

Richtlinien

**für die Volksschulen des Landes Niedersachsen
mit Einführung und Sachregister**

Georg-Eckert-Institut BS78



1 187 004 4

**Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen
mit Einführung und Sachregister**

Richtlinien

**für die Volksschulen
des Landes Niedersachsen**

mit Einführung und Sachregister

Bearbeitet von

A. Dumke

und Dr. B. Schaar

~~Internationales Schulbuchinstitut~~

~~Braunschweig~~

~~- Bibliothek -~~

Georg-Eckert-Institut

für internationale Schulbuchforschung

Braunschweig

- Bibliothek -

SB 14958



**HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG
HANNOVER**

Erschienen als Band III der Handbuchreihe
Die Schule in Niedersachsen
herausgegeben von Ministerialdirigent Dr. Rolf Hauer

© 1954 by Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover
Gesamtherstellung: ACO DRUCK GMBH, Braunschweig

Bestell-Nr. 986

726

Z-V XI
A-2(1964)

Inhaltsverzeichnis

Die Einführung

Vorwort	9
I. Zur Entstehung der Richtlinien	11
II. Die Richtlinien im ganzen	21
1. Die Richtlinien als Arbeitsnorm	21
2. Die Planung von Schulleben und Unterricht	23
3. Zur Diktion der Richtlinien	28
4. Zur Gliederung der Richtlinien	31
III. Die allgemeinen Kapitel	34
1. Aufgaben der Schule	34
2. Die Bildungsstufen	38
3. Das Schulleben	41
4. Der Schulanfang	45
5. Der Unterricht	48
6. Anweisungen zum 9. Schuljahr	52
IV. Die Unterrichtsgebiete	58
1. Muttersprachlicher Unterricht	58
Allgemeine Gesichtspunkte und Aufgaben	60
Das Sprechen	61
Lesen und literarische Erziehung	62
Das Schreiben	65
Das Rechtschreiben	66
Schriftliches Gestalten	68
Sprachübung, Sprachlehre, Sprachkunde	70
2. Der Sachunterricht	73
Der Sachunterricht der ersten Bildungsstufe	74
Heimatkunde	78
Sachbildung	80
Die sachkundlichen Fächer	86
Das Verhältnis des Sachunterrichts zu anderen Unterrichtsgebieten ..	90

3. Rechnen und Raumlehre	91
4. Musische und technische Fächer	96
5. Sportunterricht	100
6. Englisch	103
7. Religionsunterricht	106
a) Evangelische Unterweisung	106
b) Katholischer Religionsunterricht	108
c) Religionskundlicher Unterricht	110

Richtlinientext

Der Richtlinientext ist im Anschluß an Seite 112 eingefügt. Die Seitenzahlen beginnen dort mit Seite 5.

Vorwort	9
A. Aufgaben der Schule	11
B. Die Bildungsstufen des Volksschulalters	13
C. Das Schulleben	20
D. Der Schulanfang	22
E. Der Unterricht	27
I. Muttersprachlicher Unterricht	29
1. Allgemeine Gesichtspunkte und Aufgaben	29
2. Das Sprechen	30
3. Lesen und literarische Erziehung	30
4. Das Schreiben	34
5. Das Rechtschreiben	36
6. Schriftliches Gestalten	40
7. Sprachübung, Sprachlehre, Sprachkunde	41
II. Der Sachunterricht	45
1. Sachunterricht der 1. Bildungsstufe	45
2. Zum Sachunterricht der 2. und 3. Bildungsstufe	49
3. Erdkunde	51
4. Geschichte	57
5. Gemeinschaftskunde	66
6. Naturkunde	69
7. Naturlehre	74

III. Rechnen und Raumlehre	82
IV. Musische und technische Fächer	91
1. Das darstellende Spiel	91
2. Musik	92
3. Kunsterziehung	96
4. Werken	100
5. Textilarbeit	102
6. Hauswirtschaft	105
V. Sportunterricht	109
VI. Evangelische Unterweisung	112
VII. Katholischer Religionsunterricht	117
VIII. Religionskundlicher Unterricht	125
IX. Englisch	128
F. Die Planung des Schullebens und des Unterrichts	131
I. Aufgaben und Verfahren	131
II. Der Wochenplan	132
III. Die Arbeitsteilung des Lehrerkollegiums	132
IV. Die Stundentafel	133
Anmerkungen zur Stundentafel	134
V. Zur Versetzung	137
G. Anweisungen zum 9. Schuljahr	138

Sachregister

Zum Gebrauch des Sachregisters	143
Sachregister	145

Vorwort

Die „endgültigen“ Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen ergingen am 6. März 1962. Seitdem wurden der Herausgeber und die Verfasser vielfach angeregt, aus ihrer Entstehungsgeschichte zu berichten und zu ihrem Inhalt hinzuführen. Auch das Register, das zum Verständnis der Richtlinien auf besondere Weise beizutragen vermag, entspricht einem schon beim Erscheinen der Richtlinien lebhaft geäußerten Wunsch.

Diesen Wünschen und Anregungen sind die Verfasser um so lieber gefolgt, als sie selbst an der Richtlinienarbeit von ihren Anfängen an beteiligt und die Entstehungsgeschichte der Richtlinien, wenn auch aus ihrer persönlichen Sicht, darzustellen in der Lage waren.

Die Einführung mit ihren Anmerkungen, Erläuterungen, Hinweisen und Zusammenstellungen ist schließlich als ein neuer Beitrag zu der Diskussion gedacht, die während der Erprobung der Richtlinien so lebhaft und gewinnbringend gewesen ist. Das ständige Gespräch über Erziehung und Unterricht in der Schule, ihre Ziele, Voraussetzungen und Wege, ist von einer wohlverstandenen Berufsausübung der Lehrenden nicht zu trennen. In einer nicht abreißenden Reflexion über ihr pädagogisches Tun vollzieht sich Wesentliches ihrer beruflichen Selbstbestätigung, und das Ausmaß solcher Besinnung in ihrer Breite und Tiefe ist der verborgene Gradmesser jeder höheren Art beruflicher Verantwortung.

Von der Gliederung her hat es sich als sinnvoll erwiesen, den Richtlinien-Text nicht in die Einführung einzuarbeiten, sondern getrennt davon als Ganzes der Einführung anzuschließen. Das Sachregister war auch von seinem Umfang her dem Richtlinien-Text anzufügen.

Für die Mithilfe bei den Abschnitten über den Religionsunterricht und den Religionskundlichen Unterricht ist den Herren Pastor Baldermann, Prof. Knackstedt und Oberregierungsrat a. D. Henkel Dank zu sagen.

Hannover, im August 1963

Der Herausgeber:

Dr. R. Hauer, Ministerialrat

Die Verfasser:

A. Dumke, Oberregierungsschulrat

Dr. B. Schaar, Oberschulrat a. D.

I. Zur Entstehung der Richtlinien

1. Die am 6. März 1962 veröffentlichten „Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen“ sind mit ihrer vorhergehenden vorläufigen Ausgabe vom 28. Dezember 1956 drei Jahre hindurch im Unterricht erprobt worden. Das Verfahren, Richtlinien vor ihrer endgültigen Ausgabe der pädagogischen Öffentlichkeit über einen längeren Zeitraum zur Diskussion zu stellen und den Schulen sowie der Schulaufsicht zur Erprobung in der Praxis zu übergeben, ist relativ neu. Es liegt darin nicht nur der Vertrauensbeweis im Sinne einer demokratischen Haltung im Zusammenarbeiten der Schulaufsichtsbehörde mit der Lehrerschaft, sondern die Konsequenz aus einer entscheidenden Einsicht: in der geistigen Situation unserer Zeit kann „Schule“ nicht einfach verordnet werden. „Die Richtlinien sollen den in ihr tätigen Lehrern bei ihrer verantwortungsvollen Arbeit helfen und der Reform der Volksschule die Richtung weisen“, heißt es in dem Einführungserlaß des Ministers für die endgültige Fassung. Damit ist deutlich gesagt, daß der Lehrer für das, was er in der Schule in seiner Erziehungs- und Unterrichtsarbeit tut oder läßt, primär die Verantwortung trägt. Darin liegt keine Zumutung, sondern die Bestätigung seiner geistigen Freiheit und Mündigkeit. Es wird ihm aber gleichzeitig damit eine solche Verantwortung für die ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen vor Staat und Gesellschaft, vor den kulturellen, sittlichen und religiösen Forderungen der Zeit und vor dem eigenen Gewissen auferlegt, daß es schlechterdings doch unzumutbar wäre, ihm als Einzelnen eine solche Bürde aufzuladen. Von hier aus gesehen erhält die Verfahrensweise, in der die Richtlinien erarbeitet wurden, ihren Sinn. Sie haben „in der Mitarbeit zahlreicher Lehrer, Schulaufsichtsbeamter und Professoren der Pädagogischen Hochschulen“ ihre endgültige Form gefunden. „Endgültige“ kann hier natürlich nicht mehr bedeuten als Abschluß eines Arbeitsabschnittes, denn die Volksschule muß unter den ständig wechselnden Zeitverhältnissen und sich verändernden geistigen Lebensbedingungen von ihrer Aufgabe und ihren Inhalten her immer wieder neu durchdacht werden. Wir sind heute noch in der „vorfühlenden Gedankenarbeit“ zu der Bildungsaufgabe, die der Volksschule in der modernen Gesellschaft gestellt ist¹⁾. Alle in der Volksschule Tätigen waren zur Mitarbeit berechtigt und aufgerufen worden, als Einzelne oder in der Gemeinschaft der Lehrerkollegien der einzelnen Schulen, der Arbeitsgemeinschaften, Fachkonferenzen und Konferenzen der Lehrerverbände.

Die Lehrerschaft des Landes selbst hat sich durch die „Vertiefung, Klärung und Abrundung“ des ihr 1956 übergebenen Entwurfs ein pädagogisches „Grundgesetz“ geschaffen, das dem Lehrer als einzelнем Glied

¹⁾ Ilse Lichtenstein-Rother, Gedanken zur inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule. Zeitschr. f. Pädagog. 3. Beiheft, Das Problem der Didaktik S. 145.

und gleichzeitig im arbeitgemeinschaftlichen Zusammenhang mit den übrigen Gliedern des Kollegiums seiner Schule und in engem Kontakt zur Schulaufsicht die Hilfe zu leisten hat, die ihm seine schwere Verantwortung zu tragen ermöglicht.

Wenn es im Einleitungserlaß heißt, daß „alle seither (d. h. in den drei Erprobungsjahren) gemachten Erfahrungen und gewonnenen Einsichten“ in der endgültigen Fassung berücksichtigt worden sind, so will das selbstverständlich nicht bedeuten, daß alle Einzelvorschläge — ihre Zahl geht in die Tausende, und es gibt kaum einen Vorschlag oder eine Forderung, zu denen sich nicht auch ein konträrer Gegenvorschlag oder die entsprechende Gegenforderung finden ließe — wörtlich ihren Niederschlag gefunden hätten. Gemeint ist immer die sorgfältig abgeklärte Summe der Vorschläge, der pädagogische Grund, der Anhaltspunkt und die Richtung, die das zu enthalten haben, was die Lehrerschaft heute als das von ihr bejahte Gemeinsame und Verbindende erkennt, wenn sie in Freiheit und Verantwortung „Schule hält“, was ihr als „Richtlinien“ im wörtlichen Sinn in ihrem gesamten pädagogischen Tun in der gegenwärtigen Situation dienlich sein kann.

Nicht genug kann deshalb — besonders für diejenigen, der diese Richtlinien zum erstenmal zur Hand nimmt — betont werden, daß Niedersachsen für seine Volksschulen pädagogische Richtlinien besitzt, die nicht nur Erziehungsgrundsätze und Unterrichtsinhalte benennen, sondern dem Lehrer auch die heute möglichen Wege zeigen, diese Grundsätze und Inhalte zu verwirklichen und zu vermitteln. Der Unterschied zwischen den Erprobungsrichtlinien von 1956 und der endgültigen Fassung liegt vor allem in der nach dem Wunsch der Lehrerschaft deutlicheren Kennzeichnung der Unterrichtsinhalte und in einer sprachlich einfacheren Fassung des Textes. Der philosophisch-pädagogische Grund und die inhaltliche und methodische Struktur des Entwurfs von 1956 wurden allgemein anerkannt und sind im wesentlichen unverändert übernommen worden. Man konnte allerdings in der Kennzeichnung der Unterrichtsinhalte nicht so weit gehen, wie manche Lehrer vorschlugen, denn das hätte die Einbeziehung von „Lehrplänen“ alter Art bedeutet. Um dort zu helfen, wo Fragen, Zweifel oder Verlegenheit gegenüber dem „Was“ des Unterrichts bestehen, sind im Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen für die einzelnen Fachgebiete Planbeispiele und ähnliche Hilfen veröffentlicht worden, die für die Volksschuloberstufe, besonders für das 9. Schuljahr, bestimmt sind¹⁾. Sie haben sich bewährt, sind nicht verbindliche Verordnungen, können von Zeit zu Zeit durch neue Hilfen ersetzt oder abgeändert werden und bilden in ihrer Art Ergänzungen zu den Richtlinien. Von diesen Richtlinien darf man erwarten, daß sie für die jetzt wirkenden Lehrergenerationen in unserer Volksschule eine Weile Bestand haben könnten. Dieser Optimismus beruht vor allem auf der Feststellung, daß sie nicht nur die Schule in ihrer Gegenwärtigkeit meinen, sondern ihr das Tor für künftige Reformen offenhalten. Die erste Be-

¹⁾ Die Unterrichtsinhalte des 9. Schuljahres (1/1961), Erdkundliche Inhalte für den Unterricht im 9. Schuljahr (4/1961), Die Schüler- und Arbeitsbücherei im 9. Volksschuljahr (5/1961), Evangelische Unterweisung in der Volksschul-Oberstufe (7/1961), Biologische Inhalte für den Unterricht im 9. Schuljahr (10/1961), Zum gemeinschaftskundlichen Unterricht im 9. Volksschuljahr (2/1962), Geschichtliche Inhalte für den Unterricht im 9. Schuljahr (3/1962), Filme, Bildreihen und Tonträger zu den Unterrichtsaufgaben des 9. Schuljahres (5/1962).

währungsprobe haben sie dafür bereits insofern bestanden, als ihre Konzeption für das 9. Schuljahr in der Ausgabe von 1956 — jeder weiß, daß voneinander abweichende Theorien damals noch gegeneinander standen — sich bei der Einführung dieses Schuljahrs in Niedersachsen zu Ostern 1962 bewährt hat. Erst in einem solchen Zusammenhang wird die Qualität von Richtlinien erkennbar.

An dem Beispiel kann deutlich werden, daß die Richtlinien schulreformatorisches Gedankengut enthalten und damit an die Bestrebungen der zwanziger Jahre mit den preußischen Volksschulrichtlinien von 1921 und 1922 anknüpfen. Die Träger dieser Reform sind heute die ältesten Lehrerjahrgänge in unserer Schule, und mancher dieser Veteranen hat damals die schmalen Hefte achselzuckend in der Hand gehalten und gefragt, was sie ihm nützen könnten. Die Anweisungen, die in jenen Richtlinien erteilt wurden, waren ja viel weniger als das reformatorische Gedankengut, aus dem heraus die Lehrerschaft nach dem ersten Weltkrieg wirkte. Zwar waren jene Richtlinien die Summa dessen, was die Kritik an der Schule herbartischer Prägung hervorgebracht hatte, aber so manchem von ihnen war diese behördlich verordnete reformatorische Synthese nicht geschlossen und wirksam genug. Brauchte man überhaupt solche „Richtlinien“, wenn man inneren Anteil hatte an der „pädagogischen Bewegung“, die einer Erneuerung der Schule zustrebte?

Der pädagogischen Bewegung der zwanziger Jahre ist nach 1945 keine ähnliche oder vergleichbare pädagogische Zeitströmung gleichzusetzen. Es ist hier nicht der Ort, das geistesgeschichtlich untersuchen zu wollen. Der heutige Lehrer braucht daher pädagogische Anregungen und Hilfen in solchen ihm dienstbaren Richtlinien wie den niedersächsischen. Er wird sich, angeregt durch die Richtlinien — die Erprobungsjahre haben bewiesen, daß so etwas heute möglich ist — doch an einem Gespräch über Gegenwarts- und Zukunftsprobleme der Schule zu beteiligen haben, wenn er Ausmaß und Art seiner beruflichen Verantwortung und Freiheit in Erfahrung bringen will.

Er dürfte sich in einem solchen Gespräch auch von einem weiteren Nutzen heutiger Richtlinien überzeugen lassen. Sie sind das Bindeglied der Schulen und Lehrer untereinander, dazu der Lehrer und Schulen mit der Schulaufsicht, mit den Kirchen, den Schulbuchverlagen und mit anderen kulturellen Einrichtungen in der Gesellschaft und im Staate. Sie können den notwendigen Gleichklang schaffen helfen, weil sie normenbildend und sprachregelnd die Arbeit des einzelnen und der pädagogischen Gemeinschaften beeinflussen und ein gemeinsames Erziehungs- und Bildungsdenken anbahnen helfen.

2. Der früheste Vorläufer dieser Richtlinien nach dem letzten Kriege war der Erlaß des Niedersächsischen Kultusministers vom 1. November 1946, „Anregungen zur Gestaltung des Schullebens und der unterrichtlichen Arbeit sowie zur Aufstellung von Lehrplänen für die Volksschulen“. Er stammte aus der Feder der ersten Leiterin der Gruppe Volksschulen im Niedersächsischen Kultusministerium, Prof. Katharina Petersen. In ihm spiegelte sich die uns heute kaum noch vorstellbare Schulnot der Nachkriegsjahre und der Wille zum Wiederaufbau und zur Erneuerung. „In einer Zeit“ — so heißt es am Schluß des Erlasses — „in der ein Lehrer zwei, manchmal drei Klassen nacheinander zu versorgen hat, da auf dem Lande 90 bis 130 Kinder — selbst mehr — für eine Lehrkraft keine Seltenheit sind, da an

vielen Orten die einzelne Klasse kaum 50% ihrer Stunden hat, ist es ein Wagnis, Reformideen zu vertreten. Aber was die deutsche Lehrerschaft in ausdauernder Arbeit von Generationen an methodischen und pädagogischen Erkenntnissen errungen hat, soll gerettet werden. Je klarer der Gedanke der Differenzierung in der Unterrichtsarbeit erfaßt wird, um so mehr muß für die Jugend erreicht werden können. In diesen schweren Jahren des Übergangs muß das Neue vorbereitet werden. Die kommende Schule aber darf nicht nur Wissensschule, sie muß Bildungs- und Erziehungsschule sein!"

Damit war für kommende Richtlinien ein Ziel gesteckt, das nur in mühevoller, ein ganzes Jahrzehnt dauernder, immer wieder unterbrochener und neu aufgenommenen Arbeit seinen nach dem heutigen Stand der Pädagogik hinreichenden und gleichzeitig für die Zukunft offenen Ausdruck finden konnte. Drei Richtlinienentwürfe, im Umfang ungefähr den heute gültigen entsprechend, lagen im Niedersächsischen Kultusministerium bis 1952 vor. Sie waren im Hinblick auf eine Weiterentwicklung der Schule noch nicht reif für die Veröffentlichung, weil sie über die Ansätze der Reform der zwanziger Jahre nicht hinausgingen, und weil in ihnen noch nicht eine der geistigen Situation der Zeit entsprechende Gesamtkonzeption sichtbar wurde, von der aus sich dem fragenden, suchenden und strebenden Lehrer der innere Zusammenhang und das Verständnis der einzelnen Aussage aus diesem Zusammenhang ergeben konnte. Der eine dieser Entwürfe war überdies von derzeit stark im Blickpunkt erziehungskundlicher Interessen stehenden tiefenpsychologisch-therapeutischen Leitgedanken mitbestimmt. Erst ein vierter Entwurf, der Ostern 1953 im Ministerium vorlag, schien als Grundlage für neue Volksschulrichtlinien brauchbar zu sein. Er umfaßte allerdings wie alle vorhergehenden Entwürfe nur die Anweisungen und Empfehlungen für die Oberstufe der Volksschule, damals das 5. bis 8. Schuljahr. Dozenten der Pädagogischen Hochschulen waren mit Entwürfen für ihre Fachgebiete daran bereits beteiligt, wegweisende Arbeit leistete Prof. Lichtenstein-Rother, damals Dozentin an der Pädagogischen Hochschule in Celle.

Dieser Entwurf war die Ausgangsbasis für die 1954 begonnene systematische Arbeit, die in dem Referat des damaligen Oberregierungs- und -schulrats Dr. Schaar lag. Ihre methodische Durchführung unterschied sich von der der vorangegangenen Entwürfe und auch von den in den anderen Bundesländern geübten Verfahren. Mit drei größeren Arbeitsschritten wurde sie geplant:

1. Erarbeitung eines vorläufigen Richtlinienentwurfes durch eine kleinere Gruppe erziehungswissenschaftlicher und fachmethodischer Kräfte an Pädagogischen Hochschulen.
2. Mehrjährige Erprobung in den Schulen und Stellungnahme der Schulpraktiker.
3. Endgültige Fassung unter Mitarbeit einer vom Minister berufenen Richtlinienkommission.

Zum Vergleich möge die Arbeit in Nordrhein-Westfalen herangezogen werden. Dort „bildete den feierlichen Auftakt der Arbeit die Versammlung der vierhundert Mitarbeiter aus allen möglichen Gruppen und Richtungen des Volkes, kein Wunsch zur Schulgestaltung sollte ungehört und unberücksichtigt bleiben. Danach stellten Vertreter der Schulverwaltung und Schul-

aufsicht, Fachwissenschaftler aller Richtungen, Fachlehrer und Klassenlehrer in mehrjähriger Arbeit alles Wünschenswerte und Gewünschte zusammen. Das letzte Wort bei der Abfassung und Formulierung hatte augenscheinlich nicht die Erziehungswissenschaft, sondern die Verwaltung.“¹⁾)

Die Diskussionen, die sich an den Entwurf von 1953 anschlossen, zogen sich, in kleinen Kreisen unter oft wechselnden Gesichtspunkten geführt, etwa 1½ Jahre hin, und die Schule kann heute ihrem damaligen Kultusminister Richard Voigt dankbar dafür sein, daß er sich nicht dazu entschloß, den Entwurf zur Veröffentlichung freizugeben. Nicht allein darum, weil er im Umfang zu schmal war (5. bis 8. Schuljahr), sondern viel wesentlicher deswegen nicht, weil er noch nicht als eine in sich geschlossene, einfache, verständliche pädagogische Gestalt zu begreifen war. Das führte nach immer wieder angestellten Versuchen schließlich zu der Überlegung, mit dem Entwurf einer heute möglichen Theorie der Schule zu beginnen und diese mit einem nicht zu großen Kreis von Fachleuten, der stellvertretend den gesamten Erziehungs- und Unterrichtsbereich der Volksschule in Niedersachsen verkörpern sollte, so lange zu diskutieren, bis eine Übereinstimmung erreicht war. Diese sollte als Basis für die Gesamtkonzeption und ihre Einzelglieder, d. h. für die Arbeit am ganzen Entwurf, gleichviel an welcher Stelle daran eine bestimmte Persönlichkeit auch tätig werden sollte, richtungsgebend sein. Im ersten grundlegenden Richtlinienabschnitt hatte man deshalb von der „Aufgabe der Schule“ zu sprechen. Der Ausgangsentwurf, der im Kern bereits alle später wirksam gewordenen Gedanken enthält, bildete das Eingangskapitel von I. Lichtenstein-Rother's Buch „Der Schulanfang“, 2. Aufl., Frankfurt/M. 1955. Nach mehreren Erweiterungen dieses Textes legte Prof. H. Bohnenkamp im Juni 1955 die von ihm bearbeitete Fassung im Lehrerfortbildungsheim in Braunlage dem Arbeitskreis zur Diskussion vor, der unter Mitwirkung von Prof. Dr. Otto Haase von dem Beauftragten des Ministers gebildet worden war.

Ihm gehörten an:

Prof. Dr. Beinlich, Vechta,
Prof. Bohnenkamp, Osnabrück,
Prof. Breidenbach, Osnabrück,
Prof. Dr. Degener, Oldenburg,
Prof. Genschel, Hannover,
Prof. Dr. Grotelüschen, Oldenburg,
Prof. Dr. Grupe, Lüneburg,
Prof. Dr. Hansen, Vechta,
Prof. Heidemeyer, Alfeld,
Prof. Dr. Heitmüller, Hannover
Doz. Heyse, Osnabrück,
Prof. Dr. Joppich, Osnabrück,
Prof. Dr. Koselleck, Hannover,
Prof. Dr. Lehmsieck, Göttingen,

Prof. Dr. Mothes, Göttingen,
Doz. Richter, Hannover,
Doz. Rother, Osnabrück,
Prof. Dr. Schröder, Braunschweig,
Prof. Schwerdtfeger, Alfeld,
Prof. Simon, Oldenburg,
Doz. Söthje, Osnabrück,
Prof. Sprenger, Oldenburg,
Prof. Straßner, Braunschweig,
Prof. Sydow, Osnabrück,
Prof. Dr. Vogeley, Osnabrück,
Prof. Westerhaus, Osnabrück,
Prof. Dr. Wocke, Lüneburg,
Prof. Dr. Zinke, Alfeld.

Die Diskussion erwies sich besonders deswegen als ergiebig, weil sämtliche Fachvertreter unter allgemeiner Beteiligung die Grundlinien ihrer späteren Entwürfe mit dem von allen akzeptierten Abschnitt „Aufgabe der Schule“ in Übereinstimmung zu bringen versuchten. Man konnte einmütig auseinandergehen und sich vier Monate später, im Oktober 1955, mit den Entwürfen für die meisten

¹⁾ Adolf Hasseberg, Die Richtlinien für die Volksschulen in pädagogischer Sicht. Neue deutsche Schule, Sonderbeilage zu Heft 23/24, Dez. 1955.

Richtlinienabschnitte zu einer 10tägigen Arbeit in der Pädagogischen Hochschule in Osnabrück in demselben Kreise wiedertreffen. Alle Teilentwürfe wurden dort zunächst in kleineren Gruppen beraten und dann im großen Kreise zur Diskussion gestellt. Bei dieser Arbeitsweise war leicht erkennbar, wo die künftigen Schwerpunkte und die besonderen Schwierigkeiten lagen, über die der Kreis in Sondersitzungen zu diskutieren hatte. Als Beispiele solcher Diskussionen seien nur genannt die Problematik des Begriffs „Heimatkunde“ und „Sprache und Sache“. Was damals in mühsamer, geduldiger Arbeit Schritt um Schritt errungen wurde, hat, maßgebend für unsere heutige Schule, seinen Niederschlag in den betreffenden Richtlinienabschnitten gefunden.

In Osnabrück wurde ein Redaktionsausschuß gebildet, dem Prof. Bohnenkamp (Päd. Hochschule Osnabrück), Prof. Dr. Hansen (Päd. Hochschule Vechta), Frau Dozentin Rother (Päd. Hochschule Osnabrück), Prof. Sprenger (Päd. Hochschule Oldenburg) und der Vertreter des Ministeriums angehörten. Geschäftsstelle wurde das Institut für Arbeitsmittel an der Pädagogischen Hochschule in Osnabrück. Hier liefen die Entwürfe ein, die in zahlreichen Besprechungen der Verfasser mit hinzugezogenen Vertretern des gleichen Faches so lange bearbeitet wurden, bis sie sich in den Gesamtentwurf einfügen ließen. Es gibt Fälle, bei denen zehn und mehr Fassungen für ein Fach nacheinander zur Besprechung kamen, bis der Entwurf seine Form für den Richtlinienentwurf gefunden hatte. Die letzte sprachliche Überarbeitung dieses Textes mußte in einer Hand liegen. Sie ist das Verdienst von Prof. Bohnenkamp, der damals in uneigennützigster Weise unter Zeitdruck diese Arbeit auf sich nahm.

Im August 1956 lag der Entwurf der Richtlinien im Kultusministerium vor. Er beschäftigte einige Monate die Referenten der Schulabteilung in der Fachgruppe Volksschulen. Der zu dieser Zeit amtierende Kultusminister Langeheine unterzeichnete die Richtlinien am 28. Dezember 1956.

Der Einführungserlaß mit diesem Datum kündigte die zweite Arbeitsphase an, die Erprobung in den Schulen. Sie wurde durch zwei Tagungen mit Schulräten und Schulleitern im Januar 1957 eingeleitet, in denen Mitglieder des Redaktionsausschusses (in Dreiebergen Bohnenkamp und Hansen, in Braunlage Sprenger und Schaar) die Richtlinien vor einer größeren Öffentlichkeit erläuterten. Durch einen Artikel im Märzheft 1957 des Schulverwaltungsblattes („Zur Erprobung der Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen“) erhielt die Lehrerschaft Empfehlungen für die Arbeit an der gemeinsamen Sache.

Zögernd lief die Erprobung an. Ein halbes Jahr etwa mußte vergehen, bis die Lehrerschaft sich mit dem Text vertraut gemacht hatte und bis sie das Verhältnis der Richtlinien zur gegenwärtigen Schule, die Spannung zwischen Norm und Wirklichkeit, richtig zu deuten begann. Vom Herbst 1957 ab kam diese Auseinandersetzung immer stärker in Gang. Es zeigte sich immer klarer, daß die mit den Richtlinien gestellte Aufgabe von der Lehrerschaft angenommen worden war. In Arbeitsgemeinschaften, in den Lehrerverbänden und in den Konferenzen der Schulen entstand eine fruchtbare Arbeitsunruhe, die nicht nur aus der Arbeit am Richtlinienentwurf, sondern vor allem aus der Anweisung des Einführungserlasses, daß die einzelnen Schulen nach den Richtlinien ihre Arbeitspläne aufzustellen hatten, genährt wurde. Es war zwar nicht ausführlich erläutert worden, was unter „Arbeitsplan“ zu verstehen war und wie er konkret aus-

zusehen hatte, aber die Lehrerschaft ging mit einem von niemand erwarteten Eifer an diese Planungsarbeit heran, ja sie schien in ihrer Vordringlichkeit und Wichtigkeit für die Schulpraxis zeitweise weitaus wichtiger als die Reflexion über die pädagogische Konzeption der Richtlinien zu sein.

Aber auch diese ging in vielen kleineren und größeren interessierten Gruppen vor sich. Sie wurde Gegenstand großer Tagungen. Die Lehrerverbände wurden aktiv. So legte im September 1959 der Landesverband Niedersachsen im „Verband der Katholischen Lehrerschaft Deutschlands“ gemeinsam mit dem „Verein Katholischer Lehrerinnen in Niedersachsen“ eine umfangreiche Stellungnahme zu den Richtlinien vor. Sie war im wesentlichen das Ergebnis zweier Tagungen in Braunlage 1957 und 1958. Der Hauptanteil der Arbeit lag beim Landesvorsitzenden Prof. Heidemeyer (Päd. Hochschule Alfeld), der auch die beiden Tagungen geleitet hatte und den Verband später in der Richtlinienkommission vertrat. Wichtige Arbeit im Sinne der katholischen Lehrerschaft Niedersachsens leistete die Arbeitsstelle Osnabrück des Institutes für wissenschaftliche Pädagogik unter der Leitung von Dr. Regenbrecht und Rektor Ludewigt. Wie bei den Tagungen waren auch bei der Arbeit des Instituts die Vertreterinnen des Vereins Katholischer Deutscher Lehrerinnen beteiligt. Im Gesamtverband Niedersächsischer Lehrer wurde die Pädagogische Landesstelle zum Träger der kritischen Arbeit. Schon im September und Oktober 1957 begann sie mit den ersten Gesprächen in größerem Kreise. Für diese Aufgabe bildete der damalige Dozent für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Lüneburg, Artur Dumke, im Auftrag der Pädagogischen Landesstelle, aber auch als Lehrgangsleiter in zahlreichen Kursen innerhalb der niedersächsischen Lehrerfortbildung aus sachverständigen Schulpraktikern im Lande einen Richtlinienarbeitskreis, der auf vier Wochentagungen zu allen Richtlinien-teilen Textvorschläge erarbeitete. Die Ergebnisse dieser Arbeit wurden in der Pädagogischen Beilage der Niedersächsischen Lehrerzeitung laufend veröffentlicht¹⁾.

Auch in den öffentlichen Lehrerfortbildungskursen der Jahre zwischen 1957 und 1960 spiegelt sich die Arbeit mit den Richtlinien deutlich wider. Die Programmblätter dieser Jahre weisen 44 Kurse aus, die sich mit Richtlinienfragen speziell befaßten. Daneben lief eine Reihe anderer Kurse, in denen die Beschäftigung mit den neuen Richtlinien vorausgesetzt wurde.

Bei diesen Tagungen wurden u. a. planmäßig Schulpraktiker mit Fachvertretern der Pädagogischen Hochschulen zusammengeführt. Die Schulpraktiker sollten Gelegenheit haben, ihre Praxis an der Theorie der Richtlinien zu orientieren und die Theoretiker, sich an den Urteilen der Praktiker zu prüfen. Es kam zu außerordentlich ergiebigen Begegnungen, die zu eingehenden, fundierten Beurteilungen der Richtlinien und zu begründeten Verbesserungsvorschlägen führten.

Die Arbeit konnte nicht in der ursprünglich für die Erprobung vorgesehenen Zeit, die Ostern 1959 abgelaufen gewesen wäre, geleistet werden, weil niemand

1) Das Schulleben, Nr. 7/1959,
Der Unterricht, Nr. 8/1959,
Erdkunde, Nr. 9/1959,
Die Bildungsstufen, Nr. 10/1959,
Der Anfangsunterricht, Nr. 11/1959,
Heimatkunde, Nr. 1/1960,

Naturkunde, Nr. 2/1960,
Naturlehre, Nr. 3/1960,
Der Sachunterricht auf der Mittel-
und Oberstufe, Nr. 4/1960,
Rechnen und Raumlehre, Nr. 5/1960,
Geschichte, Nr. 6/1960.

vorausgesehen hatte, wie sie, nachdem sie erst einmal angelaufen war, in die Breite und Tiefe ging und wieviel Zeit sie kostete. So mußte die Erprobungszeit verlängert werden, und die Berichte gingen beim Kultusministerium im Spätherbst 1959 ein. Sie wurden im Januar 1960 von Mitgliedern des Richtlinienarbeitskreises geordnet (9150 Seiten Text) und mit einem Index versehen, so daß sie bei der weiteren Arbeit benutzt werden konnten. Es lag in ihnen eine umfängliche Sammlung von Erfahrungsberichten, kritischen Äußerungen, Stellungnahmen überwiegend zustimmenden, in einigen Fällen kritisch-ablehnenden Charakters, Empfehlungen und Ergänzungsvorschlägen vor.

Bei den kritischen Stimmen klang der Einwand durch, daß man zur allgemeinen Erleichterung der Unterrichtsarbeit, vielleicht zur eigenen Sicherung, präzisere, bindendere Anweisungen lieber gesehen hätte als den großen Spielraum für die Entscheidungsfreiheit des Lehrers. Verkannte man in der Lehrerschaft die „Bedeutung der Stunde“, von der z. B. Dr. Bungardt in der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung (8/1957, S. 143) gesprochen hatte?¹⁾ Wir glaubten, daß das für den überwiegenden Teil der Lehrerschaft nicht zuträfe, und ein erheblicher Kompromiß für die Wenigen, die nach einem vollständigen Lehrplan alter Art riefen, wäre nicht zu verantworten und auch überhaupt nicht möglich gewesen. Noch ein weiterer Irrtum wurde offenbar. Es meinte eine Kritikergruppe, daß die Richtlinien die wirklichen Schulverhältnisse falsch eingeschätzt hätten und für den idealen Lehrer in der idealen Klasse bestimmt seien. Sie verkannte dabei das Verhältnis der bindenden Verpflichtungen, wie die Richtlinien sie vor allem in den allgemeinen Teilen und in den mit „Bildungsaufgaben und Auswahlgesichtspunkte“ überschriebenen Abschnitten einerseits und den Empfehlungen und Hinweisen für die Inhalte der Fächer andererseits brachten. Die Richtlinien von 1956 waren für die einfachsten Schulverhältnisse ebenso gedacht wie für die differenziertesten, sie waren für geordnete Verhältnisse ebenso wie für schwierige bestimmt.

Hilfreich war die Kritik der Lehrerschaft mit einer größeren Fülle von Hinweisen auf zu sehr verdichtete und darum schwer verständliche Stellen in den allgemeinen Teilen und ebenso mit Hinweisen auf den nicht einheitlich durchgeführten Aufbau, auf fehlende Teile wie Gemeinschaftskunde und Sport, auf Mängel an Übersichtlichkeit und Erleichterungen für die Lesbarkeit.

Der besondere Beitrag, den sie mit ihrer Stellungnahme leistete, bestand aber darin, daß sie die Verwirklichung der Richtlinien, das praktische

¹⁾ „In Niedersachsen gehen den Volksschulen in diesen Tagen die neuen Richtlinien zu. Auch in ihnen wird zum ersten Male auf bestimmte Lehrpläne verzichtet; stattdessen ist es den einzelnen Schulen überlassen, ihrer Größe und Eigenart entsprechend eigene Arbeitspläne aufzustellen. Bindende Anweisungen geben die Richtlinien nur für das Gesamtergebnis des Unterrichts. Nach den Worten des Kultusministers will das Land Niedersachsen dadurch, daß es der Entscheidungsfreiheit des Lehrers größeren Spielraum gibt und an seine Verantwortungsfreudigkeit appelliert, zugleich auch die Würde des Erzieherberufs betonen. —

Wir sollten mit Genugtuung zur Kenntnis nehmen, daß in diesen Richtlinien erfüllt wird, was Lehrergenerationen gefordert und für das sie gekämpft haben. Zu jeder Zeit war sich die Lehrerschaft bewußt, daß Freiheit und Verantwortung in einem untrennbaren Verhältnis zueinander und zur Würde des Lehrer- und Erzieherberufs stehen, und sie war bereit, diese Verantwortung zu tragen. —

Wir sind überzeugt, daß die Lehrerschaft die Bedeutung der Stunde erkannt hat und willens und fähig ist, sich in ihr zu bewähren.“

Tun, ganz in den Vordergrund rückte. Sie kritisierte, daß die Richtlinien die Vertrautheit mit der Pädagogik der Gegenwart einfach voraussetzen und damit weite Teile der Lehrerschaft überforderten. So waren z. B. neue Arbeitsweisen, deren Kenntnis und Beherrschung nicht allgemein als selbstverständlich angenommen werden durfte, empfohlen worden. Das war zweifellos ein Vorgriff der Richtlinien, aber solche Mängel wurden gleichzeitig zum Motor. In der Erprobungszeit setzte sich die Lehrerschaft des Landes in zahlreichen Gruppen und vielfach auch einzeln mit der Gegenwartspädagogik auseinander. Die Einführung des 9. Schuljahrs in Niedersachsen wäre wahrscheinlich nicht so reibungslos vonstatten gegangen, wenn es vorher diese fünf spannungsreichen Erprobungs- und Lernjahre nicht gegeben hätte.

Anfang 1960 wurde, wie es vorgesehen war, mit der Bildung der Richtlinienkommission der dritte Arbeitsabschnitt eingeleitet. Die Kommission¹⁾ trat nach den notwendigen Vorarbeiten zwischen dem 18. Januar und dem 25. Mai 1960 achtmal zusammen. Sehr bald erwies es sich aber, daß sie ohne Mithilfe fachdidaktischer Kräfte der verschiedenen Unterrichtsgebiete nicht in der Lage war, zu gültigen, von allen Mitgliedern anzuerkennenden Formulierungen zu kommen. Man mußte notgedrungen zu der Arbeitsweise von 1956 zurückkehren, bereichert und gesichert durch die Erfahrungen aus jener Arbeitszeit. So wurde die Kommissionsarbeit durch kleine Fachkommissionen ergänzt²⁾. Von Ende März bis Mitte Dezember fanden 18 solcher Fachkommissionstreffen statt, bei denen die Fächer Muttersprachlicher Unterricht, Rechnen und Raumlehre, Heimatkunde, Gemeinschaftskunde, Erdkunde, Musik, Textilarbeit und Hauswirtschaft sowie Schulorganisation besonders beraten wurden. Parallel zu der Erarbeitung der vorläufigen Fassung wurde auch diese Arbeit durch zwei größere Tagungen im Juni 1960 in Schwöbber und im Oktober 1960 in Braunlage gefördert. In Schwöbber wurden der Sachunterricht auf der Mittel- und Oberstufe und der Anfangsunterricht verhandelt, in Braunlage die didaktische Grundlegung der Richtlinien, der Sachunterricht, Heimatkunde und die Sonderfragen, die das

1) Sie hatte folgende Zusammensetzung: Leiter Oberschulrat Dr. Schaar; sein Vertreter Dozent Dumke. Der Gesamtverband Niedersächsischer Lehrer entsandte Schulrat Dr. Blumenthal, Hameln, und Rektor Hamann, Hessisch-Oldendorf, der Katholische Lehrer- und Lehrerinnen-Verband Professor Heidemeyer, Alfeld, und Frau Rektorin Vietje, Hannover. Ferner gehörten ihr an: Professor Dr. Hansen, Vechta, Regiergungsdirektor Professor Sprenger, Oldenburg, Schulrätin Oberbeckmann, Lüneburg, Rektor Wacker, Braunschweig, Hauptlehrer Castrup, Atter bei Osnabrück, und Rektor Nerlich, Misburg bei Hannover. Um gelegentliche Mitarbeit wurden außerdem gebeten Professor Lichtenstein-Rother, Münster, Professor Bohnenkamp, Osnabrück, und Professor Dr. Koselleck, Osterwald.

2) Von den Pädagogischen Hochschulen stellten sich zur Verfügung: Professor Dr. Beinlich, Vechta, und Professor Behrendt, Lüneburg, für Deutsch; Professor Breidenbach, Osnabrück, die Dozenten Dr. Bauersfeld, Hannover, Dr. Fricke, Braunschweig, und Frau Köhler, Lüneburg, für Rechnen; Professor Grotelüschen und Professor Wocke für Heimatkunde und für Erdkunde; Dozent Söthje, Osnabrück, für Musik; die Dozentinnen Meffert, Hannover, und Thaday, Osnabrück, für Textilarbeit; die Dozentin Ostermann, Hannover, für Hauswirtschaft. Aus dem Richtlinienarbeitskreis wirkten in diesen Teilkommissionen mit: Lehrerin Standfuß, Lüneburg, Lehrer Gentsch, Sahlenburg über Cuxhaven, Rektor Huppelsberg, Lehrte, Lehrer Wocke, Göttingen, Rektor Nieswandt, Celle, Rektor Andermann, Hannover, Rektor Toepel, Grönen-deich-Neunkirchen, Rektor Schumann, Hameln. Außerdem waren immer auch einige Mitglieder der Richtlinienkommission beteiligt, vor allem Hansen, Sprenger, Castrup, Nerlich, Frau Oberbeckmann; die Leitung vieler dieser Kommissionssitzungen war Dozent Dumke übertragen.

4. Schuljahr stellte. Die Abschlußbesprechung der Richtlinienkommission fand vom 17. bis 22. Dezember 1960 in Schwöbber statt. Die letzten Tage dieses Jahres waren mit anstrengender Arbeit ausgefüllt, und am 31. Dezember lag das Leseexemplar der neuen Richtlinien der Schulabteilung des Ministeriums vor und wurde hier noch einmal eingehend beraten, bis der Entwurf dem damaligen Kultusminister Voigt vorgelegt werden konnte. Leider wurde die Endredaktion durch die Erkrankung des langjährigen Betreuers der Richtlinien (Oberschulrat Dr. Schaar) verzögert. Die geplante Einführung des 9. Schuljahrs machte aber die Veröffentlichung der neuen Fassung dringlich, und so wurde im Spätsommer 1961 Dozent Dumke die Fertigstellung der Richtlinien übertragen. Unter Mitarbeit des Oldenburger Schulrats Kramer, der als Hilfsreferent ins Ministerium berufen worden war, verrichtete er in anstrengenden Arbeitswochen die letzten Arbeiten daran. Anfang März ging das Richtlinienmanuskript in Druck, und am Ende des Monats konnte Kultusminister Voigt die Richtlinien den Schulen übergeben. Ein langer Weg war zurückgelegt worden, und nur dem engsten Mitarbeiterkreise war in jenen Tagen klar, wieviel noch zu tun übriggeblieben war, und daß dieser Abschluß nur eine Haltestation auf dem Wege der Weiterentwicklung der Volksschule bedeuten konnte.

II. Die Richtlinien im ganzen

1. Die Richtlinien als Arbeitsnorm

Auch die Richtlinien von 1962 enthalten keine Pensenpläne, auch sie geben nur die Grundlagen und fixieren den Bildungsinhalt nur allgemein; alles andere überlassen sie den Schulen selbst.

In dieser Hinsicht gehen die Unterrichtsrichtlinien unserer Zeit über die der zwanziger Jahre hinaus. „Die preußischen Richtlinien“, so sagte Erich Weniger, „waren insofern inkonsequent, vielleicht aus sehr dringlichen praktischen Erwägungen, als sie dann doch wieder die Jahrespensen stofflich vorschrieben und überhaupt Gelegenheit zu stofflichen Mißdeutungen gaben, die den Sinn der Reform ins Gegenteil verkehren mußten.“¹⁾

Unsere Richtlinien wenden sich stärker an den Lehrer selbst, sie verlangen mehr von ihm. Er hat nicht nur die „Freiheit der Methode“, ihm ist auch die Planung der Unterrichtsinhalte, des „Stoffes“, aufgegeben.

In dem Vorwort der Richtlinien von 1962 wird darauf ausdrücklich Bezug genommen. „Die Richtlinien“, so heißt es da, „geben dem Lehrer die Grundsätze und Maßstäbe, mit denen er in pädagogischer und politischer Verantwortung die ihm anvertrauten Schüler erziehen, Unterrichtsinhalte auswählen, über Unterrichtsverfahren und -mittel entscheiden kann. Pädagogische Arbeit erfordert diesen Entscheidungsraum; in ihm müssen sich die pädagogische Überzeugung, die Gestaltungsfreude und die persönliche Eigenart des Lehrers auswirken können. In pädagogischen Situationen entstehen immer wieder Aufgaben, die nur von ihm selber erkannt und gelöst werden können. Je mehr diese Richtlinien den Lehrer sachlich überzeugen und in seiner persönlichen Verantwortung bestärken, desto besser wird er seine Aufgaben erfüllen.“ (S. 9)

Diese Richtlinien stellen also eine andere Arbeitsnorm dar als genau fixierte Pensenpläne. Mit ihnen wird vorausgesetzt, daß der Lehrer die Bildungsinhalte hat, die er vermitteln soll, und daß er sie in gegebenen pädagogischen Situationen fruchtbar machen kann. Wenigers Hinweis auf die „sehr dringlichen praktischen Erwägungen“, durch die in den zwanziger Jahren die preußischen Volksschulrichtlinien verändert wurden, kann nur bedeuten, daß damals diese Voraussetzung nicht bestand. Man kann sich fragen, ob sie heute gegeben ist, aber niemand zweifelt daran, daß ein Rückfall in den überwundenen Stil der Pensenpläne verhängnisvoll wäre – verhängnisvoll nicht nur für die Bildungssituationen der Schule, sondern auch für die berufliche Geltung des Volksschullehrers. Man kann nicht auf der einen Seite seine geistige Mündigkeit betonen und den Ausbau der akademischen Lehrerbildung fordern und auf der anderen Seite die Beschränkung der Lehrerfreiheit durch Pensenpläne für richtig halten.

¹⁾ E. Weniger, Die Theorie des Bildungsinhalts und des Lehrplans, Weinheim 1956, S. 64.

Das würde auch nicht der demokratischen Lebensordnung entsprechen, die wir zu verwirklichen suchen. In dieser Ordnung steht der Staat nicht in der Weise über Gruppen und Parteien, daß er allein die Normen setzt und die Inhalte fixiert. Er erkennt grundsätzlich die Bildungsmächte an, die in der Gesellschaft vorhanden sind, und die konkreten Träger von Erziehung und Unterricht, die Lehrer, erfahren von den staatlichen Behörden ein größeres Vertrauen. Die Macht des Staates wirkt sich auf dem Gebiet der Schulen im wesentlichen darin aus, daß er der Bildung einen freien Raum sichert, daß er die Bildungsmächte zwingt, „sich eine Transposition ihrer Ziele und Gehalte in die Form der zweckfreien Bildung gefallen zu lassen.“¹⁾ Die größere Freiheit, die dem einzelnen damit gegeben ist, zieht aber eine größere Verantwortung nach sich.

Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß ein Teil der Lehrerschaft mit dieser Freisetzung nicht einverstanden war. Diese Lehrer riefen nach dem eindeutigen Auftrag, nach dem schon auf die Unterrichtsstunde zugeschnittenen Themenkatalog, nach dem Penum. Gar nicht so selten war dann zu sehen, daß in dieser Kritik der Geist der Richtlinien, ihre Grundkonzeption, ignoriert wurde; sie ging oft aus der Befangenheit überholter Auffassungen hervor, vor allem dann, wenn es sich um die Aufgaben und die unterrichtlichen Arbeitsweisen der Volksschule handelte.

Nirgends aber sahen sich diese Lehrer in der ihnen gewährten Freiheit so überfordert als in dem Recht, nach eigener Wahl die Unterrichtsinhalte zu bestimmen. In einem Kommentar zu den von den Schulen abgegebenen Stellungnahmen heißt es, daß die Umwertung in der Beurteilung von Lebensfragen, der Lebensgehalte und der menschlichen Existenz überhaupt die Lehrerschaft in der Erfassung von Sinn- und Wertgehalten und in der Frage, welche Bildungsinhalte der Jugend in Gegenwart und Zukunft gemäß seien, unsicher gemacht habe.

Ebenso prägnant trat aber in den Stellungnahmen zu den Richtlinien, die einer Reflexion über die heutige Art des Lehrens und Lernens gleichkam, das Bewußtsein der neuen Aufgabe, eines veränderten Berufsinhalts, hervor. Vor allem Schulaufsichtsbeamte hoben die Bedeutung dieser Wendung hervor. Gerade sie betonten, daß es mit der Subordination, mit der Übernahme einer bis ins Kleinste geregelten Auftragsverantwortung, nicht getan sei.

Die Lehrerschaft sei von dem Ausmaß der zugestandenen Freiheit so überrascht, daß sie nicht recht wisse, welchen Gebrauch sie davon machen solle. Sie rufe nach Gesetz und Regel und sei zum Teil enttäuscht, daß „sie sich den pädagogischen Phänomenen auf anderen Wegen nähern solle als über das Arsenal der Modelle von vorgestern“. Es müsse in Kauf genommen werden, daß zunächst nur eine Elite die Richtlinien in der Schulpraxis verwirklichen werde und daß der andere Teil der Lehrer ihr erst dann werde folgen können, wenn ihm die Richtlinien am praktischen Beispiel verdeutlicht worden seien. Etwas anderes sei aber auch gar nicht möglich. Richtlinien, die auf die Praxis des letzten Mannes zugeschnitten seien, würden die Schule zugrunde richten. Man müsse vertrauensvoll abwarten, daß die neue Konzeption mehr und mehr zur Grundlage des pädagogischen Denkens und Handelns werde.

1) E. Weniger, Die Theorie des Bildungsinhalts und des Lehrplans, Weinheim 1956, S. 64.

Es sei aber auch nicht so, daß die Richtlinien eine völlige und gänzlich unerwartete Umstellung forderten. Wer als Lehrer die Entwicklung auf allen Lebensgebieten ständig aufmerksam verfolge und sich immer bemühe, seine Arbeit neuen Erkenntnissen und Einsichten entsprechend zu verrichten, der werde in den Richtlinien weitgehend nur eine Bestätigung der eigenen Arbeit finden. Man spüre, daß sie zum großen Teil das bringen, was die Lehrerschaft seit Jahrzehnten erstrebt habe, werde sich aber dabei des Ausmaßes der zu übernehmenden Verantwortung bewußt. Man fühle, daß die Selbständigkeit des Erziehers erst die Würde seiner Arbeit ausmache, daß das Korrelat der gewährten Freiheit das entsprechend große Maß an Verantwortung sei. Nur der könne frei von äußeren Geboten sein, der seine pädagogischen Maßnahmen sorgfältig vorbereite und ihre Ergebnisse ebenso sorgsam überprüfe.

Diese mit den Richtlinien gesetzte Arbeitsnorm zieht nun aber zwei wichtige Konsequenzen nach sich:

1. Die dem Lehrer grundsätzlich gewährte Freiheit darf durch die Organe der Schulverwaltung nicht ungerechtfertigt eingeschränkt werden. Die allmähliche Wandlung in der beruflichen Haltung darf durch bürokratische Eingriffe und durch Reglementierung nicht aufgehalten werden. Jeder Schulleiter und jeder Schulrat z. B., der „Willfährigkeit“ und Subordination verlangt, wo er die Initiative, die Selbständigkeit und Verantwortungsfreude des Lehrers achten und fördern müßte, handelt gegen den Geist der Richtlinien. Es wäre verhängnisvoll, sie mit bloßen Verwaltungsvorschriften zu verwechseln.

2. Auch die Förderung und Hilfe, die der heutige Lehrer für seine beruflichen Aufgaben erfahren muß, besteht nicht in der Perfektion von Anordnungen und Plänen. Sie besteht vielmehr darin, daß er in der Auseinandersetzung, die von ihm verlangt wird, daß er auf dem Wege der Fortbildung, den zu gehen er aufgefordert ist, Unterstützung findet. Das Hilfsangebot muß sich in der Weise auf ihn selber richten, daß sein eigener Entscheidungsraum nicht beschnitten wird. Es muß dabei bleiben, daß das Eigentliche trotz aller Vorschriften und Pläne sein persönlicher Anteil an der von ihm vollbrachten Arbeit ist, daß darin seine Souveränität, seine Verantwortung und seine Bürde liegt.

Er findet Rat und Hilfe in seinem eigenen Lebensbereich durch die Organe der Schulführung; in der Demokratie sehen die „Räte“ nicht auf die Fürsten, sie blicken auf die Ausführenden. Im allgemeinen wird er durch Einrichtungen gefördert, die ihm helfen, seine didaktische Theorie zu klären, seine Kompetenz bei der Vertretung der Unterrichtsinhalte zu verbessern und an Beispielen konkreter Verwirklichung die Wege zu finden, die er in seiner Berufsarbeit gehen muß. Von dieser dreifachen Zielsetzung wird die Lehrerfortbildung bestimmt, also von der Diskussion praktischer Beispiele, von der immer erneuten Heranführung an die Fragen der pädagogischen Wissenschaft, von der Möglichkeit, das fachliche Können zu verbessern.

Alles läuft darauf hinaus, daß die lebendigen Prozesse der Bildung erhalten bleiben. Es muß, wie es in einer Stellungnahme zu den Richtlinien hieß, die Schule von morgen diskutiert werden, damit wenigstens die Schule von gestern verschwindet.

2. Die Planung von Schulleben und Unterricht

Wenn nun aber die Unterrichtsinhalte in den Richtlinien absichtlich nicht genau geplant und nicht zeitlich genau festgelegt werden, dann muß über den größeren

Anteil, den die Schulen und die einzelnen Lehrer an der Planung von Schulleben und Unterricht haben, Klarheit bestehen. Es hatte sich während der Erprobungszeit der Richtlinien herausgestellt, daß der Begriff „Arbeitsplan“, der in der vorläufigen Ausgabe verwandt wurde, nicht allgemein verstanden wurde. Aber nicht nur das! Alle Lehrplanbegriffe erwiesen sich in irgendeiner Weise als fragwürdig: Lehrplan, Stoffplan, Stoffverteilungsplan, Bildungsplan, Arbeitsplan, Unterrichtsplan — welche von diesen Bezeichnungen sind zutreffend und als Verständigungsvokabeln zu gebrauchen, und welche Art von Planung setzen sie voraus oder bedingen sie?

Es gab während der Erprobung der Richtlinien eine Reihe von Bemühungen, diesen Problembereich zu klären¹⁾. In der Ausgabe von 1962 wird gesagt, daß „Planung keine nur einmal zu vollziehende, sondern eine kontinuierliche Aufgabe“ sei. Sie sei „das sich ständig fortsetzende Gespräch eines Lehrerkollegiums“, und sie verlaufe am erfolgreichsten, „wenn sie ein wohlhabendes Zusammenspiel von Einzel-, Gruppen- und Konferenzarbeit“ sei (S. 131).

Es ist also festzuhalten: Die eigentliche Planung des Schullebens und des Unterrichts soll in der Schule selbst erfolgen. Sie soll in einem Lehrerkollegium eine gemeinsame pädagogische Haltung bewirken und zu einem einheitlichen Stil des Schullebens führen. Sie setzt berufliche Aktivität und willige Zusammenarbeit voraus.

Die Richtlinien geben dieser Arbeit Richtung und Inhalt. Sie müssen aber in die besonderen Verhältnisse einer Schule umgesetzt werden. Das ist keine in allen Einzelheiten adäquate Anwendung. Es ist nicht übersehen worden, so heißt es im Vorwort der Fassung von 1962, daß es nicht immer möglich ist, die geforderten Bildungsziele zu erreichen. Mit diesem Satz wird dem Lehrer zugestanden, daß er die Verantwortung für seine Art zu erziehen und zu unterrichten übernehmen kann. Das sollte ihn in seiner Selbständigkeit bestärken und ihn von dem schlechten Gewissen erlösen, das ihn gar nicht so selten drückt. Alle Forderungen der Richtlinien können nur in dem Ausmaße verwirklicht werden, in dem es die in einer Schule gegebenen mannigfaltigen Voraussetzungen gestatten. Zu diesen Voraussetzungen gehört selbstverständlich auch der Lehrer, sein Pflichtbewußtsein, seine berufliche Tüchtigkeit, seine Arbeitskraft. Wenn er aber im Sinne der vorliegenden Richtlinien verantwortungsbewußt handelt, dann verrichtet er in den Grenzen der in seiner Person liegenden und den in seiner Schule gegebenen Voraussetzungen seine Berufsarbeit so, daß er sie getrost verantworten kann.

Zwischen den Richtlinien und den Schulen ist keine dirigierende Instanz vorgesehen. Es ist nicht daran gedacht, daß die Regierungen oder die Schulräte die allgemeinen Weisungen der Richtlinien in Pläne umsetzen sollen. Damit sind

1) Vergl. Artur Dumke, Grundzüge der Unterrichtsplanung, Düsseldorf und Hannover 1959, Ders. Grundzüge der Unterrichtsplanung, Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, 1958, S. 214, Ders. Die Planung des Unterrichts, Handbuch für Lehrer, Band II, S. 94 f., Gütersloh 1961, Ders. Schulpläne, Die Deutsche Schule, 53. Jahrg., Heft 5, Mai 1961.

M. F. Wocke, Betrachtungen und Ratschläge zur Aufstellung von Arbeitsplänen für den Erdkundeunterricht in der Volksschule, Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, 1959, S. 37, Hans Ebeling, Grundgedanken und Vorschläge zur Aufstellung von Arbeitsplänen für Geschichtsunterricht in der Volksschule, Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, 1959, S. 152.

überörtliche Hilfen nicht ausgeschlossen, damit ist nicht gesagt, daß die kollegiale Zusammenarbeit nicht über die Schulen hinausgreifen sollte. Die gleiche Umwelt fordert zu einer derartigen Erleichterung der Arbeit, zur Abstimmung der Pläne heraus. Die eigentliche Planungsarbeit aber wird von den Lehrerkollegien an den Schulen und von dem einzelnen Lehrer erwartet.

Diese Erwartung ist neuerdings auch von den Schulverwaltungen anderer Bundesländer ausgesprochen worden. In Nordrhein-Westfalen wird ausdrücklich festgestellt, daß die früher herausgegebenen „Stoffpläne“ für die Volksschulen „nicht in allen Einzelheiten als verbindlich“ zu betrachten seien. Vielmehr sei „der einzelnen Schule die Aufgabe zugedacht, eigene Stoffpläne unter Berücksichtigung ihrer Art, Gliederung und Orts- und Landschaftsgebundenheit selbständig zu erarbeiten. Bei der Aufstellung der Stoffpläne für die einzelne Schule sei der „Stoff seinem Umfang nach so zu begrenzen, daß die Gründlichkeit der Behandlung auf jeden Fall gewährleistet“ sei¹⁾.

Ebenso eindeutig wird dem Lehrer das eigene Ermessen im Lande Rheinland-Pfalz zugestanden. Dort heißt es in einem Runderlaß am 13. April 1962: „Nach den Ordnungen für den Unterricht an öffentlichen Volksschulen gestaltet der Lehrer im Rahmen der geltenden Vorschriften und amtlichen Richtlinien seine Arbeit frei. Die Form der Planung und die Vorbereitung des Unterrichts im einzelnen ist in sein Ermessen gestellt.“²⁾

Die Unterrichtsplanung ist aber nicht nur Sache des einzelnen Lehrers. In der Diskussion der niedersächsischen Richtlinien von 1956 ist zwar auch gesagt worden, daß nur er den Arbeitsplan zu machen habe, daß es Schulpläne nicht zu geben brauche. Aber das ist nicht richtig. Es sind nicht nur Erziehung und Unterricht für die eigene Schulklasse zu planen, sondern auch der Zusammenhang, den eine ganze Schule darstellt. Nicht nur der Unterricht, sondern auch die Schulerziehung muß, im ganzen gesehen, über die einzelne Schulklasse hinaus für die gesamte Schule geplant werden.

Die Richtlinienfassung von 1962 stellt insofern einen Fortschritt dar, als die Anteile, die ein Kollegium und der einzelne Lehrer an der Planung von Unterricht und Erziehung haben, genauer gekennzeichnet werden. Wir zitieren diese wichtige Stelle im Wortlaut:

„Die Unterrichtsplanung durch ein Kollegium betrifft die Auswahl der Bildungsinhalte, die Formen, Wege und Mittel ihrer Erarbeitung, die Arbeitsteilung des Kollegiums und die Aufstellung von Wochenplänen. Hierfür geben die vorliegenden Richtlinien die notwendigen Anleitungen und Hilfen. Es ist vor allem zu überlegen, an welchen Gegenständen der Schulheimat die grundlegenden naturkundlichen, erdkundlichen, gemeinschaftskundlichen, geschichtlichen und naturgesetzlich-technischen Einsichten zu gewinnen sind. Durch einen Wander- und Fahrtenplan wird diese Arbeit ergänzt. Die Verzeichnisse der Unterrichtsmittel sind immer auf dem neuesten Stand zu halten. Archive und Sammlungen sind ständig auszubauen, und die damit verbundene Auswahl und Neuanschaffung von Lehr- und Lernmitteln ist fortlaufend zu besprechen.“ (S. 131)

In der Schulplanung handelt es sich also

a) um die Diskussion der Unterrichtsinhalte, Unterrichtswege und Unterrichtsmittel mit dem Ziele, zu Übereinkünften und Regelungen zu kommen;

1) Amtsblatt des Kultusministeriums, 14. Jahrg., Nr. 4, S. 67.

2) Amtl. Schulanzeiger für die Pfalz, Jahrg. 1962, S. 48.

- b) um Kataloge von Unterrichtsinhalten, die im Einklang mit den Richtlinien stehen, aber auch so aufgestellt werden, daß in ihnen die Schulheimat berücksichtigt wird;
- c) um die Verwaltung von Unterrichtsmitteln. Die hier notwendigen Verzeichnisse müssen immer auf dem laufenden gehalten und so eingerichtet werden, daß sie leicht gehandhabt werden können;
- d) um Sammlungen, die Hilfen für die Gestaltung von Unterrichtseinheiten enthalten;
- e) um Pläne für die Arbeitsteilung des Kollegiums, die Zusammensetzung und Unterbringung der Klassen, die Verteilung der Schülerstunden (Wochenpläne).

Aus der allgemeinen Diskussion von Erziehung und Unterricht können sich programmatische Zusammenstellungen oder aber ein direktes Schulprogramm ergeben. Je bewußter eine Schulplanung durchgeführt wird, desto eigenständiger und begründeter wird die Schularbeit.

Das Verzeichnis der Unterrichtsinhalte hieß früher Stoffplan. Für die didaktischen und methodischen Hilfen wäre ein Archiv aufzubauen. Die Organisationspläne sind in den heutigen Schulen eine gewohnte Routinearbeit.

Die Unterrichtsplanung des einzelnen Lehrers besteht in einer Planskizze, früher Stoffverteilungsplan genannt, die für einen gewissen Zeitraum angefertigt wird, und in der Unterrichtsvorbereitung, die sich unmittelbar auf die anstehenden Unterrichtseinheiten bezieht.

Hier ist auch zu bedenken, daß der Lehrer über seine Arbeit schriftlich Rechenschaft geben muß. Die Richtlinien fordern: „Über Schulleben und Unterricht führen die Lehrer fortlaufend Bericht. Solche Berichte dienen aber nur dann der Kontinuität der Bildungsarbeit, wenn sie nicht jährlich fortgelegt werden, sondern während der Schulzeit zur Verfügung stehen.“ (S. 131)

Diese Sätze richten sich eindeutig gegen die heute geübte Praxis, in der die Lehrberichte nur die Funktion der Kontrolle haben; sie werden nach wie vor nur für die Schulaufsicht geführt. Ihre neue Funktion wird noch immer nur vereinzelt beachtet. Diese ist darin begründet, daß der Bericht an Wichtigkeit gewonnen hat, weil der Plan weniger verbindlich geworden ist. Der Zusammenhang der Bildungsarbeit kann durch den Bericht besser gesichert werden als durch die vorausgehende Planung, weil er das widerspiegelt, was sich als Schulleben und Lernen wirklich abgespielt hat, nicht nur vorgesehen war. Er muß eine Klasse durch ihre Schulzeit hindurch begleiten, um dem Lehrer jede pädagogische und didaktische Maßnahme zu erleichtern.

Die Kontinuität der Bildungsarbeit wird aber am besten durch den Lehrer selbst gewährleistet.

Eine Klasse soll möglichst mehrere Jahre von demselben Lehrer geführt werden; für den Lehrerwechsel sollen vor allem die Bildungsstufen maßgebend sein: der Lehrer der dritten Bildungsstufe steht vor anderen Aufgaben als der Lehrer der ersten. In dieser sollen mindestens das 1. und 2. Schuljahr in einer Hand bleiben, damit der Fortschritt der ersten Lehrgänge und der grundlegende Sachunterricht gesichert sind. Für die zweite Bildungsstufe sollen der muttersprachliche und der Sachunterricht in der Hand des Klassenlehrers liegen. In der dritten Bildungsstufe ist „das Zusammenwirken aller am Unterricht einer Klasse

beteiligten Lehrer unerlässlich“. (S. 132) Die alte Spannung zwischen dem Klassenlehrer- und dem Fachlehrerprinzip, von der vor allem die Arbeitsteilung in der Oberstufe beeinflusst wird, soll nach den Richtlinien dadurch gelöst werden, daß dem Klassenlehrer soviel Stunden wie möglich, dem Fach- oder Fachgruppenlehrer soviel Stunden wie nötig gegeben werden. Es liegt auf der Hand, daß das Nötige, das durch den Fachlehrer vertreten wird, den Wirkungsspielraum des Klassenlehrers begrenzt. Je mehr der Klassenlehrer kann, desto mehr Unterrichtsstunden kann er in seiner Hand vereinigen.

Der Begriff „Fachgruppenlehrer“ war in der Ausgabe von 1956 nicht vorhanden. Durch ihn wird eine Tendenz gefördert, die vor allem für die Sachbildung der Volksschule unerlässlich ist: der Lehrer darf nicht Spezialist eines einzigen Faches sein, er muß sich auf Fächerverbindungen einrichten. Als größere Fachgruppen werden genannt: Muttersprache + Erdkunde + Geschichte + Gemeinschaftskunde – Naturkunde + Naturlehre + Rechnen + Raumlehre, und es wird empfohlen, daß diese Fachgruppen „entsprechend dem Können und der Neigung des Fachgruppenlehrers auch durch ein Fach des musisch-technischen Bereichs ergänzt werden“. (S. 133)

Neben diesen Hinweisen auf die Arbeitsteilung des Lehrerkollegiums werden von den Aufgaben der Planung des Schullebens und des Unterrichts der Wochenplan und die Stundentafel gesondert behandelt.

In dem kurzen Abschnitt über den Wochenplan (S. 132) wird – in Übereinstimmung mit dem Kapitel über das Schulleben – die Beachtung eines den Schülern angemessenen Wochen- und Tagesrhythmus gefordert. Pausen sollen in der Weise gemacht werden, daß „die Schüler genügend Zeit zum Frühstück und zur Entspannung haben“. (Genauer heißt es im Abschnitt „Schulleben“: „In der großen Pause nehmen die Schüler zuerst das Frühstück ein, danach erholen sie sich auf dem Schulhof oder in den Anlagen der Schule.“ – S. 21.)

Neu in dieser Richtlinienausgabe ist der Hinweis auf die Hausaufgaben. Bei ihnen sollen die „jeweilige Bildungsstufe, die unterschiedliche Begabung und das verschiedenartige Arbeitstempo“ der Kinder berücksichtigt werden. Ein Übermaß an Hausaufgaben soll durch das Zusammenwirken der Lehrer einer Klasse verhindert werden. Knapp bemessene Pflichtaufgaben werden von freiwilligen zusätzlichen Hausaufgaben unterschieden, und die Schüler sollen auch lernen, „eine für einen längeren Zeitraum – etwa eine Woche – aufgegebene umfangreiche Hausaufgabe selbständig einzuteilen und zu erledigen“. Für den Montag sollen keine Hausaufgaben gestellt werden. „Alle Hausaufgaben haben aber nur dann einen Sinn, wenn sie auch nachgesehen und ausgewertet werden.“ (S. 132)

Die Stundentafel ist ein knapper, aber gewichtiger Abschnitt aller Richtlinien. In ihr kommt zum Ausdruck, wie die Unterrichtszeit bemessen werden soll. Sie spielt eine Rolle als Arbeitsmaß für den Lehrer (Lehrerstunden), als „Unterrichtssoll“ für die Schüler (Schülerstunden) und als Verteilungsschlüssel für die Unterrichtsinhalte.

Die sogenannten Pflichtstunden für den Lehrer werden gewöhnlich außerhalb von Richtlinien festgesetzt. Die neue Ausgabe der niedersächsischen Volksschulrichtlinien enthält aber Angaben über die „Höchstzahl der Lehrerstunden für eine Klasse“. (S. 133)

Bei den Schülern wird die Pflichtstundenzahl von der „möglichen Höchstzahl der Stunden“ unterschieden: ein Schüler der 8. Klasse hat 31 Pflichtstunden, aber er kann, wenn er am Englischunterricht und an einer Arbeitsgemeinschaft teilnimmt, auf 35 Stunden kommen.

Bei der Verteilung der Zeit auf die Unterrichtsinhalte zeigt sich, wie die einzelnen Unterrichtsgebiete eingeschätzt werden. Etwas überspitzt kann man sagen, daß sie soviel gelten, soviel Unterrichtszeit für sie verwendet werden darf. Es hatte sich in den Stundentafeln früherer Richtlinien eingebürgert, daß gewisse Unterrichtsgebiete im ganzen bedacht wurden, z. B. „Deutsch“, andere aber genauer aufgeteilt wurden, z. B. die „Realien“. Die Ausgabe 1962 unserer Richtlinien — wie schon die von 1956 — folgt dieser Gepflogenheit nicht. Die Zeitanteile werden grundsätzlich für Unterrichtsgebiete angegeben. Eine Änderung ist jedoch darin eingetreten, daß die Stundenzahlen für den muttersprachlichen Unterricht und für den Sachunterricht im Gegensatz zu der Stundentafel von 1956 für sich genannt werden, obwohl beide in einer Spalte als „Muttersprache und Sachunterricht“ zusammengefaßt sind. Dadurch soll zum Ausdruck kommen, daß sie zwar zusammengehören, daß aber der muttersprachliche Unterricht nicht in ein Dienstverhältnis zum Sachunterricht geraten darf.

Für den Sachunterricht wird ausdrücklich festgestellt: „Der zeitliche Anteil des Sachunterrichts läßt sich nur insgesamt oder aber für Fachgruppen angeben.“ Damit wird zugestanden, daß die Zeitanteile der sachkundlichen Fächer in den Schulen selbst geregelt werden müssen. Dagegen wird die Verteilung der Unterrichtsstunden in den musisch-technischen Fächern genauer vorgekommen (S. 136). Hier ist die Verschiedenheit so groß, daß immer mit der Tätigkeit mehrerer Lehrer gerechnet werden muß.

Die Problematik der Unterrichtszeit bedarf einer sorgfältigen grundsätzlichen Klärung. Welche Wochenstundenzahl ist den einzelnen Bildungsstufen zumutbar? Ist der mechanisch zerhackte Unterrichtsvormittag, der „Stundenfetzenplan“, wirklich die beste Lösung? Ist die Zeitrechnung in einem Fachunterricht alter Art mit seinem Nebeneinander der Fächer und Einzelwochenstunden nicht anders als im Epochenunterricht? Der „Lektionismus“, den es zu überwinden gilt, hat in der üblichen Stundentafel immer eine starke Stütze gehabt. Dagegen aber verwahren sich die Richtlinien ausdrücklich:

„Die Stundentafel gibt die Zeitanteile der Unterrichtsbereiche und einzelner Fächer an. Sie bedingt weder den gefächerten Unterricht, noch soll durch sie die innere Gliederung des Schultages oder der Schulwoche aufgelöst werden.“ (S. 133)

Zur Versetzung sagt die neue Ausgabe der Richtlinien weniger als die von 1956. Sie enthält nur einen Hinweis auf die „Grundsätze für eine Versetzungsordnung an Volksschulen“ der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 11. September 1959. Auch die Problematik der Zensuren und Zeugnisse ist zur Zeit nicht so geklärt, daß es möglich wäre, für die Bewertung der Schulleistungen knappe Anweisungen zu geben. An dieser Stelle bedürfen die „Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen“ einer Ergänzung, die den veränderten Verhältnissen des Schullebens und des Unterrichts gerecht wird.

3. Zur Diktion der Richtlinien

Dokumentationen wie die niedersächsischen Volksschulrichtlinien tragen dazu bei, die pädagogische Terminologie zu klären und zu vereinfachen. Ihre Benutzer

brauchen eine möglichst genaue fachliche Umgangssprache, um für ihre praktische Arbeit eindeutige Hinweise zu haben und um sich im gemeinsamen Tun verständigen zu können.

Man macht aber gerade bei der Aufstellung von Schulrichtlinien heute die Erfahrung, daß es nur wenig eindeutig definierte, allen genau verständliche und von allen anerkannte pädagogische Begriffe gibt. Nicht nur die Termini der pädagogischen Praxis sind verschieden — auf einer unserer Richtlinien-tagungen fiel das Wort von „der wilden Begriffssprache der Praktiker“ — sondern auch die Fachsprache der Theoretiker ist individuell bedingt. Im Grunde sind auch sie immer gehalten, ihre Begriffe durch die Sachverhalte selbst zu verifizieren, wenn auch bis zu einem gewissen Grade mit einer gegenseitigen Verständigung durch geläufige Vokabeln gerechnet werden kann.

Die Verfasser von Richtlinien sind zunächst gezwungen, diese Lage zu akzeptieren. Es kann von ihnen nur erwartet werden, daß sie ein zutreffendes Urteil über die Schulpraxis haben und in der Begriffswelt der pädagogischen Theorie zu Hause sind. In der Kritik der vorläufigen Fassung ist gelegentlich mehr verlangt worden. „Gut wäre es“, so schrieb Professor H. H. Groothoff, „wenn man nicht nur die didaktischen Prinzipien, sondern auch die didaktischen Grundbegriffe vorweg erklären würde.“ Auch sie seien Richtlinien“. Dazu müßte gehören, „daß man ausdrücklich auf die Begriffe des Elementaren, des Exemplarischen, des Faches, der Kunde, der Lehre usw. einging“¹⁾.

Die Bearbeiter der Ausgabe von 1962 haben dieser Forderung nicht entsprochen, und man kann auch bezweifeln, ob es möglich oder auch richtig wäre, Richtlinien einen solchen wissenschaftlichen oder lexikalischen Vorspann zu geben. Die Übereinstimmung der Begriffe ergibt sich aus dem Zusammenhang der Richtlinien, der allerdings sorgfältig beachtet werden muß.

Diese kritische Arbeit besteht auch in einer bewußten Begriffswahl. So ist auch in der revidierten Ausgabe der Richtlinien das Wort „Stoff“ vermieden und durch „Inhalte“ ersetzt worden. Der ungewöhnliche Plural „Inhalte“ ist keine Erfindung unserer Zeit. Das Pädagogische Lexikon von 1930 spricht bereits von „Lehrinhalten“. Der Begriff Inhalt tritt auf in Verbindung mit „Bildung“ als Bildungsinhalt oder in Verbindung mit „Unterricht“ als Unterrichtsinhalt und ist die weiteste Bezeichnung des Unterrichtsgegenstandes. Ein besonderer, für sich stehender Unterrichtsinhalt ist die „Unterrichtseinheit“. Auch die „Bildungseinheit“ gibt es heute, aber unter diesem Begriff wird gewöhnlich eine besondere Unterrichtseinheit verstanden: eine Unterrichtseinheit des ungefächerten Unterrichts.

Eine ähnliche Vielfalt herrscht bei der Bezeichnung dessen, was in der Schule geschieht. Neben dem alten Begriff „Lehren“ — in der Alltagssprache der Schulen auch „Behandeln“ — steht heute „Unterrichten“, natürlich auch „Vormachen“, „Vorschreiben“, „Vorrechnen“, „Vorlesen“ — aber nicht „Vordenken“, „Vorerleben“, „Vorfühlen“. Wir kennzeichnen die Lernakte auch durch die Begriffe „Erfassen“, „Auffassen“, „Aneignen“, „Ergreifen“, „Begreifen“, „Erleben“, „Einfühlen“, „Begegnen“, „Verstehen“, „Erfahren“; wir sagen „Rechnen“, „Lesen“, „Schreiben“, „Malen“, „Zeichnen“, wir sagen weniger genau „Gestalten“.

1) H. H. Groothoff, Die Richtlinien im Lichte der pädagogischen Theorie. Versuch einer „exemplarischen“ Kritik der Richtlinien. Lüneburger Hochschulbrief, Nr. 20, 1. Januar 1958.

Recht häufig trat in den einzelnen Richtlinienkapiteln das Wort „Umgang“ auf. Es ist seit langem ein pädagogischer Begriff. Für Herbart waren Erfahrung und Umgang „die Urquellen des geistigen Lebens“, die aber der Ergänzung durch Unterricht bedürfen. Peter Petersen gab dem Terminus seine alte, in der Zeit der Herbartianer verloren gegangene Bedeutung zurück, indem er das „Schulleben“ als die alles tragende Grundlage bezeichnete. In unseren Tagen hat Theodor Litt gefordert, dem „zwischenmenschlichen Umgang“ und der Begegnung mit der lebendigen Natur mehr Beachtung zu schenken. Er wandte sich gegen die immer stärker werdende Tendenz der Sachbeherrschung. Dieser Tendenz scheint aber auch der Begriff „Umgang“ selbst erlegen zu sein. Auch in unseren Richtlinien gab es einen „Umgang“ mit der toten Sachwelt: mit Werkzeug und Material, mit der Nähmaschine, sogar mit dem Faden, mit Tinte und Feder, mit der Schere. Es mußte darauf geachtet werden, daß der Begriff nicht über Gebühr strapaziert wurde.

Im ganzen ist angestrebt worden, in allen Abschnitten formal und inhaltlich die Übereinstimmung zu erreichen, die nur immer möglich erschien. Dabei zeigt sich allerdings oft die hier beklagte Ungenauigkeit der pädagogischen Fachsprache. Man muß schon zufrieden sein, wenn ihre Begriffe als „Verständigungsvokabeln“ wenigstens in einer ungefähren Bedeutung allgemein verstanden werden. In diesem Sinne werden Ausdrücke wie „Fach“, „Kunde“, „Lehre“ vorausgesetzt, andere jedoch, z. B. „exemplarisch“, „elementar“, „kategorial“ kaum oder gar nicht verwendet. Sie können für die Allgemeinheit noch zu wenig vorausgesetzt werden. Die gleiche Zurückhaltung mußte bei verwaschenen Begriffen geübt werden, z. B. bei dem Wort „Gesamtunterricht“.

Was hier gemeint ist, läßt sich an einem neueren schulpädagogischen Begriff besonders gut verdeutlichen. Die Richtlinien von 1956 sprechen vom „Epochalunterricht“. Es hat nicht an Mühe gefehlt, das pompöse Wort zu beseitigen, aber es ist dann als „Epochenunterricht“ doch stehengeblieben. Jedermann hatte inzwischen gelernt, was damit gemeint ist, und jeder neue Begriff – einmal wurde „zyklischer Unterricht“ vorgeschlagen – wäre schlechter gewesen. Der immer fortlaufende Prozeß der Sprachregelung und Sprachgenauigkeit hat seine Stationen. Auch die Sprache der Richtlinien entspricht einer solchen zeitbedingten Station.

Von grundsätzlicher Bedeutung war auch die Frage, wie die didaktischen und methodischen Begriffe der Fachgebiete zu denen der allgemeinen Kapitel stimmen. Es ist klar, daß sie diesen nicht widersprechen dürfen. Sie dürfen auch keine formelhaften Eigenprägungen sein. In einer innerhalb der Stellungnahmen der Lehrerschaft an der Sprache der Richtlinien geübten Kritik hieß es: „Der nach den Richtlinien arbeitende Lehrer sollte sich nicht immer vor die Aufgabe gestellt sehen, das oft sehr eigenwillige Vokabular verschiedener Fachexperten mühsam deuten zu müssen.“ Dieser Einwand ist sicher richtig. Immerhin ist aber auch zu bedenken, daß die „Eigenwilligkeit des Vokabulars“ verschieden stark empfunden werden muß, je nachdem wie einer der geistigen Welt der Schule angehört, d. h. in welchem Umfange er zeitgenössische pädagogische Literatur liest, Vorträge besucht, an Arbeitsgemeinschaften und Kursen teilnimmt, selber nachdenkt, sich mit Kollegen über pädagogische Fragen unterhält, die pädagogischen Konferenzen seiner Schule

fördert. Die Richtlinien sind nicht für Laien, sondern für pädagogische Fachleute geschrieben. Diese Einsicht sollte aus mancherlei Gründen zum Selbstverständnis des Lehrers gehören.

Außer der Begriffswahl waren bei der Revision der Richtlinien auch die Darstellungsform und die Schreibweise zu überprüfen. Auf die von dem Redaktionsausschuß der vorläufigen Fassung gestellte Frage¹⁾, welche Teile oder Formulierungen schwer zu erfassen oder mißverständlich seien, wurde in der eben zitierten kritischen Äußerung mit folgenden Worten geantwortet: „Auf Seite 32 der Richtlinien wird erfreulicherweise darauf hingewiesen, daß sich lange Sätze und Perioden mit Hilfe der Nennform oder des Mitteltatsatzes verkürzen lassen. Diesen Grundsatz sollte man bei der Abfassung des Wortlauts beachten. Wenn gelingen soll, was erreicht werden muß: die Richtlinien im täglichen pädagogischen Vollzug, in der Arbeit jedes Lehrers Leben und Gestalt gewinnen zu sehen, dann ist es notwendig, sie kürzer, straffer, prägnanter und ‚lesbarer‘ zu fassen.“

Hier wurden für die Redaktion der revidierten Fassung wichtige Gesichtspunkte genannt: Es war auf die Untugend der substantivischen Sprechweise zu achten, es mußte versucht werden, den Text zu straffen, und es war die manchmal etwas pathetische Redeweise zu dämpfen: Die Begeisterung, von der sich dieser oder jener Fachvertreter hatte hinreißen lassen, mußte in ihren stilistischen Auswirkungen zum Nutzen des Ganzen vermindert werden.

Auch hier mußte die Frage gestellt werden: Kann der Lehrer schlechthin verstehen, was gemeint ist? Das Bemühen, die mit ihr gestellte Forderung zu erfüllen, führte gelegentlich auch dazu, abstrakte Redewendungen zu verändern.

Es ist aber auch zu sagen, daß dieser Mühe Grenzen gezogen waren. Auch in der revidierten Fassung war eine gewisse Verschiedenheit der Schreibweise nicht zu beseitigen, die im wesentlichen davon herrührt, daß die Vorentwürfe und zahlreiche Zwischenentwürfe aus der Feder verschiedener Autoren kommen. Die individuelle Diktion der Schlußfassung dieses oder jenes Richtlinienabschnittes mußte im ganzen doch respektiert werden, es war weder möglich noch empfehlenswert, den Text von einem Schlußredaktor ganz neu schreiben zu lassen.

Es wird sich herausstellen, ob sich die schwierige Arbeit der stilistischen Revision gelohnt hat, ob gesagt werden kann, daß die Richtlinien lesbarer geworden sind. Leichter war es, sie durch stärkere Gliederung und durch Spernungen übersichtlicher zu machen.

Bei der zuletzt gebotenen Eile während der Drucklegung war es nicht dazu gekommen, das geplante und bereits begonnene Sachregister fertigzustellen. Diese Ergänzung wird in der vorliegenden Ausgabe nachgeholt.

4. Zur Gliederung der Richtlinien

Die allgemeinen Teile der neuen Richtlinienfassung sind um zwei vermehrt und in ihrer Reihenfolge umgestellt worden. Auf das einführende grundlegende Kapitel „Aufgaben der Schule“ – das nahezu unverändert geblieben ist –

¹⁾ Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 1957, S. 72.

folgen jetzt die Abschnitte: „Die Bildungsstufen des Volksschulalters“, „Das Schulleben“, „Der Schulanfang“, „Der Unterricht“. Den Schluß der Richtlinien bilden jetzt die Abschnitte „Die Planung des Schullebens und des Unterrichts“ (früher „Schulorganisation“) und „Anweisungen zum 9. Schuljahr“.

Die Richtlinien für die Unterrichtsfächer sind um drei Abschnitte vermehrt worden, um „Gemeinschaftskunde“, „Sportunterricht“ und „Religionskundlicher Unterricht“.

Die in der Ausgabe von 1956 durchgeführte Gliederung nach Fächern wurde beibehalten. Damit wird, wie es im Vorwort der Richtlinien heißt,

„die Eigenständigkeit dieser Bereiche grundsätzlich anerkannt. — Für jeden Fachbereich hat sich im Laufe der Zeit ein klares Bewußtsein seines geistigen Kerns und seines pädagogischen Zweckes entwickelt. Die einzelnen Bereiche müssen allerdings in das lebendige Ganze von Unterricht und Erziehung eingeordnet bleiben, damit die Gefahr einer lebensfremden Absonderung vermieden wird.“ (S. 9)

Man muß diese Entscheidung richtig verstehen. Sie bedeutet, daß die inhaltliche Differenzierung des Unterrichts durch die klassischen Schulfächer anerkannt wird. Mit ihr wird nicht nur die Entwicklung unserer Schule als begründet angesehen¹⁾, sondern es wird auch akzeptiert, daß die Schulfächer zu einem großen Teil den elementaren Grundrichtungen der Weiterkenntnis entsprechen. Ohne eine Gliederung und Gruppierung seiner Inhalte ist Unterricht nicht möglich. Unsere jahrzehntelangen Erfahrungen mit dem Gesamtunterricht haben gezeigt, daß es im Unterricht letzten Endes nicht um irgendeine Komposition von Unterrichtsinhalten, sondern immer um den guten Lernvorgang geht. Dieser wird durch eine recht verstandene „Fächerung“ nicht behindert oder vereitelt, sondern eher gefördert.

Mit den in unseren Richtlinien anerkannten Schulfächern wird aber nicht der Fachunterricht der alten Schule gefordert. Es werden in den Fachgebieten keine „Stoffpensen“ vorgeschrieben. Das möge durch einen Vergleich mit den nordrhein-westfälischen Richtlinien verdeutlicht werden. In einer Stellungnahme zu diesen Richtlinien heißt es: „Die einzelnen Unterrichtseinheiten sollen künftig nicht ‚beim Wort‘ der vorgetragenen oder gelesenen Überschau, nicht beim Begriff beginnen, sondern beim Ding, beim Lebensvorgang. Der Schüler soll mit den Dingen arbeiten, Lebensvorgänge ändern und erst aus Erfolg und Mißerfolg seine Erkenntnisse ziehen. Die Kunstlehre würde feststellen: Nach den Richtlinien soll der Unterricht in den Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen nicht mehr Belehrungsunterricht im Sinne der Herbart'schen Pädagogik sein, sondern situationsgebundener Unterricht, der alle Anlagen und Kräfte sich entfalten läßt. Leider werden alle guten Ansätze und Vorschläge in Frage gestellt durch die Bestimmungen des zweiten Teils der Richtlinien, der das verbindliche Lehrgut festlegt. Auf einem Raum, fast dreimal so groß wie der Platz für die allgemeinen und grundlegenden Leitsätze, werden hier die Stoffgebiete und Stofflisten ausgebreitet, begründet und beschönigt.“²⁾ Ein solcher Widerspruch ist an den niedersächsischen Volksschulrichtlinien nicht auszusetzen. Wohl ist es so, daß auch in ihnen der weitaus größte Raum von den

¹⁾ Vgl. W. Flitner, Die vier Quellen des Volksschulgedankens; a. a. O.

²⁾ Adolf Hasseberg, Die Richtlinien für die Volksschulen in pädagogischer Sicht. Neue Deutsche Schule, Sonderbeilage zu Heft 23/24, Dezember 1955.

Unterrichtsfächern beansprucht wird, aber es werden keine Stofflisten ausbreitet. In allen Fällen werden die „Bildungsaufgaben“ und die „Verfahren und Mittel“ vor und neben den Inhalten abgehandelt, sie sind das Wesentliche dieser Fachabschnitte. Die Inhalte selbst werden immer auf die „pädagogische Situation“ bezogen. Daß dabei in den einzelnen Abschnitten im Hinblick auf didaktische Grundvorstellungen Wiederholungen vorkommen, läßt sich nicht vermeiden und ist kein Fehler. Sie bestätigen nur, daß die Bildungsstufen, die Auswahlgrundsätze oder auch bestimmte Unterrichtsverfahren überall gelten. Bei der Komposition der Richtlinien kam es nur darauf an, diese Gleichartigkeit durchgehend zu sichern.

Wer trotzdem das „Übergewicht der Fächer“ empfindet und beklagt, versteht die Richtlinien falsch. Er mißversteht sie als Arbeitsnorm, erkennt aber auch die Bewertung der Fächer. Die Unterrichtsarbeit wird in erster Linie durch die Unterrichtsinhalte bestimmt, nach ihnen bezeichnet der Lehrer seine didaktische Zuständigkeit. Auch deshalb empfiehlt es sich, Unterrichtsrichtlinien auf die Schulfächer zu beziehen. Das besagt aber keineswegs, daß damit die verbalistische Manier der alten Schule des Belehrens und Behaltens gemeint ist. Man wird den niedersächsischen Volksschulrichtlinien grundsätzlich zuerkennen müssen, daß sie „Bildung“ wollen, das Betroffensein vom Unterrichtsgegenstand und die „Begegnung“ mit der Sache, das beteiligte Lernen.

In einigen Bildungsstufen werden manche Unterrichtsinhalte übrigens nach anderen Gesichtspunkten differenziert. Im 1. bis 3. Schuljahr werden die Kategorien des alten „Umgebungsunterrichts“ beibehalten, und für das 9. Schuljahr, das Abschlußjahr der Volksschule, werden besondere Gesichtspunkte aufgestellt. (Vgl. S. 64f.)

Der Lehrer, der einen solchen „fächerübergreifenden“ Unterricht erteilt, macht oft eine bezeichnende Erfahrung. Er sieht, daß die inhaltlichen Anforderungen in diesem Unterricht schwieriger als in den klassischen Schulfächern sind. Es wird von ihm ein festeres In-der-Sache-stehen und eine umfassendere Übersicht verlangt. Er erkennt aber auch, daß für diese Sachverhalte über oder neben den Fächern die Grundrichtungen des Erkennens ihre Geltung behalten.

III. Die allgemeinen Kapitel

1. Aufgaben der Schule

Die allgemeinen Kapitel der Richtlinien werden auch in der Ausgabe von 1962 durch Betrachtungen über die „Aufgaben der Schule“ eingeleitet. Diese Präambel gibt keine Definition der Erziehungs- und Bildungsziele, sondern sie spricht von den konkreten Aufgaben, die der Volksschule unserer Zeit gestellt sind. „Es kam darauf an“, so sagte Professor H. Bohnenkamp in einer Interpretation dieses Kapitels¹⁾, „sich terminologisch so weit wie möglich an die Begriffe anzuschließen, in die sich das Verständnis der Schule bei denen zu fassen pflegt, die an ihr arbeiten, und andererseits doch Erkenntnisse und Tendenzen moderner Pädagogik nicht dadurch zu verraten, daß man sie im Interesse der Eingängigkeit verwischt.“ Auch er betont, daß eine befriedigende begriffliche Darstellung der Bildungsziele „sich nur in einer tiefgehenden philosophisch-pädagogischen Erörterung geben ließe, die jeden Rahmen von Richtlinien sprengen würde“.

In der Kritik dieses Kapitels ist manches Gegensätzliche gesagt worden. Bohnenkamp selber weist darauf hin, daß die praktisch tätige Lehrerschaft ihr Befremden darüber geäußert habe, „wie wenig üblich die gebrauchten Wendungen“ seien, und daß „von seiten der Theorie (namentlich von Groothoff im Lüneburger Hochschulbrief vom 1. Januar 1958) — die Mehrdeutigkeit der Termini beklagt werde, die aus der gängigen pädagogischen Sprache stammen“. H. H. Groothoff hatte gefordert, daß „rein interpretatorisch-kritisch“ für das Ganze noch einiges geleistet werden müßte. „Wenn man will, daß auch die pädagogisch-didaktischen und nicht bloß die stofflich-methodischen Partien der Richtlinien wirklich gelesen und beachtet werden, muß man sie im Sinne einer solchen Analyse überholen. Dabei wird zu erwägen sein, ob nicht doch — wenigstens im Grundriß — ausdrücklich und programmatisch dargestellt werden müßte, was Erziehung und Bildung heute beinhalten; ferner müßte die Volksschule ausdrücklich entworfen und ihren Prinzipien nach dargestellt werden. Als diese — nicht methodischen, sondern didaktischen Prinzipien — wären zu nennen: musische Bildung, moralisch-politische Erziehung, Vorbereitung auf das berufliche, das wirtschaftlich-gesellschaftliche Leben und dabei insbesondere auf die Berufswahl und die ersten Erfahrungen des Ernstfalles, was alles nicht ohne ausgesprochene vorberufliche Ausbildung geschehen kann. Die den Fächern gewidmeten Partien können dann von allerlei Ballast befreit werden.“²⁾

Die hier geforderte theoretische Geschlossenheit war also nicht zu erreichen und sie war auch nicht beabsichtigt. Die Präambel will an „geläufige,

¹⁾ Die hier gemeinte Interpretation Bohnenkamps ist der Sonderdruck eines Referats, das er am 29. September 1959 vor dem Absolvententag in Göttingen gehalten hat. Die folgenden Zitate beziehen sich auf diese Darstellung, der wir auch im Gedankengang folgen.

²⁾ Groothoff, a. a. O., S. 14 f.

über den Kreis der Lehrer und theoretischen Pädagogen hinaus verbreitete, das allgemeine Denken bestimmende Vorstellungen von Sinn und Aufgaben der Schule anknüpfen“. Sie will „diese Vorstellungen bestätigen, aber dann in ihrem Recht auch eingrenzen und ihnen je den Gegengedanken an die Seite stellen, mit dem zusammen erst die jeweils geläufige Vorstellung ein heute haltbares Ganzes ausmacht“¹⁾.

Dieses Eingangskapitel der Richtlinien macht auf die Aufgaben der Schule aufmerksam, zu denen diese im Laufe ihrer Entwicklung gelangt ist. Die Aufgaben werden nicht deduktiv abgeleitet oder als von der Staatsmacht gesetzt bezeichnet. Deshalb ging die Kritik an diesem Kapitel fehl, die mitunter von katholischer Seite geäußert wurde. Der Staat habe nicht das Recht, so sagte man, die Aufgaben der Schule zu bestimmen. Bildung habe immer etwas mit der Beziehung des Menschen zu Gott zu tun. Diese innere Begründung der Schule werde hier einfach fortgelassen und durch eine bloße Sammlung von Aufgaben ersetzt; das „Beziehungsgefüge“ der Aufgaben sei unvollständig.

Von anderer Seite war dagegen von der Staatsmacht mehr verlangt worden, als in den vorläufigen Richtlinien zum Ausdruck kam. Der Staat habe die besten Möglichkeiten, schädigenden Einflüssen auf die Kinder entgegenzuwirken. Vor allem müsse er die Amtsautorität des Lehrers schützen. Personale Autorität – „das ist zu schwer ein Leben lang!“

Es war auch bemängelt worden, daß dieses Kapitel die Schule nur im allgemeinen betreffe; es sei notwendig, auf die besonderen Aufgaben der Volksschule einzugehen. Der Absatz Eltern – Lehrer bleibe in Andeutungen stecken. Nachdem sich in der Praxis die Fragwürdigkeit der Elternschaftsordnung von 1948 herausgestellt habe, wäre die Lehrerschaft für neue Gesichtspunkte dankbar gewesen.

Schließlich sei es auch eine Illusion, im Hinblick auf die geistige Entwicklung des Volksschulkindes „von den großen Gestalten des Geistes und des Glaubens“ zu sprechen oder zu sagen, daß das Elternhaus die wichtigste Bildungsmacht sei. Könne es wirklich der Schule gelingen, „die Kinder aus Furcht und Ichsucht zu befreien und in ihnen die Ehrfurcht zu wecken, die sie zur Hingabe an Gott, an die Menschen und an die sachliche Ordnung der Welt befähigt“?

Diese Kritik verkennt, daß Richtlinien immer normativ sein müssen, daß sie über die Wirklichkeit hinauslängen. Mag diese hinter solchen Erwartungen zurückbleiben, sie selbst werden dadurch nicht in Frage gestellt, sie sind nicht utopisch in der Weise, daß sie den Sinn der Schulerziehung in Frage stellen.

Wie die Präambel gemeint ist, erkennt man genauer, wenn man sich die „sechs landläufigen Vorstellungen“ ansieht, durch die sie gegliedert wird.

a) In der Schule werden die grundlegenden Kulturtechniken gelehrt. Das ist nicht nur formal-äußerlich zu verstehen. Hier ist vielmehr die ganze innere Geschichte der Volksschule gemeint, „so wie sie uns Wilhelm Flitner sehen gelehrt hat.“¹⁾ Diese Geschichte ist auf das Schreiben und Lesenkönnen gegründet. Schule zu Beginn dieser Schreib- und Buchkultur war zunächst Christenlehre, richtete sich aber auch bald, ohne sich von diesem geistlichen Ursprung zu lösen, auf weltliche Gehalte. Die fortschreitende

1) Bohnenkamp, a. a. O.

Rationalisierung des Lebens, das Heraufdämmern des Industriezeitalters, brachte die realistischen Bildungsziele in die Schule. Der Schüler sollte durch „seine nächsten Verhältnisse“ und für sie gebildet werden. Aber auch die irrationalen Gehalte traten dazu – „gewachsene Sitte und Sprache, Sage, Märchen und Lied“, Kunst und Dichtung und schließlich auch die politische Bildung, die erst heute zu einer bewußt erfaßten und besser durchdachten Aufgabe der Schule wird. Alles dies, so führt Bohnenkamp aus, ist mit den Sätzen gemeint, die den zweiten Abschnitt der Präambel bilden. Die Schule muß helfen, „daß die Kinder in einer behüteten, mit sinnerfüllter Muße durchlebten Jugendzeit an unserer Welt wissend, könnend und liebend Teil gewinnen. Sie muß mitwirken, ihnen zu einem geistig-sittlichen Dasein zu verhelfen, das durch Ordnungen, Gebote und eigenes Gewissen gehalten ist.“ (Richtlinien S. 11.) ¹⁾

Sie sollen Wissen und Können erwerben, aber es soll in ihnen auch die Liebe zu den großen Gehalten, die unser Leben bestimmen, geweckt werden. Gegen den Einwand, daß in diesem Wortlaut die Reihung „Ordnung, Gebot und eigenes Gewissen“ problematisch sei ²⁾, macht Bohnenkamp geltend, daß es hier um keine theoretische Klärung gehe, daß es sich vielmehr um das faktische Heranreifen des Kindes handele. „Von ihm wird niemand bezweifeln, daß sein Halt bei der es aufzunehmenden und ihm gebotenen Ordnung beginnt und es von ihr aus sein eigenes Gewissen allererst gewinnt.“ ³⁾

b) Im zweiten Teil der Präambel, zu dem der dritte und vierte Abschnitt gehören, handelt es sich um das gegenseitige Verhältnis der Kultur- und Individualpädagogik. Beide werden nicht antithetisch aufgefaßt, sondern gleichberechtigt nebeneinandergestellt. „Gewiß kommt es darauf an, daß die Überlieferung sich erhält, aber das kann nur durch von ihr ergriffene Individuen geschehen; gewiß kommt es auf die Lebenserfüllung der Individuen an, aber die ist nur realisierbar durch die erfüllenden Gehalte der uns verbindenden Kultur. Die Schule kann also immer nur beides zugleich oder keins von beiden tun.“ ⁴⁾

1) An dieser Stelle ist der Wortlaut des ursprünglichen Entwurfs wiederhergestellt worden, der in der Ausgabe von 1956 in folgender Weise verkürzt worden war: „Sie muß daran mitwirken, daß die Kinder zu einem geistig-sittlichen Dasein heranreifen, das durch Ordnungen, Gebote und eigenes Gewissen gehalten ist.“

Auch der Satz aus dem niedersächsischen Schulgesetz, der hier eingefügt worden war, wurde zum Nutzen der Gedankenfolge wieder entfernt; er wurde als Zitat über die Präambel gesetzt.

2) Groothoff, a. a. O.

3) Bohnenkamp, a. a. O., S. 5.

4) Auch hier ist ein Begriff der Ausgabe von 1956 durch einen anderen ersetzt worden, der in dem ursprünglichen Manuskript stand: für „lebendige Fortentwicklung“ wurde „kritische Erneuerung“ gesetzt. Dazu Bohnenkamp: „Kann die Schule, vor allem die Volksschule – die Aufgabe haben, die Überlieferung fortzuentwickeln? Das geschieht doch nur durch schöpferische Leistung – in Wissenschaft, Kunst, sittlicher Läuterung des Allgemeinbewußtseins, neuer Auslegung des Verkündeten – und die Verbindung von Forschung und Lehre oder künstlerischem Schaffen mit der Lehre ist doch wohl ein kennzeichnendes besonderes Charakteristikum der Hochschule, nicht der ‚Elementarschule‘. – Der ursprüngliche Ausdruck ‚kritische Erneuerung‘ dagegen scheint mir richtig. Die Überlieferung wird erneuert durch jeden jungen Menschen, der an ihr Teil gewinnt, und diese Erneuerung muß von seiten der Lehrer kritisch in die Wege geleitet werden.“ (a. a. O., S. 6f.)

Sie kann dieses Ziel nur dadurch erreichen, daß im Unterricht „bildendes Lernen“ stattfindet. Das bloße Behalten genügt nicht. Die Lebensbedeutung der Sachbereiche muß sich dem Schüler in unmittelbarer Begegnung erschließen. Das ist nur unter der Voraussetzung möglich, daß er selbsttätig sein darf, daß er in seinem Entwicklungsstand nicht überfordert wird und daß der Lehrer die Aufgaben nach seinen individuellen Kräften bemißt. Im Frontalunterricht, der in der alten Beleh rungsschule üblich war, können solche Bildungsziele nicht erreicht werden.

c) Eine ähnliche Betonung der Individualität des Kindes und seines Eigenrechts enthält der dritte Teil der Präambel, der sich auf das Verhältnis der Schule zu der gegenwärtigen Gesellschaft bezieht. Unter „Gesellschaft“ werden hier die Arbeitswelt, die Kulturgemeinschaften, der Staat und „der wachsende Zusammenhang der Menschheit“ verstanden. Die Schule soll auf die Aufgaben vorbereiten, die von ihnen an die „Tüchtigkeit und die verständig dienende Teilnahme des einzelnen“ gestellt werden. Sie steht aber nicht einseitig im Dienst dieser Mächte, sie muß auch das Recht des Kindes, seine Interessen, schützen, ihm auf seiner Lebensstufe im ganzen gerecht werden: seiner „ursprünglich lebendigen leiblichen und geistigen Aktivität“, seinem „unmittelbaren Ausgreifen in die Welt“, seinem „erprobenden Suchen und Fragen“. Nur mit dem Wachstum seiner eigenen „Selbständigkeit“ und „Sach-tüchtigkeit“ gewinnt es Zugang zu den „geistig-sittlichen und religiösen Gehalten, die seine spätere Arbeit und Muße, sein persönliches und gemeinschaftliches Leben erfüllen können.“

d) Diesen Erziehungsbeitrag leistet die Schule auch durch Unterricht, sie leistet ihn nicht, wie Herbart meinte, vor allem durch Unterricht. Die Kinder werden in der Schule in eine Ordnung aufgenommen, die sie auch zu ihrer Sache machen müssen – „an deren Einhaltung sie Selbstsucht üben, an deren Verständnis sie ihre sittlichen Grundbegriffe klären, und an deren Erhaltung und Ausgestaltung sie sich steigend verantwortlich erfahren“ sollen. Das Gemeinschaftsleben der Schule trägt mehr zur sittlichen Erziehung bei als die Klärung und Beeinflussung des Gedankenkreises im „erziehenden Unterricht“ der alten Schule, von dem einst so viel gehalten wurde. Der „wichtigste Beitrag der Schule zur sittlichen Erziehung“ liegt darin, daß „die Kinder im Umgang miteinander je einer vom andern her denken und handeln lernen“, daß sie eine Gemeinschaft bilden, „in der sie hören und sich mitteilen, helfen und sich helfen lassen, verzichten und gewinnen, Schuld und Vergebung erfahren.“ (S. 12)

e) In dieser Ordnung der Schule hat der Lehrer seinen besonderen Platz durch die Autorität, der er nicht entraten kann: „Er hat die Autorität seines Amtes und muß sie wahren.“ Unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen gewinnt er diese Autorität, welchen personalen Anteil muß er dafür leisten? Er muß das Vertrauen seiner Schüler finden. Das wird geschehen, wenn er ihnen „verlässlich gut“ ist, wenn er ihrer Selbsttätigkeit Raum läßt, wenn er „alle Willkür und deren Schein“ vermeidet, mit Lob und Tadel sparsam und gerecht umgeht, gelassen bleibt, nur die „boshafte Tat“ mit Strafe beantwortet und „zur Vergebung bereit“ ist, wenn er seine Anforderungen nach den Kräften seiner Schüler bemißt, wenn er ihren Wetteifer sinnvoll beschränkt, wenn er glaubwürdig ist und die Gehalte, die er lehrt, angemessen vertreten kann. Hier ist mit knappen Worten ein Bild der Lehrerpersönlichkeit gezeichnet, die der Schule

unserer Zeit entspricht. Dieser Lehrer ist nicht mehr der Repräsentant einer „dominativen Pädagogik“ oder gar der „Drohautorität“, er wird aber auch nicht nur „vom Kinde aus“ gesehen und beurteilt. Auch der Hinweis auf die kollegiale Zusammenarbeit, der dieser Charakteristik unmittelbar folgt, hat die gleiche Aktualität. Der Lehrer „wird um so stiller und nachhaltiger wirken können, je mehr die Lehrerschaft der Schule sich verständigt und Hand in Hand arbeitet“.

f) So wie der einzelne Lehrer sich nicht in individualistische Isolierung begeben kann, so kann die Schule im ganzen sich nicht von den andern Erziehungsmächten absondern. Der „in aller Regel wichtigste Teil“ der Erziehung liegt bei den Eltern. Mit ihnen muß der Lehrer sich immer von neuem zu verständigen versuchen, so fragwürdig auch die dazu geschaffene Institution zur Zeit sein mag.

Auch mit „den anderen Erziehungsmächten“ soll die Schule Fühlung halten. Das ist, streng genommen, eine umfangreiche Aufgabe. Aber „die Einflüsse der Umwelt auf die Heranwachsenden sind mannigfaltig und stark. Die Schule muß sie immer im Auge behalten, fördernde Begegnungen unterstützen oder herbeiführen und schädigenden Einflüssen in der Öffentlichkeit nach Kräften entgegentreten.“ (S. 12) Dazu noch einmal Bohnenkamp: „Ich meine in der Tat, daß die Lehrerschaft, soweit ihre gewiß schon überbeanspruchten Kräfte das zulassen, ihren öffentlichen Einfluß gegen die zerstreuenden, störenden und zerstörenden Reizungen der Zivilisation verstärken und unsere immer üppiger und directionsloser werdende Gegenwart daran erinnern sollte, daß Kinder in ihr leben.“ (a. a. O. S. 9.)

Man wird anerkennen müssen, daß der Abschnitt „Aufgaben der Schule“ als grundlegende Einleitung zu den Richtlinien viel zu sagen hat. Seine sprachliche Dichte ist auch in der neuen Fassung nicht gelockert worden, sie konnte auch nicht gelockert werden, es sei denn, man hätte das Vielfache des für den Abschnitt möglichen Raumes zur Verfügung gehabt. Er fordert zum Nachdenken heraus, darin liegt nicht zuletzt sein Wert.

2. Die Bildungsstufen

Das zweite maßgebliche Gliederungsprinzip der niedersächsischen Volksschulrichtlinien sind die „Bildungsstufen“; sie sind auch für die revidierte Fassung grundlegend geworden. Das ist nicht ohne ernste, längere Überlegungen geschehen, denn diese Gliederung steht im Widerspruch zu der gewohnten Unterscheidung von „Grundschule“ und „Volksschuloberstufe“. In dem Kapitel „Bildungsstufen“ wird zwar ausdrücklich gesagt, daß die „bestehende Einteilung in Grundschule und Oberstufe kein Hindernis für Aufbau und Gestaltung der Bildungsarbeit entsprechend den Bildungsstufen“ sei (S. 13). In dem Vorwort zu den Richtlinien aber heißt es: „Die Richtlinien gehen davon aus, daß die seelische Entwicklung der Volksschüler in drei Bildungsstufen erfolgt. Als die in ihnen gesetzte Schulnorm ist eine so ausreichend gegliederte Schule anzusehen, daß die Bildungsaufgaben dieser drei Entwicklungsstufen voll erfüllt werden können.“

Die Gliederung nach Bildungsstufen entspricht nicht der Einteilung der Volksschule nach Grundschule und Volksschuloberstufe. Im Hinblick auf die Entwicklungstendenzen, die das Schulwesen im ganzen betreffen, wird die Spannung zwischen beiden Einteilungsprinzipien ebenso hingenommen werden müssen wie die Tatsache, daß es auch weniggegliederte Schulen gibt.“ (S. 9)

In diesen Sätzen werden die Bildungsstufen mit einem Vorbehalt grundsätzlich anerkannt. Wir müssen hier einen Augenblick bei der Frage verweilen, ob und warum das richtig ist.

Im allgemeinen unterscheidet man in der Kindheit zwei große Entwicklungsphasen, die des Kleinkindes und die des Schulkindes. Auch Professor W. Hansen, dem wir die Konzeption der Bildungsstufen verdanken, tut das. „Den ersten Kindheitsabschnitt von der Geburt bis etwa zu Beginn des vierten Lebensjahres“, so sagt er, „nennen wir die Frühphase der Kindheit, den zweiten bis zum Einsetzen der Reifungszeit die Hauptphase der Kindheit.“

Er weist darauf hin, daß bereits Otto Tumlirz und Oswald Kroh eine ähnliche Phaseneinteilung vertreten hätten. Ihre Hauptabsicht sei jedoch gewesen, Entwicklungsabschnitte innerhalb biologischer Zusammenhänge abzugrenzen. „Daß unsere auf inhaltliche Stimmigkeit des jeweiligen Weltbildes abzielenden Phasen zu der gleichen zeitlichen Gliederung gelangen, ist darin begründet, daß die geistigen Leistungen, die zur Formung eines Weltbildes führen, mit der biologischen Entwicklung in einem bestimmten Zusammenhang stehen.

Durch den reifungsgemäßen Ausbau der organischen Grundlagen werden seelische Funktionen ermöglicht, die dem Welterfassen und Weltbewältigen zugute kommen können. Ob und wie das geschieht, liegt dann allerdings nicht mehr im Bereiche biologischer Wirkzusammenhänge. Das hängt vielmehr ab von der Aktivierung der Möglichkeiten, die dem Menschen für seine geistigen Leistungen zu Gebote stehen.“¹⁾

Daß es sich bei der kindlichen Entwicklung nicht nur um Reifungsphasen, sondern auch um Bildungsphasen handelt, wird von Hansen in dem zitierten Werk umsichtig nachgewiesen. Den Unterschied in beiden Kindheitsabschnitten sieht er darin, daß das „ichabhängige Weltbild“ des Kleinkindes von dem „sachlich realistischen Weltbild des Schulkindes“ abgelöst wird (S. 19). Dieser Wandel vollzieht sich nicht von heute auf morgen, sondern allmählich über Jahre hinweg. Erst vom Ende der Grundschulzeit an kann man in der Regel von einer „gewissen Reinheit der Erlebnishaltung“ sprechen. Eigentlich wird erst „dieser Spätabschnitt der Hauptphase von der realistischen Haltung überwiegend bestimmt“ (S. 247). So gelangt Hansen zu den „Bildungsstufen des Volksschulalters“:

1. Übergang von der Frühphase zur Hauptphase der Kindheit
2. Eigentliche Hauptphase der Kindheit
3. Phase der Reifung

Diese Unterscheidungen sind ohne Zweifel psychologisch begründet. Hansens Hinweis auf die Psychologen Tumlirz und Kroh zeigt auch, daß sie schon längere Zeit üblich sind. Sie haben bisher aber nicht dazu geführt, daß die Volksschule in ihrem inneren Aufbau geändert wurde.

O. Kroh nahm die Einteilung in „Grundschule“ und „Volksschuloberstufe“ als Gegebenheit hin und schrieb seine beiden Bücher zur „Psychologie des Grundschulkindes“ (4. Auflage, Langensalza 1930) und zur „Psychologie der Oberstufe“ (3. Auflage, Langensalza 1935).

¹⁾ W. Hansen, Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, München 1959, S. 20.

Auch die niedersächsischen Richtlinien respektieren in einer gewissen Weise die bestehende Zweiteilung der Volksschule, aber im Grunde müßte die psychologische Charakteristik nach Bildungsstufen, ergänzt durch Bildungsgesichtspunkte und didaktische Anleitungen, institutionelle Konsequenzen nach sich ziehen.

Die jetzt bestehende Spannung ist vor allem dadurch gegeben, daß die Grundschule heute eine durch eine vierzigjährige Entwicklung geprägte Schulform ist, und daß sie zu den weiterführenden Schulen hinleitet. So mußte das vierte Schuljahr, das erste Jahr der zweiten Bildungsstufe, an verschiedenen Stellen besonders bedacht werden (S. 37, 43, 49, 53, 58, 83).

