

Die Schule in Nordrhein-Westfalen
Eine Schriftenreihe des Kultusministers

Heft 30

**Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne
für die Hauptschule
in Nordrhein-Westfalen**

Stadt Braunschweig
Schulverwaltungsamt
Medienzentrum Abt. III
(Päd. Zentralstelle)

Eingetragen im Inventar-
Verzeichnis Nr. 4949/71

CA 548/2

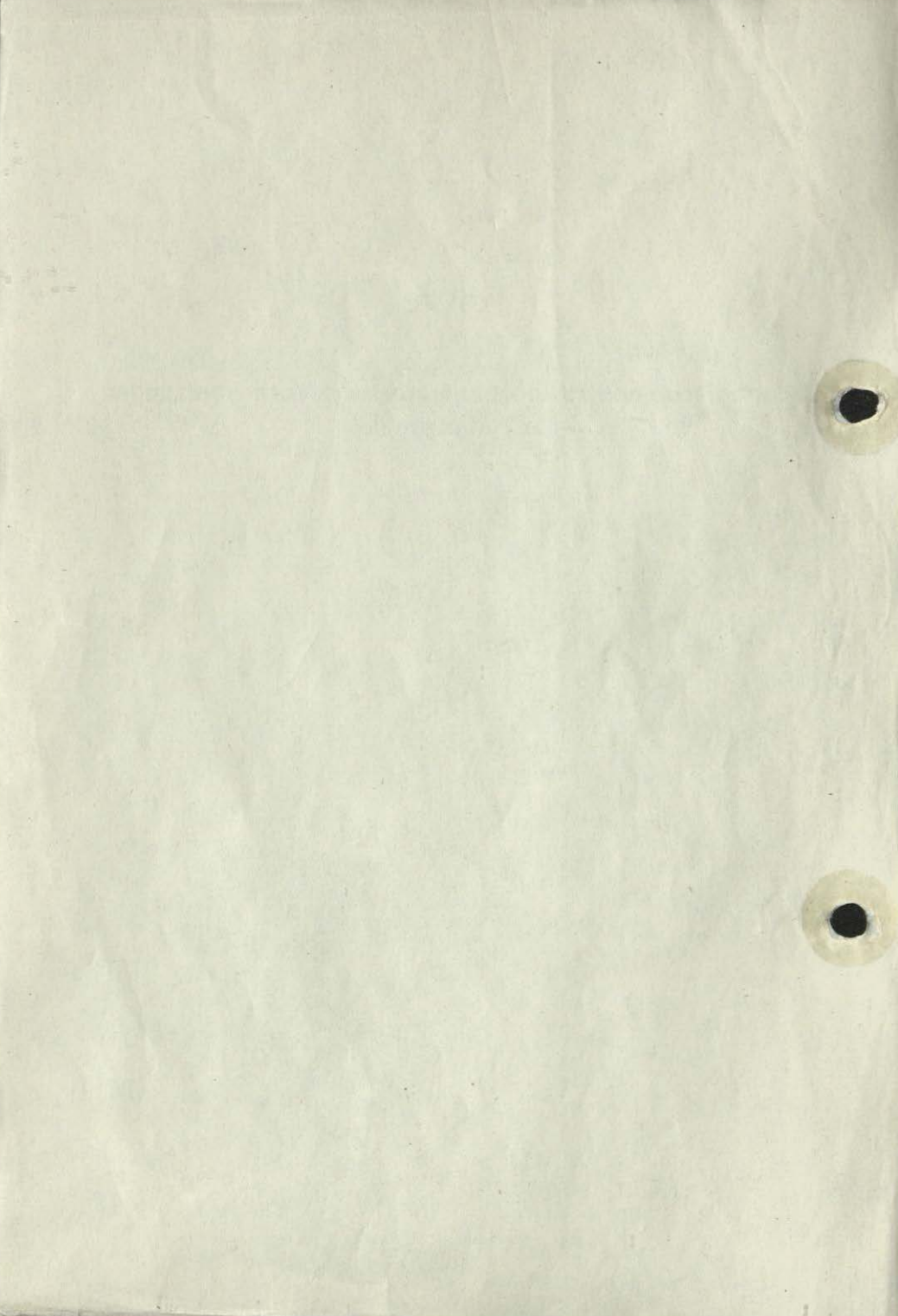
Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuch-Forschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

881694

Z-V NW
A-14(1968)

Teil A

**Pädagogische und schulorganisatorische Voraussetzungen
der Hauptschule**



INHALT

Teil A

Pädagogische und schulorganisatorische Voraussetzungen der Hauptschule

| | |
|---|-------------|
| VORWORT | A 0 / 1— 2 |
| Von der Volksschuloberstufe zur Hauptschule (Kultusminister Fritz Holthoff) | A 1 / 1— 6 |
| Pädagogische und didaktische Prinzipien der Hauptschule (Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Marburg) | A 2 / 1— 14 |

Teil B

Grundlagen der Hauptschule

| | |
|---|------------|
| Erlaß des Kultusministers vom 18. Juli 1968, betr. Einführung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen | B 0 / 1— 3 |
|---|------------|

LEHRPLÄNE:

| | |
|--|----------------|
| 1. Katholische Religionslehre | B 1 / 1—123 |
| 2. Evangelische Religionslehre | B 2 / 1— 42 |
| 3. Deutsch | B 3 / 1— 51 |
| Rechtschreiben | B 3 / 53— 65 |
| 4. Geschichte — Politik | B 4 / 1— 27 |
| 5. Erdkunde | B 5 / 1— 23 |
| 6. Englisch | B 6 / 1— 11 |
| 7. Mathematik | B 7 |
| Grundsätzliche Überlegungen | B 7 / 1— 5 |
| Der Rechenunterricht in den Klassen 5—9 | B 7 / 6— 35 |
| Der Geometrieunterricht in den Klassen 5—9 | B 7 / 36— 46 |
| Elementare Algebra in der Hauptschule (Klassen 7—9) | B 7 / 47— 51 |
| Der Algebraunterricht der Hauptschule in moderner Sicht | B 7 / 52— 77 |
| Anhang | B 7 / 78— 87 |
| 8. Physik — Chemie | B 8 / 1— 72 |
| 9. Biologie | B 9 / 1— 12 |
| 10. Arbeitslehre / Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt | B 10 |
| Grundsätzliche Überlegungen | B 10 / 1— 5 |
| Technisches Werken | B 10 / 6— 63 |
| Wirtschaftslehre | B 10 / 64—106 |
| Hauswirtschaft | B 10 / 107—152 |
| Erkundungen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt | B 10 / 153—164 |
| Schülerpraktikum | B 10 / 165—170 |

| | |
|-----------------------------|--------------|
| 11. Musik | B 11 / 1— 17 |
| 12. Kunst | B 12 / 1— 40 |
| 13. Textilgestaltung | B 13 / 1— 23 |
| 14. Sport | B 14 / 1— 25 |
| 15. Fächerverbindungen | B 15 / 1— 33 |
| Studentafel und Stundenplan | B 16 / 1— 10 |
| Unterrichtszeit der Lehrer | B 17 / 1 |

Vorwort

Die hier vorgelegte Sammlung der Grundsätze, Richtlinien und Lehrpläne soll der Lehrerschaft der Hauptschule im Lande Nordrhein-Westfalen dienen. Diese Schule als eine Stätte der weiterführenden Bildung nach Inhalt und Form zu gestalten, ist die Aufgabe der nächsten Jahre. Das geschieht jedoch nicht voraussetzungslos: Viele Generationen von Volksschullehrern haben mit Hingabe, Wissen und Können ihrer Schule gedient und den Boden bereitet für eine bessere Bildung aller Menschen unseres Volkes. Heute ist die allgemeine Anhebung der Bildung aus individualen und gesellschaftlichen, aus wirtschaftlichen und politischen Gründen eine Forderung der Zeit, um deren Erfüllung in Ost und West äußerste nationale Anstrengungen gemacht werden. Die Gestaltung der Hauptschule als eines Gliedes des Sekundarschulwesens darf auch in unserem Land nur als Teil der Bemühung um eine allgemeine Verbesserung von Unterricht und Erziehung gesehen werden. Freilich wird neben der notwendigen kontinuierlichen Fortentwicklung von Realschule und Gymnasium die fundamentale Neubearbeitung auf das Bildungsschicksal des größeren Teiles unserer jungen Menschen stehen müssen. Erst die Bewältigung der daraus folgenden Aufgaben wird zu einer gerechten Ausgewogenheit unter den Schulformen führen.

Die auf der Grundlage dieser Richtlinien und Lehrpläne beginnende Arbeit in den Hauptschulen unseres Landes ist durch Maßnahmen des Kultusministeriums wie auch durch örtliche Initiativen eingeleitet worden. Auf die langjährigen Vorarbeiten der Lehrer in Dortmund und Köln sei stellvertretend für viele hingewiesen. Diese Initiativen wurden fortgeführt durch den Schulversuch „Hauptschule der weiterführenden Bildung“, an dem 250 Schulen beteiligt waren. Die Erfahrungsberichte der Schulen und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs haben zur Gestaltung der jetzt vorliegenden Grundsätze, Richtlinien und Lehrpläne beigetragen. Allen beteiligten Schulräten, Schulleitern und Lehrern der Versuchsschulen gilt mein Dank.

Ohne die unermüdliche, wissenschaftlich begründete und ideenreiche Arbeit der von mir berufenen „Planungskommission Hauptschule“ hätte aber der umfassende Entwurf einer grundlegenden Neugestaltung der Lehrpläne nicht gelingen können.

Deshalb sei den Fachvertretern gedankt, die ihre Entwürfe für die einzelnen Fächer nach gründlicher Beratung mit ihren Fachkollegen und Schulpraktikern vorlegten. Die Einzelpläne legten vor:

Katholische Religionslehre

Professor Dr. Jansen

Evangelische Religionslehre

Professor Dr. Kremers
Dozentin Dr. Jaeschke

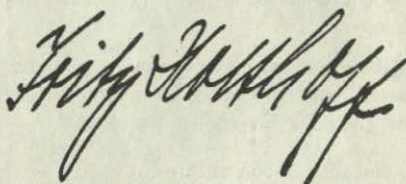
| | |
|----------------------|---|
| Deutsch | Professor Dr. Pielow Prof. Dr. Weisgerber Prof. Dr. Sanner Prof. Dr. Schorer |
| Geschichte — Politik | Professor Dr. Schallenberger |
| Erdkunde | Professor Dr. Schneider |
| Englisch | Professor Dr. Schrey |
| Mathematik | Professor Dr. Oehl Professor Dr. Löttgen Dozent Dr. Winter |
| Physik — Chemie | Professor Dr. Stiegler |
| Biologie | Professor Dr. Beiler |
| Technisches Werken | Dozent Sturm |
| Wirtschaftslehre | Oberstudiendirektor Dr. Schmidt und Konrektor Schneidewind |
| Hauswirtschaft | Dozentin Rehermann |
| Kunst | Professor Ebert |
| Textilgestalten | Professor Dr. Reichert |
| Sport | Professor Dr. Denk |
| Musik | Professor Dr. Hopf |

Auf Anregungen und Untersuchungen von Frau Professor Lichtenstein-Rother und des Instituts für Strukturfragen der Volksschule berührt die Schulorganisation der Hauptschule.

Meine besondere Anerkennung gilt dem Vorsitzenden der Planungskommission, Professor Dr. Wolfgang Klafki. Er hat mit Hingabe die didaktischen Grundlagen der Hauptschule erarbeitet und eine umfangreiche Organisationsarbeit geleistet.

Ihm und seinen Mitarbeitern verdankt die Hauptschule die Gestaltung des Faches „Arbeitslehre / Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“.

Düsseldorf, den 1. 8. 1968



(Fritz Holthoff)

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen

1. Von der Volksschuloberstufe zur Hauptschule

(Kultusminister Fritz Holthoff)

I.

Die Aufgabe der Schule, die Jugend so zu bilden, auszubilden und zu erziehen, daß sie bei der Schulentlassung fähig ist, mit den Anforderungen in der Welt der Erwachsenen fertig zu werden, ist zeitlos. Da aber die Schule zugleich als Institution der Gesellschaft in der Zeit steht — d. h. an einem von der Geschichte gewiesenen konkreten Ort —, wird sie immer wieder vor die Notwendigkeit gestellt, diese Aufgabe neu zu überdenken und zu verwirklichen; und zwar immer bezogen auf die sich wandelnde Situation ihrer Schüler.

Der Anspruch, den die Jugend heute an die Schule stellt, besteht darin, Hilfen zu geben, die den jungen Menschen bereit machen.

im gesellschaftlichen und politischen Leben verantwortungsbewußt entscheiden und handeln zu können,

im Beruf den sich rasch wechselnden Anforderungen gerecht zu werden, in religiös-weltanschaulichen und sittlichen Fragen eindeutige Wertvorstellungen zu gewinnen und

im geistig-kulturellen Bereich einen sinnvollen Gebrauch der Massenmedien zu ermöglichen.

Neben diesem Bildungsanspruch der Jugend an die Schule steht die gleichermaßen anthropologische wie auch gesellschaftspolitische Forderung, auf dem Wege einer individuellen Begabungsförderung allen Jugendlichen eine ihrer Begabungshöhe und Leistungskraft entsprechende Bildung und Ausbildung zu vermitteln.

II.

Aus dieser Einsicht in die bildungspolitischen und pädagogischen Herausforderungen unserer Zeit bekennt sich die Landesregierung, wie in der Regierungserklärung vom 13. 12. 1966 formuliert, zur Hauptschule als einer Schule der weiterführenden Bildung. Diese knappe Formulierung darf als das Ergebnis einer Analyse der geistigen Situation unserer Zeit und unseres gesellschaftlichen Zustandes angesehen werden. Ihr liegt der Gedanke zugrunde, daß die moderne Kultur durch zunehmende Abstraktheit, Rationalität und Differenziertheit bestimmt ist. Die Charakterisierung trifft für weite Bereiche der politischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit zu. Es wäre daher gefährlich, wenn auf die Dauer die heutigen Leistungen der Kultur- und ihres abstrakten zivilisatorischen Instrumentariums in weiten Schichten der Bevölkerung unverstanden blieben. Darum ist die Kultivierung neuer Tugenden, Fähigkeiten und Haltungen eine zwingende Forderung unserer Zeit.

Intellektuelle Wachheit und das Vermögen, abstrakte, weitläufige und oft verborgene Zusammenhänge im politischen, sozialen und arbeitstechnischen Be-

reich zu durchschauen, sowie die Fähigkeit zu Reflexion, Anpassung und Selbstdistanzierung werden heute von jedem gefordert. In den Bereichen des beruflichen, des gesellschaftlichen, des staatlichen wie auch des privaten Lebens werden heute Ansprüche gestellt, deren Erfüllung und Bewältigung ein hohes Maß an Sachwissen und Menschenbildung voraussetzt. Hieraus folgen Bildungsansprüche, die früher nur für Eliten galten.

Dieser Situation des modernen Menschen kann nicht mehr entsprochen werden mit der Theorie der „volkstümlichen Bildung“. Es darf heute in keiner sozialen Schicht der Mensch in vorrationalen Formen der Weltbetrachtung und Weltbewältigung verharren. Das volkstümliche Denken, das als sinnhaft, lebensnah, ökonomisch, schlicht und natürlich bezeichnet wird, kann heute nur noch als ein grundsichtiger seelischer Bereich verstanden werden, der jedem einzelnen mitgegeben ist und von ihm transzendiert werden muß. Darauf muß das Bildungsbemühen jedes Menschen gerichtet sein. Für dieses Bemühen hat jede Schule — vor allem auch die künftige Hauptschule — pädagogisch und fachlich fundierte Anleitungen zu geben.

Aus all dem folgt die Forderung nach einer Hauptschule der weiterführenden Bildung, die als das Kernstück eines einheitlichen Bildungsweges zu neuen Formen des Schulwesens führt, in denen die Bildungsinhalte der Hauptschule ergänzt, erweitert und vertieft, zugleich aber in eine organische Verbindung zu den aus dem Gesellschafts- und Berufsleben gewonnenen Bildungsgütern gebracht werden. Dieser inhaltlich und organisatorisch neu zu konzipierende und nach seinen Zielen und Berechtigungen klar erkennbar darzustellende Bildungsweg wird vor allem auch jenen dienen, die mit den schlechten Chancen eines wenig anregendes Milieus ihren Weg in unsere gesellschaftliche Wirklichkeit antreten.

III.

Die Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland haben in ihrer Erklärung anlässlich der 100. Plenarsitzung in Berlin am 5./6. März 1964 die Konsequenzen aus diesen Forderungen gezogen und in Übereinstimmung mit internationalen Tendenzen der Schulentwicklung und der Schulreform die Aufgaben und Ziele näher bestimmt, die auch für den Bildungsauftrag und die Bildungsarbeit der Hauptschule als Schule der weiterführenden Bildung verbindlich sind.

Es sind dies im einzelnen:

- Anhebung des gesamten Ausbildungsniveaus der Jugendlichen durch vermehrte und verbesserte Schulbildung aller Art,
- Erhöhung der Zahl zu gehobenen Abschlüssen verschiedenster Art geführten Jugendlichen,
- Ausbildung jedes einzelnen bis zum höchsten Maß seiner Leistungsfähigkeit,
- Angebot von Ausbildungsmöglichkeiten, die stärker auf die Befähigung des einzelnen eingestellt sind; Maßnahmen, die Schüler in diese ihnen gemäßen Bildungsgänge zu bringen,

- Verstärkung der Durchlässigkeit unter allen bestehenden Schulen (z. B. horizontal, nicht vertikal gegliederte Schulorganisationen).
- Errichtung neuer, weiterführender Formen.

Die pädagogischen und bildungspolitischen Aufgaben und Ziele, die von den Kultusministern genannt worden sind, haben in der „Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens“ vom 28. 10. 1964 (sog. Hamburger Abkommen) ihre schulrechtliche und schulorganisatorische Entsprechung gefunden. Im § 4 des Abkommens der Ministerpräsidenten heißt es: „Die für alle Schüler gemeinsame Unterstufe trägt die Bezeichnung ‚Grundschule‘. Die auf der Grundschule aufbauenden Schulen tragen die Bezeichnungen ‚Hauptschule‘, ‚Realschule‘ oder ‚Gymnasium‘.“ Auf diesen pädagogischen, schulrechtlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen fußt die Neuordnung der Hauptschule im Lande Nordrhein-Westfalen. Die Hauptschule wird dadurch in die Lage gesetzt, als eine Schule weiterführender Bildung ihre Schüler zu mitmenschlicher, politischer und beruflicher Mündigkeit hinzuführen.

IV.

Es ist ein bleibendes Verdienst des Deutschen Ausschusses für das Bildungs- und Erziehungswesen, im „Rahmenplan“ sowie in den „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule“ und dem „Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen“ den Begriff Hauptschule näher bestimmt zu haben. Der Deutsche Ausschuss versteht unter Hauptschule eine nach der Umstrukturierung und dem weiteren Ausbau der Volksschuloberstufe profilierte vierjährige Vollzeitschule, die im Endziel das 7. bis 10. Schuljahr umfassen soll. Sie baut auf der vierjährigen Grundschule und auf der aus 5. und 6. Schuljahr bestehenden Förderstufe auf und will in ihren letzten Jahrgängen eine Jugendschule sein. Für alle Jugendlichen, die nicht nach dem Besuch der Grundschule oder der Förderstufe zu anderen weiterführenden Schulen übergehen, ist sie Pflichtschule. Als besondere Schulform „von eigenem Charakter, eigener Bedeutung und eigenen Unterrichtsmethoden“ mit dem Auftrag, der unterschiedlichen Begabung und der Eigenart der Geschlechter gerecht zu werden, erhebt sie den Anspruch, neben den anderen weiterführenden Schulen eine Oberschule zu sein, die „erheblich über die Anforderungen der bisherigen Volksschule hinausführt“. Die Hauptschule will dieses Ziel dadurch erreichen, daß sie ihren Unterricht stark differenziert und nach dem Kern- und Kursverfahren arbeitet. Als Jugendschule will sie ein den jugendlichen Kräften ihrer Schüler angemessenes Feld der Erprobung und Bewährung sein. Deshalb öffnet sie weit die Tore zum Raum des tätigen Handelns und der Mitgestaltung des Schullebens und will dadurch die Jugendlichen befähigen, Verantwortung in ihrem Lebenskreis wahrzunehmen und zu tragen. Als eine besondere Aufgabe betrachtet die Hauptschule die Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt.

Alle diese Forderungen werden sich in Zukunft an einer allgemeinbildenden Schule, als welche sich die Hauptschule versteht, sicherlich nicht leicht verwirklichen lassen, zumal ihnen unsere Lehrer auf Grund ihrer Vorbildung noch nicht in vollem Umfange gerecht werden können. Hier liegt einer der Gründe dafür, daß sich in Nordrhein-Westfalen die Hauptschule mit dem 9. Schuljahr bescheidet und das 10. Schuljahr den berufsbildenden Schulen zuweist. Diese Regelung schafft bei Wahrung der pädagogisch gebotenen Kontinuität eine klare institutionelle Abgrenzung, die eine Kooperation der Lehrer der verschiedenen Schulformen durchaus ermöglicht. Sie bietet eine günstige Voraussetzung dafür, daß sowohl das Abschlußjahr der allgemeinbildenden Hauptschule als auch das Eingangsjahr im berufsbildenden Schulwesen eine optimale pädagogische Wirkung erzielen kann. Die Hauptschule wird den Jugendlichen mit der Arbeits- und Wirtschaftswelt so vertraut machen, daß er für eine erfolgreiche Teilnahme am Berufsgrundschuljahr vorbereitet ist. Dem begabten Schüler wird die Hauptschule künftig durch die Zuerkennung der Oberschulreife den Weg zur Berufsoberschule und damit zu einem höheren Bildungsabschluß öffnen.

V.

Zusammenfassend kann festgesetzt werden:

Die Hauptschule muß ihren Unterricht nach der Begabung und der Leistungskraft, den Neigungen und den Interessen ihrer Schüler differenzieren. Diese Differenzierung lockert den traditionellen Klassenverband auf, sie ändert die Formen des Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler durch die Pflege eines Unterrichts im Sinne der Jugendschule, sie begünstigt durch die Bildung von Leistungsgruppen individuelle Ausformungen von Begabungen und fördert die Initiative der Schüler. Ein demokratisches Schulwesen erleichtert das Hineinleben in die Sozialformen der modernen Gesellschaft und übt in die entsprechenden sozialen Verhaltensweisen ein.

Daraus ergeben sich Konsequenzen für die äußere und innere Gestaltung der Hauptschule:

in organisatorischer Hinsicht

- Zusammenfassung der Schüler zu Jahrgangsklassen
und

Aufgliederung dieser Klassen in Fachleistungskurse und Arbeitsgemeinschaften.

in unterrichtlicher Hinsicht

- Fachunterricht, der primär auf Wissen und Können gerichtet ist
und

fächerübergreifender Unterricht, der auf Lebenserhellung und Weltdeutung zielt,

- Klassenunterricht als gemeinsamer Kernunterricht für alle Schüler einer Klasse
und

Kursunterricht als Auflösung der Klasse im Sinne einer horizontalen Diffe-

renzierung nach Niveaugruppen und einer vertikalen Differenzierung in Arbeitsgemeinschaften,

- Frontalunterricht (Lehrervortrag) vorwiegend in den Fachkursen und aufgelockerte Unterrichtsformen in den übrigen Unterrichtsdisciplinen (z. B. Gruppenunterricht).

Ziel dieser äußeren und inneren Neugestaltung der Hauptschule ist es, tiefere Einblicke zu vermitteln, zu einer umfassenden personalen Bildung zu führen und den jungen Menschen sachgerecht auf die Übernahme beruflicher und gesellschaftlicher Funktionen in seinem späteren Leben vorzubereiten.

VI.

Die neuen Aufgaben der Hauptschule erfordern eine neue Ausbildung der Lehrer. Die Voraussetzungen sind durch die am 9. Januar 1968 erlassene „Ordnung für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an der Volksschule (Grund- und Hauptschule)“ geschaffen worden. Diese Prüfungsordnung konzentriert und intensiviert das Studium. Neben dem Bereich der Grundwissenschaften, der die Hälfte des Studienvolumens ausmacht, stehen das stark herausgehobene Wahlfach mit einem Drittel und die Studiengebiete des Stufenschwerpunkts I oder II mit einem Sechstel der Gesamtstundenzahl. Stufenschwerpunkt I, die Grundschule und die Klassen 5 und 6 der Beobachtungsstufe umfassend, und Stufenschwerpunkt II, die Klassen 5 bis 9 umfassend, sind gleichwertig; die Ausbildung im Wahlfach ist in den fachlichen und didaktischen Anforderungen gleich.

Wer sich für den Stufenschwerpunkt II entscheidet, sollte an einem Wahlpraktikum in der Arbeitswelt teilnehmen, um jene Arbeit selbst kennenzulernen, die der Hauptschüler nach seiner Entlassung leisten muß, und um auf diese Erfahrung unter pädagogischem Aspekt reflektieren zu können.

Zu den spezifischen Aufgaben der Hauptschule gehört die Arbeitslehre; ihre wissenschaftstheoretische und hochschuldidaktische Konzeption muß in der Auseinandersetzung mit den Sachen und Problemen entwickelt werden. Die Aufgaben der Hauptschule sind jedoch so vielfältig und anspruchsvoll, daß der einzelne Lehrer sich notwendig spezialisieren muß. Der Student kann selbst entscheiden — nicht zuletzt auf Grund der Erfahrungen im Praktikum —, ob er das Gebiet der Arbeitslehre als Wahlfach oder als Stufenschwerpunktgebiet wählt oder ob er anderen Aufgabengebieten der Hauptschule den Vorrang im Studium gibt. Es kann und soll nicht jeder alle Gebiete, die für ihn in der Schulpraxis einmal von Bedeutung werden können, mit der gleichen Intensität studieren müssen. Auch beim wissenschaftlichen Studium muß das Prinzip des exemplarischen Lernens angewandt werden. Das stark herausgehobene Wahlfach soll vorwiegend fachbezogen, allerdings nicht unter Ausschluß didaktischer Aspekte, gelehrt und studiert werden. Der Studierende muß vordringen bis zu wissenschaftstheoretischen Fragestellungen. Die Einsicht in die Bedingungen der wissenschaftlichen Methode und des Gegenstandes ist eine Voraussetzung

dafür, daß bildungstheoretische und hauptschuldidaktische Fragen gestellt und sachgemäß beantwortet werden können. Ein derart intensiviertes Wahlfachstudium ist in den Anforderungen einem „zweiten“ Realschulfach gleichgestellt, wird im Rahmen einer Prüfung für das Lehramt an der Realschule als solches angerechnet und so in Verbindung mit anderen Regelungen eine „Durchlässigkeit der Lehrämter“ gewährleisten.

VII.

Die neuen pädagogischen Aufgaben der Hauptschule wie auch die neuen Akzente in der Lehrerbildung machen deutlich, daß die Hauptschule einen neuen Ort im Schulwesen einnimmt. Wie in den anderen Kulturnationen ist sie Bestandteil eines differenzierten Systems der Sekundarbildung; sie tritt den anderen Schulen weiterführender Bildung als eine gleichwertige Schulform zur Seite.

Alle Bemühungen des Staates um eine Neuordnung des Schulwesens bleiben jedoch Stückwerk, wenn sie nicht von der Bereitschaft und vom Engagement der Lehrer getragen werden. Der Staat kann wohl organisieren, Formen schaffen, Wege aufzeigen und bereiten, aber kein neues Leben entzünden. Alle Beteiligten sollten sich daher bereit finden zur Mitarbeit an dieser schweren und verantwortungsvollen Aufgabe.

2. Pädagogische und didaktische Prinzipien der Hauptschule

(Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Marburg)

Der Konzeption der Hauptschule liegen einige erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und Prinzipien zugrunde, die teils die Voraussetzungen der Arbeit der mit dem Entwurf von Organisations- und Lehrplänen betrauten „Planungskommission Hauptschule“ darstellten, teils erst während dieser Arbeit sich klärten. Es handelt sich hierbei einerseits um strukturelle Einsichten, die das Bezugsfeld, die Bedingungen und Grenzen betreffen, in denen Schulversuche, Schulreformen und Lehrplanentwürfe heute konzipiert werden müssen, andererseits um inhaltliche und organisatorische Prinzipien. Einige dieser durchgehenden Gesichtspunkte sind im Vorwort und in dem Beitrag des Herrn Kultusministers bereits behandelt oder mindestens gestreift worden. Sie werden hier ergänzt und in teilweise neuen Formulierungen, theseartig zusammengefaßt und in ihren Konsequenzen für die allgemein-pädagogischen, organisatorischen und didaktisch-methodischen Vorschläge der Planungskommission skizziert.

I. Offene Schulorganisations- und Richtlinien-Planung

1. Die neue Hauptschule in Nordrhein-Westfalen wird in einer Phase lebhafter und weitreichender erziehungswissenschaftlicher und schulorganisatorischer Entwicklungen begründet. Im vorliegenden Zusammenhang sind besonders zwei Tendenzen hervorzuheben:

- a) In jüngster Zeit sind neue Formen der Schul- und Lehrplanforschung und damit der wissenschaftlichen Grundlegung neuer Schul- und Lehrplankonzeptionen akut geworden.
- b) Das organisatorische Gefüge des herkömmlichen deutschen Schulwesens ist seit einigen Jahren — parallel zu ähnlichen internationalen Entwicklungen — in Bewegung gekommen; praktisch gilt das zwar nur in begrenztem Umfang, in einzelnen Versuchen und in der theoretischen Diskussion zeichnen sich aber weitreichende Möglichkeiten ab.

2. Schulplanung und Lehrplanarbeit müssen in einem solchen Zeitpunkt im Bewußtsein der Vorläufigkeit geschehen oder besser: sie müssen sich selbst als Beiträge im Prozeß eines vielleicht tiefgreifenden Wandels verstehen. Es gilt, heute bereits erkennbare Möglichkeiten zur Verbesserung der Schulorganisation und der Bildungsarbeit in der Schule aufzugreifen und der Praxis zugänglich zu machen, zugleich aber für permanente und gegebenenfalls prinzipielle Veränderungen offen zu bleiben.

3. In diesem Sinne versteht die Planungskommission, die die Organisationspläne und Lehrpläne erarbeitet hat, ihre Vorschläge:

als vorläufige Stationen eines Prozesses, in dem Ziele, Inhalte und Methoden der Schule ständig überprüft und korrigiert werden müssen, einerseits im Kontakt mit der Weiterentwicklung von Wissenschaft, Kultur, Gesellschaft und Politik und ihren Repräsentanten, andererseits im Wechselbezug zwischen theoretisch-pädagogischem Entwurf und praktisch-pädagogischer Erfahrung.

4. Die bisherige Arbeit der Planungskommission bietet selbst ein Beispiel für die Möglichkeit und die Notwendigkeit einer permanenten Lehrplan-Reform: Die im Juni 1967 vorgelegten Pläne für einige Fächer der Klassen 5 bis 7 sind in der Zwischenzeit in Zusammenarbeit zwischen der Hauptkommission, den Unterkommissionen, denen vorwiegend Fachdidaktiker der Pädagogischen Hochschulen des Landes angehörten, und fachspezifisch gebildeten Ergänzungskommissionen, in denen Schulpraktiker ihre Erfahrungen — z. T. bereits aus der Hauptschul-Versuchsarbeit — kritisch zur Geltung brachten, überarbeitet und teilweise, so vor allem im Bereich der „Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt“, erheblich modifiziert worden.

5. Unter der Voraussetzung, daß die Möglichkeit permanenter Kontrolle und Verbesserung gewahrt bleibt, ist die Einführung einer neuen Hauptschulkonzeption in großem Umfang, wie sie durch die hier vorgelegten Lehrpläne begründet werden soll, durchaus gerechtfertigt. Das gilt im Hinblick auf die beiden eingangs erwähnten Aspekte: Die Lehrplantheorie, die bisher vorwiegend mit historisch-hermeneutischen Methoden arbeitete, ist auf dem Wege, eine erhöhte Objektivität ihrer Aussagen und Vorschläge durch die Erweiterung um empirische Forschungsmethoden zu erreichen. Allerdings steht die Erziehungswissenschaft im In- und Ausland noch am Beginn dieser Entwicklung. Der Ausbau und die Anwendung solcher Methoden sind jedoch als dringende Aufgaben erkannt, und entsprechende Untersuchungen sind die Voraussetzung dafür, in Zukunft mit einem hinlänglichen Grade an Erfolgssicherheit die Erfahrungen aus Schulversuchen zu generellen Regelungen im Bildungswesen ausbauen zu können. Der bisherige Schulversuch „Hauptschule“ ist seit dem Herbst 1967, wenn auch nur in begrenztem Umfang, durch eine Forschungsgruppe unter Leitung von Frau Professor Lichtenstein-Rother, untersucht worden. Diese begleitende Schulversuchs-Forschung wird fortgeführt. Hier sind insbesondere den Pädagogischen Hochschulen des Landes wichtige Aufgaben gestellt. Hätte man in der Bundesrepublik früher und konsequenter mit wissenschaftlicher Begleitung und Auswertung von Schulversuchen begonnen, so könnte man heute erheblich weiter in der Demokratisierung und in der Leistungssteigerung unseres Schulwesens sein. Freilich — empirische Forschung kostet auch in der Erziehungswissenschaft Geld. Aber es wäre ein Anachronismus, in einer Zeit, in der fast alle Bereiche der kulturell-gesellschaftlichen Praxis sich bei der Planung und bei der Kontrolle ihrer Wirksamkeit wissenschaftlicher Methoden bedienen, das Bildungswesen auf einer gleichsam vorwissenschaftlichen Entwicklungsstufe festhalten zu wollen.

6. Die neue Konzeption der Hauptschule mußte zunächst im Rahmen des überkommenen Schulsystems ansetzen: Die Hauptschule wird zwar als ein Weg weiterführender Bildung konzipiert, der bei guten Leistungen zu qualifizierteren Formen der Berufsbildung („Berufsoberschule“) und gegebenenfalls — über weitere Qualifikationen — zur Hochschulreife führen kann; aber die herkömmliche Dreigliedrigkeit der Sekundarstufe des sogenannten allgemeinbildenden Schulwesens bleibt zunächst unberührt. Einige Kommissionsmitglieder hätten es begrüßt, wenn es möglich gewesen wäre, das neue Hauptschulkonzept von Anfang an innerhalb einiger umfassender Versuche mit integrierten und differenzierten Gesamtschulen zu erproben oder es mindestens mit einigen konsequenten Förderstufenversuchen zu kombinieren, d. h. mit einer Zusammenführung der Schüler des 5. und 6. Schuljahres in einer gemeinsamen Zwischenstufe vor der Ausgliederung in Gymnasial-, Real- und Hauptschulzüge. Unter den gegebenen Verhältnissen und angesichts der Tatsache, daß solche Versuche längerer Vorbereitungszeit bedurft hätten, schien das jetzt vorgelegte Projekt jedoch eher realisierbar zu sein; es hat überdies den Vorteil, sogleich auf breiter Basis angesetzt werden zu können. — Versuche mit Gesamtschulen, wie sie etwa in Hessen, Berlin und Baden-Württemberg angelaufen und zum Teil bereits erfolgreich erwiesen worden sind, stehen jetzt auch in Nordrhein-Westfalen bevor. Das 5. und 6. Schuljahr der Hauptschule, aber auch die Pläne für die weiteren Schuljahre waren von der Kommission seit Beginn so angelegt worden, daß eine etwaige zukünftige Verschmelzung mit Förderstufen bzw. Gesamtschulen nicht nur möglich ist, sondern nahe liegt. Mit der Einrichtung eines Kern-Kurs-Systems und der Ermöglichung bestimmter individueller Schwerpunktbildungen in einigen Wahlpflichtfächern bzw. Arbeitsgemeinschaften, mit ihrem neuartigen System verschiedener Lerneinheiten und der ersten differenzierten Lehrplankonzeption für die „Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“, die in der Bundesrepublik vorliegt, vermag die neue Hauptschule wesentliche didaktische und unterrichtsorganisatorische Verbesserungen in eine Neuordnung des gesamten Schulsystems einzubringen.

II. Innere und äußere Reform

1. Innere und äußere Schulreform bedingen sich wechselweise. Das ist eine Einsicht, die erst in den letzten Jahren angesichts der Ergebnisse in- und ausländischer Bildungsforschung in ihrer weitreichenden Bedeutung erkennbar geworden ist. Damit wird die immer noch verbreitete Neigung, beide Gesichtspunkte zu trennen, sie gegeneinander auszuspielen oder gar einem Pol — gewöhnlich der inneren Reform — gegenüber dem anderen die höhere Bedeutung zuzusprechen, überwunden: Innere Schulreform ist vielfach nur möglich, wenn die äußeren Voraussetzungen (als notwendige, wiewohl nicht hinreichende Bedingungen) geschaffen worden sind; äußere Reform kann darüber hinaus Impulse zur inneren Reform vermitteln.

2. Ein Kern-Kurs-System mit zusätzlichen Arbeitsgemeinschaften, naturwissenschaftlicher Unterricht, „Technisches Werken“ im Rahmen der Einführung in die Wirtschafts- und Arbeitswelt — ein solches System kann nur unter bestimmten äußeren Voraussetzungen durchgeführt werden: Es ist personell, organisatorisch, didaktisch und ökonomisch nicht in einzügigen Systemen realisierbar bzw. vertretbar. Zweizügige Hauptschulsysteme sind das Minimum, erst drei- oder mehrzügige Hauptschulen ermöglichen ein optimales Bildungsangebot.

III. Demokratisch-pädagogische Zielsetzung

1. Der Versuch, die neue Hauptschule als dritte Grundform neben die bisher allein als „weiterführend“ betrachteten Schulformen des Gymnasiums und der Realschule zu stellen, ist der Ausdruck einer entschieden demokratisch-pädagogischen Zielsetzung. Die Hauptschule soll die Volksschule aus ihrer Befangenheit in Traditionen eines sozialständisch gegliederten Schulwesens befreien, Traditionen, denen gemäß sie einst als die Schule der kulturell anspruchslosen, handarbeitenden, gesellschaftlich deklassierten und politisch nicht oder nicht in vollem Maße mündigen und daher lenkungsbedürftigen Bevölkerungsschichten betrachtet wurde.

2. In einer demokratischen Gesellschaft, in der alle Lebensbereiche in zunehmendem Maße von rationaler Planung, industrialisierten Produktionsformen, modernen Wirtschafts- und bürokratisierten Verwaltungssystemen geprägt werden, in einem Gemeinwesen, das sich als eine Gesellschaft prinzipiell gleichberechtigter Bürger versteht, kann nicht mehr die generelle „Wesensverschiedenheit“ einzelner Schulformen behauptet, dürfen nicht mehr prinzipiell und durchgehend andersartige Zielsetzungen, Inhalte und Methoden für die Arbeit der einzelnen Schulformen gefordert werden. Es kann sich bei diesen verschiedenen Schulformen oder Schulzweigen letztlich nur um spezifische Akzentsetzungen angesichts gemeinsamer Aufgaben handeln, um die stärkere oder geringere Zuwendung zu jeweils bestimmten Berufsfeldern, um unterschiedliche Grade der Abstraktion, um Differenzierungen in der Menge des zu Lernenden und in der Weite des geschichtlichen Rückgriffs. Entgegensetzungen jedoch wie die zwischen einer „wissenschaftlichen“ und einer „nichtwissenschaftlichen“ oder „volkstümlichen“ Bildung, zwischen „humanistischer“ und „realistischer“ Bildung, zwischen „zweckfreier Allgemeinbildung“ und „pragmatischer Berufsbildung“, zwischen Schulen für Führungseliten und solchen für die ausführenden Volksschichten usf. sind geschichtlich überholt.

IV. Hauptschulabschluß und darauf aufbauende Bildungswege

1. Die Hauptschule versteht sich — abgesehen von vorzeitigen Übergangsmöglichkeiten auf andere „weiterführende“ Schulformen oder der Vermehrung solcher Möglichkeiten bei der Schaffung von Förderstufen oder der Integration in Gesamtschulsysteme — als Grundstufe weiterführender Bildungswege. Diese

Chancen eröffnen sich jenseits des 15., später gegebenenfalls des 16. Lebensjahres einerseits in der Konzentration um bestimmte, qualifizierte, schrittweise speziellere Berufsausbildungswege, andererseits um die Bildungsangebote der Erwachsenenbildung sowie des Funks, des Fernsehens, der Literatur und des öffentlichen Vortrags- und Veranstaltungswesens.

2. Die Hauptschule kann mit zwei Zeugnisstufen abgeschlossen werden: Das normale Hauptschul-Abschlußzeugnis, das dem Schüler am Ende der Klasse 9 eine mindestens ausreichende Durchschnittsleistung in der Mehrzahl der Fächer bescheinigt, wird zum Eintritt in die Lehrlingsausbildung mit begleitender Berufsschule oder in Vollzeit-Berufsgrundschulen berechtigen. Darüber hinaus kann jedoch ein qualifiziertes Hauptschulzeugnis erworben werden, das den Übergang in eine Schule neuer Art, die „Berufsoberschule“, ermöglicht. Ihr Lehrplan wird z. Z. entwickelt. Schulversuche laufen im Herbst 1968 an. Soviel läßt sich rahmenhaft bereits sagen: Die Berufsoberschule wird den sogenannten allgemeinbildenden Aspekt bzw. den Gesichtspunkt möglichst breiter, nicht schon spezialberuflich, sondern berufsfeldorientierter Bildung mit erhöhten theoretischen Anforderungen noch stärker als die gegenwärtigen Berufsfachschulen betonen.

V. Hebung des intellektuellen Niveaus

1. Unter dem Gesichtspunkt der Demokratisierung ergab sich auch für die zukünftige Hauptschule ein erhöhter Anspruch an Rationalität, weil die Fähigkeit zu rationaler Erörterung, Argumentation, Wahl und Entscheidung eine Lebensbedingung demokratischer Systeme darstellt. Zugleich wurde schon angedeutet, daß die Steigerung des intellektuellen Niveaus der Gesamtbevölkerung auch angesichts der Entwicklung technisch-industriell bestimmter Produktion, der modernen Wirtschaft und der Großsysteme der Verwaltung erforderlich wird, da alle diese Zusammenhänge auch auf elementarer Stufe nicht mehr unmittelbar, aus Anschauung und Umgang heraus, sondern nur noch in einem systematischen Erkenntnisprozeß verständlich werden können.

2. Damit erwachsen der Hauptschule schwierige und verantwortungsvolle Aufgaben. Denn sie kann die Tatsache nicht ignorieren, daß sie auch Schüler geringerer theoretischer Leistungs- und begrenzter Abstraktionsfähigkeit sowie Schüler mit einem geringeren Maß an intellektueller Anstrengungsbereitschaft und einem beschränkten Potential sprachlicher Differenzierungsmöglichkeiten zu fördern hat.

3. Dennoch kann die Hauptschule heute nicht als Institution primär „praktischer Bildung“ gestaltet werden. Es kommt — wie die vorliegenden Bildungspläne es häufig betonen — darauf an, die Abstraktionsbereitschaft und -fähigkeit der Schüler systematisch zu entwickeln: durch stoffliche Konzentration, durch Methoden und Arbeitsweisen einer systematischen, geduldigen Differenzierung

von Anschauung und Erfahrung, durch eine Methodik des Erkundens, des geplanten Experimentierens, der gezielten Schulung im Argumentieren, Kritisieren, Prüfen, im Auffinden von Analogien und Exempeln, durch die Erarbeitung einfacher, aber realitätsangemessener Strukturen, Denk- und Verständnismodelle für die verschiedenen Sachbereiche und die Schulung im sinngemäßen Operieren mit solchen Erkenntnishilfen. Auch hier müssen die vorhandenen Ansätze einer solchen Methodik, unter Ausnutzung der technischen Unterrichtshilfsmittel und Erprobung der „inneren Differenzierung“, in Zusammenarbeit von Unterrichtsforschung und pädagogischer Praxis ausgebaut werden.

4. Die erstrebte Steigerung des intellektuellen Leistungsniveaus der Hauptschule im Vergleich zur bisherigen Volksschuloberstufe scheint durchaus erreichbar, wenn die Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung einen Gesichtspunkt der Lernmotivation berücksichtigt, der glücklicherweise mit dem didaktischen Prinzip harmoniert, daß die Inhalte der Schule jene Wirklichkeit repräsentieren sollen, in die der Schüler eingeführt werden soll. Erste Forschungsergebnisse und zahlreiche Erfahrungen lassen den Schluß zu, daß der Schüler sich intellektuellen Anstrengungen, wie Abstraktionsleistungen sie nun einmal erfordern, um so bereitwilliger stellt und sich ihnen gewachsen zeigt, je mehr und je unmittelbarer es im Unterricht um die realistische Erkenntnis der Wirklichkeit geht, die der Schüler täglich als seine Welt erfährt oder die er im Vorblick als ihn erwartendes Feld der Erfahrung, der Erprobung, des Verdienens, der Mitbestimmung, der Kritik und Veränderung zu begreifen vermag: Technik und Konsum, die zukünftige Berufswahl und die Möglichkeiten der Freizeit, das Angebot der Massenmedien, die offene, kritische, spannungsreiche, nicht-verharmlosende Auseinandersetzung mit religiösen und weltanschaulichen, familiären und ethischen Ansprüchen, Bindungen, Widersprüchen und Krisen. Nur wenn die Hauptschule, vor allem in den Klassen 7 bis 9, diese Zuwendung zur Situation des jungen Menschen in der modernen Welt konsequent vollzieht, wird sie den Anspruch rechtfertigen, *Jugend*schule zu sein, von ihren Schülern einerseits ernstgenommen zu werden und ihnen andererseits Erhebliches an geistiger Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft abfordern zu dürfen.

5. Aus diesen Überlegungen ergibt sich eine wichtige Konsequenz: Für die meisten Wirklichkeitsbereiche ist die Sprache das unverzichtbare Medium der Erkenntnis, sie ist daher — wie wir heute auch aus empirischen Forschungen wissen — eine der entscheidenden Voraussetzungen weiterführender Bildung. Und zwar tritt damit unter den verschiedenen Funktionen der Sprache eben ihre rationale Dimension, ihre Erkenntnisfunktion in den Vordergrund. Das alte Prinzip, aller Unterricht solle zugleich Sprachunterricht sein, erhält eine neue und gesteigerte Bedeutung. Die vorliegenden Bildungsplanentwürfe haben diese Forderung zu berücksichtigen versucht, wenn sie z. B. der mündlichen und schriftlichen Versuchsbeschreibung im naturwissenschaftlichen Unterricht, dem Gesprächsprotokoll und der schriftlichen Arbeitsplanung in der Arbeitslehre usw.

ein erhebliches Gewicht zumessen. — Parallel zu dieser systematischen Schulung sachgebundener Sprache müssen andere Formen der Objektivierung — die Skizze, die Sachzeichnung, das Diagramm, das Modell — geübt werden.

VI. Hauptschule als Einführung in die moderne Welt

Die Hauptschule versucht, durch ihr inhaltliches Angebot eine Einführung des Schülers in die moderne Welt zu vermitteln, wichtige, verbindliche Wirklichkeitsbereiche und Formen der Auseinandersetzung zu repräsentieren, unterschiedliche Leistungsmöglichkeiten zu berücksichtigen und eine erste Schwerpunktbildung nach individuellen Interessen anzuregen:

- a) Sie gibt im konfessionell getrennten Religionsunterricht der Begegnung der Kinder und Jugendlichen mit den Lehren der Kirchen und mit der christlichen Tradition Raum.
- b) Sie führt im Deutschunterricht, im Rechen- und naturwissenschaftlichen Unterricht, in dem neuen Fach „Arbeitslehre“ (als Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt), in der Politischen Bildung im Kontakt mit dem Geschichtsunterricht und der Erdkunde sowie im obligatorischen Englischunterricht in wichtige Wirklichkeitsbereiche, Erkenntnis-, Ausdrucks- und Kommunikationsformen ein, wobei sie im Mathematik- und Englischunterricht und in einem Teil des Deutschunterrichts nach längerer Erprobungszeit in drei Leistungsstufen differenziert.
- c) Sie bietet im Sportunterricht in drei obligatorischen Wochenstunden hinreichende Gelegenheit, Bewegungsfreude und sportliche Leistungsbereitschaft zu entwickeln.
- d) Sie regt im Kunst- und Musikunterricht der Klassen 5 bis 8 zur Ausbildung individueller Interessen an, die dann in Klasse 9 durch durchgehende Schwerpunktbildungen besonders gepflegt werden können.
- e) Sie gibt schließlich von Klasse 7 an in wöchentlich zweistündigen Arbeitsgemeinschaften besonderen Neigungen — naturwissenschaftlicher, ästhetischer, praktischer, sportlicher oder sachkundlicher Richtung — Entfaltungschancen.

VII. Kursdifferenzierung in Englisch, Rechnen / Geometrie und Rechtschreiben

1. Eines der eben bereits berührten Kennzeichen der neuen Hauptschule ist die äußere Differenzierung nach Leistungsstufen im Englisch- und im Rechen-/ Geometrieunterricht bzw. die Teildifferenzierung im Rechtschreiben. Diese Differenzierung erfolgt — im Unterschied zu etlichen Förderstufenversuchen — konsequent leistungs- und neigungsgerecht, d. h.: der Schüler wird nicht für alle Kursfächer der gleichen Niveaustufe zugewiesen, sondern er kann in den verschiedenen Kursfächern verschiedenen Niveaustufen angehören. — Die äußere Differenzierung ist erst nach hinreichend langer gemeinsamer Erpro-

bungszeit gerechtfertigt. In den differenzierten Kursen werden dann solange wie irgend vertretbar Übergangsmöglichkeiten offengehalten.

2. Die Kriterien für sinnvolle Differenzierungen müssen schrittweise entwickelt werden. Es gibt unterschiedliche Differenzierungsformen: So empfiehlt sich nach den Überlegungen der Planungskommission für den Englischunterricht zunächst eine Differenzierung „nach oben“, d. h. die Ausgliederung der Schüler, die sprachlich beweglicher und anpassungsfähiger sind und daher besonderer Förderung bedürfen; die beiden anderen Gruppen brauchen hingegen im Anspruchsniveau und im Lerntempo nicht sogleich deutlich voneinander abgehoben zu werden. — Für den Rechenunterricht wird empfohlen, am Ende der Klasse 5 zunächst eine untere Leistungsgruppe abzuzweigen, die beiden anderen Gruppen dagegen möglichst niveaugleich zu führen.

3. Der Englischunterricht ist von Klasse 5 an obligatorisch. Wenn die Bildungsmöglichkeiten hier nicht von vornherein im Vergleich mit den anderen weiterführenden Schulen verringert und eine etwaige spätere Entwicklung zu Förderstufen-Systemen nicht unmöglich gemacht werden sollte, mußte das Fach mit einer relativ hohen Stundenzahl, nämlich 5 Einheiten, ausgestattet werden. Ob alle Kinder sich am Ende der Klasse 7 als hinreichend lernfähig erweisen werden, um eine generelle Fortführung des fünfständigen Englischunterrichts zu rechtfertigen, muß die Auswertung der Erfahrungen in den nächsten Jahren zeigen.

In Klasse 8 und 9 sollte für den Englischunterricht die Möglichkeit offen gelassen werden, die Jahrgangsklasse aufzulösen und jahrgangsübergreifende Kurse zu bilden.

Die Auflösung der Jahrgangsklasse ist in den Arbeitsgemeinschaften von Anfang an möglich und sinnvoll. Ob diese Entwicklung auch auf weitere Fachgebiete übertragbar ist, muß zu gegebener Zeit durch Auswertung der Versuchsschul-Erfahrungen ermittelt werden.

VIII. Individuelle Schwerpunktbildung und Arbeitsgemeinschaften

1. Über die Leistungsdifferenzierung in den Kursfächern hinaus bietet der Lehrplan der Hauptschule in begrenztem Umfang die Möglichkeit zu individueller Schwerpunktbildung: einmal dadurch, daß Kunstunterricht, Textiles Gestalten und Musikunterricht in Klasse 9 in Trimesterkursen alternativ als Wahlpflichtfächer geführt werden, zweitens durch die Einrichtung wöchentlich zweistündiger Arbeitsgemeinschaften, drittens durch gewisse Schwerpunktbildungen im „Technischen Werken“ oder in der Hauswirtschaft im Rahmen der „Arbeitslehre / Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“.

2. Die Arbeitsgemeinschaften können in Trimesterwechsel oder halbjährlichem Wechsel angeboten werden. Inhaltlich bieten sich, je nach den Möglichkeiten der betreffenden Schule und der Lehrkräfte und den Interessen der Schüler, vor allem folgende Bereiche an:

- a) Physik — Chemie — Technik (z. B. Flugphysik, Teilgebiete der Nahrungsmittelchemie, physikalisches Werken),
- b) Biologie (z. B. Vogelkunde, Erkundung einer kleinen biologischen Lebensgemeinschaft),
- c) Werkerziehung (z. B. Modellbau),
- d) Lebens- und berufspraktische Themen und Techniken (z. B. Fotografie, Erste Hilfe, Maschinenschreiben, Stenografie),
- e) Literatur und Theater (z. B. moderne Kurzgeschichten, Laienspiel, Lektüre von Komödien),
- f) Musik (z. B. Chormusik, Instrumentalmusik, Vorbereitung auf Konzertbesuche, Schallplattenkonzerte, Jazz),
- g) Kunsterziehung (z. B. Siebdruck, graphisches Gestalten, Kunstbetrachtung, Tonarbeiten, Batik),
- h) Sport (z. B. Volleyball, Geräteturnen, Zur Geschichte der Olympischen Spiele),
- i) Politisch-historisch-weltkundliche Themen (z. B. aktuelle Zeitungslektüre, China heute, Entdeckerschicksale, bedeutende Frauen in der Geschichte).

3. Soweit entsprechende Fachbereiche auch unter den Pflicht- oder Wahlpflichtfächern vorkommen, hat der Schüler also die Möglichkeit, ausgeprägte Interessen in Ergänzung des Pflichtunterrichts durch entsprechende Arbeitsgemeinschaften intensiv zu pflegen, im Extremfalle also z. B. ab Klasse 7 wöchentlich zwei Stunden Musik als Wahlpflichtfach und zusätzlich zwei Stunden als Arbeitsgemeinschaft zu wählen.

IX. Epochalunterricht — fächerübergreifender Unterricht — Vorhaben: Die Unabdingbarkeit der Kooperation

Gerade weil in den Einzelplänen dieses Lehrplanwerkes die fachdidaktische Systematik so stark betont wird, müssen die Grenzen und die Ergänzungsbedürftigkeit des Fachprinzips hervorgehoben werden; eine Zersplitterung der Schularbeit in sich isolierende Spezialfächer würde die Hauptschulkonzeption von vornherein zum Scheitern verurteilen. Kooperation der Lehrer einer Schule, vor allem in Fachgruppenteams, ggf. im regelmäßigen Wechsel von Fachgruppenkonferenzen mit ausschließlich didaktischen Themen und Gesamtkonferenzen, ist ein dringendes Erfordernis. Geradezu unabdingbar wird diese Forderung nach Kooperation der Lehrer im Hinblick auf folgende drei Empfehlungen bzw. Einrichtungen:

Epochalunterricht — fächerübergreifender Unterricht — Vorhaben

1. **Epochalunterricht.** Eines der Prinzipien, die — in Übereinstimmung mit allgemein-didaktischen Einsichten — die Arbeit der künftigen Hauptschule kennzeichnen sollte, ist die stoffliche und zeitliche Konzentration: Die erhöhten intellektuellen Anforderungen, die die neuen Lehrpläne den Schülern zumuten,

machen es besonders notwendig, durch zweckmäßige Unterrichtsorganisation intensive Arbeit zu ermöglichen. Dem entspricht es, daß schon die generelle Stundentafel so oft wie möglich 60 bzw. 90 Minuteneinheiten vorsieht und die Fachgruppen „Musik — Kunst — Textiles Gestalten“ im 7. und 8. Schuljahr sowie die Teilbereiche der „Arbeitslehre / Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ im Trimesterwechsel anordnet. Darüber hinaus ist es jedoch erforderlich, mindestens wünschenswert, daß vor allem Biologie, Physik/Chemie und Geschichte/Politische Bildung, den Bedingungen der einzelnen Schulen und Schuljahre gemäß, in 2- bis 4wöchentlichem Wechsel epochal erteilt werden; hier sind unterschiedliche Kombinationen möglich. — Entsprechende Regelungen sollten keineswegs nur dort getroffen werden, wo ein Lehrer mehrere Fächer in einer Klasse erteilt!

2. **Fächerübergreifender Unterricht** ist weder identisch mit Gesamtunterricht im herkömmlichen Sinne noch mit „Gelegenheitsunterricht“; er kann jedoch als eine didaktisch präzierte Weiterbildung des „gebundenen Gesamtunterrichts“ verstanden werden.

Sein Ziel ist es, Fragestellungen zu erörtern, die

- a) dem jungen Menschen verständliche und ihn betreffende Gegenwarts- und Zukunftsprobleme im politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Geschehen in ihrer gesellschaftlichen und ihrer individuellen Bedeutung zum Inhalt haben,
- b) zur Stellungnahme herausfordern, weil in ihnen aktuelle Entscheidungen und Wertungen eine zentrale Rolle spielen,
- c) den Zuständigkeitsbereich eines einzelnen Faches von vornherein überschreiten,
- d) zur Klärung der Erkenntnisse und Methoden mehrerer Fächer bedürfen.

Der Schüler soll an solchen Fragen in Ansätzen exemplarisch erfahren, in welcher Weise Gegenwarts- und Zukunftsprobleme von öffentlicher und individueller Bedeutung heute sachgemäß erörtert werden können und wie man zu begründeten Urteilen und Entscheidungen kommen kann. Als Ordnungshilfe lassen sich — ohne Anspruch auf Vollständigkeit — einige umfassende Fragerichtungen nennen, aus denen Themen des fächerübergreifenden Unterrichts stammen können; die Unterscheidungen sind nicht schematisch gemeint, es ergeben sich Überschneidungen der Themenkreise, eben darin spiegelt sich die über Fächergrenzen prinzipiell hinausgreifende Struktur:

- a) Fragen der Arbeits- und der zukünftigen Berufswelt als Konflikt-, Entscheidungs- und Wahlfelder
(Wovon hängt unsere Berufswahl ab? Beruf und Arbeit zwischen Partnerschaft und Klassenkampf. — Der Berufsaufbau in unserer Gemeinde und unsere Berufswahlmöglichkeiten. — Vater muß seinen Beruf wechseln! — Bauern werden umgesiedelt — Bergleute müssen umschulen!)
- b) Innen- und außenpolitische Brennpunkte
(Die sogenannte „Ost-West-Spannung“ [Im Spannungsfeld zwischen UdSSR und USA]. — Läßt sich der Weltfriede sichern? — Das Welternährungs-

problem. — Europäische Einigung — ein Wunschtraum? — Soll man Entwicklungshelfer werden?)

c) Auseinandersetzung mit dem Kultur- und Freizeitangebot

Warum ist die Freizeit ein Problem? — Wie gewinnt man Zugänge zu moderner Kunst (Literatur, Bildende Kunst, Musik, Theater)? Film — Fernsehen — Theater? — Kleine Dramaturgie des Films und des Fernsehens. — Ich richte mir ein eigenes Zimmer ein.

d) „Existenzielle“ Probleme der Jugendlichen

Haben die Erwachsenen Recht mit ihrer Kritik an der Jugend? — Mädchen und Jungen — Frauen und Männer. — Brauchen wir noch die Kirche? — Wir und unsere Eltern, Beziehungen und Spannungen. — Was ist das eigentlich: das Gewissen? — Konflikte und Veränderungsmöglichkeiten im Schulleben.

e) Kommunalpolitik

Ein neues Stadtviertel wird geplant. — Unserer Stadt (unserem Dorf) droht ein Verkehrschaos! — Diskussion um eine Überführung oder einen Tunnel an der X-Straße: Was spricht für oder gegen die verschiedenen Vorschläge, wie soll man sich entscheiden? — Unsere neue Schule wird geplant — können wir brauchbare Vorschläge machen?

Die Zahl der Fächer und die Kooperationsformen, die fächerübergreifende Themen erfordern oder zulassen, können nicht generell festgelegt, sie müssen durch didaktische Analyse der in Aussicht genommenen Themen ermittelt werden. „Klebekonzentrationen“ sind grundsätzlich verfehlt! Je weniger Fächer zur Erörterung eines Themas notwendig sind, um so leichter ist die Durchführung der Kooperation. Fächerübergreifende Fragestellungen, die den oben genannten Kriterien entsprechen, können zunächst von einem Fache aus aufgeworfen werden, dieses Fach kann dann für die gesamte Zeit der Bearbeitung des Themas die Leitfunktion übernehmen oder sie an sachgemäßer Stelle an andere Fächer abgeben. In jedem Falle muß man vor einer zeitlichen und stofflichen Überdehnung des thematischen Zusammenhanges auf der Hut sein. Die Themen dürfen nicht zu „Aufhängern“ für verselbständigte Fachlehrgänge werden. Es gehört nur das aus den betreffenden Fächern in den fächerübergreifenden Unterricht, was zur Lösung der im jeweiligen Thema angesprochenen Fragen unabdingbar notwendig ist. Nur so läßt sich die zeitliche Überdehnung vermeiden. Im allgemeinen sollte ein Thema in etwa zwei Wochen — bei ungefähr 10 bis 12 Stunden pro Woche — zum Abschluß gebracht werden.

Eine verbindliche Höchstzahl von fächerübergreifenden Themen, die pro Jahr in den Klassen 5 bis 9 behandelt werden sollten, läßt sich z. Z. nicht angeben. Es dürfte realistisch sein, etwa zwei fächerübergreifende Themen pro Jahr vom 5. Schuljahr an als das notwendige Minimum anzusetzen. Sie müssen von einem Lehrer, der in einer Klasse mehrere Fächer unterrichtet, oder von einer Lehrergemeinschaft rechtzeitig in den Jahresplan eingebaut werden; im letzten Falle ist eine gemeinsame Planung durch alle beteiligten Kollegen unerläßlich.

Einige Fächerverbindungen liegen bei der Wahl und der Ausarbeitung fächerübergreifender Themen besonders nahe:

Deutsch — Kunsterziehung — Musik

Geschichte-Politik — Arbeitslehre/Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt — Erdkunde

Physik-Chemie — Biologie — Arbeitslehre/Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt

Deutsch — Religionslehre — Geschichte-Politik

Erdkunde — Biologie — Geschichte-Politik

Kunsterziehung — Arbeitslehre/Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt (insbesondere Technisches Werken und Hauswirtschaft) — Textiles Gestalten

3. **Vorhaben.** Schule ist — auch im Sinne der vorliegenden Hauptschulkonzeption — vorwiegend eine Institution des Unterrichts. Zwar kennzeichnet es eine zeitgemäße Schule, daß sie sich auf die außerschulische Wirklichkeit bezogen weiß und daß sie diesen Bezug im Unterricht ständig bewußt hält; in besonderem Maße geschieht das z. B. in der methodischen Form der Erkundungen (vgl. dazu den entsprechenden Abschnitt unter „Arbeitslehre/Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“) und in den für das 9. bzw. für die zweite Hälfte des 8. Schuljahres empfohlenen Praktika. Solche Einrichtungen, die die Schüleraktivität besonders herausfordern und die außerschulischen Bezugsfelder des Unterrichts durch Elementarerfahrungen zugänglich machen sollen, müssen aber durch eine weitere didaktisch-methodische Grundform ergänzt werden, in der die schulische und die außerschulische Wirklichkeit nicht einfach als vorgegeben und vorgeordnet hingenommen werden, sondern in der die Schüler die Erfahrung machen können, daß man bei sinnvoller Planung und durchdachter Zielstrebigkeit einer gemeinsam handelnden Gruppe in das schulische Geschehen oder in die außerschulischen Vorgänge im kommunalen Bereich verändernd, mitgestaltend eingreifen kann. Diese didaktisch-methodische Form wird hier als „Vorhaben“ bezeichnet. (Der aus der amerikanischen Reformpädagogik stammende Begriff des „Projektes“ meinte ursprünglich das gleiche. Inzwischen ist er aber so stark ausgeweitet worden, daß er sowohl auf ins „öffentliche“ Leben eingreifende Aktionen einer Schule als auch auf normale Aufgaben im Werkunterricht wie auf fachliche oder überfachliche „Unterrichtseinheiten“ angewendet wird. Der Terminus „Vorhaben“ scheint demgegenüber weniger verbraucht zu sein und den ursprünglichen Sinn von „Projekt“ heute eindeutiger zu bezeichnen.)

Vorhaben sind von einer oder mehreren Schulklassen bzw. von bestimmten Schülergruppen — meist mit, gelegentlich ohne Anleitung des Lehrers — geplante und durchgeführte Unternehmungen, die in ein vorweisbares, in irgendeinem Sinne verwendbares Werk, eine Veranstaltung oder eine „Aktion“ ausmünden, durch die die betreffende Klasse(n) oder Gruppe(n) gestaltend bzw. verändernd in das Schulleben oder in die kommunale „Öffentlichkeit“ bzw. in die Beziehungen zwischen Schule und Öffentlichkeit eingreifen: Die Möglichkeiten reichen — in Beispielen skizziert — vom Bau eines betonierten Wasserbeckens

mit Pflanzenschmuck auf dem Schulhof über die Mitgestaltung beim örtlichen Sportfest, die Einrichtung und Organisation einer schulischen Jugend-Rot-Kreuz-Gruppe, die Vorbereitung und Abhaltung eines Weihnachtsbasars mit Verkauf von selbstgefertigten „Waren“ (Spielzeug, einfacher Schmuck, Gebrauchsgeräte usw.) bis zur Gründung einer Schulzeitung und einer Schuldruckerei oder zum Bau eines Sandkastens für Kleinkinder oder zur Einrichtung eines ganzen Kinderspielplatzes nach Vereinbarung mit der kommunalen Verwaltung. Vorhaben stellen folglich

- a) die Aktivitäten jedes einzelnen in der betreffenden Klasse oder Gruppe in den Dienst einer gemeinsamen Unternehmung,
- b) antworten auf einen aktuellen Bedarf im schulischen oder außerschulischen Erfahrungsbereich der Schüler bzw. nehmen die Möglichkeiten innerschulischer oder außerschulischer Mitgestaltung wahr,
- c) müssen in ihrem Sinn von den Schülern einsehbar sein und entweder ihrer eigenen Initiative entspringen oder mindestens auf ihrer freiwilligen Zustimmung beruhen,
- d) zielen auf „vorweisbare“ Ergebnisse, die der praktischen Erprobung, der kritischen Beurteilung bzw. der öffentlichen Rechenschaftsablage ausgesetzt werden,
- e) können aus der Arbeit verschiedener Fächer oder auch aus außerfachlichen Initiativen erwachsen, beziehen aber grundsätzlich nur so viel an fachlichem Wissen und Können ein, als zur Lösung der „praktischen“ Aufgaben unverzichtbar ist.

Weil es die entscheidende Funktion der Vorhaben ist, dem jungen Menschen an elementaren Beispielen die Erfahrung gemeinsamer Handlungsmöglichkeiten und der daraus erwachsenden Anforderungen an Haltung und Verhalten, Können und Wissen zu vermitteln, kann sich hier — in der Bindung an einsichtige und bejahte Aufgaben — Sozialerziehung und — wenigstens in Ansätzen — politische Erziehung vollziehen.

Ein verbindlicher Kanon oder eine bindende Anzahl von Vorhaben für die Klassen 5 bis 9 läßt sich nicht angeben. Die Empfehlung, ein Vorhaben pro Schuljahr in Angriff zu nehmen (in Ausnutzung entsprechender Gelegenheiten und in der jeweils zweckmäßigen zeitlichen Organisationsform) darf als realistisch angesehen werden. Angesichts des notwendigen Zeitaufwandes und der begrenzten realen Gelegenheiten in einer zunehmend „verwalteten Wirklichkeit“ ist es fraglich, ob in Zukunft Vorhaben in wesentlich größerer Anzahl empfohlen werden können. Umgekehrt aber gilt auch: Eine Schule, die ihren Schülern nie die Erfahrung gemeinsamen Handelns und verändernden Eingriffs in die Wirklichkeit vermittelte, hat eine ihrer wesentlichen Aufgaben versäumt!

X. Koedukation

Angesichts der politisch-juristischen Gleichberechtigung der Geschlechter, hinsichtlich der Tatsache, daß es für Jungen und Mädchen primär die gleiche kultu-

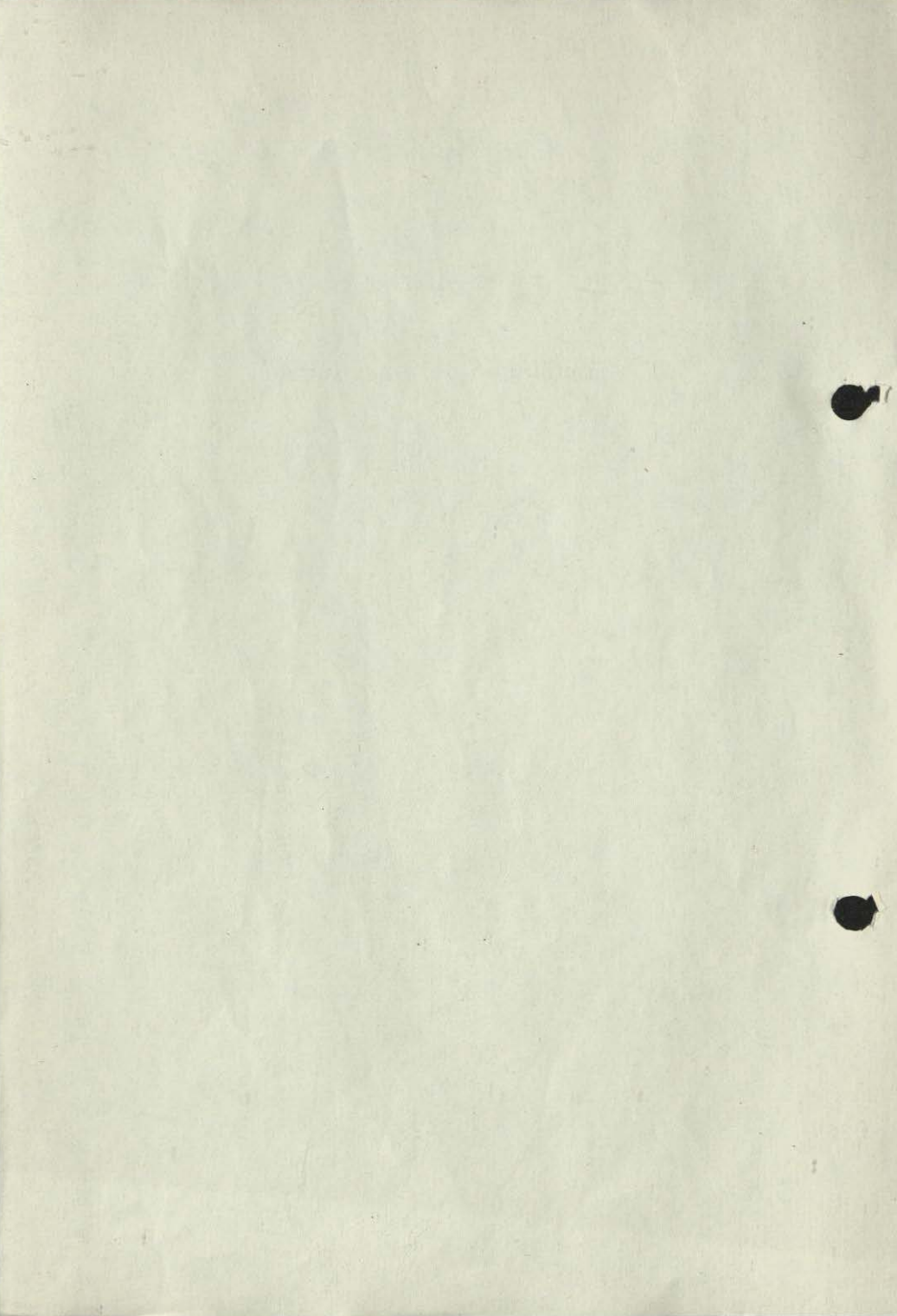
rell-gesellschaftlich-politische Wirklichkeit ist, für die sie durch die Schule bis zur Reifestufe des Jugendalters vorbereitet werden sollen, schließlich im Hinblick auf die Notwendigkeit, Formen der Zusammenarbeit und des geselligen Umgangs zwischen den Geschlechtern zu entwickeln, erscheint die Koedukation als die pädagogisch sinnvolle Grundform der Hauptschulerziehung. Das schließt nicht aus, daß Mädchen und Jungen in einzelnen Stunden oder Stundenreihen, insbesondere in höheren Klassen, zeitweilig getrennt unterrichtet werden. Überdies können im Rahmen der Möglichkeiten individueller Schwerpunktbildung etwaige geschlechtsspezifische Interessen durchaus zur Geltung kommen. Jedoch mußte die Planungskommission sich aus den oben genannten Gründen entschließen, die fachübergreifende Konzeption des „Lebenspraktischen Unterrichts für Mädchen“ im Sinne der früheren nordrhein-westfälischen Bildungspläne aufzugeben, obwohl sie eine in sich durchaus begründete, allerdings an der Vorstellung einer spezifischen Mädchenbildung orientierte didaktische Konzeption darstellte.

XI. Lerneinheiten

Die Planungskommission verdankt vor allem einem ihrer Mitglieder, Frau Prof. Lichtenstein-Rother, die Entwicklung eines neuen Stundentafelsystems, das zum erstenmal in größerem Maßstabe eine häufig geforderte, aber nur sehr selten erprobte Organisation des Unterrichts im Sinne lerntheoretisch und sachlogisch begründeter variabler Unterrichtszeiten an die Stelle des starren Schemas der 45-Minuten-Schulstunde setzt; damit ergeben sich zugleich neue Möglichkeiten für die didaktische Organisationsform des Epochalunterrichts in den Sachfächern. Der eingangs akzentuierte Gesichtspunkt, daß es bei den hier vorgelegten Lehrplänen um Stadien eines permanenten Prozesses handelt, muß abschließend noch einmal hervorgehoben werden. Der Versuch „Hauptschule der weiterführenden Bildung“ wird nur gelingen können, wenn ein neuer Stil der Durchführung von Schulreformen und der Konzeption von Richtlinien entwickelt wird; einerseits muß die wechselseitige Korrektur zwischen theoretischem Entwurf und praktischem Vollzug in Gang kommen und durchgehalten werden, andererseits muß die Reform durch erziehungswissenschaftliche Begleitforschung kontrolliert und ausgewertet werden.

Teil B

Grundlagen der Hauptschule



Düsseldorf, den 18. Juli 1968
Karlor 7

An die
Regierungspräsidenten
in Aachen, Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln und Münster
n a c h s c h r i f t l i c h

An die
Schulkollegien
beim Regierungspräsidenten
Düsseldorf und Münster
den Rektor der Pädagogischen Hochschule Rheinland
in Köln

den Rektor der Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

den Rektor der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe
in Münster

Betr.: Einführung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen

Bezug: Gesetz zur Änderung der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen vom 5. März 1968 (GV. NW. S. 36), Gesetz zur Änderung des Ersten Gesetzes zur Ordnung des Schulwesens im Land Nordrhein-Westfalen, des Schulverwaltungsgesetzes und des Schulfinanzgesetzes vom 5. März 1968 (GV. NW. S. 36)

Nach § 4 Abs. 3 des Schulverwaltungsgesetzes, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 5. 3. 1968 (GV. NW. S. 36), wird ab 1. 8. 1968 die Hauptschule als weiterführende Schule eingeführt.

Zum gleichen Zeitpunkt setze ich die „Grundsätze, Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen“ in Kraft. Sie bilden die Grundlage für Unterricht und Erziehung in der Hauptschule.

In 14 Einzellehrplänen sind die besonderen pädagogischen und didaktischen Anliegen der Fächer erläutert und die Lerninhalte festgelegt. Nach diesen Plänen und den Empfehlungen über fächerübergreifenden Unterricht und Vorhaben richtet sich die Unterrichts- und Erziehungsarbeit in Schule, Klasse und Gruppe. Stundentafeln und Stundenpläne sind für Schulaufsichtsbehörden und Schulen verbindlich, sofern nicht besonders ungünstige personelle und organisatorische Verhältnisse Änderungen und Einschränkungen erzwingen.

Die Lehrpläne und Stundentafeln werden wegen des noch herrschenden Lehrmangels stufenweise eingeführt.

Im Schuljahr 1968/69 erhalten zunächst die Klassen 5 und 6 aller Hauptschulen und die Klassen 7 und 8 der Hauptschulen im Schulversuch Unterricht nach der vollen Stundentafel unter Berücksichtigung aller Lehrpläne.

Für die übrigen Klassen der Hauptschule muß die Stundentafel vorübergehend gekürzt werden. Es entfallen die „Arbeitslehre / Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ und die Differenzierung im Bereich der musisch-ästhetischen Fächer und der Arbeitsgemeinschaften. Der mit den übrigen weiterführenden Schulen vergleichbare Unterricht wird von dieser Kürzung nicht berührt. — Für die Mädchen in den Klassen 8 und 9 ist wöchentlich eine 90-Minuten-Einheit für Hauswirtschaft sicherzustellen. Schülerpraktika in den Klassen 8 und 9 können dort, wo sie sich bewährt haben, weiterhin eingerichtet werden.

In den kommenden Schuljahren wird dann für die Schuljahrgänge, die die 7. Klassenstufe erreichen, das Fach „Arbeitslehre / Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ weitergeführt und die Kürzung bei der äußeren Differenzierung in den genannten Bereichen aufgehoben.

Neue Bestimmungen zur Schulorganisation und neue Lehrpläne stellen in unserer Epoche des Wandels aller Lebensverhältnisse Bemühungen um die Integration von Schule und Wirklichkeit dar. Sie sind Stationen eines Prozesses, in dem Ziele, Inhalte und Methoden der Schule ständig überprüft und korrigiert werden müssen.

Die Vervollkommnung und Weiterentwicklung der „Grundsätze, Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule“ bleibt Aufgabe aller an der Entwicklung unseres Schulwesens Tätigen.

Deshalb bitte ich, mir bis zum 1. 2. eines jeden Jahres über die Erfahrungen zu berichten, die bei den Schulaufsichtsbehörden, in den Schulen und den Pädagogischen Hochschulen des Landes mit den Grundsätzen, Richtlinien und Lehrplänen gesammelt worden sind.

Durch diesen Runderlaß werden für die Klassen der Hauptschulen aufgehoben:

Richtlinien für die Volksschule des Landes Nordrhein-Westfalen (RdErl. v. 8. 3. 1955) Az. II E 1/023/0 Nr. 439/55 — ABl. KM. S. 60 —

Stoffpläne für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (RdErlasse v. 28. 4. 1959 — II E 36—20/0 Nr. 473/59 — ABl. KM. S. 60 und v. 22. 2. 1962 — II E 1.36—20/0 Nr. 229/62 — ABl. KM. S. 67)

RdErl. v. 10. 2. 1948 betr. Englischunterricht in der Volksschule — II E 2/023/7 (n. v.)

RdErl. v. 9. 3. 1948 betr. Stoffplan für den Englischunterricht in den Volksschulen — II E 2—/023/7 — (n. v.)

Richtlinien für die Musikerziehung in der Volksschule (RdErl. v. 19. 7. 1951 — II E 2/023/12 Nr. 7384/51 (n. v.)

RdErl. v. 18. 8. 1961 betr. Stundentafel und Pausenordnung — II E 1—36—21/0
Nr. 2146/61 — ABl. KM. S. 145 —

RdErl. v. 26. 2. 1962 betr. Stundentafel und Pausenordnung — II E 1.36—21/0
Nr. 14/62 — ABl. KM. S. 32 —

RdErl. v. 21. 11. 1957 betr. Neuntes Schuljahr — Az.: II E 1.36—11/2 Nr. 3436/57
(n. v.)

RdErl. v. 23. 2. 1966 betr. Mittelpunktschulen — Az.: III A 70—1 Nr. 580/66 —
ABl. KM. S. 122 —

RdErl. v. 13. 6. 1966 betr. Hauptschule — Az.: III A 36—11/2 Nr. 2044/66 (n. v.)

RdErl. v. 29. 11. 1966 betr. Stundentafel für das 9. Schuljahr — Az.: II A 36—11/2
Nr. 3122/66 — ABl. KM. 1967, S. 15 —

RdErl. v. 29. 7. 1966 betr. Beobachtungsstufe — Az.: III A 36—11/2 Nr. 2599/66
(n. v.)

RdErl. v. 3. 8. 1967 betr. Pädagogischer Beirat — Az.: III A 36—20/0 Nr. 3431/67
(n. v.)

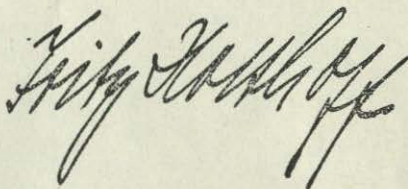
RdErl. v. 18. 5. 1967 betr. Errichtung von Hauptschulen in Versuchsform — Az.:
II A 4.30—11/4 Nr. 1450/67 — ABl. KM. S. 158 —

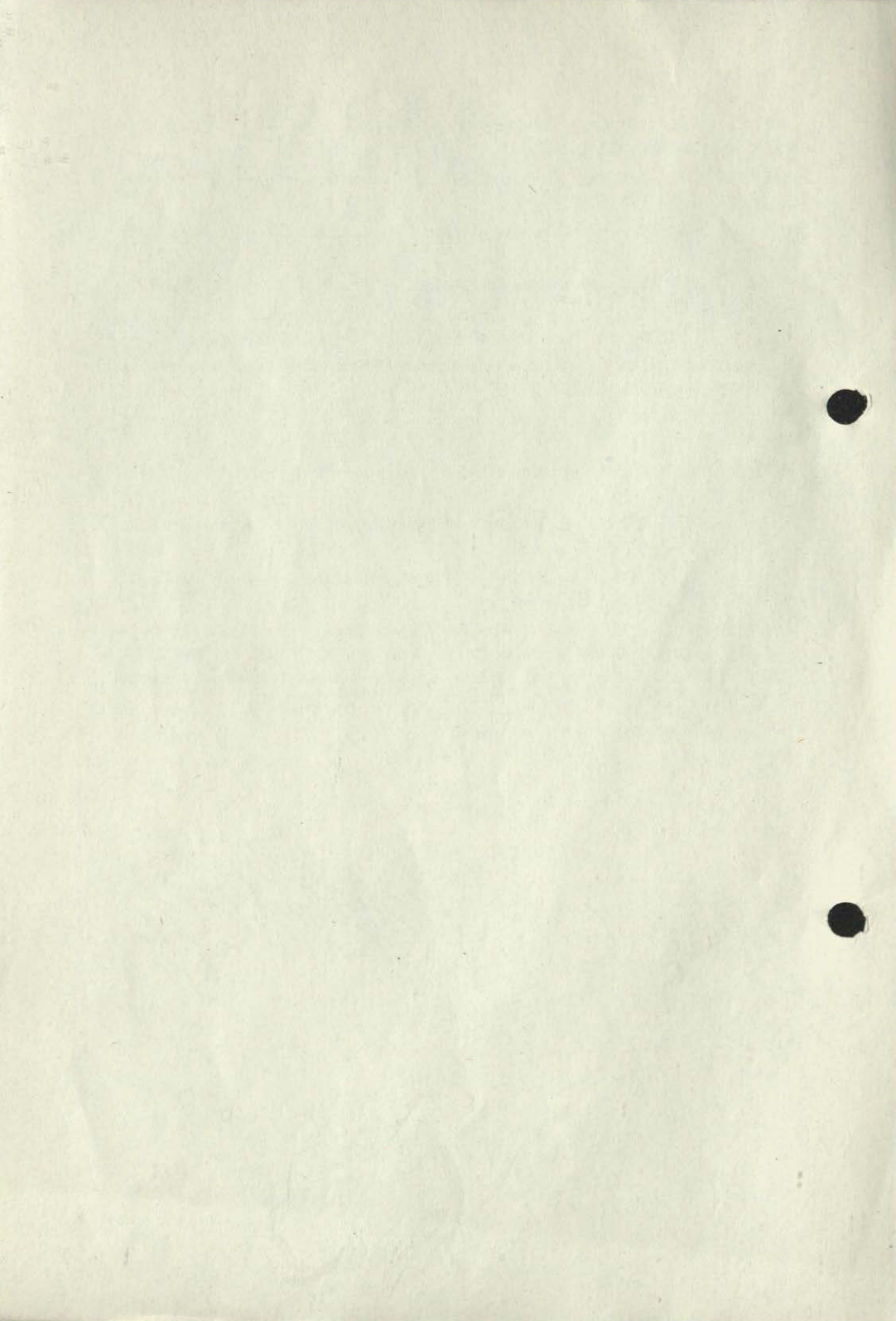
RdErl. v. 4. 8. 1967 betr. Errichtung von Mittelpunktschulen — Az.: III A 70—1/3
Nr. 3577/67 — ABl. KM. S. 234 —

Die RdErlasse betr. Einheitliche Arbeiten im Schulamtsbezirk v. 22. 9. 1964 —
II C 36—5/0 Nr. 2707/64 (n. v.), v. 24. 8. 1965 — II C 36—5/0 Nr. 2967/65 —
ABl. KM. S. 205 — und v. 6. 5. 1966 — III A 36—5/0 Nr. 1613/66 — ABl. KM.
S. 185 —

sind bis auf weiteres nicht anzuwenden.

gez. Holthoff





Lehrplan für das Fach „Katholische Religionslehre“

1. Vorbemerkung

Der Lehrplan „Katholische Religionslehre“ mußte in den vom „Rahmenplan für die Glaubensunterweisung“ *) gesteckten Schranken bleiben. Die Kenntnis dieses Planes und der dort angegebenen Hilfsmittel wird vorausgesetzt. Das gilt ebenso für die Grundlegung (S. 4—16) des Rahmenplanes wie für die Vorbemerkungen zu den betreffenden Schuljahren. Der vorliegende Lehrplan versteht sich daher lediglich als eine besondere Zurüstung des Rahmenplanes für die Hand des Katecheten an der Hauptschule.

2. Fachdidaktische Prinzipien und Methoden

Der innere Ausgangspunkt für die Darbietung der Religionslehre ist das Gotteswort der Schrift, wie es im Verständnis der Kirche vorgegeben ist. Hieraus ist die Verzahnung von Bibel- und Katechismusunterricht zu verstehen, die sich aus den „kerygmatischen Einheiten“ ergibt. Wenn hier eine Aufgliederung in einzelne Lehreinheiten vorgenommen wird, so nur deshalb, um dem Lehrer die Arbeit zu erleichtern, auf keinen Fall aber, um die Horizontalsicht des Rahmenplanes zu verhindern und Katechismusstunden ohne jede innere Beziehung zum Schriftwort einzuführen. Das Arbeitsbuch „glauben — leben — handeln“ setzt diese didaktischen Prinzipien voraus.

Ein neuer Plan verpflichtet auch zur Überprüfung bisheriger Methoden. Vor allem ist die Eigentätigkeit der Jugendlichen in die Unterrichts- und Arbeitsformen einzubeziehen. Deshalb wird hier kurz auf folgende Möglichkeiten hingewiesen:

1. Einzelarbeit:

- a) Vorarbeit (als Hausaufgabe, Erkundung, Interview, Bericht).
- b) Verarbeitung und Vertiefung (Malen, Gebetsformulierung, Suchen von Bibelstellen und Liedern, Niederschriften).

2. Partnerarbeit:

Sie kann wie die Einzelarbeit vorarbeitend und verarbeitend sein und ist als Übung zur Gruppenarbeit empfehlenswert.

3. Gruppenarbeit:

Mit gleichen oder verschiedenen Aufgaben für jede Gruppe (Auswertungsaufgaben bei Schulfunk, Schallplatte, Fernsehsendung; Sammelaufgaben aus Zeitung, Zeitschrift, Illustrierte).

*) Hrg. von den katholischen Bischöfen Deutschlands durch den Deutschen Katechetenverein, München 1967.

4. Begegnung:

- a) Durch Einladung von Persönlichkeiten.
- b) Durch Besuch von Heimen, Institutionen, Gemeinden.

5. Lehrgespräch:

Inhaltliche und formale Führung des Lehrers zu einem fest umrissenen Ziel ist das Charakteristikum dieser Gesprächsform mit den Schülern. Dem Impulsunterricht ist wegen seiner größeren Lebendigkeit und seines stärkeren Denkanreizes der Vorzug vor dem Frageunterricht zu geben.

6. Unterrichtsgespräch über Lebens- und Glaubensfragen:

Hier wird selbständiges Denken und Urteilen verlangt. Es fördert die Gemeinsamkeit des Ringens um Antwort auf Glaubens- und Lebensfragen. Der Lehrer ist gleichberechtigter Partner im Gespräch der Klassengemeinschaft.

7. Szenisches Spiel:

- a) Darstellung von Szenen aus dem Lebensbereich der Mädchen und Jungen, die ein Problem aufwerfen, das im anschließenden Gespräch (oder auch in verschiedenen Spielszenen) zu lösen ist.
- b) Darstellung biblischer Texte (besonders mit Dialogcharakter); Lesen mit verteilten Rollen.

8. Fragekasten:

Hilfen zur Aufdeckung und Beantwortung von Fragen, welche die Jungen und Mädchen nicht gern öffentlich oder mündlich stellen, die aber dringend der Antwort bedürfen.

9. Arbeitsgemeinschaft:

Sie kommt den differenzierten Neigungen und Interessen der Schüler entgegen (modernes religiöses Liedgut, Gestaltung der Eucharistiefeyer oder des Wortgottesdienstes, religiöse Bildkunst, Kirchenbauten, Einübung in verschiedene Formen christlicher Brüderlichkeit).

3. Zum Gebrauch des Lehrplanes

Soweit wie möglich wurden überschaubare kleinere Lehreinheiten geschaffen. Die Numerierung bedeutet keine Gleichsetzung mit Stundeneinheiten. Das Thema der Katechese wird oft mehrere Stunden erfordern. Besonders die neuen Bemühungen um den anthropologischen Ansatz des Religionsunterrichtes machen das weithin notwendig. Bei dem großen Angebot kann man eine Auswahl z. B. in der Art treffen, daß die in Klammern gesetzten Katechesen ausgelassen werden. Es wird sich nicht vermeiden lassen, auch unter den übrigen Lehreinheiten

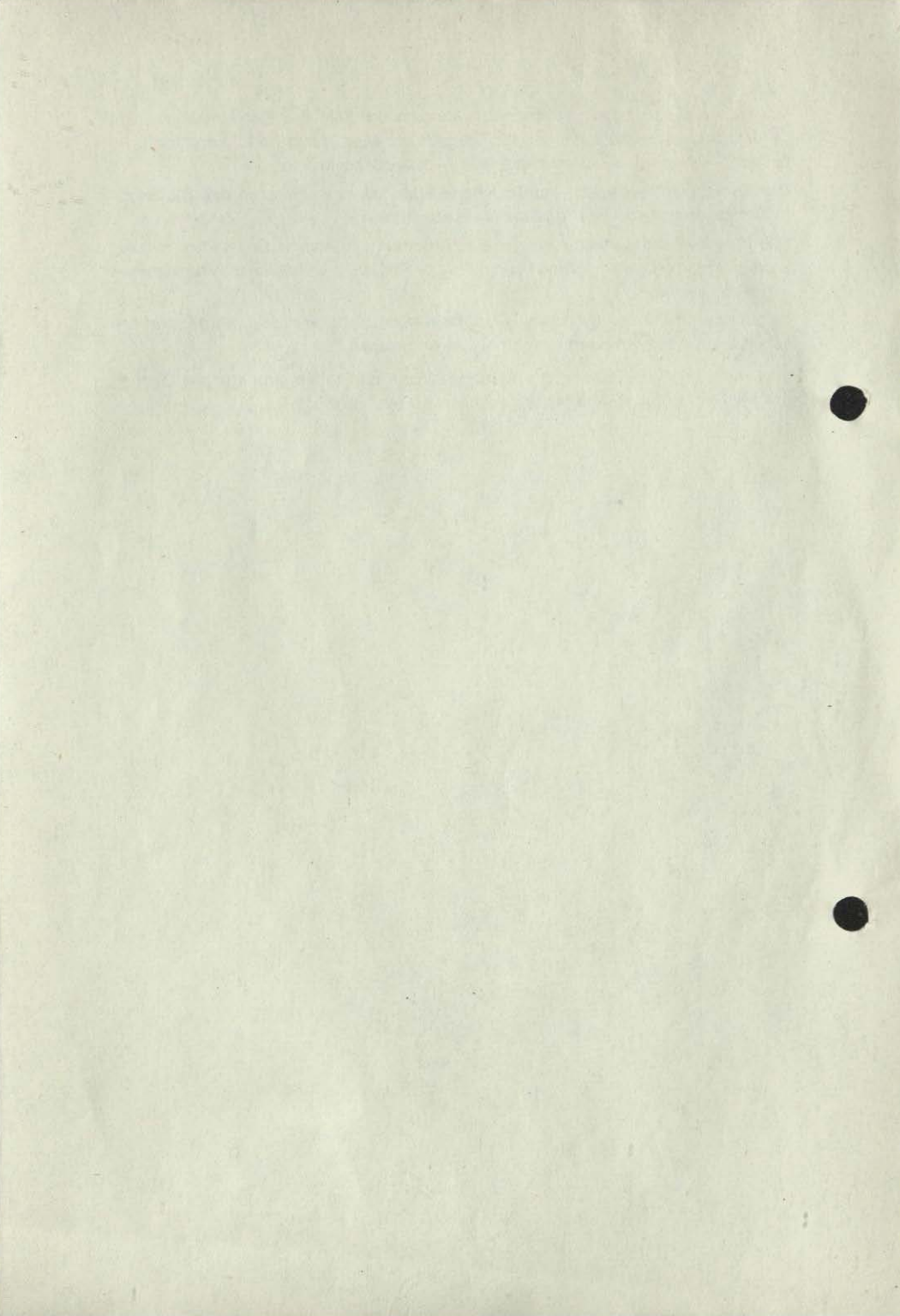
eine Auswahl zu treffen, besonders, nachdem die Zahl der Religionsstunden in der Hauptschule gekürzt worden ist. Es geht vor allem darum, die „kerygmatische Einheit“ — wenn auch nur exemplarisch — zu behandeln.

Die Spalte „Gottesdienst — christliches Leben“ steht im Rahmen des Möglichen in Korrespondenz zur Spalte „Bibel — Katechismus“.

Die Hinweise auf Literatur sowie auf Arbeits- und Anschauungsmittel müssen jeweils dem neuesten Stand und den besonderen schulischen Verhältnissen angepaßt werden.

Neben der für die Diözesen Nordrhein-Westfalens vorläufig verpflichtenden Eckerbibel ist der Fundort in der Vollbibel angegeben.

Vertiefung und Überprüfung des durchgenommenen Stoffes sind aus der Eigenart des Faches heraus in Abschlußkatechesen gewährleistet.



5. SCHULJAHR

Schuljahrsbeginn bis zum Advent

Literatur:

Bibel: E. Beck / G. Miller, Biblische Unterweisung, hrsg. von H. Fischer, Bd. I, München 1964, 91 ff., 193 ff. K. Frör, Wege zur Schriftauslegung, Düsseldorf 1967³, 180 ff. H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. I (AT), Freiburg i. Br. 1964, 75 ff., 168 ff. H. Groß, Kleine Bibelkunde zum Alten Testament, München 1967. A. Höfer, Biblische Katechese, Handbuch für die 7. und 8. Schulstufe, Salzburg 1967, 69 ff. A. Höfer, Biblische Katechese, Modell einer Neuordnung des Religionsunterrichtes bei 10- bis 14jährigen, Salzburg 1966, 137 ff., 151 ff. A. Läßle, Biblische Verkündigung in der Zeitenwende, Bd. II, München 1966³, 13 ff.

Katechismus: Miller, G. / Quadflieg, J., Der neue Katechismusunterricht, München 1969, S. 22—59. A. Barth, Katechetisches Handbuch zum katholischen Katechismus, Bd. I, Stuttgart 1963⁵ 32 ff. J. Goldbrunner, Katechismusunterricht (mit dem Werkheft), T. I, München 1964⁴, 12 ff. F. Schreibmayr / K. Tilmann (Hrsg.), Handbuch zum Katholischen Katechismus, Bd. I/1, Freiburg i. Br. 1966⁹, 16 ff.

Gottesdienst — Christliches Leben: J. Dreißen, Liturgische Katechese, Freiburg i. Br. 1965, 113 ff. R. Guardini, Von heiligen Zeichen, Mainz 1966. H. Jenny, Österliches Kirchenjahr, Freiburg 1964. Th. Kampmann, Das Kirchenjahr, Paderborn 1964³. F. Lelubre / A. Laurentin, Einführung der Kinder in die Liturgie, München 1965. J. Müller (Hrsg.), Katechesen zur Liturgie, Donauwörth 1967. G. Weber, Religionsunterricht als Verkündigung, Braunschweig 1964², 151 ff.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|----------------------------|---|---|--------------------------------|
| I. Gott ruft alle Menschen | 1. Die Menschen fragen (Lst. 1). [2. Die Botschaft Gottes (Lst. 2).] | Siehe Arbeitsaufgaben Arbeitsbuch „glauben - leben - handeln“ Lst. 1-3. | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|--|---|
| <p>II. Gott beruft Abraham, Isaak und Jakob zu Vätern des Gottesvolkes und macht sie zu Trägern seiner Verheißung.</p> | <p>3. Die Botschaft lebt im Volke Gottes (Lst. 3).</p> <p>4. Die Berufung Abrams (E 9) 1 Mos 12, 1-9; 13, 5-18.</p> <p>[5. Das Opfer des Melchisedech (E 10) 1 Mos 14, 8-24.]</p> <p>6. Gottes Bund mit Abram (E 11) 1 Mos 15, 1-6; 17, 1-27.</p> <p>7. Gott schenkt Abraham einen Sohn (E 12. 14, 1), 1 Mos 18, 1-15; 21, 1-8.</p> | <p>Wir beten um das Kommen des Reiches Gottes: „Dein Reich komme!“ (Leitvers in freien Gebeten und litaneiartigen Kindergesängen).</p> <p>(Die äußere Haltung beim Gottesdienst: Stehen (Bereitschaft, Freude), Knien (Kleinmachen vor Gott), Sitzen (Hören, Bedenken), — Händefalten (Abhängigkeit, Bitte, Hingabe). Erheben der Hände (Aufschwung zu Gott), Gehen (Vorwärts, Fortschritt), Prozession.</p> | <p>Dias: Die Patriarchen (Haugg, München, HC 84).</p> <p>Schallplatte: Der Patriarch Abraham (Calig, Freiburg, CAL 25 154).</p> <p>Bild: Zacharias, Gottes Bund mit Abraham (Glaubensbuch S. 18).</p> <p>Bild: Seewald, Abrahams Berufung und Verheißung (Christophorus, Freiburg).</p> <p>Bild: Seewald, Einkehr bei Abraham (Christophorus, Freiburg).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel -- Katechismus | Gottesdienst -- Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|---|--|
| | <p>[8. Das Gericht Gottes über Sodoma und Gomorrha (E 14) 1 Mos 19, 1-29.]</p> <p>9. Die Glaubensprobe Abrahams (E 14) 1 Mos 22, 1-19</p> <p>[10. Esau und Jakob (E 16) 1 Mos 25, 19-34.]</p> <p>[11. Der väterliche Segen Isaaks (E 17) 1 Mos 27, 1-40.]</p> <p>12. Jakobs Flucht nach Mesopotamien (E 18) 1 Mos 27, 41-45; 28, 10-22.</p> <p>13. Jakobs Heimkehr (E 19) 1 Mos 32, 4-33; 33, 1-20.</p> <p>[14. Jakobs und Josefs Tod (E 29) 1 Mos 49 f.</p> <p>15. Abschlußkatechese: Gottes Wege mit den Menschen. Wir vertrauen uns seiner Führung an. Diese Katechese hält Rückschau und ist zugleich Hinweis auf die folgenden Katechesen.</p> | <p>(Kirchweihfest: Unsere Pfarrkirche. Gemeinsamer Besuch, ihre Geschichte, ihr Patron (Grund?), Ausdehnung der Pfarre, Nachbargemeinden. Der Pfarrer, seine Aufgaben (Interview).)</p> | <p>Bild: Zacharias, Abraham (Kösel, München).</p> <p>Bild: Seewald, Der Segen Isaaks Schallplatte: Der Patriarch Isaak/Jakob (2) (Calig, Freiburg, CAL 25 155 f.).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|--|--|---|
| III. Gott führt die Kinder Israels aus Ägypten und schließt durch Moses mit ihnen den Bund. | <p>[16. Die Jugend des Moses (E 30) 2 Mos 1, 8-12; 2, 2-10.]</p> <p>17. Die Berufung des Moses (E 31) 2 Mos 2, 11-15; 3, 1-8a. 10-15. 18.</p> <p>[18. Der Pharao im Kampf mit Gott. Die Plagen Ägyptens (E 32) 2 Mos 5, 1-2; 7, 8-11, 1 (in Ausw.).]</p> <p>19. Der Auszug aus Ägypten (E 33) 2 Mos 11, 1. 4-6; 12, 21-23. 27b. 29-34. 37a.</p> <p>20. Der Durchzug durch das Rote Meer (E 34) 2 Mos 14, 1-4. 8-10. 14-18. 21-23. 26-29; 15, 20 f.</p> | <p>Die äußere Haltung beim privaten Gebet.</p> <p>Wo kann man beten? Zu Hause, auf dem Weg zur Schule, in der Schule, beim Spiel, in der Kirche. Man kann allein und mit anderen beten (mit wem?).</p> <p>Wie kann man beten? Singend, sprechend, arbeitend, still, hörend . . .</p> <p>Was ist beten? Auf Gott hören, seinen Ruf in meiner Umwelt vernehmen, tätig antworten, mit Gott sprechen.</p> <p>Beweggründe des Betens: Danken — Loben — Bitten — Bereuen . . .</p> <p>Bekannte Loblieder singen. Ein kleines Loblied selbst machen (Texten, Komponieren, Instrumentieren in verschiedenen Gruppen).</p> <p>Zurufe im alltäglichen Leben — Akklamationen der Messe.</p> | <p>Dias: Moses (Haugg, München, HC 85).</p> <p>Bild: Zacharias, Gott zeigt den Ägyptern seine Macht und befreit sein Volk (Glaubensbuch S. 31).</p> <p>Bild: Zacharias, Die Herausführung aus Ägypten (Kösel, München).</p> <p>Bild: Seewald, Der Durchgang durch das Rote Meer (ebd.).</p> <p>Bild : Seewald, Das Manna in der Wüste — Moses schlägt Wasser aus dem Felsen (ebd.).</p> <p>Bild: Seewald, Gottes Erscheinung am Sinai (ebd.).</p> <p>Bild: Zacharias, Gott schließt mit dem Volke Israel einen Bund (Glaubensbuch S. 37).</p> <p>Bild: Moses empfängt die Gesetzestafeln (E Nr. 6).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|--|--|
| | <p>[21. Gottes wunderbare Führung in der Wüste (E 35) Aus 2 Mos 15, 22-18, 27; bes. 16, 1-3. 11-21.]</p> <p>22. Gesetz und Bund am Sinai (E 36) Aus 2 Mos 19. 20. 24; 5 Mos 5.</p> <p>23. Götzendienst um das goldene Kalb (E 37) 2 Mos 31, 18; 32, 1-14. 19-20. 26-35; 34, 1-9. 27-35.</p> <p>[24. Das heilige Zelt — die Wohnstätte Gottes (E 38) 2 Mos 25-31. 35-40.]</p> <p>[25. Priester und Leviten (E 39) 2 Mos 28; 3 Mos 8 in Ausw.]</p> | <p>Übungen zur Stille (Geräusche erraten), Sammlungsübungen (mit geschlossenen Augen eine kurze Geschichte anhören, sich eine Szene vorstellen).</p> <p>Sammlung vor dem Gebet (optische Hilfe).</p> | <p>Bild: Zacharias, Bundesschluß am Sinai (Kösel, München).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|---|--|---|
| | <p>[26. Sabbat, Feste und heilige Zeiten (E 40) Aus 3 Mos 23.25.]</p> <p>[27. Die Kundschafter (E 41) Aus 4 Mos 13.14.]</p> <p>[28. Strafgerichte Gottes in der Wüste (E 42) Aus 4 Mos 15, 30-35; 16, 1-18.]</p> <p>29. Zweifel des Moses und des Aaron. Die eherne Schlange (E 43) 4 Mos 20, 1-21, 9.</p> <p>[30. Balaams Segenspruch (E 44) 4 Mos 22-24.]</p> <p>[31. Das Lebensende des Moses (E 45) 4 Mos 32; 5 Mos 3, 8-17; 30, 10-20; 31, 1-8; 32, 1-4. 9-12. 18.38; 34, 1-12].</p> | <p>(Christus unser Herr! Das Christkönigsfest. Ein Christuslied (Gelobt seist du, Herr Jesus Christ . . . o. a.) Ps 95, 96, 97 oder 98. Bildbetrachtung. Brauchtum zum Allerheiligenfest. Ein Lied zu den Heiligen. Engel und Menschen im gemeinsamen Gotteslob: „Heilig, heilig, heilig!“ Besuch des Friedhofs. (Christliche Symbole auf dem Friedhof. Was alte Grabsteine uns berichten).)</p> | <p>Bild: Seewald, Die eherne Schlange (ebd.). Miniaturen romanischer Buchmalerei, gotische Glasfenster, altchristliche Mosaiken, moderne Christusbilder.</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|--|--|--------------------------------|
| <p>IV. Gottes Weg mit uns Menschen. Gott spricht zu uns und führt uns. Er läßt uns seine Nähe erfahren.</p> | <p>32. Der Einzug in das Land der Verheißung (E 46) Jos 1. 3. 5 in Ausw. [33. Die Eroberung von Jericho (E 47) Jos 5, 13-15; 6, 1-8. 20-21.] [34. Eroberung und Verteilung Kanaans. Josues Tod (E 48) Jos. 10. 14-21. 24 in Ausw.]</p> <p>35. Gott spricht zu uns (Lst. 4). 36. Gott läßt sich finden — auch in seiner Welt (Lst. 6). [37. Gott sorgt für uns (Lst. 7).] 38. Gott ist der Heilige (Lst. 12). 39. Gott ist uns nahe und weiß um uns (Lst. 8).</p> | <p>Der als Antwort gelebte Alltag ist Sprechen mit Gott — ist Gebet. Übung des freien Gebetes: mit Gott über das tägliche Leben sprechen, über Spiel und Schularbeit, über Familie und Freunde, über Zeitungs- und Fernsehnachrichten, über Begebenheiten auf der Straße; das freie Gebet am Morgen und Abend. Selbstverfaßte Fürbitten unter Einbeziehung aktueller Anliegen.</p> | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | <p>[40. Gott verläßt uns nicht im Leid (Lst. 10).]</p> <p>[41. Gottes Pläne sind nicht unsere Pläne (Lst. 11).]</p> <p>42. Gott erbarmt sich der Sünder (Lst. 13).</p> | <p>Stoßgebete — Wiederholungsgebete.</p> | |
| | <p>43. Abschlußkatechese: Gott ist die Liebe (Lst. 14). Was Gott tut durch Jesus Christus für die Menschen und für mich hat seinen Beweggrund in Gottes Liebe.</p> | | |

Advents- und Weihnachtszeit**Literatur:**

Bibel: K. Frör, Wege zur Schriftauslegung, Düsseldorf 1967³, 286 ff. H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. II (NT), Freiburg 1966, 17 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Kleines Handbuch zur 5. Schulstufe, Salzburg 1966, 100 ff. K. Lang, Die Weihnachtstexte in der Bibelkatechese, Freiburg i. Br. 1967. X. Léon-Dufour, Die Evangelisten und der historische Jesus, Aschaffenburg 1966. H. A. Mertens, Handbuch der Bibelkunde, Düsseldorf 1966, 685 ff. K. G. Schiwy, Weg ins Neue Testament, Bd. I, Würzburg 1966².

Katechismus: Miller, G. / Quadflieg, J., Der neue Katechismusunterricht, München 1969, S. 99—104. A. Barth, Katechetisches Handbuch zum katholischen Katechismus, Bd. 1, Stuttgart 1963⁵, 343 ff. J. Goldbrunner, Katechismusunterricht (mit dem Werkheft), T. I, München 1964⁴, 72 ff. F. Schreibmayr/K. Tilmann (Hrsg.), Handbuch zum Katholischen Katechismus, Bd. I/2, Freiburg 1965⁴, 288 ff.

Gottesdienst — Christliches Leben: J. Seuffert, Wortgottesdienste 2. Advent, Weihnachten, Epiphanie, Düsseldorf 1968.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|---|---|
| V. Gott kündigt den verheißenen Messias an. Jesus wird in Bethlehlem von Maria der Jungfrau geboren. | [44. Die Ankündigung der Geburt des Vorläufers (E 116) Lk 1, 5-23.4] 45. Die Menschwerdung des Sohnes Gottes (E 117) Lk 1, 26-38. 46. Die Mutter unseres Herrn (Lst. 28). | Advent und Mission, Adventsbrauchtum, Adventslieder, Aktion Adveniat. Vorbereitung eines Elternabends, Offenes Singen, Adventsspiel. Unbefleckte Empfängnis Mariens (8. Dez.). Die Gestaltung von freiwilligen Feiertagen. Magnificat als | Bild: Das gute Marienbild im Vergleich mit Darstellungen von süßlichem Kitsch. |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|------------------------------------|--|---|--|
| VI. Jesus ist der Retter der Welt. | [47. Mariens Heimsuchung (E 118) Lk 1, 39-56]. [48. Die Geburt des Vorläufers (E 119) Lk 1, 57-80]. 49. Die Geburt des Herrn/(E 120) Lk 2, 1-20. | Wechselgebet. Weihnachtsbrauchtum in kritischer Wertung. | Dias: Geburt und Jugend Jesu (Haugg, München, HC 91). |
| | 50. Der Sohn Gottes ist Mensch geworden (Lst. 27). 51. Abschlußkatechese: Rückblick auf die Kindheits Erzählung (Bibelstellen suchen, die einerseits die Menschheit, andererseits die Gottessohnschaft Jesu hervorheben.) | Weihnachtslieder, Das „Ehre sei Gott“ als Hymnus der Gemeinde. | Krippenbau. Bild: Zacharias, Geburt Jesu (Glaubensbuch S. 69). |

Januar bis Ostern

Literatur:

Bibel: W. G. Esser, Biblische Offenbarung für Kinder heute, Freiburg 1967, 99 ff. Ders., Nah herangekommen ist das Reich Gottes, in: Katechetische Blätter 93 (1968) 8 ff. K. Frör, Wege zur Schriftauslegung, Düsseldorf, 1967³, 294 ff. H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. II (NT), Freiburg i. Br. 1966, 74 ff., 109 ff., 278 ff., 306 ff., 381 ff. A. Höfer, Biblische Katechese, Kleines Handbuch zur 5. Schulstufe, Salzburg 1966, 132 ff. A. Höfer, Biblische Katechese, Modell einer Neuordnung des Religionsunterrichtes bei 10- bis 14jährigen, Salzburg 1966, 169 ff., 189 ff. A. Läßle, Die Botschaft der Evangelien heute, München 1966³. H. A. Mertens, Handbuch der Bibelkunde, Düsseldorf 1966, 710 ff. F. Mußner, Die Wunder Jesu, München 1967. J. Schmid, Synopse der drei ersten Evangelien mit Beifügung der Johannes-Parallelen, Regensburg 1968⁵. K.-H. König, Synopse, Donauwörth 1967.

Katechismus: G. Miller / J. Quadflieg, Der neue Katechismusunterricht, München 1969, S. 89—114. A. Barth, Katechetisches Handbuch zum katholischen Katechismus, Bd. I, Freiburg 1963⁵, 278 ff. J. Goldbrunner, Katechismusunterricht (mit dem Werkheft), T. I, München 1964⁴, 62 ff. F. Schreibmayr / K. Tilmann (Hrsg.), Handbuch zum Katholischen Katechismus, Bd. I, Freiburg 1965⁴, 228 ff.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|---|---|
| VII. Der Täufer sagt das Gericht Gottes an und weist auf den hin, der kommt. | 52. Johannes der Täufer, der Vorläufer des Messias (E 125) Mt 3, 1-12; Mk 1, 1-8; Lk 3, 1-18. 53. Die Taufe Jesu im Jordan (E 126) Mt 3, 13-17; Mk 1, 9-11; Lk 3, 21-22. | (Der freudenumreiche Rosenkranz. Gebrauch des Rosenkranzes als Hilfe zum betrachtenden Gebet) „Lamm Gottes . . .“, ein Bekenntnis der Gemeinde zum erhöhten Erlöser. (Einführung in den Aufbau und den Gebrauch des Diözesangebetsbuches.) | Bild: Zacharias, Johannes der Täufer (Kösel, München). Bild: Seewald, Die Taufe Jesu im Jordan (Christophorus, Freiburg). Bild: Zacharias, Jesus wird von Johannes getauft (Glaubensbuch S. 77). |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|---|---|--|
| <p>VIII. Jesus verkündet wie einer, der Macht hat: Nahe gekommen ist das Reich Gottes. Die Wunder als „Zeichen“ der kommenden Gottesherrschaft.</p> | <p>[54. Die dreifache Versuchung des Messias (E 127) Mt 4, 1-11; Mk 1, 12-13; Lk 4, 1-13.]</p> <p>55. Das Zeugnis des Täufers über Jesus (E 128) Joh 1, 19-34.</p> <p>[56. Das Messiaswunder auf der Hochzeit zu Kana (E 130) Joh 1, 1-11.]</p> <p>57. Die gute Nachricht des Messias (E 131) Mt 4, 12-17; Mk 1, 14-15; Lk 4, 14-15.</p> <p>[58. Gottesherrschaft wider Satansherrschaft (E 132) Mt 7, 28; 8, 14.15; 9, 1-8; 4, 23-25; Mk 1, 21-31; 2, 1-12; 1, 35-39; Lk 4, 31-39;</p> | <p>(Aufschlagen von Meßtexten üben).</p> <p>(Lichtmeß: „Der Herr ist mein Licht!“ Die Symbolik des Lichtes (Licht, um zu sehen und zu verstehen; Licht, das sich verbreitet; Licht = Leben-macht-glücklich. Dunkel macht ängstlich. Licht ist Anwesenheit — erleuchtetes Fenster, beleuchtete Stadt in der Nacht, Licht = Wärme.)</p> | <p>Bild: Seewald, Die Hochzeit zu Kana (ebd.).</p> <p>Bild: Die Hochzeit zu Kana. (E Nr. 19).</p> <p>Schallplatte: Hochzeit zu Kana. (Calig, Freiburg, HS 1101-02.).</p> <p>Dias: Öffentliches Wirken Jesu (Haugg, München, HC 92-95).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|-----------------------------------|---|
| | <p>17-26; E, 42-44.]</p> <p>59. Die Berufung des Levi (Matthäus) und Jesu Mahl mit den Zöllnern (E 134) Mt 9, 9-13; Mk 2, 13-17; Lk 5, 27-32.</p> <p>[60. Neue Krankenheilungen (E 137) Mt 8, 5-13; Lk 7, 1-10.]</p> <p>61. Die Auferweckung des Jünglings von Naim (E 138) Lk 7, 11-16.</p> <p>62. Die Anfrage des Täufers bei Jesus (E 139) Mt 14, 3-5; 11, 2-10; Mk 6, 17-20; Lk 7, 18-23.</p> <p>[63. Jesus und die Sünderin beim Gastmahl eines Pharisäers (E. 140) Lk 7, 36-50.]</p> | | <p>Bild: Seewald, Die Auferweckung des Jünglings von Naim (Christophorus, Freiburg).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|--|--|
| | <p>64. Der Sturm auf dem Meere (E 142) Mt 8, 18-20; 8, 23-27; Mk 4, 35-43; Lk 8, 22-25.</p> <p>[65. Die Tochter des Jairus und die kranke Frau (E 143) Mt 9, 18-26; Mk 5, 21-45; Lk 8, 40-55.]</p> <p>66. Die Enthauptung Johannes des Täufers (E 145) Mt 14, 3-12; Mk 6, 17-29.</p> <p>67. Das große Ärgernis in Nazareth (E 170) Mt 13, 54-58; Mk 6, 1-6; Lk 4, 16-40.</p> <p>[68. Krankenheilungen im Heidengebiet (E 171) Mt 15, 21-26, 29-31; Mk 7, 24-30. 31-37.]</p> <p>[69. Das zweite Brotwunder des Mes-</p> | <p>Übung des Dankes und des Gotteslobes. Zusammenstellung von Dank- und Gottesliedern.</p> | <p>Bild: Seewald, Stillung des See- sturmes (ebd.). Bild: Der Sturm auf dem Meere (E Nr. 21). Schallplatte: Das Töchterlein des Jairus (Calig, Freiburg, HS 1105-06). Bild: Zacharias, Die Erweckung der Jairustochter (Glaubensbuch S. 90).</p> <p>Bild: Seewald, Die Heilung des Taubstummen (ebd.).</p> <p>Bild: Seewald, Die wunderbare Brotvermehrung (ebd.).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|---|---|---|
| | <p>sias (E 172) Mt 15, 32-39; Mk 8, 1-9.]</p> <p>70. Die Heilung der zehn Aussätzigen (E 179) Lk 17, 11-19.</p> <p>71. Die Heilung des Blinden von Jericho (E 180) Mt 20, 29-34; Mk 10, 45-52; Lk 18, 35-45.</p> <p>72. Jesu Einkehr bei einem Oberzöllner (E 181) Lk 19, 1-10.</p> | <p>Übung im Formulieren von Fürbitten; eintragen in ein besonderes Heft.</p> <p>Aschermittwoch (Das Aschekreuz)</p> <p>Fastenlied</p> <p>Fastnacht — Fastenzeit</p> <p>Entwurf eines „Hungertuches“</p> <p>Hinweis auf „Misereor“.)</p> | <p>Bild: Zacharias, Jesus wirkt das Brotwunder (Glaubensbuch S. 94).</p> <p>Schallplatte: Die wunderbare Brotvermehrung (Calig, Freiburg, HS 1103-04).</p> <p>Bild: Seewald, Blindenheilung (ebd.).</p> <p>Bild: Zacharias, Blindenheilung, (Kösel, München).</p> |
| IX. Jesus Christus ist der Bote des Vaters; in ihm wird die Liebe Gottes unter uns | <p>74. Jesus hat die Menschen gelehrt (Lst. 23).</p> <p>75. Jesus hat den Vater verherrlicht (Lst. 24).</p> <p>[76. Jesus hat sich der Menschen</p> | <p>Christus ist unser Meister.</p> <p>Wie kann ich sein Jünger sein? (anknüpfend an konkrete Anlässe im Leben).</p> <p>Fastenvorsatz — Fastenopfer</p> <p>Persönliche Art der Gestaltung der Fastenzeit überlegen und</p> | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|--|--|
| <p>offenbar. Er, der eingeborene Sohn, hat uns Kunde gebracht.</p> | <p>erbarmt (Lst. 25.) 77. Jesus ist der Christus, Gottes einziger Sohn (Lst. 26).</p> | <p>festlegen. Eintragen von Gebeten Jesu in das besondere Heft.</p> | |
| <p>X. Der Menschensohn ist bestimmt, in Menschenhände überliefert zu werden.</p> | <p>78. Die Jünger kehren von ihrer Aussendung zurück (E 147, 2) Mt 11, 28-30; Lk 10, 1-22. [79. Weitere Kampfreden mit den Juden (E 165) Joh 10, 23-39.] [80. Die Auferweckung des Lazarus (E 183) Joh 11, 1-57]. [81. Tempelreinigung (E 158) Joh 2, 13-23.] 82. Der Einzug des Messias in Jerusalem (E 185) Mt 21, 1-19; Mk 11, 1-19;</p> | <p>(Der schmerzhafteste Rosenkranz) Bereitwillige Erfüllung des Willens Gottes. (Fest des hl. Josef (19. März) Mariä Verkündigung (25. März) Elternabend über die geschlechtliche Unterweisung „Die Vaterschaft“.)</p> <p>Besprechung und Vorbereitung der Palmsonntagsfeier Passionslied.</p> | <p>Schallplatte: Die Auferweckung des Lazarus (Calig, Freiburg, HS 1103-04). Bild: Seewald, Die Auferweckung des Lazarus (ebd.). Bild: Seewald, Tempelreinigung (ebd.). Bild: Seewald, Der Einzug in Jerusalem (ebd.). Bild: Zacharias, Der Einzug in</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|---|---|--|
| XI. Vater, nicht mein, sondern dein Wille geschehe! | Lk 19, 28-47. 83. Der Prozeß Jesu (E 202) Mk 14, 53-15, 20; Par. 84. Kreuzigung und Tod Jesu (E 203) Mk 15, 21-41 Par. [85. Die Grablegung Jesus (E 204) Mk 15, 42-47.] | Überblick über die Karliturgie Kreuzweg: Anleitung zur Betrachtung der Leidensgeheimnisse. | Jerusalem (Kösel, München). Dias: Leiden und Verherrlichung Jesu (Haugg, München, HC 96). Schallplatte: Jesus vor dem Hohen Rat / Jesus vor Pilatus (Patmos, Düsseldorf, PAT 480-06). Schallplatte: Judas-Kaiphaz-Pilatus und Herodes (Calig, Freiburg, CAL 25 121/22 und 25 123/24). |
| XII. Die Seinen nahmen ihn nicht auf. | 86. Die Menschen erkennen ihren Retter nicht (Lst. 29). 87. Jesus hat den Kreuzestod auf sich genommen (Lst. 30). [88. Jesus hat uns durch seinen Tod erlöst (Lst. 31).] [89. Jesus Christus — das Lamm Gottes (Lst. 32).] | Übung im freien Beten: Reue und Vertrauen auf Gottes Barmherzigkeit. Hinweis auf die Osternacht. | Bild: Seewald, Ecce homo — Jesus am Kreuz — Grablegung Jesu (ebd.). Bild: Zacharias, Jesus vor Pilatus (Kösel, München bzw. Glaubensbuch S. 120). |

Ostern bis Schuljahrsende

Literatur:

Bibel: W. G. Esser, Biblische Offenbarung für Kinder heute, Freiburg 1967, 110 ff. H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. II (NT), Freiburg 1966, 430 ff., 445 ff. A. Höfer, Biblische Katechese, Kleines Handbuch zur 5. Schulstufe, Salzburg 1966, 154 ff., 164 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Modell einer Neuordnung des Religionsunterrichtes bei 10- bis 14jährigen, Salzburg 1966, 225 ff. J. Schmid, Synopse der drei ersten Evangelien mit Beifügung der Johannes-Parallelen, Regensburg 1968⁵. Ph. Seidensticker, Die Auferstehung Jesu in der Botschaft der Evangelisten, Stuttgart 1967. Ph. Seidensticker, Zeitgenössische Texte zur Osterbotschaft der Evangelien, Stuttgart 1967. W. G. Stachel, Der Bibelunterricht, Einsiedeln 1967, 189 ff. W. Trilling, Fragen zur Geschichtlichkeit Jesu, Düsseldorf 1967², 141 ff. K.-H. König, Synopse, Donauwörth 1967.

Katechismus: G. Miller / J. Quadflieg, Der neue Katechismusunterricht, München 1969, S. 116—139. A. Barth, Katechetisches Handbuch zum katholischen Katechismus, Bd. I, Stuttgart 1963⁵, 433 ff. J. Goldbrunner, Katechismusunterricht (mit dem Werkheft), T. I, München 1964⁴, 84 ff. F. Schreibmayr / K. Tilmann (Hrsg.), Handbuch zum Katholischen Katechismus, Bd. I/2, Freiburg i. Br. 1965⁴, 358 ff.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|---|--|--|
| XIII. Gott hat ihn auferweckt und zu seiner Rechten erhöht. | 90. Die Auferstehung Jesu (E 205) Mt 28, 1-10; Mk 16, 1-7; Lk 24, 1-11; Joh 20, 3-10. [91. Jesus erscheint den frommen Frauen (E 206) Mt 28, 8-10; Joh 20, 11-18.] | Die Osterkerze Der Taufbrunnen Ein Osterlied Germanisches und christliches Brauchtum zum Osterfest. | Bild: Zacharias, Die Auferstehung (Glaubensbuch S. 128). Bild: Seewald, Jesus erscheint Maria Magdalena (ebd.). Bild: Die Osterbotschaft des Engels (E Nr. 27). Bild: Seewald, Der Auferstandene in Emmaus (ebd.). Bild: Zacharias, Der Auferstandene |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|--|---|--|
| <p>XIV. Jesus Christus, der Auferstandene, ist unser</p> | <p>[92. Der Betrug der Hohenpriester (E 207) Mt 28, 11-15.]</p> <p>93. Jesus erscheint zwei Jüngern auf dem Weg nach Emmaus (E 208) Lk 24, 13-35.</p> <p>94. Jesus erscheint den versammelten Jüngern (E 209) Joh 20, 19-29.</p> <p>95. Die Himmelfahrt Jesu (E 212) Lk 24, 50-53; Apg 1, 3.4. 9-11; Mk 16, 14-20; Joh 20, 30-31.</p> <p>[96. Gott hat Jesus von den Toten erweckt (Lst. 34).]</p> | <p>Die Kirche huldigt dem erhöhten Herrn: „Herr, erbarme dich!“ (Die verschiedenen Schulbekenntnisse zu Beginn der Eucharistiefeier.) (Meßfeier im Kreise der Klasse.)</p> <p>Ein Lied zu Christi Himmelfahrt. Weltmission als Auftrag der Kirche. Das Missionswerk.</p> | <p>ne in Emmaus (Kösel, München). Bild: Seewald, Der ungläubige Thomas (ebd.).</p> <p>Bild: Seewald, Die Himmelfahrt Jesu (ebd.). Bild: Die Himmelfahrt Jesu (E Nr. 28). Bilder und Berichte aus der Mission.</p> |
| | <p>97. Der Auferstandene ist der Grund unseres Glaubens (Lst. 35).</p> | <p>Anleitung, nach dem Willen Gottes zu fragen.</p> | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|--|--|---|
| <p>Herr; er wird wiederkommen in Herrlichkeit.</p> <p>XV. Christus sendet den Seinen vom Vater her den Heiligen Geist.</p> | <p>[98. Jesus Christus ist in der Herrlichkeit des Vaters</p> <p>[99. Jesus Christus — unser Herr (Lst. 37).]</p> <p>100. Unser Herr wird kommen (Lst. 38).</p> <p>[101. Die Wahl des Apostels Matthias (E 213) Apg 1; 12-26.]</p> <p>102. Die Herabkunft des Heiligen Geistes (E 214) Apg 2, 1-41.</p> <p>[103. Die Heilung des Lahmgeborenen (E 215) Apg 3, 1-4, 31.]</p> <p>[104. Jesus Christus hat den Heiligen Geist gesandt (Lst. 39).]</p> | <p>Erarbeitung einer Christuslitanei aus den Lehrstücken 22—38.</p> <p>Ein Heilig-Geist-Lied Gedicht: A. Neu, Zu Pfingsten Anrufung des Heiligen Geistes in freier und gebundener Form Die Hierarchie der Kirche und ihre Bedeutung nach dem II. Vatikanischen Konzil.</p> | <p>Bild: Seewald, Die Herabkunft des Heiligen Geistes (ebd.). Bild: Zacharias, Jesus sendet den Heiligen Geist (Glaubensbuch S. 139).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|--|---|--------------------------------|
| XVI. Der Heilige Geist ist ausgegossen in unsere Herzen. | <p>105. Durch den Heiligen Geist wirkt Christus in jedem von uns (Lst. 41).</p> <p>[106. Durch den Heiligen Geist sind wir Kinder Gottes (Lst. 42).]</p> <p>[107. Der Heilige Geist ist Herr und Lebensspender (Lst. 43).]</p> | | |
| XVII. Ehre sei dem Vater durch den Sohn im Heiligen Geist. | <p>[108. Vom Geheimnis des Dreieinigen Gottes (Lst. 44).]</p> <p>[109. Vom Leben der ersten Christen (E 216) Apg 2, 42-47; 4, 32-37).]</p> <p>[110. Ananias und Sapphira (E 217) Apg 5, 1-11.]</p> <p>[111. Neuer Zusammenstoß der Apostel mit der jüdischen</p> | <p>(Marienverehrung im Mai. Der glorreiche Rosenkranz. Stätten der Marienverehrung.) Wir machen beim Gottesdienst mit. Eine deutsche Singmesse. Christliche Caritas als Kennzeichen der Kirche.</p> | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|--|--|
| | <p>Behörde (E 218) Apg 5, 17-42.]</p> <p>[112. Der Diakon Stephanus (E 219, 1) Apg 6, 1-7.]</p> <p>[113. Paulus schreibt an die Korinther (E 228, 3) 1 Kor 13, 1-7. 13.]</p> <p>114. Abschlußkatechese: Christus lebt und wirkt in seiner Kirche.</p> | <p>Kurzer Überblick über die Reisen des Apostels Paulus. Kirchen in fremder Landschaft (Bilder). (Das Fronleichnamfest und seine Geschichte. Sakramentslieder. Die Einrichtung unseres Gotteshauses. Meine Ferien.)</p> | <p>Bild: Zacharias, Petrus im Gefängnis (ebd.).</p> <p>Bild: Zacharias, Stephanus (ebd.).</p> <p>Landkarte: Missionsreisen des Apostels Paulus.</p> <p>Dias: Paulus IV (Haugg, München, HC 114).</p> <p>Schallplatte: Paulus — sein Leben und Werk, 2. Teil (Christophorus, Freiburg, CGLP 71 598).</p> <p>Bild: Zacharias, Paulus (Kösel, München).</p> |

6. SCHULJAHR

Schuljahrsbeginn bis zum Advent

Literatur:

Bibel: W. G. Esser, Biblische Offenbarung für Kinder heute, Freiburg 1967, 101 ff., 113 ff. H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. II (NT), Freiburg i. Br. 1966, 99 ff., 460 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Kleines Handbuch für die 5. Schulstufe, Salzburg 1966, 160 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Modell einer Neuordnung des Religionsunterrichts bei 10- bis 14jährigen, Salzburg 1966, 202 ff. G. Schiwy, Weg ins Neue Testament, Bd. I, Würzburg 1966², Bd. II, 1966; G. Stachel, Bibelkatechese 68, Einsiedeln — Zürich — Köln 1968.

Katechismus: G. Miller / J. Quadflieg, Der neue Katechismusunterricht, München 1969, S. 142—192. A. Barth, Katechetisches Handbuch zum katholischen Katechismus, Bd. II/1, Stuttgart 1961³, 20 ff. J. Goldbrunner, Katechismusunterricht (mit dem Werkheft), T. II, München 1966⁵, 12 ff. F. Schreibmayr / K. Tilmann (Hrsg.), Handbuch zum Katholischen Katechismus, Bd. II/1, Freiburg 1964, 5 ff.

Gottesdienst — Christliches Leben: K. Tilmann, Die Erziehung des Kindes zum Beten, Recklinghausen 1963⁵. F. Heggen (Hrsg.), Altersgemäße Kinderbeichte, Freiburg 1966. Vgl. auch 5. Schuljahr.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|-----------------------------------|---|
| I. Der Messias ruft und sammelt Gottes Volk. | [1. Die gute Nachricht des Messias (E 131) Mk 1, 14-20; (E 132, 5) Mk 1, 35-39.] 2. Die Berufung des Andreas, Johannes | | Dias: Beginn des öffentlichen Wirkens Jesu (Haugg, München, HC 92). Bild: Seewald, Berufung der Apostel (Christophorus, Freiburg). |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|-----------------------------------|--|
| | <p>und Simon; des Philippus und Nathanael (E 129) Joh 1, 35-51.</p> <p>3. Der reiche Fischzug. Jüngernachfolge (E 133) Lk 5, 1-11.</p> <p>4. Die Wahl der 12 Apostel (E 135) Mk 3, 13-19. (Evtl. Bildkatechese: Die Berufung der Jünger (E Nr. 18).</p> <p>5. Die Apostel als Sendboten Jesu in Galiläa (E 144, 1) Mk 6, 6-13. (Die Aussendung der 72 Jünger (E 147, 1) Lk 10, 1-12).</p> <p>[6. Jesus der gute Hirt (E 164) Joh 10, 11-16.]</p> | | <p>Bild: Zacharias, Der reiche Fischzug (Kösel, München). Schallplatte: Der reiche Fischfang (Calig, Freiburg, CAL 1107/08).</p> <p>Bild: Zacharias, Der gute Hirt, (Kösel, München).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|--|--------------------------------|
| II. Christus ruft und sammelt uns in der Kirche als Gottes Volk. | 7. Die Verheißung des Oberhirtenamtes an Petrus((E 173) Mt 16, 13-19. 8. Die Übertragung des Oberhirtenamtes an Petrus (E 210) Joh 21, 1-19. 9. Der Missions- und Taufbefehl Jesu (E 211) Mt 28, 16-20. [10. Jesus gründet seine Kirche, a) Jesus Christus sammelt Gottes Volk (Lst. 45), b) Die Kirche hat ihr Leben aus dem Tod Jesu Christi (Lst. 46).] 11. Jesus Christus gibt der Kirche Teil an | Die Versammlung des Gottesvolkes zum Gottesdienst: Wir hören auf Christi Wort. Wir feiern die Vergegenwärtigung seines Todes und seiner Auferstehung. Das Kind als tätiges Glied der Kirche: Praktische Aufgaben des Aposto- | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|--|--|---|
| III. Die Apostel künden Juden und Heiden die Frohe Botschaft. | <p>seiner Sendung, a) der Auferstandene ist der Herr der Kirche (Lst. 47), [b] die Kirche ist Leib Christi (Lst. 48). [c] Die Ordnung in der Kirche (Lst. 49).</p> <p>12. Stephanus, der erste Blutzuge (E 219) Apg 6 u. 7. [13. Die Bekehrung der Samariter (E 220) Apg 8, 1-25.] [14. Die Bekehrung des Kämmerers aus Äthiopien (E 221) Apg 8, 26-39.] [15. Die Aufnahme der ersten Heiden in die Kirche (E 223) (Apg 11, 19-26).]</p> | <p>lates in Familie, Schule, Gruppe, Nachbarschaft, Pfarrgemeinde (vgl. Lst. 56). Elternabend: Gebetserziehung — Gewissensbildung.</p> | <p>Bild: Zacharias, Stephanus, (Kösel, München). Bild: Zacharias, Petrus im Gefängnis (Kösel, München). Schallplatte: Stephanus (Christophorus, Freiburg, CLP 75 477). Schallplatte: Petrus vor Gericht (Christophorus, Freiburg, CLP 75 469). Schallplatte: Der Hauptmann Kornelius (Patmos, Düsseldorf, PAT 480/10).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|--|---|---|
| IV. Die Kirche verwirklicht ihren Auftrag in der Kraft Christi. | <p>[16. Neue Verfolgung der Kirche unter Herodes Agrippa I. (E 224) Apg 12.]</p> <p>17. Die Kirche lebt aus der Frohen Botschaft und verkündet sie (Lst. 50).</p> <p>18. Die Kirche hält Gottesdienst (Lst. 53).</p> <p>19. Die Kirche spendet Sakramente (Lst. 54).</p> <p>[20. Die Kirche segnet und weiht (Lst. 55).]</p> <p>21. Verantwortung im Volk Gottes (Lst. 56)</p> <p>[22. Die Gemeinschaft der Heiligen (Lst. 59).]</p> | <p>Verfolgung der Kirche heute.</p> <p>Lebendige Mitfeier des Gottesdienstes.</p> <p>Die verschiedenen Funktionen: Priester, Lektor, Gemeinde.</p> <p>Die verschiedenen Haltungen: Stehen, Knien, Sitzen.</p> <p>Stellvertretende Danksagung und Fürbitte: für die großen Anliegen der Kirche, für die Wiedervereinigung im Glauben, für die Weltmission (Lst. 51), für die Pfarrgemeinde und ihre Gliederungen.</p> <p>Erntedank: Wir helfen beim Schmücken der Kirche.</p> <p>Unsere Pfarrgemeinde — Unser Bistum.</p> <p>(Die Heiligenfeste der betreffenden Monate zur Auswahl:</p> | <p>Bilder: Herders Bilderbogen „Die hl. Messe“ (Freiburg, Best.-Nr. 53 046/47).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|---|--------------------------------|
| | <p>23. Maria, die Mutter der Glaubenden (Lst. 60).</p> | <p>P. Pius X. (3. 9.) Franziskus (4. 10.), Notburga (13. 9.), Hedwig (16. 10.), Hildegard (17. 9.), Carl Borr. (4. 11.), Lioba (28. 9.), Martin (11. 11.), Theresia (3. 10.), Elisabeth (19. 11.)</p> <p>Wir knüpfen einen Rosenkranz; wir suchen Bibeltexte zu den einzelnen Gesetzen des Rosenkranzes.</p> | |
| | | <p>24. Abschlußkatechese: Die Kirche als Volk Gottes.</p> | |
| | | <p>a) Biblische Grundlegung: Jesus, der Messias, verkündet die Frohe Botschaft vom Reich Gottes. Diese Botschaft ruft zur Umkehr und zum Glauben. Alle, die umkehren und glauben, gehören zum Volk Gottes. Die Apostel sind zu besonderem Dienst und Auftrag gerufen. Sie setzen Jesu Werk fort, indem sie die Frohe Botschaft allen verkünden.</p> | |
| | | <p>b) Leben der Kirche: Alle Getauften sind als Glieder der Kirche das Volk Gottes. Jedes Glied hat seinen besonderen Dienst zu leisten. Höchster Dienst des Volkes Gottes ist die Feier des Gottesdienstes.</p> | |
| | | <p>c) Aufgaben: Vorbereitung und Gestaltung eines Wortgottesdienstes; Formulierung von Fürbitten, Psalmen und Antiphonen; Übernahme von praktischen Diensten in Schule, Nachbarschaft und Gruppe.</p> | |

Advents- und Weihnachtszeit

Literatur:

Bibel: E. Beck / G. Miller, Biblische Unterweisung, hrsg. v. H. Fischer, Bd. II, München 1968. W. G. Esser, Biblische Offenbarung für Kinder heute, Freiburg i. Br. 1967, 128 ff. H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. I (AT), Freiburg 1964, 394 ff. H. A. Mertens, Handbuch der Bibelkunde, Düsseldorf 1966, 39 ff.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|--|---|
| V. Die Propheten verheißen den Kommenden: Das Volk, das im Finstern wandelt, sieht ein großes Licht. | 25. Der Emmanuel als Zeichen des Heils (E 80) Is 7, 1-17; 2 Kg 6, 7.10 ff. 26. Der Emmanuel als Friedenskönig (E 81) Is 9, 1-6; 11, 1-10. [27. Der Prophet Michäas verheißt den kommenden Messias (E 86, 3) Mich 5, 1-3.] | Der Sinn des Advents. (Besprechung des Kirchenjahres fortlaufend bis zum Herbst des kommenden Jahres). Heiligenfeste im Dezember: Franz Xaver (3. 12.), Nikolaus (6. 12.), Ambrosius (6. 12.), Stephanus (26. 12.), Johannes Ev. (27. 12.). Erwartet auch die Welt heute die Ankunft des Herrn? Weihnachtssingen bei Alten und Kranken. Weihnachtswünsche — Weihnachtsgeschenke. Advent und Mission — Taufspende für die Mission. | Schallplatte: Wir sagen euch an den lieben Advent (Christophorus, Freiburg CGLP 71 579). Schallplatte: Die Frohe Botschaft von der Geburt unseres Herrn. Die Evangelien der Weihnachtsmessen (Christophorus, Freiburg, CV 71 594). Schaubilder: H. Kirchhoff, Kirchenjahrestafel (Patmos, Düsseldorf). Peus-Kampmann, Kirchenjahrestafel, (Schöningh, Paderborn): Flanellbild: Kirchenjahr (Christophorus, Freiburg, Best.-Nr. 53 242). |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|---------------------|---|--------------------------------|
| | | <p>Die Völker in den Entwicklungsländern. Praktische Aufgaben der Nächstenliebe (Lst. 68). Die Weihnachtsfestzeit: Weihnachten — Erscheinung des Herrn.</p> | |
| <p>28. Abschlußkatechese: Licht leuchtet in der Finsternis.</p> | | | |
| <p>a) Biblische Grundlegung: Gott selbst greift ein, um sein Volk zu erlösen. Der Verheißene schafft Recht und Gerechtigkeit. Seine Herrschaft reicht bis an die Grenzen der Erde. Alle Völker werden ihn erkennen.</p> <p>b) Leben der Kirche: Die Kirche bereitet der Ankunft des Herrn den Weg. Missionare in aller Welt. Advent in der Pfarrgemeinde, in der Schule, in der Familie.</p> <p>c) Aufgaben: Gestaltung einer Roratemesse. Heiliger Abend in der Familie.</p> | | | |

Januar bis Ostern

Literatur:

Bibel: J. Blank, die Gleichnisse Jesu, Freiburg i. Br. 1962. Ders., Paulus und Jesus, München 1968. H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. II (NT), Freiburg i. Br. 1966, 223 ff., 469 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Handbuch für die 7. und 8. Schulstufe, Salzburg 1967, 42 ff., 86 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Modell einer Neuordnung des Religionsunterrichtes bei 10- bis 14jährigen, Salzburg 1966, 234 ff. H. Kahlefeld, Gleichnisse und Lehrstücke im Evangelium, Bd. I/II, Frankfurt 1964/65². G. Lohfink, Paulus vor Damaskus, Stuttgart 1966. A. H. Mertens, Handbuch der Bibelkunde, Düsseldorf 1966, 849 ff. F. Mußner, Die Botschaft der Gleichnisse Jesu, München 1964². Ph. Seidensticker, Paulus, der verfolgte Apostel Jesu Christi, Stuttgart 1965.

Katechismus: G. Miller / J. Quadflieg, der neue Katechismusunterricht, München 1969, S. 194—219; 253—269. A. Barth, Katechetisches Handbuch zum katholischen Katechismus, Bd. II/2, Stuttgart 1961³, 18 ff., 304 ff. J. Goldbrunner, Katechismusunterricht (mit dem Werkheft), T. II, München 1966⁵, 44 ff. F. Schreibmayr / K. Tilmann (Hrsg.), Handbuch zum Katholischen Katechismus, Bd. II/1, Freiburg i. Br. 1964, 214 ff., Bd. II/2, 1966, 502 ff.

Gottesdienst — Christliches Leben: F. Heggen (Hrsg.), Altersgemäße Kinderbeicht, Freiburg 1966. Die missionarische Erziehung in der Volksschule, hrsg. vom Päpstlichen Missionswerk der Kinder in Deutschland, T. I, Düsseldorf 1964.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|---|--|
| VI. Der Herr beruft Paulus zum Sendboten für die Völker. | 29. Die Bekehrung des Saulus-Paulus (E 222) Apg 9, 1-30. 30. Die antiochenische Missionsreise (E 225) Apg 13-14. 31. Das Apostelkonzil zu Jerusalem (E 226) | Missionssonntag in der Gemeinde. Besuch eines Missionshauses. Ein Missionar erzählt. Die Hilfswerke der Kirche für die Mission: Misereor, Adveniat, Päpstl. Missionswerk der Kinder. | Dias: Auf den Spuren des Apostels Paulus (Haugg, München, HC 111-115). Bild: Zacharias, Die Bekehrung des Saulus (Kösel, München). Schalplatte: Die Bekehrung des Saulus (Patmos, Düsseldorf, PAT 480/09). |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|--|---|---|
| VII. Die Kirche macht durch die Taufe alle Völker zu | <p>Apg 15, 1-35. [32. Die europäische Missionsreise (2. Reise) (E 227) Apg 15, 36-18, 22. Evtl. Bildkatechese: Paulus als Briefschreiber (E Nr. 30).]</p> <p>[33. Paulus in der Sorge um alle Gemeinden (3. Reise — Die Briefe des Apostels (E 228) Apg 18, 23-21, 16.]</p> <p>34. Paulus in der Gefangenschaft — Paulus in Rom (E 229; 230, 1) Apg 21, 17-28, 31.</p> <p>35. Wer glaubt und sich taufen läßt (Lst. 61). [36. Wir sind getauft (Lst. 62).]</p> | <p>Liturgie: Teilnahme an einer feierlichen Taufe. Die Zeremonie der Taufe.</p> | <p>Schallplatte: Das Konzil der Apostel (Patmos, Düsseldorf, PAT 480/10).</p> <p>Umrißstempel: Mittelmeer mit Reisen des Apostels Paulus (Westermann, Braunschweig, Best.-Nr. 207 13). G. E. Wright / F. V. Filson. Kleiner historischer Bibelatlas, Stuttgart 1963⁹. Zeitschrift „Schule und Mission“. (Päpstl. Missionswerk der Kinder in Deutschland, 51 Aachen, Stephanusstraße 35).</p> <p>Dias: Weltmission, Calig, Freiburg, Cf 298).</p> <p>Dias und Schallplatte: Misereor, (Christophorus, Freiburg, CC 740, CCa 72 178).</p> <p>Dias: Die heilige Taufe (Christophorus, Freiburg, CHF 42).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|---|--|
| Jüngern. | 37. Die Taufe ist Quelle neuen Lebens (Lst. 63). | Einübung der Nottaufe. Herstellung einer Taufkerze oder eines Taufkleides. (Kirchenjahr: Die Sonntage nach Erscheinung, Hausweihe — Dreikönigssingen, Mariä Lichtmeß — Kerzenweihe-Lichterprozession.) | |
| VIII. Der Gemeinde des Messias werden die Geheimnisse des Reiches Gottes enthüllt. | [38. Gleichnis vom Gottesreich: Sämannsgleichnis (E 141, 1) Mk 4, 2-20.] 39. Gleichnisse von der Güte Gottes: [a] Das verlorene Schaf (E 153, 2) Lk 15, 1-7.] [b] Die verlorene Drachme (E 153, 3) Lk 15, 8-10.] c) Der verlorene Sohn (E 153, 4) Lk 15, 11-32. | | Schallplatte: Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Christophorus, Freiburg, CLP 75 408). Schallplatte: Pharisäer unter uns — Wer ist Dein Nächster? (Christophorus, Freiburg CLP 72 154). Bild: Zacharias, Der barmherzige Samariter (Kösel, München). Bild: Zacharias, Pharisäer und Zöllner (Kösel, München). |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|--------------------------------------|--------------------------------|
| | <p>40. Das neue Gebot — die neue Gerechtigkeit.</p> <p>a) Der barmherzige Samariter (E 182) Lk 10, 25-37.</p> <p>[b) Pharisäer und Zöllner (E 188) Lk 18, 9-14.]</p> <p>[c) Der reiche Prasser und der arme Lazarus (E 156) Lk 16, 14.19-31.]</p> <p>[41. Rangstreit der Jünger (E 146, 1) Mk 9, 33-37.]</p> <p>[42. Das eine Notwendige (E 148) Lk 10, 38-42.]</p> <p>43. Der reiche Jüngling (E 178, 1) Mk 10, 17-31.</p> <p>44. Die erste Leidensweissagung (E 174)</p> | | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|---|---|
| IX. Die Gemeinde lebt aus dem Glauben, in der Liebe und in der Hoffnung auf ihren Herrn. | <p>Mt 16, 21-23. 45. Die Verklärung Jesu (E 175) Mk 9, 2-9. [46. Der Glaube der Christen (Lst. 64).] 47. Glaube als Aufgabe (Lst. 65). 48. Hoffnung und Vertrauen (Lst. 66). 49. Die Liebe zu Gott (Lst. 67). 50. Die Liebe zum Nächsten (Lst. 68).</p> | <p>Hinweis auf die Bruderliebe in der Schulklasse: Gegenseitiges Sorgen, Helfen, Verzeihen.</p> | |
| X. Die Jünger bedürfen immer neu der Umkehr und der Vergebung. | <p>51. Erhalte uns in deiner Liebe (Lst. 80). [52. Abkehr von Gott (Lst. 81).] 53. Keiner von uns ist ohne Sünde (Lst. 82). 54. Die Umkehr zu Gott (Lst. 83).</p> | <p>Die Fastenzeit als Bußzeit der Kirche: Aschermittwoch, Fastenzeit, Passionszeit. Besprechung und Vorbereitung des Gründonnerstags und Karfreitags. Aufbau der Osternachtfeier. Freiwilliger Verzicht auf Dinge, an denen man hängt. Einübung in Lebensordnungen:</p> | <p>Schallplatte: Lumen Christi, Hörbild zur Osternacht (Christophorus, Freiburg, CGLP 71 582). Schaubild: O. Wehner / W. Kretzer, Die hl. Woche (Christophorus, Freiburg, Best.-Nr. EB 135). F. Wüstefeld, Kinderkreuzzug, hrsg. vom Bonifatiuswerk, Paderborn.</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|---|---|---|
| | <p>55. Nachlaß und Vergebung der Sünden (Lst. 84).</p> <p>[56. Das Sakrament der Buße (Lst. 85). (Evtl. Lst. 84/85 am Ende des Schuljahres behandeln).]</p> | <p>pünktliches Aufstehen, sorgfältige Schularbeiten, Beachten der Schulordnung, selbstloses Helfen, tapferes Eintreten für das Gute, Überwindung der Neugierde, geduldiges Warten, Beherrschung der Launen. Fürbitten für die Erneuerung aller Christen. Anleitung zum persönlichen Beichten. Vertiefung der Gewissenserforschung. Das freigewählte Bußwerk als Mittel zur Heilung und als Einübung im Guten. Heiligenfeste im März: Perpetua und Felizitas (6. 3.), Klemens Maria Hofbauer (15. 3.).</p> | <p>Bilderbogen zum Ausschneiden und Kleben „Die Osternachtsfeier“. (Christophorus, Freiburg).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------|
| | <p data-bbox="405 245 964 270">57. Abschlußkatechese: Der Christ lebt aus dem Glauben.</p> <p data-bbox="436 272 1336 384">a) Biblische Grundlegung. Der Glaube als Antwort auf den Ruf Christi. Die Taufe als Anfang eines neuen Lebens. Entfaltung und Wachstum des neuen Lebens in den Grundhaltungen von Glaube, Liebe und Hoffnung. Umkehr und Vergebung als stete Möglichkeit eines neuen Anfangs.</p> <p data-bbox="436 389 1336 529">b) Leben der Kirche: Die Kirche lädt in der Fastenzeit ein zu Umkehr und Buße. In der Liturgie feiert sie die Geheimnisse des Leidens, Sterbens und der Auferstehung des Herrn. Die Große Woche ist der Höhepunkt des liturgischen Jahres. Die Feier der Taufenerneuerung in der Osternacht ist ein erneutes Bekenntnis zur Berufung durch Christus.</p> <p data-bbox="436 535 1336 588">c) Aufgaben: Feier eines Bußgottesdienstes. Empfang des Bußsakramentes. Formulierung eines Kreuzwegtextes.</p> | | |

Ostern bis Schuljahrsende

Literatur:

Bibel: E. Beck / G. Miller, Biblische Unterweisung, hrsg. v. H. Fischer, Bd. 1, München 1964, 288 ff. A. Deißler, Die Psalmen, T. I Ps: 1-41, T. II Ps: 42-89, T. III: Ps 90-150, Düsseldorf 1964—67. W. G. Esser, Biblische Offenbarung für Kinder heute, Freiburg 1967, 120 ff. H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. I (AT), Freiburg 1964, 277 ff., Bd. II (NT) 1966, 386 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Handbuch für die 7. und 8. Schulstufe, Salzburg 1967, 132 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Kleines Handbuch für die 5. Schulstufe, Salzburg 1966, 141 ff. H. Schürmann, Das Gebet des Herrn, Freiburg 1965³.

Katechismus: G. Miller / J. Quadflieg, Der neue Katechismusunterricht, München 1969, S. 222—250. A. Barth, Katechetisches Handbuch zum katholischen Katechismus, Bd. II/2, Stuttgart 1961³, 134 ff. J. Goldbrunner, Katechismusunterricht (mit dem Werkheft), T. II, München 1966⁵, 66 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Modell einer Neuordnung des Religionsunterrichtes bei 10- bis 14jährigen, Salzburg 1966, 216 ff., 224 ff., 182 ff., 232 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Handbuch für die 7. und 8. Schulstufe, Salzburg 1967, 128 ff. F. Schreibmayr / K. Tilmann (Hrsg.), Handbuch zum Katholischen Katechismus, Bd. II/2, Freiburg 1966, 345 ff.

Gottesdienst — Christliches Leben: E. Groß / W. Jansen, Wir rufen Gott den Vater, Donauwörth 1966. Meßgesang, Orbis München. Neues Psalmenbuch, Freiburg. R. Sauer (Hrsg.), Kinder loben Gott, München 1967.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|--|-----------------------------------|--|
| XI. Jesus feiert mit den Seinen das Mahl des Neuen Bundes. | [58. Jesus wird von Maria gesalbt (E 184) Mk 14, 3-9.] [59. Das letzte Ostermahl (E 197) Joh 13, 4-15.] | | Dias: Leiden und Verherrlichung Jesu (Haugg, München HC 96). Bild: Zacharias, Fußwaschung (Kösel, München). Bild: Seewald, Das Abendmahl (Christophorus, Freiburg). |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|--|---|---|
| <p>XII. Die Kirche feiert Eucharistie in Gemeinschaft mit ihrem Herrn.</p> | <p>60. Die Einsetzung der hl. Eucharistie (E 198) Mt 26, 26-29; Mk 14, 22-25; Lk 22, 15-20; 1 Kor 11, 22-25. Evtl. Bildkatechese: Das letzte Abendmahl (E Nr. 25).</p> <p>[61. Jesus sagt den Verrat des Judas und die Verleugnung des Petrus voraus (E 199) Joh 13, 21-38; Lk 22, 31-38.]</p> <p>[62. Jesus hält mit seinen Jüngern das Mahl (Lst. 75).]</p> <p>63. Die Kirche erfüllt den Auftrag des Herrn (Lst. 76).</p> <p>64. Christus feiert mit uns Eucharistie (Lst. 77).</p> | <p>Vertiefung der Teilnahme an der Eucharistie.</p> <p>Teilnahme am Hochgebet: Gedächtnis, Danksagung, Hingabe (vgl. Anhang des Katechismus, Meßgebete).</p> <p>Kommuniongang — Kommuniongebete. Die Feier der hl. Eucharistie im Laufe des Kirchenjahres: Ostern — Himmelfahrt — Bittage</p> | <p>Schallplatte: Salbung in Bethanien (Patmos, Düsseldorf, PAT 480/04).</p> <p>Schallplatte: Das letzte Abendmahl (Patmos, Düsseldorf, PAT 480/14).</p> <p>Dias: Die Eucharistie — das Opfermahl des Herrn (Schumacher, Oer-Erkenschwick, Best.-Nr. 156/1-32).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|--|---|---|
| <p>[XIII. Die Kirche weiht die Vorsteher der Gemeinden.]</p> | <p>65. Das Mahl des ewigen Bundes (Lst. 78). [66. Die Aufbewahrung und Verehrung der heilige Eucharistie (Lst. 79).] [67. Das Weihesakrament (Diakon, Priester) (Lst. 88). Evtl. Lst. 88 am Ende des Schuljahres behandeln].]</p> | <p>— Pfingsten — Dreifaltigkeitsfest — Fronleichnamfest. Die Präfationen dieser Feste. (Heiligenfest im April und Mai: Petrus Canisius (27. 4.), Katharina von Siena (30. 4.), Monika (4. 5.), Philipp Neri (26. 5.).) Gebet um gute Priester und Diakone.</p> | <p>Dias: Die hl. Messe (Christophorus, Freiburg, CHF 42/1-31). Schaubild: Die hl. Messe (2 Flanellbogen, ebd.). Schallplatte: Die hl. Priesterweihe (ebd. CGLP 75 721). Dias: Die hl. Priesterweihe (ebd. CHF 60 173).</p> |
| <p>XIV. Gottes Volk antwortet in Lob, Dank und Bitte.</p> | <p>68. Jesus lehrt uns beten (Lst. 70) (E 149) Lk 11, 1-13. 69. Aus dem Buch der Psalmen (E 102, nur die Pss) Ps 1.22.148.</p> | <p>Gebet vor dem hl. Sakrament: Danksagung (Lst. 79), Anbetung, Erwägung der Worte Christi, Hingabe an den Vater, Bitte, Fürbitte. Meßfeier im Kreis der Klasse mit vorheriger Besprechung und Einübung, Mitgestaltung durch die Schüler.</p> | <p>Schallplatte: Magdalith, Biblische Gesänge (Christophorus, Freiburg CV 75 043/75 053).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|--|--|---|
| [XV. Vom Gebet der Jünger Christi]. | <p>[70. Die vielfältigen Arten des Betens (Lst. 71.)]</p> <p>[71. Die Ordnung des Betens (Lst. 72.)]</p> | <p>(Die Feier der Eucharistie in der Zeit nach Pfingsten: Herz-Jesu-Fest (-Präfation, -Litanei.) Die Sonntage nach Pfingsten Heiligenfeste im Juni und Juli: Bonifatius (5. 6.), Norbert (6. 6.), Cyrill u. Methodius (7. 7./13. 7.), Antonius v. Padua (13. 6.), Heinrich (15. 7.), Ignatius (31. 7.).)</p> | <p>Hörbild: Winfried Bonifatius (Calig, Freiburg. CAL 25 202) mit Dias Cf 915 C.</p> |
| <p>72. Abschlußkatechese: Die Kirche lebt aus dem Tod des Herrn.</p> | | | |
| <p>a) Biblische Grundlegung: Jesus hält Mahl mit seinen Aposteln. Er erweist ihnen seine Liebe bis zum Ende. Die Apostel antworteten mit Liebe, Furcht, Verrat.</p> <p>b) Leben der Kirche: Jesus hält mit seiner Gemeinde Mahl. Folgen alle seiner Einladung? Welche Entschuldigung haben jene, die nicht kommen? Wie antworte ich?</p> <p>c) Aufgabe: Vertiefte Mitfeier der hl. Messe. Wir achten auf die Hochgebete der Messe, auf ihre Einleitung und ihren Schluß. Das „wichtigste“ Amen in der hl. Messe. Die „Messe leben“, kann man das?</p> | | | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|--------------------------------------|---|
| XVI. Gottes Volk lebt im verheißenen Land (Richter, Könige, Verfall des Reiches, Untergang des Nordreiches). | <p>73. Die Zeit der Richter in Israel, Gedeon/ (E 50) Ri 6-8.</p> <p>[74. Ruth (E 51) Ruth 1-4.]</p> <p>75. Heli und Samuel (E 52) 1 Sam 1-3.</p> <p>[76. Gottes Strafe am Hause Israel und am Hause Heli (E 53) 1 Sam 4-7. Evtl. Bildkatechese: Gott beruft Gedeon (E Nr. 8).]</p> <p>77. Saul (E 54) 1 Sam 8-15.</p> <p>78. David (E 55-63) 1 Sam 16-31; 2 Sam 5, 20; 1 Kön 2.</p> <p>79. Salomon (E 64-66) 1 Kön 3, 5, 6, 8, 10, 11. Evtl. Bildkatechese: David, der königliche Psalmensänger (E Nr. 9).</p> | | <p>Dias: Josua-Richter-Saul-David-Salomon-geteiltes Reich (4 Serien, Haugg, München, HC 86-89).</p> <p>Bild: Seewald, Davids Sieg über Goliath — Davids Erwählung zum König — Die Weihe des Tempels Salomons (Christophorus, Freiburg).</p> <p>Schallplatte: Ruth (Patmos, Düsseldorf, PAT 480/08).</p> <p>Schallplatte: Davids Flucht vor Saul (ebd. PAT 480/13).</p> <p>Schallplatte: Salomo, der Erbe Davids (ebd. PAT 480/13).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|-----------------------------------|--------------------------------|
| | <p>[80. Psalmen Ps 2, 71, 109, 83.]</p> <p>81. Reichstrennung (E 67) 1 Kön 12.</p> <p>82. Der König Jeroboam (E 68) 1 Kön 12; 14.</p> <p>83. Der Prophet Elias (E 69-73); 1 Kön 17-22; 2 Kön 2.</p> <p>84. Der Prophet Elisäus (E 74) 2 Kön 5.</p> <p>85. Das Ende des Nordreiches (E 75, 5) 2 Kön 17.</p> | | |

7. SCHULJAHR

Schuljahrsbeginn bis zum Advent

Literatur:

Bibel: E. Beck / G. Miller, *Biblische Unterweisung*, hrsg. v. H. Fischer, T. II, München 1968. W. G. Esser, *Biblische Offenbarung für Kinder heute*, Freiburg 1967, 128 ff. H. Hilger (Hrsg.), *Gottes Wort und unsere Antwort*, Bd. I (AT), Freiburg 1964, 397 ff., 470 ff., 173 ff., 382 ff., 447 ff., 419 ff., Bd. II (NT), 1966, 352 ff., 558 ff. A. Höfer, *Biblische Katechese. Kleines Handbuch zur 5. Schulstufe*, Salzburg 1966, 112 ff. A. Höfer, *Biblische Katechese. Modell einer Neuordnung des Religionsunterrichtes bei 10- bis 14jährigen*, Salzburg 1966, 156 ff. K. Frör, *Wege zur Schriftauslegung*, Düsseldorf 1967³. H. A. Mertens, *Handbuch der Bibelkunde*, Düsseldorf 1966, 644 ff., 39 ff.

Katechismus: G. Miller / J. Quadflieg, *Der neue Katechismusunterricht*, München 1969, S. 292—332; 432—444. A. Barth, *Katechetisches Handbuch zum katholischen Katechismus*, Bd. III, Stuttgart 1957, 42 ff. J. Goldbrunner, *Katechismusunterricht (mit dem Werkheft)*, T. III, München 1966⁴, 12 ff. F. Schreibmayr / K. Tilmann (Hrsg.), *Handbuch zum Katholischen Katechismus*, Bd. III/1, Freiburg 1963³, 6 ff.

Gottesdienst — Christliches Leben: E. Groß / W. Jansen, *Wir rufen Gott den Vater*, Donauwörth 1966. *Meßgesang*, Orbis München o. J. R. Sauer (Hrsg.), *Kinder loben Gott*, München 1967. K. Tilmann, *Die Erziehung des Kindes zum Beten*, Recklinghausen 1965⁵. Ders., *Die Führung der Kinder zur Meditation*, Würzburg 1959. Ders., *Täglich beten, aber wie?*, Regensburg 1960¹⁰. A. Schilling, *Orationen des Sonntags*, Essen 1967.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--------------------------------------|---|--|---|
| I. Gott spricht durch die Propheten. | 1. Die Berufung des Propheten Isaias (E 79, 1) Is 6, 1-9. Evtl. Bildkatechese: Die Weihe des Propheten Isaias (E Bild | Spricht Gott heute noch zu uns? Lehramt der Kirche. Priester, Eltern, Lehrer, Freunde. Wissenschaft und Publikation, Gewissen. | Bild: Seewald, <i>Der Prophet Isaias</i> (Christophorus, Freiburg). Schallplatte: <i>Der Prophet Isaias/ Jeremias</i> (Calig, Freiburg, CAL 1152-53). |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|---|-----------------------------------|---|
| II. Propheten rufen zur Umkehr und drohen das Gericht an. | <p>Schau der göttlichen Majestät (E Nr. 12).</p> <p>2. Die Berufung des Propheten Jeremias (E 88, 1) Jer 1, 3-10.</p> <p>[3. Die Berufung des Moses (E 31) 2 Mos 3-5.]</p> <p>[4. Die Berufung des Propheten Jonas (E 84) Jon 1-4.]</p> <p>[5. Warnung und Verheißung durch die Propheten Amos und Oseas (E 75, 2-4) Os 3, 4-5; 6, 4-6; Am 7, 9-17; 9, 8-12.]</p> <p>[6. Verfolgung und Leiden des Propheten Jeremias (E 88, 2) Jer 7, 2-14; 26, 7-19.]</p> | | <p>Der Prophet Isaias/Jeremias (Patmos, Düsseldorf, PAT 480-11).</p> <p>Schallplatte: Der Prophet Jonas (Calig, Freiburg, CAL 1150-51). Schallplatte: M. Buber, Der brennende Dornbusch (Christophorus, Freiburg CLX 72 106/72 107).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|---|---|--|
| | <p>7. Jeremias vor Gericht und im Gefängnis (E 89) Jer 19, 14-20; 6; 38; 39, 15-18.</p> <p>[8. Zerstörung Jerusalems (E 90, 1-2) Kigl 1.2.4.12.]</p> <p>9. Die Verheißung Gottes an sein Volk (E 90, 3-5) Jer 30, 18-19; 23, 5-6; 33, 14-16; 31, 31-33.</p> <p>[10. Die Botschaft des Propheten Sophonias (E 91) Soph 3, 8-15.]</p> | <p>Meine Aufgabe, Gottes Ruf weiterzugeben; der Mut zur Wahrheit (im 3. Reich . . .).</p> | <p>Dias: Propheten (2) (Haugg, München, HC 89/90).</p> |
| <p>III. Der Christ unter dem Anspruch Gottes.</p> | <p>11. Unser Lebensraum — die Welt (Lst. 91).</p> <p>12. Freiheit und Verantwortung (Lst. 92).</p> <p>13. Gottes Weisungen und Gebote (Lst. 93).</p> | <p>Was will Gott von mir? Tägliche Gewissensforschung. Besprechung der altersbedingten Fragen nach dem Glauben.</p> <p>Religiöser Gemeinschaftstag außerhalb der Schule: Das freie Ja zu Gott — Besprechung der besonderen Schwierigkeiten die-</p> | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|---|---|---|
| <p>IV. Gott tröstet sein Volk in der Verbannung.</p> | <p>[14. Die Verheißung des Ezechiël an die Verbannten (E 92) Ez 5, 5-7; 21, 30-32; 33, 10-11; 36, 22-27; 37, 21-28.]</p> <p>[15. Daniel und seine Freunde (E 94) Dn. 1.]</p> <p>[16. Der Traum des Nabuchodonosor (E 95) Dn. 2.]</p> <p>[17. Daniel und seine Freunde im Feuerofen (E 96) Dn. 3.]</p> | <p>ses Alters. Sorgfältig vorbereitete Meßfeier, die von den Kindern mitgestaltet wird.</p> <p>Die Kirche in der Diaspora und in der Mission.</p> | <p>Dias: s. o.</p> |
| <p>V. Gott verheißt neuen Anfang und bleibendes Heil.</p> | <p>18. Rückkehr aus der Gefangenschaft (E 101) Is 44; 45, 4-5; Esdr 1; Agg 1-2.</p> | | <p>Bild: Zacharias, Die Jünglinge im Feuerofen (Kösel, München).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|---|--|--------------------------------|
| VI. Der Christ ist gerufen zum Lobpreis Gottes und zu ungeteiltem Dienst. | <p>19. Messianische Weisungen der Propheten Zacharias und Malachias (E 102) Zach 2, 14 f.; 8, 22; 9, 9-10; 12, 10.</p> <p>[20. Der Glaubensmut des Mattathias (E 113) 1 Makk 2].</p> <p>[21. Judas, der Makkabäer (E 114) 1 Makk 4; 6, 1-17; 2 Makk 12, 38-45.]</p> <p>[22. Die letzten Makkabäer (E 115) 1 Makk 9, 23-12, 54.]</p> <p>23. Wir fragen nach Gott (Lst. 94).</p> <p>[24. Menschen aus allen Völkern und Zeiten dienen ihm (Lst. 95).</p> <p>[25. Heilig ist sein Name (Lst. 96).]</p> <p>[26. Wir fragen nach Gottes Willen (Lst. 97).]</p> | <p>Vertiefende Weiterführung im täglichen Beten. Gebete der Anbetung (Lst. 96 und Gebetsanhang). Leben und Beispiel großer Christen unserer Zeit: Charles de Foucauld — Pater Kolbe. Verhalten in der Kirche beim Gottesdienst. Einübung einer gesungenen Meßfeier. Deutsche</p> | <p>Dias: s. o.</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|---|--|---|
| <p>VII. Er wird wiederkommen in Herrlichkeit.</p> | <p>[27. Die Heiligen haben den Auftrag Gottes ernstgenommen (Lst. 99).] [28. Zeichen Gottes in unserer Welt (Lst. 100).] 29. Ein Tag für den Menschen (Lst. 104). 30. Ein Tag für Gott (Lst. 103).</p> <p>[31. Christus, der Lebensspender und Richter (E 161, 3) Joh 5, 17-30.] 32. Die Wiederkunft des Herrn (E 192) Mt 24. [33. Christus wird die Welt richten (Lst. 132).] [34. Die Vision vom Antichrist (E 235) Offb. 13, 1-8.]</p> | <p>und lateinische Akklamationen. Wortgottesdienst für Kinder. Gestaltung des Sonntags. Freizeitbeschäftigung. Kirchweihfest. Lage und Struktur unserer Pfarrgemeinde.</p> <p>Christkönigsfest (Präfation).</p> | <p>Bild: Seewald, Der Antichrist (ebd.).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|--|--|--------------------------------|
| VIII. Vom Ende dieser Weltzeit und der ewigen Vollendung. | <p>[35. Der Sieg über den Antichrist (E 236) Offb 19, 11-21.]</p> <p>36. Das Gleichnis von den zehn Jungfrauen (E 193) Mt 25, 1-13.</p> <p>[37. Das Gleichnis von den Talenten (E 194) Mt 25, 14-30.]</p> <p>38. Christus, unsere Auferstehung und unser Leben (Lst. 131).</p> | <p>Allerheiligen. Heilige der Heimat. Allerseelen. Unser Friedhof; Grabdenkmäler und Inschriften als Glaubenszeugnisse (kritische Betrachtung); Pflege der Gräber.</p> | |

Advents- und Weihnachtszeit

Literatur:

Bibel: A. Höfer, Biblische Katechese, Handbuch für die 7. und 8. Schulstufe, Salzburg 1967, 255 ff.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|---|--|--|
| | <p>39. Die Vision vom himmlischen Menschensohn (E 232) Offb 1, 9-18.</p> <p>[40. Die Vision vom himmlischen Gottesthron (E 233) Offb 4.]</p> <p>[41. Die Übergabe des himmlischen Schicksalsbuches (E 234) Offb 5, 1-10. Evtl. Bildkatechese: Die Vision vom Lamm (E Nr. 31.)]</p> <p>42. Die Vision vom Weltgericht und vom himmlischen Jerusalem (E 237) Offb 21, 1-4; 22, 7-13.</p> <p>[43. Gott offenbart seine Herrlichkeit (Lst. 134, E 195) Mt 25, 31-46.]</p> | <p>Die Erwartung der Wiederkunft Christi in der Liturgie.</p> <p>Leben in der Erwartung der Wiederkunft Christi. Gefäßtsein auf Versuchung und Kampf. Dienst am Reich Gottes (Adveniat).</p> <p>Falsche Diesseitigkeit, Satttheit, Habenwollen. Zusammenfassende Darstellung des Kirchenjahres. Texte und Gesänge aus Adventsmessen (wichtigste Motive). Gemeinsame Vorbereitung von Geschenken und Paketen. Weihnachtssingen bei Alten und Kranken.</p> | <p>Bild: Seewald, Die Wiederkunft des Herrn (ebd.). Bildmaterial der „Aktion Adveniat“, 43 Essen, Porscheplatz 1.</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|---|--|--------------------------------|
| | <p>44. Das Leben in der neuen Schöpfung (Lst. 135).</p> | <p>Der Christ antwortet Gott durch sein Leben. Der Christ ist aufgerufen zum Lobpreis Gottes und zu ungeteiltem Dienst. Der Christ steht in der Erwartung der Wiederkunft Christi.</p> | |
| | <p>45. Abschlußkatechese:</p> <p>a) Biblische Grundlegung: Alttestamentliche Verheißung und neutestamentliche Erfüllung. Sie werden sein Volk sein, und Gott wird bei ihnen sein. Gott spricht durch die Propheten. Gott schenkt seinen Beistand. Gott verheißt neuen Anfang und bleibendes Heil. Christus wird wiederkommen in Herrlichkeit. Am Ende der Weltzeit führt er sein Volk zur ewigen Vollendung.</p> <p>b) Aufgaben: Der Christ antwortet Gott durch sein Leben. Der Christ ist aufgerufen zum Lobpreis Gottes und zu ungeteiltem Dienst. Der Christ steht in der Erwartung der Wiederkunft Christi.</p> | | |

Januar bis Ostern

Literatur:

Bibel: K. Frör, Wege zur Schriftauslegung, Düsseldorf 1967³. H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. II (NT), Freiburg 1966, 17 f., 53 ff., 278 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Handbuch für die 7. und 8. Schulstufe, Salzburg 1967, 153 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Kleines Handbuch zur 5. Schulstufe, Salzburg 1966, 109 ff., 132 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Modell einer Neuordnung des Religionsunterrichts bei 10- bis 14jährigen, Salzburg 1966, 206 ff. H. A. Mertens, Handbuch der Bibelkunde, Düsseldorf 1966, 701 ff.

Katechismus: G. Miller / J. Quadflieg, Der neue Katechismusunterricht, München 1969, S. 346—411. A. Barth, Katechetisches Handbuch zum katholischen Katechismus, Bd. III, Stuttgart 1957³, 274 ff. J. Goldbrunner, Katechismusunterricht (mit dem Werkheft), T. III, München 1966⁴, 52 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Handbuch für die 7. und 8. Schulstufe, Salzburg 1967, 164 ff., 248 ff. F. Schreibmayr / K. Tilmann (Hrsg.), Handbuch zum katholischen Katechismus, Bd. III/1, Freiburg i. Br. 1963³, 214 ff., Bd. III/2, 1962, 309 ff.

Gottesdienst — Christliches Leben: E. Groß / W. Jansen, Wir rufen Gott den Vater, Donauwörth 1966, Jugendkreuzweg, Hauptstelle des BDkJ, Düsseldorf o. J. J. M. Reuß, Geschlechtlichkeit und Liebe, Mainz 1964³. K. Tilmann, Aufgaben und Wege geschlechtlicher Erziehung, Würzburg 1964⁴. Willmann-Institut (Hrsg.), Sexualpädagogik, Freiburg 1967. F. Wüste-feld, Kinderkreuzweg, hrsg. vom Bonifatiuswerk, Paderborn 1966.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---------------------------------------|---|--|---|
| IX. Licht zur Erleuchtung der Heiden. | 46. Die Darstellung Jesu im Tempel (E 121) Lk 2, 22-38. 47. Die Erscheinung des Herrn vor der Heidenwelt (E 122) Mt 2, 1-12. | Dreikönigsspiel, Dreikönigssingen in der Schule, in der Pfarrgemeinde. | Dias: Geburt und Jugend Jesu (Haugg, München, HC 91). |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|---|---|--|
| <p>X. Der Christ in der Verantwortung für die Welt.</p> | <p>Evtl. Bildkatechese: Die Huldigung der Weisen (E Nr. 17). [48. Die Verfolgung des Messias durch Herodes (E 123) Mt 2, 13 13-23.] [49. Der zwölfjährige Jesus im Tempel (E 124) Lk 2, 41-52.]</p> <p>50. Der Christ in der Gemeinschaft. a) Keiner lebt allein (Lst. 107). [b] Völker und Staaten (Lst. 108). [c] Toleranz — nicht Gleichgültigkeit (Lst. 109). [d] Vater und Mutter (Lst. 110).]</p> | <p>(Meßfeier im Kreise der Klasse nach sorgfältiger Besprechung und Einübung; Mitgestaltung durch die Schüler.)</p> <p>Verknüpfung mit Themenkreisen der politischen Bildung (Schulfunksendung: Du bist mitverantwortlich; Schulbücher und Fachliteratur). Bildung des Gemeinschaftssinnes in Schule, Familie und Umwelt: Aufmerksamkeit — Rücksicht — Teilnahme — Gerechtigkeit — Höflichkeit — Einsicht — Verständnis — Einübung demokratischer Verhaltensweisen in der Klasse. Rechte und Pflichten des Staatsbürgers. Die Freiheit der Person: Thomas</p> | <p>Bild: Seewald, Die Anbetung der drei Weisen (Christophorus, Freiburg). Bild: Seewald, Der 12jährige Jesus im Tempel (ebd.).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|---|--------------------------------|
| | <p>(e) Wir Kinder in der Familie (Lst. 111).]</p> <p>(f) Verwandte und Freunde (Lst. 112).]</p> <p>(g) Einordnen und Zusammenarbeiten (Lst. 113).]</p> <p>51. Ich und mein Nächster.</p> <p>(a) Sorge für Leib und Leben (Lst. 116).]</p> <p>(b) Fähigkeiten — Beruf — Erfolg (Lst. 117.).]</p> <p>(c) Vor Gott entscheidet nicht der Erfolg (Lst. 118).]</p> <p>Jeder muß danach streben,</p> | <p>Morus — Pater Delp — D. Bonhoeffer.</p> <p>Kritische Haltung gegenüber den politischen Kräften — Mut zum Widerstand insbes. gegen Unmenschlichkeit, Ungerechtigkeit, Diffamierung Andersdenkender — Mut zum Einstehen für eigene Überzeugungen.</p> <p>Aussagen des II. Vatikanischen Konzils über die Kirche.</p> <p>Richtige Körperpflege — Wie bleibe ich gesund? Unmäßigkeit im Essen, Trinken, Rauchen.</p> <p>Übergang von Fremderziehung zur Selbsterziehung. Aufarbeitung der umweltbedingten Eindrücke. Urteilsbildung.</p> <p>Richtiger Umgang mit Massenmedien: Gemeinsames Zeitunglesen, Schulfunk- und Fernsehsendungen besprechen.</p> <p>Bildheft oder Buch?</p> <p>Warum Selbstbeherrschung?</p> | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|--|--|
| | <p>ein Mensch zu werden (Lst. 114).</p> <p>e) Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit (Lst. 125).</p> <p>f) Unser Eigentum (Lst. 122).</p> <p>g) Eigentum verpflichtet (Lst. 123).</p> <p>52. Geschlecht und Ehe</p> <p>a) Mann und Frau (Lst. 120).</p> <p>[b] Jungen und Mädchen (Lst. 121).]</p> | <p>Selbstüberwindung in der Fastenzeit.</p> <p>Der Umgangston in der Klasse. Sorge für einen Einzelgänger in der Klasse. Hilfeleistungen in einer Familie. Anderen Freude machen durch Besuch, Spiel, Unterhaltung.</p> <p>Den Sinn schärfen für Unwahres im menschlichen Verhalten, in der Sprache.</p> <p>Umgang mit dem eigenen Geld. Umgang mit Gemeinschaftseigentum.</p> <p>(Schule — Öffentlichkeit).</p> <p>Die Not der Menschen in anderen Ländern: Misereor.</p> <p>Fragen der Entwicklung und Reife.</p> <p>Einordnen des Geschlechtlichen, Besprechen der altersbedingten Schwierigkeiten.</p> | <p>Hörbild: Misereor (Christophorus, Freiburg, CC 740), mit Dias CCA 72-178.</p> <p>Tonband: Georg Volk, Liebe und Ehe, Zeugung und Geburt (ebd. CLP 71 559/60).</p> <p>Dias: Die Explosion der Sexbombe (Calig, Freiburg, CF 865).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|---|---|---|
| <p>XI. Die Seinen nahmen ihn nicht auf.</p> | <p>53. Abschlußkatechese:</p> <p>Das Leben in der Welt ist der Weg des Christen zu Gott. Der Christ trägt Verantwortung für die Gestaltung der Welt. Er trägt liebende Verantwortung für den Nächsten. Er hat eine Aufgabe in der Gemeinschaft der Menschen. Er will mitwirken, die Welt in das Reich des Vaters hinein zu vollenden.</p> <p>[54. Der Vorwurf des Teufelsbündnisses (E 150) Lk 11, 14-28; vgl. Mt 12; Mk 3.]</p> <p>[55. Jesus am Teich Bethesda (E 161) Joh 5, 1-29.]</p> <p>56. Kampfreden Jesu mit dem Juden (E 162). Joh 7, 14-17.37; 8, 12.</p> <p>57. Die Heilung des Blindgeborenen (E 163). Joh 9.</p> | <p>Bin ich bereit für Gottes Anruf? (Gottesdienst — Religionsunterricht — Welt- und Nächstdienst).</p> <p>(Erarbeitung des Kreuzweges. Der Kreuzweg in der Kirche. Gestaltung eines Buß-Wortgottesdienstes. Einführung in die Mitfeier der Karliturgie. Überblick über die Karwoche. Einführung in die Mitfeier der Osterliturgie. Besprechung der Osternachtsfeier.)</p> | <p>Schallplatte: Jesus am Teich Bethesda (Patmos, Düsseldorf, PAT 480-03).</p> <p>Bild: Seewald, Heilung des Blindgeborenen (ebd.). Bild: Zacharias, Heilung des Blindgeborenen (Kösel, München).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|-----------------------------------|---|
| | <p>[58. Jesus weint über Jerusalem (E 185, 2) Lk 19, 41-45.]</p> <p>[59. Jesus und die Ehebrecherin (E 189) Joh 8, 2-11].</p> <p>[60. Streitgespräch mit den Pharisäern und Sadduzäern (E 186) Mt 22; 23; Mk 12; Lk 20.]</p> | | <p>Für das Werkheft: Bilderbogen zum Ausschneiden und Kleben „Die Osternachtsfeier“ (Christophorus, Freiburg).</p> <p>Schallplatte: Heilung des Blindgeborenen (Calig, Freiburg, HS 1101-02; Patmos, Düsseldorf, PAT 480-03).</p> <p>Bild: Seewald, Einzug in Jerusalem (ebd.).</p> <p>Bild: Zacharias, Einzug in Jerusalem (Kösel, München).</p> |

Ostern bis Schuljahrende

Literatur:

Bibel: N. Brox, Paulus und seine Verkündigung, München 1966. H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. I (AT), Freiburg 1964, 397 ff., Bd. II (NT), 1966, 489 ff., 539 ff., 206 ff., 341 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Handbuch für die 7. und 8. Schulstufe, Salzburg 1967, 42 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Modell einer Neuordnung des Religionsunterrichtes bei 10- bis 14jährigen, Salzburg 1966, 234 ff. Th. Kampmann, Erziehung und Glaube, München 1960, 103 ff. O. Knoch, Ein Sämänn ging aus. Botschaft der Gleichnisse, Stuttgart 1964². G. Stachel (Hrsg.), Bibelkatechese 1968, Einsiedeln 1968.

Katechismus: G. Miller / J. Quadflieg, Der neue Katechismusunterricht, München 1969, S. 273 ff., 418—426, 445 ff. A. Barth, Katechetisches Handbuch zum katholischen Katechismus, Bd. III, Stuttgart 1957, 595 ff. J. Goldbrunner, Katechismusunterricht (mit dem Werkheft), T. III, 1966⁴, 102 ff. F. Schreibmayr / K. Tilmann (Hrsg.), Handbuch zum Katholischen Katechismus, Bd. II/2, Freiburg 1966, 602 ff., Bd. III/2, 1962, 498 ff.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---------------------------------|--|-----------------------------------|--------------------------------|
| XII. Das Geheimnis des Messias. | 61. Der Knecht des Herrn wird den Heilsplan ausführen (E 85) Is 42, 1-6; 49, 1-22; 50, 4-7; 53, 1-10; Ps 21. Evtl. Bildkatechese: Der Leidensknecht (E Nr. 14). | | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|---|--|
| <p>XIII. Dem Volk Gottes werden die Wege des Heils enthüllt.</p> | <p>[62. Paulus schreibt über den Messias (E 229, 6; E 228, 5) Aus Röm 1-4. Evtl. Bildkatechese: Der hl. Paulus als Briefschreiber (E Nr. 30).]</p> <p>[63. Aus dem Brief an die Hebräer (E 231, 1) Hebr 1, 1-5; 4; 15; 16; 12, 1-4.]</p> <p>64. Das Gleichnis vom Unkraut im Weizen (E 141, 2) Mt 13, 24-31.</p> <p>65. Das Gleichnis vom ungetreuen Verwalter (E 154) Lk 16, 1-9.</p> <p>[66. Das Gleichnis vom törichten Bauern (E 155) Lk 12, 16-21.]</p> <p>[67. Das Gleichnis vom unbarmherzigen</p> | <p>(Die Meßfeier als Gemeinschaft mit dem Auferstandenen — die Kinder gestalten Fürbitten.)</p> | <p>Liturgie: Meßgesang (Orbis, München). E. Groß / W. Jansen, Wir rufen Gott den Vater, Auer, Donauwörth 1966.</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|--------------------------------------|--|
| | <p>Knecht (E 157, 2) Mt 18, 21-35.]</p> <p>68. Das Gespräch mit Nikodemus (E 159) Joh 3, 1-21.</p> <p>[69. Jesu Gespräch mit der Samariterin (E 160) Joh 4, 1-42.]</p> <p>70. Die wunderbare Brotvermehrung/(E 167) Joh 6, 13-21. Evtl. Bildkatechese: Die wunderbare Botvermehrung (E Nr. 22).</p> <p>[71. Jesu Wandeln auf dem See (E 168) Mt 14, 22-33.]</p> <p>72. Die Verheißung des Himmelsbrotes (E 169) Joh 6, 22-69.</p> <p>[73. Jesus, der Freund der Kinder (E 177) Mt 19, 13-15.]</p> <p>[74. Freiwilige Armut um Christi willen</p> | | <p>Bild: Seewald, Die wunderbare Brotvermehrung (ebd.).</p> <p>Bild: Zacharias, Jesus wirkt Brotwunder (Glaubensbuch S. 94).</p> <p>Schallplatte: Die wunderbare Brotvermehrung (Calig, Freiburg HS 1103-04).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|--|--|--------------------------------|
| <p>XIV. Vom Tod und Heimgang des Christen.</p> | <p>(E 178) Mt 19, 25-30.] [75. Gleichnis vom gütigen Herrn des Weinberges (E 190) Mt 20, 1-16.] [76. Jesus lobt die arme Witwe (E 191, 2) Mk 12, 41-44.] 77. Das Gleichnis vom königlichen Hochzeitsmahl (E 187) Mt 22, 1-14. 78. Das Sakrament der Krankensalbung (Lst. 87). 79. Der Tod (Lst. 127). [80. Unsere Hoffnung für die Verstorbenen 128.] 81. Leben in der Hoffnung (Lst. 136).</p> | <p>Bereiten eines Versehtisches. Sorge für Kranke und Verletzte. (Meldung, Versehgang, Erste Hilfe.)</p> | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|--|--|--|
| [XV. Apostelworte zur Mahnung und Weisung an die Gemeinde.] | <p>[82. Paulus schreibt an die Gemeinde in Thessalonich (E 227, 6) 1 Thess 1, 2,3; 4,3; 4,14; 2 Thess 2, 3-8.]</p> <p>[83. Paulus schreibt an die Korinther (E 228, 3) 1.2 Kor.]</p> <p>[84. Paulus in der Gefangenschaft (E 229) Apg 21, 17-28; 31.]</p> <p>[85. Die letzte Missionsreise des hl. Paulus (E 230) Apg 18, 23-21, 16.]</p> <p>[86. Aus den Briefen anderer Apostel und urchristlicher Missionare (E 231) Hebr. Jak, 1.2 Petr, Jud.]</p> | <p>Aktuelle Weltaufgaben der Kirche.</p> <p>Sorge für den Frieden — soziale Dienste — Verständigung mit anderen Menschen — anderen Völkern.</p> <p>Leben und Beispiel großer Christen in unserer Zeit: Johannes XXIII.</p> <p>Cardijn, der Begründer der CAJ.</p> <p>Wie sieht eine christliche Tages- und Lebensordnung aus?</p> | <p>Bild: Zacharias, Paulus (Kösel, München).</p> <p>Bild: Seewald, Paulus in Athen, (ebd.).</p> <p>Dias mit Tonband: Götter-Zauberer — Missionare (Päpstliches Missionswerk der Kinder in Deutschland, 51 Aachen, Stephanstraße 35).</p> <p>Dias: Auf den Spuren des Apostels Paulus (Haugg, München HC 111-115).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Katechismus | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|--------------------------------------|--------------------------------|
| | <p>(Wortgottesdienst mit der Klasse. Mitgestaltung durch die Schüler.)</p> <p>87. Abschlußkatechese:</p> <p>Dem Volk Gottes werden die Wege des Hellen enthüllt. Der Sohn Gottes öffnet den Weg zum Vater. Das lebendige Brot ist Stärkung auf dem Weg. In der Nachfolge Christi führt der Weg zum Vater.</p> | | |

8. SCHULJAHR

Schuljahrsbeginn bis zum Advent

Literatur:

Bibel: A. Bea, Die Geschichtlichkeit der Evangelien, Paderborn 1966. W. G. Esser, Biblische Offenbarung für Kinder heute, Freiburg 1967, 20 ff. H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. II (NT), Freiburg 1966, 170 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Handbuch für die 7. und 8. Schulstufe, Salzburg 1967, 168 ff.

Katechismus: G. Miller / J. Quadflieg, Der neue Katechismusunterricht, München 1969. A. Barth, Katechetisches Handbuch zum katholischen Katechismus, Bd. II/2, Stuttgart 1966⁴, 118 ff., 327 ff., Bd. I, 1963⁵, 252 ff. J. Goldbrunner, Katechismusunterricht (mit dem Werkheft), T. I, München 1964⁴, 56 ff. F. Schreibmayr / K. Tilmann (Hrsg.), Handbuch zum Katholischen Katechismus, Bd. II/2, Freiburg 1966, 327 ff., 502 ff., Bd. I/1, 1966³, 200 ff.

Gottesdienst — Christliches Leben: R. Guardini, Vorschule des Betens, Einsiedeln 1964⁷. T. Rast, Von der Beichte zum Sakrament der Buße, Düsseldorf 1964. K. Tilmann, Das geistliche Gespräch, Würzburg o. J. Ders., Ich will zu meinem Vater gehen. Beicht- und Bußandacht für 12- bis 16jährige, Recklinghausen 1964⁸.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|---|--------------------------------|
| 1. Das Leben des Christen steht unter der Forderung des Königsgesetzes Gottes, das uns Jesus verkündigt. | [1. Einleitungskatechese: Es genügt nicht, ein guter Mensch zu sein. Warum eigentlich sind wir Christen?] 2. Die Seligpreisung (Mt 5, 1-16). | (Elternabend: Hilfen zur Selbstwerdung des jungen Menschen; Hinweise für das rechte Verhalten der Eltern in der Pubertätskrise ihrer Kinder.) Einübung in die entscheidenden menschlichen und christlichen Grundhaltungen. Entlarvung von möglichen Fehlhaltungen (Heuche- | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|--|--|
| | <p>[3. Die versöhnende Liebe (Mt 5, 23-24).] [4. Wiedervergeltung (Mt 5, 38-48).] [5. Almosengeben (Mt 6, 1-4).] 6. Christliches Beten (Mt 6, 5-15). [7. Schätze im Himmel (Mt 6, 19-21).] [8. Irdisches Sorgen (Mt. 6, 25-34).] [9. Wahre Gerechtigkeit (Mt 7, 1-5).] [10. Betende Zuversicht (Mt 7, 7-11).] [11. Goldene Regel (Mt 7, 12).] 12. Nachfolge Christi (Mt 7, 21-28).</p> <p>13. Abschlußkatechese: Jesus kehrt die Maßstäbe dieser Welt um. In der Welt gelten die Menschen, die Macht und Besitz haben und sie zu gebrauchen wissen.</p> | <p>lei, Egoismus, gedankenloses Mitmachen, was andere tun. Stilformen der Gebete (Beispiele), persönlich formulierte Gebete. Das Gebet der Gemeinschaft; Kritik der Schulgebete; Übung im Vorbeten (selbständige Auswahl von Gebeten durch Schüler). Unterscheidung von Form und Inhalt. Menschen, die nach dem Grundgesetz der Bergpredigt gelebt haben, z. B. Feindesliebe, Barmherzigkeit: Stephanus, Vinzenz v. Paul; Nachfolge Christi: Ignatius v. Loyola; Verfolgung erleiden: Ignatius v. Antiochien, Pfarrer von Ars, Nikolaus von der Flüe.</p> | <p>Schallplatte: Vinzenz v. Paul (Christophorus, Freiburg, CLP 75 424). Schallplatte: Der Pfarrer von Ars (ebd. CGLP 75 712). Schallplatte: Bruder Klaus von der Flüe (ebd. CGLP 73 721).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|--|---|---|
| II. Leben im Dienste Gottes und in der Jüngerschaft Christi. | <p>[14. Die Jünger verlassen ihre Schiffe und folgen Jesus nach (Mt 4, 18-22; Mk 1, 16-20; Joh 1, 35-42).]</p> <p>15. Wie können wir Christus nachfolgen? Grundhaltung der Sinnesänderung (Bekehrung) des Offenseins für Gott, des Glaubens an das in Christus uns zuteil werdende Heil, Gottes- und Nächstenliebe (Lst. 69).</p> | <p>Gottes Wille — Ausdruck seiner Liebe — ist Maß unseres Handelns. Normen sind nur Hilfe, aber wichtige Hilfe. Gott will uns selbst, nicht nur unser Tun. Menschen, die die Nachfolge Christi besonders ernst genommen haben, z. B. Paulus, Franz v. Assisi, Don Bosco, Charles de Foucauld.</p> | <p>Schallplatte: Paulus (ebd. CGLP 71 598). Dias: Paulus (ebd. CH 551, CH 552) Schallplatte: Franz v. Assisi (ebd. CGLP 72 160).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|--|--------------------------------|
| <p>III. Die Sünde der Christen als Verfehlung der Nachfolge Christi.</p> | <p>16. Die Menschen sagen Nein zu Gott (Lst. 18). Was ist Sünde? Sie ist nicht nur Ungehorsam und Auflehnung, sondern wesentlich die Weigerung, die Liebe Gottes mitzuleben.</p> <p>17. Die Sünde ist mächtig in der Welt (Lst. 19). Tägliche Verfehlungen des Menschen. Tiefer reichende Entscheidungen: die Verstrickung in Schuld. Wurzeln der Sünde: Egoismus, Gleichgültigkeit, Machtgier, Menschenfurcht, gedankenloses Mitmachen dessen,</p> | <p>Sowohl die Kirche als Institution als auch der einzelne Christ haben immer wieder gegen den Geist der Nachfolge Christi (der Bergpredigt) verstoßen. Z. B. Alexander VI., Inquisition (Savonarola, Galilei).</p> <p>Erziehung zu persönlicher Beichte. Neutestamentlicher Gewissensspiegel.</p> | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|---|-----------------------------------|--------------------------------|
| | <p>was andere tun.</p> <p>18. Versuchung und Sünde (Lst. 80-82).</p> <p>19. Abschlußkatechese:</p> <p>Die Volksscharen waren über die Forderung Jesu bestürzt. Auch wir haben allen Grund zu erschrecken. Gott verlangt durch seinen Sohn eine völlige Umkehr des Menschen. Die Botschaft Jesu soll die Menschheit verändern. Wie die Jünger bei Mt 19, 25 können wir nur fragen: „Wer kann denn gerettet werden?“ Jesus antwortete: „Beim Menschen ist das unmöglich, aber bei Gott nicht; denn bei Gott ist alles möglich.“ Gott will uns selbst, nicht unsere Leistungen. Die Nachfolge eröffnet uns die Lebens- und Tischgemeinschaft mit Christus und gibt uns Anteil an seinem Werk.</p> | | |

Advents- und Weihnachtszeit

Literatur:

Bibel: J. B. Bauer, Die biblische Urgeschichte, Paderborn 1964². E. Beck / G. Miller, Biblische Unterweisung, hrsg. v. H. Fischer, Bd. I, München 1964, 16 ff. H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. I (AT), Freiburg 1964, 20 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Handbuch für die 7. und 8. Schulstufe, Salzburg 1967, 175 ff. A. Läßle, Biblische Verkündigung in der Zeitenwende, Bd. I, München 1965⁴. W. Trilling, Im Anfang schuf Gott, Freiburg 1965. W. Trilling, Denn Staub bist du, Freiburg 1965.

Glaubenslehre: Haag, Haas, Hürzeler, Evolution und Bibel, Herder-Taschenbuch, A. Höfer, Biblische Katechese. Handbuch für die 7. und 8. Schulstufe, Salzburg 1967, 190 ff.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|-----------------------------------|---|
| IV. Die Bibel redet in Bildern von der Auflehnung des Menschen und der Treue Gottes. | 20. Gott bildet den Menschen aus dem Staub der Erde (E 2) 1 Mos 2, 4-25. (Die Schüler sollen mit der Bildhaftigkeit der Urgeschichte und mit der Evolutionslehre vertraut gemacht werden.) 21. „Ihr werdet sein | | Bild: Seewald, Erschaffung des Menschen (Christophorus, Freiburg). Bild: Zacharias, Schöpfung (Kösel, München). Dias: Schöpfung, Urgeschichte der Menschheit (Haugg, München, HC 83). Bild: Seewald, Sündenfall — Vertreibung aus dem Paradies — Sintflut — Turmbau zu Babel (ebd.). |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|--|-----------------------------------|--|
| | <p>wie Gott" (E 3) 1 Mos 3, 1-24.</p> <p>22. „Wo ist dein Bruder Abel?“ (E 4) 1 Mos 4. Der Brudermord offenbart das Ausmaß menschlicher Sündhaftigkeit und das Übermaß göttlichen Erbarmens.</p> <p>23. Die Bosheit der Menschen war groß (E 5.6) Aus 1 Mos 6-9.</p> <p>24. Wir wollen uns einen Namen machen (Turmbau zu Babel) (E 8) 1 Mos 11.</p> <p>25. Abschlußkatechese: Des Menschen Sünde und Gottes Treue (Lst. 18, 19, 21).</p> <p>Didaktischer Hinweis: Zurückgreifen auf die mangelnde Unterrichtseinheit über die Macht der Schuld. Aufweisen</p> | | <p>Bild: Zacharias, Vertreibung — Noe (Kösel, München).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|--|---|--------------------------------|
| <p>V. „Denen aber, die ihn aufnahmen, gab er Macht, Kinder Gottes zu sein“ (Joh 1,12).</p> | <p>26. Der Logos ist die Offenbarung des Vaters. Die Welt ist das Werk Gottes durch den Logos (Joh 17, 5; Kol 1, 15-17).</p> <p>27. Im Logos sucht Gott die Menschen. „Das Leben war in ihm“ (dem Logos) (Joh 8, 12; 11, 25; 12, 46; 14, 6). Das Leben war der Menschen „Licht“. Es leuchtet in der Finsternis. Es leuchtet jedem Menschen. Er kam zu den Seinen. Er gab Macht, Kinder Gottes zu werden (Joh 1, 4-12).</p> | <p>Möglichkeiten zur Ausweitung des Themas in missionarischer Sicht. Liedkatechesen zu: Gelobet seist Du, Jesus Christ. Wie schön leuchtet uns der Morgenstern.</p> | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|---|---|---|
| | <p>[28. Wer sich dem Logos im Glauben überantwortet, wird von ihm angenommen als Kind Gottes (Joh 8, 12; 11, 26; Ps 97).]</p> <p>[29. Das göttliche Heil bricht in das Unheil der Welt ein und überwindet es von innen her. „Und das Wort ist Fleisch geworden“ (Joh 1, 14).]</p> <p>30. Abschlußkatechese: Christus, das Licht zur Erleuchtung der Heiden. Eine Möglichkeit der Zusammenfassung ist mit der Bildkatechese zu Zacharias „Inkarnation“ (Kösel, München) gegeben.</p> | <p>1. Wie würdest du Weihnachten feiern, wenn du es bestimmen könntest? Gefahr der materiellen und sentimental Verfälchung des Weihnachtsfestes.</p> <p>2. Wer den Menschen aufnimmt, nimmt Gott auf (vgl. Mt 25, 40).</p> | <p>Vilma Sturm: Weihnachten einer Hausfrau, In: L. Waltermann (Hrsg.), Wie soll ich dich empfangen? Weihnachten heute, Mainz. Edzard Schaper: Das Christkind aus den großen Wäldern, Köln 1965⁹.</p> |

Januar bis Ostern

Literatur:

Bibel: Siehe die Angaben von Abschnitt IV. Sodann: H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. II (NT), Freiburg 1966, 372 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Handbuch für die 7. und 8. Schulstufe, Salzburg 1967, 132 ff. A. Höfer, Biblische Katechese. Kleines Handbuch zur 5. Schulstufe, Salzburg 1966, 141 ff. J. Kremer, Das älteste Zeugnis von der Auferstehung Christi, Stuttgart 1967². Ph. Seidensticker, Die Auferstehung Jesu in der Botschaft der Evangelisten, Stuttgart 1967. G. Stachel, Der Bibelunterricht, Einsiedeln 1967, 189 ff. W. Trilling, Fragen zur Geschichtlichkeit Jesu, Düsseldorf 1967².

Glaubenslehre: G. Miller / J. Quadflieg, Der neue Katechismusunterricht, München 1969. A. Barth, Katechetisches Handbuch zum katholischen Katechismus, Bd. I/1, Stuttgart 1963⁵, 187 ff., Bd. III, 1957, 274 ff. F. Schreibmayr / K. Tilmann (Hrsg.), Handbuch zum Katholischen Katechismus, Bd. I/1, Freiburg 1966³, 154 ff., Bd. III/1, 1963³, 214 ff.

Kirchengeschichte: W. Brüggboes, Geschichte der Kirche, T. I und II, Düsseldorf 1966⁴. J. Fuchs, Katholische Kirchengeschichte, München 1961. J. Fuchs, Handbuch zur Kirchengeschichte, München 1962. A. Geiger, Kirchengeschichtlicher Überblick in graphischer Darstellung (Schautafel), Freiburg o. J. A. Heuser, Christus — gestern und heute, Düsseldorf 1967¹². A. Läpple, Kirchengeschichte in Dokumenten, Düsseldorf 1967². J. Lortz, Geschichte der Kirche, Bd. I und II, Münster 1965. P. Manns (Hrsg.), Die Heiligen in ihrer Zeit, Mainz 1966. L. J. Rogier / R. Aubert u. a. (Hrsg.), Geschichte der Kirche, Bd. I—IV, Einsiedeln 1964—1968. Läpple, a., Report der Kirchengeschichte, München.

