

**Richtlinien
für die Volksschulen
des Landes Niedersachsen**

NI
1957)

Schriftenreihe des Niedersächsischen Kultusministeriums

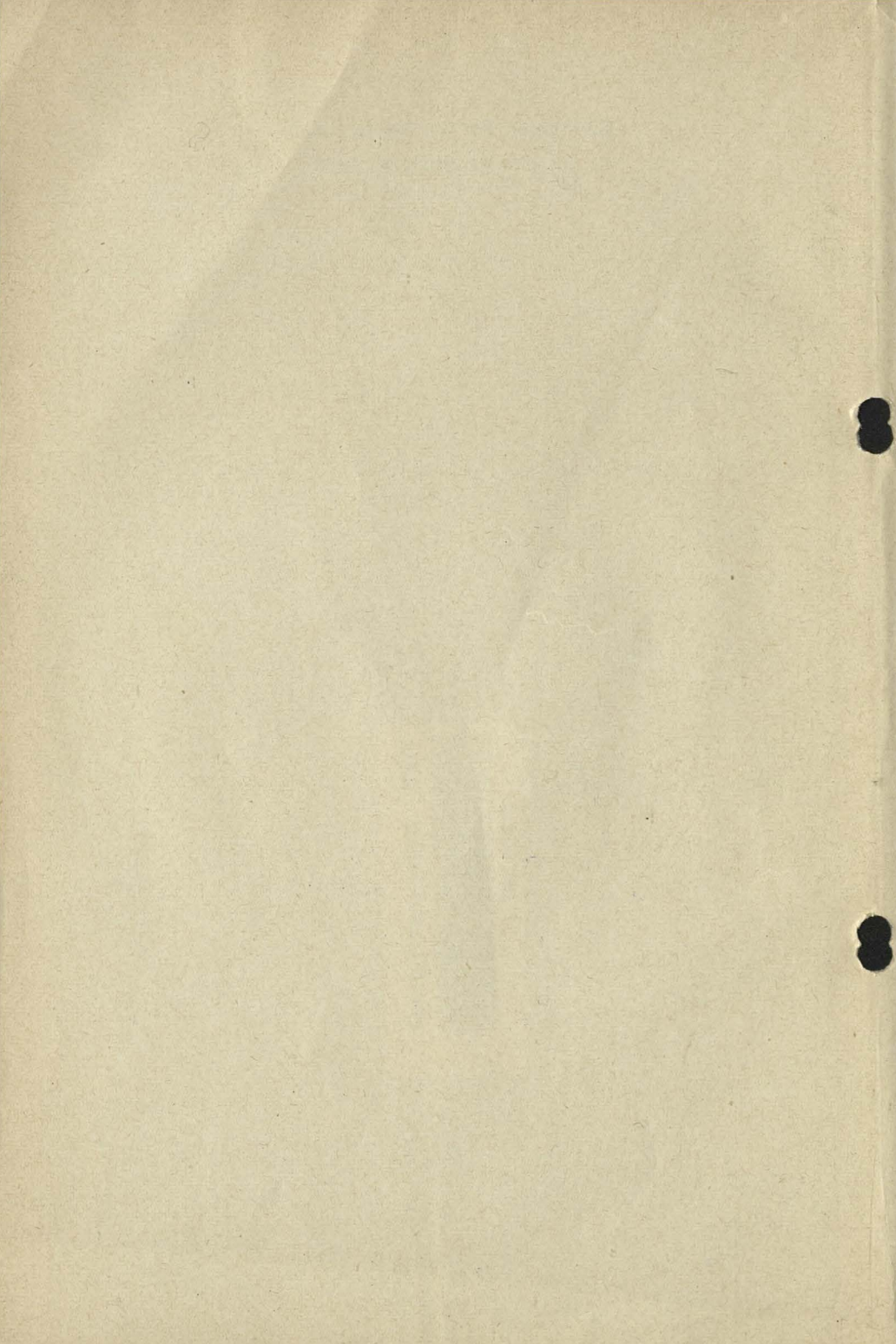
Verantwortung für den Buchhandel Georg Westermann Verlag, Braunschweig