Daß im Hinblick auf unsere Schulbildung im ganzen noch ein anderer Begriff der „Bildungsstufen“ denkbar ist, sei nur am Rande vermerkt. Man könnte die Stufe der grundständigen Allgemeinbildung von der Stufe der Wissenschaftspropädeutik in den Gymnasien und von der Stufe der wissenschaftlichen Bildung an den Hochschulen unterscheiden. Die „Bildungsstufen des Volksschulalters“ wären dann eine Differenzierung der ersten allgemeinen Bildungsstufe.

Wie aber beeinflussen sie die Gliederung der heutigen Volksschule, wenn man von der Haupteinteilung nach Grundschule und Oberstufe absieht? Die in den Richtlinien gesetzte Schulnorm ist nicht so eng geplant, daß die Bildungsaufgaben nur in der vollausgebauten neunklassigen Jahrgangsschule erfüllt werden können. Es ist zwar so, daß die Differenzierung nach Jahrgängen die Regel geworden ist. Die im „Jenaplan“ Peter Petersens gemachten Reformvorschläge sind, was die Gliederung nach drei Stammklassen betrifft, nicht befolgt worden, obwohl sie sonst in vieler Hinsicht Wirklichkeit geworden sind. So wird man auch nicht auf den Gedanken kommen dürfen, daß den Bildungsstufen unserer Richtlinien die Schulgliederung des Jenaplans am besten entsprechen würde.

Es sind aber unterhalb der vollgegliederten Schule noch Formen denkbar, in denen die Aufgaben der drei Bildungsstufen erfüllt werden können. Als Mindestmaß der Differenzierung wird man die dreistufige Schule ansehen müssen. Zwar gelten die Richtlinien für den Unterricht in der Volksschule schlechthin, und auch der Lehrer in der weniggegliederten Schule wird sich nach ihnen richten können; aber um sie, ohne überfordert zu sein, sinngemäß erfüllen zu können, wird man das eben bezeichnete Maß von Differenzierung voraussetzen müssen.

Diese Fragen verlieren heute angesichts der schnellen Entwicklung von Mittelpunktsschulen an Bedeutung. In einer um mehrere Jahrgänge verkürzten weniggegliederten Schule kommt es auch zu einer Verminderung der unterrichtlichen Schwierigkeiten. Allerdings tritt auch hier wieder die Frage auf, ob die Restschule in ihrer verkürzten Form eine „Grundschule“ oder eine Schule mit ein oder zwei Bildungsstufen sein sollte. Die organische Entwicklung, auf die man sich hier lobenswerterweise mehr verläßt als auf administrative Konstruktionen, kann zur Zeit zu dem einen wie zu dem andern führen.

Damit bekommt auch die Frage der weniggegliederten Schule im Zusammenhang mit den Richtlinien ein anderes Gewicht. In den Stellungnahmen zu der Ausgabe von 1956 ist oft der Einwand geäußert worden, man

habe die weniggegliederte Schule vergessen. Der kurze Abschnitt, der ihr in dem Kapitel Schulorganisation gewidmet war, paßte weder vorn noch hinten, er konnte nicht befriedigen. Der Lehrer der weniggegliederten Schule, der für seine besondere Unterrichtssituation konkrete Anweisungen erwartet hatte, war enttäuscht.

Nun ist es aber nicht möglich, für die vielen Formen der weniggegliederten Schule solche konkreten Anweisungen zu geben. Aus diesem Grunde ist in der Ausgabe von 1962 vermieden worden, der weniggegliederten Schule ein besonderes Kapitel zu widmen. Es kann nicht Richtlinien für die verschiedenen Organisationsstufen der Volksschule, sondern nur für die eine Volksschule geben. „In der weniggegliederten Schule“, so heißt es in den Richtlinien nur, „muß sich der Lehrer bemühen, durch geschickte Ausnutzung aller räumlichen und organisatorischen Möglichkeiten und gut durchdachten Wechsel von unmittelbarem und mittelbarem Unterricht die Bildungsergebnisse denen einer ausgebauten Schule anzugleichen.“ (S. 9)

Die Richtlinien verweisen in diesem Zusammenhange auch auf die Entwicklungstendenzen, die das „Schulwesen im ganzen“ betreffen. Seitdem der „Rahmenplan“ im Gespräch war, ist es schlechterdings nicht möglich, von einer grundlegenden deutschen Schulreform abzusehen. Unter diesem Gesichtspunkt sind auch die „endgültigen“ niedersächsischen Volksschulrichtlinien nur zeitbedingt. Sie werden geändert werden müssen, je nachdem das deutsche Schulwesen reformiert wird.

3. Das Schulleben

Die Schule ist eine Stätte für Unterricht und Erziehung. Dem Unterricht sind in diesen Richtlinien umfangreiche Darlegungen gewidmet, ein besonderes Kapitel über die Schulerziehung aber gibt es nicht. Kommt darin nicht zum Ausdruck, daß die Gewichte falsch verteilt sind?

Gegenüber der Ausgabe von 1956 ist dies in kritischen Stellungnahmen in der Tat gelegentlich gesagt worden. In den Richtlinien sei das Ziel der Erziehung nicht angegeben, der Vorrang der Erziehung vor allen anderen Aufgaben werde in ihnen nicht genügend betont. Im Vergleich mit anderen Schularten läge die Bedeutung der Volksschule darin, daß sie Erziehungsschule sei; das aber komme in den Richtlinien nicht genügend zum Ausdruck.

Der aufmerksame Leser des Eingangskapitels der Richtlinien über die „Aufgaben der Schule“ wird nicht bereit sein, in diese Kritik einzustimmen. Dort ist viel von Erziehung die Rede. Er wird überdies daran erinnern, daß Schulrichtlinien im wesentlichen immer Unterrichtsrichtlinien gewesen sind, und er kann darauf hinweisen, daß der neuen Fassung unserer Volksschulrichtlinien das in dem niedersächsischen Gesetz über das öffentliche Schulwesen vom 14. September 1954 formulierte Erziehungsziel vorangesetzt ist. (S. 11)

Nur etwas ausführlicher als diese Präambel, aber grundsätzlich nicht anders, heißt es in dem „Bildungsplan für die bayrische Volksschule“:

„Die Volksschule will einen geistig, seelisch und körperlich gesunden Menschen heranbilden, der selbständig denkt und wertet, der dem tätigen Leben leistungs- und verantwortungsbewußt zugewandt ist und seine Aufgaben einsichtsvoll und sachgerecht zu bewältigen sucht. Er wurzelt in der Heimat und im geistigen Erbe des deutschen Volkes und der Menschheit, ist der Gegenwart und Zukunft verpflichtet und nimmt am öffentlichen Leben

verstehend und handelnd Anteil. Er lebt mit seinen Mitmenschen in echtem Frieden und wahrer Ordnung, hält seinen naturhaften Genuß- und Geltungstrieb in Schranken und ist bereit, für die Wahrheit und Verwirklichung des Guten Nachteile auf sich zu nehmen. Als Christ richtet er sich glaubend und liebend auf die Wirklichkeit des wahren Gottes.¹⁾

Aber welchen Wert haben solche Deklamationen für die praktische Schularbeit? Sie werden allzuleicht überschätzt. Nicht die Klarheit des Gedankens, nicht die Genauigkeit der Aufzählung ist hier das Entscheidende, sondern der Lebensvollzug.

Unsere Richtlinien berücksichtigen in viel stärkerem Maße als die Unterrichtsrichtlinien vergangener Zeiten die Schulerziehung, weil sie das Kapitel „Schulleben“ enthalten. Die nach 1945 in der Bundesrepublik herausgegebenen Volksschulrichtlinien beschränken sich alle nicht darauf, lediglich den Unterricht zu regeln.

„Die Schule wirkt nicht allein durch den Unterricht. Sie ist auch eine Erziehungs- und Lebensstätte der Jugend. Lehrer und Schulleiter sind für den erzieherischen Geist und die Atmosphäre dieser Lebensstätte verantwortlich.“ So wird auf den Erziehungsauftrag der Schule in den hessischen „Bildungsplänen für die allgemeinbildenden Schulen“ hingewiesen.²⁾

Ähnlich heißt es in den Hamburger „Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht in den Klassen 5 und 6 der Volksschule“ von 1957: „Die Schule hat heute in zunehmendem Maße neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten eine Erziehungsaufgabe. Sie muß ein Leben der Arbeit und Ordnung schaffen, das dem Wesen und Kräften des Kindes entspricht und ihr Verhalten formt.“³⁾

Schon im Jahre 1955 wurde der Begriff „Schulleben“ in den Volksschulrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen verwandt: „Die Schule ist eine Stätte menschlicher Begegnung. Das tägliche Miteinander von Lehrer und Schüler gewinnt Form in einem vielgestaltigen, gemeinschaftsbildenden Schulleben.“⁴⁾

Auch die niedersächsischen Volksschulrichtlinien von 1956 enthielten diesen Hinweis auf das Schulleben; auch in ihnen wurde das, was in der Schulpädagogik seit langem unter dem Begriff „Erziehung“ verstanden wird, nicht lediglich definiert oder abstrakt gefordert, sondern als Vorgang beschrieben. Schule wird als Lebensform aufgefaßt, in der sich „soziale Funktion, Sitte, geistiges Lebensverständnis und darstellende Gebärde oder Haltung“⁵⁾ zusammenfinden. Das ist die „Schule der Gesittung“, die Otto Haase gefordert hat⁶⁾, eine Schule, die durch Ordnung und Sitte im Zusammenleben von Lehrern und Schülern Erziehung verwirklicht. „Alles, was getan wird, um Ordnung und Sitten zu stiften, alles, was dazu beiträgt, die Menschen unserer Massengesellschaft zu verwurzeln, zu beheimaten und sozial aufgeschlossen zu machen, alles, was ihre Werkfähigkeit erneuert, ihre Lebensangst überwindet, ihre Hartherzigkeit aufschmilzt, kann aus kleinen Anfängen einmal große Formen und Ordnungen hervorbringen, die durch sich selbst erzieherisch wirken.“⁷⁾

¹⁾ Neue Fassung vom 15. November 1955, S. 430.

²⁾ Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, Jahrgang 9, März 1956, S. 90.

³⁾ S. 8.

⁴⁾ Erlaß vom 8. März 1955.

⁵⁾ W. Flitner, Erziehungsziele und Lebensformen. In: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1954.

⁶⁾ Otto Haase, Musisches Leben, Hannover 1951.

⁷⁾ W. Flitner, a. a. O.

In diesem Begriff des Schullebens schließt sich zusammen, was sich in der nachherbartianischen Schulreform von verschiedenen Ansätzen her gegen die Ordnung der alten Lernschule erhoben hatte: die Pädagogik vom Kinde aus, die Kunsterziehungsbewegung, die Pädagogik der Landerziehungsheime, der Lebensgemeinschaftsschule, der Schule des Jenaplans.

„Die fast zehnjährigen Erfahrungen aus erster Hand“, so hatte Peter Petersen gesagt, „hatten mich so eindringlich wie nur möglich gelehrt, daß die neue Schule, um die seit 50 Jahren so heftig gekämpft wurde, niemals auf dem Wege über eine Änderung von Unterrichtsmethoden kommen werde, aber ebensowenig von irgendwelchen Hilfs- oder Grundwissenschaften der Pädagogik, im besonderen nicht von der Soziologie und Psychologie. — Mir war klar geworden, daß es um etwas ganz anderes geht, nämlich darum, aus der Schule als Ganzem etwas Neues zu machen, d. h. das ganze Schulleben von Grund auf radikal zu ändern. Und dann gelte es, dort hinein den Unterricht setzen und sorgfältig prüfen und erproben, wie sich dieser ändern werde, wenn man gezwungen sei, immer jenes neue Schulleben zu erhalten, die neue Schulgesinnung zu bewahren, also kurz gesagt: den Unterricht der Erziehung zu unterwerfen, zuerst Erzieher und dann erst Lehrer zu sein.“¹⁾

Diese Sätze machen deutlich, was für die Verwirklichung einer bestimmten Lebensform Schule zunächst wichtig ist. Wer nur die Schulleistung sieht, der entscheidet sich grundsätzlich für eine andere Auffassung von Schule. Gerade von dem Begriff der Leistung her kommen oft Einwände gegen die Pflege der gesitteten Ordnung, die ja auch Zeit erfordert und den Unterricht dadurch möglicherweise beschränkt. Vieles von diesem neuen Schulleben erscheint solchen Kritikern als überflüssige Spielerei, als verkrampfte Manier. Sie loben die „natürlichen“ Schulformen, und damit meinen sie die überkommene Art der Schule, der bloßen Lernschule zumeist. Sie verkennen, daß Schulgesittung auch geplant und eingerichtet werden muß, daß zu ihrer Verwirklichung immer pädagogisches Ethos, ein besonderes Bemühen und darüber hinaus eine Portion Phantasie erforderlich ist.

In der neuen Fassung der Richtlinien ist die konkrete Kennzeichnung dessen, was unter einem guten Schulleben zu verstehen ist, ausführlicher geworden. Die Schüler sollen lernen, „sich ihrem Entwicklungsstand entsprechend gesittet zu verhalten“. Sie können es nicht von Anfang an; in der ersten Bildungsstufe sind sie auf die Anordnung und auf die Hilfe des Lehrers angewiesen. „Von der zweiten Bildungsstufe an wächst ihr Verständnis für die ihrem Zusammenleben gemäßen Gehalte, Ordnungen und Sitten; sie vermögen jetzt auch in zunehmendem Maße mitzuwirken, diese zu gestalten und zu tragen.“ (S. 20) In der dritten Bildungsstufe aber sollen sie mehr und mehr dazu kommen, die Mitverantwortung für das Schulleben zu übernehmen.

Der erste Hinweis, den die Richtlinien auf den Inhalt des Schullebens geben, bezieht sich auf die Formen des gesellschaftlichen Umgangs, auf Dienst und Verantwortung. Im einzelnen geht es darum, wie die Schüler „das Schulhaus betreten und sich darin bewegen, wie sie sich begrüßen, miteinander sprechen und zusammen spielen, wie sie das Schuleigentum und

¹⁾ Der Kleine Jenaplan, Braunschweig 1949, S. 65 f.

die eigenen Schulsachen behandeln und auf Sauberkeit bedacht sind, wie sie die ihnen übertragenen Dienste und Ämter verwalten, wie sie zur Gestaltung der Klassen- und Schulerien beitragen, wie sie Tischsitten beachten". (S. 20) Die Regeln, die ihnen dafür gegeben werden, sollen sie aber in keine starre Schablone pressen, auch hierin darf ihr Wille zur Selbständigkeit nicht beeinträchtigt werden. Im Grunde geht es ja um mehr als um äußere Formen. Es geht um die einfache Sittlichkeit, um Tugenden wie „Pünktlichkeit, Rücksichtnahme, Ein- und Unterordnung, taktvolles Verhalten im Gespräch und in der Partner- und Gruppenarbeit“; es geht um „Verträglichkeit, Duldsamkeit und Verständigungsbereitschaft, um Kameradschaft und Hilfsbereitschaft, um Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit gegenüber Lehrern und Mitschülern“.

Den zweiten Hauptgesichtspunkt in diesem Richtlinienkapitel könnte man „Schulleben als zeitlicher Ablauf“ nennen. „Alles, was sich im Schulleben wiederholt, soll seine feste Ordnung haben.“ So der Beginn des Schultages, eine der wenigen Gelegenheiten, wo der Lehrer sich dem einzelnen Schüler zwanglos zuwenden kann. So die große Pause, die zunächst Frühstückspause und danach Erholungspause sein soll.

„Jeder Schultag, die Schulwoche und auch das Schuljahr erhalten so einen vertrauten Rhythmus des Erwartens und Tuns, in dem sich Sitten und Bräuche bilden können.“ (S. 21)

Diese Gliederung der Schulzeit bietet erwünschte Möglichkeiten für regelmäßige und gelegentliche Feiern, für die Auflockerung des strengen Lernens durch den Geist der Muße; denn „muisches Tun hilft den Lebensstil einer Klassen- und Schulgemeinschaft formen“.

Aber auch der „Unterricht soll sinnvoll gegliedert, durch Sitten gefestigt und durch die Schüler mitbestimmt sein“. Hier ist nicht die mechanische Zerstückelung des Schultages gemeint, die der Schule unserer Zeit so sehr das Gepräge gibt. Es ist vielmehr an innere Abläufe gedacht, die durch folgende Begriffe bezeichnet werden: freier Bericht, regelmäßige Übung, gesammelter Unterricht, stilles Lesen und „Stunden, in denen Fragen des Schullebens besprochen werden“.

Der dritte Gesichtspunkt dieses Kapitels betrifft den Raum, in dem sich das Schulleben abspielt. Nur drei Sätze sind dem Klassenraum gewidmet, aber sie zeigen deutlich den Abstand, der uns heute von der Normalklasse vergangener Zeiten trennt. Doch auch das Schulhaus und das Schulgrundstück sollen bedacht werden. Die Schüler sollen nicht nur ihrem Klassenraum „das ihrem Erleben und ihren Interessen gemäße Gepräge geben“, sie sollen sich auch an der Pflege des Schulhauses und des Schulgrundstückes beteiligen, ja, sie sollen geeignete Aufgaben im öffentlichen Leben der Gemeinde übernehmen — „etwa beim Schülerlotsendienst, bei der Vertretung der Schule nach außen und bei karitativen Aufgaben in der Gemeinde“.

Alle diese Hinweise stehen in knapp formulierten Sätzen, sie deuten nur an, wie ein Schulleben ausgestaltet werden kann. Sie müssen, um wirksam zu werden, die Phantasie anregen, den findigen Geist, der in den konkreten Verhältnissen einer Schule die Ansatzpunkte erkennt, um ein erzieherisch wirksames Schulleben zu entwickeln. „Je reicher das Leben in der Schule an Inhalten und Aufgaben ist, desto besser können sich der einzelne und die Gemeinschaft in ihr entfalten.“

Zu dieser Leistung wird jedes Mitglied eines Lehrerkollegiums aufgerufen. „Der Erziehungserfolg einer Schule hängt immer ab von der Einsicht aller an ihr tätigen Lehrer in die Bedeutung und den Umfang ihres erzieherischen Auftrags.“ Aber diese Einsicht muß sich mit dem Willen zur kollegialen Zusammenarbeit verbinden. Was schon in dem Kapitel „Aufgaben der Schule“ betont wurde, wird hier mit folgendem Satz wiederholt: „Die Lehrer einer Schule müssen bestrebt sein, ihre Auffassungen über den Stil des Schullebens und der Schulerziehung zu vergleichen, die erzieherischen Maßnahmen festzulegen und die Gestaltung des Schullebens fortlaufend zu besprechen.“ (S. 21)

Wie das Eingangskapitel der Richtlinien schließt auch dieses mit einem Hinweis auf die Eltern und die Öffentlichkeit. Wenn es gelingt, die Eltern am Schulleben zu beteiligen, „kann die Erziehung in Elternhaus und Schule aufeinander abgestimmt werden, und in der Öffentlichkeit wird die Bereitschaft wachsen, die Schulen so einzurichten und auszustatten, daß sich in ihnen ein reiches Leben entwickeln kann“. (S. 21)

4. Der Schulanfang

Dieses Kapitel hat es in der vorläufigen Fassung der Richtlinien nicht gegeben. Ein Teil seines Inhalts stand im Abschnitt „Anfangsunterricht“.

„Der Anfangsunterricht“, so hieß es dort, „vermittelt den Kindern den Übergang aus dem freien Leben vor der Schulzeit in die zielgerichtete geistige Welt der Schule. Er muß also den Kindern helfen, mit den Ordnungen und Formen des Lebens in Klasse und Schule vertraut zu werden und den rechten Zugang zum Lehrer und zu den Mitschülern zu finden. Der Lehrer muß, besonders in den ersten Schulwochen, die physische und psychische Belastung der Schulanfänger durch behutsames pädagogisches Verhalten und individuelle Betreuung zu mindern versuchen.“ (S. 41)

Über die Phase des eigentlichen Schulanfangs ging das Kapitel „Anfangsunterricht“ aber dadurch hinaus, daß es sich im ganzen auf einen Zeitraum von zwei Jahren bezog und daß es dem „Sachunterricht“ zugeordnet war. Dadurch entstanden Schwierigkeiten für den Gesamtentwurf der Richtlinien. Einerseits ist es zweifelhaft, ob man den Unterricht der ersten beiden Schuljahre „Anfangsunterricht“ nennen kann, andererseits ist es auch nicht richtig, diesen Unterrichtsabschnitt ganz dem Sachunterricht zuzurechnen. Dieser ist in ihm zwar die Hauptsache, aber ihm gehören auch die Lehrgänge in den Kulturtechniken an und damit die Anfänge des muttersprachlichen und des Rechenunterrichts.

In der neuen Fassung der Richtlinien sind diese Widersprüche beseitigt worden. Die Anfangslehrgänge im Lesen, Schreiben und Rechnen sind in ihren Fächern berücksichtigt, die Bildungsaufgaben des ersten Sachunterrichts sind in einem besonderen Abschnitt „Der Sachunterricht der 1. Bildungsstufe“ behandelt worden. Der wichtigen Frage des Schulanfangs aber wurde ein besonderes Kapitel gewidmet.

Das, was in diesem Abschnitt gefordert wird, ist nicht neu, aber für die breite Masse der heutigen Lehrerschaft ungewohnt. Es ist schon vor Jahrzehnten sehr entschieden von Johannes Wittmann vertreten worden:

„Man wird keinen vernünftigen Grund angeben können“, so sagte er, „daß man mit dem Lesen und Schreiben allgemein schon in den ersten Wochen, ja sogar schon in der ersten Woche des ersten Schuljahres beginnt. Oft hörte ich die verlegene Frage, was man denn anders treiben solle, wenn man nicht mit dem Lesen und Schreiben und dazu auch gleich mit dem Rechnen beginnen dürfe. Es wäre ein Glück für die Kinder, wenn man das Lesen und

Schreiben so weit wie nur möglich hinausschieben könnte, ins zweite oder gar ins dritte Schuljahr. Die Kinder wären dann reifer für das Erlernen dieser Kunst, sie hätten dann ein echtes Bedürfnis, sie zu erlernen, und sie würden alle in kürzester Zeit das Lesen und Schreiben unvergleichlich besser erlernen, als das heute der Fall ist, und sie würden beides in geistiger Weise gebrauchen, als ihnen das heute möglich ist. Man muß davon abkommen, in dem Lesen und Schreiben nur eine Fertigkeit zu sehen, man muß darin eine besondere Weise der Sprache, der sprachlichen Darstellung der Wirklichkeit sehen lernen. Dann wird man auch bereit sein, das Lesen und Schreiben an seinen richtigen Ort im Lernleben der Kinder zu stellen.“¹⁾

In dem neuen Kapitel „Der Schulanfang“ wird diese Forderung ausdrücklich aufgenommen und in dreifacher Weise begründet:

- a) Es ist für die ganze Schulzeit von grundlegender Bedeutung, daß die Kinder „von Anfang an zu ihrem Lehrer und zu ihren Mitschülern, zum Leben in der Schule und zu ihren Anforderungen das rechte Verhältnis finden“. (S. 22)
- b) Das Leben in der Schule verlangt von ihnen eine beträchtliche Umstellung. „Der Lehrer muß sich bemühen, die mit ihr verbundene physische und psychische Belastung zu mindern. Er muß dafür sorgen, daß sich die Kinder dem neuen Lebenskreis freudig zuwenden und sich in ihm wohlfühlen können.“
- c) „Es gibt schon bei der Einschulung von Kind zu Kind große Unterschiede; bei dem einzelnen Kind sind die Fähigkeiten uneinheitlich entwickelt. Das muß in den ersten Schulwochen durch zielstrebige Maßnahmen möglichst ausgeglichen werden.“

In der Art und Weise, wie Schule heute beginnt, ist ein solcher Ausgleich aber nicht möglich. Die objektiven, wenn auch spielerisch verkleideten Anforderungen der Lehrgänge ziehen die ganze Aufmerksamkeit von Lehrer und Schülern auf sich. Deshalb wird in den Richtlinien gefordert, mit dem Lesen und Schreiben nicht sofort zu beginnen, allerdings nicht, wie Wittmann wollte, erst im zweiten oder gar im dritten Schuljahr. Durch die Maßnahmen, mit denen die Unterschiede in den Fähigkeiten bei dem einzelnen Kinde und von Schüler zu Schüler ausgeglichen werden sollen, „werden auch die Voraussetzungen dafür geschaffen, daß die Kinder den ersten Lehrgängen des Lesens, Schreibens und Rechnens besser gewachsen sind. Mit diesen darf also nicht zu früh begonnen werden, in der Regel nicht vor den Sommerferien. Sie verlaufen dann leichter und erfolgreicher“. (S. 22)

Was aber ist zu tun, wenn nicht gleich die Fibel den Unterricht bestimmt? Die Schulzeit ist zu kostbar, um auch in ihrem Anfang verspielt zu werden, und die Erwartungen, die viele Kinder in die Schule mitbringen, dürfen nicht enttäuscht werden.

Doch nicht nur deshalb müssen die Richtlinien auf diese Frage eine möglichst bündige Antwort geben; auch der heutige Lehrer verlangt sie für seine Praxis. Er ist auf die mit einem veränderten Schulanfang gegebenen neuen Aufgaben wenig vorbereitet.

Die Richtlinien antworten unter zwei Gesichtspunkten. Sie nennen zuerst die Tätigkeiten, die Situationen, und dann die Aufgaben dieses ersten Unterrichts.

¹⁾ Johannes Wittmann, Einführung in die Praxis des ganzheitlichen Gesamtunterrichts, insbesondere des ganzheitlichen Rechenunterrichts im ersten Schuljahr, Dortmund 1958, S. 114.

Die Unterrichtssituationen:

- a) „Während der ersten Monate steht das Spiel im Mittelpunkt des Unterrichts.“
- b) „Neben dem Spiel sind in den Monaten des Schulanfangs häufig Unterrichtsgänge durchzuführen, da sie den Kindern erste gemeinsame Umwelterfahrungen vermitteln.“
- c) „Es ist unerlässlich, daß die Kinder die bei bestimmten Spielen und auf Unterrichtsgängen gewonnenen Erfahrungen auf vielfältige Weise mit geeignetem Material darstellen.“
- d) „Bei all diesem Erleben und Tun ergeben sich ständig Anlässe, mit den Kindern über das zu sprechen, was ihnen begegnet und sie bewegt.“ (S. 22)

Die Aufgaben dieses ersten Unterrichts liegen „neben der Einführung in das Schulleben

- a) in der Erziehung zu aufgabemäßigem Handeln,
- b) in der Schulung des Auffassens und des Gestaltens,
- c) in der Förderung des Mengenerfassens,
- d) in der Entfaltung der Sprache“.

Was darunter zu verstehen ist, wird in den einzelnen Abschnitten näher beschrieben. Man fragt sich trotzdem, ob diese Erläuterungen ausreichen, eine neue Praxis des Schulanfangs einzuleiten. Gerade hier wird deutlich, was für die Richtlinien im ganzen gilt: die Konkretisierung ihrer Forderungen und Hinweise ist eine besondere Aufgabe, die über die bloße Erläuterung des Richtlinien textes hinausreicht. Sie ist vor allem eine Aufgabe der Lehrerfortbildung.

Es muß erkannt werden, daß im Schulanfang der Sachunterricht den wichtigsten Beitrag zu leisten hat. Aber hier ist es nicht der Unterrichtsinhalt, auf den es zuerst ankommt, sondern die Art und Weise, wie der Unterricht betrieben wird. Der Lehrer muß sich nicht vorzugsweise um das Was des Unterrichts — im Sinne zu erlernender Inhalte — bemühen, sondern um seine methodische Durchführung. Dieser Vorrang des Sachunterrichts soll nach den Richtlinien auch für die später einsetzenden Lehrgänge, ja für die ganze Grundschulzeit bestehen bleiben.

In seinem Mittelpunkt sollen die Erlebnis- und Handlungseinheiten stehen, die den eigentlichen Unterricht tragen: die Lehrgänge, das musische Gestalten und die Themen des Schulunterrichts.

Im Grunde wäre hier der Begriff „Gesamtunterricht“ am Platze, wenn darunter der Gesamtunterricht der Grundschule verstanden wird: ein noch nicht in die Unterrichtsgebiete zerteilter Unterricht, in dessen Mittelpunkt jene Erlebnis- und Handlungseinheiten stehen, die schon die Phase des Unterrichtsbeginns bestimmen.

Nur der Lehrer wird aber zu dieser Art des Schulanfangs bereit sein, der von ihrer Notwendigkeit überzeugt ist, der zugibt, daß bei den Schulanfängern die Entwicklungsunterschiede wirklich bestehen und daß es die Aufgabe der

Schule ist, Reifehilfen zu geben. Man kann nicht alles Heil von den Schulkindergärten erwarten, die ja auch nur einen winzigen Bruchteil der noch nicht schulreifen Kinder erfassen. Dieser Lehrer wird auch imstande sein, mit den Eltern über die Probleme des Schulanfangs zu sprechen und ihnen seine veränderte Art begreiflich zu machen. „Es ist sonst zu befürchten, daß Eltern, die noch einen anderen Anfangsunterricht erlebt haben, durch verkehrte Hilfen (Zählen, Rechenformeln, Buchstaben) den Aufbau des Unterrichts und seinen Erfolg beeinträchtigen.“ (S. 26)

Es ist natürlich nicht zu erwarten, daß diese Richtlinien über den Schulanfang mit einem Schlage überall und in der ganzen Breite ihrer Anforderungen befolgt werden können. Die Lehrerschaft muß in die neue Aufgabe hineinwachsen; sie muß die veränderte Konzeption des Schulanfangs erfassen und die notwendigen Erfahrungen sammeln. Die Schulwirklichkeit ist nicht so uniform und eindeutig, wie es Richtlinien sein müssen. Man muß diese als ein Ganzes sehen und erkennen, daß sie für Entwicklungen im einzelnen offen sind. Sie verneinen nicht die Realität der Schule, aber sie fordern ihre Weiterentwicklung gemäß den individuellen Voraussetzungen an einem besonderen Platze und bei einem besonderen Lehrer.

5. Der Unterricht

Bei der Diskussion des Kapitels Unterricht in Arbeitsgemeinschaften, im Richtlinienarbeitskreis, in der Richtlinienkommission und in den Teilkommissionen trat immer stärker eine Frage hervor, die im Grunde genommen die Richtlinien im ganzen betrifft: Worin liegt der Aussagewert dieser Sätze? Das Kapitel kann doch keine kurzgefaßte Unterrichtslehre sein, es hat auch nicht den Sinn, zu definieren, was unter dem Schulunterricht zu verstehen ist. Es wendet sich, wie die ganzen Richtlinien, an den Praktiker, um ihm zu sagen, welche Schwerpunkte unsere heutigen didaktischen Auffassungen haben, mit welcher Gesinnung und Haltung der Lehrer unterrichten soll.

In diesem Sinne sind die Aussagen dieses Kapitels durchaus zeitbedingt. Zu anderen Zeiten ist in Unterrichtslinien anderes hervorgehoben worden. Daß die Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft, die immer fortschreitende Klärung der didaktischen Begriffe, die eigentliche Voraussetzung für diese Wandlung ist, versteht sich von selbst.

Wie sehr diese Zeitbedingtheit eine Rolle spielt, würde hier, bei dem Begriff des Unterrichts, besonders deutlich. Wir sind heute geneigt, die Denkmuster für das, was Unterricht überhaupt ist, dem Bereich des Sachunterrichts zu entnehmen. Dabei kommen dann andere Gebiete oft zu kurz, etwa der Schreibunterricht, der Sportunterricht, der Religionsunterricht, der musische Unterricht. Es ist schwieriger, als es zunächst den Anschein hat, die Institution Unterricht so zu kennzeichnen, daß alle seine Spielarten einbegriffen sind.

In der Stellungnahme der Lehrerschaft zu den Ausführungen über den Unterricht in der Richtlinienausgabe von 1956 trat noch etwas anderes hervor. Die aufschließende Kraft dieser Aussagen wirkte sich zuweilen nicht aus, weil man konkrete Fragen der Unterrichtspraxis zu wenig berücksichtigt fand. Man wünschte sich ein mehr pragmatisches Kapitel, das theoretisch

vielleicht weniger anspruchsvoll war, dafür aber mehr konkrete Anweisungen für die praktische Arbeit gab. Diesem Verlangen suchte der Richtlinien-Arbeitskreis durch einen Entwurf zu entsprechen, der im Juni 1959 vorgelegt wurde ¹⁾.

Er hatte folgende Abschnitte: Aufgabe des Unterrichts — Planung — Auswahl und Anordnung der Inhalte — Gliederung und Stufung — Verfahren und Mittel — Differenzierung — Organisation — Die wenig gegliederte Schule — Wochenplan und Stundentafel. Er fand jedoch nicht die Billigung der Richtlinienkommission und der Teilnehmer an der Braunlager Richtlinien-tagung im Oktober 1960. Es wurde die Befürchtung geäußert, daß „die zu starke Konkretisierung und Detaillierung im neuen Text auf Kosten der didaktischen Aussagekraft des ursprünglichen Textes“ gehen könnte ²⁾, und es erschien angesichts des Gesamtentwurfs der Richtlinien fraglich, ob ein besonderes Kapitel über den Unterricht so ausführlich sein durfte. War nicht schon in ihrer Präambel über die „Aufgaben der Schule“ viel vom Unterricht die Rede, hatte nicht auch der Abschnitt „Bildungsstufen“ ausgedehnte didaktische Partien? Und schließlich schien es auch besser zu sein, der Planung von Schulleben und Unterricht einige besondere Seiten zu widmen, wie es in dem vorläufigen Entwurf der Fall gewesen war.

So kam es, daß der Abschnitt „Unterricht“ in der neuen Fassung der Richtlinien in der gleichen Art wie der vorläufige Text abgefaßt wurde. Das geschah in immer neuen Versuchen, zu einer endgültigen Formulierung zu kommen. Auch der Entwurf, der auf der Richtlinien-tagung in Braunlage (Oktober 1960) eingehend diskutiert worden war, wurde noch etwas verändert. Mancher wird bedauern, daß der jetzige Text weniger Glanz als der ursprüngliche Entwurf hat, daß sein Pathos vermindert worden ist. Er ist noch weniger eine Unterrichtslehre im kleinen, er beschränkt sich noch mehr auf einige grundsätzliche Hinweise. Ist er doch nur die Präambel für eine ausgebreitete Darstellung der Bildungsaufgaben, Unterrichtsinhalte und Unterrichtsverfahren in den einzelnen Unterrichtsbereichen!

Das Kapitel beginnt mit einem Hinweis auf das Unterrichtsgeschehen: „Der unterrichtende Lehrer leitet die Kinder zu verschiedenen, dem unterschiedlichen Charakter der Gegenstände angemessenen Erkenntnis- und Arbeitsweisen an und vermittelt ihnen grundlegende Fertigkeiten und Techniken. Die Schüler erwerben damit Kenntnisse, Einsichten, Wertmaßstäbe, Arbeits- und Verhaltensweisen, mit deren Hilfe sie in unbekannte Sachverhalte verstehend eindringen können, immer selbständiger urteilen und verantwortlich handeln lernen.“ (S. 27)

Es kommt in den einzelnen Bildungsbereichen nicht auf systematische Geschlossenheit an.

„Es können nur einige Fertigkeiten geübt, ausgewählte Gegenstände im Unterricht behandelt, bestimmte Bildungswirkungen erstrebt werden. Aus der unübersehbaren Fülle der möglichen Bildungsgehalte ist also eine sorgfältige Auswahl zu treffen.“ (S. 27)

Wer hat das zu tun? Hier wird noch einmal auf den Zusammenhang hingewiesen, der zwischen den Richtlinien und der Unterrichtsplanung in den Schulen besteht.

¹⁾ Die pädagogische Beilage der Niedersächsischen Lehrerzeitung Nr. 8/1959.

²⁾ Protokoll der 2. Arbeitsbesprechung vom 17. Februar 1960.

Eine allgemeine Rangfolge der Bildungsgüter über das hinaus, was durch die Richtlinien festgelegt wird, läßt sich nicht aufstellen. Es ist Aufgabe der einzelnen Schule und des einzelnen Lehrers, die Bedeutung der Unterrichtsgegenstände für die Bildung der Schüler zu erkennen und danach auszuwählen. (Siehe hierzu S. 27!)

Die vorläufigen Richtlinien hatten die Auswahl breiter dargestellt, und außerdem war noch zwischen „Auswahl“ und „Anordnung“ unterschieden worden, die neue Fassung ist wesentlich schlichter; aber vielleicht wird gerade hier mancher Lehrer eine ihm liebgeordnete Formulierung vermissen.

Auch die Ausführungen über das Wie des Unterrichts sind kürzer geworden. Dreierlei wird in Betracht gezogen:

- a) Die Verfahren im Unterricht hängen vom Bildungsgehalt ab.
- b) Vorrang haben die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit des Schülers. Er soll mitplanen dürfen, und er muß die Arbeitsweisen und -techniken lernen, die Voraussetzung für ein sachgerechtes Arbeiten sind.
- c) Das Bildungsgeschehen hat immer individuelle Voraussetzungen.

Die letzten Sätze des Kapitels „Unterricht“ enthalten einen Hinweis auf die Planung des Unterrichts (und damit auf den vorletzten Abschnitt der Richtlinien):

„Wenn auch das Unterrichtsgeschehen allzu enge Festlegungen nicht zuläßt und deshalb eine elastische Handhabung geboten ist, so will der Ablauf des Unterrichts doch immer vorbedacht sein.“ (S. 28)

Das, was im Unterricht als „Bildung“ bewirkt werden soll, wird in den einzelnen Fachkapiteln immer wieder ausgeführt. Der besondere Vorzug unserer Richtlinien ist es ja, daß sie sich nicht auf die Nennung der Unterrichtsinhalte beschränken, sondern überall die Bildungsaufgaben und Bildungsverfahren berücksichtigen.

Die Fächer sind in Unterrichtsgebieten zusammengefaßt. Es werden unterschieden (in Klammern der Umfang nach Seiten): Muttersprachlicher Unterricht (16), Sachunterricht (37), Rechnen und Raumlehre (9), Musische und technische Fächer (18), Sportunterricht (3), Evangelische Unterweisung (5), Katholischer Religionsunterricht (8), Religionskundlicher Unterricht (3), Englisch (3).

Man kann sich fragen, ob in dem Kapitel „Unterricht“ über die Natur des Volksschulunterrichts Ausreichendes gesagt worden ist. Der Vertreter der didaktischen Theorie wird möglicherweise auch hier die systematische Geschlossenheit vermissen, aber ein Blick auf die Richtlinien anderer Bundesländer lehrt, daß die niedersächsischen Richtlinien jedem Vergleich standhalten. In anderen Richtlinien sind die Bemerkungen über den Unterricht oft nur zusammenhanglose Aneinanderreihungen für wichtig gehaltener Hinweise. In den „Bildungsplänen für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen“ beziehen sie sich „auf die in der Grundschule bewährte Form des Gesamtunterrichts“, auf die Stoffbeschränkung, auf die Mitarbeit der Schüler, auf die wiederholte Begegnung mit derselben Sache in einer anderen Bildungssituation und auf die Sicherung des geistigen Besitzes¹⁾.

¹⁾ Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung. Jahrgang 9, März 1956.

In den Hamburger „Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht in den Klassen 7 bis 9 der Volksschule“ werden zwölf Leitgedanken aufgezählt die der unterrichtende Lehrer beachten soll¹⁾:

An die Stelle der wissenschaftlichen Systematik des Fachunterrichts sollen „Bildungseinheiten“ treten.¹⁾ —

Durch das exemplarische Lernen wird ein oberflächlicher Unterricht, der zu einem enzyklopädischen Scheinwissen führt, vermieden. —

Mannigfaltige Handbetätigung gibt der Volksschule ihr Gepräge. —

Das Musische muß ausreichend berücksichtigt werden. —

Die Volksschule muß eine Bildung anstreben, die alle Kräfte des jungen Menschen fördert. (Religiöse und musische Erziehung, politische Bildung und Leibeserziehung.) —

Eine ständige Aufgabe des Unterrichts ist es, die Schüler zu genauem Beobachten zu erziehen. —

Es gibt Bildungsinhalte, die sich nur durch Einfühlung in seelische Vorgänge erschließen. —

Das Gestalten ist neben dem Erkunden eine wichtige Grundform der schulischen Arbeit. —

Wo immer es im Unterricht möglich ist, sind die Schüler zu selbständigem Tun anzuregen. —

Die Aufgaben sind gelegentlich individuell oder nach Gruppen zu differenzieren. —

Besondere Zeit sollte für die Stillbeschäftigung zur Verfügung stehen. —

Fester Bestandteil des Unterrichts sind Übung und Wiederholung. —

Der Vergleich mit diesen aneinandergereihten Anweisungen macht deutlich, daß in den niedersächsischen Richtlinien mehr einer zusammenhängenden didaktischen Konzeption Ausdruck gegeben wird.

Diese Konzeption findet ihren Niederschlag nicht nur in dem Kapitel „Unterricht“; sie ist dem Gesamtentwurf der Richtlinien immanent und läßt sich kurz mit folgenden Worten kennzeichnen:

Die Volksschule soll eine grundständige Bildung vermitteln, d.h. diejenigen Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die für das Welt- und Selbstverständnis, für die geistige und praktische Lebensbewältigung jedes einzelnen unerläßlich sind. Diese Grundbildung ist nur in der Schule von morgen zu erreichen, in der ausgebauten (zur „Hauptschule“ entwickelten) Volksschule — nicht aber in der bedrohten „Restschule“ von heute, nicht in einer Schulart, die sich mit der „Auspowerung“ abgefunden hat. Es ist eine auf die Wissenschaft bezogene Grundbildung, nicht mehr nur die nützliche „Elementarbildung“ der alten Belehrungsschule, aber auch nicht die „volkstümliche Bildung“, da es die überschaubare, von gewachsenen Ordnungen bestimmte Umwelt auch für den „einfachen Menschen“ nicht mehr gibt.

Durch die Gehalte, die für eine solche Grundbildung herangezogen und in ihr lebendig werden müssen, wird nicht nur der Unterricht, sondern auch das Schulleben bestimmt. Der Unterricht muß sowohl nach Fächern geordnet als auch fächerübergreifend sein, und er muß in ein Schulleben eingebettet werden, das durch Lebensformen, durch Gesittung geprägt ist. Diese Synthese von Leben und Lehre, von Lernen und Vollzug ist in den niedersächsischen Volksschulrichtlinien gemeint. Das didaktische Hauptproblem dieser Schule, die Verbindung einer fachlich bestimmten Grundbildung mit dem Er-

¹⁾ Abschnitt „Unterricht“, S. 12 f.

kennen und Ergreifen konkreter Lebenswirklichkeit, wird in ihnen vielleicht nicht gelöst, aber es wird in seinem ganzen Umfange sichtbar. Auch hier sind sie für eine Entwicklung offen, die aus der gegenwärtigen Beengung der grundständigen Allgemeinbildung herausführen wird.

6. Anweisungen zum 9. Schuljahr

Schon in den Richtlinien von 1956 war das 9. Schuljahr berücksichtigt worden — ist doch die Schulzeitverlängerung um wenigstens ein Jahr ein wichtiger Schritt zum Ausbau der Volksschule. Die Bildungsziele des 9. Schuljahres waren aber nicht in allen Unterrichtsgebieten genannt worden.

In der Richtlinienkritik der Lehrerschaft wurde an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß die „Berufsfindung und die damit im Zusammenhang stehenden Fragen und Aufgaben“ zu kurz gekommen seien. Es wurde aber auch gesagt, daß die in den Richtlinien gesteckten Bildungsziele nur erreichbar seien, wenn ein 9. Schuljahr eingerichtet werde. Das sei unerläßlich, „weil sonst alles an Überfülle leidet, zu Hast und Oberflächlichkeit verleitet“. Die allgemeine Einführung des 9. Schuljahres werde es sicherlich gestatten, manche Sachgebiete nicht schon im 8. Schuljahr, sondern später zu behandeln.

Während der Endredaktion der neuen Richtlinienausgabe wurde in Niedersachsen die Einführung des 9. Schuljahres zum 1. April 1962 beschlossen. Der Termin war, nachdem die Schulzeitverlängerung schon 1954 die Zustimmung des Landtages gefunden hatte, noch hinausgeschoben worden, da die Voraussetzungen und Bedingungen seiner äußeren Verwirklichung sehr schwierig waren. Vor allem der Lehrermangel war ein schwer zu beseitigendes Hindernis, doch auch die Beschaffung der notwendigen Schulräume beanspruchte eine angemessene Zeit.

Diese Verzögerung wirkte sich im ganzen nicht ungünstig aus. Sie war auch der Diskussion förderlich, die sich auf die Bildungskonzeption des 9. Schuljahres richtete. Es kam darauf an, die Vorbereitung der Lehrerschaft auf das 9. Schuljahr in Übereinstimmung mit der genaueren Fixierung der für die Verlängerung der Schulzeit gültigen Bildungskonzeption durchzuführen. Daraus ergab sich von allein, daß auch diese Konzeption kein Wurf in die Zukunft sein durfte, der die heute mögliche Verwirklichung zu weit überflog.

Der historischen Stunde und der Neuartigkeit der Aufgabe sollte dadurch Rechnung getragen werden, daß die Neuausgabe der Richtlinien einen besonderen Abschnitt zum 9. Schuljahr erhielt. Dieses zuerst unter dem Gesichtspunkt des „Schulabschlusses“, später als „Anweisungen zum 9. Schuljahr“ bezeichnete Kapitel hat folgenden Gedankengang:

Zunächst wird darauf hingewiesen, daß die „Anweisungen“ die Gesamtrichtlinien nur ergänzen und daß sie nur im Zusammenhang mit ihnen zu verstehen sind; die Richtlinien beziehen sich als Ganzes und in ihren einzelnen Teilen auf die neunjährige Volksschule. Damit ist eine wesentliche Entscheidung ausgesprochen: Das 9. Schuljahr ist in Niedersachsen ein Volksschuljahr. Es ist organischer Bestandteil dieser Schule, vor allem ihrer dritten Bildungsstufe.

Die besonderen pädagogischen Aufgaben für dieses Schulabschlußjahr ergeben sich daraus, daß vor allem die Lebenssituation der Schulabgänger berücksichtigt wird. Die „Erwägungen und Erwartungen der Jugendlichen richten

sich stärker auf die Welt der Erwachsenen“, die jungen Menschen wenden sich verstehend und wertend den Fragen des Lebens zu (S. 138). Ihr Sinnen und Trachten strebt aus der Schule heraus. Der Lebensernst der Erwachsenen beginnt für sie Realität zu werden. Auch die Schule muß dem Jugendlichen helfen, den Übergang in die Lebens- und Arbeitswelt der Erwachsenen möglichst sicher und ungefährdet zu vollziehen.

Die spezifischen erzieherischen Aufgaben, die sich daraus ergeben, werden in den „Anweisungen“ nur sehr knapp angesprochen. Es wird darauf hingewiesen, daß die Jugendlichen nicht mehr wie Kinder behandelt werden sollen und daß sie nach größerer Selbständigkeit verlangen. „Es ist notwendig, diesem Verlangen zu entsprechen und ihnen Spielraum für eigene Entscheidungen zu geben.“ (S. 138)

Damit ist ein Schulleben gefordert, das nicht im Stile der Kinderschule verbleibt. Der Jugendliche soll mitberaten und mitbestimmen, mit vorschlagen und mithandeln können. Das gesellige und gesittete Miteinanderleben in der Schule, im Unterricht und in den Pausen, auf Schulfahrten, bei Feiern und Festen — soll von ihm mitverantwortet werden. Dabei kann er auch Erfahrungen sammeln, die für seine politische Bildung wesentlich sind.

Hier muß ausdrücklich darauf verwiesen werden, daß schon in den allgemeinen Kapiteln der Richtlinien sowohl auf die Haltung der Jugendlichen als auch auf die erzieherischen Aufgaben, die sich aus ihnen ergeben, hingewiesen wird. (Vgl. Kapitel „Schulleben“, S. 20.)

Auch die Art der pädagogischen Führung in der dritten Bildungsstufe, vor allem im Schulabschlußjahr, auf die in den Anweisungen zum 9. Schuljahr nicht ausdrücklich eingegangen wird, ist in diesen Kapiteln gekennzeichnet (z. B. S. 19 im Abschnitt „Bildungsstufen“).

Der Einfluß des Lehrers gründet sich auch jetzt auf Autorität und Vertrauen, aber Autorität kann nicht erzwungen werden, und das Vertrauen der Jugendlichen ist nicht blind. Der Lehrer der letzten Schuljahre muß mehr und mehr von jeder nötigen Beeinflussung absehen. Er muß Einwendungen und Gegenvorschläge dulden und Folgebereitschaft aus innerer Zustimmung zu erreichen versuchen.

Auf diese Weise wird er auch am besten im Unterricht die beabsichtigte Schulbildung erreichen. Vor allem muß er sich die Lernbereitschaft sichern (S. 138), besonders dadurch, daß die Anforderungen nach dem Leistungsvermögen differenziert werden.

Diese Differenzierung soll sich auch auf die Geschlechter und auf die Bildungseigungen richten (S. 139).

Wie aber steht es um die Unterrichtsinhalte? Die Diskussion des 9. Schuljahres hat wieder ergeben, daß zunächst die spezifisch didaktische Fragestellung, die sich auf das Was des Unterrichts richtet, geklärt sein muß. Sie hat außerdem gezeigt, daß sich gerade im Hinblick auf die Unterrichtsinhalte sehr leicht deklamieren und sehr viel proklamieren läßt, daß aber die breite Verwirklichung immer von den Bestehenden abhängig ist. Solche traditionellen Gegebenheiten sind hier die Schulfächer und der Kanon der Unterrichtsinhalte. Beides wird in der Diskussion der Schulzeitverlängerung in der einen oder der anderen Richtung in Frage gestellt.

In den niedersächsischen Richtlinien ist hier folgende Entscheidung getroffen worden: „Im gesamten Unterricht des 9. Schuljahres sind diejenigen Inhalte zu bevorzugen, die den Schülern Lebenshilfe bieten.“ (S. 139)

Nun ist es aber Aufgabe jeglichen Unterrichts, solche Hilfe zu sein. Deshalb wird in den Richtlinien näher ausgeführt, wie dieses Prinzip den Unterricht des 9. Schuljahres bestimmen soll.

Zunächst wird auf die Fertigkeiten verwiesen, auf die einfachen Schulleistungen, Hauptaufgabe der Volksschule vergangener Zeiten, aber auch heute noch von grundlegender Bedeutung. Damit ist dem zivilisatorischen Rüstzeug, das auch in der Einschätzung der Schulleistungen durch die Öffentlichkeit einen bevorzugten Platz einnimmt, so selbstverständlich Bedeutung zugemessen worden, wie es auch in dem Kapitel „Aufgaben der Schule“ geschieht.

„Die ursprüngliche Aufgabe der Volksschule, Lesen, Schreiben und Rechnen zu lehren, hat seit ihren Anfängen für alle Kinder an Bedeutung noch gewonnen: der Weg zur Teilnahme an der gemeinsamen Bewältigung des Lebens und an dessen Deutung führt heute für jedermann über den geläufigen Umgang mit Zahl und Schrift.“ (S. 11)

Aber auch die Bildungsinhalte selbst müssen das Zeichen der Lebenshilfe tragen, sie müssen für die Jugendlichen unmittelbar bedeutungsvoll sein. Das wird vor allem dann erreicht, wenn sie durch konkrete Fragestellungen gefordert sind. Die Richtlinien sagen: „Der Zugang zu den Unterrichtsinhalten ergibt sich in erster Linie durch konkrete Fragen und Aufgaben, von denen die Jugendlichen unmittelbar betroffen sind.“ (S. 139)

Dem Stil der Richtlinien wäre es angemessen, es bei diesem Satz bewenden zu lassen und alles weitere dem Lehrer anzuvertrauen, dem aufgegeben ist, in immer besonderen pädagogischen Situationen die rechte Auswahl zu treffen. Hier gehen sie einen Schritt weiter; sie geben für diese Auswahl einige Gesichtspunkte an:

a) Die Welt, in der die Jugendlichen leben, fordert sie zum Fragen und Erkunden heraus.

Heimatkundliche Themen „bieten die Sachverhalte, die dem Schüler eigene Beobachtungen und Feststellungen ermöglichen, die einen nur verbalen Unterricht verhindern“. (S. 140)

b) Besonders notwendig ist dabei die Erkundung der Arbeitswelt.

Der junge Mensch steht vor dem Eintritt in das Berufsleben.

Er muß sich für einen Beruf entscheiden und wird schon dadurch vor ihm bisher unbekannte Probleme gestellt. Das Arbeitsleben ist ihm fremd. Es ist auch die Aufgabe der Schule, diese Fremdheit überbrücken zu helfen (S. 139).

Dabei wird aber, wohlgemerkt, nicht von Berufsfindung gesprochen. Die eigentliche Berufswahl ist keine Aufgabe des 9. Schuljahres. Kein Lehrer wäre imstande, diese Verantwortung zu übernehmen.

Ebensowenig ist von Betriebspraktiken die Rede. Die Erkundung der Arbeitswelt soll in erster Linie durch Betriebsbesichtigungen erfolgen, dann aber auch durch Besuche von Lehrwerkstätten in Betrieben und Berufsschulen und dadurch, daß Angehörige bestimmter Berufe, auch Lehrlinge, daß Berufs-

schullehrer und Berufsberater die 9. Klassen besuchen (S. 140). Das Betriebspraktikum, das auf den ersten Blick eine verlockende Möglichkeit bietet, einen bestimmten Arbeitsplatz intensiv zu erproben, erschien bei näherem Zusehen noch zu problematisch, als daß es für eine breite Verwirklichung vorgeschrieben oder auch nur empfohlen werden konnte. Damit ist aber nichts Grundsätzliches gegen eine solche Ausweitung der Schule, gegen die in Ost und West gleichermaßen gesehene Aufgabe einer „technischen Grundbildung“, einer „polytechnischen Erziehung“ gesagt.

c) In der heimatlichen Umwelt des Jugendlichen spielt sich ein Zeitgeschehen ab, er ist durch Zeitereignisse mit der ganzen Welt verbunden. Diese Aktualität des Weltgeschehens bietet Anlässe, „an denen die großen politischen und wirtschaftlichen Fragen der Gegenwart und die Bemühungen zu ihrer Lösung gezeigt werden können.“ (S. 140)

d) „Eine weitere Aufgabe dieses auf Lebenshilfe zielenden Unterrichts ist es, die Schüler zu einer verständigen Lebensweise zu erziehen.“ (Fragen der Gesundheit, der richtigen Ernährung, der zweckmäßigen Kleidung und Wohnung, des guten Wirtschaftens, Kurse in Erster Hilfe). Auch Fragen der sexuellen Erziehung soll der Lehrer die ihnen gebührende Aufmerksamkeit schenken.

e) Schließlich ist auch das zu bedenken, was man als „Teilnahme am kulturellen Leben“ bezeichnen kann.

„Die Schüler haben dazu in der Schule selbst Gelegenheit, vor allem im muttersprachlichen Unterricht, in der Kunsterziehung und der Musik, im Laienspiel, in Gymnastik und Tanz. Dazu sollten Theatervorstellungen und Konzerte kommen, der Besuch von Ausstellungen und Museen, die Nutzung der Volksbüchereien, Besprechungen von Filmen, Rundfunkdarbietungen und Fernsehsendungen.“ (S. 140)

Der Jugendliche soll in der ihm gemäßen Weise und mit den ihm gemäßen Inhalten unsere kulturelle Tradition erfassen. Er soll, soweit es ihm möglich ist, verstehen lernen, wie die Kunst unserer Zeit sich ausdrückt, er soll das Angebot der Massenkommunikationsmittel (Presse, Funk, Film, Fernsehen) beurteilen und aufnehmen lernen, er soll im ganzen mit dem kulturellen Zeitgeschehen Kontakt gewinnen.

Aber noch einmal: Wie steht es bei solchen auf Lebenshilfe und Lebensorientierung ausgerichteten Unterrichtsinhalten um die traditionellen Unterrichtsfächer? Auch der Volksschullehrer bezeichnet doch nach ihnen seine didaktische Zuständigkeit; sie sind im Hinblick auf den Kanon und den Zusammenhang der Unterrichtsinhalte von grundsätzlicher Bedeutung. Läßt sich die durch sie repräsentierte Ordnung mit den Gesichtspunkten der Lebenshilfe vereinigen? Hier treffen die Richtlinien folgende Entscheidung:

„Die Schulfächer behalten als Ordnungsgesichtspunkte ihre Bedeutung, aber der Zugang zu den Unterrichtsinhalten ergibt sich in erster Linie durch konkrete Fragen und Aufgaben, von denen die Jugendlichen unmittelbar betroffen sind. Zum Teil werden die Unterrichtseinheiten mit dem Inhalt eines Faches übereinstimmen. Mitunter werden zu ihrer Klärung die Erkenntnisweisen zweier oder auch mehrerer Fächer nötig sein. Sie können schließlich auch außerhalb der herkömmlichen Schulfächer liegen. Fächerübergreifende Unterrichtseinheiten dürfen aber nicht mit den ‚Bildungseinheiten‘ des sogenannten Gesamtunterrichts oder eines veralteten Konzentrationsunterrichts verwechselt werden. Angesichts der Vielgestaltigkeit der Verhältnisse an niedersächsischen Schulen wäre es verfehlt, einen Kanon solcher Einheiten anzubieten. — Der Lehrer wird sich bei der Auswahl (dieser) Unterrichtseinheiten bescheiden, ihre Zahl und auch ihren Umfang beschränken. Entscheidend ist, daß die Auseinandersetzung mit der Welt der Erwachsenen wirklich zustandekommt.“ (S. 130, 140)

Gerade darin zeigt sich der Brückencharakter des 9. Schuljahres: die Schonwelt des Kindes und des Jugendlichen, eine Spiel- und Lernwelt, muß nun gegen den Lebensernst ausgetauscht werden. Es kommt nun auf Bewährung in einem viel entschiedeneren Sinne an, auf Mündigkeit und Selbständigkeit.

Der Einwand gegen die „Bildungseinheiten“ ist vor allem eine Ablehnung der abstrakten Themengruppen, bei denen die „Vollständigkeit“ wichtiger genommen wird als der Zusammenhang, der sich aus konkreten Fragestellungen ergibt. Überdies haben sie selten die Kraft der Motivation, die für das gute Lernen wichtigste Voraussetzung ist.

Die Selbständigkeit der Schüler soll sich auch in den Arbeitsweisen zeigen, die dem Bildungserwerb dienen (S. 141).

Dem Gespräch kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. „Es fordert vom Lehrer den Verzicht auf das unbedingte Belehrenwollen und vom Schüler die Bereitschaft, auf den anderen, auch auf den Mitschüler, zu hören.“ (S. 140)

Überdenkt man diese Anweisungen für die Gestaltung des 9. Schuljahres, dann muß man feststellen, daß sie den Rahmen der heutigen Volksschule nicht überschreiten. Eine „Jugend-schule“ mit stärkerer Berücksichtigung der Arbeitswelt, mit entschiedenerer Verwirklichung einer besseren Schulbildung für alle läßt sich jedoch nicht ohne eine Umgestaltung unseres gesamten Schulwesens erreichen. Jede wirkliche Reform erfordert heute den großen Plan, nicht nur den bedingten partiellen Fortschritt. So ist für das niedersächsische 9. Schuljahr wesentlichste Bedingung, daß es dieser notwendigen Reform nicht im Wege steht. Und das wird man ohne Zweifel sagen können! Wird die geforderte Lebensnähe und Lernlebendigkeit erreicht, wird die Routine der Kinderschule wirklich überwunden, die Schulverdrossenheit der Jugendlichen tatsächlich verhindert, dann wird die Schulpflichtverlängerung auch in dem gegebenen Rahmen zu den gesetzten Zielen führen.

Es werden nur wenige institutionelle Veränderungen für dieses Schuljahr gefordert. Um so mehr wird es vom Lehrer abhängen, was aus ihm wird. Einen in den konkreten Fragestellungen der Jugendlichen wurzelnden Unterricht zu geben, ist nicht leicht. Er erfordert eine fundierte Sachkompetenz, innere Lebendigkeit und ein gutes Verhältnis zu den Schülern. Je besser es dem Lehrer gelingt, ihre Offenheit im Fragen zu fördern und diese Fragen sachlich und mit reifem Urteil zu beantworten, desto besser kann er die Aufgaben erfüllen, die ihm in der 9. Klasse gestellt sind.

Er wird es nicht als alleiniger Klassenlehrer können, ohne Zweifel wäre ein einziger Lehrer von diesen Aufgaben überfordert. Wohl wäre es ihm leicht möglich, die Lebens- und Bildungssituationen der Jugendlichen zu berücksichtigen, aber er wäre wohl kaum in der Lage, sie gleichmäßig in den einzelnen Fachgebieten zu fördern. Andererseits würde das Fachlehrerprinzip in jene Anonymität führen, die der beabsichtigten Lebenshilfe ganz und gar abträglich ist. Deshalb sollen möglichst wenige Lehrer in der 9. Klasse unterrichten und planvoll zusammenarbeiten. Dem Lehrerkollegium wird außerdem zugestanden, daß seine Zusammensetzung die Unterrichtsinhalte akzentuieren kann; je nach der besonderen Kompetenz der Lehrer kann es zu Schwerpunkten in einzelnen Unterrichtsgebieten kommen (S. 139).

Die „Anweisungen zum 9. Schuljahr“ wollen im Gesamtzusammenhang der Richtlinien verstanden werden. Das Abschlußjahr der neunjährigen Volksschule kann nicht etwas völlig Neues sein, wenn in ihm auch die Ausweitung der heutigen Volksschule zur Jugendschule vollzogen wird. Es wird vor allem der dritten Bildungsstufe eine harmonische Gestalt geben und dazu beitragen, daß die Hauptfrage des Unterrichts, das Miteinander des fächerteiligen und des fächerübergreifenden Unterrichts, gelöst wird.

IV. Die Unterrichtsgebiete

1. Muttersprachlicher Unterricht

Der Richtlinienentwurf „Muttersprachlicher Unterricht“ ist sowohl in seiner ersten Fassung von 1956 als auch in seiner revidierten Ausgabe nur unter mancherlei Schwierigkeiten zustande gekommen. Das ist merkwürdig, weil man, da es sich doch um eines der ältesten Unterrichtsgebiete der deutschen Volksschule handelt, didaktisch-methodische Übereinkünfte und Zielsetzungen hier noch am ehesten voraussetzen zu können meint. Wahrscheinlich ist dieser alte „Deutschunterricht“ problematischer, als es die heutige Unterrichtspraxis erkennen läßt.

Einer der an beiden Entwürfen eng beteiligten Bearbeiter, Professor Sprenger, äußerte sich während der Revisionsarbeit folgendermaßen:

„Weil ich befürchten muß, daß die Gedankenführung im alten Text nicht zwingend genug hervortritt, will ich den Gang der Überlegung noch einmal auf einige grobe Formeln bringen:

1. Wenn es gar keine Schule gäbe, vollzöge sich doch sprachliche Bildung, wie sie sich ja auch vor der Schulzeit ereignet.
2. Wenn es in der Schule keinen muttersprachlichen Unterricht gäbe, würde doch die sprachliche Bildung gefördert werden, und sie wird, von allem eigentlichen Sprachunterricht abgesehen, in der Schule gefördert.
3. Wo die funktionale Sprachbildung nach 1 und 2 aufhört, da fängt ein intentionaler und methodisch geordneter muttersprachlicher Unterricht an.

Diese letzte Feststellung als Abschluß des ganzen Gedankenganges scheint mir nun von erheblicher praktischer Bedeutung zu sein. Dabei stütze ich mich auf die hundertfältige Beobachtung eines unerhörten Leerlaufs im muttersprachlichen Unterricht. Es werden kostbare Stunden darauf verwendet, zu üben, was gar keiner Übung bedarf, weil sich die sprachlichen Fertigkeiten in eben jener funktionalen Art der Bildung eingestellt haben, und es wird andererseits versäumt, die sprachliche Bildung da voranzutreiben, wo der bloße Naturlauf nicht mehr wirksam ist. Wie diese gewollte und geplante Förderung der Sprachkräfte geschehen kann, ist Gegenstand spezieller Anweisungen. Am Anfang muß nur der didaktische Ort für den muttersprachlichen Unterricht aufgewiesen und der Lehrer muß auf eine Elementareinsicht gestoßen werden, welche die Voraussetzung für das Verständnis der später folgenden Einzelheiten ist. Aber wozu diese behutsame Entfaltung der Teilaufgaben? Warum nicht einfach ein Verzeichnis derselben? Lassen Sie mich einige der Überlegungen wiedergeben, die uns seinerzeit zu dieser auf den ersten Blick umständlich erscheinenden Darstellung veranlaßt haben. Was man üblicherweise als Deutschunterricht bezeichnet, ist ja ein Bündel von verschiedenen, oft aufeinander bezogenen, oft nebeneinander bestehenden didaktischen Aufgabenrichtungen, eher ein Komplex als ein Lehrgebäude von eindeutiger innerer Ordnung. Was alles unter muttersprachlichem Unterricht zu subsumieren ist, läßt sich nur beschreiben, nicht in eindeutig logischer Folge aussagen. An diesem Bewußtsein muß der Leser der Richtlinien wenigstens teilhaben, damit er Proportionen und Zuordnungen sieht. Diese Ausfaltung der Aufgaben ist fast eine Entschuldigung dafür, daß man nun doch trennt anordnen muß, was vielfach zusammengehört. Sie ist das Eingeständnis einer Problematik, die man nicht durch ein Schema zudecken könnte.

Jedoch Sinn hat diese Vorwegnahme nur, wenn die einzelnen Abschnitte, die später folgen, nun in genau diese Ordnung gestellt und die vorn angedeuteten Zusammenhänge hinten in größerer Sachnähe noch einmal wieder erkennbar werden. Alles, was vorn in knapper Form steht, ist eine Vorankündigung und ein Programm, dem man nur nachher auch folgen muß. Diese Stimmigkeit zwischen der Themenausbreitung vorn und Durchführung hinten lag natürlich auch 1956 in der Absicht der Bearbeiter.“

Ohne Zweifel liegt in dem Gegensatz des formal Geplanten zu dem „Naturlauf“, auf den hier hingewiesen wird, ein wesentlicher Grund für die Problematik des heutigen Deutschunterrichts. Sie liegt noch in etwas anderem. Dieses Unterrichtsgebiet habe sich, so führt Leo Weisgerber einmal aus, unter Teilaspekten herausgebildet, „die jeweils die Neigung hatten, sich festzusetzen und zu verabsolutieren“. Es sei als Schriftunterricht entstanden und habe sich zu einem Grammatikunterricht ausgeweitet, „der im Kern der Form grammatischer Erlernung fremder Sprachen folgt“. Die besondere Beachtung der Schrift sei kein Zufall gewesen, und die ausreichende Kenntnis von Lesen und Schreiben sei auch heute noch eine grundlegende Aufgabe. Da aber „das natürliche Wachstum der sprachlichen Persönlichkeit“ im Leben nicht mehr gesichert sei, müsse die Schule immer bewußter den Weg von der Schreibschule zur Muttersprachschule gehen. „Bis heute ist die Form der Praxis, die einen sachgemäßen Ausgleich zwischen den Forderungen der Sprache und den Forderungen der Schrift brächte, noch nicht gefunden. So wenig Sprache und Schrift zu trennen sind, so sehr ist der Vorrang der Sprache vor der Schrift auch für die Schule eine unumstößliche Tatsache, die auch nicht beeinträchtigt wird dadurch, daß der Anteil der Schule bei der Vermittlung der Schrift am spürbarsten ist.“¹⁾

Schon Rudolf Hildebrand, dessen berühmtes Buch „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt“ vor fast 100 Jahren, 1867, erschienen ist, hat diese Wendung herbeiführen wollen. Schon er forderte, daß der Lehrer von der „gesprochenen und gehörten Sprache“ ausgehe, daß er nichts lehre, was die Schüler selbst aus sich finden können. Er soll nicht lehren und belehren, wie es einst die lateinische Grammatik erforderte. Die „in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Hausprache“ soll der Ausgangspunkt und der Inhalt des muttersprachlichen Unterrichts sein. „Dieser (von Hildebrandt geforderte) Unterricht“, sagt Leo Weisgerber, „ist das Wunschbild ganzer Generationen von Lehrern und Lehrerbildnern“ gewesen und geworden.

Aber, so stellt er fest, wir stehen heute weithin noch vor den gleichen Problemen. „Das Kernproblem, die richtige Einordnung von Schrift- und Grammatikunterricht ist nach wie vor ungelöst. Und der vom Inhalt her mit Leben gefüllte Sprachunterricht ist immer noch Zukunftshoffnung.“

Ein Wandel werde erst dadurch erreicht werden, daß die dem Sprachunterricht über Schrift und Grammatik hinaus obliegenden Aufgaben erkannt werden. Dabei gehe es insbesondere um zweierlei: sachlich um das angemessene Einbeziehen der Sprachinhalte, methodisch um die immer stärkere Verlagerung des Unterrichts vom Belehren auf das Bilden und Erziehen²⁾.

Man wird nicht sagen dürfen, daß der Entwurf unserer Richtlinien von 1956 dieser geforderten Wandlung nicht entsprochen habe. Das Eigentliche,

¹⁾ Leo Weisgerber, Das Ziel und die Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts in „Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr“, herausgegeben von Alexander Beinlich, 2. Auflage 1961, S. 23 f.

²⁾ „Unterrichten ist eine Tätigkeit, deren Zielsetzung in gewissem Umfange abgestuft sein kann, je nachdem, ob sie mehr auf die Erweiterung der Kenntnisse aus ist oder auf die Vertiefung der Bildung oder auf die Formung der Persönlichkeit.“ a. a. O. S. 33.

so zeigte sich auch in den Stellungnahmen der Lehrerschaft, ist die nachhinkende Praxis. Da ging es im wesentlichen um Fragen des Schriftunterrichts, vor allem der Rechtschreibung. Wie in den anderen Unterrichtsgebieten wurde auch hier nach den Unterrichtsinhalten gefragt, in dem einfachen Sinne des durch die Praxis geforderten „Was“ des Unterrichts. Die Ablehnung des alten Grammatikunterrichts fand viel Verständnis. Man mußte aber den Eindruck gewinnen, daß über den Inhalt des neuen muttersprachlichen Unterrichts wenig Klarheit besteht.

Die Neufassung des Kapitels „Muttersprachlicher Unterricht“ hat zwei Abschnitte weniger als der Entwurf von 1956. „Lesen“ und „Schrifttum“ wurden zu dem Abschnitt „Lesen und literarische Erziehung“ zusammengezogen; die Bemerkungen zur „Sprachkunde“ wurden dem Abschnitt „Sprachübung und Sprachlehre“ angefügt. Auch die Reihenfolge der Abschnitte wurde etwas geändert. Auf die Präambel „Allgemeine Gesichtspunkte und Aufgaben“ folgen jetzt die Richtlinien für das „Sprechen“, dann für das „Lesen und literarische Erziehung“, im Anschluß daran für den Komplex Schreiben („Das Schreiben“ – „Das Rechtschreiben“ – „Schriftliches Gestalten“) und schließlich für „Sprachübung, Sprachlehre und Sprachkunde“.

Allgemeine Gesichtspunkte und Aufgaben

Die Präambel dieses Kapitels geht davon aus, daß der Mensch ein Sprachwesen ist. „Durch die Sprache nimmt das Kind innerlich Besitz von der Welt, in die es hineingeboren ist.“ (S. 29)

Weisgerber setzt dem muttersprachlichen Unterricht das Ziel, die „sprachliche Persönlichkeit“ heranzubilden. Ihre Grundlage ist die „Sprachkraft, die systematisch der Menschheit zugeordnet ist und an der jeder Einzelne als Mensch Anteil hat. Aber die Menschheit entfaltet diese Sprachkraft nicht in einheitlicher Form, sondern in der Vielgestaltigkeit der Sprachgemeinschaften und ihrer Muttersprachen. Auf eine solche Muttersprache trifft nun der Einzelne bei seinem sprachlichen Mühen, und gemäß seinen Anlagen und Erlebnissen schafft seine menschliche Sprachkraft unter der Wirksamkeit seiner Muttersprache die Form sprachlicher Entfaltung, die wir jeweils als Kern der sprachlichen Persönlichkeit antreffen.“¹⁾

Der muttersprachliche Unterricht ist nur eine Ergänzung der Sprachbildung, die „als natürliches Wachstum“ vor sich geht. Die Schule fördert dieses Wachstum unmittelbar dadurch, daß sie „ein Ort menschlicher Begegnung“ und „Stätte eines gesitteten Umgangs“ ist. Im Unterricht selbst führt sie „zugleich zum Sach- und Sprachverständnis und erschließt durch die Pflege der inneren Anschauungskraft die Bedeutungstiefe der Sprache. Sie bietet dem Kind zudem eine geformte Sprache, die so weit über seinem Sprachniveau liegt, daß sie als Sprachnorm gelten kann.“ (S. 29)

Die besonderen Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts bestehen darin,

daß in ihm die Kenntnis der Schrift vermittelt,

¹⁾ a. a. O.

das Lesen — in seiner elementaren wie in seiner gehobenen Bedeutung — gelehrt wird,

ebenso das Schreiben, als Schreibfertigkeit und Beherrschung der Rechtschreibung.

Der Sprachunterricht „entfaltet den Wortschatz, bereichert den Bestand an Sprachformen und bietet Hilfen aus der Sprachlehre. — Er lehrt bei sprachkundlichen Betrachtungen die Muttersprache als historisches Gebilde und als einen Ausdruck des Volksdenkens auffassen.“ (S. 29)

Die Behandlung dieser verschiedenen Aufgaben in einzelnen Abschnitten soll nicht dazu führen, „daß in der Praxis des Unterrichts die Teilgebiete streng geschieden werden“. Ebenso wenig kann der muttersprachliche Unterricht ohne Verbindung zu den anderen Unterrichtsgebieten erteilt werden. Er darf aber nicht als „eine beiläufige Leistung der sachbestimmten Fächer angesehen werden.“ (S. 30)

Das stand schon in der Richtlinienausgabe von 1956. Trotzdem ist es nach ihrem Erscheinen oft zu einer Vermengung der Bildungsaufgaben des muttersprachlichen und des sachkundlichen Unterrichts gekommen: der muttersprachliche Unterricht geriet in eine schädliche Abhängigkeit vom Sachunterricht. Wahrscheinlich wurde dies dadurch gefördert, daß die Stunden für Muttersprache und Sachunterricht in der Stundentafel zusammengezogen worden waren. Dies so entstandene Unterrichtsgebiet war in der Richtlinienausgabe von 1956 folgendermaßen abgegrenzt worden:

„Die Gruppe ‚Muttersprache und Sachunterricht‘ umfaßt außer dem muttersprachlichen Unterricht und den Sachfächern (Erdkunde, Geschichte, Naturkunde, Naturlehre, im 8. und 9. Schuljahr Politische Bildung) auch die Zeiten für die Bücherstunde, das Berichten und die freie Arbeit. In der Oberstufe wird es zweckmäßig sein, für die freie Arbeit etwa alle 14 Tage eine Doppelstunde oder monatlich einen Vormittag anzusetzen.“ (S. 135)

Hier wird doch unmißverständlich gesagt, was mit der Verbindung der beiden Unterrichtsgebiete erreicht werden sollte. Eine Benachteiligung des Deutschunterrichts war selbstverständlich nicht beabsichtigt.

In der Neuausgabe der Richtlinien wird die Eigenständigkeit des muttersprachlichen Unterrichts aber stärker betont. (Siehe S. 51)

Das Sprechen

Das Sprechen ist nicht nur Gegenstand des muttersprachlichen Unterrichts, es geschieht in allem Unterricht. Es ist zunächst nicht Gegenstand eines Lehrgangs oder der Lehre, sondern fortgesetztes Tun, Gestaltung und Übung. Sprechen ist als Vorgang in der Volksschule zu Hause, nur in geringem Maße als Gegenstand der Betrachtung. Sprecherziehung findet dadurch statt, daß gesprochen wird; sie setzt beim Sprachgebrauch ein.

Die meisten Kinder bringen die Lust zum Sprechen schon in die Schule mit. Diese „Freude am ungezwungenen Sprechen“ soll, so fordern die Richtlinien, erhalten bleiben und gefördert werden. Wo die Kinder „eine Mundart oder eine örtlich gebundene Umgangssprache sprechen, dürfen sie nicht dadurch erschreckt und gehemmt werden, daß von ihnen sofort die Hochsprache verlangt wird. Aus dem gleichen Grunde sollen Sprachfehler vorsichtig korrigiert werden.“ (S. 30)

Die Schüler sollen lautrein und formrichtig, selbständig, sicher und zuchtvoll sprechen lernen. Zu diesen Zielen können sie nur gelangen, wenn es im Unterricht zahlreiche Sprechsituationen gibt. „In jeglichem Unterricht ist Wert darauf zu legen, daß sie sich frei äußern, oft berichten und erzählen dürfen“, daß sie „zur Sache sprechen und auf die Gedanken anderer Gesprächspartner eingehen lernen.“ — „Das eingeebte, sich in kurzen Sinnschritten bewegendes Frage- und Antwortspiel“ gehört nicht zu diesen das Sprechen fördernden Unterrichtssituationen, und wichtige Voraussetzung für ein natürliches Gespräch ist „eine Sitzordnung, bei der die Kinder einander ansehen und aufeinander hören können.“ (S. 30)

Von den erzieherisch fruchtbaren Sprechgelegenheiten sind die gezielten Sprechübungen und Sprachübungen zu unterscheiden, die besondere Veranstaltungen des Unterrichts darstellen. Übungen im lautreinen Sprechen sollen immer an sinnvollen Sprachganzen erfolgen; sie dürfen zu keiner gekünstelten Sprechweise führen.

Es bedarf keines besonderen Hinweises, daß die Forderungen für ein lautreines, sicheres und zuchtvolles Sprechen auch für den Lehrer gelten. Weil ihm die Sprache ein so wichtiges Werkzeug ist, erfährt er mehr als andere Zeitgenossen an sich selbst, wie verfallen, abgegriffen, von schablonenhaften Wendungen durchgesetzt, vom Zeitungsdeutsch beeinflusst sie sein kann. Den eigenen Blick dafür schärfen, sich bei allen sprachlichen Äußerungen in Zucht nehmen, durch Lektüre oder auch eigene sprachliche Darstellungen den eigenen Sprachstil verbessern, das gehört zu den lohnenden Aufgaben seiner ständigen Weiterbildung.

Lesen und literarische Erziehung

Der nächste Abschnitt der Richtlinien gilt dem ältesten Ziel unseres Schulunterrichts, dem Lesen. Er ist so abgefaßt, daß zuerst in einem allgemeinen Teil einige wichtige Gesichtspunkte gegeben und daß für die einzelnen Bildungsstufen die Aufgaben abgesteckt werden.

Lesen ist immer Sinnerfassung und Sinngestaltung. Schon beim Lesenlernen und Lesenüben muß der Lehrer darauf sein Augenmerk richten. Das Kind wird dem Leselehrgang nur dann gut gewachsen sein, wenn es durch Sprechen und Hören, Singen und Spielen hinreichend in seiner Sprache gefördert worden ist. Der Lehrgang „soll von sinnvollen Schriftganzen, d. h. von Sätzen ausgehen“. (S. 32)

Dieser Hinweis besagt nicht, daß die Richtlinien mit einem Schlage die Einführung der Ganzsatzmethode fordern, wie das manchmal mit einigen Sorgen und mit Befremden angenommen worden ist. Auch hier ist der volle Grad der Verwirklichung nicht ohne weiteres zu erreichen. Es ist den Richtlinienverfassern durchaus bewußt gewesen, daß dazu eine gründliche Vorbereitung des Lehrers für den Anfangsunterricht gehört, die von der Gesamtheit nur nach einer Reihe von Jahren erwartet werden kann. Welche von den Ganzsatzmethoden gewählt werden soll, bleibt selbstverständlich dem Lehrer überlassen.

Außer dem Lesen, auch dem stillen, verweilenden Lesen, bei dem zum Verstehen und Besinnen, zum Nachdenken und Urteilen Zeit bleibt, und dem gesammelten Zuhören soll es auch Vorlesesituationen geben, durch die

bei den Schülern die Lesefähigkeit und die Lesefreudigkeit erhöht werden kann. Sie sollen auch Gelegenheit erhalten, „Texte mit verteilten Rollen zu sprechen oder Stegreif- und Laienspiele aufzuführen“. Hier wird das „Darstellende Spiel“ erwähnt, das innerhalb des muttersprachlichen Unterrichts am besten wohl im Abschnitt „Sprechen“ zu behandeln wäre. In unseren Richtlinien hat es an anderer Stelle, innerhalb der „musischen und technischen Fächer“, einen besonderen Abschnitt erhalten. (S. 91 f.)

Dort wird gesagt, daß es „weder Vorform noch Nachahmung des großen Theaters“ sein soll, daß seine bildende Kraft in der Verbindung „des Zweckfreien des musischen Tuns mit dem Beabsichtigten und Geordneten“ liege. Durch eine Reihe von kurzen Hinweisen, die sich auf „kleine Gestaltungen“, auf „die freie Spielgestaltung“, auf „das textgebundene Spiel“, auf das „Lese-spiel“, auf „Schatten-, Puppen- und Maskenspiele“ beziehen, wird deutlich, wie breit die Spielmöglichkeiten in der Volksschule sind. Am besten gelingen in ihr solche Spiele, „die die ganze Klassengemeinschaft einbeziehen: Kreisliederspiele, Erzählspiele, chorische Spiele und Gruppenspiele, musikalische Bewegungsspiele“. (S. 92)

Das Lesegut soll immer folgenden Anforderungen genügen: Es soll nach Inhalt und Sprache wertvoll sein, der jeweiligen Altersstufe genügen und der Erschließung durch den Lehrer nur wenig bedürfen. Die Leseübung soll auf der ersten Bildungsstufe „in den Gang des Unterrichts eingeordnet sein“, sie wird „durch die Verbindung mit den vielfältigen Formen des mündlichen Ausdrucks, durch die Beziehung zu einem inhaltlich reichen Lesegut und durch die Vielfalt der Übungsformen vor mechanischer Wiederholung bewahrt“. (S. 36) Auch auf der zweiten Bildungsstufe ist noch an einer Verbesserung der äußeren Lesefertigkeit zu arbeiten, diese soll sich nun „vor allem an Texten mit schwierigerem Satzbau erweisen“. (S. 33)

Der Sinn des Gelesenen ist aber auf allen Stufen das eigentliche Ziel. Die „Arbeit am Text soll in dem Schüler die Fähigkeit bilden, den Sinn des Gelesenen in wachsendem Maße selbständig zu erschließen“. Diese Fähigkeit wird sich auch darin erweisen, daß er Sprachganze ihrem Aufbau gemäß sprechend nachgestalten kann. Damit ist aber nicht die intellektuelle Zerstückelung von Lesestücken gemeint. „Sie zergliedern und Teilaufgaben suchen zu lassen, fördert kaum das Verständnis.“ (S. 31)

Die Freude am Lesen ist wichtige Voraussetzung. Sie wird dadurch geweckt und erhalten, daß die Schüler auf allen Stufen den ihrer seelischen Entwicklung gemäßen Lesestoff erhalten. Dieser wird von den Richtlinien mit folgenden Hinweisen gekennzeichnet:

1. Bildungsstufe: Kinderlieder, Reime und Märchen, Gedichte, einfache Umwelt-erzählungen, Geschichten von Tieren und Menschen.
2. Bildungsstufe: Handlungsreiche Kurzgeschichten, einfache Balladen und kurze lyrische Gedichte, realistische Tierbücher, Schilderungen aus fernen Ländern, Berichte von Reisenden und Entdeckungsfahrten, Abenteuerbücher.
3. Bildungsstufe: Werke der Dichtung, die das Tun und Handeln der Menschen mit ihren Beweggründen darstellen; lyrische Gedichte, Balladen, Erzählungen, Kurzgeschichten, Novellen und Jugendromane, im achten und neunten Schul-jahr angemessene Dramen.

Das anschaulich geschriebene, gut bebilderte Sachbuch erhält auf dieser Altersstufe eine immer größere Bedeutung als Wissensquelle.

Spätestens am Ende der dritten Bildungsstufe, im 9. Schuljahr, ist die Gegenwartsliteratur heranzuziehen. Es ist für den Lehrer der Abschlußklasse eine vordringliche Aufgabe, seinen Schülern Begegnungen mit dem zeitgenössischen Schrifttum zu verschaffen; sind sie doch häufig die einzige Gelegenheit, daß die Volksschuljugend mit der heutigen geistigen Welt wirklich in Berührung kommt.

Auf allen Stufen können Jugendzeitschriften und Lesehefte dazutreten. Und weil „minderwertiges Schrifttum der Jugend falsche Leitbilder vorsetzt, andererseits das Leseinteresse der Heranwachsenden auf sich zieht, darf der Lehrer auch diese unerwünschte Literatur nicht unberücksichtigt lassen. Nur dadurch, daß er den Schülern hilft, Maßstäbe zur Beurteilung zu gewinnen, kann er sie vor dem verführerischen Reiz der Schundliteratur bewahren.“ (S. 31)

Auf der zweiten Bildungsstufe, auf der die Schüler durch ihren Lesehunger besonders leicht „unter den Einfluß minderwertiger Bildhefte und sonstiger Schundliteratur geraten“, liegen diese Maßstäbe in der Prüfung des geschilderten Geschehens auf seinen Wirklichkeits- und Wertgrad hin. (S. 33) Auch in der dritten Bildungsstufe muß der Lehrer Gesichtspunkte „für die Beurteilung von Werken der Sensationsliteratur und der sentimentalischen Unterhaltungsliteratur vermitteln“. (S. 30) Das wird um so eher gelingen, je mehr er seine Schüler zur Kritik anleitet, ihren Geschmack bilden und sie zum Erwerb eigener Bücher anregen kann.

„Besonderer Pflege (aber) bedarf die Dichtung.“ Im Schulunterricht, einer vorwiegend rationalen Veranstaltung, wird auf diesem Gebiet häufig zuviel getan. Die Richtlinien betonen folgendes: Der Schüler soll dem dichterischen Werk unmittelbar begegnen, „ohne ausholende Erläuterungen und werksfremde Einstimmungen“. Er soll sich zunächst bemühen, den Gesamtsinn zu erfassen. Der Lehrer soll es deshalb nicht als seine Aufgabe ansehen, „alle Tiefen eines Kunstwerkes auszuleuchten, — er muß vielmehr wagen, manches vorläufig noch Ungeklärte dem ahnenden Verstehen des Schülers zu überlassen“. (S. 31) Im ganzen kommt es darauf an, ihn „zu der Höhe der ihm erreichbaren Selbständigkeit zu führen“.

„Das dichterische Werk darf als Ganzes nicht zerstört, seine Substanz nicht zerredet werden. — Als durchaus unstatthaft muß angesehen werden, daß Inhalte dichterischer Werke als Übungsstoff gebraucht oder zu Niederschriften zusammengefaßt wiedergegeben werden.“ (S. 32)

Als Ganze können auch Teile umfangreicher Werke angesehen werden, „wenn dabei der Gesamtzusammenhang nicht aus dem Auge verloren wird“.

Ebenso sollen Gedichte immer im ganzen aufgenommen und verstanden werden. Erst dann sollen sie auswendig gelernt werden. Die Schüler sollen einen „Schatz von Gedichten zum dauernden Besitz erwerben“. Der Hinweis, daß es auch gelegentlich Prosastücke sein können, verdient besondere Beachtung. Gute Prosa auswendig zu können, fördert in hohem Maße die eigene Sprachbildung. „Das Auswendiglernen soll im Unterricht vorbereitet und als Verfahren eingeübt werden.“ (S. 32)

Für Literaturgeschichte ist in der Volksschule kein Raum. Das schließt aber nicht aus, daß das Schrifttum auch gelegentlich unter historischen Gesichts-

punkten betrachtet wird. „Berichte über Leben und Schaffen einzelner Dichter können den Sinn für geistige Leistungen und bestimmte historische Sachverhalte wecken.“ (S. 34)

Das Schreiben

Die Schreiberziehung hat in unserer Zeit an Bedeutung verloren. Auch in der Schularbeit wird ihr längst nicht der Wert zugemessen, den sie in der alten Lernschule oder auch in der Schulreform der zwanziger Jahre gehabt hat. Nach den Richtlinien ist ihr Ziel die „geläufige, gut lesbare Handschrift mit den Anfangszügen eines persönlichen Gepräges und die Fertigkeit, Geschriebenes zu lesen“. (S. 34)

Das Schreiben soll von Anfang an als eine „zügige rhythmische Bewegung“ erfaßt werden und als eigenständige Aufgabe in das Bewußtsein des Kindes treten. Es soll nicht gleich mit dem Lesenlernen gekoppelt werden.

Für den Schreiblehrgang in der ersten Bildungsstufe werden empfohlen: die Ausbildung der Schreibmuskulatur durch rhythmische Gymnastik und Handbetätigung im Malen, Ausschneiden, Formen, Falten, Kneten, ornamentalen Gestalten,

vor jedem Schreiben das Erfassen der Verlaufsgestalt des Wortes durch Bank- und Tafelschreiben,

ständige Übungen im sorgfältigen Ab- und Aufschreiben, die aber nur einen Teil der Unterrichtsstunde beanspruchen sollen.

Schreiben als sinnvolle Tätigkeit können die Kinder schon im ersten Schuljahr durch das Abschreiben von Briefen und Einladungen kennen lernen.

Am Ende des zweiten Schuljahres sollen sie „eine Schreibaufgabe normgemäß und in gefälliger Raumverteilung lösen und Druckschrift in Schreibschrift übertragen können“. (S. 35)

In der zweiten Bildungsstufe entwickelt sich die Ausgangsschrift zur flüssigen Verkehrsschrift. Das Ziel der Schreiberziehung in der dritten Bildungsstufe ist die Pflege der individuellen Handschrift.

Auf die gegenwärtige Schreibverkümmern und den Formzerfall der Handschrift gehen die Richtlinien direkt nicht ein. An einigen Stellen wird aber deutlich, daß daran gedacht worden ist. So soll in der ersten Bildungsstufe nicht auf eine Steigerung der Schreibgeschwindigkeit gedrängt werden. In der zweiten soll das Vermögen, schneller zu schreiben, nicht zu Unsauberkeit und Flüchtigkeit führen. In der dritten Bildungsstufe soll auf jeden Fall verhindert werden, „daß die zu erstrebende erhöhte Schreibgeschwindigkeit einen Formzerfall zur Folge hat“. (S. 36)

Der Lehrer soll dem einzelnen Schüler zu einer individuellen Handschrift verhelfen, z. B. dann, wenn sich seine Handschrift in der Pubertät durch Schreibschwankungen verändert „oder gar ins Disharmonische abgeleitet“. „Linkshänder, die sich nicht von selbst auf das Schreiben mit der rechten Hand umstellen können, dürfen nicht bedrängt werden und können zunächst an ihrer Eigenart festhalten.“ (S. 35) Dieser Hinweis ist wichtig, da „umdressierte Linkshänder“ sich nicht selten zu schwierigen Charakteren entwickeln und in ihren Leistungen zurückbleiben.

Es ist selbstverständlich, daß der Lehrer sein Augenmerk nicht nur auf die Handschrift der Kinder, sondern auch auf das Schreibgerät und die Hefte zu richten hat. Die Richtlinien empfehlen für das Schreibenlernen einen Bleistift mittlerer Härte, später die Pfannenfeder und dann die Kugelspitzfeder. „Vom Ende des ersten Schuljahres ab kann ein für die Hand des Kindes geeigneter Schulfüllhalter verwendet werden.“ (S. 35) Neben dem Schreiben auf Linien wird auch das Schreiben auf linienfreiem Papier empfohlen, „damit die Schüler frühzeitig lernen, einen Satz auf einer Schreibfläche anzuordnen“. (S. 35)

Für die sogenannte „Deutsche Schrift“ treten die Richtlinien nur in begrenztem Maße ein. Sie verlangen nur, daß von den Schülern gelesen werden kann, „was eine ältere Generation geschrieben hat“. (S. 36) Damit soll im 4. Schuljahr begonnen werden.

Ob das Kapitel „Schreiben“ dazu beitragen kann, der Schreiberziehung wieder eine größere Bedeutung zu verleihen, bleibt abzuwarten. Der Verfall der Handschrift ist durch tiefere Ursachen begründet, vor allem durch die Technisierung unseres Lebens und die ihr entsprechende Denkweise: der Schreibvorgang ist zu einer nur zweckhaften Verrichtung abgesunken. Zweifellos ist er aber auch ein Tun, das ästhetischen und ethischen Prinzipien folgt. Vielleicht wird die Schreiberziehung in der Schule erst dann wieder höher eingeschätzt werden, wenn die Handschrift im gesellschaftlichen Leben wieder mehr gewertet wird.

Das Rechtschreiben

Es mag stimmen, daß sich der Wandel von der Schreib- zur Muttersprachschule auch darin äußert, daß der Rechtschreibunterricht heute etwas geringer eingeschätzt wird. In der Praxis des muttersprachlichen Unterrichts spielt er aber noch oft eine beherrschende Rolle. Nicht so sehr seine Stellung im Ganzen des muttersprachlichen Unterrichts als neue Ansichten über seine psychologischen Grundlagen beschäftigen den heutigen Deutschlehrer.

Unsere Richtlinien geben in diesem Abschnitt „allgemeine Gesichtspunkte“, sie kennzeichnen die „Bildungsstufen und Anforderungen“, sie enthalten Hinweise zum „Verfahren“.

„Maß und Grenzen“ der Rechtschreibung, so heißt es in ihnen, werden durch die vom Schüler „gebrauchte und ihm angemessene Sprache“ bestimmt. Am Ende der Schulzeit soll er „möglichst fehlerfrei schreiben und die Satzzeichen richtig verwenden können“. Daß die Wendung „möglichst fehlerfrei“ nur in Grenzen des eigenen Sprachschatzes und innerhalb des eigenen Lebenskreises zu verstehen ist, ergibt sich deutlich aus der Tendenz dieses Abschnittes.

Für den Weg zu diesem Ziel werden drei Stationen genannt: der Bestand sicher beherrschter Wortbilder und Satzpläne, Einblick in die Regelmäßigkeit der Schreibung und der Zeichensetzung, jeweils nach Fähigkeit und Alter, und die Fertigkeit, „auftretende Zweifel mit geeigneten Mitteln zu klären und Geschriebenes selbständig zu überprüfen.“ (S. 36)

Die erste Bildungsstufe ist der Entwicklungsabschnitt, in dem Wortbilder und Satzganze aufgefaßt werden. Das beginnt mit dem Abschreiben – Anschauen und Hinschreiben – und wird mit dem Aufschreiben aus der Vor-

stellung fortgesetzt. Die unbewußte Analogiebildung führt zu zahlreichen Neuleistungen. Sie muß aber kontrolliert werden, und sie darf nicht zu früh zu bewußter Analogiebildung gesteigert werden, weil es sonst auch zu Falschschreibungen kommt.

Dieses mehr „gefühlsmäßige Schreiben“ zeigt sich auch beim Erkennen der Sätze. „Übungen zum Erfühlen der Satzgrenze sind lange notwendig.“

Schon im 1. und 2. Schuljahr erwacht in den Kindern aber das Bemühen, Einsicht in die Rechtschreibung zu gewinnen. Sie erkennen, „daß man ein Wort nicht nach eigenem Ermessen schreiben kann“, und sie fragen nach der unbekannten Schreibung. Schon jetzt sollen sie in die Technik des Nachschlagens eingeführt werden. „Die regelmäßige Benutzung des Wörterbuches sollte spätestens vom 3. Schuljahr an zunächst in der Schule, dann auch bei Hausarbeiten zur Selbstverständlichkeit werden.“ (S. 37) Diese eindeutige Forderung kann nicht genau genug genommen werden. Wenn sie erfüllt wird, dann ist der Weg zu einer guten Rechtschreibung leichter.

Erst im dritten Schuljahr kann „das erste von den Kindern im Rechtschreiben angewandte Denkverfahren, die bewußte Analogiebildung“ ausdrücklich erwartet werden, denn jetzt entdecken die Schüler Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den einzelnen Schriftbildern.

Von nun an, in der 2. Bildungsstufe, kann der „logische Zusammenhang der Rechtschreibung“ stärker berücksichtigt werden. „Die Schüler erstreben die Übersicht über die Fülle des Erworbenen. Sie wollen ordnen, systematisieren und Regeln herausfinden.“ (S. 37) Aber auch jetzt bleiben „die schlichten, naiven Verfahren aus der ersten Bildungsstufe weiterhin für alle Kinder die Hauptstützen des Rechtschreibens“. Es werden nur wenige logisch-abstrakte Regeln erfaßt.

Erst in der 3. Bildungsstufe „reift bei vielen Schülern die Fähigkeit, ihre Rechtschreibung mehr logisch zu durchdringen, sie zu begründen, Unsicherheiten zu klären und in Zweifelsfällen Hilfsmittel zu benutzen!“ (S. 38) Aber auch hier schränken die Richtlinien ein: „Bei Schülern mit schwacher Rechtschreibleistung ist jedoch nach wie vor die sorgsame optische und die akustisch-motorische Einprägung von sinnvollen Texten oder auch von Wortgruppen gleicher Schreibung das einzige erfolgreiche Verfahren.“ (S. 38)

Die Richtlinien betonen also unter den Methoden des Rechtschreibunterrichts vor allem die optische und die akustisch-motorische Hilfe, die unbewußte und die bewußte Analogiebildung. Die logisch-abstrakten Regeln, die früher die Praxis dieses Unterrichts beherrschten, werden zurückgedrängt. Die auf Wortverwandtschaft und Wortbildung zielenden Einsichten werden nicht ausdrücklich, das orthographische Einzelwissen, das sich vor allem auf die „Anderschreibung“ bezieht, wird nur am Rande erwähnt (Gegenüberstellung von Rechtschreibschwierigkeiten, S. 38). Betont wird die Hilfe, die sich aus dem Gebrauch des Wörterbuches ergibt.

Obwohl die Lernvorgänge auf diesem Gebiet verwickelt sind, hat es immer wieder Versuche gegeben, durch ein Patentverfahren zum Ziel zu kommen. Die Richtlinien lehnen diese Einseitigkeit ab. Sie betonen aber, daß „bei sorgfältig gelenktem Fortschreiten eine besondere Stetigkeit der An-

strengung“ erforderlich sei und daß es notwendig sei, „im Rahmen der Schule die Anforderung, die Verfahren und den Zeitaufwand abzustimmen“. Es sei auch zu bedenken, „in welchem Maße das Rechtschreiben im gesamten Unterricht gefördert werden kann“.

Die Anforderungen werden für das Ende der Grundschulzeit (S. 37) und für das Ende der Schulzeit (S. 38) festgesetzt.

Die Hinweise zum Verfahren beziehen sich auf die Rechtschreibübungen, auf die Rechtschreibfehler, auf die unterschiedlichen Rechtschreibleistungen.

„Der für Rechtschreibübungen erforderliche Text kann nicht einseitig nach einem Prinzip gewonnen werden.“ Als Auswahlgesichtspunkte werden genannt: die Worthäufigkeit, die Altersmundart, der Zusammenhang mit dem Sachunterricht, von der zweiten Bildungsstufe an die Regelmäßigkeit der Schreibung, der Rückgriff auf Fehler, neue Anforderungen, die Förderung des Schreibstils. Als Grundvoraussetzungen des Übens werden Bereitschaft, Aufmerksamkeit und Wille des Schülers angesehen. Sie werden am besten erhalten, wenn die Übungsformen wechseln und sinnvoll verteilt werden. „Die tägliche kurze Übung dient dem Erlernen der Rechtschreibung mehr als die einzelne ganze Rechtschreibstunde.“ (S. 39)

Das Bemühen um eine gute Rechtschreibung darf nicht auf den Rechtschreibunterricht beschränkt bleiben. Es muß im ganzen Unterricht vorhanden sein, auf einer zuchtvollen Haltung der Schüler beruhen und von immer neuen Erfolgserlebnissen angetrieben werden. Der Lehrer muß sich bemühen, den Fehlerdurchschnitt niedrig zu halten. „Fehler zu vermeiden ist wichtiger als Fehler zu berichtigen. Das Verbessern hat für den Schüler mehr erziehlische als orthographische Bedeutung.“ (S. 39)

Gerade in diesem Unterrichtsgebiet müssen die Anforderungen differenziert werden. Sowohl der Umfang der Anforderungen als auch die Übungsverfahren und die Übungszeit können für einzelne Schüler oder Schülergruppen innerhalb einer Klasse verschieden sein. „Weitere Möglichkeiten der Differenzierung ergeben sich aus der Art der Korrektur und aus der Weise der Fehlerberichtigung durch die Schüler.“ (S. 39)

Diese Hinweise sind gegen die Manier gerichtet, die Rechtschreibübung vor allem durch das Schreiben von Diktaten zu betreiben. Man muß die Forderung, mit den Übungsformen zu wechseln, ernst nehmen. Das zu häufige Diktatschreiben hält sich wahrscheinlich auch durch das Zensurenwesen unserer Schulen. Die Richtlinien sagen, daß zur Ermittlung der Rechtschreibzensuren wenige unvorbereitete Diktate genügen, wenn der Lehrer die schriftlichen Arbeiten seiner Schüler regelmäßig überprüft.

Er wird das wirkliche Können in der Rechtschreibung eher aus den selbständig geschriebenen Texten als aus den Diktaten feststellen können. (Siehe S. 40)

Schriftliches Gestalten

Es geht im muttersprachlichen Unterricht auch um die Steigerung der Sprachkraft in der schriftlichen Aussage. Aber nicht nur in ihm! Es sind „im gesamten Unterricht vielfältige Anstrengungen nötig, um dem Schüler zur Sicherheit der sprachlichen Gestaltung zu verhelfen“.

„Das ist keine Aufgabe formaler Übung. Die schriftliche Betätigung soll sachlich notwendig sein – als Auszug, Notiz, Protokoll, Brief, Beschriftung, Plan und Fahrtenbericht, als Telegramm, Gesuch, Lebenslauf.“

Der eigentliche Ort des Unterrichts im schriftlichen Gestalten ist der Aufsatzunterricht.

„Der Schüler soll (in ihm) lernen, daß es je nach der persönlichen Betätigung und der Eigenart des Darzustellenden verschiedene Aussageweisen gibt.“ (S. 40)

Als solche werden genannt die Erzählung, die Beschreibung, der Bericht, die Mitteilung, die Schilderung und die Betrachtung.¹⁾

Für den Schüler ist diese formale Übersicht zunächst nicht wichtig. Es kommt auf die Lebendigkeit des Unterrichts, auf die wirksamen Anlässe zum schriftlichen Gestalten an. Dann werden an den Schüler keine Ansprüche gestellt, die er nicht erfüllen kann. Selbstverständlich ist wohl, daß an seine Erzeugnisse „nicht die Maßstäbe künstlerischer Stilweisen angelegt werden“ dürfen, wohl aber der der Echtheit; „er soll nie in Versuchung gebracht werden, mehr zu scheinen als er ist“. (S. 40) Ebenso wird das äußerliche Übermitteln von Sprachformen und Musteraufsätzen abgelehnt.

Hier wird ein wenig die Entwicklung der Aufsatzmethodik sichtbar: Musteraufsätze sind die älteste Aufsatzgattung, der „gebundene Aufsatz“. Von der zeitweise heftigen Auseinandersetzung, die über den Schulaufsatz stattgefunden hat, können die Richtlinien nichts berichten; die Diskussion in der Schulreform der zwanziger Jahre um den freien Aufsatz, den „Erlebnisaufsatz“, findet in ihnen keinen Ausdruck. Sie fixieren aber unseren heutigen Standpunkt, daß es auch im Aufsatzunterricht auf Sprachgestaltung ankomme.

Für die praktische Unterrichtsarbeit werden einige Empfehlungen ausgesprochen:

- a) Die Schüler sollen sich innerhalb eines weit abgesteckten Rahmens das Thema selbst wählen dürfen.
- b) Der Aufsatz wird besser nicht in ein Heft, sondern auf einzelne Blätter geschrieben.
- c) „Es empfiehlt sich, nach Themen geordnete Aufsatzsammlungen anzulegen.“
- d) „Bei der Gestaltung des Aufsatzes ist auf äußerste Sauberkeit der Schrift und gefällige Raumverteilung zu achten. Fehler müssen bereits im Entwurf berichtigt werden. Die endgültige Fassung soll unkorrigiert bleiben, weil sie sonst den ihr zugeordneten Sinn verliert.“ (S.41)
- e) „Sprachfehler und Schreibschwächen, die in den Entwürfen zutage treten geben dem Lehrer Hinweise auf notwendige Übungen.“

Auch die Aufsatzschulung ist entwicklungsbestimmt. Auf der ersten Bildungsstufe ist das unbefangene Sagen Hauptsache. Auf dieser Stufe soll „das Kind von seinen Erlebnissen erzählen und seine Beobachtungen niederschreiben“. Die wesentlichste Stilverbesserung dieser Jahre liegt darin, daß „die bloße Reihung von einer beziehungsreicheren Darstellung abgelöst wird“.

¹⁾ A. Beinlich gruppiert nur unter zwei Gesichtspunkten: „Wer ganz in das darzustellende Leben eingeht (selbst wenn er durch formale Mittel den Anschein von Abstand und Objektivität bewirkt) erzählt oder schildert. Wer über Dinge oder Sachverhalte unterrichten will, betrachtet (auf das Wesentliche zielend) oder beschreibt. So ergeben sich als Stilgattung ein Erzählen, ein Schildern, ein Betrachten und endlich ein Beschreiben. Es sind Grundweisen geistig-sprachlicher Weltbewältigung.“ (Handbuch des Deutschunterrichts, 1. Band, S. 347.)

Auch auf der zweiten Bildungsstufe steht zunächst das Erzählen im Vordergrund. Dazu treten aber „zunehmend von Jahr zu Jahr sachbestimmte Aufgaben der schriftlichen Gestaltung“, und der Schüler kann „mehr und mehr zu strengerer sprachlicher Zucht angehalten werden“. (S. 41)

An dieser Stelle wird kurz auf Stilübungen hingewiesen, die in der Schularbeit einen großen Raum einnehmen. Sie sind unentbehrlich, führen aber nur dann zum Erfolg, wenn sie die volle Anteilnahme der Schüler finden.¹⁾

Auf der dritten Bildungsstufe „wird Sprache feineres, je nach individueller Art durchseeltes Gestaltungsmittel“. (S. 41) Die Richtlinien weisen aber darauf hin, daß dieses Alter seine Schwierigkeiten hat: „Verletzlichkeit, Scheu vor seelischer Entblößung, Neigung zur Reflexion über Gesagtes und Geschriebenes. Darum soll bei der Aufgabenstellung nach Individualität unterschieden und mit erhöhter Rücksicht verfahren werden.“ (S. 41)

Bei den Richtlinien über das schriftliche Gestalten wird besonders deutlich, daß solche Anweisungen und Hinweise nie ausreichen. Sie geben Gesichtspunkte und stellen Weichen, aber sie müssen im Zusammenhang mit der didaktischen und methodischen Literatur ihrer Zeit gelesen werden.

Sprachübung, Sprachlehre, Sprachkunde

Wie steht es nun aber um die Einordnung des Sprachunterrichts im engeren Sinne in den gesamten muttersprachlichen Unterricht? Halten die Richtlinien in diesem Abschnitt, was die Präambel verspricht?

Sie betonen hier noch einmal das Hauptaxiom des muttersprachlichen Unterrichts:

„Alle Bemühungen im Sprachunterricht gelten dem sinn- und formrichtigen Gebrauch der Muttersprache. Sie sollen das Sprachverständnis des Schülers vertiefen und seine Aussagekraft verstärken.“ (S. 41)

Die von den Schülern gesprochene Sprache ist der Ausgangspunkt. Die Richtlinien wenden sich von „dem alten Aberglauben“ ab, „der noch heute in den Köpfen mancher Lehrer spukt, man müsse den Schüler die deutsche Sprache ‚lehren‘ (= ihm die Sprache beibringen), und dazu, zum ‚Lehren‘ der richtigen Sprache (und Rechtschreibung), dient neben Übungen im Lesen und Aufsatzschreiben vor allem die ‚Sprachlehre‘“. ²⁾

Dieser Sprachunterricht im engeren Sinne soll aus Sprachübung, Sprachlehre und Sprachkunde bestehen.

„Es ist in der Volksschule nicht angebracht, zwischen sprachpflegerischem Üben, sprachsystematischer Arbeit und sprachgeschichtlichen Hinweisen scharf zu trennen.“ (S. 41)

Der Sprachübung, als dem an den Gebrauch der Muttersprache sich am ehesten anschließenden Unterricht, wird im Hinblick auf die „Aufgaben und Verfahren“ die größte Aufmerksamkeit geschenkt. Sie soll sich immer nur „aus Unterrichtssituationen ergeben“, in denen sowohl das sprachliche Können

¹⁾ Vgl. A. Beinlich, Das schriftliche Gestalten und die Stilpflege, in „Handbuch des Deutschunterrichts“, 1. Band, S. 380. Dort auch eine gute Übersicht über die Praxis der Stilübungen.

²⁾ Hans Glinz, Der Sprachunterricht im engeren Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde, in „Handbuch des Deutschunterrichts“, 1. Band, S. 216.

der Schüler als auch ihre Fehlleistungen sichtbar werden. Sie soll darauf gerichtet sein, „sprachliche Nachlässigkeiten zu bekämpfen, Ungenauigkeiten in der Aussage zu berichtigen und einer zuchtlosen, unlauteren Redeweise entgegenzuwirken“.

Die Schüler sollen an „vorbildliches Sprechen als an eine selbstverständliche gute Sitte gewöhnt werden“. (S. 42)

Die Einbettung der Sprachübung in Unterrichtssituationen verbürgt auch, daß sie sinnvoll bleibt, widerspricht es doch

„dem Wesen der Sprache, das sprachliche Können auf mechanische Weise an sinnarmen und sinnleeren Übungsreihen zu schulen. Die Schüler zu Äußerungen zu veranlassen, die nicht sinnbezogen sind und nicht ihrer Spontaneität entspringen, ist auch deswegen gefährlich, weil dadurch ihre natürliche Sprechfreudigkeit leidet und ihr Verantwortungsbewußtsein gegenüber der Muttersprache verloren geht.“ (S. 42)

Damit ist bereits die Problematik des Sprachbuchs bezeichnet. Es wird in den Richtlinien nicht rundweg abgelehnt, aber es soll zwei wichtigen Bedingungen genügen:

„Dem Lehrer muß es erlauben, vom Unterricht her zu seinem Inhalt jederzeit einen natürlichen Zugang zu finden“, und „es muß vorbildliche Texte anbieten und den Kindern ermöglichen, selbständig und ertragreich still zu arbeiten.“ (S. 42) So gut ein Sprachbuch aber auch sein mag – und es ist nicht leicht, diese beiden Bedingungen zu erfüllen –, es entbindet den Lehrer nicht davon, „das Wesentliche mit den Kindern selbst zu tun“. (S. 42)

Sprachlehre und Sprachkunde führen über die Sprachübung hinaus. Durch sie soll der Volksschüler die ihm zugänglichen Einsichten in Bau und Werden seiner Muttersprache gewinnen. Die Sprachlehre vermittelt ihm ein Bewußtsein der Ordnung, einen Überblick über die elementaren Einheiten der Sprache. Sie ist „das Stück von der Grammatik, das man in der Volksschule behandeln muß“¹⁾. (Sprachlehre ist ein spezifischer Begriff der Volksschuldidaktik.)

Die Sprachkunde „umfaßt in der Hauptsache Wortkunde (über das Formale der Sprachlehre hinaus) und ‚interessante Züge‘ aus der Sprachgeschichte“. Glinz bezeichnet sie „etwas überspitzt“ als „das Lösungswort einer Gruppe von Unterrichtsreformern“. Sie stelle das dar, „was in der Sprachlehre nicht zu seinem Recht kommt und doch nach neuerer Auffassung als Einsicht in Bau und Bestand der Sprache wichtig ist und dem Schüler bewußt gemacht werden soll“.²⁾

Nach den Richtlinien soll der Lehrer auf geeignete Anlässe warten, um sprachkundliche Themen heranziehen zu können. Als solche Themen werden genannt: „Veränderungen der Wortinhalte im Zusammenhang sinnverwandter Wörter, Sprachschichtung, Umgangs-, Berufs- und Fachsprache, Lehn-, Fremd-, Schlag- und Modewörter, Sprichwörter und Redensarten, die Bildkraft der Sprache, Namenkunde, die Rolle der Mundarten bei der Entstehung der Hochsprache.“ Die Schüler sollen an Beispielen erkennen, daß die deutsche Sprache mit anderen verwandt ist und daß „die Sprache die Völker nicht nur voneinander unterscheidet, sondern auch miteinander verbindet“. (S. 44)

¹⁾ Glinz, a. a. O., S. 217.

²⁾ Glinz, a. a. O., S. 218.

Der „Gelegenheitsunterricht“, der hier gefordert wird, kann nur von einem Lehrer erteilt werden, in dem sprachkundliches Wissen lebendig ist, der wenigstens in großen Zügen weiß, welche sprachkundlichen Themen in die Volksschule gehören. Die Sprachkunde ist ein weiteres Beispiel für die höheren Ansprüche, die dem Lehrer in einem Unterricht gestellt sind, der nicht in einer durch den Gegenstand streng bestimmten Reihenfolge — hier also als „systematische Sprachkunde“ — abläuft. Gelegenheitsunterricht dieser Art ist schwieriger, weil vom Lehrer mehr erwartet wird.

Auch die Sprachlehre soll nicht systematisch erteilt werden. Es heißt in den Richtlinien ausdrücklich:

„Der Lehrer muß auf eine systematische Belehrung über grammatische Formen auf allen Bildungsstufen verzichten und sich bemühen, die Schüler ihrer geistigen Reife entsprechend zu einem bewußteren Sprachgebrauch anzuleiten.“ (S. 41)

Die Charakterisierung der Bildungsstufen ist hier mit Angaben gekoppelt, um welche Anforderungen es sich in den einzelnen Entwicklungsabschnitten handeln kann (S. 42–44). Immer wieder wird aber betont, daß nicht die „abstrakte grammatische Beziehung“, sondern die durch die Unterrichtssituation geforderte Einsicht das Ziel ist. Es geht „um das bewußte Erfassen der sprachlichen Mittel“, nicht um „langweiligen Sprachdrill“!

„Die Fähigkeit, sprachliche Erscheinungen zu benennen oder Regeln anzuwenden, ist nicht mit wirklichem Sprachverständnis gleichzusetzen.“ (S. 42)

Auch hier wird vom Lehrer ein frei verfügbares, übersichtlich geordnetes Wissen gefordert. Ein solcher Besitz ist indessen nicht selbstverständlich und nicht leicht zu erwerben, da die moderne Sprachwissenschaft vieles in Frage gestellt hat, was landauf landab als Lehrgut in der Volksschule zu Hause ist. Es handelt sich dabei nicht nur um veränderte Ansichten von der Funktion der Wortarten und Satzglieder, sondern auch um eine andere Nomenklatur. Leider haben Bemühungen, wieder eine gesicherte Verständigung zu erreichen, noch zu keinem allgemein anerkannten Ergebnis geführt.