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|--|--|--|
| VI. Die Welt, in der wir leben, stammt von Gott. | 31. Schöpfungserzählung (E 1, 2) 1 Mos 1 1-2, 25. 32. Die Welt kommt von Gott (Lst. 16) | Gebete zum Lobe des Schöpfers, Ps 103. | Dias: Schöpfung — Urgeschichte der Menschheit (Haugg, München, HC 83). Bild: Zacharias, Schöpfung (Kösel, München). |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|--|--|--|
| [VII. Der Auftrag des Schöpfers an den Menschen.] | <p>1 Mos 1, 1-2. [33. Der Mensch als Gottes Geschöpf (Lst. 17).] 1 Mos 1, 26.</p> <p>34. Abschlußkatechese: Gott, der Schöpfer der Welt und der Menschen (Ps 8).</p> <p>35. Keiner lebt allein (Lst. 107). 36. Das Sakrament der Ehe (Lst. 89). 37. Die Familie (Lst. 110, 111). 38. Völker und Staaten (Lst. 108). 39. Einordnen und zusammenarbeiten (Lst. 113). 40. Fähigkeiten-Beruf-Erfolg (Lst. 117).</p> | <p>Wirklichkeitsgerechter Umgang mit Menschen und Dingen (Tugend der Klugheit). Der Christ soll sein Menschsein voll entfalten; das kann er nur in der Gemeinschaft. Die Glieder der Gemeinschaft haben Pflichten und Rechte. (Gemeinsame Eucharistiefeier oder gemeinsamer Wortgottesdienst, entsprechend den Quatembergottesdiensten mit mehreren Lesungen.)</p> | <p>Bild: Seewald, Erschaffung des Menschen (ebd.).</p> |
| [VIII. Die Liebe des Herrn als Lebensordnung für die | <p>41. Die Fußwaschung; das neue Gebot (Joh 13; 1-17, 34-35). [42. Der Abschiedstrost</p> | <p>Dies ist mein Gebot: Liebet einander, wie ich euch geliebt habe. Beispiele christlichen Bruderdienstes; Damian Deveuster,</p> | <p>Bild: Seewald, Das Abendmahl (ebd.). Bild: Zacharias, Fußwaschung und Abendmahl (Kösel, München).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|---|---|---|
| <p>Seinen in dieser Welt. — Das Vermächtnis Jesu an seine Jünger (Joh. 13—17).]</p> | <p>Jesus (Joh 14, 1-4) Die Verheißung des Heiligen Geistes (Joh 14, 15-18.25-31).]</p> <p>43. Das Gleichnis vom Weinstock; das Gebot der Nächstenliebe (Joh 15, 1-17).</p> <p>[44. Vom Schicksal der Jünger in der Welt (Joh 16, 1-4) Trennung und Wiedersehen (Joh 16, 16-24).]</p> <p>[45. Das hohepriesterliche Gebet Jesu (Joh 17).]</p> <p>[a) Gebet Jesu für sich selbst (Joh 17, 1-5).</p> <p>b) Gebet Jesu für die Apostel (Joh 17, 6-19).]</p> | <p>Karl Sonnenschein, Schwester Theresia, Lo Pa Hong, Caritative Verbände, Rotes Kreuz. Das Jahr für die Kirche, Der Freitag des brüderlichen Teilens.</p> <p>Beispiele von Märtyrern aus der Kirchengeschichte. Eintragung ins besondere Heft: Worte des Herrn.</p> <p>Einübung der Nächstenliebe im Wissen um die Schwäche und Begrenztheit meiner selbst und meiner Mitmenschen.</p> | <p>Dias: Leiden und Verherrlichung Jesu (Haugg, München-HC 96). Schallplatte: Das letzte Abendmahl (Patmos, Düsseldorf, PAT 480-14). Schallplatte: Judas/Kaiphas — Pilatus (2) (Calig, Freiburg, CAL 25 121-22/25 123-24).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|--|--|---|
| IX. Die Erhöhung des Herrn in Tod und Auferstehung (Joh 18—20). | <p>c) Gebet Jesu für die Kirche (Joh 17, 20-26).]</p> <p>46. Die Gefangennahme Jesu (Joh 18, 1-11).</p> <p>47. Der Verrat des Petrus (Joh 18, 15-27).</p> <p>48. Das Selbstzeugnis Jesu vor Pilatus und das Königtum Jesu (Joh 18, 28-40; 19, 1-16).</p> <p>49. Kreuzweg und Tod Jesu (Joh 19, 17-30).</p> <p>50. Kreuzabnahme und Grablegung Jesu (Joh 19, 31-42).</p> <p>51. Petrus und Johannes am Grabe (Joh 20, 1-10).</p> <p>52. Jesus erscheint den Aposteln (Joh 20, 19-23).</p> | <p>Ps 55; 58, 1-6; 69, 50. Wir verfassen ein Reuegebet.</p> <p>Ps 92; 98, 1-5; 109. Palmweihe und Prozession als Christkönigsfeier; die Liturgie des Karfreitags; die Geheimnisse des schmerzhaften Rosenkranzes.</p> <p>Der Kreuzweg in unserer Pfarrkirche.</p> <p>Ps 21, 7-9; 18, 19; 33, 21; Is 53, 1-10.</p> <p>Präfation vom Heiligen Kreuz.</p> <p>Eintragung ins besondere Heft: Worte des Herrn am Kreuz.</p> <p>Teile der Matth.-Passion von J. S. Bach.</p> <p>Die Feier der Osternacht, das Exsultet.</p> <p>Das Bußsakrament als Ostergabe des Auferstandenen.</p> <p>Buße als Grundhaltung des</p> | <p>Bild: Seewald, Ecce homo — Jesus am Kreuz — Jesus wird ins Grab gelegt — Der Auferstandene erscheint (ebd.).</p> <p>Bild: Zacharias, Jesus und Pilatus (Kösel, München).</p> <p>Dias: Leiden und Verherrlichung Jesu (Haugg, München, HC 96).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|---|--|--------------------------------|
| | <p>53. Jesus erscheint Maria Magdalena (Joh 20, 11-18).</p> <p>54. Jesus und Thomas (Joh 20, 24-30).</p> <p>55. Abschlußkatechese: Jesus Christus ist der Retter der Lebenden und Toten. Gott hat Jesus von den Toten erweckt (Lst. 33, 34).</p> | <p>Christen. „Selig, die nicht sehen und doch glauben.“ Ps 15, 9-11.</p> | |

Ostern bis Schuljahrende

Literatur: Dekret über die Missionstätigkeit der Kirche. Bibelatlas, Calwer-Verlag, Stuttgart

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|---|---|
| X. Wie, mich der Vater gesandt hat, so sende ich euch. Der Christ lebt den Auftrag seines Herrn bis zum Martyrium. | [56. Christenverfolgung in der Urkirche.] 57. Bekenner und Märtyrer im deutschsprachigen Raum. 58. Kirche und Nationalismus (Beispiele aus der Gegenwartskunde: Nationalsozialismus, Afrika/Asien). 59. Die Kirche in den kommunistischen Staaten. | Ignatius, Polykarp, Perpetua und Felicitas. Norbert v. Xanten, Bonifatius. Propst Lichtenberg, Pater Delp, Kardinal v. Galen. | Dias: Erste Ausbreitung des Christentums (Christophorus, Freiburg CH 631). Dias: Die römischen Verfolgungen (ebd. CH 632). Dias: Das Ende der Verfolgungen (ebd. CH 633). Berücksichtigung der Diözesangeschichte. Schallplatte: Paul Schneider-Dietrich Bonhoeffer (Verl. Junge Gemeinde, Stuttgart, GK — B 510/2) Schallplatte: Ich will Zeugnis geben — Pater Alfred Delp (Quadrige Ton, Frankfurt, Qu 1018). Schallplatte: Kirche unter dem |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|---|---|
| XI. Die Berufung der Orden. | <p>[60. Die Entstehung des Mönchtums.]</p> <p>61. Benedikt, der Vater des abendländischen Mönchtums.</p> <p>[62. Nach dem Konzil von Trient.]</p> <p>[63. Säkularinstitute heute.]</p> <p>64. Abschlußkatechese: Ordensgründungen sind Antworten des Glaubens auf die Zeit. Franziskus, Dominikus, Theresia die Große, Ignatius von Loyola, Vinzenz von Paul. Säkularinstitute, Kleine Brüder und Schwestern Jesu.)</p> | <p>Antonius, Pachomius.</p> <p>Mönchtum im Mittelalter.</p> | <p>Kreuz (DDR) Christophorus, Freiburg, CGLP 75 759).</p> <p>Schallplatte: Kardinal v. Galen (Harmonia mundi, PL 50 120 A).</p> <p>Schallplatte: Franz von Assisi (Christophorus, Freiburg, CGLP 72 160).</p> <p>Schallplatte: Der Dominikanerorden (ebd. CGLP 71 596).</p> <p>Dias: Das abendländische Mönchtum (Christophorus, Freiburg, CH 635).</p> <p>Dias: Die Blütezeit des abendländischen Mönchtums (ebd. CH 640).</p> <p>Dias: Die großen Heiligengestalten des Mittelalters (ebd. CH 639).</p> |
| XII. Die Mission der Kirche angesichts | <p>[65. Die Offenbarung Gottes in den Weltreligionen.]</p> | | |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|---|--|---|
| <p>der Weltreligionen als unser Auftrag.</p> | <p>[66. Die Besonderheit der Offenbarung Gottes in Jesus Christus.]</p> <p>[67. Gott spricht zu uns (Lst. 4) Jesus hat die Menschen gelehrt (Lst. 23) Jesus Christus — unser Herr (Lst. 37) Jesus Christus hat den Heiligen Geist gesandt (Lst. 39).]</p> <p>68. Die Mission ist eine der wichtigsten Aufgaben der Kirche (Mk 16, 15-16; Mt 28, 18; Apg).</p> <p>69. Katholische Missionare in aller Welt. Wo missionieren die Orden?</p> <p>[70. Große Missionare der Kirche: Paulus, Franz Xaver.]</p> <p>[71. Wir helfen unseren</p> | <p>Gebete anderer Religionen. Gebete und Gesänge aus Missionsländern.</p> <p>Missionsgebete, Adveniat, Misereor.</p> <p>Missionszeitschriften, Missionsbilder.</p> | <p>Karte: Karte der Religionen und Missionen der Erde (Päpstl. Missionswerk, Aachen).</p> <p>Dias: Die katholische Mission (Christophorus, Freiburg, CH 647).</p> <p>Dias: Weltmission (Calig, Freiburg, Cf 298).</p> <p>Dias: Hinduismus (ebd. Cf 827).</p> <p>Dias: Buddhismus (ebd. Cf 828).</p> <p>Dias: Islam (ebd. Cf 829).</p> <p>Schallplatte: Misereor (Calig, Freiburg, CCA 72 178).</p> <p>Dias: Misereor (Christophorus, Freiburg, CC 740).</p> <p>Statistiken der Hilfswerke Adveniat und Misereor. Anfordern bei: Adveniat, 43 Essen, Porscheplatz. Misereor, 51 Aachen, Mozartstr.</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|---|---|---|--|
| <p>XIII. Die vielen Christen und die eine Kirche.</p> | <p>Missionaren durch Gebet und Gaben.]</p> <p>72. Christus hat nur eine Kirche gewollt (Joh 17, 20-24; Mt 16, 13-20).</p> <p>[73. Einheit als Glaubenszeugnis: Laß sie eins sein, damit die Welt glaube.]</p> <p>74. Die Spaltung in der Kirchengeschichte, schon in der Urkirche.</p> <p>75. Reformation 1517 — Luther.</p> <p>[76. Welche Folgen hatten die Spaltungen?]</p> <p>77. Einheitsbestrebungen der christlichen Kirche heute.</p> <p>a) Die ökumenische Bewegung bei den protestantischen Kirchen.</p> <p>b) Das Konzil und</p> | <p>Was können wir tun, um die Spaltung zu überwinden?</p> <p>Gebet um die Einheit.</p> <p>Gespräch mit Andersgläubigen.</p> <p>Offenheit für den Glauben der Andersgläubigen.</p> <p>Genauere Kenntnis des eigenen Glaubens.</p> <p>Toleranz oder Indifferentismus.</p> | <p>Dias: Daß alle eins seien (Christophorus, Freiburg, CH 559).</p> <p>Dias: Um die Einheit der Christen (Calig, Freiburg, Cf 855).</p> <p>Schallplatte: Daß alle eins seien (Christophorus, Freiburg, CGLP 75 709).</p> <p>Dias: Das Ende des Mittelalters (Christophorus, Freiburg, CH 642).</p> <p>Dias: Die Kirche im Zeitalter der Reformation (ebd. CH 643).</p> <p>Dias: Die innerkirchliche Erneuerung (ebd. CH 644).</p> <p>Karte: Die Verbreitung des Katholizismus in Deutschland (Iro, München).</p> <p>Dias: Die Stellung des Papsttums im 20. Jahrhundert (Christophorus, Freiburg, CH 651).</p> <p>Dias: Kirchliches Leben in unserer Zeit (ebd. H 652).</p> <p>Schallplatte: Pius XII., Lehramt und Leben — Dokumentaraufnahmen (Christophorus, Freiburg, CLP 75 417/75 418/75 419).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|-----------------------|---|---|---|
| | <p>die ökumenische Bewegung.</p> <p>[78. Wir und die Orthodoxen.]</p> <p>[79. Wir und die Protestanten.]</p> <p>[80. Wir und die Sekten (z. B. Mormonen, Zeugen Jehovas, Adventisten).]</p> <p>81. Abschlußkatechese:</p> <p>Christus hat die Einheit der Christen gewollt. Wenn die Christen diese Einheit heute anstreben, erfüllen sie den Willen Christi. Jeder einzelne Christ kann zur Einheit der Kirche seinen Teil beitragen.</p> | <p>Wir betrachten Ikonen.</p> <p>Wir hören orthodoxe Kirchengesänge.</p> <p>Welche Thematik behandelte der letzte evangelische Kirchentag?</p> <p>Was fällt dir an einem ev. Gottesdienst auf?</p> <p>Kritisches Lesen eines Artikels aus dem „Wachturm“ (Zeitschrift der Zeugen Jehovas). Eine Wahrheit wird einseitig und übermäßig betont.</p> | <p>Schallplatte: Johannes XXIII. (ebd. CGLP 75 849).</p> <p>Schallplatte: Konzil 1962 (ebd. CGLP 75 752).</p> <p>Schallplatte: Das Konzil (ebd. CGLP 75 753).</p> <p>Dias: Ankündigung und Vorbereitung des Konzils (ebd. CC 730).</p> <p>Dias: Eröffnung und erste Sitzungsperiode (ebd. CC 731).</p> <p>Dias: Das Konzil im Übergang (ebd. CC 732).</p> <p>Dias: Das Konzil in der Entscheidung (ebd. CC 733).</p> <p>Schallplatte: Die hl. Messe nach slawischem Ritus (Christophorus, Freiburg, CGLP 72 130).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|----------------------------------|---|---|--|
| XIV. Kirche und weltliche Macht. | <p>[82. Das Christentum wird als wesensfremd bekämpft.]</p> <p>[83. Die Versöhnung der Kirche mit dem Staat — Christentum als Staatsreligion.]</p> <p>[84. Die Kirche im Kampf gegen die Bevormundung durch die weltliche Gewalt-Investiturestreit].</p> <p>[85. Die mittelalterliche Weltherrschaft des Papsttums — Die Kirche gebietet der weltlichen Macht.]</p> <p>[86. Kirche und Staat — Kulturkampf.]</p> <p>87. Die Päpste der letzten hundert Jahre bemühen sich</p> | <p>Christenverfolgung unter Nero, Decius, Valerian, Diokletian.</p> <p>Konstantin der Große. Die Gefahr des Staatskirchentums.</p> <p>Gregor VII.</p> <p>Innocenz III.</p> <p>Thomas Morus</p> <p>I. eo XIII. bis zu Paul VI.</p> | <p>Dias: Die Kirche unter Karl dem Großen (Christophorus, Freiburg, CH 636).</p> <p>Dias: Die Zeit der Kreuzzüge (ebd. CH 638).</p> <p>Dias: Die großen Heiligengestalten des Mittelalters (ebd. CH 639).</p> <p>Dias: Der Geist der Gotik (ebd. CH 641).</p> <p>Schallplatte: Thomas Morus (Christophorus, Freiburg, CGLP 73 703).</p> |

| Kerygmatische Einheit | Bibel — Glaubenslehre — Kirchengeschichte | Gottesdienst — Christliches Leben | Arbeits- und Anschauungsmittel |
|--|--|---|---|
| <p>XV. Die Bibel als Buch der Kirche: Dem Volk Gottes werden die Großtaten Gottes verkündet.</p> | <p>um Aussöhnung zwischen Kirche und Kultur.</p> <p>88. Der Schatz des Wortes Gottes (Vat. II).</p> <p>89. Die Kirche legt die Heilige Schrift aus.</p> <p>90. Die Heilige Schrift und die Überlieferung der Kirche (Lst. 52).</p> <p>91. Überblick über die Anordnung der Bücher des AT und NT.</p> | <p>Das Neue Testament in meinem Leben. (Religiöser Gemeinschaftstag.)</p> | <p>Schallplatte: Adolf Kolping (ebd., CGLX 73 715).</p> |

9. SCHULJAHR

I. Was ist der Mensch?

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|--|---|--|--|
| I. Was ist der Mensch, daß du seiner gedenkst? | <p>Einstieg: Wozu lebe ich überhaupt? (Die Frage taucht vielleicht nach einem aktuellen Selbstmord-Bericht auf.)</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Der Mensch als Krone der Schöpfung — Stellung des Menschen in der Schöpfungs- und Erlösungsordnung — Leib-Seele-Einheit — Sozialer Bezug des Menschen.</p> | <p>Dias: Entwicklungsgeschichte (zur Information des Lehrers) (Calig, Freiburg, Nr. 326).</p> <p>Film: Das Leben ist in uns (FT 429).</p> | <p>Für den Lehrer: O. Loretz, Schöpfung und Mythos, Stuttgart 1968. Weitere Literatur: Katholischer Religionsunterricht im 9. Schuljahr, Bochum 1966.</p> <p>Für den Schüler: R. Hagedorn, Das christliche Menschenbild (Religionshefte für den Weg zur Fachschulreife. Lst. D) Köln 1968³.</p> |
| II. Zum Menschen gehört der Leib. | <p>Einstieg: Die Titelseite der Illustrierten — Das griechische Bildungsideal — Mittelalterliche Leibeseinschätzung (Beispiel: Franz von Assisi, Katharer und Waldenser).</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Wachsen und Reifen des Leibes und die Persönlichkeitsentfaltung — Die Sinne eröffnen dem Menschen die Herrlichkeit der</p> | <p>Schallplatte: Ist das Liebe? (Haugg, München Qu 1011).</p> <p>Dias: Sport und Christentum — Gegensätze? (Schumacher, Oer-Erkenschwick, Nr. 97).</p> <p>Schallplatte: Franziskus von Assisi (Christophorus, Freiburg, CGLP 72 160).</p> | <p>Für den Lehrer: F. Leist, Liebe-Geschlecht-Ehe, München 1967. J. Lortz, Geschichte der Kirche, Münster 1965^{22/23}, Bd. I, S. 178 ff. Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute, Nr. 48—51. J. M. Reuss, Geschlechtlichkeit und Liebe, Mainz 1964³. Sexualpädagogik in der Volks-</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|---|---|--|---|
| III. Krankheit und Tod in Gottes Heilsplan. | <p>Schöpfung — Sinn und Bedeutung der Triebe — Die Kraft der Triebe will gelenkt sein — Leibverachtung und Leibvergötzung — Körperpflege und Sport.</p> <p>Einstieg: Hinweise des Rahmenplanes S. 79, III/2. Weitere Anregungen: Besuch in einem Krankenhaus, Altersheim, Schule für geistig Behinderte, Irrenanstalt, Heim für Körperbehinderte.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Schmerz, Leid und Tod als dem Menschen wesenhaft zugehörig — Gott führt uns durch Leid zum Heil — Die Hoffnung auf die Auferstehung.</p> | <p>Dias: Übel und Menschenleid (Calig, Freiburg Nr. 209).</p> <p>Schallplatte: Tod — und was dann; (Credo, Stuttgart, D 17/001).</p> | <p>schule, Willmann-Institut (Hrsg.).</p> <p>Für den Lehrer: H. Küng, Gott und das Leid (Theologische Meditationen. 18) Einsiedeln 1967.</p> <p>Weitere Literaturangaben in: Katholischer Religionsunterricht im 9. Schuljahr, Bochum 1966.</p> <p>Für den Schüler: H. Frank, Taliter (Mod. Literatur 1.), Paderborn.</p> |
| [IV. Gott sagt immer ja zu dir.] | <p>Möglicher Einstieg: Die Macht des Gebetes, etwa nach Mt 15, 21-28.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Erst im glaubenden und vertrauenden Gespräch mit Gott findet der</p> | | <p>Für den Lehrer und Schüler: R. Guardini, Vorschule des Betens, Würzburg. H. Osterhuis, Ganz nah ist dein Wort, Freiburg 1967. M. Seybold, Im Menschen aber</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|--|---|---|---|
| <p>V. Wann, wie und wo soll man beten?</p> | <p>Mensch seine Vollendung. Gott kennt dich und versteht dich.</p> <p>Einstieg: Wie unter 4. Didaktische Gesichtspunkte: Dieses Thema läßt sich im biblischen „Arbeitsunterricht“ im Sinne innerer Differenzierung besonders gut angehen. Die folgenden Bibelstellen geben viele Hinweise auf die Art des Betens: Wir sprechen zum Vater (Gal 4, 6), Christus ist Lehrmeister des Betens (Lk 11, 1-4; Mt 6, 9-13). Nicht mein, sondern dein Wille (Lk 22, 39-44), Beharrlichkeit (Lk 11, 5-13; Mt. 15, 21-28), Bete ohne Unterlaß (1 Thess 5, 17), Im Namen Christi beten (Mt 18, 19-20; Joh 16, 23), Zum Lobe Gottes beten (Kol 3, 16), „Der Geist Gottes betet in uns“ (Röm 8, 17.26).</p> | <p>Schallplatte: Gott im Alltag (2) (Calig, Freiburg, CAL 17 501, 17 502).</p> | <p>ist mehr. Gebete und Meditationen, Donauwörth 1966.</p> <p>Für den Lehrer: Gotteserfahrung und Gottesverlust von J. Goldbrunner u. a., Graz 1966. K. Tilmann, Die Führung der Kinder zur Meditation, Würzburg 1939.</p> <p>Für den Lehrer und Schüler: J. Angerhausen, Seil zwischen Himmel und Erde, hrsg. von der Nationalleitung der CAJ, Essen 1959. Christen beten gemeinsam, Stuttgart—Witten 1968². A. Höfer, Tischgebete. Für Familien und Gemeinschaften zu allen Tagen der Woche, Klosterneuburg 1964. R. Guardini, Deutscher Psalter, München 1960⁴. H. Kunkel, Familienbrevier, Fulda 1964. K. Magiera, Gebete aus der</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|--------------|--|---------------|---|
| | <p>(Diese Dreiteilung ist nur als methodischer Hinweis, nicht als ein Zerreißen der Einheit der Vergebung durch Christus zu verstehen). Vergebung außerhalb des Bußsakramentes, siehe Rahmenplan S. 81, III/2). Das rechte Verständnis des Bußsakramentes (Sakrament der Versöhnung und des Friedens, am Auferstehungstage eingesetzt; auf unsere Umkehr antwortet Christus mit Vergebung; Umkehr, Reue, Bekenntnis, Bußwerk als wesentliche Akte des Menschen beim Empfang des Bußsakramentes).</p> | | <p>Für den Schüler: G. Hopfenbeck, Jugendbeichte, Augsburg 1962¹⁶. C. Pohlmann, Beichtgebete, Freiburg 1965. A. Stadelmann, Beichtspiegel für Mädchen, Stuttgart 1966⁴. K. Tilmann, Ich will zu meinem Vater gehen, Buß- und Beichtandacht für 12- bis 16jährige, Recklinghausen 1964³.</p> |

II. Braucht der Mensch eine Familie?

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|--|---|---|---|
| I. Ein Mensch, der mich mag. | <p>Einstieg: Siehe Hinweise des Rahmenplanes S. 78, II/4. Weitere Anregung: Mitfeier einer Brautmesse.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: „Als Mann und Frau schuf er sie...“ (1 Mos 1) — Die Ehe stammt von Gott (1 Mos 2) — Liebe als Heilswille gegenüber dem Partner (Jer 31, 3) — Voraussetzungen für eine gute Ehe — Ehehindernisse — Die konfessionsverschiedene Ehe.</p> | <p>Schallplatte: A. Beiler, So entsteht ein neues Leben (Henn, Ratingen) Pater Leppich, Ist das Liebe? (Quadrige-Ton, Frankfurt, Best.-Nr. 1011).</p> | <p>Für den Lehrer: B. Häring, Der Christ und die Ehe, Düsseldorf 1965. F. E. v. Gagern, Eheliche Partnerschaft, München 1963. Weitere Literaturangaben in: Katholischer Religionsunterricht im 9. Schuljahr, Bochum 1966.</p> <p>Für den Schüler: W. Borchert, Das Brot (Moderne Erzähler 3), Frankfurt oder andere Ausg. A. Stifter, Brigitta (Insel-Bücherei 278), Wiesbaden oder andere Ausg.</p> |
| II. Erfüllung der ehelichen Liebe im Kind. | <p>Einstieg: Kinder fallen nicht vom Himmel.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Vaterschaft und Mutterschaft als Teilhabe an der Schöpfermacht Gottes — Verantwortungsbewußte Familienplanung als Gewissensentscheidung mündiger Christen.</p> | <p>Film: A. Beiler / G. Hildebrandt, So entsteht ein Leben (EFT 103).</p> | <p>Für den Lehrer: F. Hafner-Staffelbach, An einen Vater, München 1962.</p> <p>Für den Schüler: F. Schnack, Meine Hand in deiner Hand.</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|---|---|---|--|
| III. Jedes Kind hat ein Recht auf Liebe und Geborgenheit. | <p>Einstieg: Liebe: ja — Ehe: nein. Didaktische Gesichtspunkte: Schlüsselkinder — Uneheliche Kinder (ledige Mütter) — Scheidungswaisen.</p> | <p>Tonband: Das Schlüsselkind (Bildstellen, Nr. 197).</p> | <p>Für den Schüler: S. Lagerlöf, Das Mädchen vom Moorhof (Insel-Bücherei 285), Wiesbaden oder andere Ausg.</p> |
| IV. Die Familie im Rahmen der Heilsordnung. | <p>Einstieg: Siehe die Hinweise des Rahmenplanes S. 78, II/2. Didaktische Gesichtspunkte: Die Familie als Übungsfeld praktischer Nächstenliebe (1 Kor 13; Gal 6, 2) — Familie als Tischgemeinschaft, Sinnbild des eucharistischen Mahles — Familie als Gebetsgemeinschaft — Familie als Abbild des Verhältnisses Christus — Kirche (Eph 5, 25-33; Kol 3, 18-21).</p> | <p>Film: Geburtsort Elternhaus (BFT 205). Film: Der erste Tag meines Lebens (BFT 184).</p> | <p>Für den Lehrer: J. Leclercq, Familie im Umbruch, Luzern—München 1965.</p> |

III. Wir haben Verantwortung im öffentlichen Leben

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|--------------------------------|---|--|---|
| I. Kann ich allein leben? | <p>Mögliche Einstiege: Robinson gefällig? — das frühchristliche Einsiedlerleben (Antonius), seine Auswüchse und seine Überwindung (Benedikt v. Nursia).</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Der Mensch ist auf die Gemeinschaft hin angelegt.</p> | | <p>Für den Lehrer: J. Lortz, Geschichte der Kirche, Münster 1965^{22/23}, 156 ff.</p> <p>Für den Schüler: D. Defoe, Robinson, versch. Verl.</p> |
| II. Die anderen brauchen mich. | <p>Mögliche Einstiege: Mt 22, 39-Besuch bei öffentlichen Sozialinstitutionen, in Krankenhäusern oder Altersheimen der Pfarrgemeinde (Besuch, Befragung, Begegnung).</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Kameradschaft, Hilfsbereitschaft, Fairneß — Im Nächsten begegnet uns Christus (Mt 25, 40; Joh 15, 9-17; 13,35) — Heilige der Nächstenliebe: Vinzenz von Paul, Pfarrer von Ars.</p> | <p>Schallplatte: Vinzenz von Paul (Christophorus, Freiburg, CLP 75 424).</p> <p>Hörbild: Der Pfarrer von Ars (Christophorus, Freiburg, CGLP 75 712) mit Dias CHF 600 76.</p> <p>Dias: Helfen macht Freude (Schumacher, Oer-Erkenschwick, Nr. 13-1).</p> | <p>Für den Lehrer: J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre, Kevelaer 1968⁵. Pastoralkonstitution über die Kirche von heute, Nr. 88—92. E. Welty, Herders Sozialkatechismus, Bd. III., Freiburg 1961.</p> <p>Für den Schüler: H. Bender, Forgive me, in: Der gemeinsame Weg, Frankfurt 1960. Weitere Angaben in: Der kath. Religionsunterricht im 9. Schuljahr, Bochum 1966.</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|---|---|--|---|
| <p>III. Ich achte die Überzeugung des anderen.]</p> | <p>Mögliche Einstiege: Siehe die Hinweise des Rahmenplanes S. 72, II/7. Weitere Anregungen: Besuch in der evangelischen Nachbargemeinde, einer naheliegenden Synagoge.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Die verschiedenen christlichen Kirchen, Verbindendes und Trennendes, z. B. Pelagius oder M. Luther — Recht verstandene Toleranz — Achtung der Menschenrechte.</p> | <p>Schallplatte: A. Biennetsch / W. Hinker, Ein verlorenes Jahr; Junge Christen wagen ihre Zeit für den Nächsten (Credo, Stuttgart, CZ 25 001).</p> <p>Schallplatte: Wer ist dein Nächster? (bes. für Mädchen) (Christophorus, Freiburg, CLP 72 154).</p> <p>Schallplatte: Christen suchen eine Kirche — Ein Rundgespräch der Konfessionen (Christophorus, Freiburg, CLP 75 425).</p> | <p>Für den Lehrer: Konzilsdekret über den Ökumenismus, Nr. 3, 4, 7—12, 20—24. Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute, Nr. 30, 60, 69, 75. J. Lortz, Geschichte der Kirche, Bd. II, Münster 1965^{22/23}, 23 f. H. Schütte, Protestantismus, Essen 1967².</p> <p>Für den Schüler: P. W. Scheele, Vater, die Stunde</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|---|--|---|---|
| IV. Die Pflichten des christlichen Staatsbürgers. | <p>Mögliche Einstiege: Siehe Rahmenplan S. 79, III/4.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Pflicht zu verantwortungsvoller politischer Betätigung — „Politik“ ohne mich? — Wahlpflicht — Kriegsdienstverweigerung — Widerstand gegen Mißbrauch der Staatsgewalt — Apg 5, 19; 1 Tim 2, 1-2.</p> | <p>Dias: Die Verantwortung des Christen in der Öffentlichkeit (Schumacher, Oer-Erkenschwick, Nr. 192). Weitere Arbeitsmittel in: Kath. Religionsunterricht, Bochum 1966, S. 37, 39.</p> | <p>ist da. Gebete der Ökumene (Herder-Bücherei 194), Freiburg</p> <p>Brüderlichkeit (Kamps Lesetexte. 60), Bochum.</p> <p>Für den Lehrer:</p> <p>Th. Filthaut (Hrsg.), Politische Erziehung aus dem Glauben, Mainz 1965.</p> <p>H. Hörl (Hrsg.), Die Politik und das Heil, Mainz 1968.</p> <p>J. B. Metz (Hrsg.), Weltverständnis im Glauben, Mainz 1966², 102 ff.</p> <p>Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute, bes. Nr. 31, 43, 53, 60, 66, 68, 69, 71, 72, 75, 77, 79, 82, 83—85, 88, 90—93.</p> <p>H. Schelsky, Die skeptische Generation, Düsseldorf—Köln 1963, Abschn.: Jugend gegenüber Politik und Öffentlichkeit.</p> <p>Für den Schüler:</p> <p>Widerstand (Kamps Lesetexte. 66), Bochum.</p> |

IV. Wir wachsen in die moderne Arbeits- und Wirtschaftswelt hinein

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|--|--|---|---|
| I. Endlich frei sein! | <p>Einstiegsmöglichkeit: Siehe die Hinweise des Rahmenplanes S. 77, 1/2. Weitere Anregung: Die Schulentlassfeier des vorherigen Jahrgangs.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: 2 Kor 3, 17. Nicht Freisein von (Autorität, Arbeit, Pflicht, Krankheit und Not), sondern Freisein zum (Erfüllung des Willens Gottes, Tun nach dem Spruch des Gewissens, Entfaltung aller Kräfte des Guten). Beispiele: Paulus als Gefangener in Rom, Pater Delp.</p> | | <p>Für den Lehrer: J. Pieper, Über das christliche Menschenbild, München 1964. Konzilsdekret über die Religionsfreiheit.</p> |
| II. Die Technik im Dienste des Menschen. | <p>Einstiegsmöglichkeiten: Betriebs erkundung, Betriebspraktikum — Ein bedeutendes aktuelles Ereignis (etwa ein Erfolg in der Welt raumforschung, eine gelungene Organverpflanzung).</p> | <p>Hörbild: Steffens, der große Auftrag. Machet Euch die Erde untertan (Schumacher, Oer-Erkenschwick, SCHPL 112) mit Dias SCHCS 112. Film: Es war ein Sonntag (Düsseldorf, LandesfilmDienst).</p> | <p>Für den Lehrer: N. Bundscherer, Moderne Naturwissenschaft und christlicher Glaube, München 1966². A. Gehlen, Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1957. K. Jaspers, Die Atombombe und</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|---|--|---|---|
| III. Arbeit und Beruf im Lichte der Bibel und der Lehre der Kirche. | <p>Didaktische Gesichtspunkte: Vom Optimismus des technischen Fortschrittes — Der Mensch, Herr oder Sklave der Technik — Segen oder Fluch der Technik — Erfinder und Techniker (im weitesten Sinne) haben teil an der Schöpferkraft Gottes.</p> <p>Einstiegsmöglichkeiten: Wie unter 2.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Die Arbeit im Lichte der Bibel: 1 Mos 1, 28; 3, 19; Job 5, 7; Mt 25, 14-30; 20, 1-16.</p> <p>Arbeit, Segen oder Fluch: 1 Kor 7, 14-24; 1 Mos 3, 18; Lk 12, 15-21; 1 Kor 3, 6-15.</p> <p>Ora et labora (Kirchengeschichte: Benedikt von Nursia).</p> <p>Heiligung der Arbeit : 1 Kor 10, 31; Kol 3, 17.</p> | <p>Dias: Arbeiten — Fluch oder Dienst (LSE 162).</p> <p>Weitere Angaben über Arbeitsmittel und Literatur finden sich in „Katholischer Religionsunterricht im 9. Schuljahr“, Bochum 1966, S. 47 ff.</p> | <p>die Zukunft der Menschheit, München 1962.</p> <p>Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute, Nr. 33—39.</p> <p>Für den Lehrer:</p> <p>W. Bienert, Die Arbeit nach der Lehre der Bibel, Stuttgart 1954.</p> <p>J. Lortz, Geschichte der Kirche, Bd. II.</p> <p>Münster 1965^{22/23}, Bd. II, S. 85 f.</p> <p>L. de Witte, Kirche — Arbeit — Kapital, Limburg 1964.</p> <p>Für den Schüler:</p> <p>Mensch und Maschine (Aus der Vergangenheit), Stuttgart.</p> <p>St. Zweig, Das erste Wort über den Ozean, in: Sternstunden der Menschheit (Fischer-Bücherei. 595), Frankfurt 1967.</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|--|---|--|---|
| IV. Was kann und soll ich aus meinem Leben machen? | <p>Einstiegsmöglichkeiten: Siehe die Hinweise des Rahmenplanes S. 77, 1/3.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Der Beruf — Lebenserfüllung, Dienst am Menschen, Gottesdienst? Und die Notwendigkeit eines Berufswechsels? Soziale und geistliche Berufe, u. a. Diakone und Katecheten. — Arbeit und Lohn: 1 Kor 7, 17-24; Mt 16, 26; Eph 4, 28; 1 Kor 3, 8; 15, 58; Mt 9, 37-38; Lk 10, 2.</p> | <p>Film: Beruf oder Job (Landesfilmdienst NRW, Düsseldorf).</p> <p>Film: Lohn auf der Waage (Landesfilmdienst NRW, Düsseldorf).</p> <p>Film: Kloster in unserer Zeit (Landesfilmdienst NRW, Düsseldorf).</p> | <p>Für den Lehrer: Th. Hauser (Hrsg.), Soziale Dienste (Schriftenreihe der Frauenjugend, 4), Düsseldorf 1963². Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute, Nr. 33—39.</p> <p>Für den Schüler: O. Goldmann, Hauptsache Geld verdienen (Jugend unterwegs, 8), Limburg 1962. Ders., Morgen beginnt das Leben (Jugend unterwegs, 2), Limburg 1965.</p> |
| [V. Der Christ am Arbeitsplatz.] | <p>Einstiegsmöglichkeiten: Betriebs- erkundung und Betriebspraktika.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Verhältnis zum Arbeitskameraden — Verhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer — Mitbestimmung — Mitverantwortung — Vom Laienapostolat — „Thema 1“ (Dieses Thema ist nur prophädeutisch zu verstehen; es muß vom Berufsschulkatecheten fort-</p> | <p>Film: Ein Arbeitstag, (Landesfilmdienst NRW, Düsseldorf).</p> <p>Film: Im Schweiß deines Angesichts (Kath. Filmwerk in Rottenburg, Nr. 2157).</p> <p>Film: Thema Nr. 1 (Zentrale für politische Bildung beim Minister-</p> | <p>Für den Lehrer: H. Mühler, Der Christ und die soziale Frage (Material für den Unterricht), Würzburg 1963. Konzilsdekret über die Laien, Nr. 34—36. Mensch sein im Betrieb (Fromms Taschenbücher, 5), Osnabrück. Enzykliken „Rerum novarum“, „Quadragesimo anno“, „Mater et Magistra“, „Populorum progres- sio“.</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|---|---|---|--|
| <p>[VI. Was machst Du mit Deiner Freizeit?]</p> | <p>geführt werden.) — U. U. auch Auszüge aus der Sozial-Lehre der Kirche. Kolping — Cardijn — Ketteler.</p> <p>Einstiegsmöglichkeiten: Gammler und Hippies — Die Tätigkeit in den wahlfreien Arbeitsgemeinschaften. Didaktische Gesichtspunkte: Auswahl der Unterhaltungsmöglichkeiten — Weiterbildung als Entfaltung der Persönlichkeit — Von der Sonntagsheiligung — Gleitende Arbeitswoche und freier Werktag — Medienerziehung.</p> | <p>präsidenten in Düsseldorf).</p> <p>Schallplatte: Adolf Kolping. Sein Leben und Werk (Christophorus, Freiburg, CGLX 73 715). Der Landesfilmdienst NRW bietet eine Reihe von Filmen zum Thema an, insbesondere: Kontakte nach 5 (FT 712). Schallplatte: Der Sonntag — Wochenende oder Tag des Herrn (Christophorus, Freiburg, CLP 72 161). Schallplatte: Sonntagsheiligung (ebd. CLP 72 152).</p> | <p>Für den Schüler: Material zur Arbeiterfrage, zu beziehen beim Generalsekretariat der CAJ, 43 Essen, Hüttmannstraße 6. Für den Lehrer: ... Doch wie die Freizeit totschlagen? (Werkheft zur Freizeitgestaltung, Würzburg). A. Beckel, Die Freizeitfamilie (Fromms Taschenbücher. 3), Osnabrück 1960. Weitere Literatur siehe Lehrplan „Katholischer Religionsunterricht im 9. Schuljahr“, Bochum 1966. Für den Schüler: ... Doch wie die Freizeit totschlagen? (s. oben). L. Zenetti, Morgens, mittags und abends. Ein Werkbuch für Mädchenfreizeit, München 1966⁴. W. Schöpping. Dienstags, mittwochs und donnerstags. Ein Werkbuch für Jungenfreizeit, München 1968.</p> |

V. Was gehen mich die anderen Völker an

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|--|---|--|--|
| I. Alle Menschen sind vor Gott gleich. | <p>Einstiegsmöglichkeit: Aktuelle Meldungen über Rassenkämpfe in aller Welt — Behandlung der Rassenpolitik des Dritten Reiches.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Die anderen sind anders, aber deshalb nicht schlechter.</p> <p>Engagement: Kontakt mit Gastarbeitern — Korrespondenz mit einer Missionsschule.</p> | <p>Berichte der Publikationsmittel.</p> <p>Negro Spirituals.</p> <p>Film: Der dunkle Bruder (Landesfilmdienst NRW, Düsseldorf, Kavalierstr. 21, EFT 71).</p> | <p>Für den Lehrer: Schwarzer Orpheus (Negerdichtung) München. Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute, Nr. 27—30, 60, 66, 69, 75.</p> <p>Für den Schüler: J. Reding, Nennt mich nicht Nigger, Recklinghausen 1964⁴. Brüderlichkeit (Kamps Lesetexte. 60), Bochum.</p> |
| II. Aufgaben der Christen in der Familie der Völker heute. | <p>Einstiegsmöglichkeit: Bericht eines Entwicklungshelfers.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Bejahung staatlicher Entwicklungshilfe durch den Christen — Misereor und Adveniat — Hilfswerke „Juvate“ und „Brot für die Welt“ — Deutsches Aussätzigenhilfswerk.</p> <p>Engagement: Eigene Sammlungen in der Klasse — Laienspiel für die Hilfswerke — Briefmarkenaktionen.</p> | <p>Hörbild: Misereor. Völker suchen ihre Zukunft (Christophorus, Freiburg, CCA 72 178) mit Dias CC 740.</p> <p>Wandkarte: Hunger in der Welt (Iro-Verlag München).</p> <p>Hörbild: Entwicklungshelfer gesucht (Calig. Freiburg, C/CAL 25 118) mit Dias Cf 507).</p> | <p>Für den Lehrer: Paul VI., Populorum progressio. W. Pank, Der Hunger in der Welt (Herder-Bücherei. 38), Freiburg.</p> <p>Für den Schüler: F. v. Magnus, Brüder im Schatten der Erde, Würzburg. H. Wiedemann, Brot für alle Menschen, Frankfurt 1966. F. v. Magnis, Brüder im Schatten der Erde, s. oben¹.</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|---|---|--|---|
| III. Gehet hin in alle Welt — Weltmission gestern | <p>Einstiegsmöglichkeit: Mt 28, 18-20.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Exemplarische Behandlung des Themas am kirchengeschichtlichen Beispiel, etwa: Franz Xaver — Schülervortrag über die Arbeit großer Missionsorden, etwa: Weiße Väter, Steyler Patres.</p> | <p>Angaben über viele Arbeitsmittel in: Schule und Mission, Päpstliches Werk der Kinder in Deutschland, 51 Aachen, Stephanstraße 35.</p> <p>Schallplatte: Begegnung mit Charles de Foucoud (Christophorus, Freiburg, CLP 75 510).</p> | <p>Für den Lehrer: Zeitschrift: Kontinente (Vereinigte Verlagsanstalten, Oberhausen). Konzilsdekret über die Missionstätigkeit der Kirche. J. Lortz, Geschichte der Kirche, Münster 1965^{22/23}, Bd. II, S. 312 ff.</p> <p>Für den Schüler: Zeitschrift: Christi Reich (Päpstl. Missionswerk der Glaubensverbreitung, Aachen).</p> |
| IV. Weltmission heute. | <p>Einstieg: Anknüpfung an die vorhergehende Stunde.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Weltmission konkret — Wo sind deutsche Missionare eingesetzt — Missionsorden — Missionszentralen Aachen und München — Missionszeitschriften — Wie wird man Missionar, Missionshelfer?</p> | <p>Schule und Mission (wie vorher).</p> <p>Dias: Weltmission (Calig, Freiburg, Cf 298).</p> | <p>Für den Lehrer: A. Exeler, Die Mission der Kirche, in: Kat. Bl. 92 (1967), S. 65 ff.</p> |

VI. Kirche und Staat

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|--|--|--|---|
| I. Der Staat als gottgewollte Ordnung menschlichen Zusammenlebens. | <p>Einstieg: Anknüpfung an die Bildungseinheit „Du bist Bürger eines Staates“.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Folgende Schriftstellen dienen der Klärung. Ursprung der Staatsgewalt: Joh 19, 10-11; Röm 13, 1-7 Christi Stellung zum Staat: 1 Petr 2, 13-17; Mt 22, 21.</p> | | <p>Für den Lehrer: Johannes XXIII., Pacem in terris (Herder-Bücherei. 157), Freiburg. Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute, Nr. 73—76.</p> |
| II. Das Verhältnis von Kirche und Staat. | <p>Mögliche Einstiege: Siehe die Hinweise des Rahmenplanes S. 79, III/5.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Die Probleme sollten an geschichtlichen Beispielen verdeutlicht werden: Augustinus „De civitate dei“ (Einheit von Kirche und Staat); Heinrich IV. — Gregor VII. (Kampf); Heinrich VIII. von England (Trennung von Rom) — Thomas Morus.</p> | <p>Hörbild: Thomas More, ein Heiliger für unsere Zeit (Christophorus, Freiburg CGLP 73 703) mit Dias CHF 60 180.</p> <p>Schallplatte: Augustinus (Christophorus, Freiburg CLP 75 468).</p> | <p>Für den Lehrer: A. Beckel, Christliche Staatslehre (Fromms Taschenbücher. 9, 12), Osnabrück. J. Lortz, Geschichte der Kirche, Münster 1965^{22/23}, Bd. I, 148 ff., 312 ff., Bd. II, 111 ff. Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute, Nr. 40—45. Das Verhältnis von Kirche und Staat, Würzburg 1965.</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|--|--|--|---|
| <p>[III. Kirche im totalitären Staat — Bewähren und Versagen.]</p> | <p>Mögliche Einstiege: Aktuelle Meldungen zum Thema — Berichte über Verfolgungen der Kirche in der NS-Zeit.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Das Thema sollte exemplarisch behandelt werden. Möglichkeiten: Die Kirche im Dritten Reich. Die Kirche in der DDR. Der Konflikt der polnischen Bischöfe mit dem Staat. Was ist ein Konkordat?</p> | <p>Hörbild: Kirche unter dem Kreuz. Gottlosenpropaganda in Mitteldeutschland (Christophorus, Freiburg, CGLP 75 759) mit Dias CH 60 556.</p> | <p>Für den Schüler: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen.</p> <p>Für den Lehrer: L. L. S. Braun, Religion in der Sowjetunion, München 1961.</p> |

VII. Wir alle sind Kirche

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|--|---|---------------|-----------------------|
| I. Unsere Pfarrgemeinde in der Geschichten.] | <p>Einstieg: Verbindung zur Bildungseinheit „Du lebst in einer Gemeinde“.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Abriß der Geschichte der Pfarrgemeinde, soziale und kulturelle Einrichtungen in ihrem Werden — Kirchenpatron.</p> | | Pfarrchronik. |
| II. Unsere Pfarrgemeinde in der Gegenwart. | <p>Einstieg: Wie oben.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Größe unserer Pfarrei — Ihre soziologische Struktur — Dreifache Aufgabe der Gemeinde: Verkündigung, Gottesdienst, Bruderliebe -- Pfarrgemeinderat und Pfarrausschüsse (Es kann sich bei diesem Thema nur um eine Zusammenschau des im Laufe der Schuljahre Erfahrenen handeln).</p> | | Katechismus: Lst. 57. |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|--|---|--|--|
| III. Die Eucharistiefeier, Mitte und Lebensvollzug der Gemeinde. | Dieses Thema sollte in der Form eines Vorhabens angegangen werden. In seinem Mittelpunkt steht die gut vorbereitete Eucharistiefeier der Klasse. Am Ende der Feier sollte nach Möglichkeit ein echter Sendungsauftrag stehen. Siehe auch die Hinweise des Rahmenplanes S. 81, II/2. | <p>Dias: Die Heilige Messe, ein Opfermahl (Schumacher Oer-Erkenschwick, Sch C 33).</p> <p>Dias: Die Heilige Messe (Christophorus, Freiburg CH 60 553).</p> | <p>J. A. Jungmann, Der Gottesdienst der Kirche, Innsbruck—Wien—München 1962³.</p> <p>Konstitution über die heilige Liturgie, Nr. 5—58.</p> <p>Katechismus: Lst. 54—55, 77—79.</p> <p>J. Müller (Hrsg.), Katechesen zur Liturgie, Donauwörth 1967.</p> <p>Weitere Angaben in: Katholischer Religionsunterricht im 9. Schuljahr, Bochum 1966.</p> |
| IV. Unser Bistum. | <p>Einstieg: U. U. Besuch der Bischofsstadt.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Siehe Rahmenplan S. 83, V/5 u. V/6.</p> | | <p>Dekret über die Hirtenaufgabe der Bischöfe in der Kirche, Nr. 11—35.</p> <p>Katechismus: Lst. 49.</p> <p>K. W. Kraemer (Hrsg.), Für die Menschen bestellt, Porträts katholischer Bischöfe Deutschlands (Fromms Taschenbücher. 28), Osnabrück 1963.</p> |
| V. Unsere Kirche und ihr Oberhaupt, der Papst. | <p>Mögliche Einstiege: Aktuelle Meldungen über den Papst.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Siehe Rahmenplan S. 82, V/1 u. 83, V. 9.</p> | <p>Hörbild: Papst Pius XII. Lehramt und Leben (Christophorus, Freiburg CH 75 417 — 75 419) mit Dias CH 60 610.</p> | |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|---------------------------------------|---|---|--|
| VI. Wir alle sind Glieder der Kirche. | <p>Möglicher Einstieg: Die Phrase von der „Amtskirche“ am konkreten Beispiel.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Kirche als Volk Gottes und „corpus christi mysticum“ — Stellung und Verantwortung des Laien — Laienarbeit in der Pfarrgemeinde.</p> | <p>Schallplatte: Johannes XXIII. — Lebensbild eines Papstes (ebd. CGLP 75 849).</p> <p>Dias: Die Kirche Christi (Haugg, München, Nr. 17).</p> | <p>Für den Lehrer: Dogmatische Konstitution über die Kirche, Nr. 9—17, 30—38. B. Hanssler, Das Gottesvolk der Kirche, Düsseldorf 1960.</p> <p>Für den Schüler: Katechismus: Lst. 45, 47, 48.</p> |
| VII. Kirche mitten in dieser Welt. | <p>Möglicher Einstieg: Friedensappell des Papstes — Ruhrbischof will mit Bergarbeitern demonstrieren.</p> <p>Didaktische Gesichtspunkte: Neubewertung in der Kirche und Öffnung zur Welt hin — Kirche und die soziale Frage — Kirche und Weltpolitik — Kirche und Wissenschaft.</p> | <p>KNA meldet — Reportage über die Katholische Nachrichtenagentur, KFW DF — Köln (KFW = Kath. Filmwerk, Rothenburg).</p> | <p>Für den Lehrer: A. Beckel, Christliche Staatslehre (Fromms Taschenbücher. 9), Osnabrück 1960. F. Boschke, Die Schöpfung ist noch nicht zu Ende, Düsseldorf 1963¹⁰ oder (Knaur-Taschenbücher. 96), München 1965. Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute. Enzyklika „Pacem in terris“. M. Steinkämper, Kirche und</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|---|---|--|--|
| <p>[VIII. Die eine Kirche und die vielen Kirchen — Geschichte der Trennung.]</p> | <p>Möglicher Einstieg: Ein ökumenischer Gottesdienst — Begegnung mit einer evangelischen Jugendgruppe u. a. Didaktische Gesichtspunkte: Das Auseinanderbrechen der Einheit — Die großen Konfessionen — Die Sekten.</p> | <p>Hörbild: Daß alle eins seien. Um die Einheit der Christen in Geschichte und Gegenwart (Christophorus, Freiburg, CGLP 75 709) mit Dias CH 559. Dias: Um die Einheit der Christen (Calig, Freiburg, CF 855).</p> | <p>Politik (Fromms Taschenbücher. 47), Osnabrück 1966. Für den Schüler: E. Frankenberger, Gottesbekenntnisse großer Naturforscher, Leutesdorf. Für den Lehrer: Konzilsdekret über den Ökumenismus, Nr. 3, 4, 7—12, 20—24. J. Hermelink, Kirchen in der Welt, Konfessionskunde, Stuttgart/Berlin. K. Keinath, Christenheit in Bewegung. Eine Bestandsaufnahme der Konfessionen, Hamburg. Für den Schüler: Was uns eint — was uns trennt München.</p> |
| <p>IX. Die eine Kirche und die vielen Kirchen — Wiedervereinigungsbestrebungen.</p> | <p>Möglicher Einstieg: Wie oben. Didaktische Gesichtspunkte: Siehe Rahmenplan S. 83, V/11.</p> | <p>Schallplatte: A. Bees, Die Kirche und die Einheit der Christen. Vortrag (Christophorus, Freiburg, CGLX 75 747).</p> | <p>Für den Lehrer: H. Asmussen / A. Brandenburg, Wege zur Einheit (Fromms Taschenbücher. 1), Osnabrück 1960. J. Lortz, Geschichte der Kirche, Münster 1965^{22/23}, Bd. II, 513 ff.</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|---|--|---------------|---|
| <p>[X. Christus — Ja! Kirche — Nein!]</p> | <p>Einstiegsmöglichkeit: Die weit verbreitete Meinung, ein Christ könne auch ohne die Kirche leben und selig werden, wenn er nur nach der Lehre Christi handle. Didaktische Gesichtspunkte: Siehe die Hinweise des Rahmenplanes S. 82, IV/3.</p> | | <p>F. X. Remberger, Was gehen uns die Sekten an?, München. H. Renkewitz, Die Kirchen auf dem Wege zur Einheit, Gütersloh 1964. Für den Schüler: H. Asmussen / A. Brandenburg, (s. oben), Christen beten gemeinsam. Stuttgart—Witten 1968². P. W. Scheele, Vater die Stunde ist da. Gebete der Ökumene (Herder-Bücherei. 194), Freiburg 1964. Für den Lehrer und Schüler: H. Fries, Ärgernis und Widerspruch. Christentum und Kirche im Spiegel gegenwärtiger Kritik, Würzburg 1965. Th. Satory, Fragen an die Kirche. Probleme des Christen in der Gegenwart, München 1965. K. Tilmann, Kirche heute — das neue Kirchenverständnis, in: Katechese und Seelsorge, Donauwörth 1966.</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|---|---|---|---|
| XI. Das Jahr der Kirche im Wortgottesdienst. | <p>Didaktische Hinweise: Ähnlich wie an der Gestaltung der Eucharistiefeyer sollten die Jugendlichen auch an der Vorbereitung der Wortgottesdienste beteiligt werden. Als Vorschläge für solche Gottesdienste vermerkt der Rahmenplan:</p> <p>a) Wortgottesdienst im Advent. b) Bußfeier in der Fastenzeit. c) Wortgottesdienst zu Pfingsten.</p> <p>Als vierter Vorschlag sei hier noch ein Wortgottesdienst zur Schulentlassung angegeben.</p> | <p>G. Weber, Weil du ja zu mir sagst, Bußfeier für Kinder des 5. bis 9. Schuljahres, Donauwörth 1968.</p> | <p>J. Orchamp / A. Polaert, Liturgie mit Kindern. Wortgottesdienste zur Einführung, München 1968. J. Seuffert, Wortgottesdienste. Ein Werkheft, Bd. I ff., Düsseldorf 1965 ff. G. Weber, Zwanzig Bußfeiern mit Kindern, Donauwörth 1968.</p> |
| [XII. Das Kirchenjahr in Meditation und Bildbetrachtung.] | <p>Als möglicher Einstieg ist jeweils der vorzubereitende Wortgottesdienst zu sehen. Meditation und Gottesdienst sollen sich gegenseitig ergänzen. So kann die Betrachtung eines Verkündigungsbildes (etwa Cimbuè oder auch E Nr. 14), eines Bildes des Pantokrators (Apsismosaik in Cefalù und Ravenna, E Nr. 1)</p> | | <p>Konkrete Beispiele für Bildkatechesen finden sich in den „Katechetischen Blättern“: 86 (1961), S. 97, S. 388; 87 (1962), S. 145; 88 (1963), S. 117, S. 481; 89 (1964), S. 108; 90 (1965), S. 97, S. 144, S. 193, S. 257, S. 433; 91 (1966), S. 128, S. 481; 93 (1968), S. 8.</p> |

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Arbeitsmittel | Literatur |
|--------------|--|---------------|-----------|
| | und eines Bildes des Weltgerichtetes (etwa Sixtinische Kapelle) den dreifachen Sinn des Advents deutlich machen. | | |

I. Wie ist das Neue Testament entstanden?

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Literatur |
|--|--|---|
| I. Der Inhalt des Neuen Testaments. | a) Das Alte und das Neue Testament (Das Alte Testament führt zu Christus und damit zum Neuen Testament). b) Die Bücher und Briefe des Neuen Testaments und ihre zeitliche Einordnung. | A. Bea, Die Geschichtlichkeit der Evangelien, Paderborn 1967. Ders., Die Geschichte der synoptischen Tradition, Göttingen 1964 ⁶ . I. Hermann, Begegnung mit der Bibel, Düsseldorf 1962. Ders., Die Schriften des Neuen Testaments sind gerade als Glaubenszeugnisse der Urkirche historisch glaubwürdig, in: W. Kern / G. Stachel (Hrsg.), Warum Glauben? Würzburg 1967 ³ . |
| II. Die Entstehung der Evangelien. | a) Die Botschaft Christi wird mündlich überliefert. b) Erste schriftliche Aufzeichnungen werden in Einzelsammlungen zusammengefaßt. Aus diesen entstehen die Evangelien. | A. Läpple, Die Botschaft der Evangelien heute, München 1966 ² . P. Neuenzeit, Kleine Bibelkunde zum Neuen Testament, München 1966. |
| III. Theorien zur Entstehung der Evangelien. | a) Die Theorie vom Urevangelium. b) Bisherige Auffassung: Tradierte Reihenfolge: Mt, Mk, Lk, Joh. c) Neuere Auffassung: Die Zweiquellentheorie (Markus als erste gemeinsame Quelle für Matthäus und Lukas — Zweite unbekannte Schriftquelle für Matthäus und Lukas). | A. Robert / A. Feuillet (Hrsg.), Einleitung in die Heilige Schrift, Bd. 2 (NT), Wien 1964. K. Romanuk, Wegweiser in das Neue Testament, Düsseldorf 1965. K. H. Schelkle, Das Neue Testament. Eine Einführung, Kevelaer 1964 ² . So entstanden die Evangelien. Ein Lehrprogramm zur Bibelkunde, Freiburg 1968. A. Vögtle, Das Neue Testament und die neuere katholische Exegese, Freiburg—Basel—Wien 1966. K. Wegenast (ev.), Jesus und die Evangelien, Gütersloh 1966². |

II. Das Evangelium als Heilsbotschaft

B 1 / 116

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Literatur |
|--|--|---|
| <p>I. Die frohe Botschaft vom Reiche Gottes.</p> <p>[II. Evangelienvergleiche am Beispiel ausgewählter Perikopen (2—3 Stunden).]</p> | <p>a) Die Bedeutung des Wortes „Evangelium“ (Wiederholung).</p> <p>b) Die Evangelisten und ihre Adressaten.</p> <p>c) Das theologische Anliegen der einzelnen Evangelisten.</p> <p>Hier werden die unter 1. gemeinsam im Klassenverband erarbeiteten Erkenntnisse im arbeitsteiligen Gruppenunterricht verdeutlicht.</p> <p>a) Die Taufe Jesu: Mt 3, 13-17; Lk 3, 21-22; Mk 1, 9-11.</p> <p>b) Der Beistand des Heiligen Geistes: Mt 10, 19-20; Mk 13, 11; Lk 12, 11-12; Joh 1, 29-33.</p> <p>c) Jesus vor Pilatus: Mt 27, 11; Mk 15, 2; Lk 23, 3; Joh 18, 33-38.</p> <p>Besonders typisch für die Eigenarten der Evangelisten sind: Der Sturm auf dem Meer (Mt 8, 18. 23-27; Mk 4, 35-41; Lk 8, 22-25). Die Heilung des Besessenen (Mt 8, 28-34; Mk 5, 1-20; Lk 8, 26-39). Die Jüngerberufungen (Mt 4, 17-22; Mk 1, 14-22; Joh 1, 35-37).</p> | <p>W. G. Esser, Biblische Offenbarung für Kinder heute, Freiburg—Basel—Wien 1967, S. 20 ff.</p> <p>Ders., Dialogische Intention biblischer Offenbarung und Katechese, in: Kat. Bl., München 91 (1966) S. 456 ff.</p> <p>I. Hermann, Das Markusevangelium, Düsseldorf 1965.</p> <p>K. H. König, Synopse, Donauwörth 1967.</p> <p>J. Schmid, Synopse der drei ersten Evangelien, Regensburg 1964⁴.</p> <p>J. Senge, Synoptische Wundererzählungen im Unterricht, in: Religionspädagogische Werkbriefe, Düsseldorf 1 (1967—1968), S. 1—30.</p> <p>Schierse, F. J., Patmos-Synopse, Düsseldorf 1968.</p> |

III. Wir lesen im Markusevangelium

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Literatur |
|---|---|---|
| I. Jeus ist der Messias 1, 1-13. | Johannes bezeugt Jesus als Messias, der Vater bestätigt ihn als seinen Sohn. | E. Cloer, Die Osterbotschaft im Neuen Testament, in: Der Katholische Erzieher 21 (1968) S. 69 ff., 105 ff., 155 f. |
| II. Jeus, der Messias offenbart seine Macht 1, 15-45. | Er verkündet sein Programm (1, 14). Er beruft seine Jünger; sie folgen ohne Zögern (1, 16-20). Er lehrt wie einer, der Macht hat, und gebietet den unreinen Geistern (1, 21-28; 1, 39). Er heilt Kranke (1, 35-45). | H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. 2 (NT), Freiburg 1967. J. Kremer, Das älteste Zeugnis von der Auferstehung Christi, Stuttgart 1967 ² . A. Läpple, Die Botschaft der Evangelien — heute, München 1966 ² . |
| III. Erste Auseinandersetzungen Jesu mit seinen Gegnern 2, 1-3, 6. | „Wer kann Sünden vergeben außer Gott allein?“ (2, 1-12). „Mit den Zöllnern und Sündern ißt er“ (2, 13-17). „Warum fasten deine Jünger nicht?“ (2, 18-22). „Sieh, was sie (deine Jünger) am Sabbat Unerlaubtes tun!“ (2, 23-28) „Und sie paßten auf, ob er am Sabbat heilen würde . . .“ (3, 1-6). | F. Mußner, Die Wunder Jesu, München 1967. G. Schiwy, Weg ins Neue Testament, Bd. I, Würzburg 1966 ² . Ph. Seidensticker, Die Auferstehung Jesu in der Botschaft der Evangelisten, Stuttgart 1967. G. Stachel (Hrsg.), Bibelkatechese 68, Einsiedeln—Zürich—Köln 1968. Ders., Der Bibelunterricht, Einsiedeln—Zürich—Köln 1967. W. Trilling, Fragen zur Geschichtlichkeit Jesu, Düsseldorf 1966. |

| Stundenthema | Arbeitshinweise |
|--|---|
| IV. Das Volk drängt sich um den Messias. 3, 7-10; 3, 20; 3, 32; 4, 1; 4, 26. | „Denn er heilte viele, daß alle Leidenden sich auf ihn stürzten, ihn anzurühren . . .“ (Hier dürfte eine kontinuierliche Lesung weniger angebracht sein als vielmehr ein Aufsuchen und Auswerten der genannten Textstellen im Arbeitsunterricht. Leitgedanke der Erkenntnis: Das Volk sieht Jesus, den Wundertäter, seine wahre Messianität begreift es nicht.) |
| V. Jesus redet in Gleichnissen vom Reiche Gottes. 4, 1-20; 4, 26-29; 4, 30-32. | „Euch ist das Geheimnis des Gottesreiches gegeben, jenen draußen wird alles in Gleichnissen mitgeteilt.“ „Seinen Jüngern aber erklärte er, wenn sie mit ihm allein waren, alles.“ |
| VI. Neue Erweise der Messianität. 4, 35-41; 5, 21-43. | („Die da draußen“, die vom Messias eine falsche, irdische Vorstellung hatten, verstanden das wahre Messiasgeheimnis nicht. Wir alle können „die da draußen“ sein.) „Wer ist denn dieser, daß selbst Sturm und See ihm gehorchen?“ „Mädchen ich sage dir, stehe auf!“ (Der Messias hat Macht über die Natur). |
| VII. Der Messias verleiht Vollmachten. 6, 6b-13; 6, 30-33. | „Und sie zogen aus und predigten Umkehr, trieben viele Dämonen aus und salbten viele Kranke mit Öl und heilten sie.“ |
| VIII. Die Brotwunder 6, 34-44; 8, 1-10. | Die Brotwunder zeigen das Mitleid Jesu mit der geistigen und leiblichen Not der Menge, sie tragen aber gleichzeitig auch endzeitlichen Charakter: das neue Manna, die Fülle des Brotes (und des Weines — Kana) weisen auf den Anbruch der messianischen Heilszeit hin. |

| Stundenthema | Arbeitshinweise |
|---|---|
| IX. Jesus offenbart den Jüngern den wahren Charakter seiner Messiaswürde. 8, 27-30; 8, 31-33; 8, 34-9, 1; 9, 2-13. | Das Messiasbekenntnis des Petrus. Die erste Leidensweissagung. Der „Menschensohn“ — ein Messias-titel. Nachfolge Jesu ist Selbstaufgabe und Kreuzesnachfolge. „Dies ist mein geliebter Sohn, an dem ich mein Wohlgefallen habe.“ (Verklärung) — Gesetz und Propheten finden in Christus ihre Erfüllung. |
| X. Jesus zieht als Messias in Jerusalem ein. 11, 1-10. | „Hosanna, gesegnet ist, der da kommt im Namen des Herrn!“ (Der Einzug in Jerusalem offenbart den Messias als Friedenskönig und steht im Gegensatz zu den politischen Messias-erwartungen seiner Zeit.) |
| XI. Weissagungen vom Ende. 13, 1-37. | Die Zerstörung des Tempels zu Jerusalem (13, 1-2). Der Anfang der Ausein- setzungen (13, 3-8). Verfolgungen um des Evangeliums willen (13, 9-13). Der Höhepunkt der Drangsal (13, 14-23). Die Wiederkunft des Menschensohnes (13, 24-27). Die Vorzeichen des Endes (1, 28-32). Mahnungen zur Wachsamkeit (13, 33-37). |
| XII. Das letzte Abendmahl und die Einsetzung der Eucharistie. 14, 12-25. | Jesus benutzte das jüdische Paschamahl, das er zum letzten Male mitfeiert, um an seine Stelle ein neues, von den Jüngern zu wiederholendes heiliges Mahl zu setzen. Es ist das Mahl des Neuen Bundes, das Mahl des in Christus, dem Messias, angebrochenen Gottesreiches. |
| XIII. Der Messias vor seinen Rich- tern. 14, 43-15, 15. | Die Gefangennahme Jesu (Erfüllung der Schriften). Jesus vor dem Hohen Rat (Das klarste Messiaszeugnis über Christus in Anlehnung an Ps 110 (109), 1 und Dan 7, 13). Jesus vor Pilatus. Die Verurteilung Jesu. |

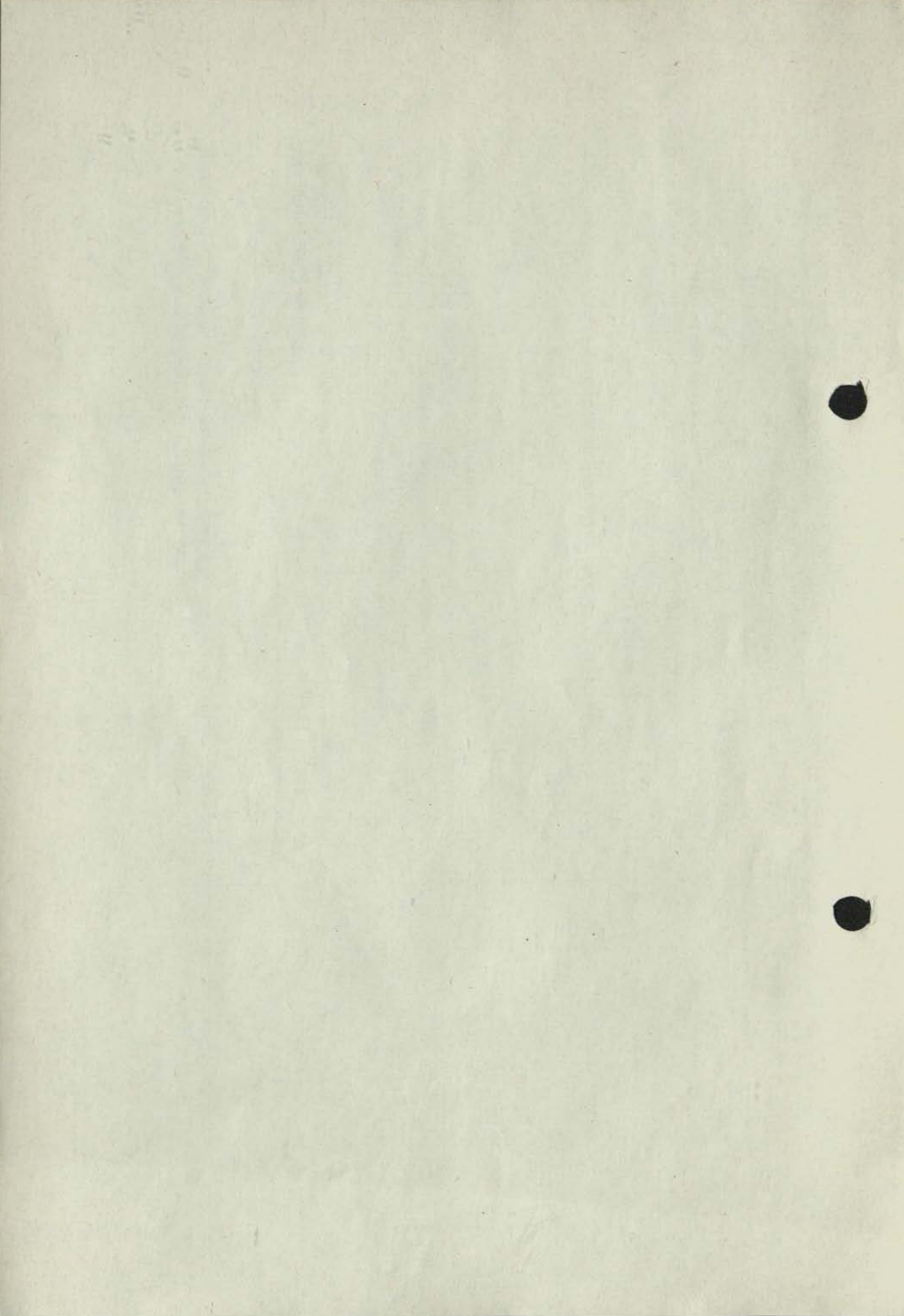
| Stundenthema | Arbeitshinweise |
|--|---|
| XIV. Leiden und Tod. 15, 16-47. | „Heil dir, König der Juden!“ Die Verspottung des Messias, siehe auch 15, 29-32. Die Kreuzesinschrift „König der Juden“. Erfüllung der Schrift (Urteilsbegründung). Ps 22 (21), 19; 22 (21), 8; 22 (21), 2; 69 (68), 22. Der Evangelist weist nach, daß das Ärgernis des gekreuzigten Messias von Gott gewollt ist. Das Begräbnis Jesu. |
| XV. Die Auferweckung und Erhöhung des Sohnes durch den Vater. 16, 1-8. | „Er ist auferweckt worden, er ist nicht hier“. Die Osterbotschaft des Markus sollte nach Möglichkeit dem ältesten Zeugnis von der Auferstehung, 1 Kor 15, 3-8, gegenübergestellt werden. Es bietet sich auch ein synoptischer Vergleich an: Mk 16, 1-8; Mt. 28, 1-15; Lk 24, 1-12; Joh 20, 1-18. |
| XVI. Der Auferstandene Begegnet seinen Jüngern als der Lebendige. 16, 9-20. | Der sogenannte Markus-Schluß ist ein späterer Zusatz aus dem 2. Jahrhundert. Er ist eine Zusammenschau der Erscheinungsberichte aus den drei anderen Evangelien, vgl. Mk 16, 9-20 mit Mt 28, 16 ff.; Lk 24, 13-53; Joh 20, 1.11-18. |

IV. Die Botschaft des Alten Testaments

| Stundenthema | Arbeitshinweise | Literatur |
|--------------------------------------|--|--|
| I. Die Bücher des Alten Testaments.] | Einführung in den Umgang mit dem Alten Testament (Siehe die Anweisungen unter I, 4, S. 80 des Rahmenplanes!) | E. Beck / G. Miller, Biblische Unterweisung, hrsg. von H. Fischer, Bd. II, München 1968. J. Becker, Israel deutet seine Psalmen, Stuttgart 1967 ² . |
| II. Lesung des 2. Psalmes. | Schönstes und ältestes Königslied: Die Könige der Welt (der Blick geht über Israel hinaus). Der König des Himmels als der König der Könige. Die Universalität des Messias Königs und sein Werk. | A. Deissler, Das Alte Testament und die neuere katholische Exegese, Freiburg 1965 ³ . Ders., Die Psalmen, T. I — III, Düsseldorf 1963 f. W. Gössmann, Das Psalmenbeten der Kinder, in: G. Stachel / A. Zenner (Hrsg.): Einübung des Glaubens, Würzburg 1965. H. Hilger (Hrsg.), Gottes Wort und unsere Antwort, Bd. I (AT), Freiburg 1964. |
| III. Lesung des 23. (22.) Psalmes. | Der Psalmist besingt Gott als Hirt und Hort des Menschen, Gott gibt dem Menschen Nahrung, er schützt ihn vor Gefahren, er bereitet ihm das Mahl und beschenkt ihn mit vollen Händen. In seinem Hause (Hirtenzelt-Tempel) fühlt sich der Mensch geborgen. (Vergleich mit dem Kirchenlied „Mein Hirt ist Gott der Herr“; Singen des Liedes.) | R. Guardini, Deutscher Psalter, München 1960 ⁴ . O. Schilling, Israels Lieder — Gebete der Kirche, Stuttgart 1966. G. Stachel, Der Bibelunterricht, Einsiedeln—Zürich—Köln 1967. |

| Stundenthema | Arbeitshinweise |
|--|---|
| IV. Lesung des 62. (61.) Psalmes. | Gott ist Spender des Sieges. In ihm ist Heil. In ihm ist der Mensch geborgen. |
| [V. Psalmen im Meßbuch der Kirche (2—3 Stunden).] | Hier empfiehlt sich eine differenzierte Arbeit, etwa gruppenunterrichtliche Vergleiche der in den Meßtexten des Kirchenjahres verwandten Psalmteile mit den Gesamttexten des Alten Testaments (Arbeitsmittel: Schott, Diözesangesangbuch, liturgische Texthefte). Im gemeinsamen Gespräch sollte dann an ausgewählten Beispielen der liturgische Grundgedanke erschlossen werden. Es ist angebracht, die Psalmen nach den verschiedenen Gattungen zu ordnen. Hymnen z. B. 33 (32); Lob- und Dankpsalmen z. B. 148; Klage und Bittpsalmen, z. B. 22 (21); Wallfahrtslieder, z. B. 148; Königpsalmen, z. B. 110 (109); Bußpsalmen, z. B. 51 (50). Individuelle Lieder — Lieder des Volkes. |
| VI. Propheten sind Berufene Is 6, 1-13; Jer 1, 4-14. | Prophet = nabi = Mund Gottes. Propheten werden von Gott unmittelbar berufen. Ihre Sendung ist eine schwere Bürde. In Wort und Leben sollen sie die Botschaft Gottes verkünden. Die Last ihrer Sendung führt sie in eine Krise (vgl. Jer 15, 10-21; Klage des Jeremia). Gott aber läßt seinen Propheten nicht im Stich. |
| VII. Propheten rufen zur Umkehr E Z 33, 10-20. | Gott will nicht den Tod des Sünders, sondern seine Umkehr. Er wird leben, wenn er sich vom Bösen wendet, so sicher wie der Gerechte sterben wird, wenn er im Vertrauen auf den Lohn für seine guten Werke sündigt. |

| Stundenthema | Arbeitshinweise |
|---|--|
| VIII. Propheten künden Gottes Gericht Amos 1-2. | Einige kriegerische Erfolge des Nordreiches zu Lebzeiten des Propheten begünstigen Leichtlebigkeit, Luxus, soziales Unverständnis. Amos aber sieht hinter dem äußeren Glanz den inneren Verfall. Weil er den Grund dieses Verfalls im Blick der Israeliten auf das heidnische Vorbild sieht, richten sich seine ersten zwei Drohungen gegen die Heiden. |
| IX. Propheten künden Gottes Heil Mich 4, 1-14. | Der Prophet verkündet in ganz konkreter dichterischer Aussage das messianische Friedensreich. |
| [X. Lesung im Buch der Sprüche Spr 10-11.] | Das Buch enthält 900 zum Teil sich wiederholende Sprüche, von denen wahrscheinlich einige auf Salomo zurückgehen. Die jüngsten Teile stammen aus dem 4.—3. Jahrhundert. Es enthält allgemeine Lebensweisheiten, Warnungen und Mahnungen. Aus den angegebenen Kapiteln sollte im Gespräch an wenigen Beispielen die Lebensweisheit der Sprüche konkret deutlich werden. |
| [XI. Lesung aus dem Buch der Prediger Prd 3.] | Das Buch wird Salomo zugeschrieben. Die Spruchsammlung enthält Betrachtungen über die Eitelkeit des Irdischen und ist durch eine skeptische Weltbeurteilung gekennzeichnet. Kap. 3 bietet wertvolle Anregungen für den lebensdeutenden Unterricht. |
| XII. Lesung im Buch Sirach Sir 25,1 1-26, 18. | Der Inhalt der beiden Kapitel wird umso besser verstanden werden, je mehr eine kulturkundliche Klärung der Stellung der israelitischen Frau vorausgegangen ist. |



2. Lehrplan für das Fach Evangelische Religionslehre (Evangelische Unterweisung)

Die folgenden Erwägungen sollen helfen, die nachstehenden Unterrichtsvorschläge zu verstehen. Sie umreißen die Thematik der Evangelischen Religionslehre (bzw. Evangelischen Unterweisung) in der Hauptschule und entfalten die didaktischen Überlegungen, die zu den Unterrichtsvorschlägen geführt haben, ohne den Lehrer auf eine theologische Position festzulegen.

A. Situation, Inhalt und Ziel der Evangelischen Religionslehre (EU) in der Hauptschule

Das Fach ER (EU) dient dem Verstehen der christlichen Botschaft.

Diese Botschaft ist dem Schüler möglicherweise im Elternhaus, in der Grundschule und im Kindergottesdienst begegnet. Sie wird ihm im Kirchlichen Unterricht nahegebracht. Außerdem lebt er in einer Kultur- und Sozialsphäre, in der ihm christliches Gedankengut in vielfach säkularisierter Gestalt begegnet.

Die christliche Botschaft hat in den verschiedenen Epochen unserer Geschichte das Leben in unterschiedlicher Weise geprägt, ist jeweils zur Tradition geworden und muß zu jeder Zeit neu erfragt und interpretiert werden. In unserer Gesellschaft lösen sich christliche Traditionen und Konventionen auf. Man steht der Botschaft gleichgültig oder ablehnend gegenüber. Man fragt aber auch neu nach ihr, mitunter in erbitterter Auseinandersetzung.

In dieser Situation stellt sich der ER (EU) die Aufgabe, die Heranwachsenden zu kritischem Fragen anzuleiten und sie in die Auslegung der biblischen Botschaft und in ihre Geschichte einzuführen. So werden die Schüler erfahren, daß die Aussagen der Bibel einst und heute nicht nur auf Verstehen, Glauben und Erkennen, sondern auch auf Handeln und Lebensverwirklichung hinzielen.

Da sich unsere durch Wissenschaft und Technik bestimmte Welt gegenwärtig schnell verändert, ist es erforderlich, daß wir in allen Lebensbereichen Lernende bleiben, gerade auch als Christen.

Dieser Einsicht entspricht die Erkenntnis, daß die Bibel selbst kein System ewiger Wahrheiten ist und auch nicht einfach historische Berichte über Ereignisse vergangener Zeit bietet. Sie faßt dagegen vielfältige Auslegungen von Geschehen zusammen, in denen Menschen die Anrede Gottes vernommen haben („Glaubenszeugnis“). Davon haben sie je in ihrer eigenen Sprache und in der Sprache derer, die sie erreichen wollten, gepredigt, gelehrt, erzählt und geschrieben.

Diese Erkenntnis fordert und rechtfertigt das Bemühen, nach Glauben und Leben, nach Einsichten und Aufgaben der Christen heute zu fragen und sie in zeitgerechter Sprache zu verdeutlichen. Auf diese Weise kann den Schülern Hilfe zuteil werden, sich in unserer von Wissenschaft und Technik bestimmten Welt zurechtzufinden und in ihr Verantwortung zu übernehmen.

Eine derart gestaltete ER (EU) in der Hauptschule hat aber zu berücksichtigen, daß andere Formen christlichen Lehrens und Lernens („Gesamtkatechumenat“) ihr vorausgegangen sind (Elternhaus, Grundschule, Kindergottesdienst), ihr parallel laufen (der Kirchliche Unterricht etwa im VII. und VIII. Schuljahr) und ihr nachfolgen werden (Berufsschule, weiterführende Schulen, Volkshochschule, gemeindliche Veranstaltungen).

Daraus ergibt sich, daß wir im Unterricht in der Hauptschule vorhandenes Wissen aufzunehmen, zu erweitern und zu vertiefen, gegebenenfalls auch zu korrigieren haben. Deshalb versucht dieser Bildungsplan, durch Auswahl und Anordnung von Texten und Themen Koordination mit den vorausgehenden, begleitenden und nachfolgenden Lehrveranstaltungen zu ermöglichen. Eine Absprache zwischen Pfarrer und Lehrer (in Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften o. ä.) kann dazu hilfreich sein.

Die ER (EU) in der Hauptschule wird darüber hinaus begleitet vom Schulgottesdienst. Er ist Gottesdienst der Schulgemeinde. Ein Lehrer, der ER (EU) erteilt, sollte ihn mit einer Klasse vorbereiten und gestalten. Dabei bietet es sich an, Erkenntnisse und Einsichten aus dem Unterricht in die Gestaltung des Schulgottesdienstes einzubringen: z. B. werden behandelte und erarbeitete Texte zu Predigttexten; Lieder, die die Schüler im Unterricht kennengelernt haben, werden gesungen; selbstformulierte Gebete und evtl. Bekenntnisse kennzeichnen die Liturgie. Da eine solche Vorbereitung viel Zeit erfordert, empfiehlt es sich, den Schulgottesdienst nicht öfter als einmal im Monat durchzuführen.

Im eigentlichen Unterricht sollten Andacht und Gebet nicht zur Routine werden.

B. Fachdidaktische Prinzipien

Die ER (EU) ist Unterrichtsfach unter Unterrichtsfächern. Sie kann zu Erkenntnis, Engagement, Glauben und Entscheidung führen, obwohl dies didaktisch und methodisch nicht plan- und machbar ist. Das ändert jedoch weder inhaltlich noch formal ihren unterrichtlichen Charakter.

Wenn auch die ER (EU) ihren spezifischen Unterrichtsinhalt hat, so steht dieser doch mit den Inhalten anderer Fächer in vielfacher Verbindung. Dies gilt es bei der Durchführung der ER (EU) zu berücksichtigen, um eine unsachgemäße Isolierung dieses Faches zu vermeiden.

Der ER (EU) stellt sich die Aufgabe,

- a) in die Eigenart biblischer Texte einzuführen;
- b) zu erörtern, wie die biblische Botschaft sich in der Geschichte ausgewirkt hat und
- c) einzugehen auf Fragen und Probleme, die aus dem Erfahrungshorizont und Erkenntnisstand der Schüler im Zeitraum der Hauptschule erwachsen.

Bei der Behandlung der angezeigten Unterrichtsinhalte muß bedacht werden, daß die Schüler aus der Grundschule vorläufige Kenntnisse mitbringen. So haben sie etwa die Bedeutung biblischer Geschichten, die sich auf Gestalten — Jesus, die Erzväter, Moses u. a. — beziehen, vorwiegend intuitiv, erfaßt. Wo eben möglich, wurden diese Geschichten in den Zusammenhang des Kirchenjahres gestellt. Der Bildungsplan für die ER (EU) in der Hauptschule lehnt sich nicht mehr an das Kirchenjahr an, sondern bringt gegliederte Bildungseinheiten als „Lehrgänge“. Diese Lehrgänge stehen in einem weit gefaßten Zusammenhang. Sie orientieren sich vorwiegend an biblischen, kirchen- und zeitgeschichtlichen Texten und Ereignissen. Das Angebot muß nicht unbedingt als verbindlich angesehen werden. Es ist ein Maximalangebot, das vom Lehrer erprobt und den klassenspezifischen Erfordernissen angepaßt werden sollte.

Ziel des Bildungsplanes ist es, die Schüler in den Schuljahren V und VI in das Alte und Neue Testament unter Berücksichtigung der geschichtlichen Dimension einzuführen. In VII und VIII wird das Verständnis für die Bibel und für die geschichtlichen Situationen vertieft und ein gewisses Problembewußtsein erstrebt. Im IX. Schuljahr wird mit dem bis dahin erworbenen Wissen gearbeitet. Die Heranwachsenden werden nun in verstärktem Maße zu Kritikfähigkeit und zu verantwortlichem Verhalten angeleitet. Das geschieht dadurch, daß im Gespräch die Auswirkungen der biblischen Botschaft auf Denken und Handeln von Menschen einst und jetzt in Zustimmung und Widerspruch bedacht werden.

Darüber hinaus ist es immer notwendig, in der ER (EU) — als „Gelegenheitsunterricht“ — Fragen und Probleme der Schüler aufzugreifen.

Bei den Schülern der Hauptschule ergeben sich Lebensfragen zunächst aus bestimmten Konfliktsituationen (z. B. Elternhaus und Autorität, Lüge und Wahrheit, Eigentum, Freizeit und Freiheit). Zunehmend gewinnen Fragen nach

dem Sinn von Leben und Tod, nach sozialer Gerechtigkeit, politischer Verantwortung und Toleranz, nach Sexualität und Partnerschaft an Gewicht. In der Aufnahme solcher Fragen und Probleme liegen besondere Möglichkeiten sowie eine besondere Verantwortung des Lehrers, der ER (EU) erteilt. Es wird bewußt darauf verzichtet, solche Themen bestimmten Jahrgängen oder Lehrgängen zuzuweisen, weil sie kaum altersspezifisch sind. Eine Ausnahme macht der Bildungsplan im IX. Schuljahr. Hier ist es nötig, die Heranwachsenden mit Problemen zu konfrontieren, die sie von sich aus nicht ansprechen oder denen sie in ihrem Erfahrungsbereich noch nicht unmittelbar begegnet sind.

Solche Weitung des Horizontes wird vorbereitet, indem der Lehrer des Faches ER (EU) in allen Jahrgängen die Verbindung mit den anderen Fächern aufrecht erhält. So kann den Schülern klar werden, daß die biblische Botschaft alle Lebensbezüge betrifft und mitgestalten kann. Zugleich wird deutlich, daß diese Botschaft nicht nur den einzelnen angeht, sondern der Welt Freiheit und Ordnung und jedem einzelnen Verantwortung in dieser Welt zuspricht.

Deshalb sollte der Lehrer bei der Reihenfolge der Lehrgänge die Thematik anderer Fächer berücksichtigen. Bei solcher Koordination kann der Fachlehrer den fachspezifischen Aspekt des jeweiligen Themas intensiver erarbeiten. Z. B.: wurde die Reformationszeit im Geschichtsunterricht bereits behandelt, so muß in der ER (EU) darauf Bezug genommen und die theologischen und kirchengeschichtliche Bedeutung der Epoche besonders hervorgehoben werden. Ähnliches gilt für das Lebenswerk Flidners oder Wicherns. Die historischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und weltanschaulichen Zusammenhänge zu erschellen, ist Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Das Verhalten einzelner Christen bzw. der gesamten Kirche kritisch zu bedenken, kommt der ER (EU) zu.

Gelegentlich können gemeinsame Unterrichtsprojekte durch verschiedene Fachlehrer mit den Schülern durchgeführt werden. Unterrichtsorganisatorisch wäre am ehesten bei dem Thema: Evangelisch-Katholisch einzusetzen. Die Frage nach den Möglichkeiten und Aufgaben des Menschen in der Welt kann von verschiedenen Fachlehrern gleichzeitig — in Biologie, Arbeitslehre, Deutsch und Evangelischer Religionslehre (EU) — bedacht werden. Ähnliches bietet sich bei der Behandlung anderer Themen an: z. B. Weltreligionen, Rassenkonflikte, „Aktion Brot für die Welt“, Spirituals u. a.

Besuche von Ausstellungen oder Museen, Exkursionen, Schulfunk oder Schulfernsehen können fächerübergreifend und fachspezifisch ausgewertet werden.

C. Formen und Arbeitsweisen in der Evangelischen Religionslehre (EU)

In der ER (EU) darf das Leistungsprinzip nicht einziger Maßstab sein. Im Bildungsplan wird deshalb auf eine Differenzierung in Leistungsgruppen verzichtet. Dies schließt nicht aus, daß für besonders interessierte Schüler Arbeitsgemeinschaften angeboten werden können.

Um den lernpsychologischen Gegebenheiten Rechnung zu tragen und um sach-eigenen und pädagogischen Erwägungen zu entsprechen, werden jedoch im Klassenverband differenzierte Arbeitsweisen notwendig werden, z. B.: die Lehrerdarbietung, das Erlesen von Texten, Textinterpretation, Interpretation und Aktualisierung von Texten durch Rollengespräche oder Stegreif-spiele, Bildbetrachtung, arbeitsgleiche und arbeitsteilige Gruppenarbeit, Exkursionen, Stillarbeit, Anfertigung von Stundenprotokollen, die Hausaufgabe, die Klassenarbeit, das Führen eines Arbeitsheftes, das Referat, das Interview, das Singen, das Zeichnen und Werken, der Quiz. Aus dieser Vielfalt von Unterrichts-verfahren und Arbeitsweisen sollte jeweils dem Unterrichtsgegenstand und der Situation der Klasse entsprechend ausgewählt werden. Vor allem sollte früh-zeitig und durchgehend das freie, selbständige Gespräch der Schüler über Sachverhalte und Probleme geübt werden.

In diesem Zusammenhang ist der Einsatz von Lern-, Arbeits- und Anschauungsmitteln zu bedenken (verschiedene Bibelübersetzungen, Synopsen, Konkordanzen, Lexika, Landkarten, Atlanten, ein Bildatlas zur Bibel, Bilder, Fotos, Dias-Reihen, Schallplatten, Tonbänder, Filme usw.).

Die verschiedenen Unterrichts- und Arbeitsweisen werden in ihrer Wirksamkeit durch eine angemessene Sitzordnung unterstützt (z. B. das Gespräch: durch den Kreis; gemeinsame Arbeit: durch das offene Rechteck; die Gruppenarbeit: durch Tischgruppen).

Der Bildungsplan

Der folgende Bildungsplan sollte zusammen mit dem „Leseschlüssel zum Lehrplan für Evangelische Unterweisung an Volksschulen“ (LLP) benutzt werden.

Ganze Lehrgänge sollten nicht ausfallen; dagegen ist es möglich, Teilabschnitte der Lehrgänge auszulassen. Die dafür am ehesten in Frage kommenden Teile im V. und VI. Schuljahr wurden in eckige Klammern gesetzt.

Außerdem empfiehlt es sich, schon vom V. Schuljahr an den „Bildungsplan für das Fach Geschichte - Politik“ vergleichsweise heranzuziehen.

Das V. und VI. Schuljahr

Didaktische Überlegungen

Gleichzeitig mit dem Einsatz des Geschichtsunterrichts wird der Horizont der Evangelischen Religionslehre (EU) um die geschichtliche Dimension erweitert. Das entspricht dem langsam erwachenden Geschichtsverständnis der Schüler.

Es werden dazu biblische Texte mit einem stärker geschichtlichen Bezug angeboten, wobei die Betrachtung historischer Sachzusammenhänge noch nicht im Vordergrund des Lehrgeschehens stehen sollte.

Als Thema für die Schuljahre V und VI wird vorgeschlagen:

Einführung in das Leben und in die Botschaft des Gottesvolkes anhand des Alten und Neuen Testaments.

In den Lehrgängen, die sich mit dem Neuen Testament beschäftigen, soll den Schülern deutlich werden, daß der Bund Gottes mit Israel dem Gottesvolk neues Leben eröffnet. Dieses Leben ist gekennzeichnet durch Freiheit und Verantwortung. Die Gestalten des Mose, Josua, Gideon, der frühen Könige und der Propheten übernehmen dabei exemplarische Funktion.

In den Lehrgängen, die sich mit dem Neuen Testament beschäftigen, soll den Schülern das Christsein als Angebot eines neuen Lebens von Jesus Christus her verstehbar werden. Dies geschieht einmal durch die Entfaltung des Lebens und vor allem des Wirkens Jesu an Hand ausgewählter Texte; zum anderen werden das Leben und das Wirken seiner Nachfolger in bewußter Entsprechung zu dem ihres Herrn vorgestellt.

Die Schuljahre V und VI wurden didaktisch als Einheit gesehen. In diesen beiden Jahren soll vor allem eine Grundlage biblischen Wissens und Verstehens gelegt werden, auf der der Unterricht in den Jahrgängen VII bis IX aufbauen kann.

Über die angegebenen Unterrichtsinhalte hinaus kann der Lehrer je nach Situation einzelne Themen und Fragen aus dem Stoffangebot des VII./VIII. Schuljahres herausgreifen.

Der Lehrer sollte in eigener Verantwortung die Reihenfolge der angebotenen Lehrgänge bestimmen. Um ihm eine Hilfe bei der Anordnung zu bieten, sei folgender Vorschlag gemacht:

Im fünften Schuljahr:

1. Erster Lehrgang zum AT:
Israel erfährt Freiheit und Verantwortung als Geschenk des Gottesbundes.
2. Zweiter Lehrgang zum AT:
Das Königtum Israels als neue Form des Lebens im Gottesbund.
3. Erster Lehrgang zum NT:
Jesus sammelt das Gottesvolk im Neuen Bund.
4. Zweiter Lehrgang zum NT:
Jesus Christus ruft alle Welt in den neuen Gottesbund.

5. **Dritter Lehrgang zum AT:**
Israel gedenkt an seinen Festen seiner Geschichte im Gottesbund.

Im sechsten Schuljahr:

1. **Vierter Lehrgang zum AT:**
Die Propheten wachen über dem Gottesbund.
2. **Fünfter Lehrgang zum AT:**
Das AT: Schriftliche Überlieferungen vom Leben Israels im Gottesbund.
3. **Dritter Lehrgang zum NT:**
Das NT: Schriftliche Überlieferungen vom Leben des Gottesvolkes im Neuen Bund.
4. **Erster Lehrgang zum Thema Kirche (Kirchengeschichte):**
Das Gottesvolk sammelt die Überlieferungen seines Glaubens und seiner Geschichte in der Bibel.
5. **Zweiter Lehrgang zum Thema Kirche (Kirche in der Gegenwart):**
Die Aufgaben des Gottesvolkes in der Welt.

Die Lehrgänge

I. Lehrgänge zum Alten Testament

Einführung in die Botschaft des Alten Testaments unter dem Thema: **Israels Leben im Gottesbund:**

1. Lehrgang:

Israel erfährt Freiheit und Verantwortung als Geschenk des Gottesbundes.

- a) Die Erneuerung des Bundes auf dem Landtag zu Sichem für alle 12 Stämme. Die Abkehr von den Götzen und die Verpflichtung auf den einen Gott Israels (Jos. 24).
Im Anschluß daran können der Bundesschluß am Sinai (2. Mose 24,1-11) und die Bundesordnung als „Vasallenvertrag“, als Lebensordnung der Befreiten, wiederholt werden (2. Mose 19,3-6 und 20,1-17). (Vgl. IV. Schuljahr LLP S. 7)
- b) In der Notzeit erweckt Gott Retter — wie Josua —, die das Volk führen; z. B. [Deborah: Ri 4,1-15; vgl. 5,1-13]
Gideon: Ri 6-8 i. A. Der Richter Gideon lehnt die Königswürde ab, weil er im Gottesbund bleiben will (Ri 8,22-23).
[Kontrastfigur Abimelech, der für sich die Macht erstrebt (Ri 9 i. A.)]

Otto, G., Grundwissen der Theologie, Hamburg 1968

Westermann, C., Tausend Jahre und ein Tag, Gütersloher Tb Nr. 25/26 S. 97—104, 109—119

Noth, M., Das 2. Buch Mose (ATD Bd. 5), Göttingen 1961

Rad, G. v., Das 5. Buch Mose (ATD Bd. 8), Göttingen 1964

Stamm, J. J., Der Dekalog im Lichte der neueren Forschung, Bern/Stuttgart 1962

Hübner, B., Das Buch Josua — Eine didaktische Untersuchung, Hamburger Arbeitshilfen Heft 6, Hamburg 1965

Gänzle, S., Das Richterbuch — Eine didaktische Erschließung, Hamburger Arbeitshilfen Heft 9, Hamburg 1966

Schneider, G. / Schulte, W., Gott kommt. Einführung in das AT, Oberstufe, Teil 1, Neukirchen 1966

Bildreihe, Landnahme unter Josua und Richterzeit (15 Bilder), Institut für Film und Bild

2. Lehrgang:

Das Königtum in Israel als neue Form des Lebens im Gottesbund.

a) Samuel hat Bedenken gegen die Einführung des Königtums in Israel (1. Sam 8,10-22; 12,19-25).

b) [Wer war Samuel? (z. B. 1. Sam 1-3; vgl. LLP S. 9-10)].

c) David, König in Israel.

An David läßt sich exemplarisch darstellen, was das Königtum in Israel bedeutet. David ordnet sein Königtum dem Königtum Gottes unter.

(1) Die Wahl durch Gott (1. Sam 16,1-13); die Wahl durch das Volk (1. Sam 2,1-4; 5,1-4).

(2) David macht Jerusalem zur Hauptstadt und zur zentralen Stätte der Jahwe-Verehrung, indem er die Bundeslade nach Jerusalem holt (2. Sam 5-6 i. A.).

(3) Nathan bestätigt das Königtum Davids und verheißt diesem Königtum Dauer (2. Sam 7,1-17).

d) Saul ist an außen- und innenpolitischen Schwierigkeiten gescheitert. Das AT deutet ihn als „Kontrastfigur zu David“. Nach der Darstellung des AT vermochte Saul nicht, sein Königtum dem Königtum Gottes unterzuordnen.

(1) Sauls Eifersucht auf David (1. Sam 18,5-16); dagegen Davids Loyalität (1. Sam 24 oder 26).

(2) [Sauls Mißverständnis von „Gehorsam“ (1. Sam 15,3-15. 21-23); Saul sucht Hilfe bei den Götzen (1. Sam 28 i. A.).]

(3) Auch David bricht den Bund. Nathan ruft ihn zur Umkehr (2. Sam 11-12 i. A.).

e) [Salomo möchte wie sein Vater David, König im Gottesbund sein (1. Kön 3,5-15).]

Metzger, M., Grundriß der Geschichte Israels, Neukirchen 1967

Herzberg, H. W., Die Samuel-Bücher (ATD Bd. 10), Göttingen 1964

Rendtorff, R., Väter, Könige, Propheten, Stuttgart 1967

Otto, G., Handbuch für den Religionsunterricht, Hamburg 1964, S. 122—146

Bund Evangelischer Lehrer (Hrsg.), Der König: Saul, in: Zum Beispiel, Verlag Die Spur Berlin, 2. Jahrgang 1967, Heft 2

Bildreihe: Zeit der Könige Saul, David, Salomo, Institut für Film und Bild
David und Goliath, Credo Langspielplatte
Nathan und David, Credo Langspielplatte
David, König in Israel, Leseszene, Deutscher Laienspielverlag, Weinheim
Palästina, Umrißstempel, Westermann-Verlag, Braunschweig, Best.-Nr. 20 751

3. Lehrgang:

Israel gedenkt an seinen Festen seiner Geschichte im Gottesbund.

- a) Das Erntedankfest in Israel: 5. Mose 26,1-11.
(Zeit: Nach der Sommerernte).
Israel dankt: Unser Land ist die Gabe, die Gott unseren Vätern versprochen hat.
Israel bekennt: Unser Weg durch die Geschichte war ein Weg der Bewahrung.
Israel schenkt: Unsere Erträge mahnen zum brüderlichen Teilen.
- b) Das Passahfest in Israel: 5. Mose 6,20-25.
(Zeit: Um den Ostertermin)
Israel erhält die Freiheit (2. Mose 11,1-6 und 12,21-23; 29-39).
Israel lebt in Freiheit (5. Mose 5,12-15; 3. Mose 25,39-43).
Israel wagt die Freiheit (2. Mose 3 u. 4 i. A.).
- c) [Das Bundeserneuerungsfest in Israel.
(Zeit: Vermutlich im Herbst)
Der Ablauf des Festes wird in etwa Jos 24 entsprochen haben.]
- Kraus, H. J., Gottesdienst in Israel, München 1962
Rad, G. v., Das 5. Buch Mose (ATD Bd. 8), Göttingen 1964
Rad, G. v., Das 1. Buch Mose, S. 7—16 (ATD Bd. 2), Göttingen 1964
Noth, M., Das 2. Buch Mose, S. 65 ff. (ATD Bd. 5), Göttingen 1961
Noth, M., Das 3. Buch Mose, S. 159 ff. (ATD Bd. 6), Göttingen 1962
Soetendorp, J., Symbolik der Jüdischen Religion, Gütersloh 1963
Heaton, E. W., Biblischer Alltag, Zeit des Alten Testaments, München o. J.
Schilling, K., Judaica, das jüdische Festjahr, Cotta-Tonbildschau: TBS 606
Schilling, K., Judaica, religiöses Leben im jüdischen Haus, Cotta-Tonbildschau: TBS 604

4. Lehrgang:

Die Propheten wachen über dem Gottesbund.

- a) [Wiederholung: Nathan bestätigt das Königtum Davids und verheißt diesem Königtum Dauer. Vgl. 2. Lehrgang c, (3).]
- b) Elia vertritt Gottes Recht vor Ahab.
(Naboths Weinberg: 1. Kön 21,1-20)
- c) Amos fordert Gehorsam gegenüber Gott als soziale Gerechtigkeit und nicht allein durch Kult (dazu Am 4,1-5; 5,14. 15. 21-25; 6,1-8).

- d) [Jesaja mahnt Ahas und Hiskia, auf den Gott Israels zu vertrauen und sich nicht auf die Großmächte Assur bzw. Ägypten zu verlassen. Jes 7,1-9 (Zielpunkt V.9b) und Jes 30,1-5; 31,1-3.]

Rad., G. v., Die Botschaft der Propheten, Siebenstern Tb 100/101

Trutwin, W., Gesetz und Propheten, Lehrbuch für höhere Schulen, Düsseldorf 1967

Schneider, G. / Schulte, W., Gott kommt, Einführung in das AT, Oberstufe, Teil 1, Neukirchen 1966

Wolff, H. W., Frieden ohne Ende (Jes 7,1-17 und 9,1-6), Biblische Studien Heft 35, Neukirchen 1962

Kaiser, O., Der Prophet Jesaja, Kp. 1—39 (ATD Bd. 17/18), Göttingen 1963

Bund Evangelischer Lehrer (Hrsg.), Der Prophet: Elia, in: Zum Beispiel, Verlag Die Spur Berlin, 2. Jahrgang 1967, Heft 3

Der Störenfried (Amos), Credo Langspielplatte

Wo ist Elia? Credo Langspielplatte

5. Lehrgang:

Das Alte Testament: Schriftliche Überlieferung vom Leben Israels im Gottesbund. Israels älteste Glaubensüberlieferungen waren mündliche Überlieferungen.

Beispiele schriftlicher Fixierung:

a) Ein Prophetenbuch (Jer 36)

b) Der Psalter, das „Gesangbuch“ Israels (z. B. Ps 23; 89; 90; 121)

c) [Die „Weisheit“ Israels; der weise Salomo (1. Kön 3,16-28; 5,9-14; 10,1-3; evtl. Spr 19).]

Otto, G., Grundwissen der Theologie, Hamburg 1968

Kuhl, C., Die Entstehung des Alten Testaments (Dalp 26), München 1960

Weiser, A., Die Psalmen (ATD Bd. 14/15), Göttingen 1963

Westermann, C., Tausend Jahre und ein Tag, S. 253—261, Stuttgart 1963

Rad, G. v., Theologie des Alten Testaments, Bd. 1, S. 430 ff., München 1962

Barth, Ch., Einführung in die Psalmen, Biblische Studien Heft 32, Neukirchen 1961

Stier, F., Psalmen, Schallplatte (Patmos) Nr. 482/62

Cardenal, E., Zerschneide den Stacheldraht (südamerikanische Psalmen), Wuppertal 1967

II. Lehrgänge zum Neuen Testament

Einführung in die Botschaft des Neuen Testaments unter dem Thema: Das Leben des Gottesvolkes im Neuen Bund:

1. Lehrgang:

Jesus sammelt das Gottesvolk im Neuen Bund.

Es empfiehlt sich, auf die Gruppierungen im Judentum z. Z. Jesu einzugehen

(Sadduzäer, Pharisäer, Zeloten, Zöllner usw.). Auf diesem Hintergrund hebt sich das Besondere des Wirkens Jesu ab.

Jesus sammelt das Gottesvolk,

indem er beruft: Mt 4,18-22; Lk 5,1-11; Mt 9,9-13; Lk 19,1-10;

indem er heilt: Lk 4,31-37; 5,12-16; Mk 7,31-37; Lk 18,35-43;

indem er predigt: (dargestellt vor allem an Beispielerzählungen und Parabeln)
Lk 15,1-3. 11-32; 18,9-14; 16,19-31 (Zielpunkt V. 31!); 10,25-37;
Mt 18,21-35; Mk 3,31-35;

indem er leidet: Mk 2,1-3,6 (unter den Gegnern);
Mk 10,17-22; 14,66-72 (an seinen Jüngern);
Mk 14; 15 (an seinem Auftrag).

Otto, G., Grundwissen der Theologie, Hamburg 1968

Wegenast, K., Jesus und die Evangelien, Handbücherei für den Religionsunterricht, Gütersloh 1967

Bornkamm, G., Jesus von Nazareth, Urban Tb 19

Zahrnt, H., Es begann mit Jesus von Nazareth, Gütersloh o. J.

Linnemann, E., Gleichnisse Jesu (Einführung, Auslegung), Göttingen 1966

Stock, H., Streitgespräche, Handbücherei für den Religionsunterricht, Gütersloh 1968

Schweizer, E., Das Evangelium nach Markus (NTD Bd. 1), Göttingen 1968

Kontexte III, Die Zeit Jesu (Hrsg.: H. J. Schultz), Stuttgart 1966

Gloege, G., Aller Tage Tag, Gütersloher Tb 28/29

Baldermann, I., Biblische Didaktik, Hamburg 1964

Bouquet, A. C., Biblischer Alltag, Zeit des NT, München 1958

2. Lehrgang:

Jesus Christus ruft alle Welt in den neuen Gottesbund.

- a) Jesus Christus, als der Herr seiner Gemeinde, sendet seine Boten in alle Welt: Joh 20,21-23; Mt 28,16-20; [Apg 1,6-8; 13,1-5 (in diesem Zusammenhang könnte man auf die Missionsreisen des Paulus eingehen).]
- b) Die von Jesus Christus beauftragten Stellvertreter wirken in aller Welt, indem sie in die Nachfolge Jesu rufen und taufen:
Apg 2,1-16. 22-24. 36-41; 41-47; 4,32-35; 8,26-40; [10; 16,14-16; Gal 2,1-10];
indem sie heilen und helfen:
Apg 3; 6,1-7; [Philemon];
Soweit es möglich ist, sollten bei diesem Teillehrgang Erfahrungen der Kinder mit der Ortsgemeinde (Gottesdienst, Diakonie, Gemeindefarbeit) einbezogen werden.
- c) indem sie leiden und verfolgt werden:
[Apg 5,12-14. 17-42] Apg 6,8-15; 7 i. A.; 16,14-24;
[2. Kor 11,23-33].
[Die Christenverfolgungen im Römischen Reich (s. LLP S. 13)].

Schulz, S., Die Stunde der Botschaft, Hamburg 1967
 Westermann, C., Abriß der Bibelkunde, S. 251—261 (Handbücherei des Christen in der Welt, Bd. 1), Gelnhausen/Stuttgart 1964
 Haenchen, E., Die Apostelgeschichte, Göttingen 1961
 Schmidt, K. D., Grundriß der Kirchengeschichte, Göttingen 1963
 Grollenberg, L. H., Kleiner Bildatlas zur Bibel, Gütersloh 1960
 Auf den Spuren des Apostels Paulus, Film- und Bild-Verlag, München
 Bund Evangelischer Lehrer (Hrsg.), Der Apostel: Paulus, in: Zum Beispiel, Verlag Die Spur Berlin, 2. Jahrgang 1967, Heft 5
 Der Diakon Stephanus, Credo Langspielplatte
 Am Tage nach der wunderbaren Heilung, Credo Langspielplatte
 Gottesdienst in den Katakomben, Leseszene 29, Deutscher Laienspielverlag Weinheim
 Preuss, H., Aus den Märtyrerakten der alten Kirche, Kirchengeschichtliche Quellentexte 4, Gladbeck

3. Lehrgang:

Das Neue Testament: Schriftliche Überlieferung vom Leben des Gottesvolkes im Neuen Bund.

Die Boten Jesu Christi bauen Gemeinden auf, die nun ihrerseits Boten und Stellvertreter Jesu Christi in der Welt werden (2. Kor 5,17-20). Sie predigen und schreiben:

- a) Kurze mündliche Zusammenfassungen des Evangeliums, das Glauben und Leben der Gemeinde Christi bestimmt, sind z. B. Apg 2,32. 36;
 das früheste Bekenntnis der Gemeinden war: „Jesus Christus — unser Herr!“
 (Hinweis: Damit bekannte die Gemeinde, daß sie frei geworden war von Götzen, von Angst vor weltlichen Machthabern, von Schuld; daß sie frei geworden war für neues Leben im Dienste ihres Herrn. Vgl. 2. b), c).)
- b) Briefe und Evangelien wollen solche Bekenntnisformulierungen entfalten und den ersten Gemeinden Wegweisung geben für das neue Leben als Christen. Dies wurde notwendig, weil in den Gemeinden Mißverständnisse und Spaltungen aufkamen.

Beispiele schriftlicher Fixierung:

- (1) Aus den Briefen des Apostels Paulus:

Die Einheit war gefährdet: 1. Kor 1,10-13; 3,5-11; Phil 1,27.

Die Freiheit war gefährdet: Gal 5,1. 13; Röm 14,1-3; 1. Kor 10,23-29.

Die Liebe war gefährdet: 1. Kor 13.

(Der Lehrer kann die angegebenen Stellen, die auf bestimmte Mißstände in den damaligen Gemeinden hinweisen, veranschaulichen, indem er die Gefahren von Spaltungen, Gesetzlichkeit und Lieblosigkeit unter Christen heute aufzeigt und die biblischen Aussagen als korrigierende Predigt zu solchen Situationen verstehen lehrt.)

(2) Aus den Evangelien:

Andere Christen gaben Worte Jesu als Predigt und Lehre zunächst mündlich weiter; später wurden diese dann schriftlich gesammelt (Mk 4; Mt 13: Gleichnisse; die Spruchquelle Q, aus der z. B. Matthäus später seine „Bergpredigt“ komponierte (Mt 5-7).

Auch die Passionsgeschichte wurde früh aufgeschrieben. In ihr setzt sich die Gemeinde mit dem Tode Jesu und mit seiner Bedeutung auseinander; Vergleich der Kreuzigungsszenen unter besonderer Berücksichtigung der Worte Jesu am Kreuz: Mk 15,20-41 (bes. V. 34); Mt 27,31-56 (bes. V. 46); Lk 23,33-49 (bes. VV. 34. 43. 46); Joh 19,17-34 (bes. VV. 26. 28. 30).

(An Hand der Kreuzesworte kann den Schülern deutlich gemacht werden, was verschiedenen Evangelisten und ihren Gemeinden an Jesus Christus besonders wichtig war.)

Marxsen, W., Das Neue Testament als Buch der Kirche, Gütersloh 1967

Marxsen, W., Einleitung in das Neue Testament, Gütersloh 1964

Wëndland, H. D., Die Briefe an die Korinther (NTD Bd. 7), Göttingen 1963

Käsemann, E., Der Ruf zur Freiheit, Tübingen 1968

Eichholz, G., Auslegung der Bergpredigt, Biblische Studien Heft 46, Neukirchen 1965

Bornkamm, G., Jesus von Nazareth, Urban Tb 19

Otto, G., Grundwissen der Theologie, Hamburg 1968

Schulz, S., Die Stunde der Botschaft, Hamburg 1967

III. Lehrgänge zum Thema Kirche

1. Lehrgang (Kirchengeschichte):

Das Gottesvolk sammelt die Überlieferungen seines Glaubens und seiner Geschichte in der Bibel:

a) Die Geschichte des Bibelbuches

Funde, Schriftrollen und ihre Vervielfältigung. Die Sammlung und Bündelung der Bücher des AT und ihre Kanonisierung im 2. Jahrhundert n. Chr.

[Die Sammlung und Kanonisierung der neutestamentlichen Schriften durch die Alte Kirche (bis zur Synode von Rom 388 n. Chr.)]

b) Die Ausbreitung des Bibelbuches

Bibelübersetzungen in ihrer Bedeutung für die Geschichte der Kirche.

Beispiele:

Wulfila.[Heliand. In diesem Zusammenhang kann das Thema behandelt werden: das Evangelium kommt zu den Germanen (vgl. LLP S. 12).]

Wir vergleichen moderne deutsche Übersetzungen mit dem Luthertext (evtl. Versuch eigener Übersetzung von Luthertexten in unsere Umgangssprache).

Hier kann der Lehrer auf Luthers Bibelübersetzung während seines Wartburgaufenthaltes eingehen. [Luthers Sendbrief vom Dolmetschen.]

- Otto, G., Grundwissen der Theologie, Hamburg 1968
Marxsen, W., Einleitung in das Neue Testament, S. 234 ff., Gütersloh 1964
Marxsen, W., Das Neue Testament als Buch der Kirche, S. 19 ff., Gütersloh 1967
Hesse, F., Das Alte Testament als Buch der Kirche, Gütersloh 1966
Cross, F. M., Die antike Bibliothek von Qumran, Neukirchener Studienbücher Nr. 5
Wegener, G. S., 6000 Jahre und ein Buch, Kassel 1962
Lichtbildreihe 6000 Jahre und ein Buch, Evangelische Zentralbildkammer
Schmidt, K. D., Grundriß der Kirchengeschichte, Göttingen 1954

2. Lehrgang (Kirche in der Gegenwart):

Die Aufgaben des Gottesvolkes in der Welt.

Beispiele:

- a) Hilfeleistungen der Gemeinde für das notleidende Kind: SOS-Kinderdorf; hungernde Kinder in Hongkong; leidende Kinder in Vietnam; körperlich und geistig behinderte Kinder unter uns.
- b) Hilfeleistung der Kirchen in aller Welt:
Ev. Aktion „Brot für die Welt“;
Kath. Aktion „Misereor“.
- c) Was unsere Gemeinde tut:
Die Schüler informieren sich durch Interviews und Unterrichtsgänge. Sie überlegen, wie sie tätig werden könnten.

Arbeitsmaterial zu erhalten:

Presse- und Informationsreferat, 7 Stuttgart O, Gerockstraße 17

Das VII. und VIII. Schuljahr

Didaktische Überlegungen

In den Schuljahren VII und VIII weitet sich der Erfahrungs- und Verstehenshorizont der Schüler. Größere Sachzusammenhänge, Einblicke in gesellschaftliche und institutionelle Kräfte und Ordnungen werden an die Jugendlichen in allen Fächern herangetragen.

Dementsprechend wird die in den Schuljahren V und VI begonnene Arbeit fortgesetzt und vertieft: Nun sollen allmählich geschichtliche und religionsgeschichtliche Zusammenhänge, das Handeln von Menschen sowohl in der Verflochtenheit von Traditionen und Ereignissen, als auch unter gesellschaftlichen und weltanschaulichen Aspekten verstanden werden; ebenso die darin sich ereignenden Gotteserfahrungen und Glaubensentscheidungen.

In diesem Sinne wurden die „Lehrgänge“ für die Schuljahre VII und VIII erarbeitet und unter folgendes Thema gestellt:

Geschichte und Gegenwart in ihrer Auseinandersetzung mit der biblischen Botschaft.

Die angegebene Reihenfolge der „Lehrgänge“ ist diesmal zugleich ein Vorschlag für die Reihenfolge ihrer Behandlung.

Zeitgeschichte, geschichtliche Rück- und Ausblicke, Gestalten, Ereignisse, geistige und gesellschaftliche Zusammenhänge, sprachliche und textgeschichtliche Zusammenhänge werden den Schülern nahegebracht. Zeitbedingte Aussagen und Verhaltensweisen werden unter fachspezifischen Gesichtspunkten einsichtig gemacht und anfangsweise erschlossen im Blick auf aktuelle Fragen der Gegenwart. Dies entspricht der Erkenntnis, daß die Schüler im Verlauf ihrer Schulzeit zu verstehendem Beurteilen von Geschichte und Gegenwart und zu kritischem, verantwortlichem Entscheiden und Handeln angeleitet werden sollen. Das unterrichtliche Gespräch, das sich um die Erkenntnis von Situationen und Ereignissen in Geschichte und Gegenwart bemüht, kann dazu helfen.

Das Maximalangebot von Inhalten und Aspekten ermöglicht dem Lehrer eine Auswahl je nach der Situation der Klasse. (Einzelne Themen oder Lehrgänge können einzurichtenden Arbeitsgemeinschaften vorbehalten bleiben.)

Manche „Lehrgänge“ mußten ausführlich erläutert und kommentiert werden, denn die in ihnen entfalteten Sachgebiete und Zusammenhänge erwiesen sich für die ER (EU) in der Hauptschule als notwendig und führen über den bisher gültigen Lehrplan hinaus.

Es wäre wünschenswert, den Unterricht gelegentlich fächerübergreifend zu gestalten.

Die Lehrgänge:

1. Lehrgang: Die Zeit Jesu

Jesus von Nazareth war ein Mensch seiner Zeit. Die kennzeichnenden Merkmale dieser Zeit gilt es sich vor Augen zu führen. Nur so werden Bedeutung und Auswirkung von Botschaft und Existenz Jesu ausreichend deutlich.

a) Das Judentum in nachexilischer Zeit

1. Die Geschichte des nachexilischen Judentums bis zur Zeit Jesu in ausgewählten Abschnitten. (Rückkehr der verbannten Juden, Bau des zweiten Tempels, Konstituierung der nachexilischen Gemeinde unter Esra: Jes 40,1-11; 45,1-7; 48,12-22; 52,7-12; der Prophet Haggai; Neh 8-10; Antiochus IV. und die Makkabäer; Palästina unter römischer Herrschaft)
2. Kennzeichen jüdischer Frömmigkeit (strenge Einhaltung des Sabbat; Purim- und Chanukkafest; Beschneidung; Synagogengottesdienst; messianische Erwartungen.)

b) Die religiöse und politische Umwelt Jesu

1. Gruppierungen im Judentum: Sadduzäer und Pharisäer, Qumrangemeinde; Zeloten; Zöllner.
2. Die politischen Verhältnisse in Palästina z. Z. Jesu: Herodes und seine Nachfolger unter der Oberhoheit Roms.

c) Jesu Botschaft und Wirken

1. Die Verkündigung der Königsherrschaft Gottes in Gleichnissen:
z. B.: Mk 4,1-9, 26-29; Matth 13,31-35, 44-46; 20,1-16.
2. Der Konflikt mit den Pharisäern und Schriftgelehrten um die Auslegung des Gesetzes:
z. B.: Mk 2,1-3,6; 7,1-23; 10,1-12; 12,28-34.
3. Die Tischgemeinschaft Jesu mit Zöllnern und Sündern:
z. B.: Lk 2,13-17; Lk 7,36-50; 19,1-10; [15,1-32].

d) Die Antwort der christlichen Gemeinde auf das Wirken Jesu ist das Bekenntnis zu ihm, das in Erzählungen entfaltet wurde. Wie verschieden sich die Antwort gestaltete, zeigen folgende Beispiele:

1. Die Berichte von der Taufe Jesu in den Evangelien:
Mk 1,9-11 (Jesus, der von Gott adoptierte Sohn)
Matth 3,13-17 (Jesus, der gottwohlgefällige Gerechte)
Lk 3,21-22 (Jesus, der Fromme, dessen Gebet erhört wird)
2. Die Botschaft vom Einzug Jesu in Jerusalem nach den Evangelien:
Mk 11,1-11: Jesus, Anfänger und Vollender der Königsherrschaft Gottes
Matth 21,1-11: Jesus, die Erfüllung der Erwartungen Israels
Lk 19,29-40: Jesus, Gottes Friede für die Erde
Joh 12,12-19: Jesus, der verherrlichte König Israels
3. Die Predigt der ersten Jünger
Die Pfingstpredigt des Petrus: Apg 2,22-24, 29-36
Die Predigt des Petrus im Hause des Cornelius: Apg 10,34-43
Die Predigt des Philippus: Apg 8,32-35
Die Predigt des Paulus: z. B. Apg 17,16-31
Die Predigtbeispiele zeigen, wie verschieden die erste christliche Gemeinde das Wirken Jesu deutete. Die Hoffnungen, die den Glauben der Juden prägten, haben sich für die christliche Gemeinde in Jesus erfüllt:
J e s u s ist der Messias, Davids Sohn.
J e s u s ist der Menschensohn.
J e s u s ist der Kyrios.
J e s u s ist der Sohn Gottes, der Retter der Welt.
So bezeugt die urchristliche Predigt: Jesus ist die Antwort auf menschliche Erwartungen, Wünsche und Hoffnungen. Sie werden erfüllt, überboten und korrigiert. Heute bekennen Menschen: z. B. Jesus ist der Mensch, wie Gott ihn will.

Westermann, C., Das Buch Jesaja Kap. 40—66 (ATD Bd. 19), Göttingen 1966

Metzger, M., Grundriß der Geschichte Israels, Neukirchen 1967

Glatzer, N. N., Anfänge des Judentums, Gütersloh 1966

I. und II. Makkabäerbuch (Quellen)

Hengel, M., Die Zeloten, Untersuchungen zur jüdischen Freiheitsbewegung in der

- Schulz, S., Die Stunde der Botschaft, Hamburg 1967
 Bornkamm, G., Jesus von Nazareth, Urban Tb 19, S. 172 f.
 Zahrnt, H., Es begann mit Jesus von Nazareth, Gütersloh o. J.
 Barret, C. K., Die Umwelt des Neuen Testaments, Ausgewählte Quellen, Tübingen 1959
 Kontexte III: Die Zeit Jesu (Hrsg.: H. J. Schultz), Stuttgart 1966
 Zeit von Herodes I. bis 70 n. Chr., Leiden/Köln 1961
 Schweizer, E., Das Evangelium nach Markus (NTD Bd. 1), Göttingen 1968
 Linnemann, E., Gleichnisse Jesu (Einführung, Auslegung), Göttingen 1966
 Stock, H., Streitgespräche, Handbücherei für den Religionsunterricht, Gütersloh 1968
 Haenchen, E., Die Apostelgeschichte, Göttingen 1961

2. Lehrgang: Jesus Christus, der Herr seiner Gemeinde

- a) Menschen bezeugen von Jesus: Der Tod hat ihn nicht ausgelöscht, Gott hat ihn vom Tode auferweckt.
- Die Jünger verloren alle Hoffnung, als Jesus starb: Mk 14,43-52; Matth 26,47-56; Lk 24,13-24. Jesus erwies sich ihnen als der Lebendige durch sein Wort, er gab ihnen Mut und nahm sie in seinen Dienst: Lk 24,25-35; Joh 20,19-23; 21,15-17.
 - Kurze Bekenntnisse der Auferstehung Jesu, die für die christliche Gemeinde grundlegend wurden: 1. Kor 15,3-10a (vgl. Gal 1,11-24); Phil 2,5-11; Erzählungen, die das kurze Auferstehungszeugnis anschaulich entfalten: Mk 16,1-8 par; Joh 21,1-14; Apg 9,1-19.
- b) Menschen erkennen im Rückblick auf Jesu und im Hören auf sein Wort: In ihm hat Gott seinen Willen kundgetan, er ist Gottes Wort an uns, in ihm will Gott der Herr der Welt sein. Matth 28,16-20; Joh 1,1-18; Rm 1,1-6.
 Darum bekennen und verkündigen sie Jesus
 als Brot des Lebens (Joh 6,22-42; 48-51)
 als Licht der Welt (Joh 8,12-14)
 als den guten Hirten (Joh 10,1-16)
 als die Auferstehung und das Leben (Joh 11,25-26)
 als den Weg, die Wahrheit und das Leben (Joh 14,1-6)
 als den rechten Weinstock (Joh 15,1-8)
- c) Menschen wird im Glauben an Jesus Christus neues Leben möglich. (Rm 6,4)
 Von Erfahrungen des Glaubens sprechen die neutestamentlichen Wundergeschichten, die damit gleichsam als symbolische Veranschaulichung des neuen Lebens gelten können.
 Das neue Leben wird erfahrbar
 in der Überwindung der Blindheit durch helllichtiges Sehen (Joh 9),
 in der Überwindung der Sünde durch die Vergeltung (Mk 2,1-12),

in der Bewährung mitten in der Anfechtung (Matth 8,23-27),
in der Befreiung von Besessenheit (Mk 1,21-26),
in der Lebenserfüllung trotz des Mangels (Mk 6,38-44 bzw. Joh 6,32-34),
in der Überwindung der Todesangst durch die Hoffnung auf die Auferstehung
(Lk 7,11-17).

Joh. 14,12-14 faßt die Erfahrung des neuen, durch den Glauben an Jesus geprägten Lebens zukunftsweisend zusammen. Botschaft und Existenz der Jünger nach dem Zeugnis der Apostelgeschichte veranschaulichen diesen Sachverhalt: z. B. Apg 3,1-16; 4,5-12; 5,17-33; 16,16-22; 23-40 u. a. vgl. V./VI. Schuljahr, 2. Lehrgang zum NT, b).

Schulz, S., Die Stunde der Botschaft, Hamburg 1967

Gollwitzer, H., Die Freude Gottes, Berlin 1960

Klein, G. / Künneth, W., Bekenntnis im Widerstreit (Informationen), Gütersloh 1967

Iltel, G. W., Ostern und das leere Grab, Gütersloh 1967

Flender, H., Die Botschaft Jesu von der Herrschaft Gottes, München 1968

Hirschler, H., Jesus Christus — Sohn Gottes (Das Gespräch Heft 54), Wuppertal

Klein, G., Wunderglaube und NT (Das Gespräch Heft 28), Wuppertal

Becker / Wibbing, Wundergeschichten (Handbücherei für den Religionsunterricht), Gütersloh 1965

Suhl, A., Wunder Jesu, Gütersloh o. J.

Renner, R., Die Wunder Jesu in Theologie und Unterricht, Lehr/Schwarzwald 1966

Otto, G., Handbuch des Religionsunterrichts, S. 262—293, Hamburg 1964

3. Lehrgang: Jeremia: Ein Prophet kämpft um die Erneuerung Israels

Die Propheten Israels wachen über dem Gottesbund (vgl. V./VI. Schuljahr, 4. Lehrgang zum AT), indem sie

in den verschiedensten Situationen Gottes Heilswillen und Gottes Gebot zur Geltung bringen,

in Gericht und Gnade dem Volk Zukunft zusprechen und so mit ihrer Botschaft und Existenz für ein Leben eintreten, das dem entspricht, was sie als Gottes Willen und Gebot erkannten und erführen.

Botschaft und Existenz des Propheten Jeremia verdeutlichen beispielhaft diesen Sachverhalt. Jeremia will nicht vorhersagen, sondern verkünden und deuten: Gottes Wille verwirklicht sich durch das Gericht hindurch als Heil für Israel in Gegenwart und Zukunft; er fordert den Gehorsam des Volkes in einem bundgemäßen Leben.

a) Jer. warnt vor falscher Sicherheit:

1. Es bedeutet keine Schutzgarantie, Volk Gottes zu sein: Jer 4,5-10, 15-18; 7,1-15/26 i. A.
2. Gottes Willen zu verwirklichen ist entscheidend: Jer 5,30-31; 7,17-23; 34,8 ff.

- b) Jer. fordert durch Protest heraus:
Das wachrüttelnde Zeichen bleibt nicht ohne Antwort:
Jer 19,1-20, 6. i. A.
- c) Jer. widersetzt sich dem Machtstreben der Nationalisten: Frieden schaffen ist notwendig: Jer 38 i. A.
- d) Jer. versucht, selbstgenügsame Heilserwartung in tätiges Leben umzuwandeln:
Gottesdienst ist verantwortliche Gegenwartsgestaltung in Gottes Auftrag:
Jer 29
- e) Deshalb gerät Jer. durch seine Botschaft in Krisen:
1. Er leidet unter seiner Aufgabe und hält doch an ihr fest. Sie weist sein Leben in die gottgewollte Richtung und bleibt sein Trost: Jer 15,15-21; 20,7-11
 2. Denn Jer. verläßt sich auf den neuen Bund. Gottes Angebot ermöglicht ein neues Denken und ein bundesgemäßes Leben: Jer 31,31-36

Gottes Zusage begründet die geforderte Umkehr Israels; der Glaube an Jesus lebt von Gottes Zusage und ermöglicht ein neues Leben. Prophetische Botschaft bleibt notwendig in der christlichen Gemeinde, auch wenn ihr diese Botschaft nicht mehr von auserwählten Einzelgestalten verkündet wird. Die gesamte christliche Gemeinde ist zu prophetischem Zeugnis verpflichtet. Sie kann und soll deutlich machen, was Leben vor Gott heute heißt.

Veranschaulichen läßt sich diese Aufgabe etwa an den kirchlichen Protesten gegen den Krieg (Ostermarsch), an den Denkschriften (Ostdenkschrift, Eigentumsdenkschrift, Friedensdenkschrift) und an den Überlegungen zur Kirchenreform (vgl. Arbeitsgruppe „Kirchenreform“ auf den Deutschen Evangelischen Kirchentagen).

Kraus, H. J., Prophetie in der Krisis (Biblische Studien Heft 43), Neukirchen 1964
Rad, G. v., Die Botschaft der Propheten, Siebenstern Tb 100/101
Weiser, A., Das Buch des Propheten Jeremia (ATD Bd. 20/21), Göttingen 1966
Otto, G., Handbuch des Religionsunterrichts, S. 154—177, Hamburg 1964

4. Lehrgang: Die Reformation

Die Gestalt Luthers ist den Schülern im Verlauf der Schuljahre bekanntgeworden (durch Reformationstage, als Übersetzer der Bibel vgl. V./VI. Schuljahr 1. Lehrgang zum Thema Kirche, als Liederdichter usw.). Jetzt gilt es, die geschichtliche Bedingtheit (weder Glorifizierung der Reformation noch Verabsolvierung damaliger Polemik und Konflikte) und die bleibende Bedeutung der Reformation zu verstehen.

Dabei ist ein doppelter Aspekt zu beachten: Reformation wird gesehen als damals notwendiges Ereignis in der Geschichte der beginnenden Neuzeit und als durchgehendes Erfordernis in der Kirche („Ecclesia semper reformanda“).

a) Die römisch-katholische Kirche

1. Evangelisch-Katholisch heute.

Der Lehrer kann von Erfahrungen der Schüler, die sich vorwiegend auf frömmigkeitsgeschichtlich bedingte Unterschiede der Konfessionen beziehen, ausgehen. Der Besuch eines katholischen Gottesdienstes führt von der Beobachtung und Besprechung ungewohnter Bräuche zu den Fragen:

aa) Was haben wir gemeinsam?

Ansätze zur Überwindung konfessioneller Trennung nach dem II. Vatikanischen Konzil: der gemeinsame Vater-Unser-Text; gemeinschaftlich vorbereiteter Jugendgottesdienst („Ökumenischer Gottesdienst“); gemeinsame diakonische Verantwortung für die Not in der Welt.

bb) Was trennt uns?

Das Problem „Mischehe“ kann sich als Einstieg empfehlen (es kann aber auch dem IX. Schuljahr vorbehalten bleiben); ebenso Fragen nach Prozessionen, Reliquienverehrung, Heiligenanrufung, Marienkult (vgl. die Mariendogmen von 1854 u. 1950), Verlauf der Messe.

Das Ziel des Unterrichtes sollte sein, Verständnis für die fremdartigen Bräuche anzustreben. Die Assistenz eines katholischen Kollegen ist für dieses Unterrichtsvorhaben wünschenswert.

cc) Zur Vorbereitung des Themas Reformation dient eine knappe Skizze der „Geschichte des Mönchtums“ mit dem Ausblick auf heutige Evangelische Orden, Bruder- und Schwesternschaften; oder die Behandlung der hierarchischen Ordnung der katholischen Kirche, deren Spitze und Repräsentant der Papst ist („Kirche“ nach katholischem Verständnis, die Papstidee).

In diesem Zusammenhang kann das II. Vatikanum zum Thema werden unter folgendem Aspekt: „Wir sind Beobachter: Was hören und lernen wir?“

2. Die römisch-katholische Kirche z. Z. Luthers

Das Selbstverständnis der römisch-katholischen Kirche in der Gegenwart führt zu der Frage: Wie zeigte und verstand sich der Katholizismus zur Zeit Luthers?

aa) Frömmigkeitspraxis in der durch Pest, Kriege, gesellschaftliche und politische Wirren verstörten Zeit: die Reliquiensammlung Friedrichs des Weisen; das Klosterleben (Bettelorden), asketische Buß- und Fastenübungen, Ablaßpraktiken. Angst vor dem Willkürgott der damals modernen Theologie.

bb) Die von den Cluniazensern erstrebte Freiheit der Kirche von herrscherlicher Bevormundung führt zu Herrschaftsansprüchen der Päpste (Gregor VII., Bonifaz VIII.; „Dem römischen Bischof unantastbar zu sein, ist für alle menschliche Kreatur heilsnotwendig“).

b) Luther im Streit mit der römisch-katholischen Kirche seiner Zeit um das rechte Verständnis des Evangeliums.

1. Luthers Wiederentdeckung der Christus-Botschaft

aa) Luthers Weg ins Kloster; seine Frage nach dem „gnädigen Gott“; Heilungsgewißheit auf Grund nur kirchlicher Autorität. Er wird Theologe.

bb) Seine exegetische Entdeckung (Röm 1,16 f.; 3,21. 28)

Gott vergibt dem Sünder, nimmt ihn an, befreit ihn von Schuld und Angst („Rechtfertigung aus Gnade“) und ermöglicht ihm ein neues Leben aus dem Wort, in der Welt und für die Welt („Heiligung“ — „dem anderen ein Christus werden“).

2. Luther — Prophet seiner Zeit: seine Predigt als Ruf zur Freiheit.

aa) Luther warnt vor falscher Sicherheit: 1517 Thesenanschlag (gegen Ablasspraxis und Bűberangst vgl. These 1,2,36) und protestiert vom Evangelium her gegen die herrschende kirchliche Meinung: Leipziger Disputation mit Dr. Eck; Verbrennung der Bannandrohungsbulle vor dem Elstertor in Wittenberg.

bb) Luther schreibt (1520) „Von der Freiheit eines Christenmenschen“ (Von Schuld, Angst, Gesetz befreit sein, heißt befreit sein für den anderen. — „Domini sumus!“ = „Wir sind Herren“ — „Wir sind des Herren!“)

Er bekennt sich auf dem Reichstag zu Worms zu seiner Wiederentdeckung der biblischen Botschaft von der christlichen Freiheit und predigt (Invokavitpredigten) in Wittenberg gegen die Tyrannei der Bilderstürmer und Schwarmgeister die Freiheit zur Liebe und die Schonung auch Andersdenkender.

3. Luthers Verständnis von „Gemeinde“ und „Welt“.

Durch die Botschaft des Evangeliums von Jesus Christus ist jeder „Priester“ (das allgemeine Priestertum der Gläubigen). Wer mit dem Wort umgeht (Lehrer, Hausvater) und dieses Wort hört, zählt zu der Gemeinde, in der „das Wort recht verkündigt wird und die Sakramente recht verwaltet werden“ (CA. VII).

aa) Dieses Wort, und damit Christus selbst, weist dem Menschen den Dienst in der Welt zu („Gafft nicht in den Himmel; Christus kommt auf der Gassen!). Deshalb organisiert Luther Hilfe für die Stadarmen, ruft zu Schulgründungen auf; bittet die Fürsten (als „erste Glieder der Kirche“) um Hilfe (1520: An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung“).

bb) Denn Luther erkennt: nicht nur im „geistlichen Bereich“, sondern auch im „weltlichen Bereich“ liegen Aufgaben. Indem der Mensch sich ihnen stellt, dient er Gott. Politische und soziale Bereiche jedoch unterstehen in Gottes Auftrag der Obrigkeit. Ihr zu gehorchen ist Pflicht,

außer wenn sie gegen Gottes Gebot zu handeln befiehlt. Dann bleibt dem Christen nur, wegen Befehlsverweigerung Leiden auf sich zu nehmen. „Revolution“ ist — von Röm 13 her — für Luther nicht möglich.

Diese Überzeugung Luthers zeigt sich in seiner Haltung während der Bauernkriege. Er versteht zwar die soziale Not der Bauern, hält aber ihren bewaffneten Aufstand und ihre Vermischung von geistlichem und weltlichem Bereich für tödliche Gefahren. Daher ruft er die Fürsten zur Strafaktion gegen sie auf (1525). Indem er sich so einseitig für die Obrigkeit erklärt, vertieft er weite Teile des Volkes. (Hinweis auf andersartige Entscheidungen von Christen nach Luther.)

- c) Luthers Sorge um die Kirche wegen „Schwärmern“ und „Täufern“, zu denen er auch Zwingli rechnet. Deshalb kommt es 1529 in Marburg nicht zu einer Einigung mit den anderen Reformatoren über die Lehre vom Abendmahl. Die Spaltung vertieft sich.
- dd) Luthers Stellung zu den Juden. Seine allegorische Auslegung des Alten Testaments gewinnt die Juden nicht für das Evangelium. Deshalb stimmt er für harte Behandlung.

Die Gemeindeglieder Jesu Christi hat von Luther das Evangelium neu gehört. Sie hat gelernt: „Ecclesia semper reformanda“. Reformation der Kirche ist zu allen Zeiten geboten. Deshalb muß die Gemeinde Jesu Christi das Evangelium in Zustimmung zu und Kritik an Luther jeweils neu hören und auslegen.

- c) Calvin im Streit mit der römisch-katholischen Kirche um die Ehre Gottes. Dieser Teillehrgang versteht sich als ein Parallelangebot zum Thema der lutherischen Reformation, um dem Lehrer ein Eingehen auf lokale Verhältnisse zu ermöglichen.

Den Schülern soll deutlich werden, daß es sich bei der calvinistisch geprägten Reformation um eine geschichtliche Ausformung des evangelischen Glaubens handelt.

1. Reformiertes Kirchtum heute

Erkundung von gegenwärtig vorhandenen Erscheinungsformen: Heidelberger oder Lutherischer Katechismus im Konfirmandenunterricht; Zuordnung von Altar (Tisch) und Kanzel in älteren evangelischen Kirchen; Altarausstattung (Bibel, Kerzen, Paramente); Reformierte Gottesdienstordnungen;

Verbreitung: z. B. in Lippe, Siegerland, Niederrhein (Gemeinden unter dem Kreuz; Wesel, Moers, Jülich, Kleve), Bentheim, Bremen; Schweiz, Holland, Frankreich (Hugenotten), Schottland; Einflüsse auf Kirchen in England und Amerika.

Die Erscheinungsformen reformierten Kirchtums weisen auf eine stärkere Abgrenzung gegenüber der katholischen Kirche hin. Außerdem belegt die

Verbreitung für den deutschen Raum in anschaulicher Weise die Geltung des Satzes: „Cuius regio, eius religio“ (für Reformierte ab 1648) und zeigt zugleich eigenständige Kirchenbildungen z. B. „die Gemeinden unter dem Kreuz“.

2. Calvin, der Begründer reformierten Kirchentums — Vom Rechtsanwalt zum Reformator.

aa) Die Entscheidung des Vaters: Ausbildung zum Priester, Jurastudium und Rechtsgelehrter in Paris.

bb) Melchior Roth, der Lehrer des neuen Glaubens; eine schicksalsvolle Rede zum Allerheiligentag (1553); Calvins Flucht. Ein Buch macht ihn bekannt; ein Besuch entscheidet seinen Lebensweg (Genf).

cc) Versuch und Mißerfolg (Genf 1536—38); Straßburg, Modell seiner Reformation (1538—41); Genf, die Stadt zur „Ehre Gottes“. Calvin, als Helfer und Berater der Evangelischen (vor allem in Europa).

3. „Allein zur Ehre Gottes“ — das Lebensthema des Reformators (vgl. Institutio I 12,3)

aa) Calvins Auseinandersetzung mit der katholischen Kirche:

Alle Heiligen- und Marienverehrung verdunkelt Gottes Ehre (5. Mose 5,8 ff.).

Das „Meßopfer“, das durch den Priester dargebracht wird, verkennt die einmalige Bedeutung des Todes Christi (Hebr 9,12. 27. 28).

Die „Hierarchie“ gefährdet die Aufgabe der Kirche (Eph 4,15-16).

bb) Die Gemeinde ist eine Gemeinschaft von Menschen, die Gott durch ihr Leben ehrt:

Weil sie nur einen Herrn hat, lebt sie in „demokratischer“ Selbstverwaltung, im Hören und Lernen der biblischen Botschaft, in tätiger Liebe.

Daher bedarf die Gemeinde nur folgender Ämter: Älteste (Presbyter), Prediger und Lehrer (Eph 4,11-12), Diakone (1. Tim 3,8-9). Sie werden von der Gemeinde gewählt.

(Von hier aus kann die presbyterial-synodale Grundordnung der evangelischen Kirchen von Lippe, Rheinland und Westfalen verständlich gemacht werden.)

cc) Gottes Wort fordert Verantwortung für Stadt und Staat.

Beispiele:

Das Leben Genfs wird umgestaltet

Der Widerstand der Hugenotten in Frankreich

Die Gemeinden unter dem Kreuz

Evangelische Gemeinden und Kirchen in Amerika
Der Einfluß des Calvinismus auf Wirtschaft und Gesellschaft in den
Ländern: Holland, England, Amerika, Schweiz. (In diesem Zusammen-
hang kann eingegangen werden auf das Wirken Zwinglis und die
Bedeutung der Täufer.)

- Schmidt, K. D., Grundriß der Kirchengeschichte, Göttingen 1960
Loewenich, W. v., Geschichte der Kirche I und II, Siebenstern Tb 2 und 10
Stupperich, R., Geschichte der Reformation, dtv 423
Bainton, R. H., Martin Luther, Göttingen 1962
Steck, K. G. (Hrsg.), Martin Luther, Fischer Tb 76
Schmidt, W. (Hrsg.), Gestalten der Reformation, Wuppertal 1967
Hillerbrandt, H. J., Brennpunkte der Reformation, Göttingen 1967
Otto, G., Handbuch des Religionsunterrichts, S. 334 ff., Hamburg 1964
Lell, J./Schultze, H. (Hrsg.), Thema Reformation (Hamburger Arbeitshilfen
Helt 14), Hamburg 1967 (dort weitere Literatur)
Quellenbuch zur Kirchengeschichte, Frankfurt 1964
Steinwede, D., Allein durch das Wort, Lesespiele 80/81, Deutscher Laienspiel-
verlag, Weinheim
Libnius, W., Martin Luther — allein aus Glauben, Credo Langspielplatte
Kuhn, J., Johannes Calvin, Credo Langspielplatte
Rahner / Vorgrimler, Kleines Konzilskompendium, Herder Tb 270—73
Loewenich, W. v., Der moderne Katholizismus, Witten 1963

5. Lehrgang: Das Volk Gottes auf dem Wege des Glaubens

- a) Israel, das Volk des alten Bundes, bezeugt Gott in seinen geschichtlichen
Erfahrungen.

Die Mosezeit hat in der Sicht des alttestamentlichen Zeugnisses etwas Ur-
bildliches und Typisches für die Erfahrungen Israels auf dem Wege des Glau-
bens. Dieses Ziel dient deshalb immer wieder als mahnendes Vorbild und als
zukunftsweisende Verheißung.

Zur Erkenntnis der unterschiedlichen theologischen Prägung des alttestament-
lichen Zeugnisses von den Glaubenserfahrungen Israels helfen Erarbeitung
und Vergleich der Quellschriften in den Moseerzählungen (vgl. Abschnitt 1
bb) und cc)).

Parallel zu den Moseerzählungen wird fast durchgehend auf Abraham ver-
wiesen. Denn für das AT sind die Erfahrungen Abrahams auf dem Weg des
Glaubens ebenso repräsentativ wie die des Mose. Deshalb kann die Thematik
dieses Teilehrganges auch an Hand der Abrahamsgeschichten entfaltet
werden.

1. Der Auszug aus Ägypten eröffnet für Israel den Weg des Glaubens.

- aa) Die Geburt und Errettung des Mose: 2. Mose 1-2

Eine scheinbar bedeutungslose Geschichte wird im Rückblick (5. Mose

6,20 ff.) wichtig für den Glauben Israels: Wie Mose sollte das Volk gerettet werden.

- bb) Die Berufung des Mose: 2. Mose 3,1-4,17 (die jahwistische (3,1-4a, 5. 7-8; 3,16-4,16) und elohistische (3,4b. 6. 9-15; 4,17) Erzählung ist zu unterscheiden und zu vergleichen). Mose vernimmt von dem „Gott der Väter“ die Verheißung der Freiheit für Israel und seine Berufung zum Dienst für diese Freiheit (vgl. Abrahams Berufung 1. Mose 12,1-4a).
 - cc) Die Errettung aus der Knechtschaft Ägyptens 2. Mose 13,20-14,31 (die jahwistische (13,20-22; 14,5b-7. 11-14. 19-20. 24-25. 27b. 30-31) und priesterliche (14,1-4. 8-10. 15-18. 21-23. 26-27a. 28-29) Fassung ist herauszuarbeiten und zu vergleichen). Diese Errettung bleibt für Israel die Grunderfahrung seines Glaubens (vgl. z. B. Hosea 13,4-9; Amos 2,10 ff.; Jes 42,13-17; 52,1-6).
2. Der Bundesschluß am Sinai bewahrt Israel auf dem Weg des Glaubens: 2. Mose 19,3-6; 20,1-17; 24,1-11.
- Israel erfährt Gott im Bund als Geber und Gabe des Lebens und empfängt Weisung für den Weg eines menschenwürdigen Lebens als Gottesvolk (vgl. V./VI. Schuljahr 1. Lehrgang zum AT a)). (In diesem Zusammenhang kann der Bundesschluß mit Abraham nach 1. Mose 15,7-21 (J) und 1. Mose 17,1-14 (P) behandelt werden.)
3. Die Gefährdung der Freiheit durch den Unglauben
- aa) Israels Sorge um sein Leben: 2. Mose 17,1-7 (vgl. Abraham und Sara in Ägypten 1. Mose 12,10-20).
 - bb) Israels Sorge um religiöse Sicherung: 2. Mose 32.
Israel will die heilbringende Gegenwart Gottes durch ein „Gottesbild“ sichern.
 - cc) Israels Sorge um die Zukunft: 4. Mose 14,1-10 (vgl. Abrahams Klage und Anklage gegen Gott 1. Mose 15,1-6; Hagar und Ismael 1. Mose 16).
4. Das Leben im gelobten Land ist Ziel, Verheißung und Gegenwart auf dem Weg des Glaubens.
- aa) Das als Lebensraum der Freiheit verheißene Land: 5. Mose 34,1-9.
 - bb) Israels dankbares Bekenntnis der Bewahrung auf dem Weg des Glaubens: 5. Mose 26,5-9 (vgl. V./VI. Schuljahr 3. Lehrgang zum AT a)).
- b) Die Gemeinde Jesu Christi, Volk des neuen Bundes, bezeugt, daß sie Gottes Wort und Willen in der Geschichte Jesu Christi erfahren hat.
- Die Evangelien bezeugen diese grundlegende Erfahrung. Sie beziehen sich dabei auf Aussagen und Überlieferungen der Gemeinde vor ihrer Zeit und legen die Christusbotschaft und die ihnen überlieferten Texte neu aus für ihre Zeit und ihre Gemeinde.

Ein Beispiel solcher Verkündigung und Lehre in Auslegung der Überlieferung ist die Bergpredigt. Matthäus hat sie (Kap. 5-7) aus Worten Jesu, die ihm wie auch Lukas in der „Spruchquelle“ vorlagen, zusammengestellt. Die Geschichte der Auslegung der Bergpredigt ist reich an unterschiedlichen Beurteilungen (vgl. Literatur dazu im Anhang); diese werden jedoch für die Schüler nur ausnahmsweise von Interesse sein.

1. Botschaft und Wirken Jesu Christi eröffnen der Gemeinde den Weg des Glaubens.

- aa) Matth 28,16-20; Matthäus sagt der Gemeinde als Wort ihres Herrn, daß sie ausziehen und alle Welt in die Gemeinschaft des neuen Bundes rufen soll.

Wer dieses Wort hört und in der Taufe annimmt, läßt sich darauf ein zu tun, was nach dem Willen Jesu Christi im neuen Bunde (mit Gott und den Menschen) recht ist. „Gerechtigkeit“ bedeutet für Matthäus „bundesgemäßes Sich-Verhalten“ in Analogie zu „Gerechtigkeit“ im AT.

- bb) Matth 22,36-40: Was recht ist, erfüllt Jesus Christus (3,15; 21,5) in der Verwirklichung von Liebe zu Gott und Menschen. Das Mittun in dieser Liebe ist seither Ziel und Maßstab menschlichen Verhaltens. An Matth 25,31-46 kann dies verdeutlicht werden.

2. Jesus Christus schenkt seiner Gemeinde das Leben im Reich Gottes und lehrt sie das rechte Tun.

- aa) Matth 5,3-6: Das „Reich Gottes“ (die „Königsherrschaft Gottes“) ist seit dem Kommen, Predigen und Wirken Jesu nicht lediglich Zukunftserwartung. Er spricht es denen zu, die auf ihn hören, als Gegenwart und Verheißung des Heils, als Freude sinnerfüllten Lebens, in dem Menschen mit Jesus Christus und in seinem Geiste tätig werden (vgl. Lk 11,20; 17,20. 21; 10,25. 36 f.). Dieser Zuspruch ist Befreiung (Erlösung) und gilt für alle Menschen.

- bb) Matth 5,7-10. 13. 14: Der Weg des Lebens in Freiheit und Freude.

Leben („im Reiche Gottes“) heißt barmherzig sein, befreit zur Liebe Frieden stiften und das Leiden (Anfeindung, Spott) um der Sache des Evangeliums willen bereitwillig tragen.

Dieser „Exodus“ (Auszug) aus Tradition, Selbstsucht und Sorge in das befreite Leben mit Christus und den Mitmenschen kann mancherlei Gestalt haben. Dies kann gezeigt werden z. B. an Franziskus von Assisi, Nommensen und den Missionaren der Brüdergemeine, an M. L. King, den französischen Arbeiterpriestern, an D. Bonhoeffer, vielleicht auch am Diakonischen Jahr, an Entwicklungshelfern u. a.

3. Das Tun der „Gerechtigkeit“ wird Pflicht — Warnung vor dem Verlust der Freiheit zur Liebe.

Die „Antithesen“ der Bergpredigt (Matth 5,21-48) bedeuten Ablehnung gesetzlicher, an unveränderlichen Werten und Normen orientierten Gehorsams (Matth 5,20). Sie radikalisieren die Verantwortung der Gemeinde und wecken die Phantasie der Liebe. Sie sollten an jeweils einer aktuellen Frage durchdacht werden.

- aa) Matth 5,21-26; 5,38-42: „Töten“ geschieht auf mancherlei Weise: Rufmord, Kränkung, Gleichgültigkeit, Krieg, Mord. In diesem Zusammenhang sollte der Lehrer auf folgende Problemkreise eingehen: Kriegsdienstverweigerung; Strafe (Resozialisierung, Todes-„Strafe“); Nichtstun als Schuld (Verhungern-lassen, Schweigen). Der Christ ist zu unbedingter Versöhnungsbereitschaft aufgerufen und zu sachlicher, mitmenschlicher Überlegung, was heute recht sei.
- bb) Matth 5,27-30. 31-32: Folgende Probleme und Fragen können hier besprochen werden: Partnerschaft in allen Bereichen (auch im sexuellen Bereich); menschliches oder „objektives“ Umgehen miteinander; Treue halten oder „besitzen wollen“.
- cc) Matth 5,33-37: „Vereidigung“ — Wahrheitsfindung oder Vereinnahmung eines Menschen?
Die Bedeutung eines „Fahneides“ im Verlauf der Geschichte. Lüge und „wirklichkeitsgemäße“ Aussage können an Hand von Bonhoeffers Aufsatz: „Was heißt die Wahrheit sagen?“ (vgl. Literatur im Anhang) bedacht werden.

Zusammenfassung: Christen sind als „Söhne Gottes“ (Matth 5,43-48) zum Dienst an der Welt, zur Solidarität mit jedem Bedürftigen und zur unbedingten Brüderlichkeit verpflichtet. Dazu gehört: sehen, hören, denken, entscheiden lernen! (Vgl. VII./VIII. Schuljahr, 3. Lehrgang: Jer Schlußbemerkungen.)

4. Gottesdienst der Gemeinde Christi im Alltag der Welt

- aa) Matth 6,1-4: „Almosen“ geben bedeutet selbstverständliche Solidarität mit den sozial Schwachen und damit mehr als unser übliches Verständnis von „Kollekte“. Die Gemeinde Jesu Christi heute ist aufgefördert zur sozialen Verantwortung in einer überschaubar gewordenen Welt.
- bb) Matth 6,16-18: „Fasten“ als Selbstprüfung.
- cc) Matth 6,19-21: Freiheit und Verantwortung im Umgang mit „Besitz“. Matth 6,25-34: Das Wagnis der Sorglosigkeit. Es geht um den ganzen Einsatz für das im Sinne Jesu Christi als recht Erkannte.
- dd) Matth 6,9-15: Gebet (Vaterunser) als Hören und Antworten, als Einstimmen in den Willen Gottes und als Bereitwerden zum Mittun im Reiche Gottes in Dank und Freude. Der Beter erkennt sich als Gefährdung des Lebens in Freiheit und Liebe und erbittet Vergebung und Bewahrung.

Zusammenfassung: Matth 7,13-14. 24-27: Das Leben im Gottesreich ist Geschenk und Aufgabe. Es erfordert das Wagnis der Entscheidung im Vertrauen auf das Gehaltensein im neuen Leben.

- Rad, G. v., Das 1. Buch Mose (ATD Bd. 2), Göttingen 1964 (für Quellenscheidung bes. wichtig)
- Noth, M., Das 2. Buch Mose (ATD Bd. 5), Göttingen 1961 (für Quellenscheidung bes. wichtig)
- Rad, G. v., Das 5. Buch Mose (ATD Bd. 8), Göttingen 1964
- Rad, G. v., Theologie des Alten Testaments, Band I, München 1966
- Henry, M.-L., Jahwist und Priesterschrift, Zwei Glaubenszeugnisse des Alten Testaments, Arbeiten zur Theologie Heft 3, Stuttgart 1960
- Schneider, G. / Schulte, W., Gott kommt, Einführung in das Alte Testament, Oberstufe, Teil 1, Neukirchen 1966
- Peisker, Ch., Zürcher Evangeliensynopse, Kassel 1963
- Schierse / Trutwin, Schulsynopse, Düsseldorf 1968
- Schulz, S., Die Stunde der Botschaft, Hamburg 1967
- Jeremias, J., Die Bergpredigt, Calwer Hefte 27, Stuttgart
- Eichholz, G., Auslegung der Bergpredigt, Biblische Studien Heft 46, Neukirchen 1965
- Bornkamm, G., Jesus von Nazareth, S. 92—100 und 202—206, Urban Tb 19
- Otto, G., Grundwissen der Theologie, Hamburg 1968
- Fischer, M., Bonhoeffer — Christ im Widerstand (Hamburger Arbeitshilfen Heft 13 Reihe A), Hamburg 1967
- Günther, A. / Janès, J., Die Arbeiterpriester, Dokumente, Heilbronn 1957
- King, M. L., Freiheit. Aufbruch der Neger Nordamerikas — Bericht über den Busstreik in Montgomery, Kassel 1964
- King, M. L., ... sprechen für die, die keine Stimme haben (Rede in New York, April 1967), in: Benedict / Bahr (Hrsg.): Kirchen als Träger der Revolution, Hamburg 1968
- Schuster / Ringshausen, Quellenbuch zur Kirchengeschichte, Frankfurt
- Bengsdorf, Franziskus von Assisi (Schallplatte Calig, Freiburg/BrsG. — kath.)
- Kuhn, Dietrich Bonhoeffer, Credo Schallplatte
- Warns, E., Was heißt die Wahrheit sagen? (Das Gespräch Heft 44), Wuppertal (Boenhoeffers Aufsatz ebd.)

6. Lehrgang: Juden und Christen

Die christliche Kirche erkennt und mehr ihre Nähe zum alttestamentlichen Gottesvolk. Juden und Christen suchen sich gegenseitig im Gespräch.

Zur christlichen Selbsterkenntnis gehört es, die Leidensgeschichte der Juden im Schatten des Kreuzes zu bedenken. Sie macht deutlich, daß die Kirche das Judentum verkennt und sich selbst mißversteht, wenn sie ihren Glauben ohne oder gar gegen das Judentum formuliert und lebt.

a) Der Staat Israel

1. Die Schüler stellen zusammen, was sie vom Staat Israel und seinen Problemen kennen.
2. Entstehung und Gründung des Staates Israel (Beginn der Einwanderung in Palästina 1882 ff., der Zionismus (Th. Herzl), Belfort-Deklaration, Gründung des Staates Israel durch die UNO 1948, Auseinandersetzung zwischen Israelis und Arabern um den Besitz des Landes).

b) Verfolgung und Ausrottung der Juden im 3. Reich

1. Die Gründe für die Verfolgung und Ausrottung:
 - aa) Juden als Antisymbol: Arier, die schöpferischen Menschen des Lichtes — Juden, die Untermenschen, Menschen der Finsternis.
 - bb) Hitlers Religion der germanischen Rasse
 - cc) Wirtschaftlicher Neid
2. Verfemung der Juden innerhalb der Volksgemeinschaft und ihre Vernichtung in Konzentrationslagern.

c) Die Schuld der christlichen Kirche — „christlicher“ Antisemitismus

1. Der Vorwurf der Christen: Die Juden haben Jesus gekreuzigt (Mt 27,25, die Selbstverfluchung der Juden). Behauptung der Kollektivschuld der Juden.
2. Die Überheblichkeit der Christen gegenüber den Juden
Die Christen nehmen für sich in Anspruch, allein das wahre Israel zu sein. Dieser Anspruch begründet weithin Überheblichkeit und Intoleranz.
 - aa) Seit Konstantin wird das Christentum mehr und mehr Staatsreligion; die Juden verlieren ihre Rechte.
 - bb) Das Schicksal der Juden im Mittelalter: die Kreuzzüge, das IV. Laterankonzil 1215; die Juden werden des Ritualmordes, der Hostien-schändung, der Brunnenvergiftung beschuldigt. (Vorwürfe der Heiden gegen die ersten Christen werden nun in ähnlicher Weise von den Christen gegen die Juden erhoben.)
 - cc) Die Juden z. Z. der Aufklärung. Emanzipation und Gleichberechtigung (Preußisches Judenedikt 1812); aufkommender Nationalismus bedroht die Juden erneut.
 - dd) Die Deutschen Christen (DC). Germanisch-heldisches Christentum führt zur Verachtung und Verfemung der Juden.
3. Vorurteil — Mißachtung des Menschen. (Unter dieser Problemstellung kann die Leidensgeschichte der Juden im Schatten des Kreuzes zusammengefaßt werden.)
 - aa) Das Beispiel des Verhältnisses von Christen und Juden macht deutlich, wie Vorurteil menschliche Gemeinschaft zerstört und zu tödlicher Mißachtung des Menschen führt.

bb) Die zerstörende Macht der Vorurteile z. B. in den Rassenkonflikten, im Verhältnis zu den Gastarbeitern, zwischen arm und reich usw.

d) Das Judentum zwischen Religion und Politik — Wer sind die Juden wirklich?

1. Die Juden, das Volk Gottes. Kennzeichen des Gottesvolkes: geschichtsbezogener, nicht ekstatischer Glaube; Bereitschaft zum gehorsamen Exodus; Verpflichtung zur sozialen Gerechtigkeit; Hoffnung und Zukunft als Lebensmächte; Spannung zwischen Gottesherrschaft und dem Anspruch des menschlichen Machtstrebens (z. B. der Könige ... vgl. VII./VIII. Schuljahr 5. Lehrgang).

2. Israel heute. Kennzeichen seines religiösen und politischen Lebens: religiöse Vielfalt (orthodoxe und liberale Juden); Nationalismus und Weltbürgertum; Problem des modernen Staates Israel (zwischen Religion und Politik).

(Als Einstieg der Behandlung dieses Teillehrgangs wird eine Synagoge besucht: Teilnahme am Gottesdienst, Gespräch mit dem Rabbiner.)

3. Christlicher Glaube in der Gefahr gesetzlicher Religiosität. Die Christen sind durch die jüdische Religiosität z. Z. Jesu gewarnt: Wenn Glaube zur gesetzlichen Religiosität entartet, verliert er seine weltgestaltende Freiheit und Liebe.

Abschließendes Gespräch: Christlicher Glaube heute mehr als Moral und religiöses Verhalten?

e) Das neue Verhältnis zwischen Christen und Juden nach 1945.

1. Die Botschaft des Paulus: Israel bleibt Gottes geliebtes Volk Röm 9,1-5; 11,1-2. 17-24. 25-32

2. Zeichen des neuen Verhältnisses: Gesellschaft zur jüdisch-christlichen Zusammenarbeit (Woche der Brüderlichkeit); Arbeitsgruppe „Juden und Christen“ auf den Deutschen Evangelischen Kirchentagen; die römisch-katholische Kirche und die Juden nach dem II. Vatikanischen Konzil.

3. Christen und Juden sind auf Grund ihres Glaubens unbequeme Glieder der datur und Ideologie auf Grund ihres Glaubens, unbequeme Glieder der Gesellschaft: kritische Haltung gegenüber Tyrannei, Diktatur und Ideologien, die sich absolut setzen (vgl. 1. Gebot).

Schopen, E., Geschichte des Judentums im Abendland, Delp Tb 357 D

Gamm, Judentumskunde, List Tb 268 (2. Teil)

Keller, W., Und wurden zerstreut unter alle Völker, München 1966

Kremers, H., Das Verhältnis der Kirche zu Israel, Düsseldorf 1965

Schalom, Ben-Chorin, Juden und Christen (Ev. Zeitbuchreihe Heft 12), Berlin 1960

Goldschmidt, D. / Kraus, H. J. (Hrsg.), Der ungekündigte Bund, Neue Begegnung von Juden und christlicher Gemeinde, Stuttgart/Berlin 1963

- Eckert, W. P. / Ehrlich, E. L., Judenhaß — Schuld der Christen, Bd. 1; Versuch eines Gesprächs, Bd. 2: Ergänzungsheft von Paul Eckert, Essen 1964
- Millberg, H., Israel und die Völker (Das Gespräch Heft 34), Wuppertal 1961
- Gollwitzer, H., Israel und wir, Berlin 1958
- Schultz, H. J. (Hrsg.), Juden, Christen, Deutsche, Stuttgart 1961
- Gerlach-Praetorius, A., Das Vorurteil, Ein zentrales Erziehungsproblem, dargestellt am Beispiel des Antisemitismus (Hamburger Arbeitshilfen Heft 16), Hamburg
- Filthaut, Th. (Hrsg.), Israel in der christlichen Unterweisung (Schriften zur Katechetik Bd. III), München 1963

7. Lehrgang: Kirche in der Welt des 19. Jahrhunderts

Mit der Behandlung dieses Lehrgangs wird ein weiterer kirchengeschichtlicher Schwerpunkt (vgl. VII./VIII. Schuljahr 4. Lehrgang) gesetzt.

Dabei sollen die Schüler zeitspezifische Ereignisse und Bewegungen, Denk- und Verhaltensmodelle des vorigen Jahrhunderts in Gesellschaft und Kirche erkennen und darüber hinaus aufmerksam werden auf die Auswirkung solcher Denk- und Verhaltensmodelle in der Gegenwart.

Entscheidungen und Wirkungen einzelner Christen lassen die doppelgesichtige Haltung der Kirche als verstehende oder sich verschließende Antwort auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Probleme der Zeit erkennen. Wichtig ist es, Einsicht zu gewinnen in die Gesamtsituation, in die institutionellen und in die durch Gruppen bedingten Konflikte.

Eine sachgemäße Behandlung dieses Lehrgangs erfordert deshalb in besonderem Maße die Koordination der Einzelthemen mit dem Geschichtsunterricht. Mögliche Gesichtspunkte zur Behandlung im Unterricht:

a) Glaube — Frömmigkeit — Theologie

1. Von der Reformation zur Neuzeit

Wandlungen im Glauben und Denken der Kirche: Gegenüberstellung und Vergleich des reformatorischen Glaubens- und Gemeindeliedes bzw. des orthodoxen Lehrliedes mit pietistischem Liedgut (Lieder des Gesangbuches z. B. Tersteegens und Zinzendorfs als Arbeitstexte; Lieder Chr. F. Gellerts als Beispiele für die rational bestimmte Haltung der „Aufklärung“).

2. Die Erweckungsbewegung

Wo es von der Lokalgeschichte her geboten ist, wird der Lehrer die Zeit der „Erweckung“ ausführlicher behandeln (z. B. Erweckung am Niederrhein, im Siegerland, im Minden-Ravensberger Land).

Biblische und konfessionelle Belebung der Frömmigkeit im Anschluß an das Luther-Gedenkjahr 1817.

Persönliche Opferbereitschaft und Wohltätigkeit; mangelndes Verständnis für gesellschaftliche Wandlungen und Nöte des Industriezeitalters; Mißtrauen in den Kreisen der Erweckung gegenüber demokratisch-liberalen Bewegungen.

3. Theologische Entwicklung

Beginn der religionsgeschichtlichen Arbeit; Leben-Jesu-Forschung; theologischer Liberalismus.

b) „Thron und Altar“

1. Wiederholung: die Landesfürsten als Luthers Helfer und „Notbischöfe“ in der Reformationszeit.

Der Grundsatz: „Cuius regio, eius religio“ (wem das Land gehört, der bestimmt die Religion) versucht die konfessionelle Geschlossenheit der Territorien zu bewahren. Die absolut regierenden Landesherrn erhalten zunehmend Autorität auch auf kirchlichem Gebiet.

2. Die Zeit der französischen Revolution

Trennung von Staat und Kirche; konsequente Durchführung dieser Trennung in den USA; streng gewährte Glaubensfreiheit des einzelnen; finanzielle Selbstverantwortung der Gemeinden.

3. Kirche und Staat in Preußen

1817 Preußische Union

Der König von Gottes Gnaden ist zugleich Summepiskopos (Bischof) des Landes (Kirche Bestandteil des Staates; Stütze des Legitimitätsprinzips und der landesherrlichen Autorität).

4. Auswirkungen des Bündnisses zwischen Thron und Altar

Ehrfurcht und Gehorsam gegenüber der Obrigkeit (Die Oberhofprediger Kögel: „Thron-Bajonett-Katechismus“ sind Fundament des Staates“ und Stöcker: „Christ sein heißt Monarchist sein.“); religiöse Verklärung des Deutschtums; Verschmelzung von Nation und Reich Gottes; christliche Gesinnung identisch mit nationaler Zuverlässigkeit und guter Gesittung; Kriegsdienst als Gottesdienst („Gott mit uns“ auf dem Koppelschloß; Predigten aus dem 1. Weltkrieg); Distanz der Kirche gegenüber der Weimarer Republik; Zueignung kirchlicher Kreise zu einem „Führer“, der die „heiligsten Güter der Nation“ neu zu Ehren zu bringen versprach.

c) Die Kirche und die soziale Frage

Hier sollte bedacht werden, daß die offizielle Kirche, die aristokratische und bürgerlich-christliche Gesellschaft der wachsenden Not des Arbeiterstandes und der dadurch bedingten Entkirchlichung dieser Kreise kaum Verständnis entgegenbrachten, obwohl einzelne zu helfen versuchten.

1. Theodor Fliedner und die Kaiserswerther Diakonissenanstalt

Durch Pflege- und Lehrdiakonie (Ausbildung von Kindergärtnerinnen) wird

den sozial Schwachen geholfen; die unverheirateten Frauen, die in den Familien infolge der Industrialisierung ohne Arbeit sind, finden einen Beruf.

2. Johann Hinrich Wichern

Die Not der Jugendlichen und die besondere Pädagogik Wicherns kann an der Arbeit des Rauhen Hauses in Hamburg verdeutlicht werden.

Das Nebeneinander des Kommunistischen Manifests und der Rede Wicherns auf dem Wittenberger Kirchentag (1848) charakterisiert die Zeit. Wicherns Absicht, die ganze Kirche zur Hilfe bereit zu machen, scheitert.

3. Friedrich von Bodelschwingh und sein Lebenswerk in Bethel

4. Die soziale Arbeit der katholischen Kirche: Ketteler, Kolping

d) Die Bekennende Kirche (LLP S. 19)

Mit der Behandlung des Kampfes der Bekennenden Kirche in der Zeit des Nationalsozialismus wird dieser Lehrgang abgeschlossen. Denn zum Verständnis des Kirchenkampfes werden die Voraussetzungen des 19. Jahrhunderts benötigt.

Den Schülern ist zu verdeutlichen, warum die Christen der Zusage „positiven Christentums“, nationaler Ehre und Abkehr vom Sozialismus zustimmen konnten, und daß die Wendung zum Widerstand gegen den damaligen Staat zugleich Kritik und Absage an die eigene Tradition erforderte.

Kupisch, K., Quellen zur Geschichte des deutschen Protestantismus (1871—1945), in: Quellensammlung zur Kulturgeschichte Bd. 11, Göttingen 1960

Börger, P., Quellen zur Kirchengeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, Heidelberg 1963

Beckmann, J., Der Kirchenkampf, Kirchengeschichtliche Quellenhefte 7, Gladbeck 1952

Rosenkranz, A., Abriß einer Geschichte der Evangelischen Kirche im Rheinland, Düsseldorf 1960

Danielsmeyer, W., Die Evangelische Kirche von Westfalen, Witten 1965

Kupisch, K., Zwischen Idealismus und Massendemokratie, Die Geschichte der Kuhn, Dietrich Bonhoeffer, Credo Schallplatte

Evangelischen Kirche in Deutschland von 1815—1945, Berlin 1959

Schmidt, K. D. Grundriß der Kirchengeschichte, S. 444 ff., Göttingen 1960

Shanahan, W. O., Der deutsche Protestantismus vor der sozialen Frage 1815 bis 1871, München 1962

Perganue, K., Bodelschwingh, Siebenstern Tb 65/66

Hörspieltext: „Theodor Fliedner“, in: Biblische Szenen II, Burckhardthaus-Verlag

8. Lehrgang: Paulus — Botschafter Jesu Christi in der Welt der Völker

Seit Luthers Wiederentdeckung der Rechtfertigungsbotschaft gilt Paulus als der

biblische Zeuge der reformatorischen Predigt von der Gnade. Seine Theologie hat der Kirche immer wieder neue Impulse gegeben.

An ihm kann beispielhaft verdeutlicht werden, wie ein Mensch durch die Botschaft von Jesus Christus in Bewegung gebracht und zu verantwortlichem Dienst an der Welt befähigt wird.

a) Wer war Paulus?

Diasporajude aus Tarsus (Apg 9,11; 21,39; 22,3); römischer Bürger (Apg 16,37; 25,9-12)

1. Sein Denken ist bestimmt von den Zukunftserwartungen seines Volkes (Gott wird den Gerechten mit Barmherzigkeit begegnen, den Sündern mit strafender Gerechtigkeit) inmitten einer Umwelt, die gekennzeichnet ist durch eine Vielfalt von Religionen (hellinistischer Synkretismus).
2. Sein Handeln ist geprägt von strenger Gesetzlichkeit (Phil 3,4-6; Apg 22,3; 25,6). Deshalb verfolgt er die Gemeinde Jesu Christi im Namen seines Gottes, im Namen des Gesetzes und der Frömmigkeit (Gal 1,13-14; Apg 8,1-3; 9,1-2; 22,4-5; 26,9-11).

b) Paulus wird Botschafter Jesu Christi

1. Seine Berufung

aa) nach Gal 1,11-24 und nach Apg 9,1-19; 22,6-21; 26,12-23

Ein Vergleich zwischen dem paulinischen Selbstzeugnis im Galaterbrief und den lukanischen Darstellungen seiner Berufung in Apg, sowie ein Vergleich der Darstellungen der Apostelgeschichte untereinander kann einsichtig machen, daß hier nicht bloß historische Berichte vorliegen, sondern theologische Deutungen des Berufungsgeschehens im Blick auf die jeweiligen Hörer.

bb) zum Glauben an das Evangelium

Paulus erkennt, daß Jesus Christus Gottes heilbringende Gegenwart, Friede und Gerechtigkeit in der Welt und für die Welt ist (Rm 1,16-17; Gal 1,3-4; Phil 2,5-11).

Paulus erfährt, daß er, befreit von Schuld und Selbstgerechtigkeit, aufgenommen ist in die Gemeinschaft der von Gott geliebten und zu seinem Dienst beauftragten Menschen (I. Kor 15,8-10; Gal 2,6-10; II. Kor 5,17-21: „Botschafter an Christi statt“; II. Kor 1,24: „Gehilfe zur Freude“ z. B. Apg 16,30-34).

2. Sein Wirken

aa) Für die von ihm gegründeten Gemeinden wird Paulus Lehrer und Mahner: z. B. Rm 6,1-11; 12,1-2. 9-21; Gal 5,1-6; 6,1-10. Er bleibt mit den Gemeinden durch Besuche (vgl. die Reisen des Paulus nach der Apostelgeschichte), Briefe und Boten (I. Kor 16,10 ff.; II. Kor 7,5-7. 16-23; Phil 2,19 ff.) verbunden.

- bb) „Sein Evangelium“ und er selbst sind immer wieder gefährdet durch Mißverständnisse der Gemeinden, durch Gegner seiner Botschaft und durch religiöse Vorstellungen der Umwelt (Mysterienkulte, Gnosis, Leibfeindlichkeit, Weltverachtung, Gesetzlichkeit). (Vgl. V./VI. Schuljahr, 3. Lehrgang zum NT, b 1.)

Beispiel 1:

Das Mißverständnis von „Gesetz und Freiheit“ in der galatischen Gemeinde.

Die galatische Gemeinde will auf Christus hören und fühlt sich zugleich dem Gesetz verpflichtet. Sie verkennt, daß sie sich damit erneut unter Normen und Gesetze stellt, ihnen Macht einräumt und die Befreiung zu „Söhnen Gottes“ aufs Spiel setzt. Paulus bezeichnet diese Haltung als Abfall vom Evangelium; Gal 3,1-2; 4,8-10; 5,3-4.

Er setzt erneut die Botschaft des Evangeliums gegen das Mißverständnis der Galater. Kennzeichen des Evangeliums nach Gal 3,26-28 und 5,1-6:

Es schenkt Freiheit und Freude, als „Söhne Gottes“ angenommen zu sein; es erlöst vom Zwang der Ich-Besessenheit. So sind Christen im Glauben an das Evangelium neue Menschen 3,26 (vgl. Gal 6,1-9. 15; II. Kor 5,17).

Nationale, soziale und natürliche Ordnungen und Schranken verlieren ihre trennende Macht und ihre unbedingte Autorität 3,28 (vgl. Rm 10,12).

Das Ja zum Evangelium in der Taufe ist das Ja zur Gemeinschaft in der Liebe, die von Christus ausgeht und alle Menschen umfaßt 3,27 (vgl. 5,6).

Das Evangelium ist das Ende des Gesetzes, mit dem man sein Heil schaffen will, sich dessen rühmt und andere verurteilt. 5,2-6 (vgl. Rm 10,4-11) „In Christus“, als Gemeinde Jesu Christi, wird man frei von dem Zwang zur Selbstverwirklichung und deshalb befähigt, neu auf Gottes Willen zu hören. 6,2-5 (vgl. Rm 12,3-8).

Beispiel 2:

Das Mißverständnis von „Erlösung“ in der korinthischen Gemeinde.

Die Gemeinde in Korinth weiß sich durch Jesus Christus erlöst von Schuld, von Angst vor überirdischen Mächten und von Tod; aber sie will diese geschenkte Freiheit genießen in religiöser Ekstase, in „Zungenreden“ (I. Kor 14,1-5) und individueller Erbauung (I. Kor 8,1-13).

Damit verkennen die Christen das Evangelium von Jesus Christus, das sie in die Gemeinsamkeit des Dienstes in den Realitäten dieser Welt ruft.

Die Gemeinde spaltet sich durch Rechthaberei und Überheblichkeit: I. Kor 1,10-13. 18-25; 3,3-11.

Sie nimmt keine Rücksicht auf sozial Schwache: 11,17-22 oder durch Traditionen und Ängstlichkeit Zaghafte (libertinistisches Mißverständnis des Evangeliums) 8,7-13; 7,17-24. Man verachtet den Leib und fragt deshalb an, ob man heiraten dürfe (asketisches Mißverständnis des Evangeliums) I. Kor 7,1-9. 25-38.

Paulus verkündet erneut das Evangelium, indem er darlegt, daß die Gemeinde als ein Leib alle Glieder vereint in einem Leben für- und miteinander I. Kor 12,12-26

entfaltet, daß jeder, der in diesen Leib hineingetauft ist (12,13), mit seiner besonderen Gabe für das Ganze leben und wirken kann I. Kor 12,1-11. 27-31

fordert, daß die Gemeinde mit dieser Botschaft für die Welt verständlich bleibt (I. Kor 14,23-25). Die eigene Frömmigkeit zu steigern und zu genießen ist weniger wichtig (I. Kor 14,1-5. 26-32) als Liebe zu lernen und zu üben (I. Kor 13).

- c) Paulus — Vorbild und Maßstab der christlichen Gemeinde heute
Botschaft und Leben des Paulus (vgl. b) 2.: Sein Wirken) können der christlichen Gemeinde heute den Weg weisen. Folgende Themen sollen zu gemeinsamem Nachdenken mit den Schülern über aktuelle Probleme und Fragen, die den jungen Menschen heute bewegen, anregen:
1. Die christliche Gemeinde im Spannungsfeld der Gesellschaft
 2. Die christliche Gemeinde zwischen Gesetzlichkeit und Willkür
 3. Die christliche Gemeinde im Dienst an den Menschen.

Dibelius, M., Paulus, 3. von W. G. Kümmel durchges. Auflage, Berlin 1964, Sammlung Göschen 1160

Marxsen, W., Einleitung in das Neue Testament, Gütersloh 1964

Bultmann, R., Das Urchristentum im Rahmen der antiken Religionen (Zur religiösen Umwelt des Paulus), rde 157/158

Bornkamm, G., Das Ende des Gesetzes, Paulusstudien, München 1963

Baeck, L., Paulus, die Pharisäer und das Neue Testament, Eine Darstellung aus jüdischer Sicht, Frankfurt/M. 1961

Wendland, H.-D., Die Briefe an die Korinther (NTD Bd. 7), Göttingen 1965

Michel, O., Der Brief an die Römer, Kritisch-exegetischer Kommentar über das NT IV., Göttingen 1963

Friedrich, G., Der Philipperbrief (NTD Bd. 8: Die kleineren Briefe des Apostels Paulus), Göttingen 1965

Bund Evangelischer Lehrer (Hrsg.), Der Apostel: Paulus, in: Zum Beispiel, Verlag Die Spur Berlin, 2. Jahrgang 1967, Heft 5

Kuhn, J., Paulus und die Korinther (Spannungen in der Gemeinde), Credo Langspielplatte LB-A 102/4

Auf den Spuren des Apostels Paulus, Film- und Bild-Verlag Haugg K.G., München

IX. Schuljahr

Didaktische Überlegungen

Im Verlauf der Schuljahre V—VIII haben die Jugendlichen biblisches und kirchengeschichtliches Wissen erworben; sie wurden eingeführt in das Verstehen von Sach- und Ereigniszusammenhängen im Horizont der christlichen Botschaft.

Im IX. Schuljahr hat der Lehrer der ER (EU) vor allem die Aufgabe, einzugehen auf aktuelle Fragen im Leben der jungen Menschen und auf Probleme, die sich der Gesellschaft, der Politik und der Kirche der Gegenwart stellen.

Fachspezifische Texte und Themen in der ER (EU) im IX. Schuljahr sollten so behandelt werden, daß die Heranwachsenden Wirklichkeitsnähe und Aktualität erkennen und selbst an der Klärung der anstehenden Fragen interessiert werden.

Ziel dieser Arbeit ist es, daß die Jugendlichen Einsichten gewinnen, um in Zukunft selbständige und kritikfähige Mitarbeit in Gesellschaft und Kirche leisten zu können.

Bei einer so verstandenen Aufgabenstellung der ER (EU) im IX. Schuljahr liegt es nahe, nun anstatt von „Lehrgängen“ von Themenkreisen zu sprechen.

Die im folgenden angebotenen Themenkreise gelten als Anregungen. Sie gruppieren Sachverhalte unter einem bestimmten Aspekt. Sie können je nach der Situation der Klasse und unter Berücksichtigung aktueller Ereignisse sowie der Thematik anderer Fächer ergänzt, anders angeordnet („Gelegenheitsunterricht“) oder auch ersetzt werden.

Die ER (EU) im IX. Schuljahr sollte nach Möglichkeit in der Art einer „Arbeitsgemeinschaft“ durchgeführt werden, in der die Schüler mit angemessener Anregung und Unterstützung durch den Lehrer die Themenkreise selbständig (in Arbeitsteilung und Gemeinschaftsarbeit) gestalten und erschließen. Dazu sind die Schüler jetzt am ehesten fähig, weil sie im Verlauf ihrer Schulzeit verschiedene Unterrichtsformen und Arbeitsweisen kennengelernt haben und sich bei ihnen unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten zeigen.

Als Leitmotiv für die gesamte Arbeit der ER (EU) im IX. Schuljahr kann gelten:
Der junge Mensch vor den Herausforderungen seiner Zeit.

Themenkreis: Menschen fragen nach Gott — die Bibel antwortet

a) Bekenntnis zu Gott, dem Schöpfer nach 1. Mose 1 und 2 (vgl. LLP S. 20)

1. „Jahwist“ und „Priester“ erzählen vom „Anfang“ der Welt. Ihre Erzählungen sind bestimmt von den landschaftlichen Verhältnissen, in denen sie leben (Palästina bzw. Babylon) und entsprechen jeweils ihrem (damals „modernen“) Weltbild. Ihr Bekenntnis zu Gott dem Schöpfer in diesen Erzählungen ist unabhängig von Weltbild und wissenschaftlicher Erkennt-

nis. (In diesem Zusammenhang kann auf das Thema: Das Bekenntnis zu Gott dem Schöpfer und die wechselnden Weltbilder in der Geschichte eingegangen werden. Z. B. Ptolemäisches, Kopernikanisches Weltbild (Galilei und die katholische Kirche); christliche und marxistische Weltanschauung im Streit um die Gestaltung der Welt.)

2. Die Aussage des **Jahwisten** über das Verhältnis von Gott und Mensch. Der Mensch („Adam“: Gattungsname, nicht Eigename) lebt nicht aus sich selbst. Sein Leben ist Gottes Geschenk (1. Mose 2,7). Er ist Verwalter der Erde: Gott beauftragt ihn, sie zu bebauen und zu bewahren (2,15b);

der Mensch ist Herr der Tiere, aber **Gefährte** seiner Frau und soll nicht isoliert, sondern gemeinsam mit dem anderen menschlich leben (2,18 ff.).

Dieser Mensch wird gewarnt, **alles** wissen zu wollen (2,17).

Die Aussage des **Priesters** über das Verhältnis von Gott und Mensch. Der Mensch (als Mann und Frau) ist Ziel und Höhepunkt der Schöpfung. Er ist zum „Bild Gottes“, d. h. zum Stellvertreter Gottes auf Erden geschaffen (1,25). Wie Gott Herr der Welt ist und in ihr Ordnung und Gutes schafft und schenkt, so soll der Mensch über die Erde herrschen (1,26-28).

Dieser Mensch fürchtet keine Götter mehr (1,14,19). (In diesem Zusammenhang kann die Einstellung des heutigen Menschen zu Astrologie bedacht werden.)

- b) Das Zeugnis der Schöpfungsgeschichten

Wir sind von Gott mit Leben beschenkt und zu verantwortlichem Dasein und Dienst in der Welt berufen!

Wir sind ermächtigt, durch Wissenschaft und Technik die Welt verantwortlich zu gestalten.

Wir sind bedroht durch unsere Eigenmächtigkeit und bringen Leid, Zerstörung und Tod über uns und andere (vgl. 1. Mose 3; 4; 11).

- c) Christen glauben, daß Jesus der Mensch nach dem Willen Gottes ist (Röm 5,12-21).

Wer auf ihn hört und ihm nachfolgt, wird befreit von Eigenmächtigkeit zu gehorsamem Tun in einem neuen Leben (2. Kor 5,17-21).

Er ist fähig, die Erde in eigener Verantwortung zu gestalten, zu pflegen und zu verändern. Er wird Recht schaffen und Frieden stiften. So wird er die Erde zum guten Wohnplatz von Menschen machen (vgl. VII./VIII. Schuljahr, 5. Lehrgang, b), 1—3).

Bonhoeffer, D., Schöpfung und Fall, München 1958

Pannenberg, W., Was ist der Mensch? (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Nr. 139/140), Göttingen 1964

- Kraus, H. J., Der Mensch und seine Welt (Das Gespräch Heft 3), Wuppertal
 Kremers, H., Glaube an Gott, den Schöpfer (Das Gespräch Heft 33), Wuppertal
 Rad, G.v., Theologie des Alten Testaments, Bd. 1, S. 140—156, München 1962
 Huxley, A., Schöne neue Welt, Fischer Tb
 Orwell, G., 1984, Tb
 Illies, H., Die biblische Urgeschichte im Unterricht, Göttingen 1964
 Nitschke, H., Wo ist Gott? Stimmen unserer Zeit, Gütersloh, Verlags-Nr. 4557

Themenkreis: Kirche und Ökumene

a) Formen kirchlichen Lebens am Wohnort (vgl. LLP S. 22)

1. **Besichtigung** von Kirchen und kirchlichen Gebäuden am Heimatort. Besuch verschiedener Gottesdienste. (Je nach örtlicher Gegebenheit kann hier auf Aktivität und Anspruch einzelner Sekten — vgl. LLP S. 23 — Bezug genommen werden.) Sammeln von Bild-, Anschauungs- und Informationsmaterial zu kirchlicher Kunst, modernen Kirchenliedern u. ä.
2. **Auswertung:** Zusammenstellung historischer Daten zur lokalen Reformations- und Kirchengeschichte. Vergleich verschiedener Gottesdienstformen; Gespräch über Glaubensbekenntnisse; Eingehen auf erkennbare Lehrunterschiede.

(In diesem Zusammenhang kann auf die Frage der Gottesdienstreform eingegangen werden. Gestaltung eines Schulgottesdienstes durch die Schüler: Singen neuer Lieder, eigenes Formulieren von Gebeten und (evtl.) Glaubensbekenntnissen.)

3. **Die geordnete Gemeinde mit deren Diensten:** „Interviews“ informieren die Schüler über Ordnung, Ämter und Dienste der Gemeinde; diakonische Aufgaben der Gemeinde (gemeinsame Aktionen der Konfessionen bzw. kirchlicher Gruppen).
4. **Einwände gegen „die“ Kirche und Stellungnahme dazu.** Möglichkeiten eigener Mitarbeit.

b) Kirche in aller Welt (vgl. LLP S. 23)

1. **Öffentlichkeitsarbeit der Kirche:** Information über kirchliches Leben in der Gegenwart (Kirchenkonferenzen, Synoden, Tagungen, Stellungnahmen, Denkschriften u. a.) in Presse, Rundfunk und Fernsehen.
2. **Die Geschichte der Ökumenischen Bewegung:** Erarbeitung der Ergebnisse der Vollversammlungen des Ökumenischen Rates der Kirchen: Amsterdam, Evanston, Neu-Delhi, Uppsala an Hand ausgewählter Texte (s. Literatur im Anhang).
3. **Kirche in der Ökumene vor den Problemen der „dritten“ Welt:** (Genf 1966: Konferenz für „Kirche und Gesellschaft“). Erörterung der wirtschaftlichen, sozialen, politischen und religiösen Verhältnisse (Hunger,

soziales Elend, „Bevölkerungsexplosion“ u. a.) im Blick auf die Frage nach einer „Theologie der Revolution“ (s: Literatur im Anhang).

- c) Kirche vor den Herausforderungen durch die Weltreligionen (vgl. LLP S. 23)
1. Weltreligionen „missionieren“ im Abendland:
Erstes Kennenlernen der drei großen Weltreligionen (Hinduismus, Buddhismus, Islam): ihr Erscheinungsbild, ihre Geschichte und (evtl.) ihre Lehre.
 2. Weltanschauung und Ideologie als Glaubensersatz (Nationalismus, Kommunismus, Rassismus u. a.)
 3. Formen der Auseinandersetzung mit Religionen und Ideologien:
Kritisches Gespräch, Toleranz, Gleichgültigkeit, Fanatismus.

Kirche — Ökumene

Kinder, E., Quellenheft: „Ökumenische Bewegung“, Gladbeck
Schweigart, H. G., Weltweite Christenheit, Göttingen
Menn, W., Ökumenischer Katechismus, Stuttgart 1964
Ristow, H. / Bungert, H., Konfession und Ökumene, Berlin 1965
Vischer, L. (Hrsg.), Die Einheit der Kirche, Th B Bd. 30, München 1965 (Texte der Vollversammlungen des ÖRdK)
Theologische Existenz heute: Heft 144: Fischer, E., Kirche und Kirchen nach dem Vatikanum II; Heft 145: Thomas, M. M., Asien und seine Christen in der Revolution. München 1967
Cox, H., Der Christ als Rebell oder Streitreden wider die Trägheit, Kassel 1967
Zum Einstieg: Credo Schallplatten, Verlag Junge Gemeinde Stuttgart: „Elijah unter den Mau-Mau“ — „Kreuz unter dem Halbmond“; „Mao oder Christus“ — „Umkehr nach Si-Pang“

Sekten

Hutten, K., Seher, Grübler, Enthusiasten, Stuttgart 1967
Hutten, K., Die Glaubenswelt des Sektierers (Stundenbuch Nr. 6), Hamburg 1962
Hutten, K., Was glauben die Sekten, Stuttgart 1965 (Tb)

Weltreligionen

Freytag, W., Das Rätsel der Religionen und die biblische Antwort (Das Gespräch, Heft 1), Wuppertal 1956
Rosenkranz, G., Der christliche Glaube angesichts der Weltreligionen, DalpTb 100
Glaserapp, H. v., Die nicht-christlichen Religionen, Fischer-Lexikon Bd 1
Günther, W., Die großen Religionen, Göttingen 1961
Kraemer, H., Religion und christlicher Glaube, Göttingen 1959
Schlunk, M., Die Weltreligionen und das Christentum, Bremen 1953
Vicedom, G. F., Die Weltreligionen im Angriff auf die Christenheit, München 1961
Vicedom, G. F., Die Mission der Weltreligionen, München 1959
Börger, P., Quellen zu den Religionen der Völker, Heidelberg

Mission und Unterweisung, s. LLP S. 23
Diaserien zu den Weltreligionen im Calig-Verlag, Freiburg

Weltmission

Brennecke, G., Weltmission in ökumenischer Zeit, Stuttgart 1961
Latourette, K. S., Geschichte der Ausbreitung des Christentums, Göttingen
Schlunk, M., Die Weltmission der Kirche Christi, Stuttgart
Ruf / Viering, Die Mission in der EU, Stuttgart 1964

Themenkreis: Der Jugendliche und seine Welt — Junge Menschen auf dem Weg in eine vorgeformte Gesellschaft (vgl. LLP S. 24)

a) Erkundung der Umwelt

1. Sammlung und Auswertung von statistischem Material, Zeitungsausschnitten, Rundfunk- und Fernsehberichten zum Leben der Menschen in Familie, Beruf, Schule, Stadt.
2. Interviews zu Fragen und Problemen dieser Menschen: z. B. Doppelbelastung berufstätiger Mütter, Eltern-Kind-Verhältnis, Mischehenfrage, Erfüllung im Beruf, Bewältigung der Freizeit, der alternde Mensch auf Arbeitssuche, Wünsche und Hoffnungen, Sinn des Lebens u. a.

b) Prägung und Beeinflussung durch Traditionen und Kräfte

1. Wie Elternhaus, Schule, Heimat, Kirche, Freunde, Gesellschaft Menschen „nach ihrem Bild“ formen; wie Schicksale, Sorgen, Verhältnisse und „Rollenerwartung“ sich auf den Menschen auswirken (Problem des Vorurteils, der Autorität, der Minderheiten u. a.).
2. Wie Werbung, Reklame und Massenmedien das Verhalten des Menschen bestimmen wollen. (Die Probleme der Manipulation und Manipulierbarkeit, der Meinungsbildung und „Meinungsmache“ können verdeutlicht werden durch Vergleich verschiedener Tageszeitungen und Werbemethoden, durch Analyse von Illustrierten).

So lernen die Jugendlichen nicht nur andere Menschen, sondern auch sich selbst „anfangsweise“ kritisch verstehen.

c) Möglichkeiten verantwortlichen Handelns

An Beispielen aus der Erfahrungswelt des Jugendlichen, aus Zeitgeschehen und Geschichte sollen die Schüler verschiedene Verhaltensweisen von Menschen kennenlernen und kritisch bedenken. Das kann geschehen unter folgenden Gesichtspunkten:

1. „Anpassung“: Rücksichtnahme oder Schwäche und Feigheit?
2. „Protest“: Mitverantwortung oder Eigensinn?
3. „Toleranz“: Respekt vor der Meinung des anderen oder Gleichgültigkeit und Resignation?

4. „Experiment“: Notwendiges Wagnis oder unverantwortliches Risiko?

Als Anregungen für die Behandlung im Unterricht werden folgende Verhaltensmodelle vorschlagen:

Amos, der Prophet der sozialen Gerechtigkeit;

Philemon und Onesimus (Phil-Brief);

Inquisition und Glaubenskriege;

M. L. King (Rassenfrage); Gandhi;

Entwicklungshelfer; Pflegeberufe, die politische Verantwortung der Christen heute, Möglichkeiten und Gefährdung der Menschen durch Wissenschaft und Technik, das Verhältnis der Industrienationen zu den Entwicklungsländern, das Experiment, Christ zu sein.

Schmidt, K. D., Grundriß der Kirchengeschichte, Göttingen 1960

Staatsbürgerliche Bildungsstelle des Landes NRW (Hrsg.), Menschenwürdige Gesellschaft

Bonhoeffer, D., Ethik, München 1958

Deschner, K.-H., Was halten Sie vom Christentum?, List Tb

Weitere Literatur s. LLP S. 24

3. Lehrplan für das Fach Deutsch

A. Grundsätzliche Überlegungen

I. Aufgaben und Bildungsziel des Deutschunterrichts

1. Zur Grundlegung des Deutschunterrichts lassen sich vier Funktionen der Sprache benennen:

- a) Die Sprache dient der mitmenschlichen Begegnung (Sozialfunktion der Sprache). Sie ermöglicht überhaupt erst Kommunikation. Angesichts der komplizierten gesellschaftlichen Verhältnisse kommt der Muttersprache heute erst recht die Rolle eines verbindenden, überbrückenden Mediums zu. Dem Deutschunterricht fällt die Aufgabe zu, alle Möglichkeiten der mündlichen und schriftlichen Kommunikation zu entfalten.
- b) Die Sprache dient der Erschließung von Welt. Sie ordnet, wertet, konstituiert die Erscheinungen unserer Welt; sie stiftet überhaupt erst Wirklichkeit. Entsprechend wird der Deutschunterricht die Einsicht entfalten und vertiefen, daß Sache und Sprache zusammenhängen. Er wird dieser Aufgabe jedoch nur in enger Verbindung mit den anderen Fächern gerecht, die ihren speziellen „Sachen“ letztlich doch nur auf sprachlichem Wege beikommen können.
- c) Die Sprache dient der Entfaltung der Individualität. Sie ermöglicht Bildung und Selbstbildung der Persönlichkeit. Der Deutschunterricht kann auf angemessene Weise diese Bildung fördern, indem er nach dem Maßstab individueller Begabung und Leistung differenzierte Aufgaben stellt.
- d) Die Sprache läßt sich zum gestalteten Werk steigern. Sie schafft in der Literatur und Dichtung eine Wirklichkeit eigener Art. Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, den Schüler so an diese Wirklichkeit heranzuführen, daß sie ihrerseits auf ihn — erziehend und bildend — zurückwirken kann.

2. Die hier skizzierten Züge der Sprache sind in Wirklichkeit nicht voneinander zu trennen. Sie sind sehr eng miteinander verbunden, ja, sie bedingen sich gegenseitig. Dem Deutschunterricht ist demgemäß die engste Integration aller seiner Teilaufgaben angemessen.

3. Dem Deutschunterricht werden — im Sinne der skizzierten Grundlegung — weitgreifende und anspruchsvolle Ziele mitgegeben. Sie lassen sich jedoch realisieren, weil es im Wesen der dem Menschen auf natürliche Weise zugehörigen Sprache liegt, allen mit ihr verbundenen Aufgaben eine gewisse Leichtigkeit, ja Heiterkeit zu geben. Der Umgang mit der Sprache erhebt und belebt. Ihr innerer Reichtum löst, sofern er erlebt oder bewußt wird, Freude aus.

4. Die Sprache spricht in gleichem Maße Denken und Fühlen an. So sollte man im Deutschunterricht stets darauf bedacht sein, die rationalen und musischen

Qualitäten der Sprache in gleichem Maße zu berücksichtigen. Man sollte sich dessen bewußt bleiben, daß sich auch noch in der Rechtschreibübung das Gefühl für den treffenden und zugleich schönen Ausdruck entfalten läßt, während bei der Betrachtung eines lyrischen Gedichtes durchaus auch der Intellekt angesprochen werden kann.

5. Der innere Reichtum der Sprache mildert die Sorge um Pensum und Übung, wenn man es versteht, den Deutschunterricht im besten Sinne als „Gelegenheitsunterricht“ aufzufassen. Das heißt: jede, auch noch die flüchtigste Begegnung mit der Muttersprache gestattet das Aufgreifen von Formen, Inhalten und Beziehungen, die sich im Bewußtsein des Schülers zunehmend zu einem geordneten Gefüge von Spracherfahrungen und Spracheinsichten verdichten.

II. Integration und Differenzierung im Deutschunterricht

1. Alle Teilbereiche des Deutschunterrichts sind sehr eng miteinander verbunden. Ihren Inhalten und den zugehörigen Methoden gemäß sind sie auf gegenseitige Ergänzung angewiesen. So verbindet sich das Sprechen mit dem Schreiben, verbindet sich die Sprachbetrachtung mit der Literaturbetrachtung.

2. Die notwendige Integration aller Aufgaben des Deutschunterrichts hängt zudem mit der kollektivierenden Kraft der Sprache zusammen, welche die unterschiedlichsten Sprachfelder (Sprachschichten oder Ränge) miteinander verbindet. Tatsächlich bezieht die Sprache ihre eigentliche Lebenskraft aus der gegenseitigen Ergänzung dieser Felder. Der Deutschunterricht entspricht diesem „Naturgesetz“ sprachlichen Lebens vor allem dann, wenn er seinerseits natürliche Verhältnisse wahrht. Das heißt: der natürliche Klassenverband mit sehr unterschiedlichen Begabungen, Leistungen und Neigungen ist die beste Voraussetzung für einen guten Deutschunterricht, weil auch hier sehr unterschiedliche Felder oder Ränge sprachlichen Vermögens sich gegenseitig ergänzen. Der natürliche Klassenverband belebt und steigert die sprachlichen Kräfte.

3. Die Sprache ist aber nicht nur Mittel der Kommunikation, sie ist auch persönlichster Ausdruck des Individuums. Der Deutschunterricht steht unter dem Zeichen einer solchen Ambivalenz. Will er dem Individuum gerecht werden, so ist subtilste Individualdifferenzierung unerläßlich. Sie ist möglich bei der Aufsatzpflege oder bei der Literaturbetrachtung. Die Durchführung entsprechender Differenzierungen wird sehr stark der Freiheit des Lehrers überlassen bleiben. Er wird wissen, daß für den Deutschunterricht ein — im Vergleich mit anderen Fächern — engerer Kreis von differenzierenden Möglichkeiten besteht.

4. Für den Deutschunterricht besteht somit einerseits die Forderung stärkster Integration, auf der anderen Seite sollten Differenzierungen im Interesse des einzelnen Schülers nicht vergessen werden. Zwischen diesen Extremen könnten sich darüber hinaus Formen der Gruppendifferenzierung bilden. Die Form entsprechender Arbeitsgemeinschaften oder Neigungsgruppen, ihr Zustandekommen

und ihre Lebensdauer — alles das wird wiederum von der freien Entscheidung des Lehrers abhängen. Es sollte jedoch kein Zweifel darüber bestehen, daß der Deutschunterricht auf seine Weise interessante und reiche Möglichkeiten der Differenzierung besitzt.

B. Bemerkungen zu den einzelnen Teilaufgaben des Deutschunterrichts

I. Zum Sprechen

Die Pflege des Gesprächs ist eine der wichtigsten Aufgaben des Unterrichts überhaupt. Im Gespräch verwirklicht sich die Hauptschule als ein Sozialgebilde eigener Art. Der Deutschunterricht systematisiert auf seine Weise diese Grundaufgabe. Es ist das Ziel der Erziehung zum Gespräch, dem dialogischen Charakter der Sprache gerecht zu werden. Ein spezielles Ziel verbindet sich mit diesem grundlegenden: die Erziehung zum richtigen und lautreinen Gebrauch der deutschen Sprache.

Die Sprecherziehung umfaßt:

- das freie Sprechen (Erzählen, Berichten, Gespräch),
- das nachgestaltende Sprechen (Vorlesen, Vortragen),
- das darstellende Spiel (Stegreifspiel, textgebundenes Spiel).

1. Das freie Sprechen

a) Die Erziehung zum freien Sprechen verbindet sich von selbst mit der Erziehung zum Hören. Hören und Sprechen bedingen sich gegenseitig. Der Sprechende erzählt, beschreibt, berichtet oder schildert. Damit werden bereits die grundlegenden Gestaltungsformen des Schreibens berührt. Der Zuhörer ist in jedem Fall darauf angewiesen, daß deutlich und anschaulich gesprochen wird. Zudem muß das Gesprochene angemessen gegliedert sein.

b) Im Gespräch verbinden sich zwei oder mehrere Partner zur wechselnden Rede. Jetzt kommt es vor allem auf den sachgemäßen und zugleich taktvollen Wechsel von Sprechen und Hören an. Das Gespräch enthält wiederum wichtige Impulse für das schriftliche Darstellen: vom Gespräch, insbesondere vom Streitgespräch und vom Erörtern aus bereitet man nach und nach einfache Formen des Besinzungsaufsatzes (die Erörterung) vor.

2. Das nachgestaltende Sprechen

Vorlesen und Vortragen sind dem Schüler angemessene Formen der Deutung von Dichtung. Ihm kann deutlich werden, daß im Vorlesen und Vortragen selbst Unsagbares zum Ausdruck kommen kann. In sorgfältiger Stufung wird er im Sprechen von leichteren zu schwierigeren Texten gelangen. Tonband und Schallplatte können dabei wertvolle Hilfen sein. Der Schüler der Hauptschule sollte angeregt werden, vor allem die Texte ausdrucksvoll vorzutragen, die ihm persönlich viel sagen. Daß bei dieser Gelegenheit die Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung aktualisiert werden, versteht sich von selbst. Grundsätzlich sollte jedem Schüler ein seiner Neigung und Begabung angemessener „Schatz“ von Texten abzuverlangen sein, die er auswendig vortragen kann.

3. Das darstellende Spiel

a) Das Gespräch kann unmittelbar zum Spiel führen, das im Deutschunterricht der Hauptschule in besonderem Maße zu berücksichtigen ist. Es sollte jedoch vornehm-

lich als Stegreifspiel nach der Art eines Soziodramas verstanden werden, weil es im Sinne der Sprachbildung besonders streng und ergiebig ist.

b) Unter Soziodrama ist die spontane und improvisierte Dramatisierung einer den Schülern zugänglichen Problemsituation zu verstehen. Das Dramatisieren geht grundsätzlich vom Gespräch aus; es erstreckt sich auf nur wenige Spielminuten, in denen das Zentrum der problematischen Situation vorgestellt wird, um dann wieder in ein analysierendes Gespräch zu münden. So führt dieses Spiel zum gründlichen Durchdenken eines Problems, das der Lebens- oder Literaturerfahrung der Schüler zugehört. In diesem Spiel werden zudem Sprach- und Gestaltungskräfte frei, die auf keine andere Weise geweckt werden können. Damit geht die Bedeutung des freien Spiels dieser Art bereits über die speziellen Ziele der Sprecherziehung hinaus. Weitreichende erzieherische Momente werden angesprochen.

c) Vom Gespräch und vom Stegreifspiel aus wird auch dem Drama — d. h. dem Dramatischen im weiteren Sinne — ein besonderer Stellenwert im Deutschunterricht zugewiesen. Beschäftigung mit dem Dramatischen heißt hier: lebendige Auseinandersetzung mit Film, Funk, mit Theater und Fernsehen. Damit werden wiederum anregende oder auch provozierende Situationen geschaffen, die zum Gespräch oder zum Spiel führen und in besonderem Maße zur politischen Bildung beitragen (vgl. dazu Begriffe wie „Politisches Theater“ — „Dokumentarspiel“).

II. Zum Schreiben

Bei der Aufgabe des Schreibens sollten zwei Aspekte berücksichtigt werden, die mit der Sprache selbst zusammenhängen:

die rationale und musische Seite der Sprache,

die kommunikativen und individualisierenden Möglichkeiten der Sprache.

1. Die rationale und musische Seite der Sprache

Jeder Impuls zum Schreiben fordert Denken und Fühlen heraus. Auch noch im sachlichsten Bericht gelingt die Formulierung nicht ohne Gefühl oder Intuition. Die gleichberechtigten Anteile rationaler und irrationaler Art sollte man gebührend bedenken, wenn es um die „Kunst des Schreibens“ geht. Vom Denken her kann geordnet, gegliedert, gesichtet werden. Mehr vom Gefühl aus wird abgestimmt, abgewogen, gesucht und verglichen.

2. Die kommunikativen und individualisierenden Möglichkeiten der Sprache

a) Es gibt schriftliche Formen der einfachen Kommunikation, die das private und berufliche Leben bestimmen. Aufgabe der schulischen Aufsatzpflege ist es daher zunächst, diese Zweckformen zu erarbeiten und ihren Gebrauch zu sichern (Bericht, Beschreibung, Erörterung). Diese lebenspraktische Aufgabenstellung erhält in der Hauptschule besondere Bedeutung.

Demgegenüber kennen wir Formen des Schreibens (Erzählung, Schilderung, Deutung), die Individuelles zum Ausdruck bringen. Natürlich gilt das bereits für das mündliche Erzählen, Schildern, Deuten. Das Individualisierende manifestiert sich jedoch mit bemerkenswerter Eindringlichkeit, wenn der Schüler erfährt, daß sein Aufsatz mit seinen Worten und Fügungen sein nur ihm zugehöriges Werk ist. So gesehen ist die pädagogische Bedeutung des Schreibens gar nicht zu überschätzen.

b) Das eigene Schreiben wird durch das gehörte oder gelesene vorbildliche Sprachwerk gefördert. Es intensiviert umgekehrt auch das Verständnis für Literatur. So ergeben sich aus der Integration von Aufsatzpflege und Literaturbetrachtung zahlreiche fördernde Impulse. Dem Schüler kann bewußt werden, daß sich das eigene Tun im Grunde nur graduell von entsprechenden Ausdrucksformen der Literatur unterscheidet. Damit rückt die Literatur näher an ihn heran, Dichtung läßt sich leichter als Kunst begreifen, die nicht mehr „irgendwie“ entsteht. Selbstverständlich ist die Aufgabe des Schreibens sehr eng mit der Aufgabe der Sprachbetrachtung verbunden. Beim Schreiben geht es immer auch um Sprachlehre/ Sprachkunde und Rechtschreibung.

c) An der Aufsatzpflege sind auch andere Fächer beteiligt. In der Hauptschule lassen sich mit Gewinn einzelne Gestaltungsformen von den Sachfächern aus pflegen. Das gleiche gilt für die Gemeinschaftskunde und für die Arbeitslehre.

d) Auch für den Aufsatzunterricht besitzt die Pflege des Unterrichtsgesprächs hohe Bedeutung. Jedes Gespräch enthält, meist diffus und undeutlich, zahlreiche verschiedene „Keime“ zur Gestaltung von Sprachwerken. Die Gestaltungsformen des Berichtens und Erzählens, des Beschreibens und Schilderns, des Erörterns und Deutens: d. h. die mündlichen und schriftlichen Sprachwerke erwachsen aus dem Gespräch und münden wieder in das Gespräch ein (Vor- und Nachbesprechung der Schülerarbeiten; „mündlicher Aufsatz“; Funktion der Zweckformen als Antworten auf bestimmte Erwartungen und Aufträge des Gesprächspartners; das Unterrichtsgespräch als Vorbereitung für Erörterung und Deutung usw.).

3. Erläuterungen zu den Gestaltungsformen

a) Bericht: Mitteilung eines beobachteten Vorganges. Voraussetzung ist die genaue Beobachtung. Exakt müssen sprachliche Mittel zur Bezeichnung von Vorgängen verwandt werden. Dabei kommt es vor allem auf das gut gewählte Zeitwort an. Die chronologische Gliederung des Berichtes ist zu beachten (Zeitstufen des Verbs, Zeitbestimmungen). Man sollte darauf hinarbeiten, deutlich oder nur undeutlich Wahrgenommenes sprachlich zu differenzieren.

b) Erzählung: Es handelt sich um die Darstellung eines erlebten (realen oder fiktiven) Geschehens (eines sinnvollen, den Erzähler betreffenden Vorganges). Gliederung im Sinne einer Spannung ist wichtig (Einleitung, Steigerung, Höhepunkt, Ausklang). Die epische Freiheit hinsichtlich der Position des Erzählers sollte bedacht werden (Nähe, Distanz, Ich- und Er-Erzählung,

direkte und indirekte Rede usw.) Das gleiche gilt für die Chronologie, für die es hier viel Freiheit gibt (Vorgriff, Rückblende, Zeitlupe und Zeitraffung, spannungserhöhende Retardation usw.).

- c) Beschreibung: Sie ist als genaue Erfassung eines Gegenstandes zu begreifen. Voraussetzung ist die genaue sachliche und sprachliche Erfassung des Phänomens (Verbindung zu den Sachfächern — Namen- und Antwort, u. U. fachsprachlicher Wortschatz). Die charakteristischen Merkmale müssen gesammelt und sinngemäß geordnet werden (Material, Form, Farbe usw.). Da das gegenständliche Nebeneinander in ein sprachliches Nacheinander umzusetzen ist, erweist sich hier die Gliederung als problematisch. Sie muß jeweils neu bedacht werden.

- d) Schilderung: Es geht um die Darstellung eines geschauten Zuständlichen. („Stimmungsbild“).

Die „Stimmung“ wird nicht als subjektiv beliebiger Gemütszustand in die Wirklichkeit hineingetragen, sondern als vorhandene „Gestimmtheit“, „Stimmigkeit“ eines Wirklichkeitsausschnittes erschaut und zur Sprache gebracht. Man sollte daran denken, daß auch für die Schilderung Objektivität und Sachlichkeit wichtig sind. Der Leser erwartet eben eine „Stimmung“, die einer bestimmten Sache objektiv zugehört.

- e) Erörterung: Die gedankliche Durchdringung eines Problems wird mitgeteilt. Voraussetzung ist die genaue Kenntnis der Sachen oder Aspekte, deren Zusammenstoß das Problem ergibt. Deshalb beginnt das Erörtern mit Bericht oder Beschreibung der Phänomene. Vorstufe: Das Streitgespräch (Debatte). Die Erörterung ist eine „innere“ Diskussion. Der Erörternde hat sich mindestens in drei Rollen auseinanderzusetzen (Fürsprecher, Gegensprecher, abwägende und stellungnehmende Instanz). In der Vorform des Streitgespräches kennt das Kind ein Erörtern bereits im Vorschulalter. „Brennende Fragen“ aus der Erfahrungswelt der Schüler sollten im Unterrichtsgespräch immer wieder aufgegriffen werden. Nur dann kann die Hauptschule die für die Erziehung zum „mündigen“, d. h. kritik- und urteilsfähigen Menschen entscheidend wichtige Form des Erörterns angemessen ausbilden.

- f) Deutung: Ein erfaßter Sinn wird dargestellt. Voraussetzung ist eine genaue, eindringliche Sachkenntnis. Daher beginnt auch die Deutung mit Bericht oder Beschreibung des Phänomens. Im allgemeinen ist die Deutung von Kunstwerken, vor allem der bildenden Kunst und der Dichtung, die selbst bereits Wirklichkeit deuten, leichter erreichbar als die unmittelbare, selbständige Wirklichkeitsdeutung.

III. Zur Sprachbetrachtung

1. Aufgabe der Sprachbetrachtung

Die Sprachbetrachtung ist in besonderem Maße integrierender Bestandteil aller Teilaufgaben des Deutschunterrichts. Beim Sprechen und Schreiben, bei der

Literaturbetrachtung und beim Lesen geht es stets auch um Sprachbetrachtung: Vertiefung des Gefühls für den Satz und seinen Spannungsbogen; Aufschließen von Wortfeldern im Zusammenhang mit dem Verstehen und Gestalten; Festigung des Gefühls für das Wort und seine Leistung beim Erzählen, schriftlichen Darstellen oder Lesen.

Folglich verbindet die Sprachbetrachtung auf eine dem Fach angemessene Weise — nämlich von der Grundtatsache Sprache aus — alle Teilaufgaben des Deutschunterrichts. Situativ sich ergebende Phänomene der Sprache werden aufgegriffen und betrachtet. Sprachbetrachtung dürfte also einerseits als ausgesprochener Gelegenheitsunterricht zu verstehen sein, andererseits kann er aber auch als ein systematischer Lehrgang verstanden werden. Letzteres dürfte vor allem für die Sprachlehre gelten.

Die Aufgaben der Sprachlehre, der Sprachkunde und der Rechtschreibung sollte man insgesamt als „Sprachbetrachtung“ verstehen. Damit hebt man eine Integration besonderer Art hervor: die Erfassung sprachlicher Phänomene sollte stets mit der Reflexion verbunden bleiben. Man sollte in der Hauptschule an keiner Stelle auf der Stufe der bloßen Funktionserfassung stehen bleiben. Die Erscheinungen der Sprache tendieren sozusagen von sich aus auf ein Bewußtmachen hin.

Man würde den Unterricht also unnatürlich beschränken, wenn man sich lediglich mit dem unreflektierten Tun der Schüler beschränken wollte. Immer führt die Begegnung mit der Sprache zu einer Schwelle, von der aus die Reflexion unerlässlich, zugleich aber auch „spannend“ wird. Demnach wäre es auch verfehlt, im Sinne einer „äußeren Differenzierung“ eine Leistungsgruppe dadurch zu definieren, daß hier lediglich die leichteren Aufgaben reiner Funktionserfassung gestellt werden. Bedenken wir, daß sich Funktionserfassung und Reflexion im Bereich der Sprachbetrachtung stets organisch ergänzen.

2. Vorhaben zum Wortfeld

Differenzierungen hingegen können sich von einzelnen Themen her ergeben. Das folgende Beispiel zum Wortfeld soll zeigen, wie nach Schwierigkeitsgraden differenziert werden kann. Man könnte mit leichten Aufgaben für alle Schüler beginnen, könnte anspruchsvollere Gruppenaufgaben anschließen, um schließlich schwierige Aufgaben für einzelne, begabte Schüler zu stellen. So könnte sich in Verbindung mit einem bestimmten Thema eine Differenzierungs-Pyramide dieser Art ergeben:

Sprachbetrachtung im Klassenverband,
Sprachbetrachtung in einzelnen Gruppen,
Sprachbetrachtung als Individualaufgabe.

Die Ergebnisse der dergestalt differenzierten Arbeit sollte man abschließend allen Schülern zugänglich machen.

Beispiel: differenzierende Stufung von Aufgaben in Verbindung mit einem bestimmten Wortfeld:

- a) Sammlung von Material — Beiträge aus verschiedenen Sprachschichten (Mundart, Umgangssprache).
 - b) Klärung der inhaltlichen Reichweite des Wortfeldes von Sprachgewohnheiten und vom Sprachgefühl aus.
 - c) Erstes Sichten des Materials im Hinblick auf den Sachverhalt.
 - d) Inhaltliches Abgrenzen benachbarter Wortinhalte zunächst von einzelnen Gliedern des Wortfeldes aus (Gegensatzbeziehungen).
-
- e) Das Wortfeld als geschichtlich-bewegliches System (Wortgeschichte, Bedeutungswandel).
 - f) Aufsuchen innersprachlicher Ordnungsstrukturen — Versuch einer veranschaulichenden Skala.
-
- g) Erkennen der Eigenart und der besonderen Sicht eines Wortfeldes im Vergleich mit einem zugehörigen Beispiel aus dem Englischen oder aus einer Mundart.
 - h) Einsicht in die Bedingtheit geistig-seelischer Wirklichkeitserfassung durch die vorgegebenen Sprachmittel — z. B. des Wortfeldes.
-
- i) Zusammenstellen und Ordnen der Ergebnisse.

3. Vorhaben zur Sprachkunde

Vorhaben zur Sprachkunde sollten in der Hauptschule entschieden intensiviert werden, weil der betonte Wirklichkeitsbezug dieser Schule (z. B. in der Arbeitslehre) geradezu die Betrachtung sprachkundlicher Phänomene provoziert. Hier bietet sich dem Lehrer ein reiches, bei weitem noch nicht erschlossenes Arbeitsfeld an. Voraussetzung dieser Arbeit ist jedoch gründliche Sachkenntnis. Die für die Hauptschule besonders ergiebigen Aufgaben der Sprachkunde lassen sich wie folgt skizzieren:

- a) Wortbildung
- b) Etymologie
- c) Wortfamilie
- d) Wortfeld
- e) Sprachgeschichte (Laut- und Bedeutungswandel — Aufbau des Wortschatzes — Wortgut aus verschiedenen Epochen — Kulturgeschichte im Spiegel der Sprache)
- f) Lehn- und Fremdwort
- g) Hochsprache und Mundarten
- h) Gemein-Fach-Sondersprache (Sprache der Werbung, des Sports, der Technik — in Zusammenarbeit mit Sachfachern und der Arbeitslehre)
- i) Sprachliche Ränge (Schichten — Gassensprache, Dichtersprache)

- j) Namenkunde (Personen-Orts-Flur-Gattungs-Straßennamen)
- k) Metapher (beim Einzelwort — in der bildlichen Redewendung – im Sprichwort)

Die Aufgaben der Sprachlehre beschränken sich als Satz- und Wortlehre auf umfassende Leitthemen, die in besonderem Maße die sich ergänzenden Arbeitsformen der Funktionserfassung und der Reflexion zulassen. (Zur Konzeption und Terminologie dieser Leitthemen vergleiche man insbesondere die Duden-Grammatik.)

4. Differenzierungsmöglichkeiten

Sofern im Aufgabenbereich der Sprachlehre mit Gruppen innerhalb des Klassenverbandes gearbeitet werden kann, wird man den unterschiedlichen sprachlichen Befähigungen, Begabungsrichtungen und Leistungen der Schüler in besonderem Maße Rechnung tragen.

Diese Unterschiede werden berücksichtigt
im Umgang der Texte und Aufgaben,
in der Zumessung unterschiedlicher Lehrstoffschwierigkeiten,
im Sprech-Schreib-Lern- und Übungstempo.

Die schriftliche Übung von Sprachaufgaben einschließlich der Übungsdiktate soll sowohl die Formen der Einzelarbeit, der Partnerarbeit und der Gruppenarbeit angemessen berücksichtigen. Die Schüler der Hauptschule werden mit den folgenden Arbeitstechniken durch planmäßiges Einüben vertraut gemacht:

- a) selbständiges Erlesen eines Inhalts,
- b) genaues, natürliches Sprechen, bewußtes Hinhören, gründliches Anschauen, gelegentliches Buchstabieren und Silbieren,
- c) Ordnen nach dem ABC,
- d) Arbeit mit dem Wörterbuch (Duden u. a.),
- e) Partnerdiktat,
- f) Selbst- und Partnerkontrolle,
- g) Führung eines Fehlerheftes,
- h) Erkennen drucktechnischer Hilfen in Übungsvorlagen (Sperrdruck, Fettdruck, Unterstreichungen, Tabellen, Farbkreide),
- i) Umgang mit Wortlückentexten,
- j) Erkennen einfacher Satzfiguren, Ausführungen von Umstell- und Einsetzproben.

5. Sprachliche Begriffe und Benennungen

Für einen planvollen Unterricht in der Sprachlehre sollte eine Übereinstimmung in den sprachlichen Begriffen und Benennungen angestrebt werden. In der Grundschule können dabei verschiedene Arbeitsnamen frei gebraucht werden. In der Hauptschule sollte der Lehrer zur Einführung der wichtigsten lateinischen Benennungen übergehen. Dafür sprechen folgende Gründe:

Während die deutschen Benennungen die Schüler auf oftmals unzureichende Deutungen nach dem Wortsinn festlegen, sind die lateinischen Bezeichnungen neutral und erfüllen doch ihre Aufgabe als Hinweis. Sie erleichtern dem Schüler die selbständige Benutzung der Nachschlagewerke.

Sie sind eine Hilfe für die Erlernung einer Fremdsprache. Sie fördern damit die Eingliederung der Hauptschule in das allgemeine Bildungswesen.

Folgende Benennungen erscheinen angemessen:

Verb (Zeitwort) – Infinitiv (Grundform, Nennform) – Aktiv und Passiv (Tatform und Leideform) – Indikativ (Wirklichkeitsform) – Konjunktiv (Möglichkeitsform) – Imperativ (Befehlsform) – Partizip (Mittelwort) – Präsens (Gegenwart, allgemeine Zeit) – Imperfekt (Vergangenheit) – Perfekt (vollendete Gegenwart und Vergangenheit) – Plusquamperfekt (vollendete Vergangenheit, Vorvergangenheit) – Futur (Zukunft)

Substantiv, Nomen (Hauptwort, Namenwort)

Adjektiv (Eigenschaftswort, Artwort)

Adverb (Umstandswort) – Präposition (Verhältniswort) – Konjunktion (Binde-
wort, Fürwort) – Pronomen (Fürwort) – Numerale (Zahlwort) – Artikel (Geschlechts-
wort)

Prädikat (Satzkern, Satzaussage)

Subjekt (Satzgegenstand, Werfallergänzung)

Akkusativ-Objekt (Wenfallergänzung)

Dativ-Objekt (Wemfallergänzung)

Genitiv-Objekt (Wesfallergänzung)

Adverbiale (Angaben über Ort, Zeit, Grund, Art)

IV. Zur Rechtschreibung

Wie schon erwähnt wurde, gibt es elementare Grundkenntnisse der Rechtschreibung, die allen Schülern zu vermitteln sind. Diese Grundkenntnisse sind Voraussetzung des sprachlichen Zusammenlebens. Somit sollte man davon absehen, ein Mehr oder Weniger an elementaren Rechtschreib-Aufgaben verschiedenen Leistungsgruppen zuzuweisen.

Sofern die Grundkenntnisse gesichert sind, läßt sich die Rechtschreibung weiterführend ausbauen. Dabei kommt man zu Aufgaben, die wieder sehr eng mit der Sprachbetrachtung – speziell mit der Sprachkunde – verbunden sind.

Ganz allgemein ist die Rechtschreibung unmittelbar mit den anderen Aufgaben des Deutschunterrichts verbunden. Immer wieder ergeben sich Gelegenheiten, auf Probleme der Rechtschreibung zu achten. Das gilt insbesondere für die Aufsatzpflege. Vom Aufsatz aus kann sich zweifellos am sinnvollsten eine individualisierende Fehleranalyse ergeben, in der die Rechtschreibfehler nach Fehlermotiven (phonetisch – akustisch – etymologisch usw.) untersucht werden.

Sofern man die Arbeit an der Rechtschreibung systematisiert, sollte man in den zugehörigen Diktaten unbedingt im Felde der Schülersprache bleiben. Die Häufung von entlegenen Rechtschreibschwierigkeiten ist zu vermeiden.

Im übrigen muß ein Wörterbuch (Duden) zum ständigen Begleiter des Schülers werden. Es muß dazu beitragen, daß Unsicherheit oder Nichtwissen in Fragen der Orthographie nicht so sehr als ein Mangel, sondern als Impuls zur Initiative des eigenen Nachforschens empfunden wird.

V. Zur Literaturbetrachtung

1. Literaturbetrachtung umgreift Literatur im weiteren und engeren Sinne. Literatur im weiteren Sinne ist das Geschriebene überhaupt. Literatur im engeren Sinne meint Dichtung. Beiden Bereichen muß sich der Deutschunterricht in der Hauptschule zuwenden; einerseits muß sich der Schüler mit dem schriftlich fixierten auseinandersetzen, so wie er es in Sach- und Fachbüchern, in Zeitungen, Zeitschriften, aber auch in juristischen Texten vorfindet. Er muß auf jeden Fall richtig und kritisch lesen lernen, er muß das Gelesene verarbeiten können. Zum anderen soll er Dichtung verstehen lernen. Hinführung zur Dichtung ist der Kern der literarischen Bildung, in der es um das Erschließen der poetischen Struktur geht. Dabei muß deutlich werden, daß Dichtung zwar mit der Wirklichkeit verbunden ist, daß sie im übrigen jedoch eine eigene Wirklichkeit ist, in der ästhetische Gesetze gelten. Das Eigentümliche dieser Welt soll der Schüler erfassen. So gesehen führt Literaturbetrachtung in die Dichtung hinein. Auf der anderen Seite ist Dichtung aber auch „Lebenshilfe“ — wie man zu sagen pflegt. Man erwartet also, daß Dichtung von sich aus erzieht.

2. Angesichts der unübersehbaren Fülle von Literatur kann der Lehrer nur rigoros exemplarisch verfahren: er kann das aufmerksame und kritische Lesen literarischer Texte lehren, er kann Grundformen literarischer Zugriffe zeigen (in den Gattungen, die zugleich fundamentale Möglichkeiten des Daseins bezeichnen), er kann Anregungen für die private Lektüre geben. Schließlich könnte er, sofern er die Möglichkeit der „Lebenshilfe“ bedenkt, die Frage nach der Funktion oder Wirkungsmöglichkeit der Literatur zu präzisieren versuchen. Dabei könnte deutlich werden, daß ein Text, also ein ganz bestimmtes Gedicht, eine bestimmte Erzählung, ein bestimmtes Drama, eine ganz bestimmte, nur ihm zukommende Funktion hat. So kann ein Text harmonisieren, beruhigen, trösten. Er kann auch Kenntnisse vermitteln, kann „aufklären“. Ein anderer Text hingegen wird provozieren können, wird schockieren, dialektisch herausfordern. Zugleich aber kann er den Sinn für das Ästhetische wecken. In dem hier skizzierten Sinne gibt es zahlreiche Wirkungsmöglichkeiten der Literatur, die sich in einer didaktischen Analyse ergründen lassen. Das Beachten solcher Funktionen kann ebenfalls dazu beitragen, aus der Fülle des Vorhandenen das dem Schüler oder der Unterrichtssituation Angemessene auszuwählen.

3. Literatur ist Ausdruck stärkster Differenzierung. Sie spiegelt Leben und Welt in jeder nur denkbaren Nuancierung schon in den differenzierenden Zugriffen der Gattungen mit den Arten. (z. B. die Spannweite des Epischen, die von der Fabel bis zum Roman reicht). Folglich ergeben sich im Umgang mit der Literatur die reichsten Möglichkeiten von Individualdifferenzierungen. Der kundige Lehrer kann — wie in kaum einem anderen Unterrichtszweig — das dem einzelnen Schüler Adäquate auswählen. Die im Stundenplan der Hauptschule vorgesehene Bücherstunde kann in dieser Hinsicht besonders ergiebig sein.

4. Bei der Auswahl von Literatur sollte sich der Lehrer der Gefährdung bewußt bleiben, die nun einmal mit dem Wesen der Literatur zusammenhängt. Er wird nie die letzten, inkommensurablen Wirkungen der Lektüre abschätzen können. Um so wertvoller ist seine umfangreiche Kenntnis der Literatur im weiteren Sinne — das heißt nicht nur der Dichtung. Nur so wird er von seinem Recht und seiner Pflicht Gebrauch machen können, selbständig Literatur auszuwählen. Richtlinien sollten hier eine ganz untergeordnete Rolle spielen.

5. Im Bereich der Literaturbetrachtung kann der Gesichtspunkt der Komposition eine sehr positive Rolle spielen. Es geht darum, Texte so zusammenzustellen, daß Entsprechungen, Variationen oder Gegensätze sichtbar werden. Derartige Kompositionen bringen die Texte zum Sprechen, sie führen entschiedener an das Wesentliche heran und provozieren zugleich ein — den Besinnungsaufsatz förderndes — dialektisches Denken.

Auch bei der Bereitstellung von Einzelschriften kann in dem aufgeführten Sinne dialektisch verfahren werden.

6. Einer besonderen Erwähnung bedarf die umstrittene Frage nach der Alters- oder Phasengemäßheit von Literatur. Die Sorge um Überforderung sollte nicht übersteigert werden. Offensichtlich gibt es gewisse Grade eines Vorverständnisses für Literatur, das einer starren Phaseinteilung zuwiderläuft. Wichtig ist nur, daß sich aus einem diffusen Vorverständnis die Bereitschaft zum ständig sich wiederholenden Aufgreifen ein und desselben Textes einstellt. Literatur kann und soll den Schüler in seiner Entwicklung begleiten; sie will — je nach Neigung und Begabung — in ausgewählten Beispielen wieder und wieder gelesen werden. Dem inneren Reichtum der Literatur wird der Lehrer am besten gerecht, wenn er in seinen Arbeitsplänen von Gattungen (mit ihren Arten) ausgeht. Auf diese Weise erreicht er am sichersten sachgemäße Differenzierungen und Kompositionen.

VI. Verbindliche schriftliche Arbeiten

In den Klassen 5 bis 8 sind 8 Aufsätze zu schreiben. Die Arbeitsdauer soll in den Klassen 5 und 6 etwa bei ein bis zwei Stunden liegen. In den Klassen 7 und 8 werden in der Regel zwei bis drei Arbeitsstunden zur Anfertigung der Klassenaufsätze erforderlich sein.

Im 9. Schuljahr sind 7 Aufsätze einzutragen. Den Schülern ist Gelegenheit zu geben, auch längere Zeit (etwa drei Stunden) an ihren Aufsätzen zu arbeiten.

Die Ergebnisse dieser verbindlichen schriftlichen Arbeiten sind, zusammen mit den sonstigen schriftlichen Leistungen eines Schülers, Grundlage für die Leistungsbewertung im schriftlichen Ausdruck und im Rechtschreiben.

Zur Pflege der Rechtschreibung im Klassenunterricht und im Fachleistungskurs sind Diktate anzufertigen und zu kontrollieren. Soweit es der Stundenplan erlaubt, ist täglich eine kontrollierte schriftliche Übung anzusetzen. Die tägliche schriftliche Übung ist nicht allein Sache des Deutschunterrichtes. Sie soll auch in anderen Fächern ihren Platz finden. Dazu ist eine Absprache zwischen den Fachlehrern unerlässlich.

C. Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung in den Klassen 5 bis 7

I. Sprechen

1. Aufgaben für die Klassen 5 und 6

Das natürliche Mitteilungsbedürfnis des Schülers soll wachgehalten werden und gefördert werden. Eigene Erlebnisse und gelesene Literatur sind Grundlage für das Erzählen und Berichten. Möglichst oft werden Sprechsituationen genutzt oder geschaffen (Beachtung des Situativen!). Die Erziehung zur Gesprächsgemeinschaft beginnt. Beim Erzählen, Berichten und Beschreiben sollen in zunehmendem Maße die Sinnschritte sorgfältig beachtet werden.

- a) Freies Erzählen eigener Erlebnisse und Beobachtungen
- b) Nachgestaltetes Erzählen nach Texten oder Bildern
- c) Einfache Berichte und Beschreibungen
- d) Vortrag von Gedichten und Prosatexten
- e) Leseübungen
- f) Gestaltung von Dialogen (Spielgespräch, Gespräch aus den Situationen des Schullebens, erste Versuche zur Stellungnahme im Gespräch)

2. Aufgaben für die Klasse 7

- a) Sachgerechte Wiedergabe von Vorgängen und Beobachtungen
- b) Vortrag von Gedichten und Prosatexten
- c) Übung des sachgebundenen Gesprächs mit ausdrücklicher Rücksichtnahme auf den Partner

3. Aufgaben zum Spiel für die Klassen 5—7

- a) Pantomimisches Spiel – vor allem in Verbindung mit der Literaturbetrachtung: Pantomime als Ausführung literarischer Texte, die wie „Partituren“ verstanden werden
- b) Einfaches Stegreifspiel – auch in Verbindung mit der Literaturbetrachtung (Beispiele: Wiederholung einer Fabel; Fabel = Inhalt eines Textes) Ausführung einer nur teilweise bekannten Fabel. Variationen über die Fabel
- c) Textgebundenes Spiel:
 - (1) Umformung einer Textvorlage
 - (2) Spiel nach literarischen Texten
(Beispiele: R. O. Wiemer – Die Klumpen; W. Rapp – Das Spiel vom weisen Kadi; Fr. Forster – Robinson soll nicht sterben; Hans Sachs – Der fahrende Schüler im Paradies.)
- d) Das selbstgeschriebene Stück (eigene Bühnenstücke oder Hörspiele; auch nach literarischen Vorlagen)

- e) Das Soziodrama unter besonderer Berücksichtigung des sich situativ aus dem Schulleben Ergebenden.

