (Misereor), 51 Aachen, Mozartstraße 11

Evangelische Zentralstelle für Entwicklungshilfe, 53 Bonn 1, Poppelsdorfer Allee 29

Deutsche Welthungerhilfe, 53 Bonn, Adenauer-Allee 45

Pro Familia, Deutsche Gesellschaft für Familienplanung, 6 Franfurt/M., Auf der Körnerwiese 5

Zur Unterrichtsdurchführung

Im Unterricht wird die komplexe Problematik der Entwicklungspolitik nur an konkreten und überschaubaren Beispielen zu behandeln sein, also reduziert und ohne die vielfältigen

spezifischen Erscheinungsformen von Unterentwicklung und Entwicklungshilfe zeigen zu können.

Die angegebenen Lernziele können erreicht werden z.B.

- durch die Behandlung **eines** Entwicklungslandes: seiner Ausgangssituation, der dort praktizierten Entwicklungshilfe (wer sind die Geberländer, mit welchen Motiven, welche Auswirkungen hat die Entwicklungshilfe . . .), der Interessen und politischen Richtungen im Entwicklungsland usw.
  (vgl. dazu die angegebenen Unterrichtsprojekte);
- durch die Beschäftigung mit revolutionären Bewegungen in den Entwicklungsländern, z.B. in Brasilien, Mozambique (ihre Zielsetzungen und Taktik, deren Rechtfertigung im Vergleich mit anderen entwicklungspolitischen Vorstellungen) und mit alternativen Modellen zur Lösung der Probleme der Entwicklungsländer (z.B. in Kuba, Chile, Tansania);
- durch die Untersuchung eines Falles wie des Konfliktes um Cabora Bassa: Ziele der beteiligten Interessengruppen (portugiesische Regierung, Frelimo, Südafrika, Rhodesien, Sambia, Zamco, Bundesrepublik usw.), Möglichkeiten und Methoden der Interessenwahrnehmungen;
- durch Planspiele in der Art der Modelle „Antalya" oder Tansanias;
- durch die Behandlung aktueller Ereignisse, die in den genannten Problem- und Lernzielzusammenhang eingeordnet werden müssen (z.B. die Umweltschutzkonferenz 1972 in Stockholm oder die Rohstoffkonferenz der UNO 1974), an denen die vielschichtige Verflechtung wie die gegensätzlichen Interessen der Entwicklungsländer und der Industrieländer deutlich gemacht werden können.

Grenzen des Wachstums (30)

I

Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Erkennen, daß die jeweiligen Ziele und Formen der Produktion, der Verteilung und Konsumtion von wirtschaftlichen Gütern und Dienstleistungen historisch entstanden und veränderbar sind. Bedingungen und Folgen solcher Veränderungen erkennen (Wi 1).
- Erkennen, daß der Stand der technologischen Entwicklung, Organisationsformen der Produktion, Naturfaktoren des jeweiligen Raumes (insbesondere die natürlichen Ressourcen und ihre Nutzung), Besitz- und Herrschaftsverhältnisse Bedingungen von Produktion sind; die wechselseitige Abhängigkeit dieser Faktoren erkennen (Wi 2).
- Erkennen, daß angesichts der unterschiedlichen Möglichkeiten zur Nutzung vorhandener wirtschaftlicher Kräfte sowie deren Weiterentwicklung Prioritäten gesetzt werden müssen (z.B. Vorrang des privaten Konsums oder infrastruktureller Maßnahmen) (Wi 20).
- Erkennen, daß wirtschaftliche Macht in einem demokratischen Staat der Kontrolle durch gesellschaftliche Institutionen bedarf; Möglichkeiten von Kontrolle kennen (Wi 23).
- Den Begriff „Öffentliche Interessen" und seine Verwendung kennen; untersuchen, welche Aufgaben in modernen Industriegesellschaften im öffentlichen Interesse liegen (PH 4).
- Erkennen, daß Standort-, Produktions- und Organisationsentscheidungen großer Unternehmen in zunehmendem Maße Reaktionen des Staates hervorrufen (z.B. Sicherung von Arbeitsplätzen und Steuereinnahmen, Auflagen oder Vergünstigungen im Hinblick auf Ökologie oder Lebensbedingungen der Menschen) (Wi 14).
- Erkennen, daß die Bedürfnisse des einzelnen in einer Gesellschaft und die Formen ihrer Befriedigung sich im Laufe der historischen Entwicklung verändert haben und verändern (Wi 31).
- Bereitschaft und Fähigkeit, das eigene Wirtschaftsverhalten rational zu steuern (Wi 33).
- Die Bedeutung des Staates für die Steuerung von Wirtschaftsabläufen einschätzen können (Struktur- und Konjunkturpolitik); Instrumente staatlicher Wirtschaftspolitik kennen (Wi 16).
- Erkennen, daß aufgrund der zunehmenden wirtschaftlichen und politischen Verflechtung viele Probleme nicht mehr allein auf nationaler Ebene gelöst werden können (IB 5).

II

Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Zunehmender Kapitaleinsatz großer Unternehmen, die sich beschleunigende technologische Entwicklung, Konzentrationsprozesse in der Wirtschaft und eine intensivierte Bedarfssteuerung zur Sicherung von Gewinnen haben vor allem seit dem 2. Weltkrieg in den westlichen Industriegesellschaften durch ein ständiges Wirtschaftswachstum zur Erscheinung der sogenannten Wohlstandsgesellschaften geführt. Dabei ist die Meßgröße des Bruttosozialprodukts als Indikator für wachsenden Wohlstand weitgehend unkritisch hingenommen worden, und Vorstellungen, die in ungehemmtem Wachstum den Motor für gesellschaftlichen Fortschritt sahen, verdeckten lange Zeit die damit verbundenen Probleme.

Das gilt auch für die Staaten mit einer zentralverwaltungswirtschaftlichen Planung und Leitung von Produktion und Konsum. Steigerung der Produktion, Überfüllung der Produktionspläne, steigende Zuwachsraten des Nationaleinkommens sind hier bestimmende Orientierungspunkte und gelten als Nachweis für die Überlegenheit des sozialistischen Wirtschaftssystems.

Es muß jedoch beachtet werden, daß diese Staaten von anderen Ausgangsbedingungen ausgingen (niedriger Stand der Industrialisierung) und einen entsprechenden Nachholbedarf hatten (im Aufbau einer modernen Industrie, bei der Befriedigung öffentlicher und privater Bedürfnisse), der bislang – insbesondere im Bereich privaten Konsums – noch nicht gedeckt ist.

In den letzten Jahren sind die Probleme des Wirtschaftswachstums deutlicher geworden:

- das beschleunigte Wachstum der Bevölkerung wie der Produktion, die rasche Nutzung von Boden und Bodenschätzen, die wachsende Erzeugung von Schadstoffen haben die Grenzen der Belastbarkeit der Erde gezeigt, die Begrenztheit der natürlichen Ressourcen, die lebensbedrohende Zerstörung des ökologischen Gleichgewichts;
- die Orientierung am Wirtschaftswachstum hat die Verhältnisse in den Entwicklungsländern nicht grundsätzlich verbessert, weder absolut noch relativ zu den Industrieländern; der Abstand zwischen Entwicklungs- und Industrieländern hat sich eher vergrößert;
- das Ansteigen des Bruttosozialprodukts in den Industrieländern hat nicht in gleichem Maße zu einer gerechteren Einkommensverteilung geführt;
- in den westlichen Industriestaaten hat die Wachstums- und Gewinnorientierung und die Notwendigkeit langfristiger Produktionsplanung zu verfeinerten Formen der Bedarfssteuerung geführt und bei den Konsumenten immer neue Bedürfnisse geweckt. Dabei ist ein bedenklicher Mangel an infrastrukturellen Investitionen entstanden.

Im Zusammenhang mit solchen Einsichten (insbesondere mit der Veröffentlichung des Club of Rome: „Grenzen des Wachstums" und ihrer weltweiten Diskussion) sind Vorschläge für eine Umorientierung und entsprechende politische Maßnahmen gemacht worden, die im Unterricht dargestellt und erörtert werden können.

Die Schwerpunkte bei der Behandlung dieser Problematik müssen im Zusammenhang mit den Schwerpunkten der Themen „Entwicklungspolitik", „Konjunkturpolitik" und „Sozialismus – eine Alternative?" bestimmt werden (z.B. Notwendigkeit und Möglichkeiten einer globalen Konjunkturpolitik, vorhandene Institutionen und Instrumente für die anstehenden Aufgaben, die Möglichkeiten verschiedener Wirtschaftssysteme zu deren Lösung, Konsequenzen für Wert- und Zielvorstellungen, für die Lebensweise des einzelnen; Konsequenzen verlangsamten Wachstums, Nullwachstums oder Minuswachstums.)

Kontroverse

a) Das System privatwirtschaftlicher Produktion, des Wettbewerbs und der Steuerung durch Angebot und Nachfrage führt zur natürlichen Deckung aller vorhandenen Bedürfnisse, sichert jedem Mitglied der Betroffenen ein angemessenes Einkommen, wird auch diejenigen Bedürfnisse befriedigen können, die aufgrund eines historisch bedingten Nachholbedarfs an privatem Konsum vorerst unzureichend gedeckt sind (z.B. Schulen, Krankenhäuser, Straßen, öffentliche Verkehrsmittel) und wird schließlich auch in der Lage sein, Techniken zu entwickeln, den Bevölkerungszuwachs einzudämmen, die Umweltverschmutzung unter Kontrolle zu halten, die Rohstoffversorgung und eine angemessene Ernährung der Weltbevölkerung langfristig zu sichern. Der Staat sollte dabei mit politischen Initiativen und durch Investitionen helfend tätig werden, das bestehende Produktionssystem aber nicht antasten.

b) Die Konkurrenz großer Kapitalgesellschaften und die Konzentration von Kapital zum Zweck der Sicherung von Gewinnen führen zu einer immer ungehemmteren Ausnutzung natürlicher Ressourcen und zu einem Anstieg der Umweltverschmutzung, die die Lebensbedingungen der Menschen zerstören und einen Kollaps des Weltsystems in absehbarer Zukunft nahelegen. Grundsätzlicher Wandel kann nur noch durch eine gesamtwirtschaftliche Planung auf internationaler Ebene geschaffen werden, die zu entscheidenden Eingriffen in die Güterproduktion und zur Kontrolle der Investitionen, wenn nicht gar zur Vergesellschaftung der gesamten Produktion

führen muß. Nur so sind die Irrationalität und das Chaos kapitalistischer Wachstumswirtschaft durch einen schrittweisen, kontrollierten Übergang vom Wachstum zu einem weltweiten Gleichgewicht zu ersetzen.

c) „Bevölkerung und Kapital sind die einzigen Größen, die im Stadium des Gleichgewichts konstant bleiben müßten. Jede menschliche Tätigkeit, die keine großen Mengen unersetzbarer Rohstoffe benötigt oder Schadstoffmengen freisetzt und den Lebensraum schädigt, könnte ohne Beschränkung und praktisch unendlich zunehmen. Besonders jene Beschäftigungen, die viele als besonders erstrebenswerte und befriedigende Tätigkeiten einstufen, wie Erziehung und Schulung, Ausübung von Musik, Religion, wissenschaftliche Grundlagenforschung, Sport und soziale Kontaktpflege, könnten sich schrankenlos entwickeln.

Die obengenannten Tätigkeiten sind besonders von zwei Faktoren abhängig: Sie erfordern einen gewissen Überfluß, der verbleibt, wenn die dringendsten menschlichen Bedürfnisse befriedigt sind, und Freizeit. Im Stadium des Gleichgewichts können die relativen Größen von Kapital und Bevölkerung so gewählt werden, daß die materiellen Bedürfnisse des Menschen beinahe in jeder gewünschten Höhe befriedigt werden können. Da die Höhe der materiellen Produktion im wesentlichen fest vorgegeben ist, würde jede Verbesserung der Produktionsmethoden mehr Freizeit bedeuten, die den Tätigkeiten der genannten Arten gewidmet werden könnte."

(D. Meadows, Die Grenzen des Wachstums, S. 156 f.)

III Didaktischer Ort

Mit dem Thema **„Grenzen des Wachstums"** (30) soll versucht werden, Probleme und Themen unter einer neuen Fragestellung wieder aufzunehmen und im Zusammenhang zu sehen, die in vorangegangenen Jahrgängen einzeln behandelt wurden. Dabei handelt es sich vor allem um folgende Komplexe:

a) die Problematik des Bevölkerungszuwachses und der Ernährung der Bevölkerung sowie der Industrialisierung in der Dritten Welt im Komplex Entwicklungsländer, Entwicklungspolitik (Themen 10, 29).

b) Fragen des Lebensstandards, der Einkommens- und Vermögensverteilung (Themen 26, 27).

c) Probleme der Konzentration, der Bedürfnisweckung und Bedarfssteuerung, der Rolle des Marktes und der Preise sowie der Möglichkeiten des Staates zur Konjunktursteuerung (Vollbeschäftigung als Kaufkraftgarant) (Themen 6, 18, 28).

d) Das Problem der wachsenden öffentlichen Aufgaben, durch die zunehmend wichtige Bedürfnisse in einer hochindustrialisierten Gesellschaft gedeckt werden (wie z.B. Umweltschutz, Verkehr, Schulen, Energieversorgung), deren sich die privatwirtschaftlichen Unternehmen aus Rentabilitätsgründen nicht hinreichend angenommen haben (Themen 3, 15).

e) Das Problem der begrenzten Rohstoffe (Kohle und Erdöl) und der durch Industrialisierung, Verstädterung und Bevölkerungswachstum zunehmenden Nahrungsmittelknappheit (Entwicklungsländer, Entwicklungspolitik).

Wesentliche Probleme dieser Komplexe, die in den genannten Themen mit zentraler Fragestellung oder am Rande behandelt werden, sollen hier miteinander verbunden und unter dem Gesichtspunkt „politische Lösungsmöglichkeiten" wieder aufgenommen werden.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Wirtschaftswachstum
Bruttosozialprodukt
Wohlstand/Wohlstandsgesellschaft
Konsumgüterindustrie
Bedarfssteuerung/Bedürfnisweckung

Konzentration
Einkommensverteilung
begrenzte Rohstoffvorkommen
Bevölkerungsexplosion
Ernährung der Weltbevölkerung/Nahrungsmittelknappheit
Umweltverschmutzung
weltwirtschaftliche Arbeitsteilung
öffentliche Armut — privater Reichtum
öffentliche Aufgaben

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Fourastie, Jean
Die 40 000 Stunden, Düsseldorf/Wien 1966

Galbraith, John K.
Gesellschaft im Überfluß, 2. Aufl., München/Zürich 1970

Galbraith, John K.
Die moderne Industriegesellschaft. München/Zürich 1970

Meadows, Dennis L., u.a.
Die Grenzen des Wachstums, Stuttgart 1972

Mackensen, R., u. Wewer, H.
Dynamik der Bevölkerungsentwicklung. Strukturen — Bedingungen — Folgen. Hauser-Verlag 1974

Kursbuch 33
Ökologie und Politik oder die Zukunft der Industrialisierung (1973)

Schumacher, E. F.
Es geht auch anders — Jenseits des Wachstums. Technik und Wirtschaft nach Menschenmaß. München 1974

Überleben wir den technischen Fortschritt?
Analysen und Fakten zum Thema Qualität des Lebens. Herderbücherei 449, Freiburg 1973

Oltmans, W. L.
„Die Grenzen des Wachstums". Pro und Contra, rororo SB 580 (1974)

Unterrichtshilfen

Privater Reichtum — öffentliche Armut
in: Wochenschau 11/71

Umweltschutz in der BRD
in: Wochenschau 5/72

Umweltgefahren und -schutz
Informationen zur politischen Bildung 146

Umwelt
Biologisch-sozialkundliche Arbeitshefte 3. Opladen 1972

Entwicklungsländer I/II
Informationen zur politischen Bildung 136/7

Bevölkerung und Gesellschaft
Informationen zur politischen Bildung 130

Dörge, F. W.
Qualität des Lebens. Ziele und Konflikte sozialer Reformpolitik, Analysen Bd. 13, Leske-Verlag 1972

Unterrichtsorganisatorische Bemerkung

Trotz des hohen theoretischen Anspruchs der Fragestellung und der zusammenfassenden, verallgemeinernden Zielsetzung des Themas muß ein vorwiegend theoretischer und abstrakter Ansatz vermieden werden.

Der Unterricht sollte sich auf einen der möglichen inhaltlichen Bereiche konzentrieren (z.B. Umweltverschmutzung und ökologische Prozesse, Bevölkerungswachstum und natürliche Ressourcen, „Verschwendungskonsum", „Wegwerf-Gesellschaft" und natürliche Ressourcen, Energiekrise, Bevölkerungswachstum und Entwicklungsprobleme) und an ihm die allgemeine Problematik darstellen. Anhand der Computerdurchläufe und Graphiken, die in der Veröffentlichung des Clubs of Rome enthalten sind, könnte dann der Zusammenhang der verschiedenen Bereiche deutlich gemacht werden, ohne sie im einzelnen zu untersuchen.

Freizeit in der Industriegesellschaft (31)

I

Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Erkennen, daß die jeweiligen Ziele und Formen der Produktion, der Verteilung und Konsumtion von wirtschaftlichen Gütern und Dienstleistungen historisch entstanden und veränderbar sind. Bedingungen und Folgen solcher Veränderungen erkennen (Wi 1).
- Prüfen, welchen Einfluß die Stellung im Wirtschaftsleben auf das Verhalten im privaten und öffentlichen Bereich hat (Wi 25).
- Die eigene Position in der Gesellschaft erkennen. Wissen, welche Auswirkungen sie auf das eigene Leben hat und die Chancen für mögliche Änderungen der eigenen Positionen einschätzen können (Ges 26).
- Erkennen, daß die Bedürfnisse des einzelnen in einer Gesellschaft und die Formen ihrer Befriedigung sich im Laufe der historischen Entwicklung verändert haben und verändern (Wi 31).
- Gegebene Möglichkeiten zur Befriedigung von Bedürfnissen und zur Verbesserung der materiellen Lebensbedingungen kennen und nutzen lernen; z.B. als Arbeitnehmer, Verbraucher, Steuerzahler, Mieter, Sparer; solche Möglichkeiten danach beurteilen, inwieweit sie einen Beitrag zur Verwirklichung der Selbst- und Mitbestimmung und zur Verminderung sozialer Ungleichheit leisten können (Wi 32).
- Einsehen, daß Interessen und Bedürfnisse manipuliert werden können. Methoden und Funktionen von Manipulation kennen und analysieren können; Bereitschaft und Fähigkeit, sich solcher Manipulation zu widersetzen (Ges 7).
- Bereitschaft und Fähigkeit, das eigene Wirtschaftsverhalten rational zu steuern (Wi 33).

II

Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Es wird vor allem darauf ankommen, die Schüler eine mittlere Position finden zu lassen, zwischen kritischer Distanz gegenüber dem Konsumangebot der Freizeitindustrie, kritischer Analyse von Fremdbestimmung und Zwängen in der Freizeit einerseits und der Bereitschaft und Fähigkeit, die Selbstbestimmungs- und Freiheitschancen der Freizeit und des Freizeitangebotes zu nutzen.

Im Unterricht sollten die folgenden Gesichtspunkte berücksichtigt werden (ihre Reihenfolge und Gewichtung sind von der jeweiligen Unterrichtssituation abhängig):

1. **Begriff und Funktion von Freizeit**

   Es sollte zunächst geklärt werden, was begrifflich unter Freizeit verstanden werden soll, weil das, je nach Definition, Einfluß auf die Untersuchung und Diskussion des Problems hat: Soll der Begriff „Freizeit" als arbeitsfreie Zeit einschließen

   - den Weg zum Arbeitsplatz,
   - die Zeit für die Befriedigung elementarer Bedürfnisse (wie Schlafen, Körperpflege, Mahlzeiten ...)
   - die Zeit für häusliche Verpflichtungen (wie Arbeiten im Haushalt, Kinderpflege, Besorgungen ...),

   oder soll damit nur die Zeit bezeichnet werden, die für Unterhaltung, Erholung, Spiele, Hobby zur Verfügung steht.

   Es sollte überlegt werden, welche Funktion Freizeit hat bzw. haben sollte, z.B.

   - Freizeit als Erholung von und für Arbeit, zur Erhaltung oder Wiederherstellung der Arbeitskraft (dem würden Entscheidungen von Arbeitsgerichten entsprechen, nach denen anstrengende Beschäftigungen im Urlaub als „zweckentfremdet" zu bezeichnen sind).
   - Freizeit als Möglichkeit zur Selbstverwirklichung des Menschen, als Freiraum für schöpferische, spielerische, selbstbestimmte Tätigkeiten, als Privatraum, in der der Mensch frei ist von den Einschränkungen und Zwängen, die gesellschaftliche Existenz mit sich bringt.

Damit können Fragen nach den Interessen und Menschenbildern verbunden werden, die sich in diesen und anderen Bestimmungen von Freizeit niederschlagen; mit ihnen hängen auch die unterschiedlichen Bewertungen des vorhandenen Maßes an Freizeit zusammen.

2. **Der Zusammenhang zwischen Freizeit und Arbeit**

Beispielsweise:

- Technische Fortschritte,Rationalisierung und der damit verbundene Zuwachs an Produktivität machen die Verkürzung der Arbeitszeit zugunsten von Freizeit möglich, andererseits, wegen der Intensivierung der Arbeit, auch notwendig.
- Die Gesichtspunkte effektiver Arbeitsorganisation bewirken eine Umverteilung von Arbeits- und Freizeit: zunächst Verkürzung der täglichen Arbeitszeit, dann der Arbeitswoche (seit 1959 5-Tage-Woche in der Bundesrepublik) und des Arbeitsjahres (Diskussionen um generellen Vierwochenurlaub und Bildungsurlaub).
- Die Stellung des einzelnen am Arbeitsplatz wirkt auf Ausmaß und Gestaltung der Freizeit — z.B. sind leitende und selbständige Tätigkeiten weniger oder nicht von der Verkürzung der Arbeitszeit betroffen, sie ermöglichen aber in größerem Maße Freiheit und Selbstbestimmung auch während der Arbeitszeit, Freizeit und Arbeitszeit sind hier zeitlich wie inhaltlich weniger eindeutig zu trennen.
- Die Rückwirkungen, die sich aus wachsender Freizeit auf verschiedene Wirtschaftszweige ergeben; insbesondere im tertiären Sektor, „Freizeitindustrie", vermehrter Einsatz von Gastarbeitern usw.

Zu diesem Aspekt (Freizeit und Arbeit) kann eine historische Betrachtung wichtige Einsichten beitragen:

Es könnte gezeigt werden, daß es keinen generellen Trend zur Senkung der Arbeitszeit durch die Jahrhunderte gibt (in agrarischen Gesellschaften, etwa im europäischen Mittelalter, hat die Zahl der Arbeitstage selten 150—200 überschritten, was eine 40—45 Stunden-Woche bedeutete; im 18. Jahrhundert erreichte die Zahl der Arbeitstage in Europa häufig 300; die Arbeitszeit erreichte einen Höhepunkt im frühen 19. Jh. im Zusammenhang mit der Industriellen Revolution, die 14—18-stündige Arbeitstage brachte; die allmähliche Senkung der Arbeitszeit begann um die Mitte des 19. Jh. mit der Arbeiterbewegung und den Anfängen staatlicher Sozialpolitik).

Die Veränderungen in der Produktionsweise waren begleitet von einem Wandel des Bewußtseins: die lange Tradition des griechisch-aristokratischen Ideals der Muße wurde, vor allem in Westeuropa, abgelöst von einem Ideal, das Arbeit als bindenden zentralen Lebenswert sah, auch als Gottesdienst, und das zu den ideellen Grundlagen der Industriellen Revolution gerechnet wird. Gegenwärtig gibt es Anzeichen dafür, daß diese Werthaltung in Frage gestellt wird (Arbeit als „Job"; das Streben, Sinngebung des Lebens zunehmend im Feizeitbereich zu suchen; Hippie- und Gammlermentalität). Die vorliegenden Prognosen zur zukünftigen Entwicklung von Arbeit und Freizeit sollten einbezogen werden. Sie verdeutlichen das Problem und die Notwendigkeit frühzeitiger Planungen (s. „Generalfreizeitplan" in Hamburg).

3. **Die Chancen, die wachsende Freizeit im Hinblick auf Selbst- und Mitbestimmung enthält:**

Möglichkeiten, individuelle Bedürfnisse zu befriedigen (schöpferische Tätigkeit, Spiel, Müßiggang, Alleinsein, Privatheit wie Geselligkeit).

Möglichkeiten zu aktiver Teilnahme und Mitbestimmung im öffentlichen Bereich.

Die Möglichkeiten der Realisierung dieser Chancen sollten möglichst praxisnah untersucht werden: Informationen über vorhandene Freizeiteinrichtungen, über das lokale Freizeitangebot, Entwicklung eigener Vorschläge für den Wohnbezirk usw.

(Dazu die Schriftenreihe „Freizeitpädagogik" und Abschnitt IV in „Kommunalpolitik — für wen?")

4. **Fremdbestimmung in der Freizeit**
Vorhandene Einschränkung und Fremdbestimmung der Freizeit muß bewußt gemacht und diskutiert werden, wenn die Chancen zunehmender Freizeit sinnvoll genutzt werden sollen.

Einmal müßte nach der Abhängigkeit der Freizeit von der Arbeit gefragt werden, z.B.

- der Einfluß von Höhe des Einkommens, Prestige der Tätigkeit, Regelung der Arbeitszeit, Art der Tätigkeit (Grad der „Entfremdung", Spielraum für Selbständigkeit und Initiative . . .);
unterschiedliches Freizeitverhalten, als Ausdruck schichtenspezifischer Normen und Verhaltensmuster;
- das bestimmende Gewicht der regenerativen Funktion der Freizeit (z.B. nach den Bestimmungen des Bundesurlaubsgesetzes von 1963, nach denen Urlaub vor allem den Zweck hat, die Arbeitskraft zu erhalten oder wiederherzustellen);
- die Normen und Gewohnheiten des Arbeitslebens wirken auch in der Freizeit (z.B. Prestige und Konkurrenz in Tourismus und Geselligkeit).

Zum anderen müßte die Rolle der Freizeitindustrie untersucht werden. Wie andere Wirtschaftszweige ist sie zunehmend über Bedarfsdeckung hinausgehend an Bedarfsweckung orientiert; sie schafft dadurch Märkte für Massenkonsum, ermöglicht einerseits vielen Menschen zu reisen, andererseits schränkt sie die Chancen von selbstbestimmter und individueller Freizeitgestaltung ein.

5. **Freizeit als öffentliche Aufgabe**

Unter dieser Fragestellung können Forderungen wie folgende konkretisiert und erörtert werden:

Mehr Freizeiteinrichtungen, speziell für Jugendliche; städtebauliche Konsequenzen aus der wachsenden Freizeit; pädagogische Konsequenzen hinsichtlich einer Vorbereitung auf selbständige und kritische Nutzung des Freizeitangebots usw.

Dabei wird neben der verbreiteten Laissez-faire-Haltung auch die Möglichkeit zentraler Verplanung der Freizeit zu diskutieren sein.

Kontroverse Standpunkte

a) „Müßiggang ist aller Laster Anfang."
„Die Muße ist der Angelpunkt, um den sich alles dreht." (Aristoteles)

„Im entspannten Müßiggang sowohl wie in der mußevollen Anspannung gewinnt der Mensch die Bestimmung über sich selbst zurück." (Habermas, Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit, 1958)

b) Es gibt heute zuviel Freizeit. Die Menschen sind damit überfordert, sie wissen mit ihrer freien Zeit nichts anzufangen. Zeichen dafür sind sowohl die Zahl der Überstunden und das Ausmaß an Schwarzarbeit als auch die Neigung zu Gammelei und Erscheinungen von Kriminalität aus Langeweile bei Jugendlichen.

Das Ausmaß an tatsächlicher Freizeit wird erheblich überschätzt. Bedenkt man die zunehmenden Entfernungen zwischen Arbeits- und Wohnplatz und die damit verbundenen Fahrzeiten, die physische und psychische Erschöpfung nach einem 8stündigen Arbeitstag, die große Zahl der berufstätigen Frauen (im Hinblick auf die häuslichen Arbeiten), so wird man eher zu dem Ergebnis kommen, daß die derzeitige Freizeit bei weitem nicht ausreicht, um sich zu erholen, um menschliche Kontakte zu pflegen, um sich einer schöpferischen, spielerischen Beschäftigung zu widmen, um ausreichend Zeit für die Erziehung der Kinder zu haben, und Zeit für ein Minimum an staatsbürgerlicher Information und Teilnahme an öffentlichen Angelegenheiten.

III. Begriffe und Sachzusammenhänge

Freizeiteinrichtungen und -angebot im jeweiligen Ort/Bezirk;

Rollen, Rollenerwartungen, Verhaltensmuster im Freizeitbereich;

Verhältnis zwischen Arbeit und Freizeit, regenerative und kompensatorische Funktion der Freizeit, Freizeit und Weiterbildung, Bildungsurlaub, gesetzliche Regelungen von Arbeitszeit und Urlaub;

schichtenspezifisches Freizeitverhalten;

Freizeit als Konsumraum, Freizeitindustrie, Manipulation von Bedürfnissen, Prestigekonsum;

Arbeitsproduktivität — Arbeitszeitverkürzung — Freizeit — Gastarbeiter;

„Freizeit" in Agrargesellschaften, Freizeit und Industrialisierung, Kampf um den 8-Stunden-Tag.

IV Didaktischer Ort

Die Unterrichtseinheit **„Freizeit in der Industriegesellschaft"** (31) soll unmittelbar die Themen vorbereiten, in denen in den Fächern „Deutsch", „Kunst" und „Musik" spezielle Fragen aus dem Freizeitbereich behandelt werden:

Massenliteratur, Schlager und Schlagerindustrie, Illustrierte und Comics, Unterhaltung im Fernsehen.

Das Thema „Freizeit" muß abgestimmt werden mit den Themen **„Jugendliche in der Gesellschaft"** (11) und **„Öffentliche Aufgaben"** (15) und den dort gewählten Schwerpunkten. Hier werden Rollenerwartungen, Verhaltensmuster, Fremd- und Selbstbestimmung bei Verhalten in der Öffentlichkeit untersucht bzw. die ökonomischen und politischen Grundlagen für die Lösung öffentlicher Aufgaben unter den Schwerpunkten: „Öffentliche Armut" und „wer bestimmt die Prioritäten?"

Die Gesichtspunkte „Bedarfsdeckung — Bedarfsweckung" können an Einsichten aus **„Verbraucher und Unternehmer"** (6) und **„Markt — Macht — Preis"** (18) anschließen.

Die Frage nach dem Verhältnis von Arbeitszeit und Freizeit ist mit den vorangegangenen Themen **„Einkommens- und Vermögensverteilung"** (26) und **„Soziale Schichtung und Mobilität"** (27) vorbereitet, wie durch die Vorhaben der Arbeitslehre, die innerbetriebliche Verhältnisse zum Gegenstand haben.

Für die Perspektiven der Freizeit müßten die Ergebnisse des Themas **„Grenzen des Wachstums"** (30) einbezogen werden.

In der Unterrichtseinheit **„Industrialisierung und Kapitalismus"** (12) werden Arbeitsproduktivität, technischer Fortschritt, Arbeitszeit, Wohnverhältnisse im frühen 19. Jahrhundert behandelt.

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Andreae, C. A.
Ökonomik der Freizeit. Zur Wirtschaftstheorie der modernen Arbeitswelt. rde 330/331 (1970)

Bahrdt, H. P.
Die moderne Großstadt. Soziologische Überlegungen zum Städtebau, Wegner-Vlg. 1969

EMNID/SRV
Freizeit im Ruhrgebiet, Untersuchung über das Freizeitverhalten und die Freizeitbedürfnisse der Bevölkerung. Bielefeld und Essen 1971

Giesecke, H. (Hrsg.)
Freizeit und Konsumerziehung, Göttingen 1971

Habermas, J.
Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit (u.a. in: Giesecke, a.a.O.)

Kentler/Leithäuser/Lessing
Jugend im Urlaub. Veröffentlichung des Päd. Zentrums Bd. 10, Weinheim 1969

Riesmann, D.
Die einsame Masse, rde 72/73 (1958)

Roth, W. (Hrsg.)
Kommunalpolitik — für wen? Arbeitsprogramm der Jungsozialisten. Fischer-Bücherei 1272 (1971)

Scheuch, E. K./Meyersohn, R.
Soziologie der Freizeit. Neue Wissenschaftliche Bibliothek 46 (Köln 1972)

Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Freizeit:

Heft 1
Freizeitgestaltung im Blickpunkt, mit Beiträgen von Viggo Graf Blücher: Freizeitbedürfnisse und Umwelt, Erwin K. Scheuch: Freizeit als Gegenstand der Forschung, Heinz Westphal: Freizeit als Gegenstand der Politik, K. H. Gierden: Erholung in einer bedrohten Landschaft (Oktober 1971)

Heft 2
Freizeitpädagogik, Meinungen, Analysen mit Beiträgen von Liselott Diem: Der Freizeithelfer als Beruf, Walter Jaide: Generationsprobleme und Freizeitpädagogik, Wolfgang Müller: Jugendprobleme und Freizeitpädagogik, Horst Opaschowski: Freizeitprobleme und Freizeitpädagogik, Hans Rüdiger: Freizeithäuser und Freizeitpädagogik (Mai 1972)

Herausgeber und alleiniger Vertrieb:
Deutsche Gesellschaft für Freizeit, 4000 Düsseldorf 11, Niederkasseler Str. 16

Unterrichtshilfen

Kommission zur Reform der Hessischen Bildungsplänen
Projekt 1: Urlaub (1971)

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen
Planungsmaterialien für den politischen Unterricht I: Über meine Freizeit bestimme ich allein (1973)

Debus, K. (Hrsg.)
Freizeit (Wochenschau 12/1971)

Lüdtke, H.
Freizeit in der Industriegesellschaft, Modellanalysen im Leske-Verlag. Heft 12 (Teilabdruck in Gegenwartskunde 1/1972)

Haubrich, H.
Sich erholen, Westermann-Programm Sozialgeographie (1970)

Vorschläge zur Durchführung des Unterrichts

1. Es bietet sich eine Vielzahl von inhaltlichen Schwerpunkten (Sport, Tourismus, Massenmedien und Unterhaltung, Peer-groups und Sexualität, Wohnen, Alkohol und Drogen) und Einstiegsmöglichkeiten an (Freizeit 2000, Befragungen zu Freizeitwünschen, „Gastarbeiter oder mehr arbeiten", Arbeitszeitverkürzung für Schüler, 5-Tage-Woche, lokale Freizeitangebote).
2. Bei einer Entscheidung sollte beachtet werden, welche inhaltlichen Schwerpunkte für die Themen „Jugendliche in der Gesellschaft" und „Öffentliche Aufgaben" gewählt wurden und welche Planungen in Deutsch, Kunst und Musik vorliegen.

   Unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte wurde vorgeschlagen, die Freizeit-Thematik am Beispiel „Urlaub — Tourismus" zu behandeln.

   Bei einer Entscheidung für diesen Inhalt werden, über die beschriebenen allgemeinen hinausgehend, folgende Schwerpunkte vorgeschlagen: Urlaub als Konsumzeit — Touristikunternehmen — Weltwirtschaftliche Bedeutung von Tourismus — Urlaub und Schichtenstruktur — Individuelles Urlaubsverhalten — Räumliche Bedingungen und Konsequenzen.

3. Es wird berücksichtigt werden müssen, daß (nach den Ergebnissen von Umfragen zu Freizeitproblemen) Jugendliche ihr Freizeitverhalten offenbar kaum reflektieren und auch wenig bereit sein werden, darüber in der Schule zu sprechen, weil das als Privatsache angesehen wird, die den Lehrer wenig angeht.

Die Rollen von Frau und Mann (32)

I. Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Erkennen, daß das eigene Verhalten durch Rollenerwartungen geprägt wird. Wissen, daß an den einzelnen verschiedenen Rollenerwartungen gestellt werden und daß sich Konflikte zwischen den einzelnen Rollen ergeben können. Lösungsmöglichkeiten für solche Rollenkonflikte kennen (Ges 12).
- Funktion von Rollen im Zusammenhang mit den kulturellen und sozialökonomischen Bedingungen und den Zielvorstellungen einer Gesellschaft verstehen, Prüfen, ob und inwieweit angestrebte Rollenveränderungen zugleich Veränderungen in den gesellschaftlichen Bedingungen notwendig machen (Ges 13).
- Unterschiedliche gesellschaftliche Normen kennen (z.B. rechtliche, politische, moralische). Soziales und politisches Handeln auf zugrunde liegende Normen beziehen können (Ges 3).
- Einflußmöglichkeiten und Grenzen von Massenmedien und öffentlicher Meinung auf die Urteilsbildung erkennen (Ges 6).
- Erkennen, wie Vorurteile entstehen, wie sie wirken und in welcher Weise das eigene Handeln von Vorurteilen beeinflußt wird (Ges 8).
- Eigene Einstellungen und Verhaltensweisen untersuchen mit dem Ziel kritischer Distanzierung oder bewußter Zustimmung (Ges 15).
- Möglichkeiten und Grenzen einer nachträglichen Veränderung von Ergebnissen des Sozialisationsprozesses kennen (Ges 10).
- Von Normen und Rollenerwartungen abweichendes Verhalten kennen und beurteilen (Ges 16).
- Den individuellen und kollektiven Handlungsspielraum und die Wirkung gesellschaftlicher Sanktionen einschätzen können (Ges 17).
- Prüfen, welchen Einfluß die Stellung im Wirtschaftsleben auf das Verhalten im privaten und öffentlichen Bereich hat (Wi 25).
- Bestimmungen des Grundgesetzes als Aufgabe und Maßstab für eine staatliche Gesellschaftspolitik verstehen, die über die Gleichheit aller vor dem Gesetz hinaus die Realisierung dieser Bestimmungen zum Ziel haben soll (Ges 29).

II Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Obwohl über die biologischen Unterschiede hinaus eine naturbedingte Verschiedenheit zwischen Mann und Frau nicht nachgewiesen werden kann, zeigen die Rollen, die Mann und Frau in der Gesellschaft zugewiesen werden, zahlreiche wesentliche Unterschiede, die weitgehend als „natürlich" empfunden und gerechtfertigt werden, beispielsweise

- in der Erziehung von Jungen und Mädchen und den damit verbundenen Vorstellungen von „typisch männlich" oder „typisch weiblich" (aktiv, dynamisch, mutig, durchsetzungsfähig bzw. passiv, ruhig, dienend, ängstlich, anpassungsfähig);
- in der Qualität der beruflichen Ausbildung, in der Berufswahl, in der Position im Arbeitsleben oder in der Politik;
- bei der Verteilung der Aufgaben in Familie und Haushalt.

Es entstehen Fragen

- nach dem Verhältnis dieser Rollenverteilung zu den Anforderungen der gegenwärtigen wachstumsorientierten Wirtschaft (z.B. Zahl und Bedeutung der weiblichen Arbeitskräfte, Erhöhung des konsumierbaren Familieneinkommens durch Erwerbstätigkeit der Frau);

- nach der Bedeutung des Gleichheitssatzes des Grundgesetzes (inwieweit ist er realisiert, inwieweit kann er wirklich auf das Verhältnis von Mann und Frau angewandt werden);
- nach der Bedeutung dieses Rollenverständnisses für Verhaltenssicherheit und für die Möglichkeiten von Selbst- und Mitbestimmung.

Unter solchen Gesichtspunkten ist die traditionelle Rollenverteilung in Frage gestellt worden. Damit kann einerseits der Freiheitsraum individuellen Verhaltens erweitert werden, andererseits können Verhaltensunsicherheit und Überforderungen des einzelnen die Folge sein.

Im Unterricht könnten die Rollen von Mann und Frau untersucht werden im Hinblick auf ihre Erscheinungsformen, Auswirkungen, sozioökonomische Bedingungen, ihre historische Entstehung und kulturelle Eigenart, wie auf Gründe und Möglichkeiten für und gegen ihre Veränderung.

1. **Erscheinungsformen — Auswirkungen — sozioökonomische Bedingungen**

Wirtschaftliche Abhängigkeit vom Ehemann, Gleichförmigkeit häuslicher Aufgaben, Einschränkung der Teilnahme am öffentlichen Leben, Unterrepräsentation in qualifizierten Ausbildungsgängen und leitenden Stellungen, geringere Bezahlung für Erwerbstätigkeit, Doppelbelastung durch Haushalt und Beruf können als Erscheinungsformen weiblicher Benachteiligung empirisch festgestellt werden.
Auf der anderen Seite muß gefragt werden, inwieweit mit jener Rollenverteilung Vorteile für die Frau verbunden sind (z.B. Befreiung vom Wehrdienst) und inwieweit die Situation der nicht erwerbstätigen Frau/Hausfrau Möglichkeiten selbständiger Tätigkeit, freier und selbstbestimmter Zeit enthält.

Für die Einschätzung der Situation des Mannes müßte berücksichtigt werden, ob nicht die Verantwortlichkeit für die Existenz der Familie ihn in seinen Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung (z.B. Muße, Beschäftigung mit eigenen Kindern) erheblich einschränkt, inwieweit er psychisch und physisch durch Leistungs- und Erfolgserwartungen, durch Abhängigkeiten und Zwänge der Arbeitswelt beeinträchtigt ist (vgl. unterschiedliche Lebenserwartungen) und auch durch Veränderungen im Rollenverständnis des Mannes.

Schließlich muß gefragt werden, welche Auswirkungen sich aus unterschiedlichen Rollenverteilungen für die Erziehung und Versorgung von Kindern ergeben.

Dem Schüler sollte deutlich werden, wie sich geschlechtsspezifische Vorurteile überwiegend der notwendigen Korrektur entziehen (selffullfilling prophecy); wie sich z.B. das Vorurteil von der technischen Minderbegabung der Frau durch deren nachweisliches Desinteresse an technischen Dingen bestätigt findet, was zur Folge hat, Mädchen technische Lernangebote weiterhin vorzuenthalten und damit wieder technische Unvermögen bzw. Desinteresse zu erzeugen.

Zu fragen wäre, ob und inwieweit im Zusammenhang mit der bestehenden Rollendifferenzierung gesellschaftliche Zwänge und Konflikte, denen Mann und Frau am Arbeitsplatz oder im Haushalt ausgesetzt sind, kompensiert und auf den jeweiligen Partner (und die Kinder) umgeleitet werden.

Viele erwerbstätige Frauen in der Bundesrepublik Deutschland verrichten monotone, minderbezahlte und mit geringem Prestige versehene Arbeiten:Es liegt nahe, daß ihnen die Rolle der Hausfrau und Mutter als wünschenswerte Alternative erscheinen muß. In diesem Zusammenhang kann untersucht werden,

- inwieweit und unter welchen Voraussetzungen Berufstätigkeit Chancen zur Selbstbestimmung enthält;
- inwieweit das Geschlechtsrollenverständnis schichtenspezifisch ist (im Zusammenhang mit der Art der jeweiligen Berufstätigkeit);
- inwieweit die bevorzugte Verwendung von Frauen für monotone (z.B. am Fließband in der Elektroindustrie) und dienende Arbeiten (z.B. an der Schreibmaschine) mit gesellschaftlichen Vorurteilen gerechtfertigt wird.

Festzustellen wäre schließlich, welchen Einfluß bisherige Familienpolitik und Rechtsprechung, Massenmedien und Schule auf die Fortschreibung der tradierten Rollen haben und inwieweit sie sich bemühen, dem Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes und entsprechenden Gerichtsurteilen Rechnung zu tragen.

2. **Historische und kulturelle Bedingungen**

Damit der Schüler geschlechtsspezifische Rollenvorstellungen als historisch bedingt erkennen kann und sie nicht als unveränderbar hinnimmt, müßte das Verhältnis zwischen Mann und Frau in anderen Kulturen untersucht werden. Der Schüler soll erkennen, daß in verschiedenen Gesellschaften auch die jeweils als „typisch" weiblich und männlich definierten Verhaltensweisen, Persönlichkeitsmerkmale und Aufgaben unterschiedlich sein können.

Es wäre zu untersuchen, welche soziale und rechtliche Stellung von Mann und Frau sich überwiegend auf verschiedenen Stufen gesellschaftlicher Entwicklung findet, ob und inwieweit sie durch die jeweils spezifischen Produktions- und Eigentumsverhältnisse bedingt ist. So könnte etwa die These erörtert werden, wonach sich in vorgeschichtlicher Zeit im Zusammenhang mit der Bedeutung der weiblichen Sammlertätigkeit für den Lebenserhalt eine Vormachtstellung der Frau entwickelt habe. Es könnte untersucht werden, welcher Zusammenhang zwischen christlichem Leitbild und dem gegebenen Verhältnis zwischen den Geschlechtern besteht und welchen Einfluß die Industrialisierung auf die heutige Geschlechtsrollenproblematik hatte.

Die geschichtliche Betrachtung könnte auch zeigen, wie langfristig nur sich gesellschaftliche Änderungen durchsetzen können und welche Widerstände dabei auftreten.

3. **Lösungsmöglichkeiten — Änderung der bestehenden Geschlechterrollen**

In der Diskussion befindliche Überlegungen und Versuche müßten einbezogen werden (beispielsweise neue Formen des Zusammenlebens und der hauswirtschaftlichen Arbeitsteilung, die von der herkömmlichen Rollenverteilung insbesondere in der Kleinfamilie abweichen, Aufwertung der Hausfrauen- und Mutterrolle im öffentlichen Bewußtsein, die finanzielle Anerkennung dieser Tätigkeit, Hausfrauenrente, Arbeitszeitverkürzung oder Teilzeitarbeit für Mütter **und** Väter, Wegfall der Leichtlohngruppen, Vermehrung und Verbesserung öffentlicher Einrichtungen wie Kindergärten usw.).

Die Schüler sollten anhand der Ergebnisse des vorangegangenen Unterrichts eigene Vorschläge zur Lösung von bestehenden Konflikten und zur Veränderung bzw. Neubestimmung geschlechtsspezifischer Rollen entwickeln.

Kontroverse Standpunkte

1. a) Die Frau ist von ihrer psychischen und biologischen Eigenart her zur Mutterschaft, Erziehung der Kinder und Hauswirtschaft bestimmt.
   b) Spezifische psychische Merkmale der Frau gibt es nicht. Es können aus angenommenen Merkmalen dieser Art keine gesellschaftlichen Forderungen gezogen werden.
2. a) Die dem traditionellen Rollenverständnis folgende Aufgaben- und Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau bringt die Frau in Abhängigkeit von ihrem Mann und schränkt die Möglichkeiten von Selbstverwirklichung ein. Auf der anderen Seite spannt sie den Mann als verantwortlichen Ernährer der Familie in ein System von Leistungs- und Erfolgszwang ein, das ihm wenig Zeit und Kraft für selbstbestimmte Tätigkeiten läßt. Die bestehende Rollenverteilung sollte daher so geändert werden, daß beide berufstätig sein und Kindererziehung und häusliche Arbeiten teilen können. Um zu vermeiden, daß das zu einer Mehr- oder Doppelbelastung eines oder beider Partner führt bzw. zu einer Vernachlässigung der Kinder, so muß damit auch eine Änderung der herrschenden Leistungs- und Erfolgsnormen verbunden sein sowie eine Verbesserung der öffentlichen Einrichtungen zur Erziehung und Versorgung der Kinder.

b) Aus der Tatsache, daß nur die Frau die Kinder zur Welt bringen kann, ergibt sich — zumindest für einen bestimmten Zeitraum — eine natürliche Aufgaben- und Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau.
Diese Rollenverteilung gestattet der Frau in ihrer hausfraulichen Tätigkeit ein hohes Maß an Unabhängigkeit und Selbstbestimmung und sie ermöglicht die Entlastung des Mannes von Hausarbeit und Erziehungsproblemen, wenn er nach anstrengender, weitgehend unselbständiger und fremdbestimmter Berufstätigkeit nach Hause kommt. Die bestehende Rollenverteilung entspricht zudem den Bedürfnissen der Kinder, etwa nach Zuwendung zu einer festen Bezugsperson, die in staatlichen Erziehungsanstalten nicht befriedigt werden können; sie entspricht damit auch einem allgemeinen gesellschaftlichen Interesse.

III Didaktischer Ort

Diese Unterrichtseinheit greift die Problematik sozialer Rollen wieder auf, die in den Lehrgängen **„Schule"** (1), **„Familie"** (4), **„Jugendliche in der Gesellschaft"** (11) behandelt wurde. Sie untersucht das in „Familie" behandelte Problem der Familienstrukturen und der Kindererziehung unter dem spezifischen Aspekt der Geschlechterrollen (Erziehung zu geschlechtsspezifischen Persönlichkeitsstrukturen und Verhaltensdispositionen). Sie knüpft an die Kenntnis vor- und frühgeschichtlicher (**„Arbeit und Herrschaft"**, 7) bzw. patriarchalischer (**„Entwicklungsländer"**, 10) Familienstrukturen, Arbeitsteilung und Geschlechtsrollendifferenzierung an. Vorausgesetzt werden kann das Wissen um die Funktion von Mann und Frau als Adressaten von Werbung (**„Verbraucher — Unternehmer"**, 6) und die Wirkung von Massenmedien und Schule als Sozialisationsfaktoren (1, 5, 16). Die auf gleicher Jahrgangsstufe (9/10) in **„Soziale Schichtung"** (27) allgemein erarbeitete Problematik sozialer Unterschiede wird hier am konkreten Beispiel spezifiziert.

IV Begriffe und Sachzusammenhänge

Rollen, Rollenerwartungen, **Geschlechterrollen, geschlechts- und schichtenspezifische Sozialisation,** Rollendistanzierung, **„Doppelrolle" der Frau,** Vorurteile, patriarchalisch, Partnerschaft in der Ehe, Erwerbstätigkeit, **Bedeutung der Erwerbstätigkeit der Frau für die Wirtschaft,** Frauenlohngruppen, **Leichtlohngruppen,** „Gleicher Lohn für gleiche Arbeit".

V Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

„Frauen gemeinsam sind stark"
Texte und Materialien des Womens Liberation Movement in den USA. Frankfurt/M. 1972

Myrdal/Klein
Die Doppelrolle der Frau in Familie und Beruf, Köln o.J.

Pross, H.
Über die Bildungschancen von Mädchen (es), Frankfurt/M. (1969)

Runge, H.
Frauen — Versuche zur Emanzipation (es 359), Frankfurt/M. 1969

Menschik, J.
Gleichberechtigung oder Emanzipation, Fischer Tb 6507 (1971)

Siebenschön, L.
Ehe zwischen Trieb und Trott, München 1968

zur kulturvergleichenden Forschung:

Benedict, R.
Urformen der Kultur, rororo, Hamburg 1955

Mead, M.
Geschlecht und Temperament in primitiven Gesellschaften, rororo 1959

statistisches Material:

Deppe-Wolfinger/v. Freyberg
Materialien zur sozialen Lage der Frauen in der BRD und DDR, Köln 1971

Unterrichtshilfen

Wolff, J.
Die Frau in der Gesellschaft (Texte und Materialien, Sekundarstufe I), Diesterweg, Frankfurt 1971

„Nur ein Mädchen"
Verhaltenserwartungen gegenüber der Frau in der heutigen Gesellschaft. Planungsmaterial für den Politischen Unterricht II, Hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1973)

„Männlich, weiblich oder menschlich?"
(Die Rollen von Mann und Frau in der Gesellschaft) (1974) NDR-Schulfernsehen „Politische Bildung"
Begleitmaterial im Diesterweg-Verlag (Bestell-Nr. 8849—8850)

„Stern"
Nr. 4/1973, 11/1973, 34/1973, 32/1972

„Brigitte"
enthält regelmäßig Material zu dieser Thematik.

Audiovisuelle Medien

Frauen in Deutschland	TO 20046
Vier Familien — eine vergleichende Studie nach Dr. Maed	FT 1283/44
Der Mann muß hinaus ins feindliche Leben. Emanzipatorische Erziehung	TO 20085
Stärker als die Macht. Die Familien in der DDR (Nr. 202 im Filmverzeichnis 1973 der Arbeitsgemeinschaft Staat und Gesellschaft)	ASG 1973/202
Jahre nach der Hochzeit (über Alltagsprobleme der berufstätigen Frau in der DDR) (DDR-Produktion) (Nr. 30 im Verzeichnis 1974 ebd.)	ASG 1974/30

Erziehung (33)

I

Bezug zu den Teilbereichslernzielen

- Erkennen, daß Ziele und Formen von Sozialisation im Zusammenhang stehen mit sozialökonomischen Bedingungen und Herrschaftsverhältnissen in einer Gesellschaft (Ges 1).
- Erkennen, daß Ziele und Formen von Sozialisation historisch entstanden und veränderbar sind (Ges 4).
- Vergangene, gegenwärtige und denkbare Formen von Sozialisation beurteilen unter dem Gesichtspunkt, inwieweit sie den jeweiligen Zielvorstellungen entsprachen bzw. entsprechen und inwieweit sie Selbst- und Mitbestimmung fördern oder verhindern (Ges 9).
- Erkennen, daß gesellschaftliche Existenz ohne normative Setzungen nicht möglich ist. Bestehende Normen daraufhin überprüfen können, ob sie rational zu rechtfertigen sind, insbesondere ob sie den Ziel- und Wertvorstellungen einer demokratischen Gesellschaft entsprechen (Ges 11).
- Die Notwendigkeit von Regeln für das Zusammenleben von Menschen in Gruppen erkennen. Solche Regeln danach beurteilen, ob sie den Bedingungen und Zielen der Gruppe entsprechen und inwieweit sie Selbst- und Mitbestimmung ermöglichen (Ges 25).
- Generations- und Autoritätskonflikte im Zusammenhang mit unterschiedlichen Normen und Rollenerwartungen verstehen. Verhaltensmöglichkeiten entwickeln im Hinblick auf mehr Selbst- und Mitbestimmung wie auch auf Toleranz gegenüber anderen Standpunkten (Ges 14).
- Individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten für die Austragung sozialer Konflikte kennen (Ges 18).
- Verstehen, daß in bestimmten Situationen Verzicht auf eigene Bedürfnisse und Interessen unvermeidbar ist; lernen, nicht intolerant oder aggressiv gegen andere — insbesondere gegen Minderheiten und Außenseiter — zu reagieren (Ges 20).

II

Problemstellung und inhaltliche Schwerpunkte

Für die verantwortungsvolle und zunehmend komplizierte Aufgabe als Eltern werden Jugendliche in unserer Gesellschaft nicht ausreichend vorbereitet. Es bleibt weitgehend dem Zufall überlassen, ob sie über die zu erwartenden Probleme und die Möglichkeiten und Empfehlungen zu ihrer Lösung informiert werden, und es wird weitgehend für die Privatsache der Eltern gehalten, ob sie das Richtige für ihre Kinder tun oder nicht.

Dabei haben sich die Schwierigkeiten familiärer Erziehung mit den Veränderungen der gesellschaftlichen Bedingungen vergrößert, unter denen Eltern mit für die meisten unverständlichen Schlagworten und Theorien konfrontiert werden und überkommene vertraute Normen und Werte in Frage gestellt werden, ohne daß zuverlässige Alternativen angeboten würden.

Das Ergebnis ist in der Regel Verhaltensunsicherheit, Inkonsequenz und Laissez-faire in der Erziehung oder eine besonders strenge Orientierung an überkommenen Normen und Methoden bzw. deren radikale Ablehnung.

Aus der Kenntnis der psychologischen, medizinischen und sozialen Folgen dieser Lage haben Kinderärzte und der Deutsche Kinderschutzbund die Schule aufgefordert, Erziehungsfragen im Unterricht zu behandeln.

Eine zwingende Zuordnung dieser Thematik zu einem bestimmten Unterrichtsfach gibt es nicht; im Hinblick auf die Lernziele und die vorgeschlagenen Inhalte kann sie im Rahmen des Faches Politik einen begründbaren Platz haben.

Das Thema wird, trotz der Schwierigkeiten es zu realisieren, vorgeschlagen (Erfahrungen und Kompetenz der Lehrer — die Einflußmöglichkeiten der Schule überhaupt gegenüber anderen Einflüssen/Sozialisationsinstanzen — die schwierige, aber notwendige Beach-

tung individuell und schichtenspezifisch unterschiedlicher Voraussetzungen, Einstellungen und Gewohnheiten — die Gefahr, Rezeptlösungen anzubieten, die Notwendigkeit, das Elternrecht [GG] zu respektieren usw.). Es sollten in dieser Unterrichtseinheit weniger systematische wissenschaftliche Gesichtspunkte im Vordergrund stehen (die bei den Themen „Schule", „Familie", „Jugendliche und Erwachsene", „Rollen von Mann und Frau" berücksichtigt wurden), als der Versuch, praxisnah einige Kenntnisse und Grundeinsichten zu vermitteln, bei denen eine gewisse Aussicht besteht, daß sie bei späteren Erziehungsaufgaben nützlich sein können.

Solche **Kenntnisse und Grundeinsichten** könnten sein:

- Erziehen ist ein dialektischer Prozeß zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, Erziehen bedeutet „Wachsenlassen" **und** „Führen".
- Es gibt verschiedene Stile, Prinzipien und Methoden, mit Kindern umzugehen und sie zu erziehen. Eltern übernehmen in der Regel aus Unkenntnis anderer Möglichkeiten die Normen und Verfahren, die sie in ihrer eigenen Kindheit erfahren haben.
- Es gibt Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Eltern und dem der Kinder; bestimmtes Kinderverhalten, Verhaltensstörungen, Fehlverhalten entspricht oft einem bestimmten erkennbaren und u.U. vermeidbaren Verhalten der Eltern,
- Die Bedeutung der ersten Lebensjahre und der frühen Kindheit und des elterlichen Verhaltens in dieser Zeit ist oft wenig bekannt. Insbesondere mangelnde Zuwendung, ungenügende Anregung und häufiger Wechsel zwischen zu vielen Bezugspersonen wirken sich aus.

  Kinder haben Anspruch auf jede Hilfe, aber die Eltern haben keinen **Anspruch** auf Dankbarkeit, Liebe und Vertrauen.
- Das Verhalten und die Erwartungen von Eltern gegenüber ihren Kindern steht in einem Zusammenhang mit ihren eigenen Problemen, Wünschen, Erfolgen, mit erreichten und nicht erreichten Zielen, mit den Beziehungen zwischen Vater und Mutter. Bestimmte Forderungen und Erwartungen an die Kinder sind oft die Fortsetzung oder Kompensation eigener Wünsche oder der eigenen Situation. Sie können in Widerspruch zu den Wünschen und Möglichkeiten der Kinder stehen.
- Kinder müssen als eigenwertige und vollwertige Persönlichkeiten behandelt werden, nicht als „noch nicht Erwachsene" oder als Besitz der Eltern. Ihre Bedürfnisse müssen neben denen der Eltern als gleichberechtigt anerkannt werden.
- Konflikte müssen beim Zusammenleben verschiedener Menschen mit unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen und Temperamenten als unvermeidbar akzeptiert werden. Sie sollten auch in der Familie nicht unausgetragen übergangen oder verdrängt werden, sondern es müssen Wege rationaler und partnerschaftlicher Besprechung und Lösung von Problemen und Konflikten gesucht werden. Dafür gibt es Vorschläge und Hilfen, die man kennenlernen und ausprobieren kann.
- Viele Probleme hängen zusammen mit der Annahme natürlicher Entwicklungsphasen wie „Trotzalter" oder „Flegelalter". Probleme, die mit dem sogenannten „Trotzalter" oder den sogenannten „Flegeljahren" zusammenhängen, müssen nicht notwendig auftreten, sie sind in starkem Maß abhängig vom Elternverhalten, von der Art der Konfliktaustragung, von der Art des Umgangs zwischen Eltern und Kindern.

  Es ist umstritten, ob es sich bei diesen Altersstufen um natürliche Entwicklungsphasen handelt.
- Kindern muß nach Möglichkeit der Sinn und die Logik einer Entscheidung und Lösung so klar gemacht werden, daß sie sie akzeptieren können. Affekte sollten soweit als möglich unter Kontrolle bleiben, auf körperliche Züchtigung sollte verzichtet werden.
- Wertvorstellungen werden kaum durch Strafen, Appelle und Ermahnungen übertragen, vielmehr durch das eigene Verhalten.
- Erziehen sollte mit größtmöglicher Deutlichkeit und größtmöglicher Konsequenz geschehen.
- Es gibt Fachleute für Informationen und Beratungen bei Erziehungsproblemen. Sie zu fragen ist nicht ein Zeichen von Versagen, sondern von Klugheit.

III

Didaktischer Ort

Es werden bei diesem Versuch einer unmittelbaren und praxisorientierten Vorbereitung auf die Elternrolle Einsichten aus den Unterrichtseinheiten einbezogen werden, die Sozialisation, Normen, Vorurteile, soziale Rollen und Konflikte zum Gegenstand haben und die hier in gewisser Weise operationalisiert werden können (**„Schule"** (1), **„Familie"** (4), **„Jugendliche in der Gesellschaft"** (11), **„Soziale Schichtung"** (27), **„Rollen von Mann und Frau"** (32). Schichtspezifische und sozialpolitische Gesichtspunkte zu Erziehungsfragen sollen behandelt werden in den Unterrichtseinheiten „Soziale Schichtung", „Rollen von Mann und Frau", **„Öffentliche Aufgaben"** (15) (z.B. Berufstätigkeit der Frau, Mutterschutz, Kindergärten und Erziehungsberatung als öffentliche Aufgaben).

IV

Hinweise zur Unterrichtspraxis

Fachliteratur

Bleuel, H. P.
Kinder in Deutschland, München 1971

Dreikurs, R., und Soltz, V.
Kinder fordern uns heraus, Stuttgart 1966

Ginott, H. G.
Eltern und Kinder. Elternratgeber für eine verständnisvolle Erziehung, rororo 6081 (1971)

Gordon, Th.
Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kindern. Hamburg 1973²

Mundzeck, H.
Kinder lernen fernsehen. rororo 6834 (1973)

Richter, H.-E.
Patient Familie, rororo 6772 (1968)

Richter, H.-E.
Eltern, Kind und Neurose, rororo 6082, (1969)

Sperr, M.
„Was wir von unseren Eltern halten", 6- bis 16jährige sagen ihre Meinung, Kindler-Verlag, München 1971

Vogels, W.
Wenn ich mein Vater wäre ... Wenn ich meine Mutter wäre, Essen 1968

Autorengruppe ASP/MV
Abenteuerspielplatz – Wo verbieten verboten ist. rororo 6814 (1972).

Filme

Die anderen Eltern (1970)	FT 2223
Als Kleinkind im Heim (1967)	FT 943
Erziehung zum Ungehorsam (1969)	FT 2214
Hand in Hand (1963)	FT 747
Kein Platz für Kinder (1970)	T 0/20084
Kinder im Fragealter (1966)	FT 803
Kinder in Angst (1967)	FT 969
Müssen Kinder so sein (1958)	HT 110
Phoebe (1966)	FT 876
Sprachbehandlung bei Kindern (1967)	FT 2028
Der Tag eines Dreijährigen (1968)	FT 1290
Fernsehelternschule (1966):	
Vom Geltungsstreben des Kindes	FT 903
Was braucht ein Kind	FT 904

Vom Geben und Behalten	FT 905
Wenn Kinder sich verlassen fühlen	FT 906
Wenn Kinder malen	FT 907
Ich seh' etwas, was du nicht siehst	FT 908
Von Trotz und Ungehorsam	FT 909

(Kurze Beschreibungen dieser Filme in: Informationen des Amtes für Schule, 1973/ Nr. 6.)

Hinweise zur Durchführung

Es liegen zu diesem Thema kaum zu verallgemeinernde Unterrichtserfahrungen vor. Es kommt hier mehr als bei anderen Themen auf Erprobung und Rückmeldung an.

Die unter II. genannten Kenntnisse und Grundeinsichten könnten inhaltlich verbunden werden mit Situationen, in denen erfahrungsgemäß Konflikte mit großer Häufigkeit auftreten. Beispielsweise:

Fernsehen — Schlafengehen — Kleidung und Frisur — Make-up — Helfen im Haushalt — Ordnung — Einrichtung der Wohnung — kindgerechter Haushalt — Essen und Ernährung — Verhalten bei Besuchen — Rauchen — Taschengeld — Alkohol und Drogen — Schulprobleme — Geschlechtsverkehr — Ausgehen — ...

Beispiele für die Beschreibung solcher und anderer Fälle sind in der angegebenen Literatur bei Dreikurs und Gordon zu finden. Bei Gordon ergänzt durch Testbögen zu „richtigem" und „falschem" Verhalten in Konfliktfällen.

Denkbar wäre auch, von bestimmten charakteristischen Verhaltensweisen und Methoden, Konflikte zu lösen, von bestimmten Erziehungsstilen, Typen elterlicher Einstellungen ... auszugehen (z.B. autoritärer Stil, Strafen und Belohnen, „machtloses Konfliktlösen" bzw. „partnerschaftliches Verhalten" und sie und ihre Folgen in verschiedenen Problemsituationen zu erläutern.

Es könnten auch charakteristische und wichtige Erziehungsprobleme ausgewählt und erörtert werden (z.B. Sauberkeit bei Kleinkindern, Spiele und Spielzeug von Kindern, Sexualerziehung, Autorität der Eltern ...) und im Zusammenhang mit ihnen unterschiedliche Erziehungsprinzipien und -stile erläutert werden.

Auch Erfahrungen und Fragen der Schüler können Ausgangs- oder Mittelpunkt des Unterrichts sein; das verlangt aber vom Lehrer souveränere Kenntnisse, als sie beim Unterricht anhand von kommentierten Fällen aus der Literatur notwendig sind.

In jedem Fall müssen die möglichen Auswirkungen dieses Themas auf das Verhältnis der Schüler zu ihren Eltern beachtet werden.

Besuche bei einer Erziehungsberatungsstelle und der Dienststelle Schülerhilfe sollten mit dem Unterricht zu diesem Thema verbunden werden.

Anhang:

Beratungs- und Informationsstellen für Eltern, die von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung — Amt für Jugend — geleitet werden, befinden sich in den Bezirken Altona, Eimsbüttel, Niendorf, Langenhorn, Osdorf, Innenstadt, Farmsen/Berne, Hohenhorst, Billstedt/Bergedorf, Harburg, Süderelbe.

Adressen und Telefonnummern der betreffenden Stellen können in der Behörde (29 18 81) oder bei dem jeweiligen Bezirksamt erfragt werden.

Elternschule:

Sie bietet ein umfangreiches, sich z.T. über mehrere Wochen hinziehendes Kursangebot für Eltern mit folgendem Inhalt:

- aktuelle pädagogische Fragen
- Schulprobleme
- Familien- und Eheleben
- Hobbies

Außerdem werden Diskussionsrunden und Verhaltenstraining in Gruppen angeboten sowie Kurse für Eltern und Kinder, die der Kommunikation zwischen beiden dienen sollen.

Erziehungsberatungsstellen:

Nach Anmeldung (z.T. mit längerer Wartefrist) helfen Psychologen Eltern bei Erziehungsschwierigkeiten, indem sie die Eltern und die Kinder individuell oder auch in Gruppen beraten bzw. behandeln.

Dienststelle Schülerhilfe: Hamburg 33, Poppenhusenstr. 12

Bezirksjugendämter:

Die Fürsorger helfen Kindern, Jugendlichen und Eltern, die sich mit Familienschwierigkeiten an sie wenden, und gehen Hinweisen auf Kindesmißhandlungen, Verwahrlosung etc. aus der Bevölkerung nach. Sie nehmen nach Prüfung der Verhältnisse und wenn erforderlich Einweisungen in Heime vor.

Familienfürsorge:

Der Außendienst der Bezirksjugendämter, d.h. die Fürsorger, kümmern sich direkt um die Familien.

Pro Familia:

Die Beratungsstelle für Geburtenregelung, sexuelle Schwierigkeiten für Jugendliche und Erwachsene. Ärzte untersuchen, beraten und geben konkrete Hilfen.

Beratungsstelle für werdende Mütter:

Werdende Mütter werden über Lebens- und Ernährungsweise während der Schwangerschaft informiert, auf die Notwendigkeit regelmäßiger Untersuchungen hingewiesen und auch psychologisch auf das Kind vorbereitet.

Mütterberatungssstelle für Säuglinge und Kleinkinder:

Hier werden Pflichtimpfungen vorgenommen und Müttern Hinweise für die richtige Ernährung und Versorgung ihrer Kinder gegeben. Medizinische Beratungen, Überweisungen an Ärzte.

Deutscher Kinderschutzbund e.V.

Geschäftsstelle Hamburg: 2 Hamburg 50, Düppelstr. 23, Tel. 8 50 56 54

Versucht bei Erziehungsschwierigkeiten, Vernachlässigung oder Mißhandlungen von Kindern zu helfen (Einzelfallhilfe). Arbeitet vorbeugend mit Kindergruppen in sozialen Brennpunkten.

Verzeichnis der Leitthemen und der Hefte dieser Zeitschrift, die in der Beratungsstelle für den politischen Unterricht am Institut für Lehrerfortbildung vorliegen:

Gleichberechtigung der Frau	April 1972
Eigentum an Grund und Boden	November 1971
Arbeitsvertrag	Februar 1972
Mietrecht	Mai 1973
Kriegsdienstverweigerung	März 1973
Mitbestimmung	September 1972
Strafvollzug	Juli 1973
Unterhaltsrecht	November 1971
Elterliche Gewalt	Oktober 1971
Der Verkehrsunfall	April 1972
Gesetzliche Altersstufen	Januar 1972
Ausbildungsförderungsgesetz	Februar 1972
Wahlrecht	November 1972
Der Kaufvertrag	August 1972
Der Vertrag	Mai 1972
Jugendstrafrecht	Juli 1973
Der Abzahlungskauf	März 1973
Geschäftsbedingungen	Mai 1973

Informationsreihe „Justiz erklärt", H. 1: Zahlungsbefehl — was tun?. Kostenfrei bei: Justizbehörde, Referat Öffentlichkeitsarbeit, 2 Hamburg 36, Drehbahn 36

Vorschläge zur Durchführung

Unter der spezifischen Zielsetzung dieser Unterrichtseinheit kann die Übernahme dieses Themas durch Juristen sinnvoll sein. Der Besuch von Gerichtsverhandlungen ist nützlich, sollte aber nicht überschätzt werden. Er bringt vor allem Einsichten in das prozessuale Verfahren, und auch diese nur in Verbindung mit eingehender Besprechung. Strafkammersachen (Landgericht, Oberlandesgericht) sind im allgemeinen für Schulklassen zu komplex; empfohlen wird die Sitzung eines Schöffengerichtes oder eines Einzelrichters.

Die folgenden Bereiche sind geeignet für die Auswahl von Fällen:

1. Wohnen

(z.B. Durchsuchung einer Wohnung — Mietvertrag — Rechte des Mieters — Kündigungsschutz — Besucher und Hausrecht — Untermiete — Mietpreisbindung)

Literatur

Miete und Untermiete
Goldmanns Gelbe Taschenbücher, Bd. 1841

Schmidt-Futterer
Mietrecht, Beck-Rechtslexika, dtv Bd. 5044

Schlich,
Die neuen Rechte des Mietes, König-Rechtsratgeber — Fachverlag für Behörden und Wirtschaft, München 1972

Unterrichtseinheit
„Mietrecht" in: Recht und Gesellschaft, Zeitschrift für Rechtskunde, Mai 1973

Rechtsauskünfte in Mietangelegenheiten:

Mietverein zu Hamburg von 1890 R.V., 2 Hamburg 1, Altstädterstr. 23

Wohnungsämter der Hamburger Bezirksämter — hier Beratung in Wohngeldfragen und Bearbeitung von Anträgen, ab 1974 auch „kommunale Wohnungsvermittlung"

2. Kaufen

(z.B. Kaufvertrag — Kauf auf Probe oder Besichtigung — Mängelhaftung des Verkäufers — Abzahlungskauf — unverlangte Sendungen ins Haus — Schutz vor Nachteilen bei Geschäftsunfähigkeit)

Literatur

Rechtskurs
„Der Kaufvertrag" in: Recht und Gesellschaft, Zeitschrift für Rechtskunde, August 1972

Rechtskurs
„Der Abzahlungskauf" in: Recht und Gesellschaft, März 1973

Rechtskurs
„Gesetzliche Altersstufen" in: Recht und Gesellschaft, Januar 1972

Gudian,
Der Kauf. Beck-Rechtslexika, dtv (1974)

3. Ausbildungsförderung

gem. BAföG vom 26. 8. 1971

Literatur

Bachmann, Horst
Die Förderung nach dem Ausbildungsförderungsgesetz, Bad Honnef 1971

Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung
vom 26. 8. 1971, Vlg. Kohlhammer, Köln 1971

Rothe/Blanke
Die Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (Stand: Februar 1972), Vlg. Kohlhammer, Köln 1972

Handbuch der Berufsbildung, Berufsausbildung und Berufsförderung,
Vlg. Girardet, Essen 1972

Rechtskurs „Ausbildungsförderungsgesetz"
in: Recht und Gesellschaft, Februar 1972

4. Umgang mit Behörden

(z.B. Rechtsanspruch auf Gehör vor gerichtlichen Entscheidungen — Rechtsbehelfe gegen Verwaltungsmaßnahmen — Einspruchsrecht — Anfechtung — Verfassungsbeschwerde — Maßnahmen von Staatsanwalt und Polizei — Zeugnisverweigerungsrecht — Aussagen unter Eindruck von Ermüdung, Drohung — Untersuchungshaft — Haftbefehl — Rechtsmittel gegen gerichtliche Beschlüsse und Entscheidungen)

Literatur

Schmidt-Bleibtreu
Der Rechtsschutz des Bürgers gegen den Staat, Beck-Rechtslexika, dtv Bd. 5092

Sembdner
Deine Rechte gegenüber Behörden, Goldmanns Gelbe Taschenbücher Bd. 1938/39

Friedrich
Straf- und Bußgeldverfahren, Beck-Rechtslexika, dtv Bd. 5089

Egner
Deine Rechte vor dem Strafrichter, Goldmanns Gelbe Tb. Bd. 2402/03

Messmer
Deine Rechte gegenüber Polizei und Staatsanwaltschaft, Goldmanns Gelbe Tb. Bd. 1649

Zipf
Strafprozeßrecht (Stand:1972), Sammlung Göschen B. 5014

Brießmann
Strafrecht und Strafprozeß, Beck-Rechtslexika dtv Bd. 5047

Unterrichtseinheit „Strafvollzug"
in: Recht und Gesellschaft, Juli 1973

Rechtskurs
„Jugendstrafrecht" in: Recht und Gesellschaft, Juli 1973

5. Kinder — Schüler — Jugendliche — Volljährigkeit

Literatur

Göhring
Das Recht des Kindes und der Eltern, Beck-Rechtsinformationen, dtv Bd. 5081

Link
Ehe- und Familienrecht, Beck-Rechtslexika dtv. Bd. 5043

Sembdner
Deine Rechte als Schüler, Goldmanns Gelbe Tb. Bd. 2559

Familienrecht II
(Recht des Kindes, Jugendwohlfahrtsgesetz etc.) Goldmanns Gelbe Tb. Bd. 1635

Mit 18 volljährig,
Informationsblattt des Bundesministeriums der Justiz — (Referat für Presse und Öffentlichkeitsarbeit)

„Rechtskurse in Recht und Gesellschaft"

Gesetzliche Altersstufen	Januar 1972
Elterliche Gewalt	Oktober 1971
Unterhaltsrecht	November 1971
Jugendstrafrecht	Juli 1973

6. Wehrpflicht und Kriegsdienstverweigerung

Literatur

Richter/Riedl/Johanny
Das Recht des Wehrpflichtigen, Beck-Rechtslexika, dtv Bd. 5098 Stand 1971

Wehrbeschwerdeordnung
(Lehr- und Erläuterungsbuch) Frankfurt/M. 1973

Unterrichtseinheit
„Kriegsdienstverweigerung" in: Recht und Gesellschaft, März 1973

7. Mann und Frau — Familie

(z.B. Gleichberechtigung, Mutterschutzgesetz, Eheversprechen — Eheverträge — Ehescheidung — Volljährigkeit und Elternrecht)

Literatur

Link
Ehe- und Familienrecht, Beck-Rechtslexika, dtv Bd. 5042

Göhring
Die Scheidung und ihre Folgen, Beck-Rechtslexika, dtv Bd. 5080

Göhring
Deine Rechte und deine Pflichten in der Ehe, Goldmanns Gelbe Tb. Bd. 1930

von Selzam
Ich lasse mich scheiden, Goldmanns Gelbe Tb. Bd. 1982

Hassenpflug
Güterstände und Eheverträge (Bonn 1968)

Unterrichtseinheit
„Gleichberechtigung der Frau" in: Recht und Gesellschaft, April 1972

8. Gläubiger und Schuldner

(z.B. Verzug und Mahnung — Zahlungsbefehl — Pfändung)

Literatur

Weimar
Deine Rechte als Gläubiger, Goldmanns Gelbe Tb. Bd. 1954

Rutkowsky/Repschläger
Der Hausjurist Band 1

Hassenpflug
Rechtslexikon der Büchergilde, Stichwort: Mahnverfahren, Pfändung, Zwangsvollstreckung

„test"
Zeitschrift für den Verbraucher, Heft 1/1974

Anhang

Rechtsberatungsstellen:

Öffentliche Rechtsauskunft und Vergleichsstelle

2 Hamburg 36, Dammtorwall 13, Tel. 34 10 91, tägl. 8–14.30 Uhr und 17.00–18.30 Uhr.

Auskünfte in allen Rechtsfragen

Gebühr 6,– DM (bei monatlichen Einkünften unter 1000,– DM kostenlos).

Bezirksstellen

an allen Bezirksämtern

Geöffnet an zwei Tagen der Woche (je Bezirk verschieden) von 17.00 – 18.30 Uhr

Auskünfte zu Rechtsfragen bis auf Sozial- und Arbeitsrechtsfragen.

Rahmenrichtlinien

für das Fach Religion
der Jahrgangsstufen 5 und 6 an Gesamtschulen

Zuständiges Referat: S 221/3
Fachvertreter im Amt für Schule: Dietrich Budack
Lehrplanausschuß:
Eveline Müser, Institut für Lehrerfortbildung
Hanna Maria Büsch, VS Kielkoppelstraße
Helga Frieber, VS Korachstraße
Paul-Gerhard Kalberlah, Staatliches Studienseminar
Ingeborg Schmidt, Klosterschule
Margit Mihm, Gymnasium Kirchdorf
Ute Borraß, Gymnasium Hochrad
Folkert Doedens, Katechetisches Amt
Elke Fuchs, VS Surenland
P. Albert Giesener, St. Ansgar-Gymnasium
Klaus Mildenstein, Otto-Hahn-Schule

Alternativ zu diesem Lehrplan ist der Lehrplan Religion für die Beobachtungsstufe (Richtlinien und Lehrpläne, Band III, 32/33.10.00) einsetzbar. Für die Jahrgangsstufen 9 und 10 ist nach dem Lehrplan Religion im Gymnasium oder in der Haupt- und Realschule (Richtlinien und Lehrpläne, Band III, 44.10.00 oder Band II, 42/43.10.00) zu unterrichten.

Übersicht

A Zur Didaktik

1 **Zur Fachkonzeption** ... 765
1.1 Der Religionsunterricht in der Schule ... 765
1.2 Der Religionsunterricht in der Gesamtschule ... 765

2 **Ziele des Religionsunterrichts in der Gesamtschule** ... 766

3 **Inhalte des Religionsunterrichts in den Jahrgangsstufen 5 und 6** ... 766

4 **Zur Unterrichtsgestaltung** ... 767
4.1 Unterrichtsorganisation ... 767
4.2 Arbeitsformen ... 767
4.3 Arbeitsmittel ... 767

B Inhalte

1 **Thema: Planvolles Leben heute und morgen** ... 769
1.1 Lernziele ... 769
1.2 Didaktische Schwerpunkte ... 770
1.3 Unterrichtspraktische Hinweise ... 770
1.4 Arbeitsmittel ... 772
2 **Thema: Verpflichtung zur Hilfeleistung?*** ... 772
3 **Thema: Gott – wer ist das?*** ... 775
4 **Thema: Die Selbstverwirklichung des Menschen in der Arbeit*** ... 777
5 **Thema: Erziehung – wozu?*** ... 780
6 **Thema: Glauben – Denken – Handeln*** ... 784

* Die Hinweise zur Durchführung dieses Themas sind wie die Hinweise zur Durchführung des 1. Themas gerastert.

A

Zur Didaktik

1

Zur Fachkonzeption

1.1

Der Religionsunterricht in der Schule

Der Religionsunterricht nimmt im Erfahrungs- und Verstehenshorizont der Schüler die Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Wahrheit, nach Gerechtigkeit, nach Werten und nach Normen für verantwortliches Handeln auf. Die Klärung dieser Fragen führt mit zunehmendem Alter der Schüler zur Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen, die unser heutiges Leben beeinflussen. In dieser Auseinandersetzung geht der Religionsunterricht von der Voraussetzung aus, daß in religiösen Traditionen und lebendigen Glaubensüberzeugungen Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutung sowie Aufforderungen zu verantwortlichem Handeln angelegt sind, die die Selbstfindung und die Handlungsfähigkeit des Menschen zu fördern vermögen.

In unserem Kulturbereich kommt der Beschäftigung mit den Überlieferungen und Aussagen des christlichen Glaubens und mit dem theologischen Denken besondere Bedeutung zu, denn

- die abendländische Kultur ist weitgehend von christlicher Tradition beeinflußt;
- die Kirchen stellen gesellschaftliche und politisch wirksame Größen dar;
- christlich geprägte Vorstellungen sind reflektiert und unreflektiert in unserer Gesellschaft wirksam;
- das Selbstverständnis und das Handeln von einzelnen und Gruppen wird aus dem christlichen Glauben begründet;
- bei der Kontroverse um Welt- und Selbstdeutung werden vom christlichen Glauben und theologischen Denken Vertrauen, Hoffnung, Liebe und Annahme als sinngebend bezeugt trotz der Erfahrung von Entfremdung, Sinnlosigkeit, Angst und Schuld.

1.2

Der Religionsunterricht in der Gesamtschule

Für die Bestimmung der Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts in der Gesamtschule sind in dem vorgelegten Lehrplan folgende didaktischen und theologischen Überlegungen leitend gewesen:

Selbstbestimmung erfordert immer auch Selbstdeutung, denn die Bestimmung dessen, was ich will, macht zugleich die Frage danach notwendig, wie ich mich verstehe. Dies ist nur möglich in Auseinandersetzung mit den konkreten Voraussetzungen und Bedingungen individuellen und gesellschaftlichen Lebens und mit den in Vergangenheit und Gegenwart wirksamen Zielvorstellungen.

Die dieser Aufgabenstellung zugehörigen Inhalte lassen sich entsprechend dem curricularen Ansatz finden, indem nach der Bedeutung eines Gegenstandes für das Selbst- und Weltverständnis des Schülers, für die Orientierung in der Gesellschaft und in den entsprechenden Wissenschaften gefragt wird. Dabei wird in dem vorliegenden Lehrplan angestrebt, Schüler — Gesellschaft — Wissenschaft als das Curriculum bestimmende Größen gleichwertig zu sehen und ihre Wechselwirkung zu verdeutlichen. Das schließt nicht aus, daß in den einzelnen als Unterrichtsbeispiele angebotenen Lehrgängen je nach Thema und Zielsetzung eine der Größen stärker betont werden kann.

Bei den das Curriculum bestimmenden Größen Schüler und Gesellschaft wurde versucht, die Ergebnisse der jeweiligen Human- und Sozialwissenschaften (Anthropologie, Pädagogik, Psychologie, Soziologie) zu berücksichtigen, um nicht zu vordergründig von den Interessen der Schüler und den Forderungen der Gesellschaft auszugehen.

Bei der Komponente theologische Wissenschaften ist nicht eine bestimmte Theologie inhaltlich zugrunde gelegt, sondern eine theologische Methode, die vom methodischen Primat der anthropologischen Frage in der Theologie ausgeht. Die Erfahrungen des Menschen, wie sie durch die Humanwissenschaften dargestellt werden, werden zum Bezugsrahmen theologischer Reflexion.

Damit ist nicht gemeint, Theologie ließe sich auf anthropologische Aussagen reduzieren oder es sei jeweils nur **eine** inhaltliche theologische Aussage möglich.

Das Interesse an der biblisch-christlichen Tradition erwächst somit aus den in ihr liegenden Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutung und den von ihnen ausgehenden Impulsen.

Für den RU in der vorgeschlagenen Form hat das folgende Konsequenzen:

1. Die Erfahrungen des Menschen (z.B. in der Arbeit, beim Spiel, in der Erziehung usw.) werden zum Bezugsrahmen der theologischen Reflexion und damit bedeutsam bei der Auswahl der Inhalte für den Religionsunterricht.
2. Es werden nicht Einzelprobleme um ihrer selbst willen aufgegriffen, sondern es geht darum, daß der Schüler lernt, einen Zusammenhang zwischen Einzelproblemen und Grundfragen menschlicher Welt- und Selbstdeutung zu sehen. Nur in einem solchen Bezugsrahmen lassen sich sinnvolle Modelle möglicher Problemlösungen entwickeln, die über den aktuellen Anlaß hinaus von Bedeutung sind.
3. In diesem Rahmen werden Inhalte biblisch-christlicher Tradition Gegenstand des Religionsunterrichts. Sie demonstrieren menschliche Grundprobleme in einer bestimmten Situation, zu einer bestimmten Zeit, die auf ihre gegenwärtige Bedeutung hin zu untersuchen sind. Das schließt den Erwerb eines theologischen Grundwissens (einschließlich eines hermeneutischen Instrumentariums) ein.

2 Ziele des Religionsunterrichts in der Gesamtschule

Im Religionsunterricht geht es unter besonderer Berücksichtigung des theologischen Denkens und der biblisch-christlichen Überlieferung darum, die Schüler durch Information und Interaktion zu befähigen,

- Situationen und Probleme des privaten und öffentlichen Lebens wahrzunehmen, zu analysieren und zu verstehen;
- über die in diesen Situationen und Problemen wirksamen Selbst- und Weltdeutungen sowie über individuelle und gesellschaftliche Zielvorstellungen nachzudenken;
- in Auseinandersetzung mit religiösen, weltanschaulichen und politischen Traditionen und Überzeugungen zu eigenen Zielvorstellungen und engagiertem Handeln zu gelangen.

3 Inhalte des Religionsunterrichts in den Jahrgangsstufen 5 und 6

Die für den Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 gewählten Themen stellen nicht eine zufällige Auswahl dar, sondern thematisieren grundlegende Fragen menschlicher Selbst- und Weltdeutung im Verstehenshorizont der Schüler.

Der Mensch als ein geschichtliches Wesen,

der Mensch als ein spielendes Wesen,

der Mensch als ein arbeitendes Wesen,

der Mensch als ein zu erziehendes Wesen,

der Mensch als ein transzendierendes Wesen

ist der jeweilige Bezugspunkt für die Frage nach dem Zusammenhang bzw. Gegensatz gegenwärtiger menschlicher Selbstbedeutung und biblisch-christlichem Selbst- und Weltverständnis. Dabei wurde bei der Setzung der didaktischen Schwerpunkte und bei den unterrichtspraktischen Hinweisen besonderer Wert darauf gelegt, den Bereich der menschlichen Erfahrungen und den Bereich der biblisch-christlichen Tradition aufeinander zu beziehen. Damit akzentuiert der Lehrplan die in 1.1 getroffenen Aussagen zum Religionsunterricht in der Schule in einer ganz bestimmten Weise.

Der Schwerpunkt liegt auf der Auseinandersetzung mit Grundfragen menschlicher Existenz und menschlichen Zusammenlebens unter besonderer Berücksichtigung des theologischen Denkens und der biblisch-christlichen Tradition.

4 Zur Unterrichtsgestaltung

4.1 Unterrichtsorganisation

Der Religionsunterricht wird in der Gesamtschule in der Jahrgangsstufe 5 mit zwei und in der Jahrgangsstufe 6 mit einer Wochenstunde erteilt. Die unter B bei den Themenvorschlägen gemachten Angaben zur Dauer einer Unterrichtseinheit sind als Empfehlungen zu verstehen; die Stundenzahl sollte jedoch nicht wesentlich überschritten werden.

4.2 Arbeitsformen

Zu den Arbeitsformen, die im Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 5 und 6 der Gesamtschule zur Geltung kommen sollen, vgl. die fächerübergreifenden methodischen Hinweise zu Arbeitsformen in den „Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht auf der Beobachtungsstufe" (Richtlinien und Lehrpläne, Band III, 32/33.0.00).

4.3 Arbeitsmittel

4.3.1 *Literatur zur Theorie und Didaktik des Religionsunterrichts*

Berg, Horst Klaus — Doedens, Folkert (Hrsg.)
Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht. Frankfurt: Diesterweg 1974

Biehl, Peter — Kaufmann, Hans Bernhard (Hrsg.)
Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition. Frankfurt: Diesterweg 1975

Esser, Wolfgang (Hrsg.)
Zum Religionsunterricht morgen I. Perspektiven künftiger Religionspädagogik. München: Pfeiffer 1970

Esser, Wolfgang (Hrsg.)
Zum Religionsunterricht morgen II. Konzepte und Modelle zukünftiger Praxis. München: Pfeiffer 1971

Halbfas, Hubertus
Aufklärung und Widerstand, Beiträge zur Reform des Religionsunterrichts und der Kirche. Stuttgart: Calwer 1971

Heinemann, Horst, u.a. (Hrsg.)
Lernziele und Religionsunterricht. Zürich: Benziger 1970

Handbuch der Religionspädagogik Band 1—3
Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1973 ff

Kaufmann, Hans-Bernhard (Hrsg.)
Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche. Frankfurt: Diesterweg 1973

Lohff, Wenzel
Glaubenslehre und Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck 1974

Nipkow, Karl Ernst
Schule und Religionsunterricht im Wandel. Heidelberg: Quelle und Meyer 1971

Reents, Christine
Erziehung zum kritisch-produktiven Denken im Religionsunterricht der Grund- und Orientierungsstufe, Theoretische Grundlegung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1974

Reiser, Helmut
Identität und religiöse Einstellung. Grundlagen zu einem schülerorientierten Religionsunterricht. Hamburg: Furche 1972

Schneider, Norbert (Hrsg.)
Religionsunterricht — Konflikte und Konzepte. Hamburg: Furche 1971

Stachel, Günter (Hrsg.)
Curriculum und Religionsunterricht. Zürich: Benziger 1971

Stoodt, Dieter
Religionsunterricht als Interaktion. Düsseldorf: pro Schule 1974

Umstrittener Religionsunterricht
Themenheft der Zeitschrift: Evangelische Theologie, Jahrgang 34, 1974

Wegenast, Klaus (Hrsg.)
Religionsunterricht — wohin? Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1971

Wegenast, Klaus (Hrsg.)
Curriculumtheorie und Religionsunterricht. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1972
Handbücherei für den Religionsunterricht Heft 12/13

Zilleßen, Dietrich (Hrsg.)
Religionspädagogisches Werkbuch. Frankfurt: Diesterweg 1972

4.3.2 *Theologische Literatur*

Evangelischer Erwachsenenkatechismus
Kursbuch des Glaubens. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1975

Grundrisse zum Neuen Testament
Das Neue Testament Deutsch — Ergänzungsreihe
Lohse, Eduard
Umwelt des Neuen Testaments
Kümmel, Werner Georg
Die Theologie des Neuen Testaments
Conzelmann, Hans
Geschichte des Urchristentums
Wendland, Heinz-Dietrich
Ethik des neuen Testaments
Göttingen: Vandenhoeck 1969ff

Marxsen, Willi
Einleitung in das Neue Testament
Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1963

Neues Glaubensbuch
Der gemeinsame christliche Glaube. Freiburg: Herder 1973

Ott, Heinrich
Die Antwort des Glaubens — Systematische Theologie in 50 Artikeln. Stuttgart: Kreuz 1972

Perrin, Norman
Was lehrte Jesus wirklich? Göttingen: Vandenhoeck 1967

Taschenlexikon Religion und Theologie
4 Bände. Göttingen: Vandenhoeck 1974, 2. Auflage

Themen der Theologie
Stuttgart: Kreuz 1971 ff. bisher 17 Bände

Zahrnt, Heinz
Die Sache mit Gott — Die protestantische Theologie im 20. Jahrhundert. München: Piper 1966

Das Neue Testament
übersetzt und kommentiert von Ulrich Wilckens. Hamburg: Furche 1970

4.3.3 *Literatur zur Unterrichtsvorbereitung*

Berg, Sigrid (Hrsg.)
In den Sand geschrieben. 80 Kurzgeschichten für Religionsunterricht und Jugendarbeit
Stuttgart: Calwer 1974

Berg, Sigrid
Kurze literarische Texte für den Religionsunterricht. Inhalt in Stichworten — Thematik — Altersstufe, Band 1 und 2. Stuttgart: Calwer 1971

Berg, Sigrid (Hrsg.)
Weihnachten — Materialien und Entwürfe. Stuttgart: Calwer 1973

Halbfas, Hubertus
Lehrerhandbuch Religion. Stuttgart: Calwer 1974

Handbücherei für den Religionsunterricht
Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, bisher 19 Bände

Otto, Gert
Handbuch des Religionsunterrichts. Hamburg: Furche 1967, 3. Auflage

Otto, Gert, u.a. (Hrsg.)
Neues Handbuch des Religionsunterrichts. Hamburg: Furche 1972

Reents, Christine
Kritisch-produktives Denken im Religionsunterricht, Modelle für die Klassen 3—6. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1974

Steinwede, Dietrich, u.a. (Hrsg.)
Vorlesebuch Religion 2. Lahr: Ernst Kaufmann 1973

4.3.4 *Schülerbücher*

Anpassung oder Wagnis
Frankfurt: Diesterweg 1971, dazu Lehrerheft

Arbeitsbuch Religion 5/6
Düsseldorf: Bagel 1971, dazu Lehrerheft

Arbeitsbuch Religion 7/8
Düsseldorf: Bagel 1973, dazu Lehrerheft

Die Gute Nachricht
Das Neue Testament in heutigem Deutsch. Stuttgart: Bibelanstalt 1971

Das Menschenhaus
Ein Lesebuch für den Religionsunterricht. Stuttgart: Calwer 1972

Orientierung Religion
Frankfurt: Diesterweg 1973

Wie lesen wir das Neue Testament
Lernprogramm. Hannover: Schroedel 1970

B Inhalte

Vorbemerkung

Die im folgenden vorgeschlagenen Themen sind durch die Formulierung didaktischer Schwerpunkte und unterrichtspraktischer Hinweise vorgeplant. Es werden somit keine unmittelbar umsetzbaren Unterrichtsentwürfe geboten. Vielmehr bleibt es die Aufgabe des Lehrers, die jeweils zu behandelnden Inhalte zu elementarisieren und der Klassensituation, insbesondere den Verständnismöglichkeiten der Schüler, anzupassen.

1 Thema: Planvolles Leben heute und morgen

(Der Mensch als ein geschichtliches Wesen)
ca. 15 Stunden

1.1 Lernziele

Die Schüler sollen erkennen:

1. daß unsere Vorstellungen von Zeit und Geschichte zukunftsorientiert sind,
2. daß die zukunftsorientierte Vorstellung von Zeit und Geschichte auf biblische Ursprünge zurückgeführt werden kann,
3. daß sich in unserem Kulturkreis das zukunftsorientierte Verständnis von Zeit und Geschichte durchgesetzt hat,
4. daß dieses Geschichtsdenken verantwortungsvolles Leben und Planen in Gegenwart und Zukunft ermöglicht.

1.2 Didaktische Schwerpunkte

In einer an Zukunft und Fortschritt orientierten Gesellschaft ist es notwendig, sich über Ursprung und Sinn dieser Zukunftsorientiertheit Rechenschaft abzulegen.

Gesellschaftliches Leben vollzieht sich in jeder Epoche auf Zielvorstellungen hin. Diese werden in Auseinandersetzung mit bisherigen Entwürfen realisiert. Geschichtliches Bewußtsein bildet sich wesentlich im Dialog mit der Tradition.

Eine grundsätzliche Bejahung der Geschichte als zu verantwortender Prozeß hat einen Ursprung im heilsgeschichtlichen Denken der Bibel. Der heilsgeschichtliche Aspekt ist dort ein entscheidendes Strukturmerkmal. An den elementaren Modellen zielgerichteten Geschichtsdenkens im Alten und Neuen Testament lassen sich die Strukturen gegenwärtiger Zukunftsentwürfe erfahrbar machen.

An verschiedenen Utopien läßt sich darüber hinaus das Spektrum möglicher (zum Teil kontroverser) Zielvorstellungen aufzeigen und das Normenproblem sichtbar machen.
Für dieses zukunftsorientierte Geschichtsdenken gibt es Anknüpfungspunkte in der Erfahrung zehn- und elfjähriger Schüler. Die in der eigenen Lebensgeschichte erfahrene Dimension der Zeit – Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft – gilt es als Kategorien bewußt zu machen und in ihrer Verschränkung zu zeigen. Aus der Lebens- und Schulpraxis sind begrenzte Planungsaufgaben bekannt (z.B. Programm und Vorbereitung eines Klassenfestes). Diese Planungsaufgaben sollen in ihrer intentionalen Struktur deutlich gemacht werden.

Das Planen auf ein Ziel hin kommt der optimistischen Zukunftserwartung vieler Schüler entgegen. So muß es möglich sein, dem Schüler das zielgerichtete Handeln, das gestalterische Kräfte freisetzt, auch als prägend für unsere Gesellschaft bewußt zu machen.

1.3 Unterrichtspraktische Hinweise

1. In einem ersten Teil sind zwei unterschiedliche Auffassungen von Zeit und Geschichte zu klären. Mit Hilfe einer Zeitleiste wird das lineare Geschichtsdenken verdeutlicht: alle Geschehnisse laufen in einer bestimmten Folge ab. Sie sind zielgerichtet, einmalig und unumkehrbar. Die Zeitleiste läßt sich mit den Schülern gemeinsam entwickeln. Auf ihr werden Gegenwart (Datum des Tages) und bekannte vergangene Ereignisse (z.B. historische Daten, Christi Geburt usw.) eingetragen. Ein Pfeil deutet die Zielgerichtetheit an und schließt eine Wiederholung derselben Ereignisse graphisch sichtbar aus.