Die Teilnehmer einer Tagung von Deutsch-Dozenten an Pädagogischen Hochschulen, Instituten, Akademien und von Schulpraktikern aus der ganzen Bundesrepublik gelangten in dieser Frage zu folgender Übereinkunft: Die Teilnehmer waren sich darüber einig, daß für einen planvollen Unterricht in der Sprachlehre eine Übereinstimmung in den sprachlichen Begriffen und Benennungen angestrebt werden muß.

In der Grundschule können dabei verschiedene Arbeitsnamen frei gebraucht werden. In der Oberstufe sollten wir auch für die Volksschule 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 Benennungen 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, die in Zukunft für alle europäischen Volksschulen vorgesehen ist.

Sie fördern die Eingliederung der Volksschule in das allgemeine Bildungswesen.

Die lateinischen Benennungen sollten jedoch erst angeboten werden, wenn die grammatischen Begriffe festgelegt sind. Die deutschen Benennungen bleiben dabei bestehen.

Folgende Benennungen werden vorgeschlagen:

Nomen (Substantiv) = Namenwort (Dingwort, Hauptwort)

Verb = Tuwort, Zeitwort

Adjektiv oder Qualitativ (Wiewort, Artwort, Eigenschaftswort)

Pronomen = Für- und Beiwörter (Personenwörter, Zeigewörter, Zahlwörter)

Partikeln = Wörter für Lage, Richtung, Zusammenhang — dienen im Satz als Situativ oder Adverb (Lage- oder Umstandswort), Präposition (Verhältniswort, Konjunktion (Bindewort und Fügewort), Interjektion (Ausrufewort).

Für die Wortformen: Deklination, Nominativ, Akkusativ, Genitiv, Dativ, Maskulinum, Femininum, Neutrum.

Die Fremdwortnamen für Einzahl, Mehrzahl sind weniger notwendig, da die deutschen Benennungen voll ausreichen. Die lateinische Bezeichnung „Genus“ ist i. a. ungewöhnlich und erübrigt sich deshalb.

Konjugation: Die Benennungen der Verbformen können noch nicht festgelegt werden. Wie weit die konventionellen deutschen Bezeichnungen dienlich sind, in welchem Maße die Einführung der lateinischen Bezeichnungen möglich und notwendig ist, wird weiterer Beachtung und Erprobung empfohlen.

Wichtiger als Benennungsänderung ist der Wandel in der Blickrichtung auf den Satz. Statt der immer noch anzutreffenden Satzanalyse nach Satzgegenstand — Satzaussage ist die Struktur des Satzes vom Verb her zu erschließen. Die Benennung „Satzaussage“ sollte durch eine treffendere ersetzt werden. Aus der Sprachwissenschaft werden dafür angeboten: „Verb oder verbale Reihe“ (Glinz) und „verbaler Aussagekern oder -rahmen“ (Erben). Für die Schule stehen zur Verfügung: Satzkern, Satzachse, Satzgerüst und Satzklammer. Die Frage der Satzglieder und deren Benennung steht noch in der Diskussion. (Aus einem vervielfältigten Bericht über diese Tagung.)

Auch hier wird deutlich, daß die Richtlinien allein dem Lehrer nicht helfen, er muß sich an dem allgemeinen pädagogischen Gespräch seiner Zeit beteiligen und sich über Veränderungen auf den einzelnen Unterrichtsgebieten orientieren. Er wird dann einen guten Sprachlehreunterricht geben, wenn er ihn nicht als einen systematischen Lehrgang ansieht, ihn aber doch auf den einzelnen Bildungsstufen planvoll betreibt.

2. Der Sachunterricht

Die deutsche Volksschule gewann Gestalt dadurch, daß die Muttersprache zunächst Unterrichtssprache, später auch zum Unterrichtsziel wurde.

Aber schon im 17. Jahrhundert lehrte man auch die Realien, entstand auch das Unterrichtsgebiet, das wir uns heute „Sachunterricht“ zu nennen gewöhnt haben. Wissen und Wissenschaft, die „Schulung der Vernunft von jedermann“, die vor allem auf die Realverhältnisse bezogen wurde, wurden nun auch zu Auf-

gaben der Volksschule und gewannen seither eine immer größere Bedeutung. Das industrielle Zeitalter braucht den rational geschulten Menschen in allen Berufen. „Die Rationalität ist eine geistige Leidenschaft des modernen Europa geworden! Gäbe es keine Volksschulen, so würde sie sich auf andere Art durchsetzen. Aber daß die Volksschule ein Werkzeug zur Entfaltung rationalen Geistes geworden ist, das gibt ihr zugleich die Gelegenheit, erzieherisch auf jene zweideutige rationalistische Leidenschaft einzuwirken, sie zugleich zu bändigen.“¹⁾

Es ist hier nicht der Ort, diese Entwicklung im einzelnen zu kennzeichnen, es ist aber zu sagen, wie der Sachunterricht in unseren Schulen aussehen sollte. Bei der Erprobung und Überprüfung des vorläufigen Entwurfs der Richtlinien ergaben sich folgende grundsätzliche Fragen:

1. Worin besteht das, was wir „Sachbildung“ nennen? Wie geht das Lernen in diesem Gebiet der Schulbildung vor sich?
2. Wie wächst der Mensch in die „Realverhältnisse“ hinein, und wie kann ihm die Schule dabei helfen? In welcher Weise soll der Sachunterricht beginnen?
3. Wie ist dabei „Heimatkunde“ zu verstehen und einzuordnen?
4. Welche Bedeutung haben die sachkundlichen Fächer? Ist es überhaupt richtig, „in Fächern“ zu lernen? Wäre nicht eine Art von Gesamtunterricht besser, vielleicht eine ungefächerte Sachkunde? Gibt es nicht gerade hier notwendigerweise einen fächerübergreifenden Unterricht?
5. In welchem Verhältnis steht der Sachunterricht zu anderen Unterrichtsgebieten, vor allem zum muttersprachlichen Unterricht und auch zum Rechenunterricht?

Der Sachunterricht der ersten Bildungsstufe

Schon in der alten Belehrungsschule, die durch die Didaktik der Herbartianer geprägt war, sollte der Lehrer in den ersten Schuljahren eine genauere Anschauung der heimatlichen Umwelt vermitteln. Das geschah oft in allzu formaler und verbalistischer Art und Weise. Im späteren Gesamtunterricht der Grundschule änderte sich der Stil dieses „Anfangsunterrichts“, die „Heimatkunde“ wurde zum Privileg der ersten Schuljahre.

Die niedersächsischen Richtlinien von 1956 gingen auf diesen ersten Sachunterricht der Grundschule in zwei Abschnitten ein, die „Anfangsunterricht“ und „Heimatkunde“ überschrieben waren. Inhaltlich ging es in beiden um dasselbe. „Die sachlichen Inhalte des Anfangsunterrichts“, so hieß es, „ergeben sich aus Erfahrungen der Kinder mit ihrer alltäglichen Umwelt.“ (S. 41) „Die Heimatkunde ist der unterrichtliche Rahmen für die geistige Bewältigung der Umwelt im 3. und 4. Schuljahr. Sie entwickelt sich ohne merklichen Einschnitt aus dem Anfangsunterricht.“ (S. 45 f.)

Auch in den Themenbeispielen, die für die beiden zweijährigen Unterrichtsabschnitte gegeben wurden, zeigte sich deutlich, daß es einen wesentlichen Unterschied zwischen ihnen nicht gibt. Deshalb sind sie in der neuen Fassung der Richtlinien nicht mehr unterschieden worden. In ihr wird der erste Sachunterricht der Volksschule nur einmal gekennzeichnet: als „Sachunterricht der 1. Bildungsstufe“.

¹⁾ W. Flitner, Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Hamburg 1949, S. 71 f.

Die Aufgabe dieses Unterrichts wird aber in derselben Weise wie in den beiden zitierten Abschnitten von 1956 beschrieben. Die Kinder sollen „angeleitet werden, ihre alltägliche Umwelt und die für sie bedeutsamen Lebensverhältnisse und Naturgegebenheiten nachdrücklicher zu erleben und genauer zu erfassen“. (S. 45)

Sie sind dazu fähig, weil sie nicht mehr alles auf sich und ihre Bedürfnisse beziehen und gefühlsmäßig deuten. Ihr Lernen ist aber immer noch – und das bleibt so für viele Schuljahre – auf Erlebnisse und Erfahrungen gegründet.

Dadurch, daß dieser Unterricht auf die besondere Umwelt einer Klasse oder auch eines Kindes zurückgehen soll, ist es unmöglich, ihn inhaltlich allgemeingültig für alle festzulegen. Die Unterrichtsinhalte müssen vielmehr „immer wieder neu gefunden werden, auch am gleichen Ort“. (S. 47) Wo aber sind sie zu finden? Schon hier auf der ersten Bildungsstufe zeigt sich die für den ganzen Sachunterricht bedeutungsvolle Wendung vom Buch zum „Leben“. Sie sind nicht oder nur zum Teil in Büchern zu finden. Der Lehrer muß den Lebenskreis seiner Schüler berücksichtigen, ihre Erlebnisse und Erfahrungen heranziehen oder, noch besser, für die Erlebnisse und Erfahrungen sorgen, die er zum Inhalt des Sachunterrichts machen will. Können ihm die Richtlinien dafür auch keine inhaltlich genau festgelegten Themen geben, so bieten sie ihm doch Auswahlgesichtspunkte, und zwar in dreifacher Ordnung: die Themen werden

- a) auf die Umwelt der Kinder,
 - b) auf ihr Alter (Zugehörigkeit zu den Schuljahren) und
 - c) auf ihren geistigen Fortschritt (genaues Erfassen, Unterscheiden und Gruppieren bezogen).
- a) Zieht man die Umwelt der Kinder in Betracht, dann kann es sich einmal um relativ feststehende Themen, dann um andere, die zu jeder Zeit möglich sind, und schließlich um solche handeln, die auf besondere Gelegenheiten zurückgehen. Als relativ feststehende Themen werden genannt: das Verfolgen des Wachstums und die Pflege von Pflanzen und Tieren; Erfahrungen an stehendem und fließendem Gewässer; Einblicke in das Gemeinwesen; das Verhalten auf der Straße; Garten, Feld und Wald in den Jahreszeiten; Sonnenstand und Wetter; Feste im Jahreslauf mit ihrem Brauchtum. Als Beispiele für jederzeit mögliche Themen und für den Gelegenheitsunterricht werden der Besuch von Werkstätten, Hausbau, Straßenbau und Hochwasser angegeben.
- b) Bei der Themenwahl für das 1. Schuljahr ist die „geringere geistige Spannkraft und Übersicht der Kinder“ zu berücksichtigen. Deshalb sind Unterrichtsinhalte auszuwählen, die auf typische Erlebnisse dieses Alters zurückgehen. Als Beispiele werden genannt: Bestimmte Spiele und Spielzeuge, Spielplätze, Verhalten im Straßenverkehr, Hilfe im Garten, einfache Verrichtungen im Haushalt, Erlebnisse im Wald.

Im 2. Schuljahr kann schon „mit einer gewissen Zuverlässigkeit des Handelns oder länger dauernder Auseinandersetzung mit einem Sachkreis“ gerechnet werden. Hier wird hingewiesen auf das „Betreuen von Pflanzen und Tieren unter Anleitung; routinemäßige Darstellung des Familienlebens in einfachen Beziehungen und Aufgaben, auch Einkaufen; Gestaltungen im Zusammenhang mit einfachen Handwerksverrichtungen“. In die Auswahl dieser Unterrichtsthemen spielen bereits Überlegungen hinein, die auf die Unterrichtsgestaltung gerichtet sind.

Die Kinder des 3. Schuljahres werden für fähig gehalten,

„sich mit dem Leben und den öffentlichen Einrichtungen in Stadt und Dorf — während einer längeren Zeitdauer auseinanderzusetzen. Durch das Hineinleben in soziale Situationen bahnen sich Auffassungen und Werthaltungen an, die für das spätere Erfassen und tiefere Durchdringen der Probleme des Gemeinwohls grundlegend sind.“¹⁾ (S. 48)

c) Bei dem „genaueren Erfassen, Unterscheiden und Gruppieren“ wird an Körper, Formen und Lagebeziehungen gedacht. Die Kinder sollen die wichtigsten räumlichen Ordnungsbegriffe gebrauchen lernen. Dazu gehört auch die Aufgabe, „Ausschnitte aus einer Landschaft plastisch und zeichnerisch darzustellen“. Die Kinder sollen aber jetzt noch nicht den Maßstab und Kartensymbole kennen lernen und auf diese Weise in das Kartenverständnis eingeführt werden. Hier steht ein Satz, der eine alte, geläufige Praxis bekämpft: „Auf keinen Fall soll mit dem Grundriß des Klassenzimmers oder des Schulhofes begonnen werden.“ (S. 48) Die Kinder sind überfordert, wenn man ihnen ein derartiges Verständnis für räumliche Ordnungen zumutet.

Noch weniger ist ihr Zeitsinn entwickelt, wie sich aus der täglichen Erfahrung oder aus ihrem Verhältnis zur Geschichte ergibt. Sie müssen die wichtigsten zeitlichen Ordnungsbegriffe erst bilden und an „Verläufen und Entwicklungen im Natur- und Menschenleben“ Zeit und Geschichte begreifen lernen.

Durch klare und gegliederte räumliche Anschauungen und das sich bildende Zeitbewußtsein wird auch das kausale Erkennen gefördert, „denn sie führen zur Feststellung dessen, was vorhanden ist und was nacheinander folgt“. (S. 49) Die Kinder möchten erfahren, wie ein Geschehen, das sie wahrnehmen, abläuft. Sie verharren auf dieser Altersstufe in einem einfachen Wenn — dann — Denken.

Die drei verschiedenen Gesichtspunkte für die Auswahl der Unterrichtsinhalte sollen es dem Lehrer möglich machen, die konkreten Unterrichtsthemen selber zu finden. Er muß auf seine Schüler sehen und darf ihnen nur solche Gegenstände zumuten, die ihrem Alter und ihrem geistigen Fortschritt entsprechen. Er muß aber auch die Umwelt durchforschen; er muß Heimatkunde treiben. Dabei werden ihm neben Büchern, Zeitschriften und anderen Informationsquellen auch solche Aufzeichnungen nützlich sein, die in der Schule selbst gesammelt werden. Das, was einer bei seiner Erkundung der heimatlichen Umwelt erfährt, sollte nicht verloren gehen, sondern zum allgemeinen Nutzen aufbewahrt werden.

Die immer besondere Situation einer Klasse hat bei der Auswahl der Themen stets den Vorrang. Jede Unterrichtseinheit stellt etwas Neues dar; jede von ihnen soll auf wirkliche Erfahrung, auf Erlebnisgehalte gegründet sein und nicht auf Geschriebenes, auf den Inhalt von Büchern. Die Erkundung steht voran, durch sie gelangt das Kind zur Kunde.

¹⁾ Vgl. Joh. Wittmann, Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts, 2. Auflage, Potsdam 1933. — „Im 3. Schuljahr behandeln wir das die Familie und die Straße umfassende Ganze, den Wohnort der Kinder. — Die Behandlung muß in der Form des darstellenden Spieles erfolgen. — Wir bauen also zunächst eine ideale Stadt aus dem vorläufigen Wissen der Kinder um ihren wirklichen Wohnort heraus (natürlich nur dann eine Stadt, wenn der Wohnort selbst eine Stadt ist) und von dieser aus erarbeiten wir uns die wirkliche Stadt.“ (S. 205 f.)

Darin liegt die besondere Aufgabe, die dem heutigen Lehrer des ersten Sachunterrichts gestellt ist. Er muß sich auf ihn anders vorbereiten als auf den früheren „Anschauungsunterricht“ oder auch auf die frühere „Heimatkunde“ der Grundschule. Es wird von ihm ein größeres Maß von Selbständigkeit verlangt und mehr Phantasie erwartet. Er muß die pädagogische Situation seiner Klasse zum Maßstab machen, danach die Unterrichtsinhalte auswählen und diese Auswahl verantworten. Er hat nicht nur die methodische Freiheit, er hat auch eine begrenzte Lehrfreiheit. Während aber jene seit der Schulreform der zwanziger Jahre dem Lehrer selbstverständlich ist, muß er sich an die Freiheit und Verantwortung bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte erst noch gewöhnen.

Es handelt sich in beiden Fällen nicht um Freiheit im Sinne von Beliebigkeit oder Willkür. Auch für die Unterrichtsmethode, die Bildungsverfahren, enthalten die Richtlinien verbindliche Hinweise.

Der Sachunterricht der ersten Bildungsstufe muß den Kindern viele Gelegenheiten bieten, tätig zu sein. Sie erwerben „geistige Ordnungen, indem sie die Dinge mit den Händen ordnen“. (S. 45)

Worin kann diese Tätigkeit der Schüler im Sachunterricht bestehen? Die Richtlinien geben darauf folgende Antwort:

a) Soweit es möglich ist, sollen sie die Geräte und Werkzeuge, die sie kennen lernen, auch handhaben. Dadurch lernen sie auch einfache Arbeiten kennen, die im Haushalt oder in der Werkstatt des Handwerkers verrichtet werden.

b) An Tätigkeiten in der Klasse oder für den Unterricht werden genannt: Sammeln, nach sinnfälligen Merkmalen ordnen, in der Klasse ausstellen, zählen, messen, nachbilden, aufschreiben, Pflege von Pflanzen und Tieren.

c) Besonders hingewiesen wird auf das „gestaltende Darstellen“. Darunter werden verstanden: Kinder- und Stegreifspiele, ausdrucksvolle Bewegungen, das Bauen, Kneten und Formen im Sand, das Legen, Ausschneiden, Falten, Kleben, Malen und Zeichnen. „Es ist auf dieser Bildungsstufe das wichtigste Verfahren für das geistige Verarbeiten der Wirklichkeit, weil es das sinnhafte Auffassen fördert, ohne begriffliche Verallgemeinerungen zu verlangen.“ (S. 46)

d) Auch das Sprechen gehört selbstverständlich zu diesen Tätigkeiten; es besteht im Fragen, Feststellen, Ergänzen und in berichtenden Hinweisen.

e) Zum Sprechen tritt dann auch das Schreiben.

f) Es sind nicht nur die Unterrichtssituationen im Klassenraum, an die hier zu denken ist. Zum Sachunterricht der 1. Bildungsstufe gehören zahlreiche Unterrichtsgänge und die Hereinnahme der Objekte in den Klassenraum. Die Schüler gewinnen dadurch die Grunderfahrungen, zu denen der Sachunterricht führen soll oder die er voraussetzen muß. Die in den Richtlinien genannten Beispiele lassen sich mannigfach erweitern. (S. 46)

Alles in allem kommt es bei den Unterrichtsverfahren auf dieser Bildungsstufe darauf an, daß die Kinder durch ihre Tätigkeit „die dabei erfaßten Gegenstände in ihr bewußtes Erleben einbeziehen“. Dadurch erhält und fördert der Unterricht „auch ihre Gemütsbindungen zur Heimat“. (S. 47)

Heimatkunde

Es ist also in der Grundschule nicht mehr im herkömmlichen Sinne von Heimatkunde die Rede. Ist damit die Heimatkunde abgeschrieben? Wenn ja, wäre dieser Verzicht nicht ein großer Verlust für die Bildungsarbeit der Volksschule? Um die Änderung, die hier eingetreten ist, zu verstehen, muß man davon ausgehen, wie Heimatkunde als Grundschulfach gemeint war.

In den preußischen „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ hieß es:

„Vom dritten Schuljahr ab wird Heimatkunde im eigentlichen Sinne als Vorbereitung für den späteren erdkundlichen, naturkundlichen und geschichtlichen Unterricht gepflegt. Aus der Beobachtung des täglichen und jährlichen Sonnenlaufs und des Mondwechsels werden die Anfänge der Himmelskunde, durch Betrachtung der heimatischen Bodenverhältnisse und Gewässer die erdkundlichen Grundbegriffe gewonnen. Durch Nachbilden der Bodenformen im Sandkasten und durch Zeichnen von Plänen heimatischer Gebiete wird der Grund zum Kartenverständnis gelegt. Beobachtungen an Tieren und Pflanzen der Heimat führen zur Kenntnis ihres Baues und Lebens und der Beziehungen zwischen beiden. Das Erkunden und Erzählen heimatischer Sagen und Überlieferungen bereitet den Geschichtsunterricht vor.

In voll ausgebauten Schulen ist für die zweite Hälfte des vierten Schuljahres Landeskunde der Heimatprovinz in den Plan aufzunehmen und mit dieser die Erzählung und Behandlung von Sagen dieses erweiterten Heimatgebietes und einzelner bemerkenswerter Vorgänge aus der Geschichte, soweit sie dem Verständnis der Altersstufe zugänglich sind, zu verbinden.

Auch die weniger gegliederten Schulen müssen im Rahmen des Gesamtplanes für die Behandlung dieses Stoffgebietes in geeigneter Form Vorsorge treffen. Die geschichtliche Seite kann dabei gegenüber der erdkundlichen zurücktreten.“

Hier war wohlgerne von der „Heimatkunde im eigentlichen Sinne“ die Rede. Sie sollte der Vorbereitung der späteren sachkundlichen Fächer dienen. Das aber ist unter dem Einfluß des „systematischen“ Fachunterrichts oft mißverstanden worden. Heimatkunde wurde häufig als elementare Erdkunde, Geschichte, Naturkunde angesehen, sie stand in einer zu engen Beziehung zu der Systematik der Fächer. Das Prinzipielle der Heimatkunde ging dabei verloren.

„Die Heimatkunde betont“, so hatte Eduard Spranger in seiner berühmten Schrift über den Bildungswert der Heimatkunde ausgeführt, „einerseits die Verflechtung aller Wirklichkeiten in den subjektiven Organismus des Erlebens — in die menschliche Erlebnisstruktur. Die Auswahl und Beachtung der Gegenstände ist hierdurch mitbestimmt. Andererseits aber nimmt sie das Ganze dieser Wirklichkeiten auch als einen objektiven Organismus, d. h. als Weltstruktur. In sie ist umgekehrt der Mensch wieder mit seinem besonderen Standpunkt hineingelagert. Kein Stück der Wirklichkeit wird hier vereinzelt betrachtet, sondern immer als eine Seite oder als ein Glied von dem Alleben, dessen Gesamtsinn freilich der menschlich-subjektiven Erfassung nur in Ahnungen und in Gleichnissen zugänglich ist. Auf diesen Tatsachen beruht der eigentümliche Bildungswert der Heimatkunde. Sie ist, um es mit einem Worte zu sagen, das bisher eindrucksvollste Beispiel einer Überwindung der abstrakten Fächertrennung.“¹⁾

In ihr bleibt, so führt Spranger weiter aus, der organische Zusammenhang der Erkenntnisgegenstände erhalten, die „leblose Systematik des Wissens“ wird vermieden. Die wissenschaftliche Arbeitsteilung, die darauf beruht, daß die

¹⁾ E. Spranger, Der Bildungswert der Heimatkunde. 1. Auflage 1923, 2. Auflage 1948. Zitiert nach der Reclam-Ausgabe der 2. Auflage, S. 5, 11 f., 21 f.

Objektwelt zerschnitten und die Methoden unter logischen Gesichtspunkten voneinander abgesetzt werden, hat in ihr noch keinen Platz. Ihr Bildungswert liegt darin, daß sie auf den Menschen zugespitzt ist, der aus seinen konkreten Lebensverhältnissen heraus fragt, daß es immer um das Ganze, nicht begrifflich Zerteilte, geht, daß der Prozeß der Aneignung nicht nur den Verstand betrifft, sondern daß Gemüt und Sinne gleichfalls beteiligt sind.

Einer so verstandenen Heimatkunde steht der in den niedersächsischen Volksschulrichtlinien geforderte Sachunterricht der 1. Bildungsstufe bedeutend näher als die alte Heimatkunde der Grundschule, bei der die begriffliche Zerteilung schon bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte eine zu große Rolle spielte. Der Blick auf das Ganze, das den Kindern durch einen konkreten Zusammenhang gegenübertritt, wurde durch das begrifflich-systematische Bemühen des Lehrers verstellt. Er wollte, um den „späteren erdkundlichen, naturkundlichen und geschichtlichen Unterricht vorzubereiten“, gewissermaßen das Ganze der Wissenschaft. Diese Verführung ist nach unseren heutigen Richtlinien nicht möglich. Der Hinweis auf die „bedeutungsvollen Lebensverhältnisse und Naturgegebenheiten“, auf die Zugehörigkeit zu einem Lebensbereich, auf die „Erlebnisbezüge“, auf die Gemütsbindungen zur Heimat, der in ihnen immer wieder ausgesprochen wird, muß doch die „Anatomie eines bloß begrifflichen Interesses“ (Spranger) verhindern.

Hier ist noch folgendes zu sagen: Heimatkunde solcher Art kann nicht als eigentliches Fach auf zwei Schuljahre beschränkt bleiben, sie ist für den Sachunterricht der Volksschule bis zum letzten Schultage bedeutsam, vor allem dadurch, daß sie an den Vorgang des Erkundens geknüpft ist. Wer sie lediglich lernen lassen wollte, so wie man die Unterrichtsinhalte der Buchschule eben lernt, der könnte ihren Bildungswert nicht vermitteln. Der „fragende Mensch selber in der Totalität seiner Natur- und Geistesbeziehungen“ (Spranger) muß der Ausgangspunkt sein; der Heranwachsende auf seinen verschiedenen Bildungsstufen will wissen, was es mit den Erscheinungen und Vorgängen in seiner heimatlichen Umwelt auf sich hat. Und diese Erkundung konkreter Ganzheiten bleibt ihm Bedürfnis und Aufgabe, so lange er lernt. Das Fächerübergreifende, das durch die Idee des Gesamtunterrichts zu einem unverlierbaren Prinzip des Sachunterrichts der Volksschule geworden ist, wird durch die Heimatkunde besonders gut repräsentiert.

In diesem Sinne durchdringt das heimatkundliche Prinzip die endgültige Fassung der niedersächsischen Volksschulrichtlinien; jede Betonung konkreter, ganzheitlicher Bildung führt zwangsläufig dazu. An vielen Stellen der Richtlinien wird auf die „Heimat“ hingewiesen, auf den „heimatlichen Raum“, auf den „Lebensbereich“, auf die „Umwelt“, an vielen anderen ist von „Heimatkunde“ und von „heimatkundlichen Themen“ die Rede, aus naheliegenden Gründen besonders in den Richtlinien für den Erdkundeunterricht. (Vgl. S. 52, 53, 55, 56!)

Ebenso selbstverständlich ist es, daß die naturkundlichen Unterrichtsinhalte aus dem heimatlichen Lebensbereich stammen. (Vgl. S. 71, 73.) Auch der Geschichtsunterricht soll in einem gewissen Umfange mit der Erkundung beginnen, auch für ihn ist das heimatkundliche Prinzip von Bedeutung. (Vgl. S. 58, 65.)

Aber ist es noch im wörtlichen Sinne Heimatkunde, was so durch Analyse, Klärung und Bereicherung der konkreten Erfahrungen, durch das Zurückgehen auf die Verhältnisse der Umwelt gewonnen wird? Es ist in zunehmendem Maße Erdkunde, Naturkunde und Geschichte, die Schüler lernen die Grundrichtungen des Wissens zu beachten. Es ist weniger die Heimatkunde als die Heimat, die in Betracht zu ziehen ist, es sei denn, man bezeichnet die Summe und den inneren Zusammenhang der auf diesem Wege gewonnenen Erkenntnisse und Kenntnisse auch als Heimatkunde.

Jedenfalls ist die Beachtung der konkreten Ausgangslage auch für den Unterricht in der Gemeinschaftskunde wichtig (S. 67).

Und schließlich wird dieser Rückgriff auf die Umwelt auch für ein so abstraktes Fach, wie es die Naturlehre ist, gefordert (vgl. S. 75, 77, 78, 80), und in den „Anweisungen zum 9. Schuljahr“ wird die Bedeutung heimatkundlicher Themen für einen auf „Lebenshilfe“ gerichteten Sachunterricht ausdrücklich betont:

„Sie bieten die Sachverhalte, die dem Schüler eigene Beobachtungen und Feststellungen ermöglichen und einen nur verbalen Unterricht verhindern.“ (S. 140)

Aus diesen Hinweisen wird deutlich, wie wichtig das heimatkundliche Prinzip in den niedersächsischen Volksschulrichtlinien genommen wird. Es wird, so kann man zusammenfassend sagen, im Sachunterricht der Volksschule immer dann angewandt, wenn heimatliche Erscheinungen, Vorgänge, Sachverhalte zu Unterrichtsinhalten werden, am reinsten dann, wenn sie in konkreten Fragestellungen erkundet werden (z. B.: Warum gibt es in Lüneburg ein „Senkungsgebiet“, in dem der Erdboden wegsackt und die Häuser zusammenfallen?) und nicht nur als Beispiel und Anwendung herangezogen werden.

Sachbildung

Dieser Unterricht soll, so sagen wir heute, ein „bildender Unterricht“ sein, er soll zur „Sachbildung“ führen. Was ist damit gemeint?

Es sind „Bildungsaufgaben“, die in allen Sachfächern sorgfältig bestimmt und formuliert werden. Sie sollen nicht zu dem abfragbaren Wissen der Schule des 19. Jahrhunderts führen, zu jenem verbalistischen Scheinwissen, in dem die Sache selbst verloren gegangen ist; Sachbildung besteht nach den Richtlinien in klaren Vorstellungen, richtigen Einsichten, geordneten Kenntnissen und gekonnten Arbeitsweisen. Dazu kann es nur kommen, wenn die Schüler von einer Sache betroffen sind, wenn sie sich zum Fragen, Erkennen und Lernen gedrängt fühlen. Dieses Betroffensein herbeizuführen ist die wichtigste didaktische Aufgabe. Im Banne der Herbartischen Pädagogik glaubte man, daß es genüge, assoziative Voraussetzungen zu schaffen, den „Gedankenkreis“ zu pflegen. Wir wissen heute, daß das nicht stimmt, daß es auf das Erleben und Erfahren, auf Unterrichtssituationen ankommt, die nicht auf das schulmäßige Lehren und Lernen eingeschränkt bleiben.

Es fragt sich allerdings, ob der Begriff „Erleben“ heute noch ausreicht, um das hier Gemeinte verständlich zu machen.

Er ist einmal aus der Lebensphilosophie als der Begriff für die unmittelbare Einheit von Subjekt und Objekt, die noch nicht in eine Außen- und Innenwelt zerspalten ist, in die Pädagogik übernommen worden, aber er ist inzwischen

durch den vulgären Sprachgebrauch abgeblaßt. Er wird oft zur „Redensart für jenes Drinnen, das man nicht mehr ernst genug nimmt, es zu analysieren“¹⁾).

Wir meinen hier im wesentlichen den seelischen Zustand, den E. Spranger mit folgenden Worten bezeichnet: „Alles Gelernte muß aus der Subjektferne in die Subjektnähe zurücktreten. Im Bildungsprozeß mindestens hat die Objektivierung ihre Grenzen. Das ist ja das Elend vieler Unterrichtsbemühungen, daß der Stoff nicht assimiliert wird, weil der Weg nicht gebahnt wird, auf dem eine persönliche Aneignung des Sachgehaltes erfolgen kann.“²⁾

Der Volksschulunterricht darf nicht einseitig objektivieren, er muß immer gleichzeitig subjektivieren, d. h. ‚nahebringen‘. Ist dieser Grund nicht gelegt, und zwar durch eine ausdrücklich bewußte Auflockerung der aufnehmenden Innerlichkeit, so fehlt etwas, das weder auf der höheren Schule noch auf der Hochschule nachgeholt werden kann. Es bleibt etwas in der Lebenstiefe unerweckt.“³⁾

In diesem Sinne sprechen wir von „lebendigem Unterricht“, wir versuchen, die Schüler durch Unterricht geistig lebendig zu machen. Es ist die „tief erlebte Gegenständlichkeit“, die hier gemeint ist. „Soll eine Sache dem Kinde zum Erlebnis werden, so muß sie zum Leben des Kindes und der Art, wie das Kind in der Welt steht, in Beziehung stehen.“³⁾

Wir meinen ferner das „Streben nach wertführender Teilhabe an Gegenständen und Sachverhalten der Wirklichkeit in der spezifischen Form des Wissens um ihr Sosein“ (Lersch), das allgemein Interesse genannt wird. „Im echten Interesse, im Wissensdrang, im Streben nach wissender Teilhabe ist Wissen gesucht als Sinnwert, als die Erschlossenheit eines Welthorizontes, dessen Gehalte als Sachverhalte ihre Eigenbedeutsamkeit besitzen.“⁴⁾

In den Richtlinien wird einheitlich vorausgesetzt, daß der Lehrer mit diesem Wissensdrang, mit der „ursprünglichen Aktivität“ des Schülers, mit seinem Fragebedürfnis und seinem Streben nach Selbständigkeit rechnen kann. Im Abschnitt „Erdkunde“ wird darauf hingewiesen, daß die 2. Bildungsstufe „vor allem durch eine ausgreifende, auf die dingliche Welt gerichtete Wißbegier, durch Entdeckerdrang und Abenteuerlust der Schüler gekennzeichnet“ ist (S. 53). Der Geschichtsunterricht „soll die Wißbegierde und Entdeckerfreude gegenüber der Vergangenheit wecken und gewährleisten“ (S. 57). Der Lehrer der „Naturkunde“ soll davon ausgehen, daß die Schüler „ein ursprüngliches Verhältnis zur lebendigen Natur“ haben (S. 69), und für den Bereich der „Naturlehre“ wird festgestellt: „Die Schüler fragen von sich aus nach den Ursachen und Gründen für die mannigfaltigen Erscheinungen in Natur und Technik und gewinnen dabei ein Erfahrungswissen, das der Klärung und Ordnung bedarf.“ (S. 74)

Diese Annahmen und Erwartungen begegnen zuweilen entschiedener Kritik. Lehrer, die ihren Wirklichkeitssinn betonen und die heutige unterrichtliche Situation in unseren Schulen ohne Selbsttäuschung beurteilen, weisen auf die

¹⁾ Karl Korn, Das Erlebnis als Konserve. In „Sprache in der verwalteten Welt“. Deutscher Taschenbuch-Verlag, Nr. 79.

²⁾ Eduard Spranger, Der Eigengeist der Volksschule, 2. Auflage, Heidelberg 1956, S. 28.

³⁾ M. J. Hillebrand, Psychologie des Lernens und Lehrens. Eine anthropologisch-psychologische Grundlegung. Stuttgart und Bern 1958, S. 61.

⁴⁾ Ph. Lersch, Aufbau der Person, 6. Auflage, München 1954, S. 160.

Rezeptivität, Unselbständigkeit und Interesselosigkeit der Schüler hin. H. Roth spricht als allgemeine Erfahrung aus: „Der Lehrer leidet an der Interesselosigkeit und Uninteressiertheit der Schüler am herkömmlichen Bildungsgut.“ Die Schule erwecke nicht mehr die volle Anstrengungsbereitschaft der Jugend. Sie hinke in der Ausstattung mit „Anregungs- und Erweckungsmitteln“ dem Leben (der Industrie, den Filmhäusern, dem Rundfunk und dem Fernsehen) um Jahrzehnte nach ¹⁾.

Vielleicht ist die seelische Aktivität des Menschen in unserer Zivilisation in besonderer Weise gefährdet, nicht nur durch Bedrängnisse in autoritären Staaten, sondern auch durch konformistische Tendenzen. Es gibt überdies eine Verschulung, ein Verdorren der Aktivität in der Schulzeit, und schließlich muß man auch berücksichtigen, daß das Lernen durch mancherlei Antriebe bedingt ist: durch das Geltungsstreben und durch die Lust am Wettstreit ebenso wie durch den Wissensdrang und das Selbstwertstreben, durch Interesse und durch Pflichtbewußtsein. „Genetisch scheint es uns so zu sein“, sagt Lersch, „daß zunächst das Wissen angestrebt wird als Mittel der Selbsterhaltung sowie des Strebens nach Überlegenheit und Verfügungsgewalt, um dann sich zu einem aus sich und für sich bedeutsamen Gehalt zu verselbständigen.“ ²⁾

Alles dies spielt im wirklichen Unterricht eine Rolle, kann aber in Richtlinien nicht in seiner Vielfalt berücksichtigt werden. Die Grundvoraussetzung, von der oben gesprochen wurde, bleibt davon unberührt. Erziehung und Bildung sind nur möglich, wenn mit der Selbstentfaltung des heranwachsenden Menschen im allgemeinen, mit dem „Streben nach wissender Teilhabe“ im besonderen gerechnet werden kann, wenn gewährleistet ist, daß sich die Schüler spontan und mit innerer Anteilnahme einem Gegenstand zuwenden.

Der Bildungsvorgang wurzelt aber nicht nur in der seelischen Verfassung des Schülers, es muß auch der Gegenstand in Betracht gezogen werden. „Die bildende Wirkung des Unterrichts“, so heißt es in den Richtlinien, „beruht auf einem in sich einheitlichen Vorgang, der aber stets zwei Seiten hat. Der Schüler muß von der Sache ergriffen sein, wenn er sie seinerseits ergreifen soll.“ (S. 27) Wie muß also der Unterrichtsgegenstand beschaffen sein, zu dem der Volksschüler ein Verhältnis gewinnen, von dem er betroffen sein, den er lernen kann? Er muß konkret sein, zum Leben des Lernenden einen praktischen Bezug haben. Das ist die übereinstimmende Meinung aller, die sich über das Lernen des Volksschülers Gedanken gemacht haben. „Nicht wenn Begriffe oder Theorien, sondern wenn Dinge zum Gebrauch versagen, nicht wenn theoretische Erkenntnislücken vorhanden sind, sondern wenn Bedürfnisse des täglichen Lebens spürbar werden, nicht wenn Widersprüche abstrakt logischer Art, sondern Widersprüche zur täglichen Erfahrung des Kindes sich offenbaren, dann erwacht das Stutzen und Fragen des Kindes.“ ³⁾

In diesem Sinne fordern die Richtlinien für den Sachunterricht allenthalben die Sache selbst, „das Erkunden der realen Welt“ (S. 51). Auch auf der dritten

¹⁾ H. Roth, Hat die Erziehung versagt? In „Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration“, Hannover 1961, S. 156.

²⁾ Lersch, a. a. O., S. 161.

³⁾ M. J. Hillebrand, a. a. O., S. 61.

Bildungsstufe, auf der die Unterrichtsthemen „weitgehend den allgemeinen, nach fachlichen Gesichtspunkten geordneten Inhalten der Sachfächer entnommen werden“ sollen, „erfordert der Unterrichtsgegenstand oft den Ausgang von konkreten Fragestellungen“. (S. 51) Selbst für die Naturlehre wird gefordert: „Die Unterrichtsarbeit soll immer von einem konkreten Tatbestand ausgehen.“ (S. 80)

Das ist der wichtigste Hinweis, den die Richtlinien für die Auswahl der Unterrichtsinhalte des Sachunterrichts geben. Was das für einen nach Fächern geordneten Unterricht besagt, behandeln wir weiter unten.

Die Auswahl der Unterrichtsinhalte ist immer mit Entscheidungen über die Art und Weise des Unterrichts verknüpft, der Lehrer hat viel für die Lernmotivation getan, wenn es ihm gelingt, gute Lernsituationen zu schaffen. Dieser Unterricht unterscheidet sich wesentlich von der einfachen Übermittlung, die in dem Vortragen, Entwickeln und Erklären des Lehrers und in dem Anhören, Abnehmen und Aneignen durch die Schüler besteht. Er ist Teil eines Schullebens, das nicht in orthodoxer Art nur der „Lehre“ dient. Auch der Sachunterricht ist, wie der Unterricht überhaupt, nur dann als bildungswirksame Lernsituation zu gestalten, wenn er in ein lebendiges Schulleben eingebettet ist.

Dazu gehört eine breite Ausweitung der Schülertätigkeit. Die Schüler sollen selbsttätig sein und möglichst zur Selbständigkeit gelangen. Diese beiden Vokabeln der Schulreform in den zwanziger Jahren haben auch in unseren Richtlinien einen bevorzugten Platz.

Die Tätigkeit der Schüler im Unterricht ist vom Unterrichtsgegenstand abhängig, sie ist in den einzelnen Fächern verschieden. Man vergleiche in dieser Hinsicht die Abschnitte „Verfahren und Mittel“ in den einzelnen sachkundlichen Kapiteln. Besonders eindrucksvoll wird dieser Wandel des Unterrichts von der Rezeptivität zur Aktivität in den Richtlinien für Naturkunde erkennbar. Hier ist die alte Buchschule restlos überwunden; in diesem Teil des Sachunterrichts kann es wohl auch am ehesten der Fall sein. In der Schule soll es, so wird hier gesagt, „vielfältige Gelegenheiten geben, daß Lehrer und Schüler – auf Wanderungen, Fahrten, im Schullandheim, beim Unterricht im Freien und im Schulgarten – zusammen in und mit der Natur leben“. Durch praktische Arbeit „in der Gemarkung, im Schulgarten, im Schulwald und in Schulanlagen, durch Tier-, vor allem Vogelschutz, durch Jugendarbeit im Walde, ferner durch das Anlegen und Pflegen von Vivarien und durch Pflanzenausstellung im Schulhause“ und durch Unterrichtsgänge bekommt der Unterricht vom Schulleben her eine Vertiefung, die wir im Sinne des bildenden Lernens gefordert haben. Dabei sind auch besondere facheigene Arbeitsweisen und Mittel zu beachten, die in den Richtlinien nach ihrem Bildungswert abgeschätzt werden.

In der Erdkunde wird darauf hingewiesen, daß die Mannigfaltigkeit der Mittel eine große Zahl von Tätigkeitsweisen möglich macht, daß durch das Umsetzen einer Darstellungsart in eine andere – „etwa Herstellen eines Profils oder Reliefs nach der Karte, Beschreibung eines Bildes mit Worten, Wiedergabe eines Sachtextes in einer Skizze“ – das Verständnis erdkundlicher Sachverhalte wesentlich gefördert werde. Es werden Unterrichtsgänge und Klassenfahrten empfohlen, es wird auf das Sammeln, auf die Gruppenarbeit, auf die Herstellung von Arbeitsmappen, auf abwechslungsreiche Übungen hingewiesen. (S. 55 f.)

In den Richtlinien für den Geschichtsunterricht wird auf die Gegenstände und Mittel aufmerksam gemacht, durch die Geschichte repräsentiert wird: Zeugnisse der Geschichte in der Heimat, zeitgenössische Bilder, geschichtliche Texte, Geschichtskarten, Zeichnungen, Schaubilder, statistische Angaben, Filme und Sendungen des Rundfunks (S. 64). Hier wie auch in der Gemeinschaftskunde steht das Gespräch im Vordergrund (S. 68).

Als das facheigene Bildungungsverfahren in der Naturlehre wird der Versuch bezeichnet, der immer durch den Bericht ergänzt werden muß. Hier wird ebenfalls das Herausgehen aus der Schule empfohlen: es sollen geeignete Handwerks- und Industriebetriebe besichtigt werden (S. 81).

Das bildende Verfahren, das zu klaren Vorstellungen, richtigen Einsichten, zu sicheren Kenntnissen und geläufigen Arbeitsweisen führen soll, erfordert Zeit, es braucht mehr Zeit, als sie die Verfahren der alten Lernschule beanspruchten. Die geschilderten Unterrichtssituationen können nur dann herbeigeführt, die breite Schülertätigkeit kann nur dann eingeleitet werden, wenn größere Zeiteinheiten zur Verfügung stehen. Mit dem „Häppchen-Stundenplan“ des üblichen Fachunterrichts lassen sich die geforderten Aufgaben nicht erfüllen. Aus diesem Grunde wird für den Sachunterricht ausdrücklich der „Epochenunterricht“ empfohlen (S. 134f.).

Hier wird noch einmal deutlich, wie verschieden der in den Richtlinien gemeinte Sachunterricht von den „Realien“ einer vergangenen Schule ist. Nicht zuletzt wirkt sich das auch in der Zeitrechnung und in der Aufteilung dieses Unterrichts auf die Lehrer aus. Die Zeit spielt im Epochenunterricht eine andere Rolle als im Unterricht nach Fachstunden.

Die Unterrichtsepoche lädt dazu ein, den Bildungsvorgang sorgfältiger einzuleiten, den Schülern mehr Zeit für ihre eigene Tätigkeit, auch für ihr Suchen und Probieren zu lassen. Der Lehrer macht dabei selten die Minutenrechnung auf, die bei Lektionen üblich ist. Das wirkt sich vor allem auf das Quantum der Unterrichtsinhalte aus. Der Lehrer „schafft“ nicht so viel, er kann weniger „durchnehmen“. Mit diesem „Durchnehmen“ ist dann aber oft eine mehr oder weniger verbale Vermittlung von „Stoffen“ gemeint.

Es mag sein, daß ein Lehrer, der in Epochen unterrichtet, zuweilen zu sorglos mit der Zeit umgeht. Er überläßt dann zuviel dem probierenden Bemühen der Schüler, die beschauliche Muße hat einen zu breiten Raum. Er würde mit einem strafferen Unterricht seinen Schülern besser dienen. Es muß hier aber ausdrücklich betont werden, daß damit nicht einer oberflächlichen Leistungspädagogik das Wort geredet wird, die im Gegensatz zu dem Lebensgefühl des Kindes und des Jugendlichen steht und wirkliche Sachbildung eher verhindert als fördert.

Die Richtlinien gehen auf diese Zusammenhänge nicht ausdrücklich ein. Sie fordern aber, daß der Sachunterricht möglichst in Doppelstunden erteilt wird — „damit das Unterrichtsgeschehen weniger zersplittert wird“ — und sie schlagen, wie eben ausgeführt wurde, eine zeitliche Begrenzung der Unterrichtsepochen vor.

Letzten Endes entscheidet über Art und Dauer des Unterrichtsprozesses nicht ein äußerer Gewinn, das bloße Haben von Inhalten, sondern die Klarheit der erworbenen Vorstellungen, die Tiefe der erlangten Erkenntnisse und Ein-

sichten, ebenso die Sicherheit und Verlässlichkeit der gewonnenen Kenntnisse und erlernten Arbeitsweisen. Es gibt hier graduelle Unterschiede, die von der Absicht herrühren, denen das Lernen folgt. Manchmal geht es wirklich nur darum, eine innere Anschauung, ein Bild zu gewinnen oder aber ein Wissen verfügbar zu machen.

Heinrich Roth hat darauf hingewiesen, daß der Mensch Wissen, Kenntnisse und Einsichten oft dadurch erwirbt, daß er sich nur „kurz informiert oder informieren läßt“. „Wer in eine Stadt kommt und sich schnell zurechtfinden will, wird nicht den Weg ‚über Versuch und Irrtum‘ gehen wollen, er wird wahrscheinlich ein kombiniertes Verfahren mit geschicktem Wechsel zwischen Stadtplan und Passantenauskunft vorziehen.“¹⁾

Jedes Lernen ist irgendwie motiviert, und jedes Lernen erfordert Zeit. Durch die Lernmotivation und durch die aufgewendete Zeit unterscheiden sich die einzelnen Lernvorgänge. Das Studieren ist von anderer Art als die eben beschriebene Information, das Erkunden und Durchforschen konkreter Sachverhalte ist etwas anderes als ein Lernen, das sich auf das Kartenbild der Erde bezieht. Die Lernvorgänge in der Schule sind auch ihrer Zeit nach verschieden aufwendig. Neben dem „verweilenden Unterricht“ gibt es auch die „belehrende Information“, die weniger Zeit beansprucht. Die konkreten didaktischen Situationen unterscheiden sich auch hierin: durch den Wechsel der Lernvorgänge, die der Lehrer nach seinem pädagogischen Ermessen so oder so einleitet. Der Sachunterricht unserer Zeit ist aber dadurch geprägt, daß seine Inhalte nicht wie ehemals in der alten Lernschule nur zum Behalten gebracht werden. Sowohl der verweilende, in die Sachverhalte tiefer eindringende Unterricht als auch die belehrende Information folgen anderen didaktischen Zielen.

Damit ist jedoch nicht gesagt, daß es auf das Behalten gar nicht ankomme. Auch als „bildendes Verfahren“ hat das Schullernen eine Stufe, auf der bestimmte Ergebnisse eingeprägt, d. h. durch Wiederholung und Übung dem Gedächtnis einverleibt werden. Es gibt ein Sachwissen, ein Orientierungswissen, Merkwissen oder auch „Gesellschaftswissen“, wie es Petersen nennt, das den Fertigkeiten nahesteht, das trainiert werden kann.

Auch die Richtlinien sprechen davon. „In jeder Unterrichtseinheit“, so heißt es im Abschnitt „Erdkunde“, „muß zusammengestellt werden, was sich die Schüler einprägen sollen.“ (S. 56)

Im Geschichtsunterricht wird die „Festigung des Erarbeiteten“ gefordert (S. 59), in der Gemeinschaftskunde „ein fester Bestand von Kenntnissen“ (S. 66). Im Fach Naturkunde wird das Erleben, Erfahren und Tun so stark in den Vordergrund gerückt, daß auf das Behalten nicht besonders hingewiesen wird. Allerdings werden auch hier „Kenntnisse“ verlangt: auf der zweiten Bildungsstufe sollen den Schülern die wichtigsten Lebewesen der Heimat genauer bekannt werden (S. 71). Ebenso ist in dem Abschnitt Naturlehre verständlicherweise nicht eigentlich vom Behalten die Rede; hier stehen „Einsicht“ und „Versuch“ ganz im Vordergrund.

¹⁾ H. Roth, Orientierendes und Exemplarisches Lernen, in „Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens“, 2. Auflage. Hannover, S. 184.

Die sachkundlichen Fächer

Der Lernvorgang entscheidet über Natur und Qualität des Sachunterrichts. Gelingt es, das beteiligte Lernen herbeizuführen, das zur „Sachbildung“ führt, dann ist die entscheidende didaktische Aufgabe gelöst.

Aber kann das in einem gefächerten Sachunterricht gelingen? Der Unterricht in den „Realien“ geriet deshalb so in Mißkredit, weil er eine Domäne des flachen, verbalistischen Lernens war. Außer einem sicheren Bestand an Kenntnissen, zumeist Namen und Daten, hatte der Schüler keinen Gewinn durch ihn, vor allem gewann er keine Einsichten. Der Protest gegen dieses Schulernen ist bis auf den heutigen Tag nicht verstummt; er wurde und wird häufig unter der Devise des Gesamtunterrichts geäußert.

Es kann hier nicht der Ort sein, die Fragestellung Gesamtunterricht–Fachunterricht weitläufig zu erörtern. Wir wiederholen zunächst die Feststellung, daß die sachkundlichen Fächer in den Richtlinien ihr Recht behalten haben. Sie werden als Grundrichtungen des Erkennens aufgefaßt, als bestimmte Sehweisen, die aufzugeben nicht nur keine Veranlassung besteht, sondern sogar falsch wäre. Die Weiterentwicklung des Sachunterrichts auf der 2. und 3. Bildungsstufe besteht darin, daß er „mehr und mehr in die einzelnen sachkundlichen Bereiche aufgliedert wird“. (S. 50)

Damit ist aber keineswegs dem abstrakten „systematischen“ Fachunterricht alter Art das Wort geredet worden, es wird vielmehr die Bedeutung des sachkundlichen Zusammenhangs betont: „die einzelnen Bereiche müssen allerdings in das lebendige Ganze von Unterricht und Erziehung eingeordnet bleiben“. Der Sachunterricht führt nicht zu einer lebensbezogenen Bildung, wenn er zu früh und zu weit in einzelne Fächer aufgespalten wird.

Das „Zu früh“ bezieht sich auf die Bildungsstufen. In der ersten, darauf wurde bereits ausführlich hingewiesen, ist die erlebte Umwelt, die noch nicht in Fächer hineingedacht wird, Gegenstand des Unterrichts. Das ist auch zu Beginn der zweiten Bildungsstufe der Fall.

„Im 4. Schuljahr muß auf die fachliche Gliederung noch ganz verzichtet werden. Auch jetzt muß der Lehrer von den Erfahrungen und Erkenntnissen ausgehen, die seine Schüler in dem vertrauten Umkreis der Heimat gewinnen.“ (S. 49)

Dabei aber werden ihnen die Fragestellungen und Methoden immer geläufiger, die zur wissenschaftlichen Weltansicht führen und schon die Schulfächer bestimmen. Wie das vor sich geht, ist im einzelnen noch wenig untersucht worden.

Es geschieht vor allem dadurch, daß die Schüler die wissenschaftlichen Gegenstandsbereiche erkennen und sich unter den traditionellen Fächern allmählich etwas vorstellen können. Diese Unterscheidungen sind ganz elementar, im wissenschaftlichen Verständnis grob, aber sie reichen aus, um die geistige Ordnung aufzurichten, die der heutige Laie zum Weltverständnis braucht. (Vgl. S. 49.)

In den Richtlinien der einzelnen sachkundlichen Fächer wird diese wissenschaftliche Propädeutik in folgendem gesehen: In der Erdkunde sollen die Schüler, die sich in diesem Alter durch „eine auf die dingliche Welt gerichtete

Wißbegier, durch Entdeckerdrang und Abenteuerlust“ auszeichnen, ein reiches Tatsachenwissen erwerben und typische Erscheinungen an charakteristischen Einzelbildern erfassen. Das „Bild“, an das hier gedacht wird, ist die Landschaft; sie umgreift die gedanklichen Beziehungen, die an ihr und durch sie erkannt werden. Im Vordergrund steht ihr Einfluß auf die Lebensweise der Bewohner, „vor allem auf Nahrung, Kleidung, Wohnung und Arbeit“. Zunächst sollen solche Landschaften ausgewählt werden, die durch einen Wesenszug bestimmt sind. Später sollen die Schüler erkennen, daß „erst mehrere typische Merkmale eine Landschaft kennzeichnen“.

Das Monographische, der Bezug auf die Einzelheit, ist das Hauptmerkmal der sachkundlichen Propädeutik. Im Geschichtsunterricht richtet sich die Wißbegierde und Entdeckerfreude der Schüler auf das wirkliche Geschehen, das geschichtliche Ereignis, auf das Geheimnis der Vergangenheit, auf das Außerordentliche. Es sind Menschen, die in den Gesichtskreis der Schüler treten, „Menschen, die Widerstände siegreich überwunden haben“, aber auch solche, „die erniedrigt und gedemütigt worden sind“. Es sind Menschengruppen, die sie geschichtlich begreifen lernen, und ebenso geht ihnen das auf, was in den Richtlinien als „geschichtliche Grundtatsache“ bezeichnet wird – wenn es aus den Geschehnissen überschaubar hervortritt: „Urformen des Daseinskampfes, Auflehnung gegen Druck einer Herrschaft, Freundschaft und Feindschaft.“ Der Sinn für geschichtliche Zeitordnung erwacht, es tauchen Fragen nach Ursachen und Folgen der Zeitereignisse auf. Die Schüler lernen geschichtliche Einzelbilder einander zuordnen und sie nach ihrem zeitlichen Ort unterscheiden.

Auch in den Richtlinien für die Naturkunde wird gesagt, daß die genaue Betrachtung des Einzelwesens im Vordergrund des Unterrichts steht, aber nicht „im Sinne vollständiger Monographien, sondern unter wechselnden, sich jeweils anbietenden Gesichtspunkten“ (S. 70).

„Neben das bereits auf früheren Stufen gepflegte Ansprechen und Erkennen der Gesamterscheinung treten jetzt allmählich vergleichende und ergründende Betrachtungen: Das Erkennen von Ähnlichkeiten und Unterschieden, das Interesse nicht nur an der Form, sondern auch an der Bedeutung oder Funktion eines Organs.“ (S. 71)

Auch hier wird gesagt, daß es dadurch zur Entdeckung von Entwicklungsvorgängen kommt. Es sollen aber „weniger allgemeine Gesetzmäßigkeiten erfaßt als vielmehr individuelle Lebensläufe verfolgt werden“ (S. 70).

Die auf das Einzelne gerichtete Erkundung wird schließlich auch in den Richtlinien für die Naturlehre betont. Der Schüler der 2. Bildungsstufe „befragt unbefangen die Natur in ihrer Vielfalt“, er betrachtet „Dinge und Vorgänge, um zu erfahren, wie sie wirklich sind“. Aber er beginnt auch schon „nach Beziehungen zu suchen, Kausalvorgänge einfacher Art zu sehen und die Ursachen des Geschehens (wenn... dann...) zu erkennen. Dabei stellt er vergleichende Betrachtungen an, verallgemeinert aber oft unkritisch den Einzelfall.“ (S. 75)

Es wird also angenommen, daß die Schüler jetzt nach und nach die „Grund Erfahrungen“ machen und zu den „Grundeinsichten“ gelangen, die zu einer elementaren wissenschaftlichen Weltansicht führen. Das 4. Schuljahr bekommt dadurch eine zwar nicht neue, aber doch etwas andere Bedeutung. Der Grundschullehrer war gewohnt, es mit dem dritten Schuljahr zusammenzufassen. Nach dem Bildungsplan der Richtlinien gehört es zum fünften und sechsten Schuljahr. Es ist ein Schuljahr des Übergangs. Da in ihm die fachliche Gliederung

noch ganz vermieden werden muß, unterscheiden sich seine sachkundlichen Themen kaum von denen des dritten Schuljahres. Sie sind anspruchsvoller, da die Kinder ein höheres geistiges Niveau erreicht haben. Das eigentlich Unterscheidende aber liegt in der Betrachtungsweise, es liegt darin, daß jene Propädeutik betrieben wird, die später das Lernen innerhalb der sachkundlichen Fächer möglich macht.

Um dem Lehrer des 4. Schuljahres die Aufgabe im Sachunterricht möglichst eindeutig zu zeigen, sind die Themen dieses Unterrichts ebenso ausführlich bezeichnet worden wie die der 1. Bildungsstufe (S. 49). Auch die Richtlinien der einzelnen sachkundlichen Fächer gehen auf dieses Schuljahr ein: die der Erdkunde auf S. 53, der Geschichte auf S. 58, der Naturlehre auf S. 76.

Der Fortgang des Sachunterrichts im 5. und 6. Schuljahr wird durch folgende Sätze erläutert:

„Im 5. und 6. Schuljahr wird der Sachunterricht mehr und mehr in die einzelnen sachkundlichen Bereiche aufgegliedert. — Es geht jetzt um das Erkennen der realen Welt, um das Sammeln von Kenntnissen, um die Auffassung der Einzelheiten und des bildhaft Gegenständlichen. Die Schüler müssen angehalten werden, aus dem so Erkannten das Wesentliche zu erschließen. Sie sollen nun auch lernen, die Gegenstände des Sachunterrichts durch Bilder, Texte, Skizzen, Modelle, Karten und Zahlen zu erfassen.“ (S. 50 f.)

Es ist die Stufe faktischer Kenntnisse, die immer besser in die einzelnen Gegenstandsbereiche eingeordnet werden können, vorausgesetzt, daß sie in ihren wesentlichen Merkmalen erkannt werden. An die Stelle des originalen Gegenstandes können nun auch die Mittel treten, das Buch, das Bild, das Modell; an die Stelle des konkret Erfahrenen „bestimmte allgemeine Inhalte“.

„Der Umfang der überlieferten Bildungsinhalte nimmt innerhalb der zweiten Bildungsstufe in jedem sachkundlichen Bereich mehr und mehr zu.“ (S. 50)

Gerade dies aber ist für die Natur des Sachunterrichts in der Volksschule besonders wichtig. Die in den Büchern festgehaltenen Unterrichtsinhalte gewinnen nun, gegenüber der früheren Praxis müssen wir sagen: nun erst, größere Bedeutung. Jetzt wird etwas gelernt, weil es aufgeschrieben und überliefert worden ist.

Wir verdeutlichen das hier Gemeinte an dem Beispiel des Geschichtsunterrichts: „Ein Teil der Inhalte“, so sagen die Richtlinien, „soll den Erfahrungen und Beobachtungen entsprechen, die dem Schüler in seiner Umwelt zugänglich sind.“ Der Unterricht soll von den in die Gegenwart hineinreichenden Zeugnissen der Vergangenheit ausgehen. Es soll aber auch gewährleistet sein, „daß die Schüler des 5. und 6. Schuljahres bestimmte Inhalte der Geschichte kennen lernen; ein Beispiel aus der Vorgeschichte, aus der antiken Geschichte, aus der Begegnung von Römern und Germanen“ usw. Die durch das Geschichtsbuch vermittelten traditionellen Bildungsinhalte der Volksschule treten nun in den Vordergrund. Es besagt in diesem Zusammenhange nichts, daß sie der Veränderung unterliegen, sich in jeder Generation wandeln. Wichtig ist, daß die Lernvorgänge nun einen anderen Ansatz und Verlauf haben: sie werden vom Buch her bestimmt. Es ist eine andere Aufgabe, für diesen Unterricht die innere Teilnahme der Schüler zu sichern.

Die Alternative, den Gegenstand des Sachunterrichts dem Lebensbereich oder dem Buch zu entnehmen, bleibt auch in der dritten Bildungsstufe erhalten. Der geistige Fortschritt dieser Stufe besteht darin, daß nun die Zu-

sammenhänge in den sachkundlichen Ordnungen erkannt werden. Deshalb fordern die Richtlinien, daß die Schüler „die in den Sachbereichen waltenden Beziehungen auffassen und ihre Erkenntnisse fachlich begründen lernen“. (S. 51) Jetzt haben Bücher und allgemeine Themenreihen den Vorrang. „Die Unterrichtsthemen werden jetzt weitgehend den allgemeinen, nach fachlichen Gesichtspunkten geordneten Inhalten der Sachfächer entnommen.“ (S. 51)

Aber auch jetzt soll das Konkrete sein Recht behalten, mindestens in der Weise, daß es für die allgemeinen Themen den Ausgangspunkt bildet oder daß es zur Verdeutlichung herangezogen wird.

Eine konkrete Fragestellung, eine „originale Begegnung“, kann aber auch die allgemeine Themenreihe durchbrechen und von ihr abweichen: ein Lüneburger Lehrer bespricht z. B. mit seinen Schülern das „Senkungsgebiet“ der Stadt, ein Thema also, das in keinem allgemeinen Plan gefordert werden kann.

Die Richtlinien lassen solch ein Absehen von den Fächern grundsätzlich zu. Die Unterrichtsinhalte sind in ihnen nicht so eng festgelegt, daß nicht auch Zeit für „fächerübergreifende Themen“ bliebe. Es wird zugestanden, daß „die durch die Fächer dargestellten Betrachtungsweisen“ vereinigt werden können (S. 51). Wie dieser Unterricht gedacht ist und gegen andere Formen der „Konzentration“ oder des „Gesamtunterrichts“ abgegrenzt wird, zeigt der schon zitierte Hinweis in den Anweisungen zum 9. Schuljahr (S. 139).

Es ist eine alte, aber in unserer Zeit deutlich gesehene Aufgabe, beide Tendenzen des Sachunterrichts zu vereinigen, sie miteinander zu versöhnen. Die Freiheit, in Fächern und fächerübergreifend unterrichten zu können, ist im Grunde zu wenig. Es muß gewährleistet sein, daß der Bildungsauftrag des Sachunterrichts erfüllt, daß jene kategoriale Bildung erreicht wird, in der die wesentlichsten Einsichten mit den wesentlichsten Kenntnissen verbunden sind.

Einen fächerübergreifenden Unterricht kann derjenige Lehrer am besten geben, der für mehrere sachkundliche Fächer zuständig ist. Je anspruchsvoller Methoden und Inhalte der einzelnen Fächer werden, desto schwieriger ist es allerdings, sie in der Hand eines Lehrers zu vereinigen. Der Lehrer empfindet eine ihn beunruhigende sachliche Unzulänglichkeit und beschränkt sich deshalb auf einzelne Fächer. Trotzdem empfehlen die Richtlinien, daß auch den Sachunterricht der dritten Bildungsstufe nicht mehr als zwei Lehrer übernehmen sollen:

„Dann sind die verweilende Begegnung mit der Sache selbst und das Herauslösen und Festhalten wesentlicher Einsichten und Kenntnisse gewährleistet, und die Einheit von Sache und Sprache kann besser gewahrt bleiben.“ (S. 51) „Vor allem auf der zweiten Bildungsstufe, auf der die Grundrichtungen der Fächer erkannt werden, und im 9. Schuljahr, in dem sich die Fragen der Jugendlichen auf das Leben der Erwachsenen richten, ist es notwendig, daß ein Lehrer möglichst viele Fächer in seiner Hand vereinigt.“ (S. 10)

Jeder Lehrer, der die Bildungskonzeption der Richtlinien bejaht, der das beteiligte Lernen seiner Schüler herbeiführen will, wird von sich aus danach streben, nicht nur in einem sachkundlichen Fach kompetent zu sein. Er wird mindestens der Empfehlung der Richtlinien folgen, sich auf Fachgruppen einzurichten, z. B. auf Geschichte, Gemeinschaftskunde und Erdkunde oder auf Naturkunde und Naturlehre. „Eine noch weitere Aufteilung des Sachunterrichts als nach Fachgruppen sollte möglichst nicht vorgenommen werden.“ (S. 135) Der Sinn dieser Zusammenfassung liegt einmal darin, daß die für die Sach-

bildung notwendigen Lernvorgänge eingeleitet werden können. Nur dann kann Epochenunterricht erteilt, nur dann ein verweilender Unterricht gegeben werden; nur dann kann die Begegnung mit der Sache selbst erfolgen.

Das Verhältnis des Sachunterrichts zu anderen Unterrichtsgebieten

Der Sachunterricht hat besonders zum muttersprachlichen Unterricht eine enge Beziehung; Sache und Sprache gehören zusammen. In allen sachkundlichen Fächern wird auf eine gute sprachliche Darstellung der Sachverhalte hingewiesen. In den vorläufigen Richtlinien waren beide Unterrichtsgebiete miteinander eng gekoppelt worden: „Die Gruppe Muttersprache und Sachunterricht umfaßt außer dem muttersprachlichen Unterricht und den Sachfächern auch die Zeiten für die Bücherstunde, das Berichten und die freie Arbeit.“ (S. 135) Dieser Hinweis führte in der Praxis oft zu einer Vernachlässigung der spezifischen Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts. Wir haben schon darauf hingewiesen, daß die neue Fassung der Richtlinien diese Entwicklung steuern möchte. Im Abschnitt „Zum Sachunterricht der 2. und 3. Bildungsstufe“ wird zunächst auf die „Einheit von Sache und Sprache“ hingewiesen; dann aber heißt es: „Es darf dabei jedoch nicht übersehen werden, daß der muttersprachliche Unterricht auch eigene Aufgaben und Ziele hat.“ (S. 51)

In dem Verhältnis des Sachunterrichts zum Rechenunterricht ist es dagegen umgekehrt: hier spielt der Sachunterricht oft nur eine dienende Rolle. Werden Sachverhalte herangezogen, dann steht das Zählbare und Meßbare im Vordergrund, nicht die Sache selbst. Sie werden aufgenommen, um an ihnen rechnen zu können, und zwar immer dann, wenn es in der Ordnung des Rechenaufbaus paßt. Der eigentliche Gegenstand interessiert zunächst nicht, und das Herumrechnen hat im Sinne der Sachbildung oft keinen Wert, weil nicht die Begegnung mit ihm der Anlaß der unterrichtlichen Behandlung ist.

Im Rechenunterricht muß nun allerdings die Systematik voranstehen. Man muß aber fordern, daß in ihm die Sachverhalte nicht strapaziert werden. Die „rechnerische Durchdringung der Wirklichkeit“ kann am besten im Sachunterricht geübt werden, allerdings mit den Fertigkeiten und Kenntnissen, die im Rechenunterricht erworben werden. Wie die sprachliche Formulierung für die Erkenntnis von Sachverhalten bestimmend ist, so ist es bei vielen auch die rechnerische Analyse.

Dementsprechend wird in den Erdkunde Richtlinien gefordert: „Bestimmte Begriffe und Zahlenwerte aus der Heimat (Entfernungen, Höhen und Flächen, mittlere Werte der Temperatur und der Niederschläge, Einwohnerzahl und Bevölkerungsdichte, Hektarerträge, Einfuhr und Ausfuhr) sollten an konkreten Beispielen gewonnen und fest eingeprägt werden.“ (S. 56) In den Geschichtsrichtlinien wird auf „statistische Angaben“ hingewiesen (S. 64), und daß auch in den naturwissenschaftlichen Fächern oft gerechnet werden muß, versteht sich von selbst.

Auch zum musisch-technischen Unterrichtsgebiet und zum Religionsunterricht gibt es vom Sachunterricht her Verbindungen, obwohl die in ihm vorwaltende Rationalität das zunächst auszuschließen scheint. Auch in ihnen hat die konkrete Wirklichkeit ihr Recht, wenn es auch um andere „Grundrichtungen“ des geistigen Verhaltens geht.

So wird in den Richtlinien für die „Kunsterziehung“ gesagt:

„Für die Themenstellung (in der 1. Bildungsstufe) ist fast jedes Motiv des Sachunterrichts geeignet. Es ist nur zu überlegen, welche Formvorstellungen dem Kinde zur Verfügung stehen und mit welchen Mitteln es sie auszudrücken vermag.“ (S. 96)

Auch in der 2. und 3. Bildungsstufe spielen konkrete Themen eine Rolle. Das „Sachzeichnen“ schließlich steht direkt im Dienste des Sachunterrichts. Es ist „in der Regel ein Zeichnen aus der Vorstellung, das einen Sachverhalt, der mit dem Wort nicht ebenso deutlich darzustellen ist, klären hilft. In zweiter Linie dient es, z. B. im Merkheft, als Gedächtnisstütze.“ (S. 99)

Ebenso wird in den Richtlinien für den Werkunterricht ausdrücklich festgestellt:

„Das Werken kann der Bildungsarbeit in anderen Unterrichtsfächern – vor allem im Sachunterricht – förderlich sein“ (S. 101),

z. B. vertiefen Modelle das Verständnis für physikalische Gesetzmäßigkeiten und Relieftchniken helfen dem Schüler, klare geographische Vorstellungen zu gewinnen. (S. 102)

Der Unterricht in der Hauswirtschaft

„steht im Dienste enger Beziehungen zu vielen anderen Unterrichtsbereichen, besonders zur Naturkunde und Naturlehre. Er gewinnt dort Grundlagen und erfährt Erweiterung und Vertiefung.“ (S. 103)

Die Aufgaben und Inhalte des Religionsunterrichts werden in den Richtlinien zum Sachunterricht nicht berührt. Dagegen wird in dem Richtlinien-text, der mit den Religionsgesellschaften vereinbart worden ist, hier und da auf den Sachunterricht hingewiesen.

Für den Religionskundlichen Unterricht, dessen Richtlinien durch eine ähnliche Vereinbarung wie mit den Religionsgemeinschaften zustandekamen, muß gefragt werden, ob seine Beziehung zum Sachunterricht nicht viel enger ist. „Er bemüht sich“, so heißt es hier, „um eine Begegnung des Schülers mit den Glaubenslehren und geschichtlichen Wirkungen der Religion und ihrer schöpferischen Persönlichkeiten.“ Auch wenn er sich nicht „auf Wissensvermittlung beschränken, sondern darüber hinaus der Erziehung und Bildung des Kindes und Jugendlichen dienen soll“ (S. 125), so steht er damit doch in keinem strukturellen Gegensatz zum Sachunterricht.

3. Rechnen und Raumlehre

Das mathematische Unterrichtsgebiet der Volksschule ist wegen seiner inhaltlichen Eindeutigkeit und seiner Lehrgangsordnung beliebt. Aber auch hier gab es in der Erprobungszeit der Richtlinien von 1956 eine lebhafte Diskussion. Sie machte die Probleme deutlich, die den heutigen Rechenlehrer beschäftigen.

Die wichtigste Auseinandersetzung über die Fassung des Kapitels „Rechnen und Raumlehre“ ging um die Frage, ob nicht auch in ihm das Gliederungsprinzip der Richtlinien eingehalten und die Bildungsstufen berücksichtigt werden können. Es war das einzige Unterrichtsgebiet, in dem der Fortschritt innerhalb der Schuljahre lediglich durch Sachstufen charakterisiert war. Darin wurde zuweilen die Vernachlässigung eines wichtigen allgemeinen Prinzips der Richtlinien gesehen.

In einer kritischen Stellungnahme¹⁾ hieß es:

„Das Ziel, das (in den Richtlinien) dem Rechen- und Raumlehreunterricht gesteckt ist, deckt sich nicht mit dem allgemeinen Unterrichtsziel der Volksschule. Im allgemeinen Ziel (der Richtlinien) steht mit Recht der Schüler, der sich mit seiner lebendigen Umwelt auseinandersetzt, im Vordergrund des Bildungsvorganges. Die Erkenntnisse der verschiedenen Fächer stehen im Hintergrund, sie sind nur Hilfsmittel, die dazu dienen, die Umwelt besser zu erkennen und zu gestalten. Demgegenüber stehen in den Richtlinien für Rechnen und Raumlehre die Zahlen und geometrischen Formen, diese Denkgebilde, die die Mathematik erst im Laufe der Jahrtausende entwickelt hat, im Vordergrund, und das Kind und seine lebendige Umwelt im Hintergrund. Man bekommt bei der Durchsicht dieser Richtlinien den Eindruck, als wenn in der Volksschule kleine ‚Mathematiker‘, ‚Pseudowissenschaftler‘, ausgebildet werden sollen.“

Aber ist denn in diesem Unterricht etwas anderes möglich, als den Sachstufen so eindeutig den Vorrang zu geben? In dem Gegenentwurf, der in der Braunlager Richtlinienkonferenz im Oktober 1959 erarbeitet wurde, hieß es: „Die fach-eigene Struktur der Mathematik erfordert in weiten Teilen eine bestimmte Reihenfolge der Inhalte. Die Bildungsstufen bedingen, wie schnell man diesen vom Fach geforderten Aufbau erarbeiten kann. Deshalb kann der Stoff des Rechen- und Raumlehreunterrichts genau festgelegt werden. Außerdem wirken sich die Bildungsstufen im Verfahren aus.“²⁾

Man kann zwar fragen, ob die „bestimmte Reihenfolge“ der Inhalte wirklich so streng eingehalten werden muß, ob der traditionelle Rechenaufbau der Volksschule psychologisch wirklich so gut begründet ist. Dieses Unterrichtsgebiet hat aber heute seine Eigenart durch den Vorrang der Unterrichtsinhalte und wird deshalb von nicht wenigen Lehrern als didaktisch weniger problematisches Gebiet geschätzt.

In einem späteren Vorschlag, der von der Schulabteilung der Regierung in Oldenburg eingereicht wurde, traten die Bildungsstufen dadurch stärker in Erscheinung, daß die nach Schuljahren geordneten Anforderungen durch eine Charakteristik der jeweiligen Bildungsstufe eingeleitet wurden. Dafür wurden einige Angaben aus dem Abschnitt „Verfahren“ vorgezogen. Dieser Vorschlag wurde in der neuen Fassung im wesentlichen verwirklicht.

Am entschiedensten richteten sich die kritischen psychologischen Einwände auf den Rechenunterricht der ersten Schuljahre. Als ein Beispiel dieser Kritik zitieren wir den Schlußbericht einer „Arbeitsgruppe Anfangs-Rechenunterricht“³⁾:

„Positiv wird von uns an den Richtlinien für das 1.—3. Schuljahr gewertet

1. die im Gegensatz zu anderen Abschnitten der Richtlinien wohlthuend klare Sprache,
2. die genaue Festlegung der Inhalte für die einzelnen Jahrgänge, obwohl wir über die Höhe der Forderungen anderer Meinung sind,
3. die Festlegung, daß das Fundament des Rechenunterrichts ein ordnendes und gliederndes Handeln, d. h. Tun mit dinglichen Mengen sein muß,
4. daß dieses Handeln mit verschiedenartigen Mengen vonstatten gehen muß, sonst müßte das praktisch eine Abkehr von allen Hauptveranschaulichungsmitteln bedeuten,
5. daß die konkrete Anschauung so lange erhalten bleiben soll, bis der gemeinte Inhalt der abstrakten Form voll erfaßt ist,
6. daß differenziert werden soll,
7. daß das 1. und 2. Schuljahr als zusammenhängender Schulabschnitt gesehen werden, währenddessen kein Lehrerwechsel stattfinden sollte,
9. daß der Anfangsunterricht nur von Lehrkräften erteilt werden soll, die sich mit seinen besonderen Aufgaben vertraut gemacht haben.

¹⁾ Professor Dr. Rose, Hannover, und Schulrat H. Zemlin, Winsen (Luhe).

²⁾ Die pädagogische Beilage der Niedersächsischen Lehrerzeitung vom 15. Mai 1960.

³⁾ der Pädagogischen Kreisstelle des Kreises Alfeld/Leine.

Kritisiert wird

1. die Tatsache, daß der psychologischen Seite des Rechenunterrichts im Gegensatz zu anderen Fächern nur einige Zeilen gewidmet sind,
2. daß die Konsequenzen, die für den Unterricht daraus gezogen werden müßten, überhaupt nicht oder nicht eindeutig genug festgelegt wurden. — Beispiele:
 - a) Es fehlt völlig, daß man nur ordnen kann, wenn die Kinder die gebräuchlichsten Ordnungsformen kennen und situationsgerecht anwenden.
 - b) Es fehlt, daß neben dem Ordnen von Mengen das Zuordnen gleich- oder verschieden-starker Mengen immer wieder getätigt werden muß.
 - c) Es fehlt ferner oder ist nicht klar gesagt, daß die Benutzung eines Hauptveranschaulichungsmittels die Bildung des echten Zahlbegriffes verhindert, da es immer Dinge gleicher Qualität und häufig auch in immer gleicher Anordnung (Struktur) bringt;
 - d) daß die einseitige Bevorzugung des linearen Systems (im Anfangs-Rechenunterricht) die gleiche Wirkung hat wie die unter c) genannte,
 - e) daß die Zahlbegriffe als Bezeichnung der Mengenmächtigkeit erst durch Analyse aus der Menge gewonnen werden,
 - f) daß es also psychologisch falsch ist, mit 1 beginnend und immer um 1 weiterschreitend auf synthetische Weise die Zahlbegriffe gewinnen zu wollen,
 - g) daß das aber auch vom Zahlbegriff her falsch ist, da dieser nicht durch eine oder zwei Grundrelationen, sondern durch alle Grundrelationen konstituiert wird. Wir halten es für notwendig, daß in den Richtlinien den Forderungen des sogenannten „ganzheitlichen Rechnens“ nachdrücklich entgegengekommen wird.

Dieses Beispiel zeigt, wie eingehend die Auseinandersetzung mit den Richtlinien von 1956 erfolgte — ebenso aber, daß manchmal von ihrer Genauigkeit zuviel erwartet wurde. Sie waren eindeutig in der Abfassung der Bildungsaufgaben, ließen aber Spielraum in der Wahl der Wege. Man wird von der Ausgabe 1962 der Richtlinien noch weniger als von der alten sagen können, daß sie die hier geforderte Gestaltung des Erstrechenunterrichts verhindere. Liest man, was im Kapitel „Schulanfang“¹⁾ und im Abschnitt „Der Sachunterricht der 1. Bildungsstufe“ gesagt ist, dann erweist sich eher das Gegenteil. Wir setzen hinzu, was Wilhelm Hansen, dessen Psychologie für die niedersächsischen Volksschulrichtlinien maßgebend wurde, über die heute in der Grundschule weithin üblichen Zahlbild- oder Zählmethoden sagt: „In beiden Verfahren werden den Kindern Mengenschemata vermittelt, deren Anwendung auf bezeichnete Mengen routiniert wird. So bekommen die Kinder erstaunliche Fertigkeiten, Rechenaufgaben, wie sie in der Grundschule üblich und in den Rechenbüchern gesammelt sind, mit richtigen Zahlergebnissen zu beantworten. Wer nicht mehr erwartet, kann mit solchen Resultaten zufrieden sein; die äußerlich feststellbaren Leistungen sind da. Es ist aber klar, daß diesen Leistungen kein mathematisches Denken zugrundeliegt. Die Kinder denken nicht in Zahlbegriffen. Man hat ihnen gezeigt, wie mathematisch formulierte Aufgaben ohne mathematisches Verständnis zu bewältigen sind.“

Im Gegensatz zu derartigen Verfahren muß das Bemühen des Unterrichts darauf gerichtet sein, die Kinder, sobald sie dazu fähig geworden sind, für die Bildung von Zahlbegriffen aufzuschließen, sie dafür bereitzumachen. Was damit gefordert ist, bedarf der näheren Erklärung. Folgende Fragen sind zu stellen: Wie unterscheidet sich das begriffliche Erfassen von Zahlen von der konkreten Auffassung von Mengen? Welche Leistungen müssen die Kinder vollziehen, um von der Weise des Mengendenkens zum Zahlendenken zu gelangen? Welche Unterrichtsmaßnahmen erscheinen geboten, um diese Leistungen anzuregen

¹⁾ Über die Förderung des Mengenerfassens, S. 24.

und zum Ziele zu führen? Das sind Fragen, die J. Wittmann seiner Theorie eines ganzheitlichen Rechenunterrichts zugrundelegt. — Die auf verschiedenen Wegen gewonnenen Forschungsergebnisse von J. Wittmann und J. Piaget ergänzen sich dabei in ausgezeichnete Weise.“¹⁾

Eine viel diskutierte Frage war auch das sogenannte süddeutsche Verfahren der Subtraktion. Ist es wirklich vorteilhafter als das früher geübte Verfahren des Abziehens? Zur Beantwortung dieser Frage schrieb ein Mitglied der Kommission, die den endgültigen Richtlinienentwurf beriet²⁾, folgendes:

„Die Untersuchungsergebnisse, die darüber vorliegen, widersprechen sich. Als im Jahre 1951 in Niedersachsen durch einen Erlaß des Kultusministers das Ergänzungsverfahren für alle Schulen des Landes als verbindlich erklärt wurde, konnte man sich auf folgende Untersuchungsergebnisse beziehen:

1. auf die Beschlüsse des Deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht (DAMNU),
2. auf Ergebnisse von Untersuchungen einer Göttinger Arbeitsgemeinschaft unter der Leitung von Lietzmann aus dem Jahre 1925,
3. auf Versuche von Drenckhahn aus dem Jahre 1932 und
4. auf Untersuchungen von Johnson aus dem Jahre 1938. Alle diese Untersuchungen hatten zu dem Ergebnis geführt, daß das Ergänzungsverfahren leichter einzuführen sei und größere Sicherheit und Fertigkeit gewährleiste als das Abziehverfahren. (Vgl. dazu Fr. Drenckhahn, Zur Frage einheitlicher Anordnungen und Verfahren des schriftlichen Rechnens in „Unsere Schule“, Mai und Juni 1952.)

Dagegen berichtete nun Heinrich Roth von neuen Untersuchungen in den USA zu dieser Frage. (Vgl. H. Roth, Sollen wir beim Subtrahieren das Entleihen oder das Hinaufzählen lehren? in „Die Deutsche Schule“, September 1956.) Aus diesen sehr sorgfältig durchgeführten, umfangreichen Untersuchungen ergab sich, daß das „Entlehnungsverfahren“, also das Abziehen mit Umwechseln, leichter einsichtig zu machen ist und deshalb von den Kindern besser verstanden und sicherer durchgeführt werden kann. (Zu beachten ist dabei allerdings, daß das amerikanische Verfahren des „Hinaufzählens“ nicht völlig mit dem süddeutschen Verfahren übereinstimmt.) Es ist verständlich, daß dieser Aufsatz in der niedersächsischen Lehrerschaft einiges Aufsehen erregt hat, und daß nun an vielen Stellen der Wunsch laut wird, zum norddeutschen Subtraktionsverfahren zurückzukehren.

Richtlinien aber haben sich zunächst an den bestehenden Erlaß zu halten. Ehe man seine Änderung beantragt, sollte man mindestens innerhalb der niedersächsischen Lehrerschaft einen gründlichen Erfahrungsaustausch anstreben. Außerdem aber sollten wir auch Verbindung mit anderen Ländern aufnehmen; es wird z. Z. in fast allen deutschen Ländern das Ergänzungsverfahren gelehrt.“

Ein anderer häufig geäußelter Einwand bezog sich auf die „überlebten Fachausdrücke in der Raumlehre“. Dazu sagt die gleiche Autorin folgendes:

„Die alte Bezeichnungsweise geht vom Sonderfall (Rhombus bzw. Raute) aus und leitet daraus die Bezeichnung für den allgemeineren Fall (Rhomboid bzw. Rautling) ab. Und gerade das ist unlogisch. Das Parallelogramm ist ja nicht nur eine Verallgemeinerung der Raute, sondern auch des Rechtecks. Wenn man konsequent sein wollte, müßte man jetzt für dasselbe geometrische Gebilde „Parallelogramm“ zwei verschiedene Namen einführen, nämlich „Rautling“ und „Rechteckling“. Dieselbe Bezeichnung „Rechteckling“ käme dann allerdings auch dem gleichschenkligen Trapez zu, denn auch von ihm ist das Rechteck ein Sonderfall. Entsprechend ist das Drachenviereck eine Verallgemeinerung der Raute und müßte also auch Rhomboid oder Raute heißen. —

¹⁾ W. Hansen, Psychologische Probleme der Grundschule. 11. Kapitel in Band 10 (Pädagogische Psychologie des Handbuchs der Psychologie in 12 Bänden). (S. 259 f.)

²⁾ Prof. E. Köhler, Dozentin für Didaktik des Rechnens und der Raumlehre an der Pädagogischen Hochschule Lüneburg, in „Die Pädagogische Beilage der Niedersächsischen Lehrerschaft“.

Man muß schon den entgegengesetzten Weg gehen: Ein Viereck mit zwei Paar parallelen Gegenseiten heißt Parallelogramm. Unter allen denkbaren Parallelogrammen gibt es Sonderfälle, die eben, weil es Sonderfälle sind, auch besondere Bezeichnungen bekommen. Ein Parallelogramm mit vier gleichen Seiten heißt Raute, eins mit vier gleichen Winkeln heißt Rechteck usw. Die in den Richtlinien vorgeschriebene Bezeichnung der besonderen Vierecke ist logisch, und wir sollten sie um der sachlichen Klarheit willen wirklich endlich an die Stelle der alten, überlebten setzen. Der Anhang kann an dieser Stelle keineswegs geändert werden.“¹⁾

Die Anforderungen in den einzelnen Schuljahren sind im großen und ganzen dieselben geblieben. Es lag nahe, den Rechenaufbau unter dem Gesichtspunkt des hinzugekommenen 9. Schuljahres zu überprüfen. Das ist geschehen, aber er ist nur geringfügig geändert worden.

Im 6. Schuljahr wird nicht mehr „die erste Einführung in einfache Fälle der Prozentrechnung“ gefordert. Diese Aufgabe ist dem 7. Schuljahr zugewiesen worden. In ihm soll die Schlußrechnung, die schon durch „einfache Fälle“ im 5. und 6. Schuljahr vorbereitet ist, behandelt werden; dazu sollen einfache Fälle der Prozentrechnung (mit graphischen Darstellungen) und einfache Fälle der Zinsrechnung kommen. Dieses Rechengebiet soll nach der neuen Fassung der Richtlinien im 8. Schuljahr vertieft und erweitert werden (Promille und Zinseszins). Auch die Forderung, „einfache Aufgaben der Feldmessung“ zu lösen, ist aus dem 7. ins 8. Schuljahr übertragen worden. Für das 7. Schuljahr sind zwei Zielsetzungen hinzugekommen: „Erste Gewinnung und Anwendung von Formeln“ bei der Berechnung des Umfangs und des Flächeninhalts von Quadrat, Rechteck, Dreieck und weiteren Vierecken und „einfache Eigenschaften des Kreises (ohne Berechnungen)“. Dementsprechend sind für das 8. Schuljahr nur die Berechnung des Kreisumfangs und Kreisinhalt gefordert.

Die Anforderungen für den Anfangsunterricht sind in der neuen Fassung der Richtlinien genauer formuliert worden: „Bildung und Festigung der ersten mathematischen Beziehungsbegriffe – beim Umgang mit Dingmengen.“ Die Einschränkung „Erweiterung auf die Zahlenreihe bis 100 ohne Zehnerüberschreitung“ wird nicht mehr gemacht. Im 2. Schuljahr wird nicht mehr gefordert, Dutzend und Stück einzuführen, im 3. Schuljahr nicht mehr, das große Einmaleins mit 11, 12, 15 und 25 zu üben. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß im 3. Schuljahr beim Rechnen mit den Maßen hl und l, km und m, kg und g keine Sortenverwandlungen vorgenommen werden sollen; diese sind erst Aufgabe des 4. und 5. Schuljahres. Statt von „gemeinen Brüchen“ wird in der neuen Fassung von „gewöhnlichen Bruchzahlen“ gesprochen, statt von „Zehnerbrüchen“ von „Dezimalzahlen“. Es ist nicht mehr von „halbschriftlichen Verfahren“ die Rede, weil dieser Begriff angreifbar ist. Das mit ihm gemeinte Verfahren ist damit nicht verworfen; es gibt mehrere Spielarten des schriftlichen Rechnens.

Für das 9. Schuljahr werden folgende zehn Anforderungen gestellt:

1. Zusammenfassender Überblick über den Aufbau des Zahlensystems.
2. Planmäßige Übungen zur Einsicht in die einzelnen Rechenverfahren und zu ihrer Sicherung.
3. Arbeiten mit Tafeln (Zinseszinstafel, Quadratzahltafel) und Rechenstab.
4. Lineare Gleichungen mit einer Unbekannten und ihre Anwendung in verschiedenen Rechengebieten.

¹⁾ a. a. O.

5. Erweiterte Sachaufgaben in Verbindung mit dem Sachunterricht, vor allem der Gemeinschaftskunde (Sachgebiete wie im 8. Schuljahr, dazu Haushalt von Gemeinde, Land und Bund).
6. Der Satz des Pythagoras und das Wurzelziehen.
7. Darstellung einfacher Körper und Gebrauchsformen in Grundriß, Aufriß und Seitenriß. Schrägbild. Lesen und Anfertigen einfacher Werkzeugzeichnungen.
8. Pyramiden- und Kegelstumpf.
9. Anschaulich-zeichnerische Darstellung einiger ausgewählter Kurven (z. B. Ellipse, Parabel, Spirale).
10. Durchdenken räumlicher Beziehungen aus lebenspraktischen Anlässen.

Gegenüber der vorläufigen Ausgabe von 1956 ist Nr. 7 etwas genauer formuliert, ist das „Rechnen mit Tafeln“ ausdrücklich genannt, sind Nr. 4 (Lineare Gleichungen mit einer Unbekannten) und Nr. 8 (Pyramiden- und Kegelstumpf) dazugekommen. Darüber hat es bei der inhaltlichen Vorbereitung des 9. Schuljahres Meinungsverschiedenheiten gegeben. Es wurde darauf hingewiesen, daß dieses Schuljahr seinen Zweck dann erfülle, wenn es den Volksschulabgänger in den bisher gelehrt Verfahren sicherer mache, daß es unangebracht sei, neue Aufgaben dazu zu nehmen. Andererseits wurde betont, daß das neue Schuljahr nur durch neue Aufgaben anziehend werde. In diesem Sinne hat sich z. B. auch die Schulbehörde Hamburg entschieden. In den Richtlinien des Landes Schleswig-Holstein wird zwar gesagt, daß im 9. Schuljahr keine neuen mathematischen Kenntnisse und Fertigkeiten erarbeitet werden sollen, aber dort werden z. B. Tabellen und die Quadratwurzel schon im 8. Schuljahre gefordert. Bei einigermaßen normalen Schulverhältnissen ist die in unseren Richtlinien geforderte Erweiterung des Volksschulrechnens sicherlich gerechtfertigt.

4. Musische und technische Fächer

In den vorläufigen Richtlinien waren vier Fächer unter dem Begriff der „musischen Bildung“ zusammengefaßt worden: Musikunterricht, Laienspiel, Bildnerisches Gestalten und Werken. Was unter **musischer Bildung** verstanden werden sollte, war in einer Präambel zu diesem Abschnitt gesagt worden: Ihr wurde die Aufgabe zugewiesen, „die Kinder in der ihrem Lebensalter gemäßen Weise für Malerei, Dichtung, Tonkunst und Spiel, Tanz und Sport aufzuschließen“. Dabei werden „die gestalterischen Kräfte“ des Kindes angesprochen, im Selbsttun entwickelt es „seine Ausdrucks- und Leistungsfähigkeit“.

„Die Eigenart der musischen Betätigung, die in der Einbeziehung der Sinneskräfte, der Befreiung des Körpergefühls und der Auslösung der Bewegungslust liegt, bedeutet eine Auflockerung im Unterrichtsalltag. Andererseits aber entstehen geistige Beziehungen und Bindungen im Bereich des Künstlerischen. In ihnen haben die musischen Übungen ihren Sinn. Musisches Tun kann – besonders in der Reifezeit – die Kinder in ihrem Sein bestätigen, ihnen zu einem geklärten und beruhigten Selbstgefühl verhelfen. Es kann eine innere Bewegung wecken, die zur Persönlichkeitsbildung beiträgt.“¹⁾

Hier wird also neben die muttersprachliche Bildung und die Sachbildung ein neuer Bereich der Bildung gestellt, den man früher in einer solchen Geschlossenheit noch nicht gefaßt hatte. Zeichnen und Musik, Spiel und Sport wurden entweder nur als Ergänzung oder als Auflockerung des übrigen Unterrichts angesehen. Heute haben sie im Ganzen der Erziehung und des Unterrichts eine völlig andere Stellung erhalten.

¹⁾ Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen, Ausgabe 1956, S. 93.

Das führt zu der Frage nach dem Wesen des „Musischen“ überhaupt. Otto Haase äußert sich dazu in seinem 1951 erschienenen Buche „Musisches Leben“ mit folgenden Worten:

„Der heutige Sprachgebrauch kennt vornehmlich das Eigenschaftswort ‚musisch‘ und verwendet es eigentlich nur in Verbindung mit dem Menschen und der Erziehung. Wir sprechen vom musischen Menschen und von musischer Erziehung, ohne immer sagen zu können, was wir damit meinen. Es entsteht der Eindruck, daß man sich mit einem Annäherungswert zufrieden gibt. Gewiß sind dem Griff der Sprache nicht alle Wahrheiten zugänglich, aber allen ungefähren Wahrheiten fehlt die Strahlungskraft, die den fruchtbaren Erkenntnissen innewohnt.“

Darum wagt er den Versuch, „dem Wesen des Musischen auf den Grund zu gehen und bis auf den Boden hinabzuloten, wo die ewigen Bilder ruhen“.¹⁾

Dieser Grund wird von Haase gesehen als das „Elementare“, das „Zyklische“ und das „Kathartische“.

Das Musische „intendiere die Lust, nicht als Begierde (voluptas), sondern als die das Leben bejahende Gehobenheit der Seele“. Sein Zeichen sei die beschwingte Heiterkeit. Es bestehe in der schöpferischen Phantasie, aber auch im „sprunghaften Zugriff und im intendierten Akt“, in der Verbindung „des Zufälligen mit dem Notwendigen, worin nach Schiller das Geheimnis jeder künstlerischen Wirkung liegt“. Das Denken erfolge im musischen Akt nicht in Begriffen, nicht in Zahlen und Figuren, sondern in Bildern, in denen sich „Licht und Schatten zu einer echten Klarheit verbinden“. Die musische Bildung vermöge weder die Intelligenz zu schärfen noch den Willen zu stählen. Der Lebensraum des Musischen aber sei das Spiel. „Die Freude am Spiel ist eine Lebensmacht, die sich bisher als unerschöpflich und unzerstörbar gezeigt hat. — Wenn Muße haben und Maßhalten die Imponderabilien eines musischen Lebens sind, dann ist die Technik sein Widerpart.“

Es sei eine Frage, ob die proletarische Existenz, die durch Eigentumslosigkeit, beliebige Verfügbarkeit und innere Verarmung gekennzeichnet ist, lebenspendend oder lebensfeindlich, elementar oder ephemer ist. Das Verhältnis von Arbeit und Muße müsse in Ordnung kommen. „Allein das Musische erfüllt unter allen anderen geistigen Qualitäten das Lebensgesetz der Konkordanz von Eindruck und Ausdruck. Daher ist die musische Erziehung das Kernstück der Menschenbildung heute.“

Heute scheint der Begriff des Musischen fast als selbstverständlich hingenommen zu werden. Er ist bei uns als eigentümlich deutscher Begriff jedem Schulerzieher verständlich und in allen Schulrichtlinien zu finden.

So in Nordrhein-Westfalen: „Zu den Grundlagen der Menschenbildung gehört die musische Erziehung. Sie gibt der Schularbeit einen wirksamen Schutz gegen die ständig drohende Gefahr, in einen rationalisierten und mechanisierten Lernbetrieb zu entarten.“²⁾

Ähnliches drücken folgende Sätze aus dem hessischen „Bildungsplan des Gymnasiums“ aus: „Der Schüler soll über dem Denken das Schauen und Lauschen nicht verlernen. Neben dem Intellekt und mehr als bisher sollen die Sinne gepflegt und die in jungen Menschen ruhenden Gestaltungskräfte geweckt und entwickelt werden. Die musische Erziehung hat hier eine besondere Aufgabe und steht gleichwertig neben der intellektuellen.“³⁾

¹⁾ Otto Haase, *Musisches Leben*, Hannover 1951, S. 8 f.

²⁾ Richtlinien für die Volksschulen vom 8. März 1955.

³⁾ Bildungsplan für die allgemeinbildenden Schulen in Hessen. I. Einleitung, Studentafeln und Erläuterungen. Amtsblatt des Hess. Min. f. Erz. u. Volksb., März 1956, S. 107

Das Musische soll sich im ganzen Schulleben auswirken. Es „kann ebensowenig ein Fach werden wie das Ethische, das Schöne, das Religiöse, das Logische, das Apollinische u. a. m. Denn es läßt sich wesensgemäß nicht zuteilen wie eine Wohnung, dosieren wie eine Droge oder lenken wie ein Kapital. Wenn es überhaupt in die Erscheinung tritt, kommt es unteilbar und ungefächert. Das Musische ist ein Prinzip des Lebens und kein Fach der Schule.“¹⁾ Es bewirkt Gesittung. „Gesittung ist immer da auf Erden zu Hause, wo Menschen ein lebenswertes Leben leben. Dazu müssen wertvolle Lebensordnungen gestiftet sein und als verbindlich anerkannt sein.“²⁾

Unter den Schulfächern aber gibt es engere und weitere Beziehungen, es gibt eine musische Unterrichtsgruppe. „Wenn wir die Schule als eine große Sippe betrachten, in der alle Glieder weiter oder näher miteinander verwandt sind, so treten in ihr verschiedene Verwandtschaftsgruppen auf. Auf das engste verschwistert sind nun Bewegung, Musik, bildende Kunst und Muttersprache. Diese Bereiche kann man darum zu einer Gruppe zusammenfassen, weil sie sowohl untereinander als auch insgesamt mit dem Musischen besonders nah verwandt sind. Ich nenne sie das musische Quadrivium.“³⁾

In diesem Sinne wurden in den vorläufigen Volksschulrichtlinien als musische Unterrichtsgebiete Malerei, Dichtung, Tonkunst und Spiel, Tanz und Sport genannt. „Wie für die Dichtung“, so hieß es dort, „ist auch für die Kunst und die Musik ein sachgerechter Unterricht geboten, der die gestalterischen Fähigkeiten planvoll entwickelt, d. h. mit dem Ansprechen schöpferischer Kräfte und der Förderung der Kunstempfänglichkeit auch Fertigkeiten lehrt. Stil und Geschmacksbildung setzt Übung mit den jeweiligen Werkmitteln voraus.“

Die in den letzten 50 Jahren entwickelte Kunst-, Werk-, Musik- und Bewegungs-erziehung bietet auch der Schule ihre Lehrweisen an. Bei ihrer Anwendung möchten die Richtlinien dem Lehrer helfen. Der gestufte Aufbau für die verschiedenen Jahrgänge möchte nicht Leistungen eintreiben, sondern Maßstäbe für das Erreichbare aufstellen.“ (S. 93)

In den Volksschulrichtlinien von Nordrhein-Westfalen wird folgender Bereich abgesteckt:

„Neben die Pflege des klanglichen und sprachlichen Ausdrucks und einer allseitigen Körperbewegung, die den Zusammenhang zwischen rhythmischer Bewegung in der Leibes-erziehung, körpergebundener Musikerziehung und gesprochener Dichtung beachtet und sich bemüht, Singen, Sprechen und körperliche Bewegung zur ursprünglichen Einheit zurückzuführen, tritt die Entfaltung der bildnerischen Gestaltungskräfte des Kindes.“

Ähnlich heißt es in den „Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht in den Klassen 5 und 6 der Volksschule“ in Hamburg:

„Die Schule neigt dazu, die Übung der Fertigkeiten, den Wissenserwerb und die Schulung des Denkens im Hinblick auf das künftige Berufsleben der jungen Menschen zu stark zu betonen und darüber die musische Erziehung zu vernachlässigen. In einem ausgewogenen Stundenplan ist die Ausbildung von Kopf, Herz und Hand angemessen zu berücksichtigen. Es ist z. B. falsch, wenn an einem Schultag nur Übungsstunden vorgesehen werden.“ Es dürfe nicht übersehen werden, daß die musische Erziehung ihren eigenen Wert und ihre eigene Gesetzmäßigkeit hat. „Lied und Musik, Dichtung und Laienspiel, Tanz und bildnerisches Gestalten sind daher auch unabhängig von den übrigen Unterrichtsgebieten zu pflegen.“

¹⁾ O. Haase, a. a. O., S. 55.

²⁾ O. Haase, a. a. O., S. 14.

³⁾ O. Haase, a. a. O., S. 55.

Die vier „musischen Fächer“, die in den vorläufigen niedersächsischen Richtlinien zu einem Unterrichtsgebiet zusammengefaßt wurden – Musik, Laienspiel, bildnerisches Gestalten und Werken – repräsentieren also nicht den gesamten „musischen“ Unterricht. In Nordrhein-Westfalen werden außerdem die Leibeserziehung, die Nadelarbeit und das Schreiben dazugerechnet. In Hamburg werden unter dem Stichwort „Handbetätigung“ die Fächer Bildnerisches Gestalten, Werken und Nadelarbeit zusammengefaßt. Die Verfasser der hessischen Richtlinien stellen Kunsterziehung, Musik, Werken, Familienhauswesen (Nadelarbeit und Hauswirtschaft) hintereinander und Leibeserziehung an den Schluß der Stundentafel. In dem Bildungsplan für das hessische Gymnasium werden dagegen Werken und Kunsterziehung, Musik, Leibesübungen und Familienhauswesen zu einer Gruppe zusammengefaßt.

Diese wechselnde Gruppierung ergibt sich offenbar durch die verschiedene Einschätzung des musischen Anteils der Fächer. Man kann den Sportunterricht dazu rechnen, ebenso die Textilarbeit und das Werken. Man trifft dabei aber nie das Ganze des Faches. Auch bei den eigentlichen musischen Fächern ist immer der rationale Anteil zu bedenken, das Sachgerechte, die Fertigkeit. Es geht auch immer um ein Können, um Kunst, um bestimmte Techniken.

In der neuen Ausgabe der niedersächsischen Volksschulrichtlinien wird das hier gemeinte Unterrichtsgebiet durch die Begriffe „musisch“ und „technisch“ gekennzeichnet.

„Technisch“ meint hier die Kunstfertigkeit und wird in diesem Sinne seit langem in der Volksschule verwandt. In diesem Sinne wird in dem Vorwort der Richtlinien die Zusammenfassung erklärt: „Die Fächer Darstellendes Spiel, Musik, Bildnerisches Gestalten, Werken, Textilarbeit und Hauswirtschaft werden unter der Überschrift „Musische und technische Fächer“ zusammengefaßt.“ Damit soll zum Ausdruck kommen, daß sie ganz oder teilweise zu dem Unterrichtsbereich gehören, das wir uns „musisch“ zu nennen gewöhnt haben, und daß es in ihnen auch auf Kunstfertigkeiten und zu erlernende Techniken ankommt.“ (S. 10)

Hier ist die Grundbedeutung des Wortes „Technik“ als Kunsttätigkeit, Kunstlehre oder Kunstsprache gemeint, die dem Musischen im Sinne von Otto Haase nicht so fern liegt wie der Sinnzusammenhang, der sich in unseren Tagen mit dem Worte Technik aufdrängt.

Aus praktischen Erwägungen ist nun auch die „Hauswirtschaft“ diesem Unterrichtsgebiet zugerechnet worden; man kann sie schlecht von der „Textilarbeit“ trennen, die ja durchaus musischen Charakter haben kann. Der Sportunterricht ist dagegen als ein für sich stehendes Unterrichtsfach aufgefaßt worden, obwohl auch in ihm das Musische zur Geltung kommen muß. Die Schwierigkeiten der Einteilung rühren von diesem Begriff her. Wenn man diese Fächergruppe wie in England mit „Movement and arts“ überschriebe, dann ginge zwar die tiefsinnige Bedeutung des „Musischen“ verloren, aber die Zusammenfassung wäre vielleicht schlüssiger.

In der neuen Fassung ist auch auf die Präambel verzichtet worden. Man kann dies bedauern, da die Bedeutung des Musischen nun vielleicht weniger deutlich hervortritt. Dieser Verzicht ist damit begründet, daß allgemeine Erziehungsprinzipien wie das Musische nur in dem allgemeinen Teil der Richtlinien am Platze sind. Dort ist es auch mehrfach anzutreffen. So wird in dem Kapitel „Aufgaben der Schule“ gefordert, daß die Schule mithelfen müsse, daß „die Kinder in einer behüteten, mit sinnerfüllter Muße durchlebten Jugendzeit an unserer Welt wissend, könnend und liebend teilgewinnen“. (S. 11)

Etwas später wird auf die musische Erziehung direkt hingewiesen. Sie soll „von der Freude am spielenden Tun“ ihren Ausgang nehmen. Durch die Pflege des Spielens, Gestaltens, Singens und der rhythmischen Bewegung, durch die Förderung freien Erzählens und Darstellens werden Gefühl und Phantasie ebenso angeregt und wachgehalten wie durch Märchenerzählungen des Lehrers (S. 14).

Auch in der Charakterisierung der beiden anderen Bildungsstufen wird auf den musischen Unterricht Bezug genommen. (Vgl. S. 17, 18.)

Für das Schulleben aber wird in Übereinstimmung mit dem Begriff des Musischen bei Otto Haase „Gesittung“ gefordert. „Musisches Tun hilft den Lebensstil einer Klassen- und Schulgemeinschaft formen; in ihm spiegelt sich, besonders bei kleinen Festen und Feiern, die Grundhaltung der Gemeinschaft.“ (S. 21)

In den eigentlichen Kapiteln über den musisch-technischen Unterricht kommt das Wort „musisch“ nur selten vor. An einer Stelle ist vom „Zweckfreien des musischen Tuns“ die Rede und von den „musischen Elementen“, unter denen Sprache, Bewegung, Tanz, Musik und Raumgestaltung verstanden wird. Im Abschnitt über die Musik wird darauf hingewiesen, daß die musikalischen Anlagen des Schülers nur dort entwickelt werden können und ihm die Musik in ihren vielfältigen Erscheinungsformen nur da erschlossen werden kann, „wo die Schule Raum zur musischen Betätigung gibt“. Im ganzen wird in jedem dieser Kapitel ein ihm eigentümliches Vokabular angewandt, in dem „das Musische“ seinen besonderen Ausdruck findet. So sehr es für diesen ganzen Unterrichtsbereich maßgebend ist, so wenig macht es die besondere Didaktik der einzelnen künstlerischen und technischen Bereiche überflüssig.

5. Sportunterricht

Die Ausgabe der Volksschulrichtlinien von 1956 enthielt für dieses Unterrichtsgebiet nur einen Hinweis auf die bereits vorhandenen, für alle Schularten gültigen „Richtlinien für die Sporterziehung der Jungen“ und „Richtlinien für die Sporterziehung der Mädchen“ vom 13. Februar 1953.

Diesem Hinweis war eine Bitte an die Lehrerschaft angefügt, Anregungen zur Abänderung und Ergänzung auch dieser Richtlinien am Ende der Erprobungszeit mitzuteilen. Für die Auswahl der Unterrichtsinhalte gelten sie noch heute.

Einerseits war es durchaus angebracht, sich mit diesem Hinweis zu begnügen. In Sportrichtlinien hat es keinen Sinn, zwischen dem zehnjährigen oder dem fünfzehnjährigen Volksschüler und gleichaltrigen Mittelschülern oder Gymnasiasten zu unterscheiden. Sie können eigentlich nur in Gesamtrichtlinien für alle Schulen aufgestellt werden.

Unanfechtbar ist auch der Leitsatz: „Die Sporterziehung kommt dem natürlichen Verlangen der Jugend nach Bewegung und Spiel, ihrem Streben nach Leistung und ihrem Sinn für Gemeinschaft nach.“¹⁾ Aber er sagt noch nichts über die Einbeziehung des Sports in die Gesamterziehung. Die in den Richtlinien für die Volksschulen sichtbare Erziehungskonzeption ist ohne dieses wichtige Teilgebiet nicht vollständig. Deshalb mußte die Ausgabe von 1962 einen besonderen Abschnitt „Sportunterricht“ erhalten.

¹⁾ Richtlinien für die Sporterziehung, a. a. O.

Für die konkreten Angaben der Übungsgebiete und Übungsaufgaben muß man sich mit den allgemeinen Richtlinien zunächst weiter behelfen, wenn diese nach dem Urteil der Fachleute teilweise auch recht erneuerungsbedürftig sind. Ihre Hereinnahme in die Volksschulrichtlinien hätte deren Rahmen gesprengt. Auch sie sind aber kein starrer Stoffverteilungsplan. Es heißt in ihnen ausdrücklich: „Die Stoffverteilung bringt Beispiele und Anregungen, die nicht erschöpfend sein sollen.“¹⁾

In den Stellungnahmen der Lehrerschaft, die vereinzelt auch den Sportunterricht zum Gegenstand hatten, wurde aber auf die Konkretisierung vor allem hingewiesen. Es wurde hier ganz besonders ein ausführlicher Stoffplan gewünscht, weil „die unterschiedlichen Verhältnisse und Lehrkräfte“ das erforderlich machten. Es sei zu überprüfen, ob der Lehrerschaft, die in ihrer Gesamtheit nicht sportlich ausgebildet und interessiert sei, mit einer Sammlung von Stundenbildern nicht besser gedient wäre.

Diese Kritik ist nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen. Was steht auf dem Spiel? Eine Überforderung der Schüler durch den Sport, eine falsche Auswahl und Reihenfolge der Übungen kann zu gesundheitlichen Schädigungen führen. In Niedersachsen wird dieser Lage und der Bedeutung des Sportunterrichts dadurch Rechnung getragen, daß jeder junge Lehrer vor seiner „Bewährungsprüfung“ einen Sportkursus besucht haben muß. Die Kompetenz, die der Lehrer durch Studium und Fortbildung erwirbt, ist maßgeblicher und vollständiger als die Auftragsverantwortung, die durch Richtlinien gesetzt wird. Die Konkretisierung ist auch hier eine besondere Aufgabe.

Eine andere Kritik richtete sich gegen den Begriff „Sporterziehung“. Sport als Körperübung sei in der heutigen Bedeutung des Begriffs mit Leistung und Wettkampf verbunden. Im Begriff Sporterziehung liege also eine Einengung, die dem Ziel der in den Richtlinien gemeinten ganzheitlichen Bildung nicht entspreche. Deshalb sei es besser, anstelle von Sporterziehung von Leibesübungen oder von Leibeserziehung zu sprechen, weil man dann nicht Gefahr laufe, daß die Schulerziehung schon durch eine äußere Kennzeichnung in eine falsche Bahn gelenkt werde.

Es ist jedoch fraglich, ob der Begriff Leibesübungen oder Leibeserziehung wirklich besser, ob er nicht zu farblos und pädagogisch nüchtern ist. „Leibeserziehung“ käme ohnehin nicht in Betracht, weil Erziehung niemals den Leib allein meinen kann, sondern immer die Einheit aus Leib und Seele.

Der Sport ist eine Angelegenheit breiter Massen, eine Lebensform von großer Vitalität. Otto Haase, der ihn zu seinem „musischen Quadrivium“ zählt, sieht in ihm eine „ganz diesseitige und unkomplizierte Weise des modernen Lebens – eine künftige Form der Daseinsbewältigung“. Er vereinige in sich die beiden „emotionalen Attribute der Leibesbildung dieser Zeit – Rekordwille und Körpergefühl. Im Rekordwillen zeige sich das eine Prinzip des Lebens, das Agonale. Das Körpergefühl aber wachse aus anderen Schichten der Seele hervor. „Es ist auf das ‚Sein‘ gerichtet und kann darum nichts wollen, was nicht schon in ihm liegt. Hier wird der Sinn des Lebens nicht im Erreichen, sondern im Vollziehen gesucht.“ Das sei das andere Prinzip des Lebens, das Musische²⁾. So wirken sich in diesem Unterrichtsgebiet – im Streben nach sportlichen

¹⁾ a. a. O., S. 14.

²⁾ Otto Haase, a. a. O., S. 88 f.

Leistungen und im musischen Spiel – zwei sich widerstrebende Tendenzen aus. Sie begründen auch die Stellung dieses Kapitels im Ganzen der Richtlinien. Man kann es nicht ohne Schwierigkeiten nur dem musischen Unterrichtsgebiet zuordnen, es stellt etwas Besonderes dar. Diese Sonderstellung ist nicht zuletzt auch praktisch begründet: durch die schon erwähnte Gültigkeit von Sportrichtlinien für alle Schularten.

Es ist in unseren Richtlinien ausdrücklich von „Sporterziehung“ die Rede. Im Sportunterricht werde „die Fähigkeit der Schüler, sich zu entscheiden und zu handeln“, und ihr Verhalten in der Gemeinschaft in ständig wechselnden Situationen geübt. In ihnen erwacht der Wunsch, „etwas zu leisten, sich mit anderen zu vergleichen und der Beste zu sein“. Durch solche Erfolgserlebnisse wird ihr Selbstwertgefühl, das in der dritten Bildungsstufe, einer Phase der Labilität und Disharmonie, oft ins Wanken gerät, wieder gefestigt. Ihre Selbstverantwortlichkeit wird gefördert, vor allem dann, wenn der Lehrer die Anforderungen differenziert. Auch die Lehrweise ist auf das Ziel zu richten, „Selbständigkeit und Hilfsbereitschaft, Leistungswillen und Leistungsfähigkeit zu entwickeln. Es ist daher notwendig, alle Möglichkeiten einer differenzierten Unterrichtsgestaltung wahrzunehmen.“ (S. 109 f.)