II. Schreiben

1. Bericht

a) Aufgaben für die Klassen 5 und 6

(1) Berichte von „besonderen Ereignissen“:

- auf Grund individueller Beobachtungen.

Besondere Ereignisse (nichtalltägliche, außerordentliche) drängen die Schüler in besonderem Maße zur Mitteilung. Es können sich „Gelegenheitsthemen“ aber auch Rahmenthemen ergeben, sofern in einem angegebenen Umkreis individuelle Beobachtungen möglich sind.

Beispiele für Gelegenheitsthemen: Ich habe gestern im Geschäft ausgeholfen. Unser Wohnzimmer wurde tapeziert. Gestern bekamen wir neues Heizöl. Mein Vater hat das Auto gewaschen.

Beispiele für Rahmenthemen: Tiere streiten sich. Ich half dem Vater im Garten. Ein Fest (Schützenfest, Sommerfest) auf dem Dorfe. Drei Tage Kirmes.

- auf Grund gemeinschaftlicher Beobachtungen.

Hier ist der Mitteilungsdrang der Schüler zwar nicht so stark, da die stoffliche Erwartung bei den Mitschülern fehlt. Die gemeinsame Beobachtungsbasis ermöglicht jedoch eine gemeinsame Erarbeitung, Bearbeitung und Beurteilung.

Beispiele für gemeinsame Beobachtungen: Wanderung, Reise, Landschulaufenthalt, Fest und Feier in der Klasse oder in der Schulgemeinschaft.

Auch hier sind Rahmenthemen möglich. Andererseits ist gerade für die genaue gemeinsame Erarbeitung oder Bearbeitung eines Berichtes die gezielte und verbindliche Themenstellung wertvoll.

Synthese beider Formen: Rahmenthema für die Klasse, verbindliche Einzelthemen für die Gruppen. Auf diesem Wege kann aus den Gruppenleistungen die Gesamtdarstellung eines umfangreicheren Vorganges erwachsen (Tagebuch aus dem Schullandheim, Wochenbericht, Klassenzeitung, Bericht über die Erkundungen der heimatlichen Wirtschaftswelt).

(2) Berichte von eng begrenzten Vorgängen aus dem Alltagsleben.

Schulung der willkürlichen Aufmerksamkeit. Hinweis auf die Bedeutung des Unscheinbaren, Alltäglichen.

Beginn mit Berichten auf Grund gemeinschaftlicher Beobachtungen unter einem gemeinsamen Thema.

Beispiel: Rahmenthema in Verbindung mit einem Unterrichtsgang.

Danach Berichte auf Grund gemeinsamer Beobachtungen mit differenzierten Aufgaben innerhalb eines Rahmenthemas. Schließlich Berichte auf Grund individueller Beobachtungen.

Themen auf Grund individueller Beobachtung aus dem häuslichen Leben: Der Wasserhahn wurde repariert. Wir putzen unsere Schuhe. Ein Knopf wird angenäht. Wir räumen unsere Zimmer auf. Wie ich beim Spülen half. Ein Paket wurde gepackt.

(3) Berichte im Zusammenhang mit den Sachfächern.

Gesprächs- und Unterrichtsprotokolle, mündliche und schriftliche Referate zu eng begrenzten Sachthemen, Lektüre-Referate.

Vorbereitung von Gesprächs- und Unterrichtsprotokoll: Anschreiben der Stichwörter an die Tafel, danach Festhalten der Stichwörter auf dem Notizblock, zunächst nach Anweisung, später selbständig. Aufteilung des Unterrichtsprotokolls in mehrere Teilaufgaben. Versuchsbericht; vor allem in Zusammenhang mit Naturkunde und Naturlehre: Wir lassen Bohnen keimen. Die Blütenknospe einer Kastanie öffnet sich. Wir beobachten Vögel am Futterhäuschen. Wir messen die Wärmemenge. Gute und schlechte Wärmeleiter. Wir beobachten das Kochen des Wassers. Wir messen den Auftrieb.

Mündliche und schriftliche Referate zu eng begrenzten Sachgebieten. (Benutzung von Arbeitsmitteln: Atlas, Lexikon, Fachbücher usw.)

Beispiele: Die Insel Helgoland – An der Nordsee wechseln Ebbe und Flut – Auf der Hallig – Neues Land aus dem Meer – Der Hamburger Hafen.

Referate über Bücher, Rundfunk- und Fernsehsendungen, über Filme usw.

b) Aufgaben für die Klasse 7

Wie in der Klasse 5 und 6

Vor allem aber:

(1) Berichte von besonderen Ereignissen auf Grund von individuellen oder gemeinschaftlichen Beobachtungen: Krankenhausaufenthalt, Ferienreise, Unterrichtsgang, Landschulheimaufenthalt, Fest und Feier aus dem Schulleben usw.

(2) Berichte von eng begrenzten Vorgängen aus dem Alltag.

(3) Unterrichtsprotokolle.

(4) Berichte im Zusammenhang mit Naturkunde, Naturlehre und Arbeitslehre.

(5) Inhaltsangabe (von Klassen- und Privatlektüre, Schulfunksendungen, Filmen und Fernsehsendungen).

2. Erzählung

a) Aufgaben für die Klassen 5 und 6

- (1) Erzählungen individueller Erlebnisse
- (2) Individuelle Erzählungen innerhalb eines Rahmenthemas
- (3) Nacherzählungen von Erlebnissen aus Lektüre, Film, Fernsehen
- (4) Phantasieerzählungen

Ergänzung eines Erzählfragments (vor allem als Zuendeerzählung)

Erfindung und Erprobung verschiedener Schlüsse einer Erzählung (tragisch oder heiter, folgerichtig oder überraschend usw.)

- (5) Individuelle Abwandlung einer gegebenen Erzählung durch Veränderung der Personen, Umwelt, Handlung usw.

Hierzu eignen sich die typischen „einfachen Formen“ der Volksdichtung, vor allem Schwank, Fabel, Sage.

- (6) Durch Reizwörter und -sätze ausgelöste Erzählungen
- (7) Freie Phantasieerzählungen innerhalb eines Rahmenthemas

Beispiele: Ein lustiger Traum - Eine Geschichte zum Fürchten - Mir wurde ein richtiges Flugzeug geschenkt.

b) Aufgaben für die Klasse 7

- (1) Auf Grund individueller und gemeinschaftlicher realer Erlebnisse, auch als Nacherzählung eines literarischen Erlebnisses
- (2) Phantasieerzählung (selbständige Abwandlung einer gegebenen Erzählung durch Veränderung der Personen, Umwelt, Handlungen usw.)
Durch Reizwörter und -sätze ausgelöste Erzählungen
- (3) Bilderzählungen (Vor- und Nachgeschichte zu einem Bild)

3. Beschreibung

a) Aufgaben für die Klassen 5 und 6

- (1) Vorformen in Gestalt des beschreibenden Rätsels und Rätselspiels, auch in Zusammenhang mit den Sachfächern

Beispiel: Pflanzen- und Tierbeschreibungen in Rätselform. Verteilung begrenzter Beschreibungsaufgaben in den Sachfächern im Anschluß an die Unterrichtsarbeit oder mit Hilfe von Arbeitsmitteln (Sachbücher, Atlanten, Illustrationen usw.)

- (2) Verlust- und Suchanzeigen
- (3) Bildbeschreibungen
- (4) Vorgangsbeschreibungen (in Verbindung mit den Sachfächern). Ein Vorgang, der durch regelmäßige Wiederholung in seinem Ablauf voll überschaubar wird, kann wie ein Gegenstand beschrieben werden: Wie eine Düne entsteht - Wie ein Pudding gekocht wird.

b) Aufgaben für die Klasse 7

- (1) Dingbeschreibung: Beschreibendes Rätsel, Verlustanzeige, Suchanzeige
- (2) Naturbeschreibung im Zusammenhang mit den Sachfächern
- (3) Personenbeschreibung
- (4) Vorgangsbeschreibung in Verbindung mit den Sachfächern und der Arbeitslehre

4. Schilderung, Deutung, Erörterung

a) Aufgaben für die Klassen 5 und 6

Die schriftliche Verwirklichung dieser Gestaltungsformen beginnt erst in den Abschlußklassen. Sie sollte jedoch in Klasse 5 und 6 in gemeinsamer mündlicher Erarbeitung vorbereitet werden. Schilderung und Deutung lassen sich in der Begegnung mit dem bildnerischen und sprachlichen Kunstwerk entfalten. Die Erörterung ergibt sich aus dem Gespräch oder dem Gesprächs-spiel (Soziodrama). Gelegentliche Versuche selbständiger schriftlicher Ausführungen der drei genannten Gestaltungsformen können der Begabungsauslese dienen.

b) Aufgaben zur Erörterung in Klasse 7

(1) Schriftliches Fixieren von Gesprächen (Spieltexte – Rollenbücher – Dialogszenen nach Lesestücken – Streitgespräche; Festhalten der Dialoge eines Stegreifspiels (Soziodramas).

(2) Die aus dem Gespräch hervorgehenden einfachsten Formen der Erörterung (Gemeinsames Aufarbeiten des in der Diskussion zur Sprache gebrachten Materials – Sammlung und Ordnung der Argumente – Gründe und Gegen-gründe).

Beispiele: Ein Streitfall – Eine lebhafte Auseinandersetzung – Eine Ungerechtigkeit Wer hat hier Recht? – Der Fall gehört vor den Schiedsmann – Das angezahlte Moped wird gepfändet – Ich habe das Taxi nicht bestellt – Ihr Hund hat mir die Hose zerrissen – Auf die Maschine haben Sie ein Jahr Garantie – Das ist Hausfriedensbruch – Sie sind Schuld an dem Unfall.

Ferner: „Brennende Fragen“ aus dem Leben der Schüler; insbesondere auch im Zusammenhang mit den Erfahrungen aus der Arbeitslehre.

III. Sprachlehre

1. Aufgaben für die Klasse 5

a) Satzlehre

(1) Der Satz als Einheit: als klangliche Einheit; als Sinneinheit; das Sinnwort im Satz. Der Satz als grammatische Einheit

(2) Umstellprobe: Das Abheben von Wortgruppen als Satzglieder; Erprobung der Verschiebbarkeit von Satzgliedern (ohne Benennung)

(3) Zweitstellung des Satzkerens (Ruhestellung)

Der Satzkeren als dynamische Mitte des Satzes

Die Beziehung des Satzkerens zu den übrigen Satzgliedern

(4) Weitere Satzglieder: Satzgegenstand; Ergänzungen; Angaben (Ort und Zeit)

(5) Die durch den Satzkeren gebildete Satzklammer – zusammengesetzte Zeitformen – Aufspaltung von Verben

(6) Satzarten: Aussage-, Frage-, Befehlssatz

(7) Satzverbindungen – dargestellt durch Satzfiguren; besondere Berücksichtigung der Zeichensetzung

(8) Satzgefüge – dargestellt durch Satzfiguren

(9) Grundformen von Satzbauplänen – dargestellt durch Satzfiguren

(10) Gliedsätze – ihre Rolle und Leistung im Satzgefüge

(11) Satzglied und Gliedsatz (Austausch) – Stellungswechsel des Gliedsatzes (vorgeschoben – eingeschoben – nachgestellt); einfache Arten von Gliedsätzen; Klammer im Gliedsatz; Darstellung durch Satzfiguren

b) Wortlehre

(1) Inhaltlicher Ausbau von Wortfeldern (zunächst einschichtiger, möglichst konkreter Wortfelder)

(2) Wortarten

Substantiv – Beugung – Begleiter-Geschlecht-Mehrzahlbildung – Namerwörter ohne Mehrzahlbildung

Wortbildung durch Zusammensetzung – Grund- und Bestimmungswörter und ihre Leistungen

Ableitung – Wortfamilie – Wortstand

Stellvertreter des Substantivs (Fürwort und Zahlwort)

(3) Verb: Leistung des Verbs

Bildungsweisen des Verbs – Personalform – Befehlsform

Bildung von Verben aus anderen Wortarten

Tat- und Leideform

(4) Adjektiv

Leistung des Adjektivs: Unterscheidung und Wertung

Das Adjektiv in Gegensatzpaaren

Adjektivische Wortfelder (konkrete Fälle)

Wortbildung durch Zusammensetzungen

Wortstände und ihre inhaltliche Leistung (-lich, -ig, -isch)

(5) Die übrigen Wortarten

Die Verhältniswörter (räumliche und zeitliche Beziehungen) und ihre Leistung

Fallsetzung nach Verhältniswörtern (Verhältniswörter mit dem 3. und 4. Fall)
Binde- und Fügewörter (in Verbindung mit der Satzlehre)

c) Beispiele für sprachkundliche Aufgaben

Redensarten und Sprichwörter

d) Namenkunde: Ortsnamen - Straßennamen - Familiennamen - Pflanzennamen

Wortfamilien

Einfache Wortfelder

Das Fremdwort

2. Aufgaben für die Klasse 6

a) Satzlehre

(1) Der Satz als Einheit (Sinneinheit - Sinnwort - grammatische Einheit)
Auf- und Abbau von Sätzen (z. B. durch Abstrichproben)

Das Sinnwort an der Eindrucks- und Ausdrucksstelle (Drach)

(2) Umstellprobe: Das Abheben von Wortgruppen als Satzglieder; Erprobung
der Verschiebbarkeit von Satzgliedern - Benennungen

(3) Der Satzkern - Bezug der Satzglieder auf den Satzkern
Der Satzkern als Aussage über Tätigkeiten, Vorgänge, Zustände

(4) Weitere Satzglieder: Subjekt aus Substantiven und Pronomen; Objekt-
ergänzungen in verschiedenen Fällen; Angaben (Ort und Zeit, Art und Mittel)

(5) Die durch den Satzkern gebildete Satzklammer - zusammengesetzte
Zeitformen - Aufspaltung von Verben

Das Prinzip der Umklammerung in einzelnen Satzgliedern - Stellung der
Beifügung

(6) Satzarten - Stellung des Satzkerns im Frage- und Befehlssatz
Das Feld der Ausdrucksmöglichkeiten für Befehl - Wunsch - Aufforderung

(7) Satzverbindung - dargestellt durch Satzfiguren; Zeichensetzung in der
Satzverbindung

(8) Differenzierte Satzbaupläne - Satzfiguren

(9) Satzgefüge - Satzfiguren - Satzgefüge mit mehreren Gliedsätzen

(10) Gliedsätze - differenzierte Formen - ihre Rolle und Leistung im Satz-
gefüge - Gliedsatz an Stelle des Objektes - Gliedsatz an Stelle der Bei-
fügung

(11) Satzglied und Gliedsatz (Austausch) - Arten der Gliedsätze - ent-
sprechende Fügewörter

b) Wortlehre

(1) Inhaltlicher Ausbau von Wortfeldern - mehrschichtige Wortfelder

(2) Wortarten

Übersicht über die Wortarten (Verb – Substantiv/Nomen – Adjektiv – Partikeln [Adverb – Präposition – Konjunktion – Interjektion])

Substantiv – Begleiter-Geschlecht-Mehrzahlbildung – Leistung des Substantivs – Auseinanderfallen von natürlichem und grammatischem Geschlecht – Zusammensetzungen mit verschiedenen Wortarten – Substantivierungen – Ableitung – Wortfamilie – Wortstand – Ableitungen im Hinblick auf ihre inhaltlichen Leistungen – Ableitungen auf -heit, -keit, -ung, -schaft u. a. Stellvertreter des Substantivs (Fürwort und Zahlwort)

(3) Verb

Leistung des Verbs

Bildungsweisen des Verbs – Verb mit Ergänzungen

Zusammengesetzte Zeiten

Mittelwort der Vergangenheit – Mittelwort als Beifügung

(4) Adjektiv

Leistung des Adjektivs – Unterscheidung und Wertung

Das treffende Adjektiv im Zusammenhang mit den Sachfächern

Ausbau adjektivischer Wortfelder im Zusammenhang mit dem Sachunterricht

Vergleichsformen des Adjektivs

Wortbildung durch Zusammensetzungen

Wortstände und ihre inhaltliche Leistung (-bar u. a.)

(5) Die übrigen Wortarten

Die Verhältniswörter und ihre Leistung (Grund – Mittel – Zweck)

Fallsatzung nach Verhältniswörtern (Wesfall)

Binde- und Fügewörter (in Verbindung mit der Satzlehre)

c) Beispiele für sprachkundliche Aufgaben

Redensarten und Sprichwörter

Wortfamilien

Wortfelder

Das Fremdwort

Namenkunde: Ortsnamen – Straßennamen – Familiennamen – Pflanzennamen

Sprache als Spiegel der Geschichte, aufgewiesen an einfachen Beispielen (Namenkunde)

Beispiele zur Sonder-, Fach- und Berufssprache

Sprache der Technik

Bildliche Ausdrücke – einfache metaphorische Wendungen

3. Aufgaben für die Klasse 7

a) Satzlehre

(1) Der Satz als Einheit – Auf- und Abbau von Sätzen

Das Sinnwort an der Eindrucks- und Ausdrucksstelle

- (2) Umstellproben – Das Abheben von Wortgruppen als Satzglieder – Erprobung der Verschiebbarkeit von Satzgliedern – Benennungen (u. U. Vergleich deutscher und englischer Satzbaupläne – Satzfiguren)
- (3) Satzkern – Bezug der Satzglieder auf den Satzkern – Der Satzkern als Aussage über Tätigkeiten, Vorgänge, Zustände
- (4) Weitere Satzglieder – Subjekt aus Substantiven und Pronomen – Objekt-ergänzungen in verschiedenen Fällen
Angaben (Art und Mittel – Grund und Zweck)
- (5) Die durch den Satzkern gebildete Klammer – Das Prinzip der Satzklammer in einzelnen Satzgliedern – Stellung der Beifügung – Ausgebaute Satzklammern (Beobachtung der Tragfähigkeit der Pole)
- (6) Satzarten – Das Feld der Ausdrucksmöglichkeiten für Befehl – Wunsch – Aufforderung
- (7) Satzverbindung – dargestellt durch Satzfiguren – Zeichensetzung in der Satzverbindung
- (8) Satzgefüge – dargestellt durch Satzfiguren – Satzgefüge mit mehreren Gliedsätzen – Gliedsätze zweiter Ordnung
- (9) Gliedsätze – differenziertere Formen – ihre Rolle und Leistung im Satzgefüge – Gliedsatz an Stelle des Objekts – Gliedsatz an Stelle der Beifügung – Gliedsatz an Stelle des Subjekts
- (10) Differenziertere Satzbaupläne – Satzfiguren
- (11) Satzglied und Gliedsatz – Austausch – Arten der Gliedsätze – entsprechende Fügewörter

b) Wortlehre

(1) Inhaltliche Bestimmung des Wortes durch Abgrenzung im Wortfeld – Inhaltlicher Ausbau von Wortfeldern – mehrschichtige und abstrakte Felder

(2) Wortarten

Übersicht über die Wortarten (Verb – Nomen – Adjektiv – Partikeln [Adverb – Präposition – Konjunktion – Interjektion])

Substantiv – Mehrzahlbildung – Wörter ohne Einzahl – Leistung des Substantivs – Zusammensetzungen mit verschiedenen Wortarten – Substantivierungen in kritischer Sicht – Ableitung – Wortfamilie – Wortstand – Ableitungen im Hinblick auf ihre inhaltlichen Leistungen – Stellvertreter des Substantivs (Fürwort und Zahlwort)

(3) Verb

Leistung des Verbs – Bildungsweisen des Verbs – Zusammengesetzte Zeiten – Wortstände (etwa Vorsilben: be-, ver-, zer-, ent-) – starker und schwacher Ablaut

Mittelwort der Gegenwart als Beifügung

Indikativ und Konjunktiv

(4) Adjektiv

Leistung des Adjektivs — Unterscheidung und Wertung

Das treffende Adjektiv in Verbindung mit Sachfächern

Ausbau adjektivischer Wortfelder im Zusammenhang mit dem Sachunterricht
— Wortbildung durch Zusammensetzungen — Kritische Wertung der Adjektive — Wortstände und ihre inhaltliche Leistung

(5) Die übrigen Wortarten

Die Verhältniswörter und ihre Leistung (Grund — Mittel — Zweck — logische Beziehungen)

Fallsatzung nach Verhältniswörtern

Binde- und Fügewörter (in Verbindung mit der Satzlehre)

c) Beispiele für sprachkundliche Aufgaben

Redensarten und Sprichwörter

Wortfamilien und Wortfelder

Das Fremd- und Lehnwort

Beispiele zur Sonder-, Fach- und Berufssprache

Sprache der Technik — Sprache in Wissenschaften

Hochsprache und Mundarten

Sprache als Spiegel der Geschichte in einfachen Beispielen — (Bedeutungswandel — Wortgut aus verschiedenen Epochen)

IV. Literaturbetrachtung

1. Aufgaben für die Klassen 5 und 6

a) Dichtung

(1) Erzählungen:

H. Bender — Ein Bär wächst bis zum Dach

L. N. Tolstoi — Eine Erzählung für Kinder

J. P. Hebel — Kannitverstan

St. Andres — Die Abenteuer des kleinen Steff

G. Britting — Fischfrevel an der Donau

M. Twain — Tom streicht den Zaun

(2) Schwänke und Anekdoten:

G. A. Bürger — Münchhausen

J. P. Hebel — Der kluge Richter

J. Winckler — Der Teufelsritt

(3) Märchen:

Brüder Grimm — Das Wasser des Lebens

L. N. Tolstoi — Der große Bär

H. Chr. Andersen — Die wilden Schwäne und andere Märchen

(4) Legenden:

- S. Lagerlöf — Weihnachtslegende
- J. de Voragine — Von Sankt Christopherus
- J. de Voragine — Von Sankt Georg

(5) Sagen:

- Dädalus und Ikarus — nach G. Klee
- In der Höhle des Kyklopen — nach W. Jens
- Brüder Grimm — Die Kinder zu Hameln
- W. Hauff — Der Reußenstein
- Prometheus — nach G. Schwab

(6) Fabeln:

- Der Fuchs und der Ziegenbock — nach Äsop
- Der Fuchs und die Weintrauben — nach Äsop
- M. Luther — Vom Kranich und Wolfe
- M. Luther — Der Frosch und die Maus

(7) Rätsel und Sprüche:

- J. W. von Goethe — Mit einem Herren steht es gut
- J. W. von Goethe — Nicht alles ist Gold
- Fr. Rückert — Am Abend wird man klug

(8) Gedichte:

(a) Erzählende Gedichte

- J. Krüss — Das Feuer
- P. Hacks — Ballade vom schweren Leben des Ritters Kauz vom Rabensee
- E. Kästner — Im Auto über Land
- Chr. F. Gellert — Till
- Fr. Schiller — Der Graf von Habsburg

(b) Lyrische Gedichte

- Fr. Schiller — Morgenlied
- Th. Storm — Die Stadt am Meer
- E. Mörike — Er ist's
- P. Huchel — Herbst
- H. Heine — Wo?

b) Literatur im weiteren Sinne

(1) Berichte und Schilderungen:

- Aus einem Zeitungsbericht —
Eröffnung der Eisenbahn zwischen Nürnberg und Fürth

H. Thür — Sintflut über Holland

H. Hauser — Abstich

(2) Persönliche Zeugnisse:

B. v. Arnim — Gefährliche Reise

J. W. von Goethe — Aus meiner Jugend

M. Dittmar — Pittmann — Das Ende der ‚Titanic‘ (1912)

E. Benz — Das Auto besteht die Bewährungsprobe (1888)

2. Aufgaben für Klasse 7

a) Dichtung

(1) Erzählungen (Kurzgeschichten/Novellen):

H. Böll — Die Waage des Baleks

B. Brecht — Die unwürdige Greisin

B. von Heiseler — Katharina

H. von Kleist — Das Bettelweib von Locarno

W. Borchert — Nachts schlafen die Ratten doch

S. Lenz — Der rasende Schuster

W. Saroyan — Ein Cadillac 1924 zu verkaufen

H. Eisenreich — Der Weg hinaus

(2) G. E. Lessing — Die Geschichte des alten Wolfes, in sieben Fabeln

G. E. Lessing — Der Rabe und der Fuchs / Die Gans

A. Schopenhauer — Die Stachelschweine

W. Busch — Fink und Frosch

J. W. von Goethe — Die Frösche

(3) Anekdoten:

H. von Kleist — Anekdote aus dem letzten preußischen Kriege

A. von Arnim — Kriegsrecht

(4) Schwänke (Humoresken — Satiren — Grottesken):

J. Winckler — Die erste Bahnstation

H. Böll — Der Lacher

S. Lenz — So war es mit dem Zirkus

M. Sostschenko — Der Wunderhund

(5) Märchen:

Ph. O. Runge — Vom Fischer und seiner Frau

Brüder Grimm — Die Gänsemagd — Die faule Spinnerin — Die zwei Brüder

u. a.

(6) Sagen:

Die Teilsage — nach L. Bechstein

Hildebrand und Hadubrand — nach G. Neckel

(7) Rätsel und Sprüche:

Fr. Rückert — Sie machet feist

Fr. von Brentano — Wenn du es sagtest

Fr. Schleiermacher — Wir sind's gewiß

(8) Gedichte:

(a) Balladen

J. W. von Goethe — Der Fischer (Erlkönig)

Th. Fontane — Die Brücke am Tay

A. von Droste-Hülshoff — Der Knabe im Moor

(b) Lyrische Gedichte

H. von Hofmannsthal — Vorfrühling

Kl. Groth — Abendfrieden

J. W. von Goethe — Lied des Türmers

I. Bachmann — Reklame

H. Piontek — Das Mahl der Straßenwärter

A. Gryphius — Abend

(9) Dramen:

Forster — Robinson soll nicht sterben

A. Gryphius — Peter Squenz

G. E. Lessing — Minna von Barnhelm

M. Mell — Das Apostelspiel

H. von Hofmannsthal — Jedermann

Fr. Schiller — Wilhelm Tell

B. Brecht — Mutter Courage und ihre Kinder

C. Zuckmayer — Der Hauptmann von Köpenick

b) Literatur im weiteren Sinne

(1) Berichte:

H. Carossa — Kraftwerk und Staustufe

Th. Heyerdahl — Der Walhai

P. von Zahn — Staubstürme

Zeitungsbericht — Das Unglück von Lengede

(2) Beschreibungen:

- C. Schurz — Kinkels Gefängnis
- L. Curtius — Die Großmutter
- G. v. d. Vring — Eine Blume blüht auf
- A. Brehm — Der Orang-Utan

(3) Schilderungen:

- W. Lehmann — Der heiße Tag
- A. Stifter — Die Sonnenfinsternis am 8. Juli 1842
- H. Hesse — Der Föhn
- E. Heimeran — Fütterung

(4) Betrachtungen:

- E. Kästner — Aufforderung an alle
- H. Böll — Zwei Welten an der Ruhr
- Th. Wilder — Über das Sparen

(5) Briefe:

- J. S. Bach — An den König
- A. von Droste-Hülshoff — An die Mutter
- A. von Droste-Hülshoff — Brief vom 23. IX. 1845

(6) Tagebuchaufzeichnungen:

- A. Frank — Aus dem Tagebuch
- H. Carossa — Das Kätzchen
- E. Kästner — . . . und dann fuhr ich nach Dresden (1946)

(7) Lebenserinnerungen:

- C. Schurz — Der 18. März 1848
- W. von Siemens — Der Gänserich
- E. Toller — Ich möchte kein Jude sein
- J. G. Seume — Ich bestand auf meinem Recht

D. Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung in den Klassen 8 und 9

I. Sprecherziehung im 8. und 9. Schuljahr

Verstärktes Üben aller sprecherischen Möglichkeiten in verschiedenen Sprechsituationen. Neben dem bloßen Mitteilen auch das Informieren und Belehren und die Darlegung des eigenen Standpunktes. Gelegentliche sprechkundliche Hinweise, dem Verständnis des Schülers angepaßt.

1. Besondere Pflege des **Gesprächs** als der Form eines gesitteten Umgangs mit Menschen. Seine Kultivierung bis zur geordneten Diskussion durch
 - a) Anknüpfung an akute Probleme, die ein Gespräch erfordern (Zeitereignisse, Schülermitverwaltung, Vorhaben, eine Sachbegegnung, ein Gedicht, ein Lesestück);
 - b) Beachtung einer Gesprächsordnung (zweckmäßige Sitzordnung, Bestellung eines Gesprächsleiters, Beobachtung des Themas, Beteiligung möglichst vieler Teilnehmer, Abfassung eines Protokolls);
 - c) Verpflichtung zu gegenseitiger Achtung der Gesprächspartner auch bei unterschiedlichen Auffassungen (nicht durch Lautstärke ersetzen, was an Überzeugungskraft fehlt);
 - d) Gewöhnung an eine angemessene, klare und deutliche Ausdrucksweise (ehrliche Meinungsäußerung, kein Geschwätz, lautreine und natürliche Aussprache auf die regionale Hochsprache hin);
 - e) Gruppenarbeit als Vorbereitung und Auswertung der Diskussion (Grundlage für die schriftliche Erörterung).

2. Sprechen

- a) **Freies Sprechen** als Erzählen zur sinnvollen Unterhaltung oder als Berichten und Beschreiben zur Information und Belehrung. Die Technik des Erzählens (Anfang, Spannungsbogen, Ausklang) ist lernbar; sie bringt die Persönlichkeit des Erzählers mit ins Spiel. Berichten und Beschreiben ist mehr auf ein Geschehen oder einen Gegenstand ausgerichtet; es hängt von der Absicht des Sprechers ab, ob er selbst dabei ganz zurücktreten will oder nicht. Alle Versuche des freien Sprechens sind von den Zuhörern zu ihrem eigenen Nutzen zu beurteilen. Das Kurzreferat vor der Klasse hilft die Scheu vor dem freien Sprechen überwinden.
- b) **Nachgestaltendes Sprechen** umfaßt die gesamte Leselehre (innere und äußere Aufgliederung eines Textes — die Klanggestalt des Satzes — Melodik, Dynamik, Rhythmus — Sinnschritt und Sinnträger) Vorlesen mit Beurteilung — Stillesen mit Wiedergabe des Gelesenen. In der Dichtung Erarbeitung der Sprechgestalt mit Berücksichtigung der Form als Interpretation — verschiedene Sprechhaltung in der epischen, lyrischen und dramatischen Dichtung — Lesen dramatischer Szenen mit verteilten Rollen — unterschiedliche Sprechmuster (Schulfunk, Fernsehen, Tonband, Schallplatte) — das Tonband zur Kontrolle des eigenen Sprechens.

3. Darstellendes Spiel

Stummes Spiel (Pantomime, Scharade) — Stegreifspiel (mit Einschluß der Darstellung aktueller Probleme) — Umwandlung von epischen Formen in dramatische — gemeinsame Gestaltung von Spieltexten — textgebundenes Spiel (mit Entwürfen für Kostüme und Bühne) — eigene Hörspielversuche (besonders wichtig, weil sie fast ganz auf das Wort gestellt sind) — Versuche im Handpuppen- und Marionettenspiel — Darstellung von einzelnen Szenen aus gelesenen Dramen.

II. Mündliches und schriftliches Gestalten im 8. und 9. Schuljahr

1. Vorbemerkungen:

- a) Mündliches und schriftliches Gestalten bedingen sich gegenseitig. Sie finden ihre besondere Pflege in der Ausdrucksbildung (Stilbildung) und in der Aufsatzerziehung (Formen schriftlicher Darstellung).

Die in den „Grundsätzlichen Überlegungen“ (B 3/1) gegebenen Hinweise auf die Sozialfunktion der Sprache, die in deren kommunikativem Charakter begründet ist, bilden auch hier den didaktischen Aspekt.

Ziel des Aufsatzunterrichts in der Hauptschule ist die Ausdifferenzierung der erlebnisgebundenen — mündlichen und schriftlichen — Mitteilung des Schülers in die Darstellungsformen: Erzählung — Bericht — Beschreibung — Schilderung — Betrachtung (Erörterung und Deutung). Die genannten Darstellungsformen sind jedoch nicht Ausgangspunkt der Aufsatzerziehung; sie erwachsen vielmehr funktional aus den unterschiedlichen Sprachsituationen, die sich aus der Tatsache der sprachlichen Kommunikation (Hörererwartung — Mitteilungsabsicht) ergeben und als Arten des Sprachverhaltens der jeweiligen Darstellungsform zugrunde liegen.

Als Arten des Sprachverhaltens sind zu verstehen:

Erzählen — Informieren — Erklären und Belehren — Schildern — Betrachten.

Ihnen sind die Darstellungsformen wie folgt zugeordnet:

Erzählen = Sprachliches Vergegenwärtigen eines äußeren oder inneren, tatsächlichen oder vorgestellten Erlebens, das ein inneres Beteiligtsein des Zuhörers im Sinne von Spannung und Lösung erstrebt.

Darstellungsformen: Erlebnisaufsatz — Phantasieaufsatz.

Informieren = In-Kennntnis-Setzen über ein tatsächliches Geschehen.

Darstellungsformen: Arten des Berichtes; z. B. Unfallbericht, Werkbericht, Lebenslauf.

Erklären und Belehren = Sprachliches Darstellen eines Vorgangs oder Gegenstandes in erklärender oder belehrender Absicht.

Darstellungsformen: Vorgangsbeschreibung (Rezept, Bedienungsanleitung, Bauanleitung);

Gegenstandsbeschreibung — Wegbeschreibung — Personenbeschreibung.

Schildern = Sprachliches Vergegenwärtigen eines Zustandes, Gegenstandes oder Vorgangs, das auf Verinnerlichung und Wesensdeutung gerichtet ist und den Zuhörer in die Grundstimmung einzubeziehen sucht.

Darstellungsformen: Naturschilderung — Menschenschilderung — Schilderung von Einzeldingen.

Erörtern = Sprachliches Erfassen der problematischen oder dialektischen Struktur eines Wirklichkeitsausschnitts mit dem Ziel der Wahrheitsfindung.

Deuten
Betrachten

Darstellungsformen: Erörterung eines Sachproblems — Auseinandersetzung mit einer Streit- oder Wertfrage — Deutung eines Werkes der Dichtkunst oder bildenden Kunst.

- b) Der **Brief** als besondere Form schriftlicher Mitteilung ist keiner Darstellungsform generell zugeordnet, sondern er kann sich — im Blick auf Leserwartung und Schreibanliegen — jeder der genannten Einzelformen bedienen.
- c) Auf allen Bildungsstufen bleibt die Aufsatzzerziehung eingebettet in das Sprechen und Hören, das Beobachten und Beurteilen, in Gespräch, Diskussion und Spiel. Zugleich ist jede dieser Arten sprachlicher Betätigung und Hinwendung Gegenstand der Ausdruckspflege, die zur gestalteten schriftlichen Arbeit hinführt und andererseits von dorthin neue Anlässe zur Sprachbetrachtung und sprachlicher Würdigung gewinnt.

2. Voraussetzungen:

Die Aufsatzzerziehung sollte zum Beginn des 8. Schuljahres auf folgenden Ergebnissen aufbauen können:

a) **Erzählen (mündlich) und Erzählung (schriftlich):**

Darstellung von spannenden, lustigen, traurigen Erlebnissen — Fähigkeit zur Aufgliederung des epischen Geschehens: Steigerung, Zeitraffung, Zeitdehnung — Erzählanfänge und -schlüsse — sprachliche Ausgestaltung des Höhepunktgeschehens — äußere und innere Handlung (Wendepunkt) — bildhafte Ausdrücke und Vergleiche — das Wort als Stimmungsträger — Einbau der wörtlichen Rede — Echtheit, Wahrheit, Klarheit und Maß als Grundforderungen an das Erzählen.

Darstellungsformen: erlebte und erdachte Geschichten.

b) **Berichten und Bericht:**

Ausreichender Informationswert der Darstellung durch: notwendige Daten, Reihenfolge, Zeitfolge, Genauigkeit, Schlichtheit.

Darstellungsformen: Inhaltsangabe, Kurzbericht, schriftlich festgehaltene Beobachtungen, Protokoll, briefliche Mitteilungen mit besonderer Informationsabsicht.

c) **Beschreiben und Beschreibung:**

Beschreibung von Vorgängen mit dem Ziel der Belehrung und Handhabung — Beschreibung von einfachen Gegenständen (Kleidungsstücke u. ä.) — Verlastanzeigen — Person-, Weg- und Gebäudebeschreibung — Beschreibung von Räumen nach Grundrißskizzen — beschreibende Züge bei erzählenden und berichtenden Darstellungen.

Darstellungsformen: Arbeitsanleitung, Gebrauchsanweisung, Rezept, Person- und Sachbeschreibung.

d) **Schildern:**

Schildernde Einzelzüge bei Erzählungen und Beschreibungen (z. B. bei Bildbetrachtungen).

e) **Betrachten (nur mündlich):**

Kritische Stellungnahme zu Erzähltem, Berichtetem und Beschriebenem — Betrachtung positiver und negativer Beispiele aus der Presse (Informationswert) — erste Einblicke in die Sprache der Werbung — Kitsch und Schwulst, Redensarten und Gemeinplätze — Grundregeln des Gesprächs und der Diskussion — Sammeln von Gründen und Gegengründen — Versuche im gemeinsamen Deuten von Bildern und literarischen Texten.

f) **Ausdruckspflege:**

Sprachrichtigkeit im Sinne grammatischer Sprachregelung — Vermeidung grober sprachlogischer Verstöße — Unterscheidungsfähigkeit zwischen mündlichem und schriftsprachlichem Ausdruck — Umgangssprache und Hochsprache — Umsetzen von Gesehenem und Beobachtetem in Sprache (mündlich und schriftlich) — das (sprachliche) „Detail als Mittel zur Vergegenwärtigung“ des Geschehens — ausreichende Beherrschung der besonderen sprachlichen Ausdrucksmittel, die durch die Art des Sprachverhaltens und der Darstellungsform bestimmt sind — Angemessenheit und Schlichtheit des Ausdrucks — Vermeidung von klischeehaften Wendungen, Aufsatzanfängen und -schlüssen.

3. **Aufgaben:**

In der nachfolgenden tabellarischen Übersicht sind nur die Aufgaben und Themen berücksichtigt, die entweder neu hinzukommen oder bereits Vorhandenes

erweitern, differenzieren und vertiefen. Das unter II. Aufgeführte bleibt Wiederholungsstoff.

8. Schuljahr

Sehen
Hören
Sprechen
Urteilen
(mündlich)

Diskussion: Beachtung ihrer Regeln
Gesprächsleitung
Begründen — Belegen — Zusammenfassen
Referieren (Zusammenhang mit Gruppenunterricht)
Erläutern von Sachtexten, Skizzen und Tabellen
Presse: Information und Sensation
Sprachliche und bildliche Mittel der Werbung
Sprache der Technik und Verwaltung
Humor in Sprache und Bild
Beobachtungen zur Umgangssprache

9. Schuljahr

Podiumsgespräch
Vortrag und Diskussion
Diskussionsbeiträge (Übungen im freien Sprechen)
Argumentieren und Schlußfolgern
Beobachten und Beschreiben physikalischer und anderer Vorgänge
Information und Kommentar
Sprache der Wissenschaft
Sprache der Propaganda
Theater- und Buchkritik
Reklame: Absicht, Wirkung, Bild- und Wortfunktion
Unterrichten in Teilgebieten (Versuche vor der eigenen Klasse)

Erzählen

- Mündlich:**
- a) Erkennen und Korrigieren von Stilbrüchen, sprachlichen Entgleisungen und Verstößen gegen die Sprachlogik
Lesen und Deuten literarisch wertvoller Erzählungen
- b) **Schriftlich:**
besinnliche und betrachtende Erzählung (Schwergewicht liegt auf der Innenhandlung)
Erzählversuche mit legendenhaftem, sagenhaftem, fabelähnlichem Charakter

Mündlich:

Geschichtenerzählen (auch Nacherzählungen) im Erzählkreis
Wettbewerb im Vorlesen

Schriftlich:

Verfassen von eigenen Spieltexten
Erzählungen für kleinere Kinder (Umwelt-, Märchen-, Fabelhandlung)

8. Schuljahr

9. Schuljahr

Informieren

- Mündlich:**
 a) informierende Berichte über Besichtigungen, Reisen etc. Inhaltsangabe von Gelesenem, Gehörtem, Gesehenem (Buch, Film, Theater)

- b) **Schriftlich:**
 Unterrichtsprotokoll
 Anleitung zu Beobachtungsreihen (Garten, Wetter . . .)
 Lebenslauf, Bewerbung, Einladung, Entschuldigung
 Briefe an Behörden
 Anrede- und Grußformeln
 Werkbericht (Wort und Skizze)
 Mitschreiben bei Schulfunksendungen (Stichworte)

Mündlich:

Vortrag nach Stichworten
 Begriffsfassung und Begriffserläuterung

Schriftlich:

Referat-Facharbeit
 Diskussionsprotokoll
 Ausarbeitung von Stichworten zu einem Bericht
 Kurze Inhaltsangaben
 Mitschreiben bei Vorträgen

Erklären und Belehren

- Mündlich:**
 a) Charakterisieren von Personen
 Funktion des Vergleichs beim Beschreiben

- b) **Schriftlich:**
 Beschreibung von Tieren, Pflanzen, Gegenständen (Unterscheidung wesentlicher Merkmale)
 Beschreibung von Werkzeugen und Geräten
 Versuchsbeschreibung
 Erläuterung technischer Zeichnungen und Modelle

Mündlich:

Definitionsversuche
 Wesentliches und Unwesentliches im Blick auf den besonderen Beschreibungszweck

Schriftlich:

Beschreibung von Funktionszusammenhängen und Arbeitsvorgängen
 Charakteristik von Personen
 Beschreibende Züge in Schilderungen und Erzählungen

Schildern

- Mündlich:**
 a) Lesen und Deuten literarisch wertvoller Schilderungen
 Die Funktion von Bild und Metapher

Mündlich:

Sprachstil und Grundstimmung:
 Funktion der sprachlichen Darstellungsmittel

8. Schuljahr

9. Schuljahr

| | | |
|------------|--|---|
| | b) Schriftlich: rung, Tierschilderung Schildernde Züge in Beschreibungen und Erzählungen | Schriftlich: Schilderung von Naturvorgängen Situationsschilderung |
| Erörtern | Bildbetrachtung, Naturschilderung | |
| Deuten | Mündlich: Übungen im formallogischen und sprachlogischen Denken | Mündlich: Lesen und Besprechen von Kritiken über Bücher, Aufführungen etc. |
| Betrachten | a) Beurteilen von Berichten, Vorträgen, Facharbeiten, Aufführungen, literarischen Texten Lesen und Deuten von Betrachtungen (z. B. Leitartikeln) und Essays | Abwägen von Argumenten und Gegenargumenten Begründetes Stellungnehmen (Aufgaben insbesondere aus der Staatsbürgerkunde und Arbeitslehre) |
| | b) Schriftlich: Erörterung von Sachfragen und Streitfragen aus der Sicht des jungen Menschen (Themenbereiche: Taschengeld, Mode, Schulordnung, Freizeit, Benehmensfragen u. ä.) Bildbetrachtung Kritischer Vergleich von schriftlichen Arbeiten | Schriftlich: Diskussion von Problem- und Wertfragen aus der Sicht des Jugendlichen Textdeutung und Textvergleich Beurteilungen: Werkstücke, Texte, Theater, Buch, Kino etc. |

III. Grammatik im 8. und 9. Schuljahr

1. Vorbemerkungen

Der Grammatikunterricht in der Hauptschule dient der wachsenden Einsicht in die Muttersprache, die sich im Sprachhandeln auswirken soll.

Ausgangspunkt sind die Erfahrungen der Schüler aus dem lebendigen Sprachgebrauch und nicht ein normatives Regelwissen.

Der Schüler entdeckt in der Grammatik die innere Struktur seiner Muttersprache als eine Ordnung, die schon bisher — wenn auch unbewußt — seinem Sprachgebrauch zugrunde lag. Die zu gewinnenden Einsichten und die dafür notwendigen grammatischen Begriffe müssen im Einklang stehen mit den Ergebnissen wissenschaftlicher Sprachforschung.

Grammatikunterricht beschränkt sich nicht auf die Beschreibung der äußeren Form der Sprache, sondern richtet sich auf das Erfassen der sprachlichen Inhalte, das Erkennen ihrer Leistungen und das Erfahren ihrer Wirkungen.

Der Grammatikunterricht vollzieht sich wesentlich im tätigen Umgang mit Sprache. Er greift im gesamten muttersprachlichen Unterricht die Gelegenheiten auf, die zu bewußtem Eindringen in die Sprache Anreiz bieten, und fügt die gewonnenen Einzelerkenntnisse in den besonderen Grammatikstunden in das Gesamtbild der Sprache ein.

Das 8. und besonders das 9. Schuljahr eröffnen weitere Möglichkeiten für den Grammatikunterricht:

In der Pubertät gewinnt der Jugendliche Zugang zu neuen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten (Erwerb abstrakten Wortgutes, Bereicherung des Satzbaus usw.). Die größere Distanz zur Sprache erleichtert ihre Objektivierung und bewußte Betrachtung.

Die Entwicklung des ästhetischen Empfindens und Urteilsvermögens kann zum Werten sprachlicher Ausdrucksformen und zum kritischen Beurteilen von Sprachwerken führen.

Der fortgeführte Englischunterricht läßt die Eigenart der Muttersprache im Vergleich mit einer Fremdsprache deutlich werden.

Der Grammatikunterricht im 8. und 9. Schuljahr gründet im Ausbau der Sprache des Jugendlichen, dient dem richtigen und angemessenen Sprachgebrauch, zielt auf erkennendes Eindringen in die Ordnung der Sprache, ermöglicht begründete Sprachkritik und erfüllt sich in der bewußten Übernahme der Verantwortung für die Sprache.

Die folgende Übersicht über Bereiche und Themen der Grammatik darf nicht im Sinne einer strengen Systematik für den Unterricht verstanden werden. Sie bietet vielmehr den Rahmen, in den die vom Schüler gewonnenen Einzelerkenntnisse einzubetten sind. Die für den Gesamtüberblick notwendigen grammatischen Begriffe, über die auch der Schüler verfügen soll, sind fett gesetzt.

2. Bereiche und Themen

a) Satzlehre

(1) Der **Satz** als Sinneinheit und grammatische Einheit.

Die Klanggestalt des Satzes.

Bedeutung des **Sininträgers** für die Satzmelodie.

(2) Die **Satzarten**:

Aussagesatz — **Aufforderungssatz (Wunsch- und Befehlssatz)** — **Rufsatz** — **Fragesatz**.

[*] Mögliche Übergänge zwischen den Satzarten bei gleichem Satzbau, aber veränderter Stimmführung:

Sie essen hier zu Mittag.
Sie essen hier zu Mittag!
Sie essen hier zu Mittag?

[*] Unterscheidung zwischen **Entscheidungsfragen** und **Ergänzungsfragen** (eingeleitet durch ein Fragewort).

(3) Aufbau und Gliederung des Satzes:

(a) Abheben der **Satzglieder** durch die Umstellprobe.

Auswirkung unterschiedlicher Satzgliedfolgen auf den Satzinhalt.

[*] Die sinnbestimmte Satzgliedfolge als Eigenart des deutschen Satzbaus. Vergleich mit der Wortstellung im Englischen — Begründung im unterschiedlichen Abbau des Formensystems der Wortarten.

(b) Bedeutung des **Satzkerns** für den Gesamtaufbau des Satzes. Seine feste Stellung im Satz.

(c) Bezug aller übrigen Satzglieder auf den Satz Kern.

[*] Die grammatische Kennzeichnung der Beziehungen zwischen den Satzgliedern durch das Formensystem der Wortarten.

(4) Die Satzglieder:

(a) Der **Satz Kern (Prädikat)** im engeren Sinne.

- Die Stellung des Satz Kerns in Aussagesatz, Befehlssatz, Fragesatz, Gliedsatz.
- Bauformen des Satz Kerns.
- Der Satz Kern als **Satzklammer**.

(b) Der **Satzgegenstand (Subjekt)**.

(c) Die **Ergänzungen**.

- Ergänzung im Wenfall (Akkusativobjekt), gefordert durch zielgerichtete Verben.
[*] Verwandlung der Wenfallergänzung in den Satzgegenstand bei passivischer Aussage.
- Ergänzung im Wemfall (Dativobjekt), gefordert von Verben, die einer Person oder Sache zugewandt sind.
[*] Bestehenbleiben der Wemfallergänzung auch bei passivischer Aussage.
[*] ● Ergänzung im Wesfall (Genitivobjekt), gefordert von Verben, die den Anteil an etwas ausdrücken.
 - Ergänzung mit Vorwort (Präpositionalobjekt)
Er achtet auf seinen Bruder.

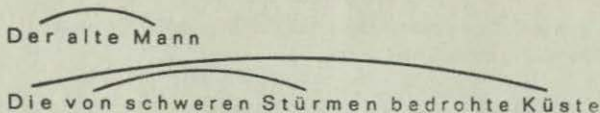
(d) **Besondere Angaben im Satz.**

Angaben der Zeit, des Ortes, des Grundes, der Art und Weise.

[*] Angaben des Zwecks, der Mittel.

(e) **Ausbau von Satzgliedern durch Beifügungen (Attribute).**

[*] Klammerbildung um die Beifügung.



(f) **Gleichartige Satzglieder (Sätze mit mehreren Subjekten, Prädikaten, Objekten).**

Zeichensetzung bei gleichartigen Satzgliedern.

(5) **Die Satzbaupläne als Grundformen deutscher Sätze.**

(a) **Erarbeitung von Grundformen durch das Abstrichverfahren.**

(b) **Betrachtung (nicht Benennung!) einfacher Grundformen im Hinblick auf ihren Aufbau aus notwendigen Satzgliedern, z. B.:**

einfacher Vorgangssatz: *Der Schornstein raucht.*

zugewandter Tätigkeitssatz: *Der Sohn hilft dem Vater.*

raumgebundener Zustandssatz: *Köln liegt am Rhein.*

in sich geschlossener Handlungssatz: *Der Reiter zügelt das Pferd.*

[*] **Betrachtung differenzierterer Satzbaupläne, z. B.**

zugewandter Handlungssatz: *Er schenkt seinem Freunde ein Buch.*

zeitbestimmter Vorgangssatz: *Die Verhandlung dauerte zwei Tage.*

[*] **Verben, die mehrere Ergänzungen brauchen.**

(6) **Satzverbindung und Satzgefüge.**

(a) **Die Satzverbindung als Verbindung gleichgeordneter Hauptsätze.**

Bindewörter (Konjunktionen) als Träger des Beziehungszusammenhanges: zeitlich, begründend, [*] einräumend.

Zeichensetzung in der Satzverbindung.

(b) **Satzgefüge aus Haupt- und Gliedsätzen.**

Über- und Unterordnung.

Fügewörter (Konjunktionen) als Träger des Beziehungszusammenhanges.

Aufbau und Betrachtung von Satzgefügen.

Veranschaulichung durch Satzfiguren.

Zeichensetzung im Satzgefüge:

[*] **mehrschichtige Satzgefüge,**

Gliedsätze 1. und 2. Grades.

Untersuchungen des Satzbaus in Texten und Aufsätzen mit Hilfe der Satzfiguren.

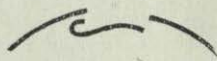
(7) Der **Gliedsatz**.

- (a) Stellung des Satzkerne im Gliedsatz.
Klammerbildung durch Konjunktion und Satzkerne.
(b) Vorangestellter, eingeschobener und nachgestellter Gliedsatz.
Darstellung durch Satzfiguren:

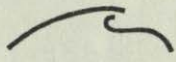
Als er starb, war er achtzig Jahre alt.



Er war, als er starb, achtzig Jahre alt.



Er war achtzig Jahre alt, als er starb.



- (c) Austausch von Satzgliedern und Gliedteilen gegen Gliedsätze und umgekehrt.

[*] Betrachtung der Leistung von Gliedsätzen:

Gliedsätze an der Stelle des Subjekts, der Ergänzungen, der Angaben, der Beifügung.

- (d) Arten von Gliedsätzen, einleitende Fügewörter.

[*] Umformung von Satzgefügen in Satzverbindungen durch Auswechseln von Fügewörtern gegen Bindewörter.

- (e) **Abhängige Rede**.

Abhängige Frage.

b) **Wortlehre**

- (1) Ausbau des Wortschatzes, insbesondere:

Differenzierung der Wortfelder,
genaue Sachbezeichnungen (Hinweise auf Fach- und Sondersprachen),
abstraktes Wortgut,
gebräuchliche und notwendige Fremdwörter,
Adjektive zur Charakterisierung persönlichen Erlebens.

- (2) Einsicht in den Aufbau des Wortschatzes:

- (a) Das **Wortfeld**.

- Sammeln und Ordnen des Wortschatzes in Sinnbereichen.

[*] Selbständiges Suchen von Ordnungsmöglichkeiten.

- Abwägen der inhaltlichen Reichweite des Einzelgliedes im Wortfeld.

[*] Erkennen der gegenseitigen inhaltlichen Abgrenzungen der Glieder eines Wortfeldes.

- Durchschauen einfacher Wortfelder in ihrem inhaltlichen Aufbau.
[*] Mehrschichtige und abstrakte Wortfelder.
[*] Vergleiche mit dem englischen Wortgut.

(b) Abgeleitetes Wortgut.

- **Zusammensetzung** und **Ableitung** als Möglichkeiten zum Ausbau des Wortschatzes.
- Leistungen der Zusammensetzung.
[*] Drei- und mehrgliedrige Zusammensetzungen,
ihre Grenzen,
Auflösung von Zusammensetzungen.
- Die wichtigsten Möglichkeiten der Ableitung im Deutschen.

Vor- und Nachsilben.

[*] Die inhaltliche Leistung von Vor- und Nachsilben.

- Inhaltlich zusammengehörige Gruppen abgeleiteten Wortgutes (Wortstände):
z. B. Berufsbezeichnungen auf **-er, -ler, -ner, -mann, -ist, -eur** usw.
Wortgruppen gleichen Ableitungstyps und gleicher inhaltlicher Richtung (Wortnischen):
z. B. Unterscheidung verschiedener Nischen beim Ableitungstyp **-ling**:
einer Tätigkeit unterliegend: **Pflegling, Lehrling, Prüfling** usw.
unfertig, hilfsbedürftig: **Neuling, Jüngling, Fremdling** usw.
Kleinkind-Nische: **Säugling, „Greifling“, Findling** usw.
pejorativ: **Wüstling, Feigling** usw.
Neubildungen (pejorativ): **Winzling, Ehrgeizling** usw.

(c) **Wortfamilien.**

Beispiele etymologischer Zusammengehörigkeit.

- [*] Übergang stammverwandten Wortgutes in verschiedene Wortfelder.
Verlassen des ursprünglichen inhaltlichen Zusammenhanges:
Hof → **höflich** → **freundlich**.

(3) **Die Wortarten.**

(a) Die Einteilung der Wortarten:

Verben (Zeitwörter) — Substantive (Namenwörter) — Adjektive (Eigenschafts- oder Artwörter) — Begleiter und Stellvertreter des Substantivs: Artikel (Geschlechtswort) — Pronomen (Fürwort) und Zahlwort. Partikel: Adverb, Präposition (Vorwort oder Verhältniswort), Konjunktion (Binde- und Fügewort).

- (b) Die Leistung der drei Hauptwortarten: Verb, Substantiv, Adjektiv.
- (4) Die Denkkreise der Wortarten (Formensystem).
- (a) Das **Verb**.

- ④ Zustands-, Vorgangs-, Tätigkeits- und Handlungsverben.
- ④ Die Zeiten des Verbs.
 - [*] Inhaltliche Reichweite des **Präsens** als Ausdruck der Gegenwart, der Zukunft, des Befehls und allgemeingültiger oder nicht zeitgebundener Aussagen.
 - [*] Inhaltliche Unterschiede zwischen **Praeteritum** und **Perfekt**.
- ④ Einfache und zusammengesetzte Zeiten.
- ④ Aussageweisen: **Indikativ** und **Konjunktiv, Imperativ**.
 - [*] Stilistische Wirkung des Konjunktivs.
 - Umschreibung des Konjunktivs.
- ④ **Aktiv** und **Passiv**.
- ④ **Partizip** der Gegenwart und der Vergangenheit.
- ④ Bildungsweisen des Verbs.
 - [*] Wortstände bei abgeleiteten Verben **be-**, **ent-**, **ver-**, **-lern**, **-igen**.
 - [*] Ablautende Verben.

(b) Das **Substantiv**.

- ④ Einzelbegriffe — Sammelbegriffe — abstrakte Substantive.
- ④ **Einzahl** und **Mehrzahl (Singular und Plural)**.
 - Substantive ohne Mehrzahlform (z. B. Materialbezeichnungen).
 - Mehrzahlbildung bei Fremdwörtern.
 - [*] Doppelte Pluralbildung:
 - Wörter — Worte.
 - Schwierige Mehrzahlbildungen.
- ④ Die **Fälle** des Substantivs.
 - [*] Leistung der Fälle.
- ④ Bildungsweisen des Substantivs.
 - [*] Bildung abstrakter Substantive.
- ④ Substantivierungen.
 - [*] Kritische Betrachtung von Substantivierungen.

(c) Das **Adjektiv** als Ausdruck von Merkmalen, Wertungen und Urteilen.

- ④ Die Formen des Adjektivs.
 - [*] Die beiden Möglichkeiten der Beugung des Adjektivs.
- ④ **Vergleichsformen**.
 - Vergleich durch Zusammensetzung.
 - [*] Vergleichsformen bei zusammengesetzten Adjektiven: **weitestgehende Pläne**,
aber:
altmodischste Kleidung.

[*] Kritik am falschen oder übertriebenen Gebrauch des Superlativs.

[*] Kritische Betrachtung des Adjektivgebrauchs in der Sprache der Werbung.

● **Bildungsweisen des Adjektivs:**

-lich, -ig, -ern, -bar, -sam, -haft.

[*] Wortstände bei abgeleiteten Adjektiven, z. B. Vergleich von Adjektiven auf -lich und -bar: unsäglich — unsagbar usw.

(d) **Begleiter und Stellvertreter** des Substantivs.

(e) **Partikel.**

● Das **Adverb** und seine Aufgabe im Satz: allgemeine Kennzeichnung der Umstände.

● **Präpositionen.**

[*] Durch Präpositionen ausgedrückte Beziehungen:
Raum, Zeit, Grund.

[*] Weniger gebräuchliche Präpositionen:
dank, laut, statt, zufolge, . . .

● **Konjunktionen** (Binde- und Fügewörter) in Verbindung mit der Satzlehre.

[*] Neben- und unterordnende Konjunktionen, Vergleich beider Möglichkeiten:
weil — denn, obwohl — trotzdem, nachdem — danach, . . .

IV. Sprachkunde im 8. und 9. Schuljahr

1. **Vorbemerkungen:**

Sprachkunde im engeren Sinne sieht Sprache vornehmlich als einen geschichtlichen Prozeß, in dem die Wandlungen menschlichen Denkens und Empfindens in einer Sprachgemeinschaft sichtbar werden. Sprachkunde in der Hauptschule dient also der Einführung in das Leben der Sprache. Sie findet Ansatzpunkte im Sachunterricht, im alltäglichen Sprachgebrauch und in der Sprache der Dichtung.

Ihr Ziel ist es, das Interesse des Jugendlichen an seiner Sprache zu wecken, indem sie ihn befähigt, bisher verborgene sprachliche Zusammenhänge staunend aufzudecken.

Die Einsicht in die geschichtlichen Veränderungen der Sprache soll den Schüler auch in die Lage versetzen, Gegenwartstendenzen der Sprachentwicklung zu erkennen und zu beurteilen und so zu einem bewußten, kritischen Sprachverhalten zu gelangen.

* Die mit einem [*] bezeichneten Bereiche und Themen sind für das 9. Schuljahr vorgesehen.

Sprachkunde unterscheidet sich von Sprachlehre durch die geringere Systematik ihres Gegenstandes, bleibt aber in vielen Bereichen (z. B. Wortbildung, Wortfeld usw.) eng mit der Sprachlehre verbunden. Der historische Aspekt der Sprachkunde und der systematische Aspekt der Sprachlehre sind notwendig aufeinander bezogen.

Eine äußere Differenzierung nach Leistungsgruppen ist für die Sprachkunde nicht sinnvoll.

Die Auswahl der Themen für den sprachkundlichen Unterricht ist in der Praxis mitbestimmt von den günstigen Gelegenheiten, die sich in den verschiedenen Sach- und Fachbereichen (z. B. Geschichte, Erdkunde, Naturkunde) anbieten. Die hier angegebenen Themen sind daher als Anregungen und nicht als Stoffplan zu verstehen.

2. Bereiche und Themen

8. Schuljahr

a) Namenkunde

Familiennamen (schwieriger durchschaubare Namen, z. B. nach untergegangenen Berufen, Spottnamen, Satznamen)
 Geographische Namen
 Städtenamen, Straßennamen, Flurnamen
 Namen der Wochentage, der Festtage, der Monate

9. Schuljahr

Schichten der Rufnamen: hebräisches, griechisches, lateinisches, germanisches Namengut
 Einflüsse geschichtlicher Epochen (z. B. des Pietismus)
 Keltisches, römisches und fränkisches Namengut im Rheinland

b) Entwicklung des Wortschatzes

Sprachliches Erbgut — Lehnwörter — Fremdwörter

Epochen und Bereiche der Entlehnung von Wortgut
 Sprachgeschichte als Spiegel der kulturellen Entwicklung

Berechtigte und unnötige Fremdwörter

Neue Fremdwörter seit 1945
 Kritische Wertung
 Gängige Neubildungen und Bildungsweisen im deutschen Wortschatz

Geschichtliche Veränderungen der Lautform

(Vergleich mit niederdeutschen Mundarten und dem Englischen)

Einzelbeispiele zur Lautverschiebung

8. Schuljahr

9. Schuljahr

Geschichtliche Verschiebungen von Wortinhalten („Bedeutungswandel“)
Verschiebungen in Wortfeldern

Auffällige Gegenwartstendenzen in Wortgebrauch und Wortbildung

Modewort — Schlagwort — Sprachmoden

Vordringen der Abkürzungen — Brauchbare und unbrauchbare Abkürzungen

Kritische Betrachtung von Modeerscheinungen in der Gegenwartssprache

c) Sprachschichten

Mundart — Umgangssprache — Hochsprache (Gemeinsprache)

Beispiele deutscher Mundarten

Gegebenenfalls Betrachtung der lautlichen und inhaltlichen Unterschiede zwischen Heimatmundart und Hochsprache

Beitrag der Mundarten zur Hochsprache

Alltagssprache — Hochsprache (Schriftsprache)

Fach- und Sondersprachen

Beispiele aus der Sprache der Technik, des Sports

Sprache der Wirtschaft
Sprache der Politik und Öffentlichkeit
Sprache der Wissenschaft

Berufssprachen (im Zusammenhang mit der Erkundung der Arbeitswelt)

d) Bildgehalt

Ursprünglicher Bildgehalt der Wörter

Verblasen ursprünglicher Bilder
Ursprüngliche und übertragene Bedeutung

Metapher (in der Dichtung)

Redensarten und ihre Herkunft
Sprichwörter und ihre Herkunft

Geschichtlicher Aufschlußwert von Redensarten und Sprichwörtern

Neubildungen sprichwörtlicher Redensarten aus Lebensbereichen der Gegenwart

e) Wirkungen der Sprache

Wörter, die zu geschichtlicher Bedeutung gelangten
Sprache der Werbung

Sprache als Mittel bewußter Einflußnahme
Sprachform politischer Propaganda

8. Schuljahr

Sprache der Reportage

9. Schuljahr

Kritische Beurteilung
Sprache der Presse
Vergleich von Pressemeldungen in
unterschiedlicher Sprachform
Wirkungen der Sprache auf den ein-
zelnen
Abhängigkeit und Widerstand
Befähigung zur Sprachkritik

V. Literaturbetrachtung im 8. und 9. Schuljahr

1. Vorbemerkungen:

- a) Mit Beginn des 8. Schuljahres kann man ein bewußteres Erfassen der Literatur anstreben: Gattungen und Bauformen sollten in den Blick rücken. Dieses Ziel läßt sich auf verschiedenen Wegen erreichen. Für die Hauptschule bietet sich — bei der betonten Integration aller Teilaufgaben des Deutschunterrichts — vor allem der Weg an, der vom Gestalten des Schülers ausgeht. Im eigenen Gestalten gewinnt der Schüler Einsichten in die Struktur literarischer Formensprache. Vom Mündlichen aus, das heißt vom Gespräch, ergibt sich ein Weg zum Dialog und damit auch zur dramatischen Dichtung. Aber auch zur Prosa gelangt man sprechend und erzählend: der Schüler erfährt nachdrücklich die Gesetze des Epischen, wenn er richtig und gut erzählen will (vgl. dazu I 2. a.). Auch vom eigenen Schreiben aus kann das Verständnis der literarischen Formensprache angestrebt werden.
- b) Die Betrachtung folgender Grundformen der Literatur sollte im 8. und 9. Schuljahr gepflegt werden:
 - (1) Epische Formen,
 - (2) Lyrische Formen
 - (3) Dramatische Formen
 - (4) Literarische Formen im weiteren Sinne.
- c) Es gibt einige Arbeitsmöglichkeiten, die zu einer intensivierten Auseinandersetzung mit der Literatur beitragen. Im 8. und 9. Schuljahr sind folgende Wege denkbar:
 - (1) Das kontrastierende Zusammenstellen literarischer Texte (pro und contra zu einem Thema und Motiv).
 - (2) Die wertende Zusammenstellung literarischer Texte innerhalb eines Themen- oder Motivkreises (Kitsch — Kunst).
 - (3) Das Zusammenstellen von Texten in Verbindung mit dem Lebensbild eines Dichters.
- d) Eine noch offene Frage ist die Vermittlung eines exemplarisch zu verstehenden Kanons der Weltliteratur. Man darf vermuten, daß in Zukunft die Schulen

weiterführender Bildung an dieser Aufgabe nicht mehr vorübergehen können, weil die ständig zunehmende Integration der geistigen Welt das Bewußtsein einer zusammenhängenden Weltliteratur selbstverständlich macht. Unter dieser Voraussetzung sollte sich für die Abschlußklassen der Hauptschule bei der Beschäftigung mit den Gattungen — unter anderem — auch ein Blick auf einige der berühmtesten Repräsentanten ergeben. (Namen wie Shakespeare — Lessing — Schiller — Brecht — Sartre fallen ohnehin, wenn dem Schüler Dramen — z. B. in Fernsehsendungen — begegnen.)

2. Aufgaben

a) Epik:

(1) Parabeln und Fabeln:

Die seit der Grundschule bekannten Kurzformen der Fabel und Parabel gestatten im 8. und 9. Schuljahr eine vertiefte Betrachtungsweise. Entsprechende Möglichkeiten wären:

Vergleich motivverwandter Fabeln verschiedener Autoren;

Vergleich von bekannten Fabeln und Parabeln der Tradition mit Texten der Moderne;

Strukturelemente von Fabel und Parabel werden beim mündlichen und schriftlichen Gestalten bewußt.

Folgende Elemente sollten vor allem deutlich werden:

Für die Fabel:

Gleichnis zu einer allgemein anerkannten Wahrheit,

Handlung und Pointe,

Feststehende Figuren (vor allem Tier-Typen) als Handlungsträger.

Für die Parabel:

Kurze Erzählung zumeist aus dem gewöhnlichen Leben,

Keine feststehenden Figuren,

Übertragung (Gleichnis) der Erzählung auf einen anderen, zumeist höheren Vorstellungsbereich.

b) Erzählungen, Novellen, Kurzgeschichten:

Beim Umgang mit Erzählungen — insbesondere mit Novellen und Kurzgeschichten — kommt es sehr darauf an, die jeweils andersgelagerten Beziehungen von Inhalt und Form zu berücksichtigen. Jedem Text entspricht ein adäquater Bezugspunkt, den zu bestimmen die eigentliche Aufgabe der didaktischen Analyse ist.

Möglichkeiten solcher Zentren sind unter anderem:

Ein hervorstechendes Dingsymbol (z. B.: Böll, Die Waage des Baleks),

Eine bestimmte Kompositionstechnik (z. B.: Borchert, An diesem Dienstag),

Eine bereits durch die Sprachform hervorgerufene Atmosphäre (z. B.: Britting, Brudermord im Altwasser; Weisenborn, Zwei Männer, Böll, Der Lacher).

Die Strukturelemente der Erzählung werden wiederum beim mündlichen und schriftlichen Gestalten deutlich (vgl. C — III.). Im Hinblick auf Novelle und Kurzgeschichte können einige der wichtigsten Elemente bewußt gemacht werden:

Novelle:

geschlossene Form,
„unerhörte Begebenheit“,
Peripetie (Wendepunkt).

Kurzgeschichte:

Kürze (Bedeutung des Augenblicks),
Alltäglichkeit (Fragmentcharakter),
Provokation.

c) Lyrik:

Im Deutschunterricht des 8. und 9. Schuljahres sollte der Kanon an Gedichten erheblich erweitert werden. Aus dem unmittelbaren Umgang mit lyrischen Texten lassen sich Grundelemente lyrischen Sagens erkennen. Den Schülern sollte also bewußt werden, was Vers, Strophe und Reim, Metrum und Rhythmus bedeuten. Außerdem sollte der Blick geschult werden für die Bedeutung von Thema und Motiv, von Symbol und Metapher. In Verbindung mit konkreten Beispielen sollten nach freier Wahl die Strukturen einiger Arten verdeutlicht werden (z. B. Lied, Hymne, Sonett, Spruch, Ballade).

Angemessene Arbeitsformen wären:

Vergleich von motivverwandten Gedichten (z. B. Krieg: B. Brecht, Frühling 1938, A. Miegel, Wagen an Wagen, Andreas Gryphius, Tränen des Vaterlandes anno 1636, Rainer Brambach, Paul).

Erfassen eines Gedichtes von der „Sprechgestalt“ aus (z. B.: Brentano, Der Spinnerin Lied, Celan, Todesfuge).

Erfassen eines Gedichtes vom Druckbild aus (z. B.: Holz, Rote Dächer, Bachmann, Reklame).

Erfassen eines Gedichtes von einer Metapher (oder von einem Symbol) aus (Beispiel für Metapher: Celan, Todesfuge).

d) Dramatik:

Das Verständnis dramatischer Literatur kann heute auf verschiedenen, sich ergänzenden Wegen erreicht werden:

(1) Der zunehmende Einfluß des Fernsehens führt dazu, daß der Schüler schon frühzeitig mit der Vielfalt dramatischer Literatur vertraut wird. Er nimmt die Mannigfaltigkeit dramatischer Formen und Strukturen eher unbewußt auf. Diese Erfahrungen können in der Schule reflektiert werden. Die für derartige Reflexionen angemessene Zeit dürfte das 8. und 9. Schuljahr sein.

(2) Die Lektüre einzelner Dramen (in Verbindung mit dem Spiel — Einspielmethode —) führt zu einem intensiven Verständnis dramatischer Formen,

Strukturen und Themen. („Lesedramen“ für das 8. und 9. Schuljahr sind u. a.: G. E. Lessing — Minna von Barnhelm; Fr. Schiller — Wilhelm Tell; H. von Hofmannsthal — Jedermann; B. Brecht — Mutter Courage und ihre Kinder — Die Maßnahme; C. Zuckmayer — Der Hauptmann von Köpenick).

(3) Auf konstruktivem Wege — d. h. durch das eigene Gestalten von dramatischen Dialogen oder von Stegreifspielen nach bestimmten Themen oder Fabeln — können Strukturelemente des Dramas realisiert werden.

(4) Das Hörspiel vermittelt in der ihm eigenen Ausschließlichkeit das Wesen der dramatischen Sprache. Auch hier bieten sich konstruktive Gestaltungsaufgaben.

Zum Beispiel:

Umwandlung eines Prosatextes in ein Hörspiel

Gestaltung einfacher Hörspiele nach bestimmten Themen oder Fabeln.

Die verschiedenen Arbeitsmöglichkeiten führen im 8. und 9. Schuljahr zum Verständnis der wichtigsten Arten und Strukturelemente des Dramas:

(a) Dramen — Schauspiel — Tragödie — Komödie.

(b) Szene — Akt — Exposition — Peripetie — Person (Figur) — Dialog — Fabel — Problem.

- d) Literarische Formen im weiteren Sinne (Berichte, Beschreibungen, Schilderungen, Betrachtungen, Briefe, Tagebücher, Lebenserinnerungen — Reden und Aufrufe — Gesetzes- und Vertragstexte).

Die Beschäftigung mit diesen Formen der Literatur bleibt wiederum eng mit dem eigenen mündlichen und schriftlichen Gestalten verbunden. Die verschiedenen „Arten des Sprachverhaltens“ verweisen auf die Strukturmerkmale der einzelnen Formen:

(1) Berichte:

Abstand — strenge Sachlichkeit — klare Gliederung (Zeitablauf).

(Beispiele: Zeitungsbericht — Das Unglück von Lengede; Robert Jungk — Maschine Tier.)

Darstellung eines tatsächlichen Geschehens:

(2) Beschreibungen:

Darstellung eines Vorgangs oder Gegenstandes in erklärender oder belehrender Absicht (vgl. C).

Genaueres und zugleich veranschaulichendes Erfassen eines einzelnen Gegenstandes.

Klare Gliederung (Raumgliederung).

(Beispiele: C. Schurz — Kinkels Gefängnis; Heinrich Lützel — W. Kandinsky „Weiß auf Schwarz“; Prospekt — Einstellung und Bedienung einer Stereo-Anlage.)

(3) Schilderungen:

Sprachliches Vergegenwärtigen eines Zustandes, Gegenstandes oder Vorgangs, das auf Verinnerlichung und Wesensdeutung gerichtet ist (vgl. C).

Verbindung von Objektivem und Subjektivem.

Anschaulichkeit der Darstellung.

Wertende oder deutende Stellungnahme.

„Atmosphäre“ oder „Stimmigkeit“.

(Beispiele: W. Lehmann — Der heiße Tag; H. Hesse — Der Föhn.)

(4) Betrachtungen:

Gedankliche, wertende oder deutende Auseinandersetzung mit einem Gegenstand oder einem Problem (vgl. C).

Großer Spielraum bei literarischen Betrachtungen zwischen logisch-strengen und einer subjektiv-lockeren Haltung.

Sehr unterschiedliche Möglichkeiten von Gliederung und Aufbau.

(5) Briefe, Tagebuchaufzeichnungen und Lebenserinnerungen können auf vielfältige Weise Strukturmerkmale des Berichtes, der Beschreibung, der Schilderung oder der Betrachtung enthalten und mischen. Der Schüler sollte angeleitet werden, Elemente dieser Art aufzuspüren. Zugleich sollte er die Fülle literarischer Formen wahrnehmen, die hier möglich sind.

(Beispiele:

Briefe: J. S. Bach — An den König; Plinius Secundus Maior — Brief an Tacitus.

Tagebücher: J. W. Goethe — Aus: Italienische Reise — Neapel; Chr. Kolumbus — Aus dem Bordbuch.

Erinnerungen: W. v. Siemens — Der Gänserich; Ossip Zadkine — Ossip Zadkine berichtet über „Die zerstörte Stadt“.)

(6) Reden und Aufrufe:

Im Sinne der Rhetorik handelt es sich auch heute noch um Formen, in denen der Gesichtspunkt der Wirksamkeit in besonderem Maße beachtet wird.

Den Schülern kann deutlich werden, daß es bestimmte Möglichkeiten gibt (Wortwahl, Wiederholungen, Satzbau), einen besonderen Grad von Eindringlichkeit zu erreichen. Negative und positive Beispiele kann man leicht erkennen (J. Goebbels: Rede im Berliner Sportpalast am 18. 2. 1943 — Otto Weils: Rede vor dem Deutschen Reichstag am 23. 3. 1933).

(7) Gesetzes- und Vertragstexte:

Das Gesetz erfordert als eine allgemeine, abstrakt formulierte, unpersönliche Rechtsvorschrift eine sprachliche Form, die Allgemeingültigkeit, Eindeutigkeit und Kürze verlangt.

Der Schüler kann Besonderheiten des Wortgebrauches und spezieller sprachlicher Wendungen erkennen.

(Beispiel: Straßenverkehrsordnung — Allgemeine Vorschriften.)

E. Anhang

Literatur und Hilfen für den Lehrer

I. Sprechen

- E. Drach: Sprecherische Gestaltungslehre. In: Hans Lebede, Sprecherziehung, Rede, Vortragskunst. Berlin 1930, 24–70
- E. Drach: Sprecherziehung. 12. Aufl. Frankfurt 1953
- W. M. Esser: Deutsche Spracherziehung. Bonn 1939
- F. Kainz: Psychologie der Sprache. Bd. III: Physiologische Psychologie der Sprachvorgänge. Stuttgart 1954
- Th. Siebs: Deutsche Hochsprache. 18. Aufl. Berlin 1965
- Ch. Winkler, E. Essen: Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung. Düsseldorf 1954
- K. Graucob: Der muttersprachliche Unterricht in der Grundschule. Essen o. J. (Kiel 1962). (Sprecherziehung und Rechtslautung: 76–88)
- K. Doderer: Wege in die Welt der Sprache. Stuttgart 1960
- S. Engelmann: Methodik des Deutschunterrichts. Hannover 1952
- E. Essen: Methodik des Deutschunterrichts. 4. Aufl. Heidelberg 1962
- P. Ficker: Der Deutschunterricht in der Volksschule. Bonn 1950
- K. Reumuth, A. O. Schorb: Der muttersprachliche Unterricht. 1. Neuaufl. Bad Godesberg 1963
- Th. Rutt: Didaktik der Muttersprache. Frankfurt 1964
- Ch. Winkler: Grundlegung der Sprechkunde und Sprecherziehung. In: Handbuch des Deutschunterrichts. 3. Aufl. 1963
- L. Joost (Hrsg.): Das Unterrichtsgespräch. 3. Aufl. Braunschweig 1954
- H. Schorer: Das Gespräch in der Schule. Frankfurt 1957
- R. Ulshöfer: Methodik des Deutschunterrichts. Bd. III. 3. Aufl. Stuttgart 1961
- Ch. Winkler: Freies Sprechen und Unterrichtsgespräch. In: Handbuch des Deutschunterrichts. 3. Aufl. 1963

Lesen

- F. Kainz: Psychologie der Sprache. IV. Bd. Stuttgart 1956
- A. Kern, E. Kern: Lesen und Lesenlernen. Eine psychologisch-didaktische Untersuchung. 2. Aufl. Freiburg 1937
- Ch. Winkler: Lesen als Sprachunterricht. Ratingen 1952
- K. Graucob: Das Lesen auf der Oberstufe der Volksschule. In: Wegweiser für die Lehrerfortbildung. Kiel 1958
- R. Ulshöfer: Methodik des Deutschunterrichts. Bd. I. Stuttgart 1963

II. Schreiben

- Der große Duden. Band 2: Stilwörterbuch der deutschen Sprache. 5. Aufl. Mannheim 1963
- L. Reiners: Stilkunst. 27.–32. Tsd. München 1957
- R. Sanner: Aufsatzerziehung und Aufsatzpflege in der Volksschule. München 1964
- G. Möller: Sehen, Denken, Reden, Schreiben. Arbeit am sprachlichen Ausdruck. Eine Methodik für den Deutschunterricht in Oberklassen. 2. Aufl. Berlin 1964
- H. Anlauf, R. Donath, H. Glaser, A. Hartwig, K. Krippendorf, K. Perlick, W. Rautscheck, K. Rennert, G. Schreinert, G. Sorgenfrei: Arbeit am sprachlichen Ausdruck. 5.–10. Klasse der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Berlin 1963
- A. Beinlich: Das schriftsprachliche Gestalten und die Stilpflege. In: Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. 3. Aufl. 1963
- G. Kühn: Stilbildung in der höheren Schule. 3. Aufl. Düsseldorf 1959
- L. Müller: Der Deutschunterricht. 7. Aufl. Bad Heilbrunn 1961
- F. Fahnmann: Der Deutschunterricht in der Volksschule. 2. Aufl. Wolfenbüttel 1948
- M. Steinert: Spracherziehung in der Volksschule. Hannover 1950
- H. Wehrle, H. Eggers: Deutscher Wortschatz. Ein Wegweiser zum treffenden Ausdruck. 12. Aufl. Stuttgart 1961

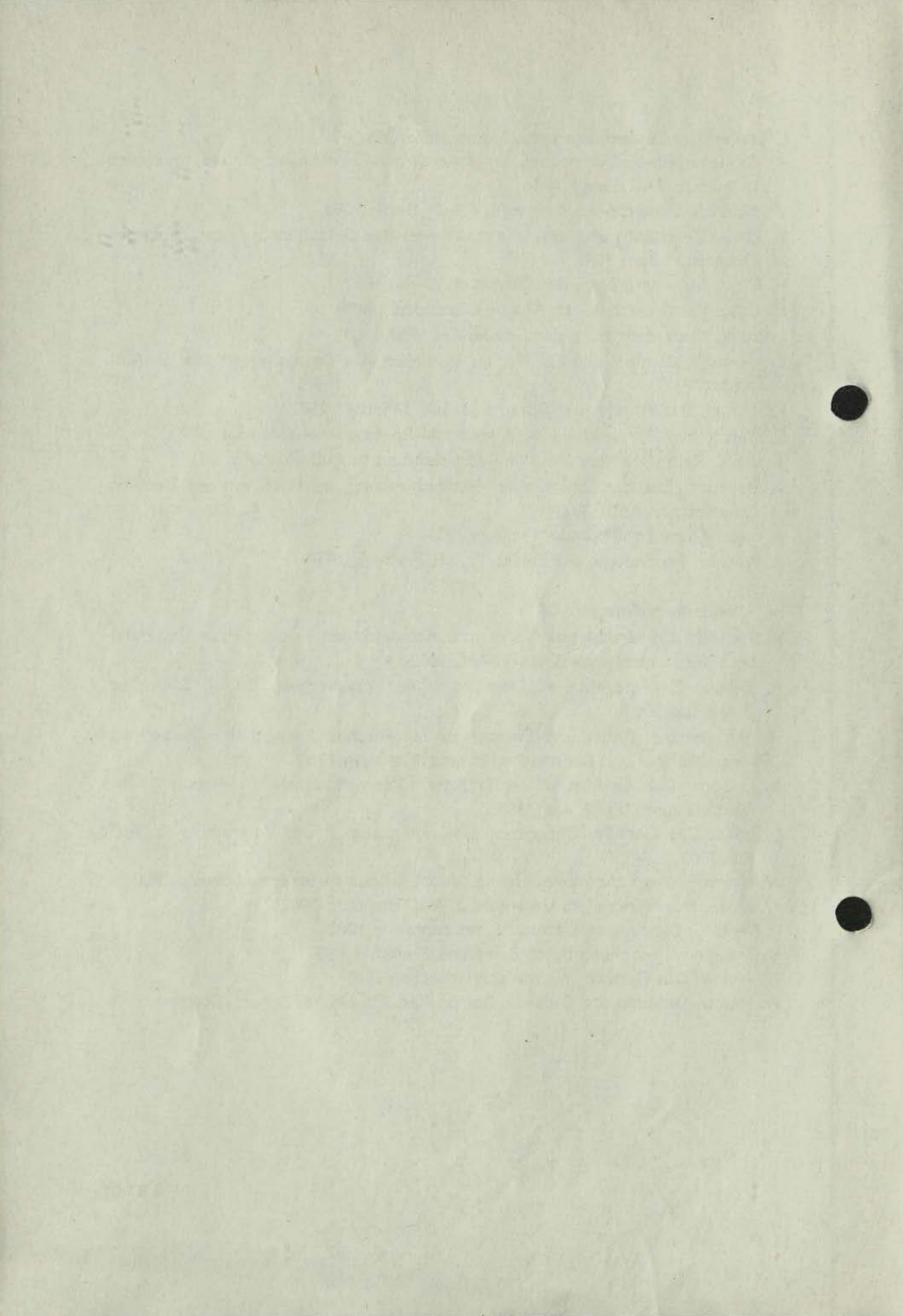
III. Sprachbetrachtung

- A. Bach: Deutsche Namenkunde. Heidelberg 1952 ff.
- J. Karlmann Brechenmacher: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Familiennamen. Limburg 1957 ff.
- H. Carl: Die deutschen Pflanzen- und Tiernamen. Heidelberg 1957
- F. Kluge: Etymologisches Wörterbuch. 19. Aufl. Berlin 1963
- F. Maurer, F. Stroh: Deutsche Wortgeschichte. 2. Aufl. Berlin 1959 ff.
- H. Moser: Annalen der deutschen Sprache. 2. Aufl. Stuttgart 1963
- E. Wasserzieher: Woher? Ableitendes Wörterbuch der deutschen Sprache. 16. Aufl. Bonn 1963
- B. Weisgerber: Beiträge zur Neubegründung der Sprachdidaktik. Weinheim 1964
- L. Weisgerber: Das Tor zur Muttersprache. Düsseldorf 1951
- L. Weisgerber: Die fruchtbaren Augenblicke in der Spracherziehung. In: Wirken des Wort. Sammelband IV. Düsseldorf 1962
- K. Graucob: Sprachlehre auf der Oberstufe der Volksschule. 2. Aufl. Kiel 1964
- H. Glinz: Der Sprachunterricht im engeren Sinn oder Sprachlehre und Sprachkunde. In: Handbuch des Deutschunterrichts. 3. Aufl. 1963

- L. Müller: Der Deutschunterricht. 7. Aufl. Heilbrunn 1961
- K. Graucob: Sprachbetrachtung im muttersprachlichen Unterricht der Real- und Mittelchule. Düsseldorf 1964
- W. Schmidt: Deutsche Sprachkunde. 3. Aufl. Berlin 1965
- H. Glinz: Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik. Bern 1947
- H. Glinz: Die innere Form des Deutschen. Berlin 1952
- H. Glinz: Der deutsche Satz. 3. Aufl. Düsseldorf 1963
- I. Braak: Niederdeutsch in der Schule. Kiel 1958
- W. Menzel: Mundart und Schule. In: Handbuch des Deutschunterrichts. 3. Aufl. 1963
- W. Porzig: Das Wunder der Sprache. 3. Aufl. München 1962
- L. Weisgerber: Zur Leistung der Mundart im Sprachganzen. Münster 1956
- A. und E. Kern: Der neue Weg im Rechtschreiben. 3. Aufl. Freiburg 1961
- A. Beinlich: Über das Erlernen der Rechtschreibung. In: Handbuch des Deutschunterrichts. 3. Aufl. 1963
- A. Kern: Kleine Fehlerkunde. Freiburg 1954
- H. Weimer: Psychologie der Fehler. 2. Aufl. Freiburg 1954

IV. Literaturbetrachtung

- W. Helmich: Die erzählende Volks- und Kunstdichtung in der Schule. In: Handbuch des Deutschunterrichts. 3. Aufl. 1963
- B. Schulz: Der literarische Unterricht in der Volksschule. Bd. II. 5.-8. Tsd. Düsseldorf 1965
- W. R. Lehmann: Fabel und Parabel als literarisches Lesegut. In: Studien zur Jugendliteratur und literarischen Bildung. Ratingen 1961
- A. Beinlich: Das Gedicht in der heutigen Unterrichtspraxis. In: Handbuch des Deutschunterrichts. 3. Aufl. 1963
- I. Braak: Das Gedicht. Begegnung und Aneignung in der Volksschule. 5. Aufl. Kiel 1963
- W. Helmich: Wege zur Prosadichtung des 20. Jahrhunderts. Braunschweig 1960
- W. Klose: Das Hörspiel im Unterricht. 3. Aufl. Hamburg 1962
- P. Nentwig: Dichtung im Unterricht. Braunschweig 1962
- H. Reitemeier: Erziehung durch Schrifttum. Frankfurt 1956
- W. Pielow: Das Gedicht im Unterricht. München 1965
- W. Pielow: Dichtung und Didaktik, Kamps. Päd. Tb. Nr. 16, 3. Aufl., Bochum



Rechtschreiben in der Hauptschule

1. Aufgaben und Ziele

Der Rechtschreibunterricht in der Hauptschule soll dem Schüler die notwendige Sicherheit im Rechtschreiben vermitteln, deren er für die Aufgaben im Alltags- und Berufsleben wie für die Anteilnahme am geistigen Leben der Sprachgemeinschaft im Bereich schriftlich fixierter Sprache bedarf.

Befähigung zum richtigen Schreiben ist also eine wesentliche Aufgabe der Hauptschule, jedoch sind die Rechtschreibleistungen des Schülers nicht der ausschlaggebende, geschweige denn der einzige Maßstab zur Beurteilung seiner sprachlichen Fähigkeiten.

Ziel des Rechtschreibunterrichts ist in erster Linie der Wille zum richtigen Schreiben; denn der Erfolg des Unterrichts ist weitgehend abhängig von der gegebenen Motivation und der Leistungsbereitschaft des einzelnen Schülers. Alle verfügbaren und von den Schülern zu handhabenden Hilfsmittel sind dafür einzusetzen. Besonders der Gebrauch des Wörterbuchs soll der ständigen Hilfe und Vergewisserung dienen. Rechtschreibregeln, zu deren Anwendung die Schüler der Hauptschule in ständig steigendem Maße fähig sind, sollen erarbeitet und angewandt werden, so weit sie genügende Verbindlichkeit und Eindeutigkeit besitzen.

Zur richtigen Haltung gegenüber der Schrift gehört auch die Einsicht in die geschichtliche Entwicklung und Bedingtheit unserer Orthographie, die die kritische Betrachtung ihrer Angemessenheit an den heutigen Entwicklungsstand der Sprache einschließt. So kann die Hauptschule ihren Beitrag zu einer notwendigen künftigen Rechtschreibreform leisten.

Voraussetzung eines bildenden und erfolgreichen Rechtschreibunterrichts ist seine Einbettung in den Gesamtbereich der muttersprachlichen Bildung. Sinnleere oder in der Sprachgestaltung wertlose Texte sind auch als Übungsaufgaben abzulehnen.

Ständiges Üben erhält im Bereich der Rechtschreibung besonderes Gewicht. Unterrichtsprogramme und Übungstexte müssen unter Berücksichtigung der Häufigkeit und Richtung der Fehler wie der individuellen Leistungsfähigkeit entwickelt werden. Arbeitsmittel mit Selbstkontrolle bieten individualisierende Übungsmöglichkeiten. Partnerdiktate verstärken durch die Kombination von Diktieren, Schreiben und Korrigieren den Übungserfolg.

Beim Diktat ist zwischen Übungs- und Prüfungsdiktaten zu unterscheiden. Der Schwierigkeitsgrad von Übungsdiktaten soll so bemessen sein, daß in der einzelnen Leistungsgruppe keine hohe Fehlerzahl zu erwarten ist. Prüfungsdiktate müssen erweisen, daß der für die Alters- und Leistungsstufe erforderliche Leistungsstand erreicht ist.

Der Rechtschreibunterricht beschränkt sich nicht auf die besonderen Rechtschreibstunden. Im gesamten muttersprachlichen Unterricht wie auch in den

Sachfächern sollen die Gelegenheiten aufgegriffen werden, bei denen Rechtschreibschwierigkeiten auftauchen und Rechtschreibhilfen eingesetzt werden können.

2. Zur Planung des Rechtschreibunterrichts

Da es eine zentrale Aufgabe des Rechtschreibunterrichts ist, die Wurzeln fehlerhaften Schreibens aufzudecken und durch Erkennen und systematisches Üben zu beseitigen, muß der Lehrer aus der Kenntnis der jeweiligen Schwierigkeiten einen systematischen Kurs entwickeln, der den Gang und die Planung der besonderen Rechtschreibstunden bestimmt.

Es ergibt sich die folgende methodische Analyse des Rechtschreibunterrichts:

a) Ausgang und Ansatzpunkt sind die Rechtschreibfehler, die in einer bestimmten Klasse, Leistungsgruppe oder Altersstufe auftreten. (Infolge dieser unterschiedlichen Ausgangslage müssen in verschiedenen Klassen auch verschiedene Programme für den Rechtschreibunterricht entwickelt werden.)

b) Das antwortende Eingreifen des Lehrers besteht zunächst in Einzelmaßnahmen:

Fehlerkorrektur (mit unterschiedlichen Korrekturzeichen für Verstöße gegen Orthographie, Grammatik und Zeichensetzung, ggfs. auch für die verschiedenen Arten orthographischer Fehler).

Bewerten der Rechtschreibleistung (nicht schematisch nach der Fehlerzahl, sondern unter Berücksichtigung von Fehlertypen [Verstöße gegen die phonetische oder etymologische Schreibweise, gegen Groß- und Kleinschreibung usw.], Fehlerarten [Nachlässigkeitsfehler, Fehler, die durch mangelnde oder falsch angewandte Einsicht entstanden sind usw.] und Fehlerquellen).

Erarbeiten einer Berichtigung (nicht als sinnleeres stereotypes Wortschreiben, sondern als Erkennen und Beseitigen der Fehlerquellen, möglichst auch als Anwenden der gewonnenen Erkenntnis auf analoge Fälle).

c) Diese Einzelmaßnahmen werden eingebaut in einen systematischen Plan des Rechtschreibunterrichts, der sich für den Lehrer aus der Analyse der auftretenden Fehler und ihrer sachlogischen Einordnung ergibt.

Die in der Klasse oder Gruppe registrierten Fehler werden in Fehlerlisten nach Fehlerhäufigkeit und Fehlergruppen aufgeschlüsselt. Die fehlerhaft geschriebenen Wörter werden gemäß der Häufigkeit ihres Vorkommens in verschiedenem Grad berücksichtigt; denn das Ziel des Rechtschreibunterrichts ist nicht die Kenntnis ausgefallener orthographischer Spitzfindigkeiten, sondern das Beherrschen eines altersgemäßen und für die schriftsprachlichen Aufgaben erforderlichen Grundwortschatzes mit größtmöglicher Sicherheit.

Die soziale Herkunft der Schüler wie die in der regionalen Aussprache begründeten besonderen Schwierigkeiten spielen bei der Auswahl dieses Wortgutes eine Rolle.

- d) Aus diesen Feststellungen über Fehlerhäufigkeit und Fehlergruppen entwickelt der Lehrer einen Rechtschreibunterricht sowohl im Zusammenhang des Deutschunterrichts im Klassenverband als auch in einzelnen Rechtschreibkursen, der der besonderen Situation der Klasse, der Gruppe und auch des einzelnen Schülers entspricht. (Vgl. dazu 4.)

3. Überprüfung des Leistungsstandes

Der Überprüfung des Leistungsstandes im Rechtschreiben dienen die Prüfungsdiktate. Ihre Zahl ist auf höchstens 6 im Schuljahr zu beschränken. Auch Rechtschreibtests können dafür eingesetzt werden. Die Prüfungsdiktate sind in der normalen Sprache der Alterstufe abzufassen und dürfen nur die dieser Sprachstufe entsprechenden Rechtschreibschwierigkeiten enthalten. Eine Häufung von Rechtschreibschwierigkeiten ist ebenso zu vermeiden, wie eine vom Zweck bestimmte sinnleere und unnatürliche Sprachform („Mein Vetter Philipp verlebt seine Ferien in der Villa meines Vaters in Venedig“).

Die bei vielen Schülern auftretende Diktatangst — Quelle zusätzlicher Rechtschreibfehler — kann durch Gewöhnung und regelmäßige Übung überwunden werden. Die tägliche Rechtschreibübung und das wöchentliche Übungsdictat dienen dieser Gewöhnung an richtiges und flüssiges Schreiben und tragen dazu bei, daß ein breiter Grundwortschatz in Form unreflektiert verfügbarer Wort-schemata sich dem Schüler einprägt.

Auch die Rechtschreibleistungen und -schwächen in Aufsätzen, Hausheften und Arbeitsmappen vermitteln dem Lehrer ein Bild vom Leistungsstand der Klasse und des einzelnen Schülers. Die Rechtschreibung ist bei Aufsätzen gesondert zu bewerten; sie betrifft nicht den Wert der sprachlichen Gestaltung, der für die Gesamtnote maßgebend ist.

4. Differenzierung im Rechtschreibunterricht

Von besonderer Bedeutung ist im Rechtschreiben ein differenzierender Unterricht, der die Leistungsmöglichkeiten und -richtungen der einzelnen Schüler berücksichtigt.

Dieses Ziel ist jedoch nicht durch eine schematische äußere Differenzierung, etwa nach Fehlerzahlen, zu erreichen. Nicht die Fehlerzahlen, sondern die Fehlerarten und Fehlerquellen sind die Gesichtspunkte, nach denen Rechtschreibgruppen zusammengestellt werden können. Zahl und Zusammensetzung dieser Gruppen können sich ändern nach den jeweils ausgewählten Rechtschreibproblemen und Begabungsrichtungen. Rechtschreibschwachen Schülern ist durch die Einrichtung von Förderkursen und durch Individualdifferenzierung besondere Hilfe anzubieten.

Die Aufteilung in Gruppen oder Kurse richtet sich nach psychologischen und sachlogischen Gesichtspunkten. Dabei sind besonders zu beachten:

- a) psychologische Gesichtspunkte

1. Konzentrationsfähigkeit

Konzentrationsschwache Schüler müssen durch besondere Übungen in ihrer Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit geschult werden.

2. Arbeitstempo

Langsam schreibenden Schülern muß der Lehrer zunächst genügend Zeit zur Arbeit lassen, um sie allmählich zu einem schnelleren Arbeitstempo zu führen, so daß sie sich an die Arbeitsweise der Klasse angleichen.

3. Diktatangst (häufig verbunden mit allgemeiner Schulangst und psychischen Störungen).

Bei Schülern, die unter Diktatangst leiden und dadurch zu besonders hohen Fehlleistungen kommen, können Herabsetzung und Bestrafung diese Fehlleistungen nur verstärken. Häufige Übungsdiktate als Gewöhnung an das Diktatschreiben sowie die Anerkennung auch geringer Fortschritte tragen dazu bei, die Diktatangst abzubauen.

4. Begabungsrichtung

Eine vorwiegend visuelle oder akustische Einstellung des Schülers muß im Rechtschreibunterricht berücksichtigt werden sowohl durch den Einsatz visueller oder akustischer Rechtschreibhilfen, wo diese der geltenden Orthographie entsprechen, als auch durch verstärkte Hinweise auf die Fälle, in denen unsere Orthographie ihnen zuwiderläuft.

5. Legasthenie (Lese- und Rechtschreibschäche)

Legasthenie bedarf einer speziellen, meist psychotherapeutischen Behandlung, die ihre Quellen aufdeckt und nach Möglichkeit beseitigt. Diese Aufgabe ist nur von besonders ausgebildeten Fachkräften zu erfüllen. Legasthenie darf nicht mit einem Mangel an Intelligenz oder Begabung gleichgesetzt werden.

b) sachlogische Gesichtspunkte

1. Lauttreue unserer Orthographie

In unserer heutigen Rechtschreibung ist das Prinzip der lauttreuen Schreibung — die ursprüngliche Idee der Buchstabenschrift — nur noch in beschränktem Maße durchgeführt.

Der Schulung des lauttreuen Schreibens dient die akustische Förderung stärker visuell veranlagter Schreiber wie die Einübung einer sorgfältigen Artikulation in der Sprecherziehung. Diese ist besonders notwendig für Schüler, die nachlässig sprechen, aber auch für solche, deren Aussprache stark mundartlich gefärbt ist.

Wo unsere Schreibweise nicht lautreu ist, kann besonders das Einprägen von Wortbildern Hilfe leisten. Diese visuelle Rechtschreibhilfe sollte auch den stärker akustisch eingestellten Schülern erschlossen werden.

2. Etymologische Schreibung

Etymologische Schreibung berücksichtigt die Verwandtschaft und Herkunft unseres Wortgutes. Sie kann durch sprachkundliche Besinnung den Schülern einsichtig gemacht werden.

Falsche etymologische Schreibung (z. B. Ältern statt Eltern) kann zum Anlaß werden, die Inkonsequenz bei der Durchführung der verschiedenen Prinzipien unserer Orthographie zu erkennen.

3. Groß- und Kleinschreibung

Ob ein Wort groß oder klein, getrennt oder zusammen geschrieben wird, läßt sich in manchen Fällen auf Grund grammatischer Einsicht entscheiden. Hier ergibt sich eine notwendige Verbindung zur Sprachlehre.

In vielen Fällen jedoch ist eine grammatische Begründung der Groß- oder Kleinschreibung nicht möglich. Hier beschränkt sich das Einüben auf die geläufigen, zum aktiven Wortschatz der Schüler zählenden Wendungen.

Um in Zweifelsfällen richtig entscheiden zu können, müssen die Schüler rechtzeitig und intensiv an den Gebrauch des Wörterbuchs gewöhnt werden.

Der Rechtschreibunterricht bietet auch Gelegenheit zu sinnvoller innerer Differenzierung. Bei der Arbeit an einem Rechtschreibproblem können Gruppen- und Einzelaufträge zu bestimmten Fragen vergeben werden, in denen begabte Schüler das Thema in stilistischer, grammatischer oder sprachkundlicher Sicht weiter verfolgen. Auf diese Weise gewinnt der Rechtschreibunterricht auch Reiz für die schreibsicheren Schüler.

5. Zum Stoffplan

Der grundlegende Stoffplan im Rechtschreiben kann nicht nach Leistungsgruppen aufgeteilt werden, da alle Schüler zur sicheren Beherrschung der Orthographie geführt werden sollen und folglich alle wichtigen Rechtschreibprobleme kennen müssen.

Differenzierung bedeutet daher im wesentlichen Erhöhung des Schwierigkeitsgrades innerhalb der einzelnen Themen und bei den Anforderungen in Diktaten, gegebenenfalls auch Anpassung des Zeitplanes an die Leistungsfähigkeit der Gruppe.

Über den allgemein verbindlichen Stoff hinaus können besondere Gruppen sicherer Schreiber zusätzliche Bereiche und Themen berücksichtigen, z. B.:

- weniger geläufige Fremdwörter,
- fremde Wörter und Namen,
- zusätzliches Wortgut aus Dichtersprache, Fach- und Sondersprachen,
- schwierigere Rechtschreibregeln,
- gründlichere Beschäftigung mit Geschichte und Problematik unserer Orthographie.

Wenn im folgenden für die Klassen 5./6., 7./8. und 9., einzelne Rechtschreibschwierigkeiten genannt werden, so darf dieser Aufgabenkatalog auf keinen Fall im Sinne eines formalen Lehrgangs mißverstanden werden. Die einzelnen Aufgabenbereiche sind als Empfehlungen für eine wirksame Schwerpunktbildung zu verstehen, innerhalb der einzelnen Klassenstufen, aber auch zwischen den Stufen kann die Reihenfolge variiert werden. Der Themenkatalog soll dem Lehrer helfen, Rechtschreibschwierigkeiten, die im Zusammenhang seines Sprachunterrichts auftreten, als typische Schwierigkeiten zu erkennen und entsprechende Übungen bzw. Übungsreihen anzusetzen.

Aufgaben für die Klassen 5. und 6.

- [1] Wörter mit gleich- und ähnlich klingenden Vokalen
ä/e, äu/eu, ai/ei

Übungsformen:

Aufschreiben verwandter Wörter mit ä und a
ernähren — die Nahrung, zähmen — zahm, schädigen — der Schaden, ...
der Ärmel — der Arm, kräftig — die Kraft, das Gefäß — fassen, ...

Bilden von Wortfamilien

schaden, schädigen, schädlich, der Schädling, die Schädigung, ...

Ableiten und Zusammensetzen

der Balken — das Gebälk, ändern — verändern, erklären — erklärbar, ...

- [2] Wörter mit kurzen Vokalen

a) Wörter ohne Mitlautverdoppelung,

b) Wörter mit Mitlautverdoppelung,

c) besondere Schwierigkeiten:

der Doppellaut des Stammwortes bleibt in verwandten Wörtern erhalten;
kein ck oder tz nach l, m, n, r und Doppellauten;
gebräuchliche Fremdwörter mit k.

- *) Keine Verdoppelung in der Mitlauthäufung
die Ankunft, die Geschwulst, ...

Übungsformen:

Aufschreiben verwandter Wörter:

Die Rolle — rollen, Die Wippe — wippen, ...

Aufschreiben von Reimwörtern:

die Matte, die Watte, die Ratte, ...

*) Ergänzungsaufgaben mit höheren Anforderungen.

Aufschreiben von Personalformen:
schrubben — er schrubbt, kommen — ihr kommt, ...

Bilden von Wortfamilien:
sitzen, nachsitzen, die Sitzung, der Rücksitz, ...

[3] Wörter mit langen Vokalen:

- a) Wörter ohne Dehnungszeichen,
- b) Wörter mit Dehnungszeichen:
Dehnungs-h,
Verdoppelung des Selbstlautes,
Dehnung des i durch e.

- *) Gebräuchliche Fremdwörter auf -in, -ine, -ler, -leren, -ie,
die Medizin, die Apfelsine, das Klavier, probieren, die Industrie, ...

Übungsformen:

Aufschreiben von Wörtern mit und ohne Dehnungszeichen:
der Hase, der Pfahl, der Saal, ...

Aufschreiben von Reimwörtern:
das Sieb, der Dieb, der Hieb, ...

Bilden von Wortfamilien:
fahren, anfahren, die Abfahrt, der Fahrschein, der Fahrer, ...

Aufschreiben verwandter Wörter:
nehmen — die Einnahme, ernähren — die Nahrung, ...

Aufschreiben von Personalformen:
bleiben — er blieb, stehlen — er stiehlt, ...

- [4] Wörter mit gleich- und ähnlich klingenden Konsonanten:
b/p, bs/ps, d/t, g/k, ng/nk, g/ch, f/v, pf/f, t als Bindelaut,
ordentlich, hoffentlich, ...

Mittelwort der Gegenwart (Partizip 1):
lachend, springend, ...

Übungsformen:

Bilden zusammengesetzter Substantive:
der Brand, die Brandstelle, der Hausbrand, ...

Verlängern des Bestimmungswortes:
der Raubvogel — rauben, das Pumpwerk — pumpen, ...

Aufschreiben von verwandten Wörtern:
graben — das Grab, leiden — das Leid, ...

Bilden der Du-Form in der Gegenwart:
heben — du hebst, fliegen — du fliegst, ...

Aufschreiben von Vergangenheitsformen:
schaben — er schabte, stülpen — er stülpte, ...

[5] Wörter mit schwieriger Konsonantenschreibung

a) Wörter mit den S-Lauten

Inlaut-s, Inlaut-ß, Inlaut-ss

lesen, beißen, essen, ...

Inlaut-s und Auslaut-s, Inlaut-ß und Auslaut-ß, Inlaut-ss und Auslaut-ß
lesen — las, beißen — biß, die Nüsse — die Nuß, ...

st/ßt

meistens, bewußtlos, ...

das/daß

Übungsformen:

Sprechübungen: stimmhafter (weicher) und stimmloser (harter) s-Laut
die Hose, das Kissen, die Nuß, der Kreis, ...

Aufschreiben von Reimwörtern

der Riese — die Wiese, die Tasse — die Kasse — die Masse, ...

Aufschreiben verwandter Wörter

gießen — der Guß, schießen — der Schuß, ...

das Niespulver — niesen, die Weisheit, weise, ...

der Fluß — die Flüsse, das Faß — fassen, ...

Aufschreiben von Personalformen

gießen — er gießt — er goß, reisen — er reist — er reiste, ...

Ableiten von Wörtern

der Biß — bissig, der Fels — felsig, vergessen — vergeßlich, ...

b) Wörter mit dem ks-Laut und dem kw-Laut

x, ks, cks, gs, chs — qu.

[6] Wörter mit Vorsilben, Nachsilben und Endungen

a) Vorsilben:

ent-, miß-, ver-, ...

b) Nachsilben und Endungen:

-haft, -ig, -isch, -lich, -heit, -keit, -nis, -schaft, -sam, -ung, -tum.

Übungsformen:

Ableiten und Zusammensetzen

abschließen — schließlich — verschließbar — der Entschluß — unent-
schlossen, ...

Suchen nach dem Stammwort

wollig — die Wolle, neblig — der Nebel, lieblich — die Liebe, ...

[7] Das Trennen der Wörter

a) das Trennen nach Silben,

b) Besonderheiten:

Einzelvokale werden nicht abgetrennt:

der Ele-fant, aber-mals, ...

Wörter mit pf, sp, st, tz, ck

der Karp-fen, die Wes-pe, das Fen-ster, die Kat-ze, bak-ken, ...

*) Trennen nach sprachlichen Bestandteilen

der Diens-tag, beob-achten, darauf, die Schiff-fahrt, ...

[8] Gleich- und ähnlichklingende Wörter

andere Bedeutung — andere Schreibweise

malen/mahlen, leeren/lehren, seid/seit, die Städte/die Stätte, wieder/wider.

*) Die Lärche/die Lerche, der Laib/der Leib, das Lied/das Lid, die Waise/die Weise.

Übungsformen:

Bilden von Wortfamilien

Aufschreiben zusammengesetzter Wörter.

[9] Das Groß- und Kleinschreiben

a) Großschreibung des Substantivs mit bestimmtem oder unbestimmtem Artikel,

b) Kleinschreibung des Verbs und des Adjektivs.

*) Von Orts- und Ländernamen abgeleitete Adjektive auf -isch
holländisches Gemüse, dänischer Käse, ...

c) Großschreibung des substantivierten Verbs und des Adjektivs
nach dem Artikel

das Lesen, das Handeln, ...

das Neue, der Alte, ...

*) Gebrauch der Fälle

während des Schwimmens, wegen des falschen Parkens, ...

*) Gebrauch des substantivierten Mittelwortes der Vergangenheit (Partizip 2)
braten — das Gebratene, verletzen — der Verletzte
nach Präpositionen

beim Laufen, im Stehen, vom langen Warten, ...

*) nach unbestimmten Mengenangaben

alles, viel, manches, etwas, wenig, nichts, ...

d) Großschreibung der Anrede für Wörter

[10] Zusammengesetzte Verben und Adjektive

kennenlernen, spazierengehen, auseinandergo, zusammenrücken,
hellrot, zitronengelb, kerngesund, druckreif, ...

[11] Die Satzzeichen

- a) verschiedene Zeichen am Satzende,
- b) die Zeichen bei der wörtlichen Rede,
- c) das Komma
zwischen gleichartigen Satzgliedern in der Satzverbindung
im Satzgefüge
als-, weil-, daß-Sätze,
- d) bei Orts- und Zeitangaben.

3. Aufgaben für die Klassen 7. und 8.

Der Stoff ist unter folgenden Gesichtspunkten zu erarbeiten:

[1] Aussprache und Schreibung von Vokalen

a-Laut, e-Laut, ä-Laut

Doppellaute: äu/eu, ei/ai

i-Laut, o (ö)-Laut, u (ü)-Laut

Möglichkeiten der Kennzeichnung langer Vokale.

Möglichkeiten der Kennzeichnung kurzer Vokale.

- *) Wörter mit langem i
die Brise, die Limousine, der Lidrand, die Kabine, die Saline, ...
- *) Wörter mit langem e
die Geest, die Moschee, die Reede, der Porree, der Lorbeer, ...
- *) Fremdwörter auf -ie, -ier, -ieren
die Kopie, das Revier, kopieren, ...
- *) wieder/wider in Zusammensetzungen
wiederholen/widersprechen, die Wiederkehr/der Widerstand, ...
- *) Besonderheiten in der Schreibung
die Hand— behende, die Stange— der Stengel, der Brand — brenzig,
fahren — fertig, ...

[2] Aussprache und Schreibung von Konsonanten

b/p, d/t, end/ent, d/dt, t/th, g/ch, gt/cht, ig/lich

schwierige Laute und Lautverbindungen

x, ch, cks, gs, ks

v/f, pff

s/ß/ss, st/ßt, miß/nis, das/daß, sp

z/tz, ts/ds

- *) Wörter mit d/dt
das Gewand/gewandt, der Versand/versandt, er verwand/der Verwandte,
die Beredsamkeit/beredt, ...
- *) Wörter mit end/ent
der Endlauf/entlaufen, endlos/entlang, jugendlich/hoffentlich, ...
- *) Wörter mit th
das Thermometer, das Theater, die Leichtathletik, ...
- *) Wörter mit ph
der Typhus, der Asphalt, die Strophe, das Cellophan, ...
- *) Wörter mit v
die Revolution, der Sklave, das Voltmeter, das Vitamin, ...
- *) Wörter mit ch
der Chor, die Chronik, der Chemiker, das Chlorwasser, ...
- *) Wörter mit ll
das Protokoll, die Parallele, der Rebell, das Karussell, ...
- *) Wörter mit pp, mm, nn
das Stanniolpapier, der Telegrammbote,
der Apparat, der Galopp, ...
- *) Wörter mit ss, tt
die Terrasse, die Fassade, die Rabattmarke, der Parkettboden
- *) Wörter mit k
die Kritik, die Klinik, die Republik, der Extrakt, die Mechanik, ...
- *) Wörter mit ck, kk, zz
die Baracke, die Barockkirche, der Akkumulator, die Skizze, ...
- *) Wörter mit ß, s
der Kompaß, der Koloß, der Globus, der Atlas, der Iltis, ...
- *) Wörter ohne Verdoppelung des Mitlautes
die Aprikose, die Literatur, das Kapitel, ...

[3] Groß- und Kleinschreibung

Verben und Adjektive, die als Substantive gebraucht werden

Adjektive als Bestandteile von Eigennamen

Groß- und Kleinschreibung von Zeitangaben

Verben in Verbindung mit Substantiven

preisgeben, teilnehmen, maßhalten, achtgeben, ...

*) Straßennamen

Hohe Straße, Schillerstraße, Wolfgang-von-Goethe-Straße, Duisburger
Straße, ...

- *) Zeitangaben
gestern abend, Dienstag abend, der Dienstagabend, Dienstag abends,
dienstags abends, ...
- *) Verben in Verbindung mit Substantiven
leid tun, recht haben, schuld sein, in acht nehmen, ...
Auto fahren, Kahn fahren, Lust haben, Bescheid geben, ...
- *) Kleinschreibung trotz des Artikels
aufs neue, alles mögliche, im stillen, fürs erste, ...

[4] Zusammen- und Getrennschreibung

zu laufen/zulaufen, zusammen laufen/zusammenlaufen, zu senden/zusenden.
richtig stellen/richtigstellen, frei sprechen/freisprechen, seit dem/seitdem,
so bald/sobald, so weit/soweit
Schreibung von Straßennamen

[5] Die Schreibung von Fremdwörtern

Wörter auf -on

der Ballon, der Karton, die Betondecke, die Hochsaison, ...

Wörter auf -age, -eur

die Tonnage, die Montagehalle, der Spediteur, der Ingenieur, ...

Wörter mit Ex-, Pro-

das Exemplar, der Export, der Prozeß, der Protest, ...

Wörter mit y

die Gymnastik, der Dynamo, die Stenotypistin, die Hypothek, ...

Schwierige Lautzeichen und Lautgruppen

der Rhythmus, der Rheumatismus, die Station, die Fraktion.

[6] Silbentrennung

Das Trennen zusammengesetzter Wörter nach ihren sprachlichen Bestandteilen.

Das Trennen bei Wörtern mit ch, sch, ß, ph, th.

Das Trennen einfacher Fremdwörter.

Schwierigkeiten der Trennung

wor-über, wor-aus, war-um, dar-über, dar-auf.

[7] Zeichensetzung

Das Komma zwischen den Gliedern einer Wortreihe, wenn sie nicht durch „und“ oder „oder“ verbunden sind.

Das Komma zwischen den Sätzen einer Satzverbindung.

Das Komma im Satzgefüge
beim Relativsatz,
beim indirekten Fragesatz,
bei Gliedsätzen mit Konjunktionen (Bindewörter).

Das Komma beim satzwertigen Infinitiv
(erweiterte Grundform mit zu).

Das Komma bei Ausrufen, Anreden, Bejahungen, Verneinungen.

Das Komma bei Datums-, Orts- und Zeitangaben.

Die Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede.

- *₁) Das Komma bei der nachgestellten Apposition (Beisatz).
- *₂) Das Komma bei satzwertigen Partizipien (erweiterte Partizipien).
- *₃) Der Strichpunkt zwischen den Sätzen einer Satzverbindung.
- *₄) Der Doppelpunkt vor Aufzählungen.

4. Aufgaben für das 9. Schuljahr

Für die Arbeit im 9. Schuljahr sind die Anforderungen zu erhöhen. In Schwerpunkten sind zu erarbeiten:

Weitere Fälle der Großschreibung, z. B. richtige Schreibung der Numeralien.

Getrennschreibung:

Ableitungen aus der Herkunft der Wörter (Wortfamilien).

Fremdwörter, besonders aus dem Griechischen, Lateinischen, Französischen und Englischen.

Pluralbildung, Silbentrennung und Endungen bei Fremdwörtern.

Gebräuchliche Abkürzungen und Zusammensetzungen mit Abkürzungen.
Zusammenfassende Wiederholungen der Zeichensetzung.

Weniger gebräuchliche Satzzeichen (Doppelpunkt, Bindestrich).

Die Aufgaben der Sprachkunde, Sprachlehre und des Rechtschreibens müssen auf dieser Stufe so intergriert werden, daß dem Schüler die Durchschau und das Erfassen von Zusammenhängen ermöglicht werden.

Dem Wortgut aus den Bereichen der Wirtschafts- und Arbeitswelt, Technik und Naturwissenschaft, Politik, Kultur, Freizeit ist besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Um Schüler mit guten Rechtschreibleistungen weiter zu fördern und den Rechtschreibschwachen die Möglichkeit zu geben, ihre Lücken zu schließen, ist die Arbeit in kleinsten Gruppen (Fördergruppen — innere Differenzierung) zu verstärken.

4. Lehrplan für das Fach Geschichte - Politik

A. Aufgabe und Bildungsziel des Unterrichts im Fachgebiet

1. Das Fach Geschichte — Politik in der Hauptschule soll dem Heranwachsenden die Historie als das Entscheidungsfeld des Menschen in Zeit und Raum vor Augen stellen (historisch-anthropologischer Ansatz) und ihm zugleich Grundlagen dafür geben, daß er später verantwortlich am öffentlichen Leben teilnehmen kann (politischer Ansatz).

Die Verantwortung ergibt sich

aus der Tatsache, daß Politik von Menschen gemacht wird und demzufolge von Menschen geändert werden kann,

aus der Forderung, daß der Stimmberechtigte zur Stimmabgabe (als bewußter politischer Entscheidung) befähigt sein muß,

aus der Gewißheit, daß ein menschenwürdiges Dasein nur unter gegenseitiger Achtung und in Selbstbestimmung möglich ist.

2. Die Möglichkeiten, durch Unterricht in der Hauptschule dem angehenden Erwachsenen einen Zugang zum Bereich des **Historischen** und **Politischen** zu eröffnen, sollten weder über- noch unterschätzt werden. Gleich gefährvoll sind die Extreme einer völligen Entpolitisierung und einer totalen Politisierung der Schule.

Geschlossene Systeme, sei es als Geschichts-, Welt- oder Gesellschaftsbild, sind bei aller persönlichen Entscheidung des Lehrers als Grundlage des Unterrichtes abzulehnen, ebenso wie die starre Festlegung auf eine politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit der Gegenwart oder auf irgendwelche abstrakten Zielvorstellungen. Kritische Begegnung mit den Gegebenheiten der Geschichte und Politik, die nach dem Erscheinungsbild (**was**), der Wirkweise (**wie**) und den Voraussetzungen (**warum**) fragt, soll zu dem offenen Denken führen, das Voraussetzung für das ausgewogene Verhältnis von Engagement und Besonnenheit ist und Grundlage für die Meisterung der Zukunftsaufgaben schafft.

3. Zu Beginn der Arbeit im Fachgebiet überwiegt die Auseinandersetzung mit der Geschichte; die Schwerpunkte verlagern sich zunehmend auf die Behandlung von zeitgeschichtlichen und politischen Fragen.

Durch kritisch geprüfte Anschauung historischer Realität wird der politische Sinn gebildet. Diese Aufgabe wird ergänzt durch Zielsetzungen in der Gesellschaftskunde, Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Staatsbürgerkunde, Politischen Weltkunde, Wirtschaftskunde, Rechtskunde. Die aufgezählten Anliegen sind, jedes für sich betrachtet, Absolutsetzung einer Betrachtungsweise und haben in der Hauptschule durch Einbeziehung in das gesamte Fachgebiet ihren Platz. Die Arbeit der Hauptschule im Fachgebiet Geschichte — Politik soll in Auseinandersetzung mit der Verwirklichung des Menschen in Geschichte und Gegenwart eine politische Bildung bewirken, die auf Vergegenwärtigung der politischen

Sachverhalte und eines sachgemäßen politischen Verhaltens und Handelns abzielt.

4. Die Einführung in Geschichte und Politik erfordert Mannigfaltigkeit der Aspekte.

Geschichte und Politik werden von vielerlei Faktoren bestimmt, wie etwa Personen, Gruppen und Schichten, Ideen und Zielvorstellungen, Institutionen und ökonomischen Gegebenheiten. Neben den Gegebenheiten im Bereich persönlicher Erfahrung stehen Fragen des eigenen Volkes, übernationaler Ordnungen und weltweiter Bezüge.

Eine Elementarisierung der Wirkungszusammenhänge ist in einer fachgerechten Unterrichtsarbeit nötig und möglich, darf jedoch nicht zur gefahrvollen Vereinfachung werden. Abstrakte Definitionen sind zu vermeiden.

5. Die Verfassung schreibt egalitäre Teilhabe am Wahlvorgang vor. Daher muß die Arbeit im Fachgebiet Geschichte — Politik schlicht und für jeden Heranwachsenden verständlich angelegt sein.

6. Aus der für das Funktionieren einer menschenwürdigen Ordnung unerläßlichen Vermittlung bestimmter Grundkenntnisse erwachsen Einsichten, die zugleich mit Erprobung im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen zu der für die Lösung von Konflikten erforderlichen Haltung führen.

Lehre und Schulleben sollten daher möglichst weitgehend übereinstimmen. Unter dem Gesichtspunkt der politischen Bildung erhalten ihre erzieherischen Vorformen, entsprechende Arbeitsformen und der Schulalltag ein besonderes Gewicht.

Kritikvermögen und Zivilcourage, Fähigkeit zu Gespräch und Diskussion sowie Kompromißbereitschaft können nicht erst und nicht nur im Fachgebiet geweckt werden. In einer sich wandelnden, immer komplizierteren Welt behalten sie dauerhaften Wert.

7. Daneben steht als inhaltliche Ergänzung die politische Bildung als Prinzip realisiert in solchen Fächern, in denen politische Bezüge deutlich werden. Der für das Fachgebiet Geschichte — Politik verantwortliche Pädagoge sollte zwar den Beitrag, den andere Fachgebiete leisten können, zu koordinieren versuchen, ihn jedoch nicht überbewerten.

B. Aufgaben für das 5. bis 9. Schuljahr

5. Schuljahr

An Quellen orientierte und phasengerechte Einzelbilder führen in soziale, kulturelle, wirtschaftliche und politische Gegebenheiten des Geschichtsablaufes ein. Die hierzu vorgeschlagenen Themen bedürfen selbstverständlich einer bewußten Auswahl ebenso wie ortsbezogener oder situationsbedingter Ergänzungen und Konkretisierungen.

Zur Vertiefung des Interesses der Schüler sind auch zu gegebener Zeit Möglichkeiten naheliegender Erkundungen zu beachten. Hierfür bieten sich u. a. prähistorische Überreste, historische Vorgänge (Geschichtsdenkmäler und Quellen) sowie gegenwärtiges Geschehen an.

Als Beispiele, deren Untersuchung eng begrenzt werden müßte, seien genannt: Wohnformen, typische Wirtschaftszweige und Verkehrsprobleme in der modernen Gemeinde.

Siedlungsformen, Wohnkultur, Güterproduktion, Handel und Verkehr im Dorf bzw. in der Stadt zu historischer Zeit.

Prähistorische Siedlungsformen, Werkzeuge und Arbeitsweisen im Heimatbereich und Darstellung von Frühformen der Vergesellschaftung.

Die Themen sind so gewählt und weitläufig umschrieben, daß dem Lehrer die Freiheit gegeben ist, unter Beachtung der historischen und politischen Zielsetzung selbstverantwortlich Schwerpunkte zu setzen.

Zur Einführung

Die Gegenwart als Ergebnis vergangenen Geschehens.

(Unsere Stadt / Gemeinde jetzt und einst an Hand e i n e r ausgewählten Fragestellung. Hierzu Erkundungen.)

Berichte aus vergangener Zeit.

(Ausgräber bei der Arbeit [Spatenforschung]. Was Bodenfunde erzählen — Baudenkmäler als Zeugen der Heimatgeschichte — mündliche und schriftliche Überlieferung als Quellen der Geschichte — Abgrenzungen der Geschichte gegen Sage, Legende, Dichtung und Erzählung.)

Aus der europäischen Vor- und Frühgeschichte

VON DER HORDE MIT SELBSTVERSORGUNG ZUM GROSSVERBAND MIT
GEWERBLICHER ARBEITSTEILUNG UND HANDEL.

Jäger und Sammler in der älteren Steinzeit.

(Art, Herstellung und Verwendung der Werkzeuge — Nutzung des Feuers — Höhlenkultur.)

Möglicher Gegenwartsausblick: Sammler- und Jägervölker der Gegenwart.

Bauern in der jüngeren Steinzeit.

(Verbesserung der Steinwerkzeuge — Pflanzler [Hackbau] und Hirten, Errichtung von Holzbauten, dorfartige Siedlungen — Tauschhandel — Bandkeramik — Megalithgräber.)

Metallgießer und Händler in der Bronze- und Eisenzeit.

(Metallgewinnung und -verarbeitung — fortschreitende gewerbliche Arbeitsteilung und Handel — Hallstatt und La-Tène-Kultur — Wehrbauten — Fürstengräber: Waffen, Schmuck, Geräte. Gegebenenfalls: Besonderes Beispiel — die Kelten in Mitteleuropa.)

Vergleiche: Plan Wirtschaftslehre: Bedürfnisse

Plan Technisches Werken: Gießen

Aus dem Altertum

BEISPIELE FÜR UNTERSCHIEDLICHE ENTWICKLUNGEN VON STAAT UND HERRSCHAFT.

Der Nil in seiner Bedeutung für Kultur, wirtschaftliche und soziale Organisation Altägyptens.

(Regulierung und Nutzung des Nilwassers [Flußoase], Organisation der Arbeit — Wirtschaft und Kultur — Geometrie, Astronomie und Technik — Beamtenschaft, Entwicklung der Schrift zur Befehlsübermittlung — hierarchisches Herrschaftssystem, Pyramide als Sinnbild.)

Möglicher Gegenwartsausblick: Der Assuan-Staudamm in seiner Bedeutung für die Lösung wirtschaftlicher und sozialer Probleme der Gegenwart.

(Anmerkung:

Ein nachhaltiger wirkendes Beispiel in ihrem Einfluß auf die abendländische Kultur wären die entsprechenden Zusammenhänge in Mesopotamien.)

Beispiel für Ent- statt Be-Wässerung: China.

Die griechische Polis.

(Demokratie der Vollbürger — Gegensatz Sparta-Athen — Olympische Spiele — evtl. Mythologie.)

Möglicher Gegenwartsausblick: Gegenüberstellung: Griechische Demokratie (Berechtigte / Nicht Berechtigte) / moderne Demokratie (gleiches Recht aller). Das Römerreich.

(Das römische Weltreich unter Augustus — Staatsmacht und Friedenssicherung — Bürger / Sklaven.)

Aus der Frühzeit unserer Geschichte

DAS WERDEN DES ABENDLANDES.

Römer und Germanen an Rhein und Donau.

(Kultureller Austausch — Straßenbau und Nachrichtenübermittlung, Wasserleitungsbau, Militärlager und Verwaltungsstädte — Handelsbeziehungen — Geldwirtschaft; Begriffserweiterung durch Lehnwörter.)

Vergl. Wirtschaftslehre: Markt, Preise, Geld

Völker wandern.

(Ursachen — Ansiedlung und Staatsbildung germanischer Stämme auf römischem Reichsboden — Zerfall und Ende des weströmischen Reiches — germanischer Schwertadel / römische Militärmacht und Provinzialverwaltung.)

Die Ausbreitung des Christentums.

(Römische Götterwelt und christlicher Gottesglaube — Konstantins Übertritt zum Christentum — Christianisierung der römischen Provinzen an Rhein und Donau — irische Klostergründungen — Mission und Reorganisation der Kirche durch Bonifatius.)

Das Frankenreich.

(Aufbau und Organisation des Frankenreiches — Das Kaisertum Karls des Großen — Die Reichsteilungen: Frankreich und Deutschland entstehen.)

Es müßte dem Lehrer nach diesem Plan noch Zeit zur Verfügung stehen für eigene Verwendung, also etwa Erkundungen, kulturgeschichtliche Betrachtungen, politische Aktualität, soweit durch deren Behandlung Strukturwissen vermittelt wird.

6. Schuljahr

Übergang von Einzelbildern, wie für das 5. Schuljahr vorgesehen, zu einem systematisch angelegten Unterricht.

Erkundungsaufgabe: Was bietet unsere Heimat zur Vergegenwärtigung des mittelalterlichen Lebens?

Das Leben im Mittelalter

DIE SOZIALE STRUKTUR: FEUDALE UND DEMOKRATISCHE ORDNUNGEN.
Dorf, Fronhof und Burg.

(Fronhof und gemeine Mark-Bauern: ländliches Genossenschaftswesen, Freibauer, Grundherrschaft, Adliger und Hintersasse — Kriegs- und Lehnswesen — Rittertum und Wehrbauten.)

Das Kloster.

(Geistliche Orden — kulturelle und kolonisatorische Leistung.)

Die Stadt.

(Entwicklung der städtischen Wirtschaft in Gilden und Zünften: Städtisches Genossenschaftswesen — städtische Freiheit, Markt und Gericht — Die politische Bedeutung der Stadt — Städtebünde: Hanse als Handelsschutzvereinigung.)

Staat und Gesellschaft im Mittelalter

AUSEINANDERSETZUNG UND SYNTHESE VON GEISTLICHER UND WELTLICHER HERRSCHAFT.

Kaiser und Papst.

(Die politische Ordnung des Reiches — der päpstliche Herrschaftsanspruch — Kampf um die Vormacht zwischen Kaiser und Papst [ein Beispiel nach Wahl des Lehrers] — die reichsfreien europäischen Königtümer.)

Die Kreuzzüge.

(Politischer Anstoß und religiöser Antrieb — Ritterorden — wirtschaftliche Entfaltung und Vorherrschaft oberitalienischer Städte.)

Anmerkung: An diesem Beispiel kann besonders die Verschiedenartigkeit der Geschichtsauffassungen kindertümllich gezeigt werden:

Idealisierende Geschichtsauffassung —

Überbetonung der Eroberung des Heiligen Grabes als heiliges Gebot.

Heroisierende Geschichtsauffassung —

Überbewerten der persönlichen Leistung (Gottfried v. Bouillon, Peter v. Amiens).

Ökonomisierende Geschichtsauffassung —

Übersteigern der Bedeutung wirtschaftlicher Interessen der oberitalienischen Stadtherrschaften.

Der Schüler sollte erkennen, daß die Tatsachen aus dem Zusammenwirken verschiedener Interessen entstehen, daß isoliertes Hervorheben einzelner Faktoren zu entstellenden Auffassungen führt.

Anmerkung für den Lehrer: Als nächstes geeignetes Beispiel zum Erfassen der Verschiedenartigkeit der Geschichtsauffassung bietet sich die Reichsgründung 1871 (7. Schuljahr) an.

Landesausbau in Ost und West.

(Innerer Landesausbau in Westeuropa — Slawische Fürsten gründen mit Hilfe reichsstädtischer Kaufleute und Handwerker Städte nach Magdeburger Recht — Ansiedlung deutscher Bauern: Bodenverbesserungsmethoden — Eisenpflug — der Deutsche Ritterorden und der Ordensstaat.)

Anmerkung: Bei der Darstellung dieses Geschehens kontrastierende Quellen beachten bzw. einsetzen!

Die frühe Neuzeit

GESELLSCHAFTLICHE UND POLITISCHE UMWALZUNGEN.

Erfindungen und Entdeckungen bereiten ein neues Weltbild vor.

(Buchdruckerkunst — die kopernikanische Wendung — ein neues Welt- und Menschenbild — Globus und Kompaß in ihrer Bedeutung für die Seefahrt — Seeweg nach Indien — Entdeckung Amerikas — Wandel des Wirtschaftslebens [Anfänge des Kapitalismus] — Ausbau der Waffentechnik und des Kriegswesens.)

Verg. Technisches Werken: Plan für Klasse 5 + 6

Aufstieg der Habsburger zur „Welt“-Macht.

(Das Reich Karls V. — die Bedrohung des Abendlandes durch die Türken.)

Die Reformation und ihre Auswirkungen.

(Kirchliche und politische Mißstände und Luthers Reformabsichten — Luthers Wirken: Bibelübersetzung, Schriften, Unterschiede zur katholischen Kirche — Erhebungen unterdrückter Bauern — Luthertum, Territorialfürsten, Kaisertum — Augsburger Religionsfrieden — die Reformation im heimatlichen Raum [Berücksichtigung des Calvinismus] — Erneuerung der katholischen Kirche.)

Der 30jährige Krieg.

(Der jülich-klevische Erbfolgestreit — vom Religionskrieg zum machtpolitischen Kampf — der 30jährige Krieg in unserer Heimat — der Westfälische Frieden.)

Die Zeit des Absolutismus

UNUMSCHRÄNKT REGIERENDE FÜRSTEN SETZEN IHRE HERRSCHAFT IN TERRITORIALSTAATEN DURCH.

Ludwig XIV. als Vorbild für die Fürsten Europas.

(Niederwerfung der inneren Gegner — Schaffung eines stehenden Heeres und eines nur vom Fürsten abhängigen Beamtentums — Hebung der Staatseinkünfte durch Wirtschaftslenkung — Versuch der Vorherrschaft Frankreichs über Europa.)

Das Habsburgische Reich als europäische Großmacht.

(Türkenkriege — Prinz Eugen — die Pragmatische Sanktion.)

Preußen als aufgeklärter Beamten- und Militärstaat.

(Friedrich-Wilhelm I. schafft den preußischen Militär- und Beamtenstaat — Friedrich II. erhebt Preußen zur Großmacht — der aufgeklärte Absolutismus Friedrichs II., Rechtsreform, innere Kolonisation.)

Anmerkung für den Lehrer: Es ist zu beachten, daß Preußen als die wirkliche historische Größe gesehen und weder zu einem Zerrbild gemacht noch zu einem Mythos erhoben wird.

Anmerkung:

Bei der Erörterung der politischen Ereignisse um den Siebenjährigen Krieg neben der Auseinandersetzung Österreich/Preußen vor allem auch das Hineinwirken der europäischen Großmächte und ihrer Kolonial- und wirtschaftlichen Interessen berücksichtigen.

Bei Erwähnung der hiermit zum ersten Male in die europäische Auseinandersetzung eingreifenden Großmacht Rußland ggf. kurze Darstellung von deren jüngerer Entwicklung seit Peter dem Großen über den Nordischen Krieg bis zu den Teilungen Polens im Zusammenwirken mit der preußischen und österreichischen Monarchie.

Evtl. Erkundung: Leben in einer fürstlichen Residenz des 18. Jahrhunderts im Heimatbereich.

7. Schuljahr

Die Herausbildung der modernen Welt

DIE EMANZIPATION VON DER ABSOLUTEN HERRSCHAFT

England's Beitrag zur neuzeitlichen Gesellschaftsauffassung

(Der Aufstieg zum Handels- und Industriestaat und seine Voraussetzungen: Die Magna Charta stärkt das Recht der Stände — Über die politischen Umwälzungen des 17. Jahrhunderts zur parlamentarisch gesicherten Eigentums- und Rechtsordnung [Cromwell, Wilhelm III. von Oranien] — Die Ursachen der politischen und wirtschaftlichen Vormachtstellung Englands am Ende des 18. Jahrhunderts)

Die neue Gesellschaft und ihre Verfassung in den USA

(Herkunft und Motive der Einwanderer: Die Kolonisation — Unabhängigkeitsbestrebungen — Erklärung der Menschenrechte: Virginia Bill of Rights — Die Entstehung der USA)

Die bürgerliche Revolution in Frankreich und Europa

(Geistige, wirtschaftliche und politische Voraussetzungen der Französischen Revolution des bürgerlichen Nationalbewußtseins — Anlaß, Ereignisse und Gestalten der Revolution — Revolutionskriege — Napoleon und die Veränderung der politischen Ordnung Europas: Ende des Hl. Römischen Reiches — Die geistige Erneuerung Preußens und ihre gesellschaftspolitischen Auswirkungen: Steins und Hardenbergs Reformen, Heeresreform, Schulreform — Verwirklichung und Überwindung der französischen Vorherrschaft: Code Napoleon, die Kontinentalsperre und ihre Folgen, Rußlandfeldzug — Nationale Volkserhebungen und Freiheitskriege)

Vergleiche: Bei Kontinentalsperre Plan Wirtschaftlehre

Europa zwischen reaktionären Sicherungsbestrebungen und revolutionären Erneuerungsbewegungen

DIE AUSEINANDERSETZUNG UM NATIONAL- UND VERFASSUNGSSTAAT

Wiener Kongreß und Restauration

(Die territoriale Neuordnung Deutschlands und Europas — Die Hl. Allianz der Fürsten und die politischen Erwartungen der Völker Europas)

Das bürgerliche Streben nach Freiheit und Einigung

(Verfassungsversprechungen in Preußen, süddeutsche Verfassungen — Liberales Bürgertum gegen fürstliche Kabinettpolitik: Burschenschaft und Wartburgfest — Karlsbader Beschlüsse: Demagogenverfolgung und Verbot der Turnerschaften — Wirtschaftlicher Liberalismus, Fr. List, Eisenbahnnetz und Zollvereinsbewegung — Die Auswirkungen der Juli-Revolution und das Wiedererstarben des Bürgertums in Europa)

Zollverein und Eisenbahnnetz vergl. Plan Wirtschaftslehre 7. Schuljahr (Marktvergrößerung)

Die Revolution von 1848 und ihre Folgen

(Verlauf der Revolution, ggf. im Heimatbereich — Die deutsche Nationalversammlung in Frankfurt — das Scheitern der bürgerlichen Erhebung: Karl Schurz, Robert Blum, H. v. Fallersleben als Beispielgestalten — Verfassungsaueinandersetzungen in den deutschen Staaten, z. B. die Preußische Verfassung — ggf. Frankreichs Weg zum Cäsarismus Napoleons III.)

Vom Agrar- zum Industriestaat

DIE STEIGENDE BEDEUTUNG DER WIRTSCHAFT IN DER POLITIK

Von der Manufaktur zur industriellen Unternehmung

(Die Technik und ihre Bedeutung für die industrielle Entwicklung: Nutzung der Dampfkraft und die Entwicklung von Maschinen, Spinnmaschinen, mechanischer Webstuhl. Wachsender Bedarf an Kohle und Eisen, neue Verkehrswege und -mittel, Arbeiterleichterungen, wirtschaftliche Folgen: Vermögenszusammenballung, Großbetriebe)

Vergleiche: Techn. Werken B 10/47—49

Das Heraufkommen des „4. Standes“

(Vom Zunftgenossen über den Verlags- und Manufakturarbeiter zum Industrie-proletarier — Bevölkerungswachstum und Arbeiterelend in industriellen Ballungsgebieten)

Die Emanzipationsbestrebungen des Arbeitertums und der Sozialismus

(Der Anspruch auf die soziale Eingliederung der Arbeiterschaft — Gesetzgebung über Frauen- und Kinderarbeit — Die Ursachen der Verelendung und die Bestrebungen zu ihrer Überwindung)

Die Auseinandersetzung zwischen Preußen und Österreich um die Lösung der deutschen Frage

VOM DEUTSCHEN BUND ZUM PREUSSISCH-DEUTSCHEN BUNDESSTAAT ALS ERGEBNIS BISMARCKSCHER REALPOLITIK

Der österreichisch-preußische Gegensatz

(Bismarck im Frankfurter Bundestag — Olmütz — Bismarcks Konflikt mit dem Abgeordnetenhaus — Preußisch-österreichisches Zusammengehen im Dänischen Krieg — Ende des Frankfurter Bundestages)

Das Entscheidungsjahr 1866: Die Sonderung Österreichs

(Die kriegerische Auseinandersetzung — Bismarcks Haltung in Nikolsburg — Gründung des Norddeutschen Bundes)

Die Bismarcksche Reichsgründung

(Der dt.-französische Krieg und seine Vorgeschichte — 18. Januar 1871 Versailles)
Besonderer Hinweis:

Sinngemäße Übertragung des in der Anmerkung über die Kreuzzüge (6. Schuljahr) zum Ausdruck Gebrachten: Überbetonen der nationalen Idee, der Leistung der großen Persönlichkeiten oder der ökonomischen Gegebenheiten führt zu entstehenden Auffassungen. Tatsachen entstehen aus dem Zusammenwirken verschiedener Faktoren.

8. Schuljahr

Vorbemerkung:

Es bleibt dem Lehrer überlassen, aus der Fülle des Stoffes Schwerpunkte zu bilden, die geeignet sind, die geforderte Einsicht in die politischen Zusammenhänge zu vermitteln.

Stellung und Bedeutung des Deutschen Reiches im europäischen Kräftespiel

TRADITIONELLE POLITIK UNTER DEM WACHSENDEN EINFLUSS VON SOZIAL- UND WIRTSCHAFTSPOLITISCHEN NOTWENDIGKEITEN

Innerer Reichsausbau: Reichsverfassung — Soziale Frage — Kulturkampf (Schwerpunkte der Verfassung von 1871. Kritische Betrachtung: Fürstenbund und Reichsregierung, der Reichstag)

[Die Bedeutung des allgemeinen gleichen Reichstags-Wahlrechtes für die Förderung der Gesamtbelange des Reiches gegenüber dem Fortbestehen der Sonderwahlreiche für die Landtage, am Beispiel des Klassenwahlrechtes in Preußen]

Gründerjahre und Wirtschaftskrisen — Die sozialen Konflikte im Hochkapitalismus: politische und gewerkschaftliche Arbeiterbewegung, Kathedersozialisten, Ursachen und Folgen der Sozialistengesetze, die Sozialgesetzgebung.

Vergl. Wirtschaftslehre 8. Schuljahr „Wirtschaftskreislauf“

[Entwicklungsdarstellung, z. B. Lorenz v. Stein, Karl Marx, Fr. Engels, Ferd. Lassalle, Aug. Bebel, Ernst Abbe, Fr. Harkort, Fr. Krupp, Gustav v. Mevissen, Joh. Hinrich Wichern, Adolf Kolping in ihrer praktischen und gedanklichen Auswirkung. Besondere Hinweise auf örtliche historische Bezüge und evtl. Erkundungen hierzul]

Kulturpolitische Auseinandersetzungen, z. B. Bismarck, Kirche und Parteien im Kulturkampf — Konservative, liberale, sozialistische, christliche und wirtschaftliche Parteien und Verbände und ihre Wirksamkeit in der Politik.)

Europäischer Imperialismus und deutsche Weltpolitik

(Die Bündnispolitik Bismarcks und das Gleichgewicht der europäischen Mächte: Berliner Kongreß, Balkanprobleme, Polenfrage — Die Auswirkungen der wirtschaftlichen Expansion: Einfluß der industriellen Entwicklung Europas: Die Wandlung der Kolonien von Absatzgebieten zu Siedlungsgebieten und Rohstoffquellen. Das Streben nach kolonialen Imperien, die Aufteilung der Welt — Technischer Fortschritt und Weltverkehr: Gasmotor, Dieselmotor, Elektromotor; Nachrichtenwesen, Schifffahrt und Kanalbauten, transkontinentale Eisenbahnlilien)

Die Katastrophe des I. Weltkrieges

DAS ENDE DER POLITISCHEN VORMACHTSTELLUNG EUROPAS

Der Weg in den Krieg

(Nationalismus in Europa: Krisen, Rüstungsfieber. Das Verhängnis der militärischen und sonstigen Planung in ihrer Automatik — Kriegsausbruch trotz Friedensbemühungen — Verdun als Wendepunkt neuzeitlicher Kriegsführung: Schrecken der Materialschlacht)

Das Jahr 1917 in seiner grundlegenden Bedeutung für die künftige weltpolitische Entwicklung

(Kriegseintritt der USA

[Einsicht vermittelnde Entwicklungsdarstellung der Geschichte der USA während des XIX. Jahrhunderts]

Die Russische Revolution

[Rückblick auf die entscheidenden außenpolitischen Konflikte und innenpolitischen Vorgänge seit der Mitte des XIX. Jahrhunderts]

Friedensbemühungen — Das innerdeutsche Kräftespiel:

OHL und politische Entscheidung und der Kriegsausgang 1918)

Geplanter Weltfriede und politische Wirklichkeit nach dem Ende des I. Weltkrieges

DIE AUSEINANDERSETZUNG ZWISCHEN DEMOKRATISCHEN UND AUTORITÄREN ORDNUNGSVORSTELLUNGEN

Der Versuch einer Neuordnung Europas

(Absicht und Erfolg von Versailles und der Pariser Vorortverträge — Das Selbstbestimmungsrecht der Völker in Vorstellung und Wirklichkeit — Der Völkerbund — Die neuen Staaten in Ost-Mittel-Europa und der cordon sanitaire — Die nationalen Ideologien und der Faschismus in Italien)

Weltweite Entwicklungen

(Wirtschaftliche Neuorientierungen, Amerika als Mittelpunkt — Japan als neue Wirtschafts- und Militärmacht)

[Rückblick auf die jüngere Entwicklung Japans: Port Arthur, koloniale Ausweitungsbestrebungen, Siegermacht des I. Weltkrieges]

Die Entwicklung in der UdSSR von den Vorstellungen Lenins zu den Verwirklichungen Stalins)

Die erste deutsche Republik im Kräftespiel von Revolution und Reaktion

(Die Konzeption von Weimar: Verfassung und Parteien, politische Ideologien, bestimmende Personen, Verbände, Reichswehr — Die Bedrohungen der Republik in ihrer Entstehungsphase 1919—1923 — Die Stabilisierung — Das Kräftespiel zwischen Wirtschafts-, Außen- und Innenpolitik — Weltwirtschaftskrise und ihre politischen Folgen)

9. Schuljahr

Falsches Bewußtsein und die Wirklichkeit der Hitler-Diktatur

NATIONALISMUS UND TOTALITÄRE ORDNUNG

(Phasen der Verwirklichung autoritärer Machtbestrebung — die politische Propaganda als Führungs- und Verführungsinstrument an Hand eines Beispiels, etwa VW-Projekt — Beeinträchtigung des kritischen Bewußtseins durch die NS-Ideologie — der Terror als Mittel der Herrschaft — Autarkie und Wirtschaftsplanung — Nationalistische Überheblichkeit: von der Erfüllung großdeutscher Vorstellungen zur weitausgreifenden Eroberungspolitik)

Zu Autarkie und Wirtschaftsplanung vgl. Plan Wirtschaftslehre „Wirtschaftssysteme und Wirtschaftsordnungen“.

Der zweite Weltkrieg

POLITISCHE IDEOLOGIE GEGEN INDIVIDUELLE ENTSCHEIDUNGSFREIHEIT UND VERANTWORTUNG

(Die Entfesselung und der weltweite Ablauf des II. Weltkrieges — Die Bedeutung der Wirtschaft für die Kriegsführung — Ursachen und Absichten der Widerstandsbewegungen in Deutschland und Europa — Geplanter Schrecken: totaler Krieg, Partisanentum, Coventry, Stalingrad, Dresden, Hiroshima — Menschliches Elend als Folge ideologischer Bewußtseinsbeeinträchtigung: KZ, Katyn, Emigration, Flüchtlingsnot in aller Welt)

Die Kriegsfolgeauseinandersetzung um die Entscheidung über die Vormachtstellung der USA oder der UdSSR

DAS PLANDENKEN UND SEINE FOLGEN IN OST UND WEST

(UNO: Absicht und Erfolg von Friedensbemühungen — Zweiteilung der Welt: Absonderung der kommunistisch regierten Länder — Paktsysteme — wirtschaftlicher Wiederaufbau — Kennzeichen unserer Gegenwart: Schwere Krisen, schnelle Vergeßlichkeit, z. B. Ungarn-Aufstand, Korea-Krieg, Kuba-Krise.

Europas Probleme der Nachkriegszeit

AUFGESCHOBENE ENTSCHEIDUNGEN

(Die ungelöste deutsche Frage: die deutsche Teilung, die Frage der Ostgrenzen — Europäische Zusammenarbeit: wirtschaftliche und politische Ansätze)

Neugebildete staatliche Einheiten auf der Suche nach eigenen Wegen

WIRTSCHAFTLICHE ZWANGSLAGE UND NEUER NATIONALISMUS

(Beispiele unter Berücksichtigung der voraufgehenden Kolonialgeschichte: Indien, Kongo, Palästina — Nationalistische Ideologien der Völker Afrikas und

Asiens gegen sonstige Interessen — Die neue Großmacht China, Rück- und Ausblick — Die permanenten Krisenherde der Welt, z. B. Nah-Ost)

Der technische Fortschritt und seine Folgen

AUSWIRKUNGEN AUF DIE POLITISCHE BEWUSSTSEINSLAGE

(Verteilung und Ausbeutung der Energiequellen — Automation — Weltverkehr — Rundfunk, Fernsehen, Boulevard-Presse, Werbung: Kritische Betrachtung — Zivile und militärische Aspekte der Weltraumforschung)

Vergleich: Plan techn. Werken B 10/57 und Plan Wirtschaftslehre Klasse 9

Bei sachgerechter Erfüllung dieses Planes müßten sowohl die Ansprüche des Fachgebietes GESCHICHTE als auch der POLITIK erfüllt sein. Um jedoch für die Übergangszeit von der Volks- zur Hauptschule Hilfe zu bieten und zugleich zu gewährleisten, daß der Anspruch der POLITIK deutlich mitgesehen wird, sei ein Beispielkanon angeführt, der mögliche politische Gegenwartsbezüge zeigt:

7. Schuljahr

Die neue Gesellschaft und ihre Verfassung in den USA

hierzu: Einfache Darstellung der Menschenrechte an Hand eines lebensnahen Beispiels, etwa persönlicher Freiheit (Wann darf ein Polizeibeamter festnehmen, wann nicht?)

Das bürgerliche Streben nach Freiheit und Einigung

zu Eisenbahnnetz: Auseinandersetzung Straße/Schiene heute
zu Zollvereinsbewegung: Zollschranken heute

Der österreichisch-preußische Gegensatz

zu Bismarcks Konflikt mit dem Abgeordnetenhaus:
Einfacher Ausblick auf die Rechte des Bundestages

8. Schuljahr

Innerer Reichsausbau

zu Reichsverfassung: Das Wahlrecht heute
zu Soziale Frage: Einfache Darstellung: Wirtschaftsordnung der BRD — Befürwortung und Kritik — Sozialstaatliche Elemente in der Bundesrepublik (soziale Sicherheit heute); soziale Gruppen und Interessenverbände und soziale Konflikte
zu Kulturkampf: Staat und Kirche heute

Der Weg in den Krieg

zu Kriegsausbruch trotz Friedensbemühungen: Friedensbewegungen

Die erste deutsche Republik im Kräftespiel von Revolution und Reaktion
zu Verfassung und Parteien: Die Parteien heute; Aufgabe, Stellung, Programme

9. Schuljahr

Falsches Bewußtsein und die Wirklichkeit der Hitler-Diktatur

Der Terror als Mittel der Herrschaftsausübung
hierzu: Die Bedeutung der Grundrechte für den Bürger
Phasen der Verwirklichung autoritärer Machtbestrebung
zu Ermächtigungsgesetz 1933: Das Parlament als Ausdruck der Volkssouveränität
zu Reichsstatthaltergesetz: Die politische Kontrollfunktion des Föderalismus

Der zweite Weltkrieg

Ursachen und Absichten der Widerstandsbewegungen in Deutschland und Europa
zu 20. Juli 1944: Das Widerstandsrecht — Eid und Gehorsam, Tyrannenmord —
Bürger in Uniform — Allgemeine Wehrpflicht, Kriegsdienstverweigerung

Die Kriegsfolgeauseinandersetzung um die Entscheidung über die Vormachtstellung der USA oder der UdSSR

UNO: Absicht und Erfolg von Friedensbemühungen
zu UNO: Organisation und Vorgeschichte: Genfer Konvention, Haager Friedenskonferenzen, Völkerbund
zu Paktsysteme: NATO und WARSCHAUER PAKT

Europas Probleme der Nachkriegszeit

Die ungelöste deutsche Frage
zu Die deutsche Teilung: Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit in der BRD und der DDR im Vergleich
Europäische Zusammenarbeit
zu Wirtschaftliche und politische Ansätze: EWG, Europa-Rat, EFTA, Euratom

Neugebildete staatliche Einheiten auf der Suche nach eigenen Wegen

Beispiele unter Berücksichtigung der vorausgehenden Kolonialgeschichte
hierzu: Notwendigkeit und Möglichkeiten der Entwicklungshilfe
Die neue Großmacht China
hierzu: Der Kommunismus in seinen verschiedenen Ausprägungen in der Theorie und in der Praxis (UdSSR, DDR, Jugoslawien, Tschechoslowakei, China)

Der technische Fortschritt und seine Folgen

Rundfunk, Fernsehen, Boulevard-Presse, Werbung
zu Kritische Betrachtung: Monopolstellungen, Pressefreiheit und ihr Mißbrauch
Ergänzend sei noch nachfolgendes Beispiel für eine gesonderte Behandlung des

Faches POLITIK neben der systematischen Behandlung der GESCHICHTE im 7.—9. Schuljahr wiedergegeben. Es handelt sich nicht um eine optimale Lösung, aber um einen Vorschlag, der:

1. auch durch Lehrkräfte realisiert werden kann, die für eine sachgerechte Durchdringung von GESCHICHTE-POLITIK als Einheit meinen, fachlich nicht hinreichende Voraussetzungen mitzubringen,
2. an den Entwurf des Geschichtsplanes angepaßt ist.
3. gewährleistet, daß das Anliegen der POLITIK nicht vernachlässigt wird.

Beispiel für gesonderten Lehrgang POLITIK vom 7.—9. Schuljahr auf der Grundlage des vorgelegten Planes GESCHICHTE-POLITIK als Einheit:

7. Schuljahr

Thema: FREIHEIT UND GLEICHHEIT

Stoff: Der Mensch und seine Rechte:

Freiheit und Staatsgewalt
Widerstand und Gehorsam
Recht auf Eigentum und Prinzip des Sozialstaates

Begriffe: Grundrecht, Menschenrecht, Gesetz, Verfassung, Privateigentum, Widerstand

Einsichten: Die Würde des Menschen — Grundrechte — Schutz des Menschen vor dem Mißbrauch staatlicher Gewalt!

Thema: TECHNIK UND GESELLSCHAFT

Stoff: Soziale Aspekte technischen Fortschritts:

Stagnierende Wirtschaftszweige, Strukturwandel, Sozialplan, Soziale Mobilität, Automation, Einkommensverteilung
Entwicklung und Aufgaben von Selbsthilfeeinrichtungen:
Genossenschaften, Konsum, Wohlfahrtsverbände, karitative Einrichtungen

Begriffe: Mechanisierung, Automation, Mobilität, Stagnation, Struktur, Solidarität, Gewerkschaften, wirtschaftliche Interessen, soziale Konflikte, soziale Sicherheit.

Einsicht: Aufgabe der Gesellschaft — Nutzung des technischen Fortschritts zum Vorteil für alle Menschen!

Thema: DU BIST MITBÜRGER (fächerübergreifend)

Stoff: Aufgaben der Gemeinde, Gemeindeverwaltung, Mitbeteiligung der Bürger, Ausgaben und Einnahmen der Gemeinde, Wirtschaftliches und kulturelles Leben in der Gemeinde

Begriffe: Haushalt, Etat, Gemeinderat, Stadtverwaltung, Kommune

Einsichten: In der Gemeinde sind alle Bürger aufeinander angewiesen! Sie haben Rechte und Pflichten. Mitverantwortung bedeutet Mitarbeit! Konflikte müssen ausgetragen werden!

8. Schuljahr

Thema: DER MODERNE STAAT BEDARF DER PARTEIEN

Stoff: Die Herausbildung der modernen Industriegesellschaft bedingt die Entstehung von Parteien und Gewerkschaften

Gewerkschaften und politische Parteien als Interessenverbände

Gewandelte Zielsetzungen; Vergleich von Programmen (z. B. der SPD vom Gothaer zum Godesberger Programm u. a.)

Begriffe: Parteienstaat, Parteitag, Statut, Klassenkampf, Kapitalismus, Sozialismus, Parteienverbot

Einsichten: Wandlungen der Parteien von Honoratiorenclubs bzw. Klassenkampfvertretungen zu Volksparteien mit Apparaten.

Einzelne können Einfluß nehmen auf politisches Geschehen, wenn sie in Parteien und Verbände eintreten.

Parteiengegensätze sind Machtkämpfe!

Thema: WELTWIRTSCHAFT UND POLITIK (fächerübergreifend)

Stoff: Die Expansion der imperialistischen Großmächte unter wirtschaftskundlichem Aspekt.

Das Wachsen der Industrie fördert die Konzernbildung.

Begriffe: Angebot und Nachfrage, Kapital, Kartell, Konzern, Monopol, Interessenverbände, Rohstoff, Rohprodukt, Fertigprodukt, Imperialismus, Kolonialismus

Einsicht: Wirtschaftliche Veränderungen bedingen das politische Handeln! (vgl. 7. Schuljahr: Technik und Gesellschaft)

Thema: DEMOKRATIE UND DIKTATUR — GEZEIGT AN DER GESETZGEBUNG

Stoff: Die Weimarer Verfassung, das Ermächtigungsgesetz Hitlers, das Grundgesetz der Bundesrepublik, Die Problematik einer Notstandsregelung (Artikel 48 Weimarer Verfassung, Notstandsgesetze Bonn 1968)

Die Entstehung eines Gesetzes vom Einbringen des Entwurfs bis zum Inkrafttreten.

Begriffe: Sorgfältige Erarbeitung:

Parlament, Regierung, Kanzler, Präsident, Legislative, Exekutive, Judikative, Fraktion, Koalition, Opposition, Föderalismus, Novelle, Rechts und Links

Einsichten: Macht ist notwendig, aber auch gefährlich! Für den gerechten und gemäßigten Gebrauch der Macht besteht keine Gewähr!

Die Demokratie bietet Sicherungen gegen den Mißbrauch der Macht, wenn ihre Bürger politisch wachsam sind!

9. Schuljahr

Thema: PARLAMENTARISMUS — DIKTATUR

Stoff: Wirtschaftskrise, Arbeitslosigkeit und Existenzbedrohung führen zum Verfall des parlamentarischen Systems

Unruhe, Unsicherheit, Hilflosigkeit, mangelnde Aufklärung wecken den Wunsch nach radikalen Lösungen, besonders in den „mittelständischen“ Schichten.

Begriffe: Nationalsozialismus, Ideologie, Diktatur,
Terror, Widerstand, Opposition, innere und äußere Emigration
Hochfinanz, Reaktion, Militarismus

Einsichten: Politische Wachsamkeit der Bürger schützt vor dem Verfall der Demokratie!

Demokratie verlangt ständige kritische Überprüfung der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse als Voraussetzung für richtiges politisches Verhalten und Handeln!

Thema: BRENNPUNKTE DER WELTPOLITIK (fächerübergreifend)

Stoff: Auseinanderfallen der Welt in Machtblöcke nach dem 2. Weltkrieg
Bündnissysteme der Blöcke (NATO — Warschauer Pakt; EWG — EFTA — COMECON)

Die Aufgaben der UNO

Geteilte Länder in der Welt (BRD — DDR; Nord- und Südkorea; Nord- und Südvietnam)

Politische Selbständigkeit ehemaliger Kolonialländer

Begriffe: Kalter Krieg; Wettrüsten — Abrüstung; Gleichgewicht der Kräfte; Ostblock — Westblock; Entwicklungshilfe; Bevölkerungsexplosion; Rassengleichheit; Interdependenz; friedliche Koexistenz

Einsichten: Kriege sind kein Mittel zur Lösung von Spannungen!

Gewaltverzicht ist nicht nur eine ethische Frage, sondern angesichts der Atomrüstung eine Existenzfrage für alle Völker der Welt!

Die Gegensätze zwischen reichen und armen Völkern können nur durch weltweite Hilfsmaßnahmen abgebaut werden!

Thema: DEMOKRATIE ALS STÄNDIGER AUFTRAG ZUM HANDELN

Stoff: Demokratisierung in der Schule, den Betrieben, den Verbänden.

Demokratisierung bedeutet Mitbestimmen, Mitgestalten, Mitverantworten bei gleichzeitigem Abbau von autoritären Strukturen

Einführung in den Umgang mit der Tageszeitung (Die Zeitung als Informationsmittel, als Korrektiv der politischen Wirklichkeit, als Machtinstrument)

Begriffe: Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Selbstverwaltung, Information, Manipulation, Betriebsverfassung, Strafrechtsreform, Kommentar, Aufmacher, Redaktion, Feuilleton, Leitartikel, Karikatur

Einsichten: In einer Demokratie leben heißt sowohl sich an demokratische Spielregeln halten als auch in allen Bereichen unserer Gesellschaft verantwortlich handeln. Kommunikationsmittel wirken im Rahmen der vierten Gewalt in der Demokratie,

Eine Zeitung vertritt eine bestimmte politische oder apolitische Richtung!
Ein Pressemonopol birgt die Gefahr einer Meinungsmanipulation in sich.

C. Didaktisch-methodische Hinweise für den Lehrer

1. Eine der Hauptaufgaben der Fachdidaktik ist es, die jüngsten Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung für den Unterricht zu erschließen.
2. Der Lehrer der Hauptschule (in ihren erweiterten Anforderungen) muß daher die Grundlagen seiner Kenntnisse und diese selbst — besonders wenn sie die Geschichte der letzten zweihundert Jahre betreffen — ständig überprüfen. Ihm stehen die bekannten Handbücher (vgl. nachfolgendes Literaturverzeichnis) der deutschen und europäischen wie auch der Weltgeschichte zur Verfügung.

Der Stand fortschreitender Forschung und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung spiegelt sich in den bedeutenden Fachzeitschriften des deutschen Sprachraums wieder. In angemessener Weise sollten auch die regionalgeschichtlichen Zeitschriften zu Rate gezogen werden, damit die Kenntnisse jeweils nach der landes- und ortsgeschichtlichen Seite hin ergänzt bzw. erweitert werden. Wünschenswert wäre hierzu ein dauernder aktiver Beitrag aus der Lehrerschaft.

3. Der Lehrer für das Fachgebiet Geschichte-Politik ist verpflichtet, sich aktuelle politische Informationen zu verschaffen. Darüber hinaus wird er an dem Leben der Gesellschaft, dessen Kenntnis er den Schülern vermitteln soll, regen Anteil nehmen. Gegebenenfalls wird er das eigene Engagement im politischen Raum nicht scheuen.

Es widerspräche allerdings der pluralistischen Gesellschaft, wollte der Pädagoge die Schüler zu seinen eigenen politischen Anschauungen zwingen. Gerade bei der Betrachtung „heißer Eisen“ kann er Demokratie als Lebensform üben, indem er eigene Auffassungen begründet, aber auch die Gegenposition mit ihren Argumenten sauber aufweist und objektiv gelten läßt.

4. Den didaktisch-methodischen Forschungsbereich hält sich der Lehrer außer durch Heranziehung der notwendigen Literatur — reine und angewandte Theorie — in der ständigen Überprüfung seiner eigenen Unterrichtserfahrung — Praxisüberprüfung — offen. Erfahrungsaustausch mit Kollegen auf Fachkonferenzen und Fachtagen sowie in der Lehrerfortbildung (Verbände, Landesinstitut für schulpädagogische Bildung, pädagogische Institute und Landeszentrale für Politische Bildung) ist zur Praxisaufhellung unabdingbar nötig.
5. Der im Literaturverzeichnis angeführten didaktischen Literatur ist zu entnehmen, daß die Geschichte durch den dauernden Gegenwartsbezug, durch den ständigen Vor- und Rückgriff politisch relevant wird. Es wird besonders vor einer falschen Personalisierung gewarnt — weniges nur die „Großen“, auch und gerade das „alltägliche Leben“ gehören zum Unterricht im Fachgebiet. Kontrastierende Darstellung läßt erst die volle Breite historischen und politischen Lebens erkennen. Höchste Form des Unterrichts wäre der Einsatz von Quellen in ihrer zeitbedingten Entgegensetzung.

6. Der vorgelegte Plan ist für die oberen Klassen so zusammengestellt, daß er innerhalb seiner chronologischen Folge das darbietet, was zur Aufhellung der Gegenwart beiträgt.
7. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, daß in den modernen technischen Mitteln: Film, Tonband, Funk und Fernsehen ausgezeichnete Hilfen zur Verfügung stehen, die neben dem Schulbuch, dem Atlas, dem Anschauungsbild, der Zeichnung und dem Fries eingesetzt werden können. [Vgl. Katalog 1967/68 des Instituts f. Film u. Bild in Wiss. u. Unterr., München; sowie Inst. f. d. Wiss. Film, Göttingen]

D. Literaturangaben zur Geschichte

(Auswahl für den Lehrer)

1. GESCHICHTE UND GESCHICHTSWISSENSCHAFT (Gegenstand, Arbeitsmethoden und Problemstellungen)

- Kirn, Paul, Einführung in die Geschichtswissenschaft (Götschen 270), Berlin 4/1963
- Scheurig, Bodo, Einführung in die Zeitgeschichte (Götschen 1204), Berlin 1962
- Besson, Waldemar (Hrsg.), Geschichte (Fischer-Lexikon 24), Frankfurt 1961
- Carr, Edward Hallett, Was ist Geschichte? (Urban 67), Stuttgart 1963
- Brandt, Ahasver von, Werkzeug des Historikers (Urban 33), Stuttgart 1958
- Brandt, Karl, Geschichte der Geschichtswissenschaft, Bonn 1952
- Wagner, Fritz, Geschichtswissenschaft (orbis academicus), Freiburg/München 1951
- Rassow, Peter, Der Historiker und seine Gegenwart, München 1947
- Heimpel, Hermann, Der Mensch in seiner Gegenwart, Göttingen 1954
- Muralt, Leonhard von, Der Historiker und die Geschichte, Zürich 1960
- Schieder, Theodor, Geschichte als Wissenschaft, München—Wien 1965
- Schieder, Theodor, Staat und Gesellschaft im Wandel unserer Zeit, München 1958
(Der Typus in der Geschichtswissenschaft, S. 172 f.)
- Schieder, Theodor, Begegnungen mit der Geschichte, Göttingen 1962
- Schieder, Theodor, Strukturen und Persönlichkeiten in der Geschichte (HZ 195/1962)
- Schoeps, Hans-Joachim, Was ist und was will die Geistesgeschichte — Über Theorie und Praxis der Zeitgeistforschung, Göttingen usw. 1959
- Sattler, Rolf-Joachim, Geschichte im Alltag, DAG, Oliva, Cuxhaven 1959
- Bengtson, Hermann, Einführung in die alte Geschichte, München 3/1959
- Quirin, Heinz, Einführung in das Studium der mittelalterlichen Geschichte, Braunschweig 1950
- Frauentdienst, Werner, Zur Problematik des Erkennens und Verstehens der jüngsten deutschen Vergangenheit (Hefte der Ranke-Gesellschaft 6.), Göttingen o. J.
- Droysen, Johann Gustav, Historik — Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte, Darmstadt 4/1960
- Bernheim, Ernst, Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie, Leipzig 6/1908
- Bauer, Wilhelm, Einführung in das Studium der Geschichte, Frankfurt 3/1961
- Keyser, Erich, Die Geschichtswissenschaft, München und Berlin 1931
- Ritter, Gerhard, Geschichte als Bildungsmacht, Stuttgart 1947
- Weber, Alfred, Abschied von der bisherigen Geschichte, Hamburg 1946
- Heuß, Alfred, Verlust der Geschichte (Vandenhoeck 82), Göttingen 1959
- Heimpel, Hermann, Kapitulation vor der Geschichte? (Vandenhoeck 27), Göttingen 1957

Wittraum, Reinhard, Das Interesse an der Geschichte (Vandenhoeck 59/80/61),
Göttingen 1958

Hofer, Walther, Geschichte zwischen Philosophie und Politik, Stuttgart 1956

Erdmann, Karl Dietrich, Die Zukunft als Kategorie der Geschichte (HZ 198/1964)

2. GESCHICHTSPHILOSOPHIE

Brüning, Walther, Geschichtsphilosophie der Gegenwart, Stuttgart 1961

Löwith, Karl, Weltgeschichte und Heilsgeschehen, Stuttgart 1953

Schlegel, Wolfgang, Geschichte und Glaubensfragen, in: Lehrauftrag und Glaubenszeugnis, Weinheim 1961

Thyssen, Johannes, Geschichte der Geschichtsphilosophie, Bonn 1960

Jaspers, Karl, Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, Frankfurt 1955

Toynbee, A. J., Der Gang der Weltgeschichte, 2 Bände, Zürich—Stuttgart—
Wien 5/1961

3. BIBLIOGRAPHIEN

Dahlmann-Waitz (=DW), Quellenkunde der deutschen Geschichte, hrsg. v. H.
Haering 9/1931 — 10. Aufl. ist im Erscheinen begriffen

Jahresberichte für deutsche Geschichte, hrsg. v. A. Brackmann und F. Hartung
(Für 1925—40) 1927 42; Neue Folge: (Für 1949) 1952 ff.

Franz, G., Bücherkunde zur deutschen Geschichte 1951

4. HANDBÜCHER UND NACHSCHLAGEWERKE

Just, Leo (Hrsg.), Handbuch der deutschen Geschichte, Konstanz 1953 ff.

Gebhardt, Bruno, Handbuch der deutschen Geschichte, 4 Bde., 8. Aufl., Stuttgart
1961

Heimpel - Heuss - Reifenberg (Hrsg.), Die großen Deutschen, Deutsche Biographie, 5 Bde., Berlin 1956

Historia mundi. Ein Handbuch der Weltgeschichte in zehn Bänden. Begründet von
Fritz Kern, hrsg. von Fritz Valjavec, Bern 1952 ff.

Ploetz, Karl, Auszug aus der Geschichte, Würzburg 26/1961

Territorien-Ploetz: Geschichte der deutschen Länder, Würzburg 1964

Propyläen-Weltgeschichte. Eine Universalgeschichte, hrsg. von Golo Mann, 10
Bde., Berlin—Frankfurt—Wien 1961 ff.

Geschichte der Neuzeit, hrsg. von Gerhard Ritter Braunschweig

Hassinger, Erich, Das Werden des neuzeitlichen Europa, 1300—1600, 2. Aufl.
1964; Hubatsch, Walther, Das Zeitalter des Absolutismus, 1600—1789, 2. Aufl.

1965; Henfeld, Hans, Die moderne Welt, 1789—1945, I. Die Epoche der bürgerlichen Nationalstaaten, 1789—1890, 4. Aufl. 1964, II. Weltmächte und Weltkriege, 1890—1945, 3. Aufl. 1960

Deutsche Geschichte im Überblick, hrsg. von Peter Rassow, Stuttgart 2/1962

Freund, Michael, Deutsche Geschichte, in: Bertelsmann-Lexikon-Reihe, Gütersloh
1960

- Randa, Alexander (Hrsg.), Handbuch der Weltgeschichte, 4 Bde., Olten und Freiburg 1954
- Freyer, Hans, Weltgeschichte Europas, 2 Bde., Stuttgart 1954
- Grundbegriffe der Geschichte, 50 Beiträge zum europäischen Geschichtsbild, Gütersloh 1964
- Bayer, Erich, Wörterbuch zur Geschichte, Stuttgart 1960
- Rössler, Franz, Sachwörterbuch zur deutschen Geschichte, München 1958
- Rössler, Franz, Biographisches Wörterbuch zur deutschen Geschichte, 1953
- Handbuch der historischen Stätten Deutschlands, 1958 ff.
- Geschichte in Gestalten, Hrsg.: Hans Herzfeld, 4 Bde., Frankfurt 1963
- Heinzel, Erwin, Lexikon historischer Ereignisse und Personen in der Kunst, Literatur und Musik, Wien 1956

5. ZEITSCHRIFTEN

- Historische Zeitschrift (HZ) 1859 ff.
- Die Welt als Geschichte 1953 ff.
- Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 1953 ff.
- Das historisch-politische Buch — Ein Wegweiser durch das Schrifttum 1952 ff.
- Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 1950 ff.

6. ATLANTEN

- Großer historischer Weltatlas, hrsg. vom Bayerischen Schulbuchverlag, I. Vorgeschichte und Altertum, München 1954; III. Neuzeit, München 1957
- Putzger, F. W., Historischer Weltatlas (Jubiläumsausgabe), Berlin/Bielefeld 84/1963
- Auch sei auf die Atlanten zur Geschichte im Westermann Verlag und im Paul List Verlag hingewiesen

7. DIDAKTIK

- Roth, Heinrich, Kind und Geschichte, München 4/1965
- Küppers, Waltraud, Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts, Bern und Stuttgart 1961
- Piaget, Jean, Die Bildung des Zeitbegriffes beim Kinde, Zürich 1965 (dt. Übers.)
- Hansen, Wilhelm, Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, München 6/1965
- Schlegel, Wolfgang, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, Härms Päd. Reihe 23), München usw. 2/1964
- Schmidt, Erhard, Grundriß des Geschichtsunterrichtes (Kamps päd. Taschenbücher 20), Bochum 2/1965
- Christmann, Helmut, Geschichtsunterricht in der Hauptschule, Bonn 1967
- Döhn, Hans, Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen, Hannover 1967
- Ebeling, Hans, Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichtes, Hannover 1965
- Ebeling, Hans / Kühl, Praxis des Geschichtsunterrichts, Hannover 1964
- Marienfeld, Wolfgang und Osterwald, Wilfried, Die Geschichte im Unterricht, Düsseldorf 1966

- Münter, Wilhelm, Zeitgemäßer Geschichtsunterricht, München 1967
- Binder, Gerhard, Lebendige Zeitgeschichte, 1890—1945, München 2 u. 3/1962
- Rohde, H., Der Nationalsozialismus im zeitgeschichtlichen Unterricht, Freiburg 1965
- Heinen, Ernst, Zeitgeschichte in der Schule, Ratingen 1966
- Münter, Wilhelm, Geschichtsunterricht und Schüleraktivität mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule, Ratingen 1965
- Oltrogge, Wilhelm, Der Geschichtsunterricht, Berlin/Hannover/Darmstadt 1959
- Stroh, Richard, Thematischer Geschichtsunterricht. Ein Unterrichtsversuch, Oberursel 1959
- Weniger, Erich, Neue Wege im Geschichtsunterricht. Frankfurt 3/1965
- Wilmanns, Ernst, Grundlagen des Geschichtsunterrichts, 2. (unter Mitw. von Wilmanns Gerda bearb.) Aufl., Stuttgart 1962
- Weymar, Ernst, Das Selbstverständnis der Deutschen — Ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19. Jahrhundert, Stuttgart 1962
- Schallenberger, Horst, Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit — Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933, Ratingen 1964
- Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Braunschweig, Bd. 1, 1951 ff.

Literaturangaben zur Politik (Auswahl für den Lehrer)

1. POLITIK, POLITISCHE WISSENSCHAFT, POLITISCHE BILDUNG (Einführungen und Bücherkunden)
- Literaturverzeichnis der Politischen Wissenschaften, hrsg. von der Hochschule für Politische Wissenschaften München, München 1952 ff.
- Ellwein, Thomas, Bücherkunde für die Politische Bildung, München 4/1963
- Politische Bildung durch das Buch — Eine Bücherkunde der Akademie für Politische Bildung, Würzburg 1961
- Politische Bildung — eine Bücherkunde, hrsg. von der Staatsbürgerlichen Bildungsstelle des Landes NRW, Düsseldorf 1964
- Filme, Tonträger, Bilder für die Politische Bildung — Landeszentrale für Politische Bildung, Düsseldorf 9/1968
- Buchheim, Max, Arbeitsmaterial zur Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Hannover 1966
- Bibliographie der deutschsprachigen Unesco-Literatur 1946—1966, Köln 1968
- Politische Ideen in der freien Welt — eine einführende Bibliographie, Stuttgart 1959
- Kommunismus in Geschichte und Gegenwart — Ausgewähltes Bücherverzeichnis, hrsg. von der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn 1964
- Lepsius, Rainer, Denkschrift zur Lage der Soziologie und der Politischen Wissenschaft, Wiesbaden 1961

Schneider, Heinrich, Pädagogische Hochschule und Politische Wissenschaft, Würzburg 1963

Wissenschaft und Gesellschaft, Einführung in das Studium von Politikwissenschaft, Neuerer Geschichte, Volkswirtschaft, Recht, Soziologie, hrsg. von Gerd Kadelbach, Fischer-Bücherei, Frankfurt 1967

Ellwein, Thomas, Politische Verhaltenslehre, Stuttgart 3/1965

Ellwein, Thomas, Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Köln 2/1965

Eschenburg, Theodor, Staat und Gesellschaft in Deutschland, München 1962

Hartwich, Hans-Hermann, u. a., Politik im 20. Jahrhundert, Braunschweig 1964

Claessens, Dieter, Klönne Arno, Tschöpe, Armin, Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland, Düsseldorf—Köln 1968

2. NACHSCHLAGEWERKE ZUR POLITIK

Staatslexikon, Recht, Wirtschaft, Gesellschaft, hrsg. von der Görres-Gesellschaft, 8 Bde., Freiburg 1957—1963

Evangelisches Soziallexikon, im Auftrage des Deutschen Evangelischen Kirchentages hrsg. von Friedrich Karrenberg, Stuttgart 1958

Fraenkel, Ernst und Bracher, Karl Dietrich, Staat und Politik, Fischer-Lexikon 2

Frederik, Hans, Politisches Lexikon — Politik von A — Z, Bühl/Baden 1959

Model, Otto, Staatsbürgertaschenbuch, München und Berlin 1957

Fürstenberg, Friedrich, Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland, Köln 1967

Gutmann, Gernot, Hochstrate, Hans-Joachim, Schlüter, Rolf, Die Wirtschaftsverfassung der BRD, Stuttgart 1964

Leibholz, Gerhard, Strukturprobleme der modernen Demokratie, Karlsruhe 1958

Neumark, Fritz, Strukturwandlungen einer wachsenden Wirtschaft, Berlin 1964

Pollock, Friedrich, Automation, Frankfurt 1964

Stammer, Otto, Politische Soziologie und Demokratieforschung, Berlin 1965

Wildenmann, Rudolf, Macht und Konsens als Proeeme dbr Innen- und Außenpolitik, Frankfurt 1963

Schramm, F. K., Der Staatsbürger fragt — Lexikon für den Staatsbürger, Wiesbaden 5/1961

Theimer, Walter, Lexikon der Politik (Sammlung Dalp Nr. 23), München 1962

Taschenbuch der Weltorganisationen — Ausgabe 1955 — hrsg. von Will Grosse, München 1955

Taschenbuch des freien Europa, hrsg. von Richard Barkeley und Sidney Pickering, München 1959

Proklamationen der Freiheit — Dokumente, hrsg. von Janko Musulin, Fischer-Bücherei 283

Bergsträsser, Ludwig, Geschichte der politischen Parteien in Deutschland, 11. Aufl., hrsg. von Wilhelm Mommsen (Handbuch der Politik, Bd. 2), München 1965

Grebing, Helga, Geschichte der deutschen Parteien, München 1962
Tormin, Walter, Geschichte der deutschen Parteien seit 1848, Stuttgart 2/1967
Treue, Wolfgang, Die deutschen Parteien, Wiesbaden 2/1962
Olzog, Günter, Die politischen Parteien, München/Wien 3/1967
Tormin, Walter, Geschichte des deutschen Parlamentarismus, Hannover 1966
Handbücher des Deutschen Bundestages und des Landtags NRW
Lange, Gerhard, Taschenbuch der Politischen Bildung, Bonn 2/1965/66
Politische Bildungsstätten im Lande NRW, Köln 1966

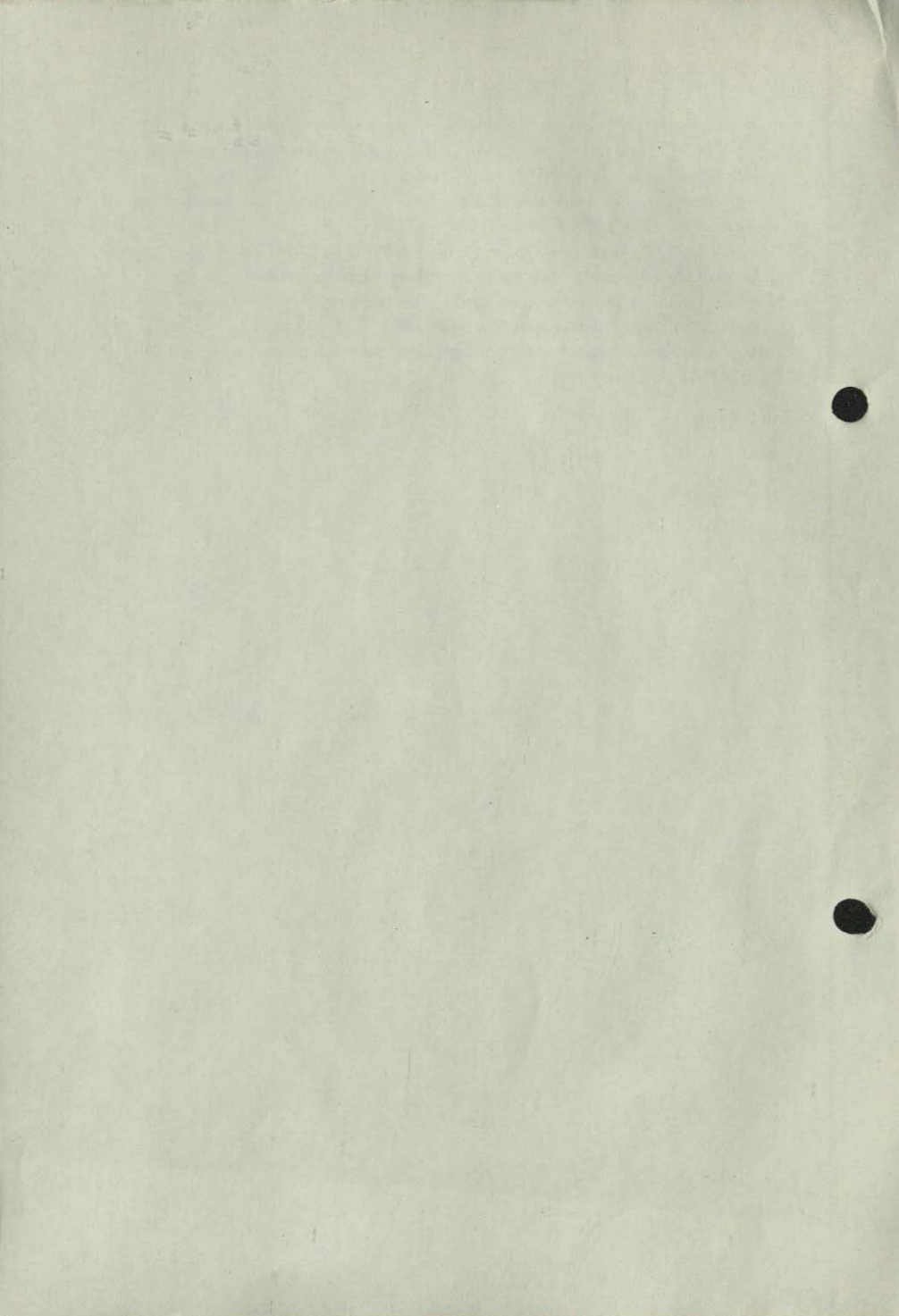
3. ZEITSCHRIFTEN

Gesellschaft, Staat, Erziehung. Zeitschrift für Politische Bildung und Erziehung, 1956 ff.
Neue politische Literatur. Bericht über das internationale Schrifttum, Stuttgart und Düsseldorf 1955 ff. (abgekürzt NPL)
Politische Studien. Zweimonatsschrift für Zeitgeschichte und Politik, München 1950 ff.
Laufende Mitteilungen zum Stand der politischen Bildung in der BRD, Europäische Verlagsanstalt 1964 ff., nunmehr Reimar Hobbing, Essen

4. DIDAKTIK

Jaide, Walter, Das Verhältnis der Jugend zur Politik, Empirische Untersuchungen . . . , Neuwied—Berlin 3/1964
Institut für Sozialforschung an der Universität Frankfurt, Zur Wirksamkeit politischer Bildung, Teil I: Eine soziologische Analyse der Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen, Frankfurt/M. 1966; Teil II: Volker Nitzschke: Schulbuch-Analyse, Frankfurt/M. 1966 (vgl. dazu „Gesellschaft — Staat — Erziehung 1967, H. 4)
Bossle, Lothar, Politische Bildung — Durchbruch oder Krise, Mainz 1966
Ehrmann, Henry W., Politische Bildung — Beobachtungen und Vorschläge (Pädagogisches Zentrum Berlin), Weinheim/Berlin 1966
Engelhardt, Rudolf, Urteilsbildung im politischen Unterricht (Neue päd. Bemühungen 38), Essen 1968
Fischer, Kurt Gerhard, Herrmann, Karl und Mahrenholz, Hans, Der politische Unterricht (Gehlen-Buch 500), Bad Homburg vor der Höhe, Berlin, Zürich 1960
Giesecke, Hermann, Didaktik der politischen Bildung, München 1965
Hilligen, Wolfgang, Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde, Frankfurt 2/1965
Henningsen, Jürgen, Lüge und Freiheit, Wuppertal 1966
Hornung, Klaus, Politik und Zeitgeschichte in der Schule. Didaktische Grundlagen, Villingen 1966
Lingelbach, Karl Christoph, Der „Konflikt“ als Grundbegriff der politischen Bildung, Päd. Arbeitsblätter 1/1966, Ludwigsburg 1966
Rahmeyer, Ruth, Politische Weltkunde als Unterrichtsfach, Essen 1960

- Schön, Konrad, Die Praxis des Unterrichts in politischer Bildung, Ratingen 1967
- Schwan, Kurt, Staatsbürgerkundliches Grundwissen in historischer Schau — Ein Leitfaden für die politische Bildung, Lübeck 1962
- Flitner, Andreas, Die politische Erziehung in Deutschland — Geschichte und Probleme 1750—1880, Tübingen 1957
- Ortlieb, Heinz Dietrich und Dörge, Friedrich-Wilhelm, Wirtschafts- und Sozialpolitik, Modellanalysen politischer Probleme, Opladen 1964
- Die Geographie in der Politischen Weltkunde (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung — Heft 65), Bonn 1965
- Ernst, Franz, Grundlagen der politischen Gegenwartskunde, Hamburg und Düsseldorf 1962



5. Lehrplan für das Fach Erdkunde

A. Grundsätzliche Überlegungen

I. Ziele und Inhalte des Unterrichts

Die Geographie gliedert sich in eine Fülle von Teilgebieten. Im Erdkundeunterricht der Schule können nur einzelne, besonders zugerichtete Ausschnitte behandelt werden. Bei ihrer Auswahl muß nicht nur die Situation der Schüler ins Auge gefaßt werden, sondern es sind auch die voraussichtlichen Anforderungen im künftigen Berufsleben und in der Gesellschaft mit zu berücksichtigen.

Hauptgegenstand der Arbeit in allen Schuljahren ist die Erde in der Vielfalt ihrer Landschaften als Lebensraum der Menschen. Die Erdkunde soll zeigen, wie die natürlichen Gegebenheiten einer Landschaft auf das Leben der Bewohner wirken, wie die Menschen dort arbeiten, sie nutzen und umgestalten. Auf diese Weise wird das Verständnis für die wechselseitige Abhängigkeit und die Veränderungen geweckt, denen die Landschaft durch die Kräfte der Natur und die Tätigkeit ihrer Bewohner ständig unterworfen ist.

Die Erdkunde soll ferner die Erkenntnis vermitteln, daß die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Verhältnisse aller Völker einander beeinflussen. Sie muß sich bemühen, in den Schülern Achtung vor der Eigenart und dem Eigenwert anderer Völker zu erwecken. So gibt sie dem Heranwachsenden die Möglichkeit zu einer sachlichen Einschätzung des eigenen Volkes und seiner Leistungen.

Bei rechter Führung durch den Lehrer kann der junge Mensch die Eigenart und Schönheit einer Landschaft erleben und die Notwendigkeit begreifen, diesen Besitz zu schonen und zu schützen. Staunend erfährt er die Ordnung und Größe des Weltalls.

Die erdkundliche Arbeit in der Schule muß von der schematischen Abhandlung möglichst vollständiger Reihen entschieden abgehen. Es geht darum, die oben genannten Beziehungen zwischen Mensch und Landschaft in immer neuen Sachzusammenhängen zu erarbeiten.

Eine Industrielandschaft ist z. B. nicht nur Schauplatz technischer Vorgänge, sondern zugleich moderne Arbeitswelt, die vielen Menschen Verdienstmöglichkeit, Entwicklung und Aufstieg bietet.

Als Aufgabe ergibt sich u. a. dabei die Beherrschung der Nachteile, die aus der Ballung vieler Menschen und aus den Folgen der technischen Prozesse entstehen. Hierher gehören z. B. das Wasser- und Abwasserproblem, die Reinhaltung der Luft, die Regelung der Wohnverhältnisse und die Bewältigung des Verkehrs. Ebenso gehört dazu aber auch das Wissen um die exakt organisierte Versorgung so vieler Menschen mit allem Lebensnotwendigen. Hier reichen die Beziehungen über die nähere Umgebung hinaus in weit entfernte Gebiete. Nicht

nur der Funktionsablauf, sondern auch die Gefahren, die drohen, wenn diese Planungsaufgaben vernachlässigt werden, sollten dem jungen Menschen bewußt gemacht werden.

Auch die bäuerliche Arbeit ist Bestandteil einer hochmodernen technisierten Ernährungswirtschaft in einem weltweit gespannten Zusammenhang. Dem Jugendlichen auf dem Lande begegnen unter Umständen mehr technische Vorgänge im eigenen Betrieb als dem Jungen aus der Großstadt.

Mehr als früher ist es für den jungen Menschen, der seine Schulausbildung hinter sich hat, möglich, im Zuge seiner Berufstätigkeit, aber auch aus Reiselust in f e r n e L ä n d e r zu gelangen. Die Schule soll nicht die Vorbereitung für alle denkbaren Fällen einer späteren Reise liefern. Der Erdkundeunterricht kann aber so gestaltet werden, daß er interessierten jungen Menschen Wege zu einer sinnvollen Eigenvorbereitung vor und während einer späteren Reise zeigt. Hier gehören u. a. Hinweise auf die Folgen großer klimatischer Unterschiede für Kleidung, Ernährung, Gesundheit usw.; ferner das Wissen um die Begegnung mit den in anderen Ländern zu erwartenden beträchtlichen Unterschieden in der Lebensführung. Dadurch wird die Bereitschaft geweckt, nach ihren Gründen und Ursachen zu suchen. Sie können in politischen, gesellschaftlichen, religiösen Strukturen oder in der Natur des Landes und den herkömmlichen wirtschaftlichen Verhältnissen liegen. Besonderes Gewicht verdient dabei die frühzeitige Auseinandersetzung mit den Vorurteilen auf beiden Seiten.

Es ist Wert darauf zu legen, daß der Schüler erfährt, wo und wie er sich i n e r d k u n d l i c h e n F r a g e n Rat holen kann. Hierzu gehört der Umgang mit dem Atlas, mit Karten und Büchern, Tabellen und Statistiken ebenso, wie das Ausdeuten eines Bildes. Auch das Wissen, wie und wo man sich auf einfache Weise Bücher zur Vorbereitung auf eine Fahrt besorgen kann, wie man Fahrpläne, Autostraßenkarten, Zoll- und Devisenvorschriften zu lesen hat, gehört zur Ausrüstung eines modernen Menschen. Es findet seinen Platz an geeigneter Stelle im Rahmen erdkundlicher Arbeitsweisen.

II. Unterrichtsverfahren und Unterrichtsorganisation

1. Erdkundeunterricht bietet die Möglichkeit zum exemplarischen Verfahren

Die Fülle individueller Erscheinungen auf der Erde fördert eine sorgfältige Auswahl der Themen. Jedes Streben nach Vollständigkeit ist zum Mißerfolg verurteilt.

Auch der Versuch, durch Übertragung der gewonnenen Kenntnisse auf ähnliche oder benachbarte Einheiten eine weitgehende Vollständigkeit zu erreichen, muß scheitern.

Die Landschaftsräume unterscheiden sich in ihren Eigenheiten so sehr voneinander, daß sie sich nur durch grobe Verallgemeinerung zur Deckung bringen lassen könnten. Wer Spanien genau kennt, hat das Wesen Griechenlands damit

nicht erfaßt; der Kongo gleicht nicht dem Amazonas. Die Wechselbeziehungen von Landschaft und Mensch sind unerschöpflich vielfältig. Eine „Ernährungsgeographie“ bleibt ohne inneren Wert; sie belastet nur mit einer Fülle topographischer Einzelheiten.

Sinnvolles exemplarisches Arbeiten beruht nicht auf der Zubereitung vielfältig übertragbarer Vorbilder. Es muß vielmehr an wenigen Beispielen Einsichten vermitteln, die, auf andere Landschaftseinheiten angewandt, das Verständnis für die besonderen Verhältnisse jedes Einzelfalles ermöglichen. Es führt den Schüler zur selbständigen Arbeit.

Zu solchen Grundeinsichten gehört vor allem das Erkennen der Abhängigkeit des Menschen von seinem Lebensbereich. Mit der Eigenart des Klimas, der Böden, der Ausstattung dieses Raumes haben sich seine Bewohner auseinandergesetzt. Hierdurch wird ihre Leistung mit bestimmt, an den von der Natur gezogenen Schranken bewähren sich Erfindungskraft und Fähigkeiten. Diese Wechselbeziehungen wirken sich in den sozialen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnissen aus. Sie ergeben das Bild der Gegenwart.

Durch diese Betrachtungsweise wird der Blick für den Zusammenhang von Ursache und Wirkung geübt. Im Vergleich mit den eigenen Lebensverhältnissen lassen sich Gegensätze und verwandte Probleme erkennen; die Möglichkeiten zur wechselseitigen Ergänzung werden sichtbar.

2. Stufen der Unterrichtsplanung

Für den Unterricht sind Beispiele auszuwählen, an denen die Auswirkungen der genannten Abhängigkeit auf das Leben der Menschen, auf ihre Arbeits- und Wirtschaftsweise deutlich werden.

Für die Beobachtungsstufe kommen Verhältnisse in Betracht, an denen ein einziger Faktor deutlich hervortritt und in Ähnlichkeit oder Gegensatz zu den bekannten Zuständen angesprochen werden kann.

Die Abhängigkeit der menschlichen Lebens- und Arbeitsweise läßt sich an eindeutig charakterisierbaren Typen (Regenwald, Wüste, Eisklima u. a.) in überschaubaren Einzelbildern verdeutlichen.

Mit zunehmendem Verständnis tritt das Zusammenwirken mehrerer Faktoren an den unterschiedlichen Bedingungen für die menschliche Existenz in den Vordergrund. Entsprechende Themen können sein: die Abhängigkeit des Anbaus vom Klima und der Bodengüte, die mehr oder weniger entwickelte landwirtschaftliche Technik, die Entstehung von Ballungsräumen im Zusammenhang mit dem Vorhandensein von Bodenschätzen und Gunst des Klimas, die Bevorzugung bestimmter Küstenräume durch gute Verkehrslage und Meeresströmungen, die zusätzliche Ernährungsmöglichkeit eines dicht besiedelten engen Inselbereiches durch den Fischfang usw.

Der Oberstufe können größere Übersichten im Zusammenhang zugeordnet werden: Das Vorkommen und der Transport wichtiger Welthandels Güter, die

Gebiete ihres Verbrauchs, die Wege des Welthandels, der wirtschaftliche Austausch, die Lösung der Ernährungssorgen der Menschheit u. a. Die Verflechtung der heimischen Wirtschaft, die Abhängigkeit der eigenen Lage von Vorgängen an anderer Stelle der Erde werden sichtbar. Die Notwendigkeit einer gemeinschaftlichen Bewältigung dieser Probleme zum Wohle der Menschheit folgt aus der Einsicht in diese Zusammenhänge.

Auf dieser Stufe ist der Überblick über die Anordnung der Landschaftsgürtel auf der Erde notwendig. Er erlaubt Vergleiche im Großen. So lassen sich die über mehrere Landschaftsgürtel ausgedehnten Großräume der USA und UdSSR in ihren Möglichkeiten und Grenzen, ihrer Ausstattung und ihren Unterschieden gegenüberstellen. Die Wirtschaftskraft der europäischen Länder insgesamt und die Bedeutung einer weitgehenden Zusammenführung wird deutlich. Auch die grundsätzlichen Unterschiede in den Entwicklungsproblemen afrikanischer, asiatischer und lateinamerikanischer Länder können erarbeitet werden.

Es kommt nicht darauf an, an welchem Beispiel aus vielen möglichen die Erkenntnisse erarbeitet werden; jedoch sollen einmal im Laufe der Schulzeit die hauptsächlichen Typen und ihre Eigenarten kennengelernt und vertieft behandelt werden. Auch hierbei ist der Nachweis der Verbindung von Ursache und Wirkung besonders wichtig.

3. Übertragbarkeit gewonnener Erkenntnisse

Die Vielfalt erdkundlicher Erscheinungen läßt sich leichter bewältigen, wenn bestimmte Erfahrungen an typischen Einheiten in Annäherung übertragen werden. Dieses „orientierende Verfahren“ (Wocke) besteht darin, in sparsamer Anwendung klar differenzierte elementare Erkenntnisse vergleichend auf ähnliche Verhältnisse anzuwenden und dabei den jeweils wechselnden Grad der Ähnlichkeit oder Abweichung zu registrieren und zu begründen. Die Arbeit bietet viele Ansätze für Selbsttätigkeit und eignet sich für Gruppen und Arbeitsgemeinschaften.

Nach Wocke bieten sich hierfür an:

1. Merkmale des Vergleichs, die durch Anschauung gewonnen werden können (Waldgebirge, Industrielandschaft).
2. Merkmale, die aus der jeweiligen geographischen Situation gewonnen werden können (Klima, Lage usw.).
3. Merkmale, die aus dem Vergleich von Zahlenangaben und statistischen Aufzeichnungen gewonnen werden.
4. Merkmale, die sich aus einer typischen Kombination verschiedener Ursachen ergeben.

Im Anschluß an die intensive Erarbeitung eines typischen Exemplums kann eine derartige „Orientierung“ gemeinsam durchgeführt oder als selbständige Aufgabe

angesetzt werden. Sie wäre mißverstanden, wenn sie darüber hinaus wieder zu einer Stoffanhäufung führen würde.

4. Erdkundliche Grundbegriffe und topographisches Wissen

Erdkundliche Begriffe sind, wenn auch in beschränktem Maße, ein unentbehrlicher Teil der Arbeitshilfen. Für das Verständnis des erdkundlichen Geschehens in der Natur, der Veränderungen im Laufe der Zeiten, der Faktoren vieler Zusammenhänge sind sie notwendig.

Es ist wichtig, die Begriffe aus der Anschauung zu gewinnen. Ihre Erarbeitung beginnt schon in der heimatkundlichen Arbeit der Grundstufe. Zweckmäßig werden sie in einer gesonderten Mappe zusammengestellt. Häufig muß eine Zeichnung oder Skizze den Zusammenhang erläutern. Oft ist hierfür eine Reihe aufeinanderfolgender Bilder notwendig. Die Zeichnungen werden kurz erläutert. Nach Möglichkeit werden Bilder beigelegt, die sowohl aus dem Nahbereich der eigenen Beobachtung (Photo) wie aus entfernteren Gegenden stammen können. Ihre Aufbewahrung in einer Mappe erlaubt die fortlaufende Ergänzung durch neue oder bessere Darstellungen.

Das topographische Einzelwissen muß notwendig begrenzt bleiben. Die geforderten Namen müssen mit bestimmten Vorstellungen verbunden werden, wenn sie sinnvoll sein sollen (z. B. Welthafen, Bergbau unter dem Polarkreis, Mittelpunkt bestimmter Erzeugung, Kältepol usw.). Ein solchermaßen begrenzter Kanon muß bereits bei der Unterrichtsplanung mit aufgestellt werden. Die Begrenzung schließt nicht aus, daß im Zuge einer abschließenden Wiederholung begrenzter Einheiten oder im Wettbewerb besonders in den lernaufgeschlossenen Jahren über den Umfang des Kanons hinausgegangen wird.

Die Anlage einer Tabelle mit Vergleichswerten, die immer zur Verfügung stehen, ist wichtig. Ausgehend von Höhen, Flächen, Entfernungen, Einwohnerzahlen und Wetterdaten im eigenen und daher vorstellbaren Raum wird sie allmählich auf einige Standardwerte in Deutschland, Europa und der Welt erweitert. Mit ihnen lassen sich die im Einzelfall auftretenden Größenverhältnisse und Maße überschaubar vergleichen.

5. Möglichkeiten der Gruppenarbeit im Erdkundeunterricht

Erdkunde eignet sich in besonderer Weise für weitgehende Eigentätigkeit der Schüler. Viele ihrer Sachverhalte sind leicht verständlich; durch unmittelbare Begegnung mit dem Gegenstand und durch eine Fülle anschaulicher Hilfsmittel wird der Zugang zum Stoff erleichtert. Die Eigentätigkeit wird durch gruppenunterrichtliche Arbeitsweise begünstigt. Ihre Einführung kann schon auf der Unterstufe innerhalb des heimatkundlichen Unterrichts erfolgen. Für die richtige Art der Durchführung sei auf die hierzu vorhandene didaktische und methodische Literatur verwiesen.

Die sorgfältige Auswahl geeigneter Themen und die Erteilung sinnvoller Gruppenaufträge sind ebenso wichtige Vorbereitungsaufgaben des Lehrers, wie die Hinweise auf Arbeitshilfen und deren Bereitstellung. Das schließt eine Beteiligung der Schüler und eine Berücksichtigung ihrer besonderen Wünsche nicht aus. Vermieden werden muß auch bei dieser Arbeitsweise unbedingt ein stets gleiches Schema. Zur wirksamen Unterrichtsvorbereitung gehört der ständig wechselnde Ansatz für die Themen.

Das Ergebnis sollte in Mappen mit Karten, Zeichnungen und Bildern aller Art und Kurzberichten zusammengestellt werden. Das Schulleben bietet Gelegenheit zur Gestaltung abgerundeter Themen in kleinen Ausstellungen, Wandfriesen, Vitrinen im Klassenraum oder in der Pausenhalle. Anlässe können Rückblicke auf Klassenfahrten, Schulveranstaltungen verschiedener Art, Hilfsaktionen für notleidende Menschen, örtlich gebundene bedeutsame Themen aus dem Wirtschaftsleben der Heimat u. a. sein.

Unter Mithilfe des Werkunterrichts können geeignete Anschauungsmittel, wie z. B. ein Großglobus, selbst hergestellt werden. Sammlungen von Gesteinen, von Warenproben, Briefmarken, Bildern, Zeitungsausschnitten und die Montage einer Wandzeitung zu bestimmten Themen gehören ebenfalls hierher.

6. Epochalunterricht

Für erdkundliche Themen empfiehlt sich die Behandlung in Epochen. Dafür sprechen schon organisatorische Gesichtspunkte. Häufig werden Geräte zur Bild- und Filmvorführung benötigt; größere Wandflächen müssen für Karten, großformatige Diagramme, Bildleisten und dergleichen zur Verfügung stehen. Aufbaukarten, die den Gang der Behandlung begleiten, brauchen genügend Platz. Modelle entstehen, es wird am Sandkasten gearbeitet.

Die Sammelmappen der Schüler, ihre Zeichengeräte und Atlanten erfordern ebenfalls Berücksichtigung und Raum. Schon aus diesem Grund ist es ratsam, den Zeitverlust beim Auf- und Abbau möglichst einzuschränken.

Das wird erleichtert, wenn durch die Zusammenlegung von Blockstunden zu Epochen (im Wechsel mit anderen ähnlich gelagerten Sachfächern), Themen eine gewisse Schwerpunktbildung erfolgt. Sie bietet die Möglichkeit, zusammenhängend zu besprechen und die Ergebnisse zu sichern. Wenn es möglich ist, während der Dauer der Arbeitsepoche für eine begleitende Ausstattung des Arbeitsraumes durch entsprechende Arbeitsmaterialien (Wandkarten, Diagramme, Tafelskizzen, Aufbaukarten, Nachschlagebücher und Karteien) zu sorgen, läßt sich der Erfolg verstärken.

Epochalarbeit ist falsch verstanden, wenn sie zu einer Stoffblähung führt. Nicht die Menge des in einem Epochalabschnitt bewältigten Stoffes ist entscheidend, sondern die intensive Durcharbeitung eines in sich abgeschlossenen Themas.

Die Planung des epochalen Unterrichts richtet sich wesentlich nach den Gegebenheiten der einzelnen Schule. Sie erfordert frühzeitige Absprache der beteiligten Lehrer.

Der Epochalunterricht erlaubt in den Oberklassen den Vergleich im größeren Zusammenhang unter Einbeziehung von Verhältnissen auf der ganzen Erde. Beispiele hierfür sind die Verteilung der Erdbevölkerung im Hinblick auf die Ernährungsmöglichkeiten, weltweite wirtschaftsgeographische Zusammenhänge, Entwicklungshilfe unter verschiedenen Voraussetzungen usw.

7. Erdkundliche Arbeitsgemeinschaften

Wenn die Möglichkeit besteht, eine erdkundliche **Arbeitsgemeinschaft** einzurichten, läßt sich die im Klassenverband begonnene Tätigkeit ergänzen und vertiefen. Dabei werden zweckmäßigerweise eigene Arbeitsgemeinschaften aus Schülern der Beobachtungsstufe und solche aus Schülern des 7.—9. Schuljahres gebildet.

Geeignete Aufgaben können z. B. sein:

1. Durchführung zusammenhängender Erkundungen in der heimatlichen Umgebung. Erforschung der Siedlungsformen, der Flurformen, der Bodenbewirtschaftung. Umgestaltung der Landschaft durch den Menschen. Verkehrsfragen, Wirtschaft im Nahbereich, Versorgung des Wohnortes mit Nahrung, Energie, Wasser. Landschaftsschutz, Grüngürtel, Erholungsflächen. Umfang und Herkunft des örtlichen Warenangebots, Ziele der heimatlichen Produktion u. a.
2. Gemeinsame Arbeit an einer größeren Modellarbeit für die ganze Schule.
3. Vertiefte Behandlung übergeordneter Themen aus dem Bereich „Mensch und Landschaft“ in der Oberstufe.
4. Planung, Vorbereitung und Durchführung einer gemeinsamen Fahrt der Arbeitsgruppe oder der Klasse.

8. Verwendung von Unterrichtsprogrammen

Die Anwendung der Formen des programmierten Lernens ist von der Bereitstellung geeigneter **Lernprogramme** abhängig. Die Individualität erdkundlicher Einheiten und die Vielzahl der Wechselwirkungen zwischen den daran beteiligten Kräften machen den Aufbau folgerichtiger und allgemein gültiger Programme schwierig.

9. Berücksichtigung des außerschulischen Kenntniserwerbs

Von außen werden beträchtliche Mengen erdkundlicher Stoffe an die Schüler herangetragen. Sie machen sich im Unterricht in verschiedener Weise bemerkbar. Da sie für das Wissen und das Verständnis vieler Schüler bedeutsam sind, müssen sie bei der Anlage des Unterrichts berücksichtigt werden.

Die landschaftskundlichen Reihen des **Schulfunks** werden auch außerhalb der Schulzeit gerne gehört. Wirksamer sind **Fernsehsendungen**, in denen die Lebensverhältnisse in anderen Gegenden sichtbar gemacht werden.

Eindrucksvoller als Sendungen mit rein geographischem Inhalt sind für Kinder die Erlebnisreihen mit kleinen Abenteuern, die z. B. in Korsika, Schweden oder Portugal spielen und oft gute Einblicke in das Leben der Bevölkerung, besonders auch der Kinder bieten.

Das Charakteristische wird hierbei unbewußt vermittelt. Wo es möglich ist, sollte es im Unterricht bewußt gemacht werden. Häufigen Berichten aus anderen Ländern stehen erlebnisgetragene Beispiele aus deutschen Landschaften bisher nur selten gegenüber. Für die Führung des Unterrichts ist die Kenntnis der derzeit laufenden Reihen und ihres Anschauungswertes wichtig. Es kann notwendig sein, aus Anlaß einer wertvollen, aber dem gerade behandelten Stoff nicht entsprechenden Sendefolge kurzfristig auf das aktuelle Thema einzugehen. Eine Vorschau auf die Programme ist daher vorteilhaft. Sie kann von den Fernsehanstalten bezogen werden.

Im Gegensatz zu Zahl und Umfang der Reisen, die viele Schüler erleben, ist die Menge der auswertbaren Kenntnisse über die hierbei besuchten Landschaften nur gering. Für den Unterricht geben sie wenig her. Durch Hinlenkung der Aufmerksamkeit der Kinder vor Antritt der Fahrt auf mögliche Beobachtungen läßt sich eine gewisse Vertiefung anstreben. Sie wird Schülern, die an selbständige Erkundung gewöhnt sind, leichter fallen.

Auf die Unsachlichkeit und Gefährlichkeit mancher Darstellungen muß an geeigneten Beispielen hingewiesen werden. Sie finden sich in pseudowissenschaftlichen Sensationsmeldungen beliebter Massenblätter, in Comics, in entwürdigenden Karikaturen über fremde Völker usw.

10. Die Sicherung der Arbeitsergebnisse

Bei einem großen Teil der Unterrichtsverfahren liegt die Sicherung der Arbeitsergebnisse schon in der weitgehend selbständigen Ausführung.

Die Ergebnisse lassen sich in erdkundlichen Fachmappen zusammenstellen. Dieses Verfahren wird in einfacher Form schon auf den unteren Stufen eingeführt. Im Laufe der Zeit wird es verbessert und verfeinert. Es erlaubt ein Erweitern der Themen und ein Herausheben einzelner Abschnitte zum Zweck des Vergleichs und der Wiederholung. Die Sauberkeit und Korrektheit der Ausgestaltung, der Einfallsreichtum des einzelnen Schülers, der dadurch angeregte Wettbewerb führen zur Leistungssteigerung und zur Stärkung des Erfolgsgefühls.

Durch vorbereitete Arbeitsblätter mit Aufgaben, Anregungen und Erläuterungen können Hilfen gegeben werden. Hier besteht auch die Möglichkeit, unterschiedliche Leistungsstufen durch Stellung von Aufgaben verschiedenen Schwierigkeitsgrades gerecht zu werden.

In Form von Arbeitsbogen können einfache und schwierigere Problemstellungen geboten werden, die eine verständnisvolle Einsicht in das behandelte Thema erfordern. Hierbei sind Vergleiche möglich, die auch ein Rückgreifen auf früher Behandeltes erfordern.

Alle Ergebnisse werden in freier Klassenaussprache erörtert.

Zur Selbstkontrolle dienen Fragekarten, das Einsetzen von Symbolen, die Zuordnung topographischer Tatsachen (z. B. zusammengehörige Städte und Flüsse usw.), Testfragen, geographische Rätsel oder Quizaufgaben. Unterrichtsprogramme sind ebenfalls hierfür geeignet.

Im Laufe der Arbeit können Aufbaukarten gemeinsam entwickelt werden, an denen der jeweilige Stand der Behandlung durch eingesetzte Zeichen markiert wird. Dies erleichtert die Verwendung der Kartensymbole und die Orientierung an Kartenskizzen. Auch dies Verfahren läßt sich zu Wiederholungszwecken anwenden. Die Anfertigung der Arbeitsmaterialien hierfür und für den Gebrauch im Sandkasten erfolgt in Eigentätigkeit der Schüler.

III. Zur Ausgestaltung des Unterrichtsraumes

Für die Durchführung eines modernen Erdkundeunterrichtes sind eine Reihe von äußeren Voraussetzungen erforderlich.

1. In jedem Klassenraum muß die Möglichkeit zur Projektion gegeben sein. Nur so können die lästigen Stundenplanverschiebungen vermieden werden, die sich aus der Notwendigkeit ergeben, den einzig verdunkelbaren Raum der Schule allen Klassen abwechselnd zur Verfügung zu stellen. Das Zeigen von Bildern oder Filmen darf nicht von der zufälligen Möglichkeit abhängen, diesen Raum benutzen zu können (u. U. moderne Verfahren der Tageslichtprojektion benutzen!)
2. Zur Durchführung eines geregelten Erdkundeunterrichtes ist es erforderlich, daß in der Schule mehrere gleichzeitig einsetzbare Projektoren vorhanden sind.
3. Ein Globus sollte ständig zur Verfügung stehen.
4. Im Klassenraum sollten während der Arbeit an einem bestimmten Thema die hierfür erforderlichen Nachschlagewerke und Karteien zur ständigen Benutzung bereitstehen. Durch eine geeignete Auswahl aus der Schulbücherei sind sie jeweils zu ergänzen.
5. Für das Aufhängen von Wandkarten, größeren Bildern usw. müssen geeignete Flächen zur Verfügung stehen. Die starre Kombination von Kartenständer und Wandtafel ist abzulehnen, da hierbei in der Regel der größte Teil der Tafelfläche verdeckt wird. Es muß zum Zwecke des Vergleichs möglich sein, zwei Wandkarten nebeneinander aufzuhängen.
6. Bildleisten sind so anzubringen, daß sie den Schülern ein Betrachten innerhalb der Klasse ermöglichen. Es ist zweckmäßig, sie auch in Fluren oder Pausenhallen vorzusehen. Hier sollte es ebenfalls Vitrinen für Modelle geben.
7. Das Grundmaterial für die Montage von Karten muß in ausreichender Form (für mehrere Klassen) zur Verfügung stehen. (Magnettafel, Metallnetz, Markierschnüre, Zubehör usw.)

8. Bestuhlung und Raumanordnung sollen sich dem bevorzugt anzuwendenden Gruppenunterricht anpassen lassen.
9. Die Einrichtungen für Schulfunk, Fernsehen und Vervielfältigung müssen im Erdkundeunterricht einsetzbar sein.

IV. Unterrichtsmittel und Arbeitshilfen

Aus der großen Menge der Arbeitshilfen verdienen diejenigen den Vorzug, die möglichst rasch an eine selbständige Aufgabenlösung heranführen.

1. Die Anschauung ist die erste und wichtigste Hilfe bei der Erarbeitung geographischer Sachverhalte. Sie ersetzt einen großen Teil der sonst notwendigen Erklärungen und führt zum unmittelbaren Begreifen. Sie ist außerdem besonders geeignet, den Zusammenhang von Ursache und Wirkung an den Erscheinungen selbst zu erkennen.

Solche Vorgänge bieten sich in der Natur an der Arbeit des fließenden Wassers, der Beobachtung von Abtragung und Ablagerung, an den Gesteinsschichten im Steinbruch, an der Sandgrube usw. Der Wandel der Landschaft wird deutlich an Siedlungs- und Flurformen, an der Anlage der Verkehrswege, an Kultivierungs- und Bewässerungsmaßnahmen, beim Abbau von Bodenschätzen aller Art, an der Ausdehnung von Industrieanlagen, der Anlage von Parks und Grüngürteln usw. Von der unmittelbaren Anschauung her können im Vergleich auch Verhältnisse betrachtet werden, die nicht mehr unmittelbar zu erreichen sind. Sie lassen sich an übertragbaren Gemeinsamkeiten ebenso erschließen, wie an der Bestimmung bezeichnender Unterschiede.

Die leicht erreichbaren, aber begrenzten Hafenanlagen an einem Fluß oder Kanal bieten die typischen Funktionen eines Hafens überhaupt (Kran, Silo, Saugheber, Massen- und Stückgutverladung, Schuppen, Schiffs Liegeplatz, Wendebecken usw.). Mit Hilfe von Abbildungen lassen sie sich in die größeren Dimensionen eines Welthafens übersetzen. Vom Bilde eines gepflegten Forstes kann durch Erfassung der charakteristischen Einzelheiten des Gegenteils der sich selbst überlassene Naturwald erschlossen werden.

Unterrichtsgänge bieten Gelegenheit zur Anschauung in allen Schuljahren. Besonders fruchtbar können längere Aufenthalte in Schullandheimen und dergleichen wirken.

2. Zur Ergänzung und zur Erweiterung dient das verschiedenartige Bildmaterial. Als Stehbild und Laufbild, als Wand- und Handbild, als Abbildung in Büchern steht es in ausreichender Menge und Qualität zur Verfügung. Für die einzelnen Arten der Anwendung ist der größtmögliche Gewinn für das jeweilige Unterrichtsziel und die Unterrichtsart entscheidend. Den Vorrang verdienen Bilder, die eine selbständige Erarbeitung der wesentlichen Einzelheiten durch den Schüler ermöglichen. Sinnvoll ist eine Bildzusammenstellung zu einem abgeschlossenen oder in Behandlung befindlichen Abschnitt in größerem Umfang und für längere Dauer (Aushang an der Bildleiste, Aus-

stellung im Klassenraum oder der Pausenhalle, Montage). Hier liegen dankbare Aufgaben für Arbeitsgruppen.

Für selbständige Auswahl und Bearbeitung eignet sich die Fülle von Gelegenheitsbildern, die den Schülern aus Zeitschriften, Prospekten von Reisebüros, Reklamen und anderen leicht erreichbaren Angeboten zur Verfügung stehen. Sie lassen sich für viele Arbeiten verwenden. Die Schüler sind zu veranlassen, solche Bilder aufzubewahren und zu ordnen, um sie zu gegebener Zeit zur Verfügung zu haben. Der Rahmen des Sammelwürdigen braucht nicht zu eng gezogen werden. Gute Karikaturen, Tierbilder u. a. gehören auch dazu. An geeigneten Fällen muß aber auch der Unterschied zwischen brauchbaren Darstellungen und wertlosem Material (z. B. Comic Strips oder nichtssagende Allerweltsaufnahmen von Strandbädern oder Gebäuden) dem Schüler verständlich gemacht werden.