2. Das Beispiel der Geschichte Rip van Winkles (Max Frisch: Stiller, S. 92–99) zeigt, daß sich der Fortgang und die Entwicklung von Geschehnissen an konstanten Größen erfahren und ablesen lassen: erst nach dem Erwachen merkt Rip van Winkle an der veränderten Umwelt, daß die Zeit weitergegangen ist. Die ständige Wiederholung derselben Handlung nimmt ihm das Gefühl für die Einmaligkeit und Unumkehrbarkeit der Zeit. Sein Handeln ist nicht zukunftsorientiert und deshalb verantwortungslos.

   Die Stationen der Handlung lassen sich durch die Zeichnung eines Bildstreifens in Form eines Comic Strip verdeutlichen.

3. Im Gegensatz zum linearen Geschichtsdenken steht das zyklische Zeit- und Geschichtsverständnis. Während sich in zwei ausgewählten biblischen Texten (1. Mose 15, 12–16 und 5. Mose 26, 5–9) das lineare Geschichtsdenken erkennen läßt, spiegelt sich in einem dritten biblischen Text (Prediger 1, 2–10) das zyklische Geschichtsdenken wider. Der dritte Text verdeutlicht den Kreislauf der Gestirne und damit die ständige Wiederkehr derselben Ereignisse.

   Die Schüler entwickeln ein zeichnerisches Gegenmodell, den Kreis, der den ewigen Zyklus abbildet. Dabei ist die Gegensätzlichkeit beider graphischen Darstellungen herauszuarbeiten.

   Die beiden Mosetexte zeigen, daß im AT das zukunftsorientierte Denken durch das Reden und Handeln Gottes ausgelöst ist.

4. Das lineare Geschichtsdenken, das immer auch zielgerichtet ist, bringt den Menschen dazu, Zukunftsentwürfe zu machen. Dabei läßt er sich von seinen individuellen Wünschen, von der Idee des technischen Fortschritts, von der Idee des sozialen Fortschritts sowie von allgemeinen Glücksvorstellungen leiten.

   Die Herstellung einer Collage unter dem Thema „Wir im Jahre 3000" soll die Schüler dazu anregen, ihre jeweiligen Glücksvorstellungen mit Hilfe vorgegebener Mittel (Illustrierte) auszudrücken. Bei der Zusammensetzung der einzelnen Schüler-Collagen zu einer Gesamtcollage zeigt es sich, wie notwendig es ist, die individuellen Ziele und Glücksvorstellungen aufeinander abzustimmen, damit ein Zusammenleben der Menschen in der Zukunft möglich ist. Dabei muß gleichzeitig deutlich werden, daß Zukunftsplanung immer abhängig ist von Elementen der Gegenwart und Vergangenheit.

5. Am Beispiel von Robinson Crusoe und einem modernen Robinson Tom Neale (Welt vom 31. 12. 1971) läßt sich verdeutlichen, daß es dem Menschen unmöglich ist, sein individuelles Glück ohne Rückgriff auf die Vergangenheit und ohne menschliche Kommunikation und Gemeinschaft zu verwirklichen. Robinson ist abhängig von Dingen und Vorstellungen, die er von zu Hause auf seine Insel mitbringt.

6. Mit Hilfe des Films „Die Maschine" (Nummer T 10024 A, Landesbildstelle) läßt sich die Ambivalenz des Versuches, das Glück der Menschen mit Hilfe des technischen Fortschritts zu verwirklichen, mit den Schülern erarbeiten.

   Wo das Glück der Menschen ausschließlich mit Hilfe der Technik verwirklicht werden soll, beherrscht die Technik den Menschen und „entmenschlicht" ihn. Der Film regt zu Überlegungen an, wie technische Erfindungen sinnvoll und zur aufbauenden Hilfe für den Menschen werden können.

7. Ein weiterer Versuch, das Glück des Menschen zu verwirklichen, besteht in der Veränderung gesellschaftlicher Strukturen. Am Beispiel der Tageseinteilung, der Essenszubereitung, der Kleidung, der Freizeitbeschäftigung wie sie von Thomas Morus (Thomas Morus: Utopia, in: Der utopische Staat, Rowohlts Klassiker 68/69, S. 55–72) von Mitgliedern einer Kommune (Kommune 2, Berlin: Oberbaumpresse 1969, S. 61–62) und von den Schülern beschrieben werden, lassen sich mögliche Veränderungen des täglichen Lebens und die Folgen für den einzelnen und die Gesellschaft erarbeiten. Dabei muß deutlich werden, daß diese utopischen Entwürfe als Modelle für Veränderung auch dann bedeutsam sind, wenn sie sich in der dargestellten Weise nicht verwirklichen lassen.

8. In der Änderung des Individualverhaltens liegt eine weitere Möglichkeit zur Erlangung des Glücks. In dem Gedicht von Bertolt Brecht „Fahrend in einem bequemen Wagen" wird dieses Problem der eigenen Verhaltensänderung behandelt. Der christliche Glaube bezeichnet diese Änderung als eine von Gott ermöglichte Umkehr (Metánoia).

   Mit Hilfe dreier Textvarianten zu Mk. 3, 1–6 (Heilung am Sabbat) können den Schülern unterschiedliche Möglichkeiten des Verhaltens Jesu verdeutlicht werden. In einer Variante wird die Heilung aufgeschoben: Jesus fügt sich damit den geltenden Gesetzen. In einer zweiten Variante wird die Heilung abgelehnt: Jesus fürchtet sich vor den Folgen einer Verletzung geltender Gesetze. In der dritten, der biblischen Variante heilt Jesus am Sabbat: er verletzt ein geltendes Gesetz, um eine bessere Möglichkeit menschlichen Verhaltens zu zeigen. Mit der Zachäusgeschichte (Lk. 19, 1–10) können die Schüler ihre Vermutung, welche Geschichte aus dem NT stammt, überprüfen. In dieser Geschichte wird noch offensichtlicher gezeigt, was Verhaltensänderung und Durchbrechen bestehender Regelungen bedeuten können in Richtung auf mehr Menschenwürde und Glück für den einzelnen.

9. Als letztes soll mit den Schülern erarbeitet werden, wie durch die Anwendung der Kategorien Jesu der Versuch unternommen wird, Glück und Heil (eschatologische Zielvorstellungen) schon in der Gegenwart zu verwirklichen. In der Geschichte vom hartherzigen Schuldner (Mt. 18, 21–35) lernen die Schüler eine Verhaltensweise zwischen Menschen kennen, die man mit „Annahme" bezeichnen kann. Außerdem muß mit Hilfe der Rahmenerzählung deutlich gemacht werden, was die Juden zur Zeit

Jesu unter „Gottesreich" verstanden. An der den Schülern gestellten Aufgabe einer Neufassung des Dialogs in der Geschichte „Familie Meinhard" (Anpassung oder Wagnis, S. 4) unter den Kategorien der Liebe und Annahme — der Verhaltensweise des reichen Mannes aus der Geschichte vom hartherzigen Schuldner — lassen sich Vorstellungen über das Glück der Menschen erörtern, wenn alle sich wie der reiche Mann verhielten.

1.4 Arbeitsmittel

Anpassung oder Wagnis?
Frankfurt: Diesterweg 1971

Friedrich, Gerhard
Utopie und Reich Gottes
Göttingen: Vandenhoeck 1974

Frisch, Max
Stiller, Frankfurt: Suhrkamp 1954

Kommune 2
Berlin: Oberbaumpresse 1969

Morus, Thomas
Utopia
in: Der utopische Staat, Rowohlt Klassiker 68/69

Pannenberg, Wolfhart
Weltgeschichte und Heilsgeschichte
in: Kosselleck, Reinhard u.a. (Hrsg.):
Geschichte — Ereignis und Erzählung, München 1973, S. 307—323

Das Ziel der Geschichte
Religion Studienstufe Heft 10, Stuttgart: Calwer 1974

2 Thema: Verpflichtung zur Hilfeleistung?

(Die Frage nach der Entstehung und Verbindlichkeit christlicher Normen)
ca. 12 Stunden

2.1 Lernziele

Die Schüler sollen

1. an der Beispielgeschichte vom barmherzigen Samariter die Vorstellung von Menschlichkeit kennenlernen, die durch Jesus initiiert wurde;
2. an diesem Beispiel einsehen lernen, daß es heute Wertvorstellungen und Rechtsnormen gibt, die ihren Ursprung in der biblisch-christlichen Tradition haben;
3. erkennen, daß die neutestamentliche Norm heute zwar allgemein anerkannt, aber nicht voll verwirklicht wird;
4. einsehen, daß die Verwirklichung von Menschlichkeit eine individuelle und politische Entscheidung über die Rangfolge bestehender Ansprüche voraussetzt;
5. erfahren, wie neutestamentliche Normen im Laufe der Geschichte als Wertvorstellungen in das allgemeine Bewußtsein eindrangen;
6. erkennen, daß hinter jedem uns überkommenen Quellentext eine ganz bestimmte Redeabsicht steht;
7. erkennen, daß durch die Redeabsicht die Ergebnisse immer zugleich schon gedeutet werden;
8. die Funktion einer interessengeleiteten Darstellung erkennen;
9. erkennen, daß auch biblische Texte interpretierte Wirklichkeit darstellen.

2.2 Didaktische Schwerpunkte

1. Der Mensch unterliegt der Geschichtlichkeit. Die christliche Komponente macht einen wesentlichen Teil der Tradition in unserem Kulturkreis aus. Die Abhängigkeit heutigen Denkens von dieser Prägung muß in kritischer Reflexion bewußt gemacht werden, um das Selbstverständnis des Heranwachsenden klären zu helfen. Dabei werden zugleich Orientierungspunkte im Selbstverständnis der heutigen Gesellschaft aufgedeckt.

   (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 1–4)

2. Durch die Auseinandersetzung mit der Aufforderung zum Handeln, das sich dem Mitmenschen zuwendet, wird das normative Denken und Handeln des Schülers bewußt gemacht und geklärt. Nur dadurch kann er zu eigenen begründeten normativen Entscheidungen befähigt werden.

   (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 1–6)

3. In diesem und in anderen Lehrgängen wird der Schüler mit Quellentexten konfrontiert. Um Quellentexte sachgemäß verstehen zu können, benötigt der Schüler eine Anleitung, die ihm eine kritische Auseinandersetzung mit der Tradition ermöglicht. Da nicht vorausgesetzt werden kann, daß der Schüler bereits in den Umgang mit Quellentexten eingeführt ist, ist dieses Vorhaben in den vorliegenden Lehrgang eingearbeitet.

   (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 5–8)

4. Die Auseinandersetzung des Schülers mit der Frage, inwieweit er zur Hilfeleistung verpflichtet ist, ist in vielen Teilen des Lehrganges verknüpft mit der Entstehungsgeschichte dieser Norm. Um diesen Entwicklungsprozeß annäherungsweise zu verdeutlichen, ist es notwendig, einige seiner wesentlichen Stufen im Unterricht hervorzuheben.

   (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 1–3, 5–9)

2.3 Unterrichtspraktische Hinweise

1. Die Schüler sollen an der Beispielgeschichte vom barmherzigen Samariter (Lk. 10, 30–35) die Norm der Menschlichkeit als eine biblische Norm kennenlernen.

   Es empfiehlt sich, den Luthertext abzuändern.

   Anregungen können geben:

   Cramer-Schaap, D. A.
   Die Bibel – erzählt für Kinder, Basel 1969
   Das Neue Testament,
   übertragen von Jörg Zink, Stuttgart/Berlin 1965
   Die Gute Nachricht
   Stuttgart 1971

   Die im Text angedeuteten menschlichen Verhaltensweisen lassen sich gut im darstellenden Spiel herausarbeiten. Für den weiteren Lehrgangsverlauf ist es notwendig, daß folgende Fragen im Gespräch geklärt werden:

   – wie beurteilt ihr das Verhalten der drei Leute?
   – gibt es solche Situationen, wie sie in der Geschichte beschrieben werden, auch heute noch?
   – warum hat man wohl diese Geschichte weitererzählt?
   – wißt ihr, wer diese Geschichte zuerst erzählt hat?
   – warum interessieren sich Menschen heute noch für Geschichten, die Jesus erzählt hat?

2. Der biblischen Beispielgeschichte wird ein Geschehen aus unserer Zeit gegenübergestellt. Dabei sollen die Schüler sich dessen bewußt werden, daß die biblische Norm in heutigen Wertvorstellungen und in der Gesetzgebung wirksam ist.

Durch die Betrachtung eines Illustriertenbildes über einen Unfall und die Erarbeitung des § 330c aus dem Strafgesetzbuch läßt sich diese Intention verwirklichen.

3. Eine Beispielgeschichte wie „Generalvertreter Ellebracht begeht Fahrerflucht" (aus: Marianne Timm, Stunde des Gewissens, S. 106 ff.) kann zeigen, daß ein dem Mitmenschen zugewandtes Verhalten heute nicht nur Forderung, sondern dringend notwendig ist.

   Die Überlegungen Ellebrachts in der Geschichte machen darüber hinaus deutlich, daß die Verpflichtung zur Hilfeleistung in Widerstreit geraten kann mit anderen Normen.

4. Die Schüler sollen erkennen, daß die Beachtung der Norm durchaus nicht selbstverständlich ist, sondern im individuellen wie im gesellschaftlichen Bereich von Vorentscheidungen über Prioritäten abhängig ist.

   Dieses Nachdenken kann erreicht werden durch das gemeinsame Hören des Schlagers von Udo Jürgens „Bruder, warum hilfst du mir nicht?" (auf: ariola Stereo Nr. 85 700 IT, Seite 1). Während die Platte läuft, zeigt der Lehrer Bilder sozialer Mißstände (z.B. Gastarbeiterwohnungen, Krankenhaussäle, unzureichende Kinderspielplätze).

5. Die unterschiedliche Bewertung und Einordnung der Verpflichtung zur Hilfeleistung erfolgte nicht erst in der Gegenwart. Das Verhalten Jesu wurde bereits in seiner Zeit unterschiedlich beurteilt.

   Drei Quellentexte über Jesus von Nazareth verdeutlichen das für die Schüler:

   Paulus (1. Korinther 15, 3–8)

   Josephus (Altertümer XVIII, 3, 3)

   Tacitus (Annalen, XV, Kap. 44)

   In Partner- oder Gruppenarbeit beantworten die Schüler folgende Fragen:
   - worin stimmen die Beurteilung der Person Jesu überein?
   - wo sind Unterschiede zu erkennen?
   - welche Beurteilung paßt am besten zu der Norm der Menschlichkeit?
   - welche Beurteilung konnte dazu führen, daß bei uns heute die Norm von der Menschlichkeit anerkannt wird?

   Die Auswertung der Gruppenarbeit zeigt, daß die Berichterstattung von der Einstellung des jeweiligen Verfassers abhängig ist.

6. Als Text eignet sich: Jesus heilt am Sabbat eine erstorbene Hand (Mk. 3, 1–6). Dieser Text läßt erkennen, daß schon in der unmittelbaren Reaktion auf Jesu Wirken Unterschiede bestanden. Ein Vergleich mit den Einstellungen der Verfasser der Quellentexte klärt deren Standort.

7. Die Schüler sollen erfahren, wie sich die Auffassung von Paulus durchgesetzt hat und damit die Voraussetzung für die Wirkung Jesu bis heute geschaffen wurde. Durch eine Wandkarte über die Reisen des Paulus und eine Lehrererzählung über die Urgemeinde in Jerusalem und die Missionstätigkeit des Paulus werden die Schüler über die geschichtlichen Vorgänge informiert. Die Lehrererzählung sollte folgende Fragen berücksichtigen:
   - von wem wurde die Botschaft von Jesus weitergegeben?
   - warum wurde sie weitergegeben?
   - wie wurde sie weitergegeben?
   - mit welcher Absicht wurde sie weitergegeben?

8. Beim Lesen eines Berichtes über den Brand von Rom und die sich daran anschließende Christenverfolgung (Auszüge aus: Tacitus, Annalen XV, 38–44) erkennen die Schüler, daß auch die Nachfolger Jesu von ihren Mitmenschen unterschiedlich beurteilt werden. Zugleich sollen die Schüler ihre Einsicht in die Interessengeleitetheit eines Textes festigen. Die ablehnende Einstellung des Kaisers Nero den christlichen Grundsätzen gegenüber bewirkt, daß diese sich langsamer ausbreiten.

9. Im Gegensatz dazu hat die positive Einstellung des Kaisers Konstantin das Christentum zu der für unseren Kulturkreis bestimmenden Größe gemacht und damit die Vorrangstellung christlicher Normen eingeleitet. Ein Gespräch über die Gründungsinschrift einer von Kaiser Konstantin in Rom erbauten Basilika (vgl. Ernst Ohliger, S. 24) und die Betrachtung einer Wandkarte über die heutige Verteilung des Christentums in der Welt können diese Einsicht bei den Schülern fördern helfen.

2.4 Arbeitsmittel

Anpassung oder Wagnis?
Frankfurt: Diesterweg 1971

Bornkamm, Gerhard
Jesus von Nazareth, 7. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer 1965

Cramer-Schaap, D. A.
Die Bibel — erzählt für Kinder. Basel 1969

Die gute Nachricht.
Stuttgart 1971

Josephus
Altertümer.
In: Börger, Paul (Hrsg.): Außerbiblische Quellen zu biblischen Stoffen. Heidelberg: Quelle und Meyer 1966

Jürgens, Udo
Bruder, warum hilfst Du mir nicht? Schallplatte Ariola Nr. 85 700 IT.

Marxsen, Willi
Einleitung in das Neue Testament. Gütersloh: Gerd Mohn 1963

Das Neue Testament
übersetzt und kommentiert von Ulrich Wilckens. Hamburg: Furche 1971

Das Neue Testament
übertragen von Jörg Zink. Stuttgart: Kreuz 1965

Ohliger, Ernst
Gottes Volk in allen Völkern, Kirchengeschichte für Realschulen. Göttingen: Vandenhoeck 1967

Schuster, Hermann (Hrsg.)
Quellenbuch zur Kirchengeschichte I/II. Frankfurt: Diesterweg 1967

Tacitus
Annalen, Hrsg.: August Horneffer. Stuttgart: Kröner 1957

Timm, Marianne (Hrsg.)
Stunde des Gewissens. Göttingen: Vandenhoeck 1965

Wegenast, Klaus
Jesus und die Evangelien. Handbücher für den Religionsunterricht 1. 3. Aufl., Gütersloh: Gerd Mohn 1968

Zahrnt, Heinz
Es begann mit Jesus von Nazareth. Stuttgart: Kreuz 1960

3 Thema: Gott — wer ist das?

ca. 10 Stunden

3.1 Lernziele

Die Schüler sollen lernen,

1. daß es Menschen gibt, die an Gott glauben, und andere, die nicht an Gott glauben,
2. daß das Gottesverständnis geschichtlich gewachsen ist und unterschiedliche Ausdrucksformen fand und findet,

3. daß immer wieder Menschen die Existenz Gottes beweisen wollen,
4. daß Gott nicht aus der Wirklichkeit abzuleiten ist, sondern nur – im Sinne gedeuteter Wirklichkeit – an der Wirklichkeit verstehbar zu machen ist,
5. was Menschen darunter verstehen, wenn sie von Gott als Person sprechen,
6. daß in der Bibel über Erfahrungen berichtet wird, die Menschen mit Gott gemacht haben,
7. daß Menschen bezeugen, im Umgang mit Jesus etwas von Gott erfahren zu haben,
8. daß sich die Erfahrungen von Menschen mit Gott im Handeln der Menschen und im Gebet ausdrücken.

3.2 Didaktische Schwerpunkte

Die Frage nach Gott begegnet einem bei Schülern dieser Altersstufe häufig in der Form: Gott gibt es nicht, da ich ihn nicht sehen kann. Diese anthropomorphe Vorstellung von Gott gilt es aufzunehmen und zu klären.

Dazu ist es notwendig, mit den Schülern zu erörtern, was wirklich ist, daß es verschiedene Ebenen von Wirklichkeit gibt, daß Wirklichkeit selektiv wahrgenommen wird und daß Wirklichkeitserfahrung gedeutet werden muß. Weiterhin muß mit den Schülern der Zusammenhang zwischen Personalität und menschlicher Kommunikation geklärt werden.

Von diesen beiden Fragestellungen aus läßt sich dann ein differenzierteres Gottesverständnis erarbeiten. Am Beispiel des Gebetes lassen sich dann abschließend die praktischen Konsequenzen der Frage nach der Existenz Gottes aufzeigen.

3.3 Unterrichtspraktische Hinweise

1. Die Schüler ordnen eine vorgegebene Liste (Günther Weber: Wie wir Menschen leben, Band 3, Freiburg: Herder 1972, S. 10) nach von ihnen selbst aufgestellten Ordnungsgesichtspunkten, um zu erkennen, daß es Wirklichkeit und Wahrheit jenseits dessen gibt, was man messen, zählen, anfassen, sehen kann.

   Evt. bietet sich als Abschluß die Interpretation eines Satzes aus dem kleinen Prinzen von Saint-Exupéry an: „Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar."
2. Die unterschiedlichen Vorstellungen der Menschen von Gott (Gott als Schöpfer, in der Natur, als Lückenbüßer, als Bedürfnis des Menschen, als eine Erfahrung, die Menschen mit ihm gemacht haben) lassen sich mit Hilfe der Geschichte „Die Sache mit Gott oder wer hat recht?" (Herausforderungen Band 1, Dortmund: Crüwell 1970, S. 214–216) erarbeiten; dabei sind die Begriffe „erfahren" und „beweisen" zu klären (es gibt „Dinge", deren Existenz man nicht beweisen, aber erfahren kann).
3. An der Geschichte des Roboters Konrad (Brigitte Peter: Konrad, in: Hans-Joachim Gelberg: Geh und spiel mit dem Riesen, Weinheim: Beltz 1971, S. 21–25) läßt sich erkennen, daß wir als Menschen auf Kommunikation angewiesen sind. Mit einem Roboter gibt es wegen der fehlenden Personalität keine befriedigende Kommunikation. Diese Erkenntnisse sind auf die in der vorigen Stunde erarbeitete Gottesvorstellung zu übertragen. Unser Verhältnis zu Gott ist ein kommunikativer Prozeß, der für uns nicht anders als personal vorstellbar ist, so daß wir deshalb von Gott als einer Person reden können.
4. Der Gotteserfahrung der Israeliten liegt ein personales Gottesverständnis zugrunde. Das kann bereits in einer Lehrererzählung über die Gefangenschaft des Volkes Israel in Ägypten deutlich werden. Die positiven und negativen Erfahrungen, die das Volk Israel im Laufe seiner Geschichte mit Gott gemacht hat, halten das eigene Volk zusammen und unterscheiden es zugleich von seinen Nachbarn. Die Bedeutung des Namens als Zeichen der Personalität und Singularität Gottes läßt sich an der Geschichte von der Berufung des Mose (2. Mose 3,1–15) erarbeiten. In diesem Zusammenhang kann auch das 1. Gebot und seine Bedeutung für Israel geklärt werden.

5. In der Gegenüberstellung des „Vater unser" (Mt. 6, 9–13) und der Gebete Jesu in den Passionstexten (Lk. 22, 42; Lk. 23, 34; Lk. 23, 46; alle Texte nach: die gute Nachricht, Stuttgart: Württembergische Bibelanstalt 1971) sollen die Schüler erkennen, daß Jesus im Gebet eine Möglichkeit der Kommunikation mit Gott hat und die Menschen auffordert, sich ebenfalls dieser Möglichkeit zu bedienen.
6. Anhand der zwei Bilder „Vor dem Start" und „Die leeren Hände" (aus: rp-Modelle Nr. 3: Gebet. Frankfurt: Diesterweg 1971, S. 5 und S. 16) kann deutlich gemacht werden, daß auch heute noch Menschen im Gebet mit Gott in Verbindung treten. In Gruppenarbeit lassen sich unter den Gesichtspunkten: 1. Der Rennfahrer denkt ..., 2. Der Rennfahrer konzentriert sich ..., 3. Der Rennfahrer betet ..., 4. Der Rennfahrer hofft ..., die jeweiligen unterschiedlichen Bezugspunkte herausarbeiten; weiter ist zu überlegen, welche Bedeutung es für ihn hat, ob das Rennen, er selbst, Gott der Bezugspunkt ist.
7. Abschließend sollen die Schüler mit Hilfe des folgenden Textes erkennen, daß sich die Erfahrungen der Menschen mit Gott in konkretem Handeln niederschlagen: Gott hat keine anderen Augen als unsere, Gott hat keine anderen Ohren als unsere, er hat keine anderen Hände als unsere (in: Dorothee Sölle, Das Recht, ein anderer zu werden. Neuwied: Luchterhand 1971, S. 67).

3.4 Arbeitsmittel

Wie wir Menschen leben
Band 3, Freiburg: Herder 1972

Herausforderungen
Band 1, Dortmund: Crüwell 1970

Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.)
Geh und spiel mit dem Riesen, Weinheim: Beltz 1971

Feiner, Johannes — Vischer, Lukas (Hrsg.)
Neues Glaubensbuch. Der gemeinsame christliche Glaube, 2. Aufl. Freiburg: Herder 1973

Ott, Heinrich
Gott. Themen der Theologie Band 10, Stuttgart: Kreuz 1971

Otto, Gert (Hrsg.)
Sachkunde Religion, Hamburg: Furche 1969

Orientierung Religion
Frankfurt: Diesterweg 1973

4 Thema: Die Selbstverwirklichung des Menschen in der Arbeit

(Der Mensch als homo faber)

ca. 10 Stunden

4.1 Lernziele

Die Schüler sollen lernen,

1. inwieweit Arbeit notwendig ist zur Befriedigung der Grundbedürfnisse des Menschen,
2. welchen Beitrag Arbeit zur Selbstverwirklichung des Menschen leisten kann,
3. daß in unserer Gesellschaft Arbeit oft als entfremdete Arbeit erlebt wird,
4. daß in unserer Gesellschaft Arbeit auch Befriedigungs- und Entfaltungsmöglichkeiten eröffnet,
5. daß in der biblisch-christlichen Tradition Kriterien für Kritik und Veränderung unserer Gesellschaft im Hinblick auf eine Sinngebung und Humanisierung der Arbeitswelt enthalten sind.

4.2 Didaktische Schwerpunkte

1. Wir leben in einer Gesellschaft, in der Arbeit in sehr unterschiedlichem Maße Befriedigungs- und Entfaltungsmöglichkeiten bietet. Es ist in unserer Gesellschaft möglich und notwendig, die Befriedigungs- und Entfaltungsmöglichkeiten zu erweitern. Es erscheint deshalb wichtig, daß die Schüler sowohl erkennen und erfahren, daß und unter welchen Bedingungen Arbeit ein Stück Selbstverwirklichung des Menschen sein kann (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 4, 6, 7), als auch, daß viele Menschen ihre Arbeit als entfremdete erleben und welche Auswirkungen das für sie hat (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 5, 6).
2. Die Einstellungen zur Arbeit in unserer Gesellschaft — und entsprechend bei den Schülern — reichen von starker Orientierung an Arbeit und Leistung bis zur Ablehnung dieser Normen.

   Deshalb sollten die Schüler diese verschiedenen Einstellungen zur Arbeit kennen und im Hinblick auf ihre Befriedigungs- und Entfaltungsmöglichkeiten für den Menschen beurteilen lernen, damit naive Übernahme vermieden und begründete Kritik möglich wird (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 2).

   In der Diskussion der verschiedenen Einstellungen zur Arbeit sollte auch deutlich werden, inwieweit Arbeit notwendig ist zur Befriedigung der Grundbedürfnisse des Menschen (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 3).
3. Der Schulalltag läßt die Schüler Arbeitsfreude und -unlust erleben. Deshalb erscheint es wichtig, zu untersuchen, an welchen Punkten und aus welchen Gründen sie ihre Arbeit unterschiedlich einschätzen. Sie sollten Vorstellungen über bessere Arbeitsvoraussetzungen entwickeln (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 8).
4. Eine wichtige Orientierungshilfe in unserer Gesellschaft — auch zum Problemfeld „Arbeit" — ist die christliche Tradition. Christlicher Glaube kann gegenüber der häufig negativen Einstellung zur Arbeit eine Relativierung und Alternativen vermitteln und einen Impuls zur Veränderung geben (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 9, 10).

4.3 Unterrichtspraktische Hinweise

1. Da die Schüler das Thema Arbeit wahrscheinlich zum erstenmal systematisch behandeln, müßte in die Unterrichtseinheit eine Begriffsklärung eingebaut werden. An Hand einer Liste verschiedener Tätigkeiten: z.B. ein Wissenschaftler denkt, eine Mutter erzieht ihre Kinder, Kinder spielen im Sandkasten, ein Arbeiter steht am Fließband usw. wäre zu klären, welche Tätigkeiten als Arbeit zu bezeichnen sind. Als Beurteilungskriterien werden einige Ziele und Merkmale menschlicher Arbeit herausgefunden: planmäßig und zweckbestimmt; nötig zur Existenzsicherung; umfaßt physische und/oder geistige Tätigkeiten; soll menschliches Leben in der Welt ermöglichen usw.
2. Daß Arbeit von verschiedenen Menschen ein unterschiedlicher Stellenwert zugemessen wird (vgl. Didaktische Schwerpunkte 2), könnte an dem Text „Schade, daß wir keine Peruaner sind" (Herausforderungen I, S. 93 f) verdeutlicht werden. Der im Text nur angelegte Gedanke der Verantwortung gegenüber der Gesellschaft sollte im Gespräch entfaltet werden.
3. Die Einsicht, daß Arbeit zur Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse notwendig ist (vgl. Didaktische Schwerpunkte 2), könnte — wenn sie sich nicht schon im Zusammenhang mit 2. ergeben hat — das Ergebnis einer Diskussion unter folgender Fragestellung sein: Im Jahre Zweitausend wird ein Gesetz erlassen, das Arbeit bei Strafe verbietet. Was geschieht?
4. Arbeit, die ein Stück Selbstverwirklichung ermöglicht (vgl. Didaktische Schwerpunkte 1), sollte den Schülern möglichst an einer von ihnen selbst als positiv erlebten Tätigkeit bewußt werden.
5. Merkmale negativ erlebter Arbeit (wie Spezialisierung, Monotonie, Leistungs- und Zeitdruck) und deren Auswirkungen (vgl. Didaktische Schwerpunkte 1) könnten am Beispiel einer Beziehung zwischen Eltern und Kindern erarbeitet werden, die infolge

einer unbefriedigenden und überfordernden Berufssituation gestört ist (Auszüge aus dem Theaterstück für Kinder „Trummi kaputt" von Volker Ludwig, S. 5—7); das Beispiel zeigt zugleich eine Möglichkeit, die Beziehungsprobleme zu bewältigen.

Die in dieser Szene beschriebene Fließbandarbeit eignet sich zum Nachspielen in der Klasse.

6. Weitere Merkmale entfremdeter Arbeit und ihre Auswirkungen (Abhängigkeiten, Konkurrenz, Machtstrukturen, keine Möglichkeit der Mitentscheidung, Isolierung, Desinteresse an der Arbeit, Konsumentenhaltung) lassen sich aus dem Bericht eines Arbeiters in einer Autofabrik erschließen (z.B. Günter Wallraff: Industriereportagen, Auszüge S. 9—24).

   Die Gegenüberstellung seiner Arbeitssituation mit der eines Meisters (a. a. O., S. 17) zeigt, daß unterschiedliche Arbeit verschiedene Befriedigungs- und Entfaltungsmöglichkeiten bietet (vgl. Didaktische Schwerpunkte 1).

7. Die Überprüfung und Vertiefung dieser Erkenntnis — übertragen auf andere Arbeitsbereiche — (vgl. Didaktische Schwerpunkte 1) könnte durch von den Schülern durchgeführte Interviews eingeleitet werden. Um Familienkonflikte zu vermeiden, sollten Eltern nicht gefragt werden; u. E. bieten sich zur Befragung etwa folgende Berufe an: Pastor, Lehrer/Schulleitung, Schulsekretärin, Laborant, Tankwart, Verkäufer, Krankenschwester, Kraftfahrzeugmonteur. Der Fragebogen ist so zu konstruieren, daß die Bedingungen deutlich werden, unter denen Arbeit als sinnvoll und befriedigend erlebt wird (Kooperation, selbständige Planung und Durchführung, Verhältnis zu Vorgesetzten, Anerkennung, Zusammenhang Arbeit/Freizeit usw).

8. Aus einem geeigneten Filmbeispiel (Vorschlag: FT 921 „Wer knackte die Nüsse") lassen sich positiv erlebte Schulerfahrungen sowie deren Ursachen ableiten (Neugier, Lernwille, Leistungsfähigkeit, Anerkennung, Selbstwertgefühl).

9. Zur Frage der völlig anderen Bewertung von Arbeit und Leistung in der Bibel (vgl. Didaktische Schwerpunkte 4) sollte man das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg heranziehen (Mt. 20, 1—16).

10. Am Beispiel der Kinderrepublik Bemposta — als Bild gelungenen Lebens — läßt sich konkretisieren, daß es Hoffnung und Aufgabe der Christen ist, Bedingungen für menschenwürdiges Leben zu schaffen. Daraus ergeben sich Auswirkungen für Bewertung, Erleben und Organisation von Arbeit (vgl. Didaktische Schwerpunkte 4 — Eberhard Möbius: Die Kinderrepublik Bemposta und die Muchachos). Es empfiehlt sich, Auszüge zu folgenden thematischen Schwerpunkten zusammenzustellen:

    a) Das äußere Leben in Bemposta

    b) Arbeit in Bemposta
    (Feststellung, daß weitgehende Übereinstimmung zwischen Form und Bedeutung der Arbeit in Bemposta und in unserer Gesellschaft besteht; Unterschiede in der jeweiligen Einstellung zur Arbeit und Frage nach den Gründen.)

    c) Die Ziele der Jungen in Bemposta

    d) Padre Jesus Silva Mendez — Gründer und Leiter der Kinderrepublik

    e) Das Lied der Muchachos
    (a. a. O. S. 135, 136 — Feststellen der Ziele, Solidarität, Friede, Liebe, Brüderlichkeit, Freiheit von Angst und Unterdrückung; Verknüpfen dieser Ziele mit den Schülern bekannten biblischen Aussagen)

4.4 Arbeitsmittel

Anpassung oder Wagnis?
Materialien für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, Frankfurt/Main: Diesterweg 1971, S. 14—23, 127 f.

Herausforderungen
Information — Diskussion — Aktion. Ein Buch für den Religionsunterricht. Dortmund: Crüwell 1972, Band 1, Arbeit und Beruf, S. 86—100; Band 2, Betrieb, S. 89—110.

Ludwig, Volker und Friesel, Uwe
Die Geschichte von Trummi kaputt, Reinbek: Rowohlt 1973, rororo Rotfuchs 36.

Möbius, Eberhard (Herausgeber)
Die Kinderrepublik Bemposta und die Muchachos, Reinbek: Rowohlt 1973.

Otto, Gert u.a. (Herausgeber)
Neues Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg: Furche 1972, Modell Arbeit, S. 219–237.

Schalom
Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 3. und 4. Schuljahr, Frankfurt/Main: Diesterweg 1973, Kapitel Hoffnung statt Leistungszwang, S. 69–76.

Schmalfuß, Lothar
Tun und Lassen. Arbeitsbuch zu Fragen der Ethik, München: Kaiser 5. Auflage, 1974.

Wallraff, Günter
Industriereportagen, Reinbek: Rowohlt 1970, rororo 6723.

5 Thema: Erziehung – wozu?

(Der Mensch als homo educandus)
ca. 10 Stunden

5.1 Lernziele

Die Schüler sollen lernen,

1. daß der Mensch erziehungsbedürftig und erziehbar ist;
2. daß Lernen und Erziehung im Rahmen des lebenslangen Sozialisationsprozesses entscheidend zur Identitätsfindung beitragen;
3. daß jede Erziehung an Wertvorstellungen orientiert und auf die Einhaltung von Normen gerichtet ist;
4. daß Erziehungsziele und Normen historisch und gesellschaftlich bedingt sind, d.h.
   a) daß in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften unterschiedliche Erziehungsziele angestrebt werden,
   b) daß es aber auch innerhalb unserer Gesellschaft unterschiedliche Erziehungsziele und Normen gibt;
5. daß ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen Erziehungszielen und Erziehungsstilen besteht;
6. daß in der Art und Weise der vermittelten Erziehung für den Menschen Möglichkeiten der individuellen Entwicklung erschlossen oder verhindert werden;
7. daß aufgrund der Zuwendung Gottes/Jesu zu allen Menschen das Verhältnis aller am Erziehungsgeschehen Beteiligten als Solidarität von Partnern zu bestimmen ist.

5.2 Didaktische Schwerpunkte

In diesem Lehrgang wird von folgenden Überlegungen ausgegangen:

a) Schüler dieser Altersstufe sind für die Auseinandersetzung mit diesem Thema besonders motiviert. Lernen und Erziehung werden insofern zu einem wichtigen Problem, als die Schüler sich von der gewohnten Grundschulordnung lösen und sich in einer vielfach veränderten Schulsituation zurechtfinden müssen; sie stellen Vergleiche an – auch im Hinblick auf häusliche Erziehungspraktiken –, werden sensibilisiert für Unterschiede, die sie aber noch nicht reflektiert begründen und beurteilen können. Absicht dieses Lehrgangs ist es deshalb, Beurteilungskriterien und Orientierungshilfen zu vermitteln, um die Schüler in die Lage zu versetzen, ihre eigene Erziehung bewußter zu erleben und mitgestalten zu können.

b) Der Religionsunterricht scheint in besonderer Weise geeignet, die hinsichtlich der Erziehung auftretenden Fragen und Probleme der Schüler gezielt aufzugreifen und zu thematisieren; denn zum einen kann er stärker als die meisten anderen Fächer über

die Vermittlung von abprüfbarem Sachwissen hinausgehen, zum anderen ist in unserer Gesellschaft jede Erziehung — bewußt oder unbewußt — christlichen Traditionen und Wertvorstellungen verhaftet.

Dabei ergeben sich folgende Schwerpunkte:

1. Bei der Absicht, die Notwendigkeit von Erziehung bewußt zu machen, sollen das Angewiesensein des Kindes auf andere und die Bedeutung der emotionalen Zuwendung des Erziehenden besonders akzentuiert werden; denn dieser für eine gelungene menschliche Entfaltung wesentliche Faktor liegt Schülern sehr viel ferner als Versorgung und Lernhilfe.
2. Weiter soll den Schülern bewußt gemacht werden, daß hinter jeder Erziehung Normen und Zielvorstellungen stehen, die mit mehr oder weniger Nachdruck und auf verschiedene Art und Weise vermittelt werden. Das Kennenlernen von verschiedenen Normen, Erziehungszielen und Erziehungsstilen soll ihnen einerseits helfen, erzieherische Motive und Maßnahmen besser zu verstehen und sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen; andererseits sollen diese Kenntnisse sie befähigen, auch ihr eigenes Verhalten zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern, indem sie gesetzte Normen z.B. weder blind übernehmen noch unreflektiert gegen sie protestieren.
3. Die zu vermittelnde Einsicht, daß gesellschaftliches Zusammenleben nur aufgrund der Übereinstimmung einer Mehrheit in bezug auf ein sozio-kulturelles Normensystem möglich ist, stellt den Bezugsrahmen dar für die kritische Auseinandersetzung mit der durch die Erziehung bewirkte Anpassung und der durch sie erworbenen Anerkennung durch die Gesellschaft.
   In unserer leistungsorientierten Gesellschaft gilt heute einer Mehrheit Leistungsstreben als ein wesentliches Erziehungsziel. Zweifellos kann es in diesem Lehrgang nicht darum gehen, die grundsätzliche Notwendigkeit einer Leistungsorientierung zu bezweifeln, die Schüler sollen sich aber kritisch mit den Gefahren einer einseitigen Leistungsorientierung auseinandersetzen.
4. Während bei der Information über Normen und Erziehungsziele lediglich Ambivalenzen bewußt gemacht werden, soll bei der Behandlung von Erziehungsstilen eindeutig Stellung bezogen werden für ein mehr sozial-integratives und partnerschaftliches Erziehungsverhalten.

5.3 Unterrichtspraktische Hinweise

1. Die Notwendigkeit von Lernvorgängen — im Zusammenhang mit Reifungsprozessen — für den Menschen als „physiologische Frühgeburt" und sein Angewiesensein auf die Hilfe anderer Menschen kann einführend veranschaulicht werden mit Hilfe des Tonfilms „Vom angeborenen und geprägten Verhalten". Die angeborenen Fertigkeiten des Kükens sollen herausgearbeitet und mit den Fertigkeiten eines Säuglings verglichen werden.
   In diesem Zusammenhang gilt es zu klären, daß neben materieller Zuwendung (Versorgung) die emotionale Zuwendung (Zärtlichkeit, Bejahung) von ebenso großer Bedeutung für die Gesamtentwicklung des Kindes ist (Urvertrauen). Dieses Problem könnte anhand der Experimente mit Rhesusaffen erarbeitet werden (vgl. Wolfgang Hilligen: Sehen — beurteilen — handeln, Klasse 5/6, Frankfurt: Hirschgraben, S. 26).

   Um die allgemeine Abhängigkeit des Kindes und die erst allmählich zunehmende Selbständigkeit und Fähigkeit zur Eigenverantwortlichkeit zu verdeutlichen, können z.B. folgende Fragen erörtert werden: Was kann ein Neugeborenes nicht? Was kann ein 4jähriges Kind schon, was ein 12jähriges?
2. Die Vermittlung der Einsicht, daß Erziehung durch Wertvorstellungen und Normen bestimmt wird, kann erfolgen durch Untersuchung einiger besonders typischer Äußerungen von Erwachsenen gegenüber Kindern. Der Lehrer sollte die Schüler selbst solche Äußerungen zusammentragen lassen und diese entweder an der Tafel sammeln oder — nach Auswertung einer Hausaufgabe — als Liste vorlegen. Dabei ist darauf zu achten, daß der Katalog nicht nur Verbote und Anordnungen enthält,

sondern auch Ermunterung und Lob umfaßt (vgl. Bertolt Brecht: Was ein Kind gesagt bekommt).
Im Unterrichtsgespräch werden zunächst die hinter den Aussagen stehenden Motive und Normen erarbeitet (warum sagen Eltern und Erwachsene das?). Die anschließende Diskussion müßte einerseits Verständnis für erzieherische Normen wecken, andererseits bewußt machen, daß Normen nicht unreflektiert und ohne verständliche Begründungen weitergegeben noch unbesehen übernommen bzw. abgelehnt werden sollten. Im Rollenspiel könnten die sich ergebenden Probleme veranschaulicht werden.

3. Um zu verdeutlichen, daß in unterschiedlichen Gesellschaften auch unterschiedliche pädagogische Normen und Wertvorstellungen vertreten werden, empfiehlt es sich, ein Beispiel aus einem fremden Kulturkreis mit leicht überschaubaren Erziehungszielen heranzuziehen.
An Hand von Auszügen aus „Häuptling Büffelkind Langspeer erzählt sein Leben" (Lesen — Darstellen — Begreifen, A 5, Frankfurt: Hirschgraben, S. 94—98) kann erarbeitet werden, daß hinter der harten körperlichen Erziehung und der strengen sittlichen und sprachlichen Unterweisung ein Erziehungsziel steht, das auf die spezifischen Verhältnisse und Bedingungen der Indianergesellschaft zurückzuführen ist (Krieger und Jäger als einziger Beruf, keine Schriftsprache, also auch keine Bücher, Mythologie als einziges sittliches Wertsystem; für Mythen und Sprache Notwendigkeit der mündlichen Tradierung und des beispielhaften Vorlebens).

Bei einem Vergleich — z.B. unter den Gesichtspunkten der Allgemeinbildung, des sittlichen Verhaltens, der Berufsvorbereitung — werden die Schüler feststellen, warum bei uns aufgrund anderer gesellschaftlicher Verhältnisse (Vielfalt der Berufe, Schriftsprache, Religion(en) nicht als alleiniges Wertsystem für die sittliche Orientierung) eine weitgehend andere Erziehung stattfindet.

Als Gemeinsamkeit ließe sich Anerkennung durch die Gesellschaft bzw. Aufnahme in die Gesellschaft als Ziel jeder verantwortungsbewußten Erziehung herausarbeiten. Anschließend sollte die Frage gesellschaftlicher Anerkennung thematisiert werden. Das kann z.B. geschehen durch die Frage nach allgemein anerkannten Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens in den verschiedensten Bereichen und den Auftrag an die Schüler, die Kriterien herauszufinden, die für deren Anerkennung entscheidend sind.

4. In einem zusätzlichen Unterrichtsabschnitt können die Schüler zwei Erziehungsstile miteinander vergleichen, den mehr autokratischen und den mehr partnerschaftlichen; dabei sollen sie erkennen, daß beide Erziehungsstile in der Praxis kaum rein anzutreffen sind, daß aber der partnerschaftliche Stil anzustreben ist.
Als Einstieg eignet sich das Spielen typischer Unterrichts- bzw. Erziehungssituationen (z.B. Begrüßung, Aufgabenkontrolle, Reaktion auf störendes Schülerverhalten) im betont autokratischen und betont partnerschaftlichen Stil. Im Anschluß daran werden die jeweiligen Verhaltensweisen des Erziehers gekennzeichnet, an der Tafel als Gegensatzpaare notiert und miteinander verglichen. Die Schüler sollen Vorzüge, Nachteile und Schwierigkeiten abwägen und ihre Meinung begründen. Dabei sollen sie erkennen, daß eine Wechselwirkung zwischen Lehrer- und Schülerverhalten besteht und daß sie im Hinblick auf den anzustrebenden partnerschaftlichen Stil selbst zu einer für das Lernen günstigen Situation beitragen können.
Das Ziel, die Schüler zu Eigenverantwortlichkeit und Mit- und Selbsthilfe zu erziehen (bei Disziplin- aber auch bei Lernschwierigkeiten), kann durch Rollenspiele erreicht werden: z.B. spielen zwei Schüler „Stören des Unterrichts" — mehrere Mitspieler versuchen, sie davon abzubringen; ein Schüler spielt „Verweigerung der Gruppenarbeit" — die „Gruppe" bemüht sich, ihn davon abzubringen.

5. Um das Problem, daß durch Erziehung Entfaltungsmöglichkeiten für den Menschen erschlossen, aber auch verhindert bzw. eingeschränkt werden, vertiefend zu behandeln, kann der Lehrer im Rückgriff auf frühere Arbeitsergebnisse (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 1) an die Notwendigkeit emotionaler Zuwendung erinnern, bevor er zu weiteren Bedingungen überleitet, die die Entwicklung hemmen oder

fördern können, z.B. die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht oder Gruppe. Man könnte die Schüler selbst die nach ihrer Ansicht optimalen Bedingungen für eine günstige Entwicklung zusammentragen lassen und sie anschließend mit Gegensätzen konfrontieren (Texte bei Wölfel: Die grünen und die grauen Felder).

6. Die Schüler sollen erkennen, daß aufgrund der Zuwendung Gottes/Jesu zu allen Menschen das Verhältnis der an der Erziehung Beteiligten als Solidarität von Partnern zu bestimmen ist.

   Dieses Ziel kann erreicht werden in der Gegenüberstellung einer Interpretation des 4. Gebots aus dem Jahre 1955 und einer Deutung, wie sie in verschiedenen Klassen (7–9) in den Jahren 1969/70 erarbeitet worden ist (beide Materialien in: Gehorsam und Mündigkeit in der Familie, rp-modelle nr. 4, S. 28, S. 30).

   Der erste Text repräsentiert eine alte, aber bis heute wirksame Katechismusauslegung. Herauszuarbeiten wären

   1. das Verständnis der Familie als „Gottes heiliger Ordnung", die allein durch die Eltern als „Stellvertreter oder Statthalter Gottes" erhalten und bestimmt wird, d.h. das einlinige Verständnis von Oben und Unten, von befehlen, führen und gehorchen, folgen (vgl. die Einschränkung des Ungehorsams auf Fälle gesetzwidriger Delikte),
   2. das Verständnis des Gehorsams als absolutem Gehorsam (vgl. Parallelisierung des Gehorsams von Kindern mit dem von antiken (!) Soldaten im Hinweis auf Mt. 8, 9),
   3. die statische Vorstellung von der lebenslänglichen Bindung an die Familie,
   4. die sich aus diesem Verständnis ergebenden Probleme: Nichtachtung der Würde des Kindes, seines Eigenrechts, Verhinderung von Rechten und Pflichten des Kindes bei der Mitgestaltung, seine Entmündigung.

   Demgegenüber repräsentiert der zweite Text eine Interpretation, die die Solidarität von Partnern auf dem Hintergrund der Zuwendung Gottes/Jesu stärker als die herkömmliche Katechismusauslegung berücksichtigt. Herauszuarbeiten wäre

   1. das Verständnis des Verhältnisses der an der Erziehung Beteiligten als Solidarität von Partnern,
   2. die Begründetheit dieser Solidarität in der Zuwendung Gottes/Jesu,
   3. als Folge der Solidarität: Abbau von hierarchischen und Autoritätsstrukturen, Gleichrangigkeit des Kindes, Würdigung auch der Kinder als Stellvertreter Gottes (Pluralanrede, Parallelität der Gebote, Hinweis auf Gleichheit vor Gott),
   4. die Notwendigkeit von Autorität und Autoritätsträgern, da sich Solidarität nicht von selbst durchsetzt,
   5. die Autorität der Eltern als eine nicht autonome, sondern an den Lebensrechten des Kindes orientierte (Orientierung an Ausgangslage und Perspektiven des Kindes, Verzicht auf Gewalt und Manipulation),
   6. die Ermöglichung der gestuften Entbindung zur Mündigkeit, der Berücksichtigung der wachsenden Rechte und Pflichten des Kindes bei der Mitgestaltung.

   (Zur biblischen Begründung der Punkte 1 und 2 kann zurückgegriffen werden auf die schon in anderen Lehrgängen behandelten biblischen Texte:
   Mt 18, 21–35, Gleichnis vom hartherzigen Schuldner, in:
   „Planvolles Leben heute und morgen",
   Lk 10, 30–35, Gleichnis vom barmherzigen Samariter, in:
   „Verpflichtung zur Hilfeleistung",
   Lk 15, 11–32, Gleichnis vom verlorenen Sohn, in:
   „Glauben – Denken – Handeln")

   Es ist wichtig, daß das anhand des zweiten Textes gewonnene Verständnis an einem konkreten Fall auf seine Relevanz und seine Realisierbarkeit hin überprüft wird.

   Zum Schluß wäre ein Rückgriff auf die gesamte Unterrichtseinheit möglich, um zu

untersuchen, wo das christliche Verständnis der Erziehungssituation am ehesten verwirklicht wird. Bezug zu nehmen wäre dabei auf

1. Fürsorge (Zuwendung, annehmende Liebe) der Mutter,
2. Erziehung zu mündigem Gehorsam,
3. partnerschaftlicher Stil,
4. Verständnis für durch Erziehung Benachteiligte.

5.4 Arbeitsmittel

Bleuel, H. P.
Kinder in Deutschland, München: Hanser 1971

Erziehung,
in Taschenlexikon Religion und Theologie, Hrsg. Erwin Fahlbusch, Göttingen: Vandenhoeck 1974, 2. Auflage, Band 1, S. 251–256

Gehorsam und Mündigkeit in der Familie
rp-Modelle Nr. 4, Frankfurt: Diesterweg 1971

Häuptling Büffelkind Langspeer erzählt sein Leben
in: Lesen — Darstellen — Begreifen, A 5, Frankfurt: Hirschgraben 1971, 2. Aufl.

Hilligen, Wolfgang
Sehen — beurteilen — handeln, Klasse 5/6, Frankfurt: Hirschgraben 1973

Ludwig, Volker — Lücker, Rainer
Mannomann, Theaterstück für Kinder, Frankfurt: Verlag der Autoren

Neill, Alexander S.
Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung — Das Beispiel Summerhill, Reinbek: Rowohlt TB 6707/8, 1969

Unterrichtsmodell Religion
Familie, Lahr: Kaufmann 1971

Wölfel, Ursula
Die grünen und die grauen Felder, Mühlheim: Anrich 1970.

6 Thema: Glauben — Denken — Handeln

ca. 12 Stunden

6.1 Lernziele

Der Schüler soll lernen,

1. daß es Glaubensaussagen gibt, die uns aufgrund ihrer mythischen Redeform heute anstößig sind,
2. daß diese mythische Aussageform zeitbedingt ist,
3. daß diese mythischen Aussagen in unsere heutige Sprache übertragen werden können,
4. daß sich aus Glaubensaussagen auch immer Motivationen und Orientierungen zum Handeln ergeben,
5. daß z.B. Liebe, Vergebung, Annahme wichtige Zielvorstellungen des christlichen Glaubens sind,
6. daß diese Zielvorstellungen häufig Alternativen zu konventionellen Werten und Normen bieten.

6.2 Didaktische Schwerpunkte

1. Für Schüler dieser Altersstufe wird das Verständnis von Inhalten des christlichen Glaubens vor allem dadurch erschwert, daß sie die häufig in mythischer Form auftretenden Aussagen als Wirklichkeitsaussagen auffassen, so daß sie anscheinend in Widerspruch zu Denken und Wissen geraten (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 1). Der Schwerpunkt bei der Behandlung des Problems Glauben — Denken sollte

deshalb in dieser Altersstufe darauf gelegt werden, zu zeigen, daß die mythische Redeform geschichtlich bedingt ist (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 3 und 4). Sie enthält keine Aussagen über reale Sachverhalte, sondern spricht in der Form objektivierenden Redens über Gott, Mensch und Welt. Mythische Aussagen müssen in unser Sprechen übersetzt werden (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 5).

2. In den übrigen Lehrgängen dieser Rahmenrichtlinien sind die Strukturen des Problemfeldes Glauben — Handeln implizit angesprochen, sie sollten auf dieser Altersstufe aber auch einmal explizit behandelt werden. Dabei erscheint es wichtig, zu zeigen, daß und wie sich aus dem Glauben Motivation und Orientierung für das Handeln ergeben (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 6—8).
3. Über die formale Bestimmung der Beziehung Glauben — Handeln hinaus sollte geklärt werden, welche Leitvorstellungen für einen Christen gültig sind. Dabei sollte deutlich werden, daß für ihn die Perspektive der Liebe entscheidend ist, die sich an den Bedürfnissen des bedrängten Menschen orientiert. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß der Schüler ansatzweise zu einer Beurteilung dieser Wertvorstellungen befähigt wird, indem er sie in der Kontroverse mit konventionellen Werten und Normen auf ihre Handlungskonsequenzen überprüft (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 6—8).

6.3 Unterrichtspraktische Hinweise

1. Beispiele für das Mißverständnis der Schüler, die mythischen Aussagen der Bibel seien als Wirklichkeitsaussagen aufzufassen, finden sich in der Emnid-Spiegel-Umfrage „Was glauben die Deutschen" (x% halten die biblischen Aussagen „für wahr" oder „wirklich ereignet"). Es empfiehlt sich, einerseits Fragen über Berichte von der Auferstehung, der Jungfrauengeburt, Wundern und der Himmelfahrt, andererseits Fragen nach neutestamentlichen Hoheitstiteln wie Erlöser, Heiland und Gottessohn auszuwählen. Dabei sollten die Befragungsergebnisse herangezogen werden, in denen — entsprechend dem Mißverständnis der Schüler — die genannten Glaubensinhalte, als Wirklichkeitsaussagen mißverstanden, abgelehnt werden. Entsprechende Befragungsergebnisse finden sich im genannten Buch S. 84—93.
2. Durch Vergleich beider Aussageweisen (Berichte und Titulaturen) kann erarbeitet werden, daß sie inhaltlich gleiche Aussagen machen (z.B. Jungfrauengeburt — Gottes Sohn); die Titel sind Ergebnisse bestimmter Erfahrungen mit dem Wirken Jesu.
3. An dem Lied der Athener für Demetrius (Leipoldt/Grundmann. S. 103) — es enthält die Prädikate Gottessohn, Kyrios (Herr), Soter (Erlöser, Heiland) und die Aussage „leibhaftig gegenwärtig" — kann aufgezeigt werden, daß die neutestamentlichen Redeweisen über Jesus von Nazareth abhängig sind von den Verstehensvoraussetzungen seiner Zeitgenossen.
4. Durch weitere außerbiblische Paralleltexte, die „anstößige Berichte" beispielsweise über eine Himmelfahrt oder eine Jungfrauengeburt (hellenistische Mysterienreligionen) enthalten, sollte — evtl. in arbeitsteiligem Gruppenunterricht — die Einsicht in die Geschichtsbedingtheit neutestamentlicher Aussageformen gefestigt werden.
5. Mit Hilfe der Fragen „Über wen und über was haben früher Christen mit ihren mythischen Aussagen reden wollen" und „Was haben sie damit gemeint" sollte der Versuch gemacht werden, mythische Formulierungen des NT in heutige Denk- und Sprechweisen zu übersetzen. Beispiele: Stillung des Seesturms — Vollmacht Jesu, Jungfrauengeburt — einzigartige Beziehung Jesu zu Gott.
6. Der Text „Interview mit Theophilos, dem Adressaten des Lukas-Evangeliums" (Schmidt: Euch ist heute der Heiland geboren. S. 97), provoziert die Fragestellung: „Welche Vorstellungen und Erfahrungen von Glück und Lebenserfüllung (Heil) sind für die Gemeinden leitend gewesen, die Jesus von Nazareth in verherrlichenden Beschreibungen gepriesen haben? Zu welcher neuen Gerechtigkeit ruft er auf? Wo und wie wird sie verwirklicht?"
7. Im Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk. 15, 11—32) sowie der Erzählung vom Zöllner Zachäus (Lk. 19, 1—7, 10) ist als Gegensatz zu eingebürgerten Konventionen die

jeweils leitende Perspektive der Liebe, die sich an der konkreten Lebensnotwendigkeit orientiert, herauszuarbeiten. Das Gleichnis vom verlorenen Sohn soll die Zielvorstellung „Vergebung anstelle von Vergeltung" oder „Liebe statt Forderung von Leistung" verdeutlichen, im Gegensatz zu der Beurteilung, daß Erbrecht zu Besitzanspruch führt. Die Erzählung vom Zöllner Zachäus dient dazu, die Situation des Ausgeschlossenen (Außenseiters, Angehörigen einer gesellschaftlichen Randgruppe) zu erörtern und das Handeln nach der Art Jesu als Befreiung zu erfahren.
Möglichkeiten der unterrichtlichen Behandlung finden sich in Bill/Schmidt: Gleichnisse.
Es geht bei der Behandlung der beiden Texte in diesem Lehrgang nicht darum, sie im einzelnen zu exegesieren, das wurde in anderen Lehrgängen bereits geleistet, hier soll lediglich in Aufnahme bekannter biblischer Perikopen der besondere Zusammenhang Glauben — Handeln thematisiert werden.

8. In einer Konfrontation der Voreinstellungen (vgl. Unterrichtspraktische Hinweise 1) mit dem im Lehrgang Erarbeiteten müßte der Unterrichtsgang unter den Aspekten Glauben — Denken (Lernziele 1—3) und Glauben — Handeln (Lernziele 4—6) rückschauend systematisiert werden. Auch um das Arbeitsergebnis zu sichern bzw. zu kontrollieren, sollten die Schüler abschließend selber Lernergebnisse (evtl. in Gruppenarbeit) formulieren, die etwa folgende Inhalte enthalten müßten: christlicher Glaube bedeutet nicht, christologische Hoheitstitel ungeschichtlich als Wirklichkeitsaussagen für wahr zu halten. Der Bezug auf Person, Name und Bedeutung Jesu bedeutet vielmehr, daß Menschen, die sich auf Jesus berufen, von ihm her Motivation und an ihm Orientierung für ihr Selbstverständnis und ihr Handeln beziehen.

6.4 Arbeitsmittel

Bill, R. — Schmidt, Volker
Gleichnisse, Handlungen, Hoheitstitel Jesu. Theologischer Grundkurs für das 4.—6. Schuljahr. rp-Modell Nr. 13, Frankfurt: Diesterweg 1974

Harenberg, W. (Hrsg.)
Was glauben die Deutschen? Ergebnisse einer Emnid-Umfrage, München: Kaiser 1968

Leipholdt/Grundmann
Umwelt des Urchristentums, 2 Bände, Berlin 1967

Schmidt, Volker
Euch ist heute der Heiland geboren, welcher ist Christus, der Herr
in: Berg, Sigrid: Weihnachten, Materialien und Entwürfe, München 1971

Rahmenrichtlinien

für das Fach Bildende Kunst der Jahrgangsstufen 5—10 an Gesamtschulen

Zuständiges Referat: S 221/5
Referent: Helmut Bertram, Amt für Schule
Fachbereichsekretär: Christian Kroll
An der Fertigstellung haben mitgearbeitet:
Ulrike Haase, Peter-Petersen-Schule
Volker Kretschmer, V/R Bunatwiete
Volkhard Opalka, Gesamtschule Alter Teichweg
Erika Schleiß, Gesamtschule Horn
Rolf Zander, Gesamtschule Steitshoop

An Unterrichtsbeispielen haben außerdem mitgearbeitet:
Bernd Hering, Wilhelm-Gymnasium
Ursula Peters, Gymnasium Buckhorn
Gertrud Race, Gymnasium Rahlstedt

Rahmenrichtlinien

für das Fach Bildende Kunst an Hamburger Gesamtschulen

Inhalt

		Seite
1	**Die Fachkonzeption – Ziele im Fach Bildende Kunst und Orientierungsrahmen**	
	Vorbemerkung	790
1.1	Ziele im Fach Bildende Kunst	790
1.2	Der Orientierungsrahmen	791
	Vorbemerkung	791
1.2.1	Die Fachthematik	791
1.2.2	Das fachliche Operationsfeld	792
1.2.3	Fachaspekte	794
1.2.4	Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten	795
1.2.5	Zur Anwendung des Orientierungsrahmens	796
1.2.6	Grafische Darstellung des Orientierungsrahmens	797
2	**Unterrichtsstruktur**	798
2.1	Vorstellungen zur Unterrichtsmethodik	798
2.2	Vorstellungen zur Differenzierung	799
3	**Lernerfolgskontrollen**	800
4	**Abschlußqualifikationen**	802
4.1	Zur Unterscheidung von A- und B-Niveau im Fach Bildende Kunst	802
4.2	Zur Bewertung des Lernverhaltens	803
4.3	Auflagen für die Abschlußqualifikationen nach Jahrgang 10	807
5	**Inhalte der Jahrgangsstufen**	
	Vorbemerkung	807
5.1	Unterrichtsbeispiele für die Jahrgänge 5 und 6 Übersicht	808
5.2	Unterrichtsbeispiele für die Jahrgänge 7 und 8 Übersicht	809
5.3	Unterrichtsbeispiele für die Jahrgänge 9 und 10 Übersicht	810

6 **Unterrichtsbeispiele als Orientierungshilfe**
Vorbemerkung 811
6.1 Unterrichtsbeispiele für die Jahrgänge 5 und 6
Ausführung 812
6.2 Unterrichtsbeispiele für die Jahrgänge 7 und 8
Ausführung 864
6.3 Unterrichtsbeispiele für die Jahrgänge 9 und 10
Ausführung 907

1 **Die Fachkonzeption – Ziele im Fach Bildende Kunst und Orientierungsrahmen**

Vorbemerkung:

Die vorliegenden Rahmenrichtlinien Bildende Kunst für Gesamtschulen verzichten auf die verbindliche Festlegung von Stoffen für einzelne Jahrgangsstufen. Der Lehrplanausschuß ging dabei von der Fachpraxis aus, in welcher die konkreten Unterrichtsgegenstände und -methoden in Abhängigkeit von der Altersstufe, von den Interessen und Fähigkeiten der Lerngruppe und des Fachlehrers, der Zusammensetzung des Fachkollegiums und der Ausstattung der Schule sowie von aktuellen Ereignissen und Entwicklungen jeweils neu bestimmt werden.

Solche Freiheit in der Auswahl der Unterrichtsinhalte und -verfahren entspricht der Tradition und dem Gegenstand des Kunstunterrichts. Andererseits machen die Rahmenrichtlinien im Sinne einer Richtliniensetzung deutlich, daß fachunterrichtliche Entscheidungen nicht der Beliebigkeit des einzelnen Fachlehrers oder einer Schule überlassen sind.

Sie setzen daher zunächst Ziele auf einer relativ hohen Ebene an, die z.T. auch für andere Fächer Geltung haben können, auf die der Fachunterricht aber ganz allgemein hinarbeiten sollte. Diese Ziele (Ziffer 1.1) stellen für fachunterrichtliche Entscheidungen einen allgemeinen Begründungs- und Legitimationszusammenhang dar. Fachlernziele für konkrete Unterrichtseinheiten sind von ihnen nicht unmittelbar ableitbar.

Für die Planung und Durchführung konkreter Unterrichtseinheiten setzen die Rahmenrichtlinien im Sinne fachdidaktischer Bestimmung einen **Orientierungsrahmen,** der verbindliche Kriterien und Maßstäbe angibt, mit deren Hilfe der Lehrer den Fachunterricht inhaltlich und methodisch auch über einen längeren Zeitraum so anlegen kann, daß eine Ausgewogenheit der wesentlichen Gegenstände, Verfahren und Aspekte, die für das Fach Bildende Kunst kennzeichnend sind, erreicht wird.

1.1 **Ziele im Fach Bildende Kunst**

1.1.1 **Sensibilisierung der Wahrnehmung,** Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit mit dem Ziel gesteigerten Wahrnehmungsgenusses und gesteigerter Wahrnehmungskritik.

1.1.2 **Kommunikationsfähigkeit** (Bez. Lz. 8, 5, 4)
Fähigkeit, sich anderen mitzuteilen, die Mitteilungen anderer zu verstehen, zu tolerieren oder zu kritisieren. Fähigkeit, sich selbst als handelndes und reagierendes Subjekt im Kommunikationsprozess zu begreifen.

1.1.3 **Kreativität**
Fähigkeit, in Problemlösesituationen nicht nur eine, sondern mehrere verschiedenartige Lösungen anstreben zu können.

Fähigkeit, Ideenflüssigkeit, Flexibilität und Originalität zu üben durch die Verwendung bekannter Objekte und Materialien in einem neuen, ungewöhnlichen und vorbildlosen Sinn.

1.1.4 **Fähigkeit zu planen und zu realisieren**
Der Schüler soll lernen, Lösungswege zu den gestellten Problemen selbständig zu planen, experimentell zu erproben, Ergebnisse zu systematisieren und zu analysieren, um sich für einen Realisierungsweg im Sinne zielgerichteten Tuns zu entscheiden.

1.1.5 **Fähigkeit zu kritischer Rationalität und Theoriebildung** (Bez. Lz 4)
Der Schüler soll lernen, ästhetische (visuelle, haptische) Phänomene und Wirkungen zu beschreiben und auch im historisch gesellschaftlichen Kontext zu analysieren und seine Abstraktionsfähigkeit zu steigern.

1.1.6 **Fähigkeit zur Eigeninitiative,** zur Mitbestimmung, zum Auswählen (Bez. Lz. 4, 5, 8), zur Entfaltung eigener Interessen. Der Unterricht sollte dem Schüler die Möglichkeit geben,

das Planen, Durchführen und Beurteilen eigener Unterrichtsvorhaben zu üben (Projekte, Arbeitsreihen, Jahresarbeiten). Es sollte geübt werden, eigenen zielgerichteten Willen zu entwickeln, um zwischen Alternativen wählen zu können. Selbstfindung und Ich-Stärkung:

Der Schüler soll über das eigene Verhalten in Problemlösesituationen, über seine Arbeitsweise und Arbeitsergebnisse nachdenken lernen, um so etwas über sich selbst zu erfahren.

1.1.7 **Problemempfinden für die Zusammenhänge von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung**

Die Diskussion von Auswahlkriterien (was können wir, was sollen wir, was wollen wir) soll den Spielraum zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung erkunden. D.h., die Aspektvielfalt eines Fachgegenstandes könnte Anlaß sein, allgemeine Fähigkeiten auszubilden, sich selbst eine Rolle zuzuweisen, Interessen zu entfalten, die Ansprüche anderer auszuhalten usw. Dabei können fachorientierte Fähigkeiten in den Hintergrund treten.

Projekt- und Gruppenarbeit als Unterrichtsgegenstand – nicht als Unterrichtsmethode – unterstützen solche allgemeinen Lernziele.

1.1.8 **Fähigkeit zu sozialer Interaktion und Toleranz** (Bes. Lz. 2)

Verständnis auch für die Eigenart und Bedürfnisse anderer Individuen und sozialer Gruppen.

1.1.9 **Lustgewinn** (vgl. Lz 6)

Der Schüler soll am Selbst-Herstellen und im Betrachten visuell-haptischer Objekte (Kunstwerke) auch die hedonistische Funktion von Artefakten erfahren. Der Unterricht soll nach Möglichkeit Räume für Spontanverhalten freigeben.

1.1.10 **Freizeitverhalten**

Fähigkeit, die eigene Freizeit zu gestalten, Möglichkeiten der Selbstfindung und des Selbstausdrucks zu entwickeln (vgl. Lz. 1, 3, 9). Fähigkeit zur Reflexion von Freizeit- und Konsumgewohnheiten; durchschauen von Abhängigkeiten der eigenen Freizeitbetätigung von Angeboten der Freizeitindustrie.

1.2 Der Orientierungsrahmen

Vorbemerkung:

Die genannten Zielsetzungen des Faches sind Markierungen, an denen der Fachlehrer seinen Unterricht ausrichten und überprüfen soll. Fachlernziele für konkrete Unterrichtseinheiten sind von ihnen nicht unmittelbar ableitbar.

Im folgenden wird ein Orientierungsrahmen (OR) beschrieben, der verbindliche Aufgabenfelder und Richtkriterien angibt, die bei der konkreten Unterrichtsplanung und Durchführung beachtet werden müssen. Es werden hierbei keine engeren Fachlernziele genannt. Das ist nur im Zusammenhang mit konkreten Unterrichtseinheiten möglich (siehe Unterrichtsbeispiele Ziffer 6). Der OR ist vielmehr ein Instrument zur Formulierung von Fachlernzielen.

Darüber hinaus dient er dem Lehrer und den Fachkonferenzen zur Kontrolle des Unterrichts, um Einseitigkeiten bei seiner Planung und Durchführung zu vermeiden und um eine Vereinheitlichung der Fachkonzeption an den Schulen zu erreichen.

1.2.1 **Die Fachthematik**

Der Orientierungsrahmen wird von folgender Fachthematik her entwickelt, die sich an den Intentionen der unter 1.1 genannten Ziele im Fach Bildende Kunst orientiert:

Wesentliche Prozesse und Beziehungen zwischen Menschen, individuelle und gesellschaftliche Erfahrungen werden in wichtigen Lebensbereichen mehr und mehr **visuell** vermittelt (z.B. Meinungsbildung durch Massenmedien und Plakate, Abhängigkeit der Geschmacksbildung von Mode, Design, Werbung).

Es ist deshalb erforderlich, im Fachunterricht visuelle Mitteilungen in ihrem Wirkungszusammenhang mit menschlichem Verhalten zu thematisieren.

Der Schüler soll im Umgang mit **visuellen Mitteilungen*** die Erfahrung machen, daß es zwischen seinem Verhalten (Empfinden, Meinen, Urteilen, Handeln) und visuellen Mitteilungen einen **Wirkungszusammenhang**** gibt.
Er soll befähigt werden, den Bedeutungscharakter seiner Lebensumgebung auch bewußt wahrzunehmen und sich seinerseits produktiv und kritisch mit ihr auseinanderzusetzen.

Im Rahmen des Fachunterrichts soll der Schüler diesen Wirkungszusammenhang erfahren an unmittelbarer sinnlicher Wahrnehmung von Farbe, Form, Grenzen, Oberflächen, Texturen usw. und an unmittelbarem Handlungsvollzug mit Material, mit interpersonalen visuellen Zeichen, wie Mimik, Gestik, Körperhaltungen.

1.2.2 **Das fachliche Operationsfeld**

Von der Fachthematik werden folgende Aufgabenfelder für den Unterricht abgeleitet:

Der Schüler soll sich mit Herstellung, Vermittlung und Aufnahme von visuellen Mitteilungen befassen:

Herstellung bedeutet: Erfinden, Entwerfen, Planen, Erspielen, Machen, Nachmachen, Anfertigen.

Vermittlung bedeutet: Vervielfältigen, Werben, Verkaufen, Verteilen, Anbieten, Schenken, Aufzeigen, Ausstellen, Aufklären, Lernen.

Aufnahme bedeutet: Wahrnehmen, Nachdenken, Werten, Kaufen, Sammeln, Genießen, Gebrauchen, Verbrauchen.

Visuelle Mitteilungen sind sinnlich-wahrnehmbare Ausdrücke, Darstellungen und sinnlich analoge Formulierungen menschlicher Interessen, Wünsche, Bedürfnisse und Erkenntnisse.

Sie repräsentieren besondere Formen menschlicher Zuwendung, Verarbeitung und Aneignung unserer Umwelt.

A *Aktivitäten*

Herstellung, Vermittlung und Aufnahme kennzeichnen den Aufgabenbereich „Aktivitäten". Der Fachunterricht soll folgende Aktivitäten ermöglichen:

Sinnlich-produktive Aktivitäten, wie

Herstellen visueller Objekte, z.B. Filme machen, Verkleidungen und Spiele inszenieren, Bilder und Plakate malen, Objekte sammeln, ordnen, verändern, experimentieren.

Theoretische Aktivitäten, wie

---

* Erläuterungen zu visuelle Mitteilungen siehe S. 793

** Erläuterungen zu dem Wirkungszusammenhang zwischen visuellen Mitteilungen und menschlichem Verhalten:

- Visuelle Mitteilungen können menschliches Verhalten mitbestimmen:
  z.B. Wünsche wecken, Geschmack beeinflussen, zum Kauf anregen, Freude und Lust vermitteln, Entscheidungen und Meinungen beeinflussen, zwischenmenschliche Kontakte fördern und hindern.
- Visuelle Mitteilungen werden subjektiv und interindividuell mit historisch-gesellschaftlichen Bedeutungen belegt:
  Menschen verwenden visuelle Mitteilungen entsprechend diesen Bedeutungen. Z.B. schwarze Lederjacken gelten häufig als Rockerjacken — sie signalisieren dann „uniformierte Gewalt".
- Die Wahrnehmung kann durch strukturelle Eigenschaften der visuellen Mitteilungen mitbestimmt werden:
  z.B. Beschleunigung der Assoziationsfähigkeit durch Gewöhnung an den Filmschnitt.
- Der Umgang mit visuellen Mitteilungen (Herstellung, Vermittlung, Aufnahme) unterliegt geschichtlichen Veränderungen (vgl. Kunstgeschichte, Geschichte des Films, der Fotografie, Mode, Design, Kunstmarkt, Vorlieben/Abneigungen gegenüber bestimmten Stilen, Rezeptionsgeschichte, Veränderung von Produktionsweisen).

Theoriebildung, z.B. bezüglich Wahrnehmung und Kommunikation; Informationsbeschaffung und Verarbeitung; Befragungen machen; Anmutungen mit Polaritätsprofilen messen; beschreiben und analysieren; planen, kalkulieren.

B *Visuelle Mitteilungen**

Der Aufgabenbereich „visuelle Mitteilungen" soll folgende Bereiche umfassen:

- Bildende Kunst
- Umweltgestaltung
- visuelle Massenmedien
- interpersonale visuelle Ausdrücke.

Beispiele für den Bereich Bildende Kunst:

Malerei, Grafik, Objekte, Plastik, Konzepte, Environment. Aber auch solche Institutionen und Wissenschaften sind zu thematisieren, die sich unmittelbar auf die Kunst beziehen: z.B. Museen, Kunsthandel, Kunstkritik, Kunstgeschichte, Kunsttheorie.

Beispiele für Umweltgestaltung:

Wohnung, Architektur, gebaute Umwelt, Design.

Beispiele für Massenmedien:

Fotografie, Film, Fernsehen, Illustrierte, Werbeanzeige, Comic.

Beispiele für interpersonale visuelle Ausdrücke:

Rituale, Rollenverhalten, Spielaktionen, Mimik, Gestik, Mode, Darstellende Spiele.

C *Mittel*

„Aktivitäten" und „visuelle Mitteilungen" stehen in einem engen Zusammenhang mit „Mitteln".

Mittel sind bezogen auf das **Herstellen visueller Mitteilungen**

Beispiele:
Jemand stellt ein Plakat her. Dazu benutzt er folgende Mittel: Informationen über die Empfängergruppe durch Befragungen und Politaritätsprofile; Fotografien, Dias, Farbtafeln, Druckanlagen (als Mittel werden sowohl Methoden als auch Medien verstanden).

Ein Künstler experimentiert im Bereich der Frottage, um das Repertoire seiner visuellen Ausdrücke zu erweitern. Dazu benutzt er als Mittel: verschiedene Papiersorten, Zeichenstiftarten, Gegenstände mit verschiedenen Oberflächen ...

Mittel sind auch bezogen auf die **Beschaffenheit der visuellen Mitteilungen selbst:**

- auf ihre sinnlichen Qualitäten: visuell/haptisch
  Beispiele:
  Das Plakat zeigt Rot-Braun-Töne. Die Frottagen des Künstlers zeigen vorwiegend rauhe, schorfige Oberflächen.
- auf ihre materialen Qualitäten: physikalisch/chemischer Bestand.

---

* Erläuterungen zu „Visuelle Mitteilungen"
Wir unterscheiden zwei Gruppen von Mitteilungen:

- Mitteilungen, die mit einer gezielten Absicht und adressatengerichtet hergestellt werden: z.B. Werbeplakate, Produkte des Industrial Design, Mode, Verkehrszeichen, Reportagefotos.
- Mitteilungen, die freie Erfindungen sind. Solche können als Ausdrücke besonderer Welt-, Selbst- und Kunstverständnisse interpretiert werden:
  z.B. Bilder, Objekte und Handlungen, die im engeren und weiteren Sinne dem Bereich Kunst zugeordnet werden — Gemälde, Environments, Happenings usw.

Anmerkung: Es ist sinnvoll, zwischen nichtadressiertem Gestalten, wie es in der Tradition der freien Künste ausgebildet wird, und dem auf erfolgreiches Einwirken gerichteten Herstellen von visuellen Mitteilungen zu unterscheiden. Freies und absichtsvolles Herstellen von visuellen Mitteilungen sind besondere Zuwendungsweisen des Menschen seiner Lebenswelt gegenüber. Beides soll das Erfahrungsfeld für den Unterricht abgeben.
Visuelle Mitteilungen umfassen auch solche Gegenstände, die den Tastsinn betreffen.

Beispiele:
Das Plakat besteht aus maschinengestrichenem Papier und ist im Offsetverfahren mit Druckfarben bedruckt. Die Frottagen sind mit Ölkreiden hergestellt worden.

Der Bezug der Mittel sowohl auf das Herstellen als auch auf die Beschaffenheit der visuellen Mitteilungen selbst sind die zwei Gesichtspunkte, unter denen die Mittel gesehen und thematisiert werden sollen.

Zusammenfassung

Das fachliche Operationsfeld wird also durch die folgenden Aufgabenbereiche bestimmt: Aktivitäten, visuelle Mitteilungen, Mittel. Sie sind hier nur der deutlichen Übersicht halber isoliert dargestellt, in der Unterrichtswirklichkeit bilden sie ein komplexes Beziehungsgeflecht.

Die Auswahl von Unterrichtsgegenständen aus den Aufgabenbereichen des Operationsfeldes muß entsprechend der Unterrichtssituation erfolgen, wobei Einseitigkeiten vermieden werden sollen. Konkrete Anregungen dazu werden in den Übersichten 5/6 S. 808; 7/8 S. 809; 9/10 S. 810 gegeben und den dazu aufgeführten Unterrichtsbeispielen.

1.2.3 **Fachaspekte**

Unter folgenden Fachaspekten sind die Aufgabenbereiche des Operationsfeldes (Aktivitäten, visuelle Mitteilungen, Mittel) zu sehen und zu thematisieren:

der Aspekt Wahrnehmung
der Aspekt nicht-verbale Kommunikation
der historisch-gesellschaftliche Aspekt.

Wie bereits die Aufgabenbereiche des Operationsfeldes, so sind auch die Fachaspekte von der Fachthematik (1.2.1) her entwickelt worden. Mit Hilfe dieser Fachaspekte soll der dort erwähnte Wirkungszusammenhang zwischen visuellen Mitteilungen und menschlichem Verhalten strukturiert werden.

A *Zum Aspekt Wahrnehmung*

Die visuell/haptischen Mitteilungen sind von sinnlich wahrnehmbarer Beschaffenheit.

Die Wirkungszusammenhänge zwischen visuellen Mitteilungen und menschlichem Verhalten sind somit unter einem Wahrnehmungsaspekt zu sehen.

Die Wirkungszusammenhänge sind unter diesem Aspekt zu untersuchen, um dem Schüler die Erfahrung zu ermöglichen, daß Wahrnehmungsprozesse u.a. abhängig sind von Einstellungen, Wünschen und Erfahrungen dessen, der wahrnimmt — aber auch von optisch-physiologischen Voraussetzungen.

B *Zum Aspekt nicht-verbale Kommunikation*

Syntax: Jede Mitteilung besteht aus Zeichen. Die vorwiegend visuell formulierte Mitteilung eines Werbeplakates zum Beispiel ist aus visuellen Zeichen gebildet.

Untersucht man die Struktur der Zeichen einer Mitteilung, so fragt man nach den Beziehungen der Zeichen untereinander.

Beispiel: In der Mitte des Plakates ist ein Mann abgebildet. Er ist von schräg unten zu sehen. Zu seinen Füßen liegen verschiedene Gebrauchsgegenstände (Koffer, Autozubehör).

Die Syntax einer Mitteilung betrifft die Beziehungen der Zeichen untereinander.

Semantik: Fragt man nach der Beziehung der Zeichen zu dem, was sie bezeichnen oder repräsentieren, so untersucht man die Semantik der Mitteilung. Es geht dann um die Bedeutungen von Zeichen im Sinne allgemein geltender Verabredungen und Erfahrungen.

Beispiel: Der abgebildete Mann ist sportlich gekleidet, die Koffer und Autozubehörteile weisen darauf hin, daß der Mann mit dem Auto reist.

Pragmatik: Hier untersucht man die Wirkung der Zeichen auf den Empfänger der Mitteilung. Man fragt nach dem, was der Empfänger über die allgemeine Bedeutung

hinaus den Zeichen an Bedeutung zuordnet. Das heißt, es geht um das veranlaßte **interne Verhalten** des Empfängers.

Beispiel: Durch den Blickwinkel von schräg unten macht der abgebildete Mann einen überlegenen, sicheren, beherrschenden Eindruck. Die ihm zu Füßen liegenden Gegenstände lassen ihn in Besitzerpose erscheinen ...

Der Empfänger mag sich an Urlaub erinnern, an die nächste Geschäftsreise denken, Besitzerstolz antizipieren, belustigt sein, gelangweilt sein.

Die Wirkung der Mitteilung kann auch sein, daß der Empfänger zu **externem Verhalten** veranlaßt wird.

Beispiel: Er kauft das Produkt.

Die Pragmatik beschreibt visuelle Zeichen als Mittel „nicht-verbaler Kommunikation".

Wirkungszusammenhänge zwischen visuellen Mitteilungen und menschlichem Verhalten sind unter diesem Aspekt zu untersuchen, um dem Schüler Erfahrungen zu ermöglichen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit visueller Zeichen für zwischenmenschliche Prozesse und Beziehungen.

C *Zum historisch-gesellschaftlichen Aspekt*

Zwischenmenschliche Prozesse und Beziehungen spielen sich unter konkreten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen ab.

Unter diesem Aspekt müssen sie gesehen werden, um dem Schüler Erfahrungen zu ermöglichen hinsichtlich der historisch-gesellschaftlichen Bedingtheit dessen, was Menschen wahrnehmen, wie sie auf Wahrgenommenes reagieren, sowie dessen, was sie herstellen und der Absichten, die zu Herstellung und Gebrauch führen.

Diese Aspekte stehen ihrerseits in enger Wechselbeziehung zueinander. Sie bilden mit den Aufgabenbereichen des fachlichen Operationsfeldes den Orientierungsrahmen für die Formulierung von Fachlernzielen.

1.2.4 **Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten**

Das Operationsfeld steckt die Bereiche ab, die es im Fachunterricht zu thematisieren gilt. Zu diesen Bereichen (Aktivitäten, visuelle Mitteilungen, Mittel) müssen für den konkreten Unterricht spezielle Lernziele formuliert werden. Hierbei sollen die Kategorien Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten verwendet werden. In die Fähigkeiten gehen Kenntnisse und Fertigkeiten ein.

Fertigkeiten sind praktisches Ausführen, Beherrschen von Verfahren und Techniken.

Beispiel: Farbe anrühren können.

Fertigkeiten können vermittelt und angeeignet werden durch Vormachen — Nachmachen, Gebrauchsanweisungen befolgen, üben.

Kenntnisse sind verbal-begriffliches Wissen.

Beispiel: Farben kennen und dieses Wissen schriftlich oder mündlich aufzeigen können.

Kenntnisse können vermittelt und angeeignet werden durch Vortrag, im Lexikon nachschlagen, Informationen sammeln, lesen, aufschreiben, auswendiglernen.

Fähigkeiten sind selbständiges Anwenden von Fertigkeiten und Kenntnissen.

Beispiel: Wissen, wann man welche Fertigkeiten und Kenntnisse bezüglich Farbe anwenden will und muß. Das heißt die Fähigkeit, z.B. nach Gesichtspunkten auszuwählen, zu organisieren, zu beurteilen und zu übertragen;

die Fähigkeit, sich anderen mitzuteilen (verbal und visuell), die Mitteilungen anderer einzuordnen und zu verstehen; die Fähigkeit, Einstellungen, Absichten, Interessen, Ziele und Wertpositionen zu entwickeln.

Mit Hilfe der Kategorien Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten können zwar Fachlernziele zu bestimmten Aktivitäten, visuellen Mitteilungen und Mitteln formuliert werden; jedoch wäre dabei nicht gesichert, daß auch die Vorstellung der Fachthematik (1.2.1) in die Lernzielformulierungen eingeht. Es widerspräche der Fachkonzeption, wenn sich

die Formulierungen der Fachlernziele nur eng an bestimmten Gegenständen, Verfahren und Techniken orientieren würden und damit die Erfahrung des Wirkungszusammenhanges zwischen menschlichem Verhalten und visuellen Mitteilungen aus dem Blick geriete.

Deshalb sind die genannten Fachaspekte als Orientierungskriterien für die Formulierung von Fachlernzielen zu berücksichtigen.

1.2.5 **Zur Anwendung des Orientierungsrahmens**

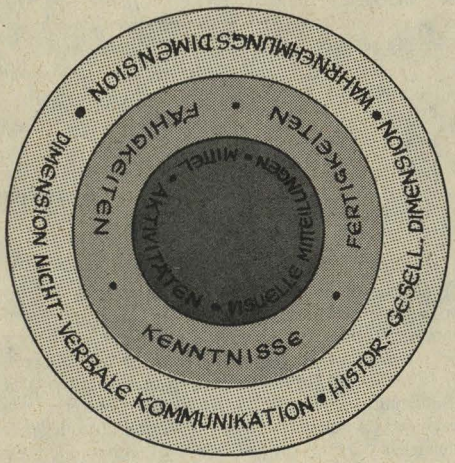
Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts müssen der Lehrer und die Fachkonferenz auf folgendes achten:

- Vermeidung von Einseitigkeiten bei der Auswahl von Unterrichtsgegenständen. Das soll geschehen durch Beachtung aller im Operationsfeld genannten Bereiche (z.B. nicht nur visuelle Massenmedien oder nur Gestaltungsmittel oder nur Spielaktionen thematisieren).
- Ausgewogene Berücksichtigung der Lernzielbereiche Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten (nicht nur Erwerb von Fertigkeiten anstreben, sondern auch auf fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten abzielen).
- Intentionale Ausrichtung des Unterrichts, indem die genannten Fachaspekte Wahrnehmung, nicht-verbale Kommunikation, historisch-gesellschaftlicher Aspekt als Orientierungskriterien für die Formulierung konkreter Unterrichtsziele angewendet werden.

Auch hier sind Einseitigkeiten zu vermeiden durch Beachtung **aller** Aspekte.
Selbstverständlich können weder alle Bereiche des Operationsfeldes, alle Lernzielbereiche noch alle Aspekte in jeder Unterrichtseinheit abgedeckt werden. Es ist vielmehr Aufgabe der schulinternen Planung, jeweils Akzente zu setzen. Nur muß darauf geachtet werden, daß der Schüler im Laufe der Sekundarstufe I zu allen Bereichen des Operationsfeldes Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten unter den genannten Fachaspekten erwerben kann.

In diesen Rahmenrichtlinien beigegebene Sammlung von Unterrichtsbeispielen veranschaulicht, wie mit Hilfe des Orientierungsrahmens Unterrichtseinheiten konzipiert und durchgeführt werden u n d wie für die Jahrgänge 5/6, 7/8, 9/10 ein insgesamt vielfältiges Unterrichtsangebot geplant werden kann, das es dem Schüler ermöglicht, unter möglichst vielen Aspekten in allen Bereichen Lernerfahrungen zu sammeln.

1.2.6 *Grafische Darstellung des Orientierungsrahmens*



Legende

Alle Ringflächen sind um die Kreisfläche im Zentrum und gegeneinander als drehbar zu denken.

Die dunkle Kreisfläche im Zentrum der Darstellung kennzeichnet das **Fachliche Operationsfeld** (Aktivitäten, visuelle Mitteilungen, Mittel). Auf der mittleren Ringfläche sind die **Lernzielkategorien** Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten so angeordnet, daß jede Lernzielkategorie jedem Bereich des Operationsfeldes zugeordnet werden kann. Das gleiche gilt für die **Fachaspekte** auf der äußeren Ringfläche. Jeder Aspekt kann Orientierungskriterium für Lernzielformulierungen jeder Lernzielkategorie zu jedem Bereich des Operationsfeldes sein.

2 Unterrichtsstruktur

2.1 Vorstellungen zur Unterrichtsmethodik

Eine verbindliche Festlegung von Lehrverfahren und Arbeitsformen zur Erarbeitung der einzelnen Lernziele würde den notwendigen Entscheidungsspielraum des Lehrers und der Schüler beengen.

Bei der Auswahl von Lehr-/Lernverfahren sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

2.1.1 *Interaktionsformen und -bedingungen*

Anknüpfen an aktuelle Erlebnisfelder, Wechsel von Arbeitsweisen: Demonstration, Klassengespräch, Tafeldarstellung, individuelle praktische Arbeit, Gruppenarbeit, Spielformen; Raumorganisation und Sitzordnung.

2.1.2 *Kreativitätsfördernde Unterrichtsbedingungen und Arbeitsformen*

Insbesondere soll der Lehrer im Kunstunterricht solche Verhaltensweisen abzubauen versuchen, die die Kreativitätsentwicklung hemmen. Dazu gehört eine zu starke Erfolgsorientierung (es wird nur gewagt, was maximalen Erfolg verspricht), Konformismus (die Gleichsetzung von divergentem Verhalten mit Fehlverhalten, eigene Initiative unterbleibt in Anpassung an die Gruppe), zu starke Führung des Unterrichts durch den Lehrer, die Betonung geschlechtsspezifischer Rollenunterschiede („das ist nichts für Mädchen, das ist nichts für Jungen"). Hingegen werden sowohl gezielte Experimente als auch freier spielerischer Umgang mit Materialien, Geräten und Gedanken sowie neue Aktionsformen den Schüler beim Finden origineller Lösungen helfen und ihn zu originellem Lösungsverhalten ermutigen.

Der Schüler soll lernen, Ideen zu finden, festzuhalten, zu ordnen, auszuwerten: z.B. assoziieren im wort- und bildsprachlichen Bereich, Begriffe bzw. Bilder oder Materialien zu einem Stichwort sammeln bzw. aufschreiben und ordnen; Fragen erkennen, Verwendungs- und Lösungsmöglichkeiten auswählen.

2.1.3 *Realbegegnungen*

Die besondere Eindringlichkeit von Realbegegnungen auf Exkursionen, Klassenreisen, Museums- und Ausstellungsbesuchen sollte der Kunsterzieher nach Möglichkeit nutzen. Heimaufenthalte und Projektwochen ermöglichen einen längeren und freieren Arbeitsrhythmus und ein stärkeres persönliches Engagement des Schülers, auch in seiner Bezugsgruppe.

2.1.4 *Handlungsspielraum*

Dadurch, daß der Unterricht dem Schüler Fertigkeiten und Kenntnisse hinsichtlich verschiedener Herstellungstechniken (Materialien, Werkzeuge und Verfahren) vermittelt und ihm die gestalterischen Repertoires verfügbar macht, erweitert er das Handlungsinstrumentarium des Schülers. Zunehmende Freiheitsgrade in der Wahl der Mittel lassen den Schüler lernen, die verschiedenen Repertoires und Herstellungstechniken selbständiger, planvoll und problemangemessen einzusetzen.

2.1.5 *Selbständigkeit und Selbstkontrolle*

Die Überprüfung von Arbeitsergebnissen kann teilweise durch den Schüler selbst geleistet werden, z.B. dadurch, daß er Wirkungen eigener bildsprachlicher (visueller) Mitteilungen in einer Ausstellung oder einer Werbeaktion auf Zielgruppen oder Empfänger wie z.B. Mitschüler, Eltern, Lehrer untersucht. Dies kann beispielsweise geschehen durch Beobachten und Befragen, mit Hilfe von sprachlichen Mitteln oder auch mit Hilfe von Fotografie oder Film; über die Subjektivität oder Allgemeingültigkeit von Anmutungen kann er Erfahrungen sammeln, z.B. durch die Erstellung und Auswertung eines Polaritätsprofils.

Der Unterricht sollte darauf zielen, daß die Schüler zur Mitplanung von Unterrichtsvorhaben, zur selbständigen Planung auch komplexerer Arbeiten befähigt werden, welche von Jahrgang 7/8 an zunehmend neben lehrgangsartige Sequenzen treten.
Das kann heißen, daß der Schüler ein komplexeres Thema, das er nach Möglichkeit von seinen eigenen Interessen herleitet, in einer Arbeitsreihe untersucht, wobei er geeignete Mittel und Aspekte selbständig findet und das Ergebnis sprachlich oder mit visuellen Mitteln festhält.

2.1.6 *Gruppenarbeit*

Komplexere Aufgaben wie ein Puppenspiel oder eine Filmproduktion führen den Schüler in die Gruppenarbeit im Kunstunterricht ein: er lernt, seine speziellen Fähigkeiten in die Gruppe einzubringen, Impulse zu vermitteln und aufzunehmen, Standpunkte zu vertreten und Kompromisse zu schließen; er lernt es abzuschätzen, in welchen Fällen Gruppenarbeit effektiver ist als Einzelarbeit und umgekehrt.

2.1.7 *Gruppenarbeit/Projekte*

Auf einer höheren Ebene schließt die Arbeit in der Gruppe projektorientiertes Lernen ein. Hier soll der Schüler insbesondere lernen, eigene Interessen und Ideen zu artikulieren, ein Vorhaben möglichst selbständig bzw. in Zusammenarbeit mit Mitschülern zu planen und durchzuführen. Der Gegenstand eines Projektes wird bestimmt durch seinen Bezug auf wichtige Lebensbereiche und dadurch, daß das Projektergebnis tatsächlich oder aber mindestens modellhaft simuliert in den betreffenden Lebensbereich zurückvermittelt wird.

Beispiel: „Werbung für eine Schulveranstaltung"

Sachmerkmale: Bezug auf Lebensbereich Schule—Öffentlichkeit. Verhandeln mit Lokalzeitung, Ladeninhabern, örtlichen Behörden über Anbringung von Plakaten, Verteilung von Handzetteln, Benutzung von Lautsprechern usw.: Einsatz der hergestellten Kommunikationsmittel in der Öffentlichkeit und Schule.

Methodenmerkmale: Das Projekt entsteht in arbeitsteiliger Gruppenarbeit unter möglichst frühzeitiger und umfassender Mitwirkung der Schüler bei Zielsetzung und Planung; z.B. bei der Entscheidung über Medienwahl, bei der Konzeptfindung für die gestalterischen Lösungen, bei der Gruppeneinteilung für Plakatdruck und Handzettelanfertigung; bei der Herstellung, Auswahl und Verwendung von Musik, Texten, Tonband; bei der Aufnahme von Kontakten, bei der Auswertung durch eine Dokumentation.

Eine Problemstellung dieser Art kann es erfordern bzw. ermöglichen, daß zwei oder mehrere Fachdisziplinen zur Bewältigung der gestellten Aufgabe herangezogen und daß mehrere Lehrer das Projekt durch Informationen, Beratung und Beurteilung mit der Lerngruppe verantwortlich begleiten. Eine entsprechende Erfahrung, Bereitschaft und Einübung der Schüler, eigene Interessen zu artikulieren und einander auszutauschen, kann es ferner ermöglichen, daß die Lerngruppe den Ansatz für ein Projekt teilweise selbst findet.

2.1.8 *Aufgabenstellung und Beratung*

Der Lehrer soll darauf achten, daß in den Aufgaben die Ziele klar formuliert werden. Insbesondere bei der praktischen Arbeit sollen Aufgaben ein Spektrum von Lösungen ermöglichen, ohne daß wesentliche gestalterische Entscheidungen vorweggenommen werden. In der Einzelberatung zeigt der Lehrer Alternativen auf oder lenkt auf die mögliche Vielfalt von Lösungswegen hin. Das schließt Lernhilfen im technischen Bereich im Sinne von Vormachen—Nachmachen nicht aus.

2.2 Vorstellungen zur Differenzierung

Im Fachbereich Bildende Kunst gibt es verschiedene Bereiche von Aktivitäten (vgl. Fachliches Operationsfeld).

Aktivitäten im sinnlich-rezeptiven Bereich können sein:

Betrachten
Berühren
Sich-Bewegen und
Verweilen

Akivitäten im sinnlich-produktiven Bereich können sein:

Gezieltes, absichtsvolles Herstellen von Bildern
Freies spielerisches Umgehen mit Materialen, Geräten, Techniken
Experimentelles und methodisches Erproben von Materialien und Geräten
Herstellen sinnlich wahrnehmbarer Ausdrücke durch Verkleiden, Selbstdarstellung, Rollenspiel

Aktivitäten im theoretischen Bereich können sein:

Informationen beschaffen und auswerten und übertragen
Kommunikationszusammenhänge beschreiben, untersuchen und beurteilen
Befragungen durchführen und auswerten
Arbeitsergebnisse beurteilen, ordnen, zusammenstellen und anderen mitteilen
Problemzusammenhänge strukturieren
Arbeitsvorhaben planen
Kritik üben

In der Praxis bedingen und durchdringen sich diese Bereiche. Das Kursangebot ab Jahrgang 9 soll eine möglichst große Vielfalt von Aktivitäten anbieten, wobei sich die Kurse durch unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich der Aktivitäten unterscheiden sollen.