Hier muß schließlich auch bedacht werden, daß es für den Sportunterricht Anregungen und Maßstäbe gibt, die nicht nur gleichmäßig alle Schularten, sondern auch alle Schulen der Bundesrepublik betreffen. Das sind die Ausschreibungen der Bundesjugendspiele und die Hinweise, die für ihre Durchführung gegeben werden. In dem Aufruf des Bundesministers des Innern für die Spiele 1962/63 wird gesagt: „Wir bitten alle, die verantwortlich in der Jugendarbeit stehen, in enger Zusammenarbeit die Bundesjugendspiele zu unterstützen. Unser Appell richtet sich an die Gemeinden, die Gemeindeverbände, an die Jugend-, Turn- und Sportorganisationen, an die Schulleiter und Lehrer.“¹⁾ Diesen Appell haben seit Bestehen der Bundesjugendspiele vor allem die Schulen aufgenommen und dadurch für den Sportunterricht kräftige Anstöße gewonnen.

Die so bezeugte Zusammenarbeit der Länder wird auch für die eigentliche Sporterziehung der Schulen angestrebt. Es ist jedoch nicht einfach, die föderativen Hindernisse zu überwinden und zu einem für alle verbindlichen Entwurf zu kommen.

Das Kapitel „Sportunterricht“ in der neuen Fassung der niedersächsischen Volksschulrichtlinien ist in bewußtem Vergleich mit den am 1. Januar 1962 ergangenen Sportrichtlinien von Nordrhein-Westfalen ausgearbeitet worden, den ersten, die in neuerer Zeit in einem Bundesland herausgegeben worden sind. Dies ist ein Beispiel für das Bestreben, innerhalb der westdeutschen Länder zu möglichst gleichartigen Forderungen zu kommen.

Mit seiner Einteilung in die Abschnitte Bildungsaufgaben, Bildungsstufen und Bildungsverfahren entspricht es der Anlage der übrigen Richtlinienkapitel. Hervorzuheben ist, daß auch über die Sicherungsmaßnahmen (z. B. über die Aufstellung bei Wurf- und Stoßübungen, über das Verhalten beim Schwimmen, über Sicherheitsgriffe beim Turnen) und über die Frage, wann ein Schüler vom Sportunterricht befreit werden kann, einiges gesagt wird.

¹⁾ Gemeinsames Ministerialblatt, 15. Jahrgang, Nr. 1 (2. Januar 1962).

6. Englisch

Das eigentliche Problem des Englischunterrichts an der Volksschule ist noch immer seine Randstellung. Dies vor allem ist in der Richtlinienkritik der niedersächsischen Lehrerschaft ausgesprochen worden.

Mit der didaktischen Zielsetzung war man im allgemeinen einverstanden. Manchem Beurteiler kam sie jedoch als zu hoch gesteckt vor. „Unsere Volksschüler bringen“, so hieß es in einer Stellungnahme, „im allgemeinen nicht so viel sprachliche Begabung und Sprachgefühl mit, wie die Zielsetzungen und Anforderungen der Richtlinien voraussetzen. Die Lektüre fremdsprachlicher Zeitungen und das Bekanntmachen mit Persönlichkeiten aus Vergangenheit und Gegenwart übersteigt das Leistungsvermögen.“

Eine ähnliche Einschränkung wurde auch in den Urteilen gemacht, die sich auf die Teilnahme am Englischunterricht und auf seine Wochenstundenzahl bezogen. Man hielt es für „vertretbar und wünschenswert, daß bei geringer Beteiligung der Englischunterricht ganz eingestellt“ und die für ihn vorgesehenen Stunden für die Muttersprache verwendet werden.

Als nicht „klar genug“ wurden die Sätze der vorläufigen Richtlinien bezeichnet, die sich auf die Teilnahmebedingungen bezogen. Sie lauten: „Die Teilnahme am Englischunterricht ist in der Volksschule freiwillig. Er wird auf der Oberstufe in durchschnittlich vier Wochenstunden allen erteilt, die aus Begabung oder Freude am Gegenstand willens sind, diese Sonderaufgabe durch regelmäßige Mitarbeit zu bewältigen.“ (S. 130)

Im Hintergrunde dieser Kritik stand die Forderung, daß die Schule ein stärkeres Mitspracherecht bei der Zulassung zum Englischunterricht haben müsse, da „die Freude am Gegenstand“ allein nicht ausreiche, um eine erfolgreiche Teilnahme zu begründen. Gestützt wurde diese Auffassung durch die Bestimmung, daß „für die Kinder, die am Englischunterricht teilnehmen, zwei Stunden an anderer Stelle zu kürzen sind“. Eine solche Kürzung ist ja nur berechtigt, wenn die Leistungen in diesem Gebiet mindestens zufriedenstellend sind. Es war gewöhnlich der muttersprachliche Unterricht, in dem sie vorgenommen wurde, und daraus wurde die Regel abgeleitet, daß nur solche Schüler am Englischunterricht teilnehmen dürften, die im muttersprachlichen Unterricht befriedigende Leistungen vorzuweisen hätten. Diese eindeutige Bestimmung war in den vorläufigen Richtlinien in der Tat nicht vorhanden.

In die Richtlinien anderer Bundesländer ist sie zumeist aufgenommen worden. In Schleswig-Holstein hält man einen erfolgreichen Englischunterricht nur unter der Voraussetzung für möglich, daß die an ihm beteiligten Schüler „ausreichende Leistungen im Deutschen ausweisen“. ¹⁾ Ebenso wird in Nordrhein-Westfalen gefordert: „Es sollen Schüler teilnehmen, die vor allem im Deutschen gefestigte Leistungen aufweisen und eine Gewähr dafür bieten, daß sie durch die Mehrbelastung nicht in den anderen Fächern zurückbleiben. Die Entscheidung trifft der Schulleiter auf Vorschlag des Klassenlehrers und mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten. Unzureichende Mitarbeit und nicht genügende Ergebnisse schließen vom Unterricht spätestens mit Ablauf des ersten Halbjahres aus.“ ²⁾

Die Randstellung des Englischunterrichts wird auch durch die Tatsache deutlich, daß er nicht mit voller Stundenzahl in die Stundentafel eingesetzt wird. In den meisten Bundesländern wird der Deutsch- oder der Rechenunterricht zu

¹⁾ Richtlinien, S. 34.

²⁾ Erlaß vom 10. Februar 1948 — II E/2/03/7.

seinen Gunsten gekürzt. Eine Ausnahme macht der fremdsprachliche Unterricht in den Volksschulen des Saarlandes. Dort schreiben die Richtlinien vor: „Von den vier Stunden sind zwei Stunden auf den Nachmittag zu legen. – Schüler, die nicht am französischen Unterricht teilnehmen, besuchen die Kurse im Werken und Zeichnen. – Schüler, die am französischen Unterricht teilnehmen, können die Kurse in Werken und Zeichnen besuchen.“¹⁾

Fragwürdig wird der Englischunterricht der Volksschule in der Tat auch dadurch, daß das Prinzip der Freiwilligkeit keine Gewähr dafür bietet, daß er bis zu annehmbaren Leistungen durchgestanden wird. Die „Freude am Gegenstand“ verflegt, und die immer mehr abbröckelnden Englischgruppen sind in den Volksschulen keine Seltenheit.

Eine wirkliche Sicherung dieses Unterrichts läßt sich zweifellos nur dadurch erreichen, daß er ganz in den Pflichtunterricht für alle Kinder einbezogen wird. Das würde auch der Erweiterung der Bildungsaufgaben entsprechen, der sich die Volksschulen unserer Zeit gegenüber sehen. Das Zusammenwachsen Europas macht die Zweisprachigkeit seiner Bewohner zu einer von immer breiteren Volksschichten empfundenen Notwendigkeit.

In der neuen Fassung des Kapitels „Englisch“ wird diese Einsicht gleich im ersten Satz ausgedrückt: „Fremdsprachenunterricht ist bei den mannigfaltigen, ständig enger werdenden Beziehungen Deutscher zum Ausland Lebenshilfe auch für die Schüler der Volksschule.“ (S. 128)

Die Konsequenz, diesen Unterricht deshalb zum Pflichtunterricht zu machen, ist aber nicht gezogen worden. Es ist im wesentlichen die durch den Lehrermangel bewirkte Notlage der Schule, die das verhindert hat. Zweifelloß wird aber die Weiterentwicklung der Schule dazu führen. Dabei werden folgende Fragen zu beantworten sein:

1. Ist es richtig, das Pflichtfach Englisch für alle Schüler der Volksschule einzurichten oder ist es richtiger, nur einen fremdsprachlichen Zug vorzusehen, der für seine Angehörigen aber obligatorisch ist?
2. Läßt sich der Englischunterricht einrichten, indem die Zeitanteile der jetzigen Unterrichtsfächer gekürzt oder muß die Pflichtstundenzahl der Schüler erhöht werden?
3. Stehen genug Lehrer für den fremdsprachlichen Unterricht zur Verfügung?
4. Gibt es ein Volksschul-Englisch? Ließen sich die jetzigen Richtlinien für den Englischunterricht an Volksschulen auch auf einen obligatorischen Unterricht übertragen?

Die Bildungsaufgabe des Englischunterrichts besteht nach der neuen Fassung der Richtlinien in Folgendem:

a) Der Schüler soll in die Umgangssprache eingeführt werden. Er soll „befähigt werden, einfache Inhalte hörend und verstehend aufzunehmen und nach solchen Inhalten zu fragen; er soll in Antwort und Bericht mündlich und schriftlich über sich aussagen und sich mit seinen Bedürfnissen anderen verständlich machen können.“

¹⁾ Richtlinien, S. 16.

b) Er soll lernen, sich (z. B. bei einem Auslandsaufenthalt oder im Briefwechsel) mit englisch sprechenden Menschen hinreichend zu verständigen („working knowledge“)

c) und sich im Bereiche englischer Sprache und Kultur weiterzubilden.“ (S. 128).

Dementsprechend haben Hören, Verstehen und Sprechen den Vorrang vor Lesen und Schreiben. Die Fremdsprache soll möglichst weitgehend Unterrichtssprache sein. Der Sprachschatz soll stets zuerst mündlich und danach schriftlich in Sinneinheiten (patterns) und erleb- und spielbaren Situationen vermittelt und gesichert werden, ehe die Schüler aufgefordert werden, ihn in einem größeren Zusammenhange zu reproduzieren. Der Wortschatz — im ganzen etwa 1500 Grundwörter — muß konkret und dem Erfahrungskreis der Schüler entnommen sein. Er soll wo irgend möglich das einfache Wort statt des schwierigen enthalten.

Der Vorrang von Hören und Sprechen schließt aber nicht aus, zur Lautgestalt eines Wortes alsbald auch sein Schriftbild hinzuzunehmen. Die Fertigkeit, Gesprochenes und Gedachtes schriftlich zu fixieren, ist ständig weiterzuentwickeln. Bei fortschreitendem Können gewinnt das lautreine und intonatorisch richtige Lesen geschlossener Texte mehr und mehr für den Schüler an Bedeutung. Eine Übersetzung des fremdsprachlichen Textes sollte im allgemeinen nicht verlangt werden. Besonders fortgeschrittene und interessierte Gruppen können sich mit Gewinn auch in der Lektüre von fremdsprachlichen Zeitungen für Jugendliche versuchen. Die Grammatik hat nur eine dienende Aufgabe. Die Schüler sind in steigendem Maße zu korrektem und angemessenem Sprachgebrauch anzuleiten (S. 128 f.).

Vergleicht man diese Richtlinien mit denen für die Mittelschulen¹⁾, so stellt man fest, daß sie sich von diesen in den Angaben über das Bildungsziel kaum unterscheiden. Auch in den Mittelschulrichtlinien heißt es:

„Der Englischunterricht muß sicherstellen, daß Mittelschüler, wenn sie im späteren Leben die Verbindung zum Auslande aufnehmen und pflegen oder doch dabei behilflich sind, ihre englischen Sprachkenntnisse in angemessener Weise praktisch anwenden können. Der Unterricht in Englisch muß den Mittelschüler daher in den Stand setzen, seiner Altersstufe gemäß die gegenwärtige englische Umgangssprache zu verstehen und sich in ihr so einfach und treffend wie möglich auszudrücken, mündlich wie schriftlich.“

Auch die in diesen Richtlinien beschriebenen Unterrichtsverfahren sind von denen der Volksschule wenig verschieden. Ein deutlicher Unterschied besteht aber in dem Grad der Abstraktion, der angestrebt wird.

„Eine funktionale sprachliche Erscheinung“ — so heißt es — „ist nicht alsbald als grammatische Regel zu lehren. Erst wenn ihre Funktion ausgiebig an gewonnenen Beispielen deutlich geworden und wiederholt geübt worden ist, wird sie abstrahiert und in eine Regel gefaßt. Der Weg zur grammatischen Erkenntnis verläuft induktiv. Nicht alles kann gezeigt erlebt, nachgeahmt werden. Übungen mehr mechanisch-schematischer Art, wie Einsatz-, Umformungs- und Übersetzungsübungen treten hinzu. Sie sollten möglichst nicht um ihrer selbst willen betrieben, sondern von der Situation oder vom Text aus angeregt werden.“

Selbstverständlich bietet aber das in sechs Jahren betriebene Pflichtfach Englisch an Mittelschulen die Möglichkeit, die fremde Sprache gründlicher zu erlernen. Daß dies nur dem aus einem Ausleseverfahren hervorgegangenen

¹⁾ Richtlinien für die Mittelschulen im Lande Niedersachsen, Entwurf vom 17. Oktober 1956. S. 40 und 41.

Mittelschüler erreichbar ist, soll damit aber nicht behauptet werden. Ein fünfjähriges Pflichtfach Englisch an Volksschulen würde auch zu annehmbaren Leistungen führen.

Von dem allgemeinen Pflichtfach Englisch in Volksschulen ist man aber, wie gesagt, nicht nur in Niedersachsen, sondern auch in den anderen Bundesländern noch recht weit entfernt, obwohl man von dem Wert des fremdsprachlichen Unterrichts allgemein überzeugt ist. Es würde die Volksschule stärker in den Gesamtorganismus der Schule eingliedern¹⁾.

Mit Ausnahme von Berlin ist der fremdsprachliche Unterricht überall fakultativ geblieben. Auch in Hamburg soll er im 5. und 6. Schuljahr nur für die sprachbegabten Kinder eingerichtet werden; es soll bedacht werden, daß die „sprachlich besonders begabten Kinder in der Regel in ein Gymnasium oder eine Mittelschule übergegangen sind“. ²⁾

Der Fremdsprachenunterricht ist also in der Volksschule der Bundesrepublik noch nicht heimisch geworden. Er ist ein gutes Beispiel dafür, wie schwierig es ist, das Gefüge der Unterrichtsgebiete zu verändern, es im ganzen zu erweitern.

7. Religionsunterricht

a) Evangelische Unterweisung

Die Richtlinien sind in diesem Fach zunächst bestimmt durch das Bemühen, den Ertrag der theologischen und didaktischen Neubesinnung zu bewahren, die unter der Losung „Evangelische Unterweisung“ nach dem letzten Kriege zu einer neuen Konzeption des Religionsunterrichts in der Schule geführt hat. Sie wandte sich scharf gegen einen Religionsunterricht, der dem besonderen Anspruch der biblischen Texte nicht Rechnung trug. Deshalb wird in den Richtlinien pointiert gesprochen vom Hören auf das Evangelium, von Jesus Christus als der Mitte des Unterrichts; deshalb wird auf die enge Zusammengehörigkeit des Unterrichts mit Andacht und Gottesdienst hingewiesen und noch einmal ausdrücklich vor dem Stil einer historisierenden und moralisierenden Belehrung gewarnt. Deshalb ist auch der Begriff „Evangelische Unterweisung“ betont festgehalten, obwohl sich in den letzten Jahren die Stimmen gemehrt haben, die dem alten Begriff des Religionsunterrichts den Vorzug geben (nicht zuletzt um der stärkeren Betonung des Unterrichtlichen willen); die Richtlinien wollen schon durch den Begriff deutlich machen, daß der Ertrag der damals erfolgten Neubesinnung nicht wieder preisgegeben werden darf. Deshalb ist hier auch kein Raum mehr dafür, daß der Anfangsunterricht von allgemeinen religiösen Betrachtungen ausgeht: Gott kann alles, Gott sieht alles usw. — sondern er beginnt sachgemäß in jedem Falle mit dem Erzählen biblischer, möglichst neutestamentlicher Geschichten.

Auf der anderen Seite legen die Richtlinien jedoch starkes Gewicht gerade auf das Unterrichtliche. Diese Intention kommt etwa darin zum Ausdruck, daß auf den sachlich nicht unrichtigen, methodisch aber leicht irreführenden Begriff

¹⁾ Vgl. Erlaß II 2/03/7 in Nordrhein-Westfalen vom 10. Februar 1948.

²⁾ Richtlinien, S. 67.

„Verkündigung“ ganz verzichtet worden ist und statt dessen von „bibelmäßiger Auslegung“ der Texte gesprochen wird. Die Bemühung zielt hier auf eine noch stärkere didaktische Profilierung dieses Unterrichts, die jetzt dringlich notwendig ist.

Den Ausgangspunkt bietet dafür die Charakterisierung der drei Bildungsstufen in ihrer unterschiedlichen geistigen Struktur. Hier gilt es einmal, jeweils angemessene Arbeitsformen zu finden, in deren Wechsel erst der Unterricht den für alle geistige Arbeit notwendigen Rhythmus gewinnt. In der didaktischen Besinnung sind dafür bislang erst Anfänge gemacht, und die Richtlinien können deshalb im Augenblick auch nicht mehr als Ansätze aufweisen, die in dieser Richtung weiter verfolgt werden wollen: das Zeichnen neben dem Erzählen und Vorformen des Unterrichtsgesprächs in der ersten Bildungsstufe; das Erarbeiten der notwendigen sachlichen Kenntnisse für das Gespräch in der zweiten Bildungsstufe; das Memorieren, Einsingen und Einsprechen als eine Arbeitsform, die in allen Stufen besonderer Pflege bedarf.

Wichtig ist daneben, daß auch die Auswahl der biblischen Texte den geistigen Möglichkeiten der jeweiligen Altersstufe Rechnung trägt. Hier ist notwendig, der sprachlichen Struktur der Texte besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Deutlich ist, daß (abgesehen vom Memorieren, das anderen Gesetzen unterliegt) im Unterricht der ersten beiden Bildungsstufen nur erzählende Texte erschlossen werden können. Auch wenn im Laufe der zweiten Bildungsstufe das Erzählen nicht mehr die schlechthin beherrschende Unterrichtsform bleibt, bieten doch nur handlungsgeladene Texte Spannung und Konkretion genug, um in diesem Alter ein Gespräch zu ermöglichen. Aber es gibt grundverschiedene Stilformen der Anschaulichkeit: Manche Texte bieten realistische Schilderung, die ins Detail geht (z. B. Jer. 38), andere zeichnen hintergründig in großen Konturen und bringen so Grunderfahrungen zur Sprache, die in der Form des exakten Berichts gar nicht zu erfassen wären (z. B. 1. Moses 3). Für die in zunehmendem Maße am Handgreiflich-Realen interessierten Kinder der zweiten Bildungsstufe sind solche hintergründigen Texte nicht gut geeignet, denn sie erschließen sich gerade nicht dem realistischen Nachfragen nach Einzelheiten, das die Fragehaltung dieser Altersstufe oft so einseitig bestimmt. Wohl aber haben die Schulanfänger noch unmittelbar einen Zugang zu dieser Form, wenn sie in der interpretierenden Erzählung recht entfaltet wird. In der zweiten Bildungsstufe wird man sich demgegenüber in zunehmendem Maße auf realistisch erzählende Texte konzentrieren müssen. Hier führt das Fragen nach den konkreten Einzelheiten nicht vom Text ab, sondern nur tiefer in ihn hinein. An solchen Texten können die Kinder gerade dieses Alters unverlierbar zu verstehen lernen, daß es in der Bibel um wirkliches Leben wirklicher Menschen geht und daß auch Jesus Christus in diesem Raume wirklicher Geschichte gelebt und gelitten hat.

Mit dem Beginn der Reifezeit, der mit seinen neuen geistigen Möglichkeiten die Arbeit in der dritten Bildungsstufe bestimmt, eröffnet sich dann der Zugang zu einer ganzen Reihe anderer Texte, die nicht mehr ausgesprochen erzählen den Charakter haben, sondern stärker gedanklich sind; nur muß man die ersten Schritte in dieses weite Gebiet sehr bedacht und behutsam tun: Rein gedankliche oder theologische Texte wie die meisten der neutestamentlichen Briefe oder die Reden des Johannesevangeliums und der Apostelgeschichte sind noch zu schwierig; auch hier sind nur Texte für das erschließende Unterrichts-

gespräch geeignet, die noch eine starke Basis im Anschaulich-Konkreten haben. Didaktisch besonders fruchtbar sind dafür die Gleichnisse. (Auf den früheren Bildungsstufen können sie nur behandelt werden, sofern man sie sinnvoll auch als einfache Geschichten bringen kann. Soll jedoch die eigenartige argumentative Struktur der Gleichniserzählung recht verstanden werden, ist das differenzierte Verstehensvermögen der Jugendlichen dafür erforderlich.) Daneben bieten sich Texte an, die — noch auf einem anschaulichen Hintergrund — im Dialog einen Gegensatz scharf zur Sprache bringen, und darin ihr Schwergewicht haben (z. B. Mk. 12, 13—17); ferner prophetische Visionen und Gleichnishandlungen; dann solche Texte, die in eine bestimmte anschaulich darstellbare Situation hineinsprechen, etwa konkrete Weisungen des Apostels Paulus zu Problemen seiner Gemeinden oder die Strafpredigt der Propheten angesichts der sozialen Mißstände ihrer Zeit. Schließlich ergibt sich hier die sehr wichtige Aufgabe, von den hintergründig erzählenden Texten, die in der Grundschule bereits erzählt und dann in der realistisch interessierten zweiten Bildungsstufe zurückgestellt worden sind, einige noch einmal aufzugreifen, um nun die besondere Erzählweise solcher Texte bewußt zu machen und so einen anderen Zugang zu ihnen zu eröffnen, der den neuen Verstehensmöglichkeiten des Jugendlichen entspricht.

Kirchengeschichte kann im Rahmen einer Evangelischen Unterweisung nur in einem Bezug zur Auslegung der biblischen Botschaft recht getrieben werden. Man wird anfangs insbesondere „Malzeichen“ der heimatlichen Kirchengeschichte aufsuchen und von ihrer Bedeutung erzählen; dann wird man bestimmte Gestalten vergangener Epochen erzählend vergegenwärtigen und schließlich Knotenpunkte der Kirchengeschichte aufsuchen, an denen weitreichende Entscheidungen fielen, die noch unsere Gegenwart prägen. Nicht zuletzt aber wird es notwendig sein, auch die gegenwärtige kirchliche Situation mit in das Blickfeld des Unterrichts zu rücken, um Hilfen zu einem besseren Verständnis zu geben.

b) Katholischer Religionsunterricht

Um die Eigenart des katholischen Religionsunterrichts zu kennzeichnen, seine innere Verbindung mit dem übrigen Unterricht aufzuweisen und ihn vor gefährlicher Isolierung zu bewahren, beginnen die Richtlinien mit einer gewichtigen Einleitung. Sie enthält eine Reihe von Aussagen und Hinweisen grundsätzlicher Art, die die pädagogische Grundhaltung des gläubigen Lehrers betreffen und über den Religionsunterricht hinaus von Bedeutung sind. Deshalb will diese Einleitung besonders sorgfältig gelesen und gerade vom gläubigen Lehrer immer von neuem bedacht sein. Dabei wird sich zeigen, daß ihre grundsätzlichen Aussagen den Richtlinien insgesamt nicht widersprechen wollen, wohl aber die darin vertretbaren Positionen fortzuführen, auszuweiten und aus der Schau des katholischen Glaubens zu vertiefen suchen.

Mit der Aufgabe des katholischen Religionsunterrichtes „im Bereich der Schule und mit den ihr eigenen Lehr- und Lebensformen ... die frohe Botschaft von unserem Heile zu verkünden“ (S. 118) ist zugleich die Schwierigkeit gegeben, die der Religionslehrer stets neu erfährt. Aus der Struktur des „Bildungsgutes“ ergibt sich die Verkündigung als die Art der Übermittlung, die seinem Wesen entspricht. Andererseits soll diese Übermittlung im Rahmen der Schule und in

der Form des Unterrichts erfolgen. So steht der Religionsunterricht in einer Spannung und gerät in Gefahr, entweder in Religionskunde oder moralische Belehrung abzugleiten oder als reine Verkündigung im Sinne und nach der Art intensiver liturgischer Verwirklichung mißverstanden und überfordert zu werden. Die Richtlinien haben angesichts der zunehmenden Säkularisierung des gesamten Lebens den Verkündigungscharakter des Religionsunterrichtes deutlich betont. Es bleibt Aufgabe des Lehrers, die unaufhebbare Spannung zwischen Verkündigung und Unterricht durchzuhalten und aus seiner persönlichen Glaubenshaltung nach den Möglichkeiten der jeweiligen Situation pädagogisch fruchtbar zu machen.

Dem Leser der Richtlinien wird es auffallen, daß zu den Unterrichtsinhalten auf den einzelnen Bildungsstufen nur ein allgemeiner Hinweis auf die kirchenamtlich eingeführten und genehmigten Lehrbücher gegeben wird (S. 121). Die erwarteten Lehrbücher sind inzwischen für alle Bildungsstufen erschienen.

„Jesus ich bin dein“ Glaubensbuch für die Kleinen, 1. Schuljahr;

„Frohe Botschaft“ Glaubensbuch für das 2. Schuljahr;

„Glaubensbuch“ für die 3. und 4. Klasse der Volksschule;

„Katholische Schulbibel“;

„Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands“.

Die Verlage sind nicht genannt, weil die Bücher in verschiedenen Verlagen je nach den Bistümern aufgelegt werden.)

Damit ist das für den Religionsunterricht bestimmte Heilsgut im ganzen vorgelegt. Die Verteilung auf die Unterrichtsabschnitte und die einzelnen Stunden wird dem Lehrer aufgegeben. Auch die Handreichungen für den Religionsunterricht im 9. Schuljahr und ein zur Erprobung vorgelegter Stoffverteilungsplan

„Handreichung für den katholischen Religionsunterricht im 9. Schuljahr“
Verlag A. Fromm, Osnabrück 1963, 2. Auflage;

„Stoffverteilungsplan für den katholischen Religionsunterricht an Volksschulen, Klasse 5 bis 9“ Verlag A. Fromm, Osnabrück, o. J.)

heben die Forderung der Richtlinien nicht auf, sich bei der Auswahl des Stoffes „immer zuerst vom Gesichtspunkt der Heilsnotwendigkeit und der Situation des Kindes bestimmen (zu)lassen“ (S. 121). Gilt das für den gesamten Religionsunterricht, so ist doch besonders für Diasporaverhältnisse die weise Beschränkung auf wesentliche Offenbarungsinhalte zugunsten des allseitigen und tiefen Eindringens in den Heilsgehalt anzuraten.

Der Religionsunterricht hat bisher die religiöse Lebensgestaltung in der Familie und die Erfahrung, die dem Kinde und Jugendlichen daraus erwächst, als selbstverständlich vorausgesetzt. Weil diese Lebensgestaltung schwindet, verlangen die kurzen Hinweise der Richtlinien auf die religiöse Umweltbereitung, die religiöse Erfahrungswelt und die Eigentätigkeit der Kinder besondere Beachtung. Sie wollen den Lehrer anregen, nach geeigneten, der Entwicklung der Kinder entsprechenden Formen der Glaubensbetätigung zu suchen und neue Möglichkeiten religiöser Erfahrung für die Kinder und Jugendlichen zu erschließen, die ihre persönliche Glaubensentscheidung einleiten und fördern können.

c) Religionskundlicher Unterricht

Der religionskundliche Unterricht ist für solche Schüler und Schülerinnen bestimmt, die auf Grund elterlicher oder eigener Entscheidung an einem konfessionellen Religionsunterricht nicht teilnehmen. Wie aus den Richtlinien hervorgeht, hat er die Aufgabe, Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Religionen bekanntzumachen und sie zu ihrem Verständnis anzuleiten. Dieses Verständnis kann nur gewonnen werden, wenn den Schülern begreiflich gemacht wird, wie die Menschen überhaupt dazu gekommen sind, Religionen auszubilden, und wenn sie erkennen lernen, welche Faktoren und Umstände die niemals stillstehende Entwicklung der Religionen bedingen.

Angesichts der Vielfalt der religiösen Erscheinungen kann diese Aufgabe nur im Laufe eines mehrjährigen Unterrichts gelöst werden. Je durchdachter der Unterricht aufgebaut und je sorgfältiger er der Fassungskraft der Schüler angepaßt wird, je klarer die geistigen Zusammenhänge und die religiösen Entwicklungsstufen berücksichtigt und herausgearbeitet werden, desto leichter und erfolgreicher wird das gesteckte Ziel erreicht werden können.

Der allgemeine methodische Grundsatz, daß jeder Unterricht vom Einfachen zum Komplizierten, vom Leichtverständlichen zum Schwerverständlichen fortzuschreiten hat, gilt selbstverständlich auch für den religionskundlichen Unterricht.

Er hat hier sogar erhöhte Bedeutung, da in diesem Unterrichte zahlreiche Dinge behandelt werden müssen, die nicht der sinnlich erfassbaren Welt angehören, sondern abstrakte Gedanken oder Spekulationsergebnisse des menschlichen Geistes sind. Es erhebt sich daher die Forderung, den religionskundlichen Unterricht mit der Behandlung einfacher Religionen zu beginnen, deren Vorstellungskreise beschränkt und die zudem mit stark sinnlichem Gehalt erfüllt und daher dem Fassungsvermögen jüngerer Schüler noch am ehesten zugänglich sind.

Abgesehen von der gebotenen Rücksichtnahme auf die psychische Situation der Schüler ist ein solches Vorgehen durch die Sache selbst bedingt. Alle Religionen haben sich aus einfachen Anfängen entwickelt und beruhen auch in ihren heutigen Formen — zu welcher geistiger Höhe sie sich auch erheben mögen — entscheidend auf diesen Grundlagen.

Der unter „Bildungsstufen“ angedeutete Aufbau des religionskundlichen Unterrichts erleichtert es, den Schülern verständlich zu machen, wie die Religionen einerseits im Laufe der geschichtlichen Entwicklung und unter dem Einfluß großer schöpferischer Persönlichkeiten vergeistigt und versittlicht werden, andererseits aber auch uralte Vorstellungen durch lange Zeiten konservieren, selbst wenn sie mit neuen Vorstellungen oder Erkenntnissen logisch unvereinbar sind, sowie überkommene Bräuche noch fortsetzen, obwohl ihr ursprünglicher Sinn vergessen ist oder nicht mehr verstanden wird, wobei sie dann oftmals in ihrem Sinn umgedeutet, bzw. als Symbol verstanden werden oder als Rudimente fortleben.

Weiterhin läßt sich bei diesem Stufengange zeigen, wie infolge der mit dem Fortschreiten der Kultur eintretenden Verfeinerung des menschlichen und sittlichen Gefühls die Religionen in zunehmende Verbindung mit der Ethik gebracht werden. Diese bedeutsamen Zusammenhänge sind insbesondere bei der Behandlung der israelitisch-jüdischen Religion und des Christentums erkennbar.

und daher hier mit Sorgfalt deutlich zu machen, wozu die Lektüre biblischer Kapitel (z. B. Propheten, Bergpredigt usw.) vielfache Gelegenheiten zu bieten vermag.

Wenn in den Richtlinien gefordert wird, daß „der Wille zu persönlicher Stellungnahme und zum Vertreten der eigenen Meinung geweckt werden“ und „den Auseinandersetzungen über die verschiedenen religiösen Auffassungen“ nicht ausgewichen werden soll, so versteht es sich von selbst, daß dies nicht zu antireligiöser Polemik oder Propaganda führen darf. Die freien, durch keine Dogmatik beengten Auseinandersetzungen würden ihren pädagogischen Sinn verfehlen, wenn dabei „die besondere Aufgabe dieses Unterrichts, den Schüler zum Verständnis auch ihm fremder Anschauungen und damit zu einer innerlich begründeten, nicht nur äußerlichen Toleranz zu führen“, aus den Augen verloren werden würde.

Die Erziehung zur Wahrhaftigkeit setzt das Bemühen des Lehrers voraus, die Schüler vor unbegründetem und voreiligem Urteil zu bewahren und darauf bedacht zu sein, „daß Geist und Gemüt weit, offen und beweglich bleiben, bis der junge Mensch reif genug ist, zu einem eigenen Standpunkt zu kommen“.

Mit den vorliegenden Richtlinien werden keine verbindlichen Weisungen ausgesprochen, sondern Hinweise und Anregungen gegeben, die dem Lehrer zur Gestaltung des Unterrichts und zur Auswahl der Unterrichtsinhalte behilflich sein sollen.

**Text
der amtlichen
Richtlinien**

Der Niedersächsische Kultusminister

III A 1052/62

GültL KultM 174/19

Hannover, den 6. März 1962

Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen

In nun fünfjähriger Erprobungszeit haben die am 28. Dezember 1956 herausgegebenen vorläufigen Richtlinien für das Land Niedersachsen sich im ganzen bewährt. Die hiermit veröffentlichte endgültige Fassung berücksichtigt alle seither gemachten Erfahrungen und gewonnenen Einsichten. Sie verdankt ihre Vertiefung, Klärung und Abrundung der Mitarbeit zahlreicher Lehrer, Schulaufsichtsbeamter und Professoren der Pädagogischen Hochschulen.

Für den größten Teil unseres Volkes ist die Volksschule auch heute noch grundlegende und hauptsächliche Bildungsstätte. Die Richtlinien sollen den in ihr tätigen Lehrern bei ihrer verantwortungsvollen Arbeit helfen und der Reform der Volksschule die Richtung weisen.

Ich bitte alle Mitarbeiter, die in der Volksschule und für sie tätig sind, diese Richtlinien zum Gegenstand ständiger Auseinandersetzung zu machen, ohne die eine pädagogische Wirksamkeit und die Weiterentwicklung der Schule nicht möglich sind.

Richard Voigt

Nieders. Kultusminister

Vorwort

1. Die nachfolgenden Richtlinien sollen das Leben und die Arbeit in den Volksschulen des Landes regeln. Sie geben dem Lehrer die Grundsätze und Maßstäbe, mit denen er in pädagogischer und politischer Verantwortung die ihm anvertrauten Schüler erziehen, Unterrichtsinhalte auswählen, über Unterrichtsverfahren und -mittel entscheiden kann.

Pädagogische Arbeit erfordert diesen Entscheidungsraum; in ihm müssen sich die pädagogische Überzeugung, die Gestaltungsfreude und die persönliche Eigenart des Lehrers auswirken können. In pädagogischen Situationen entstehen immer wieder Aufgaben, die nur von ihm selber erkannt und gelöst werden können. Je mehr diese Richtlinien den Lehrer sachlich überzeugen und in seiner persönlichen Verantwortung bestärken, desto besser wird er seine Aufgaben erfüllen.

2. Die Richtlinien gehen davon aus, daß die seelische Entwicklung der Volksschüler in drei Bildungsstufen erfolgt. Als die in ihnen gesetzte Schulnorm ist eine so ausreichend gegliederte Schule anzusehen, daß die Bildungsaufgaben dieser drei Entwicklungsstufen voll erfüllt werden können.

Die Gliederung nach Bildungsstufen entspricht nicht der Einteilung der Volksschule nach Grundschule und Volksschuloberstufe. Im Hinblick auf die Entwicklungstendenzen, die das Schulwesen im ganzen betreffen, wird die Spannung zwischen beiden Einteilungsprinzipien zunächst ebenso hingenommen werden müssen wie die Tatsache, daß es auch weniggegliederte Schulen gibt.

In der weniggegliederten Schule muß sich der Lehrer bemühen, durch geschickte Ausnutzung aller räumlichen und organisatorischen Möglichkeiten und gut durchdachten Wechsel von unmittelbarem und mittelbarem Unterricht die Bildungsergebnisse denen einer ausgebauten Schule anzugleichen.

Mit der Einführung des 9. Schuljahres ergibt sich von selbst ein deutliches Herausheben der dritten Bildungsstufe — die Schuljahre 7 bis 9 — aus der bisherigen Volksschuloberstufe. In dem Abschlußjahr soll die Erwachsenenwelt stärker als in den vorangehenden Schuljahren berücksichtigt werden; dies wird im Anschluß an die Richtlinien durch besondere Anweisungen erläutert.

3. Der den Unterricht betreffende Teil der Richtlinien ist nach Fachgebieten gegliedert. Damit wird die Eigenständigkeit dieser Bereiche grundsätzlich anerkannt. Sie ist geschichtlich begründet; für jeden Fachbereich hat sich im Laufe der Zeit ein klares Bewußtsein seines geistigen Kerns und seines pädagogischen Zweckes entwickelt. Die einzelnen Bereiche müssen allerdings in das lebendige Ganze von Unterricht und Erziehung eingeordnet bleiben, damit die Gefahr einer lebensfremden Absonderung vermieden wird.

Diese Gefahr der „Fächerung“ wird seit langem am stärksten im Sachunterricht empfunden. Immer dann, wenn dieser zu früh und zu weit in die einzelnen sachkundlichen Fächer aufgespalten wird, führt er nicht zu der angestrebten lebensbezogenen Bildung.

In den nachstehenden Richtlinien wird deshalb eine Zusammenfassung mehrerer sachkundlicher Fächer in einer Hand empfohlen, obwohl Bildungsaufgaben, Bildungsinhalte und -verfahren dieser Fächer gesondert dargestellt werden. Vor allem auf der zweiten Bildungsstufe, auf der die Grundrichtungen der Fächer erkannt werden, und im 9. Schuljahr, in dem sich die Fragen der Jugendlichen auf das Leben der Erwachsenen richten, ist es notwendig, daß ein Lehrer möglichst viele Fächer in seiner Hand vereinigt.

Auch auf der 1. Bildungsstufe, auf der die Kinder zum nachdrücklichen Erleben und gegliederten Auffassen ihrer alltäglichen Umwelt und der für sie bedeutungsvollen Lebensverhältnisse und Naturgegebenheiten geführt werden sollen, wird dieser Unterrichtsbereich Sachunterricht genannt. Es ist vermieden worden, ihn im 3. und 4. Schuljahr als Heimatkunde zu bezeichnen. Das wäre eine Verengung des heimatkundlichen Prinzips, die zu großen Mißverständnissen geführt hat. Heimatkunde ist die Grundlage aller Sachbildung in der Volksschule überhaupt und deshalb nicht nur in zwei Schuljahren, sondern in der ganzen Schulzeit zu betreiben.

Die Fächer „Darstellendes Spiel“, „Musik“, „Bildnerisches Gestalten“, „Werken“, „Textilarbeit“ und „Hauswirtschaft“ werden unter der Überschrift „Musische und technische Fächer“ zusammengefaßt. Damit soll zum Ausdruck kommen, daß sie ganz oder teilweise zu dem Unterrichtsbereich gehören, den wir uns „musisch“ zu nennen gewöhnt haben, und daß es in ihnen auch auf Kunstfertigkeiten und zu erlernende Techniken ankommt.

4. Das letzte Kapitel der Richtlinien behandelt die „Planung des Schullebens und des Unterrichts“. In ihm wird auf den Anteil verwiesen, den die Lehrerkollegien und der einzelne Lehrer an der Gestaltung der Schulen haben. Auch hier beziehen sich alle Angaben auf die ausreichend gegliederte Schule, in der die geforderten Bildungsziele erreicht werden können. Es ist jedoch nicht übersehen worden, daß dies unter den jeweils gegebenen Verhältnissen nicht immer möglich ist. Je mehr aber diejenigen, deren Aufgabe die Verwirklichung der vorliegenden Richtlinien ist, im Geiste dieser Richtlinien verantwortungsbewußt handeln, desto eher werden sie das in ihrer Lage Mögliche erreichen.

A. Aufgaben der Schule

„Die Schulen haben die Aufgabe, die ihnen anvertrauten jungen Menschen für Leben und Beruf vorzubereiten und sie auf der Grundlage des Christentums, des abendländischen Kulturgutes und des deutschen Bildungserbes zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Bürgern eines demokratischen und sozialen Rechtsstaates zu bilden und zu erziehen.“

(Gesetz über das öffentliche Schulwesen in Niedersachsen vom 14. September 1954, I, § 3)

Die ursprüngliche Aufgabe der Volksschule, Lesen, Schreiben und Rechnen zu lehren, hat seit ihren Anfängen für alle Kinder an Bedeutung noch gewonnen: der Weg zur Teilnahme an der gemeinsamen Bewältigung des Lebens und an dessen Deutung führt heute für jedermann über den geläufigen Umgang mit Zahl und Schrift.

Aber auch die Sachen selbst, um die es im Leben geht, bedürfen heute in hohem Maße der Schule als ihrer Mittlerin; denn die Zusammenhänge, die wir für die Meisterung unseres Daseins kennen müssen, und die Gehalte, nach denen unser Leben sich richtet, bieten sich heute außerhalb der Schule immer weniger faßlich und geordnet dar. Deshalb muß die Schule helfen, daß die Kinder in einer behüteten, mit sinnerfüllter Muße durchlebten Jugendzeit an unserer Welt wissend, könnend und liebend Teil gewinnen. Sie muß mitwirken, ihnen zu einem geistig-sittlichen Dasein zu verhelfen, das durch Ordnungen, Gebote und eigenes Gewissen gehalten ist.

Die Volksschule soll muttersprachlich grundlegende Bildung leisten, sie soll die Elemente der abendländischen Kultur übermitteln und an ihnen die Anlagen und Kräfte ihrer Schüler entwickeln. Dadurch wird sie mitverantwortlich sowohl für das Weiterleben der Überlieferung und deren kritische Erneuerung als auch für die Entfaltung des individuellen Lebens in jedem Heranwachsenden.

Kulturgut wird für die Jugend nur lebendig, soweit sie es in seinem Lebenssinn erfaßt und bejaht. Darum muß der Schulunterricht die Sachbereiche, in die er sie einführt, so auswählen, gliedern und zugänglich machen, daß ihr Sinngehalt bewahrt bleibt, sich den Schülern nach ihrem Entwicklungsstand erschließen und in den Zusammenhang unserer Welt eingeordnet werden kann. Dazu gehört, daß der Schüler den Gegenständen möglichst unmittelbar begegnet, an ihnen sachgerecht selbsttätig wird und dabei Erfolge seiner Anstrengungen erlebt. Das geschieht um so eher, je besser die Anforderungen den individuellen Kräften angemessen sind.

Die Schule hat dabei auf die Erfüllung der Anforderungen vorzubereiten, die später die Arbeitswelt, die Kulturgemeinschaften, der Staat und der wachsende Zusammenhang der Menschheit an die Tüchtigkeit und die verstehende und verantwortliche Teilnahme des einzelnen stellen werden. Aber

der junge Mensch muß doch auf jeder Entwicklungsstufe als Geschöpf mit eigenem Lebenssinn und als Person geachtet bleiben und gefördert werden. Es gilt, seine ursprünglich lebendige, leibliche und geistige Aktivität, sein spontanes Ausgreifen in die Welt, sein erprobendes Suchen und Fragen so zu erfüllen und zu lenken, daß er mit wachsender Sachächtigkeit und Selbständigkeit einen Zugang zu den geistigen, sittlichen und religiösen Gehalten gewinnt, die seine spätere Arbeit und Muße, sein persönliches und gemeinschaftliches Leben bestimmen können.]

Dazu sind aufschließende Belehrung und sachliche Einzelarbeit unerlässlich, aber sie genügen nicht.] Die jungen Menschen müssen im Umgang miteinander je vom anderen her denken und handeln lernen, die Schule muß Gemeinschaft zwischen ihnen fördern, in der sie hören und sich mitteilen, helfen und sich helfen lassen, verzichten und gewinnen, Schuld und Vergebung erfahren. Darin liegt der wichtigste Beitrag der Schule zur sittlichen Erziehung. Sie muß eine sittliche Ordnung darstellen, an deren Einhaltung die Schüler Selbstzucht üben, an deren Verständnis sich ihre sittlichen Grundbegriffe klären und für deren Erhaltung und Ausgestaltung sie sich in steigendem Maße verantwortlich fühlen.] Die großen Gehalte des Geistes und des Glaubens bedürfen, wenn ihre Kraft stetig wirksam werden soll, der Pflege in wiederkehrenden Formen des Gemeinschaftslebens, die den Schülern zu innerer Sammlung verhelfen und an denen sie ehrlich mitwirken können.

Kindliches Leben braucht und sucht Halt an der Autorität. Der Lehrer hat die Autorität seines Amtes und muß sie wahren. Sie wird aber erzieherisch nur fruchtbar, soweit sie im Vertrauen ruht. Der Lehrer wird Vertrauen finden und es sich erhalten, wenn er seinen Schülern verlässlich gut ist, wenn er seine Anforderungen und Hilfen so bemißt, daß sie daran Mut und Selbstvertrauen gewinnen, wenn er die Gehalte und Normen, mit denen und zu denen er erzieht, als Person glaubwürdig vertritt, gelassen bleibt und die Fülle der Welt ahnen läßt. Er wird dann in die tätige Auseinandersetzung der Schüler mit den Sachen nicht unnötig eingreifen, er wird alle Willkür und deren Schein vermeiden, mit Lob und Tadel sparsam und gerecht umgehen, den Wetteifer sinnvoll beschränken, nur die böse Tat mit Strafe beantworten und zur Vergebung bereit sein. Er wird um so nachhaltiger wirken können, je mehr die Lehrerschaft der Schule sich verständigt und Hand in Hand arbeitet, je mehr die Schüler nach dem Maße ihrer Kräfte einander helfen und je mehr die ganze Schulgemeinschaft in eine für alle verbindliche und alle verbindende Ordnung gefaßt ist. So kann es der Schule gelingen, was sie immer neu versuchen muß: die Schüler aus Furcht und Ichsucht zur Ehrfurcht und zu fröhlich gelöster Hingabe an die Sachen und die Mitmenschen zu befreien und sie zu gläubigem Vertrauen auf Gott zu führen.

Freilich ist im kindlichen Leben die Schule nicht die erste, erst recht nicht die einzige bildende Macht. Der in aller Regel wichtigste Anteil liegt bei den Eltern. Daher muß die Schule Verständigung mit ihnen suchen, und zwar vor allem durch ständigen Erfahrungs- und Gedankenaustausch. Auch mit den anderen Erziehungsmächten muß sie Fühlung halten. Die Einflüsse der Umwelt auf die Heranwachsenden sind mannigfach und stark. Die Schule muß sie immer im Auge behalten, fördernde Begegnungen unterstützen oder herbeiführen und schädigenden Einflüssen in der Öffentlichkeit nach Kräften entgegentreten.

B. Die Bildungsstufen des Volksschulalters

Die Gliederung nach Bildungsstufen folgt der Erkenntnis, daß die geistige Entwicklung der Schüler in bestimmten Phasen verläuft. Ein jeder Abschnitt dieser Entwicklung ist durch eine besondere Art und Richtung der Aktivität der Kinder gekennzeichnet, durch die bestimmte Leistungen begünstigt werden, während andere zurücktreten oder noch nicht erreichbar sind. Die Bildungsarbeit der Schule kann nur Erfolg haben, wenn sie in einem entsprechend gestuften Aufbau geschieht.

Verfrühungen in den Anforderungen führen meist nur zu äußerer Erledigung der Aufgaben, während Ansprüche, die unter dem Entwicklungsniveau bleiben, die Interessen nicht zu fesseln vermögen und daher wenig förderlich sind. In jeder Bildungsstufe können den Schülern die ihr eigenen Zugänge zur Welt erschlossen und dabei doch Erkenntnisse und Werte vermittelt werden, denen bleibende Bedeutung zukommt.

Die Entwicklungsabschnitte mit ihren besonderen geistigen Möglichkeiten lassen sich nicht scharf nach Lebensjahren abgrenzen. Ihre Übergänge sind fließend, und die Fähigkeiten der einzelnen Kinder entwickeln sich nicht gleichmäßig. Hinzu kommt, daß in der Gegenwart infolge der Verschiedenheit des Reifungstempos und der Lebens- und Umweltverhältnisse die individuellen Abweichungen im Entwicklungsverlauf nicht selten groß sind. Auch zwischen Stadt- und Landkindern bestehen Unterschiede. Bei Schülern mit geringerer Intelligenz kann die geistige Entwicklung reduziert, und auch bei seelisch gestörten Kindern kann die geistige Entfaltung behindert sein.

Wenn man solche Besonderheiten beachtet, können Erziehung und Unterricht im Volksschulalter in drei Bildungsstufen geplant werden, die je etwa drei Schuljahre umfassen. Das 4. und 7. Schuljahr haben häufig Übergangscharakter. Der Lehrer wird stets erwägen müssen, wie weit die Schüler den für ihr Alter typischen Entwicklungsstand erreicht haben und wie er demnach die Aufgaben der jeweiligen Bildungsstufe stellen kann. Es hängt immer von der geistigen Förderung ab, wie die eine jede Bildungsstufe kennzeichnende Art und Richtung der Aktivität zur Entfaltung kommt. Durch diese Förderung trägt die Schule zu den Grundlagen ihrer Arbeit wesentlich bei.

Die bestehende Einteilung der Volksschule in Grundschule und Oberstufe ist kein Hindernis für Aufbau und Gestaltung, der Bildungsarbeit entsprechend den Bildungsstufen.

1. Bildungsstufe:

1. bis 3. Schuljahr (Alter etwa 6–8 Jahre)

Sechsjährige Kinder sind in der Regel bereit und fähig, sich gewählten oder gestellten Aufgaben des Handelns hinzugeben und sie bis zur Erledigung durchzuhalten. In dem Umfang ihrer Erfahrungen sind Schulanfänger sehr verschieden. Ihre Art, Gegebenheiten der Umwelt aufzufassen und geistig zu verarbeiten, ist unterschiedlich weit entwickelt. Während jüngere Kinder die Personen und Gegenstände der Umwelt zugeordnet zu ihren Bedürfnissen erleben, befinden sich die Schulanfänger in der Umstellung zu einer Auffassungsweise, in der sie der Sachbeschaffenheit der erfahrenen Umwelt gerecht werden möchten. Sie sind jedoch noch nicht so weit, daß sie die Dinge und Vorgänge, die Einrichtungen und Ordnungen des menschlichen Lebens, mit denen sie in Berührung kommen, losgelöst von ihrer Person zu erfassen und begrifflich einzuordnen vermögen. Es wird noch alles durch die Lebensbereiche bestimmt, in denen es für die Kinder bedeutsam geworden ist. Gefühlsmäßige Verbundenheit und tätiger Umgang mit den Gegenständen sind daher wichtige Voraussetzungen für das Auffassen und geistige Einordnen.

Ein Lehrer, der vorwiegend mit Worten belehren und sich auf die Vorstellungen und das Wissen der Kinder stützen wollte, würde dem geistigen Leben dieser Altersstufe nicht gerecht werden. Er wäre auch ständig in Gefahr, die Kinder verfrüht zu begrifflichem Denken zu drängen. Er muß stets von Erlebnissen ausgehen, die im Unterricht selber herbeigeführt werden, und die Kinder müssen so weit wie eben möglich Gelegenheit erhalten, sich mit den dabei erfahrenen konkreten Gegebenheiten praktisch zu beschäftigen. Dadurch vermögen sie die Gegenstände genauer aufzufassen, gewinnen anschauliche Grunderfahrungen und reiche Anlässe, darüber zu sprechen. Die nahe Umwelt bietet für solchen Unterricht die besten Gelegenheiten. Auf sie vor allem richtet sich vom 1. Schuljahr an der Sachunterricht, der noch nicht fachlichen Zielen dient, sondern seine Aufgabe in der Bildung derartiger konkreter Erfahrungen hat. Dadurch schafft er Voraussetzungen für die begriffliche Weiterarbeit in höheren Klassen.

Auch Spielen und Gestalten sind altersgemäße Weisen der tätigen Auseinandersetzung mit der Welt. In diesen Äußerungen kindlichen Lebens liegen wesentliche Kräfte für die geistige Entfaltung; sie öffnen Gemüt und Sinne und bereichern die Erfahrung. Sie sind besonders wichtig, wenn die Kinder mit den Dingen selber nicht hantieren können.

Von der Freude am spielenden Tun muß auch die musische Erziehung ihren Ausgang nehmen. Durch die Pflege des Spielens, Gestaltens, Singens und der rhythmischen Bewegung, durch die Förderung freien Erzählens und Darstellens werden Gefühl und Phantasie ebenso angeregt und wach gehalten wie durch Märchenerzählungen des Lehrers. Den Kindern bleibt die ihnen eigentümliche Ausdrucksfähigkeit erhalten, und die Differenzierung ihrer Sprache, die mit der Umwelterfahrung einhergeht, vollzieht sich organisch.

Der Lehrer der ersten Bildungsstufe wird die zu behandelnden Gegenstände in den Lebensbereichen aufsuchen, in denen sie den Kindern bedeutsam ge-

worden sind, und er wird neue, dem Alter zugängliche Lebensbereiche erschließen. Auf alle Fälle muß er dafür sorgen, daß Gefühlsbindungen zur Umwelt erhalten, gefördert oder neu geknüpft werden.

Dieses Alter bietet günstige Voraussetzungen für die Gemütsbildung, da es mit Personen und Gegenständen gefühlsmäßig verbunden ist. Auch die Differenzierung und Vertiefung des Werterlebens gelingt in der ersten Bildungsstufe am besten vom Gemüt aus. Die Besonderheiten der einzelnen Wertbereiche werden den Kindern aber noch nicht deutlich bewußt.

Der Lehrer wird das Verlangen der Kinder nach Geborgenheit ständig erfüllen. Jedes Kind muß spüren, daß es seiner persönlichen Zuneigung sicher ist. Die Kinder erwarten das von ihm ebenso wie von den vertrauten Erwachsenen in der Familie. Durch solches Verhalten gewinnt der Lehrer leicht Einfluß auf das Werden der Persönlichkeit; bei Kindern aus ungünstigen Verhältnissen ist das besonders angebracht.

Schlichtes wertbezogenes Handeln des Lehrers, an dem er die Kinder teilnehmen läßt, hat besonders auf dieser Bildungsstufe starke erzieherische Wirkung. Die Gehalte der Religion und der Sittlichkeit, des Wahren und des Schönen werden durch mitvollzogenes Handeln besser und tiefer erfahren als durch Belehrungen, durch die das Verständnis der Kinder gerade in diesen Gebieten leicht überfordert wird.

Zu ihren Mitschülern nehmen die Kinder zu Beginn der Schulzeit nur flüchtigere Kontakte auf. Es darf von ihnen noch keine kameradschaftliche Haltung erwartet werden. Sie sind aber im Schulleben von Anfang an zu verträglichem und rücksichtsvollem Verhalten, zu gegenseitigem Helfen und Helfenlassen anzuleiten. Bei der Empfänglichkeit dieses Alters für feststehende Regelungen wird das am besten in den Ordnungen des Miteinanderlebens erreicht. Durch gemeinsames Spielen und Handeln und durch auf Konkretes bezogene Gespräche, die im 3. Schuljahr möglich werden, können die Kinder sich untereinander immer besser verständigen. Dadurch gewinnt das Schulleben im Verlauf der ersten Bildungsstufe an Gehalt und Verbundenheit. Achtung vor den Leistungen anderer bahnt sich an. Nun können auch Anerkennungs- und Unterordnungsbereitschaft, Geltungs- und Führungsanspruch erzieherisch geformt werden.

2. Bildungsstufe:

4. bis 6. Schuljahr (Alter etwa 9—11 Jahre)

Meist fällt schon gegen Ende des 3. Schuljahres ein Wandel der geistigen Gerichtetheit auf. Die Kinder beginnen nun, in unmittelbarer Wißbegier nach Sachverhalten zu fragen, die über den Bereich ihres persönlichen Berührtseins hinausgehen. Das ist in der Art des Auffassens und Denkens begründet, die sich in dieser Bildungsstufe anbahnt. Die Kinder werden fähig zu erkennen, was Gegenstände mit anderen gleicher Art gemeinsam haben. Sie beginnen, Allgemeinbegriffe zu bilden und

klassifizierend zu ordnen. Mit Hilfe solcher Begriffe vermögen sie nun auch Sachverhalte zu beurteilen, denen sie nicht selber begegnet sind. Damit lösen sie sich geistig von der Gebundenheit an das konkret Erfahrene. Ihr Interesse wird frei für Wirklichkeitszusammenhänge der Ferne und der Vergangenheit.

Dieses Interesse richtet sich zunächst auf Gegenstände der äußeren, dinglichen Welt. Es gilt der Mannigfaltigkeit der Dinge je nach ihrer Art und Beschaffenheit. Die Schüler fragen, wovon ein Geschehen abhängt und welche Wirkungen von ihm ausgehen. Die Wirklichkeit fesselt besonders als Feld menschlicher Lebensmeisterung. Deshalb werden Erzählungen mit reicher Handlung bevorzugt, und auch geschichtliche Berichte werden dadurch spannend. Das vom Alltag Abweichende, die Ferne, das Abenteuerliche vermögen das Wissenstreben oft mehr anzuregen als das leicht Zugängliche.

Man findet in diesem Alter bei Mädchen und Knaben oft gleichartige Interessen; doch richten sich diese bei Mädchen vorwiegend auf die menschlichen Beziehungen, auf das Pfllegerische und auf das Ästhetische. Bei beiden Geschlechtern beginnen sich individuelle Begabungen und Interessen abzuheben.

Der Lehrer kann mit großer Aufnahmebereitschaft und besonderer Lernfähigkeit rechnen, wenn er den Interessen dieses Alters entspricht, das gute Voraussetzungen für den Erwerb eines reichen Tatsachenwissens bietet. Dabei sollte er nach Möglichkeit immer noch von der Anschauung ausgehen, damit die Begriffe sachgerecht fundiert werden. Jetzt können mit Erfolg auch Bilder, Modelle, Zeichnungen, Filme, ferner mündliche und schriftliche Berichte benutzt werden. Systematik liegt diesem Alter jedoch noch fern, und man sollte die ausgreifende Wißbegier nicht einengen, etwa um die einzelnen Unterrichtsthemen allseitig zu klären oder sie auf die räumliche Nähe zu beschränken. Auch an Fernliegendem können elementare Erkenntnisse gewonnen werden. Es erscheint zweckvoll, auf dieser Bildungsstufe den naturkundlichen und erdkundlichen Unterricht besonders zu berücksichtigen.

Eine verweilende und ins einzelne gehende Beschäftigung mit den Gegenständen erreicht der Lehrer, indem er die Bereitschaft dieses Alters nutzt, das Erlernte durch sichtbare Leistungen zum Ausdruck zu bringen. Er fördert genaue Sacherkenntnis vor allem dann, wenn er Formen des Darstellens lehrt, die von der Weise des Aneignens abweichen. So kann Gesehenes in Worten beschrieben, sprachlich Übermitteltes durch Zeichnungen oder Schaubilder wiedergegeben werden. Es ist auch an rechnerisches oder statistisches Verarbeiten zu denken, ferner an Modelle und Werkarbeiten, an das Illustrieren durch Bilder und Symbole, an den Vergleich von Gegenbeispielen, an das Anlegen und Aufstellen von Sammlungen unter bestimmten Gesichtspunkten. Werden solche Arbeits- und Darstellungsweisen in dieser Bildungsstufe eingeführt und geläufig gemacht, so stehen sie für die ganze weitere Schulzeit zur Verfügung.

Besonderer Pflege bedarf das sprachliche Darstellen. Mit den schnell wachsenden und differenzierter werdenden Sachkenntnissen gewinnt es an

Inhalt und Beziehungsreichtum und begünstigt rückwirkend wieder die Sach-
erfahrung.

Musisches Tun ist jetzt nicht mehr ausschließlich mit dem übrigen Unter-
richt verflochten und bedarf gesonderter Förderung. Die von dem Formen-
reichtum und der Abenteuerlichkeit der Welt ergriffene Phantasie kann sich im
darstellenden Spiel und Gestalten ausleben. Dabei vermögen die Schüler sich
auch in menschliche Rollen und Situationen hineinzuleben, deren geistige
Deutung erst in der nächsten Bildungsstufe gelingen kann.

Werterleben und wertgerichtetes Handeln können in der zweiten
Bildungsstufe schon mehr gedanklich begründet werden. Die Schüler neigen
dazu, die jetzt schon sicherer unterschiedenen Wertbereiche und -normen in
lebenspraktische Zusammenhänge einzufügen. Sie durchschauen in ihnen schon
manche Konsequenzen des Handelns. Die Kinder werden in der Beurteilung
ihres Tuns selbständiger. Der Lehrer kann ihr Denken, das nun zur Verall-
gemeinerung fortschreitet, für die Klärung von Wertgehalten und die Bildung von
Handlungsmotiven nutzbar machen. Doch darf er darüber nicht die Pflege
gemüthafter Bindungen versäumen; in dieser Bildungsstufe sind Mädchen dafür
meistens empfänglicher als Knaben.

Die Betonung sachlicher Interessen und die fortschreitende Sicherheit im Leben
müssen auch bei der Gestaltung des Schullebens beachtet werden. Gemeinsame
Interessen führen zu Gruppenbildungen bei den Kindern. Dagegen
nimmt die gefügige Bindung an Erwachsene ab, wenn auch bei Mädchen stets
ein Bedürfnis nach harmonischem Kontakt bestehen bleibt. Der Lehrer vermag
den Schülern nahe zu kommen und sie auch für seine Ziele zu gewinnen, wenn
er auf die Interessen ihres Alters eingeht. Indem er die altersgegebenen Be-
ziehungen unter den Gleichaltrigen in der Schule pflegt und vorsichtig leitet,
erzieht er zu rechtem Sozialverhalten. Der Leistungsvergleich ermöglicht gerade
in diesem Alter die Erziehung zur Kameradschaftlichkeit und zur Fairness im
rivalisierenden Streben.

3. Bildungsstufe:

7. bis 9. Schuljahr (Alter etwa 12–15 Jahre)

Das Interesse an der Wirklichkeit bleibt auch in den letzten Volksschuljahren
wirksam; es behält seine weltweite Aufgeschlossenheit. Die geistige Leistungs-
kraft wird durch einen wichtigen formalen Fortschritt des Denkens gesteigert.
Die meisten jungen Menschen werden nun fähig, Gesetzmäßigkeiten zu
erkennen. Indem ihnen das einzelne Geschehen aus allgemeinen Gesetzen
verständlich wird und sie darangehen, sich mit ihren Eingriffen in die Sachwelt
nach diesen Gesetzen zu richten, nähern sie sich in ihrem Denken
und Handeln der systematischen gegenständlichen Ordnung.
In diesen Jahren setzt die Pubertät ein, bei Mädchen oft schon ein bis zwei
Jahre vorher. Beim Hinüberschreiten in die Reifungszeit kann sich den jungen
Menschen allmählich die ihnen bis dahin nichtfaßbare seelische Wirklichkeit
erschließen, die sie nun bei sich und anderen zu erleben beginnen. Damit
werden ihnen auch die von menschlichen Motiven und Akten getragenen

Bereiche des Sozialen und der Kultur zugänglich. Neue Möglichkeiten des Verstehens, auch gegenüber den in Dichtung und Geschichte handelnden Personen, eröffnen sich ihnen.

Dabei wird ihnen auch die grundsätzliche Einsicht zugänglich, daß der Mensch für seine Entscheidungen verantwortlich ist und sein Leben nach Normen gestaltet, die er persönlich bejaht.

Die Jugendlichen wenden sich betont der Zukunft zu. Sie beschäftigen sich mit der Welt der Erwachsenen, ihren Lebensformen und -ordnungen, ihren Wertorientierungen und Interessen, ihren Beglückungen und Konflikten und streben danach, sich darin selbst zu erproben und zu bewähren.

Im Unterricht behalten die Arbeitsweisen und Darstellungsformen, die im 4. bis 6. Schuljahr erworben sind, ihre Bedeutung. Sie werden sachgemäß durchgeformt, selbständiger gehandhabt und durch Verfahren ergänzt, die zur Einsicht in Gesetzmäßigkeiten und in umfassendere Ordnungszusammenhänge des Lebens führen. Nach Möglichkeit wird der Lehrer dahin streben, das einzelne und das artmäßig Besondere unter übergeordnete Gesichtspunkte zu stellen. Die Inhalte, Einrichtungen und Werke der Kultur und des sozialen Lebens können nun, soweit die geistige Entwicklung und Aufnahmebereitschaft der Schüler es zuläßt, tiefer erschlossen werden. Besinnen, Verstehen und Werten ergeben neue Weisen der Klärung und der Auseinandersetzung. Jetzt ist die Sprache das bevorzugte Darstellungsmittel. Sie erfährt dabei eine verfeinerte Ausformung und inhaltliche Bereicherung. Die Lehrinhalte der Naturlehre, der Geschichte sowie der politischen Bildung können nun stärker berücksichtigt werden.

Im musischen Bereich macht sich eine stärkere Gefühlsbetontheit bemerkbar. Es erwacht Verständnis für künstlerischen Ausdruck. Andererseits zeigen sich Ausdrucksgehemmtheit und Zurückhaltung. Auf jeden Fall muß die Kunsterziehung dem individuellen Spielraum lassen.

Individuelle Begabungen und Interessen sind in der dritten Bildungsstufe überhaupt stärker zu fördern. Dazu sollten jetzt auch Arbeitsgemeinschaften eingerichtet werden, deren Themen nicht an die traditionellen Inhalte der Schule gebunden sind.

Die Ordnung und Gestaltung des Schullebens kann nunmehr den Überlegungen und Entscheidungen der Klassengemeinschaft oder verantwortlicher Gruppen anvertraut werden. Dem Verlangen nach Selbständigkeit soll weiterhin Rechnung getragen werden.

Infolge der Beschleunigung der Reifungsvorgänge bei den Jugendlichen sind die mit ihnen verbundenen seelischen Wandlungen und damit auch manche Störungen mehr als in früheren Zeiten in die Volksschulzeit verlagert. Die Volksschule hat aber auch mehr als früher die Möglichkeit, der Jugend bei der Bewältigung der Schwierigkeiten dieser Jahre zu helfen. Das ist um so wichtiger, als sich in diesem Entwicklungsabschnitt die künftige Haltung dem Leben gegenüber zu bilden beginnt. Es ist eine vorrangige Aufgabe der Schule, den Jugendlichen durch die Klärung der Fragen, mit denen sie sich jetzt zu beschäftigen beginnen, den Weg zu einer rechten Lebensführung zu weisen. Die Problematik ihrer

inneren Auseinandersetzung und das Empfinden für die eigene Verantwortung sind erwacht, und sie sind dem Erwachsenenleben wertend zugewandt. Die klärende Auseinandersetzung mit Lebensfragen ist ein besonderes Kennzeichen der dritten Bildungsstufe. Sie läßt sich den üblichen Lehrgebieten der Schule oft nicht ohne Zwang einfügen. Wegen ihres Eigengewichts muß sie im Unterrichtsgefüge dieser Bildungsstufe, besonders im 9. Schuljahr, einen eigenen Platz erhalten.

Der Lehrer der dritten Bildungsstufe wird von den reifenden Jugendlichen aus einer neuen Sicht beurteilt. Seine Einflußmöglichkeiten auf sie hängen sehr davon ab, wie er selber als Persönlichkeit von ihnen bewertet wird. Er wird zwar darauf bestehen, daß seine Vorschriften und Regelungen als verbindlich anerkannt werden. Für sein Verhältnis zu den Schülern ist aber vor allem wichtig, daß er für ihre Fragen, Argumente und Einwendungen offen ist und daß er durch Sachlichkeit und Reife seines Urteils ihre Zustimmung gewinnt.

C. Das Schulleben

Die Volksschule ist ihrer Bildungsaufgabe nach nicht nur eine Einrichtung für den Unterricht, sondern eine Stätte gehaltvollen Miteinanderlebens. Inhalte und Gestaltung des Schullebens, die Formen der Begegnung und des Zusammenseins von Lehrern und Schülern müssen dazu beitragen, daß das Leben in der Schule als etwas sie Verbindendes erfahren wird und daß sich jeder einzelne in ihr wohlfühlen kann.

Das ist nur möglich, wenn die Schüler lernen, sich ihrem Entwicklungsstand entsprechend gesittet zu verhalten und sich für ihre Klasse und die ganze Schule einzusetzen. In den Anfangsjahren wird der Lehrer dem Schulleben die erforderlichen Inhalte und Formen geben; er wird die Kinder an die notwendigen Verhaltensweisen gewöhnen und ihnen kleine Ämter übertragen. Von der zweiten Bildungsstufe an wächst ihr Verständnis für die ihrem Zusammenleben gemäßen Gehalte, Ordnungen und Sitten; sie vermögen jetzt auch in zunehmendem Maße mitzuwirken, diese zu gestalten und zu tragen. Gegen Ende der Schulzeit sollen die Regelung des Schullebens und die Planung gemeinsamer Aufgaben und Veranstaltungen soweit wie möglich von der Klassengemeinschaft mitverantwortet werden, damit sich Einsichten und Haltungen bilden, die über die Schulzeit hinaus zu einem tätigen Mitleben in der Gesellschaft führen.

Den Schülern sollen für ihr Handeln gesittete Formen geläufig sein. Die Regelung des Schullebens darf aber keine starre Schablone sein, die ihre Eigenregungen einengt oder gar unterdrückt. Im einzelnen geht es darum, wie sie das Schulhaus betreten und sich darin bewegen, wie sie sich begrüßen, miteinander sprechen und zusammen spielen, wie sie das Schuleigentum und die eigenen Schulsachen behandeln und auf Sauberkeit bedacht sind, wie sie die ihnen übertragenen Dienste und Ämter verwalten, wie sie zur Gestaltung der Klassen- und Schulfeste beitragen, wie sie Tischsitten beachten. Es geht ferner um den Erwerb und das Üben einfachster Tugenden wie Pünktlichkeit, Rücksichtnahme, Ein- und Unterordnung, taktvolles Verhalten im Gespräch und in der Partner- und Gruppenarbeit. Das Miteinanderleben in der Schule erfordert und gibt Gelegenheit, daß die Schüler zu Verträglichkeit, Duldsamkeit und Verständigungsbereitschaft, zu Kameradschaft und Hilfsbereitschaft, zu Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit gegenüber Lehrern und Mitschülern erzogen werden. Durch Lehrwanderungen, gemeinsame Fahrten und Aufenthalte im Schullandheim kann sich das in der Schule geformte Miteinanderleben freier und intensiver entfalten und in neuen Situationen bewähren.

Der Schultag beginnt am natürlichsten, wenn die Schüler vor Unterrichtsanfang zwanglos den Klassenraum aufsuchen können. Dann ist es dem Lehrer gut möglich, sich dem einzelnen zuzuwenden. In der großen Pause nehmen die Schüler zuerst das Frühstück ein, danach erholen sie sich auf dem Schulhof oder in den Anlagen der Schule. Dabei sollten sie, besonders in den ersten Schuljahren, zu gemeinsamem Spiel angeregt werden.

Alles, was sich im Schulleben wiederholt, soll seine feste Ordnung haben, so daß sich jeder darauf einstellen kann. Jeder Schultag, die Schulwoche und auch das Schuljahr erhalten so einen vertrauten Rhythmus des Erwartens und Tuns, in dem sich Sitten und Bräuche bilden können.

So sollen die Schüler den Zeitpunkt für regelmäßige und gelegentliche Feiern (Wochenschluß, Geburtstag usw.) im voraus kennen und nach Kräften mithelfen, diese vorzubereiten. Hier können sich Musik und Dichtung, Stegreif- und Laienspiel wirksam entfalten. Musisches Tun hilft den Lebensstil einer Klassen- und Schulgemeinschaft formen; in ihm spiegelt sich, besonders bei kleinen Festen und Feiern, die Grundhaltung der Gemeinschaft.

Auch der Unterricht soll sinnvoll gegliedert, durch Sitten gefestigt und durch die Schüler mitbestimmt sein. Sie sollen wissen, wann sie frei berichten dürfen, wann die Zeit regelmäßiger Übungen und gesammelten Unterrichts ist, wann sie sich auf Stunden freier Arbeit und stillen Lesens einrichten können und wann Fragen des Schullebens besprochen werden.

Der Klassenraum muß so ausgestattet sein, daß er zur Geschmacksbildung beiträgt. Die Schüler sollen ihn den jeweiligen Aufgaben und Absichten entsprechend herrichten können, z. B. durch Umgruppierung der beweglichen Möbel. Sie geben ihm (durch Bilder, Zimmerpflanzen, Ausstellungen, Vivarien usw.) das ihrem Erleben und ihren Interessen gemäße Gepräge.

Schon die jüngeren Schüler sollen sich auch an der Pflege des Schulhauses und des Schulgrundstücks beteiligen. Mit zunehmendem Alter erweitert sich dieser Pflichtenkreis zur Mitverantwortung für besondere Aufgaben der gesamten Schule (z. B. Mitverwaltung von Lehr- und Arbeitsmitteln, Sammlungen und Geräten; Mitarbeit beim Aufstellen und Überwachen der Schulordnung; Betreuen der Schulanfänger; Beteiligung bei der Gestaltung von Feiern und Festen). Gelegentlich wird die Schule auch den eigenen Bereich überschreiten und die Schüler mit dem öffentlichen Leben in Berührung bringen – etwa beim Schülerlotsendienst, bei der Vertretung der Schule nach außen und bei karitativen Aufgaben in der Gemeinde.

Je reicher das Leben in der Schule an Inhalten und Aufgaben ist, desto besser können sich der einzelne und die Gemeinschaft in ihr entfalten.

Für die Art des Zusammenlebens und für die Gehalte und Gestaltung des Schullebens ist im Rahmen des kollegialen Zusammenwirkens jeder einzelne Lehrer verantwortlich. Der Erziehungserfolg einer Schule hängt immer ab von der Einsicht aller an ihr tätigen Lehrer in die Bedeutung und den Umfang ihres erzieherischen Auftrages. Die Lehrer einer Schule müssen bestrebt sein, ihre Auffassungen über den Stil des Schullebens und der Schulerziehung zu vergleichen, die erzieherischen Maßnahmen festzulegen und die Gestaltung des Schullebens fortlaufend zu besprechen.

Von großer Bedeutung ist es auch, die Eltern am Schulleben zu beteiligen, damit sie es in seinen Zielen bejahen und seine Voraussetzungen fördern. Dadurch kann die Erziehung in Elternhaus und Schule aufeinander abgestimmt werden, und in der Öffentlichkeit wird die Bereitschaft wachsen, die Schulen so einzurichten und auszustatten, daß sich in ihnen ein reiches Leben entwickeln kann.

D. Der Schulanfang

Es ist für einen erfolgreichen Bildungsweg von grundlegender Bedeutung, daß die Kinder von Anfang an zu ihrem Lehrer und zu ihren Mitschülern, zum Leben in der Schule und zu ihren Anforderungen das rechte Verhältnis finden. Der Schulanfang, unter dem hier vor allem die ersten vier bis sechs Monate der Schulzeit verstanden werden, steht ganz im Dienst dieser Aufgabe.

Der Eintritt in die Schule verlangt von den Kindern eine beträchtliche Umstellung. Der Lehrer muß sich bemühen, die mit ihr verbundene physische und psychische Belastung zu mindern. Er muß dafür sorgen, daß sich die Kinder dem neuen Lebenskreis freudig zuwenden und sich in ihm wohlfühlen können.

Es gibt schon bei der Einschulung von Kind zu Kind große Unterschiede; bei dem einzelnen Kinde sind die Fähigkeiten uneinheitlich entwickelt. Das muß in den ersten Schulwochen durch zielstrebige Maßnahmen möglichst ausgeglichen werden. Dabei werden auch die Voraussetzungen dafür geschaffen, daß die Kinder den ersten Lehrgängen des Lesens, Schreibens und Rechnens besser gewachsen sind. Mit diesen darf also nicht zu früh begonnen werden; in der Regel nicht vor den Sommerferien. Sie verlaufen dann leichter und erfolgreicher.

Während der ersten Monate steht das Spiel im Mittelpunkt des Unterrichts. Die Kinder überwinden dabei am ehesten ihre Unsicherheit und ihre Hemmungen und finden leichter zueinander. Der Lehrer lernt ihre Fähigkeiten und Eigenarten kennen. Die Schule muß das Material bereitstellen, das zu gehaltvollen Kinderspielen dieses Alters gehört. Die Kinder sollen auch ihr eigenes Spielzeug mitbringen dürfen. Es ist notwendig, die Spiele abzuwandeln und auch solche auszuwählen, bei denen die Kinder bestimmte sie fördernde Erfahrungen sammeln können; auch eine wohlüberlegte Auswertung des Spielerlebens trägt dazu bei. Die Spielfreude darf aber nicht verlorengehen.

Neben dem Spiel sind in den Monaten des Schulanfangs häufig Unterrichtsgänge durchzuführen, da sie den Kindern erste gemeinsame Umwelterfahrungen vermitteln. Diese Gänge sollen nie länger als eine Stunde dauern. Bei großer Kinderzahl können sie mit Teilen der Klasse nacheinander durchgeführt werden, damit der Lehrer draußen mit jedem einzelnen Kind Kontakt behält. Da die Kinder durch den Schulbesuch den Gefahren des Straßenverkehrs in erhöhtem Maße ausgesetzt sind, muß auf den Unterrichtsgängen von Anfang an das richtige Verhalten im Verkehr geübt werden.

Es ist unerläßlich, daß die Kinder die bei bestimmten Spielen und auf Unterrichtsgängen gewonnenen Erfahrungen im Klassenraum auf vielfältige Weise mit geeignetem Material darstellen. Dafür muß reichlich Bau-, Lege-, Modellier-, Zeichen-, Mal- und anderes Gestaltungsmaterial bereitstehen, und es muß ein Sandkasten vorhanden sein.

Bei all diesem Erleben und Tun ergeben sich ständig Anlässe, mit den Kindern über das zu sprechen, was ihnen begegnet und sie bewegt. Erst dadurch

werden ihre Umwelterlebnisse und Erfahrungen geklärt und geistige Grundlagen gewonnen, auf denen der folgende Unterricht aufbauen kann.

Die wichtigsten Aufgaben dieses Unterrichts liegen – neben der Einführung der Kinder in das Schulleben – im einzelnen

- a) in der Erziehung zu aufgabegemäßigem Handeln,
- b) in der Schulung des Auffassens und des Gestaltens,
- c) in der Förderung des Mengenerfassens,
- d) in der Entfaltung der Sprache.

zu a)

Reigenspiele (z. B. „Wir treten auf die Kette“, „Wir öffnen jetzt das Taubenhäus“, „Es geht eine Zipfelmütze“) und soziale Bewegungsspiele (z. B. „Jäger und Hase“, „Schwarzer Mann“) können nur gelingen, wenn die dabei geltenden Regeln befolgt werden. So lernen die Kinder, sich entsprechend zu verhalten. Gleiches gilt von ihrem Einfügen in die Ordnungen der Klasse, durch die von Anfang an ein ruhiges, gedeihliches Zusammenleben erstrebt wird.

Auch bei jeglichem Gestalten kommt viel darauf an, daß die Kinder sich nach dem richten, was sie sich vorgenommen haben oder was ihnen aufgetragen worden ist.

Das freudige, verweilende Ausführen solcher Aufgaben ist die diesem Alter gemäße Vorstufe dafür, daß die späteren Schulanforderungen gesammelt und ausdauernd erfüllt werden. Formale Verhaltensübungen, die nicht in Spielform gekleidet sind, haben bei Schulanfängern geringen Wert.

zu b)

Wenn die Kinder im Vorschulalter auch schon viele Dinge ihrer Umwelt kennenlernen konnten, so sind doch ihre Eindrücke oft flüchtig und oberflächlich gewesen. Damit sie von den Gegebenheiten der Umwelt genauere Anschauungen gewinnen, ist es notwendig, sie im Auffassen und im Gestalten zu schulen. Es genügt nicht, sie lediglich an Gegenstände heranzuführen und diese zu benennen. Sie müssen angeleitet werden, ihre Form und Gliederung zu beachten. Dadurch wird auch das spätere Unterscheiden von Schriftzeichen vorbereitet.

Das Auffassen wird am besten durch Darstellen des Wahrgenommenen geschult. Auch Spielanordnungen, z. B. der Kreis, die Reihen, können in der Klasse mit Figuren, die die Kinder geknetet haben, dargestellt werden. Das Spiel wird mit ihnen auf dem Tisch, vom Spiellied begleitet, bewußter nachvollzogen.

Allmählich werden wichtige Ordnungsbegriffe gewonnen und benannt (vor, hinter, zwischen, neben, unten, oben, vorne, hinten, Anfang, Ende, Mitte, gegenüber, nacheinander, zusammen, auseinander, gerade, rund, gebogen, rechts, links usw.). Die erfaßten Ordnungen werden bei Unterrichtsgängen auf der Straße und in der Natur erkannt, und das draußen Festgestellte wird in

der Klasse gebaut, geknetet, gezeichnet, im Sandkasten geformt, und stets wird darüber gesprochen.

Gestaltendes Tun ist wichtig, um Hände und Finger geschickt zu machen. Das kommt auch dem späteren Schreiben zustatten. Es ist besonders förderlich, wenn rhythmische Bewegungen aufgefaßt werden, wenn sie mit dem ganzen Körper, mit Armen, Händen und Fingern nachgeahmt und mit Kreide, Bunt- oder Bleistift aufgezeichnet werden (z. B. das Schleudern des Seils, das Pendeln der Schaukel, das Abwärtsgleiten auf der Rutschbahn, das Auf und Ab der Wippe). Das spätere Schreiben beruht besonders auf fließenden rhythmischen Bewegungsabläufen. Buchstaben dürfen nicht vorgeübt werden.

zu c)

Auch für den späteren Rechenunterricht werden dabei wesentliche Vorarbeiten geleistet, denn Zahlen beziehen sich immer auf Mengen irgendwelcher Gegenstände, und die Kinder können nur vom geklärten Mengenauffassen aus zum Bilden der Zahlbegriffe geführt werden. Die an der spielenden Kinderschar und anderen Ansammlungen gewonnenen und geübten Ordnungsbegriffe (vgl. b) sind für das geklärte Auffassen von Mengen grundlegend. Das spätere Erfassen der Mengen durch Zahlen wird vor allem dadurch gefördert, daß bei ihrem Darstellen und Besprechen die Beziehungen des Zusammen und des Auseinander besonders beachtet werden. Mengen beruhen auf dem Zusammenfassen der Glieder; durch Hinzufügen entsteht „mehr“, durch Wegnehmen „weniger“ (auch durch Aufteilen und Verteilen). Indem die Kinder solche Veränderungen an Mengen vornehmen, gehen sie anschaulich-praktisch bereits mit jenen Beziehungen um, die sie später, wenn sie gelernt haben, in Zahlen zu denken, in Rechenoperationen fassen und vollziehen.

Zum Darstellen von Mengen eignen sich Plättchen verschiedener Farbe, die jedes Kind in größerer Zahl (etwa 200) zur Verfügung haben muß. Auch Maiskörner, Steinchen verschiedener Größe und anderes Legematerial können verwendet werden. Schon bald tritt auch das graphische Darstellen durch gezeichnete Kringel hinzu. Vom Spiel ausgehend erfahren die Kinder über das Kneten, Legen und Zeichnen immer wieder, daß die Größe der Menge nicht von der Sachart abhängt.

Noch wichtiger ist es, daß die Kinder die Anordnung der Mengen vielfältig verändern, damit sich immer neue Formen, Gliederungsweisen, neue Teilmengen mit Zuordnungs- und Vergleichsmöglichkeiten ergeben. Zunächst müssen ungeordnete Mengen geordnet werden. Die für die ersten Monate wichtigsten Ordnungen sind gerade Reihen verschiedener Länge, Ringelreihen und Doppelreihen, die sich aus den Spielen oder Gestaltungen ergeben. Der Mengenvergleich muß immer anschaulich sein, etwa durch Zuordnung von Teil zu Teil. Es darf nicht gezählt werden, weil das Zählen vor der Bildung des Zahlbegriffs sinnlos und bei der Vorbereitung des Zahlrechnens störend ist.

Im zweiten Vierteljahr können im Anschluß an Spiele die ersten Gruppen gebildet werden, zunächst das Paar (durch Zuordnung der gegenüberliegenden Glieder in Doppelreihen), das Doppelpaar, dann die Dreiergruppe und der Doppeldreier und langsam so fortschreitend. Das reicht schon über die Zeit

bis zu den Sommerferien hinaus. Diese Gruppen werden ebenfalls von den Kindern anschaulich — noch ohne Zahlen — gebildet, umgeformt und verglichen. Es werden auch keine Ziffern geschrieben.

Solche anschaulichen Übungen mit Mengen müssen täglich ausgeführt werden; sie sind auch als Hausaufgabe geeignet. Der Erfolg des später einsetzenden Rechnens hängt entscheidend davon ab, daß die Kinder lange und abwechslungsreich konkrete Mengen ordnen, gliedern, umformen, zuordnen und vergleichen können. Das muß auch fortgesetzt werden, wenn der Rechenlehrgang begonnen hat. Zumindest während der ersten beiden Schuljahre müssen sich die Kinder beim Rechnen stets auf das Darstellen konkreter Mengen stützen, und es muß beachtet werden, daß sich nicht alle gleichzeitig davon lösen können. Das darf erst geschehen, wenn die Rechenoperation im konkreten Vollzug voll erfaßt ist.

zu d)

Von Schulbeginn an ist auf die Entfaltung der kindlichen Sprache besonderer Wert zu legen. Anlässe dazu bieten das Erleben, Handeln und Üben der Kinder, ihr Spielen und Gestalten. Nur durch Benennen, Beschreiben und Erzählen können sie das Erfahrene geistig erfassen und verarbeiten. Daneben sind Kinderverse, -gedichte und -lieder, Märchen und Kindergeschichten wesentliche Inhalte der ersten Schulmonate. Die in dieser Zeit erreichte sprachliche Förderung der Kinder ist zugleich Vorbereitung für den späteren Lese- und Schreibunterricht. Die Kinder lernen leichter und mit größerem Verständnis lesen, wenn ihre Sprache den dafür erforderlichen Entwicklungsstand erreicht hat. Die ersten Schulmonate tragen dazu erheblich bei. Das Beispiel des Lehrers ist auch hier von großer Bedeutung.

Die Kinder sollen natürlich und gerne sprechen. Das ist ihnen nur möglich, wenn sie sich in der Schule und unter ihren Mitschülern heimisch fühlen und zum Lehrer Vertrauen haben. Sie müssen von sich aus sagen dürfen, was ihnen wichtig ist, und sie müssen dabei ernst genommen werden. Korrekturen nützen in diesem Alter nicht viel, weil die Kinder sie noch nicht recht auf das beziehen können, was sie gesagt haben; wohl aber verlieren sie dadurch leicht den Mut zum Sprechen. Der Lehrer drängt ihre Sprechbereitschaft auch dann zurück, wenn er das Gespräch immer durch Fragen leiten will. Packendes Erleben, Handeln und fröhliches Zusammenleben fördern am besten das natürliche und freudige Sprechen der Kinder. Sie müssen in den ersten Schulmonaten dahin gelangen, in der einfachen Sprache ihres Alters einigermaßen treffend auszudrücken, was sie zu sagen haben, d. h. sie müssen sinnrichtig sprechen lernen. Das gelingt am ehesten, wenn ihre Aussagen überwiegend auf Sachverhalte bezogen sind, die sie anschaulich und handgreiflich erleben. Sie sind so von selber gehalten, mit ihren Aussagen die Wirklichkeit zu treffen. Es wurde unter b) und c) schon darauf hingewiesen, daß der Unterricht sie vor allem zu möglichst präziser Bezeichnung der Dinge und Vorgänge und der wichtigsten Ordnungsbeziehungen führen müsse. Die phonetische Aussprache kann durch Sprech- und Lautspiele verbessert werden. Das alles stört nicht die natürliche kindliche Sprache, sondern bringt sie zur Entfaltung. Solange nicht mit der wünschenswerten Sicherheit gesprochen wird, können die Kinder die Anforderungen des Leselehrganges nicht mit vollem Gewinn bewältigen; denn das

Erkennen der Worte auf Grund ihrer Bedeutung im Sprachganzen, das Aufgliedern der Schrift- und Lautbilder und das wechselseitige Zuordnen derselben verlangen ein gewisses Maß an sinn- und lautrichtigem Sprechen. Ist es vorhanden, so wird das Lesenlernen gehaltvoll, und es verläuft schnell und sicher. Wird noch fehlerhaft gesprochen, so gibt es im Fortschritt des Lesens unvermeidbar Stockungen. Es ist dann besser, seinen Beginn hinauszuschieben. Das muß vor allem auch bei Kindern, die Dialekt sprechen, bedacht werden.

Der Unterricht des Schulanfangs, der das Spielen und Gestalten sinnvoll auswertet und den Kindern auf Unterrichtsgängen die nahe Umwelt bewußt macht, vermehrt damit auch ihren Sprachschatz. Der spätere Leseunterricht, der von Sinnanlagen gemeinsamen Erlebens ausgeht, gewinnt dadurch an Reichtum der Inhalte und Beweglichkeit des Aufbaues. Sein Ertrag für die geistige Entwicklung, besonders auch der begabten Kinder, wird dadurch gesteigert.

Die Formkraft eines guten Schulanfangs beruht wesentlich darauf, daß der Unterricht stets von Erlebnis- und Handlungseinheiten ausgeht. Die nach den ersten Schulmonaten beginnenden Lehrgänge des Lesens, Schreibens und Rechnens dürfen diesen für den Bildungsaufbau grundlegenden kindgemäßen Unterricht nicht verdrängen. Sie dürfen auch nicht jäh als etwas Neues einsetzen, sondern müssen sich ihm einordnen und aus ihm allmählich aufgebaut werden.

Während der ganzen Grundschulzeit – auch im vierten Schuljahr, das in der geistigen Haltung der Kinder ein Übergangsstadium darstellt – müssen Lesen, Schreiben und Rechnen, das musische Gestalten und die Themen des Sachunterrichts, soweit sie Mittel und Ausdruck der Klärung kindlicher Erlebniseinheiten sein können, von solchen Ganzheiten ausgehen und ihrer Behandlung eingefügt bleiben.

Bei der Einschulung muß der Lehrer mit den Eltern über die Gestaltung des Schulanfangs und die Art des beabsichtigten Unterrichts eindringlich sprechen. Solche Gespräche müssen wiederholt werden. Es ist sonst zu befürchten, daß Eltern, die noch einen anderen Anfangsunterricht erlebt haben, durch verkehrte Hilfen (Zählen, Rechenformeln, Buchstaben) den Aufbau des Unterrichts und seinen Erfolg beeinträchtigen. Der Lehrer sollte sie bitten, für das rechtzeitige und ungestörte Ausführen der Hausaufgaben mitzuzorgen, dabei aber von inhaltlichen Hilfen abzusehen.

Der Anfangsunterricht wird seine Aufgaben am besten erfüllen, wenn das erste und zweite Schuljahr als zusammenhängender Schulabschnitt angesehen werden. Da er gründlicher methodischer Planung bedarf, sollte er von Lehrkräften erteilt werden, die sich mit seinen besonderen Aufgaben vertraut gemacht haben. Während der ersten zwei Schuljahre sollte kein Lehrerwechsel stattfinden.

E. Der Unterricht

Der unterrichtende Lehrer leitet die Kinder zu verschiedenen, dem unterschiedlichen Charakter der Gegenstände angemessenen Erkenntnis- und Arbeitsweisen an und vermittelt ihnen grundlegende Fertigkeiten und Techniken. Er ermöglicht auf jeder Bildungsstufe Selbständigkeit im Fragen, Beobachten, Vermuten, Nachdenken, Gestalten, Einprägen, Üben und Tun. Die Schüler erwerben damit Kenntnisse, Einsichten, Wertmaßstäbe, Arbeits- und Verhaltensweisen, mit deren Hilfe sie in unbekannte Sachverhalte verstehend eindringen können, immer selbständiger urteilen und verantwortlich handeln lernen.

Der Lehrer soll keine systematische Geschlossenheit in den einzelnen Bildungsbereichen anstreben, wenn er auch stets um den übergreifenden Sinnzusammenhang bemüht sein muß. Es können nur einige Fertigkeiten geübt, ausgewählte Gegenstände im Unterricht behandelt, bestimmte Bildungswirkungen erstrebt werden. Aus der unübersehbaren Fülle der möglichen Bildungsgehalte ist also eine sorgfältige Auswahl zu treffen.

Für diese Auswahl sind in den einzelnen Unterrichtsgebieten gewisse Entscheidungen durch diese Richtlinien getroffen. Darüber hinaus läßt sich eine allgemeine Rangfolge der Bildungsgüter nach ihrer didaktischen Bedeutsamkeit nicht aufstellen. Es bleibt vielmehr der Schule wie dem einzelnen Lehrer aufgegeben, die Bedeutung der möglichen Unterrichtsgegenstände für die Bildung der Schüler in ihrer besonderen Lage (Alter, Geschlecht, Fähigkeiten, pädagogische Situation) zu erkennen und sie danach auszuwählen. Dabei können verschiedene Gesichtspunkte maßgebend sein, z. B. der Aufbau eines Faches, die Möglichkeit, grundlegende Erfahrungen und Einsichten zu gewinnen, bestimmte Arbeitsweisen zu erlernen, die Fragen und Nöte der Zeit zu erkennen, Unterrichtsergebnisse zu sichern und Fertigkeiten zu üben.

Die Verfahren im Unterricht hängen vom Bildungsgehalt ab, der den Schülern erschlossen werden soll. Es ist z. B. ein grundsätzlicher Unterschied, ob sie durch Beobachtung, Erfahrung und tätige Auseinandersetzung zu Erkenntnissen kommen und Kenntnisse erwerben, oder ob sie bereits vorgeprägte Sinngehalte, seien es Texte, Bilder, Dokumente, Kunstwerke und Symbole, ausdeuten und verstehen lernen. Die bildende Wirkung des Unterrichts beruht auf einem in sich einheitlichen Vorgang, der aber stets zwei Seiten hat: der Schüler muß von der Sache ergriffen sein, wenn er sie seinerseits ergreifen soll.

Der Unterricht ist möglichst so zu gestalten, daß die Schüler sich selbst mit den Dingen, den Sachverhalten, den Fragen auseinandersetzen. Wenn ihnen der bildende Gehalt zugänglich ist, dann wird der Lehrer ihre Eigentätigkeit wecken und schon bei der Vorbereitung des Unterrichts bedenken, was sie selber tun können. Entzieht sich jedoch der wesentliche Gehalt des Bildungsgutes ihrem unmittelbaren Verständnis, dann ist er der Mittler, der ihn darbietet oder deutet und durch seine Person vertritt.

Fruchtbare Eigentätigkeit kommt nur dann zustande, wenn die Schüler um der Sache willen, aus Freude am Lernen oder aus ihrer Bindung an den Lehrer handeln. Darum muß sie der Lehrer zu Mitträgern seiner Absichten machen, mit ihnen die Ziele setzen, die Arbeitsschritte festlegen und die Ergebnisse festhalten; er muß sie dahin führen, daß sie sachgerecht arbeiten, ein begonnenes Werk vollenden und einzuübende Fertigkeiten sicher beherrschen. Voraussetzung für ein sachgerechtes Arbeiten ist immer auch die Sicherheit in bestimmten, den jeweiligen Unterrichtsaufgaben angemessenen Arbeitsweisen und Techniken. Ihre Schulung darf aber nicht Selbstzweck werden, sie darf sich nur an bedeutsamen Gegenständen vollziehen. Sie soll die Schüler befähigen, Aufgaben selbständig aufzufassen und zu lösen. Das gilt auch für die Hausaufgaben und für die Technik des zeitsparenden Einprägens und Übens, mit der die Schüler einen sicheren Bestand an dauerhaftem Wissen und Können erwerben.

Obwohl der Lehrer eine ganze Klasse unterrichtet, gilt seine Verantwortung und seine Sorge jedem einzelnen Kinde. Er hat immer zu bedenken, daß das Bildungsgeschehen individuelle Voraussetzungen hat und sich bei jedem Kinde anders vollzieht. Jeder Schüler soll, soweit es die Sache selbst zuläßt, seiner Eigenart und seiner Leistungsfähigkeit entsprechend arbeiten können. Wenn die Zumutungen an das Kind über die Grenzen seiner Kräfte gehen, wird es entmutigt; weiterentwickelte und befähigte Schüler dagegen werden nicht gefördert, wenn ihre Kräfte nicht voll beansprucht werden. Die Aufgaben dürfen also nicht immer für alle Schüler die gleichen, sondern sie müssen für Gruppen oder für einzelne verschieden sein. Das gilt für die Höhe der Anforderungen, die sich nach der Begabung und dem Entwicklungs- und Bildungsstand der Schüler richtet ebenso wie für den Umfang der Aufgaben, bei dem auch das individuelle Arbeitstempo zu berücksichtigen ist. Eine solche Differenzierung der Anforderungen macht auch innerhalb der Jahrgangsklasse eine Gruppenbildung nötig.

Unterricht ist eine sorgfältig zu planende Veranstaltung. Wenn auch das Unterrichtsgeschehen allzu enge Festlegungen nicht zuläßt und deshalb eine elastische Handhabung geboten ist, so will der Ablauf des Unterrichts doch immer vorbedacht sein.

I. Muttersprachlicher Unterricht

1. Allgemeine Gesichtspunkte und Aufgaben

Sprache dient nicht nur der Verständigung, sie ermöglicht es dem Menschen auch, die Erscheinungen der Welt zu begreifen, zu erschließen, zu ordnen und zu werten. Durch die Sprache nimmt das Kind innerlich Besitz von der Welt, in die es hineingeboren ist.

Es tritt schon als ein sprechendes und Sprache verstehendes Wesen in die Schule ein; es hat seine sprachlichen Fähigkeiten erworben und weiterentwickelt kraft einer ihm angeborenen Begabung für Sprache. Seine Sprachkraft wächst, sein Sprachschatz wird reicher, sein sprachlicher Ausdruck differenzierter in eben dem Maße, in dem die Berührung mit der Welt enger wird und sein Weltbild sich weitet. Dieses natürliche Wachstum wird durch die Schule in vielfacher Weise gepflegt. Als Ort menschlicher Begegnungen und als Stätte eines gesitteten Umgangs fördert sie ständig die sprachliche Äußerung wie das Hinhören auf das gesprochene Wort und steigert dadurch in natürlicher Weise die sprachlichen Fähigkeiten. Sie führt im Unterricht zugleich zum Sach- und Sprachverständnis und erschließt durch die Pflege der inneren Anschauungskraft die Bedeutungstiefe der Sprache. Sie bietet dem Kind zudem eine geformte Sprache, die soweit über seinem Sprachniveau liegt, daß sie als Sprachnorm gelten kann.

Über diese im gesamten Leben der Schule sich vollziehende Sprachbildung hinaus hat der muttersprachliche Unterricht seine besonderen Aufgaben:

Er vermittelt dem Kinde die Kenntnis der Schrift und erschließt ihm dadurch in einer neuen Weise die sprachlich-geistige Welt. Die Schule lehrt das Lesen — in seiner elementaren wie in seiner gehobenen Bedeutung — und das Schreiben — als Schreibfertigkeit wie als Beherrschung der Rechtschreibung. Der Sprachunterricht entfaltet den Wortschatz, bereichert den Bestand an Sprachformen und bietet Hilfen aus der Sprachlehre. Er steigert damit die Ausdruckskraft und befähigt das Kind zu eigenem sprachlichem Gestalten. Er lehrt bei sprachkundlichen Betrachtungen die Muttersprache als historisches Gebilde und als einen Ausdruck des Volksdenkens auffassen.

Diesen Einzelaufgaben entsprechend wird das Gesamtgebiet des muttersprachlichen Unterrichts im folgenden in einzelnen Abschnitten behandelt. Damit ist nicht gefordert, daß in der Praxis des Unterrichts die Teilgebiete streng geschieden werden; sie stehen in Zusammenhängen, die je nach der Besonderheit des Gebietes enger oder lockerer sind.

Ein Unterricht, der den inneren Sprachsinn wecken soll, muß im ständigen Hinblick auf die Inhalte der übrigen Unterrichtsfächer erteilt werden. Diese Beziehung hebt jedoch die Eigenständigkeit des muttersprach-

lichen Unterrichts nicht auf. Die Einsicht, daß Sache und Sprache innerlich zusammengehören, bewahrt ihn vor der Vereinzelung; andererseits darf er nicht als eine beiläufige Leistung der sachbestimmten Fächer angesehen werden.

2. Das Sprechen

Schon im ersten Unterricht ist dafür Sorge zu tragen, daß die Freude am ungezwungenen Sprechen, mit der das gesunde Kind in die Schule eintritt, erhalten bleibt und bei jeder Gelegenheit gefördert wird. Bei Kindern, die eine Mundart oder örtlich gebundene Umgangssprache sprechen, muß sich der Übergang zur Hochsprache allmählich und ohne Bruch vollziehen.

Je häufiger die Schüler Gelegenheit zum Sprechen finden, desto eher werden sie lautrein und formrichtig, selbständig und sicher sprechen lernen. In jeglichem Unterricht ist deshalb Wert darauf zu legen, daß sie sich frei äußern, oft berichten und erzählen dürfen. Zu einem zuchtvollen Sprechen gelangen sie vor allem dadurch, daß sie zur Sache sprechen und auf die Gedanken anderer Gesprächspartner eingehen lernen. Das eingeengte, sich in kurzen Sinnschritten bewegendes Frage- und Antwortspiel fördert sie sprachlich und sachlich nur wenig. Es ist durch Unterrichtsweisen zu ersetzen, bei denen die Schüler zu freier Äußerung angeregt werden. Wichtige Voraussetzung für ein natürliches Gespräch ist eine Sitzordnung, bei der die Kinder einander ansehen und aufeinander hören können.

Fehler, die sich beim Sprechen einstellen, sollte der Lehrer nur vorsichtig korrigieren, damit der Mut zur sprachlichen Äußerung nicht gelähmt wird. Sie können zwar auf die Notwendigkeit hinweisen, bestimmte Sprechübungen und Sprachübungen zu treiben; diese müssen aber besonderen Veranstaltungen des Unterrichts vorbehalten bleiben.

Übungen im lautreinen Sprechen sollen an sinnvollen Sprachganzen getrieben werden. Dabei ist sowohl ein Abgleiten in rein technische Übungen wie eine gekünstelte Erhöhung der Sprechweise zu vermeiden.

Die Behandlung sprachgehemmter und sprachgestörter Kinder verlangt eine verständige Einfühlung und gehört bei schwierigen Fällen in die Hand des Sprachheilkundigen.

3. Lesen und literarische Erziehung

I.

Lesen ist seinem Wesen nach nicht nur eine Technik, sondern zugleich Sinnerfassung und Sinngestaltung. Die unerläßliche technische Beherrschung der Buchstabenschrift dient lediglich dazu, aus der Buchstabenfolge des geschriebenen oder gedruckten Wortes die sinntragende Klanggestalt zu erschließen. Deshalb ist vom Erstleseunterricht an darauf zu achten, daß alle Maßnahmen des Lehrers beim Lesenlernen und Lesenüben auf Sinn-

erfassung gerichtet sind. Grundsätzlich unterscheidet sich in dieser Beziehung das Erschließen eines literarischen Textes nicht von dem Lesen einer Fibel.

Für den Unterricht sind nur solche Lesestoffe und Gedichte auszuwählen, die nach Inhalt und Sprache wertvoll, der jeweiligen Altersstufe angemessen sind und der Erschließung durch den Lehrer nur wenig bedürfen. Sie sind bewährtem alten wie auch zeitgenössischem und sowohl deutschem wie ausländischem Schrifttum zu entnehmen. Die Sachprosa gehört vorwiegend in den sachkundlichen Unterricht.

Die Arbeit am Text soll in dem Schüler die Fähigkeit bilden, den Sinn des Gelesenen in wachsendem Maße selbständig zu erschließen. Er soll auch lernen, überschaubare Sprachganze ihrem inneren Aufbau gemäß sprechend nachzugestalten. Sie zergliedern und Teilüberschriften suchen zu lassen, fördert kaum das Verständnis. Gelegentlich werden sich sprachkundliche Erörterungen ergeben.

Um die Lesefähigkeit und Lesefreudigkeit zu erhöhen, sollten Situationen, die zum Vorlesen Veranlassung geben, genutzt oder wenn nötig geschaffen werden. Den Schülern sollte auch Gelegenheit gegeben werden, Texte mit verteilten Rollen zu sprechen oder Stegreif- und Laienspiele aufzuführen.

Nicht nur das gute Vorlesen, auch das gesammelte Zuhören will geübt sein. Für das Eindringen in die Gehalte des Schrifttums ist das stille verweilende Lesen, bei dem zum Verstehen und Besinnen, zum Nachdenken und Urteilen Zeit bleibt, zu pflegen und auch als Stillarbeit an frei gewählten Texten zu ermöglichen.

Alle literarische Erziehung muß darauf hinzielen, daß der Schüler ein lebendiges Verhältnis zum Schrifttum und zum Buch findet. Das schließt auch die Beschäftigung mit Jugendzeitschriften und Leseheften ein. Weil minderwertiges Schrifttum der Jugend falsche Leitbilder vorsetzt, andererseits aber das Leseinteresse der Heranwachsenden auf sich zieht, darf der Lehrer auch diese unerwünschte Literatur nicht unberücksichtigt lassen. Nur dadurch, daß er den Schülern hilft, Maßstäbe zur Beurteilung zu gewinnen, kann er sie vor dem verführerischen Reiz der Schundliteratur bewahren.

Besonderer Pflege bedarf die Dichtung

Der Schüler steht dem dichterischen Werk als ein Empfangender gegenüber. Er soll ihm unmittelbar, ohne ausholende Erläuterungen und werkfremde Einstimmungen, begegnen. Jede methodische Übertreibung ist einer fruchtbaren Begegnung mit der Dichtung nur hinderlich. Die eigene Leistung des Schülers kann nur in dem Mühen um Sinnerfassung und im sprachlichen Nachgestalten liegen.

Der Gehalt eines dichterischen Kunstwerks schließt sich dann am ehesten auf, wenn zunächst der Gesamtsinn erfaßt wird. In dem Bewußtsein, daß jeder Interpretation Grenzen gesetzt sind, soll es der Lehrer nicht als seine Aufgabe ansehen, alle Tiefen eines Kunstwerkes auszuleuchten; er muß es vielmehr wagen, manches vorläufig noch Ungeklärte dem ahnenden Verstehen des Schülers zu überlassen.

Wo die Hilfe des Lehrers notwendig ist, soll sie darauf abzielen, den Schüler in der Aufnahme und Erschließung der Gehalte zu der Höhe der ihm erreichbaren Selbständigkeit zu führen.

Das dichterische Werk darf als Ganzes nicht zerstört, seine Substanz nicht zerredet werden. Es ist abwegig, Werke, sofern sie nicht ein gewisses dramatisches Element in sich haben, durch das darstellende Spiel erschließen oder nachgestalten zu wollen. Als durchaus unstatthaft muß es angesehen werden, daß Inhalte dichterischer Werke als Übungsstoff gebraucht oder in Niederschriften zusammengefaßt wiedergegeben werden.

Die Schüler einer Klasse sollen einen Schatz von Gedichten zum dauernden Besitz erwerben. Dabei kann dem einzelnen Schüler eine gewisse Freiheit der Auswahl gestattet werden. Gedichte – gelegentlich auch Prosastellen – dürfen erst auswendig gelernt werden, wenn sie als Ganze aufgenommen und verstanden worden sind. Das Auswendiglernen soll im Unterricht vorbereitet und als Verfahren eingeübt werden.

Umfangreichere Werke können für die Betrachtung in Teile aufgegliedert und diese wiederum als Ganze behandelt werden, wenn dabei der Gesamtzusammenhang nicht aus dem Auge verloren wird. Der häuslichen Arbeit kann es überlassen werden, ein Werk ohne Unterbrechung von Anfang bis zu Ende mehrfach und unter verschiedenen Gesichtspunkten zu lesen. Um den Erfolg dieser Arbeit zu sichern, ist es nötig, den Schülern ihrem Können entsprechende Aufgaben zu stellen.

Der Schüler begegnet der Dichtung auch in solchen Stunden, in denen sie lediglich vorgelesen oder von Schallplatten gehört wird. Es muß vorausgesetzt werden, daß für jede Klasse eine eigene Bücherei vorhanden ist, die sie mit gutem Schrifttum versorgt.

II.

1. bis 3. Schuljahr

Bevor das Kind im 1. Schuljahr lesen lernt, muß es durch Sprechen und Hören, Singen und Spielen hinreichend in seiner Sprache gefördert sein. Der Leselehrgang soll von sinnvollen Schriftganzen, d. h. von Sätzen ausgehen. Das Kind gelangt vom Erlebnis über die sprachliche Äußerung zur Schrift und durchgliedert sie schrittweise bis zur Erfassung der Buchstabenfunktion. Durch diese enge Bindung von Sprache und Schrift, von Inhalt und Form gewinnt es die technische Lesefertigkeit, ohne den natürlichen Tonfall zu verlieren. Lesetexte, die aus dem Unterricht selbst entstanden sind, begünstigen diese Entwicklung und ergänzen die Leseaufgaben der Fibel. Bis zum Ende des zweiten Schuljahres sollen die Kinder gelernt haben, schlichte, nach Umfang und Schwierigkeit ihrem Alter angemessene Texte fließend und sinnbetont zu lesen.

Auch nach Abschluß des eigentlichen Leselehrganges ist die Lesefertigkeit durch Übungen zu fördern, die in den Gang des Unterrichts eingeordnet und methodisch geplant sind. Die Kinder steigern ihre Leistungen in dem Maße, in dem sie ihre Fähigkeit im Gebrauch der Muttersprache verbessern. Das Lesegut wird durch Bilder- und Kinderbücher, durch

Ganzschriften und zusätzliche Einzeltexte in seinem Umfang erweitert und in seinen Anforderungen gesteigert. Es besteht aus Kinderliedern, Reimen und Märchen, aus Gedichten, einfachen Umwelterzählungen, Geschichten von Tieren und Menschen. Auf diese Weise gewinnen die Kinder ein erstes Verhältnis zum Buch; die Klassenbücherei vermag dabei wertvolle Dienste zu leisten.

Die Leseübung, die auf dieser Stufe zur Steigerung der Lesefertigkeit besonders notwendig ist, wird durch die Verbindung mit den vielfältigen Formen des mündlichen Ausdrucks, durch die Beziehung zu einem inhaltlich reichen Lesegut und durch die Vielfalt der Übungsformen vor mechanischer Wiederholung bewahrt. Langweilendes Klassenlesen erübrigt sich dann von selbst. Kinder, die eine entsprechende Lesefähigkeit erreicht haben, können am Ende dieser Stufe auch schon zum stillen Lesen angeleitet werden.

Der unterschiedliche Entwicklungsstand der Kinder ist durch Differenzierung der Anforderungen zu berücksichtigen; Leseschwächen einzelner Kinder sollten möglichst auf dieser Stufe behoben werden. Den leseschwachen Kindern sollen für das häusliche Lesen Aufgaben gestellt werden, die sorgfältig auf ihr Können abgestimmt sind und ihnen Lesereize bieten.

4. bis 6. Schuljahr

Wenn auch der Leseinhalt auf dieser Stufe den Vorrang gewinnt, so muß doch ständig an der Verbesserung der Lesefertigkeit gearbeitet werden; diese hat sich vor allem an Texten mit schwierigerem Satzbau zu erweisen. Bei einer Anzahl von Schülern werden dazu noch besondere Übungen notwendig sein.

Die Lust am Lesen steigert sich auf dieser Stufe vielfach zu einem Lesehunger; das Leseinteresse nimmt eine andere Richtung. Es wird bestimmt durch die diesem Alter eigentümliche Wißbegier und Vorliebe für spannungsreiches Geschehen, bei Mädchen auch für gemüthafte Gehalte. Das Eindringen in die seelischen Motive eines Handlungsgehehens ist den Schülern aber noch nicht möglich.

Das ihnen gemäße Lesegut sind vor allem handlungsreiche Kurzgeschichten, einfache Balladen und kurze lyrische Gedichte. Sie lesen gern realistische Tierbücher, Schilderungen aus fernen Ländern, Berichte von Reisen und Entdeckungsfahrten und Abenteuerbücher, die ihrem kraftvollen Lebensgefühl besonders angemessen sind.

Der Lehrer muß seine Schüler zu verweilender und vertiefter Auseinandersetzung mit dem Gelesenen anhalten, um zu verhindern, daß sie sich an oberflächliches und gedankenloses Lesen gewöhnen. Der Gefahr, daß sie schutzlos unter den Einfluß minderwertiger Bildhefte und sonstiger Schundliteratur geraten, kann er dadurch begegnen, daß er sie lehrt, das dort geschilderte Geschehen auf seinen Wirklichkeits- und Wahrheitsgehalt hin zu prüfen.

7. bis 9. Schuljahr

Auf dieser Stufe erwacht in den Schülern auch das Verständnis für seelische Vorgänge und der Sinn für eine Auseinandersetzung mit der Wert-

welt der Erwachsenen. Jetzt werden auch die Werke der Dichtung verstanden, die das Tun und Handeln der Menschen mit ihren Beweggründen darstellen: lyrische Gedichte, Balladen, Erzählungen, Kurzgeschichten, Novellen und Jugendromane. In achten und neunten Klassen können, besonders wenn das Verständnis für dramatisches Geschehen von den ersten Schuljahren an durch die Pflege des darstellenden Spiels, des Puppen-, Stegreif- und Laienspiels vorbereitet worden ist, von den Kindern mit Gewinn einige ihrer Fassungskraft angemessene Dramen gelesen werden. Das Spielen und Sprechen einzelner Szenen und der Besuch von Theateraufführungen sind wirksame Hilfen für das Verstehen von Bühnenwerken.

Obwohl in der Volksschule für eine Literaturgeschichte kein Raum ist, können Berichte über Leben und Schaffen einzelner Dichter den Sinn für geistige Leistungen und bestimmte historische Sachverhalte wecken.

Das anschaulich geschriebene, gut gebildete *Sachbuch*, das wichtige Gebiete des Lebens selbständig zu erfassen erlaubt, erhält auf dieser Altersstufe eine immer höhere Bedeutung als Wissensquelle.

Der Lehrer wird bemüht sein, das Lesebedürfnis auf Bereiche des Schrifttums zu lenken, die über die Schule hinaus bildungswirksam bleiben. Er wird den Geschmack bilden, zur Kritik anregen und auch zum Erwerb eigener Bücher und zum rechten Umgang mit ihnen anleiten. Vor allem wird er es sich anlegen sein lassen, der Jugend Maßstäbe für die Beurteilung von Werken der Sensationsliteratur und der sentimentalen Unterhaltungslektüre zu vermitteln, deren Einfluß vorwiegend die Mädchen dieses Alters ausgesetzt sind. Nur so kann er verhindern, daß die heranwachsenden Jugendlichen in ihrer geistigen Entwicklung auf der bisher erreichten Bildungsstufe stehen bleiben.

4. Das Schreiben

I.

Ziel der Schreiberziehung ist die geläufige, gut lesbare Handschrift mit Anfangszügen eines persönlichen Gepräges und die Fertigkeit, Geschriebenes zu lesen. Diese Forderung bezieht sich auch auf die deutsche Schrift, damit die Schüler lesen lernen, was eine ältere Generation geschrieben hat.

II.

1. bis 3. Schuljahr

Das Kind erlernt die lateinische Ausgangsschrift.