Georg-Eckert-Institut BS78



1 187 006 0

Richtlinien für die Volksschulen
des Landes Niedersachsen



**Richtlinien
für die Volksschulen
des Landes Niedersachsen**

**Georg-Eckert-Institut
für internationale Schulbuchforschung
Braunschweig
— Bibliothek —**

SB 5919

1957

Schriftenreihe des Niedersächsischen Kultusministeriums

Auslieferung für den Buchhandel Georg Westermann Verlag, Braunschweig

Gesamtherstellung: Georg Westermann Braunschweig 1957

Best.-Nr. 11020

Z-V N1
A-2(1954)

Der Niedersächsische Kultusminister

III A (1) 4980/56

Hannover, den 28. Dezember 1956

Betr.: Richtlinien für Volksschulen des Landes Niedersachsen

Die nunmehr vorliegenden Richtlinien sollen die Arbeit der Volksschulen des Landes so regeln, daß die einzelnen Schulen danach ihre Arbeitspläne aufstellen können.

Die Richtlinien enthalten bindende Anweisungen für die Erfüllung der Aufgaben, die der Volksschule in der Gegenwart erwachsen.

Die Richtlinien enthalten ferner Empfehlungen und Anregungen, die dem verantwortungsfreudigen Lehrer weithin die Möglichkeit geben, in seiner Erziehungs- und Bildungsarbeit frei zu entscheiden. Das gilt vornehmlich für drei Bereiche.

Der erste liegt im methodischen Gebiet. Methodische Arbeit erfordert selbständiges Nachdenken. Ihre Ergebnisse können nicht durch Anordnungen vorweggenommen werden. Denn Wege und Arbeitsweise des Unterrichts und die Mittel und Hilfen der Erziehung sind stets den Kindern, ihrer Bildungslage, dem Bildungsziel und dem Gegenstand anzupassen. Auch die pädagogische Überzeugung und Gestaltungsfreude des Lehrers müssen sich auswirken können, damit die Schule ihre Aufgaben lebendig fortentwickeln kann.

Zum ändern müssen im Bereich der organisatorischen Aufgaben der Lehrerkonferenz und dem einzelnen Lehrer eigene Erwägungen und Entscheidungen möglich bleiben. Innerhalb der gegebenen Organisationsform ist der Eigenart jeder Schule Rechnung zu tragen. Die Formen müssen sich in allmählichem Wachstum herausbilden, wenn sie für die Kinder förderlich und für die Arbeit nützlich sein sollen. Schließlich gibt es auch bei der Entscheidung über die Bildungsinhalte den eigenen Verantwortungsbereich des Lehrers. Denn in jedem Bildungsgeschehen sind die persönliche Art, die besondere Form der Geistigkeit und die Kulturverbundenheit des Erziehers wirksam. Aus der Berührung mit dem Zeitgeschehen, aus dem Wandel der Haltung und der Interessen der Kinder in den verschiedenen Entwicklungsabschnitten entstehen für Unterricht und Erziehung immer neue Aufgaben, deren Inhalt in Richtlinien nicht vorgezeichnet werden kann, die vielmehr nur selbständig von den Lehrenden erkannt und ergriffen werden können.

Unter den möglichen Einteilungen der Bildungsaufgaben und Bildungsmittel der Volksschule erscheint die Gliederung nach Fächern in dem bisher geläufigen Sinne nach wie vor am geeignetsten. Diese Gruppierung ist geschichtlich begründet und heute allgemein verständlich; zudem hat sich für jeden Fachbereich im Laufe der Zeit

ein klares Bewußtsein seines geistigen Kerns und seines pädagogischen Zweckes entwickelt. Diese Gliederung muß allerdings eingeordnet bleiben in das lebendige Ganze von Unterricht und Erziehung, damit die Gefahr einer lebensfremden Absonderung der Fachbereiche voneinander vermieden wird.