Falls eine Schule innerhalb der vorgegebenen Rahmenstundentafel bereits ab JG 7 einen ästhetischen Wahlpflichtbereich einrichten kann, gelten diese Vorschläge schon ab dieser Jahrgangsstufe.

Es soll mit diesem differenzierten Kursangebot erreicht werden, daß jeder Schüler die Chance erhält, entsprechend seinen Interessen und Fähigkeiten so weit wie möglich gefördert zu werden.

Die Kurse müssen deshalb hinsichtlich dieser Unterschiede den Schülern durchsichtig gemacht werden, um den Schülern Kriterien für ihre Wahlentscheidung zu geben.

Daneben soll Beratung durch den Fachlehrer unter Absprache mit dem Tutor geschehen.

Außerdem soll die Fachkonferenz auffällig lernbehinderte und verhaltensschwierige Schüler möglichst gleichmäßig über die Kurse verteilen, da erfahrungsgemäß diese Schüler so am besten gefördert werden und so die Chance ihrer sozialen Integration besteht.

Die Bildung von Grundkursen und entsprechenden Aufbaukursen (vgl. 4.3.1) ist eine weitere Möglichkeit der Differenzierung. Das Grundkursangebot könnte durch die o.a. Schwerpunktbildung hinsichtlich der Aktivitäten differenziert werden.

3 Lernerfolgskontrollen

Die Unterrichtsbeispiele in den Rahmenrichtlinien zielen auf das Erfassen und Verstehen der Bedeutung und Wirkung von visuellen Mitteilungen aller Art, auf Befreiung und Befriedigung durch produktives Schaffen und auf Aneignung von Welt durch Herstellen eigener sinnlicher Ausdrücke.

Es wird ein Unterricht konzipiert, der im Sinne der fachthematischen Intentionen die Erfahrung des Schülers bereichern und seine Verhaltensweisen differenzieren soll. Diese Lernziele werden in den Richtlinien als Erwerb von Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten in den Bereichen sinnlicher und theoretischer Aktivitäten beschrieben. Es muß aber angemerkt werden, daß nur ein Teil der angestrebten Verhaltensdifferenzierungen als nachprüfbar beschrieben werden kann, da Lerngegenstände, Methoden und Verfahren des Faches zu komplex sind.

Da andererseits die Lernprozesse auch in diesem Fach im Rahmen von Schule und Unterricht zu sehen sind, ist die Definierung und Kontrolle eines beabsichtigten Lernerfolgs so weit wie möglich anzustreben.

Im folgenden werden Ansätze für Lernerfolgskontrollen im sinnlichen Bereich und im theoretischen Bereich zusammengestellt.

Sinnlicher Bereich:

Fertigkeiten

werden i.a. durch Vor- und Nachmachen vermittelt. Durch Vergleichen der Arbeitsergebnisse von Schülern lassen sich Gesichtspunkte für eine Einstufung der einzelnen Arbeiten gewinnen: z.B. bei der Fertigkeit des gleichmäßigen, deckenden Farbauftrags ergibt der Vergleich von Arbeitsergebnissen den Präzisionsgrad der Ausführung als Kontrollgesichtspunkt.

Bei Anfertigung einer Arbeitsreihe läßt sich ein Lernfortschritt im Sinne zunehmender Beherrschung der Technik und weitgehender Differenzierung nachweisen (vgl. Unterrichtsbeispiele „Fotografieren neu gesehen", „Dimensionalität", „Filmversuche: Variationen über ein Filmthema").

Fähigkeiten

im sinnlichen Bereich können zum einen durch Vergleiche von Unterrichtsergebnissen wie Fotos, Filme, Bilder, Montagen, Objekte, Sammlungen, Konzepte nachgewiesen werden, zum anderen durch gezielte Beobachtung von Entscheidungsprozessen, z.B. Gruppen sprechen sich über ein Vorhaben, über den Einsatz von Mitteln, beabsichtigte Wirkungen usw. ab, oder durch die Beobachtung von Handlungsprozessen, z.B. Spielaktionen, Verkleidungen usw.

Kontrollgesichtspunkte für den Vergleich von Arbeitsergebnissen und für die Beobachtung von Prozessen sind neben dem Grad der Selbständigkeit die in der Aufgabenstellung formulierten Forderungen und Bedingungen und die angegebenen Fachlernziele (vgl. die Unterrichtsbeispiele).

Am Schluß einer Unterrichtseinheit kann durch Testbögen oder schriftliche Arbeiten zusätzlich ein Teil der kognitiven Fähigkeiten kontrolliert werden (vgl. die Unterrichtsbeispiele Fotografieren, Dimensionalität).

Durch weiterführende Unterrichtsbeispiele kann überprüft werden, ob und wie weit der Schüler fähig ist zu systematischer Übertragung oder experimenteller Erweiterung der gemachten Erfahrungen.

Theoretischer Bereich:

Kenntnisse

lassen sich bei Betrachtungen und Beschreibungen von Bildern, Filmen, Fotos, Objekten oder schriftlichen Aussagen (Test) und Skizzen überprüfen.

In vielen Unterrichtsbeispielen dient das Ordnen von Arbeiten oder das Zuordnen von Teilergebnissen, nach bestimmten Kriterien oder Gesichtspunkten der Kontrolle von Kenntnissen, z.B. das Ordnen von Fotografien nach Bildeinstellungen durch den Schüler gibt Auskunft über sein Wissen hinsichtlich der verschiedenen Arten von Bildeinstellungen. Ein Fragebogen zur Klärung der Ausgangslage hinsichtlich des Wissensstandes in einer Lerngruppe kann Anregungen für einen Abschlußtest geben, bei dem die Schüler die erworbenen Kenntnisse nachweisen.

Fähigkeiten

im theoretischen Bereich können Fähigkeiten durch Untersuchung visueller Mitteilungen und durch die theoretische Vorplanung komplexer Aufgaben gezeigt werden (z.B. Untersuchung von Werbeanzeigen, Kunstwerken, gebauter Umwelt nach syntaktischen, semantischen und pragmatischen Gesichtspunkten, Ausdifferenzierung komplexer Problemfelder zur Formulierung von Unteraufgaben, Anfertigen von Filmdrehbüchern usw.). Außerdem sind Referate und schriftliche Klassenarbeiten, Unterrichtsgespräche und Diskussionen über Arbeitsergebnisse, Ausstellungen, Filmvorführungen usw. geeignete Mittel für die Lernerfolgskontrolle im theoretisch-verbalen Bereich.

Kriterien für die Kontrolle sind neben dem Unterscheidungs- und Beschreibungsvermögen des Schülers seine Selbständigkeit und der Grad von Differenziertheit, Komplexität und Vollständigkeit seiner theoretischen Äußerungen.

4 Abschlußqualifikationen

4.1 Zur Unterscheidung von A- und B-Niveau im Fach BK

Stoffgebiete, Aufgaben, Lernziele

Die Unterscheidung von A- und B-Niveau ist nicht an unterschiedlichen Stoffgebieten, Aufgaben oder Lz festzumachen, da es im Fach BK weniger um objektive Sacherfahrung mit damit verbundenen stringenten Lz geht. Vielmehr ist es Ziel des Unterrichts, daß der Schüler zu Stoffgebieten und Aufgaben subjektive Zugänge entwickeln und vertreten lernt.

Die Unterscheidung von A- und B-Niveau ist somit hinsichtlich des subjektiven Verhaltens Stoffgebieten, Aufgaben und Zielen gegenüber zu treffen und zu beschreiben.

Das schließt nicht aus, daß in kursartig geplanten Unterrichtseinheiten, Aufgaben, wenn sie für diesen Kurs einführende Funktion haben sollen, als A-Aufgaben definiert und entsprechend benotet werden. Die gleichen Aufgaben aber können in einem anderen unterrichtlichen Zusammenhang Grundlage sowohl für A-Qualifikationen als auch für B-Qualifikationen sein.

Zusammenfassung: Grundsätzlich gilt, daß auf der Sek I jedes Stoffgebiet, jede Aufgabe oder jedes Lz Grundlage sowohl für A- als auch für B-Niveau sein kann. Von Stoffgebieten, Aufgaben oder Lz selbst läßt sich in der Regel im Fach BK noch keine Aussage machen, auf welchem Niveau sich die Schüler im Unterricht bewegen bzw. von welchem Niveau ihre subjektive Zuwendung (Verhalten) Stoffgebieten, Aufgaben und Lz gegenüber sein wird.

Fachliche Verhaltensdispositionen

Die Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres subjektiven Verhaltens bzw. der Art ihrer Zuwendung fachlichen Stoffen, Aufgaben und Lz gegenüber.

Diese Unterschiede müssen als unterschiedliche Verhaltensdisponiertheit auf zwei Niveaus beschrieben werden.

Zunächst muß aber das im Fach BK angestrebte Verhalten gekennzeichnet werden. Es ist durch folgende Dispositionen gekennzeichnet (die Reihenfolge stellt keine Werthierarchie dar):

- Vielseitigkeit bezügl. der fachlichen Aktivitäten (sinnlich-produktive Aktivitäten, sinnlich-rezeptive Aktivitäten, theoretisch-reflexive Aktivitäten). Gemeint ist, daß das Gesamtverhalten durch Aktivitäten aller drei Bereiche in Form von Wechselbeziehungen dieser strukturiert wird.
- Intensität bezügl. der Verfolgung von Lösungswegen; gemeint ist die Ausdauer, mit der die genannten Aktivitäten zielgerichtet (frei/spielend/absichtsvoll) verfolgt werden, auch wenn der „Reiz des Neuen" schon verbraucht sein sollte.
- Neugierde bezügl. Wirkungsmöglichkeiten materialer, technischer und kombinatorischer, konstruktiver und gestalterischer Zustände und Prozesse; gemeint sind experimentelles Verhalten und Interesse an Informationsbeschaffung.
- Kreativität bezügl. Verwendung, Aneignung, Herstellung von Materialien, Informationen, visuellen Mitteilungen; gemeint sind Assoziationsfähigkeit, Ideenflüssigkeit, Flexibilität.
- Sensibilität bezügl. ästhetischer Zustände und Prozesse und bezügl. von Wirkungszusammenhängen zwischen visuellen Mitteilungen und menschlichem Empfinden, Meinen, Urteilen und Handeln (Fachthematik s. OR); gemeint sind sinnliche Urteilsfähigkeit (Wahrnehmung), Einfühlungsvermögen.
- Präzision bezügl. sinnlicher Formulierungen und Beschreibungen von ästhetischen Zuständen und Prozessen; gemeint sind Angemessenheit dem Anspruch der eigenen

Formulierung ästhetischer Ausdrücke, Vollständigkeit und Richtigkeit (Informationen) und Folgerichtigkeit (innerhalb der subjektiven Zuwendung).

- Ökonomie bezügl. von Material und Zeitaufwand; gemeint sind Selbstdisziplin und Interesse an Selbstorganisation (subjektive Ordnungen), bewußter Einsatz von Material und Zeit.
- Selbständigkeit bezügl. aller Formen des Handelns, Verwendens, Aneignens, Formulierens, Kooperierens, der Beschaffung von Informationen, Anregungen und Hilfen; gemeint sind Interesse an selbstbestimmter Arbeit, Eigeninitiative.
- Transfer; gemeint sind Anwendungen von Fähigkeiten, Kenntnissen, Fertigkeiten und Einsichten in jeweils anderen Situationen, Aufgaben und Lösungswegen.
- Kooperation; gemeint ist die Bereitschaft und Fähigkeit, Vereinbarungen mit anderen zu treffen, sich diesen entsprechend zu verhalten, ggf. aber auch im Interesse der Gruppe Vereinbarungen zu verändern, gemeinsam zu planen und Vorhaben durchzuführen, auf die Ergebnisse anderer anerkennend, beratend oder konstruktiv kritisierend einzugehen.

Diese Verhaltensdispositionen sind im Fach BK auf ästhetische Zustände und Prozesse bezogen.

Der Unterricht muß so angelegt werden, daß der Schüler im Sinne dieser Dispositionen gefordert und gefördert wird. Die subjektive Zuwendung des Schülers Stoffgebieten und Aufgaben gegenüber soll durch diese Verhaltensdispositionen bestimmt werden.

Durch Stärke, Prägnanz, Umfänglichkeit und Kombination dieser Verhaltensdispositionen unterscheiden sich die Schüler (individuelles Verhaltensprofil).

Das Verhaltensniveau des Schülers (A und B) ist bestimmt durch Quantität und Qualität (Anteiligkeit und Umfang) der Verhaltensdispositionen (Profilniveau).

Zwischen den Profilniveaus der einzelnen Schüler sind fließende Übergänge.

4.2 Zur Bewertung des Lernverhaltens

Die RRL schlagen zur Lösung dieses Problems ein Punktsystem vor. Der Vorteil eines solchen Verfahrens ist es, daß lediglich die Menge der erreichten Dispositionen und der Grad ihres Erreichtseins zur Bestimmung des Profilniveaus erfaßt zu werden braucht. Für die inhaltliche Ausgestaltung des Profilniveaus gibt es darüber hinaus keine Auflagen. Grundsätzlich sind alle Dispositionen gleichwertig. Es sind die im Fach BK anzustrebenden Verhaltensziele.

Diagnosebogen im Fach Bildende Kunst

Im folgenden wird ein Diagnosebogen vorgeschlagen und beschrieben, der helfen soll, das individuelle Verhaltensprofil des Schülers zu ermitteln.

Der Bogen ist sowohl bei der Ermittlung des fachlichen Gesamtverhaltens als auch bei der Ermittlung des Verhaltens einzelner Aufgaben gegenüber anwendbar.

Voraussetzung dafür ist, daß vorher festgelegt wird, was im konkreten Fall inhaltlich zu den einzelnen Dispositionen angestrebt werden soll (Lernzielbestimmung).

Den Verhaltensdispositionen (Spalte a) werden für vier Beobachtungstermine bzw. vier Aufgaben die Punktgradationen 3 — 2 — 1 — 0 zugeordnet. Der Lehrer kreuzt je Disposition die zutreffenden Gradationen an und verbindet sie. Auf den ersten Blick sind so auf- oder absteigende Tendenzen im Bereich der Dispositionen erkennbar (Spalte b).

Es wäre wünschenswert, wenn im Unterricht auch die Schüler Gelegenheit bekommen, sich selbst mit Hilfe dieses Diagnosebogens zu beurteilen.

In jeder Unterrichtseinheit und bei allen Aufgaben können nicht alle Verhaltensdispositionen angestrebt werden. Der Lehrer bzw. die Koordinationskonferenz muß vorher festlegen, auf welche Dispositionen das Vorhaben insbesondere zielen soll.

Eine solche Gewichtung einzelner Dispositionen wird durch Multiplikation der angekreuzten Punkte mit entsprechenden Faktoren (Spalte c) erfaßt und für jeden Termin bzw. jede Aufgabe in Spalte d eingetragen.

Wenn der Unterricht alle Dispositionen während des gesamten Beobachtungszeitraums gleichgewichtig anstrebt, gilt Faktor 1 in allen entsprechenden Feldern.

Soll dagegen z.B. für den Zeitraum zwischen Termin I und Termin II bzw. bei Aufgabe II die Disposition „Neugierde" besonders gewichtet werden, so wird die für diese Disposition erreichte Punktzahl, z.B. 2, mit einem entsprechenden Faktor, z.B. 3, multipliziert. Die erreichte Punktzahl für die Disposition „Neugierde" bei Termin/Aufgabe II beträgt dann 6 Punkte und wird in Spalte d II eingetragen.

Alle auf diese Weise zustandegekommenen Punkte in Spalte d werden zur Punktzahl je Disposition (I + II + III + IV) addiert und in Spalte e eingetragen.

Addiert man alle Punkte aus Spalte e, so erhält man die vom Schüler erreichte Gesamtpunktzahl. Sie gibt das Profilniveau des Schülers an.

Muster des Diagnosebogen:

Name_____ Tutor_____ JG_____ Zeitraum_____

a	b				c				d				e
Dispositionen	Termine/Aufgaben				Faktoren				Punkte				Punkte je Disposition
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	
Vielseitigkeit	3 2 ~~1~~ 0	3 ~~2~~ 1 0	3 2 ~~1~~ 0	3 2 ~~1~~ 0	1	1	1	1	1	2	1	1	5
Intensität	3 ~~2~~ 1 0	3 ~~2~~ 1 0	~~3~~ 2 1 0	3 ~~2~~ 1 0	1	1	1	1	2	2	3	2	9
Neugierde	~~3~~ 2 1 0	3 ~~2~~ 1 0	3 2 ~~1~~ 0	3 2 1 ~~0~~	1	3	1	1	3	6	1	0	10
									Gesamtpunktzahl:				

Benotung:

Um zu ermitteln, ob das vom Schüler erreichte Profilniveau im A- oder B-Bereich liegt, muß die vom Schüler erreichte Gesamtpunktzahl in Relation zur maximal erreichbaren Gesamtpunktzahl gesetzt werden. Die maximal erreichbare Punktzahl wird ermittelt, indem für jede Disposition die Punktgradation 3 mit den gewünschten Faktoren multipliziert wird und die Punkte (Spalte e) zur maximal erreichbaren Punktzahl addiert werden.

Bei Gleichgewichtigkeit (Faktor 1) aller 10 Dispositionen für die vier Termine/Aufgaben beträgt die max. Punktzahl 10 × 12 = 120 Punkte.

Der Schüler muß $^2/_3$ der erreichbaren Punkte erreicht haben, um ein B-Prädikat zu erhalten.

Bei Gleichgewichtigkeit aller Dispositionen muß er 80 Pkt. für die Note B4 erreicht haben.

Die Benotung erfolgt nach Unterteilung der Pkt. des B-Bereichs in die Noten B1 — B4 und des A-Bereichs in die Noten A1—6 (non A).

Das hier dargestellte Beispiel der Benotung ist ein formales Muster. Es geht von der Voraussetzung völliger Gleichwertigkeit aller 10 Verhaltensdispositionen aus.

Punkte	Note
120 110	B1
109 100	B2
99 90	B3
89 80	B4

Punkte	Note
80 67	A1
66 53	A2
52 39	A3
38 26	A4

25 13	5
12 0	6

Diagnosebogen Fachbereich Bildende Kunst

Name_____ Tutor_____ JG_____ Zeitraum_____

a	b				c				d				e
Dispositionen	Termine/Aufgaben				Faktoren				Punkte				Punkte je Disposition
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	
Vielseitigkeit	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0									
Intensität	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0									
Neugierde	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0									
Kreativität	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0									
Sensibilität	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0									
Präzision	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0									
Ökonomie	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0									
Selbständigkeit	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0									
Transfer	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0									
Kooperation	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0									
									Gesamtpunktzahl:				

4.3 Auflagen für die Abschlußqualifikationen nach Jahrgang 10

4.3.1 *Grundkurse* und Aufbaukurse im ästhetischen Wahlpflichtbereich ab Jahrgang 9*

Die Grundkurse (GK) sind in ihren Anforderungen so angelegt, daß in ihnen sowohl A- als auch B-Prädikate erreicht werden können.

Die Aufbaukurse (AK) zielen auf B-Prädikate.

Erreicht ein Schüler das Unterrichtsziel eines AK nicht, so erhält er eine entsprechende Zensur der Qualifikationsebene A (vgl. 4.2)

GK und AK sind eine thematische Einheit, wobei aber die GK eine in sich abgeschlossene Lerneinheit sein sollen.

Nur das B-Prädikat im GK berechtigt zum Besuch des entsprechenden AK.

4.3.2 *Abschlußqualifikationen nach Jahrgang 10*

Zur Bestimmung der Abschlußqualifikation werden z.Z. nur die Leistungen des 10. Schuljahres herangezogen. Dabei soll die Leistung im letzten Halbjahr stärker gewertet werden.

Der Schüler erhält den *B-Abschluß* im Lernbereich VI (Künste), wenn er im 10. Schuljahr zwei Kurse so abgeschlossen hat, daß deren Zensurendurchschnitt im B-Bereich liegt. Liegt der Zensurendurchschnitt zwischen dem A- und B-Bereich, entscheidet die Zensur des letzten Semesterkurses.

Der Schüler erhält den *A-Abschluß* im Lernbereich VI, wenn er im 10. Schuljahr zwei Kurse so abgeschlossen hat, daß deren Zensurendurchschnitt im A-Bereich liegt. Hat der Schüler in einem der Kurse die Zensur A 4 erreicht, im anderen Kurs aber die Zensur 5, so muß die Zensur des letzten Kursus A 4 sein, wenn seine Abschlußnote A 4 sein soll.

Liegt der Zensurendurchschnitt zwischen zwei A- oder B-Zensuren, so entscheidet die Zensur des letzten Semester-Kursus. Die Schüler können ohne zusätzliche Auflagen halbjährlich zwischen den Kursangeboten der ästhetischen Fächer wählen.

Bei der Beratung sollte aber den Schülern die Kombination GK/AK besonders empfohlen werden, um sie für Kontinuität und Vertiefung der Arbeit zu gewinnen.

Nicht alle GK können als AK weitergeführt werden, da es Auffangkurse für solche Schüler geben muß, die in den GK nur das A-Prädikat erreicht haben.

Um genügend organisatorischen Spielram für das Modell GK/AK zu erhalten, sollte daher schon in Jahrgang 9 mit diesem Modell begonnen werden.

5 Inhalte der Jahrgangsstufen

Vorbemerkung

Die Fachkonzeption beschreibt drei Aspekte (Wahrnehmung, Nichtverbale Kommunikation, Histor.-gesellschaftl. Aspekt), die bei der Behandlung der Aufgabenbereiche des fachlichen Operationsfeldes (Aktivitäten, visuelle Mitteilungen, Mittel) im Unterricht aller Jahrgangsstufen berücksichtigt werden sollen. Diese drei Aspekte sind Orientierungskriterien für die Planung und Durchführung eines Unterrichts, der die Zielvorstellung des Faches — Erfahrungen machen mit dem Wirkungszusammenhang zwischen visuellen Mitteilungen und menschlichem Verhalten — realisieren soll.

Mit den aufgeführten Unterrichtsbeispielen ist versucht worden, eine möglichst große Vielfalt an Aktivitäten, visuellen Mitteilungen und Mitteln zu thematisieren, wobei die Aufgabe besteht, diese Sammlung durch Beispiele aus der Praxis der Schulen zu modifizieren und aufzufüllen.

---

* Für die Jahrgänge 7 und 8 läßt sich wegen der Stundentafelauflagen (3 Lerngruppen pro GES) z.Z. nur ein Epochenmodell durchführen. Dabei soll der Schüler im Laufe dieser beiden Schuljahre mindestens 1 Semester in Bildender Kunst und Musik unterrichtet worden sein. Wenn eine Schule bereits in JG 7/8 einen ästhet. Wahlpflichtbereich ermöglichen kann, dann wird ein freies Wahlangebot von Halbjahreskursen der ästhetischen Fächer empfohlen.

Die Einteilung in Jahrgangsstufen stellt beispielhaft einen Stoffverteilungsplan dar. Er gibt zwar nicht in Form eines Baukastens an, was in den Jahrgangsstufen an Unterrichtsinhalten behandelt werden muß. Er ist aber als Anregung und Hilfestellung gedacht, Lehr-Lernprozesse auf den dort angegebenen Jahrgangsstufen in Richtung auf die Ziele und Intentionen der Fachthematik in Gang zu setzen.

An dieser Stelle wird lediglich eine Übersicht der Unterrichtsbeispiele für die Jahrgangsstufen gegeben. Konkrete Lernzielangaben zu den Beispielen sind bei diesen selbst gemacht worden.

Titel, die mit „NN" gekennzeichnet sind, liegen noch nicht als ausgearbeitete Beispiele vor. Sie sind hier aufgeführt worden, weil diese Arbeitsbereiche von Bedeutung sind.

5.1 Unterrichtsbeispiele für die Jahrgänge 5 und 6 (ab S. 812)

No.	Titel/Inhalt	Aktivitäten
6.1.1	Einführung in den Kunstunterricht	Bilder zeigen, Erwartungen sammeln und besprechen
6.1.2	Zeichendiktat	Zeichnen mit Blei- und Filzstiften
6.1.3	Verschiedene Darstellungsmöglichkeiten	Zeichnen, Malen, Drahtplastik, Pappmaché ...
6.1.4	Bildergeschichten „visueller Aufsatz"	Zeichnen mit Filzstiften
6.1.5	Bildbetrachtung: Bildergeschichten, Karikaturen, Zeichentrickfilm	Beobachten, Beschreiben, Vergleichen
6.1.6	Laufende Bilder (Block)	Ausprobieren, Zeichnen mit Filzschreibern
6.1.7	Comic-Poster — Vergrößerung einer Comiczeichnung	Vergrößern durch Raster oder Projektoren, Zeichnen mit Filzstiften
6.1.8	Festliches Buffet	Imitieren, Formen, Malen, Dekorieren, Ausstellen
6.1.9	Typenkabinett	Entwerfen, Zeichnen, Formen, Bemalen, Montieren, Beschreiben
6.1.10	Farbdifferenzierung — systematischer und spontaner Aufgabenteil	Deckfarbenmalerei, Mischen, Anordnen, Übermalen, Bekritzeln, Verändern
6.1.11	Suchbild — Figur/Grund-Problem	Deckfarbenmalerei, Mischen, Angleichen, Kontrastieren
6.1.12	Hostess	Entwerfen, Zeichnen, Schneiden, Kleben
6.1.13	Image — Herstellen und Verändern von „Images"	Entwerfen, Zeichnen, Kleben, Verändern, Beurteilen
6.1.14	Grafik/Druck — Linolschnitt als Beispiel für ein Hochdruckverfahren	Linolschneiden, Drucken
6.1.15	Experimentieren mit dem fertigen Druckstock (Zusatzaufgabe)	Experimentieren
6.1.16	Schau/Tastkiste	Sammeln, Ordnen, Kollagieren
6.1.17	Klappbild	Ausprobieren, Schneiden, Zeichnen
6.1.18	Bildeinstellungen	Zeichnen, Ausschnittvergrößerungen
6.1.19	NN Keramik	Formen, Oberflächenbearbeitung

Anmerkung:
Zur besseren Orientierung sind die Kennummern der jeweiligen Unterrichtsbeispiele auf jeder Seite oben vermerkt.

5.2 Unterrichtsbeispiele für die Jahrgänge 7 und 8 (ab S. 864)

No.	Titel/Inhalt	Aktivitäten
6.2.1	Schallplattenhülle	Entwerfen, Beurteilen, Ausführen, Experimentieren, Malen, Zeichnen ...
6.2.2	Bilderwitz	Bilder sammeln, Beurteilen, Kleben, Zeichnen, Betexten
6.2.3	Fotografien als Material: Fotografien neu gesehen	
	Abschnitt 1: Das reduzierte Foto	Experimentieren, Auswählen, Zeichnen Reduzieren
	Abschnitt 2: Das verwandelbare Foto	Reduzieren, Übertragen, Zeichnen, Malen ...
6.2.4	Von der farbigen Fläche zum farbigen Objekt	Malen, Kleben, verschiedene Materialien verarbeiten, Kombinieren, Gegenstände verarbeiten
6.2.5	Dimensionalität Abschnitt 1: Technische Vorversuche zur Darstellung von Raum und Volumen	Zeichnen, Kollagieren mit Fotos
6.2.6	Geheimschrift	Schreiben, Erfinden, Verschlüsseln, Experimentieren mit Materialien, Entschlüsseln ...

5.3 Unterrichtsbeispiele für die Jahrgänge 9 und 10 (ab S. 907)

No.	Titel/Inhalt	Aktivitäten
6.3.1	Dimensionalität (Fortsetzung)	
	Abschnitt 3: Reliefbild mit plastischem Rahmen	Kollage, Montage, Malen, Formen mit Maschendraht und Pappmaché
	Abschnitt 4: Spiegelposter	Kollage
	Abschnitt 5: Abschlußarbeiten über Raum- u. Spiegeleffekte in verschiedenen Bereichen visueller Mitteilungen	Beschreiben, Vergleichen, Analysieren, Beurteilen, Einordnen ...
6.3.2	Fotografien neugesehen (Fortsetzung)	
	Abschnitt 3: Erweiterungen und Anwendungen	Experimentieren, Erfahrungen einsetzen, Projizieren
6.3.3	Flachfigurentrickfilm	Drehbuch, anfertigen, Zeichnen, Filmen mit Super 8
6.3.4	Variationen über ein Filmthema	Handlungsverlauf planen, einüben, Filmen mit Super 8
	Erweiterung: Zielgruppenfilm	absichtsvolles, adressatengerichtetes Filmen, Befragung machen, Urteilen
6.3.5	Fotoreportage	absichtsvolles, adressatengerichtetes Filmen, Befragung machen, Urteilen
6.3.6	Schaufenstergestaltung	Planen, Entwerfen, Kalkulieren, Malen; Zeichnen, Montieren, Auswählen
6.3.7	Rituale und konvertionalisierte Verhaltensweisen	Material sammeln, Dokumentieren, Spielen, Agieren, Verkleiden, Filmen, Fotografieren ... Beurteilen
	Beispiel für eine Realisierung	Verkleiden, Spielen, Fotografieren, Beurteilen
6.3.8	NN Illustrierte als Massenmedium	Sammeln, Auswählen, Dokumentieren, Beurteilen
6.3.9.	NN Puppenspiel-Rollenspiel-Typen	Formen, Malen, Inszenieren, Vorspielen, Beurteilen
6.3.10	NN Kunstbetrachtung	Betrachten, Vergleichen, Analysieren, Beurteilen

6 ## Unterrichtsbeispiele als Orientierungshilfe

Vorbemerkung:

Die folgenden Unterrichtsbeispiele unterscheiden sich in Sprache und Stil z.T. erheblich voneinander. Einige Beispiele haben den Charakter sehr lebendiger, auf konkrete Unterrichtssituationen bezogener Unterrichtsprotokolle. In anderen Beispielen ist versucht worden, das Unterrichtsgeschehen modellhaft und von daher übertragbarer zu beschreiben.

Der unterschiedliche Charakter ist dadurch zu erklären, daß die Beispiele von verschiedenen Fachkollegen verfaßt wurden, nachdem diese sie unter unterschiedlichen Schulbedingungen im Unterricht erprobt hatten.

Es entspricht der Besonderheit des Faches, das vielfältige Bild der Lehrerpersönlichkeiten, Unterrichtssituationen und methodischen Ansätze in der Beispielsammlung zu erhalten. Zur besseren Orientierung ist lediglich versucht worden, den äußeren Aufbau der Unterrichtsbeispiele annähernd einheitlich zu gestalten:

I Unterrichtsgegenstand

II Bezug auf Fachlernziele

III Verlauf

IV Methodenhinweise

V Unterrichtsorganisation

Das Unterrichtsbeispiel 6.3.7 Rituale und konventionalisierte Verhaltensweisen folgt jedoch einem völlig anderen Aufbau. Es ist das einzige Beispiel, das vorher nicht ausprobiert wurde.

Es ist hier versucht worden, innerhalb des Problemrahmens „Rituale . . ." möglichst verschiedenartige Ansätze und Lösungswege in offener Form zur Wahl anzubieten. Ein Realisationsbeispiel aus der Praxis ist der Vorlage beigegeben worden.

Die Beispiele wollen Anregungen und Hilfen geben, wie ein Unterricht geplant und durchgeführt werden kann, der sich an den Kriterien des Orientierungsrahmens ausrichtet.

Die Beispielsammlung stellt somit keinen Stoffkatalog dar, noch soll ein verbindlicher Unterrichtsverlauf festgeschrieben werden.

In den Unterrichtsbeispielen, in denen Foto- und Filmarbeit empfohlen wird, sind z.T. Vorschläge für entsprechende Ausstattungen gemacht worden.

Es muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß die Fachkonferenzen von hierher keinerlei Ansprüche auf derartige Ausrüstungen ableiten können.

Es handelt sich in diesen Beispielen um Vorschläge für den Fall, daß Schulen über entsprechende Mittel (Sondermittel, Schulverein) verfügen.

Entsprechendes gilt auch für solche Unterrichtsbeispiele, in denen kleinere Lerngruppenstärken als in der Rahmenstundentafel vorgeschrieben vorausgesetzt werden.

Auch bei diesen Beispielen handelt es sich um Vorschläge für den Fall, daß schulinterne Lösungen ermöglicht werden können.

6.1 Unterrichtsbeispiele für die Jahrgänge 5 und 6

6.1.1 *Unterrichtsbeispiel 1:*

Einführung in den Kunstunterricht

I **Unterrichtsgegenstand:**
Thema: Der Kunstunterricht, seine Fachräume, sein Materialbestand.

II **Lernziele**

1. **Kenntnisse**
   Die Gruppe soll erfahren, was sie im Kunstunterricht erwartet.
   Die Gruppe soll sich, den Kunsterzieher, die neue Umgebung kennenlernen.
   Die Gruppe soll den Alltag im Zeichensaal kennenlernen.
2. **Fertigkeiten**
   Die Gruppe soll lernen, sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden: Aufräumen, verteilen, abgeben, ordnen; Diskussion lernen.

   Bemerkung zu den Lernzielen:

   Die hier angegebenen Lernziele sind als Fernziele zu betrachten, da es sich hier ja nur um eine Einführung im Hinblick auf die genannten Lernziele handelt.

   Die Einführung kann dem Alter entsprechend nicht lang und ausführlich sein.

   Sie ist notwendig, um einseitige Einstellungen zu korrigieren, Hemmungen abzubauen wie: „Zeichnen kann ich doch nicht" usw.

III **Planung und Verlauf**

1. „Was wollen wir hier tun?"
   Es wird aufgezählt, z.B.:
   a) Malen
   b) Zeichnen
   c) Es werden Verbindungen gefunden: Malen — Bilder — Ansehen.
   d) Bilder betrachten — Bilder besprechen.
      Es werden Beispiele zu d) gesammelt:

      „Wo sind Bilder, außer an den Wänden in unseren Häusern, Museen usw.?"

      In den Büchern, Reklame, laufende Bilder im Film und Fernsehen.

      Ebenso zu Werken: Bauen, Häuser, Städte, Architektur, Innenarchitektur, Gebrauchsgegenstände, Mode usw.

   Erster Versuch einzuordnen (möglicherweise schriftlich oder an die Tafel):

   Den Kindern fällt nun sehr viel ein.

   Es kann an die Tafel geschrieben, besprochen und geordnet werden.

   Es wird festgestellt: Diese Dinge sind wichtig.

   Wir werden von ihnen beeinflußt.

   Es lohnt, sich mit ihnen zu beschäftigen.

   Vorhandene Arbeiten älterer Schüler werden angesehen und besprochen.
2. „Wir wollen die neue Umgebung kennenlernen."
   Wie wollen wir uns hier mit den besprochenen Dingen beschäftigen und wo?
   Durch die Räume (Werkstatt) gehen. Geräte ansehen usw.

   Schülerreaktion

   Die Gruppe ist lebhaft.

   Die Gruppe hat Lust, anzufangen.

   Auswertung/Übertragung:

   Erste Aufgabe finden im Rahmen unseres „Kennenlernens".

IV Unterrichtsorganisation

Zeitaufwand
eine Doppelstunde.

6.1.2 *Unterrichtsbeispiel 2: Zeichendiktat*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**
   Zeichendiktat. (Verschiedene Dinge aus der Umwelt darstellen.)
2. **Thema**
   z.B. Werkzeug Tier
   Fahrrad Mensch usw.
3. **Technik**
   Zeichnen
4. **Material**
   Bleistift oder Filzstift

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**
   Gewahrwerden der speziellen Mitteilungseigenart verschiedener grafischer Realisierungen der gleichen Objekte.
   Fähigkeit, diese Realisierungen und ihre Wirkungen zu beschreiben und zu ordnen.
2. **Kenntnisse**
   Kriterien kennenlernen, nach denen man eigene oder fremde Arbeiten ansehen und eventuell beurteilen kann.
   Kennenlernen der Linie als Darstellungsmittel.
   Bekanntschaft mit den verändernden Wirkungen der Vergrößerung (Projektion).

III **Planung und Verlauf**

1. Klassengespräch (zur Aufgabenfindung im Rahmen des gegenseitigen Kennenlernens): Es soll eine Aufgabe gefunden werden, die es jedem möglich macht, sich auf seine Art bildlich auszudrücken.
   Jeder möchte natürlich eine andere Aufgabe oder ein bestimmtes Material.
   Es müssen Spielregeln gefunden werden, denn es gibt nur Vergleichsmöglichkeiten, wenn gleiche Bedingungen vorherrschen.
   Es soll erst einmal gezeichnet werden.
   Es soll Erfahrung gesammelt werden, wie weit es möglich ist, Dinge aus unserer täglichen Umwelt bildlich darzustellen.
   Besprechung zum Zeichnen:
   „Warum kann man nicht zeichnen, was man kennt und sieht?" (z.B. die Haustür, durch die man täglich geht, ein vertrautes Gesicht usw.).
   Klischeevorstellungen werden angesprochen (z.B. die Sonne oben in der Ecke des Zeichenblattes, der Tannenbaum mit den Zacken usw.).
   Wir legen fest: Es müssen mehrere Aufgaben sein, die alle lösen müssen.
   Die Themen müssen den verschiedenen Begabungen und Interessen entsprechen.
   Vorschläge:
   Technische Dinge – organische Dinge
   oder
   konstruktive Dinge – bewegte, lebendige Dinge
   Die einzelnen Themen dürfen nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen.
   Es darf nicht von der eigentlichen Sache abgelenkt werden. Also keine Farbe, keine Umgebung.
   Klarer Strich.

(Durch die Spielregel: „Nur einfache Linien benützen", kommt auch oft der nicht so begabte Schüler zu schönen, klaren Lösungen, z.B. technisch begabter Junge beim Fahrrad.)

Material: Bleistift, Filzschreiber.

2. **Vorbereitung zur praktischen Arbeit**

Jeder bekommt das gleiche Papier DIN A 3. Das Papier wird in 6 gleich große Felder eingeteilt. Es gibt also 6 Themen, die aber nicht vorher bekannt sind.

Es sind 3 technische Dinge und 3 organische Dinge, die abwechselnd gezeichnet werden sollen. Das neue Thema wird erst gegeben, wenn das vorhergehende von den meisten abgeschlossen ist.

Zwischenbemerkung:

Es gibt viele Möglichkeiten, das „Zeichendiktat" als Spiel spannend aufzuziehen:

Ein Team wählen, das mit dem Lehrer die Themen auswählt. Ein Schüler muß auf die Zeit achten.

Man kann das Ganze als Wettbewerb aufziehen, indem mehrere Schüler je eine Aufgabe an die Wandtafel zeichnen müssen. Jeder Schüler bekommt eine Nummer.

Die durch Abstimmung ermittelten 6 Sieger müssen später noch einmal zu einer Endrunde antreten.

Endsieger ist „Gruppensieger".

(Es besteht nun natürlich die Gefahr, daß die übrigen auf das Blatt zeichnenden Schüler sich von den Wandtafelzeichnungen beeinflussen lassen. Das merken aber am schnellsten die Mitschüler.)

Vor der Abstimmung muß jede an die Wandtafel gezeichnete Darstellung besprochen werden.

3. **Praktische Arbeit**

Themen, z.B.

1. Einfaches Werkzeug
2. Tier
3. Fahrrad
4. 1 oder 2 Menschen in einer bestimmten Situation
5. Tasse auf Untertasse mit Kaffee darin, möglichst schräg von oben
6. Typische Baumart, möglichst ohne Blätter

Die Themen mögen auf den ersten Blick zu schwer erscheinen. Aber es muß etwas in ihnen zum „Knacken" sein, sonst interessieren sie nicht. Darum und um die Spannung zu erhöhen, die Aufgaben nicht beliebig selber finden lassen, sondern Zeichendiktat.

4. **Betrachten und Besprechen der fertigen Arbeiten**

Auch „Fehler" können besprochen werden.

Z.B. bei den Fahrrädern gibt es viele Stellen, die nach einigen Überlegungen von den Kindern selber korrigiert werden können.

Es wird geordnet:

z.B. konstruktiv

klar

sehr bewegt

sehr natürlich

Auch die primitivere Zeichnung wird eingeordnet. Sie wird anerkannt, weil sie oft lustiger ist als eine „richtige" Zeichnung.

IV **Methodenhinweise**

1. **Spielregeln**

   Bei Betrachtung der fertigen Arbeiten möglichst alle Blätter zeigen und besprechen. (Die Kinder werden meistens darauf dringen, wenn die Besprechung lebendig gestaltet wird.)

   Wenn gelacht wird, muß begründet werden, warum.

   Es darf keiner beleidigt sein.

2. **Korrekturschwerpunkte**

   Beurteilungen der Schüler, wenn nötig, richtigstellen oder widerlegen.

   Keine Zeugnisse.

3. **Schülerreaktion**

   Es macht Spaß, selbst Arbeiten zu beurteilen. Man findet schnell die wesentlichen Fehler. Die Fehler sind leichter zu beheben als gedacht.

   Großen Anklang findet das Vergrößern der Zeichnungen mit dem Episkop. Die Arbeiten wirken neu und interessant.

4. **Auswertung/Übertragung**

   Ein Thema findet besonderen Anklang, „Figuren in einer bestimmten Situation". Es wird in abgewandelter Form die nächste Unterrichtseinheit bestimmen.

V **Unterrichtsorganisation**

Die Kinder sitzen, haben nur ein Blatt vor sich, wenig Werkzeug.

Es finden viele Gespräche statt. (Sehr günstig, um eine Gruppe kennenzulernen, auch zu empfehlen in Vertretungsstunden.)

Die Besprechung ist lebhaft. Der Raum ist verdunkelt.

Man lernt sehr schnell die lebhaften Schüler kennen.

Zeitaufwand

2 Doppelstunden.

6.1.3 *Unterrichtsbeispiel 3: Verschiedene Darstellungsmöglichkeiten*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**
   Untersuchung verschiedener Darstellungsmöglichkeiten eines Themas.
2. **Thema**
   „Zwei sich streitende Menschen" (Figuren in einer bestimmten Situation darstellen).
3. **Technik**
   Zeichnen, Malen, Drahtplastik, Formen in Pappmaché.
4. **Material**
   Bleistift, Deckfarbenkasten, Draht, Kleister, Deckweiß oder Grundierung, Lack, Zeichenpapier, Malpapier.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeit**
   Fähigkeit, für bildnerische Probleme selbständig verschiedene Lösungen zu finden. Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden.
   Beobachten.
2. **Kenntnisse**
   Eigenart und Wirkungen der verschiedenen Materialien und Werkzeuge kennenlernen, z.B.: Bleistift und Filzschreiber im Gegensatz zur Farbe. Die verschiedenen Möglichkeiten des Verarbeitens von dickem und dünnem Draht. Erfahrungen machen bei der Verarbeitung von Pappmaché.
   Z.B. mit in Kleister eingeweichten Zeitungspapierschnipsel arbeiten oder Zeitungspapierstreifen verarbeiten, die man nach dem Umwickeln der Drahtfigur einkleistert.
3. **Fertigkeiten**
   Mit Deckfarben umgehen
   Draht biegen
   Figuren auf Unterlage befestigen
   modellieren mit Pappmaché
   grundieren
   anrühren
   lackieren

III **Planung und Verlauf**

1. **Klassengespräch zum Thema** (Übertragung von Unterrichtsbeispiel Zeichendiktat)
   Das Thema: „Zwei sich streitende Menschen" (Zeichendiktat) interessierte besonders. Es gab schon Anlaß, über komische Situationen, Karikaturen, Comics, Trickfilm usw. zu sprechen. Natürlich wirken die komisch verschlungenen Ringer, die Boxer oder schießenden Cowboys durch das Episkop vergrößert besonders gut.
   Das Erlebnis der Vergrößerung der eigenen unscheinbaren Zeichnung gibt Anregung, die Skizze größer und anders auszuarbeiten.
2. **Schülerreaktionen**
   Einige Kinder springen auf und fangen an, die Situation selbst darzustellen.
   - Die Schüler spielen streitende Menschen in typischen Stellungen.
     Die Schüler müssen auch manchmal in einer bestimmten Haltung stehenbleiben.
     Diese Art von pantomimischen Spielen gibt Gelegenheit, die Wirkungen von Massenmedien auf Kinder vorgeführt zu bekommen (aggressive Situationen in Fernsehfilmen, Comicheften usw.).

3. **Vorbesprechungen zur praktischen Arbeit**
   Durch die Vorführungen sind die Kinder angeregt. Es wird beschlossen, die streitenden Menschen auf einem großen Blatt bildlich darzustellen.
   Es wird auf DIN A 2 mit Pinsel gemalt, weil der Zeichenstift im Verhältnis zur Größe des Blattes zu dünn ist und weil ein anderes Material und ein anderes Werkzeug ausprobiert werden soll.
   Zwischenbemerkungen:
   Statt Pinsel kann natürlich auch eine dickere Kreide oder Wachsstift usw. verwendet werden.
   Man könnte auch das Material frei wählen lassen.
   Es muß aber gut überlegt werden, weil die Vergleichsmöglichkeiten dann geringer sind.
   Die Gruppe möchte gerne Farben aus dem Deckfarbenkasten dazunehmen.
4. **Praktische Arbeit**
   Es fällt einigen Schülern schwer, sich auf das große Format einzustellen.
   Einige brauchen zu viel Zeit.
   Das Arbeiten mit der Farbe macht Spaß, lenkt aber manchmal vom eigentlichen Thema ab, z.B. Schwierigkeiten mit dem Hintergrund.
   Unbewegte Darstellungen gewinnen durch lebhafte Farbe. Bewegte Darstellungen wirken durch die Vergrößerung.
5. **Besprechung**
   Erfahrungen werden ausgetauscht und zusammengetragen.
   Die Farbe kann das eigentliche Thema überspielen.
   Die Farbe kann es betonen.
   Die Größe der Figuren macht Schwierigkeiten.
   Die Größe macht mehr Spaß.
   Sind die Figuren im Verhältnis zur Größe des Blattes zu klein dargestellt, verlieren sie sich.
   Die Situation ist in vielen Arbeiten nicht klar genug zu erkennen.
   Die Figuren laufen aufeinander zu.
   Sie begrüßen sich freundlich, umarmen sich usw.
   Die Arbeiten werden nach verschiedenen Gesichtspunkten geordnet.
   Gemeinsame Zeugnisbesprechung.
6. **Vertiefung des Ergebnisses durch einen neuen Ansatz**
   Zwischenbemerkung:
   Während der Besprechung des Zeichendiktates hatten die Schüler bereits über die Schwierigkeiten diskutiert, Dinge, die man kennt und sieht, zu zeichnen.
   Das Spielen der Situationen hat gezeigt, daß das Thema im Raum, dargestellt durch eigene Bewegung, für viele leichter zu bewältigen ist als auf einem großen Blatt Papier.
   Es wird beschlossen, das gleiche Thema durch Figuren im Raum plastisch darzustellen.
   Einigung auf Kleinplastik mit Drahtkern.
   Die Figuren werden aus Draht gebogen, bis die gefundenen Stellungen befriedigen.
   Lernhilfe: zur Proportion der Figur.
   Die Drahtfiguren werden mit kleistergetränkten Zeitungspapierstreifen umwikkelt.
   Es wird modelliert.
   Es kommt auf Geschicklichkeit an.

Der Kleister muß in der richtigen Menge und Dicke verwendet werden.

Die Zeitungspapierstreifen dürfen nicht wieder herunterrutschen.

Es muß geholfen werden.

Der Lehrer kann nicht allen helfen, man muß sich gegenseitig helfen.

Hierdurch und durch die gemeinsam gebrauchten Kleistertöpfe ergeben sich kleine Arbeitsgruppen.

Die getrockneten Figuren werden, nachdem ihre endgültige Stellung ausprobiert und festgelegt ist, auf eine feste Unterlage (Pappe oder Sperrholz) befestigt. (Durch Krampen oder durch gebohrte Löcher mit Draht.) Die Figuren werden weiß grundiert.

Die trockenen Figuren werden bemalt und lackiert. (Pinsel säubern!)

Schülerreaktion:

Die meisten sind mit ihrer Arbeit zufrieden.

Gutes Zeichen: „Darf ich es mit nach Hause nehmen?"

Den Kindern fällt es leicht, anhand dieser Arbeiten Wertmaßstäbe zu finden z.B.: besonders ausdrucksvoll, steif, langweilig, gut verarbeitet, nicht sorgfältig gearbeitet usw.).

IV Methodenhinweise

1. **Spielregeln**

   Siehe Planung und Verlauf.

2. **Auswertung/Übertragung**

   Beim Bewegen der Drahtfiguren und bei der Bewegung durch das eigene pantomimische Spiel wurden neue positive Erfahrungen gemacht.

   Größere Ausdrucksmöglichkeit, mehr Anregung und Vergnügen.

   Es liegt nahe, den Unterrichtsgegenstand „Figuren in einer bestimmten Situation" z.B. in Richtung Zeichnung in fortlaufenden Phasen, Bildergeschichten, Comics, Trickfilm usw. fortzusetzen.

   Andere Übertragungsmöglichkeiten: Bewegliche Handpuppen, einfache Marionetten, Pantomime mit einfacher Verkleidung usw.

V Unterrichtsorganisation

Das Herstellen der Kleinplastiken muß gut vorbereitet werden.

Genügend Platz zum Trocknen der Figuren muß organisiert werden.

An jeder Figur muß ein Namensschild angebracht sein.

Es muß bereitgelegt werden:

genügend Bindedraht	Lackpinsel, Reinigungs-/Lösungsmittel
Drahtscheren	Gefäße
angerührter Kleister	Pappe
Zeitungspapier	dünne Holzplatten
Papierscheren	Pappschere
Grundierung vorbereiten	Laubsäge
Pinsel	Bohrer
Lack	Stecher

Zeitaufwand: Große Figuren gemalt: 2—3 Doppelstunden
Plastiken: 3—4 Doppelstunden
gesamt: 6 Doppelstunden

6.1.4 *Unterrichtsbeispiel 4: Bildergeschichten*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe:** „Visueller Aufsatz"
2. **Thema:** „Ein Erlebnis in den Ferien"
3. **Technik:** Zeichnen
4. **Material:** Schwarze und bunte Filzschreiber

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

   Sich bewußt mit der visuellen Umwelt auseinandersetzen.

   Visuelle Kommunikation bewußter von verbaler Kommunikation unterscheiden.

   Verbale Kommunikation durch visuelle ersetzen.

   Fähigkeiten, die Zeichnung als Mittel dazu einzusetzen, dabei: Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden.

2. **Kenntnisse**

   Die Schrittfolge einer bestimmten Bildergeschichte kennen.

   Verschiedene grafische Ausdrucksmöglichkeiten kennen.

III **Planung und Verlauf**

Übertragung von Unterrichtsbeispiel 6.1.2 und 6.1.3: Figuren in verschiedenen Bewegungsphasen dargestellt (Drahtfiguren, pantomimische Darstellungen) führen hin zu Bildern in fortlaufenden Phasen.

Während der Betrachtung der fertiggestellten Zeichendiktate werden Bildergeschichten, Comics, Karikaturen usw. erwähnt.

1. **Einführungsaufgabe**

   Die Arbeit wird wie ein Aufsatz aufgezogen.

   Die Gruppe bekommt das Thema.

   Es soll eine Bildergeschichte werden.

   Worauf kommt es an?

2. **Besprechung**

   Es wird von den „Situationen" ausgegangen. Auch in dieser Bildergeschichte muß eine Situation, in der man selber gewesen ist, dargestellt werden. Sie darf nicht zu lange dauern, denn sie soll in einzelnen Bildern verständlich erzählt werden. Man muß sie auch ohne Sprechblasen ablesen können.

   Sie muß möglichst an einem Ort stattfinden. Dieser Ort muß auf jedem Bild wiederzuerkennen sein. Wechselt der Ort, muß man die Veränderung auf den einzelnen Bildern erkennen.

   Nicht zu viele Personen, wenn sie nicht als Masse oder Gruppe einfach darzustellen sind. Nicht zu viel in einem Bildchen unterbringen wollen.

   Es ist notwendig, über Anordnung und Größe zu sprechen. (Bei diesem Thema einzelne Bilder nicht größer als 10—15 cm.)

3. **Schülerreaktion**

   Die meisten Schüler haben Ideen.

   Einige lehnen es ab, sich selber darzustellen.

   Einige haben angeblich kein Ferienerlebnis gehabt.

   Da muß etwas geholfen werden.

4. **Besprechung der praktischen Arbeiten**

   Ergebnisse der praktischen Arbeiten werden möglichst alle genau betrachtet, indem sie unter das Episkop gelegt werden.

   Die Schüler stellen Gesichtspunkte auf:

Hat die Geschichte einen kausalen Zusammenhang?

Hat die Geschichte einen Höhepunkt, Gag, Pointe?

Verändern sich die Gesten und Bewegungen?

Kann man an ihnen Inhalte ablesen?

Sind die graphischen Mittel gut eingesetzt?

Ist die Geschichte übersichtlich aufgebaut?

Wird die Hauptsache deutlich?

Sind die Akteure in jedem Bild wiederzuerkennen?

Ist die Handlung ohne Text verständlich? usw.

Erfahrung der Schüler:

Viele, aber nicht alle Geschichten sind gut, haben auch einen Höhepunkt.

Die besten „Zeichner" bringen nicht immer die eindeutigsten Schilderungen.

Je weniger, desto besser.

Die Farbe ist nicht immer dem Verständnis der Handlung zuträglich.

Sie kann aber auch gut zur Unterscheidung und Kennzeichnung von Personen eingesetzt werden. Sie kann Wesentliches der Beschreibung betonen. Besonders klar wirken Grundfarben mit Schwarz.

IV **Methodenhinweise**

Die Schüler machen während der Betrachtung der visuellen Aufsätze die Erfahrung: „Je weniger, desto besser." Unter diesem Gesichtspunkt ist es z.B. sinnvoll, Bildergeschichten, Karikaturen und Comics zu betrachten. (Siehe das folgende Unterrichtsbeispiel 6.1.6 „Block mit laufenden Bildern". Es geht noch einmal auf das eigene zeichnerische Darstellen ein, indem sich der Bewegungsablauf in Phasen nur auf ein Ding oder eine Figur beschränkt.) — Unterrichtsbeispiel 6.1.5 „Bildbetrachtung")

V **Unterrichtsorganisation**

Zeitaufwand: „Aufsatz" 1—2 Doppelstunden
Besprechung 2 Doppelstunden
Gesamt 3 Doppelstunden

6.1.5 *Unterrichtsbeispiel 5: Bildbetrachtung: „Bildergeschichten, Karikaturen, Zeichentrickfilm"*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**

   Bildbetrachtung

2. **Thema**

   Bildergeschichten: z.B. André Francois: „Heikle Themen",
   E. O. Plauen: „Vater und Sohn", aus den „Fliegenden Blättern",
   Halbbitter: „Johannes".

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

   Fähigkeit, genau zu beobachten.

   Fähigkeit, visuell Wahrgenommenes verbal zu beschreiben.

   Fähigkeit, das Wesentliche einer visuellen Aussage zu erkennen und zu deuten.

2. **Kenntnisse**

   Wissen, daß Deutlichkeit und Stärke einer bildlichen Aussage nicht immer von Ausführlichkeit, „Genauigkeit" und naturalistischer Darstellung abhängt.

   Einfache bildnerische Mittel kennen.

   (Verbindung zu Unterrichtsbeispiel „Zeichendiktat": „Auch die primitive Zeichnung wird anerkannt, weil sie oft lustiger ist als eine richtige Zeichnung".)

   (Verbindung zu Unterrichtsbeispiel „Bildergeschichten": „Visueller Aufsatz", — Erfahrung der Schüler — „Je weniger, desto besser". „Die besten Zeichner bringen nicht immer die eindeutigsten Schilderungen.")

III **Planung Verlauf**

1. Eine Bildergeschichte mit nicht leicht erkennbarer Situationskomik (ohne Worte) wird gezeigt.

   Frage: „Wo ist der Clou?"

   Viele der Schüler sind nicht fähig, die Pointe zu finden. Beim stummen Betrachten springen die Augen zu sehr hin und her.

2. Die Geschichte wird Bild für Bild erzählt.
   Es zeigt sich, daß durch eine fortlaufende Beschreibung der Clou besser zu finden ist. Die wenigen, aber wichtigen Veränderungen von Bild zu Bild werden beim Erzählen besser gemerkt.

3. Mehrere Bildergeschichten ohne Wort werden gezeigt. Sie werden von einzelnen Schülern Bild für Bild erzählt. Es kommen Mißverständnisse vor.

   Es wird lange diskutiert bis z.B. für einen bestimmten Gesichtsausdruck die richtige Bezeichnung gefunden ist.

   Es werden inhaltliche Unterschiede gefunden.

   Z.B. Komische Situationen, die nur mit dem Aussehen der Hauptfiguren zusammenhängen.

   „Vater und Sohn" E. O. Plauen:

   Der Haarschnitt des Sohnes und der Bart des Vaters.

   (Der Vater sitzt mit dem Sohn auf dem Schoß in einem Cafe und liest die Zeitung. Die Zeitung verdeckt zuerst den Sohn. Ein Herr setzt sich gegenüber. Der Sohn hebt manchmal den Kopf, so daß nur das Haarbüschel hinter der Zeitung hervorsieht. Der Vater scheint dadurch zeitweilig einen Vollbart zu haben. Der gegenübersitzende Herr beobachtet dies mit wachsendem Entsetzen.)

Oder Situationen, die durch das Zusammentreffen verschiedener Ereignisse und Handlungen entstehen.

„Vater und Sohn": Es brennt.

(Der Vater rettet unter anderen Dingen den Schulranzen seines Sohnes. Der Sohn macht ein böses Gesicht und wirft heimlich das Diktatheft ins Feuer zurück.)

Es wird immer festgestellt, mit welchen Mitteln Veränderungen im Gesichtsausdruck, Bewegung usw. erzielt wurden.

4. Im Vergleich zu den mit sehr sparsamen Mitteln hergestellten Geschichten wie „Vater und Sohn" werden einige Beispiele aus älteren „Fliegenden Blättern" gezeigt.

   Es wird festgestellt:

   Man sieht, daß die Zeichnungen älter sind. Sie sind anders gezeichnet.

   Die Einzelheiten sind genauer gezeichnet.

   Es gibt mehr Striche.

   Es gibt Licht und Schatten.

   Die Figuren bewegen sich anders.

   Sie sind anders gekleidet.

   Die Geschichten beschäftigen sich mit Situationen aus der täglichen Umwelt.

   Die Menschen werden meistens in festgelegte Typen eingeteilt und in bestimmten Rollen dargestellt:

   z.B. Der Polizist mit dem Knüppel.

   Der dumme Bauer.

   Der pfiffige Handwerksbursche usw.

   Es wird kritisiert und besprochen.

5. Zum Abschluß wird den Kindern das „Schmunzelbuch Johannes" von Kurt Halbbitter Bild für Bild vorgeführt. (Johannes, ein drolliger Sträfling in einer Zelle mit seiner Freundin, der Maus, zeigt den heutigen Menschen in seinem Bemühen, den Umweltzwang des tristen Alltags durch Gestaltung [Bewältigung] eben dieser Umwelt in der ihm verbleibenden inneren Freiheit aufzuheben.)

   Die Kinder erkennen den Humor sowie die sparsam eingesetzten graphischen Mittel, mit denen die Geschichte gestaltet ist (z.B.: die Linien und Punkte im Gesicht, die bewegte Linie des Mauseschwanzes, der die verschiedenen Gefühlregungen der Maus anzeigt, usw.).

IV Methodenhinweise

1. Spielregeln

Das Bildergeschichtenbuch eignet sich für den Anfang zum Betrachtenüben besser als der Film. Beim Betrachten eines Zeichentrickfilms muß die Möglichkeit bestehen, zu jeder Zeit anzuhalten, zurückzudrehen, eine bestimmte Stelle mehrmals zu zeigen.

2. Auswertung/Übertragung

Die Erfahrung zeigt, daß mit einfachen Mitteln, wie z.B. der Linie, viel ausgesagt werden kann. Es gibt Anlaß, einen einfachen Bewegungsablauf mit Hilfe eines Blockes herzustellen. Unterrichtsbeispiel 6.1.6

V Unterrichtsorganisation

Episkop

Zeitaufwand: 1 Doppelstunde.

6.1.6 *Unterrichtsbeispiel 6: Laufende Bilder (Blocks)*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**

„Laufende Bilder" im Block

2. **Thema**

– frei. Einschränkung: Nur eine Figur oder ein Gegenstand soll sich bewegen.

3. **Technik/Material**

Zeichnen mit Filzschreiber auf einfache unlinierte Schreibblöcke.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

Einen Bewegungsablauf in Einzelphasen zerlegen und grafisch darstellen können.

2. **Kenntnisse**

Die Vorarbeiten für einen Zeichentrickfilm kennenlernen.

Wirkung des sich verändernden Bildes durch ablaufende (durch die Finger gleitende) Einzelblätter kennenlernen.

Bekanntschaft mit der Tatsache, daß die menschliche Wahrnehmung schnell folgende, ähnliche Einzelteile eines Objektes als Bewegung dieses Objekts deutet, wenn Größe, Qualität und Lage der Form in der Fläche kontinuierlich verändert werden.

III **Planung und Verlauf**

1. **Besprechung**

Folgende Erfahrung anwenden:

„Gute Wirkung mit wenigen Mitteln".

Nur eine Figur oder ein Gegenstand soll auf den vielen Blättern des Blocks verändert werden.

Die einzelnen Bewegungsphasen müssen möglichst kurz sein.

Kann man sich die Arbeit erleichtern?

Durch Abpausen: (Wenn z.B. während mehrerer Phasen nur das Gesicht oder ein Glied bewegt wird, kann der übrige Körper durchgepaust werden.)

Herstellung der Zeichentrickfilme wird besprochen. Dort wird z.B. das Durchpausen mit Hilfe von unten beleuchteter Glastische erleichtert.)

2. **Praktische Arbeit**

Es gibt unterschiedliche und interessante Lösungen:

Sich bewegende Figur.

Größer oder kleiner werdende Figur.

Gegenstände, die verschwinden, z.B. Schiffe am Horizont.

Vereinzelt werden die Phasen zu groß.

Die Figur oder der Gegenstand ruckt und springt dann zu sehr.

Das Kohlepapier schmiert leicht beim Durchpausen. Blöcke mit halbdurchsichtigem Papier erleichtern die Arbeit.

IV **Methodenhinweise**

1. **Lernhilfe**

Nicht zu komplizierte Zeichnungen anfertigen!

(Um eine Wirkung bei den laufenden Bildern zu erzielen, müssen recht viele Phasen gezeichnet werden. Die Kinder verlieren die Lust, wenn z.B. dauernd Einzelheiten wie Muster usw. wiederholt werden müssen.

2. **Schülerreaktion**
   Positiv, weil der Block eine Art Gebrauchsgegenstand ist.
   Man kann ihn in die Hand nehmen.
   Man kann mit ihm spielen.
   Es kommt bei dieser Arbeit nicht auf Zeichenbegabung an, sondern vor allem auf die Idee und geschickte Anordnung der einzelnen Phasen.
3. **Auswertung/Übertragung**
   Man sollte die Kinder selber Möglichkeiten erfinden lassen, wie das Problem der Vervielfältigung bei geringer Veränderung von Phase zu Phase zu lösen ist.
   Z.B.Schablonentechnik: Die Figuren werden aus fester Pappe wie beim Hampelmann ausgeschnitten.
   Man kann die positive oder negative Form verwenden.
   Bei größeren Bildergeschichten mit mehreren Figuren ist dann Teamarbeit möglich.
   Andere Möglichkeit: Drucken Linol, Material oder Kartoffeldruck.

V **Unterrichtsorganisation**

Material: Einfache Notizblöcke.

Zeitaufwand: 1—1½ Doppelstunden.

6.1.7 *Unterrichtsbeispiel 7: Comic-Poster*

I **Unterrichtsgegenstand**

Comicposter durch Vergrößerung einer Comiczeichnung.

1. **Aufgabe**
   Vergrößerung einer Comiczeichnung.
2. **Technik**
   Vergrößerung durch Raster oder Episkop, Taglichtprojektor.
3. **Material**
   Zeichenpapier DIN A 2, Lineal, Zeichendreieck, Bleistift, Deckfarbenkasten oder Plakatfarben, breiter Filzschreiber.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**
   Gewahrwerden der Mitteilungseigenart visuell/haptischer Objekte.
   Durchschauen der Zweckbindung „bildnerischer Mittel" an Inhalte.
   Verständnis für Medien und Prozesse der visuellen Kommunikation. Durchschauen der Manipulierbarkeit von Menschen mit Hilfe visueller Information.
   Fähigkeit, ästhetische (visuell/haptische) Phänomene und Wirkungen zu beschreiben und zu analysieren (natürlich Fernziele).
2. **Kenntnisse**
   Für eine Beschreibung notwendige Bezeichnungen kennen (z.B.: Linie, Farbe, Raum, Verzerrung usw.).
3. **Fertigkeiten**
   Vergrößerung mit Hilfe eines Rasters, Episkops oder Taglichtprojektors herstellen können. Gebrauch von Deckfarben.

III **Planung und Verlauf**

Übertragung von Unterrichtsbeispiel 6.1.5 „Bildbetrachtung":

Bildergeschichten.

Die Untersuchung des Comics gehört zum Thema: „Bildergeschichten". Weil sie mit einer praktischen Arbeit verbunden werden soll, wird sie besonders behandelt.

1. **Besprechung**
   Feststellung:
   Comics werden viel und sehr gern angesehen.
   Frage:
   Warum?
   (Comics werden vergrößert an die Wand geworfen.)
   Sie sind lustig.
   So typisch für alltägliche Begebenheiten.
   bequem
   gemütlich
   entspannend
   Man kennt die Figuren.
   Es gibt auch Kinder, die Comics ablehnen:
   zu albern
   immer die gleichen Typen
   unwirklich.
   Nach Betrachtung und Besprechung einiger Bilder ergibt sich: Am liebsten werden gesehen:
   Bilder, auf denen „toll" viel passiert,
   auf denen die Sprechblase wegfällt und nur „Peng, Krrr" usw. die meist sehr aggressive Darstellung betont.

Bilder mit Ausschnitten.

Z.B. ein Kopf, der auch ohne Sprechblase Wut, Erstaunen usw. erkennen läßt.

Eine vergrößerte „ins Gesicht springende" Hand (oder Fuß).

(Wieder ist Gelegenheit, auf einfache grafische und malerische Ausdrucksmittel hinzuweisen.)

Es wird beschlossen:

Aus einer Reihe von Comicheften besonders eindrucksvolle Bilder und Ausschnitte herauszusuchen (Aktion, Farbe, Typen).

Versuchen zu beschreiben, (auch schriftlich):

Was wird auf diesen Bildern ausgedrückt?

Mit welchen Mitteln?

2. **Praktische Arbeit**
Intensives Beschäftigen mit der ausgesuchten Zeichnung durch Vergrößern mit Raster.

Schülerreaktion

Vergrößern ist beliebt.

Es entsteht so ein „Poster".

Mit etwas Ruhe und Sorgfalt kann jeder ein ihn befriedigendes Ergebnis erzielen.

3. **Lernhilfe**
Hilfe vom Lehrer oder Teamarbeit ist erforderlich, weil einige Schüler nicht richtig mit Lineal und Dreieck umgehen können oder zu ungenau arbeiten.

Die schriftliche Darstellung kann als Sprechblase oder Randstreifen ins Bild hineingearbeitet werden.

4. **Besprechung der fertigen Arbeiten**
Feststellung: Farbe und Formen spielen auch bei den Comics eine wichtige Rolle, z.B.:

Ein Zusammenstoß — „Peng" — Gelb, Rot, Violett, Zacken, wolkige Formen, Pfeile usw.

Der schwarze Strich um die Formen des Comics ist wichtig.

Läßt man ihn in der Vergrößerung weg oder macht ihn zu dünn, wirkt es nicht so gut, (Warum?)

Die Vergrößerung eines Ausschnittes aus einer Bilderreihe spielt bei Comics eine große Rolle.

Es macht einige Schwierigkeiten, das, was man sieht, in Worte zu fassen.

Man einigt sich: Nur kurze Sätze, keine langen Aufsätze zu schreiben.

IV **Methodenhinweise**

Der Ansatz im Jahrgang 5, Comics bewußter zu betrachten, kann in höheren Jahrgangsstufen im Sinne kritischer Auseinandersetzung mit den Massenmedien fortgesetzt werden (siehe Exkurs zu Comics).

V **Unterrichtsorganisation**

Hilfsmittel/Material

Episkop, gute Lineale, mindestens 50 cm, Geo-Dreieck.

Transparentpapier, Taglichtprojektor.

Zeitaufwand: 3 Doppelstunden.

VI **Exkurs zu Comic**

Literatur und Quellenangaben zu Thema Comics

A) Preiswerte Sekundärliteratur

1. A. C. Baumgärtner

„Die Welt der Comics" Bochum 1965, 3.1.1970

2. G. Gans
„Die Ducks, Psychogramm einer Sippe", München 1970
3. W. Metken
„Comics", Fischer-Verlag, Frankfurt 1970

B) Die folgenden Kurzanalysen sind Zitate aus „Kunst und Unterricht", Dezemberheft 1970.

Sie betreffen vorwiegend den semantisch-pragmatischen Aspekt und öffnen den Blick für gesellschaftliche Bedingungen der Bildergeschichten.

1. Michael Hoffmann
Geschäft mit dem Glück. Eine soziologische Kurzanalyse eines Micky-Maus-Comics

Der Inhalt der Micky-Maus-Geschichte

Diese Geschichte stammt aus dem Micky-Maus-Heft Nr. 8 vom 21. Februar 1970, das als Klassensatz beim Ehapa-Verlag Stuttgart sicherlich zu erstehen ist.

Onkel Dagobert will Gustav eine „Lehre fürs Leben" erteilen.

Doch der „Glückspilz" Gustav hat wieder einmal „Glück". Beim Wegziehen der Brieftasche rollt ein Rubin aus dieser heraus. Onkel Dagobert hatte das in der Eile übersehen. Die sich dieser Szene anschließenden Dialoge sind wichtig für unsere spätere Analyse, deshalb stehen sie hier im Originalzusammenhang.

Gegen den Willen von Onkel Dagobert hat Gustav in anderen Situationen ebenfalls „Glück". So muß Onkel Dagobert, um seinem Ziel näher zu kommen, die Computer-Technik einsetzen.

Doch auch diese Maßnahmen können nicht die „Glückssträhne" von Gustav zerstören. Durch die Computer-Berechnungen findet der Trillionär Dagobert neue Erdölquellen, und Gustav, das Schoßkind des Glückes", fiindet durch die Erschütterungen, die der Bohrvorgang auslöst, „das größte Bergkristall der Welt". Alle sind nun vom „Glückspilz" Gustav überzeugt. Dagobert gründet sofort eine neue Firma, die Gustav-Gans-Glücksknöpfe herstellt. Die Umsätze sind enorm. Der „Glückspilz" Gustav versteht auch etwas vom bürgerlichen Recht und fordert seinen 50%-Anteil.

Die Rolleninhalte der Micky-Maus-Figuren

Der soziologische Rollenbegriff soll für unsere Analyse durch folgende Kennzeichen bestimmt sein: eine an konkreten, d.h. beschreibbaren Verhaltensweisen sich zeigende Rolle wird bestimmt durch gesellschaftliche Normen und Werte. (Die Rolle „Lehrer" z.B. ist durch Normen wie „sexuelle Neutralität in der Unterrichtssituation", „Pflichterfüllung" und „Unterwerfungsbereitschaft" und vieles andere bescheinbar). Das ist unser erstes Kennzeichen. Jeder Rolle unterlegen wir im theoretischen Konzept motivationsbildende Eigenschaften. Wir gehen weiterhin von der Annahme aus, daß soziale Werte sich in der Rolle als Handlungsablauf konkretisieren. Das ist das zweite Kennzeichen.

Und schließlich werden die einzelnen Rollen auf Gegenrollen bezogen und erhalten erst durch sie ihren gesellschaftlich anerkannten Gültigkeitsbereich. So wäre etwa die Gegenrolle zum Lehrer einmal die des Schülers und zum anderen die der schulbürokratischen Funktionäre und zum dritten die intrafamiliare des Lehrers selbst. Das ist das dritte Kennzeichen eines soziologischen Rollenbegriffes.

Im nächsten Arbeitsschritt wollen wir nun die Brauchbarkeit dieser drei Kennzeichen anhand der Micky-Maus-Figuren erweisen. Damit wollen wir uns das Fundament eines „Analyseapparates" schaffen. Mit seiner Hilfe können dann die Fragen der Stereotypisierung der Rollen gelöst werden.

In der ausgewählten Geschichte dreht es sich unter dem Stichwort „Normen" und „Werte" um das „Geld", um den „Besitz an Grund und Boden" und um die „Verteilung" dieser Werte. Dagobert Duck besitzt Geld, den Grund und Boden und kann sich aufgrund dieser Voraussetzung einen komplizierten und kostspieligen

Apparat (Technik, Computer, Zeitungen) leisten. Er läßt sich als Kapitalist bezeichnen.

Wir kommen darauf nochmals zurück. Ihm zur Seite, in der Rolle eines Gehilfen, steht Donald Duck. Er führt stets aus, was Dagobert anordnet. (Die Bilder zeigen Donald kaum als Sprechenden!) Dagobert erwartet von ihm Unterwerfung, Dienstbereitschaft, systemkonformes Verhalten. Die zu spielenden Rollen werden nun inhaltlich gefüllt. Sie bewirken bei den einzelnen Figuren Motive (als Strebungen klassifizierbar). Es sind das Besitzstreben und das Geltungsstreben seitens Dagobert, und es ist das Anpassungsstreben seitens Donalds an den wirtschaftlich Mächtigeren.

Schon in dieser ersten Phase unserer Analyse kann für Schüler recht deutlich gemacht werden, wie die Micky-Maus-Comics soziale Prozesse, auf ein Schema stilisiert, völlig unkritisch anbieten. Durch Hinzufügung des dritten Kennzeichens wird Gustav in seinen Rolleninhalten und Motiven festgelegt. Die Gustav-Rolle ist hier die Gegenrolle zu Dagobert. Erst durch die in die Geschichte eingebauten unterschiedlichen Wertvorstellungen kommt die Handlung in Gang. Dagobert plädiert für „ehrliche Arbeit" und Gustav für Nicht-Arbeit, weil er ein „Schoßkind des Glücks" ist. Damit sind die Rolleninhalte der handelnden Figuren und ihre mit gesellschaftlichen Inhalten angefüllten Motive festgelegt. Diese Rollen schreiben nun den handelnden Figuren ihre Grenzen zu. Die Rollen der Figuren unterscheiden sich von den unserigen dadurch, daß die Produzenten der Micky-Maus-Comics keine Figuren zeichnen, denen sozialemanzipatorische und politische Motive zum Zwecke einer partiellen Selbstbefreiung unterlegt sind. Für den einzelnen Leser können diese Probleme wenigstens theoretisch gedacht werden, wenn schon die sozialen Strukturen die Umsetzung in Handlung unterdrükken.

2. Jörg Funhoff
action — Dynamik und Aggression in Comics

Prolog

Der Tod geht um beim Licht des Tages, als irgendwo in der unendlichen Steinwüste der Hauptstadt unserer Nation eine elektrisch verstärkte Stimme erschallt ... und ein schreckensbleiches Gesicht ungläubig nach oben starrt! ... „Sei gegrüßt, Nick Fury! Hast Du Dir wirklich vorgestellt, daß Du auf der deckungslosen Höhe des Daches Sicherheit finden könntest ... da es also unabänderlich beschlossen ist, daß Du sterben mußt!?"

SZZASK! AAAAAAaaaaaaaaaaa

„Es ist zu Ende! Nichts kann diesen Stoß ionisierter Alpha-Partikel überlebt haben!"

„Nick Fury wird tot sein, bevor er auf der Straße aufschlägt!"

„Heil Hydra!"

... und auf den nächsten Seiten wird Nick Fury noch zweimal gemeuchelt: ein Mordbube schießt ihn vom Auto aus mit vier MG's gleichzeitig in Fetzen (BRAKKA BRAKKA BRAKKA BRAKKA) und quetscht den Fury-Rest gegen eine Mauer (SLAM!); ein Riesen-Roboter schmettert dem Sonntagsspaziergänger Fury beide Eisenfäuste auf den Kopf (KROMP!), wirft ihn gegen Mauern (WRAAKK!) und springt mit Nagelstiefeln auf ihm herum (KRUNCH!).

Moderne Comics bieten einiges an Aktionsdichte. Die Action-Szenen werden sowohl durch ein fein differenziertes Repertoire von dynamischen Zeichen als auch durch eine festgelegte Handlungsstrategie zu seitenlangen Sequenzen ausgebaut.

Zum Zeichenrepertoire

Sprechblase

Differenzierung durch Umriß, Größe, Färbung, Schriftgröße, Überquellen, Aufplatzen.

Bewegung

Bewegungsphasen, Staubwölkchen, Geschwindigkeitsstriche.

Bezeichnungen von Schlag- und Stoßstellen durch: sternförmige Umzeichnung, Sternchen, Strahlen, Schweißtröpfchen, Färbung.

Bildschnitt: Hin- und Herkippen von ähnlichen Motiven durch verschiedene Ansichten, Einstellungswechsel analog Film: Totale, Nah, Detail. Schuß und Gegenschuß.

Zusammengefaßt

Comics haben neben zahlreichen mimischen Zeichen (z.B. orale Aggressivität) ein deutlich gefächertes und differenziertes Zeichenrepertoire zur Vermittlung von Erregung und Bewegung.

Aggressive Handlungsmuster

Dieses Repertoire fester Zeichen bedingt ein und ist bedingt durch ein Repertoire fester Handlungsverläufe, innerhalb derer die direkten Aggressionshandlungen der Helden abgebildet werden. Abbildung 13 zeigt die Einleitung einer aggressiven Verhaltenssequenz durch Ben Grimm (genannt „Das Ding"), dem kraftstrotzenden Supermutanten aus Klötzchen aus der Gruppe der „Fantastischen Vier". Der darauf folgende Kampf zieht sich über mehrere Seiten hin.

Bens Aggressionen sind nicht einmal andeutungsweise in kulturell definierte Schemata gezwängt oder gar unterdrückt. Er schlägt zu. Die Konsequenz dieser Aggression ist stets die physische Auseinandersetzung mit dem Gegner, das Ziel ist seine Vernichtung, seine Tötung.

Gebunden durch einen syndikatsinternen oder gar internationalen Moralcode (z.B. Code Moral Brüssel), der die Eignung der Comics für Kinder garantieren soll, kommt „Töten" in ihnen in vier Varianten vor:

Tarzan tötet zwar die als böse und nicht besserungswürdig Befundenen, aber immer dezent mit dem Rücken zum Betrachter.

Die M.A.R.S.-Patrouille erschießt immer nur winzige, nie individuell erkennbare Gegner in der Ferne.

In Asterix-, Donald-, Fix-und-Foxi-Geschichten wird der Gegner — mitunter der Held selbst — zwar auf brutalste Weise und mit schwersten Waffen blessiert (Tötungsersatz), überlebt aber immer.

Unverwundbare Superhelden (Die Fantastischen Vier, Supermann, Thor usw.) haben meist Super-(Dauer-)Gegner, die — wie der Held selbst — auch durch Kernfusionen nur vorübergehend außer Gefecht zu setzen sind.

Ein typisches Beispiel dafür ist der Nick-Fury-Vorspann. Der Agent Fury wird dreimal umgebracht, bevor die eigentliche Story beginnt, dann aber klärt sich das Problem: Es handelt sich nur um lebensechte Robots — der echte Nick Fury lebt. Und rächt.

Obwohl man davon ausgehen kann, daß direkte Aggressionshandlungen weitaus befriedigender sind als andere Formen der Aggression, tritt bei Comic-Helden kein befriedigter Zustand ein. Immer wieder schlagen sie in alter „Frische" zu. Zudem legitimiert das unantastbare Niveau ihrer moralischen Werte jegliche ihrer Aktionen.

Ist die Ursache dafür generell die ungeheure sexuelle Frustration, der die Comic-Helden ausgesetzt sind? Ist doch jeder von ihnen ein sexuelles Neutrum, oder sie pflegen günstigstenfalls vorpubertäre schwärmerische Beziehungen zum anderen Geschlecht (Donald — Daisy, Supermann — Lois Lane usw. usw.), doch dürften ihre ständigen Aggressionen nicht ausschließlich Folgen einer binnenseelischen Problematik sein.

6.1.8 *Unterrichtsbeispiel 8: Festliches Buffet*

(siehe auch Politik-„Werbung")

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Thema**

„Das festliche Buffet"

2. **Aufgabe**

Es sind plastische Objekte so anzufertigen und so zu arrangieren, daß die Anmutungen „appetitlich — überquellende und kulinarische Lebensfreude" ausgelöst werden.

3. **Technik**

Formen, Malen

4. **Material**

Pappmaché, Deckfarben, Klarlack, Draht, größere Unterlage (Tischplatte, Faserplatte)

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

Der Schüler soll zeigen, daß er Pappmaché und Farbe so verarbeiten und auswählen kann, daß die beabsichtigten Anmutungen ausgelöst werden.

Der Schüler soll zeigen, daß er die wirkungsvollsten Objekte auswählen, beurteilen und so zusammenstellen kann, daß ein Arrangement im Sinn der beabsichtigten Anmutungen entsteht.

Der Schüler soll in seinem Verhalten zeigen, daß er in der Lage ist, effektiv in einer Gruppe mitzuarbeiten. Er soll dafür folgendes lernen:

Toleranzentwicklung bei der Planungs- und Abschlußbesprechung: wer stellt was her — welche Objekte nehmen wir und warum? Einsatzfreude auch bei Aufgaben, die schnell langweilig werden: Aufbereiten von Pappmaché, Hilfsbereitschaft, Bereitschaft, sich helfen zu lassen.

Der Schüler soll zeigen, daß er seine an dieser Arbeit gemachten Erfahrungen auf ein Beispiel der Suggestivwerbung übertragen kann.

2. **Kenntnisse**

Der Schüler soll wissen, wie man Pappmaché herstellt und daß sich Pappmaché am besten verarbeiten läßt, wenn die Papierschnitzel möglichst klein gerissen und lange genug eingeweicht werden.

Der Schüler soll wissen, daß Pappmaché schrumpft und sich dadurch die Oberflächenbeschaffung verändern kann.

Der Schüler soll wissen, daß er wirtschaftlicher arbeiten und dem Schrumpfen begegnen kann, wenn er bei größeren Objekten einen Papierkern vorformt und diesen mit Pappmaché überzieht.

Der Schüler soll wissen, daß die Wirkung der Objekte von der eindeutigen Durchformung abhängt: z.B. rund geplante Formen müssen auch wirklich rund sein; und daß die Objekte mit entsprechender Oberfläche versehen werden müssen: z.B. Äpfel müssen eine möglichst glatte Oberfläche, Brathähnchen, Brot eine entsprechende krustige Oberfläche haben;

daß die Wirkung der Objekte von der Farbbehandlung abhängt; Obst darf z.B. nicht „unreif" aussehen, Braten müssen „knusprig" gemalt werden — Farbabmischungen sind daher notwendig.

Der Schüler soll wissen, daß die beabsichtigte Wirkung des Gesamtarrangements von der Vielfältigkeit der Formen abhängt: z.B. Beschränkung auf Kugelformen ist ungünstig, da diese nur durch die Farben zu unterscheiden sind: Äpfel, Tomaten, Apfelsinen. Die Wirkungsmöglichkeiten von Formen bleiben dagegen als Mittel der Artikulation fast ungenutzt.

Der Schüler soll wissen, daß das Gesamtarrangement nur dann die geplante Wirkung hat, wenn die Objekte nicht vereinzelt gestreut, sondern in Gruppen sortiert und gedrängt angeordnet werden.

Der Schüler soll wissen, daß es Suggestivwerbung gibt, die nicht mit Sachinformationen arbeitet, dafür aber um so mehr mit sinnlicher Reizwirkung.

3. **Fertigkeiten**

Der Schüler soll Pappmaché herstellen können;

Papierkerne herstellen können aus mit Draht umwickelten Zeitungspapierknäueln;

Pappmaché zu verschiedenen Oberflächenqualitäten verarbeiten können: glatt, krustig usw.;

Farben mischen und abwandeln können;

Farben gießen können (für Soßen etwa);

beobachten können (Werbungsplakat).

III **Verlauf**

1. **Einführungsgespräche**

Welche Aufgabe haben Bilder und platische Objekte?

Objekte und Bilder sollen Mitteilungen machen und Empfindungen auslösen.

Eine möglichst großformatige Abbildung einer appetitlichen Speise als Anlaß für die Frage: Worüber macht das Bild Mitteilungen?

Mitteilungen über das Aussehen einer best. Speise: Formen, Farbtöne, Oberflächenreize, Zusammenstellung.

Was für Empfindungen löst das Bild aus?

Appetitlichkeit, „das Wasser läuft einem im Munde zusammen".

Wie ist das Bild beschaffen, daß es diese Empfindungen auslösen kann? (evtl. zum Vergleich eine Schwarzweißabbildung aus einem alten Kochbuch).

Das Bild zeigt die Objekte so groß (Nah- bis Detailaufnahme), daß man ihre Oberfläche genau erkennen kann; ebenso sind Formen und Farbtöne eindeutig und klar erkennbar; nichts auf dem Bild lenkt von der beabsichtigten Mitteilung ab. Farbtöne, Formen und Oberflächenbeschaffenheit machen deutlich, daß die Objekte in ihrem „appetitlichsten" Zustand aufgenommen worden sind. Obst vollreif, knackig, frisch; Braten saftig, knusprig.

2. **Aufgabenstellung**

Herstellen von plastischen Objekten und deren Anordnung zu einem „festlichen Buffet".

Klärung der technischen Fragen: Pappmachéaufbereitung, Papierkernherstellung.

Gruppeneinteilung – Planungsgespräch: Wer will mit wem zusammenarbeiten? Welche Gruppe stellt Früchte, Fleisch, Wurstwaren, Backwaren, Tischgerät (Flaschen, Schüsseln, Teller) her?

3. **Herstellung der Objekte:**

Jede Gruppe bereitet Pappmaché auf.

Herstellung der Papierkerne und Ausformung derselben durch Pappmachéüberzüge.

Bemalung und Lackierung der Objekte.

4. **Beurteilung, Auswahl und Zusammenstellung der Objekte**

Welche Objekte sind die gelungensten?

Die Gelungensten sind die, die am eindeutigsten die geplanten Anmutungen auslösen.

Worauf ist bei der Zusammenstellung der Objekte zu achten? — Jede Gruppe probiert die Zusammenstellung der ausgewählten Objekte —, die übrigen Gruppen beurteilen und diskutieren die Probezusammenstellung.

Kriterien für die Zusammenstellung werden erarbeitet und an der Tafel protokolliert:

Keine Vereinzelung der Objekte, sondern gedrängte Anordnung, da sonst der Eindruck „überquellende Fülle" nicht erreicht wird.

Objekte nach Bereichen sinnvoll ordnen, um Nebenwirkungen wie „da vergeht ja einem der Appetit" (z.B. Fisch neben Torte) als Ablenkung zu vermeiden.

Objekte absichtsvoll garnieren und kombinieren.

Eine Gruppe, evtl. bestehend aus je einem Schüler jeder Gruppe, stellt das Buffet nach den Kriterien zusammen und befestigt die Objekte mit Draht und Klebstoff.

5. **(Als Ausweitung) Besprechung eines Plakats aus dem Bereich der Suggestivwerbung: z.B. ein Erfrischungsgetränk**

Ein Plakat hat die Aufgabe, für Produkte zu werben.

Das Plakat könnte zu diesem Zweck über das Produkt informieren, z.B., es ist aus bestimmten Gründen gesund (Vitamin C) oder enthält best. Grundstoffe, wird so und so hergestellt.

Das vorliegende Plakat wirbt nicht mit Sachinformation, sondern versucht über die Erregung des Gefühls den Betrachter als Käufer zu gewinnen. Hier wird die Parallele zu der gestellten Aufgabe gezogen (Farben, Formen, Oberflächen, Anordnung).

Diskussion über diesen Werbungstyp im Vergleich zur Informationswerbung (Beispiel zeigen) mit dem Ziel der ersten bewußteren Bekanntmachung mit verschiedenen Werbestrategien und dem Unterscheidenkönnen dieser Werbeformen.

IV Methodenhinweise

1. **Spielregeln**

Möglichst verschiedenartige Formentypen entwickeln.

Formen, Oberflächeneigenschaften und Farbtöne an den beabsichtigten Anmutungen orientieren.

2. **Schülerreaktion**

Tendenz, nur einfache (runde) Formen oder Würste herzustellen.

Farben zu „eintönig" zu verwenden.

Oberflächen oft zu wenig bewußt zu gestalten.

Mangelnder Einfallsreichtum: „Ich weiß keine Gegenstände mehr".

Egoistisches Verhalten in bezug auf Pappmachéverteilung.

3. **Lernhilfen**

Hinweise auf die beabsichtigte Anmutung geben, evtl. Bildmaterial zeigen.

Technische Ratschläge geben: nicht zu naß arbeiten, Pappmaché mit möglichst kleinen Papierschnipseln anfertigen, Oberflächen werden besonders glatt, wenn man sie mit Kleister bestreicht.

Bei Einfallsarmut zu „Brainstorming" raten: schreib auf einen Zettel in kurzer Zeit alles auf, was Dir zu dem Wort „Backwaren" einfällt (z.B.).

4. **Korrekturschwerpunkte**

Vielfalt und Originalität der Objektformen;

Ausformung (glatt, krustig usw.);

Farbeinsatz: ist im Sinn der Anmutungen gemischt worden?

Verbale Äußerungen in Bezug auf Wirkung und deren Begründung, Kriterien für Auswahl und Anordnung, in Bezug auf die Plakatbesprechung.

5. **Ausweitung und Übertragung**

Bekanntmachen mit dem Phänomen der Suggestivwerbung im Unterschied zur Informationswerbung.

V **Unterrichtsorganisation**

1. **Hilfsmittel**

Möglichst mehrere (5—7) Eimer bzw. Schüsseln für Pappmaché bereitstellen.

Schwämme zum Reinigen der Tische und Aufwischlappen für den Fußboden bereitstellen — Kleister auf dem Fußboden ist eine Rutschgefahr!

Alte Tageszeitungen sammeln lassen.

2. **Bezugsquellen**

Plakate sind bei Werbeverteilungsfirmen erhältlich (kostenlos z.B. Hamburger Außenwerbung, Dr.-Grupe-Werbung).

In Frauenillustrierten (Brigitte) finden sich zumeist Kochrezepte mit attraktiven Großfotos von Speisen aller Art.

3. **Zeitaufwand**

6 Doppelstunden.

6.1.9 *Unterrichtsbeispiel 9: Typenkabinett*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**

Es sind vollplastische Figuren oder Büsten anzufertigen, die Klischeevorstellungen über best. Personengruppen sichtbar machen: z.B. der „typische" Rocker, Filmschauspielerin, Gammler, Minister, Franzose, Hochstapler usw.

2. **Thema**

Ein Kabinett von Vorurteilsfiguren

3. **Technik**

Zeichnen, Formen

4. **Material**

Zeichenpapier, Bleistift, Maschendraht, Pappmaché, Materialien verschiedener Art (Stoffe, Wolle, Draht . . .)

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

Der Schüler soll lernen, vis./hapt. Gebilde und deren Wirkungen zu beschreiben und zu analysieren.

Er soll lernen, daß Formen von Accessoirs wie Haarfrisuren, Brillen, Hüte usw. vom Betrachter mit gesellschaftlich vermittelten Bedeutungen belegt werden.

Wirkungsmöglichkeiten von Formgebung und Materialien im Sinne des beabsichtigten Rollenimages beurteilen können;

absichtsvolle Formgebung und absichtsvoller Einsatz von Materialien (für Accessoirs und Oberflächenbearbeitung);

Wirkungsunterschied zwischen 1dim. und 3dim. Gebilden erkennen und äußern können;

eine Zeichnung in ein plastisches Objekt umsetzen können.

2. **Kenntnisse**

Wissen, daß man eine Plastik durch überziehen eines Kerns herstellen kann;

wissen, wie man aus flächigem Maschendraht einen plastischen Rundkörper herstellt: entweder durch Einschneiden und Überlappen oder durch Zusammensetzen aus kleineren gewölbten Flächen (wie bei Fußball);

wissen, daß man verschiedene Materialien zweckentfremdet, aber absichtsvoll verwenden kann, z.B. Wolle für Haare, Glaskugeln für Augen usw.

3. **Fertigkeiten**

Maschendraht funktionsgerecht einschneiden, verbiegen und haltbar verbinden können (Kopf darf nicht wackeln);

Pappmaché aufbereiten können;

Materialien durch Kleben, Binden, Verzurren befestigen können;

dem Gebilde Standfestigkeit geben können.

III **Verlauf**

1. **Einführungsgespräch**

Was ist ein Typ?

Von einem aktuellen Anlaß könnte ausgegangen werden: z.B. Zeitungsnotiz: „Vor einem raffinierten Betrüger wird gewarnt" – Wie stellt man sich einen solchen Betrüger vor – etwa im Unterschied zu einem Einbrecher oder Mörder?

Ein anderer Einstieg könnte sein: Gespräch über Personengruppen: „Wie stellt man sich einen Franzosen, einen Studenten vor?"

Beiträge der Schüler sammeln und an die Tafel schreiben.

Wie weit deckt das Typenbild (Rollenvorstellung) die Realität ab? Evtl. Abbildungen von Personen der genannten Gruppen zeigen und raten lassen, zu welcher Gruppe die Personen wohl gehören.

Das Aussehen von konkreten Personen ist zumeist nur unvollständig identisch mit dem Typenbild. Die Gruppe bringt hierzu in der Regel eine Fülle von Beispielen (Mörder sieht nicht unheimlich und brutal aus, sondern wie ein harmloser Durchschnittsbürger).

Wie kommt es dann aber zu den Vorstellungen über einen Typ? Erfahrungen mit Vertretern von best. Gruppen, die vielleicht aufgefallen sind, werden verallgemeinert: Beispiel: in einem Zeitungs-(TV-)Bericht über Studenten„unruhen" werden langhaarige Studenten abgebildet. Die Folge könnte die Vorstellung sein: alle Studenten haben lange Haare — lange Haare haben etwas mit Unruhestiften zu tun.

Einige Vertreter der Gruppen (aber auch andere) identifizieren sich sofort mit dem entstandenen Typ und übernehmen das neue Rollenkostüm, weil sie „dazugehören" wollen.

Ein „Typ"bild macht gesellschaftlich vermittelte Verallgemeinerungen und Vorurteile bzw. Verkürzungen auf „passende" Charaktereigenschaften sichtbar.

2. **Aufgabenstellungen**

Es sind vollplastische Figuren herzustellen, die das Image bestimmter Personengruppen sichtbar machen. Jeder Schüler wählt einen Typ.

Ein Katalog von Typmerkmalen wird von jedem Schüler schriftlich zusammengestellt: Form von Nase, Augen, Kopf, welche Accessoirs:

Brille, Hut, Bart usw.?

Welche Form haben die Accessoirs?

Nach dem Merkmalkatalog werden Vorder- und Seitenansicht des Typs zeichnerisch (Bleistift, Filzschreiber) angefertigt.

3. **Übertragung der Zeichnung in plastische Gebilde**

Anfertigung eines Kerns aus Maschendraht, überziehen des Kerns mit geleimten Zeitungen, Ausformung und Ausgestaltung mit Accessoirs.

4. **Beurteilung und Auswahl der Objekte in bezug auf ihre Wirkung**

5. **Zusammenstellung der wirkungsvollsten Objekte zu einem Typenkabinett**

IV **Methodenhinweise**

1. **Spielregeln**

Die Objekte sollen nicht größer als 50 cm und nicht kleiner als 25 cm sein.

Die Objekte müssen sich so genau wie möglich an den Zeichnungen bzw. an dem Merkmalkatalog orientieren.

2. **Schülerreaktionen**

Tendenz, daß sehr viele Schüler denselben Typ wählen, zumeist Modetypen wie Hippie, Gammler.

Z.T. Ungeschicklichkeit bei der Herstellung des Kerns: mangelnde Standfestigkeit und mangelnde Ausformung der Einzelformen wie Nase, Kinn, Backenknochen.

Tendenz: ohne Bezug zur Zeichnung zu arbeiten.

3. **Lernhilfen**

Beraten bei der Herstellung des Kerns: die Rundform des Kopfes ist leicht herzustellen aus kleineren gewölbten Flächen, Einzelformen wie Nasen, Kinn aus kleineren Drahtflächen gesondert herstellen und ansetzen, Herausdrücken der Formen aus der Kopfform ergibt zumeist keine deutlichen Formen.

Auf den Bezug zur Zeichnung hinweisen: entsprechen die Formen denen auf der Zeichnung?

Beim Überziehen des Kerns beraten: nicht zu naß arbeiten, nur kleinere Zeitungsfetzen verwenden.

4. **Korrekturschwerpunkte**

Formgebung: sind die Formen im Sinne des beabsichtigten Typenbildes hergestellt worden?

Entsprechung von Zeichnung und Objekt.

Erfindungsreichtum in der Verwendung von Materialien für Accessoirs.

Standfestigkeit des Objektes.

Verbale Äußerungen in Bezug auf Wirkungen und deren Begründung.

Verbale Äußerungen in Bezug auf die Problemstellung der Aufgabe: Kritisches Erkennen von Klischeevorstellungen.

5. **Ausweitung**

Evtl. Aufbau und Veränderung eines Images (Unterrichtsbeispiel 6.1.13).

V **Unterrichtsorganisation**

1. **Hilfsmittel**

Genügend Leim ansetzen, Zeitungen mitbringen und Pappmaché vorbereiten lassen (Zeitungen zu Hause in Schnipsel zerreißen).

2. **Zeitaufwand**

6–8 Doppelstunden.