Der Unterricht im Schreiben soll nicht zu früh beginnen und nicht gleich mit dem Lesenlernen gekoppelt werden, weil das Auffassen der Wortgestalt und der Bewegungsablauf beim Schreiben vielen Schulanfängern Schwierigkeiten bereiten. Der Schüler soll von Anfang an Schreiben als eine zügige rhythmische Bewegung erfassen. Das Nachdrucken der gemischten Antiqua stört die Entwicklung der Schrift und ist abzulehnen.

Durch rhythmische Gymnastik und Handbetätigung im Malen, Ausschneiden, Formen, Falten, Kneten, ornamentalen Gestalten, auch in Verbindung mit Spiel und Lied, gelangt das Kind zu immer feinerer Ausbildung der Schreibmuskulatur und zu immer genauerer Form- und Bewegungsauffassung. Besonders das Hantieren mit Kreide, Kohle, Buntstift oder Pinsel auf großen Flächen bildet den Bewegungssinn und erleichtert das Eingewöhnen in den Schreibraum.

Bevor die Kinder mit dem Schreiben beginnen, müssen sie durch Bank- und Tafelschreiben das Bild eines Wortes, das ihnen den Sinn nach vertraut ist, als Verlaufsgestalt erfaßt haben. Zuerst schreiben sie ihnen gut bekannte, im Bewegungsablauf einfache Wörter. Einzelbuchstaben und Buchstabenverbindungen können besonders geübt werden, doch darf niemals der Zusammenhang mit dem sinntragenden Wort verloren gehen. Sehr bald sollen kleine Texte geschrieben werden.

Das sorgfältige Ab- und Aufschreiben muß ständig geübt werden, aber Schreibübungen sollen in der ersten Bildungsstufe nur einen Teil der Stunde ausfüllen. Damit die Kinder das Schreiben schon früh als sinnvolle Tätigkeit kennenlernen, sollen sie bereits im ersten Schuljahr kleine Briefe und Einladungen abschreiben.

Am Ende des zweiten Schuljahres sollen die Kinder eine Schreibaufgabe normgemäß und in gefälliger Raumverteilung lösen und Druckschrift in Schreibschrift übertragen können. Ein verfrühtes Drängen auf Steigerung der Schreibgeschwindigkeit wirkt sich schädigend aus.

Der Lehrer muß die Auswahl und die Pflege des Schreibgerätes und die sorgfältige Behandlung der Hefte aufmerksam überwachen. Die Kinder benutzen anfangs einen Bleistift mittlerer Härte, später die Pfannenfeder und dann die Kugelspitzfeder. Vom Ende des ersten Schuljahres ab kann ein für die Hand des Kindes geeigneter Schulfüllhalter verwendet werden. Die Schreibhaltung und die richtige Führung des Schreibgerätes müssen planvoll geübt werden. Da das Beachten der Linie den Schreibanfängern oft Schwierigkeiten bereitet, empfiehlt es sich, sie zunächst auf linienfreiem Papier oder einfachen Linien Schreiben zu lassen. Kindern, deren Schrift nach einigen Monaten noch das erforderliche Gleichmaß fehlt, kann die Doppellinie eine Hilfe sein.

Linkshänder, die sich nicht von selbst auf das Schreiben mit der rechten Hand umstellen können, dürfen nicht bedrängt werden und können zunächst an ihrer Eigenart festhalten.

4. bis 6. Schuljahr

Die zügige Ausgangsschrift der Schüler entwickelt sich allmählich zu einer flüssigen Verkehrsschrift. Die zunehmende Schreibgeschwindigkeit darf aber nicht zur Unsauberkeit und zur Flüchtigkeit führen. Die mit den Frühererscheinungen der Pubertät einsetzenden Schreibschwankungen sind zu beachten. Schülern, deren Schrift ins Disharmonische abgeleitet, muß individuell geholfen werden.

Geschrieben wird auf Papier mit einfachen Linien, aber auch auf linienfreiem Papier, damit die Schüler frühzeitig lernen, einen Schriftsatz auf einer Schreib-

fläche anzuordnen. Am Ende des 6. Schuljahres sollte ihnen freigestellt werden, ob sie auf liniertem oder unliniertem Papier schreiben und welche Feder sie für ihre Verkehrsschrift gebrauchen wollen.

Vom vierten Schuljahr ab sind die Kinder in das Lesen der deutschen Schrift einzuführen.

7. bis 9. Schuljahr

Der Lehrer richtet seine Aufmerksamkeit mehr und mehr auf die Pflege der individuellen Handschrift. Auf jeden Fall muß verhindert werden, daß die zu erstrebende erhöhte Schreibgeschwindigkeit einen Formzerfall zur Folge hat. Durch eine vergleichende Betrachtung eigener und fremder Schriftproben werden Selbstkritik und Lerneifer angeregt. Das Erlernen der Kunstschrift bietet Anreize zur Vervollkommenung der Schrift.

5. Das Rechtschreiben

Allgemeine Gesichtspunkte

Der Schüler soll am Ende der Schulzeit möglichst fehlerfrei schreiben und die Satzzeichen richtig verwenden können. Maß und Grenzen werden durch die vom Kinde gebrauchte und die ihm angemessene Sprache bestimmt. Dazu muß er einen Bestand sicher beherrschter Wortbilder und Satzpläne erwerben, nach seinen Fähigkeiten und seinem Alter Einblick in die Regelmäßigkeit der Schreibung und der Zeichensetzung gewinnen und die Fertigkeit erlangen, auftretende Zweifel mit geeigneten Mitteln zu klären und Geschriebenes selbständig zu überprüfen.

Bildungsstufen und Anforderungen

Auf dem Wege zur sicheren Rechtschreibung lassen sich Abschnitte kennzeichnen, die gewisse Anforderungen rechtfertigen, bestimmte Verfahren begünstigen, andere aber ausschließen.

1. bis 3. Schuljahr

Aller Erstunterricht im Schreiben geht von der Einsicht aus, daß Sätze und Wortbilder zunächst als Ganze aufgefaßt und dann zunehmend durchgegliedert werden. Beim Erlernen des Rechtschreibens ermöglichen es die führende optische und die akustisch-motorische Hilfe den Kindern bald, Wörter und Wortblöcke zügig abzuschreiben und sie dann mit der Vorlage zu vergleichen. Der Abstand zwischen dem Anschauen und Hinschreiben vergrößert sich allmählich, und es kommt zum Aufschreiben aus der Vorstellung. Verfrühtes Umsetzenlassen von Druck- in Schreibschrift schafft unnötige Schwierigkeiten. Nur gut vorbereitete Texte können nachgeschrieben werden. Nach und nach gewinnt die unbewußte Analogiebildung an Bedeutung. Sie führt zu vielen Neuleistungen, darf aber nicht unkontrolliert vorwalten, weil auch zahlreiche Falschschreibungen entstehen. Aus eben diesem Grunde darf

auch das erste von den Kindern im Rechtschreiben angewandte Denkverfahren, die bewußte Analogiebildung, nicht ausdrücklich gefordert werden.

Erst im Laufe des 3. Schuljahres entdecken die Kinder Verwandtschaftsbeziehungen zwischen einzelnen Schriftbildern. Dadurch gelingt es ihnen, die auch unbekannten Wörter richtig zu schreiben.

Von der Großschreibung wird zunächst die Schreibung der konkreten Namenwörter begriffen. Das Silbentrennen sollte bis weit in das 3. Schuljahr hinein nicht besonders geübt, sondern von Fall zu Fall geregelt werden.

Übungen zum Erfühlen der Satzgrenze sind lange notwendig. So wird auch der Unterschied zwischen Aussage- und Fragesatz erfaßt und durch Satzzeichen ausgedrückt.

Bereits im 1. und 2. Schuljahr erkennt das Kind, daß man ein Wort nicht nach eigenem Ermessen schreiben kann. Es fragt nach der unbekannten Schreibung. Schrittweise wird es in die Technik des Nachschlagens eingeführt. Die regelmäßige Benutzung des Wörterbuches sollte spätestens vom 3. Schuljahr an zunächst in der Schule, dann auch bei Hausarbeiten zur Selbstverständlichkeit werden.

Im ersten Bildungsabschnitt ist die Rechtschreibschulung mit dem übrigen Unterricht verbunden. Ihre Inhalte werden dem jeweiligen Unterrichtsgebiet entnommen. Die Kinder erfahren den Erfolg ihrer Anstrengungen vor allem durch das sorgfältig vorbereitete Nachschreiben der Übungstexte.

4. bis 6. Schuljahr

Vom 4. Schuljahr an sollen die besonderen Gesichtspunkte der Rechtschreibung deutlicher hervortreten. In der Mittelstufe wächst der Wortschatz der Kinder rascher an, und das freie Schreiben kann zu einem Anwachsen der Rechtschreibunsicherheit führen. Dem kann man nur durch planvolles Üben begegnen.

Der logische Zusammenhang der Rechtschreibung kann nun stärker berücksichtigt werden. Die Schüler erstreben die Übersicht über die Fülle des Erworbenen. Sie wollen ordnen, systematisieren und Regeln herausfinden. Zunächst werden sich einzelne Analogie-Gruppen herausheben, die nun auch bewußt erfaßt und geübt werden können. Das logisch abstrakte Regel-Denken wird dieser Stufe durch ganz wenige, ausnahmslos geltende Regeln zugänglich. Im übrigen bleiben in diesen Jahren die schlichten, naiven Verfahren aus der ersten Bildungsstufe weiterhin für alle Kinder die Hauptstützen des Rechtschreibens.

In der zweiten Bildungsstufe können das Abschreiben und das Aufschreiben wörtlich festgelegter Texte zum Zwecke der Übung bei den meisten Kindern zurücktreten. Nun genügt meist das bewußte Anschauen der ihnen in ihrer Schreibung nicht vertrauten Wörter. Die Nachschriften sollten auch weiterhin ganz überwiegend Übungsform nach bester Vorbereitung bleiben.

Am Ende der Grundschulzeit (4. Schuljahr) ist von den Schülern zu fordern: die Großschreibung der Substantive mit selbständigem oder verschmolzenem Artikel, die Großschreibung substantivierter Adjektive und Verben mit vorangehendem Artikel, wichtige Fälle der Silbentrennung, die

richtigen Satzendzeichen, die Schreibung des S-Lautes in einfachen Fällen, die vom Stammwort abgeleitete Schreibung, sofern sie leicht zu erkennen ist, die Unterscheidung von -ig und -lich. Der Schüler soll fähig sein, eine Wörtergruppe nach dem Abc genau zu ordnen, ein Grundschriftwörterbuch zu gebrauchen und seine eigenen Niederschriften zu berichtigen.

7. bis 9. Schuljahr

In der dritten Bildungsstufe reift bei vielen Schülern die Fähigkeit, ihre Rechtschreibung mehr logisch zu durchdringen, sie zu begründen, Unsicherheiten zu klären und in Zweifelsfällen Hilfsmittel zu benutzen.

Nun erst sollte es zu Gegenüberstellungen von Rechtschreibschwierigkeiten kommen (o, oh, oo; tot, tod-).

Bei Schülern mit schwacher Rechtschreibleistung ist jedoch nach wie vor die sorgsame optische und die akustisch-motorische Einprägung von sinnvollen Texten oder auch von Wortgruppen gleicher Schreibung das einzige erfolbringende Verfahren. Diese Schüler müssen also weiterhin das Rechtschreiben an festgelegten Texten üben.

Am Ende der Schulzeit soll folgendes geleistet werden:

die Unterscheidung von das und daß,
die Zeichen bei der wörtlichen Rede mit vorangehendem und nachgestelltem Begleitsatz,
die Großschreibung von Substantiven, die aus anderen Wortarten hervorgegangen sind,
die Kommasetzung bei daß-, die-, als-, wenn-, da- und ob-Sätzen,
die leichten Fälle der Kommasetzung beim Infinitiv mit zu,
das Komma bei der Anrede, beim Ausruf und bei der Aufzählung,
der Punkt bei der Ordnungszahl,
der Bindestrich,
das Schreiben von Titeln und Namen,
die Straßennamen,
die Schreibung der von Orts- und Volksnamen abgeleiteten Adjektive auf -isch und der von Orts- und Ländernamen abgeleiteten auf -er.

Die gebräuchlichsten Fremdwörter und Abkürzungen sollen fehlerfrei geschrieben werden.

Der Schüler muß fähig sein, ein Schulwörterbuch für die Oberstufe zu gebrauchen und seine Niederschriften bei geringer Hilfe möglichst fehlerfrei anzufertigen.

Bei Schülern mit guten Leistungen können diese Forderungen um folgende erweitert werden: schwierigere, aber gebräuchlichere Fälle der Groß- und Kleinschreibung, der Zusammen- und Getrennschreibung, der Zeichensetzung, weiterer Fremdwörter, von Abkürzungen.

Der gute Rechtschreiber soll beim Verlassen der Schule dazu befähigt sein, seine eigenen Niederschriften selbständig zu überprüfen und zu berichtigen. Dazu muß er gelernt haben, eines der üblichen Wörterbücher für Erwachsene sicher zu gebrauchen.

Zum Verfahren

Der Unterricht in der Rechtschreibung erfordert bei sorgfältig gelenktem Fortschreiten eine besondere Stetigkeit der Anstrengung. Deshalb ist es notwendig, im Rahmen der Schule die Anforderungen, die Verfahren und den Zeitaufwand abzustimmen. Es ist auch zu bedenken, in welchem Maße das Rechtschreiben vom gesamten Unterricht gefördert werden kann.

Der für Rechtschreibübungen erforderliche Text kann nicht einseitig nach einem Prinzip gewonnen werden. Zu berücksichtigen sind vielmehr die Worthäufigkeit in der Sprache und die Altersmundart, der Zusammenhang mit dem Sachunterricht und – von der zweiten Bildungsstufe an – auch die Regelhaftigkeit der Schreibung, der Rückgriff auf Fehler und das Aufgreifen neuer Anforderungen. Es ist außerdem anzustreben, stilistisch förderliche Texte zu verwenden. Bei der Vorbereitung der Übungen sollten die Kinder so weit wie möglich mitwirken.

Die Texte sollen so geübt werden, daß Bereitschaft, Aufmerksamkeit und Wille des Kindes als Grundvoraussetzungen des Einprägens erhalten bleiben. Das wird vor allem durch einen Wechsel der Übungsformen erreicht. Während des Übens sollte das Kind immer die Möglichkeit behalten, seine Zweifel notfalls am Text zu klären. Die Übungen sind nicht zu häufen, sondern sinnvoll zu verteilten. Die tägliche kurze Übung dient dem Erlernen der Rechtschreibung mehr als die einzelne ganze Rechtschreibstunde.

Auch das selbständige Fehlerfinden und Klären von Rechtschreibzweifeln muß eingeübt werden. Der Erfolg ist hier abhängig von der Konsequenz der Bemühungen im ganzen Unterricht und von der zuchtvollen Haltung der Schüler.

Entscheidend für die Einstellung der Schüler zum Rechtschreiben ist der Erfolg ihrer Anstrengungen. Der Lehrer muß sich bemühen, den Fehlerdurchschnitt niedrig zu halten. Fehler zu vermeiden ist wichtiger als Fehler zu berichtigen. Das Verbessern hat für den Schüler mehr erziehlische als orthographische Bedeutung.

Auf allen Stufen ist der unterschiedliche Leistungsstand der Schüler zu berücksichtigen. Das kann sowohl durch den Umfang der Anforderungen als auch durch die Übungsverfahren und die Übungszeit für einzelne Schüler oder Schülergruppen geschehen. Schüler mit schwachen Leistungen sollten den Diktattext der Klasse zunächst nur abschreiben, bis sie mehr und mehr zum Diktat herangezogen werden können. Weitere Möglichkeiten der Differenzierung ergeben sich aus der Art der Korrektur und aus der Weise der Fehlerberichtigung durch den Schüler.

Wenn der Lehrer die schriftlichen Arbeiten der Schüler regelmäßig überprüft und den Erfolg der Rechtschreibübungen überwacht, dann genügen zur Ermittlung der Rechtschreibzensuren wenige unvorbereitete Diktate, die dem Leistungsstand der Klasse angemessen sind.

Die von den Schülern in den verschiedenen Unterrichtsgebieten selbständig geschriebenen Texte nehmen an Umfang und Schwierigkeit mehr und mehr zu. In ihnen wird das Rechtschreibkönnen am klarsten erkennbar. Zwischen den Leistungen im engeren Rechtschreibunterricht und im freien

Schreiben werden beträchtliche Unterschiede hervortreten. Sie müssen zunächst mit Geduld ertragen werden. Es kann aber nur dann von einem erfolgreichen Rechtschreibunterricht gesprochen werden, wenn sie sich deutlich vermindern.

6. Schriftliches Gestalten

I.

Im muttersprachlichen Unterricht geht es auch um den guten schriftlichen Ausdruck.

Der Unterrichtszweig, der diesem Ziel unmittelbar dient, ist der Aufsatzunterricht. Neben ihm sind aber im gesamten Unterricht vielfältige Anstrengungen nötig, um dem Schüler zur Sicherheit der sprachlichen Gestaltung zu verhelfen. In allen Unterrichtsgebieten müssen Inhalte schriftlich festgehalten werden; je mehr Lebensgehalt der Unterricht hat, desto häufiger sind in ihm Formen einer schriftlichen Betätigung, die nicht formaler Übung dient, sondern im Zusammenhang mit den Sachgebieten notwendig ist, z. B. der Auszug, die Notiz, das Protokoll, der Brief, die Beschriftung, der Plan, der Fahrtenbericht und ähnliches. Auch die Übungen mit bestimmten Zweckformen — Telegramm, Gesuch, Lebenslauf — sollten immer im Zusammenhang mit ihrer praktischen Bedeutung erfolgen. Es kommt bei allen diesen Arten schriftlicher Äußerung nicht nur auf die Sprachrichtigkeit, sondern auch auf die Steigerung der Aussagekraft an. Sie sind dadurch Vor- und Nebenformen des eigentlichen Aufsatzunterrichts, der sich von ihnen durch die bestimmtere Absicht sprachlicher Schulung unterscheidet.

Der Schüler soll lernen, daß es je nach der persönlichen Beteiligung und der Eigenart des Darzustellenden verschiedene Aussageweisen gibt: die Erzählung, die Beschreibung, den Bericht, die Mitteilung, die Schilderung und die Betrachtung. Es sollen an ihn aber keine Ansprüche gestellt werden, die er nicht erfüllen kann; so dürfen an sein Erzählen und Schildern nicht die Maßstäbe künstlerischer Stilweisen angelegt werden.

Oberstes Kriterium für die schriftlichen Leistungen des Schülers ist die Echtheit; er soll nie in die Versuchung gebracht werden, mehr zu scheinen als er ist. Abzulehnen ist auf allen Stufen und bei allen Stilarten das äußerliche Übermitteln von Sprachformeln und Musteraufsätzen.

Die natürlichsten Gestaltungen ergeben sich, wenn die Schüler sich das Thema innerhalb eines weit abgesteckten Rahmens selbst wählen dürfen. Ein Aufsatz über ein bestimmtes Erlebnis kann einer Klasse im ganzen nur zugemutet werden, wenn alle es tatsächlich gehabt haben. Der Aufsatz wird besser nicht in ein Heft, sondern auf Blätter geschrieben. Er erscheint dann deutlicher als Gestaltungseinheit, läßt sich leichter aufbewahren, und es ist auch eher möglich, daß eine mißlungene Arbeit wiederholt wird. Überdies verliert er den Charakter einer reinen Schul- und Übungsform. Es empfiehlt sich, nach Themen geordnete Aufsatzsammlungen anzulegen.

Bei der Gestaltung des Aufsatzes ist auf äußerste Sauberkeit der Schrift und gefällige Raumverteilung zu achten. Fehler müssen bereits im Entwurf

beseitigt werden. Die endgültige Fassung soll unkorrigiert bleiben, weil sie sonst den ihr zugedachten Sinn verliert. Sprachfehler und Schreibschwächen, die in den Entwürfen zutage treten, geben dem Lehrer Hinweise auf notwendige Übungen.

II.

Schon die schlichten Angaben und Mitteilungen, die das Kind in den ersten Schuljahren niederschreibt, sind eine Vorform des Aufsatzes. Es soll auf dieser Stufe von seinen Erlebnissen erzählen und seine Beobachtungen niederschreiben; dabei kann ihm zunächst größere Freiheit in der Aussageweise gestattet werden. Mit der zunehmenden Fülle der Inhalte muß die bloße Reihung von einer beziehungsreicheren Darstellung abgelöst, sollen die Ausdrucksmittel im ganzen reicher werden.

Die Fähigkeit zur gestaltenden Darstellung gewinnt der Schüler aber erst auf der zweiten Bildungsstufe; jetzt kann er mehr und mehr zu strengerer sprachlicher Zucht angehalten werden. Die Anlässe zum Erzählen bleiben hier weiter wirksam; doch treten zunehmend von Jahr zu Jahr auch sachbestimmte Aufgaben der schriftlichen Gestaltung auf. In den Unterricht sollen jetzt auch, jeweils anknüpfend an gegebene Anlässe, Stilübungen einbezogen werden, um den sprachlichen Ausdruck zu bereichern und zu vertiefen.

Auf der dritten Bildungsstufe wird Sprache feineres, je nach individueller Art durchseeltes Gestaltungsmittel. So wie jetzt der reifende Jugendliche in ein anderes Verhältnis zur Welt tritt, kommt er nun auch in die Lage, dem Seelischen, dem Mitmenschlichen und den Lebenswerten sprachlichen Ausdruck zu verleihen. Doch bricht häufig die diesem Alter eigentümliche Verletzlichkeit, die Scheu vor seelischer Entblößung und die Neigung zur Reflexion über Gesagtes und Geschriebenes die Ursprünglichkeit der Aussage. Darum sollte bei der Aufgabenstellung nach Individualität unterschieden und mit erhöhter Rücksicht verfahren werden. Ausgleichend wirkt der einfach gegliederte Sachbericht, dessen Pflege auch in lebenspraktischer Hinsicht seine besondere Bedeutung hat.

7. Sprachübung, Sprachlehre, Sprachkunde

Aufgabe und Verfahren

Alle Bemühungen im Sprachunterricht gelten dem sinn- und formrichtigen Gebrauch der Muttersprache. Sie sollen das Sprachverständnis des Schülers vertiefen und seine Aussagekraft verstärken. Es ist in der Volksschule nicht angebracht, zwischen sprachpflegerischem Üben, sprachsystematischer Arbeit und sprachgeschichtlichen Hinweisen scharf zu trennen.

Der Lehrer muß auf eine systematische Belehrung über grammatische Formen und sprachkundliche Sachverhalte auf allen Bildungsstufen verzichten und sich bemühen, die Schüler ihrer geistigen Reife entsprechend zu einem bewußteren Sprachgebrauch anzuleiten. Er muß sowohl ihre Bildungsstufen als auch ihre individuelle Leistungsfähigkeit berücksichtigen.

Sie zur Klarheit und Wahrheit im Denken und im Sprachgebrauch zu erziehen, kann ihm nur gelingen, wenn er immer wieder versucht, sprachliche Nachlässigkeiten zu bekämpfen, Ungenauigkeiten in der Aussage zu berichtigen und einer zuchtlosen, unlauteren Redeweise entgegenzuwirken. Er muß jede Gelegenheit benutzen, die Schüler an vorbildliches Sprechen als an eine selbstverständliche gute Sitte zu gewöhnen. Alle sprachlichen Übungen sollen sich aus Unterrichtssituationen ergeben; Maßstab für ihren Bildungswert ist die Größe des Zuwachses an sprachlichem Können. Ein anderer Übungsanlaß sind die sprachlichen Fehlleistungen der Schüler. Sie lassen erkennen, was getan werden muß, damit ihr sprachliches Können, Wissen und Wollen wächst. Eine Sammlung landeschaftlich bedingter typischer Fehler im Gebrauch der Hochsprache ist dabei eine gute Hilfe.

Es ist nichts zu üben, was die Kinder sprachlich schon beherrschen; auch widerspricht es dem Wesen der Sprache, das sprachliche Können auf mechanische Weise an sinnarmen oder sinnleeren Übungsreihen zu schulen. Die Schüler zu Äußerungen zu veranlassen, die nicht sinnbezogen sind und nicht ihrer Spontanität entspringen, ist auch deswegen gefährlich, weil dadurch ihre natürliche Sprachfreudigkeit leidet und ihr Verantwortungsbewußtsein gegenüber der Muttersprache verloren geht. Von ihnen zu verlangen, Sprachelemente additiv zusammenzusetzen, wie es etwa beim Satzkonstruieren aus gegebenen Wörtern geschieht, ist nicht nur sprachlich, sondern auch didaktisch nutzlos. Langweiliger Sprachdrill ist immer von Übel. Die Fähigkeit, sprachliche Erscheinungen zu benennen oder Regeln anzuwenden, ist nicht mit wirklichem Sprachverständnis gleichzusetzen.

Ein Sprachbuch ist nur dann von Nutzen, wenn es nicht gegen diese Grundforderung verstößt und die Bildungsstufen der Schüler berücksichtigt. Es muß vorbildliche Texte anbieten und den Kindern ermöglichen, selbständig und ertragreich still zu arbeiten. Dem Lehrer muß es erlauben, vom Unterricht her zu seinem Inhalt jederzeit einen natürlichen Zugang zu finden. Aber auch das beste Sprachbuch entbindet ihn nicht davon, das Wesentliche mit den Kindern selbst zu tun.

Bildungsstufen und Anforderungen

1. bis 3. Schuljahr

Mit der zunehmenden Sacherfahrung, die der Schüler dieser Bildungsstufe denkend und sprechend gewinnt, wächst sein Wortschatz und seine Geschicklichkeit im Verwenden einfacher Satzgestalten. In der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit wird seine Aussage immer sachlicher und genauer. Er bemüht sich, einfache Sinnzusammenhänge klar zu erkennen und sprachlich zureichend zu formulieren, und er ist bestrebt, richtig und deutlich zu sprechen.

Der Lehrer soll deswegen in der Hauptsache zu vielfältigem, auf dem Sprechbedürfnis und der Aussagefreude beruhendem Gebrauch der Sprache anleiten. Bei ihren Lese- und Rechtschreibübungen lernen die Schüler den Unterschied zwischen Lauten und Buchstaben, zwischen langen und kurzen Lauten und zwischen den Lautarten.

Beim Mitteilen und Erzählen bilden sie Sätze und lernen dabei hörend und sprechend die Satzgrenze erfüllen. Bald erkennen sie den Unterschied zwischen der Satzmelodie einer Aussage, einer Frage, eines Ausrufs und eines Befehls.

Von den Zeitformen verwenden sie vor allem die Gegenwarts- und die Vergangenheitsform.

Bei der Begegnung mit Menschen, Tieren und Sachen erfahren sie, indem sie sprechen, etwas über die sprachliche Funktion der Hauptwörter, Zeit- und Eigenschaftswörter.

In kleinen Niederschriften wenden sie, ohne eigentlich grammatische Kenntnisse zu besitzen, das an, was sie durch den Gebrauch der Sprache gelernt haben.

4. bis 6. Schuljahr

Mit der wachsenden Fähigkeit der Schüler, umfangreichere Sachzusammenhänge genauer zu durchschauen, wird auch ihre Begriffsbildung gefördert. Sie erwerben ihnen bisher unbekannte Wörter, ordnen sie in den schon vorhandenen Wortschatz ein, finden treffendere Formulierungen und entdecken neue syntaktische Aussagemöglichkeiten. Nun werden sie auch fähig, an Hand von Beispielen sprachliche Erkenntnisse zu gewinnen. Sie vermögen Sprachformen zu beobachten, zu vergleichen und auf einfache Weise zu ordnen. Der Lehrer läßt die Kinder an Modellfällen zu sprachlichen Einsichten gelangen. Beim Eindringen in das Gefüge des Satzes spielt nicht die abstrakte grammatische Beziehung, sondern die durch die Unterrichtssituation bedingte, sinntragende Klanggestalt der Hauptrolle. Vom Sprechen führt der Weg zur Sprache, nicht von der Sprache zum Sprechen.

Um die sich mehrenden Sachverhalte und immer anspruchsvoller werdenden gedanklichen Zusammenhänge sprachlich angemessen bezeichnen zu können, sollen die Schüler zu einem bewußteren Gebrauch der sprachlichen Mittel geführt werden.

Sie sollen zusammengesetzte Haupt-, Zeit- und Eigenschaftswörter und persönliche Fürwörter sicher verwenden,

Wörter mit Hilfe von Vor- und Nachsilben bilden,

Orts-, Zeit- und Artangaben in Sachzusammenhänge einfügen und Satzinhalte mit Hilfe gebräuchlicher Bindewörter verbinden können.

Es lassen sich viele Gelegenheiten finden, um die direkte und indirekte Rede zu üben und den Unterschied zwischen beiden Redeweisen zu klären.

Außerdem können die Formveränderungen, die durch einfache Zeitformen, die Befehlsform, die Mehrzahl oder häufig gebrauchte Verhältniswörter entstehen, an den Wörtern beobachtet,

der sich ständig erweiternde Wortschatz nach der Stamm- und der Sinnverwandtschaft geordnet werden.

Am Ende des 4. Schuljahres sollen die Kinder die Bezeichnungen Haupt-, Zeit- und Eigenschaftswort verwenden.

Sie sollen Formen mit den gebräuchlichsten Verhältniswörtern bilden, die Grundform zu gebeugten Formen aufsuchen, die Befehlsform erkennen

und einfache Zeiten unterscheiden können. Grammatische Fachausdrücke sind im 4. Schuljahr noch äußerst sparsam zu verwenden. Die Kinder lernen sie erst dann, wenn der sprachliche Sachverhalt, den sie bezeichnen, in Sprachzusammenhängen immer wieder gezeigt und erfahren wurde.

7. bis 9. Schuljahr

Das sachgerichtete und beziehungsreichere, mehr begriffliche Denken in diesem Alter führt zum Aufbau schwierigerer Sinnzusammenhänge. Die Schüler untersuchen ihre eigenen Aussagen kritischer auf sachliche Vollständigkeit, sprachliche Genauigkeit und Gefälligkeit. Sie erfassen die Bedeutung des Satzes im Sprachganzen sowie die Funktion von Satzgliedern und wichtigeren Wortarten und werden fähig, die Muttersprache als eine geschichtlich gewordene Erscheinung zu betrachten.

So lernen sie bei ihren sprachlichen Gestaltungsversuchen verschiedene Modelle und Formen des Aussagesatzes kennen,

ebenso die verschiedenen Satzarten und ihre Leistung,

die eingliedrige und mehrgliedrige Äußerung,

die Geschehens- und Aussagearten,

die Zeitformen und ihre unterschiedliche Leistung in der Zeiterfassung sowie die Funktion der Gliedsätze und wichtigeren Wortarten.

Sie entdecken die verschiedenen Sehweisen, die den Gebrauch der Fälle bedingen,

erfahren, wie sich größere Satzinhalte mit Hilfe der Nennform oder des Mittelwortes verkürzt ausdrücken lassen

und lernen immer mehr begreifen, welche Bedeutung Wortstellung und Satzmelodie für die Sinngebung haben.

Alles das hat mit dem Eindringen einer formalen Grammatik nichts zu tun.

Der Lehrer benutze jede Gelegenheit, das sprachliche Wissen der Schüler in den Dienst der Stilerziehung zu stellen. Er soll sie anregen, verschiedene syntaktische Möglichkeiten auf dem Wege des Vergleichs zu prüfen, Umstell- und Ersatzproben mit Wörtern und Satzgliedern vorzunehmen oder an vergleichbaren Texten die Wirkung verschiedener Aussageweisen zu beobachten.

Bei geeigneten Anlässen kann er sprachkundliche Erklärungen geben, z. B. wenn ein sprachlicher Sachverhalt, der das Interesse der Kinder erregt hat, anders nicht gedeutet werden kann. Sprachkundliche Themen, die im Unterricht behandelt werden können, sind: Veränderung der Wortinhalte im Zusammenhang sinnverwandter Wörter, Sprachschichtung, Umgangs-, Berufs- und Fachsprache, Lehn-, Fremd-, Schlag- und Modewörter, Sprichwörter und Redensarten, die Bildkraft der Sprache, Namenkunde, die Rolle der Mundarten bei der Entstehung der Hochsprache. Anhand leicht faßlicher Beispiele sollte auf die Verwandtschaft der deutschen Sprache mit anderen Sprachen hingewiesen werden. Es soll erkannt werden, daß die Sprache die Völker nicht nur voneinander scheidet, sondern auch miteinander verbindet.

II. Der Sachunterricht

1. Sachunterricht der ersten Bildungsstufe

Bildungsaufgaben und Bildungsverfahren

Im Vorschulalter haben die Kinder die Umweltverhältnisse, mit denen sie in Berührung kamen, vorwiegend auf ihre Bedürfnisse bezogen und gefühlsmäßig gedeutet. Im Sachunterricht der ersten Bildungsstufe sollen sie angeleitet werden, ihre alltägliche Umwelt und die für sie bedeutungsvollen Lebensverhältnisse und Naturgegebenheiten nachdrücklicher zu erleben und genauer zu erfassen.

Dabei ist zu beachten, daß das Lernen der Kinder noch immer erlebnisbestimmt ist. Die Gegebenheiten der Umwelt werden ihnen durch die Zugehörigkeit zu Lebensbereichen, an denen sie Anteil haben, bedeutsam und sinnvoll. Sie dringen jedoch nicht zu verallgemeinerten Erkenntnissen vor und vermögen ihre Erfahrungen auch noch nicht von übergeordneten Begriffen aus zu verarbeiten. Vor allem aus der Beteiligung des Gemüts erwächst die Bereitschaft, sich mit den Sachzusammenhängen verweilend und eindringlich zu befassen. Es geht auf dieser Stufe vor allem um das genaue sinnhafte Auffassen der Dinge, Geschehnisse und Zusammenhänge. Dazu dienen häufige Unterrichtsgänge und das Hereinnehmen der Objekte in den Klassenraum.

So gewinnen die Kinder von vertrauten Gegebenheiten her Anschauungen, die der jeweiligen Sachstruktur gerecht werden. Man darf auf dieser Bildungsstufe nicht von Vorstellungen ausgehen, die die Kinder besitzen könnten. Dabei wäre vorausgesetzt, was erst Ziel des Unterrichts sein kann. Zuerst müssen an den Sachen Anschauungen gebildet werden. Dann stehen auch Vorstellungen für die weitere Verarbeitung bereit.

Die Kinder dieses Alters sind jedoch in der Regel noch nicht imstande, die Dinge beim bloßen Betrachten aus dem Abstand intensiv aufzufassen. Ihre geistige Aktivierung ist vielmehr in hohem Maße davon abhängig, daß sie dabei auch tätig sein können. Sie gewinnen am zuverlässigsten Anschauungen von den Dingen, indem sie mit ihnen umgehen. Sie beachten dann genauer, was für den Erfolg ihres Tuns wichtig ist und kommen zu Feststellungen und Unterscheidungen, indem sie konkrete Vergleiche durchführen. Sie erwerben also geistige Ordnungen, während sie die Dinge mit den Händen ordnen.

Die Kinder müssen, soweit das durchführbar ist, die Geräte und Werkzeuge, die sie kennenlernen sollen, handhaben und einfache Arbeitsverrichtungen des Haushalts oder eines Handwerkers selber auszuführen versuchen.

Auf Unterrichtsgängen können sie Entfernungen erwandern, Bodenerhebungen besteigen, Abhänge hinuntergehen, beobachten, ob ein Gewässer fließt, die Naturdinge in ihre Spiele oder anderes Handeln einbeziehen.

Vieles können sie planvoll sammeln, nach sinnfälligen Merkmalen ordnen und in der Klasse ausstellen. Anderes wird gezählt, gemessen, nachgebildet oder aufgeschrieben. Eine Sammelmappe nimmt die Erträge solcher Arbeiten auf. Die Kinder lernen besondere Techniken wie das Pressen und Einkleben von Pflanzen.

Sie pflegen Pflanzen und Tiere.

Bei allen diesen Betätigungen werden sie immer mehr fähig, selbständig und in Gruppen einfache Arbeitsaufgaben durchzuführen. Dadurch werden sie auch zu genauerem Beobachten erzogen. Sie sind dazu bei Beginn der Schulzeit wenig befähigt, so daß der Lehrer beim bloßen Vorzeigen von Objekten und Beobachtungsaufträgen in der Regel keine zuverlässigen Ergebnisse erwarten darf. Daher soll der Unterricht auch nicht von Bildern ausgehen. Sie können ergänzend verwendet werden, wenn durch den Umgang mit der Wirklichkeit das Verständnis für das Dargestellte gesichert ist.

Eine für den Unterricht besonders zweckmäßige und ergiebige Weise der tätigen Auseinandersetzung mit den Dingen ist das gestaltende Darstellen. Es ist auf dieser Bildungsstufe das wichtigste Verfahren für das geistige Verarbeiten der Wirklichkeit, weil es das sinnhafte Auffassen fördert, ohne begriffliche Verallgemeinerungen zu verlangen.

Es kann geschehen durch Kinder- und Stegreifspiele, durch ausdrucksvolle Bewegungen, durch Bauen, Kneten, Formen in Sand, durch Legen, Ausschneiden, Falten, Kleben, durch Malen und Zeichnen.

Das Erlebte wird beim Gestalten wieder vergegenwärtigt. Dabei tauchen neue Fragen nach Einzelheiten und Zusammenhängen auf, die für erneute Begegnungen mit der Wirklichkeit ein vollkommeneres Auffassen anbahnen. Auch das, was die Kinder nur aus der Ferne ansehen können, wird durch nachfolgendes Darstellen einem sorgfältigeren Wahrnehmen zugänglich gemacht.

Was die Kinder in diesem ersten Sachunterricht erleben, tun und wahrnehmen, wird ständig erörtert. Dabei gibt die fortschreitend reicher und differenzierter erfaßte Umwelt Anlässe zum Fragen, Feststellen, Ergänzen und zu berichtigen-den Hinweisen. Es wird über Konkretes gesprochen, das für die Kinder bedeutungsvoll und mitteilenswert geworden ist. Das eigene Erleben und Handeln bewegt auch sprachgehemmte Kinder dazu, sich zu äußern. Das ist für die Sprachentfaltung der ersten Bildungsstufe entscheidend wichtig. Es muß auf altersmäßig natürliche, dabei sachlich möglichst genaue Aussagen der Kinder Wert gelegt werden. Das sprachliche Formulieren darf bei keiner Auffassungsleistung versäumt werden, immer mehr können wichtige Aussagen auch schriftlich festgehalten werden. Das sind unerläßliche Voraussetzungen für den Bildungsertrag dieses Sachunterrichts; denn durch das Aussprechen der in der Anschauung erfaßten Einzelheiten und Sachbeziehungen wird das Erkannte zum geistigen Besitz gemacht.

Das Handeln, das die Erkenntnisleistungen dieser Bildungsstufe fundiert, gibt die beste Gewähr, daß die Kinder die dabei erfaßten Gegenstände in ihr be-

wußtes Erleben einbeziehen. Dadurch werden die Bindungen der Kinder zu ihrer Umwelt gewahrt und bereichert; es werden neue Beziehungen geknüpft. Auch beim Sprechen über die Inhalte müssen diese Erlebnisbezüge beachtet werden. Indem der Unterricht die Verbundenheit der Kinder mit ihrer Umwelt durch ein tätiges Leben in ihr ausweitet und verstärkt, erhält und fördert er ihre Gemütsbindungen zur Heimat. Er erfüllt damit eine zentrale Aufgabe der Heimatkunde.

Bildungsinhalte

Der Sachunterricht der ersten Bildungsstufe soll den Kindern die Umwelt, an der sie teilhaben und die sie bedeutsam erleben können, sachlich faßbar machen. Sie gehen mit Dingen, Geräten und Einrichtungen um, haben Berührung mit Tieren und Pflanzen. Sie sind in Verrichtungen, Verpflichtungen und Lebensformen einbezogen, die für die Erwachsenen beruflichen, wirtschaftlichen, sozialen, politischen, kulturellen oder religiösen Charakter haben und die auch für sie je nach ihrem Verständnis sinnhaftig sind.

Diese von den Kindern erlebte Welt ist verschieden in jeder Stadt, jedem Stadtteil und Dorf und auch je nach den Verhältnissen, aus denen sie kommen. Daher lassen sich die Inhalte des Unterrichts nicht allgemeingültig festlegen. Sie müssen immer wieder neu gefunden werden, auch am gleichen Ort, weil sie der Veränderung unterworfen sind. Der Lehrer muß die besondere Welt und die Lebenszüge der Kinder seiner Klasse kennen; nur dann kann er die Inhalte auswählen, die für sie geeignet sind.

So ist der Sachunterricht der ersten Bildungsstufe oft von Gelegenheiten abhängig. Er darf aber nicht dem Zufall ausgeliefert, sondern muß für die ganze Bildungsstufe geplant werden.

Es gibt relativ feststehende Themen, die den Kindern Grunderfahrungen oder notwendige Umweltorientierungen vermitteln (z. B. das Verfolgen des Wachstums und die Pflege von Pflanzen und Tieren; Erfahrungen an stehendem und fließendem Gewässer; Einblicke in das Gemeindewesen; das Verhalten auf der Straße). Manches muß wiederholt erfahren werden (z. B. Garten, Feld und Wald in den Jahreszeiten), bedarf regelmäßiger Feststellungen (z. B. Sonnenstand und Wetter) oder ist an bestimmte Zeiten gebunden (z. B. die Feste im Jahresablauf mit ihrem Brauchtum). Anderes ist zu jeder Zeit möglich (z. B. Besuche von Werkstätten) oder von Gelegenheiten abhängig (z. B. Hausbau, Straßenbau, Hochwasser).

Im 1. Schuljahr sind wegen der geringeren geistigen Spannkraft und Übersicht der Kinder Einzelthemen angebracht, die aus Erlebnissen erwachsen (z. B. bestimmte Spiele und Spielzeuge, Spielplätze, Verhalten im Straßenverkehr, Hilfe im Garten; einfache Verrichtungen im Haushalt, bei denen die Kinder helfen; Erlebnisse im Wald).

Im 2. Schuljahr können schon Themen gewählt werden, die eine gewisse Zuverlässigkeit des Handelns oder länger dauernde Auseinandersetzung mit einem Sachkreis erfordern (z. B. Betreuen von Pflanzen oder Tieren unter Anleitung; rollenmäßige Darstellung des Familienlebens in einfachen Beziehun-

gen und Aufgaben, auch Einkaufen; Gestaltungen im Zusammenhang mit einfachen Handwerksverrichtungen).

Im 3. Schuljahr sind die Kinder meist imstande, sich mit dem Leben und den öffentlichen Einrichtungen in Stadt und Dorf, soweit sie den Kindern bereits zugänglich sind, während einer längeren Zeitdauer auseinanderzusetzen. Durch das Hineinleben in soziale Situationen bahnen sich Auffassungen und Werthaltungen an, die für das spätere Erfassen und tiefere Durchdringen der Probleme des Gemeinwohls grundlegend sind.

Die Umwelt bietet den Kindern heute vielerlei in schnellem Wechsel und läßt sie häufig nicht zum verweilenden Wahrnehmen von Einzelheiten kommen. Um so mehr muß im Unterricht dafür gesorgt werden. Es handelt sich beispielsweise bei Dingen um Farbe, Form, Material, Teile, Entstehung, Verwendung; bei Zusammenhängen und Sachverhalten um Teilgegebenheiten und ihre Zuordnung; bei Geschehnissen und Handlungen um Teilvorgänge oder -schritte in ihrer Folge. Die Kinder sollen das Festgestellte richtig bezeichnen und sich über die Zusammenhänge aussprechen.

Im einzelnen ist für das genaue Erfassen, Unterscheiden und Gruppieren folgendes wichtig:

Die Kinder müssen Körper, Formen und Lagebeziehungen auffassen und unterscheiden und dabei die wichtigsten räumlichen Ordnungsbegriffe gebrauchen lernen. Gelegenheiten zur Bildung genauer Raumanschauungen bieten Natur- und Gebrauchsdinge, Werkzeuge und Maschinen, Raumverhältnisse und Formen bei Bauwerken und in der Landschaft. Das gelingt leichter, wenn die Kinder die Gegenstände nachgestalten.

Im 3. Schuljahr sollen sie versuchen, leicht überschaubare Ausschnitte einer vertrauten Landschaft (ihr Dorf oder ihren Stadtteil) plastisch und zeichnerisch darzustellen. Dabei kann die ungefähre Wiedergabe von Richtungen, Lagebeziehungen und Größenverhältnissen angestrebt werden. Eine Einführung in das Kartenverständnis mit Symbolen und Maßstab erfolgt noch nicht. Auf keinen Fall soll mit dem Grundriß des Klassenzimmers oder des Schulhofes begonnen werden.

Noch weniger als das räumliche Auffassen ist in diesem Alter das Zeiterleben entwickelt. Es läßt sich dadurch entfalten, daß die Kinder zeitliche Verläufe und Entwicklungen im Natur- und Menschenleben verfolgen und sprachlich ausdrücken; dabei muß auf die sinnvolle Verwendung der wichtigsten zeitlichen Ordnungsbegriffe Wert gelegt werden. Dazu sind geeignet: menschliches Handeln, Vorgänge im Verkehr, auf Baustellen, in Werkstätten, in der Landwirtschaft, der Wechsel des Standorts und Aussehens der Himmelskörper, das Wetter, das Wachstum bei Pflanzen und Tieren. An Bauten, Einrichtungen oder Geräten kann Verständnis dafür geweckt werden, daß schon lange vor dem Lebensbeginn der Kinder Menschen gelebt und die Umwelt gestaltet haben. Jugenderlebnisse der Eltern, Großeltern und des Lehrers, ferner (in kritischer Auswahl) Sagen und Erzählungen können Anlaß geben, größere Zeitverläufe ahnend zu überblicken (3. Schuljahr).

Ursächliche Zusammenhänge in der Natur, im Schaffen der Menschen und in der Technik sind den Kindern schon vertraut. Doch werden sie gerade

im Bereich des Alltäglichen wenig klar erfaßt. Die Kinder möchten wissen, wie ein Geschehen vonstatten geht, besonders wenn es neu und interessant ist. Die Bildung klarer Anschauungen, vor allem räumlicher Art, und das Erkennen zeitlicher Folgen bereiten die Klärung von Wirkungszusammenhängen vor, denn sie führen zur Feststellung dessen, was vorhanden ist und was nacheinander folgt. Das Streben nach kausalem Erkennen findet auf dieser Altersstufe seine Erfüllung im einfachen „Wenn-dann-Denken“. Es am Geschehen der Umwelt und im Gestalten der Kinder zur Entfaltung zu bringen, ist Aufgabe dieses Sachunterrichts.

Die Fortschritte im Verlauf der ersten Bildungsstufe zeigen sich dadurch, daß allmählich weiterreichende Anforderungen gestellt und ein verlässlicheres Handeln und Gestalten verlangt werden. Sie müssen besonders auch in den zu bildenden Anschauungen sichtbar werden. Diese werden reicher an Gehalt, genauer im Erfassen der Sachstruktur, gegliederter und differenzierter.

2. Zum Sachunterricht der 2. und 3. Bildungsstufe

Im Sachunterricht der 1. Bildungsstufe werden die Kinder angeleitet, die ihnen bedeutsamen Gegenstände der heimatlichen Umwelt bewußter aufzufassen und nachdrücklich zu erleben. Allmählich wächst in ihnen das Bedürfnis, die Welt, wie sie wirklich ist, zu erkunden und zu ordnen.

Dieser geistigen Entwicklung der Schüler und der Aufgabe, sie auf ihr Dasein als Erwachsene vorzubereiten, wird im Sachunterricht der 2. und 3. Bildungsstufe dadurch entsprochen, daß sie in die Ordnungen der Sachkunde eingeführt werden. Sie lernen, die natürlichen Gegenstandsbereiche sachrichtig unterscheiden; sie gewinnen grundlegende Einsichten in Zusammenhänge, erlernen Methoden und Arbeitsweisen und erwerben einen festen Bestand brauchbarer Kenntnisse.

Die Bildungswirksamkeit dieses Sachunterrichts ist vor allem davon abhängig, daß seine Inhalte für die Schüler Bedeutung haben. Das gilt nicht nur für die Erkundung der heimatlichen Welt, die auf der 2. und 3. Bildungsstufe fortgesetzt wird, sondern auch für die Vermittlung der traditionellen Inhalte der Sachkunde. Ebenso muß sich nicht nur die verweilende Beschäftigung mit einem Gegenstand, sondern auch die belehrende Information auf dieses innere Betroffensein der Schüler gründen.

2. Bildungsstufe

4. Schuljahr

Im 4. Schuljahr muß auf die fachliche Gliederung des Sachunterrichts noch ganz verzichtet werden. Auch jetzt muß der Lehrer von den Erfahrungen und Erkenntnissen ausgehen, die seine Schüler in dem vertrauten Umkreis der Heimat gewinnen.

Sie lernen die Lebewesen der Heimat genauer kennen und unter Artbegriffen ordnen; sie verfolgen Lebensläufe und Entwicklungsvorgänge. Sie fangen an,

nach den Ursachen des Geschehens zu forschen. Sie gewinnen, vor allem im Schulleben, elementare gemeinschaftskundliche Erfahrungen und ein erstes Verständnis für Einrichtungen und Vorgänge des öffentlichen Lebens.

Ihr Erfahrungsbereich weitet sich aber auch über die Heimat auf die Welt aus. Sie lernen auf Wanderungen und auf Reisen mit den Eltern andere Landschaften kennen und zur Heimat in Beziehung setzen. Sie beginnen, sich durch Erzählungen, durch Bücher und Bilder die Fremde zu erschließen und mit der Heimat zu vergleichen. Sie fangen an, sich für geschichtliche Inhalte zu interessieren.

Der Lehrer fördert diese vertiefte Sachdurchdringung in einem Unterricht, der länger bei den Gegenständen verweilt. Es wäre jedoch verfrüht, schon jetzt Sachverhalte der eigentlichen Erdkunde und Naturkunde, Gemeinschaftskunde und Geschichte aufzugreifen. Diese erfordern ein Begriffsverständnis, zu dem dieses Alter noch nicht fähig ist. Es dient auch weder der diesem Alter möglichen Sachkenntnis noch einer ihm angemessenen Sprache, wenn der Lehrer abstrakte Formulierungen verlangt.

So gelten für die Auswahl der Inhalte noch die Auswahlgrundsätze des Sachunterrichts der 1. Bildungsstufe.

Auch für die Heimatkunde des 4. Schuljahres gibt es eine Reihe wiederkehrender Themen (z. B. Wettererscheinungen, die Natur im Jahreslauf, der Sternhimmel, Feste und Feiern im Jahreskreis). Es gibt Themen, die vom aktuellen Geschehen abhängig sind (z. B. Mondfinsternis, Hochwasser, Wasserrohrbruch, Verkehrsunfall, Haus- und Straßenbau) und Themen der Heimatgemeinde, bei denen die Kinder durch konkrete Beispiele die öffentlichen Einrichtungen genauer kennenlernen (z. B.: Die öffentlichen Dienste. — Eine Gemeinde muß versorgt und besorgt werden. — Von der Verwaltung einer Gemeinde. — Von Berufen und Arbeitsstätten. — Vom Bauen und Wohnen). Aber auch die heimatliche Landschaft mit ihren Wanderzielen, Sehenswürdigkeiten und geschichtlichen Zeugen wird zum Gegenstand dieses Unterrichts; das gilt auch für die weitere Welt, wenn konkrete Fragestellungen dazu veranlassen. Auch hier liegt die Aufgabe des Unterrichts nicht in abstrakter Belehrung, sondern in der altersangemessenen Behandlung konkreter Themen (z. B.: In Hannover ist wieder Messe. — Das Volkswagenwerk in Wolfsburg. — An der Zonengrenze. — Die geteilte Stadt Berlin. — Helga verzieht in die Türkei). Das Kartenverständnis soll jetzt durch die Vermittlung der wichtigsten Kartensymbole gefördert werden. Modellhafte Nachbildungen der behandelten Landschaften führen zu eigenen Kartenskizzen. Ein auf den heimatlichen Raum bezogenes einfaches Kartenwissen ist zu sichern.

5. und 6. Schuljahr

Im 5. und 6. Schuljahr wird der Sachunterricht mehr und mehr in die einzelnen sachkundlichen Bereiche aufgegliedert. Es hat aber großen pädagogischen Wert, wenn alle sachkundlichen Fächer in der Hand eines Lehrers vereinigt werden. Muß aus organisatorischen Gründen ein Fach von einem zweiten Lehrer erteilt werden, dann eignen sich dazu am ehesten die Naturlehre und danach die Naturkunde.

Der Umfang der überlieferten Bildungsinhalte nimmt innerhalb der zweiten Bildungsstufe in jedem sachkundlichen Bereich mehr und mehr zu; in allen

Fächern sind neben heimatkundlichen Themen bestimmte allgemeine Inhalte zu vermitteln. Sie werden den Schülern in dem Maße lebendig, in dem es der Lehrer versteht, sie ihnen bedeutsam zu machen. Es geht jetzt um das Erkunden der realen Welt, um das Sammeln von Kenntnissen, um die Auffassung der Einzelheiten und des bildhaft Gegenständlichen. Die Schüler müssen angehalten werden, aus dem so Erkannten das Wesentliche zu erschließen. Sie sollen nun auch lernen, die Gegenstände des Sachunterrichts durch Bilder, Texte, Skizzen, Modelle, Karten und Zahlen zu erfassen.

3. Bildungsstufe

Auf der dritten Bildungsstufe erhalten die Zusammenhänge in den sachkundlichen Ordnungen größere Bedeutung. Die Schüler sollen im 7. und 8. Schuljahr die in den Sachbereichen waltenden Beziehungen auffassen und ihre Erkenntnisse fachlich begründen lernen. Die Unterrichtsthemen werden jetzt weitgehend den allgemeinen, nach fachlichen Gesichtspunkten geordneten Inhalten der Sachfächer entnommen. Aber auch jetzt erfordert der Unterrichtsgegenstand oft den Ausgang von konkreten Fragestellungen und häufig die Vereinigung der durch die Fächer dargestellten Betrachtungsweisen.

Im 9. Schuljahr steht die wertende Stellungnahme der Jugendlichen zu der Welt der Erwachsenen im Mittelpunkt des Sachunterrichts. Ihr Interesse erstreckt sich jetzt mehr auf das Zeit- und Weltgeschehen, auf mitmenschliche Beziehungen, auf Fragen der Lebensführung und der späteren eigenen Lebensgestaltung, des sozialen und politischen Lebens. Häufig vereinigen solche Themen die Sichtweisen verschiedener Fächer oder sie sprengen den Rahmen des eigentlichen Sachunterrichts, da sie auch dem Bereich der sittlich-religiösen oder der musischen Bildung angehören. Sie sind stets so zu begrenzen, daß sie überschaubar bleiben.

Auch den Sachunterricht der 3. Bildungsstufe sollten nicht mehr als zwei Lehrer übernehmen. Dann sind die verweilende Begegnung mit der Sache selbst und das Herauslösen und Festhalten wesentlicher Einsichten und Kenntnisse gewährleistet, und die Einheit von Sache und Sprache kann besser gewahrt bleiben. Es darf dabei jedoch nicht übersehen werden, daß der muttersprachliche Unterricht auch eigene Aufgaben und Ziele hat.

3. Erdkunde

Bildungsaufgaben

Aufgabe des Erdkundeunterrichts ist es, anschauliche Vorstellungen von charakteristischen Landschaften Deutschlands und fremder Länder zu vermitteln und Einsichten in das Zusammenwirken verschiedener geographischer Faktoren zu wecken, insbesondere die Zusammenhänge zwischen der Natur des Landes und dem Leben seiner Bewohner aufzuzeigen. Dabei sollen die Schüler auch ein geordnetes Wissen von der räumlichen Gliederung der Erde gewinnen.

Sie sollen angeregt und befähigt werden, auf Wanderungen und Reisen, aus Büchern, Bildern und anderen Quellen ihre erdkundlichen Kenntnisse und Einsichten zu ergänzen und geographische Sachverhalte, denen sie im Leben begegnen, selbständig zu klären. Von Anfang an ist der Blick auf die ganze Erde zu richten. Sie erscheint in der Mannigfaltigkeit ihrer Natur- und Kulturlandschaften als vielgestaltiger Wohnraum verschiedener Völker, die aufeinander angewiesen sind.

Unentbehrliche Grundlage dieses Unterrichts sind die im heimatlichen Raum gewonnenen Grunderfahrungen von den naturgegebenen Lebens- und Arbeitsbedingungen des Menschen in Stadt und Land. Sie müssen auf jeder Altersstufe ergänzt und vertieft werden.

Inhalte

Die engere Heimat bleibt auch auf der zweiten und dritten Bildungsstufe Gegenstand des Unterrichts. Dabei sind aktuelle Ereignisse im Naturablauf und im Lebensbereich des Menschen, die Wetterkunde und einfache phänologische Sachverhalte zu berücksichtigen. Die Erdgeschichte soll nur soweit in den Arbeitsplan aufgenommen werden, als Gelegenheit zu unmittelbarer Anschauung gegeben ist. Schon frühzeitig ist mit Beobachtungen zur Himmelskunde zu beginnen (Lauf der Sonne – der Mond in seiner wechselnden Gestalt – einige Sternbilder – künstliche Himmelskörper). Dadurch wird allmählich eine Ahnung von der Größe und Ordnung des Weltenraumes angebahnt.

Für die Auswahl und Anordnung der Themen kann eine bestimmte Reihenfolge allgemeingültig nicht festgelegt werden. Der Erdkundeunterricht folgt nicht dem Grundsatz, bei der Betrachtung der Erdräume vom Nahen zum Fernen vorzugehen. Für den Schüler braucht China nicht ferner zu sein als der Böhmerwald, und Argentinien ist auch ohne die Kenntnis aller Länder Europas gut verständlich. Die wichtigste Aufgabe der inhaltlichen Planung des Erdkundeunterrichts ist die sorgfältige Auswahl einer beschränkten Anzahl von Unterrichtseinheiten aus allen Erdräumen.

Nur solche Landschaften und Länder sollen behandelt werden, an denen die Abhängigkeit des Menschen von besonders ausgeprägten Naturgegebenheiten, aber auch die Umgestaltung der Naturlandschaft eindrucksvoll gezeigt werden kann. In solchen Unterrichtseinheiten gewinnen die Schüler Einsichten in die Bedeutung der Bodenbeschaffenheit (z. B. Sand in der Lüneburger Heide), in den Wert von Bodenschätzen (z. B. Eisenerze im Salzgittergebiet), über die Auswirkungen des Klimas (z. B. in Australien), der Lage am Weltmeer (z. B. Großbritannien), der Höhenlage (z. B. Äthiopien), großer Entfernungen (z. B. UdSSR) und der Bevölkerungsdichte (z. B. Japan). Sie erfassen dabei die Landschaften auch in ihrer besonderen Eigenart.

Neben diesen den Gegenstand betreffenden Gesichtspunkten ist für die Themenwahl die jeweilige didaktische Situation maßgebend. Von ihren Voraussetzungen und Bedingungen ist vor allem die Reihenfolge der Themen abhängig. Oft wird sich der Lehrer bei der Wahl zwischen zwei

Themen nach den Unterrichtsmitteln richten, die ihm zur Verfügung stehen. Zuweilen wird auch die besondere Aktualität eines Gebietes – durch Naturereignisse, politische oder wirtschaftliche Entwicklungen – der Anlaß für seine unterrichtliche Behandlung sein. Dann können auch sonst wenig beachtete Räume Gegenstand des Unterrichts werden.

Im Laufe der Schulzeit sollen die Schüler die wichtigsten Charakterlandschaften der Erde an mindestens einem Beispiel gründlich kennenlernen, z. B. die Waldlandschaft Finnlands oder Kanadas, die Weidewirtschaft in den Steppen Argentiniens oder Südafrikas, eine Wüste (Sahara), einen Inselstaat (Japan), eine Stromlandschaft (Ägypten), einen Hochgebirgsstaat (Schweiz oder Äthiopien), die Agrarlandschaft Dänemarks, eine Industrielandschaft in England, Frankreich oder der Sowjetunion.

2. Bildungsstufe

Zu Beginn der zweiten Bildungsstufe (4. Schuljahr) weitet sich der Anschauungsbereich zunächst auf die erwanderbare Heimat aus. Stadtkinder lernen benachbarte Dörfer, die Landkinder die Stadt kennen. Auf diese Weise gewinnen sie Einblicke in andere Lebensbedingungen und Arbeitsformen.

Die Kinder des 4. Schuljahres sollen ferner auf Wanderfahrten zwei oder drei vom vertrauten Bereich abweichende typische Landschaften mit ihren unterschiedlichen Natur- und Lebensverhältnissen kennenlernen und zur Heimat in Beziehung setzen (Flachland – Bergland, Binnenland – Küste, Marsch – Geest, Dorf – Großstadt).

Ob darüber hinaus noch andere für das Land Niedersachsen eigentümliche oder lebenswichtige geographische Gegebenheiten betrachtet werden können, hängt wesentlich von ihrer Beziehung zur Heimat (z. B. unser Moor – andere Moore in Niedersachsen, unser Sielhafen – große Häfen in Niedersachsen) und den Möglichkeiten der Veranschaulichung ab. Eine abgerundete Behandlung des Landes Niedersachsen mit all seinen Boden-, Natur- und Wirtschaftsverhältnissen, Siedlungen und Grenzen soll auf dieser Altersstufe nicht erfolgen.

Die zweite Bildungsstufe ist vor allem durch eine ausgreifende, auf die dingliche Welt gerichtete Wißbegier, durch Entdeckerdrang und Abenteuerlust der Schüler gekennzeichnet. Sie sind deshalb für das erdkundliche Bildungsgut besonders aufgeschlossen und bieten gute Voraussetzungen für den Erwerb eines reichen Tatsachenwissens. Der Drang in die Ferne legt es nahe, bereits im 5. Schuljahr nicht nur Beispiele aus Deutschland, sondern aus der ganzen Welt zu wählen. Es entspricht dem Denken dieser Altersstufe, typische Erscheinungen an charakteristischen Einzelbildern zu erfassen. Die Schüler erfahren den Einfluß der Landschaft auf die Lebensweise der Bewohner – vor allem auf Nahrung, Kleidung, Wohnung und Arbeit. Fruchtbare oder karge Boden, Überfluß oder Mangel an Wasser, Gunst oder Ungunst des Klimas und der Verkehrslage, Armut oder Reichtum an Bodenschätzen, große oder geringe Bevölkerungsdichte werden als Wesenszüge von Landschaften erkannt. Anfangs sind Einzelbilder auszuwählen, die vorwiegend durch einen solchen Wesenszug bestimmt sind; später wird, nun auch an größeren Räumen, sichtbar, daß erst mehrere typische Merkmale eine Landschaft kennzeichnen.

Beispiele für charakteristische Einzelbilder:

Menschen kämpfen mit der Nordsee um Land;
Braunkohle als Grundlage der Industrie in Mitteldeutschland;
Bauern auf dem fruchtbaren Boden der schlesischen Ebene;
die Bevölkerung des unwirtlichen Norwegens lebt vom Meer;
Fruchtgärten an der Küste und wasserarme Steppen im Innern Spaniens;
die Ausnutzung reicher Erdölschätze verändert das Leben der Bewohner Arabiens;
Argentinien als Steppenland mit Weizenfeldern und Viehherden.

Wo es ungezwungen möglich ist, sollen Einzelbilder nach den Gesichtspunkten der Ähnlichkeit oder Gegensätzlichkeit nebeneinander gestellt werden (z. B. der Weinbauer in der Pfalz und in Frankreich, Wasserüberfluß in den Nordseemarschen und künstliche Bewässerung in Spanien). Die räumliche Einordnung der erarbeiteten Sacheinheiten gibt den Kindern bereits auf dieser Altersstufe eine Vorstellung vom Kartenbild der Erde und läßt sie — bei sorgfältiger Auswahl der Beispiele — die Mannigfaltigkeit der Natur- und Lebensräume Deutschlands und der Welt erkennen.

3. Bildungsstufe

Vom 7. Schuljahr an werden die Schüler fähig, in der Vielfalt der geographischen Erscheinungen naturgegebene und geschichtliche Zusammenhänge zu erkennen.

Gegenstand des Unterrichts im 7. und 8. Schuljahr sind jetzt nicht mehr charakteristische Einzellandschaften und die Lebensmeisterung einzelner Menschen und Menschengruppen, sondern größere Einzelräume einheitlicher Struktur (z. B. Afrika auf dem Wege zur politischen Selbständigkeit; das Waldland Kanada; Sibirien, Land der Zukunft; Australien, Kontinent ohne Wasser) und ihre Bedeutung für Völker und Staaten und die ganze Menschheit. Durch ihre Betrachtung und im Anschluß an sie — durch informatorische Übersichten — lernen die Schüler den ganzen Erdball genauer kennen. Sie gewinnen eine Vorstellung von der Gliederung der Erde in Klimazonen und Landschaftsgürtel, von der Verteilung der Menschheit (Bevölkerungsdichte, Rassen, Sprache, Religionen), von der politischen Gliederung der Erde, von der Beziehung zwischen den großen Wirtschaftsräumen. So wird die Entstehung verschiedenartiger Klima- und Vegetationszonen am Beispiel Afrikas besonders einsichtig. Hier können der Wechsel von Tag und Nacht und der Jahreszeiten, die Sonnenstellung am Äquator und an den Polen in ihrer Abhängigkeit von den beiden Bewegungen des Erdkörpers, ferner die Gegensätze zwischen der Nord- und Südhalbkugel behandelt werden.

Bei der Betrachtung der politischen und wirtschaftlichen Beziehungen auf der Erde soll vor allem Deutschland — mit Einschluß von Mittel- und Ostdeutschland — im Mittelpunkt stehen, seine Stellung in der Welt, seine wirtschaftliche Abhängigkeit von den europäischen und überseeischen Siedlungsräumen. Rohstoffgebieten und Absatzmärkten.

Die Schüler sollen erkennen, wie stark sich das Bild der Erde seit dem Beginn des kolonialen Zeitalters gewandelt hat: durch die Ein-

griffe der europäischen Großmächte, durch freiwillige oder erzwungene Abwanderung von Arbeitskräften (Neger, Inder, Malaien, Chinesen), durch Plantagenbau und neuzeitliche Rohstoffgewinnung, durch die Ansiedlung von Industrien und die Einbeziehung in einen weltweiten Güteraustausch, nicht zuletzt auch durch allmähliche Lösung von den kolonialen Herrschaftsformen und den Gewinn der Selbständigkeit.

Im 9. Schuljahr umspannen die Themen die ganze Erde; z. B.:

die Umgestaltung der Erdoberfläche durch die Kräfte der Natur und durch den Menschen;

die Frage der Ernährung einer rasch anwachsenden Menschheit;

die Nutzung der Rohstoffe;

die Wege des Welthandels und des Weltverkehrs.

Eine vergleichende Betrachtung der Großmächte der Erde (USA, Sowjetunion, China, Japan, Indien, British Commonwealth of Nations, Frankreich), ihrer Bevölkerungszahl, ihrer Bodenschätze, ihrer Wirtschaftskraft, ihres Lebensstandards und ihrer politischen Struktur führt schließlich zu der Erkenntnis, daß es reiche und arme, mächtige und schwache, freie und unterdrückte Völker auf der Erde gibt.

Diese Grundeinsichten einer politischen Erd- und Weltkunde sind zugleich der Beitrag des Erdkundeunterrichts zur politischen Bildung.

Verfahren und Mittel

Für die Gliederung einer Unterrichtseinheit sind länderkundliche Schemata und ähnliche starre Behandlungsabläufe nicht geeignet. Sie führen leicht zu Verzerrungen und falschen Verallgemeinerungen und lähmen häufig die innere Aufgeschlossenheit und den Wissensdrang, den die Schüler der zweiten und dritten Bildungsstufe dem Erdkundeunterricht in besonderem Maße entgegenbringen.

Oft bieten erdkundliche Sachverhalte aus der Heimat einen geeigneten Einstieg zur Betrachtung fremder Lebensräume. Fruchtbare Ansatzpunkte werden sich immer wieder aus besonders charakteristischen Erscheinungen ergeben. Beispiele dafür sind: eigenartiges Klima, fremdartige Pflanzen, Tiere und Menschen, wertvolle Bodenschätze oder Rohstoffe, Reichtum oder Armut an anbaufähigem Boden, Überfluß oder Mangel an Wasser, Vorherrschen eines Erwerbszweiges (etwa der Seeschifffahrt), Ein- und Ausfuhr bestimmter Waren, Höhe des Lebensstandards.

Es sind diejenigen Unterrichtsverfahren zu bevorzugen, die den Schülern Gelegenheit zu sinnvoller Eigentätigkeit geben und sie allmählich zum selbständigen Gebrauch der erdkundlichen Bildungsmittel führen. Das wird durch die Mannigfaltigkeit dieser Mittel erleichtert: Die Schüler müssen angeleitet werden, am Globus, durch Karten und Pläne aller Art, durch Bilder und Statistiken, durch Filme, Sachtexte, Reisebeschreibungen und Schulfunksendungen, durch Modelle, Reliefs und Profile, durch Skizzen, Tabellen und Schaubilder selbständig zu lernen. Wesentlich gefördert wird dabei das Verständnis erdkundlicher Sachverhalte durch das Umsetzen einer Darstellungs-

form in die andere, etwa Herstellen eines Profils oder Reliefs nach der Karte, Beschreibung eines Bildes mit Worten, Wiedergabe eines Sachtextes in einer Skizze. Die Fähigkeit zum selbständigen Gebrauch der Bildungsmittel ist für die spätere Anteilnahme an erdkundlichen Tagesfragen und für die eigene Weiterbildung unerlässlich.

Jedes Mittel muß da eingesetzt werden, wo es von der Sache her erforderlich ist. So ist es z. B. nicht notwendig, mit der Arbeit an der Karte zu beginnen; sie wird dann herangezogen, wenn sie Fragen beantwortet oder zur Orientierung benutzt wird. Der Gebrauch der Karte wird schon am Ende der ersten Bildungsstufe gepflegt (vgl. S. 48). Ihr Verständnis wird dann von Jahr zu Jahr vertieft.

Da auf der zweiten und dritten Bildungsstufe auch die Heimat weiterhin Gegenstand des Erdkundeunterrichts ist, sind in jedem Schuljahr Unterrichtsgänge und Klassenfahrten im heimatlichen Raum notwendig. Hierfür ist in jeder Schule ein Gesamtplan aufzustellen, der neben der näheren Umgebung auch typische Landschafts- und Lebensräume der weiteren Heimat berücksichtigt. Bestimmte Begriffe und Zahlenwerte aus der Heimat (Entfernungen, Höhen und Flächen, mittlere Werte der Temperatur und der Niederschläge, Einwohnerzahl und Bevölkerungsdichte, Hektarerträge, Einfuhr und Ausfuhr) sollten an konkreten Beispielen gewonnen und fest eingeprägt werden. Der Lehrer rege die Schüler auch zum Sammeln an (Bilder, Briefmarken, Gesteine, Bodenproben, Rohstoffe usw.). Durch Ordnen, Untersuchen und Vergleichen der gesammelten Gegenstände werden Kenntnisse und Einsichten erworben.

Die Vielseitigkeit der Erdkunde und die Mannigfaltigkeit der Bildungsmittel ermöglichen zuweilen das Erarbeiten neuer Inhalte in Gruppen. Diese Arbeitsform wird aber nur dann fruchtbar, wenn sie an einem besonders dazu geeigneten, überschaubaren, eng begrenzten Thema bei sorgfältiger Auswahl der Quellen und Arbeitsmittel angewandt wird und wenn die Schüler schon sachangemessene Arbeitsweisen kennen. Neben solchen arbeitsteiligen Unterrichtsverfahren werden vor allem die Darbietung (lebendige Schilderung des Lehrers, Schulfunk), die Beobachtung (namentlich bei heimatbezogenen Themen) und das Klassengespräch im Erdkundeunterricht Geltung behalten.

Die Arbeitsergebnisse jeder Unterrichtseinheit sollen in den Arbeitsmappen der Schüler in sachgemäßer Darstellung (durch Faustskizzen, Zeichnungen, graphische Darstellungen, Tabellen, Übersichten, Merksätze, Niederschriften) festgehalten werden. Es muß in jeder Unterrichtseinheit zusammengestellt werden, was sich die Schüler einprägen sollen. So wird gewährleistet, daß sie am Ende der Schulzeit eine Vorstellung vom Kartenbild der Erde haben, die auf der sicheren Kenntnis einer beschränkten Anzahl erdkundlicher Namen und ihrer räumlichen Zuordnung beruht, und daß sie einen festen Bestand an Kenntnissen und Einsichten besitzen, die während der Arbeit an Unterrichtseinheiten gewonnen wurden. Dieses Wissen ist durch abwechslungsreiche Übungen zu festigen.

4. Geschichte

Bildungsaufgaben

Im Geschichtsunterricht führt die ältere Generation eine jüngere in die Geschichte ein und macht diese dadurch zur gemeinsamen Vergangenheit. Es ist aber nicht die Aufgabe der Volksschule, ihren Schülern ein Geschichtsbild zu vermitteln, das die Geschichte des deutschen Volkes oder darüber hinaus von Teilen der Menschheit in einem geschlossenen Zusammenhang erfaßt; das wäre dem Vermögen der Schüler nicht angemessen.

Der Geschichtsunterricht soll die Wißbegierde und Entdeckerfreude gegenüber der Vergangenheit wecken und gewährleisten, daß sie auch nach der Schulzeit wirksam bleiben. Pflegt der Geschichtsunterricht nicht diese Freudigkeit und erschließt er den Kindern die ihnen zugänglichen Inhalte der Geschichte nicht in der ihnen gemäßen Weise, dann wird das Geschichtsbild, das sie als Erwachsene haben werden, arm, und unsere geschichtliche Überlieferung lebt nicht weiter.

Der Geschichtsunterricht hat ferner die Aufgabe, den Schülern bestimmte Kenntnisse zu vermitteln und sie zu elementaren Einsichten zu führen:

Sie sollen erkennen, daß Dinge ihrer Umwelt einen Ursprung in der Vergangenheit haben und dem Wandel unterliegen.

Sie sollen Tatsachen und Ereignisse der Vergangenheit auffassen und sie zeitlich ordnen lernen.

Sie sollen verstehen, daß diese über Zeiten und Räume hinweg auf spätere Generationen wirken.

Sie sollen das Handeln der Menschen aus ihren Beweggründen, sie sollen Gruppen als handelnde Einheiten begreifen.

Sie sollen erkennen, wie wirtschaftliche oder politische Wandlungen (z. B. industrielle Revolutionen, Eintreten neuer Völker in die Weltgeschichte) Veränderungen bewirken.

Sie sollen Begriffe, mit denen wir Grundtatsachen und wiederkehrende Formen der geschichtlichen Wirklichkeit erfassen, verstehen lernen (z. B. Herrschaft, Staat, Nation, Verfassung, Revolution, Parteien, Interessenkonflikte, Freiheit, Opposition, Diktatur, Demokratie).

Der Geschichtslehrer muß damit rechnen, daß die Schüler bis zum Ende der Volksschulzeit die geschichtlichen Fakten nicht sachlich werten. Ihre Neigung zu radikalen Hoch- und Abwertungen, zu einseitigen Erklärungen des Geschehens verschleiert ihren Blick, und ihre Bereitschaft, sich mit einer Gruppe zu identifizieren, macht sie gegenüber Gruppenfremdem blind. Diese Haltung ist als Durchgangsphase in der Entwicklung des Geschichtsbewußtseins unvermeidlich. Der Geschichtsunterricht muß dazu beitragen, daß sie sich nicht verfestigt und dann auch das Geschichtsbild des Erwachsenen bestimmt. Er muß den Schülern die geschichtlichen Vorgänge so faßbar machen, daß sie ihre Einsichten mehr und mehr versachlichen und in ihren Werturteilen besonnener werden.

Je weiter die Weltverhältnisse sind, die der Schüler begreifen lernt, desto mehr ist es Aufgabe des Geschichtsunterrichts, die durch persönliche Überlieferung vermittelte Geschichte einzubeziehen. Er gewinnt mit solchen oft der Heimatgeschichte zugehörigen Inhalten die geschichtliche Nähe, die für die Bildung des Geschichtsbewußtseins notwendig ist.

Die Schüler sollen das Schicksal ihres Volkes als ihre eigene Vergangenheit und die Eigenart und die Leistungen anderer Völker an einprägsamen Beispielen verstehen lernen. Sie sollen einsehen, daß auch Völker, vor allem als Nachbarn, aufeinander angewiesen sind.

Ein entscheidender Beitrag des Geschichtsunterrichts besteht darin, daß er die Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit der nachfolgenden Generation übermittelt:

wie in Deutschland die Freiheit des Bürgers verloren ging und das Recht vergewaltigt wurde,

wie die deutsche Politik die Katastrophe heraufgeführt und die gegenwärtige Lage mitverursacht hat,

wie dadurch deutsches Land unter fremde Verwaltung kam und durch den „Eisernen Vorhang“ geteilt wurde,

welche Stellung Deutschland heute zu den Weltmächten hat.

Indem der Geschichtsunterricht die Schüler zu eigenem Fragen und besonnenem Werten führt, bereitet er politische Bildung vor. Er bahnt das Verständnis der Schüler für Eigenart, Folgeschwere und Verantwortungslast politischer Entscheidungen an. Indem er zeigt, daß wesentlicher Inhalt politischer Geschichte der Kampf um die Macht ist, weckt er die im Schüler bereitliegenden Kräfte des Gewissens gegen den Mißbrauch der Macht. So kann der Schüler aus dem Ringen einzelner Menschen und ganzer Völker um Gerechtigkeit, Rechtssicherheit, Freiheit, Toleranz, Frieden erkennen lernen, welche Aufgaben er selbst einmal haben kann. Der Lehrer kann dieses Ziel nur dann erreichen, wenn er selbst glaubhaft Stellung nimmt.

Inhalte

Im Sachunterricht der ersten Bildungsstufe ist den Kindern aufgegangen, daß in den ihnen vertrauten Lebensbereichen manches früher anders war: daß z. B. in ihrem Wohnort Gebäude zerstört und neue errichtet worden sind, daß Menschen früher anders gekleidet waren, daß sie andere Verkehrsmittel und Arbeitsgeräte benutzten, anderen Bräuchen folgten.

2. Bildungsstufe

Am Beginn der zweiten Bildungsstufe (4. Schuljahr) haben viele Kinder eine starke Neugier und Entdeckerfreude gegenüber der Vergangenheit. Das ist bei den heimatkundlichen Themen dieses Schuljahres zu beachten. An einzelnen günstigen Beispielen kann schon versucht werden, erste Ordnungen im geschichtlichen Nacheinander zu finden.

Der Geschichtsunterricht im 5. und 6. Schuljahr entscheidet oft darüber, ob einem Menschen der Zugang zur Geschichte eröffnet oder verschüttet wird.

Der Schüler verlangt in diesem Alter realistischer Interessen nach Kenntnissen vom wirklichen Geschehen. Das jeder Vergangenheit anhaftende Geheimnis lockt ihn ebenso an wie das Außerordentliche eines geschichtlichen Ereignisses. Schüler dieses Alters können mitfühlen mit Menschen, die Widerstände siegreich überwunden haben, aber ebenso mit denen, die erniedrigt und gedemütigt worden sind. Ihre Lebenserfahrungen beginnen sich auf die Gruppenbildungen und Konflikte — sowohl zwischen Gruppen als auch eines einzelnen mit seiner Gruppe — zu erweitern. Ihnen sind geschichtliche Grundtatsachen zugänglich, wenn sie aus Geschehnissen überschaubar hervortreten: Urformen des Daseinskampfes, Auflehnung gegen Druck einer Herrschaft, Freundschaft und Feindschaft.

Fragen nach Ursachen und Folgen der Ereignisse beginnen aufzutauchen. Der Sinn für geschichtliche Zeitordnung erwacht. Ansatzweise können geschichtliche Einzelbilder nach ihrer Zusammengehörigkeit und ihrer zeitlichen Lage unterschieden und auch zu geschichtlichen Entwicklungsreihen geordnet werden. Diese Ordnung kann durch die Kenntnis einiger Jahreszahlen gefestigt werden.

Der Geschichtsunterricht der zweiten Bildungsstufe entnimmt seine Themen der gesamten Geschichte, von der Urzeit bis zur Gegenwart. Die aufgefaßten Inhalte sollen zeitlich geordnet werden. Auf dieser Bildungsstufe besteht aber die Aufgabe nicht darin, die Geschichte in der Zeitfolge zu durchlaufen.

Ein Teil der Inhalte soll den Erfahrungen und Beobachtungen entsprechen, die dem Schüler in seiner Umwelt zugänglich sind: Sie sollen zeigen, wie die Menschen früher anders als heute gewohnt, sich gekleidet, ernährt, gearbeitet, Schule gehalten, gespielt und gekämpft haben. Die Schüler sollen dabei erfahren, daß vieles, was sie in ihrer Umwelt als selbstverständlichen Besitz hinnehmen, mühsam errungen werden mußte. Ihnen kann die Eigenart früherer Zeiten, besonders ihrer gesellschaftlichen Zustände, aus Lebensumständen, Freuden und Leiden der Kinder leicht zugänglich gemacht werden.

Weitere Zugänge zur Geschichte ergeben sich durch die Betrachtung von Bauten, Denkmälern, Bildern, Arbeitsgeräten, schriftlichen Dokumenten usw. aus der engeren und weiteren Heimat. An diesen in die Gegenwart hineinreichenden Zeugnissen der Vergangenheit kann sich das Geschichtsbewußtsein der Kinder auch bilden, obwohl sie den geschichtlichen Zusammenhang nicht voll verstehen.

Mehr und mehr greift der Geschichtsunterricht dieser Stufe über den Umkreis der Heimat und der persönlichen Nähe hinaus. Er bietet außerordentliche Lebensschicksale, Tatsachen und Ereignisse aus räumlicher und zeitlicher Ferne dar und läßt die Schüler etwas von der Großräumigkeit und bunten Mannigfaltigkeit des Geschehens und von den großen Wandlungen in der Geschichte ahnen.

Wenn auch unter diesen Gesichtspunkten die Unterrichtsinhalte in den Schulen verschieden sein können, so muß doch gewährleistet sein, daß die Schüler des 5. und 6. Schuljahres bestimmte Inhalte der Geschichte kennenlernen:

ein Beispiel aus der Vorgeschichte,
aus der antiken Geschichte,
aus der Begegnung von Römern und Germanen,
aus der Völkerwanderung,
aus der Missionierung Deutschlands,
aus dem kirchlichen, ritterlichen, bürgerlichen und bäuerlichen Leben
des Mittelalters,
aus der Besiedlung des deutschen Ostens und
Beispiele aus der Zeit der Entdeckungen und Erfindungen.

Diese Reihenfolge soll nicht zur chronologischen Behandlung Anlaß geben. Je mehr der Lehrer die innere Anteilnahme seiner Schüler gewinnt, desto leichter wird es sein, diese Kenntnisse und Einsichten, die für den Geschichtsunterricht der dritten Bildungsstufe unentbehrliche Voraussetzungen sind, zu vermitteln und zu festigen.

3. Bildungsstufe

Bereits im 7. und dann fortschreitend im 8. und 9. Schuljahr werden die Schüler fähiger, geschichtliche Zusammenhänge zu verstehen und die Vergangenheit nach inhaltlichen Merkmalen aufzugliedern (Ritterzeit, Zeit des Absolutismus, Industriezeitalter). Mit der sich ihnen erschließenden seelischen Welt werden ihnen Motive der in der Geschichte handelnden Menschen erkennbar; sie beginnen seelische Konflikte und sittliche Entscheidungen zu verstehen. Ihr Interesse an politischer Geschichte wächst. Sie werden fähiger, die Mannigfaltigkeit des Geschehens zu durchschauen und Vergangenheit und Gegenwart miteinander in Beziehung zu setzen. Die geschichtlichen Vorgänge müssen aber auch jetzt vereinfacht und so weit wie möglich in dem Handeln und Erleiden einzelner Menschen dargestellt werden. Da gerade aus dem Streben, einen Standort zu gewinnen, im Schüler die Bereitschaft zu vorschneller Kritik und gefühlsbestimmten Zu- und Abneigungen wächst, muß der Geschichtsunterricht immer klarer die sachlichen Zusammenhänge verdeutlichen.

Gegenstand des Geschichtsunterrichts im 8. und 9. Schuljahr ist die Geschichte etwa seit der Französischen Revolution bis zur jüngsten Vergangenheit. Um aber dem Geschichtsbewußtsein der Schüler die ihm erreichbare zeitliche Tiefe zu geben, soll im 7. Schuljahr die Geschichte der neueren Zeit – etwa von 1500 an bis zur Französischen Revolution – in den Hauptepochen verfolgt werden. Ferner sollen da, wo der geschichtliche Zusammenhang oder aktuelle Ereignisse es nahelegen, die früher dargebotenen Inhalte wieder vergegenwärtigt werden. Die Schüler werden sie dann entsprechend ihrem gereiften geschichtlichen Verständnis besser einordnen können. So kann man:

bei der Behandlung der heute unter fremder Verwaltung stehenden Ostgebiete die Besiedlung des deutschen Ostens wieder aufleben lassen,

bei den Steinschen Reformen die bürgerliche Selbstverwaltung der mittelalterlichen Städte,

beim 1. oder 2. Weltkrieg die Ereignisse, welche deutlich machen, daß die geographische Lage Deutschlands zu seinem Schicksal gehört, heranziehen.

Im folgenden wird für einzelne Epochen der Neuzeit gekennzeichnet, was für die Volksschule wesentlich ist. Diese Angaben sind nicht als Unterrichtsthemen, sondern als eine Aufgliederung der Unterrichtsinhalte gedacht.

Geschichtliche Vorgänge zu vergegenwärtigen und gedanklich zu klären, ihre Beziehungen zur Gegenwart aufzudecken, Zeit für besinnliche und wertende Auseinandersetzung zu lassen, ist aber wichtiger, als um einer doch nie zu erreichenden Vollständigkeit willen Stoffe zu häufen, selbst wenn die Schüler sie gedächtnismäßig festhalten könnten. Der Lehrer kann also bei einem Gegenstand auf Kosten eines anderen länger verweilen, wenn die Auseinandersetzung mit ihm sich als besonders fruchtbar erweist. Er hat die Freiheit zu entscheiden, wann und in welchen Sachzusammenhängen er die Inhalte bietet und wohin er das Schwergewicht der Behandlung legt. Ein Geschichtsunterricht jedoch, der nicht bis in unsere Gegenwart führt, verfehlt sein Ziel.

1500—1648

Die reiche bürgerliche Kultur im Anfang des 16. Jahrhunderts mit Berücksichtigung der Kunstwerke, vor allem der heimatlichen, und der Auswirkung der Erfindungen.

Die Entdeckungen und ein Beispiel für die Herrschaft der Europäer in den erschlossenen Ländern. (Im zeitlichen Vorgriff kann der Kampf um die Verteilung dieser Länder zwischen Spanien, Portugal, Holland, Frankreich und England angefügt werden.)

Die Reformationszeit: Die Erneuerung des Glaubenslebens führt zur konfessionellen Spaltung, die soziale und politische Unruhen auslöst (Bauernkrieg, Kämpfe der Calvinisten). — Die deutsche Geschichte, auch die der Konfessionen, wird durch von außen wirkende Kräfte (Frankreich — Türkei) beeinflusst. — Durch die Fürstenherrschaft wächst die staatliche Zerrissenheit und die Unfreiheit in Deutschland. —

Der 30jährige Krieg: nicht Ablauf, sondern Ursachen, politische Folgen und Auswirkung auf die Bevölkerung.

1648—1789

Die Kämpfe der großen Mächte um die Vorherrschaft in Europa und in überseeischen Gebieten. Nicht die Abfolge der Kriege, sondern etwa: die europäischen Mächte schließen sich unter Führung Englands gegen die drohende Hegemonie Frankreichs zusammen. Deutschlands Geschichte wird wiederum durch seine geographische Lage beeinflusst (1681 Straßburg, 1683 Wien). — Der Habsburger Staat wendet sich in Abwehr und Angriff nach Osten. — Preußen wächst zur Großmacht heran. — Die preußisch-österreichische Rivalität begünstigt

das Vordringen Rußlands nach Westen. — Das Schicksal Polens. — Beispiele für die Wirkung der Persönlichkeit in der Geschichte (Richelieu, Peter d. Gr., Friedrich d. Gr., Maria Theresia). — Absoluter Staat und Untertan. Der Absolutismus in Frankreich und Deutschland. — Die Gesellschaftsordnung des Feudalismus als Ursache der Französischen Revolution.

Mit wenig bedeutsamen Ereignissen (Hinrichtung des Königs, Verbot eines königlichen stehenden Heeres, Bill of Rights) kann die andersartige Entwicklung in England gezeichnet werden. —

Der amerikanische Unabhängigkeitskrieg: die Entstehung der Vereinigten Staaten unter Mithilfe europäischer Mächte.

1789—1815

Die Französische Revolution: Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit für Bauern und Bürger durch das Zerschlagen der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung des absoluten Staates. — Die Idee der Menschenrechte. — Was Volksherrschaft meint und wie sie in die Terrorherrschaft weniger Menschen verwandelt wird. Die Schaffung des Volksheeres wird folgenreich. —

Die politische Geschichte dieser Zeit. Nicht die Abfolge der Napoleonischen Kriege, sondern einige Wendepunkte: Trafalgar, Austerlitz, Jena, Moskau, Leipzig, Waterloo. — Die Auswirkungen der Französischen Revolution werden durch England, Rußland und Deutschland vereitelt. England gewinnt auf dem Meer, Rußland auf dem Kontinent Macht. Die deutsche Staatenkarte wird für etwa 100 Jahre verändert.

Die preußischen Reformen: was mit ihnen beabsichtigt wurde, was unvollendet blieb.

Die Bauernbefreiung und ihre Auswirkung auf die soziale Ordnung des 19. Jahrhunderts. — Die Emanzipation der Juden.

1815—1850

Die revolutionäre Bewegung des Bürgertums und die Gegenwirkung der deutschen Obrigkeitsstaaten, dargestellt am Schicksal einzelner Menschen.

Die Revolution von 1848: was damals „Freiheit“ und „Einheit“ bedeutete, inwiefern ihre Ziele auch heute nicht erreicht sind, an welchen Widerständen sie scheiterte, wie das Ausland wiederum den Gang der deutschen Geschichte mitbestimmt hat.

Hier wird zweckmäßig, auch im Vorgriff in der Zeit, die Industrialisierung Deutschlands angeschlossen: Entstehung der Industrie und der modernen Verkehrsmittel, Veränderung der Landwirtschaft (Verkoppelung, Rationalisierung, Kunstdünger), die wirtschaftliche und soziale Lage des Arbeiters — alles möglichst an Beispielen der Heimat.

Die Geschichte des 4. Standes und seiner Führer. Sein Aufstieg durch den wirtschaftlichen und politischen Kampf um Gleichberechtigung. Die Gewerkschaften. (Dies ist auch später möglich.)

1850–1890

Die Gründung des kleindeutschen Reiches im Zusammenhang mit der Politik der Großmächte. — Elsaß-Lothringen zwischen zwei Völkern.

Der Obrigkeitsstaat. — Die Bedeutung Bismarcks. — Die Entstehung politischer Parteien. — Die Sozialistengesetze. — Die soziale Gesetzgebung.

Einheitliches Rechtswesen und Rechtssicherheit.

Die Frauenbewegung.

Versuche internationaler Friedenssicherung. — Die Haager Konferenzen. — Die Friedensbewegung. — Genfer Konvention und Rotes Kreuz.

Haager Landkriegsordnung.

1890–1918

Die Bedeutung von Rohstoffquellen und Absatzmärkten, von Bahn- und Kanalbauten für die sprunghaft anwachsenden europäischen Völker. Fördernde und zerstörende Wirkungen der imperialistischen Herrschaftsweisen für die politische Ordnung Europas und bei den Kolonialvölkern. Spannungen und Ausgleich der europäischen Herrschaftsansprüche in Asien und Afrika. Eintreten der USA und Japans in den Kreis der imperialistischen Großmächte.

Deutschlands Beteiligung an der imperialistischen Politik (Kolonien, Marokko, Bagdadbahn, Flottenpolitik), sein „Recht“ dazu und seine daraus folgende Gefährdung in Europa.

Der Weg der europäischen Mächte in den ersten Weltkrieg. Gründe für den Kriegseintritt jedes dieser Staaten. Entscheidung durch das Eingreifen der USA. Die Folgen des ersten Weltkrieges: Beendigung einer Epoche (Die nationalen Minderheiten, Fluchtbewegungen und Vertreibungen, Ende des deutschen Großmachtstrebens, Untergang der konstitutionellen Monarchie in Deutschland); Beginn einer neuen Epoche (Weltmachtstellung der USA, Revolution in Rußland).

1918–1945

Die Weimarer Republik: Erhaltung des Reiches als parlamentarische Republik, ihre Gefährdung durch die Folgen des verlorenen Krieges, Überwindung großer Gefahren 1923, Eintritt in den Völkerbund. Der Versuch einer Befriedung Europas. Der Weg zum Umsturz.

Der 30. Januar 1933.

Die Terrorherrschaft des Nationalsozialismus: Zerstörung der Formen des rechtsstaatlichen Lebens und der individuellen Freiheit. (Aufhebung der wichtigsten Grundrechte, Ermächtigungsgesetz, der sogenannte Röhmputsch, Gleichschaltung des politischen und gesellschaftlichen Lebens, Kampf gegen politische Gegner, gegen die christlichen Kirchen und die Juden, SS, Gestapo, Konzentrationslager, Rassenpolitik: Judenausrottung und Vernichtung „unwerten Lebens“.)

Hitlers Eroberungspolitik und planmäßige Vorbereitung des zweiten Weltkrieges: die Doppelzüngigkeit der Außenpolitik (Friedensbeteuerungen bei gleichzeitiger

Kriegsvorbereitung; Arbeitsbeschaffung im Dienste der Aufrüstung und Kriegsvorbereitung; Vertragsbrüche; Hitlers Pakt mit Stalin; Umsiedelungen deutscher Volksgruppen aus Osteuropa).

Der zweite Weltkrieg als Katastrophe Europas: Überfall auf Polen und auf neutrale Staaten. Der Angriff gegen die Sowjetunion. Der „totale Krieg“. Der Terror in den besetzten Gebieten. Stalingrad. Der Zusammenbruch und seine Folgen.

Der deutsche Widerstand gegen den Nationalsozialismus: Äußere und innere Emigration. Widerstandskreise. Der 20. Juli 1944.

Seit 1945

Die Aufteilung Deutschlands in Zonen. Die Besatzungszeit. Der „Eiserne Vorhang“. – Die sowjetisch besetzte Zone und die unter fremder Verwaltung stehenden Ostgebiete. – Der Kampf um Berlin. Das Streben nach Wiedervereinigung.

Die Bundesrepublik im westlichen Verteidigungssystem. Die Währungsreform. Wiederaufbau des Staates und der Wirtschaft. Auf dem Wege zur Einheit Europas: Europarat, Montan-Union, EWG.

Vorherrschaft der USA und der UdSSR in der Welt.

Die Vereinten Nationen (UNO).

Das Ende der europäischen Kolonialherrschaft in Asien und Afrika. Neue Völker treten in die Weltgeschichte ein.

Verfahren und Mittel

Für die Darbietung der Unterrichtsinhalte ist die Erzählung des Lehrers das wichtigste Mittel; sie bleibt bis zum Ende der Schulzeit unentbehrlich.

Durch sie werden geschichtlich bedeutsame Vorgänge oder Zustände im Handeln und im Schicksal einzelner Menschen faßbar gemacht. Ebenso werden Ideen, überindividuelle Tendenzen und Bestrebungen in den Planungen und Unternehmungen von Personen dargestellt. Zustände werden auf Vorgänge, Lösungen auf Aufgaben, Pläne auf Sorgen, Geschehnisse auf Entscheidungen, Gegenstände auf Erfindungen zurückgeführt. Zeitraum und Schauplatz der Erzählungen müssen so abgegrenzt werden, daß der Schüler sie leicht überschauen kann. Die Erzählung soll das Geschehen farbig darstellen, aber eine Häufung von Einzelheiten vermeiden. Nur wenn der Lehrer den Unterrichtsinhalt bis in das konkret Einzelne beherrscht, kann er ihn in eine Erzählung umwandeln. Er soll auf die Ansprechbarkeit der Kinder für spannendes Geschehen, Abenteuer und Geheimnis rechnen, aber ihre Teilnahmefähigkeit nicht durch die Darstellung sensationeller Ereignisse abstupfen. Eine Erzählung, welche die Kinder nicht dazu anregt, unter der Führung des Lehrers in dem Dargebotenen nach dem geschichtlich Wesentlichen zu suchen, ist schon auf der mittleren Bildungsstufe wenig fruchtbar. Erst recht muß sie in der dritten Bildungsstufe dazu auffordern, sich in die Motive der Handelnden einzufühlen, nach Ursachen und Folgen des Geschehens zu fragen, den neuen Inhalt Be-

kanntem zuzuordnen. Der Unterricht muß für die Lösung solcher Aufgaben Zeit lassen.

Der Geschichtsunterricht darf sich aber nicht auf Erzählung oder Bericht des Lehrers beschränken. Bis zum Ende der Schulzeit wird er die Schüler den Zeugnissen der Geschichte gegenüberstellen, die in der Heimat sichtbar sind. Wertvolle zeitgenössische Bilder können eindringlicher sprechen als das Wort des Lehrers. Ebenso können geschichtliche Texte, Geschichtskarten, Zeichnungen, Schaubilder, statistische Angaben, Filme und Sendungen des Schulfunks benutzt werden. Die Schüler können durch Befragen Erwachsener und aus ausgewählten Lesestoffen Unterlagen für die Betrachtung herbeibringen.

Sie müssen lernen, Geschichtskarten (auch im Vergleich mit physikalischen Karten) zu lesen, Bilder so eingehend zu betrachten, daß sie sie in der Vorstellung behalten, einfache Statistiken auszuwerten, aus schriftlichen Darstellungen sich Fragen beantworten zu lassen. Das können sie nur, wenn der Lehrer sie planmäßig vor solche Aufgaben und zu ihrer Lösung führt.

Die Unterrichtsinhalte werden zunächst im Gespräch verarbeitet. Die dabei auftauchenden Urteile, Überlegungen und Fragen der Schüler müssen dann aber auf die verbürgten Tatsachen zurückgeführt werden. Einen Unterrichtsinhalt verarbeiten heißt auch, ihn zu anderen, schon bekannten in Beziehung zu setzen. Die fruchtbarste Verarbeitung ist der Vergleich. Es können Geschichtskarten, Bilder und Abbildungen von Kunstwerken, von Bauten, Geräten u. a. verschiedener Epochen, charakteristische Bilder von Persönlichkeiten miteinander verglichen werden, ebenso politische und soziale Verhältnisse verschiedener Zeiten (z. B. der freie Bauer in der Zeit der Besiedlung des deutschen Ostens mit dem Hörigen der Zeit der Gutsherrschaft, ein Arbeitstag auf dem Lande vor 100 Jahren und heute). Der Geschichtsunterricht soll dabei über noch nicht behandelte Zeiten hinweggreifen und vor allem die Gegenwart zum Vergleich heranziehen.

Die zeitliche Einordnung wird durch den Geschichtsfries unterstützt. Er wird in gemeinsamer Arbeit aufgebaut und verändert und dient zur Unterscheidung von Epochen nach anschaulichen Merkmalen. Neben mündlicher und schriftlicher Darstellung sind gemäß der kindlichen Entwicklungsstufe auch andere Formen der Wiedergabe zu pflegen: zeichnerische Darstellung, Modellieren, Basteln, Werken und dramatische Spiele. Es ist aber die Gefahr zu vermeiden, daß dadurch die eigentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts verfälscht wird.

Es empfiehlt sich, schriftliche Nacherzählungen und Berichte, Bilder, Zeichnungen, Karten (Umrißstempel), Gedichte, Zeitungsausschnitte in Mappen sammeln zu lassen. Die Kinder gewinnen dabei Freude an dem ständig wachsenden Besitz.

Das Erarbeitete muß in der Weise gefestigt werden, daß die erworbenen Vorstellungen immer wieder wachgerufen und ihre geschichtlichen Zusammenhänge eingeordnet und daß die gewonnenen Einsichten dabei vertieft werden.

Für alle beschriebenen Verfahren ist Zeit erforderlich, auch auf Kosten des Umfanges geschichtlichen Wissens. (Unerläßlich ist jedoch die Beschäftigung mit der jüngsten deutschen Geschichte!) Nur auf diese Weise werden die Schüler fähig, ihr Geschichtsbild auch nach der Schulzeit zu erweitern.

5. Gemeinschaftskunde

Bildungsaufgabe

Die Gemeinschaftskunde hat die Aufgabe, das Verständnis der Schüler für das gesellschaftliche und staatliche Leben zu wecken und sie zu kritischem Fragen, begründetem Urteil und verantwortungsvollem Handeln im Zusammenleben mit anderen zu führen. Die Heranwachsenden sollen sich als Glieder einer auf Menschenwürde und Toleranz, Freiheit und Gerechtigkeit gegründeten Ordnung verstehen lernen. Umgang und Einsicht sollen eine Haltung anbahnen helfen, die diese immer gefährdete Ordnung trägt und fördert. Die Schüler sollen erfahren, daß Gemeinschaft ohne Mitverantwortung des einzelnen nicht bestehen kann. Sie müssen aber auch – vor allem über unsere politischen Einrichtungen und die Geschichte der letzten Jahrzehnte – einen festen Bestand von Kenntnissen gewinnen.

Mehr als ein anderes Fachgebiet ist die Gemeinschaftskunde auf die tragende Kraft des Schullebens angewiesen. Gute Ordnung und Sitte der Schule, die gemeinsamen Aufgaben der Schulgemeinschaft und die Klärung auftretender Konflikte bieten die nächstliegenden Modelle für soziales Verstehen und Handeln.

Im Unterricht bleibt die Gemeinschaftskunde nicht auf ihren eigenen Fachbereich beschränkt. Sie erhält Anstöße und Inhalte vor allem aus dem Unterricht in der Muttersprache, der Geschichte und Erdkunde. Die Gemeinschaftskunde dient zugleich der politischen Bildung, wenn auch deren Möglichkeiten, Forderungen und Schwierigkeiten erst auf einer späteren Altersstufe voll erfaßt werden können.

Inhalte

Bereits auf der ersten Bildungsstufe gibt es gemeinschaftskundliche Unterrichtsthemen. Kinder gewöhnen sich in das Zusammenleben der Klasse ein und gewinnen einen Zugang zum Verständnis von Einrichtungen und Vorgängen des öffentlichen Lebens.

Im Unterricht der zweiten Bildungsstufe werden die vielfältigen Erfahrungen der Schüler geklärt und geordnet. Die Gruppenbildungen in diesem Alter ermöglichen den Schülern ein wachsendes Verständnis für soziale Beziehungen. Die sich herausbildenden Wertunterscheidungen, der Sinn für Kameradschaft und das Bewußtsein von Recht und Unrecht sind besonders zu pflegen.

In der dritten Bildungsstufe beginnt die Auseinandersetzung mit den Fragen der sozialen Ordnung, der Arbeitswelt, des staatlichen Lebens. Hierbei sollte dem Heranwachsenden sichtbar werden, wie er in den Spannungen der modernen Gesellschaft seinen eigenen Standpunkt finden kann.

Die Gemeinschaftskunde knüpft an die Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder und Jugendlichen an. Die Behandlung ihrer Fragen kann nicht systematisch, sondern nur an konkreten Beispielen aus Schule, Familie und Gemeinde erfolgen. Dabei sollten auch wirtschaftliche, technische und

politische Zusammenhänge einbezogen werden, die den eigenen Ort mit entfernten Weltteilen verbinden. Umgekehrt können weltweite Themen oft nur dann bildungswirksam werden, wenn sie an Erfahrungen der Schüler verdeutlicht werden können. Ein erheblicher Teil der verfügbaren Zeit sollte solchen Themen vorbehalten bleiben, die sich durch Zeitung, Funk, Fernsehen oder Film an die Schüler herandrängen. Auch Vorgänge der Umwelt, die durch Beobachtungen oder im häuslichen Gespräch erfahren werden, sind nach ihrem gemeinschaftskundlichen und politischen Gehalt zu klären.

Die Vielfalt sozialer und politischer Zusammenhänge würde die Volksschüler überfordern; die Unterrichtsinhalte der Gemeinschaftskunde sind überdies nach Art und Umwelt von Klasse und Schule verschieden. Für ihre Auswahl sind die innere Beteiligung der Schüler und die aufschließende Bedeutung der Themen wesentlicher als systematische Erwägungen.

Die Unterrichtsinhalte lassen sich in den folgenden Gruppen zusammenfassen; die Unterrichtsthemen selbst müssen sich immer aus konkreten Fragestellungen ergeben.

1. Das soziale Zusammenleben

Das Familienleben. — Das Zusammenleben der Nachbarn. — Verkehrsteilnehmer. — Vorgesetzte und Untergebene. — Junge und Alte. — Freiheit und Einordnung. — Achtung anderer. — Hilfe für Schwächere. — Vertretung eigenen Rechts und Abwehr von Unrecht. — Das Zusammenwirken und das Auseinanderstreben von Gruppen; Formen der Auseinandersetzung und Verständigung.

2. Arbeitswelt und Berufe

Arbeit und Berufe. — Technik und Arbeitsteilung. — Grad der staatlichen Einwirkung. — Wirtschaftliche Zusammenarbeit. — Erzeuger und Verbraucher. — Verkäufer und Käufer. — Verdiener und Nichtverdiener. — Selbständige und unselbständige Arbeit. — Einige Berufe, die stellvertretend für ganze Berufsgruppen sind.

3. Freizeit und Konsumwelt

Die sinnerfüllte Freizeit. — Die Jugendgruppe. — Das Jugendschutzgesetz. — Presse, Film, Funk und Fernsehen als Informationsmittel und Mittel der Massenbeeinflussung.

4. Gemeindliche Selbstverwaltung

Handeln im öffentlichen Auftrag. — Das Zustandekommen von Beschlüssen im Gemeinderat. — Das Mitwirken der Parteien, anderer Gruppen der öffentlichen Meinung und der Presse. — Die Gemeindeverwaltung. — Bürgerrechte und Bürgerpflichten.

5. Der Rechtsstaat

Das Recht des Bürgers auf Berücksichtigung begründeter Interessen. — Grundrechte und ihre Garantie im Rechtsstaat. — Polizei und Gericht in Demokratie und Diktatur.

6. Gesetzgebung und Verwaltung

Der demokratische Staat als ein den einzelnen verpflichtendes, vom Volk kontrolliertes, Freiheitsrechte voraussetzendes und garantierendes Gemeinwesen. — Wahl der Volksvertreter. — Möglichkeiten der politischen Meinungsbildung. — Zusammenspiel von Legislative und Verwaltung. — Der Aufbau der Bundesrepublik. (Eine durch alle Stufen — Kreis, Land, Bund — gehende schematische Darstellung der Staatsorgane ist jedoch zu vermeiden!) — Das Wechselspiel von Regierung und Opposition.

7. Der soziale Staat

Soziale Konflikte und soziale Gerechtigkeit. — Der Staat sorgt für die Schwachen: Vorsorge für Alter, Krankheit und andere Notstände.

8. Völker und Mächtegruppen

Auch Völker und Staaten sind aufeinander angewiesen. — Entstehung und Bekämpfung von Gruppenvorurteilen. — Notwendigkeit und Formen der Verteidigung. — Bemühungen um den Frieden in der Welt. — Der Ost-West-Gegensatz. — Die Teilung Deutschlands. — Die Einigung Europas. — Der Staat Israel und die arabische Welt. — Die jungen Staaten Asiens und Afrikas.

Diese Fragen lassen sich vielfach, aber nicht ausschließlich, an wichtigen und mit genügender Gründlichkeit zu behandelnden Tagesfragen aufweisen. Dabei wird sich häufig eine Verbindung zum Geschichts- und zum Erdkundeunterricht ergeben.

Verfahren und Mittel

Die entscheidenden Erfahrungen im sozialen Bereich gewinnt das Kind im Handeln mit anderen und für andere. Der Lehrer muß dafür im Schulleben auftauchende Gelegenheiten nutzen und auch das Jugendleben außerhalb der Schule unterstützen.

Im Unterricht steht das Gespräch im Vordergrund. Die Schüler sollen sich üben, die eigene Ansicht klar und begründet vorzubringen und zugleich auch die Meinung anderer zu hören und zu achten. Oft werden Ergebnisse, die für alle annehmbar und verbindlich sind, nicht zu erzielen sein. Dann ist das Für und Wider vorurteilsfrei zu erörtern und dem einzelnen zu weiterem Nachdenken zu überlassen. Der reifere Schüler wird verstehen, daß manche Fragen trotz ersten Bemühens nicht abschließend beantwortet werden können. Er wird erkennen, daß der Kompromiß eine Form der Verständigung ist. Der Lehrer wird sich unvoreingenommen an solchen Auseinandersetzungen beteiligen, seine Meinung vertreten, jedoch davon absehen, sie seinen Schülern aufzudrängen.

Der Vergleich mit anderen Formen des Zusammenlebens früher und heute ist ein gutes Mittel, die Schüler zum Mitdenken anzuregen.

Durch Beobachtungen und Erkundungen, Lehrwanderungen, Besuche von Betrieben, Verwaltungsstellen, von sozialen Einrichtungen und von geeigneten Gerichts-, Rats- und Parlamentssitzungen werden die Schüler in unmittelbare Berührung mit der Welt außerhalb der Schule gebracht.

Solche Veranstaltungen müssen jedoch sorgfältig ausgewählt und gut vorbereitet werden. Männer und Frauen aus den verschiedenen Gebieten des öffentlichen Lebens können zu gemeinschaftskundlichen Unterrichtsstunden in die Schule eingeladen werden.

Vieles kann nur durch Lehr- und Lernmittel dem Schüler nahegebracht und verdeutlicht werden. Dokumente, auch Dokumentarfilme und -tonbänder, Übersichten, Tabellen und Lehrtafeln, die Zeitung, das Lichtbild, der Rundfunk und das Fernsehen lassen sich auf den verschiedenen Bildungsstufen zwar unterschiedlich, aber mit Gewinn verwenden.

Bei schematischen Darstellungen sind Überfülle und zu weitgehende Abstraktion zu vermeiden; die entwickelnde bildliche Verdeutlichung ist besser als die fertig gegebene.

(Im übrigen wird auf die „Richtlinien für politische Erziehung und Bildung in den Schulen Niedersachsens“ verwiesen. —

Erlaß III 900/58 vom 31. März 1958 — SVBl. S. 82).

6. Naturkunde

Bildungsaufgaben

Kinder haben ein ursprüngliches Verhältnis zur lebendigen Natur; die Schule muß es erhalten und fördern.

Der Biologieunterricht hat die Aufgabe, diese Verbundenheit bewußter werden zu lassen. Er soll, wo immer möglich, Begegnungen mit der Natur und ihren Geschöpfen herbeiführen. Dabei wird der Schüler zu verantwortlichem Hegen und Pflegen, zu genauem Beobachten, zu sinnvollem Sammeln, zu ordnendem und ergründendem Eindringen in die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen und zu besinnlichem Einfühlen angeleitet. Er erwirbt biologische Einsichten, Kenntnisse und Arbeitsweisen.

Die Naturkunde fragt nach:

- der Gestalt (dem Bau von Pflanzen und Tieren),
- den Lebensvorgängen (Wachstum, Stoffwechsel, Bewegung, Fortpflanzung),
- der Umwelt (Klima, Boden, Verhältnis zu anderen Lebewesen, Landschaft),
- der Entwicklung (Einzelentwicklung, Vererbung, Stammesentwicklung),
- den Anwendungen der Biologie (Nutzpflanzen, Schädlinge, Waldbau, Fischerei, Imkerei, Tierzucht),
- der Gesundheitspflege.

Bei allen diesen Gesichtspunkten sollte das Verhältnis des Menschen zur Natur beachtet werden, sowohl im Sinne seiner Abhängigkeit als auch seiner Herrschaft. Aus der Spannung von Abhängigkeit und Herrschaft ergibt sich die Verpflichtung zur Pflege von Mensch, Tier, Pflanze und Landschaft.

Eine biologische Unterweisung durch neun Schuljahre hindurch kann die Kinder zu Einsichten führen, die tief und weit genug sind, um Ehrfurcht vor dem Leben und Liebe zur Natur zu erwecken.

Inhalte

1. Bildungsstufe

In den ersten Schuljahren gewinnen die Kinder ein persönliches Verhältnis zu bestimmten, ihnen anvertrauten Tieren und Pflanzen. Beobachtend und vergleichend erhalten sie einen ersten Einblick in das Entwicklungsgeschehen.

Sie betreuen Zimmerpflanzen, Beete im Schulgarten, Tiere im Aquarium und Terrarium, Vögel im Futterhäuschen. Sie sammeln Pflanzen, Samen, Früchte, Blätter, Federn, Schneckengehäuse usw. Dabei lernen sie Tiere und Pflanzen ihrer Umwelt kennen und benennen und gewinnen eine erste Ordnung nach groben Merkmalen; jedoch ist auf dieser Stufe die Fülle wichtiger als die Ordnung. Sie beobachten sinnfällige Lebensäußerungen und -vorgänge.

Die Menschenkunde und die Gesundheitspflege sind in diesen Jahren auf Gewöhnung an Sauberkeit und Regelmäßigkeit und auf die Besprechung gelegentlich auftretender Fragen zu beschränken.

2. Bildungsstufe

Der Naturkundeunterricht im 4. bis 6. Schuljahr entnimmt, den Jahreszeiten folgend, seinen Inhalt den Lebensräumen der engeren Heimat: z. B. Stall, Garten, Feldflur, Wald, Heide, Wiese, Park, Gewässer, Anlagen, Straßenrand und Schutthalde. Er steht dabei in ständiger Wechselwirkung mit dem, was die Schüler außerhalb der Schule im eigenen Umherstreifen, Pflegen und Beobachten kennenlernen; er wird dadurch bereichert und regt wiederum die Schüler an. Er gibt ihnen Gelegenheit, zu erzählen und Funde mitzubringen; dadurch werden sie veranlaßt, einen Gegenstand längere Zeit zu beobachten und genauer zu beschreiben. Sie erwerben Gesichtspunkte, Erkenntnisse und Fertigkeiten, mit den sie auch außerhalb der Schule ihre Erfahrungen vertiefen, ihre Beobachtungen verfeinern, ihr Hegen und Pflegen sachgerecht erweitern können.

Im Vordergrund des Unterrichts steht die genaue Betrachtung des Einzelwesens, nicht im Sinne vollständiger Monographien, sondern unter wechselnden, sich jeweils anbietenden Gesichtspunkten, z. B. die Knospen der Roßkastanien schwellen (im Vorfrühling), die Roßkastanien entfalten ihre Blätter (im Erstfrühling), die Roßkastanien stecken ihre Kerzen auf (im Vollfrühling), die Roßkastanien lassen ihre Früchte fallen (im Frühherbst); oder: die Stare füttern ihre Jungen, Starenschwärme im Herbst.