3. Unentbehrliche Hilfe für die erdkundliche Arbeit ist das Vertrautsein mit der Karte. Die Einführung soll am Ende der Grundstufe abgeschlossen sein. Eine wiederholende Überprüfung zu Beginn des 5. Schuljahres zum Zweck der Angleichung ist jedoch noch erforderlich. Bekannt sein müssen zu dieser Zeit die wichtigsten Symbole der topographischen Karten (1:5000 bis 1:50 000), die Höhendarstellung durch Höhenlinien und die Bedeutung der Grundfarben der Wand- und Atlaskarten. Häufig zu üben ist das selbständige Messen von Entfernungen unter Anwendung der auf allen Karten vorhandenen Kilometerleiste.

Eine Tabelle mit vergleichbaren Standardentfernungen ist nützlich. Sie kann die Erweiterung einer schon in der Grundstufe begonnenen Übersicht über Höhen und Entfernungen des Heimatumkreises sein. Sie soll feste Ortsangaben für die Entfernungen 1 — 5 — 10 — 100 — 200 — 1000 km enthalten.

Im Zuge der Arbeit wird sie auf eine begrenzte Menge vergleichbarer Einwohnerzahlen von Städten und Staaten, auf Flächenvergleiche (bekannter Platz — Heimatstadt — Kreis — Land — Bundesrepublik — Europa — andere Erdteile — Ozeane), einige Höhen, Flächengrößen von Seen, Inseln und auf einige Flußlängen ausgedehnt.

4. Der Atlas der Hauptschule ist ein wichtiges Mittel für die Eigen-tätigkeit der Schüler. Er muß über den Erdkundeunterricht hinaus Antworten auf Fragen ermöglichen, die sich aus den Tagesereignissen in Politik und Wirtschaft, aber auch aus Anregungen im Fernsehen und Schulfunk ergeben. Die Atlanten müssen also neben den üblichen physikalischen Karten eine umfassende Reihe thematischer Karten bieten, die in ihren Maßstäben möglichst leicht vergleichbar sein sollten. Sie müssen es dem Schüler ermöglichen, aussagekräftige Angaben über das Klima, die Bodenschätze, die Bodenarten und die Anbauverhältnisse, die Verbreitung wichtiger Wirtschaftsgüter, die Verteilung der Bevölkerung und andere Tatsachen in selbständiger Arbeit dem Atlas zu entnehmen. In Umfang und Inhalt stark beschränkte Atlanten nach Art der früher üblichen Kurzausgaben für Volksschulen reichen nicht aus. Als Vorform

ist ein stufengerechter Atlas für die Grundstufe zu entwickeln, der in den Umgang mit der Karte einführt und mit einem Heimatteil verbunden sein soll.

Den eingeführten Atlanten sollte das Wandkartenwerk der Schule weitgehend entsprechen.

5. Der **Globus** als natürliches Abbild der Erde und einziges Mittel, echte Lage- und Größenverhältnisse auf der Erde deutlich zu machen, gehört vom 5. Schuljahr an in den Unterricht. Er ist unentbehrlich für das Verständnis der Beziehungen zwischen Sonne und Erde und die hiervon abhängigen Klimaverhältnisse. Er liefert die Grundlage für jede weiträumige Erörterung.

Daher besteht die Forderung, in jedem Klassenraum über ein Exemplar zu verfügen, damit es auch außerhalb der Fachstunden von den Schülern spontan herangezogen werden kann.

Die Kartenarbeit wird durch **Skizze, Profil, Blockbild** und **Darstellung im Modell** ergänzt. Jede dieser Formen besitzt einen eigenen Anwendungszweck, jede hat ihre spezifischen Grenzen. Entscheidend für ihren Einsatz ist die durch das einzelne Verfahren erreichbare zusätzliche Verdeutlichung eines Tatbestandes.

Das bloße Durchpausen von Karten ist wertlos. Dagegen kann die Erstellung einer Umrißschablone zur zeitersparenden Gewinnung von Arbeitsunterlagen zweckmäßig sein.

6. Wertvolles Quellenmaterial für die Eigenarbeit bieten **Zahlenzusammenstellungen** aller Art, statistische Übersichten, Diagramme, graphische Darstellungen (Prozentkreis, Prozentleiste, bildliche Symbole in maßstabgerechten Größenvergleichen). Je frühzeitiger die Auswertung geübt wird, desto wirkungsvoller und eher stehen sie für die Eigenarbeit des Schülers zur Verfügung. Zahlenangaben haben in der Erdkunde nur dann einen Wert, wenn sie einen Vergleich ermöglichen oder Ausgang für eine Erörterung des „Warum?“ sein können.

Beispiele für die Fragestellung:

Woraus ergibt sich die unterschiedliche Siedlungsdichte in vergleichbaren Landschaften?

Wie erklärt sich der Unterschied in den Hektarerträgen beim Weizen in den USA und Indien?

Wodurch erklärt sich die Größe der norwegischen Handelsflotte?

Wie erklärt sich der unterschiedliche Waldanteil an der Bodennutzung in Dänemark und Finnland?

Es gehört zur Unterrichtsvorbereitung, genügend geeignetes Zahlenmaterial für die Arbeit bereitzustellen.

7. Das **Erdkundebuch** soll den Unterricht ergänzen. Es ist daher nicht als lückenloser Leitfaden für den Gang des Unterrichts anzusehen. Die Reihenfolge

seiner Einheiten ist unverbindlich und dem jeweiligen Anliegen untergeordnet. Sein Stoffangebot darf vollständiger sein als die Zahl der möglichen Themen. Es sollte auch Randstoffe, Ergänzungen und Vergleichsmaterial für Arbeitsvorhaben anbieten. Aus diesem Grund sollten in größerer Menge statistische Angaben, Diagramme und Tabellen enthalten sein. Für die Gruppenarbeit ist das Bereitstellen verschiedener Bücher auch anderer Schularten eine wesentliche Hilfe.

Für gemeinsame Klassenlektüre von Quellen- und Sachschriften wird die Zeit kaum reichen. Sie sollten in der Klassen- und Schulbücherei vorhanden sein und als Lesestoff für die Mitglieder der Arbeitsgruppen dienen. Ergänzende Schilderungen finden sich in manchen Fällen auch im Bereich der Literatur.

B. Empfehlungen zur Verteilung des Stoffes

Vorbemerkung:

Die folgende Aufstellung ist als Anregung gedacht. Sie bildet keinen unabänderlichen Kanon. Für einen lebensnahen Erdkundeunterricht ist es notwendig, jeweilige Schwerpunkte des Geschehens zu beachten und durch entsprechende Behandlung zu vertiefen. Dadurch werden sich Einschränkungen an anderer Stelle ergeben. Solche Schwerpunkte können nicht allein aus dem politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen Geschehen herrühren, sondern sich auch aus dem Bereich geographischer Vorgänge allgemeiner Art ergeben. Aktuelle Naturereignisse, Katastrophen, Berichte von besonderen Unternehmen auf dem Gebiet der Forschung, Expeditionen u. a. erfordern immer wieder eine dem Verständnis der Altersstufe angepaßte Behandlung.

Aus dem Gesamtangebot an Unterrichtseinheiten im Laufe eines Schuljahres sollte bei der Aufstellung der Pläne etwa ein Fünftel freigelassen werden, um hinreichenden Raum für die Vertiefung, Wiederholung und Hereinnahme von zusätzlichen Stoffen zu sichern. Es empfiehlt sich, die Pläne jeweils über eine ganze Unterrichtsstufe auszudehnen.

Die Themenkreise der einzelnen Unterrichtsstufen

Unter Berücksichtigung der geistigen Entwicklung der Schüler lassen sich die zur Verfügung stehenden fünf Schuljahre in drei Abschnitte unterschiedlicher didaktischer Behandlung zusammenfassen:

Im 5. und 6. Schuljahr ist dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechend das überschaubare Einzelbild der Lebensweise des Menschen unter den auf der Erde gegebenen augenfällig verschiedenen Bedingungen Ziel des Unterrichts. Es kommt dem Interesse des Schülers nach Erkundung der gesamten Erde entgegen. Dabei lassen sich häufig Vergleiche und Gegenüberstellungen mit heimischen Verhältnissen durchführen. Im Vordergrund steht bei jedem Bild ein besonders deutliches überzeugendes **M e r k m a l**.

Im 7. und 8. Schuljahr kann das Verständnis für vielfältigere Zusammenhänge vorausgesetzt werden. Dies erlaubt, die Betrachtung auf größere Räume, ganze Ländereinheiten und Erdteile auszudehnen und die gegenseitig aufeinander einwirkenden geographischen Faktoren zu erkennen. Die Frage nach den **U r s a c h e n** der Erscheinungen wird wichtig.

Für das 9. Schuljahr erfolgt die Themenwahl aus dem Bereich weltweiter Zusammenhänge. Die Verflechtung der heimatischen Wirtschaft mit der übrigen Welt, die Auswirkung von Vorgängen in allen Gebieten der Erde auf das eigene Land, der Wandel der Struktur und des Entwicklungsstandes und die gegenseitige Abhängigkeit treten in den Vordergrund der Behandlung. Die gemein-

schaftliche Verantwortung gegenüber den Folgen der ungleichen natürlichen Verhältnisse soll bewußt gemacht werden.

Empfehlungen für das 5. und 6. Schuljahr

Vorbemerkung:

Zu Beginn ist eine Zusammenführung der aus verschiedenen Grundschulen stammenden Kinder zu einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage erforderlich. Dies kann sich neben der eigentlichen Arbeit vollziehen, indem an geeigneten Stellen die bisher erarbeiteten Grundbegriffe wiederholt werden. Im Anschluß an die folgenden Beispiele werden jeweils Möglichkeiten hierfür vorgeschlagen.

Die vorhandenen und neu erworbenen erdkundlichen Grundbegriffe werden im Laufe der Jahre in einer Mappe festgelegt und weiterentwickelt. Ihre Ergänzung erfolgt stufenweise, dem wachsenden Verständnis angepaßt. Die dabei anfallenden Zahlen dienen als ständiges Vergleichsmaterial bei der Gegenüberstellung mit den Verhältnissen in anderen Gebieten der Erde. Sie sollten so geordnet werden, daß sie immer leicht zur Hand sind. Hierzu gehören auch Aufzeichnungen über die Erscheinungen im Laufe der Jahreszeiten, über den Gang der Sonne, über das Wettergeschehen im Laufe des Tages, des Monats und des Jahres, sowie über besondere Ereignisse, die damit in Zusammenhang stehen.

In den beiden Jahren der Beobachtungsstufe werden in einem ersten Überblick über die Erde die unterschiedlichen Lebensbedingungen der Menschen in erdkundlichen Einzelbildern sinnfällig gemacht. Hierbei sind die Beispiele möglichst so zu wählen, daß typische Bilder aus deutschen Landschaften abwechselnd mit entsprechenden aus anderen Räumen behandelt werden. Eine festliegende Reihenfolge erübrigt sich. Es muß aber sichergestellt sein, daß alle wesentlichen Landschaftsgürtel in charakteristischen Bildern im Laufe der Unterrichtsstufe vorkommen. Einen ersten Überblick über die Erde liefert auch jetzt schon die Arbeit am Globus. Sie zeigt die Kugelgestalt der Erde, die Lage Deutschlands auf der Erdkugel und die ersten Größenvergleiche. Die behandelten Gebiete werden jeweils auf dem Globus aufgesucht und so eine erste räumliche Beziehung hergestellt.

Zum Thema „Erde im Weltall“ werden sich aus aktuellem Anlaß Besprechungsmöglichkeiten bieten. Hierbei müssen die vom Verständnis her gebotenen Grenzen besonders beachtet werden.

Bei der Auswahl der deutschen Landschaften ist zu berücksichtigen, daß auf eine lückenlose Vollständigkeit verzichtet werden muß. Es liegt aber im Wesen der Methode des mehrfachen Behandlungsganges auf verschiedenen Ebenen, daß das Fehlende auf höherer Stufe im größeren Zusammenhang erscheinen kann. Durch Gegenüberstellung von Beispielen aus anderen Lebensverhältnissen soll frühzeitig eine einseitige Bewertung vermieden und eine Einordnung der heimischen Zustände in die richtige Dimension angebahnt werden.

Beispiel einer Behandlungsfolge

Land und Meer begegnen sich an der Küste

Große Häfen in Deutschland und in Übersee — Wie die Schiffe ihren Weg finden — An der Küste — Das Meer bietet reiche Nahrung — Küstenfischerei und Hochseefischerei — Der Kampf mit dem Meere — Landverluste und Landgewinnung — Einpolderung der IJsselsee.

(Deutsche Küstenlandschaften und Hafenstädte, nach Wahl)

Grundbegriffe:

Ebbe und Flut, Watt, Deich und Siel, Sturmflut.

Arbeitsplätze für viele

Bergbau und Industrie in Nordrhein-Westfalen — Industriedreieck in den USA — Ein Industriekombinat in Sibirien — Elektrischer Strom aus Braunkohle — Das Chemiewerk — Das Speicherkraftwerk am Hengsteysee.

Ein Tanker kommt nach Wilhelmshaven — Erdölfelder in der Wüste — Erdgas im Emsland — Wege des Erdöls — Pipeline — Suezkanal — Vom Persischen Golf um die Südspitze Afrikas.

(Ruhrrevier, Kölner Bucht, Mitteldeutsche Industrie, Leuna, Leverkusen, Ludwigshafen, Hüls, nach Wahl)

Grundbegriffe:

Veränderungen der Landschaft durch die Tätigkeit des Menschen: Verkehrswege, Einschnitt, Dämme, Kanäle. Ansiedlungen, Wirtschaftsanlagen, Fabriken, Sandgruben, Steinbrüche, Bergwerke.

Die gemäßigten Zonen bieten Nahrung für viele Menschen

Weiden und Wiesen in regenreichen Küstenländern und im Gebirge.

(Deutsche Landschaften, Dänemark, Schweiz)

(Marschland, Niederrhein, Voralpenland, nach Wahl)
Überschuß an Fleisch in dünnbesiedelten Ländern — Fleisch und Butter in der Kühlkette aus Argentinien oder Neuseeland — Kornkammern der Erde — Getreide aus Nordamerika — Mais in der Ukraine — Lössböden in Mitteleuropa und im „gelben“ China.

(Deutsche Börden — Kaiserstuhl, nach Wahl)

Gewinnung von neuem Ackerland durch Entwässerung (Moore, Venne) und durch Aufbesserung armer Sandböden (Heidegebiete)

Frühe Blüte- und Erntezeit (Bergstraße, Bodensee, Italien)

Obst und Gemüse (Deutsche Landschaft, nach Wahl)

Grundbegriffe:

Bearbeitung und Verbesserung des Bodens, Bewässerung und Entwässerung — Zeitiges und spätes Frühjahr — Löß — Börde — Farm — Kolchosbetrieb — Moor, Venn, Heide.

Waldgebirge und Schneeberge

Deutsche Waldgebirge (Beispiele nach Wahl) — Waldbedeckte Berge sichern unseren Wasservorrat — Kahlgeschlagene Gebirge sind eine Gefahr — Leben im Hochgebirge — Bergbauern im Etschtal — Verkehrswege im Hochgebirge — Mit der Eisenbahn über die Hochanden — Im Fels, Schnee und Eis der Gipfel — Der Gletscher.

Grundbegriffe:

Das Gesicht der Landschaft; Berge, Hügel, Ebene, Tal, Sonnen- und Schattenseite. Paß, Tunnel, Quelle, Bach, Fluß, See.

Veränderungen der Landschaft durch die Naturkräfte: Arbeit des Wassers und des Windes, Auflösung der Gesteine, Entstehung der Böden, Ablagerung der Schichten. Karst, Höhle. Arbeit des Eises.

In den Polargebieten der Erde

Mit dem Fischdampfer in die Barentsee — Die Fram driftet durch das Nordpolarmeer — Forscherleben am Südpol — Am Ende des Eises in Grönland — Eine Erzgrube in der Polarnacht — Die großen Wälder des Nordens (Kanada, Sibirien, Finnland).

Auch in Deutschland hat das Eis sich über weite Gebiete ausgedehnt.

Eiszeitliche Spuren in Norddeutschland, in Nordrhein-Westfalen, im Voralpenland.

Grundbegriffe:

Findlinge, Moräne, Sandschüttung, Urstromtal.

Polarkreis, Mitternachtssonne, Polarnacht, Treibeis, Eisberg, Inlandeis.

Wasser spendet Leben und Fruchtbarkeit

Künstliche Beregnung in der Gemüsegärtnerei — Wasser bedeutet Leben — Der Nil ist die Lebensader Ägyptens — Dattelhaine in der Oase — Beduinenleben in der Wüste — Guano aus Peru — Dürrekatastrophe auf einer australischen Schaffarm — An einer Wasserstelle in der Serengeti — Fruchtgärten (Kalifornien, Spanien) — Bei den Rinderhirten der Pampa.

Grundbegriffe:

Wüste, Oase, Flußoase. Artesischer Brunnen. Künstliche Bewässerung — Staudämme — Nomaden.

Vom Leben in tropischen Ländern

Leben am Urwaldstrom (Amazonas, Kongo, nach Wahl) — Auf einer Eingeborenenpflanzung (Kautschuk in Malaysia, Kakao in Ghana, Kaffee am Kilimandscharo, nach Wahl) — Millionen warten auf die Regenzeit — Reisschüssel der Welt in Südasien.

Grundbegriffe:

Tropen, Regenzeit, Trockenzeit, Äquator, Wendekreis, Monsun, Passat, Pflanzung.

In der Großstadt

Millionen Menschen leben in großen Städten — Die geteilte Hauptstadt Berlin — U-Bahn in London (Paris, Moskau) — Auf dem Roten Platz in Moskau — Eine asiatische Großstadt (Tokio, Hongkong, Bombay, nach Wahl) — Eine lateinamerikanische Großstadt (Rio, Buenos Aires, Lima, Mexiko City, nach Wahl) — Eine afrikanische Großstadt (Kairo, Johannesburg, Kinshasa, nach Wahl) — Ein New Yorker fährt zur Arbeit.

Grundbegriffe:

Versorgung mit Nahrungsmitteln, Heizmaterial, Gas, Wasser, Strom. Dienstleistungen. Verwaltung einer Stadt. Verkehrsmittel.

Die folgenden Themen sollten nach Möglichkeit aus aktuellen Anlässen und an den dadurch gebotenen Beispielen behandelt werden:

Naturkatastrophen bedrohen das Leben der Menschen

Die Erde bebt (Japan, Mittelmeerraum, Südamerika)

Vulkanausbruch (Ätna, Hawaii u. a. Erlöschene Vulkane in Deutschland)

Geysire und heiße Quellen (Island, Yellowstonepark. Wiesbadener Kochbrunnen u. a.)

Wirbelsturm „Ethel“ bedroht die Küste von Louisiana (Orkane, Taifune, Untergang der Pamir)

Hungerkatastrophen — Seuchengefahren

Empfehlungen für das 7. und 8. Schuljahr

Auch an großräumigeren Landschaftseinheiten, an Ländergruppen und ganzen Erdteilen werden jetzt die geographischen Faktoren des Klimas, der Ausstattung, der Gunst oder Ungunst der Lage usw. im Zusammenhang sichtbar. Aus ihnen ergeben sich die Aufgaben, die den dort lebenden Menschen gestellt sind und die von ihnen je nach ihrem Entwicklungsstand gelöst werden. Ziel der Betrachtung sind die unterschiedlichen Lebensverhältnisse in Ballungsräumen oder Gebieten spärlicher Besiedlung, in Dichtezonen der Industrie oder überwiegend landwirtschaftlich bestimmten Gegenden, die Gebiete des Überschusses und des Mangels.

Besonderer Wert ist auch in diesen Schuljahren auf den häufigen Vergleich zu legen. Er erfolgt im Hinblick auf die eigenen Lebensverhältnisse der Schüler, aber auch auf Unterschiede innerhalb der einzelnen behandelten Räume. Vergleich ist wörtlich zu verstehen, unter Gegenüberstellung der Bilder, der Zahlen, der Wandkarten.

Jede Einförmigkeit in der Behandlungsfolge muß vermieden werden. An der Spitze der behandelten Einheit steht die charakteristische Eigenart. Sie kann vom Klima, von den Bodenschätzen oder den landwirtschaftlichen Möglichkeiten, von der Besiedlung, der Kultur oder der politischen Form bestimmt sein. Je abwechslungsreicher die Behandlung vorgenommen wird, desto sicherer wird das Interesse der Schüler angesprochen.

Beispiel einer Behandlungsfolge

Mitteleuropa

Deutschland in Mitteleuropa — Die typischen mitteleuropäischen Großlandschaften (Tiefeland — Mittelgebirge — Hochgebirge) — Verteilung der Bevölkerung — Industrielle Räume Mitteleuropas — Schwerpunkte der Landwirtschaft. Verkehrslinien (Europastraßen — wichtige Eisenbahnen — Wasserstraßen — Fluglinien). Vom Meeresklima zum Kontinentalklima.

Nachbarn im Westen

Frankreich — Zugang zu zwei Meeren — Günstiges Klima — Reiche Landwirtschaft — Bodenschätze — Paris, der Mittelpunkt des Landes.

Die Beneluxländer Das Rheinmündungsgebiet — Übervölkertes Land — Hoher Grad der Industrialisierung — Gartenbauähnliche intensive Landwirtschaft.

Insel Großbritannien — Großbritannien hat zwei Gesichter — Der Blick nach Übersee — Der Weg nach Europa — Welthafen London — Vergleich der Wirtschaft mit anderen europäischen Ländern.

Europas Norden

Landwirtschaft in Dänemark — Das Meer bietet dem kargen Norwegen eine Lebensgrundlage — Eisenerz und Wasserkraft in Schweden — Holzreichtum in Finnland.

Zusammenfassender Vergleich der Bodennutzung aller vier Länder. Die Ostsee als Seeweg.

Im Osten und Südosten Europas

Länder im Umbruch auf dem Wege von der einseitigen Agrarstruktur zum Industriestaat. — Das sommertrockene und winterkalte Landklima — Wirtschaftsgrundlagen im Osten und Südosten. — Der Donauweg heute — der Rhein-Main-Donau-Weg der Zukunft.

Der Mittelmeerraum

Typische Züge des Klimas und der Vegetation — Lebens- und Wirtschaftsweise der Menschen — Industrielle Schwerpunkte (Poebene — Barcelona) — Rom und Athen.

Erdöl in Nordafrika und Vorderasien.

Israel baut einen Staat am Rande der Wüste.

Afrika

Anordnung und Charakteristik der Klima- und Vegetationszonen

Begründung (Wendekreis — Regenzeit / Trockenzeit).

Bodenschätze im Kongo — An den zentralafrikanischen Seen — Wanderhackbau im Sudan — Ostafrikanisches Savannenland — Weiß und Schwarz im südafrikanischen Agrar- und Industrieland.

Südamerika

Vergleich mit Afrika (horizontale/vertikale Gliederung — Ähnlichkeiten und Unterschiede — Wirtschaftsformen der Andenländer Peru oder Bolivien) — Costa/Sierra/Montaña — Höhenstufen der Wirtschaft in den Tropen — Zukunftsreiches Brasilien — Südamerika, Ziel der Einwanderung — Alle Rassen leben miteinander — Die Sorge um die Überwindung der sozialen Gegensätze.

Nordamerika

Verteilung der Klimazonen — Breitenlage der USA (vgl. mit Europa) — Auswirkungen der Landschaftsgliederung (offen nach Nord und Süd) — Anordnung der Landwirtschaftsgürtel und der Industriegebiete. Weiträumigkeit. Unterschiede innerhalb der USA. Bodenzerstörung und Bodenerhaltung (Tennesseeprojekt) — An der Anbaugrenze in Kanada — Bodenschätze in Kanada — Nordamerika als Ziel der Einwanderung.

Der St.-Lorenz-Seeweg — Panamakanal — Nordostseekanal — Sueskanal.

Die Sowjetunion

Anordnung der Zonen vom Eismeer bis zum Schwarzen Meer — Ausdehnung — Verteilung der Bevölkerung — Entwicklungsfähiges Sibirien — An der Trockengrenze in Kasachstan — Reiche Bodenschätze — reiche Landwirtschaft — Verkehrsprobleme der Sowjetunion (Eisenbahn — Flugverkehr — Wasserstraßen) — Schlammperiode und Winterfrost — Der nördliche Seeweg — Die Sowjetunion in Ostasien.

Vergleich Sowjetunion — USA — EWG (Lage, Größe, Klima, Einwohnerzahl, Entwicklung — wirtschaftliche Ausstattung).

Ballungsräume der Menschheit in Asien

Der indische Subkontinent — Fruchtbare und unfruchtbare Gebiete in Indien und China — Entwicklung und Tradition in Indien und China — Dichtbevölkerte

Inselstaaten mit intensiver Landwirtschaft (Indonesien / Japan) und Industrie (Japan). Vergleich mit Großbritannien.

Australien und Ozeanien

Der spät erschlossene menschenleere Kontinent — Extensive Landwirtschaft im Trockenbereich — Nahrung für die dichtbevölkerten Industriegebiete.

Ein Floß treibt über den Ozean (Kon Tiki).

Empfehlungen für das 9. Schuljahr

Vorbemerkung:

Nach der weitgehend exemplarischen Behandlung einzelner Landschaftsbilder und charakteristischer länderkundlicher Erscheinungen bietet das letzte Schuljahr Gelegenheit zu einer Behandlung weltweiter Zusammenhänge. Die räumlich enger werdende Welt befindet sich in einem raschen Wandel ihrer Lebensformen. Das wirkt sich in der Heimat in einer Strukturveränderung herkömmlicher Wirtschaftsformen aus, von der der eigene Arbeitsplatz und die Lebensweise aller Menschen berührt werden. Um die oft einschneidenden Veränderungen begreifen zu können, müssen die weltweiten Zusammenhänge überschaut werden. (Ausweitung und Einschränkung des Exports, Zusammenhang von Einfuhr und Ausfuhr, Abhängigkeit von Weltmärkten, Notwendigkeit der Entwicklungshilfe, Abbau der großen Unterschiede im sozialen Besitzstand usw.)

Die Zahl der zur Verfügung stehenden erdkundlichen Unterrichtseinheiten ist wegen der starken Beanspruchung der Schüler im Abschlußjahr geringer als in den vorhergehenden Schuljahren. Eine Ergänzung bieten für besonders interessierte Schüler die Arbeitsgemeinschaften. Je mehr in den vorhergehenden Jahren selbständig gearbeitet worden ist, desto leichter fällt dem interessierten Schüler die Eigenarbeit im Umgang mit Atlanten, Quellschriften und Zahlenmaterial. Anstöße hierzu sind nicht nur aus dem Erdkundeunterricht zu erwarten, sondern ergeben sich aus dem Bereich anderer Lerngebiete.

Besonders fruchtbar ist die Zusammenarbeit mit der Geschichte und Politischen Bildung. Hier werden erdkundliche Kenntnisse ebenso benötigt, wie das Rückgreifen auf historische und politische Zusammenhänge bei der Beurteilung geographischer Situationen. So ist z. B. die Lage der Bevölkerung eines Entwicklungslandes nicht ohne Kenntnis der Vergangenheit zu verstehen; andererseits kann Entwicklungshilfe nur dort mit Erfolg geleistet werden, wo die geographischen Voraussetzungen in ihrer Wirksamkeit erkannt sind.

Auch Biologie und Physik, Arbeitslehre und fremdsprachlicher Unterricht bieten Beziehungen zur Erdkunde.

Der Sinn der Arbeit soll nicht im Erwerb weiterer (und komplizierterer) Vokabeln liegen, sondern in der Vertiefung der Einsicht in geographische Zusammenhänge.

Anregungen zu Themenkreisen für das 9. Schuljahr

Fragen der Wirtschaftsstruktur Deutschlands und ihrer Veränderungen

Industrie

Standortfragen der Industrie — Rohstoffvorkommen und Rohstoffbezug — Energieversorgung — Arbeitskräfte — Transport und Absatz.

Veränderungen der Marktlage, der Verbrauchsgewohnheiten beeinflussen die Wirtschaft ganzer Berufszweige. Planungsaufgaben für eine Entwicklung rückständiger oder von Krisen betroffener Gebiete.

Landwirtschaft

Der alte und der neue bäuerliche Betrieb — Flurbereinigung — Aussiedlung — Spezialisierung — Mechanisierung.

Bäuerliche Genossenschaften — LPG der Zone.

Strukturveränderungen der Siedlung und der Landschaft

Die Großstadt und ihre Probleme — Ballungsgebiete — Versorgungsfragen — Reine Luft und sauberes Wasser — Funktion der Grüngürtel im Städtebau — Nahverkehr — Erholungslandschaften.

Naturschutz, Naturerhaltung, Landschaftspflege.

Die Funktion des Waldes.

Raumordnung und Landesplanung.

Weltwirtschaft, Welthandel, Weltverkehr und ihre Beziehungen zu Deutschland

Rohstoff- und Energievorräte der Erde — Verteilung und Erschließung. Der Güteraustausch und seine Durchführung — Einfuhr und Ausfuhr — Waren- und Geldbörsen — Handelsabkommen — Die Wege des Welthandels — Der Weltverkehr — Der Gemeinsame Markt und seine Erweiterungsmöglichkeiten (Menschen — Rohstoffe — Energie — Industrie — Landwirtschaft).

Wachsende Erdbevölkerung — Fehlende Nahrungsmittel

Ballungsräume der Erde und die Gründe zu ihrer Entstehung. Überschußgebiete und Ernährungsreserven — Die menschenleeren Räume — Das Meer als Nahrungsspender.

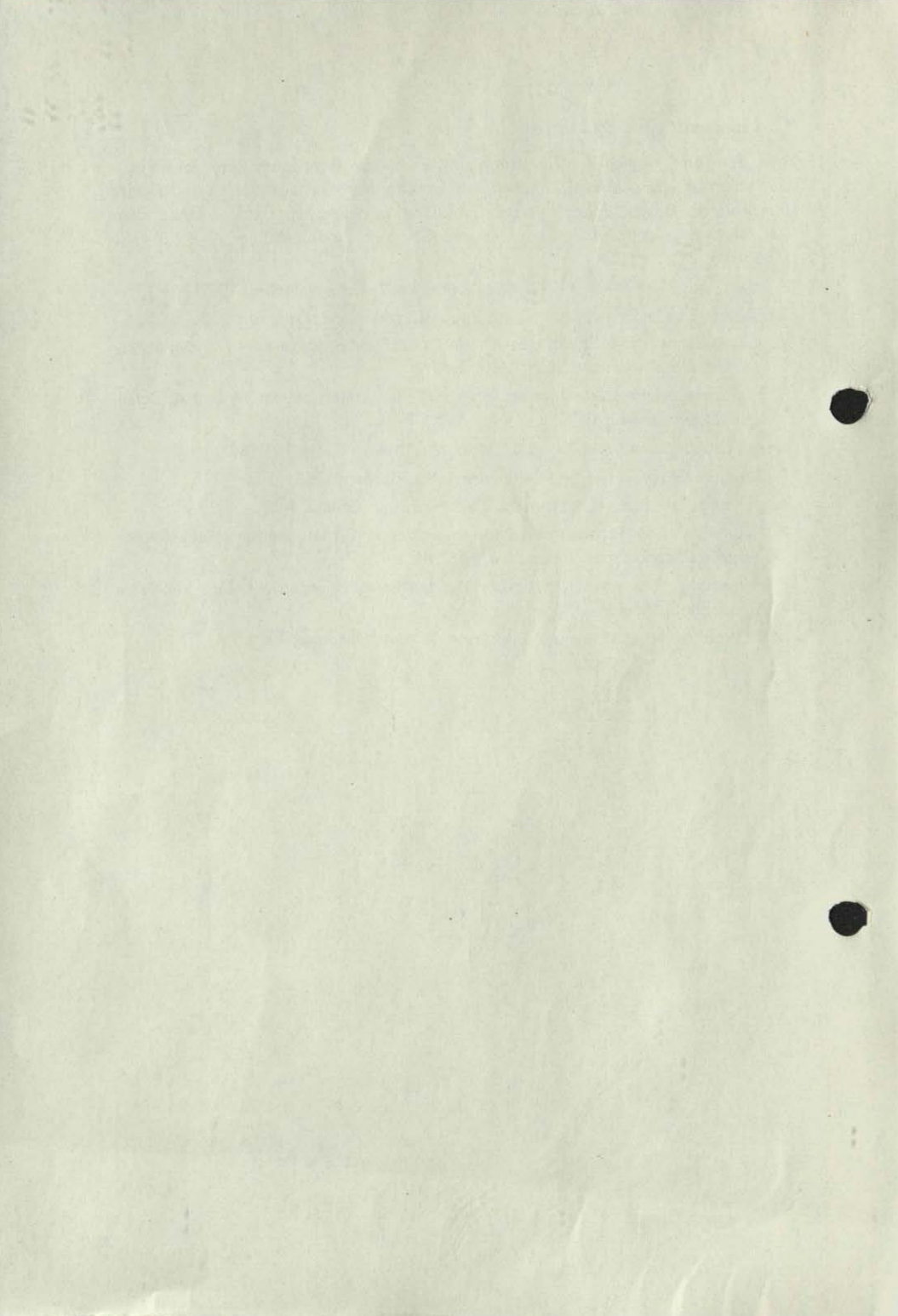
Hilfe für die notleidende Menschheit

Die geographischen Ursachen für die Hilfsbedürftigkeit vieler Gebiete — Die geographischen Voraussetzungen für eine wirkungsvolle Veränderung der Zustände — Was man wissen muß, wenn man in einem Entwicklungsland helfen will.

C. Literatur für den Lehrer

Aus dem umfangreichen allgemeinen und speziellen Schrifttum kann im Folgenden nur auf eine Auswahl hingewiesen werden, von der aus der Weg zu einer intensiveren Beschäftigung mit den Einzelfragen didaktischer und methodischer Art führt. Eine recht vollständige neuere Übersicht findet sich u. a. bei Wocke (1968).

- J. Adelman: Methodik des Erdkundeunterrichts, 2. Aufl., München 1962
- R. Geipel: Erdkunde — Sozialgeographie — Sozialkunde, Frankfurt 1960
- W. Grotelüschen: Die Stufen des Heimat- und Erdkundeunterrichts in der Volksschule, Die Deutsche Schule, 1965, H. 7/8
- E. Hinrichs: Lehrbeispiele für den erdkundlichen Unterricht im 5. und 6. Schuljahr, Braunschweig 1951
- Ders.: Erdkunde im 5., 6., 7. und 8. Schuljahr, Braunschweig 1957/59
- P. Schäfer: Grundriß des Erdkundeunterrichts, Bochum 1966
- A. Schmidt: Der Erdkundeunterricht, Bad Heilbrunn 1968, 2. Aufl.
- P. Schneider: Zum Problem des Bildungswertes im Erdkundeunterricht der Volksschule, Pädagogische Rundschau, 1967, H. 1
- E. Schwegler: Eine neue Konzeption für den Erdkundeunterricht, Geographische Rundschau, 1968, H. 1
- M. F. Wocke: Heimatkunde und Erdkunde, 7. Aufl., Hannover 1968



6. Lehrplan für das Fach Englisch

A. Grundsätzliche Überlegungen

1. Aufgaben und Bildungsziel des Englischunterrichts

1. Der Englischunterricht der Hauptschule soll das Interesse der Schüler für die englische Sprache und die englisch sprechende Welt wecken. Er soll die Schüler befähigen, sich in der englischen Sprache mündlich und schriftlich zu verständigen und lesend zu informieren.

2. Der Englischunterricht geht davon aus, daß die Eingewöhnung in eine zweite Sprache bildend und nützlich ist. Er stellt den Schülern ein zusätzliches Kommunikationsmittel zur Verfügung. Damit kann er zu ihrer persönlichen Entfaltung beitragen, ihre Berufsaussichten und ihre geistige Beweglichkeit fördern und ihr Selbstgefühl stärken.

3. Die Schüler sollen die elementaren Satzbaumuster des Englischen zunächst aufnehmen, üben und anwenden. Darüber hinaus sollen sie je nach ihren Fähigkeiten Spracheinsichten durch Reflexion erwerben.

4. Der Unterricht wird grundsätzlich in englischer Sprache erteilt, weil der damit ausgeübte Einfluß auf die Bereitschaft der Schüler, das Englische zu verstehen und sich im Englischen zu verständigen, langfristig den größten Unterrichtserfolg verspricht. Nur durch den dauernden Umgang mit der englischen Sprache kann das Übungsvolumen erreicht werden, das für einen erfolgreichen Sprachunterricht notwendig ist.

5. Sprachreflexion und Sprachvergleich versprechen erst dann Erfolg, wenn der Lernende bereits ein hohes Maß an Sicherheit im Gebrauch der Sprachmuster gewonnen hat. Man kann davon ausgehen, daß die Schüler der Hauptschule diese Sicherheit in der Regel nicht vor dem Ende der 7. Klasse erreicht haben. Von den elementaren zu den anspruchsvolleren Klassen und Leistungsstufen kann sich der Reflexionsgrad allmählich steigern.

6. Sprache als Kommunikationsmittel ist vor allem gehörte und gesprochene Sprache. Die Hauptschule führt ihre Schüler über das Hören zum Sprechen. Erst dann folgen Lesen und Schreiben. Die Reihenfolge Hören—Sprechen—Lesen—Schreiben gilt grundsätzlich und für alle Leistungsgruppen. Im Laufe der Jahre können — vor allem entsprechend den einzelnen Leistungsgruppen — die Akzente verschoben werden. Das Prinzip bleibt davon unberührt.

7. Der Englischunterricht ist Sprachunterricht, der zugleich Kenntnisse über die englisch sprechende Welt vermittelt. England- und Amerikakunde können diese Kenntnisse liefern. Ihre Ziele und Methoden haben sich jedoch an den jeweils verfügbaren sprachlichen Mitteln, an den methodischen Möglichkeiten der Darbietung und Festigung und an den besonderen Verhältnissen der einzelnen Klassen und Leistungsstufen zu orientieren.

8. Der Englischunterricht zwingt auf allen Klassen- und Leistungsstufen zu genau kalkulierten Unterrichtsschritten. Systematisches Üben ist unerlässlich. Erst nachdem eine ausreichende Sicherheit in der Verwendung der Sprachmuster erreicht worden ist, kann deren selbständiger Gebrauch in neuen Sprechsituationen von den Schülern erwartet werden.

9. Die entscheidende Arbeit der Schüler findet im Klassenunterricht statt. Hausaufgaben haben vorwiegend wiederholende und festigende Funktion. Die mündliche Beteiligung am Unterricht bildet die Hauptgrundlage für die Bewertung der Leistungen.

II. Verbindliche schriftliche Arbeiten

Nichtsdestoweniger ist auf allen Klassen- und Leistungsstufen eine festgelegte Zahl schriftlicher Arbeiten verbindlich. Die verbindlichen schriftlichen Arbeiten gehen organisch aus der Unterrichtsarbeit hervor (s. B. Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung, 3. Schriftliche Übungen). Sie reichen von Abschreibübungen (Klasse 5) über Variationen gegebener Texte (Klasse 7) bis zu Beschreibungen und Nacherzählungen einfacher Handlungsabläufe (Klasse 9).

In den Klassen 5 und 6 beträgt die Zahl der verbindlichen schriftlichen Arbeiten 6 je Schuljahr. In den Klassen 7 bis 9 werden 8 verbindliche Arbeiten geschrieben.

Im weiteren Verlauf der Realisierung der Lehrpläne sollten die Erfahrungen aus dem Unterricht und die Ergebnisse der verbindlichen schriftlichen Arbeiten durch vergleichende Leistungsmessungen als Bewertungsgrundlage für Schülerleistungen ergänzt werden.

III. Bemerkungen zur Differenzierung

1. Der Englischunterricht der Hauptschule ist nach Lerntempo, Breite und Tiefe differenziert. Der Arbeitsplan der Leistungsstufen unterscheidet sich nach dem Ausmaß der Übungen, dem Umfang des Wortschatzes, der Kenntnis grammatischer Strukturen und dem Grad der reflektierenden Sprachbetrachtung.

2. Für den Englischunterricht werden in zweizügigen Hauptschulen drei, in dreizügigen Hauptschulen vier gleichwertige Gruppen gebildet. Der Unterricht beginnt in diesen Gruppen undifferenziert. Erst im Laufe des ersten Lernjahres ergibt sich eine **innere Differenzierung**.

Mit Beginn der Klasse 6 werden die bisher gleichwertigen Arbeitsgruppen nach den Erfahrungen der inneren Differenzierung in die Leistungsstufen A und B umgebildet, die ihrerseits je nach Zahl der Schüler in arbeitsfähige Gruppen unterzuteilen sind.

Für die Einstufung der Schüler in die beiden Leistungsstufen sind ausschließlich ihre Leistungen im Fach Englisch maßgebend, insbesondere

- a) Arbeitstempo, Gedächtnisleistung, Fleiß und Ausdauer;
- b) Fähigkeit, sich innerhalb der bisher erworbenen Sprachmuster zu verständigen;

c) Sicherheit in der Bewältigung erster schriftlicher Arbeiten.

Die Zuweisung in die jeweilige Leistungsstufe hat vorläufigen Charakter und muß ohne Schwierigkeiten korrigiert werden können.

3. Den Schülern der Leistungsstufe A kann durch eine zusätzliche innere Differenzierung weiteres Übungsmaterial und die Möglichkeit geboten werden, den Sprachstoff stärker nach grammatischen Kategorien aufzuschlüsseln. Auf diese Weise wird ihnen der Übergang auf eine Realschule oder auf ein Gymnasium nach Abschluß der Beobachtungsstufe erleichtert.

4. Der Unterricht in den Arbeitsgruppen der Leistungsstufe B beginnt undifferenziert. Im Laufe des Schuljahres ergibt sich eine innere Differenzierung, welche die äußere Differenzierung in der Leistungsstufe B in Klasse 7 vorbereitet.

5. Mit Beginn der Klasse 7 werden die Arbeitsgruppen der Leistungsstufe B in Arbeitsgruppen der Leistungsstufe B und C umgebildet. Dabei wird je nach Zahl der Schüler in der Regel die Leistungsstufe B in verschiedene Arbeitsgruppen untergeteilt sein. Auch die Zusammensetzung der Leistungsstufe A muß neu überprüft werden. Die Grenzen zwischen den einzelnen Leistungsstufen sind von nun an weniger durchlässig, wenngleich grundsätzlich immer noch übersteigbar.

6. In den Klassen 8 und 9 ist für die eine oder andere Leistungsstufe unter Umständen zeitweise an eine vertikale Differenzierung zu denken. Die leistungsfähigsten und die schwächsten Schüler der Klassen 8 und 9 könnten dann jeweils für einen Teil der Englischstunden zur Erarbeitung von zusätzlichen Arbeitstechniken, zur Vertiefung, Erweiterung und zu wiederholendem Üben in Leistungsstufen zusammengefaßt werden, die unabhängig von den Jahrgangsklassen sind. Gerade auch in bezug auf die leistungsfähigsten und die schwächsten Schüler der Klassen 8 und 9 wird jede Schule zu organisatorischen Maßnahmen ermutigt, die einen optimalen Lernerfolg versprechen.

IV. Hinweise für die Zensurenggebung

In Klasse 5, die sich auf eine innere Differenzierung in grundsätzlich gleichwertigen Arbeitsgruppen beschränkt, richtet sich die Zensurenggebung noch nach einem einheitlichen Bewertungsmaßstab.

In Klasse 6 orientiert sich die Zensurenggebung an zwei verschiedenen Maßstäben (Stufe I für die Arbeitsgruppen der Leistungsstufe A, Stufe II für die Arbeitsgruppen der Leistungsstufe B).

In den Klassen 7 bis 9 richtet sie sich grundsätzlich nach drei verschiedenen Maßstäben (Stufe I für die Arbeitsgruppen der Leistungsstufe A, Stufe II für die Arbeitsgruppen der Leistungsstufe B, Stufe III für die Arbeitsgruppen der Leistungsstufe C).

Kriterien für die Einstufung liefern die in den **Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung** enthaltenen detaillierten Einzelangaben über die Unterrichtsziele der einzelnen Klassen und Leistungsgruppen.

B. Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

I. Beobachtungsstufe

Klasse 5

Durch Hör- und Sprechübungen werden die Schüler mit der englischen Aussprache und Intonation vertraut gemacht. Dies geschieht an einfachen Sprachstrukturen und mit einem sorgfältig ausgewählten Wortschatz. Das Isolieren, Beschreiben und Vergleichen von Lauten bleibt die Ausnahme. Die Übungen werden von Anfang an so gestuft, daß die Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler auch in syntaktischer Hinsicht schrittweise erweitert werden.

Das Schriftbild dient vorerst als Stütze des Klangbildes. Phonetische Umschriftzeichen können ebenfalls als Stütze des Klangbildes verwandt werden. Auf systematische Übungen mit der Lautschrift wird jedoch verzichtet. Möglichkeiten des Sprachgebrauches in Gesprächen, Frage- und Antwortketten, Dialogen, Spielen etc. werden ausgenutzt.

Die **innere Differenzierung** in den Lerngruppen ergibt sich im Laufe des ersten Halbjahres allmählich. Sie orientiert sich an folgenden Einzelempfehlungen.

Leistungsstufe B

1. Strukturen und grammatischer Stoff

Die Strukturen des Aussagesatzes, auch mit Vorsubjekt **there** und **it**; die Strukturen des Antwortsatzes auf Entscheidungsfragen, des Fragesatzes mit und ohne Fragewort in normaler Wortstellung und Inversion; die Struktur des Befehlssatzes.

Bestimmter und unbestimmter Artikel; Pluralbildung; **possessive case** und Genitiv mit **of**; Gegenwart (**expanded** und **simple form**) der vollständigen Hilfsverben **to be** und **to have** und der Vollverben; einige Präpositionen; persönliche, hinweisende, besitzanzeigende und Fragepronomen; Grund- und Ordnungszahlen.

2. Sachfelder und Wortschatz

Umwelt des Schülers unter besonderer Berücksichtigung englischer und amerikanischer Verhältnisse.

Gesamtwortschatz: etwa 400 Wörter

Leistungsstufe A

wie B;

außerdem: Frage und Verneinung mit Umschreibung; vertiefte Einsicht in Form und Funktion grammatischer Erscheinungen.

wie B;

Gesamtwortschatz: etwa 500 Wörter

3. Schriftliche Übungen

Einfache Abschreibebungen. Aufschreibebungen von Wörtern nach Vorzeigen von Gegenständen oder Abbildungen. Bildung von Reihen. Lückentexte. Aufschreiben eines auswendig gelernten Textes. Diktate (nur gelegentlich und nach guter Vorbereitung).

wie B;
außerdem: variierte schriftliche Übungen (Einsetzübungen, Umformungen, Fragen und Antworten). Diktate. Gelegentliche Leistungstests.

Klasse 6

Die äußere Differenzierung in die Leistungsstufen A und B orientiert sich an folgenden Einzelempfehlungen:

Leistungsstufe B

1. Strukturen und grammatischer Stoff
Strukturen längerer Aussagesätze; Strukturen des Fragesatzes mit Umschreibung und der angehängten Frage (**question tag**);

present perfect und **past tense** der vollständigen Hilfsverben und der Vollverben; Gebrauch von **to be going to**; Frage und Verneinung mit Umschreibung; weitere Präpositionen; germanische Steigerung, dazu auch unregelmäßige Steigerungsformen.

2. Sachfelder und Wortschatz

Umwelt des Schülers unter besonderer Berücksichtigung englischer und amerikanischer Verhältnisse. Geschichten, die von allgemeinem Interesse oder für die Gegenwart von Bedeutung sind.

Gesamtwortschatz: etwa 800 Wörter.

3. Schriftliche Übungen

Außer den Übungen der Klasse 5:

Umformungen (Umwandeln von Sätzen aus der 1. in die 3. Person u. ä.). Die Briefform (Adresse, Grußform, Schlußformel). Leichte Diktate. Frage und Antworten.

Leistungsstufe A

wie B;
außerdem: Struktur des emphatischen Satzes; weitere starke Verben; weitere Möglichkeiten, zukünftiges Geschehen auszudrücken;

einige modale Hilfsverben; einfache Adverbien und ihre Stellung im Satz; Vertiefte Einsicht in Form und Funktion grammatischer Erscheinungen.

wie B;

außerdem: zusätzliche Texte; Dialoge, Verdeckte Aufgabenstellung (etwa Interview, Spiel und Puppenspiel, mündliche Dolmetschübung).

Gesamtwortschatz: etwa 1000 Wörter.

wie B;

außerdem: Leistungstests, Übungsarbeiten (Diktate, Umformungen, Einsetzübungen, Bildung und Beantwortung von Fragen, leichte Nacherzählungen, leichte Niederschriften an Hand von Bildern etc.).

II. Klassen 7 bis 9

Klasse 7

Verstehen und Sprechen haben auch weiterhin den Vorrang vor dem Lesen und Schreiben und sollten nun auch mit Hilfe von Schallplatten, Tonband, Schulfunk und -Fernsehen, ggf. Schulspiel gefördert werden. Trotzdem erhält das Schriftbild jetzt größere Bedeutung, sowohl hinsichtlich des Lesens als auch des Schreibens. Ganzschriften bilden den Ausgangspunkt für Gespräche und tragen dazu bei, die entwicklungsbedingte sprachliche Zurückhaltung dieser Klasse zu überwinden. Der Umgang mit dem Wörterbuch ermöglicht den Schülern, kurze englische Texte selbständig zu erschließen und ihre Rechtschreibung zu überprüfen. Hinweise auf grammatische Erscheinungen können nun eine Lernhilfe sein. Ein vergleichender Blick auf das Deutsche kann Einsichten in Ähnlichkeit und Verschiedenheit der beiden Sprachen vermitteln und so das Lernen des Englischen erleichtern.

Es ist darauf zu achten, daß die schriftlichen Übungen weiterhin organisch aus mündlichen Übungen hervorgehen. Mündliche Übungen haben weiter den Vorrang.

Die Übungen der Leistungsstufen A und B beziehen sich vor allem auf die Ausbildung von Sprechgewohnheiten und auf Spracheinsicht in begrenztem Maße, die der Leistungsstufe C auf Wiederholung und Festigung.

Leistungsstufe B

1. Strukturen und grammatischer Stoff

Strukturen mit Relativsätzen; weitere starke Verben; weitere Möglichkeiten, zukünftiges Geschehen auszudrücken; einfache Adverbien und ihre Stellung im Satz; einige modale Hilfsverben; romanische Steigerung; Besonderheiten im Gebrauch des bestimmten Artikels; weitere Präpositionen.

2. Sachfelder und Wortschatz

Informationen über Großbritannien und die USA. Bilder aus dem englischen und amerikanischen Leben.

Verdeckte Aufgabenstellung (etwa Interview, Spiel und Puppenspiel, mündliche Dolmetschübung).

Gesamtwortschatz: etwa 1200 Wörter.

Leistungsstufe A

wie B;

außerdem: unbestimmte Pronomen; Stellung der adverbialen Bestimmungen im Satz. Vertiefte Einsicht in Form und Funktion grammatischer Erscheinungen und Anleitung zum Gebrauch einer einfachen Grammatik.

wie B;

außerdem: zusätzliche Texte.

Gesamtwortschatz: etwa 1500 Wörter.

3. Schriftliche Übungen

Neben den bisher empfohlenen Übungsformen: Briefe zu bestimmten Gelegenheiten (Weihnachten, Geburtstage etc.). Leichte Nacherzählungen. Leichte Niederschriften an Hand von Bildern.

wie B;
außerdem: zusätzliche Texte. Aktivierung des erworbenen Wortschatzes zum Beispiel durch Variation gegebener Texte und eigene Textgestaltung oder durch Umgestaltung beschreibender Texte für szenische Nachgestaltung. Weitgehend selbständiges Erarbeiten einfacher Texte. Nacherzählungen.

Leistungsstufe C

1. Strukturen und grammatischer Stoff

wie B.

2. Sachfelder und Wortschatz

Informationen über Großbritannien und die USA. Bilder aus dem englischen und amerikanischen Leben.

Gesamtwortschatz: etwa 800 Wörter.

3. Schriftliche Übungen

wie B;

allerdings unter besonderer Berücksichtigung reproduktiver Verfahren.

Klassen 8 und 9

(unter Umständen teilweise vertikal differenziert)

Die Leistungsstufe A der Klassen 8 und 9 soll eine erfolgreiche Arbeit in der Berufsoberschule und in anderen weiterführenden Schulen ermöglichen. In allen Leistungsstufen kommt es darauf an, daß die Englischkenntnisse der Schüler nach Maßgabe des künftigen Berufes und seiner Anforderungen ausbaufähig bleiben. Der Englischunterricht ist auch da noch sinnvoll, wo er sich im wesentlichen darauf beschränken muß, die in den ersten Lernjahren erworbenen Elemente fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit bis zum Verlassen der Hauptschule zu erhalten und innerhalb enger Grenzen auszubauen. Für die Leistungsstufe B sind Abstriche gegenüber der Leistungsstufe A nicht zu umgehen. Das gilt vor allem für den erreichbaren Reflexionsgrad, aber auch für die Breite des Wortschatzes und die idiomatische Sicherheit. Während in der Leistungsstufe A sprachliche Korrektheit und idiomatische Angemessenheit vordringliche Ziele des Unterrichts sind, darf für die Leistungsstufe B bereits die Verständlichkeit des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks seiner stilistischen Angemessenheit

vorgeordnet werden. In der Leistungsstufe C hat die Verständlichkeit grundsätzlich den Vorrang.

Es ist damit zu rechnen, daß gerade bei weniger leistungsfähigen Schülern der Eifer im Englischunterricht immer wieder neu geweckt werden muß. Vor allem die Schüler der Leistungsstufe C werden den Englischunterricht nur dann für interessant und sinnvoll halten, wenn sie erkennen, daß das Gelernte ihnen auch wirklich, und zwar unmittelbar, nützt. Dabei ist zu bedenken, daß die Schüler sich nur durch Nahziele, die vor ihren Augen liegen, nachhaltig genug motivieren lassen.

Vor allem in der Leistungsstufe C sollte sich der Lehrer von Fall zu Fall auch damit zufrieden geben, daß einzelne Schüler nur in einem Teilgebiet (etwa im Sprechen, im Lesen oder Schreiben) zureichende Leistungen aufweisen. Auch die Mitarbeit in der Leistungsstufe C, in der eine Steigerung zunächst kaum möglich erscheint, kann durch Förderung und Würdigung von Einzelleistungen noch gesteigert werden.

Die Arbeitsgruppen der Leistungsstufe C sollten nicht zu groß sein. Man muß sich vor der Vorstellung hüten, die Arbeit sei hier weniger wichtig und könne deshalb unter weniger guten äußeren Arbeitsbedingungen stattfinden.

Empfehlungen für den differenzierenden Unterricht

Leistungsstufe B

1. Strukturen und grammatischer Stoff

Modale Hilfsverben; die restlichen starken Verben; reflexive Verben; das Passiv; unbestimmte Pronomen; einfache Anwendungen des Gerundiums und des Infinitivs.

2. Sachfelder und Wortschatz

Weitere Informationen über Großbritannien und die USA. Die englische Sprache als internationales Verständigungsmittel. Ihre Bedeutung in Deutschland.

Gesamtwortschatz: etwa 1600 Wörter.

3. Schriftliche Übungen

Einfache Umformungsübungen (etwa Dramatisierung eines leichten Textes). Einfache Berichte in engerer Anlehnung an die Vorlage. Briefe. Anlegen von Sammelheften (etwa für Kochrezepte,

Leistungsstufe A

wie B;

außerdem: substantivischer Gebrauch des Adjektivs; erweiterte Anwendungen des Gerundiums und des Infinitivs. Vertiefte Einsicht in Form und Funktion grammatischer Erscheinungen.

wie B;

Gesamtwortschatz: etwa 2000 Wörter.

wie B;

zusätzlich: Beschreibungen und Nacherzählungen einfacher Handlungsabläufe. Einfache Bildbeschreibung. Einfache Dolmetschübungen (Übersetzung

Gebrauchsanweisungen, Zeitungsan- von Gebrauchsanweisungen, Zeitungs-
zeigen etc.). anzeigen etc.). Führen eines Tage-
buches.

Leistungsstufe C

1. Strukturen und grammatischer Stoff

wie B

allerdings unter besonderer Berücksichtigung reproduktiver Verfahren.

2. Sachfelder und Wortschatz

wie B;

Gesamtwortschatz: etwa 1200 Wörter.

3. Schriftliche Übungen

Umformungsübungen (mit Ausnahme der Dramatisierung eines Textes), Briefe; einfache Berichte in enger Anlehnung an die Vorlage.

Anlegen von Sammelheften (etwa für Kochrezepte, Gebrauchsanweisungen, Zeitungsanzeigen etc.).

C. Anhang

I. Nachweis

Der vorliegende Bildungsplan greift teilweise auf die bisher gültigen Richtlinien für das Fach Englisch an Volks- und Hauptschulen des Landes Nordrhein-Westfalen zurück. Die Richtlinien und Richtlinienvorarbeiten anderer deutscher Bundesländer wurden zu Rate gezogen.

Die Kapitel „Strukturen und grammatischer Stoff“ stützen sich auf einen Vorentwurf von **Prof. Dr. W. Hüllen / Neuß**.

II. Handreichungen für den Lehrer

Die Liste beschränkt sich auf die Angabe jener Hilfsmittel, die der Lehrer **unmittelbar** für seine Unterrichtsvorbereitung und seinen Unterricht heranziehen sollte. Weitere Werke kann der Lehrer den in der Liste aufgeführten **Bibliographien** entnehmen.

1. Bibliographien

H. Kreter: Bibliographie zur Didaktik der neueren Sprachen, besonders des Englischunterrichts, Frankfurt a. M.: Diesterweg 1965

K.-H. Sundermann: Zur Methodik und Didaktik des Englischunterrichts. Eine kritische Bibliographie in- und ausländischen Schrifttums, Dortmund: Lensing 1966

H. Wiebe: Englisch. Eine kritische Bibliographie für Lehrende und Lernende, Dortmund: Lensing 1960

2. Wörterbücher

A. S. Hornby, E. V. Gatenby, A. Wakefield: The Advanced Learner's Dictionary of Current English, London: Oxford University Press 1963²

M. West, J. Endicott: The New Method English Dictionary, London: Longmans 1961⁴

A. C. Gimson (Hg.), Everyman's English Pronouncing Dictionary, London: Dent 1968¹³ (Neuausgabe von Daniel Jones, An English Pronouncing Dictionary)

A. Leonhardi, B. W. W. Welsh: Grammatisches Wörterbuch. Lensing Korrekturhandbuch Englisch, Dortmund: Lensing 1966

Ein zweisprachiges Wörterbuch, etwa Langenscheidt oder Schöffler-Weis

3. Didaktiken und Methodiken

F. L. Billows: The Techniques of Language Teaching, London: Longmans 1962²

F. G. French: Teaching English as an International Language, London: Oxford University Press 1963

- C. C. Fries: Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor: The University of Michigan Press 1964⁴
- H. Gutschow: Englisch an Hauptschulen. Probleme und Arbeitsformen, Berlin: Cornelsen 1968⁵
- R. Lado: Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. Übertragen von R. Freudenstein, München: Hueber 1967
- H. Schrey: Didaktik der Englandkunde an Hauptschulen. Kritische Überprüfung und Versuch einer Grundlegung. Mit Zeitschriften- und Bücherschau, Ratingen: Henn 1967
- R. Müller: Fremdsprachenunterricht in der Volksschule, in: Handbuch für Lehrer, Bd. 2 (S. 496—514), Gütersloh: Bertelsmann 1961
- H. E. Piepho: Englischunterricht in Volks- und Mittelschule, in: Groothoff-Stallmann: Pädagogisches Lexikon (Spalten 198—200). Stuttgart: Kreuz-Verlag 1961

4. Anregungen für den Unterricht

- J. Bloom, E. Blaich: Lernspiele und Arbeitsmittel im Englischunterricht, Berlin: Cornelsen 1965³
- F. G. French: English in Tables, London: Oxford University Press 1960
- W. R. Lee: Language-Teaching Games and Contests, London: Oxford University Press 1965
- D. Holm: English in the Classroom, Dortmund: Lensing 1962⁵
- R. Meldau, I. Pearcy: Deutsch-englisches Wörterbuch der Unterrichtssprache, München: Hueber 1961
- M. Müller, E. Zellmer: Englische Schulredensarten, München: Hueber 1957³
- A. Lamprecht, H. Friedrichs: Present-Day English. A Short Pictorial Grammar, Berlin: Cornelsen 1965

5. Fachzeitschriften

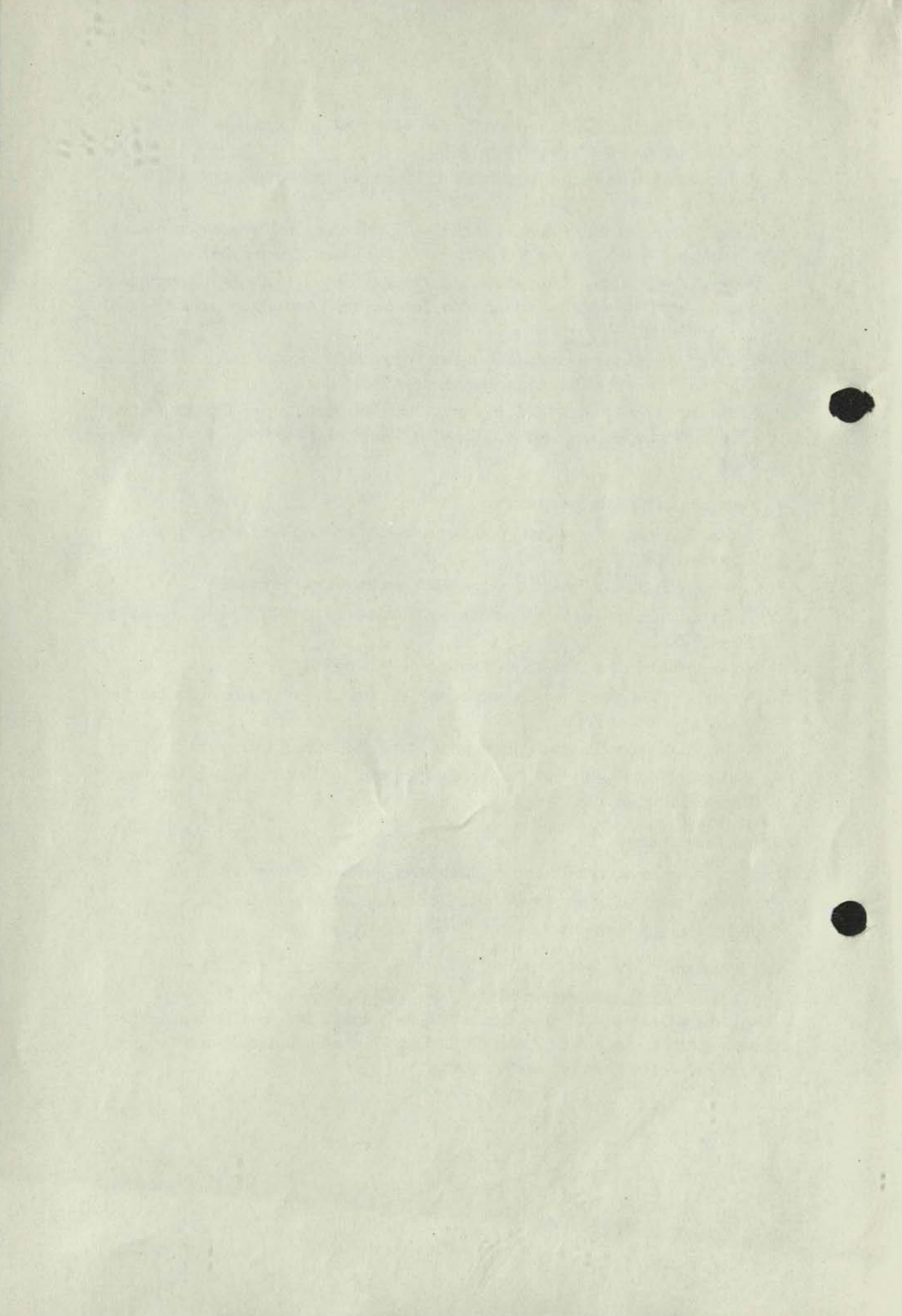
Englisch. Eine Zeitschrift für den Englischlehrer, Berlin: Cornelsen

Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Dortmund: Lensing

English Language Teaching, London: Oxford University Press

6. Schulfunk

Die englischen Schulfunksendereihen des WDR „English for Beginners“ und „English for Juniors“ und ihre Lehrerbeihefte werden dringend empfohlen. Das gleiche gilt in bezug auf die Lehrerfortbildung für die Schulfunksendereihe „English for Seniors“ und deren Lehrerbeihefte.



7. Lehrplan für das Fach Mathematik

A. Grundsätzliche Überlegungen

Die Kritik an den Rechenleistungen der Volksschuloberstufe, die sowohl von der Öffentlichkeit als auch von seiten der Schule selbst in Vergangenheit und Gegenwart geübt wurde, zwingt dazu, für die kommende Hauptschule den Bereich des mathematischen Unterrichts neu zu überdenken.

I. Aufgaben und Bildungsziel des mathematischen Unterrichts

1. Der bisherige Rechenunterricht der Volksschuloberstufe ist gekennzeichnet durch eine einseitige Betonung der Rechenfertigkeit im Rechnen mit ganzen und gebrochenen Zahlen (Rechnen als Kulturtechnik) und der Motivierung der sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten allein von ihrer Nutzanwendung her. Es wurde übersehen, daß jeder Rechenunterricht von der Natur der Sache her mathematischer Unterricht sein muß. Dieser Mangel an mathematischem Gehalt hat notwendigerweise einen Mangel an mathematischer Bildung und mathematischer Urteilsfähigkeit zur Folge. Das zeigt sich besonders beim Sachrechnen. Ein Schüler, der Operationen und Rechenverfahren nur als Fertigkeiten kennengelernt hat, für den sich die zugrundeliegende mathematische Struktur nicht geklärt hat, ist überfordert, wenn er im Falle der „Anwendung“ die in einer Sachsituation (Sachaufgabe) verborgene mathematische Struktur erkennen und herauslösen soll.

2. Der mathematische Unterricht der Hauptschule soll die Schüler befähigen, ihre Umwelt unter den Gesichtspunkten der Größe und der Zahl des Maßes und der Form zu betrachten und zu verstehen. Er muß darum diejenigen Bildungsinhalte der Mathematik in seinen Lehrplan aufnehmen, die für breitere Schichten der Bevölkerung und ihr Weltverständnis in unserer technischen Zeit bedeutsam geworden sind.

Schließlich soll er befähigten Schülern helfen, den Übergang zu weiterführenden Schulen und den Zugang zum zweiten Bildungsweg zu erleichtern.

3. Zusätzlich zu den traditionellen Unterrichtsgegenständen der bisherigen Volksschuloberstufe sollen elementare Algebra, Rechenstab und weitere geometrische Bildungsinhalte in den Lehrplan aufgenommen werden.

Wenn diese neuen Gegenstände in ihrem Bildungsgehalt wirksam werden sollen, dürfen sie nicht als bloße Anhängsel oder „Verlängerung“ des bisherigen Unterrichts verstanden werden, sie sind vielmehr unter mathematischen Gesichtspunkten mit den traditionellen Gegenständen zu verknüpfen. Das ist nur dadurch möglich, daß der bisherige Rechenunterricht — auch in der Grundschule — sich im Sinne eines propädeutischen mathematischen Unterrichts wandelt.

Neben einer verbesserten didaktischen Konzeption soll die Differenzierung des Unterrichts mithelfen, die mathematische Leistung in der Hauptschule zu steigern.

4. Der mathematische Unterricht soll den Zahlensinn, die Kombinationsfähigkeit, die Abstraktionsfähigkeit sowie das räumliche Anschauungs- und Vorstellungsvermögen entwickeln, die Rechenfertigkeit ausbilden, die Fähigkeit zum Sachrechnen schulen und zum kritischen Denken erziehen.

Die gewonnene mathematische Bildung, das Wissen und Können, soll in der Anwendung auf die Sachgebiete des täglichen Lebens, der Berufs- und Wirtschaftswelt ihre Krönung und Bestätigung finden. Mathematisches Denken wird so zu einem wichtigen Faktor der Weiterkenntnis des heranwachsenden Menschen.

II. Didaktische Hinweise

1. Der Rechen- und Raumlehreunterricht der Grund- und Hauptschule ist mathematischer Unterricht, da die Strukturen der Unterrichtsgegenstände von der gleichen Art sind wie diejenigen auf abstrakteren Ebenen mathematischer Betrachtung.

2. Dem mathematischen Elementarunterricht der Grund- und Hauptschule kommt im Aufbau des gesamten mathematischen Unterrichts besondere Bedeutung zu, da auch die Entwicklung des abstrakten mathematischen Denkens in konkret-anschaulichen Operationen und Vorstellungen wurzelt.

3. Eine klare Begriffsbildung ist für das mathematische Denken unerlässlich. Darum muß ein auf mathematische Bildung ausgerichteter Unterricht zunächst um die Klärung der den Operationen und Verfahrensweisen zugrundeliegenden Strukturen (Denkzusammenhänge) bemüht sein. Auf dieser Grundlage wird sich auch die notwendige Rechenfertigkeit, die Rechensicherheit und die Anwendungsfähigkeit (im Sachrechnen) schneller und mit größerem Dauererfolg gewinnen lassen.

4. Auf der der Grund- und Hauptschule zukommenden Altersstufe kann die Begriffsbildung nicht durch Definitionen und formelhafte Ausdrücke erreicht werden. An ihre Stelle müssen anschauliche Schemata (Modellbilder) treten, wie Darstellungen am Zahlenstrahl, geordnete Gruppenbilder, Schemabilder von Bruchzahlen und deren Operationen. Überhaupt ist den zeichnerischen Darstellungen im mathematischen Unterricht erhöhte Bedeutung zuzumessen.

5. Eine solche im Anschaulichen verankerte Einsicht bietet auch die Ansatzpunkte, von denen aus auf einer späteren Stufe die Allgemeingültigkeit mathematischer Aussagen in algebraischer Darstellung entwickelt werden kann.

6. Das Prinzip der Anschauung darf aber nicht dogmatisch aufgefaßt werden. Mit zunehmendem Alter und fortschreitender mathematischer Erkenntnis kann sich das Interesse der Schüler an Problemen theoretischer und sogar formaler Natur entfalten. Der Lehrer darf darum solche Gelegenheiten der Betrachtung nicht ausschließen.

7. Ein weiterer Schritt zur Präzisierung der mathematischen Begriffe wird durch den Gebrauch der mathematischen (lateinischen) Fachausdrücke erreicht (Produkt, Differenz, ...).

III. Methodische Hinweise und Erläuterungen

1. Einblick in mathematische Zusammenhänge

- a) Alle methodischen Maßnahmen haben den Sinn, dem Schüler bei der geistigen Auseinandersetzung mit dem Bildungsgut zum Zwecke der Aneignung zu helfen. Sie gründen sich auf bildungstheoretische, didaktische und psychologische Überlegungen. Darum ist Methode mehr als bloße Unterrichtstechnik.
- b) Die Neuordnung und Umwandlung des bisherigen „Rechen- und Raumlehreunterrichts der Oberstufe“ zu einem „mathematischen Unterricht der Hauptschule“ läßt sich nicht nur durch Hinzunahme neuer Gegenstände (elementare Algebra, Rechenstab, Erweiterung der geometrischen Kenntnisse) erreichen, sie verlangt vielmehr eine didaktische und methodische Neuorientierung, die sich in der Forderung nach „Mathematisierung des Rechenunterrichts“ zusammenfassen läßt.
- c) Was ist unter Mathematisierung zu verstehen?

(1) Der Rechen- und Raumlehreunterricht soll mehr als bisher fachgerechter Unterricht sein. Hier liegt die Grenze, die der methodischen Freiheit des Lehrers gesetzt ist.

(2) Mathematisierung bedeutet nicht Anhäufung von Regeln und Formeln in mathematischer Zeichensprache um ihrer selbst willen. Formeln und Regeln als „Kurzformen“ mathematischer Aussagen müssen ausgereift sein, d. h., sie haben nur als Ergebnis eines psychologisch wohl fundierten Lernprozesses mathematischen Bildungswert.

(3) Mathematisierung bedeutet Herausarbeitung der mathematisch wichtigen Zusammenhänge, in der Regel auf Grund anschaulich-konkreter Darstellungen und Vorstellungen, ausgehend von lebensnahen Fragestellungen. Dabei muß dem Übergang vom anschaulichen Operieren (Rechnen mit Bedeutungsinhalten) zum Operieren mit mathematischen Zeichen (Rechnen mit Bedeutungsträgern) besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Abstraktionen dürfen nicht zu früh vorgenommen werden.

(4) Um diesen Übergang zu bewältigen, ohne daß der Faden des Verstehens abreißt, ist eine Arbeitsstufe notwendig, auf der das konkret-anschauliche Rechnen mit den mathematischen Zeichen gekoppelt ist, damit die inhaltsleeren Zeichen sich mit Bedeutungsinhalt aufladen können (Stufe der Durcharbeitung). Nur wenn diese Stufe des mathematischen Lernprozesses voll ausgenutzt wurde, kann auch von

den nur durchschnittlich oder schwächer begabten Schülern ein verständiges und sicheres Operieren im Sinne der mathematischen Zeichensprache der Formeln und Regeln (Wortformeln), erreicht werden.

(5) An dieser Stelle des Lernprozesses setzt die Automatisierung der Operationen und Verfahrensweisen ein, mit dem Ziel der Rechenfertigkeit. Die Kräfte des Denkens werden frei für das Verständnis umfassenderer Zusammenhänge.

(6) Gut funktionierende Automatismen sind für ein weiterführendes mathematisches Denken unentbehrlich. Darum sind Normalverfahren nicht nur zulässig, sondern geradezu erforderlich. Methodisch entscheidend ist der Zeitpunkt im Ablauf des Lernprozesses, zu dem das Normalverfahren eingeführt wird.

- d) Jeder mathematische Unterricht hat zwei Schwerpunkte: Einsicht und Können. Ein optimaler Unterrichtserfolg ist nur dann gewährleistet, wenn durch die Art der Unterrichtsführung und -gestaltung diese beiden Punkte in einer wohlausgewogenen Weise berücksichtigt werden. Einsicht ohne Können bleibt unfruchtbar, Können ohne Einsicht (mechanisch erworbene Fertigkeit) ist blind und darum nicht anwendungsfähig.
- e) Die Sicherung des erforderlichen Grundwissens wird durch häufige Wiederholungen erreicht. Dabei soll nicht nur die Fertigkeit geübt, sondern auch der gedankliche Hintergrund der Regeln, Formeln und Verfahren erneut angesprochen werden.

Wiederholungen bieten auch Gelegenheit, bereits bekannte Zusammenhänge unter einem erweiterten Gesichtswinkel zu sehen.

2. Lösen von Aufgaben

- a) Die Sicherheit in der Beherrschung der rechnerischen und zeichnerischen Verfahren sowie in der Handhabung der Hilfsmittel (Tabellen, Rechenstab, Zeichengerät) kann nur durch ausreichendes Üben erreicht werden.
- b) Sorgfalt, Sauberkeit und Übersichtlichkeit beim Rechnen und Zeichnen sind unerlässlich für eine klare mathematische Darstellung. Auch die Nebenrechnungen gehören ins Heft.
- c) Auf eine kritische Stellungnahme zum Rechenergebnis ist großer Wert zu legen. Überschlag, Dimensionsbetrachtung (bei Raumlehreaufgaben) und Abschätzung der Zahlen in ihrem Sachzusammenhang können vor offensichtlich falschen Ergebnissen bewahren.
- d) Zur schriftlichen Lösung von Sachaufgaben gehört auch ein Mindestmaß an erklärendem und begründendem Text. Rein schematische Lösungen sind von zweifelhaftem Wert. Die schriftliche Ausrechnung der für die Lösung gefundenen Operationen ist ohne Benennung durchzuführen. Die Antwort muß in einem vollständigen Satz, der auf die Sachsituation der Aufgabe Bezug nimmt, festgehalten werden.

- e) Bei gemeinsamer Lösung von Sachaufgaben in der Klasse sollte nach der Gewinnung des Ergebnisses die ganze Aufgabe noch einmal in ihrem Lösungszusammenhang in guter sprachlicher Formulierung vorge-tragen werden, notfalls durch den Lehrer selbst, damit die Struktur der Auf-gabe deutlich wird.
- f) Hausaufgaben sind nach Art, Umfang und Schwierigkeitsgrad sorg-fältig auszuwählen. Ihre Kontrolle nach Form und Inhalt ist unerlässlich.

3. Verbindliche schriftliche Arbeiten

- a) In den Fachleistungskursen der Klassen 5 bis 8 beträgt die Zahl der verbind-lichen schriftlichen Arbeiten 8 pro Schuljahr, in den Fachleistungskursen der Klasse 9 werden 6 Arbeiten geschrieben. Die Ergebnisse dieser verbindlichen Arbeiten sind, zusammen mit den sonstigen Leistungen eines Schülers, Grund-lage für die Zeugnisnoten.
- b) Im weiteren Verlauf der Realisierung der Lehrpläne in den Hauptschulen Nordrhein-Westfalens sollen zu den verbindlichen Arbeiten als Bewertungs-grundlage für Schülerleistungen vergleichende Leistungsmessungen treten. Gleicher Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, festgelegte Quantität und objektive Bewertungskriterien sind Voraussetzungen für solche Leistungsmessungen.

B. Der Rechenunterricht in den Klassen 5 – 9

I. Psychologische und didaktische Bemerkungen

1. Die Schüler der Hauptschule befinden sich in einer Entwicklungsphase, deren denkpsychologische Komponente im Hinblick auf den mathematischen Unterricht als Übergang vom konkreten Operieren zu einfachen formalen Denkkonstruktionen bezeichnet werden kann. Dieser Übergang ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit, mehr und mehr zwischen Sachinhalt und Denkform einer sachgebundenen logischen Verknüpfung unterscheiden zu können. Damit sind die Voraussetzungen gegeben, um vom Besonderen zum Allgemeinen, vom konkret Anschaulichen zum Begriff, vom Beispiel zur Regel und schließlich zum Verständnis der Formel zu gelangen. Diese Entwicklung des Denkens bedarf der vorausschauenden didaktischen Planung und der methodisch geleiteten Übung. Begabung ist nur bis zu einem gewissen Grade eine durch Anlage bestimmte konstante Größe. Es kommt zusätzlich darauf an, womit der Schüler „be-gabt“ wird.

2. Der Unterricht der Hauptschule muß dieser psychologisch gesehenen „Übergangssituation“ Rechnung tragen und in der Regel von konkret-anschaulichen Bezügen und lebensnahen Fragestellungen ausgehen. Neben der zu erreichenden Rechenfertigkeit und den sachrechnerischen Anwendungen muß er darüber hinaus alle Gelegenheiten wahrnehmen, um in der Besonderheit der einzelnen Rechenfälle das später zu erreichende Allgemeingültige der algebraischen Betrachtungsweise anschaulich und rechnerisch-beispielhaft vorzubereiten. Funktionales Denken, graphische Darstellungen, einfache Klammerausdrücke, die Bedeutung des Gleichheitszeichens und der Relationszeichen für „größer“ und „kleiner“ ($>$ und $<$), die Rechengesetze der Vertauschung (kommutatives Gesetz), der Verteilung (distributives Gesetz) und der Zusammenfassung (assoziatives Gesetz in anschaulicher und rechnerischer Form halbschriftliche Rechenformen) sind Beispiele hierfür.

II. Zur Differenzierung

1. Die Verteilung der Unterrichtsgegenstände auf die verschiedenen Gruppen ist so angelegt, daß in den Klassen 5 und 6 für alle Gruppen ein gleichzeitiges Fortschreiten möglich ist. An Schulen mit äußerer Differenzierung kann man sich von dieser „Parallelität“ freimachen. Bei der inneren Differenzierung ist eine solche Anordnung mit Rücksicht auf die Durchlässigkeit von einer Leistungsstufe zur anderen unbedingt zu empfehlen. Sie sollte bis Ende der Klasse 7 durchgehalten werden. Wie weit sich das in der Klasse 7 durchführen läßt, wenn für die Leistungsgruppe A die Behandlung einfacher Gleichungen beginnt, muß die Erfahrung zeigen. Bei den Klassen 8 und 9 wird ein paralleles Fortschreiten der Leistungsstufen A, B und C nicht mehr möglich sein. Das spaltenweise Nebeneinander in der Aufstellung der Unterrichtsinhalte darf nicht dahin mißverstanden werden.

Die Differenzierung besteht also darin, daß für die höhere Leistungsgruppe innerhalb des gleichen Rechenkapitels zusätzliche Leistungen gefordert werden, einmal durch eine erweiterte und vertiefende Betrachtung, dann aber auch durch schwierigere Aufgaben. Man wird der Forderung nach Differenzierung wohl am besten gerecht, wenn man von der Vorstellung ausgeht, daß für die Schüler der Gruppe B das Normalmaß gilt, diejenigen der Gruppe A Zusätzliches zu leisten vermögen und daß man bei den rechen-schwachen Kindern Abstriche machen und Nachsicht üben muß.

2. Die Differenzierung sollte in der unterrichtlichen Praxis der Klassen 5—7 möglichst flexibel gehalten werden. Es darf nicht dahin kommen, daß durch eine starre Handhabung Schüler von einem Bildungsgut ausgeschlossen werden, das sie geistig durchaus verarbeiten können. Die erzieherische Gefahr, daß dadurch Minderwertigkeitsgefühle hervorgerufen werden, ist nicht zu übersehen. Man sollte es darum (bei innerer Differenzierung) den Schülern der Stufe B freistellen, sich auch an der Arbeit der Stufe A zu beteiligen. Hierin kann für den schwächeren Schüler ein erheblicher Leistungsantrieb liegen. Von der Klasse 8 an, wenn die elementare Algebra mit „Buchstaben-zahlen“ (a, b, c...) weitergeführt wird, ist eine solch flexible Handhabung nicht mehr möglich.

3. Dem Lehrer der Klasse 5 ist im Hinblick auf die Differenzierung eine besondere Verantwortung aufgegeben. Die Schüler einer neu gebildeten 5. Klasse kommen aus verschiedenen Grundschulklassen, man kann also nicht eine gleich intensive rechnerische Vorbildung voraussetzen. Es wäre darum falsch, zu Beginn des Schuljahres auf Grund von etwa 1 oder 2 Probearbeiten eine Verteilung auf Leistungsstufen vorzunehmen. Zuerst sind vielmehr durch Übung und Wiederholung, die auch noch einmal auf das grundlegende Verständnis einzugehen haben, vorhandene Lücken zu schließen und dann erst, nach gründlicher Kenntnis der neuen Klasse, die Aufteilung durchzuführen. Neben einer gezielten Wiederholung gibt das erste Rechenkapitel der Klasse 5 — Erweiterung des Zahlenraumes, Wiederholung, Vertiefung und Festigung der 4 Grund-rechenarten — hierzu ausreichende Gelegenheit.

Im konkreten Falle von 2 Parallelklassen sollte man für die Klassen 5 und 6 vielleicht folgende Einteilung ausprobieren: Die ausgesprochen rechen-schwachen Kinder der beiden Parallelklassen, die relativ schnell und sicher zu ermitteln sind, werden zu einer Stufe C zusammengefaßt. Die übrigen Kinder jeder Klasse bleiben zusammen, so daß sich gewissermaßen 2 gemischte Gruppen (A + B), äußerlich getrennt, ergeben. Nur so wird die Durchlässigkeit von B nach A innerhalb jeder gemischten Gruppe (A + B) gewährleistet. Eine zu frühe äußere Trennung von A und B gefährdet die Entwicklungsmöglichkeiten des einzelnen Schülers (vgl. Punkt 2).

4. Bei der Differenzierung muß weiter beachtet werden, daß auch die rechen-schwachen Schüler der Stufe C den grundlegenden Denksammenhang einer Operationsgruppe verstehen lernen. Dazu ist es notwendig,

daß sie alle zu einer mathematischen Gruppe gehörenden Operationen durcharbeiten. So wäre es beispielsweise falsch, in der Prozentrechnung die zweite und dritte Grundaufgabe nicht zu behandeln. Eine solche Unterlassung würde das Grundverständnis der Prozentrechnung gefährden. Man könnte in einem solchen Falle von einer antistrukturellen Differenzierung sprechen.

Eine sinnvolle Differenzierung wird sich bei rechenschwachen Schülern auf „leichte“ Zahlen und einfache Sachsituationen beschränken und länger im anschaulichen Bereich verweilen müssen.

III. Erläuterungen und Hinweise zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen in den verschiedenen Schuljahren

1. Das Rechnen mit ganzen Zahlen — die vier Grundrechenarten

Klasse 5—9

- a) Das Kopfrechnen ist durch tägliche Übungen in allen Leistungsstufen zu steigern. Hierbei stehen im Vordergrund Übungen aus dem Zahlenraum 1—1000 und Übungen an den „Nahtstellen“ der Stufenzahlen.
Beispiel: $10\ 000 - 1$ ($- 10, - 100$).
- b) Die schriftlichen Rechenverfahren müssen weiter ausgebaut werden (gleichzeitiges Subtrahieren mehrerer Zahlen, Division durch zwei- und dreistellige Zahlen).
Bei jeder Rechenart ist die Einsicht in das Verfahren erneut anzusprechen und zu vertiefen. Bei der Übung geht Sicherheit vor Schnelligkeit. Auf die Probe durch Gegenrechnung ist Wert zu legen.
- c) Überschlagendes Rechnen muß dem Schüler zur Gewohnheit werden. Um das zu erreichen, lasse man in der Stillbeschäftigung und bei den Hausaufgaben die Aufgabe mit gerundeten Zahlen und Überschlagsergebnis in Klammern über die Aufgabe mit der genauen Ausrechnung setzen.
- d) Die Darstellung der Operationen am Zahlenstrahl ist als anschauliches Modell für ein übergreifendes Verständnis von Bedeutung, sie gilt für das Operieren mit ganzen und gebrochenen Zahlen in der gleichen Weise (mit Ausnahme der Operationen, in denen der Bruch als Multiplikator und Divisor auftritt).
- e) Die drei Rechengesetze der Vertauschung, der Zusammenfassung und der Verteilung machen die Struktur der Rechenoperationen besonders deutlich, sie finden ihren Ausdruck in anschaulichen Darstellungen und in den halbschriftlichen Rechenformen; in den schriftlichen Operationen werden sie angewandt. Auch das Klammerrechnen und das Rechnen mit Vorteilen wird hierdurch begründet.
- f) In der Klasse 5 werden die mathematischen Fachausdrücke zusätzlich zu den deutschen Ausdrücken gebraucht, ab Klasse 6 stehen dann die mathematischen Ausdrücke im Vordergrund.

- g) In den Klassen 7 bis 9 werden zum tieferen Verständnis des Systemaufbaus auch nichtdekadische Systeme betrachtet. Die Überhöhung der dekadischen Gliederung durch Tausender- und Millionengliederung sowie die Potenzschreibweise der Stufenzahlen verhelfen dazu, die Unendlichkeit der Zahlenreihe auch rational zu erfassen.

2. Zeichnerische Darstellungen

Zeichnerische Darstellungen sind ein ausgezeichnetes Hilfsmittel des Rechenunterrichts. Nach der didaktischen Zielsetzung unterscheidet man verschiedene Arten der Darstellung:

- a) Als **Schaubilder** bezeichnet man diejenigen Darstellungen, die Mengen und Zahlen des praktischen Lebens, Meßergebnisse oder Ergebnisse einer Berechnung in anschaulicher Form einprägsam wiedergeben. (Darstellungen durch bildhafte Symbole, durch Rechteck- und Kreisflächen, aber auch durch empirische Kurven, wie Temperaturkurve und Entwicklungslinien.) Die Schüler sollen von Klasse 5 an lernen, solche Darstellungen zu lesen, zu zeichnen und im Sachrechnen anzuwenden. Eng verbunden mit diesen Darstellungen ist das Verständnis für den verkleinerten Maßstab.
- b) Als **Graph** eines funktionalen Zusammenhangs — als **Lauflinien** in der Sprache des Volksschülers — werden diejenigen zeichnerischen Darstellungen im Achsenkreuz bezeichnet, die die Beziehung zwischen 2 voneinander abhängigen Größen wiedergeben: Beziehung zwischen Warenmenge und Warenpreis, zwischen Arbeitszeit und Arbeitslohn, zwischen Zeit und zurückgelegter Wegstrecke.

Diese Zeichnungen erfüllen einen doppelten Zweck: Sie stellen ein Abhängigkeitsverhältnis anschaulich dar, und sie bieten die Möglichkeit, Aufgaben graphisch zu lösen. Sie sollen im Unterricht in beiderlei Sinne gebraucht werden.

Bei aller Anschaulichkeit haben sie doch einen nicht zu unterschätzenden Grad von Abstraktheit. Ihr volles Verständnis erschließt sich darum erst, wenn sie zum Zwecke der rückblickenden und überschauenden Wiederholung als Abschluß zur Vertiefung eines größeren Unterrichtsabschnittes behandelt werden.

Eine erste Gelegenheit, sie in diesem Sinne zu benutzen, bietet sich in Klasse 6, um den funktionalen Zusammenhang der Dreisatzaufgaben mit geradem Verhältnis darzustellen, später werden sie dann auch bei der Schlußrechnung mit umgekehrtem Verhältnis und in der Prozentrechnung gebraucht.

- c) Als **Situations-skizzen** bezeichnen wir einfache Schemazeichnungen, die die Situation einer Sachaufgabe zum Zwecke der rechnerischen Erfassung verdeutlichen. Es genügt nicht, daß der Lehrer beim Rechnen von Sachaufgaben von sich aus solche Skizzen als Lösungshilfen anbietet. Die Schüler sollen lernen, die Situation einer Aufgabe selbst darzustellen.

Diese Art der zeichnerischen Darstellung beginnt bereits in der Grundschule, sie muß jetzt konsequent weitergeführt werden.

3. Durchschnittsrechnung

- a) In Klasse 5 soll der Begriff des Durchschnitts an Aufgaben solcher Sachbezüge geklärt werden, deren Durchschnittswerte in allen Fällen realisierbar sind (3 Weitsprünge ergeben einen Durchschnitt von 3,42 m; durchschnittliche tägliche Milchleistung einer Kuh, errechnet aus den Tagesleistungen einer Woche). Anschauliche Darstellungen unterstützen das Verständnis.
- b) In Klasse 6 werden dann auch Aufgaben aus Sachbereichen gebracht, deren Durchschnittswerte nicht mehr realisierbar sind. Die Aussage „Die monatliche Legeleistung eines Huhnes beträgt 23,4 Eier“ hat hypothetischen Charakter. Es gibt zwar kein Huhn, das 23,4 Eier legt, trotzdem ist die Aussage sinnvoll.

4. Schlußrechnung mit geradem Verhältnis

Grundschule

Schon von der Klasse 2 ab hat das Kind Aufgaben gerechnet, die rein formal zur Schlußrechnung gehören. Der logische Bezug wurde aber nicht durch formales Schließen, sondern aus der Anschauung oder durch anschauliche Überlegungen erfaßt. Außerdem beschränkte sich die Überlegung immer auf den engen Situationsbereich der jeweiligen Aufgabe.

Klasse 5 und 6

- a) Das Ziel der Schlußrechnung ab Klasse 5 ist es, aus dieser Enge herauszuführen und zu immer umfassenderen und allgemeingültigeren Denks Zusammenhängen zu kommen. Dieser Weg muß schrittweise gegangen werden. Zunächst wird an einem bestimmten Sachzusammenhang, etwa Warenmenge und Warenpreis, der funktionale Zusammenhang erarbeitet. Um dieses erste Teilziel zu erreichen, genügt es nicht, nur Aufgaben mit 2 Wertepaaren, bei denen der fehlende Wert eines Paares gesucht wird, zu rechnen. Es ist unbedingt erforderlich, Wertetabellen (etwa die Preistabelle für die Menge von 1 bis 12 Apfelsinen) aufzustellen und an solchen Wertetabellen die Wertepaare untereinander zu vergleichen, um zu der umfassenderen Erkenntnis zu kommen: Die Preise verändern sich in der gleichen Weise (im gleichen Verhältnis) wie die Mengen.
- b) Die Schüler sollen weiter erkennen: Um von einem Wertepaar zu einem anderen zu kommen, genügt in manchen Fällen ein Rechenschritt, in anderen Fällen muß ein Umweg gemacht werden, es sind zwei Rechenschritte erforderlich.
- c) Sodann muß in analoger Weise gezeigt werden, daß derselbe funktionale Zusammenhang auch für andere Sachbereiche gilt. Der Schüler

gewinnt sozusagen eine Serie gleichgearteter funktionaler Zusammenhänge:

Der Preis verändert sich wie die Warenmenge.

Der Arbeitslohn steigt und fällt im gleichen Verhältnis wie die Arbeitszeit.

Die zurückgelegten Wegstrecken wachsen wie die Wegzeiten.

- d) Solche in engem Zusammenhang mit den Sachbezügen gewonnenen mathematischen Einsichten und Erkenntnisse lassen sich nicht erreichen, wenn man in der traditionellen Weise Aufgaben von „der Einheit auf die Vielheit“, „von der Vielheit auf die Einheit“ usw. zusammenhanglos aneinanderreicht. Methodischer Grundsatz: Zuerst das Gefüge des funktionalen Zusammenhangs durch sachbezogene Übungen einsichtig und durchsichtig machen (gruppenoperatorisches Denken). Auf diesem Hintergrund werden dann die Zwei- und Dreisatzaufgaben als sachnotwendige Lösungswege verstanden.
- e) Zur sprachlichen und schriftlichen Form der Lösung: Zuerst müssen aus der Textform der Aufgabe der Bedingungssatz und der Fragesatz herausgelöst und in analoger sprachlicher Form dargestellt werden. Die schriftliche Form muß dem genau entsprechen.

In dem sogenannten Ansatz ist die Textaufgabe auf die dieser Altersstufe gemäße mathematische Form gebracht. Die Lösung kann beginnen. Für die schriftliche Darstellungsform gilt der Grundsatz: Jeder Rechenschritt eine Rechenzeile. In jeder Zeile wird das Ergebnis ausgerechnet. Die Antwort ist in einem vollständigen Satz niederzuschreiben, der den Sachbezug erkennen läßt.

Die sprachliche Formulierung ist für die gesamte Lösung von besonderer Bedeutung.

- f) Die funktionale Abhängigkeit wird graphisch dargestellt (Menge — Preis — Strahl, Zeit — Lohn — Strahl, ...). Damit findet die Gleichartigkeit der Abhängigkeit für die verschiedenen Sachbereiche ihren sichtbaren Ausdruck.

Graphische Darstellungen auf Millimeterpapier bieten auch Gelegenheit, mit graphischem Rechnen bekanntzumachen: Die Zeichnung übernimmt das Rechnen. In der Prozentrechnung (Prozentstrahl) wird das graphische Rechnen fortgesetzt.

Klasse 7—9

- a) Die Lösung der Dreisatzaufgaben wird am Bruchstrich vorgenommen. Auch jetzt wird noch jeder Rechenschritt in einer besonderen Zeile dargestellt. Die Operation wird aber nicht ausgeführt, sondern am Bruchstrich festgehalten. Die Form des „reinen Bruchstrichrechnens“ sollte nur mit guten Schülern gewagt werden, die konsequent an präzise sprachliche Formulierung gewöhnt wurden, aber auch dann nicht vor der 8. Klasse.

Die Gefahr des Ableitens in ein unkontrolliertes schematisches Rechnen ist groß.

- b) Die Lösung wird durch die Verhältnisgleichung bzw. die Produktgleichung gefunden. (Über die didaktische und methodische Möglichkeit hierzu vgl. Anhang!) Diese Lösungsform soll zunächst ein Angebot für die Leistungsstufe A sein. Ob sie sich für die Stufe B — vielleicht in Klasse 8 — verwirklichen läßt, muß die Erfahrung zeigen. Die funktionale Abhängigkeit in Form der Proportion kann aus der Wertetabelle unmittelbar abgelesen werden. — Menge 1 : Menge 2 = Preis 1 : Preis 2 —. Das Mengenverhältnis ist gleich dem Preisverhältnis.

Für den weiteren Rechengang ist es gleichgültig, an welcher Stelle die Unbekannte auftritt. Damit entfällt der Unterschied zwischen direkter und indirekter Fragestellung, zwischen Zweisatz- und Dreisatzaufgaben. Auch der Rechengang für die Aufgaben mit umgekehrtem Verhältnis ist der gleiche, sobald die Proportion aufgestellt ist. — Vgl. auch Punkt 9, Rechnen mit Zahlenverhältnissen!

Bei der Prozentrechnung zeigt sich, daß alle 3 Grundaufgaben ebenfalls durch eine Proportion dargestellt werden können. Es gibt also eine mathematische Struktur (die Verhältnisgleichung), die für alle Aufgaben mit linearem Verhältnis (gerades und ungerades) und für die 3 Grundaufgaben der Prozentrechnung in gleicher Weise gilt.

Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, welches Maß an Übersicht und damit an geistiger Beherrschung gewonnen wird, wenn das verwirrende Vielerlei aller Lösungsformen sich in einer einzigen Lösungsform vereinigen läßt. Der denkökonomische Gewinn ist so beträchtlich, daß man nicht darauf verzichten sollte.

5. Schlußrechnung mit umgekehrtem Verhältnis

Klasse 6

- a) Das Verständnis für die anders geartete Abhängigkeit wird auf anschaulichem Wege erreicht (Zeichnung). Die Betrachtung der zahlenmäßigen Veränderung an Wertetabellen muß sie ergänzen. Aufgaben mit einfachen Sachsituationen — vorwiegend Zweisatzaufgaben — schließen sich an.
- b) Für die Lösungsform gilt das zu den Aufgaben mit geradem Verhältnis Gesagte in entsprechendem Sinne. Die Abhängigkeit wird in einer Kurve dargestellt (Hyperbelast).

Klasse 7—9

- a) Aufgaben mit schwierigeren Sachsituationen — vorwiegend Dreisatzaufgaben — werden behandelt. Neben der reinen Schlußform soll auch die Lösung angewandt werden (natürliche Lösung), sie bewahrt vor Erstarrung und

Verfestigung und bietet sich bei vielen Aufgaben von der Sache her an. (Beispiel: 3 Arbeiter heben in 4 Tagen eine Grube aus, dann ist die zu bestimmende Arbeit insgesamt $3 \cdot 4 = 12$ Arbeitstage.)

- b) Bei der Lösung tritt jetzt das „Rechnen am Bruchstrich“ in den Vordergrund. Für Stufe A kann auch mit der Verhältnisgleichung gerechnet werden.

Die graphische Lösung mit Hilfe der Kurve ist hier weniger ergiebig, weil ungenauer, als bei dem Funktionsstrahl der Aufgaben mit geradem Verhältnis, sie sollte aber an einigen Beispielen durchgeführt werden.

Es ist wichtig, daß der funktionale Zusammenhang des umgekehrten Verhältnisses an dem Kurvenbild in doppeltem Sinne deutlich gemacht wird: 1) Wenn die eine Größe wächst, verkleinert sich die andere in gleichem Verhältnis. 2) Das Produkt aus den beiden Größen eines Wertepaares ist konstant (Produktgleichheit; gleiche Rechteckflächen von verschiedener Ausdehnung). Dieses Merkmal kommt bei der „natürlichen“ Lösung deutlich zum Ausdruck.

6. Zusammengesetzter Schluß

Beim zusammengesetzten Schluß handelt es sich um eine funktionale Beziehung zwischen mehr als 2 Größen (etwa: Anzahl der Arbeiter, Arbeitszeit und Lohn).

Beispiel:

8 Arbeiter verdienen in 5 Tagen 1080 DM

7 Arbeiter verdienen in 3 Tagen DM

Bei der schrittweisen Lösung dieser Aufgabe, analog zum Dreisatz, braucht man 5 Rechenzeilen, daher spricht man auch von „Fünfsatzaufgaben“. In den meisten Fällen läßt sich der „Fünfsatz“ auf einen „Dreisatz“ reduzieren.

Obiges Beispiel:

8 Arbeiter verdienen in 5 Tagen 40 Tageslöhne

7 Arbeiter verdienen in 3 Tagen 21 Tageslöhne

Dann heißt die Dreisatzaufgabe:

40 Tageslöhne betragen 1080 DM

21 Tageslöhne betragen DM

7. Bruchrechnung

Grundschule

Didaktisch ist diese Stufe dadurch gekennzeichnet, daß es sich in allen Fällen um konkrete Brüche handelt. Das Bezugsganze wird immer mitgenannt ($\frac{1}{2}$ Apfel, $\frac{1}{4}$ l, ...).

Klasse 5

- a) Anschauliches Operieren mit Brüchen. Es soll vom konkreten Bruch zum unbenannten Bruch, der reinen Bruchzahl, fort-

geschritten werden. Das Bezugsganze ist die Einheit schlechthin. Dieser Erkenntnisfortschritt wird in enger Anlehnung an die Anschauung gewonnen. Das Kind muß erkennen, daß der Wert eines Bruches unabhängig ist von Form und Größe des Anschauungsmittels, darum in den ersten Stunden Variation der Anschauungsmittel nach Form und Größe.

- b) An wenigen Brüchen ausgewählter Bruchfamilien soll in exemplarischer Weise das Verständnis für die Beziehungen zwischen Bruchteil und Bezugsganzen in tätiger Anschauung durch die Schüler selbst gewonnen werden. Alle Brüche werden als Teil eines Ganzen verstanden bzw. von ihrem Stammbruch aus aufgebaut. Der Bruchherstellungsakt ist grundlegend für das Verständnis.
- c) Die Operationen müssen anschaulich und schließlich vorstellend durchgeführt werden. Zeichnerische Darstellungen durch die Kinder selbst sind besonders wichtig. Nur so kann sich das vorstellende Operieren entwickeln. In der Endform kommt der Darstellung der Operationen am Zahlenstrahl besondere Bedeutung zu. Beispiel: Das Addieren von Brüchen ist — wie das Addieren von ganzen Zahlen — ein Fortschreiten auf dem Zahlenstrahl, mit dem einzigen Unterschied, daß die Schritte kleiner sind. Rechenregeln haben in Klasse 5 keinen Platz.

Klasse 6

- a) Vom anschaulichen zum unanschaulichen (abstrakten) Operieren mit Bruchzahlen.

Der Bruch wird auch als Teil von mehreren Ganzen dargestellt ($\frac{3}{4}$ = der 4. Teil von 3 Ganzen = $3 : 4$). Es gibt unendlich viele Brüche, jede Zahl kann Nenner eines Bruches sein.

- b) Unter Anknüpfung an die anschaulich fundierten Erkenntnisse der Klasse 5 entwickelt sich das Operieren mit Brüchen von einem Rechnen mit Bedeutungsinhalten (anschaulich-vorstellendes Rechnen) zu einem Rechnen mit Bedeutungsträgern (Rechnen mit Zeichen und Ziffern). Die Automatisierung der Operationen wird damit möglich. Jetzt können Regeln (Wortformeln) formuliert werden.

- c) Die Operationen mit Bruchzahlen lassen sich unter didaktischem Aspekt in zwei Gruppen einteilen.

Erste Gruppe: Operationen, bei denen die grundlegenden operativen Vorstellungen von ganzen Zahlen auch für Bruchzahlen gelten (Addieren und Subtrahieren von Bruchzahlen als Bewegungsvorgang auf dem Zahlenstrahl; Multiplizieren und Dividieren von Brüchen mit einer ganzen Zahl als Operator wird als wiederholtes Addieren bzw. als Verteilen oder Einteilen verstanden).

In allen diesen Fällen muß die von den ganzen Zahlen her bekannte Grundvorstellung für das Verständnis der Bruchoperationen mit herangezogen werden.

Zweite Gruppe: Operationen, bei denen der Operationsbegriff der ganzen Zahlen nicht ausreicht, der Begriff muß neu festgesetzt werden (Operationen mit einem Bruch als Multiplikator oder Divisor). Es muß gezeigt werden, daß der erweiterte Operationsbegriff nicht in Widerspruch steht zu den bisher bekannten.

- d) Die Bruchrechnung soll die Prozentrechnung vorbereiten. Das geschieht in besonderer Weise durch Übungen mit dem Bruchoperator und durch multiplikativen Mengen- und Zahlenvergleich. In diesen Übungen sind die Grundaufgaben der Prozentrechnung vorgebildet. Sie können zum Teil schon von Klasse 5 ab geübt werden.

Beispiel (Übersicht):

Gesucht:

| der Teil | der Vergleichsbruch | das Ganze |
|----------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| (1. Grundaufgabe) | (2. Grundaufgabe) | (3. Grundaufgabe) |
| $\frac{1}{2}$ v. 12 Nüssen | 3 N. mit 12 N. vergleichen | $\frac{1}{2}$ v. \square N. = 3 N. |
| $\frac{2}{3}$ v. 12 Nüssen | 9 N. mit 12 N. vergleichen | $\frac{2}{3}$ v. \square N. = 9 N. |

Klasse 7

- a) Soweit das Multiplizieren und Teilen mit einem Bruch noch nicht in Klasse 6 behandelt ist (Stufe B), erfolgt es jetzt. Die bisher behandelten Operationen und die Beziehungen zwischen gewöhnlichen und dezimalen Brüchen werden wiederholt und geübt.
- b) Der Bruch als Zahlenpaar. Ein umfassenderes Verständnis der Bruchzahl wird erst durch das „Rechnen mit Zahlenverhältnissen“ (vgl. auch dort!) möglich.

Beispiel: $\frac{3}{4}$ kann als „3 zu 4“ gelesen und aufgefaßt werden. Die Elemente „3“ und „4“ sind jetzt von gleichem Charakter, der Unterschied zwischen Zähler und Nenner ist aufgehoben. Die Elemente „jedes für sich“ haben keinen bestimmten Wert, das Zahlenpaar „3 zu 4“ ist dem Zahlenpaar „6 zu 8“ gleichwertig.

Das Rechnen am Bruchstrich braucht die Auffassung des Bruches als Zahlenpaar, sonst sind Ausdrücke wie $\frac{3,4}{5,6}$ begrifflich nicht faßbar, und es wird nur mechanisch mit ihnen gerechnet.

Der Bruch als Zahlenpaar ist aber auch für eine algebraische Auffassung des Bruches erforderlich ($\frac{a}{b}$; Stufe A; Klasse 8 oder 9).

8. Dezimale Bruchrechnung

Klasse 5

- a) Dezimale Bruchrechnung ist eine Sonderform der Bruchrechnung überhaupt, sie setzt das grundlegende Verständnis des Bruchbegriffs voraus.

- b) Die dezimale Bruchrechnung wird in enger Anlehnung an die gewöhnliche Bruchrechnung und die bekannte dezimale Schreibweise der Münzen, Maße und Gewichte bis zu dreistelligen Dezimalzahlen eingeführt. Die Darstellung der Dezimalzahlen in der Stellenwerttafel schließt die Einführung ab.
- c) Kopfrechnen und halbschriftliches Rechnen mit Dezimalzahlen ist in Verbindung mit den gewöhnlichen Brüchen zur Festigung der dezimalen Bruchauffassung von besonderem Wert.

Das schriftliche Rechnen mit Dezimalzahlen wird an Hand der Stellenwertdarstellung durchgeführt, das Rechnen mit Kommazahlen kann als Vorbild dienen. Überschlagendes Rechnen ist für die Kontrolle wichtig. Das Multiplizieren und Dividieren beschränkt sich auf Übungen mit ganzzahligem Multiplikator und Divisor.

Klasse 6

Die Dezimalzahlen mit mehr als drei Stellen werden eingeführt.

Bei den schriftlichen Operationen treten auch Multiplikator und Divisor als Dezimalzahlen auf, die Beziehung zum Rechnen mit gewöhnlichen Brüchen wird hergestellt.

Das Umrechnen gewöhnlicher Brüche in Dezimalzahlen ist zu üben.

9. Rechnen mit Zahlenverhältnissen

- a) Der bisher in der Didaktik übliche Begriff der Verhältnisrechnung hat seinen Schwerpunkt in den sachrechnerischen Anwendungen der Verteilungs- und Mischungsrechnung. Die viel weiter reichende mathematische Bedeutung des Zahlenverhältnisses für ein umfassenderes Verständnis des Bruchbegriffs und für das funktionale Denken in allen bürgerlichen Rechnungsarten wurde nicht genutzt.
- b) Die Richtlinien wollen deswegen das Rechnen mit Zahlenverhältnissen im Anschluß an die Bruchrechnung behandelt wissen, damit es durch Anwendung der Verhältnisgleichung für alle bürgerlichen Rechnungsarten nutzbar gemacht werden kann.
- c) Die Hinführung zum Begriff des Zahlenverhältnisses muß von anschaulich gegebenen Mengen- und Größenrelationen ausgehen, wie sie vom Maßstab, vom Darstellen in Schaubildern und von den Vergleichsübungen an Wertetabellen (Schlußrechnung) her bekannt sind. Es geht darum, diese bekannten Beziehungen auf eine bestimmte sprachliche und schriftliche Aussageform festzulegen.
- d) Das Rechnen mit Zahlenverhältnissen läßt die Verwandtschaft zur Bruchrechnung deutlich erkennen (Erweitern und Kürzen). Auch die bereits bekannte Umwandlung eines Bruches in eine Divisionsaufgabe ($\frac{3}{4} = 3 : 4$) unterstützt die neue mathematische Terminologie. Jeder Bruch kann jetzt

als Zahlenverhältnis aufgefaßt und gelesen werden ($\frac{3}{7}$; „3 zu 7“). Umgekehrt kann jedes Zahlenverhältnis (1,2 : 3,5) auch als Bruch geschrieben werden ($\frac{1,2}{3,5}$). Der Bruch wird zum Zahlenpaar. Damit erst werden die Darstellungsformen verständlich, wie sie beim Rechnen am Bruchstrich üblich sind ($\frac{78,4 \cdot 6}{3,5}$).

Einfache Sachaufgaben der Verteilungsrechnung bieten eine erste Anwendungsmöglichkeit.

- e) Auf der bisher erreichten Grundlage ist es möglich, die Verhältnisgleichung (Proportion) bzw. die Produktgleichung zu gewinnen (vgl. Anhang!). Die Aufgaben der Schlußrechnung können mit Hilfe der Produktgleichung gelöst werden. Damit ist eine einheitliche Lösungsform für alle Aufgabentypen mit geradem und umgekehrtem Verhältnis möglich (Zweisatz- und Dreisatzaufgaben, direkte und indirekte Fragestellung). — Vergleiche auch Schlußrechnung, Klasse 7—9.

10. Prozentrechnung

Klasse 7

- a) Prozentrechnen ist eine besondere Art des Vergleichens. Der Prozentbegriff kann auf zwei verschiedene Weisen gedeutet werden: als Hundertstelbruch (3 % d. G. bedeutet $\frac{3}{100}$ d. G.) und als „vom Hundert“ (3 % bedeutet 3 v. H.). Aus mathematischen und didaktischen Gründen empfiehlt es sich, von der Deutung als Hundertstelbruch auszugehen. Die Bruchrechnung (siehe dort) kann dann von langer Hand das begriffliche Verständnis und die rechnerischen Anforderungen vorbereiten. Diese Grundlegung ermöglicht aber auch die mathematische Weiterführung zur Verhältnisgleichung.
- b) Bei der Einführung ist von lebensnahen Aufgaben des Vergleichens auszugehen. Entscheidend für das Verständnis der mathematischen Struktur ist die Einsicht in den Denksammenhang, der beim Vergleichen zwischen dem Teil, seinem Ganzen und dem Vergleichsbruch hergestellt wird. Der Vergleichsbruch gibt die Beziehung, das Verhältnis, zwischen dem Teil und seinem Ganzen an. Das Vergleichen schreitet in Stufen fort: Der Vergleichsbruch ist ein beliebiger Bruch, ein Hundertstelbruch, schließlich wird er in „Prozent“ ausgedrückt.
- c) Um die Einsicht in die Struktur zu festigen und zu sichern, sind zwei Maßnahmen besonders geeignet: 1) Der Zusammenhang ist durch einfache Schemazeichnungen (Modellbilder) anschaulich und einprägsam zu machen. 2) Der Zusammenhang muß bereits auf den verschiedenen Stufen der Einführung in den drei möglichen Denkrichtungen (also im Sinne der 3 Grundaufgaben) durchgearbeitet werden (gruppenoperatorisches Denken; Stufe der Durcharbeitung im Lernprozeß nach Aebli).

- d) Nachdem auf die bezeichnete Weise das Grundverständnis der Prozentrechnung gesichert ist, werden auf diesem Fundament die einzelnen Grundaufgaben nacheinander behandelt, um die hierfür gültigen Lösungsformen zu entwickeln, Maßnahmen zur rechnerischen Erleichterung aufzuzeigen („Einmaleins“ der Prozentrechnung: 10% d. G. = $\frac{1}{10}$ d. G., 25% d. G. = ...) und um Sicherheit in der Lösung der Aufgaben zu erreichen.
- e) Die Lösungsformen müssen mit der begrifflichen Grundlegung übereinstimmen, d. h., sie müssen mathematisch folgerichtig sein. (Der „v.-H.-Begriff“ führt zu anderen Lösungsformen als der „Hundertstelbegriff“.)
Eine verwirrende Vielfalt in den Lösungsverfahren ist zu vermeiden. Einheitliche Lösungsformen — für jede Grundaufgabe möglichst nur eine — erleichtern die Übersicht und das Verständnis, sie garantieren Sicherheit in der rechnerischen Lösung (siehe Anhang!).
- f) Die Klasse 7 beschränkt sich auf einfache Übungen und Anwendungen aller drei Grundaufgaben. Rechnerische Schwierigkeiten und sachlich schwer durchschaubare Zusammenhänge können die erreichte Einsicht in die Grundstruktur verdunkeln. Einfach heißt: ganzzahlige Prozentsätze, Zahlen, die keine schwierigen und langwierigen Ausrechnungen erfordern, durchsichtige Sachsituationen; der Prozentwert soll immer kleiner sein als der Grundwert, also keine Prozentsätze über 100. (1. Ebene der Behandlung.)
Auch die Stufe A soll zunächst die elementaren Lösungsformen der drei Grundaufgaben kennenlernen, ehe sie zur Lösung mit Hilfe der Verhältnisgleichung kommt.
- g) Zeichnerische Darstellungen im Achsenkreuz zeigen die funktionale Abhängigkeit und ermöglichen ein graphisches Rechnen.
- h) Rabatt- und Gewichtsrechnung (Brutto, Tara, Netto) und Aufgaben der Zinsrechnung für die Zeit von 1 Jahr schließen sich an. Alle diese Aufgaben haben die gleiche mathematische Struktur.

Klasse 8—9

- a) Die Prozentsätze über 100% erfordern eine erweiterte Auffassung des Prozentbegriffs. Für die grundlegende Begriffsbildung war der Quotient $\frac{\text{Teilmenge}}{\text{Gesamtmenge}}$ Ausgangspunkt. Dabei galt es von der Sache her als selbstverständlich, daß die „Teilmenge“ kleiner ist als die „Gesamtmenge“ (Grundmenge). Das trifft bei den Prozentsätzen über 100% nicht mehr zu. Die hier erforderliche Ausweitung des Begriffs wird am besten erreicht, wenn die beiden zu vergleichenden Mengen nicht mehr in der engen Verknüpfung von Teilmenge und Gesamtmenge gesehen werden, sondern als zwei verschiedene, voneinander getrennte Mengen.
- b) Das überschlagende Rechnen mit Prozentzahlen im Sinne der ersten und zweiten Grundaufgabe ist für ein lebenspraktisches Rechnen von besonderer Bedeutung. Dieses Ziel ist aber nur dann zu er-

reichen, wenn ein sicherer Bestand an „Prozent-Bruch-Beziehungen“ ($\frac{1}{4}$ d. G. = 25 %) vorhanden ist. Man kann diese Beziehungen als das „Einmaleins der Prozentrechnung“ bezeichnen. Sie sollten in den täglichen Rechenübungen (10-Minuten-Rechnen) einen festen Platz haben.

Beispiele

1. Grundaufgabe

1. Aufgabe: 7% von 83 DM = \square DM
 Überschlag: $7 \cdot 0,80$ DM = 5,60 DM
2. Aufgabe: 16% von 135 DM = \square DM
 Überschlag: $\frac{1}{6}$ von 132 DM = 22,— DM

2. Grundaufgabe

1. Aufgabe: 18 DM von 95 DM = \square %
 Überschlag: 18 DM von 90 DM = $\frac{1}{5}$ d. G. = 20 %
2. Aufgabe: 12,50 DM von 74 DM = \square
 Überschlag: 12 DM von 72 DM = $\frac{1}{6}$ d. G. = $16\frac{2}{3}\%$ \approx 17 %

- c) Lösung durch Verhältnisgleichung und Produktgleichung: Der Ausgangspunkt der Prozentrechnung, der Quotient Teilmenge

, auch als Vergleichsbruch bezeichnet, wird zur Verhältnis-Grundmenge erweitert, wir bezeichnen sie als die **Grundgleichung der Prozentrechnung**.

$$\frac{\text{Teilmenge (Prozentwert)}}{\text{Grundmenge (Grundwert)}} = \frac{\text{Prozentzahl}}{100}$$

$$\frac{P}{G} = \frac{p}{100}$$

Jede der drei Größen (P, G, p) kann als Unbekannte auftreten, wir haben dann die drei Grundaufgaben. Die Lösung gestaltet sich für alle 3 Grundaufgaben in der gleichen Weise. Vgl. auch Anhang!

11. Prozentrechnen im Geschäftsleben

- a) Bei der **Gewichts- und Rabattrechnung** ergeben sich kaum Schwierigkeiten. Der **Grundwert** liegt hier eindeutig fest (Bruttogewicht und Rechnungsbetrag).
- b) Bei der **Gewinn- und Verlustrechnung** wechselt der Grundwert, das kann sogar innerhalb ein und derselben Aufgabe vorkommen. Die Schwierigkeiten liegen nicht im Prozentrechnen an und für sich, sondern in der „Länge“ der Begriffskette, die vom Einkauf bis zum Verkauf reicht. Die Gewinn- und Verlustrechnung kommt dem kaufmännischen Rechnen, wenigstens in der Begriffsbildung, sehr nahe (progressive Kalkulation). Da die Hauptschule keine berufliche Fachschule ist, ist es vertretbar, die Begriffs-

kette zu verkürzen, indem man in den Aufgaben den Bezugspreis (Einkauf plus Spesen) nicht besonders hervorhebt, sondern vom Einkaufspreis direkt zum Selbstkostenpreis geht. Spesen + Geschäftskosten werden zusammengefaßt und als „Kosten“ bezeichnet. Auf diese Weise erhält man dann die verkürzte Begriffskette: Einkaufspreis — Selbstkostenpreis — Verkaufspreis.

12. Zinsrechnung

a) Bei der Zinsrechnung kommt zu den drei Größen der allgemeinen Prozentrechnung noch die „Zeit“ als neue Größe hinzu. Daraus ergibt sich eine Differenzierung der bisherigen drei Grundaufgaben der Prozentrechnung und die Bestimmung der Zeit als vierte Grundaufgabe. In der Unterrichtspraxis kann man sich im wesentlichen auf die 1. und 2. Grundaufgabe mit ihren Differenzierungen beschränken. Für Leistungsstufe A sind auch die 3. und 4. Grundaufgabe aus formalbildenden Gründen zu behandeln.

b) Lösungsformen: Wenn man eine Zinsaufgabe nach dem Schlußverfahren rechnen läßt, so handelt es sich formal um einen zusammengesetzten Schluß (Fünfsatz). Für das Verständnis des rechnerischen Zusammenhangs empfiehlt sich — wenigstens für den Anfang — ein Lösungsweg in zwei deutlich getrennten Schritten:

(1) Die gestellte Aufgabe wird auf die Zeit von 1 Jahr zurückgeführt.

(2) Von jetzt ab verläuft der Lösungsweg genau so wie bei den entsprechenden Grundaufgaben der allgemeinen Prozentrechnung.

c) Lösung nach der Zinsformel: Sie kann überall dort versucht werden, wo in der Prozentrechnung die Verhältnisgleichung zur Lösung benutzt wurde.

Herleitung der Zinsformel: Man geht von der Verhältnisgleichung der Prozentrechnung aus. Für einjährige Zinsen gilt diese Gleichung in analoger Weise, nur die Bezeichnungen sind abgeändert.

$$\text{Einjährige Zinsen: } \frac{Z}{K} = \frac{p}{100} \quad z = \frac{K \cdot p}{100}$$

$$\text{Zinsen für } t \text{ Tage: } z = \frac{K \cdot p}{100} \cdot \frac{t}{360}; \quad \left(\frac{t}{360} = i \right)$$

$$z = \frac{K \cdot i \cdot p}{100}$$

d) Zinseszins. Es handelt sich hier vorwiegend um ein Rechnen nach Tabellen. Ehe man die Zinseszinstabellen rechnerisch benutzt, muß der Begriff „Zinseszins“ (Zinsen von den Zinsen) geklärt sein. Das geschieht am besten an einem Beispiel. Man verfolgt rechnerisch das Anwachsen eines bestimmten Kapitals zu einem bestimmten Prozentsatz fortschreitend von einem Jahr zum anderen. Wählt man als Ausgangskapital 1 DM, so erhält man für den betreffenden Prozentsatz die Werte der Zinseszinstabelle. Die Zinseszinstabelle gestattet in einfacher Weise die Berechnung von Zinseszins.

zinsen und Endkapital. Sie läßt sich aber auch zur Berechnung von Zinsfuß, Kapital und Zeit benutzen, wenn der Zinseszins bzw. das Endkapital gegeben sind. Diese Übungen haben für ein lebenspraktisches Rechnen wenig Bedeutung, sind aber ein gutes Mittel, das bewegliche Operieren mit dem Prozentbegriff zu üben. In der Leistungsstufe A sollte man sie darum — falls die Zeit dazu ausreicht — nicht außer acht lassen.

13. Der Rechenstab

Klasse 8 und 9

Bei der Einführung in das Verständnis des Rechenstabes ist es entscheidend, die Schüler zu der Erkenntnis zu führen, daß die Skala des Rechenstabes notwendigerweise keine gleichen Abstände mehr haben kann. Die gültige logarithmische Skala durch Näherungsverfahren vorzubereiten, ist nicht unbedingt erforderlich; denn schließlich muß man den Schülern die logarithmische Skala mit einem handelsüblichen Rechenstab doch geben.

Die Orientierungs- und Ableseübungen vor allem Rechnen sind besonders wichtig.

Der Rechenstab ist mehr als ein praktikables Rechenhilfsmittel, das lange Rechnungen verkürzt und vereinfacht. Dadurch, daß seine sinnvolle Handhabung zum überschlagenden Rechnen und zur Beachtung der Stellenwerte zwingt und darüber hinaus Überlegungen zur Genauigkeit des Ergebnisses erforderlich macht, ist er auch ein ausgezeichnetes Mittel, das Rechnen mit ganzen und dezimalen Zahlen zu vertiefen und in seiner Sicherheit zu steigern.

Es gibt heute in den praktisch-technischen Berufen spezielle rechenstabähnliche „Schieber“, deren Handhabung auch von handwerklich vorgebildeten Arbeitskräften verlangt wird. Hier leistet der Rechenstab eine gute vorbereitende Arbeit.

14. Quadrieren und Wurzelziehen

Diese beiden Rechenarten müssen als Umkehroperationen in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit verstanden werden. Die Beherrschung der Quadratzahlen bis 20^2 (oder gar 30^2) ist nicht nur für das praktische Rechnen von Bedeutung, sondern erleichtert auch die Einsicht in den Beziehungszusammenhang ($23^2 = 529$; $\sqrt{529} = 23$).

Bestimmung der Wurzel durch Tabellen, mit Hilfe des Rechenstabes und durch Näherungsverfahren sollen sich bei den Übungen gegenseitig stützen und erhellen. Auf das Abschätzen der Größenordnung ist besonders Wert zu legen.

Das genaue rechnerische Verfahren bleibt der Leistungsstufe A vorbehalten. Aber auch hier sollte der Rechenstab und die Tabelle im Vordergrund stehen.

Die Graphen der quadratischen und der Wurzelfunktion sind spiegelgleich in bezug auf die Achse $y = x$

15. Elementare Begriffe der Statistik und Wahrscheinlichkeitsrechnung

- a) Einfache statistische Begriffe wie Durchschnitt, Häufigkeit usw. werden heute in vielfältigster Weise im öffentlichen Leben (Umfragen, Wahlen, ...) und in der beruflichen Praxis (Ausschußquote, mittlere Lebensdauer eines Artikels usw.) benutzt. Jeder Bürger sollte in der Schule ein Mindestmaß von Klarheit über diese Begriffe erhalten.
- b) Das persönliche Leben jedes einzelnen Menschen wird in seinen Entscheidungen weithin von intuitiv vollzogenen Voraussagen künftiger Ereignisse bestimmt. Man erwartet auf Grund gemachter Erfahrungen oder auf Grund von a-priori-Annahmen das Eintreten gewisser Geschehnisse (wie Beförderungen, Krankheitsfälle, Versetzungen usw.). Die Schule kann und soll den emotional verdeckten Erwartungsbegriff bewußt machen und in elementarer Weise mathematisch präzisieren.
- c) Die zum traditionellen Stoff der Volksschule gehörigen Rechengebiete
Verhältnisrechnung,
Durchschnittsrechnung,
Mischungsrechnung und
Prozentrechnung
erhalten eine angemessene Vertiefung.

IV. Verteilung der Unterrichtsgegenstände auf die verschiedenen Klassen

Die Reihenfolge der Behandlung wird durch die nachfolgende Aufstellung nicht festgelegt.

Klasse 5

| A | B | C |
|--|---|---|
| wie B | Erweiterung des Zahlenraumes bis zur Milliarde. | wie B |
| wie B dazu: einfache Klammerschließen (aber keine Regeln) unter dem Gesichtspunkt: Was in der Klammer steht, wird zuerst ausgerechnet. Zahlenrätsel werden in die Zahlensprache übersetzt als Vorübung für die spätere Gleichungslehre. | Die 4 Grundrechenarten in mündlicher und schriftlicher Form, ihre vertiefende und zusammenfassende Wiederholung. Schriftliche Division bis zu 2- und 3stelligen Divisoren. Im Zusammenhang damit Darstellung der Operationen am Zahlenstrahl , einfache Übungen mit einem selbstgefertigten Additionsstab. | wie B, aber Verzicht auf lange Additionsreihen und gleichzeitiges Abziehen mehrerer Subtrahenden. Nur leichte Aufgaben mit 2- und 3stelligem Divisor. Verzicht auf Additionsstab. |
| wie B | Darstellung von Mengen in Schaubildern . | kann entfallen |
| wie B | Der verjüngte Maßstab . | kann entfallen |
| wie B | Einfache Aufgaben der Durchschnittsrechnung (der Durchschnittswert ist realisierbar). | kann entfallen |
| wie B dazu: schwierigere Umrechnungen | Münzen, Maße und Gewichte, Zähl- und Zeitmaße. | Nur die lebenswichtigsten Beziehungen |

Klasse 5 (Fortsetzung)

| A | B | C |
|--|---|---|
| wie B dazu: Bei durchsichtigen Aufgaben des Zweisatzes auch umgekehrte Fragestellung. | Schlußrechnung mit geradem Verhältnis (Zwei- und Dreisatzaufgaben), aber ohne umgekehrte Fragestellung. Wichtig ist die Einsicht in den funktionalen Zusammenhang, er wird an Wertetabellen erarbeitet. | wie B Die Zweisatzaufgaben stehen im Vordergrund. Leichte Aufgaben des Dreisatzes. |
| wie B | Anschauliches Rechnen mit Brüchen. Beschränkung auf wenige Bruchfamilien. Die Operationen werden anschaulich gewonnen und anschließend vorstellend durchgeführt. Keine Rechenregeln. Fleißiges zeichnerisches Darstellen wird empfohlen. Das Bruchrechnen dieser Stufe hat exemplarischen Charakter im Hinblick auf die Klasse 6. | wie B Längeres Verweilen im effektiven und zeichnerischen Operieren |
| wie B | Einführung in die Dezimalbruchrechnung (bis zu 3 Stellen) als Sonderform der Bruchrechnung. | wie B |

Klasse 6

| A | B | C |
|--|---|---|
| wie B dazu: Die Unendlichkeit des Zahlenraumes | Erweiterung des Zahlenraumes bis zur Billion. | wie B |
| wie B dazu: Neunerrest und Quersumme, Neunerprobe. Rechnen mit Klammerausdrücken. Verbindung von Grundrechnungsarten in mehrgliedrigen Ausdrücken (Punktrechnung geht vor Strichrechnung) | Weiterführendes Rechnen mit ganzen Zahlen. Im Zusammenhang damit: Teilbarkeit der Zahlen. Die Rechengesetze der Vertauschung, der Zusammenfassung und der Verteilung (kommutatives, assoziatives und distributives Gesetz) in anschaulicher Form und rechnerischer Anwendung (halbschriftliches Rechnen). Vertauschbarkeit der Operationsschritte bei Additions- und Subtraktionsreihen. | wie B Beschränkung auf das Üben und Wiederholen der 4 Grundrechenarten in mündlicher und schriftlicher Form. |
| wie B | Weiterführung der Durchschnittsrechnung (die Durchschnittswerte können auch hypothetische Werte sein). | kann entfallen |
| wie B | Weitere Formen der Schaubilder , auch als empirische Kurven. | kann entfallen |
| wie B dazu: Auch die Operationen, in denen der Bruch als Multiplikator und Divisor auftritt. | Weiterführung der Bruchrechnung mit gewöhnlichen Brüchen. Die Beschränkung auf wenige Bruchfamilien entfällt. Es werden alle Operationen behandelt mit Ausschluß derjenigen, bei denen der Bruch als Multiplikator und Divisor auftritt. Die erkannten Gesetzmäßigkeiten werden in Regeln formuliert. Die Fähigkeit, jede Operation auf die Anschauungsgrundlage zurückzuführen, muß erhalten bleiben. Die Operationen mit Bruchoperator ($\frac{1}{2}$ von 20) und ihre beiden Umkehrun- | wie B, aber bei allen Operationen Beschränkung auf einfache Rechenfälle. |

Klasse 6 (Fortsetzung)

| A | B | C |
|---------------------------------------|--|---|
| wie B | gen sind als Vorbereitung auf die Prozentrechnung besonders fleißig zu üben. Weiterführung der dezimalen Bruchrechnung bis zu Millionstel. Alle Operationen mit dezimalen Brüchen. | wie B |
| wie B | Weiterführung der Schlußrechnung mit geradem Verhältnis: Direkte und indirekte Fragestellung bei Zwei- und Dreisatzaufgaben, schwierigere Zahlen und schwierigere Sachsituationen. Zeichnerische Darstellung der funktionalen Abhängigkeit und graphische Lösung von Aufgaben (Menge-Preis-Strahl). | Beschränkung auf einfache Rechenfälle und leichte Sachaufgaben. |
| wie B dazu: schwierigere Aufgaben. | Einführung in die Schlußrechnung mit umgekehrtem Verhältnis. Zweisatzaufgaben mit einfachen Sachsituationen stehen im Vordergrund. | Leichte Aufgaben |

Klasse 7

A

wie B
dazu: verkürzte
Formen der
schriftlichen
Multiplikation
und Division.

wie B
dazu:
periodische und
gemischt perio-
dische Brüche.
Verwandlung
von dezimalen
Brüchen in
gewöhnliche
Brüche.
Anknüpfend an
das Erweitern
von Brüchen
Über-Kreuz-
Multiplizieren
und damit
Gewinnung der
Produkten-
gleichung.

wie B
dazu: Zahlen-
verhältnisse an
Wertetabellen
als Vorbereitung
für die Lösung
von Schlußauf-
gaben mit Hilfe
der Produkten-
gleichung.

B

Rechnen mit ganzen Zahlen: Das deka-
dische Zahlensystem in Gegenüberstel-
lung zu nichtdekadischen Systemen.
Wiederholung, Übung und Vertiefung.

**Weiterführung der Bruchrechnung in
beiderlei Form.**

Wiederholung und Übung aller bisher-
gen Operationen in gewöhnlicher und
dezimaler Bruchform.

Operationen, bei denen der Bruch Multi-
plikator und Divisor ist.

Verwandlung gewöhnlicher Brüche in
dezimale, auch mit schwierigeren Zahlen.
Kombinierte Aufgaben mit Brüchen in
gewöhnlicher und dezimaler Form.

Übungen zum Rechnen am Bruchstrich.

Rechnen mit Zahlenverhältnissen.

Einführung des Begriffes „Zahlenver-
hältnis“ an anschaulichen und lebens-
praktischen Beispielen (verkleinerter
Maßstab).

Übungen zur Analogie zwischen Zahlen-
verhältnissen und Brüchen.

Einfache Aufgaben aus der Mischungs-
und Verteilungsrechnung.

C

wie B
Beschränkung
auf das deka-
dische System.

Wiederholung u.
Übung der bis-
herigen Opera-
tionen der Bruch-
rechnung in
beiderlei Form
Verwandlung
von gewöhn-
lichen Brüchen
in dezimale
Brüche, keine
schweren
Zahlen.

wie B
Anschauliche
Darstellungen
zum verkleiner-
ten Maßstab.

Klasse 7 (Fortsetzung)

| A | B | C |
|---|--|---|
| wie B dazu: Lösung mit Hilfe der Produkten- gleichung | Schlußrechnung: Aufgaben mit geradem und umgekehrtem Verhältnis. Die Lösung am Bruchstrich in ihrer ausführlichen Form wird eingeführt. Graphische Darstellung im Koordinaten- kreuz. | Einfache Drei- satzaufgaben mit geradem Verhältnis. Bei umgekehr- tem Verhältnis nur Zweisatz- aufgaben. |
| wie B dazu: einfache Formen der Bestimmungs- gleichung mit x. | Allgemeine Prozentrechnung Einführung in die Prozentrechnung als Hundertstel-Rechnung in gruppenopera- torischer Behandlung (alle 3 Grundauf- gaben werden berücksichtigt). Leichte Rechenfälle der 3 Grundauf- gaben: Unter Vermeidung rechnerischer Schwierigkeiten (keine gebrochenen Prozentsätze und schwierigen Sachsitua- tionen) werden die Lösungsformen für die 3 Grundaufgaben geübt und ange- wandt. Graphische Darstellung und Lösung ein- facher Prozentaufgaben im Koordinaten- kreuz. | wie B kann entfallen |
| wie B dazu: Fort- führung der Gleichungslehre und ihrer An- wendungen auf das Sach- rechnen. | Anwendung der einfachen Fälle der Prozentrechnung in der Zinsrechnung (Zeit: 1 Jahr) in der Rabatrechnung in der Gewichtsrechnung (Brutto-Tara- Netto). | wie B Beschränkung auf die Formen der ersten Grundaufgabe. |
| wie B | Rechnerische Sachgebiete | wie B Leichte Aufgaben. |

Klasse 8

A

wie B
dazu: Einführung der negativen Zahlen.
Positive und negative Zahlen an der Zahlengeraden, Darstellung durch Vektoren (Pfeile).

wie B
dazu: Die 4 Grundrechenarten mit positiven und negativen Zahlen (Vorzeichen und Rechenzeichen), ihre anschauliche Begründung, Operieren mit Vektoren.

B

Rechnen mit ganzen Zahlen

Die unendliche Zahlenreihe: ihre dekadische Gliederung und Überhöhung durch Tausender- und Millionengliederung, Potenzschreibweise der Stufenzahlen.

$$(1000 = 10 \cdot 10 \cdot 10 = 10^3)$$

Wiederholung: mündliches und schriftliches Rechnen, Auf- und Abrunden, überschlagendes Rechnen, Quersumme und Neunerprobe.

Der Rechenstab (kann mit Wiederholung verknüpft werden)

Einführung, Orientierungs- und Ableseübungen, Multiplikation und Division, kombinierte Operationen; fortlaufende Anwendung beim überschlagenden Rechnen, beim Aufstellen von Tabellen und beim Sachrechnen.

C

wie B
Besondere Betonung der Übung.

wie B
Einführung kann versucht werden, aber Beschränkung auf Multiplikation und Division.

Klasse 8 (Fortsetzung)

| | | |
|--|---|---|
| wie B dazu: Graphische Darstellung im Achsenkreuz (Parabel). Verwandtschaft der beiden Funktionen (Umkehrfunktionen): Spiegelung der Graphen [Kurven] an der Geraden $y = x$. Genaueres rechnerisches Verfahren für das Wurzelziehen. | Quadrieren und Wurzelziehen Begriffliche Klärung; Übungen mit dem Rechenstab; Rechnen mit Quadrat- und Wurzeltabellen; rechnerische Bestimmung der Wurzel durch Näherung. | wie B Begriffliche Klärung; Beschränkung auf Tabellen und Rechenstab (wenn bekannt). |
| | Einfache Gleichungslehre , wie Stufe A in Klasse 7. | entfällt |

Die in der Spalte A des Planes gemachten Angaben zur Algebra sollen nur auf die möglichen Verknüpfungen mit dem Rechnen hinweisen. Der systematische Algebralehrgang wird im folgenden Kapitel im Zusammenhang dargestellt.

Die Pläne für die Leistungsgruppen A, B und C können vom 8. Schuljahr ab zeitlich nicht mehr gleichgeschaltet werden. Jede Gruppe muß nach dem Maße ihres Könnens fortschreiten.

A

wie B
dazu: algebraische Verallgemeinerung, Rechenregeln (Wortformeln) werden zu Buchstabenformeln.

$$\frac{2}{7} + \frac{3}{7} - \frac{1}{7} = \frac{2+3-1}{7}$$

$$\frac{a}{n} + \frac{b}{n} - \frac{c}{n} = \frac{a+b-c}{n}$$

wie B
dazu: Lösung der 3 Grundaufgaben durch Verhältnis- und Produktengleichung.

$$\frac{\text{Prozentwert}}{\text{Grundwert}} = \frac{\text{Prozentzahl}}{100}$$

$$\frac{P}{G} = \frac{P}{100}$$

Graphische Lösung aller Grundaufgaben.

B

Rechnen mit Bruch- und Dezimalzahlen (Wiederholung)

Übung und Vertiefung aller Operationen. Verwandlung gewöhnlicher Brüche in Dezimalzahlen. Zahlenverhältnisse und Bruchformen. Übungen zum Rechnen am Bruchstrich.

Allgemeine Prozentrechnung — Weiterführung

Die 3 Grundaufgaben mit schwierigeren Zahlen und schwierigeren Sachverhältnissen (vermehrter und verminderter Grundwert, Prozentsätze über 100).

Sichere Beherrschung des „Einmaleins der Prozentrechnung“ ($\frac{1}{3}$ d. G. = $33\frac{1}{3}\%$, $\frac{1}{4}$ d. G. = $16\frac{2}{3}\%$ usw.).

Überschlagendes Rechnen mit Prozentzahlen. Prozentrechnen mit dem **Rechenstab**.

Graphische Darstellung im Achsenkreuz. Graphische Lösung von Aufgaben (erste Grundaufgabe).

Lösung durch **Verhältnis- und Produktengleichung** sollte versucht werden.

Promille-Rechnen: Anwendungen aus dem Versicherungswesen.

C

wie B
Besondere Betonung der Übung. Verzicht auf schwierige Operationen und schwierige Brüche.

wie B
in Übung und Anwendung Beschränkung auf einfache Zahlen und Prozentsätze. In den Sachaufgaben durchsichtige Sachsituationen. Aufgaben zur Berechnung des Prozentwertes stehen im Vordergrund.

Klasse 8 (Fortsetzung)

| A | B | C |
|---|--|---|
| wie B | Prozentrechnen im Geschäftsleben — Weiterführung Gewinn- und Verlust: Einkauf — Selbstkosten — Verkauf. Gewichtsberechnung: Brutto — Tara — Netto. Preisnachlaß: Rabatt und Skonto. | wie B Nur Aufgaben mit geringer Verschachtelung. |
| wie B dazu: 3. und 4. Grundaufgabe (Kapital und Zeit). Rechnen nach der Zinsformel (Herleitung aus der Grundgleichung der Prozentrechnung). Zinseszins: Rechnen nach Tabelle | Zinsrechnung — Weiterführung 1. Grundaufgabe: Berechnung der Jahres-, Monats- und Tageszinsen. 2. Grundaufgabe: Berechnung des Zinssatzes aus Jahres-, Monats- und Tageszinsen. 3. und 4. Grundaufgabe: Wenn Zeit vorhanden. | wie B Beschränkung auf 1. Grundaufgabe. |
| wie B | Anwendungen auf Sachgebiete nach freier Wahl. Auch physikalische und technische Berechnungen berücksichtigen. | wie B nach dem Grade der Leistungsfähigkeit. |

Klasse 9

| A | B | C |
|--|---|--|
| <p>wie B dazu: Die Funktionsgleichungen</p> $y = a \cdot x \quad y = \frac{a}{x}$ <p>oder andere Schreibweise</p> $x \rightarrow a \cdot x$ $x \rightarrow \frac{a}{x}$ <p>($a \cdot x$ ist x zugeordnet; $\frac{a}{x}$ ist x zugeordnet).</p> | <p>Schlußrechnung mit direktem und indirektem Verhältnis. (Wiederholung, Übung Vertiefung).</p> <p>Darstellung der funktionalen Abhängigkeit</p> <p>a) zeichnerisch im Achsenkreuz, b) durch die Verhältnisgleichung.</p> <p>Zusammengesetzter Schluß (Fünfsatz) und seine Zurückführung auf den Dreisatz.</p> | <p>wie B Aufgaben mit durchsichtigen Situationen.</p> |
| <p>wie B dazu: Berechnung von Zinsfuß, Kapital und Zeit mit Hilfe der Zinseszinstabelle.</p> | <p>Prozentrechnung (Wiederholung, Übung, Vertiefung)</p> <p>Zinsrechnung und Zinseszins</p> <p>Berechnung der Zinseszinsen mit Hilfe der Tabellen.</p> | <p>wie B</p> <p>Zinseszins kann entfallen.</p> |
| <p>wie B</p> | <p>Der Rechenstab</p> <p>Wiederholungen zum Grundverständnis und der verschiedenen Rechenfertigkeiten.</p> | <p>Wenn bisher nicht behandelt, kann er hier eingeführt werden.</p> |
| <p>wie B</p> | <p>Elementare Begriffe der Statistik und Wahrscheinlichkeitsrechnung:</p> <p>Mittelwert, mittlere Abweichung, Streuung, Häufigkeit.</p> <p>Wahrscheinlichkeit (sicher, wahrscheinlich, unwahrscheinlich, unmöglich).</p> <p>Anwendung in Sachaufgaben.</p> | <p>Wiederholungen aus der Durchschnittsrechnung — Mittelwertbildung.</p> |

Klasse 9 (Fortsetzung)

| A | B | C |
|---|--|--|
| <p>wie B dazu: Berechnung des Mischungsverhältnisses aus vorgegebenem Mischungspreis.</p> | <p>Verteilungs- und Mischungsrechnung</p> <p>Verteilungen, die durch einen Unterschied bestimmt sind, die durch ein Zahlenverhältnis bestimmt sind, die durch Unterschied und Zahlenverhältnis bestimmt sind.</p> <p>Mischungen und Legierungen. Das Mischungsverhältnis ist durch ein Zahlenverhältnis oder einen Prozentsatz bestimmt. — Der Preis der Mischung ist gesucht.</p> | <p>wie B Beschränkung auf einfache Sachsituationen.</p> |
| <p>wie B dazu: Zusammenhang zwischen Primzahlzerlegung und periodischen Brüchen.</p> | <p>Integrierende Wiederholung der Bruchrechnung, Prozentrechnung, Verhältnisrechnung und Schlußrechnung unter folgenden Gesichtspunkten:</p> <p>a) Der gleiche mathematische Sachverhalt kann in verschiedener Form ausgedrückt werden: als Bruchteil, als Prozentsatz, als Zahlenverhältnis.</p> <p>b) Alle Lösungsformen der bürgerlichen Rechnungsarten lassen sich einheitlich durch die Verhältnisgleichung (und Produktengleichung) ausdrücken.</p> | <p>wie B Beschränkung auf durchsichtige Rechenfälle und Sachsituationen.</p> |

Klasse 9 (Fortsetzung)

| A | B | C |
|--|---|-----------------------------------|
| wie B | Anwendungen des mathematischen Wissens und Könnens auf Sachgebiete nach freier Wahl. Folgende Themen und Sachbereiche bieten sich an: Versicherungen: Sozialversicherung, Feuerversicherung, Lebensversicherung, Haftpflicht. Der Verkehr mit Sparkassen und Banken: Entwicklung und Förderung des Sparens (Schulsparen, Bausparkassen). | wie B Nach besonderer Auswahl. |
| dazu: Berechnung eines Sparkontos (Zinszahl und Zinsteiler). | Bargeldloser Zahlungsverkehr: Giroverkehr, Postsparkasse, Postscheck. | |
| Der Wechsel als kurzfristiger Kredit. | Zahlungs- und Kreditmittel in der freien Wirtschaft: Schuldschein als Sicherheitsmittel, Hypothek als langfristige Kapitalanlage, Sicherheitsgrenze bei Sparkassen und Banken, Unlautere Kredite. Kapitalanlage: Aktien und festverzinsliche Wertpapiere. Weitere Sachthemen ergeben sich im Rahmen des übergreifenden Unterrichts (Teamarbeit). | |

C. Der Geometrieunterricht in den Klassen 5 – 9

I. Didaktische Hinweise

1. Der Geometrieunterricht soll das räumliche Anschauungs- und Vorstellungsvermögen ausbilden, das Darstellen von Raum- und Flächenformen durch Zeichnung und Modell üben und die Fähigkeit zum Berechnen von Flächen und Körpern entwickeln und schulen. Das Bildungsziel gilt für Jungen und Mädchen in gleicher Weise.

2. Das Bildungsziel des Geometrieunterrichts der Hauptschule unterscheidet sich von dem der anderen weiterführenden Schulen durch stärkere Sachbezogenheit und Verzicht auf geometrische Vollständigkeit und Systematik. Die gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse haben propädeutischen Charakter. Auch in den vergleichbaren Klassen der anderen weiterführenden Schulen ist der Geometrieunterricht noch propädeutisch bestimmt.

3. Der Unterricht geht in der Regel von Dingen und Formen des Lebens aus und nimmt nach der durch Abstraktion gewonnenen Einsicht und Begriffsbildung in seinen Aufgaben wieder auf die reale Umwelt Bezug. Es können aber auch geometrische Probleme an sich die Weiterführung des Unterrichts motivieren.

4. Nach einem grundlegenden formenkundlichen Lehrgang der Klasse 5 wird von der Klasse 6 ab die Flächen- und Körperlehre behandelt. Auf eine die beiden Teilgebiete verknüpfende Unterrichtsweise ist Wert zu legen (Rechteck — Quader, Dreieck — Dreiecksäule), sie kommt der ganzheitlich gerichteten Anschauung entgegen.

5. Raumanschauung entwickelt sich nur durch eigenes manuelles und geistiges Tätigsein. Raumlehreunterricht als propädeutischer geometrischer Unterricht muß darum forschender Unterricht sein. Die Freude zum Entdecken wird durch Formen, Falten, Ausschneiden, Wenden, Drehen und Verschieben angeregt und gefördert.

6. Eng verbunden mit der Gewinnung raumkundlicher Erkenntnisse und Anschauungen ist die Darstellung in Modellen und Zeichnungen. Netz- und Werkzeichnungen nehmen dabei einen bevorzugten Platz ein.

7. Auf Sorgfalt und Genauigkeit bei der Herstellung von Zeichnungen und Modellen ist großer Wert zu legen. Einwandfreies und gutes Handwerkszeug (Zirkel, Zeichendreieck...) ist erforderlich. Die Handhabung der Geräte muß geübt werden, sie ist keine Selbstverständlichkeit.

Um die notwendige Zeit zu gewinnen, empfiehlt es sich, den Geometrieunterricht — wenigstens streckenweise — als Epochalunterricht zu teilen.

8. Die Entwicklung des räumlichen Vorstellens und Denkens wird weiterhin durch abbildungsgeometrische Verfahren erheblich gefördert.

Sie sind aber auch ein ausgezeichnetes Mittel, die Flächen- und Raumformen auf ihre Eigenschaften hin zu untersuchen und geometrische Beweise in einer der Altersstufe gemäßen Art durchzuführen.

Die wichtigsten Abbildungen — Spiegelung, Drehung, Verschiebung und Scherung — müssen darum bereits in den Klassen 5 bis 7 behandelt werden, damit sie für den nachfolgenden Unterricht als Arbeitshilfe zur Verfügung stehen.

9. Nicht zuletzt dient das Erkennen funktionaler Abhängigkeiten an geometrischen Gebilden der Schulung des räumlichen Denkens. Die Unterrichtsgegenstände aller Klassen bieten Gelegenheit zu solchen Betrachtungen.

10. Um das Denken in Zusammenhängen und damit die geistige Beherrschung der raumkundlichen Gesetzmäßigkeiten zu erreichen, ist das genetische Prinzip besonders fruchtbar (eine Form aus der anderen durch Bewegung hervorgehen lassen), es kann auf allen Stufen des Lernprozesses angewandt werden. Von besonderer Bedeutung ist es aber für die zusammenfassende und überschauende Wiederholung am Ende eines Unterrichtsabschnitts. (Bei einem Trapez die eine Paralleelseite wachsen bzw. schrumpfen lassen, um auf diese Weise zu einem Parallelogramm bzw. Dreieck zu kommen. — Der geometrische Vorgang wird an der Formel nachvollzogen, die Formeln gehen ineinander über.)

11. Die Formeln der Raumlehre sind als Kurzfassungen geometrischer Aussagen (Sätze) einzuführen und zu verstehen. Es ist darauf zu achten, daß der geometrische Hintergrund nicht verlorengeht und die Formel nicht zu einer reinen Rechenvorschrift absinkt. Hier spielt die Art und Weise der Wiederholung eine besondere Rolle, der Schüler muß in der Lage sein, die Formel jederzeit geometrisch zu interpretieren. (Die Flächenformel des Dreiecks sagt aus, daß die Dreiecksfläche halb so groß ist wie die Fläche des ihm zugehörigen Rechtecks.)

II. Methodische Bemerkungen

1. Die Hinführung zur Flächenberechnung des Rechtecks ist von grundlegender Bedeutung für die Flächenlehre und für die Körperlehre. Sorgfältig durchgeführt, hat sie erheblichen raumkundlichen Bildungswert. Sie muß von konkreten Flächenvergleichen ausgehen (Zerschneiden und Aufeinanderlegen) und kommt über das Ausmessen durch Abdecken mit Quadraten zum anschaulich-vorstellenden Berechnen am Streifenmodell:

Fläche = Anzahl der Quadrate im Grundstreifen mal Anzahl der Streifen.

Nach ausgiebigem Operieren in dieser anschaulichen Form, auch mit Umkehraufgaben, erfolgt dann der Übergang zur Formel:

Flächenzahl = Längenzahl mal Breitenzahl

$$F = l \cdot b$$

Flächen- und Längenzahlen müssen zueinander passen.

$$(m^2 - m; dm^2 - dm; cm^2 - cm)$$

2. Bei allen anderen Flächen — Parallelogramm, Trapez, Dreieck, Kreis — wird die jeweilige Fläche auf eine vergleichbare rechteckige Fläche zurückgeführt.

3. Bei der Einführung in die Volumenberechnung wiederholt sich der gedankliche Weg der Flächenberechnung in analoger Weise.

4. Die Beziehungen der Flächenmaße ($m^2 - dm^2 - cm^2$) und Raummaße ($m^3 - dm^3 - cm^3$) sind lebendig zu halten. Sie dürfen nicht mechanisch eingeprägt und wiederholt werden, sondern sind immer wieder aus der inneren Anschauung heraus kurz zu begründen.

5. Formeln für die Oberflächenberechnung eines Körpers sind abzulehnen. Sie wirken der Schulung der Raumschauung entgegen. Alle Oberflächen sind aus einfachen Flächen zusammengesetzt, ihre Berechnung ist durch genaues Vorstellen der einzelnen Flächen (Netzzeichnung) zu erreichen.

6. Es ist unpsychologisch und mathematisch verfehlt, neben den grundlegenden Formeln für die verschiedenen Flächen und Körper „Umkehrformeln“ zu verlangen ($l = \frac{F}{b}$; $b = \frac{F}{l}$).

In Klasse 6 und zum Teil auch in Klasse 7 sind die Umkehrungen von der Sachsituation her verständlich zu machen. (Wenn eine Rechteckfläche 36 cm^2 groß ist und die Breite 4 cm beträgt, dann verteilen sich die 36 cm^2 auf 4 Streifen. — Skizze!). Im Laufe der 7. Klasse kann man zur algebraischen Umformung der Formel übergehen.

7. Bei den sachrechnerischen Aufgaben des Geometrieunterrichts sollten die Serienaufgaben (es sind lediglich Zahlenwerte in die Formel einzusetzen) nur einen bescheidenen Platz zur Einübung der Formel einnehmen. Zu bevorzugen sind Aufgaben, die raumkundliche Überlegungen erfordern. — Zeichnung anfertigen lassen!

8. Zu den Überlegungen gehört auch eine Dimensionsbetrachtung. Es muß geklärt werden:

- Passen die angegebenen Maße der gleichen Dimension zueinander? — (Vielleicht sind Strecken einmal in Meter, einmal in Zentimeter angegeben.)
- Passen die Maße der verschiedenen Dimensionen zueinander? In ein und derselben Rechnung dürfen nur sich entsprechende Maßbezeichnungen verwandt werden ($cm^2 - cm^2 - cm$; $dm^3 - dm^2 - dm$). Gegebenenfalls sind Umrechnungen vorzunehmen.
- Welche Maßbezeichnung (Dimension) muß das Ergebnis haben?
Die Ausrechnung wird ohne Benennung durchgeführt, nachdem vorher die Maßbezeichnungen geklärt sind (siehe Anhang!).

III. Verteilung der Unterrichtsgegenstände auf die verschiedenen Klassen

Die Reihenfolge der Behandlung wird durch die nachfolgende Aufstellung nicht festgelegt.

Für die Klassen 5 und 6 wird auf differenzierte Verteilung verzichtet, da es sich um grundlegende Begriffe und Einsichten handelt, die für alle verbindlich sind.

Klasse 5

Grundbegriffe (ausgehend von formenkundlichen Betrachtungen am Würfel): rechter Winkel, lotrecht, waagrecht, senkrecht, schief, Abstand, parallel, Strecke, Strahl, Linie.

Formenkundliche Betrachtungen: Würfel, quadratische Säule, Quader, Quadrat und Rechteck, Herstellung von Modellen, Netzzeichnungen.

Umgang mit Zeichendreieck, Zirkel und Lineal: Zeichnerische Darstellung einfacher geometrischer Formen (Quadrat, Rechteck, Kreis, ...), Herstellung von Ziermustern.

Grundbegriffe der Abbildungsgeometrie I: Spiegelung und Drehung, Symmetrie und Drehungen beim Rechteck und Quadrat.

Begriff des Winkels: Drehung eines Strahles um einen festen Punkt; Schenkel und Scheitel des Winkels; rechte, spitze und stumpfe Winkel.

Klasse 6

Umfang des Rechtecks und des Quadrats

Flächenmessung: deckungsgleiche rechteckige Flächen, die kleinen Flächenmaße (Quadratzentimeter, -millimeter, -dezimeter und -meter).

Einführung in die Flächenberechnung: Fläche des Rechtecks und des Quadrats.
Weiterführung der Lehre von den Winkeln: Winkelarten, Winkelmesser (Umgang mit dem Winkelmesser).

Grundbegriffe der Abbildungsgeometrie II: Verschiebung und Scherung.

Formenkundliche Betrachtung der Parallelogramme: Rechteck, Quadrat, Rhomboid (Schiefeck), Rhombus (Raute); Drehung, Verschiebung, Symmetrie und Scherung bei den verschiedenen Parallelogrammen; die Familie der Parallelogramme.

Umfang und Flächeninhalt aller Parallelogramme.

Netz und Oberfläche rechteckiger Körper: Quader, quadratische Säule, Würfel; Berechnung der Oberfläche rechteckiger Körper.

Schrägbilder rechteckiger Körper: Quader, quadratische Säule, Würfel.

Einführung in die Körperberechnung: Volumen des Quaders.

Raummaße: Kubikzentimeter, -dezimeter, -meter; Raummaße und Hohlmaße (Liter, Hektoliter).

Klasse 7

| A | B | C |
|---|---|--|
| wie B | Wiederholung: Grundbegriffe der Abbildungsgeometrie (Spiegelung, Drehung, Verschiebung, Scherung); Umfang und Fläche aller Parallelogramme; die großen Flächenmaße; Oberfläche und Volumen der rechteckigen Körper. | wie B |
| wie B | Volumen- und Gewichtsrechnung: Der Begriff des spezifischen Gewichts wird vorausgesetzt. | wie B |
| wie B | Grundaufgaben mit Lineal und Zirkel: Strecke halbieren, Lot fällen, Senkrechte errichten, Winkel halbieren. | wie B |
| wie B dazu: Dreiecks- konstruktionen; die drei ersten Kongruenzsätze. | Dreieckslehre: Formenkundliche Betrachtung; Umfang und Fläche; Winkelsumme im Dreieck, Beweis; besondere Punkte im Dreieck. | wie B nur experimen- teller Nachweis kann entfallen |
| wie B | Dreieckssäule: Formenkundliche Betrachtung; Netz und Oberfläche; Volumen- und Gewichtsrechnung Schrägbild, Körperschnitte. | wie B außer Schräg- bild u. Schnitten. |
| wie B | Trapez: Formenkundliche Betrachtung; Verwandtschaft mit Dreieck und Parallelogramm; Umfang und Fläche. | wie B kann entfallen |
| wie B dazu: Schräg- bild u. Schnitte. | Trapezsäule: Formenkundliche Betrachtung; Netz und Oberfläche; Volumen- u. Gewichtsrechnung. | wie B |
| wie B | Unregelmäßige Vielecke: Umfang und Fläche (Aufgliederung in Dreiecke und Trapeze). | |
| wie B | Zusammenfassende Betrachtung der bisher behandelten Flächen. Überführung eines Trapezes in ein Parallelogramm (in ein Dreieck) durch Veränderung einer Seite; geometrische Interpretation und Veränderung der entsprechenden Formeln. | kann entfallen |

Klasse 7 (Fortsetzung)

| A | B | C |
|--|---|-------|
| wie B | Zusammenfassende Betrachtung der bisher behandelten kantigen Säulen. Ergebnis: $V = G \cdot h$. | wie B |
| wie B dazu: Satz des Thales, Konstruktion der Tangente. | Kreislehre I: Formenkundliche Betrachtung (Radius, Durchmesser, Sehne . . .) Umfang des Kreises: die Zahl π . | wie B |

Klasse 8

A

wie B
dazu: Berechnung des Kreisbogens und der Fläche des Kreisausschnitts.

wie B
Schwierigere Aufgaben, besonders Umkehrprobleme.

wie B
dazu: zusätzliche andere Beweise; Katheten- und Höhensatz.

B

Weiterführung der Kreislehre

Kreisfläche: Vergleichen der Kreisfläche mit der Fläche des einbeschriebenen und umbeschriebenen Quadrates:

$$4r^2 > F_K > 2r^2$$

Experimentelle Bestimmung durch Auszählen; Quotientenbildung führt zu Näherungswerten der Zahl π .

Formenkundliche Betrachtung von Kreisring und Kreisausschnitt.

Berechnung des Kreisringes.

Zylinder

Formenkunde: Abwicklung (Netzzeichnung), Modelle; Drehungen und Spiegelungen (Symmetrieebenen), die den Körper in sich selbst überführen; horizontale, schräge und senkrechte Körperschnitte.

Berechnung des Mantels und der Oberfläche.

Volumenberechnung von Zylindern und Röhren

Körperliche Darstellung $\alpha = 45^\circ$, Verkürzung $q = \frac{1}{2}$.

Satz des Pythagoras

mit Beweis, etwa Scherungsbeweis; Anwendungen aus der Flächen- und Körperlehre.

C

Nach dem Vergleich wird die Formel gegeben. Quotientenbildung entfällt. Nur formenkundliche Betrachtung.

wie B
Beim Berechnen Beschränkung auf Aufgaben, die möglichst keine Umkehrung der Formeln verlangen.

Beschränkung des Beweises auf den Sonderfall des gleichschenkelig-rechtwinkligen Dreiecks.

Klasse 8 (Fortsetzung)

A

wie B
dazu: Abbildungen (Drehen, Spiegeln) der Vielecke und des Kreises auf sich selbst (Abbildungsgruppe).

wie B
dazu: Schiefe Säulen mit gleicher Grund- und Deckfläche, Scherung im Raum (Prinzip von Cavalieri).

wie B
dazu: Beweis der Volumenformel für einen Spezialfall.
Horizontale und schräge Schnitte.

B

Regelmäßige Vielecke

Formenkunde: Spiegelungen und Drehungen stehen im Mittelpunkt; Beziehung zum Kreis, Mittelpunktswinkel, Bestimmungsdreieck.

Konstruktion von Vielecken.

Berechnung von Umfang und Fläche. (Unbekannte Stücke können auch aus einer Maßstabzeichnung entnommen werden.)

Vertiefende Betrachtung von Umfang und Fläche des Kreises. (Der Kreis wird als Grenzfläche einer Folge von regelmäßigen Vielecken betrachtet.)

Regelmäßige Vielecksäulen

Formenkunde: Drehungen und Spiegelungen (Symmetrieebenen); Abwicklungen (Netz), Konstruktionen.

Berechnung von Mantel, Oberfläche und Volumen.

Pyramide mit regelmäßiger Grundfläche

Formenkunde: Drehungen und Spiegelungen, Abwicklung (Netz).

Berechnung von Mantel und Oberfläche.

Empirische Bestimmung des Volumens durch Vergleich mit den entsprechenden Säulen.

Berechnungen, auch mit Anwendung des pythagoräischen Satzes.

Schrägbilder für einfache Fälle.

C

wie B
Beschränkung auf regelmäßige Fünfecke und Sechsecke.

wie B
Beschränkung auf Sechsecksäule.

wie B
Verzicht auf Schrägbilder. Leichtere Aufgaben.

Klasse 8 (Fortsetzung)

A

wie B

dazu: Der abgewinkelte Mantel wird als Kreis-ausschnitt aufgefaßt und so die Flächenformel für den Mantel gewonnen. Es verhält sich:

Ausschnittfl. $\frac{\text{Bogen}}{\text{Kreisfläche}} = \frac{\text{Umfg.}}{\text{Umfg.}}$

$$\frac{x}{\pi r^2} = \frac{b}{2\pi r} \quad | \cdot \pi r$$

$$\frac{x}{r} = \frac{b}{2}$$

$$x = \frac{b \cdot r}{2}$$

wie B

Kegel

Formenkunde: Der Kegel als Grenzfall einer regelmäßigen Vieleckspyramide mit wachsender Seitenzahl; Spiegelungen und Drehungen, Abwicklung (Netz).

Berechnung des Mantels: Die Fläche des abgewinkelten Mantels wird als Grenzwert einer aus vielen kleinen Dreiecken zusammengesetzten Fläche aufgefaßt und berechnet.

Berechnung des Volumens: wie bei Pyramide.

Integrierende Wiederholung aller geraden Säulen und spitzen Körper in vergleichender Gegenüberstellung. (Symmetrien, Drehungen, Oberfläche und Volumen).

B

C

wie B

Beschränkung auf formenkundliche Betrachtung.

kann behandelt werden.

wie B soweit wie behandelt.

Klasse 9

| A | B | C |
|---|--|---|
| wie B | Zusammenfassende Wiederholung der bisher betrachteten ebenen Flächen unter besonderen Gesichtspunkten, etwa der Formenverwandtschaft (Familie der Parallelogramme, der Dreiecke; Beziehungen Viereck — Dreieck); der Abbildungen (axiale und zentrische Symmetrie, Parallelverschiebungen, Drehungen, Scherungen); des Messens (Strecken- und Flächenmessung). | wie B Beschränkung auf einfache Fälle. |
| wie B dazu: Seitenriß. | Zweitafelprojektion Aufriß und Grundriß. | wie B Beschränkung auf Würfel, Quader und Rundsäule. |
| wie B dazu: Funktionale Veränderung von Strecken, Flächen und Körper bei zentrischer Streckung. Darstellung der abhängigen Größen im Achsenkreuz. | Ähnlichkeitslehre Begriff der Ähnlichkeit . Zentrische Streckung als Ähnlichkeitsabbildung. Ähnliche Flächen und Körper in zentrischer (perspektiver) Lage und in beliebiger Lage. Anwendungen: Messen unzugänglicher Strecken. Zeichnen ähnlicher Figuren a) durch Konstruktion, b) mit dem Storchschnabel. | wie B Beschränkung auf die Grundbegriffe und einfache Anwendungen. |

Klasse 9 (Fortsetzung)

| A | B | C |
|---|---|---|
| <p>wie B dazu: Die Erde als Kugel, Gradnetz — Kugelkoordinaten.</p> | <p>Kugel Formenkundliche Betrachtung, Symmetrieebenen, Schnitte (größte und kleinste Kreise). Berechnung der Oberfläche (Vergleich mit Hauptkreis). Berechnung des Volumens: Experimenteller Nachweis durch Vergleich einer Halbkugel mit Zylinder und Kegel von gleicher Grundfläche und Höhe: $\frac{1}{3} \pi r^3$ $\frac{2}{3} \pi r^3$ $\frac{3}{3} \pi r^3$ Kegel Halbkugel Zylinder</p> | <p>Beschränkung auf formenkundliche Betrachtung.</p> |
| <p>wie B dazu: Genaue Volumenberechnung</p> | <p>Pyramiden- und Kegelstumpf Formenkundliche Betrachtung, Symmetrieebenen, Schnitte; Abwicklung (Netzzeichnung). Berechnung der Oberfläche. Berechnung des Volumens — Näherungsverfahren durch Mittelwertbildung.</p> | <p>entfällt</p> |
| <p>wie B dazu: Parabel als Graph der quadratischen und der Wurzelfunktion. Fadenkonstruktion, parabolischer Spiegel. Hyperbel als Graph der Funktion $y = \frac{c}{x}$ (Schlußrechnung) Konstruktion durch flächengleiche Rechtecke ($x \cdot y = c$).</p> | <p>Ellipse Formenkundliche Betrachtung (Symmetrie, Drehung). Konstruktionen: Fadenkonstruktion (Gärtnerkonstruktion), Konstruktion durch Haupt- und Nebenkreis. Flächenformel in ihrer Analogie zur Flächenformel des Kreises.</p> | <p>Kreis Umfang und Fläche (Wiederholung). Ellipse Gärtnerkonstruktion.</p> |

D. Elementare Algebra in der Hauptschule (Klasse 7 - 9)

I. Vorbemerkung

1. Die Entwicklung der mathematischen Wissenschaft hat in den letzten Jahren einen geradezu stürmischen Verlauf genommen und steht im Begriff, jetzt auch in den Schulen Aufnahme zu finden. Diese Umstellung ist aus offensichtlichen Gründen (keine spezifisch vorgebildeten Fachlehrer) für die Volksschule schwieriger als für die übrigen allgemeinbildenden Schulen. Diese Schwierigkeit wird noch dadurch vergrößert, daß die fachdidaktische Veränderung im Mathematikunterricht zeitlich zusammenfällt mit all den Schwierigkeiten, die sich aus der Gestaltwerdung der Hauptschule zwangsläufig sonst noch ergeben.

Darum werden für die elementare Algebra zwei verschiedene Bildungspläne angeboten, deren Endziel natürlich das gleiche ist: Der „traditionelle“ Plan setzt für den Lehrer die mathematischen Kenntnisse und Betrachtungsweisen voraus, die ihm von seiner Schulzeit her bekannt sind.

Der „moderne“ Bildungsplan, „mengentheoretisch“ bestimmt, findet sich im Anhang. Er verlangt von dem Lehrer Verständnis für eine völlig andere wissenschaftliche Grundlegung und Betrachtungsweise. Diese Umstellung wird nicht leicht fallen, mit einer nur oberflächlichen Aneignung mathematischer Begriffe und Zeichen der Mengenlehre ist es nicht getan, sie müßte sich im Unterricht nachteilig auswirken. Die didaktische Durchdringung und methodische Beherrschung eines mathematischen Komplexes verlangt vom Lehrer notwendigerweise gründliche wissenschaftliche Kenntnisse, nicht so sehr nach dem Umfang als vielmehr nach der Tiefe hin. Wie weit sich diese Kenntnisse durch Selbststudium und Arbeitsgemeinschaften im Einzelfall erwerben lassen, muß die Erfahrung zeigen.

2. Die früher üblichen Bezeichnungen „allgemeine Zahlen“ oder „Buchstaben-zahlen“ für die in der Mathematik gebräuchlichen Zeichen ($a, b, \dots, x, y \dots$) sind nicht korrekt. Es gibt positive und negative, ganze und gebrochene, rationale und ... Zahlen, die jeweils durch ganz bestimmte Zeichen (die Ziffern) dargestellt werden. Demgegenüber bezeichnet man heute die „Buchstaben-symbole“ als „Stellvertreter“ oder „Platzhalter“, „Variable“ oder „Zahlformen“. Handelt es sich um Bestimmungsgleichungen, in denen neben der zu bestimmenden Unbekannten ($x, y \dots$) noch andere Variablen ($a, b \dots$) vorkommen, so unterscheidet man zwischen Lösungsvariablen ($x, y \dots$) und Formvariablen.

II. Die Lehrinhalte nach ihrer Zielsetzung

Das Endziel des aufgestellten Planes deckt sich in etwa mit dem Ziel, das die weiterführenden Schulen Ende des 8. Schuljahres erreichen sollen.

Wenn man den gesamten Algebra-Lehrplan für das 7.—9. Schuljahr in Betracht zieht, so muß nach der didaktischen Zielsetzung unterschieden werden:

1. **Klasse 7:** Einfache Formen der Bestimmungsgleichung mit x .

Kennzeichen: Es handelt sich um die Grundformen der additiven und multiplikativen Verknüpfung. Nur die zu bestimmende unbekannte Zahl wird durch Buchstaben ($a, b \dots x, y \dots$) oder andere Zeichen ($\square, \triangle, \square \dots$) als Leerstelle (Stellvertreter, Platzhalter) symbolisch dargestellt, alle anderen Zahlen sind natürliche (positive, ganze) Zahlen.

Ziel:

- a) Die formalen Lösungsschritte, die zur Bestimmung der Unbekannten notwendig sind, werden einsichtig gemacht.
- b) Es soll erreicht werden, daß der Schüler die im Geometrie- und Rechenunterricht auftretenden Formeln einsichtig umformen kann. Darum muß dieser Unterrichtsabschnitt eng mit den sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten verknüpft werden.
- c) In Anbetracht des Punktes b) sollte der Versuch gemacht werden, auch die Schüler der Leistungsstufe B im Laufe des 8. und 9. Schuljahres mit der „einfachen“ Gleichungslehre vertraut zu machen.

2. **Klasse 8 und 9:** Systematische Einführung in die Algebra.

Kennzeichen: Es werden jetzt in den algebraischen Ausdrücken und in den Gleichungen mehrere Zahlen gleichzeitig als Variable durch Buchstaben dargestellt.

Ziel:

- a) Der Bereich der positiven rationalen Zahlen (natürliche Zahlen und Bruchzahlen) wird zum Körper der rationalen Zahlen erweitert (positive und negative rationale Zahlen).
- b) Die vier Grundrechenarten im Bereich der rationalen Zahlen werden einsichtig gemacht und geübt und fortschreitend mit der Zahlbereichserweiterung in linearen Gleichungsformen von steigendem Schwierigkeitsgrad angewandt.
- c) Der Algebralehrgang soll mithelfen, dem Hauptschüler den Zugang zum 2. Bildungsweg zu ermöglichen.

III. Hinweise zur einfachen Gleichungslehre (Klasse 7)

1. An einfachen linearen Gleichungsformen — eine Übersicht findet sich im Anhang — mit additiver und multiplikativer Verknüpfung sollen die formalen Veränderungen, die zur Bestimmung der unbekanntenen Größe führen, einsichtig gemacht und geübt werden.

Alle Gleichungen haben neben der Unbekannten x nur bestimmte Zahlen. Übung und Anwendung auf bereits bekannte Sachbereiche gehen Hand in Hand.

Aufstellen von Gleichungen bedeutet Herauslösen der mathematischen Struktur (des mathematisch-rechnerischen Zusammenhangs) aus der Sachsituation.

2. Das Verständnis für die Gleichungsform mit einer Unbekannten kann bereits in der Grundschule an Zahlenrätseln vorbereitet werden, indem die in Textform gegebene Aufgabe samt Lösung in die „Zahlensprache“ übertragen wird.
3. Die Unbekannte x muß als „Leerstelle“ bzw. als „Platzhalter“ verständlich gemacht werden. Zunächst werden verschiedene beliebige Zeichen benutzt. Es muß deutlich werden, daß es sich um ein inhaltsleeres (darum beliebige) Zeichen handelt.
4. Das Verständnis für die Gleichungsform wird am besten durch effektives (tatsächliches) Operieren an einer Tafelwaage erreicht. Gewichtsveränderungen der einen Seite verlangen die gleiche Veränderung auf der anderen Seite, damit die Waage im Gleichgewicht bleibt. Die Waage wird zum anschaulichen Denkmodell für die Gleichung und ihre operative Umformung.
5. Das effektive Operieren an der Waage wird zunächst mit nur bekannten Größen vorgenommen (noch keine unbekanntes Gewichte).
6. Entsprechende Übungen mit einem unbekanntes Gewicht schließen sich an. Das unbekanntes Gewicht wird durch konkretes Operieren an der Waage bestimmt. Die Schritte des konkreten Operierens werden in die Gleichungsform übertragen.
7. Gleichungen mit einer Unbekannten sind vorgegeben. Die notwendigen Formveränderungen der Gleichung werden sprachlich und schriftlich unter gedanklicher Anlehnung an das Denkmodell vorgenommen.
8. Die Schüler müssen durch konsequente Beachtung einer präzisen sprachlichen Formulierung und durch lückenlose Darstellung der Umformungsschritte an ein schrittweises folgerichtiges Denken gewöhnt werden.
9. Wenn die einfache Gleichungslehre sorgfältig vorbereitet wird, dürfte sie auch für die Schüler der Gruppe B faßbar sein. Im Hinblick auf den Geometrieunterricht wäre das zu wünschen.

IV. Systematische Einführung in die Algebra (Klasse 8 und 9)

Klasse 8

1. Rechnen mit Variablen

- a) Einführung von „Variablen“ für natürliche Zahlen und Bruchzahlen
Veranschaulichung am Zahlenstrahl (Zahlenpfeil — Vektor). Das Rechnen mit natürlichen Zahlen und Bruchzahlen bietet Anknüpfungspunkte.
- b) Die vier Grundrechnungsarten mit Variablen
 - (1) Die Rechengesetze und ihre Darstellung durch Vektoren und formelhafte Ausdrücke.
 - (2) Rechnen mit Klammern.

(3) Einfache Bedingungsgleichungen — Weiterführung der Gleichungsformen des 7. Schuljahres. Neben den Lösungsvariablen (x, y, \dots) treten auch Formvariable (a, b, \dots) auf.

2. Rechnen mit positiven und negativen ganzen Zahlen

a) Einführung der positiven und negativen Zahlen

(1) Anschauliche Modelle: Temperaturskala, Guthaben — Schulden, Höhen über und unter 0 (N. N.).

(2) Die Zahlengerade — Positive und negative Zahlen in ihrer Darstellung durch Vektoren — Ordnungs- und Orientierungsübungen.

b) Addieren und Subtrahieren mit positiven und negativen ganzen Zahlen

(1) Die Rechenregeln für das Addieren und Subtrahieren in Anknüpfung an die vektorielle Darstellung — Vgl. Anhang! (Von den bekannten Darstellungen des Rechnens mit natürlichen Zahlen ausgehen.)

(2) Addieren und Subtrahieren algebraischer Summen (runde und eckige Klammern).

c) Multiplizieren und Dividieren mit positiven und negativen Zahlen

(1) Produkte und Quotienten aus positiven und negativen ganzen Zahlen.

(2) Multiplizieren algebraischer Summen — die quadratischen Grundformeln $(a + b)^2$, $(a - b)^2$ und $a^2 - b^2$.

(3) Zerlegen algebraischer Summen in Faktoren (Ausklammern — Faktorisieren).

Klasse 9

1. Rechnen mit positiven und negativen Bruchzahlen

(Die Zeichen a, b usw. bedeuten jedes für sich eine ganze Zahl. Ein Bruch hat also immer die Form $\frac{a}{b}$.)

a) Erweitern und Kürzen

b) Addieren und Subtrahieren

c) Multiplizieren und Dividieren

d) Bruchzahlen in Bedingungsgleichungen

2. Zahlenverhältnis und Verhältnisgleichung (Proportion)

Dieses Kapitel ist durch den Rechenunterricht des 7./8. Schuljahres (Lösungen mit Hilfe der Verhältnisgleichung) bereits gut vorbereitet.

a) Das Zahlenverhältnis

(1) Zahlenverhältnis und Quotient.

(2) Umformung von Zahlenverhältnissen.

(3) Mehrgliedrige Zahlenverhältnisse.

b) Die Verhältnisgleichung oder Proportion

(1) Herleitung und Umformungen (Produktgleichung — Vertauschung der Glieder — vierte Proportionale — korrespondierende Addition und Subtraktion).

(2) Rechnen mit Verhältnisgleichungen.

3. Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten

Das Kapitel hat wiederholenden und systematisch zusammenfassenden Charakter (Rechentechnik und Anwendung).

4. Die lineare Funktion

a) Begriff der Funktion und ihre Darstellungen

(1) Die Funktion als Zuordnung und als Menge von Wertepaaren.

(2) Von der Wertetabelle spezieller Funktionen zur Funktionsgleichung.

Darstellungsformen: $x \rightarrow mx$ (zu x gehört mx) oder (x und mx sind einander zugeordnet)

oder $y = mx$

Graphische Darstellung im Koordinatensystem.

(3) Die allgemeinste Form der linearen Funktion und ihre graphische Darstellung: $x \rightarrow mx + b$ oder $y = mx + b$

b) Graphische Lösung von linearen Gleichungen

E. Der Algebra-Unterricht der Hauptschule in moderner Sicht

Vorbemerkung:

Die folgenden Ausführungen können nur einige Bemerkungen hinsichtlich der Bedeutung einer Orientierung des Algebra-Unterrichts an modernen mathematischen Begriffsbildungen in der Hauptschule sowie einen kurzen Abriss der Algebra — d. h. der Gleichungslehre, als Algebra im engeren Sinne verstanden, und der Lehre von den (algebraischen) Strukturen als Algebra im weiteren Sinne —, soweit sie für die Hauptschule von Belang ist, schließlich einige Hinweise auf solche Unterrichtsgegenstände und -themen enthalten, die eine moderne Betrachtungsweise möglich und sinnvoll erscheinen lassen. Wer ernsthaft um eine Modernisierung des Algebra-Unterrichts bemüht ist, wird auf ein vorhergehendes gründliches Eindringen in die bildungstheoretischen, fachdidaktischen und fachlichen Zusammenhänge nicht verzichten können. Außer auf die rein mathematische Literatur sei auf die neuen Ausgaben der Lehrbücher für die Höhere Schule sowie Einzelschriften und Zeitschriftenaufsätze über neuere Bestrebungen im Mathematikunterricht verwiesen. [Ohne eine intensive Lehrerfortbildung auf diesem Gebiet dürfte darüber hinaus eine erfolgreiche Modernisierung des Mathematikunterrichtes in großem Umfang kaum erwartet werden.] Der vorliegende Abschnitt möchte interessierte Lehrer zu behutsamen und verantwortlichen Versuchen anregen.

I. Zur Begründung und Charakterisierung eines modernen Algebra-Unterrichts

Der mathematische Unterricht aller Schulgattungen befindet sich zur Zeit weltweit in einem tiefgreifenden Wandlungsprozeß. Die Gedanken zur Erneuerung beziehen sich auf die Ziele, das Bildungsgut und die Lehr- und Lernmethoden. Die Motive zur Reformierung entstammen der Entwicklung der Mathematik selbst, den neueren Ergebnissen der Psychologie, den Erfordernissen unserer technischen Umwelt sowie den Einsichten einer anthropologisch-pädagogischen Reflexion.

1. Die mathematische Wissenschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten nicht nur in viele Teildisziplinen hinein fortlaufend verfeinert, weiter entwickelt und dabei neue Anwendungsfelder in anderen Wissenschaften erschlossen, sondern es sind auch große Anstrengungen unternommen worden, die mathematische Denkweise zu erhellen und das gesamte große Gebäude der Mathematik von wenigen fundamentalen Begriffen aus neu aufzubauen. Diese moderne Sicht betont die einheitlich logisch-mengentheoretische Sprache und Begriffsbildung sowie das Herausarbeiten von Strukturen. Es werden Mengen von irgendwelchen „Dingen“ (realen Dingen, Zahlen, Figuren usw.) gebildet, Teilmengen ausgegliedert, Relationen und Operationen erklärt (vgl. Abschnitt III) und deren Eigenschaften untersucht. Dabei werden nicht nur logische Gesetzmäßigkeiten benutzt — wie es bei jeder wissenschaftlichen Arbeit notwendig ist —, sondern die logischen Zusammenhänge selbst werden zum Gegenstand der Be-

trachtung erhoben. Von hier ergibt sich der besondere didaktische Wert der elementaren Mengenlehre, die mit der Logik eng verbunden ist.

Die stärkere Berücksichtigung der mengentheoretisch-logischen Grundlagen und die Entfaltung von mathematischen Strukturen auch im elementaren Rechen- und Geometrieunterricht der Grund- und Hauptschule verleihen diesem einen klaren Aufbau, lassen Zusammenhänge erkennen, führen die Schüler an wirkliches mathematisches Denken heran und sind darüber hinaus geeignet, die Phantasie anzusprechen und eine sehr breite Skala mathematisierbarer Sachverhalte aus der Umgebung der Schüler strukturell aufzuschließen. Es versteht sich dabei von selbst, daß im Bereich der Grund- und Hauptschule nach wie vor die mathematischen Sachverhalte in und an konkreten Modellen studiert werden (kein Formalismus). Verheißungsvolle Unterrichtserfahrungen über moderne Mathematik in der Schule liegen aus dem Ausland, aus Mitteldeutschland und — wenn auch nur punktueller Art — aus der Bundesrepublik vor.

2. Nach den Ergebnissen der modernen Denkpsychologie — insbesondere denen des Genfer Kreises um J. Piaget — vollzieht sich Denken in gewissen Strukturen, die auffallende Verwandtschaft mit mathematischen Strukturen aufweisen, insbesondere mit Verbänden und Gruppen. Insofern können gewisse mathematische Strukturen geradezu als formalisierte Objektivationen der Denkstrukturen des menschlichen Geistes angesehen werden, und umgekehrt läßt das Erarbeiten von Strukturen erhoffen, daß Denkbewegungen in Gang gesetzt werden. Die Berücksichtigung der modernen Sicht im Mathematikunterricht verspricht größere Wirkung im Hinblick auf einen das Denken schulenden Unterricht.

3. Die traditionsgemäß lebenspraktisch orientierte Volksschulmathematik erhält durch die moderne Entwicklung eine neue Blickrichtung. Das praktische Rechnen der Zukunft wird stärker als bisher technifiziert (Rechenmaschinen, Datenverarbeitungsanlagen) sein, wodurch einerseits das Einüben von Rechenfertigkeiten seine dominierende Stellung einbüßen wird, und woraus andererseits die Notwendigkeit erwächst, schon die Schüler in technisches Rechnen einseitig einzuführen (Abakus, Tischrechenmaschinen, Rechenstab). Außerdem werden wahrscheinlich in Zukunft die Anforderungen in vielen Berufen hinsichtlich strukturellen Denkens und hinsichtlich des Umgangs mit Zeichen, Formeln und Symbolen ständig wachsen, was zu entsprechenden Konsequenzen in der Schule führen muß. Schließlich zwingt unsere technisierte Umwelt ganz allgemein zu einer verstärkten mathematischen Grundbildung, da nur hierdurch Verständnis und damit rechte Einschätzung gewährleistet werden können.

4. Jenseits möglicher Nützlichkeitsabwägungen ist die Beschäftigung mit Mathematik eine Tätigkeit, die neben Sprechen und künstlerischem Gestalten nur Menschen vorbehalten ist. Im Unterricht muß daher der faszinierende Charakter des mathematischen Denkens als eines Spieles im besten Sinne, etwa als eines Wechselspieles zwischen Erfinden und Entdecken, zwischen Setzen und Aner-

kennen, zwischen Konstruieren und Analysieren, zwischen Abstrahieren und Konkretisieren, zwischen freier Phantasie und Bindung an Regeln und Vorschriften usw. angemessen zum Ausdruck kommen. So kann man neue geometrische Figuren, neue Operationen für Zahlen, neue Abbildungsvorschriften für Punktfolgen usw. erfinden — ein Akt schöpferischer Freiheit — und muß dann gewisse Eigenschaften dieser Figuren, Operationen und Abbildungen anerkennen.

II. Gleichungslehre im Hauptschulunterricht

1. Grundsätzliches

Folgende Leitgedanken einer modernen Gleichungslehre sollten beachtet werden:

- Es ist eine klare Unterscheidung zwischen „Gegenständen“ (Zahlen, Eigenschaften, Relationen, Operationen, Sachverhalten, ...) einerseits und ihren symbolischen oder sprachlichen Bezeichnungen (Ziffern, Zahlwörtern, Prädikaten, Aussagen, Gleichungen, ...) andererseits zu treffen. So kann man Ziffern schreiben, aber nicht Zahlen; Zahlen multiplizieren, aber nicht Aussagen über Zahlen usw.
- Die einschlägigen Begriffe wie Aussage, Aussageform, Leerstelle, Gleichheitsbeziehung usw. sollen nicht nur in numerischen, sondern in möglichst verschiedenen Umweltsituationen gewonnen, erläutert und angewandt werden.
- Die Gleichungslehre darf thematisch nicht zu eng umgrenzt sein. Neben der Relation der Gleichheit sollten auch die Relationen nichtgleich, verhältnisgleich, kleiner als usw. studiert werden.
- Die Anzahl der Erklärungen und Regeln sollte minimal sein, damit die Grundgedanken deutlich hervortreten. Dagegen sollte dem probierend-konstruktiven Aspekt maximaler Spielraum eingeräumt werden.

2. Grundbegriffe der Gleichungslehre

Im folgenden werden nur die wichtigsten Begriffe genannt, im übrigen muß auf die einschlägige Fachliteratur verwiesen werden.

- Grundmenge:** Menge der „Dinge“ (Elemente), die in die jeweilige Betrachtung einbezogen werden („Universum des Gesprächs“). Die Grundmenge muß jeweils festgelegt werden, sofern sie nicht unzweifelhaft aus dem Zusammenhang erkennbar ist.
Teilmenge: M_1 ist Teilmenge von M_2 , wenn jedes Element, das zu M_1 gehört, auch Element von M_2 ist.
- Aussagen:** Sprachliche Gebilde, die genau einen der beiden Wahrheitswerte wahr (w) oder falsch (f) besitzen.

Beispiele:

Grundmenge: Menge der natürlichen Zahlen

$3 + 4$ (keine Aussage)

36 ist eine Quadratzahl (w)

$3 \cdot 12 = 37$ (f)

$5 < x$ (keine Aussage)

Grundmenge: Menge der europäischen Städte

Paris ist die Hauptstadt Frankreichs (w)

Berlin liegt nördlicher als London (w)

Rom hat weniger Einwohner als Mailand (f)

x liegt an der Elbe (keine Aussage)

Aussagen können verneint (Negation), durch „und“ (Konjunktion), „oder“ (Disjunktion), „wenn — dann“ (Subjunktion) usw. verknüpft werden, wodurch stets wieder Aussagen im oben festgelegten Sinn entstehen.

- c) **Aussageformen:** Sprachliche Gebilde mit einer oder mehreren Leerstellen, die die Form von Aussagen haben.

Beispiele:

Grundmenge: Menge der natürlichen Zahlen (bzw. der Paare natürlicher Zahlen)

$5 < x < 7$

$3 \cdot \square = 36$

..... ist Quadratzahl

..... liefert bei Teilung durch 5 denselben Rest wie

..... ist Nachfolger von

Grundmenge: Menge der europäischen Städte (bzw. der Paare europäischer Städte)

..... ist Stadt in Portugal

..... ist Hauptstadt eines Alpenstaates

..... ist weniger als 50 km von Innsbruck entfernt

..... hat dieselbe geographische Breite wie

Variable (Stellvertreter, Platzhalter): Zeichen (Symbol) an der Leerstelle. Die Variable hält den Platz für das Zeichen (Zeichenverbindung, Namen) eines Dinges aus der Grundmenge frei. Variable werden meist durch die Buchstaben x, y, z dargestellt, aber auch durch andere Symbole wie \square , \square — usw.

Der Übergang von Aussageformen zu Aussagen kann sich auf zwei Wegen vollziehen:

1. Einsetzen bestimmter Namen in die Leerstelle(n).

Beispiel: Die Aussageform „x ist durch 4 teilbar“ geht in die Aussage „256 ist durch 4 teilbar“ über, indem man x durch 256 ersetzt.

2. „Bindung“ der Variablen durch die Wendungen „Für alle ...“ oder „Es gibt (wenigstens) ein ...“

Beispiel: Die AF: „Der Nachfolger von x ist 4“ geht über in die A: „Es gibt eine natürliche Zahl x, deren Nachfolger 4 ist“.

Umgekehrt kann man aus Aussagen Aussageformen gewinnen, und zwar

1. durch Einrichten von Leerstellen

Beispiel: A: 3 ist Primzahl

AF: x ist Primzahl

2. durch Aufhebung der Bindungen

Beispiel: A: Es gibt genau eine natürliche Zahl x, die Nachfolger von 3 ist.

AF: x ist Nachfolger von 3.

Aussageformen können (wie Aussagen) zu neuen Aussageformen verknüpft werden.

- d) Lösungsmenge (Erfüllungsmenge) einer Aussageform: Teilmenge der Grundmenge, die diejenigen Elemente enthält, deren Name — in die Aussageform eingesetzt — aus der Aussageform wahre Aussagen entstehen läßt.

Beispiele:

| Aussageform | Grundmenge | Lösungsmenge |
|-----------------------------------|---|---|
| $3 < x < 7$ | $\{1, 2, 3, \dots\}$ | $\{4, 5, 6\}$ (endliche Menge) |
| $3 < x < 7$ | Menge der positiven Bruchzahlen | Menge der Bruchzahlen, die größer als 3 und kleiner als 7 sind (unendliche Menge) |
| $x \cdot y = 12$ | Menge der Paare natürlicher Zahlen | $\{(1;12), (2;6), (3;4), (4;3), (6;2), (12;1)\}$ |
| x spielt Flöte und kann schwimmen | Menge der Kinder einer bestimmten Schulklasse | $\{\text{Ulrich, Kurt, Ursel, Karin}\}$ |

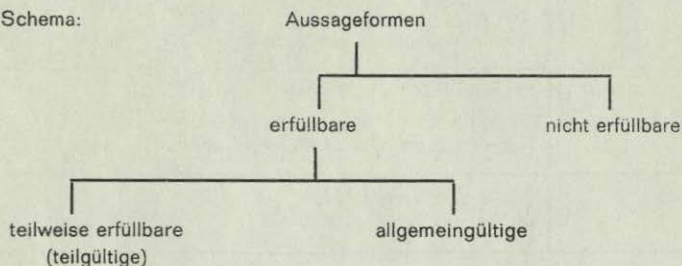
- e) Erfüllbarkeit einer Aussageform (je bezüglich einer Grundmenge)

Erfüllbare Aussageform: Es gibt wenigstens ein Ding der Grundmenge, dessen Name — in die Aussageform eingesetzt — diese zu einer wahren Aussage macht. Die Lösungsmenge ist eine nichtleere Teilmenge der Grundmenge.

Allgemeingültige Aussageform: Die Aussageform geht durch Einsetzen der Zeichen für jedes Ding der Grundmenge in wahre Aussagen über. Die Lösungsmenge ist die Grundmenge.

Nicht erfüllbare Aussageform: Die Aussageform geht durch Einsetzen der Zeichen für jedes Ding der Grundmenge in falsche Aussagen über. Die Lösungsmenge ist die leere Menge (Nullmenge).

Schema:



Beispiele:

Grundmenge: $G = \{1, 2, 3, 4, 5\}$

| Aussageform | Lösungsmenge | Erfüllbarkeit |
|---|-----------------------|---|
| x ist das Doppelte von 2 | $\{4\} G$ | teilweise erfüllbar in G |
| x ist natürliche Zahl und kleiner als 6 | $\{1, 2, 3, 4, 5\} G$ | allgemeingültig in G |
| x ist die Hälfte von 12 | $\{ \} G$ | nicht erfüllbar in G |
| $\frac{5}{x} = 0$ | $\{ \} G$ | nicht erfüllbar in G (sogar in keiner Grundmenge von Zahlen) |

- f) **Quantifizierte Aussagen** (All- und Existenzaussagen)
 Mittels der Quantoren „Für alle x...“ (Allquantor) und „Es gibt (wenigstens) ein x...“ (Existenzquantor) können die Variablen einer Aussageform gebunden werden, wodurch (wahre oder falsche) Aussagen entstehen, und zwar Allaussagen oder Existenzaussagen (oder gemischte).

Beispiele:

Grundmenge: $G =$ Menge der rationalen Zahlen

| Aussageform | Quantifizierte Aussagen | Wahrheitswert |
|-----------------------------------|---|---------------|
| $x + y = y + x$ | Für alle x und alle y aus G gilt: $x + y = y + x$ (Kommutativgesetz der Addition) | wahr |
| $x \cdot y = 1$ und $x \neq 0$ | Für alle $x \neq 0$ aus G existiert ein y aus G , so daß $x \cdot y = 1$ ist (Jede Bruchzahl $\neq 0$ hat einen Kehrwert) | wahr |
| $1 < x < 2$ | Alle x aus G sind größer als 1 und kleiner als 2 | falsch |
| $1 < x < 2$ | Es gibt (wenigstens) ein x aus G , das größer als 1 und kleiner als 2 ist | wahr |

Die Grundgesetze der Rechenoperationen (Kommutativ-, Assoziativ-, Distributivgesetze usw.) sind wichtige Beispiele für Allaussagen; die den Umkehraufgaben (Subtraktions-, Divisionsaufgaben) zugrundeliegenden Eigenschaften der Zahlbereiche werden als Existenzaussagen formuliert (z. B. Existenz des Quotienten $r_1 : r_2$ zu je 2 rationalen Zahlen r_1 und $r_2 \neq 0$ im Bereich der rationalen Zahlen).

g) Die Gleichheitsrelation und Gleichungen

1. Gleichheitsaussagen

Die Gleichheitsrelation ist eine spezielle zweistellige Relation (vgl. III,2);
Zeichen: =

Gleichheitsaussagen („geschlossene“ Gleichungen), sind als Aussagen sprachliche Gebilde, die wahr oder falsch sein können.

Eine Gleichheitsaussage ist genau dann wahr, wenn die Namen, die rechts und links des Gleichheitszeichens stehen, dasselbe Ding bezeichnen.

Beispiele:

Düsseldorf = Landeshauptstadt von NRW (w)

Friedrich I. von Hohenstaufen = Barbarossa (w)

$3 = 2 + 1$ (w)

$3 \cdot 3 + 2 \cdot 4 = 17$ (w)

$3 \cdot 2 = 7$ (f)

2. Eigenschaften der Gleichheitsrelation

Grundmenge: z. B. Menge der rationalen Zahlen

Setzt man für x, y, z Namen von beliebigen Zahlen ein, dann gilt:

$x = x$ ist stets wahr (Reflexivität).

Ist $x = y$ wahr, so ist auch $y = x$ wahr (Symmetrie).

Sind $x = y$ und $y = z$ wahr, dann ist auch $x = z$ wahr (Transitivität).

Die Gleichheit ist also eine Äquivalenzrelation (vgl. III,2d).

Betrachtet man speziell die Gleichheit in Zahlenmengen, in denen auch (Rechen-)operationen (vgl. III,2) erklärt sind, so ist die Gleichheitsrelation im folgenden Sinne mit den vier Grundrechenarten verträglich:

Ist $x = y$ wahr, dann sind auch $x + z = y + z$;

$x - z = y - z$; $x \cdot z = y \cdot z$ und (falls $z \neq 0$) $\frac{x}{z} = \frac{y}{z}$ wahr.

3. Gleichungen (Gleichheitsaussageformen, „offene“ Gleichungen)

Rechts oder links von „=“ steht außer Zahlennamen mindestens eine Variable; durch Einsetzen von Zahlennamen ergeben sich wahre oder falsche Gleichheitsaussagen.

h) Die Kleinerrelation und Ungleichungen

1. Kleineraussagen (in Zahlenmengen)

Auch die Kleinerrelation ist eine spezielle zweistellige Relation (vgl. III,2);

Zeichen: $<$.

$a < b$ ist genau dann wahr, wenn a der Name einer Zahl ist, die auf dem Zahlenstrahl links von der mit b bezeichneten Zahl liegt.

Beispiele:

$$2 < 3 \quad (w)$$

$$4 < 2 \cdot 3 \quad (w)$$

$$\frac{3}{4} < \frac{3}{2} \quad (w)$$

$$\pi < 2 \quad (f)$$

2. Eigenschaften der Kleinerrelation

Setzt man für x, y, z Namen von beliebigen (z. B. rationalen) Zahlen ein, dann gilt: $x < x$ ist stets falsch (Irreflexivität).

Ist $x < y$ wahr, dann ist $y < x$ falsch (Asymmetrie).

Sind $x < y$ und $y < z$ wahr, dann ist auch $x < z$ wahr (Transitivität).

Die Kleinerrelation ist also eine Ordnungsrelation (vgl. III,2d).

Für zwei verschiedene Zahlen x, y ist stets genau eine der beiden Aussagen $x < y$ oder $y < x$ wahr (Konnexität).

Bezüglich der vier Grundrechenarten hat die Kleinerrelation folgende Eigenschaften:

Ist $x < y$ wahr, dann sind auch $x + z < y + z$ und $x - z < y - z$ wahr (Verträglichkeit mit der Addition und Subtraktion).

Ist $x < y$ wahr und $0 < z$ wahr, dann sind auch $x \cdot z < y \cdot z$ und

$\frac{x}{z} < \frac{y}{z}$ wahr (Teilverträglichkeit mit der Multiplikation und Division).

3. Aussageformen mit $<$ („offene“ Ungleichungen)

Rechts oder links von $<$ steht außer Zahlennamen mindestens eine Variable; durch Einsetzen von Zahlennamen ergeben sich Kleineraussagen.

i) Weitere Ungleichheitsrelationen

Neben den unter g) und h) genannten Relationen sollten im Rahmen der Gleichungslehre auch die folgenden Relationen betrachtet werden:

\leq (kleiner oder gleich)

$>$ (größer)

\geq (größer oder gleich)

\neq (ungleich)

Auf eine Aufzählung ihrer Eigenschaften kann hier verzichtet werden, da sie sich auf die Gleichheits- und Kleinerrelation zurückführen lassen.

k) Äquivalente Umformung von Aussageformen (Gleichungen, Ungleichungen)

Der Übergang — unter Beibehaltung der Grundmenge — von einer Aussageform zu einer anderen, die dieselbe Lösungsmenge hat wie die ursprüngliche, heißt äquivalente Umformung der Aussageform. Es ist eine Änderung des sprachlichen Gebildes, die nicht die Lösungsmenge betrifft.

Beispiele:

Grundmenge: $G =$ Menge der natürlichen Zahlen

α) Äquivalente Aussageformen:

$$2 < x < 4; x = 6 : 2; 4 \cdot x = 12; 1 + x = 4; \dots$$

Lösungsmenge ist jeweils $\{3\}$.

β) Äquivalente Aussageformen:

$$2x + 3x = 5x; x + x = 2x; x \cdot x = x^2; 4x - x = 3x; \dots$$

Lösungsmenge ist jeweils die Grundmenge (allgemeingültige Aussageformen).

Eine der Hauptaufgaben der Gleichungslehre besteht darin, Umformungsregeln zu entwickeln; eine vorgelegte Aussageform wird so lange äquivalent umgeformt, bis die Lösungsmenge unmittelbar erkennbar ist.

Solche Umformungsregeln ergeben sich aus — in der betreffenden Grundmenge — allgemeingültigen Aussageformen.

So erhält man zum Beispiel aus der — in der Grundmenge etwa der rationalen Zahlen — allgemeingültigen Aussageform

$a \cdot c + b \cdot c = (a + b) \cdot c$ (Distributivgesetz) die Umformungsregel: Man darf in Aussageformen (Gleichungen, Ungleichungen) Summanden mit x zusammenfassen, etwa $2x + 3x = 5x$.

3. Stufen in der Behandlung der Gleichungslehre

a) Vorbereitung in der Grundschule (Hinweise)

1. Rechensätzchen mit Leerstellen

(Grundmenge: Menge der natürlichen Zahlen)

$$\square + 3 = 7$$

$$5 \cdot \square = 29 + 1$$

$$\square + \bigcirc = 10$$

$$36 : \square = \square$$

2. Ausfüllen von Lückentexten

..... ist aus Leder

..... ist höher als

..... benutzt als Handwerkzeug

..... ist Haltestelle der Buslinie 16

Die Grundmengen bei 2. ergeben sich jeweils aus dem Sachbereich.

3. Wahre und falsche Aussagen über bestimmte Zahlen

Beispiele:

Schreibe wahre Sätze (Aussagen) über die Zahl 37 auf!

(37 ist größer als 30, kleiner als 40, Primzahl, Nachfolger von 36, Vorgänger von 38, 3 weniger als 40, 8 mehr als 29 usw.).

Schreibe falsche Sätze über die Zahl 37 auf!

(37 ist durch 3 teilbar, ist größer als 38 usw.).

Schreibe wahre Gleichheits- und Kleinersätzchen mit 4, $2 \cdot 2$, 7, 8, $3 \cdot 3 - 1$ auf!

4. Probierendes Lösen von Gleichungen und Ungleichungen

Beispiel:

Setze in $87 < x$ und $x < 100$ für x Namen von natürlichen Zahlen ein und prüfe nach, ob dadurch wahre oder falsche Aussagen entstehen.

Schon im ersten Schuljahr sollten die Zeichen $<$ und $>$ eingeführt werden.

b) Entfaltung der Grundbegriffe

Die Begriffe Grundmenge, Aussage, Aussageform, Leerstelle, Platzhalter, Lösungsmenge, Erfüllbarkeit, Gleichheitsbeziehung, Kleinerbeziehung usw. werden aus verschiedensten Situationen heraus entwickelt.

Es darf zu keiner Anhäufung von Erklärungen kommen; sich anbietende Verknüpfungsmöglichkeiten zu anderen Fächern sollen gepflegt werden, besonders zum Sprachunterricht. Die Lösungsmenge wird noch durch systematisches Probieren („Absuchen“ der Elemente der Grundmenge) bestimmt.

Besonderer Wert ist auf das Herausarbeiten der Eigenschaften der Gleichheits- und Kleinerrelation in Zahlenmengen zu legen. Die Eigenschaften werden nur an Aussagen, nicht an Aussageformen erkannt.

Über Gewichtsvergleiche (Waagmodell), Längenvergleiche (Streckenmodell), Flächenvergleiche (Plättchenmodell) u. a. m. sollen die fraglichen Relationen und ihre Eigenschaften konstruktiv entwickelt und in angemessener Weise sprachlich (symbolisch) fixiert werden.

c) Systematische Gleichungslehre

Enthält die Grundmenge unendlich viele Elemente, so ist ein probierendes Lösen von Gleichungen und Ungleichungen grundsätzlich unmöglich. Für diesen Fall ist es notwendig, Umformungsregeln zu entwickeln, mit denen man Gleichungen oder Ungleichungen in jeweils dazu äquivalente Gleichungen oder Ungleichungen umformen kann. Mit Hilfe solcher äquivalenter Umformungen wird eine vorgegebene Gleichung oder Ungleichung schließlich in eine zu ihr

äquivalente Gleichung oder Ungleichung umgeformt, deren Lösungsmenge unmittelbar zu erkennen ist.

Wie in 2 k) bereits an einem Beispiel ausgeführt, liefern die — in den betreffenden Grundmengen — allgemeingültigen Aussageformen leicht anwendbare Umformungsregeln.

1. Allgemeingültige Gleichungen (Grundmenge sei in den folgenden Beispielen stets die Menge der natürlichen Zahlen.)

Beispiel: $2(a + b) = 2a + 2b$

Ausgangspunkt: Umfangsbestimmung des Rechtecks mit den Seitenlängen 7 (cm), 3 (cm).

Verschiedene Weisen der Umfangsberechnung führen zu verschiedenen Ausdrücken:

$7 + 3 + 7 + 3, 7 + 7 + 3 + 3, 2 \cdot 7 + 2 \cdot 3, 2 \cdot 7 + 3 + 3, 2 \cdot (7 + 3), \dots$

Die Tatsache, daß alle Zeichenverbindungen dieselbe Zahl angeben, führt zu entsprechenden Zahlgleichheitsaussagen:

$2 \cdot (7 + 3) = 2 \cdot 7 + 2 \cdot 3, 2 \cdot (7 + 3) = 7 + 3 + 7 + 3$ usw.

Die Zahlen werden variiert (Tabelle); man findet, daß immer, d. h. für alle Paare von Zahlenamen (a,b) die linke Seite von $2(a+b) = 2a + 2b$ dieselbe Zahl bezeichnet wie die rechte. Es ist eine allgemeingültige Aussageform, die Lösungsmenge ist die Menge aller Paare von (natürlichen) Zahlen. Die Allgemeingültigkeit der Aussageform kann auch über die Definition der Multiplikation und unter Benutzung der Gesetze der Addition bewiesen werden.

2. Lösen von teiltägigen Gleichungen

Beispiel:

Aufgabe: Der Winkel an der Spitze eines gleichschenkligen Dreiecks ist um 33° größer als jeder der beiden Grundwinkel. Wie groß sind die Winkel des Dreiecks?

Lösung: Für die Winkelsumme aller gleichschenkligen Dreiecke gilt:

$2 \cdot \text{Basiswinkel} + \text{Winkel an der Spitze} = 180^\circ$.

Ist x Platzhalter für die Gradzahl eines Basiswinkels unseres Dreiecks, dann heißt die Gleichung (Aussageform)

I. $2x + x + 33 = 180$

Umformung der Gleichung

II. $3x + 33 = 180$

Begründung

$2x + x = 3x$ ist allgemeingültige Gleichung in G, d. h. setzt man für x irgendwelche Zahlenamen ein, so ergibt sich aus $2x + x = 3x$ stets eine wahre Aussage. Man darf in beliebigen Ausdrücken immer $2x + x$ durch $3x$ wechselseitig ersetzen.

III. $3x = 147$

Wird $3x + 33 = 180$ bei Ersetzen von x durch einen bestimmten Zahlenamen zu einer wahren (falschen) Aussage, dann wird für dasselbe x auch $3x + 33 - 33 = 180 - 33$ zu einer wahren (falschen) Aussage. (Verträglichkeit der Gleichheitsrelation mit der Subtraktion.) Im Waagemodell lautet die Umformungsregel allgemein: Befindet sich eine Waage (nicht) im Gleichgewicht, dann bleibt sie (nicht) im Gleichgewicht, wenn man von beiden Waagschalen eine gleiche Anzahl von Einheiten wegnimmt.

: 3

: 3

IV. $x = 49$

Wird $3x = 147$ bei Ersetzen von x durch einen bestimmte Zahlenamen zu einer wahren (falschen) Aussage, dann wird für dasselbe x auch $3x : 3 = 147 : 3$ zu einer wahren (falschen) Aussage. (Verträglichkeit der Gleichheitsrelation mit der Division.) Im Plättchenmodell lautet die Umformungsregel allgemein: Sind zwei Flächen gleich (verschieden) groß (d. h. je von einer gleichen (ungleichen) Anzahl kongruenter Plättchen ausgelegt), dann erhält man wieder gleich (ungleich) große Flächen, wenn man jede Fläche halbiert, drittelt, ... durch dieselbe Zahl teilt.

Lösungsmenge: $\{49\}$; Probe: $2 \cdot 49 + 49 + 33 = 180$ ist wahr.

Jeder Basiswinkel ist 49° groß, der Winkel an der Spitze 82° .

3. Lösen von Ungleichungen

Beispiel:

Aufgabe: Karl besitzt 3 DM. Wieviel darf ein Filzstift höchstens kosten, wenn er 6 Stifte gleichen Preises kaufen und noch mindestens 40 Pf übrig behalten möchte?

Preiszahl (in Pf) dieses Stiftes sei x

Aufstellung der Ungleichung:

$$I. 6x < 300 - 39 \quad (\text{bzw. } 6x \leq 300 - 40)$$

Umformungen:

$$II. 6x < 261$$

nach Umformungsregeln, die wieder auf

$$III. 6x < 6 \cdot 43 + 3$$

entsprechenden allgemeingültigen Gesetzen

$$IV. x < 44$$

der Kleinerrelation beruhen

Lösungsmenge: $\{1, 2, 3, \dots, 42, 43\}$

Ein Stift darf höchstens 43 Pf kosten, Karl behält mindestens 42 Pf übrig.

4. Systematisches „Ab- und Aufbauen“ von Gleichungen und Ungleichungen

Beispiel:

Sucht Gleichungen mit der Lösungsmenge $\{5\}$

$$x = 5; 2x = 10; 2x - 1 = 9; 5x - 2x = 2 \cdot 7 + 1; \text{ usw.}$$

Sucht Ungleichungen mit der Lösungsmenge $\{2, 3, 4\}$

$$1 < x < 5; 2 < 2x < 10; 30 < 15x + 1 < 62; \dots$$

5. „Zusammenbauen“ von Gleichungen

(Der Körper der rationalen Zahlen sollte verfügbar sein)

Beispiel:

Baut Gleichungen mit der Lösungsmenge $\{2\}$ so zusammen (+):

$$[x = 2] + [5x = 10] = [6x = 12]$$

$$[-x = -2] + [2x - 1 = 3] = [x - 1 = 1]$$

$$[x = 2] + [-x = -2] = [0 = 0]$$

Man erhält stets wieder eine Gleichung mit der Lösungsmenge $\{2\}$ oder die Aussage $[0 = 0]$.

Findet auf folgende Weise neue Gleichungen (\cdot):

$$7 \cdot [(x = 2)] = [7x = 14]$$

$$-\frac{2}{3} \cdot [(x + 5 = 7)] = [-\frac{2}{3}x - \frac{10}{3} = -\frac{14}{3}]$$

$$0 \cdot [(x = 2)] = [0 = 0]$$

Es ergibt sich stets wieder eine Gleichung mit der Lösungsmenge $\{2\}$ oder die Aussage $[0 = 0]$.

Bemerkung: Die Menge aller Gleichungen mit derselben Lösungsmenge vereinigt mit $\{[0 = 0]\}$ ist bezüglich der beiden oben genannten Operationen $+$ und \cdot eine algebraische Struktur, und zwar ein Vektorraum.

III. Algebraische Strukturen im Hauptschulunterricht

1. Grundsätzliches

- Der Algebraunterricht („in moderner Sicht“) sollte nicht nur die traditionelle Gleichungslehre logisch-mengentheoretisch exakter begründen (vgl. II), sondern auch einfache algebraische Strukturen und die leichter durchschaubaren elementaren Ordnungsstrukturen betrachten.
- Die Schüler sollen zunächst einmal Strukturen kennenlernen, untersuchen, vergleichen, sie sollen schließlich im Schulunterricht und in ihrer Umwelt Strukturen entdecken, wiedererkennen, sowie Sachverhalte unter dem Gesichtspunkt mathematischer Strukturen betrachten lernen.
- Wie bereits im Abschnitt I dargelegt, erhält die Behandlung von Strukturen im Mathematikunterricht der (Grund- und) Hauptschule ihre Begründung vor allem von formalen Zielen her (Einsicht durch Strukturerefassung, Transfer-Leistungen, operatorisches Denken, Denkökonomie).
- Eine unangemessene Vermehrung des Stoffes kann dadurch vermieden werden, daß im wesentlichen lediglich eine Akzentverschiebung bei der Behandlung

des traditionellen Stoffes angestrebt wird, die gewisse Einzelfragen und Techniken als weniger wichtig bewertet und statt dessen den Strukturgesichtspunkt stärker betont.

- e) Die zur Erreichung dieses Zieles notwendigen Begriffe sollen nicht unmotiviert gegeben oder an den Schülern fremden Sachverhalten erarbeitet werden. An konkreten Beispielen aus dem traditionellen Stoff des Rechen- und Raumlehreunterrichtes, aber auch aus dem Bereich der Spiele und der natürlichen Umwelt der Kinder können und sollen strukturelle Übereinstimmungen (und Unterschiede) aufgezeigt und untersucht und auf diese Weise Begriffe und Aussagen der Strukturlehre erarbeitet werden.
- f) Schließlich sei ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die Erarbeitung der Strukturen bereits in der Grundschule begonnen bzw. vorbereitet werden kann — Anregungen dazu werden in Abschnitt III,3 gegeben — und der frühzeitigen Ausbildung der hier angestrebten Denkformen (vgl. I) wegen auch in der Grundschule schon beginnen sollte.

2. Grundbegriffe der Lehre von den Strukturen

Entsprechend II,2 können auch hier nur die wichtigsten Begriffe kurz umrissen werden, im übrigen wird auf die Literatur verwiesen.

- a) **Grundmenge** (vgl. auch II,2a):
Menge der „Dinge“ (Objekte, Elemente), z. B. konkrete Gegenstände, natürliche Zahlen, Mengen, Drehungen eines Quadrates, zwischen denen der Thematik dieses Abschnitts gemäß nachher Beziehungen (Relationen) oder Verknüpfungen (algebraische Operationen) erklärt bzw. betrachtet werden.
- b) **Relationen** (Beziehungen zwischen den Elementen einer Grundmenge M):
In einer Menge M ist eine zweistellige Relation erklärt, wenn für je 2 in fester Reihenfolge gegebene Elemente a, b aus M — man spricht dann von dem geordneten Paar (a, b) — feststeht, ob a zu b in der betreffenden Relation steht oder nicht. Genauer formuliert bedeutet dies: Eine Relation R in einer Menge M ist eine Teilmenge der Menge aller geordneten Paare, die man aus den Elementen von M bilden kann.
Neben einer solchen „umfangmäßigen“ Definition einer Relation ist eine „inhaltliche“ Bestimmung möglich. Dazu ist eine Aussageform mit 2 Leerstellen (vgl. II,c) anzugeben, deren Erfüllungsmenge gerade die Menge von geordneten Paaren ist, die umfangmäßig die Relation festlegt.
Gehört ein geordnetes Paar (a, b) zu der Relation R , so sagt man: „ a steht in der Relation R zu b “.

Beispiele:

Grundmenge: $G_1 = \{1, 2, 3, 4, 5\}$

| Aussageformen zu Relationen („inhaltliche“ Definition) | Erfüllungsmengen der Aussageformen in G („umfangmäßige“ Definition) |
|---|---|
| 1. x ist kleiner als y $x < y$ | $\{(1;2), (1;3), (1;4), (1;5),$ $(2;3), (2;4), (2;5),$ $(3;4), (3;5),$ $(4;5)\} G_1$ |
| 2. x ist Teiler von y $x y$ | $\{(1;1), (1;2), (1;3), (1;4), (1;5),$ $(2;2), (2;4), (3;3), (4;4), (5;5)\} G_1$ |
| 3. x liefert bei Teilung durch 2 denselben Rest wie y (x ist kongruent y modulo 2) $x \equiv y \pmod{2}$ | $\{(1;1), (1;3), (3;1), (1;5), (5;1),$ $(3;3), (5;3), (3;5), (5;5), (2;2),$ $(2;4), (4;2), (4;4)\} G_1$ |
| 4. $x = y$ | $\{(1;1), (2;2), (3;3), (4;4), (5;5)\} G_1$ |
| 5. $x + y = 5$ | $\{(1;4), (2;3), (3;2), (4;1)\} G_1$ |

Grundmenge: $G_2 = \{\text{Berlin, Hamburg, München}\}$

| | |
|--|---|
| 6. x hat mehr Einwohner als y | $\{(\text{Berlin; Hamburg}), (\text{Berlin; München}),$ $(\text{Hamburg; München})\} G_2$ |
| 7. x hat dieselbe geographische Breite wie y | $\{(\text{Berlin; Berlin}), (\text{Hamburg; Hamburg}),$ $(\text{München; München})\} G_2$ |
| 8. x ist weniger als 300 km von y entfernt | $\{(\text{Berlin; Berlin}), (\text{Hamburg; Hamburg}),$ $(\text{München; München}), (\text{Hamburg; Berlin}),$ $(\text{Berlin; Hamburg})\} G_2$ |

c) Eigenschaften von Relationen (vgl. auch II,2g, h)

Eine Relation R in M heißt

- a) reflexiv, wenn jedes Element a der Grundmenge zu sich selbst in der Relation R steht. (Beispiele: 2, 3, 4, 7, 8)
- β) symmetrisch, wenn mit „ a steht in der Relation R zu b “ immer auch „ b steht in der Relation R zu a “ gilt. (Beispiele: 3, 4, 5, 7, 8)
- γ) transitiv, wenn für je 3 Elemente a, b, c der Grundmenge aus „ a steht

in der Relation R zu b'' und „ b steht in der Relation R zu c'' immer auch „ a steht in der Relation R zu c'' folgt. (Beispiele: 1, 2, 3, 4, 6, 7)

- δ) **irreflexiv**, wenn kein Element der Grundmenge zu sich selbst in der Relation R steht. (Beispiele: 1, 5, 6)
- e) **asymmetrisch**, wenn für je 2 verschiedene Elemente a, b der Grundmenge nicht gleichzeitig „ a steht in der Relation R zu b'' und „ b steht in der Relation R zu a'' gilt. (Beispiele: 1, 2, 6) (Beispiel 2 ist genau genommen antisymmetrisch)
- ζ) **konnex** (vollständig), wenn für je zwei verschiedene Elemente a und b aus der Grundmenge mindestens eine der beiden Aussagen gilt: „ a steht in der Relation R zu b'' , „ b steht in der Relation R zu a'' . (Beispiele: 1, 6)

d) **Relationsstrukturen**

Sind in einer Menge M eine oder mehrere Relationen erklärt, spricht man von einer Relationsstruktur. Z. B. sind die in (b) aufgeführten Relationen zusammen mit den zugehörigen Grundmengen solche Strukturen. Man bezeichnet sie kurz durch Angabe der Grundmenge und der Relation(en), etwa: $(N, \text{ist Teiler von})$, $(N, <)$, wobei N die Menge der natürlichen Zahlen bedeutet. Im mathematischen wie im außermathematischen Bereich sehr häufig vorkommende Relationen sind die Äquivalenzrelation, die zugleich reflexiv, symmetrisch und transitiv sind (z. B. $[N, =]$, $[N, \equiv \text{ mod } 4]$, $[\{\text{Dreiecke der Ebene}\}, =]$), und die Ordnungsrelationen, die asymmetrisch und transitiv sind (z. B. $[N, <]$, $[N, \leq]$, $[N, \text{ist Teiler von}]$, $[\{\text{Europäische Städte}\}, \text{mehr Einwohner haben als}]$).