6.1.10 *Unterrichtsbeispiel 10: Farbdifferenzierung*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Thema**

„Gartenzaun"

2. **Aufgabe**

a) Farbmischungen (Brauntöne) und Farbauftrag mit breitem Borstenpinsel.

b) Bekritzeln, Bemalen, Beklecksen des ersten Teils der systematisch angelegten Aufgabenlösung (Zerstörung der ersten Lösung möglich).

3. **Technik**

Deckfarbenmalerei mit dem Borstenpinsel.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

Zu Aufgabe a) Bereitschaft entwickeln, sich in einer gebundenen Malaufgabe systematisch zu äußern, um einen bestimmten Bereich der Farbe genauer kennenzulernen.

Zu Aufgabe b) Bereitschaft entwickeln, sich in einem wenig eingeschränkten Freiraum kreativ zu verhalten und ihn weidlich zu nutzen, d.h. fachspezifisch in diesem Falle, Bemalungsmöglichkeiten zu finden (technisch sowie inhaltlich). In Bezug auf die Technik bedeutet es, Malverfahren zu erfinden, wie klecksen, streichen, kratzen, rühren, scheuern etc.

2. **Kenntnisse**

Zu Aufgabe a) und b): Der Malkasten und seine Farbenbenennungen: Fachausdrücke—Laienausdrücke (was sagen die Fach- und Laienausdrücke aus? Herkunft der Farbe, Art der Substanz des Farbkörpers).

Mischfarben

Benennungen: Fachausdrücke, Laienausdrücke

3. **Fertigkeiten**

Zu Aufgabe a): Farben anmischen, deckend auftragen (streichen).

Zu Aufgabe b): klecksen, kratzen, sprühen usw.

III **Verlauf**

1. **Besprechung des Malkastenangebots an Farben**

Benennungen: Fachausdrücke (z.B. Terra di Siena, gebrannte Erde usw.)

Laienausdrücke (helles Wildlederbraun usw.)

Die Fabrik liefert, was können wir damit anfangen. Nur sauberhalten oder auch mal von einem Napf in den anderen **mischen.** Anmischen im Deckelteil.

Wer die meisten Brauntöne mischen kann, gewinnt.

2. **Vorübung**

Wir wollen Brauntöne auf länglichem Probestreifen in Pinselbreite aufstreichen, die Farbe vorher stets in deckender Qualität in genügender Menge anmischen für einen langen Strich.

Praktische Arbeit

Hilfen des Lehrers bei technischen Problemen. (Einige Kinder werden es nicht selbständig schaffen, mit Deckfarben zu malen. Demonstration von deckendem und wässerigem Farbauftrag.)

3. **Besprechung aller aufgehängten Arbeiten**

die allen Schülern gut sichtbar sein müssen: Haben alle wirklich deckend gemalt?

Benennungen:

Fachsprache, Laiensprache

Erfahrung:

Braun ist nicht gleich braun, Erfahrung der unendlichen Vielfalt, große Unterschiede (Kontraste), kleine Unterschiede. Warm kalt, hell, dunkel, leuchtend, matt.

Austausch der Blätter untereinander (niemand bekommt sein eigenes Blatt) und Auszählung der Brauntöne.

Die Schüler geben eine Zensur für Menge und deckenden Farbauftrag nach Absprache mit dem Lehrer über das Mengenverhältnis zur Zensur. Die Zensuren müssen vom Lehrer nachgeprüft, die Ergebnisse mit den Schülern besprochen werden.

4. **Aufgabe a)**

Besprechung der Aufgabe.

Welche gegenständlichen Formen fallen Euch ein, wenn Ihr die Ergebnisse unserer Farbprobe betrachtet (Assoziationsversuche)?

Möglicherweise könnte man daraus einen Gartenzaun machen. Was könnte mit dem Gartenzaun noch geschehen? Wenn wir z.B. eine Mal- und Kritzelfläche suchten, wäre so ein Zaun nicht geeignet?

Welche Flächen habt Ihr schon einmal draußen bemalt?

Hausmauer, Straße, Zäune etc. Warum nicht?

Ist verboten, unordentlich. Macht aber Spaß. Die glatten Flächen sind dann nicht mehr so langweilig. Leute ärgern? Einfach so. Einmal eine große Fläche bemalen. Wollen wir das nicht auch riskieren. Hier dürft Ihr mal! Wer riskiert es, seinen Zaun zu bekritzeln, zu beklecksen etc.

Format: Wenn wir uns eine große Klecksfläche schaffen wollen, brauchen wir auch ein großes Format DIN A 2 (Aufzeigen des Papiers und Besprechung von DIN-Formaten).

Außerdem muß der Zaun sehr groß werden, wenn wir eine große Fläche haben wollen. Für den Zaun gelten nun die gleichen Verabredungen wie zum ersten Teil der Aufgabe.

Eine Gruppe von Euch kann selbständig für den Zaun Zwischenzensuren geben.

Verabredung zur praktischen Arbeit an dem großen Zaun aus verschiedenen braunen Blättern, die dicht aneinandergesetzt den Zaun bilden und so groß und hoch sind, daß Kinder kaum noch darüber hinweggucken können.

Praktische Arbeit.

Keine Korrekturhilfen.

Die fertigen Arbeiten werden aufgehängt und ihre Beurteilung einem gewählten Team delegiert, daß die Arbeiten vor den Augen der anderen kurz anspricht und mitteilt, nach welchen Gesichtspunkten zensiert werden soll. Dieses Team nimmt bis zur nächsten Stunde die Arbeiten an sich und zensiert.

5. **Aufgabe b)**

Der große Zaun wird frei weiterbearbeitet. (Hier dürft ihr mal klecksen, schmieren, kratzen, schreiben, kritzeln und phantasieren, soviel euch einfällt.) Ermunterungen, Anregungen im Gespräch mit der Gruppe, um allen einen guten Start für die freie Arbeit zu geben.

Die Malereien werden betrachtet. Einige gehen bis zur völligen Zerstörung der ersten Aufgabenlösung. Andere Arbeiten zeigen inhaltlich Einfallsreichtum. Wieder andere bleiben dürftig in jeder Beziehung. Mehrere Arbeiten zeigen deutlich die Scheu vor der Veränderung einer ehemals „schönen Lösung". Einige Schüler hatten wohl auch die Lust verloren, weil der Lehrer etwas verlangt hat, was so unordentlich auf dem ordentlichen Zaun aussieht.

Ergebnisvergleiche im Gespräch ohne Wertung (Zensur), aber genauer Charak-

terisierung der Anmutungsqualitäten und der Frage nach dem Genuß am Malvorgang. „Genußtäter" lehnen während des Gesprächs häufig Arbeiten von vorsichtigen „Ordnern" als langweilig ab.

„Ordner" finden die anderen Ergebnisse häufig nur wüst. Die Gegensätze werden aufgehoben in der Frage: Welches Blatt ist reich angelegt?

6. **Zeitaufwand**

4 Doppelstunden.

6.1.11 *Unterrichtsbeispiel 11: Suchbild*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. Aufgabe:
„Suchbild"-Zusammenwirken und Austauschbarwerden von Figur und Grund
2. Technik:
Malen, Deckfarben, Leimfarbenweiß ... und Material

II **Lernziele**

Der Schwerpunkt des Unterrichtsbeispiels liegt in der Sensibilisierung für das Phänomen Anpassung — Unauffälligkeit — Tarnung bzw. der Veränderbarkeit von Wirkung und Bedeutung durch das Umfeld

1. **Fähigkeiten**
Sensibilisierung für das Phänomen Mimikri, der Wechselwirkung Figur—Grund:

Tarnmusterung, Tarnfarbe, Tarnform ...

2. **Kenntnisse**
Kennen von Mimikri-Situationen

Benennen von Mischtönen, von Mischvorgängen

3. **Fertigkeiten**
Der Schüler soll einen gewünschten Farbton treffen, d.h. anmischen und auftragen können.

III **Beschreibung des Unterrichtsverlaufs**

1. **Einführungsgespräch**
Die Aufgabe, jemanden „verschwinden" zu lassen.

Jemanden: einen Menschen, ein Tier.

Verschwinden: er versteckt sich nicht hinter oder unter etwas, aber man kann ihn trotzdem nicht sehen oder fast nicht erkennen, obwohl er ganz deutlich vorhanden ist, wenn man ihn erst gefunden hat ...

Wie kann man das machen? Schüler machen Vorschläge: Igel im dunklen Laub, Möve auf dem Eis, Stabheuschrecke im Gezweig, Chamäleon, Soldat im Tarnanzug.

Lehrer verdeutlicht das Problem:

Wenn der Soldat im Tarnanzug hier vor der weißen Wand steht — ist er dann getarnt?

(Die Beziehung Figur—Grund wird erörtert.)

Eine Figur ist getarnt, wenn sie so ähnlich ist, wie die Umgebung, d.h. wenn sie umgeben ist von Dingen, deren Form ähnlich oder gleich ist,

deren Richtung (Lage),

deren Farbe (Musterung) gleich ist.

Weitere Vorschläge: Man kann die Aufmerksamkeit ablenken, indem man eine andere Stelle betont: dort geht es besonders lebhaft zu.

(Handlung, Farbe, Musterung)

(Die Situationen werden mit Schülern/Requisiten/Modellen dargestellt.)

2. **Spielregeln zur Aufgabe**

Technik
Deckfarbenmalerei, Ingres-Papier, DIN A 2—3, „Tarnfarbe oder Tarnmusterung" als Rahmenaufgabe. Verbote können durch die Schüler selbst festgelegt werden: Tier (oder Menschen) durch Überdeckung verstecken oder durch Winzigkeit unauffindbar machen.

Farbe
Es sollen viele Zwischentöne gemischt werden, eine Möve ist nicht einfach weiß, ein Igel nicht einfach braun. (Das Bild soll „echt" aussehen.)

Zur praktischen Arbeit

Die Schüler zeichnen vor (Kohle) oder malen direkt. Schwierigkeiten können sein: „ich kann keine Menschen/Tiere zeichnen". („Schlange" ist oft Verlegenheitslösung.)

„Du kannst Dir ein Marswesen, ein Phantasiegeschöpf ausdenken" oder: Lehrer gibt Fertigteile (aus Drucken oder alten Schülerarbeiten), die auf dem Blatt festgeklebt und „getarnt" werden müssen.

Andere Hilfen:

beim Anmischen, beim Farbauftragen bewußt machen: wie ist der Ton x entstanden?

3. **Evtl. Zwischenbesprechung**

Ist der vom Schüler gewählte Weg geeignet?

Ist die Umgebung genügend interessant (durch Farbigkeit, Gegenstände, Formen)?

Ist das zu tarnende Objekt an sich deutlich und genügend groß oder nur durch „Wischi-Waschi" verunklärt?

4. **Themen,** die von den Schülern gewählt werden:
   - Sträflinge am Zebrastreifen
   - Tiger im Bambusdickicht
   - Mädchen mit Blumenmusterkleid vor Blumenstand
   - Koch im Schnee
   - Soldat im Tarnanzug im Gelände
   - Zebra in einer Zebraherde
5. **Zur Bewertung** (Kriterien können von den Schülern gefunden werden)

Integration von Figur und Grund bei an sich klarer und genügend interessanter Ausgangsfigur

Originalität der Bildidee

Differenzierung der Farbe

Nutzung des Formats bzw. Wahl der guten „Einstellung".

Wieweit sind Abweichungen von den Spielregeln sinnvoll gewesen?

Wieweit hat der Schüler selbständig gearbeitet?

Fähigkeit, sich im (Abschluß-)Gespräch angemessen zu den Bildern zu äußern.

IV **Methodenhinweise**

1. **Auswertung und Lernkontrolle**

Erkennen und (mündl.) Darstellen des Phänomens Mimikri in den verschiedenen Aspekten anhand von Bildern/Fotos/Drucken.

Funktionen:

Tarnung als Schutz für den Angreifer (Jäger, Soldat, Tiger, Leopard ...)

Tarnung als Schutz für den Bedrohten (Soldat, Chamäleon, Reh ...)

Tarnung als Witz, als Laune und Zufall (Mode: „Gestaltteilung" durch best. Muster)

Formales:

Die besprochenen Bedingungen werden noch einmal bewußt gemacht.

Diese Lernkontrolle kann in Form einer kurzen schriftlichen Arbeit geschehen. Die Schüler erhalten (zu zweit) eine Reproduktion/ein Bild/ein Foto mit einer Mimikri-Situation.

Der Lehrer gibt einige Fragen dazu, etwa:

Was passiert hier, was hat das mit unserer Malerei zu tun, warum ist das Tier, der Mensch, der Gegenstand x schwer zu erkennen, welchen Grund mag das Tier, der

Mensch x gehabt haben, so unauffällig zu erscheinen ... (Fragen hier nur anskizziert.)

2. **Möglicher Ausblick (Transfer)**

Sich tarnen, unauffällig sein, sich anpassen — wie geschieht das im Alltag (Schule)? Wann? Warum?

Situationen im Spiel, im Unterricht, in der Pause.

Beispiel 1:

Verhalten in der Gruppe während einer Diskussion. Ein großer Teil der Schüler verhält sich (häufig) so:

Abwarten, sich nicht exponieren, keine Angriffe auf sich ziehen, kein Risiko der Blamage eingehen; abwarten, bis der Trend erkennbar ist; abwarten, was die anderen beschließen oder meinen.

Wie weit erklärlich, notwendig oder nicht notwendig?

Beispiel 2:

Kleidung und Frisur, äußeres Bild.

Fan-Gruppen, Clubs, Gangs sind oft gleichartig gekleidet (Leder, Maxi, Pelzstiefel o.ä.). Warum?

Bedeutet es etwas? Ist es denkbar, daß hier ein kurzgeschnittener, korrekt gekleideter, blankbeschuhter „in" wäre?

Oder: ein Chinese, ein Neger, in der Klasse — was würde das für die Klasse, was für den „anderen" bedeuten?

Mögliche Ausweitungen

Ich will das Gegenteil: auffallen, imponieren, erschrecken, im Mittelpunkt stehen ...

Wie könnte das aussehen?

Welche Situationen?

Wie im Bild darstellen? Umfeldveränderungen von Thema 1 (evtl. Materialkontraste etc.).

V **Zur Unterrichtsorganisation**

Zeitungen, Wassergläser, Borstenpinsel, Haarpinsel, Deckfarben, Leimfarbenweiß, Reißbretter/Heftzwecken.

Zeichenkohle.

In Reserve: Bildmaterial (Figuren — Tiere), Klebstoff.

Sammlung von Bildern mit Mimikri-Situationen.

Zeitaufwand

3 Doppelstunden.

6.1.12 *Unterrichtsbeispiel 12: Hosteß*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**
   Entwurf eines Kostüm passend zu einem noch näher zu erläuternden Image.
2. **Thema**
   Hosteß-Kostümentwurf
3. **Technik**
   Ausschneiden einer auf Pappe gezeichneten Modellfigur und Bekleben mit zugeschnittenen Stoffresten.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**
   Entwicklung von Sensibilität für Anmutungsqualitäten.·

   Entwicklung von Verständnis für den Zusammenhang von Form, Farbe und Material in Bezug auf Kleidung und Image.

   Fähigkeit, einen Weg zu finden, schrittweise etwas im Material zu verwirklichen, was entweder schon als Idee (Formvorstellung) fixiert ist oder sich beim Zusammensuchen des Materials und aus dem Arbeitsprozeß herausbildet.

   (Wechselbeziehung von Suchen, Finden, Denken und Fühlen.)
2. **Kenntnisse**
   Oberflächen unterscheiden und benennen; Stoffstrukturen unterscheiden und benennen; Stoff und Farbe untersuchen und genau fixieren nach: eingefärbt, bedruckt, farbig durchgewebt.
3. **Fertigkeiten**
   Menschen zeichnen (Modellpuppe).

   Stoffe passend zuschneiden, sauber verarbeiten (auf der Rückseite des Püppchens verkleben).

III **Planung und Verlauf**

1. **Gespräch über Hostessen**

   (Betreuerin, Begleiterin, Führerin in Ausstellungen, weibliche Person, die Auskünfte erteilt.)

   Gespräch z.B. über eine bayerische Hosteß für die olympischen Spiele: Wie müßte sie wirken? Sportlich? Bayerisch (Dirndlkleid) oder wie kann man bayerisch aussehen (Frage, ob nur die Folklore etwas über Landeszugehörigkeit aussagt).

   Müßte sie korrekt aussehen, fröhlich, streng? Müßte sie sehr auffällig sein oder unscheinbar? Alle angeschnittenen Fragekomplexe werden offengelassen und nicht verbindlich für die Lösung erklärt. Jeder kann das seiner Meinung nach beste daraus machen.
2. **Gesammelte Stoffe werden betrachtet**

   Tastwerte werden bestimmt wie: hart, weich, rauh, zart, krümelig.

   Stoffstrukturen werden bestimmt soweit möglich, Leinenbindung, Köperbindung, gewalzte Filze, Stoffmaterialien werden teils angesprochen:

   Seide, Leinen, Wolle, Synthetikfaser, Farbverarbeitung wird bestimmt: Bedruckt, mit farbigem Faden gewebt, eingefärbt etc.

   Anmutungsqualitäten werden mit inhaltlicher Assoziation verknüpft: Elegant, wie für ein Abendkleid, sportlich, für einen Après-Ski-Anzug etc.

   Welche Stoffe lassen sich kombinieren?

   Warum lassen sich gerade diese oder jene gut kombinieren?

   Guter frecher Kontrast, sanfter Kontrast, große Ähnlichkeit etc.

   Möglicherweise lassen sich hier die Begriffe homogen und heterogen gut einführen.

Jeder entscheidet sich für 2—3—4 Stoffreste, weiterer Tausch oder Nachwahl ist möglich.

3. **Die Figürchen werden in der Längenverabredung ca. 30 cm aufgezeichnet**

(Gegenseitige Korrekturhilfen, bis jeder sein Püppchen so gut wie möglich findet.)

Jeder schneidet sein Kostüm etwas größer zu als die gegebene Breite des Püppchens und klebt die Stoffteile auf dem Rücken der Puppe umgelegt fest, genäht werden sollte so wenig wie möglich, um Zeit zu sparen.

Einiges müßte genäht werden (Rock einkräuseln oder Ziersteppstiche etc.), Lehrerberatung.

4. **Die fertigen Kostüme auf größere Rückpappen aufmontiert allen sichtbar aufgebaut und besprochen**

Charakterisierung:

Emotionale Stufe: Ah, Oh, chic, nicht gut etc.

Anmutungsqualitäten: langweilig, tantig, zu elegant, jugendlich chic, korrekt etc.

Begründung der Anmutungsaussagen nach Kriterien wie:

Miteinander von Stoff und Form des Kostüms in Bezug auf das Thema.

Urteilsbildung (Zensieren) nach:

detaillierter Durchgestaltung und überzeugender Lösung in Bezug auf das Thema. (Immer mit Begründung) (Abstimmungsprofil nach Hofstätter könnte hier entscheiden, vgl. auch Polaritätsprofil im Unterrichtsbeispiel „Fotografieren neu gesehen" 6.3.2)

Möglich ist auch ein einfacher Abstimmungsentscheid per Fingererheben.

Zeitaufwand

3—4 Doppelstunden. (Die Puppe kann man zu Hause ausschneiden lassen, der Rest der Arbeit sollte in der Schule getan werden, denn die Mütter helfen zu weitgehend und häufig mit.)

6.1.13 *Unterrichtsbeispiel 13: Image*

I Unterrichtsgegenstand

Der Wirkungszusammenhang von vis./hapt. Objekten (Kleidung, Frisuren; Gesichter, die kosmetisch behandelt sind; Gebärden) und menschliches Verhalten, Empfinden, Erwarten und Urteilen. Der Begriff „nicht-verbale Kommunikation" steckt den weiteren Rahmen, in dem dieses Problem seinen Platz hat (s. V. 2 Lit.).

1. **Aufgabe**
   Absichtsvolles Herstellen und planmäßiges Verändern von „Image".

   Diese Aufgabe wird den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lehr-/Lernsituation angepaßt werden müssen.

   Folgendes Thema hat sich als Stimulus in Jahrgang 6 bewährt:

2. **Thema**
   „Die Masken eines Hochstaplers".

3. **Technik**
   Filzstifte, Ölkreiden, Papier DIN A 3 und Material: DIN A 4, Klebstoff oder Heftklammern.

II Lernziele

1. **Fähigkeiten**
   Der Schüler soll einen speziellen Ausschnitt der von Menschen gemachten Umwelt (Kleidung, Frisuren usw.) als „Mitteilung" gewahr werden können. Er soll visuelle „Mitteilungen" im Hinblick auf ihre Wirkung einschätzen können.

2. **Kenntnisse**
   Der Schüler soll einige der Mittel erkennen, die zum Herstellen vis. Mitteilungen gehören: Umfelder, Figurationen, Farbe. Er soll erkennen, daß menschliches Verhalten zusammenhängt mit vis. Objekten, die ihn umgeben und von Menschen gemacht sind. Erweiterung des Zeichenvorrates, Klärung und Bereicherung anschaulicher Vorstellungen von Kleidung und menschlicher Figur.

3. **Fertigkeiten**
   Der Schüler soll Handfertigkeit im anschaulichen Darstellen erwerben. Dazu gehört, daß er seinem Alter und seiner individuellen Besonderheit gemäß Ausdrücke für Einzelheiten von Kleidung und Aussehen entwickelt, auch die stoffliche Beschaffenheit dieser Dinge soll er bei der Darstellung in Betracht ziehen. Dabei geht es nicht um Imitation des Erscheinungsbildes, sondern um die Entwicklung eines Vorrates an unterschiedlichen Zeichen, die er zur Unterscheidung wahrgenommener Qualitäten einsetzen kann. Deshalb ist ein Angebot verschiedener Werkzeuge und Materialien angebracht und deren kombinierte Verwendung erlaubt.

III Unterrichtsverlauf

1. **Einführungsgespräch und Aufgabenstellung**
   Zeitungsmeldung „Vor einem Hochstapler wird gewarnt". Raffinierter Gauner prellte Hotel um 20 000,– DM. Herbert Parsunke alias Dr. Wilfried Herzog alias ... wieder an der Arbeit.

   Frage: Wie stellt ihr euch den Hochstapler vor?

   Entwerft ein Halbbild oder Ganzbild von ihm.

2. **Besprechung der Arbeiten**
   Einschätzen, Zuordnen, Erkennen von Bedeutung. Die fertigen Arbeiten werden nach einem allgemeineren und einem speziellen Gesichtspunkt betrachtet:

   Der allgemeinere ist:

   Originalität der Darstellung, Prägnanz der Darstellung, Umfang der Darstellung.

   Der speziellere ist:

   Wirkung des Dargestellten auf uns, Bedeutung des Dargestellten für uns, Mitteilungseigenart des Dargestellten.

Der spezielle Gesichtspunkt könnte mit folgender Frage verfolgt werden: Welcher „Hochstapler" macht den größten Eindruck auf euch?

Eine Reihe von Arbeiten wird unter dem Gesichtspunkt „machen Eindruck auf uns" zusammengestellt. Diese Auswahl kann durch eine Punktabstimmung erfolgen.

Für die Besprechung könnte folgender Fragenkatalog entwickelt werden: Warum machen diese Hochstapler Eindruck auf uns?

Ist die Wirkung eines Hochstaplers überall gleich?

Was muß ein Hochstapler alles bedenken, bevor er seinen Trick versucht?

Kennt ihr Personen, die sich berufsmäßig verkleiden?

Was unterscheidet den Schauspieler, Detektiv, das Fotomodell von einem Hochstapler?

Diese Fragen sollen zwei Aspekte des Unterrichtsgegenstandes beleuchten:

Einmal soll vermittelt werden, daß Kleidung, Aussehen usw. ihre Wirkung und ihre Bedeutung nicht aus sich selbst, sondern von Menschen haben, die damit umgehen.

Zum anderen soll vermittelt werden, daß Menschen solche Bedeutungen erlernen, daß sie gewohnheitsmäßig von bestimmten Erscheinungsbildern dieses oder jenes erwarten und sich in ihrem Verhalten, ihren Urteilen, ihren Empfindungen darauf einstellen, daß das Erwartete auch eintrifft. Eben dieser Zusammenhang ist dem Hochstapler nützlich.

Diese Sachverhalte werden allerdings nur auf eine dieser Altersstufe gemäße Weise durchschaut werden können. Die Erwartungen an das kognitive Ergebnis dieses Ansatzes sollten deshalb nicht groß sein.

Ergebnis der Besprechung

Hochstapler haben ein Äußeres, das sie absichtsvoll herrichten, je nach den Menschen, die sie betrügen wollen.

3. **Imageveränderung**

Erfindet mindestens 3 Verwandlungen für das Aussehen Eures Hochstaplers.

Spielregeln: Veränderungen sollen nur in der unteren oder oberen Gesichtshälfte vorgenommen werden. Die Veränderungen sollen auf einem neuen Bogen durchgeführt werden und erst probehalber auf den „alten Hochstapler" gelegt werden (s. Methodenhinweise). Bestimmt selbst, wie die neuen Hochstapler wirken sollen. Schreibt auf einen Zettel, wo, auf welche Personen er Eindruck machen soll. Erfindet Namen, die zu seinem Äußeren passen. Überprüft im Gespräch mit den Mitschülern, ob die beabsichtigte Wirkung erreicht ist. Während dieser Phase der Arbeit sind Artikulierungshilfen nötig. Die Schüler sollten dazu angehalten werden, das Erscheinungsbild möglichst vollständig zu realisieren. Dazu sind Einzelgespräche notwendig. Fragen: Was trägt ein „Sportwagenfahrer" alles? Aus was für einem Material könnten diese Handschuhe sein? Wie sahen im letzten Sommer die Sonnenbrillen der jungen Damen aus?

Der Anschauungsvorgang der Schüler kann durch Beobachtung der eigenen Kleidung oder der der Mitschüler aufgefüllt werden. Anlaß dazu bietet eine Zwischenbesprechung. Dabei sollte der Zusammenhang zwischen anschaulicher, übersichtlicher und detailreicher Darstellung und der Verständlichkeit und der Wirkung des Erscheinungsbildes besprochen werden. Motivierend wirkt dabei der Hinweis auf die Sorgfalt, mit der ein Hochstapler sein Äußeres herstellt.

4. **Beurteilung der Arbeiten**

Die Arbeiten werden nach folgenden Gesichtspunkten beurteilt:

— Welcher Hochstapler hat sein Aussehen am meisten verändert?

— Welches Aussehen hat am meisten Ähnlichkeit mit dem Typ, der angestrebt wurde?

— Wer hat die meisten unterschiedlichen Erscheinungsbilder erfunden?

Diese Beurteilung kann in kleinen Gruppen für eine jeweils begrenzte Zahl von Arbeiten vorgenommen werden. Die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppen werden dann im Plenum der Klasse vorgestellt und erörtert.

5. **Hausaufgabe**

Bittet Eltern, Geschwister oder andere Personen, eure Hochstapler nach Beruf, Automarke, Wohngegend in Hamburg, Ferienort usw. einzuschätzen. Laßt euch Namen erfinden. Haltet die Ergebnisse fest. Vergleicht sie mit euren eigenen Einschätzungen. Berichtet nächstens über eure Beobachtungen.

IV Methodenhinweise

1. **Zum Fachlernziel Kenntnisse**

Die Mittel, die zum Herstellen des Erscheinungsbildes der Hochstapler dienen, sind — außer den fabrikativen unter II 3 genannten Mitteln — in erster Linie Farbe, Umfelder, Figurationen, Appelle und Anmutungen. Von diesen Mitteln sollten die Schüler des Jahrgangs 6 von „Farbe" und „Umfelder" wenigstens eine Vorstellung haben, bevor dieses U'B' eingeführt wird. Das Mittel Figuration spielt als charakteristischer Umriß von Barttracht, Frisuren und Schnitt der Kleidung eine Rolle. Es ist nicht nötig, diesen Namen einzuführen, es genügt, wenn die Schüler beobachten, daß unter Umständen schon die Veränderung solcher Umrisse eine veränderte Einstellung zum Erscheinungsbild zur Folge haben kann. Ein wiederholt beobachtetes Beispiel ist die Veränderung des Umrisses „Hippie" zu einem glatzköpfigen „Kaufmann".

2. **Zur Realisierung der Veränderungen**

Voraussetzung der beobachtbaren Veränderung ist, daß der Grundbestand des Hochstaplerbildes als vergleichbares Drittes erhalten bleibt. Dieser Grundbestand wird im folgenden „Original" genannt.

Das Original wird in 3 (bzw. 2) Zonen eingeteilt

- Kopfbedeckung, Stirn, Augen
- Nase, Mund, Kinn
- Hals, Oberkörper

In jeder dieser Zonen sind Veränderungen zu finden. Unverändert bleibt dabei die Gesichtsform, die Lage von Augen, Nase, Mund in diesem Umfeld.

3. **Hilfen**

Das Original darf durchgepaust werden. Das geschieht entweder mit Kohlepapier oder indem man ein relativ transparentes Papier über das Original legt und den Grundbestand nachzeichnet.

Die Pause wird in 3 (2) Streifen entsprechend den 3 (2) Zonen geschnitten. Zunächst wird einer dieser Streifen über die entsprechende Zone des Originals gelegt. Jetzt sollen unter Beachtung des noch sichtbaren Teils des Originals auf diesem Streifen die Veränderungen des Erscheinungsbildes erfunden werden.

Dabei ist es wünschenswert, daß die Schüler Erfindungen der Mitschüler aufgreifen oder probehalber in das Umfeld ihres Bildes einfügen.

Ist einer dieser neuen Hochstapler fertig, wird der Streifen mit einer Heftzange oder mit Klebstoff an das Original geheftet, so daß er wie eine Buchseite darüberzuklappen ist.

Die Aufgabe, die Erfindungen in das Original zu integrieren, hat die Funktion bei der Erreichung des Lernziels: Sie veranlaßt die Schüler, vis./hapt. Eigenarten ihrer Mittel abzuschätzen und ihren Bedeutungscharakter wahrzunehmen.

Methodenabwandlung

Hochstapler spielen, Verkleiden, Erfinden kleiner Spielszenen, in denen die Spieler auf verändertes Aussehen einer Person mit verändertem Verhalten reagieren.

4. **Übertragung**

Zum Gegenstandsbereich:

Produkte aus Inseraten sammeln. Auch solche Gegenstände stapeln hoch. Wie versteht ihr diese Bedeutung?

Aufgabe: Zieht von einem Auto alles ab, was Eindruck macht. Zieht ein Auto an, so daß es Eindruck macht.

V **Unterrichtsorganisation**

1. **Zeitaufwand** 5 Doppelstunden
2. **Literatur**

Hofstätter, P. R.
Gruppendynamik, Reinbek 1957

Hofstätter, P. R.
Objektive Methoden zur Erfassung von Anmutungsqualitäten.
in: Exakte Ästhetik. Nr. 3/4, Frankfurt 1966

Noelle, E.
Umfragen in der Massengesellschaft. Reinbek 1963

Osgood, C. E.
Eine Entdeckungsreise in die Welt der Begriffe und Bedeutungen.
in: W. Schramm (Hrsg.)
Grundfragen der Kommunikationsforschung. München 1964

Haug, W. F.
Kritik der Warenästhetik. in: Kursbuch 20, 1970 und Edition Suhrkamp 1971

Strauss, A.
Spiegel und Masken, Theorie 2, Suhrkamp. Frankfurt 1968

Brock, B.
Flucht aus dem Flanell. Zeit-Magazin 1971

3. **Zitate aus der angegebenen Literatur:**

3.1 Strauss, A.
Spiegel und Masken. Theorie 2, Suhrkamp, Frankfurt 1968. S. 161:

Gruppenleben ist um Kommunikation organisiert. Kommunikation besteht nicht nur aus der Übertragung von Ideen aus dem Kopf einer Person in den einer anderen, sie bezeichnet gemeinsame Bedeutungen. „Gemeinsam" heißt mehr, als daß die Termini in weitgehend gleicher Weise gebraucht werden, so daß man sich gegenseitig versteht; es besagt auch, daß die Termini aus dem Gruppenhandeln entstehen und es ihrerseits ermöglichen.

Sprache, sagt Dewey,

zwingt ein Individuum, den Standpunkt anderer Individien einzunehmen und von einem Standpunkt aus zu beobachten und zu forschen, der ... ihnen als Teilnehmer oder „Parteien" in einer vereinigten Unternehmung gemeinsam ist ... Der physische Klang erhält seine Bedeutung in der und durch die Gemeinsamkeit des funktionalen Gebrauchs.

3.2 Brock, B.
Flucht aus dem Flanell. Zeit-Magazin 1971

Sich selbst auszustellen ist nur möglich, wenn die Formen, in denen man das tut, allgemein verstanden werden. Das heißt, daß diese Formen keine spontanen und willkürlichen Erfindungen sein dürfen. Kleidung erfüllt diese Forderung: denn Kleidung hat von jeher nicht nur vor Hitze und Kälte geschützt, sondern auch dazu gedient, gewünschte und ersehnte gesellschaftliche Beziehungsformen eindeutig darzustellen.

Die Verhaltensforschung zeigt jedenfalls, wie wesentlich nicht-sprachliche Kommunikation von den bloß umrißhaften Schemen abhängt, in welchen andere einen selber wahrnehmen:

„Modeschemen" etwa; mager und schlank sein; unabgehoben von der Umgebung zu sein; nur auf Widerruf und versuchsweise sich gestisch und mimisch auszudrücken, fördert immer noch die Überlebenschancen.

6.1.14 *Unterrichtsbeispiel 14: Grafik — Druck*

I **Unterrichtsgegenstand**

Linolschnitt als Beispiel für ein Hochdruckverfahren

1. **Aufgabe**

Herstellen und Drucken eines Linolschnittes mit 4(—5) gleichmäßigen Hell-Dunkel-Stufen (einschließlich Schwarz und Weiß).

2. **Thema**

freigestellt, solange die Bedingungen der Aufgabe (Spielregeln) erfüllt werden.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

Erfahrungen mit Materialverhalten

Umgehen mit den Problemen der Spiegelung und der Negativform, Erzeugung von Graustufen aus reinem Schwarzweiß.

2. **Kenntnisse**

Ablauf technischer Vorgänge

3. **Fertigkeiten**

Schneiden und Drucken

III **Planung und Verlauf**

1. **Einführung in den technischen Ablauf — Probedrucke**

Verteilen von Linolschneidefedern (Geißfuß und Riller) und kleinen Linolabschnitten (DIN A 6 und kleiner) zum freien Erproben. Was kann man mit den Werkzeugen machen? Wichtig!! Die Hand, die das Linolstück hält, gehört hinter das Messer und nicht davor!

Die Schüler, die zuerst fertig sind, bauen mehrere kleine Druckplätze auf: Glasplatten, Zeitungen als Unterlage unter die Glasplatte und unter die Linolstücke beim Einwalzen. (Jedesmal ein neues Stück, damit die Linolplatte nicht unterwärts beschmutzt wird.) Japanaqua, Walzen, Falzbeine, Umdruckpapier DIN A 4 und festes Packpapier in derselben Größe. Die Schüler drucken ihre erste Platte selbst, indem sie zuerst das Umdruckpapier, dann das Packpapier auf die eingefärbte Linolplatte legen und dann mit dem Falzbein durchreiben.

2. **Besprechung der Produkte**

Eine Reihe von Probedrucken wird gemeinsam besprochen und ausgewertet:

Die Drucke sind spiegelverkehrt.

Die Werkzeugspur ist hell in dunkel, statt wie gewohnt dunkel auf hell (z.B. Bleistift oder Filzschreiber).

Es druckt das, was stehen geblieben ist. Man erreicht also die eigentliche Form durch die Bearbeitung des Umfeldes.

Der Druck selbst ist nicht zufriedenstellend. Woran liegt das?

zu schwach?
zu wenig Farbe?
zu wenig Druck?
ungleichmäßig eingewalzt und/oder ungleichmäßig durchgerieben?
zu verschmiert?
zu viel Farbe?
nicht sorgfältig aufgelegt?

Die technischen Unzulänglichkeiten erledigen sich durch eine kurze Besprechung, wenn erst einmal die Fehlerquellen erkannt worden sind. Doch dürfen sie nicht vernachlässigt werden, weil die Schüler entmutigt sind, wenn sie nur einen unzulänglichen Druck von ihrer Platte erhalten.

3. **Die Aufgabenstellung**

Aus den Erfahrungen von der Umkehrung wird die Aufgabe entwickelt.

Es gibt beim Linolschnitt eigentlich nur zwei Töne: das weiße Papier und die schwarze, gedruckte Fläche. Um die Formen reicher zu machen, kann man „Grauflächen" einführen, d.h. gemusterte oder strukturierte Flächen, die aus der Federzeichnung schon bekannt sein können und die in ihrer optischen Gesamtwirkung eine bestimmte Grauwirkung haben. 2 (oder 3) solche Grauflächen sind zusammen mit Schwarz und Weiß ungefähr gleichmäßig groß auf der Fläche anzuordnen.

Diese Flächenaufteilung kann thematisch motiviert werden. Wie kann man Flächen benutzen, um etwas darzustellen? Beispiel: einen Kopf. Ein helles Gesicht mit etwas dunklerem Haar vor einem noch dunkleren Hintergrund mit ganz dunkler Kleidung. Oder: Ein Segelboot. Wobei Segel, Rumpf, Himmel und Wasser diese 4 Flächen repräsentieren können.

Oder: Ein Tier, bei dem die Fellstruktur, Rasen, Buschwerk und Himmel ebenfalls Möglichkeiten bieten, sich dieser 4 Flächen aus der Aufgabenstellung zu bedienen.

(Wenn 4 Töne nicht ausreichen sollten, kann man 5 nehmen.)

Diese Beispiele, die evtl. als Anregung gegeben werden können, zeigen, daß der Gegenstand der Darstellung beliebig ist. Unter diesem Gesichtspunkt können die Schüler hier ihre Selbständigkeit entfalten.

(Die Möglichkeit, die 4 [5] Flächen bei derselben Zeichnung auszutauschen und die Ergebnisse auf ihren verschiedenen Ausdruck zu untersuchen, wäre eine interessante Zwischenaufgabe.)

Der Vorteil des Druckes liegt in der Möglichkeit der Verfielfältigung. Das kann die Schüler dazu motivieren, für das Schneiden des Druckstockes (der dann erst einmal unveränderlich ist) vorher eine Skizze anzufertigen oder eine verhältnismäßig sorgfältige Vorzeichnung.

Vorzeichnung auf dem Linol mit Redisfeder und Tusche oder Filzschreiber.

4. **Zwischenbesprechung**

   Die Zwischenbesprechung soll an dieser Stelle ganz besonders auf die Frage eingehen: Was wollte ich? Was habe ich erreicht? Erst wenn die Zeichnung für den Schüler selbst zufriedenstellend ist (eine Vorzeichnung ist am meisten durch ihre Veränderbarkeit bestimmt) kann geschnitten werden.

   Für das Schneiden selbst ist zu beachten: möglichst kleine Federn (Geißfuß oder Riller), weil diese in ihrer Spurbreite den gewohnten Stiften und Federn entsprechen: Schnitte sind wie Striche.

   Wer fertig ist, kann seine Arbeit selbst mit dem Falzbein oder auf der Maschine drucken. Wenn beide Druckmöglichkeiten ausgenutzt werden, kann unnötiges Warten an der Presse vermieden werden.

5. **Beurteilung der ersten Abzüge vom Druckstock**

   Bist du auch wirklich mit deiner Arbeit selbst zufrieden oder kannst und willst du noch etwas verändern (nachschneiden)? Die Frage ist hier gut möglich, da der Druck, wenn er zum erstenmal vom Druckstock abgezogen wird, Überraschungen bringt und sehr fremd wirkt.

6. **Drucken einer Auflage**

   Fertigmachen der Platten und Drucken einer Auflage zum Verschenken. Beim endgültigen Druck besseres Papier benutzen (Ingres- oder Tiefdruckpapier). Die Vervielfältigung wirklich auskosten. Hierbei starke Kooperation in Gruppen an den einzelnen Druckplätzen.

7. **Abschlußbesprechung**

   Verteilen und allgemeines Besprechen der Arbeiten, wobei auf die gemeinsame Aufgabe (Umsetzung von Schwarz-Weiß in Grauflächen) und deren Möglichkeiten für die verschiedensten Themen eingegangen werden kann.

   Die Arbeit wird bei den Schülern verschieden lange dauern. Für die, die fertig

sind, kann die Zusatzaufgabe „Der Druckstock kann noch auf andere Weise reproduziert werden" gestellt werden.

IV **Methodenhinweise**

Heranziehen aller verfügbaren Schwarzweiß-Reproduktionen (die als solche gemeint sind! Also nicht SW-Reproduktionen von farbigen Bildern).

Schüler aus Zeitschriften Hochdrucke sammeln lassen. Das kann während der ganzen Arbeitszeit geschehen und nach und nach auf der Korkwand zusammengestellt werden.

V **Unterrichtsorganisation**

1. **Material**

   Linolabschnitte ca. 5 × 10 cm und ca. 15 × 25 cm

   Papier:
   Zeitungspapier, festes Packpapier, Umdruckpapier, Ingres- und/oder Tiefdruckpapier, evtl. Seidenpapier oder Japanpapier.

   Farbe:
   Japanaqua

   Walzen, Falzbeine, Linolschneidefedern, Glasplatten

2. **Zeitaufwand**

   5—6 Doppelstunden.

6.1.15 *Unterrichtsbeispiel 15: Experimentieren mit dem fertigen Druckstock (Zusatzaufgabe)*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**

Entdecken der Wirkungsmöglichkeiten von Druckverfahren mit einem fertigen Druckstock.

2. **Material/Technik**

Papiere: verschiedene Farben (weiß, schwarz, grau, farbig), verschiedene Saugfähigkeit und Glätte (Ingrespapier, Kunstdruckpapier, Umdruck- und Tiefdruckpapier, Packpapier, Pauspapier).

Farben: Buchdruckfarben, Japanaqua, Leim und Öl, Deckfarben.

Reinigungsmittel: Wasser, Terpentinersatz, Spezialreinigungsmittel (wie z.B. Böttcherin).

Werkzeuge: Walzen, Pinsel, Bürsten, Falzbeine, Lappen und Makulatur.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

Erweiterung der Erfahrung beim Drucken. Freies Verhalten einer gelernten Technik gegenüber. Verfügen über Auswahlprinzipien. Einübung von Variationsmöglichkeiten.

Sensibilisierung für Veränderung der Wirkung des Druckes bei der Veränderung von Material und Druckverfahren. Ästhetische Phänomene beschreiben und analysieren.

2. **Kenntnisse**

Wissen, wie man einen Arbeitsplatz übersichtlich einrichtet. Kenntnisse von Druckfarben, deren Verwendung sowie Einsatz des Druckverfahrens.

3. **Fertigkeiten**

Einwalzen, Abklatschen, Einfeuchten, Materialbehandlung, Einübung des Druckvorganges.

III **Planung und Verlauf**

Vorbemerkung: Dieses Unterrichtsbeispiel ist besonders für eine Gruppe von Schülern geeignet, die mit ihrer allgemeinen Aufgabe bereits fertig sind und die über den Rahmen des Fundamentums hinaus sich intensiver mit den Möglichkeiten des Druckes beschäftigen wollen.

Der technische Aufwand läßt nur eine verhältnismäßig kleine Gruppe zu.

1. Gruppengespräch: Was kann man mit einem sorgfältig hergestellten Druckstock noch alles machen? Muß man ein Ergebnis so akzeptieren oder kann man noch etwas verändern? Erläutern der Faktoren, die das Druckergebnis bestimmen:

Papier:
Farbe, Saugfähigkeit, Glätte, Behandlung (Grundierung, Anfeuchtungen)

Farbe:
Ein- oder Mehrfarbendruck, laufend-zäh, überleimt oder überfettet

Auftragsverfahren:
in der Presse, mit der Bürste, Hand oder Lappen

Arbeitsprozesse:
Wiederabdruck des noch feuchten Druckes auf ein neues Papier; leichtes Verschieben des Druckes bei einer anderen Farbe (Randlinien) eine Serie von Drucken auf einem großen Blatt bei Veränderung der Farbe; mit weißer Wasserfarbe auf festen Karton drucken, nach Trocknung mit Scribtol „überschwemmen", wieder trocknen lassen und absprengen (Absprengdruck); Weiterbehandlung der Drucke durch Bemalen.

Hier werden im Gespräch nur wenig Hinweise gegeben, die das Suchen der

Schüler nach „eigenen" Verfahren und neuen Abwandlungen den Abdruck auslösen.

2. **Aufgabenstellung**

Der Aufbau eines Arbeitsplatzes soll wiederum als Aufgabe gestellt werden und sich aus dem Ablauf des Arbeitsprozesses ergeben (s.o.). Die Erfahrungen, die bei vorhergehenden Druckaufgaben gesammelt worden sind, werden hierzu herangezogen: Arbeitsteilung muß abgesprochen werden (Papierbehandlung, Farbauftrag und Druckvorgang). Jeder Schüler übernimmt zu Anfang eine Tätigkeit. Danach Wechsel der Tätigkeiten, wobei die Bedingungen der Tätigkeiten dem Nachfolgenden erklärt werden. Es ist notwendig, daß die Arbeitsplätze immer so hinterlassen werden, daß eine neue Teilgruppe sie brauchbar vorfindet.

Die ersten Druckversuche der Schüler in kleineren Gruppen (3—4) machen lassen, wobei die Vielfalt des Materials gewährleistet sein muß. Der Lehrer beschränkt sich auf gelegentliche Ermutigungen.

3. **Zwischenbesprechung**

Die ersten Drucke der Schüler, die ausgelegt und besprochen werden. Die Beurteilungskriterien werden auf die Wirkungsmöglichkeiten des Materials beschränkt, wobei der Vergleich als Ausgangspunkt dient. Dabei Eingehen auf den Zusammenhang von Ursache und Wirkung, d.h. auf die Frage: Wie ist das gemacht?

Wenn sich bestimmte Ansätze und Absichten zeigen, ist eine Ermutigung zu einer systematischen Erweiterung in Reihen (mindestens 3—4 Blätter) oder der Versuch zu einer Umkehrung (z.B. dunkles statt helles, ganz trockenes statt ganz feuchtes Papier, fließende statt zähe Farbe oder umgekehrt) zu empfehlen.

Die Druckergebnisse werden wieder ausgelegt und besprochen. Hierbei sind Wirkungsweisen und deren Unterschiede genauer zu betrachten. Kriterien dieser Wirkungsmöglichkeiten müssen herausgearbeitet werden, um festzustellen, was durch Veränderung erreicht worden ist. Der Mitteilungscharakter von Farben und Druckverfahren soll eingeschätzt werden: verwaschen etc. Gegensatzpaare deutlich — undeutlich, zart — kraftvoll, lebhaft — ruhig können dabei helfen.

4. **Fortsetzung der experimentellen Arbeit**

Weiterbearbeitung gedruckter Arbeiten durch Überdrucke, Reihungen, Bemalen, Verfolgen und Herausarbeiten gewollter Wirkungen. Veränderung der Drucke durch Verstärkung erkannter Ziele.

Außerdem Beispiele suchen in allen bildlichen Medien (Grafik, Foto, Plakat, Inserat) nach ähnlichen Wirkungen.

Sammeln auf einer großen Tafel (evtl. als Hausaufgabe).

5. **Abschlußbesprechung**

Die eigenen Drucke und die mitgebrachten Bilder werden besprochen. Vergleich der Wirkungen in den verschiedenen Herstellungsverfahren: Wie ist das Verfließende hier und dort entstanden? Versuch, deutlich zu machen, daß der Mitteilungscharakter des Bildes durch Wirkungsweisen der Farben und Formen vermittelt ist.

IV **Methodenhinweise**

Erarbeitung der Einsicht, daß Wirkungen auch auf Herstellungsverfahren zurückzuführen sind. Erweiterung dieser Vorstellung durch die Tatsache, daß bestimmte Wirkungen in anderen Herstellungsverfahren andere Ursachen haben (z.B. Grafik — Foto).

V **Unterrichtsorganisation**

Zeitaufwand

3 Doppelstunden.

6.1.16 *Unterrichtsbeispiel 16: Schau-/Tastkiste*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**

Sammeln, zurichten, ordnen von Material unterschiedlicher haptischer Qualitäten

2. **Thema**

Tastkiste, Schaukiste, Musterkollektion

3. **Material/Technik**

Materialien aller Art (Grabbelkiste), Werkzeuge zum Zerkleinern und Zuschneiden, Kleber, Nägel, Schuhkartons, Eierkartons, Pralinenkartons.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

Sensibilisierung der Wahrnehmung bezügl. taktil-haptischer Materialqualitäten — unterscheiden, ordnen;

erste Erfahrung der Bedeutung des Umfeldes (Kontext) für die Wirkungen;

erste Erfahrungen, daß Aussagen über Materialanmutungen nur begrenzt allgemeingültig (oder weitgehend subjektiv), aber doch möglich und der Begründung bedürftig sind.

2. **Kenntnisse**

Wissen, daß die Tasterfahrung für die sinnliche Wahrnehmung von Objekten wesentlicher Bestandteil sein kann;

Benennen haptischer Qualitäten und ihrer Wirkungen;

Qualitäten: rauh, glatt, weich, hart usw.;

Wirkungen: objektive, physische: es kratzt, schneidet, schmiert;

subjektive (Anmutungen): wirkt kalt, sachlich, vornehm;

Beziehungen: gleich, ähnlich, gegensätzlich.

3. **Fertigkeiten**

Zurichten (demontieren, beschneiden);

Anordnen (nageln, kleben) von Materialien.

III **Planung/Verlauf**

1. Was sagt mir mein Auge über einen Gegenstand? Wie beschreibe ich diese Eindrücke?

Beschrieben wir ein einfaches Objekt, eine Glasmarmel, eine Streichholzschachtel.

Tafelanschrieb:

rund, kugelförmig, spiralförmig durchmustert mit grünen und roten Streifen, sonst durchsichtig, aus Glas.

Rechtwinklig, 3 verschieden große Flächen kommen je 2mal vor, Form länglich und etwas flach, beide Längsseiten sind dunkel (Anreibflächen), die Oberseite (Fläche) ist 3farbig bedruckt ...

Das Auge informiert über Farben, Linien, Hell und Dunkel, Form, Material.

Was erfahre ich „blindlings" von den Dingen?

Ein Schüler rät mit verbundenen Augen, beschreibt die ertasteten Eigenschaften, ein anderer schreibt sie an die Tafel.

Beschreibung könnte lauten:

„kantig, scharf, glatt, hart, unregelmäßig, klein ..." (für ein Stück Feuerstein);

„porös, leicht elastisch, hat kleine Löcher ..." (für einen Schwamm).

Vergleich der Aussagen über optisch und haptisch Wahrgenommenes: Das Auge berichtet nicht das gleiche wie der Tastsinn. Durch das Auge erfährt man mehr

Eigenschaften, aber über Material und Oberfläche berichtet der Tastsinn genauer.

Das Auge bestätigt uns später, was wir vorher durch Anfühlen, Berühren erfahren haben.

2. **Aufgabe: Materialsammlung**

Die Aufgabe, zu sammeln, was rauh, glatt, spitz, rund, stumpf, scharf ist (Anreiz: die Grabbelkiste des Kunsterziehers).

Es wird eine Fülle von Dingen und Materialien unterschiedlichster Art zusammengetragen.

3. **Besprechung der Sammlung**

Wie kann man Ordnung in dieses Durcheinander bringen? Wie sortieren? Vorschläge: Formgröße (scheidet aus)? Format? Farbe? Oberfläche, Material?

Das Gespräch bringt das Kriterium Tastwert, also auch Größe und Format. Das Material kann auf erwünschte Größen zugerichtet werden (brechen, schneiden, reißen usw.).

Ob sich die Farbe wohl verleugnen läßt, wenn wir die verschiedenen Sachen zusammenordnen wollen?

4. **Ordnen des Materials nach Kriterien**

Die Schüler treffen ihre Auswahl. Sie sammeln und tauschen sich eine „Reihe" oder ein „Feld" von Tastwerten zusammen.

Während des Anordnens und Befestigens entsteht der Wunsch nach Vereinheitlichung oder Unterscheidung einiger Materialien, die so, wie sie sind, nicht in die Reihe passen wollen. Farbe bzw. Oberfläche sollen z.T. also nachträglich geändert werden.

Hinweise/Hilfen: Lackieren, beizen, mit Tinten und Tuschen abtönen und einfärben, mit Raspel aufrauhen, glattschmirgeln ...

Zwischenaufgaben für schneller arbeitende Schüler:

Zweite Reihe mit anderem Grundmaterial, nach anderem Ordnungsprinzip machen; oder: Materialbild erfinden (Landkartenbild, Phantasiekostüm mit alten Textil- und Schmuckstoffen)

5. **Abschlußbesprechung**

Die fertigen Musterkollektionen werden ausgestellt, besprochen, bewertet. Die Schüler finden Gesichtspunkte:

1) „gut geordnet" (von einer Oberflächenart bis zu einer anderen gegensätzlichen. Oder reich differenziert innerhalb einer „Familie", die Größe der Einzelteile paßt gut zueinander, die Farben sind gut aufeinander abgestimmt).
2) Die Anzahl der verschiedenen Felder = Oberflächen.
3) Entsteht die Wirkung mehr durch Farbe oder durch Tastwerte?
4) Welches wirkt tatsächlich wie eine Kollektion? (Kollektion wofür?)

Dieses Unterrichtsgespräch ist zugleich Lernkontrolle: die Arbeiten der Schüler: sinnlich praktische Bewältigung — das Gespräch: Reflektionsvermögen, Fähigkeit der Verbalisierung.

IV Methodenhinweise

Zum Anordnen empfehlen sich große Eierkartons, Pralinenkästen, Schuhkartondeckel mit Pappstreifeneinteilung in gleiche Felder. Als thematischer Ansatz wird vorgeschlagen: Eine Schau- und Tastkiste mit einer ausgesuchten Kollektion von Materialien. („Kollektion": ironischer Hinweis auf Musterkoffer des Vertreters, man erwartet Kostbares, „Ausgesuchtes". Unser Material ist dagegen wertlos, Abfall. Wir machen etwas daraus!)

Es erweist sich als zweckmäßig, jedes Feld in gleicher Dichte zu bedecken. Kleine Dinge (z.B. Bohnen, Kieskörner) müssen also reichlich eingegeben werden. Erfahrungen für den Schüler: In der Massierung gleichartiger kleiner Dinge wird die haptisch-optische Erscheinung der Dinge interessanter als die gewohnte gegenständliche Bedeutung. Die Struktur des Ganzen wird mehr beachtet als der einzelne Gegenstand.

V **Unterrichtsorganisation**

Zeitaufwand:
ca. 3 Doppelstunden.

VI **Exkurs: Materialbewertung/Kleider**

Als Anschluß für Lehrgang „Hosteß" (Aufbau eines Image): Industrie und Werbung arbeiten mit relativ fest umrissenen, relativ stabilen Images von textilem Material. Diese Wertvorstellungen entsprechen teilweise den physischen Materialeigenschaften, zum Teil sind sie historisch stabilisiert, zum Teil werden sie durch Werbung und Konsum beeinflußt und verändert. Materialqualitäten von Stoffen sind ebenso wie Schnitt, Umfeld, Träger bedeutsam für die Erscheinung, den Eindruck, das Image, das die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft einander vermitteln bzw. von sich selbst aufbauen.

Seide:

weich, glatt, elastisch, durchsichtig, dünn

Häufige Bewertung: kostbar, luxuriös, sinnlich, feminin ...

Früher war „in Samt und Seide" = reich und vornehm

Leder, glattes:

dicht, fest, widerstandsfähig, schwer,

wenn Farbe dunkel: Assoziation Motorradfahrer, Polizei, Rocker.

Bewertung: männlich, verwegen, wetterhart ...

Kinder geraten durch Fernsehen, Kino, Einkaufen, Festlegung ihrer Kleidung z.B. durch Eltern bei bestimmten Anlässen bald in solche Imagefixierungen hinein. Das Bewußtmachen von solchen Anmutungsqualitäten von Material und Form (Mode) bereitet Kritikfähigkeit vor. Kleidung kann gesehen werden als ein Rollenkostüm, das der Erweckung und Bestätigung bestimmter Verhaltens- oder Statuserwartungen dient.

Unterrichtsbeispiel 17: Klappbild

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**

   Herstellen eines veränderbaren Bildes durch verschiedene Klappmöglichkeiten

2. **Thema**

   vom Schüler selbst zu finden

3. **Technik**

   Schneiden, Falten, Zeichnen

4. **Material**

   Zeichenkarton, Schere, Farbstifte

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

   Der Schüler soll zeigen, daß er durch Falten und Einschneiden des Kartons Klappsysteme entwickeln kann, die möglichst viele Einstellungen ermöglichen und haltbar sind.

   Der Schüler soll zeigen, daß er seine durch Klappen veränderte Situation zu einem neuen Zeichenzusammenhang durch Zeichnen ergänzen kann.

   Der Schüler muß solche Bildteilergänzungen finden können, daß sich alle Klappeinstellungen zu Bildzusammenhängen ergänzen (Fortsetzungen von Linien, Mustern, Farben bilden können).

   Der Schüler muß ein auf Veränderbarkeit hin angelegtes Thema finden können, z.B. eine sich verwandelnde Figur (Maskerade), eine Szene, die sich durch auf- bzw. abtretende Figuren verändern soll.

   Der Schüler soll durch verbale Äußerungen deutlich machen können, daß er den Wirkungsunterschied zwischen einem „fertigen" Bild und einem veränderbaren Bild verstanden hat: Ein auf Veränderbarkeit hin angelegtes Bild fordert im Unterschied zu einem „fertigen" Bild den Betrachter auf, bei der Wirkung des Bildes durch aktives Eingreifen (Klappen) mitzubestimmen.

2. **Kenntnisse**

   Bei falscher Schnittführung fällt das Gebilde auseinander: z.B. treffen zwei Schnitte von den Kartonbegrenzungen her aufeinander, so fällt die durch die Schnitte eingeschlossene Fläche heraus.

   Unklare Linien, Formen und Muster (gekritzelt) lenken von der beabsichtigten Wirkung des Bildes ab.

3. **Fertigkeiten**

   Funktionelles Schneiden und Falten (Umgang mit dem Material);

   Zeichnen eindeutiger Linien, Formen und Muster.

III **Beschreibung des Unterrichtsverlaufs**

1. **Unterrichtsgespräch vor Bildmaterial**

   Fragestellung: Wie könnte man ein Bild veränderbar machen?

2. **Realisation eines durch Klappen veränderbaren Bildes**

   Experimente mit Falten und Schneiden — Erfahrungen sammeln mit technischen Schwierigkeiten

   Gesichtspunkte bei der praktischen Arbeit:

   Erstellung eines funktionstüchtigen Klappsystems mit möglichst vielen Klappeinstellungen.

   Welche Themen könnten sich eignen?

   Ein auf Veränderbarkeit bzw. Bewegung hin angelegtes Thema: z.B. wachsende Pflanze, Wettlauf ...

Worauf ist zu achten, damit sich alle Bildteile ergänzen?

Es müssen Übergänge, Fortsetzungen, Anschlüsse für Linien, Umrisse, Muster und Farben gefunden werden.

Unterschied zwischen „fertigem" und veränderbarem Bild:

Der Betrachter kann im Unterschied zu einem „fertigen" Bild beim Zustandekommen der Bildwirkung unmittelbar mitbestimmen: die Reihenfolge und Kombinationen der Klappeneinstellungen.

IV **Methodenhinweise**

1. **Spielregeln**

Gesucht wird das Bild mit den meisten Klappmöglichkeiten und den überraschendsten Veränderungen.

2. **Schülerreaktion**

„Ich kann kein Klappsystem erfinden" „ich weiß kein Thema" — „bei mir lassen sich die Umrißlinien und Formen nicht fortsetzen"

3. **Lernhilfen**

Möglichkeit geben, Klappsystem unabhängig vom Bild auszuprobieren — Fehlerquellen besprechen.

Thementips geben unter Verweis auf die Forderung, möglichst überraschende Veränderungen zu bieten; — Ratschlag geben, mit einer ungeklappten Gesamteinstellung zu beginnen, und dann dieses Bild schrittweise zu verklappen. Auf diese Weise lassen sich die Linienfortsetzungen auf den Einzelklappen leichter bewerkstelligen.

4. **Korrekturschwerpunkte**

Läßt sich das Bild leicht und sicher klappen?

Wieviel Klappmöglichkeiten sind vorhanden?

Bietet das Thema Möglichkeiten zu Überraschungen, Bewegung, Veränderung (Originalität)?

Sind Anschlüsse und Vermittlungen von Bildteil zu Bildteil gelungen?

Sind Formen, Linien, Muster eindeutig gezeichnet, d.h. nicht gekritzelt?

Wieweit ist der Schüler in der Lage, sich zu dem Bild sachgerecht zu äußern?

V **Unterrichtsorganisation**

1. **Bereitstellen von Material**

2. **Hilfsmittel**

Geräte:
Wenn möglich, Episkop für die Besprechung

Literatur:
„Do it yourself-Kunst", Galerie Der Spiegel

3. **Zeitaufwand**

3—4 Doppelstunden.

6.1.18 *Unterrichtsbeispiel 18: Bildeinstellungen*

(siehe auch Politiklehrgang Werbung)

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**

   Es ist eine Bildreihe anzufertigen, in der aus einer Totalsicht (1. Bild) eine Halbtotal- oder Halbnah-, eine Nah-, eine Groß- und eine Detaileinstellung (Bild 2–6) durch schrittweise Vergrößerung eines Bildausschnittes zu entwickeln sind.

2. **Thema**

   Das Thema wird jedem Schüler freigestellt.

3. **Technik**

   Zeichnen

4. **Material**

   Zeichenkarton DIN A 3/4, Bleistift, Farbstifte

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

   Wirkungsmöglichkeiten der genannten Bildeinstellungen erkennen und beurteilen: Durch Bildausschnittvergrößerungen wird die Wirkung eines Bildes völlig verändert. Das, was vorher ein Detail war, kann zur Hauptsache werden.

2. **Kenntnisse**

   Erste Bekanntschaft mit der Möglichkeit, Wirkungen absichtsvoll zu erzeugen durch das Mittel der Bildeinstellungen.

   Wissen, daß es folgende Bildeinstellungen gibt: Total-, Halbtotal- (Halbnah-), Nah-, Groß- und Detaileinstellung.

   Wissen, daß diese Bildeinstellungen aus dem Bereich der Fotografie und des Films kommen.

3. **Fertigkeiten**

   Mit Zeichenmaterialien und Werkzeugen sachgerecht umgehen können.

   Einen Bildausschnitt auf ein anderes Blatt übertragen können.

III **Planung und Verlauf**

1. **Einführungsgespräch**

   Das Bild als Träger einer Mitteilung

   Ein Bild kann die Aufgabe haben, eine Mitteilung zu machen oder eine Wirkung auszulösen: z.B. Bewunderung, schockieren, nachdenklich machen, belustigen.

   Der Mitteilungsgegenstand

   Man will z.B. eine Mitteilung machen über das Aussehen eines besonders gearteten Türdrückers an einer bestimmten Tür eines bestimmten Hauses in einer bestimmten Stadt. Worauf muß bei der Anfertigung des Bildes geachtet werden?

   Das Hauptinteresse, hier der Türdrücker, muß auf dem Bild der Hauptmitteilungsgegenstand sein. Alles, was von ihm ablenken könnte, muß vermieden werden. Um alles über den Türdrücker erfahrbar zu machen, muß dieser möglichst groß gebracht werden. Es wäre für die beabsichtigte Mitteilung ungünstig, die ganze Tür, noch ungünstiger das Haus, die Umgebung des Hauses oder ein Übersichtsbild über das ganze Land zu geben. Der Türdrücker wäre nicht mehr zu entdecken.

   Abstrahierung des Problems

   Je mehr Gegenstände auf einem Bild vorhanden sind, desto kleiner werden diese Gegenstände und desto weniger ist ein Hauptmitteilungsgegenstand auszumachen. Je weniger Gegenstände vorhanden sind, desto größer können diese

Gegenstände werden, desto mehr erhalten sie Bedeutung als Mitteilungsgegenstand.

Die Bildeinstellungen

Das Problem wird in Beziehung zu Foto, Film oder Werbung gebracht: z.B. Werbung bildet das Produkt oft ganz groß ab. Mit welcher Absicht? — Durch die „Größe" wird das Produkt dem Betrachter „nahe" gebracht — auf den Leib gerückt (Hinweis auf die Fernsehwerbung).

Das Produkt wirkt suggestiver, es ist „zum Anfassen nahe". Das Produkt würde dagegen unauffälliger und ferner wirken, wenn man seine ganze (totale) räumliche Umgebung mitzeigen würde. Daraus folgt Einführung der Bildeinstellungen: Total-, Halbtotal- oder Halbnah-, Nah-, Groß- und Detaileinstellung als Begriffe aus der Fotografie und dem Film.

2. **Aufgabenstellung**

Es ist eine Bilderreihe anzufertigen, bei der das erste Bild eine Totaleinstellung und das letzte Bild eine Detaileinstellung ist. Jedes folgende Bild greift einen Teil des „Vor"bildes heraus und vergrößert ihn auf das Bildformat (alle Bilder haben dasselbe Format).

Das Thema ist jedem Schüler freigestellt.

3. **Abschlußbesprechung**

Es sollte die sich verändernde Wirkung innerhalb der Bildreihen und die Ausführung besprochen werden. Weitere Gesichtspunkte siehe unter Korrekturschwerpunkte.

IV **Methodenhinweise**

1. **Spielregeln**

Es sind 6 Bilder von Total- bis Detaileinstellung anzufertigen, wobei jedes folgende Bild aus dem vorherigen entwickelt werden muß; d.h. alles, was auf dem folgenden Bild zu sehen ist, muß bereits auf dem vorigen Bild als Bildteil zu sehen sein.

Keine zu großen Sprünge zwischen den einzelnen Einstellungen.

Alle Bilder haben dasselbe Format.

2. **Beobachtete Schülerreaktionen**

Einige Schüler machen zwischen den Bildeinstellungen zu große Sprünge.

Oft Schwierigkeiten, von „Viel" zu „Groß" umzudenken: d.h. man schätzt z.B. die Totale für „größer" ein, als die Halbtotale, weil auf der Totalen mehr Gegenstände vorhanden sind als auf der Halbtotalen.

Schwierigkeiten bei der Übertragung des Ausschnittes: oft zu ungenau oder kein Bezug zum „Vor"bild.

3. **Lernhilfen**

In Einzel- und Gruppengesprächen das Verhältnis von Bildbegrenzung und Menge der Gegenstände besprechen: Je mehr Gegenstände innerhalb der Bildbegrenzungen untergebracht werden sollen, desto kleiner müssen sie sein. Je weniger Gegenstände aber „hineinpassen" sollen, desto mehr Platz kann der einzelne Gegenstand in Bezug auf seine Größenausdehnung beanspruchen (die Negativformen mit eingeschlossen). — Die Gegenstände wirken bedeutsam, weil sie „näher" gerückt sind.

Bei Übertragungsschwierigkeiten stets mit dem „Vor"bild vergleichen. Evtl. zu einem Papier„sucher" (Passepartout), der kleiner als das Bildformat sein muß, raten. Mit Hilfe des Suchers wird der gewünschte Bildausschnitt abgegrenzt und ist somit leichter zu übertragen.

4. **Korrekturschwerpunkte**

Ist der schrittweise Verlauf der Bildeinstellungen ablesbar? Wie aufwendig, d.h. detailreich ist das Thema in der Totalen? Wurden bei der Vergrößerung eines

Bildausschnittes neue, durch die Vergrößerung begründete Details erfunden? (Z.B. Maserung oder interessantes Muster auf einer Haustür, das man in der Totalen noch nicht sehen konnte.) Fehlt die Erfindung solcher neuen Details, warum wurde dann gerade dieser Ausschnitt gewählt? — Der Betrachter ist enttäuscht.

(Aufgabenübergreifend) Wie eindeutig, d.h. absichtsvoll ist gezeichnet worden? (Klare Entscheidungen in Bezug auf Formenbegrenzungen, wie weit sind Details durchgezeichnet worden?)

5. **Ausweitung und Übertragung**

Besprechung von Werbung in Bezug auf das „Heranholen" des Produkts, um über dieses suggestive Mitteilungen zu machen.

Einführung der Unterrichtseinheit „Bildergeschichten" (6.1.4).

V **Unterrichtsorganisation**

1. **Hilfsmittel**

Jeder Schüler sollte angehalten werden, auf jedes Blatt seinen Namen zu schreiben und diese in eine Mappe (gefalteter Zeichenkarton) mit Namen zu sammeln.

2. **Zeitaufwand**

4—5 Doppelstunden.

6.2 Unterrichtsbeispiele für die Jahrgänge 7 und 8

6.2.1 *Unterrichtsbeispiel 1: Schallplattenhülle*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**

   Gestaltung einer Schallplattenhülle

2. **Thema**

   Beat-Musik und ihre Verpackung

3. **Technik:**

   (Nach Wahl und Vorarbeit) Deckenfarbenmalerei, Zeichnung, Collage, Foto, Montage

4. **Material**

   Entsprechend den zur Wahl gestellten Techniken.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

   Die Schüler sollen verstehen, daß Schallplattenhüllen als Verpackung für Musik dienen und zum Kauf der Ware anregen sollen.

   Sie sollen eine Technik wählen, in der sich ihr Entwurf am wirkungsvollsten realisieren läßt.

   Die Schüler sollen Entsprechungen oder Gegensätze in den Bild- und Toninformationen (Musik, Text) erkennen und beschreiben können.

2. **Kenntnisse**

   Die Schüler sollen wissen, daß durch gefühlsmäßige Anteilnahme der Zielgruppe (Jugendliche) und durch Beeinflussung von Einstellungen (z.B.: Stil der Gruppe gefällt nicht, schon schlechte Aufnahmen gehört) der Verkauf erleichtert wird.

   Die Schüler sollen wissen, daß bei entschlossenen Käufern bekannte Titel, Bands oder Sänger die Wahl der Platte bestimmen. Sie sollen erkennen, daß sich unentschlossene Käufer leicht von der Hülle beeinflussen lassen.

   Die Schüler sollen feststellen, daß die Plattenhülle durch die Art der Gliederung, der Form- und Farbgebung und durch die Wahl der Gegenstände auffällt.

   Sie sollen erkennen, daß originelle und überraschende Zusammenstellungen oder Ausschnitte eine Hülle auffällig machen.

   Die Schüler sollen folgende Kriterien, die Weg und Ziel der Werbung umschreiben, kennen und erläutern:

   A — attention:

   Aufmerksamkeit wird beansprucht durch Signalwirkung, Farbe, Form, originelle Bildideen, einprägsame Titel oder Namen.

   I — interest:

   Die Verpackung soll angenehm und anziehend auf den Betrachter wirken.

   D — desire:

   Es soll der Wunsch geweckt werden, die Ware näher kennenzulernen. Angenehme Assoziationen oder Erinnerungen sollen sich einstellen. Schlüsselreize werden ausgenutzt.

   A — action:

   Es wird zum Handeln im Sinne der Werbung aufgefordert: mitmachen, kaufen, dabeisein.

   Die Schüler sollen Werbeträger, Werbemittel und fabrikative Mittel unterscheiden und Beispiele nennen können.

   Werbeträger:

   Z.B. TV, Rundfunk, Illustrierte, Prospekte, Außenwerbung, Kinos.

Werbemittel:

Z.B. Plattenhüllen, Plakate, Werbeseiten, Hitparaden, Musiktips in Zeitungen.

Fabr. Mittel:

Z.B. Foto, Film, Grafik, Text, Ton.

Die Schüler sollen wissen, daß hinter dem „Starrummel" eine koordinierte Planung steht — mit dem Ziel, den Star populär zu machen, ihn im Gespräch zu halten und den Umsatz zu steigern.

Die Schüler sollen wissen, daß Werbung auch ein wesentlicher betriebswirtschaftlicher Faktor ist und ihre Wirksamkeit an Erhaltung und Erhöhung des Umsatzes gemessen wird.

3. **Fertigkeiten**

Die Schüler sollen einen Entwurf in eine Reinzeichnung umsetzen, ggf. Fotoarbeiten vergrößern oder ein Dia herstellen. Die Schüler sollen sich zur Bildinformation von Plattenhüllen äußern.

Sie sollen den Zeichenbestand beschreiben (z.B.: zackige Formen, schräge Buchstaben, Schwarzweißkontrast), die Bedeutung der Zeichen klären (z.B.: Wolken, Gesichter, Name und Gruppe) und die Wirkung der Zeichen beschreiben (z.B.: bunt, lustig, poppig, düster).

III **Kurzbeschreibung des Verlaufs**

1. **Einführungsgespräch und Demonstration**

In einem Kasten aufgereiht stehen Single-Platten mit Hüllen.

Zwei oder drei Schüler kommen nacheinander nach vorn und spielen vor, wie sie im Kaufhaus Platten aussuchen.

Sie spielen ihre Platte kurz an.

Ein Wechselgespräch über das Verhalten der Schüler schließt sich an.

Fragestellungen:

Nach welchen Gesichtspunkten hast du gewählt?

Wie kommst Du auf diesen Titel, diese Musik, diesen Sänger?

Woher kennst Du den Star oder das Stück?

Wie würde der Vater, die Schwester auswählen, wenn sie eine Platte verschenken wollen? Wie werden Platten bekannt gemacht? Woran liegt es, daß Eltern nicht so über Beattitel und Gruppen Bescheid wissen?

Aussagen zum vermuteten und beobachteten Kaufverhalten.

Erwartungen:

Ein Teil der Schüler wählt gezielt aus

weil die Musik bekannt (gut) ist,

weil die Band oder der Sänger bekannt (gut) ist,

weil die Platte empfohlen wurde.

Unentschlossene Käufer und solche, die mal etwas Neues hören wollen, wählen eine Platte

weil der Verkäufer dazu rät,

weil die Hülle gefällt und Interesse am Inhalt weckt.

Tafelanschrift mit Stichwörtern.
Sammlung von Aussagen zu Werbeträgern, Werbemitteln und Fabrikativen Mitteln. Begriffe wie genannt.

Der Lehrer nimmt zwei Plattenhüllen aus dem Kasten und stellt sie auf die Tafelleiste. Auswahlgesichtspunkt:

Unterschiede in der Aufmachung, wie

Grauwerte — grelle Farben,

übersichtliche Gliederung — unübersichtliche Vielfalt;

andere Unterschiede:

statischer Aufbau – starke Bewegung,

fotografische Wiedergabe – grafische Bearbeitung.

Die Schüler äußern sich zum Zeichenbestand, stellen auffällige Bildteile und originelle Zusammenstellungen fest, nennen Anmutungsqualitäten (z.B. Hülle sieht wild aus, Gegenstände sind aus dem Wilden Westen, Beleuchtung ist geisterhaft).

Der Lehrer notiert Stichwörter über der entsprechenden Hülle an der Tafel.

Der Lehrer spielt beide Platten vor. Die Schüler versuchen eine Zuordnung der Musik zu den Hüllen, charakterisieren die Musik (wild, laut, viel Rhythmus, exotisch).

Feststellungen zur unterschiedlichen Auffälligkeit der beiden Hüllen:

auffällige Farben,

auffallende Schrift, verwischte Schrift,

überraschende Zusammenstellungen, Farbeffekte, Beleuchtung in unnatürlichen Farben,

Gags, wichtige Titel.

Außerdem erste Feststellungen zur Übereinstimmung (ggf. auch zum Auseinandergehen) von Bild und Musik:

Musik findet ihre Entsprechung in Farbgebung, Bildzusammenstellung und Schrift, z.B. durch den Rhythmus ihrer Gliederung.

2. **Aufgabenstellung**

Der Lehrer spielt eine ältere, unbekannte Rockplatte vor.

Aufgabe:

Für die Platte soll eine Hülle entworfen werden, die bei Jugendlichen Interesse weckt und besonders auffällig ist. Die Hülle könnte dazu dienen, die alte Nummer wieder auf den Markt zu bringen.

Andere Ansätze:

Eine Platte mit älterer Unterhaltungsmusik, ein verjazztes klassisches Stück, Stimmungsmusik.

Die Schüler stellen eine Arbeitsreihe her. Der Lehrer berät die Schüler bei der Wahl der Technik. Es erfolgen Zwischenbesprechungen mit Gruppen, die ähnliche Techniken wählen.

3. **Besprechung der Schülerarbeiten**

Präsentation von vier Schülerarbeiten, Gesichtspunkte für die Auswahl: Unterschiedliche Techniken, verschiedene Motive, Gags, Auffälligkeit der Hüllen.

Fragestellung für das Gespräch:

Welche Hülle fällt besonders ins Auge?

Welche Hülle ist originell?

Welche Wirkung haben die Hüllen?

Werden junge Leute davon angesprochen?

Der Lehrer weist auf die AIDA-Formel hin. Tafelnotiz. Schüler übertragen sie auf die Beispiele, die besonders auffällig sind.

Anschließend suchen die Schüler unter allen Hüllen diejenigen aus, die am auffälligsten sind und sich durch überraschende Einfälle auszeichnen.

Alle Beispiele werden durch Abstimmung in eine Rangreihe gebracht, in der die auffälligste Lösung den Platz 1 erhält.

Der Lehrer spielt die Rock-Platte noch einmal vor. Die Schüler äußern sich kritisch zur Art der Musik und zu den Hüllen. Sie vergleichen ihre Entwürfe mit der Originalhülle und vermissen die technische Perfektion ihrer Entwürfe. Der

Lehrer weist auf die notwendige Umsetzung in Offset- oder Siebdruckvorlagen hin.

4. **Abschlußgespräch über Schallplattenhüllen unter wirtschaftlichen Aspekten**

Der Lehrer präsentiert nebeneinander Singles und Langspielplatten.

Schüler äußern sich frei dazu, stellen fest, daß große Hüllen aufwendiger aussehen, aus besserem Material sind. Der Sachverhalt wird im Gruppengespräch untersucht.

Gesichtspunkte für die Diskussion:

Finanzielle Investitionen bei Langspielplatten sind größer;

große Hüllen gibt es für Langspielplatten, die mit bekannten, eingeführten Stars produziert werden;

die Langspielplatte als Status-Symbol für junge Sänger und neue Gruppen;

das Absatzrisiko bei weniger bekannten Sängern;

LPs haben den größeren Werbeanteil, die Werbeträger dienen der Einführung von Titeln und Sängern;

die Werbung durch Plattenfirmen als finanzielle Stütze oder als Programmbestandteil bei den Werbeträgern.

Schüler weisen einige Punkte in „POP" nach.

Einblick in den Starrummel und seine wirtschaftlichen Aspekte. Erkennen der Abhängigkeit von Werbeaufwand und Umsatz. Nachweis des „Starrummels" in einer Zeitschrift.

IV **Methodenhinweise**

1. Die Aufgabenstellung gibt die Möglichkeit zu Gruppenarbeiten. Eine Aufteilung der Arbeitsschritte und Absprachen über einen Bildzusammenhang, z.B. bei Fotomontage oder Collagen, werden gewünscht, weil sie die kritische Distanz zum Ergebnis fördern und die Auseinandersetzung über die bestmögliche Bildwirkung anbahnen.

   Die Schüler wählen geeignete Skizzen aus ihrer Arbeitsreihe aus und entwickeln gemeinsam ein Konzept.

   Dabei werden auch einzelne Entwürfe in unterschiedlichen Techniken und Variationen des Motivs ausgeführt.

   Die Einbeziehung von Fotoarbeiten (z.B. das Herstellen eines Dias oder einer Vergrößerung für eine Montage) ist nur möglich, wenn eine Dunkelkammerausrüstung vorhanden ist und ein Lehrer mit einer kleinen Gruppe die Arbeiten übernimmt. Die Schüler sollten dann Erfahrungen im Bereich Fotografieren mitbringen (vgl. dazu Kurs Fotoreportage).

   Schallplatten und Pop-Zeitschriften sollen zwei bis drei Tage vor der Stunde mitgebracht werden, damit der Lehrer einen Überblick über das Material erhält und ggf. selber Platten mitbringen kann.

2. **Erweiterungen**

2.1 Übertragung auf einen Bucheinband.

Ein Lesebuch oder -heft aus dem veralteten Bestand der Bücherei soll mit einem auffallenden Einband versehen werden, der auch bei Jugendlichen Interesse am Inhalt weckt, z.B. für „Rummelpottlaufen", „Pole Poppenspäler", eine alte „Kogge" oder „Silberfracht".

Ein Comic-Heft wie „Asterix" soll so eingebunden werden, daß es wie ein „wertvolles, kostbares" Buch wirkt.

Aufwertung durch Veränderung der Anmutungsqualität.

2.2 Analyse von Plakaten nach den vermittelten Kriterien der AIDA-Formel, z.B. Sommerwerbung für ein Erfrischungsgetränk.

Praktische Arbeit:

Entwurf eines Plakates für die Werbung im Winter. Danach Vergleich der Entwürfe mit dem Plakat der Getränkefirma. Werbeaktion für ein Schulfest oder Stufen-Treffen mit Plakaten und Informationsveranstaltungen der SV.

Aufstellen eines Zeitplanes, einer Kostenrechnung und Bedarfsfeststellung für Plakate. Wahl einer angemessenen Vervielfältigungstechnik. Drucken der Plakate.

Untersuchung einer Werbeaktion (Promotion) für einen neu anlaufenden Spielfilm, ein neu herausgegebenes Buch oder einen Platten-Hit.

Klärung der beteiligten Werbeträger und Werbemittel.

Erkennen der Zusammenhänge zwischen Bildberichten, Auftritten in Funk und Fernsehen, Plakataktionen und Notierungen in Musiktips, Hitparaden oder Best-seller-Listen.

2.3 Übertragung auf den Bereich Schaufenstergestaltung.
Vgl. dazu das Unterrichtsbeispiel „Schaufenstergestaltung/Werbung".

V Unterrichtsorganisation

Einführung:

15 bis 20 Singles werden von den Schülern mitgebracht;

3 vom Lehrer ausgewählte Platten,

1 Schublade als Plattenständer,

1 Plattenspieler.

Praktische Arbeit:

1. Doppelstunde

Skizzenpapier, Zeichengerät, Farbkästen, alte Illustrierte u.a. Arbeitsmaterial.

Ab 2. Doppelstunde:

Material für Reinzeichnungen nach Bedarf, ggf. Druck-Geräte, Druckpapier, Spezialfarben, Reinigungs- und Lösungsmittel.

Auswertung:

Schülerarbeiten, 1 Plattenspieler, die Single-Platte der Einführung, 15 bis 20 Singles und Langspielplatten (werden von Schülern mitgebracht), einige Pop-Zeitschriften der Schüler.

Literatur:

Birkner
Siebdruck auf Papier und Stoff, Ravensburg 61

Braun-Feldweg
Normen und Formen industrieller Produktion, Ravensburg 1854

Benjamin
Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt 1968

Fletcher
u.a. Grafic design, Maier Ravensburg

Haug
Zur Kritik der Warenästhetik — Kursbuch 20, 1970

Merz
Materialbilder und Objekte im Kunstunterricht, Ravensburg 1971

Schramm
Grundfragen der Kommunikationsforschung, München 1968

Zeitaufwand

4 bis 6 Doppelstunden je nach Wahl der Technik.

Für Gruppen, die ihre Aufgabe früher abschließen, werden Zusatzaufgaben notwendig. Vgl. dazu IV. 2 Erweiterungen.

VI Anhang

Bezugsquellen für Posters und Plakate:

Poster-Verlag, 8 München 23, Herzogstr. 65

Deutsche Bundesbahn, Werbeabteilung Altona

Hamburg Hochbahn AG, Werbeabteilung Hellbrookstraße

Hamburger Verkehrsmittelwerbung, Falkenried

Hamburger Außenwerbung

6.2.2 *Unterrichtsbeispiel: Bilderwitz*

I Unterrichtsgegenstand

1. Thema

Wir machen Bilderwitze

2. Vorbemerkung

Es handelt sich um eine Aufgabenreihe, die aus vier Abschnitten besteht.

Hier sind die Abschnitte als aufeinander aufbauend beschrieben worden. Sie können aber auch einzeln behandelt werden.

Der Übersichtlichkeit wegen werden die Lernziele einmal im Zusammenhang der Aufgabenreihe vorangestellt.

Angaben zu Material und Technik werden jeweils vor den Aufgabenabschnitten gemacht.

II Lernziele

1. Fähigkeiten

Der Schüler soll in seinen visuellen und verbalen Äußerungen zeigen, daß er zu folgendem fähig ist:

- Erkennen, daß ein Witz entstehen kann durch Verfremdung von Personen, Sachen und Situationen. D.h. etwas Vertrautes oder Bekanntes erhält einen überraschenden und ungewöhnlichen Sinn durch Hinzufügen, Weglassen oder Kombinieren. Erwartetes tritt nicht ein.
- Erkennen, daß ein Witz durch Übertreibung entstehen kann. D.h. kennzeichnende Eigenschaften von Personen, Sachen und Situationen können durch Übertreibung „bloßgestellt" werden. Solche Bloßstellung kann als komisch empfunden werden.

  Beispiel: Karrikatur, Kabarett.
- Witze sind nur verstehbar, wenn man etwas über die Personen, Sachen und Situationen weiß, auf die die Witze anspielen, d.h. der Schüler soll erkennen, daß die Wirkung von Witzen auf der Veränderung von Bedeutungen beruhen kann, die wir gewohnt sind, den Personen, Sachen und Situationen zuzuordnen.
- Der Schüler soll zu vorgegebenen Bildzeichen andere Bedeutungszusammenhänge assoziieren.
- Der Schüler soll Bilderwitze im genannten Sinne beurteilen, beschreiben und selbst herstellen können. Dabei soll er selbst Verfahren erfinden und kennenlernen, mit denen Bilderwitze hergestellt werden können (vgl. die Aufgabenabschnitte).
- Der Schüler soll Bildteile isolieren und in andere Bild- und Bedeutungszusammenhänge einordnen.

2. Kenntnisse

- Der Schüler soll wissen, daß die Wirkung von Witzen (Pointe) aus Verfremdung und Übertreibung entstehen kann.
- Der Schüler soll die in den Aufgabenabschnitten gefundenen oder behandelten Verfahren zur Herstellung von Bilderwitzen kennen.
- Der Schüler soll wissen, daß technisch unpräziser Einsatz der fabrikativen Mittel (z.B. Kritzeln statt Zeichnung, undeutliches Schreiben, unpräzises Schneiden und Kleben) von der Pointe des Witzes ablenken kann.

3. Fertigkeiten

Der Schüler soll den Aufgabenabschnitten entsprechend fabrikative Operationen wie Zeichnen, Schreiben, Kollagieren, Herauspausen präzise ausführen können.

III Die Aufgabenabschnitte

1. Witze aus Bildern

1.1 Unterrichtsgegenstand

Thema

Wie kann man aus vorgegebenen Bildern Bilderwitze machen?

Aufgabe

Die Schüler sollen selbst verschiedene Verfahren finden, mit denen vorgefundene Bilder zu Bilderwitzen umgewandelt werden können.

Material

Bilder aller Art: Illustriertenfotos, Kunstabbildungen, Werbeinserate, Schüler-Zeichnungen usw.

Schreib- und Zeichenmaterial, Scheren, Klebstoff, Zeichenkarton

Verlauf

— Nur als Vorschlag gemeint —

1.2 Einführungsgespräch

Herstellung eines Interessenbezuges. Ein Bild wird besprochen, das eine reale Situation zeigen sollte, in der Personen der Situation entsprechend handeln oder verweilen, z.B. Kunstdruck P. Cezanne „Knabe mit roter Weste" (Kunstkreis Freudenstadt): Knabe sitzt am Tisch, stützt seinen linken Arm auf der Tischplatte ab. Sein Kopf ruht in der linken Hand. Sein rechter Arm liegt entspannt, leicht angewinkelt auf seinem rechten Bein. Der Knabe blickt verträumt, versonnen. Vor ihm liegt ein weißer Papierbogen ...

Die Schüler beschreiben die abgebildete Situation und das Verhalten der Person(en).

Es werden Spekulationen über die Situation, in der der Knabe sich befindet, angestellt: woran denkt er, wie mag er sich fühlen ...? Durch Fragen dieser Art werden die Schüler angeregt, in das zunächst „unverdächtig" erscheinende Verhältnis zwischen der abgebildeten Situation und dem Verhalten des Knaben eine Diskrepanz hineinzukonstruieren. D.h. sie isolieren Details des Personenverhaltens (Gesichtsausdruck, Gesten) und der umgebenden Situation (z.B. das weiße Papier) und versuchen diese Details als Zeichen so zu interpretieren, daß neue Bedeutungszusammenhänge entstehen.

Beispiel: das Bild könnte heißen: „Ich habe keine Lust — ich schreibe diese Testarbeit nicht mit."

Die Schüler unterschieben dem Personenverhalten eine neue Bedeutung. Sie sehen Vorgegebenes neu.

Als Verstärkung dieses ersten Ansatzes könnte als Aufgabe gestellt werden: Erfindet eine Unterschrift für das Bild, die dem Bild eine völlig andere Bedeutung gibt als die vorgegebene. Die Beiträge werden an der Tafel gesammelt — die originellsten und witzigsten werden herausgestellt. Besprechung der gesammelten Beiträge: Welche Unterschrift ist am besten? — Warum?

Die witzigsten Vorschläge kommen am besten an. Sie zeichnet folgendes aus:

- Überraschendste Umdeutung des Personenverhaltens, d.h. die neue Bedeutung steht in möglichst starkem Kontrast zum ursprünglich gemeinten Bildsinn: z.B. starke Banalisierung; Verkehrung ins Gegenteil; historische Sprünge durch Anspielung an Tagesereignisse usw.
- Enge Beziehung zu tatsächlich abgebildeten Zeichen:
  Details des Personenverhaltens und der Umgebung. Die vorgeschlagene Unterschrift geht auf Einzelzeichen des Bildes ein, isoliert sie und betont sie dadurch. Durch derartige Akzentverschiebungen entstehen neue Zeichenbeziehungen: wir ordnen dem Bild neue Bedeutungen zu.

1.3 **Aufgabenstellung**

Wie kann man aus vorgefundenen Bildern Bilderwitze machen? — Es sind verschiedene Verfahren selbst zu finden.

1.4 **Besprechung der Arbeiten**

Die Bilderwitze: Es wurden zumeist folgende Verfahren gefunden:

- Betextung: durch Unterschriften oder Sprechblasen
- Hineinkleben anderer Bildteile (Collage)
- Hineinmalen oder Zeichnen
- Mischungen dieser Verfahren

Welche Witze sind die gelungensten?
Einige Witze wirken deshalb nicht so überzeugend, da sie technische Mängel aufweisen (undeutliche Schrift; Sprechblasen in das Bild gezeichnet — dadurch unleserlich und provisorischer Eindruck; Kritzeln statt Zeichnen).

1.5 **Methodenhinweise**

Spielregeln

Nicht zu kleine Bilder wählen; die Bilder (Illustriertenfotos) auf Zeichenkarton kleben. Alles vermeiden, was von der Pointe des Witzes ablenken könnte: z.B. technische Mängel; möglichst unterschiedliche Verfahren ausprobieren.

Schülerverhalten

Tendenz, vorwiegend mit Betextung zu arbeiten.

Aus Begeisterung über eigene Assoziationsleistungen wird z.T. technisch unpräzise gearbeitet: z.B. Schrift undeutlich und schnell „hingekritzelt"; Sprechblasen werden in das Bild hineingezeichnet.

Oft werden zwar dem Personenverhalten neue Bedeutungen unterlegt, ohne jedoch genügend Bezug auf die tatsächlich abgebildeten Details zu nehmen. Die Betextung bleibt dann beliebig.

Lernhilfen/Korrekturschwerpunkte

Zu anderen Verfahren außer Betextung anregen: Verfahren, mit denen man auch ohne Text das Ziel (Witz) erreicht. Technische Mängel als Ablenkung von der Pointe ausweisen. Sprechblasen sollten aus Karton ausgeschnitten und ins Bild geklebt werden.

Mit den Schülern überprüfen, ob auf die vorhandenen Bildzeichen (Details) genügend eingegangen wurde: die Texte müssen als Reaktion auf tatsächlich vorhandene Zeichen (Gesten, Gesichtsausdruck, Gegenstände) nachvollziehbar sein.

1.6 **Unterrichtsorganisation**

Es sollte viel verschiedenartiges Bildmaterial vorrätig sein. Das Material sollte vorsortiert sein, d.h. Illustriertenfotos, Werbeinserate, die sich eignen könnten, werden aus den Zeitschriften schon vorher herausgelöst. Verschiedenartiges Zeichenmaterial bereitstellen.

Zeitaufwand

2 Doppelstunden

1.7 **Ausweitung und Übertragung**

- Vertiefende Beschäftigung mit dem Phänomen Verfremdung: z.B. Collagen, Objekte unter der Problemstellung „Vertrautes fremd — Fremdes vertraut machen". Was kann man aus gefundenen Gegenständen durch Bemalung und Kombinieren herstellen (Assoziationstraining)?
- Die folgenden Aufgabenabschnitte zum Stichwort Bilderwitz.

2. **Bilderwitzsammlung**

Im folgenden geht es um einen Aufgabenabschnitt, der nicht als in sich geschlossen anzusehen ist. Er soll zu den Abschnitten 3 und 4 parallel weiterlaufen und kann auch außerhalb der Schule leicht bearbeitet bzw. fortgesetzt werden.

2.1 **Aufgabenstellung**

Wir sammeln Bilderwitze

- In einer Mappe sammeln die Schüler Bilderwitze.
- Die Witze werden nach Gesichtspunkten, die die Schüler selbst zu finden haben, sortiert und auf Karton aufgeklebt.

2.2 **Material**

Bilderwitze verschiedener Medien: Illustrierte, Tageszeitungen, Postkarten, Gratulationskarten ...

2.3 **Verlauf**

Die Schüler sammeln in der Schule und im Hause Beispiele. Zunächst soll wahllos ein möglichst vielfältiges Angebot gesammelt werden.

Die Schüler versuchen, ihre Beispiele zu strukturieren und selbständig Klassifikationen zu finden:

z.B. welche Witzarten gibt es? — gibt es immer wieder auftretende Themengruppen? — gruppieren sich die Witze um bestimmte Personengruppen (z.B. Altersgruppen, Berufsgruppen, Männer, Frauen)? — gibt es auffällige Zeichenstile? ...

Für jede Witzklasse, die der Schüler gefunden zu haben meint, legt er eine spezielle Sammelmappe oder einen Sammelbogen an.

Der Schüler sammelt nun gezielt im Sinne seiner Klassifikationen und macht dabei ggf. die Erfahrung, daß er gefundene Klassen umstellen, aufgeben oder durch andere ersetzen muß. (Es geht hierbei darum, die Abstraktionsfähigkeit, die Sensibilität für Materialvielfalt und die Flexibilität innerhalb des Versuchs zu systematisieren und zu generalisieren zu üben.)

Das Anfertigen der Sammlung wird auch nach der Aufgabenstellung zu den weiteren Abschnitten zum Stichwort „Bilderwitz" fortgesetzt.

2.4 **Anmerkung**

Der Lehrer sollte sich zunächst mit Tips und Ratschlägen zurückhalten. Von Zeit zu Zeit ist es ratsam, an die Aufgabe „Bilderwitzsammlung" zu erinnern (während die Folgeaufgaben laufen), und mit den einzelnen Schülern ihre Sammlungen zu besprechen. Hierbei sollte es besonders um die vom Schüler angebotene Klassifikation gehen.

2.5 **Zur Methode**

Die Aufgabe kann auch in Kleingruppen (max. 3 Schüler) gelöst werden.

Die Witzbeispiele sollten der Übersichtlichkeit wegen aufgeklebt und ihren Klassen entsprechend beschriftet werden.

3. **Durch Zeichnen montierte Bilderwitze**

In diesem Abschnitt werden Bilderwitze hergestellt durch Herauspausen auf Transparentpapier von Teilen, z.B. von Personen, aus vorgefundenem Bildmaterial. Hierbei können die Personendarstellungen übertrieben werden.

Z.B. lange Nasen, dicke Bäuche, wilde Haare usw.; oder es werden Bildteile verschiedener Bilder durch Herauspausen kombiniert; oder es werden zu herausgepausten Personen andere Hintergründe, Gegenstände hinzuerfunden.

3.1 **Lernziele**

- Der Schüler soll zu vorgegebenen Bildzeichen andere Bedeutungszusammenhänge assoziieren lernen.
- Der Schüler soll lernen, Bildteile zu isolieren und in andere Bedeutungszusammenhänge einzuordnen.
- Der Schüler soll wissen, daß die Wirkung von Witzen (Pointe) durch Verfremdung und Übertreibung entstehen kann.
- Der Schüler soll wissen, daß technisch unpräziser Einsatz der fabrikativen

Mittel (z.B. Kritzeln statt Zeichnen, undeutliches Schreiben) von der Pointe des Witzes ablenken kann.

3.2 **Unterrichtsgegenstand**

Thema

Wir erfinden Bilderwitze

Aufgabe

Es sollen Teile verschiedener Bilder (Illustriertenfotos, Kunstpostkarten usw.) durch Herauspausen, durch Hinzufügen anderer Hintergründe und durch zeichnerisches Verändern kombiniert werden.

Material

Bilder aller Art; Zeichenkarton, Transparentpapier, Bleistifte, Filzschreiber, Buntstifte; Klebstoff.

3.3 **Kurzbeschreibung eines Unterrichtsverlaufs**

Zur Einführung in die Aufgabe werden Beispiele zu den bisher gefundenen Verfahren zur Herstellung von Bilderwitzen aufgehängt: Betextung von Ausgangsbildern, Collage aus Bildteilen, Verändern von Bildern durch Hineinzeichnen und Hineinmalen (Aufgabenabschnitt 1).

Die bereits gelernten Kriterien für die Pointe eines Witzes — „Verfremdung" und „Übertreibung" — werden an den Beispielen vergegenwärtigt.
Die Schüler vergleichen ihre Ergebnisse mit Beispielen aus der Bilderwitzsammlung.

Die Schüler stellen fest, daß es zwar in Illustrierten ähnliche Witze wie die aufgehängten Beispiele gibt (z.B. im STERN „Bonbons Prominenten in den Mund geschoben"), aber die meisten Witze erkennt man sofort daran, daß sie gezeichnet sind. — Doch das halten die Schüler für zu schwierig.

Frage: Wie kann man relativ leicht gezeichnete Witze herstellen, die „echt" aussehen?