Diese Betrachtungen, aber auch das Hüten und Pflegen, führen zur Entdeckung von Entwicklungsvorgängen. Ein „Lebenslauf“ kann verfolgt werden an der Bohne, an der Erbse, dem Getreide, aber auch an Zwiebel- und Knollengewächsen. Für die Beobachtung der Tierentwicklung sind gut geeignet: der Vogel vom Ei bis zum Flüggewerden, die Metamorphose beim Frosch, Maikäfer oder Kohlweißling. An einzelnen Pflanzen und Tieren werden dabei allgemeine biologische Erscheinungen erkannt, z. B. das Keimen, Wachsen, Blühen und Fruchten, die Ernährung, Brutpflege und Fortpflanzung, der Vogelzug und der Winterschlaf. Dabei sollen weniger allgemeine Gesetzmäßigkeiten erfaßt als

vielmehr individuelle Lebensabläufe verfolgt werden. Neben das bereits auf früheren Stufen gepflegte Ansprechen und Erkennen der Gesamterscheinung treten jetzt allmählich vergleichende und ergründende Betrachtungen: das Erkennen von Ähnlichkeiten und Unterschieden, das Interesse nicht nur an der Form, sondern auch an der Bedeutung oder Funktion eines Organs. Der jahreszeitliche Aufbau des Unterrichts legt die Beobachtung der Witterungseinflüsse nahe (z. B. das Aufbrechen der Kastanienkerzen in diesem und im vergangenen Jahr).

Das Sammeln wird planvoller und vielseitiger: Unkräuter im Garten, auf dem Roggen- oder Kartoffelacker; Vertreter bestimmter Pflanzenfamilien wie Lippenblütler und Schmetterlingsblütler; Früchte von Kern- und Steinobst; Typen von Zähnen, Klauen (Hufen), Federn; Blätter von ähnlicher Struktur; Samen mit gleicher Verbreitungsart u. a.

Beim Betreuen von Tieren und Pflanzen, beim Sammeln und bei der Einzelbetrachtung ergeben sich fast von selbst auch übergeordnete Begriffe (für die Pflanzen etwa: Lippenblütler, Schmetterlingsblütler, Korbblütler, Gräser, Kern- und Steinobst; für die Tiere: Wirbeltiere, Säugetiere, Raubtiere, Nagetiere, Ein- und Zweihufer, Wiederkäuer, Sing- und Greifvögel, Kriechtiere, Lurche, Fische, Insekten).

Die wichtigsten Lebewesen der Heimat – auch Haustiere und Kulturpflanzen – müssen auf dieser Stufe den Schülern genauer bekannt werden. Ihrem Interesse an Lebewesen fremder Zonen kann informativ entsprochen werden. Dabei werden sich eindringliche Beispiele für die Abhängigkeit der Pflanzen und Tiere von ihren Lebensbedingungen ergeben.

Der menschliche Körper wird auch auf dieser Stufe noch nicht im geschlossenen Lehrgang behandelt. Vergleichsmöglichkeiten mit dem Tierkörper (z. B. Gebiß, Auge, Hand und Fuß, Arm und Flügel, Lunge und Kiemen) sollten aber genutzt werden.

3. Bildungsstufe

Auf der 3. Bildungsstufe kann das Pflegen und Tun in geplanter Gartenarbeit (mit Düngungs- und anderen physiologischen wie bodenkundlichen Versuchen) bestehen,

ferner in der Einrichtung und Wartung von Aquarien und Terrarien,

der Pflege eines Schulwaldes,

in gärtnerischer Betreuung des Schulgrundstückes und der Gemarkung,

in der Hilfe für die Vögel (mit dem Selbstbau von Fütterungs- und Nistgelegenheiten).

Auch am Bienenstand kann die Hilfe einer Gruppe gelegentlich wertvoll sein.

Das Sammeln erfolgt jetzt überwiegend unter neuen, zum Teil ökologischen Gesichtspunkten: Unkräuter verschiedener Böden, Pflanzen verschiedener Verlandungszonen, der feuchten und trockenen Wiesen; Bänderrassen von Schnecken, Gewölle, Blattminen, Gallen, Mißbildungen, Fraßbilder, Giftpflanzen, Teepflanzen. Beim Sammeln soll der Gedanke des Naturschutzes besonders

beachtet werden. Damit sich die Erkenntnis weitet, richtet sich der Blick jetzt weniger auf das Einzellebewesen als auf Zusammenhänge, aus denen die biologischen Grundlagen unseres Daseins zu verstehen sind.

Dafür sind folgende Blickrichtungen wichtig:

1. Pflanze und Tier unterliegen dem Stoffwechsel, der sich zum Teil als Kreislauf verfolgen läßt: der Weg des Wassers und anderer Stoffe in der Pflanze, Verbrauch und Umwandlung, Assimilation und Atmung in Pflanze, Tier und Mensch; das Gebundensein der Lebewesen an bestimmte Nahrung, die Bedeutung von Kraft-, Aufbau- und Ergänzungsstoffen.
2. Die Bodenkunde in Verbindung mit vegetationskundlichen Feststellungen erschließt weitere Zusammenhänge: alter und junger, belebter und unbelebter, bewachsener und unbewachsener Boden; seine Wasser- und Luftführung, Zusammenhänge mit der Bodenbearbeitung und Bodengestalt, Wasser-Lufterosion; Bedeutung der Hecken- und Waldstreifen, Gefahr der „Versteppung“; kulturgeschichtliche Ausblicke.
3. Die Landschaft stellt Aufgaben der Pflege. Die enge und oft noch kaum erkannte Abhängigkeit der Lebewesen voneinander und von der unbelebten Natur muß beachtet werden, wenn der Mensch in die Natur eingreift: biologisches Gleichgewicht; chemische und biologische Schädlingsbekämpfung; Mischwald und forstlicher Kahlschlag; Naturschutz und Landschaftsschutz; Tierschutz, besonders Vogelschutz.
4. Die Tatsachen der Vererbung werden am eindeutigsten an den Praktiken der Züchtung, Auslese und Kreuzung erkennbar; einige einfache Beispiele können auf die Mendelschen Gesetze hindeuten.
5. Alle Lebewesen bilden ein „System“, das auf engerer oder weiterer Verwandtschaft unter ihnen beruht. Die heutigen Formen haben sich aus früheren entwickelt. Das zeigen einige Ausschnitte aus der Paläontologie, z. B. einfachste Ur-Meebewohner, Steinkohlenorganismen, Saurierzeit, Tertiär-, Eis- und Jetztzeit; die heute gesicherten Zahlen für in Frage kommende Zeiträume. Die Versuche Lamarcks und Darwins zur Klärung der Entwicklung können angeschlossen werden.
6. Der Mensch ist in jedem dieser Grundthemen mit enthalten. Im Unterricht muß er aber auf dieser Stufe auch noch in einem geschlossenen Lehrgang behandelt werden. Darin muß deutlich werden, daß die Erkenntnis der Zusammenhänge zu gesunder Lebensführung verpflichtet: zweckmäßige Ernährung, Arbeit und Erholung, Stadt- und Landleben, Krankenpflege, Erste Hilfe, Bedeutung der Leibeserziehung, Vermeidung oder Verringerung zivilisatorischer Schädigungen, Alkoholismus, Rauchen, Süchtigkeit. Die biologische Betrachtung darf nicht verdecken, daß der Mensch eine Einheit aus Leib, Seele und Geist ist, und daß sein Leben nicht nur kausal bestimmt, sondern seiner Freiheit aufgegeben ist.

In biologischen Zusammenhängen auftauchende Fragen, die das Verhältnis der Geschlechter betreffen, sollen in natürlicher Weise sachgemäß, aber nur so weit beantwortet werden, als es die jeweilige Situation erfordert.

Die Reihenfolge dieser sechs Gesichtspunkte ist nicht vorgeschrieben. Sie können nach den Fragen der Schüler und nach den Erlebnissen der Klasse beachtet werden und auch ineinandergreifen; sie lassen sich – wenigstens zum Teil – auch mit Themen der Naturlehre und anderer Fächer vereinigen. Je nach den Arbeitsgelegenheiten kann die ihnen zu widmende Zeit länger oder kürzer sein. Keines von ihnen hat so überragende Bedeutung, daß ihm zuliebe die anderen gänzlich vernachlässigt werden dürften.

Verfahren und Mittel

In der Schule soll es vielfältige Gelegenheiten geben, daß Lehrer und Schüler – auf Wanderungen, Fahrten, im Schullandheim, beim Unterricht im Freien und im Schulgarten – zusammen in und mit der Natur leben. Die Schüler sollen das Stück Natur, in dem die Schule steht, pflegen und ausgestalten helfen; sie sollen für Blumenschmuck und lebende Pflanzen in der Schule sorgen und dort auch Tiere hegen und pflegen können. Diese Tätigkeit kann durch praktische Arbeit erweitert werden: in der Gemarkung, im Schulgarten, im Schulwald und in Schulanlagen, durch Tier-, vor allem Vogelschutz, durch Jugendarbeit im Walde, ferner durch das Anlegen und Pflegen von Vivarien und durch Pflanzenausstellung im Schulhause. Für den Biologieunterricht ergeben sich aus der unmittelbaren Anschauung und der tätigen Auseinandersetzung mit der belebten Natur wichtige Ansatzpunkte. Sie müssen ergänzt werden durch Unterrichtsgänge, bei denen Pflanzen und Tiere der Umwelt zu verschiedenen Jahreszeiten in ihren Lebensräumen aufgesucht werden. Es empfiehlt sich, gelegentlich einen Landwirt, Gärtner, Förster, Imker oder Fischer um seine Teilnahme zu bitten. Die Bestimmungen des Naturschutzes sind sorgfältig zu beachten.

Für die biologische Arbeit der Schüler im Freien und im Klassenzimmer sind facheigene Arbeitsweisen erforderlich, die das Pflegen und Sammeln ergänzen. Bereits in den ersten Schuljahren müssen die Kinder über das Beachten einzelner Merkmale hinaus zu genauerem Beobachten angehalten werden; ihre freie und ungelenkte Beobachtung in den ersten Schuljahren wird allmählich abgelöst durch ein zielgerichtetes Verhalten, das auch zu genauer Beschreibung führen sollte.

Der biologische Versuch ist dort angebracht, wo Lebenserscheinungen und -vorgänge, die sich über längere Zeiträume erstrecken, wenig auffallend und nicht sichtbar oder nur schwer zugänglich sind, verdeutlicht werden müssen. Lehrer und Schüler sollten ihn möglichst gemeinsam planen und durchführen. Beobachtung und Versuch sollen zeichnerisch und gegebenenfalls graphisch dargestellt und mündlich und schriftlich klar beschrieben werden.

Die Schüler sollen angeleitet werden, auch für Erlebnisse und Erfahrungen außerhalb der Schule Beobachtungshefte zu führen und Sammelkarten mit gepreßten Pflanzen oder Pflanzenteilen, mit Zeichnungen, Bildern, Tabellen und Niederschriften anzulegen. Für die Übung im Erkennen und Benennen der Pflanzen- und Tierarten, die im 4. Schuljahr einsetzt, sind zunächst einfache Bildtafeln und Tabellen, später kindgemäße Bestimmungsbücher erforderlich. Bildtafeln und Sachbücher gehören zur

Klassenausrüstung. In den letzten Schuljahren sollen die Schüler auch angeleitet werden, ihre eigenen Beobachtungen und Versuche zu dem Inhalt biologischer Arbeitsbücher in Beziehung zu setzen und deren Arbeitshinweise zu verwenden.

Die biologische Arbeit wird unterstützt durch die Verwendung fach-eigener Mittel wie Lupe, Fernglas, Pinzette, Schere, Messer, Skalpell, Kescher, Bodensieb, Pflanzenspaten usw. Auch das Mikroskop kann in den letzten Schuljahren ein wertvolles Hilfsmittel sein. Seine Benutzung wird aber nur dann fruchtbar, wenn es in genügender Anzahl vorhanden ist. Bessere Dienste als ein einziges Mikroskop leistet oft die Mikroprojektion.

Anschaungsmittel, die unmittelbare Naturbegegnungen ersetzen, sind zweitrangige, trotzdem oft unentbehrliche Hilfsmittel. Das Bild (Lichtbild, Anschauungsbild, Lehrerzeichnung) und das Modell (auch das Stoffpräparat usw.) können oft eine wesentliche Hilfe sein, wenn den Schülern aus sachlichen, zeitlichen oder räumlichen Gründen die unmittelbare Anschauung versagt bleiben muß. Auch der Unterrichtsfilm ist nützlich, wenn es um langdauernde Entwicklungs- und Bewegungsabläufe oder um seltenes und sonst unsichtbares Leben geht. Ebenso sind schematische Darstellungen, die komplizierte Vorgänge oder Erscheinungen vereinfacht verdeutlichen, angebracht, vor allem dann, wenn sie in gemeinsamer Arbeit entstehen. Gelegentliche Schulfunksendungen können zu Beobachtungen und Arbeiten anregen und frühere ergänzen und vertiefen.

Die biologische Sammlung soll weniger eine Schau- als vielmehr eine Arbeitssammlung sein und von den Schülern durch Funde und Arbeitsergebnisse ständig erweitert werden.

7. Naturlehre

Bildungsaufgaben

Es ist die Aufgabe der Naturlehre, den Schülern physikalische, chemische und überschaubare technische Sachverhalte zu erschließen.

Die Schüler fragen von sich aus nach den Ursachen und Gründen für die mannigfaltigen Erscheinungen in Natur und Technik und gewinnen dabei ein Erfahrungswissen, das der Klärung und Ordnung bedarf. Im Naturlehreunterricht lernen sie – vor allem durch Erproben und Versuchen – die facheigenen Wege und Mittel kennen, die ihnen helfen, einfache gesetzmäßige Ordnungen im Naturgeschehen und Vorgänge in der technischen Umwelt zu erfassen.

Die belehrende Information, die auch in diesem Bereich des Sachunterrichts ihren Platz hat, darf nie grundsätzlich zum Verzicht auf das Erproben und Versuchen führen.

Für den Unterricht in der Naturlehre ist eine sachlich-kritische Haltung der Schüler unerläßlich, aber sie sollte nicht allein gefördert werden. Es muß

vielmehr immer bedacht werden, daß der Mensch einerseits von der Natur abhängig ist, sie sich andererseits durch seine technischen Mittel dienstbar macht. Die Naturlehre soll dazu beitragen, daß die Schüler die Größe der Natur ahnen, Achtung vor dem Schaffen ihrer Mitmenschen empfinden und sich später verstehend und verantwortungsbewußt in die Arbeitswelt einordnen.

Inhalte

Die Unterrichtsgegenstände der Naturlehre sollen dem Erfahrungsbereich der Schüler entnommen werden (Naturgeschehen; Arbeitswelt in Haus und Hof, auf dem Felde, in Werkstatt und Fabrik, im Transport-, Verkehrs- und Nachrichtenwesen) und möglichst eine tätige Auseinandersetzung mit der Sache selbst zulassen.

Sie sollen naturgesetzliche Sachverhalte am Beispiel darstellen. Das gilt besonders für das technische Gerät, das einen die Frage des Schülers erregenden, gut erkennbaren Aufbau haben muß.

1. Bildungsstufe

Schon das Kind der ersten Bildungsstufe befaßt sich mit einfachen Dingen der physischen und technischen Welt, geht mit ihnen um und deutet sie auf seine Weise. Die Überlegungen, die das Kind bei solchen Auseinandersetzungen anstellt, sollten aufgegriffen und im Sachunterricht der ersten Bildungsstufe geklärt werden.

2. Bildungsstufe

Auf der zweiten Bildungsstufe beobachtet der Schüler Dinge und Vorgänge, um zu erfahren, wie sie „wirklich sind“. Er beginnt, nach Beziehungen zu suchen, Kausalzusammenhänge einfacher Art zu sehen und die Ursachen des Geschehens (wenn, dann ...) zu erkennen. Dabei stellt er vergleichende Beobachtungen an, verallgemeinert aber oft unkritisch den Einzelfall.

Der Schüler dieser Altersstufe befragt unbefangen die Natur in ihrer Vielfalt und sucht nach Lösungen, die das Erproben notwendig machen. Der Lehrer pflegt diese Haltung und gewöhnt die Schüler mehr und mehr an die fach-eigenen Verfahren, an eine für sie neue Art des Beobachtens und des Vermutens sowie an die Überprüfung durch den sorgfältig geplanten Versuch.

Gerade dieser ist es, der die Naturlehre im Verlauf des 5. Schuljahres als selbständiges Arbeitsgebiet abhebt, während in der vorangehenden Zeit die Gelegenheiten genutzt werden, die sich durch das unbefangene Fragen der Schüler ergeben.

Beispiele für die zweite Bildungsstufe

Die folgenden Beispiele sind Vorschläge; sie können durch weitere Themen ergänzt werden.

1. Das elektrische Licht (Von der Steckdose bis zur Stehlampe)

Wir verbinden eine Stehlampe mit der Steckdose und schalten den Strom ein.
Sprachliche Darstellung des Vorganges und Klärung der Begriffe Steckdose, Stecker, Schalter, Zuleitungsschnur, Leuchte, Glühlampe.

Wir untersuchen die Zuleitungsschnur.
Zwei Drähte, Gummi, Kunststoffe, Gewebe.

Wir erkennen den Stromkreis.

Sind zwei Drähte notwendig? (Versuche mit Niederspannung!) — Wir bauen einen Stromkreis auf. — Wir unterbrechen den Stromkreis und bauen einen Hebelhalter ein.

Wir überprüfen Stoffe auf ihre Leitfähigkeit.

Unterschiede in der Leitfähigkeit an einzelnen Beispielen (Stoff — Form) — Warum werden die Drähte isoliert?

Wir erkennen die Wärmewirkung des Stromes.

Wir sehen uns eine Heizspirale genau an und schalten sie in den Stromkreis ein. Warum glühen die Zuleitungen nicht? — Wir betrachten eine Glühlampe. Die Stromleitung führt durch die Glühlampe hindurch. Warum glüht der Draht in der Glühlampe? Zur Geschichte der Glühlampe. — Wir schalten ein Ampere-meter in den Stromkreis ein und messen den Strom. Je größer der Strom, desto wärmer der Leiter. — Die Sicherung in der Hausleitung (Schmelzsicherung).

Unfallverhütung beim Gebrauch von elektrischen Geräten.

2. Das Wetter

Das Thema läßt sich nicht in einer bestimmten Zahl von Unterrichtsstunden durcharbeiten. Schon vom 4. Schuljahr ab werden mehrfach über längere Zeiträume planmäßig Wetterbeobachtungen angestellt. Dabei werden Temperaturen, später auch Barometerstände, Windrichtungen, Niederschlagsmengen und Niederschlagsarten festgestellt und die allgemeine Wetterlage und die Bewölkung beobachtet.

Solche Beobachtungsreihen können aber auch in einer Unterrichtseinheit über das Wetter ausgewertet werden, wobei Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten im Wettergeschehen durch die Kinder entdeckt, in gemeinsamer Arbeit begründet und einfache Wetterregeln überprüft werden.

3. Es wird kalt

Das Thermometer.

Wir zeichnen Temperaturbeobachtungen über einen längeren Zeitraum graphisch auf. Wir betrachten und beschreiben verschiedene Thermometer und erklären ihre Wirkungsweise (Modellversuch).

Die Ausdehnung fester, flüssiger und gasförmiger Stoffe.

Beim Erwärmen dehnen sich die Stoffe aus.

Das Verhalten des Wassers.

Wasser gefriert (Eis, Schnee). Eis schmilzt. 0°C ist Gefrierpunkt und Schmelzpunkt. Wir erhitzen Wasser bis zum Sieden (Wasser — Wasserdampf).

Wärmeleitung, Wärmeströmung, Wärmestrahlung.

Schutz vor Kälte bei Pflanzen und Tieren. Eine Wasserleitung wird vor Frostgefahren geschützt (schlechte und gute Wärmeleiter). — Wärmeströmung bei der Warmwasserheizung und bei der Luftbewegung im Zimmer. — Wärmestrahlung (Heizsonne, offene Ofentür).

Vom Heizen.

Das Feuer im Ofen braucht Heizstoffe und Luft. Menschen, Tiere und Pflanzen brauchen zum Atmen Luft. — Die Kerze braucht beim Brennen einen Teil der Luft (Sauerstoff); den Luftrest nennen wir Stickstoff. (Auf die Darstellung und die Eigenschaften des Sauerstoffs wird noch nicht eingegangen). — Brennbare und feuergefährliche Stoffe; Entzündungstemperaturen.

4. Das Wasser

Woher bekommen wir das Wasser?

Grund-, Fluß-, Regenwasser. (Physikalische Fragen zur Wasserleitung können hier noch nicht erarbeitet werden: verbundene Gefäße, Druck usw.).

Das Wasser als Lösungsmittel.

Es ist nicht rein. Es löst viele Stoffe. Gesättigte Lösungen. Luft wird bei niedriger Temperatur besser gelöst. Auch Gase werden gelöst. Wasser verdunstet: Kristalle.

Reinigung des Wassers.

Schwebstoffe und gelöste Stoffe. Wie wir Wasser reinigen: absetzen, filtrieren, destillieren. Kreislauf des Wassers in der Natur.

5. Ein Haus wird gebaut

Werkzeuge und Hilfsgерäte beim Hausbau.

Wir beschreiben Werkzeuge und Hilfsgерäte der Bauhandwerker. (Aber noch keine Gesetze der Mechanik!).

Herkunft und Eigenschaften der wichtigsten Baustoffe.

Steine, Kalk, Mörtel, Zement, Gips, Holz, Eisen, Glas.

Untersuchung des Kalkes.

Vom Kalkstein über Branntkalk, Löschkalk zum Mörtel und bis zum Kalkstein zurück. Der Kreislauf des Kalkes wird experimentell verdeutlicht.

3. Bildungsstufe

Auf der dritten Bildungsstufe begnügt sich der Schüler meist nicht mehr mit bloßen Einzelfeststellungen; er sucht nach Zusammenhängen und erkennt das Gesetzmäßige. Jetzt können auch Themen in den Unterricht aufgenommen werden, die nicht aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich des Schülers stammen.

Auch auf dieser Stufe ist der Unterricht auf die Anschauung zu gründen; er darf nicht vom wissenschaftlichen System her aufgebaut werden. Durch zusammenfassende Betrachtungen soll jedoch das Erkannte sachgerecht geordnet werden. Der Unterricht verlagert sich also auf dieser Bildungsstufe vom Kennenlernen, begrifflichen Erfassen und Beschreiben einzelner Dinge und Vorgänge auf das Ergründen von Zusammenhängen. Meist

ist dabei die Wirkung gegeben und die Ursache gesucht. Es geht um die Analyse physikalisch-technischer Vorgänge. Das konstruktiv-technische Denken wird beim Ersinnen der Versuchsanordnungen und beim Bau technischen Geräts im Modell gefördert.

Die Inhalte müssen so beschaffen sein, daß der Schüler an ihnen lernt, Dinge und Vorgänge seiner Umwelt richtig zu beurteilen und sprachlich darzustellen. Sie müssen ferner so ausgewählt werden, daß er mehrere Einzeltatsachen vergleichend betrachten kann, um an ihnen Gemeinsames und Trennendes zu erfassen. Es kommt nicht darauf an, die Sachgebiete in ihrer ganzen Ausdehnung bis in die Einzelheiten zu untersuchen. Wichtig ist vielmehr, daß von den Schülern dieser Stufe der Begriff der Arbeit (Energie) verstanden wird. Das ist aber nur möglich, wenn die Themen in Wärmelehre, Mechanik, Elektrizitätslehre und Chemie genutzt werden, diesen Energiebegriff zu erhellen.

Beispiele für die dritte Bildungsstufe

Die folgenden Beispiele sind nicht nach Jahrgängen gegliedert. Ihre Anordnung und Auswahl ist nicht bindend. Es wird ein Grundthema vorgeschlagen, das durch weitere Themen ergänzt werden kann.

Die Auswahl aus den folgenden Themen wird in der einzelnen Schule von ihrer Lage, ihrem Aufbau und ihrer Ausstattung bestimmt sein (Großstadt-, Kleinstadt- oder Landschule; getrennte Jungen- und Mädchenklasse oder gemischte Klasse usw.).

Von der Verbrennung

Wiederaufnahme des Themas „Es wird kalt“ aus der zweiten Bildungsstufe.
Metalle brennen.

Gewichtszunahme beim Verbrennen.

Sauerstoff.

Verbrennung in Sauerstoff; Oxydation, Oxyde.

Manche Oxyde lösen sich in Wasser, Säuren; Nachweis von Säuren.

Kohlendioxyd als Verbrennungsprodukt der Kohle; Kreislauf des Kohlendioxyds.

(Auf chemische Gleichungen und Formeln kann verzichtet werden.)

Mögliche Ergänzungen:

- a) Frischhaltung.
- b) Bodenbearbeitung.
- c) Elektrolyse von Wasser; Wasserstoff.
- d) Gaserzeugung; Gaswerk.
- e) Wichtige Metalle.

(z. B.: Eisen: Vorkommen der Eisenerze. Reduktion. Hochofen. Stahl und seine Eigenschaften. Chemische Eigenschaften des Eisens.

Aluminium: Chemische Eigenschaften. Vorkommen. Bauxit. Al-Gewinnung. Alaun.)

Von der Ernährung

Zusammenstellung der wichtigsten Nahrungsmittel.

Stärke in der Kartoffel. Eigenschaften der Stärke. Stärkenachweis in Lebensmitteln.

Umwandlung von Stärke in Zucker. Eigenschaften des Zuckers. Zuckernachweis. Gewinnung von Rübenzucker. Gärung.

Milch: Milchfett, Milchzucker, Casein.

Ei (Schale, Eiweiß, Eigelb). Eiweiß. Eiweißnachweis in Lebensmitteln.

Fett: Butter, Margarine.

Die Verdauung der Nährstoffe. Verbrennung der Nahrungsmittel im Körper; Körperwärme. Nahrungsmittel als Baustoffe. Mineralstoffe; Wasser; Vitamine.

Mögliche Ergänzungen:

- a) Molkerei: Milch und Milcherzeugnisse. Milchzentrifuge. Keimfreiheit der Milch.
- b) Vom Backen und vom Kochen: Vorgänge beim Brotbacken und beim Kochen von Nahrungsmitteln.
- c) Frischhaltung der Lebensmittel: Entziehung von Wasser, Wärme, Luft. Vernichtung der Bakterien. Konservierungsstoffe (Lebensmittelgesetz).

Von den Faserstoffen: Stoffe aus Natur- und Kunstfasern. Unterscheidung der Faserarten. Wie man Textilien pflegt, wäscht und färbt. Seife und Waschmittel.

Von Kraft und Arbeit

Muskelkraft; Kraftmesser (kp).

Gewicht als Kraft. Spezifisches Gewicht.

Trägheit der Körper.

Arbeit = Kraft · Weg (kpm); Leistung = Arbeit : Zeit.

Reibung; Rad; Kugellager.

Von den Bewegungsformen (gleichförmige Bewegung; Geschwindigkeit
 $= \frac{\text{Weg}}{\text{Zeit}}$; ungleichförmige Bewegung).

Mögliche Ergänzungen:

- a) Von Hebel und Rollen:

Hebel und feste Rolle: Wippe; Waage; Hebelgesetz. Prinzip der Dezimalwaage. Rolle als Hebel.

Wie man sich die Arbeit erleichtert: lose Rolle; Hebel als Werkzeug. Goldene Regel der Mechanik.

- b) Von den Druckkräften:

$$\text{Druck} = \frac{\text{Kraft}}{\text{Fläche}}.$$

Druck im Wasser: Verbundene Gefäße; gleichmäßige Fortpflanzung des Druckes; Zunahme des Druckes mit der Tiefe.

Vom Auftrieb und vom Schwimmen: schwimmende Körper; Archimedisches Prinzip und seine Erklärung; Überprüfung der Schwimmfähig-

keit an Schiffsmodellen; Berechnungen von Schiffsladungen. Schiffbau: technische Form der Schiffe; Seetüchtigkeit.
Luftdruck: Luftdruckmessung; Barometer.

Elektrizität – Wärme – Energie

Anknüpfen an die zweite Bildungsstufe: Stromkreis; Messung der Stromstärke. Spannung (Auf das Messen der Spannung kann verzichtet werden, da die Funktion des Spannungsmessers [umgekehrter Strommesser] ohne Kenntnis des Ohmschen Gesetzes nicht verstanden werden kann).

Stromarbeit (Kilowattstunde); Stromleistung (Watt).

Sinnvolle Beispiele für die Stromarbeit im Haushalt; Stromrechnung.

Wärme im Unterschied zur Temperatur (kcal).

Tauchsieder; Beziehung elektrischer Arbeit zur Wärme.

Energie. Äquivalenz von mechanischer, elektrischer und thermischer Energie.

Mögliche Ergänzungen:

- a) Elektromagnetismus: Magnetische Wirkung des elektrischen Stromes. Elektromagnet; Drehspulamperemeter.
Telegraph; Telefon; Klingel; Elektromotor.
Induktion; Generator.
Wechselstrom; Gleichstrom.
Transformator; Fernübertragung von Elektrizität.
- b) Chemische Wirkungen des Stromes: Galvanische Elemente (Aus chemischer Energie wird elektrische Energie). Galvanisieren.
- c) Wärmekraftmaschinen: Dampfmaschine; Kühlmachine; Explosionsmotor. Flüssige Brenn- und Treibstoffe. Kraftstoffe sind Energiequellen.

Manche Gebiete der Naturlehre können nur informatorisch behandelt werden:

Rundfunk, Fernsehen, Tonfilm;
Flugzeug, Rakete, Raumschiffahrt;
Atom.

Verfahren und Mittel

Die Unterrichtsarbeit soll immer von einem konkreten Tatbestand ausgehen. Die Beobachtungen und Fragen der Schüler sollen zunächst im Gespräch geklärt werden. Unklarheiten oder Widersprüche in ihren Vermutungen führen dann folgerichtig zum Versuch.

Er bildet den Kern des Unterrichts. Er ist das wichtigste und überzeugendste Mittel, die Richtigkeit von Behauptungen und Vermutungen an der Sache selbst nachzuprüfen. Jeder Versuchsaufbau muß einfach sein, nur dann ist er verständlich und wirksam. Gelegentlich kann auch die Demonstration (der Schauversuch) die Unterrichtsarbeit einleiten.

Die Entscheidung, ob ein Versuch durch den Lehrer oder durch einzelne Schüler vor der Klasse oder in Gruppenarbeit ausgeführt werden soll, hängt von der Schwierigkeit und Gefährlichkeit des Versuchs, von der Einübung und Haltung

der Klasse, vom verfügbaren Material und vom Aufwand im Verhältnis zum Ergebnis ab.

Der Schülerversuch hat besondere Bedeutung, weil durch ihn die Beobachtungsfähigkeit, die Selbständigkeit und die Bereitschaft zur Mitarbeit gefördert werden.

Über die Versuche ist immer in guter sprachlicher Form – sowohl mündlich als auch schriftlich – zu berichten. Die Darstellung der Unterrichtsergebnisse soll durch Skizzen, graphische Darstellungen und Modelle ergänzt werden.

Bei dem Aufbau der Versuche und der Herstellung von Modellen kann der Werkunterricht gute Hilfe leisten.

Es empfiehlt sich, mit den Schülern geeignete Handwerks- und Industriebetriebe zu besichtigen, nachdem die dort auftretenden naturwissenschaftlich-technischen Vorgänge in ihren Grundzügen geklärt sind. Dadurch lernen sie auch die heutige Arbeitswelt und ihre Einrichtungen besser verstehen und erhalten Anregungen für ihre Berufswahl.

Bei der Behandlung sozialer Fragen, wie sie sich aus der Entwicklung der Technik ergeben, bei kulturhistorischen Schilderungen und bei der Darbietung von Lebensbildern berühmter Forscher und Erfinder kann der Schulfunk gute Dienste leisten. Bild und Film werden vor allem bei der Orientierung über technische Großverfahren heranzuziehen sein.

III. Rechnen und Raumlehre

Bildungsaufgabe

Der Rechenunterricht führt die Schüler in das Verständnis und in den sinnvollen Gebrauch der Zahlen und ihrer Beziehungen ein. Er soll sie befähigen, in Sachverhalten das Zählbare und Meßbare zu erkennen und sie durch Rechenoperationen zu klären. Die Schüler sollen sichere und geläufige Kenntnisse und Fertigkeiten im Rechnen erwerben und sie bei der Durchdringung von Sachverhalten der Umwelt, besonders in den Bereichen der Arbeit, Wirtschaft, Technik und Gesellschaft verwenden lernen.

Der Raumlehreunterricht bildet die räumliche Anschauung. Er soll die Schüler befähigen, die einfachen räumlichen und flächigen Gebilde in ihrem Aufbau zu erkennen, zu unterscheiden, sich vorzustellen, in Modellen und Zeichnungen darzustellen, zu messen und zu berechnen. Die Schüler sollen lernen, diese Fähigkeiten in praktischen Fragen sicher zu verwenden.

Im Rechenunterricht und in der Raumlehre sollen die Schüler an folgerichtiges Denken gewöhnt werden. Sie müssen nicht nur gewisse Verfahren und Techniken beherrschen, sondern auch die gegenseitigen Beziehungen der verschiedenen Rechenoperationen und der in ihnen miteinander verbundenen Größen übersehen lernen. Die Lösung und Kontrolle der Aufgaben soll durch solche Einsichten bestimmt werden. Dadurch wird den Schülern die mathematische Gesetzmäßigkeit im Bereich der Zahlen und Formen bewußt.

Bildungsstufen und -inhalte

Die Einsicht in den Zahlbegriff und in die rechnerischen Beziehungen wird aus dem Umgang mit Mehrheiten von Dingen und Dingsymbolen gewonnen. Deshalb bedarf der Rechenunterricht vor allem im Anfang, aber auch auf allen weiteren Stufen, einer breiten, mit manueller Tätigkeit beginnenden anschaulichen Grundlegung. Nur allmählich und in individuell verschiedenem Grade kommen die Schüler ohne diese Verdeutlichung aus.

Im Sachunterricht der Grundschule bieten sich mannigfache Gelegenheiten, raumkundliche Erfahrungen zu gewinnen. Die Schüler lernen Flächen- und Körperformen kennen und sie durch Kneten, Falten, Schneiden, Kleben darzustellen. Übungen im Messen, Abschreiten und Schätzen von Längen und im Wägen dienen der ersten Erkenntnis räumlicher Größen.

1. Bildungsstufe

1. Schuljahr

Bildung und Festigung der ersten mathematischen Beziehungsbegriffe (gleich, nicht gleich, mehr, weniger, größer, kleiner, vor, hinter, zwischen) beim Umgang mit Dingmengen (Vergleichen, Zerlegen, Verteilen, Zusammenfügen).

Handelndes Erarbeiten erster Zahlengrößen und ihrer gegenseitigen Beziehungen.

Die Operationen Dazutun, Wegnehmen, Zerlegen und Ergänzen in ihren wechselseitigen Zusammenhängen.

Erweiterung auf die Zahlenreihe bis 100.

Einfaches Rechnen mit Mark und Pfennig.

2. Schuljahr

Die Zahlenreihe bis 100; Zusammenzählen, Wegnehmen und Ergänzen.

Malnehmen, Aufteilen in Gruppen (Enthalte sein), Teilen.

Das kleine Einmaleins und seine Umkehrungen.

Maße: DM und Pf; m und cm; l, Zeitmaße.

3. Schuljahr

Erweiterung der Zahlenreihe bis 1000.

Zuzählen, Abziehen und Ergänzen von zweistelligen und einfachen dreistelligen Zahlen.

Das Einmaleins der Zehnerzahlen mit Umkehrungen.

Leichte Fälle des Malnehmens und Teilens von zwei- und dreistelligen Zahlen mit 1 bis 9.

Weitere Maße: hl und l, km und m, kg und g. (Keine Sortenverwandlungen!)

Kommaschreibweise von DM und Pf, m und cm, hl und l.

Schriftliches Zuzählen und Abziehen (siehe Anhang).

2. Bildungsstufe

Auch der Schüler der 2. Bildungsstufe kann seine Erkenntnisse nur durch anschauliche Erfahrungen am Gegenständlichen gewinnen. Zur wirklichen Einsicht in Rechengänge kommt er aber nur, wenn das ausgeführte oder vorgestellte Tun mit der mathematischen Operation übereinstimmt.

Die schriftlichen Verfahren des Zuzählens, Abziehens, Malnehmens und Teilens dürfen nicht bloß mechanisch übernommen werden. Die Schüler sollen begreifen, daß sie einer festen Form bedürfen und daß sie den Arbeitsvorgang erleichtern und verkürzen.

Das räumliche Anschauungsvermögen der Schüler muß durch vielfältiges Tun weitergebildet werden. Durch genaueres Erkennen der Raumformen und ihrer Beziehungen werden sie fähiger, sich diese Formen vorzustellen. Die zur Klärung geometrischer Sachverhalte notwendigen Grundbegriffe werden im 5. und 6. Schuljahr an Einzelfällen gewonnen und in den folgenden Schuljahren durch Einordnen in ihren systematischen Zusammenhang strenger gefaßt.

4. Schuljahr

Aufbau des Zahlensystems bis zur Million.

Die vier Grundrechenarten. Im Kopfrechnen: Zusammenzählen und Abziehen von zwei- und leichten dreistelligen Zahlen; Malnehmen von leichten zwei-

und dreistelligen Zahlen mit 1 bis 9, mit reinen Zehnerzahlen, mit 100 und 1000; Teilen dreistelliger Zahlen mit Endnullen durch 1 bis 9 und durch reine Zehnerzahlen.

Im schriftlichen Rechnen: Zusammenzählen und Abziehen auch größerer Zahlen; Malnehmen mit zwei- und dreistelligen Zahlen; Teilen durch zweistellige Zahlen.

Kommaschreibweise von km, m, dm, cm, mm; t, dz, kg, g. Verwandeln von Münzen, Maßen und Gewichten in die nächsthöhere und nächstniedrigere Sorte; einfaches Rechnen mit benannten Kommazahlen, beim Multiplizieren und Dividieren nur durch Verwandeln in die nächstniedrigere Einheit.

Verstärkte Berücksichtigung von Sachaufgaben.

Anschauliche Behandlung von Bruchzahlen des täglichen Lebens.

5. Schuljahr

Vertiefte Einsicht in den Aufbau der Zahlenreihe. Sicherheit in der Schreibung auch größerer Zahlen.

Vielseitige Übungen im mündlichen und schriftlichen Rechnen mit ganzen Zahlen, auch im größeren Zahlenbereich.

Planmäßige Übungen im Lösen von Sachaufgaben. Einfache Fälle der Schlußrechnung (Dreisatz).

Vertiefende und erweiternde Behandlung der Längenmaße und Gewichte, ihre Kommaschreibweise und einfaches Rechnen mit ihnen. Sortenverwandlungen. — Zähl- und Zeitmaße.

Anschauliches Auffassen, Darstellen und Vergleichen von einfachen Bruchzahlen. Einfache Rechenfälle mit Bruchzahlen.

Bildliche Darstellung von Zahlengrößen, verkleinerter Maßstab.

Handelnde Betrachtung von Würfel und Quadrat, Quader und Rechteck. Anfertigung von Modellen und Netzen. Dabei anschauliches Gewinnen der Begriffe: Strecke, rechter Winkel, Faltachse; waagrecht, lotrecht, schräg; senkrecht, parallel.

Umfang und Flächeninhalt von Rechteck und Quadrat, Oberfläche und Rauminhalt von Quader und Würfel bei einfachen Zahlenverhältnissen und durch ständiges Zurückgehen auf tätig gewonnene Anschauung; dabei anschauliche Einführung der Flächen- und Körpermaße.

6. Schuljahr

Rechnen mit gewöhnlichen Bruchzahlen und Dezimalzahlen.

Einfache Teilbarkeitsregeln. Zusammenhang zwischen Kommaschreibweise und Dezimalzahl. Umwandlung von gewöhnlichen Bruchzahlen in Dezimalzahlen und umgekehrt.

Einfache Fälle der Schlußrechnung.

Laufende Wiederholung der Maße und Gewichte, zumal in Sachaufgaben.

Eingehendere Behandlung von Strecke, Gerade, rechtem Winkel — waagrecht, lotrecht und schräg — senkrecht, parallel in Verbindung mit einfachen Zeichenübungen.

Vergleichen und Messen von Winkeln.

Spiegelgleichheit einer Figur, Spiegelachse (Faltachse).

Zusammenhängende Behandlung von Rechteck, Raute, Quadrat.

Umfang und Flächeninhalt von Quadrat und Rechteck bei beliebigen Abmessungen. Einfache Fälle maßstäblichen Zeichnens von Flächen mit rechtwinkligen Teilen.

Würfel und Quader; Berechnung von Oberfläche und Rauminhalt, ebenfalls bei beliebigen Abmessungen.

3. Bildungsstufe

Frühestens auf der 3. Bildungsstufe sind die ersten logisch-abstrakten Schlüsse möglich, aber auch dort müssen sie noch durch Veranschaulichungen und konkrete Beispiele unterstützt werden. Auch jetzt ist zu beachten, daß mathematisches Erkennen nicht nur von methodischen Maßnahmen abhängig ist, sondern auch von den Bedingungen der geistigen Reifung und Entwicklung des einzelnen.

In den letzten Schuljahren werden die Schüler fähiger, den Aufbau des Zahlensystems und die Rechengebiete der Volksschule zu überblicken; im 9. Schuljahr können sie auch in die Anfänge der Algebra eingeführt werden. Der richtige Gebrauch der geometrischen Begriffe und — bei fortschreitendem Eindringen in die Raumlehre — auch die sachangemessene Beschreibung geometrischer Verhältnisse kann nun von allen gefordert werden. Die Schüler sollen den Maßstab (Lineal), das Zeichendreieck, den Zirkel und den Winkelmesser richtig und sicher handhaben können.

7. Schuljahr

Vielseitige Übungen im mündlichen und schriftlichen Rechnen mit ganzen Zahlen, gewöhnlichen Bruchzahlen und Dezimalzahlen.

Schlußrechnung, einfache Fälle der Prozentrechnung (mit graphischen Darstellungen), einfache Fälle der Zinsrechnung, Verhältnisrechnung; Anwendung auf wirtschaftliche Fragen und Fragen aus dem Sachunterricht.

Spiegeln, Verschieben, Drehen von ganzen Figuren und Figurenteilen als Mittel zum Aufsuchen ihrer Eigenschaften.

Das Dreieck und das Viereck nebst ihren Sonderformen mit geeigneten Konstruktionen.

Umfang und Flächeninhalt von Quadrat, Rechteck, Dreieck und weiteren Vierecken. Erste Gewinnung und Anwendung von Formeln.

Maßstäbliches Zeichnen in Verbindung mit der Verhältnisrechnung. Einfache Eigenschaften des Kreises (ohne Berechnungen).

Die kantigen Säulen; gestaltliche Eigenschaften, Modelle, Netze, Oberfläche und Rauminhalt; Schrägbild.

8. Schuljahr

Vielseitige Übungen im mündlichen und schriftlichen Rechnen mit ganzen Zahlen, gewöhnlichen Bruchzahlen und Dezimalzahlen.

Vertiefte und erweiterte Behandlung der Prozentrechnung (Promille) und der Zinsrechnung (Zinseszins); Verhältnisrechnung (Verteilungen, Mischungen und Legierungen).

Graphische Darstellungen. Auswerten von Statistiken.

Ausbau des Sachrechnens mit anschaulicher Klärung der auftretenden Sachbegriffe: Familie und Haushalt, Fragen aus Landwirtschaft, Handel, Gewerbe, Technik, Verkehr, Geldwesen; Ausblick auf die Weltwirtschaft.

Umfang und Flächeninhalt des Kreises.

Zylinder, Pyramide, Kegel, Kugel; Eigenschaften ihrer Gestalt; Berechnung von Oberfläche (Mantel) und Rauminhalt.

Einfache Aufgaben der Feldmessung.

9. Schuljahr

Zusammenfassender Überblick über den Aufbau des Zahlensystems; planmäßige Übungen zur Einsicht in die einzelnen Rechenverfahren und zu ihrer Sicherung.

Arbeiten mit Tafeln (Zinseszinstafel, Quadratzahltafel), Rechenstab.

Lineare Gleichungen mit einer Unbekannten und ihre Anwendung in verschiedenen Rechengebieten. (Spätestens hier sollten die üblichen mathematischen Fachausdrücke „plus“, „minus“ und „gleich“ eingeführt werden.)

Erweiterte Sachaufgaben in Verbindung mit Sachunterricht, vor allem Gemeinschaftskunde (Sachgebiete wie im 8. Schuljahr, dazu Haushalt von Gemeinde, Land und Bund).

Der Satz des Pythagoras und das Quadratwurzelnziehen.

Darstellung einfacher Körper und Gebrauchsformen in Grundriß, Aufriß und Seitenriß. Schrägbild. Lesen und Anfertigen einfacher Werkzeichnungen.

Pyramiden- und Kegelstumpf.

Anschaulich-zeichnerische Behandlung einiger ausgewählter Kurven (z. B. Ellipse, Parabel, Spirale).

Durchdenken räumlicher Beziehungen aus lebenspraktischen Anlässen.

Verfahren

Was auf Einsicht gegründet werden kann, darf nicht auf bloße Mitteilung hin übernommen werden.

Um den Gebrauch der Rechenverfahren zu festigen und die Fertigkeit in den Grundrechenarten geläufig zu machen, sind regelmäßige Übung und Wiederholung unerlässlich. Sie dürfen sich nicht auf die mechanische Anwendung von Regeln beschränken; die Aufgaben sind vielmehr so vielfältig zu

gestalten, daß auch die den Regeln zugrunde liegenden Einsichten tiefer verwurzelt werden. Das wird um so besser erreicht, je mehr Höhe und Umfang der Anforderungen auf die Fähigkeiten der einzelnen Schüler abgestimmt werden. Neben die täglichen Übungen treten bis zum Schulabschluß planmäßige Wiederholungen, die ein größeres Teilgebiet befestigen und abschließen.

Planvolle Übungen im Kopfrechnen, in die auch einfache Sachverhalte einbezogen werden, sind zu allen wichtigen Rechenfällen und auf allen Stufen erforderlich.

Sachaufgaben sind besonders dazu geeignet, das mathematische Denken zu fördern und es vor falscher Schematisierung zu bewahren. Die Schüler sollen früh lernen, sachliche Zusammenhänge auch mit mathematischen Mitteln aufzuhellen. Sie sollen den Sachverhalt in ihrer eigenen Sprache darstellen können, ehe sie die Lösung versuchen. Die Fähigkeit, jeden einzelnen Schritt der Lösung aus dem Zusammenhang heraus klar und treffend zu begründen, muß planmäßig entwickelt und geübt werden. Das wird nicht erreicht, wenn Sachaufgaben serienweise nach ein und demselben Schema gelöst werden. Weil aber im Rechenunterricht wie auch in der Raumlehre das Mathematische im Vordergrund steht, ist die weitläufige Einführung in die Sachgebiete und die zeitraubende Klärung von Sachbezügen nicht Aufgabe dieses Unterrichts. Gibt es mehrere Lösungswege, so können sie in Gruppen- oder Einzelarbeit verfolgt und zum Gegenstand eines Unterrichtsgesprächs gemacht werden. Dies Vorgehen schließt nicht aus, daß für gängige Rechenfälle allmählich ein Normalverfahren entsteht.

Sachaufgaben können durch Veränderung der sie bestimmenden Größen und durch Vertauschen von Gegebenem und Gesuchtem abgewandelt werden. Dadurch lernen die Schüler, daß Größen voneinander abhängen und welcher Art dieses Abhängigkeitsverhältnis ist. Es ergeben sich andere Lösungswege und verschiedenartige gegenseitige Kontrollen.

Jede schriftliche Bearbeitung von Aufgaben muß in mathematisch richtiger Schreibweise, in klarer, übersichtlicher, zweckmäßiger Anordnung sauber und sorgfältig erfolgen; alle Nebenrechnungen müssen erkennbar sein. Eine Schreibweise, die jeden Rechenschritt einwandfrei erkennen läßt, verdient, auch wenn sie länger ist, den Vorzug vor dem Rechenschema.

Eine Aufgabe sollte vor der genauen schriftlichen Lösung in der Regel im Kopf überschlagen, das Ergebnis der Überschlagsrechnung sollte niedergeschrieben und dann mit dem genauen Ergebnis verglichen werden. Das Überschlagen hat über seine Kontrollfunktion hinaus auch seine selbständige Bedeutung; denn oft genügt im Leben die ungefähre Angabe des Ergebnisses.

Um Rechenfehler zu verhindern und das kritische Urteil zu entwickeln, müssen die Schüler gewöhnt werden, die Ergebnisse durch sachgerechte Verfahren nachzuprüfen. Die Selbstkontrolle schriftlicher Rechnungen kann durch Überschlag, Vertauschung der Summanden oder Faktoren, Gegenrechnung bei Subtraktion und Division und durch die „Neunerprobe“ erfolgen.

Rechenvorteile sind nur dann zu üben, wenn sie erheblichen Nutzen bieten und so leicht zu durchschauen sind, daß sie den Schülern jederzeit zur Verfügung stehen.

Die Berechnung einfacher Flächen und Körper ist ein wichtiges, aber nicht das einzige Ziel der Raumlehre. Da es in diesem Unterricht zunächst um die

Schulung des räumlichen Vorstellungsvermögens geht, sind Aufgaben, die lediglich das Einsetzen von Zahlenwerten in fertige Formeln verlangen, gegenüber solchen einzuschränken, in denen der Rechnung eine raumkundliche Überlegung vorangehen muß.

Die Raumlehre enthält viele anschauliche Beispiele für die gesetzmäßige Abhängigkeit einer Größe von einer anderen. Das Denken in funktionalen Zusammenhängen kann hier besonders gebildet werden, wenn die Raumformen nicht nur als starre Gebilde beachtet, sondern auch als beweglich und veränderlich aufgefaßt werden.

Für das Begreifen von Aussagen und Formeln der Raumlehre haben Rechnung und Zeichnung eine hervorragende Bedeutung; sie führen den Schüler zu Vermutungen, hier und da auch schon zur Einsicht. Sie müssen jedoch durch strengere, dabei aber anschauliche Verfahren, die tiefere Einsicht gewähren und größere Gewißheit liefern, ergänzt und erweitert werden. Für solche Betrachtungen bieten sich die Bewegungen (Parallelverschiebung und Drehung) und die Spiegelung (Falten) als Hilfsmittel an.

Besondere Hinweise (Formen, Schreibweisen und Schemata)

Folgende Grundsätze und Schemata, die sich an die Beschlüsse des deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht (DAMNU) anlehnen, sind allgemein anzuwenden (A. gibt jeweils ein Beispiel für den einzuschlagenden Weg; B. zeigt Methoden, die nicht anzuwenden sind):

1. Bei der schriftlichen Multiplikation geht der Multiplikand stets voran, der Multiplikator folgt ihm in derselben Zeile. Die Multiplikation beginnt mit der höchsten Stelle des Multiplikators. Die Teilprodukte werden nach ihrem Stellenwert unter den Multiplikator gesetzt.

A. Beispiel

$$\begin{array}{r}
 5472 \cdot 368 \\
 \hline
 16416 \\
 32832 \\
 43776 \\
 \hline
 2013696
 \end{array}$$

B. Gegenbeispiel I

$$\begin{array}{r}
 5472 \cdot 368 \\
 \hline
 43776 \\
 32832 \\
 16416 \\
 \hline
 2013696
 \end{array}$$

B. Gegenbeispiel II

$$\begin{array}{r}
 5472 \cdot 368 \\
 \hline
 16416 \\
 32832 \\
 43776 \\
 \hline
 2013696
 \end{array}$$

2. Bei der schriftlichen Subtraktion wird die Ergänzungsmethode angewandt. (Das Abziehen mit „Borgen“ darf nicht, auch nicht daneben eingeführt werden!)
3. Bei der schriftlichen Division werden die Teilprodukte hingeschrieben und ergänzend subtrahiert.

A. Beispiel

$$54526 : 398 = 137$$

$$\begin{array}{r} 398 \\ \hline \end{array}$$

$$1472$$

$$\begin{array}{r} 1194 \\ \hline \end{array}$$

$$2786$$

$$\begin{array}{r} 2786 \\ \hline \end{array}$$

B. Gegenbeispiel

$$54526 : 398 = 137$$

$$\begin{array}{r} 1472 \\ \hline \end{array}$$

$$2786$$

$$\begin{array}{r} 2786 \\ \hline \end{array}$$

Diese Grundsätze und Schemata gelten auch für die Dezimalzahlen.

4. Im Ansatz der Dreisatzaufgaben steht der Fragesatz in der ersten und der Bedingungssatz in der zweiten Zeile, damit sich der Schüler von vornherein klar macht, welches die gesuchte Größe ist, und er ihr im Ansatz die richtige Stelle zuweist.

A. Beispiel

$$595 \text{ m kosten } ? \text{ DM}$$

$$716 \text{ m kosten } 2183,80 \text{ DM}$$

B. Gegenbeispiel

$$716 \text{ m kosten } 2183,80 \text{ DM}$$

$$595 \text{ m kosten } ? \text{ DM}$$

Die zum Ergebnis führenden Schlüsse sind wenigstens anfangs einzeln niederzuschreiben.

5. Beispiele für mathematisch falsche Schreibweisen.

a) Aufgabe: Fortgesetzte Addition von 2

$$\text{falsch: } 2 + 2 = 4 + 2 = 6 + 2 = 8 \dots$$

$$\text{richtig: } 2 + 2 = 4$$

$$4 + 2 = 6$$

$$\begin{array}{r} 6 + 2 = 8 \\ \hline \end{array}$$

b) Aufgabe: $23 + 15$

$$\text{falsch: } 23 + 15 = 23 + 10 = 33 + 5 = 38$$

$$\text{richtig: } 23 + 15 = ?$$

$$\begin{array}{r} 23 + 10 = 33 \\ \hline \end{array}$$

$$33 + 5 = 38$$

$$\begin{array}{r} 23 + 15 = 38 \\ \hline \end{array}$$

$$\text{oder: } 23 + 15 =$$

$$23 + 10 + 5 = 33 + 5 = 38$$

$$\text{oder: } 23 + 15 = 33 + 5 = 38$$

c) Fehlerhafte Bezeichnung des Maßstabes

$$\text{falsch: } 1 \text{ cm} = 1 \text{ km}$$

$$\text{richtig: } 1 \text{ cm} \sim 1 \text{ km („1 cm entspricht 1 km“)}$$

d) Falsche Verwendung des ‰-Zeichens

falsch: $5‰ = 20 \text{ DM}$

richtig: $5‰ \text{ d.E.} = 20 \text{ DM}$ (d.E. als Abkürzung für „der Einzahlung“).

6. Ein Beispiel für eine undurchsichtige schematische Schreibweise:

Aufgabe: $2\frac{1}{2} + 3\frac{2}{3} + 4\frac{2}{5}$

Es darf nicht gerechnet werden:

$$\begin{array}{r} 30 \\ 2 \quad 15 \\ 3 \quad 20 \\ 4 \quad 12 \\ \hline 9 \quad 47 \\ \quad 30 \\ 10 \quad 17 \\ \quad 30 \end{array}$$

richtig:

$$2\frac{1}{2} + 3\frac{2}{3} + 4\frac{2}{5} = 9 + \frac{15}{30} + \frac{20}{30} + \frac{12}{30} = 9\frac{47}{30} = 10\frac{17}{30}$$

(Das +-Zeichen nach der 9 kann auch fehlen.)

7. Für die geometrischen Gebilde sind nur die allgemein üblichen Fachausdrücke zu verwenden:

Quadrat, Rechteck, Raute, Parallelogramm, gleichschenkliges Trapez, Trapez, Drachen, allgemeines Viereck; Diagonale; Kathete und Hypotenuse; Quader, Zylinder, Pyramide.

8. Für die Flächen- und Raummaße ist nur die Potenzschreibweise anzuwenden.

A. Beispiel: m^2 , m^3

B. Gegenbeispiel: qm, cbm.

IV. Musische und technische Fächer

1. Das darstellende Spiel

Bildungsaufgabe

Im darstellenden Spiel vereint sich das Zweckfreie des musischen Tuns mit dem Beabsichtigten und Geordneten. Es soll weder Vorform noch Nachahmung des großen Theaters sein. Das darstellende Spiel wirkt sich im gesamten Schulleben aus. Seine bildende Kraft formt und fördert das Kind. Darum sollten in jedem Schuljahr Spielanlässe genutzt werden. Auch Einheiten des Sachunterrichts können durch das darstellende Spiel verdeutlicht, vertieft und vergegenwärtigt werden.

Inhalte und Verfahren

Die Spielgestaltung wird um so belebter, je mehr musische Elemente (Sprache, Bewegung, Tanz, Musik, Farbe und Raumgestaltung) beteiligt sind. Sie darf niemals unter Zeitdruck stehen. Man plane deshalb Spiele für festliche Stunden und Tage des Schullebens rechtzeitig. Ihre Erarbeitung ist von besonderem erzieherischem Wert für das einzelne Kind und die Gemeinschaft; sie kann wichtiger sein als die Darbietung selbst.

1. Bildungsstufe:

Zu dieser Stufe gehören: Kreisspiele, Spiellieder, Neck-, Helse-, Wetterverse und Nikolausrufe. Ausgeformte Spiele sind diesen verwandt und meistens mit Spielliedern durchsetzt. Die Vorlagen sollen so übersichtlich sein, daß sie im ganzen und in allen Rollen möglichst von jedem Kind gespielt werden können; dadurch können die Kinder wechselweise Einzelspieler sein. Der Lehrer ordnet — auch als Mitspielender — den Spielablauf in der Bewegung und im Raum. Durch Anregung und Lob fördert er die Spielfähigkeit der Kinder. — Inhalte aus der räumlichen und geistigen Kinderheimat werden im freien Spiel dargestellt (Stegreifspiel).

2. Bildungsstufe:

Bei den Schülern dieser Stufe wächst das Verständnis für die Spannung des Dramatischen; dem entsprechen abenteuerliche Spielfabeln. Die Schüler zeigen viel Sinn für das Groteske; deshalb werden Schildbürgereien, Eulenspiegeleien und Geschichten von Riesen und Ungeheuern gern gespielt. Auch spannende Lebensabläufe reizen zum Stegreifspiel. Der Schüler verlangt eine straffe Führung, er hat den Wunsch, etwas Ganzes zu schaffen, und möchte sein Spiel auch darbieten. Der Lehrer wird Spielführer, aber nicht Vorspieler.

3. Bildungsstufe:

Auf dieser Stufe gewinnen die Schüler Verständnis für menschliche Haltung und Lebensgestaltung. Nicht nur diese Entwicklung, sondern auch die Verschiedenheit der Geschlechter soll nun durch die Auswahl des Spielgutes berücksichtigt werden. Ob phantastische oder heitere Stoffe, ob sie frei oder gebunden gestaltet werden, immer soll sich der jugendliche Überschwang fröhlich lösen.

Hinweise

a) Im Schulalltag, auf Wanderungen und bei Landheimaufenthalten ergeben sich vielfältige Ansätze zu kleinen Gestaltungen: Spielgedichte, Handlungen, Situationen, Scharaden, Pantomimen.

b) In der Volksschule gelingen am besten Spiele, die die ganze Klassengemeinschaft einbeziehen: Kreisliedspiele, Erzählspiele, chorische Spiele und Gruppenspiele, musikalische Bewegungsspiele.

c) Die freie Spielgestaltung – sie geht über das zufällige Stegreifspiel hinaus – setzt straffe geistige Vorbereitung voraus. Die Spielfabel muß in überschaubare Szenen umgesetzt, auf einen Höhepunkt zugeführt werden und in eine klare Lösung einmünden.

d) Beim textgebundenen Spiel ist die richtige Hinführung besonders wichtig. Wird die gegebene Fabel szenisch und textlich improvisiert, dann kann die Improvisation vom Musikalischen, von einer typischen Bewegung oder zugkräftigen Szene ausgehen. Erst allmählich unterlegt der Spielleiter den vorhandenen Text. Bei größeren Kindern kann das Einüben auch durch Einlesen und Aufschließen des Textes begonnen werden. Ihre Aufmerksamkeit muß sich dabei auf den Inhalt, die Spielsituation und auf das Wesen der Rollengestalten richten.

e) Beim Lesespiel werden literarisch anspruchsvolle Inhalte mit verteilten Rollen gelesen. Wenn sie gut verstanden und sprachlich ausdrucksvoll gestaltet werden, kann sich das Wechselgespräch zum szenischen Spiel steigern.

f) Schatten-, Puppen- und Maskenspiele sind Sonderformen des darstellenden Spiels, die der Freude des Kindes, aus dem Versteck heraus zu agieren, entgegenkommen.

2. Musik

Bildungsaufgabe

Der Musikunterricht hat die Aufgabe, die musikalischen Anlagen des Schülers zu entwickeln und ihm die Musik in ihren vielfältigen Erscheinungsformen zu erschließen. Diese Aufgabe kann nur da erfüllt werden, wo die Schule Raum zur musischen Betätigung gibt. Dann kann die Musik anregend auf das gesamte Schulleben wirken und im weiteren Sinne erziehungsmächtig werden. Nur im lebendigen Musizieren können

musikalische Anlagen entwickelt und musikalische Fähigkeiten erworben werden. Die Bildung der Stimme und des Gehörs, die Entwicklung des Gefühls für Rhythmus und Form bleiben immer an die planvoll geleitete Selbstausübung gebunden.

Inhalte und Verfahren

Im Mittelpunkt des Musikunterrichts steht das Singen. Zum Liedgut der Volksschule gehören das Kinderlied, das Volkslied, der Choral und der Kanon, aber auch das Volkslied früherer Jahrhunderte, der gregorianische und rhythmisierende Choral und das zeitgenössische Lied. Jeder Schüler soll die Schule mit einem Schatz gern gesungener Lieder verlassen.

Beim Singen ist auf den Umfang der Stimme Rücksicht zu nehmen und auf Klangschönheit und gute Aussprache zu achten. Der Lehrer lernt beim Einzel- und Gruppensingen die Stimme jedes Kindes kennen; er soll versuchen, durch behutsame und kindgemäße Übungen den hellen, mühelosen Kinderton zu erhalten und zu pflegen. Jugendliche, die sich im Stimmwechsel befinden, sind vor Überforderung zu bewahren und zum vorsichtigen Gebrauch der Stimme in zuträglichem Tonumfang anzuleiten. In allen Schuljahren soll das Lied als Ganzes unmittelbar aufgefaßt werden, wie es der üblichen Weitergabe des Volksliedes entspricht. Durch entwickelndes Einsingen, z. B. vom Rhythmus oder vom Text her, kann für das Wesen des Volksliedes tieferes Verständnis geweckt werden.

Am Ende der 1. Bildungsstufe beginnt das tonbewußte Singen und damit der sorgfältig aufgebaute Lehrgang des Singens nach Noten. Die Kenntnis der Notenschrift ist die Voraussetzung für die Benutzung eines Liederbuches und die Erlernung eines Instrumentes. Deshalb soll der Schüler bis zum Ende der Schulzeit lernen, aufgezeichnete einfache Melodien mit der richtigen Klangvorstellung zu verbinden. Damit wird auch der Grund gelegt für eine weitere musikalische Betätigung in Chorgemeinschaften oder im Instrumentalspiel.

Der rhythmischen Erziehung dient der Musikunterricht durch Übungen wie Händeklatschen, Fingerknipsen, Stampfen, Klopfen und durch das Instrumentarium des Orffschen Schulwerks (Trommeln, Päcklein, Triangel, Becken, Klanghölzer, Xylophone, Glockenspiele u. a.). Dabei ergeben sich vielfältige Möglichkeiten zur Improvisation.

Ebenso bereichert und belebt das Instrumentalspiel den Musikunterricht. Es kann das Singen der Klasse vielfältig durchdringen: durch kleine, improvisierte Liedkantaten mit instrumentalen Vor-, Zwischen- und Nachspielen, durch den Wechsel von Singstimmen und Instrumenten, durch Begleitung zu Tanz und Spiel in Verbindung mit einfachen Schlaginstrumenten (Handtrommel, Triangel u. a. m.), aber auch durch das Musizieren von kleinen Instrumentalsätzen. Der Lehrer sollte die Eltern zur Anschaffung von Musikinstrumenten ermuntern und die instrumentale Ausbildung der Schüler fördern. Durch das Bauen einfacher Musikinstrumente (Schlagwerk, Rasseln, Gläserspiel, Bambusflöte u. a.) läßt sich die Freude der Kinder an handwerklicher Betätigung für das Musizieren nutzbar machen.

Für das Hören von Musik sind auch der Schulfunk, Schallplatten und Tonbänder zu nutzen. Die oberen Klassen sollten nach Möglichkeit sorgfältig ausgewählte und vorbereitete Orchesterkonzerte oder Opernaufführungen besuchen. Die Eindrücke, die in der Reifezeit von solchen Werken gewonnen werden, helfen oft zu einer späteren Aufgeschlossenheit für das öffentliche Kunstleben.

Den Schülern der 3. Bildungsstufe können Ausschnitte aus der Musikkunde nahegebracht werden. Das Musizieren von kleinen Instrumentalformen (Liedformen, Sätze, Variationen, Rondo, Menuett u. a.) und auch das Vorspielen veranlassen den Lehrer, aus dem Leben der Komponisten zu erzählen.

Aus musikalischen Schülern ist nach Möglichkeit ein Schulchor zu bilden. Zu einer gedeihlichen Chorarbeit gehört die behutsame Pflege der Kinderstimmen. Ein Instrument kann hier nur Hilfe leisten, sofern es dienend, nicht führend eingesetzt wird, musikalische Vorgänge verdeutlicht oder Akkorde bewußt macht. Der Leiter des Schulchores findet die Maßstäbe für seine Arbeit in dem jugendgemäßen Musizierstil, also vorwiegend in einfachen polyphonen Sätzen, die (wie der Kanon) den einzelnen Chorstimmen Bewegungsfreiheit lassen. Außerdem wird er das einstimmige Lied, Jugendkantaten und Liederspiele (auch solche mit einfachen Instrumentalsätzen und darstellerischen Möglichkeiten) berücksichtigen.

Das Musizieren in Sing- und Spielkreisen kommt dem gesamten Leben der Schule zugute. Schulchor und Instrumentalgruppen bereichern die Feste und Feiern der Schulgemeinschaft. Ebenso geben festliche Anlässe in Dorf und Stadt dem Sing- und Spielkreis der Schule Aufgaben und Auftrieb. Bei solchen Veranstaltungen sollten nach Möglichkeit auch Eltern, Lehrer und Freunde der Schule sowie schulentlassene Jugendliche mitwirken.

Die Bildungsstufen

1. bis 3. Schuljahr

Die Musik ist in der ersten Bildungsstufe in das Gesamterleben des Kindes hineinverwoben und bildet darin ein von anderen Lebensäußerungen (Sprache, Bewegung, Spiel, bildnerisches Gestalten) noch ungeschiedenes Element. Das Kind will alles, was es singt, in Bewegung umsetzen und seine Lieder darstellen. Es hat seine eigene musikalische Welt, in der es sich ausleben und aussingen will. Die Musik tritt ihm nicht als ein außer ihm Bestehendes gegenüber.

Die Leiermelodik, die aus dem Ruf (Kuckucksterz) und dem Kinderliedmotiv (im Dreiton) erwächst, bestimmt durchweg diese Lieder und vor allem auch die eigenen Äußerungen des Kindes. Das freie Spiel mit kleinsten musikalischen Einheiten kann die klangliche Umwelt lebendig und bewußt werden lassen:

- von der Melodie der Dinge her (Glocken, Uhren, Autos, Wind, Regen u. a.);
- von der gesungenen und halbgesungenen Sprache her (Empfindungslaute, Wörter, Reime, Sätze, Ausrufe, Echospiele, Frage und Antwort u. a.);
- von der Schrittarart der Menschen und Dinge her (Zeitmaße und Rhythmen, improvisierte Klopfspiele, Eisenbahngeräusche u. a. m.).

Dieses freie musikalische Schaffen und Nachschaffen durchdringt als fröhliches Miteinander von Lehrern und Kindern das ganze Schulleben.

4. bis 6. Schuljahr

Gegen Ende der ersten Bildungsstufe wird dem Kinde bewußtes Singen möglich. Die Erziehung zum Tonbewußtsein erfordert vom Lehrer einen planvollen stufenweisen Aufbau des Tonraums in der Kindermelodik (Zweiton-Ruf, Dreiton-Kinderliedmotiv, Pentatonik, Dreiklang usw.). Die Tonwortsysteme in Verbindung mit den Handzeichen sind wertvolle Hilfsmittel zur sinnfälligen Andeutung der einzelnen Töne und zur Veranschaulichung von Melodiebewegungen. Alle Verfrühungen in der Liedauswahl – durch halbtönstufige Melodik oder zu großen Melodie-Umfang (tiefer Anfang) – sollen unterbleiben. Auf dieser Stufe werden zunächst einfache, dann auch schwierigere Notenwerte erfaßt. Mit der Kenntnis der Notenschrift wächst die Möglichkeit, die von Schülern gespielten Instrumente in den Unterricht einzubeziehen. Gerade und ungerade Taktarten können immer besser zur Darstellung gebracht werden (Sprechen, Händeklatschen, Taktieren, Rhythmusinstrumente u. a.). Nun können die Schüler außer den sehr brauchbaren Notenlegetafeln (mit 1 bis 5 Linien, runde Pappscheiben als Notenköpfe) Notenhefte verwenden. Sie sollen die Notenschrift, die sich allmählich nach Tonhöhe und rhythmischen Werten differenziert, sauber schreiben lernen. Sehr zu empfehlen ist die Anlage eines vom Schüler selbst gestalteten und dadurch wertvollen Liederbuches.

Am Ende der Grundschulzeit sollen Tonräume bis zur inneren (relativen) Ordnung der Dur-Tonleiter aufgefaßt werden. Die Beziehungen der Stufen zueinander und das Verhältnis von Ganz- und Halbtönschritten innerhalb der Leiter sollen den Kindern geläufig sein. Ausgehend von der C-Dur-Tonleiter können nun andere Tonleitern derselben Ordnung (G-, D-, F-Dur) entwickelt werden. An geeigneten Liedern kann auch der Tonartwechsel und die Andersartigkeit von Moll- und Kirchentonarten klargemacht werden.

Für einen Teil des Liedgutes ist von nun an eine Differenzierung nach Jungen- und Mädchenliedern am Platze. Das mehrstimmige Singen wird jetzt auch im Klassenunterricht (neben dem Chor) möglich. Sehr zu empfehlen ist die Unterstützung der Singstimmen durch mitgehende Melodieinstrumente.

7. bis 9. Schuljahr

Was über das praktische Singen und Musizieren in der zweiten Bildungsstufe gesagt wurde, bleibt in der Oberstufe grundsätzlich gültig und ist weiterzuentwickeln. Dabei ist auch das jugendgemäße Musizieren, vor allem das Liedgut der Jugendgruppen, zu berücksichtigen.

Neben dem praktischen Tun sollte auf dieser Stufe die Auseinandersetzung mit den Formen und Vermittlungsweisen der Musik im Vordergrund stehen. Der kritische Sinn der beginnenden Reifezeit macht es möglich und nötig, in angemessener Weise die verschiedenen Formen und Funktionen der Musik zu behandeln (z. B. Musik als klingender Ausdruck von Gemeinschaften wie Familie, Schule, Jugendgruppe und Kirche, als Gebrauchsmusik wie Ständchen und Serenade, als Musik für Tanz und Unterhaltung, als echter Jazz und als zweckfreies musikalisches Kunstwerk). Mit der Schärfung des Sinnes für

solche Unterschiede können die Jugendlichen für wertbeständige Musik hellhörig gemacht werden.

Eng damit verknüpft ist die Einbeziehung und Wertung technischer Mittler: Rundfunk, Tonband, Schallplatte. Die Anleitung zu ihrem richtigen Gebrauch ist auch für das spätere Leben der Schüler wichtig.

Auch im Bereich der Musik bildet die Schule den Geschmack der Jugendlichen, vor allem durch wertvolle Lieder und gute Musik. Ein in Kindheit und Jugend erworbenes musikalisches Können hilft, in Form und Gehalt auch größerer musikalischer Kunstwerke einzudringen.

3. Kunsterziehung (Bildnerisches Gestalten)

Bildungsaufgabe

Die Kunsterziehung hat die Aufgabe, die im Kinde liegende Fähigkeit zu bildnerischem Gestalten zu entwickeln, zu pflegen und zu erhalten. Sie entfaltet Wesenseigentümlichkeiten, Anlagen und Fertigkeiten, die bei einem einseitig intellektuellen Unterricht brachliegen würden.

Die Pflege des Form- und Farbgefühls wirkt über den engeren Fachbereich hinaus. Durch sie leistet die Kunsterziehung einen Beitrag zur Entwicklung eines persönlichen Wohn- und Lebensstils.

Die Selbsttätigkeit im bildnerischen Gestalten und die Kunstbetrachtung können die Voraussetzung zu Kunsterlebnissen schaffen und ein sinnvolles Freizeitverhalten anbahnen.

Bildungsstufen, Verfahren und Mittel

1. bis 3. Schuljahr

In den Anfangsklassen können Entwicklungsunterschiede beträchtlich sein. Im 1. Schuljahr sind mitunter noch Kinder, die den Menschen als „Kopffüßler“ zeichnen, daneben aber bereits solche, die schon „Bewegung“ auszudrücken vermögen.

Bevorzugte Motive sind zunächst Mensch und Tier, das Lebendige, Bewegliche (u. U. auch als Fahrzeug), dann Baum, Haus und zuletzt Maschinen und technische Gegenstände und Geräte. Die Mehrzahl der Kinder ist bereits im 1. Schuljahr in der Lage, einfache Szenen und Zusammenhänge darzustellen.

Als Ordnungsprinzipien auf der Fläche kennt das Kind die Streuung und die Reihung. Es neigt dazu, den unteren Bildrand als Bodenstrich, den oberen als Zimmerdecke oder Himmel mit Wolken zu zeichnen. Abklappungen und Durchsichten sind kindliche Versuche, den Raum darzustellen. Überschneidungen werden durchweg vermieden.

Für die Themenstellung ist fast jedes Motiv des Sachunterrichtes geeignet. Es ist nur zu überlegen, welche Formvorstellungen dem Kinde zur Verfügung stehen und mit welchen Mitteln es sie auszudrücken vermag. Die Art der Flächen-

füllung, die Farbwahl, die Farbbehandlung etwa können, ohne daß man zu starke Einengung zu befürchten braucht, mit den Kindern im Unterrichtsgespräch erarbeitet werden. Eine einführende Besprechung weckt und bereichert den Erlebnisinhalt und klärt die Vorstellungen; ohne sie führen Aufgaben zu keinen guten Ergebnissen.

Als Zeichenmaterial sind weiche Bleistifte, farbige Kreiden, Wachsfarben, Federn, Tinte, Tusche geeignet. Zum Malen dienen Deckfarben oder für größere Formate Leimfarben, die auf wertlosem Material wie Zeitungen, Packpapieren, Tapeten verarbeitet werden können. Einfache Klebe- und Applikationsarbeiten, Vorstufen des Mosaiks und des Transparents, das Modellieren in Ton und andere Klassenzimmertechniken können mit den Zeichen- und Malaufgaben wechseln.

Beurteilungsgesichtspunkte für die Arbeiten der Kinder sind hier wie überhaupt der Ausdrucksgehalt, die eigenständige Lösung, die Erfindungskraft, der Formenreichtum, die Farbqualität. Das Kind deutet mehr in seine Bilder hinein, als der Erwachsene zu erkennen vermag; auf solche wörtlichen Erklärungen muß der Lehrer achten.

4. bis 6. Schuljahr

Die Bildzeichen werden nun feiner. Während die Kinder auf der 1. Bildungsstufe bei der menschlichen Figur Arme, Finger, Zehen oft in falschem Größenverhältnis, überbetont und im rechten Winkel abgespreizt zeichnen, versuchen sie jetzt, Körper und Gliedmaßen richtig wiederzugeben. Langsam werden in vielen Übergangsformen Profildarstellung und Seitenansicht ausgebildet. Durch Abbiegen der Arme und Beine in den Gelenken wird Bewegung ausgedrückt. Die Raumdarstellung wird jetzt auch schon durch Überschneidungen erreicht. Durch Staffelung und kulissenartige Anordnung werden die zufällige Streuung und der starre Bodenstrich abgelöst. Zuweilen dient auch schon der Groß-Klein-Kontrast zur Charakterisierung des räumlichen Hintereinanders.

Diese Entwicklung des kindlichen Darstellungsvermögens führt zu immer stärkerer naturalistischer Darstellung und bei manchen Schülern zu blinder Nachahmung von Erwachsenen Vorbildern. Andere dagegen behalten ihre unbesorgte, ursprüngliche Ausdruckskraft. Der Lehrer soll diese in ihrer Eigenart und in ihrem Wert anerkennen und die unselbständige Nachahmung verhindern. Vom 4. Schuljahr an muß zwischen Aufgaben, die den Ausdruck steigern und die Erfindungskraft fördern sollen, und solchen, bei denen die Beobachtung, das Gedächtnis und das Vorstellungsvermögen größeren Anteil haben, unterschieden werden.

Beim Malen ist jetzt darauf zu achten, daß die Farbe fleckhaft-flächig oder flächig-dekorativ behandelt wird. Zeichnungen werden durch die Verwendung der Kontur, der Binnenzeichnung, der Musterung und der Struktur differenziert. Beim Zeichnen nach der Beobachtung geht es nicht um das Abzeichnen eines Gegenstandes in einer bestimmten Ansicht mit allen Zufälligkeiten. Es handelt sich nicht um eine sachlich „richtige“, sondern um eine bildnerische Darstellung, in der das Wesentliche des Gegenstandes erkannt ist.

Der Schüler verfügt jetzt über einen Vorrat von Formvorstellungen. Motive aus dem täglichen Leben, selbst Märchenillustrationen, haben im 4. Schuljahr noch den Reiz, den sie in der 1. Bildungsstufe ausüben. Bei den Jungen erwacht das

Interesse für die Technik; ihnen können auch Aufgaben aus diesem Lebensbereich (Auto, Kran) gestellt werden. Neben solche inhaltlich bestimmten können auch mehr formale Aufgaben treten, um den Schülern die richtige Verwendung der Werkmittel bewußt zu machen. Auch sie müssen aber immer von Erlebnisgehalten aus der kindlichen Umwelt getragen werden.

Mit den Techniken soll man häufiger wechseln, einmal, um den verschiedenen Anlagen der Schüler gerecht zu werden, dann aber auch, um die Vielfalt der Werkmittel bewußt zu machen und diese in der jeweiligen Auswahl konsequent anzuwenden. Dadurch wirkt man der Übernahme von „Klischees“ entgegen und beugt der Entwicklung einseitiger Neigungen vor.

7. bis 9. Schuljahr

Bei wenig beeinflusster Entwicklung zeigen sich in der Schülerzeichnung naturalistische und realistische Tendenzen. Der Schüler neigt zu Selbstkritik, Selbstunsicherheit, Unlust und Zweifel an der eigenen Fähigkeit. Er versucht oft, erfolglos Erwachsenen Vorbilder zu kopieren, sich effektvolle Manieren anzueignen oder in die Karikatur auszuweichen. Haben die Schüler dagegen einen Unterricht genossen, in dem sie in ihrer Eigenart und persönlichen Ausdruckskraft gefördert wurden, dann ist eine stetige Weiterentwicklung der bildnerischen Fähigkeiten durchaus möglich. Formzusammenhänge werden jetzt bewußter gesucht, Farbbeziehungen überlegter ausgedrückt. Der Bildbau wird straffer, der Bildraum im Sinne der Paralleldarstellung erweitert. Einzelne Kinder dringen mehr oder weniger beeinflusst bis zur Perspektive vor, ohne daß damit immer Leistungs- und Qualitätssteigerung verbunden sind. Gerade jetzt ist das Erfolgserlebnis eine wichtige Bedingung für den Fortschritt des Schülers. Es hängt nicht zuerst von seiner Begabung ab, sondern von dem Weg, auf dem er geführt wird.

Die Aufgabenstellung kann auch auf dieser Stufe vom Motiv ausgehen. Es ist dann zu überlegen, welche Formvorstellungen verwirklicht und welche Farbbeziehungen herausgearbeitet werden sollen. Die Mittel werden dabei dem Motiv angepaßt. Bestimmen dagegen sie die Ausgangssituationen, so ist ein Motiv zu suchen, das ihren besonderen Aussagemöglichkeiten entspricht.

Geht man z. B. von dem Motiv „Bach“ aus, dann ist u. a. die Anwendung folgender Mittel möglich:

- a) Technik: Federzeichnung. Rhythmisierte Wellenlinien von verschiedener Strichstärke, Konturen und Schwarzflächen von unterschiedlicher Größe, Spiral- und Wirbelbildungen.
- b) Technik: Deckfarbenmaterial. Grau-, Braun-, Ocker- und Rotvariationen in Steinen und Erde des Ufers und Blau-Grün-Nuancen im Wasser ergeben einen Kalt-Warm-Kontrast. Pinseltupfen und -striche geben den Rhythmus bewegten Wassers wieder.

Geht man dagegen von den Mitteln aus, dann können sich sehr verschiedene Themen ergeben.

Von rhythmischen Linien, Rundformen linear und flächig, kann das Thema „Bach“ abgeleitet werden, aber auch genau so gut „Brett mit Holzmaserung“ oder „Äpfel auf einer gemaserten Tischplatte“ oder „Radspuren auf einem steinigen Feldweg“ oder nichtgegenständliche Gardinenmuster.

Die Mittel treten bei den beiden eben genannten Arten von Aufgaben nie isoliert auf. Sie erfordern ein Motiv, das besondere Form- und Farbbeziehungen verlangt. Nichtgegenständliche Beispiele scheinen am besten geeignet zu sein, sie deutlicher bewußt zu machen. Es würde aber in der Volksschule zu Simplifikation, Einseitigkeit und Enge führen, wenn man die nichtgegenständliche Aufgabe überschätzen wollte.

Zu den auf früheren Bildungsstufen eingeführten Techniken kommen Lino- und Holzschnitt dazu. Den verschiedenen Techniken des Modellierens gebührt jetzt stärkere Beachtung, weil ihre Besonderheiten anregend wirken und Klischees und Schemata kaum aufkommen lassen. Nun kann auch die Paralleldarstellung als Gestaltungsprinzip der Sach- und Werkzeichnung gelehrt werden.

Durch die Besprechung der Arbeitsergebnisse vor der Klasse wird die Begriffssprache geklärt und gefestigt. Es werden dabei auch Kategorien für die Kunstbetrachtung gewonnen.

Ausstellungen sind der Kunsterziehung im ganzen förderlich und schmücken gleichzeitig Klassenräume und Flure. Gute Leistungen sollen durch sie anerkannt und einem größeren Kreis zugänglich gemacht werden.

Sachzeichnen, Tafelzeichnen

Das Sachzeichnen dient der Veranschaulichung von Sachverhalten anderer Fächer. In ihm werden wenige und einfache Darstellungsmittel verwandt. Es reicht von der flüchtigen Skizze bis zur sorgfältig durchgeführten Werkzeichnung und ist in der Regel ein Zeichnen aus der Vorstellung, das einen Sachverhalt, der mit dem Wort nicht ebenso deutlich darzustellen ist, klären hilft. In zweiter Linie dient es, z. B. im Merkheft, als Gedächtnisstütze.

Das Sachzeichnen kann nach Form und Farbqualität vom bildnerischen Gestalten her positiv beeinflusst sein. Es soll unmittelbare und spontane Darstellung sein und sich nicht im mechanischen Kopieren (z. B. von Landkarten und Buchillustrationen) erschöpfen. Beim Abzeichnen steht der Bildungswert in keinem Verhältnis zum Zeitaufwand.

Die Tafelzeichnung des Lehrers oder auch der Schüler unterliegt denselben Prinzipien wie die Sachzeichnung. Sie ist wertvolle Hilfe bei der Klärung und Verdeutlichung von Sachverhalten.

Tafelzeichnungen der Schüler können im Kunstunterricht, vor allem der Anfangsklassen, graphische Versuche auf großem Format sein.

Schriftgestaltung

Die Schriftgestaltung kann schon in der zweiten Bildungsstufe beginnen. Es können z. B. Handschriften mit Haar- und Borstenpinsel und Farbe oder Tusche auf Papier, mit Kreide auf die Wandtafel geschrieben oder mit der Schere aus Papier geschnitten werden. Vorübungen können schon in den Anfangsklassen einsetzen.

Die einfache Antiqua (Blockschrift), mit der Redisfeder geschrieben, wird vom 5. Schuljahr an eingeführt, geübt und vom Lehrer immer wieder korrigiert. Die Korrektur vielfach auftretender Fehler erfolgt an der Wandtafel, typische Beispiele werden vor der Klasse besprochen. Es ist aber unerläßlich, jeden ein-

zelenen Schüler zu beraten. Vom 7. Schuljahr an kann die Bandzugfeder dazu kommen.

Fraktur, Unziale, Kursive, historische Schriften und Schriftvarianten sind allenfalls Arbeitsgemeinschaften schriftbegabter und besonders interessierter Schüler vorzubehalten.

Kunstschriftübungen wirken sich günstig auf die Handschrift und auf die Beurteilung geschriebener und gedruckter Schrift aus. Im Anschluß an die Schreibversuche der Schüler können (auch nicht lesbare) Schriften anderer Kulturen und historische Schriften auf ihre Formbestände, ihre Eigenart und ihre Schreibqualität hin betrachtet werden.

Kunstaberachtung

Bildbetrachtungen müssen zunächst vom Bildinhalt ausgehen. Erst auf der dritten Bildungsstufe werden auch der Bildbau, die Darstellungsmittel, der Ausdrucksgehalt, die Farbbeziehungen und die Eigenart des Malers analysiert. Es ist Wert darauf zu legen, daß sich die Schüler die Begriffe aneignen, die dazu notwendig sind.

Bildbetrachtungen können nur exemplarisch sein, ohne daß eine Stilkunde angestrebt wird. In den Abschlußklassen können sie durch Bildvergleiche ergänzt werden.

Durch Bildbetrachtungen können auch Sachverhalte anderer Unterrichtsfächer veranschaulicht werden. Es muß aber darüber Klarheit bestehen, daß diese Betrachtungsweise nicht kunstpädagogisch bestimmt ist.

4. Werken

Bildungsaufgaben

Im Werkunterricht sollen die schöpferischen Kräfte und die praktischen Anlagen der Schüler entfaltet und gepflegt werden. Durch die Handhabung von Werkzeug und Material werden die Vorstellungen der Schüler geklärt, ihre Beobachtungsfähigkeit gesteigert und ihre manuelle Geschicklichkeit entwickelt. Sie erproben Neigungen und Begabungen, die auch die spätere Berufswahl bestimmen können, gewöhnen sich an sachgerechtes und genaues Arbeiten und erfahren dabei auch Grenzen ihres Leistungsvermögens.

Die Aufgaben sind so auszuwählen, daß die Schüler so weit wie möglich selbstständig arbeiten können und nicht überfordert werden. Sie sollen frühzeitig erkennen, daß die Form von der Beschaffenheit des Werkstoffes abhängt. Deshalb sollen ihnen immer wieder unterschiedliche Werkstoffe in die Hand gegeben werden, deren Eigenschaften sie durch das Werken erleben und erkennen.

Die Wahl des geeigneten Werkzeugs wird durch die Art der Aufgabe und des Materials bestimmt. Die Zahl der Werkzeuge ist auf das Notwendigste zu be-

schränken. Die Hand – als natürliches Werkzeug – muß so weit wie möglich den Vorrang behalten. Auf den richtigen Gebrauch der Werkzeuge und die Vermittlung der erforderlichen technischen Fertigkeiten ist ständig zu achten; eine handwerkliche Vorlehre ist jedoch nicht Aufgabe der Volksschule.

Das Werken kann der Bildungsarbeit in anderen Unterrichtsfächern – vor allem im Sachunterricht – förderlich sein.

Inhalte und Verfahren

1. Bildungsstufe

Das Kind dieser Bildungsstufe stellt mit allen ihm erreichbaren Mitteln sein Bild von der Umwelt dar. In seiner Gestaltungsweise hat das Bauen besondere Bedeutung. Auch die plastischen Arbeiten dieser Stufe besitzen Baustruktur. Der Lehrer soll die Formsprache des Kindes in ihrer Ursprünglichkeit erhalten und es vor bloßer Nachahmung schützen. Die Werkaufgaben müssen sich ungezwungen ergeben und der kindlichen Vorstellungswelt entsprechen.

Dabei ist solches Material zu bevorzugen, das schon in der gegebenen Form zur Darstellung der kindlichen Vorstellungswelt dienen kann und durch seine Eigenschaften zum Zugriff reizt. Dazu gehören Naturmaterialien (Steine, Früchte, Blätter, Aststücke), formbare Stoffe (Ton, Plastilin) und vorgeformtes Material (Klötze, Leisten, Stäbchen; Schachteln und Kästen; Knöpfe und Perlen; Lappen und Fäden). Zur Verarbeitung werden Schere und Messer benutzt. Kleine Hilfsmittel aus Stöcken und Draht kann das Kind selbst herstellen.

Das Kind soll sich beim Bauen um eine Ordnung der Formen bemühen. Der Lehrer beeinflusst mittelbar die Urteilsbildung, indem er besonders ursprüngliche Gestaltungsergebnisse ausstellt. Damit bereitet er auch eine spätere Werkbetrachtung vor.

2. Bildungsstufe

Zu Beginn dieser Bildungsstufe ist die Werkarbeit der Schüler noch Spiel. Die Unterrichtsgegenstände entstammen ihrer Spielwelt, z. B. Puppe, Haus, Turm, Fahrzeug, es zeichnen sich aber schon einzelne Aufgabengebiete des eigentlichen Werkunterrichts ab. Etwa im 6. Schuljahr drängt der Schüler zum persönlichen Fortschritt auf gestalterischem und technischem Gebiet; er arbeitet planvoller.

Durch einfache Arbeitsverfahren lernt er, vielerlei Material umzuformen, zu zerlegen und in neue Verbindungen zu bringen. Er erkennt dabei die Eigenarten der Werkstoffe und die Verwendung der Grundwerkzeuge (Schere, Messer, Stecheisen; Fuchsschwanz, Feinsäge, Laubsäge; Raspel und Feile, Hammer und Zange, Rund- und Flachzange, Holz- und Metallbohrer). Faustskizzen im Anschluß an einzelne Arbeiten können die gewonnenen Erfahrungen festigen. Diese bildhafte Veranschaulichung bereitet die spätere Werkzeichnung vor.

Setzt die Selbstkritik ein, so muß der Lehrer den Schüler ermutigen und seine Weiterentwicklung sichern. Ein oft voreiliger Drang zur Spezialisierung kann durch Wechsel des Materials und des Werkzeugs aufgefangen werden. Es ergeben sich erste Ansätze zu kritischer Werkbetrachtung.

3. Bildungsstufe

In der dritten Bildungsstufe werden die Schüler selbständiger. Gerade im Werken macht sich mehr und mehr die persönliche Eigenart bemerkbar. Besonders die Begabteren arbeiten planvoll und beurteilen ihre Werkstücke kritisch. Einige Schüler sind vornehmlich an der Technik interessiert.

Der Wunsch der Jugendlichen, den Leistungen der Erwachsenen nahezukommen, kann sie zu bloßer Nachahmung verleiten, Selbstkritik die Originalität ihrer Arbeiten gefährden. Dann ist es die Aufgabe des Lehrers, sie zu altersgemäßen eigenen Gestaltungen zurückzuführen.

Neue und verfeinerte Arbeitsverfahren dürfen nur aufgenommen werden, wenn der Lehrer sie gründlich beherrscht.

Die eigentlichen Aufgabengebiete dieser Bildungsstufe sind neben freien Gestaltungen Zweckformen und das konstruktive Bauen. Soweit noch Spielzeug als Aufgabe gegeben wird, planen und stellen es die Schüler für andere her. Gefäße und Geräte sollen für den Gebrauch gedacht sein, sie müssen aber nicht gebrauchsfertig gemacht werden. Bauliche oder konstruktive Aufgaben dienen der Auseinandersetzung und sind auf die in Material und Technik möglichen Formen zu beschränken.

Durch das eigene Tun entwickelt sich ein besseres Urteil über Plastiken, Möbel, Geräte, Bauten und technische Formen; durch Werkbetrachtung, die in der Analyse der Gestaltqualitäten (Form, Konstruktion, Funktion) besteht, wird diese Urteilsbildung unterstützt.

Das Werken kann besonders auf dieser Bildungsstufe die Bildungsarbeit in anderen Unterrichtsgebieten erheblich fördern. Alle Bautechniken z. B. steigern die Fähigkeit des räumlichen Vorstellens. Modelle vertiefen das Verständnis für physikalische Gesetzmäßigkeiten. Das Spiel mit selbst hergestellten Puppen kann der muttersprachlichen Bildung förderlich sein. Selbstentwickelte Klanginstrumente führen in die Schwingungslehre ein und geben Anstoß zu eigenem Musizieren. Relieftchniken helfen dem Schüler geographische Vorstellungen klären. Das bloße Nachbauen von Modellen oder Hilfsmitteln für andere Fächer hat aber nur geringen Bildungswert.

5. Textilarbeit

Aufgabe

In diesem Unterrichtsbereich sollen die Mädchen grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten zu einem sachgerechten und zeitgemäßen Handarbeiten erwerben. Aus dem Spiel mit den Werkmitteln soll eine bewußte Aus-

einandersetzung mit dem Material werden. Im Laufe der Schulzeit sollen auf diese Weise Materialkenntnis vermittelt, das Form- und Farbeempfinden verfeinert und der Sinn für Qualität entwickelt werden. Dadurch werden die Mädchen auch auf ihre spätere Rolle als Verbraucherin und auf einen sinnvollen Gebrauch ihrer Freizeit vorbereitet. Das Erlernen und Üben von Grundtechniken (Nähen, Sticken, Häkeln, Stricken, Weben) darf nicht vernachlässigt werden.

Inhalte, Verfahren und Mittel

Der Unterricht ist zunächst immer Klassenunterricht. Erst nachdem das Grundsätzliche und sachlich Notwendige von allen erkannt ist, kann die Aufgabe individuell gelöst werden. Sie soll für die langsameren und die schwachen Schülerinnen eine einfachere Durchführung zulassen, aber auch den begabteren Mädchen gerecht werden.

Im Handarbeitsunterricht können nur einfache Dinge entstehen. Die einzelne Aufgabe darf keine umfangreiche Arbeitsleistung erfordern und nicht auf mechanische Tätigkeit hinauslaufen. Mehrere kleine Aufgaben sind vor allem in der 1. und 2. Bildungsstufe fruchtbarer als eine größere. Die Mädchen sollen viele und verschiedene Sachen zu überdenken und zu gestalten haben.

Die Arbeitsverfahren werden durch den Verwendungszweck, die Form und das Material bestimmt. Sie müssen von der Lehrerin methodisch durchdacht und persönlich erprobt werden; dadurch erhält sie auch die eigene Gestaltungskraft lebendig.

In der Klasse hält sie sich jedoch zurück. Sie läßt die Mädchen so weit wie möglich selbständig arbeiten. Diese erkennen unter behutsamer Führung durch eigenes Probieren und Überlegen, welches Material für den gedachten Zweck das richtige ist und welche Handgriffe nötig sind, die Aufgabe zu lösen. Dazu dienen am besten grobe Garne und Stoffe und diesem Material entsprechende große Nadeln, vergrößerte Arbeitsproben und farbige Modelle. Hilfsmittel sind nicht immer käuflich und müssen dann von der Lehrerin selbst hergestellt werden.

Man wird auch Materialien, die nicht dem textilen Bereich angehören (z. B. Peddigrohr, Weiden, Ton), auf allen Stufen verarbeiten lassen können.

Die Durchführung eines erfolgreichen Handarbeitsunterrichts ist nur möglich in zweckentsprechenden und nach pädagogischen Gesichtspunkten eingerichteten Räumen. Zu deren Einrichtung gehören neben ausreichender Beleuchtung und Waschgelegenheit mehrere Schränke für Material, Webrahmen (mit Zubehör) und Schülerarbeiten und eine genügende Zahl von Nähmaschinen. (Für je 2 Schülerinnen eine Maschine. Es ist mehr Wert zu legen auf eine größere Zahl einfacher und guter als auf eine geringe Zahl teurer und komplizierter Maschinen.)

Bildungsstufen

1. Bildungsstufe

Kinder in den ersten Schuljahren sind voller Tätigkeitsdrang und Erfindungslust. Sie brauchen Aufgaben, an denen sich ihre Gestaltungskräfte entfalten und an denen ihre Handgeschicklichkeit geschult wird.

Im 3. Schuljahr setzt der planmäßige Handarbeitsunterricht ein. Zunächst handelt es sich um ein Spielen mit unterschiedlichen Werkstoffen, um Übungen des Zuordnens und Unterscheidens von Strukturen, Formen und Farben.

Dann werden erste Strick- oder Häkelarbeiten, Flecht- oder Webarbeiten eingeführt, und Näh- und Stickarbeiten beginnen mit einfachen Sticharten. Dabei werden schon Überlegungen über Schmuckformen angestellt.

Die Aufgaben sollen den Interessen und Neigungen des Kindes entsprechen und sind so zu begrenzen, daß sie in angemessener Zeit zu Ende geführt werden können.

Zu Gemeinschaftsarbeiten sind Kinder dieser Altersstufe nur fähig, wenn sich diese aus ihren Einzelbeiträgen zusammensetzen.

Durch Betrachten und Betasten lernen sie das Material und die Werkzeuge kennen, mit denen sie arbeiten, und üben sich darin, sie sorgfältig zu behandeln.

2. Bildungsstufe

Im 4. Schuljahr wird der planmäßige Handarbeitsunterricht des 3. Schuljahres zunächst in gleicher Weise weitergeführt.

In der 2. Bildungsstufe werden die Schülerinnen fähig, Arbeitsvorgänge und technische Einzelheiten bewußter zu erkennen. Es macht ihnen Freude, neue Techniken zu erlernen und die erlernten zu verändern und zu erweitern. Der Zusammenhang von Verwendungszweck, Material und Arbeitsweise wird schon erkannt. Daher können die Schülerinnen bei der Auswahl von Werkstoff, von Werkzeug und der Arbeitstechniken mitwirken. Es ist wichtig, ihnen den dazu notwendigen Spielraum an Zeit und im Material zu geben, um sie in der Sicherheit und Selbständigkeit ihres Tuns zu fördern. Die in der 1. Bildungsstufe begonnenen Übungen des Zuordnens und Unterscheidens von Strukturen, Formen und Farben werden durch Stoffdruck, Applikationen und Fadenlegen erweitert. Auch das Weben, Nähen und Stricken werden fortgeführt. Das Häkeln kann als Formhäkeln, das Stricken als Formstricken weitergeführt werden.

Inhalt der Werkzeug- und Materialkunde sind die Werkzeuge und Materialien, mit denen gearbeitet wird.

3. Bildungsstufe

In der 3. Bildungsstufe treten verschiedene Begabungsrichtungen deutlicher hervor; der Handarbeitsunterricht muß durch Wechsel der Themen

sowohl dem musischen als auch dem praktisch-technischen Typ Rechnung tragen. Ebenso wird die Lehrerin sowohl der abwägenden, besinnlichen Arbeit Raum geben (z. B. Siebleinenarbeit) als auch Aufgaben stellen, zu deren Durchführung eine rasche Arbeitsweise und starke Konzentration erforderlich sind (Stoffdruck).

Auf dieser Bildungsstufe sind die meisten Mädchen zu genauer und ausdauernder Arbeit fähig, wenn sie in richtiger Weise dazu angehalten werden. Sie sollen aber keine zu großen und keine nur rein mechanischen Arbeiten ausführen.

Die Unterrichtsinhalte werden durch die Freude der Mädchen an schöner Kleidung und eigenem Wohnraum wesentlich mitbestimmt.

Beider Herstellung von Wäsche und Kleidung sollen die Schülerinnen einfache Schnitte kennen und sie zu der gegebenen Figur als Form sehen lernen. Über einen einfachen Schlafanzug und eine schlichte Bluse sollten die Anforderungen nicht hinausgehen. Das Abstimmen der Teile zum Ganzen (z. B. Bündchen-, Saum- und Aufschlagbreite zu Latz- und Rockteilen, die Bestimmung von Größe und Anordnung der Knöpfe im Verhältnis zum Kleidungsstück) ist genau so wichtig wie die Gestaltung von Flächen (Weben, Sticken, Batik und Stoffdruck). Grundeinsichten und formale Zusammenhänge lassen sich an allen Gegenständen bewußt machen.

Die Materialien, Werkzeuge und Maschinen, mit denen gearbeitet wird, müssen nun eingehender behandelt werden. Dazu sollen Kenntnisse über zeitgemäße Textilien und ihren wirtschaftlichen Wert vermittelt werden.

Das Maschinennähen beansprucht einen immer größeren Raum. Die Schülerinnen lernen die Nähmaschine als ein technisches Mittel begreifen und durch sie den Wert technischer Errungenschaften schätzen.

Schließlich sollen auch Aufgaben aus dem Bereich der Wohnung gestellt werden (z. B. Abstimmen der Farben im Raum, Zusammenstellungen von Mustern). Der Besuch von Ausstellungen und gemeinsame Betrachtung von Fachzeitschriften geben den Mädchen Maßstäbe für ihre eigene Kleidung und ihre spätere Wohnung.

6. Hauswirtschaft

Aufgabe

Der Hauswirtschaftsunterricht im 8. und 9. Schuljahr soll die Mädchen auf ihre gegenwärtigen Aufgaben im häuslichen Lebenskreis und ihre künftigen in Familie, Beruf und Gesellschaft vorbereiten. Er soll ihr Interesse für die Hauswirtschaft wecken, ihnen erste Einblicke in hauswirtschaftliche Zusammenhänge geben und ihnen grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in Teilgebieten der Hauswirtschaft vermitteln.

Inhalte, Verfahren und Mittel

Im Mittelpunkt des hauswirtschaftlichen Unterrichts stehen Aufgaben des täglichen Lebens. Sie sind den verschiedenen hauswirtschaftlichen Gebieten zu entnehmen. Aus der Vielfalt muß das Grundsätzliche ausgewählt werden.

Der Unterricht steht in enger Beziehung zu vielen anderen Fachbereichen, besonders zur Naturkunde und Naturlehre. Er gewinnt dort Grundlagen und erfährt Erweiterung und Vertiefung. Der Besuch von Ausstellungen, Fachgeschäften für Hausgeräte und Möbel, Kindergärten, hauswirtschaftlichen Beratungsstellen und Einrichtungen der Gesundheitspflege sollte nur dann einbezogen werden, wenn eine gründliche Vor- und Nachbereitung im Unterricht möglich ist.

Hauswirtschaftlicher Unterricht kann nur erfolgreich sein, wenn nicht mehr als 16 Schülerinnen zu einer Unterrichtsgruppe zusammengefaßt werden.

Der hauswirtschaftliche Unterricht umfaßt: Hauspflege, Nahrungszubereitung und Gesundheitspflege.

Hauspflege:

Die Mädchen werden in grundlegende Arbeiten des Haushalts eingeführt, vor allem in die Reinigung und Pflege des Hausrats und der Wäsche (z. B. Küchengeräte, Küchenwäsche). Sie sollen erkennen, daß die Lebensdauer der Gebrauchsgüter im Haushalt durch richtige Pflege erhöht wird.

Die Auswahl der Unterrichtsinhalte wird vorwiegend durch die Gegenstände der Schulküche und deren Nebenräume bestimmt. Jede Lehraufgabe beschränkt sich auf Gegenstände aus einem Material (z. B. Küchengeräte aus Rohholz, Wollwäsche). Dabei sind die Eigenschaften des Materials der Ausgangspunkt für das Erarbeiten der Grundregeln. Jedoch sind Materialkenntnisse nur soweit zu vermitteln, wie sie Voraussetzung für eine sachgemäße Behandlung der Gegenstände sind. In der Küchenpraxis selbst üben die Schülerinnen diese Hauspflegearbeiten.

Nahrungszubereitung (Kenntnisse über Grundrezepte, Zubereitungsarten, Nahrungsmittel und Nährstoffe):

Im 8. Schuljahr werden Grundrezepte (z. B. helle Grundtunke, Rührteig) und verschiedene Zubereitungsarten (z. B. Dünsten, Dämpfen) erarbeitet. Dabei lernen die Mädchen die richtige Handhabung der Küchengeräte, und sie erfahren, wie man mit den Nahrungsmitteln umgehen muß.

Im 9. Schuljahr sollen die Schülerinnen in Verbindung mit der Nahrungszubereitung die Grundnahrungsmittel (Einkauf, Nährwert, sachgemäße Zubereitung) und die Nährstoffe (Vorkommen, Eigenschaften, Bedeutung für den Körper) kennenlernen. Die im 8. Schuljahr in der praktischen Arbeit gewonnenen Erfahrungen werden ausgewertet und mit den neuen Erkenntnissen über Nahrungsmittel und Nährstoffe verknüpft.

Es empfiehlt sich, für jede Unterrichtseinheit eine Lehraufgabe in den Mittelpunkt zu stellen, die durch Wiederholungsaufgaben und oft durch weitere

nach einer kurzen mündlichen oder schriftlichen Anleitung zu lösende Aufgaben ergänzt werden kann.

Die Lehraufgabe, die den einzelnen Gebieten der Nahrungszubereitung entnommen wird, ist Schwerpunkt der Unterrichtsstunde.

Übungsaufgaben sollen die in früheren Lehraufgaben erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten festigen.

Anleitungsaufgaben sind nach kurzen Hinweisen selbständig zu lösen und vervollständigen die Stundeneinheit. Sie bieten Gelegenheit, frei Erfahrungen zu sammeln, die später in einer Lehraufgabe aufgenommen und ausgewertet werden.

Es ist zweckmäßig, die in den Lehraufgaben gewonnenen Erkenntnisse in einem Arbeitsheft von den Schülerinnen niederlegen zu lassen. Geeignete Kochbücher können für die Übungs- und Anleitungsaufgaben herangezogen werden.

Die Einrichtung der Schulküche und ihrer Nebenräume muß nach pädagogischen Grundsätzen erfolgen. Für je 4 Schülerinnen ist ein gut eingerichteter Arbeitsplatz erforderlich.

Unterrichtsbeispiele:

1. Ausgewählt aus den Grundrezepten für ein 8. Schuljahr:

Lehraufgabe:	Helle Grundtunke
Übungsaufgabe:	Dämpfen von Kartoffeln
Anleitungsaufgabe:	Kochen von Eiern Zubereitung von Salat
Gericht:	Gekochte Eier in Senftunke Kartoffeln Grüner Salat

2. Ausgewählt aus der Nahrungsmittellehre für ein 9. Schuljahr:

Lehraufgabe:	Das Ei
Übungsaufgabe:	Das Braten in der Pfanne Helle Grundsuppe
Anleitungsaufgabe:	Kompott
Gericht:	Tomatensuppe Pfannkuchen Apfelkompott

Gesundheitspflege:

Die Schülerinnen sollen lernen, Gesundheit verantwortungsbewußt zu erhalten (z. B. Körperpflege, Arbeitsweise, Arbeitshaltung, Mithilfe in der Familiengesundheitspflege). Sie gewinnen Kenntnisse, die der Gesundheit des einzelnen, der Familie, des Volkes und der Menschheit dienen. Kenntnisse vom menschlichen Körper werden nur soweit vermittelt, wie sie zum Verständnis der Pflege nötig sind.

Ausgangspunkt für den Unterricht in der Gesundheitspflege sind die Lebensgewohnheiten der Schülerinnen und Ereignisse aus dem Tagesgeschehen. Die Unterrichtsinhalte sind, soweit möglich, an den Gegenständen selbst zu entwickeln (z. B. Kleidung, Kulturtasche, Verbandskasten).

Gesundheitspflege soll sich nicht allein auf das Fach beschränken, sondern sich darüber hinaus auf das Schulleben auswirken (z. B. Schulfrühstück, Schulhygiene).

V. Sportunterricht

Bildungsaufgaben

Die Sporterziehung ist ein wesentlicher Teil der Gesamterziehung. Sie geht aus von den Tätigkeiten und Verhaltensweisen, in denen sich die Bewegungslust der Kinder ausdrückt. Planvoll erweitert sie den Bewegungsspielraum, fördert Kraft und Geschicklichkeit und weckt Freude an sportlichen Leistungen. Der Schüler gewinnt neue Bewegungserlebnisse und das Bewußtsein fortschreitenden Könnens. Seine Fähigkeit, sich zu entscheiden und zu handeln, und sein Verhalten in der Gemeinschaft werden in ständig wechselnden Situationen geübt.

Alles das kann nur durch einen regelmäßigen, dem Entwicklungsstand der Schüler angemessenen Sportunterricht geschehen. Dem Schüler soll die Einsicht erwachsen, daß Leibesübungen für eine gesunde Lebensführung unentbehrlich sind.

Bildungsstufen

1. Bildungsstufe

Das Kind bringt beim Schulanfang ein starkes Bedürfnis nach Spiel und Bewegung mit. Es will das vorhandene Können anwenden und erweitern.

Der Lehrer soll dem Spielbedürfnis und der Bewegungsfreude der Kinder möglichst täglich – auch außerhalb der eigentlichen Sportstunden – durch eine Turn- und Spielzeit von etwa 20 Minuten Raum geben. Dabei gewinnen fest eingebaute Turngeräte (Turngarten) ihre eigentliche Bedeutung. Durch Anregungen, Aufgaben und unauffällige Hilfen soll der Lehrer den Kindern zu spielerischem Üben und zu neuen Bewegungsformen verhelfen. Hinsichtlich der Aufgaben besteht zwischen Jungen und Mädchen noch kein Unterschied. Die Aufgaben müssen aber wegen der geringen Konzentrationsfähigkeit der Kinder häufig gewechselt werden.

2. Bildungsstufe

Beginnend mit dem 8. Lebensjahr tritt das Üben sportlicher Bewegungsformen stärker in den Vordergrund. Unter den Spielen erlangt das regelgebundene Gruppenspiel, das stärker vom Wetteifer bestimmt wird, größere Bedeutung.

Der Schüler übt und wiederholt gern, er bevorzugt Variationen und bewegungsreiche Abläufe. Sein Wunsch erwacht, etwas zu leisten, sich mit anderen zu vergleichen und der Beste zu sein; aber es geht mehr um den Sieg als um Vergleichszahlen und Punkte. Sein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden fordert vom Lehrer klare Entscheidungen. Nun muß bei der Übungsauswahl und den

Leistungsanforderungen mehr und mehr zwischen Jungen und Mädchen unterschieden werden.

Diese Entwicklungsphase hat die günstigsten Voraussetzungen für die Sporterziehung. Daher sollten die Grundformen aller Übungsgebiete, insbesondere solche, die Geschicklichkeit fordern, geübt und beherrscht werden. Jetzt ist auch das Schwimmen zu erlernen.

Der Unterricht wird nun stärker von den Aufgaben her bestimmt; er muß methodisch gut durchdacht und aufgebaut sein. Veranlagung, Neigung und Leistungsvermögen der Schüler sind in zunehmendem Maße zu berücksichtigen; dazu bietet vor allem die Gruppenarbeit Gelegenheit. Die Lernbereitschaft dieses Lebensabschnittes soll voll genutzt werden, um die Schüler mit dem Bewußtsein eines sicheren Könnens für die nachfolgende Krisenzeit der Pubertät auszurüsten. Bis zum 12. Lebensjahr entscheidet es sich, welche Einstellung der Schüler zu den Leibesübungen gewinnt. Was in diesem Alter in der Sporterziehung versäumt wird, läßt sich später kaum mehr nachholen.

3. Bildungsstufe

Der Gestaltwandel dieses Alters, der in verstärktem Längenwachstum und in Proportionsverschiebungen besteht, gesteigerte Ermüdbarkeit, labiles Selbstwertgefühl und selbstkritisches Verhalten mindern die Unbefangenheit der Bewegungsfreude. Störungen der leib-seelischen Harmonie können Unsicherheit im Verhalten zur Gemeinschaft und gegenüber Autoritäten hervorrufen.

Gerade in dieser Phase der Labilität und Disharmonie bedürfen die Schüler der pädagogischen Hilfe durch Leibesübungen. Diese beeinflussen die Entwicklung und erhalten die Bewegungsfreude vor allem dann, wenn der Lehrer verständnisvoll auf entwicklungsbedingte Störungen eingeht und die Anforderungen differenziert. Durch die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften und Neigungsgruppen wird die individuelle Auswahl der Aufgaben leichter möglich; die Selbstverantwortlichkeit der Schüler wird gefördert und ihr schwankendes Selbstwertgefühl durch Erfolgserlebnisse wieder gefestigt. Dieses Ziel wird um so eher erreicht, je mehr die Jungen und Mädchen in den vorausgegangenen Schuljahren vielfältige Bewegungsgeschicklichkeit und befriedigende Leistungen erworben haben.

Verfahren

Der Gesamtplan für die Leibesübungen innerhalb einer Schule ist von den örtlichen Voraussetzungen und Bedingungen abhängig. Er soll die Vielseitigkeit der Ausbildung sicherstellen und einen entwicklungsgerechten Fortgang des Unterrichts gewährleisten. Die Einordnung der Sportstunden in den Wochenplan wird durch den notwendigen Ausgleich gegenüber den bewegungsarmen Unterrichtsstunden und durch die Forderung nach häufig wiederholten Entwicklungsreizen bestimmt. Doppelstunden sind zu vermeiden.

Der Sportunterricht verlangt klare Zielsetzung und straffe Führung, soll aber Raum lassen für die Entfaltung lebendiger Spielfreude. Auch die Lehrweise ist auf den Entwicklungsstand und das Bewegungsbedürfnis der Schüler zu richten und auf das Ziel, Selbständigkeit und Hilfsbereitschaft, Leistungswillen und

Leistungsfähigkeit zu entwickeln. Es ist daher notwendig, alle Möglichkeiten einer differenzierten Unterrichtsgestaltung wahrzunehmen, vor allem durch die Aufgliederung der ganzen Schulklasse oder Übungsgemeinschaft in Übungs- und Leistungsgruppen.

Die Planung der Unterrichtsstunde darf keinem starren Schema folgen. Die Verfassung der Schüler, die Jahreszeit, das Wetter und die zeitliche Lage der Stunde ergeben stets wechselnde Voraussetzungen. Haupt Gesichtspunkt ist die thematische Einheit der Stunde. Sie bedingt die Auswahl von Übungsformen, die aufeinander abgestimmt sind. Der Wechsel der Übungen nach Form und Intensität dient dem Leistungsaufbau und einer angemessenen körperlichen und seelischen Beanspruchung der Schüler.

Eine Aufgliederung der Schulklasse oder Übungsgemeinschaft in selbständige Übungsgruppen ist zulässig und erwünscht. Sind die Schüler zu freier Arbeitsweise erzogen und an sie gewöhnt, so kann der Lehrer Gruppen auch dann selbständig üben lassen, wenn er sie nicht gleichzeitig und dauernd übersieht. Er muß aber seine Aufmerksamkeit und seine Hilfe so verteilen, daß er die Schüler beaufsichtigen kann.