Die Bedeutung der Äquivalenzrelationen besteht u. a. darin, daß durch sie Klassenzerlegungen induziert werden. So wird beispielsweise durch die folgende Äquivalenzrelation die Menge der Brüche in Klassen gleichwertiger Brüche zerlegt: Zwei Brüche b_1 und b_2 heißen äquivalent, wenn sie den gleichen Wert haben, also die gleiche rationale Zahl darstellen. Wir können somit die rationalen Zahlen auffassen als Klassen gleichwertiger Brüche, wir abstrahieren damit von der zufälligen Darstellung einer rationalen Zahl (z. B. sind $\frac{3}{5}$, $\frac{6}{10}$, $\frac{21}{35}$ gleichwertig).

e) **Verknüpfungen und Verknüpfungsstrukturen**

Ähnlich wie durch in ihr definierte Relationen können Mengen auch durch Verknüpfungen (algebraische Operationen) ihrer Elemente strukturiert werden. Man spricht dann, wenn in einer Menge mindestens eine Verknüpfung (Operation) definiert ist, von einer Verknüpfungsstruktur oder einer algebraischen Struktur.

Zum Beispiel bildet die Menge N der natürlichen Zahlen mit der darin definierten Addition $+$ als Operation eine algebraische Struktur, die wir kurz mit $(N, +)$ bezeichnen. Entsprechend erhält man weitere Beispiele algebraischer Strukturen aus dem Bereich des Hauptschulunterrichts, wenn man andere Zahlenmengen, etwa die Mengen G der ganzen Zahlen und R der rationalen

Zahlen, und auch andere Rechenoperationen, etwa die Multiplikation \cdot usw. betrachtet, nämlich z. B. (\mathbb{N}, \cdot) , $(\mathbb{G}, +)$, $(\mathbb{G}, -)$, $(\mathbb{R}, +)$, $(\mathbb{R}, +, \cdot)$ usw.

Der allgemeine Begriff der algebraischen Operationen ist allerdings nicht auf Rechenoperationen beschränkt, und die Elemente der Mengen, für die algebraische Operationen erklärt werden, brauchen nicht notwendig Zahlen zu sein. Sobald je zwei Elementen a, b einer beliebigen Menge M , in fester Reihenfolge, d. h. als geordnetes Paar (a, b) vorgegeben, eindeutig ein Element c dieser Menge M gewissermaßen als Ergebnis zugeordnet ist, ist durch diese Zuordnung (φ) eine Operation in M erklärt. Man bezeichnet sie kurz mit $(a, b) \varphi \rightarrow c$, $c = \varphi(a, b)$, $a b = c$, $a \circ b = c$ oder ähnlich. Die Menge M wird durch die in ihr erklärte Operation zu einer strukturierten Menge, genauer zur algebraischen Struktur (M, φ) .

Sind in einer Menge M mehrere Operationen erklärt, etwa $\varphi_1, \varphi_2, \dots, \varphi_n$, so erhält man die algebraische Struktur $(M; \varphi_1, \varphi_2, \dots, \varphi_n)$.

f) Beispiele algebraischer Strukturen

| | Menge | Operation(en) | Bezeichnung |
|----|---|--|--|
| 1. | der ganzen Zahlen | addieren | $(\mathbb{G}, +)$ |
| 2. | der ganzen Zahlen | addieren multiplizieren | $(\mathbb{G}; +, \cdot)$ |
| 3. | der rationalen Zahlen | addieren multiplizieren | $(\mathbb{R}; +, \cdot)$ |
| 4. | der natürlichen Zahlen | größten gemeinsamen Teiler bilden, kleinstes gemein- sames Vielfaches bilden | $(\mathbb{N}; \text{ggT, kgV})$ |
| 5. | der Teilmengen einer Menge M | Durchschnittsmenge bilden, Vereinigungsmenge bilden | $(\{\underline{T} \mid \underline{T} \subseteq M\}, \cap, \cup)$ |
| 6. | der Deckbewegun- gen eines Quadrates | nacheinander ausführen | $(K(\mathbb{Q})_0)$ |
| 7. | der Drehungen eines Quadrates | nacheinander ausführen | $(D(\mathbb{Q})_0)$ |
| 8. | der Restklassen mod 4 | addieren | $(\mathbb{R}^{(4)}, \oplus)$ |

g) Verknüpfungstabellen

In einer Verknüpfungstabelle kann man die möglichen Verknüpfungen einer Struktur in naheliegender Weise nach folgendem Schema systematisch und übersichtlich darstellen:

| | | 2. Element | | | | |
|------------|---|------------|-------|-------|-----|-----|
| | | o | a | b | c | ... |
| 1. Element | a | a o a | a o b | a o c | ... | |
| | b | b o a | b o b | b o c | ... | |
| | c | c o a | c o b | c o c | ... | |
| | . | ... | ... | ... | ... | |
| | . | ... | ... | ... | ... | |

Um z. B. die Verknüpfungstabellen der Struktur Nr. 7 der Beispielsammlung in (d), der Drehungsgruppe des Quadrates, aufzustellen, schreibt man zunächst an den linken und den oberen Rand eines 4×4 -Gitters jeweils die 4 Elemente der Grundmenge, also die 4 (wesentlich verschiedenen) Drehungen um 0° , 90° , 180° , 270° , die ein Quadrat wieder mit sich selbst zur Deckung bringen. Diese Drehungen seien mit D_0 , D_{90} , D_{180} bzw. D_{270} bezeichnet. Dann sind die jeweiligen Verknüpfungsergebnisse obigem Schema entsprechend in die 16 Felder einzutragen.

| o | D_0 | D_{90} | D_{180} | D_{270} |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| D_0 | D_0 | D_{90} | D_{180} | D_{270} |
| D_{90} | D_{90} | D_{180} | D_{270} | D_0 |
| D_{180} | D_{180} | D_{270} | D_0 | D_{90} |
| D_{270} | D_{270} | D_0 | D_{90} | D_{180} |

In das 3. Feld der 2. Zeile z. B. ist das Ergebnis der Verknüpfung $D_{90} \circ D_{180}$ einzusetzen, also die Drehung, die sich ergibt, wenn man das Quadrat zuerst um 90° und anschließend um 180° dreht, mithin D_{270} . Es ist auch umgekehrt möglich, eine Struktur dadurch zu definieren, daß man eine Verknüpfungstabelle (willkürlich) aufstellt.

Auch die $1 + 1$ -Tabelle bzw. $1 \cdot 1$ -Tabelle stellt eine Verknüpfungstabelle für die Operation $+$ bzw. \cdot in der Menge der natürlichen Zahlen dar, wenn die

übliche Einschränkung wegfällt, daß die 1·1-Sätzchen etwa nur bis 9·9, 10·10 o. ä. notiert werden; vielmehr setzt sich die Verknüpfungstafel nach unten und nach rechts unbegrenzt fort.

Um ein weiteres Beispiel formulieren zu können, dividieren wir zunächst alle nicht negativen ganzen Zahlen 0, 1, 2, ... durch 4. Dabei ergeben sich die Reste 0, 1, 2, 3. Mit K_0 wollen wir diejenige Teilmenge (der Menge) der natürlichen Zahlen bezeichnen, deren Elemente bei der Division durch 4 den Rest 0 haben. Entsprechend seien K_1 , K_2 und K_3 definiert. Zwischen diesen Teilmengen K_0, \dots, K_3 — die Restklassen mod 4 (modulo 4) genannt — wollen wir nun eine aus der Addition der natürlichen Zahlen abgeleitete Verknüpfung erklären, die wir mit \oplus bezeichnen. Als Beispiel betrachten wir $K_1 \oplus K_2$. Das zugehörige Operationsergebnis ergibt sich auf folgende Weise: Man nimmt ein Element aus K_1 , etwa 9, und ein Element aus K_2 , etwa 3, und betrachtet die Summe $9 + 3 = 12$. Nun hat 12 bei der Division durch 4 den Rest null, man schreibt dafür auch $12 \equiv 0 \pmod{4}$ (12 kongruent 0 modulo 4); 12 ist also ein Element aus K_0 . Wir definieren daher $K_1 \oplus K_2 = K_0$. Der Leser kann selbst leicht einsehen, daß die Bestimmung des Verknüpfungsergebnisses unabhängig davon ist, welche Elemente man aus K_1 und K_2 herausgreift. Entsprechend findet man die weiteren Verknüpfungsergebnisse.

| \oplus | K_0 | K_1 | K_2 | K_3 |
|----------|-------|-------|-------|-------|
| K_0 | K_0 | K_1 | K_2 | K_3 |
| K_1 | K_1 | K_2 | K_3 | K_0 |
| K_2 | K_2 | K_3 | K_0 | K_1 |
| K_3 | K_3 | K_0 | K_1 | K_2 |

Analog der Addition mod 4 läßt sich für jede natürliche Zahl n eine Addition mod n definieren; sie spielt bei der Begründung der Teilbarkeitsregeln für diese Zahl n eine wichtige Rolle; mit der Addition mod 9 und der — entsprechend definierten — Multiplikation mod 9 z. B. läßt sich die bekannte Neunerprobe mit Hilfe der Quersumme begründen.

- h) Die wichtigsten Eigenschaften algebraischer Strukturen, wie z. B. assoziativ, kommutativ, distributiv zu sein, ein neutrales Element zu haben usw., mit denen Lehrer und Schüler auch im traditionellen Unterricht bewußt oder unbewußt arbeiten, werden im Abschnitt III,3c kurz umrissen. Dort wird auch der Begriff „Gruppe“ erklärt.

Bezüglich der Definition anderer algebraischer Strukturen wie Ring, Körper, Verband — die Zusammenstellung der Strukturen in (f) bringt einige Bei-

spiele — sei auf die Literatur verwiesen.

i) Isomorphie

Verschiedene Mengen mit jeweils (im einfachsten Falle) einer Operation können in gleicher Weise strukturiert sein. Beispielsweise ist die Menge der Restklassen mod 4, $R^{(4)} = \{K_0, K_1, K_2, K_3\}$ mit der in (h) erklärten Verknüpfung \oplus isomorph (strukturell gleich) der Menge $D(Q) = \{D_0, D_{90}, D_{180}, D_{270}\}$ der Drehungen des Quadrates mit dem Nacheinanderausführen als Operation.

So gilt nämlich etwa in $R^{(4)}$: $K_3 \oplus K_2 = K_1$, in $D(Q)$: $D_{270} \circ D_{180} = D_{90}$. Ordnen wir den Elementen K_3, K_2, K_1 bzw. K_0 von $R^{(4)}$ jeweils die Elemente D_{270}, D_{180}, D_{90} bzw. D_0 zu, so entspricht dem Verknüpfungsergebnis K_1 in $R^{(4)}$ das Verknüpfungsergebnis D_{90} der den Elementen K_3 bzw. K_2 zugeordneten Drehungen D_{270} bzw. D_{180} . In der gleichen Weise entsprechen sich sämtliche Verknüpfungsergebnisse in den beiden Tabellen; die beiden Verknüpfungstabellen sind, abgesehen von der Bezeichnungsweise der Elemente, völlig gleichgeartet.

Auch bei der Zuordnung (Abbildung), bei der K_0, K_1, K_2 bzw. K_3 in dieser Reihenfolge den Drehungen $D_0, D_{270}, D_{180}, D_{90}$ entsprechen, ergeben sich gleichartige Verknüpfungstabellen, nicht dagegen bei der Abbildung, die K_0, K_1, K_2 bzw. K_3 den Drehungen $D_{90}, D_{270}, D_{180}, D_0$ in dieser Reihenfolge zuordnet.

Die hier betrachteten Zuordnungen zwischen $R^{(4)}$ und $D(Q)$ besitzen alle die folgenden Eigenschaften:

1. Jedem Element von $R^{(4)}$ ist genau ein Element von $D(Q)$ als „Bild“ zugeordnet;
2. Je 2 verschiedenen Elementen von $R^{(4)}$ sind verschiedene „Bilder“ zugeordnet;
3. Jedes Element von $D(Q)$ ist „Bild“ mindestens eines Elementes von $R^{(4)}$.

Eine solche Zuordnung einer Menge M_1 auf eine Bildmenge M_2 mit den Eigenschaften 1.—3. in sinngemäßer Ersetzung von $R^{(4)}$ bzw. $D(Q)$ durch M_1 bzw. M_2 heißt eineindeutige (umkehrbar eindeutige) Zuordnung (Abbildung) von der Menge M_1 auf M_2 . Allgemein heißen 2 Strukturen (M_1, \circ) und (M_2, \circ^*) zueinander isomorph, wenn sich eine eineindeutige Zuordnung von M_1 auf M_2 angeben läßt, derart, daß für je 2 Elemente a_1, b_1 aus M_1 das Verknüpfungsergebnis ihrer Bilder a_2, b_2 aus M_2 gleich dem Bildelement des Verknüpfungsergebnisses $a_1 \circ b_1$ ist, d. h. wenn die Verknüpfungstabellen für (M_1, \circ) und (M_2, \circ^*) sich höchstens durch die Bezeichnungsweise der Elemente unterscheiden, im wesentlichen also übereinstimmen.

3. Erarbeitung von Strukturen in der Hauptschule

(Zum Teil schon in der Grundschule möglich und erwünscht, vgl. I, f)

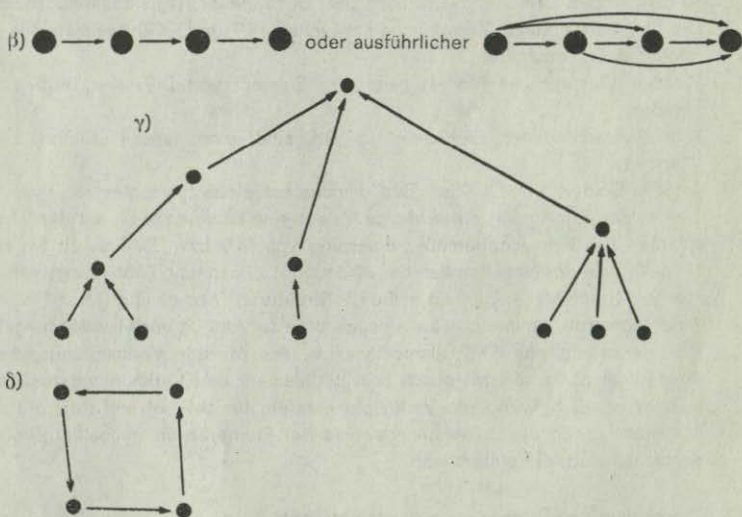
- a) Erkennen und Herausstellen des jeweils „Wesentlichen“, des strukturell Gemeinsamen in verschiedenen Realisationen
 - α) der Äquivalenzrelation (z. B. gleich, kongruent, ähnlich sein; gleiche geographische Breite, gleichviel Elemente, gleiches Einkommen, gleichen

Flächeninhalt, gleiche Richtung haben usw. in jeweils passenden Grundmengen)

- β) der Ketten [irreflexive, konnexe Ordnungsrelationen, vgl. (d)] (z. B. kleiner, schwächer, früher, schlechter als; links von; vor)
- γ) der Bäume [spezielle irreflexive Ordnungsrelationen] (z. B. Hierarchie; Dienstweg; Stammbaum; Netz der Flüsse, die in die Nordsee münden; Verteilung der Post; Fließbandmontage; Begriffspyramide)
- δ) der zyklischen „Anordnung“ („Ringreihe“) (z. B. Jahreszeiten, Wochentage, Stundenanzeige des Uhrzeigers, Kongruenzklassen, Drehungen eines Quadrates, entsprechende Kinderspiele).

b) Zur Veranschaulichung dessen, worauf es bei solchen Betrachtungen ankommt, und damit zur Unterstützung des Verständnisses der Strukturen sollten häufig naheliegende, von unwesentlichen inhaltlichen Merkmalen absehende graphische oder schematische Darstellungen der Strukturen und ihrer Eigenschaften herangezogen werden.

Die in β), γ), δ) angeführten Ordnungsstrukturen können etwa folgendermaßen dargestellt werden



- c) Erarbeiten und Hervorheben der charakteristischen Eigenschaften und Zusammenhänge der Rechenoperationen in verschiedenen Zahlbereichen. Zunächst kann herausgestellt werden, daß die Addition zweier natürlicher Zahlen wieder eine natürliche Zahl ergibt. Eine solche **Abgeschlossenheit** liegt ferner vor z. B. in den Strukturen $(G, +)$, (N, \cdot) . Die Subtraktion

und die Division in der Menge der natürlichen Zahlen sind dagegen nicht abgeschlossen.

Weiter läßt sich z. B. zeigen, daß bei der Addition ganzer Zahlen die Summanden ohne Einfluß auf das Ergebnis vertauscht werden können ($a + b = b + a$). Man kann dann untersuchen, ob diese für die Struktur $(N, +)$ nachgewiesene Eigenschaft der Kommutativität auch für andere Strukturen gilt, und stellt fest, daß sie z. B. für $(G, +)$, (N, \cdot) , $(R, +)$, aber nicht für $(G, -)$ zutrifft.

Ähnliche Überlegungen sind für die Eigenschaft der Assoziativität möglich. Die Addition ist z. B. in der Menge der natürlichen Zahlen assoziativ, d. h., es gilt für je 3 beliebige natürliche Zahlen a, b, c immer $(a + b) + c = a + (b + c)$.

Die Besonderheit der Zahl 0 als neutrales Element bezüglich der Addition und der 1 als neutrales Element der Multiplikation (z. B. in der Menge der ganzen Zahlen) sollte herausgestellt werden. In einer Struktur (M, o) heißt ein Element e von M neutrales Element bezüglich o , wenn für jedes Element a aus M gilt: $a o e = e o a = a$.

Von besonderem Interesse, gerade auch im üblichen Rechenunterricht der Hauptschule, ist die Frage nach der Umkehrbarkeit einer Rechenoperation, z. B. die Frage nach der Lösbarkeit der Gleichungen $a + x = b$ (bzw. $x + a = b$) oder $a \cdot x = b$ (bzw. $x \cdot a = b$) in der Menge der natürlichen oder der Menge der ganzen oder schließlich der rationalen Zahlen, die ja gerade deshalb eingeführt werden, um die Lösbarkeit aller Umkehraufgaben bezüglich der Addition und der Multiplikation (außer $a \cdot x = b$ bzw. $x \cdot a = b$ für $a = 0$) zu ermöglichen.

Im Zusammenhang mit diesem Problem steht die Frage nach dem inversen Element zu einem Element a von M bezüglich einer Operation o , d. h. nach einem Element a^{-1} aus M , das mit a verknüpft das neutrale Element ergibt. Speziell für die Menge der ganzen Zahlen bezüglich der Addition ist dies jeweils die Zahl mit dem anderen Vorzeichen, z. B. ist -3 inverses Element zu 3 ; denn $3 + (-3) = (-3) + (+3) = 0$. Bezüglich der Multiplikation sind in dieser Menge nur 1 und -1 zu sich selbst invers ($1 \cdot 1 = 1$ bzw. $(-1) \cdot (-1) = 1$); zu allen anderen ganzen Zahlen gibt es in der Menge der ganzen Zahlen offenbar keine inversen Elemente. Wohl aber existiert in der Menge der rationalen Zahlen zu jeder von 0 verschiedenen Zahl (genau) ein inverses Element bezüglich der Multiplikation, nämlich der jeweilige Kehrwert; so ist z. B. zu der Zahl 3 bezüglich der Multiplikation die Zahl $\frac{1}{3}$ invers, da $3 \cdot \frac{1}{3} = \frac{1}{3} \cdot 3 = 1$ ist.

Mit Hilfe der genannten Eigenschaften läßt sich schon die wichtige Gruppenstruktur charakterisieren. Eine algebraische Struktur (M, o) heißt eine Gruppe, wenn das assoziative Gesetz gilt, ein neutrales Element existiert und jedes Element von M ein inverses Element hat. [Beispiele: $(G, +)$, $(R - \{0\}, \cdot)$ (Menge der geraden ganzen Zahlen, $+$)].

Nimmt man noch das distributive Gesetz $[a \cdot (b + c) = a \cdot b + a \cdot c]$ hinzu, sind auch die Definitionen weiterer wichtiger Strukturen wie Ring und Körper möglich. Beispiele: Ring der ganzen Zahlen $(\mathbb{Z}; +, \cdot)$, Körper der rationalen Zahlen $(\mathbb{Q}; +, \cdot)$.

- d) Bewußtes Anwenden der erkannten Eigenschaften und Zusammenhänge von Rechenoperationen zum Verständnis von Rechenvorteilen, zur Variation des Lösungsweges, zur Probe, zur Einsicht in schriftliche Rechenverfahren usw.

Beispiele:

$$3 + 16 = 16 + 3$$

Kommutativgesetz der Addition

$$37 \cdot 25 \cdot 4 = (37 \cdot 25) \cdot 4 = 37 \cdot (25 \cdot 4)$$

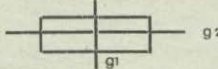
Assoziativgesetz der Multiplikation

$$8 \cdot 352 = 8 \cdot (300 + 50 + 2) = 8 \cdot 300 + 8 \cdot 50 + 8 \cdot 2$$

Distributivgesetz der Multiplikation über der Addition

- e) Aufsuchen, Untersuchen und Vergleichen möglichst vieler Strukturen im mathematischen und außermathematischen Bereich. Die folgende Zusammenstellung gibt zur Anregung einige Beispiele von Verknüpfungen in 4-elementigen Mengen. Sie verdeutlicht, daß selbst Strukturen, deren Grundmengen gleichviele Elemente enthalten, wesentlich verschieden (nicht isomorph) sein können. Sie zeigt aber auch, daß inhaltlich sehr unterschiedliche Strukturen „im wesentlichen“ übereinstimmen, genauer: zueinander isomorph sein können.

| Nr. | Erläuterung | Elemente der Menge | | | | Operation (Verknüpfung) |
|-----|---|--|---|--|--|--|
| | | a | b | c | d | o |
| 1 | | 1 | 2 | 3 | 4 | Maximum bilden |
| 2 | | 4 | 3 | 2 | 1 | Minimum bilden |
| 3 | | Wasser | Badesalz- lösung | Badewasser | Abwasser | mischen |
| 4 | | leere Menge \emptyset | {u} | {v} | {u, v} | Vereinigungsmenge bilden |
| 5 | | {u, v} | {v} | {u} | \emptyset | Durchschnittsmenge bilden |
| 6 | | 1 | 2 | 3 | 6 | kgV bilden |
| 7 | | 6 | 3 | 2 | 1 | ggT bilden |
| 8 | | Wasser | Milch | Kaffee | Milchkaffee | mischen |
| 9 | Farbänderungen des Lichtes unter dem Einfluß von Filtern | farbloses Filter | rotes Filter | grünes Filter | schwarzes Filter | durch ein Filter gleicher Wirkung ersetzen |
| 10 | | kein Ton | Ton e | Ton g | Töne e und g | zusammen erklingen lassen |
| 11 | Drehen eines Quadrates in seiner Ebene um den Mittelpunkt | Drehung um 0° (+ n · 360°) | Drehung um 90° (+ n · 360°) | Drehung um 180° (+ n · 360°) | Drehung um 270° (+ n · 360°) | nacheinander ausführen |

| Nr. | Erläuterung | Elemente der Menge | | | | Operation (Verknüpfung) |
|-----|--|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|--|-------------------------|
| | | a | b | c | d | o |
| 12 | Addieren \oplus der Restklassen mod 4 | K_0 | K_1 | K_2 | K_3 | addieren |
| 13 | Exerzieren | „nichts tun“ (Identität) | „links um“ | „kehrt“ | „rechts um“ | nacheinander ausführen |
| 14 | Spiel: 4 Kinder sitzen sich an den 4 Seiten eines Tisches gegenüber | bleibe sitzen | rücke 1 Platz nach links | tausche mit deinem Gegenüber | rücke 1 Platz nach rechts | nacheinander ausführen |
| 15 |  | lasse liegen | klappe um g_1 | klappe um g_2 | klappe um g_1 und g_2 | nacheinander ausführen |
| 16 | Spiel: Austausch von Klötzen einer gelegten Figur (2 Größen, 2 Dicken) Vgl. Dienes-Golding: Logische Spiele S. 63 | tue nichts | vertausche die Größe | vertausche die Dicke | vertausche die Größe und Dicke | nacheinander ausführen |
| 17 | Spiel: Zugelassen sind 2 beliebige Lagen eines jeden Armes, etwa hoch-tief | tue nichts | linken Arm verändern | rechten Arm verändern | beide Arme verändern | nacheinander ausführen |
| 18 | Spiel: Je 2 Kinder sitzen sich an den Längsseiten eines Tisches gegenüber | bleibe sitzen | tausche mit deinem Nachbarn | tausche mit deinem Gegenüber | tausche mit dem dir diagonal gegenüber-sitzenden | nacheinander ausführen |

- f) Aufstellen von Verknüpfungstafeln zur Charakterisierung und Untersuchung der Strukturen. Als Beispiele seien die zu den in e) genannten Strukturen gehörenden Verknüpfungstafeln angeführt.

Verknüpfungstafeln

| | a | b | c | d |
|---|---|---|---|---|
| a | a | b | c | d |
| b | b | b | c | d |
| c | c | c | c | d |
| d | d | d | d | d |

I

| | a | b | c | d |
|---|---|---|---|---|
| a | a | b | c | d |
| b | b | b | d | d |
| c | c | d | c | d |
| d | d | d | d | d |

II

Beispiele Nr. 1—3

Beispiele Nr. 4—10

| | a | b | c | d |
|---|---|---|---|---|
| a | a | b | c | d |
| b | b | c | d | a |
| c | c | d | a | b |
| d | d | a | b | c |

III

| | a | b | c | a |
|---|---|---|---|---|
| a | a | b | c | d |
| b | b | a | d | c |
| c | c | d | a | b |
| d | d | c | b | a |

IV

Beispiele Nr. 11—14

Beispiele Nr. 15—18

Zyklische Gruppe

Klein'sche Vierergruppe

Mit Hilfe der Verknüpfungstafeln kann man untereinander isomorphe Strukturen und ihre Eigenschaften ermitteln. Kommutativität liegt in allen genannten Strukturen vor, denn die Tafeln sind symmetrisch bezüglich der Hauptdiagonalen. Ein neutrales Element, nämlich a, besitzen ebenfalls alle in der Tabelle aufgeführten Strukturen. Darüber hinaus haben die Strukturen mit der Tafel I und II noch ein weiteres ausgezeichnetes Element, nämlich d, das, mit allen verknüpft, wieder sich selbst ergibt.

Die Strukturen zu den Tafeln III und IV sind Gruppen.

Die zur Tafel III gehörenden Gruppen sind jedoch nicht isomorph zu denen der Tafel IV.

F. Anhang

I. Lösungsformen

1. Der „Ansatz“ bei Dreisatzaufgaben

a) 5 kg Äpfel kosten 3,60 DM (Bedingungssatz)

8 kg Äpfel kosten DM (Fragesatz)

Ausführlicher Ansatz

5 kg Äpfel kosten 3,60 DM

1 kg

8 kg

Antwort:

b) 8 kg Äpfel kosten DM (Fragesatz)

Verkürzter Ansatz

5 kg Äpfel kosten 3,60 DM

1 kg

8 kg

Antwort:

Bei der Form a) kommt die Struktur der Gesamtaufgabe — Aufgabe, Lösung, Antwort — im Schriftbild deutlich zum Ausdruck, bei der Form b) ist die Struktur verwischt, darum wird die Form a) empfohlen.

2. Lösungsformen für die 3 Grundaufgaben der Prozentrechnung

Es wird vorausgesetzt, daß Prozentrechnung als Hundertstelrechnung eingeführt wurde. Bei „v. H.-Rechnung“ ergeben sich andere Formen.

a) Erste Grundaufgabe: Prozentwert gesucht.

Aufgabe: 7,5 % von 327 DM

Lösung: $1\% \text{ v. } 327 \text{ DM} = \frac{1}{100} \text{ v. } 327 \text{ DM} = 3,27 \text{ DM}$

Ausrechnung:

$7,5\% \text{ v. } 327 \text{ DM} = 7,5 \cdot 3,27 \text{ DM} = \dots \text{ DM}$

$3,27 \cdot 7,5$

.....

b) Zweite Grundaufgabe: Prozentsatz gesucht.

Aufgabe: An 45 DM werden 13 DM verdient.

1. Lösung durch Vergleichsbruch

Wir vergleichen 13 DM mit 45 DM,

Vergleichsbruch: $\frac{13}{45}$

Den Vergleichsbruch bringen wir

auf den Nenner 100.

Ausrechnung:

$\frac{13}{45} = 13:45 \approx 0,288 \approx 0,29 = \frac{29}{100} = 29\%$

$13:45 = 0,2\dots$

Antwort: Es werden 29 % verdient.

2. Lösung durch Messen mit 1 %

$$1 \% \text{ von } 45 \text{ DM} = 0,45 \text{ DM}$$

Wir messen 13 DM mit 0,45 DM

$$13 \text{ DM} : 0,45 \text{ DM} \approx 28,8 \approx 29$$

Antwort: Es werden 29 % verdient.

Ausrechnung:

$$13 : 0,45$$

$$1300 : 45 = 28, \dots$$

$$\frac{90}{400}$$

Die Lösungsform durch den Vergleichsbruch knüpft unmittelbar an die begriffliche Grundlage (Einführung) an. Sie führt auch mathematisch weiter zur Verhältnisgleichung. Sie setzt voraus, daß die Schüler im Vergleichen von Mengen und Zahlen geübt sind.

c) Dritte Grundaufgabe: Grundwert gesucht.

Aufgabe: Der Gewinn beträgt 38,50 DM. Das sind 11 % des Selbstkostenpreises.

$$\text{Lösung: } 11 \% \text{ d. G.} = \frac{11}{100} \text{ d. G.} = 38,50 \text{ DM}$$

$$1 \% \text{ d. G.} = \frac{38,50}{11} \text{ DM}$$

$$100 \% \text{ d. G.} = \frac{38,50 \cdot 100}{11} \text{ DM}$$

Ausrechnung:

$$3850 : 11 = 3 \dots$$

$$\frac{33}{\dots}$$

3. Lösungsformen bei raumkundlichen Aufgaben

a) anschaulich-vorstellende Lösung

1. Aufgabe: Eine rechteckige Fläche ist 774 m^2 groß, ihre Breite beträgt 18 m. Wie lang ist die Fläche?

Lösung: Eine rechteckige Skizze zeichnen, in der die 18 Streifen angedeutet sind.

Überlegung: Die 774 m^2 verteilen sich auf 18 Streifen. $774 \text{ m}^2 : 18 = 43 \text{ m}^2$. In jeden Streifen passen 43 m^2 .

Dann ist das Rechteck 43 m lang.

2. Aufgabe: Fläche wie vorher, aber Länge ist bekannt (43 m). Wie breit ist die Fläche?

Lösung: Eine rechteckige Skizze, bei der im Grundstreifen 43 m^2 angedeutet sind.

Überlegung: Wieviel Streifen lassen sich mit den 774 m^2 bilden? $774 \text{ m}^2 \div 43 \text{ m}^2 = 18$.

Wir bekommen 18 Streifen von je 1 m Breite. Dann ist das Rechteck 18 m breit.

Bei der anschaulichen Lösung führen die beiden Umkehraufgaben notwendigerweise zu einer Aufgabe des Verteilens bzw. zu einer Aufgabe des Messens.

b) Lösung nach der Formel

1. Aufgabe: Ein Rechteck hat die Länge 43 m und die Breite 18 m.
Wie groß ist die Fläche?

Zuerst Zeichnung und Dimensionsbetrachtung (vgl. methodische Bemerkungen!).

Lösung: Gegeben: $l = 43$ m; $b = 18$ m;

Gesucht: Fläche (m^2)

Flächenzahl = Längenzahl mal Breitenzahl

| | | |
|-----------|-----------------------|---------------|
| F | $= l \cdot b$ | Ausrechnung: |
| $F (m^2)$ | $= (43 \cdot 18) m^2$ | $43 \cdot 18$ |
| | $= \dots\dots m^2$ | <hr/> |

Antwort:

2. Aufgabe: Länge oder Breite wird gesucht, wenn die Fläche und eine Ausdehnung gegeben sind.

Lösung: Skizze und Dimensionsbetrachtung wird vorangestellt.

Gegeben: $F = 774 m^2$; $l = 18$ m

Gesucht: die Breite (m)

Flächenzahl = Längenzahl \cdot Breitenzahl

Breitenzahl = Flächenzahl : Längenzahl

| | | |
|---------|------------------|----------------------|
| b | $= F : l$ | Ausrechnung: |
| $b (m)$ | $= (774 : 18) m$ | $774 : 18 = 4 \dots$ |
| b | $= \dots\dots m$ | 72 |
| | | <hr/> |

Antwort:

Kennzeichnend für diese Lösungsform: Die Ausrechnung erfolgt mit unbenannten Zahlen. Es soll vermieden werden, daß es zu Ausdrücken kommt wie „ $cm \cdot cm = cm^2$ “ oder „ $cm^2 : cm = cm$ “. — Es ist mathematisch unsinnig, Maßeinheiten als Operator auftreten zu lassen. Wo in der Technik solche Ausdrücke auftreten, handelt es sich um eine rein formale Darstellung der Dimension. — Man vergleiche auch die Dimensionsschreibweise in der Physik. An Ausdrücken wie sec^2 (Sekunde zum Quadrat) sieht man, wie formal diese Schreibweise zu verstehen ist.

Vielleicht kann man in Klasse 9 die formale Schreibweise der Technik übernehmen.

II. Von der Erweiterung eines Bruches zur Produktgleichung

Die Behandlung der Verhältnisgleichung und damit der Produktgleichung im Rahmen der Gleichungslehre kommt relativ spät, ihre Anwendung auf die Schlußrechnung und Prozentrechnung könnte erst zu einem Zeitpunkt erfolgen, zu dem die Behandlung beider Rechenarten bereits abgeschlossen ist. Für die Schüler der Stufe B fielen die Möglichkeit, das denkökonomisch so wichtige Lösungsverfahren mittels der Produktgleichung auf das bürgerliche Rechnen anzuwenden, ganz aus.

Die folgenden kurzen Ausführungen in Form eines Stufenganges wollen einen Weg aufzeigen, auf dem man ohne die formale Gleichungslehre in mathematisch einwandfreier Weise zur Anwendung der Produktgleichung kommen kann.

1. Herleitung der Produktgleichung

Die Schüler sollen an einer Reihe von erweiterten Brüchen selbst entdecken, daß man durch „Über-Kreuz-Multiplizieren“ zu gleichen Produkten kommt.

$$\frac{3}{4} \begin{array}{l} \diagup \\ \diagdown \end{array} \frac{15}{20} \quad 3 \cdot 20 = 4 \cdot 15 \quad (\text{Wir nennen diese Gleichung Produktgleichung.})$$

Warum muß das immer so sein?

Wir erweitern einen Bruch mit einer beliebigen Zahl (\square).

$$\frac{4}{7} \begin{array}{l} \diagup \\ \diagdown \end{array} \frac{\square \cdot 4}{\square \cdot 7} \quad 4 \cdot \square \cdot 7 = 7 \cdot \square \cdot 4$$

Wir sehen: Auf jeder Seite der Produktgleichung treten der Zähler und der Nenner des ersten Bruches und die Erweiterungszahl als Faktoren auf.

Erkenntnis: In allen Fällen, in denen wir es mit einem erweiterten Bruchpaar zu tun haben, können wir die Produktgleichung bilden.

2. Übungen mit der Produktgleichung

im Sinne des Erweiterns und Kürzens.

Zwei Voraussetzungen müssen erfüllt sein:

- a) Der Schüler muß einen Bruch auch als Zahlenverhältnis lesen und auffassen können. Das ist durch die vorangehende Behandlung der Zahlenverhältnisse erfüllt. Es sind auch Bruchformen möglich von der Gestalt

$$\frac{3,4}{5} \quad (\text{„3,4 zu 5“})$$

- b) Der Schüler muß wissen, daß eine Aufgabe von der Art $7 \cdot \square = 154$ durch die Umkehroperation gelöst wird: $\square = 154 : 7$.

Nach den neuen Richtlinien soll das in Klasse 5 und 6 an Hand von Zahlenrätseln planmäßig vorbereitet und geübt werden. Das läßt sich mit Schülern der Klasse 7 leicht nachholen.

Übungsbeispiele: (Die Brüche werden in der Form des Zahlenverhältnisses gelesen.)

Erste Gruppe: Die Erweiterungszahl ist ganzzahlig, wie in der bisherigen Bruchrechnung üblich.

$$(1) \frac{3}{4} = \frac{\square}{68} \quad 3 \cdot 68 = 4 \cdot \square \quad \square = \frac{3 \cdot 68}{4} = 51 \quad (\text{Probe!})$$

$$(2) \frac{5}{7} = \frac{65}{\square} \quad 5 \cdot \square = 7 \cdot 65 \quad \square = \frac{7 \cdot 65}{5} = 91 \quad (\text{Probe!})$$

$$(3) \frac{4}{\square} = \frac{36}{81} \quad 4 \cdot 81 = \square \cdot 36 \quad \square = \frac{4 \cdot 81}{36} = 9$$

$$(4) \frac{\square}{19} = \frac{54}{114} \quad \square \cdot 114 = 19 \cdot 54 \quad \square = \frac{19 \cdot 54}{114} = 9$$

Zweite Gruppe: Die Erweiterungszahl ist beliebig.

Es empfiehlt sich, bei diesen Beispielen vor dem Rechnen die Erweiterungszahl abzuschätzen. — Bei Beispiel (1) sieht man, daß die Erweiterungszahl zwischen 3 und 4 liegen muß (Nenner vergleichen).

$$(1) \frac{3}{4} = \frac{\square}{15} \quad 3 \cdot 15 = 4 \cdot \square \quad \square = \frac{3 \cdot 15}{4} = 11,25$$

$$(2) \frac{6}{11} = \frac{15}{\square} \quad 6 \cdot \square = 11 \cdot 15 \quad \square = \frac{11 \cdot 15}{6} = 27,5$$

$$(3) \frac{7}{\square} = \frac{13}{23} \quad 7 \cdot 23 = \square \cdot 13 \quad \square = \frac{7 \cdot 23}{13} = 12,38$$

$$(4) \frac{\square}{18} = \frac{27}{58} \quad \square \cdot 58 = 18 \cdot 27 \quad \square = \frac{18 \cdot 27}{58} = 8,35$$

3. Anwendung auf die Schlußrechnung

Voraussetzung: Den Schülern ist durch Übungen an Wertetabellen bekannt (Klasse 5 und 6), daß das Mengenverhältnis zweier Mengen gleich ihrem Preisverhältnis ist (3fache Menge — 3facher Preis). An einer Wertetabelle wird diese Erkenntnis noch einmal deutlich gemacht.

Beispiel: 1 Apfelsine kostet 12 Pfennig.

| Menge | Preis | Feststellung: Das Zahlenverhältnis der Mengen ist gleich dem Zahlenverhältnis der Preise. |
|-------|-------|--|
| 1 | 12 | |
| 2 | 24 | etwa: $\frac{4 \text{ kg}}{6 \text{ kg}} = \frac{48 \text{ Pf}}{72 \text{ Pf}}$ oder $\frac{4}{6} = \frac{48}{72}$ |
| . | . | |

Das Vergleichen von Mengen und Preisen an der Wertetabelle führt also zu einem Paar von erweiterten Brüchen, die Produktgleichung kann gebildet werden. Es ergeben sich die gleichen Rechenfälle wie bei den Übungen unter 2, die unbekannte Größe kann an jeder Stelle auftreten. Damit gilt für alle Fälle der Schlußrechnung die gleiche Lösungsform.

Beispiel: 500 g Fleisch kosten 4,80 DM. Frau Schulz verlangt $\frac{1}{2}$ Pfund. Der Metzger legt ein Reststück auf die Waage. Darf es für 3,12 DM sein? Frau Schulz prüft zu Hause das Gewicht nach.

Ansatz: Für 4,80 DM erhält man 500 g
Für 3,12 DM erhält man \square g

Das Zahlenverhältnis der Mengen ist gleich dem Zahlenverhältnis der Preise.

$$\frac{4,80}{3,12} = \frac{500}{\square}$$

$$4,80 \cdot \square = 3,12 \cdot 500$$

$$\square = \frac{3,12 \cdot 500}{4,80} = 325$$

Antwort: Das Fleisch muß 325 g wiegen.

4. Anwendung auf die Prozentrechnung

Die Einführung in die Prozentrechnung geht von dem Vergleichsbruch aus:

$\frac{\text{Teil}}{\text{Ganzes}}$; er muß auf den Nenner 100 gebracht werden. Es ergibt sich die Beziehung:

$$\frac{\text{Teil}}{\text{Ganzes}} = \frac{p}{100} \quad \text{Jetzt kann wieder die Produktgleichung gebildet werden.}$$

Es ergibt sich für alle 3 Grundaufgaben die gleiche Lösungsform.

Beispiel: (3. Grundaufgabe): 7,5% d. G. = 28,50 DM

$$\text{Lösung: } \frac{28,50}{\square} = \frac{7,5}{100} \quad 28,50 \cdot 100 = \square \cdot 7,5 \quad \square = \frac{28,50 \cdot 100}{7,5} = 380$$

Antwort: Der Grundwert beträgt 380 DM.

In gleicher Weise können die beiden anderen Grundaufgaben gelöst werden.

III. Gleichungsformen in Klasse 7 und ihre Lösung

Die Größen a, b, c... sind positive ganze Zahlen.

1. Additive Formen

a) Grundformen:

$$\begin{array}{ll} x + a = c & x - a = c \\ a + x = c & a - x = c \end{array}$$

b) Erweiterte Formen:

$$x + a + b - c + d = e \quad (x \text{ kann an jeder beliebigen Stelle stehen})$$

2. Multiplikative Formen

a) Grundformen:

$$a \cdot x = b \quad \frac{x}{a} = b \quad \frac{a \cdot x}{b} = c \quad \frac{a}{x} = c$$

b) Erweiterte Formen:

$$ax + b = c \quad \frac{x}{a} + b = c \quad \frac{ax}{b} + c = d$$

$$ax - b = c \quad \frac{x}{a} - b = c \quad \frac{ax}{b} - c = d$$

Lösungsformen (Beispiele):

1. $x + 17 = 51$ Um x allein zu bekommen, subtrahiere ich auf beiden Seiten die Gleichung 17:

Ich rechne aus und erhalte:

$$\begin{aligned} x + 17 - 17 &= 51 - 17 \\ x &= 34 \end{aligned}$$

2. $\frac{x}{12} = 18$ Um x allein zu bekommen, multipliziere ich beide Seiten der Gleichung mit 12:

Ich rechne aus und erhalte:

$$\begin{aligned} \frac{x \cdot 12}{12} &= 18 \cdot 12 \\ x &= 216 \end{aligned}$$

Die auf beiden Seiten vorzunehmende Operation wird also in jedem Falle ausführlich angegeben, dann erst wird ausgerechnet.

3. Verkürzte Form (auf einer späteren Stufe)

Die vorzunehmende Operation wird nur noch angedeutet.

$$\text{a) } x + 17 = 51 \quad | -17 \\ x = 34$$

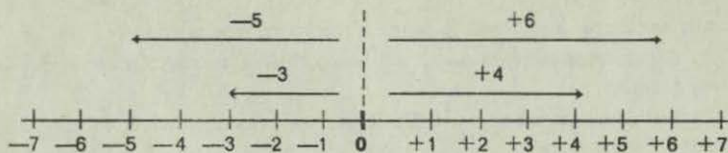
$$\text{b) } \frac{x}{12} = 18 \quad | \cdot 12 \\ x = 216$$

IV. Darstellung der Zahlen und ihrer Operationen durch Vektoren

1. Die Darstellung von Zahlen

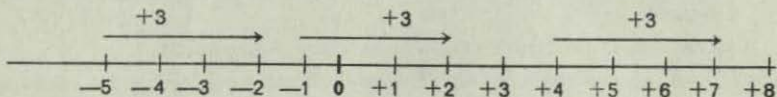
An Hand der Zahlengeraden ist unmittelbar ersichtlich: Jede Zahl läßt sich durch einen Pfeil (**Vektor**) darstellen, der vom Nullpunkt bis zu dem betreffenden Skalenpunkt reicht.

Beispiele:

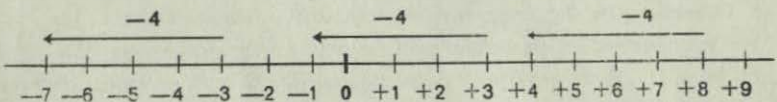


Daraus folgt:

- (1) Jede **positive** (natürliche) Zahl wird durch einen nach **rechts** gerichteten Vektor dargestellt.
 - (2) Jede **negative** Zahl wird durch einen nach **links** gerichteten Vektor dargestellt.
 - (3) Jeder Vektor darf auf der Zahlengeraden nach links oder rechts beliebig **verschoben** werden, die Richtung des Vektors darf dabei nicht geändert werden.
- Beispiele zu (3): a) Der Vektor (+ 3) in verschiedener Lage.



b) Der Vektor (-4) in verschiedener Lage.

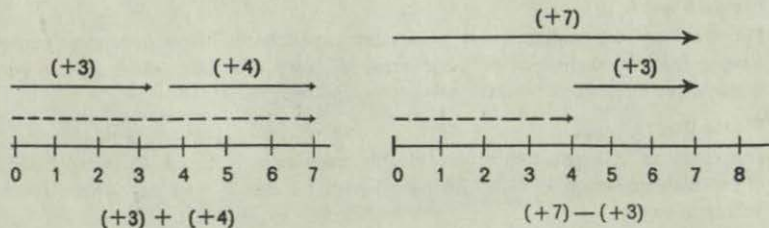


2. Die Darstellung der Addition und Subtraktion

Unter Punkt 1 wurde herausgestellt: Positive und negative Zahlen in der Vektordarstellung werden durch die Pfeilrichtung gekennzeichnet.

Unter Punkt 2 soll dargelegt werden: Addition und Subtraktion in der Vektordarstellung werden durch die Art und Weise gekennzeichnet, wie die Pfeile zusammengesetzt werden.

Beispiele:



Die voll ausgezogenen Pfeile stellen die Aufgabe dar, der gestrichelte Pfeil das Ergebnis.

Aus der Zeichnung können folgende Regeln abgeleitet werden:

(1) Bei der **Addition** wird der Fuß des 2. Pfeiles an die Spitze des 1. Pfeiles gesetzt.

(2) Bei der **Subtraktion** wird die Spitze des 2. Pfeiles an die Spitze des 1. Pfeiles gesetzt.

Unter Beachtung dieser Regeln lassen sich alle Fälle der Addition und Subtraktion mit positiven und negativen Zahlen eindeutig durchführen.

V. Literatur

1. Für den Lehrer:

H. Aebli: Psychologische Didaktik, Klett Verlag, Stuttgart

H. Aebli: Grundformen des Lehrens, Klett Verlag, Stuttgart

W. Breidenbach: Der Rechenunterricht in der Volksschule, Schroedel Verlag, Hannover

H. Brinkmann: Denken und Rechnen, Henn Verlag, Ratingen 1964

A. Fricke: Rechenunterricht und Zahlbegriff, Westermann Verlag, Braunschweig

H. Karaschewski: Wesen und Weg des ganzheitlichen Rechenunterrichts, Klett Verlag, Stuttgart

K. Odenbach: Der Weg zum sinnvollen Rechnen, Klinkhardt, Heilbrunn

W. Oehl: Der Rechenunterricht in der Grundschule, Schroedel Verlag 1965

W. Oehl: Der Rechenunterricht in der Hauptschule, Schroedel Verlag, Hannover

J. Piaget: Psychologie der Intelligenz, Rascher Verlag, Zürich

K. Resag: Kind und Zahl, Kösel Verlag, München

H. Winter: Die Rechenstunde, Henn Verlag, Ratingen

2. für den Schüler:

Bis zum Erscheinen neuer Rechenbücher für die Hauptschule wird in bezug auf die Erweiterungen, die dieser Bildungsplan bringt, auf folgende Überbrückungshilfen hingewiesen:

Klasse 5 und 6

Für die über die traditionellen Unterrichtsgegenstände hinausgehenden Forderungen (Klammerrechnen, Rechengesetze, ...) kann sich der Lehrer an den vergleichbaren Rechenbrüchen der weiterführenden Schulen orientieren.

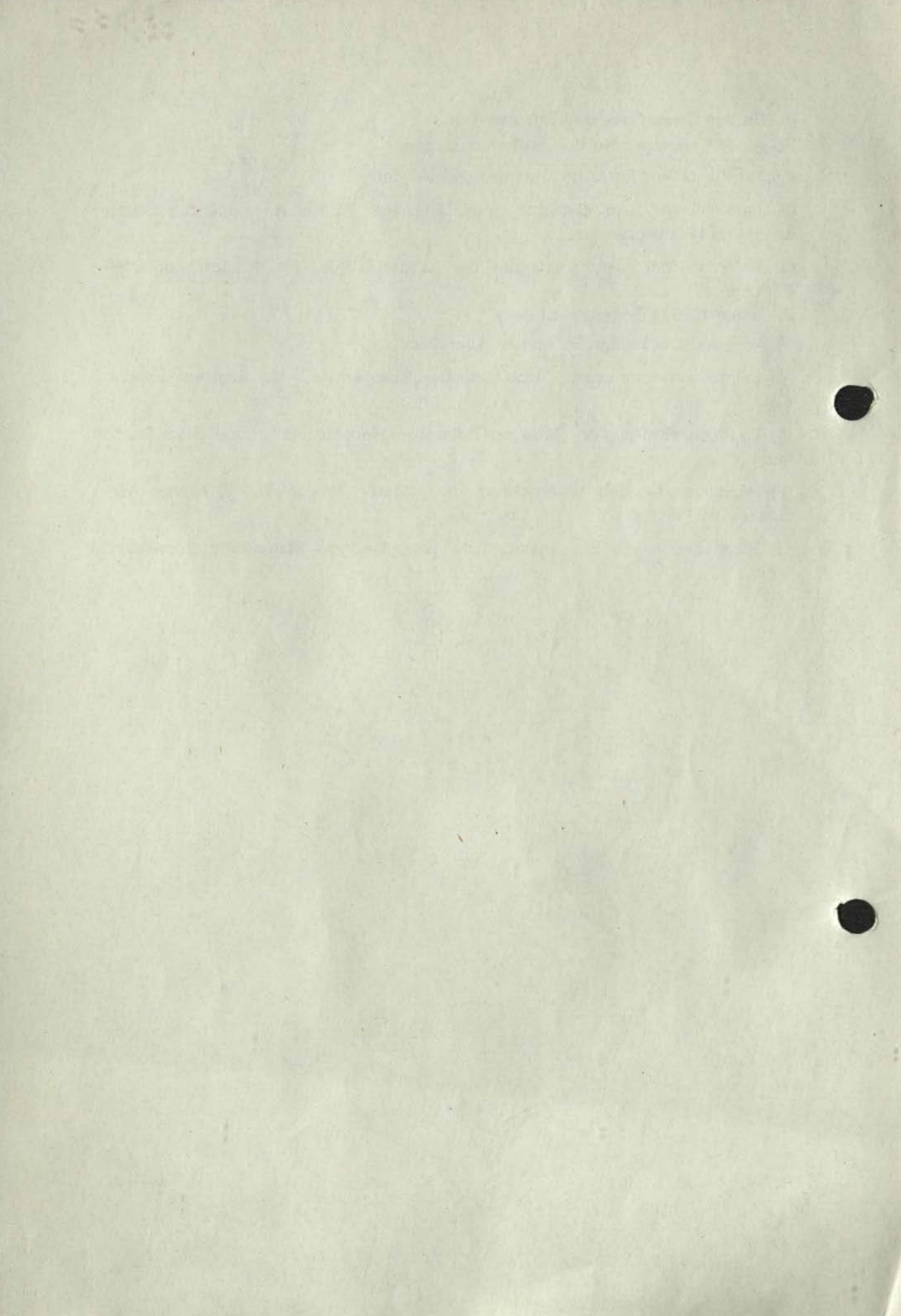
Klasse 7

Die einfache Gleichungslehre, wie sie für die Klasse 7 (Stufe A) verlangt wird, findet sich durchweg in allen Rechenbüchern für die 9. Klasse, die bisher erschienen sind.

3. für den Entwurf des Bildungsplans:

Folgende Unterlagen wurden mit herangezogen:

- (1) Richtlinien und Entwürfe anderer Bundesländer.
- (2) Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen.
- (3) Berichte über Veranstaltungen des Landesinstituts für schulpädagogische Bildung:
 - a) Januar 1965 in Dortmund-Brakel;
 - b) April und Mai 1967 in St. Augustin bei Siegburg.
- (4) Lehrplanentwürfe des „Arbeitskreises Hauptschule“ im Regierungsbezirk Köln.
- (5) Lehrplanentwürfe der „Arbeitsgemeinschaft Hauptschule“ in der Stadt Dortmund.
- (6) Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule Teil 0, Mathematik, Düsseldorf 1964.
- (7) Richtlinien für die Bildungsarbeit der Realschulen — Mathematik. Düsseldorf 1955.



8. Lehrplan für Physik - Chemie

A. Grundsätzliche Überlegungen

I. Aufgaben und Bildungsziel des Physik- und Chemieunterrichts

1. Der Physik- und Chemieunterricht in der Hauptschule trägt zum Verständnis der Vorgänge in Natur und Technik im Bereich der kindlichen Umwelt und auch der späteren Arbeitswelt ganz wesentlich bei. Diese Aufgabe kann nur dann optimal erfüllt werden, wenn der Schüler im Fortschreiten des Unterrichts selbst Zugang zu naturwissenschaftlichem Denken gewinnt, wenn er also durch die sachlichen Inhalte des Unterrichts zu geistiger Arbeit geführt wird. Daraus wird einsichtig, daß sich das Unterrichten in diesen beiden Disziplinen niemals in einer bloßen sachlichen Information erschöpfen darf. Neben das experimentelle Handeln treten Planen, kritisches Überlegen, Vorausdenken, Vergleichen, In-Beziehen-Setzen und Beobachten als unerläßliche geistige Tätigkeiten.

2. Der sachliche Schwerpunkt des Unterrichts ist darin zu sehen, Wirkungsbeziehungen, Naturgesetze, wie sie dem Schüler vielfach begegnen, befreit vom technischen Beiwerk zu erkennen und in ihrer allgemein gültigen Form auch erfahren zu lassen. Dabei sollte nicht versäumt werden aufzuzeigen, wie es dem denkenden Menschen gelingt, jene Gesetzmäßigkeiten in seinen Dienst zu stellen, zum Beispiel bei seinen mechanischen Arbeiten Kraft zu sparen, die Wärmearbeit der Elektrizität oder ihre magnetische Kraft in den vielfältigsten Geräten und Maschinen sinnvoll auszunutzen. Damit tritt die **Technik**, die weitgehend unsere Umwelt bestimmt und kennzeichnet, als ein weiterer Schwerpunkt dieser Fächer auf. Der Unterricht wird nicht nur gelegentlich von diesen Überlegungen her motiviert, sondern seine Planung und sein Ablauf dadurch auch bestimmt.

II. Beispiel zur Unterrichtsmethode

1. Die angesprochenen Unterrichtsziele können nur dann erreicht werden, wenn es gelingt, die **Methode** in sachgerechter Weise darauf abzustimmen, die notwendigen **Unterrichts- und Lehrmittel**, vor allem im Bereich des Gruppenversuchs, in ausreichender Zahl bereitzustellen und die **Zeit** in dem dafür benötigten Umfang zur Verfügung zu haben.

2. Die **Methode** des Physik- und Chemieunterrichts in der Hauptschule sei an einem Beispiel aus der Wärmelehre dargestellt.

Zu erarbeiten ist, daß sich feste Stoffe ausdehnen, wenn sie erwärmt werden, und sich wieder zusammenziehen, wenn wir sie abkühlen. Im vorausgehenden Unterricht wurde nachgewiesen, daß dies bei den Flüssigkeiten der Fall ist.

Stundenverlauf:

Die Blockstunde beginnt damit, daß der Klasse ein Metallthermometer vorgestellt wird, wie es in Autos zu finden ist und auch als Zimmerthermometer verwendet wird. Das Gerät wird durch die Schüler zunächst beschrieben. Dabei

werden die Einzelteile (Metallspirale, Zeiger, Skala) festgestellt und eine Tafelzeichnung angefertigt, an der das Zusammenwirken der Teile zu erkennen ist. Das **Problem** ergibt sich aus der Frage, wie das Metallband im Thermometer Wärme und Kälte anzeigen kann.

Meinung: Es muß sich genau so verhalten wie das Quecksilber im Zimmertermometer. Nur wenn es sich ausdehnt oder zusammenzieht, kann es den Zeiger über die Skala bewegen.

Einwand: Es hat noch keiner erlebt, daß Nägel oder Stricknadeln länger geworden sind, wenn sie erwärmt wurden. Darauf haben wir noch nie geachtet. Wir müssen es untersuchen.

Versuchsplanung erfolgt durch die Klasse. Sie schlägt vor, einen etwa 30 cm langen und 4 mm dicken Eisenstab bei Zimmertemperatur genau zu messen. Dann wird er in die Flamme gehalten, erwärmt und nochmals gemessen.

Versuch und Ergebnis: Die einzelnen Gruppen stellen in beiden Messungen gleiche Werte fest. Demnach dehnen sich die Stäbe beim Erwärmen nicht aus — es sei denn, die Ausdehnung ist so minimal, daß wir sie bei der geringen Erwärmung nicht messen konnten.

Das nächste **Problem** liegt darin, daß Experiment zu verbessern, um die Wärmeausdehnung des Stabes nachweisen zu können. Wir müssen den Stab stärker erhitzen!

Einwand: Dann können wir ihn nicht mehr halten.

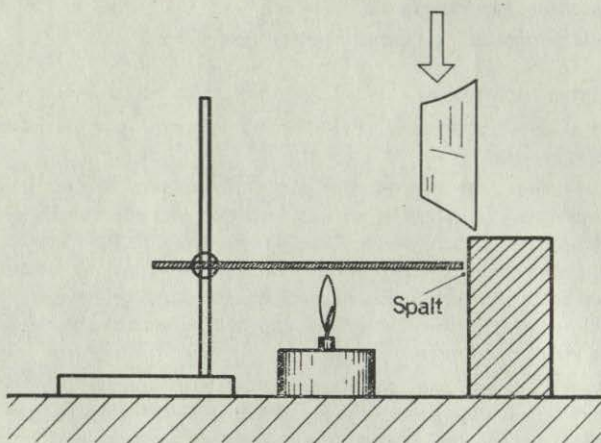
Versuchsplanung: Der Stab wird in ein Stativ eingespannt und in kaltem Zustand gemessen. Nach starkem Erhitzen messen wir ihn abermals. Die Tafelzeichnung enthält die Arbeitsanweisung für die Gruppenarbeit.

Versuch und Ergebnis: Beim Messen treten erneut Schwierigkeiten auf. Der Stab ist heiß. Der Maßstab kann nicht richtig angelegt werden. Der Versuch bringt kein eindeutiges Ergebnis. Eine Feststellung können wir schon treffen: Wenn sich der Stab tatsächlich ausdehnt, so ist die Ausdehnung vermutlich kleiner als 1 mm.

Problem: Wie ist die Ausdehnung nachzuweisen?

Da eine Vermessung des heißen Stabes in der bisherigen Form nicht möglich ist, überlegen wir, wie die Längenänderung festgestellt werden kann, ohne den Maßstab am heißen Metall anlegen zu müssen.

Versuchsplanung: Sie erfolgt unter Mithilfe des Lehrers (Abbildung). Das Stabende und der Klotz — es kann auch eine andere Markierung sein — bilden einen Spalt, dessen Größe vor und nach dem Erhitzen gemessen wird. Die Spaltgröße ist in den einzelnen Versuchsgruppen unterschiedlich: 1. Gruppe: 2 cm, 2. Gruppe: 1 cm, 3. Gruppe: $\frac{1}{2}$ cm, 4. Gruppe: so groß, daß ein Stück Postkartenkarton gerade noch durchrutscht. Er ist $\frac{1}{4}$ mm stark. Die Tafelzeichnung enthält die Arbeitsanweisung.



Versuch: Der Eisenstab wird erhitzt, dabei der Spalt beobachtet und schließlich vermessen. Eine Gruppe überprüft die Größe des Spalts mit dem Kartonstreifen.

Ergebnis: Der Karton klemmt im Spalt fest und fällt wieder durch, wenn sich der Stab abkühlt. Er hat sich also ausgedehnt, allerdings nur um Bruchteile eines Millimeters. Diese winzigen Größenänderungen sind mit einem gewöhnlichen Maßstab nicht festzustellen. Das bestätigen auch die anderen Gruppen.

Problem: Wir haben bis jetzt einen **Eisenstab** untersucht. Tritt die Ausdehnung beim Erwärmen auch bei anderen festen Stoffen ein?

Es werden in gleicher Weise andere Metallstäbe (Kupfer, Aluminium) und auch Nichtmetalle (Glas) überprüft.

Ergebnis: Erwärmen wir einen festen Körper, so dehnt er sich aus. Kühlen wir ihn ab, so zieht er sich zusammen.

Die Blockstunde wird mit der Tabelle der Ausdehnungskoeffizienten abgeschlossen. Dabei versuchen wir, die angegebenen Größen zu veranschaulichen. Schon bei den vorausgegangenen Experimenten wurde ja erkannt, daß die Ausdehnung des Stabes winzig sein muß.

Aufgaben:

a) Rechenaufgaben zur Auswertung der Tabellenwerte (wenn möglich).

b) **Denke nach!**

Betrachte die Skala des Metallthermometers! Miß den Abstand von Grad zu Grad! Vergleiche damit die Tabellenwerte! Ist die Arbeitsweise des Metallthermometers aus der Ausdehnung des Metalls beim Erwärmen wirklich zu erklären?

Thema der nächsten Blockstunde

Wie das Metallthermometer tatsächlich arbeitet (Bimetall).

III. Bemerkungen zur Methode

1. Aus dem skizzierten Unterrichtsbeispiel sind folgende wichtige **methodische Hinweise** zu entnehmen.

- a) Soll die geistige Arbeit im Physik- und Chemieunterricht der Hauptschule einen Schwerpunkt einnehmen, so muß von den vielfach benutzten „Rezepten“ Abstand genommen werden, aus denen der Schüler ohne Mühe und Überlegung das Ergebnis ganzer Unterrichtseinheiten bis ins Detail entnehmen kann. Echte Problemsituationen sind dadurch gar nicht mehr zu erzeugen. Gerade sie aber sollte der Lehrer im Unterricht aufsuchen und den Schülern zwingend vor Augen führen.
- b) Vom Problem aus schreitet die Klasse in fachgerechter, weitgehend eigener Arbeit fort. Es werden Meinungen und Lösungsvorschläge gegeneinander abgewogen und schließlich der Versuch geplant und durchgeführt. Er soll beweisen, ob wir richtig gedacht haben. Das Ergebnis enthält in vielen Fällen das Problem für den nächsten Lösungsschritt. So entsteht sehr häufig eine **Versuchsreihe**, in der sich das Experiment immer mehr vervollkommen und die Lösung Schritt für Schritt erfolgt. Der Vorzug eines solchen Verfahrens liegt auf der Hand. Auch der schwächere Schüler vermag hier aktiv mitzuarbeiten. Das Eindringen in den neuen Sachverhalt erfolgt nicht abrupt, sondern in abgewogenen Schritten. Dadurch reift die Einsicht viel gründlicher. Kausale Zusammenhänge werden besser erkannt, da in vielen Fällen am Anfang der Reihe eine schon bekannte oder zumindest sehr einfache Situation steht.
- c) Eine Gesamtlösung in einem Schritt anzustreben, wie es vielfach getan wird, überfordert den Schüler in der Regel erheblich und führt deshalb zu wenig fundiertem Wissen, das nicht von langer Dauer ist. Zudem muß hier der Lehrer all die geistigen Funktionen selbst leisten, die er eigentlich der Klasse abfordern sollte (Lösungsvorschläge, Versuchsplanungen).
- d) Eine entscheidende Stellung im Stundenverlauf nimmt das **Experiment** ein, das unter dem Zwang des jeweils aufgeworfenen Problems überlegt, geplant, durchgeführt und schließlich ausgewertet wird. Schülergruppenversuche und Lehrerexperimente ergänzen sich dabei in sinnvoller Weise. Der Gruppenversuch sollte jedoch in der Hauptschule eine vorrangige Stellung einnehmen.
- e) Sehr häufig wird die **Versuchsplanung** übersehen, vom Lehrer gegeben oder durch eine gedruckte Arbeitsanweisung ersetzt. Damit erhält die Gruppe die Lösung des Problems fertig in die Hand, oft sogar mit den Versuchsergebnissen und den „Merksätzen“. Einem derartigen Verfahren ist nicht zuzustimmen — vielmehr sollten die Schüler immer wieder unter der vorsichtigen

und zurückhaltenden Lenkung des Lehrers (Denkanstöße!) den Demonstrationsversuch oder das Gruppenexperiment **selbst** planen, um das aufgeworfene Problem zu lösen. Dabei muß überlegt werden, welche Materialien, welche Geräteteile aus den vorhandenen sinnvoll und richtig zu kombinieren sind. Hier ist zwingend und motiviert eine Situation gegeben, in der Phantasie, Kombinationsvermögen, konstruktiv-technisches Denken intensiv beansprucht und geschult werden. Da es am technischen Gerät erfolgt und eine technische Aufgabe gelöst werden muß, hat der Unterricht hier wie an kaum einer anderen Stelle die Möglichkeit, technische Bildung zu vermitteln. Dies sollte bei der Betonung der technischen Bereiche in der Hauptschule unbedingt genutzt werden.

Das **Experimentiergerät**, vor allem für den Gruppenversuch, muß in ganz besonderer Weise dieser methodischen Situation Rechnung tragen. Nicht der Lehrer stellt ausgewählte Geräte bereit, sondern die planende Klasse oder Gruppe wählt aus den experimentellen Aufbauteilen des Stoffbereichs aus.

- f) **Tabellen und Schaubilder** gehören in den Physik- und Chemieunterricht einer Hauptschule und werden hier auch bei den Hausaufgaben verwendet. Ebenso sollte dieses Zahlenmaterial im Rechenunterricht eingesetzt werden.

2. Ganz entscheidend für die Erarbeitung physikalisch-chemischer Sachverhalte ist die zur Verfügung stehende **Zeit**. Ein Unterricht, in dem die Klasse zu aufgeworfenen Problemen freimütig ihre Meinung äußert, Experimente plant und durchführt, in dem auch eine auftretende Fehlmeinung sorgfältig ausgeräumt wird, benötigt mehr Zeit als ein Unterricht, der nur Informationen gibt.

Es ist zudem für die Physik und die Chemie wenig sinnvoll, jeweils nur **eine** Stunde von 40 Minuten Dauer anzusetzen. Dabei muß bedacht werden, daß allein die organisatorischen Vorbereitungen zu den Gruppenversuchen (Ausgabe des Versuchsgeräts, der Chemikalien usw.) einen Teil der Unterrichtszeit beanspruchen. In 40 Minuten fällt dieser zeitliche Aufwand stärker ins Gewicht als in einer Doppelstunde. Die Blockstunde (2×40 Minuten) ist daher für Physik - Chemie in der Hauptschule die Regel.

3. Um bestimmte Stoffzusammenhänge zu verdeutlichen und zu erklären, wählt der Lehrer sehr häufig den Weg, sie durch einfache **Denkmodelle** oder **Bilder** — oft aus dem Bereich des menschlichen Lebens und der Mechanik entnommen — „verständlich“ darzustellen. Dabei wird nicht immer die nötige Vorsicht geübt, die gerade hier notwendig ist, denn in vielen Fällen halten die Schüler diese Modelle für die Wirklichkeit oder der Wirklichkeit ähnlich. Es fehlen ihnen die entscheidenden Kriterien des Verständnisses, dieser Selbsttäuschung nicht zu erliegen. So werden Vorstellungen erzeugt und fundiert, die vor allem später ein tieferes Eindringen in einen Sachverhalt erschweren, wenn nicht ganz unmöglich machen. Ein typisches Beispiel dafür ist die elektrische Spannung, die vielfach als Druck dargestellt wird. In Klasse 5 und 6 sollte deshalb auf Bilder und Modelle weitgehend verzichtet werden. Dies gilt vor allem für den Abschnitt

Elektrizität, wo Fragen nach dem Wesen des elektrischen Stromes noch nicht geklärt werden können.

In den Klassen 7—9 müssen Modellerklärungen hin und wieder gegeben werden. In diesen Fällen sollten die Schüler im Anschluß an Betrachtungen und Experimente in der Regel selbst versuchen, einfache Erklärungsmodelle — z. B. für das „Fließen“ des elektrischen Stromes im Stromkreis — vorzuschlagen, bevor der Lehrer gegebenenfalls angemessene Modellerklärungen entwickelt.

4. Die **Mathematisierung** physikalischer Ergebnisse sollte nur dort angestrebt werden, wo die Experimente leicht meßbare Werte ergeben, aus denen eine Mathematisierung allein möglich ist. Die kausalen Zusammenhänge müssen übersichtlich dargestellt und die mathematischen Grundlagen vorhanden sein. Ist das nicht der Fall, so sind erkannte Gesetzmäßigkeiten in ihren kausalen Beziehungen sprachlich zu fixieren.

Chemische Formeln und chemische Gleichungen lassen sich in der Hauptsache sinnvoll nur in wenigen Fällen erarbeiten und anwenden. Dabei sollte vor allem auf die Voraussagbarkeit der chemischen Reaktion hingewiesen werden.

5. So weit es möglich ist, sind Querverbindungen zu den Fächern Biologie, Mathematik, Deutsch, Werken (Werkphysik) und zur Geschichte (Technikgeschichte) zu ziehen. Dadurch erhält der Unterricht eine breite Basis. Zum anderen muß dem Schüler ausdrücklich bewußt gemacht werden, daß der gleiche Unterrichtsgegenstand die Untersuchung und Auswertung unter verschiedenen fachlichen Gesichtspunkten erfordert oder ermöglicht.

6. Eine Differenzierung in Leistungsgruppen innerhalb der einzelnen Schuljahre wird nicht angestrebt. Unter allen Umständen sind jedoch **physikalische und chemische Arbeitsgemeinschaften** einzurichten, in denen Schüler mit besonderer Neigung für diese Fächer eine weitere Förderung erfahren. Die Arbeitsgemeinschaften haben also die Aufgabe, eine Erweiterung und Vertiefung des Klassenunterrichts anzustreben.

B. Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

In Stufe 5/6 ist die Erweiterung und Vertiefung des aus dem heimatkundlichen Gesamtunterricht der Grundschule gewonnenen elementaren Wissens vorgesehen. Dabei bleibt man nicht mehr in der sachbeschreibenden Form stecken, sondern es wird nach der Kausalität der Erscheinung gefragt. Das Experiment, das vereinzelt schon in der Heimatkunde der Grundschule eingesetzt worden ist, tritt verstärkt in den Vordergrund. Vor allem das Gruppenexperiment ist mit Gewinn einzusetzen, wie überhaupt diese Altersstufe naturwissenschaftlichen Problemen gegenüber besonders aufgeschlossen ist. Der Physik- und Chemieunterricht dieser Stufe zeigt noch ausschließlich qualitativen Charakter. Das Meßgerät wird selten eingesetzt und dient dann meist nur als Nachweisgerät, z. B. in der Elektrizität, um schwache Ströme zu erkennen, oder in der Wärmelehre, um Temperaturen feststellen zu können.

Obgleich auch im 7.—9. Schuljahr noch das qualitative Experiment häufig eingesetzt wird, gewinnt jetzt der quantitative Versuch (Meßreihe) an Bedeutung. Dabei sollte der Schüler wenigstens an einem exemplarischen Beispiel erleben, wie aus der Meßreihe das Gesetz (Formel) erarbeitet wird.

Die im Plan vorgeschlagenen Themen werden in einzelne Sachgruppen zusammengefaßt, die in sich systematisch aufgegliedert sind. Da allein schon die Einzelthemen der Gruppen voraussetzungsgebunden sind, ist ein systematischer Aufbau unerläßlich.

Die zur Wahl gestellten Themen können bei Zeitmangel entfallen.

MAGNETISMUS

5./6. Schuljahr

Das knappe und umrissene Stoffgebiet eignet sich besonders gut, zu Beginn des Physikunterrichts in die Arbeitsweise dieses Faches einzuführen. Wir bleiben nicht mehr bei der bloßen **Betrachtung** stehen, sondern suchen **Zusammenhänge** und fragen nach den **Ursachen** der Erscheinungen.

Das Kernstück dieser Unterrichtseinheit ist das Polgesetz, das experimentell vielseitig erlebt werden sollte.

Für diese Unterrichtseinheit sind etwa 5 Doppelstunden vorzusehen.

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|---|--|
| 1. Der Kompaß | <ul style="list-style-type: none">a) Sein Aufbau.b) Das eigenartige Verhalten der Kompaßnadel (im Gegensatz zu einer unmagnetischen Rasierklinge oder Nähnadel, die auf dem Wasser schwimmt).c) Die Kompaßnadel ist magnetisch. | Der Kompaß in verschiedener Form. |
| 2. Die magnetische Kraft | <ul style="list-style-type: none">a) Welche Stoffe werden von Magneten angezogen?b) Die magnetische Kraft durchdringt die Stoffe (Luft, Papier, Holz, Aluminium usw.).c) Die Pole des Magneten.d) Die magnetischen Kraftlinien. Das magnetische Kraftfeld. | Magnettafel. Haftmagnete bei Türverschlüssen. Magnetische Spannplatten an Maschinen. Magnetabscheider: Zurückhalten von Eisenteilchen im Schmieröl, Ausscheiden von Eisenteilchen im Getreide. Spielzeug. |
| 3. Wie verhalten sich zwei Magnete zueinander? | <ul style="list-style-type: none">a) Die Polregel.b) Auch die Erde ist ein Magnet und beeinflusst die Kompaßnadel. | |

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|---|---------------------------------|
| 4. Die magnetische Kraft wird übertragen | a) Aufmagnetisieren einer Stahlnadel mit einem Dauermagneten. b) Wie kann die Nadel wieder unmagnetisch gemacht werden (erhitzen)? | Erwärmung schädigt die Magnete! |
| (c, d zur Wahl) | c) Wir halbieren eine magnetisierte Nadel (Rasierklinge) mehrmals. d) Was geschieht im Eisen, wenn wir es magnetisieren? Elementarmagnete. | |

WARMELEHRE I

Teil 1: Das **Thermometer** und seine **Wirkungsweise** stehen am Anfang. Dann wird experimentell erlebt, daß sich auch die Volumina der **festen** und **gasförmigen Körper** beim Erwärmen und Abkühlen ändern.

Teil 2: Er umfaßt die drei Möglichkeiten der **Wärmeausbreitung**, die Wärmeleitung, die Konvektion (Wärmefortführung) und die Wärmestrahlung. Abgeschlossen wird der Abschnitt mit der Temperaturskala. Für diese Unterrichtseinheit sind etwa 13 Doppelstunden vorzusehen.

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--------------------------------|--|---|
| 1. Das Thermometer | <p>a) Warum benutzen wir ein Thermometer?</p> <p>b) Wie wird die Temperatur am Thermometer abgelesen?</p> <p>c) Wie wir hohe Temperaturen schätzen können.</p> <p>d) Wie das Thermometer funktioniert.</p> <p>e) Wärmeausdehnung der Flüssigkeiten.</p> | <p>Die verschiedenen Thermometer, vor allem das Fieberthermometer und wie es funktioniert.</p> <p>Überlaufgefäße bei Warmwasserheizungen.</p> |
| 2. Ein Thermometer aus „Eisen“ | <p>a) Wärmeausdehnung der festen Körper. Wir überprüfen die verschiedenen Stoffe (Metalle — Nichtmetalle), ob sie sich beim Erwärmen ausdehnen und beim Abkühlen zusammenziehen.</p> <p>b) Tabelle der Ausdehnungskoeffizienten.</p> <p>c) Wie das Metallthermometer arbeitet.</p> | <p>Verwitterung, Dehnungsfugen, Dehnungsschleifen. Brücken auf Rollen.</p> <p>Das Bimetall. Der Bimetallschalter.</p> |
| 3. Das Gasthermometer | <p>a) Wärmeausdehnung der Gase. Wir untersuchen Luft, Stadtgas, das Gas aus der Limonadenflasche.</p> | <p>Thermoskop. Explosion.</p> |

WÄRMELEHRE I (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|---|---|
| 4. Das Wasser macht eine Ausnahme — Anomalie des Wassers (zur Wahl) | <p>a) Das Wasser hat bei $+ 4^{\circ}\text{C}$ die größte Dichte.</p> <p>b) Ausdehnung des Wassers beim Gefrieren. (Im Gegensatz zu anderen Flüssigkeiten, z. B. heißem Stearin).</p> | Schutz der Wasserleitungsrohre im Winter. Frostaufbrüche, Eisberge, Frostverwitterung im Hochgebirge, Überwintern der Wassertiere in den Seen. |
| 5. Die Wärme breitet sich aus | <p>a) Wärmeleitung. Wir untersuchen die Wärmeleitung bei festen Stoffen und Flüssigkeiten.</p> <p>b) Gute und schlechte Wärmeleiter (Wärmeisolatoren).</p> <p>c) Besonders schlechte Wärmeleiter sind Gase. Kleiner Wassertropfen auf glühender Eisenplatte (Leidenfrost'sches Phänomen).</p> | Heizungsrohre werden isoliert. Kühlchränke haben doppelte Wände. Der Zwischenraum ist mit Glaswolle oder Kunststoffschaum ausgefüllt. Vögel plustern sich im Winter auf. Doppelfenster. |
| 6. Die Warmwasserheizung | <p>a) Wärmeströmung. Steigt das warme Wasser von selbst in die Heizkörper empor?</p> <p>b) Auch die erwärmte Luft steigt nach oben.</p> <p>c) Warum steigen Flüssigkeiten und Gase empor, wenn wir sie erwärmen?</p> | Schornstein, Heißluftballon. Aufsteigen der Warmluft im Sommer. Die Thermik, ausgenutzt durch die Segelflieger. |

WÄRMELEHRE I (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|--|--|
| 7. Wärme aus dem Weltenraum | <p>a) Wärmestrahlung. Wie kommt die Sonnenwärme über die Entfernung von fast 200 Millionen km durch den leeren Weltenraum zu uns auf die Erde? Wärmestrahlen.</p> <p>b) Die Wärmestrahlung des elektrischen Heizofens.</p> <p>c) Wärmestrahlen können auch abgehalten werden.</p> <p>d) Wärmestrahlen werden absorbiert.</p> | <p>Die Thermosflasche. Solare Warmwasseranlagen. Infrarotstrahlen beim Arzt. Infrarotöfen zur Lacktrocknung. Weiße Kleider in tropischen Gegenden — weiße Kleidung im Sommer.</p> <p>Ofenschirm.</p> |
| 8. Wie heiß und wie kalt kann das Wasser werden? | <p>a) Feststellen des Siedepunktes und des Gefrierpunktes. Es sind Fixpunkte. Wie steht es mit den anderen Flüssigkeiten? (Tabelle)</p> | |
| 9. Was ist ein Wärme-grad? (zur Wahl) | <p>a) Wir ermitteln die Abstände von Grad zu Grad bei verschiedenen Thermometern.</p> <p>b) Ein Thermometer wird geeicht. Feststellen der Fixpunkte. Einteilen des Abstandes in 100 Teile.</p> | <p>Skaleneinteilung der verschiedenen Thermometer. (Zimmer-, Fieber-, Einweckthermometer.) Die Temperaturskala.</p> |

ELEKTRIZITÄT I

Der **Stromkreis** ist der wesentlichste Begriff dieses Abschnitts. Dazu kommen noch **Leiter**, **Nichtleiter** (Isolator) und **Widerstand**, der aber nur zur Deutung der unterschiedlichen Leitfähigkeit eingesetzt wird.

Für diese Unterrichtseinheit sind etwa 9 Doppelstunden vorgesehen.

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---------------------|---|--|
| 1. Der Stromkreis | <p>a) Ausgehend vom Aufbau der Taschenlampe, sind Lampe und Batterie die wichtigsten Teile.</p> <p>b) Wie ist die Lampe mit der Batterie zu verbinden, damit sie leuchtet? (Stromkreis).</p> <p>c) Die Lampe steckt in einer Fassung. Wie erfolgt jetzt die Verbindung mit der Batterie?</p> <p>d) Der Stromkreis der Tischlampe.</p> | <p>Alle elektrischen Geräte sind mit mindestens 2 Leitungen an die Steckdose angeschlossen.</p> <p>Stecker, Fassungen.</p> |
| 2. Der Schalter | <p>a) Die Lampe soll ausgeschaltet werden (Abklemmen, Losdrehen der Lampe).</p> <p>b) Der Hebelschalter zeigt uns die Funktion des Schalters.</p> | <p>Wir untersuchen verschiedene Schalter. Prinzip: Stromkreis wird beim Ausschalten unterbrochen und beim Einschalten geschlossen.</p> |
| 3. Die Fahrradlampe | <p>a) Benötigt die Lampe am Fahrrad keinen Stromkreis? Sie ist nur mit einem Kabel angeschlossen.</p> <p>b) Der Fahrradrahmen ist ein Teil des Stromkreises.</p> | <p>Motorrad, Auto, Straßenbahn und E-Loks der Bundesbahn haben nur einen Fahrdraht.</p> |

ELEKTRIZITÄT I (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|---|---|
| 4. Leiter-Nichtleiter (Isolatoren) | <p>a) Wir bauen eine Versuchsanordnung auf, mit der wir die verschiedenen festen Stoffe überprüfen, ob sie den Strom leiten.</p> <p>b) Flüssigkeiten werden untersucht.</p> <p>c) Die Erde als Leiter.</p> <p>d) Der menschliche Körper leitet den Strom.</p> | <p>Aufbau eines elektrischen Stromkabels. Isolatoren an Hochspannungsleitungen. Form der Isolatoren.</p> <p>Gefahren des elektrischen Stromes für den Menschen.</p> |
| 5. Gute und schlechte Leiter Der elektrische Widerstand | <p>a) In den Stromkreis werden einmal Kupfer-, dann Eisen- und schließlich Konstantandraht gleicher Stärke und gleicher Länge eingeschaltet. Es fließt ein verschieden starker Strom, der durch Glühlampe oder Meßgerät angezeigt wird.</p> <p>b) Der elektrische Widerstand.</p> | <p>Die meisten elektrischen Leitungen sind aus Kupfer oder Aluminium hergestellt.</p> |
| 6. Wovon der Widerstand abhängt | <p>a) Von der Art des Materials (das wurde schon nachgewiesen),</p> <p>b) von der Länge des Leiters,</p> <p>c) von der Dicke des Leiters,</p> <p>d) von der Temperatur des Leiters.</p> | <p>Technische Herstellung und Aufbau eines Widerstandes.</p> <p>Arten des Widerstandes: Drahtwiderstand, Schichtwiderstand, Regelwiderstand.</p> |

WASSER UND LUFT

1. Teil: In diesem Abschnitt sind schon einfache chemische Arbeitstechniken aufgenommen: Sedimentieren, Filtrieren, Destillieren. An Begriffen treten auf: **Emulsion, Lösung, Sättigung.**

2. Teil: Hier erfolgt eine Einführung in die Mechanik der Flüssigkeiten und der Gase. Folgende Begriffe sind experimentell zu erarbeiten: **Oberflächenspannung, Kapillarität, die Luft ist ein Körper, der Luftdruck und die Kompressibilität der Gase.**

Zwei technische Bereiche, die Luftpumpe und das Ventil, schließen diesen Abschnitt.

Für diese Unterrichtseinheit sollten etwa 15 Doppelstunden vorgesehen werden.

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|---|--|
| 1. Wasser ist in vielen Stoffen (zur Wahl) | Wir weisen das Wasser nach: a) in den Lebensmitteln, b) im Holz, c) in Kristallen. | Trocknen zur Konservierung der Lebensmittel. |
| 2. Aus Schmutzwasser wird klares Wasser | a) Die Sedimentation. b) Wir filtrieren Schmutzwasser. c) Öl und Wasser (Emulsion). | Heimische Trinkwassergewinnung. Wasserversorgung im Ruhrtal. Ölpest. |
| 3. Trinkwasser | a) Die Destillation. Sieden (Verdunsten) und Kondensieren. | Trinkwassergewinnung aus dem Meer. |
| 4. Die Salzgewinnung | a) Wie unser Tafelsalz gewonnen wird? b) Salzgewinnung aus dem Meerwasser. | Saline, Gradierwerk, Siederwerk, Salzgärten. |
| 5. Wasser löst nicht nur Salze | a) Die Lösungsfähigkeit des Wassers gegenüber Salzen. b) Die gesättigte Lösung. c) Luft ist im Wasser gelöst. | Gesättigte Lösungen. Die Aquariumbelüftung. |

WASSER UND LUFT (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|--|--|
| 6. Der Wasserkreislauf (zur Wahl) | Als Zusammenschau der Abschnitte 1—5 | |
| 7. Die Wasserleitung | a) In miteinander verbundenen Röhren steht der Wasserspiegel gleich hoch. | Anlage einer Wasserleitung (Pumpe, Hochbehälter usw.). Wasserstandsanzeiger, Geruchsverschluß. |
| 8. Die schwimmende Nähnadel | a) Die Oberflächenspannung — Die Wasseroberfläche hat eine „Haut“. b) Die Oberflächenspannung wird vermindert. | Oberflächenspannung beim Waschvorgang. Wasserläufer. |
| 9. Das Wasser steigt in dünnen Röhren von selbst empor | a) Die Kapillarwirkung. b) Die Steighöhe in Abhängigkeit vom Durchmesser der Röhren. | Löschblatt. Saftstrom in den Pflanzen. Feuchtigkeit im Mauerwerk. Bodenkapillarität. |
| 10. Auch die Luft ist ein Körper | a) Sie beansprucht einen Raum. b) Sie hat ein Gewicht. c) Das Litergewicht der Luft. | Einfüllen von Wasser in Flaschen. Was ist schwerer, ein leerer oder aufgepumpter Fußball? Senkkasten. |
| 11. Luftpumpen und Ventile | a) Aufbau und Funktion einer Pumpe (Druckpumpe). b) Saugpumpe. c) Die Aufgabe des Ventils. (Warum kann die Luft aus dem Fahrradschlauch nicht ausströmen?) | Die Fahrradpumpe. Die Motorpumpe. (Kompressorpumpe) Die verschiedenen Arten des Fahrradventils. |

WASSER UND LUFT (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|--|--|
| | d) Das Klappenventil. | |
| | e) Das Kugelventil. | |
| 12. Die Luft kann zusammengedrückt werden | a) Die Luft in der Pumpe läßt sich zusammendrücken, wenn die Öffnung verschlossen wird. — Überdruck. | Wir fahren auf einem Luftpolster. Hebebühnen, Kompressor, Preßlufthammer, Luftkissenfahrzeug. |
| | b) Die zusammengedrückte Luft kann arbeiten. | Manometer. |
| 13. Der atmosphärische Luftdruck | a) Ein Kanister wird ausgepumpt — der Luftdruck verformt ihn — Unterdruck. | O. v. Guericke, Magdeburger Halbkugeln. Kolbenpumpen, Membranepumpen. |
| | b) Barometer. | |
| | c) Wasserpumpen. | |

AKUSTIK

Der Schüler erlebt experimentell den Schall als eine Folge von Luftverdichtungen und -verdünnungen, die sich ausbreiten und dabei auf sein Ohr treffen.

Die **Schallreflexion** (Echo) und die **Schallverstärkung** (Resonanz) treten als neue Begriffe auf.

Für diese Unterrichtseinheit sind etwa 6 Doppelstunden vorzusehen.

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|---|---|
| 1. Wie ein Ton entsteht | <p>a) Wir zupfen eine gespannte Saite an (Gitarre, Geige).</p> <p>b) Wir zupfen eine gespannte Stricknadel an.</p> <p>c) Wir schlagen eine Stimmgabel an (oder ein aufgehängtes Metallstück). Mit einem Papierreiter oder leichtem Pendel weisen wir jeweils die Schwingung nach.</p> <p>d) Wir blasen über ein Glasrohr.</p> | Die Musikinstrumente. |
| 2. Ton — Geräusch (zur Wahl) | <p>a) Der Unterschied zwischen Ton und Geräusch.</p> | |
| 3. Hohe und tiefe Töne (zur Wahl) | <p>a) Je schneller ein Körper schwingt, um so höher ist der Ton.</p> <p>b) Das Maß für die Schwingung ist das Hertz (Hz). $1 \text{ Hz} = 1 \text{ Schwingung pro Sekunde}$.</p> <p>c) Wie können wir die Anzahl der Schwingungen pro Sekunde verändern?</p> | Hörbereich des Menschen, Ultraschall in Tierwelt und Technik. |

AKUSTIK (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|--|---|
| 4. Der Schall breitet sich aus | a) Klingel unter Vakuumglocke. b) Die Schallausbreitung in der Luft und in anderen Medien. c) Die Schallgeschwindigkeit. | Blitz — Donner. Entfernungsmessung mit Hilfe des Schalls. |
| 5. Das Echo | a) Der Schall wird reflektiert (Uhr im Standglas). | Ohrmuschel — Echo — Echolot. Ultraschallecho in der Natur. Nachhall in der Turnhalle. „Schalltote Räume“ in Studios. |
| 6. Der Schall wird verstärkt (zur Wahl) | a) Die Resonanz. Stimmgabel beginnt von selbst zu schwingen. | Bau der Musikinstrumente. Resonanzräume. Resonanzerscheinungen bei Brücken. |
| 7. Der Schall wird gedämpft (b) zur Wahl). | a) Schalldämpfende und -absorbierende Stoffe (Filz — Watte — Kunststoffe). b) Die Schallstärke wird gemessen: Das Phon. | Schalldämpfung (Kraftfahrzeuge). Schallisolierung (gepolsterte Türen). Schallmessung. |

MECHANIK I

Im 1. Teil erlebt der Schüler den physikalischen **Kraftbegriff**. Er erkennt, daß die Kraft auch **gemessen** werden kann. **Schwerpunkt** und **Reibung** führen hin zum 2. Teil, der unter dem Motto steht: Kraft soll gespart werden! Zu erarbeiten ist hier die Erkenntnis, daß sowohl mit dem Flaschenzug als auch mit dem Hebel in bestimmten Fällen erheblich an Kraft gespart werden kann. Etwa 14 Doppelstunden sollten dafür eingeplant werden.

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|----------------------------------|---|---|
| 1. Von den Kräften | a) Die Muskelkraft bewegt einen Körper (Wagen). | |
| | b) Überwinden der Trägheit. | |
| | c) Die Muskelkraft verformt einen Körper (Feder). | Expander. |
| | d) Die Schwerkraft. | |
| | e) Auch sie verformt eine Feder. | Federwaage. |
| | f) Wir messen die Kräfte mit einer Feder. (Federwaage) | Schmieden, Pressen. |
| | g) Das Maß der Kraft: Die „Gramm-Kraft“ oder das Pond / Kilopond (p, kp). | |
| | (h) zur Wahl). | h) Kräfte haben eine Größe und eine Richtung. Man kann sie durch einen Pfeil darstellen (Länge $\hat{=} p$). |
| 2. Der Schwerpunkt eines Körpers | a) Die Schwerelinien eines flachen Körpers. | Jongleur. Gleichgewicht. |
| | b) Der Schnittpunkt der Schwerelinien: Der Schwerpunkt. | |
| | c) Der Schwerpunkt wird unterstützt. | |

MECHANIK I (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|-----------------------------------|--|---|
| 3. Eine Kiste soll gekippt werden | <p>a) Was muß geschehen, wenn ein Körper umkippen soll?</p> <p>b) Wir beobachten bei der Kippbewegung den Schwerpunkt. Ein Körper kippt dann, wenn der Schwerpunkt über die Unterstützungsfläche auswandert.</p> | <p>Was ist zu tun, damit ein Körper besonders stabil steht? Standfestigkeit.</p> |
| 4. Die Reibung | <p>a) Die Gleitreibung. Sie ist von der Rauheit der gleitenden Fläche und der Unterlage abhängig.</p> <p>b) Sie ist abhängig vom Gewicht des Körpers.</p> <p>c) Sie ist nicht von der Größe der gleitenden Fläche abhängig.</p> <p>d) Die Haftreibung ist größer als die Gleitreibung.</p> | <p>Verminderung der Reibung durch Gleit- und Schmiermittel. Das Gleitlager.</p> <p>Vergrößerung der Reibung in den Bremsen.</p> |
| 5. Rolle und Rad | <p>a) Wir schleifen einen Körper über eine Fläche und messen die Kraft, die dazu nötig ist.</p> <p>b) Der Körper wird mit Rollen unterlegt. Kraftersparnis?</p> <p>c) Der Körper erhält Räder. Kraftersparnis?</p> | <p>Kugellager, Rollenlager, Nadellager.</p> |

MECHANIK I (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|--|--|
| 6. Schwere Lasten werden emporgehoben | a) Eine Last wird mit dem Seil emporgezogen. Wird Kraft gespart? Nachteile? | Lasten werden gehoben. |
| | b) Das Seil läuft über einen Balken. Es wird von unten gezogen. Welche Kraft ist nötig? Vorteil, Nachteil? | |
| | c) Kann die aufgewandte Kraft verringert werden? Einsatz der festen Rolle. Wird dabei Kraft gespart? | Die feste Rolle. |
| 7. Hebekräne benutzen eine zweite Rolle | a) Anordnung der zweiten Rolle. | Lose Rolle, |
| | b) Wird mit einer losen Rolle Kraft eingespart? Erklärung. | |
| | c) Feste und lose Rolle werden zum einfachen Flaschenzug zusammengestellt. | Flaschenzug. |
| | d) Der Flaschenzug mit vielen Rollen. Wie groß ist die Kraft, die zum Heben der Last aufgewendet werden muß? Meßreihe! | |
| | $\text{Kraft} = \frac{\text{Last}}{\text{Rollenzahl}}$ | |
| 8. Die Last wird mit einer Stange (Hebel) angehoben | a) Der zweiseitige Hebel. Lastarm, Kraftarm, Drehpunkt. | Der zweiseitige Hebel. Wippe, einfache Waage, Schnellwaage, Haushaltsgeräte. |
| | b) Kann mit dem Hebel Kraft eingespart wer- | |

MECHANIK I (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|---|--|
| | den? Messungen am Hebel. Ergebnis: Je kürzer der Lastarm und je länger der Kraftarm, desto mehr Kraft wird eingespart. | |
| 9. Um die Last anzuheben, kann der Hebel noch anders verwendet werden (zur Wahl) | a) Der einseitige Hebel. b) Lastarm, Kraftarm, Drehpunkt am einseitigen Hebel. Wird mit dem einseitigen Hebel auch Kraft gespart? Messungen am einseitigen Hebel ähnlich wie beim zweiseitigen Hebel. | Anwendung des einseitigen Hebels im Haushalt und in der Werkstatt. |

Überprüfbare Ergebnisse dieses 2. Abschnitts der Wärmelehre sind:

1. Die **Wärmemenge** und ihre Messung — die Kalorie.
2. Die **Artwärme**.
3. Der **Aggregatwechsel** in Beziehung zur zugeführten oder abgeführten Wärmemenge.
4. Die Vorgänge beim Verdunsten.

Für diese Unterrichtseinheit sind etwa 5 Doppelstunden einzuplanen.

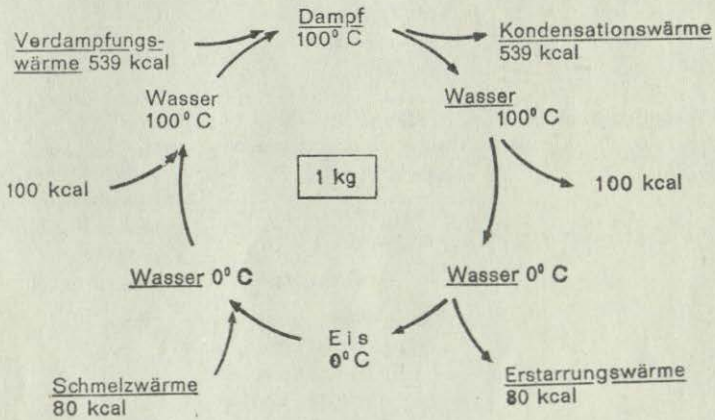
| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|---|--|
| 1. Kochen mit großer und kleiner Flamme | a) Wir erhitzen eine bestimmte Menge Wasser einmal mit kleiner und dann mit großer Flamme. Alle 30 Sekunden wird die Temperatur gemessen. | Welche Brennstoffe sind nach dem Heizwert die besten? |
| | b) Wärmemenge — Temperatur. | |
| | c) Das Maß der Wärmemenge, die Kalorie. | |
| | d) Die Artwärme. | |
| | e) Der Heizwert der verschiedenen Brennstoffe. | |
| 2. Wasser wird zu Dampf | a) Wasser wird erhitzt. Wasser (100°) + Verdampfungswärme → Dampf (100°). | Wasser als Kühlmittel (Auto). Dampfturbine. Destillation. Dampfheizung. |
| | b) Eigenschaften des Wasserdampfes. | |
| | c) Dampf kann Arbeit leisten. | |
| | d) Dampf besteht aus kleinen Teilchen: Wassermoleküle. | |
| | e) Dampf wird zu Wasser (Kondensation) und | |

WÄRMELEHRE II (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|--|--|
| | <p>gibt Kondensationswärme ab. Wasserdampf (100°) — Kondensationswärme \rightarrow Wasser (100°).</p> <p>f) Verdampfungswärme \triangleq Kondensationswärme.</p> | |
| 3. Wasser verdunstet | <p>a) Wasser „verdampft“ ohne vorher zu sieden: Verdunstung.</p> <p>b) Was fördert die Verdunstung?</p> <p>c) Die Verdunstungskälte.</p> <p>d) Flüssigkeiten, die besonders leicht und schnell verdunsten, erzeugen große Verdunstungskälte (Äther). Abschließender Vergleich: Verdunsten und Verdampfen.</p> | <p>Wäsche wird getrocknet.</p> <p>Der Kühlschrank.</p> <p>Trinkwassergewinnung in heißen Ländern aus dem Meer.</p> <p>Wolkenbildung.</p> |
| 4. Schmelzen und Erstarren (zur Wahl) | <p>a) Eis von 0° wird zu Wasser von 0°: Schmelzwärme.</p> <p>b) Wasser von 0° wird zu Eis von 0°. Dabei wird Erstarrungswärme frei (am Fixiersalz gut nachweisbar).</p> <p>c) Schmelzwärme \triangleq Erstarrungswärme.</p> | <p>Eisschmelze.</p> <p>Kühlen mit Eis.</p> <p>Löten, Gießerei, Glasbläserei, Lava.</p> |

WÄRMELEHRE II (Fortsetzung)

Zusammenfassung



ELEKTRIZITÄT II

Folgende überprüfbare Kenntnisse sind zu erarbeiten:

1. **Stromkreis — Stromverbrauch.**
2. **Spannung — Stromstärke — Widerstand** (Ohm'sches Gesetz).
3. **Licht und Wärme aus dem Strom.**
4. **Hintereinander- und Parallelschaltung.**

Für diese Unterrichtseinheit müssen etwa 15 Doppelstunden eingeplant werden.

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|--|---|
| 1. Ein unvollständiger Stromkreis? | <ol style="list-style-type: none">a) Die Rückleitung erfolgt durch die Erde.b) Ein elektrisches Gerät hat Körperschluß.c) Die Gefahren bei Körperschluß.d) Der Schutzkontakt (Schuko). | Der Körperschluß. Der Schukostecker und die Schuko-Steckdose. Der Schutzleiter. |
| 2. Wird im Stromkreis Strom verbraucht? | <ol style="list-style-type: none">a) Wie der Strom durch den Stromkreis fließt: Hin- und Rückleitung.b) Was geschieht mit dem Strom in der Lampe?c) Strommeßgerät wird in die Hin- und Rückleitung eingeschaltet: Strom wird nicht verbraucht! | Stromkreis. |
| 3. Die Stromstärke | <ol style="list-style-type: none">a) Was ist die Stromstärke?b) Wir vergleichen sie mit der Wasserstromstärke.c) Wir stellen die Wasserstromstärke fest: Wassermenge pro Sekunde. | Wie groß ist die Stromstärke in den Haushaltsgeräten? Der Strommesser (Amperemeter). |

ELEKTRIZITÄT II (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|-------------------------------------|---|--|
| 4. Die elektrische Spannung | d) Elektrische Stromstärke: Strommenge (Elektronenmenge) pro Sekunde. | |
| | e) Das Maß der Stromstärke: Ampere, Milliampere, Mikroampere (A, mA, μ A). | |
| | a) Unsere Taschenlampe braucht eine neue Batterie: Form, Größe, Spannung. | Das Typenschild der Elektrogeräte: Spannungsangaben, keine Stromangaben. |
| | b) Wir verändern im Stromkreis die Spannung und betrachten die Helligkeit der Lampe. | |
| 5. Der Widerstand und seine Messung | c) Ohne Spannung fließt kein Strom. | |
| | d) Das Maß der Spannung: Das Volt, Millivolt, Kilovolt, Megavolt (V, mV, kV, MV). | |
| | a) Das Maß für den Widerstand ist das Ohm (Ω), Kilo-Ohm ($K\Omega$), Mega-Ohm ($M\Omega$). | Umrechnungen $K\Omega \rightarrow \Omega$ und $M\Omega \rightarrow K\Omega \rightarrow \Omega$ |
| | b) 6 cm Konstantendraht von 0,2 mm ϕ entsprechen 1 Ω . | |
| | c) Welche Wirkung hat der Widerstand von 1 Ω in einem Stromkreis, in dem eine Lampe eingeschaltet ist? | |

ELEKTRIZITÄT II (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|---|--|
| 6. Der Artwiderstand (zur Wahl) | <p>a) Wir vergleichen Widerstandsdrähte mit gleicher Länge und gleichem Querschnitt. Tabelle.</p> <p>b) Wie der Widerstand berechnet wird:</p> $R = \frac{l \cdot \rho}{Q}$ | |
| 7. Spannung und Widerstand bestimmen die Stromstärke | <p>a) Der Widerstand bleibt unverändert, die Spannung wird variiert: Je größer die Spannung, desto größer die Stromstärke. Je kleiner die Spannung, desto kleiner die Stromstärke.</p> <p>b) Die Spannung bleibt konstant, der Widerstand verändert sich: Je größer der Widerstand, desto kleiner die Stromstärke. Je kleiner der Widerstand, desto größer die Stromstärke.</p> | <p>Wir steigern die Helligkeit einer Glühlampe.</p> <p>Die Helligkeit einer Lampe wird mit dem Schiebewiderstand geregelt.</p> |
| 8. Der elektrische Strom erzeugt Wärme und Licht | <p>a) Die erzeugte Wärme ist vom Widerstand abhängig.</p> <p>b) Die Erwärmung ist von der Stromstärke abhängig.</p> | Elektrische Heizgeräte, Glühlampen. |

ELEKTRIZITÄT II (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung | |
|--|---|--|-------------------------------|
| 9. Wärme erzeugt elektrische Spannung (zur Wahl) | a) Das Thermoelement (Seebeck-Effekt). | Fernthermometer, Messung der Kühlwassertemperatur im Auto. | |
| | b) Umkehrung: Peltier-Effekt. | Kühlung durch elektrischen Strom. | |
| 10. Mehrere Lampen werden angeschlossen | a) Reihenschaltung (Hintereinanderschaltung): 2 Zwergglämpchen 3,5 V, 0,2 A und 3,8 V, 0,07 A an eine Spannungsquelle von 4 V anschließen. Nur ein einziges leuchtet auf. Wo steckt der Fehler? | Christbaumbeleuchtung. Reihenschaltung der Röhren in Radio- und Fernsehgeräten. | |
| | b) Jede Lampe erhält ihren eigenen Stromkreis: Parallelschaltung. | | |
| | (c) und d) zur Wahl) | c) Lampen werden nacheinander eingeschaltet: Serienschaltung. | Schaltung von Zimmerleuchten. |
| | d) Eine Lampe wird von 2 Schaltern ein- und ausgeschaltet: Wechselschaltung. | | |
| 11. Die Sicherung (Schmelzsicherung) | a) Aufbau der Sicherung. | Die Schmelzsicherung. Der Sicherungskasten. | |
| | b) Die Sicherung brennt bei hoher Stromstärke durch. | Die Dimensionierung der Sicherung (Paßschraube und Kennplättchen). | |
| | c) Kurzschluß und Überlastung. | | |

CHEMIE

In der Chemie soll der Schüler Grundkenntnisse über die Eigenschaften einiger Stoffe, über ihren Aufbau (Element und Verbindung) und schließlich über das Wesen der Materie (Kristall, Molekül, Atom) erwerben. Die Anforderung der modernen Arbeitswelt und die Fortentwicklung der Technik stehen bei der Stoffplanung im Vordergrund. Einfache Formeln sind zu erarbeiten. Dabei muß vom Experiment und den dabei gefundenen Ergebnissen ausgegangen werden. Die gedankliche Rekonstruktion und Durchdringung der Vorgänge findet am anschaulichen Modell statt. Die Wertigkeit der Elemente muß das Modell geben und kann nicht grundlegend erarbeitet werden.

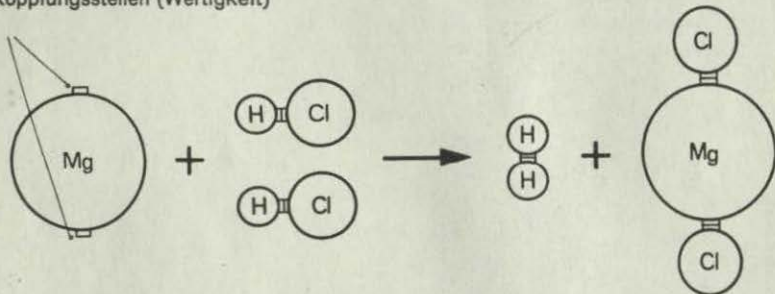
Beispiel: 1. Versuch

Magnesium + Salzsäure \rightarrow Wasserstoff + Salz

Das ist der beobachtete Vorgang. Wasserstoff und Salzsäure sind bekannt.

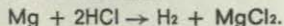
2. Arbeit am Modell:

Kopplungsstellen (Wertigkeit)



1 Magnesium-atom + 2 Salzsäure-Moleküle \rightarrow 1 Wasserstoff-Molekül + 1 Salz-Molekül

3. Reaktionsformel:



Die so wichtigen Verfahrensweisen in der Chemie, die **Analyse** und **Synthese**, sind erst nach typischen Beispielen einzuführen.

CHEMIE I

Zu erarbeiten ist: Der **Sauerstoff** und das Wesen der **Verbrennung**. Bei der Verbrennung von Kohle finden wir das **Kohlendioxidgas**. In gleicher Weise erhalten wir bei der Verbrennung von Schwefel das **Schwefeldioxid**. Leiten wir diese Gase in Wasser ein, so entstehen **Säuren**. Die **Salzsäure** als die bekannteste Säure wird untersucht (Nachweis, Reaktionen mit Metallen, Eigenschaften). Dabei treffen wir auf den **Wasserstoff**.

Die **Laugen** finden wir, nachdem das „seltsame Metall“ **Natrium** und seine Reaktion mit Wasser bekannt wurde.

Laugen und Säuren **neutralisieren** sich. Dabei entstehen **Salze**. Die Abschnitte **Kohle**, **Eisen** und **Baustoffe** schließen den 1. Teil der Chemie ab. Als wichtige Begriffe treten hier neben der **Oxydation** die **Reduktion** und die **Elektrolyse**.

Für die Unterrichtseinheit sind etwa 20 Doppelstunden einzuplanen.

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|---|---|
| 1. Beobachtungen an der Kerzenflamme (zur Wahl) | a) Die Flamme — wo entsteht sie? Die Flammenzonen. b) Brennt das Stearin? Wir versuchen es anzuzünden. Nur der „Stearindampf“ brennt mit einer Flamme. c) Die Aufgabe des Dochtes. d) Die Flamme ist brennendes Gas (Beweis) | Alle Feuererscheinungen. |
| 2. Ohne Luft gibt es keine Verbrennung | a) Die abgedeckte Kerzenflamme erlischt, obgleich noch genug Brennstoff und Luft vorhanden sind. b) In der Luft muß ein Stoff sein, der die Verbrennung ermöglicht: Sauerstoff. c) Verbrennung von Stahlwolle. Gewichtszunahme. | Löschen des Feuers. Der „Zug“ im Ofen. |

CHEMIE I (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|--|---|
| 3. Sauerstoff O ₂ | <p>a) Darstellung: Wasserstoffsuperoxid + Braunstein. Erhitzen von Kaliumpermanganat.</p> <p>b) Nachweis des Sauerstoffs mit dem glimmenden Span.</p> <p>c) Eigenschaften des Sauerstoffs.</p> <p>d) Verwendung des Sauerstoffs.</p> <p>e) Anteil des Sauerstoffs in der Luft.</p> | Technischer Einsatz des Sauerstoffs, z. B. beim autogenen Schweißen und beim Schneiden von dicken Stahlplatten. |
| 4. Ein Stück Kohle verbrennt | <p>a) Beobachtungen an der glimmenden Holzkohle.</p> <p>b) Wiegen vor und nach dem Versuch.</p> <p>c) Wie erklären wir die Gewichts Differenz?</p> | Kohle wird zu Asche. Sie ist leichter. |
| 5. Wir untersuchen den „Rauch“ der Flamme (Kohlendioxidgas) | <p>a) Auffangen des „Rauches“ im Probierglas.</p> <p>b) Wir schütteln das aufgefangene Gas mit Kalkwasser.</p> <p>c) Wir schütteln „reine“ Luft mit Kalkwasser (Gegenprobe).</p> <p>d) Kalkwasser ist ein Anzeiger für Kohlendioxidgas.</p> | Abgase, Luftverschmutzung. |

CHEMIE I (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---------------------------------------|---|---|
| 6. Das Kohlendioxid-gas CO_2 | a) Wo finden wir CO_2 ? (Luft, Ausatemluft, Limonadengas). | Atmung, Vulkane, Hundsgrotte. |
| | b) Wir stellen CO_2 dar: $\text{C} + \text{O}_2 \rightarrow \text{CO}_2$. Oder Kalkstein + Salzsäure. | |
| | c) Eigenschaften des CO_2 : Gewicht, CO_2 erstickt das Feuer. | Feuerlöscher. |
| 7. Schwefel verbrennt | a) Schwefel wird verbrannt und das „Gas“ aufgefangen. | Ausschwefeln von Fässern. |
| | b) $\text{S} + \text{O}_2 \rightarrow \text{SO}_2$ Schwefeldioxid. | |
| | c) Grundstoffe und Verbindung. | |
| | d) Die Verbrennung ist eine Oxydation — Oxide. | Oxide. |
| 8. Säuren | a) Wir weisen Säuren mit neutralem Lackmuspapier nach. | Säuren im Haushalt. Magensäure. Ameisensäure. |
| | b) SO_2 oder CO_2 werden in Wasser eingeleitet. Es entstehen Säuren. | |
| | c) Die Salzsäure — woraus besteht sie? Elektrolyse der Salzsäure: Wasserstoff + Chlor (Analyse). | |
| | d) $\text{H}_2 + \text{Cl}_2 \rightarrow 2 \text{HCl}$ (Chlorknallgasreaktion). | |
| | e) Wie verhält sich Salzsäure gegenüber Metallen? | |

CHEMIE I (Fortsetzung)

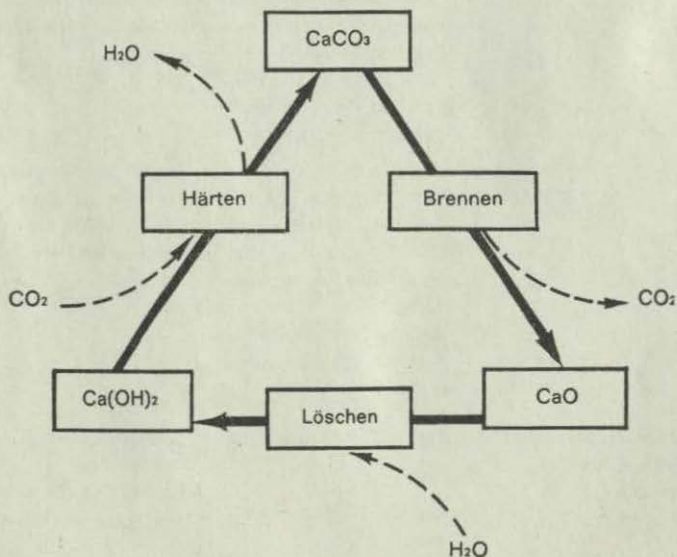
| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|--|--|
| 9. Das Wasserstoffgas H_2 | <p>a) Nachweis des Gases. Es entsteht, wenn wir Metall und Säuren zusammengeben: Magnesium + Salzsäure. Eisen + Salzsäure.</p> <p>b) Die Eigenschaften des Wasserstoffs.</p> <p>c) Die Verwendung des Wasserstoffs.</p> <p>d) Wasserstoffgas verbrennt zu Wasser: $2 H_2 + O_2 \rightarrow 2H_2O$ (Synthese).</p> | Autogenes Schweißen, Wasserstoffballon. |
| 10. Seltsame Metalle (Natrium als Beispiel) | <p>a) Natrium.</p> <p>b) Eigenschaften.</p> <p>c) Reaktion mit Wasser.</p> <p>d) Flammenfärbung durch Na.</p> | |
| 11. Die Laugen (d) zur Wahl) | <p>a) Nachweis der Laugen mit Lackmuspapier od. Phenolphthalein.</p> <p>b) Wir stellen eine Lauge her: $2Na + 2H_2O \rightarrow 2NaOH + H_2$</p> <p>c) Eigenschaften der Lauge.</p> <p>d) Wir untersuchen andere Laugen (Kalilauge).</p> <p>e) Salmiakgeist ist auch eine Lauge.</p> | Seifenlauge, Salmiakgeist, Reinigungsmittel. Fettlösung — Desinfektion. |

CHEMIE I (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|--|--|
| 12. Wir stellen selbst Kochsalz her | <p>a) Säuren und Laugen neutralisieren sich.</p> <p>b) $\text{NaOH} + \text{HCl}$. Wir mischen beide so, daß das Lackmuspapier keinen Farbumschlag mehr anzeigt. Eindampfen — Untersuchen der Salzkristalle. $\text{NaOH} + \text{HCl} \rightarrow \text{NaCl} + \text{H}_2\text{O}$.</p> | |
| 13. Wir untersuchen Kohle | <p>a) Trockene Destillation der Kohle: Leuchtgas, Koks, Teer.</p> <p>b) Trockene Destillation des Holzes: Holzgas, Holzkohle, Holzteer.</p> | <p>Gaswerk. Die Kohle als Ausgangsstoff für die chemische Industrie.</p> |
| 14. Das Eisen, Grundlage der Schwerindustrie | <p>a) Sein Verhalten gegenüber dem Luftsauerstoff (Rost).</p> <p>b) Vom Erz zum Eisen. Hochofenprozeß. Reduktion (durch CO und H_2).</p> <p>c) Reduktionsversuche (Lötrohr) mit PbO.</p> <p>d) Vom Eisen zum Stahl.</p> <p>e) Wie Eisen nachgewiesen wird.</p> <p>f) Eisen im Boden und in Pflanzen.</p> | <p>Rostschutz.</p> <p>Hochofen. Eisenerze (Magnet-eisenstein, Roteisenstein).</p> <p>Eisen in der Nahrung.</p> |
| 15. Das Aluminium ein leichtes Metall | <p>a) Aluminium rostet nicht.</p> | |

CHEMIE I (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|-------------------|--|--|
| (zur Wahl) | <p>b) Sein Verhalten gegenüber Säuren und Laugen.</p> <p>c) Wie das Aluminium gewonnen wird. Versuch: Elektrolyse mit einem Metallsalz (CuCl_2).</p> | <p>Aluminium, unser wichtigstes Leichtmetall.</p> <p>Aluminiumgewinnung.</p> |
| 16. Die Baustoffe | <p>a) Der Kalkstein. Kalkstein und Salzsäure. Nachweis von Kalkstein.</p> <p>b) Kalk wird gebrannt.</p> <p>c) Kalk wird gelöscht.</p> <p>d) Warum wird der Kalkmörtel hart? Technischer Kreislauf:</p> | <p>Kalkofen — Kalkmörtel — Kalkmilch.</p> |



Inhalt:

Im zweiten Teil der Chemie werden die wichtigsten **Nahrungsmittel** des täglichen Lebens und schließlich die **Kunststoffe** untersucht. Auch hier ist eine Stoffbeschränkung unumgänglich. Es sollte versucht werden, ein erstes Verständnis zum Aufbau der Makromoleküle zu legen.

Für die Unterrichtseinheit müssen etwa 15 Doppelstunden eingeplant werden.

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|--|---|
| 1. Die Nahrungsmittel werden untersucht | a) Die Kohlenhydrate (Stärke, Zucker). Sie enthalten C, H und O. | Stärke im Haushalt, Verdauung. |
| | b) Nachweis der Kohlenhydrate mit Jodlösung (Stärke), mit Trommerscher Lösung (Zucker). | Zucker, Früchte. |
| | c) Öle und Fette. Sie enthalten auch Kohlenstoff und Wasserstoff. Fettnachweis (Fettfleckversuch). Fette lösen sich in Benzin und Tetrachlorkohlenstoff. | Fettarten — Emulsion. Fett als biologischer Energiespeicher. Reinigung von Geweben. |
| | d) Das Eiweiß. Beim Erhitzen gerinnt das Eiweiß (Nachweis!). Eiweiß wird mit Salpetersäure nachgewiesen. Welche Grundstoffe sind im Eiweiß enthalten? | Eiweiß in der Nahrung ist lebensnotwendig. Eiweiß in den verschiedenen Nahrungsmitteln. |
| 2. Wir untersuchen die Milch auf ihre Bestandteile (zur Wahl) | a) Zucker (Milchzucker). | Die Milch als Nahrungsmittel. Gewinnung von Butter und Käse — Molkerei. |
| | b) Fett. | |
| | c) Eiweiß (Kasein, Albumin). | |

CHEMIE II (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|--|--|
| | d) Verwertung der Nahrungsmittel im menschlichen und tierischen Körper. | |
| 3. Hefe und Backpulver (Triebmittel) (zur Wahl) | a) Die Hefe. Weshalb kommt Hefe in den Kuchenteig? b) Bei der Gärung entsteht Alkohol. c) Das Backpulver als Triebmittel. Wir erhitzen Backpulver und fangen das Gas auf: CO_2 — Nachweis. | Gebäcklockerung durch Hefe. Weingärung. Gebäcklockerung durch Backpulver. |
| 4. Das Waschen | a) Die Seife und ihre Wirkung. b) Hartes und weiches Wasser. Die Wasserhärte wird festgestellt. c) Waschen früher (Enthärten mit Soda). Waschen heute (Waschmittel). | Seife — Waschmittel. Der Waschvorgang. |
| 5. Kunststoffe | a) Pflanzliche und tierische Faserstoffe. b) Veredelte Naturstoffe (halbsynthetische Stoffe). c) Die bekanntesten vollsynthetischen Kunststoffe und ihre Eigenschaften. Thermoplaste — Duroplaste, Bestimmung des Erweichungspunktes der | Baumwolle, Flachs, Wolle, Seide. Zelluloid, Zellophan, Galalith. Kunststoffe im Haushalt und in der Industrie. |

CHEMIE II (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|-------|--------|-----------|
|-------|--------|-----------|

- | | | |
|----|--|--|
| | Thermoplaste. Brennprobe. | |
| d) | Aus welchen Stoffen sind sie aufgebaut? <ol style="list-style-type: none">1. Nachweis von Kohlenstoff durch Verkohlung.2. Nachweis von Wasserstoff durch Wasserabscheidung (Sauerstoff kommt aus der Luft).3. Nachweis von Säuren oder Laugen in den Dämpfen mit Lackmuspapier.4. Nachweis von Salzsäure in den Dämpfen mit Silbernitrat oder Salmiakgeist. | |
| e) | Wie die Kunststoffe aufgebaut sind: Polymerisation, Polykondensation. | |
| f) | Wie die Kunststoffe hergestellt werden. | |

OPTIK

An Kenntnissen soll vermittelt werden: **Lichtquellen** und **Lichtausbreitung** — **Schattenbildung**. Von der Lochkamera zum Fotoapparat. Die Brechung des Lichts durch die **Sammellinse**: **Brennpunkt** — **Brennweite**. Anwendung der Sammellinse. Die **Beleuchtungsstärke** — Entfernungsgesetz — Reflexionsgesetz. Die **Spektralfarben** — die **Körperfarben**.

Für diese Unterrichtseinheit sind etwa 20 Doppelstunden vorzusehen.

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|-----------------------------------|---|--|
| 1. Licht macht die Dinge sichtbar | a) Lichtquellen: Selbstleuchtende Lichtquellen (1. Ordnung). Sie strahlen Licht in unsere Augen, wir sehen sie. | Die verschiedenen Lichtquellen. Wie entsteht das Licht in den Lichtquellen? |
| | b) Vergleich: Wasserstrahl in denen keine Flamme brennt und kein Draht glüht: Lichtquellen 2. Ordnung. | |
| 2. Wie sich das Licht ausbreitet | a) Der Lichtstrahl (schmales Strahlenbündel). | |
| | b) Vergleich: Wasserstrahl — Lichtstrahl. | |
| 3. Schatten — Schattenbilder | a) Wie die Schatten entstehen? | Schattenspieltheater, Sonnenschirm. |
| | b) Der Schatten soll scharfe Ränder bekommen. | |
| | c) Wie eine Sonnenfinsternis entsteht. | Sonnen- und Mondfinsternis. |
| | d) Die Stellung von Sonne, Mond und Erde. | |
| | e) Partielle und totale Verfinsternung. | |
| | f) die Mondfinsternis. | |

OPTIK (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|---|---------------------------------|
| 4. Wir wollen „richtige Bilder“ erzeugen (Versuche mit der Lochkamera) | <p>a) Die Lochkamera. Wie entsteht hier das Bild auf der Mattscheibe?</p> <p>b) Die Nachteile der Lochkamera.</p> <p>c) Die Objektivöffnung wird vergrößert. Nachteil: Das Bild wird unscharf. Begründung?</p> | Fotoapparat und seine Funktion. |
| 5. Das Brennglas sammelt die Lichtstrahlen | <p>a) Wie ist es möglich, mit dem Brennglas ein Stück Papier zu entzünden?</p> <p>b) Wie werden Lichtstrahlen (Parallelstrahlen) durch die Linse in ihrem Verlauf verändert? Die Brechung der Lichtstrahlen.</p> <p>c) Brennpunkt, Brennweite.</p> <p>d) Die Brechkraft der Linse.</p> <p>e) Wovon hängt die Brechkraft ab?</p> <p>f) große Brennweite $\hat{=}$ kleine Brechkraft. kleine Brennweite $\hat{=}$ große Brechkraft.</p> <p>g) Die Sammellinse wird in die Lochkamera eingesetzt.</p> | |

OPTIK (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|---|---|
| 6. Wie der Bildwerfer funktioniert | <p>a) Wir bilden die Lichtwendel der Lampe mit der Sammellinse ab und untersuchen den Strahlenverlauf.</p> <p>b) Lage und Größe des Bildes.</p> <p>c) Statt der Glühwendel bilden wir im gleichen Versuch ein Dia ab, das wir gut ausleuchten (Kondensorlinse).</p> | |
| 7. Das Brennglas ist auch ein Vergrößerungsglas | <p>a) Wir schätzen im Versuch die Vergrößerung einer Sammellinse.</p> <p>b) Formel: $\text{Verg.r.} = \frac{\text{deutl. Sehweite (25cm)}}{\text{Brennweite (cm)}}$</p> | Leselupe, Fadenzähler. |
| 8. Das Licht kann gespeichert werden (zur Wahl) | <p>a) Der Leuchtschirm speichert das Licht und sendet es langsam wieder aus.</p> <p>b) Wird farbiges Licht auch gespeichert?</p> | Leuchtphosphore und ihre Anwendung in Hinweisschildern, elektrischen Schaltern usw. |
| 9. Die Helligkeit ist wichtig! | <p>a) Die Beleuchtungsstärke</p> <p>b) Wir verändern die Beleuchtungsstärke: Viele Lichtquellen; Lichtquelle in kürzerer Entfernung.</p> <p>c) Wir messen die Beleuchtungsstärke (Beleuchtungsmesser, Photodiode).</p> | Unsere Beleuchtungskörper. Beleuchtungsmesser. |

OPTIK (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|---|---|
| | d) Entfernungsgesetz: doppelte Entfernung $\rightarrow \frac{1}{4}$ der Beleuchtungsstärke halbe Entfernung \rightarrow 4fache Beleuchtungsstärke | |
| 10. Wie der Spiegel das Licht zurückwirft | a) Der Spiegel verändert den Verlauf der Lichtstrahlen. b) Können wir voraussagen, wohin der Lichtstrahl abgelenkt wird, wenn wir Licht gegen einen Spiegel lenken? c) Untersuchungen mit Spiegel und Winkelmesser. d) Reflexionsgesetz. | Sehrohr, Fensterspion. Spiegel des Zahnarztes. |
| 11. Das Spiegelbild (zur Wahl). | a) Wir betrachten unser Spiegelbild. b) Wie groß erscheint es uns? c) Erscheint es seitenrichtig? d) Das Spiegelbild erscheint uns hinter dem Spiegel. Wie weit? | Der Spiegel. |
| 12. Der gefangene Lichtstrahl | a) Die Totalreflexion an der Wasseroberfläche. b) Die Totalreflexion in einem Prisma (90 Grad). c) Die Totalreflexion in einem kreisförmig gebogenen Plexiglasstab. | Glasfaseroptik. |

OPTIK (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|---|---|
| 13. Die Regenbogenfarben Spektrum | <ul style="list-style-type: none">a) Wir erzeugen die Regenbogenfarben mit einem Prisma.b) Wie entstehen die Spektralfarben?c) Die Farben des Regenbogens ergeben zusammen wieder weiß.d) Mischlicht (Sonnenlicht und Lampenlicht) im Gegensatz zum einfarbigen Licht. | Regenbogen. Monochromatische Lichtquellen. Na-Dampflampen der Straßenbeleuchtung. |
| 14. Die unsichtbaren Farben im Spektrum (zur Wahl) | <ul style="list-style-type: none">a) Auch hinter dem violetten Bereich stellen wir noch Strahlen fest (UV-Strahlen). Sie werden durch einen Leuchtschirm nachgewiesen.b) Auch vor dem Rot können mit einer Photodiode Strahlen nachgewiesen werden (Infrarotstrahlen). | Höhensonne, Wärmestrahler (Infrarotstrahler), Infrarotöfen. |
| 15. Wie die Farben auf den Körpern entstehen | <ul style="list-style-type: none">a) Eine bunte Glasscheibe „färbt“ das weiße Licht. Was geschieht dabei?b) Wir schicken die Spektralfarben durch die bunte Glasscheibe: Bestimmte Farben werden absorbiert. — Reine Farben (Spektralfarben) — Mischfarben.c) Was geschieht, wenn | Körperfarben, Farbstoffe. |

OPTIK (Fortsetzung)

Thema

Inhalt

Anwendung

die Spektralfarben auf
bunten Karton treffen?
Auch dabei werden be-
stimmte Farbanteile ab-
sorbiert und der Rest
reflektiert.

ELEKTRIZITÄT III

Inhalt:

Der Abschnitt umfaßt den Bereich des **Elektromagnetismus** und seiner wichtigsten Anwendungen. Es soll erkannt werden, daß der stromdurchflossene Leiter von einem magnetischen Feld umgeben ist. In der Spule ist dieses Feld auf engem Raum konzentriert. Es ist zum wesentlichen Teil von der Stärke des Stromes, der die Spule durchfließt und von der Windungszahl abhängig.

Für die Unterrichtseinheit sind etwa 5 Doppelstunden vorzusehen.

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|---|--|
| 1. Der elektrische Strom erzeugt magnetische Kraft | <ul style="list-style-type: none">a) Wiederholung: Elektrizität II.a) Der Kran ohne Greifer hebt Eisenbarren und Schrott.b) Jeder Leiter umgibt sich mit einem Magnetfeld, wenn er vom Strom durchflossen wird (Oersted-Versuch).c) Die magnetische Kraft soll verstärkt werden. Die Stromstärke wird vergrößert. Wir wickeln den Leiter zu einer Spule auf. Die Windungszahl der Spule wird verändert (bei gleicher Stromstärke). Die Spule erhält einen Eisenkern. | Hebemagnet, Relais, Klingel, elektrischer Motor, Fernhörer, Weicheisenmeßinstrument. |
| 2. Die stromdurchflossene Spule verhält sich wie ein Stabmagnet | <ul style="list-style-type: none">a) Welche Stoffe werden von der Spule angezogen?b) Die Spule besitzt einen Nord- und einen Südpol.c) Die Pole sind von der | |

ELEKTRIZITÄT III (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|--|---|
| | Stromrichtung abhängig. | |
| | d) Die magnetische Kraft der Spule kann durch die Stromstärke geregelt werden. | |
| 3. Die Magnetkraft der Spule wird häufig angewendet | a) Der Magnetschalter (Relais). b) Arbeits- und Ruhekontakt. c) Der Fernhörer im Telefon und das Mikrophon als schallempfindlicher Widerstand. d) Die elektrische Klingel als Beispiel einer automatischen Schaltung. e) Der Elektromotor. | Relais in verschiedenster Bauweise. Einsatz in der Technik als Schalter. |

Inhalt:

Der Lehrgang Mechanik II schließt den ganzen Sachbereich ab. Die wichtigsten Begriffe, die angesprochen und geklärt werden müssen, sind **Arbeit**, **Leistung**, **Energie** und **Geschwindigkeit**. An Gesetzen treten dazu die „Goldene Regel der Mechanik“ und der **Auftrieb**.

Für diese Einheit stehen etwa 12 Stunden zur Verfügung.

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|---|--|
| 1. Auch mit der schiefen Ebene wird Kraft gespart | Wiederholung: Kraft soll gespart werden. a) Ein Öltank wird verladen. Er wird über Bretter auf den Wagen gerollt. Wo wird mehr Kraft gespart, wenn die Bretter lang oder kurz sind? | Serpentinweg beim Bergsteigen, Rampe, Schrägaufzüge, Keil, Schraube. |
| 2. Die Goldene Regel der Mechanik | a) Zusammenfassende Überlegung, daß bei den meisten einfachen Maschinen Kraft gespart wird, aber an Weg zugesetzt werden muß (Lose Rolle, Flaschenzug, Hebel, schiefe Ebene). b) Was an Kraft gespart wird, muß an Weg zugesetzt werden. (Wenn möglich: Kraft mal Weg ist für jeden Fall immer gleichbleibend. Ist die Kraft klein, muß der Weg groß werden.) | Hebel, lose Rolle, Flaschenzug, schiefe Ebene, Schraube. |
| 3. Die mechanische Arbeit, eine Form der Energie | a) Eine Last wird gehoben, wir verrichten Arbeit. | Die Muskelarbeit des Menschen. |

MECHANIK II (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|-----------------|---|---|
| | <p>b) Wovon ist die verrichtete Arbeit abhängig?</p> <p>c) Die Arbeit ergibt sich aus der aufgewandten Kraft und dem Weg, über den die Kraft wirkt. Arbeit = Kraft \times Weg</p> <p>d) Das Maß der Arbeit ist das kpm.</p> <p>e) Neben der Hubarbeit kennen wir noch andere Möglichkeiten, z. B. Arbeit gegen die Reibung, gegen die Trägheit eines Körpers.</p> | Die Arbeit, die Maschinen leisten. |
| 4. Die Leistung | <p>a) Zur Verrichtung einer Arbeit wird unterschiedlich lange Zeit benötigt. Wer hat mehr geleistet? Um vergleichen zu können, muß die Arbeit, die in einer bestimmten Zeit aufgewandt wurde, festgestellt werden.</p> <p>b) Die Arbeit in der Zeit nennen wir Leistung. Leistung = $\frac{\text{Arbeit}}{\text{Zeit}}$</p> <p>c) Das Maß der Leistung ist kpm/s.</p> <p>d) 75 kpm/s entsprechen einer Pferdestärke (PS). $1 \text{ PS} \triangleq \frac{75 \text{ kpm}}{\text{s}}$</p> | Leistungsangaben von Maschinen und Motoren. |

MECHANIK II (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|--|--|
| 5. Der Benzinmotor, eine Kraftmaschine | a) Aufbau des Viertaktmotors. b) Das Zusammenwirken der einzelnen Teile. c) Der Viertakt Dieselmotor und seine Wirkungsweise. d) Der Motor im Moped (Zweitaktmotor). e) Der Wankelmotor. | Automotor, Mopedmotor, Stationäre Explosionsmotoren. |
| (e) zur Wahl). | | |
| 6. Der Raketenmotor | a) Rückstoß — Schub. | Rakete, Düsenmotor. |
| 7. Die Geschwindigkeit | a) Welcher Kraftwagen fährt schneller? In 3 Stunden 144 km, in 4 Stunden 156 km? b) Geschwindigkeit = Weg in einer bestimmten Zeit. $\text{Geschwindigkeit} = \frac{\text{Weg}}{\text{Zeit}}$ | Verkehrsschilder, Geschwindigkeiten im Straßenverkehr, Spitzen-, Durchschnittsgeschwindigkeit. |
| 8. Ein bewegter Körper kann Arbeit verrichten (Bewegungsenergie) | a) Totalschaden eines Kraftwagens beim Anprall gegen einen Baum. b) Die gleiche Wirkung kann z. B. auch mit einer Schrottpresse erreicht werden. c) Wovon ist die Bewegungsenergie abhängig: 1. Gewicht (Masse) des bewegten Körpers, | Ramme, Vorschlaghammer. |
| (zur Wahl) | | |

MECHANIK II (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|--|--|
| | <p>2. Von der Geschwindigkeit des bewegten Körpers. Fallversuch mit verschiedenen Massen und Fallhöhen auf eine Knetmasse.</p> | |
| <p>9. Die Kreisbewegung (Fliehkraft)</p> | <p>a) Auf dem Jahrmarkt können wir die Fliehkraft an den verschiedenen Karussells beobachten.</p> <p>b) Wie entsteht die Fliehkraft und wie wirkt sie? (Trägheit)</p> <p>c) Wovon ist die Fliehkraft abhängig?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Von der Geschwindigkeit des bewegten Körpers,2. vom Gewicht (Masse) des Körpers,3. vom Radius des Kreises. | <p>Fahren in der Kurve, Wäscheschleuder.</p> <p>Satelliten.</p> |
| <p>10. Das Wasser übt eine Druckkraft aus (zur Wahl)</p> | <p>a) Wir fühlen die Druckkraft beim Tauchen.</p> <p>b) Die Tauchkugeln der Tiefseeforscher sind aus dickem Stahl geschmiedet. Die Druckkraft des Wassers wirkt von allen Seiten.</p> <p>c) Die Druckkraft ist abhängig von der Eintauchtiefe.</p> | <p>Erfahrungen beim Baden.</p> <p>Tauchkugeln, U-Bootkörper.</p> |

MECHANIK II (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Thema |
|--|--|--|
| 11. Im Wasser untergetauchte Körper sind leichter als in der Luft (Auftrieb) | <p>d) Wenn möglich:</p> $\text{Druck} = \frac{\text{Druckkraft}}{\text{Fläche}}$ <p>a) Wir vergleichen Kupfer-, Eisen-, Aluminiumkörper unterschiedlicher Größe. Welcher ist am schwersten?</p> <p>b) Welches Metall ist am schwersten?</p> <p>c) Artgewichtstabelle.</p> <p>d) Gewichtsbestimmung von Körpern in Luft und dann im untergetauchten Zustand. Die Gewichts­differenz wird ermittelt.</p> <p>e) Beobachtung und Messung der Wasserverdrängung (cm³).</p> <p>f) Wir vergleichen die gefundenen Werte aus d) und e).</p> <p>g) Der Körper wird um so viel leichter, als das Gewicht des verdrängten Wassers beträgt (Auftrieb).</p> <p>h) Ein Körper schwimmt — er verdrängt untergetaucht mehr Wasser, als er selbst wiegt.</p> | <p>Wir berechnen aus Volumen und Gewicht das Artgewicht eines Körpers. Wir ermitteln mit Hilfe des Artgewichts den Stoff, aus dem ein Körper besteht.</p> <p>Schiffsbau, Senkwaage, Salzspindel.</p> |

ELEKTRIZITÄT IV

Im 4. Teil der Elektrizitätslehre stehen die **Induktion** und die **chemischen Wirkungen** des elektrischen Stromes im Mittelpunkt.

Diese Einheit erfordert etwa 18 Doppelstunden.

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|--|---|
| 1. Wie entsteht im Fahrraddynamo die elektrische Spannung? (Die elektrische Induktion) | <ul style="list-style-type: none">a) Wiederholung: Elektrizität III.b) Der Aufbau des Fahrraddynamos.c) Versuche mit Spule und Dauermagneten.d) Die erzeugte Spannung ist abhängig von der Geschwindigkeit der Magnetbewegung, der Stärke des Magneten, der Windungszahl der Spule. | Fahrraddynamo, der Generator. |
| 2. Der Wechselstrom | <ul style="list-style-type: none">a) Verlauf der Wechselspannung beim Induktionsversuch.b) Der Stromverlauf im Wechselstromkreis. | Netzspannung und Netzstrom, Schaltzeichen für Wechselstrom. |
| 3. Aus Wechselstrom wird Gleichstrom (zur Wahl) | <ul style="list-style-type: none">a) Die Wirkungsweise eines mechanischen Ventils. (Wiederholung)b) Wir bauen ein elektrisches Ventil aus einem Aluminiumstab und einem Kupfersulfidkristall auf.c) Die Kristalldiode als elektrisches Ventil.d) Aus Wechselstrom wird | Plattengleichrichter, Siliciumdiode. |

ELEKTRIZITÄT IV (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|---|---|--|
| | pulsierender Gleichstrom. | |
| 4. Der Transformator | <p>a) Induktionsversuch mit einem Dauermagneten und einer Spule (der Magnet wird bewegt).</p> <p>b) Der Dauermagnet wird durch einen Elektromagneten ersetzt, der bewegt wird.</p> <p>c) In der Sekundärspule entsteht bereits eine Spannung, wenn der Strom in der Primärspule ein- und ausgeschaltet oder seine Stärke geändert wird.</p> <p>d) Die Primärspule wird an Wechselstrom angeschlossen.</p> <p>e) Die Sekundärspannung ist vom Windungsverhältnis der beiden Spulen abhängig.</p> | Der Klingeltransformator, Transformatoren in Radiogeräten, in Kraftwerken. |
| 5. Unsere Stromrechnung — Stromarbeit, Stromleistung | <p>a) Was bezahlen wir mit der Stromrechnung, denn Strom wird nicht verbraucht?</p> <p>b) Der Strom arbeitet in vielfältiger Form: Mechanische Arbeit, Wärmearbeit (Beispiele). Wir bezahlen die verrichtete Arbeit.</p> <p>c) Die kWh, das Maß der</p> | Stromrechnung, der Elektrizitätszähler. |

ELEKTRIZITÄT IV (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|--|--|
| | elektrischen Arbeit. | |
| | d) Versuche mit dem elektrischen Arbeitsmesser, dem Zähler. | |
| | e) Was entspricht einer kWh an Wärmearbeit, an mechanischer Arbeit? | |
| | f) Wir vergleichen zwei elektrische Geräte (Tauchsieder). Sie vollbringen beide die gleiche Arbeit, aber in unterschiedlicher Zeit. Welches ist das bessere? | Leistungsangaben bei elektrischen Geräten. |
| | g) Elektrische Leistung $= \frac{\text{Arbeit}}{\text{Zeit}}$ | |
| | h) Das Maß der elektrischen Leistung ist das Watt. | |
| | i) Die elektrische Leistung hängt von der Stromstärke und der Spannung ab. | |
| | k) $1 \text{ PS} \cong 735 \text{ W}$. | |
| 6. Die Batterie, ein elektrisches Kraftwerk ohne Spule und Magnet | a) Wir untersuchen ein Element aus einer Taschenlampenbatterie. | Taschenlampenbatterie. |
| | b) Die erzielte Spannung ist abhängig von den verwendeten Platten und vom Elektrolyten. | |

ELEKTRIZITÄT IV (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|-----------------------------------|--|-----------------------|
| 7. Die Autobatterie (zur Wahl) | c) Die Polarisation eines Zink-Kohle-Elements mit verdünnter Schwefelsäure als Elektrolyten. | |
| | d) Der Aufbau eines Zink-Kohle-Elements mit Schwefelsäure und einem Zusatz von Kaliumpermanganat zur Vermeidung der Polarisation. | |
| | e) Schaltmöglichkeiten der einzelnen Zellen (parallel, hintereinander). | |
| 7. Die Autobatterie (zur Wahl) | a) Der Aufbau eines Bleisammlers. | Bleiakkumulatoren. |
| | b) Die Vorgänge beim Laden eines Bleisammlers. (Zwei Pb-Platten werden in verdünnter Schwefelsäure eingestellt und eine Ladung angelegt: Die Veränderung an den Platten wird beobachtet). | Eisen-Nickel-Sammler. |
| | c) Die Vorgänge beim Entladen der Batterie. | |
| 8. Verkupfern und Verchromen | a) Ein Kohlestab wird im CuCl_2 -Bad mit Hilfe des elektrischen Stromes vercupfert. Anode — Katode. | Galvanisieren. |

ELEKTRIZITÄT IV (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|--|--|
| | b) Die Batterieanschlüsse werden vertauscht. | |
| | c) Das Kupfer scheidet sich stets am negativen Pol (Katode) ab. | |
| 9. Versuche zur Regelung und Steuerung | a) Das Bimetall als Regler. | Automation. Bügeleisenschaltung, |
| | b) Das Relais als Schalter. | Feuermelder, Thermostat (Bimetall und Relais), |
| | c) Die Lochkarte (Lochstreifen) als Programmspeicher. Ein Motor wird mit einem Lochstreifen ein- und ausgeschaltet. | Arbeitsprogramm im Lochstreifen, Dämmerungsschalter, Flammenüberwachung, Lichtschranke. |
| | d) Das Licht schaltet und steuert (Photowiderstand). Eine Lampe wird mit Licht ein- und ausgeschaltet. Der Photowiderstand schaltet ein Relais. | |

DIE ENERGIE

Inhalt:

Zusammenfassend lernt der Schüler noch einmal den Begriff der **Energie** und der verschiedenen Energiearten kennen. An einem exemplarischen Beispiel wird nachgewiesen, daß in jeder Maschine **Energieumwandlungen** erfolgen. Das geschieht nicht ohne **Energieverlust**. Daraus ergibt sich der technisch so wichtige Begriff des **Wirkungsgrades**.

Für diese Unterrichtseinheit sind etwa 5 Doppelstunden anzusetzen.

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|--|--|---|
| 1. Die Energiearten (Teilwiederholung) | a) Was bedeutet das Wort Energie? b) Welche Energiearten kennen wir? Mechanische Energie Lageenergie (potentielle Energie). Bewegungsenergie (kinetische Energie). Chemische Energie. Wärmeenergie. Elektrische Energie. Strahlungsenergie. | |
| 2. Die Energiearten sind umformbar (Beispiele zur Wahl) | a) Bewegungsenergie → Wärmeenergie. Beim Abbremsen des Fahrrads entsteht Wärme. Versuche mit der Whittings'schen Röhre (1 kg Bleischrot in 1 m langer Pappröhre 30mal kippen. Temperaturerhöhung feststellen). 1 cal \triangleq 0,427 kpm. b) Wärmeenergie → Bewegungsenergie. | Bremsen. Dampfmaschine, Explosionsmotor. |

DIE ENERGIE (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|-------|--|--|
| | c) Elektrische Energie → Wärmeenergie. 1 kWh \triangleq 860 kcal. | Elektrische Heizgeräte. |
| | d) Wärmeenergie → elektrische Energie. Thermoelement. | Fernthermometer. |
| | e) Elektrische Energie → mechanische Energie. Ein Elektromotor verrichtet Hubarbeit: 1 Ws \triangleq 0,102 kpm 1 kWh \triangleq 367,2 Mpm. | Elektromotor. Elektromagnet. |
| | f) Mechanische Energie → elektrische Energie. Ein zu Boden sinkendes Gewicht treibt einen Generator an und erzeugt elektrische Energie. | Generator. |
| | g) Strahlungsenergie → mechanische Energie. Radiometer. | |
| | h) Strahlungsenergie → Wärmeenergie. Lichtstrahlen werden absorbiert. Der absorbierende Stoff erwärmt sich. | Infrarotöfen, Infrarotstrahler. |
| | i) Strahlenenergie → elektrische Energie. Versuche mit der Photodiode, die auch zur Lichtmessung dient (Belichtungsmesser). Eine belichtete Selen- oder Siliciumzelle liefert die Spannung, um | Siliciumphotozellen in den Satelliten. |

DIE ENERGIE (Fortsetzung)

| Thema | Inhalt | Anwendung |
|-----------------------|--|--|
| | einen Elektromotor anzutreiben. | |
| | k) Strahlungsenergie → chemische Energie. Assimilation, Schwärzung einer Photoplatte. Versuche mit Silbersalzen (Silbernitrat). | Photographie. |
| 3. Energieverluste | a) Energieumwandlungen beim Explosionsmotor (Ottomotor). Dabei beträgt der Energieverlust etwa 75 %. b) Wirkungsgrad = Verhältnis der abgegebenen zur gewonnenen Energie. Wirkungsgrad (%) $= \frac{W_g}{W_o} \cdot 100.$ c) Alle Maschinen verursachen einen Energieverlust. Der Wirkungsgrad einer Maschine ist also stets kleiner als 100 %. | Angabe des Wirkungsgrades bei Maschinen. |
| 4. Die Energiequellen | a) Die natürlichen Energiequellen: Wind, strömendes Wasser, Kohle, Erdöl, Erdgas. b) Die künstlichen Energiequellen: elektrischer Strom, Leuchtgas, Koks, Atomkraft. c) Ausblick in die Zukunft. | |

ARBEITSGEMEINSCHAFTEN

Arbeitsgemeinschaft 7. Schuljahr

1. Meßversuche zum Ohmschen Gesetz

- Wie ändert sich die Stromstärke, wenn die Spannung variiert wird und der Widerstand konstant bleibt? (Meßreihe)
- Wie ändert sich die Stromstärke, wenn wir den Widerstand ändern und die Spannung stets gleich groß halten? (Meßreihe)
- Aus den beiden Meßreihen wird die Formel gewonnen:

$$I = \frac{U}{R}$$

2. Versuche mit seltsamen elektrischen Widerständen

- Welche Faktoren bestimmen den elektrischen Widerstand? (Material, Länge, Querschnitt)
- Auch die Temperatur ist wichtig!
- Wir experimentieren mit Widerständen, bei denen mit steigender Temperatur der Widerstand erheblich **wächst** (PTC-Widerstand, Type: E 220/02 Valvo).
- Der PTC-Widerstand wirkt wie ein Schalter, der bei steigender Temperatur den Strom „abschaltet“.
- In manchen Stoffen **sinkt** der elektrische Widerstand, obgleich die Temperatur steigt (NCT-Widerstand, Type 320 01/50 E Valvo). Strommessungen bei **gekühltem** und bei **erhitztem** NTC-Widerstand (die Spannung bleibt konstant).

Das elektrische Thermometer.

- Auch das **Licht** verändert den elektrischen Widerstand. Wir experimentieren mit dem Photowiderstand ORP 30 (Valvo). Bestimmung des Hellwiderstands und des Dunkelwiderstands. Der Photowiderstand wirkt wie ein Schalter, den das Licht betätigt. Eine Zwerglampe wird durch einen Lichtstrahl ein- und ausgeschaltet.

Wetterkunde

Schon im 5./6. Schuljahr sollten Beobachtungsübungen vor allem bei Wanderungen und Schullandheimaufenthalten angestellt werden:

Die Temperatur und ihre Messung (endlich hitzefrei).

Der Wind in Stärke und Richtung (es stürmt).

Niederschlagsarten und -menge (es regnet, es schneit . . .).

Wolken: Arten, Menge, Höhe (Wieder scheint die Sonne nicht!).

Besondere Wettererscheinungen: Gewitter, Nebel, Schauer, Hagel.

Es können Temperatur und Luftdruckbeobachtungen während eines längeren Zeitraumes erfolgen.

Arbeitsgemeinschaft 7. Schuljahr (Fortsetzung)

In der AG werden vertiefte Beobachtungsübungen angestrebt. Wir versuchen eine Erklärung der Wettererscheinungen.

Unser Wetter: Was können wir alles beobachten?

- a) Die Lufthülle der Erde.
- b) Die verschiedenen Luftmassen (= Luftkörper) und ihre Eigenschaften: Temperatur, Feuchtigkeit usw.
- c) Der Wind und seine Entstehung.
- d) Die Wolken: Typen, Entstehen und Vergehen.
- e) Die verschiedenen Niederschlagsarten: Regen, Niesel, Schnee, Hagel, Reif, Tau.
- f) Wie wir eine Wetterkarte lesen.
- g) Das Hochdruckgebiet.
- h) Das Tiefdruckgebiet.
- i) Ein Tief zieht vorüber: die Fronten.
- k) Welche Aufgaben hat der Wetterdienst?
- l) Was versteht man unter dem Klima?

Wir untersuchen **Säuren und Laugen**

Inhalt:

Die wichtigsten Säuren und Laugen, ihr chemischer Aufbau, ihr Verhalten gegenüber anderen Stoffen und ihre Herstellung. Nomenklatur der entsprechenden Salze.

I. Säuren

1. Schwefelsäure

- a) Eigenschaften der Schwefelsäure.
- b) Reaktionen mit anderen Stoffen, z. B. Metallen.
- c) Die Salze der Schwefelsäure — Sulfate.
- d) Technischer Einsatz der Schwefelsäure.

2. Salpetersäure

- a) Eigenschaften.
- b) Die wichtigsten Reaktionen der Salpetersäure.
- c) Die Salze der Salpetersäure, vor allem das Silbernitrat.

3. Essigsäure

- a) Die wichtigsten Reaktionen der Essigsäure.
- b) Die Gewinnung der Essigsäure und ihre Anwendung.
- c) Die Salze.

II. Laugen

1. Kalklauge ($\text{Ca}(\text{OH})_2$)

- a) Herstellung der Kalklauge aus gelöschtem Kalk.

Arbeitsgemeinschaft 7. Schuljahr (Fortsetzung)

b) Reaktion, Eigenschaften und Anwendung.

2. Natronlauge

a) Herstellung und Nachweis der NaOH.

b) Reaktionen, Eigenschaften und technische Anwendung.

3. Ammoniak

a) Die Löslichkeit von NH_3 in Wasser — Salmiakgeist.

b) Das Verhalten von NH_3 mit HCl — Salmiaksalz.

c) Eigenschaften und Verwendung.

Arbeitsgemeinschaft 8. Schuljahr

Weshalb Drachen, Flugzeuge und Ballone fliegen können

Inhalt:

Es soll erkannt werden, daß an der Tragfläche eines Flugzeugs Kräfte wirksam werden, die einen Auftrieb bewirken.

Im Gegensatz dazu erfolgt der Auftrieb beim Gasballon dadurch, daß ein Gas von geringem spezifischen Gewicht als Luft verwendet wird.

1. Beobachtung (Schilderung) eines startenden Flugzeugs (Gewicht, Größe).

2. Wie entsteht beim Spielzeugdrachen der Auftrieb?

Der Anstellwinkel ist entscheidend.

Wie groß ist er?

Was geschieht, wenn wir ihn vergrößern oder verkleinern?

3. Erfolgt beim Flugzeug der Auftrieb genauso wie beim Drachen?

Wir vergleichen den Anstellwinkel der Tragfläche mit dem eines Drachens.

Die Tragfläche des Flugzeugs ist ganz anders geformt als der Spielzeugdrachen.

4. Warum ist die Tragfläche gewölbt?

Versuche mit gewölbter leichter Pappe, die angeblasen wird.

5. Wie ein Flugzeug gesteuert wird.

6. Die Geschichte des Flugzeugs.

7. Wie beim Gasballon der Auftrieb entsteht.

Warum steigt ein Gasballon nicht, der mit Luft gefüllt ist?

Ein Ballon, mit heißer Luft gefüllt, steigt empor.

Wir bauen uns einen Heißluftballon.

Aus der Geschichte der Ballonfahrt.

Wir experimentieren mit dem Licht

1. Licht kann verschluckt (absorbiert) werden. Wir experimentieren mit der Photodiode (Belichtungsmesser).

a) Schwarze Flächen absorbieren das Licht und erwärmen sich dabei.

Arbeitsgemeinschaft 8. Schuljahr (Fortsetzung)

- b) Weiße Flächen reflektieren das Licht.
- c) Auch das Glas absorbiert Licht. Wir untersuchen dünne und dicke Glasplättchen.
- d) Trübungen können „gemessen“ werden. Eine Suspension aus Wasser und Mehl klärt sich langsam. Wir verfolgen diesen Vorgang mit der Photodiode.

2. Planspiegel — Hohlspiegel

- a) Das Spiegelbild im Hohlspiegel.
- b) Wie Parallelstrahlen durch den Hohlspiegel verändert werden. Brennpunkt — Brennweite. Reflexionsgesetz gilt auch beim Hohlspiegel.
- c) Der Reflektor im Scheinwerfer ist ein Hohlspiegel. Was ist der Grund?
- d) Mit dem Hohlspiegel können wir auch ein Bild erzeugen.

3. Die Linsen

- a) Scheinwerfer und Taschenlampen besitzen oft eine Sammellinse. (Erzeugen von Parallelstrahlen in den optischen Leuchten).
- b) Auch im Auge finden wir eine Sammellinse.
- c) Wie kommt es, daß wir mit der gleichen Linse ferne und nahe Gegenstände scharf sehen können (Akkommodation)?
- d) Die Gummilinse.
- e) Mikroskop und Fernrohr.

Photographie

1. Der Photoapparat und seine Einzelteile

- a) Die Funktion der Einzelteile.
- b) Die Einstellungen: Belichtungszeit, Blende, Entfernung.

2. Ein Negativ entsteht

- a) Silberverbindungen sind lichtempfindlich (Versuche)
- b) Aufbau des Schwarz-Weiß-Films
- c) Der Film wird belichtet
- d) Der Film wird entwickelt (Versuche dazu).
- e) Das Negativ wird fixiert.

3. Aus dem Negativ wird ein Positiv

- a) Aufbau des Fotopapiers.
- b) Die richtige Belichtung (Probestreifen!).
- c) Das Positiv wird entwickelt.
- d) Das Positiv wird fixiert.

4. Die Ausschnittvergrößerung

Arbeitsgemeinschaft 8./9. Schuljahr

Wir untersuchen unsere Nahrungsmittel

Wir untersuchen die Nahrungsmittel auf Stärke, Eiweiß und Fett. Wo möglich, wird der Abbau (Verdauung) der Nahrungsmittel chemisch untersucht. Die A.G. strebt eine Erweiterung und Vertiefung des Klassenunterrichts an.

Stärke und Zucker

Nachweis der Stärke.

Aufbau der Stärke. Aus welchen Elementen ist sie aufgebaut?

Wo finden wir die Stärke?

Die Löslichkeit der Stärke (Verkleisterung).

Das Stärkekorn.

Der Zuckernachweis (Traubenzucker).

Aufbau des Zuckers (Doppelzucker — Einfachzucker).

Welche Elemente enthält der Zucker?

Aus Stärke wird Zucker durch Säurespaltung und durch fermentative Spaltung.

Abbau des Zuckers im Körper.

Das Eiweiß

Die verschiedenen Eiweißarten.

Eiweißnachweis.

Welche Elemente enthält das Eiweiß?

Eiweißabbau im Körper — Aufbau von körpereigenem Eiweiß.

Das Fett

Fett wird nachgewiesen.

Die Fettemulsion.

Fette werden verseift.

Die Verdauung der Fette.

Wir beobachten die Sterne

Um die Vorgänge am Himmelszelt richtig verstehen zu können, ist die Eigenbeobachtung und die Messung unumgänglich. Dies soll in der A.G. erkannt werden.

1. Exkursion

Beobachtung:

Die Sterne sind verschieden hell (Einteilung in Größenklassen von 1—6), die Sterne haben verschiedene Farben (die Farben der Sterne sind abhängig von der Oberflächentemperatur).

Arbeitsgemeinschaft 8./9. Schuljahr (Fortsetzung)

Ordnung der Sternbilder mit Hilfe von Himmelsatlanten.

Hinweis auf Mythen und Sagen vergangener Kulturen.

Auswertung in der Klasse: Zeichnung von Sternbildern (Wintersternbilder, Sommersternbilder, Zirkumpolarsterne).

Ausschneiden der Sternbilder aus Pappe.

Demonstration mit dem Baaderschen Planetarium.

2. Exkursion

Wir beobachten die Himmelsdrehungen.

- a) Wir klemmen in ein Stativ ein Rohr und peilen damit die Sterne an. Nach kurzer Zeit wandern sie durch die Rohröffnung.

Ergebnis: Alle Sterne drehen sich um eine Achse, die Himmelsachse. Blicken wir nach Süden, dann wandern die Sterne von Osten nach Westen. Blicken wir nach Norden, dann drehen sich die Sterne entgegengesetzt dem Uhrzeigersinn um den Polarstern.

- b) Wir fotografieren das Himmelszelt und belichten die Platten mit folgenden Belichtungszeiten:

1 Minute, 15 Minuten, 30 Minuten, 1 Stunde.

Auswertung:

Je länger wir belichten, um so länger werden die Kreisbögen, die die Sterne auf dem Fotopapier hinterlassen. Verbinden wir den Polarstern mit dem Anfangs- und Endpunkt der Sternlinien, dann kann man die Drehgeschwindigkeit berechnen. Ein Stern dreht sich in einer Stunde um 15° um den Polarstern.

- c) Nachweis der Erdbewegung mit Hilfe einer Sonnenuhr. Hinweis auf die Zeitmessung.

Auch die Erde dreht sich von Westen nach Osten in 24 Stunden einmal um ihre Achse.

1. Nachweis der Erddrehung mit dem Foucaultschen Pendelversuch: Wir befestigen einen Faden an der Zimmerdecke und hängen daran ein Gewichtsstück von 5 kp. Wir lassen das Pendel in Nord-Süd-Richtung schwingen und können nach kurzer Zeit beobachten, daß sich die Schwingungsrichtung des Pendels in der Klasse ändert.

2. Auch der Mond bewegt sich von Westen nach Osten und umkreist die Erde in 4 Wochen. Wir fotografieren den Mond an zwei aufeinanderfolgenden Abenden um die gleiche Zeit und am gleichen Ort. Die Mondbewegung ist so deutlich nachweisbar.

Erklärung der Mondphasen.

Die Mondoberfläche.

Die Entstehung des Mondes.

Arbeitsgemeinschaft 8./9. Schuljahr (Fortsetzung)

3. Exkursion

Unser Planetensystem

- a) Wir beobachten die Planeten und stellen fest: Sie befinden sich in den Tierkreissternbildern. Sie strahlen im Vergleich zu den Fixsternen ein gelblich-weißes Licht aus.

Im Fernrohr sind beim Jupiter Monde und Mondumlaufbewegungen wahrzunehmen. Der Saturn ist von einem Ring umgeben.

- b) Wir beobachten Nebel:
Milchstraße (Spiralnebel),
Andromedanebel (Spiralnebel),
Orionnebel (Gasnebel).

Auswertung in der Klasse:

Das Planetensystem.

Bewegung der Planeten um die Sonne.

Erklärung der Schleifenbahn der Planeten.

Das Planetensystem, ein Bestandteil der Milchstraße.

Die Welt der Spiralnebel.

Arbeitsgemeinschaft 9. Schuljahr

Wir experimentieren mit **Röhren und Transistoren**

Die A.G. hat die Aufgabe, das Wirkungsprinzip der Elektronenröhre (Diode und Triode), der Kristalldiode und des Transistors in einfachen Versuchen zu zeigen.

I. Die Elektronenröhre

A. Die Zweipolröhre (Diode)

- Der Aufbau der Diode (Vergleich mit der Glühlampe).
- Die Beobachtungen Edisons.
 - Thermoemission.
 - Der Anlaufstrom einer Diode.
- Eine Saugspannung wird in den Anodenkreis eingeschaltet.
 - Wie muß sie gepolt werden?
 - Der Anodenstrom ist von der Saugspannung abhängig.
 - Der Anodenstrom ist von der Glühtemperatur der Katode abhängig.
 - Der Anodenstrom kann bei seinem Weg durch die Röhre von einem starken Magneten beeinflusst werden.
- Die Diode wirkt wie ein elektrisches Ventil.
 - Die Anode wird einmal mit dem +- und dann mit dem —-Pol der Batterie verbunden.
 - Die Diode richtet einen Wechselstrom gleich.

Arbeitsgemeinschaft 9. Schuljahr (Fortsetzung)

B. Die Dreipolröhre (Triode)

1. Aufbau der Triode.
2. Das Gitter beeinflusst den Anodenstrom.
 - a) An den Gitteranschluß wird eine $+$ - oder $-$ -Elektrizitätsladung aufgebracht, und zwar mit Hilfe eines geriebenen Glas- oder Hartgummistabes.
 - b) Wir legen eine wechselnde Spannung an das Gitter, die wir mit Hilfe eines bewegten Stabmagneten und einer Spule (10 000 Windungen) erzeugen.
 - c) Wir geben auf das Gitter eine Wechselfrequenz geringer Größe. In den Anodenkreis schalten wir neben die Batterie einen Lautsprecher.
3. Die Triode ist eine Verstärkerröhre.

II. Die Kristalldiode und der Transistor

A. Die Kristalldiode

1. Die Kristalldiode wirkt wie ein elektrisches Ventil.
 - a) Siehe Elektrizität III (9. Schuljahr)!
 - b) Der Aufbau der Kristalldiode.
 - c) Die Gleichrichterwirkung der Diode.
 - d) Die Gleichrichterwirkung wird durch höhere Temperaturen aufgehoben (Sperrschicht wird abgebaut).

B. Der Transistor

1. Der Transistor, ein **regelbares** Ventil.
2. Der Aufbau des Transistors aus 2 Dioden.
3. Ein zweiter Stromkreis, der Emitter-Basiskreis, wird angeschlossen.
4. Der Transistor ist ein Verstärker.
5. Wir ermitteln den Verstärkungsfaktor.
6. Der Einsatz des Transistors.

Schwingungen und Wellen

1. Mechanische Schwingungen.

Frequenz, Schwingungsdauer, Elongation, Amplitude, Dämpfung, erzwungene Schwingung, Resonanz.

Mögliche Versuche: Federpendel, Fadenpendel, Blattfeder, Stimmgabel (Schreibstimmgabel), Saiten und andere Schallgeber, Motor mit Exzenter (Unwucht).

2. Mechanische Wellen

Zusammenhang Schwingung — Welle, Transversalwelle, Longitudinalwelle, Wellenlänge, Wellengeschwindigkeit, Frequenz.

Arbeitsgemeinschaft 9. Schuljahr (Fortsetzung)

Geschwindigkeit = Frequenz \times Wellenlänge.

Reflexion, Brechung, Beugung, Interferenz, Stehende Wellen (Grund- und Oberschwingungen).

Mögliche Versuche: Seilwellen mit einem elastischen Seil oder mit aneinandergehängten Spiralfedern, Reihe gekoppelter Pendel, Torsionswellenmaschine, Wasserwellen in der Wellenwanne oder in einem stehenden Gewässer.

3. Schallwellen (als Sonderfall mechanischer Wellen)

Interferenz, stehende Schallwellen, Bestimmung der Wellenlänge bei stehenden Schallwellen, Resonanz, Ton und Klang, Schwebungen, Doppler-Effekt.

Mögliche Versuche: Kundtsche Röhre, Resonanzrohr (Luftsäule veränderlicher Länge durch in Wasser getauchtes Rohr, Stimmgabel als Schallgeber), Resonanzkästen, Pfeifen veränderlicher Länge, Galtonpfeifen und Glühdröhre (Hörgrenze, Ultraschall), 1 Paar Stimmgabeln (verstimmbare) auf Resonanzkästen, Bewegte Schallquellen im Raum und im Freien (vorbeifahrendes hupendes Auto). Benutzung eines Katodenstrahloszillographen.

4. Elektromagnetische Schwingungen und Wellen

Wechselstrom als elektrische Schwingung, Schwingkreis, Gedämpfte und ungedämpfte Schwingungen, Resonanz, Abstrahlung und Ausbreitung elektromagnetischer Wellen, Sender und Empfänger, Modulation, Elektromagnetisches Spektrum (Hinweis).

Mögliche Versuche: Benutzung von Glimmlampe und Drehspiegel und Katodenstrahloszillograph, Schwingkreis, Sender und Empfänger von Zentimeter-Wellen (Reflexion, Brechung, stehende Wellen).

Atomstrahlen — unsichtbare Strahlen

Die Schüler erleben im Experiment, daß es bestimmte Stoffe gibt, die Strahlen aussenden, die wir weder sehen noch fühlen. In starker Konzentration können sie sehr gefährlich werden. Es soll ferner gezeigt werden, wie wir uns vor radioaktiven Strahlen schützen können. Anwendungsbeispiele radioaktiver Stoffe im Bereich der Technik schließen die A.G. ab.

Als Strahlungsquelle dienen Leuchtstofffolien (angeregt durch einen β -Strahler), Glühstrümpfe für Gaslicht (enthalten radioaktives Thorium) und ein Pfannenpräparat der Lehrmittelindustrie, das nicht unter die Strahlenschutzverordnung fällt.

1. Die Entdeckung der natürlichen Radioaktivität (Becquerel, Curie).
2. Radioaktive Strahlen werden mit Fotoplatten nachgewiesen (Autoradiographie des Glühstrümpfgewebes).
3. Radiostrahlung macht die Luft leitfähig.

Arbeitsgemeinschaft 9. Schuljahr (Fortsetzung)

4. Im Geiger-Müller-Zählrohr wird das ausgenutzt.
5. Wir bauen einen einfachen Strahlendetektor auf.
6. Atomstrahlen werden in der Nebelkammer sichtbar gemacht.
7. Wir sind von Atomstrahlen umgeben (Umgebungsstrahlung wird nachgewiesen).
8. Wir stellen die Reichweite der Strahlen fest.
9. Die Strahlen durchdringen auch feste Stoffe.
10. Wie schützen wir uns wirksam vor den Strahlen?
11. Die Anwendung der Radiostrahlung in Technik und Medizin.

D. Anhang

Literatur für den Lehrer

- H. Aebli: Grundformen des Lehrens, Klett Verlag, Stuttgart 1961
- H. Bielohlawek: Chemie in der Volksschule, Cassianeum-Verlag, Donauwörth 1965
- G. Claus: Tafelbilder im Chemieunterricht, Verlag Volk und Wissen, Berlin 1965
- W. Jacobs: Physik im Experiment, Elektrik 1. und 2. Teil, Dümmler-Verlag, Bonn 1964
- A. Kemper: Chemisches Experimentierbuch, Union Verlag, Stuttgart 1960
- W. H. Leicht: Physik exemplarisch — Magnetismus, Elektrizitätslehre, Ehrenwirth Verlag, München 1962
- H. Mothes: Methodik und Didaktik der Naturlehre, Aulis Verlag, Köln 1963
- H. Mothes: Naturlehre in Unterrichtsbeispielen, Aulis Verlag, Köln 1964
- L. Pauling: Chemie, eine Einführung, Verlag Chemie, Weinheim 1965
- G. Pradel: Naturlehreunterricht Bd. I, II, III, Saarbuchverlag, Zweibrücken 1961
- G. Pradel: Die Elektrizität im Unterricht der Volksschule, Aulis Verlag, Köln 1960
- H. Römp: Chemie des Alltags, Kosmos Verlag, Stuttgart 1962
- G. Sprockhoff: Physikalische Schulversuche, Mechanik, Strahlenoptik, Elektrizitätslehre, Oldenbourg Verlag, München 1962
- R. Töpfer: Wir experimentieren, Verlag Industrie-Druck-GmbH, Göttingen 1960
- M. Wagenschein: Die pädagogische Dimension der Physik, Westermann Verlag, Braunschweig 1962
- J. Weidel: Halbleiter erobern die Technik, Hüthig Verlag, Heidelberg 1966
- K. Zietz: Kind und physische Welt, Kösel Verlag, München 1963
- Zeitschrift für Naturlehre und Naturkunde, Aulis Verlag, Köln

Für den Entwurf des Bildungsplans wurden folgende Unterlagen mit herangezogen:

Richtlinien und Entwürfe anderer Bundesländer

Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen

Lehrplanentwurf des „Arbeitskreises Hauptschule“ im Regierungsbezirk Köln

Lehrplanentwurf der „Arbeitsgemeinschaft Hauptschule“ der Stadt Dortmund

9. Lehrplan für das Fach Biologie

A. Grundsätzliche Überlegungen

I. Zur Didaktik

Die Didaktik der Biologie hat zu fragen, welche biologischen Lehr- und Bildungsinhalte für das Welt- und Selbstverständnis des Menschen im 20. Jahrhundert, für seine rechte Einstellung gegenüber allem Lebendigen, für sein Verhältnis zur Landschaft, für das Wissen um die Nutzung der natürlichen Hilfsquellen und für eine erlebnishafte Bindung an die Natur besonders wichtig sind.

Der biologische Unterricht orientiert sich an zwei grundlegenden Bezugfeldern, die im Aufbau des Lehrplans zentrale Bedeutung haben:

1. Der Mensch und die lebendige Natur,
2. Der Mensch und seine Eigenwelt.

II. Allgemeine Zielsetzungen

1. Der Mensch und die lebendige Natur

Zielsetzungen des Biologieunterrichts ergeben sich in diesem Bezugfeld unter drei Aspekten:

a) Geistige Durchdringung biologischer Sachverhalte

Eine Aufgabe des biologischen Unterrichtes liegt darin, im Erlebens- und Erfahrungsraum der Heimatnatur die Kinder mit dem Bau und den wichtigsten Lebensäußerungen von Pflanzen und Tieren vertraut zu machen und wesentliche Kennzeichen des Lebendigen aufzuzeigen und zu klären. Von diesen grundlegenden Erkenntnissen ausgehend, soll das Kind allmählich zu einem Verständnis für Zusammenhänge in der Natur gelangen.

b) Hinwendung zu lebenspraktischen Bezügen

Gemeint ist damit die Frage nach der Bedeutung der angewandten Biologie bis hin zu existenzentscheidenden Problemen (Wirtschaftsbiologie, Pflanzen- und Tierzüchtung, „gesunde Landschaft“ etc.). Der Auftrag zur verantwortlichen Beherrschung der Natur und die Abhängigkeit von der Natur charakterisieren das Spannungsfeld dieser Dimension.

c) Erlebnishafte Bindung an die Natur

Das Verhältnis des jungen Menschen zur Wirklichkeit des Lebendigen sollte sich nicht im rationalen Motivationsfeld erschöpfen. Der Lehrer muß sich bemühen, Formen des Umgangs mit der Natur anzuregen, die Erlebnisbezüge wachrufen können.

Unter allen drei Aspekten geht es um den Gewinn und die Sicherung eines Bestandes an biologischen Kenntnissen, Einsichten in biologische Zusammenhänge, Gesetzmäßigkeiten und Erfahrungen im Umgang mit der Natur und zugleich um die Aneignung von Verstehensweisen und Fertigkeiten der Beobachtung, des biologischen Experimentierens und des Pflagens.

2. Der Mensch und seine Eigenwelt

Die Humanbiologie ist das Kernstück des biologischen Unterrichts. Sie vermittelt die Kenntnis des menschlichen Leibes, gibt Grundlagen zur Gesundheits-erziehung und soll dem jungen Menschen zu einem elementaren Selbstverständnis verhelfen.

III. Aufbau des Planes

Im Sinne der zuvor skizzierten Prinzipien des biologischen Unterrichts wird die **Auswahl der Bildungsinhalte** getroffen; ihre didaktische **Aufgliederung**, die bestimmte Schwerpunkte setzt, schließt sich an; ihr Ergebnis ist der **Lehr- und Bildungsplan**, der als Fundamentalplan gemeint ist und der die Unterrichtseinheiten sachlich gliedert.

Dem Plan liegen neben bildungstheoretischen Überlegungen breite schulpraktische Erfahrungen zugrunde. Unabdingbare Aufgabe des Lehrers ist es, aus ihm einen für seine Schulverhältnisse gültigen **Arbeitsplan** (Stoffverteilungsplan) zu entwickeln. Dazu gehört ebenso eine sinnvolle Anordnung der Unterrichtsinhalte innerhalb der Jahresarbeit. Soweit eine Themenfolge sachlogisch bedingt ist (s. besonders 7.—9. Schuljahr), bedeutet die dem Plane zugrundeliegende Ordnung eine gewisse Bindung.

Die Schulgartenarbeit ist nicht besonders hervorgehoben, aber mitbedacht. Sie ermöglicht Erfahrungen im Umgang mit der Natur, legt die Übernahme kleiner verantwortlicher Aufgaben nahe, bietet Gelegenheiten zu kontinuierlicher Naturbeobachtung und zu biologischen Versuchen und damit zu einem aktiven Erkenntnisserwerb, sie kann schließlich gärtnerisch-pflegerische Fertigkeiten vermitteln. Beim Aufbau seines Arbeitsplanes ist es dem Lehrer freigestellt, noch zusätzlich Themen aufzunehmen, die ihm besondere Freude bereiten, einer bestimmten Motivation der Kinder entspringen oder sich in ihrer Aktualität anbieten.

Der vorliegende Lehrplan ist nicht im Sinne einer starren fachlichen Einengung aufgestellt. Manche Themen lassen sich ohne Elemente anderer Fächer nicht behandeln. Ein unterrichtliches Gesamtkonzept erfordert häufig fachübergreifende Perspektiven.

Sehr vorteilhaft hat sich seit vielen Jahren erwiesen, dem Plan einen Katalog von ständigen Aufgaben im Jahreslauf beizugeben, die jeweils situativ, gleichwohl aber unter übergreifenden systematischen Gesichtspunkten verfolgt werden müssen.

B. Die Bildungsinhalte

I. Zur Auswahl der Bildungsinhalte für das 5. und 6. Schuljahr

An einfachen Beispielen aus der Heimatnatur gewinnen die Kinder eine erste Einsicht in wichtige Lebensvorgänge (Wachstum, Entwicklung, Fortpflanzung). Die Natur im Jahresverlauf wie auch der unmittelbare Erfahrungsraum einer heimischen Lebensgemeinschaft (Wald, Heide, Moor) rücken weitere Lebensphänomene (Abhängigkeit der Pflanzen- und Tierarten vom Standort, Vorsorge für Trockenheit, Anpassung an die kalte Jahreszeit, Symbiose, Parasitismus etc.) in das Blickfeld und fördern den Zugang zum Verständnis organischer Zusammenhänge. Die jahreszeitgemäße Akzentuierung der Inhalte sollte eines der Unterrichtsprinzipien sein.

Der Umgang mit Pflanze und Tier in Garten, Schulstube, Blumenkasten, Vivarium etc. ist als besonders wirkungsvolle erzieherische Aufgabe anzusehen. Vor allem der Naturschutzgedanke ist angemessen einzubauen.

Die Erkundung der Bedeutung der Pflanzen und Tiere für die Erhaltung des Lebens ist mit ersten Einblicken in die Wirtschaftswelt des Heimatraumes zu verbinden. Die Kinder sollen die Bedrohung der Wirtschaftsgüter durch Schädlinge erkennen.

Der Unterricht in der Humanbiologie beginnt mit einem einfachen Aufriß der Gliederung unseres Körpers und der grundlegenden Lebensvorgänge. Dabei sind elementare Forderungen für Gesundheitspflege und gesunde Lebensführung herauszuarbeiten.

Fragen der geschlechtlichen Erziehung in einer nach Inhalt, Umfang und Vermittlung der Entwicklungsstufe und den zeitgebundenen Forderungen angepaßten Weise sollten nicht umgangen werden.

In Einzelfällen kann es zweckmäßig sein, bestimmte Themen der Pläne für das 5. und 6. Schuljahr gegeneinander auszutauschen.

Die folgende Aufgliederung der Inhalte des Biologieunterrichts ist als didaktisches Ordnungsschema, nicht als zeitliche Anordnung gemeint. Innerhalb der einzelnen Aspekte bzw. Bereiche 1—6 brauchen nicht alle genannten Themen behandelt zu werden; Gründlichkeit geht grundsätzlich vor stofflicher Fülle. Jedoch müssen alle 6 Hauptaspekte und -bereiche während des Schuljahres zur Geltung kommen.

Didaktische Aufgliederung:

1. Bau und wichtige Lebensvorgänge heimischer Pflanzen und Tiere.
2. Heimische Nutzpflanzen und Nutztiere (5).
Heimische und ausländische Nutzpflanzen und Nutztiere, Schädlinge und Helfer (6).
3. Umgang mit Pflanze und Tier.
4. Heimatliche Lebensräume in erlebter Anschauung.
5. Jahreszeitliche Beobachtungen.
6. Unser Leib und seine Pflege.

II. Lehrplan für das 5. Schuljahr

1. Heimische Pflanzen und Tiere, Bau und wichtige Lebensvorgänge

Der Aufbau einer Blüte, z. B. Tulpe, Kirsche, Sumpfdotterblume, Hahnenfuß.

Die Vielfalt der Blütenformen, z. B. Schmetterlingsblütler, Lippenblütler, Körbchenblütler.

Aufgabe der Blüten: Bestäubung und Befruchtung, Frucht und Samen.

Beobachtung der Entwicklung einer Blüte bis zur Frucht, z. B. Kirsche / Pflaume, Apfel / Birne, Erbse, Bohne, Gartenlupine.

Bau, Leben und Fortpflanzung des Herings (bzw. der Forelle, des Karpfens).

2. Heimische Nutzpflanzen und Nutztiere

Einheimisches Obst (Kern-, Stein-, Beerenobst, gute Obstsorten).

Das tägliche Brot der Heimat: Getreide und Kartoffeln.

Bekannte Heilpflanzen für den Hausgebrauch, z. B. Kamille, Pfefferminze, Lindenblüten etc. (und bekannte Giftpflanzen).

Umschau in Gärten und auf Feldern (Gemüsepflanzen, Erdbeere, die Beerensträucher)

oder

Auf dem Wochenmarkt (kleine Küchenbotanik).

Unsere Haustiere: Rind, Huhn, Pferd.

Bau, Leben und Bedeutung der Honigbiene.

3. Umgang mit Pflanze und Tier

Blumenschmuck in der Schulstube: Erste Planung und Pflege.

Vertraute Vögel in Schulnähe; Formenkenntnis, Gesang, Betreuung der Jungen, Vögel als Helfer des Menschen.

Einrichtung und Pflege eines Aquariums, Beobachtungen am Stichling, Guppy etc.; Stubenvögel und ihre Pflege.

Welttierschutztag.

Winterfütterung der Vögel.

4. Heimatliche Lebensräume in erlebter Anschauung

Vom Leben des Waldes, der Wiese, der Heide, des Moores, des Sees (in exemplarischer Auswahl ein Lebensraum je nach Möglichkeit der besten Veranschaulichung).

5. Jahreszeitliche Beobachtungen

Zum Beispiel: Frühblüher in Garten und Wald (unterirdische Stoffspeicher);

Zugvögel kehren heim; Herbstzeit — Erntezeit; Laubverfärbung und Blattfall;

Tiere und Pflanzen bereiten sich auf den Winter vor; Winterschlaf und Winterstarre.

6. Unser Leib und seine Pflege

Gliederung des menschlichen Körpers und seine Organisation: Wie wir von innen aussehen (Stütz- und Bewegungssystem, Verdauungs-, Atmungs- und Blutgefäßsystem).

III. Lehrplan für das 6. Schuljahr

1. Heimische Pflanzen und Tiere, Bau und wichtige Lebensvorgänge

Samenbau und Samenkeimung — Die „Vorsorge“ der Blütenpflanzen für ihre Nachkommen.

Vermehrung der Blütenpflanzen durch Samen; die samenlose Vermehrung.

Das Wachstum der Pflanzen: ihre Lebensbedingungen und ihre Ernährung — Aufgabe von Blatt und Wurzel.

Vogelbeobachtung im Freien (Park, Friedhof, Hecke): Formenkenntnis, Revierverhalten, Gesang, Nestbau, Jungenaufzucht; Aufgabe des Vogelschutzes.

Vogelkörper und Vogelflug (Bau und Funktion der Organe).

Zugvögel und Vogelzug.

2. Heimische und ausländische Nutzpflanzen und Nutztiere, Schädlinge und Helfer

Essbare und giftige Pilze.

Ausländische Nutzpflanzen, z. B. Kakao, Kokosnuß, Kaffee, Olive etc. und ihre wirtschaftliche Bedeutung.

Zuckerpflanzen: Zuckerrohr und Zuckerrübe.

Das Brot der Erde: Reis, Mais, Hirse.

Unsere bekannten Wirtschaftsfische (Fische auf dem Wochenmarkt).

Bekannte Schädlinge und Helfer in Garten, Wald und Feld, z. B. Blattläuse, Apfelwickler, Maikäfer, Kohlweißling, Regenwurm, Marienkäfer

oder:

Schädlinge in Haus und Hof.

Haus- (und Wild-)tiere fremder Länder (Zoobesuch).

Vögel als Nutztiere: Das Haushuhn (oder Ente, Gans), einschließlich Fortpflanzung.

3. Umgang mit Pflanze und Tier

Blumenschmuck in der Schulstube (Fortsetzung vom 5. Schuljahr): Das Umtopfen und die Behandlung kranker Pflanzen.

Wir holen uns den Frühling in Schulstube und Elternhaus: Treiben von Blütenzweigen, Blumenzwiebeln und Blumenknollen.

Anregungen zur Tierhaltung (vgl. 5. Schuljahr), evtl. auch Tiere wie Schildkröte, Goldhamster etc.

Kleintierhaltung in unserem Heimatort: Tauben, Kaninchen.

Welttierschutztag.

Winterfütterung der Vögel.

4. Heimatliche Lebensräume in erlebter Anschauung

Vom Leben des Waldes, der Wiese, der Heide, des Moores, des Sees (in exemplarischer Auswahl ein Lebensraum je nach Möglichkeit der besten Veranschaulichung; vgl. 5. Schuljahr).

5. Jahreszeitliche Beobachtungen

Zum Beispiel: Frühblüher in Garten und Wald (unterirdische Speichergewebe); Zugvögel kehren heim; Herbstzeit — Erntezeit; Laubverfärbung und Blattfall; Tiere und Pflanzen bereiten sich auf den Winter vor; Winterschlag und Winterstarre (vgl. 5. Schuljahr).

6. Unser Leib und seine Pflege

Die Fortpflanzungsorgane und ihre Funktionen [1].

(Einfache Tatsachen und Zusammenhänge geschlechtsbiologischer Fragen im Rahmen einer verantwortlichen Vermittlung des notwendigen Wissens; Anschluß an die humanbiologische Thematik des 5. Schuljahres.)

Unsere Sinne und Sinnesfunktionen (Haut und Wärme, Auge und Licht, Ohr und Schall). Exemplarisch das Auge.

Ansteckende Krankheiten (und Impfung).

IV. Zur Auswahl der Bildungsinhalte für das 7. Schuljahr

Als geschlossener Themenkreis wird die Humanbiologie gewählt. Der Lehrplan ist auf eine umfassende Betrachtung von wichtigen Tatsachen und Phänomenen (Ernährung, Kreislauf, Atmung, Nervensystem, Drüsen innerer Sekretion) angelegt. Der Einbau der Ersten Hilfe bietet sich jeweils an.

Angeschlossen ist ein wichtiger Aspekt, der durch die Entwicklung der Technik und Industrie, durch Lebensführung und moderne Wirtschaftsordnung bedingt ist: Die Bedrohung der Menschen unserer Zeit durch bestimmte Krankheiten. Endziel ist neben der Erkenntnis, daß die Teile des Leibes eine organische Einheit bilden, vor allem die Hinführung zur gesunden Lebensführung und zur sozialen Verantwortung.

Vom 7. Schuljahr an treten „Pflanze und Tier“ und die „lebendige Draußenwelt“ zurück; jedoch sollte der Lehrer sich dieser Wirklichkeit auch weiterhin zuwenden, wenn sich zwanglos Gelegenheit dazu bietet.

Didaktische Aufgliederung:

1. Bau und Funktion des menschlichen Leibes und gesunde Lebensführung: Ernährung und Verdauung, Blut, Atmung und Atmungsorgane, Kreislauforgane und die Steuerung der Lebensvorgänge.
2. Wichtige Krankheiten unserer Zeit.

V. Lehrplan für das 7. Schuljahr

1. Bau und Funktion des menschlichen Leibes und gesunde Lebensführung

Ernährung und Verdauung

Nahrungsmittel, Nährstoffe, Genußmittel.

Vitamine und ihre Bedeutung.

Genußmittel und ihre Wirkung.

Verdauungsweg, Verdauungsorgane, Verdauungsvorgang.

Krankheiten der Verdauungsorgane — gesunde und falsche Ernährung.

Das Blut

Zusammensetzung des Blutes, Blutgerinnung, heilende Wunden.

Erste Hilfe bei Blutwunden, Blutübertragungen, krankes Blut.

Atmung und Atmungsorgane

Luftwege, Atmungsorgane und ihre Gesunderhaltung.

Die Atemluft, der Atmungsvorgang, die künstliche Atmung.

Die Kreislauforgane

Herz und Blutgefäßsystem.

Pflege des Herzens und der Gefäße

Die Nieren und ihre Aufgabe.

Die Steuerung der Lebensvorgänge:

Das Nervensystem:

Bau des Nervensystems.

Wie Nerven auf Reize ansprechen, Erkrankung des Nervensystems.

Wie das Nervensystem mit allen Organen zusammenarbeitet.

Gefahren für die Gesundheit durch Reizüberflutung, z. B. Lärm, Radio, Fernsehen etc.

Die Drüsen innerer Sekretion:

Hormone, ihre Aufgaben und Wirkungen.

2. Wichtige Krankheiten unserer Zeit

Zivilisationsschäden (Kreislaufstörungen, Zahnkrankheiten, Haltungsschäden, Fußschäden).

Krebs.

Ansteckende Krankheiten und Gegenmaßnahmen.

Häusliche Krankenpflege — Die Hausapotheke.

VI. Zur Auswahl der Bildungsinhalte für das 8. Schuljahr

Im Schwerpunkt der Erarbeitung stehen allgemeine biologische Tatsachen: Zellenlehre, Fortpflanzung, Erblehre, Pflanzen- und Tiérzüchtung und die Evolution der Organismen. Sie führen zur Kenntnis und zum Verständnis der Baupläne der Organismen und ihrer Lebensfunktionen. Der Einbau vom Werden und der Entwicklung des Menschen sowie seine Stellung im Reiche der Lebewesen finden im Zusammenhang des Gesamtplanes jetzt gute unterrichtliche Ansatzpunkte. Der Behandlung der Geschlechtlichkeit des Menschen muß didaktisch die Heraushebung seiner Sonderstellung vorangehen. Die Humangenetik und die Erbgesundheitspflege sind eine weitere Hilfe, die Jugendlichen zum Selbstverständnis und zum verantwortungsbewußten Handeln zu führen. — Das 8. Schuljahr ist auch der rechte Zeitpunkt für die Besprechung von Berufszweigen aus dem Bereich der Biologie; eine spätere Zuordnung trifft nicht mehr das Interesse der Jugendlichen.

Didaktische Aufgliederung:

1. Zellaufbau der Lebewesen und Grundlagen der Fortpflanzung.
2. Vererbung und Züchtung bei Pflanzen und Tieren.
3. Die Entwicklungsgeschichte des Lebens auf der Erde.
4. Stellung des Menschen in der Natur, seine Fortpflanzung, Entwicklung und Vererbung.
5. Berufe aus dem Bereich der Biologie.

VII. Lehrplan für das 8. Schuljahr

1. Zellaufbau der Lebewesen und Grundlagen der Fortpflanzung und Vererbung

Die Zelle als Grundgefüge des Lebendigen: Bau und Leben der Zelle.

Körperzellen und Wachstum.

Keimzellen und Vermehrung bei Pflanzen.

Keimzellen und Fortpflanzung bei Tieren.

2. Vererbung und Züchtung bei Pflanzen und Tieren

Einfache Gesetzmäßigkeiten der Vererbung.

Mutationen, Kreuzung und Auslese als Grundlage praktischer Erbzüchtung.

Die Entstehung der Kulturpflanzen (Überblick).

Die Praxis der Pflanzenzüchtung bei einer Kulturpflanze, z. B. Kartoffel.

Haustiere und ihre wilden Vorfahren (Überblick).

Domestikation, Rassebildung und Zuchtziele, z. B. Hund, Pferd, Rind.

3. Die Entwicklungsgeschichte des Lebens auf der Erde

Erdzeitalter und Lebensbilder.

Der Stammbaum der Tiere (Entwicklungslehre, Baupläne der Wirbeltiere).

Die Faktoren der Entwicklung (Artwandel durch Erbwandel und durch Mutation).

4. Stellung und Sonderstellung des Menschen in der Natur

Die Herkunft des Menschen.

Artgleichheit, Rassenvielfalt und Merkmale der menschlichen Rassen.

Die Sonderstellung des Menschen im Reiche des Lebendigen (Mensch und Tier, ein Vergleich).

Das rechte Wissen um das Werden und die Entwicklung des Menschen (im Zusammenhang) [1].

Säuglingspflege — Brutpflege (eine Vergleichung).

Erbbiologie einschließlich Erbgesundheitspflege.

5. Berufe aus dem Bereich der Biologie

Naturverbundene und pflegerische Berufe (Überblick).

VIII. Zur Auswahl der Bildungsinhalte für das 9. Schuljahr

Das unterrichtliche Bemühen zielt insbesondere auf Forderungen, die in dem Anspruch der Hauptschule liegen, die Welt der Erwachsenen mit ihren wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Aufgaben, Pflichten und Rechten zu über-

denken. Damit ist gleichzeitig eine angemessene Grundlage für das Verständnis von Lehreinheiten geschaffen, die den engeren Rahmen der Biologie sprengen. Als zentrale Sachgebiete gelten die biologischen Voraussetzungen und Grundlagen unseres Daseins (Wasser, Boden, Luft) und in enger Verbindung damit der Blick auf das Wohl der Mitmenschen (Sicherung der Ernährung, ernährungswirtschaftliche Fragen, Gesundheitsüberwachung etc.). Die Zusammenhänge zwischen Biologie und Wirtschaftswelt sollen dem Jugendlichen durchschaubar werden.

Didaktische Aufgliederung:

1. Unsere Sorge um die Daseinsgrundlagen des Menschen: Wasser, Boden, Luft.
2. Die Sorge um unsere Ernährung: Ernährung und Ernährungswirtschaft, Sicherung der Ernährung.
3. Die Sorge um unsere Gesundheit: Öffentliche und private Gesundheitsfürsorge.
4. Biologie und heimische Wirtschaftswelt.

IX. Lehr- und Bildungsplan für das 9. Schuljahr

1. Unsere Sorge um die Daseinsgrundlagen des Lebens: Wasser, Boden und Luft

Das Wasser

Bedeutung des Wassers für Pflanze, Tier und Mensch.

Ursachen und Folgen der Wasserverschmutzung — Maßnahmen zur Reinhaltung des Wassers.

Ursachen, Folgen und Behebung des Wassermangels.

Der Boden

Entstehung des Bodens und seine Bestandteile, Bodenarten und Eigenschaften.

Der Ackerboden und seine Pflege.

Aufgabe und Bedeutung des Waldes; Folgen zerstörender Eingriffe in die Naturlandschaft.

Die Luft

Verunreinigung der Luft (durch Staub, Rauch, Gase, radioaktive Stoffe); Belastung durch Lärm; Auswirkungen und staatliche Maßnahmen.

2. Die Sorge um unsere Ernährung

Ernährung und Ernährungswirtschaft

Landwirtschaftliche Nutzgebiete Deutschlands.

Aufgaben und Leistungen der Landwirtschaft.

Einfuhr und Ausfuhr landwirtschaftlicher und gartenbaulicher Erzeugnisse.

Sicherung der Ernährung

Weltweite Ernährungsprobleme. Hunger in der Welt.
Steigerung der Erträge durch bessere Bewirtschaftung.
Pflanzenschutz und Schädlingsbekämpfung.
Erschließung neuer Nahrungsquellen durch die Wissenschaft.

3. Die Sorge um unsere Gesundheit

Öffentliche und private Gesundheitsfürsorge

Maßnahme der Gesundheitsfürsorge: Gesundheitsüberwachung (Fleischkontrolle, Nahrungsmittelgesetz, Lebensmittelprüfung, soziale Einrichtungen).
Das Gesundheitswesen unserer Stadt.
Berühmte Forscher und Ärzte als Helfer der Menschheit.

4. Biologie und Wirtschaftswelt

Zur Biologie eines heimischen Wirtschaftszweiges, z. B. Weinbau, Zuckerrafinierung, Hefeindustrie, Molkerei.

C. Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

I. Ständige Aufgaben im Jahreslauf

Unsere Biologiestunden beginnen in der Regel mit der sogenannten 5-Minuten-Biologie, die im allgemeinen keinen Bezug zum Stundenthema hat: Erweiterung der Formenkenntnis; Kurzbesprechung von Gelegenheitsfunden; Sicherung der biologischen Grundbegriffe etc.

Wir schmücken unsere Schulstube mit Topfpflanzen und Schnittblumen und vergessen nicht ihre Pflege. Eine Klasse ohne Blumenschmuck ist ein leerer Raum, aber keine Schulstube.

Die Kinder legen sich schon im 5. Schuljahr ein Arbeitsheft an und tragen laufend die Ergebnisse der Kennübungen, Beobachtungen und Untersuchungen darin ein.

Es sollte jede Gelegenheit wahrgenommen werden, die Schüler mit gutem naturkundlichen Schrifttum bekannt zu machen. Wir wecken das Interesse durch Leseunden.

Besonders dankbar sind die Kinder für Anregungen zur Hege und Pflege naturkundlicher Liebhabereien: Aquarien, Terrarien, Vögel, Kakteenzucht, Naturfotografien, Philatelie etc.

Der Schulgarten und seine Wartung findet ständig Einbau in unseren Biologieunterricht. Der Schulgarten erleichtert und unterstützt die Unterrichtsarbeit.

Lehrwanderungen oder Lehrgänge bieten Gelegenheit, die Objekte in der natürlichen Umgebung kennenzulernen. — Durch gelegentliche kleine Ausstellungen (Sammlungen von Hölzern, Blättern, Früchten, Pflanzen- und Tierzeichnungen, Naturfotografien) versuchen wir, die Schüler zum teilnehmenden Umgang mit der Natur anzuregen.

Der Lehrer sollte günstige Gelegenheiten wahrnehmen, Zeitungsberichte, Rundfunk- und Fernsehsendungen und Kulturfilme in den Unterricht einzubauen bzw. darauf zu verweisen.

Für die Sicherung und Festigung des Lehrgutes ist eine laufende Wiederholung unabdingbare Forderung.

II. Methodische Hinweise

Die Auswahl der Lehr- und Bildungsinhalte steht in engem Zusammenhang mit der Frage nach der methodischen Verwirklichung. Grundlage des biologischen Unterrichtes bildet die Beobachtung der Natur und der Umgang mit ihr. Jedoch kann dieses Prinzip nicht allein für die Auswahl der Stoffinhalte maßgeblich sein.

Wir wissen heute um die Grenzen realer Anschauung. Entspricht der Aufwand nicht der Effektivität, begnügen wir uns mit Hilfsmitteln. Der Lehrplan enthält einige Themen, bei denen eine reale Anschauung nicht möglich ist. Der Unterricht muß sich hier auf Bilder, Lichtbilder, Filme, Schilderungen oder Modelle, ggf. das Schulfernsehen stützen. Eine reine Kreidebiologie ist in allen Fällen abzulehnen.

Die Wege zur Sacheinsicht in die lebendige Natur sind sehr mannigfach. Der Lehr- und Bildungsplan weist in seinen thematischen Möglichkeiten hin auf Naturbeobachtungen am Standort, auf zubereitete Anschauung im Klassenunterricht, auf Vivarien, Versuche, Besuche von Museen, zoologische Gärten etc. Auch Lichtbild, Film und Fernsehen, Presseberichte, naturkundliches Schrifttum, mikroskopische Untersuchungen und Beobachtungen gehören zu einem modernen Unterricht.

III. Bemerkungen zu den Arbeitsgemeinschaften

Dem unter B aufgestellten Lehr- und Bildungsplan liegt das Bemühen um einen Fundamentalplan zugrunde, er umfaßt also vorzüglich den Kern-(Klassen-)unterricht. In den Arbeitsgemeinschaften können dagegen auch solche Themenkreise herangezogen werden, die nur vom Interesse der Jugendlichen bestimmt sind.

Folgende Sachgebiete bieten sich an:

1. Mikroskopische Übungen.
2. Biologische Versuche.
3. Vogelkundliche Studien.
4. Beobachtung tierischer Verhaltensweisen.
5. Untersuchung einer Lebensgemeinschaft.
6. Auswertung von naturkundlichen Filmen.
7. Fotografisches Arbeiten und Naturfotografie.
8. Praktisches Schaffen im Kleingarten (einschließlich Topfpflanzenkultur).
9. Erkundung der heimischen biologischen Wirtschaftswelt.
10. Lehrgang „Erste Hilfe“.

[1] Die Behandlung dieser Fragen sollte in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und gemeinsam mit anderen Fächern erfolgen.

Die Schule in Nordrhein-Westfalen
Eine Schriftenreihe des Kultusministers

Heft 30

**Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne
für die Hauptschule
in Nordrhein-Westfalen**

Teil g

Arbeitslehre

A. HENN VERLAG · WUPPERTAL · RATINGEN · DÜSSELDORF

© 1968 by A. Henn Verlag, Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf
Auslieferungslager: Wuppertal, Sophienstraße 5
Gesamtherstellung: A. Henn Verlag, Abt. Druckerei, Düsseldorf-Benrath

10. Lehrplan für die Arbeitslehre

Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt

A. Grundsätzliche Überlegungen

I. Vorbemerkungen

1. Alle Entwürfe für eine zukünftige Hauptschule und alle diesbezüglichen theoretischen Erörterungen und praktischen Vorschläge stimmen insofern überein, als sie die Hinführung der Schüler zur Wirtschafts- und Arbeitswelt für eine verbindliche Aufgabe halten. Im Hinblick auf das Verhältnis der Hauptschule zu den anderen weiterführenden Schulen ist es von Bedeutung zu betonen, daß eine solche Einführung in zunehmendem Maße auch als Aufgabe der Realschule und des Gymnasiums erkannt wird.
2. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hat in seinen Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule (Folge 7/8 der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1964) für dieses Aufgabenfeld den Begriff der „Arbeitslehre“ gebraucht, und dieser Terminus wird seither in entsprechenden Veröffentlichungen und Diskussionen vielfach verwendet. Von verschiedenen Seiten her sind jedoch inzwischen ernst zu nehmende Zweifel angemeldet worden, ob der Begriff die pädagogische Aufgabe angemessen bezeichnet.
3. In diesem Lehrplanentwurf wird der Begriff der „Arbeitslehre“ einstweilen benutzt, um die Beziehung zur laufenden Diskussion anzudeuten. Zugleich soll die hinzugefügte Formulierung Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt das pädagogische Ziel erläutern und von vornherein gegen die Fehldeutung absichern, es handele sich hier um eine verfrühte Vorwegnahme spezialisierter Berufsausbildung. Es geht vielmehr um eine elementare, wenn auch zunehmend anspruchsvollere Einführung in Zusammenhänge, Erkenntnisformen und grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die geeignet sind, den Schülern ein erstes Verständnis der modernen Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt, ihrer technologischen Voraussetzungen und der gesellschaftlichen und politischen Zusammenhänge, in die sie verflochten ist, zu vermitteln, ihnen Hilfen für eine sinnvolle Berufslehre zu geben und Voraussetzungen für den späteren Beginn einer Berufslehre oder Berufstätigkeit zu schaffen (Berufswahlreife).
4. Ihr Hauptgewicht erhält die Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt in den Klassen 7—9. Die Klassen 5 und 6 sind insofern eine Vorstufe, zugleich bildet die Arbeitslehre in diesen Klassen das Verbindungsglied zum Sach- bzw. Heimatkundeunterricht der Grundschule.
5. Mit dem Hinweis auf den Sachunterricht der Grundschule wird deutlich, daß die geforderte Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt eine gemeinsame Aufgabe der **gesamten** Schulzeit ist. In den Sachunterricht

der Grundschule gehören einfache Zusammenhänge der Wirtschafts- und Arbeitswelt, weil sie Elemente und Aspekte der Umwelt und der täglichen Erfahrung des Grundschulkindes bilden. Nur sofern diese Elemente und Aspekte schon in der Grundschule eröffnet worden sind, wird die Hauptschule in den Klassen 5—9 die Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt bis zum notwendigen Niveau fortführen können.

II. Die Beteiligung mehrerer Fächer an der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt und die Konzeption einer neuen Fächergruppe

1. Eine elementare Einführung in die Wirtschafts- und Arbeitswelt, ihre technologischen Voraussetzungen und ihre gesellschaftlich-politischen Voraussetzungen und Wirkungen sind eine Aufgabe, die nicht durch ein einziges Fach bewältigt werden kann. Das Zusammenspiel mehrerer Fächer ist unerlässlich; und zwar werden insbesondere folgende Fächer wichtige Beiträge zur Einführung in die Arbeits-, Wirtschafts- und Gesellschaftswirklichkeit leisten müssen:

- a) der Naturlehreunterricht (vor allem Technik und Nahrungsmittelchemie),
- b) der Naturkundeunterricht (z. B. Ernährungslehre),
- c) der Rechen- und Raumlehreunterricht (technische Daten, Wirtschafts-, Bevölkerungs- und Sozialstatistiken, Lohn und Steuer, Handel, Bank-, Aktien- und Kreditwesen, Familien-, Gemeinde-, Länder- und Bundeshaushalt, wirtschaftsgeographische und wirtschaftspolitische Sachverhalte als Beispielbereiche des Sachrechnens und der darstellenden Geometrie),
- d) der Geschichtsunterricht und die Politische Bildung (wirtschafts- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge, insbesondere als Aspekte der neueren Geschichte und der Gegenwart, einfache wirtschaftliche Fragen),
- e) die Erdkunde (Integration wirtschafts- und sozialgeographischer Zusammenhänge),
- f) der Deutschunterricht (Technik, Wirtschaft und Gesellschaft als Sachbereiche der Sprachbildung und als literarische Themen).

2. Damit sollen diese Fächer aber nicht als ganze der Einführung in die Arbeits- und Arbeitswelt untergeordnet werden, und die Aufnahme der angedeuteten neuen Aspekte darf nicht zu einer stofflichen Überlastung führen. Diese Gesichtspunkte müssen jeweils an einigen exemplarischen Beispielen geklärt werden; allerdings werden gewisse Abstriche an herkömmlichen Inhalten der genannten Fächer unvermeidlich sein.

Darüber hinaus ist die Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt und ihren technologischen Voraussetzungen die spezielle Aufgabe einer Gruppe von drei Fächern, die in enger Kooperation betrieben werden müssen:

III. Technisches Werken — Wirtschaftslehre — Hauswirtschaft

1. **Technisches Werken** ist — formell gesehen — die Fortführung des bisherigen Werkunterrichts, soweit er als selbständiges Fach erteilt wurde. Inhaltlich han-

delt es sich bei dem hier vorgelegten Lehrplanentwurf für die Klassen 5—9 um eine (auch gegenüber den 1967 veröffentlichten vorläufigen Lehrplänen für den Hauptschulversuch in Nordrhein-Westfalen) **neue** Konzeption, die erstmalig konsequent am Ziel „technischer Bildung“ orientiert ist; Kunsterzieherisch akzentuiertes Werken erhält seinen Ort im Rahmen des Faches „Kunst“.

2. **Hauswirtschaft** bleibt ein selbständiges Fach, jedoch ist sie jetzt im Sinne einer elementaren Wirtschaftslehre des Haushalts und seiner Verflechtung in volkswirtschaftliche Prozesse neu konzipiert, nicht mehr ausschließlich auf die Mädchen bezogen und damit der Gesamtaufgabe der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt zugeordnet worden.

3. „**Wirtschaftslehre**“ ist ein neues Fach, das sich im Zusammenhang der Bemühungen um die „Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ als notwendig erwiesen hat. Es hat sich nämlich gezeigt, daß die in allen bisherigen Entwürfen zur Didaktik der „Arbeitslehre“ geforderten „Erkundungen in der Arbeits- und Wirtschaftswelt“ zwar einen nach wie vor unverzichtbaren Ansatz darstellen, daß ein geordneter Zusammenhang von Einsichten in wirtschaftliche Faktoren und Beziehungen jedoch nur vermittelt werden kann, wenn solche Erkundungen in einen stärker systematisierten Lehrgang eingeordnet werden.

Für diesen Lehrzusammenhang wurde der Begriff „Wirtschaftslehre“ dem der „Wirtschaftskunde“ vorgezogen, um die Fehldeutung, es handle sich hier nur um eine lockere oder gelegentliche Information über wirtschaftliche Fakten und Einrichtungen abzuwehren und demgegenüber den Gesichtspunkt einer — freilich elementaren — Systematik hervorzuheben.

4. Die eben bereits erwähnten „Erkundungen“ ergeben sich nicht ausschließlich im Zusammenhang der „Wirtschaftslehre“, sondern häufig auch innerhalb der Hauswirtschaft, die im 6. Schuljahr — hier als für Jungen und Mädchen verbindliches Fach — die Aufgaben der „Wirtschaftslehre“ mit übernimmt, und in bzw. aus dem „Technischen Werken“ heraus. Jedoch wird — abgesehen vom 6. Schuljahr — die Mehrzahl der „Erkundungen“ aus zeitlichen und aus systematisch-didaktischen Gründen im Rahmen der für die „Wirtschaftslehre“ angesetzten Zeit erfolgen müssen. Die „Erkundungen“ werden, da ihnen — obwohl sie über mehrere Fächer der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt verteilt sind — ein systematischer Aufbau in Schwergewichtsstufen zugrunde liegt und eine bestimmte Methodik zugeordnet ist, in einem gesonderten Abschnitt dieses Lehrplans (vgl. E) behandelt.

5. Als günstigste organisatorische Form wird hier für die drei Fächer der „Arbeitslehre / Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ ein Trimester-System vorgeschlagen; innerhalb der einzelnen Schuljahre kann die im unten stehenden Schema angegebene Reihenfolge der Fächer in den Trimestern verändert werden. Soweit nicht anders vermerkt, sind die angegebenen Fachtrimester für Mädchen und Jungen verbindlich.

Trimester und Fächer
(Reihenfolge innerhalb der einzelnen Schuljahre austauschbar)

| wöchentl. Unterrichtszeit | Schuljahr | 1. Trimester | 2. Trimester | 3. Trimester |
|---------------------------|-----------|---|--|---|
| 80 bzw. 90 Minuten | 5. | Techn. Werken | Wirtschaftslehre einschließlich Erkundungen | Techn. Werken |
| | 6. | Hauswirtschaft | Wirtschaftslehre einschließlich Erkundungen v. d. Hauswirtschaft wahrgenommen | Techn. Werken |
| 160 bzw. 180 Minuten | 7. | Techn. Werken | Wirtschaftslehre einschließlich Erkundungen | Techn. Werken |
| | 8. | Mädchen: Hauswirtschaft Jungen: Techn. Werken oder Hauswirtschaft (alternativ wählbar) | Wirtschaftslehre einschließlich Erkundungen | Techn. Werken |
| | 9. | Mädchen: Hauswirtschaft Jungen: Techn. Werken oder Hauswirtschaft (alternativ wählbar) | Wirtschaftslehre einschließlich Erkundungen | alternativ wählbar für Jungen und Mädchen: Techn. Werken oder Hauswirtschaft |

Mädchen und Jungen haben also in den Schuljahren 5 bis 9 mindestens 6 Trimester Technisches Werken, davon drei (im 5. und 6. Schuljahr) mit wöchentlich 80 bzw. 90 Minuten, die restlichen drei mit wöchentlich 160 bzw. 180 Minuten. Die Jungen können darüber hinaus in den Klassen 8 und 9 drei weitere Trimester Technisches Werken mit je 160 bzw. 180 Minuten wöchentlich belegen.

Hauswirtschaft setzt im 6. Schuljahr mit einem Trimester für Mädchen und Jungen gemeinsam ein. Die Hauswirtschaft übernimmt in diesem Schuljahr in einem zweiten Trimester auch die Aufgabe der Wirtschaftslehre einschließlich der Erkundungen. — In den Klassen 8 und 9 sind die Mädchen verpflichtet, mindestens zwei Trimester Hauswirtschaft zu wählen, ein drittes steht im 9. Schuljahr — alternativ mit einem Trimester Technischem Werken — zur Wahl. Jungen können im 8. und 9. Schuljahr bis zu zwei Trimester Hauswirtschaft alternativ zum Technischen Werken wählen.

Die in dem hier skizzierten Trimestermodell vorgesehenen Möglichkeiten für Mädchen und Jungen werden sich unter den räumlichen und personellen Verhältnissen nicht überall realisieren lassen. In diesem Falle wird man gegebenenfalls für die Mädchen 4 Trimester Hauswirtschaft festlegen und entsprechend die Wahlmöglichkeiten der Jungen in Klasse 8 und 9 zwischen Technischem Werken und Hauswirtschaft einschränken oder aufgeben müssen.

Wirtschaftslehre, einschließlich des überwiegenden Teils der Erkundungen, ist in allen fünf Hauptschuljahren mit je einem Trimester vertreten; im 6. Schuljahr wird diese Aufgabe von der Hauswirtschaft mit wahrgenommen. — Dieses Fach wird für längere Zeit von nicht speziell dafür vorgebildeten Lehrern vertreten werden müssen. Besonders günstig erscheint es, wenn entweder der Klassenlehrer oder Lehrkräfte der Fächer „Geschichte / Politik“, „Hauswirtschaft“, „Erdkunde“ oder „Technisches Werken“ den Unterricht in der Wirtschaftslehre und damit auch die Durchführung der meisten Erkundungen übernehmen können.

6. Jahrelange Erfahrungen an vielen Schulen in der Bundesrepublik und ihre erziehungswissenschaftliche Auswertung rechtfertigen die nachdrückliche Empfehlung, in Zukunft in der ersten Hälfte des 9. oder in der zweiten Hälfte des 8. Schuljahres generell die Einrichtung eines 3—4wöchigen Schülerpraktikums anzustreben (vgl. unten, Abschnitt F). Der bereits erwiesene, durch keine inner-schulische Maßnahme zu ersetzende pädagogische Wert der Praktika wird vermutlich noch steigen, wenn in Zukunft der Ertrag eines mehrjährigen systematischen Unterrichts in den Fächern der Arbeitslehre / Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ in die Vorbereitung, die Durchführung und die Auswertung der Schülerpraktika eingehen kann.

B. Technisches Werken

I. Vorbemerkung

Die Bedeutung der Technik für unsere Existenz macht es notwendig, Technik als Gegenstand der Lehre und des Lernens in den Unterricht aufzunehmen. Im folgenden verstehen wir unter Technik „den Inbegriff von Verfahren und Geräten, die von Menschen auf Grund schöpferischer Konstruktionen geschaffen werden, durch bestimmte Funktionen definierbaren Zwecken dienen und insgesamt eine weltgestaltende Wirkung haben“ (Tuchel).

Technik erweist sich also weniger als ein Gegenstandszusammenhang, sondern primär als eine **Denkweise** und **Handlungsform** des Menschen. Die Voraussetzungen der didaktischen und methodischen Ausarbeitung des Werkunterrichts, der sich auf Technik bezieht, können folgendermaßen formuliert werden:

1. Die Technik existiert in unserem äußeren Verhältnis zu ihr als technische Welt, während das innere Verhältnis dadurch bestimmt ist, daß Technik wesentlich technisches Bewußtsein ist; dieses ist ein Bewußtsein von der grundsätzlichen Machbarkeit der gegenständlichen Welt.
2. Die Technik ermöglicht dem Menschen ein hohes Maß persönlicher Freiheit. Andererseits bringt sie die Verantwortung, technische Systeme mit einem Höchstmaß an Abhängigkeit von Präzision und Komplexität zu steuern.
3. Die Antinomie von Rationalität und Kreativität ist im Bereich technischen Erfindens dialektisch aufgehoben. Das heißt, die rationale Struktur der Objekte und der hohe Bewußtseinsanteil im Rahmen technischer Vorstellungen und Handlungen werden auch durch schöpferische Konstruktionen, also kreative Akte, geschaffen und auf Ziele hin in Gang gebracht.
4. Die Verschränkung von Technik, Kultur und Gesellschaft bedarf einer Darstellung, die unvoreingenommen ihre gegenseitigen Abhängigkeiten jeweils in ihrer historischen und gegenwärtigen Verflechtung nicht nur vereinfacht gegenüberstellt, sondern differenziert aufzeigt.
5. Für didaktisch relevante technische Gegenstände bzw. Prozesse als Inhalte technischer Bildung gilt, daß „deren Struktur schrittweise, d. h. von Lernziel zu Lernziel fortschreitend, erhellt werden kann“ (Otto).

Es ergibt sich eine ebenso sinnvolle wie klare Trennung zwischen technischem Werkunterricht einerseits und kunstpädagogischem Werkunterricht andererseits. Dieser findet seine Zielsetzung in der Gesamtheit der kunstpädagogischen Bemühung, jener ist primär dem Bereich der Arbeitslehre (Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt) zugeordnet.

Der technische Werkunterricht der Hauptschule baut auf den ersten Erfahrungen auf, die der Schüler bereits in der Grundschule gemacht hat; er vertieft sie, indem das Lernpotential erweitert und differenziert wird. Es ist von Bedeutung, daß das Einüben von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen zeitlich jeweils angemessen ist.

Der Schüler soll durch seine Arbeit im technischen Werkunterricht befähigt werden, in Problemsituationen technische Lösungsgestalten zu erfinden, nach-

zuerfinden, zu realisieren und unter verschiedenen Aspekten auszuwerten. Diese vom Schüler im reflektierten Tun gewonnenen Denk- und Verfahrensmodelle müssen von ihm in allgemeine Bezugssysteme eingegliedert werden, um verfügbar zu sein. Das heißt, daß die im Unterricht erarbeiteten konkreten Lösungsgestalten mediale Bedeutung haben, während die Fähigkeit, fachtypische Denk- und Verfahrensweisen zu entwickeln, übergeordnete Bedeutung erhält (vgl. Breuer: Lit.-Verz.).

Damit ist auch die Ausbildung manueller Fertigkeiten relativiert. Sie ist im Hinblick auf eine möglichst breite Erfahrungsgrundlage zu pflegen, nicht aber an abgelösten Teilproblemen um ihrer selbst willen zu betreiben, ebensowenig sind Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Sparsamkeit, Sorgfalt, Ausdauer usw. Lehrinhalte isolierter Übungen. Sie scheinen am ehesten — als Nebenziele — über Einsichten in Zusammenhänge von Ursache und Wirkung erreichbar zu sein.

Die Realisierung der Bildungs- und Lernziele des technischen Werkunterrichts erfordert vielfältige methodische Formen. Im Mittelpunkt steht das technische Experiment: das beabsichtigte Herbeiführen eines technischen Prozesses unter planmäßiger Variation seiner Bedingungen. Die hierbei anfallenden Aufgaben und Lösungen können in die produktive Arbeit hineinreichen und besonders geeignete Ansätze für die Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt darstellen.

Das Spiel in der Grundschule, eine methodische Grundform unter anderen, mündet in experimentierendes Verhalten. Spiel ist in diesem Zusammenhang die Vermittlung zur Arbeit. Im Spiel sind pragmatische, emotionale und kognitive Dimensionen erfahrbar, die auch für experimentierendes Arbeiten konstitutiv sind: wie z. B. Regel und Freiheit, Selbsttätigkeit und Leitung.

Die Vielfalt methodischer Formen schließt auch ein: Exkursionen (im Unterschied zur Erkundung) als Besuch von Museen (technische Museen, Gewerbemuseen, Heimatmuseen, die oft aufschlußreiche Sammlungen zur ortsgebundenen Industrie und deren Entwicklung aufweisen);

Technische Ausstellungen;

Industrie- und Handels-Messen;

die Benutzung von Medien (Funk, Fernsehen, Film, Dia-Reihen, Drucksachen).

II. Bildungs- und Lernziele

Im folgenden wird versucht, die Bildungs- und Lernziele in möglichst allgemeiner Form zu benennen. Das geschieht unter Berücksichtigung der Tatsache, daß technische Bildung entspezialisiert sein muß, um Einsichten in diesem Bereich zu ermöglichen, die auf die Struktur der technischen Welt gerichtet und nicht an besonderen Teilbereichen (etwa speziellen Berufen) orientiert sind. Es soll technisches Denken, technisch-konstruktives oder technisch-analysierendes Problemlösungsverhalten entwickelt und technische Dispositionsfähigkeit ausgebildet werden.

Zu den angesprochenen Faktoren treten zwei weitere hinzu, die es dem Schüler ermöglichen, Teilaspekte (im Unterricht erarbeitete Lösungsgestalten) in ein übergeordnetes Bezugssystem zu integrieren: die ästhetische, die soziokulturelle und kulturhistorische Dimension der Technik.

Wir können also drei primäre Ziele des technischen Werkunterrichts nennen:

- a) Die Entwicklung technischen Denkens;
- b) Erkenntnisse hinsichtlich der ästhetischen Dimension der Technik;
- c) Einsichten in die gegenseitige Abhängigkeit von Technik, Kultur und Gesellschaft (unter Einschluß von historischen Aspekten).