Teile verschiedener Bilder durch Pausen kombinieren (Verfremdung), Personen und Gegenstände zeichnerisch verändern (Übertreibung), Personen und Gegenstände mit verschiedenen Hintergründen versehen (Verfremdung), Untertexte und Sprechblasen entwerfen.

Herstellen der Bilderwitze mit Hilfe der oben aufgeführten Verfahren.

Besprechung der Arbeiten:

Welche Verfahren werden im einzelnen verwendet? — Welche Witze sind gelungen? — Beurteilung der Ergebnisse durch die Schüler: Verfremdung, Übertreibung, Einfallsreichtum hinsichtlich der Auswahl und Kombination von Bildteilen, Pointen und Ausführung.

Zur Ausführung: sind die fabrikativen Mittel (Zeichnen, Pausen, Schreiben) präzise genug angewendet worden? Verhältnis Betextung—Bild?

3.4 **Methodenhinweise**

Spielregeln

Nicht zu kleine Ausgangsbilder wählen; die auf Pergamentpapier gepausten/gezeichneten Bilder auf Zeichenkarton kleben, die Zeichnung ist dann besser zu sehen und sie ist haltbarer; alles vermeiden, was von der Pointe des Witzes ablenken könnte: z.B. Gekritzel, undeutliche Schrift der Betextung.

Die herausgepausten/gezeichneten Figuren und Gegenstände schwarz/weiß oder farbig tönen, Flächen gleichmäßig ausfüllen.

Bei der Kombination von Teilen **verschiedener** Bilder die entstehenden Größenverhältnisse beachten — entweder bewußt für eine Pointe ausnutzen oder verschiedene Maßstäbe vermeiden.

Schülerverhalten und Korrekturschwerpunkte

Zum Teil unpräziser Einsatz der Mittel: Sprechblasen werden oft nicht ausge-

spart, sondern über die Zeichnung geschrieben; undeutliche Schrift; „Kritzeln" statt „Zeichnen". Die Schüler müssen auf die ungünstigen Nebenwirkungen dieser Mängel hingewiesen werden. Die Wirkung der Größenverhältnisse zwischen den Teilen verschiedener Bilder werden bisweilen nicht beachtet. Die Witze erhalten dadurch oft einen anderen Sinn als geplant.

3.5 **Unterrichtsorganisation**

Verschiedenartiges Bildmaterial reichlich bereithalten, geeignete Ausgangsbilder aus Illustrierten herauslösen (vorher). Das spart Zeit, da so die Schüler nicht verführt werden, unnötig in den Illustrierten herumzustöbern.

Zeitaufwand

2—3 Doppelstunden

3.6 **Ausweitung und Übertragung**

Vertiefende Beschäftigung mit „Verfremdung" (s. Abschnitt 1), Aufgaben zur schrittweisen und gezielten Veränderung der „visuellen Repertoirs" von Bildern: z.B. Verändern der **Lagebeziehungen** von Figuren und Gegenständen, andere **Umgebungen** erfinden, die **Figurationen** (Formen der Gegenstände, Personen) verändern, die **Farben** der Figuration verändern, die **Grenzen** (Umrißbegrenzungen) der Figurationen anders kennzeichnen: statt klarer Linie, verwischen, auflösen usw. Die Wirkungen dieser Veränderungen beurteilen lernen.

4. **Lernkontrolle in Form einer Testarbeit**

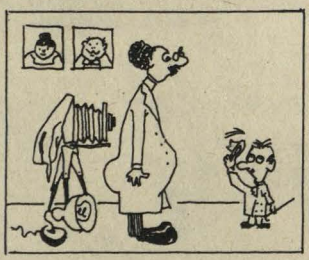
4.1 **Vorbemerkung**

Dieser Abschnitt ist nur sinnvoll in Zusammenhang mit einem der drei vorangegangenen Abschnitte (bes. 1 oder 3). Es empfiehlt sich, Beispiele von Witzen auf Matrize zu übertragen, die sich im Aufbau ihrer Pointe unterscheiden. Die Fragen der Aufgabe beziehen sich auf das, was abgebildet ist (Ikons); auf syntaktische Gegebenheiten: z.B. Größenverhältnisse, besondere Sichtwinkel, Proportionen und schließlich auf den Sinn des Witzes. Hierbei geht es insbesondere um die Assoziationsketten, die mit Hilfe von Übertreibungen und Verfremdung ausgelöst werden.

4.2 **Vorschlag für eine Testarbeit:**

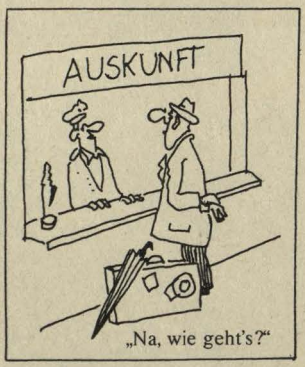
Name _____ Stamm/Tutorengruppe _____ Datum _____

Beantworte folgende Fragen in der Tabelle. Die Reihenfolge ist Dir freigestellt.



„Verzeihung, Sie machen doch Vergrößerungen?"

Bild A



„Na, wie geht's?"

Bild B

1. Welche Personen und Dinge sind abgebildet?
   Welche besonderen Merkmale haben Personen und Dinge?
   Um welchen Vorgang handelt es sich in den Abbildungen?
   Um welchen Schauplatz kann es sich handeln?
2. Was ist die Pointe?
   Worüber lachst Du?
3. Wie findest Du die beiden Witze? (kurze Begründung)

Bild A Bild B

4.3 **Zu den Bildbeispielen**

— In Bild A wird durch das Bild der Frage ein unerwarteter Sinn gegeben (Wortspiel).

In Bild B erhält eine alltägliche Situation durch eine unerwartete Frage einen neuen Sinn (Nonsens).

Die Frage des Kunden in A, ob der Fotograf auch Vergrößerungen macht, ist nicht ungewöhnlich. Diese alltägliche Begebenheit wird dadurch verfremdet, daß der Größenunterschied zwischen beiden Personen im Bild übertrieben dargestellt ist. Hierdurch wird die Frage des Kunden in einen anderen Bedeutungszusammenhang gestellt: Die Frage nach der „Vergrößerung" wird nun auf die übertrieben kleine Statur des Kunden bezogen. Komische Übertreibungen in den Proportionen und Accessoirs des Fotografen: Bauch, Gesäß, Haarfrisur, besonders altmodische Kamera, übergroße Füße stellen eine weitere Ebene dieses Witzes dar.

— In Bild B handelt es sich um eine völlig unverdächtige, alltägliche Begebenheit: ein Reisender stellt am Auskunftschalter eine Frage. Würde der Text fehlen, würde man die Situation in einem gewohnten Sinn deuten (z.B. Auskunft nach einer Zugverbindung). Die Frage, die der Reisende stellt, ist in der Auskunftssituation überraschend unsinnig.

6.2.3 *Unterrichtsbeispiel: Fotografien als Material*
Fotografien neu gesehen

Vorbemerkung

Im Folgenden handelt es sich um eine Aufgabenreihe in drei Abschnitten. Diese sind methodisch so angelegt, daß sie in zunehmendem Maße dem Schüler die Möglichkeit geben, in Bezug auf Materialwahl, Verfahren und Wahl der Anwendungsbereiche Eigeninitiative zu entwickeln.

Unter Anwendungsbereich wird das Feld der beabsichtigten Mitteilungen und Wirkungen verstanden, das der Schüler durch seine Arbeit abzudecken versucht: z.B. Poster-, Raumdekoration, Plakate, Entwurf für die Schallplattentüte seiner Lieblingsmusik, Selbstbildnisse usw.

Die Fachlernziele und die Angaben zu Material und Technik werden bei den jeweiligen Aufgabenabschnitten genannt. Die Aufgabenabschnitte können auch einzeln zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden.

Aufgabenabschnitt 1

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Thema**

   „Das reduzierte Foto"

2. **Aufgabe**

   Die auffälligen Hell/Dunkelwerte (H/D) eines Schwarzweißfotos (S/W) sind durch parallel verlaufende Linien sichtbar zu machen. Das soll geschehen durch Herauspausen der H/D-Werte auf ein Transparentpapier. Das Verfahren der H/D-Wiedergabe mittels parallel verlaufender Linien muß der Schüler selbst finden (z.B. An- und Abschwellen der Linien, Verdichtung, Wechsel der Linienstärken).

3. **Technik**

   Zeichnen.

4. **Material/Werkzeuge**

   Bleistift, Feder, Scribtol (nach Wahl)

   S/W-Fotos, Pergamentpapier, Klebstoff, Lineale.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

   Der Schüller soll verbal und visuell zeigen, daß er folgende Erfahrungen gemacht hat:

   Der komplexe ästhetische Bestand eines Fotos kann auf genormte Elemente (hier z.B. verschieden starke Linienverdickungen) reduziert werden.

   Durch diese Operation wird die für das Foto spezifische Struktur (hier das Aufbauprinzip der H/D-Verteilung) sichtbar gemacht. Daraus folgt:

   die Erfahrung, daß ein so reduziertes Portraitfoto z.B. den Gesichtsausdruck des Abgebildeten noch „typischer" und prägnanter erscheinen lassen kann als das Ausgangsfoto.

   Der Schüler soll weiterhin die Erfahrung machen und mitteilen können, daß ein so reduziertes Foto zwar einerseits flächiger wirkt als das Ausgangsfoto (Verlust), andererseits aber die Aufmerksamkeit des Betrachters im Sinne einer gesteigerten Wahrnehmungsaktivität stärker beansprucht, da dieser das relativ detailarme visuelle Angebot (nur Linienverdickungen z.B.) zu einem sinnvollen Zeichenzusammenhang (Gesicht eines bekannten Filmschauspielers z.B.) ergänzen muß.

   Finden einer Lösung für das Problem der Sichtbarmachung von H/D-Werten mittels parallel verlaufender Linien.

2. **Kenntnisse**

Der Schüler soll wissen, daß sich für das Sichtbarmachen der Hell/Dunkel-Struktur eines Fotos Schwarzweiß-Fotos besser eignen als Farbfotos, da das Farbfoto sich mehr durch Farbkontraste als durch Hell/Dunkel-Kontraste konstituiert.

Der Schüler soll wissen, daß für den beabsichtigten Zweck das Foto nicht zu klein sein sollte und daß die H/D-Werte möglichst kontrastreich sein müssen.

3. **Fertigkeiten**

Der Schüler soll die H/D-Werte eines S/W-Fotos „sortieren" können: d.h., welche Grauwerte gehören z.B. zur dunkelsten, mittleren oder hellsten Tongruppe?

Der Schüler soll deutliche Linienverläufe gemäß seinem gefundenen Verfahren zeichnen können.

III Verlauf

1. **Einführungsgespräch**

Was ist eine Fotografie?

Eine Fotografie ist ein Lichtbild: Das durch das Objektiv einfallende Licht schwärzt entsprechend seiner Helligkeit das Material (mit einer lichtempfindlichen Schicht versehener Film oder Papier).

Durch den Entwicklungsvorgang werden die nicht geschwärzten Schichtteile von dem Material abgewaschen. Es verbleibt somit je nach Bedingung eine mehr oder weniger reiche Skala verschieden heller/dunkler Tonwerte, deren Zuordnung untereinander das abgelichtete Objekt erscheinen läßt.

Besprechung eines S/W-Fotos (Portrait), das möglichst viele Tonwerte bietet:

Die Anzahl der verschiedenen Tonwerte ist nicht ohne technische Hilfsmittel auszählbar, zumal es zu viele weiche Übergänge von Ton zu Ton gibt.

Trotz der großen Anzahl von Tönen ist es möglich, die meisten Töne zu Tongruppen sehr leicht zusammenzufassen, da sie Kontraste zu anderen Gruppen bilden (z.B. ganz helle bzw. weiße Töne, dunkelwertige, mittelwertige Töne).

Schwierigkeit in Bezug der Tonwertzusammenfassung bereiten einmal die Tonschwankungen innerhalb der deutlich erkennbaren Tongruppen, zum anderen die Grenzbereiche zwischen den eindeutigeren Tongruppen: z.B. gehört ein Ton noch zur dunkelsten oder schon zu einer mittelwertigen Tongruppe?

Durch die große Anzahl der Tonwerte und deren weiche Übergänge (Modellation) entsteht der Eindruck des Räumlichen und des Plastischen (Tiefe).

Welche Tongruppen sind die wichtigsten in Bezug auf deutliche Erkennbarkeit des Portraits?

Die deutlich kontrastierenden Tongruppen und Töne bilden das Gerüst des Bildes. Sie sind für die Erkennbarkeit am wichtigsten. Ob Tonschwankungen und Töne der Grenzbereiche Tongruppen diesen zuzuordnen sind, muß ausprobiert werden.

Das Problem: Wie kann man ausprobieren, in welche Gruppen die einzelnen Töne sortiert werden müssen, welche Töne die wichtigsten sind und auf welche man ohne Verlust der Erkennbarkeit verzichten kann?

2. **Aufgabenstellung**

Die Hell/Dunkelwerte einer S/W-Fotografie sind durch parallel verlaufende Linien sichtbar zu machen. Das soll geschehen durch Herauspausen der H/D-Werte auf ein Transparentpapier, das über das Foto gelegt wird.

Das Verfahren zur Sichtbarmachung der H/D-Werte durch Linien muß der Schüler selbst finden.

3. **Lösung der Aufgabe**

   Aussuchen der Ausgangsfotografie — Experimente zum Finden eines Verfahrens, mittels parallel verlaufender Linien verschiedene Tonwerte zu erzeugen — Befestigung des Transparentpapiers auf der Fotografie — Herauspausen der wesentlichen H/D-Töne.

4. **Besprechung der Arbeiten in Bezug auf ihre Ausführung und Wirkung**

   — Für die gestellte Aufgabe eignen sich in ihren Tonwerten deutlich kontrastierende Fotos.

   — Zur Sichtbarmachung von H/D-Tonwerten durch parallel verlaufende Linien kann man folgende Verfahren verwenden:

   — An- und abschwellende Linien

   — Verdichtung der Linien

   — Wechsel der Linienstärken (Abbildung)

IV Methodenhinweise

1. **Spielregeln**

   Möglichst sparsam mit der Anzahl der Tonwerte verfahren: Maßstab soll allein die deutliche Erkennbarkeit sein.

   Die Fotos sollen **nicht** im Umriß **durch**gepaust werden, sondern es sollen nur ihre wichtigsten Tonwerte **herausgepaust** werden.

2. **Schülerverhalten** (Mögliche Schwierigkeiten/Fehlerquellen)

   Tendenz, ungünstige Fotos zu wählen: zu wenig Kontraste.

   Tendenz, vom Umriß her zu denken, zu sehen und zu zeichnen.

   Einige Schüler haben Schwierigkeiten beim Zuordnen der Töne zu den wichtigen Tongruppen: Entweder zu viele Tongruppen, oder in den Zwischenbereichen falsche Zuordnung oder Weglassen solcher Töne, die für die Erkennbarkeit wichtig sind; ungenaues Beobachten — Zeichnen und Abstrahieren „aus dem Kopf".

3. **Lernhilfen**

   Besprechen von Fotos in Bezug auf ihre Verwendbarkeit für diese Aufgabe: Undeutlichkeit/Deutlichkeit der Tonwertzeichnung.

   Das Problem des Umrisses besprechen: Umrisse sind nichts „Gesehenes", sondern etwas „Gedachtes". Das Foto gibt keine Umrisse wieder, sondern nur Tonwerte verschiedener Helligkeit.

   Hilfen beim Sortieren der Tonwerte geben — ggf. vormachen.

   Zur Befestigung des Transparentpapiers auf dem Foto raten (zur Vermeidung von Ungenauigkeiten).

4. **Korrekturschwerpunkte**

   Wahl des Fotos.

   Ökonomische Sortierung der Tonwerte in Bezug auf optimale Erkennbarkeit des Gegenstandes.

   Findung eines kontrollierbaren Verfahrens zur Wiedergabe der H/D-Tonwerte mittels parallel verlaufender Linien.

   Prägnanz der Ausführung.

   Verbale Mitteilungsfähigkeit in Bezug auf Herstellung und Wirkung der Bilder.

5. **Übertragung und Ausweitung**

   Übertragung:

   Die visuelle Information komplexer Sachverhalte (Bilder, visuelle Realität) kann in normierte Elemente zerlegt werden (z.B. Punkte). Hierdurch wird die visuelle

Information „transportierbar": Fernsehen, Bildschreiber.

Ausweitung:

siehe nächsten Aufgabenabschnitt.

V **Unterrichtsorganisation**

1. **Hilfsmittel**

   Möglichst viele Illustrierte oder anderes geeignetes Fotomaterial bereithaben und mitbringen lassen. (Am besten vorsortieren, so daß keine Zeit mit „Schmökern" verloren geht!)

2. **Bezugsquellen**

   Transparentpapier ist als sog. Entwurfsblock (DIN A 4) oder in Rollen bei der Beschaffungsstelle erhältlich.

3. **Zeitaufwand**

   2–3 Doppelstunden.

Anlage zu 6.2.3, 1. Abschnitt



Beispiel: Verdichtung der Linien zur Herstellung von Hell/Dunkeltönen

Aufgabenabschnitt 2

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Thema**

   „Das verwandelbare Foto"

2. **Aufgabe**

   Es ist eine Arbeitsreihe anzufertigen, die verschiedene Möglichkeiten sichtbar macht, wie man den Eindruck eines Fotos abwandeln kann. Das soll folgendermaßen geschehen:

- Reduktion eines S/W-Fotos auf in sich geschlossene Fleckformen, die dadurch entstehen, daß man die auffälligen Hell/Dunkelwerte (H/D) auf ein Transparentpapier herauspaust und mit einer geschlossenen Umrißlinie abgrenzt. Diese Fleckformen bleiben zunächst als Leerstellen (ohne Tönung) offen, werden aber den durch sie repräsentierten Tonstufen entsprechend gekennzeichnet (Nummern/Buchst.).
- Der so ermittelte H/D-Aufbau des Fotos wird auf ein Zeichenblatt DIN A 2 oder Ingresformat vergrößert, indem die Leerstellen mittels eines Karorasters grafisch projiziert werden.
- Die so vergrößerten und wiederum gekennzeichneten Leerstellen werden auf mindestens fünf weitere Zeichenblätter übertragen.
- Auf jedem der so vorbereiteten Blätter werden dann die Leerstellen verschiedenartig hinsichtlich Farb- und Materialwahl ausgefüllt, um so in einer Serie zu einer Abwandlung der Bildwirkung zu kommen.

3. **Technik**

malen, zeichnen, kleben, grafisch, projizieren

4. **Material**

Bleistift, Lineal, Farben und Materialien nach Wahl (Stoff, Farbpapiere...), Transparentpapier, Zeichenpapier (DIN A 2/Ingrespapier), S/W-Fotos: Portraits eignen sich zunächst am besten, da sie relativ große, deutlich kontrastierende H/D-Töne aufweisen.

II Lernziele

1. **Fähigkeiten**

Der Schüler soll durch seine visuell und verbal formulierten Äußerungen zeigen, daß er folgendes erfahren hat:

ein S/W-Foto kann auf sehr wenige Helligkeitsebenen reduziert werden, indem man seine H/D-Töne zu in sich geschlossenen Fleckformen zusammenfaßt,

daß durch diese Operation der spezifische Aufbau des Fotos sichtbar gemacht werden kann.

Der Schüler soll seine visuelle Abstraktionsfähigkeit steigern, indem er z.B. die Schattenformen der Augen, Nase, Mund, einer Gesichtshälfte zu einer übergreifenden Fleckform abstrahierend zusammenfaßt.

Der Schüler soll erfahren, daß durch die Operation „Vergrößerung" die Wirkung eines Fotos verändert werden kann in Richtung auf gesteigerte Suggestion,

... daß durch die Zusammenfassung der H/D-Werte zu in sich geschlossenen Fleckformen die Möglichkeit zu starker Verfremdung des Fotos besteht: z.B. durch entsprechende Ausfüllung der Leerstellen können solche Teile des Fotos, die relativ untergeordnet sind (die mittelhelle Tonebene z.B.) stark überbetont werden (z.B. durch Wahl eines intensiven Farbtons), so daß sie sich als autonome Fleckformen verselbständigen.

Der Schüler soll besonders folgende Bildwirkung erfahren und beschreiben können: die Verselbständigung der Fleckformen läßt das Bild mehrdeutig erscheinen. Einmal können die Fleckformen als Zeichen „von etwas" gesehen werden (Nasen-, Augen-Schattenformen), zum anderen können die Fleckformen als „abstrakte" Zeichen ohne allgemein erkennbaren Objektbezug gesehen werden.

Der Schüler soll erfahren, daß auch Zeichen ohne allgemeinen Objektbezug Wirkungen erzeugen, indem sie den Betrachter auffordern, aus seinem subjektiven Erfahrungsschatz Objektbezüge herzustellen (Assoziationen, Anmutungen) — Subjektbezug.

Der Schüler soll erfahren, daß Zeichen in dem Maße an Subjektbezug gewinnen, als sie an Objektbezug verlieren.

Der Schüler soll zeigen, daß er in einer Serie Bildwirkungen abwandeln kann und verstanden hat, daß die Wirkung auch abhängt von den verwendeten Materialien.

2. **Kenntnisse**

Der Schüler soll wissen, wie man ein Bild mittels Karoraster maßstabsgerecht vergrößern kann,

- daß man den H/D-Aufbau eines Fotos auf Fleckformen, die die verschiedenen Helligkeitsebenen vertreten, reduzieren kann, indem man die auffälligen H/D-Töne mittels geschlossener Umrißlinien abgrenzt.
- daß durch verschiedenartiges Ausfüllen der zunächst neutralen, die Helligkeitsebenen repräsentierenden Leerstellen, die Bildwirkungen variiert werden können.

3. **Fertigkeiten**

Der Schüler soll die auffälligen H/D-Töne eines S/W-Fotos zu Tonzonen zusammenfassen und durch geschlossene Umrißlinien abgrenzen können,

- ein Bild maßstabsgerecht mittels Karoraster übertragen und vergrößern können,
- mit den von ihm gewählten Materialien seinen Absichten entsprechend umgehen können: z.B. Farbe gleichmäßig auftragen, den Fleckformen genau entsprechende Papier/Stofformen ausschneiden.

III Verlauf

1. **Einführung in das Problem**

Das reduzierte Foto als relativ detailarmes Medium beteiligt den Betrachter mehr als das „fertige" Ausgangsfoto, da der Betrachter das detailärmere zu einem sinnvollen Zusammenhang ergänzen muß. Von hier kann sich eine neue Problemstellung als Erweiterung ergeben:

Wie kann man unter Berücksichtigung von Erfahrungen der vorigen Aufgabe aus einem S/W-Foto ein farbiges Bild herstellen?

In der vorigen Aufgabe wurden die auffälligen H/D-Töne eines S/W-Fotos mittels parallel verlaufender Linien auf ein Transparentpapier herausgepaust. Parallel verlaufende Linien bewirken bei genügender Dichte den Eindruck von Flächen. Auf dem Transparentpapier waren demnach mehr oder weniger helle optische Flächen entstanden. Die Beziehungen dieser Flächen untereinander ergab den Eindruck eines Gegenstandes (Gesicht). Diese Flächen könnte man farbig umsetzen.

2. **Zur Realisierung**

Zu viele Farbtöne können den Aufbau des Ausgangsfotos verundeutlichen. Man sollte nur so viele Farbtöne verwenden, wie H/D-Ebenen herausgepaust wurden. Jeder Helligkeitsebene entspricht ein Farbton. Will man den H/D-Aufbau des Fotos sichtbar machen, muß man für die hellste Ebene auch den hellsten Farbton, für die mittlere und dunkelste Ebene entsprechende Farbtöne wählen und konsequent entsprechend den Ebenen einsetzen.

Es ist zweckmäßig, sich von vornherein auf eine bestimmte Anzahl von H/D-Ebenen festzulegen (am günstigsten sind drei Ebenen). Um das Foto konsequent auf die beabsichtigte Anzahl der Ebenen reduzieren zu können, sollte man diese Ebenen durch eine geschlossene Umrißlinie so abgrenzen, daß eindeutige „Schatten"-Fleckformen entstehen. Diese Fleckformen sollten sofort mit Nummern oder Buchstaben entsprechend ihrer Ebenenzugehörigkeit gekennzeichnet werden.

Hat man erst einmal den Fotoaufbau durch die gekennzeichneten Fleckformen herausgepaust, verfügt man über ein Muster für unendlich viele Farbklangvariationen. Das Muster kann unabhängig vom Ausgangsfoto jetzt selbst beliebig oft

durch Pausen verfielfältigt werden. Die gekennzeichneten Fleckformen sind Leerformen, die entsprechend dem beabsichtigten Farbklang ausgefüllt werden können.

Zur Vergrößerung des Bildes:

Wie kann man die relativ kleinen Ausgangsfotos bzw. die entsprechend kleinen umgesetzten Bilder stärker wirken lassen im Sinne gesteigerter Auffälligkeit? Das Transparentpapierbild mit den Fleckformen soll vergrößert werden.

Das Bild wird mit einem Karonetz (Raster) zeichnerisch überdeckt. Je kleiner das zu vergrößernde Bild ist, desto kleiner müssen die Quadrate sein. Bei einer Größe von ca. DIN A 5 sollten die Quadrate nicht größer als 1 cm^2 sein.

Auf das Format, auf das vergrößert werden soll (Zielformat), wird ebenfalls ein Karonetz gezeichnet. Jedoch müssen sich die Quadrate beider Formate bezüglich ihrer Anzahl und Lage genau entsprechen. Es empfiehlt sich, die Quadratreihen an den waagerechten und senkrechten Formatkanten zu numerieren und durchzubuchstabieren, um schnell und leicht jeden Bildpunkt auf beiden Formaten finden zu können.

Das kleine Bild ist nun ganz leicht auf das Zielformat Quadrat für Quadrat zu übertragen, wobei es automatisch vergrößert wird.

3. **Aufgabenstellung und Lösungsgang**

Es ist eine Arbeitsreihe von mindestens fünf Arbeiten anzufertigen, die verschiedene Möglichkeiten sichtbar macht, wie man den Eindruck eines S/W-Fotos abwandeln kann.

Die Schüler suchen ggf. noch geeignetere Fotos aus, als sie es bei der Aufgabe 1 getan haben.

Die auffälligsten H/D-Töne werden als Fleckformen herausgepaust und entsprechend ihrer Ebenenzugehörigkeit gekennzeichnet.

Vergrößerung des Musters auf ein Format DIN A 2 oder Ingresformat.

Ausfüllen der Leerstellen durch freigewählte Farbklänge.

Experimentieren mit verschiedenen Farbabwandlungen und Materialien, Austausch und Hervorhebung von Helligkeitsebenen.

4. **Besprechung der Arbeitsreihen**

Gesichtspunkte und Ziele der Besprechung:

Schüleräußerungen im Sinne der FLZ Fähigkeiten und Kenntnisse.

IV Methodenhinweise

1. **Spielregeln**

Genaue Festlegung auf die Anzahl der Hell/Dunkel-Ebenen.

Die H/D-Ebenen als in sich geschlossene Fleckformen mittels Umrißlinien herauspausen. Nicht das Foto abpausen!

Nicht von den Gegenständen her denken und zeichnen (Nase, Auge . . .), sondern von den H/D-Tönen!

2. **Schülerverhalten: Mögliche Schwierigkeiten und Fehlerquellen**

Schwierigkeit, die Schattenbildungen verschiedener Gesichtsteile (Nase, Mund, Auge) als H/D-Töne zu sehen und ggf. zu einer übergreifenden Fleckform zusammenzufassen; Tendenz, die Einzelformen durchzupausen.

Ungenauigkeit beim Vergrößern relativ kleiner Fleckformen.

Einige Schüler haben Schwierigkeiten beim Erfassen und Zeichnen der Fleckformen als in sich geschlossener Form. Oft bleiben Formen offen und gehen somit in andere H/D-Ebenen über.

Ungenauigkeit der quadratischen Raster.

3. **Lernhilfen**

Hinweis, daß Fotos nicht Gegenstandsformen, sondern Lichtwerte abbilden. Daher nicht Nasen, Augen, Münder abpausen, sondern diese Gegenstandsformen als Lichtwerte sehen und diese ggf. zu übergreifenden Fleckformen abstrahierend zusammenfassen.

Ungenauigkeiten beim Vergrößern von relativ kleinen Formen entstehen zumeist dadurch, daß das Quadratnetz in Bezug auf die Formengröße zu groß ist.

Daher bei solchen Bildteilen zu einer Unterteilung der Quadrate (Vierteln) raten, um so mehr Anhaltspunkte für die Bestimmung des Formenverlaufs zu erhalten.

Hinweise geben auf die Notwendigkeit, die Fleckformen durch eine geschlossene Umrißlinie abzugrenzen. Eine exakte Ausfüllung der Leerstellen bezüglich ihrer Ebenenzugehörigkeit ist sonst nicht möglich.

Beim Herstellen der Quadratraster zu genauer Messung raten. Lineale mit Zentimetereinteilung benutzen. Evtl. Hilfen geben beim Finden eines günstigen Vergrößerungsmaßstabes.

4. **Korrekturschwerpunkte**

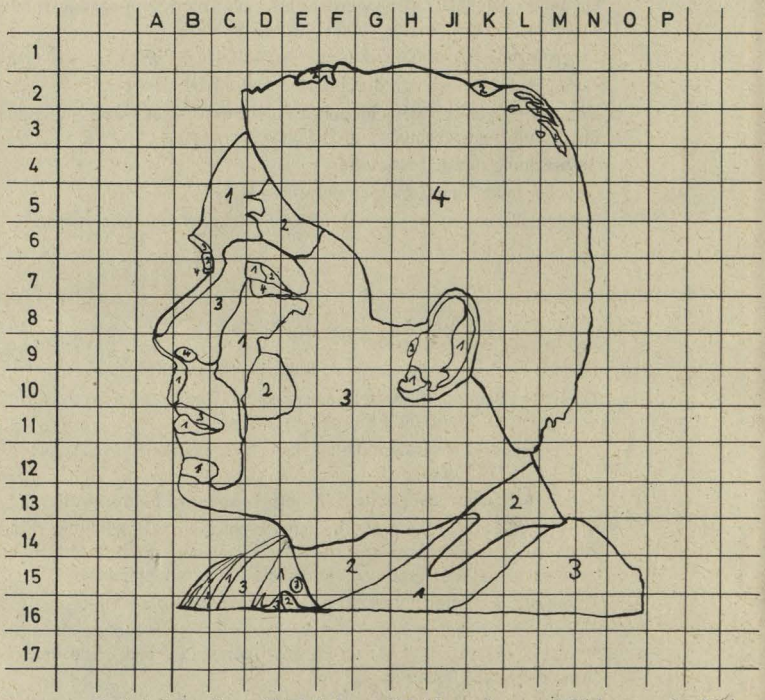
Wahl eines günstigen Ausgangsfotos:

klare H/D-Kontraste, nicht zu klein.

Geschlossenheit der Fleckformen und Präzision bei der Vergrößerung.

Umfang der Serie.

Anlage zu 6.2.3, 2. Abschnitt



Verbale Mitteilungsfähigkeit bezüglich Herstellung und Wirkungen der Bilder.

Originalität der Bildvariationen bezüglich Farbklänge, Materialwahl, Verfremdung durch Austausch der Ebenen u.a.m.

5. **Übertragung und Ausweitung**

Übertragung: Je weniger ein visuelles Zeichen den Bezug zu einem allgemein bekannten Objekt sichbar macht, desto weniger ist es in seiner Funktion „Zeichnen für etwas zu sein" (semantische Funktion) durchschaubar. Es verliert an allgemeiner Bedeutung. Es gewinnt aber stärkeren Bezug zum Subjekt des Betrachters insofern, als es diesen „neugierig macht" und ihn auffordert, das Zeichen auf seine subjektiven Erfahrungen zu beziehen und ihm eigene Assoziationen als Bedeutungen zuzuordnen. Hier kann exemplarisch erstes Bekanntmachen mit der nichtgegenständlichen Kunst unter dem Aspekt der „Autonomisierung der Mittel" erfolgen.

Ausweitung: Fotografien neugesehen Abschnitt 3 (siehe Unterrichtsbeispiele für Jahrgang 9 und 10 Nr. 6.3.2).

V Unterrichtsorganisation

1. **Hilfsmittel** und Bezugsquellen siehe Aufgabenabschnitt 1.
2. **Zeitaufwand**
   4 bis 6 Doppelstunden.

6.2.4 *Unterrichtsbeispiel: Von der farbigen Fläche zum farbigen Objekt*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Anmerkung**

Das Unterrichtsbeispiel soll keine Grundlage für eine Gestaltungs- oder Farblehre vermitteln. Die thematisch gebundenen Aufgaben ermöglichen Erfahrungen im Umgang mit Farbe. Das Beispiel bezieht sich auf Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die schon in der Primarstufe vorbereitet werden.

Ein Farbkreis mit 6 Sektoren, in dem sich (schematisch) Komplementärfarben gegenüberliegen, soll als Orientierungshilfe bei der Wahl von Kontrastfarben dienen.

2. **Aufgabenstellungen**

2.1 Farbtafeln mit Silhouetten zusammenstellen.

2.2 Herstellen eines Zeichens für den Gebrauch in der Schule.

2.3 Farbdifferenzierung in einem begrenzten Bereich.

2.4 Bemalte Objekte.

3. **Themen**

Zu 2.1 Farbige Silhouetten auf farbigen Untergründen.

Zu 2.2 Papier gehört in den Papierkorb.

Zu 2.3 Tiere tarnen sich.

Zu 2.4 Geisterbahn.

4. **Technik und Materialien**

Zu 2.1 Deckfarbenmalerei/Plaka, farbige Papiere, Borstenpinsel, Scheren, Klebstoff.

Zu 2.2 Deckfarbenmalerei, Collage, auf farbigem Karton oder auf Hartfaserplatten, Entwurfspapier, Stifte, Scheren, Klebstoff, Pinsel, Zeichengerät.

Zu 2.3 Deckfarbenmalerei, Malerei mit Leim- oder Fingerfarben, Frottage, Abklatsch, Collage, Karton, Pinsel, Scheren, Klebstoff, Pappen.

Zu 2.4 Bemalen mit Plaka-Farben, Lackieren, Montieren, Trennen, Schleifen, Plaka, Sprühlack, Zwei-Komponentenkleber, Reinigungsmittel, Pinsel, Werkzeuge zur Holz- und Metallbearbeitung, Material für Objekte, z.B.: alte Stühle, Tische, Schrott — wie Ofenrohre, Reklamebuchstaben, Gebrauchsgegenstände.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

Die Schüler sollen durch Zusammenarbeit in Gruppen ihr Handeln reflektieren lernen. Sie sollen Ergebnisse nach Gesichtspunkten ordnen, vergleichen und bewerten. Die Schüler sollen Kenntnisse über die Auffälligkeit von Farben anwenden.

Sie sollen einen strukturierten Farb-Formzusammenhang herstellen können.

Sie sollen Farbzusammenstellungen nach Kontrastwirkungen auswählen können.

2. **Kenntnisse**

Die Schüler lernen Helligkeitsunterschiede und Kontrastwirkung als Merkmale für unterschiedliche Auffälligkeit von Farben kennen.

Sie untersuchen den 6teiligen Farbkreis, sollen ihn als Orientierungshilfe kennen und lernen die Begriffe: Primärfarbe, Sekundärfarbe, Aufhellen, Abdunkeln, Abwandlung der Farbe, Komplementärkontrast, Hell/Dunkel-Kontrast.

3. **Fertigkeiten**

Mischen von Sekundärfarben aus den Primärfarben Rot, Blau, Gelb.

Aufhellen einer Farbe mit Deckweiß und Abdunkeln mit Schwarz.

Abwandlung einer Farbe durch die im Deckfarbenkasten benachbarten Farben.

Mischen von Farbtönen in einem begrenzten Bereich.

Material sortieren und zur Verfügung halten.

III **Kurze Beschreibung**

1. **Aufgabenstellung „Farbtafeln"**

Farbtafeln mit Silhouetten zusammenstellen. Herstellen eines Interessenbezuges durch Präsentation von großflächigen Kalenderblättern (Siebdruck).

Andere Ansätze:

Plaketten, Muster auf der Kleidung, Tapeten.

Themenangabe:

Untersuchung der Auffälligkeit von Farben am Beispiel von Silhouetten.

Anderer Ansatz:

Buchstaben.

Lehrer weist auf Erprobung verschieden auffälliger Farbzusammenstellungen hin und läßt eine Arbeitsreihe anfertigen. Das Format — DIN A 4 — wird vorgegeben, damit sich die Ergebnisse übersichtlich auf Tafeln ordnen lassen und gut zu vergleichen sind.

Unterrichtsaktivitäten der Schüler

Beschreiben, ordnen, Aussagen über Farbwirkungen und Vermutungen über stark oder wenig auffallende Farbzusammenstellungen, Erprobung von Farbzusammenstellungen, Schablonen anfertigen, Silhouetten ausschneiden, farbige Untergründe wählen, Farben gleichmäßig auf Papiere auftragen, Ergebnisse nach Auffälligkeit ordnen.

Auswertung der Ergebnisse und gezielte Mischversuche

Im Unterrichtsgespräch läßt der Lehrer anhand der Demonstrationstafeln folgende Punkte klären:

Kontrastwirkung durch Hell/Dunkel, durch Kontrastfarben. Änderung der Auffälligkeit durch Angleichen der Helligkeiten in Silhouette und Untergrund.

Unterschiedliche Wirkung der Köpfe bei unterschiedlicher Farbgebung, z.B. freundlich — boshaft, lustig — düster.

Nach dem Unterrichtsgespräch zeigt der Lehrer das Modell eines 6teiligen Farbkreises, gibt die Begriffe Sekundärfarben, Primärfarben und Komplementärkontrast, läßt Zuordnungen am Modell demonstrieren. Mit einer grünen Silhouette und einem passenden grauen Untergrund versucht er, das „Nachklingen" der Komplementärfarbe Rot nachzuweisen. Aufforderung an die Schüler: „Bitte starrt genau auf die Silhouette!" (Beim Wegziehen der grünen Silhouette wird kurz das Rot sichtbar.)

Zwischenaufgabe

Nach dem Versuch wird folgende Aufgabe gestellt:

Herstellen eines einfachen 6teiligen Farbkreises durch anteilmäßiges Mischen der Grundfarben Rot, Blau, Gelb.

Aktivitäten der Schüler:

Beschreiben von Farbzusammenstellungen, ordnen, festgestellte Farbbezeichnungen zeigen, Begriffe nennen. Ausmischung von Sekundärfarben aus Primärfarben erproben, zeichnen oder Sektoren ausschneiden, Ergebnisse vergleichen.

2. **Aufgabenstellung „Zeichnen"**

Herstellen eines Zeichens für den Gebrauch in der Schule.

Einführung:

Lehrer zeigt ausgewählte Verkehrs- und Schiffahrtszeichen, läßt Form- und Farbgebung beschreiben und Gebote bzw. Verbote klären.

Für den Schulhof soll eine Tafel entwickelt werden, die Schüler dazu auffordert, Papier nicht hinzuwerfen, sondern in den Papierkorb zu legen. Aktueller Anlaß ist die Beschwerde der SV, daß Schüler zum Papiersammeln abkommandiert werden.

Aktivitäten der Schüler

Beschreiben der gezeigten Tafeln, anfertigen von Skizzen für ein auffälliges, leicht lesbares Zeichen, Entwürfe zu den Farb/Formzusammenhängen (Gegenstände – Untergrund – Rahmung/Rand, Versuche zur Lesbarkeit der Entwürfe, zur Auffälligkeit von Farbe, Form und Schrifttypen: Tests mit einzelnen vergrößerten Buchstaben und gegenständlichen Teilen).

Vergrößerung der Entwürfe, Übertragung auf geeignete Untergründe, z.B. Hartfaserplatten; flächig malen, ggf. vorzeichnen, grundieren, schleifen.

Auswertung

Präsentation der Lösungen und Bewertung:

Ordnen nach größtmöglicher Auffälligkeit, Einordnen der Ergebnisse in eine Rangreihe, Abstimmung über die Reihe.

Aufgabenstellung „Farbdifferenzierung"

Farbdifferenzierung in einem beschränkten Bereich.

Herstellen eines Interessenbezuges durch Zeigen von Farbaufnahmen von getarnten Fischen (Episkop).

Zum Thema: „Tiere tarnen sich" können sich die Schüler aus verschiedenen Beiträgen ein Motiv wählen, z.B.:

Feuerfisch im Korallenriff,

Scholle auf sandigen Steinen,

Falter auf grünen Blättern.

Spielregel ist die Beschränkung auf einen begrenzten Farbbereich, z.B. die Abwandlung der Grundfarbe Grün durch Mischen mit Gelb, Blau, Schwarz, Weiß.

Aktivitäten der Schüler

Beschreibung von Tarneffekten auf Fotos, Aussagen zu Beziehungen von Formen bzw. Farben der Tiere zum Untergrund. Vorschlagen von Motiven, Hinweise zur technischen Ausführung, Auswählen eines Motives, eines Farbbereiches und einer geeigneten Technik, z.B. Deckfarbenmalerei, Collage mit vorgegebenen oder selbstgefertigten farbigen Papieren.

Farbblätter sammeln, tupfend, fleckhaft oder flächig malen, Papierteile reißen, schneiden, in einem Farb/Formzusammenhang anordnen, Farben mischen.

Auswertung der Ergebnisse

Vergleichen von ausgewählten Schülerarbeiten:

Einhalten eines begrenzten Farbbereiches, Anzahl der Mischtöne, Ausführung von Figur und Untergrund, Farb/Formzusammenhänge unter den Bildteilen, originelle Tarnungen.

Benennen von Farben, zeigen von Farbbereichen, vergleichen nach angegebenen Gesichtspunkten,

ordnen nach starker und geringer Auffälligkeit der getarnten Objekte, aussortieren von Lösungen mit „Fehlern", z.B. Übermalung der Objekte.

Aufgabenstellung „Bemalte Objekte"

Herstellen eines Interessenbezuges durch Ausbreiten von Schrotteilen und alten Schulstühlen im Werkraum. Themaangabe: Geisterbahn.
Für ein Treppenhaus sollen Objekte gebaut werden, die durch ihre Bemalung unmittelbar auffallen oder Interesse wecken. Farben und Formen sollen auf

Passanten gezielte Wirkungen ausüben: häßlich – abstoßend – lustig – komisch. Die Objekte dürfen auch als phantastische Figuren konzipiert werden, z.B. Marsmenschen, Weltraumungeheuer, wuchernde Phantasiepflanzen.

Vorschläge für mögliche Motive werden an der Tafel festgehalten. Der Lehrer berät die Schüler bei der Materialbearbeitung und bei der Beschaffung weiterer Teile, hilft bei der Arbeitsplanung im Hinblick auf Arbeitsmittel, Raumbedarf, Werkzeuge und Maschinen, kontrolliert die Lagerung der in Arbeit befindlichen Teile.

3. **Aktivitäten der Schüler**

Wahl eines geeigneten Motives in Abhängigkeit von dem zur Verfügung stehenden Material, Klärung von Fragen zur Materialbeschaffung, Absprachen über Arbeitsgruppen, Arbeitsaufgaben feststellen und verteilen, Skizzen anfertigen, Materiallisten aufstellen, Material präparieren, säubern, sägen, schleifen, schrauben, kleben, montieren, grundieren, spritzen, bemalen.

Formen durch Farben hervorheben, tarnen.

Effekte einplanen, erwartete Wirkung beim Betrachter erproben und nachträglich verstärken.

4. **Erprobung der Wirkung der Objekte und Vergleich der Ergebnisse**

Die Objekte werden im Treppenhaus aufgestellt und mit phantastischen Namen gekennzeichnet.

In einer Pause werden an Schüler und Lehrer, die die Treppe herunterkommen, Matrizenabzüge verteilt.

Fragestellungen:

Welche Objekte fallen sofort auf?

Gründe dafür: _____

Welche Objekte fallen wenig auf?

Gründe dafür: _____

Welche Objekte wirken

lustig? _____

komisch? _____

gefährlich? _____

häßlich? _____

ekelhaft? _____

Die ausgefüllten Matrizenabzüge werden in einem Zettelkasten gesammelt und in der folgenden Kurs-Stunde ausgewertet. Anhand einer Strichliste werden die auffallenden und weniger auffallenden Objekte ermittelt und die angegebenen Gründe anschließend diskutiert. Die beabsichtigte Wirkung der Objekte wird gleichfalls durch eine Strichliste kontrolliert. Aus den Notizen ergeben sich Hinweise auf eine günstigere Aufstellung einzelner Objekte, auf mehr Abwechslung in der Reihenfolge und Anregungen für eine Überarbeitung.

IV Unterrichtsorganisation

1. **Zeitaufwand**
   1. Aufgabe: 2 Doppelstunden
   2. Aufgabe: 3–5 Doppelstunden
   3. Aufgabe: 2 Doppelstunden
   4. Aufgabe: 3–6 Doppelstunden

2. **Literatur**

J. Claus, Kunst heute

J. Albers, Interaction of Colour

H. Frieling, Farbe hilft verkaufen

F. Merz, Materialbilder und Objekte

6.2.5 *Unterrichtsbeispiel: Dimensionalität*

Vorbemerkungen

Stark räumliche oder plastische Darstellungen erregen beim Betrachter besondere Aufmerksamkeit. (Siehe Schülerreaktion in Ausstellungen bei Bildbetrachtungen, z.B. Dali oder Botero.) Ebenso bereitet eine eigene gelungene Arbeit mit starken räumlichen oder plastischen Effekten besondere Befriedigung.

Mit ähnlichen Eigenschaften ausgestattete Photos, Zeitungswerbung, Plakate, Comics, Bühnenbilder usw. gelten als besonders gelungen und wirkungsvoll.

Es ist also Anlaß gegeben, Raumwirkungen als ein wichtiges Mittel der visuellen Kommunikation zu untersuchen, insbesondere die suggestiven Wirkungen des Plastisch-Räumlichen in der Werbung oder auch in der Sakralkunst früherer Epochen durchschaubar zu machen (z.B. Barock, Manierismus).

Lit. H. K. Ehmer: Aufsatz in „Visuelle Kommunikation", Dumont Aktuell 1971.

In den Unterrichtsbeispielen werden Objekte hergestellt (z.B. Spiegelposter) und Materialien verwendet (z.B. Glas, Spiegel, Glanzfolie), die den Jugendlichen augenblicklich besonders interessieren.

Die räumliche Wirkung eines Spiegels oder einer spiegelnden Fläche kann natürlich auch in anderen Aufgaben untersucht werden.

Es wird versucht, das Problem in der eigenen praktischen Arbeit teilweise humorvoll und spielerisch erfahrbar zu machen.

Lernziele

Fähigkeiten

Gewahrwerden der Mitteilungseigenart vis.-hapt. Objekte.

Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit für die sinnliche Beschaffenheit (Qualität) vis.-hapt. Objekte.

Durchschauen der Zweckbindung „bildnerischer Mittel" an Absichten:

Es soll ein Empfinden dafür entwickelt werden, daß diese Mittel absichtsvoll und kontinuierlich verändert werden können und zur Formulierung von Interessen und Bedürfnissen gebraucht werden.

Problemempfinden/Problembewußtsein/Verständnis für Medien und Prozesse der visuellen Kommunikation, Einsicht in den Vermittlungscharakter vis.-hapt. Artefakten.

Durchschauen der Manipulierbarkeit von Menschen, ihrer Gefühle und Stimmungen mit Hilfe vis. Information.

Förderung bzw. Entwicklung des räumlichen Vorstellungsvermögens.

Fähigkeit, einen Aspekt (hier die Dimensionalität) aus einem visuellen Bestand isolieren zu können.

Fähigkeit, durch Versuche der eigenen Begabung entsprechende Ausdrucksmöglichkeiten zu erkennen, zu üben und so effektvoll wie möglich einzusetzen.

Fähigkeit, in Hinblick auf die Verwirklichung einer bestimmten bildnerischen Idee, Eigeninitiative zu entwickeln. Organisieren, Material, Technik.

Kenntnisse

Wissen, daß in bestimmten Stilepochen räumliche und plastische Effekte eine besondere Rolle spielen.

Wissen, daß die Imitation von Raum und Plastik auf der Bildfläche in verschiedenen Epochen eine wichtige Rolle gespielt hat.

Aufgabenabschnitt 1

Technische Vorversuche zur Darstellung von Raum und Volumen.

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Thema**

   Technische Versuche mit verschiedenen Materialien auf Werkzeugen zur Darstellung von Raum und Volumen auf der Bildfläche.

2. **Aufgabe**

„Hell/Dunkel-Übergänge";

- Aufarbeiten der Darstellungstechniken, um Raum-Illusion zu erzeugen.
- Übertragung und Vergrößerung eines Schwarzweißphotoausschnittes mit Hilfe einer der ausprobierten Techniken.

3. **Technik**

Zeichnen mit verschiedenen Materialien, Deckfarbenmalerei.

4. **Material**

Zeichenpapier weiß, Bleistift, Feder, Filzschreiber, Photos, Lineal, Pinsel, Deckfarben (Schwarz — Weiß), Scribtol, Klebe, Stecknadeln, Heftklammern.

II Lernziele

1. **Fähigkeiten**

Fähig sein zu erkennen, daß Hell/Dunkel-Stufungen plastisch/räumliche Wirkungen hervorrufen können.

2. **Kenntnisse**

Wissen, daß das Auge auch grob hergestellte Hell/Dunkel-Übergänge, z.B. Punktstrukturen oder Strichstrukturen, zu einer plastischen Form zusammenzieht.

Kennenlernen verschiedener Techniken und Materialien, die geeignet sind, Hell/Dunkel-Effekte auf der weißen Bildfläche zu erzielen.

Unterschiede der Hell/Dunkel-Herstellung erkennen,

1. durch Schwarzweiß-Struktur (z.B. Feder),
2. durch Schwarz-Weiß-Grau-Mischungen (z.B. Deckfarben).

3. **Fertigkeiten**

Umgang mit Deckfarben, Feder, Filzschreiber, Bleistift usw. in Hinblick auf möglichst effektvolle Hell/Dunkel-Wirkungen.

Vergrößerungen und Übertragung mit Hilfe von Raster und Episkop.

III Planung und Verlauf

Vorbemerkung

Die Schüler sollten nicht nur durch Bildbetrachtungen und Ausstellungsbesuche, sondern auch durch eigene praktische Versuche Probleme der Raumillusion untersuchen.

Für eigene Versuche auf diesem Gebiet sind technische Vorübungen notwendig.

Die technischen Vorübungen werden in diesem Falle vom Lehrer unter dem Gesichtspunkt, möglichst viele Variationen ausprobieren zu lassen, verhältnismäßig streng „diktiert". Erfahrungsgemäß wirkt sich das auf die späteren Arbeiten in Hinblick auf die Vielfältigkeit der Gestaltung positiv aus. Die Schüler arbeiten hin und wieder sehr gerne nach festen Spielregeln.

Man kann aber auch ganz anders vorgehen:

Dem Schüler selber Techniken zur Hell/Dunkel-Herstellung finden lassen oder aus Vorbildern, z.B. Graphikreproduktionen heraussuchen oder herauskopieren lassen.

1. **Einführungsgespräch**

Mit Hilfe welcher **Mittel** wird Raumillusion auf der Bildfläche hergestellt?

Es wird festgestellt:

Illusion von Raum und Volumen kann man durch die **Linearperspektive, Hell/Dunkel** oder durch **Farbe** (Distanzwerte, z.B. gelb vor blau) auf der Bildfläche erzeugen.

Lernhilfe: Es ist sinnvoll, Beispiele zu zeigen:

Malerei der Renaissance, Manierismus, Barock — Scheinarchitektur — Surrealismus usw.

Ebenso Photos, Reklame, perspektivische Darstellungen.

Neben der perspektivischen Darstellung erscheint das Hell/Dunkel am wirkungsvollsten, um Raum und Volumen auf der Bildfläche zu imitieren.

Lichteffekte spielen eine wichtige Rolle: Licht macht Körper besonders plastisch, Räume besonders tief.

Besonders plastische Darstellungen sind meistens farbig zurückhaltend (z.B. Florentiner Malerei des 15. Jh.). Hell/Dunkel-Unterschiede werden hier mit Farbmischungen erreicht:

Farbe plus Schwarz,

Farbe plus Weiß.

2. **Aufgabenstellung „Darstellungstechniken"**

Versuche: Aufarbeiten der Darstellungstechniken, um Raumillusion zu erzeugen

Auf weißem Zeichenblatt sollen kleine strukturierte Flächen entstehen. Einschränkung: keine bunten Farben, nur schwarze oder graue Stifte, Bleistifte, Filzschreiber, Kreide, Tinte und Feder oder Pinsel.

Deckfarben: Schwarzweißgemisch. (Gleichmäßiges Wischen z.B. mit Bleistift oder Kohle soll vermieden werden.)

Durch frühere Beschäftigung mit graphischen Mitteln kommen die Schüler schneller auf verschiedene Möglichkeiten, gleichmäßig strukturierte, im ganzen grau wirkende Flächen herzustellen:

- **durch Linien:** parallel laufend, senkrecht, waagerecht, schräg, gewellt, gezackt usw.,
- **durch Strichel:** dicht Geschriebenes („Krickel-Krackel-Schrift", „Doktorschrift" usw.),
- **durch Punkte,**
- **durch Deckfarbe** (grau): mit Pinsel streifig aufgetragen oder getupft (Farbe dick anrühren!).

  Die Struktur soll leicht und flüssig herzustellen sein.

3. **Lernhilfe**

Es ist zu empfehlen, die Vorübung sauber ausführen zu lassen.

Z.B. gleichgroße Übungsrechtecke mit Bleistift vorzeichnen

oder

gelungene Stücke in gleiche Formen schneiden und auf einen neuen weißen Bogen kleben.

Die verschiedenen Wirkungen lassen sich dann besser beurteilen.

Zu je einer mit bestimmten Material und Werkzeug hergestellten Fläche werden hellere und dunklere Flächen hergestellt, so daß mehrere „Skalen" entstehen.

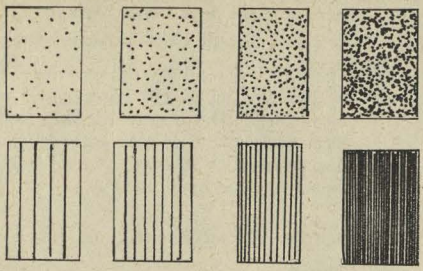
Die Graustufen der einzelnen Rechtecke einer „Skala" können folgendermaßen hergestellt werden:

Mit gleichem Werkzeug und gleichem Material

- durch Ballung und Auflockerung der Struktur: z.B. Punkte dicht, Punkte verschieden weit auseinander

  Ebenso bei Linien: parallel oder durcheinander

Beispiele



– durch Druck:
z.B. Bleistift (Krackel oder Linien)

– durch verschiedene Größen:
z.B. Strichel oder Krackel, groß und klein; Punkte; große und kleine Kreise usw.

Mit verschiedenem Werkzeug und gleichem Material

z.B. Punkte, Linien, Strichel oder Krackel mit verschieden dicken Federn (z.B. Redis) oder Filzschreibern. Kreise verschieden dick, Bleistift verschieden weich.

Deckfarben in verschiedenen Schwarzweiß-Mischungen

Herstellen von langsamen Übergängen zwischen zwei nebeneinanderliegenden Tonwerten

„Krescendo" (Anschwellen) Hell/Dunkel

„Dekrescendo" (Abschwellen) Dunkel/Hell

Dunkle oder helle Mittelpunkte langsam heller bzw. dunkler werden lassen. „Krater", „Spalten", Ballungen. Einfache Figuren herausarbeiten, „schemenhaft", „wie im Nebel".

4. **Besprechung der Arbeiten**

Einfache Verfahrensweisen vermitteln räumlich plastische Illusion auf der Fläche.

Sorgfältig hergestellte Arbeiten ergeben oft bessere Wirkungen. Aber auch mit bewegtem großzügigen Strich lassen sich gute Raumeffekte erzielen.

Sieht man die Arbeit von nahem, verwirrt die Struktur.

Von weitem gesehen erhält man jedoch räumliche Wirkungen.

Zwischen der objektiven Beschaffenheit des Sichtfeldes und dem Erscheinungsbild besteht also eine Diskrepanz.

(Die Beobachtung gibt Veranlassung, diese Erscheinung an Beispielen zu untersuchen. Kunsthalle, Werbung usw.)

Jeder Schüler sucht für die nächste größere Aufgabe das ihm am meisten liegende Werkzeug und Material aus.

5. **Aufgabenstellung „Vergrößerung"**

Übertragung und Vergrößerung eines Schwarzweiß-Photoausschnittes mit Hilfe einer der ausprobierten Techniken.

Lernhilfe:

Erleichterung der Aufgabe, Raum und Volumen auf der Fläche herzustellen, durch Benutzung eines vergrößerten Photoausschnittes als „Vermittler" zwischen räumlich-plastischer Umwelt und Bildfläche.

Das Umsetzen von Raum und Plastik auf eine Fläche ist im Photo bereits vollzogen.

Die Aufgabe besteht nun darin, die Hell/Dunkel-Werte des Photos im Sinne der Vorübung umzusetzen.

6. **Vorbereitung zur praktischen Arbeit**

Suchen eines geeigneten Photoausschnittes.

Die Wahl eines geeigneten Bildausschnittes ist wichtig für die spätere Arbeit.

Farbphotos sind nicht sehr gut geeignet, weil die Farbe von dem gestellten Problem ablenkt. Die Umsetzung zum Hell/Dunkel = Schwarzweiß = Grau würde eine zusätzliche Überlegung bedeuten. Das gefundene Motiv braucht nicht als Gegenstand oder Stück eines Gegenstandes erkennbar zu sein. Es kommt nur auf plastische und räumliche Wirkung an. (Wichtig für das Wahrnehmungstraining.)

Suchen des Photoausschnittes mit Hilfe von weißen Papierstreifen oder Winkel.

Das gefundene Motiv wird gerahmt (stärkere plastische Wirkung!). Durch die losen Streifen kann die Form des Rahmens und damit die Form des Ausschnittes verändert werden. Ein fester Rahmen (Maske) ist nicht geeignet.

Um den endgültigen Photoausschnitt werden die weißen Papierstreifen als Rahmen aufgeklebt.

Der gerahmte Ausschnitt wird ausgeschnitten und in die obere Ecke eines größeren weißen Zeichenbogens geheftet. Gute Befestigung mit Stecknadeln, Büroklammern oder Klebstoff ist notwendig. Es ist ärgerlich, wenn nach einer Woche das wichtige Photostückchen verlorengegangen ist.

Es werden gefunden:

Kleidung (Falten)
Gesicht (Stücke von Nase, Auge, Mund usw.)
Körperteile, z.B. Hände, Füße
Gefäße
Maschinen
Räume
Lebensmittel usw.

7. **Ausführung der Arbeiten**

Vergrößerung des meist kleinen Photos mit Hilfe eines Rasters (siehe Unterrichtsbeispiel „Photographien als Material"). Bei kleinen Gruppen, mehreren Apparaten und zusätzlichem verdunkelten Raum Vergrößerung mit Hilfe eines Episkopes.

Bei großen Photos ist keine Vergrößerung nötig.

Es ist zu raten, aber auch dann mit Raster zu übertragen. Durchpausen verursacht auf dem weißen Papier Linien, die später schlecht zu entfernen sind. (Störend bei harten Hell/Dunkel-Übergängen.)

Die verschiedenen Graustufen müssen untereinander durch zarte Bleistiftlinien abgegrenzt werden.

Nach Herstellung der Hell/Dunkel-Übergänge werden diese Linien wieder wegradiert.

Die Graustufen werden am besten numeriert und entsprechend viele Töne eingesetzt.

8. **Besprechung der fertigen Arbeiten**

Photos mit zu vielen Graustufen sind für diese Arbeit nicht so gut geeignet.

Sie müßten vereinfacht, also umgesetzt werden. Das heißt, sehr ähnliche Töne müssen zu einem Ton zusammengezogen werden.

Beliebtestes Werkzeug ist der Filzschreiber. Er läßt sich am leichtesten handhaben und arbeitet am saubersten.

Mit Feder und schwarzer Tusche hergestellte Arbeiten wirken dagegen oft lebendiger.

Der Bleistift ist gut geeignet, wenn er zur Herstellung einer lebendigen Struktur benutzt wird. Er schmiert aber leicht.

Beliebteste Struktur ist der Punktraster. Es lassen sich am leichtesten Übergänge herstellen.

Schriftartige Krackel ergeben eine lebendige Wirkung und gute Hell/Dunkel-Übergänge.

Parallel laufende Linien bereiten mehr technische Schwierigkeiten.

IV Methodenhinweise

1. **Schülerreaktion**
   Allgemein macht Schülern der Mittelstufe die Auseinandersetzung mit Raumproblemen Spaß.

   Sehr große Photoausschnitte in Hell/Dunkel-Kontraste umgesetzt machen viel Arbeit, wenn sie später gut wirken sollen. (Vor allem beim Arbeiten mit Stiften.) Schüler, die erfahrungsgemäß leicht die Geduld verlieren oder eine sehr ungeschickte Hand haben, sollten angehalten werden, nur ein kleines Stück Photo nicht stark vergrößert zu bearbeiten. Dieses kleine Stück sollte besonders sorgfältig ausgesucht werden.

   Das Training der Wahrnehmungsfähigkeit in Hinblick auf einen Aspekt, wie hier Volumen und Raum, bereitet vielen Schülern anfangs Schwierigkeiten. Beim „Durchsehen" der Photos lenkt der Inhalt natürlich auch ab.

2. **Weitere Lernhilfe**
   Es wäre sehr angebracht, während der Arbeit eine Bildbetrachtungsstunde einzulegen, am besten ein Museumsbesuch, um immer wieder auf das wichtige visuelle Ausdrucksmittel „Illusion von Raum und Volumen" aufmerksam zu machen.

3. **Korrekturschwerpunkte und Bewertung**
   Keine zu inhaltsreichen Ausschnitte wählen lassen. (Zu viele Graustufen und Ablenkung vom eigentlichen Thema.)

   Kriterien für Bewertungen ergeben sich aus:

   Wahl des Photoausschnittes

   Geschicktes Vergrößern

   Einteilen und Umsetzen der Graustufen

   Finden des geeigneten Materials und Werkzeugs

   Gebrauch von Werkzeug und Material

   Lösung der Aufgabe in Hinblick auf das Thema.

4. **Übertragung und Ausweitung**

   Übertragung zu Abschnitt 2.

   Raumillusion auf der Bildfläche könnte auch anstelle der Photoausschnitte an Gemäldeausschnitten studiert werden. Die praktische Arbeit könnte ähnlich verlaufen wie im beschriebenen Versuch. Voraussetzung ist geeignetes Bildmaterial. Wichtigste Ausweitung ist die Umweltbetrachtung: Architektur, Malerei, Reklame-Photo usw.

V Unterrichtsorganisation

Genügend Material, Werkzeug und Illustrierte bereithalten. Episkop. Es ist zu überlegen, ob den Schülern zum Aussuchen der Photos ganze Zeitungen oder geeignete Photos aus Zeitungen übergeben werden sollen. (Das Heraussuchen aus ganzen Illustrierten dauert natürlich länger. Die Versuchung, in ihnen zu lesen, ist groß. Andererseits ist das Ansehen und Heraussuchen aus einer großen Auswahl sehr wichtig.)

Für diese erste Aufgabe ist das Anwenden von schwarzer und weißer Deckfarbe nicht unbedingt erforderlich.

Sie sollte auf Wunsch der Schüler möglich sein.

Zeitaufwand

3 Doppelstunden –
mit Bildbetrachtung 4 Doppelstunden.

Aufgaben Abschnitt 2: Raumillusionen

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**

Darstellung mit stark räumlichen und plastischen Effekten soll die Aufmerksamkeit des Betrachters auf sich lenken.

Blickfang

Kombination von räumlicher Malerei und Photoausschnitt mit möglichst räumlich-körperhafter Illusion. (Kein gegenständlicher Zusammenhang, Überraschungseffekt, Spaß oder Schreck.)

2. **Thema**

Figur oder Figuren im Raum.

3. **Technik**

Deckfarbenmalerei mit Photocollage.

4. **Material**

Deckfarben schwarz und weiß, Photos, Zeichnungen, Klebstoff, Papier, mindestens DIN A 2.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

Erkennen, daß Gegenstände, die aus ihrem gewohnten Umfeld herausgelöst und in einen neuen, ungewohnten Zusammenhang gebracht werden, die Aufmerksamkeit des Beschauers auf sich ziehen und sein Interesse anregen.

Erkennen, in welchen Stilepochen die bildlichen Darstellungen diese Ausdrucksmittel aufweisen und wo sie heute zu sehen sind (z.B. Surrealismus, Werbung, Film).

2. **Kenntnisse**

Wissen, daß durch Distanzwerte auf der Bildfläche Raum erzeugt wird.

Wissen, daß perspektivische Linien Raum auf der Bildfläche erzeugen.

Wissen, daß Überschneidungen und Transparenz Räumlichkeit erzeugen.

3. **Fertigkeiten**

Hell/Dunkel-Malerei mit angerührter Deckfarbe (Kleisterfarbe schwarzweiß).

III **Planung und Verlauf**

1. **Aufgabenstellung**

Es soll versucht werden, durch besondere Effekte die Aufmerksamkeit des Beschauers zu erregen.

Ansätze

- Räumliche und plastische Darstellungen können übertrieben werden.
- Perspektivische Verzerrungen,
- Idealisierte Volumen (Beleuchtung),
  Größenunterschiede von „vorne" nach „hinten",
- Kombination verschiedener Ansätze:
  z.B. Verzerrung **und** Größe. („Es muß ins Auge springen!")
- Alltägliche Figuren oder Gegenstände in unwirklichen Räumen.
- Eigenartige Gegenstände in alltäglichen Räumen oder in Landschaften.

— Von Schülern angeregte Verfahrensweisen:
Raum nicht selbst entwerfen, sondern von einem Photo mit Hilfe des Episkopes auf die Bildfläche übertragen. Der **realistische** Raum würde durch die Deckfarbenmalerei eine neue ungewöhnliche Wirkung bekommen.
— Plastische Gegenstände oder Figuren ins Bild kleben.

2. **Ausführung**

Praktische Arbeit an Bildideen, wie:

Schachbrett

Straße

Bahnlinie

Tunneleingang

Brücken

Fußballplatz

Raum durch Horizont gekennzeichnet

usw.

und zu Motiven nach Photos, wie:

Montagehalle

Swimmingpool

usw.

2.1 **Malen des Raumes**

Vorskizzieren:

Bleistift oder dünne schwarze Farbe.

Beleuchtung:

Aus welcher Richtung? Vorne heller — hinten dunkler?

Technik:

Mischen der Grautöne. Ineinanderstreichen der Grautöne durch tupfen, streichen usw.

oder

Photoübertragung:

Imitieren der Graustufen.

2.2 **Für die Collage Photos aussuchen und ausschneiden der gewünschten Bildteile, z.B.**

Kugeln oder moderne glänzende Möbel aus Architekturzeitungen.

Fußballspieler in verschiedenen Größen.

Schlittschuhläuferin, hinfallend, in Großaufnahme und laufend in verschiedenen kleineren Größen.

Haifische usw.

Die fertigen, ausgeschnittenen Phototeile können probeweise auf dem gemalten Untergrund herumgeschoben werden.

Die verschiedenen Lösungen werden geprüft, indem die Photos mit Stecknadeln auf das an der Wand hängende Bild befestigt werden.

3. **Untersuchungen der Schüler**

— Steigert das Photo die räumliche Wirkung der Darstellung?
— Wird es innerhalb des gesamten Sichtfeldes integriert?
— Wirkt es überraschend auf den Betrachter?

Ergebnis

Das Experimentieren mit den besprochenen Möglichkeiten zeigt, daß ein oder mehrere Phototeile die räumliche Wirkung des Bildes steigern können.

Zusätzlich wird die wichtige Rolle der **Überschneidungen** zum Zwecke der Steigerung der räumlichen Illusion auf den Bildern erkannt.

Ist die Schwarzweißmalerei mit feinerem Pinsel sorgfältig ausgeführt und ähneln sich die Grautöne von Malerei und Phototeil, fügt sich der „Fremdkörper" in die Gesamtkomposition ein. Erst beim genauen Betrachten bemerkt man die eingeklebten Teile, die von Inhalt und Material her überraschen.

Bei grob gemalten Untergrund fällt das Photo sofort auf.

Bei Betrachten der „Phantasieräume" wird die wichtige Rolle von ein oder zwei perspektivischen Linien erkannt, z.B. beim Imitieren einer Raumecke auf der Bildfläche.

4. **Besprechung der Arbeiten**

Beim Betrachten der fertigen Arbeiten ergibt sich, daß ein Rahmen die plastisch-räumliche Wirkung der Bilder zusätzlich erhöht.

Es werden Streifen geschnitten (schwarz oder weiß) und um das Bild geklebt.

Einige Schüler entschließen sich, einen alten Reliefrahmen zu imitieren.

IV **Übertragung und Ausweitung**

Die Beschäftigung mit der Rahmung der entstandenen bildlichen Darstellungen gibt Anregung für Abschnitt 3 „Reliefbild mit plastischem Rahmen" (siehe Jahrgang 9 und 10).

Bildbetrachtung.

V **Unterrichtsorganisation**

Farbe Weiß und Schwarz in größeren Mengen anrühren oder anrühren lassen.

Farben auf „Paletten" (Glasplatten oder Kunststoffplatten) mischen.

Borstenpinsel in verschiedenen Stärken bereithalten.

Zeitungen, Scheren, Klebstoff, Stecknadeln.

Zeitaufwand

3 Doppelstunden (unterschiedlich).

6.2.6 *Unterrichtsbeispiel: Geheimschrift*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**

Eine Geheimschrift entwickeln und benutzen

2. **Thema:**

Schatzbrief, Spionagebrief, Testament o.ä.

3. **Technik, Material**

Verschiedene Federn, Scribtol in schwarz, blau, rot ...

Filzstift, Bleistift, Wasserfarben; verschiedene Papiere, auch karierte.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

Sensibilität für die sinnliche Beschaffenheit von Schriftformen, Schriftordnungen, Schriftumfeldern (Untergründe); Sensibilität für den Mitteilungswert von Schriftformen, Schriftordnungen, Schriftumfeldern; Sensibilität für die Erscheinung und den Herstellungsprozeß von Material- und Werkspuren (aleatorische Verfahren).

2. **Kenntnisse**

Wissen, daß Schrift ein Zeichensystem ist, das auf bestimmten, vereinbarten Regeln beruht. Die lateinische Kapitalschrift als Musterbeispiel.

Begriffe kennen: Höhe, Dichte, Zeile, Zeilenabstand, Absatz, Block, Überschrift, Untergrund, Redisfeder, Bandzugfeder, Scribtol, Ingrespapier, Zeichenkarton ...

3. **Fertigkeiten**

Fertigkeiten im Umgang mit Schreibwerkzeug und Material: Federfüllen, Federführen (Druck); gleichmäßiger Strich; Fertigkeiten im Umgang mit aleatorischen Verfahren.

Schriftzeichen/Schriftordnungen herstellen können.

III **Beschreibung des Unterrichtsverlaufs**

1. **Einführungsgespräch**

Tafel, auf der in großer lateinischer Druckschrift ein Text steht, der möglichst viele verschiedene Buchstaben enthält:

Was ist die Pygmaleontukis?

Schüler:

Wissen nicht, was gemeint ist, rätseln: Was soll das überhaupt, das zweite ist ja kaum zu lesen, soll wohl ein Witz sein ...

Lehrer:

Aber ihr habt es ja doch herausbekommen, wie eigentlich? (läßt vorlesen)

Schüler:

Durch Buchstabieren.

Lehrer:

Buchstabieren heißt Wörter in Einzelbuchstaben zerlegen. Wieviele verschiedene Buchstaben hat der Satz? (15)

Kann man diese 15 Buchstaben auch wieder in Einzelteile zerlegen, in Einzelformen?

Schüler:

Ja, einige schon, andere nicht. O geht nicht, P geht.

Lehrer:

Wie ist es mit dem A?

Diskussion über Gesichtspunkte der Gruppierung.

Spielregeln: Jeder Schüler stellt einen Musterkatalog von Beispielen zusammen, wie man Papier „alt" machen kann. Format ca. DIN A 6, jedes Beispiel numerieren, Herstellungsprozeß kurz festhalten.

Hinweise: auf Verfahren (die die Schüler selbst finden), Sprühen, Räuchern, Wachsen, Abziehen, Betrampeln, Knittern, Bürsten, Drucken ...

Hinweise auf Materialien (s.o.): Scribtol, Tuschen, Tinten, Wasserfarben, Wachsfarben, Leim, Kerzen, Streichhölzer;

Schülerreaktionen: „das macht Spaß" — einzelne machen Arbeitsteilung. Alle wollen brennen und räuchern (Kerzen!)

Jeder Schüler wählt die interessantesten 5—10 Beispiele und klebt sie sauber auf einen festen DIN A 2 Bogen. Numerieren und Texte beiheften!

8. **Anwendung der aus den Experimenten gewonnenen Erfahrungen**

Die Erfahrungen auf das große Schriftblatt übertragen. Auswahl der geeigneten Verfahren für das jeweilige Textbild! Der Text soll noch „lesbar" bleiben. Das größere Format muß gemeistert werden.

Schülerreaktionen

Einige Schüler fürchten um ihr schönes Schriftblatt (z.B. bei dünner Feder, zartem Gesamtbild);

andere sind froh, „geschmierte" Stellen unauffällig machen zu können.

9. **Exkurs**

Sonderaufgabe

Lehrer geht auf die Bedenken der Schüler ein.

(„Keiner muß.") Diese Schüler bekommen einen Sonderauftrag. Sie sollen die Geheimschriften der anderen entziffern. Wie kann man das machen?

Weg a)

Schüler lassen sich ein, zwei Wörter „schenken", stellen damit einen Teil-Code zusammen und raten den Rest.

Weg b)

Lehrer gibt Häufigkeitstabelle der Lautzeichen der deutschen Sprache nach Zemanek (H.Z.: Elementare Inform.-Theorie, Oldenbourg Verlag, München/Wien 1959).

Häufigkeitsfolge von Stelle 1—29:

E N R I S T D H A U L C

C M O B Z W F K V Ü P Ä

Ö J Y Q X

Weg c)

Schüler erarbeiten selbst eine solche Häufigkeitstabelle. Das wird recht zuverlässig, wenn Gruppen von 3—5 Schülern gemeinsam auszählen.

(Beispiel dafür im Anhang)

10. **Korrekturhilfen** bei der „Untergrundarbeit"

Bei großen Formaten können Schwierigkeiten auftreten, z.B. durch vorzeitiges Trocknen von Partien, die lange feucht bleiben müssen (Kleisterabdruck, Abspülen)

Anregung: 2 Schüler helfen einander.

Vorsicht beim Anbrennen (Handstein, Unterlagen, Wassereimer)! Nacharbeiten zu stark verdunkelter Passagen.

11. **Besprechung der fertigen Arbeiten — Beurteilungskriterien**

Die „geheimen Dokumente" sind fertig, die Schüler sind zufrieden, selbstkritisch, vergleichen untereinander.

Bewertung mit den Schülern, Kriterien im Gespräch erarbeiten. Katalog aufstellen, z.B.:

Stimmt der Text? Ist er interessant? Beherrschung der gewählten Zeichensprache?

Sind die erfundenen Zeichen klar, gut unterscheidbar — phantasievoll, vielfältig — bilden sie ein logisches System?

Sind die Zeichen sinnvoll angeordnet (Zeile, Größe, Abstand, Absatz, Überschrift u.ä.)?

Sehen die Untergründe „echt" aus, sind sie dem jeweiligen Textbild angemessen?

Hat der Schüler selbständig experimentiert?

Sind da besondere Einfälle?

Hat der Schüler seine Werkzeuge und Verfahren sinnvoll eingesetzt — z.B. die Feder, das Scribtol.

Benotungen nach Punkten, an einzelnen Beispielen mit der Gruppe schriftlich durchführen.

Schlußfrage: Wie geheim sind die Texte? Schüler aus der „Entschlüssler"-Gruppe führen an 1—2 Beispielen ihre Methode vor.

12. **Übertragung**

Zum Mitteilungswert von Schrift und Schrift-Umfeld.

Die Schüler sammeln „alte" Schriftbilder: Weinflaschenetiketts, Zigarrenschachteln, Werbeanzeigen mit dem Nebennutzen „traditionsreich", „altehrwürdig", „rustikal" (evtl. als Hausaufgabe).

Was gibt es hier zu „entziffern"?

IV Unterrichtsorganisation

1. **Zeitaufwand**

Gesamt = 6—7 Doppelstunden

2. **Hinweis auf Hilfsmittel**

Schrift-Anschauungsmaterial sammeln:

typografische Erzeugnisse, Schriftmustersammlungen der Verlage (z.B. Bauersche Schriftgießerei, Frankfurt), Musterkataloge der Druckereien, islamische, japanische, russische Zeitungen, Schriftschablonen, Durchschreibeschriften (Letraset),

Schriftgeschichte:

H. Degering: Die Schrift, Wasmuth, Tübingen, 3. A. 1952.

A. Kapr.: Deutsche Schriftkunst, Dresden 1959.

J. Tschichold: Meisterbuch der Schrift, Ravensburg o.J.

Schrift und Kommunikation (Werbung)

Zeitschrift „FORMAT" (Stuttgart), spez. Nr. 14 und 21 (1969/70).

Exkurs zum Unterrichtsgegenstand Schrift

Schrift ist wesentliches Mittel der Informationsspeicherung und Informationsübermittlung. Schrift ist alltägliches Mittel der Massenkommunikation. Schrift begegnet uns z.B. in folgenden Wirklichkeitsbereichen und Medien:

Zeitung, Zeitschrift, Buch, Comic, Plakat, Flugblatt, Fahrplan, Prospekt, Aufschriften, Leuchtreklame, Wegweiser, Beschilderungen, Stempel, Signet, Handschriftliches, Brief, Schreibheft, (alte) Dokumente, Urkunde, Foliant, Inschriften, Schrift-Bilder ...

Weiter kann Schrift, als Zeichensystem verstanden, umfassen:

Notenschriften, Morseschriften, Landkartenzeichen, Zeichensymbole für technische Anlagen ...

Schriften als Zeichensystem

Erläuterung: Schrift kann verstanden werden als ein System von Superzeichen, die aus einer sehr beschränkten Anzahl von Elementarzeichen aufgebaut sind.

Dieser Aufbau folgt bestimmten Regeln. Sie können etwa 4 Elementarzeichen mit sich selbst und/oder untereinander kombiniert werden, etwa durch Reihung, Drehung, Spiegelung, Halbierung:

|—\ C Die Kombinationen können nicht beliebig sein, da sie zu prägnanten, gut unterscheidbaren Zeichen führen sollen.

Die daraus entstehenden Superzeichen (Buchstaben, Lautzeichen) treten zu Superzeichen 2. Ordnung zusammen (Wörter) und zu solchen 3., 4. und 5. Ordnung (Sätze, Zeilen, Absätze, Seiten). Auch dies geschieht nach Regeln: Abstände von Zeichen zu Zeichen, von Wort zu Wort, Zeile zu Zeile.

Entschlüsselung von Geheimtexten **Schüler-Bogen I**

Voraussetzung

1. Jeder Schüler hat seinen Geheimtext in deutscher Sprache verfaßt.
2. Er hat für jedes Buchstabenzeichen ein neues geheimes eingesetzt, z.B. für A = ●
3. Er hat möglichst viel Text mit möglichst wenigen Fehlern geschrieben.

Vorüberlegung

Eine Entschlüsselung des Geheimtextes ist schon möglich, wenn ich nur einen Teil der Zeichen herausfinde. Den Rest kann ich unter Umständen raten.

Finde ich z.B. die Zeichenfolge:

T. .CHL . RM . . ST . R

so ergänze ich ohne viel Phantasie die Zeichen:

IS E EI E

weil diese Zeichen in diesem Zusammenhang mit großer Wahrscheinlichkeit auftreten.

Was fehlt hier?

Q . . L M
. C H M . L

Auch hier lassen sich die fehlenden Zeichen leicht einsetzen.

Wie aber finde ich jetzt heraus, welche Bedeutung die **Geheimzeichen** haben?

Einige dieser Zeichen kommen sehr häufig vor, andere sehr selten. Das ist bei unseren deutschen Buchstabentexten genau so. Welche Buchstaben kommen am häufigsten vor?

Aufgabe:

Wähle einen normalen deutschen Text, z.B. eine Zeitungsseite, einen Abschnitt aus dem Lesebuch, Karl May o.ä. und zähle, wie oft auf einer Seite jeder Buchstabe des Alphabetes vorkommt. Es müssen mindestens 300 Wörter sein. Es können auch 1000 sein. Je mehr, desto genauer wird das Ergebnis. Trage alles in die Tabelle ein!

Bitte, lies aber zuerst, was auf Bogen 2 (oben) geschrieben ist.

Zähltabelle **Schüler-Bogen II**

für Buchstabenhäufigkeit in deutschem Text

Bitte fasse stets 10 Zählstriche durch Querstriche zusammen! Zähle in der letzten Spalte die Gesamtzahl jedes Buchstaben im gesamten Prüftext zusammen (Häufigkeit).

Bitte, zähle „sch" außerdem extra! Also für „schon" wird eingetragen: 1 Strich für S, einer für C, einer für H, einer für O, einer für N **und** einer für SCH.

Ö, Ü, Ä werden getrennt in O + E usw. gezählt.

So jetzt kann es losgehen!

Ich habe als Text gewählt: (z.B.; Karl May, Winnetou I, S. 32 + 33)

A

B

C

D

E

F

G

H

I

J

K

L

M

N

O

P

Q

R

S

T

U

V

W

X

Y

Z

SCH

(Buchst.) Summe
(Häufigkeit Zählstriche ////////// ...)

Schüler-Bogen III

Am häufigsten kommen in meinem Text vor:

1. Stelle: ...
2. Stelle: ...
3. Stelle: ...
4. Stelle: ...
5. Stelle: ...
6. Stelle: ...
7. Stelle: ...
8. Stelle: ...
9. Stelle: ...
10. Stelle: ...
11. Stelle: ...
12. Stelle: ...

Am seltensten kommen in meinem Text vor:

letzte Stelle: ...
2. letzte Stelle: ...
3. letzte Stelle: ...
4. letzte Stelle: ...

Welche Geheimzeichen kommen in dem Textblatt am häufigsten vor, das ich entschlüsseln möchte?

1. Stelle: ...
2. Stelle: ...
3. Stelle: ...
4. Stelle: ...
5. Stelle: ...
6. Stelle: ...

Welche Geheimzeichen kommen am seltensten vor?

letzte Stelle: ...
2. letzte Stelle: ...
3. letzte Stelle: ...
4. letzte Stelle: ...

Läßt sich damit etwas für die Entschlüsselung des Geheimtextes anfangen?

(Hilfe: Wenn Du in deutscher Sprache geschrieben hast, muß das häufigste Geheimzeichen die Bedeutung des häufigsten Buchstaben haben, also E.)

Und jetzt benutze das Ergebnis für die Entschlüsselung der Geheimschriften! Viel Glück als Sherlock Holmes!

6.3 Unterrichtsbeispiele für die Jahrgänge 9 und 10

6.3.1 *Relief mit plastischem Rahmen*

(Abschnitt 3 „Dimensionalität" siehe auch JG 7/8)

I Unterrichtsgegenstand

1. **Aufgabe**

   Übergang zum Relief und damit Einbeziehung des „Umraumes" durch reliefartiges Herausheben einzelner Bildteile aus der Gesamtbildfläche und plastische Umrahmung.

2. **Thema**

   Reliefbild mit Rahmen.

3. **Technik**

   Collage: Photos in Verbindung mit Objekten oder mit Relief aus Draht und Pappmaché.

4. **Material**

   Große Photos, Pappe, Draht (Maschendraht und Wickeldraht), Kleister, Zeitungspapier, Grundierung Deckfarben, Tesadur.

II Lernziele

1. **Fähigkeiten**

   Erkennen, daß unerwartete Übergänge von flächiger Darstellung (z.B. Malerei) ins Plastische besonderes Interesse, Erstaunen oder Belustigung beim Betrachter hervorrufen kann.

   Erkennen, daß diese den Beschauer **stärker aktivierende Wirkung des Reliefs** durch Einbeziehung des realen „Umraumes" und Reizung des Tastgefühls hervorgerufen wird.

   Erkennen, daß man durch Farbe die plastische Wirkung eines Reliefs steigern kann.

   Relief in Hinblick auf verstärkte plastische Wirkung anmalen können.

2. **Kenntnisse**

   Einige Beispiele aus der Kunstgeschichte und Umwelt kennen.

   Wissen, wie man ohne viel technischen Aufwand ein Reliefbild herstellen kann.

   Wissen, wie man Plastiken und Halbplastiken aus Draht und Pappmaché herstellt.

   Wissen, daß sich Pappe verzieht, wenn sie einseitig angefeuchtet wird.

3. **Fertigkeiten**

   Drahtgeflecht als Reliefgrundlage auf Pappe oder Sperrholz befestigen können.

   Modellieren mit Pappmaché.

   Eine Grundierung herstellen können.

III Planung und Verlauf

1. **Einführungsgespräch**

   Anregung der Schüler: „Ein plastischer Gegenstand soll in das gemalte Bild geklebt werden".

   Veränderung des Vorschlages für die neue Aufgabe

   Aus gegenständlichen Bildern (Malerei, Photo) soll ein Teil plastisch herausragen.

   — Durch Einarbeiten und Aufkleben von Objekten (z.B. beim Architekturbild oder auch Reklame für technische Dinge: Halbkugeln, Knöpfe oder Schachteln)

— Durch reliefartiges Herausarbeiten mit Draht und Pappmaché (z.B. Portrait mit hervorspringender Nase)

— Plastischer Rahmen:
Herstellung:

1. Gefundene alte Rahmen
2. Alte Leisten
3. Plastische geschwungene Rahmen aus Pappmaché.

2. **Praktische Arbeit**

Heraussuchen oder Herstellen des flächigen Bildes, Photo oder Malerei.

Bestimmen, welcher Teil des Bildes plastisch herausgearbeitet werden soll.

Aufziehen des Bildes auf Pappe, Preßspan oder Holz.

Suchen von Material. z.B. Männerbildnis (Reklame): Der Schlips ist echt. Tonbandgerät (Reklame): Verschiedene Knöpfe oder andere Teile sind echt.

Vorbereitung des Reliefs. Bei hohem Relief ist ein Drahtgerüst erforderlich. Z.B. Getränkereklame. Flaschenhals und ausfließende Flüssigkeit werden plastisch herausgearbeitet.

Kombination:

Z.B. Zahnpastareklame:

Bürstenstiel — Leiste

Borsten — Besenhaare

Zahnpasta — Pappmachérelief.

Echter Rahmen (gefunden z.B. Sperrmüll),

Rahmen aus verschiedenen Leisten herstellen.

3. **Hinweise für technische Ausführung**

Umrisse des herauszuarbeitenden Teiles, z.B. Nase eines Portraits, leicht kennzeichnen.

Löcher zum Spannen eines Drahtnetzes entlang der Markierungslinie stechen.

Abstände nicht zu eng, sonst Gefahr des Ausreißens!

Blumendraht durch die Löcher ziehen und ein weites korbartiges Geflecht herstellen, das schon etwas in die gewünschte Form gebracht werden kann.

Drahtform mit kleistergetränkten Zeitungspapierstückchen (Pappmaché) belegen. Modellieren, Trocknen, Grundieren. Bei flachen Reliefs ist ein Drahtgestell nicht unbedingt erforderlich; in Kleister getränktes Zeitungspapier genügt zum plastischen Formen.

Die Drahtform kann aus einer gebogenen Halbröhre aus leichtem Maschendraht hergestellt werden.

Andere Möglichkeit: Kleisterdurchtränkte Zeitungspapierwülste auf verschiedene Art auf Pappe befestigen:

1. durch Draht

oder

2. durch Aufkleben in bestimmten Abständen mit Tesadur.

(Techniken werden zum Teil von den Schülern erfunden.)

4. **Bemalen des Reliefs**

Schwarzweiß oder farbig, je nach Photo oder gemalter Unterlage.

Die Malerei soll sich dem Bild anpassen, aber möglichst das Relief betonen. Z.B. durch stärkere Helligkeit auf höchstem Punkt. Schatten, auch Eigenschatten betonen!

5. **Betrachtung und Besprechung**

Die Wirkung der entstandenen Objekte ist für die meisten Schüler neu und anregend.

Die praktische Arbeit bietet durch Anwendung verschiedener Materialien und plastischer Gestaltung Abwechslung.

Es wird festgestellt:

Aktivierung des Beschauers durch den Überraschungseffekt beim „zweiten Hinsehen".

Manipulation der Wünsche und Gefühle durch Übertreibung mit Hilfe des Plastischen und durch Realien,

z.B. — Flasche ergreifen wollen
— Durst bekommen
— Frucht wegnehmen
— Knopf drücken usw.

Übergang zum Komischen und damit „Abstand gewinnen".

Die Bilder ragen in den Raum hinein; er wird dadurch lebendiger.

IV Methodenhinweise

1. Lernhilfe

Schüler in Gruppen arbeiten lassen.

Es ist angebracht, beim Bemalen der Reliefteile und Rahmen zu helfen. Die Schüler müssen z.B. erst ausprobieren und erkennen, wie stark dunkle Farbe, am „Fußpunkt" des Reliefs angebracht, die plastische Wirkung erhöht.

Nicht zu kleine und verwirrende Photos verwenden und nicht zu komplizierte Formen herausarbeiten.

2. Übertragung und Auswertung

Anschluß an den Aufgabenabschnitt 4.

Es wurde die Aktivierung des „Umraumes" durch die Reliefbilder festgestellt.

Die nächste Aufgabe zieht nicht nur den „Umraum", sondern auch die Bewegung in ihm mit ins Bild hinein, indem er sich im Bild **spiegelt.**

Erfahrungen müssen auf die visuelle Umwelt übertragen werden.

Wo findet man ähnliche Wirkungen?

Z.B. Barock, Bühne, Pop-Art, Schaufensterdekorationen usw.

V Unterrichtsorganisation

1. Material

Genügend Material zurechtlegen: Photos, Pappe, Draht, Zeitungspapier, Kleister, Grundierung, Pinsel, Stecher, Deckfarbe, Bronzefarbe, Leisten.

Für die Bildbetrachtung: Bildmaterial, Episkop.

2. Zeitaufwand (Sehr unterschiedlich)

Bei guter Ausführung mindestens drei Doppelstunden.

3. Abbildungen: — Barock und Rokoko —

N. Pevsner: Europäische Architektur von den Anfängen bis zur Gegenwart, Prestelverlag München.

W. Pinder: Deutscher Barock, Blaue Bücher.

In vielen barocken Kirchen findet man Beispiele: (Altäre und Decken. Ebenso Volkskunst Oberbayern „Marterl").

Sehr gutes Beispiel:

Schloß Linderhof, Speisesaal: Ein Fuß ragt aus der gemalten Decke heraus. (Dias nur am Ort, Huber Color, Schloß Linderhof b. Oberammergau). Würzburg: Residenz — Treppenhaus!

Pop-Art:

Karin Thomas: Bis HEUTE. Stilgeschichte der bildenden Kunst im 20. Jahrhundert. DuMont 1972 (Besonderer Bezug: R. Rauschenberg, T. Wesselmann).

Es wird dringend geraten, auf Reisen an Ort und Stelle Postkarten zu besorgen, denn nur dort bekommt man gut ausgeleuchtete Detailaufnahmen besonders von Architektur, die man unter das Episkop legen kann.

Gute Kunstbücher sind teuer und zu schade für das Episkop!

Praktische Anwendung vor allem bei Festen, Bühne, Puppentheater und so weiter.

Aufgaben Abschnitt 4: Spiegelposter

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**

   Herstellung einer Bildkomposition mit spiegelnden Flächen. Dadurch Einbeziehung des „Umraumes" und Aktionen in ihm.

2. **Thema**

   „Spiegelposter"

3. **Technik**

   Collage

4. **Material**

   Spiegel, Metallfolie oder Metallpapier, große Photos, Pappe, Zeichenpapier, Klebstoff.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

   Die räumliche Wirkung einer spiegelnden Fläche erkennen, beschreiben, erklären. Möglichkeiten der Veränderung der sich in einem Raum befindlichen Personen, Gegenstände und ihre Bewegungen durch Wiedergabe in einer nicht einwandfrei spiegelnden Fläche erkennen, beschreiben, nutzen.

   Den Raum aktivierende Wirkung eines teilweise spiegelnden Bildes erkennen, beschreiben, nutzen.

   Verwirrende, anregende oder beschwingende Wirkung eines spiegelnden Bildes auf die sich im Raum befindlichen Personen erkennen, beschreiben.

2. **Fertigkeiten**

   Aufziehen von dünner Metallfolie auf Pappe oder Papier, Glas schneiden. Arbeiten mit Schablonen.

III **Planung und Verlauf**

1. **Einführungsgespräch**

   Räume mit spiegelnden Wänden haben in der Innenarchitektur immer eine Bedeutung gehabt.

   Spiegel bewirken:

   — Vergrößerung des Raumes (z.B. in Schlössern, Linderhof, Nymphenburg, kleinen Zimmern, Hotelhallen, Badezimmern, Schneiderateliers, Spiegelkabinetts, Bühnen usw.)

   — Dauernde **Veränderung** des Raumes durch scheinbare **Vervielfältigung** der Bewegung in ihm (z.B. Spiegelsäle während eines Festes, Tanzlokale usw.)

   — Animierung der Menschen zu gesteigerter **Aktivität,** bewußte Bewegung, Selbstbetrachtung (z.B. Schlösser, Ballettsaal, kleine Kinder vor dem Spiegel, Frauen am Frisiertisch, Männer beim Rasieren usw.)

   — **Verwirrung,** Beeinflussung der Stimmung, Schwindel in Räumen mit unklarer Spiegelung (z.B. Spiegelkabinett auf dem Jahrmarkt, Räume mit Folien ausgeschlagen, Environments. Dazu gehört auch das Spiegelposter.)

2. **Aufgabenstellung**

   Spiegelposter:

   Alle Schüler kennen „Poster". Spiegelnde Poster haben jedoch nur wenige gesehen, da sie nur in wenigen Läden zu bekommen sind.

Es sind große, aus Metallfolie und grellfarbigen Siebdrucken zusammengesetzte Bilder.

Die in vielen Fällen aggressive Wirkung des Posters wird dadurch noch gesteigert.

Die Schüler sind bereit, sich selbst so ein „Ding" herzustellen und damit die Wirkung von bildlicher Darstellung gemischt mit Spiegelreflexen auszuprobieren.

Es ist jedem freigestellt, die Aufgabe nach eigenem Gutdünken zu lösen.

3. **Praktische Arbeit**

Es entstehen verschiedene Lösungen (die Aufzählung ist als Anregung gedacht):

- Große Photos, aus denen Teile herausgeschnitten werden und mit Folie oder Spiegel unterlegt werden.
- Gemaltes Bild und spiegelnde Flächen.
- Photo oder gemaltes Bild mit spiegelndem Hintergrund, buntem Rahmen und manchmal teilweise spiegelnden Flächen in sich.
- In Streifen geschnittene Photos, jeden zweiten Streifen durch einen Folienstreifen ersetzen.
- Teilweise Wiederaufnahme von Gestaltungsprinzipien aus vorherigen Aufgaben. Z.B. Mädchenkopf mit Haaren aus Metallfäden und reliefartig herausgearbeiteten Armen, auch mit Metallfolie überklebt. Der Hintergrund aus auf Pappe geklebten Spiegelscherben.
- Räumliches Bild aus einem Kasten.
  Der Kastendeckel wird von beiden Seiten mit attraktiven Photos beklebt.

  Der Kastendeckel wird teilweise, dem Photo entsprechend, zerschnitten, so daß man in den Kasten hineinsieht. Der Boden des Kastens wird mit Folie oder Spiegelglas beklebt.

  Hängt der Kasten an der Wand, so sieht man durch den zerschnittenen Deckel auf den Boden des Kastens. Der Boden spiegelt jetzt nicht nur den Raum und das Gesicht des Betrachters, sondern auch die ebenfalls mit einem Photo beklebte Rückseite des Deckels wieder. Der Kasten muß möglichst flach sein, um den bildhaften Charakter des Objektes zu erhalten. (Diese Abwandlung des Themas geht natürlich über das, was man unter „Poster" versteht, hinaus.)

4. **Besprechung der Arbeiten**

Allgemein bekommen die meisten Arbeiten eine beunruhigende Wirkung.

Die farbigen Teile der Bilder beginnen auf dem spiegelnden Hintergrund scheinbar zu schweben.

Die spiegelnden Flächen verändern sich mit jeder Bewegung und Lichteinwirkung im Raum.

Je unklarer die Spiegelung (z.B. auf Scherben und auf Folie), desto stärker die Bewegung im Bild.

Da die wenigsten Schüler klare Spiegel verwenden konnten, ist die Bewegung und Veränderung des Raumes durch die fertiggestellten Bilder an der Wand stärker als die Vergrößerung des Raumes, die nur bei einer klaren Spiegelfläche zustande kommt.

In einem Wohn- und Arbeitsraum findet man Spiegelposter für längere Zeit nicht so angebracht, wie eben auch in einem „Alltagsraum" flimmerndes Tafelbesteck, Kristall und viele Spiegel nicht dauernd zu ertragen sind.

IV Methodenhinweise

1. **Lernhilfe**

Schüler experimentieren lassen.

Auf die Schüler einzeln eingehen, um die verschiedenen Ideen durchzusprechen und Anregung zu geben.

Bei der Herstellung von Schablonen vorgezeichnetes Bild doppelt herstellen (durchpausen), das zweite Bild zerschneiden, einzelne Teile farbig spritzen oder mit Folie bekleben und auf den ersten Entwurf auf die entsprechenden Stellen aufkleben.

2. **Übertragung und Ausweitung**

Besprechungen während der Arbeit und Betrachtung der fertigen Arbeiten geben die Anregung, Raum- und Spiegeleffekte in verschiedenen Bereichen der visuellen Kommunikation in einer gesonderten Aufgabe zu untersuchen (5. Aufgabenabschnitt).

V **Unterrichtsorganisation**

Möglichst viel Material bereitlegen und von den Schülern mitbringen lassen.