Die vorliegenden Richtlinien sollen von Ostern 1957 ab zwei Jahre hindurch erprobt werden und während dieser Zeit in gemeinsamer Arbeit von Lehrerschaft, Schulaufsicht und Pädagogischen Hochschulen ihre endgültige Form erhalten.

Ich bitte deshalb die Lehrerverbände, Arbeitsgemeinschaften und Kollegien, sich während der Erprobung mit Ziel, Inhalt und Form der Richtlinien auseinanderzusetzen und über die offenen Fragen eingehend zu beraten, damit die so erarbeiteten endgültigen Richtlinien der Volksschule eine Arbeitsgrundlage geben können, die dem gegenwärtigen Stand pädagogischer Einsicht gerecht wird.

Die Erfahrungsberichte, Stellungnahmen und ggf. Ergänzungen bitte ich mir bis zum 1. 10. 1958 einzureichen.

gez. Langeheine

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Richtlinien für Volksschulen des Landes Niedersachsen	
Erlaß vom 28. 12. 1956	3— 4
Inhaltsverzeichnis	5— 6
A. Aufgaben der Schule	7— 9
B. Das Schulleben	10— 11
C. Die Bildungsstufen der Volksschule	12— 17
D. Der Unterricht	18— 21
I. Muttersprachliche Bildung	22— 40
1. Allgemeine Gesichtspunkte und Aufgaben	22— 23
2. Sprechen	23— 24
3. Lesen	24— 25
4. Schrifttum	25— 29
5. Sprachlehre und Sprachübungen	29— 32
6. Sprachkunde	33
7. Schriftliches Gestalten	33— 35
8. Rechtschreibung	35— 38
9. Schreiben	38— 40
II. Sachunterricht	41— 82
1. Anfangsunterricht	41— 45
2. Heimatkunde	45— 52
3. Der Sachunterricht auf der Oberstufe	52— 53
4. Erdkunde	53— 59
5. Geschichte	59— 69
6. Naturkunde	69— 75
7. Naturlehre	75— 82
III. Rechnen und Raumlehre	83— 92
IV. Sportunterricht	92
V. Musische Bildung	93—112
1. Musikunterricht	93—101
2. Laienspiel	101—102
3. Bildnerisches Gestalten	102—108
4. Werken	108—112
VI. Hauswerkliche Arbeit	113—117
1. Nadelarbeit	113—115
2. Hauswirtschaft	115—117

	Seite
VII. Evangelische Unterweisung	118—122
1. Charakter und Aufgaben	118
2. Der Gegenstand der Evangelischen Unterweisung	118—120
3. Bildungsstufen und Verfahren	120—122
VIII. Katholischer Religionsunterricht	123—129
1. Der Religionsunterricht in der Grundschule	123—125
2. Katholischer Religionsunterricht in der Volksschul- oberstufe	125—128
3. Methodische Hinweise	128—129
IX. Englisch	130—133
1. Teilnahme	130
2. Aufgabe und Ziel	130
3. Inhalt und Verfahren	130—133
E. Zur Schulorganisation	134—139
I. Wochenplan und Stundentafel	134—136
II. Zur Versetzung	137
III. Die wenig gegliederte Schule	137—139