1. Die Entwicklung technischen Denkens

Die tätige Auseinandersetzung mit technischen Problemen ist eine fachtypische Erscheinungsform technischen Denkens. Sie ist nicht nur eine seiner Grundlagen, sondern befähigt den Schüler, Tun und Reflektieren aufeinander zu beziehen und theoretische Überlegungen pragmatisch zu überprüfen. Der Ansatz dieses Tuns ist elementarhaft-synthetisch: Nach einer Analyse der Problemsituation ergibt sich für den Lösungsweg technischer Aufgaben im Werkunterricht in der Regel die Notwendigkeit, Teilziele, Teillösungen in einer (technischen) Lösungsgestalt zusammenzufassen. Hierin liegt die Chance für kreatives Verhalten, daß entweder Elemente, die aus der Analyse von Ganzheiten gewonnen wurden, eine neue oder andersartige Gruppierung erfahren, oder daß bisherige, durch Konvention festgelegte Wahrnehmungs- und Denkmuster durch neue Erfahrungen aufgehoben oder neu strukturiert und damit beweglicher werden.

Technisches Denken setzt konstruktive und operative Fertigkeiten voraus. Mit anderen Worten: Für die Entwicklung technischen Denkens ist die Vermittlung von Fertigkeiten notwendig, die primär auf die Vermittlung von Verhaltens- und Verfahrensweisen abzielen.

Unter dieser Voraussetzung können wir den Bereich des technischen Denkens vorläufig weiter gliedern (nach Kayser) in:

technisch-konstruktives Denken

— als ein Denken, das nach den Konstruktionsprinzipien, dem Warum fragt; technisch-funktionales Denken

— als ein Denken, das nach der Funktionsweise, der Wirkungsweise, dem Wie fragt;

technisch-wirtschaftliches Denken

— als ein Denken, das die ökonomische Dimension im weitesten Sinne anspricht.

Im letztgenannten Bereich liegt eine Ansatzmöglichkeit für die Wirtschafts- und Arbeitslehre, welche die hier angesprochene Ökonomie der Fertigung, also die ökonomischen Aspekte der Technik erweitert, ergänzt und in übergeordneten Zusammenhängen zur Darstellung bringt.

Der Wert des technisch-wirtschaftlichen Denkens liegt demnach primär im Aufbau von Verfahrens- und Verhaltensmodellen, die als eine Grundlage des Ökonomischen angesehen werden können.

2. Erkenntnisse hinsichtlich der ästhetischen Dimension der Technik

Der hier angesprochene Bereich ist der des Design und der industriellen Formgebung im weiteren Sinne einer technischen Morphologie. Erkenntnisse hinsichtlich der ästhetischen Dimension der Technik beschränken sich aber nicht auf Formgebung, auf die äußere Erscheinungsweise geformter technischer Gegenstände.

In technischen Gegenständen erkennen wir nicht nur die Funktionen des Gebrauchs, sondern in ihrer jeweiligen Form, in ihrem durch Konstruktion, Formgebung und Material bestimmten, künstlichen, d. h. gemachten Zustand sind ebenso die Abstraktionen reiner Theorie gegenwärtig, die ihrerseits auch von der Gesellschaft abhängig sind.

Das bedeutet, daß es nicht genügt, die gute Form eines Gehäuses von einer schlechten zu unterscheiden, sondern tiefer liegende Zusammenhänge sichtbar werden zu lassen. Die Wahrnehmung ästhetischer Dimensionen der Technik ist also nicht auf die Form- und Gestaltzusammenhänge einzuengen, sondern gleichermaßen auch auf Vorgänge und Prozesse auszuweiten, die am Zustandekommen technischer Objekte wie an deren Beurteilung mitwirken:

zum Beispiel die sozio-kulturelle Situation, Entwicklungen der Bildenden Kunst etc. Hier sind die optischen und haptischen Qualitäten wahrnehmbarer Objekte (primär technischer Provenienz) angesprochen, sowie die für ihr Zustandekommen und ihre Beurteilung konstitutiven Prozesse.

Schönheit technischer Objekte ist nicht bloß Hinzugefügtes und damit lediglich auf die äußere Erscheinung bezogen. Ihre Beurteilung ist deshalb nicht nur formalen Kriterien unterworfen, sondern hat physiologische, psychologische und soziologische Kriterien mit einzubeziehen und deren Bedeutung bewußt zu machen. Erkenntnisse hinsichtlich der ästhetischen Dimension technischer Gebilde können dann gewonnen werden, wenn die durch Konvention festgelegten Wahrnehmungs- und Denkmuster bewußt gemacht und durchbrochen werden. Hierin liegt gleichzeitig eine weitere Chance für den Aufbau von kreativem Verhalten.

Geschmacksbildung ist nur dann sinnvoll im Unterricht zu vertreten, wenn damit nicht gemeint wird: Abrichtung auf den guten Geschmack.

Vielmehr soll eine Reflexion der Wahrnehmung angestrebt werden. Im Prozeß einer reflektierten Wahrnehmung, welche wertneutrales Wissen über konstituierende Faktoren (historischer, stilistischer, kunstgeschichtlicher, technikgeschichtlicher, gesellschaftlich-politischer Art) mit einbezieht, entstehen Kriterien. Erst aus einem solchen reflektierten Prozeß resultiert ein Urteil, nicht in der Anwendung eingeübter Maximen.

Hiermit sind die Berührungspunkte eines auf Technik zielenden Werkunterrichts zum Kunstunterricht, zu Problemen der visuellen Kommunikation, offensichtlich. Erkennbar wird auch, daß Gestalt und Gestaltung für den technischen Werkunterricht in einer grundlegenden, weil Technik und technische Objekte mitbestimmenden Weise Bedeutung gewinnen. Gestalt und Gestaltung werden in

dem Maße wichtig, wie sie sich auf Konstruktion und Funktion beziehen und nicht nur mit der Formgebung als einem Additivum begnügen. Daraus folgt, daß Design (= Gestaltplanung) nicht als eigener, von den übrigen Inhalten zu trennender oder gesondert zu erarbeitender inhaltlicher Bereich in den Aufbau des Werkunterrichts eingebracht zu werden braucht, sondern daß Gestaltplanung als ein Teil des Lernpotentials (formal-ästhetische Phänomene) in der Problemstellung jeweils akzentuiert werden kann.

3. Einsichten in soziokulturelle und historische Zusammenhänge von Technik und Gesellschaft

Es besteht die Notwendigkeit, die Diskrepanz zwischen existentieller Abhängigkeit von Technik und unterentwickeltem oder fehlendem technischen Bewußtsein zu verringern oder aufzuheben.

Dies scheint im Rahmen einer technischen Bildung im Werkunterricht nur dann möglich zu sein, wenn die „untrennbare Verflochtenheit der Entwicklung der Technik, insbesondere der neuzeitlichen Technik, mit der Geistesgeschichte des Abendlandes“ (Tuchèl) einsichtig gemacht und dargestellt wird.

Dabei kann keinesfalls eine Betrachtung gemeint sein, die Phänomene der technischen Entwicklung historisch rubriziert. Gemeint ist vielmehr die Vermittlung von Wissen und die Bereitstellung von Methoden und Verfahrensmodellen, welche in ihrer Gesamtheit den jungen Menschen befähigen, kritisch Beziehungen zwischen kulturhistorischen Sachverhalten und Technik zu erkennen. Kein lückenloses technikgeschichtliches Wissen ist hier anzustreben, sondern an exemplarischen Beispielen die Aufgeschlossenheit für die Interdependenz von Kultur und Technik und deren bestimmende Faktoren.

Da Technik „nicht ein zusätzliches Anhängsel, sondern tragende Struktur, Weltgestaltung“ ist (H. Roth), kann die Geschichte der Technik nicht ausschließlich als eine Geschichte der maschinellen Entwicklung dargestellt werden. Sie ist stets eine Geschichte der Gesellschaft, der Kultur und der Zivilisation. Die enge Verflechtung von Wissenschaft, Technik, Industrie, Wirtschaft und Gesellschaft bewirkt, daß in einer isolierenden Reflexion der Technik das Phänomen Technik nicht erfaßt werden kann.

III. Inhalte — Sach- und Gegenstandsbereiche

Wir hatten bereits festgestellt, daß bei der Bestimmung dessen, was Technik ist, es sich zeigt, daß Technik weniger ein Gegenstandszusammenhang, als vielmehr eine **Denkweise** und **Handlungsform** des Menschen sei.

Damit ergeben sich im didaktischen Bereich entsprechende Aspekte, die als Herausforderung reflektierten Tuns im angesprochenen Bereich der Technik bezeichnet werden können. Das bedeutet für die Aufstellung eines Stoffplans, daß nicht nur Sachverhalte und Sachbereiche genannt werden können, „sondern er muß auch die **Verhaltensweisen** präzisieren, die an diesen Sachverhalten feststellbar gelernt werden sollen“ (Otto).

Dies ist teilweise geschehen bei der Erörterung der Bildungs- und Lernziele (vgl. auch die Abschnitte: Zur Didaktik und zur Methodik).

Wenn im folgenden nun eine inhaltliche Systematik dargestellt wird, so geschieht dies mit zwei Einschränkungen:

1. Die didaktische Potenz liegt weniger im Stoff selbst als in der Art seiner Strukturierung (Otto).
2. Die Auswahl des Stoffes behält ihre Verbindlichkeit nur so lange, wie die Untersuchung der Struktur weiterer oder anderer Inhalte didaktisch stringent noch nicht erfolgt ist.

Die bisherigen Erfahrungen und deren didaktischer Niederschlag in der Literatur lassen bezüglich der inhaltlichen Bestimmung und der Bestimmung der Sachbereiche relative Einheitlichkeit erkennen.

Die sich abzeichnenden drei Sachbereiche:

Gebrauchsgegenstand Bau Maschine

werden hier nun in zwei Richtungen differenziert; im einen Fall durch den Bezug zu übergeordneten Feldern (den technischen Wissenschaften), im anderen Fall durch die Konkretisierung in Gegenstandsbereiche hinein.

Es ist für die nachfolgende Darstellung von Belang, daß mit der Erörterung der inhaltlichen Felder unter dem Aspekt der technischen Wissenschaften nicht die Absicht verfolgt wird, die Bildungs- und Lernziele unmittelbar aus entsprechenden Bezugsfeldern der technischen Wissenschaften herzuleiten. Vielmehr erfolgt die Differenzierung zum Zwecke einer ersten Orientierung für den Unterrichtenden. Sie soll ihm eine Strukturierungsmöglichkeit für didaktische und methodische Maßnahmen sein und allgemeine und übergeordnete Zusammenhänge erkennen lassen.

Hier wird also lediglich versucht, von zentralen Sachbereichen des technischen Werkunterrichts aus Beziehungen zu entsprechenden Bereichen der technischen Wissenschaften aufzuzeigen.

Bezeichnen wir die Bezugsfelder der drei genannten Sachbereiche als Inhalte, mit deren Hilfe die dargestellten Bildungs- und Lernziele realisiert werden sollen, so ergeben sich drei Inhaltsbereiche, die gegenwärtig den für Werkunterricht relevanten Teil der Technik repräsentieren:

Fertigungs- und Verfahrenstechnik Technische Mechanik Maschinenlehre
(Allg. Technologie)

Die Differenzierung der Sachbereiche in Gegenstandsbereiche ergibt:

| | | |
|-----------|---------------------|--------------------------------|
| Werkzeug | Wohn- | Energie- |
| Gerät | Sozial- Bau | Arbeits- Maschine |
| Spielzeug | Industrie | (Kraft-) |
| Möbel | Verkehrseinrichtung | Informationen verarbeitende |

Die genannten Sach- und Gegenstandsbereiche sind durch umfangreiche Literatur unter bestimmten Aspekten erarbeitet und dargestellt.

Hier muß jetzt die Begrifflichkeit der Inhalte präzisiert und näher bestimmt werden. Dies geschieht im Hinblick auf eine optimale Abstimmung mit der allgemeinen Terminologie der Technik.

1. Inhaltsbereiche

a) Fertigungs- und Verfahrenstechnik (Allg. Technologie)

Sie erfaßt vornehmlich physikalische, z. T. auch chemische Grundverfahren zur Herstellung von Erzeugnissen mit bestimmten festen Formen. Die Fertigungstechnik umschließt nur einen Teil, wenn auch den zentralen, der bei technologischen Prozessen wirksamen materiell technischen Elemente, dafür aber diese in der gesamten Breite produktionstechnischer Möglichkeiten. Produktive Aktionen (Fertigungsverfahren) können auf drei mögliche Grundkategorien zurückgeführt werden.

(1) Formen (Umformen)

(2) Trennen (Abnehmen, Herausnehmen)

(3) Verbinden (organisches und mechanisches Verbinden)

Eine solche Strukturierung technologischer Prozesse ermöglicht die eindeutige Benennung von Vorgängen, die sowohl im Bereich der Realisation technischer Lösungsgestalten im Werkunterricht, als auch im Bereich allgemeiner Produktionsprozesse wirksam sind. Die begriffliche Fixierung ist nicht als Katalog von einzuübenden Tätigkeiten gedacht, sondern lediglich als begriffliches Instrument, das zum Erfassen von Vorgängen im Erfahrungsbereich des Werkunterrichts wie allgemeiner Vorgänge der Fertigungstechnik dient.

Der genannte Grundkatalog wird folgendermaßen aufgefächert (DIN 8580):

(1) Formen

(a) Urformen: Herstellen einer ersten Form aus formlosem Stoff: z. B. Gießen, Pressen;

b) Umformen: Überführen einer ersten Form in eine andere Form durch bildsames (plastisches) Ändern der Form unter dem Gesichtspunkt einer nahezu vollständigen Massekonstanz: z. B. Schmieden, Fließpressen, Biegen, Ziehen, Drücken;

(c) Stoffeigenschaftsändern durch Umlagern (= anders Lagern) von Stoffteilchen.

(2) Trennen:

(a) Ändern der Form eines festen Körpers durch lokale Aufhebung des Stoffzusammenhaltes, meist verbunden mit einer Verminderung der Ausgangsmasse: z. B. Drehen, Schleifen, Abschneiden, Abtragen, Zerlegen, Zerteilen.

b) Stoffeigenschaft ändern durch Aussondern von Stoffteilchen.

(3) Verbinden:

(a) Fügen: Zusammenbringen, Verbinden von Werkstücken bzw. Werkstück-

elementen; z. B. Schweißen, Kleben, Falzen, Verschrauben, Vernieten etc.

(b) Beschichten: Aufbringen von fest haftenden Schichten auf ein Werkstück; z. B. Lackieren, Galvanisieren.

(c) Verändern der Stoffeigenschaft durch Einbringen von Stoffteilchen zur Veränderung der strukturellen Eigenschaften der Werkstücke.

b) Die Technische Mechanik

Sie wendet die Erkenntnisse der Mechanik auf technische Probleme an. Mit Hilfe der technischen Mechanik werden die notwendigen Abmessungen für ein Tragwerk bestimmt, werden die Kräfte berechnet, die zur Erzeugung einer bestimmten Bewegung benötigt werden. Sie wird vor allem im Bauwesen und im Maschinenbau angewendet.

Die Mechanik wird gegliedert in die Mechanik der festen Körper, Flüssigkeiten und Gase. Diese Gebiete unterteilen sich jeweils noch in die **Statik**, die das Gleichgewicht der Kräfte sowie deren Zusammensetzung und Zerlegung untersucht, und in die **Dynamik**, die die Geschwindigkeits- und Bahnänderungen behandelt. Dabei ist **Statik** definiert als die Lehre von den äußeren und inneren Kräften, die im Ruhestand auf ein oder in einem Bauteil (Träger, Lager, Achse, Welle etc.) wirken. **Dynamik** wird verstanden als Untersuchung der verursachenden Kräfte von Bewegungsvorgängen im Unterschied zur **Kinematik**, der es genügt, Bewegungsvorgänge in Raum und Zeit zu erfassen.

Die **Festigkeitslehre** untersucht die Spannungen und Formänderungen, die in elastischen festen Körpern unter dem Einfluß von äußeren Kräften auftreten. Ihre Hauptaufgabe ist die zweckmäßige Bemessung von Bauteilen.

Es ergibt sich für den Bereich der technischen Mechanik folgendes Begriffssystem:

Mechanik starrer Körper

Grundlagen: Grundgesetz der Mechanik

ebene —

räumliche — Kraftsysteme

Statik:

Äußere und innere Kräfte;

Träger, Stützen, Rahmen, Fachwerke, Tragwerke, Schwerpunkt;

Reibung

Kinematik:

Bewegung von Punkten und Körpern, Erfassen in Raum und Zeit;

Dynamik:

Bewegungsvorgänge im Zusammenhang mit den verursachenden Kräften.

Festigkeitslehre (Mechanik elastischer Körper)

Grundlagen:

Beanspruchung und Spannung, Festigkeitsgrenzen, Formänderung und Spannung:

Biege-

Zug-

Druck-

Flächen-

Beanspruchung

Knick-

Scher-

Torsions-

Biegemoment

Es muß hier selbstverständlich darauf aufmerksam gemacht werden, daß der Werkunterricht hier in der theoretischen Bestimmung dieses Feldes und damit auch in der Reflexion der Aufgaben und Probleme in diesem Bereich rasch in den Grenzbereich zur Physik und Mathematik gerät. Diese Grenze ist fixierbar. Intendiert ist eine experimentelle Erarbeitung, die exemplarische Einsichten in die technische Problematik der Mechanik ermöglicht (vgl. Lehrplan Physik, insbes. Abschn. Mechanik I + II).

c) Maschinenlehre

Es soll weniger gezeigt werden, daß technische Entwicklung „vom nicht-automatischen Werkzeug oder Elementarmechanismus (Töpferscheibe, Spinnrad etc.) zur halbautomatischen Maschine und von da zum vollautomatischen maschinellen Arbeitsaggregat“ (G. Günther) geht, also vom Handhaben eines Werkzeugs bis zum Lenken einer Maschine; vielmehr besteht „die Hauptaufgabe einer solchen Maschinenlehre darin, allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten herauszuarbeiten, die die enge Beziehung der Technik zu den Naturwissenschaften, der Technologie und der Ökonomie charakterisieren. Durch diese Grundkenntnisse besonders aber durch die Arbeitsmethoden, die bei der Aufdeckung solcher allgemeingültiger Gesetze angewandt werden, soll der Schüler die Fähigkeit erhalten, die ihm künftig anvertrauten technischen Systeme in ihrem Wesen zu erkennen, daraus die Grundzüge ihrer technischen Gestaltung ableiten zu können und, wenn erforderlich, sie zu verbessern oder veränderten Betriebsbedingungen anzupassen!“ (Hahn und Krause)

Maschine ist zu definieren als Verbindung von Teilen, die zwangsläufige Bewegungen ausführen und durch die nützliche mechanische Arbeit verrichtet oder Energie umgewandelt wird. Nach dieser Definition besitzt eine Maschine drei Merkmale:

1. die Verbindung von Einzelteilen,
2. die Zwangsläufigkeit der Bewegungen,
3. die Verrichtung von Arbeit oder die Umwandlung von Energie.

Nur das gleichzeitige Vorhandensein aller drei Merkmale kennzeichnet ein technisches System als Maschine. Charakterisiert es nur die Verbindung von Einzelteilen, dann wird das technische System als Gerät oder Vor-

richtung bezeichnet. Finden sich in ihm neben der Verbindung von Teilen noch zwangsläufige Bewegungen vor, dann ist es ein Mechanismus oder ein Getriebe. Weist dagegen ein technisches System die Verbindung von Einzelteilen auf und verrichtet nützliche Arbeit oder wandelt Energie um, ohne zwangsläufige Bewegungen auszuführen, dann hat man darunter einen Apparat oder ein Aggregat zu verstehen (nach Fuchs).

Der Bereich der Maschinen kann wie folgt aufgegliedert werden:

Energiemaschinen

(Kraftmaschinen)

— Maschinen, die die Naturkräfte in nutzbare Energie umwandeln oder nutzbare Energie von einer ihrer Erscheinungsformen in eine andere umformen.

Arbeitsmaschinen

— Maschinen, die beliebige Arten von Arbeit bei der Form-, Eigenschafts- und Lagenänderung von Stoffen verrichten und dabei von Energiemaschinen oder durch Muskelkraft in Gang gesetzt werden, und

Informationen verarbeitende Maschinen

— Maschinen, die beliebige Arten aufgenommener Information weiterleiten, speichern und verarbeiten.

Die Systematik der Maschinenlehre wird ergänzt durch die Überlegungen zum allgemeinen Maschinenaufbau, ihre Bauelemente und Bauteile (nach Fuchs).

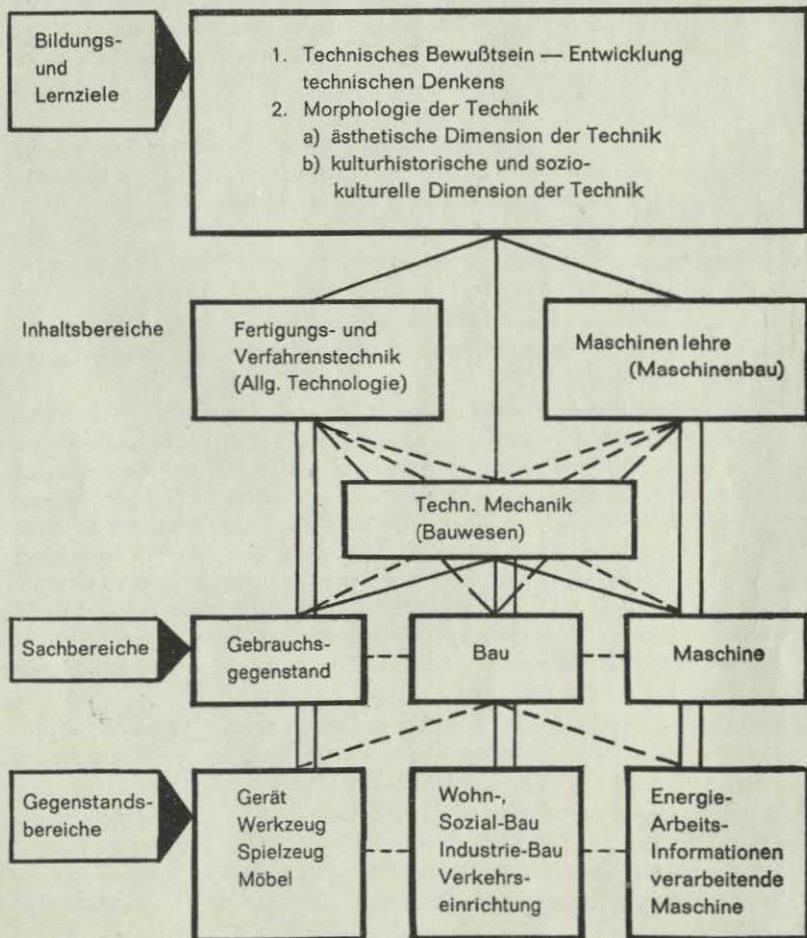
Diese Systematisierung könnte unter erweiterter Fragestellung, also unter Einbeziehung von Bereichen allgemeiner Produktionsprozesse (Aspekte der Wirtschaftslehre) noch anders strukturiert werden, indem man berücksichtigt, daß die Wirkungsweise der transklassischen Maschine nicht mehr nur oder gar nicht mehr mechanisch ist. Daraus ergibt sich unter diesem Aspekt die Konsequenz, die Wirkungsweise als zweitrangig und das Wirkungsprinzip primär zu betrachten. Deshalb könnte hier die Einteilung nach technologischen Aufgaben und ihnen zugrunde liegenden Wirkungsprinzipien vorgeschlagen werden. Die speziellen Maschinen sind unter diesen Gesichtspunkten einzuteilen in Maschinen zur Durchführung der Energieumwandlungsprozesse. Solche Prozesse sind:

Stoffumwandlungsprozesse, Stoffumformungsprozesse, landwirtschaftliche Produktionsprozesse, Dienstleistungsprozesse einschließlich Transportprozesse, Informationen verarbeitende Prozesse.

Diese Einteilung der Maschinen nach ihrem Einsatz in den technologischen Prozessen führt nicht nur zur engen Verzahnung mit der allgemeinen Technologie, sondern erbringt, wie bereits festgestellt, exakte Ansatzstellen für Wirtschaftslehre mit ihren spezifischen, didaktischen und methodischen Formen.

2. Systematisierung

Die unmittelbare Gegenüberstellung von Gegenstands-, Sach- und Inhaltsbereichen und der Bildungs- und Lernziele ergibt das nachfolgende Schema, wobei dreierlei zunächst vorausgesetzt wird:



- a) Für alle drei Sachbereiche und die aus ihnen resultierenden Gegenstandsbereiche gilt, daß die Fertigungs- und Verfahrenstechnik von grundlegender Bedeutung ist.
- b) Der Sachbereich „Gebrauchsgegenstand“ wird primär auf „Fertigungstechnik“ bezogen.
- c) Für den Sachbereich „Bau“ ergibt sich eine unmittelbare Beziehung zur „Technischen Mechanik“, wie entsprechend für „Maschine“ zur „Maschinenlehre“.
- d) Gestaltplanung (Design / industrielle Formgebung) wird durch spezielle Problemstellungen (Akzentuierung des Lernpotentials durch formal-ästhetische Phänomene) in allen Sach- und Gegenstandsbereichen zur Aufgabe.

3. Ergänzung

Vor der Darstellung der Organisation eines Stoffplans müssen im Zusammenhang der Strukturierung der Inhalte noch folgende Fragen angesprochen werden: Werkstoffkunde und Werkstoffprüfung, Elektrotechnik, Thermodynamik, Meß-Steuerungs- und Regelungstechnik, Technisches Zeichnen.

Werkstoffkunde und **Werkstoffprüfung** werden im **Werkunterricht** insofern realisiert, als im Zusammenhang von Aufgabe und Problemstellung, ihrer Planung und Auswertung im Unterricht Fragen des Werkstoffes erprobt und erfahren werden. Dieser Bereich ist somit enthalten, soweit es überhaupt im Rahmen der Schule, speziell des Werkunterrichts, möglich ist. Probleme der **Elektrotechnik**, der **Meß-Steuerung** und **Regelungstechnik** werden in Anfangs- oder Grundversuchen oder im Zusammenhang anderer Problemstellungen erfahren.

In diesen Bereichen ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt die didaktische Struktur des Stoffes für Werkunterricht und das Verhältnis stoffspezifischer Denkweisen und Unterrichtsmethoden noch wenig zureichend analysiert und gesichert.

„Neben mechanischen Einrichtungen für Messung, Schaltung und Übertragung werden hier auch elektrische Einrichtungen verwendet oder den Schülern als Elemente gegeben (z. B. Schalter oder Relais). Aufgabenbeispiele: Signalgeber mit einstellbarem Programm (akustische oder optische Signale), Kugelbahn mit Transport der Kugel in Ablaufstellung, Spielautomat“ (H. Sellin).

Hier ist eine enge Zusammenarbeit mit dem Physikunterricht sinnvoll und für weitere Entwicklungen notwendig. Die Herstellung von Modellen, die in anderen Fächern theoretisch erarbeitet würden (z. B. Elektromotor in der Physik), kann hier keinesfalls gemeint sein, vielmehr ist eine Zusammenarbeit anzustreben, die eine wechselseitige Ergänzung durch fachtypische Problemstellungen ermöglicht.

Auf die Bedeutung des **Messens** (auch als Grundlage der Meßtechnik) wird hier nachdrücklich hingewiesen, wobei festzustellen ist, daß Messen nicht ausschließlich für Werkunterricht relevant ist.

Die **Werkzeichnung** ist wichtiger Bestandteil der Realisation eines technischen Problems. Der Schüler der Hauptschule erreicht aber mit seiner tech-

nischen Zeichnung allenfalls die Vorstufe eines Normblattes. Diese vom Schüler angefertigte Zeichnung muß im Ansatz und Aufbau die Normen der technischen Zeichnung aufweisen. Sie ist aber auch im Unterricht nicht Selbstzweck, sondern dient dem Schüler vor allem zur Realisierung und Fixierung einer technischen Lösungsgestalt im Rahmen des gesamten Werkprozesses. Auch hier knüpft der Werkunterricht an Kenntnisse und Erfahrungen des Schülers aus anderen Fächern, vor allem an Geometrie, Kunstunterricht und Physik an.

IV. Zur didaktischen Struktur des Werkunterrichts

Die Notwendigkeit, Sachverhalte, Verhalten und Verfahren erfassende Modelle für Werkunterricht aufzubauen, war dargelegt worden. Dabei wird Unterricht als spezifische Form der Lehre verstanden, „die sich auszeichnet durch

- a) Distanzierung der Lehrgegenstände aus dem Lebenszusammenhang und
- b) systematischen Aufbau der Lehrgänge, die
- c) methodisch artikuliert und vorausschauend geplant sind“ (Otto).

Solche Modelle müssen also, wenn sie den didaktischen Aufbau des Werkunterrichts bestimmen sollen, im wesentlichen drei Merkmale beinhalten:

1. die inhaltliche Bindung an übergeordnete Bezugsfelder und deren Systematisierung;
2. das Lernpotential, als Form der zu erwartenden Erfahrungen und Lernleistungen in bestimmten Bereichen;
3. die geplanten unterrichtlichen Aktionsformen, die die Realisierung von technischen Lösungsgestalten ermöglichen und durch benennbare Intentionen gesteuert werden.

1. Lernpotential

In diesem Bereich wird die Entwicklung von Aufgaben notwendig, welche Sachverhalte und Verfahren berücksichtigen. Mit anderen Worten: es kann festgestellt werden, daß kontrollierbare Erfahrungen (in bezug auf Sachverhalte und Verfahren) gemacht werden, und zwar in bezug auf:

- a) technologische Phänomene —
Erfahrungen, die sich auf technische Verfahrensweisen beziehen, also Vorgänge des Formens, Trennens, Verbindens;
- b) materiale Phänomene —
Erfahrungen, die sich auf Eigenschaften des Materials beziehen;
- c) technisch-physikalische Phänomene —
Erfahrungen, die sich auf Funktion und Konstruktion technischer Objekte beziehen;
- d) formal-ästhetische Phänomene —
Erfahrungen, die auf ästhetisch relevante Qualitäten in den auf Herstellung, Material, Konstruktion und Funktion bezogenen Prozessen gerichtet sind.

2. Aktionsformen

Mit unterrichtlichen Aktionsformen sollen Modelle angesprochen werden, welche Verhaltens- und Handlungsweisen erfassen, die die Realisierung technischer Lösungsgestalten ermöglichen und die durch benennbare Intentionen gesteuert werden.

a) Konzeption

Erkennen des Problems, genaues Formulieren des Problems
Information — Sammeln und Ordnen problemrelevanter Daten
Planung — gedankliche Antizipation unter Einschluß von Probehandlungen
(Experiment, Zeichnung, schriftliche Fixierung)
Herausbildung von Lösungsalternativen
Vergleichen und Bewerten der Alternativen
Entscheiden

b) Herstellung

praktisches Bewirken und Ordnen

c) Auswertung

Prüfen, Vergleichen, Werten
Kontrollieren des Erfolgs

Wenn vom Aufbau von Verhaltens- und Aktionsmodellen gesprochen wurde, so ist es notwendig, hier darauf hinzuweisen, daß damit keineswegs eine nivellierende Gleichschaltung verbunden ist. Beabsichtigt ist damit, die Tatsache bewußt zu machen, daß mit der fortschreitenden Entwicklung fachdidaktischer Forschung sich eine fachtypische Struktur ergeben hat. Sie lehrt, verkürzt dargestellt, daß die Zusammenfassung und Abfolge der Aktionsformen sich von der Sache her jeweils in verschiedener Weise ergibt. Das bedeutet, daß Werkunterricht zwar immer für subjektive Akzentuierungen seitens der Lehrenden und/oder Lernenden offen bleibt, daß diese aber sich der fachtypischen Struktur unterordnen müssen.

Um die genannte fachtypische Struktur deutlicher und faßbarer zu machen und sie gleichzeitig weiter zu differenzieren, bietet sich die Einführung eines Modells unterrichtlicher Intentionen an, das von Heimann, Otto, Schulz entwickelt wurde. Dieses Modell erweist z. B. klar die Einseitigkeit werkunterrichtlicher Konzeptionen, die primär auf Herstellungsaktionen bezogen sind.

Wir verstehen (mit Heimann, Otto, Schulz) unter Intention die Zwecksetzung und

Sinngebung unterrichtlicher Prozesse und unterscheiden folgende Dimensionen:

| | | |
|---|----------------------------|---|
| kognitiv: | pragmatisch: | emotional: |
| Kenntnisse, Erkenntnisse → Überzeugungen auf Grund strukturierter Wissens | Fertigkeiten → Fähigkeiten | Anmutungen, Erlebnisse → Haltungen als Verhaltensweisen auf Grund von Überzeugungen |

Zusammenfassung

Mit den dargestellten Kategorien ergibt sich für den Lehrer in diesem Fach ein Gerüst, mit Hilfe dessen es ihm möglich wird, Werkunterricht innerhalb eines Schuljahres und darüber hinaus, bezogen auf die gesamte Zeit, zu gliedern und zu planen, also nicht dem Zufall oder nur äußeren Umständen zu überlassen, was wann wie gemacht wird.

Es ist nicht Aufgabe des Lehrplanes, dies für den Einzelfall vorzuschreiben und festzulegen, vielmehr ist es seine Aufgabe, die Grenzen und Strukturmerkmale des Faches aufzuzeigen, innerhalb deren der Planungsspielraum jedes Lehrers Platz hat.

3. Klassenbezogene Strukturierung

| | 5. Kl. | 6. Kl. | 7. Kl. | 8. Kl. | 9. Kl. |
|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Gebrauchsgegenstand | ● | ● | | ● | |
| Bau | | ● | ● | | |
| Maschine | ● | | ● | | ● |

Mit diesem Modell, das eine Systematisierung der Sachbereiche und damit der Gegenstandsbereiche wie auch der inhaltlichen Bezugfelder darstellt, ist ausgedrückt:

- Was gemacht wird, ist nicht dem Zufall überlassen.
- Es findet in jeder Klasse eine Auswahl der Sachbereiche statt.
- Zwischen ausschließlich (= ●●), primär (= ●) und sekundär (= ●) zu bearbeitenden Sachbereichen wird unterschieden.
- Die Auswahl der Sach- und Gegenstandsbereiche erfolgt:
 - nach pädagogischen Gesichtspunkten (d. h. Berücksichtigung von Entwicklung, Neigung, Kenntnisstand — dies drückt sich allerdings in erster Linie in pädagogischen Maßnahmen, also im Methodischen aus);
 - nach sachimmanenten Strukturmerkmalen (in der jeweiligen sekundären Ergänzung und deren primärer Fortführung).
- Das Modell läßt der individuellen Planung freien Raum:
 - durch akzentuierende Differenzierung der Gegenstandsbereiche;
 - durch akzentuierende Differenzierung des Lernpotentials und der Aktionsformen, wobei die inhaltliche Bindung gewisse Grenzen setzt.

Nun muß nachdrücklich darauf hingewiesen werden, daß der Beginn des zielgerichtet aufgebauten Werkunterrichts nicht erst in der Hauptschule angesetzt werden kann.

Es wird deshalb ein Modell für die Grundschule hier eingeführt, um den gesamten Aufbau sichtbar zu machen:

| | 1. Kl. | 2. Kl. | 3. Kl. | 4. Kl. |
|---------------------|--------|--------|--------|--------|
| Plastik / | | | | |
| Gebrauchsgegenstand | ● | ● | ● | ● |
| Bau | ● | ● | ● | ● |
| Maschine | | ● | ● | ● |

4. Zur Verteilung der Sachbereiche

Bei der Darstellung und Erörterung der Inhalte war nicht nur die enge Verflechtung der Sach- und Gegenstandsbereiche zu übergeordneten technischen Strukturen aufgezeigt worden, sondern es hatte sich darüber hinaus das Ineinandergreifen und die Überlagerung der inhaltlichen Bereiche der technischen Mechanik, der allgemeinen Technologie und der Maschinenlehre abgezeichnet. Mit dem dargestellten Bezugssystem ist noch einmal deutlich gemacht, daß der Fertigungstechnik eine besondere Bedeutung zukommt, die in der Akzentuierung der Sachbereiche, also auch ihrer Verteilung im Stoffplan sich niederschlagen muß.

Es ist weiter zu bedenken, daß die starke Verflechtung der Inhalts- und Sachbereiche unter didaktischer Fragestellung zunächst weitgehend entflochten werden muß, um stetig (also mit steigender Altersstufe, steigendem Kenntnisstand und größer werdendem Erfahrungsbereich) das Maß der Komplexität zu steigern und um somit, ohne der Gefahr einer oberflächlichen technischen Allgemeinbildung zu erliegen, die Bildung (hier: technische Bildung) zu theoretisieren und zu entspezialisieren und um ein optimales Maß an Mobilität zu erreichen.

Die scheinbare Spezialisierung im 8. und 9. Schuljahr auf die Gegenstandsbereiche „Gebrauchsgegenstand und Maschinenlehre“ wird von daher als „Entspezialisierung“ begrifflich. Die Gruppierung je zweier Sachbereiche in den Klassen 5—7 versteht sich also im Vergleich zur Verteilung in der Grundschule als Konzentration, bietet deshalb die Möglichkeit, den Grad der Komplexität ansteigen zu lassen. Dabei ist jeweils ein Sachbereich im besonderen akzentuiert. Der zweite ist Mittler und Bindeglied zur nächsten Stufe, garantiert damit eine gewisse Kontinuität der fortschreitenden Entwicklung und bietet die Voraussetzung für den ökonomischen Aufbau von Lehrgängen.

Der Sachbereich „Gebrauchsgegenstand“ und ihm primär zugeordnet der Inhaltsbereich „Allgemeine Technologie“ ist von besonderer Bedeutung. Er erscheint deshalb in Klasse 5 und 6 und wird in Klasse 8 zum zentralen Problem. In der Grundschule ist er um den Sachbereich Plastik erweitert und zweimal (Kl. 1 und 4) primär, dreimal (Kl. 2, 3, 5) sekundär akzentuiert.

Der Sachbereich „Bau“ mit primärer Affinität zur technischen Mechanik wird in allen Klassen der Grundschule mit bearbeitet, auch in Klasse 6, während er in Klasse 2 und 7 die zentrale Aufgabe des Werkunterrichts ist. Der Sachbereich „Maschine“ erscheint im 2., 4. und 7. Schuljahr, jedoch im 3., 5. und 9. als zentraler Aufgabenbereich. Es ist anzumerken, daß in Klasse 4 im Bereich der kinetischen Plastik sehr wohl eine enge Verbindung zum Sachbereich Maschine herstellbar ist, die dann in Klasse 5 unter veränderter und neu formulierter Frage- und Problemstellung wieder aufgenommen wird. Empirische Untersuchungen zeigten, daß der Schüler ungefähr mit dem 5. Schuljahr ein neues Verhältnis zu technischen Aufgaben gewinnt. Sie erbrachten ferner, daß für den Grundschüler die optische Struktur des Modells maßgebende Bedeutung behält, während der ältere Schüler rascher zur theoretischen Struktur vordringt. Während ihn Wir-

kungszusammenhänge interessieren, findet beim Jüngeren eine Beschäftigung als Spiel statt.

Auf einer Stufe des Übergangs (10—11 Jahre) treten zur spielerischen Behandlung technischer Modelle Zielinteresse und Freude am Lösen spezieller technischer Aufgaben.

Die erste Differenzierung dieser Grobstruktur, dieses Grundmusters, kann insofern erfolgen, als erwartete Erfahrungen im Hinblick auf die vier Aspekte im Schema abgetragen und durch die Aufgabenstellung gesteuert und methodisch reguliert werden können.

V. Zur Methodik — Unterrichtsformen

Aus den dargestellten inhaltlichen Bereichen werden Aufgaben gewonnen (d. h. manipulierbare Problemstellungen), die der Realisierung der genannten Bildungs- und Lernziele dienen sollen. Dies geschieht einmal mit Hilfe der didaktischen Strukturierung, zum anderen auf Grund bestimmter Methoden.

Die Darstellung der unterrichtlichen Aktionsformen im didaktischen Bereich ergab bereits den Ansatz für Methoden. Es hat sich gezeigt, daß der Lösungsweg durch die fachtypische Wechselbeziehung von Machen und Reflektieren charakterisiert wird.

Machen — richtet sich auf die Herstellung von Gegenständen, die primär Form-Funktions- und Konstruktionszusammenhänge verwirklichen;

— ist das methodische Mittel, um Einsichten und Erkenntnisse zu gewinnen (wobei durch den Umgang mit Material und Werkzeug ebenfalls bestimmte Verhaltensweisen eingeübt werden);

Reflektieren — dient der Analyse und Entwicklung gegebener oder hergestellter Form-Funktions- und Konstruktionszusammenhänge.

1. Zum Modellcharakter der Lösungsgestalten

Der Darstellung und Definition dieser Unterrichtsformen sind einige Bemerkungen vorzuschicken, die sich auf den Modellbaucharakter des überwiegenden Teils der Lösungsgestalten des technischen Werkunterrichts beziehen. Es handelt sich hier um das Problem der Gegenüberstellung von Realität (der Gegenstand in Wirklichkeit) und Modell (Transformation von Aspekten der Wirklichkeit in eine anschauliche Form). Dabei ist das Modell zweckhaftes Mittel (es kann Maß, Muster, Typ, Vorbild, Nachbildung sein).

Eine Gliederung in drei Kategorien bietet sich an, und damit wird eine weitere Präzisierung nicht nur in bezug auf Verfahrens- und Verhaltensweisen erzielt, sondern auch gegenüber der inhaltlichen Bindung der Problemstellungen. Dies insofern, als die modellhafte Erarbeitung oder Darstellung in bestimmten Bereichen naheliegt, unumgänglich oder unmöglich ist. Die drei Kategorien sind:

- a) Imaginatives Modell
- b) Metrisches Modell
- c) (1) Imitatives Modell

(2) Reproduktives Modell

- a) Die Realisierung des **Imaginativen** Modells erfolgt als kreativer technischer Prozeß, als Lösung oder Lösungsversuch eines gegebenen Problems, dessen Schwergewicht im technisch-physikalischen, technologischen, materialen oder formal-ästhetischen Bereich liegen kann. Lösungen werden angestrebt, indem geplant, produziert, und das Entstandene ausgewertet wird, wobei der Produktionsprozeß in jeder Phase kontrolliert, d. h. beobachtet, beurteilt und gegebenenfalls gegenüber der Planung korrigiert wird. Das fertige Werkstück ist weder lineare Abbildung eines realen Gegenstandes, noch ist es selbst ein Gebrauchsgegenstand im engeren Sinne. Es ist als Erfindung oder Nacherfindung gekennzeichnet.

(Beispiel: Entwicklung eines Sicherheitsschlusses.)

- b) **Metrisches** Modell ist die Entwicklung eines metrischen, d. h. numerisch festgelegten Grundelements (Modulor, z. B. der Modulor von Le Corbusier, Standard) als Maß, eine durch Maßzahlen bestimmte Grundform, die vielfach auf Zwecke funktionalisiert oder beliebig geordnet im metrischen Modellbau zur Anwendung kommt. Dabei ist das metrische Modell möglicherweise zugleich imaginatives Modell.

(Beispiel: Entwicklung eines montierbaren Fertigteils.)

- c) (1) Das **imitative** Modell (für Werkunterricht nicht relevant!) stellt eine **lineare** Abbildung eines Gegenstandes zum Zwecke der Anschauung, Demonstration oder Erprobung dar. Dabei ist in der Regel nicht der Modellgegenstand selbst Objekt der Beobachtung und Untersuchung, sondern etwa sein Verhalten unter bestimmten Bedingungen. Unter imitativen Modellen werden auch die Modelle zusammengefaßt, die nach fremdem Plan (Gebrauchsanweisung) hergestellt (nachgeahmt) werden.

(Beispiel: Schlachtschiff nach Vorlage.)

(2) Das **reproduktive** Modell ist besonders gekennzeichnet durch seine Anwendung im Bereich der Montage. Es handelt sich hierbei um die produktive Montage vorgeformter und präfabrizierter Elemente, wobei die Teile eine Montage auf ein festgelegtes (außerhalb der Modell-Entwicklung liegendes) Endstadium hin verlangen.

(Beispiel: Die Arbeit mit Baukästen; Demontage und Montage eines Automaten.)

Mit diesem knappen Katalog sollte lediglich darauf verwiesen werden, daß eines der zentralen Probleme technischer Bildung — das Verhältnis von Modell und Wirklichkeit — sich in der Problemstellung deutlich zeigt und weiterer empirischer Untersuchungen bedarf. Besonders betroffen von dieser Problematik sind die Inhalte, die im Werkunterricht notwendig modellartig behandelt werden müssen, wie z. B. der Bereich der technischen Mechanik, zu großen Teilen die Maschinenlehre und teilweise auch der Bereich der Fertigungstechnik.

2. Aufgaben und Problemstellungen im technischen Werkunterricht

Allen Formen des Werkunterrichts ist der didaktische Aufbau gemeinsam. Differenzierungen ergeben sich im Methodischen, sie sind durch Zielsetzungen (also didaktische Entscheidungen) bedingt und treten nach außen durch eine Modifizierung der Problemstellung in Erscheinung.

In Analogie zur didaktischen Strukturierung der Aktionsformen können wir sagen:

Die methodische Struktur werkunterrichtlicher Aufgaben und Problemstellungen wird durch vier Faktoren bestimmt, die für sämtliche technische Lösungsprozesse relevant, jedoch in der genannten Reihenfolge nicht konstant oder verbindlich sind (vgl. Lit.-Verz.: Breyer):

- a) Problemstellung und deren Analyse
- b) Aktualisierung vorhandener Elemente zur Lösung des Problems (Probearbeiten: kleine Experimente, Skizzen, Protokolle)
- c) Entwicklung und Realisation der Problemstellung
- d) Auswertung des aktuellen Problems und Erweiterung auf allgemeine jeweils relevante Probleme (im Hinblick auf die genannten Bildungs- und Lernziele), gegebenenfalls Kontrolle des Lernerfolgs

Innerhalb dieser methodischen Grobstruktur ist es möglich, sowohl Übungsaufgaben, Einzelaufgaben, Aufgabenkomplexe und Projekte durchzuführen, wobei das oben genannte Muster jeweils methodisch sinnvoll angepaßt wird.

3. Übungsaufgaben

Gemeint ist hier die Erarbeitung von Voraussetzungen für die Entwicklung technischen Denkens und Handelns; die Entwicklung von Fertigkeiten in den Bereichen:

des Konstruierens —

(Skizze; Mittel und Methoden, die die Herstellung von veranschaulichenden und klärenden Modellen ermöglichen; Werkzeichnung als Vorstufe zur technischen Zeichnung),

des Fertigens —

(Fertigkeiten und Kenntnisse in bezug auf das Fertigen und den Umgang mit Werkzeug und Maschine).

Dabei muß nachdrücklich betont werden, daß das Einüben dieser Fertigkeiten an abgelösten Teilaspekten weder pädagogisch vertretbar noch ergiebig ist. Hier wird empfohlen, im Rahmen des gesamten Werkunterrichts an Teilproblemen, also innerhalb einer Aufgabenstellung, diese Fertigkeiten im Zusammenhang allgemeiner Fragen als Grundlage der mechanischen Technologie zu erarbeiten. Es ist ferner zu berücksichtigen, daß durch den genannten Bezug zur Fertigungstechnik es sich von selbst verbietet, etwa Hobeln zu üben oder Holzverbindungen zu exerzieren.

Der Einschub begrenzter, lehrgangsartig aufgebaute Übungseinheiten soll gerade die traditionelle Ausrichtung an Handwerkstechniken, die auch innerhalb des Handwerks durch die technische Entwicklung überholt sind, ersetzen.

4. Einzelaufgaben

Hierunter fallen Aufgaben, die in einer Stundeneinheit (1—2 Doppelstunden) sinnvoll durchgeführt werden können. Dabei kann das didaktisch-methodische Grundgerüst differenziert, braucht aber nicht verändert zu werden. Dazu könnte z. B. gehören: der Besuch einer Ausstellung (Industrie, Handwerk, Fach-Ausstellung), die örtlich und zeitlich begrenzt ist und deren Besuch also kurzfristig eingeplant und vorbereitet werden muß.

5. Aufgabenkomplexe

Sie stehen im Mittelpunkt des technischen Werkunterrichts, sie sind dasjenige methodische Instrument, welches die Möglichkeit bietet, ein komplexeres Phänomen zu gliedern und in Teilschritte auf eine Lösungsgestalt (oder mehrere solcher Lösungsgestalten) zu entwickeln. In ihm ist damit der fachtypische, elementenhaft-synthetische Ansatz am deutlichsten verwirklicht und die differenzierende Akzentuierung einzelner Aspekte möglich, deren Integration als Abschluß in der Auswertung von Lehrer und Schüler gemeinsam zu leisten ist.

Ein solcher Aufgabenkomplex hat ebenfalls Modellcharakter, einmal hinsichtlich der Verfahrens- und Verhaltensweisen, welche zur Lösung führen und dabei wiederum modellhaft jene genannten unterrichtlichen Intentionen als steuernde Elemente einbringen und bewußt machen.

Darüber hinaus bieten sich hier Anschlußstellen für Querverbindungen zu anderen Fächern (Physik, Mathematik, Geschichte — Politik, Kunstunterricht, Hauswirtschaft und vor allem zur Wirtschaftslehre). Es wird im Rahmen der Auswertung eines solchen Aufgabenkomplexes im Werkunterricht der ökonomisch-wirtschaftliche Aspekt weitgehend unberücksichtigt bleiben. Es liegt weder im unmittelbaren Bereich der Bildungs- und Lernziele des Werkunterrichts, noch erscheint es richtig, in solchermaßen entwickelte Lehr- und Lernprozesse, die zu modellhaften Lösungsgestalten führen, auch noch jene Aspekte einer elementaren Wirtschaftslehre hineinzupressen; sie anzuschließen liegt dagegen nahe, ja erscheint wünschenswert. (Ansatzstellen hierzu vgl. Beispielplan und Lehrplan Wirtschaftslehre / Erkundungen.)

6. Projekte

Der Beitrag des Werkunterrichts zur Wirtschafts- und Arbeitslehre liegt einmal in der Entwicklung technischen Denkens und in seinem Bestreben, Erkenntnisse hinsichtlich ästhetischer, soziokultureller, kulturhistorischer Dimensionen der Technik anzubahnen und zu ermöglichen. Dies geschieht nicht zuletzt durch den Abbau von Denk- und Wahrnehmungsschablonen und durch den Aufbau kreativen Verhaltens in den genannten Bereichen. Darin liegt — zwar mittelbar — sein Beitrag zur Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt.

Zum anderen wird — als unmittelbarer Beitrag — der Versuch angesehen, ökonomische und wirtschaftliche Aspekte mit der Lösung technischer Problem-

stellungen in elementarer Weise zu verknüpfen. Hierbei entstehen zwar reale Gegenstände als Lösungsgestalten, da sie aber mit den Vorgängen der Wirtschafts- und Arbeitswelt nicht identisch sind, behalten auch sie modellhaften Charakter. Mit diesem ausdrücklichen Hinweis auf den Modellcharakter einerseits und den Versuchscharakter andererseits, wird das Projekt als Unterrichtsform des Werkunterrichts eingeführt. Wenn sich die an diese Form geknüpften Erwartungen erfüllen sollten, sehen wir hierin den Ansatz und den Verbindungspunkt des technischen Werkunterrichts zu einem Teil einer elementaren Wirtschaftslehre.

Davon wird die zentrale Stellung und Bedeutung der Aufgabenkomplexe als didaktische Grundform nicht berührt. „Es wird sich nie darum handeln können, die Wirklichkeit moderner Produktion in der Schule in verkleinertem Maßstabe 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. Deshalb ist es verfehlt, solche Merkmale moderner Produktionsweisen simplifiziert in Werkaufgaben der Schule nachahmen zu wollen und den Schülern den Eindruck zu vermitteln, sie hätten damit realitätsentsprechende Erfahrungen und Einsichten gewonnen. Es muß vielmehr geprüft werden, wieweit solche modellartige Abbildungen der Wirklichkeit in der Schule möglich und sinnvoll sind. Das ist aber nicht nur eine Aufgabe für den Lehrer.

Übereinstimmungen, Annäherungen und Unterschiede zwischen schulischem Werken und moderner Produktion müssen vielmehr in bestimmten Abständen selbst zum Thema des Unterrichts werden, und zwar in einfachen Formen schon von Klasse 5 an.

Voraussetzungen für solche Vergleiche können die Schüler gewinnen, wenn nach der Durchführung schulischer Werkaufgaben, bestimmte Betriebe erkundet und/oder entsprechendes Material (Filme etc.) ausgewertet wird. Im Abschnitt über die „Erkundungen“ in der „Wirtschafts- und Arbeitswelt“ wird ausdrücklich auf diese Aufgabe Bezug genommen“ (Klafki).

Die Unterrichtsform, in der jeweils einige Aspekte der modernen Produktion und Wirtschaft modellhaft vertreten sein können, ist also das Projekt.

„Werkprojekte sind Aufgaben, die durch die Herstellung eines gegenständlichen, zweckmäßig verwendbaren „Werkes“ („Produktes“) gelöst werden, und zwar muß der Verwendungszweck des herzustellenden „Produktes“ dem Schüler einsichtig sein, und der Schüler muß den Zweck des Projektes bejahen können. Das „Produkt“ muß eine sinnvolle Funktion innerhalb oder außerhalb der Schule haben“ (Klafki).

Der Sachbereich, innerhalb dessen sich solche Projekte realisieren lassen, ist der Bereich der Gebrauchsgegenstände. Die Möglichkeiten für solche Projekte müssen systematisch ermittelt werden.

„Projekte können in Einzel-, Gruppen- oder gemeinsamer Klassenarbeit behandelt werden. Gruppen- oder gemeinsame Klassenarbeit haben dabei nicht nur unter dem Gesichtspunkt der innerschulischen Sozialerziehung, sondern vor allem als elementare Erfahrungsformen für arbeitsteilige Tätigkeit und Team-Arbeit besonderen pädagogischen Wert.

Projekte müssen so ausgewählt sein und in eine Abfolge systematischer Steigerung des Anspruchs gebracht werden, daß der Schüler daran eine begrenzte Zahl von Grundfertigkeiten und arbeitsbegleitenden Techniken (auch technisches Zeichnen) erlernt. Solche Fertigkeiten sollen aber nicht im Sinne der Berufsgrundlehrgänge der gewerblichen und kaufmännischen Lehrlingsausbildung vermittelt werden“ (Klafki).

a) Auswahl der Projekte

Die Auswahl erfolgt weder nur nach materialen, nach technologischen, nach technisch-physikalischen, noch nur nach formal-ästhetischen Kategorien, sondern sie folgt aus der Gesamtheit dieser Aspekte, d. h., sie ergibt sich aus der Zielsetzung des technischen Werkunterrichts. Aus dem Gesamtzusammenhang der Projekte wird im Rahmen der Planung die Akzentuierung einzelner Phänomene möglich.

b) Machen und Reflektieren

„Das praktische Tun muß also, wie bereits dargestellt, im Unterricht durch gedankliche Vorarbeit, begleitendes Denken und nachträgliche Reflexion gesteuert bzw. ausgewertet werden: im Planungsgespräch, in der sprachlichen Fixierung des Arbeitsplanes, im Skizzieren des geplanten Projekts und des Arbeitsganges, in der rechnerischen Vorbereitung und Auswertung, in der rückschauenden kritischen Betrachtung, in der sprachlichen (mündlichen und schriftlichen) Formulierung der Erfahrungen und Erkenntnisse (Arbeitsberichte). Ohne diese Formen der Vorbereitung und der Auswertung, die selbst wiederum unter das Kriterium der Präzision gestellt werden müssen, bleiben Werkprojekte im Praktizismus stecken und tragen nicht zur intellektuellen Förderung des jungen Menschen bei“ (Klafki).

c) Zu einzelnen Aspekten

Einige Bemerkungen erstens zum materialen und zweitens zum technologischen Aspekt sind notwendig, da sie für den Werkunterricht allgemein von Bedeutung sind: Materialien und Bearbeitungsformen müssen unter dem Gesichtspunkt der Hinführung zur modernen Arbeitswelt ausgewählt und ausgewertet werden, soweit die Leistungsfähigkeit der Schüler und die Kosten es erlauben.

Als Materialien kommen vor allem solche in Frage, die den heute in der Arbeitswelt vorwiegend verwendeten entsprechen oder ähnlich sind.

Entsprechend ist an die zunehmende Verwendung von Maschinen im Werkunterricht zu denken.

Drittens zum ökonomischen Aspekt:

„Die Herstellung eines Werkes (Produktes) unterliegt immer auch kaufmännischen Gesichtspunkten: Material- und Herstellungskosten müssen berechnet werden, der Zeitaufwand muß vertretbar sein; die Frage, welche Werkzeuge benutzt werden sollen und ob Einzelanfertigung oder arbeitsteilige Herstellung zweckmäßig sind, muß unter ökonomischen Gesichtspunkten durchdacht werden.“

„Der Werkunterricht kann diesen Aspekt nur in Ansätzen verdeutlichen, er kann die betriebliche oder gar die volkswirtschaftliche Kalkulation unter dem Gesichtspunkt der Gewinnmaximierung, der Inlands- und Auslandskonkurrenzen, des Risikos, der Werbung usw., von denen Produkte und Arbeitsweisen der modernen Produktion entscheidend bestimmt werden, nicht modellartig nachbilden. Ansätze werden von der Wirtschaftslehre aufgegriffen und weitergeführt“ (Klafki).

Lehrpläne

I. Paradigmatischer Plan

Der nachstehende Plan verfolgt den Zweck, an größtenteils erprobten Beispielen eine mögliche Strukturierung deutlich werden zu lassen. Er ist nicht so zu verstehen, als seien die genannten Zahlen und Beispiele verbindlich und in jedem Falle durchzuführen.

Es wurde mehrfach darauf hingewiesen, daß Planungsspielraum jedem Unterrichtenden möglichst frei bleiben soll.

Andererseits ergeben sich aus der didaktischen Struktur des Faches Konsequenzen, die eine gewisse allgemeine Verbindlichkeit erforderlich machen, so z. B. bezüglich der Unterrichtsformen und bezüglich des stufenartigen Aufbaus.

Wir unterscheiden zwischen:

- Übungsaufgaben (UA)
- Einzelaufgaben (A)
- Aufgabenkomplexen (AK) und
- Projekten (P)

Die Verteilung dieser Unterrichtsformen innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit pro Schuljahr erfolgt unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten.

Die Reihenfolge ist nicht willkürlich, sondern ergibt sich aus den Intentionen der Planung des Lehrers. Die hier ausgegebenen zeitlichen Abgrenzungen stellen allgemeine Grenzwerte dar.

Die zeitliche Begrenzung einer Übungsaufgabe liegt bei maximal 8 E*)

- einer Einzelaufgabe — 4 E
- eines Aufgabenkomplexes — 14 E
- eines Projektes — 14 E

*) = 45 Minuten

Damit ergibt sich als grobes Schema der Verteilung und der Anzahl von Unterrichtsformen pro Schuljahr:

| Unterrichtsform | Kl. 5 | Kl. 6 | Kl. 7 | Kl. 8 | | Kl. 9 | | |
|-----------------|------------------------------------|---------|----------|-------------|------------|-------------|------------|-----------|
| | 56 Std. | 28 Std. | 112 Std. | a) 112 Std. | b) 56 Std. | a) 112 Std. | b) 56 Std. | c) 0 Std. |
| UA | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | — |
| A | nach Bedarf und verbleibender Zeit | | | | | | | |
| AK | 3 | 2 | 6 | 6 | 3 | 6 | 3 | — |
| P | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | — |

II. Beispiel-Plan für die Klassen 5 bis 9

Der folgende Beispiel-Plan ist nach Unterrichtsformen gegliedert. Er soll veranschaulichen:

1. Die notwendige Unterrichtsplanung über eine Klasse hinaus, d. h. deutlich machen, daß bei gleichbleibenden Inhalten eine stufenweise Differenzierung in der Problemstellung und eine Anhebung der Ansprüche erfolgen muß.
2. Die Differenzierung der Unterrichtsplanung erfolgt durch die jeweilige Akzentuierung des Lernpotentials, die Hervorhebung eines oder zweier Erfahrungsbereiche innerhalb der Problemstellung.

PLAN FÜR KLASSE 5 + 6

| Lernziele | Mögliche Aufgabenstellung | Allgemeine Hinweise zur Problemstellung technisch-physikalisch |
|--|--|---|
| <p>A. Zum Sachbereich — Maschine — Gewinn von Erfahrungen und Einsichten durch experimentierendes Verhalten beim Problemlösen und durch erfindende und nacherfindende Versuche im Bereich einfacher kinematischer Sachverhalte. Entwicklung und Bau von Modellen zur Verwirklichung von Konstruktions- und Funktionsproblemen elementarer Art, als erste Einführung in den Problembereich „Maschine“. (Vgl. Abschn. „Maschinenlehre“)</p> <p>Unterscheidung von: Vorrichtung, Mechanismus Getriebe (Getriebearten), Maschine.</p> <p>Maschinenelemente und deren elementarer Aufbau: z. B. Gehäuse und bewegliche Teile. Wiedererkennen in vorgefundenen Maschinen und Mechanismen.</p> | <p>I. Freie Konstruktionen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hebelmechanismen, Kippmechanismen 2. Versuche zur Übertragung und Umformung von Bewegungen mit vorgegebenen Hebelelementen, Zahnrädern, Stiften, Riemen, Ketten, Rädern (Baukästen). 3. Kleine Antriebskonstruktionen: Kurbelantrieb, Gummiband-antrieb, Wasserantrieb. <p>II. Analyse von Mechanismen (Antriebe, Übertragungen, Umformungen, Regler) durch Demontage und Montage von Spielzeugschrott, Uhrenschrott, Schaltern etc. Anfertigung von Skizzen, sprachliche Beschreibung.</p> <p>III. Modellkonstruktionen nach der Analyse realer Gegenstände: Signale, Schranken, Fahrradübersetzung, Kran; Modellversuche zu geschichtlichen Erfindungen. (Vgl. Abschn. „Reproduktives Modell“) Zum Beispiel: Belagerungs-,</p> | <p>Besonders akzentuiert werden innerhalb dieser Aufgabenstellungen die möglichen technisch-physikalischen Erfahrungen. Solche Erfahrungen können gemacht werden z. B. in bezug auf:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Weiterleitung, Verteilung und Umformung von Bewegungen und Bewegungsenergie. a) Hebelsysteme. b) Achsen, Wellen (Kurbelwellen), Rollen (z. B. Flächenzüge), Zahnräder, Reibrad-, Ketten- und Riemenübertragung. c) Umformung von Drehbewegungen in Schubbewegungen und umgekehrt. 2. Einfache Antriebsmechanismen von Maschinen: Wasserantrieb, Federantrieb, Gummibandtrieb, Kurbelantrieb. |

AUFGABENKOMPLEXE UND EINZELAUFGABEN

| technologisch | Material material | formal- ästhetisch | Relations- bereich für Information und Auswertung | Fachüber- greifende Bezüge |
|---|---|--|---|---|
| <p>Verfahren und Arbeitstechniken sind hier nur soweit gefordert, als sie zur Verwirklichung der Objekte notwendig sind. Sie erstrecken sich:</p> <p>a) auf einfache Techniken des Verbindens und Trennens (Sägen, Schneiden, Bohren und Kleben, Nageln, Dübeln, Löten) und</p> <p>b) auf die Anwendung von einfachen Montageverfahren (Baukasten).</p> | <p>Entsprechend dem technologischen Bereich sind Erfahrungen mit Material vor allem durch die überlegte Anwendung im technisch-physikalischen Bereich relevant.</p> <p>Zur Verwendung kann kommen: Holz (Stäbe), Leisten, Bretter), Draht, Metallstifte, Blech, Holz-, Kunststoff- und Metallbaukästen. Maschinen-, Auto-, Uhren-, Spielzeugschrott. Garnrollen, Schrauben, Pappe, Papier, Pappstreifen und Dämmplatten (als Ergänzung oder</p> | <p>Fragen der Form und der Gestaltung werden im Zusammenhang der Funktion Form — Beziehung angesprochen; darüber hinaus im materialen Bereich und im Zusammenhang der ästhetischen Aspekte von Verarbeitungsqualitäten. Problemstellungen im formal-ästhetischen Bereich:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Form als Ausdruck der Funktion. 2. Form und Gestaltung veranschaulichen die Funktion. 3. Freie Formentscheidung bei gleichbleibender Funktionstüchtigkeit. 4. Präzision und Prägnanz | <p>Entsprechende Wirklichkeitsbereiche, die durch analysierende Betrachtung der Auswertungsphase einer Aufgabe mit dem Schüler erarbeitet werden.</p> <p>Dabei ist — wo möglich — die historische Entwicklung und die Bedeutung des Gegenstandes für die kulturelle und gesellschaftliche Entwicklung aufzuzeigen. Dies soll partiell vom Schüler zunehmend an geeigneten Beispielen unter Beratung des Lehrers selbsttätig geleistet werden. Beispielsammlung in</p> | <p>Vgl. die Hinwendung zu den Lehrplänen</p> <p>Physik, Geschichte — Politik, Wirtschaftslehre, ferner zum: Kunstunterricht, Hauswirtschaft und Mathematik.</p> |

| Lernziele | Mögliche Aufgabenstellung | Allgemeine Hinweise zur Problemstellung technisch-physikalisch |
|-----------|---------------------------|--|
|-----------|---------------------------|--|

Bewässerungs-,
Bau-Maschinen,
Göpelwerk,
Mühlen, Fallen.

(Vgl. Lehrplan Geschichte
— Politik: Mittelalter / Neuzeit, Klasse 6)

IV. Anwendung im Spielzeugbau

Waage, Schaukel, Kipploren, Förderband, Aufzug, Kran, Fahrzeug, Geräuschmechanismen.

V. Beispiele:

1. Spielzeugmechanismen, Spielzeugmaschinen.

a) Signal-, Schranken-Anlage
(M 108, 42)

b) Zugbrücke.

c) Kran (Auswahl aus verschiedenen möglichen Formen je nach Zweck.
(M 32)

d) Geräuschmechanismen (Spieluhren einfacher Art), Mechanismen, deren Konstruktion ge-regelte Erzeugung von Geräuschen oder aku-

Hebel, Welle, Rad.
Bewegung und Bewegungs-
umwandlung. Steuerung
von Hebeln durch Seilzug
über Rollen. Gestell und
Mechanismus.

Hebel, Rolle, Seilzug;
Gleichgewicht. Statische
Probleme: Standfestigkeit,
Stabilisierung etc.

Hebel, Welle, Rad; erste
einfache Art der Steuerung.

M =

Otto Mehrgardt,
Die Werkaufgabe,
Wolfenbüttel.

Die Zahlen geben die
jeweilige Nummer des ver-

| technologisch | material | formal- ästhetisch | Relations- bereich für Information und Auswertung | Fachüber- greifende Bezüge |
|---------------|----------|-----------------------|--|----------------------------------|
|---------------|----------|-----------------------|--|----------------------------------|

Ersatz von
Baukästen).

als Form-
faktor.
5. Proportio-
nierung im
Rahmen der
Funktionsbedin-
gungen.
6. Kontraste
formaler Art im
oder am tech-
nischen
Gebilde.
7. Forment-
scheidungen
bei der Kon-
struktion.

Abbildungen,
Beschreibun-
gen und realen
Objekten.
Der mögliche
Bezug von ent-
sprechenden
Ausstellungen
und Museen ist
ein weiteres
Mittel dieser
Auswertung.

Spezielle Hinweise zum Lernpotential und zur jeweiligen Problemstellung:

Exakte Mate-
rialverarbeitung
Kontrolle durch
Funktions-
tüchtigkeit.
Probleme der
Lagerung.
Montage.

Holz, Blech,
Draht, Pappe,
Papier, Schnur.
Stabilisierungs-
notwendigkei-
ten und -mög-
lichkeiten.
Elastizität.

Probleme der
Veranschauli-
chung einer
Funktion durch
formales Be-
wirken.

Entsprechende
Wirklichkeits-
bereiche.

Vgl. Lehrplan
Physik, Kl. 6,
Abschn. Me-
chanik I;
ebenso
Geschichte —
Politik, Kl. 5
und 6.

wie oben

wie oben

wie oben

wie oben

wie oben

Konstruktion
und Fertigung
einfacher Ele-
mente und
deren Montage.

Rundholz,
Draht, Blech
etc.

wie oben

Spieluhren,
einfache
mechanische
Figuren.

—
Vgl. Physik,
Abschn. Aku-
stik, Mecha-
nik I.

| Lernziele | Mögliche Aufgabenstellung | Allgemeine Hinweise zur Problemstellung technisch-physikalisch |
|--|---|--|
| <p>gleichbaren Werkbogens an.</p> | <p>stischen Signalen ermöglicht.</p> <p>e) Fahrgestell mit Steuerung. (M 40)</p> <p>f) Einfacher Bagger.</p> | <p>Modell einer möglichen mechanischen Steuerung.</p> |
| <p>B. Zum Sachbereich — Bauen —</p> <p>Gewinn von Erfahrungen und ersten Einsichten durch Versuche und Experimente im Bereich der Statik und der Festigkeitslehre. (Vgl. Abschn. „Technische Mechanik“)</p> <p>Ziel ist ein erstes Bewußtwerden der Problematik und Möglichkeit, diese Problematik verschiedenartig zu akzentuieren. Dazu bietet sich die Hervorhebung dieser Aspekte an:</p> <ul style="list-style-type: none"> des technisch-physikalischen, des formal-ästhetischen, des technologischen. | <p>2. Aufgaben zum Bauen</p> <p>a) Treppen (primäre Akzentuierung des formal-ästhetischen Erfahrungsbereichs).</p> <p>b) Kugelbahn oder Kugellabyrinth (primäre Akzentuierung des technisch-physikalischen Erfahrungsbereichs). (M 69)</p> | <p>Hinweise und kleine Versuche zur Belastbarkeit, Festigkeit, Elastizität.</p> <p>Regelung der Geschwindigkeit (Reibung). Kontrollierte Bewegung im konstruierten oder geformten räumlichen Zusammenhang.</p> |

| technologisch | material | formal- ästhetisch | Relations- bereich für Information und Auswertung | Fachüber- greifende Bezüge |
|--------------------------|------------------------------|---|--|----------------------------------|
| wie oben wie oben | Holz, Draht / Blech. | Formgebung bei Maschinen. | Steuerung bei Fahrzeugen. Formvergleiche | Vgl. Physik, Mechanik I. |
| | Papier / Draht. | Gliederung eines gegeb- enen Raumes durch Treppen (schwingend — eckig — ge- wendelt — ge- rade etc.). | Verschiedene Treppenformen (historische Treppen), moderne | — |
| Montieren der Formen. | Ton, Pappe, Draht, Blech. | Körperhaft- räumliches Ge- bilde mit Ten- denz zum Pla- stischen (z. B. beim Material Ton); zum Konstruktiven (z. B. beim Material Draht); Veranschauli- chung einer Zeitgestalt (Bewegungs- ablauf in Raum und Zeit). | Zum Beispiel Straßenbau — im Gebirge, — in der Stadt, — (kreuzungs- freies Ein- biegen etc. — Hoch- garage, oder: — Energie- speiche- rung bei Maschinen, Beispiele, — Regelungs- beispiele. | — |

| Lernziele | Mögliche Aufgabenstellung | Allgemeine Hinweise zur Problemstellung technisch-physikalisch |
|---|---|--|
| | c) Gerüstbau (primäre Akzentuierung des technologischen Aspekts). Einfache Grundversuche | Stützen- und Rahmenkonstruktionen, statische Grundelemente und deren Aufbau. |
| C. Zum Sachbereich —Gebrauchsgegenstand— In diesem Bereich wird der Schüler vor allem versuchen, die Einzelaspekte bei der Realisierung seiner Lösungsgestalt zu integrieren. Das bedeutet, daß die Akzentuierung eines Aspektes wohl möglich, aber nicht zur Isolierung führen darf. | 3. Pendelspielzeug a) Pendelmodelle (Akzentuierung des formal-ästhetischen und des technisch-physikalischen Aspekts). b) Schießbudenfigur. c) Seiltänzer. | Drehpunkt, Gewicht, Länge des Pendels. Vergleichen- des Experimentieren. Vorrichtung zum Aufrichten einer aus der Vertikalen gebrachten Fläche (z. B. Figur als Pendel). Gleichgewicht durch Schwerpunktverlagerung. |
| | 4. Einfache Werkzeuge. aus Draht (M 29) (Nadel, Spange, Zange, Haken, Schieber). oder als Gußform (Zinn, Blei). | Hebel, Elastizität, Stabilisierung. (Exakte Funktionsanalyse) Belastungsgrenzen. |

| technologisch | material | formal- ästhetisch | Relations- bereich für Information und Auswertung | Fachüber- greifende Bezüge |
|--|---|--|---|---|
| Montageprinzipien. Element und seine Verbindung. | Streichhölzer, Stäbe, Draht, Papier; Baukasten. | Problem der Standardisierung. (Vgl. Abschn. „Metrisches Modell“) | Entsprechende Wirklichkeitsbereiche, Gerüstkonstruktionen, Fachwerk etc., z. B. „Mero-System“. | |
| Gerüst, Lagerung. | Draht, Blech. | Form — als Dekor — als Akzentuierung der Funktion. | Uhrpendel. | Vgl. Physik, Kl. 6: Mechanik I, Schwerpunkt. |
| Lagerung, Montage. | Auswahl nach individueller Planung. | Figürliche Form und Mechanismus. | Entsprechende Wirklichkeitsbereiche. | |
| Konsequente material-immanente Verarbeitung. Entwicklung von Hilfsvorrichtungen zur Herstellung (z. B. Biegevorrichtungen). Elementare, technologische | Draht, Zinn (Lötzinn), Blei. | Form als gestaltete Funktion oder Funktion ablesbar an der Form. Entsprechende Beispielreihen, die unter Hinzunahme historischer Aspekte Form und | Mögliche Erkundung unter technologischem Aspekt: Gießen — früher, — im Werkunterricht (eigene Erfahrung), — heute (industriell). | Vgl. Lehrplan Geschichte — Politik; „Metallgießer“. |

| Lernziele | Mögliche Aufgabenstellung | Allgemeine Hinweise zur Problemstellung technisch-physikalisch |
|-----------|---------------------------|--|
|-----------|---------------------------|--|

PROJEKTE KLASSE 5 + 6

Herstellung eines durchgeplanten Gebrauchsgegenstandes unter Ein-schluß von Planungs- und Auswertungsaspekten hinsichtlich der Entwicklung technisch-wirtschaftlichen Denkens.
Einführung in die technisch-technologische Problematik der Fließ-Fertigung.
(Vgl. Abschn. „Projekte“)

Beispiele:

1. Schiffe aus Holzklötzen

- a) Herstellung einer massiven plastischen Grundform (z. B. Schiffskörper).
- b) Entwickeln eines kombinierbaren Systems von Montageelementen (Klötze verschiedener Form für die Aufbauten).
- c) Montageprinzip: Steckverbindung (M 45).

2. Holzisenbahn

- a) Formale Konzeption.
- b) Technologische Konzeption.
- c) Materiale Ökonomie.
(M 94 95)

„Schwimmen“
Gewichtsverhältnisse und deren Einfluß auf die Montage.

| technologisch | material | formal- ästhetisch | Relations- bereich für Information und Auswertung | Fachüber- greifende Bezüge |
|---------------|----------|-----------------------|--|----------------------------------|
|---------------|----------|-----------------------|--|----------------------------------|

Erfahrung, positive und negative Form.

Funktion in ihrem Verhältnis zu spezifischen verfahrenstechnischen Voraussetzungen deutlich machen.

Planung des Fertigungsprinzips.
Techniken:
Zeichnen, Messen, Anreißen, Sägen, Schleifen, Bohren, Lackieren.

Werkstoff Holz.

Proportionierung kubischer Elemente.
Variationsmöglichkeiten des Standards. (Vgl. Abschn. „Metrisches Modell“)
Form und Farbe.
wie oben

Spielzeug im industriellen Angebot unter dem Aspekt des variierbaren Standard-Elements.

Menge-Zeit-Relation.
Vgl. Physik, K. 5, Abschn. „Wasser und Luft“.

Planung des Fertigungsprinzips einschließlich der Planung und Herstellung von Vorrichtungen für einfache Fließfertigung.

Holz.

wie oben

Kosten-Vergleich beim industriellen Angebot.
Sammlung von Unterlagen (Prospekte).
Prüfung unter den Aspekten der eigenen Werkerfahrung.

| Lernziele | Mögliche Aufgabenstellung | Allgemeine Hinweise zur Problemstellung technisch-physikalisch |
|-----------|---------------------------|--|
|-----------|---------------------------|--|

3. Gabel oder Messer
(M 23)

Exakte Analyse der Funktion:
Zum Beispiel:
— Hand
— Haltung
— Teller.

| technologisch | material | formal- ästhetisch | Relations- bereich für Information und Auswertung | Fachüber- greifende Bezüge |
|---------------|----------|-----------------------|--|----------------------------------|
|---------------|----------|-----------------------|--|----------------------------------|

Fertigungsmöglichkeit mit einfachem Werkzeug im Vergleich zur maschinellen Fertigung und industriellen Produktion.
(Schmieden)

Stahl oder
Bandeisen.

Freie Formentscheidung bei gleichbleibender Funktionstüchtigkeit. Formvergleiche (unter Ein-schluß von historischen Aspekten, auch z. B. Wandel der Tischsitten beeinflussen die Form von Bestecken.

Entsprechende Wirklichkeitsbereiche. Sammeln von Prospekten und entsprechendem Material.

Lernziel:

- a) Entwicklung elementarer Voraussetzungen im Bereich des Konstruierens und Fertigungs.
- b) Einführung in die Grundlagen der Fertigungstechnik.

PROBLEMSTELLUNG:

Klasse 5
(2 Std.)

Der Werkraum

- seine Ordnung und Einrichtung
- Umgang mit seinen Einrichtungsgegenständen
- Unfallverhütung

Herstellung eines einfachen Gegenstandes (z. B. aus Holz)

Arbeitsverfahren

- Messen, Anreißen
- Sägen
- Feilen, Schleifen
- Leimen, Nageln
- Färben, Lackieren
- Trennen
- Verbinden

(6 Std.)

Hierbei ist auf Art und Anwendung der Werkzeuge und auf die selbständige Beobachtung und Kontrolle von Arbeitsvorgängen sowie auf die Erkenntnis der Form- und Funktionszusammenhänge von Werkzeugen besonderer Wert zu legen.

Werkzeuge und Hilfsmittel

- zum Sägen, Feilen, Schleifen
- Einspannen
- Nageln
- Färben, Lackieren

Klasse 6

(4 Std.)

Einführung in die Werkzeichnung (am Entwurf für einen herzustellenden Gebrauchsgegenstand)

- Aufgaben, Zweck der Werkzeichnung
- Hilfsmittel (Papier, Bleistifte, Reißbrett, Zeichen-dreieck, Zirkel)

- Zur Schrift (Beschriftung und Maße)
- Skizze (Freihandzeichnung, Maß nur annähernd eingehalten, Veranschaulichung)
- Zeichnen in 3-Tafel-Projektion (Vorderansicht, Seitenansicht, Draufsicht)
- Schrägbild

Einführung in Meßwerkzeuge (Messen, Anreißen, Prüfen)

- Anschlagwinkel
 - Streichmaß
 - Stechzirkel, Lineal
- (2 Std.)

Herstellung des gezeichneten Gegenstandes (Holz und Blech)

Arbeitsverfahren

- Messen, Anreißen
- Sägen (Werkzeuge zum Sägen und Scheren, Arbeitsvorgang)
- Scheren
- Feilen (Werkzeuge zum Feilen, Arbeitsvorgang)
- Schleifen
- Bohren (Werkzeuge zum Bohren, Bohrmaschine)
- Stemmen
- Nageln und Schrauben

PLAN FÜR KLASSE 7

| Unter- richts- form | Lernziel | Mögliche Aufgabenstellung | Problemstellung technisch-physikalisch |
|---------------------------|----------|------------------------------|---|
|---------------------------|----------|------------------------------|---|

Übungs-
aufgaben
(8 Std.)

Übungen zur Technischen Mechanik (Entwicklungsreihen zur Fertigungslehre und Statik)

„Zur Einführung in das Gebiet der Statik ist die Einsicht zu vermitteln, daß Gleichgewicht durch sichtbar wirkende Kräfte (z. B. an den Armen eines Hebels oder Vergrößerung der Standflächen), aber auch durch das Widerstandsmoment des Materials hergestellt werden kann. In der Festigkeitslehre werden zunächst der Einfluß des Materials, der der Form und deren Querschnitt, der der Länge zwischen den Unterstützungspunkten und der der Belastungsrichtung untersucht.“

Auf-
gaben-
komplexe
Einzel-
aufgaben

Gewinn von Erfahrungen und „Erfindungsaufgaben“, experimentierendes Erkunden und Bauen im Bereich statischer Gesetzmäßigkeiten.
Die Ergänzung durch Probleme der Kinematik, die in Klasse 5 und 6 in einer allgemeinen Form bereits angesprochen wurden, liegt nahe.

- a) Modellkonstruktionen mit weit gefaßter Problematik: Häuser, Hallen, Gerüste, Brücken, Türme, Verkehrseinrichtungen
- b) mit enger Problematik: Treppenhaus, Wendeltreppe, oder wie oben unter Einengung der Problematik

- 1. Standfähigkeit Gleichgewichtsverhältnisse
- 2. Belastbarkeit (Tragfähigkeit, Biege-, Zugfestigkeit)
 - a) Bauelemente mit unterschiedlicher Belastbarkeit (Profile, Träger)
 - b) Flächentragwerke (Platte, Scheibe, Rahmen)
 - c) Trag- und Stütssysteme (Massivbau, Skelettbau, Stützen, Streben)

| Lernpotential technologisch | Material | formal- ästhetisch | Relations- bereiche für Information und Auswertung | Fachüber- greifende Bezüge |
|---|--|---|--|--|
| <p>„Die ersten Konstruktionsaufgaben enthalten nur die Auseinandersetzung mit isolierter Druckbelastung und Zugbelastung. In weiterführenden Aufgaben wird die Biegebelastung erprobt und auf die Komponenten Druck, Zug und Widerstandsmoment analysiert. Kräfteplan und Kräftedreieck werden eingeführt. Die Anwendung erfolgt in einer weiteren Aufgabenstellung, bei der die Konstruktion im voraus zu planen und die Zerlegung in Druck- und Zugbelastung durch die Verwendung von jeweils geeignetem Material zu ermöglichen und die jeweilige Belastung aufzunehmen ist.“ (Sellin)</p> | | | <p>a) Entwicklungsreihen zur Architektur und deren bestimmende statische Elemente. b) Entwicklungsreihen zu statischen Elementen in Gerüsten und Gehäusen.</p> | <p>Bildungsplan für die Fächer Physik, Mechanik.</p> |
| <p>Verbindung von Bauelementen. Montage als Bauprinzip. Historischer Wandel im technologischen Bereich.</p> | <p>Kartons, Pappe, Papier, Stäbe, Leisten, Draht, Platten, Blech; Metall und Kunststoffbaukästen.</p> <p>—</p> <p>Die Auswahl des Materials erfolgt nach der Eignung für den Gewinn von Einsichten bezüglich des Technisch-Physikalischen (Papier, Ton, Draht usw.).</p> | <p>Bedeutung des technisch-physikal. und technologischen Aspekts für die Form. Architekt und Ingenieur. Standardisiertes und industrialisiertes Bauen und seine historischen Aspekte. Einflüsse der Tradition und der Gesellschaft auf Bauformen.</p> | <p>Entsprechende Wirklichkeitsbereiche: Hoch- und Tiefbau. Möglicherweise Besuch einer Baustelle zur Ergänzung des technologischen Aspekts. Vgl. Erkundungen.</p> | |

| Unter- richts- form | Lernziel | Mögliche Aufgabenstellung | Problemstellung technisch-physikalisch |
|---------------------------|----------|------------------------------|---|
|---------------------------|----------|------------------------------|---|

Auf-
gaben-
komplexe

Beispiele:

wie oben

- 1. Überbrückung**
 a) einfache Brücke
 b) Rahmenkon-
 struktion
 c) Hängebrücke
 (M 17)

- 2. Hebezeuge**
 a) Fahrstuhl (M 80)
 b) Löffel-, Eimer-
 bagger

- 3. Flug- und
 Schiffmodelle**
 (Flieger und Dra-
 chen)
 (M 53, 54, 100)

d) Räumliche Trag-
 werke
 (räumliches Fach-
 werk, Schalen, Falt-
 werk etc.)

Biegekräfte,
 Widerstandskräfte der
 Konstruktion,
 Druckbelastung,
 Steigerung der Bela-
 stungsfähigkeit,
 Leistungsfähigkeit der
 Konstruktion, Verhältnis
 von Eigengewicht und
 Verkehrslast

Erweiterung der oben
 genannten Problematik
 des Statischen (Gerüst)
 durch kinematische
 Teilprobleme.

Durch elementare
 Versuchsreihen sollen
 elementare Probleme
 des Fliegens oder
 Schwimmens beob-
 achtet, reflektiert und
 realisiert werden.
 (Kein Modellbau nach
 Gebrauchsanweisung!)
 Gleichgewicht, Schwer-
 punkt.

| Lernpotential technologisch | Material | formal- ästhetisch | Relations- bereiche für Information und Auswertung | Fachüber- greifende Bezüge |
|--------------------------------|----------|-----------------------|---|----------------------------------|
|--------------------------------|----------|-----------------------|---|----------------------------------|

wie oben

Veränderung der Materialeigenschaft durch Verformung (Papier, Karton, Ton).

wie oben

Aufbau einer entsprechenden Beispielreihe geordnet nach Strukturmerkmalen unter Einschluß von historischen Entwicklungen.

wie oben

wie oben
(Karton, Draht)

Entsprechende Gegenüberstellung eines modernen mit einem historischen Beispiel.

Vgl. Physik:
Abschnitt
Mechanik I.

Papier,
Wellpappe,
Stäbe,
Holz,
Kunststoff.

Vergleichende Untersuchungen:
a) Entwicklung unter formalen Gesichtspunkten, dann Prüfen der Funktionstüchtigkeit.

Entsprechende Wirklichkeitsbereiche unter bestimmten, der Unterrichtsproblematik angemessenen Fragestellungen

Vgl. Physik:
AG 7 + 8.
Weshalb
Drachen
Flugzeuge
und Ballone
Drachen,
fliegen
können.

| Unter- richte- form | Lernziel | Mögliche Aufgabenstellung | Problemstellung technisch-physikalisch |
|---------------------------|----------|------------------------------|---|
|---------------------------|----------|------------------------------|---|

Einzel-
aufgaben

Entwicklung eines Funktionszusammenhangs für eine Arbeitsmaschine. Antrieb und Umwandlung von Bewegung.

1. **Pendelmechanik**
(M 18)

2. **Maschinen mit Handantrieb**
(M 81)

Energie soll durch Gestänge übertragen werden. (Hebel, Kraftübertragung.)

Projekt

Konzeption, Herstellung und Auswertung von brauchbaren Objekten unter Einfluß

Einfacher Steckbaukasten
(M 104)

Entwickeln einfacher Bauelemente; Norm, Standard, Variation;

| Lernpotential technologisch | Material | formal- ästhetisch | Relations- bereiche für Information und Auswertung | Fachüber- greifende Bezüge |
|--|--|--|---|---|
| | | b) Entwicklung unter tech- nisch-physi- kalischen Gesichts- punkten, dann Prü- fen der Schönheit der funktio- nalen Form. c) Historische Entwick- lungsfor- men. | | |
| | Pappstreifen auf Dämm- platte. | Veranschauli- chung einer Funktion. | Pedalmechanik, Gestänge beim Auto. | |
| | Evtl. mit Rest- material von Spielzeug. | wie oben | Mühlen. | Vgl. Lehrplan Geschichte — Politik: Die Erfindung neuer Arbeits- und Antriebs- maschinen. Physik: Mechanik II. |
| Montageprinzi- pien. Anwendungs- möglichkeit: | Material abhän- gig von der Form. Möglich in Holz | Proportionie- rung kubischer Elemente, for- male Variations- | Baukästen im industriellen Angebot. Rolle des | |

| Unter- richts- form | Lernziel | Mögliche Aufgabenstellung | Problemstellung technisch-physikalisch |
|---------------------------|----------|------------------------------|---|
|---------------------------|----------|------------------------------|---|

von produktionstechnologischen Problemen (Menge — Zeit — Verhältnis).

Verbindungsmöglichkeiten der Teile.

Flaschenöffner
(für Kronen-
verschlüsse)

Analyse einer einfachen
Funktion (Hebel).

| Lernpotential technologisch | Material | formal- ästhetisch | Relations- bereiche für Information und Auswertung | Fachüber- greifende Bezüge |
|---|------------------------------|---|---|----------------------------------|
| Elementare Baukonstruktionen. Planung des Prinzips der Elemente und ihrer Fertigung (kleine Serie). | oder Kunststoff (Gießen). | möglichkeiten des Standards. Form und Farbe. (Vgl. Abschnitt „Metrisches Modell“) | Standards in der modernen Architektur. | |
| Einzelherstellung und Massenproduktion. | Draht entsprechender Stärke. | Form nur als Gestalt der Funktion. | Beispielsammlung | |

PLAN FÜR KLASSE 8

| Unter- richts- form | Lernziel | Mögliche Aufgabenstellung | Problemstellung technisch-physikalisch |
|---|---|---|---|
| Übungs- aufgaben (6 Std.) | Systematische Einfüh- rung in die Problematik von Werkzeug und ins- besondere Maschinen. (Vgl. Abschn. „Maschi- nenlehre“) Umgang mit einfachen Maschinen. | Repräsentative, elementare Beispiele der Ma- schinen, ihres Aufbaus, ihrer wesentlichen Bau- elemente, ihrer Unterscheidungsmerkmale nach Konstruktion und Funktion (Wirkungsweise) und | |
| Einzel- aufgaben und Auf- gaben- komplexe | Selbständige Lösungs- versuche von exakten technischen Problem- stellungen. | <p>1. Schaltungen</p> <p>a) Elektrischer Schalter-Ver- gleich (M 59).</p> <p>b) Schaltungen durch Luft oder Wasser.</p> <p>2. Transport einer Last</p> <p>a) Bergbahn.</p> <p>b) Seilbahn, Ver- gleich (M 68). (Spielzeug mit Bezug zu stati- schen und kine- matischen Pro- blemen)</p> <p>3. Gehäuse Zum Beispiel: Fernseher, Transistor, Plattenspieler, Waschmaschine Uhr etc.</p> | <p>einfache elektrische Schaltung.</p> <p>Strömung.</p> <p>Entwicklung eines mechanischen Funk- tionszusammenhanges zum Transport einer Last (Gondel) über Seilzüge oder Zahn- stangen.</p> <p>Exakte Analyse der</p> |

| Lernpotential technologisch | material | formal- ästhetisch | Relations- bereiche für Information und Auswertung | Fächer- übergreifende Beziehungen |
|--------------------------------|----------|-----------------------|---|---|
|--------------------------------|----------|-----------------------|---|---|

nach ihrem Einsatz in technologischen Prozessen sollen durch spezifische Problemstellungen in Ansätzen erarbeitet werden. Dabei sollte nach Möglichkeit der Aspekt der historischen Entwicklung und die Bedeutung der Formgebung auch in diesem Bereich bereits in dieser Einführung dem Schüler deutlich werden.

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| Ökonomie der Verarbeitung. | Draht und ent- sprechende Platten. | Entwicklung einer anschau- lichen, prägnanten Form für be- stimmte Funk- tionen. | Demontage ein- facher Schal- tungen. | Vgl. Physik: Kl. 5 u. 8, Schalter, Relais. |
| Montieren, Verbinden. | Röhren. | | | |
| Montage. | Pappe, Holz, Schnur. | Probleme eines Fahrgastraums — Formgebung der Gondel. | Entsprechende Wirklichkeits- bereiche. | Vgl. Physik: Mechanik II. |
| Überlegungen zur Beeinflus- sung der Form durch technolo- gische Gege- benheiten | Ton, Gips, Papier etc. | Vgl. Abschn. „Ästhetische Dimension der Technik“ und „Allgemeine Hinweise am | Entsprechende Beispielreihen. | |

| Unter- richts- form | Lernziel | Mögliche Aufgabenstellung | Problemstellung technisch-physikalisch |
|---------------------------|----------|------------------------------|---|
|---------------------------|----------|------------------------------|---|

4. Zeitmesser

Die Aufgabe ist in kleinere Konstruktionsaufträge mit jeweils akzentuierter Problemstellung zu gliedern.

Bewegung, Energiespeicherung, Hemmung.

- a) **Verriegelung,**
- b) **Verschuß,**
- c) **Schloß,**
(z. B. Verschuß einer Dose zum Entnehmen einzelner Pillen, oder ein Zahlenkombinationsschloß).

Stufenweise Entwicklung von funktionsfähigen und anschaulichen Modellen zu:
 a) Verriegelung,
 b) Verschuß,
 c) Schloß.
 Informationsverarbeitung (z. B. Schlüsselbart und die Zuhaltungen).

Projekt

Vgl. Abschnitt „Projekt“.

Arbeitslampe.

Einfache elektrische Schaltung.

| Lernpotential technologisch | material | formal- ästhetisch | Relations- bereiche für Information und Auswertung | Fächer- übergreifende Beziehungen |
|--|---|---|---|---|
| (Montage am Fließband etc.). | | Anfang des Plans“. | | |
| Gegebenenfalls Verwendung von demontier- ten Teilen. | Entsprechend der individuel- len Problem- stellung. | Form-, Funk- tion-, Gehäuse- Dekor. Formqualität der lediglich zur Funktion notwendigen Teile. | Historische Entwicklungs- reihen ver- schiedener Arten von Instrumenten zur Zeit- messung. | |
| Fragen des Fer- tigens und Montierens von Einzelteilen unter Einschluß von Demontage und Montage vorliegender Schlösser. | Festes und ela- stisches Mate- rial. | Form-Funktion; gestaltete Funktion und Dekor (etwa bei historischen Beispielen). | Historische und phänomenolo- gische Dar- stellung und Betrachtung von Beispielen. | |
| Exakte Ver- arbeitung und Lösung speziel- ler technolo- gischer Pro- bleme, z. B. Ge- lenke, Fassung. | Auswahl des Materials wird durch indi- viduelle Pla- nung bestimmt. | Form als prägnant ge- staltete Funk- tion. Zweck be- stimmt hier die Formvariation: z. B. Arbeits- lampe im Ver- gleich mit einer Wohnzimmer- Stehlampe. | Vergleichsreihe von im Handel befindlichen Arbeitslampen. | |

PLAN FÜR KLASSE 9

| Unter- richts- form | Lernziel | Mögliche Aufgabenstellung | Problemstellung technisch-physikalisch |
|--|--|---|--|
| Übungs- aufgaben (8 Std.) | Fortführung der Übungen zur systematischen Einführung in die Problematik einer Maschinenlehre (vgl. Abschn. „Maschinenlehre“) von Klasse 8. Besonders zu akzentuieren ist die Verbindung zu ökonomischen und produktionstechnologischen Problemen (z. B. Probleme der Automation). | | |
| Einzel- aufgaben — Auf- gaben- komplexe | Problemlösungen mit stärkerer Abstraktionstendenz. Experimentelle Entwicklung von veranschaulichenden Modellen (primär im Bereich Informationen verarbeitender Maschinen). | <p>1. Getriebe-, Kupplungs- und Bremssysteme.</p> <p>2. Sortiermechanismus, einfache Automaten (z. B. „Münzprüfer“). Der Aufgabenkomplex ist sinnvollerweise in Konstruktionsaufträge zu gliedern, deren Komplexität und Umfang stufenweise ansteigt.</p> <p>3. Demontage entsprechender Spielzeuge. Aus der Analyse werden neue Kombi-</p> | <p>Kraftübertragung unter spezifischen Bedingungen. Reibung.</p> <p>Probleme einfacher Regelungsmechanismen.</p> <p>wie oben</p> |

| Lernpotential technologisch | material | formal-ästhetisch | Relationsbereich für Information und Auswertung | Fächerübergreifende Bezüge |
|-----------------------------|----------|-------------------|---|----------------------------|
|-----------------------------|----------|-------------------|---|----------------------------|

Vgl. Physik:
„Energie“.

Montageprobleme.

Entsprechend der jeweiligen Aufgabenstellung Pappe, Papier, Metall, Demontage-Teile, Baukasten.

Inwieweit lassen Bauteile und Bauelemente von Maschinen von ihrer Form auf ihre Funktion schließen.

Entsprechende Wirklichkeitsbereiche, z. B. am Auto, Moped.

Vgl. Physik:
Mechanik II.

Bedeutung von Steuerung und Regelung für technologische Prozesse.

—

Probleme der Übersichtlichkeit und Veranschaulichung der Funktion und Gehäuse, das Bedienungs-funktion deutlich macht.

Beispiele:
— Spielautomat,
— Warenauswertungsautomat,
— Warenautomat
etc.

Vgl. Physik:
Automation,
Elektrizität IV.

wie oben

Spielzeugschrott.

wie oben

Automation, Steuerung, Regelung in der Industrie.
Vgl. Geschichte – Politik

| Unter- richts- form | Lernziel | Mögliche Aufgabenstellung | Problemstellung technisch-physikalisch |
|---------------------------|----------|------------------------------|---|
|---------------------------|----------|------------------------------|---|

nationsmöglich-
keiten „erfunden“.

| | | | |
|---------|--|----------------------------------|-----------------------|
| Projekt | Selbständige Planung und Durchführung eines Projekts (in Team- Arbeit). | a) Eierbecher, b) Eierlöffel. | Analyse der Funktion. |
|---------|--|----------------------------------|-----------------------|

| Lernpotential technologisch | material | formal- ästhetisch | Relations- bereich für Information und Auswertung | Fächer- übergreifende Bezüge |
|--------------------------------|----------|-----------------------|--|------------------------------------|
|--------------------------------|----------|-----------------------|--|------------------------------------|

Abschn. „Erfindungen verändern die Welt und das menschliche Bewußtsein. (Geschichte-Politik)

Vorrichtungen zum Formen für Serienfertigung
a) Pressen,
b) Gießen.

Verformbares Material:
Ton oder Kunststoff.

Spezielle (zur Aufgabe im engeren Sinne gehörende) und allgemeine Fragen der industriellen Formgebung.

Produktform (Design) und Kunsthandwerk (Serie und Einzelstück).
Beispielreihen.

Ausgewählte Literatur zum Technischen Werkunterricht

I. Zur allgemeinen Orientierung:

Beiträge zum Werkunterricht (Schriftenreihe) Bd. 1, Ansätze zur Werkdidaktik seit 1945, bearbeitet von G. Uschkerit, O. Mehrgardt und H. Sellin, Beltz, Weinheim 1968 (mit ausführlichen Literaturangaben).

Werkunterricht als technische Bildung? 2. Werkpädagogischer Kongreß 1968, Bd. 3 der Schriftenreihe „Beiträge zum Werkunterricht“, Hrsg. v. Arbeitskreis Werkdidaktik der Päd. Hochschulen, Weinheim (erscheint 1968)

W. Klafki, W. Schulz: Arbeitslehre in der Gesamtschule, Hrsg. Fr. Haufmann, Beltz, Weinheim 1968 (mit Literaturverzeichnis zur Arbeitslehre u. zur Technischen Bildung)

Werkerziehung in der technischen Welt (Werkpädagogischer Kongreß, Heidelberg 1966), Hrsg. Fr. Kaufmann und E. Meyer, Stuttgart 1967

B. Wessels: Die Werkerziehung, Bad Heilbrunn 1967 (mit ausführlichen Literaturangaben)

Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. II, 3, Hrsg. G. Otto, Berlin 1967

II. Zum Abschnitt Bildungs- und Lernziele

1. Die Entwicklung technischen Denkens

W. Kaiser: Über das technische Denken und das technische Verständnis von Schülern der 6.—9. Klassen, in: Pädagogik, 1. Beiheft 1961, S. 21 ff.

P. Jacobson: Die psychologischen Eigenarten der Konstruktionstätigkeit von Schülern der 7. Klasse, in: Psychologische Beiträge zur polytechnischen Bildung, Berlin: Volk und Wissen 1959, S. 52 ff.

I. Schalamon: Über die Verbindung von Denken und Handeln bei der Lösung von Konstruktionsaufgaben durch Schüler, in: vgl. Kaiser, S. 44

H. Sturm: Werkunterricht und technische Bildung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 19. Jg. (1967), Heft 8, S. 351 ff.

K. Prescher: Erziehung zum technischen Denken. Berliner Lehrer Zeitung, Jg. 21 (36) 1967, Nr. 4

H. Sellin: Erziehung zum technischen Denken im Werkprozeß, in: Arbeitskreis Werkdidaktik der Pädagogischen Hochschulen (Hrsg.), Werkunterricht als technische Bildung? — 2. Werkpädagogischer Kongreß 1968, Bd. 3 der Schriftenreihe „Beiträge zum Werkunterricht“, Weinheim (erscheint 1968)

2. Erkenntnisse hinsichtlich der ästhetischen Dimension der Technik

M. Bill: Form, Basel 1952

Braun-Feldweg: Gestaltete Umwelt, Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. V, 3, Berlin 1956

— Industrial Design heute — Umwelt aus der Fabrik, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 1966

— Normen und Formen industrieller Produktion, Ravensburg: O. Maier 1954

- G. Fuchs: Technische Morphologie, in: Werkerziehung in der technischen Welt, Hrsg. F. Kaufmann und E. Meyer, Stuttgart: Klett 1967
- N. Pevsner: Wegbereiter moderner Formgebung — Von Morris bis Gropius, Hamburg 1957
- H. Read: Kunst und Industrie, Stuttgart 1958
- Erziehung und Ausbildung zu guter Form in Handwerk und Industrie, 4 Empfehlungen des Rates für Formgebung, Darmstadt 1963
- R. Neutra: Wenn wir weiterleben wollen, Hamburg 1956

3. Einsichten in soziokulturelle und kulturhistorische Zusammenhänge von Technik und Gesellschaft

- W. Dixel: Hausgerät das nicht veraltet, Ravensburg 1950
- H. Read: wie oben
- F. Klemm: Technik, eine Geschichte ihrer Probleme, Freiburg 1954
— Kurze Geschichte der Technik, Freiburg 1961 (Herder Taschenb. Bd. 106)
- A. Timm: Kleine Geschichte der Technologie, Urban-Bücher 78, Stuttgart 1964

III. Inhalte — Sach- und Gegenstandsbereiche

- Technisches Grundwissen für Lehrer der polytechnischen Oberschulen, Hrsg. K. Krause, Berlin 1966
- Wie funktioniert das? Technische Vorgänge in Wort und Bild erklärt, Hrsg. Fachredaktion Technik des Bibliographischen Instituts, Mannheim 1963
- Meyers Handbuch über die Technik, Hrsg. J. Kunsenmüller, Mannheim 1964
- L. Teplow: Grundriß der Kybernetik, Ein populärwissenschaftlicher Überblick, Volk und Wissen, Berlin 1966
- C. Siegel: Strukturformen der modernen Architektur, München 1960
- K. Wachsmann: Wendepunkt im Bauen, Wiesbaden 1962
- Weitere Literaturangaben in:
- B. Wessels: Die Werkerziehung, Bad Hellbrunn/Obb.: Klinkhardt 1967, S. 232 ff.

IV. Zur didaktischen und methodischen Struktur des Werkunterrichts

- W. Biester: Werkunterricht, Begründung und Praxis, Bochum 1968
- H. Breyer: Vorschlag zur Begründung, Abgrenzung und Differenzierung des Werkunterrichts in der allgemeinbildenden Schule, in: Werkdidaktische Studien, Beilage der Mitteilungen des Bundes Deutscher Kunststerzieher 1/68
- W. Ebert: Zur Didaktik der Werkerziehung, in: Deutsche Schule, Jg. 57, 1965, Heft 5
- Werkunterricht in Theorie und Praxis, in: Deutsche Schule, Jg. 59, 1967, Heft 5 und 6
- H. Hetzer: Die Auseinandersetzung von Kindern mit der Technik in natürlichen und pädagogischen Lernprozessen, in: Technik als Bildungsaufgabe der Schulen, Hrsg. H. Roth, Hannover 1965

- W. Kaul: Werkunterricht und Technik, Berlin: Rembrandt Verlag 1967, in: Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. II/3, Hrsg. G. Otto
- W. Klafki: Die Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt und ihre gesellschaftlich-politische Bedeutung als Aufgabe der Volksschuloberstufe, in: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums, Heidelberg 1964
- K. Klöckner: Werkerziehung in technischer Welt, in: Schulwarte, Jg. 19, 1966, Heft 5
- Die Werkerziehung, Positionen — Probleme — Potenzen, in: Bildnerische Erziehung 1966, Heft 2
- Das Lernpotential der Werkerziehung, in: Werkerziehung in der technischen Welt, Hrsg. Kaufmann / Meyer, Stuttgart 1967
- W. Linke: Technik und Bildung, Quelle & Meyer 1961
- G. Otto: Zur didaktischen Struktur des Werkunterrichts in Vergangenheit und Gegenwart, in: Werkerziehung in der technischen Welt, Stuttgart 1967
- Über die didaktische Problematik eines zeitgerechten Werkunterrichts, in: Werkunterricht und Technik, Berlin 1967 = Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. II, 3, Hrsg. G. Otto
- H. Sellin: Werkunterricht und Arbeitslehre, Westermanns Pädagogische Beiträge, Jg. 18, 1966, Heft 8
- Werkaufgaben in der Arbeitslehre, WPB, 11/1964
- H. Sturm: Technische Bildung im Werkunterricht und die technischen Wissenschaften, in: Arbeitskreis Werkdidaktik der Päd. Hochschulen (Hrsg.), Werkunterricht als technische Bildung? — 2. Werkpädagogischer Kongreß 1968, Bd. 3 der Schriftenreihe Beiträge zum Werkunterricht, Weinheim (erscheint 1968)
- K. Tuchel: Technik als Bildungsaufgabe, in: Technik als Bildungsaufgabe der Schulen, Hannover 1965
- K. Weltner: Über die Erschließung technischer Sachverhalte im Naturlehreunterricht, in: Die Deutsche Schule, Jg. 54, 1962, Heft 3
- B. Wessels: Die Werkerziehung, Bad Heilbrunn 1967
- Der didaktische Ort des Werkunterrichts aus der Sicht der Werkdidaktik, in: Arbeitskreis Werkdidaktik der Päd. Hochschulen (Hrsg.), Werkunterricht als technische Bildung? — 2. Werkpädagogischer Kongreß 1968, Bd. 3 der Schriftenreihe Beiträge zum Werkunterricht, Weinheim (erscheint 1968)
- Vgl. die Literaturangaben: Zur allgemeinen Orientierung

V. Literaturhinweise unter dem Gesichtspunkt von Unterrichtsbeispielen

- W. Biester: Werkunterricht, Begründung und Praxis, Bochum 1968
- J. Hübner: Werkerziehung in der Hauptschule, Frankfurt a. M. 1965
- W. Kaul: Werkunterricht und Technik, Berlin 1967, in: Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. II, 3, Hrsg. G. Otto

- K. Klöckner: Das Lernpotential der Werkerziehung, in: Werkerziehung in der technischen Welt, Stuttgart 1967
- O. Mehrgardt: Die Werkaufgabe (Arbeitsbogen), Wolfenbüttel, seit 1958, wird laufend durch neue Aufgaben erweitert
- K. Rehrmann: Der Werkunterricht, Hannover 1964
- H. Sellin: Das Bauen in der Grundschule, WPB, 1965, S. 433 ff.
— Technische Aspekte des Bauens im Rahmen einer allgemeinen Konstruktionslehre, in: Werkerziehung in der technischen Welt, Stuttgart 1967
- H. Sturm: „Praktische Werklehre“ und „Technisches Werken“, in: WPB, 1968, Heft 4
— Gußverfahren und Gußformen, Lösungen formalästhetischer Probleme unter Berücksichtigung des technologischen Aspekts, in: Bildnerische Erziehung 1968, Heft 2
- B. Wessels: Die Werkerziehung, Bad Heilbrunn 1967, besonders S. 99 ff., S. 191 f. und S. 207 ff.

C. Wirtschaftslehre

I. Die „Wirtschaftslehre“ als Teil der „Arbeitslehre / Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ in der Hauptschule

Die Arbeit an dem vorliegenden Plan einer elementaren Lehre von der Wirtschaft orientierte sich an der im „Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ von 1964 zum Ausdruck gebrachten Auffassung von der Arbeitslehre:

„Die Arbeitslehre gilt keineswegs speziellen Berufen und bevorzugt vor dem 10. Schuljahr auch kein Berufsfeld wie etwa die Landwirtschaft, das Gewerbe, den Handel; wenn die allgemeinen Grundlagen nicht zu kurz kommen sollen, kann sie sich erst im 10. Schuljahr nach solchen Berufsfeldern differenzieren.“

Nach jahrelanger Diskussion über das Für und Wider der Hereinnahme praktisch orientierter Lehrstoffinhalte in den „zweckfreien“ Raum der grundbildenden Schulen hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß eine fundamentale Bildung lückenhaft und unvollständig ist, wenn sie die wirtschaftlichen Sachverhalte ausklammert. Es war nur selbstverständlich, wenn versucht wurde, diese Abstinenz der grundbildenden Schulen gegenüber den praktisch-pragmatischen Disziplinen der technischen und wirtschaftlichen Wissenschaften durch eine ebenso radikale Gegenströmung zu beseitigen, indem man die Berufsbildung in die Hauptschule zu verlegen trachtete. Die Grenzen der Schule im allgemeinen und jene der grundbildenden Schule im besonderen sind bei Vorhaben dieser Art schnell deutlich geworden. Eine Simulation der wirtschaftlichen Wirklichkeit in ihrer komplexen Erscheinungsform ist schlechterdings in der Schule unmöglich. Sie läßt sich lediglich unter bestimmten Aspekten im berufsbildenden Schulwesen mit eigens für diese Aufgabe vorgebildeten Lehrern durchführen. Die geeignetste Form der Simulation der Wirklichkeit, die ihren Simulationscharakter im Gegensatz zu anderen Unterrichtsformen auch nicht zu verbergen sucht, ist das Spiel (Planspiel, Rollenspiel — Fallbeispiel), dessen man sich bei der Hinführung der Hauptschüler zur Wirtschafts- und Arbeitswelt bedienen sollte.

Das **Bildungsziel** der elementaren Wirtschaftslehre als Teil eines grundbildenden Unterrichts läßt sich wie folgt umreißen:

1. Der Hauptschüler soll die Fähigkeit erwerben, sich im wirtschaftlichen Bereich orientieren zu können. Er soll in die Lage versetzt werden, die vielfältigen Einwirkungen wirtschaftlicher Vorgänge auf seinen persönlichen Lebensbereich kritisch zu prüfen und danach bewußter zu handeln.
2. Die Interdependenz wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Vorgänge, als deren wesentliches Merkmal Konfliktsituationen darzustellen sind, soll deutlich gemacht werden. Dieses Ziel läßt sich jedoch nur in Zusammenarbeit mit dem politischen Unterricht, der Wirtschaftsgeographie, der Geschichte und dem Deutschunterricht erreichen.

Von dieser Zielsetzung ausgehend, kamen bei der Kürze der für die elementare Wirtschaftslehre zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit vor allem zwei Bereiche in Frage, die als allgemeine Bezugspunkte für den ausgewählten Lehrstoff gelten konnten:

der Bereich der Volkswirtschaft und

der Bereich einiger wirtschaftlich wesentlicher Teile des Rechts.

Die **betriebswirtschaftliche Perspektive** konnte demgegenüber zurücktreten, da sie nicht allgemeiner Bezugspunkt in einer systematisch-elementaren Wirtschaftslehre einer grundbildenden Schule sein kann. Sie erhält ihren eigentlichen Ort im berufsbildenden Schulwesen.

Das Zurücktreten der betriebswirtschaftlichen Perspektive als eines allgemeinen Bezugspunktes der elementaren Wirtschaftslehre hat jedoch nicht zum Ziele, bestimmte Lehrstoffe betriebswirtschaftlicher Art, die sich zur Behandlung in anderen Fächern anbieten (Materialkalkulation im mathematischen Unterricht) oder die als Vorbereitung volkswirtschaftlicher Themen (Unternehmensformen, Zahlungsverkehr etc.) notwendig sind, aus dem Unterricht der Hauptschule fernzuhalten.

Die **Berufswahlreife** kann nicht eines der Bildungsziele der elementaren Wirtschaftslehre sein. Die Hauptschule bahnt die Berufswahlreife lediglich an. Ihre Lehrstoffe sind zwar berufsbedeutsam, aber nicht speziell berufsbezogen.

Die Erziehung zu einer bestimmten „Arbeitshaltung“ oder „Arbeitsgesinnung“ sollte ebenfalls nicht das Ziel der elementaren Wirtschaftslehre sein. In enger Verbindung mit dem politischen Unterricht, der Hauswirtschaft und dem technischen Werken sollte der Unterricht in der Wirtschaftslehre anstreben, den Hauptschüler auf seine Rolle in der Erwachsenenwelt vorzubereiten. Dazu gehören neben der Orientierungsfähigkeit auch bestimmte Verhaltensweisen, die aber umfassend, nicht nur in der Ausrichtung auf den Beruf, verstanden werden sollten, wie kritisches Urteilsvermögen, Fähigkeit zur Teamarbeit und tolerantes Verhalten.

Der Konzipierung eines Stoffverteilungsplanes für die Wirtschaftslehre in der Hauptschule stellt sich ein zentrales Problem, für das es keine „richtige“ Lösung gibt: die Bewältigung der ungeheuren **Stofffülle**. Viele scheinbar oder wirklich unentbehrliche Einzelheiten und Zusammenhänge, die sachlogisch miteinander verknüpft sind, verleiten dazu, den Stoffverteilungsplan ebenfalls in einer ausschließlich die Sachlogik wahrenden Reihenfolge aufzubauen. Damit entstünde die Gefahr, daß die ständige Auseinandersetzung zwischen den in der Wirtschaftslehre erworbenen Erkenntnissen und den im eigenen Lebensbereich und im aktuellen Tagesgeschehen sich anbietenden Bezugspunkten nicht erfolgt.

Für das **methodische Vorgehen** in der elementaren Wirtschaftslehre wird daher das Prinzip der Bildung von **Orientierungsfeldern** vorgeschlagen, das bei der Konzeption des Stoffverteilungsplans berücksichtigt wurde. Danach werden die Stoffgebiete so ausgewählt, daß sie in einem kleinen, überschaubaren Unter-

richtszeitraum abgeschlossen werden können. Nicht die Aufhebung des sachlogischen Zusammenhangs der Stoffgebiete ist das Ergebnis dieses Verfahrens, sondern seine Festigung und Vertiefung. Die kettenartige Aufeinanderfolge der Stoffgebiete wird lediglich zugunsten eines netzartigen Aufbaues der systematischen Wirtschaftslehre aufgegeben. Aspekte aus anderen Stoffgebieten müssen zur Abrundung eines Orientierungsfeldes herangezogen werden. Die Verbindung zwischen den Orientierungsfeldern einerseits und den allgemeinen Bezugspunkten (die politische, gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Wirklichkeit) andererseits müssen ständig enger geknüpft werden. Dazu dienen auch die aktuellen Bezüge aus dem Tagesgeschehen, die dank der Geschlossenheit der Stoffgebiete ohne Schwierigkeit in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden können.

Ein methodisches Vorgehen dieser Art erlaubt es dem Lehrer darüber hinaus, die Reihenfolge der zu behandelnden Stoffgebiete („Orientierungsfelder“) nach der Einführung in die elementare Wirtschaftslehre in einem gewissen Rahmen selbst zu bestimmen, da das Erkenntnisobjekt in sich abgeschlossen ist und nicht auf Vorhergehendem aufbauen muß.

Der vorliegende Plan sieht für das 5. Schuljahr eine Einführung in die elementare Wirtschaftslehre an Hand der wirtschaftlichen Grundbegriffe „Bedarf“ und „Wirtschaften“ vor. Im 6. Schuljahr bot sich eine enge Verknüpfung der Wirtschaftslehre mit der Hauswirtschaft an. Von der für das Kind leicht erfaßbaren Mikroökonomie des Orientierungsfeldes Haushalt ausgehend, werden wirtschaftliche Vorgänge deutlich gemacht. Die Ausrichtung auf die Hauswirtschaft erleichtert hier die Verbindung von exemplarischem Lernen und wirtschaftlicher Systematik.

II. Einführung in eine elementare Wirtschaftslehre (5. Schuljahr)

- Orientierungsfelder:
1. Bedürfnisse
 2. Wirtschaften

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten |
|-------------|--|---|---|
| Bedürfnisse | „Wünsche“ der Schüler werden (schriftlich) formuliert. | Wunschzettel der Familienmitglieder aufstellen Anzeigenspalte einer Tageszeitung: „Kaufgesuche“ „Verkäufe“ („Das könnte ich auch gebrauchen“) Aufgaben der Selbstverwaltungskörperschaften und staatlichen Einrichtungen | Die menschlichen Bedürfnisse sind: 1. unersättlich |
| | Die vitalen Bedürfnisse (Ernährung, Kleidung, Unterkunft) der Bewohner des Polargebietes, Mitteleuropas, der Äquatorzone werden ermittelt. | Bedürfnisse der Bewohner fremder Länder an Hand von Fernsehfilmen, Reiseberichten aus Jugendbüchern, Urlaubserfahrungen feststellen | 2. umweltbedingt |

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten |
|----------|--|---|--|
| | Die aufgezählten Bedürfnisse werden nach verschiedenen Gesichtspunkten geordnet. | | 3. vielfältig a) Existenzbedürfnisse, unbedingt lebensnotwendig — Kulturbedürfnisse, angenehm, aber nicht lebensnotwendig b) offene Bedürfnisse, bewußt — latente Bedürfnisse, unbewußt vorhanden, werden z. B. durch Werbung geweckt c) Einzelbedürfnisse, z. B. Süßigkeiten, Füllfederhalter — Gesellschaftsbedürfnisse, z. B. Sicherheit, saubere Luft, Straßen |
| ✓ Bedarf | Die im Wunschzettel genannten Bedürfnisse werden mit (geschätzten) | Die Schüler fragen die Familienmitglieder, welche der von ihnen genannten | Bedarf ist der Teil der Bedürfnisse, den der Mensch befriedigen kann |

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten |
|-----------------------------------|--|---|--|
| | <p>Preisen versehen. Der Summe der Wünsche wird eine kleinere Summe des Taschengeldes (bzw. Einkommens der Familie) gegenübergestellt. Der Bedarf für einen bestimmten Zeitraum (Tages-, Wochen-, Monatsbedarf) wird ermittelt.</p> | <p>Bedürfnisse sie am ehesten befriedigen würden.</p> | <p>Konfliktsituation: Da nicht alle Bedürfnisse befriedigt werden können, ergibt sich die Notwendigkeit des Verzichts. Die Bedürfnisse werden in der Reihenfolge der Wertschätzung befriedigt.</p> |
| <p>Güter und Dienstleistungen</p> | <p>Die Schüler geben an, wodurch der vorher ermittelte Bedarf gedeckt werden kann.</p> <p>Die Knappheit der Güter (Knappheitsgrad) wird an Hand von Beispielen aufgezeigt: (relative Knappheit: Wasser in niederschlagsarmen — Wasser in niederschlagsreichen Gebieten; absolute Knappheit: Gold, Diamanten)</p> | | <p>1. Güter (z. B. Süßigkeiten, Spielzeug) und Dienstleistungen (z. B. Haarschneiden, Straßenbahn) dienen der Bedarfsdeckung.</p> <p>2. Der Knappheitsgrad der Güter und Dienstleistungen ist unterschiedlich.</p> |

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten |
|-------------------|--|--|--|
| | <p>Die Güter werden nach der Dauer ihrer Verwendbarkeit geordnet (Lebensmittel — Kleidung; Benzin — Auto).</p> <p>Die Güter werden nach der Art ihrer Verwendbarkeit geordnet:</p> <p>a) Produktionsgüter (z. B. Maschinen)</p> <p>b) Konsumgüter (z. B. Lebensmittel)</p> | <p>Erkundungen: Produktionsprogramm eines Industriebetriebes mit unterschiedlichen Erzeugnissen;</p> <p>Warensortiment eines Handelsbetriebes</p> | <p>3. Güter können verbraucht oder gebraucht werden.</p> <p>4. Güter können verwendet werden für:</p> <p>a) Herstellung anderer Güter (Produktion)</p> <p>b) Verbrauch (Konsum)</p> |
| Wirt- schaften | <p>Verhältnismäßigkeit zwischen eingesetzten Mitteln und angestrebtem Erfolg soll überprüft werden. Die Schüler sollen Entscheidungen treffen!</p> | <p>Eigenherstellung oder Kauf von: Gütern aus dem persönlichen Bereich des Schülers, z. B. Spielzeug; Gütern aus dem Bereich des Haushalts, z. B. Brot, Kleidung</p> | <p>1. Wirtschaften ist sinnvoller Einsatz der Güter und Dienstleistungen zum Zwecke der Bedarfsdeckung (Wirtschaftlichkeitsprinzip = Ökonomisches Prinzip):</p> <p>a) Mit einem bestimmten Aufwand soll ein möglichst großer Erfolg angestrebt werden (Maximalprinzip)</p> |

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten |
|--------|------------------|---|---------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|

Darstellung der Arbeitsteilung am Robinsonbeispiel: Die Tätigkeiten Robinsons sind zu schildern:

- a) vor dem Eintreffen seines späteren Gefährten Freitag
- b) nach dem Eintreffen Freitags.

Der Weg einer Ware durch die verschiedenen Wirtschaftsbereiche soll ermittelt werden:

- a) Erzeuger-Verbraucher-Direktverkehr (z. B. Landwirte bieten eigene Erzeugnisse auf dem Wochenmarkt an)

- b) Erzeuger — Händler — Ver-

Die Herkunft der auf dem Wochenmarkt angebotenen Obst- und Gemüsesorten soll aufgezeigt werden.

Mögliche Erkundungsbereiche:

b) Ein bestimmter Erfolg soll mit möglichst geringem Aufwand angestrebt werden (Sparprinzip)

2. Das Handeln nach dem ökonomischen Prinzip führt zur Arbeitsteilung.

3. Der Erzeuger-Verbraucher-Direktverkehr ist relativ selten.

Der Handel übernimmt die Funktion

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten |
|--------|---|---|---|
| ✓ | <p>braucher</p> <p>c) Urproduktion — Weiterverarbeitung — Handel — Verbrauch</p> | <p>Markthalle, Einzelhandel</p> | <p>der Güterverteilung.</p> <p>Die Arbeitsteilung hat verschiedene Wirtschaftsbereiche entstehen lassen:</p> <p>Güterherstellung (Produktion) Güterverteilung (Distribution) Güterverbrauch (Konsum)</p> |
| ✓ | <p>Der Technisierungsgrad der Arbeitsabläufe in verschiedenen Wirtschaftsbereichen wird untersucht.</p> | <p>Eine Erkundung unter ökonomischem oder technologischem Aspekt, z. B.</p> <p>Von der Bäckerei zur Brotfabrik — Von der Schneiderwerkstatt zur Kleiderfabrik — Von der Schreinerwerkstatt zur Möbelfabrik — Von der Schusterwerkstatt zur Schuhfabrik</p> | <p>4. Handarbeit wird weitgehend durch Maschinenarbeit ersetzt (Technisierung).</p> <p>5. Zahlreiche Handwerksberufe sind durch die industrielle Fertigung aus der Produktion verdrängt worden. Sie widmen sich heute fast ausschließlich den Dienstleistungen.</p> |

Einführung in eine elementare Wirtschaftslehre (7. Schuljahr)

Orientierungsfelder: Markt, Preise Geld

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|--|--|---|------------------------------------|
| Markt | <p>Aus einem Wunschzettel (Bedürfnisse) sind die Güter und Dienstleistungen auszuwählen, die gekauft werden sollen, also „Nachfrage“ werden. Wunschzettel der Familie aufstellen; Wunschzettel auf realisierbare Teile reduzieren.</p> <p>Das durch Erkundung festgestellte Angebot wird nach Warengruppen geordnet.</p> | <p>Aus den Auslagen des Einzelhandels ist das Angebot zu ermitteln (Warenhaus, Einkaufsstraße, Einzelhandelsgeschäft) (Was wird angeboten?) (Hier und im folgenden jeweils Anknüpfung an die Erkundungsaufträge und Aspekterkundungen der Trimester „Hauswirtschaft“ im 6. Schuljahr)</p> | <p>Nachfrage ist der Teil des Bedarfs, der als Kaufwunsch geäußert wird. Die Einsichten aus der Wirtschaftslehre des 5. Schuljahres: „Bedürfnisse“ sind zu vertiefen.</p> <p>Angebot ist die Summe aller zum Verkauf bestimmten Güter und Dienstleistungen.</p> | |
| | <p>Die Schüler stellen fest, wo Angebot und Nachfrage</p> | <p>Die Schüler (einzeln oder in Gruppen) stellen fest,</p> | <p>Markt ist das Zusammentreffen von Angebot und Nach-</p> | |

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|--|---|---|---|
| Markt | zusammentreffen und fassen die Erkundungsergebnisse der einzelnen Gruppen zusammen. | wo bestimmte Warengruppen (z. B. Gemüse, Wäsche, Sportartikel) gehandelt werden. | frage: z. B. Wochenmarkt, Jahrmarkt, Großmarkthalle, Lebensmittelgeschäft, Warenhaus, Schreinerwerkstatt, Bank. | |
| | Die unterschiedlichen Interessen von Nachfragern und Anbietern sind zu erarbeiten. | ggf. Arbeitsplatz-erkundung in Handels- oder Dienstleistungsbetrieben oder Erkundung unter sozialkundlichem Aspekt. | Die Nachfrager möchten Güter und Dienstleistungen zu einem möglichst niedrigen Preis erwerben (Sparprinzip). Die Anbieter versuchen, die Güter und Dienstleistungen zu einem möglichst hohen Preis abzusetzen (Maximalprinzip). Die Einsichten aus der Wirtsch.-Lehre des 5. Schuljahres sind zu vertiefen. | Geschichte - Politik, Kl. 7: Wirtschaftlicher Liberalismus. |
| | Wodurch werden die unterschiedlichen Interessen ausgeglichen? | | Der Interessenausgleich erfolgt durch den Kompromiß (Marktpreis). | |
| Preise | Preisvergleiche im Zeitablauf sind anzustellen a) von Gütern, bei denen die angebotene Menge | Langfristiger Erkundungsauftrag: Gemüsepreise (etwa 4 Wochen) o. ä. | Preise sind abhängig von Angebot und Nachfrage. | |

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

Preise

stark schwankt
(z. B. neue Kar-
toffeln im Früh-
jahr und Herbst),
b) von Gütern, bei
denen die **nach-
gefragte** Menge
stark schwankt
(z. B. Blumen zum
Muttertag, Ge-
müse zum
Wochenende).

Nach welchen Ge-
sichtspunkten soll
(bei gleicher Quali-
tät der Ware) der
Anbieter ausgesucht
werden? Wie wird
sich auf die Dauer
der teure Anbieter
verhalten?

Wie kommt es, daß
der teure Anbieter
doch etwas ver-
kauft?

Aus dem familiären
Bereich sind Bei-
spiele zu sammeln
für Abweichungen
von der Regel „Ein-
kauf beim billigsten
Anbieter“. Die
Gründe dafür sollen
geklärt werden.

Ideale Preisbildung:
großes Angebot —
kleine Nachfrage
ergibt **niedrigen**
Preis;
kleines Angebot —
große Nachfrage
ergibt **hohen** Preis.

Verzerrungen der
Idealpreisbildung:
a) durch persönliche
Präferenzen (z. B.
Gewohnheit, Be-
kanntschaft),
b) durch fehlende
Markttransparenz
(z. B. Käufer
kennt Preise an-
derer Anbieter
nicht oder kann
Mengen und Qua-
litäten nicht ver-
gleichen).

**Geschichte -
Politik,**
Kl. 7: Wirt-
schaftlicher
Liberalismus.

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

Preise

Wie verhält sich der geschickte Einkäufer?

Preisvergleiche bei Waren gleicher Beschaffenheit und unterschiedlicher Verpackungsart mit Rechenbeispielen. Ggf. Erkundung „unter ökonomischem Aspekt.“

c) durch Preisabsprachen, Kartelle (z. B. Benzinspreise steigen oder sinken bei allen Tankstellen fast gleichmäßig).
d) durch staatliche Preisfestsetzung (z. B. Post- und Bahntarife).

Angestrebte Verhaltensweise: kritische Prüfung der Angebote, Überwindung persönlicher Präferenzen zugunsten wirtschaftlichen Verhaltens (Konfliktsituation).
Durch preisbewußtes Einkaufen können auch die Verbraucher Preise beeinflussen.

Geschichte - Politik,
Kl. 7: Englands Aufstieg zum Handels- und Industriestaat;
Kontinental-sperre;
Die steigende Bedeutung der Wirtschaft in der Politik.
Mathematik,
B 7/28,
„Schlußrechnung“.

Geld

Welche Schwierigkeiten ergeben sich beim Naturaltausch von Gütern (z. B. Tausch von Prominentenbildern, Briefmarkentausch ohne Katalog)?

Es treten Schwierigkeiten beim Auffinden des Tauschpartners und beim Wertvergleich der zu tauschenden Güter auf.

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

Geld

Welche Aufgabe erfüllt das Geld am Markt?

Die Schüler nennen ihnen bekannte Erscheinungsformen des Geldes.

Es sind wirtschaftliche Abmachungen zu schildern, bei denen ohne Münzen und Papiergeld gezahlt wird (z. B. Lohnzahlung auf Konto, Schulden werden gegen Guthaben aufgerechnet).

Wie werden Buchgeldzahlungen vorgenommen?
An Hand einer Banküberweisung wird der Weg des Geldes vom Konto des Schuldners zum Konto des Gläubigers verfolgt.

ggf. Erkundung in einem Geldinstitut.

Die Wirtschaft braucht Geld als Zahlungsmittel und Wertmesser.

Es gibt Münzen und Banknoten inländischer und ausländischer Währungen. Als Währung bezeichnet man die Geldordnung des Staates.

Neben dem Bargeld (Münzen und Banknoten) gibt es Geldwerte, die nur schriftlich als Guthaben oder Schulden aufgezeichnet werden. Im Gegensatz zum Bargeld bezeichnet man diese Werte als Buchgeld.

Das Buchgeld wird auf einem Konto (ital. „Rechnung“) verzeichnet. Die Zahlungen (Kontoveränderungen) werden schriftlich vorgenommen. Einer Lastschrift auf dem Konto des Zahlenden folgt eine Gut-

Mathematik,
B 7/27,
„Rechnen mit ganzen Zahlen“.

Mathematik,
B 7/25,
„Weiterführendes Rechnen mit ganzen Zahlen“.

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

Geld

Kann Buchgeld in Bargeld umgewandelt werden?
Die Funktion des Barschecks wird erarbeitet.

schrift auf dem Konto des Zahlungsempfängers.

Mit Hilfe eines Barschecks kann Buchgeld in Bargeld umgewandelt werden.

Weiterführung dieses Themas auch in
Mathematik,
B 7/35,
„Verkehr mit Sparkassen und Banken“.

Themen des Planes für das 8. Schuljahr können ggf. schon in das 7. Schuljahr übernommen werden.

Elementare Wirtschaftslehre (8. Schuljahr)

Orientierungsfeld: Wirtschaftskreislauf

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|---|---|--|--|---|
| Die Stellung des Menschen im Wirtschafts-ablauf | Welche Aufgaben hat sich der wirtschaftende Mensch gestellt? | | Die Einsichten aus der Wirtschaftslehre des 5. Schuljahres sind zu vertiefen. Der wirtschaftende Mensch schafft Güter und Dienstleistungen für die Bedürfnisbefriedigung. | |
| | Mit welchen Mitteln vermag der wirtschaftende Mensch seinen Bedarf zu decken? | | Mit dem aus seiner beruflichen Tätigkeit erworbenen Einkommen deckt der Mensch seinen Bedarf. | |
| Kann der einzelne Mensch das, was er braucht, selbst herstellen? | | Ggf. Aspekterkundung unter dem Gesichtspunkt der Rationalisierung (Kombination des technologischen und des ökonomischen Aspekts): Fließbandproduktion, teilautomatisierte Betriebe, Großbüro o. ä. (Anknüpfung in entspr. Vorstufen in den Erkundungen des 5. Schuljahres) | Die Einsichten aus der Wirtschaftslehre des 5. Schuljahres hinsichtlich der Arbeitsteilung sind zu vertiefen: Die Selbstversorgung ist nur in sehr begrenztem Umfange möglich. Sie nimmt in zunehmendem Maße ab. | ✓ |
| Welche Auswirkungen hatte die Arbeitsteilung auf das Verhältnis zwischen Produktion und | | und/oder Arbeitsplatzerkundung und/oder Erkundung | Die Stätte der Produktion verlagerte sich vom Haushalt (geschlossene Hauswirtschaft) in den | Geschichte - Politik, B 4/10. |

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

Konsum?

unter sozialkund-
lichem Aspekt.

Betrieb. Trennung
von Produktion und
Konsum.

**Güter-
und Geld-
ströme** Der Kreislauf der
Ware zwischen Un-
ternehmung und
Haushalt ist sche-
matisch und an
einem konkreten
Warenbeispiel dar-
zustellen.

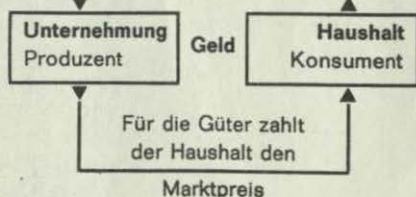
Weg einer Ware
(Erkundung im
Einzelhandel)

Die Haushalte stel-
len ihre Arbeitslei-
stung für die Güter-
produktion zur Ver-
fügung



Der Kreislauf des
Geldes vom Haus-
halt zur Unterneh-
mung ist sche-
matisch und an einem
konkreten Beispiel
darzustellen (Zah-
lungsarten exempla-
risch behandeln,
z. B. „Weg der
Zahlkarte“).

Für die Arbeits-
leistung bezieht der
Haushalt Einkommen



Die Einsichten aus
der Wirtschaftslehre
des 7. Schuljahres
„Geld“ sind zu ver-
tiefen.

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

Die Produktionsfaktoren Die wechselseitigen Beziehungen zwischen Unternehmung und Haushalt sind darzustellen.

Der Beitrag der Haushalte im Wirtschaftsprozeß wird erarbeitet.

Merkmale des Produktionsfaktors Arbeit und ihre Auswirkungen auf die Höhe des Einkommens sind zu erarbeiten.

Die Haushalte verkaufen der Unternehmung ihre Arbeitskraft und beziehen dafür Einkommen.



Unternehmung und Haushalt stehen miteinander in einem Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Verhältnis.

Die Haushalte steuern zum Produktionsprozeß den Produktionsfaktor Arbeit bei.

Der Einsatz des Menschen im Wirtschaftsprozeß und die Höhe seines Einkommens hängen von verschiedenen Gegebenheiten ab:

- a) Ausbildung:
- ungelernt —
 - Hilfsarbeiter
 - angelernt —
 - Arbeiter
 - gelernt —

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

- Facharbeiter, Meister, Angestellter
- b) Verwendbarkeit im Arbeitsprozeß (hängt von der Ausbildung ab): in einem eng begrenzten Arbeitsbereich verwendbar, in vielen Arbeitsbereichen verwendbar (Umschulungsfähigkeit auf Grund guter Vorbildung).
- c) Stellung im Arbeitsprozeß: leitende Tätigkeit (dispositiv), ausführende Tätigkeit (exekutiv), Mischformen,
- d) Alter — Beschäftigungsprobleme älterer Arbeiter und Angestellter in wirtschaftl. Krisen.

Berufe sind auf ihre Tätigkeitsmerkmale und Anforderungen zu untersuchen (Auswahl unter Berücksichtigung der Arbeitsplatz-erkundungen)

Im Wirtschaftsprozeß sind Berufsfelder (kaufmännisch-verwaltend, gewerblich-technisch, hauswirtschaftlich-sozial-

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

örtlichen Wirtschaftsstruktur).

pflegerisch, landwirtschaftlich, bergbaulich), Berufsgruppen (holzverarbeitende, metallverarbeitende, elektrotechnische Berufe, Berufe im Handel, in der Industrie usw.) und Berufe (Kraftfahrzeugmechaniker, Ingenieur, Industriekaufmann usw.) zu unterscheiden.

Hängen Löhne und Gehälter lediglich von der Art und der Qualität der geleisteten Arbeit ab?

Ggf. Erkundung unter sozialkundlichem Aspekt.

Schwache Position des Arbeitnehmers — Vereinigung in Gewerkschaften — Grundrechte: Vereinigungsfreiheit und Streikrecht (vgl. Notstandsverfassung) — Streik als legitimes Mittel des Arbeitskampfes — Organisation der Arbeitgeberinteressen — Ausspernung als Kampfmittel.

Greift der Staat in Arbeitskämpfe ein?

Tarifautonomie — Tarifpartner, nicht Tarifgegner — Verantwortlichkeit der Partner — (USA =

Geschichte - Politik,
Kl. 8: Gründerjahre und Wirtschafts-

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

Möglichkeit der Aussetzung des Streiks durch den Präsidenten) — BRD — Regierung führt vor Arbeitskämpfen Schlichtungsverhandlungen — Staat betreibt vorbeugende Politik — Sinn und Grenze der Forderung — Gegnerschaft durch Partnerschaft ersetzen — Gesetze für Vermögensbildung in Arbeitnehmerhand — Betriebsverfassungsgesetz — Unterstützung freiwilliger Sozialleistungen der Betriebe.

Krisen ... ;
... nach dem Ende des I. Weltkrieges:
... wirtschaftliche Neuorientierungen ...
Weltwirtschaftskrise ...

Die Rolle der Unternehmung im Wirtschaftsprozess ist zu erarbeiten.

Die Unternehmung setzt die Arbeitsleistung der Haushalte in der Güterproduktion ein. Dazu stellt sie alle notwendigen Hilfsmittel, z. B. Arbeitsräume, Werkzeug, Maschinen, zur Verfügung. Diese Güter werden als Produktionsgüter bezeichnet. Sie stellen

Geschichte - Politik,
Kl. 8: Gründerjahre und Wirtschaftskrisen usw.;
Europäischer Imperialismus ...

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

Worin unterscheiden sich die Rollen der Unternehmung (Unternehmer, Arbeitgeber) und der Haushalte (Arbeitnehmer) im Wirtschaftsprozess?

Neben Arbeit und Kapital bedarf es noch eines dritten Produktionsfaktors, um Güter produzieren zu können. Die Schüler erarbeiten an Hand einfacher Beispiele aus der Güterherstellung (z. B. Brotbacken, Weizenproduktion) den dritten Produktionsfaktor.

Ggf. Erkundung unter sozialkundlichem Aspekt.

den **Produktionsfaktor Kapital** dar.

Die Haushalte verkaufen mit ihrer Arbeitsleistung den Produktionsfaktor Arbeit an die Unternehmung. Der Unternehmer kauft die Arbeitsleistung des Arbeitnehmers (Gegenleistung Lohn oder Gehalt) und die Produktionsgüter ein, um damit neue Güter zu produzieren. Seine Tätigkeit ist darauf gerichtet, am Markt einen hohen Preis für seine Güter zu erzielen (Gewinnstreben).

Die **Natur** stellt den dritten Produktionsfaktor dar. Sie liefert den Boden (Standort) und die Rohstoffe für die Güterproduktion.

Erdkunde, Weiterführung im 9. Schuljahr, „Standortfragen der Industrie“ B 5/22

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

✓
Sparen
und In-
vestieren

Auf welche Weise
verschaffen sich die
Unternehmungen die
Mittel für die Güter-
produktion?

Woher stammen die
fremden Geldmittel,
wenn die Haushalte
ihr gesamtes Ein-
kommen für den
Einkauf von Kon-
sumgütern ver-
wenden?
(Arbeitsmittel: Stat.
Unterlagen über die
Indexfamilie)

Auf welche Weise
können Teile des
nicht verbrauchten
Einkommens auf-
gehoben werden?

✓
Ein Schaubild ist zu
erstellen: Gehor-
tetes Geld verbleibt
im Haushalt, gespar-
tes Geld fließt über
die Bank zurück in
den Wirtschafts-
kreislauf.

Ggf. Planspiel:
Familie A plant den
Bau eines Eigen-
heimes.

Die Unternehmungen greifen auf eigene (Vermögen des Unternehmers und nicht entnommene Gewinne) sowie auf fremde Mittel (Kredite) zurück.

Ein Teil des Einkommens wird gespart.

Das Geld kann im Haushalt verwahrt (gehört) oder bei den Sparkassen oder Banken eingezahlt (gespart) werden.

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|--|---|---|--|
| | <p>Welche wirtschaftlichen Gründe sprechen dafür, den Sparbetrag bei einem Geldinstitut einzuzahlen? Die volkswirtschaftliche und währungs- politische Bedeutung des Sparens wird erörtert.</p> | | <p>Die Geldinstitute zahlen Zinsen und übernehmen das Risiko des Verlustes.</p> | <p>Mathematik, B 7/32, „Zinsrechnen“.</p> |
| | <p>Das Thema „Beschaffung fremder Mittel für die Unternehmung“ wird wieder aufgegriffen. Die Sparleistung der Haushalte wird als Voraussetzung für die Kreditbeschaffung dargestellt. Das Schaubild „Geldstrom“ wird unter Einbeziehung der Geldinstitute erweitert.</p> | | <p>Die Haushalte setzen die Geldinstitute in die Lage, Kredite an die Unternehmungen zu vergeben. Die Geldinstitute übernehmen im Geldstrom die Vermittlerrolle zwischen Haushalt und Unternehmung.</p> | |
| | <p>Die Rolle der Unternehmung als Kapitalverwerter wird erarbeitet.</p> | | <p>Die Unternehmung nimmt Geldkredit auf und verwendet ihn zur Beschaffung oder Herstellung des Produktionsfaktors Kapital. Der Unternehmer wandelt sein Geldvermögen in Erwerbvermögen</p> | <p>Geschichte - Politik, Kl. 8: Gründerjahre und Wirtschaftskrisen usw.; Wirtschaftliche Neuorientierungen; Welt-</p> |

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

Was geschieht,
wenn die Unterneh-
mungen nicht genü-
gend investieren?

um.
Die Unternehmung
muß ständig neue
Produktionsgüter für
die Erzeugung der
Konsumgüter be-
schaffen, sie muß
investieren.

wirtschafts-
krise . .

Unternehmungen,
die mit der wirt-
schaftlichen und
technischen Ent-
wicklung nicht
Schritt halten, blei-
ben nicht wettbe-
werbsfähig. Erfin-
dungen werden
nicht ausgewertet.
Das Wirtschaftswachstum läßt nach.
Ausländische Kon-
kurrenz verdrängt
die inländischen
Anbieter.

Welche Rolle spie-
len die Banken im
Wirtschaftskreislauf?
Ein Schaubild
„Stellung der Ban-
ken im Wirtschafts-
kreislauf“ ist zu er-
stellen.

Ggf. Erkundung in
einem Geldinstitut.

Die Banken stellen
den Markt für Spar-
gelder und Investi-
tionskapital dar.

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|----------------|---|---|--|------------------------------------|
| Ein- kommen | Die Produktionsfaktoren erzielen für ihre Leistung im Wirtschaftsprozeß eine Gegenleistung, das Einkommen. Verschiedene Tätigkeiten werden ungeordnet aufgeschrieben. Sie werden dem Produktionsfaktor zugeordnet, der bei der jeweiligen Tätigkeit überwiegt. Die Bezeichnungen für die Einkommen werden vermerkt. | Ggf. Arbeitsplatz- erkundung. | Die meisten Haushalte beziehen Lohn-einkommen . Der hierfür eingesetzte Produktionsfaktor ist Arbeit. Der Unternehmer setzt die Produktionsfaktoren Kapital (Produktionsgüter) sowie seine und fremde Arbeit ein und erzielt dafür Gewinn-einkommen . Zwischen diesen Einkommensschichten stehen die freischaffenden Berufe, die entweder stärker wirtschaftlich (Rechtsanwälte, Wirtschaftsberater, Ärzte usw.) oder mehr künstlerisch (Maler, Bildhauer, Schriftsteller usw.) ausgerichtet sind. Sie können nach ihrer jeweiligen Tätigkeit der einen oder der anderen Einkommensschicht zugeordnet werden. (Mittelstand: Bauern, Handwerker, Kleingewerbe). | |

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

An Hand statistischer Unterlagen ist die Entwicklung der Realeinkommen in der Zeit von 1950 bis 1965 und bis zur Gegenwart zu verfolgen (Kurvendarstellung). Daneben sind die Statistiken über die Vermögensbildung in den beiden Einkommenschichten auszuwerten.

Gibt es einen „gerechten“ Lohn?

Die Lohneinkommen sind seit 1950 bei ständiger Abnahme der Arbeitszeit steil angestiegen. Die Vermögensentwicklung zeigt einen sehr ungleichmäßigen Verlauf zwischen den Einkommenschichten. Einer unverhältnismäßig hohen Vermögenszunahme in den Haushalten mit Gewinneinkommen steht nur ein geringer Zuwachs in den Haushalten mit lohnabhängigen Einkommen gegenüber. Löhne werden nicht von unabhängigen, neutralen Stellen festgesetzt. Sie sind das Ergebnis von Auseinandersetzungen entgegengesetzter Interessen: Arbeitnehmer und Arbeitgeber. Das Ergebnis dieser Auseinandersetzungen hängt von der wirtschaftlich-politischen Stärke der beiden Partner ab.

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

Gibt es Einkommen ohne Arbeit?

Es gibt kein Einkommen ohne Gegenleistung, ob sie nun früher erbracht worden ist, heute oder in Zukunft erbracht werden muß. Altersrenten sind z. B. früher vom Arbeitseinkommen abgezweigt worden. Zinsen entstehen aus Geldkapital, das nicht verbraucht, sondern gespart wurde.

Für welche Bedürfnisse werden die Einkommen verwendet? Vergleich der Einkommensverwendung von Haushalten mit verschieden hohen Einkommen; auch internationaler Vergleich: Reiche und arme Völker!

Ggf. Planspiel: Familie A plant ein Eigenheim.

Die Einsichten der Wirtschaftslehre des 5. Schuljahres „Bedürfnisse“ werden vertieft. Bei niedrigen Einkommen ist der Anteil, der für die vitalen Bedürfnisse ausgegeben wird, relativ hoch. Bei steigenden Einkommen geht dieser Bedarf prozentual zurück. Der Bedarf an Luxusgütern und die Sparsumme bzw. die frei zur Verfügung stehenden Summen steigen an.

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--|---|---|---|---|
| Die Güter- (Distri- bution) | Der Massenproduk- tion von Konsum- gütern stehen viel- fältige Bedürfnisse der Haushaltungen gegenüber. Wie ge- langt das richtige Gut zum richtigen Platz? | Die Ergebnisse der Erkundung „Weg einer Ware“ werden ausgewertet. | Der Handel über- nimmt die Verteilung der Güter zwischen den Bereichen der Produktion (Unter- nehmung) und des Konsums (Haushalt). | |
| | Sind hohe Gewinn- spannen im Handel berechtigt? | Schülergruppen stel- len die Unterschiede zwischen Fach- geschäften und Selbstbedienungs- läden (evtl. Dis- countladen) fest. | Der Handel über- nimmt im Wirt- schaftskreislauf das Lagerisiko (z. B. bei verderblichen oder modischen Waren), die Beratung und den Kundendienst. Der intensiven Be- dienung und dem tiefen Sortiment im Fachgeschäft steht die Selbstbedienung und das breitere Sortiment im SB- Laden gegenüber (niedrigere Preise - niedrigere Personal- kosten). | Mathematik, B 7/19—20, „Prozent- rechnen im Geschäfts- leben“. |
| Wer ist für über- höhte Gewinn- spannen verant- wortlich? | | Saisonverkauf, Schlußverkauf. | Der Handel hat das verständliche Inter- esse die Gewinn- spanne auszudehnen (siehe Einsichten aus der Wirtschafts- lehre des 5. Schul- jahres „Ökonomi- | Geschichte - Politik, KI. 8: Die so- zialen Kon- flikte im Hochkapita- lismus ...; Wirtschaft- |

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

Der Vertrag als Regulativ wirtschaftlicher Beziehungen

Welche geschäftlichen Übereinkommen ergeben sich (z. B. bei der Güterverteilung) zwischen Haushalten und Unternehmen? Zeitungsanzeigen, die zu Vertragsabschlüssen auffordern, sind von Schülern zu sammeln und auszuwerten (Kaufgesuche und Verkaufsangebote). Die täglichen Vertragsabschlüsse einer bestimmten Person (z. B. Familienmitglied) werden aufgezeichnet.

sches Prinzip — Maximalprinzip“). Sie kann jedoch nicht beliebig festgesetzt werden. Die Preisbildung richtet sich nach dem Wettbewerb. Sie wird jedoch insbesondere vom Verhalten der Verbraucher bestimmt (Ökonomisches Verhalten — Sparprinzip).

liche Neuorientierungen . . . ; Weltwirtschaftskrise . . .

Geschäftliche Übereinkommen werden durch Verträge geregelt. Verträge sind Abmachungen, in denen zwischen Personen Bedingungen verbindlich vereinbart werden. Mit Hilfe von Verträgen sollen Mißverständnisse und mögliche Konflikte vermieden werden. Verträge binden die Personen und begründen eine Partnerschaft.

| Themen | Aufgabenstellung | Erkundungs- aufträge und Aspekt- erkundungen | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|---|---------------------------|------------------------------------|

Welche Rechte und Pflichten ergeben sich für die Partner aus einem Kaufvertrag?

Verträge bringen Rechte und Pflichten mit sich. Der Käufer hat Anspruch auf rechtzeitige Auslieferung einwandfreier Ware (Pflicht des Verkäufers) und die Pflicht zur rechtzeitigen und vollständigen Bezahlung (Anspruch des Verkäufers). Jeder Partner sollte vor Vertragsabschluß zwei Punkte prüfen:

- a) Stehen Rechte und Pflichten in einem vernünftigen Verhältnis?
- b) Kann ich die Pflichten erfüllen?

Elementare Wirtschaftslehre (9. Schuljahr)

Erkundungen im 9. Schuljahr werden im allgemeinen nicht mehr in unmittelbarem Zusammenhang mit den Themen der Wirtschaftslehre erfolgen können. Soweit sie nicht an das Technische Werken oder die Hauswirtschaft anknüpfen, sollten sie entweder mit der Vorbereitung bzw. der Auswertung der Schülerpraktika (vgl. Abschn. F) verbunden oder in Fortführung einiger Erkundungen des 8. Schuljahres angesetzt werden. In jedem Falle sollte der sozialkundliche Aspekt und die Arbeitsplatzerkundung im Vordergrund stehen.

Orientierungsfeld: Wirtschaftssysteme und Wirtschaftsordnungen

| Themen | Aufgabenstellung | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--|---|--|---|
| Markt und Wirt- schafts- kreislauf (Wieder- holung) | Die im 7. u. im 8. Schuljahr (Orientierungsfelder: Markt, Preise, Wirtschaftskreislauf) gewonnenen Einsichten hinsichtlich Nachfrage, Angebot, Markt und Preise werden vertieft (ohne Verzerrungen der Idealpreisbildung). | Siehe 7. Schuljahr | Vgl. Hauswirtschaft, Erdkunde — (Wirtschaftsgeographische Themen) |
| | Wo bilden sich die Preise? | Ergebnis der Wiederholung: Die Preise bilden sich am Markt. | |
| | Wie entstehen im Idealfall die Preise? | Die Preise entstehen im Idealfall durch Kräfteverhältnis von Angebot und Nachfrage sowie durch den Wettbewerb. | |
| | Wie nennt man diese Preise? | Man nennt sie Markt- oder Wettbewerbspreise. | |

| Themen | Aufgabenstellung | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------------------|---|---|--|
| | Die Schüler stellen fest, welche Wirkung die Marktpreise auf Angebot und Nachfrage ausüben. | Die Marktpreise verursachen Veränderungen im Bereich von Angebot und Nachfrage. | |
| Wirtschaftssysteme | Einführung des Begriffs „Freie Marktwirtschaft“. | Das Wirtschaftssystem, in dem sich die Preise ausschließlich bei freiem Wettbewerb zwischen Angebot und Nachfrage bilden, nennt man freie Marktwirtschaft. | Geschichte - Politik, Kl. 7: Wirtschaftlicher Liberalismus. |
| | Welche Interessen treten in der „freien Marktwirtschaft“ auf? | Das Einzelinteresse des wirtschaftenden Menschen und das Gesamtinteresse der Gesellschaft. | |
| | Einführung des Begriffs „Zentralverwaltungswirtschaft“ | Das Wirtschaftssystem, in dem nicht der Markt, sondern nur ein zentraler staatlicher Plan Art und Menge der zu erstellenden Güter und Dienstleistungen sowie deren Preise bestimmt, nennt man Zentralverwaltungswirtschaft . | Geschichte - Politik, Kl. 9: Nationalsozialismus, Autarkie und Wirtschaftsplanung; ... kommunistisch regierte Länder; Neugebildete staatliche Einheiten ...; |

| Themen | Aufgabenstellung | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|------------------------|------------------------------------|

Gilt das ökonomische Prinzip auch in der „Zentralverwaltungswirtschaft“ (s. 5. Schuljahr „Ökon. Prinzip“)

Das „ökonomische Prinzip“ gilt für beide Wirtschaftssysteme. An die Stelle des Gewinnstrebens tritt die Planerfüllung, auf die der Wettbewerb ausgerichtet ist.

Wird in der freien Marktwirtschaft nicht geplant?

Auch in der freien Marktwirtschaft wird geplant. Im Unterschied zur Zentralverwaltungswirtschaft stellen jedoch nicht der Staat, sondern die einzelnen Anbieter und Nachfrager Einzelpläne auf.

Hauswirtschaft, Kl. 9:
Der Haushaltsplan.

Es sind weitere Voraussetzungen herauszustellen, die das Funktionieren der freien Marktwirtschaft ermöglichen.

Neben der freien Preisbildung, dem freien Wettbewerb und der Einzelplanung sind Privateigentum an den Produktionsmitteln, Gewinnstreben, Vertrags- und Gewerbefreiheit, freier Außenhandel, Freiheit der Berufs- und Arbeitsplatzwahl für das Funktionieren der freien Marktwirtschaft notwendig.

Neben dem Zentralplan sind weitere

Neben dem Existieren eines Zentralplans stehen

Erdkunde,
Kl. 9, B 5/22:

wirtschaftliche Zwangslage . . .

| Themen | Aufgabenstellung | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|------------------------|------------------------------------|

typische Merkmale der Zentralverwaltungswirtschaft zu nennen.

an Stelle von Privateigentum - Gemeineigentum, Gewerbefreiheit - staatliche Regelung der gewerblichen Niederlassungen, uneingeschränktem Außenhandel - staatl. gelenkter Außenhandel, Gewinnstreben - Planerfüllung mit Prämien-system.

„LPG der Zone“.

Geschichte - Politik,
 Kl. 9: „Wirtschaftliche Autarkiestrebungen“ usw. (vgl. oben).

Kommen die Modelle der freien Marktwirtschaft und der Zentralverwaltungswirtschaft tatsächlich in der volkswirtschaftlichen Wirklichkeit eines Staates vor?

Die Wirtschaftssysteme der freien Marktwirtschaft und der Zentralverwaltungswirtschaft gibt es im oben dargestellten Sinne in Wirklichkeit nicht.

Warum gibt es die Modelle in ihrer reinen Form in Wirklichkeit nicht?

Die freie Marktwirtschaft wird vom Gewinnstreben des einzelnen bei weitreichender Freiheit bestimmt. Sie berücksichtigt nicht den wirtschaftlich Schwachen (z. B. soziale Härten, Monopole). Die zentrale Verwaltungswirtschaft stellt das Gesellschaftsinteresse in den Vordergrund. Sie berücksichtigt das Interesse des einzelnen zu wenig;

| Themen | Aufgabenstellung | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|-----------------------------|---|--|---|
| <p>Wirtschaftsordnungen</p> | <p>Wie nennt man die wirtschaftliche Wirklichkeit einer Volkswirtschaft?</p> <p>Wie viele Wirtschaftsordnungen gibt es?</p> <p>An Hand von zwei Beispielen werden die Wirtschaftsordnungen unter Berücksichtigung der übereinstimmenden Merkmale mit den verwandten Wirtschaftssystemen verglichen:</p> <p>Wirtschaftsordnung in der BRD,</p> | <p>schränkt seine Freiheit stark ein (z. B. vgl. Grundrechtsproblem: Berufswahl-freiheit, Konsumfreiheit).</p> <p>Die wirtschaftliche Wirklichkeit einer Volkswirtschaft nennt man Wirtschaftsordnung, um sie vom theoretischen Modell des Wirtschaftsystems zu unterscheiden.</p> <p>Die Vielfalt der Möglichkeiten, zwischen den Modellen Mischformen zu schaffen, ist unbegrenzt.</p> <p>Die in der BRD bestehende Wirtschaftsordnung wird als „soziale Marktwirtschaft“ bezeichnet. Sie ähnelt den Wirtschaftsordnungen in vielen Ländern der westlichen Welt.</p> | <p>Geschichte - Politik, Kl. 9: „Grundrechte des Menschen“.</p> <p>Geschichte - Politik, Kl. 9.</p> |

| Themen | Aufgabenstellung | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|---|---|--|
| | Wirtschaftsordnung in der UdSSR. | Die Wirtschaftsordnung der UdSSR nennt man zentrali- stische Planwirtschaft . Sie herrscht in den Ländern des Ostblocks vor. | |
| | Wie hebt sich die soziale Marktwirt- schaft vom Modell der freien Markt- wirtschaft ab? | Die soziale Marktwirtschaft bekennt sich grundsätzlich zu einer freien marktwirt- schaftlichen Ordnung, je- doch greift der Staat in den Wirtschaftsablauf ein. Es gilt u. a. den oben erwähnten unerwünschten wirtschaftlichen Entwick- lungen vorzubeugen bzw. ihre Ergebnisse zu be- seitigen: | Erdkunde , B 5/22, „Pla- nungsaufga- ben für eine Entwicklung rückständiger oder von Kri- sen betroffe- ner Gebiete“. |
| | Warum unterstützt der Staat bestimmte Personengruppen und Wirtschafts- zweige? | Wirtschaftszweige werden unterstützt (Subventionen), die unter starkem Wett- bewerbsdruck stehen, z. B. Landwirtschaft, Bergbau. Stärkere Belastung der höheren Einkommen wird angestrebt (progressive Steuerbelastung). Fürsorgepflicht der Gesell- schaft gegenüber Einzel- personen und Familien in Not (ohne Rücksicht auf Verschulden). Die Gefahr der Häufung wirtschaftlicher Macht in einer Hand (Monopol- bildung) kann durch Ge- | Geschichte - Politik , KI. 9: Neu- gebildete staatliche Einheiten . . . Vgl. hier und zum folgen- den: Geschichte - Politik , KI. 9: Ab- schnitte über die Entwick- lung nach 1945. |

| Themen | Aufgabenstellung | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|------------------------|------------------------------------|

Welche Gefahren bergen staatliche Eingriffe in den Wirtschaftsablauf in sich, welche Vorteile können damit verbunden sein?

setze eingeschränkt werden (Kartellgesetzgebung). Die wirtschaftliche Belastung kinderreicher Familien soll gemindert werden (Kinderfreibeträge bei der Besteuerung, Kindergeld). Die Vermögensbildung in Arbeitnehmerhand soll die einseitige Vermögensbildung bei den Unternehmern abschwächen (Volksaktie, 312-DM-Gesetz, prämiengünstiges Sparen). Die Renten sollen mit der Einkommensentwicklung schritthalten (dynamische Rente).

Auch wirtschaftlich Schwache sollen in den Genuß einer angemessenen Wohnung kommen (sozialer Wohnungsbau).

Unterschiedliche Beurteilung und Einflußnahme auf solche Bestrebungen durch verschiedene Parteien, Verbände, Interessengruppen.

Die eigene Initiative des wirtschaftenden Menschen, seine Selbstvorsorge und seine Eigenverantwortung können eingeschränkt werden — Schutz der wirtschaftlich Schwachen, Kontrolle wirtschaftlicher Macht.

| Themen | Aufgabenstellung | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|------------------------|------------------------------------|

Erfüllt der Staat (hier: Parlament, Regierung und Verwaltung) die Bedingungen, die man an einen Schiedsrichter über den „gerechten“ Ablauf der Wirtschaftsordnung stellen sollte: Unbeeinflussbarkeit, Unparteilichkeit?

Starke Interessengruppen versuchen den Staat zu beeinflussen, um die Bedingungen in der Wirtschaftsordnung zu ihren Gunsten zu verändern. Vgl. Ausnahmen in den Kartellgesetzen, Frage der qualifizierten Mitbestimmung im Zusammenhang mit Privateigentum, Konzentration im Pressewesen mit wirtschaftl. und politischen Folgen, unterschiedliche Vermögensentwicklung, z. B. in der BRD.

Wie hebt sich die zentralistische Planwirtschaft von dem Modell der Zentralverwaltungswirtschaft ab?

Die **zentralistische Planwirtschaft** bekennt sich grundsätzlich zum Modell der Zentralverwaltungswirtschaft, jedoch läßt der Staat auch systemfremde (marktwirtschaftliche) Elemente zu. (Arbeitsmittel: Grundlagen des Neuen ökonomischen Systems der Planung und Leitung in der DDR, neues Wirtschaftssystem der CSSR). **Konsumplanung** führt zu Einschränkungen bei der Bedarfsdeckung (hier zuviel, dort zuwenig). Hinwendung zur Werbung (lange als marktwirtschaftlich verpönt) zum Zwecke

| Themen | Aufgabenstellung | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|------------------------|------------------------------------|

der Konsumbeeinflussung. **Fehlendes Gewinnstreben** in der staatlichen Handelsorganisation verursacht oft Mangel an eigener Initiative (Verschönerung des Ladens, freundliche Bedienung). Daher Überleben mittelständischer Privatbetriebe unter staatlicher Aufsicht (Handwerksbetriebe mit Handelsgeschäft), Mangel an Dividenden durch **Einschränkung des Außenhandels** verursacht oft schwache Stellung auf dem Weltmarkt. Ausgleich wird u. a. durch staatlichen Schwarzmarkt (Intershopläden mit Luxusgütern nur gegen ausländische Währung) und politische Mittel (überhöhte Straßengebühren und Visumzwang im Berlinverkehr) angestrebt. Die zwangsweise Abschaffung des **Privateigentums** hat insbesondere in der Landwirtschaft (UdSSR — Kolchoseswirtschaft) wegen der geringeren Arbeitsintensität zu Produktionseinbußen geführt. Deshalb Vergrößerung des Anteils an Boden, der den Bauern

| Themen | Aufgabenstellung | Lernziele — Einsichten | fächer- übergreifende Bezüge |
|--------|------------------|------------------------|------------------------------------|
|--------|------------------|------------------------|------------------------------------|

Wie unterscheiden sich soziale Marktwirtschaft und zentralistische Planwirtschaft und die Zwischenformen?

Es ist zu untersuchen, welche **Leitideen** den beiden Wirtschaftsordnungen zugrunde liegen. Welche Argumente werden für bzw. gegen beide Wirtschaftsordnungen und die verschiedenen Zwischenformen angeführt?

zur selbständigen Bearbeitung überlassen bleibt. Auflockerungsbestrebungen in sozialistischen Systemen, z. B. Jugoslawien, CSSR. Freiwillige Aufgabe des Privateigentums (z. B. israelische Kibbuzim) führt nicht zu Produktionseinbußen.

Was in der einen Wirtschaftsordnung als die Regel anzusehen ist, gilt als Ausnahme in der anderen.

Das Ordnungsgefüge „Soziale Marktwirtschaft“ wird vom **Individualprinzip** bestimmt. Der zentralistischen Planwirtschaft liegt das **Kollektivprinzip** zugrunde. In beiden Fällen wird die enge Verbindung von politischen Ideen mit den durch sie geformten Wirtschaftsordnungen deutlich.

Literaturhinweis zum Abschnitt C „Wirtschaftslehre“

Einführende Literatur und Nachschlagewerke:

- Rittershausen, H., Wirtschaft (Fischer-Lexikon), Frankfurt/M. o. J.
- Hicks, J. R., Einführung in die Volkswirtschaftslehre, rororo, Bd. 155—156, Hamburg 1962
- Häuser, K., Volkswirtschaftslehre (Fischer-Bücherei), Funk-Kolleg, Frankfurt/M. 1967
- Samuelson, P. A., Volkswirtschaftslehre. Eine Einführung, 2 Bde., Köln-Deutz 3/1964
- Liefmann-Keil, E., Einführung in die politische Ökonomie, Freiburg 1962
- Wirtschaftspolitik, hrsg. von Gerard Gäfgen (Neue wissenschaftliche Bibliothek), Köln/Berlin 1966
- Fourastié, Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts, Köln 1954
- Pollock, Fr., Automation, Frankfurt/M. 1964
- Claessens, D., Klönne, A., Tschoepe, A., Sozialkunde in der Bundesrepublik Deutschland, Düsseldorf/Köln 1968, bes. S. 133—317
- Ortlieb, H.-D., und Fr.-W. Dörge, Wirtschafts- und Sozialpolitik, Modellanalysen politischer Probleme (Opladen 1964, kapitelweise mit auch didaktisch wesentlichen Literaturangaben)
- Politik im 20. Jahrhundert, hrsg. von H. H. Hartwich, Braunschweig 1964, S. 195—217, 265—276, 297 ff., 322 ff., 330 ff., 336 ff., 346 ff., 431 ff.

Weiterführende Literatur

- Weber, M., Wirtschaft und Gesellschaft, 2 Bde., Köln/Berlin 1964
- Hofmann, W., Theorie der Wirtschaftsentwicklung. Sozialökonomische Studientexte, Bd. 3, Berlin 1966
- König, H. (Hrsg.), Wandlungen der Wirtschaftsstruktur der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1962
- Myrdal, G., Internationale Wirtschaft, Berlin 1958
- Myrdal, G., Ökonomische Theorie und unterentwickelte Regionen, Stuttgart 1959
- Heintz, P. (Hrsg.), Soziologie der Entwicklungsländer, Köln/Berlin 1962
- Predöhl, A., Weltwirtschaft und europäische Integration, Münster 1960
- Raupach, H., Geschichte der Sowjetwirtschaft, Bd. 1, Reinbeck/Hamburg 1964
- Sik, O., Ökonomie — Interessen — Politik, Berlin 1966

- Arndt, H. (Hrsg.), Die Konzentration in der Wirtschaft, Berlin 1960
- Thalheim, K. C., Grundzüge des sowjetischen Wirtschaftssystems, Köln 1962
- Behlke, R. Der Neoliberalismus und die Gestaltung der Wirtschaftsverfassung in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1961
- Handbuch der Wirtschaftswissenschaften, Köln/Opladen 1966
- Bülow, F., Volkswirtschaftslehre, Frankfurt/Berlin 1957
- Eucken, W., Grundlagen der Nationalökonomie, 6. Aufl. 1950
- Weber, A., Der Kampf zwischen Kapital und Arbeit. Gewerkschaften und Unternehmerverbände, 6. Aufl. 1954
- Baade, F., Welternährungswirtschaft, rororo Nr. 29, Hamburg 1956
- Hensel, P. K., Einführung in die Theorie der Zentralverwaltungswirtschaft, Stuttgart 1959
- Gutmann, G., Hochstrate, H.-C., Schlüter, R., Die Wirtschaftsverfassung der BRD, Stuttgart 1964
- Neumark, Fr. (Hrsg.), Strukturwandlungen einer wachsenden Wirtschaft, Berlin 1964
- Fürstenberg, Fr., Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland, Köln 1967

D. Hauswirtschaft

I. Grundsätzliche Überlegungen

Der hauswirtschaftliche Unterricht in der Hauptschule ist aus der Begrenzung des Fachunterrichts für Mädchen herausgenommen; er ist nun Bestandteil der Grundbildung für Mädchen und Jungen im Rahmen der Arbeitslehre als Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. Auf Grund seiner fachspezifischen Struktur nimmt er in der Arbeitslehre einen bestimmten Standort ein. Von dort aus hat er sich immer wieder an den Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft zu orientieren; er trägt dazu bei, den jungen Menschen für seine gegenwärtigen und künftigen Aufgaben in Familie, Beruf und Gesellschaft zu befähigen.

II. Aufgaben und Inhalte des Unterrichts

1. Aufgabe der Hauswirtschaftslehre ist die rationale und soziale Gestaltung des Wirtschaftens im Haushalt und das Erkennen der betrieblichen Zusammenhänge und Abhängigkeiten. Wirtschaftlichkeit und Sozialleistungsgrad sind die beiden Maßstäbe, an denen sich der private Haushalt, in welcher Form er auch immer geführt werden mag, ausrichtet. Der private Haushalt als wirtschaftliche und soziale Einheit ist Hauptgegenstand des hauswirtschaftlichen Unterrichts in allen Schuljahren.

2. Der hauswirtschaftliche Unterricht erschließt dem Jugendlichen das Wirtschaften als Planen und Tätigsein mit Gütern zur bestmöglichen Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse. Darüber hinaus schlüsselt er an Beispielen den Schülern erfassbare Zusammenhänge und Wechselbeziehungen zwischen Familienhaushalt und Volkswirtschaft auf.

Der Jugendliche erwirbt Kenntnisse von den grundlegenden Erscheinungsformen des Wirtschaftsvorganges und gewinnt Einsicht in den ökonomischen Dispositionsbereich des Haushalts. Er lernt den Bedarf des Menschen kennen und bestimmen; er lernt Güter bewerten, vergleichen und auswählen. Er erkennt, daß der Vielfalt der Bedürfnisse die Begrenztheit der Haushaltsmittel gegenübersteht. Unter ständigem Hinweis auf dieses Spannungsverhältnis wird ihm das Wirtschaften als rationaler Einsatz von Mitteln zur Befriedigung von Bedürfnissen und Konsuminteressen bewußt gemacht. Dieses Bewußtwerden ist für die zu bewältigende Aufgabe des Spannungsausgleichs zwischen Bedarf und Mitteln von großer Bedeutung. Aus der Erkenntnis der Zusammenhänge ergibt sich das zweckmäßige Werten und Wählen, Planen, Disponieren und Organisieren.

3. Darüber hinaus vermittelt der hauswirtschaftliche Unterricht notwendige Grundlagen für die spätere Gründung und Führung eines Haushalts. Die betriebliche Führung eines modernen Familienhaushalts erfordert Kenntnisse auf dem Gebiet der Rationalisierung hauswirtschaftlicher Arbeit, technisches Verständnis beim Umgang mit Geräten und Maschinen des Haushalts, Kenntnisse auf dem Gebiet der Nahrungszubereitung und der Wohnungsgestaltung.

4. Der hauswirtschaftliche Unterricht führt den jungen Menschen in grundlegende Arbeitsweisen ein, fordert ihn dadurch in Situationen ernsthafter Arbeit und erzieht ihn zu Verhaltensweisen, die in der Arbeitswelt notwendig sind. Arbeitsvorhaben aus dem Bereich der Nahrungszubereitung vermitteln einige wesentliche Arbeitstechniken; diese ermöglichen es dem Jugendlichen, Arbeitsaufträge selbständig durchzuführen und sich an ihnen zu erproben. Zunehmend lernt er, Arbeits- und Organisationsabläufe zu durchschauen. Nachdem er einfache Herstellungsvorgänge erfaßt und praktisch durchgeführt hat, übernimmt er mit fortschreitender Selbständigkeit die Planung und Durchführung kleiner hauswirtschaftlicher Projekte.

5. Die Arbeit im hauswirtschaftlichen Unterricht darf nicht nur auf den Bereich des Familienhaushalts bezogen werden, auch wenn sie in ihren Beispielen immer wieder auf ihn zurückgreift. Bei der Stoffauswahl ist unbedingt auch die ökonomische Funktion der Haushalte in der Volkswirtschaft als Marktpartner zu berücksichtigen. Die wirtschaftliche Leistungskraft der Familienhaushalte sowie ihre Bedarfs- und Verbrauchsstruktur wirken sich als ein wichtiger Faktor neben anderen auf die Gesamtwirtschaft aus. Das Erkennen der Funktion der Haushalte ist für das zukünftige Leben des jungen Menschen in der Arbeits- und Wirtschaftswelt entscheidender als eine Anhäufung von hauswirtschaftlichem Einzelwissen.

6. Der hauswirtschaftliche Unterricht ist nicht allein auf die ökonomische Grundbildung begrenzt, er hat auch die sozialen Aspekte des Haushalts zu berücksichtigen. Wirtschaften entfaltet sich gerade im Haushalt am Nichtwirtschaftlichen und bewährt sich daran.

Daraus ergeben sich für den hauswirtschaftlichen Unterricht folgende Bildungsinhalte: Grundlagen der Ernährung, der Wohnungshygiene, der Betreuung der Familienmitglieder in verschiedenen Lebensaltern, der Gesundheitserziehung und das Schaffen der Voraussetzungen zur Gestaltung der Freizeit. Wirtschaftliches Handeln erweist sich als mitmenschliches Handeln und erhält dadurch seinen Sinn.

7. Der hauswirtschaftliche Unterricht bemüht sich um eine Konzentration auf Grundprobleme und nimmt daher in der Hauptschule nur einige Themenkreise in den Bildungskanon auf.

In dem stufenweisen Aufbau der Hauswirtschaftslehre in den Schuljahren 6—9 bildet jeweils der wirtschaftskundliche, arbeitskundliche, technologische, ernährungsphysiologische oder der sozialkundliche Aspekt des Faches den Schwerpunkt im Unterricht, ohne daß der Zusammenhang innerhalb der Bildungsaufgabe verloren geht.

III. Erläuterungen zur Stoffauswahl im 6. Schuljahr

Der hauswirtschaftliche Unterricht beginnt im 6. Schuljahr mit einer 90-Minuten-Einheit wöchentlich zwei Semester lang für Jungen und für Mädchen.

Als Rahmenthema wird behandelt:

„Einführung in eine elementare Wirtschaftslehre des Haushalts“

Diese Einführung umfaßt zwei Themenkreise mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

1. Wirtschaftskundlicher Schwerpunkt: Erwerben elementarer Kenntnisse vom Vorgang des Wirtschaftens am Beispiel der Beschaffung von Nahrungsgütern. Die Stoffauswahl ist begrenzt auf die Behandlung eines Wirtschaftsgutes, um die einzelnen Gesichtspunkte gründlich erarbeiten zu können. Aufgabe einer einführnden Einheit in die Wirtschaftslehre des Haushalts ist das Aufdecken der einzelnen Elemente dieses Wirtschaftsvorganges: Informieren und Orientieren, Bewerten, Vergleichen, Wählen. Durch die Übernahme der Rolle des Konsumenten entdeckt der Schüler selbst die Einzelschritte von der Information über die Ware bis zu ihrer Auswahl und dem Kauf. Die Rollenübernahme besteht darin, den Bedarf zu bestimmen, das Angebot zu erkunden, Waren und Preise zu vergleichen und Waren einzukaufen.

Werkaufgaben im Unterricht und Betriebserkundungen unter bestimmten Aspekten (Konsumenten aspekt), die der Entwicklungsstufe der Schüler angemessen sind, vermitteln erste Einsichten in die Wirtschaftsweise des Menschen im Haushalt und im Betrieb.

2. Naturwissenschaftlich-technologischer Schwerpunkt: Erlernen elementarer Arbeitstechniken bei der Bearbeitung von Nahrungsgütern. In dieser Einführung ist der Einsatz von technischen Hilfsmitteln auf handwerkliche Arbeitsgeräte begrenzt.

Die ausgewählten Themen vermitteln einen Einblick in den Materialbereich und in die Arbeitstechniken bei der Nahrungszubereitung. Beim Einsatz der Geräte lernen die Schüler nicht allein deren Funktion kennen, sie erfahren auch die Beschaffenheit und Eigenschaften der Nahrungsmittel. So ist der Grundkurs im Schälen, Schneiden, Reiben, Raspeln, Rühren und Schlagen in doppelter Hinsicht pädagogisch wertvoll. Er bildet die Voraussetzung für die Bewältigung größerer Aufgaben der Nahrungszubereitung im 8. und 9. Schuljahr.

IV. Empfehlungen zur Unterrichtsplanung im 6. Schuljahr

1. Der Unterricht knüpft an Grundkenntnisse der Wirtschaftskunde an, die der Schüler im 5. Schuljahr erworben hat. Bei der Planung des Unterrichts ist die spezifische Struktur der Hauswirtschaftslehre besonders zu bedenken. Theorie und Praxis sind eng aufeinander bezogen und ergänzen sich. Die Schüler werden an praktisch zu lösenden Aufgaben in Arbeits- und Wirtschaftsweisen eingeführt. Jeder Schüler hat sich in Praxis und Theorie mit einer unter einem bestimmten Aspekt gestellten Aufgabe auseinanderzusetzen und sie zu lösen. Für den angestrebten Unterrichtserfolg sind straffe Begrenzung und Durchgliederung des Themas und die Organisation innerhalb der 90-Minuten-Einheit entscheidend.

2. Die angebotenen Themen sind als Vorschläge zu betrachten und können nicht alle behandelt werden. Um in diesem Anfangsunterricht schon weitgehend

das selbständige Arbeiten und das selbständige Lösen kleiner, abgeschlossener Aufgaben anzubahnen, eignet sich das exemplarische Verfahren. Die ausgewählten Inhalte sind bei der Vorbereitung des Lehrers auf das Elementare auszurichten und für den Schüler besonders aufzubereiten.

Exemplarisches Arbeiten muß an wenigen besonders einleuchtenden Beispielen Einsicht in Arbeits- und Wirtschaftsweisen vermitteln. Im 6. Schuljahr werden einzelne Fragen der Mikroökonomie und einige Arbeitstechniken in den Mittelpunkt gestellt. Aus der Vielfalt der möglichen Themen sind der Nahrungsbedarf des Menschen, die Befriedigung dieses Bedarfs und der funktionsgerechte Einsatz einiger Arbeitsgeräte des Haushalts ausgewählt worden. Die an diesen Beispielen gewonnenen Einsichten in Wirtschafts- und Arbeitsweisen des Menschen öffnen das Verständnis für die besonderen Verhältnisse jeder einzelnen individuell geprägten Wirtschaftseinheit, so z. B. des Haushalts, in dem der Schüler lebt.

3. Der Unterrichtsstoff ist so auszuwählen und methodisch aufzubereiten, daß das Wirtschaften als planende, produktive Tätigkeit des Menschen überzeugend bewußt gemacht wird. Das gelingt, wenn der Lehrer Konfliktsituationen schafft oder an Kontrastmodellen den Wirtschaftsvorgang aufschlüsselt. Daran soll dann auch die Auswirkung des Wirtschaftens auf das Leben der Menschen, auf ihren Beruf und ihre Arbeit deutlich werden.

4. Der Zugang zum Stoff ist in der Hauswirtschaftslehre dadurch erleichtert, daß der Schüler den hier angeführten Unterrichtsgegenständen unmittelbar begegnet: im Haushalt, beim Einkauf, auf dem Markt. Gegenstände des täglichen Bedarfs können im Unterricht bereitgestellt werden, z. B. Nahrungsgüter und Haushaltsgeräte. Bei einem Unterrichtsgang durch einen Selbstbedienungsladen, bei Erkundungen von Einzelhandelsgeschäften und Supermärkten sowie gewerblichen Betrieben erfährt der Schüler anschaulich die Wirklichkeit.

5. Die Erkundungsaufträge sollen den Schüler weitgehend zu selbständiger Arbeit führen. Sie werden unter einem ganz bestimmten Aspekt gestellt, mit dem gleichen Ziel für alle. Erkundungsgang und Erkundungshilfen sind in steigendem Maße selbständig von den Schülern zu ermitteln.

6. Es ist wichtig, Begriffe wie Bedarf, Angebot, Nachfrage, Werbung, Wirtschaften und Tätigkeiten wie Reiben, Raspeln, Schlagen und ihre fachgerechte Bezeichnung anschaulich zu machen und mit klaren Vorstellungen zu verbinden, wenn sie Bestandteil eines grundlegenden Wissens werden sollen.

Klare Begriffe gewinnt der Schüler besonders bei praktischen Aufgaben, die er in Eigenarbeit vollzieht. Dabei ist er immer wieder zur Reflexion anzuregen. So gelangt er zur Einsicht und Erfahrungen, die er auf andere, ähnliche Sachverhalte anwenden kann. Die Beispiele des zweiten Themenkreises sind dazu besonders geeignet. Die Arbeit ermöglicht und fordert die nötige Selbstkontrolle.

7. Der Lehrer hat zu bedenken, daß der Schüler in einer Gruppe arbeitet, innerhalb dieser Gruppe aber als Person ernst zu nehmen ist.

Der Schüler muß lernen, sich in rechter Weise in die Gruppe einzuordnen, sich zu behaupten und Verantwortung zu übernehmen. Es muß ihm aber innerhalb dieser Gruppe so viel Raum (Arbeitsplatz) und so viel Zeit gewährt werden, daß er sich frei entfalten kann. Dieses Ziel erreicht der Lehrer, wenn er jedem Schüler eine Aufgabe, mit gleichem Ziel für alle, stellt. Dann ist der Schüler für sein Arbeitsergebnis selbst verantwortlich; auch kann er in der Gruppe nicht „untergehen“. Beim Vergleichen und beim Beurteilen der Ergebnisse lernt er seine eigenen Leistungen und Fähigkeiten erkennen und sich selber einzuschätzen. An dem Bewußtsein, etwas selbständig geschafft zu haben, an Erfolg oder Mißerfolg wachsen seine Kräfte.

8. Nicht in jeder Stunde wird praktisch gearbeitet. Bei der Durchführung der Werkaufgaben ist zu bedenken, daß die Ergebnisse immer auch probiert und beurteilt werden sollen. Die dafür notwendige Zeit und die Zeit für die Aufräumarbeiten sind unbedingt einzuplanen. Die Auswahl kleiner Aufgaben, die mit Ruhe und Sorgfalt ausgeführt werden können, ist im Hinblick auf die Durchführbarkeit in einer 90-Minuten-Einheit zu treffen.

Einführung in eine elementare Wirtschaftslehre des Haushalts

6. Schuljahr

I. Erwerben elementarer Kenntnisse vom Vorgang des Wirtschaftens am Beispiel der Beschaffung von Nahrungsgütern und Haushaltsgeräten.

II. Erlernen elementarer Arbeitstechniken bei der Bearbeitung von Nahrungsgütern

| Thema | Aufgabe | Technik | Erkundungsauftrag Aspekterkundung | Lernziele — Einsichten |
|--|--|--|---|--|
| I. 1. Bedarf des Haushalts an Nahrungsgütern | Der Nahrungsbedarf des Menschen: Ermitteln und Zusammenstellen von Nahrungsgütern für die täglichen Mahlzeiten Vorbereitung für die sachgerechte Durchführung von Erkundungsaufträgen | Einordnen der Nahrungsmittel in Tabellen zur systematischen Übersicht über die Nahrungsmittelgruppen Anrichten von Apfelmus mit Frischobst und Keks Anlegen von Tabellen (Preise, Mengen), Skizzen, Anfertigen von Protokollen | Kennenlernen der hauswirtschaftlichen Unterrichts-räume | Im Anschluß an den ein-führenden Unterricht im 5. Schuljahr: Der Mensch hat vielfältige Bedürfnisse Sie werden durch Beschaf-fung von Gütern und durch Dienstleistungen befriedigt |
| 2. Angebot an Nahrungsgütern | Das Warenangebot: Informieren über Arten, | | Erkunden des Angebots eines Grundnahrungsmit- | Der Nahrungsgütermarkt ist vielgestaltig: |

| Thema | Aufgabe | Technik | Erkundungsauftrag Aspekterkundung | Lernziele — Einsichten |
|-------|--|--|---|---|
| | <p>Menge, Verpackung, Preis</p> <p>a) bei verschiedenen Anbietern</p> <p>b) bei verschiedenen Organisationsformen des Verkaufs</p> | <p>Herstellen von Mischgetränken zum mitgebrachten Frühstücksbrot (z. B. Milchgetränk)</p> | <p>tels (z. B. Milch) in verschiedenen Lebensmittelgeschäften unter dem Aspekt der Markttransparenz</p> | <p>a) Einzelhandel, Warenhaus</p> <p>b) Bedienungsladen, Selbstbedienungsgeschäft, Discountgeschäft</p> |
| | <p>Vergleichen von Waren gleicher Art und Qualität im Hinblick auf Menge, Verpackung, Preis</p> | <p>Auswerten eigener Erkundungen und Informationen</p> | <p>Ein Nahrungsmittel ist bei verschiedenen Anbietern zu kaufen und zu vergleichen (z. B. Brot oder Fertigprodukte)</p> <p>Aspekt: Kritisches Käuferverhalten</p> | <p>Das Warenangebot ist vielseitig und erscheint unüberschaubar</p> <p>Der Käufer muß sich orientieren und informieren.</p> <p>Die Verpackung dient verschiedenen Zwecken: der Rationalisierung, der Hygiene, der Werbung u. a.</p> <p>Sie erhöht den Preis</p> <p>Beim Einkauf Daten- und Mengenangaben beachten</p> |

| Thema | Aufgabe | Technik | Erkundungsauftrag Aspekterkundung | Lernziele — Einsichten |
|---|--|---|---|---|
| 3. Einkauf | <p>Vorbereiten und Durchführen des Einkaufs bestimmter Nahrungsmittel. Kritisches Beurteilen des Einkaufs</p> | <p>Verarbeiten der Nahrungsmittel zu einer einfachen Speise (z. B. Obst- oder Gemüsesalat)</p> | <p>Nahrungsmittel für einen Obst- oder Gemüsesalat einkaufen unter dem Aspekt des preisgünstigen Einkaufs</p> | <p>Richtiger Einkauf setzt kritisches Auswählen voraus Sorgfältige Verarbeitung der Nahrungsmittel erhöht ihren Wert</p> |
| | <p>Erarbeitung von Regeln für den Einkauf von Grundnahrungsmitteln: Brot, Kartoffeln, Obst, Gemüse Günstige Einkaufszeiten, optimale Beschaffungsmengen, Sonderangebote, Güteklassen</p> | <p>Auswerten von Erfahrungen beim Einkauf unter Heranziehung der Schriften des Bundesausschusses für volkswirtschaftliche Aufklärung, der Verbraucherberatungsstellen, sowie Informationen durch Rundfunk und Zeitung</p> | <p>Aspekt: Kennenlernen und Wahrnehmen von Käuferinformationen</p> | <p>Warenkenntnisse und Prüfung des Angebots sichern günstigen Einkauf Angebot und Nachfrage beeinflussen den Preis</p> |
| 4. Herkunft und Verarbeitung der Nahrungsgüter | <p>Vorbereiten der Aspekterkundung in einer Molkerei</p> | <p>Herstellen von Quark oder Butter im Eigenversuch zum Vergleich haushaltsmäßiger und industrieller Verarbeitung</p> | <p>Erkundung einer Molkerei: Aspekt: a) Be- und Verarbeitung eines Nahrungsmittels</p> | <p>Betriebe erzeugen, verarbeiten und verteilen Güter, die früher im Haushalt hergestellt wurden Arbeits- und Dienstleistungen beeinflussen den Preis</p> |

| Thema | Aufgabe | Technik | Erkundungsauftrag Aspekterkundung | Lernziele — Einsichten |
|---|--|---|--|--|
| | Auswerten der Erkundung Wann lohnt Eigenarbeit wann Kauf von Fremdleistung? | Zubereiten von Milchspeisen unter Anwendung einfacher Herstellungstechniken | b) Produktionsweg der Ware bis zum Konsumenten | |
| 5. Werbung | Kritische Auseinandersetzung mit Werbemethoden und Werbemitteln der Nahrungsgüterindustrie | Auswerten des Materials unter besonderer Berücksichtigung seines Informationswertes | Sammeln von Schrift- und Bildmaterial Notieren von Beobachtungen in Schaufenstern, Fernsehsendungen o. ä. | Die Wirtschaft muß werben, denn Werbung weckt Bedürfnisse, fördert den Absatz und steigert die Produktion. Der Käufer muß bewerten, vergleichen und entscheiden Er darf sich nicht verwirren und zu Fehlkäufen verführen lassen |
| II. 1. Funktionsgerechter Einsatz von Arbeitsgeräten | Erproben verschiedener Geräte bei der Nahrungszubereitung: a) Messer | a) Schälen, Schneiden, Streichen (z. B. gekochte Gemüse für Mischsalate, Streichen von Brot) | Angebot an entsprechenden Geräten erkunden | Kenntnisse von Materialeigenschaften, Bau und Funktion des Gerätes sind Voraussetzung für zweckmäßigen Einsatz und füh- |

| Thema | Aufgabe | Technik | Erkundungsauftrag Aspekterkundung | Lernziele — Einsichten |
|---|---|--|---|---|
| <p>bei Bearbeitung von Nahrungsmitteln</p> | <p>b) Handreiben und raspeln</p> <p>c) Handrührgeräte und Schlaggeräte</p> <p>Vorbereitung einer Erkundung in Schulgruppen über das Angebot an Haushaltsgeräten</p> | <p>b) Reiben und Raspeln z. B. rohe Gemüse und Obst für Salat oder Rühren und Schlagen z. B. Zutaten für eine Schaumspise oder einen Teig</p> <p>Protokolle anfertigen und auswerten</p> | <p>Erkundung in einem Haushaltswarengeschäft oder in der entsprechenden Abteilung eines Warenhauses unter dem Aspekt der Marktübersicht</p> | <p>ren zu verständigem Umgang mit dem Gerät</p> <p>Das Warenangebot wird überschaubar durch Systematisieren, Gruppieren und Ordnen</p> <p>Preise sind nicht immer Maßstab für die Brauchbarkeit der Waren</p> |
| <p>2. Gas- bzw. Elektroherd</p> | <p>Richtige Bedienung der Elektrokochstelle bzw. der Gaskochstelle</p> <p>Wahl des zweckmäßigen Kochgeschirrs</p> <p>Ablesen und Kontrollieren des Zählerstandes</p> <p>Schalten und Bedienen der Reglereinrichtung des Backofens</p> | <p>Herstellen eines vorgefertigten Gerichtes — Aufwerten mit Frischkost</p> <p>Herstellen überbackener Schnitten bzw. Gebäck aus vorgefertigtem Teig</p> | | <p>Sachgemäße Wartung und Regulierung sparen Strom und Gas und sichern Wert-erhaltung der Speisen</p> |

| Thema | Aufgabe | Technik | Erkundungsauftrag Aspekterkundung | Lernziele — Einsichten |
|-------|---------|---------|--------------------------------------|------------------------|
|-------|---------|---------|--------------------------------------|------------------------|

Vorhaben:
Gestalten eines geselligen Beisammenseins

Planen und Vorbereiten der Geselligkeit:
 a) Raum- und Tischschmuck
 b) Unterhaltung
 c) Bewirtung
 Ausführung der geplanten Arbeiten
 als Bewirtung z. B. belegte Brote oder Gebäck aus vorgefertigtem Teig, Mischgetränk
 Geselliges Beisammensein und Rückschau

V. Erläuterungen zur Stoffauswahl für das 7. Schuljahr

1. Der hauswirtschaftliche Unterricht wird im 7. Schuljahr nicht selbständig weitergeführt. In dieser Klasse wird der Lehrstoff der Wirtschaftslehre des Haushalts von dem Unterricht in Wirtschaftslehre mit übernommen, und zwar innerhalb der Orientierungsfelder: **Markt, Preise, Geld**. So wird, durch die Verbindung der beiden Fächer, Wirtschaftslehre und Hauswirtschaft, weitgehend ein stufenweiser Aufbau und eine Kontinuität innerhalb des Bildungskanons des hauswirtschaftlichen Unterrichts erreicht.

2. Die Mehrzahl der vorgesehenen Aspekterkundungen und Erkundungsaufträge im Lehrplan der Wirtschaftslehre für Klasse 7 ist darauf abgestellt, dem Schüler das wirtschaftliche Gefüge in steigendem Maße durchschaubar zu machen und ihm allmählich einen tieferen Einblick in wirtschaftliche Prozesse zu ermöglichen. Das gelingt, wenn der Jugendliche sich selbst als Wirtschaftssubjekt in die Gesamtwirtschaft verwickelt sieht. Erkennt er z. B. den Markt als Ort, wo gegensätzliche Interessen der Marktpartner und nicht bloß Angebot und Nachfrage zusammentreffen, so kann diese Einsicht in einen Wirtschaftsprozess das wirtschaftliche, haushälterische Handeln des jungen Menschen entscheidend beeinflussen. Zunehmende Urteilsfähigkeit und größere Sicherheit bei Konsumvoraussetzungen und Kaufabschlüssen, wachsendes Verständnis für die Dynamik im Wirtschaftsgeschehen und für das von unterschiedlichen Interessen bestimmte menschliche Verhalten der Wirtschaftspartner werden erzielt werden.

VI. Empfehlungen für eine Arbeitsgemeinschaft im 7. Schuljahr

1. Es wird empfohlen, parallel zum Unterricht in Wirtschaftslehre eine Arbeitsgemeinschaft zur Wirtschaftslehre des Haushalts anzubieten und dafür Aufgaben aus der Nahrungszubereitung zu wählen. Diese Verbindung von Wirtschaftslehre und einer Arbeitsgemeinschaft in Hauswirtschaft ist deshalb sinnvoll, weil dann die in der Wirtschaftslehre gewonnenen Einsichten und die bei Erkundungen gesammelten Erfahrungen unmittelbar beim Umgang mit den Gütern des Marktes ausgewertet werden können. Wird im Unterricht in Wirtschaftslehre (vergleiche Plan Klasse 7) z. B. das Angebot an Gemüse ermittelt, werden Waren und Qualitäten verglichen, Preise gegenübergestellt und Preisschwankungen beobachtet, so sollte auch in der Arbeitsgemeinschaft der Einkauf einen Unterrichtsschwerpunkt bilden. Für die Auswahl des Lehrstoffes sollte eine gemeinsame didaktische Aufgabe und Zielsetzung beider Fächer, nämlich die Verbrauchererziehung, maßgebend sein.

2. Der Einkauf des zu verwendenden Nahrungsmittels sollte den Schülern (bzw. den Schülergruppen) selbständig übertragen und als Hausaufgabe für die nächste Unterrichtsstunde aufgegeben werden. Der Schüler muß sich zunächst orientieren, wo er einkaufen will (Bezugsquelle ermitteln), welche Güte-

klassen dieses Nahrungsmittels angeboten werden, welche Qualität für den bestimmten Zweck geeignet ist und zu welchen Preisen das Nahrungsmittel gehandelt wird. Er muß sich überlegen, wann er einkaufen will und wie er das Nahrungsmittel bis zu seiner Verwendung am besten frischhalten kann.

Diese selbständig zu lösende Aufgabe — Auswahl und Einkauf eines Nahrungsmittels — umschließt also eine Reihe von Teilaufgaben, ihre Bewältigung erfordert operatives Denken.

3. Neben dem engen Bezug zur Wirtschaftslehre fällt der Arbeitsgemeinschaft in der 7. Klasse noch eine wesentliche Aufgabe zu. Hier können Stoffe des hauswirtschaftlichen Unterrichts von Klasse 6 wiederholt, auf neue Aufgaben übertragen und geübt werden. Auf diese Weise werden z. B. beim Thema „Einkauf“ die bereits erworbenen Kenntnisse vom Vorgang des Wirtschaftens gefestigt, vertieft und erweitert. Sie werden jedoch in einen neuen größeren Zusammenhang gestellt und sind deshalb schwieriger zu lösen; der Anspruch an die Denkfähigkeit des Schülers wird erhöht. Das gleiche gilt für die Wiederholung und Übung der Arbeitstechniken, die nicht als isolierte Repetition oder als Fertigkeitstraining betrieben werden dürfen, sondern immer in einen sinnvollen Aufgabenzusammenhang einzuordnen sind.

4. Bei der Themenauswahl für die Arbeitsgemeinschaft sollte auch der Lehrplan der Biologie für Klasse 7 (B 9/6) berücksichtigt werden. Der Aufgabenkreis „Ernährung und Verdauung“ vermittelt Grundlagen, die von der Hauswirtschaft aufzugreifen und ihrem Aufgabenbereich der Nahrungszubereitung zuzuordnen sind.

VII. Erläuterungen zur Stoffauswahl für das 8. Schuljahr

Im Unterricht der Klasse 8 ist eine „Einführung in eine elementare hauswirtschaftliche Betriebslehre“ vorgesehen. Dafür steht eine 180-Minuten-Einheit wöchentlich ein Trimester lang zur Verfügung.

Den Schwerpunkt dieser Einführung bildet die Organisation der Aufgaben im hauswirtschaftlichen Betrieb (Komplexität, Zeitabhängigkeit). Der Bereich der Nahrungszubereitung im Familienhaushalt soll wiederum aufgenommen werden und für das Erwerben elementarer betriebswirtschaftlicher Kenntnisse exemplarisch sein.

Umfang des Stoffes:

Die Konzeption einer hauswirtschaftlichen Betriebslehre ist nicht systematisch aufgebaut, sondern entwickelt sich aus der konkreten Arbeitsaufgabe, dem zeit- und kraftökonomisch organisierten Zubereiten einer Mahlzeit für eine Gruppe. Die nachfolgende Übersicht orientiert über die in Ansatz zu bringenden Gesichtspunkte.

1. Analyse des Arbeitsauftrages:

- a) Das gewünschte Ergebnis der Gerichte festlegen und prinzipielle Vorgänge und Veränderungen an den Nahrungsmitteln einsichtig machen
- b) Gliedern der Arbeitsaufgaben in Teilabschnitte
- c) Beschaffen der Zutaten
- d) Bestimmen der benötigten Arbeitsgeräte und Hilfsmittel
- e) Schätzen der Teilarbeitszeiten
- f) Planen und Organisieren der Durchführung, Aufstellen eines Arbeitsverteilungsplanes für eine Vierergruppe unter Berücksichtigung der vorher angesetzten Zeit

2. Sachorientierung nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten:

Rationelles Planen und Arbeiten setzt Wissen und Können voraus. Je nach Forderung des Arbeitsauftrages sind Informationen einzuholen und als zwischen- geschobene Lehrgänge und Übungen zu behandeln. Sie beziehen sich auf:

- a) Arbeitsmethoden und Techniken der Nahrungszubereitung (in bezug auf das zu verarbeitende Material)
- b) Technische Geräte und Hilfsmittel zur Sicherung und Verbesserung des Ergebnisses
- c) Arbeitsbedingungen (in bezug auf den Menschen) Grundkenntnisse der Bewegungsökonomie — Einrichten eines günstigen Arbeitsplatzes (Größenverhältnisse und Anordnung der Küchenmöbel)
- d) Einteilen und Verwalten des Geldes. Buchführung als Kontrollsystem — Verringerung der Kosten durch Eigenarbeit
- e) Beschaffen und Lagern von Lebensmitteln. Methoden des Einkaufens. Ordnungsgrundsätze für Vorratsraum und Kühlschrank
- f) Pflegen und Erhalten der Sachgüterausstattung
- g) Grundsätze der Planung und Organisation

3. Durchführung der Arbeit

- a) Arbeiten nach Anweisung
- b) Arbeiten nach vorgegebenem Zeit- und Organisationsplan
- c) Arbeiten in individueller und gruppengebundener Verantwortung (Teilarbeiten)
- d) Selbstbestimmen der Arbeitsaufgabe, Planen und Organisieren der Durchführung in Gruppenverantwortung für die gesamte Aufgabe (Arbeitsvorhaben)

4. Auswerten des Arbeitsergebnisses

- a) Qualität des Werkes
- b) Technik der Durchführung
- c) Arbeitsaufwand
- d) Kosten

Im Beispielplan ist bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte und Reihenfolge der Lernziele davon ausgegangen worden, daß die Klasse an das Arbeiten in Gruppen gewöhnt ist, gewisse Handgeschicklichkeit bereits erworben hat, und daß den Schülern die wichtigsten Arbeitsgeräte und Einrichtungsgegenstände der Lehrküche aus dem Unterricht des 6. Schuljahres vertraut sind. Andernfalls müssen diese Voraussetzungen zunächst nachgeholt und dafür später Kürzungen des Planes vorgenommen werden.

Eine Erarbeitung von Gartechniken bei der Nahrungszubereitung kann in diesem Trimester nur exemplarisch erfolgen. Die Arbeitsaufgaben müssen daher bewußt einfach gehalten werden. Durch Zuhilfenahme von Rezeptanweisungen und Kochbüchern, mit deren Umgang eine gewisse Selbständigkeit erlangt werden sollte, ist es jedoch möglich, die Aufgaben entsprechend auszuweiten und zu variieren.

Es ist Ziel dieses Trimesters, einen komplexen Arbeitsauftrag aufzugliedern und die Notwendigkeit der Planung und Organisation in den vorbereitenden Teilhandlungen zu erkennen, und zwar im Hinblick auf den Arbeitsvorgang als solchen und im Hinblick auf die Zusammenarbeit in der Gruppe. In diesem Zusammenhang ist die Abhängigkeit des Arbeitserfolges von einer gründlichen Sachinformation prinzipiell zu verdeutlichen, und es sind Wege zu weisen, wie man Kenntnisse und Fertigkeiten selbständig erwerben kann.

VIII. Empfehlungen zur Unterrichtsplanung für das 8. Schuljahr

Unterrichtsform und methodische Hinweise:

Da die Unterrichtsinhalte mit konkreten Arbeitsaufgaben handwerklicher und betrieblicher Art gekoppelt sind, bedarf es einer eigenen Unterrichtsform. **Vorhaben- und Projektmethode** sind dafür richtungweisend.

In Übereinstimmung mit der Grundidee der Vorhabengestaltung sieht auch der hauswirtschaftliche Unterricht die Ernstsituation der Arbeit als belebenden Impuls für die pädagogisch-didaktischen Bemühungen. Die Arbeit der Erwachsenen gilt als Richtmaß. Das Arbeitsergebnis muß sich als nützlich und wünschenswert ausweisen und eine exemplarische Bedeutung haben.

Das höchste Maß an Bereitwilligkeit, Anstrengung und Lernbemühung ist dann zu erwarten, wenn ein Schüler oder eine Schülergruppe in eigener Initiative ein Projekt bestimmen darf und der Organisation und Durchführung größte Selbständigkeit zugebilligt wird.

Der betriebliche Ablauf eines solchen Projektes mit Vierer-Gruppen in der Lehrküche bedarf einer gründlichen stufenweisen Einführung. (Vergleiche Übersicht, Absatz 3) Es kann auf einigen Grundbegriffen aus dem 6. Schuljahr im Hinblick auf Materialverwendung und Gebrauch von Arbeitsgerät aufgebaut werden. Die Arbeitsaufgaben verlangen in diesem Trimester, daß der gesamte Arbeitsraum mit allem Inventar in Betrieb genommen wird. Der Lehrer wird von dem Recht

Gebrauch machen müssen, den vorgeschlagenen Plan mit seiner starken Verdichtung der jeweiligen Klassensituation anzupassen; es wäre z. B. möglich, den Planvorschlag für eine Woche auf zwei Wochen auszudehnen. In der einen Woche ist der Schwerpunkt auf Teilarbeiten, Versuche und Übungen zu legen, in der darauffolgenden Woche stehen der betriebliche Ablauf und die Mahlzeit im Vordergrund.

Die Lehrstoffe der einzelnen Wochen bilden eine thematische Reihe aus der hauswirtschaftlichen Betriebslehre. Die zunächst weisungsgebundenen Projekte der einzelnen Wochen münden ein in die freie Gestaltung eines Arbeitsvorhabens.

Der Unterricht in Projekten, Arbeitsvorhaben und thematischen Reihen kann als fächerübergreifender Unterricht, ggf. in der konzentrierten Form des Epochenunterrichts erteilt werden; die Beziehungen z. B. zu den Fächern Physik - Chemie und Biologie sind deutlich. Die fachliche Systematik der Hauswirtschaft (Ernährungs- und Lebensmittellehre, Waren- und Gerätekunde, Wirtschaftslehre des Haushalts sowie allgemeine Wirtschaftslehre) müßte dann jedoch die Leitlinie der übergreifenden Themen darstellen.

Bei der sehr begrenzten Zeit wäre es wünschenswert, wenn einige der angedeuteten thematischen Reihen als freiwillige Arbeitsgemeinschaften angeboten werden könnten.

Einführung in eine elementare hauswirtschaftliche Betriebslehre

8. Schuljahr

| Thema | Aufgabe | Arbeitsauftrag | Lernziele — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|---|---|--|--|----------------------------|
| 1. Der Arbeitsablauf bei der Zubereitung von Mahlzeiten | <p>Einführung in den hauswirtschaftlichen Unterrichtsraum</p> <p>Bekanntwerden mit dem Arbeitsplatz</p> <p>Ordnungsarbeiten erkennen und in einem Plan festlegen (Ämter)</p> <p>a) Arbeitsauftrag nach schriftlicher Anweisung durchführen</p> <p>b) Arbeitsauftrag in Teilarbeiten zerlegen</p> <p>Teilaufgaben selbständig lösen</p> <p>Zeitkontrolle</p> <p>Schnellhefter zur Sicherung der Arbeitsergebnisse anlegen</p> <p>c) Arbeitsauftrag selbständig ausführen</p> <p>Messen und Wiegen</p> <p>Abschmecken und Anrichten</p> | <p>Inventarskizze</p> <p>Ordnungsarbeiten</p> <p>Obstsuppe bzw. Gemüsesuppe</p> <p>Tomatenmischgetränk</p> <p>Kartoffelsalat</p> <p>gekochte Eier in Kräutertunke</p> <p>Brote mit verschiedenem Quarkaufstrich</p> <p>Flammeri mit Tunke oder Kompott</p> | <p>Das Arbeitsergebnis ist abhängig von der genauen Durchführung eines Planes und der Zusammenarbeit in der Gruppe</p> <p>Haupt- und Nebenarbeiten beanspruchen Zeit; diese ist bei der Planung zu berücksichtigen</p> <p>Verantwortungsbewußter Einsatz jedes einzelnen sichert den Erfolg und erhöht die Arbeitsfreude</p> | fächerübergreifende Bezüge |

| Thema | Aufgabe | Arbeitsauftrag | Lernziele — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|--------------------------------------|---|--|---|---|
| 2. Techniken der Nahrungszubereitung | Ausführen der regelmäßig wiederkehrenden Ordnungsarbeiten | | | |
| | Methoden des Garens von Nahrungsmitteln | Untersuchen der Wirkung von Wasser und Hitze auf Nahrungsmittel | Erkennen der wichtigsten Vorgänge beim Garen und der Veränderungen der Nahrungsmittel durch Hitzeinwirkung. | |
| | Garen mit wenig Flüssigkeit (Dünsten) | Anwendung: Gedünsteter Fisch Rohsalat Dampfkartoffeln | Die Zubereitung der Nahrung erfordert Sachkenntnisse und die Anwendung spezieller Techniken. Diese müssen in ihrer Wirkungsweise erkannt, bewertet und jeweils richtig angewendet werden. | Vgl. Chemie/Physik: Wasser in Lebensmitteln B 8/15, Wärmelehre II B 8/24 Vgl. Biologie: Ernährung und Verdauung B 9/6 |
| Garen mit Fett | Untersuchen der Wirkung von Fett und Hitze auf Nahrungsmittel | Die Zugabe von Fett erhöht den Wohlgeschmack und den Sättigungswert. Art und Menge des Fettes beeinflussen die Qualität der Speisen. | Vgl. Chemie II: Öle und Fette B 8/38 | |
| a) Braten in der Pfanne | Anwendung: Eierpfannkuchen in Pfannen verschiedener Art gebraten | Spezielle Geräte ermöglichen sparsamen Fettverbrauch. Vorsicht bei hohen Fett- | | |

| Thema | Aufgabe | Arbeitsauftrag | Lernziele — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|--|---|--|--|---|
| 3. Arbeitsplatz und Arbeitsgestaltung | b) Schmoren im geschlossenen Topf Organisieren der Arbeitsmittel und Arbeitsgeräte Einrichten des Arbeitsplatzes | Gulasch Reisring Gedünstete Gemüse Material — Geräte beschaffen und ordnen | temperaturen! Die optimale Gestaltung des Arbeitsablaufs spart Zeit und Kraft und beeinflusst die Qualität des Arbeitsergebnisses | |
| | Auswahl technischer Geräte a) Kochgeschirr (Material und Form) b) Elektrische Küchengeräte und -maschinen Bedienung — Unfallschutz Einsatzmöglichkeit Rentabilität | Erproben und Bewerten von verschiedenem Kochgeschirr bei Herstellung von: Kohlrollen Kartoffelbrei Schmoräpfeln Vergleichende Versuche — Zeitermittlung: Zerkleinern von Möhren und Äpfeln a) mit Handgeräten b) mit elektrischen Küchengeräten und -maschinen Anwendung: Möhren-Apfelsalat Bratlinge | durch Übersicht und Ordnung am Arbeitsplatz, durch Anschaffung zweckmäßiger Geräte, durch Einsatz von elektrischen Geräten und Maschinen bei größeren Mengen | Vgl. Chemie I: Eisen, Aluminium, B 8/36 Chemie II: Kunststoffe B 8/39 Vgl. Wärmelehre I: Wärmeleitung B 8/11 |

| Thema | Aufgabe | Arbeitsauftrag | Lernziele — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|-------|--|---|---|---|
| | <p>c) Moderne Herde Automatikplatte Zeitschalter Grilleinrichtung</p> <p>Falls Unterrichtsgang nicht möglich ist:</p> | <p>Unterrichtsgang in die Lehrküche einer Energieberatungs- oder Verbraucherberatungsstelle zur praktischen Erprobung der Leistungsfähigkeit moderner Herde</p> <p>Untersuchen des Lockerungsvorganges beim Backprozeß</p> | <p>Durch Anschaffung moderner Geräte werden wirtschaftliche Vorteile erreicht</p> <p>Anschaffungs- und Betriebskosten sind den arbeitstechnischen Vorteilen und den Ansprüchen des Haushalts gegenüberzustellen</p> | <p>Vgl. Physik: Elektrizität II B 8/29</p> <p>Vgl. Chemie II: Triebmittel, B 8/39</p> |
| | <p>d) Elektrische Arbeitsgeräte für die Teigbereitung</p> <p>Erkunden der Arbeitsbedingungen an dem vorhandenen Arbeitsplatz: Herd, Arbeitstisch, Spüleinrichtung, Geräte- und Geschirrschrank</p> | <p>Erproben der elektrischen Rührgeräte bei der Herstellung eines Rührkuchens</p> <p>Ermitteln und Beurteilen von Arbeitshaltung und Bewegungen bei Herstellung eines Eintopfgerichtes evtl. Wegestudien an Hand von Küchenmodellen</p> | <p>Bei Konstruktion und Anordnung der Einrichtungsgegenstände sind arbeitsphysiologische Grundlagen zu beachten</p> <p>Neben Zeit- und Kraftersparnis sind positive psychische Auswirkungen von Bedeutung</p> | <p>Hinweis auf Dia-Reihe: Die Küche als Arbeitsplatz BR 188; Bausteine für die Küchenplanung, Verlag Die Planung, Darmstadt</p> |

| Thema | Aufgabe | Arbeitsauftrag | Lernziele — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|--------------------|---|--|---|--|
| 4. Umgang mit Geld | <p>Vorbereiten einer hauswirtschaftlichen Buchführung: Aufstellen einer Einkaufsliste Überprüfen und Abrechnen der Ausgaben Berechnen der Preise für die Gerichte</p> <p>Als Hausaufgabe: Auswerten des Arbeitsauftrages</p> | <p>Ermitteln und Vergleichen von Preisen und Arbeitsaufwand für frische, konservierte und vorgefertigte Nahrungsmittel: z. B. Kartoffelklöße Rotkohl Fleischtunke als Ergänzung</p> <p>Das Verhältnis von Preis zu Arbeitsaufwand und Qualität ist zu ermitteln</p> | <p>Die rechnerische Erfassung von Einnahmen und Ausgaben ist ein unentbehrliches Kontrollsystem</p> <p>Durch Kauf von vorgefertigten Produkten wird Zeit und Kraft gespart Eigenarbeit erspart Geld und bietet die Möglichkeit, die Qualität zu verbessern</p> | <p>Hinweis auf hauswirtschaftliche Buchführung im 9. Schuljahr</p> |
| 5. Arbeitsvorhaben | <p>Vorbereiten eines Arbeitsvorhabens</p> <p>Eine Mahlzeit ist in eigener Verantwortung zu planen und zu organisieren (evtl. für einen gegebenen Anlaß). Geldmittel und Personenzahl sind festgelegt. Mit den gegebenen Mitteln soll eine schmackhafte und preiswerte Mahlzeit mit geringem Arbeitsaufwand erstellt werden. Durch das Arbeitsvorhaben ist Gelegenheit geboten, die im Laufe des Trimesters stufenweise gewonnenen betriebswirtschaftlichen Kenntnisse selbständig anzuwenden. Die Schüler gewinnen einen Überblick über die Anforderungen des gesamten Auftrags und werden dahin geführt, sachlich und organisatorisch einfallsreich zu sein und betriebswirtschaftliche Entscheidungen richtig zu treffen.</p> <p>Durchführen des Arbeitsvorhabens</p> | | | |

IX. Erläuterungen zur Stoffauswahl für das 1. Trimester im 9. Schuljahr

Der hauswirtschaftliche Unterricht in Klasse 9 wird im Trimesterwechsel mit Wirtschaftslehre und Technischem Werken durchgeführt bei einer wöchentlichen Unterrichtszeit von 180 Minuten. Wie aus dem Lehrplan für die Arbeitslehre (vgl. B 10/4) zu ersehen ist, ist in dieser Klasse das **1. Trimester Hauswirtschaft für Mädchen verbindlich**, das 2. Trimester alternativ zum Technischen Werken wählbar für Jungen und für Mädchen.

1. Zur Stoffauswahl für das 1. Trimester der Klasse 9

Bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes sind wirtschaftskundliche, arbeitskundliche und sozialkundliche Aufgaben der Hauswirtschaftslehre besonders berücksichtigt worden; sie bilden den Schwerpunkt der Lehrheiten dieses Trimesters. Darum ist es für Mädchen verbindlich.

Das Rahmenthema heißt:

„Der Familienhaushalt als Lebensraum und Wirtschaftseinheit“

Aus diesem umfassenden Thema sind im wesentlichen zwei Aufgabenbereiche herausgegriffen, die inhaltlich aufeinander bezogen sind.

- a) Wirtschaftslehre des Haushalts mit dem Thema:
„Der Familienhaushalt als Wirtschaftseinheit“
- b) Hauswirtschaftliche Berufskunde mit dem Thema:
„Die Frau in Familie und Beruf“

2. Zur Unterrichtszeit und Verteilung des Lehrstoffes

(in einer 180-Minuten-Einheit)

Die Unterrichtszeit von 180 Minuten ist so aufzuteilen, daß in jeder Einheit Themen aus beiden Aufgabenbereichen mit je 90 Minuten behandelt werden. Der Lehrer sollte sich im allgemeinen an den Wechsel des Unterrichtsstoffes nach 90 Minuten halten. Er hat allerdings in Stunden, in denen praktisch gearbeitet wird, z. B. bei den Aufgaben „Werkstoffe im Haushalt“, „Entwickeln von Arbeitsverfahren zur Reinigung von Textilien aus Chemiefasern“, „Technisierung des Haushalts oder Rationalisierung der Arbeit“ auch die Möglichkeit, die folgende 90-Minuten-Einheit mit dazunehmen.

Die Möglichkeit des Zeitausgleichs innerhalb der beiden 90-Minuten-Einheiten sollte jedoch nicht zur Regel werden. Um die Unterrichtszeit im Interesse von Schüler und Lehrer einzuhalten, sind die Sachverhalte auf das Wesentliche zu beschränken.

3. Zu den Unterrichtsthemen

Im Unterricht ist dem jungen Menschen einerseits der Familienhaushalt als Lebensgemeinschaft, andererseits ist ihm die Funktion der Haushalte als Markt-

partner in der Gesamtwirtschaft zu erschließen. Dazu sollen die Aufgaben dienen, die im Plan zur Wirtschaftslehre des Haushalts vorgesehen sind. Außerdem sind dem Jugendlichen Grundprobleme des Arbeits- und Berufslebens und gesellschaftspolitische Zusammenhänge bewußt zu machen. Dafür sind die Aufgaben im Plan zur Hauswirtschaftlichen Berufskunde angegeben.

X. Empfehlungen zur Unterrichtsplanung im 9. Schuljahr

1. Jede vorgeschlagene Aufgabe ist exemplarisch aufzufassen; sie ist allein dazu bestimmt, dem Jugendlichen strukturelle Einsichten und Beziehungen in Familie und Gesellschaft, in Haushalt und Betrieb, in Arbeit und Beruf zu ermöglichen.

2. Dazu einige Beispiele: Der private Haushalt muß als ein Strukturgefüge erkannt werden, das durch den Zweck der Unterhaltssicherung des Menschen bestimmt wird. Dieser Haushalt kann im Rahmen bestimmter Regelungen funktionieren. So müssen z. B. Wünsche und Ansprüche eines Haushaltsmitgliedes ganz oder teilweise zurückgestellt werden, wenn sich Bedürfnisse eines anderen Familienmitgliedes als vordringlicher erweisen. Beispiele: In einer jungen Familie sind nach der Geburt des ersten Kindes Mittel für seinen Unterhalt bereitzustellen bei gleichbleibendem Einkommen (abgesehen von Kindergeld und Steuerermäßigung) oder Schul- und Ausbildung der heranwachsenden Kinder schränken die Wünsche der Eltern vorübergehend oft stark ein. Hier sind also die Bedürfnisse der Kinder denen der Eltern übergeordnet (Freiheit — eine Aufgabe in der partnerschaftlichen Familie; Gegenüberstellen der patriarchalischen und der partnerschaftlichen Familienstruktur.)

3. Aus der Einsicht in das Strukturgefüge des Haushalts und der Familie ergibt sich die Notwendigkeit des Haushaltsplanes: die Haushaltsmittel müssen zweckmäßig aufgeteilt werden. Dieses Verständnis für das Wirtschaftsgefüge des Haushalts kann sich auf das Handeln und Verhalten des jungen Menschen auswirken; er vermag z. B. einzusehen, daß seine Wünsche nicht immer erfüllt werden können, und er erkennt, daß er durch sein Verhalten die Haushalts- und Familienordnung mitprägt. In diesem Zusammenhang sollten auch die Spannungen zur Sprache kommen, die sich aus den individuellen Interessen jedes einzelnen in der Familie ergeben.