Glasreste, Metallfolie (von teurer Metallfolie bis zur Backfolie), Schneidemesser, Klebestoffe, Pinsel und Farben. Wenn möglich, Leuchtfarben aus der Spritzdose.

Zeitaufwand

2—3 Doppelstunden.

Aufgaben Abschnitt 5:

Abschlußarbeit über Raum und Spiegeleffekte in verschiedenen Bereichen der visuellen Mitteilungen.

I **Unterrichtsgegenstand:**

1. **Thema**

Untersuchung von Raum- und Spiegeleffekten

2. **Aufgabe**

2.1 Beispiel suchen.

2.2 Beispiel beschreiben und untersuchen

- Strukturell (syntaktischer Aspekt)
- Inhalt, Bedeutung (semantischer Aspekt)
- Wirkung, wie wirkt es auf Dich? Was wird erreicht? (pragmatischer Aspekt).

Vorbemerkung

Da die Arbeit als eine Art Abschluß, also Lernkontrolle der gesamten Unterrichtseinheit gelten soll, erübrigt es sich, die Lernziele hier nochmals anzugeben.

II **Ausführung**

1. **Die Schüler finden und wählen aus: z.B.:**
Bildende Kunst — Malerei

Manet „Bar in den Folies-Bergère"

Ein Mädchen steht hinter einem Bartisch, es scheint allein. Es erweckt durch sein Aussehen, vor allem durch den Gesichtsausdruck, Aufmerksamkeit.

Beim genauen Betrachten sieht man den Spiegel hinter dem Mädchen, der nicht nur den großen Raum des Lokals mit vielen Menschen und Beleuchtung wiedergibt, sondern auch die Rückenansicht des Mädchens selber und einen Gesprächspartner.

Oder

Photos von Innenarchitektur

Z.B. Moderne Räume aus Architekturzeitschriften mit Spiegeln. Schlösser (Innenräume aus der Barockzeit).

Oder

Reklame

Z.B. „ins Auge springende" Dinge, das Auge anziehende Dinge. Erreicht durch stark plastische oder räumliche Wirkungen.

Spiegelungen (Kosmetikreklame), um z.B. ein schönes Modell von mehreren Seiten zu zeigen (vgl. Malerei).

Oder

Photos

Oder

Beobachtungen aus Fernsehfilmen

Z.B. Krimi: Verbrechen wird im Spiegel gefilmt oder durch eine nur unklar spiegelnde Fläche, z.B. Wasserspiegel, glänzendes Autoteil usw.

Oder eine wichtige Handlung wird durch einen Waschtischspiegel, der den Blick durch einen Flur in eine offene Tür freigibt, beobachtet usw.

2. **Beschreibung und Untersuchung**

2.1 **Struktur (syntaktischer Aspekt)**

Kennzeichnung des visuellen Bestandes:

Verschiedene Aspekte werden durch Herausziehen auf Transparentpapier isoliert dargestellt, (sofern sie Raum und Spiegelungen betreffen).

Z.B. Raum durch Liniengerüst.

Raum durch Hell/Dunkel. (Wichtigste Werte durch Schwarz-Weiß-Grau-Werte angeben.)

Geschichteter Raum. (Z.B. Vordergrund, Mittelgrund, Hintergrund oder 1., 2., 3., 4. Raumstufe. Verschiedene Raumstufen werden durch Musterungen oder Farben, Farbabstufungen, gekennzeichnet.)

Raum durch Farbe. (Wichtigste Farbtöne in Flecken wiedergeben.)

Beschreibung: Kurze schriftliche Erläuterung zu räumlichen Darstellungen.

2.2 **Inhalt und Bedeutung (semantischer Aspekt)**

Bestandsaufnahme visuell und verbal:

Z.B. Durchpausen der Hauptformen der Abbildungen. In die durchgepausten Formen kurze schriftliche Hinweise auf Bedeutung der Gegenstände.

Andere Möglichkeit der Darstellung:

Hinweisende Pfeile von den verbal formulierten Beobachtungen auf die durchgepausten Formen oder auf die Abbildung.

Nur schriftliche Darstellung, dann aber zusammenhängend. Also keine Stichworte.

2.3 **Wirkung auf den Beschauer (pragmatischer Aspekt)**

Dieser Teil der Arbeit wird am besten nur verbal dargestellt.

Die Schüler sollen möglichst genau begründen, warum sie gerade dieses Beispiel als besonders typisch für räumlich-plastische Wirkung oder Spiegeleffekte ausgesucht haben.

3. **Zur Bewertung**

Schon die Wahl des Beispiels zeigt, ob der Schüler Wesentliches verstanden hat oder sich bemüht hat, etwas besonderes zu finden.

Beurteilungsgesichtspunkte:

- Ausführung der Skizzen
- Angemessenheit der verbalen Darstellung zu den Skizzen
- Schriftliche Darstellung

Begründung der Auswahl des Bildes hinsichtlich der räumlich-plastischen Wirkung oder Spiegeleffekte.

III Unterrichtsorganisation

1. **Zeitaufwand**
   2—3 Doppelstunden
2. **Bildnachweis**
   Viele Schulen besitzen die Bildbandreihen von Rencontre „Weltgeschichte der Malerei".

   Die Reihe ist zu empfehlen, weil sie gute Abbildungen in kleinen Formaten bringt, die man gut unter das Episkop legen kann. Die Bücher sind nicht zu teuer.

   Das Bild von Manet „Bar in der Folies-Bergère" ist im Band 16 Seite 62 zu finden.

   Das Bild hängt in London im Courtauld Institute. Man müßte dort auch per Post Abbildungen (Kunstpostkarten) bekommen können.

   Architekturzeitschrift (modern) z.B. „Schöner Wohnen". Man kann beim Verlag alle Hefte bekommen.

   Schlösser: Innenräume (Barock, Rokoko).

   Versailles, Nymphenburg.

   Postkarten, Dias von Nymphenburg, Linderhof usw. am Ort besorgt.

   Für diese Untersuchungen wurden meist Blätter aus alten Kunstkalendern verwendet, weil die Abbildung möglichst mit zur Arbeit gelegt werden soll oder aufgeklebt wird. Aus Büchern müssen die Abbildungen für diesen Zweck photokopiert werden.

6.3.2 *Fotografien neu gesehen — Aufgabenabschnitt 3*

(siehe auch Jahrgang 7/8)

I Unterrichtsgegenstand

1. Thema

„Fotografien als Material — Experimente, Erweiterungen, Anwendungen"

2. Aufgabe

Es ist eine Arbeitsreihe anzufertigen, bei der die Erfahrungen der Aufgaben 1 und 2 experimentiell erweitert und auf selbst gewählte Anwendungsbereiche übertragen werden sollen.

Die experimentiellen Erweiterungen können sich z.B. auf folgendes beziehen:

Umsetzen und vergrößern des Hell/Dunkel-Aufbaues von Fotoausschnitten und Fotokollagen mit dem Ziel gesteigerter Verfremdung, Suggestion und Überraschung.

Übertragung des H/D-Aufbaues von Fotografien in reliefartige Objekte durch „Ausfüllen" der die H/D-Ebenen repräsentierenden „Leerstellen" (vgl. 2. Aufgabenabschnitt) mit entsprechend auftragenden und raumgreifenden Materialien. Ziel: Gewohntes unter ungewohnten Aspekten neu zu entdecken, zu sehen und sichtbar zu machen. Gewohntes ungewohnt zu gebrauchen.

Experimente mit Verzerrungen bei der Übertragung und Vergrößerung des Fotos durch Streckung oder Stauchung des Quadratrasters. Finden verschiedener Prinzipien zur Veränderung des Quadratrasters, um so in die vorgegebene Struktur des Fotos verändernd einzugreifen.

Erfahrungen aus dem 2. Aufgabenabschnitt sollen den Schüler anregen, sich selbst Anwendungsbereiche zu wählen:

z.B. Poster, Plakate für etwas, Schallplattentüten, Bemalung von Großflächen zur visuellen Umweltgestaltung: Wand-, Schulhofbemalung, Raumdekorationen:

3. Technik

Entsprechend den Initiativen der Schüler.

4. Materialien und Werkzeuge

Neben S/W-Fotografien, Transparentpapier, Bleistift und Lineal; entsprechend den Schülerinitiativen.

II Lernziele

1. Fähigkeiten

Der Schüler soll in verbalen und visuellen Äußerungen zeigen, daß er die Erfahrungen aus Aufgabenabschnitt 1 und 2 selbständig durch Experimente ausbauen, erweitern und absichtsvoll innerhalb eines Anwendungsbereiches verwenden kann.

Der Schüler soll einen Sinn entwickeln für das Arbeiten in Reihen. Er soll dabei zeigen, daß er sich selbst visuelle Aufgaben stellen kann, indem er gemachte visuelle Erfahrungen systematisch abwandelt und kombiniert. Das kann er u.a. zeigen durch Überprüfung der Wirkungen und Analysen seiner Arbeiten und durch Erläuterungen seiner Visualisierungsabsichten.

2. Kenntnisse

Der Schüler soll wissen, daß visuelle Gebilde Mitteilungen machen können über Interessen und Problembewußtsein ihres Herstellers.

(Siehe auch Kenntnisse bei Aufgabenabschnitt 2)

3. Fertigkeiten

Der Schüler soll mit den von ihm gewählten Materialien und Werkzeugen seinen Absichten entsprechend umgehen können.

III **Verlauf**

1. **Einführungsgespräch**

Besprechung von Beispielen aus Anwendungsbereichen der Gebrauchskunst: z.B. Schallplattentüten, Poster, Abbildungen von Raumdekorationen (Beatlokal, Boutiquen).

Die Beispiele werden hinsichtlich der Ablesbarkeit beabsichtigter Wirkungen befragt:

- In welchem Verhältnis stehen die verwendeten vis./hapt. Mittel zu dem Bereich, in dem sie verwendet werden? Beispiel: Inwieweit entsprechen die bei einer Schallplattentüte verwendeten Mittel (Motive, Farben, Formen, Schriftart, Zeichenanordnung) dem Charakter der Schallplattenmusik?

  (Evtl. Musikprobe anhören.)
- Was für Empfindungen sollen oder werden mit Hilfe der verwendeten Mittel ausgelöst — woran liegt das?
- Wie weit werden an der Wahl der Mittel Absichten deutlich?

Der Hersteller von visuell formulierten Produkten (Schallplattentüten z.B.) versucht, möglichst erfolgreich, d.h. absichtsvoll Mittel einzusetzen, um beim Betrachter solche Empfindungen (Wünsche), Meinungen und Urteile zu verstärken oder auszulösen, die ihn zu bestimmten Handlungen (Kaufen) veranlassen. Ein solches Produkt ist ein visueller Veranlasser.

Die Wahl der Mittel hängt von den Bedeutungen ab, die man den Mitteln zuordnet. Z.B. bestimmte Farbkombinationen werden in einem bestimmten Zusammenhang mit der Bedeutung „jung, frisch, erfolgreich" belegt. Die Mittel werden als Zeichen „von etwas" eingesetzt und verstanden.

Dieses Ergebnis wird in Beziehung gesetzt zu folgenden Erfahrungen aus dem Aufgabenabschnitt 2:

- Das Muster der „leeren" Fleckformen ist beliebig oft reproduzierbar.
- Die Leerstellen des Musters können mit verschiedenen Materialien und Farbtönen so ausgefüllt werden, daß die verschiedenartigsten Bildwirkungen entstehen, besonders die der Verfremdung, Mehrdeutigkeit und Abstraktion durch Verselbständigung der Fleckformen.
- Mit Hilfe des Karorasters kann jede Bildvorlage maßstabsgerecht übertragen und vergrößert werden. Ungenauigkeiten bezüglich des Karorasters verändern die Proportionen des Bildes und haben Verzerrungen zur Folge.

Die neue Problemstellung

Für welche Anwendungsbereiche lassen sich die Erfahrungen des 2. Aufgabenabschnitts einsetzen und wie könnten die gewonnenen Wirkungsmöglichkeiten erweitert werden?

2. **Aufgabenstellung**

Experimentelle Erweiterung und Anwendungen der im 2. Aufgabenabschnitt gewonnenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten (vgl. dort Aufgabenstellung).

Anmerkung: Die Schüler sollten darauf hingewiesen werden, daß nicht nur Anwendungen der Erfahrungen aus Aufgabe 2 innerhalb eines Anwendungsbereiches versucht werden, sondern zunächst oder daneben auch **Erweiterungen** durch Experimente mit den gemachten Erfahrungen versucht werden sollen.

3. **Besprechungen der Arbeitsergebnisse**

- Welche Erweiterungen sind gefunden worden?
- Wie wirken die Arbeiten? Welche Bedeutungen werden den verwendeten Mitteln als Zeichen zugeordnet?
- Welche Anwendungsbereiche wurden gewählt?

— Wie weit werden Visualisierungsabsichten deutlich und wie weit entsprechen die eingesetzten Mittel den Absichten?

— Wo sind originelle Erweiterungen, Absichten und Lösungen gefunden worden?

4. **Zusatzaufgabe**

Um den Schülern die Erfahrung zu vermitteln, daß die Entsprechung von Visualisierungsabsichten und den eingesetzten Mitteln relativ genau beurteilt werden kann, sollte an einem Beispiel die Wirkung einer Arbeit auf eine bestimmte Bezugsperson durch ein **Polaritätsprofil** überprüft werden.

Vereinfacht kann folgendermaßen verfahren werden, wobei die Bezugsgruppe die Lerngruppe ist:

Herstellen eines Polaritätenmusters:

Jeder Schüler schreibt verschiedene Adjektive auf, die gesammelt und zu einem Katalog von 20 bis 25 Begriffen zusammengestellt werden. Diese Begriffe sollen ein möglichst breites Spektrum von Eigenschaften abdecken.

Zu jedem Begriff wird eine Polarität gebildet:

Z.B.

warm 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 kalt

sachlich 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 verspielt

eckig 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 rund.

Zwischen den Polaritäten werden sieben Positionen durch Ziffern markiert, wobei Position 4 die „Weder-noch-Position" angibt.

Das so entstandene Muster wird auf Matrize geschrieben und vervielfältigt (gut 2 × die Gruppenstärke).

Die Herstellung eines solchen Musters kann von einer kleinen Schülergruppe übernommen werden.

Herstellung eines Polaritätsprofils zu einer Visualisierungsabsicht:

Der Lehrer oder ein Schüler wählt „insgeheim" eine Arbeit aus und läßt sich ohne Wissen der übrigen Gruppe die Visualisierungsabsicht nennen, z.B. „romantisch".

Jeder Schüler erhält ein Polaritätenmuster und die Aufgabe, den Begriff „romantisch" seinen Vorstellungen entsprechend durch ankreuzen der Positionen zu spezifizieren. – (Die Schüler wissen nicht, welches Bild auf seine Wirkung hin geprüft werden soll.)

Die Auswertung der ausgefüllten Muster ergeben die Durchschnittspositionen dieser Bezugsgruppe. Sie geben an, welche Vorstellungen die Gruppe mit dem Begriff „romantisch" verbindet (innerhalb des Spektrums der gegebenen Adjektive).

Beispiel zur Auswertung der Muster „romantisch" (Gruppenprofil)

1. warm 1 .. (2) .. 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 kalt

2. sachlich 1 ... 2 ... 3 ... 4 .. (5) .. 6 ... 7 verspielt

3. eckig 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 .. (6) .. 7 rund.

Zum 1. Polaritätenpaar: warm—kalt

Vier Schüler wählten Position 1; drei Schüler Position 2; drei Schüler Position 3.

Daraus ergibt sich: $4 \times 1 = 4$

$3 \times 2 = 6$

$3 \times 3 = 9$

(Schüler) 10 $\quad$ 19 : 10 = 1,9, aufgerundet 2

als Position der Gruppe von 10 Schülern für das erste Polaritätenpaar.

Zum 2. Polaritätenpaar: sachlich—verspielt

$5 \times 5 = 25$
$4 \times 6 = 24$
$1 \times 4 = 4$

Durchschnittsposition. 10 53 : 10 = ca. 5 als

Zum 3. Polaritätenpaar: eckig—rund

$6 \times 7 = 42$
$4 \times 5 = 20$

10 62 : 10 ca. 6 als

Durchschnittsposition.

Werden diese Durchschnittspositionen miteinander verbunden, erhält man da Polaritätsprofil zum Begriff „romantisch" in dieser Gruppe. Die Extrempositio nen 2 und 6 geben die Adjektive an, die von der Gruppe dem Begriff a eindeutigsten zugeordnet wurden. Sie werden als Schwerpunkte besonde gekennzeichnet.

In unserem Beispiel sind die Schwerpunktadjektive „warm" und „rund".

Herstellung eines Polaritätsprofils zu der entsprechenden Visualisierung:

Die zu prüfende Arbeit (Visualisierung des Begriffs „romantisch" wird zu erstenmal der Gruppe vorgestellt, ohne jedoch die Visualisierungsabsicht „ro mantisch" zu nennen:

Es wird wie o.a. ein Polaritätsprofil angefertigt. Die Schüler erhalten erneut ei Polaritätenmuster und wählen ihren Empfindungen entsprechend die Positione Die Auswertung erbringt das Profil, wobei auch hier die Schwerpunktadjektiv besonders gekennzeichnet werden.

Vergleiche der beiden Polaritätsprofile:

In dem Maße, wie die beiden Polaritätsprofile sich ähneln, bzw. die Schwerpunk adjektive identisch sind, wirkt die Visualisierung entsprechend der Absicht ihre Herstellers bei der Gruppe.

IV Methodenhinweise

1. Spielregeln

Anfertigen einer Arbeitsreihe durch Abwandeln und Kombinieren gemachte Erfahrungen.

Nicht nur die in Aufgabe 2 verwendeten Verfahren in einem Anwendungsbereic anwenden oder wiederholen, sondern die Verfahren durch Experimente erwe tern, um so neue Wirkungsveranlasser zu entwickeln.

2. Schülerreaktion (Schwierigkeiten und Fehlerquellen)

Tendenz, die bereits bekannten Verfahren zu wiederholen. Einigen Schülern feh der Mut zum Experimentieren: z.B. zu großflächigen Übertragungen, zu Verze rungen und Materialexperimenten.

Die verwendeten Mittel werden oft nicht genau auf ihre Wirkung hinsichtlich de Bedeutungszuordnungen, d.h. als Zeichen untersucht und eingesetzt.

Vereinzelt noch Schwierigkeiten wie bei Aufgabenabschnitt 2 (vgl. dort).

3. Lernhilfen

Evtl. Beratung und Anregungen geben hinsichtlich Erweiterungsmöglichkeite und Experimenten (siehe „Aufgabenstellung").

Mit den Schülern stets Bedeutungszuordnungen als Wirkungen der Mittel unter suchen und auffordern, Visualisierungsabsichten zu formulieren und diese al Kriterien für die Arbeit benutzen. Auf die Zeichenfunktion der Mittel hinwei sen.

Bei technischen Fehlern: Beratung wie bei Aufgabenabschnitt 2.

4. **Korrekturschwerpunkte**

Anzahl und Originalität von Abwandlungsmöglichkeiten und Erweiterungen der in Aufgabe 2 gelernten Verfahren.

Verbale Mitteilungsfähigkeit bezüglich Herstellung, Wirkung, Visualisierungsabsicht und Zeichencharakter der Mittel.

5. **Übertragung und Ausweitung**

Vertiefende Bearbeitung von Beispielen aus Anwendungsbereichen der Gebrauchskunst: z.B. Untersuchung von Schallplattenhüllen eines großen Schallplattenkonzerns; Unterrichtsbeispiel „Schallplattenhülle" (JG 7/8).

V **Unterrichtsorganisation**

1. **Material**

Illustriertenfotos, Poster, Schallplattentüten usw. bereithalten.

Ein relativ breit angelegtes Materialangebot bereitstellen: Farben, Pinsel, Tinten, Fixativspritzen, diverse farbige Papiersorten, Tapetenreste, Stoffreste, Folien, Zeitungen/Kleister für Pappmaché.

Bei ausgefallenen Schülerinitiativen die Schüler ermuntern, für die Materialbeschaffung selbst zu sorgen (von zu Hause mitbringen, tauschen).

Anwendungsbereiche wie z.B. Gestaltung einer Großfläche (Wand, Schulhofteil, Innenraum) sollten an Gruppen delegiert werden.

2. **Zeitaufwand**

Eine genaue Zeitangabe ist nicht möglich, da es sich bei dieser Unterrichtseinheit vorwiegend um die Realisierung von Schülerinitiativen handelt. Die Dauer wird daher primär abhängen von Ideenreichtum, Aktivität und Motivation der Schüler. Als ungefähres Zeitmaß soll daher 4 bis 6 Doppelstunden angegeben werden.

6.3.3 *Unterrichtsbeispiel: Flachfigurentrickfilm — Akrobaten*

I Unterrichtsgegenstand

1. Aufgabe

Herstellen von Filmszenen mit differenzierten Bewegungsabläufen und propo tionalen Veränderungen von Figuren.

2. Thema

Akrobaten führen lustige Kunststücke vor.

3. Technik

Filmen mit Super-8-Kamera in Einzelbildschaltung und Normalgang (18 B/se wenn eine Übertragung vom Tonband auf eine Tonspur beabsichtigt ist, m 24 B/sec.).

4. Material

Kamera mit verstellbarer Brennweite, Stativ oder Tricktisch, Super-8-Kassette schwarzweiß oder farbig.

2 Nitraphot-Lampen BR 500 W, Anlegemarken, Klebestreifen, Magnettafel mi Buchstaben, Bildbetrachter, Schneidegerät und Klebematerial. Farbiger Karto bis 50 × 70 cm, farbiges Papier, Deckfarben, Tusche, Federn, Pinsel, Zeitungs papier, Notizblöcke für laufende Bilder oder Material für eine Vorführ-Box viereckige Schachteln, Flaschen- oder Ballonkorken, Scheren, Schneidemesser Unterlagen.

II Lernziele

1. Fähigkeiten

- Einsicht in den Film als Folge zusammenhängender Einzelbilder, die durch Wiederholung und Veränderung von Teilen einen Bewegungseindruck er zeugen.
- Erkennen und Beschreiben der Bedeutung und der Wirkung von Filmszener und Einsicht in die unterschiedliche Wirkung von verschiedenen Bildaus schnitten und Kameraeinstellungen.

2. Kenntnisse

- Wissen, daß der Film aus einer Folge von Standbildern besteht, die jeweils eine Bewegungsphase abbilden.
- Wissen, daß eine S-8-Kamera in der Einzelbildschaltung je eine Bewegungs phase ablichtet.
- Wissen, daß man in der Sekunde ca. 20 Bilder wahrnehmen kann und daß bei entsprechender Projektionsgeschwindigkeit ein ununterbrochener Bewe gungsablauf entsteht.
- Wissen, daß man durch Veränderung der Brennweite an einer feststehenden Kamera verschiedene Bildausschnitte herstellen kann.
- Wissen, daß sich der entwickelte Trickfilm aus kleinen Dias zusammen setzt.

3. Fertigkeiten

- Zeichnen von Bildfolgen mit einfachen Formen oder Figuren auf durchschei nendem Schreibmaschinenpapier oder auf Transparentpapier.
- Herstellen eines Blocks mit laufenden Bildern oder einer einfachen Vorführ box zum Aufblättern von Bildern.
- Herstellen von beweglichen Figuren oder Einzelteilen.
- Kamera am Stativ oder Tricktisch anbringen und einrichten können.
- Einstellen von Entfernungen an der Kamera und Kontrollieren der Belich tungsanzeige.
- Kontrolle der Batterien. Einstellung der geforderten Bildausschnitte durch Verändern der Brennweite.

III Kurzbeschreibung des Unterrichtsverlaufs

1. Einführungsgespräch

Herstellen eines Interessenbezuges zum Thema und zur Aufgabenstellung:

Vorführung eines Trickfilms: „Der unsichtbare Woody". Die Schüler äußern sich zum Inhalt des Streifens und machen erste Aussagen zur syntaktischen Zeichenfunktion, z.B.: „Der ganze Film ist aus einzelnen Bildern gezeichnet".

Zur semantischen Zeichenfunktion.

„Die Striche sollen zeigen, wie die Arme herumwirbeln. Das sind alles Arme!" — „Das sind Blasen, in denen er sich etwas vorstellt!"

Zur Wirkung der Zeichen (pragmatische Zeichenfunktion), z.B. „Wenn der Verkäufer so hin- und herwackelt, hat er bestimmt Angst. Der schlottert vor Angst". — „Lustig ist die Stelle, wo Woody auseinanderfällt und zusammengefegt wird." Die Schüler sehen den Film ein zweites Mal. Beobachtungsgesichtspunkt: „Wie wird Bewegung in den Filmstreifen erreicht?"

Nach der Vorführung teilen die Schüler ihre Beobachtungen mit und stellen fest, daß Bewegungen durch verschiedene „Effekte" entstehen, z.B. durch

Laufen der Figuren von einer Seite zur anderen,
von vorn nach hinten,

Schieben, Drehen, Fallen von Gegenständen im Bild, schnelle Striche oder Kurven,

Verändern der Größe von Teilen.

Erste Einsicht in den Film als Folge von Einzelbildern mit Bewegungsphasen. Erkennen von Möglichkeiten, Bewegung zu erzeugen.

2. Vorübung: Phasenbilder

Die Schüler sollen eine Reihe von Einzelbildern zeichnen, auf denen einfache Gegenstände oder Strichfiguren hin- und herbewegt werden.

Beispiele:

Kästen fallen um, Bälle rollen, Kugeln stoßen aneinander, Elfmeterschießen, Auto kommt näher.

- Die Phasenbilder sollen hier in einem einfachen Vorführapparat eingesetzt werden, in dem die Phasenzeichnungen aufgeblättert werden. Bezug zu den ersten historischen Vorführgeräten.
- Zum Bau des einf. Apparates (s. Anlage 1):
  Die Größe der Einzelbilder hängt von der Größe der Schachteln ab, in die die Korken eingesetzt werden. Die Schüler bringen quadratische Zigaretterschachteln und andere Schachteln mit sowie Flaschen- und Ballonkorken, Kugelschreiberminen als Kurbeln.
- Zu den Zeichnungen:

  Die Schüler legen Anzahl, Länge und Breite der Bilder für ihren Blätter-Block oder den Kasten fest.

  Die Phasen werden auf durchscheinendes Schreibmaschinenpapier oder auf Transparentpapier gezeichnet oder gemalt. Beim Bau einer Vorführbox werden die dünnen Einzelbilder auf festen Karton aufgeklebt und in die Schlitze des Korkens gesteckt.
- Bei Versuchen entdecken die Schüler, daß der Eindruck der Bewegung von der Transportgeschwindigkeit, von der regelmäßigen Wiederholung und langsamen Veränderung der Lage der Gegenstände und dem ruckweisen Transport abhängt. Die Transporteinrichtung wird am Filmprojektor gezeigt. Die Schüler erkennen, daß zu jedem Bild des Super-8-Filmstreifens ein Perforationsloch gehört, daß die ruckweise Projektion ermöglicht.

3. **Aufgabenstellung**

Die Schüler sollen einen lustigen Trickfilm über die Kunststücke von Zirkusakrobaten entwerfen. (Der später selbst von den Schülern gefundene Titel lautet: „Aller Anfang ist schwer".)

Folgende Punkte bei Planung und Durchführung sind zu beachten:

- Entwerfen von Figuren und Figurengruppen, Geräten.
- Format und Größenverhältnisse.
- Wahl einer grafischen Entwurfstechnik (schwarz-weiß-grau).
- Wahl eines geeigneten Verfahrens zur gleichmäßigen Veränderung von Lage und Größe der Einzelteile.
- Erfinden von Aktionen für die Figuren.
- Probe und Durchführung der Aufnahmen.
- Regieanweisungen.

4. **Realisierung**

Nach der Aufgabenstellung bleibt den Schülern Zeit, sich in Gruppen zusammenzusetzen, Gedanken auszutauschen, Skizzen anzufertigen und Aktionen zu erfinden.

In einer Zwischenbesprechung tragen die Schüler ihre Ansätze vor und diskutieren die Vorschläge. Sie erkennen, daß schon für kurze Handlungen hunderte von Einzelbildern notwendig sind, und kommen überein, vorgefertigte, aus Einzelteilen bestehende Figuren zu verwenden. Diese Fertigteile können auf einem Untergrund hin- und herbewegt werden. Drehpunkte für Gelenke können sein: Reißzwecken, Stecknadeln, Bindfäden.

Alle Arbeiten werden in Gruppen mit 3 bis 4 Schülern ausgeführt. Die Gruppen verwenden das gleiche Format; alle anderen Punkte — wie Farbe des Grundes, der Figuren oder deren grafische Ausführung — bleiben offen.

Beispiele für Gruppenthemen:

Jongleur mit Bällen, Kegeln, Ringen oder Gläsern

Der unsichtbare Jongleur

Trampolinspringer

Sprungbrettakrobaten

Die Gruppen wählen sich aus den Themenvorschlägen aller Schüler ein Thema aus und sprechen das mit den anderen Gruppen ab. Die Schüler verteilen mit Beratung durch den Lehrer die anfallenden Aufgaben. Sie entwerfen Figuren und Gegenstände, Handlungsabläufe, zeichnen, schneiden aus, kleben auf, proben das Verschieben der Bildteile auf dem Untergrund und legen Einstellungen der Kamera fest. Anweisungen werden schriftlich notiert.

Die Bedingung, daß es lustige Szenen werden sollen, wollen die Schüler dadurch erfüllen, daß den Akrobaten am Anfang einer Szene oder mitten in der Übung etwas mißlingt und Kunststücke vorgeführt werden, die „normalerweise" gar nicht möglich sind.

Die Ablichtung der Phasenbilder erfolgt in 4 bis 5 Kurs-Doppelstunden mit 4 Schülern. Aufgaben: Titel setzen, Handreichungen ausführen, Teile verschieben, Textanweisungen lesen, Kamera bedienen.

Die anderen Schüler arbeiten an einer anderen Aufgabe weiter.

5. **Vorführung der Streifen im Zusammenhang ohne Schnitte**

Beobachtungsgesichtspunkte:

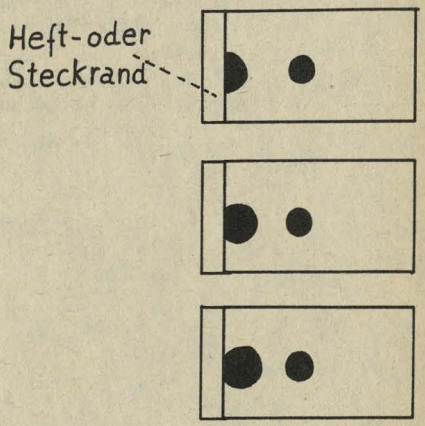
- Ablauf der Bewegungen, Nebeneffekte, Fehler.
- Welche Teile können herausgeschnitten werden? (Dazu gehören Entscheidungen über die Auswahl mehrfach gefilmter Szenen.)

– Wirkung der Szenen. Welche Teile wirken besonders lustig? Gründe?
– Zweck und Absicht der Trickfilmarbeit.
Die Frage nach dem Zweck der Arbeit führt zu unterschiedlichen Aussagen und Beurteilungen. Einige Schüler meinen, daß das Filmen wirklicher Akrobaten interessanter sei. Einige halten den Trickfilm für witziger, weil im Zirkus nichts danebengeht. Andere stellen fest, daß das eigentlich ganz verschiedene „Sachen" sind. Der Trickfilm kann anders unterhalten als die Akrobaten, bei denen der Nervenkitzel und das Können entscheiden. Die Schüler können keine perfekten Trickfilme wie im Kino machen, weil der Aufwand (Geld, Technik, Zeit) zu groß ist. Sie können aber mit einfachen Mitteln ähnliche Wirkungen erreichen, z.B. daß man über die Figuren lacht oder Spaß daran hat.

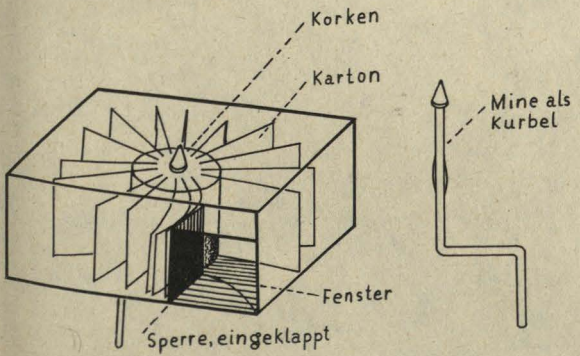
Einige Schüler halten alle Trickfilme für Comics. Andere geben zu Bedenken, daß Trickfilme nicht nur unterhalten, sondern auch zum Verkauf von Waren anreizen, z.B. Werbefilme für Zigaretten.

Es wird kein abschließendes Diskussionsergebnis festgehalten. Die aufgeworfenen Fragen sollen in anderen Unterrichtseinheiten wieder aufgenommen und geklärt werden, vgl. auch Erweiterungen.

Anlage 2: Phasenbilder



Anlage 1: Vorführbox



IV **Erweiterungen**

Aus dem abschließenden Gespräch ergeben sich Ansätze für die Weiterarbeit.

- Betrachten eines kommerziellen Unterhaltungs-Trickfilms und Untersuchung unter den im Unterricht erarbeiteten Gesichtspunkten. Versuch einer Einschätzung unter dem Gesichtspunkt „Originalität". Klärung der Aussage und Absicht des Films.
- Vermittlung eines Einblicks in die Technik eines kommerziellen Trickfilmstudios. Beispiel: „Pamphylos, der Mann mit dem Autotick", FT 1618.
- Präsentation und Untersuchung von Comic-Serien. Versuch, spezielle und gemeinsame Merkmale im Zeichenbestand zu finden. Dabei können je nach Voraussetzungen in der Gruppe syntaktische, semantische oder pragmatische Aspekte betont werden. Praktische Arbeit: Aufruf zur Teilnahme von Schülern an Aktionen (SV); Kritik an Veranstaltungen, Einrichtungen innerhalb oder außerhalb der Schule; Bericht über eine Reise oder Erkundung über ein Praktikum.

V **Hinweise zur Organisation**

Bedingt durch die Entwicklungszeiten der Filme muß in den Stunden nach dem Abfilmen der Szenen eine Zwischenaufgabe gestellt oder ein neues Thema bzw. eine neue Aufgabenstellung gegeben werden.

Zeitaufwand

Ohne Berücksichtigung einer Zwischenaufgabe 5 bis 6 Doppelstunden. Dazu für Aufnahmen 3 bis 5 Doppelstunden.

6.3.4 *Unterrichtsbeispiel: Variationen über ein Filmthema*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**

Die Aktionen zweier Schüler in einer Spielhandlung sollen mit verschiedenen Kameraeinstellungen gefilmt werden.

2. **Thema**

Begegnung auf dem Schulhof.

3. **Technik**

Filmen mit Super-8 im Normalgang (18 B/Sek.), Projektion über Super-8-Projektor.

4. **Material**

3 Super-8-Kameras, je Kamera ein Stativ, 5 — 6 konfektionierte Super-8-Filmkassetten (15 m, Laufzeit bei 18 B/Sek. ca. 3 Min.), 1 Bildbetrachter, 3—4 Filmspulen, Schneidegerät, Klebematerial.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

Einsicht in die unterschiedliche Wirkung verschiedener Kameraeinstellungen und in die Mehrdeutigkeit von Filmszenen. Individuelle Verwendung von Kameraeinstellungen und Bildfolgen.

2. **Kenntnisse**

Die Gebrauchsanweisung eines Projektors und einer Schmalfilmkamera lesen können.

Die Verwendungsmöglichkeiten einer Kamera und eines Projektors kennen.

Wissen, daß der Film aus einer Reihe von Standbildern besteht, die jeweils eine Bewegungsphase abbilden.

Wissen, daß die Kameraeinstellungen Totale, Nah, Halbnah, Groß und Ganzgroß als Gestaltungs- und Ausdrucksmittel verwendet werden, und Erkennen und Beschreiben der verschiedenen Kameraeinstellungen in Filmbeispielen. Wissen, daß bei Zoom-Objektiven durch manuelle oder motorische Steuerung der Brennweitenbereich verändert und Kameraeinstellungen ineinander überführt werden können.

Wissen, daß der Blickwinkel räumliche Verhältnisse (davor, dahinter, Innenraum, Außenraum, Fassade, Entfernung von Personen) klären, verzerren oder aufheben kann, und Beschreiben solcher Wirkungen in Filmbeispielen und Standbildern.

Wissen, daß eine Filmkameraschwenkung eingesetzt werden kann, um eine erweiterte Totale zu filmen (Panorama), um einen Zielpunkt besonders hervorzuheben oder um ein sich bewegendes Objekt zu verfolgen.

Erkennen und Beschreiben des Verfahrens in Filmbeispielen.

Wissen, daß der Filmschnitt bei der Aufnahme eine Handlung gliedert oder unterbricht und nachträglich als Ordnungs- und Gestaltungsmittel dient. Erkennen und Beschreiben der Wirkung.

Wissen, daß es verschiedene Bildfrequenzen gibt, die die Bedeutung einer Handlung beeinflussen, und Erkennen der Frequenzen in Filmbeispielen:

Normaler Bewegungsablauf:

18 B/Sek. bei entsprechender Aufnahmegeschwindigkeit.

Zeitlupeneffekt:

Ab 32 B/Sek. Aufnahme — Wiedergabe im Normalgang.

Zeitraffer:

Reihung von zeitlich auseinanderliegenden Einzelbildern und Wiedergabe im Normalgang.

Slapstick:

18 B/Sek. Aufnahme – Wiedergabe mit größerer Geschwindigkeit, 24 oder 32 B/Sek.

Kenntnis der wichtigen Teile und Funktionen einer Schmalfilmkamera und eines Projektors.

3. **Fertigkeiten**

Öffnen und Schließen der Kamera. Einlegen und Herausnehmen der Filmkassetten.

Einlegen, Herausnehmen und Überprüfen der Batterien. Objekt im Sucher erkennen, Standort korrigieren, ruhig auslösen können.

Die Kamera am Stativ befestigen und auf das Motiv ausrichten können.

Einstellen und Verändern der Brennweite.

Kontrolle der Belichtungsanzeige.

Einen Bewegungsablauf mit einem Kameraschwenk festhalten können.

Ausführen von Schuß und Gegenschuß, um Bewegung im Raum festzuhalten (Schnitt beim Aufnehmen).

Ausführen eines Filmschnitts mit der Klebepresse.

Einlegen eines Filmes in den Projektor und den Bildbetrachter, Umspulen.

Verschiedene Geräte (nach Prospektmaterial) erklären können.

III **Kurze Beschreibung des Verlaufs**

1. **Vermittlung von Grundkenntnissen und Übung von Fertigkeiten in einer Übungsphase**

1.1 **Herstellen eines Interessenbezuges**

Vorführung eines kurzen Sport- oder Werbefilmes. Folgende Fragestellungen werden abgeleitet: Was wird aufgenommen? Wo befindet sich die Kamera bei verschiedenen Szenen? Wird ein Gesamtbild, ein Ausschnitt gegeben? Was ist bei verschiedenen Ausschnitten oder Einstellungen der Kamera zu sehen? Wie sind die einzelnen Szenen zusammengestellt? Wie wirkt die Aufeinanderfolge der Szenen auf den ganzen Film?

Der Film wird ein zweites Mal mit dem Super-8-Projektor vorgeführt und an geeigneten Stellen angehalten. (Als gut geeignet erweist sich ein Filmstreifen über das Schulsportfest. Der Standpunkt der Kamera, verschiedene Einstellungen und Unterschiede in der Wirkung der Ausschnitte werden von den Schülern schnell erkannt und zutreffend beschrieben.)

Feststellungen zum Inhalt einzelner Szenen, zu Kameraführung und Kameraeinstellungen. Stichwortsammlungen an der Tafel mit Äußerungen zu den Einstellungen:

Total, Groß und Nah.

1.2 **Einführung in die Bedienung der Super-8-Schmalfilmkamera**

Demonstration der Kamera, Erklärung der wesentlichen Teile und Funktionen und Überprüfung:

> Gehäuse mit Haltegriff, Batteriefach, Sucher, Auslöser, Anzeige der Belichtung, Entfernungseinstellung (Blendeneinstellung bei automatischen Kameras entfällt), Einlegen der Motor- und CdS-Batterien, Kontrolle der Funktion, Einstellen der Belichtungsautomatik, Einstellen der Bildfrequenz, dazu Tafelnotizen.

Die Schüler machen sich in drei Gruppen mit den Kameras vertraut, nennen die wichtigen Teile, überprüfen die Funktionen. Dabei dienen die Tafelnotizen als Orientierungshilfe.

In „Trockenübungen" werden folgende Handgriffe mit der Kamera geübt (ohne Film):

Aufstellen des Stativs, Befestigung der Kamera am Stativ, Zielen auf das Motiv, Wählen unterschiedlicher Ausschnitte, ruhiges Auslösen, langsames Verfolgen einer Person mit einem Kameraschwenk, Beachten des Warnsignals für die Belichtungsanzeige.

Einige Übungen werden auf dem Schulhof wiederholt, damit auch Totalaufnahmen eingestellt werden können.

Nach diesen Übungen legt jede Gruppe unter Anleitung des Lehrers eine Filmkassette ein. Der Lehrer weist auf die Anzeige für das Filmende hin.

1.3 **Aufgabenstellung**

Jeder Schüler soll auf dem Schulhof eine Gruppe mit den Einstellungen Total, Nah und Groß filmen. Schüler sollen beim Volleyballspiel beobachtet werden.

Andere Ansätze: Weitere Gruppenspiele, Turnübungen. Bewegungen vor dem Schulgebäude, Beobachtung einer anderen Gruppe auf dem Sportplatz oder in der Turnhalle.

2. **Beschreibungen und Stellung nehmen**

Die entwickelten Filmstreifen werden unter folgenden Gesichtspunkten betrachtet:

- **technische Ausführung:** Beleuchtungsverhältnisse, z.B. Gegenlicht, Kamerastandort, Einstellung, ruhige Kameraführung, Zeitdauer der einzelnen Szenen.
- **Beschreibung einzelner Szenen:** Was wird bei den geforderten Einstellungen gezeigt?

  Sind Veränderungen möglich? Wird das Verhalten eines Spielers, z.B. seine Konzentration, sichtbar?
- **Wirkung auf den Betrachter:** Welche Unterschiede zeigen verschiedene Einstellungen, Blickwinkel? Wie wirkt eine Szene, wenn die Kamera fest steht und sich der Spieler bewegt — wenn sich die Kamera mit dem Spieler bewegt? Entspricht die Laufzeit einer Szene auch dem Auffassungsvermögen?

Durch Vergleiche erfolgt eine Absprache über eine genauere Bezeichnung von Kameraeinstellungen und deren Verwendung. Dabei können folgende Hinweise als Hilfe dienen:

Totale:

Erfassen des Überblicks. Milieuschilderung.

Halbnah:

Erfassen von Bewegungsvorgängen im Bildraum, von Personengruppen. Die Größe der Personen bestimmt Kameraabstand bzw. Brennweite.

Nah:

Ein einzelner Spieler wird herausgestellt. Es bleibt wenig Raum für Bewegungen im Blickfeld.

Groß:

Formatfüllender Ausschnitt, z.B. Porträt. Gefühls- oder Gemütsvorgänge können erfaßt werden.

Ganzgroß:

Vergrößerte Details (Makroaufnahmen). Teile werden aus ihrem sinnfälligen Zusammenhang herausgelöst (Verfremdungseffekt). Kleine Objekte werden stark vergrößert.

Verbalisierung der Wirkung von Kameraeinstellungen und Feststellung übereinstimmender und auseinandergehender Aussagen.

Erkennen der Ausschnittbedeutung von Kameraeinstellungen für einen Handlungsablauf.

Auswahl einer Reihe von prägnanten Szenen für den Einsatz verschiedener Kameraeinstellungen.

Sichten der Streifen im Bildbetrachter. Auswahl der Szenen.

Lehrer demonstriert die Reihung der einzelnen Standbilder und das Erreichen eines Bewegungseindruckes bei schnellerem Weiterdrehen der Filmspule.

Die Schüler üben das Cuttern an alten Filmstreifen in Partnerarbeit. Die anderen Schüler führen eine Zusatzaufgabe aus oder nehmen eine laufende Arbeit wieder auf. Ansätze für Zusatzaufgaben: Herstellen von Titelbuchstaben, Titeltafeln, Matrizen für ein grafisches Drehbuch.

Unter Anleitung des Lehrers führt ein Schüler dann die Zusammenstellung der ausgewählten Szenen zu einem neuen Filmstreifen aus.

Filmstreifen mit Beispielen für den Einsatz der Kameraeinstellungen Totale, Halbnah, Nah, Groß und Ganzgroß wird vorgeführt.

3. **Planung und Ausführung des Filmthemas: „Begegnung auf dem Schulhof"**

Folgende Handlung wird von zwei Schülern vorgespielt:

Ein Junge findet ein 5 DM-Stück auf dem Schulhof, sieht sich verstohlen um, hebt es auf und steckt es ein. Gerade als er sich bückt, kommt eine Schülerin mit einer Tasche aus dem Schulgebäude. Das Mädchen winkt und grüßt von weitem. Der Schüler grüßt unentschlossen; er ist sich nicht darüber im klaren, ob das Mädchen den Vorgang beobachtet hat oder nicht. Die beiden gehen in geringem Abstand aneinander vorbei. Der Junge geht durch die Tür ins Schulgebäude.

Die Schüler beobachten die Handlung von einem frei gewählten Standort aus. Danach findet eine kurze Klärung des Ablaufes statt.

Die Schüler entwerfen in kleinen Gruppen ein Drehbuch. Dabei berücksichtigen sie die spezielle Sichtweite, die sich aus der Wahl des Standortes ergeben hat. Die Gruppen erläutern ihr Konzept. Die anderen Schüler nehmen Stellung zur Anlage des Drehbuches und machen ggf. Verbesserungsvorschläge.

Nach Herstellung der Drehbücher gehen die Schüler zu ihren Standorten. Die Kameras werden überprüft und zur Aufnahme vorbereitet.

Die Szene wird mehrmals hintereinander gespielt und gefilmt.

4. **Besprechung der Filmstreifen vor dem Schneiden (Cutten)**

Die Filmstreifen werden nach folgenden Gesichtspunkten untersucht:

- Technische Ausführung
- Gliederung der Szene/Ablauf
- Wirkung und Bedeutung.

Kameraeinstellungen, Bildfolge und Zeiteinteilung bestimmen die Verständlichkeit der Information. Sie können eine inhaltlich gleichbleibende Handlung verändern. Ein Schwerpunkt liegt deshalb bei Unterschieden im erkennbaren Zusammenhang und bei der Wirkung von Verhaltensweisen der Akteure auf die Betrachter. Wo werden Gefühle, Regungen sichtbar? Gründe dafür? Wo wird das Verhalten eines Akteurs betont?

Wo bleibt der Handlungszusammenhang am besten erhalten? Wo geht er verloren? Welche Szenen sind besonders originell? Sieht man, daß eine Szene vorgespielt wird?

Erkennen der Realität von Filmszenen, ihrer begrenzten Aussage über einen tatsächlichen Handlungsablauf und der Beeinflussung des Betrachters durch die Optik der Kamera. Auswahl einer Reihe von Variationen unter den Gesichtspunkten: Verständlichkeit des Handlungsablaufes, originelle Interpretation des Spiels.

5. **Vorführung der ausgewählten Szenen nach dem Cutten**

Erster Einblick in die Gestaltungsmöglichkeiten des Filmschnitts. Erkennen der individuellen Verwendung der Kamera.

6. **Übertragung der Einsichten und Kenntnisse auf ein Filmbeispiel**
Filmvorführung: „Pacific 321" (FT 1535 Landesbildstelle)

Diskussion über Aufnahmetechnik und Filmschnitt.

Erkennen der Möglichkeiten des Films, Bewegung im Raum zu erfassen. Hinweis auf die Gestaltung eines zusammenhängenden Szenenablaufes durch den Filmschnitt. Erweiterung der Unterrichtsergebnisse durch die Abstimmung von Filmschnitt und Musik.

Weitere Filmbeispiele, die Unterrichtsergebnisse aufgreifen und Ansätze zur Filmkritik ermöglichen, sind: „Variationen über ein Filmthema" (FT 438) und die Kurzfassung „Spiel auf der Treppe" (FT 515), sowie „Auf die Einstellung kommt es an" (FT 768).

IV Methodenhinweise

Zu den Fertigkeiten

Die Überprüfung der Kamerafunktionen wird vor jeder praktischen Tätigkeit in Gruppen ausgeführt, damit die Schüler zunehmend sicherer werden. Die Ausführung einer Fahraufnahme soll am Schluß der Übungsphase in den Gruppen geklärt werden. Der Übergang von einer Kameraeinstellung in eine andere kann in „Trockenübungen" geübt werden. Dabei sollte die Änderung der Brennweite von Hand ausgeführt werden, weil die motorische Steuerung viel zu schnell erfolgt. Ein sparsamer Einsatz von Fahraufnahmen wird empfohlen, um billige Effekte zu vermeiden.

Zu den Fähigkeiten

Die Fähigkeit, die Einstellung einer Aufnahme zu erkennen und deren Wirkung zu beschreiben, wird bei den Filmvorführungen und bei der Arbeit am Bildbetrachter gesichert. Bei der Vorführung der vertonten Filme über den Schulprojektor wird der Ton zurückgedreht, damit sich die Schüler auf die visuellen Informationen konzentrieren. Das Einspielen des Tones führt zu ersten Feststellungen über die Übereinstimmung bzw. das Auseinandergehen von Bild und Ton.

Zur Gestaltung

Bei Halbnah-Einstellungen braucht der Akteur Spielraum in der Bewegungsrichtung. Bei Großaufnahmen beansprucht der Spieler in der Sehrichtung etwas mehr Raum als hinter sich. Eine Szene kann optisch ausklingen, indem die Kamera langsam vom Akteur weggeschwenkt wird.

Alle Filmkameraschwenks sind möglichst langsam auszuführen. Schuß und Gegenschuß verstärken die Bewegung im Raum: Ein Spieler kommt auf die Kamera zu — Schnitt — erneutes Auslösen — Darsteller geht von der Kamera weg (Rückansicht).

Die Szenen der Spielhandlung sollen in sich nicht geschnitten werden, um die ursprüngliche Fassung zu erhalten. Die Handlung wird von denselben Schülern mehrfach gespielt.

Zur Organisation

Das Beispiel geht von einer Gruppe mit 15 Schülern aus. In der Übungsphase werden in der Klasse drei Kameras benutzt, auf dem Schulhof nur eine Kamera, um voll abgedrehte Filme zu erhalten. Jeder Schüler hat eine Drehzeit von 20 Sek. Beim Filmen der Spielhandlung werden alle Kameras eingesetzt. Es wird ein Limit von 30 Sek. gesetzt. Bei Auswahl eines geeigneten Standortes kann der Handlungsablauf schon nach 20 Sek. beendet sein. Die beiden Akteure sollen sich auch gegenseitig filmen, um ihre besondere Sichtweise herauszustellen.

Beim Filmen sollen die Schüler die Sekunden mitzählen, damit die Gruppe einen Überblick über die abgelaufene Drehzeit behält und diese Anhand des Drehbuches kontrollieren kann.

Die Kameras werden numeriert. Die Nummer wird auch im Drehbuch vermerkt. Es wird empfohlen, die Kameranummern am Filmanfang von einer Tafel, ggf.

Magnettafel, abzufilmen. Wenn Titeltafeln und Titelbuchstaben vorhanden sind, werden auch die Namen mit aufgenommen. Bei der vorgesehenen zeitlichen Begrenzung bleibt noch Raum dafür.

Anschlußthemen:

Übertragung der Ergebnisse auf den Bereich Politik/Gemeinschaftskunde.

Filmvorführung: „24 Bilder"

Verkäuferin in der Praxis beobachtet — im Unterhaltungsfilm dargestellt.

Erkennen der Beeinflussung sozialer Einstellungen durch den Film. Bewußtmachen der Möglichkeiten des Films, solche Manipulationen sichtbar zu machen.

Weiterarbeit mit dem Ziel einer Vertonung des Films in Kursarbeit.

Beispiele:

Unsere SV

Unsere Schülerzeitung

Unsere politische AG

Ein Schul- oder Gruppenfest (Zielgruppenfilme)

Fußball, Sport oder Geschäft? (Thesenfilm Dokumentation).

Planung und Ausführung eines Zielgruppenfilms, der zur Diskussion des Problems während der Arbeit anregt und bei der Vorführung für andere Schüler Diskussionsmaterial liefert, ggf. zu Aktionen im Sinne einer Veränderung des Gruppenverhaltens anregt.

V **Unterrichtsorganisation**

Übungsphase:
Super-8-Projektor und Tonfilmprojektor, Sport- oder Werbefilm, Leinwand, 3 Super-8-Kameras, 2 Kassetten, 1 Leerspule, 1 Bildbetrachter, Schneidegerät, Klebematerial.

Bei der Entwicklung der Filme über den Fachhandel muß saisonabhängig mit ein bis drei Wochen gerechnet werden. Es müssen andere Aufgaben eingeschoben werden, z.B. aus der Einheit: Fotos — neu gesehen.

Filmthema:

„Begegnung auf dem Schulhof": Technik s.o., dazu 3 Kassetten, 2 bis 3 Leerspulen zur Aufnahme der geschnittenen Streifen, Titeltafeln, Drehbücher.

Filme:

Pacific 321 (FT 1535)

Variationen über ein Filmthema (FT 438) Spiel auf der Treppe (FT 514) Auf die Einstellung kommt es an (FT 768) 24 Bilder (FT 892), (Alle Filme bei der Landesbildstelle erhältlich)

Literatur:

Alles über Film und Filmen,
Hobby-Bücherei Bd. I, 1968.
In diesem Buch findet man auch eine kritische Auswahl von Kameras und Projektoren.

F. Kempe,
Film Braunschweig 1958.

Gregor/Patalas,
Geschichte des modernen Films, Gütersloh 1965.

Knillie,
Einführung in die Film- und Fernsehanalyse, 1971.

Fischer,
Filmschnitt und Montage, Düsseldorf 1963.

VI **Zeitaufwand**

5—6 Doppelstunden

Unterrichtsbeispiel: Erweiterung — Zielgruppenfilm

I. **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**

Eine Gruppe soll einen Film drehen, der Vorteile von schriftlichen Klassenarbeiten im Unterschied zu schriftlichen Arbeiten im Team zeigt.

2. **Thema**

„Schriftliche Arbeiten im Unterricht."

3. **Technik**

Filmen mit Super-8-Kamera (24 B/Sek.), Vertonen über Tonband, Projektion mit Super-8-Projektor.

(Wo möglich kann eine Video-Anlage eingesetzt werden.)

4. **Material**

Nach Möglichkeit 2 Super-8-Kameras, Stative, 2—6 Super-8-Kassetten (schwarz-weiß oder farbig), Bildbetrachter, Schneidgerät, Klebematerial, Stoppuhr.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

(Vgl. Variationen über ein Filmthema)

Einsatz von Kameraeinstellungen und Bildfolgen zur gezielten Meinungsbildung.

Entwurf und Ausführung eines wirksamen Kommentares zum Film

2. **Kenntnisse**

(Vgl. Variationen über ein Filmthema)

Wissen, daß man Super-8-Filme mit einer Magnettonspur beschichten kann, die eine nachträgliche Vertonung der Filme ermöglicht.

3. **Fertigkeiten**

(Vgl. Variationen über ein Filmthema).

III **Kurze Verlaufsbeschreibung**

1. **Einführungsgespräch**

Anlaß zu einem Gespräch über Teamarbeit und Einzelarbeit liefert eine Zensurendiskussion.

Die Schüler machen zum Teil einander widersprechende Aussagen über die Effektivität von Teamarbeit.

Die Schüler vergleichen die Teamarbeit mit schriftlichen Klassenarbeiten. Einige Schüler weisen auf die „gerechtere" Beurteilung der Einzelleistung hin.

Nach dem Gespräch wird keine Zusammenfassung gegeben. Der Lehrer stellt fest, wieviele Schüler ohne Vorbehalt für schriftliche Klassenarbeiten oder für schriftliche Arbeiten im Team sind (Mehrheit für schriftliche Klassenarbeiten).

Die Gruppen mit gegensätzlichen Standpunkten stellen in einer Tabelle ihre Argumente unter den Gesichtspunkten Pro und Contra zusammen. Schüler mit Vorbehalten schließen sich einer Gruppe an oder versuchen für beide Seiten Argumente zu finden.

Zusammenstellung von Argumenten unter den Gesichtspunkten Pro und Contra schriftliche Klassenarbeiten und schriftliche Arbeiten im Team.

2. **Aufgabenstellung**

Die beiden Standpunkte sollen jeweils in einem Film vertreten werden und dort zur Meinungsbildung beitragen.

Aus der Aufgabenstellung und der Vorbereitung ergeben sich folgende Gesichtspunkte für die Planung:

- Wirkungsvolle Szenen, die für den eingenommenen Standpunkt sprechen.
- Drehbuch mit Angaben zu Kameraeinstellungen und zum erwarteten Schülerverhalten.
- Absprache der Dreharbeiten mit den Lehrern und Lerngruppen bzw. den Arbeitsgruppen.
- Auswahl der Fächer oder Kurse, die sich für die Aufgabenstellung eignen. Absprachen der beiden Filmgruppen über Fächer, äußere Bedingungen, z.B.: Umfang der Dreharbeiten, Kassetten, Zeitbedarf.
- Entscheidung über eine Adressatengruppe (hier die Kurse, in denen gefilmt wurde).
- Verfahren der Kommentierung des Films.
- Klärung der anfallenden Arbeiten und Aufgabenverteilung.

Der Lehrer berät die Schüler in stundenplantechnischen Fragen und gibt Hinweise für die technische Durchführung der Filmaufnahmen. Die beiden Gruppen haben im Unterrichtsbeispiel folgende Absprachen getroffen:

Die Dreharbeiten beschränken sich auf die differenzierten Mathematik-Kurse,

weil durch Beschränkung auf ein Fach gute Vergleichsmöglichkeiten gegeben sind,

weil beide Gruppen gute Chancen für ihren Standpunkt sehen und mit geringem Aufwand gefilmt werden kann.

(Unter anderen Voraussetzungen werden sich andere Ausgangspositionen für die Weiterarbeit ergeben. Das Beispiel soll deshalb nur Anregungen vermitteln.)

3. **Praktische Durchführung**

Anfertigen von Drehbüchern

Filmen in den Lerngruppen.

4. **Auswertung der Filme**

Präsentation der Streifen. Anschließend wählen die beiden Gruppen nacheinander am Bildbetrachter die gelungenen Szenen aus. Die andere Gruppe erhält eine Zwischenaufgabe. Stellungnahme zu beiden Streifen.

Gesichtspunkte:

Technische Ausführung, Fehler.

Gliederung des Streifens.

Wirkung der Szenen auf den Betrachter und Gesamteindruck.

Unbeabsichtigte Nebenwirkungen und Gründe dafür, z.B. deutliches Posieren u.a.

Verstehen der Filme als Ausschnitte aus einem Handlungsablauf oder einem Geschehen.

(So erscheinen einige Filmszenen wegen ungünstiger Schnitte unklar)

Erkennen des Films als Mittel, gezielt Meinungen zu beeinflussen.

5. **Vertonung der Filme über Tonband**

Die Gruppen entwerfen mit Hilfe der Sammlung von Argumenten und der Filmstreifen einfache Kommentare, spielen vereinzelt Schüleraussagen (nicht lippensynchron) dazu.

Anmerkung zur Technik:
Wenn in der Schule ein leise gehender Projektor zur Verfügung steht oder zum Kursraum ein Gruppenraum mit Fenster gehört, könnte man nach der Bespurung den Kommentar direkt über Mikro zuspielen. Sonst lassen sich störende Nebengeräusche nur durch nachträgliches Zuspielen des Kommentares vom Tonband vermeiden.

Abschließend werden beide Filmstreifen hintereinander mit Tonbandkommentar

vorgespielt. Die Schüler äußern sich zur Abstimmung von Bild und Ton und zur Wirkung der Streifen.

6. **Vorführen von Film und Band in der Adressatengruppe**

In der Diskussion nehmen die Schüler hauptsächlich Stellung zur Technik des Films. Erst nach Hinweis des Lehrers auf den Inhalt kommen Aussagen zur behandelten Problematik und zur Wirkung von Szenen. Auf die Frage: „Welcher Beitrag überzeugt mehr?" ergibt sich keine Übereinstimmung. Die Mehrheit der Schüler entscheidet sich für die schriftlichen Klassenarbeiten. Aus einem Vergleich mit einer Befragung zu Beginn der Dreharbeiten in der Adressatengruppe (2 Mathematik-Kurse) ergibt sich, daß in beiden Kursen Schüler ihre Meinung grundsätzlich geändert haben, Vorbehalte gegenüber schriftl. Arbeiten im Team aufgegeben, aber auch neue Vorbehalte gemacht haben.

IV **Methodenhinweise:**

Anschlußthemen:

Besuch einer Filmvorstellung mit einem „aktuellen" Pauker-Film, z.B.: „Die Lümmel von der ersten Bank".

Auswahl von Beobachtungsaufträgen:
Welche aktuellen Schulprobleme werden behandelt?

Welche Probleme überhaupt?

Welche Schulsituationen werden dargestellt?

Wie sehen die Lehrer, wie die Schüler aus? Wie verhalten sie sich?

Mögliche Zielsetzungen des Filmbesuches:

Die Schüler sollen erkennen, welche Leitbilder mit dem Medium Film reproduziert werden können. Sie sollen erkennen, welche kommerziellen Interessen mit dem Film verfolgt werden:

Dient er z.B. dem Starrummel um einen Sänger, einer Band? Sie sollen versuchen, politisch bedeutsame Wirkungen des Films zu erschließen:

Verdeckt der gesehene Film z.B. aktuelle Schul-/Schülerprobleme? Verzerrt er die Schulwirklichkeit?

V **Hinweise zur Organisation:**

Entwicklungszeiten für Filme saisonbedingt 1 bis 4 Wochen. In der Zwischenzeit kann eine neue Aufgabe gestellt oder ein anderes Projekt weitergeführt werden.

Zeitaufwand

Ohne Zwischenaufgabe 5 Doppelstunden, dazu für Filmaufnahmen in den Lerngruppen 2 Stunden.

6.3.5 *Unterrichtsbeispiel: Fotoreportage*

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgaben**

Eine Schule soll von den Schülern

a) für einen Werbeprospekt und

b) für einen kritischen Bericht (in der Schülerzeitung) fotografiert werden.

2. **Themen**

a) „Unsere moderne Schule"

b) „Unsere Schule – kritisch gesehen"

In Abhängigkeit von örtlichen Gegebenheiten können auch eine Wohnsiedlung oder ein Stadtteil als Gegenstand einer Aufgabe gewählt werden.

3. **Technik**

Schwarz-Weiß-Fotos mit Box, Kleinbild- oder Pak-Kassetten-Kamera.

4. **Material**

Filme – entsprechend den Kameras, Fotos aus Illustrierten, Blindfilme zu Übungszwecken.

II **Lernziele**

1. **Fähigkeiten**

Erkennen, daß Fotografien als Abbildung der Wirklichkeit gesehen werden und diesem Anspruch nicht immer gerecht werden können.

Erkennen und Beschreiben, wie Bildausschnitt und Blickwinkel eine Deutung der Wirklichkeit geben.

Unterscheiden zwischen Beschreibung und Deutung eines Fotos.

Einsicht in die Wirkungsunterschiede von Fotos mit verschiedenen Ausschnitten und Blickwinkeln und Verbalisieren der erkannten Zusammenhänge.

Einsicht in die Mehrdeutigkeit von Fotografien und deren Abhängigkeit von Textinformationen bei der Verwendung für eine Reportage oder Dokumentation. Auswählen von Fotos und Texten für die gestellte Aufgabe.

2. **Kenntnisse**

Wissen, daß es Box-Apparate, Kleinbildkameras und Spiegelreflexkameras gibt. Wiedererkennen solcher Kameras im Prospektmaterial.

Wissen, daß es Rollfilme, Patronenfilme und Kassettenfilme gibt.

Wissen, daß Ausschnitt, Blickwinkel und Beleuchtung als Gestaltungsmittel dienen. Diese Mittel am Bildmaterial beschreiben und benennen.

Wissen, daß Blendeneinstellung und Belichtungszeit hauptsächlich von den äußeren Lichtverhältnissen und von der Bewegung des Objektes abhängen. Anwendung bei eigenen Aufnahmen.

Wissen, daß die Tiefenschärfe über die deutliche Abbildung von Objekten im Vorder-, Mittel- und Hintergrund entscheidet. Berücksichtigung von Tabellenwerten oder Angaben auf den Einstellringen bei eigenen Aufnahmen und Erkennen von Fehlern in den Aufnahmen der anderen Schüler.

Wissen, wie Fotos entwickelt und vom Negativ kopiert oder vergrößert werden.

3. **Fertigkeiten**

Apparate öffnen und schließen.

Filme einlegen und herausnehmen.

Kamera zur Aufnahme vorbereiten, ggf. am Stativ befestigen.

Motiv im Sucher erkennen, Standort verändern und ruhig auslösen.

Film transportieren und die Anzahl der möglichen Fotos bestimmen.

Entfernungen einstellen.

Belichtungszeit und Blende einstellen und ggf. korrigieren.

III **Kurze Beschreibung des Verlaufs**

1. **Zur Ausgangslage**
   Man kann voraussetzen, daß die meisten Jugendlichen schon Fotos „geknipst" haben (bei Freunden, in der Familie oder mit eigenen Apparaten). Darunter sind auch Schüler, die das Fotografieren als Hobby betreiben und über Spezialkenntnisse verfügen. Der überwiegende Teil wird sich beim Knipsen auf die Suche nach interessanten Motiven machen, z.B. Sehenswürdigkeiten, Freunde, Tiere oder „Familienfotos". Der Bereich der fotografischen Gestaltung durch die Beleuchtung, die Wahl des Ausschnittes und Blickwinkels und die Berücksichtigung der Tiefenschärfe werden für einen Großteil der Schüler neu sein. Ein Fragebogen (vgl. Anhang) kann dem Lehrer helfen, eine gemeinsame Ausgangsbasis zu finden. Das Beispiel geht von einer Gruppe mit 15 Schülern aus.

2. **Übungsphase**
   Herstellen eines Interessentenbezuges.

   Präsentation eines Dias, das mit verschiedenen Masken versehen wird.

   Weitere Ansatzmöglichkeiten:

   Ausschnittvergrößerungen vom Dia,

   Präsentation eines Illustrierten- oder großformatigen Zeitungsfotos, das mit dem Episkop projiziert wird; dazu Masken zum Herstellen von Ausschnitten (Masken sind hier aus Papier geschnittene Abdeckrahmen).

   Der kleinste Ausschnitt wird zuerst gezeigt, weil die Veränderung der Wirkung des Fotos bei größeren Ausschnitten leichter zu beschreiben ist und neue Deutungen möglich sind.

   Folgende Bildbegrenzungen werden gezeigt:

   Groß:

   Brustbild, eine Person ist zu erkennen,

   Nah:

   Gruppe von Demonstranten, halten Schilder oder Fahnen,
   Total:

   Straßendemonstration mit Transparenten.

   Aussagen über den unterschiedlichen Inhalt und die unterschiedliche Wirkung von Fotos bei der Veränderung der Bildbegrenzung.

   Großaufnahme stellt Einzelheiten in den Vordergrund, sagt wenig über einen Gesamtzusammenhang.

   Nahaufnahme mit mehreren Personen läßt Vermutungen über die Aktionen zu, enthält Hinweise auf Ort und Art des Geschehens.

   Totale gibt eine Übersicht über den Schauplatz und zeigt, daß es sich um eine Demonstration handelt; Transparente sind zu sehen; andere Details und einzelne Personen fallen weniger auf.

   Vorübung:
   Die Schüler sollen aus Illustrierten Fotos auswählen und mit Masken Ausschnitte herstellen. Der Ausschnitt soll so gewählt werden, daß er vom Gesamtbild bzw. dessen Aussage ablenkt. Die Illustrierten müssen doppelt vorhanden sein. Die Schüler diskutieren anschließend darüber, wo die überraschenden Veränderungen liegen und suchen Gründe dafür.

   Gegenüberstellung von Illustriertenfotos in Originalgröße und dazugehörigen Ausschnitten. Gruppierung der Ergebnisse nach überraschenden Unterschieden und Entsprechungen in der Wirkung von Foto und Ausschnitt. Erkennen der Ausschnittbedeutung und Mehrdeutigkeit von Fotografien.

3. **Einführung in die Bedienung des Fotoapparates**
   Erklärung der wesentlichen Teile und Funktionen eines Fotoapparates.

   Demonstration mit Überprüfen der Einstell-, Transport- und Auslösevorrichtungen.

Die Schüler üben folgende Handgriffe und Einstellungen in Gruppen mit drei Kleinbildkameras:

Motivwahl, Ausschnittwahl im Sucher, Einstellen der Entfernung, Einstellen von Belichtungszeit und Blende (die Werte liefert eine Kamera mit Belichtungsautomatik; es kann dafür auch ein Belichtungsmesser verwendet werden).

Öffnen und Schließen des Gehäuses, Einlegen eines Kleinbildfilms, Weiterdrehen, ruhig Auslösen, Rückspulen, Bildzähler in die Nullstellung bringen.

1. Aufgabe

Die Schüler sollen zwei Übungsfotos auf dem Schulgelände machen. Für das frei gewählte Motiv sollen verschiedene Bildbegrenzungen berücksichtigt werden.

2. Aufgabe

Die Schüler sollen das Schulgebäude unter zwei verschiedenen Blickwinkeln fotografieren. Der Standort darf frei gewählt werden.

Gebundene Aufgabe, soll der Vorbereitung auf die Reportage dienen.

Die Fotos werden im Fachgeschäft entwickelt. Zeitdauer saisonbedingt ein bis zwei Wochen. Das Entwickeln und Vergrößern soll nur dann in den Unterricht einbezogen werden, wenn ein gut ausgerüstetes Labor vorhanden ist und ein erfahrener Lehrer mit einer kleinen Gruppe diese Arbeiten übernehmen kann. Laborarbeiten werden auch preiswert von den größeren Kaufhäusern ausgeführt.

4. **Stellungnahme und Korrektur von Ergebnissen**
Besprechung der Schülerarbeiten unter folgenden Gesichtspunkten:

a) Technische Ausführung: Beleuchtung, Schärfe, Verwackeln

b) Bildausschnitte und Inhalt: Was befindet sich im Vorder-, Mittel- und Hintergrund? Kann der Ausschnitt oder der Blickwinkel verändert werden?

c) Bildausschnitt und Wirkung: Wie wirken unterschiedliche Beleuchtung und Blickwinkel? Welche Effekte treten bei verschiedenen Blickwinkeln auf?

Vergleichen von Fotos mit unterschiedlichem Ausschnitt, verschiedenen Blickwinkeln und unterschiedlichem Lichteinfall (Gegenlicht, seitlicher Lichteinfall, Beleuchtung in Richtung der Kamera, ggf. Reflexe). Einsicht in die Relativität von Fotografien und erster Einblick in individuelle Gestaltungsmöglichkeiten.

Das Problem der Tiefenschärfe wird an den Fotos aufgezeigt. Der Lehrer demonstriert an einer Kamera, wie beim Einstellen von Blende und Entfernung die Tiefenschärfe am Einstellring abgelesen wird. (Bei fehlenden Angaben muß dafür eine Tabelle benutzt werden.)

Die Serie „Schulgebäude" wird Anlaß für eine kritische Wertung unter den Gesichtspunkten:

Positiver Eindruck von der Schule – negativer Eindruck von der Schule. „Neutrale" Aufnahmen werden aussortiert.

Verbalisieren der Wirkung von Ausschnitt, Beleuchtung und Blickwinkel. Auswahl einer Reihe von Fotos mit unterschiedlicher Wirkung.

5. **Planung und Ausführung der Reportage**
Vor Beginn der praktischen Ausführung sollen die Schüler ihre Kameras überprüfen und die Fachbegriffe wiederholen. Die Schüler bringen auch eigene Kameras mit, die sie dann erklären. Es wird auch die Aufgabe gestellt, aus Fachgeschäften Prospektmaterial zu besorgen. Vor der praktischen Arbeit geben einzelne Schüler einen kurzen Bericht. Die Gruppe erhält damit einen Überblick über das verschiedenartige Angebot an Kameras und Filmen.

Folgende Aufgabe wird entwickelt:

Fotografiert die Schule mit ihren Einrichtungen für

a) einen Werbeprospekt

b) einen kritischen Bericht in der Schülerzeitung!

Die vorhandenen Fotos der vorangegangenen Aufgaben werden für den Prospekt und den Bericht gemeinsam aussortiert. Es schließt sich eine Diskussion über weitere Motive an, z.B.:

zu a.

Baugerüst mit gestrichenen Wänden, größe Fenster, Fahrradstand, geräumige Werkstatt mit zahlreichen Maschinen, interessante Neigungskurse, Arbeitsgemeinschaften, SV.

zu b.

Putz bröckelt ab, alte Turnhalle, Baugerüst, Schulhof überfüllt, keine Bänke, wenig Parkraum, zu wenig Arbeitsplätze im Fotolabor, Gedränge;

Die Aufgabe soll weit gefaßt werden und z.B. auch Aufnahmen von zerstörten Gegenständen oder vom Rauchzimmer zulassen.

Die Schüler bilden zwei Gruppen, die weitere Motive für Thema a) bzw. Thema b) zusammentragen und schriftlich festhalten. Es werden dazu Arbeits- und Erkundungsaufträge sowie Interviews geplant. Jede Gruppe stellt einen Arbeitsplan her, der einen Überlick über Aufträge und Sachbereiche gibt. Arbeitsaufträge sind z.B. Herstellen von Aufnahmen in der Werkstatt im Neigungskurs, auf dem Schulhof. Interviews werden geplant mit den SV-Vertretern, mit dem Hausmeister, mit Unter- und Oberstufenschülern.

Die Auswahl der geeigneten Fotos, ihre Zusammenstellung und die Kommentierung werden selbständig von den Schülern ausgeführt. Der Lehrer achtet dabei darauf, daß sich die Schüler an das gesammelte Material halten und keine Texte „frei" erfinden.

6. **Besprechung der Arbeiten**

Ausgewähltes Textmaterial und Fotografien in einer Zusammenstellung für einen Prospekt und einen kritischen Bericht.

Diskussion der Ergebnisse unter folgenden Gesichtspunkten:

a) Inhalt, sachliche Information,

b) Wirkung und Bedeutung der Fotos,

c) Übereinstimmung von Bild- und Textinformationen.

Der Vergleich der beiden Serien soll zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der durch Foto und Text möglichen Deutung eines Wirklichkeitsausschnittes führen. Die Schüler erkennen, daß ein Foto einerseits kommentarbedürftig ist, andererseits der Betrachter durch den Kommentar wieder beeinflußt werden kann.

Durchschauen der begrenzten Aussage einer Fotoreportage (ausgewählte Einzelbilder, veränderbare Motive). Erkennen, daß ein Vergleich verschiedener Standpunkte eine kritische Stellungnahme ermöglicht.

Abschließend werden aus jeder Reportage vom Lehrer zwei Fotos ausgewählt, mit dem Episkop projiziert. Die Schüler beantworten schriftlich einige Fragen (vgl. Anhang).

IV Methodenhinweise

1. Zu den Fertigkeiten

Bei der Überprüfung der Kamerafunktionen in kleinen Gruppen helfen die geübteren Schüler den langsameren. Wenn ein Schüler seine Einstellung fertig hat, kontrolliert ein zweiter die Einstellung, damit unnötige Fehler vermieden werden.

2. Zu den Fähigkeiten

Die Fähigkeit, Beschreibung und Deutung zu unterscheiden, wird gefördert, wenn Aussagen am Bildmaterial nachgeprüft und subjektive Urteile davon abgesetzt werden.

Das Herstellen von Ausschnitten aus Illustriertenfotos wird in Partnerarbeit ausgeführt, weil die gemeinsame Suche nach überraschenden Veränderungen

erste Erkenntnisse über die unterschiedliche Wirkung von Ausschnitten anbahnt.

3. **Zu den Kenntnissen**

Der Film: „Mit dem Brennpunkt fängt es an" gibt eine anschauliche Einführung in den Zusammenhang von Belichtung und Blende. Er vermittelt auch erste Kenntnisse über die Entwicklung eines Rollfilms, die Kopie vom Negativ und das Vergrößern:

Die historische Entwicklung der Fotografie kann anhand einer Lichtbildreihe veranschaulicht werden.

Anschlußthemen:

a) Umbruch einer Seite für die Schülerzeitung

b) Übertragung der Ergebnisse auf den pol./gemeinschaftskundlichen Bereich:

Dokumentation und Berichterstattung. Ansätze:

Titelbilder von Illustrierten und Zeitschriften, z.B.:

Aufnahmen von Politikern — Veränderung eines Fotos;

Vergleich von Wahlplakaten und Karikaturen;

Vergleich von illustrierten Zeitungsberichten zum gleichen Thema.

Die Schüler sollen erkennen, daß Fotos für gezielte politische Meinungsbildung eingesetzt werden.

Übertragung auf den Bereich Kunst. Ansätze:

Fotomontage, Siebdrucke von Dine, Warhol, Ramon.

Der Schüler soll erkennen, daß Künstler die genannten Mittel benutzen und so die gewohnten Fabrikationsmittel der Kunst erweitert haben.

V Unterrichtsorganisation

Geräte und Material
Übungsphase

Fragebögen, Dia mit Masken, Episkop, Leinwand, 8mal zwei gleiche Illustrierte, Scheren, weißes Papier für Masken, Klebstoff;

3 Fotoapparate, 3 Stative, 3 Kleinbildfilme mit je 36 Aufnahmen, Belichtungsmesser in einem Apparat, Kameras der Schüler, Prospektmaterial.

Reportage

2 Fotoapparate, 2 Kleinbildfilme, Manuskripte, 2 Stative, weißes Papier DIN A 3, Fotoecken, Kassettentonband. Episkop, Fragebögen, 4 Fotos aus der Reportage, Leinwand.

Der Film „Mit dem Brennpunkt fängt es an" (F 443 Landesbildstelle) sollte vor Planung und Ausführung gezeigt werden.

Dias

Zur historischen Entwicklung der Fotografie: Aus der Reihe R 205 (Landesbildstelle).

Literatur

Pollack/Kempe
Die Welt der Fotografie, 1962

Lindner
Wir fotografieren, Bertelsmann

Beutler
Meine Dunkelkammerpraxis

Benjamin
Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit
Frankfurt 1968

Schramm
Grundfragen der Kommunikationsforschung,
München 1968

4. Documenta, Bd. 1 und 2 Katalog

Dumont Aktuell: Der Künstler in der Konsumgesellschaft,
Köln 1969

Peters
Kunst und Revolte, Das politische Plakat und der Aufstand der Studenten,
Dumont Aktuell, Köln 1969

Kerbs
Dokumente zur Juryfreien Kunstausstellung
Berlin, 1970

Weiteres Bildmaterial

Dumont
Art 70, Kalender.

2 **Zeitaufwand**
7 Doppelstunden

VI Anhang

1. Beispiel für einen Fragebogen zur Erkundung der Ausgangslage

Kreuze die entsprechenden Kreise an! Du darfst auch mehrere Kreise ankreuzen, wenn mehrere Aussagen zutreffen.

Hast Du schon fotografiert?

- O Ja.
- O Nein, ich besitze keinen Fotoapparat.
- O Nein, ich habe mich noch nicht dafür interessiert.
- O Nein, ich hatte noch keine Gelegenheit dazu.

Was möchtest Du über das Fotografieren und über das Herstellen von Fotos wissen?

- O Ich weiß eigentlich genug darüber.
- O Bedienung eines Fotoapparates.
- O Zusammenwirken von Blende und Belichtungszeit.
- O Regeln, nach denen man beurteilt, warum ein Foto besser ist als ein anderes.
- O Regeln, nach denen man beurteilt, ob ein Foto technisch gelungen ist.
- O Benutzung von Blitzlicht.
- O Verschiedene Objektive.
- O Verschiedene Kameras.
- O Über den Bildausschnitt.
- O Entwickeln und Vergrößern.
- O Verbessern von Aufnahmen in der Dunkelkammer.
- O Trickaufnahmen und Effekte.

Welche Motive hast du schon fotografiert?

- O Landschaften, Straßen.
- O Gebäude von außen.
- O Gebäude von innen, Räume.
- O Sportler.
- O Eltern, Freunde, Bekannte.
- O Tiere, Pflanzen.
- O Bilder, Plakate, Buchseiten.
- O Fernsehbilder.

Andere Motive, z.B.: _____

Was möchtest du gern fotografieren?

z.B.: _____

2. **Zur Kontrolle des Lernerfolges** (mögliche Ansätze):
   1. Nenne drei unterschiedliche Kameratypen und die Filme, die dafür benötigt werden!
   2. Wieviel Aufnahmen sind bei Kleinbildfilmen möglich?
   3. Welchen Vorteil haben Kassettenfilme?
   4. Nenne die wichtigsten Teile einer Kleinbildkamera!
   5. Welche Geräte dienen der Belichtungsmessung?
   6. Was verstehst du unter Tiefenschärfe?
   7. Wie stellt man den Bereich der Tiefenschärfe an unseren Kameras fest?
   8. Welche Handgriffe sind nötig, um eine Kamera zur Aufnahme vorzubereiten?
   9. Benenne die Ausschnitte, die folgende Aufnahmen zeigen!
   10. Von welcher Seite kommt das Licht bei den gezeigten Aufnahmen?
   11. Wie nennt man die Beleuchtungsverhältnisse?
   12. Erkennst du Fehler an der Aufnahme?
   13. Vergleiche zwei Fotos! Wie unterscheiden sich Foto 1 und Foto 2 hinsichtlich des Ausschnittes?
   14. Wo erhält man mehr Informationen über Details, wo mehr über das Geschehen?
   15. Wie unterscheiden sich die Fotos hinsichtlich der Blickwinkel? Welche unterschiedlichen Wirkungen ergeben sich?
   16. Wie entsteht eine räumliche Wirkung in den Fotos?
   17. Wodurch entsteht bei dem einen Foto ein positiver, bei dem anderen ein negativer Eindruck?
   18. Gib an, mit welcher Blende und welcher Belichtungszeit die gezeigten Aufnahmen gemacht worden sein könnten! (Empfindlichkeit 17 DIN/21 DIN wird angegeben.)
   19. Mit welcher Belichtungszeit würdest du 100 m-Läufer aufnehmen? Und wie schäumende Wellen?
   20. Mit welcher Belichtungszeit kann man Bilder vom Fernsehapparat aufnehmen?

   (Die Fragen 19 und 20 müssen im Unterrichtsgespräch über technische Fragen behandelt worden sein.)

6.3.6. *Unterrichtsbeispiel:*
Schaufenstergestaltung — Werbung

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Thema**
Schaufenstergestaltung für einen Friseursalon

2. **Aufgabe**
Planung einer Schaufensterdekoration unter wirtschaftlichen, visuell-kommunikativen und fabrikativen Gesichtspunkten.Durchführung eines Projekts.

3. **Technik**
Abhängig von der jeweiligen Entwurfsvorlage.

II **Lernziele**

1. Fähigkeiten und Kenntnisse
Durchschauen der Zweckbindung „bildnerischer Mittel" an Absichten im Bereich der Schaufensterwerbung. Es soll ein Empfinden dafür entwickelt werden, daß diese Mittel absichtsvoll verwendet werden können und zur Formulierung von Interessen und Bedürfnissen gebraucht werden. D.h. Erkennen des Zusammenhangs zwischen dem Einsatz visuell-ästhetischer Wirkungen und geschäftlicher Interessen.

Problembewußtsein entwickeln für Image-Bildungen in diesem Bereich.

Wissen, was eine Zielgruppe ist.

Wissen, daß verschiedene Zielgruppen verschiedene Erwartungen in Bezug auf visuell-ästhetische Appelle haben. Zielgruppen selbst anvisieren lernen, um selbst Appellen gegenüber kritischer zu werden.

Ideen entwickeln, um die Zielgruppen durch einen überraschenden Appell zu erreichen.

Wissen, daß Werbung zu tun hat mit Einfällen: Neuheit, Überraschung, Witz, Verfremdung (Vergleich origineller und konventioneller Entwürfe).

Wissen, daß Werbung zu tun hat mit Planung (Planung selber durchführen).

Wissen, daß Werbung zu tun hat mit Kosten (Kalkulation einer geplanten Werbung selber durchführen).

Erkennen, daß Werbung zu tun hat mit wirtschaftlichen Bedürfnissen: Absatzsteigerung, Absatzsicherung, Kundengewinnung, Gewinnsteigerung, Konkurrenz.

Einen Werberaum, z.B. Schaufenster oder Vitrine räumlich erfassen und gliedern lernen.

Die Änderung von Entwürfen bei der Umsetzung des Entwurfs in die wirkliche Größe (in die realen Dimensionen) einschätzen lernen.

Materialien kennen und beschaffen lernen, um eine Schaufensterdekoration zu gestalten.

Die Kalkulation bewältigen, um Idee, Materialaufwand und finanzielle Möglichkeiten auf einen Nenner zu bringen.

Nach intuitivem Finden (Entwurf) Gestaltungskriterien benennen können, die den Entwurf als geeigneten Blickfang ausweisen, z.B. Farbkontraste, Kontrastierung flächiger und plastischer Teile, Einbau von Bewegungselementen.

2. **Fertigkeiten**
Die Idee für eine Entwurfszeichnung in angemessener Technik zu verwirklichen.

Eine gründliche Entwurfsreinzeichnung anfertigen.

Den Entwurf in die Realität umzusetzen (handwerklich).

III **Kurzbeschreibung des Verlaufs**

Analyse von Schaufenstergestaltungen.
Erarbeitung von Kriterien für diesen Bereich der Werbung.

Abstimmung von Kriterien mit dem spezifischen Bereich einer bestimmten Branche und den Vorstellungen des Geschäftsinhabers über seinen Kundenkreis, dessen Erwartungen und Ansprüche.

Entwicklung von Ideen für die Schaufenstergestaltung, Skizzen.

Kritische Auseinandersetzung mit den vorgelegten Ideen, Materialfragen, Preiskalkulation.

Gründliche Ausarbeitung der vorgelegten Skizzen (Reinzeichnung).

Auswahl von einigen Entwürfen zur Wahlvorlage für den Besitzer des Frisiersalons.

Zwischenbemerkung:

Es wäre möglich, die Aufgabe mit der fertigen Reinzeichnung und einem Abschlußgespräch über die Entwürfe zu beenden. Diese Aufgabe ist jedoch darauf angelegt, daß Schüler und Lehrer in der Auseinandersetzung mit der Umwelt den Schulraum verlassen. Dieser Faktor bringt zugleich Bindungen, Einschränkungen und Bedingungen, die den Unterschied zur „freien" Entwurfstätigkeit gut verdeutlichen.

Wenn es nur um den Ansatz „Schaufensterwerbung, gestalteter Raum" ginge, könnte man sich notfalls der Glasvitrinen im Schulbereich bedienen und das Thema daraufhin abwandeln.

Beschaffung des Arbeitsmaterials und praktische Gestaltung des Schaufensters.

Auseinandersetzung mit dem Publikum über die Wirkung des Schaufensters.

1. **Einführungsgespräch zum Thema Werbung**
   a) Kreatives Feld im Bereich der visuellen Kommunikation.
   Was bedeutet Werbung für den Produzenten

   Ein Mittel zur Kundengewinnung, zur Gewinnsteigerung, die Konkurrenz zu übertreffen — im Bewußtsein des Publikums zu bleiben — Bedürfnisse zu wecken — seine Kapazitäten im Dienste der Vollbeschäftigung voll einzusetzen.

   Was bedeutet Werbung für die Zielgruppe, die man als mögliche Kundengruppe zu beeinflussen trachtet?

   Sachliche Information — unterschwellige Nötigung — Überrumpelung — Beraubung der Entscheidungsfreiheit — visuell und akustisch ästhetisches Spiel?

   Was sind Zielgruppen, wie können sich Zielgruppen unterscheiden? (Frage der sozialen Schichten).

   Was sind Appelle (visuell-ästhetisch)?

   Rufe, die über das Auge, den Verstand und das Gefühl des Betrachters beeinflussen wollen. Werbung, die unter die Haut geht und sich gar nicht an den Bereich der Kontrolle durch den Verstand wendet.

   b) Thema Werbung am Beispiel Schaufenster:
   Wie können visuell-ästhetische Appelle aussehen? „Budnikowski" — vollgeschüttete, ausgefüllte Billigpreiswerbung, Massenartikel, täglicher Bedarf. „Aldi-Markt" — Warenlager noch größerer Preisschlager. „Apothekenschaufenster" — Gestaltende Werbung mit gezielt herausgestellten Produkten.

   Assoziationsbereiche „Traditionsbewußt zuverlässig und trotzdem neueste Erkenntnisse mit einbeziehen"

2. **Aufgabenstellung**
   Thema Schaufenster eines Friseursalons

   (Sonderfall, zuverlässiges Angebot eines Friseurs, dessen Geschäft der Schule benachbart war.)

   Abstimmung bezüglich möglicher Zielgruppen und Appelle im Bereich einer besonderen Aufgabe:

Marktforschungskriterien

Wie sieht die jeweilige Zielgruppe, der Kundendurchschnitt aus. Das heißt in diesem Fall: Wie unterscheiden sich die Ansprüche an den Dorf- und Vorstadtfriseur von einem renommierten, modisch-eleganten Betrieb im Stadtzentrum?

Welches Image soll herausgestellt werden?

Zum Image: Möglich wäre es, durch die Schaufenstergestaltung einen biederen Eindruck zu erwecken, man könnte der Sache einen mondänen Anstrich oder einen phantastischen geben oder sollte es ein wüster Laden sein für Außenseiter der Gesellschaft? (Lange Haare — ? Ja! — aber gepflegt müssen sie sein!!!)

Welches Publikum wünscht welche Frisuren?

Ein einfaches bis sportlich-elegantes Publikum stellt keine außergewöhnlichen Ansprüche an Phantasieleistungen und modisches Avantgardebewußtsein des Arbeitsteams unseres Friseursalons. Imagetendenz des Publikums wahrscheinlich: Gepflegt, unaufdringlich, nett.

Kalkulation

Welche Bedingungen werden gestellt?

Welche Größe hat das Schaufenster?

Welche Mittel stehen zur Verfügung?

Welche Bedingungen werden nach den Gegebenheiten des zu gestaltenden Objekts unumstößlich gestellt?

Zwei rosafarbene Leuchtröhren „Herren-Damen" dürfen nicht verdeckt werden.

Die Rückwand des Schaufensters muß lichtdurchlässig bleiben, weil der Raum mit dem Verkaufstresen im Hintergrund noch Tageslicht haben soll.

Das Schaufenster hat folgende Maße:

2 m × 2,80 m mit einer Tiefe von 1,20 m.

Der Friseur übernimmt die Materialkosten in Höhe von DM 50,— und wollte der Klassenkasse DM 50,— überweisen bei Fertigstellung des Projekts.

3. **Praktische Entwurfsarbeit**

a) Die Entwurfsgrundlage
Eine maßstäbliche Schaufensterzeichnung entfiel, weil ein Mitglied der Photo A.G. für jeden Schüler einen Großabzug im Format 24 × 30 von einem Photo unseres Schaufensters mit Umgebung lieferte. Das Innere des Schaufensters wurde ausgeschnitten und weiß hinterklebt. Jeder hatte auf diese Weise Rahmen und Umgebung des Originalschaufensters und konnte seine Entwurfsidee auf dem weiß hinterklebten Teil ausführen. Einige entwickelten mehrere Entwürfe und klebten sie an einer Papierkante fest, um sie klappbildartig betrachten zu können.

b) Die Entwicklung eines „Blickfangs"
Die ersten Ergebnisse zeigten, daß es zunächst um die Gliederung der Schaufensterfläche und des dahinterliegenden Raumes des Schaufensters ging (syntaktische Probleme). Einige hatten durch strahlenförmige Verspannung von Fäden eine Mitte akzentuiert, um dort ein bestimmtes Objekt hervorzuheben. Andere hatten mit Pinselzeichnungen eine Mitte auf der Schaufensterfläche eingekreist, deren freie Glasfläche den Blick auf ein Objekt im Inneren freigab.

Wieder andere hatten durch das Arrangieren farbiger kleiner Stellflächen und mit Hilfe von Hell/Dunkel-Kontrasten Teile des Dekorationsraumes hervorgehoben.

Bei der Entwicklung eines Blickfanges wurde auch mit Materialkontrasten gearbeitet, z.B. mit glänzend lackierten Modellbürsten, auf denen die sanft schimmernden Perücken zur Geltung kommen sollten.

Eines der wichtigsten Gestaltungsmittel jedoch war wohl der Wechsel von Flächigem- und Räumlich-Plastischem. Beispiel dafür wäre das bemalte Fenster mit dem freigebliebenen Objekt-Blickfang im Schaufenster.

Weitere Blickfangmittel wählten Schüler, die versuchten, Bewegungselemente mit einzuplanen. Ein Entwurf zeigte im Schaufensterraum eine große Drehscheibe mit einem Fenster, das wie ein Tortenstück aus der Drehscheibe herausgeschnitten war. Während sie sich langsam drehte, gab die Scheibe im offenen Kreissektor jeweils den Blick frei auf einen typischen Geschäftsartikel (Haarspray, Shampoon etc.)

4. **Besprechung der Entwürfe**

Bei der Betrachtung der Ergebnisse wurde festgestellt, daß einige Arbeiten ausgesprochene Überraschungsmomente in Inhalt und Gliederung enthielten (Originalität), andere Bekanntes variierten (Langeweile-Reaktion bis Aha-Effekt).

Es wurde weiter festgestellt, daß diejenigen, die einen sorgfältiger ausgeführten Entwurf vorlegten, besseren Anklang fanden. Deshalb folgte an dieser Stelle der Hinweis auf die Reinzeichnung und ihre Bedeutung im Zusammenhang mit Entwurfsvorlagen.

Betrachtung von Reinzeichnungen des Gebrauchsgraphikers Hermann Rastofer (Katalog einer Münchner Design-Ausstellung) für mehrere Produkte wie:

„Ferrero-Küsschen"

Firmenzeichen einer Nightclubkette

Arzneimittelwerbung

5. **Praktische Arbeit an der eigenen Reinzeichnung**

6. **Die fertigen Arbeiten werden der Gruppe zur Wahl vorgelegt**

Man bestimmt nur einige zur Vorlage für den Auftraggeber, der anschließend die endgültige Wahl trifft.

7. **Besprechung der Realisation des Entwurfs**

Probleme der jetzt einsetzenden Gruppenarbeit:

Nicht alle wollten einsehen, daß diese Arbeit, die doch von allen als Auftrag von Anfang an akzeptiert worden war, nun nicht vom Entwerfer allein beendet werden konnte. (Unterordnungsforderung, die mit einer gewissen Fremdentscheidung verknüpft war.)

Freundschaftsgruppen in der Lerngruppe forderten die Überwindung emotionaler Gruppierung im Dienste des einen Entwurfs bei der Objektgestaltung.

Der Entwerfer hatte keine angesehene Führungsposition in der Gruppe, nun aber einen guten Entwurf gemacht etc ...

Zur Realisierung des Entwurfs: Materialkalkulation.

Gewählt worden war ein Entwurf, der das Schaufenster mit übergroßem Friseurhandwerkzeug in verfremdeter Bemalung ausstattete. Die Kämme sollten aus Leisten gebaut, die Friseurschere aus Sperrholz ausgesägt werden. Einige Farben (Plaka) aus dem vorhandenen Bestand der Schule mußten noch ergänzt werden für die Bemalung, Nitrolack für eine abschließende Lackierung war vorhanden, ebenso das Werkzeug, Laubsägen, Schmirgelpapier, Feilen, Pinsel etc. Wir setzten 30,– DM für Holz ein und 20,– DM für Farben. Die Maße für das Holz und die fehlenden Farben wurden bestimmt. Zwei Schüler erklärten sich bereit, in der folgenden Woche das Material zu besorgen.

8. **Realisation des Entwurfs**

Die Schüler hatten in Zweier- und Dreiergruppen gearbeitet, die Objekte montiert und bemalt, waren in der Bemalung freier verfahren nach Verabredung, als der Entwurf vorschrieb, die Objekte waren teils mit Musterungen, teils mit Farbgliederungen in leuchtenden Farben bemalt. Durch die ganze Lerngruppe wurden die Gruppierungen der Objekte erprobt. Man einigte sich auf eine Gruppierung, wie sie im Schaufenster verwirklicht werden sollte, die von der

Entwurfskomposition abwich, die aber für die vorliegenden farbigen Objekte den Schülern als die bestmögliche erschien (Abstimmung nach Begründung der Urteile).

9. **Die Endmontage und die Entwicklung eines Fragebogens**

Die endgültige Hängung der Objekte sollte in einer der folgenden Doppelstunden von einigen Schülern ausgeführt werden. Während die anderen beratend und begutachtend auf dem Rasen vor dem Schaufenster sitzen sollten.

Gleichzeitig konnte, um die Zeit besser zu nutzen, von der Gruppe vor dem Schaufenster ein Fragebogen entwickelt werden, der, an die vorübergehenden Straßenpassanten und die Kunden des Friseursalons gerichtet, die Meinung des Publikums zur Schaufensterdekoration einholen sollte. Die Fragen mußten kurz, knapp und gering an Zahl sein, um es Eiligen zu ermöglichen, kurz zu antworten.

10. **Die Publikumsbefragung zum fertigen Schaufenster**

Die Hängung der Objekte wurde vorgenommen, während die Gruppe vor dem Schaufenster den Fragebogen entwickelte. In der Woche nach der Hängung der Objekte benutzten wir die Doppelstunde für die Befragung, außerdem erklärten sich einige Schüler bereit, zu anderen Tageszeiten noch die Fragebogenaktion fortzusetzen. Wir erwarteten diejenigen, die am Schaufenster vorbeigegangen waren oder aus dem Friseursalon kamen, am Ende der Straße, um sie dort anzusprechen. Wir stellten in einem Abschlußgespräch fest:

Von 100 Personen hatten 20 ausführlicher geantwortet, 3—5 Personen wirklich genauer hingesehen.

Gesamttenor zu Frage 3, ganz nett, aber nicht weiter auffällig, einige fanden, es sei doch einmal etwas anderes als ein bißchen Warenarrangement, würden sich deshalb aber nicht veranlaßt sehen, ihren Friseur zu wechseln, falls sie nicht sowieso schon Kunde wären.