A. Aufgabe der Schule

Die ursprüngliche Aufgabe der Volksschule, lesen, schreiben und rechnen zu lehren, hat seit ihren Anfängen ständig an Bedeutung gewonnen. Der Weg zur Teilnahme an der gemeinsamen Bewältigung des Lebens und an dessen geistiger 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 Kenntnisse, die wir für die Erhaltung und Förderung unseres Daseins brauchen, und die Gehalte, die unser Leben bestimmen, bieten sich den Kindern heute außerhalb der Schule immer weniger faßlich und geordnet dar. Deshalb muß die Schule helfen, daß sie an unserer Welt wissend, könnend und liebend Teil gewinnen. Sie muß daran mitwirken, daß die Kinder zu einem geistig-sittlichen Dasein heranreifen, das durch Ordnungen, Gebote und eigenes Gewissen gehalten ist. Der Auftrag an alle Schulen, „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“ (Nds. Schulgesetz vom 14. 9. 1954), gilt der Volksschule als der Bildungsstätte des überwiegenden Teiles unserer Jugend in besonderem Maße.

Die Volksschule soll muttersprachlich grundlegende Bildung leisten; sie soll die Elemente der christlich-abendländischen Kultur übermitteln und an ihnen die Anlagen und Kräfte der Kinder entwickeln; sie soll in Leben und Lehre tätige Nächstenliebe wirksam werden lassen und in den Kindern Liebe, Vertrauen und Verantwortung gegenüber den Werten der Heimat und des Volkstums, auch der verlorenen Heimat, hüten und pflegen. Dadurch wird sie mitverantwortlich sowohl für das Weiterleben der Überlieferung und ihre lebendige Fortentwicklung als auch für die Entfaltung des individuellen geistigen, sittlichen und religiösen Lebens in jedem Kinde.

Kulturgut wird für die Jugend nur lebendig, soweit es von ihr in seinem Sinn erfaßt und bejaht wird. Darum muß der Unterricht die Sachbereiche, in die er die Kinder einführt, so auswählen, gliedern und zugänglich machen, daß ihr Sinngehalt gewahrt bleibt und sich den Kindern nach ihrem Entwicklungsstand erschließen kann. Dazu gehört, daß das Kind den Gegenständen möglichst unmittelbar begegnet, an ihnen sachgerecht und selbsttätig arbeiten lernt und dabei Erfolge seiner Anstrengungen erlebt. Das geschieht um so eher, je besser die Anforderungen den kindlichen Kräften auch individuell angemessen sind.

Die Schule hat dabei auf die Erfüllung der Anforderungen vorzubereiten, die später die Arbeits- und Kulturgemeinschaften und der Staat an die Tüchtigkeit und die verständig dienende Teilnahme des

einzelnen stellen werden. Aber das Kind muß doch auf jeder Entwicklungsstufe als Geschöpf mit eigenem Lebenssinn geachtet bleiben und gefördert werden. Es gilt, die im Kinde ursprünglich lebendige, leibliche und geistige Aktivität, sein unmittelbares Ausgreifen in die Welt, sein erprobendes Suchen und Fragen so zu erfüllen und zu lenken, daß es mit dem Wachstum seiner Sachtüchtigkeit und Selbständigkeit einen Zugang zu den geistig-sittlichen und religiösen Gehalten gewinnt, die seine spätere Arbeit und Muße, sein persönliches und gemeinschaftliches Leben erfüllen können. Dazu sind sachliche Einzelarbeit des Kindes und aufschließende Belehrung unerlässlich, aber sie genügen nicht. Die Kinder 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 die Kinder in eine sittliche Ordnung aufnehmen, an deren Einhaltung sie Selbstzucht üben, an deren Verständnis sie ihre sittlichen Grundbegriffe klären und an deren Erhaltung und Ausgestaltung sie sich steigend verantwortlich erfahren. 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 Kindern zu innerer Sammlung helfen und an denen sie ehrlich mitwirken können.