Im Unterricht werden die strukturellen Einsichten in das Haushaltsgefüge zwar am Modell erarbeitet werden (im Plan ist dafür der Vier-Personen-Haushalt vorgeschlagen), jedoch dürfen die Überlegungen nicht bei dem „idealen Haushalt“ stehenbleiben. Die z. B. für die Einkommensverwendung ermittelten Prozentsätze für die verschiedenen Ausgabenposten sind nicht auf jeden Haushalt anwendbar. Dem Jugendlichen sind die Vielfalt der Haushaltsstrukturen und die Unterschiede deutlich aufzuzeigen.

4. Der hauswirtschaftliche Unterricht verfehlt seine Aufgabe, wenn er beim Erarbeiten der Themenkreise z. B. „Berufsbilder“, „Ausbildungs- und Aufstiegs-

möglichkeiten“, „doppelte Berufsausübung der erwerbstätigen Ehefrau“, isolierte Einzeldarstellungen bringt. Vielmehr sind dem Schüler die Funktionen bewußt zu machen: Dienstleistungsfunktionen, Produktionsfunktionen, Weisungsfunktionen, Erziehungsfunktionen u. a. An dieser Stelle ist unmittelbar der Bezug vom Familienhaushalt zum Arbeits- und Berufsleben gegeben.

5. Das Problem des Funktionswandels im Haushalt soll an den Aufgaben „Technisierung des Haushalts“, „Rationalisierung der Arbeit“, „Auslagerung von Dienst- und Produktionsleistungen“ dargestellt werden. Diese Themen sind mit praktischen Aufgaben der Gerätekunde, der Arbeitsgestaltung, der Wirtschaftslehre zu verbinden. Als Beispiel aus der Wirtschaftslehre sei genannt: „Vergleich vorgefertigter Gerichte mit selbsthergestellten Gerichten bei gleichen Voraussetzungen.“ Dabei sollen die Schüler auch die veränderten Produktionstechniken erkennen.

Die gewonnenen Erkenntnisse sind stets in einen größeren Zusammenhang zu stellen, z. B. die Auswirkung eines steigenden Einkommens auf die Technisierung des Haushalts und auf die Verlagerung hauswirtschaftlicher Tätigkeiten in die Erwerbswirtschaft (Hinweis auf das Entstehen neuer Berufe und das Freiwerden der Hausfrau für soziale und kulturelle Aufgaben). Daran soll den Schülern die gegenseitige Abhängigkeit von Familienhaushalt und Gesellschaft, die Verflechtung von Hauswirtschaft und Gesamtwirtschaft und die Dynamik im Wirtschafts- und Gesellschaftsleben deutlich werden.

6. Der Einfluß von Wissenschaft und Technik auf den Haushalt soll an Werkstoffen und Geräten des Haushalts sowie an Textilien gezeigt werden. Auch diese Themen sollen mit praktischen Aufgaben verbunden werden. Hier sind Arbeitsverfahren von den Schülerinnen selbständig auszuprobieren, zu vergleichen und kritisch zu beurteilen.

7. Die Pläne zur Wirtschaftslehre des Haushalts und zur Hauswirtschaftlichen Berufskunde zeigen, daß sie inhaltlich aufeinander abgestimmt sind und sich ergänzen. Beim Aufstellen wurde berücksichtigt, daß sich die mit praktischen Aufgaben verbundenen Themen innerhalb der beiden Pläne nicht überschneiden, sondern aufeinander folgen (Werkstoffe, Kleidung, Schuhe, Kosmetik, vollautomatische Geräte, Arbeitsgestaltung, Arbeitshaltung).

8. Das gleiche gilt für die Erkundungen. In diesem Trimester sind zwei Erkundungen vorgesehen, die entsprechend vorbereitet und ausgewertet werden müssen. Der abschließende Besuch in einer Erwachsenenbildungsstätte kann nicht mehr als Erkundung im strengen Sinne angesehen werden, da die Zeit zur Auswertung und gründlichen Vorbereitung fehlen wird.

9. Schuljahr — 1. Trimester

„Der Familienhaushalt als Lebensraum und Wirtschaftseinheit“

- I. Wirtschaftslehre des Haushalts
- II. Hauswirtschaftliche Berufskunde

Plan zur Wirtschaftslehre des Haushalts

| Thema | Aufgabe | Lernziel — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|---|--|---|---|
| Der Familienhaushalt als Wirtschaftseinheit | Aufgabenbereiche des Familienhaushalts 1. Funktionen im wirtschaftlichen Bereich 2. Funktionen im sozial-kulturellen Bereich | Der private Haushalt ist eine sozial-ökonomische Einheit. Er dient dem Unterhalt des einzelnen und der Befriedigung seiner individuellen Bedürfnisse. Der Haushalt schafft die Voraussetzungen, die familiären Erziehungs- und Bildungsaufgaben durchzuführen. | Vgl. Lehrplan Wirtschaftslehre Klasse 8 |
| | Das Einkommen des Haushalts 1. Notwendigkeit eines gesicherten Einkommens 2. Möglichkeiten des Einkommenserwerbs 3. Steigerung des Einkommens durch a) zusätzliche Eigenleistungen im Haushalt b) Erwerbstätigkeit der Hausfrau c) Einsatz erwerbsfähiger Haushaltsangehöriger d) Vermögensbildung | Der Haushalt muß wirtschaftlich gesichert sein. Er ist auf Einkommen angewiesen, um die vielfältigen Bedürfnisse der Haushaltsangehörigen zu befriedigen. Das Leistungsvermögen der Haushalte ist unterschiedlich. Der optimale Einsatz der Arbeitskräfte und der erworbenen Haushaltsmittel führt zur Steigerung des Einkommens und des Lebensstandards. Problem: Erhöhte Konsumansprüche | Vgl. Lehrplan Geschichte - Politik |

| Thema | Aufgabe | Lernziel — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|-------|---|---|--|
| | <p>Die Verwendung des Einkommens</p> <p>1. Die Lebenshaltungskosten</p> <p>Ausgaben eines Vier-Personen-Haushalts für</p> <p>Ernährung</p> <p>Wohnung, Heizung, Beleuchtung, Kleidung, Wäsche, Hausrat, Reinigungsmittel, Körperpflege, Bildung, Erholung, Beiträge, Versicherungen, Fahrgeld, Unvorhergesehenes, Ersparnisse</p> | <p>Die Ausgaben sind abhängig von den unterschiedlichen Ansprüchen der Familienmitglieder. Die Führung eines Haushalts erfordert die Fähigkeit, den individuellen Bedarf und Verbrauch zu bestimmen und die verfügbaren Haushaltsmittel zweckmäßig mit dem größtmöglichen Nutzen zu verwenden.</p> <p>Problem: Wandel des Anspruchsniveaus</p> | <p>Vgl. Lehrplan Mathematik Textilgestaltung Biologie Geschichte - Politik</p> |
| | <p>2. Der Haushaltsplan</p> <p>a) Die kurzfristige Planung:</p> <p>Verteilen eines verfügbaren Einkommens für einen Monat (Aufstellen eines Voranschlages)</p> | <p>Der Haushaltsplan muß im voraus aufgestellt werden. Er gibt an, wieviel, wofür und wann Mittel ausgegeben werden sollen.</p> <p>Problem: Rangordnung des Bedarfs. Die Entscheidungen obliegen Mann und Frau; beide sind für die Wirtschaftsführung des Haushalts verantwortlich.</p> | <p>Vgl. Lehrplan Geschichte - Politik Ausgaben und Einnahmen der Gemeinde.</p> |
| | <p>b) Die langfristige Planung:</p> <p>Beschaffung notwendiger Verbrauchsgüter, z. B. Brennstoffe, Kar-</p> | <p>Für die Anschaffung kostspieliger Verbrauchs- und Gebrauchsgüter ist Planen und Disponieren besonders wichtig.</p> | <p>Vgl. Lehrplan Mathematik</p> |

| Thema | Aufgabe | Lernziel — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|-------|--|---|---|
| | <p>teffeln; Anschaffung langlebiger Gebrauchsgüter, z. B. Haushaltsmaschinen, Möbel; Investitionen für Ausbildung und Versicherungen.</p> <p>3. Anlegen und Führen eines Haushaltsbuches zur Kontrolle der Ausgaben (Vom Taschengeld über das erste selbstverdiente Geld zum Wirtschaftsgeld)</p> | <p>Problem: Zwecksparen oder Ratenkauf oder Kreditaufnahme?</p> <p>Die Frau ist Verwalterin des Wirtschaftsgeldes. Das Haushaltsbuch ermöglicht ihr den Nachweis über Einnahmen und Ausgaben.</p> | |
| | <p>Voraussetzungen für die Haushaltsgründung</p> <p>1. Hauswirtschaftliche Grundkenntnisse und Fähigkeiten</p> <p>a) Erwerben einer hauswirtschaftlichen Grundbildung in Haushalt und Schule Beispiel: Kenntnisse von Werkstoffen im Haushalt (Metall, Glas, Kunststoff o. a.): Materialeigenschaften, Einsatzfähigkeit und Verwendungszweck, Bedarf im Haushalt, Anschaffung, Einkauf,</p> | <p>Weitreichende Fachkenntnisse sind eine sichere Grundlage für die Haushaltsführung. Durch den Einfluß von Wissenschaft und Technik ändern sich Materialien und technische Ausstattung des Haushalts und damit auch die Arbeits- und Lebensbedingungen des Menschen.</p> | <p>Vgl. Lehrplan Wirtschaftslehre Technisches Werken Chemie</p> |

| Thema | Aufgabe | Lernziel — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|-------|--|---|--|
| | <p>Behandlung beim Gebrauch, Arbeitsverfahren und Reinigungsmittel</p> <p>b) Möglichkeiten der Weiterbildung in Stätten der Erwachsenenbildung Erkundung: Besuch von Energieberatungsstellen oder von Einrichtungen der Verbraucherberatung</p> | <p>Ständige Orientierung, Weiterbildung und Anpassung an die veränderten Umweltbedingungen sind notwendig.</p> | |
| | <p>2. Die Ausstattung des Haushalts Erste Anschaffungen für einen Grundbestand, z. B. von Wäsche oder Eßbestecken, Auswahl wertbeständiger Gegenstände und zeitloser Formen</p> | <p>Die Schüler sollen die Bedeutung der Ausstattung für den Aufbau des Familienhaushalts erkennen. Heute ist bei der Haushaltsgründung lediglich eine Erstausrüstung möglich. Problem: Güteranschaffung oder Prämiensparen oder Heiratssparen? Technische Neuerungen Modeschwankungen</p> | <p>Vgl. Lehrplan Textilgestaltung</p> |
| | <p>Wechselbeziehungen zwischen Hauswirtschaft und Volkswirtschaft Stellung und Funktionen der Familienhaushalte in der Volkswirtschaft</p> | <p>Der Familienhaushalt ist ein wichtiger Faktor neben anderen in der Gesamtwirtschaft. Die Zusammenhänge zwischen Hauswirtschaft und Volkswirtschaft sollen erkannt werden.</p> | <p>Vgl. Lehrplan Wirtschaftslehre</p> |

9. Schuljahr — 1. Trimester

Plan zur hauswirtschaftlichen Berufskunde

| Thema | Aufgabe | Lernziel — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|---|---|---|--|
| <p>Die Frau in Familie und Beruf</p> | <p>I. Berufswünsche der Mädchen Typische Tätigkeiten in Berufen aus dem hauswirtschaftlichen sozialpflegerischen gewerblichen kaufmännischen Bereich Durchführen von Arbeitsplatzanalysen</p> | <p>Jeder kann seinen Beruf frei wählen. Die Berufswahl ist mitentscheidend für die Entwicklung des einzelnen. Interessen, Begabung, Fähigkeiten und Existenzsicherung durch den Beruf sollten für die Wahl ausschlaggebend sein. In unserer hochindustrialisierten Wirtschaft eröffnen sich der Frau zunehmend neue berufliche Möglichkeiten. Typische Tätigkeiten sollen erkannt werden, z. B. Dienstleistungsfunktionen, Produktionsfunktionen.</p> | <p>Vgl. Lehrplan Wirtschaftslehre</p> |
| | <p>Ausbildung und Aufstieg in hauswirtschaftlichen und sozialpflegerischen Berufen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die hauswirtschaftliche Lehre (von der Gehilfin bis zur Meisterin) 2. Voraussetzungen und Möglichkeiten der Ausbildung, z. B. für den Beruf der Kinderpflegerin, Sozialarbeiterin, Ernährungs- oder Energieberaterin, Diätassistentin, staat- | <p>Einblicke in Tätigkeiten, Ausbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten in hauswirtschaftlichen und sozialpflegerischen Berufen sollen den Mädchen Einblick in einen differenzierten Aufgabenbereich innerhalb der Gesellschaft verschaffen. Anforderungen in der Ausbildung, Tätigkeiten, Forderungen und Verpflichtungen im Beruf sollen erkannt werden. Problem: Berufsausübung unter dem</p> | <p>Vgl. Lehrplan Wirtschaftslehre</p> |

| Thema | Aufgabe | Lernziel — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|-------|---|--|--|
| | <p>lich geprüfte hauswirtschaftliche Betriebsleiterin.</p> <p>Erkundung: Erkundung einer hauswirtschaftlichen Berufs- oder Berufsfachschule oder eines Krankenhauses mit Pflegevorschule oder eines Gesundheitsamtes.</p> | <p>Verdienstaspekt und Streben nach erweitertem Konsum.</p> | |
| | <p>3. Die Bedeutung einer abgeschlossenen Berufsausbildung für das Mädchen.</p> | <p>Der Beruf schafft wirtschaftliche und soziale Sicherung für den einzelnen und die Familie.</p> <p>Eine hauswirtschaftliche oder sozialpflegerische Ausbildung ist zugleich Grundlage für die spätere Führung des eigenen Haushalts.</p> | <p>Vgl. Lehrplan Geschichte - Politische Bildung</p> |
| | <p>II. Die Frau (das Mädchen) im Beruf</p> <p>1. Ihre Kleidung unter besonderer Berücksichtigung der pflegeleichten Textilien</p> <p>a) Materialeigenschaften der Chemiefasern</p> <p>b) Einsatzfähigkeit und Verwendungszweck</p> <p>c) Arbeitsverfahren zur Pflege und Reinigung</p> | <p>Die gepflegte Frau ist sicher in ihrem Auftreten; sie findet Anerkennung in Familie und Beruf.</p> <p>Forschung auf dem Gebiet der Textilien und der Waschmittelchemie, Mode und Industrie kommen den vielfältigen Ansprüchen an die Berufskleidung entgegen.</p> | <p>Vgl. Lehrplan Chemie: Chemiefasern, Waschmittel</p> <p>Vgl. Lehrplan Textilgestaltung</p> |

| Thema | Aufgabe | Lernziel — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|-------|--|---|--|
| | d) Waschmittel e) Chemische Reinigung (Vor- und Nachteile, wirtschaftliche Überlegungen) | | |
| | 2. Zweckmäßige Schuhe bei unterschiedlicher Beanspruchung | Kenntnisse von der Funktion der Füße führen zur Einsicht, daß die Auswahl „passender“ Schuhe notwendig ist. | Vgl. Lehrplan Biologie |
| | 3. Kosmetik und Hygiene | Kenntnisse auf dem Gebiet der Kosmetik sind Voraussetzung für eine maßvolle Anwendung der Kosmetika. | |
| | III. Doppelte Berufsausübung der erwerbstätigen Frau | | |
| | 1. Der Hausfrauenberuf | | |
| | a) Die vielseitigen Aufgaben der Ehefrau in Familie und Haushalt | Die familiären und wirtschaftlichen Aufgaben im privaten Lebensbereich der Frau und die damit verbundenen vielfältigen Anforderungen sollen erkannt werden. | Vgl. Lehrplan Geschichte - Politische Bildung: die Emanzipation der Frau |
| | b) Die Beanspruchung im Hausfrauenberuf | | |
| | c) Arbeitsleistung und Arbeitsbewertung im Haushalt. Notwendigkeit des Ausgleichs bei einseitiger Belastung. | | |
| | 2. Die berufliche Mitarbeit der Ehefrau — wirtschaftliche Notwendigkeit oder echte Aufgabenstellung | Problem: Die Berufstätigkeit der Ehefrau, doppelte Verpflichtungen. | |

| Thema | Aufgabe | Lernziel — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|-------|---|---|---|
| | <p>3. Auswirkungen der beruflichen Mitarbeit der Ehefrau auf die Haushaltsführung</p> <p>a) Verkürzte Zeit für die familiären Aufgaben</p> <p>b) Technisierung des Haushalts (Ausstattung mit modernen Geräten und Maschinen)</p> <p>c) Rationalisierung der Arbeit — Suchen und Erkennen der individuell besten Arbeitsgestaltung und Organisation</p> <p>d) Auslagerung von Produktions- und Dienstleistungen in die Erwerbswirtschaft, z. B. Vorfertigen von Nahrungsmitteln und Gerichten Waschen und Bügeln der Wäsche</p> | <p>Die Aufgaben im familiären und beruflichen Bereich sind miteinander zu verknüpfen. Die Leistungsfähigkeit ist individuell verschieden.</p> <p>Die außerhäusliche Berufsarbeit der verheirateten Frau fordert, daß sie auf der einen Seite rationale Fähigkeiten in der Haushaltsführung erwirbt, auf der anderen Seite die Leistungen der Erwerbswirtschaft sinnvoll zu nutzen vermag.</p> <p>Problem: Funktionswandel im Haushalt (Funktionsverlagerung, Funktionsverlust)</p> | <p>Vgl. Lehrplan Physik Textilgestaltung</p> <p>Vgl. Lehrplan Wirtschaftslehre</p> <p>Vgl. Lehrplan Wirtschaftslehre Die Aufgabe der Erwerbswirtschaft Güterkreislauf</p> |
| | <p>4. Notwendigkeit des Ausgleichs bei Doppelbelastung durch Haushalt und Erwerbstätigkeit; Möglichkeiten sinnvoller Erholung und Entspannung (Freizeitplanung)</p> | <p>Gesundheit und Leistungsfähigkeit des einzelnen sind in großem Maße in die eigene Verantwortung gegeben. Es gilt, das Maß der Beanspruchung zu erkennen und die individuellen Lebensverhält-</p> | <p>Vgl. Lehrplan Sport - Gymnastik</p> |

| Thema | Aufgabe | Lernziel — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|-------|---------|-----------------------|----------------------------|
|-------|---------|-----------------------|----------------------------|

Gefahr der Anregung durch Genußmittel und Medikamente

nisse danach auszurichten.
Problem: Genußstreben
 echte Entspannung

5. Besuch einer Erwachsenenbildungsstätte

Der Besuch einer Bildungsstätte für Erwachsene bildet den Abschluß dieser Einheit.

XI. Erläuterungen zu den Unterrichtsinhalten für das 2. Trimester im 9. Schuljahr

Im letzten Trimester des 9. Schuljahres steht wiederum eine 180-Minuten-Einheit wöchentlich für den hauswirtschaftlichen Unterricht zur Verfügung. Jetzt ist Hauswirtschaft alternativ zum Technischen Werken wählbar für Jungen und Mädchen. (Vgl. Übersichtsplan für die Arbeitslehre B 10/4)

Als Rahmenthema ist vorgesehen:

„Die Ernährung des Menschen in hauswirtschaftlicher Verantwortung“

In diesem Trimester bilden ernährungsphysiologische und soziale Aspekte den Schwerpunkt der Lehreinheiten. Der Haushalt wird als Stätte optimaler Bedarfsdeckung auf dem Gebiet der Ernährung betrachtet; wirtschafts- und arbeitskundliche sowie naturwissenschaftlich-technologische Aspekte, Schwerpunkte des 6. und 8. Schuljahres, werden als Unterrichtsprinzipien bei den einzelnen Aufgaben berücksichtigt.

Die Auswahl der Unterrichtsinhalte aus dem Bereich der Ernährungs- und Nahrungsmittellehre zielt auf eine grundlegende Ernährungserziehung. Im Anschluß an das im Biologieunterricht erworbene Wissen über die menschliche Ernährung werden den Schülern neue Erkenntnisse der Ernährungsforschung vermittelt; sie werden über Folgeerscheinungen falscher Ernährungsgewohnheiten, wie sie — im Widerspruch zu den Ergebnissen der Forschung — noch weithin verbreitet sind, aufgeklärt. Im engen Zusammenhang damit steht die an exemplarischen Beispielen erfolgende praktische Nutzenanwendung solcher Erkenntnisse bei der Auswahl und Zubereitung der Nahrung. Die Schüler sollen erkennen, wie mit Hilfe des Ernährungswissens die günstigsten Nahrungskombinationen für verschiedene Mahlzeiten zu finden sind, die dem individuellen Bedarf und dem persönlichen Geschmack nach Art, Menge und Güte gerecht werden. Sie haben weiterhin zu bedenken, wie bei der Zubereitung der Nahrung die verfügbaren Mittel an Geld, Arbeitszeit und Arbeitskraft in Einklang zu bringen sind. Diese Ziele sind nur zu erreichen, wenn die Aufgabenstellungen die Schüler nicht unter Zeitdruck setzen und die Möglichkeit bieten, die praktische Arbeit im Klassengespräch auszuwerten.

Die folgenden Ausführungen zur Stoffauswahl und Unterrichtsplanung schließen sich den Erläuterungen zum hauswirtschaftlichen Unterricht in den vorausgegangenen Schuljahren an; es wird auf das 6. und besonders auf das 8. Schuljahr verwiesen. Um Wiederholungen zu vermeiden, werden für dieses letzte Trimester die Erläuterungen zur Stoffauswahl und zur Unterrichtsplanung zusammengefaßt.

Stoffauswahl und methodische Hinweise:

Bei der Auswahl des Lehrstoffes sind vier Gesichtspunkte maßgebend gewesen:

1. Zusammenstellen von Nahrungsmitteln zu einer biologisch hochwertigen Mahlzeit.

2. Anpassen der Ernährung an unterschiedliche Arbeits- und Lebensbedingungen im Haushalt und im Beruf.
3. Aufzeigen des Nährstoffbedarfs für verschiedene Lebensalter und Aufstellen entsprechender Tageskostpläne.
4. Kennenlernen der wichtigsten Verordnungen des Lebensmittelgesetzes zum Schutze des Verbrauchers.

Das Trimester schließt ab mit der Durchführung eines größeren Vorhabens.

- Zu 1. Bei der Stoffauswahl für die erste Lehrinheit ist davon auszugehen, in welchem Zeitabstand der Unterricht an das Trimester des 8. Schuljahres anschließt. Falls er eine längere Unterbrechung erfahren hat, ist zunächst eine eingehende Wiederholung, vor allem der theoretischen Kenntnisse, notwendig und die Auswahl technisch einfacher und kleiner praktischer Arbeiten zu empfehlen.

Die Schwierigkeiten bei der Nährwertberechnung lassen sich für die Schüler durch Veranschaulichung in Form von Flanellogrammen mit ihren zahlreichen Ausbaumöglichkeiten überbrücken. Daß altersgerechte geometrische Figuren und nicht kindlich-bildhafte Darstellungen (wie sie z. T. auch in neueren Lehrbüchern gebracht werden) zu verwenden sind, muß im Sinne der Hinführung der Schüler zu selbständigem Arbeiten mit Nährwerttabellen besonders betont werden. Zur Vertiefung und Festigung des Lehrstoffes sind jeder Unterrichtseinheit Hausaufgaben anzugliedern. Erkundungsaufträge und Einkäufe sollten der selbständigen Vorbereitung der Schüler auf den Hauswirtschaftsunterricht dienen.

Im Rahmen der ersten Lehrinheit sollte dem Schüler klar werden, daß eine optimale Ernährung nicht nur von ausreichender und ausgewogener Nährstoffzusammensetzung abhängig ist, sondern daß Wert und Ausnutzbarkeit einer Mahlzeit weitgehend bestimmt werden von der Art der Nahrungszubereitung. (Erhaltung der Vitamine, unterschiedliche Verdaulichkeit von Nahrungsmitteln bei verschiedenartiger Zubereitung, z. B. Eier, Kartoffeln u. a.)

- Zu 2. Das Kennenlernen der Nahrungsmittel als Träger von Nährstoffen und ihre Ergänzung zu einer vollwertigen Mahlzeit ist ebenfalls einer der Leitgedanken dieser Lehrinheit. Es wird hier noch deutlicher, daß der Nahrungsbedarf abhängig ist von den individuellen Anforderungen an den Menschen im Beruf und im täglichen Leben. Besonders klar wird dies bei der Gegenüberstellung der Mahlzeiten für den körperlich Arbeitenden im Gegensatz zum vornehmlich geistig tätigen Menschen. Bei beiden ist sowohl die Gefahr der Überernährung als auch die Gefahr der Fehlernährung aufzuzeigen. Die Forderung nach ausreichender Versorgung mit vollwertigem Eiweiß und biologisch wertvollen Fetten, neben den übrigen notwendigen Nährstoffen, ist deutlich herauszuarbeiten.

- Zu 3 In der dritten Unterrichtseinheit werden diese Erkenntnisse — angewandt auf die Ernährung von Kindern und Jugendlichen — weiter vertieft. Sorgfältiges Berechnen, Abwiegen und Zusammenstellen der Nahrungsmittel zu verschiedenen Mahlzeiten sollen den Schüler anregen, die eigene Ernährung zu überdenken und die Verantwortung für die Ernährung jüngerer Familienmitglieder deutlich zu machen.
- Zu 4. Die Beschäftigung mit den wichtigsten Verordnungen des Lebensmittelgesetzes (die Paragraphen 3 — Schutz des Verbrauchers vor Gesundheitsschädigungen — und 4 — Schutz des Verbrauchers vor wirtschaftlichen Schäden) knüpft an den Lehrstoff des 6. Schuljahres an und dient der Verbraucheraufklärung. Es ist zu empfehlen, von praktischen Beispielen oder Pressenotizen über besondere Vorkommnisse im Lebensmittelhandel ausgehend, die staatlichen Maßnahmen darzustellen. Gleichzeitig sollen dem Schüler aber auch Möglichkeiten zur Wahrnehmung seiner staatsbürgerlichen Rechte gezeigt werden.

Das Trimester wird abgeschlossen mit der Durchführung eines größeren Vorhabens. Es sollte innerhalb einer längeren Epoche in Verbindung mit anderen Schulfächern (z. B. Deutsch, Kunsterziehung, Techn. Werken, evtl. unterstützt von Arbeitsgemeinschaften) als ein festlicher Höhepunkt im Schulleben, auch als Abschluß der Schulzeit, in größtmöglicher Eigenverantwortung der Schüler gestaltet werden.

Die Ernährung des Menschen in hauswirtschaftlicher Verantwortung

9. Schuljahr — 2. Trimester

| Themen | Aufgaben | Techniken | Ernährungs- und Nahrungsmittellehre | Lernziele — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|--|--|--|---|---|--|
| 1. Die biologisch vollwertige Mahlzeit | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aufstellen des täglichen Nährstoffbedarfs für den gesunden Menschen 2. Richtiges Verteilen der Mengen auf die Tagesmahlzeiten (Zwischenmahlzeiten berücksichtigen) 3. Auswählen vollwertiger Frühstücksmahlzeiten nach Vorschlägen der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Herstellen verschiedener Frühstücksmahlzeiten nach neuzeitlichen Gesichtspunkten 2. Berechnen des Nährstoffgehaltes und Vergleich mit dem traditionellen Frühstück | <ol style="list-style-type: none"> 1. Der Nährstoffbedarf des Menschen 2. Die Inhaltsstoffe der Nahrungsmittel und ihre Eigenschaften im Hinblick auf Zusammenstellung und Zubereitung biologisch vollwertiger Mahlzeiten | <ol style="list-style-type: none"> 1. Jede Mahlzeit muß Nähr- und Ergänzungsstoffe in ausreichender Menge enthalten 2. Das vollwertige Frühstück bildet eine wichtige Ernährungsgrundlage für den Tag | Vgl. Biologie: Ernährung und Verdauung, B 9/6 |
| | Das Mittagessen Zusammenstellen von Mittagessen; Beispiele für eine gemischte Kost | <ol style="list-style-type: none"> 1. Zubereiten von Mittagessen unter Beachtung nährstoffschonender Gartechniken 2. Errechnen der Kosten | Die Eiweißträger, ihre Ergänzung zu einer vollwertigen Mahlzeit | Wert und Ausnutzbarkeit einer Mahlzeit sind abhängig von der richtigen Zusammensetzung und der nährstoffhaltenden Zubereitung | Vgl. Chemie II: Die Nahrungsmittel werden untersucht, B 8/38 |

| Themen | Aufgaben | Techniken | Ernährungs- und Nahrungsmittellehre | Lernziele — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|---|---|--|--|---|----------------------------|
| | <p>Das Abendessen Aufstellen von Speiseplänen für kalte und warme Abendmahlzeiten unter dem Gesichtspunkt leichter Verdaulichkeit</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Herstellen einer kalten und einer warmen Abendmahlzeit 2. Preisberechnung und Preisvergleich als Hausaufgabe | <p>Die Kohlehydratträger unserer Nahrung</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Die häusliche Abendmahlzeit dient dem Nährstoffausgleich und als Ergänzungskost zur Betriebsverpflegung 2. Nährwert und Verdaulichkeit der Speisen sind abhängig von Auswahl und Zubereitung der Nahrungsmittel | |
| | <p>Zwischenmahlzeiten — zu Hause, in der Schule und an der Arbeitsstätte</p> | <p>Herstellen kleiner Gerichte und zweckmäßiges Verpacken z. B. des Schulfrühstücks und der Verpflegung für Berufstätige</p> | <p>Die Vitaminträger unserer Nahrung</p> | <p>Biologisch hochwertige, leicht verdauliche Zwischenmahlzeiten sichern Konzentrations- und Leistungsfähigkeit</p> | |
| <p>II. Ernährung bei unterschiedlichen Arbeitsanforderungen</p> | <p>Errechnen und Vergleichen des täglichen Nahrungsbedarfs des körperlich und geistig tätigen Menschen</p> | | <p>Die Fett-Träger unserer Nahrung</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Der Nährstoffbedarf des Menschen ist weitgehend abhängig von seiner Arbeitsleistung | |

| Themen | Aufgaben | Techniken | Ernährungs- und Nahrungsmittellehre | Lernziele — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|--------|--|---|--|--|----------------------------|
| | Zusammenstellen eines optimalen Ernährungsplanes für den körperlich stark beanspruchten Menschen | <ol style="list-style-type: none"> 1. Zubereiten von beispielhaften Mittagsmahlzeiten 2. Berechnen des Nährstoff- und Kaloriengehalts | | <ol style="list-style-type: none"> 2. Fett ist ein hochwertiger Energiespender; der physiologische Wert der Fette ist unterschiedlich. Durch Fettzugabe zur Nahrung kann der hohe Kalorienbedarf bei Schwerarbeit leicht gedeckt werden | |
| | Aufstellen von Speiseplänen für den geistig tätigen Menschen | <ol style="list-style-type: none"> 1. Zubereiten von Mahlzeiten unter besonderer Berücksichtigung der eiweiß-, vitamin- und mineralstoffhaltigen Nahrungsmittel 2. Berechnen des Nährstoff- und Kaloriengehalts | Die Mineralstoffträger unserer Nahrung | <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kost des geistig tätigen Menschen darf nicht belastend sein 2. Sie muß in besonderem Maße Eiweiß, Vitamine und Mineralstoffe enthalten | |
| | Familienernährung bei Berufstätigkeit der Hausfrau | <ol style="list-style-type: none"> 1. Zubereitung preiswerter Schnellgerichte zu vollwertigen Mahlzeiten: | | | |

| Themen | Aufgaben | Techniken | Ernährungs- und Nahrungsmittellehre | Lernziele — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|---|---|---|--|--|----------------------------|
| | | a) unter Einsatz technischer Hilfsmittel (z. B. Dampfdrucktopf) b) unter Verwendung industriell vorgefertigter Produkte | Abkürzung des Kochvorganges sichert Erhaltung der Nähr- und Geschmacksstoffe. Das reiche Angebot an industriell vorgefertigten Produkten Möglichkeiten der Anreicherung und vielseitigen Abwandlung | 1. Der Einsatz des Dampfdrucktopfes erspart Zeit 2. Die Qualität der Nahrung aus vorgefertigten Produkten ist abhängig vom Ausgangsmaterial, seiner industriellen Verarbeitung und der sachgerechten Zubereitung in der Küche | |
| III. Ernährung in verschiedenen Lebensaltern | 1. Zusammenstellen des Nährstoffbedarfs für Kleinkind, Schulkind und Jugendliche 2. Aufstellen von Tageskostplänen für das Kleinkind | 1. Zubereiten verschiedener Mahlzeiten für das Kleinkind 2. Übersichtliches Aufstellen der fertigen Gerichte mit Angabe des Eiweißgehaltes | Die Milch | 1. Der Nährstoffbedarf des Menschen ist abhängig von seinem Lebensalter 2. Kinder und Jugendliche benötigen eine altersgemäß abgestimmte Nahrung, die besonders reich ist | |

| Themen | Aufgaben | Techniken | Ernährungs- und Nahrungsmittellehre | Lernziele — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|--------|----------|-----------|-------------------------------------|------------------------|----------------------------|
|--------|----------|-----------|-------------------------------------|------------------------|----------------------------|

an Eiweiß, Vitaminen und Mineralstoffen

3. Die Milch ist ein vollwertiges Nahrungsmittel. Sie fördert Wachstum und gesunde Entwicklung

Auswahl von Tageskostplänen für das Schulkind (9 Jahre) nach Vorschlägen der DGE

1. Zubereiten von Mahlzeiten für das Schulkind
2. Berechnen des Nährwerts

Getreideerzeugnisse und Zucker

1. Wert der Vollkornerzeugnisse, z. B. Erhaltung und Förderung der Zahngesundheit
2. Gefahren zu hohen Zuckerkonsums z. B. Karies

Hausaufgabe:

1. Aufstellen von Tageskostplänen für den Jugendlichen (15 Jahre)
2. Einkauf der Zutaten für ein Mittagessen

1. Zubereiten von vollwertigen Mittagmahlzeiten für den Jugendlichen
2. Berechnen des Nährstoff- und Kaloriengehalts

Die Kartoffel

Die Kartoffel bildet auf Grund ihrer Nährstoffzusammensetzung und ihrer vielseitigen Verwendungsmöglichkeiten eine wichtige Grundlage der Ernährung

| Themen | Aufgaben | Techniken | Ernährungs- und Nahrungsmittellehre | Lernziele — Einsichten | fächerübergreifende Bezüge |
|----------------------------|---|--|---|--|---|
| IV. Das Lebensmittelgesetz | Kennenlernen der wichtigsten Verordnungen des Lebensmittelgesetzes und ihre praktische Durchführung zum Schutz des Verbrauchers | 1. Erkunden der Kennzeichnungen an verschiedenen Waren 2. Besuch einer Lebensmittelüberwachungsstelle oder Vortrag eines Nahrungsmittelchemikers des Gesundheitsamtes o. ä. | Die wichtigsten Verordnungen des Lebensmittelgesetzes | Der Staat ist mitverantwortlich für die Gesundheit der Bürger. Das Lebensmittelgesetz schützt den Verbraucher vor gesundheitlichen und wirtschaftlichen Schäden | Vgl. Biologie: Die Sorge um unsere Ernährung, B 9/9; Die Sorge um unsere Gesundheit, B 9/10 Zur Wiederholung und Vertiefung der im Unterricht gewonnenen Erkenntnisse ist die Vorführung des Farbfilm: „Iß mit Verstand“ zu empfehlen. |
| V. Arbeitsvorhaben | Vorbereitung des Arbeitsvorhabens: „Wir bewirten Gäste“ Grundregeln für den Aufbau eines „kalten Büffets“ Vorbereiten der Einladungen Vorübungen für den Tischschmuck evtl. nach Art des „Ikebana“ Aufstellen eines Programms zur Unterhaltung der Gäste (in Verbindung mit anderen Schulfächern) Durchführung des Arbeitsvorhabens: Bereiten von verschiedenen Salaten, Schnittchenplatten und alkoholfreien Getränken Herstellen eines Tischschmucks | | | (Elternabend o. ä.) Zusammenstellen von Rezepten für die Bewirtung der Gäste Aufstellen eines Kostenvoranschlags und eines Zeitplanes Verteilen der Aufgaben an die Schüler | Aufbau eines kalten Büffets Empfangen der Gäste |

XII. Arbeitsgemeinschaften

In den Lehrplan für den hauswirtschaftlichen Unterricht konnten nicht alle Aufgabenbereiche des Fachgebietes einbezogen werden. Es ist daher zu empfehlen, die nicht berücksichtigten Inhalte in Arbeitsgemeinschaften aufzunehmen. Diese werden als Kurs oder Vorhaben jeweils ein Trimester lang für Jungen und Mädchen der Klasse 8 und 9 angeboten.

1. Themenvorschläge aus dem sozial-kulturellen Bereich zur Ergänzung der Lehrinhalte:

- a) Persönliche und gemeinsame Anlässe im gesellschaftlichen Leben (z. B. Einladung, Gäste, Geschenke, Vorstellung).
- b) Wohnen und Wirtschaften früher und heute unter besonderer Berücksichtigung der Wohn- und Wirtschaftsfunktionen (aufgezeigt und erarbeitet an Dia-Reihen, Filmen, Fachzeitschriften; Besuch eines Einrichtungshauses).
- c) Pflanzen und Blumen im Wohn- und Arbeitsraum.
- d) Erste Hilfe bei Erkrankungen und Unfällen im Haushalt.
- e) Ausgleichsernährung für Gesunde und Kranke.
- f) Spiele und Lieder für Kleinkinder.
- g) Gespräch und Diskussion über aktuelle fachliche Fragen (Lesen und Auswerten von Fachschriften und Berichten der Tageszeitung).

2. Themenvorschläge aus dem technisch-ökonomischen Bereich zur Erweiterung und Vertiefung bereits angesprochener Lehrinhalte:

- a) Teigbereitung und Gebäckherstellung nach Grundrezepten (besondere Berücksichtigung rationeller Arbeitsweisen).
- b) Waschen und Bügeln im Haushalt (Anwenden betriebswirtschaftlicher Grundkenntnisse).
- c) Moderne technische Geräte im Haushalt — Funktionsprinzipien, Einsatz, Rentabilität.
- d) Neuzeitliche Konservierungsverfahren und Bearbeitungsverfahren für Nahrungsmittel.

XIII. Literatur zum Abschnitt D „Hauswirtschaft“

I. Für die Aufstellung des Lehrplans benutzte Literatur

- Aebli, H., Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1967
- Dubberke, H. A., Betriebswirtschaftliche Theorie des privaten Haushalts, Berlin 1958
- Dunckelmann, H., Die erwerbstätige Ehefrau im Spannungsfeld von Beruf und Konsum, Tübingen 1961
- Egner, E., Der Haushalt, Berlin 1952
- Egner, E., Aspekte des hauswirtschaftlichen Strukturwandels, Berlin 1967
- Fürst, H., Einkommen, Nachfrage, Produktion und Konsum des privaten Haushalts in der Volkswirtschaft, Stuttgart 1956
- Gehlen / Schelsky, Soziologie. Lehr- und Handbuch zur modernen Gesellschaftskunde, Düsseldorf 1966
- Kahrs / Leifer, Warenkunde des Lebensmittelhandels, Bd. I u. II, Köln-Braunsfeld 1965
- Lersch, Ph., Aufbau der Person, München 1964
- Mayntz, R., Die moderne Familie, Stuttgart 1955
- Mellerowicz, K., Allgemeine Betriebswirtschaftslehre I, Berlin 1964
- Paulsen, A., Allgemeine Volkswirtschaftslehre II, Berlin 1966
- Petermann, G., Marktstellung und Marktverhalten der Verbraucher, Wiesbaden 1963
- Röpke, W., Die Lehre von der Wirtschaft, Erlenbach-Zürich 1965

II. Für den Lehrer

1. Zur allgemeinen Orientierung

- Banaschewski, A., Die Bildung des Mädchens im technischen Zeitalter, Bühl-Baden 1960
- Blankertz, H., Die Arbeitslehre in der Hauptschule, Essen 1968
- Klaffki, W. / Schulz, W., Arbeitslehre in der Gesamtschule, Weinheim 1968
- Stratmann, K. W., Hauptschule und Arbeitslehre, Ratingen 1968

2. Zur Wirtschaftslehre und Haushaltstechnik

- Aretz, W., Wirtschaftskunde, Essen 1963
- Beer, U., Konsumerziehung gegen Konsumzwang, Neuwied 1963

- Dreier, W., Wirtschaftliche und soziale Sicherung von Ehe und Familie, Münster 1965
- Groß, E., Geld in Kinderhänden, Stuttgart 1966
- Lempfert, D., So rechnen wir im Haushalt (mit Lösungsheft), Hamburg 1967
- Leusner, H., Kleine Volkswirtschaftslehre, Bad Homburg v. d. H. 1966
- Schneider, L., Wirtschaftslehre des Haushalts, Hamburg 1968
- Schober, K., Grundfragen der Volkswirtschaftslehre, Herford-Bonn 1964
- Sellien, R., Betriebswirtschaftslehre (kurzgefaßt), Wiebaden 1961
- Sternel, E., Grundlagen der Volkswirtschaft, Wolfenbüttel o. J.
- Weber, E., Verbrauchererziehung in der Konsumgesellschaft, Essen 1967
- Weber, H., Die Frau im Recht, Eßlingen 1966
- Brüls, P., Lebendige Chemie, Bonn 1962
- Brüls, P., Lebendige Physik, Bonn 1963
- Deist, H., Handgeräte, Helfer im Haushalt, Köln 1961
- Kotschenreuther, O., Warenkunde, Darmstadt 1960
- Klencz, P., Allgemeine Warenkunde, Darmstadt 1965
- Röhm, R., Chemie und Warenkunde, Darmstadt 1965
- Schenk, E., Geräte- und Maschinenkunde des Haushalts, Hamburg 1968
- Sinn, A., Wäschepflege im Haushalt, Hamburg 1964
- Stübler, E., Einführung in das Arbeitsstudium der Hauswirtschaft, Berlin-Köln 1962
- , Anregungen zur Arbeitsgestaltung in der Hauswirtschaft, hrsg. vom Verband für Arbeitsstudien REFA e. V., Darmstadt o. J.
- Wagner, Ch., Die Arbeit im Haushalt, Hamburg 1964
- Schriften vom Bundesausschuß für volkswirtschaftliche Aufklärung e. V., 5 Köln 1, Sachsenring 38
- Schriften vom Arbeitsausschuß des Pädagogischen Beirats des Deutschen Sparkassen- und Giroverbandes e. V., 7 Stuttgart 1, Postfach 733
- Schriften von der Zentralstelle für rationelles Haushalten, 53 Bonn, Buschstr. 31

3. Zur Ernährungs- und Gesundheitslehre

- Arimond, R., Unsere Nahrung, Bonn 1965
- Hofmann, M. / Lydtin, H., Ernährungslehre, München 1966
- Hötzel, D., Kleine Ernährungslehre, Hamburg 1962
- Klencz, P., Lebensmittelwarenkunde, Darmstadt 1965

- Kofrányi, E., Einführung in die Ernährungslehre, Frankfurt o. J.
- Schmidt, M., Die moderne Hauswirtschaft, Bd. 1, Ernährungslehre, dazu Lehrhandbuch, Paderborn 1965; Bd. 2, Lebensmittellehre, Paderborn 1966
- Schmidt, M., Methodische Behandlung der Ernährungslehre, Eßlingen 1967
- , Methodische Behandlung der Nahrungsmittel, Eßlingen 1967
- Wagner, Ch., Arbeitsbuch für Nahrung und Ernährung, Hamburg 1965
- Möller, H., Kosmetik, Hamburg 1966
- Schaumburg, I., Moderne Gesundheits- und Körperpflege der Frau, Hamburg 1967
- Schriften der Deutschen Gesellschaft für Ernährung, 6 Frankfurt/Main, Feldbergstraße 28
- Schriften vom Bundesausschuß für gesundheitliche Volksbelehrung, 532 Bad Godesberg, Bachstraße 3—5
- Schriften aus dem Zentralinstitut für Gesundheitserziehung e. V., 5 Köln, Osterheimer Straße 200

4. Fachzeitschriften

- Hauswirtschaft und Wissenschaft, Verlag K. Lipp, München
- Ernährungsumschau, Umschau-Verlag, Frankfurt/Main

III. Für den Schüler

- Barthel, A. / u. a., Gesundheitskunde für junge Mädchen, Hamburg 1965
- Großmann, K., Wir kochen, Bonn 1962
- Kastner, A., Wäsche und Kleider — richtig gepflegt, Hamburg 1965
- Rommeler, M., Hauspflegearbeiten und Warenkunde, Hamburg 1965
- Rommeler, M., So wollen wir kochen, Hamburg 1964
- Schorn, A., Hauswirtschaft, 1. Heft Ernährung und Nahrungsmittel, Düsseldorf 1965; 2. Heft Kochanweisungen, Düsseldorf 1964
- Suhr-Rumland, Nahrungszubereitung, Arbeitsblätter für den hauswirtschaftlichen Unterricht, Hamburg 1966
- Villwock, Ch. / Aschoff, G., Unsere Nahrungsmittel, 1967

E. Erkundungen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt

I. Grundsätzliche Überlegungen

1. Technisches Werken, Wirtschaftslehre und Hauswirtschaft vollziehen sich als unterrichtliche Veranstaltungen vorwiegend im Bereich der Schule. Sie sollen jedoch der Einführung des jungen Menschen in einen außerschulisch bedeutsamen Wirklichkeitsbereich, die Arbeits-, Berufs- und Arbeitswelt, ihre technologischen Grundlagen und ihre gesellschaftlich-politischen Voraussetzungen und Folgen dienen. Der Bezug zwischen Schulunterricht und zu erschließendem Gegenstandsfeld muß also direkt hergestellt werden. Dem dient die Methode der Erkundungen.

„Erkundung“ i. e. S. bezeichnet eine Arbeitsform, in der die Schüler unter gezielten Fragestellungen außerhalb der Schule Informationen aufspüren, sammeln, festhalten und gegebenenfalls vorordnen, um dieses Material dann in der Schule zu verarbeiten und die Ergebnisse gegebenenfalls erneut im außerschulischen Raum zu überprüfen.

Im weiten Sinne des Wortes, der im folgenden verwendet wird, umfaßt der Begriff „Erkundung“ den gesamten Prozeß vom Aufsuchen und Einholen der Informationen bis zur Verarbeitung und Überprüfung.

2. Das Prinzip der Aspekterkundungen und ihre Vorstufe, die Erkundungsaufträge

Erkundungen können, wenn sie ertragreich sein sollen und den Schülern nicht nur Kenntnisse vermitteln, sondern sie das „Erkunden“ lehren sollen (d. h. das Formulieren von Fragen, das Sammeln, Fixieren, Ordnen von Beobachtungen und Informationen, die Darstellung von Ergebnissen in Wort und Schrift, Skizze, Schema, Schaubild und Diagramm) niemals alle möglichen Aspekte, unter denen Betriebe, Firmen oder Verwaltungseinrichtungen betrachtet werden können, verfolgen. Es kann immer nur um Aspekterkundungen gehen, d. h. um die Erkundung eines oder einiger Aspekte.

Vorstufe der Fähigkeit, solche Aspekterkundungen durchführen zu können (vgl. unten den Katalog der 5 Hauptaspekte), ist die Lösung kleinerer Beobachtungsbzw. Informationsaufgaben, in denen innerhalb eines Aspektes begrenzte Gesichtspunkte verfolgt werden. Für solche Teilaufgaben als Vorstufen bzw. als Teilmomente der Aspekterkundungen wird hier der Terminus „Erkundungsauftrag“ verwendet.

Im Sinne einer systematischen (nicht zeitlichen) Gliederung lassen sich fünf Grundformen der Aspekterkundungen voneinander abheben.

II. Aspekterkundungen

1. unter **sozialkundlichem** Aspekt

- a) soziale Betriebsstruktur (soziale Rolle, Position; Konfliktsituation am Arbeitsplatz; Interessensbereiche, Interessensspannungen: Arbeitnehmer — Arbeitgeber);

b) Sozialleistungen des Betriebes (Zusatzversicherung; medizinische und sportliche Einrichtungen; Urlaubsbetreuung; Weiterbildung).

2. unter **ökonomischem** Aspekt

a) Fragen der Rentabilität (Selbstkosten, Unkosten, Gewinne, Verluste)

b) Möglichkeiten und Grenzen der Rationalisierungen, Arbeitsteilung; Arbeitszerlegung im Produktionsablauf; Arbeitsplatzbewertung; Zeitvorgaben;

c) Stellung des Betriebes im Wirtschaftsgefüge des Raumes, der Branche;

d) Einblicke in die Verwaltungsarbeit (Erkundung: „Weg eines Vorganges“ in der Verwaltung).

3. unter **technologischem** Aspekt

a) Fertigungsabläufe;

b) Bearbeitungsverfahren;

c) Funktionsweise „klassischer“ Maschinen;

d) Werkstoffarten (Werkstoffart, Werkstoffvergleich, Werkstoffprüfung).

4. unter dem **Konsumenten**-Aspekt

a) Warenarten (Warenart, Warenvergleich, Warenprüfung);

b) Werbung als Verkaufsfaktor (Beeinflussung; Information).

5. als **Arbeitsplatzerkundung**

(Auswahl berufsfeldtypischer Arbeitsplätze)

Die in den Abschnitten 2 und 3 angedeuteten Fälle der Möglichkeiten können selbstverständlich nicht in systematischer Vollständigkeit durchlaufen werden, ganz abgesehen davon, daß die Auswahl der Erkundungen von den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten abhängt.

Bei gründlicher Arbeitsweise erfordert die gesamte Bearbeitung einer Aspekt-erkundung (einschließlich Vorbereitung und Auswertung) in den Klassen 5 und 6 im allgemeinen 3 bis 6, in den Klassen 7 bis 9 4 bis 8 90-Minuten-Einheiten. Davon entfallen auf die praktische Durchführung der Erkundung (ohne Vorbereitung und Auswertung) außerhalb der Schule in Klasse 5 und 6 gewöhnlich nicht mehr als eine 90-Minuten-Einheit, in Klasse 7 bis 9 nicht mehr als zwei 90-Minuten-Einheiten.

III. Differenzierungen des Sachbereichs

1. Für den Aufbau einer systematisch geordneten Folge von Erkundungen ist es notwendig, die Fülle wirtschaftlicher Einrichtungen nach einigen Haupttypen zu ordnen. Die folgende Einteilung, die — noch ohne Rücksicht auf die einzelnen Bildungsstufen — das Gesamtfeld für die Klassen 5 bis 9 umreißen soll, erscheint zweckmäßig:

a) Produktions- und Verarbeitungsbetriebe (z. B. Maschinenfabrik, Kartonagenfabrik, Lederfabrik, Bäckerei)

b) Handel (Kolonialwarengeschäft, Großhandelsfirma, Kaufhaus usw.)

c) Öffentliche Verwaltungseinrichtungen (Post, Wohnungsamt, Arbeitsamt usw.)

d) Versorgungs- und Verteilungsbetriebe (Molkerei, Wasserwerk usw.)

- e) Dienstleistungs-, Reparatur- und Installationsbetriebe (Tankstelle, Wäscherei, Schlosserei usw.)
- f) Sozialeinrichtungen (Krankenhaus, Altersheim, Kindergarten usw.)
- g) Landwirtschaftliche oder gärtnerische Betriebe (Bauernhof, Gärtnerei, Obst- oder Tierzuchtbetrieb usw.)

2. Gleichsam quer zu dieser Einteilung nach Funktionen verschiedener Betriebe liegt ein weiterer Gliederungsgesichtspunkt, der für den didaktischen Aufbau der Arbeitslehre wesentlich ist. Es ist zweckmäßig, eine Einteilung nach Größenordnungen vorzunehmen:

- a) Kleinere Betriebe (1 bis etwa 5 Beschäftigte)
- b) Mittlere Betriebe (etwa 6 bis 20 Beschäftigte)
- c) Große Mittelbetriebe (etwa 25 bis 50 Beschäftigte)
- d) Größere Betriebe (ab etwa 50 Beschäftigte)
- e) Großbetriebe (ab etwa 500 Beschäftigte)

(Diese Einteilung ist unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten vorgenommen worden, sie deckt sich nicht mit den in der Volkswirtschaftslehre und der Soziologie gebräuchlichen Kriterien für die Abgrenzung von Klein-, Mittel- und Großbetrieben.)

3. Ein drittes durchgehendes Gliederungsprinzip, das ebenfalls quer zu der Einteilung nach Funktionen verschiedener Betriebe liegt (siehe oben zu a), ist der Entwicklungsgrad der Arbeitsweise des betreffenden Betriebes. Hier kann wie folgt unterschieden werden:

- a) Handwerkliche, nicht-arbeitssteilige Produktion bzw. analoge kaufmännische, landwirtschaftliche, verwaltende oder sozialpflegerische Arbeitsweisen (Kleinhandel, kleinbäuerlicher Familienbetrieb mit wenigen Maschinen, kleines Postamt, kleinere ärztliche Privatstationen u. ä.).
- b) Die teilweise maschinisierte bzw. „bürokratisierte“, aber nur begrenzt arbeitssteilige Produktions- bzw. Handels-, Versorgungs- oder Verwaltungsweise (z. B. Kleinmaschinenfabrik mit Einsatz von gefügeartig kooperierenden Arbeitsteams, d. h.: je eine Arbeitsgruppe produziert ein vollständiges Produkt — z. B. Brote in einer kleinen Brotfabrik — oder ein teilweise selbständiges Produkt — z. B.: Elektroschrauben in einer Elektrofabrik —); dem entspricht z. B. der mittlere Handelsbetrieb mit kooperierenden Abteilungen, die Wäscherei, die Molkerei, das Kleinstadtkrankenhaus, der mittelgroße Bahnhof usw.
- c) Der Fließbandbetrieb bzw. das große Versand-Auslieferungslager (z. B. einer Großfirma, der moderne Geflügelzuchtbetrieb u. ä.).
- d) Die automatisierte Fabrik bzw. das mit Computern arbeitende Großbüro.

IV. Aufbau der Erkundungen von der Grundschule bis zum 9. Schuljahr

Die Erkundungsfähigkeit der Kinder muß bereits in der Grundschule systematisch entwickelt werden. Diese Aufgabe durchzieht den gesamten Sachunterricht der Grundschule. In diesem Rahmen müssen auch die ersten Zugänge zur Erkundung der Arbeits-, Wirtschafts- und Sozialwelt eröffnet werden. Am Anfang

stehen Erkundungsaufträge, d. h. überschaubare Aufgaben, die die Kinder durch Beobachten und durch das Sammeln und Ordnen von Informationen lösen. Sie stellen z. B. die Preise bestimmter Obstsorten in zwei oder drei Geschäften fest, legen eine Liste der Tätigkeiten einer Verkäuferin, eines Schlossers, eines Tankwarts im Laufe mehrerer halbstündiger Beobachtungsabschnitte an, fertigen eine Materialliste durch Beobachtung und Befragung eines Straßenbauzuges an usw. Schon im 3. und 4. Schuljahr können kleinere Betriebe, Firmen und öffentliche Einrichtungen unter bestimmten Aspekten erkundet werden: Bäckerei (Vom Teig zum Brot), Obst- und Gemüse-Großmarkt, Weg eines Briefes, Erkundung einer Baustelle (technologischer Aspekt: Mischen von Mörtel, Beton; einfache Arbeitsplatzerkundung, Tätigkeiten des Maurers).

Sofern vorausgesetzt werden kann, daß in der Grundschule eine Reihe von Erkundungsaufträgen ausgeführt und wenigstens zwei oder drei Kleinbetriebe „handwerklicher“ bzw. nicht oder wenig arbeitsteiliger Entwicklungsstufe aus dem Bereich von „Produktion“, „Dienstleistung“, „Handel“, „Versorgung und Verteilung“ oder „öffentliche Ämter“ behandelt worden sind, ist es möglich, in den Klassen 5 und 6 im Zusammenhang mit dem „Technischen Werken“ und vor allem mit der „Einführung in eine elementare Wirtschaftslehre“ — abgesehen von einer Anzahl von Erkundungsaufträgen — zwei bis vier Aspekterkundungen in Betrieben „mittlerer Größenordnung“ (vgl. Abschnitt 3) und teilweise maschinisierter bzw. begrenzt arbeitsteiliger industrieller oder landwirtschaftlicher Produktion (vgl. Abschnitt 3) bzw. analoge Handels-, Versorgungs- oder Verwaltungseinrichtungen zu erkunden. (Vgl. die Hinweise in der Spalte „Erkundungsaufträge und Aspekterkundungen in den Plänen Wirtschaftslehre, 5. Schuljahr: Einführung in eine elementare Wirtschaftslehre und Hauswirtschaft, 6. Schuljahr [Mädchen und Jungen]: Einführung in eine elementare Wirtschaftslehre des Haushalts.) Die Erkundungsaufträge und Erkundungen der Klassen 5 und 6 erfolgen unter technologischem oder ökonomischem oder unter dem Konsumenten-aspekt. Daher

- a) sollten Betriebe aus mindestens zwei der sieben verschiedenen Funktionsbereiche (vgl. a) vertreten sein (Vergleich!);
- b) erscheint es günstig, wenn zwei der untersuchten Betriebe dem gleichen Funktionsbereich angehören, jedoch unterschiedliche Größenordnungen und einen unterschiedlichen Rationalisierungsgrad (Maschinisierung, Arbeitsteilung, Zahl der unterschiedlichen, kooperierenden Betriebsabteilungen u. ä.) aufweisen (Vergleich!). (Siehe Lehrplan Wirtschaftslehre, 5. Schuljahr.)

Von Klasse 7 ab können — neben weiteren Differenzierungen des „technologischen“, des „ökonomischen“ und des „Konsumenten-aspekts“ der „sozialkundliche Aspekt“ und die „Arbeitsplatzerkundung“ hinzutreten. Die Erkundungen erfolgen nun in Betrieben, Firmen, öffentlichen Einrichtungen aus Funktionsbereichen, die die Schüler im 5. und 6. Schuljahr noch nicht kennengelernt haben. Über die Größenordnung der Mittelbetriebe und den Entwicklungsgrad der Teilrationalisierung braucht man vor dem 8. Schuljahr nicht hinauszugehen.

Der „sozialkundliche Aspekt“ und die „Arbeitsplatzerkundungen“ charakterisieren vor allem die Erkundungen des 8. und 9. Schuljahres.

Arbeitsplatzerkundungen richten sich auf den Tätigkeitsbereich jeweils eines Menschen, seine Handlungen, seine Arbeitsleistung, seine Verantwortlichkeit, seinen Handlungsspielraum, seinen Berufsweg und seine Meinung über diese Aufgaben, Zwänge und Möglichkeiten. Aus dem Vergleich der Ergebnisse verschiedener Arbeitsplatzerkundungen (verschiedene Personen in der gleichen Funktion und Position, Vergleich ähnlicher Berufstätigkeiten, Vergleich stark unterschiedlicher Berufstätigkeiten usw.) kann der Schüler berufsorientierende Einsichten und damit Hilfen für eine Berufswahl, die auch beim Eintritt in die Berufsgrundschule von ihm erwartet wird, gewinnen; solche Einsichten sind u. a. Voraussetzung für ertragsreiche Gespräche mit dem Berufsberater. Hier wird deutlich, daß — vor allem unter dem Gesichtspunkt der Lernmotivation und der Lerneffektivität (u. a.: Anwendbarkeit gewonnener Erkenntnisse) — Arbeitsplatzerkundungen vor allem dann sinnvoll erscheinen, wenn sich der Schüler bereits vor die Frage der Berufswahl gestellt sieht, gewöhnlich also vor allem vom 8. Schuljahr ab.

Die Arbeitsplatzerkundungen sollten bewußt ein differenziertes Angebot anstreben, wenn der heimische Wirtschaftsraum auch das Erkundungsfeld abstecken wird; Beispiele aus dem gewerblichen, dem kaufmännischen, dem verwaltenden, dem sozialpflegerischen, dem Dienstleistungs- und ggf. dem landwirtschaftlich-gärtnerisch-forstwirtschaftlichen Bereich sollten nach Möglichkeit vertreten sein. Selbstverständlich kann nicht jede Schülerin oder jeder Schüler Arbeitsplatzerkundungen in allen Hauptwirtschaftsbereichen (vgl. auch unter III,1) durchführen, vielmehr sind hier arbeitsteilige Gruppenerkundungen einzusetzen. In der Auswertungsphase orientieren sich die Gruppen wechselseitig, danach müssen unter übergreifenden Gesichtspunkten präzise Vergleiche folgen, durch die Übereinstimmungen und Unterschiede sowie Leitfragen für zukünftige Arbeitsplatzerkundungen herausgearbeitet werden. Überkommene positive und negative Vorurteile hinsichtlich bestimmter Berufe, vor allem auch tradierte geschlechtsspezifische Zuordnungen (vermeintlich „typische“ Jungen- und vermeintlich „typische“ Mädchenberufe) sollten hier nach Möglichkeit überwunden werden.

Die Arbeitsplatzerkundungen werden, vor allem vom 8. Schuljahr ab, durch sozialkundliche Erkundungen ergänzt und erweitert. Hier ist die direkte Beziehung zum Fach Geschichte - Politische Bildung notwendig, zum anderen können sozialkundliche Aspekterkundungen (wie die Arbeitsplatzerkundungen) eine wesentliche Form der Vorbereitung oder der Auswertung eines Schülerpraktikums im 9. bzw. in der zweiten Hälfte des 8. Schuljahres sein. (Vgl. Abschnitt F, insbes. die Hinweise zur Differenzierung der Aspekte in den Absätzen „Zu 6“ und „Zu 7“.)

V. Überblick über die Vorschläge für mögliche Erkundungen im 5. bis 9. Schuljahr aus den Lehrplänen „Technisches Werken“, „Wirtschaftslehre“ und „Hauswirtschaft“.

Erkundungsaufträge, die meistens als vorbereitende Aufgaben im Zusammenhang mit Aspekterkundungen stehen, werden hier nicht gesondert aufgeführt.

Aus den im folgenden genannten Aspekterkundungen muß der Lehrer im Sinne der prinzipiellen Ausführungen des Abschnitts IV situationsgemäß **a u s w ä h l e n** bzw. die Vorschläge modifizieren oder ergänzen.

Möglichkeiten im 5./6. Schuljahr

1. Erkundung unter technologischem und/oder ökonomischem Aspekt: „Straßenbau“
vgl. Lehrplan „Technisches Werken“, B 10/35
2. Erkundung unter technologischem und/oder ökonomischem Aspekt (technologische Entwicklung): z. B. „Gießen“
vgl. Lehrplan „Technisches Werken“, B 10/37
3. Erkundung unter ökonomischem Aspekt: Erkundung des Produktionsprogramms eines Industriebetriebes mit unterschiedlichen Erzeugnissen, des Warensortiments eines Handelsbetriebes o. ä.
vgl. Lehrplan „Wirtschaftslehre“, B 10/70
4. Erkundungen unter ökonomischem und/oder technologischem Aspekt: z. B. „Von der Bäckerei zur Brotfabrik“, „Von der Schneiderwerkstatt zur Kleiderfabrik“, „Von der Schreinerwerkstatt zur Möbelfabrik“, „Von der Schusterwerkstatt zur Schuhfabrik“ usw.
vgl. Lehrplan „Wirtschaftslehre“, B 10/72
5. Erkundungen unter technologischem und/oder ökonomischem Aspekt: Erkundung einer Molkerei:
technologisch: Be- und Verarbeitung eines Nahrungsmittels
ökonomisch: Produktionsweg der Ware bis zum Konsumenten
vgl. Lehrplan „Hauswirtschaft“, 6. Schuljahr, B 10/114—115
6. Erkundungen unter dem Konsumentenaspekt: Erkundung in einem Haushaltswarengeschäft oder in der entsprechenden Abteilung eines Warenhauses unter dem Gesichtspunkt der Marktübersicht.
vgl. Lehrplan „Hauswirtschaft“, 6. Schuljahr, B 10/116

Möglichkeiten im 7. Schuljahr

7. Erkundung unter technologischem Aspekt: Erkundung einer Baustelle
vgl. Lehrplan „Technisches Werken“, B 10/45
8. Erkundung unter technologischem und/oder ökonomischem Aspekt: Erkundung von Betrieben, Firmen usw. mittlerer Größenordnung und teilmechanisierter Produktionsweise im Anschluß an die technologischen Aufgabenstellungen des Technischen Werkens
vgl. Lehrplan „Technisches Werken“, B 10/46—49

22. Arbeitsplatzerkundungen im Zusammenhang mit der Behandlung verschiedener Tätigkeiten unter dem Gesichtspunkt der Zuordnung zu Produktionsfaktoren und Einkommensarten
vgl. Lehrplan „Wirtschaftslehre“, B 10/89
23. Planspiel: „Familie A plant den Bau eines Eigenheims“ im Zusammenhang mit dem Thema „Für welche Bedürfnisse werden die Einkommen verwendet?“ (falls nicht früher in ähnlichem Zusammenhang behandelt)
vgl. Lehrplan „Wirtschaftslehre“, B 10/91

Möglichkeiten im 9. Schuljahr

24. Ggf. Erkundungen im Anschluß an entsprechende Aufgabenstellungen des Technischen Werkens
vgl. Lehrplan „Technisches Werken“, B 10/56—58
25. Erkundungen unter ökonomischem Aspekt in Fortführung entsprechender Ansätze des 8. Schuljahres, vgl. Erkundungen Nr. 14, 16, 18, 19
26. Arbeitsplatzerkundungen im Sinne der Berufsorientierung, ggf. im Zusammenhang mit dem Schülerpraktikum
vgl. Abschnitt E, II und IV sowie Abschnitt F
27. Erkundungen unter sozialkundlichem Aspekt, ggf. im Zusammenhang mit dem Schülerpraktikum
vgl. Abschnitt E, II und IV sowie Abschnitt F
28. Erkundung unter ökonomischem Aspekt: Energieberatungsstellen oder Einrichtungen der Verbraucherberatung
vgl. Lehrplan „Hauswirtschaft“, 9. Schuljahr, 1. Trimester
29. Arbeitsplatzerkundungen im Hinblick auf Berufswünsche der Mädchen (Themenkreis „Die Frau in Familie und Beruf“)
vgl. Lehrplan „Hauswirtschaft“, 9. Schuljahr, 1. Trimester
30. Erkundung unter sozialkundlichem Aspekt: Erkundung einer hauswirtschaftlichen Berufs- oder Berufsfachschule oder eines Krankenhauses mit Pflegevorschule oder eines Gesundheitsamtes
vgl. Lehrplan „Hauswirtschaft“, 9. Schuljahr, 1. Trimester (Themenkreis: „Die Frau in Familie und Beruf“)

VI. Verfahren der Durchführung von Erkundungen

Gliederungsschema

1. Vorbereitung des Lehrers

- sachinformatrische Arbeit, z. B. Vorerkundung
- didaktische Zielvorstellungen, z. B. welcher Aspekt?
- methodische Überlegungen, z. B. Form der Vorbereitung, Betrieb, Klasse; Gruppenaufträge

2. Vorbereitung im Betrieb

- a) Unterrichtung der Betriebsleitung bzw. der für die Betreuung vorgesehenen Betriebsangehörigen über Erkundungsform und -ziel [1]
- b) Absprache (Lehrer : Betrieb) über den geplanten Verlauf
 - (1) Größe und Anzahl der Erkundungsgruppen
 - (2) Auswahl der Informatoren; Weg der einzelnen Gruppen
 - (3) Festlegung eines Zeitplanes
 - (4) Einführung zu Beginn der Erkundung, z. B. Kurzreferat — anschauliche Fakten mit Blickrichtung auf den zu erkundenden Betriebsbereich; Vergleiche, Beziehungen zur Schülerumwelt

3. Vorbereitung der Schüler

a) grundsätzlicher Art

- (1) Üben (Rollenspiele) von Gesprächsführung und Fragetechnik
- (2) Üben stichwortartiger Protokollführung

b) spezieller Art

Zur Auswahl stehende, aspektspezifische Verfahren wie:

- (1) Eigenversuch (Technisches Werken; Hauswirtschaft, Physik) [2]
- (2) Auswerten von Vorerfahrungen
- (3) Vorerkundung durch Gruppe oder Klasse [3]
- (4) Dia- oder Filmauswertung
- (5) Kurzreferat durch Betriebsangehörige in der Schule

In Verbindung mit diesen Verfahren:

Begriffserklärungen

Schemaskizzen (z. B. bei Fertigungsabläufen);

Erarbeiten von Erkundungsaufträgen [4];

Einteilen von Erkundungsgruppen (Interviewgruppen, Foto- und Tonbandgruppe);

Hinweis auf Unfallgefahren.

4. Durchführung

- a) Einführung (vgl. II, 2 d)
- b) Gruppenaufträge
 - (1) Interviewgruppen — Fragenkanon
 - (2) Fotogruppe
 - (3) Gruppe für Skizzen, Schemata, Grundrisse
 - (4) Tonbandgruppe
- c) Abschlußgespräch, gegebenenfalls Bitte um Informationsmaterial des Betriebes.

5. Auswertung

- a) Klärung allgemeiner Fragen im freien Unterrichtsgespräch als Erstauswertung
- b) Ausarbeitung, Vortrag und Diskussion der Gruppenberichte (dabei: Protokollführung)
- c) Erstellen von Betriebsschemata, z. B. Warenfluß, Fertigungsprozeß
- d) Erarbeiten eines Berufsbildes
- e) Auswertung der Fotografien
 - (1) Einarbeiten in ein Schaubild
 - (2) Einarbeiten in die Fotoleiste: Berufsbilder der heimischen Wirtschaft
- f) Klärung der offengebliebenen Fragen durch Telefonat oder Klassengespräch mit einem Betriebsangehörigen, gegebenenfalls durch Rückfragen einer kleinen Interviewgruppe im Betrieb
- g) Ausarbeiten der erhaltenen Informationen in Text, Zeichnung, Schaubild, Statistik und Fotografie für die Schülermappe „Betriebserkundungen“
- i) Informieren des Betriebes über die Erkundungsergebnisse
- h) Festlegung und Einprägung des „Merkwissens“

VII. Literatur zum Abschnitt „Erkundungen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt“

1. insbesondere unter dem Gesichtspunkt praktischer Beispiele:

- O. Wagner: Erkundung der heimatlichen Arbeitswelt, WPB 1955, S. 200 ff.
- O. Wagner: Erkundung der heimatlichen Berufs- und Arbeitswelt, in: Die Deutsche Schule 1958, S. 485 ff., jetzt in: Auswahl, Bd. 2, Hannover 1963
- O. Wagner: Erkundung der heimatlichen Arbeitswelt, Handbuch für Lehrer, 3. Aufl., Gütersloh 1964, Bd. 2, S. 53 ff.
- H. Schernikau / P. Friedrich: Vorbereitung auf die Welt der Arbeit, in: Die Deutsche Schule 1961, S. 420 ff.
- Fr. Krüger: Inselfahrt, WPB 1963, S. 215 ff.
- W. Voelmy: Schule und moderne Arbeitswelt, Bad Harzburg 1964, S. 62 ff.
- K.-E. Seibmann: Ein Beitrag zur Arbeitslehre in der Hauptschule, Vorhaben „Erkundung einer Kartonfabrik“, in: Zeitschrift „Rundgespräch“ 1968, H. 2, S. 77 ff.
- E. Meyer: Arbeitsteilung und Automation — Mensch und Maschine, in: E. Meyer: Praxis des Exemplarischen, Stuttgart 1962, S. 154—203
- A. Beelitz: Die Betriebserkundung, Köln 1962
- E. Wietig: Sinn und Unsinn von Werksbesichtigungen durch Schüler, in: Die Deutsche Schule 1965, S. 563 ff.
- Fr. Roth: Einige Fragen zur Betriebsbesichtigung, Rundgespräch 1966, H. 2, S. 83 ff.
- Merkblatt „Werkserkundung durch Schulklassen“, in: Technik als Bildungsaufgabe der Schulen, hrsg. von H. Roth, Hannover 1965, S. 299 ff.
- H. Erler: Betriebsbesichtigungen — mit Vorbereitung? Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1964, S. 192 ff.
- D. Herbst: Technische Elementarerziehung in der Volksschule, Bad Harzburg 1962, S. 40 ff. („Exkursion“)

- K. Stieger: Die Schule als Brücke zur modernen Arbeitswelt, Stuttgart 1962, S. 175 ff.
- H. Meya: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule, Essen 1962, S. 42 ff.
- H. Klein: Das Anwachsen der Bevölkerung im Rhein-Main-Gebiet, in: Die Deutsche Schule 1963, S. 322 ff.
- E. Wietig: Der konkrete Ansatz in der Gemeinschaftskunde, in: Die Deutsche Schule 1962, S. 64 ff.
- H. Rauscher: Rückblick auf eine Betriebserkundung, WPB 1967, S. 461 ff.
- Dortmunder Bildungspläne, Teil II, Hauptschule, August 1967, S. 97 ff.
- Die Betriebserkundung, hrsg. v. W. Voelmy, G. Poeschke u. a., H. 1/2, 3, 4, Bad Harzburg 1967 und 1968
2. Zur Frage der vorgeschalteten Eigenversuche:
- H. Schernikau / P. Friedrich: Vorbereitung auf die Welt der Arbeit, in: Die Deutsche Schule 1961, S. 420 ff.
- H. Schernikau: Erfahrungsbericht über das Arbeitsvorhaben „Wir backen Brot“, in: K. Stieger: Die Schule als Brücke zur modernen Arbeitswelt, a. a. O., S. 130 ff.
- K. Stieger: wie vorher, S. 175 ff.
- Cl. Peters: Druck und Papier, in: Die Deutsche Schule 1957, S. 89 ff.
- H. Nullmeyer (Bau eines Dampfmaschinenmodells) und G. Poeschke („Planspiel“ einer Spulherstellung) in dem Sammelband: „Das 9. Schuljahr in der Bundesrepublik“, hrsg. vom Dt. Industrieinstitut, Köln 1964, S. 16 ff. und 134 ff.
- H. Ebeling: Das Fließband, in: Die Deutsche Schule 1961, S. 20 ff.

VIII. Anmerkungen

Anm. 1) Dem Lehrer erwächst hier eine anspruchsvolle Aufgabe: Bisher selten praktizierte Formen des Kontakts zwischen Schule und Wirtschaft, in denen die letztere für die pädagogischen Aufgaben gewonnen werden soll, ohne daß die Schule ihre eigenständig-kritischen Möglichkeiten aufgibt, müssen entwickelt werden.

Anm. 2) Am Ende dieser Versuche muß eine klar gegliederte Zusammenfassung des Arbeits- und Untersuchungsganges stehen. Von einer solchen systematischen Rückschau auf das eigene Vorgehen aus können dann vorbereitende Fragen für die Erkundung von analogen Betrieben, Einrichtungen des Handels, der Verwaltung usf. gewonnen werden. So wenig es bei den Werkaufgaben und Projekten darum gehen darf, sie künstlich Wirtschaftsunternehmungen mit Ernstcharakter anzunähern, indem man z. B. genaue Kalkulationen, weitgehend arbeitsteilige Verfahren usw. im Kleinformat nachahmt (es sei denn, die Projekte erfordern solche Formen wirklich), so wenig darf die Perspektive der Erkundungen in diesen Fällen allein durch die Erfahrungen der Eigenversuche bestimmt werden. Es kommt gerade darauf an, in kritischem Vergleich außer den Ähnlichkeiten vor allem auch die prinzipiellen Unterschiede zwischen

Schulsituationen und Ernstsituationen (Konkurrenzkampf, Gewinnmaximierung, Risiko, Investitionen, Steuern, Löhne, Unkosten usw.) herauszuarbeiten.

Formulierung von Erkundungsfragen. Z. B.: Wir haben für unser Regal die Holzsorte X und das Furniermaterial Y verwendet. Welche Hölzer und Furnierarten verwendet die Möbelfabrik A? Wir haben für die Herstellung von fünf Regalen ... Zeit gebraucht. Welche Sorten von Möbeln und wieviele Stücke von jeder Sorte stellt die Möbelfabrik A pro Tag, pro Woche, pro Monat, pro Jahr her?

Bei uns wurde je ein Regal von fünf Schülern in Gruppenarbeit hergestellt, und zwar so, daß zwei Schüler die Wand- und Bodenbretter, zwei weitere Schüler die Einlegebretter, der fünfte die Furnierplatten nach selbst gefertigten Schablonen zuschnitt. Wie arbeitet die Möbelfabrik?

Wir haben zunächst die Bauweise und Maße der Regale gemeinsam festgestellt. Wer legt die Bauweise und die Maße der Möbel in der Möbelfabrik A fest?

Wir haben die Kosten für Material, Werkzeug, Leim usw. durch ... DM aus dem Lehrmitteleat der Schule, ... DM aus freiwilligen Beiträgen aller Schüler, ... DM aus Beiträgen des Lehrers bestritten. Wie finanziert die Möbelfabrik ihre Materialeinkäufe usw.?

Die Werkräume, Werkzeuge, der Strom usw. stehen uns kostenlos zur Verfügung. Wie steht es damit in der Möbelfabrik?

Wir haben die Regale gebaut, weil wir sie für den Eigenbedarf brauchen, nämlich für unsere neue Arbeitsbibliothek und das Abstellen der Arbeitsmittel. Der Möbelfabrikant will seine Möbel selbstverständlich verkaufen. Wie ist es zur Gründung der Möbelfabrik gekommen? Nach welchem Bedarf und nach welchen Wünschen richtet sich die Möbelfabrik bei der Herstellung bestimmter Möbelsorten, wie findet sie Käufer, wie und in welchem Umfang erfolgt Werbung usw.?

Ann. 3) Der Sinn einer solchen Vorerkundung besteht darin, in den Schülern Fragen zu wecken, nicht aber, sie sogleich verbal zu beantworten.

Ann. 4) Besonders wichtig ist die Entwicklung eines schriftlich fixierten Fragenkanons für die Interviewgruppen. Beispiele: Was produziert die Brotfabrik X, die Aluminiumfabrik Y, die Möbelfabrik Z? Welche Tätigkeiten müssen zur Herstellung der verschiedenen Brotsorten (bzw. der Möbel, der Aluminiumbleche usw.) vollzogen werden? Wer führt diese Tätigkeiten aus? Wie werden sie ausgeführt? Mit welchen Werkzeugen, Hilfsmitteln, Maschinen werden diese Tätigkeiten ausgeführt? Welche Ausgangsmaterialien werden benutzt? Woher kommen sie? Wer sorgt für den Ankauf, wer für die Anlieferung dieser Ausgangsmaterialien? Welche Tätigkeiten treten hier auf? Wo arbeiten die Betreffenden, die diese Aufgaben ausführen? Wo lernen sie das? Wie wird kontrolliert? Wie wird man Vorarbeiter, Abteilungsleiter usw.? Wer bestimmt, wieviel Geld die einzelnen Arbeitnehmer und der Arbeitgeber verdienen? An wen verkauft der Betrieb seine Produkte? Wie teuer sind ein Brot, verschiedene Möbel usw.? Wie groß sind die Verbilligungen bei Massenbezug? Gibt es Konkurrenzunternehmungen? Wie erfolgt die Werbung? Gibt es mehrere Betriebsabteilungen? Wie unterscheiden sie sich? In welcher Weise arbeiten sie zusammen usw.?

F. Schülerpraktikum

Dem Schülerpraktikum, das auf Grund von mehr als zehnjährigen Erfahrungen mit mehreren hundert Klassen in verschiedenen Bundesländern, vor allem in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen, und nach ersten wissenschaftlichen Auswertungen heute bereits als eine erprobte pädagogische Einrichtung gelten darf, kann, wenn es richtig vorbereitet und ausgewertet wird, eine entscheidende Funktion bei der Hinführung der Schüler zu kritisch-produktiver Auseinandersetzung mit der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt zukommen: Die jungen Menschen können hier erste Erfahrungen mit damit zusammenhängenden Beobachtungen und Informationen in elementaren Formen des Tätigseins innerhalb der Arbeits- und Wirtschaftswelt und damit Impulse zu realistisch-kritischem Denken und Urteilen gewinnen. Einerseits sollen sachliche Anforderungen der modernen Arbeitswelt an den Einzelnen und die arbeitende Gruppe propädeutisch erfahren werden' andererseits soll der junge Mensch bereits einmal in soziale Beziehungen und Spannungen eintreten, die nicht mehr einen privaten oder schulischen, sondern einen durch die Arbeitssituation und damit auch durch spezifische gesellschaftliche Verhältnisse vermittelten Charakter tragen, also in das Beziehungs- und Spannungsfeld zwischen Arbeitern und Angestellten, gelernten und ungelernten Arbeitern, Arbeitern und Meistern, Arbeitnehmern und Arbeitgebern usw.

Damit ist zugleich der Unterschied solcher Schüler-Betriebspraktika zu den sogenannten „Sozialpraktika“ deutlich. Sozialpraktika können zwar manche Überschneidungen mit den Schüler-Betriebspraktika aufweisen, ihr Schwerpunkt liegt jedoch in der Erfahrung sozialer Hilfe bzw. im Appell an soziale Hilfs- und Einsatzbereitschaft des jungen Menschen. Wenn es zeitlich möglich ist, erscheint die Durchführung von Sozialpraktika vom 8. oder 9. Schuljahr ab als sinnvoll und sehr wünschenswert, jedoch können sie die Schüler-Betriebspraktika nicht ersetzen. Auch die verbreitete Regelung, Jungen in „Betriebspraktika“, Mädchen in „Sozialpraktika“ einzusetzen, kann allenfalls als vorläufige Ersatzlösung, etwa beim Mangel an Praktikumsplätzen, nicht aber als Dauerlösung angesehen werden; andernfalls würde man falsche Unterscheidungen zwischen angeblich „mädchengemäßen“ und „jungengemäßen“ Bildungs- und Berufsaufgaben fixieren.

Die Ziele des Schülerpraktikums, das in gewerblichen Betrieben unterschiedlicher Größe, Geschäften, Büros, Dienstleistungsbetrieben, öffentlichen Einrichtungen, ggf. in land- und forstwirtschaftlichen bzw. gärtnerischen Betrieben abgelegt werden kann und das am Ende des 8. bzw. im ersten Viertel des 9. Schuljahres stattfinden sollte, sind nur zu erreichen, wenn

1. der Lehrer sich auf die Aufgabe eines Schülerpraktikums gründlich und langfristig vorbereitet hat,
2. die Betriebe und die Eltern über den Sinn des Praktikums vom Lehrer orientiert worden sind,

3. das Praktikum als geschlossenes, drei- bis vierwöchiges, keinesfalls unter zwei Wochen dauerndes Blockpraktikum mit möglichst differenziertem Einsatz der einzelnen Schüler geplant und durchgeführt wird,
4. die Schüler, wenn irgend möglich, innerhalb der ihren zukünftigen Berufsvorstellungen entsprechenden Berufsfelder eingesetzt werden,
5. die Schüler sowohl in elementaren Berufstätigkeiten eingesetzt und in Situationen der Selbsterprobung gestellt werden als auch — über ihre „Mitarbeit“ hinaus — Orientierungsmöglichkeiten im Betrieb erhalten,
6. das Praktikum in der Schule gründlich vorbereitet und
7. gezielt ausgewertet wird.

Zu 1. Die Vorbereitung des Praktikums, die Verhandlungen mit den Betrieben, die Information der Eltern, die Betreuung während des Praktikums und die Auswertung erfordern vom Lehrer eine gründliche Vororientierung. Da speziell für die Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt ausgebildete Lehrer erst in einigen Jahren zur Verfügung stehen werden, bedarf es zunächst der privaten und offiziellen Lehrerweiterbildung in Arbeitsgemeinschaften der Kollegien, auf der Ebene der Schulamtsbezirke, im Kontakt mit den Arbeitskreisen „Wirtschaft und Schule“, mit den Gewerkschaften, den Industrie- und Handelskammern, dem Handwerk, Verwaltungen usw.

Zu 2. Die Formen der Kontaktaufnahme zu den Betrieben und den Eltern werden häufig Gruppen- und Einzelbesprechungen sein können, etwa im Rahmen der Klassenpflegschaften, der Pädagogischen Beiräte usw. Vielfach wird aber auch, vor allem, wenn es sich um größere Gruppen von Schülern und Betrieben handelt, der schriftliche Weg gewählt werden müssen. Das gilt besonders für Einverständniserklärungen und Versicherungsfragen. Es ist deshalb vorgesehen, nach Auswertung eines wissenschaftlich begleiteten Versuchs eines Schülerpraktikums den Schulen Brief-Muster, Orientierungsblätter für Betriebe, Betreuer und Eltern u. ä. zur Verfügung zu stellen.

Zu 3. Ginge es im Praktikum um Schulung irgendwelcher Fertigkeiten, so könnte die Form des wöchentlichen Praktikumstages über einen längeren Zeitraum hinweg zweckmäßig sein. Den oben genannten Zielsetzungen jedoch ist nur ein geschlossenes Blockpraktikum von drei bis vier, minimal zwei Wochen Dauer angemessen, da nur unter dieser Bedingung die erforderliche Kontinuität der elementaren Erfahrung gewährleistet ist.

Der Gesichtspunkt, die Erfahrungsbasis für die Auswertung des Praktikums möglichst breit werden zu lassen, spricht dafür, eine größere Anzahl von Betrieben bzw. Bereichen zu ermitteln, in denen die Schüler einer Klasse ihr Praktikum absolvieren können; hinzu kommt die Notwendigkeit, den einzelnen Schüler bewußt in eine neuartige Erprobungssituation zu stellen; das würde durch den Einsatz größerer, geschlossener Schülergruppen in einem oder wenigen Betrieben verhindert werden. Andererseits erschwert eine große Zahl und Variationsbreite der Betriebe bzw. Betriebstypen die

Vorbereitung und die Praktikumsbetreuung durch den Lehrer (mindestens einmaliger Besuch am Praktikumsort jedes Schülers!). Man wird zwischen den sich widersprechenden Gesichtspunkten jeweils einen praktikablen Kompromiß suchen müssen. (In den Dortmunder Schulversuchen gilt die Faustregel „Nicht weniger als acht, nicht mehr als vierzehn Betriebe pro Klasse“; in Hamburger Versuchen geht man über die Zahl von vierzehn Betrieben pro Praktikumsklasse hinaus.)

- Zu 4. Die Berücksichtigung des Schülerwunsches hat sich bisher in fast allen Fällen als ein entscheidender Faktor für die Motivation erwiesen, und diese positive Einstellung zum Praktikum wiederum ist eine Voraussetzung für den Erfahrungs- und Lerngewinn auf der Seite des Schülers. Solange nur ein Schülerpraktikum möglich ist, dürfte die Bedeutung einer positiven Motivation größer sein als die Tatsache, daß man bei der vorgeschlagenen Regelung weitgehend auf die Möglichkeit verzichtet, die Berufswünsche der Schüler, die oft durch unreflektierte Familientraditionen, Vorurteile, Zufälle u. ä. gesteuert sind, ggf. zu korrigieren. Die Schule kann aber im allgemeinen keine direkte, individuelle Berufswahl-Vorbereitung leisten, ihre Hilfe zur Berufswahlreife (bzw. Berufsfeld-Wahlreife) des Schülers wird immer generelleren Charakter behalten.
- Zu 5. Die Schüler sollen im Praktikum möglichst realitätsnah Arbeits- und Sozial-situationen erfahren, d. h. mehrfach während der (allenfalls durch Beschränkungen des Jugendschutzgesetzes begrenzten) gesamten Tages-Arbeitszeit eingesetzt werden, und zwar in betriebstypischen Tätigkeiten mit Ernst- und Bewährungscharakter (z. B. einfache Arbeitsvollzüge im Produktionsprozeß, Tätigkeiten als „Hilfsverkäuferin“ in Geschäften, einfache Ablage-, Buchungs- oder Kontrollaufgaben in Büros, Funktionen einer „Krankenpflegerinnen-Hilfe“ usw.). Innerhalb des betreffenden Betriebes sollte die Einsatzweise während des Praktikums einmal oder mehrere Male wechseln, so daß jeder Schüler unterschiedliche Anforderungen und Situationen kennenlernt. Darüber hinaus gehören Beobachtungsaufgaben, deren Ertrag im Praktikumstagebuch für die spätere Auswertung in der Schule festgehalten wird, Besichtigungen der Betriebsabteilungen, Befragungs- und Aussprachemöglichkeiten mit Lehrlingen, Arbeitern, Abteilungs- oder Betriebsleitern, mit Mitgliedern des Betriebsrates bzw. der Gewerkschaft zu einem pädagogisch ertragreichen Praktikum.
- Zu 6. Im größeren Rahmen kann der gesamte Aufbau der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt als Vorbereitung auf das Schülerpraktikum betrachtet werden. Die gezielte inhaltliche und organisatorische Vorbereitung wird etwa zwei bis drei Wochen vor Beginn des Praktikums einsetzen müssen, nachdem der Lehrer bereits vorher den Kontakt zu den Betrieben aufgenommen hat. Optimal ist es, wenn die für das Praktikum vorgesehenen oder ähnliche Betriebe vorher Gegenstand von Erkundungen bzw. bestimmter Erkundungsaufträge gewesen sind.

Zur Vorbereitung gehört vor allem

- a) eine sachliche Vororientierung über die betreffenden Praktikumsbetriebe, aus der eine Liste von Erkundungsaufträgen, Beobachtungs- und Befragungsgesichtspunkten erwachsen muß; aus dem Katalog dieser Aufträge und Gesichtspunkte muß der Schüler im Praktikum situationsgemäß auswählen (— das schematische Durchlaufen sämtlicher Punkte eines Beobachtungs- und Fragenkatalogs durch jeden Praktikanten ist meistens unfruchtbar! —);
- b) die Besprechung, in welcher Form das Praktikumstagebuch zu führen ist;
- c) die Diskussion über die Verhaltensfragen (Vorstellung im Betrieb; Art der Fragestellung; Umgangston; mögliche Formen, Anregungen oder Kritik zu äußern u. ä.);
- d) ggf. Korrespondenz einzelner Schüler oder Schülergruppen mit den betreffenden Betrieben;
- e) ggf. Vorgespräche mit dem Berufsberater.

Wenn die Erfahrungen, Informationen und Beobachtungen der Schüler nicht zufällig oder in ihrer Fülle verwirrend bleiben sollen, wird man Vorbereitung und Auswertung unter bestimmte Hauptaspekte stellen müssen. Es bieten sich vor allem drei Aspekte an:

A. der Aspekt der Berufsorientierung

B. der soziale Aspekt

C. der technologisch-ökonomische (funktionale) Aspekt.

Im einzelnen ergeben sich spezielle Lernziele:

A. unter dem Aspekt der Berufsorientierung z. B.:

die Schüler sollen:

- a) eine Hilfe erhalten, sich mit ihrer Berufswahlsituation auseinanderzusetzen,
- b) die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten einiger Berufe kennenlernen,
- c) einen genaueren Einblick in die sie interessierende Berufsrichtung erhalten,
- d) Eignung und Neigung für erste berufliche Anforderungen prüfen und zur Selbstbeurteilung angeregt werden,
- e) die Notwendigkeit der beruflichen Mobilität erkennen.

B. unter dem sozialen Aspekt z. B.:

die Schüler sollen:

- a) das Verhältnis von Mitarbeitern und Vorgesetzten im Rahmen der Betriebshierarchie kennenlernen,
- b) die Notwendigkeit der Kooperation für die Erfüllung des Betriebszwecks erkennen,
- c) unterschiedliche Perspektiven und Interessen verschiedener Funktionsträger exemplarisch erfassen (wie sieht der gleiche Vorgang

aus der Sicht des Lehrlings, des Arbeiters bzw. Verkäufers, des Kunden, des Vorarbeiters oder Meisters bzw. des Abteilungsleiters, des Betriebsinhabers usw. aus?),

- d) mögliche Formen der Konfliktbewältigung im Betrieb beobachten oder erfragen.
 - e) Mitwirkungs- und Vertretungsformen (z. B. Betriebsrat) der verschiedenen Personengruppen erfragen,
 - f) sich über Ausbildungs-, Fortbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten in dem betreffenden Berufsfeld orientieren,
 - g) möglich soziale Auswirkungen der Rationalisierung im Betrieb erkennen,
 - h) hypothetisch zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten der sozialen Regelungen im Betrieb „aufdecken“ und auf ihre betrieblichen und überbetrieblichen Voraussetzungen und Folgen hin überdenken (z. B. Mitbestimmung, Gewinnbeteiligung, Funktionswechsel, Rationalisierung durch Automation u. ä.).
- C. unter dem technologisch-ökonomischen (funktionalen) Aspekt z. B.:
die Schüler sollen:
- a) den organisatorischen Aufbau nach Abteilungen, Funktionsbereichen bzw. Funktionsträgern kennenlernen,
 - b) das Zusammenwirken der einzelnen Betriebsabteilungen — Planung, Arbeitsvorbereitung, Produktion, Einkauf, Lagerhaltung, Verkauf usw. — erkennen,
 - c) die Fertigungsstufen unterscheiden lernen,
 - d) lernen, Fertigungsverfahren wie Einzel- und Serienfertigung, Fließband- und Taktverfahren voneinander zu unterscheiden,
 - e) Formen der Kooperation (z. B. Einzelarbeit oder Arbeit in Gruppen) kennenlernen,
 - f) Möglichkeiten der Rationalisierung (Mechanisierung oder Automation) erkennen.

Da der technologisch-ökonomische (funktionale) Aspekt auch durch Erkundungen hinreichend zugänglich gemacht werden kann, empfiehlt es sich, ihn nicht — wie es vielfach unreflektiert geschieht — in den Vordergrund der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Praktikums treten zu lassen, sondern ihn ausdrücklich als Verständnishilfe zu betrachten. Im Mittelpunkt sollten, den besonderen Erfahrungs- und Beobachtungsmöglichkeiten des Praktikums entsprechend, der berufsorientierende und der soziale Aspekt stehen. Auch hinsichtlich dieser beiden Aspekte wird man dann — in sinnvoller Zuordnung zu den bisher in der „Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ behandelten Themenkreisen — entweder für alle Praktikanten gemeinsam oder alternativ wählbar, Schwerpunkte setzen müssen. Und zwar soll nicht nur der Lehrer in seiner Zielsetzung Akzente setzen, vielmehr müssen die Schüler durch die Vorberei-

tung ein klares Bewußtsein von der Notwendigkeit der Auswahl bzw. der Akzentsetzung gewonnen haben.

- Zu 7. Die Auswertung des Praktikums hat nicht nur die Aufgabe, die Erfahrungen und die Beobachtungen der Schüler zu ordnen und zu klären, sondern durch Vergleich und Kontrastierung verschiedener Beobachtungen und Erfahrungen die unvermeidlich einseitigen, sei es positiven, sei es negativen Praktikumeindrücke der einzelnen zu relativieren, die Schüler zu kritischer Distanz ihren eigenen Erfahrungen und Urteilen gegenüber anzuregen und die dem Praktikum eigentümliche Konzentration des Interesses auf den jeweils einzelnen Betrieb wieder durch exemplarische Verdeutlichung überbetrieblicher, elementar-volkswirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge auszugleichen. Der Plan für die Wirtschaftslehre und für Geschichte - Politik im 9. Schuljahr bietet hier zahlreiche sinnvolle Verbindungsmöglichkeiten. Auch die Ausweitung der Perspektive zu einem fächerübergreifenden Thema (z. B. „Beruf und Freizeit in der Vergangenheit, heute und in der Zukunft, Vergleich einiger Beispiele“) liegt nahe.

Literaturhinweise zum Abschnitt F „Schülerpraktikum“

- Schernikau, H. und Friedrich, P., Vorbereitung auf die Welt der Arbeit, Die Deutsche Schule 1961, S. 424 ff.
- Blumenthal, A., Das Berufspraktikum und Nerlich, R., Erster Erfahrungsbericht, Die Deutsche Schule 1961, S. 405 f. bzw. 407 f.
- Peters, J., Ein Betriebspraktikum, Westermanns Pädagogische Beiträge 1963, S. 88 ff.
- Kudritzki, G., Zur theoretischen Begründung des Berufspraktikums im Abschlußjahr der Volksschule, in: Auswahl, Bd. 2, Hannover 1963
- Das 9. Schuljahr in der Bundesrepublik, hrsg. vom Deutschen Industrieinstitut, Materialien . . . , Bd. 9, Köln 1964, S. 112 bis 145
- Außerungen von Studenten, Professoren, Lehrern, Schülern, Betriebsangehörigen zum Betriebspraktikum und zur Betriebserkundung, Materialien . . . , Bd. 6, hrsg. vom Deutschen Industrieinstitut, Köln 1964, bes. S. 50 ff.
- Kledzik, U. J., Betriebspraktika für Schüler, Die Deutsche Schule 1965, S. 555 ff.
- Betriebspraktikum der 9. Abschlußklasse, in: Chr. Führ: Schulversuche 1965/66, T. II, Weinheim 1967, S. 189 ff.
- Modell eines Schüler-Betriebspraktikums in Düsseldorf, hrsg. vom Arbeitskreis Schule /Wirtschaft, Düsseldorf, April 1967
- Klafki, W. / Kiel, G. / Schwerdtfeger, J., Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums, 2. Aufl., Heidelberg 1967, S. 28—35, S. 113 ff.
- Klafki, W. / Schulz, W. / Kaufmann, Fr., Arbeitslehre in der Gesamtschule, Weinheim/Berlin 1968, S. 22—27
- Dowe, W. / Frommberger, H. (Hrsg.), Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1968, S. 119—135, S. 241 ff.

11. Lehrplan für das Fach Musik in der Hauptschule

A. Grundsätzliche Überlegungen

I. Aufgabe und Bildungsziel des Musikunterrichts

Der Musikunterricht ist Bestandteil des Schulunterrichts von der Grundschule bis zum Ende der Schulzeit. Jeder Schüler hat das Recht, in seinen musikalischen Anlagen gefördert zu werden. Wenngleich einzelnen Menschen ein spontanes Musikerlebnis auch ohne musikalische Fachkenntnisse möglich ist, kann für den Unterricht allein der Weg über ein planvolles Lernen erfolgversprechend sein [1]. Dieser umfangreiche Lernprozeß muß davon ausgehen, daß Musik nur in ihrer Eigengesetzlichkeit, d. h. aus den Ordnungen ihres äußerst differenzierten Materials lehrbar ist. Aufgabe des Musikunterrichts ist es, Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die musikalischen Anlagen des Schülers zu fördern, um so die Orientierung in den vielfältigen Erscheinungsformen der Musik zu ermöglichen.

Der Schüler soll zu sachkundiger Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Musik befähigt werden und als Hörer wie auch als Ausübender in der Lage sein, kritisch auszuwählen und seine Auswahl von der Sache her zu begründen. Dies setzt eine intensive musikalisch-technische Unterweisung voraus, mit dem Ziel der Freilegung des Geistigen in der Musik. Ohne Notenschrift und Fachsprache bleibt Musik pädagogisch unzugänglich.

II. Zur Differenzierung des Musikunterrichts

1. Der Gewinn der für die Hauptschule vorgesehenen Differenzierungsformen des Musikunterrichts ist abhängig vom Ertrag des Musikunterrichts in der Grundschule. Das in den bisherigen Stoffplänen vorgesehene Pensum für die Klassen 1 bis 4 muß ungeschmälert erfüllt werden; es ist unerlässlich, daß die Kulturtechnik der Notenschrift in der hierfür günstigsten Lernphase gelehrt wird (vgl. unten B I.).

Obgleich für die Beobachtungsstufe der Unterricht im Klassenverband (zweimal 40 Minuten) vorgesehen ist, sollte doch von Anfang an den Möglichkeiten zur Differenzierung Aufmerksamkeit geschenkt werden:

- a) Innere Differenzierung im Klassenverband und in den Kursgruppen;
- b) Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften mit dem Ziel differenzierender Neigungsförderung;
- c) fakultativer Instrumentalunterricht mit dem Ziel der Förderung individueller Leistungen (Begabtenförderung).

2. Im 7. und 8. Schuljahr steht für den Musikunterricht je ein Trimester mit 120 Minuten (eine 80er und eine 40er Einheit pro Woche) zur Verfügung. Das bedeutet, daß in dieser Zeit der Unterricht sehr intensiv sein kann. Im 9. Schul-

jahr kann Musik an Stelle anderer künstlerischer Fächer als Schwerpunkt gewählt werden (wöchentlich 80 Minuten).

3. Bei der Differenzierung ist auch an die Verbindung zu anderen Fächern zu denken. Über den Klassenunterricht hinaus könnten sich zwei Fächer ihre sachliche Affinität zunutze machen und in einer gemeinsamen Arbeitsgemeinschaft Themen erarbeiten, zu denen jedes Fach einen eigenen Beitrag leistet (Musik — Deutsch, Musik — Physik, Musik — Geschichte, Musik — Politik, Musik — Erdkunde, Musik — Religion, Musik — Kunst).

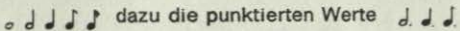

B. Empfehlungen für den Unterricht

Vorbemerkung

Ob Stoffpläne überhaupt den für die Hauptschule empfohlenen Formen des Unterrichts angemessen sind, bleibe hier unerörtert. Im Anhang werden Beispiele für die inhaltliche Füllung des hier abgesteckten Rahmens gegeben, die jedoch mehr als Anregung und nicht als verbindliche Norm zu verstehen sind.

I. Der Ertrag der Grundschule

Der Ertrag des Musikunterrichts der Grundschule besteht aus:

1. a) Fertigkeit im Realisieren dynamischer Abstufungen (vokal und instrumental).
b) Kenntnis der Lautstärkebezeichnungen von pp bis ff und der fließenden Übergänge (cresc., decresc.).
2. a) Fertigkeit in der Wiedergabe verschiedener Tempi einschließlich agogischer Differenzierung.
b) Kenntnis der gebräuchlichen Tempo- und Taktbezeichnungen.
3. a) Fertigkeit im Ausführen einfacher rhythmischer Figuren im geraden und ungeraden Takt (z. B. Klatschen, Spielen auf Rhythmus-Instrumenten).
b) Kenntnis folgender Notenwerte und ihrer Schreibweise:

dazu die punktierten Werte 
4. a) Fertigkeit im Notenlesen im Bereich des Violinschlüssels (g — a²); Spielen einfacher melodischer Folgen (etwa in den Tonarten C — G — F) auf dem Orff-Instrumentarium, für Schüler mit gutem musikalischen Gehör auch singendes Erarbeiten bzw. unmittelbares Vom-Blatt-Singen.
b) Kenntnis der Notennamen.

Außerdem wird vorausgesetzt, daß die Hörerfahrung der Schüler folgende musikalische Phänomene einbezieht:

1. Klangfarbe (z. B. durch Unterscheiden der Orff-Instrumente und einzelner Orchesterinstrumente nach dem Gehör; die Besetzung vokaler und instrumentaler Werke).
2. Zusammenklänge (z. B. durch Erkennen einfach harmonischer Zusammenhänge; Konsonanz, Dissonanz).
3. Formale Gliederung (z. B. durch Erkennen von Wiederholungen; Variations-, Da capo- und Rondoform).

Jeder Lehrer, der den Musikunterricht in einer Beobachtungsstufe übernimmt, sollte zuvor prüfen, ob die hier genannten Grundkenntnisse vorhanden sind. Andernfalls sind sie nach Maßgabe einer dieser Altersstufe entsprechenden Methodik nachzuholen, bevor der Stoff der Hauptschule aufgegriffen wird.

II. Hauptschule

1. Arbeitsmittel:

Erforderlich ist ein gut ausgestatteter Musikraum mit Instrumenten (vor allem Klavier, ersatzweise chromatische Stabspiele), Plattenspieler, Bandgerät(en), Notentafel, Diaprojektor, Episkop, Bildleinwand, Notenschranken, beweglichem Mobiliar und viel freiem Raum. Muß ausnahmsweise der Musikunterricht im Klassenraum stattfinden, so ist für transportables Gerät Sorge zu tragen; eine Tafel mit Notenlinien darf in keinem Falle fehlen. Die Lehrerbücherei braucht einen ausreichenden Bestand an Musikbüchern, Nachschlagewerken und Noten; hierzu zählen auch Schallplatten, Tonbänder und Partituren auf Mikrofilm. Schwerer zu bestimmen sind die jeweils erforderlichen Arbeitsmittel für die Hand des Schülers, zumal noch kein Musiklehrbuch für die Hauptschule vorliegt.

Vertrautheit mit der Notenschrift kann sich nur im dauernden Umgang mit ihr, im Schreiben und Lesen, einstellen; deswegen muß der Schüler neben dem Arbeits- und Notenheft immer auch gedruckte musikalische Texte vor sich haben. Ein Liederbuch reicht dafür keinesfalls aus. Solange Mikrofilme zum Mitlesen noch nicht in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen, können einzelne Partituren neben dem Episkop gezeigt werden. Ebenso wie im Deutschunterricht neben dem Lesebuch Ganzschriften verwendet werden, sollte die Schülerbücherei für eine Anzahl von Werken Studienpartituren bereitstellen.

Außerdem ist eine handschriftliche Beispielsammlung dringend zu empfehlen, die der Schüler (möglichst schon in der Grundschule) in einem „Reinschriftheft“ selbst führt und in die auch gedruckte Texte übertragen werden.

2. Sachgebiete

- a) Zur Musiklehre: Die angedeutete Gliederung des Stoffes für die Grundschule ist auch für die Hauptschule gültig.

Notation. Am Ende der Beobachtungsstufe muß die Notenschrift zum zwanglos benutzten Handwerkszeug geworden sein. Mit der Erweiterung des Tonbereiches werden die Notationsmittel umfangreicher. Analog zur Zentrallinie b^1 im Violinschlüsselsystem (Fünfliniensystem) wird nun c^1 zur Zentrallinie des „Klaviersystems“ (Elfliniensystem mit gedachter Mittellinie). Die Tonleiter wird zur chromatischen Skala erweitert. Auf improvisatorische Experimente und verschiedene Arten des Musikdiktats sollte nicht verzichtet werden.

Mehrstimmigkeit. Zusammenhänge zwischen Melodie und Harmonik können z. B. am begleiteten Klavierlied des 18. und 19. Jahrhunderts gezeigt werden. Die Zweistimmigkeit kann vielfältig nutzbar gemacht werden, z. B. als harmonischer Rahmen (die Unterstimme dient als „Generalbaß“), als imitatorische Form (homophoner und polyphoner Kanon), als Duett zweier Melodiestimmen (bevorzugte Intervalle: Terzen, Sexten, Hornquinten).

Formenlehre. Hilfen für die Hörpraxis bietet das Aufzeigen des äußeren und inneren Aufbaus der Werke, z. B. Symmetrie und Reim in der Musik, nichtsymmetrische Formen, musikalische Prosa (Stücke aus der Liturgie, Rezitativ u. a.). Soweit formale Schemata das Verständnis nicht verbauen, kann hingewiesen werden auf Erweiterung der Liedform, Liedform in der Tanzmusik, klassische Abkömmlinge der Liedform, Auflösung der Liedform. In exemplarischer Form werden Beispiele zur Entwicklung der Mehrstimmigkeit und Hilfen zu einer historischen Einordnung gegeben.

Die genannten musikalischen Begriffe dürfen keinesfalls rein formal erarbeitet werden. Kein Begriff darf eingeführt werden, ohne daß der durch ihn bezeichnete Sachverhalt in einem Werk der Musik aufgezeigt wurde und somit als für den Zusammenhang eines Kunstwerks konstitutiv einsichtig wurde. So ist die Definition der Kadenz als Verbindung der Dreiklänge der V. und I. Stufe zwar zutreffend, die große Bedeutung gerade dieser Akkordverbindung wird den Schülern aber nur deutlich, wenn sie sich eine für traditionelle Musik geschärfte Hörerwartung angeeignet haben und beispielsweise an einem Trugschluß V—VI die Abweichung von der üblichen Form der Dominantkadenz erkennen.

Der Vorrat an Fachausdrücken kann allmählich erweitert werden, indem der Lehrer nach Vermögen folgende Gebiete anspricht: Partitur und Klavierauszug; Hinweis auf Oktavversetzung (8va. . .) und transponierende Notation; die Tonarten in der traditionellen Musiklehre; Notationsformen zeitgenössischer Musik (z. B. Schriftexperimente); historische Tonschriften (z. B. Choralnotation); spezifische Bezeichnungen für Tempo, Dynamik, Artikulation und Phrasierung; Auswahl aus der Terminologie der traditionellen Harmonielehre (Intervallnamen, Dreiklänge, Vierklänge).

- b) Zur Werkauswahl: Die Auswahl der zu erarbeitenden Werke muß vor allen Dingen berücksichtigen, daß sich ästhetische Maßstäbe nur in der häufigen Begegnung mit dem Kunstwerk bilden. Sie dient aber auch der Erläuterung von Begriffen aus der Musiklehre (vgl. Abschnitt a).

Bei der Auswahl der Werke ist die Repräsentanz verschiedener Stilepochen und Formen maßgebend, wobei weder ein kontinuierlicher Gang durch die Musikgeschichte noch eine detaillierte Formenlehre angestrebt werden müßte. Vielmehr sollte die Darstellung verschiedener Stile das Verständnis für die geschichtliche Dimension der Musik und den Reichtum der Tradition wecken, während die Einführung in einzelne musikalische Formen dazu anregen soll, ähnliche oder vom Bekannten abweichende Erscheinungen bei anderen Werken selbst zu erkennen und zu deuten.

Dabei ist es zwar wünschenswert, daß selbst musiziert und gesungen wird, jedoch dürfen auf keinen Fall die engen Grenzen des Selbstmusizierens bestimmend sein für die Auswahl der überhaupt im Unterricht dargebotenen Werke. Wo die musikalischen Kräfte der Schüler begrenzt sind, werden

technisch anspruchsvollere Werke durch den Lehrer, durch Gäste oder von Tonträgern vorgeführt. Entscheidend für den musikpädagogischen Erfolg ist in allen Fällen der Hör- und Denkvorgang.

3. Differenzierung

- a) Klassenunterricht: Für den Klassenunterricht sind die Möglichkeiten der inneren Differenzierung zu prüfen und zu entwickeln.
- b) Arbeitsgemeinschaften: Die Vielfalt der Sachbereiche, welche in Arbeitsgemeinschaften behandelt werden können, ist hier nicht einmal andeutungsweise darzustellen. Es können z. B. ebenso gut Sachbereiche des Klassenunterrichts weiterverfolgt wie auch gänzlich neue, abgeschlossene Gebiete aus Musikgeschichte, Theorie und Praxis zum Arbeitsgegenstand werden. Die Möglichkeiten vervielfachen sich bei der wünschenswerten Kooperation mit einem anderen Fach. Den Interessen der Teilnehmer ist breiter Raum, ja eine die Arbeit (und die Arbeitsformen) bestimmende Funktion einzuräumen, z. B. durch Tonbandexperimente, Instrumentenbau, Lektüre.
- c) Instrumentalunterricht: Fakultativer Unterricht einzelner Schüler sollte, wo immer möglich, die Arbeit in der Klasse oder Arbeitsgemeinschaft befruchten. Das ist in engem Kontakt etwa mit den Instrumentallehrern gut möglich und muß keineswegs nur in Instrumentalvorträgen vor der Klasse gipfeln, sondern kann sehr wohl im weiteren Sinn den Unterricht bereichern, in der Weise, wie Erfahrungen eines einzelnen immer auch den übrigen zugute kommen, und sei es nur durch die Hebung des Erfahrungsniveaus.

4. Arbeitsbedingungen

Musik im Trimesterunterricht, als Wahlpflichtfach oder als Gegenstand einer Arbeitsgemeinschaft, wie es der Plan für die Hauptschule vorsieht, ist ein Novum von beträchtlicher Problematik. Mit aller gebotenen Vorsicht lassen sich hier nur grob einige Linien zeichnen.

- a) Trimesterunterricht: Der Trimesterunterricht mit 120 Minuten wöchentlich ermöglicht eine intensivere Arbeit als die über ein ganzes Jahr gleichmäßig verteilte Unterrichtszeit. Dieser auf mehrere Wochen konzentrierte Unterricht wird am besten dadurch genützt, daß im Sinne epochaler Arbeitsweise größere thematische Zusammenhänge in den Mittelpunkt gestellt werden. Dabei sind die während der Grund- und Förderstufe geübten Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln.
- b) Wahlpflichtfach: Dem Lehrer obliegt die verantwortungsvolle Pflicht, den vor die Wahl gestellten Jugendlichen zu beraten. Hierbei darf es weder um einen Wettstreit der Fächer noch um die Vernachlässigung eines Faches, sondern einzig um das wohlverstandene Interesse des Schülers gehen. Der beratende Lehrer wird sich selbst zuerst die Frage nach der Bildungsmächtigkeit und der existentiellen Bedeutung der Fächer neu zu stellen haben.

Sachlich ist eine Fortsetzung aller bis dahin gepflegten Arbeitsgebiete denkbar. Um den notwendigen Wandel des Arbeitsstils wenigstens anzudeuten, sei auf die Möglichkeit hingewiesen, in einem solchen Kreis die satztechnisch-analytische Beschäftigung mit Meisterwerken mehr als zuvor in den Vordergrund zu stellen. Im übrigen werden die Neigungen und Voraussetzungen der Teilnehmer den Unterrichtsgang bestimmen.

- c) Arbeitsgemeinschaft: Mehr noch als im Wahlpflichtfach wird hier etwas verwirklicht, das der Volksschuloberstufe fehlte: Auswahl und Begabtenförderung. In der Muskarbeitsgemeinschaft werden Möglichkeiten geboten, den begabten Schüler wesentlich mehr zu fördern, als es bisher geschah. Der Lehrer sollte auch bedenken, daß sich in seiner Klasse Begabungen finden könnten, die eine spätere Ausbildung zum Berufsmusiker rechtfertigen. Eine vorzeitige Einengung des Blickfeldes sollte jedoch vermieden werden.

Die Erhellung musikalischer Zusammenhänge, die Beschäftigung mit musikhistorischen oder musiktheoretischen Fragen sowie das analytische Verfahren als Ergänzung des Instrumentalunterrichts wird von Wichtigkeit sein. Selbstverständlich können sich Muskarbeitsgemeinschaften auch als Chöre, Instrumentalgruppen oder Arbeitskreise für Elektroakustik etablieren.

C. Stoffauswahl und Methode

Vorbemerkung:

Die nachstehenden Empfehlungen sollen nicht die Freiheit des Lehrers hinsichtlich der Methode einschränken. Die auf Grund der bisherigen Praxis des Musikunterrichts sehr verschiedenen Voraussetzungen der Kinder in den verschiedenen Klassen werden dem Lehrer auch hinsichtlich der Stoffauswahl die Aufstellung eines dem individuellen Leistungsstand seiner Klasse entsprechenden Planes nicht ersparen. Die folgenden Hinweise sollen dazu einige Hilfen geben.

I. Werkanalyse

Die Reihenfolge der zu besprechenden Werke muß nicht streng historisch oder systematisch aufgebaut sein, wenn ein Sachthema eine andere Auswahl erfordert. Es ist durchaus legitim, im Verlauf der Schulzeit ein Werk mehrfach, aber unter verschiedenen Gesichtspunkten zu erarbeiten. So könnte z. B. ein Werk der Programmusik, das im 5. Schuljahr unter dem Gesichtspunkt der musikalischen Darstellung außermusikalischer Vorgänge behandelt wurde, im 6. Schuljahr unter dem der Instrumentation, im 7. Schuljahr unter dem der Form und im 9. Schuljahr unter dem der Satztechnik erneut besprochen werden. Das gesamte Verfahren ist ein Beispiel für die Notwendigkeit, sich auch mit Kunstwerken, die man schon zu „kennen“ meint, immer wieder neu auf der Basis dazugewonnener neuer Erkenntnisse auseinanderzusetzen.

Musiktheoretische Kenntnisse sind zwar ebensowenig eine notwendige Voraussetzung für einen Zugang zur Musik, wie sie eine hinreichende Bedingung dafür sein können. Es gibt von tiefem Verständnis zeugende Aussprüche von Menschen über Musik, denen fachliche Kenntnisse nicht zu Gebote stehen, wie andererseits Fälle höher bekannt sind, wo angelerntes Wissen über den Mangel an musikalischer Bildung nicht hinwegtäuschen kann. Es hat sich aber gezeigt, daß ein fachlich fundierter Lehrgang ein tieferes Verständnis der erarbeiteten Werke ermöglicht als ein Verfahren, das auf die musikalische Fachsprache verzichtet und auf außermusikalische Hilfsvorstellungen angewiesen ist. Zwischen Kenntnissen und Fertigkeiten des einzelnen bestehen oft große Niveau-Unterschiede; hierbei ist die Fähigkeit, einen musikalischen Tatbestand wahrzunehmen und zu benennen, meist höher entwickelt als diejenige, diesen Tatbestand selbst mit musikalischen Mitteln zu realisieren. Daher würde die Beschränkung auf die von den Schülern selbst ausführbaren musikalischen Inhalte (etwa das Volkslied oder leichte Spielmusik) der tatsächlichen Aufnahmefähigkeit der Schüler nicht gerecht.

Auf die legitime Möglichkeit, bei komplizierteren Werken lediglich Teile (einzelne Sätze, Teile aus Sätzen) oder Teilaspekte von Teilen (formale Gliederung, Instrumentation, Wort-Ton-Verhältnis usw.) zu erarbeiten, sei ausdrücklich hingewiesen. Der Wunsch, Werke ungekürzt darzubieten, wird schon aus Zeitgrün-

den nur bei kleineren Werken erfüllbar sein; die Schüler müssen jedoch auch auf das Hören großer Formen vorbereitet werden.

Das Musikhören sollte möglichst unter Verwendung des Notenbildes oder anderer optischer Hörhilfen geschehen, d. h., es müßten Taschenpartituren in ausreichender Zahl zur Verfügung gestellt werden, oder Episkop bzw. Diaprojektion eingesetzt werden. Das Tonband ist gegenüber der Schallplatte dadurch im Vorteil, daß ein Zählwerk das Aufsuchen jeder gewünschten Stelle ermöglicht. Für das Gegenüberstellen von klingender Musik und Notenbild sind grundsätzlich zwei Verfahren möglich:

1. Man beginnt mit dem Anhören des Werkes, um bei wiederholtem Hören konstitutive Merkmale herauszufinden, diese ggf. in vereinfachter Notationsweise niederzulegen und dann erst mit dem originalen Notenbild zu vergleichen.
2. Vor dem ersten Hören des Werkes wird das Partiturbild analysiert; wenn möglich, werden nach dem Notenbild Themen bestimmt, rhythmisch wiedergegeben, auf Instrumenten gespielt, oder gesungen; die Besetzung wird untersucht, formale Eigentümlichkeiten werden diskutiert (z. B. Wiederholungen, variierte Wiederholungen, Halbschluß — Ganzschluß). Erst am Schluß dieser Analyse steht das Klangbeispiel, wobei es von der Güte der Analyse und der musikalischen Fähigkeit des Schülers abhängt, wie weit das erwartete Klangbild des Werkes der Realisation entspricht.

Es ist deutlich, daß bei beiden Verfahren zumeist nur von sehr kleinen Teilen ausgegangen werden kann.

Notwendig ist das wiederholte Hören unter verschiedenen Aspekten und jeweils präziser Aufgabenstellung.

II. Wertmaßstäbe

Da es allgemeingültige Wertmaßstäbe für Kunstwerke nicht gibt, das notwendigermaßen subjektive Urteil des einzelnen über Kunstwerke jedoch an Profi gewinnt in dem Maße, in dem er andere Kunstwerke ausführlich kennengelernt hat, sollten Wertfragen nicht zu früh angesprochen werden. Der Schüler muß wissen, daß die mit Sachargumenten belegte Wertung niemals im Sinne eines mathematischen Beweises gültig sein kann, sondern vorerst lediglich subjektive Bedeutung hat. Auch musiktheoretische Einsichten besagen nichts über den Wert des Werkes; sie sind jedoch hilfreich als Handhaben zum intensiven Umgang mit den Werken, und die Summe der Erfahrungen in diesem intensiven Umgang wird die Gewinnung von Werturteilen allgemeinerer Gültigkeit ermöglichen.

Insbesondere sei auf die häufig anzutreffende Fehlhaltung hingewiesen, die darin besteht, den Wert eines Werkes nach Maßgabe seiner Zugehörigkeit zu einem historischen Stil zu beurteilen. So gibt es Werke der Jazzmusik, deren musikalischer Wert erheblich höher zu setzen ist als der mancher Triosonaten der Barockzeit. Viele Musikinteressierte urteilen jedoch gerade umgekehrt, weil

ihre Wertvorstellung ausschließlich an Stilbegriffe gebunden ist. Fehlteile auch musikalisch kompetenter Personen sollten hier als warnende Beispiele erwähnt werden (Urteil der Zeitgenossen über J. S. Bach und Telemann, oder über J. S. Bach und Ph. E. Bach; Urteil von Hugo Wolf über J. Brahms).

Die genannten Beispiele dürften auch lehrreich sein hinsichtlich der Schwierigkeiten einer zutreffenden Bewertung von Werken zeitgenössischer Musik.

Es ist dem Lehrer überlassen, ob er das Verstehen des völlig Neuen aus dessen eigenen Gesetzen erreichen will oder ob er es als Resultat einer geschichtlichen Entwicklung unter Hinweis auf verwandte Strukturen in bereits bekannten und vertrauten Werken anbahnen will. Ein ausschließlich an zeitgenössischer Musik orientierter Unterricht sollte in der Praxis nicht durchgeführt werden. Das pädagogische Handeln muß in Rechnung stellen, daß die Wirklichkeit des heutigen Musiklebens von einer Fülle traditioneller Musik geprägt ist. Jedenfalls wird das bereits geforderte häufige Hören eines Werkes (oder eines Teiles davon) bei zeitgenössischer Musik in noch höherem Maße erforderlich sein als bei traditioneller Musik, bis sich bei den Hörern ein Grad der Bekanntheit einstellt, der die ursprüngliche Ablehnung im Urteil der meisten Hörer mindert.

III. Biographisches Material

Bei der Darstellung von Komponistenbiographien ist mit großer Vorsicht zu verfahren. Nach bisher häufig geübter Praxis wurden im Unterricht in der Absicht, menschliches Interesse zu wecken, einprägsame Anekdoten geboten, die für das Werk des Komponisten meist keinerlei Interpretationshilfe bieten. Die oft einseitigen Darstellungen Mozarts als Wunderkind oder des in biedermeierlicher Idylle beheimateten Schubert sind geeignet, den Zugang zum Werk dieser Komponisten sehr zu erschweren.

Im allgemeinen wird die Biographie sich deshalb beschränken können auf die zeitliche und räumliche Einordnung, Berührungspunkte zu anderen Musikern (etwa Haydn — Mozart — Beethoven — Schubert) und Hinweise auf die Lebensumstände, falls diese für das gerade behandelte Werk in einsichtiger Weise bedeutsam sind (z. B. Bachs berufliche Stellung als Erklärung für den großen Anteil kirchenmusikalischer Werke an seinem Gesamtschaffen; Beethovens und Schuberts Stellung zu Goethes Werk; Clara Schumanns Bedeutung für Robert Schumanns Klavierschaffen).

IV. Außerschulische Möglichkeiten

In die Unterrichtsplanung einzubeziehen sind die außerhalb der Schule möglichen Begegnungen mit Musik. Bei einem Besuch in der Kirche könnte die Möglichkeit wahrgenommen werden, von einem Organisten eine Einführung in die Eigenart der Orgel und der Orgelmusik zu erbitten. Dem Lehrer bekannte Musiker werden bereit sein, in der Klasse ihre Instrumente zu erläutern und zu spielen.

Wenigstens ein Konzert und eine Opernaufführung sollten besucht werden, wobei die dargebotenen Werke zuvor im Unterricht ausführlich erläutert werden müssen. Wo es möglich ist, sollte die Gelegenheit, eine Orchesterprobe zu besuchen, wahrgenommen werden; auch hier ist der Erfolg größer, wenn das zu probende Werk den Schülern vorher bekannt und zudem im Notenbild nicht zu schwierig zu verfolgen ist, so daß den Schülern Studienpartituren in die Hand gegeben werden können.

Der Lehrer sollte außerdem auf musikalisch bedeutsame Sendungen des Rundfunks (insbesondere Schulfunk) und Fernsehens hinweisen.

D. Beispiele und Literatur

I. Themen zur Werkanalyse

Die Analyse von Musik nach Formen und Gattungen in großer Vielfalt wird Inhalt der musikalischen Unterweisung sein. Es sei deshalb auf mögliche Themen hingewiesen, die immer auch ein Teil technischer Unterweisung mit einbeziehen, sich aber nicht in ihr erschöpfen darf.

1. Formen:

- Melodische Bausteine (Motiv, Thema, Periode)
- Elementare Lied- und Tanzformen
- Erweiterte Liedformen (Menuett, langsame Sonatensätze)
- Rondo (Ketten-, Bogen-, Sonatenrondo)
- Sonatenhauptsatz
- Variation
- Imitatorische Formen (Kanon, Fuge)
- Ostinato-Formen
- Cantus-firmus-Formen

2. Gattungen:

- Lied und Kunstlied
- Oper
- Kantate, Oratorium, Passion
- Motette
- Messe
- Sinfonie
- Konzert
- Sonate
- Streichquartett
- Suite
- Charakterstück
- Variation
- Fuge

Die Aufzählung beansprucht keine Vollständigkeit, gibt jedoch eine wesentliche Zusammenfassung musikalischer Erscheinungen. Unnötig zu bemerken, daß nicht jede Form bzw. Gattung bearbeitet werden soll; dies wäre allein aus zeitlichen Gründen nicht möglich. Das exemplarische Prinzip ist entscheidend.

II. Beispiele zur Werkanalyse

Bei der Auswahl von Liedern sollte unbedingt bedacht werden, daß seit dem 18. Jahrhundert die instrumentale Musik eindeutig dominiert. Kompositorisch wie technisch ist die Vokalmusik hinter der Instrumentalmusik zurückgeblieben. Ein auf „Singen“ beschränkter Musikunterricht würde deshalb einen wesentlichen Teil unserer Musikkultur ausschließen. Die genannten Lieder wurden nach

musikalischen Gesichtspunkten im Sinne einer stilgeschichtlichen Anschauungsreihe ausgewählt und sind nicht alle für das umgangsmäßige Singen geeignet.

1. Das einstimmige Lied:

Ein nahezu unverzichtbares Repertoire — aus einer großen Zahl gesicherter Lieder — könnte mit der folgenden Zusammenstellung gegeben sein.

Altes geistliches Liedgut

Josef, lieber Josef mein
Christ ist erstanden
In Gottes Namen fahren wir

Die spätmittelalterlichen Handschriften

All mein Gedanken, die ich han
Ich fahr dahin wann es muß sein
Ach Elslein, liebstes Elselein

Das geistliche Lied im 16. Jahrhundert

Vom Himmel hoch da komm ich her
(weltliches Vorbild: Ich kumm aus frembden Landen her)
Mit Fried und Freud ich fahr dahin
Aus tiefer Not ich schrei zu dir
Der grimmig Tod mit seinem Pfeil
Nun lob, mein Seel, den Herren
O Heiland, reiß den Himmel auf
Es ist ein Ros entsprungen
Es sungen drei Engel ein süßen Gesang

Das weltliche Lied im 16. Jahrhundert

Weiß mir ein Blümlein blaue
Innsbruck, ich muß dich lassen
(O Welt, ich muß dich lassen, Nun ruhen alle Wälder)
Der Kuckuck auf dem Zaune saß
Mir ist ein schöns brauns Meydelein
So treiben wir den Winter aus
Herzlich tut mich erfreuen
Es ist ein Schnee gefallen

Lieder des 17. Jahrhunderts

Mein Gmüt ist mir verwirret
(Herzlich tut mich verlangen,
O Haupt voll Blut und Wunden)
Nun sich der Tag geendet hat
Es ist ein Schnitter, heißt der Tod

Zeitalter des „Volkslieds“

Sah ein Knab ein Röslein stehn
(Reichardt)

Wach auf, mein's Herzens Schöne
Der Mond ist aufgegangen

Das 19. Jahrhundert wird repräsentiert durch die großen Sammlungen von Achim v. Arnim und Brentano (Des Knaben Wunderhorn), Zuccalmaglio, Silcher, Hoffmann von Fallersleben, bis zu Erk/Böhme (Deutscher Liederhort).

Die folgenden, stilistisch teilweise bedenklichen Lieder, sind heute noch weit verbreitet. Sie sollten kritisch betrachtet werden.

Verstohlen geht der Mond auf
Wenn alle Brünlein fließen
In einem kühlen Grunde
Drei Lilien, drei Lilien
Es freit ein wilder Wassermann

Das 20. Jahrhundert

Die Nacht ist vorgedrungen
(Klepper/Petzold)

Die Volksliedforschung hat eine große Anzahl inner- und außereuropäischer Volkslieder bereitgestellt, die in den Unterricht einbezogen werden können (z. B. I nebber see, Eres alta y del gada, Bartók: Mikrokosmos V, Nr. 127, vgl. unten D. III. 3.). Die Fülle der Produktion schlägt sich nicht zuletzt in der unübersehbaren Zahl von Liederbüchern nieder. Hier liegt es beim Lehrer, sehr behutsam auszuwählen, um angesichts der Quantität die Qualität nicht zu vernachlässigen.

2. Mehrstimmige Werke [2]:

Leoninus: Organum duplum

W. Byrd: Tänze für das Virginal

C. Monteverdi: Teile aus L'Orfeo

H. Isaak: Sätze zu „Innsbruck, ich muß dich lassen“

J. S. Bach: Erstes Brandenburgisches Konzert (Schlußsatz)

Präludium und Fuge aus dem Wohltemperierten Klavier (z. B. Bd. I, Nr. 16 in g-moll)

Weihnachtsoratorium (Nr. 16 bis 21)

W. A. Mozart: Klarinettenkonzert A-dur KV 622 (2. Satz)

L. v. Beethoven: Klaviersonate f-moll op. 2,1

Symphonie Nr. 9 (3. Satz)

- F. Schubert: Lied „Die Forelle“
Forellenquintett (4. Satz)
Lied „Am Brunnen vor dem Tore“ (aus der Winterreise)
- R. Schumann: Kinderszenen (Fürchtenmachen)
Aufschwung
- M. Ravel: Bolero
- R. Strauß: Till Eulenspiegels lustige Streiche [3]
- I. Strawinsky: Petruschka
- A. Webern: 5 Sätze für Streichquartett op. 5
- A. Berg: Schließe mir die Augen beide
- B. Britten: The Young Person's Guide to the Orchestra
- K. Stockhausen: Gesang der Jünglinge

III. Bibliographie

1. Lexika, Nachschlagewerke:

- Das Fischer-Lexikon, Bd. 5, Musik, hrsg. von R. Stephan, Frankfurt a. M. seit 1957, Fischer-Bücherei, 328 Seiten
- Die Musik in Geschichte und Gegenwart, hrsg. von F. Blume, Kassel 1949 ff., Bärenreiter Verlag
- Riemann, H.: Riemann-Musiklexikon, 12. völlig neubearbeitete Auflage in 3 Bdn., hrsg. von W. Gurlitt, Mainz 1959—1967, Schott Verlag

2. Neuere Bücher zur Didaktik der Musik:

- M. Alt: Didaktik der Musik, Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf 1968, Schwann Verlag
- H. Antholz: Unterricht in Musik, Ein historisch-systematischer Entwurf einer Didaktik für Grund- und Hauptschule, Düsseldorf 1968, Schwann Verlag
- U. Günther: Zur Bedeutung des Instruments in Musikerziehung und Musikunterricht, Essen 1964, Verlag Neue Deutsche Schule, 48 Seiten
- U. Günther: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Neuwied / Berlin 1967, Luchterhand Verlag, 430 Seiten
- H. Otto: Volksgesang und Volksschule, Eine Didaktik, 2 Bde., Celle 1957—1959, Moeck Verlag, 140 Seiten, 463 Seiten (ausgezeichnete Liedsammlung), 59 Seiten Kommentar zum Notenteil
- G. Révész: Einführung in die Musikpsychologie, Bern 1946, Francke Verlag, 314 Seiten
- H. Segler / L. U. Abraham: Musik als Schulfach, Braunschweig 1966, Waisenhaus Verlag, 139 Seiten

- K. Sydow: Sprache und Musik, Wolfenbüttel 1966, Möseler Verlag
- Th. Warner: Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst, Berlin / Darmstadt 1954, Merseburger Verlag, 79 Seiten
- A. Wellek: Musikpsychologie und Musikästhetik, Frankfurt a. M. 1963, Akademische Verlags-Gesellschaft, 391 Seiten
- Das Politische im Lied, Politische Momente in Liedpflege und Musikerziehung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 76, Bonn 1967
3. Literatur zur stofflichen Vorbereitung, Materialsammlungen:
- L. U. Abraham: Harmonielehre, Der homophone Satz, Köln 1965, Gerig Verlag 192 Seiten
- J. Heinrich / H. Hopf: Musikunterricht in der Hauptschule, in: Beiträge zur Schulmusik, Wolfenbüttel (in Vorbereitung), Möseler Verlag
- Z. Kodály: Chor-Schule in 14 Teilen, Boosey & Hawkes, Bonn 1967 (deutsche Ausgabe)
- H. Lemacher / H. Schroeder: Formenlehre der Musik, Köln 1962, Gerig Verlag, 173 Seiten
- D. Manicke: Der polyphone Satz, Köln 1967, Gerig Verlag
- Martens-Münnich: Beiträge zur Schulmusik, hrsg. von Drangmeister / Fischer / Rauhe, Wolfenbüttel 1957 ff. (bisher 21 Hefte), Möseler Verlag
- H. Möller: Das Lied der Völker (13 Hefte), Mainz 1962 ff., Schott Verlag (die Klaviersätze sind stilistisch nicht überzeugend, trotzdem brauchbare Sammlung)
- W. Rein / H. Lang: Der Wundergarten, Deutsche Volkslieder, Mainz o. J., Schott Verlag
- B. Rövenstrunk: Die Musik, Ein Schlüssel zum Verständnis musikalischer Ereignisse und Zusammenhänge.
I: Musiklehre (3 Teile), II: Arbeitsbuch I für Schüler (zus. mit G. Wiedemann), III: Lehrheft zum Arbeitsbuch (zus. mit G. Wiedemann), Stuttgart 1968, Klett-Verlag
- Musikalische Formen in historischen Reihen, Wolfenbüttel 1958 ff. (bisher 15 Hefte), Möseler Verlag
- Schallplattenreihe „Musikkunde in Beispielen“, hrsg. von der Deutschen Gramophon Gesellschaft in Verbindung mit dem Pädagogischen Verlag Schwann
- Schallplatten-Unterrichtswerk „Schulproduktion Musik“, hrsg. vom Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 8 München 26 (mit Beiheften)
4. Nachweise:
- F. Holthoff: Gedanken zur Reform von Schule und Lehrerbildung, in: Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Erstes Heft, Münster 1967, S. 13—26

H. Hopf: Musische oder musikalische Bildung, in: Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Erstes Heft, Münster 1967, S. 27—45

H. Hopf: Aspekte modernen Musikpädagogik, in: didactica 1/1968, Ratingen 1968, Henn Verlag

G. Wiedemann, Entwurf eines Bildungsplanes für das Fach Musik in der Hauptschule (Baden-Württemberg), Ms. 1967

Arbeitsgemeinschaft der Musikdozenten an Pädagogischen Hochschulen Deutschlands, Protokoll der Ausschußsitzung vom 3. und 4. April 1967 in Gießen (Kötter), Ms. 1967

Vorläufige Arbeitsanweisungen für die Hauptschulen Baden-Württembergs, hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg, Villingen 1967

[1] Die musikalische Begabungsforschung hat nachgewiesen, daß der einer geschichtlich überholten „volkstümlichen“ Bildung verbundene Musikunterricht einer musikalischen Unterforderung gleichkommt. Das durch diese Unterforderung entstehende Vakuum wurde und wird durch musische Tätigkeiten gefüllt, die den Grundsätzen einer sachbezogenen musikalischen Unterweisung nicht entsprechen.

[2] S. besonders SCHULPRODUKTION MUSIK, ein Schallplattenwerk für den Unterricht aller Schulgattungen (Werkauswahl für junge Hörer, kleine Formenlehre); zu allen Schallplatten werden Beihefte mitgeliefert, die Werkeinführungen, Notenbeispiele und methodische Hinweise enthalten.

[Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 8 München 26 - Museumsinsel 1]

[3] S. Ettl, H., Till Eulenspiegels lustige Streiche (op. 28) von R. Strauß
Didaktische Analyse. Die werkimmanente Interpretation im Musikunterricht. Sikorski Interpretationen für den Musikunterricht, Nr. 1, Hamburg 1967, Sikorski Verlag

12. Lehrplan für das Fach Kunst

A. Zur Konzeption eines Lehr- und Bildungsplanes für den Kunstunterricht

I. Voraussetzungen

1. Der Kunstunterricht hat im Rahmen der gemeinsamen gesellschaftlichen Funktion aller Schulfächer einen fachspezifischen Lehrauftrag und kann einen nur ihm eigenen Bildungsbeitrag leisten.

Er ist selbständig in seinem Rückbezug auf die Bildende Kunst. Er ist selbstverantwortlich in der sachgemäßen Verarbeitung und Aufbereitung künstlerischer Inhalte und Gehalte. Er folgt Regeln und Prinzipien, die vom Gesetz der Sache, hier der Struktur der bildnerischen Prozesse, bestimmt werden.

2. Der Kunstunterricht ist relativiert auf die soziokulturellen und politischen Gesamtverhältnisse der Gegenwart. Er ist bezogen auf die bildnerischen Fähigkeiten und auf das Kunstverständnis von Kindern und Jugendlichen. Er ist abhängig von den Kulturfaktoren, die auf die Schüler eingewirkt haben. Er ist gebunden an die augenblickliche und einmalige Unterrichtssituation.

II. Aufgabe

1. Der fachliche Bildungsplan hat deshalb die Verflechtung des Kunstunterrichtes in die bildungspolitische und bildungsökonomische Gesamtsituation der Gegenwart kenntlich zu machen.

2. Er muß die Kunstdidaktik in Korrespondenz mit anderen Wissenschaften sehen.

3. Er ist abzusichern an, aber nicht abhängig zu machen von den Forschungsergebnissen und den Arbeits- und Lehrmethoden, wie sie hochschulmäßig ausgewiesen und praktiziert werden an den Hochschulen für Bildende Künste (Künstlerlehre), an den Universitäten (Kunstwissenschaft) und an den Pädagogischen Hochschulen (Kunstdidaktik).

4. Er muß sich von fragwürdigen Vorstellungen und überholten fachlichen Konzepten distanzieren, indem er die Fachhistorie kritisch betrachtet.

5. Er hat Informationen zu geben über den gegenwärtigen Stand der fachdidaktischen Reflexion und damit die Bedingungen aufzuzeigen, die dem Entwurf zugrunde liegen.

6. Er soll didaktische Vorklärung leisten, ist aber nicht in der Lage, ein kunstdidaktisches System anzubieten.

7. Er muß Übersicht geben über den Katalog der fachlichen Bildungsinhalte und gleichzeitig die Auswahlprinzipien für dessen Zustandekommen rechtfertigen.

8. Er hat dem Lehrer Orientierungshilfen zu geben bei der eigenen Unterrichtsplanung, allerdings nicht in Form von Rezepten, sondern in Form von Konzepten (d. h. in Denkmodellen, Beispielplänen und Arbeitshilfen).

9. Der Entwurf strebt Offenheit der Konzeption an. Offenheit besagt: den gegensätzlichen Standpunkt respektieren, prüfen und, wenn nötig, mit sachlichen Argumenten widerlegen. Offenheit der Konzeption heißt nicht, eine dezidierte Stellungnahme vermeiden und persönlichen Entscheidungen auszuweichen.

10. Der Entwurf hat von der Voraussetzung auszugehen, daß er nur für eine begrenzte Zeit gelten kann.

III. Die Kohärenz fachlicher und außerfachlicher Aspekte

1. Anthropologische Aspekte

Kunst ist von den Anfängen an ein Korrelat und ein Kriterium menschlicher Existenz. Sie resultiert aus der Auseinandersetzung mit dem, was der Mensch jeweils als Wirklichkeit erlebt, aufnimmt und gestaltet. Sie veranschaulicht demnach die Welterfahrung, die in einer Zeit nach den gesamtulturellen Voraussetzungen gemacht werden kann. Im Bilde vermittelt uns die Kunst eine begrifflich nicht zu leistende Form der Weltdeutung (Gunter Otto), die unmittelbar zugänglich ist auf Grund ihrer sinnlichen Faßbarkeit.

Kunst ist möglich und nötig, weil der Mensch schöpferische Fähigkeiten hat, auf Grund deren er für seine Kultur verantwortlich ist (Werner Hoffmann). Der anschauliche Charakter der Kunst (Sedlmayr) macht sie auch zum Medium der Kommunikation. Kunst beruht nicht allein auf der Kreativität des schaffenden Individuums, sondern existiert nur in Relation auf ein empfangendes Subjekt (Nicolai Hartmann). Kunst ist nicht denkbar ohne die Aufnahmebereitschaft des Betrachters.

2. Soziale und politische Aspekte

„Alle Kunst ist sozial bedingt, doch nicht alles in der Kunst ist soziologisch definierbar“ (Arnold Hauser).

Die Auseinandersetzung mit ästhetischen Fragen und künstlerischen Phänomenen ist nicht mehr einer privilegierten Gesellschaftsschicht vorbehalten. Die Massenkommunikation mit Hilfe des Bildes und der bildmäßigen Wiedergabe, die Massenbelehrung und Massenbeeinflussung durch bildmäßige Medien (der Form und der Farbe) bewirken eine Demokratisierung der Kunst und der künstlerischen Mittel. Sie erfordern deshalb auf breiter Basis Information und Kritikfähigkeit, die sich auf Sachkenntnis stützt. Sachkenntnis heißt in der Gegenwart Einsicht in die wissenschaftlich gesicherten Grundlagen.

Die Verantwortung für die kultur- und wirtschaftspolitische Entwicklung, die unsere Welt in der Gegenwart und für die Zukunft mitbestimmt, kann nicht ohne ein ausreichendes Maß an Bildung im kulturellen Bereich, in dem die optisch und haptisch begegnende Umwelt einen wesentlichen Teil ausmacht, übernommen werden. Der Staatsbürger, der politische Entscheidungen im kulturellen Bereich vorzubereiten hat, muß durch entsprechende Bildung in die Lage ver-

setzt werden zu wissen, wann er dem eigenen Urteil vertrauen darf und wann er die Gutachten von Sachverständigen zu Rate zu ziehen hat (Klafki).

Kulturverhalten und Kulturkonsum können nicht mehr dem Zufall außerschulischer Selbstorientierung überlassen werden, sondern sind legitime Bildungsaufgabe der Schule.

3. Psychologische Aspekte

Schöpferische Fähigkeiten manifestieren sich nicht nur in den Künsten, sondern in allen Lebensbereichen. Sie sind Korrelate einer spezifisch ausgeformten Intelligenz. Merkmale des Schöpferischen sind u. a. (im Sinne der creativity-Forschung) Sensitivität, Aufnahmebereitschaft und Umgestaltungsfähigkeit. Produktive Fähigkeiten im künstlerischen Bereich werden aktiviert, geschult und differenziert in Prozessen bildhafter Verwirklichung und in Betrachtungsvorgängen. Beide Verhaltensweisen stehen in Wechselwirkung. Sie sind durch andere Fähigkeiten nicht oder nur bedingt kompensierbar.

Die Verstehensdisposition der verschiedenen Altersstufen ist zwar abhängig vom Entwicklungsstand (nach Reife, Milieufaktoren und vorausgegangenem Unterricht), es gibt aber wahrscheinlich keine alters- oder entwicklungspezifischen künstlerischen Phänomene, sondern graduelle Unterschiede der Verstehensleistung gegenüber allen künstlerischen Sachverhalten (Pfennig).

4. Kulturelle Aspekte

Bildsame Materialien, Form- und Farbgebung, sind nach Substanz und Vollzug Grundlagen und Grundgegebenheiten der Kultur, soweit sie durch Machbarkeit dinghafter Gegenstände gekennzeichnet ist. Diese Gegenstände bedingen das Verhalten in der Kultur mit, sie sind demnach auch für das Kulturverhalten maßgebend.

Kunst wandelt sich nach Funktion und Inhalt mit den kulturellen Veränderungen. Kunst verwandelt die kulturellen Verhältnisse nach ihren Maßstäben und Entwicklungstendenzen. Das Bezugssystem, das sich zwischen Kunst und Kultur jeweils herausbildet, ist nicht konstant, sondern hochgradig variabel.

Kunst steht nicht neben, über oder außerhalb der soziokulturellen Gesamtsituation, sondern stellt einen wesentlichen Faktor im Sozialisierungs- und Kultivierungsprozeß dar. Kunst wirkt damit auch heute im vollen Umfang in das alltägliche Leben hinein, indem sie z. B. die Erscheinungsformen der industriellen Produktion und die Modeströmungen mit bestimmt. Wir müssen allerdings zugeben, daß die Auswirkungen der Kunst in unserer Gegenwart in ihrer Bedeutsamkeit und Stringenz noch nicht genügend gesehen und berücksichtigt werden, weil sie wegen ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit noch nicht hinreichend erforscht sind.

5. Künstlerische Aspekte

Kunst in der Gegenwart ist nicht als Reservat für anarchistische, asoziale, anti-kulturelle und antiintellektuelle Bestrebungen und Affekte anzusehen. Wenn von

ihr beunruhigende, herausfordernde und stimulierende Wirkungen ausgehen, so spricht das eher für den Kulturfaktor Kunst als gegen ihn.

Kunst dient weder der Schaffung „künstlicher Paradiese“ (Gehlen) noch der Entlastung von dem Druck alltagsnotwendiger Erfordernisse.

Ihre Entlastungsfunktion beruht vielmehr auf der Hilfe zur individuellen Freiheit, d. h. der Freisetzung gegenüber dem Konformismus.

Künstlerische Freiheit äußert sich in der Lösung von Vorstellungen, die auf Bedarfsdeckung, Nutzenanwendung, Kalkulation, Profitancen usw. gerichtet sind, nicht im Rückzug in die Scheinwelt eines antiquierten Geniekultes oder der anstrengungslosen Idylle. Sie vollzieht sich in experimenteller Rationalität, Reflexionsbereitschaft und Sensibilität (Gunter Otto) ohne den Zwang der Zweckbindung.

Es ist nicht Aufgabe des Künstlers, die Welt zu verbessern oder den Menschen zu bessern. Aber er kann dazu beitragen, dem Menschen zu einem besseren Welt- und Selbstverständnis zu verhelfen.

6. Kunstwissenschaftliche und kunstkundliche Aspekte

Der Begriff der Kunstkunde besagt zwar, daß es sich im Unterricht um vorwissenschaftliche Fragestellungen handelt. Das heißt aber nicht, daß ein solcher Unterricht nicht von der kunstwissenschaftlichen Theorie her abgesichert sein müßte.

Während früher eine sich als musische Bildung verstehende Kunsterziehung einseitig der bildnerischen Betätigung den Vorzug gab und Kunstbetrachtung vorwiegend nur in Form der Einfühlung gelten ließ, liegt heute in der Kunstbetrachtung der Akzent auf der Werkanalyse. Die Strukturanalyse bedarf der Fundierung durch die Theorie.

Der Forschungsauftrag der Kunstdidaktik bezieht sich zwar nicht auf das Gebiet der Kunstwissenschaft, er ist aber ohne kunstwissenschaftliche Orientierung nicht mehr zu leisten. Die Kunstdidaktik kann sich nicht mit der künstlerischen Lehre, wie sie die Hochschule für Bildende Künste betreibt, identifizieren, und sie kann nicht allein von der Kunstwissenschaft her ihre Normvorstellungen beziehen. Sie kann aber weder auf die Beachtung der künstlerischen Lehre, noch auf die Berücksichtigung der kunstwissenschaftlichen Theorie verzichten.

7. Allgemeinpädagogische Aspekte

Die Kunstwissenschaft kann der Kunstdidaktik dadurch behilflich sein, daß sie Kunstgegenstände und kunsttheoretische Fragen bearbeitet und damit wissenschaftlich aufbereitetes Material zur Verfügung stellt. Sie kann aber nichts aussagen über die Eignung ihrer Gegenstände für Bildung und Erziehung, sie kann keine Auswahl treffen aus ihren Beständen für schulische Zwecke und Unterricht.

Die Allgemeine Pädagogik fragt nach der Bedeutung der Kunst im Leben des Menschen und nach der Relevanz künstlerischer Phänomene in der Umwelt

und im Interessenbereich von Kindern und Jugendlichen. Sie fragt weiter, welche Hilfen eine Unterrichtung in künstlerischen Fragen dem Kinde und Jugendlichen bei seiner Selbstfindung und Orientierung in der Welt bietet, in welcher Weise sie den zukünftigen Erwachsenen für Beruf und Leben zurüstet und wie sie ihn auf Kunstkonsum und kulturelle Forderungen vorbereitet. Sie steht positiv zu allen Angeboten, die im Sinne des in den vorhergehenden Abschnitten Gesagten Lebenshilfe und Daseinsbereicherung bedeuten, und sie muß verneinen, wenn diese Voraussetzungen nicht erfüllt sind.

8. Allgemeindidaktische Aspekte

Die allgemeine Didaktik als Zwischeninstanz zwischen Allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktik ermittelt den Ort und bestimmt den Umfang der einzelnen Unterrichtsfächer im Lehr- und Bildungsplan. Die Schwierigkeit, den Kunstunterricht in dieses Fächergefüge einzuordnen, ergibt sich aus der Struktur der fachlichen Bildungsinhalte.

Materialverarbeitung, Experiment und Durchformung eines bildhaften Gegenstandes werden wie die dazugehörige Reflexion im Unterricht einen beträchtlichen Zeitaufwand benötigen. Betrachtungsaufgaben können nicht zur Zeitersparnis an ihre Stelle treten, sondern sind Korrelat der praktischen Tätigkeit und von vornherein innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit zu planen.

Die sich immer noch vermehrende Zahl der Unterrichtsfächer schafft Zeitdruck und zwingt zur zeitlichen Einengung der herkömmlichen Lehrgebiete. Die auf Trimesterkurse zusammengedrückten Schulfächer sind darum genötigt, ihre Unterrichtsgegenstände sehr bewußt auszuwählen und ihre Arbeits- und Unterrichtsmethoden sehr genau zu durchdenken, damit sie als Exemplaria optimal wirksam werden.

Umfangreiche Unterrichtseinheiten, wie sie spezielle Inhalte und Aufgaben, z. B. das Skulpturieren, benötigen, sollten deshalb den Arbeitsgemeinschaften vorbehalten, evtl. als Sonderveranstaltungen angeboten werden. Es ist didaktisch nicht zu verantworten, alle Schüler auf alle Aufgaben anzusetzen, sondern hier sind die Differenzierungsmöglichkeiten, die das reich gegliederte System der Hauptschule bietet, sinnvoll zu nutzen.

9. Fachdidaktische Aspekte

Die Fachdidaktik hat die Aufgabe, nach der pädagogischen Bedeutsamkeit fachlicher Inhalte und nach ihrer Lehrbarkeit zu fragen. Lehrbar ist nur das rational Faßbare. Das schließt nicht aus, daß Irrationales unbewußt mitschwingt, nur läßt es sich nicht zum Gegenstand von Unterricht machen. Deshalb sind auch Diskussionen um die irrationale Seite der Kunst hinsichtlich der Unterrichtung in künstlerischen Fragen nicht vorrangig. Kunstunterricht wird darum nicht fragwürdig, gewiß aber die Mystifizierung und Glorifizierung von Kunst.

Die bildnerische Betätigung der Schüler sollte nicht mit künstlerischen Ambitionen des Lehrers belastet werden, wie sie z. B. in dem Bemühen zum Ausdruck

kommen, ständig originelle und effektvolle Themen und Aufgaben zu erfinden, die der didaktischen Reflexion und Vorklärung entbehren.

Unterrichtsziele sind neben der erstrebten Qualität in den Arbeitsergebnissen, die ihre bildende Funktion behält, der Unterrichtserfolg in Form von Zuwachs bildnerischer Erfahrung; dazu kommt der Erwerb von kunstkundlichen Kenntnissen und die Ausbildung einer künstlerischen Urteilsdisposition, die nur über Begriffsbildung und verbale Reflexion möglich ist.

„Wir malen keine Bilder, wir studieren“ (Baumeister).

10. Fächerübergreifende Aspekte

Wenn gegen die Ideologie „musischer“ Bildung Stellung genommen wird, so heißt das nicht, daß Inhalte, die unter dem Aspekt des Musischen Eingang in die Kunsterziehung gefunden haben, damit eliminiert werden müßten.

So sind z. B. die Herstellung von Requisiten und Dekorationen für Laienspiel, Fest und Feier oder das Puppen- und Marionettenspiel noch immer legitime Aufgaben des Kunst- und Werkunterrichts im Rahmen fächerübergreifender Vorhaben, aber sie sind nicht mehr als fachspezifische Inhalte anzusehen, weil sprachliche Durchformung und Inszenierung (Regie, Choreographie) als gleichrangige Aufgaben hinzutreten.

Das Kunstwerk unter dem Aspekt fächerübergreifenden Unterrichts stellt sich dar als geschichtliche Quelle, als Zeitdokument und als authentisches Material zur Veranschaulichung historischer und kulturhistorischer Sachverhalte. Die Betrachtung eines originalen Werkes, eines Bildes, eines Bauwerks ist sinnvoller und ergiebiger als die Benutzung der oft fragwürdigen Schaubilder, wie sie die Lehrmittelindustrie anbietet. Eine nur historische Betrachtung bleibt unbefriedigend, wenn sie nicht durch die kunstkundliche Interpretation unterstützt und integriert wird. Hier stellt sich das Problem der interdisziplinären Kontakte.

IV. Lösung von veralteten Vorstellungen und Konzepten

1. Die Einbeziehung des Kunstunterrichts in eine Fächergruppe, die sich unter dem Begriff des Musischen als eine zusammengehörige Einheit versteht, ist fragwürdig. Sie wurde vorwiegend durch die Verabsolutierung von Teilaspekten und durch Vernachlässigung des Kontaktes zu den Bezugswissenschaften (nicht durch eine prinzipielle Verwandtschaft künstlerischer Phänomene und Prozesse, sondern durch ideologisch bedingte Zielvorstellungen) motiviert.

2. Die Übertragbarkeit von Grunderfahrungen und Einsichten, wie sie in einer künstlerischen Disziplin (etwa der Musik oder der Dichtung) gewonnen werden, in die andere (etwa auf Phänomene der Bildenden Kunst) ist ein offenes Problem. Urteilsfähigkeit gegenüber dem musikalischen Werk bedeutet nicht eo ipso auch Urteilsfähigkeit gegenüber Werken der Bildenden Kunst. Das Anspruchsniveau resultiert vielmehr aus der Entwicklung spezifischer Sensibilität,

aus der Vermittlung des ausgebildeten Form- und Farbsinns, Sachkenntnis und sachbezogenen Fertigkeiten, aus Fachwissen und allgemeinem Bildungsstand.

3. Bildnerische Betätigung und Kunstbetrachtung sind nicht als Gegengewicht und Ausgleich gegenüber intellektueller Beanspruchung anzusehen, sondern bedürfen in gleichem Maße wie jedes andere Fach der ausgebildeten Intellektualität.

4. Das Kunstwerk ist nicht ausschließlich durch Irrationalität gekennzeichnet und entzieht sich keineswegs rationaler Verarbeitung.

5. Die Überbewertung von Empfindungen, Gefühlsreaktionen und Erlebnismomenten bei der Begegnung mit dem Kunstwerk ist einer sachlichen Einstellung gewichen, die Emotion und Affinitäten nicht leugnet, die sie aber in angemessener Relation zu Sachbezügen, zur Sacherfassung und zur Sachklärung sieht. „Wer mehr weiß, sieht mehr“ (Pinder).

6. Konzepte, die von der Prädisposition einer Altersstufe für Kulturen, Epochen und Stile (et vice versa) ausgehen, sind unhaltbar.

7. Auffassungen, die die Kongruenz von bildnerischen Prozessen und Betrachtungsvorgängen annehmen, bedürfen der Überprüfung.

8. Produktivität ist nicht nur im Handeln (bildnerische Betätigung, Werkschaffen, Gestaltungsübungen), sondern auch in der Reflexion gegeben.

9. Der Begriff der „stillen Miterzieher“ ist fragwürdig, wenn es sich um Unverständenes handelt, das ohne bildende Wirksamkeit bleibt.

10. Das Gebiet der „angewandten Künste“ ist in seiner ganzen Breite das Bezugsfeld des kunstpädagogisch orientierten Werkunterrichts. Die Erfassung und Verarbeitung der Umweltfaktoren, wie sie in der technischen und industriellen Produktion gegeben sind, kann jedoch nur mittelbar auf künstlerische Kategorien bezogen werden. Diese Faktoren fallen in den Aufgabenbereich des Technischen Werkens.

11. Zur Erläuterung:

Die Höchstleistungen auf dem Gebiet der Keramik, wie sie etwa in der chinesischen, der mittelalterlich-persischen, der hispano-maurischen Keramik, den Fayencen des 17. und 18. Jahrhunderts gegeben sind, gehören wie auch die volkstümliche Keramik in den Aufgabenbereich des kunstpädagogisch orientierten Werkunterrichts. Das gleiche gilt für das qualitativ hochstehende historische Möbel wie für römische, islamitische oder venezianische Gläser, für griechische, etruskische und mittelalterliche Goldschmiedearbeiten, die erlesene Paradigmata künstlerisch geformter Kultur darstellen.

Das technische und industrielle Design dagegen ist ein wichtiges Bezugsfeld Technischer Bildung.

V. Antinomie und Ambivalenz der Zielsetzungen

1. Der Unterricht soll der Kunst der Gegenwart gerecht werden, ohne dabei die Information über wichtige künstlerische Probleme der Vergangenheit und die Analyse der historischen Voraussetzungen gegenwärtiger Kunst zu vernachlässigen.

2. Er soll die Kunstobjekte und die kulturellen Verhältnisse in der engeren und weiteren Umgebung, in der der Schüler aufwächst, berücksichtigen und gleichzeitig offenhalten für weltweite Gegebenheiten.

3. Der Schüler soll reflektiert handeln, ohne daß Intuition und Kreativität durch Kalkül, Vorgriff, Denk- und Bildschemata beeinträchtigt werden.

4. Die Betrachtung soll der rationalen und verbalen Verhandlung verstärkt Raum geben und doch die irrationalen Gehalte spürbar machen.

5. Der Unterricht soll exemplarisch und komplexhaft (ausschnitthaft) Themenkreise an die Schüler herantragen und gleichzeitig dazu befähigen, das einzelne ins Gesamt einzuordnen.

6. Dem Problem der Durchlässigkeit der Kategorien und Bereiche steht gegenüber die Unvertauschbarkeit der Inhalte.

7. Kultur- und Bildungsfaktoren sind in eben dem Maße zu berücksichtigen wie die entwicklungspsychologischen Fakten.

8. Der Unterricht soll den Spannungsbogen überbrücken, der zwischen den Erfahrungen und Kenntnissen (Wissensbeständen) der Schüler (Entwicklungsstand, Milieubedingtheiten, vorausgegangener Unterricht) und den Sachansprüchen (Kunst in Vergangenheit und Gegenwart) besteht.

9. Die verbale Analyse hat die Struktur des Kunstwerkes sichtbar zu machen, ohne den Blick für die Ganz- und Gesamtqualitäten des Gegenstandes zu verstellen (Analyse — Synthese).

10. Sprachliche Objektivierung und Begriffsbildung heben Gesetzmäßigkeiten (Ordnungs- und Struktur Tendenzen, Gestaltungsprinzipien, Form-Farbzusammenhänge, Stileigentümlichkeiten) ins Bewußtsein und lassen es zu, daß der anschauliche Charakter des Gegenstandes (Sedlmayr) intuitiv wirksam bleibt, ja sie intensivieren die subjektive Zuwendung und steigern individuelle Affinitäten eher, als daß sie sie unterbinden.

Sacherfassung verhindert nicht persönliches Engagement, trägt aber wesentlich dazu bei, daß chaotische Eindrücke zu gegliederten, diffuse Anmutungen zu klaren Vorstellungen werden.

VI. Bestimmung der fachlichen Inhalte

1. Gegenstand des Kunstunterrichts sind bildnerische Prozesse und ästhetische Objekte (Gunter Otto).

2. Bildnerische Prozesse werden ausgelöst durch die Absicht und durch die Aufgabe, bildnerische Probleme oder Problemzusammenhänge (Gestaltungsprinzipien, Ordnungstendenzen, aleatorische Momente, Material- und Bildstrukturen) in Bildwerken zu erkennen, im eigenen Versuch zu verarbeiten und approximativ zu lösen.
3. Bildnerische Probleme sind von den bildnerischen Mitteln (den Materialien, dem Instrumentarium, den Bildelementen, den Ordnungsfaktoren) her zwar determiniert, aber nach Lösungsversuch und Ergebnis hin offen.
4. Bildnerische Prozesse sind im Sinne der vorausgeschickten Überlegungen daher planbar, überprüfbar, lenkbar, realisierbar, aber nach Intention und Ergebnis nicht restlos rationalisierbar und vorher bestimmbar.
5. Bildnerische Prozesse sind orientiert an künstlerischen Phänomenen oder sind selbst als künstlerische Phänomene unterschiedlicher Qualität und Bedeutsamkeit anzusehen.
6. Bildnerische Prozesse sind also abhängig von der bildnerischen Problematik. Das bildnerische Problem gibt ihnen Struktur und sie geben zu gleicher Zeit dem Problembewußtsein Struktur. Dieser wechselseitige Bezug bestimmt das Verhalten im bildnerischen Tun wie in der Betrachtung.
7. Betrachtung (Intention, Beobachtung, Analyse, Deutung, kritische Wertung) bezieht sich also in gleicher Weise auf das Arbeitsergebnis des Schülers (im Entstehungsvorgang wie im Endstadium) und auf den zu erforschenden, zu erschließenden, zu erlebenden, zu genießenden Kunstgegenstand.
8. Im Kunstunterricht bekommt die Unterrichtsmethode in verstärktem Maße didaktische Relevanz dadurch, daß mit ihr und durch sie auch die Arbeits- und Betrachtungsmethode erfahren, vermittelt und angeeignet wird.
9. Arbeits- und Betrachtungsmethoden lassen sich (wie die entsprechenden Unterrichtsmethoden) nach Intentionen und Phasen gliedern:
 - a) Einleitung, Problemfindung, Einführung in die Problemstellung (die aktive oder passive Initiation, Gunter Otto).
 - b) Die Experimentier-, Versuchs- oder Erkundungsphase (Exploration / Otto).
 - c) Die Entscheidung und Festlegung auf den zu beschreitenden Weg, die Konturierung und Präzisierung der Problemstellung.
 - d) Die Verifikations- und Korrekturphase (Objektivierung / Otto).
 - e) Die Einordnung in den größeren (evtl. den übergeordneten) Zusammenhang, Herstellung von Querverbindungen (Integration / Otto).
10. Unterrichtsgegenstand sind die im Kunstwerk implizierten künstlerischen und außerkünstlerischen Gehalte.

VII. Systematische Ordnung der Inhalte

In der Gegenwart zeigt sich die Tendenz, daß Kunstlehren, Selbstzeugnisse und Arbeitsberichte von Künstlern mehr und mehr mit theoretischen Fragen durch-

setzt werden und sich damit wissenschaftlicher Fragestellung nähern und daß andererseits die Kunstwissenschaft von ihrer registrierenden, das historische Material ordnenden Tätigkeit übergegangen ist zur Analyse künstlerischer Phänomene.

Es gehört zur Problematik der Kunstwissenschaft wie zu ihrem Selbstverständnis, daß sie bis zur Selbstauflösung (Gombrich) von den unterschiedlichsten Denkansätzen und Fragestellungen her determiniert ist, die doch nur die jeweilige Einstellung (und Befangenheit) in der Gegenwart widerspiegeln können.

Auch für die Kunstdidaktik resultiert aus dieser Einsicht und Erfahrung — überspitzt formuliert — daß alle Aussagen über die Inhalte in dem Augenblick überholt sind, in dem sie zu Papier gebracht sind. Das bedeutet auch für dieses Fachgebiet, mehr vielleicht als für andere, daß Richtlinien nur eine begrenzte Gültigkeit haben können und ständig der Überprüfung und Korrektur bedürfen. Das besagt weiterhin, daß Beispielpläne in diesem Fachbereich sinnvoller und zweckdienlicher sind als Stoffpläne.

Trotz dieser Einschränkungen und Vorbehalte sollte versucht werden, die unterschiedlichen Ansätze der Kunstwissenschaft zur Ordnung und Systematisierung ihrer Inhalte und Bestände zu berücksichtigen, und zu fragen, ob sich von daher auch Kategorien und Systemisierungsmethoden für die Kunstdidaktik gewinnen lassen.

VIII. Gliederung der Inhalte

1. Der äußere Ansatz zur Registrierung und Ordnung der Gegenstände, Daten und Fakten

- a) Der **historische** Ansatz. Die chronologische Bestimmung und Einordnung der Objekte. Das System der Epochen und Stile. Entwicklungsverläufe und Entwicklungstendenzen.
- b) Der **topographische, ethnologische und länderkundliche** Ansatz. Die Kunst der Kulturen, Länder und Völker.
- c) Der **kategoriale** Ansatz. Die Klassifizierung nach Werkbereichen: Architektur, Plastik, Malerei, Graphik, angewandte Kunst.

2. Der Ansatz zur inneren Strukturierung

- a) Der **morphologische** Ansatz (Vergleichende Kunstwissenschaft). Eine Gestaltkunde der künstlerischen Phänomene und Objekte. Strukturfragen des Kunstwerks.
- b) Der **genetische** und der **form-farbtheoretische** Ansatz; Kunstlehren, Künstlerlehren, Farblehre, Elementenlehre, Kompositionslehre, Perspektive, Bau- und Konstruktionslehre, Proportionslehre.
- c) Der **monographische** Ansatz. Künstler- und Werkmonographien, Analyse des Einzelwerks und Interpretation des Individualstils.

Es versteht sich von selbst, daß keiner dieser Ansätze isoliert und von den anderen losgelöst für sich besteht, sondern daß es sich nur um unterschiedliche

Aspekte des gleichen künstlerischen Tatbestandes oder Sachverhaltes handeln kann.

Was wir mit einer solchen Übersicht gewinnen, ist ein Raster, in dem sich sowohl Prozesse bildhafter Verwirklichung als auch Prozesse der Reflexion einordnen lassen. Die Aufgabe einer Theorie der fachlichen Bildungsinhalte wäre es nun, diese unterschiedlichen Aspekte so zu koordinieren, daß sich daraus der systematische Aufbau eines Bildungsplanes ergibt, der selbstverständlich Alternativen und Modifikationen zuläßt, ja notwendig macht. Gemeint ist damit nicht ein geschlossenes, jahrgangs- oder stufenbezogenes System nicht austauschbarer Inhalte und nicht umkehrbarer Verläufe und Bezüge, sondern ein offenes System von Problemkomplexen, das Orientierungshilfen gibt für den Aufbau eines geregelten, d. h. sinnvoll gegliederten und geordneten Unterrichts; Wiederholungen und Belanglosigkeiten und damit Leerlauf könnten auf diese Weise vermieden und Planung an die Stelle von Willkür und Zufallserscheinungen gesetzt werden.

Befragen wir die unterschiedlichen Ansätze und Kategorien, wie sie sich in der Kunstwissenschaft abzeichnen, auf ihre didaktische Relevanz, so ergibt sich folgende Zusammenfassung:

Zu 1: Kunst in der Gegenwart leitet sich her aus der künstlerischen Überlieferung und aus der Begegnung mit dem Kunstgut aller Kulturen und Völker. Sie ist nur von der Tradition und Geschichte her zu verstehen, und sie ist in ihrer Eigenart nur faßbar, wenn man erkennt, wie sie sich von der Überlieferung abhebt oder absetzt.

Kunstunterricht kann sich deshalb nicht auf die Kunstäußerungen der Gegenwart beschränken, gerade dann, wenn er diese zu erhellen und zu erschließen versucht.

Kunstunterricht kann nicht auf die „heimische“ oder nur auf die deutsche Kunst hin angelegt sein, einmal, weil Gegenwartskunst Weltkunst ist und zum anderen, weil die Reise- und Verkehrsmöglichkeiten wie die Massenmedien heute alle Bevölkerungsschichten mit außerdeutscher Kunst in Berührung bringen.

Wenn auch gerade in der Gegenwart sich die herkömmlichen Kunstbereiche immer mehr durchdringen und verwischen, so sind doch die Bildwerke auch weiterhin dimensional begrenzt und auch von ihrer Funktion her so determiniert, daß sie, von Ausnahmen abgesehen, mühelos in ein solches Ordnungssystem einbezogen werden können.

Zu 2: Bildnerische Prozesse sind strukturiert und das Bildwerk hat Struktur. Die Strukturanalyse der eigenen Schaffensintentionen (als die die Werkvollzüge und die entstehenden Gebilde begleitende Reflexion) und die Reflexion über das Kunstwerk sind legitime Aufgaben des Kunstunterrichts.

Die Genese der Schülerarbeit, die in diesem Zusammenhang gemachten Erfahrungen, die dabei gewonnenen Einsichten, die im Werkvollzug erworbenen

Kenntnisse, die im Werkstattgespräch entwickelten Begriffe sollen den Schüler zu sachkundigen und überlegten Äußerungen befähigen auch gegenüber dem ausgereiften Werk und gegenüber den Gegenständen, die neu in seinen Gesichtskreis treten. Sie begünstigen das Interesse an sachlicher Klärung und stimulieren den Wissensdrang, der nach theoretischer Fundierung strebt.

Kunstlehren und Künstlerlehren finden mit zunehmender Sachkenntnis bei fortschreitender Abstraktionsfähigkeit Eingang in den Unterricht, der nach und nach auch Teile und Auszüge aus der Farb-, der Bildmittel- und Kompositionslehre berücksichtigt. Historische Kunstlehren, wie sie sich mit Perspektive und Proportion befassen, können hinzutreten und die Kenntnisse abrunden.

Die Analyse des Einzelwerks und die mit ihrer Hilfe intensivierte Interpretation ist das Kernstück eines Unterrichts, der sich Kunstbetrachtung zur Aufgabe macht. Die Summe der dabei gemachten Erfahrungen und die Anreicherung der Wissensbestände gibt nach und nach Überblick und ermöglicht Einordnung und Gesamtorientierung.

IX. Die Strukturierung der Inhalte unter dem Aspekt des „Bildnerischen Problems“

1. Zur Begriffs- und Sacherklärung

- a) Die Themen- und Aufgabenstellung geht aus von einem bildnerischen Problem, ist auf ein bildnerisches Problem hin orientiert oder um ein bildnerisches Problem zentriert.
- b) Die Themenstellung schließt das Motiv (Gegenstände, literarische Inhalte, außerkünstlerische Gehalte) mit ein, ordnet es dem bildnerischen Problem unter oder benutzt es, um von seinen Merkmalen, Eigenschaften, seiner Gestalt, seinen Strukturverhältnissen her das bildnerische Problem zu entwickeln.
- c) Relevanz für den Lehr- und Bildungsplan hat in erster Linie die bildnerische Problematik der Schaffensintentionen und die bildnerische Problematik (Struktur) des zu betrachtenden Gegenstandes.
- d) Thema im gegenständlichen Sinn bedeutet die Zusammenfassung der Motivbestandteile und ihre Einordnung in einen übergeordneten (literarisch-inhaltlichen) Zusammenhang.
Thema im ikonologischen und im bildnerischen wie im didaktischen Sinn heißt die Koordination von Motiv (gegenständlicher Thematik) und bildnerischem Problem.
- e) Aufgabenstellung meint die didaktisch-methodische Fragestellung im weitesten Sinn und bezieht sich auf den Aufbau einer Unterrichtseinheit.

2. Zur Strukturierung des bildnerischen Problems

- a) Bildnerische Probleme sind Komplexe aus dimensional bestimmten Werkmitteln und Bildmitteln (Ordnungsfaktoren), denen Ausdrucksvalenzen eignen.
(1) Dimension (Fläche, Körper, Raum).

- (2) Bildelemente:
- (a) Elemente des Flächenhaften:
Punkt, Linie; Farbfleck, Farbfläche.
 - (b) Elementare Erscheinungen des Körperhaften:
Mulde, Wölbung, Höhlung, Kante, Grat usw.
 - (c) Elemente des Räumlichen:
Linie, Fläche und Körper als raumdurchstellende, raumgliedernde oder raumschaffende (raumabschließende) Elemente.
- (3) Bildmittel (Formelemente, Formprinzipien, Farbprinzipien, Ordnungsfaktoren):
- (a) Bildelemente (vgl. a₂).
 - (b) Kontur, Struktur, Faktur, Muster.
 - (c) Kontraste (Gegensatzpaare):
Größenkontraste, Mengekontraste, Richtungskontraste, Farbkontraste (Kontrastüberlagerungen).
 - (d) Ordnungs- und Formungstendenzen (komplexer und struktureller Art):
Reihung, Streuung, Rhythmisierung, Verwerfung, Verdichtung, Auflockerung, Ballung, Verschmelzung usw.
- (4) Werkmittel:
- (a) Materialrohform, Materialbeschaffenheit und Materialeigenschaften.
 - (b) Verfahren, Techniken.
- (5) Ausdrucksvalenzen (gegensätzliche Merkmale und Eigenschaften):
hart — weich, glatt — rau, grob — fein, klar — unklar, statisch — dynamisch, heiter — trist usw.
- b) Bestimmend für ein bildnerisches Problem sind die Auswahlprinzipien, nach denen einzelne oder mehrere Mittel einander zugeordnet werden.
- c) Bestimmend für ein bildnerisches Problem sind die Akzentuierung, die Sub- und Koordination der ausgewählten Mittel nach einzelnen oder mehreren der oben genannten strukturierenden Prinzipien.
(Strukturprinzip [Sedlmayr]; Kompositionsgesetz [A. Riegl]; beides [von Lorck].)

B. Entwurf eines Lehr- und Bildungsplans nach den Erfordernissen der Hauptschule

I. Vorbemerkungen

1. Der Entwurf hat von der Annahme auszugehen, daß die didaktisch-methodische Zurüstung des Lehrers hochschulmäßig erfolgt und daß der Lehrer durch Studium und eigene Weiterbildung die notwendigen Voraussetzungen für Fachunterricht mitbringt.

2. Der Lehrplan der Hauptschule bedeutet für einzelne Disziplinen und auch für den Kunstunterricht zwar eine Einschränkung nach Zeit und zu erfassender Schülerzahl, gibt aber gleichzeitig durch die Wahlfreiheit für interessierte und fachlich begabte Schüler die Möglichkeit zur Intensivierung der Arbeit in den Wahlgebieten und bedeutet damit insgesamt eine Entlastung.

3. Aus Zeitnot resultieren strikte Forderungen nach Stoffbeschränkung, nach sorgfältig durchdachter Auswahl prägnanter und fundamentaler Inhalte, nach präzisen Unterrichtsmaßnahmen. Das Quantitative tritt zurück zugunsten des Qualitativen.

4. Der Entwurf strebt Verbindlichkeit an in bezug auf Leistungsanforderungen, überprüfbare Unterrichtsergebnisse und in bezug auf einen allgemeinen Konsensus hinsichtlich der Probleme. Eine Festlegung der Konzeption auf Jahre hinaus und eine Fixierung einzelner Inhalte soll vermieden werden. Der Lehrplan hat nicht vorzuschreiben, was in einer bestimmten Schul- und Unterrichtssituation zu geschehen hat.

Er hat aber Klarheit zu schaffen über Struktur und Form eines optimal geplanten, realisierbaren Unterrichtes.

5. Der Entwurf muß deshalb darauf verzichten, Stoffauswahl und Stoffbeschränkung durch eine Liste von Themen oder einen Katalog von Materialien und Techniken zu demonstrieren, weil weder das eine noch das andere geeignet ist, Kunstunterricht zu konstituieren, aber leicht dazu führt, Klischeevorstellungen auszubilden, denen gerade Wesentliches fehlt, nämlich die didaktisch-methodische Reflexion.

Dagegen sollen prinzipielle Fragen, wie sie bei der Aufstellung eines Lehrplanes entstehen, erörtert werden. Es sind Methoden zu entwickeln, die es dem einzelnen Lehrer ermöglichen, nach den Voraussetzungen, wie sie an einer Schule oder in einer Klasse gegeben sind, einen eigenen Lehrplan zu konzipieren. Dieser örtliche Lehrplan muß aber abgesichert sein an einer umfassenden Konzeption, die die Gewähr dafür bietet, daß an allen Schulen die wesentlichen Inhaltsbereiche in entsprechender Form Berücksichtigung finden und daß die Planung inhaltlich und zeitlich koordiniert ist.

II. Zur Struktur des Lehrplans

1. Äußerer Aufbau und Gliederung

Für die Organisation des Lehrplans ergibt sich, daß in allen Schuljahren die Veranstaltungen in den Arbeitsgemeinschaften auf den Unterricht in Klasse oder Kurs bezogen sein sollten, damit unnötige Überschneidungen und überflüssige Wiederholungen vermieden werden.

Der Unterricht in den Arbeitsgemeinschaften gibt Gelegenheit, an Thematik und Problemstellung des Klassen- und Kursunterrichtes anzuknüpfen, die Arbeit zu vertiefen und weiterzuführen oder aber Lehrveranstaltungen anzubieten, die im Klassen- oder Kurssystem nicht mehr zu leisten sind. Diese möglichen und nötigen Querverbindungen komplizieren zwar die äußere Organisation, sie geben aber andererseits Gelegenheit, diesen Unterricht für eine begrenzte Zahl interessierter und begabter Schüler zu differenzieren und zu intensivieren.

In gleichem Maße sind auch Kunstunterricht, kunstpädagogisch und technisch orientierter Werkunterricht und das Textile Gestalten im Zusammenhang zu sehen, damit die Planungen nicht auseinandergehen, sondern sich sinnvoll ergänzen und unterstützen.

2. Innerer Aufbau und Gliederung

- a) Im 5. und 6. Schuljahr sind Reflexionen während der bildnerischen Tätigkeit und in der Kunst- und Werkbetrachtung zwar unerläßlich, nach Zeit und Umfang beanspruchen sie aber nicht mehr als etwa ein Drittel des Unterrichtes. Mit zunehmendem Alter wird sich der Anteil der sprachlich-begrifflichen Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen verstärken, ohne daß diese Maßnahmen reglementiert und in der Stundentafel sichtbar werden.
- b) Fragestellung und Arbeitsansatz, Themen- und Aufgabenstellung sind so gehalten, daß die verschiedenen Werkbereiche (Grafik, Malerei, Plastik, Architektur, angewandte Künste) und deren Teilbereiche (wie z. B. Handzeichnung, Glasmalerei), ihre Werkformen (z. B. Stift-, Feder-, Kreide-, Pinselzeichnung, Liniendruck, Flächendruck, Farbdruck, Materialdruck), ihre Bildthematik (Portrait, Gruppenbildnis, Stilleben, Landschaft, Interieur, Historien- und Genremalerei, ungegenständliche Thematik usw.), ihre Stil Tendenzen (wie realistisch, surrealistisch, impressionistisch, expressionistisch, kubistisch, konstruktivistisch, tachistisch usw.) ihre Stadien und Intentionen (wie Studie, Skizze, Entwurf, Zustände, Ausführung), ihre Zweckbestimmung (wie Kultbau, Wohnbau, Fabrik, Wehrbau, Repräsentationsbau, Grabmal usw.) an einer oder an mehreren Stellen sichtbar machen.
- c) Auf jede bildnerische Aufgabe folgt nach Möglichkeit eine Betrachtungsaufgabe, wobei es von Vorteil ist, wenn Schaffen und Reflexion in direktem oder indirektem Zusammenhang stehen. Wenn dieser Bezug nur äußerlich oberflächlich oder nur gewaltsam herzustellen ist, so sollte der Versuch über-

haupt unterbleiben. Betrachtung von Architektur ist. z. B. nur selten durch eine bildnerische Aufgabe vorzubereiten, eher schon durch eine Werkinterpretation mit Hilfe analysierender Zeichenaufgaben (Werkdiagramme, Proportionsstudien, Form-Farbauszüge) zu leisten.

- d) Die Auswahl und Präzisierung der Themenstellung und der bildnerischen Problematik (Bildmittelrelevanz) werden im bildnerischen Schaffen so erfolgen, daß Kombination und Konstellation des Bildmittelgefüges sich nicht wiederholen, sondern der Unterricht wird von der Behandlung einfach strukturierter Gebilde und Probleme zu immer komplexeren und differenzierteren Lösungen und Leistungen fortschreiten.

Diese Tendenz ist nicht als eine allmähliche Steigerung des Schwierigkeitsgrades und der Leistungsanforderungen zu verstehen, sondern die Aufgabenstellung ist so zu denken, daß sie jeweils angemessene Lösungen auf einem unterschiedlichen Niveau der bildnerischen Differenzierung erlaubt. Der Zuwachs an Kenntnissen und Erfahrungen, wie er durch zunehmendes Alter und weiterführenden Unterricht bewirkt wird, verbessert mehr und mehr die Arbeitsmethoden und die Verstehensdisposition. In der Betrachtung vollzieht sich der Prozeß in analoger Weise; an dem zu betrachtenden Gegenstand (der auch schon in den Anfangsklassen durchaus ein komplexes und hochdifferenziertes Gebilde sein kann) werden immer neue Fakten, Bezüge, Zusammenhänge und Gehalte in den Blick kommen und der Einsicht zugänglich gemacht werden. In beiden Tätigkeitsbereichen werden die gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse nicht nur im Werkvollzug und im Betrachtungsvorgang sichtbar, sondern sie sind auch nach Abschluß des Unterrichtsprozesses nachweisbar, d. h. in nachprüfbarer Form begrifflich faßbar.

- e) Kurssystem und Arbeitsgemeinschaft geben die Möglichkeit, einen Werkbereich, einen Teilbereich, Teilbestände oder einen Einzelgegenstand so aufzuarbeiten, daß die Behandlung des Themas einen gewissen Abschluß erfährt.

Das bedeutet für die Auswahl der Inhalte, daß im 5. und 6. Schuljahr in Unterrichtseinheiten von 80 Minuten Dauer ein eingegengtes, knapp umrissenes Problem gestellt wird, das in sich abgerundet und schlüssig ist. Innerhalb eines Trimesters wäre also ein Lehrgang zu planen, der sich aus 13 oder 14 solcher Einheiten aufbaut. Zwei, höchstens drei dieser Teilaufgaben können zu einer Aufgabeneinheit zusammengefaßt werden, wobei die einzelnen Stundenabschnitte als Teilschritte des Problem-Lösungsversuchs zu betrachten sind. Diese Feststellung gilt in abgewandelter Form auch für die Planung der Trimesterkurse im 7., 8. und 9. Schuljahr.

In den Arbeitsgemeinschaften besteht die Möglichkeit, eine weiterführende und umfangreiche Problemstellung detailliert aufzuarbeiten. Auch dabei empfiehlt sich eine Aufteilung nach Aufgabenkomplexen in der eben beschriebenen Form.

3. Ordnungssystem

Für den Aufbau und die Gliederung des Lehrplanes bieten sich zwei Ordnungssysteme an, die ihre Vor- und Nachteile haben, auch wenn man sie zu kombinieren versucht.

- a) Das erste Ordnungssystem ist so gehalten, daß innerhalb eines Trimesterkurses (und entsprechend auch in den Arbeitsgemeinschaften) alle wesentlichen Kunst- und Werkbereiche angesprochen werden.

Konkret: Am Beispiel des 1. Trimesterkurses im 5. Schuljahr aufgezeigt, heißt das, daß von den 14 90-Minuten-Einheiten im Kunstunterricht je 4 auf graphische, malerische und plastische Aufgaben entfallen, von denen jeweils eine Stundeneinheit der Kunstbetrachtung vorbehalten ist. Die beiden verbleibenden Wocheneinheiten dienen der Betrachtung von Objekten aus dem Bereich der Architektur, die von einem der anderen Teilbereiche her in irgendeiner Weise schon vorbereitet sein kann (z. B. durch die Zeichenaufgabe: Unterschiedliche Strukturen von Mauerwerk).

Dieses System hat den Vorteil, daß in einem Jahrgang alle Kunst- und Werkbereiche (mit ihren spezifischen Werk- und Bildmitteln und mit einer der Altersstufe angemessenen Problematik) zur Geltung kommen. Der Nachteil besteht darin, daß jedes Gebiet nur kurz beleuchtet und nur punktuell erhellung werden kann, auch wenn ständiger Wechsel das Interesse stimuliert. Verfügungsstunden sind in einem solchen gedrängten System nicht mehr unterzubringen.

- b) Das zweite Ordnungssystem sieht das 5. und 6. Schuljahr als einen Block. 7. und 8. Schuljahr sind dann entweder im Kunstunterricht oder im Werkunterricht ebenfalls als Block zusammenzufassen. (Ein Fachgebiet wird sich allerdings auf das 8. Schuljahr beschränken müssen.)

Im 9. Schuljahr sind beide Fachgebiete Wahlpflichtfächer und als ganzjährige Veranstaltungen für je eine Interessentengruppe anzubieten. Aus schulorganisatorischen Gründen empfiehlt sich auch hier eine Trimestereinteilung.

Wenn die Gliederung der Blockeinheiten nicht einheitlich festgelegt wird, was noch nicht einmal empfehlenswert ist, ergeben sich Nachteile bei einem Schulwechsel einzelner Schüler, ein Umstand, den man auch nicht überbewerten sollte. Der Vorteil besteht eindeutig darin, daß für die Verarbeitung eines Themenkreises beträchtlich mehr Zeit zur Verfügung steht, so daß eine gründlichere Bildungsarbeit geleistet werden kann.

- c) Eine Kombination der beiden Systeme vermag diese Vorteile und Nachteile auszugleichen, wenn auch nicht aufzuheben. Bedenken richten sich auf die Tatsache, daß der Lehrplan wegen der notwendig werdenden Querverbindungen ungleich komplizierter ist und dadurch schwieriger zu handhaben sein wird, besonders dann, wenn Lehrplanänderungen und Vertretungen anfallen. Ein derart kombinierter Lehrplan wäre aber geeignet, Kunst- und Werkunterricht optimal und bildungswirksam zu koordinieren. Ein solcher Plan

ist nur dann realisierbar, wenn alle beteiligten Fachvertreter sich untereinander verständigen und ihre Lehrtätigkeit aufeinander abstimmen. Gerade auch deshalb sollte es trotz der zu erwartenden Schwierigkeiten versucht werden.

4. Unverbindlicher Beispielplan für ein kombiniertes Ordnungssystem

a) Kommentar zu nebenstehender Übersicht

(1) Das kombinierte System versucht die Vorzüge beider Systeme zu vereinigen, indem es wie im 1. System alle Werkbereiche in jedem Jahrgang zur Geltung kommen läßt, aber trotzdem den Bildungsplan auf eine breitere Basis stellt, wie sie das 2. System bietet. Das ist nur dadurch zu erreichen, daß Kunst- und Werkunterricht integriert sind, indem die in einem Jahrgang ausgesparten Sachbereiche des einen Faches durch adäquate Sachbereiche des anderen ergänzt und mit vertreten werden. Da im 5. bis 8. Schuljahr Kunst- und Werkunterricht obligatorisch sind, wird zugleich Gesamtorientierung und Intensivierung des Unterrichts angestrebt. Ein weiterer Vorzug besteht darin, daß in jedem Jahr ein Erfahrungszuwachs in allen Bereichen zu verzeichnen ist, der eine gewisse Stetigkeit und Kontinuität des Bildungsgeschehens gewährleistet.

(2) Der Beispielplan verzichtet bewußt auf die Aufzählung von Bildthemen und auf die Kennzeichnung von Werkverfahren, weil sie von untergeordneter Bedeutung sind und sich aus dem von einer Werkkategorie hergeleiteten bildnerischen Problem ergeben. Die Umsetzung von Problemen in Themen und Verfahren, diesen didaktisch-methodischen Schritt hat jeder Lehrer bei jeder Unterrichtsvorbereitung neu zu vollziehen.

(3) Wenn in dem Plan unterschiedliche Kategorien erscheinen, wie sie sich aus der Bezeichnung von Werkbereichen, Teilbereichen, Sachbestandteilen und Einzelgegenständen ergeben, so geschieht das bewußt, um deutlich zu machen, daß die einzelnen Themenkreise mit Absicht jeweils anders strukturiert und akzentuiert sind. Aus dieser Überschneidung, Verzahnung und Gegenüberstellung der Kategorien integriert und komplettiert sich erst das Gesamtbild.

(4) Die Notwendigkeit, die einzelnen Gegenstände, Sachverhalte, Bildprobleme und Einzelwerke historisch-chronologisch oder sachlogisch und dem kindlichen Verständnis entsprechend einzuordnen, ist Aufgabe jeder Unterrichtsstunde und braucht deshalb nicht besonders kenntlich gemacht zu werden.

(5) Die Kunstbetrachtung hat bei der Auswahl und Behandlung der Gegenstände zu berücksichtigen, daß die Verschränkung und Zuordnung von Gegenwärtigem und Vergangenen in angemessener Weise erfolgt, wobei in zunehmendem Maße die im Geschichtsunterricht gewonnenen historischen

b) Übersicht

| Schuljahr | Kunstunterricht | Werkunterricht | AG* | Kunstunterricht | Werkunterricht |
|-----------|--|--|----------|--|---|
| 5 | 1 Trimester 13 Wochenstunden zu 90 Minuten Handzeichnung linear (Muster, Struktur) | 1 Trimester 13 Wochenstunden 90 Minuten Modellieren (vollplastisch) | 1. Trim. | Druckgraphik (Hochdruck) | Mosaik |
| | | | 2. Trim. | Druckgraphik (Tiefdruck) | Transparent |
| | 1 Std. Kunstbetrachtung Architektur (2 × 45 Min.) | 1 Std. Kunstbetrachtung Architektur (2 × 45 Min.) | 3. Trim. | Plastische Dekoratio- nen (verschiedene Materialien) | Mobiles |
| 6 | Malerei (Form-Farbbelationen) | Montage — Plastik | 1. Trim. | Malen expressives Malen | Relief |
| | | | 2. Trim. | Stilleben, Figur | Lineare Gebilde im Raum (Draht) |
| | 1 Std. Kunstbetrachtung Architektur (2 × 45 Min.) | 1 Std. Kunstbetrachtung Architektur (2 × 45 Min.) | 3. Trim. | Keramische Plastik (Hohlplastik) | Marionetten |
| Wahlweise | | | | | |
| 7 | 1 Trimester 14 Wochenstunden (80 Min. + 40 Min.) Montage in der Fläche | 1 Trimester 14 Wochenstunden (80 Min. + 40 Min.) Strukturen im Papierrelief (Well- pappe) | 1. Trim. | Materialdruck | Montage — Plastik |
| | | | 2. Trim. | Monotypie | Aufbaukeramik, Engoben |
| | 2 45-Min.-Einheiten Kunst- betrachtung: Architektur | 2 45-Min.-Einheiten Kunst- betrachtung: Architektur | 3. Trim. | Ton, Reliefstruktur | Skelettplastik aus Leisten und Naturholz |

| Schuljahr | Kunstunterricht | Werkunterricht | AG | Kunstunterricht | Werkunterricht |
|-----------|---|--|----------|---|---|
| 8 | 1 Trimester 13 Wochenstunden (90 Min. + 45 Min.) | 1 Trimester 13 Wochenstunden (90 Min. + 45 Min.) Schrift | 1. Trim. | Flächendruck / Farbdruck | Plakat |
| | | | 2. Trim. | Malen Farbexperimente | Collagen |
| | 3 45-Min.-Einheiten Kunstbetrachtung: Architektur | 3 45-Min.-Einheiten Kunstbetrachtung: Architektur | 3. Trim. | Zeichnen und Werkbetrachtung, Fassaden | Wachsreservetechnik |
| 9 | 1. Trimester: Graphik | 1. Trimester: Schmuck (Draht, Email) | 1. Trim. | Zeichnen Sachzeichnen Naturstudie | Werkbetrachtung Goldschmiedearbeit Schmiedearbeiten |
| | 2. Trimester: Malerei | 2. Trimester: Skulptur (Holz, Stein) | 2. Trim. | Körperhaft-Räumliches Zeichnen (Hell — Dunkel) | Möbel Holzgerät |
| | 3. Trimester: Plastik | 3. Trimester: Aufbaukeramik | 3. Trim. | 1. Malen / Materialübungen 2. Fleckhafte Strukturübungen 3. Kompositionsübungen | Glas Keramik Fayence Porzellan |

* Arbeitsgemeinschaften in den Klassen 5 und 6 sind auf der 1. Stufe der Einführung der Hauptschule nicht vorgesehen. Sie können jedoch zusätzlich zur vorgeschriebenen Unterrichtszeit angeboten werden, sofern Lehrer oder Fachkräfte zur Verfügung stehen. (S. auch „Fakultativer Unterricht“ in „Stundentafel, Stundenplan“, A IV 2.)

Dimensionen und der geschichtliche Überblick dazu beitragen, dieses Ordnungssystem zu klären und auszubauen.

(6) Der Unterricht im 9. Schuljahr ist vorwiegend auf Reflexion hin angelegt, weil er die Erfahrungs- und Wissensbestände der Schüler in ihrem Ordnungszusammenhang noch einmal zu überprüfen, Verständnislücken zu überbrücken und die Fähigkeit des Ordnungsvollzuges weiter auszubilden hat. Es ist darauf zu achten, daß in bezug auf Kenntnisse und Leistungsstand ein gewisser Abschluß erzielt wird, der wiederum den Anschluß an den weiterführenden Unterricht gewährleistet.

III. Zur Konzeption eines Jahresplans

1. Die Aufstellung eines Jahresplans wird von folgenden Fragen und Überlegungen bestimmt:
 - a) Auf welche Kunst- und Werkbereiche ist während dieses Zeitraums der Unterricht bezogen? Sollen alle Werkbereiche in gleicher Weise berücksichtigt werden oder sind Schwerpunkte in dem einen oder anderen Bereich zu setzen?
 - b) Welche bildnerischen Probleme und Aufgaben sind geeignet, einen Werkbereich zu repräsentieren?
 - c) Ergeben sich aus der bildnerischen Problematik Themen und Aufgaben, die nach Umfang der Inhalte und im Werkvollzug unterschiedliche Arbeitszeit (und damit eine unterschiedliche Stundenzahl) beanspruchen?
 - d) Sind nach der Zusammensetzung der Klasse oder Gruppe gleiche oder unterschiedliche Voraussetzungen hinsichtlich der Vorbildung gegeben? Welche Werkbereiche (Inhalte, Sachbestandteile, Themen, Bildprobleme) sind im vorausgegangenen Unterricht behandelt, welche sind bisher zurückgestellt oder vernachlässigt worden? Wie sind diese Unterschiede auszugleichen? Wie groß ist der Nachholbedarf?
 - e) Erlauben Klassen- oder Gruppenstärke eine intensive Betreuung des einzelnen Schülers oder zwingen Raumverhältnisse und Schülerzahl zu generalisierenden Methoden und Verfahren?
 - f) Stehen für die Kunst- und Werkbetrachtung zur geplanten Zeit Verdunkelungseinrichtung und Projektionsmöglichkeit zur Verfügung? Kann Kunst- und Werkbetrachtung zur Entlastung der Fachräume im Klassenraum durchgeführt werden?
 - g) Läßt sich die Fachplanung mit der Planung der Nachbardisziplinen (Werken, Technisches Werken, Textiles Werken) koordinieren? Lassen sich Bezüge und Querverbindungen zu anderen Fächern herstellen?
 - h) Welche Ziele sind dem Unterricht in den einzelnen Werkbereichen gesetzt? Welche Teilziele (Abschnitte, Phasen, Teilschritte) ergeben sich aus der Gliederung? Sind Verfügungsstunden vorzusehen für den Fall, daß der Umfang

einer Aufgabe nicht genau im voraus zu berechnen ist? Die für die Kunst- und Werkbetrachtung bereitgestellten Zeiteinheiten sind verbindlichen Unterrichtsaufgaben vorbehalten und deshalb nicht anderweitig nutzbar.

- a) Verfügungsstunden sind also „bewegliche“ Unterrichtseinheiten, wie sie auch für Museums- und Ausstellungsbesuche zu reservieren sind. Ausstellungen werden nach Dauer und Ankündigung mitunter kurzfristig angesetzt, so daß sie nicht im voraus eingeplant werden können.
- k) Der Jahresplan ist selbstverständlich nur ein Teilganzes im fachlichen Bildungsplan und wie dieser dem Gesamtbildungsplan der Hauptschule verpflichtet.

2. Erläuterungen zu einer Jahresplanung an Hand des vorgelegten (unverbindlichen) Beispielplans.

- a) Im 5. Schuljahr ist für die beiden Trimesterkurse im Kunst- und Werkunterricht die Behandlung der Werkbereiche Graphik und Plastik vorgesehen, die beide durch die Verarbeitung von Formproblemen gekennzeichnet sind.

(1) Im Bereich der Graphik geht es speziell um die Handzeichnung, die sich hier primär der Bildmittel der Linie, des Musters und der Struktur bedient, nach den Werkmitteln hin aber offen gehalten ist, so daß Stift-, Feder-, Kreide- und Pinselzeichnung im Wechsel angesetzt oder zur Wahl gestellt werden. Auf die Verwendung anderer Bildmittel wird bewußt verzichtet. Formprobleme ergeben sich aus der Relation von Kontur und Binnenzeichnung. Muster und Struktur können partiell oder generell Verwendung finden. Toleranz besteht auch hinsichtlich der Verwendung von Schwarzflächen. Raumprobleme werden durch Überschneidung, Staffelung und Größenkontraste gelöst. Die gleiche Problematik ist auch in der Kunstbetrachtung relevant, die stets in Korrespondenz mit den Gestaltungsaufgaben zu sehen ist.

(2) Im Gesamtplan ist berücksichtigt, daß Formprobleme der Handzeichnung im 9. Schuljahr wieder aufgenommen werden können, indem Struktur Tendenzen isoliert, verabsolutiert, durch Abstraktionstendenzen akzentuiert und nach der Faktur hin variiert werden. Im 8. Schuljahr werden körperhaft-räumliche Probleme der Handzeichnung linear behandelt, evtl. durch Flächen-tönung in Graustufen pointiert und bis zum gebundenen Zeichnen (Linearzeichnen, Konstruktives Zeichnen) hin, das auch dem Technischen Werken im Rahmen der Arbeitslehre vorbehalten sein kann, weitergeführt.

In der Arbeitsgemeinschaft des 9. Schuljahres werden Probleme des Körperhaft-Räumlichen mit einbezogen, indem Hell-Dunkel, Modellierung (Schraffur) als Bildmittel hinzutreten. Kenntnisse und Erfahrungen können Anwendung finden im Sachzeichnen und in der Naturstudie. Damit sind die wesentlichen Kategorien und Bildmittel der Handzeichnung im 9. Schuljahr verfügbar und können frei geübt werden oder unter dominanten Form- und Kompositionsprinzipien (strukturierenden Prinzipien) Verwendung finden.

(3) Im Modellieren sind im wesentlichen Aufbau- und Gliederungstendenzen gegeben. Toleranz besteht gegenüber komplexer (ganzheitlicher) Formauffassung, wobei Formdifferenzierung angestrebt wird. Oberflächenbehandlung durch Muster und Struktur (Ritzdekor, Fadenauflege, polychrome Bemalung) kann einbezogen werden.

(4) Die körperhaft-räumliche Dimension findet Berücksichtigung in der künstlerischen AG des 5. Schuljahres; die bildnerische Problematik wird erweitert durch Steigerung ins Großförmige und Großformatige. Die unterschiedlichsten Werkmittel finden Verwendung (Papier, Pappe, Holz, Draht, Nägel, Textilien, Bindfaden, Klebstoffe, industrielles Abfallmaterial; Konglomerat, Verformung, Montage). Die Aufgabenstellung zielt auf plastisch-dekorative Lösung und auf Raumdekoration.

Im 6. Schuljahr wird das Relief mit einbezogen, das seiner Formproblematik nach eine Übergangszone oder einen Grenzbereich zwischen Graphik und Plastik darstellt, indem es grafische und plastische Qualitäten vereint. In der AG des gleichen Schuljahres erscheint die keramische Plastik in Form der Hohlplastik oder Gefäßplastik mit neu hinzutretenden Formproblemen.

In der AG des 7. Schuljahres wird Reliefstruktur experimentierend an Versuchsreihen mit Tonkacheln geübt, und gleichzeitig werden Erfahrungen und Kenntnisse gesammelt hinsichtlich von Oberflächenstrukturen körperhafter Gebilde.

Im 9. Schuljahr wird der Bereich der Plastik noch einmal als geschlossener Themenkreis vorwiegend in der Kunstbetrachtung aufgearbeitet.

- c) Die Integration und Verflechtung der Teilbereiche und Sachbestandteile im Plangefüge soll noch einmal dargestellt werden an dem Versuch, Handzeichnung und Druckgraphik aufeinander zu beziehen, um auf diese Weise den Werkbereich der Graphik insgesamt zu erschließen.

In der Kunst-AG des 5. Schuljahres ist der Lineardruck (z. B. Kordeldruck als Hochdruckverfahren, Ritzzeichnungen in Preßspanplatten als Tiefdruckverfahren) vorgesehen. Hier sind Querverbindungen zur Handzeichnung, aber auch zum Relief gegeben.

Im 7. Schuljahr wird Experimentierverhalten mit Hilfe des Materialdrucks und der Monotypie geübt. Gleichzeitig können Einsichten und Erfahrungen nach dem strukturierten Flächendruck hin erweitert werden.

Im 8. Schuljahr wird dagegen die Problematik ganz eingeeengt (und dadurch pointiert und präzisiert) auf den Flächendruck in Schwarz und Weiß. Damit rückt in der Kunstbetrachtung der moderne Holzschnitt ins Blickfeld. In der gleichen AG werden die vorher gemachten Erfahrungen für den Farbdruck (Mehrplattendruck) genutzt, der ein Mehrfaches an Zeitaufwand beansprucht. In der Kunstbetrachtung bieten sich der moderne Farbdruck und der ostasiatische Farbholzschnitt als Betrachtungsobjekte an.

- d) Im vorliegenden Modellplan wird auch die Verschränkung, die gegenseitige Unterstützung, Rücksichtnahme und Ergänzung von Kunst- und Werkunterricht durchgespielt und am Exempel demonstriert.

(1) Dem Modellieren und der Kinetischen Plastik (Mobiles) im Werkunterricht des 5. Schuljahres steht die Montageplastik in der AG des 7. Schuljahres gegenüber. Zu gleicher Zeit werden im 5. Schuljahr das Transparent (Graustufen und Farbmischung durch Überblenden im Gegenlicht) und das Mosaik im Werken eingeführt, Sachgebiete, die in den Bereich angewandter Malerei hineinreichen.

(2) Die Drahtgraphik im Raum nimmt sowohl auf die lineare Handzeichnung als auch auf die Mobiles, die im Vorjahr behandelt wurden, Bezug, indem sie einmal die Formproblematik der Handzeichnung in den Raum verlegt und damit Gebilde körperlich-räumlicher Art umschreibt, während im anderen Fall dem Pendeln und Schweben kinetische Momente gegenübergestellt werden, denen die federnde Elastizität des Metalldrahtes zugrunde liegt.

Die Herstellung von Marionetten knüpft an die Herstellung von Mobiles an. Die dabei erzielten Kenntnisse und Erfahrungen kommen wie die bei der Anfertigung plastischer Dekorationen und die an der Drahtgraphik oder -plastik gewonnenen wieder der Arbeit an der Montage-Plastik zugute.

- e) In gleicher Weise könnten dieses Hin- und Herspielen der Bezüge und bewußt herbeigeführte Querverbindungen durch das ganze Plansystem verfolgt und auch für alle anderen Aufgabengebiete aufgezeigt werden. Es wird die Tendenz deutlich, ständig die unterschiedlichen Werkbereiche sowohl nach der bildenden Kunst als auch nach den angewandten Künsten hin in gleicher Weise zur Geltung zu bringen, gleichzeitig aber die bildnerische Problematik so zu modifizieren, zu präzisieren und auszufächern, daß sich die strukturierenden Prinzipien zu Problemkomplexen zusammenfügen.
- f) Dem Einwand, daß dieses System nicht mehr trägt, wenn in den Kursen und Arbeitsgemeinschaften die Schüler von Jahr zu Jahr, von Semester zu Semester oder von Trimester zu Trimester wechseln, kann entgegengehalten werden,

(1) daß sich sowohl im Kunstunterricht wie im Werkunterricht Stammgruppen besonders befähigter und interessierter Schüler herausbilden werden, die den Unterricht vorantreiben, selbst dann, wenn diese Stammgruppen zahlenmäßig klein bleiben sollten, was nicht nur zu wünschen wäre, sondern in Wirklichkeit auch der Fall sein wird, —

(2) daß das System so dicht angelegt ist und sich so zusammenfügt, daß Gesamtorientierung möglich wird, auch wenn nur wechselweise die Veranstaltungen besucht werden können, —

(3) daß gerade das unterschiedliche und reichhaltige Angebot und die Möglichkeit der Wahl dem Schüler mehr zu Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit verhelfen als ein reglementierter Unterricht, —

(4) daß zudem der Lehrer verpflichtet ist, hilflose oder unschlüssige Schüler bei der Wahl zu beraten, —

(5) daß es nicht nachteilig ist, wenn sporadisch mitarbeitende Schüler erfahren und einsehen, daß sie von besser vorgebildeten Mitschülern lernen können.

- g) Gelegentliche Grenzüberschreitungen zwischen den beiden Fächern ergeben sich aus der Struktur der Inhalte ebenso wie aus der Organisation des Lehr- und des Raumverteilungsplans. Sie sollten weder zum Streitobjekt noch zur didaktischen Grundsatzdebatte hochgespielt werden. So sind im vorliegenden Beispielplan Schrift und Collagen dem Werkunterricht zugeordnet, weil sich Werbung und Gebrauchsgraphik ständig dieser Möglichkeiten bedienen. Es ist damit auf die Tatsache verwiesen, daß die Inhalte ambivalent sein können, indem sich die angewandten Künste mitunter der gleichen Mittel bedienen wie die zweckfreien.

Die Architektur z. B. ist ein Hauptbereich der Kunst und gleichzeitig das Zentrum, in dem sich die angewandten Künste treffen. Wenn in diesem Plan die Skulptur dem Werkunterricht zugewiesen wird, so könnte das mit dem Hinweis gerechtfertigt werden, daß sie sich in der Gegenwart in verstärktem Maß der Architektur zuordnet, auch wenn sie noch nicht Bauplastik i. e. Sinne ist. Streng genommen gehört sie in den Aufgabenbereich des Kunstunterrichts. Ehe aber ein so wesentlicher Bereich des Kunstunterrichts ganz ausfällt, sollte geprüft werden, ob nicht der Werkunterricht diese Aufgabe mit übernehmen kann. Hier hätten sich die Fächer gegenseitig Hilfe und Unterstützung bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben anzubieten.

Mit dieser Feststellung soll nicht dem Zufall, der Willkür oder subjektiver Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet werden, sondern es soll nur unerfreulichen und unergiebigem Kompetenzfragen vorgebeugt werden. Im Zweifelsfall und bei Nichteinigung ist eine entschiedene Trennung der fachlichen Aufgaben faulen Kompromissen vorzuziehen. Dabei entscheidet der Rekurs auf das Bezugsfach und nicht etwa das Hausrecht des Werkstattverwalters.

- h) Bei fächerübergreifenden Vorhaben, z. B. der Vorbereitung von Fest und Feier, versteht es sich von selbst, daß Kunst- und Werkunterricht sich zu gemeinsamem Planen und Handeln zusammenfinden.

C. Aufbau und Gliederung einer Unterrichtseinheit

I. Die Unterrichtseinheit

1. Als Unterrichtseinheit hat sowohl die einzelne Zeiteinheit pro Woche (90 Minuten für die Trimesterkurse im 5. und 6. Schuljahr, 90 Minuten für die Arbeitsgemeinschaften) zu gelten, wenn sie einen in sich abgeschlossenen Gegenstand oder Inhalt aufweist, als auch die Zusammenfassung mehrerer solcher Wochenzeiteinheiten zu einem Fragen- oder Inhaltskomplex.
2. Die Aufteilung eines 90-Minuten-Blocks in zwei Unterrichtseinheiten von 45 Minuten Dauer ist z. B. für die Kunstbetrachtung vorteilhaft. Im 7. und 8. Schuljahr bietet sich die zusätzliche 45-Minuten-Einheit geradezu für die Kunst- und Werkbetrachtung an.
3. Bei umfangreichen Aufgaben (z. B. Skulpturieren) kann das ganze Trimester als Unterrichtseinheit angesehen werden, wobei die einzelnen Wochenstunden sich bei dem unterschiedlichen Arbeitstempo der einzelnen Schüler und bei unterschiedlicher Differenzierung der Arbeitsergebnisse nicht mehr als Unterrichtseinheiten, sondern nur noch als Arbeitszeiteinheiten verstehen. Zäsuren bilden in diesem kontinuierlichen Arbeitsgang die Reflexion über die entstehenden Gebilde und eingeschobene Kunstbetrachtungen, die selbstverständlich auf das Thema des Trimesterkurses bezogen sind.
4. Unterrichtseinheiten sind auch Lehrwanderungen, Museums- und Ausstellungsbesuche.

II. Möglichkeiten der Gliederung

1. Unterrichtseinheiten, die sich über zwei und mehr Wocheneinheiten erstrecken, sind so zu gliedern, daß jede Teileinheit nach Möglichkeit wieder ein geschlossenes Teilganzes bildet.
2. Die Gliederung kann erfolgen nach Teilthemen, Arbeitsphasen und Arbeitsschritten, nach Abschnitten bildnerischer Betätigung und solchen der Reflexion.

III. Aufgabenkomplex

1. Als Regelfall für eine bildnerische Unterrichtseinheit wird die Zusammenfassung von je drei Wocheneinheiten zu einem Aufgabenkomplex angenommen.
2. Im 5. und 6. Schuljahr dient im allgemeinen die erste 90-Minuten-Einheit der Aufgabenstellung und der Erarbeitung des bildnerischen Problems (Einführende Besprechung; Initiationsphase) und der Untersuchung und Befragung der Lösungsmöglichkeiten (Explorationsphase). Am Ende der Stunde zeichnet sich beim einzelnen Schüler eine angemessene Lösungsmöglichkeit ab.
3. Zu Beginn der 2. Stunde wird in der Regel die Problemstellung in Erinnerung gerufen und an Hand signifikanter Beispiele der Fächer der Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt. Brauchbare Ansätze werden bestätigt. Für Fehlansätze werden Korrekturvorschläge erarbeitet. Die subjektive Auffassung und Sicht des Problems wird hervorgehoben, aber nur auf Grund objektiver Kriterien beurteilt.

Anregungen und Hilfen zielen auf prägnante Form- und Bildvorstellungen. Präzise Aussagen über Form- und Farbprinzipien schaffen Problembewußtheit und schärfen den Blick für die Problemhaltigkeit der Aufgabe oder des Gegenstandes. Die Schüler bauen ihren Lösungsversuch weiter aus (Verifikationsphase, Objektivierung). Die Stunde endet in der Regel mit einer kurzen Besprechung von Ergebnissen, die für die bildnerische Problematik bezeichnend sind.

4. Die Schüler versuchen in der 3. Stunde die Lösung noch weiter voranzutreiben oder aber eine gewisse Abrundung zu erzielen. Dabei bedürfen sie der Beratung, die am besten vor der Klasse oder Gruppe exemplarisch an treffenden Beispielen erfolgt. Die zweite Hälfte der Stunde dient der Interpretation der Arbeitsergebnisse und der Einordnung einzelner Lösungsversuche in den Gesamtzusammenhang (Integration).

IV. Kunstbetrachtung im Anschluß an eine Unterrichtseinheit

An eine erweiterte Unterrichtseinheit im bildnerischen Schaffen schließt sich in der Regel eine Kunstbetrachtung an, in der ein oder mehrere Beispiele aus dem gleichen Werkbereich demonstriert werden. Bei der Auswahl der Betrachtungsobjekte ist darauf zu achten, daß sie das behandelte Gebiet oder Teilgebiet des jeweiligen Werkbereichs optimal repräsentieren und daß ihre Strukturverhältnisse oder auch Teilstrukturen so beschaffen sind, daß sie dem Schüler einsichtig werden. Dem Schüler kommen bei der Lösung der Betrachtungsaufgabe zwar die in tätiger Auseinandersetzung gewonnenen Kenntnisse und Erfahrungen zugute, die Einsichten, die er durch Betrachtung gewinnt, führen aber in der Regel hinsichtlich der bildnerischen Problematik weit über die Grenzen hinaus, die im eigenen Gestaltungsversuch gesetzt sind.

V. Unterrichtseinheiten in den Trimesterkursen und Arbeitsgemeinschaften

In den Trimesterkursen und Arbeitsgemeinschaften sind Unterrichtseinheiten zu 3 Wocheneinheiten von 90 Minuten analog aufgebaut und gegliedert. Zwei Wocheneinheiten dienen in der Regel dem Problem-Klärungs- und -Lösungsversuch in der bildnerischen Arbeit. In der dritten Woche wird der 90-Minuten-Block nach Möglichkeit in zwei 45-Minuten-Einheiten aufgeteilt. In der ersten Stunde werden die Arbeitsergebnisse analysiert. Die zweite Stunde dient der Kunstbetrachtung. Im Bedarfsfalle sind beide Stunden für die Kunstbetrachtung zu verwenden.

D. Kunst- und Werkbetrachtung

I. Die Kunst- und Werkbetrachtung in der Hauptschule ist nicht nur beiläufige Zutat oder willkommene Ergänzung zur bildnerischen Betätigung, sondern vollgültiges und gleichrangiges Lehrgebiet.

Bei dieser Feststellung ist allerdings zu berücksichtigen, daß das Herstellen, Machen, Experimentieren, Bilden und Formen weitaus mehr Zeit beansprucht als die Reflexion über ein Kunstwerk oder über ein künstlerisches Phänomen.

II. Die Auswahl des zu betrachtenden Werkes oder der Werkreihe erfolgt nach Kriterien, die sich von der Behandlung des jeweiligen Werkbereichs und der anstehenden bildnerischen Problematik herleiten.

Das soll nicht heißen, daß Schülerarbeit und zu betrachtendes Werk in der Lösung der bildnerischen Problematik übereinzustimmen hätten. Eine solche Übereinstimmung gibt es höchstens in Annäherungsformen mehr äußerlicher Art, besonders dann, wenn die bildnerische Problematik einer Gestaltungsaufgabe durch den Lehrer von der Struktur eines Bildwerks abgeleitet wurde, eine Methode, die zeitweise erfolgreich sein kann, die aber nicht verabsolutiert werden sollte.

Die Auswahlkriterien richten sich auf den Werkbereich, Teilbereich oder inhaltlichen Bereich, auf Bildprobleme und Strukturfragen, die in der bildnerischen Betätigung und in der Reflexion bis zu einem gewissen Grad korrelieren, die aber im Kunstwerk immer integriert sind in Bezüge, Zusammenhänge und Gestalte, die weit über das hinausweisen, was in einer Schülerarbeit zu leisten ist. Diese weiterreichenden Bestände sind der Analyse und darüber hinaus noch der Einfühlung weit über die Grenzen hinaus zugänglich, die den bildnerischen Versuchen gesetzt sind, bis zu einer Grenze hin, die dem Unterricht durch die Verstehensdisposition des Schülers (nach Alter, Entwicklungsstand und Bildungsstand) gesetzt ist. Der Bereich zwischen diesen beiden Grenzmarken ist das eigentliche Wirkungsfeld der Kunst- und Werkbetrachtung.

III. Die analysierende und reflektierende Auseinandersetzung mit der bildnerischen Problematik eines Werkes vollzieht sich nach Arbeitsmethode, Phasen und Teilschritten, die der Situation und dem Verhalten im bildnerischen Tun analog sind (vgl. Abschnitt V. 9.), auch wenn sie an anderen Gegenständen erfolgen. Die Initiationsphase ermöglicht es, sich in das Werk einzusehen. Die Explorationsphase dient der Auswahl und Ordnung der Betrachtungsaufgaben und -methoden. Die Präzisierung der Problemstellung ergibt sich aus der systematischen Werkanalyse, die auch eine Objektivierung der Betrachtungsmethoden und der Betrachtungsergebnisse bewirkt. Die Einordnung in den übergeordneten Zusammenhang, die Synthese, die Zusammenfassung und Zusammenschau der ausgegliederten Werkbestände schließt die Integrationsphase ab.

IV. Den Arbeits- und Betrachtungsmethoden entsprechen bestimmte Betrachtungs- und Unterrichtsformen. Die Einstimmung (Lehrervortrag) will eine

günstige Atmosphäre schaffen, Bereitschaft und Erwartung stimulieren und ist am meisten in Gefahr, in eine Farce auszuarten. Sie ist deshalb auch in der Allgemeinen Didaktik wie in der neueren Fachdidaktik suspekt. Die Einführung (einführendes Gespräch) bereitet vor, beschleunigt und erleichtert den Zugang zum Werk, indem notwendige Voraussetzungen geklärt werden.

Die Beobachtung durchzieht den ganzen Betrachtungsvorgang und dient als heilsames Regulativ gegenüber einer Gefühligkeit, wie sie in einer nur auf Einfühlung beruhenden Betrachtung leicht aufkommt, führt über die diffuse Anmutung hinaus, beugt freischwebenden Assoziationen vor und lenkt immer wieder auf die Sachverhalte und Tatbestände zurück, die sichtbar im Werk gegeben sind.

Beschreibung der sichtbaren Fakten dient der allgemeinen Orientierung und Verständigung (auch wenn sie als Schülerreferat erfolgt); sie strebt eine Sammlung der Fakten an, bringt sie in eine vorläufige Ordnung und koordiniert die Einzelbeobachtungen.

Der Erklärung bedürfen Kausalbeziehungen und die nicht durch Beobachtung zu ermittelnden funktionalen Zusammenhänge.

Deutung fließt schon in jede Beschreibung unbeabsichtigt mit ein, sie zielt auf die an den sichtbaren Fakten gewonnenen, nicht unmittelbar durch Beobachtung zu erschließenden Inhalte, Bezüge und Gehalte. Die Sammlung, Sichtung und Ordnung der Beobachtungsergebnisse stellt eine erste Verarbeitung der ermittelten Daten und Fakten dar.