IV Unterrichtsorganisation

1. **Zeitaufwand**

10 Doppelstunden.

2. **Fragebogen der Schule .....**

An die Passanten der ..... Straße

Wir bitten freundlich um Verständnis für unsere Fragebogenaktion, die im Zusammenhang mit einem Unterrichtsprojekt „Schaufenstergestaltung" steht.

1. Ist Ihnen in der ..... Straße ein Schaufenster aufgefallen .....
2. Wenn ja, warum ist es Ihnen aufgefallen? .....
3. Fanden Sie es interessant, lustig, häßlich, hübsch, erfreulich oder nicht weiter auffällig .....
4. Glauben Sie, daß die Schaufenstergestaltung dieser Art zur Kundenwerbung beiträgt, ein unwichtiger Faktor ist, nicht unfreundlich zur Kenntnis genommen wird? .....

Wir bedanken uns für Ihre Aussagen.

3. **Literatur zur Erweiterung des Projekts mit grundlegenden Fragenstellungen für den Unterricht in Jahrgang 9 und 10**

1. „Werbegrafik — Denkmethode oder Artistik?" Verfasser Manfred Kröplien, Nadolski-Verlag Stuttgart. Preis DM 28,—.
2. Zeitschrift „FORMAT" (für verbale und visuelle Kommunikation), Nadolski-Verlag Stuttgart

4. **Hinweis zur Weiterarbeit**

Im Zusammenhang mit der Arbeit an diesem Text ließe sich eine Erweiterung des Projektes durch eine Anschlußaufgabe denken, die verbale Werbung visualisiert in Form vielleicht eines Prospektes, eines Aufklebers oder einer Anzeige.

6.3.7. *Unterrichtsbeispiel:*
Rituale und konventionalisierte Verhaltensweisen

I **Unterrichtsgegenstand**

1. **Aufgabe**
Sammeln, Dokumentieren, Herstellen von Ausstellungstafeln, Inszenieren von konventionalisierten Verhaltensweisen und Ritualen.

2. **Thema**
Beispiele und Erfindungen in diesem Bereich in Abhängigkeit von den zur Verfügung stehenden Materialien, erreichbaren Informationen und Schülerinteressen.

3. **Zum Unterrichtsgegenstand**
Die Aktualität dieses Themas ist angezeigt durch einige Fotos und Schlagworte:

Anpassung und Auflehnung, Individualität und Uniformität, Starkult, Jazz in der Kirche, Ruf nach Law and Order, Antiautoritäre Erziehung ...

Das Prinzip der Wiederholung, das die menschliche Kommunikation und Arbeit durchzieht, steckt den weiteren Rahmen dieses U-Gegenstandes ab. Seine sozialen, psychologischen und politischen Implikationen sind neuerdings von D. Kerbs, Alexander Mitscherlich und anderen Autoren aufgegriffen worden (s. Anmerkungen).

Beispiele für Unterrichtsaktivitäten	Kommentar	Fachlernziele
1. **Ansätze** Schulentlassungsfeier, Gerichtsverhandlung, Begrüßung durch den Lehrer; Spielhandlungen: Nachahmen von Handlungsabläufen, pantomimische Darstellungen, Verkleidungen, Maskierungen. Eigene Inszenierungen im Schulalltag, Eingreifen in eingespielte Handlungsabläufe des Schulalltages	1. **Herstellen eines Interessenbezuges** Anlaß: 1.1. Anschauliche Dokumentation (Film, Fernsehsendung) eines Handlungsvollzuges; Teilnahme an einem Handlungsvollzug; 1.2. Beobachtungsaufträge: Mögliche Fragestellungen: Was wird wiederholt? Wer mit wem? Wie auf welche Weise? Für wen wird wiederholt? Mit welchen Folgen? Unter welchen Bedingungen vollzieht sich die Wiederholung?	**Fertigkeiten** ggf. Masken und andere Hilfsmittel herstellen können. **Kenntnisse** Szenische Abfolge eines Handlungsvollzuges (Ritual oder konventionalisiertes Verhalten) kennen. **Fähigkeiten** Einen Handlungsvollzug beobachten, ggf. erfinden oder selbst inszenieren können. Einen Handlungsvollzug gliedern können.
2. **Bildmaterial, Notizen, Aussagen** zu Gestik Kleidung Sprache Gruppierungen Vergleichen, zusammenstellen, verfügbarmachen.	2. **Auswerten** der Beobachtungsphase, der Spiele oder der Dokumentation; Feststellen von Wiederholungen; Zusammenfassung der Ergebnisse.	**Fertigkeiten** Verschiedene Verfahren der Informationsbeschaffung und Informationsverarbeitung benutzen können: z.B. im Lexikon nachschlagen, rauszeichnen, Bücher beschaffen.

Beispiele für Unterrichtsaktivitäten	Kommentar	Fachlernziele
3. **Beispiele mit besonderer visueller Wirkung** unter folgenden Gesichtspunkten wählen: **Kleidung:** Richter, Geistliche, Ärzte, Polizisten, Soldaten. **Gruppierungen:** Vereidigungen, Staatsempfang, Fußballplatz, Entlassungen, Begrüßungen, Feiern. **Gestik:** Schwören, Beten, Gruppenerkennungszeichen (z.B. erhobene Faust), Verbeugungen. Hinsichtlich der Beispiele Festhalten, Darstellen, Aufklären, Informieren, Parodieren, Nachahmen, Nachäffen. Hilfsmittel können sein Prozeßordnungen, Urkunden, Erzählungen, Filme, Fernsehsendungen wie „Das Fernsehgericht tagt", „Ehen vor Gericht", Illustriertenfotos.	3. **Erarbeitung einer weiterführenden Aufgabenstellung** 3.1 Eingrenzungen auf den visuellen Zeichenbestand. 3.2 Absprache über mögliche Ansätze, Wahl eines Themas und Vereinbarung über Ziele, Aufteilung der Aufgaben durch Schüler, projektartige Orientierung, ggf. Berücksichtigung von Ansätzen aus 1. 3.3 Klärung der Arbeitsweise und Arbeitsmittel in Hinblick auf Durchführung und Präsentation, Informationsbeschaffung, Techniken der Realisierung und Hilfsmittel.	Zeichen auswählen und Material anschaulich vorführen können. **Kenntnisse** Rituale oder konventionalisierte Verhaltensweisen aus dem eigenen Erfahrungsbereich nennen bzw. wiedererkennen. Visuelle Zeichen von verschiedenen Handlungsabläufen kennen. **Fähigkeiten** Einsicht in die Wirkung visueller Zeichen; Auswählen von geeigneten Beispielen; gezielte Wirkungen von Zeichen bei Mimik, Kleidung, Gruppierungen erkennen und ggf. auf Zuschauer durch Formen der Darstellung erreichen können: Entdecken und ausnutzen von Spielräumen innerhalb stark konventionalisierter Handlungszusammenhänge; Aufbau einer anschaulichen Darstellung (ggf. Dokumentation) planen und ausführen können.
4. Diskutieren, verantworten, in Frage stellen, Werten, Korrigieren, Erweitern.	**Auswerten der Arbeitsergebnisse** Offenes Problematisieren des Unterrichtsgegenstandes anhand der Schülerarbeiten.	

III **Anregungen für Fragestellungen im fächerübergreifenden Unterricht**

1. Abgrenzung von Ritualen und konventionalisierten Verhaltensweisen; Versuch einer interdisziplinären Beschreibung. Sinn des Rituals, Ritual und Spiel ...
2. **Fragen nach den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen** z.B. soziale Konflikte zwischen Gruppen, Kasten, Klassen, Demonstration der Gruppenzugehörigkeit; Anpassungsforderung und Anpassungsleistung; religiöse Vorstellungen, Schuldangst ...
3. **Fragen nach der Reproduktion von Ritualen**
   Individuelle Erfahrung, Gesetze, Erlasse, Absprachen, Gewohnheiten, Imitation, Lustgewinn — Vermeidung von Unlust ... (durch Wiederholung).
4. Design, Produktgestaltung

IV **Anmerkungen**

Literatur

Diethart Kerbs
Das Ritual und das Spiel;
über eine politische Dimension der ästhetischen Erziehung.
In: Ästhetik und Kommunikation, Heft 1, Frankfurt 1970.

Alexander Mitscherlich: Die Unfähigkeit zu trauern.

6.3.7 *Unterrichtsbeispiel für eine Realisierung*

I Unterrichtsgegenstand

1. **Thema**
Mimik, Gestik, Kleidung als Träger von Mitteilungen.
2. **Mittel**
div. Kleidungsstücke, Kopfbedeckungen; Matrizen, Zeichenstifte; Fotoapparate, Episkop.
3. **Aufgabe**

3.1. Herstellen sinnlich wahrnehmbarer Ausdrücke durch Schauspielen, Verkleiden — Festhalten der Ausdrücke durch Fotografieren.

3.2. Zu vorgegebenen Körperhaltungen (mittels Matrize vervielfältigt) entsprechende und verfremdende Bekleidungen, Haarfrisuren und andere Accesoirs assoziieren und zeichnen.

II Situationsbeschreibung

1. **Zur Lerngruppe**
Die Schüler waren im ganzen gutwillig und abwartend. Es fiel ihnen jedoch schwer, bei der Arbeit durchzuhalten und sich zu konzentrieren. Sie zeigten sich kaum bereit, sich verbal zu Problemen zu äußern oder Sichtbares zu beschreiben. Sie waren in ihrer Motivierbarkeit, Intelligenz und Einstellungen zum Unterricht äußerst unterschiedlich.
2. **Zur Entstehung der Unterrichtseinheit**
Die Schüler arbeiteten an einer Unterrichtseinheit „Werbung". Sie sammelten Bildbeispiele unter der Fragestellung „welche Gegenstände, Motive und Menschentypen werden in Werbeanzeigen abgebildet?" Einige Schüler hatten nach kurzer Zeit keine Lust mehr, setzten sich von der Aufgabe und der Lerngruppe ab und probierten untereinander ihre Mäntel und Jacken aus. Sie freuten sich über ihr jeweiliges anderes Aussehen. Der Lehrer griff diese Aktivität auf und verstärkte die Schüler in diesem scheinbar unterrichtsfremden Tun, indem er die Schüler ermunterte, zur nächsten Stunde weitere Kleider, Mäntel, Perücken, Hüte usw. mitzubringen. Der Lehrer sagte zu, die "Modenschau" zu fotografieren.
3. **Zur Übertragbarkeit der Unterrichtseinheit**
Die Gesamtschulsituation (besonders heterogene Gruppen bezüglich Lernverhalten, Motivierbarkeit, Ausdauer usw.) kann es erforderlich machen, geplante Unterrichtsvorhaben spontan zu ändern, indem scheinbar unterrichtsfremde Aktivitäten einzelner Schüler aufgegriffen und für Unterricht fruchtbar gemacht werden. Da das vorliegende Unterrichtsbeispiel in dieser Weise entstanden ist, bleibt offen, in wieweit es für andere Lerngruppen übertragbar ist. Es soll aber als Erfahrungsbericht und Anregung, ähnliches zu versuchen, dienen.
4. **Zu den Lernzielangaben**
Die Erfahrung zeigt, daß es aufgrund der starken Heterogenität der Lerngruppen bezügl. des Lernverhaltens grundsätzlich ungesichert ist, ob und wie weit ein geplanter Unterrichtsverlauf durchzuhalten ist. D.h. es ist unsicher, ob auch die für eine Unterrichtseinheit geplanten Lernziele im einzelnen eingelöst werden können. Es werden für die vorliegende Unterrichtseinheit daher nicht im einzelnen einzulösende Lernzielforderungen formuliert, sondern *Lernzielorientierungen* für die einzelnen Lernschritte gesetzt. Diese sind als Hilfe für den Lehrer gedacht, seinen Unterricht, unabhängig davon, wie er im einzelnen verläuft, im Sinne der allg. LZ und der Intentionen des fachl. Orientierungsrahmens auszurichten. Die Orientierungsziele zeigen dem Lehrer auf, was der Schüler im Rahmen dieser Unterrichtseinheit lernen *kann* und nicht, was er lernen *soll*.

III Die Lernschritte der Unterrichtseinheit und ihre Lernzielorientierungen

Phase I Einen Anlaß für Unterrichtsaktivitäten schaffen

Unterrichtsaktivitäten	Kommentar	LZ-Orientierung
Mitbringen von verschiedenen Kleidungsstücken, Kopfbedeckungen usw. Die Schüler verkleiden sich, stellen sich in Pose, spielen durch die Verkleidung angeregt, entsprechende Rollen: feine Dame, Gammler usw. Sie beobachten einander, freuen sich und lachen über die Wirkungen.	Herstellen des Interessenbezuges: das Problem wird vorgestellt durch den Umgang mit Sachen, Gestik, Mimik usw. Der Lehrer hält sich völlig zurück, beobachtet, ermuntert abseitsstehende Schüler, verstärkt gute Einfälle bzw. versucht im Einzelgespräch auf den Zusammenhang zwischen Verkleidung und gespielter Rolle aufmerksam zu machen: z.B. welchen Typ spielst Du? Warum machst Du diese Handbewegung? Warum sprichst Du geziert? Blickst hochnäsig? Der Lehrer macht die Schüler aufeinander aufmerksam, regt zu aktiver Mitschau an: was müßte dieser oder jener noch anziehen, um echter zu wirken? Es zeigt sich, daß die Schüler zu verschiedenen Aktivitäten neigen: Schauspieler/Betrachter/Kritiker/Techniker/Handlanger.	Die Schüler können hierbei folgendes vollziehen und in diesem Rahmen etwas lernen zur: **Kommunikationsfähigkeit** eigene Vorstellungen (Rollenklischees). Durch Verkleidung, Gestik, Mimik anderen mitteilen, auf solche Mitteilungen anderer reagieren. **Kooperationsfähigkeit:** miteinander handeln, sich helfen, Sachen austauschen. **Sensibilisierung der Wahrnehmung:** Ganzheitliche Auffassung von Rollenbildern: Detailauffassung von Rollenbildern, der Hut bedeutet, die Geste, Mimik bedeuten ... Spaß haben an dem, was man sieht. **Kreativität:** Erfinden von Verkleidungen, Assoziieren zu Kleidung, Gesten, Mimik.

Phase II Moderation der verschiedenen Unterrichtsaktivitäten

Unterrichtsaktivitäten	Kommentar	Lernzielorientierungen
Bauen einer „Bühne" aus Tischen, Auswahl der gelungendsten Verkleidungen und Typendarstellungen, Vorführung auf der Bühne durch die einzelnen Spieler, Begutachten und Kommentieren durch die Zuschauer, Fotografieren durch den Lehrer oder Schüler.	Differenzierung der Lerngruppe nach Tätigkeitsarten: Während die Schauspieler proben, die Betrachter kommentieren, helfen die Techniker beim Aufstellen der Bühne, beim Ausleuchten (wenn nötig und möglich) und beim Fotografieren. Es ist damit zu rechnen, daß diese Differenzierung nicht mit der gesamten Lerngruppe abgesprochen werden kann, sondern aus der Situation heraus auf Grund der gezeigten Vorlieben und Interessen der Schüler vollzogen werden muß.	Die Schüler können hierbei folgendes vollziehen und im Rahmen dieser Phase etwas lernen: ein Vorhaben zu realisieren und zu den in Phase I genannten Fähigkeiten, insbesondere arbeitsteilig zu agieren: Bühne herstellen, Schauspielen, Begutachten. Mitteilungen machen durch Verkleidungen, Gestik, Mimik und erfahren, daß diese Bedeutungsträger sind.

Phase III Festhalten der Ergebnisse

Unterrichtsaktivitäten	Kommentar	Lernzielorientierungen
Projizieren der Fotografien mittels Episkop, betrachten, kommentieren, beschreiben (schriftl./mündl.)	Reflexionsphase: Wirkungen der gespielten Rollen werden beschrieben. Es wird versucht, die Wirkungen zu begründen: warum wirkt die Person wie eine feine Dame? Das visuelle Angebot wird nach **Kleidung, Gestik, Mimik** strukturiert. Die Fotografien werden unter diesen Gesichtspunkten beschrieben und betrachtet. Wenn möglich, nach dem gemeinsamen Betrachten die schriftliche Aufgabe zu stellen, die fotografierten Personen nach den erarbeiteten Kriterien zu beschreiben. Wichtig dabei ist, die **Wirkungen zu begründen** durch Kennzeichnung von Kleidung, Gestik, Mimik. Jeder Schüler erhält dazu einige der Fotografien. Es ist damit zu rechnen, daß ein Teil der Schüler gegen eine schriftl. Aufgabe oponiert.	Die Schüler können hierbei lernen, daß Kleidung, Gestik, Mimik und Körperhaltungen Mitteilungen machen, weil wir gelernt haben, Dingen Bedeutungen zuzuordnen. Sie können lernen, betrachtende Distanz zu Selbst-Hergestelltem einzunehmen und sich so etwas in Richtung auf das LZ Kritikfähigkeit zu bewegen.

Phase IV Vertiefung durch Übertragung

Unterrichtsaktivitäten	Kommentar	Lernzielorientierungen
1. Zu vorgegebenen, auf Matrize vervielfältigten Körperhaltungen und Gesten (Figuren nur im Umriß) wird assoziiert: was könnte die Figur gerade tun, was ist das für ein Mensch usw.? Mit Filzschreiber werden Accessoirs (Brillen, Frisuren, Bärte, Kopfbedeckungen) und Bekleidungen hinzugezeichnet. Der Eindruck der Körperhaltungen und Gesten soll damit unterstrichen und verstärkt werden.	Die beiden Aufgaben sollen die Erfahrung aus Phase I—III „Menschen teilen sich durch Körperhaltungen, Gesten und Mimik mit", verstärken und die Möglichkeit geben, mit Hilfe eines schnellen und unaufwendigen Verfahrens im Bereich solcher Mitteilungen zu experimentieren. Es bedarf vieler Geduld und guten Zuredens hinsichtlich der schriftlichen Aufgabe, da die Schüler sich nur unwillig verbal äußern.	Die Schüler können hier lernen, zu vorgegebenen Bildzeichen entsprechend und verfremdend zu assoziieren und zu erfinden. Sie können Erfahrungen hinsichtlich des Wirkungszusammenhanges zwischen visuellen Zeichen (Kleidungsstücke, Gesten, Mimik) und menschlichem Empfinden und Urteilen erweitern. Sie können mit dem Problem des Image und der Rollenerwartungen, die man bestimmten Menschen (z.B. Berufsvertretern) gegenüber hat, in Berührung

2. Zu den vorgegebenen Körperhaltungen werden solche Bekleidungen und Accessoirs hinzuerfunden, die nicht den Eindruck von Gesten und Körperhaltungen entsprechen sollen. Es soll der Eindruck entstehen, daß die Personen „aus der Rolle fallen": z.B. jemand in einem feierlichen Talar nimmt die Körperhaltung eines Stabhochspringers ein ...
3. Zusatzaufgabe: schriftliches Beschreiben der Bilder (1. u. 2.): wie wirken die Personen, was für Typen sind entstanden, warum wirken sie so? — Beschreibung von Kleidung, Accessoirs, Gestik, Mimik.

kommen. Sie können ihre Vorstellungen zeichnerisch artikulieren.

Phase V Dokumentation

Unterrichtsaktivitäten	Kommentar	Lernzielorientierungen
Betrachten, Kommentieren, Beschreiben (mdl.), sortieren der gezeichneten Personen- und Rollenbilder. Einführung des Begriffs „Zeichen als Bedeutungsträger".	Unterrichtsgespräch als Reflexionsphase: An Beispielen wird verdeutlicht, daß Bedeutungen von Zeichen" gesellschaftlich vermittelt" sind, daß Zeichen „absichtlich eingesetzt" werden können, daß das unkritische Vertrauen auf vermittelte Bedeutungen etwas mit Vorurteilen zu tun hat.	Der Schüler kann lernen, daß im zwischenmenschlichen Leben Kleidung, Körperhaltung und Gesten Zeichen sind, die mit gesellschaftlich vermittelten Bedeutungen belegt werden. Der Schüler kann verstehen lernen, daß Vorurteile entstehen können, wenn unkritisch und ausschließlich auf vermittelte Bedeutungen vertraut wird.

Beispiele

Jemand will sich um eine sehr attraktive Stellung in einem Betrieb bewerben. Er soll sich beim Personalchef vorstellen. Da er die Stellung auf jeden Fall haben möchte, versucht er einen „guten Eindruck zu machen". Dazu zieht er sich „ordentlich, vertrauenserweckend, seriös" an. Das bedeutet für unsere historisch-gesellschaftliche Situation z.B. Schlips und Kragen, seriöse Kleidung (Farbe, Stoff, Schnitt). Er zieht sich z.B. nicht wie ein Cowboy an oder wie ein Rocker. Wenn sich dagegen jemand im „wilden Westen" als Cowboy auf einer Ranch bewerben will, zieht er bestimmt keinen seriösen Tuchanzug an, denn dann würde der Farmer ihm nicht zutrauen, daß er die Tätigkeit eines guten Cowboys ausüben kann. Bestenfalls traut er ihm eine Schreibtischtätigkeit zu. Da in beiden Fällen die Verkleidung nichts über die tatsächlichen Eigenschaften (z.B. Eignung in einem bestimmten Beruf) aussagt, besteht die Gefahr, daß der Chef oder der Farmer einem Vorurteil aufsitzt, wenn er sich allein auf die jeweils vermittelte Bedeutung der Kleidungsstücke verläßt oder davon leiten läßt.

Unterrichtsaktivitäten	Kommentar	Lernzielorientierungen
Gruppen spielen Szenen. Es sollen für bestimmte zwischenmenschliche Einstellungen visuelle Ausdrücke gefunden werden: z.B. Klatsch und Tratsch auf der Straße, Mißtrauen, Zuneigung, Sensationslust ... Als visuelle Zeichen werden eingesetzt: Kleidungsstücke, Accessoirs, Gesten, Körperhaltungen, Gesichtsausdrücke. Schüler fotografieren, kommentieren.	Da diese Form von Aktivitäten den Schülern besonders viel Spaß macht, sollen sie zum Abschluß nochmals aufgegriffen werden, besonders nach den in Phase IV/V relativ abstrakten Verfahren. Alle bisher gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse sollen nun bewußter und kontrollierter als in Phase I eingesetzt werden. Darüberhinaus wird eine in Phase I mehr zufällige und noch selten praktizierte Aktivität, das Spiel in der Gruppe, zur Hauptsache. Diesmal sollen ausschließlich Schüler fotografieren; evtl. filmen.	Im wesentlichen kann er das vertiefen und anwenden, was er in Phase I bis V lernen konnte. Insbesondere kann er lernen, was seine Vorlieben in derartigen Gruppenaktivitäten sind: liegt ihm das Schauspielen mehr als das Kommentieren, Fotografieren ... (Selbstfindung)? Einige Schüler können Erfahrungen machen mit dem Fotografieren hinsichtlich der Standpunkt- und Bildausschnittwahl.

Rahmenrichtlinien

für die Sekundarstufe I der Gesamtschulen

Musik

Zuständiges Referat: S 221/5—1
Fachvertreter: Werner Hahn
Fachbereichssekretär: Dr. Hans-Dieter Clausen, ab 1. 8. 1974: Hildegard Krützfeldt-Junker
Lehrplanausschuß:
Renate Brockmann, Julius-Leber-Schule
Dr. Hans-Dieter Clausen, Gesamtschule Alter Teichweg
Ulrike Droescher, VR Fährstraße
Heike Eggers, Gesamtschule Mümmelmannsberg
Gunther Joppig, Otto-Hahn-Schule
Karl-Otto Richters, Otto-Hahn-Schule
Wolf-Hagen Sobirey, Julius-Leber-Schule
Götz Spilling, Gesamtschule Steilshoop
An den Vorarbeiten haben mitgewirkt:
Siegfried Clasen, Gesamtschule Steilshoop
Ute Fourlas, Wichernschule
Helga Grude, VIR Goosacker
Fritz Kagel, Gesamtschule Mümmelmannsberg
Günther Rühmann, Staatliches Studienseminar

Inhalt

		Seite
1	**Fachkonzeption**	957
1.1	Einleitung	957
1.2	Fachlernziele	958
2	**Unterrichtsorganisation**	961
2.1	Pflichtunterricht/Ästhetischer Wahlpflichtunterricht	961
2.1.1	Jahrgangsstufen 5/6	961
2.1.2	Jahrgangsstufen 7 bis 10	961
2.2	Wahlpflichtbereich	962
2.3	Neigungsbereich	962
2.4	Zu den Arbeitsformen	962
2.5	Zur Differenzierung	962
3	**Lernerfolgskontrollen**	963
4	**Abschlußqualifikationen**	963
4.1	Formale Bestimmungen	963
4.2	Inhaltliche Bestimmungen	964
5	**Inhalte der Jahrgangsstufen**	964
5.1	Kriterien zur Auswahl und Anordnung der Unterrichtsinhalte	964
5.2	Verbindlichkeit der Unterrichtsinhalte	965
5.3	Fundamentum für die Jahrgangsstufen 5/6	966
5.4	Inhalte des Musikunterrichts für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 — Übersicht	967
5.4.1	Inhalte für die Jahrgangsstufen 5/6	967
5.4.2	Inhalte für die Jahrgangsstufen 7/8	967
5.4.3	Inhalte für die Jahrgangsstufen 9/10	967

1 Fachkonzeption

1.1 Einleitung

Musikunterricht orientiert sich am Gegenstand des Faches, dem gesamten Bereich des Hörbaren unter besonderer Berücksichtigung der Musikpraxis und der Musikwissenschaft, an den Interessen und Bedürfnissen der Schüler sowie an der gesellschaftlichen Wirklichkeit unserer Gegenwart.

a) **Musikunterricht orientiert sich an dem gesamten Bereich der Musik und besonders am gegenwärtigen Musikleben.**

- Unser Musikleben ist heute stark von den vielfältigen Formen historischer Musik und historischer Kompositionstechniken bestimmt. Die Beschäftigung mit dieser Musik ergibt sich aus der Aufgabe des Unterrichts, mit Tradiertem vertraut zu machen, aber auch mit scheinbar Vertrautem neue Erfahrungen möglich zu machen.
- Das Musikleben der Gegenwart ist andererseits auch gekennzeichnet durch neue experimentelle Ansätze lebender Komponisten, z.B. durch improvisatorische Musik und Klangmontagen. Bei der Realisierung solcher Musik spielen kreative Fähigkeiten der Ausführenden eine wichtige Rolle. Wegen der besonderen Eignung für produktiv und kreativ bestimmte Arbeit sollte der Musikunterricht für die vielfältige und sich ständig weitende Musikpraxis der Gegenwart offen sein.
- Musik wird heute zumeist durch technische Medien reproduziert und verbreitet. Neue musikalische Formen lösen die alten Abgrenzungen der Künste untereinander auf. Musik wird heute in weiten Bereichen zielgruppenorientiert produziert und zweck- und situationsbezogen eingesetzt.

  Alle diese Sachverhalte lassen es günstig erscheinen, Musik auch fächerübergreifend zum Gegenstand von Unterricht zu machen und medientheoretischen sowie musiksoziologischen Fragen nach Möglichkeit in einem solchen Rahmen nachzugehen.
- Insgesamt zielen diese didaktischen Ansätze auf die Erschließung sehr verschiedener musikalischer Gattungen und Formen, Produktions- und Rezeptionsweisen. Damit soll dem Schüler auch ein ästhetisches Urteil und eine persönliche, begründete Wertentscheidung im Bereich der Musik ermöglicht werden.

b) **Der Musikunterricht muß die in früher Kindheit erlernte Freude des Schülers am Wahrnehmen, Nachschaffen und Schaffen musikalischer Äußerungen erhalten bzw. wiedererwecken und verstärken.** Dem Wunsch des Schülers nach Selbstdarstellung und Selbstbestätigung kommt der Musikunterricht entgegen, indem er ihm Gelegenheit zum Singen und Musizieren, Improvisieren und Komponieren bietet und an der Gestaltung und Durchführung musikalischer Vorhaben mitwirken läßt.

- Damit leistet der Musikunterricht auch einen Beitrag, den Schüler zur Gestaltung seiner Freizeit zu befähigen, nämlich individuelle und soziale ästhetische Bedürfnisse und Fähigkeiten zu entfalten und zu differenzieren.
- Schüler zeigen häufig eine starke Ausrichtung auf musikalische Leitbilder und -werte aus bestimmten Bereichen der zeitgenössischen Unterhaltungsmusik. Solche Orientierungen bedürfen der Reflexion und Relativierung, die allerdings behutsam und sachlich geleistet werden müssen.
- Der Schüler sollte im Bereich des Musikkonsums, dem er heute durch die Verbreitung der technischen Mittler mehr denn je ausgesetzt ist, von der Schule auch mit der Fähigkeit ausgestattet werden, beim Musikhören und beim Kauf von Platten und Kassetten sinnvoll zu wählen und zu dosieren.

c) **Musikunterricht leistet seinen Beitrag zur Erziehung in einer pluralistischen Gesellschaft,** indem er untersucht und erfahrbar macht, wie Musik insbesondere heute gemacht wird (Produktion), wie Musik insbesondere heute rezipiert und interpretiert wird und welche Funktion Musik in unserer Gesellschaft haben kann.

– Musik ist nicht nur als „autonome Kunst", sondern auch als sozialer Faktor zu sehen. Daher sollte im Musikunterricht an geeigneten Werken der Zusammenhang zwischen musikalischer Struktur einerseits und Funktion und Wirkung andererseits erarbeitet werden.

– In einer Gesellschaft, die auf Verständigung ihrer verschiedenen Schichten und Gruppen angewiesen ist, muß der Unterricht eine Möglichkeit bieten, deren unterschiedliche Einstellung und Werthaltungen im ästhetischen Bereich erfahrbar und verstehbar zu machen. Durch die Verbreitung der technischen Medien ist Musik heute ständig verfügbar; insbesondere zeitgenössische Unterhaltungsmusik wird von der Kulturindustrie als Ware produziert. Damit wird gerade auf viele jugendliche Musikverbraucher ein starker Druck zum passiven und unkritischen Konsumieren ausgeübt.

  Auch unter diesem Aspekt erwächst dem Musikunterricht die Aufgabe, die musikalische Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit zu entwickeln und zu differenzieren sowie Wissen über Produktion, Funktion, Rezeption von Musik und deren Zusammenhänge zu vermitteln.

1.2 Fachlernziele

Die Anordnung der Fachlernziele ergibt sich aus wahrnehmungspsychologischen und kommunikationstheoretischen Überlegungen, die z.Z. eine umfassendere Sicht ästhetischer Phänomene ermöglichen als rein akustische oder musiktheoretische Ansätze.

Durch die Wahrnehmung von Hörbarem werden Kommunikationsprozesse in Gang gesetzt.

Eine Modellvorstellung, die sich an kommunikationstheoretische Überlegungen von Bense, Shannon, Pierre und Cherry anlehnt, kann anschaulich das vielschichtige Verhältnis zeigen, in dem Sender, Nachricht, Medium, Kanal und Empfänger zueinander stehen können. Die Entscheidung für ein solches Modell beruht nicht auf der Überzeugung von der totalen Determination menschlicher Kommunikation im Sinne eines geschlossenen Regelkreises. Es wird vielmehr als ein Raster verstanden, an dem auch individuell abweichendes Verhalten als Störgröße sichtbar wird.

Der Schüler soll lernen

1. **sich Hörbarem,** soweit es in Kommunikationsprozessen wichtig ist, **bewußt zuzuwenden.**

   Hörbares: Der gesamte Bereich des Hörbaren läßt sich als Zeichenvorrat nach verschiedenen Gesichtspunkten gliedern, z.B. nach der Beziehung der Zeichen zum Bezeichneten:

   ohne Kommunikationsabsicht entstandener Schall wie Naturgeräusche, Geräusche als Nebenprodukte menschlicher Tätigkeiten;

   akustische Signale, d.h. Indices von Objekten, die zugleich akustische Merkmale dieser Objekte sind (z.B. der Pfiff der Lokomotive);

   akustische Beschreibungen akustischer Objekte wie musikalische und sprachliche Lautmalerei;

   akustische Symbole für nicht akustische Objekte (z.B. im Bereich des Kultus, des Militärs, der Werbung);

   akustische Zeichen, die sich von Bindungen an Objekte befreit haben, wie der Extremfall absoluter Musik;

   oder nach der Beziehung der Zeichen untereinander:

   einzigartige, unmittelbar verständliche akustische Zeichen wie emotionale Stimmäußerungen (z.B. Stöhnen, Jauchzen, Angstschrei);

   graduell abwandelbare akustische Zeichen (z.B. der Glockenschlag der Uhr, Sirenenzeichen, die Frequenz des Motorengeräusches);

innerhalb eines Systems verständliche akustische Zeichen wie Sprachlaute, musikalische Klänge;

in ihrer Komplexität einzigartige akustische Zeichen wie musikalische Kunstwerke.

Bewußt zuwenden: Der Schüler soll die Fähigkeit erwerben, Hörbares aus der Peripherie in das Zentrum seiner Wahrnehmung zu rücken. Dazu muß er erkennen, daß er seine akustische Umwelt mit unterschiedlichem Bewußtheitsgrad wahrnimmt. Er muß bereit sein, die dadurch entstandenen und verfestigten Vorzugsschemata abzubauen.

Ferner soll er im Rahmen seiner individuellen Möglichkeiten seine Ausdauer im Zuhören steigern.

2. **Hörbares auf seine materialen und syntaktischen Eigenschaften hin zu befragen.**

Materialeigenschaften: Schallstärke, -dichte, -farbe, -höhe, -dauer, -ort.

syntaktische Eigenschaften: Materialordnung, Form.

befragen: Der Schüler soll die Fähigkeit erwerben, von einem undifferenzierten Gesamteindruck zur Auffassung von Einzelheiten akustischer Phänomene fortzuschreiten.

Dieses Lernziel kann nur erreicht werden, wenn der Schüler lernt:

2. a) **Hörbares zu beschreiben.**
beschreiben: durch Bild oder Bewegung, durch Wort oder Zahl, und zwar in den Abstufungen zwischen umrißhaft und exakt.

Die Beschreibung setzt je nach dem Grad der geforderten Exaktheit die Verfügung über einen mehr oder weniger großen Vorrat an Symbolen bzw. Fachtermini voraus.

3. **Hörbares zu vergleichen.**
vergleichen: Der Schüler soll die Fähigkeit erwerben, sich an akustische Eindrücke zu erinnern, um dadurch neuen Eindrücken ihren besonderen Platz innerhalb des ihm anvertrauten Ausschnittes aus der Gesamtheit des Hörbaren zuzuweisen. Er soll lernen, seine Hörwelt als ein „offenes System" zu betrachten. Die individuelle oder gruppenbezogene Entwicklung von Werthaltungen gegenüber Musik ist dabei durch bestimmte Angebote herzustellen und zu fördern.

4. **Die Kommunikationsprozesse seiner Umwelt im Bereich des Hörbaren zu erkennen und zu verstehen.**

Kommunikationsprozesse:

Die Mitteilung (die durch Hörbares vermittelte Information, nach Moles die „musikalische Nachricht")

von einem Sender (z.B. der Komponist und der ausübende Musiker, der Musizierpartner, der Programmgestalter bei Rundfunk und Fernsehen, der Gesprächspartner, der Verkehrsteilnehmer als Signalgeber, das weinende Kind)

durch ein Medium (z.B. Stimme, Musikinstrument, Rundfunk, Fernsehen, Oper und Konzert als Institutionen)

an einen Empfänger (z.B. der Zuhörer, der Musizierpartner, das Rundfunk- und Fernsehpublikum, der Gesprächspartner, der Verkehrsteilnehmer, die Mutter).

Einzelziele:

- bezogen auf den Sender: z.B. Erkennen von Sendeintentionen;
- bezogen auf die Nachricht: z.B. Erkennen der semantischen Eigenschaften von Hörbarem;
- bezogen auf das Medium: z.B. daß und in welcher Weise die hörbare Konkretisation der Nachricht von dem jeweiligen Medium abhängt; erkennen, daß und in welcher Weise die Medien von den technischen, gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten abhängen;

— bezogen auf den Empfänger: z.B. Erkennen der pragmatischen Eigenschaften (Wirkungen) von Hörbarem; erkennen, daß und in welcher Weise das Verstehen und die ästhetische Wirkung auch von dem Maß der Redundanz und damit von dem Deckungsgrad des Zeichenrepertoires bei Sender und Empfänger abhängen; erkennen, daß soziale Gruppen ihre spezifischen Zeichenrepertoires haben.

Dazu muß der Schüler lernen:

4. a) **Wirkungen von Hörbarem zu erproben.**
erproben: z.B. sprechen, singen, mit Instrumenten Schall erzeugen, instrumentieren, arrangieren, collagieren.

5. **seine hörbare Umwelt zu gestalten, zu tolerieren, zu genießen.**
gestalten: differenzieren, kultivieren, humanisieren im Rahmen seiner Möglichkeiten.

— bezogen auf die Empfängerrolle: z.B. Lärm bekämpfen, sich gegen Musik zur Wehr setzen, Radio- und Fernsehprogramme auswählen, Konzerte besuchen;

— bezogen auf die Senderrolle: z.B. die stimmlichen Möglichkeiten beim Sprechen beherrschen, musikalische Werke wiedergeben, musikalisch improvisieren, komponieren.

Ferner soll der Schüler lernen:

6. **kritisch rational zu denken.**
Dazu gehört im Musikunterricht

a) die Bereitschaft und Fähigkeit, verbale Information über Musik (z.B. Urteile, Werbung) und non-verbale, auditive Information (z.B. Geräusche oder Musik mit Signal-, Beschreibungs- oder Symbolcharakter) oder Komponenten von Informationen (z.B. Nebengeräusche, Begleitmusik, Stimmklänge, Sprechweisen) zu analysieren und zu prüfen;

b) die Bereitschaft und Fähigkeit, eigene Hörgewohnheiten zu reflektieren, Werthaltungen, die sich aus eigenen Kulturerfahrungen ergeben haben, durch Begegnung mit fremder Musik zu relativieren;

c) die Fähigkeit, Funktionen von Musik als historisch-gesellschaftlich bedingt zu erfahren.

7. **zu kooperieren.**
Dazu gehört im Musikunterricht die Fähigkeit, anläßlich unterrichtlicher oder schulischer Aktionen, Projekte und Veranstaltungen gemeinsamer Anstrengung zur Erzielung bestimmter Wirkungen zu unternehmen:

a) in der Planungsphase sich anderen mitteilen und andere verstehen können, an der Wirkung des Vorhabens interessiert sein, anderen helfen, initiativ werden, verschiedene Methoden der Kooperation anwenden können;

b) bei der Realisierung von Musik sich gemeinsam um das Gelingen bemühen. Dabei geht von der Notwendigkeit, sich einem übergeordneten Zeitablauf zu unterwerfen, ein besonders starker Zwang zur Kooperation aus.

8. **Probleme kreativ zu lösen.**
Dazu gehören die Fähigkeiten, im Rahmen klar beschriebener, aber nicht zu eng umrissener Projekte

a) sich selbst Aufgaben zu stellen;

b) Aspekte zur Lösung von Aufgaben zu finden;

c) Lösungswege zu finden.

Zur Förderung der Voraussetzung für kreatives Verhalten können die ästhetischen Fächer einen besonderen Beitrag leisten,

a) dadurch, daß die Kategorien „falsch" und „richtig" für sie weniger relevant als für die meisten anderen Fächer sind. Hier kann der Schüler Mut auch zu weit abseits liegenden Lösungsversuchen bekommen;

b) indem sie spielerisch Probleme stellen, die sofort durch kreatives Handeln lösbar sind; Problemrahmen, Aufgaben, Aspekte und Lösungswege verschmelzen hier im Kristallisationspunkt der spontanen Handlung;

c) indem sie Anwendungsbereiche für verschiedene Methoden des Kreativitätstrainings (z.B. planvolle Veränderung von Schalleigenschaften, Finden neuer Aspekte beim Improvisieren mit Kontrasten) bieten.

2 Unterrichtsorganisation

Musik erscheint innerhalb der Jahrgangsstufen 5 bis 10 im Pflichtbereich und im Wahlpflichtbereich. Darüber hinaus können in den Ganztagsschulen im Neigungsbereich und in den Halbtagsschulen im Rahmen der außerunterrichtlichen Neigungsgruppen Musikkurse angeboten werden. Welche Organisationsformen sich in den einzelnen Jahrgangsstufen anbieten, soll im folgenden aufgezeigt werden.

2.1 Pflichtbereich

2.1.1 *Jahrgangsstufen 5 und 6*

Der Musikunterricht wird in den Jahrgangsstufen 5 und 6 als Pflichtunterricht (zweistündig) organisiert.

2.1.2 *Jahrgangsstufen 7 bis 10*

Ab Jahrgang 7 stehen in der Rahmenstundentafel für die Fächer Musik und Bildende Kunst jeweils eine Wochenstunde zur Verfügung. Jede Schule kann zwischen drei Möglichkeiten der Unterrichtsorganisation wählen:

- Der Musikunterricht wird in den Jahrgängen 7 bis 10 im Wechsel mit dem Unterricht in Bildender Kunst in zweistündigen Halbjahresepochen erteilt.
- Es wird ab Jahrgang 7 ein Ästhetischer Wahlpflichtbereich eingerichtet. Aus den Fächern Musik, Bildende Kunst, Darstellendes Spiel werden zweistündige Halbjahreskurse angeboten, die von den Schülern von Halbjahr zu Halbjahr neu gewählt werden. Dabei soll in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 jeder Schüler mindestens an zwei Halbjahreskursen aus den Fächern Musik und Bildender Kunst teilgenommen haben, die jedoch nach Möglichkeit aufeinander folgen sollen.
- Der Unterricht wird in den Jahrgangsstufen 7 und 8 in Halbjahresepochen erteilt; ab Jahrgangsstufe 9 wird ein Ästhetischer Wahlpflichtbereich eingerichtet.

2.2 Wahlpflichtbereich

Zu dem Pflichtunterricht oder dem Ästhetischen Wahlpflichtunterricht kann der Schüler Musik imWahlpflichtbereich belegen als eines der beiden Fächer, für die er sich hier entscheiden muß.

Dabei bietet die Schule Musik und Bildende Kunst entweder getrennt oder gekoppelt an. Werden beide Fächer *getrennt* angeboten, entscheidet sich der Schüler für Musik oder Bildende Kunst. Das gewählte Fach wird in den Jahrgangsstufen 7 und 8 vierstündig und in den Jahrgangsstufen 9 und 10 dreistündig gegeben.

Wenn beide Fächer *gekoppelt* angeboten werden, erhält der Schüler, der sich dieser Kombination von Musik und Bildender Kunst zuwendet, entweder je 2 Stunden Musik- und 2 Stunden Bildenden Kunst-Unterricht in der Woche oder Musik- und Bildenden Kunst-Unterricht im Halbjahreswechsel vierstündig bzw. dreistündig.

Eine dritte Möglichkeit besteht darin, Musik und Bildende Kunst in den Jahrgangsstufen 7 und 8 *gekoppelt* und in den Jahrgangsstufen 9 und 10 *getrennt* anzubieten.

Im Gegensatz zu dem Ästhetischen Wahlpflichtbereich, in dem sich der Schüler mit seiner Wahl nach Möglichkeit für ein Jahr festlegt, gilt die Wahl im Wahlpflichtbereich zunächst für 2 Jahre, also für die Jahrgangsstufen 7 und 8. Nach diesen beiden Jahren wird erneut gewählt, und zwar wieder für 2 Jahre, nämlich für die Jahrgangsstufe 9 und 10. Die Schüler erhalten die Möglichkeit, ihre bisherige Fächerkombination zu überprüfen, sie entweder fortzusetzen oder eine andere neu zu wählen.

2.3 **Neigungsbereich**

Neben den genannten Bereichen können die Schüler im Neigungsbereich von Jahrgangsstufe 5 bis Jahrgangsstufe 10 Musikkurse belegen, soweit die Lehrersituation der Schule es erlaubt. Der Schüler hat dabei die Möglichkeit, jedes Halbjahr unter den Angeboten neu auszuwählen. Da es sich überwiegend um musikpraktische Kurse handeln wird, die eine kontinuierliche Arbeit erfordern, sollten die Schüler 1 Jahr in einem Kurs wie z.B. Chor, Orchester oder Instrumentalgruppe bleiben.

2.4 **Zu den Arbeitsformen**

Für die innere Differenzierung im Musikunterricht der Klassenstufen 5/6 (bzw. 5—8) bieten sich (je nach Unterrichtsgegenstand) folgende Formen an:

1. Kleingruppen mit gleichen Aufgaben und Spezialisierung des einzelnen nach Neigung oder Befähigung innerhalb der Gruppe;
2. Kleingruppen mit unterschiedlichen (nach Neigung spezialisierten) Aufgaben;
3. Kleingruppen mit unterschiedlichen (nach Eignung spezialisierten) Aufgaben.

Bei allen Formen der Kleingruppenarbeit — sollen sie nicht vom eigentlichen Gegenstand des Faches wegführen — ist jedoch das Problem der gegenseitigen akustischen Störung nur dann lösbar, wenn Nebenräume (oder für rezeptives Lernverhalten wenigstens eine Kopfhöreranlage) zur Verfügung stehen.

Auch im Ästhetischen Wahlpflichtbereich ist mit leistungshomogenen Gruppen nicht zu rechnen.

Eine gründliche Information über die Inhalte der angebotenen Kurse kann dazu beitragen, eine Motivationshomogenität zu erreichen. Unterschiede in der Leistungsfähigkeit der Schüler lassen sich am ehesten in den Gruppen auffangen, in denen Schüler ihre Arbeit selbst organisieren können.

Eine bessere Möglichkeit zur Egalisierung der Lernvoraussetzungen innerhalb der Lerngruppe bietet der Wahlpflichtbereich II, wenn das Fach Musik hier mit 4 Wochenstunden vertreten ist. Ein systematischer Lehrgang am Instrument bietet hier den Schülern die Chance, über das Fundamentum um der Klassenstufen 5/6 hinaus musikalische Grundfertigkeiten, -kenntnisse und -fähigkeiten zu erwerben.

2.5 **Zur Differenzierung**

Eine äußere Differenzierung findet im Musikunterricht der Jahrgangsstufen 5/6 (bzw. 5—8) in der Regel nicht statt. In den Jahrgangsstufen 7—10 wird der Musikunterricht in unterschiedlichen Differenzierungsmodellen angeboten:

1. Im Ästhetischen Wahlpflichtbereich der Jahrgangsstufen 7—10 (bzw. 9/10) in Konkurrenz mit anderen ästhetischen Fächern. Von dieser Differenzierungsform wird erwartet:
   a) eine motivierende Wirkung auf Schüler und Lehrer, denen damit die Möglichkeit gegeben ist, Themen entsprechend den eigenen Neigungen und Fähigkeiten zu wählen bzw. anzubieten;
   b) eine Förderung der Entscheidungsfreudigkeit der Schüler;
   c) ein Beitrag zur Erziehung der Schüler zur Selbstbestimmung und zur Verantwortung der eigenen Entscheidungen.

   Es wäre jedoch falsch, aus der Organisationsform der thematischen Wahlpflicht auf eine Unverbindlichkeit der Lernziele im ästhetischen Bereich zu schließen. Neben den verbindlichen Themen lassen sich hier an unterschiedlichen Gegenständen gleiche oder zumindest gleichwertige Lernziele erreichen. Diese Gleichwertigkeit (mit Vorrang für die Klassenstufen 9/10) zu sichern, ist Aufgabe des Fachbereichskoordinators der Schule.
2. Im Wahlpflichtbereich steht Musik in Konkurrenz mit vorwiegend nichtästhetischen Fächern, und zwar, je nach der Entscheidung der einzelnen Schule, entweder mit 4 Wochenstunden oder gekoppelt mit Bildender Kunst mit je zwei Wochenstunden oder als integriertes Fach „Ästhetik". Mit dieser Differenzierungsform werden die individuellen Qualifikationsmöglichkeiten, die das traditionelle Schulsystem bot, erweitert.

3 ## Lernerfolgskontrollen

Lernerfolgskontrollen sind

1. **Grundlage und Voraussetzung** für den Ausgleich von Lernrückständen und für die Beratung des Schülers bei Wahlpflichtentscheidungen;
2. eine **Entscheidungshilfe bei der Zuweisung** des Schülers zu einer bestimmten Schullaufbahn und bei der Erteilung von Berechtigungen;
3. eine **Kontrolle der Unterrichtseffektivität** für den Lehrer und ein Anhaltspunkt für die Revision des Lehrplans.

Während sich für die Zwecke 1 und 3 Erfolgskontrollen in sämtlichen Lernzielbereichen des Musikunterrichts eignen (soweit überhaupt Instrumentarien zur Überprüfung bereitstehen und soweit eine meßbare Verhaltensänderung in einem relativ kurzen Beobachtungszeitraum zu erwarten ist), sollten für den zweiten Zweck nur die kognitiven und psychomotorischen Lernziele der Bereiche 2—5 herangezogen werden. Affektive Verhaltensweisen sind dagegen durch die vor- und außerschulische Sozialisation der Schüler in der Regel bereits stark geprägt, daher würde es dem Ziel der Chancengleichheit zuwiderlaufen, wenn der affektive Lernstand des Schülers etwa zur Erteilung von Berechtigungen herangezogen würde.

Lernfortschritte lassen sich mit ziemlicher Genauigkeit an bestimmten Verhaltensweisen gegenüber Musik feststellen. Diese Verhaltensweisen sind identisch mit den folgenden Lernbereichen:

1. **Wissen über Musik**
   Musiktheoretische, musikkundliche, musikhistorische und musiksoziologische Fakten und Zusammenhänge kennen und darstellen;
2. **Hören von Musik**
   einer Musik konzentriert zuhören, sich erinnern, sich Musik anhand von Notationen vorstellen, Musik mit sprachlichen und graphischen Mitteln analysieren und zu deuten versuchen (auch non-verbal);
3. **Wiedergeben von Musik**
   Musik vokal oder instrumental nach dem Gehör oder nach einer Notation wiedergeben; Lieder und Instrumentalsätze musizieren;
4. **Selbständiger Umgang mit Musik**
   einzeln oder in Gruppen Klangerzeuger auf ihre Eigenschaften und klanglichen Möglichkeiten hin untersuchen und ordnen, musikalische Aktionen und Kompositionen planen und ausführen, musikalische Vorlagen verändern, improvisieren.

In den aufgeführten Lernbereichen können sowohl Leistungen auf der Ebene der Reproduktion als auch im Bereich des Transfer, des problemlösenden Denkens und des kreativen Verhaltens erbracht werden.

Affektive und psycho-motorische Fähigkeiten verdienen im Hinblick auf Lernerfolgskontrollen dort besondere Beachtung, wo sie zur Lösung von Aufgaben wesentlich beteiligt sind, psycho-motorische Fähigkeiten z.B. bei der (instrumentalen) Reproduktion von Musik (eines Rhythmus), affektive Fähigkeiten bei der Beurteilung eigener und fremder Gestaltungsversuche[1]).

4 ## Abschlußqualifikationen

4.1 ### Formale Bestimmungen

Die Schüler schließen die Sekundarstufe I der Gesamtschule im ästhetischen Bereich mit **einem** Prädikat ab. Haben sie im Wahlpflichtbereich Musik oder Bildende Kunst oder eine Kombination beider Fächer gewählt, so erlangen sie auf diese Weise ein weiteres Prädikat im ästhetischen Bereich.

---

[1]) Klaus Füller, Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht; Beltz 1974.

In den Jahrgangsstufen 9 und 10 führen alle ästhetischen Grundkurse (in Musik die Kurse Nr. 11, 12, 13, 14 a, 15 a, 16 a) zu A- und B-Qualifikationen. Aufbaukurse (in Musik die Kurse Nr. 14 b, 15 b, 16 b) dagegen sind ausschließlich auf B-Qualifikationen hin angelegt. Voraussetzung für den Besuch eines Aufbaukurses sollte der Abschluß des dazugehörigen Grundkurses mit einem B-Prädikat sein. Das Abschlußprädikat im ästhetischen Wahlpflichtbereich ist entweder das arithmetische Mittel aus den in den vier Halbjahreskursen der Jahrgangsstufen 9 und 10 erreichten Prädikate oder — falls dies für den Schüler günstiger ist — das Prädikat des besuchten Aufbaukurses.

4.2 Inhaltliche Bestimmungen

Entscheidend für die Qualifikation ist die Komplexität der Unterrichtsgegenstände, an denen ein Schüler die Lernziele des Kurses erreicht. Das heißt einerseits: In Grundkursen sollten Unterrichtsgegenstände so unterschiedlicher Komplexität angeboten werden, daß es u.U. jedem Schüler möglich ist, wenigstens an einem einfachen Gegenstand ein Lernziel des Kurses zu erreichen. Andererseits: Kein Schüler sollte bei untergeordneten Lernzielkategorien (multiple Diskrimination, Begriffslernen, Regellernen[1]) stehen bleiben, ohne die Chance zur Anwendung dieser Lernergebnisse beim Lösen von Problemen in einem ihm angemessenen Schwierigkeitsgrad zu erhalten. Dabei kann die Organisationsform der Kleingruppenarbeit dazu beitragen, daß auch weniger leistungsfähige Schüler bei der Lösung von Teilaufgaben an komplexeren Gegenständen eine Bestätigung finden.

Größere Komplexität bedeutet im rezeptiven Bereich die Analyse und Interpretation eines komplizierten Gebildes, z.B. eines musikalischen Werkes, indem zur Lösung dieser Aufgabe mehr Elemente miteinander in Beziehung zu setzen sind. Im produktiven Bereich bedeutet es Planung und Realisierung von Schallvorgängen, bei denen mehr Schalleigenschaften verknüpft und eine größere Vielfalt von Aspekten beachtet werden müssen.

Im einzelnen werden die für den Abschluß der Sekundarstufe I sowie die für den Übergang auf die Sekundarstufe II qualifizierenden Lernziele in der konkretisierten Form der Unterrichtseinheiten für die Jahrgangsstufen 9 und 10 angegeben werden.

5 Inhalte der Jahrgangsstufen

5.1 Kriterien zur Auswahl und Anordnung der Unterrichtsinhalte

Die unter 5.4 z.T. vorgeschriebenen, z.T. vorgeschlagenen Unterrichtsinhalte und Themen orientieren sich an den folgenden Kriterien:

1. Qualifikationsmöglichkeiten des Schülers: die Möglichkeit für den Schüler, sich in möglichst vielen *Lernzielbereichen des Musikunterrichts* und in möglichst vielen *fachübergreifenden Lernzielbereichen* der Gesamtschule zu qualifizieren;
2. *Interessenlage der Schüler:*
   sie ist das Ergebnis ihrer Sozialisation (somit Ergebnis ihrer umweltorientierten Hörererfahrung) und unterliegt daher —auch bei gleichen Curricula — starken Schwankungen. Der vorliegende Lehrplan stützt sich auf die mittleren Erfahrungswerte der an seiner Erstellung beteiligten Lehrer;
3. *Aktualität:*
   die Bedeutung eines Unterrichtsinhalts für des gegenwärtige und — soweit aus den gegenwärtigen Tendenzen erkennbar — zukünftige Musikleben;
4. *Wissenschaftlichkeit:*
   die Inhalte des Musikunterrichts dürfen dem Kenntnis- und Problemstand der Fachwissenschaften (Musikwissenschaft, Soziologie, Psychologie etc.) nicht widersprechen;

[1]) vgl. Robert M. Gagné: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1969.

5. *künstlerischer Wert:*
   das musikalische Werk in seiner besonderen und individuellen Gestalt als Gegenstand des ästhetischen Urteils;
6. *Elementarisierbarkeit:*
   die Möglichkeit, das in einem Unterrichtsinhalt oder -gegenstand liegende Problem didaktisch zu reduzieren;
7. *Problem- und Konflikthaltigkeit:*
   Inhalte, die die Anwendung von Kenntnissen und Fertigkeiten zur Lösung von Aufgaben und zur begründeten Wertung oder Entscheidung provozieren;
8. *Ziele und Inhalte anderer Fachbereiche* unter dem Gesichtspunkt inhaltlicher Abgrenzung und Koordinierung.

Für die Jahrgangsstufen 5/6 ist die Eignung eines Inhalts zum Erwerb bestimmter Einsichten, Kategorien, Begriffe, Methoden und Techniken, die für die Teilnahme an den Musikkursen in den Jahrgangsstufen 7 – 10 Voraussetzung sind, ein wichtiges Kriterium für seine Zuweisung zum Pflichtunterricht.

Thematisch orientiert sich der Musikunterricht für die Jahrgangsstufe 5/6 überwiegend am Fachlernziel „Hörbares auf seine materialen und syntaktischen Eigenschaften hin zu befragen" (vgl. 1.2.2). Das bedeutet nicht, daß nicht alle Fachlernziele elementarisiert und für die Weiterarbeit in den Jahrgängen 7 – 10 vorbereitend angelegt werden müssen, also auch Erfassen von ästhetischen Wirkungen und Erfahrungen mit rationaler Analyse musikalischer Werke.

Unter dem Leitgedanken der Materialeigenschaften „Klangfarbe" stehen sich die Unterrichtseinheiten „Instrumentale Klangfarben" und „Die menschliche Stimme" gegenüber, unter dem der syntaktischen Eigenschaft „Form" die Unterrichtseinheiten „Kontraste" und „Steigerung und Rückentwicklung". Das Lernziel „Hörbares beschreiben" (vgl. 1.2.2 a) steht im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit „Musik und Bild". Die Formulierung der Themen im Ästhetischen Wahlpflichtbereich stellt einen Kompromiß zwischen den objektiven und den vermuteten subjektiven Interessen der Schüler dar. Aber letztlich müssen alle Unterrichtseinheiten als ein in sich geschlossenes Sachangebot gesehen werden, deren Berührungspunkte untereinander nicht übersehen werden können, wie z.B. in „Kontraste" und „Musik und Bild", in denen die Fragen nach Notationsformen besonders wichtig sind.

5.2 Zur Verbindlichkeit der Unterrichtsinhalte

Von den für die Jahrgangsstufen 5/6 genannten Themenbereichen sind mindestens vier verbindlich. Ihre Durchführung im einzelnen muß der Ausgangssituation (Vorbildung der Schüler, Einstellungen der Schüler, Fähigkeiten und Neigungen des Lehrers, Räume und Medien u.a.) angepaßt werden, sollte jedoch in jedem Falle zum Erwerb der Voraussetzungen für die Wahl von Musikkursen in den Jahrgangsstufen 7 – 10 führen. Dazu werden die einzelnen Lehrgänge ausgearbeitet werden müssen und in ihrer konkretisierten Form so aufgebaut sein, daß sie den unterschiedlichen Bedingungen weitgehend Rechnung tragen. Sie enthalten darüber hinaus Hinweise auf weitere Abwandlungsmöglichkeiten. Die nicht durch Lehrgänge abgedeckte Unterrichtszeit steht Lehrern und Schülern für freie Unterrichtsaktivitäten zur Verfügung. Vorrangig sollten in dieser Zeit etwa fehlende Voraussetzungen (Einstellungen, Werthaltungen, Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten) zur Arbeit mit dem einen oder anderen Lehrgang geschaffen werden. Ferner sollte hier verstärkt auf die Bedürfnisse der Schüler Rücksicht genommen werden. Soziale Motive, aus denen die Schüler bestimmte Erwartungen an den Musikunterricht herantragen (z.B. Singen von geselligen Liedern), sind dabei ebenso ernst zu nehmen wie ästhetische Motive, etwa Freude am Klang, am Spiel und am eigenen Gestalten.

Die für die Jahrgangsstufe 7 – 10 genannten Kurs-Themen sind nur teilweise verbindlich: für 7/8 „Musik als Sprache" und „Folklore, gesungen, gespielt, getanzt, gehört", für 9/10 „Original und Bearbeitung" und „Wandlungen in der Musik". Die thematische Wahlpflicht hat die – durchaus gewollte – Konsequenz, daß die Schüler durch ihr Wahlverhalten Einfluß auf die Konzeption, Auswahl und Ausgestaltung der Themen nehmen können.

Ferner kann die Fachkonferenz die weiteren vorgeschlagenen Themen durch andere ersetzen, jedoch nur durch solche, die die unter 5.1 genannten Voraussetzungen erfüllen. Dies gilt auch für fachübergreifende ästhetische Projekte (z.B. Hörspiel, szenische Aufführung, Film), für die der Ästhetische Wahlpflichtbereich den organisatorischen Rahmen bietet. Sie können von Lehrern der betroffenen Fächer gemeinsam geplant und u.U. im Team unterrichtet werden.

Traditionelle Aktivitäten des Musikunterrichts wie Singen, Musizieren und Einüben in die Notenschrift treten in diesem Lehrplan nicht als eigenständige Unterrichtsinhalte auf. Unter Lernzielen wie „Beobachten und Erproben von Wirkungen" erhalten Singen und Musizieren einen neuen Stellenwert. Unter dem Ziel, Hörbares zu beschreiben, ist das Notenschreiben lediglich eine von mehreren Möglichkeiten.

5.3 Fundamentum für die Jahrgangsstufen 5 und 6

Dieses Fundamentum ist ein Beispiel-Katalog von Minimalanforderungen, die am Ende des 6. Schuljahres von allen Schülern erfüllt werden sollen. Im einzelnen gibt das Fundamentum darüber Auskunft, welche Kenntnisse der Schüler im Umgang mit den verbindlich vorgeschriebenen Themenbereichen erworben hat, an was er sich erinnern und wie er das erworbene Wissen anwenden soll. Es versteht sich, daß das Fundamentum aus der Menge der Gesamtqualifikationen nur die meßbare Leistung aufführt. Verhaltensweisen wie Einstellungen und Interesse entziehen sich einer in Zensuren faßbaren Lernerfolgskontrolle und fallen daher für die Beurteilung des Schülers in den Ermessensspielraum des Lehrers.

1. **Wissen**

Begriffliches Wissen, Kenntnisse verbaler und non-verbaler Symbole:

- erläutere Begriffe wie Lautstärke, Klangfarbe, Steigerung, Kontrast, Stimmklang, Sprechweise;
- nenne die Materialeigenschaften von Musik;
- erläutere diese Begriffe und Zeichen: crescendo decrescendo;
- benenne die folgenden Notenzeichen: 𝅗𝅥 ♩ ♪ (usw.);

Kenntnis einzelner Fakten; Wissen von einzelnen Ereignissen, Personen, örtlichen und zeitlichen Gegebenheiten:

- in welchen Bereichen werden Stimmklang und Sprechweisen in den Dienst bestimmter Absichten und Wirkungen gestellt?
- Was weißt du über die Entstehung eines im Unterricht behandelten Musikstükkes?

Seit wann gibt es die Schallplatte (Radio, Fernsehen, Tonbandaufzeichnungen, Elektronische Musik)?

Kenntnis von Regeln und Prinzipien:

- beschreibe die musikalischen Mittel, mit denen Kontrastwirkung erzielt wird;
- nenne Prinzipien, nach denen Skalen aufgebaut werden;
- worin unterscheiden sich traditionelle und graphische Notation;
- nenne Gesichtspunkte, nach denen in einem Musikstück verschiedene Stimmklänge eingesetzt werden können.

2. **Anwenden**

Fertigkeiten im Benutzen von Verfahren und Regeln:

- skizziere den Ablauf einer Steigerung unter Verwendung von mindestens zwei Materialeigenschaften;
- notiere eine Tonleiter;
- ordne Instrumente nach ihren Klangeigenschaften an;
- bestimme in einem vorgegebenen Text die Hauptbetonungen.

Fertigkeiten im Umgang mit Instrumenten:

- gestalte auf einem Instrument (Trommel, Pauke) ein crescendo über 10 Sekunden;
- spiele auf dem Glockenspiel abwechselnd Schritte und Sprünge;
- spiele nach Anweisung auf dem Klavier hohe (tiefe), laute (leise) und lange (kurze) Töne oder Zusammenklänge;
- realisiere einen graphisch eindeutig notierten Ablauf auf dem Instrument (mit der Stimme).

Fähigkeiten, Wissen und Fertigkeiten in gestellten Aufgaben anzuwenden:

- nenne das Formprinzip, das in dem folgenden Hörbeispiel vorkommt und die Mittel, mit denen es realisiert wird;
- gestalte auf einem Instrument einen musikalischen Ablauf unter Verwendung von mindestens zwei Materialeigenschaften;
- zeichne den von dir gestalteten musikalischen Ablauf graphisch auf;
- unterstreiche die Hauptbetonungen in einem Text (eines Liedes, eines Schlagers, einer Arie) und vergleiche sie mit der Vertonung;
- notiere die in einem Werbespot vorkommenden Stimmklänge und Sprechweisen und beschreibe ihre Wirkung;
- verfolge anhand graphischer oder traditioneller Notation einen musikalischen Ablauf.

5.4.1 Inhalte des Musikunterrichts in den Klassenstufen 5—10

Übersicht

Klassenstufen 5/6:

1. Kontraste
2. Steigerung und Rückentwicklung
3. Die menschliche Stimme
4. Instrumentale Klangfarben
5. Musik und Bild

5.4.2 *Klassenstufen 7/8:*

6. Musik als Sprache
7. Musik im Hintergrund
8. Folklore: gesungen, gespielt, getanzt, gehört
9. Instrumentation und Arrangement
10. Musikproduktion in der Schallplattenindustrie, im Rundfunk und im Fernsehen

5.4.3 *Klassenstufen 9/10:*

11. Musik in öffentlichen Institutionen
12. Original und Bearbeitung
13. Außereuropäische Musik
14. a) Musiktheater I
    b) Musiktheater II
15. a) Schall- und Tonbandexperimente
    b) Elektronische und experimentelle Musik
16. a) Wandlungen in der Musik (Beispiel: Blues)
    b) Musikalische Modeformen

1 **Kontraste**

Übergeordnetes Lernziel: An einem elementaren musikalischen Formprinzip die Zusammenhänge zwischen Mitteln und Wirkungen erkennen.

Bezug auf Fachlernziele:

2. + 3. Materialeigenschaften und syntaktische Eigenschaften kennen, in denen Kontrastbildungen möglich sind; auf einzelne Eigenschaften bezogene Kontraste erkennen und beschreiben können; komplexe Kontraste analysieren können; verschiedene durch Kontraste gebildete musikalische Formen unterscheiden können;

4. die Wirkungen von Schallvorgängen, die auf dem Kontrastprinzip beruhen, erkennen und erproben können;

5. das Kontrastprinzip in hörbaren Abläufen anwenden können (z.B. beim Improvisieren, bei der Liedbegleitung, beim Zusammenstellen von Programmen).

Inhalte und Verfahren:

- Problematisierung des Strukturbegriffs durch „Grabbelkiste" mit kugelförmigen und länglichen Gegenständen: Das Kontrastprinzip Punkt – Linie wird erkannt, bevor die Gegenstände erraten sind.
- Kleingruppenarbeit unter dem Kontrastprinzip Punkt – Linie: Malen einer großflächigen Grafik, Improvisieren auf für diesen Zweck gewählten Instrumenten, Sichten und Ordnen einer Mappe mit Grafiken und Fotografien, Hören und Ordnen von Geräusch- und Musikbeispielen.
- Experimentierendes Finden weiterer Dimensionen für Kontraste (z.B. hoch/tief, lang/kurz, gleichmäßig/ungleichmäßig).
- Wiederentdecken der experimentell gefundenen und Entdecken neuer Kontrastmöglichkeiten in Hörbeispielen aus verschiedenen Bereichen der Musik, z.B. Ausschnitten aus Barockmusik, romantischer Musik, experimenteller Musik, Popmusik.
- Improvisieren mit bestimmten Aufgabenstellungen:
  a) als Kreativitätsvorübung: In einer kleinen Gruppe muß jeder neu einsetzende Spieler einen Kontrast in einer neuen, bis dahin unbeachteten Dimension einführen,
  b) mit Kontrasten Wirkungen erzielen, z.B. Überraschungseffekte, auch Nachahmungen außermusikalischer Vorgänge im Sinne von „Programmusik",
  c) kleine Experimente mit Kontrasten und ihrer Auswirkung auf die Aufmerksamkeit der Zuhörer.
- Kennenlernen verschiedener durch Kontraste gebildeter Formen (z.B. A-B-A-Form, Refrainform, Variationsform, zyklische Form); Untersuchung von Hörbeispielen aus verschiedenen Bereichen der Musik auf Kontrastreichtum bzw. -armut und Versuch, die Ergebnisse dieser Untersuchung aus der Funktion der jeweiligen Musik zu erklären.

Literatur

„Sequenzen" (Klett-Verlag)
Arbeitsbuch I, S. 100–101, 117–120, 135–138.

2 **Steigerung und Rückentwicklung**

Übergeordnetes Lernziel: An einem elementaren musikalischen Formprinzip die Zusammenhänge zwischen Mitteln und Wirkungen erkennen können.

Bezug auf Fachlernziele:

2. + 3. musikalische Mittel der Steigerung und Rückentwicklung kennen; St. und R. in einzelnen Schalleigenschaften hören, bewußt erkennen und beschreiben können; komplexe St. und R. analysieren können; verschiedene Steigerungspläne (langsam/schnell, kontinuierlich/gestuft, unterbrochen/zusammenhängend) unterscheiden können;

4. die werkimmanenten und über das Werk hinausführenden Wirkungen musikalischer St. und R. erkennen und erproben können.

Inhalte und Verfahren:

- Beobachtung von Veränderungen in der Musik und ihrer steigernden, intensivierenden Wirkung (Höraufgaben aus verschiedenen Bereichen der Musik, z.B. Ausschnitte aus sinfonischer Dichtung, außereuropäischer Musik, Schlagern, Popmusik)
  a) allmähliche Veränderung *einer* Schalleigenschaft wie z.B. der Höhe (Glissando und Sequenzen), des Tempos, der Dichte oder der Stärke,
  b) gleichzeitige Veränderung *mehrerer* Schalleigenschaften.
- Versuche, mit vielseitigem Klangmaterial selbst Steigerungen zu gestalten (solistisch und in Gruppen) und dabei weitere Steigerungsmöglichkeiten zu entdecken;
- Steigerungs- und Rückentwicklungsaufgaben mit bestimmten Absichten (Ingangkommen, Sichnähern und Sichentfernen, Ansteigen und Absinken der Spannung), z.T. als Nachbildung außermusikalischer Vorgänge;
- Kennenlernen verschiedener Steigerungspläne (langsam/schnell, kontinuierlich/gestuft, unterbrochen/zusammenhängend) und Beobachtung ihrer Bedeutung im Kontext (Weckung von Erwartungen, Vorbereitung von Neuen, Betonung der Wichtigkeit des Folgenden, Zusammenhang mit dem Text oder der Verwendung der Musik).

  (Ausweitungsmöglichkeit: Planung und Realisierung einer Komposition, in deren Verlauf u.a. unterschiedliche Steigerungspläne in unterschiedlicher Bedeutung für den Kontext verwendet werden).

Literatur

„Sequenzen" (Klett-Verlag)
Arbeitsbuch, I, S. 98—110, 128—135

Gertrud Meyer-Denkmann:
Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter, Wien 1970

Ulrich Günther:
Musikalische Steigerung. In: Musik und Bildung 5/1970

3 Die menschliche Stimme[1])

Übergeordnetes Lernziel: Sich der Wirkung und der Wirkungsmöglichkeiten der Stimme, besonders der eigenen Stimme bewußt werden.

Bezug auf Fachlernziele:

1. aufmerksam werden auf alles, was außer dem sprachlichen Inhalt durch die Stimme mitgeteilt wird;
2. verschiedene Komponenten des Stimmklangs und der Sprechweise unterscheiden;
3. verschiedene Stimmklänge und Sprechweisen unterscheiden und vergleichen;
4. Intentionen und Wirkungen von Stimmklang und Sprechweise erkennen;
5. die eigenen stimmlichen Möglichkeiten erkennen, beherrschen und einsetzen.

Inhalte und Verfahren:

Im Ablauf des Projektes lassen sich vier verschiedene Phasen unterscheiden, die in mehrfacher Weise miteinander verknüpft, aber auch verkürzt oder ausgelassen werden können:

[1]) Bei dieser Unterrichtssequenz sollte nach Möglichkeit fächerübergreifend gearbeitet werden.

1. die experimentelle Phase: Von den Stimmorganen bereitgestelltes Klangmaterial (Sprechen, Singen, Lachen, Flüstern, Zischen, Schreien usw.) kennenlernen und nach fortschreitend präziser gestellten Aufgaben gestalten; natürliche Verfremdungsmöglichkeiten finden und anwenden, technische Verfremdungsmöglichkeiten kennenlernen; kurze Beispiele aus Kompositionen mit Sprachmaterial analysieren (Stockhausen: Gesang der Jünglinge, Stimmung; Schnebel: amn);
2. die theoretische Phase: den Bau und die Funktion der Stimmorgane kennenlernen (Biologieunterricht);
3. die kommunikative Phase: Intentionen und Wirkungen von Stimmklängen und Sprechweisen, z.B. bei Sprechern von Berufs wegen, bei dem musikalischen Einsatz von Stimmen in der Werbung, analysieren und selbst erproben;
4. die auditiv-deskriptive Phase: unterschiedliche Sprech- und Singstimmen, z.B. in verschiedenen Bereichen der Musik oder bei der Interpretation desselben Vokalstücks, vergleichen und beschreiben.

Zeitaufwand: 10—22 Stunden

Literatur

„Sequenzen" (Klett-Verlag)
Arbeitsbuch, S. 25—35

Der Hessische Kultusminister:
Musikerziehung an Gesamtschulen, Arbeitspapier für die Praxis III, Anhang I, S. 45—50

verschiedene Aufsätze in „Musik und Bildung" 12/1972

4 Instrumentale Klangfarben

Übergeordnetes Lernziel: Instrumentalklänge als gestaltbares Material von Musik kennen.

Bezug auf Fachlernziele:

1. Sich Gestaltetem und Ungestaltetem der hörbaren Umwelt bewußt zuwenden können;
2. traditionelle und moderne Instrumente kennen; sie nach Aussehen, Bauweise, Spielweise und charakteristischem Klang unterscheiden können;

   verschiedene Besetzungsarten kennen und hörend unterscheiden können (z.B. Sinfonieorchester, Streichorchester, Quartett, Duo, Trio, Jazzband, Beatband, Bigband, Combo);

   einige Instrumentalformen kennen (z.B. Solokonzert, Concerto grosso);

   den Einsatz unterschiedlicher Klangfarben als strukturbildendes Mittel kennen, erkennen und bei eigener Musikproduktion anwenden können;

2. + 3. + 4. a) die Veränderungsmöglichkeit der Klangfarbe eines Instruments kennen und erproben (Berücksichtigung verschiedener Aktionsorte, Aktionsarten und Aktionsmittel);

2. a) + 4. a) Veränderungen der Klangfarbe hörend unterscheiden, erproben und verbal bzw. grafisch beschreiben können;

2. a) + 3. einige Rollen, die die Instrumente in einem Musikstück übernehmen, bestimmen können (z.B. Melodie und Begleitung);

4. Intentionen instrumentaler Klangfarbenwahl erkennen;

4. a) + 5. + 7. b) die Spielweise von einigen Rhythmus- und Stabspielinstrumenten so kennen und beherrschen, daß mit ihnen vorgegebene Musikstücke, eigene Kompositionen und Improvisationen allein und mit anderen realisiert werden können;

4. + 5. + 6. wissen, daß bestimmte Klangfarben ein Signal für Zuwendung oder Ablehnung sein können. Gründe für die darin sich zeigenden Einstellungen und Werthaltungen und deren Entstehung kennen;

8. Gestaltungsaufgaben sich selbst stellen können. Eigene und gestellte Aufgabenstellungen realisieren können.

Inhalte und Verfahren:

1. *Instrumentenkunde*
   - *Experimentelle Beschäftigung mit der Tonerzeugung:* Beobachtung und Erzeugung von Schwingungsvorgängen; Beobachtung der Beziehung zwischen der Größe des jeweiligen Instrumentalkörpers und der Tonhöhe. Anfertigung von selbst erfundenen Instrumenten.
   - *Induktiver Ansatz:* Herstellung verschiedener Blasinstrumente vom Mundstück ausgehend: Vom Strohhalm zur Oboe, vom Blasen über eine Flaschenöffnung hinweg zur Querflöte; vom Experimentieren mit einem Weckglasgummi, das über eine deckellose Zigarrenkiste gespannt ist, zum Saiteninstrument.
   - *Deduktiver Ansatz:* Untersuchung einer Geige: Beobachtung der Beziehung zwischen Saitenlänge und Größe des Instruments und der Tonhöhe; Funktion des Resonanzkörpers, gezeigt an der Verstärkung eines Stimmgabeltones. Ertasten der Vibration des Korpus beim Sprechen in die Schallöcher; Kennenlernen verschiedener Spielweisen (streichen, zupfen); Benennen der Bestandteile des Instruments (Beschriften einer Zeichnung, Anhören von Klangbeispielen).

2.1 *Hören und erstes Analysieren* unter folgenden Gesichtspunkten
   - *Umweltgeräusche:* Zusammenhang zwischen Bedeutungsinhalt von Umweltschall und seiner klanglichen Struktur; Aussage über die Situation, Empfindung und Absicht der Menschen, die ihn produzieren; akustische Ankündigung von Gefahr usw.; mögliche Belästigung durch Umweltschall und Möglichkeiten, sich dagegen zur Wehr zu setzen.
   - *Instrumente:* Die gebräuchlichsten Instrumente der verschiedenen Instrumentengruppen (Streich-, Holz- und Blechblas-, Schlag-, Zupf- und Tastinstrumente sowie elektro-akustische Instrumente) in verschiedenen Besetzungsformen kennenlernen; Kennenlernen ihrer Spieltechnik und Klangcharakteristika der gebräuchlichsten Instrumente in traditioneller, in Pop- und in Neuester Musik (Tonbandbeispiele, live — Vortrag durch Lehrer, Schüler und Gäste).
   - *Aspekte der Form:* A — B — A = Form, Rondoform, Solo-Konzert, Aleatorik, formale Prinzipien der Neuesten Musik.
   - *Darstellung von Außermusikalischem* mit musikalischen — in diesem Falle instrumentalen — Mitteln (Programmusik, Wort — Ton = Verhältnis)
   - Klangfarbe als Grund für Zu- und Abwendung; Bedingungen für Einstellungen und Werthaltungen.

2.2 *Verfahren*
   - Hören, beschreiben und notieren von Klangbeispielen (einzelne Klänge, Klangfolgen und komplexe musikalische Abläufe),
   - Einbeziehung der Notation bei der Analyse von Klangbeispielen; (Orchester — Partitur, Klaviernoten; Notation von U-Musik, grafische Notation, Verbalnotation),
   - Notation von Hörbeispielen: Anfertigung von Partituren (Realisations- und Hörpartituren),
   - Zuordnen von Musikbeispielen zu Notationen,
   - instrumentaler Nachvollzug der erkannten Klänge und Strukturen, eigene Veränderung und Erweiterung,
   - Durchführung von Befragungen zur Erkundung von Hörinteressen,
   - Umsetzen musikalischer Strukturen in Bewegung, Tanz,
   - Klangfarbenquiz.

3. *Produktion*

- Tonbandaufnahmen von Umweltschall, instrumentale Imitation, Anfertigung von Hörbildern (Tonbandcollagen);
- Entwicklung der Spielfertigkeit für Schulinstrumente;
- Erprobung von Klangmöglichkeiten durch Einsatz verschiedener Aktionsmittel und Aktionsarten sowie Berücksichtigung verschiedener Aktionsorte;
- Fixierung gefundener Klangmöglichkeiten (Tonband, Aufstellung einer Liste);
- Improvisation, Komposition, Arrangement mit selbstgefundenem und vorgegebenem Material, mit gegebener oder selbstgefundener Aufgabenstellung.

3.1 *Improvisation*

- Freie Improvisation: „Selbstgespräch" eines Instruments (experimentell; ohne genauere Aufgabenstellung); Improvisation einer rhythmischen Begleitung;
- gebundene Improvisation (mit genauerer Aufgabenstellung): Reaktionsregeln, Kommunikationspiele, formale und außermusikalische Aufgabenstellungen.
  Beispiel
  für Reaktionsregel: Einsatz auf verabredete akustische Signale hin;
  für Kommunikationsspiel: „Unterhaltung" zwischen zwei Instrumenten; Weiterreichen eines Klangvorgangs von Instrument zu Instrument;
  für formale Aufgabenstellung: musikalischer Ablauf mit Wiederholungen und Kontrasten;
  für außermusikalische Aufgabenstellung: Thema „Maschinenhalle"; „Unwetter".

3.2 *Komposition* (geplante Abläufe)

Formale Aufgabenstellung:

- viele helle Klänge werden von einigen dunklen unterbrochen;
- Arten der Klanggruppierung (Klangreihung und Klangschichtung);
- Veränderung der Klangdichte (vom Punktklang zum Punktfeld);

Außermusikalische Aufgabenstellung:

- Darstellung von Vorgängen und Stimmungen;
- klangliche Illustrierung einer Geschichte.

3.3 *Arrangement*

Entwerfen einfacher Instrumentalbegleitungen zu gegebenen Melodien und gesprochenen Texten (Rhythmusgruppe; einfache Begleitstimmen; Charakterisierung durch Geräusche; Klangeffekte; Übertragung von gegebenen Melodien, Klängen und Rhythmen auf verschiedene Instrumente).

- Fixierung von einzelnen Klängen, Klangvorgängen und längeren Abläufen (Notation, Tonbandaufnahme);
- Üben und Vorspiel erarbeiteter musikalischer Abläufe;
- Realisierung vorgegebener Notationen.

4. *Skizze einer Unterrichtsplanung zum Thema „Instrumentale Klangfarben"*

Am Beispiel des *Standbeckens* soll eine Möglichkeit gezeigt werden, wie Instrumentenkunde, Produktion, Reproduktion, Notation, etc. miteinander verbunden werden können.

Erprobung der Klangmöglichkeiten. Ein großes Standbecken wird mit verschiedenen Aktionsmitteln (Schlegel aus Filz, Gummi, Holz; Jazzbesen, Trommelstöcke, Stricknadeln, Cellobogen etc.) und Aktionsarten (schlagen, reiben, streichen, tremolieren etc.) an verschiedenen Aktionsorten (Beckenmitte, Beckenrand, Beckenkante) zum Klingen gebracht. Die hierbei gefundenen Klangmöglichkeiten werden benannt und schriftlich bzw. mit dem Tonband, festgehalten.
Hörquiz. Hören und identifizieren einzelner Klangmöglichkeiten mit geschlossenen Augen oder am Tonbandgerät.
Improvisation. Aufgabenstellungen: zwei Becken unterhalten sich; zwei Becken imitieren sich; Spiel mit Kontrasten; Improvisation von Rhythmusbegleitungen.

Komposition (in Verbindung mit Notation und Tonbandaufnahme). Aufgabenstellungen: komponiere ein Musikstück, das alle erarbeiteten Klangmöglichkeiten verwendet; komponiere ein konstrastreiches Stück für Becken solo; komponiere ein Musikstück, das zwei Steigerungen, einen Kontrast und eine Rückentwicklung enthält; stelle ein Unwetter am Meer dar; komponiere ein rhythmisches Musikstück für ein Becken und eine Pauke.

Notation. Anfertigung einer traditionellen oder grafischen bzw. verbalen Notation des selbstverfertigten Musikstücks. Notation der mit dem Tonband aufgenommenen Komposition eines Mitschülers.

Reproduktion. Einstudierung der selbstverfertigten Notation allein oder mit anderen. Realisierung einer vom Lehrer vorgelegten Notation. Ausführung eines Beat-Rhythmus mit dem Tanzmusikschlagzeug.

Transposition. Die freie Improvisation eines Schülers wird von anderen in Bewegung umgesetzt. Die Bewegungsimprovisation eines Schülers wird von einem anderen auf ein Standbecken übertragen.

Hören und analysieren von Musikstücken, in denen Beckenklangeffekte verwendet sind (Bartók, Zweites Violinkonzert; Stockhausen, Zyklus für einen Schlagzeuger; Verwendung des Standbeckens im Jazz und Beat).

Basteln eines Beckeninstruments. An einem Lattengerüst werden verschiedene Topfdeckel, Büchsendeckel etc. aufgehängt und auf ihre klanglichen Möglichkeiten hin erprobt.

5. *Instrumentarium*
   - klassisches und modernes Instrumentarium;
   - Orff-Instrumentarium;
   - Kinderinstrumente: Melodika, Mundharmonika, Kazoo, Calypso, Maultrommel, Musikschlauch, Pfeifen, Flöten, Glocken, Rasseln, Ratschen, Klappern, Waschbrett etc.;
   - Tierlockpfeifen etc. des Jägers;
   - Haushaltsinstrumente: Kochtöpfe, Topfdeckel, Dosen, Kästen, Kartons, Joghurtbecher, Flaschen, die mit Wasser gefüllt sind, Kochlöffel, Besteck, Eierschneider, Mixer, Staubsauger, Uhren, Radio, Bambusgehänge, Ofenbleche, Baumsäge etc.;
   - Blechstreifen, Holzplatten, Papiermaterialien, Schallgehänge aus Bambus, Glasstäben, Glasstreifen, Nägeln, Schütteldosen, Ketten, Tischtennisbälle in Behältern verschiedenen Materials etc.

6.1 Literatur

aus der Reihe „rote Reihe", UE Wien, sei zu dieser Unterrichtssequenz u.a. auf folgende Werke hingewiesen:

Clasen, Siegfried
Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung, dargestellt an einem Unterrichtsbeispiel in Musik in Schule und Gesellschaft, Vorträge der 9. Bundesschulmusikwoche, Kassel 1972

Friedemann, Lilli
Instrumentale Kollektivimprovisation als Studium und Gestaltung Neuer Musik 1969

Friedemann, Lilli
Einstieg in neue Klangbereiche, 1972

Meyer-Denkmann, Gertrud
Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter, 1970

Meyer-Denkmann, Gertrud
Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht, 1972

Murray Schafer, R.
Die Schallwelt, in der wir leben, 1971

Murray Schafer, R.
Schöpferisches Musizieren, 1972

Murray Schafer, R.
Schule des Hörens, 1972

Paynter, J./Aston, P.
Klang und Ausdruck, Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis, 1972

Self, G.
Neue Klangwelten für die Jugend, 1969

Bei den weiteren Literaturhinweisen handelt es sich ebenfalls um Vorschläge:

Fuchs, Peter
Reihe Curriculum Musik, Schulfunk als musikdidaktisches Seminar, Jg. 1, H. 2, 1971, Stuttgart 1971

Kagel, Mauricio
Hrsg, Kinderinstrumente in: Kölner Kurse für Neue Musik 8, Köln 1972, Schriftenreihe der Rheinischen Musikschule, Konservatorium der Stadt Köln

Karkoschka, Erhard
Das Schriftbild der neuen Musik, Celle 1966

Keller, Wilhelm
Schallspiele in: Ludi misici, Fidula-Verlag 1972

Küntzel-Hansen, Margret
Instrumentenbuch für Kinder, Spielen und Lernen, Verlag Velbert 1972

Penkofer, C. u. Tannigal, F.
Handbuch des Schlagzeugs, Praxis und Technik, Mainz 1969

Schröder, Sichelschmidt u.a.
Natur und Technik, ein Arbeitsbuch für Physik und Chemie an Hauptschulen; Lehrerband 1, Velhaben u. Clasing, 1969

Stevens, S., Warshofsky, Fr.
Schall und Gehör, rororo Nr. 15

Weitere Literatur siehe Lernbuchlisten.

Werkkatalog:

Beethoven
VI. Sinfonie

Brahms
1. Sinfonie

Britten
The young person's guide to the orchestra

Händel
Feuerwerksmusik und Wassermusik

Haydn
Trompetenkonzert Es-Dur

Honegger
Pacific 231

Kagel
Match für drei Spieler

Ligeti
Volumina

Mozart
Fagottkonzert B-Dur

Mussorgski
Bilder einer Ausstellung

Penderecki
Anaklassis

Prokofieff
Peter und der Wolf

Saint-Saens
Karneval der Tiere

Smetana
Die Moldau

State Street Blues
Fidula-Verlag (Chorusse mit verschiedenen improv. Instr.)

Stockhausen
Zyklus für einen Schlagzeuger

Vivaldi
Vier Jahreszeiten

Filme:

C. Saint-Saens
„Karneval der Tiere", Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, München FWU Tb 2287

außerdem Filme, Tonbänder und Schallplatten der Landesbildstelle Hamburg.

Schautafeln:

mit Orchesterinstrumenten

Skizze einer Unterrichtssequenz zum Thema:

Instrumentalspiel auf Blockflöte und Orff-Instrumentarium im Bereich der Elementarlehre

Übergeordnetes Lernziel: Durch praktisches Musizieren mit möglichen Tonräumen der Sopranflöte, Glockenspiele und Xylophone Formen des Zusammenspielens erproben; Zusammenhänge zwischen Notationen und deren instrumentale und vokale Reproduktionen lernen.

Bezug auf die Fachlernziele:

1. Akustische Zeichen werden realisiert und ihr musikalischer Sinn verstanden.
2. Einfache Signale werden auf ihre Struktur hin befragt.
3. Klänge werden verglichen und zugeordnet.
4. und 4. a) Erkennen und Erproben von Wirkungen des Gespielten auf Zuhörer.
5. Erkennen, daß durch unkontrolliertes Spielen andere beeinträchtigt werden.
6. Das selbst Gespielte kritisch überprüfen können.
7. Mitschülern beim Lernen und Spielen helfen.
8. Eigene Vorschläge machen können und Mitschüler bei der Durchführung bestimmter Aufgaben anleiten.

Inhalte und Verfahren:

- Ausgehend vom Spiel und Erlernen der Blockflöte mit jeweils so viel Noten und Zeichen, wie sie der Schüler zur Lösung der Aufgaben gerade braucht; Griffübungen werden in Spiele eingekleidet: g'—a' wird erst langsam und dann immer schneller gespielt.
- Spielen verschiedener Gruppen gegeneinander; Ausweitung des Tonraums.
- Nachahmung von Umweltsignalen wie z.B. „Feuerwehr", Wiederentdecken und Entdecken an verschiedenen Liedbeispielen, in denen gleiche Intervallverhältnise vorliegen.

- Experimentelles Arbeiten unter bestimmten Aufgabenstellungen:
  a) wir bauen einen Tusch,
  b) wir erfinden ein neues Pausenzeichen,
  c) wir denken uns eine ungewöhnliche Melodie aus, auf die noch niemand gekommen ist,
  d) wir spielen angenehme und unangenehme Klänge.
- Reproduktion von Modellen, z.B.:
  Ein Schüler spielt etwas vor, alle müssen versuchen, nach kurzer Denkpause auf ein bestimmtes Zeichen hin das gleiche nachzuspielen („Kettenspiele").
- Notationsübungen unter Einbeziehung rhythmischer Übungen.
- Lernen, aktuelle Lieder zu spielen und zu analysieren („Song of joy", „Hoch auf dem gelben Wagen", „Theo, wir fahr'n nach Lodz" u.a.).
- Kennenlernen größerer Tonräume und weitere Möglichkeiten des Zusammenspiels erproben sowohl vokal als auch instrumental (z.B.: „Wenn der Bauer zecht", „Come, follow me", „Mädel, mein Mädel, die Höhne krähn" usw.).

5

Musik und Bild

Übergeordnetes Lernziel: Zusammenhänge zwischen optisch und akustisch vermittelten Informationen erkennen können.

Bezug auf Fachlernziele

2. Hörbares auf seine Eigenschaften hin befragen; Möglichkeiten finden und Konventionen kennen, diese Eigenschaften im Bild darzustellen:
3. Notationen oder andere bildliche Darstellungen musikalischen Abläufen zuordnen können;
4. Bildwirkung und Klangwirkung vergleichen; Adäquatheit von bildlicher und klanglicher Intention beurteilen können.

Inhalte und Verfahren:

Im Ablauf des Projekts lassen sich drei verschiedene Phasen unterscheiden, die in mehrfacher Weise miteinander verknüpft, aber auch verkürzt oder teilweise ausgelassen werden können:

1. die Versuchsphase (problematisierend/motivierend): Versuch, ein Lied mit möglichst einfachen und allgemein verständlichen Mitteln so aufzuschreiben, daß man sich in einem halben Jahr, z.B. auf einer Klassenreise, daran erinnern kann; eine gelungene instrumentale Improvisation so, daß man sie bei einer bestimmten Gelegenheit möglichst ähnlich wiederholen kann;

2. die systematische Phase: Aufzeichnen von Schwingungen (Verbinden eines über die Tischkante hinausragenden, schwingenden Lineals mit einem Filzstift, Sichtbarmachen einer Stimmgabel-Schwingung auf einem Oszillografen, Betrachtung von Sonagrammen); Aufzeichnen von Spielbewegungen an einem Instrument (z.B. Guero, Stabspiel); Spielen nach solchen Aufzeichnungen, Zuordnen von Aufzeichnungen und Klängen; Punkt, Linie und Fläche und ihre klanglichen Entsprechungen; Darstellung von Tonhöhen, Intensitäten und Klangfarben; Untersuchen des Bildwertes und des Exaktheitsgrades klassischer Notation an einem einfachen Klavierstück und an einer großen Partitur;

3. die kommunikative Phase: Untersuchung, bildnerischer Korrelate zu Musik (Schallplattenhüllen, Konzertplakate, Bildfolgen zu Einleitungsmusiken und -signalen im Film und im Fernsehen, Fernseh-Panoramen zu Schlagern usw.): Zuordnungs-Quizspiele; Beurteilungen; Versuche, selbst Schallplattenhüllen u.a. herzustellen;

4. mögliche Ausweitung: Improvisieren nach Bildern; Untersuchung von Kompositionen, die ihre Entstehung der Anregung durch Bilder verdanken.

Literatur

Der Hessische Kultusminister
Musikerziehung an Gesamtschulen, Arbeitspapier für die Praxis III, Anhang I, S. 37–42

Der Hessische Kultusminister
Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien. Musik Sekundarstufe I, 5./6. Jahrgangsstufe, S. 24–78

„Sequenzen"
(Klett-Verlag), Arbeitsbuch I, S. 142–150

Erhard Karkoschka
Das Schriftbild der neuen Musik, Celle 1966

6 Musik als Sprache

Übergeordnete Lernziele: Durch Kenntnis der semantischen Eigenschaften von Musik die Grundlage für das Verstehen von Musik und musikalischer Kommunikation erweitern.

Bezug auf Fachlernziele:

1. auf mögliche Bedeutungsinhalte von Musik achten können;
2. Materialeigenschaften und syntaktische Eigenschaften von Musik, die als Träger außermusikalischer Bedeutung infrage kommen (z.B. Bewegungsrichtung, zeitliche Gliederungen, Tongeschlecht, Schlußwirkungen) erkennen und benennen können;
3. Ähnlichkeiten und Parallelitäten zwischen außermusikalischen Gegenständen und Vorgängen und ihrer musikalischen Nachahmung, Abbildung oder Entsprechung, z.B. zwischen musikalisch- und sprachlich-rhetorischen Mitteln, Natur- und Alltagsschall und seiner musikalischen Nachahmung, dem Programm einer Tondichtung und seiner musikalischen Realisierung erkennen können;
4. wissen, daß sich die Bedeutung einer Einzelheit aus dem Zusammenhang des Werkes, die Bedeutung eines Werkes aus dem Kommunikationszusammenhang ergibt; daß die musikalische Bedeutung nur im Zusammenhang mit Bild oder Sprache eindeutig sein kann; daß man das Typische einer musikalischen „Sprache" kennen muß, um das Besondere zu verstehen; daß bestimmte Klangidiome von bestimmten Hörergruppen als Signale für Zu- oder Abwendung aufgefaßt werden, weil sie die „Sprache" dieser Musik nicht „verstehen"; erkennen können, mit welchen Mitteln in einem sprachnahen Gesang rhetorische Wirkungen erzielt werden; welche Aussagen eines vertonten Textes durch die Musik hervorgehoben werden; Funktionen untermalender Musik (z.B. Gliedern, Illustrieren, Atmosphäre schaffen) unterscheiden können; die spezifischen Aufgaben von Sprache und Musik, bezogen auf die Handlung einer Musiktheater-Szene, erkennen können.

Inhalte:

Sprachnahe Gesangstücke (Rezitative), Balladen, Schlager, Charakterstücke, Programmusik, Opernszenen, Filmszenen, Werbespots, Kleinmelodramen (z.B. Satie: Descriptions automatiques).

Verfahren:

Sammeln und Ordnen musikalischer Bedeutungsträger (s.o. Lernziel 2), Ingangsetzen kreativer Hörprozesse durch Vorenthalten von Information (z.B. über die Reihenfolge von Abschnitten, den Zusammenhang von Text und Musik, von Melodie und Begleitung), eigene Gestaltungsentwürfe und Realisierungsversuche, sammeln von Fragen und Entwickeln von Rastern zur Analyse.

Literatur

„Sequenzen"
(Klett-Verlag), Arbeitsbuch I, S. 45–63

„Lehrbuch der Musik"
(Möseler-Verlag), Bd. II, S. 66–94

„Musik aktuell"
(Bärenreiter-Verlag), S. 139–143, 188–191

„Resonanzen"
(Diesterweg-Verlag), Bd. 1, S. 211–266

verschiedene Aufsätze und Bibliographie in „Musik und Bildung", 12/1972

7 Musik im Hintergrund (Film, Werbung, Warenhaus, Arbeit)

Übergeordnetes Lernziel: Durch Erkennen der Machart und der Funktionen der vorwiegend unterhalb der Bewußtseinsschwelle wirkenden Musik Kritikfähigkeit erwerben, aber auch neue Möglichkeiten des Genießens entdecken.