Kindliches Leben braucht und sucht Halt an der A u t o r i t ä t. Der Lehrer hat die Autorität seines Amtes und muß sie wahren. Sie wird aber erzieherisch nur fruchtbar, soweit sie im Vertrauen gründet. Der Lehrer wird Vertrauen finden und es sich erhalten, wenn er den Kindern 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 und die Fülle der Welt ahnen läßt. Er wird dann in die tätige Auseinandersetzung der Kinder mit den Sachen nicht unnötig eingreifen; er wird alle Willkür und deren Schein vermeiden, mit Lob und Tadel sparsam und gerecht umgehen, den kindlichen Wetteifer sinnvoll beschränken, nur die boshafte Tat mit Strafe beantworten und zur Vergebung bereit sein. Er wird um so stiller und nachhaltiger wirken können, je mehr die Lehrerschaft der Schule sich verständigt und Hand in Hand arbeitet, je mehr die Kinder nach dem Maße ihrer Kräfte einander helfen und je mehr die ganze Schulgemeinschaft in eine für alle verbindliche und alle verbindende Ordnung gefaßt ist. Damit kann der Schule gelingen, was sie immer neu versuchen muß: die Kinder aus Furcht und Ichsucht zu befreien und in ihnen die Ehrfurcht zu wecken, die sie zur Hingabe an Gott, an die Mitmenschen und an die sachliche Ordnung der Welt befähigt.

Freilich ist im kindlichen Leben die Schule nicht die erste, erst recht nicht die einzige bildende Macht. Der in aller Regel wichtigste Teil

liegt bei den Eltern. Daher muß die Schule Verständigung mit ihnen suchen, und zwar vor allem durch fortgesetzten Erfahrungs- und Gedankenaustausch zwischen Eltern und Lehrern. Die Einflüsse der Umwelt auf die Kinder sind mannigfach und stark. Die Schule muß sie ständig im Auge behalten, fördernde Begegnungen unterstützen oder herbeiführen und schädigenden Einflüssen bei den Kindern und in der Öffentlichkeit nach Kräften entgegenreten.

B. Das Schulleben

Es liegt im Sinne ihrer Bildungsaufgabe, daß die Volksschule nicht nur eine Einrichtung für Unterrichtszwecke, sondern eine Stätte gehaltvollen Miteinanderlebens ist. Gehalte und Stil des Schullebens, die Begegnung der Kinder miteinander und mit dem Lehrer sollen darauf abgestimmt sein, daß sich jedes einzelne Kind in der Schule wohl fühlt. Das Leben in der Schule soll von den Kindern als etwas sie Verbindendes erlebt werden; das ist nur möglich, wenn sie sich ihrem Entwicklungsstand entsprechend gesittet verhalten lernen. In den Anfangsjahren wird der Lehrer dem Schulleben die dazu erforderliche Füllung und Formung geben und in ruhiger Konsequenz sichern. Vom Ende der Grundschule an entfalten die Kinder selber Verständnis für die ihrem Zusammenleben gemäßen Gehalte, Ordnungen und Sitten; sie vermögen dann auch in wachsendem Maße mitzuwirken, diese zu gestalten und zu tragen. Lehrwanderungen, gemeinsame Fahrten und Aufenthalte im Schullandheim bieten dazu besonders gute Gelegenheiten.

Wichtig ist in Klasse und Schule, daß die Kinder beim Sichbewegen, beim Sprechen und bei der Erledigung ihrer Aufgaben auf die Gesamtheit und auf jeden einzelnen Rücksicht nehmen lernen, daß sie Möbel, Material, Arbeitsmittel und ihre eigenen Schulsachen pfleglich behandeln und zweckdienlich bereithalten. Mit Diensten und Ämtern übernehmen die Kinder — als einzelne oder als Gruppen — Sorge und Verantwortung für die Klassengemeinschaft. Diese den Alltagsverlauf des Zusammenseins mitprägenden Regelungen sollen keine starre Schablone bilden, die alle Eigenregungen der Kinder unterdrückt. Doch muß den Kindern geläufig werden, daß ihr Handeln in gesitteten Formen erfolgt.