Bei der Auswahl der Aufgaben und Übungen entscheidet der Lehrer aus eingehender Kenntnis seiner Schüler. Die Sicherung vor Unfällen ist weniger von Einzelmaßnahmen zu erwarten als von der planmäßigen Gewöhnung der Schüler an geordnetes, umsichtiges und verantwortliches Verhalten bei regelmäßigem Unterricht in den Leibesübungen. Über Verzicht und Anwendung besonderer Sicherungsmaßnahmen entscheidet der Lehrer aus pädagogischer Verantwortung und durch Beachtung der allgemeinen Sorgfaltspflicht.

Die wichtigsten Sicherungsmaßnahmen (z. B. Aufstellung bei Wurf- und Stoßübungen, Verhalten beim Schwimmen, Sicherheitsgriffe beim Turnen) müssen jedem Schüler geläufig sein. Wo Sicherheitsstellung erforderlich ist, wird sie grundsätzlich von den Schülern geleistet. Die regelmäßige Überprüfung der Übungsstätten und Geräte obliegt dem Schulträger; der Lehrer überzeugt sich laufend von ihrer Betriebssicherheit. Die auf den Schulhöfen eingebauten oder aufgestellten Geräte sollten während der Pausen zur Benutzung freigegeben sein. Auch außerhalb der Unterrichtsstunden sollte ihre Benutzung vom Schulträger erlaubt werden.

Über die Befreiung vom Sportunterricht entscheidet der Schulleiter auf Grund eines schul- oder arztärztlichen Attestes, das eine Angabe über Dauer und Umfang der Befreiung enthalten muß.

Der Lehrer soll die Erziehungsberechtigten davon überzeugen, daß schwächliche oder gesundheitlich gefährdete Kinder planvoller Leibesübungen bedürfen. Auch körperbehinderte Schüler können am Unterricht teilnehmen, damit auch ihre Körperkraft und Bewegungssicherheit soweit wie möglich gefördert werden. Haltungsschwache, entwicklungsgehemmte und gesundheitlich gefährdete Schüler, die für das Schulsonderturnen ausgewählt werden, nehmen am planmäßigen Sportunterricht weiterhin teil.

Für die Auswahl der Unterrichtsinhalte geben die „Richtlinien für Sport-erziehung“ vom 13. Februar 1952 — III 1657/53 — (Schriftenreihe des Niedersächsischen Kultusministeriums, Verlag Westermann, Braunschweig) Anhaltspunkte.

VI. Evangelische Unterweisung

Die Aufgabe

Die Evangelische Unterweisung hat die Aufgabe, die Kinder in den Umgang mit dem gebietenden, richtenden und vergebenden Wort Gottes einzuführen und sie im selbständigen Gebrauch der Bibel zu üben. Im Mittelpunkt der Evangelischen Unterweisung steht darum das Hören auf das Evangelium von Jesus Christus. Altes und Neues Testament zeigen, wie wir Menschen in Zweifeln und Unglauben, in Ungehorsam und Einsamkeit gefangen sind, und das Evangelium verkündet, wie uns Jesus Christus daraus befreit. Damit sind wir in ein Leben versetzt, das täglich von der Barmherzigkeit Gottes getragen wird.

Dieser frohen Botschaft antworten der einzelne und die Gemeinde in Lob und Dank. Darum gehören Morgenandacht und Schulgottesdienst wesensgemäß in den Aufgabenbereich der Evangelischen Unterweisung hinein.

Das Wort Gottes bindet Lehrer und Kinder in ihrem Gewissen an Gott und damit in verantwortlicher Liebe an den Nächsten. Es stellt sie hinein in die Ordnungen dieser Welt, die auch die Ordnungen des Schullebens umfassen, in welchem Lehrer und Kinder als Schulgemeinschaft miteinander leben und füreinander da sein sollen.

Darüber hinaus soll die Evangelische Unterweisung den Kindern helfen, in das kirchliche Leben ihrer Ortsgemeinde hineinzuwachsen.

Der Gegenstand der Evangelischen Unterweisung.

Von Jesus Christus her, der Mitte des Unterrichts, müssen die Inhalte ausgewählt und erschlossen werden. Gegenstand der Evangelischen Unterweisung sind daher Texte des Neuen und Alten Testamentes, der Kleine Katechismus, einzelne Kapitel und Gestalten der Kirchengeschichte und eine Auswahl von Gesangbuchliedern. Nicht in die Evangelische Unterweisung gehören Religionsgeschichte, Religionsphilosophie, vergleichende Religionskunde.

In den Texten der Heiligen Schrift begegnet uns das Wort, mit dem Gott uns richtend und vergebend anredet. Deshalb ist Evangelische Unterweisung bibelgemäße Auslegung dieser Texte und nicht nur Vermittlung theoretischen Wissensstoffes. Der Lehrer kann diese Aufgabe nur erfüllen, wenn er sich gemeinsam mit seinen Kindern als Hörender und Angesprochener unter das Wort stellt. Das gilt für alle Unterrichtsformen, für die Erzählung biblischer Geschichten wie für das Erarbeiten biblischer Texte im Unterrichtsgespräch. Darum hat das Gebet außer in der Andacht auch in Vorbereitung und Unterricht seinen Platz.

Die sachgemäße Auslegung von Texten des Alten und Neuen Testaments erfordert vom Unterrichtenden, daß er eine historisierende und moralisierende Belehrung der Kinder vermeidet. Voraussetzung dafür ist sachliche exegetische Vorbereitung.

Der Katechismus faßt die Fülle des biblischen Zeugnisses in gedrängter Form zusammen. Als „Summe und Auszug der Heiligen Schrift“ (Luther) ist er Hinführung zur Bibel und Auslegung zugleich.

Im kirchengeschichtlichen Unterricht sollen Bilder aus dem Leben der Kirche in Vergangenheit und Gegenwart behandelt werden, die die biblische Botschaft auslegen und anschaulich machen. Zum Auswählen von Beispielen eignet sich grundsätzlich jeder Abschnitt der Kirchengeschichte. Besondere Aufmerksamkeit gebührt der Reformationszeit und dem Werden der jungen Kirchen in der Gegenwart.

Recht verstandener kirchengeschichtlicher Unterricht darf nicht zu einer Sammlung idealer Helden- und Heiligengestalten werden; es geht vielmehr um das Zeugnis von der Kraft Gottes, die im Schwachen mächtig ist.

Die Vermittlung eines Gesamtüberblicks über den Verlauf der Kirchengeschichte soll nicht angestrebt werden.

Das Gesangbuch ist in erster Linie Lied- und Gebetbuch. Die Kinder sollen auf allen Bildungsstufen zu seinem lebendigen und vielfältigen Gebrauch angeleitet werden, vor allem durch das Choralsingen. Bei der Auswahl der Choräle sind die musikpädagogischen Erkenntnisse über die besonderen musikalischen Möglichkeiten der Altersstufen zu beachten. Eine gewisse Verfrühung ist dabei jedoch unvermeidbar, weil es zu den unaufgebbaren Aufgaben der Evangelischen Unterweisung gehört, die Kinder an der singenden und lobenden Gemeinde mit teilhaben zu lassen. Dies ist bei aller pädagogischen Verantwortung auch vertretbar, weil das musikalische Leben der Umwelt die Kinder ohnehin von vornherein mit größeren musikalischen Schwierigkeiten vertraut macht.

Inhalte und Verfahren

1. Bildungsstufe

Im 1. bis 3. Schuljahr ist das Kind mit unreflektierter Offenheit und Freude zum Aufnehmen biblischer Geschichten bereit. Die gegebene Unterrichtsform ist das Erzählen. Eigene exegetische Vorbereitung muß der Unterrichtsstunde unter allen Umständen vorausgehen. Nur so kann der Lehrer dem Text sein Leben und seine besonderen Aussagen abgewinnen, die er enthält; nur so kann die Erzählung in Sprache und Form bibel- und kindgemäß sein.

Da das sprachliche Ausdrucksvermögen der Kinder in diesem Alter ihrer Fähigkeit, Geschichten nachzuerleben und in diesem Nacherleben zu verstehen, noch nicht angepaßt ist, können auch zeichnerische Darstellungen der Kinder ihrer Ausdrucksgestaltung dienen.

Unterrichtsinhalte

Abgerundete Geschichten, die in einer hintergründigen Anschaulichkeit erzählen, zu der Kinder dieses Alters einen unmittelbaren Zugang haben. Allerdings müssen Geschichten dieser Art in der 3. Bildungsstufe erneut aufgegriffen werden. Am Anfang des 1. Schuljahres sollten möglichst neutestamentliche Geschichten stehen.

Im Alten Testament: Erzählungen aus der Ur- und Vätergeschichte. Gegen Ende der 1. Bildungsstufe auch schon Geschichten wie die Mose-, Richter- und Eliageschichten.

Im Neuen Testament: Entsprechende Geschichten aus den Evangelien (z. B. die Stillung des Sturmes, die Heilung des blinden Bartimäus, die Passionsgeschichte in Auswahl, aber keine Streit- und Lehrgespräche); evtl. einfache Gleichnisse (keine Rahmenerzählungen); Erzählungen aus den ersten fünf Kapiteln der Apostelgeschichte.

Einige Bilder aus dem Gemeindeleben der engeren Heimat.

2. Bildungsstufe

Im 4. bis 6. Schuljahr wachsen die Kinder in die Welt dinglicher Realitäten hinein, sie wenden sich in ihrem Denken und Fragen der Wirklichkeit zu. Die Realien der Bibel — historische, biographische, geographische, volkskundliche, handwerkliche und ähnliche Angaben — gewinnen für sie ein hohes Interesse. Die Vorbereitung des Lehrers erfordert deshalb in dieser Richtung besondere Sorgfalt. Er muß auf die Fragen der Kinder möglichst genaue und ausführliche Auskunft geben können. Die Unterrichtsform des Erzählens kann mehr von der des Gesprächs abgelöst werden. Damit ergibt sich die Möglichkeit, die Kinder selbst durch Aufgaben an der Vorbereitung des Unterrichts zu beteiligen. An genau zu umgrenzenden biblischen Abschnitten können sie sich selbst Klarheit über historische, biographische, geographische und ähnliche Angaben verschaffen. Eine Konkordanz in der Klasse kann so zum unentbehrlichen Arbeitsmittel werden. Die Kinder werden damit ohne große Schwierigkeit in das Lesen und Verstehen der Schrift eingeführt und erwerben sich im Laufe der Zeit selbständig die Kenntnis der Bibel.

Trotz dieses Dranges der Kinder nach gegenständlicher Wirklichkeit, dem Rechnung getragen werden muß, darf Evangelische Unterweisung aber nicht zum biblischen Geschichts- oder Erdkundeunterricht werden, sondern muß Unterweisung im Evangelium bleiben. Sie hat die Aufgabe, die Wirklichkeit Gottes und seines Handelns in das Fragen der Kinder hinein zu bezeugen. Hierzu dient neben dem biblischen Unterricht vor allem die Behandlung kirchengeschichtlicher Gestalten und Ereignisse.

Mit besonderer Sorgfalt sollte in dieser Altersstufe vermieden werden, den bei den Kindern stark ausgeprägten Hang zum Moralisieren als Anknüpfungspunkt für eine Anwendung des Textes auf das Leben der Kinder zu verwenden. Die Beziehung zwischen Gestalten und Ereignissen der Bibel bzw. der Kirchengeschichte, an denen ein Handeln Gottes deutlich wird, zum eigenen Leben des

Kindes liegt noch sehr stark im Aufnehmen und in dem die geistigen und seelischen Kräfte vertiefenden Nacherleben der zu berichtenden Geschehnisse.

Unterrichtsinhalte

Realistische Berichte, deren Zeugnisgehalt gerade durch das kritische Nachfragen nach konkreten Einzelheiten erschlossen wird, wie es dieser Bildungsstufe gemäß ist. Es sollten nun durchaus auch größere Geschehenszusammenhänge behandelt werden.

Im Alten Testament: Saul und David (1. Sam.);

 Davids Königtum (2. Sam.);

 Das Leiden des Propheten Jeremia (Jer. 36–40,6).

Im Neuen Testament: Erzählungen von Johannes dem Täufer, Geschichten, die die wahre Menschheit Jesu betonen;

 (z. B. Jesus in Nazareth; die Tempelreinigung, insbesondere die Passionsgeschichte);

 die Bekehrungs- und Missionstätigkeit des Apostels Paulus nach der Apostelgeschichte.

Ausgewählte Bilder und Gestalten aus der Kirchengeschichte.

3. Bildungsstufe

Im 7. bis 9. Schuljahr vermögen die Kinder wesentliche Bezüge zwischen der biblischen Botschaft und dem eigenen Leben zu erkennen und herzustellen. Das Unterrichtsgespräch erhält stärker als vorher den Charakter einer gemeinsamen exegetischen Erarbeitung der biblischen Texte. Die Auslegung wird sich dadurch von selbst auf das Leben der Kinder zuspitzen.

Daher sollten in dieser Bildungsstufe im freien Gespräch Lebensprobleme aufgegriffen werden, wenn sie in den Kindern aufzubrechen beginnen. Vor einer gewissen Verfrühung, die notwendig ist, braucht der Lehrer nicht zurückschrecken. Sie liegt im Wesen der Evangelischen Unterweisung selbst, die den Kindern Antworten gibt, in deren bestimmende und umfassende Bedeutung für ihr Leben sie erst langsam hineinwachsen.

Während der gesamten Schulzeit bedarf das sinnvolle Auswendiglernen von Sprüchen, Liedversen und Katechismustexten besonderer Aufmerksamkeit. Neben der inhaltlichen Beziehung auf den jeweiligen Unterrichtsstoff liegt die beste und sinngemäße Hilfe darin, diese Texte in Unterricht, Andacht und Schulgottesdienst gemeinsam zu singen, zu sprechen und zu beten. Die Ordnung des Kirchenjahres ermöglicht einen regelmäßigen, durchdachten Wechsel. Durch diesen vielfältigen Gebrauch werden die Texte für die Kinder nicht zu einem leeren Wissensstoff, sondern von ihnen erfahren als das, was sie sind: als Weg zum lebendigen Umgang des einzelnen wie der Gemeinde mit dem Worte Gottes.

Unterrichtsinhalte

Stärker gedankliche, aber durchaus noch handlungsgeladene Texte, die zu ihrer Auslegung eine nachfragende Reflexion erfordern. Gegen Ende der Bildungsstufe müssen in einer Besinnung über das Verstehen biblischer Texte kritische Fragen aufgefangen werden, um so zu einem Verständnis der Schrift zu führen, das auch in späteren Altersstufen standhält.

Im Alten Testament: Propheten;

erneut ausgewählte Kapitel der Ur- und Vätergeschichte (insbesondere die Schöpfungsgeschichte).

Im Neuen Testament: Gleichnisse;

dialogische Texte aus den Evangelien (z. B. der reiche Jüngling, die Heilung des epileptischen Knaben, auch Abschnitte der Bergpredigt).

Solche Geschichten aus den Evangelien, die in der Grundschule bereits erzählt wurden, jetzt aber zugleich als Beispiele für ganze Gattungen stehen (z. B. Wunder, Passion, Ostern).

Kirchengeschichtliche Bewegungen im Gegenüber zur Bibel.

VII. Katholischer Religionsunterricht

A. Wesenszüge und Aufgabe des katholischen Religionsunterrichtes

Aus dem Wesen der katholischen Religion, besonders aus ihrem göttlichen Offenbarungscharakter, ergibt sich als notwendige Voraussetzung für die Erteilung des katholischen Religionsunterrichtes, daß der Religionslehrer nur nach freier Gewissensentscheidung und aus eigener religiöser Überzeugung dieses Amt übernehmen kann. Es beruht nicht nur auf dem Lehrauftrag des Staates, sondern ist zutiefst gesehen eine Sendung durch Jesus Christus, ausgesprochen in der *missio canonica* der katholischen Kirche.

Das Kind, das ihm im Religionsunterricht anvertraut wird, ist nach dem Bilde Gottes geschaffen und zur Begegnung mit dem dreieinigen Gott in Jesus Christus, dem menschgewordenen Worte, berufen. In der Teilnahme an Seiner ewigen Herrlichkeit soll es seine eigene, beseligende übernatürliche Vollendung finden.

Es ist verpflichtet und durch das Gnadenleben, das es in der Taufe empfing, befähigt, auf diese Berufung mit gläubiger, vertrauender und gehorsamer Liebe zu antworten. In liebender Hingabe an Gott soll es seine Lebensaufgabe erfüllen, in Mitwirkung mit den Gnadengaben des Heiligen Geistes Jesus Christus nachfolgen und in ausdauerndem Kampf mit der erbsündlichen Belastung seinem ewigen Ziele zustreben.

Eine Erziehung, die die Einheit von Religion und Leben anstrebt, muß die ewige Berufung des Kindes sehen und ihr zu entsprechen suchen.

Es ist deshalb die Aufgabe des katholischen Religionslehrers, dem Kinde seine Berufung und die Aufgaben, welche ihm daraus erwachsen, zu zeigen. Er soll ihm helfen, die geforderte Antwort bei wachsender Selbständigkeit in allen Lebenslagen zu geben.

Deshalb müssen die Wahrheitsbefunde und Wertgehalte aller Unterrichtsfächer für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden.

Umgekehrt können mit Hilfe der religiösen Erkenntnis und Erfahrung dem Kinde eine tiefere Sinndeutung und weitere Zielsetzung in den übrigen Fächern erschlossen werden.

Nur so ist es möglich, die organisatorische Ganzheit und einheitliche Geschlossenheit der gesamten Erziehungsarbeit zu erreichen in harmonischer Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Kirche.

Quelle der gesamten Bildungsinhalte für den Religionsunterricht ist das von der katholischen Kirche verkündete Offenbarungsgut, die Selbstoffenbarung des dreieinigen Gottes durch die Menschwerdung Christi aus dem Schoße der

Jungfrau Maria, die Erlösung und wunderbare Erneuerung des Menschen durch die Eingliederung in das corpus Christi mysticum und die Berufung zur gnadenhaften Teilnahme am trinitarischen Leben, vollendet in der Gottesschau in der Gemeinschaft der Heiligen.

Die Heilige Schrift und die Tradition bilden die Grundlagen der Verkündigung. Im Bereich der Schule und mit den ihr eigenen Lehr- und Lebensformen hat der katholische Religionsunterricht dem Kinde die frohe Botschaft von unserem Heile zu verkünden, um es zu Jesus Christus zu führen.

Es geht im Religionsunterricht nicht allein um die Vermittlung eines Bildungsgutes (wie etwa im Sachunterricht), sondern letztlich um die persönliche Begegnung mit dem Gottmenschen Jesus Christus und durch ihn mit dem Vater im Heiligen Geiste. So wird das Kind vor Gott gestellt in eine personale Entscheidung über sein eigenes Heil und in eine Mitverantwortung für viele andere Menschen.

Der Religionsunterricht besitzt damit eine überragende Wirkungsweite und Verantwortungs schwere.

„Das Ziel der Verkündigung ist Liebe aus reinem Herzen, gutem Gewissen und ungeheuchelterm Glauben“ (1 Tim. 1,5).

Mit der Verkündigung schafft der Religionsunterricht eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß Gott seinen Heilswillen am Kinde verwirklichen kann, und so leitet er die heilswirkende Begegnung ein.

Deshalb muß der Religionsunterricht dem Kinde helfen, im persönlichen Gebet auf den gnadenvollen Verkündigungsanruf Gottes zu antworten.

Die Begegnung mit Jesus Christus hat ihren irdischen Mittel- und Höhepunkt in der heiligen Eucharistie.

Der Religionsunterricht führt daher in steter organischer Verbindung mit dem Ablauf des Kirchenjahres das Kind zur verständnisvollen und andächtigen Teilnahme am liturgischen Leben der Kirche, insbesondere an der Feier des heiligen Meßopfers, und zum rechtzeitigen und fruchtbringenden Empfang der heiligen Sakramente.

Da eine christliche Lebensführung in der Liebe zu Gott stets eine neue persönliche Entscheidung fordert, hat der Religionsunterricht durch praktische Gewissensbildung auf allen Altersstufen die Grundlagen für diese Entscheidung zu legen.

Die christliche Nächstenliebe muß sich auswirken in verantwortungsbewußter, tätiger Sorge um das Heil aller Mitmenschen.

Der geschlechtlichen Erziehung ist im Rahmen der religiösen Gesamterziehung besondere Aufmerksamkeit zu schenken, damit das Kind zur rechten Zeit in geeigneter Weise seiner individuellen Entwicklungsstufe gemäß das entsprechende Wissen um die Bedeutung und den Sinn der geschlechtlichen Gegebenheiten erhält. Diese Aufgabe ist in engster Zusammenarbeit mit dem Elternhause zu erfüllen.

B. Grundsätzliches zur Unterrichtsgestaltung

Das Unterrichtsverfahren wird bestimmt durch

die Struktur des Bildungsgutes,
die Situation des Kindes,
die Person des Lehrers und
die verfügbaren Hilfsmittel.

Das Bildungsgut ist die Frohbotschaft von unserem Heile, letztlich das heilwirkende Wort Gottes selbst. Es findet sich im Lebenstrom der Kirche, in Wort und Sakrament. Deshalb soll jede Religionsstunde von ehrfürchtiger Freude getragen sein.

In der biblischen Katechese muß, dem Aufbau der Schulbibel entsprechend, der heilsgeschichtliche Gehalt der einzelnen Abschnitte herausgearbeitet und die heilsgeschichtliche Linie, die auf den Messias und das kommende Gottesreich hinführt, aufgezeigt werden.

Das Neue Testament bringt die Erfüllung des Alten Testamentes in der Menschwerdung, im Leben und Wirken und im Hingang unseres Herrn Jesus Christus. Die Ereignisse seines Lebens sind Geheimnisse unseres Heils. Diesen Heilscharakter hat die biblische Katechese zu erschließen.

In der Heilsgeschichte offenbart Gott zugleich seinen Heilsplan: eine wunderbare Ordnung von Wahrheiten und Wirklichkeiten, deren Zusammenschau die Heilslehre ergibt. Die systematische Katechese hat diese Heilslehre zu verkündigen. Sie wird dabei nicht nur der äußeren Einteilung der Heilslehre nach dem Aufbau des Glaubensbekenntnisses folgen, sondern auch die inneren Konzentrationspunkte beachten, die in den Zwischentexten des Katechismus erscheinen: Vor allem die gnadenvolle Berufung des Menschen zum Reiche Gottes in und durch Jesus Christus, der in Seiner Kirche fortlebt und in der heiligen Eucharistie Seine Erlösungstat sakramental gegenwärtig setzt. Der Mensch soll darauf mit gläubiger und gehorsamer Liebe antworten und sich von Christus der endzeitlichen Vollendung entgegenführen lassen.

In der systematischen Katechese darf nicht nur der dogmatische Gehalt der Glaubenswahrheiten aufgewiesen werden, auch ihre Lebensbedeutung soll aufleuchten. Die sittlichen Forderungen müssen dabei als sinnvoller, lebenssteigernder Ausdruck der Schöpfungs- und Erlösungsordnung Gottes erscheinen.

Weil die Kirche der fortlebende und fortwirkende Christus ist, wird das kirchengeschichtliche Bildungsgut der biblischen Katechese zugeordnet. Es ist aus heilsgeschichtlicher Schau zu erschließen.

Gebete und Lieder haben zwar in allen Arten der Katechese ihren Platz. Darüber darf aber der Wert einer gelegentlichen besonderen Liedkatechese nicht vergessen werden.

Der Religionsunterricht hat einen spezifisch personalen und dialogischen Charakter. Alle Heilstatsachen und Heilswahrheiten müssen, auch in der systematischen Katechese, als Mitteilung und Anruf des dreieinigen Gottes und Jesu Christi an den Menschen erscheinen.

Sie verlangen als Antwort das freie oder geformte Gebet – gesprochen oder gesungen – in der Religionsstunde, darüber hinaus aber sittliches Verhalten und Tun.

Die erschließende Darstellung des Wortes Gottes, vorab in der biblischen Katechese, muß auf gründlichem Textstudium beruhen. Sie soll unter Berücksichtigung der Parallelen die Situation klären, verborgene Zusammenhänge ans Licht heben und Andeutungen verdeutlichen, wird sich aber vor Erweiterungen hüten, die keinen Offenbarungscharakter haben.

Die Tatsache, daß das Wort Gottes und die Offenbarungswahrheiten als solche nicht erarbeitet werden können, darf nicht dazu verleiten, die Eigentätigkeit des Kindes zu unterbinden.

Das Kind, das dem Lehrer im Religionsunterricht anvertraut ist, erhielt mit dem Gnadenleben in der Taufe die göttlichen Tugenden, das heißt die Fähigkeit zu glauben, zu hoffen und zu lieben. Da es auf Gott hin geschaffen ist, entspricht seinem Wesen im Grunde nichts so sehr wie die Liebe zu Gott.

Solange nicht fremder Einfluß oder gar die Sünde zerstörerisch einwirken, bringt es eine natürlich zu nennende Aufgeschlossenheit für die Heilsbotschaft mit und ist bereit, die kindgemäße ganzheitliche Antwort zu geben.

An die Stelle dieser Antwort wird leicht ein leerer und gefährlicher Formalismus treten, wenn die Gestaltung der Religionsstunde die Grundtatsache außer acht läßt, daß das Kind weit mehr aus der Emotionalität als aus dem Intellekt lebt.

Der Religionsunterricht kann nicht auf die zielklare Mitteilung der Heilsbotschaft und die fleißige Mitarbeit der Kinder verzichten. Wichtige Schriftstellen und Katechismusantworten stellen eine nicht zu unterschätzende Voraussetzung für die persönliche Entscheidung dar und sollen fester Eigenbesitz des Kindes werden.

Trotzdem muß eindringlich vor verfrühter und übersteigter Verbegriﬄichung bei der Verkündigung der Heilsbotschaft gewarnt werden.

Die rechte Unterrichtsgestaltung wird sich nach dem Beispiel Jesu Christi richten, der in Seiner Verkündigung die Menschen vom biblischen, liturgischen und täglichen Leben und Erleben her anspricht und die Heilswahrheiten und Heilsforderungen oft in der Form von Gleichnissen und an Hand lebendiger Beispiele verkündet.

Der Religionslehrer wird deshalb auch mit der visuellen Ansprechbarkeit des Kindes rechnen und in angemessener Weise Lichtbild, Film und das Schulfernsehen in die Unterrichtsgestaltung einbeziehen. Der verweilenden besinnlichen Bildbetrachtung gebührt dabei der Vorrang.

Mit Rücksicht auf die Emotionalität und Erlebniszähigkeit wird der Religionslehrer sich mehr als bisher des katechetischen Spiels einschließlich eigener Hörspielgestaltung bedienen. Ebenso müssen dem Kinde Ausdrucksmöglichkeiten im Malen und bildnerischen Gestalten gegeben werden.

Da die männliche oder frauliche Eigenart sich schon im Kinde auszuprägen beginnt, muß die Unterrichtsgestaltung besonders auf der Oberstufe in der Wahl des Stoffes und des Unterrichtsverfahrens die Differenzierung der Geschlechter berücksichtigen.

Der Lehrer befindet sich in der Religionsstunde in einer einmaligen Situation. Er steht als Angerufener mit den Kindern vor Gott. Zugleich ist er Verkünder des Wortes Gottes. Durch ihn macht Gott sich den Kindern vernehmbar.

Die innere Dynamik, die die Religionsstunde ihrem Inhalt und Verlauf nach kennzeichnen soll, hängt von der Haltung und Gestaltungskraft des Lehrers ab. Bei der Auswahl des Stoffes wird er sich immer zuerst vom Gesichtspunkt der Heilsnotwendigkeit und der Situation des Kindes bestimmen lassen.

Die für das Kind wichtige Heilsbotschaft ist in den für den Religionsunterricht kirchenamtlich eingeführten genehmigten Lehrbüchern enthalten.

C. Die Bildungsstufen

Weil Gott in seinem Heilswirken in der Regel an die natürlichen Gegebenheiten im Menschen anknüpft, haben die Bildungsstufen der Volksschule auch für den Religionsunterricht ihre Bedeutung.

Wohl zu bedenken bleibt aber, daß das religiöse Wachstum des Menschen nicht einfachhin eine Entwicklung seiner natürlichen Fähigkeiten bedeutet, die man mit psychologischen Kategorien erfassen kann, sondern übernatürliches Leben in Christus ist. Darum ist die kindliche Religiosität auf jeder Bildungsstufe echt und vollgültig.

1.—3. Schuljahr

Die Sechsjährigen lassen sich in ihrer gemüthhaften Aufgeschlossenheit und sinnhaften Offenheit leicht von der Heilsbotschaft ansprechen und fühlen sich in der religiösen Umwelt vertrauensvoll geborgen.

Religiöse Umweltbereitung und Umweltdeutung in einem maßvollen und abwechslungsreichen Erlebnisunterricht entsprechen diesem Entwicklungsstand; Begriffsübung und ins Bewußtsein gehobene Willensbildung dagegen haben auf dieser Bildungsstufe normalerweise noch keinen Platz. Um so mehr ist das Kind zum rechten religiösen Verhalten anzuleiten.

In dem Maße, als Ichbezogenheit und magisches Denken einer objektgebundenen, realistischen Orientierung Raum geben, kann das Kind über die Begegnung mit Jesus Christus, dem „lieben Heiland“, zu Gott, „dem Vater im Himmel“, geführt werden.

Durch die Ausweitung der Gottesvorstellung erhält das Kind eine wachsende Hilfe, in den sittlichen Forderungen nicht willkürliche Satzungen der Erwachsenen, sondern den persönlichen Anspruch Gottes in Jesus Christus zu erkennen, der an alle Menschen ergeht.

Damit wird zugleich die Unterscheidung des Christlichen (von einer humanistischen Sittlichkeit und natürlichen Religion) angebahnt und dem Kinde der Weg zur Ichfindung am Du Gottes eröffnet.

Da es im Unterscheidungsalter steht, ist das Kind fähig und verpflichtet, zu einer tieferen Vereinigung mit Jesus Christus im Empfang der heiligen Eucharistie

und des Bußsakramentes zu gelangen. Sein sittliches Verhalten bleibt Gehorsamssittlichkeit, die eine eigenverantwortliche Trennung von Gott (in der schweren Sünde) kaum zuläßt.

Seine christliche Lebensgestaltung wird sich vor allem im aufgeschlossenen und willigen Mittun vollziehen. Bei der starken Tendenz, sich mit Personen einer Geschichte zu identifizieren, gewinnen die Leitbilder, die man dem Kinde bietet, erhöhte Bedeutung. Durch sie wird die aufkeimende Fähigkeit, sich selbst zu beherrschen und zu überwinden, in der angemessenen Weise angeregt.

Die Begegnung mit Jesus Christus und seiner Heilsbotschaft drängt das Kind spontan zu einer Antwort. Diese Spontanität bleibt am ehesten erhalten, wenn sie sich schon während der Religionsstunde in entsprechend motiviertem manuellen Gestalten, im Spielen, Bewegen, Beten und Singen auswirken kann.

Das Kind ist auch in der Lage, sich Texte und Liedverse einzuprägen. Sein relativ gutes mechanisches Gedächtnis darf aber nicht dazu verleiten, es einfach beim Auswendiglernen zu belassen. Die kindgemäßen Texte müssen vielmehr mit konkret bezogenem Gespräch verbunden werden.

Angesichts der Entwicklungslage des Kindes hat also ein eigentlicher Katechismusunterricht auf dieser Bildungsstufe noch keinen Platz. Die Heilswahrheiten und Heilsforderungen werden vielmehr zunächst aus dem täglichen Erleben der Kinder und später von der biblischen Grundlage her entwickelt.

Dabei ist besonders darauf zu achten, daß die noch nachahmende kindliche christliche Lebensform einen persönlichen Akzent gewinnt.

Deshalb soll der Religionsunterricht auf dieser Bildungsstufe möglichst in einer Hand, normalerweise der des Klassenlehrers liegen.

4. bis 6. Schuljahr

Da sich die Kinder dieser Bildungsstufe im Hauptlernzeitalter befinden, wird der Religionsunterricht auf die Erarbeitung des Sachwissens besonderen Wert legen.

Die Kinder sollen sich nicht nur die wichtigen Schriftstellen und Merksätze aus dem Katechismus einprägen, sondern sich auch mit der biblischen Umwelt, ihren zeitlichen, örtlichen und kulturellen Verhältnissen vertraut machen. Dabei sind die entsprechenden Arbeitsmittel (Karte, Lichtbild u. a.) zu verwenden, damit der eigengestaltenden Tätigkeit der Kinder über die bisherigen Formen hinaus neue Anregungen und weitere Möglichkeiten erschlossen werden.

Angesichts der Versachlichungstendenz der Kinder besteht die Gefahr, daß das religiöse Leben veräußerlicht und in oft geübten und gekannten Formen und Formeln erstarrt. Der Religionsunterricht muß daher der Stille und Besinnung bewußt Raum geben und stärker als bisher das persönliche Gebet pflegen, um die innere Eigentätigkeit des Kindes zu fördern und die Begegnung mit Christus zu ermöglichen.

Da die Kinder sich aus dem engen, mehr emotional gefärbten Kontakt mit den Erwachsenen lösen und eher die Kameradschaft suchen, führt der Religionsunterricht sie zum Herrn und Meister Jesus Christus, der im Gehorsam zum himmlischen Vater und in Liebe zu uns Menschen seinen Auftrag erfüllt, der von seinen Jüngern vertrauenden Glauben und großmütige Gefolgschaft verlangt.

Die Gestalten der Heiligen und vorbildlicher christlicher Männer und Frauen unserer Tage gewinnen einen starken Einfluß auf das Tun und die Haltung des Kindes. Bei seiner Tatbereitschaft läßt es sich leicht für persönlichen Einsatz auch im religiösen Bereich begeistern (Ministrantendienst, Vorbeten, Zurüstung der Altäre, Missionshilfe u. ä.).

Der Religionslehrer wird dabei auf kluge, individuelle Zielsetzung und rechte Motivierung achten und auf anspornendes Lob bedacht sein, da das Kind in zunehmendem Maße Werte erfaßt und einer selbständigen Entscheidung fähig wird.

Mit seinen Fragen und kritischen Bemerkungen stellt das Kind dieses Alters nicht etwa die Grundlagen des Glaubens in Frage, es bemüht sich vielmehr um eine seinem Entwicklungsstand gemäße, geistige Verarbeitung seiner religiösen und sonstigen Kenntnisse.

Es zeigt sich dabei zunehmend fähig, zu abstrahieren, rationale Vergleiche anzustellen und Beziehungen zu erfassen. Seine religiösen Vorstellungen müssen dementsprechend vergeistigt und durch maßvolle Begriffsbildung geklärt und gesichert werden. Die systematische Katechese erhält jetzt ihre Berechtigung.

Die Anregungen hinsichtlich der gestaltenden Tätigkeit des Kindes der ersten Bildungsstufe im Religionsunterricht (Gebet und Lied, Bewegung und Spiel, Erzählen und Zeichnen) behalten auch jetzt ihre Gültigkeit. Darüber hinaus kann auch der werkenden Tätigkeit (Krippe u. a.) Raum gegeben werden.

7. bis 9. Schuljahr

Stärker noch als in der früheren Kindheit treten auf dieser Bildungsstufe anlage- und milieubedingte und geschlechtsspezifische Unterschiede hervor. Sie wollen in der gesamten religiösen Erziehung, nicht nur in der Auswahl des Stoffes und in der Art der Unterrichtsgestaltung beachtet sein.

Der Religionsunterricht soll, um den Anforderungen der Jungen- und Mädchenbildung Rechnung tragen zu können, nach Möglichkeit für Jungen und Mädchen getrennt erteilt werden.

Ein vorübergehender persönlicher Mangel an Ausrichtung kennzeichnet den Beginn der Reifezeit. Neue und nicht voll beherrschte Auffassungs- und Denkmöglichkeiten drängen zu einer Neuorientierung. Auch die einsetzende Ver selbständigung der Gefühle und des Wollens weisen in diese Richtung.

In der biblischen Katechese kann man also in der Hl. Schrift die großen Heilslinien und -zusammenhänge aufweisen. Der Vortrag des Lehrers weicht mehr und mehr der selbständigen Arbeit der Schüler am Text der Schulbibel und schließlich der Hl. Schrift, insbesondere des Neuen Testaments.

In der systematischen Katechese darf man mit einer größeren Erkenntnis der Zusammenhänge seitens der Kinder rechnen, soll aber darüber nie die anschauliche Verlebendigung und die Verknüpfung mit dem Leben vergessen.

Besonders wichtig wird in diesem Zusammenhang die aufschließende, klärende, ausweitende und vertiefende Zuordnung und Sinndeutung der Wahrheitsbefunde und Wertgehalte der Sachgebiete (Geschichte, Naturkunde und Naturlehre) im Lichte der Heilslehre.

Der junge Mensch entdeckt jetzt die innerseelische Wirklichkeit. Er erlebt die eigene und gewinnt Verständnis für fremde Individualität und kommt immer mehr zur Einsicht der eigenen Verantwortlichkeit.

Der Religionslehrer muß bei den Kindern das Bewußtsein der persönlichen Verantwortung gegenüber Jesus Christus, dem Herrn und Gott, pflegen und vertiefen; er hat den jungen Menschen aber auch helfend und vertrauend in diese Eigenständigkeit zu entlassen.

Niemals darf die Autorität des Religionslehrers den Anspruch Gottes ersetzen oder auch nur verdecken. Sie soll vielmehr immer mehr vor ihm zurücktreten, um der Entfaltung der individuellen Religiosität des jungen Menschen Raum zu geben. Ein persönliches religiöses Gespräch kann oft eine gute Hilfe für diese Entfaltung sein.

Auch das gemeinsame religiöse Leben der Gruppe, Klasse oder Schule wird bei rechter Gestaltung dem jungen Menschen für seine persönliche Religiosität Anregung geben, der Gefahr des Subjektivismus vorbeugen und ihm helfen, in die Kirche als gläubige, feiernde und liebende Gemeinschaft hineinzuwachsen. Keinesfalls aber dürfen solche Formen gemeinsamer religiöser Betätigung gepflegt werden, die in den Gewissensbereich des jungen Menschen unberechtigt eingreifen und dabei die eigenverantwortliche Entscheidung ernstlich bedrohen. Die Ordnung, deren die Entfaltung seiner Religiosität ohne Zweifel bedarf, soll er sich in bewußter Bindung an die Heilsforderungen Christi unter taktvoller Anregung und Hilfe von Seiten des Religionslehrers allmählich selbst erarbeiten. Die Reifung der Gefühle, die oft von starken Erschütterungen auch religiöser Art begleitet ist, bereitet die Entwicklung eigener Wertungen und grundsätzlicher Werthaltungen vor.

Wenn sich der Jugendliche in diesem Entwicklungsabschnitt auch häufig ablehnend gegen seine menschliche Umwelt verhält, bleiben die Menschen seiner Umgebung doch nicht ohne Wirkung auf seine Wertfindung.

Deshalb ist die überzeugte katholische Glaubenshaltung und Lebensgestaltung und die persönliche Christusliebe des Religionslehrers jetzt von erhöhter Bedeutung.

Der junge Mensch wird fähig, zwischen Glauben und Wissen zu unterscheiden. Er muß nun zu der Erkenntnis geführt werden, daß sein Glaubenskönnen Gnade Gottes ist und daß menschliche Fähigkeit allein nicht ausreicht, um Gott und Seiner Heilsbotschaft Glauben zu schenken und Seinem Rufe zu entsprechen.

Trotz mancher verstandes-, willens- und gefühlsmäßigen Schwierigkeiten, die dem Gebetsleben in diesem Alter entgegenstehen, kann bei rechter Lenkung gerade das betrachtende und das mündliche Gebet zur Ordnung und Ausrichtung der einander widerstrebenden Kräfte führen. Insbesondere kann das Erleben der gemeinsamen Feier des heiligen Meßopfers bei besonderen Anlässen sein christliches Gemeinschaftsbewußtsein stärken.

Die Wahrheiten und Forderungen der Heilslehre üben auf den Jugendlichen dann ihre Anziehungskraft aus, wenn sie als die lebenssteigernden und -bereichernden Werte erscheinen, durch die allein das Leben seine ganze wesensgemäße Fülle in Christus findet und seiner übernatürlichen Vollendung entgegenreift bis zur Wiederkunft des Herrn.

VIII. Religionskundlicher Unterricht

Ziele und Aufgaben

Der religionskundliche Unterricht wurzelt in der pädagogischen Aufgabe am heranwachsenden Menschen und reiht sich damit harmonisch in das Gesamtgefüge der Schule ein. Er soll den Schülern Kunde aus der vielfältigen Welt religiösen Lebens und Denkens vermitteln. Er ist kein Ort der Verkündigung im Sinne einer einzelnen Religion oder Weltanschauung und ebensowenig ein Ort der Propaganda gegen eine von ihnen. Seine Durchführung unterliegt wie die jedes anderen Fachunterrichts pädagogischen und wissenschaftlichen Gesichtspunkten.

Der religionskundliche Unterricht darf sich aber nicht auf Wissensvermittlung beschränken, sondern muß darüber hinaus der Erziehung und Bildung des Kindes und Jugendlichen dienen. Er bemüht sich um eine Begegnung des Schülers mit den Glaubenslehren und geschichtlichen Wirkungen der Religion und ihrer schöpferischen Persönlichkeiten. Der Wille zu persönlicher Stellungnahme und zum Vertreten der eigenen Meinung soll geweckt werden. Es ist die besondere Aufgabe dieses Unterrichts, den Schüler zum Verständnis auch ihm fremder Anschauungen und damit zu einer innerlich begründeten, nicht nur äußerlichen Toleranz zu führen.

Inhalt

Gegenstand des religionskundlichen Unterrichts sind die bedeutsamen historischen Religionen der Menschheit. Für unsere Kultur ist das religiöse Bildungsgut der christlichen Konfessionen und der jüdischen Religion von besonderer Bedeutung. Der Unterricht soll die geschichtliche Entwicklung, heutige Verbreitung, Lehren und Kulte der Religionen umfassen.

Darüber hinaus soll er mit großen Persönlichkeiten und Gestalten bekanntmachen, die unabhängig von konfessioneller Bindung sittliche Werte schufen. Aus dem religionskundlichen Unterricht gewinnen die Schüler die Erkenntnis, daß allen großen Religionen trotz der Unterschiedlichkeit ihrer Lehren und Kulte sittliche Forderungen wie Menschlichkeit und Nächstenliebe gemeinsam sind. Auch die Kunst kann Zugang zur Erlebniswelt des Religiösen eröffnen.

Bei gereiften Schülern wird der Lehrer den Auseinandersetzungen über die verschiedenen religiösen Anschauungen nicht ausweichen. Er wird sie vielmehr aufgreifen und gemeinsam mit den Schülern einen Standpunkt zu gewinnen suchen, der sie befähigt, ihre religiösen Vorstellungen zu klären.

Der religionskundliche Unterricht setzt beim Lehrer voraus, daß er diese Ziele und Aufgaben des neuen Unterrichtsfaches bejaht. In seiner Hand liegt die Gestaltung des Unterrichts und die Auswahl der Unterrichtsinhalte. Dabei wird er die Wachstumsstufen des Schülers achten und darauf bedacht sein, daß Geist und Gemüt weit, offen und beweglich bleiben, bis der junge Mensch reif genug ist, zu einem eigenen Standpunkt zu kommen. Vermeiden wird er es, seine eigenen Denk- und Anschauungsformen dem Schüler aufzudrängen.

Bildungsstufen

5. bis 6. Schuljahr

Den am religionskundlichen Unterricht teilnehmenden Schülern sind vielfach einfache religiöse Grundbegriffe, Kultstätten und jedes kultische Brauchtum unbekannt. Diesem Mangel kann dadurch abgeholfen werden, daß man sie mit einfachen Religionsformen, etwa dem Seelen- und Geisterglauben, und den damit verbundenen Kulturen bekannt macht und so das Verständnis für höhere Religionsformen anbahnt.

Wo sich Gelegenheit bietet, sind religiös-sittliche Problemstellungen, die aus dem persönlichen Leben der Schüler oder ihrer Erfahrung mit der Umwelt erwachsen, in den Unterricht einzubeziehen.

7. bis 9. Schuljahr

Die Schüler der dritten Bildungsstufe werden mehr und mehr fähig, schwierige religiöse Begriffe wie z. B. Sünde und Sündenvergebung, Gnade und Erlösung aufzufassen.

Sie können nun an ausgewählten Beispielen mit den verschiedenen Formen des Gottesglaubens bei alten Völkern (z. B. bei den Germanen, Griechen, Römern) und mit den Lehren der heutigen Religionen (z. B. jüdische Religion, Christentum, Islam) bekanntgemacht werden. Wichtig ist aber, daß die Schüler das Christentum als die für die abendländische Kultur bestimmende Religion – vor allem in den beiden bedeutendsten Glaubensrichtungen – gründlicher kennen und verstehen lernen. Das ist aber nur möglich, wenn vorher die israelitisch-jüdische Religion, aus der das Christentum nicht nur historisch, sondern auch ideenmäßig erwachsen ist, ausgiebig behandelt worden ist.

An einigen Beispielen sollten die Schüler auch die religiösen Strömungen kennenlernen, die neben den großen Konfessionen in den Freikirchen und in

größeren Sekten vorhanden sind sowie in den Gemeinschaften außerhalb des christlichen Bekenntnisses¹⁾).

Wenn die verfügbare Unterrichtszeit es zuläßt, kann der Lehrer den Schülern — vor allem der Abschlußklasse — eine der dem abendländischen Denken fremdartig erscheinenden asiatischen Religionen (z. B. Brahmanismus, Buddhismus) in ihren Grundzügen darstellen.

Daneben sollten mit den Schülern dieser Altersstufe das Leben und die Taten solcher Persönlichkeiten ausführlich besprochen werden, die — über Konfessionen und Weltanschauungen hinaus — als große Vorbilder der Menschheit verehrt werden, z. B. Johann Heinrich Pestalozzi, Henry Dunant, Bertha von Suttner, Albert Schweitzer.

¹⁾ Dieser Absatz hat durch den Erlaß vom 17. 5. 1963 — III A 1313/63 die oben stehende geänderte Fassung erhalten.

IX. Englisch

Bildungsaufgaben

Fremdsprachenunterricht ist bei den mannigfaltigen, ständig enger werdenden Beziehungen Deutscher zum Ausland Lebenshilfe auch für die Schüler der Volksschule.

Im fremdsprachlichen Unterricht wird sich der Schüler der Gemeinsamkeiten im Leben des eigenen und des fremden Volkes bewußt. Die Kenntnis einer Fremdsprache bewirkt aber auch geistiges Wachstum durch die Begegnung mit einem Beispiel fremder Lebensformen und fremder Lebensansicht. Sie verstärkt die Fähigkeit zu kritischer Einstellung gegenüber der eigenen Art und trägt zu toleranter Haltung gegenüber dem Fremden bei. Die Schüler erkennen durch die fremde Sprache deutlicher, was Sprache überhaupt ist, und daß jede — auch die Muttersprache — ihre Eigentümlichkeiten hat.

Ziel des Englisch-Unterrichts der Volksschule ist die Einführung in die Umgangssprache. Der Schüler soll befähigt werden, einfache Inhalte hörend und verstehend aufzunehmen und nach solchen Inhalten zu fragen; er soll in Antwort und Bericht mündlich und schriftlich über sich aussagen und sich mit seinen Bedürfnissen anderen verständlich machen können. Er soll lernen, sich (z. B. bei einem Auslandsaufenthalt oder im Briefwechsel) mit englisch sprechenden Menschen hinreichend zu verständigen („working knowledge“) und sich im Bereich englischer Sprache und Kultur weiterzubilden.

Inhalte und Verfahren

a) Hören, Verstehen und Sprechen

Hören, Verstehen und Sprechen haben den Vorrang vor Lesen und Schreiben; daher soll die Fremdsprache möglichst weitgehend Unterrichtssprache sein. Der Sprachschatz ist stets zuerst mündlich und danach schriftlich in Sinneinheiten (patterns) und erleb- und spielbaren Situationen zu vermitteln und zu sichern, ehe die Schüler aufgefordert werden, ihn in einem größeren Zusammenhang zu reproduzieren (Lesetexte usw.).

Rhymes, songs und tongue-twisters helfen von ihrer rhythmischen Form her, jedes Gefühl für englische Intonation zu wecken und zu fördern, das im Sprachunterricht aller Stufen so bedeutsam ist, sich aber in der Prosasprache weniger leicht nahebringen läßt.

Die Intonation wird besonders wirksam geschult, wenn dieses musische Sprachgut im Gedächtnis aufgehoben ist. Es empfiehlt sich überhaupt, den Schüler zum Auswendiglernen anzuhalten, auch von kurzen Lesestücken

oder passenden Ausschnitten aus längeren Texten. Das Spiellesen („play reading“) von kurzen Szenen aus dem englischen bzw. amerikanischen Alltag führt zu kleinen freien Aufführungen und Konversationen, die die lebendige Umgangssprache fördern und den Sinn für Klang, Rhythmus und Sprachmelodie schärfen. Übungen dieser Art helfen, die Sprechunlust in der Oberstufe zu überwinden. Auch das Singen englischer Lieder gehört in diesen Zusammenhang. Es soll nicht nur der Entspannung dienen. Sein bildender Wert entfaltet sich erst, wenn die Lieder auch in englischer Auffassung und sprachlich korrekt gesungen werden.

Der Vorrang von Hören und Sprechen schließt nicht aus, zur Lautgestalt eines Wortes alsbald auch sein Schriftbild hinzuzunehmen. Neue Wörter werden durch die enge Koppelung von auditiver, visueller und motorischer Aneignung sicherer erworben. Zur Beteiligung aller und zur Ermutigung gehemmter Schüler ist das Nachsprechen auch in Gruppen zu üben.

Das gesamte System der Internationalen Lautschrift kann man im Englischunterricht der Volksschule nicht vermitteln; man muß sich vielmehr auf die wichtigsten, leicht eingängigen Symbole beschränken.

Zur Pflege der Aussprache und der Sprechfähigkeit, aber auch zum ständigen Üben im Auffassen fremdsprachlicher Äußerungen sind audiovisuelle Hilfsmittel für den Englisch-Unterricht sehr zu empfehlen. Schulfunk, Schallplatte, Tonband sind wie Filmstreifen, Bildserien und Lernspiele notwendige Unterrichtsmittel.

Der Wortschatz – im ganzen etwa 1500 Grundwörter – muß konkret und dem Erfahrungskreis des Schülers entnommen sein. Er soll, wo irgend möglich, das einfache Wort statt des schwierigen enthalten.

Der Lehrer soll immer darauf bedacht sein, jeden sich zwanglos bietenden Anlaß für den praktischen Sprachgebrauch zu nutzen. Er muß von lebensnahen und altersgemäßen Situationen ausgehen und dabei feststehende Satzformen und gebräuchliche Redewendungen eingewöhnen und verfügbar machen.

Die Erschließung neuer Wörter stellt dem Unterricht immer neue und wechselnde Aufgaben. In einfachster Form läßt sich der Sinn des unbekannten Wortes für den Schüler da erfassen, wo es in Verbindung mit der angeschauten Sache oder dem wahrgenommenen Vorgang erscheint. In den schwierigen Fällen kommt es zunächst darauf an, im Hörenden durch Geste, Mimik und Beschreibung eine deutliche Vorstellung von dem gemeinten Sachverhalt zu schaffen. Auch Hinweise auf Synonyme, Gegensätze und auf niederdeutsches Sprachgut leisten wertvolle Hilfe. Es ist im übrigen zu bedenken, daß viele englische Wörter nicht durch einfaches Vokabellernen in ihrem Sinn und Gebrauch genau erfaßt werden können, sondern nur durch die ständige Wiederholung in neuen Zusammenhängen.

Die Grammatik hat nur eine dienende Aufgabe. Die Schüler sind in steigendem Maße zu korrektem und angemessenem Sprachgebrauch anzuleiten.

b) Lesen

Bei fortschreitendem Können gewinnt das lautreine und intonatorisch richtige Lesen geschlossener Texte mehr und mehr Bedeutung für den

Schüler. Englische Intonation und englischer Satzton sind nur bei der richtigen Gliederung des Satzes in Sinngruppen („speech groups“) zu erzielen. Das setzt die Erschließung des Inhalts voraus.

Eine Übersetzung des fremdsprachlichen Textes sollte im allgemeinen nicht verlangt werden. Gelegentliche gemeinsame Übersetzungen, die dem Schüler die Schwierigkeiten einer guten Übertragung aus der Fremdsprache bewußt machen, können dagegen besonders auf der Oberstufe von großem Wert sein. Lesebuchtexte dienen der Vorbereitung auf zusammenhängende Lektüre größeren Umfangs, die dem Schüler in steigendem Maße Selbständigkeit abverlangt. Unerläßlich hierzu ist die bereits erwähnte Einführung in die Internationale Lautschrift und der Gebrauch eines Wörterbuches, das sich dieser Lautschrift bedient.

Bei der Auswahl der Lektüre wird man beachten müssen, daß sprachlich nicht zu hohe Anforderungen gestellt werden. Zu Anfang werden Tier-, Kinder- und Abenteuergeschichten am besten geeignet sein. Die Lektüre sollte jedoch auch der Vermittlung der Kenntnis von Land und Leuten dienen und die Schüler mit hervorragenden Männern und Frauen aus Vergangenheit und Gegenwart bekannt machen.

Die einzelnen Geschichten sollten im Anfang kurz sein und auch später nur wenige Seiten umfassen. Der Wortschatz darf im wesentlichen nur bekannte Wörter enthalten, damit die Lektüre dem Schüler ein Gefühl des Könnens und des Erfolges geben kann. Sie soll unterhaltsam und spannend sein und das Interesse des Schülers stetig wachhalten. Dialogische Fassungen geben die Möglichkeit, sie zu kleinen szenischen Darbietungen zu verarbeiten, die in der Erziehung zum Sprechen von Wert sind.

Besonders fortgeschrittene und interessierte Gruppen können sich mit Gewinn auch in der Lektüre von fremdsprachlichen Zeitungen für Jugendliche versuchen.

c) Schreiben

Die Fertigkeit, Gesprochenes und Gedachtes schriftlich zu fixieren, ist auch im englischen Sprachunterricht ständig weiterzuentwickeln. Dazu dienen Abschreiben, Einsetzübungen, Übungsdiktate, Niederschriften, Sammeln und Ordnen von Wörtern und Redewendungen, Bildung von Reihen nach gegebenem Muster und anderes.

Der Schüler lernt die Fremdsprache nur in dem Maße richtig schreiben, in dem er sich mündlich frei und richtig ausdrücken lernt. Schriftliche Arbeiten, die nicht aus dem lebendigen Sprachunterricht erwachsen, sind kein Maßstab sprachlichen Könnens.

Der Schüler ist von Anfang an mit der Schreibweise der englischen Wörter vertraut zu machen; die Rechtschreibung soll aber nicht überbewertet werden. Ein bescheidener Erfolg des Fremdsprachenunterrichts ist nur dann mit Sicherheit zu erwarten, wenn der Schüler immer wieder in die Lage versetzt wird, das einmal Gelernte in aktives sprachliches Können umzusetzen. Dem dienen Hausarbeiten, auf die nicht verzichtet werden kann. Sie sollen unmittelbar aus dem Unterricht hervorgehen (Abschreiben, Umformen, Bilden von Reihen, kurze Inhaltsangaben und ähnliches mehr).

F. Die Planung des Schullebens und des Unterrichts

I. Aufgaben und Verfahren

Die einer Schule gestellten Aufgaben können nur dann gelöst werden, wenn das Lehrerkollegium bereitwillig und verantwortungsbewußt zusammenarbeitet. Ergebnisse dieser Zusammenarbeit sind Übereinkünfte und Regelungen, durch die das äußere und innere Leben einer Schule bestimmt, Erziehung und Unterricht geplant werden.

Planung ist keine nur einmal zu vollziehende, sondern eine kontinuierliche Aufgabe. Sie ist das sich ständig fortsetzende lebendige Gespräch eines Lehrerkollegiums, und sie verläuft am erfolgreichsten, wenn sie ein wohl-
abgewogenes Zusammenspiel von Einzel-, Gruppen- und Konferenzarbeit ist.

Ein Lehrerkollegium soll sich um eine gemeinsame pädagogische Grundhaltung und einen einheitlichen Stil des Schullebens bemühen. Es soll darauf achten, daß die einmal entwickelten Lebensformen von den Schülern übernommen und dann gemeinsam gepflegt und weiterentwickelt werden.

Die Unterrichtsplanung durch ein Kollegium betrifft die Auswahl der Bildungsinhalte, die Formen, Wege und Mittel ihrer Erarbeitung, die Arbeitsteilung des Kollegiums und die Aufstellung von Wochenplänen. Hierfür geben die vorliegenden Richtlinien die notwendigen Anleitungen und Hilfen. Es ist vor allem zu überlegen, an welchen Gegenständen der Schulheimat die grundlegenden naturkundlichen, erdkundlichen, gemeinschaftskundlichen, geschichtlichen und naturgesetzmäßigen Einsichten zu gewinnen sind. Durch einen Wander- und Fahrtenplan wird diese Arbeit ergänzt.

Die Verzeichnisse der Unterrichtsmittel sind immer auf dem neuesten Stand zu halten. Archive und Sammlungen sind ständig auszubauen und die damit verbundene Auswahl und Neuanschaffung von Lehr- und Lernmitteln ist fortlaufend zu besprechen.

Die Unterrichtsplanung des einzelnen Lehrers besteht darin, daß er die Bildungsinhalte für seine Klasse auswählt, sie didaktisch aufgliedert, methodisch durchdenkt und daß er die Unterrichtsmittel bereitstellt. Seine Planung hängt weitgehend mit der des Kollegiums zusammen. In dem Maße, wie diese ihm Hilfen und Handreichungen gibt, wird ihm die eigene Unterrichtsplanung erleichtert.

Über Schulleben und Unterricht führen die Lehrer fortlaufend Bericht. Solche Berichte dienen aber nur dann der Kontinuität der Bildungsarbeit, wenn sie nicht jährlich fortgelegt werden, sondern während der Schulzeit zur Verfügung stehen.

II. Der Wochenplan

Soweit wie möglich ist ein den Schülern angemessener Wochen- und Tagesrhythmus zu beachten. Bestimmte Einrichtungen des Schullebens werden sich ständig wiederholen, andere Veranstaltungen erwachsen aus dem Jahreslauf. Dabei werden sich feste Lebensformen, Sitten und Bräuche ergeben. Die Tage des Wochenanfangs und des Wochenschlusses sind im Unterrichtsgeschehen anders zu planen als die Wochentage, an denen die größere Lern- und Leistungsbereitschaft der Kinder zu erwarten ist. Im Tagesablauf sollen anstrengende Lern- und Übungsstunden und solche der stofflichen Neuerarbeitung mit mehr entspannenden Stunden des musischen Bereichs wechseln. Neben Einzelstunden sind im Stundenplan auch größere zusammenhängende Arbeitsabschnitte vorzusehen.

Die Pausenordnung ist so zu regeln, daß die Schüler genügend Zeit zum Frühstück und zur Entspannung haben. Die große Pause soll mindestens 20 Minuten dauern.

Bei Hausaufgaben sind die jeweilige Bildungsstufe, die unterschiedliche Begabung und das verschiedenartige Arbeitstempo der Kinder zu berücksichtigen. Neben regelmäßigen und knapp bemessenen Pflichtaufgaben können zusätzliche Aufgaben angeboten werden. Alle Hausaufgaben haben aber nur dann einen Sinn, wenn sie auch nachgesehen und ausgewertet werden.

Der Klassenlehrer muß durch Absprache mit dem Fachgruppen- oder Fachlehrer verhüten, daß die Kinder durch Hausaufgaben überfordert werden. Für den Montag sind keine Hausaufgaben zu stellen. Die Schüler der letzten beiden Schuljahre sollen imstande sein, eine für einen längeren Zeitraum – etwa eine Woche – aufzugebene, umfangreiche Hausaufgabe selbständig einzuteilen und zu erledigen.

III. Die Arbeitsteilung des Lehrerkollegiums

Es ist anzustreben, daß Schülerklassen mehrere Jahre durch denselben Lehrer geführt werden.

Damit die Kontinuität der ersten Lehrgänge (Lese-, Schreib-, Rechtschreib- und Rechenlehrgang) und die grundlegende Sachbildung gesichert sind, sollten innerhalb der 1. Bildungsstufe mindestens das 1. und 2. Schuljahr in der Hand eines Lehrers bleiben.

In der 2. Bildungsstufe sollten vor allem der muttersprachliche und der sachkundliche Unterricht in der Hand des Klassenlehrers liegen. Im 4. Schuljahr wird er in der Regel den gesamten Unterricht erteilen.

In der 3. Bildungsstufe, also im 7., 8. und 9. Schuljahr, ist das Zusammenwirken aller am Unterricht einer Klasse beteiligten Lehrer unerlässlich.

Dem Klassenlehrer sollten jeweils soviel Stunden wie möglich, dem Fachgruppen- oder Fachlehrer soviel Stunden wie nötig gegeben werden. Damit solche Vereinbarungen getroffen werden können und damit ihr Erfolg gesichert ist, werden

über die Klassenkonferenzen hinaus auch besondere Absprachen aller am Unterricht der 3. Bildungsstufe beteiligten Lehrer nötig.

Als größere Fachgruppen sind z. B. möglich:

- a) Muttersprache + Erdkunde + Geschichte + Gemeinschaftskunde;
- b) Naturkunde + Naturlehre + Rechnen und Raumlehre.

Es ist sehr empfehlenswert, daß solche Fachgruppen – entsprechend dem Können und der Neigung des Fachgruppenlehrers – auch durch ein Fach des musisch-technischen Bereichs ergänzt werden.

IV. Die Stundentafel

Die Stundentafel gibt die Zeitanteile der Unterrichtsbereiche und einzelner Fächer an. Sie bedingt weder den gefächerten Unterricht, noch soll durch sie die innere Gliederung des Schultages oder der Schulwoche aufgelöst werden.

Unterrichtsbereich	Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden in den Schuljahren								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Anfangsunterricht	18	22							
Religion			3	3	3	3	3	3	3
Muttersprache und Sachunterricht			6	6	6	6	5	5	5
			6	7	7	7	8	8	8
Rechnen / Raumlehre			5	5	5	5	5	5	4
Musischer und technischer Unterricht			2	3	4	4	4	3	3
			2	2	2	2	2	4	6
Sport			2	2	3	3	3	3	3
Pflichtstundenzahl der Schüler	18	22	26	28	30	30	30	31	32
Englisch					2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)
Arbeitsgemeinschaften							2	2	2
Mögliche Höchstzahl der Stunden für Schüler	18	22	26	28	32	32	34	35	36
Mögliche Höchstzahl der Lehrer- stunden für eine Klasse	18	22	28	30	39	39	41	44	47

Anmerkungen zur Stundentafel

a) Lehrerstunden

Einsparungen an Lehrerstunden sind vorzunehmen

durch das Zusammenlegen von Unterrichtsstunden in Parallelklassen: wenn es die Zahl der Schüler erlaubt, in Englisch und in den zwei zur gleichen Zeit ablaufenden Übungsstunden (in Muttersprache und Rechnen/Raumlehre) in den Restklassen;

im Sport für die Jungen und im Sport für die Mädchen;
in einer Stunde Musik;

wenn es erforderlich ist:

durch gemeinsame Unterrichtsstunden in Englisch (beispielsweise für das 1. bis 2. und für das 3. bis 5. Lernjahr);

durch gemeinsame Unterrichtsstunden im Sport für die Jungen und im Sport für die Mädchen für Klassen innerhalb einer Bildungsstufe;

durch eine gemeinsame Unterrichtsstunde in Musik für zwei oder sogar drei Klassen, wenn eine zweite Unterrichtsstunde allein erteilt wird.

b) Religion

Im 1. und 2. Schuljahr sind zwei Stunden für Evangelische Unterweisung auszugliedern, wenn dieser Unterricht nicht vom Klassenlehrer erteilt wird

Für den katholischen Religionsunterricht sind für das 1. Schuljahr drei, für die übrigen Schuljahre je vier Wochenstunden vorzusehen. Der Anteil der anderen Unterrichtsbereiche ist an geeigneter Stelle entsprechend zu kürzen.

c) Muttersprache

Die einzelnen Teilgebiete des muttersprachlichen Unterrichts können nicht ständig ausgegliedert werden; der Lehrer wird sie je nach dem Bildungsstand seiner Klasse und nach dem unterrichtlichen Zusammenhang berücksichtigen.

Der muttersprachliche Unterricht muß im ständigen Hinblick auf die Inhalte der übrigen Unterrichtsgebiete erteilt werden; vor allem fördert die innere Zusammengehörigkeit von Sache und Sprache Beziehungen zwischen dem Sachunterricht und dem Unterricht in der Muttersprache. Das gilt z. B. dann, wenn ein Sachverhalt auch sprachlich entfaltet oder durch das Lesen von Sachliteratur aufgeschlossen wird und wenn die Arbeitsergebnisse einer Unterrichtseinheit schriftlich zusammengefaßt oder zu einem Sachbericht verwendet werden. Die Selbständigkeit des muttersprachlichen Unterrichts darf aber durch die Pflege solcher unterrichtlichen Beziehungen nicht in Frage gestellt werden.

Es muß auch die Möglichkeit bleiben, Sachstunden für die Muttersprache zu verwenden, wenn die Beschäftigung mit dem Schrifttum einmal mehr Zeit erfordert.

d) Sachunterricht

Der Sachunterricht soll möglichst Epochenunterricht sein, die Unterrichtseinheiten der einzelnen sachkundlichen Bereiche stehen nicht neben-, sondern

hintereinander. Alle Wochenstunden, die dem Sachunterricht insgesamt zur Verfügung stehen, werden nur für ein Thema verwandt. Dabei ist aber zu beachten, daß die Zeitanteile jedes Faches gewahrt bleiben.

Zu weit gefaßte Unterrichtseinheiten sind einer guten Sachbildung abträglich. Auf der zweiten Bildungsstufe sollten sie zwei Wochen nicht überschreiten, und selbst auf der dritten Bildungsstufe wird man sie nur vereinzelt auf etwa drei Wochen ausdehnen dürfen. Der Lehrer muß aber im Sachunterricht auch noch in einer anderen Weise beweglich bleiben. Fragen aus dem Tagesgeschehen, naturkundliche Beobachtungen über einen längeren Zeitraum, eingeschobene Lehrgänge in einem sachkundlichen Bereich, notwendige Stunden der Wiederholung und solche der freien Arbeit der Schüler beanspruchen neben dem in Unterrichtseinheiten ablaufenden Sachunterricht angemessene Zeit.

In den einzelnen Schuljahren sind gewisse inhaltliche Schwerpunkte durch die Betonung bestimmter sachkundlicher Bereiche anzustreben:

Erdkunde und Naturkunde im 5., 6. und 7. Schuljahr,

Geschichte und Naturlehre im 7., 8. und 9. Schuljahr,

Gemeinschaftskunde besonders im 8. und 9. Schuljahr.

Der zeitliche Anteil des Sachunterrichts läßt sich nur insgesamt oder aber für Fachgruppen angeben:

	Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden in den Schuljahren						
	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Sachunterricht insgesamt:	6	7	7	7	8	8	8
2. Bei der Aufteilung in Fachgruppen:							
a) Erdkunde, Geschichte, Gemeinschaftskunde	—	—	4	4	4	4	4
b) Naturkunde, Naturlehre	—	—	3	3	4	4	4

Eine noch weitere Aufteilung des Sachunterrichts als nach Fachgruppen sollte möglichst nicht vorgenommen werden. Es empfiehlt sich auch, ihn in Doppelstunden zu erteilen, damit das Unterrichtsgeschehen weniger zersplittert wird.

e) Musischer und technischer Unterricht

Zum musischen und technischen Unterricht gehören Musik, darstellendes Spiel, Kunsterziehung, Werken, Hauswirtschaft und Textilarbeit.

Unterrichtsbereich	Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden						
	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Musik	} 2	} 3	2	2	2	} 3	} 3
Kunsterziehung			2	2	2		
Werken	2	2	2	2	2	4	6
Hauswirtschaft und Textilarbeit	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2) (2)	(4) (2)
insgesamt	4	5	6	6	6	7	9

Im 8. Schuljahr entsprechen den vier Unterrichtsstunden Werken für die Jungen vier Stunden Hauswirtschaft + Textilarbeit für die Mädchen. Es ist zweckmäßig, diese alle vierzehn Tage wechseln zu lassen.

Von den sechs Unterrichtsstunden Werken für die Jungen im 9. Schuljahr können für begrenzte Zeitabschnitte zwei Unterrichtsstunden für gebundenes Zeichnen (einschl. der Normschrift) verwendet werden. Die Mädchen haben vier Stunden Hauswirtschaft und zwei Stunden Textilarbeit.

Wenn es die besondere Lage einer Schule erfordert, dürfen in einem angemessenen Rahmen musische Unterrichtsstunden an Stelle von technischen oder aber auch technische an Stelle von musischen erteilt werden.

f) Englisch

Für die Schüler, die am Englisch-Unterricht teilnehmen, sind je eine Unterrichtsstunde in Muttersprache und Rechnen/Raumlehre zu kürzen, weitere zwei Unterrichtsstunden sind über die allgemeine Pflichtstundenzahl der Schüler hinaus zu erteilen.

g) Verkehrserziehung

Fragen der Verkehrserziehung sind bei allen sich bietenden Anlässen im Unterricht zu besprechen. Außerdem ist wenigstens einmal im Monat eine Unterrichtsstunde ganz der Verkehrserziehung vorzubehalten.

h) Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften

Arbeitsgemeinschaften können eingerichtet werden:

- für die Beschäftigung mit dem Jugendschrifttum,
- für Musik, darstellendes Spiel,
- für Volkstanz, Sport und Gymnastik,
- für freies Werken, bildnerisches Gestalten,
- für naturwissenschaftliche Experimente, für Erste Hilfe bei Unglücksfällen,

für die Arbeit im Schulgarten, im Schulwald, an den Vivarien,
für das Fotografieren, die Schuldruckerei, das Schachspielen, das Sammeln
von Briefmarken.

Die Einrichtung solcher und anderer Arbeitsgemeinschaften ist erst vertretbar,
wenn ausreichend Unterrichtsstunden vorhanden sind und sich für eine Arbeits-
gemeinschaft mindestens 12 Schüler melden. Arbeitsgemeinschaften wird man
für mehrere Klassen zugleich (etwa für die gesamte 3. Bildungsstufe) ein-
richten. Für die Schüler ist der Besuch freiwillig. Sie dürfen aus dem Angebot
eine Arbeitsgemeinschaft auswählen, sind dann aber verpflichtet, sie für minde-
stens ein Schulhalbjahr zu besuchen.

Als Arbeitsgemeinschaften können unter den genannten Voraussetzungen für
Schüler der 8. und 9. Klassen auch

Grundlehrgänge in Kurzschrift und Maschineschreiben

eingerrichtet werden. Begrenzte Leistungsziele sind aber nur dann zu erreichen,
wenn diese Arbeitsgemeinschaften regelmäßig und möglichst in zweijährigen
Kursen durchgeführt werden.

V. Zur Versetzung

Für die Versetzung gelten die „Grundsätze für eine Versetzungsordnung an
Volksschulen“ der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 11. 9. 1959;
SVBl. 1959, Seite 310 f.

G. Anweisungen zum 9. Schuljahr

Die „Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen“ beziehen sich im ganzen auf eine Schulzeit von neunjähriger Dauer. Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte sind deshalb bei den einzelnen Fächern auch für das 9. Schuljahr angegeben. Die folgenden Anweisungen ergänzen lediglich die Richtlinien und sind nur im Zusammenhang mit ihnen zu verstehen.

Die besonderen pädagogischen Aufgaben im 9. Schuljahre werden durch die Lebenssituation der Schulabgänger bestimmt. Diese gehören noch der dritten Bildungsstufe des Volksschulalters an, aber in ihrem Wesen und in ihrer Haltung treten bereits die Züge des Jugendalters deutlicher hervor. Ihre Erwägungen und ihre Erwartungen richten sich stärker auf die Welt der Erwachsenen; sie wenden sich verstehend und wertend den Fragen des Lebens zu. Sie wollen nicht mehr wie Kinder behandelt werden und verlangen nach größerer Selbständigkeit. Es ist notwendig, diesem Verlangen zu entsprechen und ihnen Spielraum für eigene Entscheidungen zu geben.

Der Unterricht des letzten Schuljahres kann nur dann den erwarteten Erfolg haben, wenn in den vorausgegangenen Jahren, vor allem in der dritten Bildungsstufe, die vorstehenden Richtlinien beachtet wurden; das betrifft nicht nur die Unterrichtsinhalte, sondern auch die Lern- und Arbeitsweisen.

Es muß erreicht werden, daß die Jugendlichen die Schulzeitverlängerung gern auf sich nehmen und dem Unterricht mit innerer Beteiligung folgen. Je selbständiger sie mitarbeiten können, desto sicherer werden sie vor der Schulverdrossenheit bewahrt bleiben.

Diese Lernbereitschaft wird am ehesten in einem Unterricht erreicht, in dem die Anforderungen nach dem Leistungsvermögen differenziert werden. In allen Unterrichtsgebieten sollen die Schüler Gelegenheit finden, einzeln oder mit einem Partner die Mängel zu beseitigen, die sie selber erkannt haben oder auf die sie vom Lehrer aufmerksam gemacht worden sind. Dieser hat jetzt vor allem die Aufgabe, seine Schüler zu beraten und ihnen Mittel der Selbstbildung an die Hand zu geben.

Stärker als in den vorangehenden Schuljahren muß auch die Verschiedenheit von Jungen und Mädchen und der Unterschied in den Anforderungen, die ihnen das Leben stellen wird, berücksichtigt werden. Auch in Klassen, die von ihnen gemeinsam besucht werden, sollen Jungen und Mädchen nicht

nur in den technischen Fächern für sich unterrichtet werden, sondern wenn nötig auch in anderen Unterrichtsgebieten.

Schließlich sollen die besonderen Fähigkeiten und Neigungen der Schüler auch durch **Arbeitsgemeinschaften** gefördert werden, vor allem durch solche, die der Freizeitbeschäftigung dienen. Für ihre Einrichtung sind Fähigkeiten und Neigungen der Lehrer wesentliche Voraussetzung.

Die Aufgaben des Abschlußjahres lassen es weder zu, daß der gesamte Unterricht von einem Lehrer gegeben noch daß er auf viele Lehrer verteilt wird. Es sollen möglichst wenige in der 9. Klasse unterrichten und planvoll zusammenarbeiten. Von der jeweiligen Zusammensetzung eines Kollegiums wird es abhängen, wie der Unterricht aufgeteilt wird und wo er Fachunterricht ist.

Im gesamten Unterricht des 9. Schuljahres sind diejenigen Inhalte zu bevorzugen, die den Schülern Lebenshilfe bieten.

Die Fertigkeiten der Schüler im Rechnen, in der Raumlehre, im Rechtschreiben, im Aufsatz und im Lesen sollen gesichert und gesteigert, ihr Orientierungswissen soll geordnet, gefestigt und erweitert werden. Auch das soll möglichst durch individualisierende Verfahren geschehen.

Die **Schulfächer** behalten als Ordnungsgesichtspunkte ihre Bedeutung, aber der Zugang zu den Unterrichtsinhalten ergibt sich in erster Linie durch konkrete Fragen und Aufgaben, von denen die Jugendlichen des letzten Schuljahres unmittelbar betroffen sind. Zum Teil werden die Unterrichtseinheiten mit dem Inhalt eines Faches übereinstimmen. Mitunter werden zu ihrer Klärung die Erkenntnisweisen zweier oder auch mehrerer Fächer nötig sein. Sie können schließlich auch außerhalb der herkömmlichen Schulfächer liegen. Fächerübergreifende Unterrichtseinheiten dürfen aber nicht mit den „**Bildungseinheiten**“ des sogenannten Gesamtunterrichts oder eines veralteten Konzentrationsunterrichts verwechselt werden. Angesichts der Vielgestaltigkeit der Verhältnisse an den niedersächsischen Schulen wäre es verfehlt, einen Kanon solcher Einheiten anzubieten. Bei ihrer Auswahl sind aber folgende Gesichtspunkte zu beachten:

Der junge Mensch steht vor dem Eintritt in das Berufsleben. Die damit geforderte Erkundung der Arbeitswelt ist schwierig, weil diese den Jugendlichen fremd ist. Es genügt nicht, daß sie in Schulwerkstätten, Schulküchen und Schulgärten an die praktische Arbeit herangeführt werden. Sie sollen Einblicke in wirkliche Arbeitsstätten gewinnen, in industrielle, handwerkliche und landwirtschaftliche, in Arbeitsstätten der verteilenden und pflegenden Berufe. Wenn sie an Beispielen die Bedingungen und Anforderungen eines Arbeitsplatzes kennen lernen, können sie sich leichter eine Vorstellung von dem späteren eigenen Beruf machen. Darüber hinaus lernen sie Sachverhalte der Wirtschaft und der Technik verstehen.

Für die Auswahl solcher Betriebsbesichtigungen muß die heimatlliche Arbeitswelt bestimmend sein. Sie haben aber nur dann einen Sinn, wenn sie gut vorbereitet werden und wenn der Lehrer über den besuchten Betrieb Aus-

kunft geben und die moderne Arbeitswelt im ganzen verständlich machen kann. Dem gleichen Zweck wie sie dienen Besichtigungen von Lehrwerkstätten in Betrieben und Berufsschulen und Besuche von Angehörigen bestimmter Berufe (auch von Lehrlingen), von Berufsberatern und Berufsschullehrern in der Schule.

Ein tieferes Verständnis für die Welt der Erwachsenen wird auch durch heimatkundliche Themen angebahnt. Sie bieten die Sachverhalte, die dem Schüler eigene Beobachtungen und Feststellungen ermöglichen und einen nur verbalen Unterricht verhindern. Es wird sich vor allem um Themen der Gemeinschaftskunde handeln. So können die Verkehrs- und Versorgungsprobleme einer Gemeinde, Fragen der Sicherheit und Sauberkeit, der Regierung und Verwaltung aufgegriffen und anschaulich geklärt werden. Aber auch für den übrigen Sachunterricht des 9. Schuljahres ist eine so verstandene Heimatkunde von großem Nutzen. Die Grundlagen unserer technischen Zivilisation oder auch die Abhängigkeit von der Weltwirtschaft etwa können durch Beispiele aus der Heimat am besten verdeutlicht werden.

Von größerer Bedeutung als in den vorangehenden Schuljahren ist auch die Beachtung des Zeitgeschehens. Dieses liefert dem Unterricht die Anlässe, an denen die großen politischen und wirtschaftlichen Fragen der Gegenwart und die Bemühungen zu ihrer Lösung gezeigt werden können. Dabei sind vor allem die Geschichte der jüngsten Vergangenheit und die erdkundlichen Inhalte, die für das 9. Schuljahr angegeben sind, zu berücksichtigen. Der Lehrer wird hier wie auch bei der Behandlung heimatkundlicher Fragen jede Gelegenheit nutzen, der politischen Bildung zu dienen.

Eine weitere Aufgabe dieses auf Lebenshilfe zielenden Unterrichts ist es, die Schüler zu einer verständigen Lebensweise zu erziehen. Fragen der Gesundheit, der richtigen Ernährung, der zweckmäßigen Kleidung und Wohnung, des guten Wirtschaftens ergeben sich in verschiedenen Unterrichtsgebieten und sind auch in Arbeitsgemeinschaften eingehend zu behandeln. Hier ist auch an Kurse in Erster Hilfe zu denken. Der Lehrer wird Fragen der sexuellen Erziehung die ihnen gebührende Aufmerksamkeit schenken. Wieweit er in ihrer Erörterung gehen kann, wird von dem Vertrauen abhängen, das ihm Schüler und Eltern entgegenbringen.

Schließlich muß auch die Teilnahme am kulturellen Leben nun besonders bedacht werden. Die Schüler haben dazu in der Schule selbst Gelegenheit, vor allem im muttersprachlichen Unterricht, in der Kunsterziehung und in der Musik, im Laienspiel, in Gymnastik und Tanz. Dazu sollten Theatervorstellungen und Konzerte kommen, der Besuch von Ausstellungen und Museen, die Nutzung der Volksbüchereien, Besprechungen von Filmen, Rundfunkdarbietungen und Fernsehsendungen.

Der Lehrer wird sich bei der Auswahl solcher Unterrichtseinheiten bescheiden, ihre Zahl und auch ihren Umfang beschränken. Entscheidend ist, daß die Auseinandersetzung mit der Welt der Erwachsenen wirklich zustandekommt.

Unter den Bildungsverfahren des 9. Schuljahres kommt dem Gespräch besondere Bedeutung zu. Es fordert vom Lehrer den Verzicht auf das unbedingte Belehrenwollen und vom Schüler die Bereitschaft, auf den anderen, auch auf den

Mitschüler, zu hören. So kann es am ehesten gelingen, die Bildungsinteressen der Jugendlichen so nachhaltig anzuregen, daß sie nach der Schulentlassung aufgeschlossen weiterfragen und nach geistiger Anregung suchen.

Sie müssen die Arbeitsweisen, die dem Bildungserwerb dienen, selbständig handhaben lernen. Einzel- und Zusammenarbeit, Arbeitsteilung und Selbstkontrolle müssen so geübt werden, daß die Jugendlichen ihren späteren Aufgaben als einzelne und in der Gemeinschaft gewachsen sind.

Bis zu ihrer Schulentlassung sollen sie mit den Mitteln und Einrichtungen, die der Weiterbildung dienen können, bekannt geworden sein und im Zusammenhang ihrer Unterrichtsaufgaben gelernt haben, wie man sie benutzt. Gemeint sind außer den schon genannten kulturellen Veranstaltungen Sachbücher, Nachschlagewerke, Schriftenreihen und Zeitschriften für bestimmte Gebiete. Indem der Lehrer zu diesen Bildungsquellen hinführt, weist er seinen Schülern auch Wege zu einer gehaltvollen Freizeit.

Der Wochenplan muß im letzten Schuljahr so aufgestellt werden, daß für größere Aufgaben und für Besichtigungen zusammenhängende Unterrichtszeit verfügbar ist. Das muß besonders bei der Ausgliederung von Stunden des Sachunterrichts beachtet werden.

Für Anmerkungen

Zum Gebrauch des Sachregisters

(Die Seitenzahlen beziehen sich auf den Richtlinien text)

Es gibt keine bessere Methode, mit den Richtlinien vertraut zu werden, als sie wiederholt zu lesen und mit anderen Lesern über sie zu sprechen. Zu raten ist, sich gründlich mit den allgemeinen Teilen (Abschnitt A bis E) zu befassen, in jedem Fall mit der Lektüre dieser Teile zu beginnen. Alle Einzelheiten in den Richtlinien sind nur vom Zusammenhang des Ganzen her verständlich. Die im Wesen von Richtlinien liegende Verdichtung aller pädagogischen Aussagen sowie die Schwierigkeiten der pädagogischen Begriffsbildung, die keineswegs einheitlich und eindeutig und mit der Umgangssprache einem ständigen Bedeutungswandel, ja sogar einem modischen Gebrauch unterworfen ist, erschweren das Verständnis. Richtlinien können und sollen kein pädagogisches Lehrbuch sein.

Das Sachregister kann sie als sprachlicher Schlüssel durchschaubar machen, weil es eine große Anzahl von Längsschnitten ermöglicht und auf diese Weise Zusammenhänge aufdeckt, die erst durch mühsames Suchen gefunden werden können. Der Benutzer wird entweder von seinen Erfahrungen im Unterricht her oder beim Studium der Richtlinien auf Begriffe stoßen, die ihn zu weiteren Fragen veranlassen. (Beispiel: In den Richtlinien finden sich verstreut rund 40 verschiedene Inhaltszusammenhänge und Wortverbindungen zu „Lesen“. Sie werden im Register nicht nach Seitenzahlen registriert, sondern auch einzeln, so weit als möglich, inhaltlich gekennzeichnet. Vgl. Voraussetzungen d. Lesens, S. 25, 26; Lesespiel S. 92.) Durch Nachschlagen in den Richtlinien kann sich der Suchende des Sinnzusammenhangs solcher Begriffe vergewissern, um dann vielleicht in der pädagogischen Literatur ihrer Bedeutung und ihrer didaktischen Verwendung weiter nachzugehen.

In diesem Sachregister konnte nicht ein einziges Prinzip bei der Auswahl durchgängig maßgebend sein. Es wurden Stichworte ausgewählt, die in spezifisch pädagogischem Sinn verwandt worden sind, der jeweils aus dem Zusammenhang, in dem sie gebraucht werden, erkennbar ist. Das gilt besonders auch für solche Begriffe, die in der pädagogischen Fachsprache einen relativ neuen Stellenwert erhalten haben. (Beispiel: Begegnung, Gegenstand, Sache, Gehalt, Welt und Umwelt.) Das Register verdeutlicht ihren Gebrauch und soll mithelfen, Mehrdeutigkeiten zu überwinden und auf diese Weise nicht nur zur pädagogischen Verständigung beitragen, sondern auch zur Vertiefung und Klärung der pädagogischen Fachsprache dienen.

Sachregister

- Abendländische Kultur** 11
- Abenteuerbücher** 33
- Abschlußjahr** 9, 139
- Abschreiben** in der 1. Bildungsstufe 35, 36
 - in der 2. Bildungsstufe 37
 - in Englisch 130
- Aktivität** der Kinder, Art und Richtung 13
 - zu fördern 12
- Aktivierung**, geistige, der Kinder der 1. Bildungsstufe 45, vgl. Aktivität
- Aktualität** als Auswahl Gesichtspunkt in Erdkunde 53
- aktuelles** Geschehen im Unterricht des 4. Schuljahres 50
- akustisch-motorische** Einprägung und Hilfe im Rechtschreiben 36, 38
- Algebra**, Einführung in die Anfänge der 85
- Allgemeinbegriffe** im Beginn der 2. Bildungsstufe 15
- Altes und Neues Testament**, siehe Evangelische Unterweisung 112, 113
 - , siehe Katholischer Religionsunterricht 119
- Altersstufe** und Auswahl von Lesestoff 31
- Amt** des Lehrers 12
- Ämter** in der Schule 20
- Analogiebildung**, unbewußte, im Rechtschreiben 36
- Analogiegruppen** in der Rechtschreibung 37
- Analyse** physikalisch-technischer Vorgänge 78
- Andacht**, siehe Evangelische Unterweisung 112, 115
- Anforderungen**, auf die die Schule vorbereitet 11
 - , den individuellen Kräften angemessen 11
 - des Lehrers 12
 - richten sich nach Begabung, Entwicklung und Bildungsstand 28
 - im Rechtschreiben 36
 - im Rechnen und in Raumlehre 87
 - Differenzierung der Anforderungen im Sport 110
 - im 9. Schuljahr 138
 - der Jungen- und Mädchenbildung, siehe Katholischer Religionsunterricht 123
- Anlagen** und Kräfte der Schüler 11
 - vgl. Aufgaben, Bildungsaufgaben
 - musikalische Anlagen 92
 - , praktische, siehe Werken 100
 - Anlage entfaltet durch Kunsterziehung 96
 - anlagebedingte Unterschiede 123
- Anleitungsaufgaben**, siehe Hauswirtschaft 107
- Anmerkungen** zur Stundentafel 134 ff.
- Anordnung** der Mengen im Schulanfang 24
 - der Themen in Erdkunde 52
- Anregung**, siehe Darstellendes Spiel 91
 - , siehe Sportunterricht 109
- Anschaun** im Rechtschreiben 36, 37
 - vgl. Analogiegruppen, Rechtschreiben
- anschauliche** Verfahren in der Raumlehre 88, vgl. Raumlehre
- Anschaung** und Begriff in der 2. Bildungsstufe 6
 - und Oben mit Mengen 25
 - , Aussprechen der erfaßten Einzelheiten 46
 - , siehe Naturlehre 77
 - räumliche Anschauung 82
 - Anschauungen von vertrauten Gegebenheiten, siehe Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 45
 - , an den Sachen gebildet 45
- Anschaungsmittel** in der 2. Bildungsstufe 16
 - für Biologie 74,
- Anschaungsvermögen**, räumliches 83
- Ansprechbarkeit** der Kinder für spannendes Geschehen 64
 - visuelle Ansprechbarkeit 120
- Anstrengung**, Schüler erlebt Erfolg der 11
 - bei Übung im Rechtschreiben 39
- Antiqua** 34, 99
- Anweisungen** zum 9. Schuljahr 138 ff.
- Applikationen**, siehe Handarbeit 104
- Aquarium** 70, 71
- Arbeit**, pädagogische, fordert Entscheidungsraum 9
 - und Leben in der Volksschule durch die Richtlinien geregelt 9
 - Hand in Hand arbeiten der Lehrerschaft 12
 - Inhalte, die die spätere Arbeit bestimmen 12
 - der Schule, Grundlagen in den Bildungsstufen 13
 - Stunden freier Arbeit 21
 - und Erholung, siehe Naturkunde 72
 - praktische Arbeit, siehe Naturkunde 73
- Arbeitsabschnitte**, siehe Wochenplan 132
- Arbeitsbuch**, siehe Naturkunde 74
- Arbeitsergebnisse** in Erdkunde 56
 - im Bildnerischen Gestalten 99, vgl. Arbeit, Ergebnis
- Arbeitsgemeinschaften** in der 3. Bildungsstufe 18
 - für Schriftgestaltung 100
 - , siehe Sport 110

Arbeitsgemeinschaften

- Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften, siehe Anmerkungen zur Stundentafel 136
- im 9. Schuljahr 139, 140

Arbeitsheft in der Hauswirtschaft 107

- Arbeitsmappen in Erdkunde 56
- in Geschichte 65

Arbeitsmittel in Erdkunde 56

- im Katholischen Religionsunterricht 122

Arbeitsproben, siehe Textilarbeit 103

Arbeitsplatz in der Schulküche 107

- Arbeitsschritte, festgelegt durch den Lehrer 28
- vgl. Unterricht

Arbeitsstellung des Lehrerkollegiums 131, 132

- , siehe 9. Schuljahr 141

Arbeitstempo, individuelles 28

- , siehe Hausaufgaben 132

Arbeitsverfahren, siehe Werken 101, 102

- in der Textilarbeit 103

Arbeitsverrichtungen, siehe Sachunterricht

- der 1. Bildungsstufe 45

Arbeitsvorgang im Rechnen, 2. Bildungsstufe 83

- in Handarbeit 104

Arbeitsweisen in der 1. und 2. Bildungsstufe 16

- in der 3. Bildungsstufe 18
- Sicherheit in den Arbeitsweisen 28

- in Erdkunde 56

- biologische 69, 73

- , freie, im Sportunterricht 111

- , die dem Bildungserwerb dienen 141

Arbeitswelt, in der Anforderung an die Schule 11

- in der Gemeinschaftskunde 66
- Einordnen in die Arbeitswelt 75
- Kennenlernen der heutigen Arbeitswelt 81
- Erkundung der Arbeitswelt 139
- moderne Arbeitswelt 140

Archiv, siehe Planung des Schullebens und Unterrichts 131

Arbeitsbegriffe im 4. Schuljahr 49

Ästhetisches in den Interessen der Mädchen 16

Atom, informatorische Behandlung in der Naturlehre 80

audiovisuelle Hilfsmittel 129

Aufbau der Bildungsarbeit nach dem Bildungsstand 13

- der Zahlenreihe im 5. Schuljahr 84

Auffassen und geistiges Einordnen bei

- Schulanfängern 14, 23

- Übung des Auffassens 23

- , sinnhaftes in der 1. Bildungsstufe 45, 46

- im Beginn der 2. Bildungsstufe 15

Aufführungen, siehe Englisch 129,

- vgl. Darstellendes Spiel

Aufgabe der Schule, ursprüngliche 11

Aufgaben der Schule, laut Gesetz über das

- öffentliche Schulwesen 11
- die in pädagogischen Situationen entstehen 9

Aufgaben, die nur vom Lehrer erkannt und gelöst werden können 9

- der jeweiligen Bildungsstufe angemessen 13

- des Handelns bei 6jährigen Kindern 14

- Planung gemeinsamer Aufgaben 20

- als Leben der Schule 21

- im Schulanfang 23

- , Vorstufe für die Ausführung im Schulanfang 23

- Umfang der Aufgaben für verschiedene Schüler 28

- selbständiges Auffassen und Lösen von Aufgaben 28

- , sachbestimmte, in der schriftlichen Gestaltung 41

- in Geschichte 65

- in Rechnen und Raumlehre 82

- , Bildnerische Gestaltung 97

- , Werken 100

- , Textilarbeit 102, 103

- , Handarbeit 105

- , Hauswirtschaft 105, 106

- , Sportunterricht 109, 110

- der Evangelischen Unterweisung 112

- des Lehrers in der Evangelischen Unterweisung 112

- des Religionskundlichen Unterrichts 125

- , siehe Planung des Schullebens und Unterrichts 131

Aufgabengebiete im Werken der 3. Bildungsstufe 102

Aufgabenstellung im Bildnerischen Gestalten der 3. Bildungsstufe 98

Aufgliederung der Unterrichtsinhalte in Geschichte 61

Aufnahmebereitschaft in der 2. Bildungsstufe 16

Aufsatz, Vorformen 41

- , gestaltete Darstellung in der 2. Bildungsstufe 41

Aufsatzsammlung 40

Aufsatzunterricht, Ziel, Aussageweisen, endgültige Fassung, Sprachfehler, Schreibschwächen, Zusammenhang mit Sachgebieten 40; vgl. Schriftliches Gestalten

Aufschreiben in der 1. Bildungsstufe 35

- aus der Vorstellung 36

- als Übung im Rechtschreiben der 2. Bildungsstufe 37

Aufsicht im Sportunterricht 111

Ausdruck, mündlicher, und Leseübung 33

- , schriftlicher, im muttersprachlichen Unterricht 40

- , sprachlicher, bei reifenden Jugendlichen 41

Ausdrucksgestaltung, siehe Evangelische Unterweisung 113

Ausdrucksfähigkeit der Kinder der

- 1. Bildungsstufe 14

Ausdrucksgehemtheit im musischen Bereich 18

Ausdrucksmittel im Aufsatzunterricht 41

Ausdruckskraft, ursprüngliche, im Bildnerischen Gestalten 97

Ausdrucksvermögen, sprachliches 113, vgl. Ausdruck

Auseinandersetzung, tätige, der Schüler mit den Sachen 12

- , tätige, im Unterricht 27
- , mit der Wertwelt 33
- , besinnliche und wertende in Geschichte 61

Äußerung, sprachliche, in der Schule 29

Ausgangsschrift 34, 35

Ausgliederung von Stunden des Sachunterrichts 141

Ausgreifen, spontanes, in die Welt 12

Auslandsaufenthalt, siehe Englisch 128

Auslegung von Bibeltexten, siehe Evangelische Unterweisung 112, 113

- , siehe Katholischer Religionsunterricht 119

Aussage in der 1. Bildungsstufe 42, 46

- , Erziehung im Sprachgebrauch 42
- , eigene, der Schüler im Sprachunterricht der 3. Bildungsstufe 44
- , besondere, der Texte in der Evangelischen Unterweisung 113, vgl. Sprache, Sprechen

Aussagekraft im Aufsatz 40

- in der Sprache des Schülers 41

Aussagemöglichkeiten in der 2. Bildungsstufe 43

Aussagesatz 37

Aussageweisen in Niederschrift und Aufsatz 40, 41, 42

Aussprache, phonetische 25

- , siehe Englisch 129

Ausstellung, siehe Bildnerisches Gestalten 99

- , siehe Handarbeit 105
- , siehe Hauswirtschaft 106
- , Besuch von Ausstellungen im 9. Schuljahr 140

Auswahl der Sachbereiche 11

- , Bildungsgüter, Bildungsgehalte, Gesichtspunkte für die Auswahl 27
- , Lesestoffe und Gedichte 31
- , Erdkunde 52
- , Gemeinschaftskunde 67
- , von Werkstoff und Werkzeug im Handarbeitsunterricht 104
- , Choräle, siehe Evangelische Unterweisung 113
- , Katholischer Religionsunterricht 121, 123
- , Religionskundlicher Unterricht 126
- , Lektüre in Englisch 130
- , Unterrichtsplanung des einzelnen Lehrers 131

Auswahlgrundsätze für den Sachunterricht im 4. Schuljahr 50

Auswendiglernen von Gedichten und Prosastellen 32

- , siehe Evangelische Unterweisung 115
- , Katholischer Religionsunterricht 122
- , siehe Englisch 128

Autorität, Kind braucht und sucht Halt an 12

- Verhalten zur Autorität 110
- des Religionslehrers 124

Ballade 33

Bandzugfeder, siehe Schriftgestaltung 100

Basteln 65

Bauen in der 1. Bildungsstufe 101

- im Werken der 3. Bildungsstufe 102

Bedürfnisse im Erlebnisbereich jüngerer Kinder 14

Befreiung des Schülers aus Furcht und Ichsucht 12

- vom Sport 111

Begabung, individuelle 16, 18

- Begabte arbeiten planvoll und kritisch, siehe Werken 102

- begabte Kinder im Schulanfang 26

- angeborene Begabung für Sprache 29

- Erprobung im Werken 100

- erfordert besondere Anforderungen 28

Begabungsrichtungen, siehe Handarbeitsunterricht 104

Begegnung, Formen der, im Schulleben 20

- menschliche Begegnung in der Schule 29

- mit der Dichtung 31

- mit der Natur 69

- verweilende Begegnung mit der Sache 51
- am Beispiel fremder Lebensform, siehe Englisch 128

- , persönliche, heilswirkende, mit Jesus Christus und Gott, siehe Katholischer Religionsunterricht 117, 118

- mit Religionen, siehe Religionskundl. U. 125

Begegnungen, die die Schule herbeiführt 12

- mit der Wirklichkeit in der 1. Bildungsstufe 46

Begriffe, übergeordnete, im Denken der

- 1. Bildungsstufe 45

- und Zahlenwerte aus der Heimat in Erdkunde 56

- in Geschichte 57

- übergeordnete Begriffe in Naturkunde 71

- der Arbeit in Naturlehre 78

- , geometrische 85

- , religiöse, siehe Religionskundlicher Unterricht 126,

- Beziehungsbegriffe im 1. Schuljahr 82

- Allgemeinbegriffe, Bildung in der 2. Bildungsstufe 15

- vgl. Denken, Auffassung

Begriffsbildung in der 2. Bildungsstufe 15, 43

begriffliches Denken, verläuft in der 1. Bildungsstufe 14

- in der 3. Bildungsstufe 44

- beim Erfassen, siehe Naturlehre 77

Begriffssprache im Kunstunterricht 99

Begriffsverständnis im 4. Schuljahr 50,

- vgl. 2. Bildungsstufe, Denken

Belastung, physische und psychische, im Schulanfang 22

- Belehrung**, aufschließend für Gehalte 12
 — in der 1. Bildungsstufe 15
 —, siehe Evangelische Unterweisung 113
 vgl. Verbindungen mit Unterricht
- belehrende Information**, siehe Naturlehre 74
- Benennen** im Schulanfang 25
- Beobachten** im Unterrichtsverfahren 27
 —, einzelne Merkmale in der frühen Schulzeit 73
 — im Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 45, 46
 — von Dingen und Vorgängen in der 2. Bildungsstufe 75
 —, siehe Erdkunde 56
 —, Geschichte 59
 —, Gemeinschaftskunde 67, 68
 —, Naturkunde 69, 135, 70
 —, vergleichendes, siehe Naturlehre 75
 —, Schulversuche in der Naturlehre 81
 —, siehe Bildnerisches Gestalten 97
- Beobachtungsfähigkeit** 100
- Beobachtungshefte** in Naturkunde 73
- Beobachtungsreihen**, siehe Naturlehre 76, 80
- Bereiche**, sachkundliche, siehe Anmerkung zur Studentafel 135
- Bericht** über Schulleben und Unterricht 131
 —, schriftlicher und mündlicher in der 2. Bildungsstufe 16
 — im Aufsatzunterricht 40
 — des Lehrers in Geschichte 64, 65
 geschichtliche Berichte in der 2. Bildungsstufe 16
- Berichten**, freies 21
 — als Übung im Sprechen 30
 — über Schulversuche in der Naturlehre 81, vgl. Bericht
- Beruf**, siehe Themen zur Gemeinschaftskunde 67
 —, siehe Hauswirtschaft 105
 —, siehe 9. Schuljahr 139
- Berufswahl**, Anregungen für die 87
 — und Werkunterricht 100
- Berufsberater** 140
- Berufsschule** 140
- Berührtsein**, persönliches 15
- Beschreiben** im Schulanfang 25
 — in der 2. Bildungsstufe 16
 — in Naturkunde 70, 73
 — in Naturlehre 77
 — geometrischer Verhältnisse 85
- Besichtigung**, siehe Naturlehre 81
 — im 9. Schuljahr 140, 141
- Besinnen** im Unterricht der 3. Bildungsstufe 18
 — beim Lesen 31
- Besinnung und Stille**, siehe Katholischer Religionsunterricht 122
- Besprechen**, siehe Mengen und Zahlen 24
 —, siehe Bildnerisches Gestalten 99, vgl. Unterricht
- Bestimmungsbücher** in Biologie 73
- Besuche** im 9. Schuljahr 140, vgl. Unterrichtsgänge
- Beteiligung**, gemeinsame religiöse, siehe Katholischer Religionsunterricht 124
- Beten**, siehe Katholischer Religionsunterricht 122, vgl. Andacht
- Betrachtung** im Aufsatzunterricht 40
 —, vergleichende und begründende, in Naturkunde 71, vgl. Beobachtung, Schriftliches Gestalten
- Betreuung** von Pflanzen und Tieren 47
- Betriebsbesichtigungen** 139
- Betriebssicherheit** der Übungsstätten und Sportgeräte 111
- Beurteilen** von Dingen und Vorgängen der Umwelt, siehe Naturlehre 78
- Beurteilung** eigenen Tuns in der 1. Bildungsstufe 17
- Beurteilungsgesichtspunkte** im Bildnerischen Gestalten der 1. Bildungsstufe 97
- Bewegung** als Hilfsmittel in der Raumlehre 88
 — im Darstellenden Spiel 91
 — und Musik 94
 —, siehe Sport 109
- Bewegungsablauf**, siehe Schulanfang 24
 — beim Schreiben 34, 35
- Bewegungsbedürfnis** und Lehrweise im Sport 110
- Bewegungserlebnis**, siehe Sport 109
- Bewegungsformen**, siehe Sport 109
- Bewegungsfreude**, siehe Sport 109, 110
- Bewegungsgeschicklichkeit**, siehe Sport 110
- Bewegungslust**, siehe Sport 109
- Bewegungssinn** im Schreiben 35
- Bewegungsspiel**, siehe gestaltendes Spiel 92
 —, soziales 23
- Bewegungsspielraum**, siehe Sport 109
- bewußtes Erleben**, siehe Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 47
- Bewußtsein** des Könnens 109, 110
- Beziehungsbegriffe**, mathematische, im 1. Schuljahr 82
- Bibel**, Gebrauch der 112
 —, ihre Realien 114
 —, siehe Evangelische Unterweisung 114
- Bienenstand** 71
- Bild**, im Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 46
 — im 4. Schuljahr 50
 — der Erde 54
 — in Geschichte 65
 — in der Naturlehre 81
 — aus dem Leben der Kirche 113
- Bildbau**, siehe Bildnerisches Gestalten 98
- Bildbetrachtung** in den verschiedensten Bildungsstufen 100
 — im katholischen Religionsunterricht 120
- Bildende Wirkung** des Unterrichts 27
- Bilderbuch** und Kinderbuch 32
- Bildnerisches Gestalten** (Kunsterziehung) 96 ff.
- Bildraum** 98
- Bildserien**, siehe Englisch 129
- Bildtafeln**, siehe Naturkunde 73
- Bildvergleiche**, siehe Kunstbetrachtung 100

Bildzeichen 97

Bildung, lebensbezogene 10

- , muttersprachlich grundlegende 11
- , konkrete Erfahrungen in der 1. Bildungsstufe 14

Bedeutung der Unterrichtsgegenstände für die Bildung 27

- , politische, vorbereitet in Geschichte 58
- , siehe Religionskundlicher Unterricht 125

Bildungsarbeit der Schule, Bedingungen 13

- , gefördert durch das Werken 102

Bildungsaufgaben, Bedingung für ihre

Erfüllung 9

- im Sachunterricht der Bildungsstufen 45 ff.

- der Erdkunde 51
- der Geschichte 57
- der Gemeinschaftskunde 66
- der Naturkunde 69
- der Naturlehre 74
- in Rechnen und Raumlehre 82
- des Darstellenden Spiels 91
- der Musik 92
- im Bildnerischen Gestalten 96
- im Werken 100
- im Sport 109
- im Englisch 128

Bildungsergebnisse in der weniggegliederten Schule 9

Bildungsertrag, siehe Sachunterricht der

1. Bildungsstufe 46

Bildungsgehalte, Auswahl treffen 27

Bildungsgeschehen, individuelle Voraussetzungen 28

Bildungsgut und Verständnis der Schüler 27

- im Katholischen Religionsunterricht 118, 119

- im Religionskundlichen Unterricht 125

- , Auswahl nach didaktischer Bedeutsamkeit 27

- , Rangfolge 27

Bildungsinhalte, Sachunterricht der Bildungsstufen 47 ff.

- , des Katholischen Religionsunterrichts 117

Bildungsinteressen 141

Bildungsmittel 55, 56

Bildungsstufen, Ausgangsbasis der Richtlinien 9

- , allgemein 13 ff.
- , siehe Arbeitsteilung des Lehrerkollegiums 132

1. Bildungsstufe, Begründung des Sachunterrichts 10

- , allgemeine Darstellung 14 f.
- , Schulanfang 22 ff.
- , Lesen und literarische Erziehung 32 f.
- , Schreiben 34 f.

- , Rechtschreiben 36 f.

- , Schriftliches Gestalten 41

- , Sprachübung, Sprachlehre, Sprachkunde 42 f.

- , Sachunterricht 45 f., 47 f.

- , Geschichte 58

1. Bildungsstufe, Gemeinschaftskunde 66

- , Naturkunde 70

- , Naturlehre 75

- , Rechnen und Raumlehre 82 f.

- , Darstellendes Spiel 91

- , Musik 94

- , Kunsterziehung 96

- , Werken 101

- , Textilarbeit 104

- , Sportunterricht 109

- , Evangelische Unterweisung 113 f.

- , Katholischer Religionsunterricht 121 f.

2. Bildungsstufe, allgemeine Darstellung 15 f.

- , Lesen und literarische Erziehung 33

- , Schreiben 35

- , Rechtschreiben 37 f.

- , schriftliches Gestalten 41

- , Sprachübung, Sprachlehre, Sprachkunde 43 f.

- , Sachunterricht 49 f.

- , Erdkunde 53 f.

- , Geschichte 58

- , Naturkunde 70

- , Naturlehre 75

- , Rechnen und Raumlehre 83

- , Darstellendes Spiel 91

- , Musik 95

- , Kunsterziehung 97

- , Werken 101

- , Textilarbeit 104

- , Sportunterricht 109 f.

- , Evangelische Unterweisung 114 f.

- , Katholischer Religionsunterricht 122

- , Religionskundlicher Unterricht 126

3. Bildungsstufe, allgemeine Darstellung 17 ff

- , Lesen und literarische Erziehung 33 f.

- , Schreiben 36

- , Rechtschreiben 38

- , Sprachübung, Sprachlehre, Sprachkunde 44

- , Sachunterricht 49

- , Erdkunde 54 f.

- , Geschichte 60 f.

- , Naturkunde 71 f.

- , Naturlehre 78 f.

- , Rechnen und Raumlehre 85 f.

- , Darstellendes Spiel 92

- , Musik 95

- , Kunsterziehung 98

- , Werken 102

- , Textilarbeit 104 f.

- , Hauswirtschaft 105

- , Sportunterricht 110

- , Evangelische Unterweisung 115 f.

- , Katholischer Religionsunterricht 123

- , Religionskundlicher Unterricht 126 f.