Bezug auf Fachlernziele:

1. den im Bewußtsein von den visuellen Vorgängen überlagerten auditiven Vorgängen (z.B. der Musik in einem Film) auch über längere Zeit seine Aufmerksamkeit zuwenden können;
2. + 3. die in Fachbereich 1 beobachteten akustischen Vorgänge auf ihre einzelnen Klangeigenschaften sowie auf Veränderungen und Kontraste im zeitlichen Ablauf untersuchen; diese verbal beschreiben und Verlaufsskizzen anfertigen;
4. Beziehungen zwischen visuellen und auditiven Vorgängen erkennen; verschiedene Funktionen der unterbewußt wirkenden Musik unterscheiden, ihre Wirkungen erproben, die ihr zugrunde liegenden Intentionen erkennen;
5. Hintergrundmusik zu verschiedenen Anlässen zusammenstellen (evtl. komponieren, improvisieren, instrumentieren, aufführen, collagieren)

Inhalte und Verfahren:

- Analyse einer Filmmusik durch Isolierung des Optischen und des Akustischen; Unterscheidung bestimmter Funktionen der Musik im Film (z.B. Gliederungsfunktionen beim Szenenwechsel und beim Zeitsprung, Schaffung von Kontinuität über mehrere Einstellungen bzw. über den ganzen Film hinweg, Lückenbüßer an Stelle, wo nicht gesprochen wird); Verhältnis der Musik zum Handlungs- und Kulissenschall; Information über die technische Herstellung von Geräuschen und Musik im Film.
- Anfertigen eines Musik- oder Musik-Text-Geräusch-Tonbandes zu einer Dia-Reihe oder Gestaltung eines eigenen Hörspiels.
- Analyse von Werbespots im Fernsehen; Aufdecken der Intentionen, die der Wahl der Musik zugrunde liegen (z.B. Aufforderung zum Hinsehen, Erkennungszeichen).
- Collage von Werbetexten und -musiken mit verfremdender Absicht.
- Beobachtung (evtl. Fragebogenerhebung) von Musikhör-Gewohnheiten bei der Hausarbeit, der Schularbeit; Analysen von Rundfunkprogrammen unter diesem Aspekt; Analyse von Fu-Mus-Programmen.
- Beobachtung von Musik im Warenhaus, ihrer Auswahl und ihrer akustischen Aufbereitung; Erkennen der Absichten und Wirkungszusammenhänge.

Literatur

„Sequenzen"
(Klett-Verlag), Arbeitsbuch S. 146

„Musik aktuell"
(Bärenreiter-Verlag), S. 14–17, 59–69, 163–164

Der Hessische Kultusminister
Musikerziehung an Gesamtschulen, Arbeitspapier für die Praxis III, Anhang 1, S. 37 ff., 59 ff. Anhang 2, S. 34 ff.

Gesamtschule Leverkusen
Funktionen des Schalls in Film und Hörspiel, Mscr. 1972

8 Folklore – gesungen, gespielt, getanzt, gehört

Übergeordnetes Lernziel: Die verschiedenen Formen musikalischer Folklore vorurteilslos und kritisch beurteilen können

Bezug auf Fachlernziele:

2. folkloristische Musik (d.h. ihre charakteristischen Klangeigenschaften) beschreiben;
3. verschiedene Landschafts- und Nationalstile unterscheiden, ihre unterscheidenden Merkmale kennen;
4. ursprüngliche und bearbeitete Folklore unterscheiden; ihre unterscheidenden Merkmale, ihre unterschiedlichen Funktionen und die Abhängigkeit der musikalischen Produktion von den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen kennen; Erscheinungsformen anderer Kulturbereiche, die der eigenen Kulturerfahrung widersprechen, tolerieren;
5. folkloristische Lieder auswählen und singen; elementare instrumentale Begleitungsformen erfinden und anwenden.

Lernziele in benachbarten Disziplinen:

— die sprachlichen Merkmale von Volksliedtexten und ihre Ursachen kennen und an geeigneten Beispielen nachweisen können;

— die für den Tanz geeigneten körperlichen Dispositionen herstellen können; den Bewegungsablauf beim Tanz der Musik anpassen können; einige elementare Tanzfiguren beherrschen; aus vorgegebenen Tanzfiguren einen choreographischen Ablauf gestalten.

Inhalte und Verfahren

— Sammeln und Ordnen von Volksliedern (z.B. nach Herkunft, Inhalt, Funktion); Begriffserklärung: Folklore, Folksong, Schlager, Chanson.

— Singen und Tanzen slawischer, spanisch-lateinamerikanischer, israelischer und englisch-nordamerikanischer Volkslieder und -tänze, Finden eigener Begleitungen zu Volksliedern (rhythmischer Begleitungen, Bordunquinten — Selbstfinden durch Auszählen der Töne in einem geeigneten Lied — einfacher harmonischer Begleitungen); Improvisationen mit Volksliedmotiven; Improvisieren von Vor-, Zwischen- und Nachspielen; u.U. Instrumentierungsversuche und rhythmische Variationen; Ausarbeitung der Choreographie für eine Polonaise.

— Vergleich mehrerer Fassungen und Interpretationen eines Volksliedes: der textlichen und musikalischen Varianten, der Arrangements, der Auffassungen der Sänger.

— Untersuchung von folkloristischer Musik im Dienste der Werbung, nationaler Interessen, des Tourismus.

— Untersuchung der Bearbeitungsweise eines Volkslieds durch einen Komponisten.

Literatur

Der Hessische Kultusminister
Musikerziehung an Gesamtschulen, Arbeitspapier für die Praxis III, Anhang 1, S. 22–29

Günther Noll
Zum Problem der Folklore im Musikunterricht. In: „Musik und Bildung" 9/1973

12. Original und Bearbeitung

Übergeordnetes Lernziel: Bearbeitete Musik vorurteilsfrei und kritisch in bezug auf das Verhältnis zwischen Bearbeitungstechnik und Funktion beurteilen können.

Bezug auf Fachlernziele:

1. auf die Veränderbarkeit der Musik aufmerksam werden und Bearbeitung im weitesten Sinne als Teil des schöpferischen Prozesses bewußt erfahren;
2. + 3. Original und Bearbeitung oder zwei Bearbeitungen desselben Originals hinsichtlich des Einsatzes der musikalischen Stilmittel vergleichend beschreiben und die unterschiedlichen Höreindrücke in bezug auf ihre affektive Wirkung verbalisieren können;
4. verschiedene Zwecke und Funktionen von Bearbeitungen, Arrangements, Parodien, Plagiaten usw. kennen und unterscheiden können; Angemessenheit einer

4. Zusammenhänge der Musik bestimmter außereuropäischer Kulturen mit Tanz, Kult und Gesellschaftsform kennen; Merkmale der eigenen Musikkultur aufgrund der Kenntnis anderer Möglichkeiten relativieren können;

5. + 6. sich a.M. im Konzert (Radio-, Fernsehsendungen, Schallplatten) vorurteilsfrei zuwenden und sie genießen können.

Inhalte und Verfahren:

- Problematisierung des Themas (z.B. Universale Sprache Musik?); schriftliche Äußerungen zu einer Reihe von Hörbeispielen.
- Instrumentenkunde anhand von Bildern, Lexika und Museumsbesuchen, Bau eines Instruments (z.B. einer Zanza).
- Vergleich verschiedener Tonsysteme außereuropäischer Musik untereinander und mit dem abendländischen System.
- Behandlung einzelner Musikkulturen mit Hilfe von Musik- sowie Bild- und Textdokumenten zum Zusammenhang der Musik mit Tanz, Kult und Gesellschaftsformen.
- Einflüsse außereuropäischer Musik auf die Musik Europas.
- Analyse der eigenen Vorurteile anhand der schriftlichen Äußerungen zu Beginn des Kurses.
- Anwendung des Gelernten beim Hören von Kagels „Exotica" (Europäische Musiker musizieren auf außereuropäischen Instrumenten).

Literatur

Verschiedene Aufsätze und Bibliographie in
„Musik und Bildung" 10/1973

„Musik aktuell"
Kassel 1971, S. 249–252

Schulfunk NDR
Sendereihe „Musik aus fernen Ländern", April–Juni 1972, Begleitheft

Plattentext zu M. Kagel
Exotica (Dt. Gr. 2530 251)

Curt Sachs
Handbuch der Musikinstrumentenkunde, 2. Aufl., Leipzig 1930 (Nachdruck Wiesbaden 1971)

15. ## a) Schall- und Tonbandexperimente

Übergeordnetes Lernziel: Auf musikalisch-akustischem Gebiet experimentieren können.

Bezug auf Fachlernziele:

1. bereit und fähig sein, sich neue Hörgewohnheiten anzueignen und in bislang nicht musikalisch gehörten Schallereignissen ästhetische Qualitäten zu entdecken;
2. Schalleigenschaften von verschiedenen Materialien kennen; Wissen und beschreiben können, wie Schallereignisse von Material, Aktionsart und Aktionsmittel abhängig sind;
2. a) Schallpartituren (Schallspuren) planen können;
4. a) planvoll experimentieren können (z.B. Festlegung einer Versuchsreihe mit einer oder mehreren Variablen); Sprach- und Instrumentalklänge verfremden können; Klänge durch Bandschnitte und Mischen verändern können;
5. Klangmaterial improvisierend verwenden können.

Inhalte und Verfahren:

- Grundprinzipien der Schallerzeugung und Veränderbarkeit von Klängen (Vibration, Resonanz, Frequenz, Dämpfung, Tonhöhe in Abhängigkeit von der Länge des schwingenden Materials) durch den eigenen Umgang mit klingenden Materialien (hierzu eignen sich alle akustisch relevanten Materialien) erfahren.

- Untersuchung von Schallereignissen (auch z.B. Ausschnitten aus M. Kagels „Acustica", Rolf Hütters und Florian Eislebens „Klingklang/Atem/Strom" = Kraftwerk II) auf ihre Schalleigenschaften; Grafische Notation typischer Schallverläufe, (Klangbänder, Klangfelder, Punktfelder, Cluster, Bogenverläufe, Ballsprungereignisse), Erarbeitung und Realisierung von Klangpartituren.
- Kritische Beurteilung der eigenen experimentellen Verfahren und Entwicklung planvoller Verfahren.
- Veränderung der Reihenfolge von Klangereignissen durch Bandschnitte (harte und weiche Klebestellen); Veränderung der Geschwindigkeit und damit der Höhe; Schichtung von Klängen durch Mischen (Tricktaste); Verhallen, Rückwärtsspielen, Herstellen von unendlichen Schallereignissen und ostinaten Rhythmen durch Bandschleifen, Herstellen von Tonbandcollagen.

Literatur

„Sequenzen"
(Klett-Verlag), Arbeitsbuch I, S. 5—24

Der Hessische Kultusminister
Musikerziehung an Gesamtschulen, Arbeitspapier für die Praxis III, Anhang I, S. 16—20, Anhang II, S. 7—23

Der Hessische Kultusminister
Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien. Musik Sekundarstufe I, 5./6. Jahrgangsstufe, S. 24—78

Ulrich Günther
Das Thema Schall im Musikunterricht. In: Musik und Bildung 1/1972

Gertrud Meyer-Denkmann
Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter, Wien 1970

15. ## b) Elektronische und experimentelle Musik

Übergeordnetes Lernziel und Bezug auf Lernziel 1 vgl. Unterrichtseinheit 15 a.

Bezug auf Fachlernziele:

2. Bausteine elektronischer Musik erkennen und unterscheiden können; die veränderte Bedeutung bestimmter Schalleigenschaften (z.B. die Erweiterung der Schallfarbenpalette, die Manipulierbarkeit des Schallortes) kennen;
3. auf der Grundlage physikalischer Erkenntnisse elektronisches Klangmaterial mit Instrumentalklängen vergleichen können, sowie auch verschiedene elektronische Produkte untereinander vergleichen können;
4. Besonderheiten in der Kommunikation elektronischer Musik (Besonderheiten der Produktion, Wegfall des Interpreten) kennen, Ursachen unangemessener Assoziationen beim Hören elektronischer Musik („Weltraumfahrt", „Abenteuer unter Wasser") erklären können;
5. Schallmaterial herstellen und tonbandtechnisch verarbeiten können.

Inhalte und Verfahren:

- Experimentierendes Kennenlernen der Grundbegriffe: Frequenz, Amplitude, Ton, Partialton, Klang, Einschwingungsvorgang, Hüllkurve, Tongemisch, Geräusch, Sinus-, Rechteck-, Sägezahnschwingung, weißes und farbiges Rauschen, Impuls.
- Eigene Herstellung (Tongeneratoren aus der Physiksammlung, selbstgebaute Tongeneratoren), oder Sammlung (Aufnahmen von der Kurzwelle, „Sequenzen", Klett-Verlag, Tonband Nr. 11) und Ordnung von elektronischem Schallmaterial.
- Entwicklung von Notationsweisen; Kennenlernen elektronischer Partituren; Planen und Realisieren von kurzen Kompositionen durch Ordnen und Mischen vorhandenen Materials.

– Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten durch
  a) Einbeziehen weiterer Manipulationsmöglichkeiten (soweit vorhanden): Filtern, Modulieren, Ändern der Bandgeschwindigkeit, Verhallen,
  b) Einbeziehen weiteren Materials: natürliche Geräusche, Sprache, Musik.
– Untersuchung elektronisch erzeugter und manipulierter Musik verschiedener Art (z.B. Stockhausen: Studie II, Eimert-Epitaph, Jimi-Hendrix-Experience: Moon turn the tides, Filmmusik zu Unterwasser- und Weltraum-Serien).

Literatur

„Musik aktuell"
(Bärenreiter-Verlag), S. 219–224

„Lehrbuch der Musik"
(Möseler-Verlag), Bd. 3, S. 8 ff.

Werner Krützfeldt
Musik und Technik, Unterrichtshilfe des Arbeitskreises für Schulmusik (AfS) Nr. 68/69

NDR Schulfunk
Sendereihe „Elektronische Musik", August-Dezember 1970, Begleitheft

Werner Kaegi
Was ist elektronische Musik? Zürich 1967

16. ## a) Wandlungen in der Musik (Beispiel: Blues)

Übergeordnetes Lernziel: Einige Bedingungen der geschichtlichen Veränderung von Musik kennen und eine begründete Haltung gegenüber Musik der Vergangenheit einnehmen.

Bezug auf Fachlernziele:

2. allgemeine Klangeigenschaften des Blues kennen; an geeigneten Beispielen hören und beschreiben können, in welcher Weise die charakteristischen Merkmale verwendet worden sind;
3. Beispiele aus verschiedenen Epochen vergleichen können;
4. ursprüngliche und später angenommene Funktionen des Blues und seiner Nachfahren aus textlichen und musikalischen Merkmalen ableiten können.

Inhalte und Verfahren:

Systematische Phase: Theoretisches und praktisches Kennenlernen der Klangeigenschaften und textlichen Merkmale des Blues: Harmonik, Strophenform, break, Rhythmik (off-beat und swing), Melodik (blue notes, Deszendenz-Melos), Stimmklang.

Musikpraktische Phase: Finden des Harmonieschemas durch Probieren auf 3 Pauken, Erfinden einer rhythmischen Begleitung, Improvisieren von breaks, Einstudieren eines Hintergrund-Chors (Rhythm and Blues), Erarbeitung eines Boogie in Gruppen.

Analytische Phase:

Historisch-soziologischer Aspekt: Interpretation von Bluestexten unter Heranziehung anderer geeigneter Quellentexte; Beobachtung der Verhaltenstypen von Minderheiten: Anpassung (volksliedhafte und individualistische Texte, Darbietungsformen der Weißen) und Widerstand (Entdeckung des eigenen Wertes, kritische Texte, Wiederentdeckung älterer Merkmale, Funktion Tanzmusik).

Musikalisch-historischer Aspekt: Erarbeitung der typischen Merkmale der einzelnen Epochen des Blues (z.B. durch Vergleiche desselben Bluesthemas in verschiedenen Interpretationen): Früher Country Blues, klassischer City Blues, Boogie-Woogie, Blues-Themen im Jazz, Ryhthm and Blues, Rock'n Roll, Spektrum neuerer Strömungen unter Einbeziehung fremder Einflüsse (Gospel, Country and Western).

Literatur

Bibliographie
in „Musik und Bildung", 4/1973

Rahmenrichtlinien

für das Fach Sport

der Jahrgangsstufen 5–10 an Gesamtschulen

Zuständiges Referat: S 221/6
Referent: Ludwig Rothenberg, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:
Heinz Alberti, Schule Billbrookdeich
Jan Beyer, Gymnasium Heidberg
Monika Drexelius, Ges.Sch. Steilshoop
Ursula Guse, Schule Sethweg/Studienseminar
Jens Holtz, Fritz-Schumacher-Schule
Notker Kelber, Gymnasium Billstedt
Karl Koch, Institut für Lehrerfortbildung/Studienseminar
Lisa Mähl, Walddörfer-Gymnasium
Inge Otto, Gymnasium Farmsen/Studienseminar
Dr. Heinz Perleberg, Gymnasium Oberalster/Studienseminar
Timm Rothermel, Ges.Sch. Mümmelmannsberg
Alfons Schmidt, Institut für Lehrerfortbildung
Hans Georg Werner, Studienseminar

Inhaltsübersicht

Seite

Vorbemerkung

Lehrplan für die Jahrgangsstufen 5 + 6 ... 987

A **Zur Didaktik** ... 987

B **Zur Unterrichtsgestaltung** ... 988

C **Inhalte** ... 988

1 Leistungsgrundlagen ... 988

2 Leichtathletik ... 989

3 Schwimmen ... 990

4 Turnen ... 991

5 Gymnastik ... 991

6 Spiele ... 993

Lehrplan für die Jahrgangsstufen 7 + 8 ... 995

A **Zur Didaktik** ... 995

B **Zur Unterrichtsgestaltung** ... 995

C **Inhalte** ... 996

1 Leistungsgrundlagen ... 996

2 Leichtathletik ... 996

3 Schwimmen ... 997

4 Turnen ... 998

5 Gymnastik ... 999

6 Spiele ... 1001

Lehrplan für die Jahrgangsstufen 9 + 10 ... 1002

A **Zur Didaktik** ... 1002

B **Zur Unterrichtsgestaltung** ... 1002

C **Inhalte** ... 1003

1 Leistungsgrundlagen ... 1003

2 Leichtathletik ... 1004

3 Schwimmen ... 1005

4 Turnen ... 1006

5 Gymnastik ... 1007

6 Spiele ... 1009

Literaturverzeichnis ... 1010

Vorbemerkung

Der vorliegende Lehrplanentwurf „Sport" ist eine überarbeitete Fassung des Lehrplans Sport für die Klassenstufen 5—10 des allgemeinbildenden Schulwesens. Aufgrund der Ergebnisse einer 1974 abgeschlossenen Untersuchung zum Sportunterricht in den neun Hamburger Gesamtschulen und unter Berücksichtigung sportwissenschaftlicher Erkenntnisse wurde die Gliederung des Lehrplans und seiner Inhalte nach Klassenstufen aufgegeben. Die hier vorgenommene Zusammenfassung von jeweils zwei Jahrgangsstufen (5/6—7/8—9/10) stellt den Versuch dar, einen Übergang von konventionellen zu lernzielorientierten Lehrplänen vorzubereiten. Die Aufgabe künftiger Lehrplanarbeit wird es sein, Modelle und Lehrgänge zu entwickeln, die diesen Übergang noch deutlicher machen. Dabei wird auf die Mitwirkung der Kollegen aus der Praxis auch in Zukunft nicht verzichtet werden.

Der Sport ist wesentlicher Bestandteil unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit. Er stellt daher ein Aufgabenfeld innerhalb der Schulbildung dar. Kinder und junge Menschen haben ein Recht darauf, daß ihnen bestimmte, für ihre Entwicklung wichtige, nicht austauschbare Grunderfahrungen im Bereich körperlicher Bewegung vermittelt werden. Der Sport befriedigt spontane Spiel- und Bewegungsbedürfnisse, liefert unerläßliche Reize für die körperliche Entwicklung, bildet ein Gegengewicht für die zunehmende Bewegungsarmut und wirkt vorbeugend gegen Krankheit und Haltungsschäden.

Darüber hinaus weckt er die Freude an sportlichen Leistungen. Sie sind unmittelbar und individuell unterschiedlich mit dem Erlebnis von Können oder Nichtkönnen verknüpft und bieten so die Möglichkeit zu personaler Selbstdarstellung.

Der Sport kann sozialintegrativ wirksam werden in den Formen, die in besonderer Weise Kommunikation, Kooperation und normative Orientierung erfordern.

Außerdem ist es die Aufgabe des Sportunterrichts, das Bedürfnis und die Einsicht in die Notwendigkeit körperlicher Betätigung über die Schulzeit hinaus anzuregen und zu festigen. Die Inhalte orientieren sich zunächst an den schulerprobten Grundsportarten. Bei entsprechenden Voraussetzungen können andere Sportarten angeboten werden. Dabei muß gewährleistet sein, daß die Kriterien gesundheitlich-vitaler, personaler und sozialintegrativer Art Berücksichtigung finden.

Jahrgangsstufe 5 und 6

A

Zur Didaktik

Neben der unterschiedlichen physiologischen Leistungsfähigkeit der Jungen und Mädchen dieser Altersstufe werden Tendenzen in geschlechtsspezifischen motorischen Verhaltensweisen auffällig. Während bei den Jungen nach wie vor das Leistenwollen vorherrscht, neigen die Mädchen als Folge weiterentwickelter sensomotorischer Leistungsfähigkeit eher dazu, Erlerntes auszuformen und zu gestalten. So zeichnen sich auch schon anlagebedingte Neigungen und dauerhafte leistungsorientierte Motivationen ab, denen in einem entsprechend differenzierten Unterricht entsprochen werden sollte.

Die im allgemeinen stark verbesserte Fähigkeit zur Bewegungssteuerung ermöglicht den Kindern dieser Altersstufe den Erwerb vielfältiger Bewegungsmuster und die in systematischem Üben zu gewinnende Feinformung von Bewegungsfertigkeiten der Sportarten.

Der Unterricht baut auf der spontanen Zuwendung der Schüler und Schülerinnen zu sportlicher Betätigung auf, wie sie schon für die Grundschule kennzeichnend ist.

Darüber hinaus soll der Sportunterricht ein bewußteres Verhältnis zu den Leibesübungen schaffen. Die Schüler und Schülerinnen werden dadurch befähigt, aus eigenem Vermögen im Unterricht Einsichten zu gewinnen und Entscheidungen zu treffen, u.a. durch

- die Entwicklung eines eigenen Übungsprogramms im Rahmen der Grundausbildung;
- die selbständige Leistungskontrolle;
- die Wahl eines Bereiches nach Neigung.

B

Zur Unterrichtsgestaltung

Der Sportunterricht muß jede Gelegenheit nutzen, die Selbständigkeit der Schüler beim Lernen und Üben sportmotorischer Fähigkeiten zu fördern. Dazu gehört das Üben nach einem individuellen Übungsprogramm, das sich in dieser Jahrgangsstufe noch an die Aufgaben der Grundausbildung anlehnt. Dabei wird der Lehrer zunächst unmittelbar helfen müssen. Mit zunehmender Selbständigkeit der Schüler wird seine Hilfe mittelbar, indem er verständliche Lernziele angibt und Wege zu ihnen aufzeigt; die Aufstellung von kurzfristig erreichbaren Lernzielen und deren Bekanntgabe an die Übungsgruppe kann zur Verstärkung der Leistungsmotivation der Schüler beitragen.

Es wird empfohlen, zu Beginn des 5. Schuljahres eine Leistungskarte für jeden Schüler anzulegen. Diese Karte sollte unter Anleitung des Lehrers von jedem Schüler über einen Zeitraum von zwei Jahren selbst geführt werden, damit er seine eigene Leistungsentwicklung verfolgen kann.

Neben dem Unterricht in der Grundausbildung sollten nach spätestens einem halben Jahr Wahlpflichtkurse angeboten werden. So erhält der Schüler Gelegenheit, sich in Sportarten zu betätigen, für die er eine besondere Neigung oder Befähigung hat. Diese Wahlkurse erstrecken sich zunächst nur auf die schulerprobten Sportarten. Der Lehrer kann bei der Wahl beraten.

Bei der Einführung spezieller sportmotorischer Techniken muß die Abhängigkeit der Aufnahmebereitschaft der Schüler von ihrer Lernfähigkeit und Einsicht beachtet werden.

Die Motivation zum Üben formgebundener Bewegungen kann im Bemühen um eine Feinformung der Bewegungsabläufe liegen. Sie kann sich auch aus dem Anreiz zur Darstellung des Könnens im Vergleich und Repräsentation der Gruppe ergeben.

Die in den Handlungssystemen des Sports liegenden Gegebenheiten, das Lernen sozialen Verhaltens anzuregen, müssen genutzt werden. u.a. durch:

- kooperatives Handeln im Spiel und im Üben;
- Gruppenwettbewerbe innerhalb der Klasse und mit anderen Gruppen Gleichaltriger.

Die Gefahr planloser Unverbindlichkeit muß bei allen Sportstunden vermieden werden.

C

Inhalte

1

Leistungsgrundlagen

Die Entwicklung der physischen Leistungsgrundlagen und motorischer Grundeigenschaften zielt darauf ab, die Voraussetzungen für ein effektives motorisches Lernen und Leisten zu schaffen. Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Beweglichkeit sollen weiterentwikkelt, Geschicklichkeit, Gewandtheit, Elastizität und bewegungsrhythmisches Empfinden sollen erweitert und verfeinert werden. Das geschieht in

Spielformen:

Gruppenwettkämpfe in Form von Staffeln an Hindernissen und mit beweglichem Gerät:

Laufen, Springen, Heben und Tragen an den Langbänken, kleinen Kästen, Übungshürden u.a.

Übungsformen:

Kletterübungen an Stangen und Tauen, Klimmen und Klettern an Sprossenwand und Gitterleiter, am Reck und Stufenbarren, Laufen in der Gerätehindernisbahn (nach Runden und Zeit), Geländeläufe und „Fahrtspiele", Laufen und Springen in der Gerätebahn, zweckgymnastische Übungen mit und ohne Gerät (Medizinball, Stab, Seil, Tau, Ball, Reifen, Zauberschnur), Partnerübungen.

Circuit-Training:

In der Auswahl der Übungen des Circuit-Trainings werden bekannte bzw. leicht erlernbare Bewegungsabläufe angeboten, deren Anfang und Ende eindeutig und deren wirksame Ausführung soweit wie möglich bestimmt sind. Im Verlauf der Übungen sollen die Hauptmuskelgruppen im planvollen Wechsel beansprucht und Belastung und Erholung im ausgewogenen Verhältnis angestrebt werden.

Beispiele:

Armmuskulatur:

- Klimmzug am Reck und schrägen Gitterleitern;
- Liegestütz vorlings, Arme beugen und strecken;
- Hangübung am Tau mit Radfahrbewegungen der Beine;
- Hockstand rücklings zur Wand: mit den Füßen an der Wand zum gestreckten Handstand hochklettern, abhocken;
- Wurf- und Stoßübungen mit dem Medizinball.

Beinmuskulatur:

- Schrittwechselhüpfen an kleinen Kästen;
- Standweitsprünge;
- Sprossenwand: Fassen einer Sprosse in Hüfthöhe — Kniebeugen auf einem Bein;
- Schlußhocksprünge über die Langbank;
- Springen mit Seildurchschlag (mit und ohne Zwischensprung).

Bauchmuskulatur:

- Aus der Rückenlage (Füße unter der Langbank, Arme hinter dem Kopf gestreckt) den kleinen Medizinball auf die Bank legen;
- schnelles Heben der Beine und des Oberkörpers aus der Rückenlage (Finger- und Fußspitzen berühren sich kurz);
- Grätschschwebesitz: Medizinball mit den Füßen von links nach rechts und zurückrollen;
- Schwebesitz: Durchhocken (Gymnastikstab in Vorhalte).

Rückenmuskulatur:

- Aus der Bauchlage den kleinen Medizinball ohne Aufstützen der Ellenbogen beidhändig gegen die Wand stoßen (Abstand zur Wand ca. 1 m);
- Bauchlage: Hände in Nackenhalte — Hochfedern des Oberkörpers;
- Bauchlage auf der quergestellten Bank: Heben und Senken von Oberkörper und Beinen.

Beispiele möglicher Organisationsformen für das Circuittraining:

- Wechsel der Stationen nach festgelegter Übungszeit;
- Wechsel nach festgelegter Übungszahl;
- Individuelle Verbesserung der Durchlaufzeit bei festgelegter Anzahl von Wiederholungen an den verschiedenen Stationen.

Das Üben motorischer Grundeigenschaften durch die Entwicklung und Vervollkommnung von Fertigkeiten kann ebenfalls im Circuit-Training erfolgen.

2 Leichtathletik

Neben der Weiterentwicklung der physischen Leistungsgrundlagen Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer und Beweglichkeit wird der Lernprozeß zum Erwerb leichtathletischer Bewegungsabläufe fortgeführt. Mit einer intensiven Schulung leichtathletischer Techniken soll begonnen werden.

2.1 Laufschulung

Entwicklung der Schnelligkeit

Steigerung der Schnelligkeit durch Schnellläufe bis zu 75 m, Tiefstart, Rundenstaffel mit fliegenden Wechseln (Innen- und Außenwechsel) 4 × 75 m.

Entwicklung der Ausdauer

Ausdauerläufe in gleichmäßigem Tempo (Mädchen bis 10 Min., Jungen bis 15 Min.), Gelände- und Waldlauf, allmählich gesteigert bis zu 1500 m. Fahrtspiele (Wechsel von Lauf, Traben, Gehen, und Steigerungslauf) über eine Strecke von 600—1500 m.

2.2 Sprungschulung

Entwicklung der Sprungkraft und Sprunggewandtheit

Hopsersprünge, Steigesprünge, Sprünge vom Absprunghügel, Drehsprünge.

Erlernen von Sprungtechniken

Weitsprung: Erlernen bzw. Formen des Schrittweitsprunges.

Hochsprung: Einführung bzw. Formung der verschiedenen Techniken des Hochsprunges unter besonderer Berücksichtigung des Wälzsprungs (Straddle) und des Fosbury-Flop (nur wenn gute Hochsprungmatten verfügbar sind).

2.3 Wurf- und Stoßschulung

Entwicklung der Wurf- und Stoßkraft

Werfen und Stoßen mit Geräten von unterschiedlichem Gewicht (80-g-Ball, 200-g-Ball, Medizinball, Kugel 3 kg u.a.).

Erlernen bzw. Formen von Wurf- und Stoßtechniken

Würfe und Stöße aus dem Stand — Auslage und Streckung — Würfe aus der Dreischrittfolge.

3 Schwimmen

Die Schüler der Jahrgangsstufe 5 haben nur zum Teil das sichere Schwimmen in wenigstens einer Schwimmart erlernt. Der Unterricht im Schwimmen ist daher auf zwei Zielsetzungen hin anzulegen:

- den Nachholbedarf für die Nichtschwimmer und die unsicheren Schwimmer in einem Anfänger-Lehrgang zu decken;
- für die sicheren Schwimmer das Können in einer Schwimmart zu verbessern, d.h. zu ökonomischeren und rationelleren Bewegungsabläufen weiterzuentwickeln sowie in die vielfältigen Möglichkeiten sportlichen Schwimmens einzuführen.

Diese von vornherein erforderliche Leistungsdifferenzierung erleichtert zugleich die beim Schwimmunterricht in besonderer Weise wahrzunehmende Sorgfalts- und Aufsichtspflicht des Lehrers.

Aufgaben

- Entwicklung der Ausdauer in der individuell bevorzugten Schwimmart mit Korrektur grober Bewegungsfehler, Verbesserung der Atemtechnik,
- Erlernen einer zweiten und ggf. dritten Schwimmart (dabei Schwimmen in Brust- und Rückenlage),
- Steigerung der Grundschnelligkeit durch Schnellschwimmen über kurze Strecken von 12½ bis 50 m,
- Startsprung,
- Hohe Wende aus der Brustlage — Wende aus der Rückenlage,
- Tieftauchen bei 2 bis 3 m Wassertiefe nach Gegenständen.

- Streckentauchen vorwiegend auf Querbahnen ($12^1/_2$—$16^2/_3$ m),
- Kopfsprünge mit Anlauf vom 1-m-Brett,
- Sprünge von 3 m Absprunghöhe.

4 Gerätturnen

Die turnerischen Grundfertigkeiten Stützspringen, Rollen, Überschlagen und Kippen, Auf- und Umschwingen werden gefestigt und freier verfügbar gemacht

- durch Veränderung der Übungsverbindungen;
- durch Einordnung in Übungsverbindungen.

Dabei werden die Ausformung der Bewegung und ihr rhythmischer Vollzug wesentliche Bestandteile der Leistungsforderung.

Stützsprünge

- Hocke und Grätsche im Wechsel über Gerätereihen wie Bock-Bock u.a.,
- Hocke und Grätsche über Längsgeräte (auch unter Verwendung des kleinen Trampolins),
- Fechtersprünge.

Rollen

- Rolle vorwärts und rückwärts in fließender Verbindung,
- Rollen nach Unterschwüngen, Überschlägen u.ä.,
- Rollen auf Hindernissen (Kasten, Barren),
- Flugrollen (auch über Hindernisse),
- Luftrollen (Mattenberg, Weichboden).

Überschläge — Kippen — Stemmbewegungen

- Nackenüberschläge, Kopfüberschläge, Handstandüberschläge vom Kasten und auf dem Boden,
- Rad, Radwende (auch von Geräten),
- Überschlag durch den Beugestütz am Ende des Parallelbarrens,
- Aufstemmen am Stufenbarren.

Schwungbewegungen

- Aufschwünge am Stufenbarren und am Reck,
- Umschwung rückwärts und vorwärts am Reck und Stufenbarren,
- Abgänge am Parallelbarren durch den flüchtigen Stütz (Kehren, Hockwenden, Flanken aus dem Außenquersitz),
- Unterschwung am Reck und Stufenbarren.

Balancierübungen

Gehen, Laufen, Hüpfen, Springen, Drehen auf Langbank und Schwebebalken.

5 Gymnastik/Tanz

Die wachsende Fähigkeit, Bewegungen zu formen und zu gestalten, erschließt vorwiegend den Mädchen den Zugang zur Gymnastik.

5.1 **Erweiterung des Bewegungsvermögens**

- in den Grundformen Gehen, Laufen, Federn, Springen, Schwingen,
- durch Entwickeln von gymnastischen Fertigkeiten mit den verschiedenen Handgeräten,
- durch Erweiterung der Gelenkbeweglichkeit und Dehnfähigkeit der Muskulatur,
- durch Kräftigung der Muskulatur,
- durch Haltungskorrektur.

5.2 **Entwickeln und Ausprägen des individuellen Bewegungsrhythmus**

5.3 **Nachgestalten von rhythmisch, räumlich, bewegungstechnisch einfachen Tänzen und Entwickeln der Gestaltungsfähigkeit**

Aufgaben zu 5.1

Gehen, Laufen, Hüpfen, Federn in verschiedenen Richtungen

- auf Geraden und in Kurven (Reifen oder Keule als Orientierungshilfe),
- mit Partner (mit verschiedenen Handfassungen),
- in Verbindungen,

Schrittsprung (auch über Hindernis),

Schlußsprünge (auch mit Unterstützung durch den Partner),

Armschwünge, die das Springen unterstützen.

Ball:

Prellen, Rollen, Werfen und Fangen (vor allem im Zusammenspiel mit dem Partner)

- in verschiedenen Richtungen,
- in Verbindungen mit Laufen, Hüpfen und Drehen.

Seil:

Laufen, Federn, Springen

- auf der Stelle,
- in der Fortbewegung,
- mit Durchschlag vorwärts oder rückwärts,
- mit Kreuzdurchschlag,
- Pendel- und Kreisschwünge im Wechsel mit Einspringen in das schwingende Seil (auch in Dreiergruppe).

Reifen:

Rollen und Springen

- Stoppen, Umlaufen, Überspringen, Durchhüpfen des rollenden Reifens,
- im Zusammenspiel mit dem Partner,
- Springen mit Reifendurchschlag vorwärts oder rückwärts.

Hinzu treten spezielle Formen zur Erweiterung der Gelenkbeweglichkeit, zur Dehnfähigkeit der Muskulatur und zur Kräftigung der Muskulatur sowie zur Haltungskorrektur (auch mit Hilfe des Partners oder der verschiedenen Handgeräte).

Aufgaben zu 5.2 und 5.3:

Die Entwicklung und Ausprägung des individuellen Bewegungsrhythmus und die Entwicklung der Gestaltungsfähigkeit geschehen unmittelbar mit der Erweiterung des Bewegungsvermögens in den Grundformen und mit der Entwicklung von gymnastischen Fertigkeiten mit den Handgeräten; dennoch können die Akzente und Ausgangsbasen unterschiedlich gesetzt werden, z.B.:

- Bewegen nach vorgegebenen Rhythmen (Handtrommel, Musik, Sprache),
- unterschiedliche Rhythmen in Bewegung umsetzen (wie Gehen – Laufen – Hüpfen),
- Erfahren des individuellen Bewegungsrhythmus durch freies Bewegen (auch mit Handgerät),
- Erfahren von Spannungsbögen (auch mit Hilfe von Musik) und Umsetzen dieser Spannungsbögen in Bewegung (auch mit Partner oder mit Handgerät),
- selbständiges Finden von Bewegungsverbindungen in den Grundformen (auch mit Handgerät),
- Gestaltungsaufgaben im Raum (Aufzüge),
- Nachgestalten von Tänzen.

Der Tanz ist für Jungen und Mädchen geeignet. Es ergeben sich hier Möglichkeiten für fächerübergreifenden Unterricht in den Bereichen Musik und Sport.

Es werden empfohlen:

Tänze aus Amerika:

Oh, Susanna – Jingle Bells – Yankee doodle Mixer – Main Mixer – Die 3. soll es sein – Jiffy Mixer – Knipsmixer – Queen's Quadrill – Hinkey Dinkey – Parlez Vous – Grand Square.

Tänze aus anderen Ländern:

Branle du Quercy – Korobushka – Troika – Gopak – Milanova Kolo – Kolo von Srem – Kolo aus Volvodina – Hava Nagila (einfache Form) – Ovrim Yamin – Simi Jadeck.

6 ## Spiele

Die in der Grundschule betriebenen Ballspiele nehmen einen ziel- und zweckgerichteten Charakter in Hinblick auf die Sportspiele an. Mit Hilfe von Spielreihen (Spielverwandtschaften) ist die Einsicht in die Thematik eines Spieles und in die Notwendigkeit, kooperativ handeln zu müssen, zu vermitteln. Die Spielreihen werden ergänzt durch Übungsreihen, in denen technische und taktische Fertigkeiten formal geübt und gefestigt werden.

Um diese Ziele zu erreichen, sollte schwerpunktmäßig nur ein Sportspiel systematisch gelehrt werden. Für die Auswahl bestimmend sind Faktoren wie:

vorhandene Sportanlagen, Schultradition sowie Schwerpunktspiel der benachbarten Sportvereine.

Die Ausbildung in den Sportspielen Basket-, Fuß-, Hand- und Volleyball hat drei Schwerpunkte:

- Vervollkommnung der Körpertechnik,
- Beherrschung des Spielgerätes (Technik),
- Schulung des taktischen Verhaltens.

Vervollkommnung der Körpertechnik

Die Sportspiele verlangen eine hohes Maß an Gewandtheit, Geschicklichkeit und Reaktionsvermögen (Tempowechsel, Richtungsänderung aus vollem Lauf, plötzliches Stoppen im Lauf, verbunden mit Körpertäuschung).

Übungsformen bieten dazu die Lauf-, Greif-, Abschlag- und Abwurfspiele.

Beherrschung des Spielgerätes (Technik)

Voraussetzung aller Ballspiele ist das gekonnte Umgehen mit dem Ball. Die Auswahl der Übungsreihen ist so zu wählen, daß die Aufmerksamkeit der Schüler stufenweise zu lenken ist,

zunächst	allein auf den Ball,
danach	auf Ball und Mitspieler,
erst dann	auf Ball, Mitspieler und Gegner.

Schulung des taktischen Verhaltens

Taktisches Verhalten fußt auf bewußtem Handlungsvollzug. Die höchste und schwierigste Stufe bildet das Erkennen und Nutzen des freien, ungedeckten Raumes. Bestimmte Rollen im Angriff und Verteidigung sollen erkannt und übernommen werden.

6.1 Fußball

Annehmen und Abspielen im Stand — Steigerung aller Übungsformen durch Bewegung mit dem Ball

Stoppen und Passen, Dribbeln, Ziel- und Torschießen.

Annehmen und Abspielen in der Bewegung mit Partner

— Fußballtennis, Burgball auf Kegel, Jägerball, Kombinationsspiel auf kleinen Feldern.

Das Spiel auf verkleinerten Feldern und mit verminderter Spielerzahl — schrittweise Einführung der Regeln

— 3 gegen 1,
— 3 gegen 2: mit Stoppen,
— 2 gegen 2: Üben des Ballschiebens mit gleichzeitigem Lösen,
— 4 gegen 4: auf 3 Tore,
— 6 gegen 6: Anzahl der Zuspiele in einem bestimmten Zeitraum.

6.2 Handball

Annehmen und Abspielen im Stand — Steigerung aller Übungsformen durch Bewegung mit dem Ball

Fangen und Zuspielen, Ziel- und Torwürfe, Dribbeln,

— Neckball, Klatschball, Wettwanderball, Ballstaffeln, Ball durch die Gasse, Kunststücke mit dem Ball.

Annehmen und Abspielen in der Bewegung mit dem Partner

— Burgball, Tigerball, Jägerball.

Das Spiel auf verkleinerten Feldern und mit verminderter Spielerzahl — schrittweise Einführung der Regeln

— „Ball auf die Linie legen" (3 gegen 3), Kombinationsball, Jägerball mit Abfangen.

6.3 Basketball

Angebracht sind alle Übungsformen und kleinen Spiele, bei denen die Schüler lernen, den Basketball zuzuspielen, ihn zu dribbeln und ihn in den Korb zu werfen. Für Zuspiel und Korbwurf kommt in erster Linie der beidhändige Druckwurf in Frage.

Für das Spiel ist es wichtig, daß die Schüler recht bald in der Lage sind, mit einiger Sicherheit den Korb zu treffen. Die wichtigste zu erlernende Fertigkeit ist deshalb der „Einhandleger aus dem Dribbling". Als Vorübung bietet sich an: Einhandkorbleger nach einmaligem Aufdribbeln über ein niedriges Hindernis hinweg.

Beim Basketballspiel selbst kann man die Einhaltung der das Basketballspiel prägenden Regeln (Foul-, Schritt- und Dribbelregel) von Anfang an leicht erreichen. Das weitere Regelwerk wird später schrittweise eingeführt.

6.4 Volleyball

Das Volleyballspiel kennt nicht die direkte Auseinandersetzung mit dem Gegenspieler, den Kampf „Mann gegen Mann". Daher erfolgt die Ausbildung in diesem Spiel zu einem Teil nach anderen Grundsätzen als den bisher genannten. Die Beherrschung des Spielgerätes muß im Mittelpunkt des Anfangsunterrichts stehen.

Sie ist in dieser Jahrgangsstufe nur durch intensive Einzel- und Partnerarbeit zu erreichen.

Dabei ist die Beschränkung auf die Technik des Pritschens und Baggerns sowie die der Aufgabe von unten notwendig.

Ein erstes Spielverständnis wird durch das Spiel „Ball über die Schnur" erworben, das in verschiedenen Variationen unter allmählicher Einbeziehung der schon beherrschten Techniken und erster einfacher Regeln gespielt werden kann.

Jahrgangsstufe 7 und 8

A

Zur Didaktik

Mädchen und Jungen dieses Alters gewinnen ein kritischeres Verhältnis zum Sport und zu den Sportarten. Das zeigt sich zunehmend in dem Vermögen, die persönliche Eignung und die eigene Leistungsfähigkeit richtig einzuschätzen und an objektiven Normen zu messen. Daher sind den Maßnahmen zur selbständigen Kontrolle individueller Leistungsverbesserungen (Leistungskarte) und der Wahlmöglichkeiten nach eigenen Interessen immer mehr Raum zu geben.

Die Mädchen erreichen die „somatische Reifeform". Gesteigertes Längenwachstum — bei den Mädchen um das 12., 13. Lebensjahr, bei den Jungen im 14. Lebensjahr — hat körperliche Disharmonien und zeitweilig labile Kreislaufregulation zur Folge. Dadurch wird das motorische Leistungsvermögen u.U. beeinträchtigt. Die Akzeleration trägt ebenfalls zu dem stark divergierenden Entwicklungsbild bei. Das zwingt in Koedukationsklassen zu einem didaktisch zu differenzierenden Unterricht. Dennoch wird trotz der puberalen Entwicklungsmerkmale die allgemeine Leistungsfähigkeit verhältnismäßig gering beeinflußt.

Der inneren und äußeren Unausgeglichenheit wegen sind Jungen wie Mädchen im allgemeinen zur offenen Darstellung individueller Leistung nur auf der Grundlage des als gesichert empfundenen Könnens bereit. So erklärt sich die überwiegende Hinwendung zu solchen Sportformen, in denen kooperative Handlungen ein gewisses Maß an Anonymität gewähren: die Mannschaftsspiele, die Gruppenwettbewerbe und Koaktionen in Gymnastik und Tanz. Hier setzt sich das Lernen sozialen Verhaltens in verstärktem Maße fort.

B

Zur Unterrichtsgestaltung

Die in diesem Alter mit besonderer Sorgfalt wahrzunehmende Entwicklung der physischen Leistungsgrundlagen und motorischen Eigenschaften erfordert Methoden und Organisationsformen, in denen individuelle Könnenserlebnisse auf jedem Leistungsniveau ermöglicht werden.

Für die Entwicklung der physischen Leistungsgrundlagen nehmen diesem Zweck angemessene Übungsformen einen größeren Raum ein als in den vorhergehenden Schuljahren:

Zweckgymnastik, Circuit-Training, Intervalltraining, Ausdauertraining, erste Formen isometrischen Krafttrainings.

Die Förderung der motorischen Eigenschaften ist vorwiegend an die Ermittlung und Ausformung sporttechnischer Fertigkeiten der Grundsportarten zu binden.

Bei 3 Wochenstunden Sportunterricht sollte die Verteilung der Stunden auf Grundausbildung und Interessendifferenzierung im Laufe dieser Stufe zugunsten der Interessenangebote verschoben werden. Voraussetzung dafür sind die räumlichen und personellen Gegebenheiten. Die Grundausbildung bleibt in mindestens einer Stunde für alle Schüler verbindlich. Die Wahlmöglichkeiten sollen im allgemeinen auf die Grundsportarten beschränkt bleiben. Die Schüler sind anzuhalten, im Laufe eines Jahres mindestens 2 Grundsportarten — davon ein Mannschaftsspiel — zu wählen. Die Durchführung der Differenzierung ist im allgemeinen nur klassenübergreifend — häufig sogar nur jahrgangsübergreifend — möglich. Über diesen Unterricht hinausgehende Angebote für Neigungsgruppen können auch auf sportliche Aktivitäten zur Freizeitgestaltung und im Sinne des Life-time-Sports ausgedehnt werden.

Der Auftrag, als Mitglied der Gruppe, Klasse oder Schule an sportlichen Darbietungen teilzunehmen, kann für die Schüler neue Impulse und wesentliche Motivationen im Sportunterricht bieten. Organisationsformen des Unterrichts sind den Schülern in ihrer sozialintegrativen Wirksamkeit bewußt zu machen. Diese Formen reichen von der selbständigen und selbsttätigen sowohl heterogenen als auch homogenen Übungsgruppe bis zur Spiel- und Wettkampfmannschaft. Besonders die Mannschaftsspiele können den Wert der Kooperation in besonderer Weise einsichtig machen.

Mit zunehmender Differenzierung werden die Organisationsformen im Unterricht durch die Sorgfalts- und Aufsichtspflicht des Lehrers weitgehend mitbestimmt.

B Inhalte

1 Leistungsgrundlagen

Die Entwicklung der physischen Leistungsgrundlagen wird wahrgenommen durch altersangemessene Methoden der Belastung und Erholung (Wiederholungsmethode, Intervallmethode, Ausdauermethode und anderes). Das geschieht in

Spielformen:

Gruppenwettkämpfe in Form von Staffeln, an Hindernissen und mit beweglichem Gerät,

Spiele zur Konditionsschulung wie Ball über die Schnur mit dem Medizinball (2 Kilogramm),

Sitzfußball, Rollball und anderes mehr.

Übungsformen:

Kletterübungen an Stangen und Tauen unter erschwerten Bedingungen,

Konditionsschulung in Gerätebahnen mit unterschiedlichen Übungsabsichten (Sprungschulung, Ausdauer und anderes). Zweckgymnastik ohne und mit Gerät.

Circuit-Training:

Aufbau der Stationen nach dem Modell für die Klassenstufe 5 und 6, Erweiterung der Stationen und Erhöhung der Belastung richten sich nach dem durchschnittlichen Leistungsstand der Klasse.

Die Erweiterung des Bewegungsvermögens und der motorischen Eigenschaften vollzieht sich überwiegend im Erlernen und Üben von Bewegungsfertigkeiten aus den Bereichen Gymnastik/Tanz, Leichtathletik, Schwimmen, Turnen und Spiel. Spezifische Übungsformen (Zweckgymnastik, Gewandtheitsläufe an Gerätebahnen) werden zusätzlich empfohlen.

2 Leichtathletik

Die leichtathletische Grundausbildung wird durch folgende Aufgaben bestimmt:

- Festigen und Formen der bisher erlernten Bewegungsfertigkeiten,
- Leistungssteigerung durch gezielte Entwicklung der sportartspezifischen Leistungsgrundlagen,
- Erlernen neuer Bewegungsfertigkeiten.

2.1 Laufschulung

Sprintschulung

- Antrittsübungen aus dem Gehen und aus dem Traben,
- Steigerungsläufe (60–75 Meter),
- Schnelläufe (Mädchen 75 Meter, Jungen 75–100 Meter),
- Startübungen, Tiefstart mit nachfolgenden Sprints (30–50 Meter),
- Tempowechselläufe über 75–100 Meter,
- Staffelläufe mit fliegendem Wechsel (Innen- und Außenwechsel).

Schnelligkeitsausdauer

— Zeitlaufen im Dreieck (Seitenlänge 30—50 Meter, Gesamtstrecke 400—600 Meter),

— Tempowechselläufe im Laufdreieck und Laufviereck.

Dauerlauf

— Ausdauerläufe in gleichmäßigem Tempo (Mädchen bis 12 Minuten, Jungen bis 15 Minuten),

— „Fahrtspiele" und Geländeläufe (in der Länge allmählich bis 2 Kilometer steigern).

Hürdenlauf

50—60 Meter Hürdenlauf, Ausformung der Dreischrittfolge zwischen den Hürden, Höhe der Hürden 50—60 cm, Abstand bis 7 Meter steigern.

2.2 **Sprungschulung**

— Speziell vorbereitende Übungen zur Entwicklung der Sprungkraft und der Sprunggewandtheit (Mehrfachsprünge über Geräte unter Beachtung des Absprungrhythmus, Hopser- und Steigesprünge aus verschiedenen Anlaufrhythmen),

— Festigung des Schrittweitsprunges und der Hangsprungtechnik, Anlaufübungen mit Absprung aus dem Ansprungraum und vom Balken,

— Weiterentwicklung der Wälztechnik und des Fosbury-Flop (Weichboden), Anlaufrhythmus, Armeinsatz, Verhalten über der Latte und Landung.

2.3 **Wurf- und Stoßschulung**

— Schnellkraftschulende Spiel- und Übungsformen zur Entwicklung der Wurf- und Stoßkraft (Ball über die Schnur mit Medizinball, Kanonenball u.a. mehr), Stoß- und Wurfübungen mit dem Medizinball (1—1,5 Kilogramm),

— Schlagballweitwurf aus dem Anlauf, Ausformung des Impulsschrittes, Standstöße, auftaktig aus der Stoßauslage, Hinführen zur Rückentechnik,

— Drehwürfe mit dem Schleuderball (kurz- und langgefaßte Schlaufe).

Interessengruppen:

Einführung in Stabhochsprung, Diskus- und Speerwurf.

3 **Schwimmen**

Die Inhalte und Zielsetzungen ergeben sich aus der Art der unterrichtlichen Veranstaltungen:

a) Wird der Unterricht verbindlich im Rahmen der Grundausbildung durchgeführt — vor allem als Epochalunterricht — so soll die Vielfalt schwimmsportlicher Möglichkeiten dazu dienen, die Sicherheit und Ausdauer im Schwimmen zu erhöhen und das Bewegungsvermögen zu erweitern.

b) Ist der Unterricht als Veranstaltung im Rahmen der Differenzierung nach Interessen vorgesehen, dann dient das schwimmsportliche Üben und Trainieren vorrangig der Verbesserung sportlicher Leistungsfähigkeit.

3.1 **Aufgaben zu a)**

— Erhöhung der Ausdauer in der individuell bevorzugten Schwimmart (Atemtechnik verbessern),

— Schnellschwimmen auf 50—100 Meter,

— Verfeinerung der sporttechnischen Fertigkeiten in 2 Schwimmarten (eine in der Rückenlage),

— Rettungsschwimmen:
Schlepp- und Transportschwimmen,

— Tauchen nach Gegenständen aus der Wasserlage,

- Streckentauchen bis zu 20 Meter,
- Geschicklichkeitsübungen im Wasser:
  Drehungen um die Längs- und Breitenachse während des Schwimmens,
  Saltowenden in der Brust- und Rückenlage,
- Wasserspringen:
  Startsprünge,
  Sprünge vom 1-Meter-Brett mit und ohne Anlauf,
  Sprünge von 3 Meter Absprunghöhe.

3.2 **Aufgaben zu b)**

- Verfeinerung der sporttechnischen Fertigkeiten in mindestens 2 Schwimmarten,
- Erlernen einer 3. Schwimmart,
- Erhöhung der Schnelligkeit auf 50—100 Meter in mindestens 2 Schwimmarten,
- Schwimmen bis 200 Meter mit 25-Meter-Strecken in wechselnder Lage,
- Startsprung, Überschlagwende im Freistil, Rückenwende.

4 Gerätturnen

Beim Turnen wird in dieser Altersgruppe eine didaktische Differenzierung erforderlich:

a) Im Rahmen der allgemeinen Grundausbildung erstreckt sich die Erweiterung des Bewegungsvermögens auf die qualitative Verbesserung der Bewegungskoordination (Antizipation, Rhythmisierung).

b) In der Spezialisierung zum Gerätturnen gewinnt neben der qualitativen Verbesserung der unter a) genannten Fähigkeiten die Anwendung und Verfeinerung der erworbenen Fertigkeiten in gerätespezifischen Übungskombinationen vorrangige Bedeutung.

Kippen, Felgen, Stemm- und Konterschwünge unterschiedlicher Ausführung, Schrittüberschläge für Mädchen kommen als neue Übungen hinzu.

4.1 **Aufgaben zu a)**

Die erworbenen Grundfertigkeiten werden in unterschiedlichen Übungssituationen erprobt und an Gerätebahnen und Gerätekombinationen angewendet.

Als Verbindungen von Grundfertigkeiten bieten sich u.a. an:

- Stützsprünge — Rollen; Rollen — Stützsprünge,
- Unterschwünge (auch mit halben Drehungen um die Längsachse) — Rollen,
- Überschläge — Rollen, auch aus rhythmischen Schrittverbindungen,
- Umschwünge — Unterschwünge.

Stützsprünge

(an den Geräten Bock, Kasten, Pferd, Stufenbarren, Schwebebalken)

- Flanke über quergestellte Geräte,
- Grätsche und Hocke über langgestellte Geräte,
- Abgänge aus dem Seitstütz über das Reck,
- Vorwiegend für Mädchen: Hocke, Grätsche und Flanke als Aufgang am Stufenbarren und Schwebebalken.

Rollen

Rolle aus verschiedenen Ausgangs- und in verschiedene Endstellungen im Bodenturnen

- Flugrolle,
- Handstand — Abrollen im Stand,

- Rolle rückwärts durch den flüchtigen Handstand,
- Salto aus dem Absprungtrampolin (Weichboden),
- Vorwiegend für Madchen: Abrollen vom hohen auf den niederen Holmen am Stufenbarren,
- Vorwiegend für Jungen: Oberarmrolle am Barren.

Überschläge — Kippen — Stemmbewegungen

(im Bodenturnen, am Pferd und Kasten, am Barren, Stufenbarren und Schwebebalken)

Abbau der Lernhilfen bei Nackenüberschlag, Kopfüberschlag und Handstandüberschlag

- Überschlag am Barrenende aus dem Schwingen,
- Kippe zum Grätschsitz auf den Barrenholmen,
- Überschlag am Stufenbarren,
- Aufstemmen am Stufenbarren (einbeiniger Abdruck).

Schwungbewegungen

- Festigen und Verfeinern der Auf-, Um- und Unterschwünge am Reck und am Stufenbarren (siehe Klassenstufe 5 und 6),
- Konterschwünge,
- Abgänge aus dem Schwingen im Barren (siehe Klassenstufe 5 und 6).

Statische Übungsformen — Balancierübungen

- Statische Übungsformen wie Handstand, Kopfstand, Standwaage,
- Gymnastische Bewegungselemente wie Hüpfen, Federn, Drehen, Springen usw. (Schwebebank, Schwebebalken).

4.2 **Aufgaben zu b)**

Die Leistungsanforderungen in den Interessengruppen werden sich vorwiegend an dem Übungsprogramm des Deutschen Turnerbundes orientieren müssen.

5 Gymnastik/Tanz

Moderne und folkloristische Rhythmen regen zum freien Bewegen und gemeinsamen Gestalten an. Sie sind besonders geeignet, Bewegungshemmungen abzubauen.

5.1 **Erweiterung des Bewegungsvermögens**

- in den Grundformen der Bewegung: Gehen, Laufen, Federn, Springen, Schwingen,
- durch Entwickeln von gymnastischen Fertigkeiten mit den verschiedenen Handgeräten,
- durch Erweiterung der Gelenkbeweglichkeit und der Dehnfähigkeit der Muskulatur,
- durch Kräftigung der Muskulatur,
- durch Haltungskorrektur.

5.2 **Entwickeln und Ausprägen des individuellen Bewegungsrhythmus**

5.3 **Entwicklung des Nachgestaltens und der Gestaltungsfähigkeit — Nachgestalten von Tänzen**

Aufgaben zu 5.1

Gehen, Laufen, Hüpfen, Federn, Springen und Schwingen in verschiedenen Richtungen

– auf verschiedenen Raumwegen,
– in Kurven mit bewegungsunterstützender Armführung,
– in Verbindung der Grundformen,
– mit Partner,

Wechselsprünge (Pferdchen und Schersprünge),

Schritt-, Spreiz- und Drehsprünge,

Schlußsprünge (auch über Hindernisse wie Reifen, Stab oder mit Unterstützung in der Zweier- oder Dreier-Gruppe),

parallele Armschwünge in verschiedenen Ebenen,

Rumpfschwünge vortief und seittief.

Ball:

Prellen, Rollen, Werfen und Fangen, Schwingen (vor allem im Zusammenspiel mit den Partnern)

– in Verbindung mit Laufen, Hüpfen, Drehen,
– in verschiedenen Richtungen,
– auf verschiedenen Raumwegen.

Seil:

Laufen, Federn, Springen

– auf der Stelle,
– in der Fortbewegung,
– mit schnellem Richtungswechsel,
– vorwärts, rückwärts,
– mit Kreuzdurchschlag,
– Pendel- und Kreisschwünge (Seil ein- oder beidhändig gefaßt),
– im Wechsel mit Einspringen in das schwingende Seil.

Reifen:

Antreiben und Stoppen des rollenden Reifens mit schnellem Richtungswechsel im Gehen, Laufen und Hüpfen,

– Handumkreisen,
– Werfen und Fangen.

Hinzu treten spezielle Übungen zur Erweiterung der Gelenkbeweglichkeit und Dehnfähigkeit der Muskeln, zur Kräftigung der Muskulatur, zur Korrektur der Haltung (auch mit Hilfe des Partners oder unter Verwendung der Handgeräte).

Aufgaben zu 5.2 und 5.3:

Die Entwicklung und Ausprägung des individuellen Bewegungsrhythmus und der Gestaltungsfähigkeit geschehen unmittelbar mit der Erweiterung des Bewegungsvermögens in den Grundformen der Bewegung und mit der Entwicklung von gymnastischen Fertigkeiten mit den Handgeräten; dennoch können die Akzente und Ausgangsbasen unterschiedlich gesetzt werden, z.B.:

Bewegen nach vorgegebenen Rhythmen (Handtrommel, Sprache, Musik), auch mit Handgerät,

– Erfahren des individuellen Bewegungsrhythmus durch freies Bewegen (auch mit Handgerät),
– Erfahren von Spannungsbögen (auch mit Hilfe von Musik) und Umsetzen dieser Spannungsbögen in Bewegung (auch mit Handgerät oder Partner),
– Selbständiges Finden von Bewegungsverbindungen in der rhythmischen Grundform (oder mit Handgerät),
– Erfinden von Bewegungsgestaltungen nach modernen Rhythmen.

Nachgestalten von modernen und folkloristischen Tänzen

Es werden empfohlen:

- Tänze nach Pop und Beat: Yellow River – Rock my Soul – We are goin' down Jordan,
- Tänze aus Amerika: White Silver Sands – Mannings Mixer – Mrs. Bailey Mixer – Sweet Georgia – Tennessie Wig Walk – Lannings Mixer – Salty Dog Rag – Good Girl,
- Tänze aus anderen Ländern: Polianka – Zajecarka – Bela Rada – Burjano Burjanke – Sumadinka – Hava Nagila – Kuma Acha – Harmonika.

6 ## Spiele

Die in den Jahrgangsstufen 5 und 6 erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse in den Sportspielen werden gefestigt und vervollkommnet. Dabei verlieren die vorbereitenden kleinen Spiele keineswegs an Bedeutung. Im Mittelpunkt der Spielausbildung steht die Hinführung zum Regelspiel.

Die Belastungen werden unter Steigerung der physischen Leistungsfähigkeit und Vervollkommnung der Körpertechnik angemessen erhöht.

Die Übungen zur Beherrschung des Spielgerätes sollten nach dem jeweiligen Leistungsstand der Schüler differenziert durchgeführt werden.

Bei der Schulung des taktischen Verhaltens kommen Erweiterungen im Sinne des Regelwerks hinzu.

Obgleich in diesen Jahrgangsstufen die persönliche, kämpferische Auseinandersetzung, das individuelle Messen mit dem Gegenspieler überwiegt, muß ein stufenweises Hinführen zum mannschaftsdienlichen Spielen erfolgen. Das „Miteinander" und „Füreinander" muß als Grundelement des Mannschaftsspieles den Schülern einsichtig gemacht werden.

6.1 ### Fußball

Wiederholung und Festigung der Übungen des Annehmens und Abgebens:

Spiel auf verkleinerten Feldern.

- 3 : 1 Drei Angreifer gegen einen Deckungsspieler auf begrenztem Raum,
- 3 : 2 Angreifen – Abspielen – Angreifen bis zum Torschuß,
- 3 : 3 wettkampfnahe Situation, Konzentration auf zeitlich richtiges und vielseitiges Abspiel, auf „Wandspiel" oder Dribbling,
- Steigerungen bis zum Regelspiel über die Stationen 4 : 4; 5 : 5; 6 : 6.

6.2 ### Handball

- Einführung des Streifensystems auf dem Kleinfeld:
  Jede Mannschaft hat drei Angriffs- und drei Abwehrspieler. Die Spieler lösen ihre jeweilige Aufgabe in ihrem Streifen (Spieler dürfen die Streifen wechseln, jeder Streifen muß aber besetzt sein),
- Einsatz eines überzähligen Spielers (4 : 3 im Angriff), der jeweils ungedeckte Spieler muß zum Torwurf kommen,
- Die Spiele 4 : 4 und 5 : 5 führen zum Regelspiel 7 : 7.

6.3 ### Basketball

Der Zweier-Kontakt-Rhythmus spielt beim Basketballspiel der Jahrgangsstufen 5 und 6 nur beim Einhandkorbleger nach Dribbling eine Rolle. In den Jahrgangsstufen 7 und 8 wird er zur entscheidenden Fertigkeit beim Umgang mit dem Ball: Ballannahme und Ballabgabe in der Bewegung, Einhandkorbleger nach Ballannahme in der Bewegung, Abstoppen nach Dribbling sollen erlernt und Bestandteile des Spieles werden.

Während in den Jahrgangsstufen 5 und 6 für den Positionswurf (= Korbwurf aus dem

Stand) die Art des Druckwurfes noch freigestellt war, wird jetzt der Sprungwurf erlernt und bevorzugt angewendet.

In der Abwehr wird die Manndeckung (Verteidiger zwischen eigenem Korb und Angreifer) über das ganze Spielfeld angewendet. Solange neu erlernte Fertigkeiten im Umgang mit dem Ball noch nicht sicher beherrscht werden, sollte die Deckung mehr passiver Art sein. Deshalb kann in dieser Jahrgangsstufe auf die Schulung der individuellen Deckungsarbeit noch weitgehend verzichtet werden.

6.4 **Volleyball**

Verbessern der balltechnischen Grundfertigkeiten:

- Pritschen und Baggern im Einzelspiel am Platz, an der Wand, in der Vorwärtsbewegung — mit einem, zwei oder fünf Partnern in der Gasse, im Dreieck, im Kreis,
- Pritschen auf Ziele (z.B. Reifen, Zauberschnur, Basketballkorb) aus dem Stand und aus der Bewegung,
- Erlernen und Üben des Stellens,
- Üben des Aufschlages von unten,
- Vorbereitung des Schmetterschlages: (z.B. Schmetterschlag nach Zielen, Schmetterschlag auf Tore, Torwart wehrt baggernd ab),
- Abwehr des Schmetterschlages durch Baggern.

Gruppenwettspiele zur Förderung der Ballbeherrschung:

- Im Kreis „Haltet den Ball hoch",
- Ball über die Schnur mit sechs Spielern je Mannschaft,
- Volleyball unter erleichterten Bedingungen (verkürzte Aufgabe, Doppelspiel, unbegrenztes Zuspiel).

Jahrgangsstufe 9 und 10

A

Zur Didaktik

Das bereits in den Jahrgangsstufen 7 und 8 entstandene kritische Verhältnis zum Sport und zu den Sportarten prägt sich bei den 15- bis 16jährigen deutlicher aus. Darauf gründet sich zunehmend der Wunsch der Schüler, innerhalb der Sportarten solche vorrangig zu betreiben, in denen die eigene Neigung und Leistungsfähigkeit angemessene Betätigungsfelder finden. Die Schule hat im Rahmen ihrer Gegebenheiten entsprechende Wahlmöglichkeiten anzubieten. In allen Angeboten muß aber eine umfassende Ausbildung im Sinne der übergeordneten Zielsetzungen gewährleistet sein. Spätestens in dieser Altersstufe ist die Einführung in theoretische Grundlagen des Sports vorzunehmen.

Jungen und Mädchen dieser Stufe befinden sich — besonders in der 9. Jahrgangsstufe — in stark divergierenden Entwicklungsstadien. Das somatische Bild ist noch von auffälliger Variationsbreite gekennzeichnet. Die geschlechtliche Entwicklung ist bei den meisten Mädchen abgeschlossen, die körperliche Reifeform des Erwachsenen weitgehend erreicht. Die Jungen durchlaufen diesen Entwicklungsprozeß überwiegend erst mit 15 bis 16 Jahren.

Bei beiden Geschlechtern ist zunehmend eine Verbesserung der Bewegungskoordination und ein ökonomischeres Bewegungsverhalten erkennbar. Dazu tritt die wachsende Fähigkeit, Aufgaben bewußter anzugehen und Bewegungen willentlich zu steuern. Der Jugendliche zeigt sich im allgemeinen aufgeschlossen für bewegungstechnische und spieltaktische Informationen. Auch das Kreislaufverhalten ist nunmehr verbessert und anpassungsfähiger. Sportliche Leistungen unter Bedingungen unzureichender Sauerstoffversorgung (anaerob) sind allerdings nur in begrenztem Maße möglich.

B

Zur Unterrichtsgestaltung

Der Sportunterricht wird in diesen Jahrgangsstufen zunehmend interessendifferenziert durchgeführt. Die Wahlmöglichkeiten beschränken sich im allgemeinen auf die Grund-

sportarten, Gymnastik/Tanz, Leichtathletik, Schwimmen und Gerätturnen, die Ballspiele Basketball, Fußball, Handball, Volleyball; in besonderen Fällen können Hockey, Rudern und andere Sportarten (z.T. in Neigungsgruppen) hinzutreten.

Bei jeder Spezialisierung ist zu beachten, daß kompensatorisches Übungsgut angemessen berücksichtigt wird. Zu bedenken ist ferner, daß ein Teil der Schüler die weniger leistungsbetonte, vielseitige Ausbildung einer Spezialisierung vorzieht.

Der Lernprozeß wird nun deutlicher bestimmt von der Absicht

- zu üben, d.h. erworbene Fertigkeiten in einem umfassenderen Bezugsrahmen anzuwenden, auszufeilen, gedanklich zu durchdringen,
- zu trainieren, d.h., die erforderlichen sportartspezifizierten aber auch allgemeinen Leistungsgrundlagen systematisch weiterzuentwickeln.

Das selbständige Üben und Trainieren der Schüler in Eigenverantwortung ist anzustreben. Das kann geschehen durch

- Aufbau individueller Übungs- und Trainingsprogramme,
- Mitgestaltung von Lehrgängen mit detaillierten Programmen über begrenzte Zeiträume (Epochenunterricht),
- Entwicklung sportmotorischer Tests zur Feststellung persönlicher Leistungssteigerung,
- Organisation und Leitung von Wettspielen und Spielrunden aller Art,
- Planung, Vorbereitung und Gestaltung sportlicher Darbietungen der Gruppe, Klasse oder Schule.

C

Inhalte

1

Leistungsgrundlagen

Die physischen Leistungsgrundlagen werden mit den für die Jahrgangsstufen 7 und 8 angeführten Methoden altersangemessen weiterentwickelt.

Spielformen

wie in den Jahrgangsstufen 7 und 8, dazu u.a. Blitzball, Kampfball mit Medizinball, Völkerball mit Medizinball.

Übungsformen

wie in der Klassenstufe 7 und 8, nun mit gesteigerter Belastung.

Circuit-Training

Da die Muskelkraftverhältnisse recht unterschiedlich sind, muß das Muskelkrafttraining insgesamt betont, aber auch differenziert gestaltet werden. Die Schulung der Kraftausdauer bezieht sich auf die allgemeine Ausdauer und auf die lokale Muskelausdauer. Damit werden Verbesserungen auch im Bereich des Herz-, Kreislauf- und Atmungssystems angestrebt.

Beispiele

Rumpfmuskulatur

- Bauchlage — Arme in Nackenhalte — wiederholtes Anheben des Oberkörpers,
- Medizinball (2 kg) in der Vorhalte — Hinsetzen und Aufstehen,
- Federndes Rumpfrückbeugen im Kniestand — Arme in Nackenhalte,
- Aus dem Liegestütz vorlings Durchhocken der Beine in den Liegestütz rücklings und zurück,
- Sprossenwand: Streckhang rücklings — wiederholtes Heben der Beine bis zur Waagerechten,
- Im Grätschstand schwunghaftes Rumpfkreisen links und rechts herum.

Beinmuskulatur

- Schlußsprünge vom Boden auf kleine Kästen,
- Sprungseil: Mit Durchschlag Springen auf einem Bein im Wechsel links, rechts (mit und ohne Zwischensprung),

— Kniebeugen mit Gewichtsbelastung,
— Kasten quer (hüfthoch): beliebiges Überspringen mit kurzem Anlauf,
— Hockstrecksprünge.

Armmuskulatur

— Klimmzüge am Reck (Ringe, Taue),
— Liegestütz vorlings — Beugen und Strecken der Arme,
— Klettern am Klettertau,
— Medizinball: Hochstoßen und Auffangen beidhändig,
— Beugestütze am Barrenende,
— Stützeln durch den Barren.

Verbesserung der Gelenkigkeit

— Leiter oder Sprossenwand: im Hang rücklings Pendeln der Beine nach rechts und links,
— Liegestütz vorlings — Beine angrätschen und zurückspringen,
— Schwebesitz — Achterkreisen der Beine,
— Leiter oder Sprossenwand — Federn im Grätschwinkelstand,
— Rumpfvorbeugen im Grätschsitz — Hände berühren im Wechsel den linken und rechten Fuß,
— Ball oder Reifen in Hochhalte — Rumpfseitbeugen links und rechts im Wechsel,
— Seil dreifach: aus der Hochhalte Rückführen des Seils in die Tiefhalte und zurück.

Die Schulung des Bewegungsvermögens und der motorischen Eigenschaften erfolgt mit den im Lehrplan für die Klassenstufen 7 und 8 aufgeführten Inhalten, nun bevorzugt mit erlernten Fertigkeiten in Gerätebahnen (rhythmische Reihen, rhythmische Bewegungsfolgen).

2 Leichtathletik

Die grundlegende Zielsetzung für die 7./8. Jahrgangsstufe bestimmt auch hier die Aufgaben.

2.1 Laufschulung

Sprintschulung

— Startübungen mit Sprints bis 50 m, fliegende Sprints auf der Geraden und durch die Kurve (30—50 m),
— Schnelläufe (Mädchen und Jungen 100 m),
— Staffel-Läufe mit fliegendem Wechsel, nun Bevorzugung des Innen-Wechsels.

Schnelligkeitsausdauer

— Zeitlaufen im Dreieck (Seitenlänge 50 m), Gesamtstrecke 750 m (mit einer Laufzeit von 12 Sek. pro Teilstrecke beginnen und zunehmend zu kürzeren Laufzeiten übergehen),
— Tempowechsel-Läufe 100—200 m (langsames bis submaximales Tempo), Tempoläufe 60—100 m mit submaximaler Reizstärke, Erholungspausen von 2—3 Minuten, 2—6 Wiederholungen.

Dauerlauf

Ausdauerläufe in gleichmäßig langsamen Tempo (Mädchen bis 12 Min., Jungen bis 15 Min.):

— Dauerläufe auf der Bahn und Geländeläufe (Jungen bis 2000, Mädchen bis 1500 m)
— „Fahrtspiele" auf der Rundbahn oder im Laufviereck, z.B.:
400 m langsamer Lauf (Traben) — 200 m mittelschneller Lauf — 100 m Gehen — 200 m langsamer Lauf — 50 m Sprint — 400 m langsamer Lauf.

Hürdenlauf

- 80 m Hürdenlauf (Jungen), 60 m Hürdenlauf (Mädchen), Formung des Laufrhythmus zwischen den Hürden und des Hürdenschrittes bei Erweiterung der Abstände (Jungen bis 7,50 m, Mädchen bis 7,00 m),
- Steigerung der Höhe (Jungen 70—80 cm, Mädchen bis 70 cm).

2.2 Sprungschulung

Speziell vorbereitende Übungen:

- Sprungläufe über Hindernisse (auch in Serien),
- Hocksprungserien,
- Hopser- und Steigesprünge in der Geraden in Verbindung mit rhythmischen Lauffolgen,
- techniknahe Übungsformen: Absprung und Ausschleudern des Schwungbeines nach entsprechend hohen Zielen,
- Absprungrhythmen über verschieden hochgestellte Kinderhürden,
- Treppenspringen zur Schulung des Bewegungsverhaltens in der Luft, Formung der Sprungtechniken im Weit- und Hochsprung (siehe 7./8. Klassenstufe),
- Anlaufschulung mit Übersetzen in den Sprung.

Interessengruppen: Dreisprung, Stabhochsprung.

2.3 Wurf- und Stoßschulung

Entwicklung der Stoß- und Wurfkraft in Spiel- und Übungsformen (siehe 7./8. Klassenstufe). Techniknahe Übungsformen zur Entwicklung der Wurf- und Stoßfertigkeit mit dem Medizinball oder anderen belastenden Hilfsgeräten.

- Schlagballweitwurf (200-g-Ball), Ausformung der Technik von Anlauf und Abwurf,
- Schleuderball (Mädchen), Entwicklung des Abwurfes aus mehreren Umdrehungen,
- Kugelstoßen — Ausformung des Angleitens und des Abstoßes (Rückentechnik),
- Kugelstoßen — Rotationstechnik.
- Interessengruppen: Speerwurf und Diskuswurf.

3 Schwimmen

In diesen Jahrgangsstufen wird der Schwimmunterricht überwiegend innerhalb des interessendifferenzierten Unterrichts in Form von Arbeitsgemeinschaften durchgeführt. Diese Arbeitsgemeinschaften haben im allgemeinen die Entwicklung der schwimmsportlichen Leistungsfähigkeit als Zielsetzung. Nur in seltenen Fällen werden die Hauptinhalte aus dem Kunstspringen oder dem Wasserballspiel gewählt. Das schließt die Möglichkeit nicht aus, Übungsgut dieser Disziplinen gelegentlich in den Ausbildungsgang einzubeziehen.

Andere Zielsetzungen, die sich aus einem Nachholbedarf ergeben oder dem Erwerb spezieller Qualifikationsnachweise (DLRG) dienen, sind in Neigungsgruppen wahrzunehmen. Die schwimmsportlichen Arbeitsgemeinschaften werden mindestens über ein halbes Jahr durchgeführt. Das Schwimmen innerhalb des allgemein verbindlichen — nicht interessendifferenzierten — Sportunterrichtes kann nur als Epochenunterricht mit begrenzten Zielsetzungen durchführbar sein. Diese Zielsetzungen werden bestimmt durch die Absicht, Wassersicherheit und Ausdauer zu erweitern.

Aufgaben für Arbeitsgemeinschaften — Interessengruppen

- Erlernen und Verfeinern der sporttechnischen Fertigkeiten in allen Schwimmsportarten,
- Übungs- und Trainingsformen zur Erhöhung der Schnelligkeit auf Strecken von 25 bis 100 m,
- Entwicklung der Schnelligkeitsausdauer auf Strecken bis 200 m,
- Lagenschwimmen auf 25- und 50-m-Strecken,

- Trockentraining zur Lockerung und Dehnung und als isometrisches Krafttraining,
- Starten und Wenden in allen Lagen mit besonderer Beachtung der Übergangsphase in die Schwimmlage,
- Sprünge mit Anlauf vom 1-m-Brett mit Verfeinerung der Absprung- und der Eintauchphase,
- Fangen, Werfen und Dribbeln mit dem Wasserball,
- Rettungsschwimmen: Forderungen aus dem Leistungsschein der DLRG.

4 **Gerätturnen**

Die in der Jahrgangsstufe 7 und 8 begonnene didaktische Differenzierung wird in der Jahrgangsstufe 9 und 10 fortgesetzt.

a) Im Rahmen der allgemeinen Grundausbildung werden an Einzelgeräten und bevorzugt an Gerätebahnen
   - bereits erworbene Fertigkeiten durch Feinfomrung stabilisert,
   - die fließende Verbindung in Bewegungskombinationen verbessert,
   - neue Fertigkeiten erlernt und geübt,
   - Aufgaben zur spezielleren Kraftschulung gestellt (siehe auch Circuit-Training).

b) In der Interessengruppe wird den individuell ausgearbeiteten Übungsprogrammen der Vorrang gegeben vor gemeinsam zu erarbeitenden neuen Anforderungen (z.B.: Einführung in das Trampolinspringen am großen Trampolin; Einführung neuer Bewegungsformen an den Geräten).

Aufgaben zu a)

Stützsprünge

- Hocken, Grätschen, Wenden, Flanken, Kehren über quer- und langgestellte Geräte (die Geräte werden dem Leistungsstand angemessen erhöht oder der Absprungraum wird erweitert),
- Hocken und Flanken als Auf- und Abgänge am Stufenbarren und Schwebebalken,
- Hocken, Flanken und Grätschen als Abgänge vom Reck und Barren,
- Nacken-, Kopfstand- und Handstandüberschläge je nach Leistungsvermögen über quer- und langgestellte Geräte (besonders mit Verwendung des Absprungtrampolins).

Rollen

- Flugrolle und Salto werden unter veränderten Bedingungen ausgeformt und stabilisiert.

Überschläge — Kippen — Stemmbewegungen

- Stabilisierung der Überschläge im Bodenturnen und an Geräten,
- Anwendung an einfachen Kombinationen,
- Erlernen und Üben der Kippen am Reck, Barren und Stufenbarren aus verschiedenen Bewegungsansätzen,
- Schwungstemmen vorwärts und rückwärts am Barren.

Schwünge und Felgbewegungen

- Festigen und Verfeinern der Auf-, Um- und Unterschwünge am Reck und Stufenbarren,
- Unterschwünge am reichhohen Reck, Unterschwünge mit Drehungen um die Längsachse (Reck und Stufenbarren),
- Felgumschwung vorwärts,
- freier Felgumschwung,

- Felgumschwung rückwärts aus dem Stütz rücklings,
- Konterschwünge am Stufenbarren,
- Abgänge aus dem Schwingen am Barren.

Statische Übungsformen — Balancierübungen

(s. Klassenstufe 7 und 8)

Aufgaben zu b)

Die Kataloge gerätespezifischer Übungen für die Bundesjugendspiele und für die Leistungsgruppen des DTB werden den Schülern bekanntgegeben. Der Fachlehrer berät den Schüler bei der Zusammenstellung des Übungsprogrammes und unterscheidet über Maßnahmen der Sicherung.

5 Gymnastik/Tanz

Ansatzpunkte für die Gymnastik können je nach individuellen Interessen sein

- die allgemeine Erweiterung des Bewegungsvermögens,
- die Entwicklung der physischen Leistungsgrundlagen und der motorischen Eigenschaften,
- das freie Bewegen und Gestalten mit Einsatz moderner Musik.

5.1 Allgemeine Erweiterung des Bewegungsvermögens

- in den Grundformen der Bewegung Gehen, Laufen, Federn, Springen, Schwingen,
- durch Entwickeln gymnastischer Fertigkeiten mit den verschiedenen Handgeräten.

5.2 Entwicklung der physischen Leistungsgrundlagen und der motorischen Eigenschaften

- durch Erweiterung der Gelenkbeweglichkeit und Dehnfähigkeit der Muskulatur,
- durch Kräftigung der Muskulatur,
- durch Haltungskorrektur.

5.3 Freies Bewegen und Gestalten

- Entwickeln und Ausprägen des individuellen Bewegungsrhythmus,
- Entwickeln der Gestaltungsfähigkeit.

Aufgaben zu 5.1

Grundformen der Bewegung

Gehen, Laufen, Hüpfen, Federn
vorwärts, rückwärts, seitwärts, auf Geraden und in Kurven

- Kreise mit und ohne Frontveränderung mit bewegungsunterstützender Armführung,
- Kreise mit Innen- oder Außenführung (unter Einbeziehung der Partnerin).

Sprünge

- Wechselsprünge (Pferdchen- oder Schersprung) mit Schwungbeineinsatz,
- Schritt-, Spreiz-, Dreh- und Anschlagsprünge,
- Schlußsprünge mit Drehen, Grätschen oder Hocken.

Schwünge

- Armschwünge, ein- oder beidarmig, parallel oder gegengleich,
- Armkreisschwünge in verschiedenen Ebenen und mit Drehungen,
- Rumpfschwünge in verschiedenen Ebenen,
- geführte Bewegungen für Arme und Beine.

Fertigkeiten mit Handgeräten

Schleuderball:

Pendel- und Kreisschwünge, auch in der Fortbewegung vorwärts und rückwärts

- in der Frontalebene vor und hinter dem Körper,
- mit Drehungen,
- mit Handwechsel.

Ball:

Prellen, Rollen, Werfen und Fangen, Schwingen in verschiedenen Richtungen

- in Verbindungen mit Laufen, Hüpfen und Drehen,
- Kreisschwünge mit Drehungen in verschiedenen Richtungen,
- Horizontalschwünge,
- Spiralen,
- Fangen des Balls in Ellhalte,
- Springen mit dem Ball.

Seil:

Laufen, Federn, Springen, Schwingen

- auf der Stelle,
- in der Fortbewegung,
- mit schnellem Richtungswechsel,
- mit Durchschlag vorwärts, rückwärts, Kreuzdurchschlag, Doppeldurchschlag,
- Pendel-, Kreis- und Horizontalschwünge (das Seil beid- oder einhändig gefaßt), im Wechsel mit Einspringen in das schwingende Seil.

Reifen:

Rollen, Schwingen, Springen

- Antreiben und Stoppen des rollenden Reifens,
- mit schnellem Richtungswechsel im Gehen, Laufen, Hüpfen (auch mit Drehungen),
- Schwingen,
- Handumkreisen und Werfen des Reifens in verschiedenen Ebenen (auch mit Handwechsel),
- Springen mit Reifendurchschlag seitwärts.

Aufgaben zu 5.2

ausgewählte Aufgaben aus 5.1

Aufgaben zu 5.3

Bewegen nach vorgegebenen Rhythmen

(Handtrommel, Sprache und Musik).

- Ausprägen des individuellen Bewegungsrhythmus durch Bewegungsaufgaben mit selbständigen rhythmischen Lösungsversuchen,
- Umsetzen von Spannungsbögen in Bewegung, unter besonderer Berücksichtigung von Bewegungsgegensätzen wie schnell — langsam, hoch — tief, eng — weit, hart — weich.

Selbständiges Finden von Bewegungsverbindungen

- in den gymnastischen Grundformen,
- mit Handgeräten.

Gestaltungsaufgaben im Raum mit und ohne Handgerät

- allein,

— mit Partner,
— in der Gruppe.

Nachgestalten von Tänzen, z.B.:

Short Cake — Over the Bridge — Steppin out — Cacak — Kukuvitka — Sarajevka — Pleskavak — Ajde Lepa Maro — Hashual — Lean Noshevet na Ruach — Ve David.

Erfinden von Gruppentänzen nach modernen Rhythmen

6 Spiele

Das Verhalten der Schüler dieser Jahrgangsstufen ist durch großen Tatendrang und übersteigertes Kraftgefühl gekennzeichnet. Das egozentrische Spielbewußtsein muß zu einer sozialen Spielhaltung geführt werden. Das Erfassen des Spielgedankens, die Einsicht und das Verständnis für Zusammenhänge von Technik, Taktik und Regeln werden durch reichhaltige Spielerfahrung vermittelt.

Die Vervollkommnung und Ausprägung der individuellen technischen Fertigkeiten geschieht vorwiegend in kooperativen Spielhandlungen.

6.1 Fußball

Aufgaben:

— Ball über die Schnur mit unterschiedlicher Aufgabenstellung,
— Spiel 3 : 1 und 4 : 2 in begrenztem Raum mit direktem Abspiel,
— Übungen für Doppelpaß und Einwürfe,
— Spiel in begrenztem Raum 4 : 4; 5 : 5; 6 : 6; mit dem Ziel, in Ballbesitz zu bleiben,
— Spiel 7 : 7 auf vier Tore; jede Mannschaft hat zwei Tore,
— Spiel 1 : 1; Zweikampf als Grundlage jedes Kampfspieles für Angriff und Abwehr.

6.2 Handball

Aufgaben:

— Übungsformen unter Verwendung der „kleinen Spiele" mit erhöhter Belastung (Ball- und Körpertechnik, Kondition)
— Feinform der Wurfarten
Differenzierung nach Leistung (Können),
— Übungsformen für Wechsel, Sperren und des Freilaufens,
— Demonstration und Anwendung verschiedener Angriffs- und Abwehrsysteme. Raumdeckung setzt Manndeckung voraus!
— Verstärkte Anwendung des Regelspieles 7 : 7.

6.3 Basketball

Aufgaben:

— der direkte Paß, der Bodenpaß, der Paß über dem Kopf, der Paß in der Bewegung,
— das Dribbeln, das Abstoppen nach Dribbling,
— der Einhandkorbleger (nach Dribbling und nach Ballannahme in der Bewegung), der Sprungwurf (auch nach Abstoppen aus dem Dribbling),
— der Sternschritt,
— die individuelle Deckungsarbeit.

Diese zum größten Teil bereits erlernten Fertigkeiten müssen jetzt durch die verschiedenen Übungsformen gefestigt werden. Dabei wird man von einfachen Übungsformen über komplexe zu solchen mit Gegenspielern (3 : 1, 3 : 2, 1 : 1, 2 : 2, 3 : 3) fortschreiten. Angebracht sind auch Übungsspiele, in denen in bestimmten Situationen ausschließlich eine spezifische Fertigkeit angewendet werden darf.

6.4 Volleyball

Aufgaben:

- Aufschlag und Annahme
  z.B. Mannschaft A steht in Spielaufstellung. Beim Aufschlag von Mannschaft B (Aufgaben werden der Reihe nach geschlagen) muß A versuchen, den Ball über das Netz zurückzuspielen. Wie im Spiel wechselt Mannschaft A vor jedem Aufschlag die Plätze.

Variationen:

- Aufgabeart bestimmen,
- Ball annehmen, zuspielen und über das Netz pritschen oder schlagen,
- Ball annehmen und zuspielen nach vorgeschriebenen Kombinationswegen,
- Pritschen und Baggern
  z.B. als Partnerübung, in der Dreiergruppe, im Kreis mit Mittelspieler — mit und ohne Positionswechsel,
- Schmettern und Blocken
  z.B. in der Vierergruppe mit Werfen oder Stellen des Balles,
- Übungsspiele und Spiele nach Wettkampfbestimmungen.

Sobald von den Schülern die spieltechnischen Fertigkeiten ausreichend beherrscht werden, wird den Komplexübungen der Vorzug gegeben.

Literaturverzeichnis

Allgemeine Methodik

Bach, F.
Gymnastik, Turnen, Sport und Spiel, Bd. 2: 11—16 Jahre, München 1973

Dieckert, J., u.a.
Turnen — Sport — Spiel, Frankfurt 1974[2]

Fetz, F.
Allgemeine Methodik der Leibesübungen, Frankfurt 1973[5]

Koch, K./Mielke, W.
Die Gestaltung des Unterrichts in der Leibeserziehung, Schorndorf 1974[4]

Koch, K./Söll, W.
Stundenmodelle für alle Altersstufen, Schorndorf 1973[2]

Kruber, D./Fuchs, E.
Programmiertes Lehren und Lernen im Sportunterricht (Leichtathletik), Schorndorf 1973

Lutter, H./Lutter, H.
Zur Praxis der Leibesübungen in Grund- und Hauptschule, Donauwörth 1970

Meusel, H.
Praxis der sportlichen Grundausbildung, Frankfurt 1972[2]

Oberbeck, H.
Moderne Unterrichtsgestaltung. Sport in der Grund- und Hauptschule, Dornburg 1973

Söll, W.
Differenzierung im Sportunterricht, Schorndorf 1973

Söll, W./Koch, K.
Übungsmodelle für alle Altersstufen, Schorndorf 1973[3]

Spezielle Methodik
Boden und Gerätturnen

Borrmann, G., u.a.
Gerätturnen, Berlin-O. 1974[2]

Dieckert, J./Koch, K.
Methodische Übungsreihen im Gerätturnen, Schorndorf 1974[3]

Koch, K.
Bewegungsschulung an Gerätebahnen, Schorndorf 1972[5]

Koch, K.
Vom Bockspringen zu den Längssprüngen, Schorndorf 1973[4]

Koch, K.
Springen und Überschlagen — Hechten und Rollen am Absprungtrampolin, Schorndorf 1973[4]

Meusel, H.
Vom Schaukeln und Schwingen zu Schwungstemmen und Umschwüngen, Schorndorf 1972[3]

Müller, H.
Helfen und Sichern im Gerätturnen, Frankfurt 1973[4]

Timmermann, H.
Bodenturnen der weiblichen Jugend, Schorndorf 1974[2]

Ukran, M. L.
Technik der Turnübungen, Berlin-O. 1970

Gymnastik und Tanz

Engel, R./Küpper, D.
Gymnastik, Finden — Üben — Variieren — Gestalten, Schorndorf 1975[2]

Haselbach, B.
Tanzerziehung, Stuttgart 1971

Klindt, E.
Tanzen in der Schule, Schorndorf 1973[2]

Kos, B., u.a.
Gymnastik — 1200 Übungen, Berlin-O. 1973

Schabert, K.
Jazzgymnastik zum Mitmachen, München 1973

Seybold, A.
Üben und Spielen mit dem Ball, Frankfurt 1973

Seybold, A.
Üben und Spielen mit dem Seil, Frankfurt 1970[4]

Seybold, A.
Üben und Spielen mit dem Reifen, Frankfurt 1971[2]

Wendt, H./Hess, R.
Künstlerische Gymnastik mit Handgeräten, Berlin-O. 1971[2]

Leichtathletik

Bernhard, G.
Das Training des jugendlichen Leichtathleten, Teil I, Schorndorf 1974

Jonath, U., u.a.
Das Training des jugendlichen Leichtathleten Teil III, Schorndorf 1970

Kirsch, A./Koch, K.
Methodische Übungsreihen in der Leichtathletik, Teil 2, Schorndorf 1974[4]

Koch, K.
Methodische Übungsreihen in der Leichtathletik, Teil 1, Schorndorf 1974

Oberbeck, H.
Das Training des jugendlichen Leichtathleten, Teil IV, Schorndorf 1972

Schmolinsky, G., u.a.
Leichtathletik, Berlin-O. 1974[3]

Tschiene, P./Abraham, G.
Das Training des jugendlichen Leichtathleten, Teil II, Schorndorf 1969

Deutscher Leichtathletik-Verband
Amtliche Leichtathletik-Bestimmungen, Darmstadt 1974

Schwimmen und Wasserspringen

Beyer, J.
Sportliches Wasserspringen, Schorndorf 1972

Counsilman, J. E.
Schwimmen, Frankfurt 1973

Lewin, G.
Schwimmsport, Berlin-O. 1974[5]

Mielke, W.
Schwimmenlernen — erproben und üben, Schorndorf 1974[5]

Deutscher Schwimmverband
Allgemeine Wettkampfbestimmungen, o.J.

Kleine Sportspiele/Große Sportspiele
Kleine Sportspiele

Alberti, H./Rothenberg, L.
Spielreihen in der Spielschulung, Schorndorf 1975[2]

Döbler, E., und H.
Kleine Spiele, Berlin-O. 1972[5]

Koch, K.
Kleine Sportspiele, Schorndorf 1975[4]

Konzag, G., u.a.
Übungsformen für die Sportspiele, Berlin-O. 1973

Basketball

Hagedorn, G.
Das Basketballspiel, Köln 1968

Lakfalvi, L.
Basketball, Frankfurt 1971[3]

Schünemann, P.
Einführung des Basketballspiels in einer Koedukationsklasse nach epochalem Unterrichtsprinzip, Schorndorf 1972

Stöcker, G.
Schulspiel Basketball, Vom Spielen zum Spiel, Schorndorf 1973[4]

Offizielle Basketballregeln für Männer und Frauen 1973—1976, Frankfurt

Fußball

Dietrich, K.
Fußball — spielgemäß lernen — spielgemäß üben, Schorndorf 1973[3]

Heddergott, K.-H.
Neue Fußballehre, Frankfurt 1974

Palfai, J.
Moderne Methoden im Fußballtraining, Berlin 1973[3]

Weisweiler, H.
Der Fußball, Schorndorf 1974[7]

Deutscher Fußball-Bund
Fußball — Kurzregeln für Schülerspiele, Frankfurt o.J.

Handball

Käsler, H.
Handball — vom Erlernen zum wettkampfmäßigen Spiel, Schorndorf 1974[3]

Singer, E.
Handball — leicht gemacht, Stuttgart 1972[2]

Roes, P.
Einführung des Handballspiels im 5. Schuljahr, Schorndorf 1974

Deutscher Handball-Bund
Internationale Hallen- und Feldhandballregeln, Dortmund o.J.

Hockey

Budinger, H.
Hockey, Teil 1: Technik, Köln 1969

Budinger H.
Hockey, Teil 2: Taktik, Köln 1971

Wein, H.
Hockey — lernen und lehren, Schorndorf 1973[2]

Volleyball

Beutelstahl, D.
Volleyball für Spieler und Trainer, München 1974

Blossfeldt, E.
Volleyball — 333 Übungen, Frankfurt 1973[2]

Dürrwächter, G.
Volleyball — spielend lernen — spielend üben, Schorndorf 1975[6]

Dürrwächter, G.
Volleyball — spielnah trainieren, Schorndorf 1974

Fiedler, M., u.a.
Volleyball, Berlin-O. 1973[3]

Deutscher Volleyball-Verband
Internationale Volleyball-Spielregeln, Schorndorf 1974[13]

Sonstige Sportarten
Badminton/Tennis/Tischtennis

Gottlöber, G./Oelschlägel, G.
Tischtennis: Technik — Training — Taktik, Berlin-O. 1974

Kröner, S.
Tennis — lernen und spielen, Schorndorf 1974

Meis, H.
Badminton-Praxis, Schwäbisch Gmünd 1974

Mein, H.
Von Federball zum Badminton, Lehrbriefe

Sklorz, M.
Tischtennis — Vom Anfänger zum Könner, München 1974[2]

Spangenberg, Ch./Trengove, A.
Tennis — für Anfänger und Fortgeschrittene, München 1974

Skilaufen

Brunner, H./Kälin, A.
Ski-Langlauf für Meister und Genießer, Zürich/Köln 1972[4]

Deutscher Verband für das Skilehrwesen
Deutscher Skilehrplan 1—6, München/Frankfurt 1971—74

Friedrich, F./Gattermann, E.
Jugendgemäße Ski-Grundausbildung, Schorndorf 1969

Kemmler, J.
Perfektes Skitraining – im Schnee und zu Hause, München 1970

Judo

Kimura, M.
Judo für Anfänger und Fortgeschrittene, München 1974

Ohgo, M.
Judo – Grundlagen – Methodik, Wiesbaden 1974[2]

Kanu/Rudern

Adam, K., u.a.
Rudertraining, Frankfurt 1974

Engel, E.
Kanu – Kajak – Faltboot, Herford 1973

Held, H./Kreiß, F.
Vom Anfänger zum Rennruderer, München 1973

Herberger, u.a.
Rudern, Berlin-O. 1974

Rittlinger, H.
Kanusport, Leipzig 1971

Sonstige Schulsportbereiche
Konditionsschulung/Circuittraining

Dassel, H./Haag, H.
Circuittraining in der Schule, Schorndorf 1973[3]

Koch, K.
Konditionsschulung für die Jugend, Schorndorf 1972[3]

Thiemel, F.
Arbeitsprogramme zur Konditionsschulung in Schule und Verein, Frankfurt 1972[8]

Schulsonderturnen

Diem, L./Scholzmethner, R.
Schulsonderturnen, Frankfurt 1974

Eggert, D./Kiphard, E. J.
Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler und behinderter Kinder, Schorndorf 1973

Teuber, H./Bauermeister, W.
Lehrbuch des Schulsonderturnens, Bonn 1973[2]

Zeitschriften

Praxis der Leibesübungen
(mit Beilage: Der Übungsleiter)
Schriftl.: H. Meusel, erscheint mtl., Frankfurt

Sportunterricht
(mit Beilage: Lehrhilfen)
Hrsg.: Deutscher Sportlehrerverband e.V., erscheint mtl., Schorndorf