Von großer erzieherischer Bedeutung ist es, daß die Abschnitte des Lebensverlaufs in der Schule übersichtlich geordnet werden und einen den Kindern vertrauten Rhythmus erhalten; das gilt von jedem Schulhalbtage, aber auch von der Schulwoche und vom Schuljahr. Was im Schulleben wiederkehrt, wird an passender Stelle so eingefügt, daß alle sich darauf einstellen können und allmählich feste Sitten und Bräuche entstehen. Auch die Unterrichtsarbeit selbst soll sinnvoll gegliedert, durch Sitten gefestigt und vom Mitwissen und Willen der Kinder getragen sein. Die Kinder sollen wissen, wann sie frei berichten dürfen, wann die tägliche Zeit der Übungen und des gesammelten Unterrichts ist. Sie sollen sich auch auf Stunden freier Arbeit und stillen Lesens einrichten können. In der Pause kann die Klasse das Frühstück gemeinsam einnehmen. Bewegung im Freien und Spiele haben ihren festen Platz im Schultage. Die Kinder wissen regelmäßige oder gelegentliche Feiern (Wochenschluß, Geburtstage usw.) voraus und bereiten sie vor. Hier können sich Musik und Dichtung, Stegreif- und Laienspiel entfalten. Musisches Tun hilft den Lebensstil einer Klassen- und Schulgemeinschaft prägen; in ihm spiegelt sich dann, auch besonders bei kleinen Festen und Feiern, die Grundhaltung der

Gemeinschaft. Bei gläubigem Miteinanderleben wird der Schultag mit einer Andacht beginnen und enden.

Der Klassenraum sollte so ausgestaltet sein, daß er zur Geschmackserziehung beiträgt, daß er auch — u. a. mit seinen beweglichen Möbeln — von den Kindern entsprechend den jeweiligen Aufgaben und Absichten eingerichtet werden kann. Er bildet den Rahmen ihres Eigenlebens, dessen Ausgestaltung und Pflege den Kindern mit anvertraut ist. Die Klassengemeinschaft gibt ihm (durch Bilder, Schmuck, Zimmerpflanzen, ein Aquarium, Ausstellungen auf Tischen oder Leisten usw.) das ihrem Erleben und ihren Interessen gemäße Gepräge.

Die Klassengemeinschaft muß sich am Schulganzen beteiligt wissen, so daß jeder sich im Schulhof und auf den Gängen gesittet verhält, um Sauberkeit bemüht ist und auf andere Klassen und Kinder Rücksicht nimmt, aber auch, daß jede Klasse bestimmte Dienste für das Ganze versieht, z. B. Betreuung der Schulanfänger, Mithilfe bei der Aufsicht, Pflege des Schulbesitzes, Übernahme einer begrenzten Aufgabe in der Gemeinde im Auftrag der Schule, auch Vertretung der Schule bei außerschulischen Veranstaltungen (Schülermitverwaltung).

Je reicher die Schule an Lebensinhalten ist, um so mehr Möglichkeiten hat sie, die Gemeinschaft und den einzelnen in ihr zur Entfaltung zu bringen.

Voraussetzung für das gute Gelingen der durch die Gestaltung des Schullebens erstrebten erzieherischen Wirkung ist das verständnisvolle Zusammenwirken aller Mitglieder des Lehrerkollegiums. Von größter Bedeutung ist es auch, die Eltern am Schulleben zu beteiligen und dadurch die Erziehung zu gutem Zusammenleben zu vereinheitlichen und zu vertiefen.

C. Die Bildungsstufen der Volksschule

Die Bildungsstufen der Volksschule müssen dem Verlauf der geistigen Entwicklung der Kinder entsprechen. Ein jeder Abschnitt dieser Entwicklung ist durch eine besondere Gerichtetheit der geistigen Aktivität der Kinder gekennzeichnet, die bestimmte Leistungen begünstigt, andere aber zurücktreten läßt.