Bildungsverfahren 45

Bildungswirksamkeit des Sachunterrichts 49

Bildungswirkungen 27

Bildungswert sprachlicher Übungen 42

Bildungsziele 10

Bindung an Erwachsene 17

- an den Lehrer 28

Bindung zur Umwelt 47
Biologie 69 ff.
Biologische Sammlung 74
Blumenschmuck in der Schule 73
Bodenkunde, siehe Naturkunde 72
Botschaft, biblische, siehe Evangelische Unterweisung 112, 113
Brief als Schreibaufgabe 35, 40
Briefwechsel, siehe Englisch 128
Bruchzahlen 84
Buch, Verhältnis zum 31, 33
 — in der Klasse 32
 — im 4. Schuljahr 50
 Erwerb eigener Bücher 34
Buchstaben im Schulanfang 24
Buchstabenfunktion 32
Buchstabenschrift 30
Buchstabenverbindungen 35
Bühnenwerke 34

Chorarbeit 94
Choral im Musikunterricht 93
Choralsingen, siehe Evangelische Unterweisung 113
Christentum, siehe Religionskundlicher Unterricht 126, vgl. Evangelische Unterweisung, Katholischer Religionsunterricht

Darbietung im Geschichtsunterricht 64
 — von Lebensbildern 81
Darstellen, freies, in der 1. Bildungsstufe 14
 — von Flächen und Körperformen 82
 — von Mengen im Schulanfang 24
 Formen des Darstellens in der 1. Bildungsstufe 46
 — in der 2. Bildungsstufe 16
 —, graphisches, im Schulanfang 24
 —, sprachliches, in der 2. Bildungsstufe 16
 — des Wahrgenommenen im Schulanfang 23, vgl. Darstellung
Darstellendes Spiel 10, 17, 91, 135, 136
Darstellung erdkundlicher Sachverhalte 55
 —, graphische, in der Naturlehre 81
 — konkreter Mengen im Rechenunterricht 25
 —, plastisch und zeichnerisch, von Landschaftsausschnitten 48
 — Sachzeichnen als spontane Darstellung 99
 —, zeichnerische, in der Evangelischen Unterweisung 113
 — der Unterrichtsergebnisse in der Naturlehre 81
 — des Wortes Gottes, siehe Katholischer Religionsunterricht 120
Darstellungsübungen im Schulanfang 22
Darstellungsvermögen, Entwicklung des, im Bildnerischen Gestalten 97
Darstellungsweisen in der 2. Bildungsstufe 16
 — in der 3. Bildungsstufe 18, vgl. 1. Bildungsstufe
Dasein, biologische Grundlagen unseres 72
 —, geistig-sittliches 11
 —, seine Meisterung 11
 Vorbereitung des Erwachsenenendaseins 49

Demonstration in der Naturlehre 80
Denken, Wenn-dann-Denken in der 1. Bildungsstufe 49
 —, verfrühtes, begriffliches, in der 1. Bildungsstufe 14
 vom andern her denken lernen im Beginn der 2. Bildungsstufe 15
 — in der 2. Bildungsstufe 17, 114
 —, formaler Fortschritt in der 3. Bildungsstufe 17
 —, begriffliches, im Sprachunterricht der 3. Bildungsstufe 44
 — in funktionalen Zusammenhängen 88
 —, folgerichtiges, in Rechnen und Raumlehre 82
 —, konstruktiv-technisches, in der Naturlehre 78
 —, magisches 121
 —, mathematisches 87
 — und Sprachgebrauch 42, vgl. Verbindungen mit Begriff
Deutsche Schrift 34, 36
Deutschland mit Einschluß von Mittel- und Ostdeutschland im Erdkundeunterricht des 7. und 8. Schuljahres 54
Deutung der gemeinsamen Bewältigung des Lebens 11
Dialekt und Lesenlernen 26
 — im ersten Unterricht 30
Dialogische Fassungen in der Englisch-Lektüre 130
Dichtung und Schulleben 21
 — im 7. bis 9. Schuljahr 18
 — in der literarischen Erziehung 31 ff.
Didaktische Situation und Themenwahl im Erdkundeunterricht 52
Differenzierung der Anforderungen im Lesen 33
 —, Anforderungen und Gruppenbildung 28
 — bei Liedertexten 95
 — im Rechtschreiben 39
 — bei Leistungsanforderungen im Sportunterricht 110, 111
 — und Leistungsvermögen im 9. Schuljahr 138
 — des Werterlebens in der 1. Bildungsstufe 15
Diktat, unvorbereitet 39, vgl. Niederschriften, Rechtschreiben
Ding, Auseinandersetzung mit dem 27
 — in der Auffassung und Einordnung bei Schulanfängern 14
Dingauffassung bei Kindern der 1. Bildungsstufe 45
 —, der physischen und technischen Welt und das Kind der 1. Bildungsstufe 75
 —, ihr Wesen bei Kindern der 2. Bildungsstufe 16
 —, einfache, in der Textilarbeit 103
Disharmonie in der Pubertät, siehe Sportunterricht 110
Doppelstunden, siehe Anmerkung zur Stundentafel 135

Doppelstunden, siehe Sportunterricht 110
Dramen, Verständnis für, in der 2. Bildungsstufe 91
 — im 7.—9. Schuljahr 34
Dynamik, innere, einer Religionsstunde, siehe Katholischer Religionsunterricht 121

Echtheit in den schriftlichen Leistungen des Schülers 40
Ehrfurcht, Erziehung zur 12
 — vor dem Leben 69
Ehrlichkeit, siehe Schulleben 20
Eigenart, persönliche, des Lehrers 9
 — des Schülers im Werken 102, vgl. Lehrer, Bildungsstufen
Eigentätigkeit, die der Lehrer bedenkt und weckt 27
 —, ihr Zustandekommen 28
 — in Erdkunde 55
 — im Katholischen Religionsunterricht 120, 122, vgl. Aktivität Aktivierung, Arbeit, Verbindungen mit Leistung
Einflüsse der Umwelt 12
Einfühlen, besinnliches, siehe Naturkunde 69
Einhalten, kleinste musikalische 94
Ein- und Unterordnung, siehe Schulleben 20
Einprägen als Aufgabe des Unterrichts 27
 — Technik des Einprägens 28
 — in der Rechtschreibung 39
 —, siehe Erdkunde 56
Einrichtung des Raums für Textilarbeit 103
Einschulung 26
Einsicht für Entscheidungen im Pubertätsbeginn 18
 —, durch das Schulleben gebildet 20
 —, sprachliche in der 2. Bildungsstufe elementare Einsicht in Geschichte 57, 60, 65
 — durch die Naturkunde 69
 — in den Zahlbegriff und die rechnerischen Beziehungen 82
 — in Rechnungsvorgänge 83, 86, 87
 —, siehe Sportunterricht 109
Einsparungen an Lehrerstunden 134
Einstieg, Heimat als, bei der Betrachtung fremder Lebensräume 55
Einteilungsprinzipien, Spannung zweier 9
Einzelarbeit 12, vgl. Arbeit, Differenzierung
Einzel- und Zusammenarbeit 141, vgl. Arbeit, Differenzierung
Einzelbilder, Erdkunde 53
 —, Geschichte 59
Einzelbeobachtungen, Naturkunde in der 2. Bildungsstufe 71
Einzelingen 93
Einzelthemen im Sachunterricht des 1. Schuljahres 47
Elemente der abendländischen Kultur 11
Eltern als bildende Macht im kindlichen Leben 12
 —, Beteiligung am Schulleben 21
 — bei der Einschulung der Kinder 26

Eltern, Hilfen im Anfangsunterricht 26
Elternhaus und Schule aufeinander abgestimmt 21, 117, 118
Englisch 128 ff.
 —, siehe Anmerkungen zur Stundentafel 136
Entdeckerfreude, siehe Geschichte 57, 58
Entfaltung des individuellen Lebens 11
 — bei seelisch gestörten Kindern 13, vgl. Verbindungen mit Entwicklung
Entscheidungen des Lehrers, siehe Sportunterricht 109, vgl. Lehrer
Entscheidungsraum für die pädagogische Arbeit 9
Entwicklung, seelische, der Volksschüler 9
 — von Anlagen und Kräften 11
 —, geistige, Verlauf in Phasen 13
 — geistige, bei Schülern mit geringer Intelligenz 13
 —, siehe Biologie 69
 — und mathematisches Erkennen 85
 — von bildnerischen Fähigkeiten 98
 — durch Sport 110, vgl. Entfaltung
Entwicklungsabschnitte, Abgrenzung 13
 —, Übergänge 13
entwicklungsgehemmte Schüler im Sportunterricht 111
Entwicklungsgeschehen in Naturkunde der 1. Bildungsstufe 70
Entwicklungsniveau in den Bildungsstufen 13
Entwicklungsreihen, geschichtliche 59
Entwicklungsreize, siehe Sportunterricht 110
Entwicklungsstand 11
 — typischer, für die Aufgabenstellung der Bildungsstufen 13
 —, siehe Sportunterricht 109
 — und Lehrweise im Sportunterricht 110
Entwicklungsstufen der jungen Menschen stellen bestimmte Aufgaben 12
Entwicklungstendenzen, die das Schulwesen im ganzen betreffen 9
Entwicklungsunterschiede im Anfangsunterricht in der Kunsterziehung 96
Entwicklungsverlauf, individuelle Abweichungen 13
Entwicklungsvorgänge, siehe Naturkunde 70
Entwurf im Aufsatzunterricht 41
Epochenunterricht 134
Erarbeiten biblischer Texte, siehe Evangelische Unterweisung 112, 115
 — der Unterrichtsinhalte, siehe Planung des Schullebens und Unterrichts 131, vgl. Eigentätigkeit, Verbindungen mit Arbeit
Erdkunde, besondere Berücksichtigung in der 2. Bildungsstufe 16
 —, Bildungsaufgaben 51
 —, allgemeine Grundsätze 52
 —, didaktische Situation als Ausgangspunkt 52
 —, Auswahl und Anordnung der Themen 52
 —, Grunderfahrungen im heimatlichen Raum 52

Erdkunde, Erdgeschichte 52

- , Beispiele, Landschaftsmerkmale, Charakter des Bildungsguts für die 2. Bildungsstufe 53
- , Aktualität eines Gebietes 53
- , Charakterlandschaften der Erde 53
- , Niedersachsen 53
- , Beispiele für charakteristische Einzelbilder 54
- , Gesichtspunkte der Ähnlichkeit und Gegensätzlichkeit 54
- , Vorstellung vom Kartenbild 54
- , Unterrichtsgegenstand im 7. und 8. Schuljahr 54
- , Informatrische Übersichten im 7. und 8. Schuljahr 54
- , Themen für das 9. Schuljahr 55
- , Grundeinsichten für das 9. Schuljahr 55
- , Verfahren und Mittel 55
- , Verbindung zur Gemeinschaftskunde 66
- Erfahrungen der Schulanfänger 14, 23**
 - im Spiel gesammelt 22
 - im Unterrichtsverfahren 27
 - der Kinder in der 1. Bildungsstufe 14, 45
 - gemeinschaftskundliche, im 4. Schuljahr 50
 - in Geschichte 59
 - , geklärt und geordnet, in der 2. Bildungsstufe 66
 - , anschauliche, in Rechnen und Raumlehre der 2. Bildungsstufe 83
 - in der Hauswirtschaft 107
 - , im Katholischen Religionsunterricht 117
- Erfahrungsaustausch zwischen Schule und Eltern 12, vgl. Eltern, Elternhaus**
- Erfahrungsbereich im 4. Schuljahr 50**
 - für die Naturlehre 75
- Erfahrungskreis für Englisch 129**
- Erfahrungswissen, siehe Naturlehre 74**
- Erfassen, geistiges, im Schulanfang 25**
 - , unterscheiden und gruppieren 48
- Erfindungslust, siehe Textilarbeit 104**
 - , siehe Bildnerisches Gestalten 98
- Erfolgsresultat, siehe Sport 110**
- Ergebnis des Unterrichts festhalten 28**
 - von Beobachtungen in der 1. Bildungsstufe 46, vgl. Unterricht
- Erkennen von Gesetzmäßigkeiten 17**
 - der Worte im Sprachganzen 26
 - , mathematisches 85
- Erkenntnis, die zur Gliederung nach Bildungsstufen führt 13**
 - , vermittelt durch eigene Zugänge zur Welt 13
 - im Unterrichtsverfahren 27
 - , sprachliche, in der 2. Bildungsstufe 43
 - der Kinder der 1. Bildungsstufe 45
 - fachliche Begründungen von Erkenntnissen 51
 - in Naturkunde der 2. Bildungsstufe 70
 - räumlicher Größen 82
 - in der Hauswirtschaft 106

Erkenntnis, religiöse, siehe Katholischer Religionsunterricht 117, 123

- im Religionskundlichen Unterricht 125
- Erkenntnisweisen der Fächer 139**
- Erkundung der heimatischen Welt 49**
- Erleben der Umwelt, Lebensverhältnisse, Naturgegebenheiten in der 1. Bildungsstufe 10, 45**
 - , Anlaß zum Sprechen 25
 - , tägliches, siehe Katholischer Religionsunterricht 122
- Erlebnis im Unterricht des 1. Schuljahres 47**
 - , im Unterricht der 1. Bildungsstufe 14
 - im Ausgang des Leselehrgangs 32
 - im Aufsatzunterricht 40
- Erlebniseinheiten im Schulanfang 26**
- Erlebnisinhalt und Kunsterziehung 97**
- Erlebnisunterricht, siehe Katholischer Religionsunterricht 121**
- Ermittlung der Rechtschreibensuren 39**
- Ermüdbarkeit, siehe Sportunterricht 110**
- Ernährung, siehe Naturkunde 72**
- Erneuerung der Überlieferung 11**
- Erprobendes Fragen und Suchen 12**
- Erschließen der Erscheinungen der Welt durch die Sprache 29**
- Erste Hilfe, Kurse 140**
- Erstleseunterricht, Maßnahmen 30**
- Erstunterricht im Schreiben 36, vgl. Lesen Rechnen**
- Erwachsenenwelt und Jugend der 3. Bildungsstufe 18**
- Erzählen, freies in der 1. Bildungsstufe 14**
 - als Übung im Sprechen 30
 - in der schriftlichen Gestaltung 41
 - von biblischen Geschichten, siehe Evangelische Unterweisung 113, 114
 - im Katholischen Religionsunterricht 123, vgl. Berichten, Schilderung, Sprechen
- Erzählung in der 2. Bildungsstufe 16**
 - im Aufsatzunterricht 40
 - im 4. Schuljahr 50
 - des Lehrers in Geschichte 64
 - , biblische Geschichten, siehe Evangelische Unterweisung 112
- Erziehung, Beitrag der Schule zur sittlichen 12**
 - und Autorität 12
 - und Unterricht, Planung in drei Bildungsstufen 13
 - zur Kameradschaftlichkeit 17
 - zur Fairneß 17
 - zu einfachen Tugenden 20
 - Stillerziehung im Sprachunterricht der 3. Bildungsstufe, rhythmische Erziehung 93
 - durch Sport 109
 - im Katholischen Religionsunterricht 117
 - , geschlechtliche 118
 - im religionskundlichen Unterricht 125
 - zur verständigen Lebensweise 140
 - , sexuelle, im 9. Schuljahr 140, vgl. Bildungsstufen

- Erziehungserfolg** 21
- Erziehungsmächte**, außerhalb der Schule 12
- Evangelische Unterweisung**, Aufgabe, Gegenstand, Inhalte, Verfahren, Wesen 112, 113, 114
- Evangelium**, Hören auf das 112
- Eucharistie**, siehe Katholischer Religionsunterricht 118, 119
- exegetische Vorbereitung**, siehe Evangelischer Religionsunterricht 113
- exemplarische Bildbetrachtungen** 100
- Fachbereich der Gemeinschaftskunde** 66
- Fachgebiete** in der Gliederung der Richtlinien 9
- , Begründung Ihrer Eigenständigkeit 9
- Fachgruppen**, siehe Studentafel 133, 135
- Fachgruppenlehrer**, Fachlehrer, siehe Arbeitsteilung des Lehrerkollegiums 132
- Fachzeitschriften** im Handarbeitsunterricht 105
- Fahrten**, erziehlische Bedeutung 20
- , vom Standpunkt der Naturkunde 73
- Fahrtenbericht** 40
- Fahrtenplan** 131
- Fakten**, geschichtliche 57
- Familie**, Bedeutung für das Kind der 1. Bildungsstufe 15
- , siehe Hauswirtschaftsunterricht 105
- Familienleben**, Darstellung im 2. Schuljahr 47
- Farbe** in der Kunsterziehung der 1. Bildungsstufe 97
- im Bildnerischen Gestalten der 2. Bildungsstufe 97
- im Darstellenden Spiel 91
- Farbbeziehungen** im Bildnerischen Gestalten der 3. Bildungsstufe 98
- Farblegen** im Handarbeitsunterricht der 2. Bildungsstufe 104
- Farbgefühl**, Pflege durch die Kunsterziehung 96
- Farbwahl** in der Kunsterziehung der 1. Bildungsstufe 97
- Fächerung** im Sachunterricht 10
- Fächerübergreifende Unterrichtsthemen** 139
- Fähigkeiten**, Entwicklung der Fähigkeiten allgemein 22
- bei einzelnen Kindern 13
- , musikalische 92, 93
- , sprachliche 29
- sich zu entscheiden und zu handeln, siehe Sportunterricht 109
- und Anforderungen im Rechnen und in der Raumlehre 87
- geschichtliche Zusammenhänge zu durchschauen 60
- zu glauben 120
- Feler**, Zeitpunkt und Vorbereitung 21, vgl. Schulleben
- in der Schulgemeinschaft 94
- , siehe Katholischer Religionsunterricht 118, 124
- Fehler** beim Sprechen 30, 42
- Fehlerdurchschnitt** im Rechtschreiben 39
- Fehlerfinden** in der Rechtschreibung 39
- Fehlerbeseitigung** mit Hilfe des Partners 136
- Fernsehen** in der Gemeinschaftskunde 67
- in der Naturlehre 80
- im Katholischen Religionsunterricht 120
- im 9. Schuljahr 140
- Fertigkeiten**, allgemein geübt 27, 28
- in den Grundrechnungsarten 86
- , Handarbeiten 102
- , Hauswirtschaft 105, 107
- geübt in der Kunsterziehung 96
- Geschriebenes zu lesen 34
- , Naturkunde 70
- , Rechnen 82
- , technische, in Werken 101
- im 9. Schuljahr 139
- Feste und Feiern** 21, 94
- Fibel** 31, 32
- Film** im Geschichtsunterricht 65
- im Englischunterricht 65
- in der Gemeinschaftskunde 67
- in Naturlehre 81
- im Katholischen Religionsunterricht 120
- im 9. Schuljahr 140
- Flecht- und Webarbeiten** 104
- Formauffassung** im Schreiben 35
- im Bildnerischen Gestalten 96 ff.
- Form- und Farbempfinden**, siehe Textilarbeit 103
- Formen** des Schullebens 20
- Formeln** in der Raumlehre 88
- Formgefühl** im Bildnerischen Gestalten 96
- in der Textilarbeit 103
- Fotografie**, siehe Arbeitsgemeinschaften 137
- Formsprache** des Kindes 101
- vgl. Bildnerisches Gestalten
- Formveränderung**, siehe Sprachunterricht in der 2. Bildungsstufe 43
- Formvorstellung** der Kinder in der 1. Bildungsstufe 96
- in der 2. Bildungsstufe 97
- Formzerfall** in der Schrift 36
- Formzusammenhänge**, siehe Bildnerisches Gestalten 98
- Förderung**, geistige, siehe Bildungsstufen 13
- Frage- und Antwortspiel** 30
- Fragen**, erprobendes Suchen und Fragen 12, 27
- im Schulanfang 25
- in der 2. Bildungsstufe 15, 16
- in der Naturkunde 73
- in der Naturlehre 75, 80
- in der Evangelischen Unterweisung 114
- Fragesatz** 37
- freie Arbeit** 21
- Äußerung 30
- freies Darstellen** 14
- , Erzählen 14, 30, 31
- , Schaffen 95, 135
- , Werken 136

Freizeitbeschäftigung 96

Erziehung zur sinnvollen Freizeit 96

— durch Textilarbeit 103

— im 9. Schuljahr 139, 141

Fremdsprachenunterricht 128

Funktion von Wortarten und Satzgliedern 44

Führung im Darstellenden Spiel 91

— in der Textilarbeit 103

— im Sportunterricht 110

Führungsanspruch, erzieherische Formung 15

Furcht, Befreiung von, durch Erziehung 12

Ganzes im Rechtschreiben 36

Ganzheiten als Ausgang im Unterricht 26

—, siehe dichterisches Werk 32

organische Ganzheiten, siehe

Katholischer Religionsunterricht 117

Ganzschrift 32, 33

Garten

im Unterricht des 1. Schuljahres 47

Gartenarbeit 71

Gebet, siehe Evangelische Unterweisung 112

—, siehe Katholischer Religionsunterricht 118 ff.

Gebetbuch, siehe Evangelische Unterweisung 113

Gebetsleben, siehe Katholischer Religionsunterricht 124

Geborgenheit, Verlangen nach 15

Gebote, siehe Aufgaben der Schule 11

Gedankenaustausch zwischen Schule und Eltern 12, vgl. Eltern, Elternhaus

Gedächtnis, mechanisches 122

Gedächtnisstütze 99

— und kindliches Darstellungsvermögen 97

Gedicht, Auswahl 31

— als dauernder Besitz 32

lyrische Gedichte 33

— im Geschichtsunterricht 65

Gefühl, Entwicklung des, für Rhythmus und Form 93

Reifung des Gefühls 123, 124

Gefühlsbetontheit im musikalischen Bereich 18

Gefühlsbedingungen zur Umwelt 15

gefühlsmäßige Verbundenheit mit dem

Gegenstand bei Schulanfängern 14

Gegenstand, Auffassung in der 1. Bildungsstufe 14

— der Evangelischen Unterweisung 112

— des Geschichtsunterrichts 60, 61

Gegenstände, Arbeitsweisen und Techniken, geschult am bedeutsamen Gegenstand 28

—, ausgewählte, im Unterricht 27

— der Umwelt bei jüngeren Kindern 14

— der heimatlichen Umwelt 49

— im Schulanfang 23

—, gefühlsmäßige Bindungen in der 1. Bildungsstufe 15

— in den Lebensbereichen der 1. Bildungsstufe 14

—, Einbeziehen in das Erleben der Kinder der 1. Bildungsstufe 46

Gegenstände

— im Beginn der 2. Bildungsstufe 15

— der äußeren dinglichen Welt in der 2. Bildungsstufe 16

ins Einzelne gehende Beschäftigung mit

Gegenständen in der 2. Bildungsstufe 16

— des Sachunterrichts, Art der Erfassung im 5. und 6. Schuljahr 51

Gegenwart, Verschiedenheit des Reifungstempos in der Gegenwart 13

— im Geschichtsunterricht 60, 61, 65

Gehalte, nach denen sich unser Leben richtet 11

große Gehalte des Geistes und des

Glaubens 12

Zugang zu geistigen, sittlichen und

religiösen Gehalten 12, 15

Verständnis für Gehalte 20

bildende Gehalte in Dingen, Sach-

verhalten und Fragen 27

— der Dichtung 31, 32

gemüthafte Gehalte im Lesegut 33

Gehemtheit 18

Gehör, Bildung im Musikunterricht 93

Geist, große Gehalte des 12

Mensch, eine Einheit aus Leib, Seele

und Geist 72,

vgl. Gehalte, Unterricht

geistig-sittliches Dasein 11

geistige Aktivität des jungen Menschen 15

— Gerichtetheit im Beginn der 2. Bildungsstufe 15

— Leistungskraft 17

— Ordnungen 45

— Spannkraft 47

— geistige Verarbeitung religiöser Erkenntnisse 123

— Verarbeitung der Umwelt bei Schulanfängern 14

Gelassenheit, als Eigenschaft des Lehrers 12, vgl. Lehrer

Geltungsanspruch, erzieherisch zu formen 15

Gemeinde, siehe Evangelische Unterweisung 112, 115

Aufgaben der Schule in der Gemeinde 21

Gemeinschaft und Darstellendes Spiel 91

Entfaltung in der Gemeinschaft 21

— als Erfahrung der Schüler 66

—, Grundhaltung wird geformt 21

—, Verhalten zur Geschichte 110

—, Verhalten in der Gemeinschaft, siehe

Sportunterricht 109

Schule muß Gemeinschaft fördern 12

gemeinschaftliches Leben, durch Gehalte bestimmt 12

—, Pflege in wiederkehrenden Formen 12

Gemeinschaftsarbeiten in der Textilarbeit 104

Gemeinschaftsbewußtsein 124

Gemeinschaftskunde, Erfahrungen im

4. Schuljahr 50

—, Bildungsaufgabe, Fachbereich, Inhalte,

Kenntnisse 66

—, Auswahlgesichtspunkte 67

- Gemeinschaftskunde**, Unterrichtsthemen 67, 68
- , Verfahren und Mittel 68
 - Gespräch in der Gemeinschaftskunde 68
 - Lehr- und Lernmittel für die Gemeinschaftskunde 69
 - Themen für Gemeinschaftskunde im 9. Schuljahr 140
- Gemüt**, Beteiligung des Gemütes bei Kindern der 1. Bildungsstufe 14, 45
- gemüthafte Bindungen der Kinder der 2. Bildungsstufe 17
- Gemütsbildung** 15, vgl. Gefühlsbetontheit, Gefühlsbindungen
- Gerät**, im Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 45
- , technisches 75
- Gerechtigkeitsempfinden**, siehe Sportunterricht 109
- Gerichtetheit**, geistige 15
- Gesamterleben** des Kindes und Musik 94
- Gesamtsinn** eines dichterischen Kunstwerks 31
- Gesamtunterricht** 139
- Gesangbuch** in der Evangelischen Unterweisung 112, 113
- Geschehen**, Abhängigkeit und Wirken bei Kindern der 2. Bildungsstufe 16
- aktuelles Geschehen im Unterricht des 4. Schuljahrs 50
 - in der Geschichtserzählung 64
 - im Leben der Kinder des 3. Schuljahres 49
 - spannungsreiches Geschehen im Lese-stoff 33
 - , Forschen nach den Ursachen 50
- Geschichte**, Möglichkeiten des Verstehens 59, 18
- , Unterricht 57 ff.
 - , Verbindung zur Gemeinschaftskunde 66
 - , siehe Planung des Schullebens 131
 - , Anmerkung zur Studentafel 135
 - im 9. Schuljahr 140
- Geschichtsbewußtsein** 58, 59, 60
- Geschichtsbild** 57, 65
- Geschichtliche Berichte** 16
- Geschichtserzählungen** 64
- Geschichtsfries** 65
- Geschichtskarten** 65
- Geschichtsunterricht**, Darbietung der Inhalte 64
- , Inhalte 59, 60, 61 ff.
 - , Behandlungsschwerpunkte 61
 - , Verfahren und Mittel 64
 - Gespräch im Geschichtsunterricht 65
 - , Urteile der Schüler 65
- Geschicklichkeit**, Förderung durch den Sportunterrichts 109, 110
- , manuelle, im Werkunterricht 100
- Geschlechter**, siehe Auswahl des Spielgutes im Darstellenden Spiel 92
- , Differenzierung im Katholischen Religionsunterricht 120
- Geschlechter**, Unterschiede in den Anforderungen 138
- Verhältnis der Geschlechter 72
- Geschlechtliche Erziehung**, siehe Katholischer Religionsunterricht 118
- im 9. Schuljahr 140
- Geschlechterunterschiede** 16, 17, 92, 95, 109 f., 120, 123, 138
- Geschmacksbildung** durch Ausstattung des Klassenraumes 21
- durch den Musikunterricht 96
 - durch die Schriftform 34
 - durch Textilarbeit 103, 105
- Geschöpf**, junger Mensch als Geschöpf geachtet 12
- Gesellschaft**, tätiges Mitleben in der 20
- Sachverhalte der Gesellschaft im Rechenunterricht 82
- , siehe Hauswirtschaft 105
- Gesetz** über das öffentliche Schulwesen in Niedersachsen 11
- Gesetze** im Unterricht der 3. Bildungsstufe 17
- , siehe Naturlehre 77
- Gesetzmäßigkeiten**, Erkennen von 17
- im Unterricht der 3. Bildungsstufe 18
 - , mathematische, im Bereich der Zahlen und Formen 83
 - , Ordnungen in der Naturlehre 74
 - , physikalische im Werken 102
- gesittetes Verhalten** 20, 29, 66
- Gespräch** mit den Eltern bei der Einschulung des Kindes 26
- im Geschichtsunterricht 65
 - in der Gemeinschaftskunde 68
 - in der Naturlehre 80
 - in der Evangelischen Unterweisung 114, 115
 - im Katholischen Religionsunterricht 122, 124
 - im 3. Schuljahr 15
 - im 9. Schuljahr 140
 - und Sprechbereitschaft 25
- Gesprächspartner** 30, vgl. Gespräch
- Gestalt** in der Biologie 69
- Gestalten**, im Schulanfang 23, 24, 25
- , altersgemäßes 14
 - als Anlaß zum Sprechen 25
 - , entfaltet am Wenn-dann-Denken 49
 - des Erlebten 46
 - Ansätze zum Gestalten im Darstellenden Spiel 92
 - Selbständigkeit im Gestalten 27
 - Bildnerisches Gestalten 96 ff.
 - Bildnerisches Gestalten im Katholischen Religionsunterricht 120
- Gestalten der Heiligen**, siehe Katholischer Religionsunterricht 123
- Gestalter**, große, siehe Religionskundlicher Unterricht 125
- Gestaltung** des Schullebens 17
- Sicherheit der sprachlichen Gestaltung 40
- von Handwerksvorrichtungen 48

Gestaltungseinheit im Aufsatzunterricht 40
Gestaltungsergebnisse im Werken 101
Gestaltungsfreude in der pädagogischen Arbeit 9
Gestaltungskraft, siehe Textilarbeit 103, 104
Gestaltungsversuche im Sprachunterricht der 3. Bildungsstufe 44
Gestaltwandel, siehe Sportunterricht 110
Gesuch als schriftliche Übung 40
Gesundheitspflege 69, 70, 106, 108
Gewissen, eigenes 11
 —, siehe Evangelische Unterweisung 112
 Kräfte des Gewissens, geweckt im Geschichtsunterricht 58
Gewissensbereich des jungen Menschen 124
Gewissensbildung, siehe Katholischer Religionsunterricht 118
Gewissensentscheidung, siehe Katholischer Religionsunterricht 117
Gewöhnung, siehe Schulleben 20
 — an sachgerechten Arbeiten 100
Glauben, große Gehalte des 12
Glaubensbekenntnis 119
Glaubenswahrheiten 119
Gleichaltrige, altersgegebene Beziehungen 17
Gliederung der Sachbereiche 11
 — des Volksschulalters nach Bildungsstufen 13
Grammatik, Art der Belehrung 41
 — im Sprachunterricht 44
 —, Fachausdrücke 44
 —, im Englischunterricht 129
Graphische Darstellung des biologischen Versuchs 73
 — beim Umgang mit Mengen im Schul-anfang 24
Großschreibung 37
Grundbegriffe, sittliche 12
 — im Religionskundlichen Unterricht 126
Grunderfahrungen in der 1. Bildungsstufe 14
 — im heimatlichen Raum 52
Grundformen der Übungsgebiete im Sport-
unterricht 110
Grundhaltung, pädagogische, des Lehrer-
kollegiums 131
Grundlagen, geistige, gewonnen im Schul-
anfang 23
Grundlegung, anschauliche des Rechen-
unterrichts 82
Grundlehrgänge in Kursive und
Maschinenschriften 137
Grundnahrungsmittel, siehe Hauswirtschaft
106
Grundrechenarten 86
Grundrezepte, siehe Hauswirtschaft 106
Grundschule 9, 13, 26
Grundtatsachen, geschichtliche 59
Grundtechniken in der Textilarbeit 103
Grundthema in der Naturlehre der 3. Bil-
dungsstufe 78
Grundwerkzeuge, siehe Werkunterricht der
2. Bildungsstufe 101

Grundwörter im Englischen 129
Gruppen, in der 1. Bildungsstufe 46
 — in der 2. Bildungsstufe 17, 66
 — in der 3. Bildungsstufe 18
 — innerhalb der Jahrgangsklasse 28
 — im Spiel im Schulanfang 24
 — im Erdkundeunterricht 56
 — im Englischunterricht 129
 — im Katholischen Religionsunterricht 124
 — in der Hauswirtschaft 106
Gruppenarbeit in Rechnen und Raumlehre 87
 —, Naturlehre 80
 — im Sportunterricht 110, vgl. Gruppen
Gruppensingen 93
Gruppenspiel, siehe Gestaltendes Spiel 82
 —, siehe Sport 109
Gymnastik 35

Haltung, Bildung von, durch Schulleben 20
 — in der Entstehung des Geschichts-
bewußtseins 57
 — der Klasse beim Versuch in der Natur-
lehre 80, 81
 — sachlich kritische Haltung der Schüler
in der Naturlehre 74
 — dem Leben gegenüber 18
 — zur staatsbürgerlichen Erziehung 66
 Verständnis für menschliche Haltung 92
 zuchtvolle Haltung beim Üben von Recht-
schreibung 39

Haltungsschwache Schüler im Sport-
unterricht 111

Handarbeit 102 ff.

Handbetätigung 35, 45, 100

Handeln als Anlaß zum Sprechen 25
 Erziehung zum Handeln in der Gemein-
schaftskunde 66
 — in gesitteten Formen 12, 20, 68
 — im Sportunterricht 109
 — im Schulanfang 23
 — in der 1. Bildungsstufe 15, 46
 — in der 2. Bildungsstufe 17
 — in der 3. Bildungsstufe 17
 —, soziales 66
 —, wertbezogenes des Lehrers 15

Handelnde Betrachtung von Würfel, Quadrat
usw. 84

Handelndes Erarbeiten von ersten Zahlen-
größen 83

Handlungseinheiten im Schulanfang 26

Handgeschicklichkeit in der Textilarbeit 104

Handschrift 34, 35, 99, 100

Handzeichen im Musikunterricht 95

Handwerksbetriebe, Besichtigung von 81

Handwerkliche Betätigung für den Musik-
unterricht 93, vgl. Werken

Harmonie, siehe Sportunterricht in der
3. Bildungsstufe 110

Hausarbeiten, Benutzung des Wörter-
buchs bei 37

—, Englisch 130,
vgl. Hausaufgaben

- Hausaufgaben** und Eltern 26
 selbständiges Auffassen und Lösen bei Hausaufgaben 28
 — im Üben mit Mengen im Schulanfang 25
 —, siehe Wochenplan 132
- Hauspflege**, siehe Hauswirtschaft 106
- Hauswirtschaft**, Aufgabe 105
 —, Inhalte, Verfahren, Mittel 106
 —, Auswahlgesichtspunkte 106
 —, Beziehung zu anderen Fachbereichen 106
 —, Unterrichtsbeispiele 107
 —, Anzahl der Wochenstunden 136
 —, Einordnung als Fach 10
- Hegen und Pflegen**, siehe Naturkunde 69
- Heilige Schrift**, siehe Evangelische Unterweisung 112
 —, Katholischer Religionsunterricht 118
- Heilsbotschaft** 120
- Heilslehre** 119
- Heilstatsachen** 119
- Heilswahrheiten** 119
- Heimat**, Begriffe und Zahlenwerte aus der 56
 wanderbare Heimat im 4. Schuljahr 53
 Sachverhalte, die die Betrachtung fremder Lebensräume erleichtern 55
 Gemütsbindungen zur Heimat 47
 — Beziehung zu anderen Landschaften 50
 — Lebensräume der engeren Heimat im Naturkundeunterricht 70
 Lebewesen der Heimat 71
 — als vertrauter Umkreis 49
 — als Unterrichtsgegenstand 52
 — als Zugang zur Geschichte 59
 — in der Planung des Schullebens und Unterrichts 131
 heimatliche Arbeitswelt im 9. Schuljahr 139
- Heimatgeschichte** 58, 65
- Heimatkunde** als Grundlage aller Sachbildung 10
 Sachunterricht und Heimatkunde 10
 —, siehe Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 47, 49
 — im 4. Schuljahr 50
 — im 9. Schuljahr 140
- Helden- und Heiligengestalten**, siehe Evangelische Unterweisung 113
- Helfen und Helfenlassen** 12, 15
- Hemmungen**, Überwindung im Schulanfang 22
- Hilfen**, die der Lehrer bemißt 12
- Hilfsbereitschaft**, siehe Sportunterricht 110
- Hilfsmittel** für den Englischunterricht 129
 — in der Textilarbeit 103
- Hinführung** zur Bibel, siehe Evangelische Unterweisung 113
- Himmelskunde** 52
- Hingabe** an Gott, siehe Katholischer Religionsunterricht 117
 — an Sachen und Mitmenschen 12
- Hochsprache** 30, 42, 44
- Hören** in der Gemeinschaft 12
- Ichbezogenheit**, siehe Katholischer Religionsunterricht 121
- Ichsucht**, Befreiung von Ichsucht durch Erziehung 12
- Illustrieren** durch Bilder und Symbole 16
- Improvisation** im gestaltenden Spiel 92
 — in der rhythmischen Erziehung 93
- Individualität** im sprachlichen Ausdruck 41
 —, siehe Katholischer Religionsunterricht 124
 Entfaltung individuellen Lebens in jedem Kind 11
- Individuelle Voraussetzungen**
 der Bildungsarbeit 28
 — Abweichungen im Entwicklungsverlauf 13
 — Verfahren in der Textilarbeit 103
 — Auswahl von Aufgaben im Sport 110
- Individuelles** in der Kunsterziehung der 3. Bildungsstufe 18
- Individualisierende Verfahren** im 9. Schuljahr 139
- Information**, belehrende, im Sachunterricht 49
 — in der Naturlehre 74
 — in der Erdkunde im 7. und 8. Schuljahr 54
- Inhalte** des Schullebens 20 f.
 — des Sachunterrichts in der 1. Bildungsstufe 47
 — des Sachunterrichts in der 2. und 3. Bildungsstufe 49
 — der Geschichte 50, 57, 59 ff.
 — der Erdkunde 52
 — der Gemeinschaftskunde 66
 — der Naturkunde 70 ff.
 — der Naturlehre 75 ff.
 — des Rechnens und der Raumlehre 82 ff.
 —, das Darstellende Spiel 91 f.
 — der Musik 93 f.
 — des Werkens 101 f.
 — der Textilarbeit 103
 — der Hauswirtschaft 106
 — der Evangelischen Unterweisung 113 f.
 — des Religionskundlichen Unterrichts 125 f.
 — des Englischunterrichts 128 f.
 — schriftlich festhalten 40
 allgemeine Inhalte neben heimatkundlichen Themen im 5. und 6. Schuljahr 51
- Instrument**, Erlernung im Musikunterricht 93
 — in der 2. Bildungsstufe 95
- Instrumentalgruppen** 94, 95
- Interpretation** von Dichtung 31
- Intonation**, englische 128
- Interesse** im Beginn der 2. Bildungsstufe 16
 —, gemeinsames, in der 2. Bildungsstufe 17
 — an der Wirklichkeit 17
 —, individuelle Interessen 18
 —, realistische Interessen im 5. und 6. Schuljahr 59
 — im Sprachunterricht 44
 — für geschichtliche Inhalte im 4. Schuljahr 50
 — an politischer Geschichte 60

- Interesse im Naturkundeunterricht** 71
- im Handarbeitsunterricht 104
- in der Hauswirtschaft 105
- für Technik im Bildnerischen Gestalten 98
- prägt sich in Ausstattung des Klassenraums aus 21
- durch Schulaufgaben zu fesseln 13

- Jahreszahlen** 59
- Jugend und Kulturgut** 11
- Jugendalter** 138
- Jugendarbeit im Walde**, siehe Naturkunde 73
- Jugendgruppen**, ihr Liedgut 95, vgl. Freizeitbeschäftigung 95
- Jugendkantaten** 94
- Jugendleben**, siehe Gemeinschaftskunde 68
- Jugendroman** 34
- Jugendschriften** 136, vgl. literarische Erziehung
- Jugendzeit**, Schule als Helferin 11
- Jugendzeitschriften** 31, vgl. Lesen und literarische Erziehung
- Jüngste Vergangenheit**, siehe Geschichte 58, 65
- , Gemeinschaftskunde 66

- Kameradschaft**, siehe Schulanfang 15
- Erziehung zur Kameradschaft 17
- im Schulleben 20
- Sinn für Kameradschaft 66
- , siehe Katholischer Religionsunterricht 122

- Kanonsingen** 94
- karitative Aufgaben**, siehe Schulleben 21
- Karte**, Gebrauch im Erdkundeunterricht 56
- Kartenbild in der 2. Bildungsstufe** 54
- am Ende der Schulzeit 56
- Kartensymbole im 4. Schuljahr** 50
- Kartenverständnis** 48, 50

- Katechese**, biblische, siehe Katholischer Religionsunterricht 119, 120, 123
- , systematische 119, 113
- Katechismus**, siehe Evangelische Unterweisung 112, 113, 115
- , siehe Katholischer Religionsunterricht 119, 122

- Katholischer Religionsunterricht**, Bildungs- wert 119
- , Bildungsinhalte 117
- , Unterrichtsverfahren 119
- , Wesenszüge und Aufgaben 117
- Kind im Katholischen Religions- unterricht 117

- kausales Erkennen**, Streben nach, im 3. Schuljahr 49

- Kausalzusammenhänge**, einfacher Art in der 2. Bildungsstufe 75

- Kenntnisse**, elementare 16
- im Unterrichtsverfahren 27
- , Rechnen 27
- , Erdkunde 52, 56
- , Geschichte 59, 60
- , Gemeinschaftskunde 66

- Kenntnisse**, Naturkunde 70
- , biologische 69
- , Handarbeiten 102
- , Hauswirtschaft 105, 107
- der Bibel, siehe Evangelische Unter- weisung 114

- Kindergarten**, siehe Hauswirtschaft 106

- Kindergedichte** 25
- Kinderlied** 25, 93, 94

- Kindergeschichte** 25
- Kinderzahl im Schulanfang** 22

- Kirche** 117, 124

- Kirchengeschichte**, siehe Evangelische Unter- weisung 112, 113, 114

- , Katholischer Religionsunterricht 119

- Kirchenjahr**, siehe Evangelische Unter- weisung 115

- , Katholischer Religionsunterricht 118
- Kirchentonarten** 95

- Klanggestalt**, beim Lesen 30

- , sinntragende, im Sprachunterricht 43

- Klanginstrumente**, siehe Werkunterricht 102

- Klangvorstellung** 93

- Klasse** und das einzelne Kind 28

- Zusammenleben der Klasse 66

- Erlebnisse der Klasse als Auswahl- gesichtspunkt für naturkundliche Fragen 73

- Singen der Klasse 93

- Besprechung der Arbeitsergebnisse mit der Klasse 99

- Aufliederung der Klasse im Sport- unterricht 111

- , gemeinsam-religiöses Leben, siehe Katholischer Religionsunterricht 124

- Klassenausrüstung in Biologie** 74

- Klassenbücherel** 32, 33

- Klassenfeiern** 20, vgl. Feier, Feste und Feiern

- Klassengemeinschaft bei Aufgaben und Veranstaltungen** 20

- in der 3. Bildungsstufe 18

- und gestaltendes Spiel 92
- Lebensstil einer Klasse 21, vgl. Feste und Feiern, Gemeinschaft

- Klassenfahrten**, Planung 56

- Klassengespräch** 56, vgl. Gespräch

- Klassenkonferenz** 133

- Klassenlehrer** 132, vgl. Lehrer

- Klassenlesen** 33

- Klassenraum**, Ausstattung 21

- , Pflege 20, 21

- , Schmuck durch Schülerarbeiten 99

- Klassenunterricht in der Textilarbeit** 103, vgl. Unterricht

- Klassenzimmertechniken im Bildnerischen Gestalten** 97

- Kleidung**, siehe Gesundheitspflege 108

- Kochbuch** 107

- Konferenz**, siehe Planung des Schullebens und Unterrichts 131

- konkrete Gegebenheiten**, siehe Unterricht in der 1. Bildungsstufe 14, 46

- konkrete Vergleiche** 45
- Themen im 4. Schuljahr 50
 - Beispiele in der Gemeinschaftskunde 66
 - Fragestellungen und Aufgaben 67, 139
 - Tatbestände in der Naturlehre 80
- Konkordanz**, siehe Evangelische Unterweisung 114
- Kontaktbedürfnis** 17, vgl. Gemeinschaft, Gruppen
- Kontrolle** von Hausaufgaben 132, vgl. Hausarbeiten
- Konversation** im Englischunterricht 129
- Konzentrationsfähigkeit**, siehe Sportunterricht 109
- Konzentrationsunterricht** 139
- Konzerte** 94, 140
- Kopfrechnen** 87
- Korrektur** beim Sprechen 25
- in der Schriftgestaltung 99
- Können** im Sport 109, 110
- , sprachliches 42
- Körper**, menschlicher, siehe Gesundheitspflege 108
- körperbehinderter Schüler** 111
- Körperpflege**, siehe Gesundheitspflege 108
- Kraft** der großen Gehalte des Geistes und des Glaubens 12
- Kräfte** und Anlagen der Schüler 11
- befähigter Schüler 28
 - für die geistige Entfaltung 14
 - , Förderung durch den Sportunterricht 109
- Krisenzeit** der Pubertät 110
- Kritik**, Anregung zur, im 7.—9. Schuljahr 34
- im Geschichtsunterricht des 9. Schuljahres 60
- kritische** Einstellung zur eigenen Art durch Englischunterricht 128
- Fragen in der Gemeinschaftskunde 66
 - sachlich-kritische Haltung in der Naturlehre 74
 - Selbstkritik im Werken 102
- Kugelspitzfeder** 35
- Kultur**, abendländische 11
- Kulturbereiche** im Pubertätsbeginn 18
- kulturelles Leben**, Teilnahme 140
- Kulturgemeinschaften**, berücksichtigt bei den Anforderungen an die Schule 11
- Kulturgut**, lebendig für die Jugend 11
- Kunstwerke** im Unterricht in der 3. Bildungsstufe 18
- Kunst**, als Zugang zur Erlebniswelt des Religiösen 125
- Kunstabstrachtung** 96, 99, 100
- Kunsterlebnis**, Voraussetzung zum 96
- Kunsterziehung** in der 3. Bildungsstufe 18, 96 ff.
- , Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden 135 f.
 - im 9. Schuljahr 140
- Kunstfertigkeiten** in den musischen und technischen Fächern 10
- Kunstschrift** 36, 100
- Kunstwerke**, literarische 31
- Abbildungen von Kunstwerken 65
- Kurzgeschichte** 33, 34
- Kurzschritt** 137
- Labilität**, siehe Sport in der 3. Bildungsstufe 110
- Lalenspiel** 31
- landwirtschaftliche Arbeitsstätten** 139
- Längenwachstum**, siehe Sportunterricht 110
- Landheimaufenthalte** 92
- Landschaft**, heimatliche, in den Themen des 4. Schuljahres 50
- Pflege der Landschaft, siehe Naturkunde 72
- Lautarten** 42
- Lautbilder** 26
- lautreines Sprechen** 30
- Lautschrift**, International, in Englisch 129
- Lautspiele** zur Förderung der phonetischen Aussprache 25
- Leben** in der Schule mit Inhalten und Aufgaben 21
- und Arbeit in der Schule 9, 131
 - im Leben geht es um Sachen 11
 - richtet sich nach Gehalten 11, 12
 - Schule als Macht im kindlichen Leben 12
 - kindliches Leben braucht Halt an der Autorität 12
 - , seine Ordnungen bei Schulanfängern 14
 - geistiges Leben in der 1. Bildungsstufe 14
 - kindliches Leben in der 1. Bildungsstufe 14
 - tätiges Leben in der 1. Bildungsstufe 47
 - , fortschreitende Sicherheit 17
 - , in der Schule als Verbindendes erfahren 20
 - Schüler und öffentliches Leben 21
 - Einrichtungen und Vorgänge des öffentlichen Lebens 50
 - , staatliches, in der Gemeinschaftskunde 66
 - in der Freiheit dem Menschen aufgegeben 72
 - , kulturelles 140
 - des eigenen Volkes und fremder Völker 128
 - Ehrfurcht vor dem Leben 69
 - in der Evangelischen Unterweisung 112
 - der Kirche in der Vergangenheit und Gegenwart 113
 - und biblische Botschaft 115
 - der Kinder und Auslegung biblischer Texte 115
 - , kirchliches 112
 - liturgisches Leben der Kirche 118
 - Teilnahme am trinitarischen Leben der Kirche 118
- lebendige Aktivität** des jungen Menschen 12
- Lebensabläufe** in Naturkunde 71
- im Stegreifspiel 91
- Lebensansicht**, fremde, siehe Englisch 128

- Lebensaufgabe**, siehe Katholischer Religionsunterricht 117
- Lebensäußerungen**, beobachtet von Kindern der 1. Bildungsstufe 70
- Lebensbedeutung** der systematischen Katechese, siehe Katholischer Religionsunterricht 119
- Lebensbereiche** der Schulanfänger 14
- , bedeutsame, in der 1. Bildungsstufe 14 15, 45
- Lebensbezüge** der Kinder und der Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 47
- Lebensbewältigung**, gemeinsame, ihr Weg 11
- Lebenserfahrungen** der Kinder, Auswirkungen im Geschichtsunterricht 59
- Lebenserscheinungen** und biologischer Versuch 73
- Lebensformen**, von der Schule entwickelt 131
- , siehe Katholischer Religionsunterricht 118
 - , nachahmende kindliche Lebensform 122
 - der Erwachsenen und der Jugendlichen der 3. Bildungsstufe 18, 47
- Lebensfragen**, Auseinandersetzung mit, in der 3. Bildungsstufe 19
- im 9. Schuljahr 138
- Lebensführung**, Aufgabe der Schule für die 3. Bildungsstufe 18
- , siehe Naturkunde in der 3. Bildungsstufe 72
 - , siehe Sportunterricht 109
 - , christliche 118
- Lebensgefühl** der Kinder des 4.—6. Schuljahres 33
- Lebensgestaltung**, eigene, im 9. Schuljahr 51
- Verständnis der Schüler für Lebensgestaltung 92
 - , christliche 122
- Lebensgewohnheiten**, siehe Gesundheitspflege 108
- Lebenshilfe**, Fremdsprachenunterricht als 128
- , die des 9. Schuljahres 139
- Lebensjahre** als Abgrenzung in den Bildungsstufen 13
- Lebenskreis**, neuer, im Schulanfang 22
- Lebenslauf** 40
- Lebensordnungen** und die Jugendlichen des 9. Schuljahres 18
- Lebenspraktische** Zusammenhänge in der 2. Bildungsstufe 17
- Lebensprobleme** im freien Gespräch, siehe Evangelische Unterweisung 115
- Lebensräume** der engeren Heimat 70
- von Pflanzen und Tieren 73
- Lebenssinn**, eigener, des Geschöpfes 12
- des Kulturgutes 11
- Lebenssituation** der Schulabgänger 138
- Lebensstil**, Beitrag der Kunsterziehung 96
- Lebensverhältnisse**, bedeutungsvolle für die Kinder der 1. Bildungsstufe 10, 45
- in der Gegenwart 13
- Lebensvorgänge** in der Biologie 69
- beobachtet von Kindern der 1. Bildungsstufe 70
- Lebensweise**, Erziehung zur verständigen 140
- Lebensweite**, im sprachlichen Ausdruck der Jugendlichen 41
- Lebewesen**, System der 72
- Legematerial** 24
- Lehraufgabe** in der Hauswirtschaft 107
- Lehrauftrag** für den Katholischen Religionsunterricht 117
- Lehrer**, seine persönliche Eigenart 9
- soll aus den Richtlinien Grundsätze und Maßstäbe gewinnen 9
 - Anteil der einzelnen Lehrer an der Gestaltung der Schule 10
 - findet Vertrauen, wenn er den Kindern verlässlich gut ist 12
 - hat die Autorität des Amtes 12
 - hat Entwicklungsstand der Schüler zu beachten 13
 - soll nicht vorwiegend mit Worten belehren 14
 - soll das Verlangen der Kinder nach Geborgenheit erfüllen 15
 - soll Altersinteressen ansprechen 16
 - beeinflusst das Denken der Schüler 17
 - am Unterrichtsbeginn 20
 - im Schulleben 21
 - in der Schulanfangsklasse 22, 25
 - leitet zu Erkenntnis- und Arbeitsweisen an 27
 - sorgt für jedes einzelne Kind 28
 - , siehe Sachunterricht der 3. Bildungsstufe 51
 - nimmt glaubhaft Stellung zur Geschichte der jüngsten Vergangenheit 58
 - gewinnt die Anteilnahme der Schüler an der Geschichte 60
 - beherrscht die Unterrichtsinhalte in Geschichte 64
 - nützt das Schulleben für die politische Bildung 68
 - und Schüler zusammen in und mit der Natur 73
 - und die Unterrichtsversuche in der Naturlehre 80
 - ordnet den Spielablauf im Darstellenden Spiel 91
 - fördert die musikalische Ausbildung der Schüler 93
 - versucht die Eigenart des kindlichen Darstellungsvermögens und seine Formsprache zu erhalten 97, 101
 - und die Tafelzeichnung 99
 - sichert die Entwicklung der Schüler im Werken 102
 - gibt Raum dem Spielbedürfnis und der Bewegungsfreude 109
 - ist gerecht bei der Leistungsbeurteilung 109
 - überzeugt die Erziehungsberechtigten vom Wert der Leibesübungen für das schwächliche Kind 111
 - der Evangelischen Unterweisung 112, 113
 - des Katholischen Religionsunterrichts 120

Lehrer des Religionskundlichen
 Unterrichts 126
 — im Englischunterricht 129
 — im 9. Schuljahr 139 f.
 — die Unterrichtsplanung des Lehrers 131 f.
Lehrerkollegium, Anteil an der Gestaltung
 der Schulen 10
 —, Zusammenarbeit 131
Lehrerschaft, Verständigung und Zu-
 sammenarbeit 12
Lehrerstunden 134
Lehrerwechsel in den 1. Schuljahren 26
Lehrgänge, Voraussetzungen im Schul-
 anfang 22
 — innerhalb der 1. Bildungsstufe 132
 — im sachkundlichen Bereich 135
Lehr- und Lernmittel, Mitverwertung durch
 die Schüler 21
 — — in der Gemeinschaftskunde 69
Lehrwanderungen 20
Lehrwerkstatt 140
Leibesübungen 109 ff.
Leiermelodik 94
Leistung des Kindes, Bedingungen 13
 Achtung vor der Leistung der anderen 15
 eigene Leistung der Schüler im
 literarischen Unterricht 31
 schriftliche Leistungen des Schülers 40
 Leistung im Sportunterricht 109
Leistungsanforderungen im Sportunterricht
 110
Leistungsbereitschaft 16, 132
Leistungsfähigkeit, individuelle im Gebrauch
 der Sprache 41
Leistungsgruppe im Sportunterricht 111
Leistungskraft, geistige 17
Leistungssteigerung in der Lesefertigkeit 32
Leistungsvergleich 17
Leistungsvermögen 110, 138
Leistungswille, siehe Sportunterricht 110
Leitbild der Schriftform 31
 —, siehe Katholischer Religionsunterricht
 122
Lektüre, zusammenhängende, in Englisch 130
 vgl. Lesen und literarische Erziehung
Lernen, Freude am 28
Lernbereitschaft 110, 132
Lernelfer 36
Lernfähigkeit 16
Lernmittel 69
Lernspiele in Englisch 129
Lesebedürfnis im 7.—9. Schuljahr 34
Lesebuchtexte in Englisch 130
Lesefähigkeit 31, 33
Lesefertigkeit, Steigerung in den 1. Schul-
 jahren 33
 — im 4.—6. Schuljahr 33
 —, technische 32
Lesefreudigkeit 31
Lesegut und Leseübung 33
Lesehefte 31
Lesehunger im 4.—6. Schuljahr 33
Leseeinhalten im 4.—6. Schuljahr 33
Leseeinteresse 31

Leseeinteresse, Richtungsänderung
 im 4.—6. Schuljahr 33
Leselehrgang und Sprechsicherheit 25
 eigentlicher Leselehrgang 32
Lesen als ursprüngliche Aufgabe der
 Schule 11
 —, Voraussetzungen im Schulanfang 22
 — als Sinnerfassung und Sinngestaltung 30
 stilles, verweilendes Lesen 21, 31, 33
 Stockungen im Lesen 26
 — im 4. Schuljahr 26
 — im 4.—6. Schuljahr 33
 — der deutschen Schrift 36
 — und Verstehen der Bibel in der
 Evangelischen Unterweisung 114
 — von Texten in Englisch 129
Lesenlernen, Voraussetzungen 25, 26
 Beginn des Lesenlernens 26, 32
Leserelze 33
Leseschwächen 33
Lesespiel 92
Lesestoffe, Auswahl
 — im Geschichtsunterricht 65
Lesestücke in Englisch 128, vgl. Lektüre
Lesetexte in den ersten 2 Schuljahren 32
 — im Unterricht entstanden 32
Lesübung 33
Leseunterricht 25
Liebe zur Natur 69
Lichtbild im Katholischen Religions-
 unterricht 120,
 vgl. Geschichte,
 Erdkunde, Naturkunde, Naturlehre
Liedauswahl in der 2. Bildungsstufe 95
Lieder, englische 129
Liederbuch 93, 95
Liedgut der Volksschule 93
 — der Jugendgruppen 95
Liedkantate 93
Liedkatechese, siehe Katholischer Religions-
 unterricht 119
Liedverse, siehe Evangelische Unterweisung
 115
 —, siehe Katholischer Religionsunterricht
 122
Linie im Heft 35
Linkshänder beim Schreiben 35
Linolschnitt 99
Literarische Erziehung 30 ff.
Literaturgeschichte 34
Lob und Tadel als Erziehungsmittel 12
 — — im Darstellenden Spiel 91
 — und Dank, siehe Evangelische Unter-
 weisung 112
 — —, siehe Katholischer Religionsunter-
 richt 123
logisch-abstraktes Regeld Denken 37

Malen 97, 120
manuelle Tätigkeit im Rechnen 82
 — — im Werken 100 ff.
Märchen in der 1. Bildungsstufe 14
 — im Schulanfang 25

- Märchenillustrationen** 97
Maschinennähen 105
Maschinenschreiben 137
Maskenspiele 92
Material im Schulanfang 22, 24
 — im Werken 101
 — im Handarbeitsunterricht 103 f.
Materialkenntnis 103 f.
Melodie 94
Melodiebewegungen, Veranschaulichungen 95
Melodieinstrumente zur Unterstützung der Singstimmen 95
Mengenauffassen 23, 24
Mengenvergleich 24
Mensch, Berufung zum Reich Gottes, siehe
 Katholischer Religionsunterricht 119
 der junge Mensch zu achten und zu fördern 12
 — und Natur 69, 75
 —, siehe Naturkunde 3. Bildungsstufe 72
Menschenkunde 70
menschlicher Körper 71, 108
Menschenwürde, siehe Gemeinschaftskunde 66
Merkhaft als Gedächtnisstütze 99
Merksätze, siehe Katholischer Religionsunterricht 122
Mikroprojektion 74
Mikroskop 74
Missio canonica, siehe Katholischer Religionsunterricht 117
Mitbestimmung der Schüler 21
Miteinanderleben 12, 15, 20, 25
Mitmenschliches im sprachlichen Ausdruck 41
 —, siehe Katholischer Religionsunterricht 118
Mitschüler, Kontakte in der 1. Bildungsstufe 15, 22
Mittel, biologische 74
 — im Bildnerischen Gestalten 98
 — in Geschichte 64
 — in Naturlehre 74
 —, mathematische 87
 — in der Textilarbeit 103
Mitteldeutschland, siehe Deutschland 54
Mitteilung im Aufsatzunterricht 40
 sich mitteilen in der Gemeinschaft 12
Mitverantwortung, Pflichtenkreis 21
 —, siehe Gemeinschaftskunde 68
 —, siehe Katholischer Religionsunterricht 118
Mitverwaltung von Lehr- und Arbeitsmitteln usw. 21, vgl. Mitbestimmung
Mitwirken der Schüler im Gemeinschaftsleben 12, 20
Modell beim Bau techn. Geräts 78
 — in der Naturlehre 81
 — in der Raumlehre 82
 — in der Naturkunde 74
 — in der Textilarbeit 103
 — bei der Werkarbeit 16
Modellieren, siehe Bildnerisches Gestalten 99
 — im Geschichtsunterricht 65
Molltonarten 95
- Moralisieren, siehe Evangelische Unterweisung** 114
Morgenandacht 112, vgl. Andacht, Gebet
Motiv im Bildnerischen Gestalten 96, 98, 99
 — in der Geschichte 60, 64
Möbel, bewegliche 21
Mundart und Sprechen in der Schule 30
 — im Sprachunterricht 44
Museum 140
Musik, Einordnung 10
 — im Schulleben 21, 92
 —, siehe Lehrerstunden 134
 —, Stundentafel 135, 136
 — im 9. Schuljahr 140
Musikkunde 94
Musische Betätigung in der Musik 92
 — Erziehung 14
 — Fächer 10
Musischer Bereich 18
 — Typ als Begabungsrichtung 105
Musischer und technischer Unterricht 135
Musisches Tun 17, 21
Musizieren, Anstoß zu eigenem 102
 —, jugendgemäßes 95
Musizierstil, jugendgemäß 94
Musteraufsätze 40
Mut als Erziehungsgewinn 12
 — zur sprachlichen Äußerung 30
Muße, Gehalte, die die Muße bestimmen 12
 —, sinnerfüllte 11
Muttersprache, Betrachtung als geschichtliche Erscheinung 44
 —, siehe Anmerkungen zur Stundentafel 134, 136, vgl. Muttersprachlicher Unterricht
Muttersprachliche Bildung 11
Muttersprachlicher Unterricht 29 ff.
 — —, eigene Aufgaben 51
 — —, Verbindung zur Gemeinschaftskunde 66, 67
 — —, Förderung durch das Puppenspiel 102
 — —, Förderung durch den Englischunterricht 128
 — —, siehe Arbeitsteilung des Lehrerkollegiums 132
 — —, siehe Anmerkung zur Stundentafel 134
Nachahmung im Bildnerischen Gestalten 97
Nachdrucken von Antiqua 34
Nacherleben, siehe Evangelische Unterweisung 113, 115
Nacherzählung, schriftliche, in Geschichte 65
Nachgestalten, sprachlich 31
 — der Gegenstände im Sachunterricht des 3. Schuljahres 48
Nachschlagen, Technik des, im Rechtschreiben 37
Nachschlagewerke im 9. Schuljahr 141
Nachschrift im Rechtschreiben 37
Nächstenliebe, siehe Katholischer Religionsunterricht 118
Näh- und Stickarbeiten 104
Nährstoffe 106

Nahrungsmittel 106
Nahrungszubereitung 106, 107
Namenkunde 44
Natur, Ordnungen im Schulanfang 23
 — und Kind 69
 — und Schüler der 2. Bildungsstufe 75
 Liebe zur Natur 69
Naturbegegnung 74
Naturgegebenheiten 45
naturgesetzliche Einsichten 131
 —, Sachverhalte 75
Naturkunde, besondere Berücksichtigung in
 der 2. Bildungsstufe 16
 —, Bildungsaufgaben, Inhalte, Verfahren
 und Mittel 69 ff.
 —, jahreszeitlicher Aufbau des Unterrichts 71
Naturlehre, Berücksichtigung in der 3. Bil-
 dungsstufe 18
 —, Bildungsaufgaben, Inhalte, Verfahren,
 Mittel 74 ff.
 —, Beziehung zur Hauswirtschaft 106
 —, Wochenstunden für 135
Naturschutz 71, 73
naturwissenschaftliche Experimente 136
Neigungen, siehe Werken 100
 —, siehe Textilarbeit 104
 —, Sportunterricht 110
Neigungsguppen, siehe Sportunterricht 110
Neues Testament, siehe Evangelische Unter-
 weisung 112
 —, siehe Katholischer Religionsunterricht 119
Nichtgegenständliche Beispiele im Bild-
 nerischen Gestalten 99
Niedersachsen, im 4. Schuljahr 53
Niederschriften in den 1. Schuljahren 41
 — in der 1. Bildungsstufe 43
 — in der 3. Bildungsstufe 38
 — im Englisch 130
 — am Ende der Schulzeit 38
 —, Dichtung und Niederschrift 32,
 vgl. Diktat, Rechtschreiben
Normalverfahren in Rechnen und Raumlehre
 87
Normen, mit denen und zu denen der Lehrer
 erzieht 12
 Leben nach Normen gestaltet 18
Normschrift, siehe gebundenes Zeichnen 136
Noten, Singen nach 93, 95
Notenlegetafeln 95
Notenschrift 93, 95
Novelle 34

Oberstufe und Grundschule als Einteilung
 der Volksschule 13, vgl. Grundschule
objektgebundene Orientierung, siehe
 Katholischer Religionsunterricht 121
öffentliches Leben, Verständnis für das 66
 Männer und Frauen aus dem öffentlichen
 Leben in der Schule 66, 69
Öffentlichkeit und Schule 12, 21
Offenbarungscharakter, siehe Katholischer
 Religionsunterricht 117
Offenbarungswahrheiten 120

Opernaufführungen 94
optische Hilfe im Rechtschreiben 36
 Einprägung im Rechtschreiben 38
Ordnen, Sammeln und Vergleichen, siehe
 Erdkunde 56
 — der Erscheinungen der Welt durch die
 Sprache 29
Ordnung, sittliche, als Aufgabe der Schule 11,
 12
 — in der Schulgemeinschaft, verbindlich
 und verbindend 12
 — und Sitte der Schule 66
 —, begriffliche, bei Schulanfängern 14
 — der Formen beim Bauen in der 1. Bil-
 dungsstufe 101
 — biologischer Objekte 70
 —, systematische und gegenständliche 17
 Gebet führt zur Ordnung, siehe
 Katholischer Religionsunterricht 124
 — in der Heilslehre 119
 — des Kirchenjahrs, siehe Evangelische
 Unterweisung 115
Ordnungen, Verständnis für 20
 — des Lebens bei Schulanfängern 14
 — der Klasse 23
 — des Miteinanderlebens in der 1. Bil-
 dungsstufe 15
 —, geistige, im Sachunterricht der 1. Bil-
 dungsstufe 45
 — der Sachkunde als Aufgabe der 2. und
 3. Bildungsstufe 49
 Zusammenhänge in der sachlichen Ord-
 nung 51
 — im geschichtlichen Nacheinander 58
 — im Naturgeschehen 74
 —, siehe Evangelische Unterweisung 112
Ordnungsbegriffe im Schulanfang 23
 — im Auffassen von Mengen 24
 —, räumliche und zeitliche im 3. Schul-
 jahr 48
Ordnungsprinzipien in der Kunsterziehung
 der 1. Bildungsstufe 96
Ordnungszusammenhänge im Unterricht der
 3. Bildungsstufe 18
Orifisches Schulwerk 93
Orientierungswissen im 9. Schuljahr 139
Orismenge, siehe Evangelische Unter-
 weisung 112
Ostdeutschland in Erdkunde 54
Ostgebiete in Geschichte 60

Pädagogische Arbeit 9
 — Grundhaltung, gemeinsame des
 Lehrerkollegiums 131
 — Grundsätze für die Einrichtung der
 Schulküche 107
 — Hilfe durch Leibesübungen 110
 — und politische Verantwortung 9
 — Situationen 9
Partnerarbeit und Gruppenarbeit 20,
 vgl. Gruppenarbeit
Pantomimen und Gestaltendes Spiel 92
Paralleldarstellung, siehe Bildnerisches
 Gestalten 98, 99

Pause zwischen den Unterrichtsstunden 20, 111

Pausenordnung 132

Person, Lehrer vertritt als Person Gehalte und Normen 12

Lehrer als Person und Mittler 27

junger Mensch als Person zu achten 12

— des Schulanfängers 14

persönlicher Charakter des Religionsunterrichts 119

persönliche Entscheidung, siehe Katholischer Religionsunterricht 118

Personen der Umwelt bei jüngeren Kindern 14

gefühlsmäßige Bindungen an Personen in der 1. Bildungsstufe 15

persönliche Beteiligung im Aufsatzunterricht 40

persönliche Eigenart im Werken 102

persönlicher Wohn- und Lebensstil 96

persönliches Gepräge der Handschrift 34

— Leben, durch Gehalte bestimmt 12

— Leben der Schüler im Religionskundlichen Unterricht 126

Persönlichkeit, Einfluß des Lehrers auf das Wachsen der Persönlichkeit 15

Lehrer als Persönlichkeit vor den Schülern 19

— im Religionskundlichen Unterricht 125, 127

charakteristische Bilder von Persönlichkeiten in Geschichte 65

Perspektive, siehe Bildnerisches Gestalten 98

Pfannenfeder 35

Pflanzen in der Schule 73

Pflege der großen Gehalte des Geistes und des Glaubens 12

— der inneren Anschauungskraft und Bedeutungstiefe der Sprache 29

— von Pflanzen und Tieren 46

— des Schulhauses und Schulgrundstückes 21

Pflegen, siehe Naturkunde 70, 71

Pflegerisches in den Interessen der Mädchen 16

Pflichtaufgaben, siehe Hausaufgaben 132

Pflichtenkreis, siehe Schulleben 21

Phantasie, Anregungen der Phantasie des Kindes in der 1. Bildungsstufe 14, in der 2. Bildungsstufe 17

Phasen im Entwicklungsverlauf der Schüler 13

phonetische Aussprache 25

Planung des Schullebens und Unterrichts 10, 20, 131 ff.

— des Unterrichts 28

— des Sachunterrichts der 1. Bildungsstufe 47

— von Darstellendem Spiel 91

— des Sportunterrichts 111

Politische Bildung in der 3. Bildungsstufe 18

— im 9. Schuljahr 51

Politische Bildung, Beitrag der Erdkunde 55

— —, vorbereitet im Geschichtsunterricht 58

— —, Gemeinschaftskunde 66

politische Fragen der Gegenwart 140

— Gliederung der Erde 54

— Verantwortung 9

— Verhältnisse im Geschichtsunterricht 65

praktische Anlagen, entfaltet im Werken 100

— Arbeit, siehe Naturkunde 73

praktischer Sprachgebrauch, siehe Englisch 129

praktisches Singen und Musizieren 95

praktisch-technischer Typ der Schüler, siehe Textilarbeit 105

Proportionsverschiebungen, siehe Gestaltwandel 110

Protokoll 40

Pubertät, Beginn der 17

—, Störungen in der 18

—, Schwankungen 35

— im sprachlichen Ausdruck 41

— im Sportunterricht 110

Pünktlichkeit in der Schule 20

Puppen, siehe Werken 102

Puppenspiele 92

Qualität, Sinn für, der Textilarbeit 103

Quellen für erdkundliche Kenntnisse 52

Rangfolge der Bildungsgüter 27

Raumanschauung 48

Raumdarstellung im Bildnerischen Gestalten 97

— im Schulanfang 96

Raumformen 83, 88

Raumgestaltung im Darstellenden Spiel 91

Raumlehre, anschauliche Verfahren 88

—, Bewegung als Hilfsmittel 88

—, Formeln 88

—, Spiegelung als Hilfsmittel 88

—, Zeichnung 88

—, Ziel der 87

—, räumliches Vorstellen 102

—, Lehrerstunden 134

—, gebundenes Zeichnen 136

—, im 9. Schuljahr 139

Raumverteilung im Aufsatzunterricht 40

— beim Schreiben 35

Realien der Bibel in der Evangelischen Unterweisung 114

Rechenlehrgang, Vorarbeiten im Schulanfang 24

—, Oben mit Mengen 25

Rechenoperationen, gegenseitige Beziehungen 82

—, Vorformen im Schulanfang 24

Rechenvorteile 87

Rechnen und Raumlehre, Bildungsaufgabe 82

— —, Inhalte und Verfahren 82 ff.

Rechnen, ursprüngliche Aufgaben der Volksschulen 11

—, Formen, Schreibweise, Schemata 88 ff.

Rechnen, Verarbeitungsweisen in der
 1. Bildungsstufe 16
 —, Voraussetzungen im Schulanfang 22
 —, Vorarbeiten im Schulanfang 24
 — im 4. Schuljahr 26
 — in der Stundentafel 134, 136
 — im 9. Schuljahr 139
Rechtschreiben, Anforderungen, Abstimmung
 im Rahmen der Schule 39
 —, allgemeine Gesichtspunkte 36
 —, Differenzierung 39
 —, Diktate 38, 39
 — im Englischunterricht 130
 —, Fehlerberichtigung 39
 —, Forderung an Schüler mit guten Leistungen
 und mit schwachen Leistungen 38
 —, Förderung im gesamten Unterricht 37, 39
 —, Leistungsstand der Klasse 39
 —, Leistung am Ende der Schulzeit 38
 —, logische Durchdringung in der 3. Bildungsstufe 38
 —, Regelmäßigkeit 39
 —, Übungen in der 1. Bildungsstufe 42
 —, Unsicherheit 37
 —, Verfahren und Zeitaufwand, Abstimmung
 im Rahmen der Schule 39
 —, Klärung von Zweifeln 39
Redisfeder 99
Redeweise, Einfluß auf die der Schüler 42
Regel, Anwendung in Rechnen und Raumlehre 86
 — in der Rechtschreibung 37
 — für Spiele 23
 — und Sprachverständnis 42
Regelungen, feststehende, in der 1. Bildungsstufe 15
Reifung, geistige, und mathematisches
 Erkennen 85
Reifezeit, Beginn der 17, 123
 — und musikalische Eindrücke 94
 — und Formen und Funktionen der Musik 95
 —, Reifungsvorgänge bei Schülern der
 3. Bildungsstufe 18, vgl. Pubertät
Religenspiele 23
Religion, Anmerkungen zur Stundentafel 134
Religionen, historische, siehe Religionskundlicher Unterricht 125
Religionsformen 126
Religionsgeschichte, siehe Evangelische
 Unterweisung 112
Religionskunde, vergleichende 112
Religionskundlicher Unterricht, Ziele, Aufgaben, Inhalte 125
 —, religiös-sittliche Problemstellungen 126
Religionslehrer 117
Religionsphilosophie 112
religiöse Gehalte 12
Relief im Erdkundeunterricht 56
Relieftechniken im Werkunterricht 102
Richtlinien, Aufgaben, Zweckbestimmung 9
 — und Verantwortung des Lehrers 9

rhythmische Bewegung, siehe Unterricht in
 der 1. Bildungsstufe 14
 — — als Vorbereitung des Schreibens 24
 — — beim Schreiben 34, 35
rhythmische Formen im Englischunterricht
 128
Rhythmus im Musikunterricht 93
 — im Schulleben 21
 — Wochen- und Tagesrhythmus 132
Rücksichtnahme, Erziehung 20
Rundfunk in der Gemeinschaftskunde 67
 — in der Biologie 74
 — als Unterrichtsthema 80
 — und Entwicklung der Technik 81
 — im Musikunterricht 96
 — im 9. Schuljahr 140
Sachart und Größe der Menge im Schulanfang 24
sachangemessene Beschreibung geometrischer Verhältnisse 85
Sachaufgaben in Rechnen und Raumlehre 87
Sachbereiche, Erfassen der Beziehungen in
 den Sachbereichen 51
Sachbericht, siehe Muttersprache 134
Sachbeschaffenheit der Umwelt bei Schulanfängern 14
Sachbeziehungen, Aussprechen der
 erfaßten 46
Sachbildung in der Volksschule, Heimatkunde als Grundlage 10
Sachbuch im 7.—9. Schuljahr 34
 — in der Biologie 73
 — im 9. Schuljahr 141
Sache selbst, um die es im Leben geht 11
 um der Sache willen lernen 28
 tätige Auseinandersetzung mit der
 Sache 75
 Ergriffensein von der Sache 27
 — und Sprache 51
 — beim Sprechen in der Schule 30
Sachdurchdringung im Unterricht des
 4. Schuljahres 50
Sacheinheiten in Erdkunde 54
Sacherkenntnis in der 2. Bildungsstufe 16
 — und sprachliche Darstellung 16, 17
Sacherfahrung in der 1. Bildungsstufe 42
 — und sprachliche Darstellung 17
sachgerecht arbeiten 28
 — selbsttätig werden 28
 — ordnen 77
Sachgebiet, Naturlehre 78
Sachkreis, Auseinandersetzung mit einem 47
Sachkunde 10, 49, 50
sachliche Einzelarbeit 12
Sachliteratur 134
Sachprosa 31
sachrichtig, Unterscheidung der Gegenstandsbereiche 49
Sachstruktur, Erfassen der, in der 1. Bildungsstufe 49
Sachtüchtigkeit, wachsende des jungen
 Menschen 12

Sachunterricht, Gefahr der Fächerung 10
 — in der 1. Bildungsstufe 10, 14, 45, 75
 — im 4. Schuljahr 26, 49
 — der Grundschule und raumkundliche Erfahrungen 82
 — und Muttersprache 134
 — als Epochenunterricht 134
 — und Darstellendes Spiel 91
 —, Bildungsaufgaben, Bildungsverfahren und Bildungsinhalte 45 ff.
Sachverhalte und Aussagen der Kinder 25
 Auseinandersetzung mit Sachverhalten 27
 — in der verweilenden Wahrnehmung des 3. Schuljahres 48
 im Beginn der 2. Bildungsstufe 15, 16
 —, Bezeichnung im Sprachunterricht der 2. Bildungsstufe 43
 — der Schulfächer und des 4. Schuljahres 50
 —, historische 34
 —, erdkundliche aus der Heimat 55
 —, Durchdringung rechnerisch 82
 —, geometrische 83
 Erkennen des Zählbaren in den Sachverhalten 82
 —, sprachkundliche 41
 —, naturgesetzliche 75
 —, sprachlich entfaltet, siehe Anmerkung zur Stundentafel 134
 —, Klärung der Zeichnung 99
 — der Wirtschaft und Technik im 9. Schuljahr 139
Sachwelt und allgemeine Gesetze in der 3. Bildungsstufe 17
Sachwissen, siehe Katholischer Religionsunterricht 122
Sachverständnis und Sprachverständnis 29
Sachzusammenhänge in der Umwelt der Kinder der 1. Bildungsstufe 43
 — im Sprachunterricht der 2. Bildungsstufe 43
 — im Geschichtsunterricht 61
Sachzeichnen 99
Sakramente, siehe Katholischer Religionsunterricht 118
Sammelmappe im Sachunterricht 46
 — in Biologie 73
Sammeln von Kenntnissen im 5. und 6. Schuljahr 51
 —, Erdkunde 56
 —, Naturkunde 69, 70, 71, 74
Sammlung, innere, durch wiederkehrende Formen des Gemeinschaftslebens 12
Sammlungen, siehe Schulleben 21
 —, siehe 1. Bildungsstufe 46
 —, siehe 2. Bildungsstufe 46
 — für den Geschichtsunterricht 65
 —, siehe Unterrichtsmittel 131
Sandkasten 22
Satzbau 33, 43, 44
Satzgestalten 42
Satzgrenze 37, 43
Satzmelodie 43
Satzpläne in der Rechtschreibung 36

Satzton, siehe Englischunterricht 130
Satzzeichen in Rechtschreiben 36, 37
Schachspiel 136
Schallplatte im literarischen Unterricht 32
 — in der Musik 94, 96
 — im Englischunterricht 129
Scharaden, siehe Gestaltendes Spiel 92
Schattenspiele, siehe Gestaltendes Spiel 92
Schaubilder und Zeichnungen 16
schematische Darstellungen in der Gemeinschaftskunde 69
 — in der Naturkunde 74
Schema, siehe Rechnen und Raumlehre 87
 —, siehe Sport 111
Schemata, länderkundliche 55
Schilderung im Aufsatzunterricht 40
 —, kulturhistorische 81
Schluß, logisch-abstrakter in Rechnen und Raumlehre 85
Schlußrechnung 85
Schmuckformen, siehe Handarbeitsunterricht 104
Schnitte für Wäsche und Kleidung im Handarbeitsunterricht 105
schöpferische Kräfte, siehe Werken 100
Schreiben als ursprüngliche Aufgabe der Volksschule 11
 —, Voraussetzungen im Schulanfang 22
 —, Vorbereitung im Schulanfang 24
 — im 4. Schuljahr 26
 —, freies 39, 40
 —, Koppelung mit dem Lesenlernen 34
 — im Englischunterricht 130
Schreiberziehung 34 ff.
Schreibgerät 35 f.
Schreibgeschwindigkeit 35
Schreibhaltung 35
Schreibpapier 35
Schreibmuskulatur 35
Schreibraum 35
Schreibunterricht, Vorbereitung im Schulanfang 25
Schreibweise, mathematische 87
Schrift, erschließt sprachlich-geistige Welt 29
 —, Bindung zur Sprache 32
 — im Aufsatz 40
 —, Ausgangsschrift 34
 —, deutsche 34
Schriftbild, Aufgliedern des 26
 — im Rechtschreiben 37
 — im Englischunterricht 129
Schriften anderer Kulturen 100
Schriftenreihen 141
Schriftgestaltung 40, 99 f.
Schriftganzes, sinnvoll als Ausgang des Leselehrgangs 32
Schriftproben, Betrachtung 36
Schriftsatz 35, 36
Schrifttum, als Lesestoff der Schule 31
 Eindringen in die Gehalte des Schrifttums 31
 Verhältnis zum Schrifttum 31
 Bereiche des Schrifttums für das 7. und 9. Schuljahr 34

Schriftzeichen, Unterscheidung, im Schul-
anfang vorbereitet 23

Schulabschnitt, zusammenhängender, des
1. und 2. Schuljahrs 26

Schulabgänger 138

Schulanfang, Aufgaben 23

—, Bedeutung 22

—, zeitliche Dauer 22

Schulanfänger, ihre Erfahrungen 14

—, Bewegungsablauf beim Schreiben 34

Schulanlagen, siehe Naturkunde, Verfahren
und Mittel 73

Schulbibel 119, 123

Schulchor 94

Schuldruckerei 136

Schule, ausreichend gegliederte 9, 10

—, wenig gegliederte 9

—, Aufgabe zu helfen 11

—, Erziehungsziel 12

— als Macht im kindlichen Leben 12

—, als Mittlerin von Sachen 11

— unterstützt fördernde Begegnungen 12

— bereitet auf Erfüllung späterer Anfor-
derungen vor 11

— muß Gemeinschaft fördern 12

—, Ort menschlicher Begegnung und
gesitteten Umgangs 29

— sucht Verständigung mit den Eltern 12

— behält Einflüsse der Umwelt im Auge 12

— und umgebende Natur 73

Schülerlotsendienst 21

Schülermitverwaltung 18, 20, 21

Schülerversuche in der Naturlehre 81

Schülerzeichnung 98

Schulfestern 20, 21, 94

Schulfächer als Ordnungsgesichtspunkte 139

Schulfernsehen 120

Schulfunk in Erdkunde 55

— in Geschichte 65

— in Naturkunde 74

— in Naturlehre 81

— in Musik 94

— in Englischunterricht 129

Schulfüllhalter 35

Schulgarten 70, 73, vgl. Naturkunde

Schulgemeinschaft, verbindliche und ver-
bindende Ordnung 12

Lebensstil einer Schulgemeinschaft 41

—, gemeinsame Aufgaben 66

—, Feste und Feiern 94

—, siehe Evangelische Unterweisung 112,
vgl. Schule

Schulgesetz vom 14. 9. 1954 11

Schulgottesdienst 112, 115

Schulgrundstück 21

Schulhaus, Pflege 21

Schulhof, Sportgeräte auf dem 111

Schuljahr, 1. und 2., als zusammenhängender
Schulabschnitt 26

—, 1.—3., siehe 1. Bildungsstufe 14 f.; Lesen
und literarische Erziehung 32; Schreiben
34 f.; Rechtschreiben 36 f.; Sprachübung,
Sprachlehre 42 f.; Musik 94

Schuljahr, 3., Rechtschreiben 37

—, 4., Übergangscharakter 13, 26; Recht-
schreibung 37, Sachunterricht 49 f.;
Geschichte 58

—, 4.—6., Bildungsstufe 15 f.; Lesen, lite-
rarische Erziehung 33; Schreiben 35 f.;
Rechtschreiben 37 f.; Sprachübung,
Sprachlehre 43 f.; Geschichte 58 f.

—, 5.—6., Sachunterricht 2. Bildungsstufe 50;
Religionskundlicher Unterricht 126

—, 7., Übergangscharakter 13

—, 7.—9., 3. Bildungsstufe 17 ff.; Schreiben
35 f., 36; Rechtschreiben 38; Religions-
kundlicher Unterricht 126

—, 8., Hauswirtschaft 105

—, 9., Herausheben der 3. Bildungsstufe 9;
Fragen der Jugendlichen 10; Lebens-
fragen 19; Sachunterricht 51; Erdkunde-
themen 55; Hauswirtschaft 105; Gebun-
denes Zeichnen 136; Anweisungen zum
9. Schuljahr 138 f.

Schulküche 107, 139

Schullandheim, erziehlische Bedeutung 20

—, siehe Naturkunde 73

—, siehe Darstellendes Spiel 92

Schulleben, als tragende Kraft 66

Aufgaben in der 1. Bildungsstufe 15

— im 4. Schuljahr 50

— in der 2. Bildungsstufe 17

— in der 3. Bildungsstufe 18

Planung des Schullebens 131

—, Inhalte, Regelung und Gestaltung 20

— als feste Ordnung 21

— mit den Schülern besprechen 21

— Verantwortung des Lehrers 21

—, Nutzung in der Gemeinschaftskunde 68

— und Musik 92, 95

— und Spiel 91

— und Gesundheitspflege 108

—, siehe Evangelische Unterweisung 112

Schulleiter 111

Schulnorm, durch Richtlinien gesetzt 9

Schulordnung 12, 20, 21

Schulsonderturnen 111

Schultag, natürlicher Beginn 20

Rhythmus 21

Schulträger 111

Schulverdrossenheit 138

Schulwald 71, 73, 137

Schulwerkstätte 139

Schulwoche 21, 22

Schulzeitverlängerung 138

Schundliteratur 31, 33

Schwerpunkte, inhaltliche, siehe Anmerkung
zur Studentafel 135

Schwimmen 110, 111

Schwingungslehre 102

Seele, Mensch, eine Einheit aus Leib, Seele
und Geist 72

seelische Entwicklung des Volksschülers 9

— Motive für eine Handlung in Lese-
stoff 33

seelische Vorgänge, Sinn für seelische Vorgänge im 7.—9. Schuljahr

- Wandlungen in der Reifungszeit 18
- Welt der Jugendlichen und die Geschichte 60

Seelisches im sprachlichen Ausdruck 41

selbständiger Gebrauch der Bibel, siehe Evangelische Unterweisung 112

Selbständigkeit, Erziehung zur 12

- Im Unterricht 27, 28
- Im Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 46
- der Schüler der 3. Bildungsstufe 18
- im 9. Schuljahr 138
- der Schüler und die Dichtung 32
- In der Erdkunde 52, 55
- Im Werken 100, 102
- In der Textilarbeit 103, 104
- Im Sport 110
- des katholischen Religionslehrers 117
- im Katholischen Religionsunterricht in der Reifungszeit 123

Selbstausbildung, planvolle, im Musikunterricht 93

Selbstbildung des Schülers 138

Selbstkontrolle, schriftlicher Rechnungen 87

- im 9. Schuljahr 141

Selbstkritik im Schreibenlernen 36

- Im Werken 102

selbstkritisches Verhalten im Sport 110

Selbsttätigkeit, sachgerechte 11

- im bildnerischen Gestalten 96

Selbstverantwortlichkeit, siehe Sport 110

Selbstvertrauen 12

Selbstwertgefühl 110

Selbstzucht 12

Sensationsliteratur 34

sexuelle Erziehung im 9. Schuljahr 140, vgl. Geschlechter, Geschlechtererziehung

Sicherheitsstellung und Sicherungsmaßnahmen im Sportunterricht 111

Sichtweisen verschiedener Fächer im 9. Schuljahr 51

Silbentrennen 37

Singen, tonbewußtes 93, 95

- nach Noten 93
- als Mittelpunkt des Musikunterrichts 93
- , mehrstimmiges 95
- , siehe Katholischer Religionsunterricht 122

Sing- und Spielkreis 94

Sinneinheiten im Sprachschatz des Englischunterrichts 128

Sinnerfassung, Lesen als 30, 31

Sinn Ganzes, im Leseunterricht 20

Sinngehalt der Sachbereiche 11

- , vorgeprägter 27

Sinngestaltung, Lesen als 30

Sinngruppen im Englischunterricht 130

sinnhaftiges Verständnis für Lebensformen der Erwachsenen 47

sinnrichtig sprechen lernen 25

sinnvolles Ganzes 30, 32

Sinnzusammenhang, Erkennen in der 1. Bildungsstufe 42

Sinnzusammenhang im Sprachunterricht der 3. Bildungsstufe 44

- , übergreifender in den einzelnen Bildungsbereichen 27

Sitten, Verständnis für, in der Schule 20

- festigen von Sitten durch den Unterricht 21
- und Bräuche bilden sich 21
- vorbildliches Sprechen als gute Sitte 42

sittliche Entscheidung 60

sittliche Erziehung 12

sittliche Forderungen, siehe Katholischer Religionsunterricht 119

- , siehe Religionskundlicher Unterricht 125

sittliche Gehalte 12

sittliche Grundbegriffe 12

sittliche Ordnung 12

sittliches Verhalten, siehe Katholischer Religionsunterricht 119, 120, 122

Sittlichkeit, Gehalte der 15

Situation, pädagogische 9

- im Gestaltenden Spiel 92

Sitzordnung, Bedeutung für das natürliche Gespräch 30

Skizzen in der Naturlehre 81

Sorgfaltspflicht im Sportunterricht 111

soziale Bewegungsspiele 23

- Bereiche im Pubertätsbeginn 18
- Beziehungen, Verständnis für 66
- Fragen bei der Entwicklung der Technik 81
- Situationen im Sachunterricht der 3. Bildungsstufe 48
- Ordnung, Auseinandersetzung mit 66
- Verhältnisse im Geschichtsunterricht 65

soziales Leben im Unterricht der 3. Bildungsstufe 18

Sozialverhalten, Erziehung zum 17

Spezialisierung, siehe Werken 102

Spiegelung als Hilfsmittel der Raumlehre 88

Spiel, im Schulanfang 22

- , Abwandlung und Auswahl 22
- und Schulleben 91
- , gemeinsames in den Pausen 20
- , Darstellendes, in der 2. Bildungsstufe 17
- , Darstellendes, und Dichtung 32
- , Darstellendes 91 f.
- , Spieler im Darstellenden Spiel 91
- , textgebundenes 92
- , Bedürfnis nach Spiel im Sport 109
- , Werkarbeit als Spiel 101
- , katechetisches, siehe Katholischer Religionsunterricht 120, 122, 123

Spielablauf im Darstellenden Spiel 91

Spielanordnungen im Schulanfang 23

Spiele im Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 46

- , dramatische, im Geschichtsunterricht 65
- als Anlaß zum Sprechen 25
- und Gestalten in der 1. Bildungsstufe 14
- mit unterschiedlichen Werkstoffen 104
- , Laienspiel im 7.—9. Schuljahr 34

Spielfabel 91, 92
Spielfähigkeit der Kinder und Darstellendes Spiel 91
Spielfreude 22, 110
Spielführer, Lehrer als 91
Spielgedichte 92
Spielgestaltung, freie 92
Spielgut, Auswahl 92
Spiellesen im Englischunterricht 129
Spiellied im Schulanfang 23
 — im Darstellenden Spiel 91
Spielzeug im Schulanfang 22
 — als Aufgabe im Werkunterricht 102
Spontanität des Kindes in der 1. Bildungsstufe 122
 —, Ausgreifen in die Welt 12
 — in den Sprachübungen 42
Sporterziehung 109
Sportstunden, Einordnen in den Wochenplan 109, 110
Sportunterricht 109 ff.
Sprachbuch 42
Sprachbildung 20
Sprachdrill 42
Sprache, natürliches Wachstum 29
 — ermöglicht das Begreifen der Erscheinungen der Welt 29
 —, Entfaltung im Schulanfang 23, 25
 —, Förderung im Schulanfang 32
 —, Anleitungen in der 1. Bildungsstufe 42
 —, gesungene und halbesungene in der 1. Bildungsstufe 94
 —, Differenzierung in der 1. Bildungsstufe 14
 —, angemessene, im 4. Schuljahr 50
 —, bevorzugtes Darstellungsmittel in der 3. Bildungsstufe 18
 —, durchseeltes Gestaltungsmittel in der 3. Bildungsstufe 41
 — und Sache in der 3. Bildungsstufe 51, 134
 —, Zusammenhang mit dem Sprachunterricht 39
 —, Darstellung von Sachverhalten in der eigenen Sprache 87
 Umgangssprache, Berufssprache, Fachsprache 44
 — im Rechtschreibunterricht 36
 —, Worthäufigkeit 39
 —, Altersmundart 39
 —, Bildkraft der 44
 —, Bindung zur Schrift 32
 — im Darstellenden Spiel 91
 — und Kultur, siehe Englisch 128
 Erkennen des Wesens der Sprache 128
Sprachelemente 42
Sprachentfaltung in der 1. Bildungsstufe 46
Sprachentwicklung, Beispiel des Lehrers 25
Sprachformen in der 2. Bildungsstufe 43
Sprachfreudigkeit in den Sprachübungen 42
Sprachganzes, Erkennen der Worte im 26
 —, Übungen im Sprechen 30
 —, erschließen und nachgestalten 31
 — im Sprachunterricht der 3. Bildungsstufe 44

Sprachegebrauch, bewußter 41
 —, Erziehungsauftrag im 42
 —, praktischer, im Englischunterricht 129
sprachgestörte Kinder 30
sprachgehemmte Kinder 46
Sprachgut, musisches 128
 — niederdeutsches 129
Sprachheilkunde 30
Sprachkraft des Kindes 29
Sprachkunde 41 ff.
Sprachlehre 41 ff.
sprachliche Darstellung von Dingen und Vorgängen der Umwelt im Naturlehrunterricht der 3. Bildungsstufe 78
sprachliche Mittel, bewußter Gebrauch in der 2. Bildungsstufe 43
sprachlicher Ausdruck 29
 —, Formulieren im Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 46
Sprachmelodie 129
Sprachniveau des Kindes 29
Sprachnorm 29
Sprachschatz der Kinder im Schulanfang 26
 —, Bereicherung und Differenzierung durch die Schule 29
 — im Englisch 128
Sprachschichtung, siehe sprachkundliche Erklärungen 44
Sprachsinn, innerer 29
Sprachübungen als besondere Unterrichtsveranstaltungen 30
 —, Aufgabe, Verfahren, Mittel 41
Sprachunlust 129
Sprachunterricht, allgemeine Gesichtspunkte 29
 —, siehe Sprachübung, Sprachlehre, Sprachkunde 41 ff.
 in der 2. Bildungsstufe 43
 in der 3. Bildungsstufe 44
Sprachverständnis, als Aufgabe des Sprachunterrichts 29
 —, siehe Sprachübung 41
 — und Regel 42
Sprachverwandtschaften 44
Sprechbereitschaft 25
Sprechen, Weg vom Sprechen zur Sprache 43
 —, vorbildliches, im Unterricht 42
 —, fördernde Anlässe zum 25
 — im Schulanfang 22
 — im ersten Unterricht 30
 —, Anlässe in der 1. Bildungsstufe 14
 — über Inhalte des Sachunterrichts in der 1. Bildungsstufe 47
 — im 7.—9. Schuljahr 34
 —, siehe Englisch, Hören, Verstehen
 Sprechen 128
 —, sinn- und lautrichtiges 26
 —, Mut zum 25
 —, zuchtvolles 30
Sprechenlernen 30
sprechgehemmtes Kind 30
Sprechsicherheit 25
Sprechspiele zur Förderung der phonetischen Aussprache 25

- Sprechübungen** als besondere Unterrichtsveranstaltungen 30
- Sprechweise** 30
- Sprüche**, siehe Evangelische Unterweisung 115
- Staat**, berücksichtigt bei den Anforderungen an die Schule 11
- , siehe Gemeinschaftskunde 66
- Stadtkinder** und Landkinder 13
- Statistik**, als Darstellungsweise 16
- in Geschichte 65
- Stegreifspiel**, siehe Schulleben 21
- in der literarischen Erziehung 31, 34
- , siehe Darstellendes Spiel 91
- Stil** des Schullebens 21, 131
- Stillerziehung** im Sprachunterricht 44
- Stilkunde** im Kunstunterricht 100
- Stillarbeit** an frei gewählten Texten 31
- stilles Lesen** 21, 31, vgl. Lesen
- Stilübungen** in der schriftlichen Gestaltung 41
- Stimme**, Bildung der, im Musikunterricht 93
- , Umfang 93
- Stimmwechsel** 93
- Stoffdruck** im Handarbeitsunterricht 104
- Stoffwechsel**, siehe Naturkunde 72
- Störungen**, entwicklungsbedingte, in der Pubertät 110
- Strafe** 12
- Straßenverkehr**, richtiges Verhalten im Schulanfang 22
- im Unterricht des 1. Schuljahres 47, vgl. Verkehrserziehung
- Streben**, rivalisierendes, in der 2. Bildungsstufe 17
- Strick- oder Häkelarbeiten** 104
- Stunde**, thematische Einheit im Sportunterricht 111
- Stundeneinheit** in der Hauswirtschaft 107
- Stundentafel** 133, 134
- Substanz** des dichterischen Werks 32
- Symbol** 16, 27
- System**, wissenschaftliches, siehe Naturlehre 77
- Systematik** 16
- systematische Geschlossenheit** in den Bildungsbereichen 27
- Ordnung im Denken und Handeln 17
- Behandlung, siehe Gemeinschaftskunde 66
- Tadel** als Erziehungsmittel 12, vgl. Lob und Tadel
- Tafelschreiben** 35
- Tafelzeichen** in Anfangsklassen 99
- Tafelzeichnung** in der 3. Bildungsstufe 99
- Tagesfragen**, erdkundliche 56
- Tagesgeschehen**, siehe Gesundheitspflege 108
- , siehe Anmerkung zur Stundentafel 135, vgl. Gemeinschaftskunde
- tägliche Spiel- und Sportzeit** 109
- Übungen im Rechnen 25
- Übungen im Rechtschreiben 39
- Taktarten**, siehe Musik 95
- Tanz** im Darstellenden Spiel 91
- tätiger Umgang** mit den Gegenständen 14
- Tätigkeit**, gestaltende, siehe Katholischer Religionsunterricht 123
- , manuelle, im Rechnenunterricht 82
- , sinnvolle, beim Schreiben 35
- Tätigkeitsdrang** in der 1. Bildungsstufe 104
- Tatsachenwissen**, Voraussetzungen für den Erwerb in der 2. Bildungsstufe 16
- in Erdkunde 53
- Technik**, Bereich der, im Rechnen 82
- im 9. Schuljahr 139, vgl. Naturlehre
- technische Fächer** 10, 139
- Übungen im Sprechen 30
- , Sachverhalte in der Naturlehre 74
- Techniken**, zu erlernende 10
- , siehe Der Unterricht 27
- Sicherheit in den Techniken 28
- im Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 46
- im Bildnerischen Gestalten 98, 99
- in der Textilarbeit 103, 104
- Terrarien** 70, 71
- Texte**, siehe Der Unterricht 27
- mit verteilten Rollen 31
- , geschichtliche 65
- in der Evangelischen Unterweisung 112
- Textstudium**, siehe Katholischer Religionsunterricht 120
- textgebundenes Spiel** 92
- Textilarbeit**, Einordnung, Aufgaben, Inhalte, Verfahren und Mittel 102 ff.
- , Anzahl der Wochenstunden 136
- Theateraufführungen**, siehe literarische Erziehung 34
- im 9. Schuljahr 140
- Themen** für den Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 47
- im 2. Schuljahr 47
- , wiederkehrende in der Heimatkunde des 4. Schuljahres 50
- für Arbeitsgemeinschaft in der 3. Bildungsstufe 18
- , siehe Naturlehre 77
- für Kunsterziehung in der 1. Bildungsstufe 96
- , siehe Handarbeitsunterricht 105
- , heimatkundliche im 9. Schuljahr 140
- Tiere in der Schule** 73
- Tierbücher** 33
- Tischsitten** 20
- Toleranz**, siehe Englisch 128
- , siehe Religionskundlicher Unterricht 125
- Tonartwechsel** 95
- Tonband** in Musik 94, 96
- in Englisch 129
- Tonbewußtsein** 93, 95
- Tonleiter** (Dur) 95
- Tonraum** in der Kindermelodik 95
- Tonumfang** der kindlichen Stimme 93
- Tonwortsystem** 95
- Tradition**, siehe Katholischer Religionsunterricht 118

Trennung der Geschlechter, siehe Katholischer Religionsunterricht 123

Tugend, Erwerb einfachster 20

Tun, gestaltendes im Schulanfang 24

—, spielerisches 14

— im Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 45

— Selbsttun im Unterricht 27

—, vielfältiges im Rechnen 83

—, musikalisches 91

—, sittliches 120

— vgl. Aktivität, Bildungsstufen

Turngarten 109

Turngeräte 109

Typen der Begabung im Handarbeitsunterricht 105, vgl. Begabung

typische Landschaften 53

— Landschaftsräume 56

Oben einfachster Tugenden 20

— der Kinder als Anlaß zum Sprechen 25

— Technik der Übung 27, 28

—, siehe Sport 109

— in der Rechtschreibung 37

— in Rechnen und Raumlehre 82 f.

Obergangscharakter des 4. und 7. Schuljahrs 13

Oberlieferung, Verantwortung für ihr Weiterleben 11

—, persönliche, im Geschichtsunterricht 58

Oberprüfung der Übungsstätten und Geräte im Sportunterricht 111

Oberschlagsrechnung 87

Übersetzungen aus dem Englischen 130

Oberzeugung, pädagogische 9

—, religiöse, siehe Katholischer Religionsunterricht 117

Übung, regelmäßige im Unterricht 21

— in der Lesefertigkeit 32

— im Lesen 33

—, tägliche in der Rechtschreibung 39

—, schriftliche mit bestimmten Zweckformen 40

—, sprachliche, aus Unterrichtssituationen 42

— im lautreinen Sprechen 30

— in Erdkunde 56

— im mündlichen und schriftlichen Rechnen 84

—, tägliche im Rechnen 87

— in Musik 93

— des Zuordnens und Unterscheidens im Handarbeitsunterricht 104

Übungsaufgabe in der Hauswirtschaft 107

Übungsauswahl, siehe Sport 109

Übungsformen im Lesen 33

— in der Rechtschreibung 39

— im Sport 111

Übungsgemeinschaft, siehe Sport 111

Übungsgruppen, siehe Sport 111

Übungsreihen in der Sprachübung 42

Übungsstoff, dichterische Werke als 32

Übungstexte im Rechtschreiben 37

Umgang der jungen Menschen miteinander 12
tätiger Umgang mit den Gegenständen
bei Schulanfängern 14

Umgang mit Zahl und Schrift 11

— und Einsicht in der Gemeinschaftskunde 66

— mit Mehrheiten von Dingen und Dingsymbolen 82

— mit dem Wort Gottes, siehe Evangelische Unterweisung 112, 115

Umgangssprache, örtlich gebundene 30, 44

— im Englischunterricht 128, 129

Umrißstempel im Geschichtsunterricht 65

Umwelt, Auffassung bei Schulanfängern 14

Anschauungen im Schulanfang 23

—, alltägliche, ihr Erleben in der

1. Bildungsstufe 10, 45

—, nahe 14

—, reiche und differenzierte Erfassung 46

—, Verbundenheit in der 1. Bildungsstufe 47

— im Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 47, 48

—, Ablehnung in der Reifezeit, siehe

Katholischer Religionsunterricht 124

— im Geschichtsunterricht 59

— in der Gemeinschaftskunde 67

— in der Naturkunde 70

—, Pflanzen und Tiere der 73

— in der Naturlehre 78

—, technische 74

—, rechnerische Durchdringung der 82

—, religiöse 121

—, biblische 122

—, Erfahrungen mit der, siehe Religionskundlicher Unterricht 126

Umweltbereitung, siehe Katholischer Religionsunterricht 121

Umweltdarstellung der Kinder in der

1. Bildungsstufe 101

Umweltdeutung, siehe Katholischer

Religionsunterricht 121

Umwelterfahrung in der Sprache der

1. Bildungsstufe 14

—, gesammelt bei Unterrichtsgängen 22, 23

Umwelterlebnisse im Schulanfang 23

Umweltverhältnisse in der Gegenwart 13

— im Vorschulalter 45

Unfälle, Sicherung von Unfällen im Sport 111

Unfallverhütung, siehe Naturlehre 76

Unsicherheit im Verhalten der Schüler der

3. Bildungsstufe 110

Unterhaltungslektüre 34, vgl. Lektüre

Unterordnung, Bereitschaft zur 15,
vgl. Aufgaben der Schule, Schulleben

Unterricht 27 f.

—, Gliederung, Festigung, Mitbestimmung 21

—, Wechsel von unmittelbarem und mittelbarem Unterricht 9

—, kindgemäß-gründender im Schul-

anfang 26

—, allgemein sprachliche Aufgaben 25

—, im letzten Schuljahr 138

—, Planung des Unterrichts 131

Unterrichtsanzug 20

Unterrichtsbeispiele, siehe Hauswirtschaft 107

Unterrichtseinheit in Erdkunde 56

Unterrichtseinheit in der Hauswirtschaft 106
 —, fächerübergreifende 139
 —, siehe Anmerkung zur Stundentafel 134, 135
Unterrichtsfilm 74
Unterrichtsformen, siehe Evangelische Unterweisung 112
Unterrichtsgänge im Schulanfang 22, 23, 26
 — im Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 45, 46
 —, Planung für die 2. und 3. Bildungsstufe 56
 —, siehe Naturkunde 73
Unterrichtsgegenstand, Bedeutung erkennen 27
 —, Ausgang in der 3. Bildungsstufe 51
Unterrichtsgespräch in der Kunsterziehung der 1. Bildungsstufe 97
 — in Rechnen und Raumlehre 87
 — in der Evangelischen Unterweisung 112, 115
Unterrichtsgestaltung, siehe Sport 111
 —, siehe Katholischer Religionsunterricht 120, 123
Unterrichtsruppe im Hauswirtschaftsunterricht 106
Unterrichtsinhalte, Auswahl, Hilfe durch die Richtlinien 9
 — im Geschichtsunterricht 59 ff.
 — in der Gemeinschaftskunde 67
 —, Hauswirtschaft 106
 —, Evangelische Unterweisung 114 ff.
 —, Religionskundlicher Unterricht 126
 Zugang zu Unterrichtsinhalten im 9. Schuljahr 139
Unterrichtsmittel, Grundsätze und Maßstäbe geben die Richtlinien 9
 —, Erdkunde 53
 —, Verzeichnis der 131
Unterrichtsplanung des einzelnen Lehrers 131
Unterrichtssituation 43
Unterrichtssprache, Englisch als 128
Unterrichtsstunde, siehe Hauswirtschaft 107
 —, Sport 110, 111
Unterrichtsthema, aus den Inhalten der Sachfächer 51
 —, gemeinschaftskundliches 66, 67
Unterrichtsverfahren, Richtlinien geben Grundsätze und Maßstäbe 9
 — in Erdkunde 55, 56
 — im Katholischen Religionsunterricht 119
Unterrichtsverteilung, siehe 9. Schuljahr 139
Unterscheidungsalter, siehe Katholischer Religionsunterricht 121
unvorbereitete Diktate 39,
 vgl. Diktate, Niederschriften
Urteil im literarischen Unterricht 31
 — im Geschichtsunterricht 65
 — in Gemeinschaftskunde 66
 —, kritisches, entwickelt im Rechenunterricht 87
 — durch eigenes Tun, entwickelt im Werkunterricht 101, 102

Veranstaltungen der Schule 20, 132
Verantwortung der Schule, pädagogische, sittliche, politische 9, 11, 12
 —, persönliche, des Lehrers 9
 — des Lehrers für die Klasse und das einzelne Kind 28
 — eigene Verantwortung der Schüler in der 3. Bildungsstufe 18, 19, 110, 124
 —, pädagogische, siehe Evangelische Unterweisung 113
 —, siehe Katholischer Religionsunterricht 124
verantwortlich handeln lernen als Unterrichts- und Erziehungsziel 27, 66
Verantwortungsbewußtsein gegenüber der Muttersprache 42
Verarbeitung des Erfahrenen im Schulanfang 25
 —, rechnerische und zeichnerische in der 2. Bildungsstufe 16
 — religiöser Erkenntnisse 123
Veranschaulichung, siehe Erdkunde 53
 —, siehe Musik 95
 —, siehe Bildnerisches Gestalten 99
 —, siehe Werken 101,
 vgl. Verbindungen mit Anschauung
Vererbung, siehe Naturkunde 72
Verfahren, abhängig vom Bildungsgehalt 27
 — im Rechtschreiben 39
 —, Sprachübung, Sprachlehre, Sprachkunde 41 f.
 —, Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 45 f.
 — in der Erdkunde 55
 — in der Geschichte 64
 — in der Gemeinschaftskunde 68
 — in der Naturkunde 73
 — in der Naturlehre 80
 — in Rechnen, Raumlehre 86
 — im Darstellenden Spiel 91
 — in der Musik 93
 — in der Kunsterziehung 96
 — im Werken 101
 — in der Textilarbeit 103
 — in der Hauswirtschaft 106
 — im Sportunterricht 110
 — in der Evangelischen Unterweisung 113
Verfrühung, siehe Bildungsstufen allgemein 13
 —, siehe Musik 95
 —, siehe Evangelische Unterweisung 113, 115
Vergangenheit, Kind und Vergangenheit am Beginn der 2. Bildungsstufe 58
 Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit 58
Vergebung, in der Gemeinschaft erfahren 12
Vergleich, als didaktisches Mittel; siehe Sachunterricht 16
 — in Geschichte 65
 — in der Gemeinschaftskunde 68
 — in der Naturkunde 70
 — im Katholischen Religionsunterricht 123
Verhalten in der Schule, im Gespräch, in der Partner- und Gruppenarbeit, gegenüber Schuleigentum usw. 20

Verhalten der Kinder in der 1. Bildungsstufe 15
 —, selbstkritisches, in der 3. Bildungsstufe 110
 — in der Sportstunde 109, 111
 —, religiöses 120
 —, sittliches 121
Verhaltensübungen im Schulanfang 23
Verhaltensweisen, siehe Katholischer Religionsunterricht 118
Verkehrserziehung 22, 136, vgl. Straßenverkehr
Verkehrsschrift 35, vgl. Schrift, Schreiben
Verkündigung, siehe Katholischer Religionsunterricht 118
verlässlich gut sein im Vertrauensverhältnis Lehrer—Schüler 12
Verlaufsgehalt beim Schreiben 35
Vermittlungsweisen der Musik 95
Versetzung 137
Verständigung zwischen Schule und Eltern 12, vgl. Eltern, Elternhaus
Verständnis einer sittlichen Ordnung in der Schule 12
 — der Kinder für Belehrungen 15
 — für künstlerischen Ausdruck 18
 — für politische Entscheidungen 58
 — für Zahlen 82
 — fremder Anschauungen, siehe Religionskundlicher Unterricht 125
Verstehen im Unterricht der 3. Bildungsstufe 18
 — im Pubertätsbeginn 18
 —, soziales 66
 — beim Lesen 31
 — von Dichtung 31
 — in Englisch 128
verstehende Teilnahme des Einzelnen 11
Versuch, biologischer 73
 — in der Naturlehre 78, 80 f.
Versuchsanordnungen 78, vgl. Naturlehre
Versuchsaufbau 80, vgl. Naturlehre
Verträglichkeit im Miteinanderleben 20
Vertrauen 12
 — als Voraussetzung des natürlichen Sprechens 25
verweilendes Wahrnehmen im 3. Schuljahr 48
Vielseitigkeit der Ausbildung, siehe Sportunterricht 110
Vivarien 73
Vogelschutz 73
Vokabeln 129
Volkebücher 140
Volkslied 93
Volksschule, Gliederung nach Bildungsstufen 9
 — leistet muttersprachlich grundlegende Bildung 11
Volksschüler, seine seelische Entwicklung 9
Volksschuloberstufe, alte Gliederung der Volksschule 9
 —, Veränderung durch das 9. Schuljahr 9, 13
Volkstanz, siehe Arbeitsgemeinschaften 136
Vorbereitung des Unterrichts 27
 — der Nachschriften 37

Vorbereitung, exegetische, siehe Evangelische Unterweisung 113
 —, Beteiligung der Kinder an der 114
 — des Lehrers für die Evangelische Unterweisung 114
Vorgänge in der Auffassung und Einordnung bei Schulanfängern 14
 —, geschichtliche 61
Vorlage im Rechtschreiben 36
Vorlesen 31, 32
Vorschulalter, Umweltdinge im 23
 —, Umweltverhältnisse 45
Vorstellen, räumliches, siehe Werken 102
Vorstellung bei Kindern der 1. Bildungsstufe 14, 45
 —, Aufschreiben aus der 36
 —, anschauliche, siehe Erdkunde 51
 —, erworbene, in Geschichte 65
 —, in der Kunsterziehung 97
 — im Werken 100
 —, religiöse 123
Vorstellungsvermögen, räumliches 88
Vorstellungswelt, kindliche, im Werken 101

Wachstumsstufen, siehe Religionskundlicher Unterricht 126
Wahrhaftigkeit im Miteinanderleben 20
Wahrheit im Denken und Sprachgebrauch 42
Wahrheitsgehalt der Lektüre des 4.—6. Schuljahrs 33
Wahrnehmen im Sachunterricht der 1. Bildungsstufe 46
 —, verweilendes, im 3. Schuljahr 48
Wald im Unterricht der 1. Bildungsstufe 47
Wanderfahrten 53
Wander- und Fahrtenplan 131
Wanderungen im 4. Schuljahr 50
 — und Reisen, Bedeutung für die Erdkunde 52
 — vom Standpunkt der Naturkunde 73
 — und Gestaltendes Spiel 92
Wechsel der Übungsformen im Rechtschreiben 39
 — der Aufgaben im Sportunterricht der 1. Bildungsstufe 109
Wechselgespräch im szenischen Spiel 92
Wechsel von anspannenden mit entspannenden Stunden 132
wechselnde Voraussetzungen für die Sportstunde 111
Weiterbildung in Erdkunde 56
 — im 9. Schuljahr 141
Weiterentwicklung der bildnerischen Fähigkeiten 98
Welt, an der die Kinder Teil gewinnen 11
 — spontanes Ausgreifen der Jugend in die Welt 12
 — Besitznahme von der Welt der Sprache 29
 — Berührung mit der Welt und sprachlicher Ausdruck 29
 — Erscheinungen der Welt und Sprache 29
 — Zugänge zur Welt in der 1. Bildungsstufe 13

Welt, Auseinandersetzung mit der Welt in der

- 1. Bildungsstufe 14
- des Kindes und Inhalt des Sachunterrichts in der 1. Bildungsstufe 47
- , erlebte, des Kindes in der 1. Bildungsstufe 47
- , musikalische, des Kindes in der 1. Bildungsstufe 94
- , wirkliche, am Ende der 1. Bildungsstufe 49
- , weitere, in den Themen des 4. Schuljahres 50
- , reale, im 5. und 6. Schuljahr 51
- , dingliche, Gerichtetheit der Welt in der 2. Bildungsstufe 53
- , Abenteuerlichkeit der Welt in der 2. Bildungsstufe 17
- , physische und rechnerische Welt und das Kind 75
- , Weltkunde als Beitrag zur politischen Bildung 55
- , Berührung mit der Welt in der Gemeinschaftskunde 68
- , Ordnungen dieser Welt, siehe Evangelische Unterweisung 112
- , der dinglichen Realitäten, siehe Evangelische Unterweisung 114
- , des religiösen Lebens und Denkens 125
- , der Erwachsenen und der Jugendlichen 18, 138
- , Lehrer läßt die Fülle der Welt ahnen 12

weniggegliederte Schule 9

Wenn-dann-Denken 49

Werk, begonnenes Werk vollenden 28

Werkarbeiten 16, vgl. Werken

Werkaufgaben 101

Werkbetrachtung, Vorbereitung der 101

- , kritische 102

Werken 100 ff.

- , im Geschichtsunterricht 65
- , für den Religionsunterricht 123
- , Anzahl der Wochenstunden 136

Werkmittel im Bildnerischen Gestalten 98

Werkstoffe 100, 101

Werkunterricht 81, 101

Werkzeichnung 99

Werkzeug 45, 100, 101, 105

Wert, erzieherischer, des Darstellenden Spiels 91

Wertbereiche der Kinder in der 1. Bildungsstufe 15

- , und Wertnormen in der 2. Bildungsstufe 17

Werte, vermittelt durch eigene Zugänge zur Welt 13

werten der Erscheinungen der Welt durch die Sprache 29

- , im Unterricht der 3. Bildungsstufe 18

wertende Stellungnahme im 9. Schuljahr 51

Werterleben in der 1. Bildungsstufe 15

- , in der 2. Bildungsstufe 17

Wertgehalte der Unterrichtsfächer, siehe Katholischer Religionsunterricht 117

Werthaltungen, angebahnt in sozialen Situationen 48

Wertunterscheidungen der Schüler in der 2. Bildungsstufe 66

Wertwelt der Erwachsenen, Auseinandersetzung im 7.—9. Schuljahr 33, 34

Weseneseigentümlichkeiten entfaltet durch Kunsterziehung 96

Wetteifer, sinnvolle Beschränkung 12

- , siehe Sportunterricht in der 2. Bildungsstufe 109

Wetterbeobachtung 71, 76

Wiedergabe, Formen der, im Geschichtsunterricht 65

Wiederholung, regelmäßige, im Rechnen 86

- , Stunden der, 135

Wiederholungsaufgaben in der Hauswirtschaft 106

Willensbildung 121

Willkür, deren Schein vermeiden 12

Wirklichkeit in den Aussagen des Kindes 25

- , als Feld menschlicher Lebensmeisterung 16
- , Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit in der 1. Bildungsstufe 42
- , Begegnungen, Umgang und geistiges Verarbeiten der Wirklichkeit in der 1. Bildungsstufe 46
- , seelische Wirklichkeit im Beginn der Reifungszeit 17
- , bei Schülern der 3. Bildungsstufe 17
- , Formen der geschichtlichen Wirklichkeit 57
- , Gottes 114
- , innerseelische, siehe Katholischer Religionsunterricht 124

Wirklichkeitsgehalte in der Lektüre des 4.—6. Schuljahrs 33

Wirklichkeitszusammenhänge der Ferne und der Vergangenheit im Beginn der 2. Bildungsstufe 16

- , Vorbereitung und Klärung im 3. Schuljahr 49

Wirtschaft im Rechenunterricht 82

- , Sachverhalte der Wirtschaft im 9. Schuljahr 139

wirtschaftliche Fragen der Gegenwart 140

Wirtschaftsräume im Erdkundeunterricht des 7. und 8. Schuljahres 54

Wißbegier in der 2. Bildungsstufe 15, 16, 33, 53

Wissen der Kinder in der 1. Bildungsstufe 14

- , in Erdkunde 56
- , geschichtliches 65

Wissensstoff, siehe Evangelische Unterweisung 112

Wissensstreben, seine Eigenart in der 2. Bildungsstufe 16

Wissensvermittlung, siehe Religionskundlicher Unterricht 125

Wochenanfang 132

Wochenschluß 132

Wochenpläne 110, 131, 132, 141

Wohn- und Lebensstil, Beitrag der Kunsterziehung 96
Wohnung, siehe Handarbeitsunterricht 105
Wollen, im Beginn der Reifezeit 123
 —, sprachliches 42, vgl. Willensbildung
Wort, das sinntragende 35
 —, im Rechtschreiben 36
Wortarten, ihre Funktion in der 1. Bildungsstufe 43
 —, im Sprachunterricht der 2. Bildungsstufe 43
Wortbilder in der Rechtschreibung 36
Wortblock im Rechtschreiben 37
Wörterbuch im Rechtschreiben 37
 — für Erwachsene 38
 — in Englisch 130
Wortgestalt 43
Wortgruppe im Rechtschreiben 38
Wortschatz in der 1. Bildungsstufe 42
 — in der 2. Bildungsstufe 37, 43
 — in Englisch 129
Zahlbegriff, Mengenauffassung und Zahlbegriff 24
 —, Einsicht in den 82
Zahlen, Bezug zu Gegenständen im Schulanfang 24
 —, Verständnis und Gebrauch 82
Zählen 24
Zahlengrößen, bildliche Darstellung im 5. Schuljahr 84
Zeichenmaterial für die 1. Bildungsstufe 97
Zeichnen 97
 —, gebundenes 136
 —, siehe Katholischer Religionsunterricht 123

zeichnerische Darstellung in Geschichte 65
 — — des Menschen 97
Zeichnung und Schaubilder in der 2. Bildungsstufe 16
 — im Bilderischen Gestalten der 2. Bildungsstufe 97
 — in der Raumlehre 82, 88
zeitgenössisches Schrifttum 31, vgl. Lektüre
Zeiterleben im 3. Schuljahr 48
Zeitfolge in der Geschichte 59
Zeitformen im Sprachunterricht 43
Zeitgeschehen 140
Zeitordnung, Sinn für geschichtliche 59
Zeitschriften 141
Zeitverläufe, Überblicken im 3. Schuljahr 48
Zeitung, siehe Gemeinschaftskunde 67
 — in Englisch 130
Zeitungsausschnitte und Geschichtsunterricht 65
Zergliedern von Sprachganzen 31
Zeugnisse der Vergangenheit 59, 65
Zimmerpflanzen 70
Zuhören in der literarischen Erziehung 31
Zuneigung, Verlangen des Kindes nach Zuneigung 15
Zuordnen der Schrift und Lautbilder 26
Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Kirche 117
zuchtvolles Sprechen 30
Zusammenhang, wachsender der Menschheit 11
 — unserer Welt und der Sachbereiche 11
Zusammenleben, siehe Schulleben 21, 23
Zusammenwirken der Lehrer einer Klasse 132
Zweckformen im Werkunterricht 102