Die Werkanalyse zergliedert den optisch wahrnehmbaren Tatbestand, legt die Schichten des Werkes frei, soweit sie dem Schüler zugänglich sind, und geht in der Regel systematisch vor, indem sie die Aspekte, Fakten und Bezüge isoliert. Sie befragt das Werk auf seine gegenständlich-inhaltliche Ausstattung, ermittelt den Formbestand, kennzeichnet, zerlegt und erschließt die Farbverhältnisse, sucht nach Ordnungsfaktoren, die das Bildgefüge (die Komposition) bestimmen, kommt zu Ergebnissen, die Sub- und Koordination der Teile im Werkgesamten kenntlich machen und gewinnt damit Klarheit über die strukturierenden Prinzipien, die Aufbau und Gefüge des Werkes konstituieren.

In der Zusammenfassung, in der Verknüpfung der Teilergebnisse erfolgt die Synthese der analysierend gewonnenen Einzelheiten (Elemente, Bildmittel, Ordnungsfaktoren, Werkmittel, Ausdrucksmomente). Dabei wird das vielfältige und vielschichtige Beziehungsgeflecht deutlich, in dem die Teile zum Ganzen stehen, und diese Beurteilung schließt Wertung mit ein. In dieser integrierenden Zusammenschau ermöglichen Einfühlungstendenzen wieder die Gesamterfassung (Ganzqualitäten) des Kunstwerks.

V. Der in groben Zügen skizzierte Betrachtungsprozeß ist nicht als eine Stufen- und Phasenfolge, als eine Organisation von Unterrichtsschritten, zu verstehen, die in der aufgezeigten Weise strukturiert und reglementiert werden müßten.

Die Werkbetrachtung (Möbel, Gerät, Gefäß) kann sich unter Umständen ganz auf Beschreibung und Beurteilung der aufgezeigten Qualitäten beschränken

oder in einer vom Lehrer gesteuerten Werkanalyse systematisch und zielstrebig erfolgen.

In einzelnen und besonderen Fällen ist es denkbar, daß der Betrachtungsvorgang vorwiegend auf Einfühlungsmomenten beruht, die begrifflich noch nicht bewußt gemacht werden.

Zwischen diesen Extremen vollzieht sich ein differenziertes Betrachtungsgeschehen, das eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und eine sorgfältige und angemessene Verarbeitung der Beobachtungsergebnisse anstrebt.

Die Betrachtungsformen und -schritte sind auswechselbar. So kann die Werkanalyse an den Anfang der Betrachtung gestellt werden und eine systematische Beschreibung (Schülerreferat) die Zusammenfassung ersetzen.

Die innere Organisation dieses Unterrichtes ist nicht vollständig im voraus planbar und weitgehend situationsbedingt. Sie entsteht im und durch Unterricht. Dem entspricht es, für den Stundenverlauf mehrere mögliche Variationen im voraus zu bedenken. Die äußere Organisation ist eine Sache der Unterrichtsvorbereitung.

E. Lehrwanderungen, Museums- und Ausstellungsbesuche

Jede Gelegenheit, die Begegnung mit dem Original ermöglicht, sollte willkommen sein und wahrgenommen werden. Lehrwanderungen, Museums- und Ausstellungsbesuche bedürfen der gründlichen Vorbereitung, sollten sich auf wenige überschaubare Fakten und Zusammenhänge beziehen und die Möglichkeit geben, das einzelne Werk oder einen Werkkomplex (Architektur) gründlich kennenzulernen.

I. Lehrwanderungen und Lehrfahrten

Lehrwanderungen und Lehrfahrten sind geeignet, die Schüler für einen Fragenkomplex, für eine Kunstgattung oder für ein bestimmtes Objekt zu interessieren und aufzuschließen. Sie schaffen eine Vorstellung von dem zu verarbeitenden Gegenstand, wie sie durch Betrachtung von Reproduktionen auch nicht annähernd zu gewinnen sind. Lehrwanderungen sind aber vor allem ergiebig, wenn sie am Ende einer Betrachtungsaufgabe stehen und Gelegenheit geben, die Kenntnisse und Erfahrungen zu kontrollieren und zu verifizieren. Lehrwanderungen schließen daher am günstigsten ein umfangreicheres Vorhaben ab, das den originalen Sachverhalt im differenzierenden Unterricht (Gruppenarbeit, spezielle Einzelaufträge) sehr sorgfältig nach allen Seiten hin durchleuchtet und in genau umrissenen Teilaufgaben vorverarbeitet hat.

II. Museumsbesuche

Museumsbesuche dienen zugleich einer allgemeinen Orientierung über die Bildungsmöglichkeiten, die eine Sammlung zu bieten hat, und sie sind stets zu konzentrieren auf die Betrachtung einiger weniger signifikanter oder ergiebiger Stücke. Daher entscheiden nicht nur der Wert des zu betrachtenden Gegenstandes (künstlerische Qualität), sondern auch die didaktische Chance, die er bietet (Zugänglichkeit, Verständlichkeit, exemplarischer Charakter), über die Auswahl.

Eine durch Unterricht vorbereitete oder in einen Unterrichtszusammenhang gestellte Betrachtung der Originale ist jeder Führung durch Museumspersonal vorzuziehen, das keinen Einblick in die didaktischen Zusammenhänge hat und das nicht ausreichend pädagogisch vorgebildet ist. Eine sich bietende Zusammenarbeit zwischen Museumsfachleuten und Schule, die auch gerade von der Öffentlichkeitsarbeit der Museen gefördert wird, scheint die optimalen Bedingungen zu bieten für eine sachangemessene Begegnung mit dem Original.

III. Ausstellungen

Ausstellungen bieten mitunter eine nie mehr sich wiederholende Chance, die Schüler mit Werken, Themen und Kunstkategorien bekannt zu machen, die durch die Optik der Auswahl, durch Gegenüberstellung und Vergleich, durch pädagogisch intendierte An- und Zuordnung, durch Beschaffung aus Beständen ver-

schiedener und weit auseinander liegender Sammlungen einen ausgeprägten Informationswert haben. Sie bedürfen meist in besonderem Maße der Vorbereitung, der Vermittlung und Erschließung durch Unterricht und erfordern mitunter kurzfristige Entscheidungen und die Bereitschaft, auch einen sorgfältig aufgebauten und auf lange Sicht hin angelegten Lehrplan zu ändern.

Ausstellungen geben, wie keine anderen Veranstaltungen, Gelegenheit, die Schüler mit aktuellen Strömungen gegenwärtigen Kunstgeschehens zu konfrontieren.

Auch wenn es sich um Ausstellungen von historischer Kunst handelt, ist anzunehmen, daß an dem Thema der Ausstellung ein gegenwärtig besonders waches und verstärktes Interesse besteht, daß der Gegenstand im Hinblick auf Gegenwartsfragen eine erhöhte Aktualität besitzt.

Begegnungen mit dem Original sind durch keine anderen Unterrichtsmaßnahmen zu ersetzen und rechtfertigen deshalb auch Ausfall von Unterricht und zusätzliche Belastung.

F. Leistungsanforderung und Zensur

I. Allgemeine Kriterien

1. Die Frage des Leistungsstandes und damit der Leistungsbewertung verdient in diesem Rahmen besondere Beachtung, wenn wir bedenken, daß die Hauptschule auch der direkte Zubringer ist für die Berufsfachschulen und für die Meisterschulen des Handwerks, für die Werkkunstschulen und Werkakademien, insbesondere mit Lehrgängen für die Textil- und Modebranche, für graphisches Gewerbe (Gebrauchsgraphik, reproduzierende Druckgraphik), für Industrial Design und Innenarchitektur, die alle einer künstlerischen Vor- und Grundbildung bedürfen.
2. Das Abschlußzeugnis der Hauptschule muß in den künstlerischen Fächern eine Gewähr für Eignung nach Anlage, Interesse und Leistung bieten.
3. Der Leistungsnachweis gliedert sich in den Nachweis bildnerischer Fähigkeiten, der sich aus den vorliegenden Schülerarbeiten ergibt, aus dem Nachweis der Fähigkeit zur theoretischen Erfassung und Verarbeitung von Sachstrukturen und durch den Nachweis der Unterscheidungsfähigkeit (Urteilsfähigkeit) gegenüber einfachen Wertrelationen.
4. Leistungsanforderungen entsprechen überprüfbaren Ergebnissen, wie sie besonders am Ende des 6. Schuljahres, wenn die Entscheidung für die Belegung der Wahlgebiete akut wird, und gegen Ende des 9. Schuljahres, wenn die Entscheidung für den Übergang zur weiterführenden Schule heranrückt, vorliegen müssen. Die Leistungsfeststellung schlägt sich in den üblichen Zensuren nieder. Beurteilt werden Sachkenntnisse, bildnerische Handlungsformen und adäquate Verhaltensweisen.

II. Bewertungsmaßstäbe am Ende des 6. und im 9. Schuljahr

1. Der Leistungsstand am Ende des 6. Schuljahres ergibt sich aus der Evidenz der genannten Kriterien,
 - a) in bildnerischen Prozessen
 - eine der Altersstufe angemessene Problemstellung zu erfassen,
 - adäquate bildnerische Mittel auszuwählen und kategoriale Merkmale und Qualitäten zu unterscheiden,
 - Ordnungszusammenhänge nach Form, Farbe und Komposition herzustellen,
 - die Problemstellung selbständig zu modifizieren,
 - Störungsfaktoren und Mängel in den eigenen Arbeiten und in den Arbeiten der Mitschüler zu erkennen,
 - über die eigenen bildnerischen Intentionen und den Werkvorgang zu reflektieren.
 - b) im Umgang mit ästhetischen Objekten
 - intensiv und sachgemäß zu beobachten,

- analysierend vorzugehen und sich zweckentsprechend zu verhalten,
- einfache Sachkenntnisse in bezug auf Werkmittel, Bildmittel, Material-, Form- und Farbqualitäten nachzuweisen,
- einen bildnerischen Sachverhalt zu erkennen, zu benennen, zu bestimmen,
- sich Sachkenntnisse in bezug auf spezielle Eigenschaften und Merkmale der Werkkategorien und des Einzelwerks anzueignen,
- nachzuweisen, daß die übernommenen und verwendeten Begriffe verstanden sind.

2. Der Leistungsstand im 9. Schuljahr basiert auf den gleichen Voraussetzungen, wie sie unter 5.a) und 5.b) für das 6. Schuljahr genannt sind, allerdings auf einem der Alters- und Bildungsstufe angemessenen Leistungsniveau, das durch folgende Gesichtspunkte und Kriterien näher gekennzeichnet ist:

a) in bildnerischen Prozessen

- auch komplexe und differenzierte bildnerische Probleme selbständig zu verarbeiten,
- den Bildmittelgebrauch an der Bild- und Werkmittellehre zu relativieren,
- Ordnungsfaktoren von bildnerischen Gesetzmäßigkeiten herzuleiten,
- einen fortgeschrittenen Grad der Abstraktionsfähigkeit, der Umwandlungsfähigkeit und der dabei gezeigten Sensitivität (ohne Rücksicht auf den Gegenstandsbezug) zu erreichen,
- bildnerische Probleme losgelöst vom Gegenstand, isoliert und in Versuchsreihen zu verarbeiten,
- Einzelphänomene in den größeren Zusammenhang einzuordnen, wozu Überblick gehört.

b) im Umgang mit ästhetischen Objekten

- Arbeitsmethoden zur Erschließung eines Werks zu gewinnen und zu beherrschen,
- Kenntnisse in bezug auf die Bildmittellehre, speziell Farblehre,
- Kenntnisse in bezug auf die einzelnen Werkkategorien konstituierenden Mittel und Strukturprinzipien,
- Kenntnisse in bezug auf Strömungen und Bestrebungen der Gegenwartskunst,
- Kenntnisse in bezug auf die großen Epochen und Stile der europäischen Kunst, exemplifiziert durch die Kenntnis einzelner Werke,
- anfängliche Kenntnisse in bezug auf Volks- und Primitivkunst,
- anfängliche Kenntnisse in bezug auf die Stileigentümlichkeiten außer-europäischer Kulturen nachzuweisen.

3. Angemessene Leistungsanforderungen beugen negativen Auswahlprinzipien beim Belegen der Wahlgebiete und der Arbeitsgemeinschaften vor.

G. Formen und Organisation des Unterrichts

I. Lehrverfahren

1. a) Der Unterricht im Klassenverband bei hoher Klassenfrequenz und verkürzter Arbeitszeit läßt auch bei Vorhandensein eines Fachraumes kaum einen differenzierenden Unterricht zu. Um Lernprozesse möglich zu machen, ist der Unterricht sorgfältig zu planen und so zu organisieren, daß dem Schüler die einzelnen Lern- und Arbeitsschritte einsichtig werden. Das Unterrichtsgespräch sollte eine fest umrissene, knapp zugeschnittene Thematik oder Problematik so aufzuarbeiten versuchen, daß sich Rückfragen auf Grund von Mißverständnissen, Umwege und zeitraubende trial-and-error-Prozesse erübrigen. Der mehr lehrgangsmäßig angelegte Klassenunterricht vermittelt die allgemeinen Grundlagen, auf denen die wahlpflichtigen Trimesterkurse und die wahlfreien Arbeitsgemeinschaften aufbauen.
- b) In den Trimesterkursen und Arbeitsgemeinschaften, die nach Möglichkeit eine Gruppenstärke von 12 Schülern nicht überschreiten und eine Zahl von 25 Teilnehmern nicht überschreiten sollten, ist der Unterricht so weit auf zulockern, daß die Schüler in der Lage sind, in eigenen Versuchen Problembewußtheit zu gewinnen und sich Arbeitsmethoden anzueignen, wobei der Lehrer selbstverständlich die Problemstellung vorbereitet und während der Arbeit zur Beratung und Hilfeleistung zur Verfügung steht.
2. a) Zur selbständigen Orientierung gehört es, daß sie sich während der Arbeit ungezwungen über ihre Arbeitsintentionen und Arbeitsmaßnahmen verständigen, sich gegenseitig beraten und mit Werkzeug und Material aushelfen. Es handelt sich um Schülergespräche, die vom Lehrer weder provoziert noch künstlich forciert werden und die sich nach Bedarf aus der Arbeitssituation ergeben.
- b) Die selbständige Orientierung ist nach Möglichkeit auch auf Materialwahl und Werkzeuggebrauch auszudehnen und macht erforderlich, daß die Schüler zu gegenseitiger Rücksichtnahme und zur Einhaltung gewohnter Ordnungsformen erzogen werden.
- c) Es sollte auch im Kunst- und Werkunterricht nichts Ungewöhnliches sein, daß sich die Schüler an Hand von Literatur oder Anschauungsmaterial informieren und orientieren. Dazu gehört die Inanspruchnahme einer sorgfältig ausgewählten und aufgebauten Präsenzbücherei, die auch in Zeichensälen und Werkräumen zum gewohnten Inventar gerechnet werden sollte. Das setzt voraus, daß die Schüler gelernt haben, Anregungen zu suchen, aufzunehmen und zu verarbeiten, statt Vorlagen zu benutzen.
- d) Aus dem Werkvorhaben und dem Werkvollzug sich ergebende Fragen kunstkundlicher Art sind während der Arbeit durch Betrachtung zu klären. Diese Möglichkeit sollte für den einzelnen Schüler ebenso gegeben sein wie für eine Gruppe oder Teilgruppe. Diese Bereitschaft zur Improvisation erschwert

den Unterricht und setzt deshalb beim Lehrer vermehrte Sachkenntnis und Unterrichtserfahrung voraus und zwingt zu einer noch sorgfältigeren Planung und Vorbereitung des Unterrichts, in dem auch für die Eventualität nicht voraussehbarer Unterrichtssituationen eine gewisse Toleranz besteht.

3. In der Kunstbetrachtung ist die Möglichkeit arbeitsteiliger Verfahren (Gruppenarbeit, Einzelaufträge) zu pflegen, indem die Betrachtung, insbesondere die Werkanalyse, durch spezifische Arbeitsaufträge vorbereitet wird.
- a) Vor allem bietet sich die Vorbereitung einer Lehrfahrt oder Lehrwanderung für die Übernahme von individuell akzentuierten und begrenzten Sonderaufträgen an. Dem Lehrer entsteht vermehrter Arbeitsanfall aus jeder Differenzierungsmaßnahme. Diese zusätzliche Inanspruchnahme zahlt sich auf die Dauer aus, indem Interesse und Arbeitsbereitschaft wie die vermehrte Sachkenntnis dem gesamten Unterricht erheblich zustatten kommen.
- b) Der Lehrer sollte sich nicht scheuen, in die Kunstbetrachtung Stillarbeit und schriftliche Ausarbeitung bestimmter Fragen und Themen mit aufzunehmen. Das setzt voraus, daß die Schüler über die Arbeitsintentionen genau informiert sind und daß sie die Arbeitsmethoden in ausreichendem Maß beherrschen. Schriftliche Arbeiten geben auch dem gehemmten und weniger wortgewandten Schüler Gelegenheit, seine Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen, und sie geben dem Lehrer Unterlagen für die Beurteilung der Schülerleistung und für die Zensur.

II. Organisation

1. Improvisationsfähigkeit, Wendigkeit und Anpassungsfähigkeit an unvorhergesehene Unterrichtssituationen sind nicht denkbar ohne eine sorgfältig durchdachte Organisation des Unterrichts und ohne feststehende Arbeits- und Ordnungsgewohnheiten.

- a) Der Lehrer ist im Kunst- und Werkunterricht genötigt, bestimmte Vorbereitungs- und Organisationsaufgaben an zuverlässige und sachkundige Schüler zu delegieren.
- b) Konkret: Der Lehrer kann im Modellieren weder den Ton für eine größere Gruppe aufbereiten, noch die Zuteilung des Materials selbst übernehmen. Er muß diese Arbeiten aber überwachen, damit das Material zur rechten Zeit die richtige Konsistenz hat und damit jeder Schüler ausreichend mit Material versorgt ist. Er muß die Gewähr haben, daß der Arbeitsraum in einem annehmbaren Zustand verlassen wird, ohne daß er sich im einzelnen um die Aufräumungs- und Säuberungsaktionen zu kümmern braucht.
- c) Oder: Der Lehrer kann nicht für eine Kunstbetrachtung die angemessene Sitzordnung schaffen, Projektor und Leinwand aufbauen, für Verdunklung sorgen, aber er muß sich darauf verlassen können, daß zu Beginn der Betrachtung alle notwendigen Maßnahmen getroffen sind und daß Inventar und Gerät sachgemäß behandelt werden.

Dazu gehört, daß alle diese Hilfeleistungen und Verrichtungen erlernt und eingeübt sind und daß die Schüler sich für den störungsfreien Ablauf der Veranstaltungen mit verantwortlich fühlen.

2. Zur Organisation zählt auch die Abstimmung des Lehrplans und des Raumverteilungsplans auf die Unterrichtsveranstaltungen, auf die Arbeitsvorhaben und auf die speziellen Erfordernisse der einzelnen Gruppen und Klassen. Hier kann Improvisation zu erheblichen Störungen des Unterrichts, zur Auflösung der Arbeitsdisziplin und zu Unzuträglichkeiten im Kollegium führen.

- a) Die Fachraum-, Sammlungs- und Büchereiordnung ist insbesondere dann strikt einzuhalten, wenn sich mehrere Lehrer, Gruppen und Klassen in die Benutzung der Räume und Einrichtungen teilen, was ja die Regel sein dürfte.
- b) Für einen geregelten und optimalen Unterricht ist die Schaffung von Nebenraum für die Bereithaltung von Material und für die Ablage angefangener wie für die Aufbewahrung fertiger Arbeiten unerlässlich. Bei Neu- und Umbauten hat sich der Fachlehrer für Rat und Auskünfte bei dieser Planungsarbeit zur Verfügung zu stellen.
- c) Es ist zu überlegen, ob für einzelne, besonders befähigte Schüler in den Arbeitsgemeinschaften der Abschlußklassen nicht feste Arbeitsplätze in den Nebenräumen eingerichtet werden, die es ermöglichen, umfangreichere Aufgaben ohne ständiges Abbauen und Umräumen auch über einen längeren Zeitraum hin vorzunehmen, auch auf die Gefahr hin, daß eine solche Differenzierung die Organisation des Unterrichtes noch mehr kompliziert und belastet.

3. Organisationsfragen sind bis zu einem gewissen Grad auch Planungsaufgaben und Etatfragen.

Alle auf längere Sicht zu treffenden Maßnahmen sollten deshalb von einem Ausschuß, der von allen Fachvertretern gebildet wird, gemeinsam beraten werden und weitgehend koordiniert werden. Einzelinteressen haben hinter gemeinsamen Interessen zurückzustehen. Kooperation sollte aber nicht Einzelinitiative durch Schwerfälligkeit und Kompetenzschwierigkeiten unwirksam machen. Sachansprüche stehen vor persönlichen Auffassungen. Der Fachvertreter in der Hauptschule ist nur noch als Mitglied eines Arbeitsteams denkbar.

H. Literatur

I. Kunstwissenschaft (Nachbar- und Hilfswissenschaften)

- R. Arnheim: Kunst und Sehen, Berlin 1964
Fischer-Lexikon, Bildende Kunst I, II, III, Frankfurt a. M. 1960/61
K.-H. Flechsig: Erziehung zur Kreativität, in: Neue Sammlung 2/1966
D. Frey: Kunstwissenschaftliche Grundfragen, Wien 1946
A. Hauser: Philosophie der Kunstgeschichte, München 1958
A. Hauser: Sozialgeschichte der Kunst und Literatur, München 1953
F. Kainz: Vorlesungen über Ästhetik, Wien 1948
Propyläenkunstgeschichte, Berlin seit 1967
H. Sedlmayr: Kunst und Wahrheit, Zur Theorie und Methode der Kunstgeschichte, rde 71, Hamburg 1958
H. Wölfflin: Kunstgeschichtliche Grundbegriffe, München 1948

II. Kinder- und Schülerzeichnung

- G. Britsch: Theorie der Bildenden Kunst, München 1926, Neudruck Ratingen 1967
H. Egen: Kinderzeichnungen und Umwelt, Bonn 1967
W. Hansen: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, 6. Aufl. München 1965
V. Lowenfeld: Vom Wesen schöpferischen Gestaltens, Frankfurt a. M. 1960
H. Meyers: Stilkunde der naiven Kunst, Frankfurt a. M. 1960
G. Mühle: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens, 2. Aufl. München 1967 (Bibliographie)
R. Rabenstein: Kinderzeichnung, Schulleistung und seelische Entwicklung, Bonn 1960
E. Westrich: Die Entwicklung des Zeichnens während der Pubertät, in: Arch. ges. Psychol., 8. Erg.-Bd., Frankfurt a. M. 1966

III. Für die Hand des Schülers und als Lesebuch zu verwenden

- Kandinsky: Punkt und Linie zur Fläche, 3. Aufl. Bern 1955
P. Klee: Das bildnerische Denken, hrsg. v. J. Spiller, Basel 1956
H. Lützel: Führer zur Kunst, Freiburg i. Br. 1956
Ders.: Wege zur Kunst, Freiburg i. Br. 1967
G. Schmidt: Kleine Geschichte der Modernen Malerei, Basel 1955
O. Stelzer: Vom Kunstwerk, Berlin 1958
dazu: Kunstführer s. unten

IV. Zur Fachgeschichte nach 1945

- E. Betzler: Neue Kunsterziehung, Frankfurt a. M. 1949

J. Dettmar: Das Zeichnen an der Volksschule, Frankfurt a. M. / Berlin o. J.
(Neuaufgabe angekündigt)

H. Meyers: Die Welt der kindlichen Bilderei, Witten 1957

K. Schwerdtfeger: Bildende Kunst und Schule, Hannover / Darmstadt 1953

E. Straßner: Bildnerische Erziehung, Bd. I, Zeichnen und Malen, Wolfenbüttel
1960

V. Zur Didaktik des Kunstunterrichtes

G. H. Blecks: Kunsterziehung — Erziehung zum bildnerischen Denken, in: Bildnerische Erziehung 5, Ratingen 1966

W. Ebert: Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Grundschulalter, Ratingen 1967 (Bibliographie)

H. K. Ehmer, Hrsg.: Kunstunterricht und Gegenwart, Frankfurt a. M. 1967

R. Pfennig: Gegenwart der bildenden Kunst — Erziehung zum bildnerischen Denken, Oldenburg 1964

G. Otto: Kunst als Prozeß im Unterricht, Braunschweig 1964 (Bibliographie)

G. Otto: Forderungen zur ästhetischen Bildung, in: werk und zeit 7, Düsseldorf 1967

Ders.: Die Funktion des Kunstunterrichtes in der Industriegesellschaft, in: BDK-Mitteilungen 3/1967

Ders.: Prolegomena zu künftigen Lehr- und Bildungsplänen für den Kunstunterricht, in: H. K. Ehmer, Hrsg.: Kunstunterricht und Gegenwart, Frankfurt a. M. 1967

H. Read: Education through Art, 6. Aufl. London 1947, deutsch: Erziehung durch Kunst, München / Zürich 1962

H. Ronge: Kunstlehre früher und heute, Ratingen 1964

K. Staguhn: Didaktik der Kunsterziehung, Frankfurt a. M. 1967 (Bibliographie)

G. Weber: Kunsterziehung gestern, heute, morgen auch, Ravensburg 1964 (Bibliographie)

VI. Kunstbetrachtung

G. Deneke: Gedanken zur Kunstbetrachtung, in: Bildnerische Erziehung 4, Ratingen 1965

G. Deneke: Ein Bild in der Betrachtung, in: Bildnerische Erziehung 4, Ratingen 1966

W. Ebert: Kunst- und Werkbetrachtung (Bibliographie), (in Vorbereitung)

H. K. Ehmer: Kritische Anmerkungen zur Theorie und Praxis der Kunstbetrachtung, in: Bildnerische Erziehung 1, Ratingen 1966

F. A. Kauffmann: Die Woge des Hokusai — Eine Bildbetrachtung, 2. Aufl. Stuttgart 1966

C. E. L. von Lorck: Grundstrukturen — Strukturanalyse des Kunstwerks, Berlin 1965

H. Roosen: Das Problem der Interpretation in der neueren Kunstwissenschaft, in: Bildnerische Erziehung 1, Ratingen 1966

H. Wölfflin: Das Erklären von Kunstwerken, 3. Aufl. Stuttgart 1961

VII. Handbücher

Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, hrsg. von Trümper / G. Otto, 12 Bde., Berlin seit 1953

VIII. Kunstzeitschriften

Pantheon, Bruckmann, München

Artis, Neinhaus, Konstanz

Das Kunstwerk, Agis Verlag, Baden-Baden

Die Kunst und das schöne Heim, Bruckmann, München

werk und zeit (Monatszeitung des Deutschen Werkbunds), Rheinisch-Bergische Druckerei und Verlagsgesellschaft, Düsseldorf

IX. Kunstpädagogische Zeitschriften

Bildnerische Erziehung zusammen mit Die Gestalt, Henn, Ratingen

Pelikan, Günther Wagner, Hannover

Staedtler-Brief, Kunstpädagogische Hinweise, Staedtler Nürnberg

BDK-Mitteilungen, Saaten-Verlag, Wiesbaden

X. Kunstführer

Dehio-Gall: Handbuch der deutschen Kunstdenkmäler, Deutscher Kunstverlag, München—Berlin

Reclams Kunstführer, Reclam, Stuttgart

Große Baudenkmäler, Hefreihe, Deutscher Kunstverlag, München

Die kleinen Kunstführer, Hefreihe, Schnell und Steiner Verlag, München

13. Lehrplan für das Fach Textilgestaltung

A. Grundsätzliche Überlegungen

I. Zur Situation des Faches

Schon in den sehr unterschiedlichen Fachbezeichnungen, die von dem traditionellen Titel „Handarbeitsunterricht“ oder enger noch „Nadelarbeitsunterricht“ bis zu „Textilarbeit“ und „Textilgestaltung“ reichen, deutet sich die schwierige Situation an, in der dieses Schulfach heute steht. Da keineswegs mehr eine allgemein verbindliche Auffassung über seine Aufgabe und Bedeutung im Rahmen der grundlegenden Schule besteht, ist eine Auseinandersetzung über Fachinhalte und Bildungsziele notwendig. In Parallele zu den Diskussionen im Bereich von Kunsterziehung und Werken muß es dabei um eine Neuorientierung an den Gegebenheiten unserer Zeit und den Anforderungen der Zukunft gehen.

So ist bei der Aufstellung eines neuen Bildungsplanes z. B. zu fragen, wie weit heute noch gefordert werden kann, es müsse notwendig ein fester Kanon an textilen Werkverfahren gelernt werden, wie er in Form von sogenannten „Grundtechniken“ immer wieder angeboten wird, selbst wenn diese Techniken methodisch wohlgedacht gelehrt und in kindgemäßer Weise geübt und angewandt werden. In solchen, in „konzentrischen Kreisen“ aufgebauten Plänen ist nicht bedacht, ob jede dieser Grundtechniken unbedingt auf der untersten Stufe beginnen muß, um dann auf jeder weiteren Stufe mit steigenden Anforderungen ausgebaut zu werden, oder ob nicht z. B. das Stricken oder Häkeln schneller und müheloser in einem späteren Alter erlernt werden kann, wenn Mode oder ein besonderes Vorhaben einen Anreiz dazu geben.

Eine Reform des Handarbeitsunterrichts kann nicht darin bestehen, daß alten Bildungsinhalten lediglich neue hinzugefügt werden. Ob sie aber dadurch bewirkt wird, daß man das Fach in einem rein oder auch nur vorwiegend zweckfreien textilen Gestalten aufgehen läßt, wie vielfach in Anlehnung an die Kunsterziehung und ein von ihr beeinflusstes sogenanntes „musisches Werken“ gefordert wird, muß bedacht werden.

In letzter Zeit steigen zwar die Publikationen über neue fachpraktische und unterrichtsmethodische Versuche, es fehlt jedoch an einer fundierenden Grundlagenreflexion wie an empirischen Untersuchungen, die mit Hilfe psychologischer, soziologischer, volkswirtschaftlicher, vor allem aber erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beantwortung einer großen Zahl anstehender Fragen und damit zur Neugründung des Faches führen könnten.

Die folgenden Ausführungen stellen einen Versuch dar, das Fach im Sinne einer zeitgemäßen praktisch-ästhetischen Bildung auszurichten und Vorschläge für mögliche Bildungsinhalte zu machen.

II. Textilarbeit als Möglichkeit praktisch-ästhetischer Bildung für Mädchen

Der Erwachsene ist heute weitgehend zum Konsumenten von Fertigware geworden. Er kann aus der Fülle der Angebote frei wählen, wenn er bereit und in

der Lage ist, den Gegenwert für die gewünschte Ware in Geld aufzubringen. Dabei ist er dem ständigen Anwachsen der Bedürfnisse, dem Wechsel der Mode und den immer raffinierter werdenden Verfahren der Werbung im besonderen Maße ausgeliefert, wenn sachliches Urteilsvermögen — d. h. hier die Kenntnisse auf textilem Gebiet — und der persönliche Geschmack nicht ausreichen, Maßstäbe für eine selbständige Lebensführung zu entwickeln.

Trotz der Möglichkeit, den Gesamtbedarf an Gebrauchsgut aus dem Warenangebot der Industrie decken zu können, ist aber das Selbsttun heute keineswegs ausgestorben. Das beweist z. B. der Stolz, mit dem oft und gern — besonders im Kreise von Frauen — auf etwas Selbstgemachtes hingewiesen wird. Das zeigen die Angebote an Werkzeug und Arbeitsanleitungen für den „Heimwerker“, den „Bastler“ und speziell für die Frau auf dem Gebiet des Nähens die Angebote an Zuschneide- und Nähkursen sowie die unübersehbaren Mengen von Mode- und Handarbeitszeitschriften.

Sind es oft rein utilitäre Überlegungen, die den Erwachsenen zum Selbsttun veranlassen, so schafft, werkt oder gestaltet das Kind aus einem subjektiven Bedürfnis heraus. Denn es braucht, um in Welt und Leben hineinzuwachsen zu können, ein Vertrautwerden mit der Stofflichkeit der Welt und das Erlebnis der ursprünglichen Machbarkeit von Dingen, mit denen der Mensch seine eigentliche Menschenwelt als gemachte Welt, d. h. als Kulturwelt aus der gegebenen Naturwelt aussondert. Das Kind hat heute nur noch wenig Gelegenheit, mit dem ungeformten Stoff umzugehen oder die Anfertigung von Gebrauchsgut mitzerleben. Darum muß es im Unterricht der allgemeinbildenden Schule — heute notwendiger denn je — systematisch zu einer elementaren Auseinandersetzung mit dem Stoff geführt werden. Diese Auseinandersetzung darf in einem Werken oder Handarbeiten, das in die Grundprobleme der Machbarkeit von praktischen, für den Menschen nützlichen Gegenständen einführen will, nicht in unverbindlichem Spiel oder Experiment stecken bleiben, sondern muß darüber hinaus den Charakter des elementaren „Ernstfalls“ tragen, d. h., es müssen dabei Gegenstände entstehen, die sich in die Lebenswelt des Kindes wirklich einfügen lassen und sich dort auch als brauchbar erweisen. Dabei muß das Kind wie der Jugendliche erleben, daß jedes vom Menschen gemachte Ding nicht nur zweckvoll und nützlich allein, sondern immer zugleich auch schön sein sollte. Daß erst die unlösliche Verbindung von „praktisch-nützlich“ und „schön“ das gelungene Werk ausmacht, ist eine Erfahrung, die notwendig zu einer grundlegenden Bildung gehört.

Besonders für Mädchen scheint die Konzentration auf die textilen Werkstoffe berechtigt; in unserem Kulturraum sind die Mädchen offenbar im allgemeinen für textile Werkstoffe stärker ansprechbar als die Jungen, vor allem aber spielen diese Werkstoffe eine bevorzugte Rolle in zwei Lebensbereichen, die auch heute noch eine besondere Bedeutung für die Frau haben, nämlich in den Bereichen des Sichkleidens und des Wohnens. Einerseits arbeitet ein erheblicher Teil der berufstätigen Mädchen und Frauen unserer Bevölkerung im Textilgewerbe und

in der Textil- und Bekleidungsindustrie, andererseits werden die meisten Frauen im privaten Bereich nach wie vor ein besonderes Maß an Phantasie, Kenntnissen und Fertigkeiten im Bereich der Auswahl, der Herstellung und der Pflege von Kleidung, Wohn- und Schmucktextilien — für die eigene Person wie für die Familie — entwickeln wollen. Aus dem gestaltenden Umgang mit dem textilen Material und aus der Reflexion über dieses Tun gewinnt das heranwachsende Mädchen in bezug auf Kleidung und Wohnung Sensibilität für Material- und Formqualitäten, Urteilsvermögen über Verarbeitungs- und Gebrauchsqualitäten, kurz: guten Geschmack und Kriterien, die helfen, in diesen Bereichen vernünftig, planvoll und zweckgerichtet zu handeln, d. h. auch zu konsumieren. Es werden wichtige Voraussetzungen für die persönliche Gestaltung der eigenen Lebenswelt geschaffen und Verständnis für die kulturelle Umwelt angebahnt. Zugleich aber besteht auch die Möglichkeit, in die moderne — auch auf textilem Gebiet stark industrialisierte — Arbeitswelt einzuführen.

III. Hinführen zur Arbeits- und Wirtschaftswelt

Die zweckgerichteten Aufgaben, die in der Hauptschule einen zunehmend größeren Raum einnehmen, verlangen von sich aus immer mehr vernünftige Planung und zeitsparende Organisation der eigenen Arbeit. Von hier aus ist es nicht schwer, bei den Jugendlichen Interesse und Verständnis für rationalisierte Arbeitsverfahren in der modernen Industrie zu entwickeln. An vielen Schulen sind schon Versuche durchgeführt worden, in — Textilarbeiten zugrundelegenden — Vorhaben oder Projekten die Wirklichkeit der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt modellartig zu erschließen. Dabei hat sich gezeigt, daß die Schülerinnen nicht nur Freude an der für sie neuartigen arbeitsteiligen Arbeitsweise und dem effektiven Produzieren von Gegenständen haben, sondern daß sie sich auch gern den damit verbundenen höher gespannten Anforderungen an ihre intellektuelle Anstrengungsbereitschaft stellen.

Es ergeben sich die verschiedensten methodischen Möglichkeiten, ein solches Vorhaben zu beginnen und aufzubauen. Erste Versuche mit arbeitsteiliger Arbeit, die ja auch bei handwerklicher Fertigung angewandt wird, können schon im 5. und 6. Schuljahr gemacht werden. Der Einstieg dazu kann in der Aufgabe liegen, für einen einheitlichen Festschmuck im Schulhaus zu sorgen oder etwa für die Begrüßung der Lernanfänger eine größere Anzahl kleiner Geschenke anzufertigen. Es wird sich dabei meist um Gegenstände aus Papier oder Folie handeln, die sich gut zu einer arbeitsteiligen und serienmäßigen Herstellung eignen und ohne großen Zeitaufwand fertigzustellen sind.

Eine der Wirklichkeit industrieller Produktion näherkommende Situation ist in der Hauptschule gegeben, wenn z. B. Verkaufsobjekte für einen Weihnachtsmarkt angefertigt werden, sei es im Fachunterricht oder in Arbeitsgemeinschaften. Neben der gemeinsam zu planenden Arbeitsaufteilung kann

hier das Entstehen eines Serienproduktes vom Einkauf des Rohmaterials bis zur Kalkulation und Ablieferung der Fertigware durchsichtig gemacht werden.

Schließlich kann im 8. oder 9. Schuljahr ein tatsächlicher Auftrag, wie er der Wirklichkeit des Wirtschaftslebens entspricht, für einen Kindergarten, eine Kindertagesstätte oder das eigene Schullandheim übernommen werden, bei dem dann die Verantwortung für das bereitgestellte Material und die Brauchbarkeit der abgelieferten Gegenstände ganz ernst genommen werden muß, ein — auch für die Lehrerin — verantwortungsvolles und nicht einfaches Unternehmen.

Bei solchen Arbeitsvorhaben wird nicht nur die Bewährung von Arbeitstugenden in der eigenen Arbeitshaltung verlangt, sondern auch die Erfahrung kooperativen Arbeitens ermöglicht, eine für den Eintritt in das Arbeitsleben notwendige Grunderfahrung. Die gemeinsame Planung eröffnet außerdem den jungen Mädchen Einblicke in die grundlegenden Probleme rationaler Arbeitsplanung und läßt den komplizierten Aufbau eines Werkes in der Bekleidungsindustrie vom Einkauf über Zeichen- und Konstruktionsabteilung bzw. Modellentwurf, Zuschnitt, Fabrikation, Prüfabteilung bis zur Personal- und Verkaufsabteilung transparent werden. Didaktisch und methodisch richtig angelegt und vorbereitet, können solche Unternehmen zudem einführen in wesentliche technische Grundfragen wie z. B. der Größenominierung bei Herstellung von Massenkleidung und des damit verbundenen Verhältnisses von freiem Entwurf und Konstruktion in der Kleidung überhaupt.

Diese eigenen Versuche, in einer der industriellen Produktion ähnlichen Weise zu arbeiten, sind notwendig zur Vorbereitung von Betriebserkundungen und für ein im 9. Schuljahr zu leistendes Betriebspraktikum. Darüber hinaus vermögen sie Einblicke in Berufe der Textil- und Bekleidungsindustrie zu eröffnen, die dem einen oder anderen Mädchen zur Berufsfindung zu verhelfen vermögen. Schließlich können die Mädchen auf diese Weise ein besseres, klareres, weil fundiertes Verständnis für das Angebot in der Konfektion — vielleicht sogar auf dem Gebiet der Serienware überhaupt — gewinnen und damit zu einem verständigen Konsumverhalten angeregt werden.

IV. Zum Aufbau und Inhalt des Bildungsplanes

1. Freigestaltender und zweckgebundener Umgang

In der Grundschule sollte der Handarbeitsunterricht — der Entwicklungsphase und Interessenlage des Kindes entsprechend — vornehmlich vom spielerischen Umgang mit den textilen Werkstoffen ausgehen. Dabei können aber schon Materialeigenschaften, Farb- und Formwirkungen erkannt und bei der Gestaltung von einfachen Spielgegenständen berücksichtigt werden. Ein schon zweckgerichtetes Tun, das auch aus dem Spiel des Kindes erwachsen kann, jedoch bereits ein planvolles Vorgehen verlangt, kann die Herstellung von Puppenkleidung sein. Dabei wird schon ein erstes Verständnis für die Grundfragen des Sich-Kleidens

wie z. B. für den Zusammenhang von Körper und Kleid angebahnt. Wesentlich ist, daß das Kind auf dieser Stufe noch ohne systematische Reflexion die praktisch-ästhetischen Grundmöglichkeiten der Machbarkeit von Dingen erfahren kann.

Weder in der Grundschule noch in der Hauptschule kann es heute noch um ein mechanisches Erlernen und Einüben von bestimmten Arbeitstechniken und auch nicht um das Anfertigen von traditionell festgelegten Gegenständen gehen, wie es einer alten Auffassung vom Handarbeitsunterricht entsprach, einem Unterricht, der sich, noch im 19. Jahrhundert wurzelnd, als „technisches“ Fach verstand. Ebenso wenig aber kann ein allein von der Kunsterziehung inspiriertes, vornehmlich — oder gar ausschließlich — freies Gestalten mit textilem Material, den Inhalt des Faches bestimmen.

In der Hauptschule muß das bisher nicht systematisch reflektierte Tun ins Bewußtsein gehoben werden. Dazu ist eine klare Differenzierung der Gesichtspunkte notwendig, aus denen heraus das praktische Tun begonnen wird. Bei allem Vergnügen an spielerischem oder experimentellem Hantieren wird heute mit Recht auch vom Schüler sehr bald die Frage nach dem Sinn und Ziel eines Tuns aufgeworfen. Die Jugendlichen verlangen von sich aus nach zweckgerichteten Werkaufgaben, die vornehmlich ein technisch konstruierendes, also primär rationales Denken erfordern; schließlich ist ihnen auch die praktische Bedeutung ihrer Arbeit nicht unwesentlich.

In dem folgenden Bildungsplan sind freigestaltende und zweckgebundene Werkaufgaben in getrennten Spalten aufgeführt. Daneben werden wiederum gesondert die Werkverfahren und die zu vermittelnden Fachkenntnisse herausgestellt. Diese Trennung dient lediglich der theoretischen Verdeutlichung. Dabei muß natürlich gesehen werden, daß das hier theoretisch Getrennte sich in der Wirklichkeit nicht nur wechselseitig, sondern oft auch unlöslich verschränkt. Die Aufteilung dient außerdem dazu, Möglichkeiten für verschiedene didaktische und methodische Wege aufzuzeigen.

Unsere schnell sich wandelnde Welt verlangt heute vom Menschen, daß er wach ist und sich offen hält für die in rastloser Entwicklungsfolge entstehenden Erfindungen, die neue Möglichkeiten und Fragen auf allen Lebensgebieten mit sich bringen. Um zu dieser Offenheit zu erziehen oder auch den Erfindergeist selbst anzuregen, ist es notwendig, den freigestaltenden Umgang mit textilem Material zu pflegen, d. h. die Unbefangenheit gegenüber dem Werkstoff und Werkverfahren zum Ausgang des Tuns zu machen. Das bedeutet: vom Reiz des Materials oder auch eines Werkverfahrens auszugehen, der zu spielerischem Umgang wie zum Experimentieren verlockt und zum Entdecken auffordert, sei es zum Entdecken von neuen Formgestalten oder neuen Strukturen wie auch zu neuen Farbgebungen — und Zusammenstellungen. (So kann z. B. ein Material zum Verdichten oder zum Auflockern anregen durch Einziehen oder Ausziehen von Fäden, zum Verändern der Struktur durch Nachgehen mit Stickstichen.)

Aus dem freien, schöpferischen Gestalten heraus kann auch zu einem mehr rational bestimmten, auf Planung und Konstruktion beruhenden Tun oder zu einem das Tun fundierenden Wissen hingeführt werden.

Neben diesem Ansatz steht die grundsätzlich andere Möglichkeit, von der klaren Vorstellung eines nützlichen Gebrauchsgegenstandes auszugehen und dann alle Überlegungen, die Auswahl des Materials, des Werkverfahrens, der Farb-, Form- und Schmuckgestaltung dem Zweckgedanken unterzuordnen. Hier erst liegt der eigentliche Schwerpunkt eines praktisch-ästhetischen Gestaltens.

2. Werkverfahren

Werkverfahren können sich aus dem freien Umgang mit dem Material ergeben, oder ein Vorhaben zwingt von sich aus dazu, diese oder jene Arbeitstechnik zu erlernen, wenn z. B. die Kinder einen bestimmten Gegenstand zu einem festgelegten Zeitpunkt „dringend“ brauchen und aus einleuchtenden Gründen selber anfertigen wollen. Sie werden dann auch leicht einsehen, daß eine schwierige Technik erst in Vorversuchen ausprobiert werden muß. Werden solche Vorversuche als Experiment aufgefaßt — eine Frage der methodischen Aufgabenstellung — so sind die Kinder damit vor Grundprobleme textiler Werkverfahren gestellt und werden zu spontanen Lösungen angeregt. Auf diese Weise können sich z. B. originelle Möglichkeiten textiler Flächenbildung aus Fasern oder Fäden ergeben oder schmückende Kantenbefestigungen an Stoffen neu erfunden werden. Bei solchen Versuchen kann auch — sozusagen von selbst — deutlich werden, was textilgerechte Verarbeitung heißt oder umgekehrt die Problematik einer werkgerechten Verarbeitung bewußt werden, wie z. B. die Frage der Verwendung von Klebstoffen im Bereich der Textilverarbeitung.

Wenn im Bildungsplan Grundmöglichkeiten textiler Werkverfahren aufgeführt werden, so soll damit nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden, noch sollen die angegebenen Verfahren zu einer lückenlosen systematischen Erarbeitung Anlaß geben. Auch Werkverfahren geraten in den Bereich des Modischen, wie etwa der „Häkellook“ beweist. Sie sollten dann im Unterricht bevorzugt werden. Zur Zeit tritt wohl allgemein das Sticken zugunsten von Stoffdrucken und Batiken in den Hintergrund, weil man mit diesen Werkverfahren schneller vorankommt und kräftige Wirkungen erzielen kann.

3. Fachliches Grundwissen

Unter dem Titel „Fachliches Grundwissen“ werden im Bildungsplan die theoretischen Bemühungen angesprochen, die zur rationalen Fundierung des praktischen Tuns und zur Bildung grundlegender Einsichten notwendig sind. Es kann sich dabei weniger um eine systematische Unterweisung handeln als um ein gelegentliches Sichzeitnehmen für fachliche Erörterungen, Untersuchungen und Experimente, für das Ordnen und Verarbeiten von gesammelten Informationen, das Bewußtmachen und Auswerten von Erfahrungen, die sich im Unterricht wie im alltäglichen Umgang mit Textilien ergeben.

Im Mittelpunkt der ausgesprochen textilkundlichen Themen wird immer die Frage nach den Gebrauchseigenschaften eines Materials stehen müssen, die bestimmt werden von der Eigenart des Rohstoffes, der Eigenart des Spinn- oder Webverfahrens oder der Ausrüstung. Zur Darstellung der Grundprinzipien der Chemiefasergewinnung ist eine enge Zusammenarbeit mit dem Physik- und Chemieunterricht notwendig. Das Gebiet wird für Jungen ebenso interessant sein wie für Mädchen, da hier besonders deutlich werden kann, in welchem Ausmaß naturwissenschaftlich-technische Erfindungen unsere heutige Lebenswelt prägen. Zu der für den Verbraucher wichtigen Frage der handelsüblichen Aufmachung und Kennzeichnung von Textilien können die Schüler selbst eine Menge an Material zusammentragen.

Über textilkundliche Fragen hinaus wird eine theoretische Unterbauung des praktischen Tuns zu den einfachsten Grundlagen einer Farben- und Formenlehre hinführen müssen, wobei für den Bereich des Textilen in der Kunsterziehung gewonnene Grundeinsichten umzusetzen sind. Eine erste Einführung in die Grundprobleme der Konstruktion als Moment der Kleid- und Modgestaltung überhaupt, besonders aber der Konfektion, kann dagegen in Zusammenhang mit der Raumlehre erfolgen.

Wie der Lehrplan aufweist und wie auch oben bereits angedeutet ist, sollte das fachliche Grundwissen nicht allein die Gestaltung als Prozeß, in dem Farb-, Form- und Materialprobleme wie Fragen der technischen Verarbeitung anstehen, begleiten, sondern auch grundlegende wie aktuelle Fragen im Bereich der beiden Lebensgebiete des Sichkleidens und Wohnens zur Sprache bringen. Es geht dabei nicht um eine historische Kostüm- oder Wohnkunde, sondern darum, an exemplarischen Beispielen das Gegenwärtige als historisch Gewordenes zu zeigen. Historische Rückblicke sind hier nur sinnvoll, wenn die Fragen den Schülerinnen zuvor in ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Bedeutung bewußt geworden sind. Dabei ergeben sich Beziehungen zu den Fächern: Geschichte (als Kulturgeschichte), Kunsterziehung, Raumlehre, Werken und Hauswirtschaft.

4. Werkbetrachtung

Das fertige Werkstück bietet Gelegenheit zu einer Reihe von Betrachtungen, die pädagogisch nicht ungenutzt bleiben dürfen.

In der Frage nach dem Gelungensein einer Sache, d. h. auch inwieweit der fertige Gegenstand sich in den geplanten Zusammenhang von Kleidung oder Wohnung einfügt, wird eine kritische Selbstdistanzierung verlangt, die nicht nur eine objektive Stellungnahme zur eigenen Leistung verlangt, sondern auch zum Vergleich mit den Arbeiten der Mitschülerinnen herausfordert. Dabei lernt das Kind, vor allem aber der Jugendliche das systematische Vergleichen, das sachliche Argumentieren und Kritisieren.

Aus der kritischen Bewertung der eigenen Arbeit und den Erfahrungen im Gebrauch des Gegenstandes erwächst Urteilsfähigkeit über handwerklich und

industriell gefertigtes Gebrauchsgut und die Möglichkeit, dem Selbstangefertigten wie der Fertigware einen subjektiv wie objektiv richtigen Stellenwert zu geben. Eine Auseinandersetzung mit dem Angebot an Massenware kann darüber hinaus zu Fragen nach der industriellen Herstellung dieser Waren hinführen und Grundprobleme der heutigen Arbeitswelt wie des Konsumverhaltens aufwerfen.

Das eigene Arbeiten eröffnet ferner die Möglichkeit, Arbeiten aus dem Kunsthandwerk kritisch zu würdigen, überteuerte, geschmacklich problematische von gestalterisch und technisch gelungenen Arbeiten zu unterscheiden. Schließlich vermag aus dem eigenen Bemühen um gestalterischen Ausdruck und sichere Handhabung der Werkverfahren Verständnis und Achtung für künstlerische Leistung sowie Interesse an textilen Kunstwerken zu wachsen.

5. Arbeitsgemeinschaften

Da die für den Fachunterricht zur Verfügung stehende Zeit in allen Schuljahren sehr knapp bemessen ist, kommt den Arbeitsgemeinschaften besondere Bedeutung zu.

Wenn z. B. im 5. oder 6. Schuljahr im Fachunterricht nur eine Möglichkeit des freigestaltenden Umgangs mit textilen Werkstoffen eingesetzt werden kann, weil auf die Einführung in das Maschinennähen keinesfalls verzichtet werden sollte, so bestände die Möglichkeit, andere Themen als Arbeitsgemeinschaften (für 5. und 6. Schuljahr gemeinsam) anzubieten. Ebenso könnte Stopfweben oder Fachweben auf jeder Stufe alternierend eingesetzt werden.

Die Arbeitsgemeinschaften können den systematisch aufgebauten Fachunterricht nicht ersetzen, sondern dienen der Vertiefung und Erweiterung des im Fachunterricht gewonnenen Könnens und Wissens. Sie stehen Mädchen und Jungen offen, die hier ihren speziellen Interessen nachgehen wollen und Gelegenheit zu selbständigem Arbeiten suchen. In den Arbeitsgemeinschaften sollen zugleich Möglichkeiten zu sinnvoller Freizeitbeschäftigung aufgezeigt und Übergänge zu den Angeboten der Erwachsenenbildung eröffnet werden. Besondere Begabungen im Bereich des textilen Kunsthandwerks oder der Modgestaltung finden hier ein Erprobungsfeld, von dem aus Wege zu einem künstlerischen Laienschaffen oder auch zu einem Lebensberuf gefunden werden können.

B Aufgaben und Verfahren in den Klassen 5 bis 9

I. 5. und 6. Schuljahr

| Fachliches Grundwissen | Freigestaltender Umgang | Werkverfahren | Zweckgebundener Umgang | Arbeitsgemeinschaften |
|--|--|---|------------------------|---|
| <p>Ordnen und Auswerten der bisher gemachten Erfahrungen mit textilen Werkstoffen durch systematisches Untersuchen (ansetzen, fühlen, auflösen, reißen, schneiden) evtl. unter Verwendung von Arbeitsbogen</p> <p>Anlegen einer Garn- und Stoffsammlung</p> <p>Entwickeln einer klaren Fachsprache</p> | <p>Applikation von Garn, Stoff, Filz und textilem Zubehör auf grobem Stoff</p> <p>Thema: Phantasiegestalten, erzählende Darstellungen im Zusammenhang mit Deutsch oder Geschichte</p> <p>Freie plastische Gestaltung unter Verwendung von Stoff und Garn</p> <p>Handpuppen, Spieltiere</p> | <p>Freier Umgang mit Nadel — Faden — Stoff</p> | | <p>(auch für Jungen)</p> <p>Festlicher Raum- und Tischschmuck für Jahres-, Familien- und Schulfeste aus Papier, Folie, Stroh</p> <p>Gewinnen und Verändern von geometrischen und stereometrischen Formen in Verbindung mit Kunsterziehung und Werken</p> |
| <p>Entstehung von Garnen</p> <p>Darstellen des Spinnprinzips</p> <p>Fäden, Zwirne</p> <p>Handelsübliche Aufmachung und Bezeichnung von Garnen</p> | <p>Nachgehen der Gewebestruktur mit Stickstichen</p> <p>Form-, Farb- und Ausdrucksgestaltung beim Sticken</p> <p>Werkbetrachtung: stufengleiche Arbeiten, Arbeiten aus dem Kunsthandwerk und</p> | <p>Sticken</p> <p>freie und gewebegebundene Stickstiche und ihre Variations- und Kombinationsmöglichkeiten</p> | | |
| <p>Strukturaufbau des Gewebes</p> <p>Klären der Grundbegriffe: Kette, Schuß, Fadenlauf, Bindung,</p> | | | | |

| Fachliches Grundwissen | Freigestaltender Umgang | Werkverfahren | Zweckgebundener Umgang | Arbeitsgemeinschaften |
|---|--|--|---|--|
| <p>Webkante, Schnittkante</p> <p>Darstellen des grundlegenden Webvorganges mit Fachbildung</p> <p>Besuch eines vor- und fröngeschichtlichen Museums</p> <p>Gebrauchs- und Verarbeitungsqualitäten der im Unterricht verwendeten einenbindigen Stoffe</p> <p>Ausrüstung dieser Stoffe</p> <p>Handelsaufmachung (Stoffbreiten, Namen, Kennzeichnung, Preise)</p> <p>Auswahl und Einkauf</p> <p>Herkunft, Gewinnung und Verarbeitung der textilen Rohstoffe aus dem Naturreich</p> <p>in Verbindung mit Naturkunde und Erdkunde</p> | <p>der Volkskunst</p> <p>Vergleiche mit dem Angebot in Handarbeitsgeschäft und Warenhaus</p> <p>Großformige figürliche Darstellung, aufgebaut in unmittelbarem Zusammenhang mit der Technik der Gobelinweberei</p> <p>Werkbetrachtung: stufengleiche Arbeiten, ägyptische Kinderteppiche, koptische, peruanische, europäische Arbeiten.</p> | <p>Stopfweben auf Karton oder</p> <p>Fachweben auf Rahmen</p> <p>Aus der Webtechnik entwickelte Mustergestaltung:</p> <p>farbiger Ketteinzug oder Schußeintrag</p> <p>Abwandlung der Leinenbindung</p> <p>Besuch einer Handweberei</p> <p>Handnähen</p> <p>Nähstiche zum Verbinden von Schnittteilen: Nähte zum Befestigen von Schnittkanten, evtl. mit Fadenauszug: Säume</p> | <p>Kleines Wandbild in Schlitzweberei</p> <p>evtl. zum Wandfries zusammengesetzt als Klassenschmuck</p> <p>Handgewebte Decke, Schal, Kissen, Tasche</p> <p>Werkbetrachtung: stufengleiche Arbeiten, Arbeiten aus dem Kunsthandwerk</p> <p>Einfacher Gegenstand aus locker gewebtem leinenbindigem Stoff in geometrischer Grundform: Decke, Tasche, Beutel</p> <p>evtl. in Verbindung mit einfacher Stickerei</p> | <p>Applikation</p> <p>Freies plastisches Gestalten</p> <p>Sticken</p> <p>Stopfweben</p> <p>Fachweben</p> <p>alternierend zum Fachunterricht</p> |

| Fachliches Grundwissen | Freigestaltender Umgang | Werkverfahren | Zweckgebundener Umgang | Arbeitsgemeinschaften |
|--|-------------------------|--|--|--|
| <p>Werkgerechter Gebrauch der Werkzeuge</p> <p>Das Funktionsprinzip der Nähmaschine Stichbildung und Stofftransport in Verbindung mit Naturlehre</p> | | <p>Maschinennähen Lehrgang für Mädchen und Jungen: Erkunden von Funktion und Arbeitsweise der Nähmaschine in Verbindung mit der Arbeitslehre Einsatz der Maschine zum Verbinden von Schnittteilen und Befestigen von Kanten Sicherheit in der Handhabung der Nähmaschine kann in freiwilligen Übungsstunden (evtl. unter Aufsicht einer Schülerin des 9. Schuljahres) erworben werden</p> | <p>Werkbetrachtung: stufengleiche Arbeiten, Vergleiche mit industriell gefertigter Ware</p> <p>Vorhang, Garten- oder Küchentischdecke, Kissen, Beutel, einfache Arbeitsschürze für Werkstatt oder Haushalt aus geometrischen Grundformen Werkbetrachtung: stufengleiche Arbeiten, Vergleich mit Fertigware</p> | <p>Beziehen von Pappflächen in geometrischen Grundformen mit modernen Dekorationsstoffen Kästen, Mappen, Alben als praktische Anwendung des Maschinennähens</p> |

II. 7.—9. Schuljahr

| Fachliches Grundwissen | Freigestaltender Umgang | Werkverfahren | Zweckgebundener Umgang | Arbeitsgemeinschaften |
|--|--|---|--|--|
| <p>Prüfen und Untersuchen von Garnen und Stoffen in bezug auf ihre Eignung für Unter- und Oberbekleidung und zur Ausstattung der Wohnung nach physiologischen, hygienischen, ästhetischen und ökonomischen Gesichtspunkten</p> <p>Ausbauen und Ergänzen der Garn- und Stoffsammlung Handelsbezeichnungen Warenzeichen Pflegevorschriften</p> | <p>Freie Studien vom Werkstoff ausgehend Garn: Fadenlegen, -wickeln, -spannen Stoff: Gewebeauflösen, -verdichten Fadenauszug — Fadeneinzug Kollage, Applikation</p> <p>Studien im Bereich der Stickerei frei — gewebegebunden als Selbstzweck oder als Schmuck für den Wohnraum: Wandbild oder Wandbehang, Läufer, Decke</p> | <p>Weben Wenn die Entstehung eines Gewebes in Unter- oder Mittelstufe nicht zum Unterrichtsgegenstand gemacht worden ist, müßte das Weben mit Fachbildung als Grundlage für das Verständnis für die Eigenarten der Gewebe im 7. Schuljahr angesetzt werden (s. Lehrplan für das 5. und das 6. Schuljahr)</p> <p>Freie und gewebegebundene Sticktechniken Möglichkeiten der Variation und Kombination von Stickstichen</p> | <p>Weben auf Rahmen: Decke, Läufer, Kissen oder Bodenmatte aus verschiedenen Rohmaterialien, glatten oder strukturierten Garnen für das eigene Zimmer oder den elterlichen Wohnraum</p> <p>Ausbessern Ersetzen von beschädigten Fäden durch Stopfen Ersetzen von schadhaft gewordenen Gewebeteilen durch Flickern</p> | <p>(auch für Jungen) Flechten mit Bast, Binsen, Stroh, Peddigrohr, Weiden: Körbe, Schalen, Matten Werkbetrachtung: Arbeiten aus dem gegenwärtigen und historischen Kunsthandwerk</p> <p>Knüpfen mit Leinen- oder Hanfgarnen: Netze, Taschen, modischer Zubehör zur Kleidung Werkbetrachtung: Arbeiten aus dem gegenwärtigen und historischen Kunsthandwerk</p> |

| Fachliches Grundwissen | Freigestaltender Umgang | Werkverfahren | Zweckgebundener Umgang | Arbeitsgemeinschaften |
|--|---|--|------------------------|--|
| <p>Prinzip der direkten und indirekten Stoffdruckverfahren in Handwerk und Industrie Vergleich von Druck- und Webmusterung evtl. Besuch einer Stoffdruckerei Einfluß der Ausrüstung auf Verarbeitungs- und Gebrauchseigenschaften der Stoffe</p> <p>Die Chemiefaserstoffe Prinzip ihrer Herstellung in Verbindung mit dem Physik- und Chemieunterricht</p> | <p>Werkbetrachtung: stufengleiche Arbeiten, Arbeiten aus dem modernen und historischen Kunsthandwerk</p> <p>Studien und Experimente im Bereich der Farbe (Färben, Batiken, Drucken), evtl. in Verbindung mit der Kunst-erziehung Abbinde- oder Wachs-reservagen Farbveränderungen durch Mehrmalsfärben Farbaufnahmefähigkeit verschiedener Stoffe Farb-Fixierung Entwurf und Gestaltung von modischem Zubehör: Schal, Kopftuch Schmuck für den Wohnraum: Decke, Kissen, Wandbehang</p> | <p>Tauchfärben (Plangi, Tritik)</p> <p>oder Wachsbatik auf Papier, Baumwolle, Seide</p> <p>oder Stoffdruck (Stempel- und Materialdruck)</p> | | <p>Spielpuppen Körper aus gestopften Rechteckteilen Kopf aus Stoff, Holz oder Plastikmasse Puppenkleidung Werkbetrachtung: stufengleiche Arbeiten, Spielpuppen von Laien und Künstlern in Vergleich mit dem industriell gefertigten Angebot evtl. als Projekt mit arbeitsteiliger Arbeit für den Schulkinder-garten, den Weih-nachtsmarkt oder ein Kinderheim</p> |

| Fachliches Grundwissen | Freigestaltender Umgang | Werkverfahren | Zweckgebundener Umgang | Arbeitsgemeinschaften |
|--|---|---|------------------------|---|
| <p>Arten Verarbeitungs-, Gebrauchs- und Pflegeeigenschaften Verwendungsmöglichkeiten für Unter- und Oberbekleidung Mischgewebe Vergleich mit Textilfaserstoffen aus dem Naturreich</p> <p>Mensch und Wohnen als aktuelles Problem moderner Lebensgestaltung Einrichtung und Ausstattung der Wohnung Textilien als Gebrauchsgut Textilien als Raumschmuck Modernes Bauen und Wohnen in Verbindung mit Kunst, Kulturgeschichte, Gemein-</p> | <p>Werkbetrachtung: stufengleiche Arbeiten, Arbeiten aus dem europäischen, afrikanischen und malaiischen Kunsthandwerk</p> <p>Gestaltung von modischem Schmuck Technische und gestalterische Versuche im Bereich der Schmuckgestaltung unter Verwendung von Silber-, Kupferdraht, Papier-, Holz-, Glas-, Keramikperlen Werbetrachtung: stufengleiche Arbeiten, moderner und alter Schmuck Kleidung und Schmuck (kann auch in Verbin-</p> | <p>Verarbeitung von Draht mit Rund- und Flachzange Kombinationsmöglichkeiten Verschlußlösungen für Halsketten, Armbänder</p> | | <p>Handpuppen (evtl. Marionetten) Köpfe aus Naturmaterial, Papiermaché, Plastika zur Ausstattung eines Puppenspiels in Verbindung mit dem Deutschunterricht Werbetrachtung: stufengleiche Arbeiten, moderne und historische Puppen Besuch von Puppentheatern Beteiligung an Schüler- und Laienwettbewerben</p> |

| Fachliches Grundwissen | Freigestaltender Umgang | Werkverfahren | Zweckgebundener Umgang | Arbeitsgemeinschaften |
|--|--|--|--|---|
| <p>schaftskunde, Hauswirtschaft, Werken</p> <p>Mensch und Kleidung Trägerin und Kleid Modedarstellung und -übermittlung Modeangebot — vom fertigen Kleid bis zum Schnittmuster in Verbindung mit Kunsterziehung und Raumlehre</p> | <p>dung mit dem technischen Werken für Jungen und Mädchen oder als Arbeitsgemeinschaft angeboten werden)</p> <p>Gestalterische Möglichkeiten der modernen Nähmaschine angewandt an Wäsche oder Kleidung</p> | <p>Nähtechnische Verarbeitung von flächigen Stoffteilen: Zusammenfügen von Schnittteilen zu Körper- und Kleidformen Befestigen von Schnittkanten Zusammenraffen von Weiten Verarbeiten von Verschlüssen Werkbetrachtung: Vergleiche von handwerklicher und industrieller Verarbeitung</p> | <p>Formgestaltung im Bereich der Kleidung Messen von Körperformen Übertragen von Maßen Konstruieren von Körperformen als Flächenformen Abwandlung der konstruierten Grundform zur Modeform Zuschneiden und Kontrollieren der Paßform Fertigung von einfachen Kleidungsstücken aus waschbaren Stoffen: Schürze, Nachthemd, Schlafanzug mit kurzer Hose oder Rock, Bluse, Hänger-</p> | <p>Weben Stoffdrucken Batiken Färben alternierend zum Fachunterricht, siehe unter „Freigestaltender Umgang“ und „Werkverfahren“</p> |

| Fachliches Grundwissen | Freigestaltender Umgang | Werkverfahren | Zweckgebundener Umgang | Arbeitsgemeinschaften |
|--|-------------------------|--|---|-----------------------|
| <p>Maschenware Arten und Eigenschaften Vergleich mit anderen textilen Flächen Verwendung für Unter- und Ober- bekleidung</p> | | <p>Fadentechniken Kurzer Lehrgang: Grundprinzip der Flächenbildung und Mustergestaltung bei den Maschentechniken Häkeln und Stricken Selbständiges Arbeiten nach Arbeitsanweisungen Werkbetrachtung: Vergleiche von Hand- und maschinengestrickten Kleidungsstücken</p> | <p>kleid (nicht mit eingesetztem Ärmel) Werkbetrachtung: stufengleiche Arbeiten, Gegenüberstellung von selbstgefertigter Kleidung und Konfektion</p> <p>Zubehör zur Kleidung in Häkel- oder Stricktechnik: Schal, Mütze, Handschuhe, Skisocken, leichter Sommerpullover Auswerten der im Werkverfahren liegenden Möglichkeiten der Gestaltung einer Körperform durch Zu- oder Abnehmen von Maschen Werkbetrachtung: modische Arbeiten, Arbeiten aus der Volkskunst</p> | |

| Fachliches Grundwissen | Freigestaltender Umgang | Werkverfahren | Zweckgebundener Umgang | Arbeitsgemeinschaften |
|--|-------------------------|--|--|-----------------------|
| <p>Aus der Geschichte der Textil- und Bekleidungsindustrie in Verbindung mit Wirtschafts- und Kulturgeschichte</p> <p>Betriebserkundungen: Textilfachgeschäft oder Textilabteilung im Warenhaus</p> <p>Handwerksbetrieb: Schneiderei, Stickerei, Ausbesserungswerkstatt</p> <p>Industriebetrieb: Spinnerei, Weberei, Kleiderfabrik</p> | | <p>Arbeitsteiliges Arbeiten in der Gruppe</p> <p>Vertrautheit mit Einzelanfertigung des Modells und Sicherheit in den dazu notwendigen Werkverfahren</p> <p>Phasenaufgliederung des Arbeitsablaufs und Einteilung der Gruppe</p> <p>Organisation der Arbeitsplätze</p> | <p>Serienmäßige Fertigung von einfachen Spiel-, Schmuck- oder Gebrauchsgegenständen für Schulfest, Weihnachtsmarkt, Kindergarten:</p> <p>Raum- oder Tischschmuck aus Papier oder Folie, Puppenkleidung</p> <p>Beutel, Topflappen, Kisserhüllen, Taschen, Schürzen</p> | |

C. Didaktischer Aufbau einer Facheinheit, in deren Mittelpunkt das Thema „Weben – Gewebe“ steht

Um die dem Bildungsplan zugrundeliegenden Absichten am Beispiel zu verdeutlichen, wird im folgenden der Komplex „Weben — Gewebe“ als Arbeitsbereich herausgegriffen, um exemplarisch aufzuweisen, daß es im Bereich der Textilgestaltung nirgends um das isolierte Erlernen von Werkverfahren noch um die Herstellung von Gebrauchsgegenständen als Selbstzweck, auch nicht um eine gestalterische Äußerung, die dem Kunstwerk nahekommt, allein gehen kann, sondern um die in diesem Fach liegende unvertauschbare Möglichkeit, dem Kind und jungen Mädchen grundlegende Einsichten zu vermitteln, die ihm zur heutigen Welt- und Lebensbewältigung dienen können. Es kommt hier darauf an, im praktischen Tun selbst wie in der Reflexion ein Grundverständnis zu entwickeln für

den Aufbau des Gewebes als textile Fläche,

Form- und Farbgestaltung in der Webfläche, sowohl bei der Fach- wie der Gobelinweberei,

Strukturgebung der Webfläche durch Material oder Bindung,

Form- und Mustergestaltung bei in sich geschlossenen Flächen: Rechteck, Kreis, Endlosflächenbildung als Meterware, die zu einer weiteren Formgestaltung durch Herausschneiden und Zusammenfügen von Teilen — unter Berücksichtigung der in der Webfläche gegebenen Musterung und Struktur — zwingt.

Stufe I

Unterrichts- und Werkaufgaben

Bilden eines Gewebes: Durchstopfen durch Fäden, die auf Karton gespannt sind.

Streifenweben in Leinen- oder Ripsbindung mit farbigen Garnen.

Gegenstand: kleine Decke, Puppenteppich, Tasche, Nadelbuchumschlag.

Mehrfarbiges Schlitzweben mit einfacher figürlicher Darstellung.

Gegenstand: kleines Wandbild.

Das Kind gewinnt Grundverständnis für das Gewebe als textile Fläche (rechtwinklige Verflechtung von zwei Fadensystemen). Es lernt elementare, im Werkverfahren begründete Möglichkeiten farbiger Flächengestaltung kennen und wird aufgefordert, eine in sich geschlossene, bereits als Gegenstand konzipierte Webfläche (Puppenteppich wie Wandbild) zu gestalten, wobei es die Einheit und gegenseitige Bedingtheit von Form — Farbe — Material und Technik mehr intuitiv als bereits reflektiert erlebt.

Werkbetrachtung

Stufengleiche Arbeiten

Gewebe mit farbigen Streifen aus Handwerk und Industrie.

Ägyptische Kinderteppiche, koptische, peruanische, europäische Webarbeiten.

Fachliches Grundwissen

Betrachten, untersuchen und ordnen von leinenbindigen Stoffen, die den Kindern aus dem täglichen Umgang vertraut sind.

Klären der Grundbegriffe: Kette, Schuß, Fadenlauf, Web- und Schnittkante.

Anlage einer ausbaufähigen Stoffsammlung.

Erkennen der in der Webtechnik liegenden gestalterischen Möglichkeiten.

Stufe II

Unterrichts- und Werkaufgaben

Bilden eines Gewebes mit Hilfe eines Webgerätes.

Grundlegende Musterbildung in Kett- und Schußrichtung durch Farbe: z. B. Streifen, Karo, fil-à-fil.

Strukturgestaltung durch Verwendung verschiedener Materialarten oder strukturierter Garne.

Abwandlung speziell der Leinenbindung.

Gegenstand: in sich geschlossene Webfläche als Rechteckfläche z. B. als Läufer, Decke, Schal, Wand- oder Bodenmatte, räumlich geformt als Kissen, Beutel.

Das Kind lernt mit der Handhabung des Webgerätes die Bedeutung der Fachbildung für die Entwicklung aller handwerklichen und industriellen Herstellung von Geweben kennen, wenn sein eigenes Tun in die Reflexion gehoben wird, d. h., es erfährt die Bedeutung technischer Erfindungen für die Machbarkeit von Dingen — hier von Geweben, deren Lebensdienlichkeit ihm aus täglicher Erfahrung geläufig ist.

Es lernt auf einer höheren Stufe die in der Eigengesetzlichkeit der Technik begründeten Möglichkeiten der Muster- und Strukturgestaltung kennen und beurteilen und gewinnt Einsicht in die Notwendigkeit, Muster- und Strukturgegebenheiten bei der Gestaltung von Gegenständen zu berücksichtigen, d. h. sie zu beachten beim Zusammenfügen von Stoffteilen, Bestimmen von Randabschlüssen und der Verarbeitung von Verschlüssen (Kissen — Beutel).

Werkbetrachtung

Stufengleiche Arbeiten.

Handgewebte Gebrauchs- oder Schmuckgegenstände aus dem Kunsthandwerk.

Besuch von Ausstellungen und Sammlungen.

Besuch einer Handweberei.

Fachliches Grundwissen

Untersuchen von maschinengewebten Stoffen aus dem alltäglichen Warenangebot, die auf Grund des eigenen Tuns beurteilt werden können.

Kennenlernen der Grundbindungen und ihrer Bedeutung für Aussehen und Eigenschaften der Stoffe.

Erweitern der Stoffsammlung.

Einüben einer klaren Fachsprache.

Zugleich als allgemeine Sprach- und Ausdrucksübung in Verbindung mit dem Deutschunterricht.

Bewußtes Aufnehmen und Berücksichtigen von Gestaltungsgesetzen beim Herstellen und Verarbeiten von in sich geschlossenen textilen Flächen.

Auswerten von Wissen und Erfahrungen für Auswahl und Einkauf von Stoffen. Darstellen des Webprinzips als Grundlage jeglichen Webvorgangs im Vergleich mit eventuell historischen, vor allem aber gegenwärtigen Webverfahren.

Besuch eines vor- und frühgeschichtlichen Museums, eventuell einer modernen Weberei.

Stufe III

Unterrichts- und Werkaufgabe

Das Schwergewicht des Unterrichts verschiebt sich von der Praxis mehr auf die Theorie. Dabei geht es einerseits um eine fachgebundene Werk- und Kunstbetrachtung, in der das Empfinden für die Schönheit textiler Kunstwerke aus dem Bereich der Weberei, insbesondere der modernen Gobelinweberei auf Grund der im Tun gewonnenen Einsichten entwickelt werden kann, und andererseits um den Ausbau des fachlichen Grundwissens als Hilfe für ein werkgerechtes Verarbeiten von Stoffen und im Hinblick auf die Entwicklung von Beurteilungskategorien für den Einkauf (Verbrauchererziehung).

Praktische Werkaufgaben, die vorwiegend zur Lösung gestalterischer Probleme — auch in einem zweckgebundenen Vorhaben — zwingen, können für besonders interessierte Mädchen und Jungen in Arbeitsgemeinschaften — zugleich auch im Hinblick auf eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung — angeboten werden:

Fachweben auf Rahmen oder Handwebstuhl mit Farb-, Struktur- und Bindungsgestaltung.

Gegenstand: Decke, Kissen, Stola, Wand- oder Bodenmatte.

Schlitz- oder Gobelinweberei auf Karton oder Rahmen mit bildnerischer Form- und Farbgestaltung.

Gegenstand: kleiner Wandbehang.

Teppichknüpfen mit bildnerischer Form- und Farbgestaltung.

Gegenstand: Wand- oder Bodenteppich.

Werkbetrachtung

An Hand von Werkproben, echten Werkstücken, Abbildungen, Diareihen, Filmen und geeigneter Fachliteratur sowie durch Besuch von Ausstellungen und Sammlungen, Besuch einer Künstlerwerkstatt oder der Webklasse einer Werkkunstschule soll jetzt das Sachverständnis zum Sinnverständnis erweitert werden. Als besondere Themen können herausgestellt werden:

Die textile Ausstattung der Wohnung (in Verbindung mit Wohnkunde).

Wand- und Bodenteppiche im modernen Wohnraum.

Textile Webkunstwerke im Sakral- und Repräsentationsraum.

Gewebte Wandteppiche als Kulturdenkmale vergangener Zeiten (in Verbindung mit Kunsterziehung und Geschichte).

Fachliches Grundwissen

Untersuchen und Prüfen von Geweben: Material, Bindungen, Struktur und Ausrüstung im Hinblick auf Verarbeitungs-, Gebrauchs- und Pflegeeigenschaften in Verbindung mit dem Physik- und Chemieunterricht.

Vergleich mit anderen textilen Flächen: Maschenware, Filz und Vliesstoffen. Einfluß von Zeitgeschmack und Mode auf das Marktangebot an Stoffen.

Empfinden für Qualität bei Geweben und Beurteilungsmöglichkeiten für den Einkauf.

Beurteilen von Stoffqualitäten bei Konfektion.

Wissen um muster- und strukturgerechte Verarbeitung von Meterware.

Einsichten in den Grundzusammenhang von Stoff und Mode, Stoff und Einzelanfertigung und Stoff und Massenanfertigung.

Die textile Ausstattung der Wohnung.

Entwicklung erster Kriterien zur Beurteilung von künstlerischen Weberzeugnissen.

Entwicklung und Bedeutung der Textilindustrie mit besonderer Berücksichtigung der Weberei im Rahmen von kultur-, sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Betrachtungen im Zusammenhang mit dem Unterricht in Geschichte, Arbeits- und Wirtschaftslehre.

Betriebserkundung

Besuch eines Textilfachgeschäftes oder der Textilabteilung eines Warenhauses.

Betriebspraktikum

in der Textil — insbesondere Stoffabteilung eines Fachgeschäftes oder Warenhauses,

in einer Hand- oder Industrieweberei.

D. Literatur

I. für den Lehrer

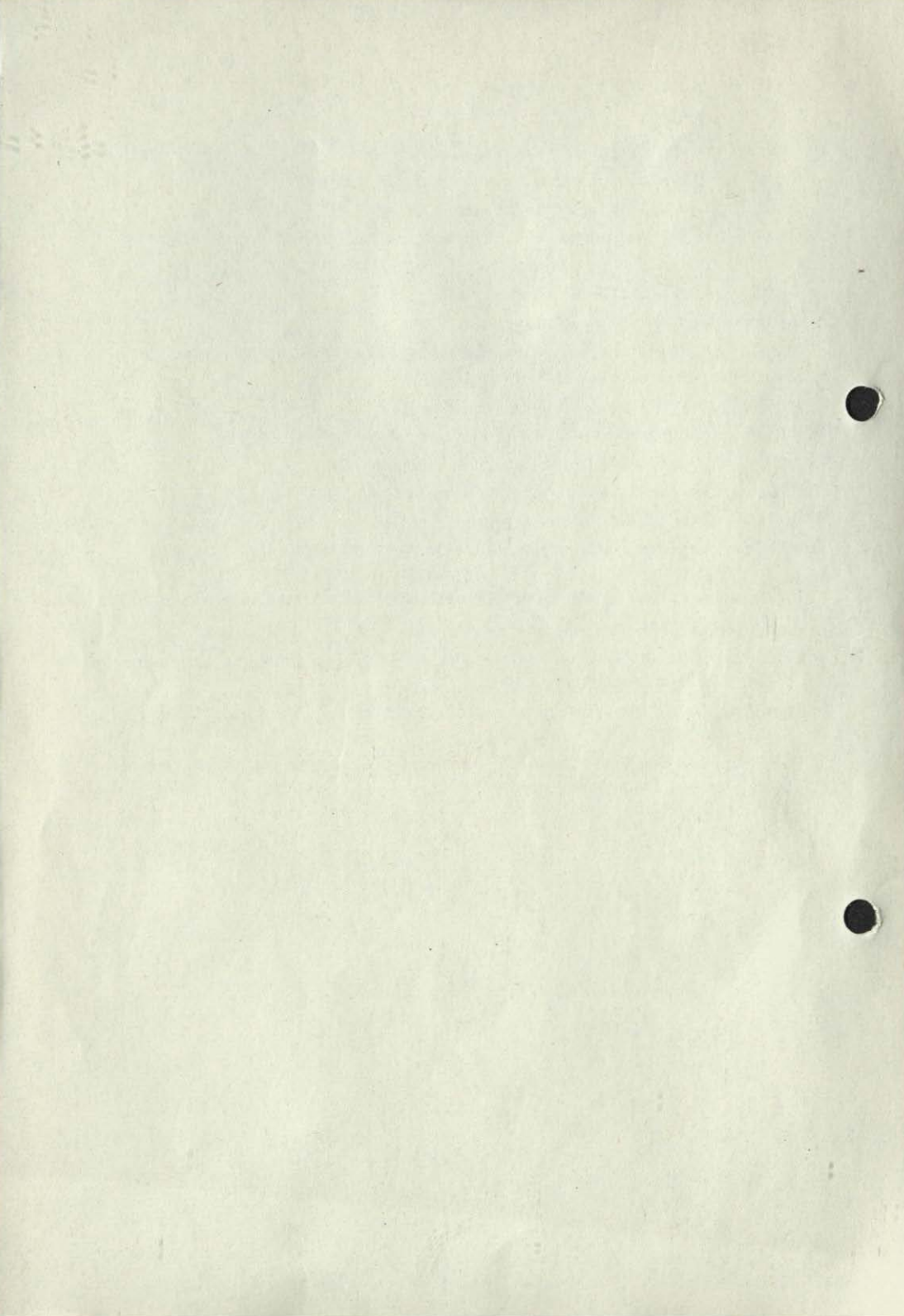
- G. Meyer-Ehlers: Textilwerken, Berlin 1965
Ch. Taday: Textiles Gestalten, Wolfenbüttel 1967
D. Sommerfeld: Textiles Werken, Heilbrunn 1968
E. Röttger: Das Spiel mit den bildnerischen Mitteln:
Band IV, R. Hartung: Textiles Werken, M.-Ravensburg 1960
Band V, R. Hartung: Farbe und Gewebe, M.-Ravensburg 1964
M. Hünlich: Formen und Schnitte, Eßlingen 1954
G. Dietrich-Schopen: Sticken, ein modernes Gestaltungsmittel, Stuttgart 1959
M. Burchartz: Gestaltungslehre, München 1953
W. v. Wersin: Das elementare Ornament und seine Gesetzmäßigkeit, M.-Ravensburg, 3. Aufl. 1953
I. Klöcker: Zeitgemäße Form, München 1967
W. Läuppi: Farbenknigge, Bern und Stuttgart 1967
B. Wessels: Die Werkerziehung, Bad Heilbrunn 1967
F. Kiener: Kleidung, Mode und Mensch, München, Basel 1956
König-Schuppisser: Die Mode in der menschlichen Gesellschaft, Zürich 1958
R. König: Kleider und Leute, Zur Soziologie der Mode, Frankfurt a. M. 1967
Witzig-Kuhn: Puppen, Zürich-Stuttgart 1965
E. Donner: Handbuch für die Bekleidungsindustrie, Berlin 1956
Hessenland-Jung: Damenbekleidung, industriell zugeschnitten, Stuttgart 1956
E. Weber: Die Verbrauchererziehung in der Konsumgesellschaft, Essen 1967
W. Renters: Die Nähmaschine in Schule und Haus, Mannheim, 3. Aufl. 1964
O. F. Bollnow: Mensch und Raum, Stuttgart 1963
A. Silbermann: Vom Wohnen der Deutschen, Köln 1963
F. Wilkening: Wohnraumgestaltung, Hamburg o. J.
H. J. Friedrich: Wohnkunde, Berlin 1967
A. Hofer: Stoffe I und Stoffe II, Frankfurt a. M. 1964
E. Wagner: Die textilen Rohstoffe, Wuppertal-E. 1961
W. Bertram: Gewebekunde, Wuppertal-E. 1957
M. Peter: Grundlagen der Textilveredlung, Wuppertal-E. 1964
R. Jacques: Deutsche Textilkunst, Krefeld 1953
J. Jobé: Das große Buch der Tapisserie, Düsseldorf 1965
J. Lettenmair: Das große Orientteppichbuch, München 1962

II. für den Schüler:

- R. Zechlin: Handarbeitsfibel, Ravensburg, 5. Aufl. 1966
R. Zechlin: Werkbuch für Mädchen, Ravensburg, 29. Aufl. 1966
G. Oheim: Das praktische Handarbeitsbuch, Gütersloh 1965
Fritz Walter: Wir werken, Bd. III: Mit Flecht- und Webmaterial, Wolfenbüttel 1958
L. Pigger: Webmuster für Handwebrahmen, Wolfenbüttel 1967
A. Maile: Binden und Färben, Stuttgart 1967
U. Kühnemann: Stoffdruck, Stuttgart o. J.
Priester-Högemann: Die Brunnenreihe, Freiburg 1961—1967
L. Kunder: Schneiderei selbst, Freiburg 1966
M. Riederer: Wie Mode Mode wird, München 1962
J. Metzger: Spielsachen — richtig kaufen und selber machen, Lahr 1962
Th. Erhardt: Fachkunde. Textile Rohstoffe, Wuppertal 1962
R. Bauer: Das Jahrhundert der Chemiefaser, München 1965
R. Bauer: Chemiefaser-Lexikon, Frankfurt a. M. 1966
H. Wichmann: Die Wohnung, Heft a—e, München 1961—1967

III. Hinweise auf die für die Aufstellung des Lehrplans benutzte Literatur

- Richtlinien und Entwürfe anderer Bundesländer
Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1966
Lehrplanentwürfe der Arbeitsgemeinschaft „Hauptschule“ in der Stadt Dortmund, Dortmund 1967
Richtlinien für den Unterricht in der Realschule (Kunsterziehung, Werkerziehung und Textilgestaltung), Ratingen 1967



14. Lehrplan für das Fach Sport an der Hauptschule

Vorbemerkung:

Grundlage für die Leibeserziehung an der Hauptschule sind „Richtlinien und Stoffplan für die Leibeserziehung an Volks-, Real-, Höheren und Berufsbildenden Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen“ (Erlaß des Kultusministers vom 1. Januar 1960). Der vorgelegte Bildungsplan soll die Richtlinien ergänzen.

A. Grundsätzliche Überlegungen

I. Aufgaben und Ziele der Leibeserziehung an der Hauptschule

Die allgemeinen Bildungsziele der Hauptschule bestimmen die pädagogische Zielsetzung der Leibeserziehung. Neben die Ziele der Körperbildung und Bewegungsbildung tritt insbesondere die über die Schulzeit hinausgreifende Aufgabe, dem jungen Menschen Leibesübungen als Lebensgewohnheit und Lebensnotwendigkeit vertraut zu machen und ihm einen Weg zu sinnerfüllter Freizeit zu eröffnen. Die Lösung dieser Aufgabe, die den Willen zur Selbsttätigkeit und Selbstbildung beim Schüler einschließt, setzt einen Unterricht voraus, dessen Inhalte der Neigung und Begabung des Jugendlichen entsprechen und seine freudige Einsatzbereitschaft wecken und steigern. Dazu ist der Unterricht in Neigungsgruppen in besonderem Maße geeignet.

Die Neigungsgruppen ermöglichen darüber hinaus die notwendige Differenzierung des Unterrichts, sie setzen sachliche Schwerpunkte und führen durch gesteigertes Können zu einem nachhaltigen Leistungserlebnis. Die Einbeziehung sportlicher Wettkämpfe in den Unterricht der Neigungsgruppen erleichtert dem Schüler den Übergang zu den außerschulischen Leibesübungen.

II. Voraussetzungen für die Leibeserziehung an der Hauptschule

1. Planvolle Leibeserziehung in der Grundschule

Ein systematischer und zielgerichteter Unterricht in der Grundschule ist Voraussetzung für erfolgreiche Leibeserziehung in der Hauptschule. Dieser Unterricht muß Gelegenheiten zum Sammeln vielfältiger Bewegungserfahrungen und zur Gewöhnung an selbsttätiges, zielstrebiges Üben geboten haben. Mit Hilfe einer altersgemäßen Auswahl der Übungsformen und einer kindgemäßen Methodik müssen zwanglos die motorischen Fähigkeiten und die Verhaltensweisen entwickelt worden sein, die in den folgenden Jahren die Grundlage für das Erlernen und Beherrschen anspruchsvoller Sport- und Spielformen bilden.

So sollen z. B. die aus dem Spielgut der Vorschulzeit abgeleiteten Spielformen des Schulanfängers schon möglichst bald unter dem Zielaspekt der später zu erlernenden „großen Spiele“ verändert werden. Beim Üben an Geräten darf die entwicklungspezifische Lernfähigkeit des Grundschuljägers für wichtige turnerische Bewegungsgrundformen nicht ungenutzt geblieben sein. In den leichtathletischen Grundformen des Springens und Werfens sollen im 3./4. Schuljahr

die Grobformen sportlicher Techniken geübt werden. Der Anfängerschwimmunterricht muß in der Grundschule durchgeführt worden sein.

2. Geeignete Leibeserzieher

Der Unterricht der Leibeserziehung in der Hauptschule soll grundsätzlich vom fachlich vorgebildeten Hauptschullehrer erteilt werden. Bei der Leitung der Neigungsgruppen sind besonderes Können und breite Erfahrung des Leibeserziehers in dem betreffenden Gebiet der Leibesübungen notwendig, die meist Ergebnis eigener sportlicher Betätigung und der Mitarbeit in Vereinen sein werden. Die Unterstützung des Hauptschullehrers durch Vereinsübungsleiter kann eine wertvolle Bereicherung des Unterrichts in den Neigungsgruppen darstellen, wobei pädagogische Verantwortung des Lehrers und fachliches Können des Übungsleiters sich gegenseitig ergänzen. Die anzustrebende Verbindung mit den außerschulischen Leibesübungen wird dadurch gefestigt.

B. Die Formen des Unterrichts

I. 5./6. Schuljahr

Der Unterricht in den Leibesübungen schafft im 5./6. Schuljahr eine möglichst breite Grundlage in den verschiedenen Bereichen der schulischen Leibesübungen. Auf eine ausführliche Darstellung der einzelnen Inhalte kann verzichtet werden, da Bildungsaufgaben und Stoffplan des 5. und 6. Schuljahres mit den für die entsprechenden Altersstufen in den Richtlinien für die Leibeserziehung an Volks-, Real-, Höheren und Berufsbildenden Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen ausführlich beschriebenen identisch sind. Eine gewisse Schwerpunktbildung im Rahmen der vielseitigen Ausbildung ist im Hinblick auf die spätere Unterrichtsform der Neigungsgruppe anzustreben [1].

Die in diesen Schuljahren für die Leibeserziehung zur Verfügung stehenden zwei Unterrichtsstunden von je 60 Minuten müssen als Einzelstunden durchgeführt werden.

Eine Arbeitsgemeinschaft „Leibesübungen“ soll im 5./6. Schuljahr angeboten werden. Sie ermöglicht es, sportlich begabte und interessierte Schüler bereits in dieser Altersstufe intensiver zu fördern. Der Aufbau von Wettkampfmanschaften und die Vorbereitung von Darbietungen bei Schulsportfesten können Aufgabe von Arbeitsgemeinschaften sein.

II. 7.—9. Schuljahr

Im 7.—9. Schuljahr wird der Schwerpunkt des Unterrichts in den Leibesübungen auf die Neigungsgruppe gelegt [2]. Die für die Leibeserziehung vorgesehene Unterrichtszeit (s. Stundentafel) soll so verteilt werden, daß die kürzere Unterrichtseinheit (60 bzw. 40 Minuten) weiterhin der Grundausbildung dient und die längere Unterrichtseinheit (80 Minuten) der Neigungsgruppe zur Verfügung steht.

Der Unterricht in der Neigungsgruppe findet nach Möglichkeit in den Randstunden des Vormittags statt. Muß er aus organisatorischen Gründen auf den Nachmittag gelegt werden, so darf er nicht an die Stelle des freiwilligen Sportnachmittags treten. Während der Unterricht innerhalb der Grundausbildung für Jungen und Mädchen getrennt durchgeführt wird, kann in verschiedenen Sportarten ein gemeinsamer Unterricht in den Neigungsgruppen sinnvoll sein [3].

Der verbindliche Unterricht der Grundausbildung und Neigungsgruppe wird ergänzt durch das Angebot von Arbeitsgemeinschaften.

1. Die allgemeine Grundausbildung

Inhalt der allgemeinen Grundausbildung ist die Vielfalt der Leibesübungen, die unter dem Aspekt der Körper- und Bewegungsbildung, der Leistungssteigerung und Bewegungsgestaltung (vgl. hierzu die ausführlichen Angaben im Stoffplan der Richtlinien) die notwendige breite Grundlage schaffen und einer einseitigen Spezialisierung vorbeugen soll.

Gegenüber früheren Altersstufen sollte die allgemeine Grundausbildung im 7.—9. Schuljahr mit Hilfe der Erkenntnisse der Trainingslehre (z. B. Circuit-

training, Intervalltraining) intensiviert sowie durch stärkere sachliche Verbindlichkeit bestimmt werden [4].

Im Rahmen der allgemeinen Grundausbildung erfolgt auch die Vorbereitung auf die Bundesjugendspiele und den Erwerb des Jugendsportabzeichens, sie darf aber nicht zum alleinigen Inhalt des Unterrichts werden.

2. Die Neigungsgruppen

Durch die Neigungsgruppen wird dem für die Leibesübungen unentbehrlichen Element der Freiwilligkeit mehr Raum gegeben. Seiner Neigung und Befähigung entsprechend kann sich der Schüler für eine der angebotenen Gruppen entscheiden. Ein Wechsel der Neigungsgruppe ist möglich [5].

In der Neigungsgruppe erfährt der Unterricht eine sachliche Vertiefung, die sowohl eine Steigerung der Leistung als auch des Erlebnisgehaltes bewirkt. Die Beschränkung des Schülers auf wenige Gebiete der Leibesübungen kann dabei nicht als Nachteil betrachtet werden, denn die Leibeserziehung ist ihrem Sinn und ihrer Aufgabe nach auf eine exemplarische Auswahl des Lehrstoffs angelegt. So wird beispielsweise die vertiefte Form der Spielerziehung in einem der großen Mannschaftsspiele pädagogisch fruchtbarer sein als die oberflächliche Einführung mehrerer Spiele.

Die Auswahl der in den Neigungsgruppen angebotenen Sportarten richtet sich nach ihrer Bedeutung im außerschulischen Sport und ihrer Repräsentanz im lokalen Bereich. Darüber hinaus werden besonderes Können und eigene Erfahrung des Lehrers in einer speziellen Sportart die Auswahl mitbestimmen.

Das Angebot an Neigungsgruppen sollte nach Möglichkeit auch solche Bereiche berücksichtigen, die über den Rahmen traditioneller Schulsportarten hinausgehen [6].

Organisatorisch greifen die Neigungsgruppen über den Klassenrahmen hinaus und fassen die Schüler der Schuljahre 7—9 zusammen. Die zahlenmäßige Stärke einer Neigungsgruppe wird vorrangig von den fachlichen Gegebenheiten des jeweiligen Übungsgebietes bestimmt, sollte jedoch in der Regel ca. 20 Schüler nicht überschreiten. Beim gleichzeitigen Einsatz von Hilfskräften (z. B. Vereinsübungsleitern) zur Unterstützung des Lehrers ist der Unterricht in der Neigungsgruppe auch mit einer größeren Teilnehmerzahl vertretbar. Für den Einsatz qualifizierter Schüler als Helfer des Lehrers bietet die Neigungsgruppe erzieherisch wertvolle Möglichkeiten.

3. Die Arbeitsgemeinschaften

Bei der Auswahl der Themen der Arbeitsgemeinschaften sollte nach Möglichkeit versucht werden, Schüler verschiedener Neigungsgruppen anzusprechen (z. B. durch ein auf allgemeinen Konditionsgewinn ausgerichtetes Training; Kurse zur Ablegung von Sportleistungsprüfungen).

Auch die über die Möglichkeiten einer Neigungsgruppe hinausgehende Förderung bestimmter Wettkampfmannschaften kann durch eine Arbeitsgemeinschaft erfolgen. Theoretische Themen sollten für die Arbeitsgemeinschaften nur aus-

nahmsweise angeboten werden (z. B. im Olympischen Jahr über Idee und Geschichte der Olympischen Spiele).

Wenn aus zwingenden personellen oder organisatorischen Gründen keine Arbeitsgemeinschaft durchgeführt werden kann, so sollte den sportinteressierten Schülern die Möglichkeit gegeben werden, ersatzweise an einer zweiten Neigungsgruppe teilzunehmen.

4. Sportliche Wettkämpfe

Sportliche Wettkämpfe sind die unentbehrliche Abrundung des Unterrichts der Neigungsgruppen. Sie bieten dem Schüler Gelegenheit, seinen Leistungsfortschritt festzustellen und sich in der Situation des Wettkampfes zu bewähren. Der Lehrer wird dabei Erkenntnisse über den pädagogischen und sachlichen Erfolg seiner Arbeit gewinnen.

Partner der Wettkämpfe sind in der Regel die Mannschaften anderer Schulen. Die Bildung von Auswahlmannschaften auf überschulischer Ebene sollte gefördert werden.

Bei der Organisation der Wettkämpfe ist eine möglichst weitgehende Mitarbeit der Schüler anzustreben.

C. Unterrichtsempfehlungen für die Neigungsgruppen

Vorbemerkung:

Diese Empfehlungen sind kurz gefaßte Hinweise für die allgemeine Gestaltung des Unterrichts. Sie stellen keinen Ersatz für Fachliteratur dar. Die bei den einzelnen Neigungsgruppen angegebene Literatur ist jeweils eine Auswahl aus dem z. T. großen Angebot.

Turnen

1. Allgemeine Aufgaben und Ziele

Der Unterricht in der Neigungsgruppe Turnen setzt die Beherrschung der Grundfertigkeiten in der Grobform als Ergebnis der Grundausbildung in den Schuljahren 1—6 voraus. Seine Zielsetzung wird von folgenden didaktischen Doppelaufgaben bestimmt:

Die durch Interesse und Veranlagung motivierte Zuwendung der Schüler zur Neigungsgruppe Turnen erfordert eine Festigung und Erweiterung der turnerischen Grundausbildung und rechtfertigt eine deutlichere Betonung der Leistung, wie sie für die entsprechende Altersstufe im außerschulischen Turnen erfordert wird. Demgemäß werden Unterrichtsgestaltung und Auswahl des Übungsgutes von den Strukturprinzipien schulischer Leibeserziehung einerseits und den Erfordernissen außerschulischen Sports andererseits qualitativ und quantitativ bestimmt.

Die unterschiedliche Belastbarkeit von Jungen und Mädchen und die daraus resultierende Differenzierung des Leistungsanspruchs, zweifellos auch die traditionsbedingte Bindung an zum Teil unterschiedliche Wettkampfgeräte, lassen eine nach Geschlechtern getrennte Durchführung des Unterrichts in der Neigungsgruppe naheliegend erscheinen. Dennoch ergeben sich Möglichkeiten für einen gemeinsamen Unterricht, da eine Fülle von Übungsformen bewegungsgleichen oder zumindest bewegungsverwandten Charakter haben.

Wenn neben gemeinsamen Aktionsformen den sachlich unterschiedlichen Schwerpunkten durch eine differenzierende Lehrweise Rechnung getragen wird, kann die Einrichtung einer koedukativ geführten Neigungsgruppe im Turnen sinnvoll sein und bei Jungen und Mädchen zur Leistungssteigerung durch gegenseitige Anregung führen.

2. Spezielle Aufgaben

Der Unterricht in der Neigungsgruppe Turnen sieht folgende sachliche Schwerpunkte vor:

Verbesserung der bereits in der Grobform beherrschten Einzelübungen zur Feinform,

ihre Erweiterung und Steigerung im Leistungsanspruch durch das Erlernen und Üben bewegungsverwandter Abläufe,

Erarbeitung bewegungsgesetzlich stimmiger Übungsverbindungen,

Erarbeitung bewegungsgesetzlich stimmiger Übungsverbindungen, wobei das Prinzip der Schülerelbsttätigkeit nicht nur im Sammeln vielfältiger Bewegungserfahrung, sondern auch in den rhythmischen und räumlichen Möglichkeiten der Bewegungsgestaltung verwirklicht wird. Formen vorbereitender Gymnastik sowie kraft- und konditionsschulenden Trainings tragen ebenso zu einer Intensivierung des Unterrichts und zur Sicherung des Lernerfolgs bei wie die optimale Ausnutzung aller methodischen Mittel: mehrfaches Üben der Einzelabläufe in rhythmischer Folge oder an Gerätebahnen, Beachtung des Prinzips der Bewegungsverwandtschaften.

3. Erläuterungen zum Übungsgut

Im folgenden ist eine auf Vollständigkeit bedachte Aufzählung des stofflichen Angebotes nicht beabsichtigt. Es werden nur solche Inhalte besonders dargestellt, die angesichts der Möglichkeit einer Zuwendung zum außerschulischen Sport stärker als bisher berücksichtigt werden sollten [7].

a) Mädchen

Die neuen Aufgaben sind weitgehend von der Einbeziehung der im Wettkampf üblichen Geräte bestimmt, die entweder ganz neu in das Übungsangebot hineingenommen, in ihren Ausmaßen verändert werden oder bei gleichbleibendem Übungsgut an die Stelle ähnlicher Geräte treten (Kasten — Pferd). Hoher Stufenbarren und Schwebebalken werden in der Regel noch nicht von der Grundausbildung her bekannt sein. Im Hinblick auf die Übungselemente des Stufenbarrens (Holmunterschied 80 cm) gewinnt das vorbereitende Üben am Reck methodische Bedeutung. Geringere Geräthöhe, größere Griffsicherheit und die Möglichkeit, zunächst ohne den für den Anfänger störenden zweiten Holm zu üben, ermöglichen einen schnelleren Lernerfolg.

Beispiel: Der aus der Grundausbildung bekannte Unterschwung aus dem Stand (am Reck oder am niedrigen Stufenbarren) wird über den Unterschwung aus dem Stütz am Reck zum Unterschwung aus dem Stütz am hohen Holm des hohen Stufenbarrens weiterentwickelt.

In ähnlicher Weise lassen sich Felgauf- und -umschwünge, Knie-, Sitz-, Mühlumschwünge usw., Hockwende, Hocke, Grätsche, Überschlag aus dem Stütz als Abgänge oder als Übergänge in einer Übungsverbinding durch die Vorbereitung am Reck sinnvoll für die Anwendung am hohen Stufenbarren erarbeiten.

Daneben muß eine stetig wachsende Gewöhnung an das neue Gerät durch einfache Formen des Schwingens oder Überwindens erfolgen, wenn die am Reck geübten Grundformen auch in der schwierigeren Übungssituation des hohen Stufenbarrens bewältigt werden sollen.

Das Turnen am Schwebebalken erfordert ein langwieriges und intensives Üben. Vielfältige Aufgaben des Laufens, Federns und Hüpfens geben allmähliche Sicherheit. Anspruchsvollere Übungssteile (Handstand, Rolle, Rad)

sind sicherlich nur einem Teil der Schülerinnen zugänglich. Sie können durch Zusatzgeräte (z. B. in gleicher Höhe neben den Balken gestellte Kästen) vorbereitet werden, um im Anfang die Hemmungen vor der schmalen Fläche des Balkens zu überwinden. Die Grundformen der Sprünge gehören zum Übungsgut der Grundausbildung. Sie sollten nun auch am genormten Wettkampfgerät (Pferd 1,10 m) geübt und in ihrer Qualität weiter verbessert werden.

Das Bodenturnen der Mädchen ist durch eine stärkere Einbeziehung des Raumes, durch die rhythmische Verbindung rein turnerischer Elemente mit Sprung- und Schrittkombinationen und durch die musikalische Unterstützung gekennzeichnet. Neben dem Festigen der Grundübungen des Bodenturnens (Rollen, Räder, Überschlüge usw.) und deren Verbindung untereinander sollten in der Neigungsgruppe Turnen immer wieder solche Aufgaben gestellt werden, die von den Schülerinnen selbsttätiges Finden räumlicher Variationen und rhythmischer Verbindung von Schritt- und Sprungkombinationen verlangen. Wenngleich eine gute bewegungsunterstützende musikalische Begleitung des Bodenturnens nur in Ausnahmefällen möglich sein wird, sollten doch akustische Hilfen durch einfache Mittel (Klatschen, Handtrommel, Stimme) einerseits die Dynamik der Bewegung steigern, andererseits aber auch die erforderliche Anpassung und Dosierung fordern und damit die rhythmischen Bewegungsakzente deutlich machen.

b) Jungen

Das Bodenturnen sollte gegenüber der Grundausbildung nicht nur in stofflicher Hinsicht erweitert werden. Zwar dominieren im Übungsgut weiterhin die sportlichen Elemente (Sprünge, Überschlüge, Kippen...); sie können jedoch in der Übungsverbindung durch Formen und Aspekte bereichert werden, wie sie beim Bodenturnen der Mädchen (vgl. Stoffhinweise für die Neigungsgruppe Mädchen) besonders angeführt sind.

An den übrigen Geräten soll durch deren Veränderung und Abwandlung der Schwierigkeitsgrad bereits gekannter Bewegungsabläufe erhöht und der Übungsschatz durch neue Formen erweitert werden.

Beispiele: Doppelbock- und Kastensprünge wie Hocke, Grätsche, Flanke, werden zu Sprüngen am Seit- bzw. Langpferd gesteigert und gegebenenfalls durch weitere Arten wie Diebsprung, Brücke, Hechtüberschlag ergänzt.

Barren und Reck erhalten allmählich genormte Wettkampfhöhe, wobei die Einführung zusätzlicher Übungsformen (Rollen und Felgen, Kippen und Schwungstemmen...) möglich wird.

Die stillhängenden Ringe gehören zu den international anerkannten Wettkampfgeräten. Sofern in der Neigungsgruppe Raum und Zeit bleiben, sie bei Fortführung der Arbeit an den Schaukelringen in das Übungsprogramm aufzunehmen, sollten weniger Kraft- und Halteübungen, sondern vornehmlich schwingbetonte Elemente geturnt werden. Das Schwingen am Seitpferd, ebenfalls außerschulische Wettkampfübung, erfordert u. a. eine große Stütz-

kraft, die bei den Schülern dieser Altersgruppe noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist. Das Seitpferdschwingen sollte daher nur in bescheidenem Umfange beim Turnen in der Neigungsgruppe Berücksichtigung finden. Das Trampolinspringen erfreut sich bei Jungen und Mädchen allgemeiner Beliebtheit. Bei geringerer Teilnehmerzahl gegenüber der Schulklasse und bei der besseren Möglichkeit, den Unterricht zu differenzieren, sollte es in der Neigungsgruppe Aufnahme finden. Es ist durchaus denkbar, daß sich aus der Neigungsgruppe Turnen eine eigene Neigungsgruppe Trampolinspringen entwickelt.

Literatur

H. Brandt, U. Brian, T. Bothor: Turnen am hohen Stufenbarren, Limpert-Verlag, Frankfurt 1967

Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Verlag Hofmann, Schorndorf bei Stuttgart:

Band 1 K. Koch: Bewegungsschulung an Gerätebahnen

Band 2 K. Koch: Springen und Überschlagen — Hechten und Rollen am Absprungtrampolin

Band 4 K. Koch / H. Timmermann: Klettern und Steigen — Schwingen und Springen am Stufenbarren

Band 5 K. Koch / H. Timmermann: Vom Steigen und Balancieren zum Turnen am Schwebebalken

Band 6 H. Meusel: „Vom Purzelbaum zum Salto“, 1. Teil der Grundschule des Boden- und Geräteturnens für die Jugend

Band 8 K. Koch: „Vom Bockspringen zu den Längssprüngen“, 2. Teil der Grundschule des Boden- und Geräteturnens für die Jugend

Band 10 H. Meusel: „Vom Schaukeln und Schwingen zu Schwungstemmen und Umschwüngen“, 3. Teil der Grundschule des Boden- und Geräteturnens für die Jugend

H. Braecklein: Trampolinturnen, Limpert-Verlag, Frankfurt 1962

Leichtathletik

Aufbauend auf die in der Grundschule geleistete Vorarbeit (vgl. S. B 14/1) müssen im 5./6. Schuljahr bereits speziellere Formen leichtathletischer Bewegungsabläufe geschult werden. Es sollten — auch im Hinblick auf die Bundesjugendspiele — zumindest der Kurzstreckenlauf mit Start, der Weitsprung aus der Absprungzone, der Ballweitwurf (Schlagwurf), einfache Techniken des Staffwechsels, die Grobform der Roll- und Wälztechnik des Hochsprungs und rhythmische Vorformen des Hürdenlaufs in den Unterricht einbezogen werden. Wenn auch in dieser Altersstufe noch die spielerische Form den Unterrichtsablauf bestimmt [8], so sind doch durch die motorische Geschicklichkeit und die Lernwilligkeit der Schüler gute Voraussetzungen für die Vermittlung grundlegender leichtathletischer Bewegungsformen gegeben.

Für die Neigungsgruppe bestehen die wichtigsten Ziele des Unterrichts darin, die motorische Qualität bereits eingeführter Bewegungsabläufe zu verbessern, dem Schüler bewußtes Üben mit dem Ziel der Leistungssteigerung vertraut zu machen, neue leichtathletische Disziplinen einzuführen.

Zwar bleibt auch in der Neigungsgruppe die vielseitige Ausübung leichtathletischer Disziplinen bestimmend (Vorbereitung auf den Erwerb des Mehrkampf- abzeichens des Deutschen Leichtathletikverbandes), doch sollte auch der individuellen Bevorzugung bestimmter Disziplinen bereits Raum gegeben werden. Die meßbare Leistung erhält in der Neigungsgruppe ein größeres Gewicht, die Art und Weise des Übens kann sich durchaus der eines maßvollen Trainings nähern.

Den Schülern der Neigungsgruppe soll ausreichende Gelegenheit zur Erprobung und Bewährung im leichtathletischen Wettkampf gegeben werden. Die Durchführung von Schulvergleichskämpfen und die Beteiligung an der vom Deutschen Leichtathletikverband für Schulen ausgeschriebenen Jugend-Mannschafts-Meisterschaft sind geeignete Möglichkeiten dazu.

Kurze Hinweise für die einzelnen Disziplinen:

Kurzstreckenlauf: Reaktions- und Startübungen; Verfeinerung der Starttechnik; Läufe mit vollem Tempo über Strecken von 30—100 m (angemessene Erholungspausen!); längere Sprints bis 200 m nur gelegentlich im Training.

Staffelwechsel: Einschleifen der Stabübergabe bei mäßigem Tempo (eventuell im Rahmen eines „Fahrtspiels“); Üben des Wechsels bei vollem Tempo, zunächst ohne, dann mit Wechselraum.

Längere Läufe: Sie dienen zunächst — insbesondere in Intervallform („Fahrtspiel“) — vorwiegend der Organkräftigung. 1000-m-Läufe (Jungen) und 600-m-Läufe (Mädchen) können nach längerer gründlicher Vorbereitung auch als Wettkampf durchgeführt werden.

Hürdenlauf: Zunächst Lauf über zwei, drei und vier Übungshürden. Übungsschwerpunkte: der rhythmische Lauf zwischen den Hürden und das „Überlaufen“ der Hürden; dann Steigerung der Anzahl und Höhe der Hürden. Zu empfehlen sind die 60-m-Strecke (6 Hürden) und die 80-m-Strecke (8 Hürden). Hürdenhöhe für Jungen und Mädchen 76,2 cm.

Weitsprung: Die verbesserte allgemeine Laufleistung (u. a. regelmäßige Schrittfolge) ermöglicht den Übergang zum Absprung vom Balken. Absprung- und Landephase bei verkürztem Anlauf üben, wichtig ist dabei insbesondere das Übersetzen am Balken. Bei beherrschter Technik allmähliches Ausgestalten des individuell geprägten Bewegungsablaufs (Stil).

Hochsprung: Die in der Grobform bereits eingeführten Techniken des Roll- und Wälzsprungs (bei Mädchen auch des Schersprungs) sind weiter zu

entwickeln. Aufbau des rhythmisch betonten Anlaufs mit Hilfe des Dreier-, Fünfer- und Sieberrhythmus. Über technische Feinformung (Schwerpunkte: Stemmphase, Arbeit über der Latte) allmähliche Hinführung zum persönlichen Stil.

Schlagwurf: Er ist als vorbereitende Form des Speerwurfs anzusehen. Übungsschwerpunkte sind deshalb die Fünfschrittfolge vor dem Abwurf und die Wurfauflage mit der Bogenspannung des Körpers. (Geräte: Schlagbälle, besser jedoch Nockenbälle und Gummistäbe)

Speerwurf: Er wird in Weiterführung des Schlagwurfes bei günstigen Voraussetzungen in der Neigungsgruppe eingeführt werden können (600-Speer). Übungsschwerpunkte: Würfe aus dem Stand und dem Gehen, Entwicklung vom Zweischrittrhythmus zur Fünfschrittfolge.

Schleuderwurf / Drehwurf: Schockwürfe aus dem Stand, Entwicklung des Dreierhythmus aus dem Gehen; rhythmisch betonte Schulung der Drehbewegung zunächst ohne Gerät, dann mit Tennisring und Diskus (1 kg bzw. 1,5 kg).

Kugelstoß: Vorbereitende, kräftigende Übungen mit der 1- und 2-kg-Kugel, allgemeine Kugelgewöhnung mit der 4- bzw. 5-kg-Kugel; Stoßen aus dem Stand und aus dem Gehen, Einführung des Gleitens, Vorbereitung der O'Brien-Technik.

Literatur

G. Bernhard: Leichtathletik der Jugend, 2 Bde., Limpert-Verlag, Frankfurt 1964

A. Kirsch / K. Koch: Methodische Übungsreihen in der Leichtathletik (Bde 9 und 11 der Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports), Verlag Hofmann, Schorndorf bei Stuttgart

G. Thieß u. a.: Leichtathletik, Verlag Volk und Wissen, Berlin 1964

Schwimmen

Die Einrichtung einer Neigungsgruppe Schwimmen sollte von folgenden Gesichtspunkten bestimmt sein:

- a) Durch die Zuwendung zu sportgerechten Formen des Schwimmens kann der Schüler wie in kaum einer anderen Leibesübung relativ früh zu einem gesteigerten Leistungserlebnis geführt werden.
- b) Schwimmen gehört zu den wenigen Leibesübungen, die im außerschulischen Bereich ohne die Bindung an einen Verein zugänglich sind und als solche einen wesentlichen Bestandteil sinnvoller Freizeiterfüllung darstellen.

Daraus ergeben sich für den Unterricht folgende inhaltliche Schwerpunkte:

1. Schwimmen

Beim Übergang von der Grundausbildung zur Neigungsgruppe kann die Beherrschung zumindest einer Schwimmart vorausgesetzt werden. Die bis dahin nicht erarbeiteten Schwimmarten sollten in der Neigungsgruppe dazugelernt werden.

Hierzu gehört auch das Üben der den Schwimmarten angemessenen Start- und Wendeformen (für das Kraul- und Rückenkraultschwimmen sind die Roll- und Saltowenden zu bevorzugen). Die Verbesserung der Bewegungs- und Atemtechnik der einzelnen Schwimmarten über die Grobform hinaus ist als permanente methodische Aufgabe anzusehen. Ferner sollten zur Verbesserung der Dauerleistung und zur Steigerung der Grundschnelligkeit über kurze Strecken jeweils spezifische Übungsformen angewandt werden:

Zur Schulung der Ausdauer sind zu Beginn kurze Strecken zu bevorzugen (1 Querbahn), die nach dem Intervallprinzip mit nur geringen Zwischenpausen mehrmals hintereinander geschwommen werden. Das Schwimmen über längere Strecken sorgt für die notwendige Dauerbelastung; da jedoch beim Anfänger die Koordinationsleistung im Hinblick auf Arm- und Beinarbeit nachläßt, so daß sich Stilfehler ergeben und festigen können, ist vorerst noch die Einzelarbeit vorzuziehen:

Nur Beinarbeit mit Hilfe eines Schaumstoffbrettes oder nur Armzugübungen (vorzugsweise Kraularmzug, dabei kann als Auftriebshilfe das Schaumstoffbrett zwischen den Oberschenkeln gehalten werden).

Die Sprintfähigkeit über kurze Strecken sollte durch häufige Zeitkontrollen über 25 m überprüft werden. Die bereits im Anfängerschwimmen erworbene Sicherheit im Tauchen gilt als Voraussetzung für eine weitere Leistungssteigerung in diesem speziellen Übungsbereich:

- a) Tieftauchen im 2—3 m tiefen Wasser nach Tauchringen oder Tauchsteinen.
- b) Streckentauchen bis zu 20 m. Es empfiehlt sich, zu Beginn die Tauchstrecke durch sichtbare Zielmarkierungen zu begrenzen, die mit steigender Tauchfähigkeit weiter hinausgeschoben werden können.

Spezielle Tauchübungen (evtl. auch mit Schnorchel u. a. Tauchgeräten) sind bedeutsam im Hinblick auf den immer populärer werdenden Tauchsport im Freizeitraum und schaffen zugleich die Voraussetzungen für die Prüfungen der DLRG.

2. Springen

Im Rahmen der Wassergewöhnung des Anfängerunterrichts wird bereits allgemeine Sprunggeschicklichkeit und -sicherheit erworben; besondere Aufgabe der Neigungsgruppe ist das Erlernen geformter Sprünge:

- a) Fußsprünge als Grundschule aus dem Stand und mit Anlauf — a = gestreckt, b = gehechtet, c = gehockt.
- b) Abfaller vorwärts und rückwärts.
- c) Einschlüpfübungen als Vorbereitung für die Kopfsprünge aus verschiedenen Ausgangsstellungen.
- d) Erlernen weiterer Sprünge, wie Kopfsprung a, b, c — Kopfsprung rückwärts, $\frac{1}{4}$ und $1\frac{1}{2}$ Salto vorwärts, Salto rückwärts, ebenfalls gehockt und gehechtet.

Bei guten Voraussetzungen ist die Einrichtung einer Neigungsgruppe Wasserspringen zu erwägen.

3. Spiele

Integrierter Bestandteil der Neigungsgruppe Schwimmen sollten die verschiedensten Formen von Spielen und Staffeln im Wasser sein. Fangspiele, Tauchspiele und Ballspiele stellen eine wesentliche Bereicherung des Unterrichts dar.

4. Schwimmprüfungen

Die Durchführung von Leistungsprüfungen sollten dem Schüler konkrete Ziele setzen und ihn zu weiterem Üben anreizen. Folgende Prüfungen können angestrebt werden:

Jugendschwimmschein, Grundschein der DLRG.

Leistungsabzeichen des DSV, Leistungsstufe I (Hai).

Deutsches Jugendschwimmabzeichen des DSV in Bronze.

Literatur

Handbuch des Deutschen Schwimm-Verbandes: Allgemeine Wettkampfbestimmungen (zu beziehen über den örtlichen Schwimmverein)

P. Andreas: Schwimmen, Limpert-Verlag, Frankfurt a. M.

Kefer / Lechnir: Die Schule des Wasserspringens, Limpert-Verlag, Frankfurt a. M.

K. Löhr: Lernt Schwimmen und Retten, Handbuch der DLRG

Fußball

Schon in der Grundschule und vor allem im 5./6. Schuljahr sollten „Kleine Fußballspiele“ aus der freien Spielwelt der Kinder Ausgangspunkt eines planmäßigen Spielunterrichts sein. Im ständigen Umgang mit dem Ball sammelt der Junge Spielerfahrung, verbessert seine Spielfertigkeit und gewinnt Freude am Spiel. Fehlerhafte Technik müßte dem Schüler aus dem Spielerlebnis heraus von selbst oder mit Hilfe des Lehrers bewußt werden und ihn für ein spielbezogenes Üben der wichtigsten Grundtechniken wie das Stoppen und Zuspieren des Balles bereit und aufgeschlossen zeigen.

In den Neigungsgruppen des 7. bis 9. Schuljahres sollten alters- und leistungsgemäße Spielformen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Die als notwendig erkannte Verfeinerung der Balltechnik (Stoppen, Passen, Dribbeln, Kopfballspiel, Torschuß) wird als Einzelübung mit dem Ball oder in kleinen Gruppen immer wieder in den Unterrichtsablauf aufgenommen, ohne jedoch das Spielerlebnis im Unterricht zu verdrängen. Körperliche Gewandtheit, Schnelligkeit und Kraftentwicklung bedürfen einer gelegentlichen speziellen Körper- und Bewegungsschulung z. B. durch Jagd- und Fangspiele, Spiele und Übungen mit dem Medizinball, Sprung- und Bodenübungen.

Ziel der unterrichtlichen Tätigkeit in den Neigungsgruppen ist die allmähliche Hinführung zum großen Mannschaftsspiel, das ein gutes Zusammenspiel und taktisches Verhalten bei Angriffs- und Abwehraktionen fordert.

In sinnvoll auszuwählenden Spielformen sollten vor allem folgende Übungsabsichten erkennbar sein: Verbesserung der Technik, Dribbeln und Abschirmen des Balles, Ausnutzen jeder guten Torchance, Gefühl für Ballhalten und Direktspiel, Förderung des Zusammenspiels, Freilaufen, Anbieten, Raumausnutzung, geschicktes Staffeln bei Angriff und Abwehr.

Als Anregung mögen folgende Beispiele dienen:

Spiele in kleinen Gruppen auf kleinen Spielfeldern mit kleinen Toren (umfassender Übungswert): 3 gegen 3 bis 7 gegen 7, zum Teil mit und ohne Torwart, Schußkreis und Fähnchentor;

Fußballtennis (Verbesserung der Technik, insbesondere des Kopfballspiels), Torschußspiele, auch mit dem Kopf (Förderung der Schußtechnik, Ausnutzen der Torgelegenheiten);

Spiele gegen eine zahlenmäßig schwächere Abwehr (Förderung des Zusammenspiels, Gefühl für Raum- und Manndeckung):

3 Angreifer gegen 2 Verteidiger und Torwart (Drei-Aus);

6 oder 5 Stürmer gegen 5 oder 4 Abwehrspieler und Torwart auf normaler Spielfeldhälfte; 5 gegen 2, 4 gegen 2 und 3 gegen 1 ohne Tore auf kleinem Feld;

Spiele mit Hilfe eines „Spielmachers“ (gutes Verstehen beim Zusammenspiel, Lösen vom Gegner, Paß in den freien Raum, Abschirmen des Balles, Direktpaß): 1 Angreifer mit zurückhängendem Spielmacher gegen 1 Abwehrspieler auf ein Fähnchentor; es wird die Zahl der Angreifer und Verteidiger erhöht und auf ein Tor mit Torwart gespielt;

Spiel auf vier Tore (Raumausnutzung, Spielübersicht, Spielverlagerung), 2 Mannschaften zu etwa je 8 Spielern verteidigen und bestürmen je 2 Tore, die auf den Seitenlinien eines quadratischen Spielfeldes stehen;

Spiele mit Konterchance der Abwehr (schnelles Umschalten von Abwehr auf Angriff, Förderung des Zusammenspiels in der Abwehr, Spielübersicht): 5 Stürmer gegen 5 Verteidiger und Torwart auf normaler Spielfeldhälfte, die Abwehrspieler können — wenn sie im Ballbesitz sind — selbst Tore erzielen, 2 kleine Fähnchentore stehen seitlich auf der Mittellinie;

das große Spiel 11 gegen 11 (Förderung des Zusammenspiels durch nur 3 oder 2 Ballkontakte).

Höhepunkt der Ausbildung in den Neigungsgruppen ist das faire sportliche Verhalten und die gute Einzel- und Mannschaftsleistung in den Wettspielen, deren Spieldauer höchstens 2×35 Minuten betragen sollte.

Literatur

W. Busch: Fußball in der Schule, Limpert-Verlag, Frankfurt

D. Cramer: Fußball (Technik, Taktik, Training), Schriftenreihe für die WFV-Jugend, Westdeutscher Fußballverband

Deutscher Fußball-Bund: Unterrichtsbilder für den Schulfußball

In Vorbereitung: Deutscher Fußball-Bund: Mit Kleinen Spielen zum Großen Spiel

Handball

Im Gegensatz zu den anderen „Großen Spielen“ unterscheidet man im Handball zwischen zwei verschiedenen Spielarten: Feldhandball und Hallenhandball (Kleinfeldhandball). Der Unterschied zwischen beiden liegt nicht nur in der Größe des Spielfeldes, sondern ist grundsätzlicher Art. Da es nicht möglich sein wird, beide Spielarten im Unterricht gründlich zu behandeln, muß gefragt werden, welcher man den Vorzug geben sollte. Dabei sollten didaktische und organisatorische Überlegungen von entscheidender Bedeutung sein. In beiderlei Hinsicht erweist sich das Hallenhandballspiel als vorteilhafter.

Didaktische Überlegungen

Alle für das Feldhandball erforderlichen technischen Fertigkeiten müssen für das Hallenhandballspiel erlernt werden.

Hallenhandball stellt außerdem balltechnisch sowohl im Zuspiel und Fangen als auch im Torwurf durch seine charakteristischen Sprung- und Fallwürfe an den Spieler weit größere Anforderungen und bietet ihm zugleich dadurch die Möglichkeit, seine spielerischen Fähigkeiten besser zu entfalten. Da jeder Spieler Angriff und Verteidigung gleich gut beherrschen muß, wird Vielseitigkeit in besonderer Weise gefordert und gefördert. Das gilt ebenso für Konzentrations- und Reaktionsfähigkeit. Die konditionellen Anforderungen sind groß. Es entfällt die im Feldhandball für mindestens vier Spieler gegebene Möglichkeit, sich beim eigenen Angriff bzw. dem des Gegners auszuruhen. Der Gefahr der Überforderung kann durch Auswechseln begegnet werden. Zudem hat das Spiel durch seinen Schwung und seine blitzartig wechselnden Situationen für den Heranwachsenden einen größeren Reiz als das schon wegen seiner Raumgröße „bedächtiger“ Feldhandballspiel.

Organisatorische Überlegungen

Hallenhandball ist kein Saisonspiel. Es muß nicht unbedingt ein Sportplatz vorhanden sein, um es im Freien spielen zu können. Bereits mit vierzehn Spielern läßt sich ein „regelrechtes“ Spiel durchführen.

Allgemeines zur Unterrichtsgestaltung

Die Qualität eines Hallenhandballspiels hängt ab von den körperlichen, balltechnischen und spieltaktischen Fähigkeiten der Spieler. Dementsprechend muß der Unterricht in der Neigungsgruppe folgende Ziele anstreben:

1. Körperbeherrschung
2. Ballbeherrschung
3. Taktische Spielbeherrschung

Dabei sollten so weit wie möglich Spielformen gegenüber Zweckformen bevorzugt werden.

Wenn bei den folgenden Hinweisen für den Inhalt des Unterrichts die Dreiteilung beibehalten wird, so geschieht es aus Gründen der besseren Übersicht. Selbstverständlich überschneiden sich die Bereiche, und es lassen sich mit Hilfe von Spiel- und Übungsformen gleichzeitig mehrere Aufgaben erfüllen. Man sollte sich sogar, wenn es sich nicht gerade um die Einführung technischer oder taktischer Spielelemente handelt, darum bemühen.

Es wird vorausgesetzt, daß in der Grundschule Körperbeherrschung, Ballgefühl und mannschaftliches Verhalten bereits in angemessener Weise entwickelt worden sind.

Hinweise zur Unterrichtsgestaltung

1. Körperbeherrschung

Laufschulung; Sprungkraftschulung; Reaktions- und Schnelligkeitsschulung; Ausdauer Schulung; Geschicklichkeitsschulung.

Spiel- und Übungsformen [9]

Laufspiele und Staffeln, rhythmische Laufübungen zur Vorbereitung des Sprungwurfs;

Seilchenspringen, rhythmisches Springen über Hindernisse; Nummernwettlauf, Komm mit — Lauf weg, Schwarz-Weiß; Circuittraining; Hakenschlagen, Schattenfangen;

Bekannte und beherrschte technische und taktische Spielelemente sollten bei der allgemeinen Körper- und Bewegungsschulung miteinbezogen werden.

2. Ballbeherrschung

W e r f e n : Schlagwurf rechts und links, Fallwurf, Sprungwurf, Rückhandwurf, Sprungwurf vor der Deckung; hartes, direktes Zuspiel auf kurze Distanz, indirektes Zuspiel, Druckwurf, Hüftschwungwurf, blickloses Zuspiel;

F a n g e n : Fangen verschieden hoher Bälle mit beiden Händen, Fangen kopf- und reichhoher Bälle einhändig rechts und links, Aufnehmen rollender Bälle;

P r e l l e n : Pellen rechts und links.

Spiel- und Übungsformen

Partnerübungen in der Reihe, Gasse, Linie und Kreis im Stand und in der Bewegung, Wand als Partner, Werfen auf feste und bewegliche Ziele, Torwürfe, Balljagd, Balltreiben, Fang- und Wurfstaffeln, Pellen um Hindernisse, auf einer begrenzten Fläche, Störungsprellen, Blindprellen.

3. Taktische Spielbeherrschung

Grundformen des Freilaufens und Deckens, Lösen vom Gegner, Umspielen des Gegners, Herausspielen des Balles, Aufgaben der Kreis- und Aufbauspieler im Angriff, von der Manndeckung zur Raumdeckung, Dreieckspiel, verschiedene Formen der Raumdeckung und des Angriffs, Umschalten von Angriff auf Verteidigung und von Verteidigung auf Angriff, Steilpaßspiel, Sperren des Gegners,

Einüben einfacher Spielzüge, z. B. Einsatz des Kreisläufers durch den Außenspieler, Freispielen der Außenspieler, Freispielen eines Wurfers aus der zweiten Linie, Stellungsspiel und Aktionsmöglichkeiten des Torwarts. Spielzüge über mehrere Stationen sollten nur in besonders leistungsstarken Neigungsgruppen geschult werden.

Spiel- und Übungsformen

Bockball, Jägerball, Parteiball, Nummernzuspiel im Laufen, Drei gegen Zwei, Vier gegen Drei, Übungsspiel auf ein Tor: Sechs gegen Fünf, Sechs gegen Sechs.

Es empfiehlt sich, zwischen verschiedenen Neigungsgruppen Wettspiele zu veranstalten, sobald die technische und taktische Ausbildung es zuläßt.

Literatur

E. Singer: Handball leicht gemacht, Queck-Verlag, Stuttgart

Langhof—Mundt: Hallenhandball, Sportverlag Berlin, Berlin

Internationale Hallen- und Feldhandballregeln Ausgabe 1967, DHB, Geschäftsstelle: 46 Dortmund, Westfalendamm 77

Basketball

Das Basketballspiel ist ein weltweites Kampfspiel (olympische Disziplin) auf kleinem Raum, das wegen seiner schnell wechselnden Situationen einen großen Spielreiz ausübt und an die Spieler hinsichtlich Sprung- und Schnellkraft, Ausdauer, Geschicklichkeit und Reaktionsvermögen große Anforderungen stellt.

Als Schulspiel für Jungen und Mädchen eignet es sich vor allem deswegen, weil durch die Spielregeln jede Berührung des Gegners verboten ist und die kleine Zahl von fünf Spielern (7 Auswechselspieler) jederzeit Spielübersicht und damit gutes Zusammenspiel ermöglicht. Durch das sogenannte Mini-Basketballspiel sind die äußeren Gegebenheiten (Gewicht und Umfang des Balles, Spielzeit, Korbböhe usw.) und die Spielregeln den altersspezifischen Voraussetzungen der Schüler entsprechend angemessen verändert worden. Außerdem weisen fast alle Turnhallen und Freiplätze Maße und Einrichtungen für das Basketballspiel auf. Provisorien sind leicht und ohne große Kosten auf Spielplätzen und Schulhöfen zu erstellen (vgl. Mahlo).

Die großen erzieherischen und gesundheitlichen Werte des Basketballspiels sind allgemein anerkannt. Der Ausbreitung des Basketballspiels als Mannschaftsspiel in der Schule steht jedoch neben vermeintlichen sachlichen und methodischen Schwierigkeiten oft die Größe der Klasse entgegen. Die Neigungsgruppe mit etwa 20 Schülern bietet günstige unterrichtsorganisatorische Voraussetzungen für die verhältnismäßig schnelle Einführung dieses Spiels.

In der Grundschule und im 5./6. Schuljahr werden wichtige Grundlagen des Basketballspiels im Rahmen der allgemeinen Spielerziehung gefördert: allgemeine Geschicklichkeitsformen mit dem Ball, Fangen und Werfen, Pellen und

Dribbeln, Zielwürfe, einfache Formen der Ballspiele mit dem Partner, in der Gruppe und in der Mannschaft. Ballgefühl und Sinn für mannschaftliches Verhalten sind hier bereits zu entwickeln.

In der Neigungsgruppe sollten zunächst bei der gezielten Einführung des Basketballspiels die Techniken auf Grundelemente beschränkt bleiben und die Spielregeln so reduziert werden, daß sehr bald ein Basketballspiel nach vereinfachten Spielregeln zustande kommt. Übungen und Übungsfolgen sollten nur ausnahmsweise bei der Erlernung der Grobform des jeweiligen Grundelementes in reiner Zweck- oder Trainingsform erfolgen.

Das methodische Prinzip der „Spielreihe“ bietet eine gute Hilfe bei der Einführung. Anknüpfend an die altersspezifischen Spiele dieser Entwicklungsphase können die für ein regelrechtes und sachgemäßes Basketballspiel voraussetzenden technischen und taktischen Elemente in kleinen, ausbaufähigen Spielen erlernt werden. Die „Kleinen Spiele“ eignen sich besonders dazu. Sie haben einen in sich geschlossenen Spielgedanken. Die Regeln sind variabel und gestatten vielfältige Abwandlungen und Steigerungen [10].

Das Erlernen der Grundelemente des Basketballspiels mit dem Ziel ihrer sicheren Beherrschung und Anwendung im Spiel ist vorrangig:

1. Fangen und Passen

Fangen und Passen im Stand, mit Sternschritt, aus der Bewegung zum Stand kommend, als Geschicklichkeits- und Schnelligkeitswettkampf, allmählicher Übergang von der Zweier- und Dreiergruppe zu größeren Gruppen.

2. Dribbeln

Beginn des Dribbelns aus dem Stand und in der Bewegung, zum Stand kommen, Dribbeln in Verbindung mit Passen, Dribbeln in Staffelform, nach optischen und akustischen Signalen, um Hindernisse, mit Gegenspieler.

3. Zweierrhythmus

Zweierrhythmus aus dem Stand und in der Bewegung, vom Zweierrhythmus zum Stand, Zweierrhythmus und Ballabgabe oder Korbwurf (Korbleger).

4. Korbwurf

Korbwürfe als Freiwürfe, Korbwürfe aus dem Stand (beidarmig und einarmig), aus der Bewegung (Zuspiel oder Dribbeln), Üben des Nachspringens.

Diese Grundelemente sollten nicht nacheinander, sondern wechselseitig sich ergänzend erlernt und frühzeitig in Spielformen kombiniert werden.

Das Erlernen der wichtigsten Spielregeln erfolgt in Verbindung mit den entsprechenden Übungs- und Spielformen (Regel V/47/48: Sternschritt; Regel V/48: Abstoppen; Regel IX/93: Foul; Regel V/37 und IX/82: Dribbeln usw.).

Etwa gegen Ende des 7. Schuljahres ist bereits ein Basketballspiel nach vereinfachten Regeln mit vollständiger Mannschaft möglich. Dem Spiel sollte dann ungefähr die Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit eingeräumt werden.

Mit zunehmender Beherrschung der Grundtechniken und wachsender Spielgewährung muß zwar die Schulung der Grundelemente weitergeführt werden — so z. B. die Korbwurfschulung mit Sprungwürfen, Würfen aus dem schnellen Lauf, mit Behinderung durch den Gegenspieler — in den Vordergrund tritt jedoch das Spielen mit vollständiger Mannschaft nach erweiterten Spielregeln und die Schulung spieltaktischer Verhaltensweisen.

Für die Einführung taktischer Elemente bietet sich zunächst die Manndeckung an. Grundformen der Angriffs- und Verteidigungshaltung werden entwickelt. Die Aufgaben im Angriff und in der Verteidigung sind für den einzelnen Schüler festgelegt und deshalb überschaubar. Erfolge oder Mißerfolge werden unmittelbar erfahren. Das Risiko einer größeren Anzahl Fouls und Fehler in der Technik sollte eingegangen werden. Technische und taktische Elemente der Manndeckung können bei entsprechender Aufgabenstellung in Übungsformen (1 gegen 1, 2 gegen 2, ohne und mit Übernehmen, Sperrern und Blocken) und Spielformen kombiniert erarbeitet werden.

Als Weiterführung bietet sich für das 8./9. Schuljahr die Raumdeckung in der Aufstellung 2:1:2 an. Das Einhalten der Verteidigungsposition und ein elastisches Mitgehen muß dem Schüler durch entsprechende Aufgabenstellung (z. B. 2 gegen 1, 2 gegen 2, 3 gegen 2, 3 gegen 3 auf einen Korb) zur Gewohnheit werden. Das Ziel ist, möglichst bald die raumdeckende Verteidigungsaufstellung der Angriffsweise des Gegners anzupassen, evtl. durch Übergang zur 1:2:2 Aufstellung.

Die Spielzüge beim Angriff dürfen im Hinblick auf die altersbedingte, begrenzte Aufnahmefähigkeit der Schüler nicht von komplizierten taktischen Absichten bestimmt sein. Die geübten Spielzüge müssen im Spiel realisiert werden können.

Wichtig ist deshalb bei der Raumdeckung vor allem das Einüben einer Angriffsgrundaufstellung (weite Aufstellung mit zwei Flügelspielern nahe den Spielfeld-ecken, zwei Hinterspielern und dem an der Freiwurflinie oder seitlich des Korbs postierten Mittelspieler); des beweglichen Zuspiels vor der gegnerischen Abwehrformation mit Positionswechsel;

des Anspielens des Mittelspielers oder eines in die gegnerische Abwehr eingebrochenen Spielers;

von Korbwürfen aus 3—4 m Entfernung mit Nachspringen;

des Zusammenspielens zweier Spieler und des Zweierwechsels.

Schwierigere Angriffszüge werden nur unter besonders günstigen Bedingungen in dieser Neigungsgruppe eingeführt werden können. Ziel dieser Neigungsgruppe ist es, Schüler und Schülerinnen mit dem Basketballspiel vertraut zu machen und Wettspiele gegen andere Schulen oder evtl. Vereinsmannschaften durchzuführen.

Literatur

- L. Waldowski: Grundschrift des Basketballspiels, Münster o. J.
G. Stöcker: Schulsport Basketball (Bd. 12 der Schriftenreihe zur Praxis der
Leibeserziehung und des Sports), Schorndorf 1966
F. Mahlo: Basketball-Grundschrift, Berlin 1966
Offizielle Basketballregeln für Männer und Frauen, hrsg. vom Internationalen
Amateur-Basketball-Verband, Frankfurt 1965

Volleyball

Für das Volleyballspiel werden sich vor allem diejenigen Schüler(innen) interessieren, die Freude an technisch reizvollen Formen des Ballspiels und an überraschenden, einfallsreichen Kombinationen haben. Neben Beweglichkeit und Sprungkraft gehören vor allem Reaktionsschnelligkeit, Konzentrationsfähigkeit und Bewegungsgenauigkeit zu den besonderen Anforderungen in diesem Spiel.

Nach den Regeln über den Platzwechsel werden alle Spieler auf allen Positionen eingesetzt. Die Leistung der Mannschaft hängt so in besonderem Maße vom vielseitigen Können und Einsatz jedes einzelnen Spielers ab. Besondere Laufleistungen werden beim Volleyballspiel nicht verlangt. Eine körperliche Berührung mit dem Gegner ist ausgeschlossen. Es ist möglich, daß Jungen und Mädchen des 7.—9. Schuljahres selbst bei unterschiedlichen Voraussetzungen in der Konstitution in einer Neigungsgruppe miteinander üben und spielen.

Das Spiel kann im Freien und in der Halle auf verhältnismäßig kleinem Raum ohne kostspieligen Aufwand mit einfachen Einrichtungen durchgeführt werden. Eine Mannschaft besteht aus 6 Stammspielern und bis zu 6 Auswechselspielern, eine Neigungsgruppe sollte höchstens bis zu 24 Schüler(innen) umfassen. Eine solche Neigungsgruppe benötigt für je 2 Teilnehmer möglichst einen Ball [11].

Zu den technischen Grundelementen des Volleyballspiels gehören

- das Pritschen (oberes Zuspiel)
- das Baggern (unteres Zuspiel)
- der Aufschlag
- das Schmettern und
- das Blockieren.

Um die Technik dieser Elemente zu beherrschen, ist eine längere Schulung nötig. Bei Beschränkung auf die notwendigsten Elemente (zunächst nur Pritschen und Aufschlag) können jedoch auch bei nicht ausgereifter Technik schon bald Wettspiele ausgetragen werden.

Für die Anforderungen in den Neigungsgruppen werden Grundlagen in der Grundschule und im 5. und 6. Schuljahr gefördert. Zu den Vorbereitungen gehören Übungen zur Verbesserung der Sprungkraft, der Bewegungsgeschicklichkeit und Reaktionsschnelligkeit. Im Rahmen der Spielerziehung werden Grunderfahrungen im Umgang mit dem Ball erworben. Die Schüler sollen sich

daran gewöhnen, auf einem kleinen Raum mit einem Partner oder in einer Gruppe zusammenspielen, ohne dabei die Mitspieler zu behindern.

Mit dem Spiel „Ball über die Schnur“ lernen bereits die 8—10jährigen Schüler ein Vorbereitungsspiel kennen, das in seinem Spielgedanken in manchen Spielzügen und in seinen Regeln dem Volleyballspiel ähnelt. Im 5. und 6. Schuljahr werden Übungen zum Erlernen von technischen Grundelementen aufgenommen. In Spiel- und Wettkampfformen wird es zunächst auf die Geschicklichkeit beim Pritschen und Baggern ankommen. Mit der Steigerung des technischen Könnens kann durch schrittweise Einführung von Sonderregeln auf dem Weg über Vorbereitungsspiele das Sportspiel Volleyball entwickelt werden. Die Vorbereitung und Einführung des Volleyballspiels erfolgt so mit Hilfe von Spiel- und Übungsreihen [12]:

Zu Beginn der Ausbildung in den Neigungsgruppen gilt bei der Schulung der technischen Elemente die besondere Aufmerksamkeit zunächst dem Pritschen. Mit diesem Zuspiel wird ein einfaches Volleyballspiel bald möglich. Um Spielunterbrechungen zu vermeiden und das Spiel in Fluß zu halten, wird mit verminderter Spielerzahl auf entsprechend kleinen Feldern gespielt, wobei die Aufgabe durch einen Anwurf erfolgt.

Nach dem Volleyballspiel mit Auffangen, bei dem noch kein sauberes Pritschen erwartet werden kann, wird das Volleyballspiel mit Doppelspiel eingeführt. Bei diesem Spiel wird nicht nur die Handhaltung beim Pritschen verbessert, sondern es werden auch Grundregeln des Abspiels und Stellungsspiel erarbeitet.

Haben sich die Schüler daran gewöhnt, in Stellung zu laufen, wird die Aufgabe von unten und das Baggern geübt. Beim anschließenden Kleinfeldvolleyball wird der Ball durch eine Aufgabe von unten aus einer Entfernung von 5—7 m zum Netz ins Spiel gebracht. Unter erleichterten Bedingungen werden die wichtigsten offiziellen Spielregeln eingeführt und eine situationsgerechte Anwendung des Baggerns, das Zuspiel im eigenen Feld über die Diagonale, ein zweites Zuspiel parallel zum Netz und eine richtige Aufstellung bei der Angabe angestrebt. Neben der Verfeinerung der Technik lernen die Schüler bei diesem Spiel die Grundelemente situationsbedingt anwenden.

Verfeinerung und Festigung erfolgen auch mit Hilfe von komplexen Übungsformen, die nun immer mehr in das Übungsprogramm aufgenommen werden. Solche komplexen Übungsformen sind z. B.:

Aufschlag und Annahme des Balles durch Baggern und Pritschen,
Aufschlag, Annahme des Balles und Annahme des Zuspiels durch den
Stellspieler,
pritschen — schmetterern und baggern,
schmetterern und blockieren, jedoch erst dann, wenn die Schmetterschläge
sicher sind.

Durch solche Komplexübungen wird auch der planvolle Aufbau der Spielzüge weiter verbessert.

Wettspiele sollen zwischen den Neigungsgruppen verschiedener Schulen nach den Regeln des Internationalen Volleyballverbandes ausgetragen werden.

Literatur

Deutscher Volleyballverband (Hrsg.): Internationale Volleyballregeln, Verlag Hofmann, Schorndorf bei Stuttgart 1966

G. Dürrwächter: Volleyball, Spielend lernen — spielend üben, Bd. 14 der Schriftenreihe zur Praxis der Leibeseziehung und des Sports, Verlag Hofmann, Schorndorf bei Stuttgart o. J.

T. Hoch: Volleyball, Technik und Taktik, Limpert-Verlag, Frankfurt a. M. 1963

Schreiter: Volleyball, Sportverlag Berlin, Berlin 1963

Gymnastik

Grundlage der Arbeit in der Gymnastik ist das Wissen um die Gesetzmäßigkeit und die Struktur der fließenden Bewegung.

Die Schulung von Körpergefühl und Bewegungsgefühl soll zu sicherer Bewegungsfähigkeit und zu einem eigengestaltenden Bewegen führen. (Keine Vermittlung bestimmter Übungen oder festgelegter Formen.)

Diese Zielvorstellung sollte, nach bestimmten Gesichtspunkten differenziert, jede Unterrichtsstunde bestimmen (zum Beispiel kurvigtes Laufen; Schulung von Feder- und Sprungkraft; Erproben von Spannung und Lösung; Mittlenbeweglichkeit; Flankendehnung usw.). Die Bewegungsaufgabe, die im Mittelpunkt des gymnastischen Unterrichts steht, soll dem Schüler zunächst alle Möglichkeiten seines individuellen Bewegens offen lassen. Durch zielgerichtete Hilfen soll sie ihn allmählich zum Verständnis eines guten Bewegens und eines fließenden Bewegungsablaufs führen. (Die Aufgabe, einen Frontalkreis zu gehen, zu laufen oder zu hüpfen, wird räumlich vom Schüler ohne weiteres gelöst werden können. Das Mitschwingen der Körpermitte, das Einbeziehen der Arme in den kurven Bewegungsablauf aber müssen durch vielfältige Aufgabenstellungen — losgelöst zunächst von der eigentlichen Aufgabe — immer wieder erspürt und erfahren werden, bis ein wirklich kurvigtes Bewegen geleistet wird, das dann in vielfältigen Formen und Gestaltungen, vorwärts- und rückwärts, mit Drehungen, einzeln zu Paaren oder in der Gruppe angewandt werden kann.)

Der Bereich Gymnastik gliedert sich nach folgenden Schwerpunkten:

1. Haltungsschulung

Durch einen guten Körperaufbau und durch Bildung des Bewegungsgefühls wird der Sinn für den rhythmischen und dynamischen Fluß einer Bewegung geweckt.

2. Die Grundformen der Bewegung

Gehen, Laufen, Hüpfen, Springen; sowie Federn und Schwingen als Elemente jeder Bewegung.

3. Bewegungsentwicklung

Die Verbindung von Grundformen des Bewegens mit dynamischen und räumlichen Variationen.

4. Bewegung mit Gerät

Das Handgerät findet in der gymnastischen Arbeit dann Verwendung, wenn es sich sinnvoll anwenden läßt. Das Handgerät unterstützt die Bewegung, ist Anschauung und Hilfe, um zu einer organisch-fließenden Bewegung zu kommen. (Der Schüler soll mit Hilfe des Balles z. B. Beherrschen von Streckung und Beugung, Schwingen, Dosierung oder Koordination der Kräfte erfahren.)

5. Bewegungsgestaltung

Die schöpferischen Kräfte werden geweckt. Bewegung in Zeit und Raum soll den Schüler zum eigenen Schaffen anregen.

Die Bewegungsbegleitung im gymnastischen Unterricht muß in jedem Fall Bewegungsunterstützung sein. Mit dem gesprochenen Wort ist diese Aufgabe am leichtesten zu lösen. Das Instrument (z. B. Trommel, Klavier) sollte nur dann Verwendung finden, wenn die Lehrkraft in der Lage ist, sich in der Begleitung dem Bewegungsablauf anzupassen, sowohl in der Dynamik als auch im Setzen der Akzente.

Anregungen für die Aufgabenstellung innerhalb der genannten Inhalte und Schwerpunkte:

Dapper-Klinge: Deutsches Mädchenturnen, Bd. III, Limpert-Verlag, Frankfurt a. M.

Altrock / Karger: Schule und Leibeserziehung, Bd. IV, Neigungsgruppen Turnen, Sport und Gymnastik, Limpert-Verlag, Frankfurt a. M.

Tanz

Der Tanz kann sowohl von der rhythmischen Gymnastik her aufgenommen als auch in einer selbständigen Neigungsgruppe gepflegt werden.

In einer solchen Neigungsgruppe bietet sich die Möglichkeit, die große Begeisterung der heutigen Jugend für den Tanz aufzugreifen, um den elementaren Ausdruck der Lebensfreude in der rhythmischen Bewegung mit verständnisvoller Sorgfalt zu kultivieren. Der Erfolg der Bemühungen um echte Tanzkultur wird wesentlich davon abhängen, wieweit Kindertänze, Singspiele und rhythmische Bewegungsbildung in der Grundschule gepflegt wurden. Es sollte das Ziel der Bemühungen sein, den Jugendlichen zunächst Sicherheit in der spielerischen Bewältigung der rhythmischen Qualitäten der Tänze zu vermitteln und sie von da aus mehr und mehr an den Partner und die Gruppe und an anspruchsvolle zeitliche Gliederungen und räumliche Ordnungen zu binden.

In diesem Sinne sollte das Übungsprogramm nicht so sehr nach der Herkunft der Tänze zusammengestellt werden, vielmehr die Anforderungen an das Lei-

stungsvermögen der Tanzenden die Auswahl bestimmen. Die Arbeit in der Neigungsgruppe wird nur dann lebensnah sein, wenn in dieser Auswahl neben überlieferten Volkstänzen des In- und Auslandes auch neue Formen geselligen Tanzes berücksichtigt werden. Besonders für gemischte Gruppen von Mädchen und Jungen eignen sich diese modernen Tanzformen meist besser als viele überlieferte Tänze.

In Gruppen, die sich eigens um des Tanzens willen zusammenfinden, ist es nicht sinnvoll, die erstrebenswerte Bewegungsfähigkeit in u. U. langwieriger gymnastischer Schulung vorzubereiten. Aus sehr vielen, mit Beschreibung vorliegenden Tänzen lassen sich vereinfachte Formen herauslösen, in denen sowohl Grundrhythmen, Schrittfolgen und Partnerbeziehungen, als auch spezielle Raumfiguren sofort mit Unterstützung durch die Musik erarbeitet, geübt und geformt werden können.

Die Steigerung der Tanzfähigkeit zu wirklich selbständigen und gültigen Gestaltungen ist nur bei begabten Gruppen möglich. Im Interesse einer ungekünstelten Bewegungsfreude sollte man in der Regel darauf verzichten. Fast jede Tanzgruppe läßt sich jedoch in ihrer Spielfreude ansprechen und zu einfachen Variationen und Improvisationen anregen.

Geeignete Tanzmusik wird besser von den zahlreichen authentischen und in sortierter Auswahl angebotenen Schallplatten entnommen als mehr oder weniger unvollkommen selbst produziert; es sei denn, die Lehrkraft ist wirklich qualifiziert, die Tänze — u. U. sogar miteinander von den Jugendlichen gestellten Instrumentalgruppe — gut zu begleiten.

Für Anfänger eignen sich vor allem Tänze, die bei ansprechender Musik im Zweier- oder Vierertakt mit geradlinigen Schrittfolgen, einfachen Raumformen und Partnerzuordnungen auskommen. Bei diesen ersten Tänzen kommt es vor allem darauf an, daß die rhythmische Sicherheit in den Tanzschritten und ihren einfachen Verbindungen erreicht wird, die Zeitabläufe exakt erfüllt und fließende Übergänge zwischen den einzelnen Raumfiguren erarbeitet werden. Bei der Erarbeitung der Tänze sollen alle Tänzer zunächst den Rhythmus erfüllende Schritte und Schrittfolgen herausfinden, bevor sie in Paar- oder Gruppenbeziehungen eingeführt werden.

Mit wachsender Tanzfähigkeit können auch Tänze, deren Musik in ihrem Spannungsgehalt wechselt, die mehrgliedrige Schrittfolgen, vielfältige Raumformen und Partnerwechsel enthalten, getanzt werden. Selbständige Versuche und korrigierende Hilfen seitens der Lehrkraft — auch in Form gezielter Bewegungsbildung — sollten die Anpassung an die Partner weiter verbessern und mit der Steigerung der Bewegungsqualität auch ein Empfinden für die stilistische Eigenart der Tänze bewirken. Die Anregungen zum Selbstfinden können — anknüpfend an bereits bekannte Möglichkeiten — neben der Erprobung und Veränderung möglicher Grundschritte nun auch das variable Zusammenspiel mit dem Partner betreffen.

Literatur

Schmolke-Bergese: Tanzen und Musizieren, Mösele-Verlag, Wolfenbüttel 1952

Schmolke-Langhans: Europäische Tänze, 6 Hefte, Mösele-Verlag, Wolfenbüttel

F. Palm: Tänze aus Amerika, 2 Bände, Bosse Edition, Regensburg

Arbeitskreis für Tanz im Bundesgebiet: Tanzblätter 1, 2, 3, Fidula Verlag, Boppard/Rhein

Schallplatten mit Tanzbeschreibungen liefern die Verlage:

W. Kögler, Stuttgart-Möhringen, Postfach 177, Camerata (Europäische Tänze)

Calig-Verlag, Freiburg i. Br. (Rhythmen und Tänze der Völker)

Teldec-Schallplatten GmbH, Hamburg (Tänze der Völker)

- [1] Wenn an einer Schule z. B. eine Neigungsgruppe Basketball besteht, so kann im Rahmen der Spielerziehung bereits im 5. und 6. Schuljahr planvoll darauf hingearbeitet werden.
- [2] Auch für die Zensur auf dem Zeugnis sollte die in der Neigungsgruppe gezeigte Leistung größeres Gewicht besitzen.
- [3] Z. B. Leichtathletik, Volleyball, Schwimmen, Tanz.
- [4] Z. B. Auswahl „sportgerechter“ Inhalte: bestimmte Techniken in der Leichtathletik, regelgerechtes Spiel.
- [5] Ein solcher Wechsel darf jedoch frühestens nach einem halben Jahr erfolgen, d. h. am Ende eines Winter- oder Sommerhalbjahres.
- [6] Das Angebot von solchen Sportarten, die nach der Schulzeit auch ohne die Bindung an einen Verein betrieben werden können, sollte ebenfalls erwogen werden (z. B. Badminton, Tischtennis, Tennis).
- [7] Zu den übrigen Inhalten vgl. Richtlinien und Stoffplan für die Leibeserziehung an Volks-, Real-, Höheren und Berufsbildenden Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen, Limpert-Verlag, Frankfurt a. M. 1960
- [8] Vgl. hierzu z. B. Bernhard, Leichtathletik der Jugend, Bd. I
- [9] Sie haben exemplarischen Charakter und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit
- [10] Vgl. Stöcker, Schulsport, Basketball
- [11] Zum Üben eignen sich auch Leder-, Plastik- und Gummibälle, die gleichschwer oder leichter als Volleybälle sind
- [12] Vgl. G. Dürrwächter: Volleyball, Spielend lernen - spielend üben

15. Fächerverbindungen in den Lehrplänen für die Hauptschule

Die vorliegende Synopse soll dem Lehrer Möglichkeiten der Fächerverbindung in den Lehrplänen für die Hauptschule aufzeigen. Sie ersetzt nicht den vorgesehenen Plan für den fächerübergreifenden Unterricht und die Vorhaben. Das Kapitel „Fächerübergreifender Unterricht und Vorhaben“ erscheint, wenn die Lehrpläne die erste Phase der Erprobung durchlaufen haben.

1. Aufbau der Synopse

In der Synopse wurden folgende Bereiche zusammengefaßt:

| | | |
|---|---|----------------|
| A | Geschichte Gegenwartsbezug der Geschichte Politik Wirtschaftslehre Erdkunde Evangelische Unterweisung (Biologie 9. Schuljahr) | } B 15 / 4—21 |
| B | Biologie Physik/Chemie Wirtschaftslehre/Hauswirtschaft | } B 15 / 22—30 |
| C | Technisches Werken Physik/Chemie | } B 15 / 31—33 |

Bei der Erstellung der Synopse wurden nach Möglichkeit thematische Einheiten oder Lehrgangabschnitte der Fächer zueinander in Beziehung gesetzt.

Beispiel: Der erdkundlichen Einheit „Industrie“ im 9. Schuljahr, S. B. 5/22, wurde aus der Biologie nicht nur der Aspekt „Folgen der Wasserverschmutzung ...“ innerhalb der Einheit „Das Wasser“ (Biologie, 9. Schulj., S. B 9/9) zugeordnet, sondern die ganze Einheit.

In Einzelfällen wurde dieses Prinzip durchbrochen.

Gelegentlich wurden Einzelaspekte aus größeren Einheiten miteinander verbunden.

In der Fächergruppe B sind häufiger Einzelaspekte eines Fachlehrplans mit einer thematischen Einheit eines anderen Faches verbunden.

Bezüge, die ohnehin auf der Hand liegen und die durchgehend für alle Schuljahre gelten, wurden in der Synopse nicht aufgeführt. So braucht z. B. jeder Geschichtsunterricht geographische und topographische Grundkenntnisse der entsprechenden Länder.

2. Gebrauch der Synopse

Bei der Erstellung der Synopse wurde generell die Frage nach Eignung und Einsatz von Schulbüchern ausgeklammert.

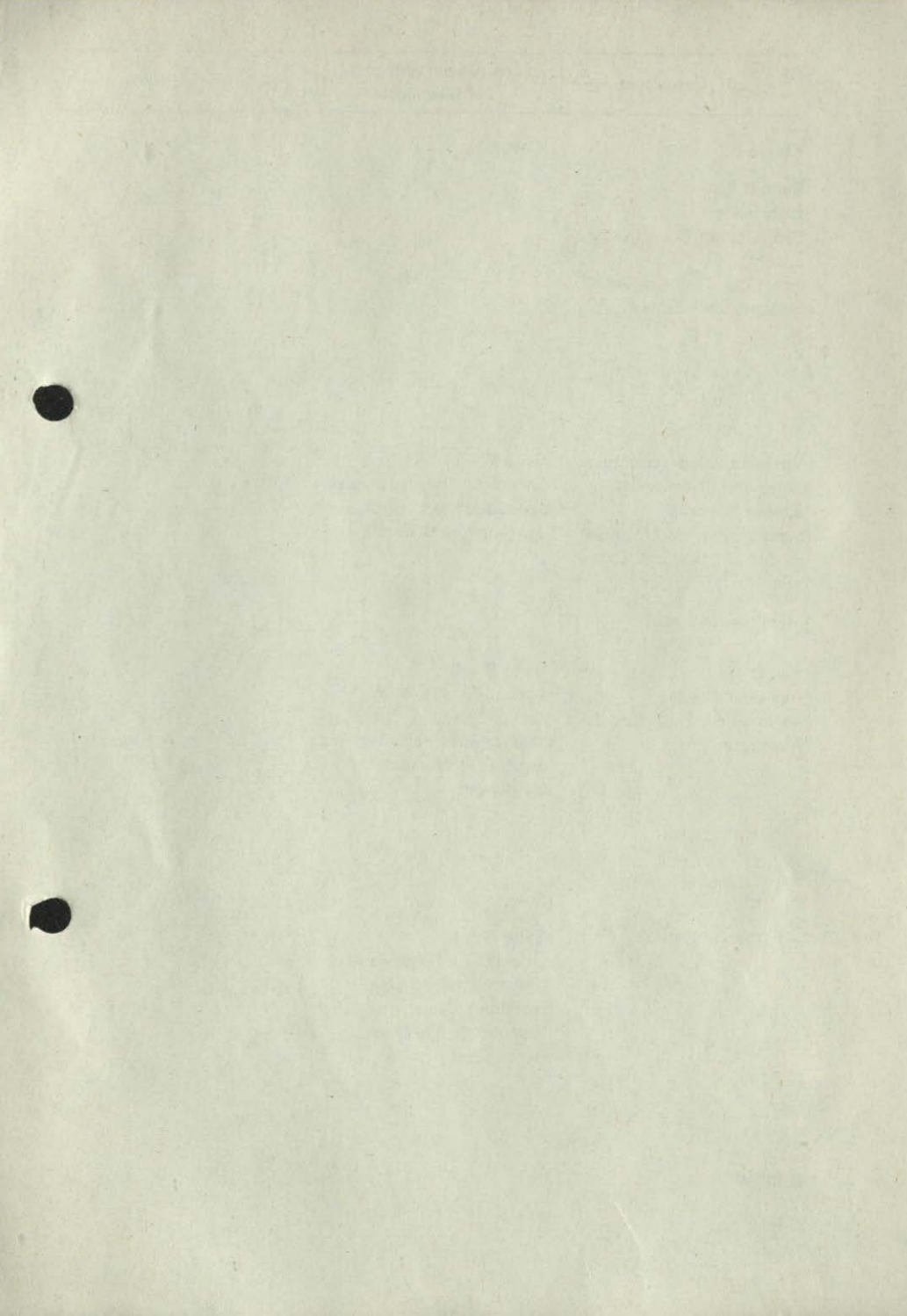
Allerdings muß darauf hingewiesen werden, daß durch die unterschiedliche Akzentuierung der Schulbücher die Realisierbarkeit der in dieser Synopse angegebenen Bezüge erschwert wird. Den Richtlinien angepaßte Schulbücher werden den Gebrauch der Synopse zukünftig erleichtern.

Die Bezüge der einzelnen Fächer sind in der Synopse nebeneinander gedruckt. Dabei ist die Seitenzahl der Richtlinien und die jeweilige Klasse angegeben.

In der Synopse sind nur Stichworte angegeben, da sonst ganze Teile der Richtlinien hätten abgeschrieben werden müssen.

Zeichenerklärung:

Ein waagerechter Strich in der Spalte der Seitenangabe bedeutet, daß der angegebene Bezug nicht in den Lehrplänen steht, sich aber hier anböte.



Klasse 5

Klasse 5

Seite B 4/3

Einführung:

Bsp. Unsere Stadt (Kultur-
aspekt)

Ausgräber bei der Arbeit
Bodenfunde erzählen

Vor- und Frühgeschichte:

Jäger und Sammler der
älteren Steinzeit
Metallgießer und Händler
in der Bronze- und Eisen-
zeit

Metallgewinnung

Seite B 4/3

Sammler- und Jägervölker
der Gegenwart. Bauern in
der jüngeren Steinzeit.

Seite B 4/4

Aus dem Altertum:

Nil in seiner Bedeutung für
Altägypten

Seite B 4/4

Assuan-Staudamm in
seiner Bedeutung für
Lösung wirtschaftlicher und
sozialer Probleme der
Gegenwart

Die griechische Polis

Seite B 4/4

Griechische Demokratie
(Berechtigte/Nicht-Be-
rechtigte) — moderne
Demokratie (gleiches
Recht aller)

| Fach: Wirtschaftslehre | Fach: Erdkunde | Fach: verschiedene |
|------------------------|----------------|--------------------|
|------------------------|----------------|--------------------|

Klasse 5/6

Seite B 10/70

Besichtigung eines Prod.-Betriebs und eines Handelsbetriebs

Seite B 10/67

Bedürfnisse:

Die vitalen Bedürfnisse (Ernährung, Kleidung, Unterkunft) (Entstehung u. Entwicklung des Handwerks)

Es bietet sich hier an, über die **Wirtschaftsformen im Altertum**, Entwicklung und Abhängigkeitsfaktoren zu sprechen. Die wirtschaftlichen Begriffe und Faktoren sind an den geschichtlichen Beispielen relativ leicht erklärbar: zentral regierte Ackerbaustaaten — Naturalwirtschaft — vom Tauschhandel zur Geldwirtschaft — Autarkie — wirtschaftliche Bedeutung der Sklaven

Handelsverkehr der Griechen

Klasse 5/6

Seite B 5/17

In den Polargebieten der Erde

Findlinge, Moräne, Sand-schüttung, Urstromtal. Bedeutung der großen Vereisung für die Verbreitung der Menschheit. Vergleich mit den Verhältnissen rings um das Mittelmeer

Sammler- und Jägervölker in der Gegenwart

Seite B 5/17

Wasser spendet Leben und Fruchtbarkeit

Der Nil: Lebensader Ägyptens usw.

Klasse 5

Seite B 2/9

Ev. Unterweisung

3. Lehrgang:

Israel gedenkt an seinen Festen seiner Geschichte im Gottesbund (die Frühgeschichte Israels wird wiederholt: Die Wanderungen der Erzväter als Halbnomaden und die Landnahme; die Befreiung aus dem Sklavendasein in Ägypten; die Entstehung des sakralen Stämmebundes „Israel“)

Seite B 2/7

1. Lehrgang:

Israel erfährt Freiheit und Verantwortung als Geschenk des Gottesbundes (Sichembund nach der Landnahme und Richterzeit)

Seite B 2/8

2. Lehrgang:

Das Königtum in Israel als neue Form des Lebens im Gottesbund (aus der frühen Königszeit).

Seite B 4/4

Das ‚Römerreich‘

**Aus der Frühzeit unserer
Geschichte:**

Römer und Germanen am
Rhein

Ausbreitung des Christen-
tums

Frankenreich

Seite B 4/5

Klasse 6

Leben im Mittelalter:

Das Kloster

Die Stadt (Hanse)

Seite B 4/6**Staat und Gesellschaft
im MA:**

Landesausbau in Ost u.
West

Ansiedlung deutscher
Bauern

B 15 / 6

Seite: —

Großbetriebe, Sklaven,
Welthandelsreich der
Römer

Bedarfsdeckungswirt-
schaft der Germanen

Seite B 2/11

Ev. Unterweisung
Die Zeit Jesu

Seite B 2/13

Klasse 6

Ev. Unterweisung
1. Lehrgang Kirchen-
geschichte
Wulfila; das Christentum
kommt zu den Germanen

Organisation des Handels
heute, Schutzvereinigungen
heute

Seite B 5/16

Klasse 5/6

**Land und Meer begegnen
sich an der Küste**

Hansestädte, Ostseeraum
Deutsche Küstenland-
schaften

Seite: —

Ev. Unterweisung
Kolonisation durch
Klöster
Christianisierung
Mönchstum

Seite: —

Mittel- und Osteuropa
Siedlungsformen („-rode“)

Seite B 4/7

Die frühe Neuzeit:

Entdeckungen und Erfindungen: Kompaß ,Buchdruckerkunst

Reformation und ihre Auswirkungen (kirchliche und politische Mißstände, und Luthers Reformabsichten — Luthers Wirken: Bibelübersetzung, Schriften, Unterschiede zur kath. Kirche ...)

Seite B 5/15
„Erde im Weltall“
Kugelgestalt der Erde,
Himmelskunde
Erde als ein Planet

Ev. Unterweisung
Die Bedeutung der
Erfindungen und Ent-
deckungen für die
Reformation und nach-
reformatorische Zeit:
Kopernikus, Kolumbus,
Galilei

Seite B 2/13
Gottes Geschichte in der
Bibel
(1. Lehrgang Kirchen-
geschichte)

- a) Geschichte des Bibel-
buches (Funde,
Schriftrollen, Vervielfältigungen . . .)
- b) Ausbreitung des Bibel-
buches, Bibelüberset-
zung in ihrer Bedeutung
für die Geschichte der
Kirche (Luthers Bibel-
übersetzung)

Seite B 2/19—24
Klasse 7
4. Lehrgang: Die
Reformation

Seite B 4/8

Klasse 7

Herausbildung der mod.

Welt:

Engl. Aufstieg zum Han-

dels- und Industriestaat:

Magna Charta stärkt d.

Recht der **Stände**

Neue Gesellschaft und ihre
Verfassung in USA

Seite B 4/13

Klasse 7

Menschenrechte

Bürgerl. Revolution in Frkr.
u. Europa (... Kontinental-
sperr.)

Seite B 4/15

„Freiheit und Gleichheit“

Freiheit und Staatsgewalt

Widerstand und Gehorsam

Recht auf Eigentum und

Prinzip des Sozialstaates

Europa:

Das bürgerliche Streben
nach Freiheit und Einigung:
(... List — Eisenbahnnetz
— Zollvereinigungsbeweg-
ung ...)

Seite B 4/13

Auseinandersetzung

Schiene — Straße

Zollschranken heute

Seite B 4/9

**Vom Agrar- zum Industrie-
staat:**

(steig. Bedeutung der Wirt-
schaft in der Politik)

Technik und ihre Bedeu-

tung für die industrielle

Entwicklung; wirtschaft-

liche Folgen

Heraufkommen des

4. Standes

Seite B 4/15

Technik und Gesellschaft

Soziale Aspekte tech-
nischen Fortschritts

(Stagn. Wirtschaftszweige,

Strukturwandel,

Einkommensverteilung,

Automation)

Genossenschaften,

Wohlfahrtsverbände

| Fach: Wirtschaftslehre | Fach: Erdkunde | Fach: Verschiedenes |
|------------------------|----------------|---------------------|
|------------------------|----------------|---------------------|

Seite B 10/76

Klasse 7

Preise:

Preisabsprachen
Kartelle

Seite B 5/19

Klasse 7/8

Nachbarn im Westen

Frankreich — die Benelux-
länder — Insel Groß-
britannien

Seite B 2/32

Klasse 7/8

Ev. Unterweisung:

Kirche in der Welt des
19. Jhd.

darin:

- b) Thron und Altar
 1. Wdh.: Die Landesfürsten ... in der Reformationszeit
 2. Die Zeit der franz. Revolution
 3. Kirche und Staat in Preußen

Seite B 10/76

Preisabsprachen

Verzerrung der Idealpreis-
bildung

Seite: —

Markt:

Marktvergrößerung,
Absatzerweiterung

Seite B 5/19

Verkehrslinien (Europa-
straßen — Eisenbahnen —
Wasserstraßen — Flug-
linien)

(aus: Mitteleuropa B 5/19)

Seite B 5/19

im Osten und Südosten
Europas

Länder im Umbruch auf
dem Wege von der einsei-
tigen Agrarstruktur zum
Industriestaat

(Abheben gegenüber
scheinbaren Parallelen im
19. Jahrhundert)

Seite B 2/32

Klasse 7/8

Ev. Unterweisung

Kirche in der Welt des
19. Jhd.

darin:

- c) Die Kirche und die
soziale Frage

Deutsch:

Lektüre: G. Hauptmann,
Die Weber

Ch. Dickens: Oliver Twist

Emanzipationsbestrebungen des Arbeitertums und Sozialismus

Auseinandersetzung Preußen — Österreich
(Der österreichisch — preuß. Gegensatz) Bismarcks Konflikt mit dem Abgeordnetenhaus

Seite B 4/10

Klasse 8

Stellung des dt. Reiches im europ. Kräftespiel.

Innerer Reichsaufbau:

Reichsverfassung

Soziale Frage

Kulturkampf

Gründerjahre und Wirtschaftskrisen

Seite B 4/13

Einfacher Ausblick auf die Rechte des Bundestages

Wahlrecht heute

Einfache Darstellung: Wirtschaftsordnung der BRD — Sozialstaatl. Elemente in BRD — soziale Gruppen, Interessenverbände und soziale Konflikte
Staat und Kirche heute

Seite B 4/16

Klasse 8

Der moderne Staat bedarf der Parteien. Die Herausbildung der modernen Industriegesellschaft bedingt die Entstehung der Parteien und Gewerkschaften

Wirtschaftl. Liberalismus

Seite B10/74—75

a) Markt-Preise

Seite B 10/79

b) Wirtschaftskreislauf

Seite B 10/83—85

Produktionsfaktoren

Seite B 10/87

d) Sparen, Investieren

Seite B 2/32

Klasse 7/8

Ev. Unterweisung

7. Lehrgang: Kirche in der
Welt des 19. Jhd.

a) Glaube — Frömmig-
keit — Theologie

Mißtrauen in den Kreisen
der Erweckung gegen-
über demokratisch libera-
len Bewegungen

| Fach: Geschichte | Fach: Gegenwartsbezug der Geschichte | Fach: Politik |
|------------------|---|---------------|
|------------------|---|---------------|

Soziale Konflikte im Hochkapitalismus

Europ. Imperialismus
(Kolonialpolitik)

Seite B 4/16
Weltwirtschaft und Politik
Kapital — Monopol —
Rohstoff — Imperialismus
Kolonialismus

Seite B 4/11
Katastrophe des 1. Weltkrieges

Weg in den Krieg
(Kriegsausbruch trotz Friedensbemühungen)
Russische Revolution
Exkurs nötig: Russ. Geschichte (Russ. Reich außerhalb des Gesichtskreises der Weltmächte entstanden)

Seite B 4/13
Friedensbewegungen

Geplanter Weltfriede und politische Wirklichkeit nach dem Ende des 1. Weltkrieges

Erste deutsche Republik im Kräftespiel von Revolution und Reaktion
(Die Konzeption von Weimar: Verfassung und Parteien ...)

Seite B 4/14
Die Parteien heute, Aufgabe, Stellung, Programme

Seite B 4/16
Demokratie und Diktatur
Weimarer Verfassung, das Ermächtigungsgesetz Hitlers, das Grundgesetz der BRD, die Problematik einer Notstandsregelung (Art. 48 der Weimarer Verfassung, Notstandsgesetze Bonn 1968)

| Fach: Wirtschaftslehre | Fach: Erdkunde | Fach: Verschiedenes |
|------------------------|----------------|---------------------|
|------------------------|----------------|---------------------|

Seite B 10/92

d) Güterverteilung
(Distribution)

Seite B 5/20

Klasse 7/8

„Südamerika“ oder
„Afrika“

(unter dem Gesichtspunkt
verhinderten Wirtschafts-
aufbaues durch Kolonial-
mächte)

Seite B 2/32—33

b) Thron und Altar
(Kap. 3 und 4)

c) Kirche und soziale
Frage

Seite B 2/32

b) Thron und Altar

Kap. 4

Auswirkungen des
Bündnisses zwischen
Thron und Altar

Seite B5/20

Klasse 7/8

Landschaft und Wirtschaft
in der Sowjetunion
(Bevölkerungsverteilung)

Seite B 10/91

Klasse 7/8

Einkommen:

Reiche und arme Völker

Seite B 5/20—21

Klasse 7/8

Ballungsräume der
Menschheit in Asien

| Fach: Geschichte | Fach: Gegenwartsbezug der Geschichte | Fach: Politik |
|--|---|--|
| <p>Seite B 4/12 Klasse 9 Nationalismus und totalitäre Ordnung</p> <p>Autarkie und Wirtschaftsplanung</p> <p>Terror als Mittel der Herrschaft</p> <p>Phasen der Verwirklichung autoritärer Machtbestrebung: Ermächt.-Gesetz 1933</p> <p>Reichsstadthaltergesetz</p> <p>Zweiter Weltkrieg: Ursachen und Absichten der 'Widerstandsbewegungen'</p> <p>Menschl. Elend: KZ</p> | <p>Seite B 4/14</p> <p>Bedeutung der Grundrechte für den Bürger,</p> <p>Parlament als Ausdruck der Volkssouveränität,</p> <p>Polit. Kontrollfunktion des Föderalismus</p> <p>Widerstandsrecht Eid und Gehorsam, Tyrannenmord Bürger in Uniform Allgem. Wehrpflicht Wehrdienstverweigerung</p> | <p>Seite B 4/17 Parlamentarismus — Diktatur</p> <p>Wirtschaftskrise, Arbeitslosigkeit und Existenzbedrohung führen zum Verfall des parlamentarischen Systems</p> |
| <p>Kriegsfolgeauseinandersetzungen:</p> <p>Zweiteilung der Welt ... USA — UdSSR UNO</p> <p>Paktssysteme</p> | <p>Seite B 4/14</p> <p>Organisation und Vorgeschichte der UNO Genfer Konvention Haager Friedenskonferenzen Völkerbund</p> <p>Nato und Warsch. Pakt</p> | <p>Seite B 4/17</p> <p>Brennpunkte der Weltpolitik Auseinanderfallen der Welt in Machtblöcke nach dem 2. Weltkrieg</p> |
| <p>Nachkriegszeit: ungelöste deutsche Frage europ. Zusammenarbeit</p> | <p>Verfassungsnorm und -wirklichkeit in BRD und DDR EWG — Europarat, EFTA, Euratom</p> | |

| Fach: Wirtschaftslehre | Fach: Erdkunde | Fach: Verschiedenes |
|------------------------|----------------|---------------------|
|------------------------|----------------|---------------------|

Seite B 10/96—101
Wirtschaftssysteme
 Zentralverwaltungswirtschaft

Wirtschaftsordnungen
 zentr. Planwirtschaft —
 soziale Marktwirtschaft

Seite B 5/22
Klasse 9
Industrie
 Standortfragen der Industrie, Energieversorgung

Seite B 5/22
Klasse 9
 Strukturfragen der Landwirtschaft

Seite B 9/9
Klasse 9
Biologie
 Das Wasser: Ursachen und Folgen der Wasserverschmutzung — Maßnahmen zur Reinhaltung des Wassers

Seite B 2/33
Klasse 7/8
Ev. Unterweisung
 Bekennende Kirche
 Seite B 2/28—31
 Juden und Christen
 (6. Lehrs.)

Seite B 5/20
Klasse 8
Vergleich SU — USA — EWG
 (Größe, Lage, Klima, Einwohnerzahl, Entwicklung, wirtschaftliche Ausstattung)

Seite B 4/2—13

Neue staatl. Einheiten

Beispiele unter Berücksichtigung der vorausgehenden Kolonialgeschichte ...

Die neue Großmacht
China

Seite B 4/14

Notwendigkeit und Möglichkeit der Entwicklungshilfe

Der Kommunismus in verschiedenen Ausprägungen

| Fach: Wirtschaftslehre | Fach: Erdkunde | Fach: Verschiedenes |
|------------------------|----------------|---------------------|
|------------------------|----------------|---------------------|

Klasse 9
Seite B 5/22
Wachsende Erdbefölke-
rung ... Hilfe für die not-
leidende Menschheit

Seite B 2/39 f.
Klasse 9
Ev. Unterweisung
 Kirche und Probleme der
 Dritten Welt

Seite B 5/22
Klasse 9
Industrie
 Standortfragen — Roh-
 stoffvorkommen — Ener-
 gieversorgung — Arbeits-
 plätze — Transport und
 Absatz

Seite B 9/9
Biologie
Das Wasser:
Klasse 9
 Bedeutung d. W.,
 Ursachen und Folgen der
 Wasserverschmutzung —
 Maßnahmen zur Rein-
 haltung d. W., Ursachen,
 Folgen und Behebung des
 Wassermangels
Die Luft:
 Verunreinigung der
 Luft, Belästigung durch
 Lärm, Auswirkungen und
 staatl. Maßnahmen

Seite B 10
Wirtschaftsordnungen

Seite B 5/22
Klasse 9
Landwirtschaft
 Der alte und der neue
 bäuerliche Betrieb — Flur-
 bereinigung — Aussied-
 lung — Spezialisierung —
 Mechanisierung
 Bäuerliche Genossen-
 schaften — LPG der DDR

Seite B 9/9
Klasse 9
Der Boden:
 Entstehung des Bodens
 und seine Bestandteile,
 Bodenarten, Eigenschaften
 Der Ackerboden und
 seine Pflege
 Aufgabe und Bedeutung
 des Waldes, Folgen zer-
 störender Eingriffe in die
 Naturlandschaft
Seite B 9/9
Klasse 9
Ernährung und Ernährungs-
Wirtschaft
 Landwirtschaftliche Nutz-

Seite B 4/14

Klasse 9

Europas Probleme . . .

Europäische Zusammen-
arbeit: EWG, EFTA

Seite B 4/17

Klasse 9

**Brennpunkte der Welt-
politik**

darin:

EWG — EFTA —

COMECON

Seite B 4/14

Klasse 9

Notwendigkeit und Mög-
lichkeiten der Entwick-
lungshilfe

Seite B 4/17

Klasse 9

**Brennpunkte der Welt-
politik**

darin:

Polit. Selbständigkeit ehe-
maliger Kolonialländer

Gegensatz: arme — reiche
Völker

Seite B 10/148

Klasse 9

**Das Lebensmittel-
gesetz**

Seite B 5/22

Klasse 9

Wachsende Erdbevölkerung — fehlende Nahrungsmittel

Ballungsräume der Erde und die Gründe ihrer Entstehung. Überschußgebiete, Ernährungsreserven — Die menschenleeren Räume — Das Meer als Nahrungsspender

Seite B 5/22

Klasse 9

Hilfe für die notleidende Menschheit

Geogr. Ursachen für die Hilfebedürftigkeit vieler Gebiete — Geogr. Voraussetzungen für Veränderung — Entwicklungsland

gebiete Deutschlands, Aufgaben und Leistungen der Landwirtschaft, Ein- und Ausfuhr landwirtschaftl. Erzeugnisse
Biologie

Seite B 9/10

Klasse 9

Sicherung der Ernährung

Weltweite Ernährungsprobleme
Hunger in der Welt
Steigerung der Erträge durch bessere Bewirtschaftung
Pflanzenschutz, Schädlingsbekämpfung
Erschließung neuer Nahrungsquellen

Seite B 9/10

Klasse 9

Öffentliche und private Gesundheitsfürsorge

Maßnahme der Gesundheitsfürsorge: Gesundheitsüberwachung (Fleischkontrolle, Nahrungsmittelgesetz, Lebensmittelprüfung, soz. Einrichtungen)
Gesundheitswesen unserer Stadt

Seite B 9/10

Klasse 9

Biologie und Wirtschaftswelt

Zur Biologie eines heim. Wirtschaftszweiges

Seite B 2/39 f.

Klasse 9

Ev. Unterweisung

Kirche und Ökumene —
Öffentlichkeitsarbeit —
Ökum. Bewegung —
Probleme der Dritten Welt — Weltreligionen

Seite B 9/4

Klasse 5

**Bau und wichtige Lebens-
vorgänge heimischer Pflan-
zen und Tiere**

Bau, Leben und Fort-
pflanzung des Herings
(bzw. Forelle, Karpfen)

Seite B 9/4

Klasse 5

**Heimische Nutzpflanzen
und Nutztiere:**

Getreide und Kartoffeln

einheimisches Obst
auf dem Wochenmarkt

Wirtschaftliche Bedeutung
des Fisches (Verwertungs-
möglichkeit — Massen-
fisch, Delikateßfisch usw.)

Seite B 10/70

Klasse 5

Wirtschaften

darin:

Seite B 10/71—72

1. Der Weg einer Ware
durch die verschiede-
nen Wirtschaftsberei-
che am Bsp. Hering
2. Der Technisierungs-
grad der Arbeitsabläufe
in versch. Wirtschafts-
bereichen (am Bsp. der
fischverarbeitenden
Industrie)

Seite B 10/72

Wirtschaften

darin: Erkundung:

**Von der Bäckerei
zur Brotfabrik**

Wochenmarkt

(Herkunft von Obst und
Gemüse klären)

Erzeuger — Verbraucher
Direktverkehr

Seite B 10/112 bis 114

Klasse 6

Bedarf des Haushalts an
Nahrungsgütern — Ange-
bot an Nahrungsgütern —
Einkauf: Preisvergleich,
richtiges Einkaufen

Umgang mit Pflanze und Tier:

Einrichtung und Pflege eines Aquariums

Blumen im Klassenzimmer

Seite B 8/15—16
Klasse 5/6

Wasser und Luft:

besonders

5. Lösefähigkeit der Luft (Aquariumbelüftung)
3. Oberflächenspannung (Teichmücken)
7. Kommunizierende Röhren
9. Kapillarwirkung (Transpiration)

Seite B 9/4

Heimatliche Lebensräume:
Wald, Wiese, Heide, Moor,
See

Seite B 8/16
Klassen 5/6

Wasser und Luft:

besonders

6. Wasserkreislauf

Wirtschaftliche Nutzung dieser Gebiete

| Fach: Biologie | Fach: Physik/Chemie | Fach: Wirtschaftslehre/ Hauswirtschaft |
|----------------|---------------------|---|
|----------------|---------------------|---|

Seite B 9/4
 Klasse 5
Jahreszeitliche Beobachtungen:
 Frühblüher in Wald und Feld
 Tiere und Pflanzen bereiten sich auf den Winter vor

Herbstzeit — Erntezeit

Seite B 9/4
 Klasse 5
Unser Leib und seine Pflege

Gliederung des menschlichen Körpers und seine Organisation: Wie wir von innen aussehen (Stütz- und Bewegungssystem ...)

Seite 9/5
 Klasse 6
Heimische Pflanzen und Tiere
 Vogelkörper und Vogelzug

B 15 / 24

Seite B 8/11
 Klasse 5/6
Wärmelehre I.
 darin besonders:
 Wärmestrahlung, Wärmeleitung, Isolation

Seite B 10/72
 Klasse 5
 Technisierung von Arbeitsabläufen: Handarbeit wird durch Maschinenarbeit ersetzt (Mähdrescher, Kartoffelroder usw.)

Seite B 10/71
 Klasse 5
 Der Weg einer Ware:
 Erzeuger — Verbraucher
 — Direktverkehr (z. B. Landwirte — Wochenmarkt)

Seite B 8/22
 Klasse 5/6
Mechanik I.
 darin: Hebelgesetze

Seite: —
 Aerodynamik (Grundtatsachen)

Seite B 9/5

Klasse 6

Heimische und ausländische Nutzpflanzen und Nutztiere. Schädlinge und Helfer

Ausländische Nutzpflanzen
(z. B. Kakao, Kaffee,
Kokosnuß, Olive)

Das Brot der Erde: Reis,
Mais, Hirse

Die wirtschaftliche Bedeutung dieser Pflanzen für die Export- und Importländer

Unsere bekannten Wirtschaftsfische

Seite B 8/52 f.

Klasse 9

Mechanik II.

darin besonders:

Die Stromlinienform der Fische; Auftrieb und Wasserdruck

Wirtschaftliche Bedeutung des Fisches (Verwertungsmöglichkeit, Massenfisch — Delikateßfisch usw.)
Wirtschaften
darin:

Seite B 10/70 f.

Der Weg einer Ware durch die versch. Wirtschaftsbereiche am Bsp. des Herings o. a.

Seite B 10/72

Der Technisierungsgrad der Arbeitsabläufe in verschiedenen Wirtschaftsbereichen (am Bsp. der fischverarbeitenden Industrie)

| Fach: Biologie | Fach: Physik/Chemie | Fach: Wirtschaftslehre/ Hauswirtschaft — Polit. Bildung |
|--|---|--|
| <p>Seite B 9/5 Klasse 6 Umgang mit Pflanze und Tier Wir holen uns den Frühling in Schulstube und Elternhaus: Treiben von Blütenzweigen, Blumenzwiebeln und Blumenknollen</p> | <p>Seite B 8/11 Klasse 5/6 Wärmelehre I. darin: Wärmestrahlung</p> | <p>Seite B 10/73 Klasse 5 Markt: Angebot und Nachfrage Pflanzen aus dem Treibhaus Auswirkungen auf die Preisgestaltung</p> |
| <p>Heimatische Lebensräume in erlebter Anschauung</p> | <p>Vgl. 5. Jg.</p> | <p>Vgl. 5. Jg.</p> |
| <p>Seite B 9/6 Jahreszeitliche Beobachtungen</p> | <p>Vgl. 5. Jg.</p> | <p>Vgl. 5. Jg.</p> |
| <p>Unser Leib und seine Pflege Fortpflanzungsorgane und ihre Funktion</p> | | <p>Seite: — Politische Bildung: Geschäft mit dem Sex Sexualität u. Herrschaft</p> |
| <p>Unsere Sinne und Sinnesfunktionen (Haut und Wärme, Ohr und Schall) Exemplarisch das Ohr</p> | <p>Seite B 8/11 Wärme und Kälteschutz (in Wärmelehre I) Seite B 8/18 f. Klasse 5/6 Akustik</p> | <p>Seite B 10/113 Klasse 6 Hygienische Verpackung (Hauswirtschaft)</p> |
| <p>Ansteckende Krankheiten (und Impfung)</p> | | |

| Fach: Biologie | Fach: Physik/Chemie | Fach: Wirtschaftslehre/ Hauswirtschaft |
|----------------|---------------------|---|
|----------------|---------------------|---|

Seite B 9/6

Klasse 7

Bau und Funktion des menschlichen **Leibes und gesunde Lebensführung:**

Nahrungsmittel, Nährstoffe, Genußmittel

Vitamine und ihre Bedeutung

Seite B 8/38

Klasse 8

Untersuchung von Nahrungsmitteln (Chemie II)

Seite B 10/114

Klasse 6

Rückgriff auf:

Herkunft und Verarbeitung der Nahrungsgüter (Hauswirtsch.)

Seite B 10/115

Klasse 6

Werbung in der Nahrungsgüterindustrie (Hauswirtschaft)

Werbung in der Genußmittelindustrie

Genußmittel und ihre Wirkung

Verdauungsweg, -organe und -vorgang

Bestandteile der Zigarette

Seite B 8/34

Klasse 7

Verdauungsfermente, Magensäure (Chemie I)

Besteuerung der Genußmittel

Seite B 10/124

Klasse 8

Techniken der Nahrungszubereitung (Hauswirtschaft)

| Fach: Biologie | Fach: Physik/Chemie | Fach: Wirtschaftslehre/ Hauswirtschaft |
|--|--|---|
| noch: Verdauungsweg, -organe und -vorgang | <p>Seite B 8/24—25 Klasse 7 Wärmelehre II darin besonders:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kochen mit großer und kleiner Flamme 2. Wasser wird zu Dampf 3. Wasser verdunstet | <p>Seite B 10/124 Klasse 8 Techniken der Nahrungszubereitung (Hauswirtschaft) Methoden des Garens von Lebensmitteln Garen mit wenig Flüssigkeit</p> |
| Gesunde und falsche Ernährung | <p>Seite B 8/38 Klasse 8 Chemie II — Nahrungsmittel werden untersucht</p> <ol style="list-style-type: none"> a) b) Kohlehydrate c) Ole — Fette d) Eiweiß | <p>Garen mit Fett</p> <p>Seite B 10/143 Klasse 9 Die biologisch vollwertige Mahlzeit (Hauswirtschaft)</p> |
| Atmung und Atmungsorgane | <p>Seite B 8/32—34 Klasse 7 Chemie I darin besonders : Themen 1—6 (Sauerstoff — Kohlendioxyd)</p> | <p>Seite: — Staublungse als Berufskrankheit</p> |
| Die Kreislauforgane | <p>Seite B 8/16 Klasse 6 Wasser und Luft darin: Thema 11 (Druck- und Saugpumpe)</p> | <p>Ursachen von Kreislaufstörungen, Herzinfarkt in der Arbeitswelt</p> |
| Seite B 9/7 Das Nervensystem | | <p>Ursachen nervöser Störungen in der Arbeitswelt</p> |

Seite B 9/8

Klasse 8

Stellung und Sonderstellung des Menschen in der Natur:

Die Herkunft des Menschen

Artgleichheit, Rassenvielfalt und Merkmale der menschlichen Rassen.

Die Sonderstellung des Menschen im Reiche des Lebendigen (Mensch und Tier, ein Vergleich).

Das rechte Wissen um das Werden und die Entwicklung des Menschen (im Zusammenhang) (1)

Ev. Unterweisung

Themenkreis: Menschen fragen nach Gott

Seite B 2/38

Klasse 9

Darin: b) Das Zeugnis der Schöpfungsgeschichten

Seite B 9/8

Klasse 8

Berufe aus dem Bereiche der Biologie

Naturverbundene und pflegerische Berufe (Überblick)

Seite B 10/82—83

Klasse 8

Arbeitsplatzerkundungen

Pflegerische und landwirtschaftl. Berufsfelder
Untersuchung einiger Berufe auf ihre Tätigkeitsmerkmale und Anforderungen

Seite B 9/6

Klasse 7

Ernährung und Verdauung:
Nahrungsmittel, Nährstoffe, Genußmittel

Vitamine und ihre Bedeutung, Genußmittel und ihre Wirkung, Verdauungsweg, Verdauungsorgane, Verdauungsvorgang

Seite B 8/24—25

Klasse 7

Wärmelehre II

darin besonders:

1. Kochen mit gr. u. kl. Flamme
2. Wasser wird zu Dampf
3. Wasser verdunstet

Seite B 10/124

Klasse 8

Techniken der Nahrungsmittelzubereitung

Methoden des Garens von Nahrungsmitteln
Garen mit wenig Flüssigkeit

| Fach: Biologie | Fach: Physik/Chemie | Fach: Wirtschaftslehre/ Hauswirtschaft |
|----------------|---------------------|---|
|----------------|---------------------|---|

noch: Nahrungsmittel,
Vitamine usw.

Seite B 8/38

Klasse 8

Chemie II — Nahrungs-
mittel werden untersucht

- a) b) Kohlehydrate
- c) Öle — Fette
- d) Eiweiß

Garen mit Fett

Seite B 10/125

Klasse 8

Arbeitsplatz und Arbeits-
gestaltung

(Hauswirtschaft)

Auswahl techn. Geräte

Seite B 8/28

Klasse 8

Belastbarkeit elektr. Ge-
räte — Elektromotor —
Widerstand — elektr.
Sicherung (Grundkennt-
nisse)

a) Kochgeschirr

b) elektr. Küchengeräte

c) moderne Herde —
Automaticplatte —
Zeitschalter — Grill-
einrichtung

() = die techn.-physik.
Problemstellung ist
in Klammern ange-
geben.

Klasse 5—6

Seite B 10/30

**Zum Sachbereich Maschi-
ne:**

Hebel- und Kippmechanis-
men, Antriebe, Übertragun-
gen, Kran und andere Ma-
schinen (Hebel, Welle, Rad,
Seilzug, Rolle)

Seite B 10/34

Zum Sachbereich Bauen

Kugelbahn (Reibung, Ge-
fälle)

Seite B 10/36

**Zum Sachbereich Ge-
brauchsgegenstand:**

Pendelmodelle (vergleich.
Experimentieren zum Er-
fahren der Pendelgesetz-
mäßigkeit)

Seite B 10/38

Projekte

Hilfe aus Holzklötzen
(Schwimmen)

Klasse 5—6

Seite B 8/20—23

Mechanik I.

4. Die Reibung,
5. Rolle u. Rad,
6. feste Rolle,
7. lose Rolle, Flaschen-
zug,
8. u. 9. Hebel

Seite B 8/20

Mechanik I.

Von den Kräften: Schwer-
kraft, Größe u. Richtung
der Kräfte

Seite B 8/20

Mechanik I.

Schwerpunkt

Seite B 8/16

Wasser und Luft:

Oberflächenspannung des
Wassers

Seite B 10/44

Klasse 7

Übungen zur techn. Mechanik

(Entwicklungsreihen zur Festigkeitslehre und Statik)

Z. B. Gleichgewicht (Schwerpunkt) an den Hebelarmen in bezug zur Standfläche

Widerstandsmoment des Materials

1. Standfähigkeit, Gleichgewichtsverhältnisse

Seite B 8/20—21

Klasse 5—6

Mechanik I.

3. Schwerpunkt und Standfestigkeit

Seite B 10/46

Klasse 7

Kinematische Probleme im Zusammenhang mit statischen Gerüsten, z. B. Hebezange, Aufzug

Seite B 8/21—22

Klasse 5/6

Mechanik I.

5. Rolle — Rad
6. Schwere Lasten heben
7. Flaschenzug

Seite B 10/46

Elementare Probleme des Fliegens und Schwimmens, Gleichgewicht, Schwerpunkt

Seite B 8/64

Klasse 7

Physik — AG:

Drachen, Ballone, Flugzeuge

Seite B 10/48

Klasse 7

Pendelmechanik (Hebel, Kraftübertragung)
Maschinen mit Handantrieb

Seite B 8/20—23

Klasse 5 u. 6

Mechanik I.

1. Von den Kräften
2. Schwerpunkt
8. u. 9. Hebelgesetze

Seite B 10/52

Klasse 8

Einführung in die Problematik von Werkzeugen und Maschinen:

Elektrische Schaltungen

Seite B 8/48

Klasse 7 u. 8

Elektrizität III.

3. Relais

Seite B 10/56

Klasse 9

Fortführung, Problematik der Werkzeuge und Maschinen:

Getriebe-, Kupplungs-, Bremssysteme (Kraftübertragung, Reibung)

Seite B 8/59

Klasse 9

Energie:

2. Energieumwandlung

3. Energieverluste

Seite B 10/56

Sortiermechanismus einfache Automaten

Seite B 8/58

Klasse 9

Elektrizität IV.

Versuche zur Regelung und Steuerung

Studentafel und Stundenplan

A. Die sachliche und zeitliche Gliederung der Bildungsbereiche

I. Vorbemerkung

1. Die Gliederung der Studentafel erfolgte nach Organisationsformen des Unterrichts und nicht nach Fächergruppen. Auf eine derartige Zusammenfassung wurde bewußt verzichtet, um Fehlinterpretationen vorzubeugen. Nur wenige Themen und Sachbereiche verlangen von der Zielsetzung und Intention des Unterrichts her eine gesamtunterrichtliche Gestaltung bzw. eine Zusammenfassung mehrerer fachlicher Aspekte (wie z. B. die beim Thema USA sinnvolle Verbindung historischer und geographischer Einsichten). Bei entsprechender Stundenplangestaltung ist eine solche Verbindung auch dann möglich, wenn Geschichte und Erdkunde in einer Klasse von verschiedenen Lehrern erteilt werden, vorausgesetzt, daß eine Abstimmung der Planungen zwischen den Lehrern mehrerer Klassen erfolgt.

2. Hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Didaktik und die Methode des Unterrichts der Hauptschule sind folgende Organisationsformen des Unterrichts vorzusehen:

Klassenunterricht

Fachleistungskurse

Neigungsgruppen, Arbeitsgemeinschaften

II. Der Klassenunterricht

1. Dem Klassenunterricht obliegt, die für alle Schüler erforderlichen Grundlagen in den verschiedenen Fachbereichen sicherzustellen. Unabhängig von Begabungshöhe, Begabungsrichtung und Neigungen werden hier die Schüler gemeinsam den Anforderungen gegenübergestellt, in denen die Grundlagen für ein Welt- und Selbstverständnis sowie für Arbeits- und Sozialverhalten aufgebaut werden.

2. Bis zum Ende der 8. Klasse wird an einer vollständigen Repräsentation aller Schuldisziplinen festgehalten. Eine Wahlmöglichkeit beginnt erst in der 9. Klasse. Diese setzt voraus, daß sich die Schüler an den verschiedenen Bereichen erproben konnten und ihre Interessen geweckt wurden.

3. Eine Grundbildung verlangt aber auch, daß auf dem Wege der inneren Differenzierung versucht wird, die Anforderungen in den Fachdisziplinen von dem Begabungs- und Leistungsgefälle der ganzen Klasse her zu durchdenken und den Unterricht entsprechend zu gestalten.

III. Fachleistungskurse nach Lehrplanstufen

1. Für den Bereich der Fremdsprache und der Mathematik ist im Interesse der dafür begabten Kinder und wegen der Durchlässigkeit der Schulformen eine äußere Differenzierung nach Leistungsgruppen im Sinne von Lehrplanstufen vorgesehen.

Der Deutschunterricht ist Klassenunterricht mit innerer Differenzierung im Rechtschreiben. Für Kinder mit besonderen Schwächen werden Förderkurse eingerichtet.

Im Englischunterricht erfolgt eine endgültige Zuordnung zu den Fortschrittsgruppen in der Regel erst von Klasse 6 an, also nach längerer Beobachtung und Erprobung, nicht aber an Hand von Vorzensuren in Deutsch oder Rechtschreibung.

In Mathematik sollten die Schüler im 5. Schuljahr — etwa nach einem halben Jahr — in Leistungsgruppen geteilt werden, nachdem eine genaue Prüfung ihrer mathematischen Fähigkeiten geschehen ist.

2. Eine zweizügige Hauptschule braucht für Englisch und Mathematik je drei Kursgruppen, eine dreizügige Hauptschule je vier. Bei einer dreizügigen Hauptschule können auch nur drei Gruppen in Klassenstärke gebildet werden.

3. Jede Gruppierung nach Leistungskursen birgt die Gefahr einer Abschließung der Gruppen gegeneinander und damit auch eine Absperrung voneinander in sich. Soll nicht nur ein Wechsel der Gruppen von oben nach unten, also in die niedere Leistungsgruppe, sondern auch nach oben möglich sein, dann müssen die Lehrer der Fachkurse eines Jahrgangs ihre Planung miteinander absprechen und aneinander angleichen. Außerdem sollte sich keiner der Kurslehrer auf eine Leistungsstufe ausschließlich spezialisieren, weil er sonst die pädagogischen Probleme der anderen Gruppen aus dem Blick verliert.

IV. Neigungsgruppen und Arbeitsgemeinschaften in Trimesterkursen

1. Trimester-Epochen haben sich bei den bisherigen Schulversuchen bereits in den freien Arbeitsgemeinschaften bewährt. Der Lehrer bietet hier dem Schüler ein Thema oder Vorhaben, einen Sachbereich oder einen Kurs für einen begrenzten Zeitraum an; es sollte in dieser Zeit auch das gesteckte Ziel erreicht werden. Aus drei Gründen ist diese Form der Planung in Trimestern für mehrere Aufgabenbereiche der Hauptschule vorgesehen.

- a) Der Schüler kann sich innerhalb einer Woche nur einer begrenzten Anzahl von Sachgebieten mit Interesse zuwenden und dafür arbeiten; deshalb war die Anzahl der Fächer pro Tag und Woche so weit als möglich zu verringern.
- b) Verschiedene Fachgebiete vereinigen in sich deutlich abgrenzbare Lehrgänge oder Kurse — wie etwa das Textilgestalten, das Werken, die Kunsterziehung — oder sie fassen verschiedenartige Aufgaben zusammen — wie z. B. die Arbeitslehre —, so daß sichergestellt werden muß, daß alle Inhaltsbereiche und Sachbestandteile zum Tragen kommen.
- c) Auch der Hauptschüler sollte die Möglichkeit haben, besondere Schwerpunkte zu bilden, individuellen Neigungen nachzugehen und seine persönlichen Fähigkeiten auszubilden. Das setzt voraus, daß er entweder einzelne Fächer gegen Ende der Schulzeit abwählen kann (vorgesehen ist eine solche Wahl zwischen Kunst / Werken, Textilgestalten und Musik in Klasse 9) und daß er

zwischen Arbeitsgemeinschaften wählen kann. Allerdings machen diese Wahlmöglichkeiten — besonders für Schüler mit wenig ausgeprägten Fähigkeiten — eine besondere Beratung notwendig, evtl. auch eine entsprechende Lenkung seitens des Klassen- oder Fachlehrers.

2. Eine Ergänzung sollte das Bildungsangebot der Hauptschule durch fakultativen Unterricht erfahren; das ist zur Zeit aber nur mit Hilfe der Eltern und des Schulträgers durchführbar.
3. Es fehlt in dieser Planung außerdem die für besondere Aufgaben des Schullebens vorgesehene Stunde z. B. für Chor — Orchester, Sportmannschaften, Schülermitverwaltung u. ä. Raum dafür kann zur Zeit nur in eigener Verantwortung von Schulleiter und Kollegium durch Zusatzstunden — in der Regel als Nachmittagsbeanspruchung — geschaffen werden.

V. Der zeitliche Anteil der Unterrichtsaufgaben und -bereiche

1. Die Stundentafeln sehen an Stelle der bisher üblichen 45-Minuten-Lehreinheit Raster mit vier bzw. zwei Zeiteinheiten vor:

Stundentafel I 30 Min. / 45 Min. / 60 Min. / 90 Min.

Stundentafel II 40 Min. / 80 Min.

Um Eigentätigkeit der Schüler in Einzel- und Gruppenarbeit, das sprachliche Fassen neuer Einsichten und Erkenntnisse, Üben und Übertragen von Neu-gelerntem ausreichend zu ermöglichen, sind Lehreinheiten von 60, 80 oder 90 Minuten Dauer nötig. Es gibt daneben aber Arbeitsgebiete, für die dreimal 30 Minuten fruchtbarer sind als einmal 90 Minuten, weil häufigere Übungsphasen den Ertrag steigern.

Während des Hauptschulversuchs wurden erste positive Erfahrungen mit dem Raster 30/45/60/90 gemacht. Genaue Untersuchungen über die jeweils für die einzelnen Stufen- und Fachbereiche günstigen bzw. maximalen Lehr- und Lerneinheiten werden weitergeführt.

B. Stundentafeln, Unterrichtszeiten, Organisationsformen

Stundentafel I

| | 5/6 | | | | 7/8 | | | | 9 | | | |
|--|--------------|----|----|-----|--------------|----|----|-----|--------------|----|----|-----|
| | 30 | 45 | 60 | 90* | 30 | 45 | 60 | 90* | 30 | 45 | 60 | 90* |
| | (80) | | | | (80) | | | | (80) | | | |
| Klassenunterricht | | | | | | | | | | | | |
| Katholische/Evangelische Religionslehre | 2 | | | | 2 | | | | 1 | 1 | | |
| Deutsch | 2 | | 1 | | 2 | 1 | | | 2 | | 1 | |
| Geschichte — Politik | | | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 | |
| Erdkunde | | | 1 | | | | 1 | | | | | 1** |
| Biologie | | | 1 | | | | 1 | | | | | 1** |
| Physik — Chemie | | | | 1 | | | 1 | | | | | 1 |
| Sport | | 2 | | | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | |
| Klassenunterricht im Trimesterwechsel | | | | | | | | | | | | |
| Arbeitslehre / Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt | | | | 1 | | | 2 | | | | 2 | |
| Hauswirtschaft | | | | | | | | | | | | |
| Technisches Werken | | | | | | | | | | | | |
| Wirtschaftslehre | | | | | | | | | | | | |
| Musik | 2 | | | | | | | | | | | |
| Kunst / Textilgestalten | | | | 1 | | 1 | 1 | | | | | 1 |
| Fachleistungskurse nach Lehrplanstufen | | | | | | | | | | | | |
| Englisch | 3 | 3 | | | 3 | 2 | | | 4 | | | |
| Mathematik | 2 | 3 | | | | 3 | 1 | | 1 | 2 | | 1 |
| Rechtschreiben | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | |
| Arbeitsgemeinschaften | | | | | | | 1 | | | | | 1 |
| 15-Minuten-Einheiten | 5 | 13 | 4 | 5 | 3 | 12 | 3 | 8 | 1 | 12 | 1 | 10 |
| | 10 | 39 | 16 | 30 | 6 | 36 | 12 | 48 | 2 | 36 | 4 | 60 |
| | 31 à 45 Min. | | | | 33 à 45 Min. | | | | 33 à 45 Min. | | | |

Unterrichtszeiten für die Stundentafel I

| | Zeit | Einheit | Montag |
|----------|----------------|---------|--------|
| 1. Block | 8.15 9.15 | 60 | |
| | 9.20 9.50 | 30 | |
| | 9.50 10.15 | Pause | |
| 2. Block | 10.15 11.00 | 45 | |
| | 11.05 11.50 | 45 | |
| | 11.50 12.05 | Pause | |
| 3. Block | 12.05 12.35 | 30 | |
| | 12.40 13.25 | 45 | |

Erläuterungen

1. Diese Einteilung ermöglicht einen späteren Schulbeginn, ohne den Schulvormittag zu verlängern. Der erste und zweite Block haben jeweils 90 Minuten (60 + 30 bzw. 45 + 45), sie können je nach der Schulsituation ausgetauscht werden.

* Der dritte Block, der eine 30er und eine 45er Einheit vorsieht, kann ebenfalls mit einem 90er Block belegt werden. Dann allerdings verkürzt sich die Unterrichtszeit um 10 Minuten (30 Minuten + 5 Minuten + 45 Minuten = 80 Minuten).

In der Stufe 5/6 ist diese Kürzung an vier Tagen möglich und ermäßigt damit den errechneten Bedarf von 95 15-Minuten-Einheiten um zwei auf 93 Einheiten. Das ergibt eine Wochenstundenzahl von 31 45-Minuten-Stunden.

Für die Klassenstufen 7—9 beträgt die Ermäßigung durch die Kürzung am Schulschluß 50 Minuten wöchentlich. Dem errechneten Bedarf von 102 15-Minuten-Einheiten stehen de facto 99 gegenüber.

Auf 45 Minuten umgerechnet ergeben sich 33 Unterrichtsstunden bei einer tatsächlichen Ermäßigung von 5 Minuten wöchentlich.

Den letzten Block zu kürzen, erscheint aus pädagogischen und schulorganisatorischen Gründen gerechtfertigt. Es berücksichtigt die Ermüdung der Kinder, ermöglicht frühen Schluß und die optimale Ausnutzung der Fachräume. (Jeder Raum kann grundsätzlich in jedem Block belegt sein.)

2. Die hohe Zahl der Einheiten zu 45 Minuten wird es erforderlich machen, auch in den ersten Block zwei Einheiten zu 45 Minuten zu legen.

3. Das Stundenmodell zeigt, daß versucht wurde, den Schulalltag, soweit möglich, auf wenige Unterrichtsgebiete zu konzentrieren.

Das sind in den Klassen 5/6 27, in 7/8 26 und in Klasse 9 24.

** Im 9. Schuljahr alternieren Erdkunde und Biologie (Epochalunterricht).

Stundentafel II

1. Die Stundentafel II und die zu ihr gehörenden Unterrichtszeiten sollen nur angewendet werden, wenn es einer Hauptschule aus Gründen der personellen Besetzung oder wegen besonderer organisatorischer Schwierigkeiten nicht möglich ist, die Stundentafel I und die dazu gehörigen Unterrichtszeiten zur Grundlage eines praktikablen Schulstundenplanes zu machen.

2. Die Genehmigung zur Anwendung der Stundentafel II und der dazu gehörigen Unterrichtszeiten erteilt der Schulrat.

Studentenafel II

| | 5/6 | | 7/8 | | 9 | |
|--|-------|-----------|-----|-----------|----|-----------|
| | 40 | 80 | 40 | 80 | 40 | 80 |
| Klassenunterricht | | | | | | |
| Katholische/Evangelische Religionslehre | 2 | | 2 | | 2 | |
| Deutsch | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| Geschichte — Politik | | 1 | | 1 | 1 | 1 |
| Erdkunde | | 1 | | 1 | | |
| Biologie | | 1 | | 1 | | 1 |
| Physik — Chemie | | 1 | | 1 | | 1 |
| Sport | 1 (3) | 1 (—) | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Klassenunterricht im Trimesterwechsel | | | | | | |
| Arbeitslehre / Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt | | | | | | |
| Hauswirtschaft | | | | | | |
| Technisches Werken | 1 | | 2 | | 2 | |
| Wirtschaftslehre | | | | | | |
| Musik | 1 | | | | | |
| Kunst (Werken) | | | 1 | 1 | | 1 |
| Textilgestalten | 1 | | | | | |
| Fachleistungskurse nach Lehrplanstufen | | | | | | |
| Englisch | 6 | | 5 | | 4 | |
| Mathematik | 5 | | 5 | | 3 | 1 |
| Rechtschreiben | 1 | | 1 | | 1 | |
| Arbeitsgemeinschaften | | | 1 | | 1 | |
| | 18 | 8 | 17 | 9 | 15 | 10 |
| | 34 | à 40 Min. | 35 | à 40 Min. | 35 | à 40 Min. |

* Mindestens zwei dieser Fächer müssen alternieren, sodaß eine Unterrichtseinheit von 80 Minuten eingespart wird.

Unterrichtszeiten für die Stundentafel II

| Zeit | Einheit | Montag | Dienstag | Zeit | Einheit | Samstag |
|----------------|---------|--------|----------|----------------|---------|---------|
| 8.15 8.55 | 40 | | | 8.00 8.40 | 40 | |
| 5 Min. Pause | | | | 5 Min. Pause | | |
| 9.00 9.40 | 40 | | | 8.45 9.25 | 40 | |
| 25 Min. Pause | | | | 20 Min. Pause | | |
| 10.05 10.45 | 40 | | | 9.45 10.25 | 40 | |
| 5 Min. Pause | | | | 5 Min. Pause | | |
| 10.50 11.30 | 40 | | | 10.30 11.10 | 40 | |
| 15 Min. Pause | | | | 10 Min. Pause | | |
| 11.45 12.25 | 40 | | | 11.20 12.00 | 40 | |
| 5 Min. Pause | | | | | | |
| 12.30 13.10 | 40 | | | | | |

Am Samstag muß der Unterricht früher beginnen, damit die 5. Stunde um 12.00 Uhr schließt. Bei weniger als fünf Stunden samstags wären nicht alle für eine Woche vorgesehenen Unterrichtsstunden am Schulvormittag unterzubringen.

Organisationsformen des Trimesterwechsels

Im 5. und 6. Schuljahr teilen sich die Bereiche Kunst (K), Werken (W) und Textildesign (Tg) in die Unterrichtszeit von 90 Minuten wöchentlich. Diese Zeit soll ein Trimester lang jeweils einem der Fächer zur Verfügung stehen, d. h. drei Lehrer (möglichst Fachlehrer) wechseln sich im Unterricht einer Klasse ab. Das setzt voraus, daß die künstlerischen Fächer in zwei oder drei Klassen gleichzeitig unterrichtet werden.

a) 5a 5b 5c

b) 5a 5b

c) 5a 5b

3 Klassen, 3 Gruppen, 3 Lehrer

2 Klassen, 3 Gruppen, 3 Lehrer

2 Klassen, 2 Lehrer

1. Trimester

| | | |
|----|----|----|
| K | Tg | W |
| Tg | W | K |
| W | K | Tg |

2. Trimester

3. Trimester

| | |
|----|----|
| Tg | W |
| W | Tg |
| K | K |

Die Wahlmöglichkeiten zwischen Werken und Textilgestalten sind durch Bögen gekennzeichnet.

Diese Organisation gilt auch für das 6. Schuljahr.

Im 7. und 8. Schuljahr wird Musik (M) mit in den Trimesterwechsel einbezogen.

Die Fächerverteilung sieht dann folgendermaßen aus:

a) 7a 7b 7c

b) 7a 7b

c) 7a 7b 8

8a 8b 8c

8a 8b

| | | |
|----|----|----|
| M | Tg | Kw |
| Tg | Kw | M |
| Kw | M | Tg |

| | | |
|---|---|---|
| M | K | W |
| W | M | K |
| K | W | M |

Im 7. Schuljahr sind Kunst und Werken zu einer Unterrichtseinheit zusammengefaßt, im 8. Schuljahr erscheinen sie wieder getrennt, dafür entfällt Textilgestalten.

Die Schüler des 9. Schuljahres entscheiden sich für eines der künstlerischen Fächer (K, W, Tg, M), das sie dann während des ganzen Jahres beibehalten.

Trimesterplan für die Teilgebiete der Arbeitslehre siehe Lehrplan für die „Arbeitslehre / Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“, B 10, A III.

Anmerkungen:

1. Der in beiden Stundentafeln und Zeitplänen vorgesehene Unterrichtsbeginn von 8.15 Uhr kann den örtlichen Gegebenheiten angepaßt werden. So können z. B. Schulen, die keine Fahrschüler haben oder in Gebieten liegen, die auch in den Spitzenzeiten vom Straßenverkehr wenig berührt werden, um 8.00 Uhr mit dem Unterricht beginnen.

2. Die in der Stundentafel II in Klammern gesetzten Unterrichtseinheiten für Sport können wahlweise statt der ursprünglichen im Schulstundenplan eingesetzt werden, wenn dadurch die vorhandenen Übungsstätten besser ausgenutzt werden oder der Unterricht den jahreszeitlichen Bedingungen besser angepaßt werden kann.

3. Die Zeit für den Schulgottesdienst und die Schulmesse kann an einer beliebigen Stelle des Schulstundenplans eingesetzt werden. Bei Anwendung der Stundentafel I müssen dann am Samstag fünf Unterrichtsstunden erteilt werden. Das ist möglich durch Zusammenfassen von Unterrichtseinheiten zu Blöcken, durch Kürzen der großen Pause und durch Vorverlegen des Unterrichtsbeginns auf 8.00 Uhr, ohne daß der festgesetzte Unterrichtsschluß von 12.00 Uhr wesentlich überschritten wird.

Bei Anwendung der Stundentafel II sollte der Unterricht an dem Tag, an dem der Schulgottesdienst und die Schulmesse stattfinden, möglichst um 8.00 Uhr beginnen. Er wird dann um eine Unterrichtsstunde verlängert und schließt um 13.35 Uhr.

Unterrichtszeit des Lehrers

Den Unterrichtszeiten für die Fächer in der Hauptschule liegen folgende neue Bemessungseinheiten zugrunde:

Stundentafel I 15 Minuten

Stundentafel II 40 Minuten

Es ist daher notwendig, auch die Unterrichtszeit des Lehrers in diesen Bemessungseinheiten anzugeben.

Der Lehrer war verpflichtet, wöchentlich 30×45 Minuten Unterricht zu erteilen. Durch die Kürzung der Unterrichtsstunden im Winterstundenplan und an den Samstagen erteilte er tatsächlich $29,3 \times 45$ Minuten wöchentlich.

Nach dieser tatsächlich erteilten Unterrichtszeit richtet sich nun die Unterrichtsverpflichtung des Lehrers.

Sie wird festgesetzt auf

88 Zeiteinheiten zu 15 Minuten

für Lehrer, die nach der Stundentafel I und auf

33 Zeiteinheiten zu 40 Minuten

für Lehrer, die nach der Stundentafel II unterrichten.

Die Ermäßigungsstunden (Schulleiter, Stellvertreter, Altersermäßigung usw.) werden wie folgt festgesetzt:

Stundentafel I 3×15 Minuten = 1 Stunde

Stundentafel II 1×40 Minuten = 1 Stunde

Hinsichtlich der Stundenermäßigung verweise ich auf die z. Z. geltenden Erlasse.