Die Abschnitte der Entwicklung lassen sich altersmäßig nicht scharf abgrenzen, weil Übergänge fließend sind und Fortschritte nicht immer alle Lebensbereiche der Kinder gleichmäßig umfassen. 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. Besonders auch zwischen Stadt- und Landkindern bestehen oft beträchtliche Unterschiede. Mit diesen Einschränkungen jedoch kann die Volksschulzeit in drei ungefähr gleichlange Bildungsstufen gegliedert werden, die folgenden Abschnitten der geistigen Entwicklung zugeordnet sind:

Im 1. bis 3. Schuljahr formt das Kind sein Verhältnis zur Welt um: Von der dem Vorschulalter eigenen bedürfnisbestimmten Auffassung der Gegenstände ausgehend, strebt es hin zu realistischem Erkennen und Handeln.

Im 4. bis 6. Schuljahr ist dieses sachoffene Interesse an der Wirklichkeit in hohem Maße entfaltet.

Im 7. bis 9. Schuljahr wird die seelische Reifung bestimmend, in der die ichbewußte, selbständig wertende Haltung des Erwachsenen angebahnt wird. Bei Mädchen kann der Beginn der Reifung um 1 bis 2 Jahre früher erwartet werden.

Die drei Bildungsstufen werden im folgenden in den Grundzügen dargelegt. Dabei werden auch die besonderen sozialpädagogischen Möglichkeiten und Aufgaben einer jeden Stufe umschrieben.

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

Die den sechsjährigen Kindern in der Regel zuzusprechende Schulreife liegt in erster Linie in ihrer Bereitschaft und Befähigung, sich gewählten oder gestellten Aufgaben des Handelns hinzugeben und sie bis zur Erledigung (in altersgemäßem Ausmaß) durchzuhalten. In dem Umfang ihrer Erfahrungen sind Schulanfänger sehr verschieden. Auch ist ihre Art, Gegebenheiten der Umwelt geistig zu verarbeiten, unterschiedlich weit entwickelt. Während jüngere Kinder die Gegenstände und Personen der Umwelt in Zuordnung zu ihren eigenen Bedürfnissen erleben, befindet sich das Einschulungsalter in der Umstellung zu einer Auffassungsweise, die über das subjektiv Bedeutsame hinausdringt und der Sachbeschaffenheit der erfahrenen Umwelt gerecht werden möchte. Dieses Alter hat zu einer realistischen Umweltorientierung schon erste Schritte getan, und das wird im Denken und Tun auch an der einen oder anderen Stelle erkennbar.

Doch benötigen die Kinder noch einen langen Entwicklungsprozeß, bis sie die Dinge und Vorgänge, die menschlichen Ordnungen und Einrichtungen ihres Lebenskreises in der von ihrem Ich unabhängigen Beschaffenheit kennen und ihr Handeln dementsprechend einstellen. Ihnen dabei zu helfen, ist die vordringliche Aufgabe der ersten Bildungsstufe.

Ein Unterricht, der dabei nur in Worten belehren oder zum Beobachten von Tatsachen auffordern wollte, würde diesem Alter nicht gerecht werden, denn die Kinder werden zu einer eindringlichen geistigen Beschäftigung mit den Dingen vor allem dann angeregt, wenn sie praktisch mit ihnen umgehen können. Daher muß der Unterricht nach Möglichkeit die tätige Auseinandersetzung mit den konkreten Gegebenheiten herbeiführen, um dadurch das Interesse der Kinder für die Wirklichkeit zu gewinnen. Das gelingt am besten in den Lebensbereichen der nahen Umwelt. Auf sie richten sich der Anfangsunterricht und die Heimatkunde, die noch nicht fachlichen Zielen dienen, aber durch Klärung konkreter Sacherfahrungen geistige Grundlagen für die Weiterarbeit in den höheren Klassen schaffen.

Tätige Auseinandersetzung mit der Welt bedeutet in diesem Alter auch Spiel und Gestalten. In diesen Bereichen liegen wesentliche Aufbaukräfte für die altersgemäße geistige Entfaltung. Sie garantieren die gemüthafte und sinnhafte Offenheit der Kinder ihren Lebensbereichen gegenüber und fördern damit den Erwerb anschaulicher Erfahrungen, der die in der ersten Bildungsstufe zu schaffende Grundlage für das spätere mehr logisch-begriffliche Erfassen der Wirklichkeit ist. Von der Freude am spielerischen Tun muß auch die musische Erziehung ihren Ausgang nehmen. Die Pflege von Spiel und Gestalten, auch des Märchens, hält die Kräfte des Gefühls und der Phantasie bei den Kindern wach. Sie trägt mit dazu bei, die jüngeren Kindern eigentümliche Aussagekraft zu erhalten und die mit zunehmender Sacherfahrung einhergehende Differenzierung der Sprache sich organisch vollziehen zu lassen.

Unter den sozialen Bedürfnissen der jüngeren Schulkinder steht das Verlangen nach Geborgenheit bei vertrauten Erwachsenen im Vordergrund. Es wendet sich auch dem Lehrer zu. Indem er es gleichbleibend erfüllt, kann er auf die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit Einfluß gewinnen, was bei Kindern aus ungünstigen Verhältnissen besondere Bedeutung hat. Zu den Mitschülern nimmt der Schulanfänger zunächst nur flüchtige Kontakte auf. Es darf von ihm noch keine kameradschaftliche Haltung erwartet werden. Doch müssen im Schulleben von Anfang an verträgliches und rücksichtnehmendes Verhalten, gegenseitiges Helfen und Helfenlassen erstrebt werden; bei der Empfänglichkeit dieses Alters für feststehende Regelungen wird solches Verhalten am besten durch ruhig durchgeführte Ordnungen des Miteinanderlebens erreicht. Mit zunehmender Fähigkeit der Kinder zur Verständigung untereinander, vor allem auch durch gemeinsames Handeln und konkret bezogene Ge-

sprache, die im 3. Schuljahr möglich werden, gewinnt das Schulleben an Reichtum und Tiefe. Achtung vor den Leistungen und Auffassungen anderer bahnt sich an. Nun können Anerkennungs- und Unterordnungsbereitschaft, auch Geltungs- und Führungsanspruch schon erste erzieherische Formungen erfahren.

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 auch nach Sachverhalten zu fragen, die über den Bereich ihres persönlichen Berührtseins hinausgehen. Das wird ihnen möglich, weil sie anfangen, von einzelnen Erfahrungsobjekten aus über deren gemeinsame Eigenschaften die Objektart („Berg“, „Raubvogel“) zu erkennen. Umgekehrt geben ihnen allgemeine Erkenntnisse über Merkmale einer Gegenstandsart nun auch Auskunft über die zu ihr gehörenden speziellen Fälle. Die einsetzende Bildung von Artbegriffen lockert die Gebundenheit des Denkens an das konkret Erfahrene. Das Interesse wird frei für Wirklichkeitszusammenhänge, die nicht mehr der greifbaren Nähe angehören.

Dieses Interesse richtet sich zunächst auf Gegenstände der äußeren dinglichen Welt. Im 4. bis 6. Schuljahr wollen die Kinder vor allem erfahren, was es an Naturobjekten gibt, wo sie zu finden und wie sie beschaffen sind. Das Interesse gilt der Mannigfaltigkeit der Dinge je nach ihrer Art und Besonderheit, die ihnen unter verschiedenen Bedingungen zukommt. Es wird gefragt, wovon ein Geschehen abhängt und welche Wirkungen von ihm ausgehen. Die Wirklichkeit fesselt besonders als Feld menschlicher Lebensmeisterung. Deshalb werden handlungsreiche Erzählungen bevorzugt, und auch geschichtliche Berichte werden durch Ereignisgeladenheit spannend. Das vom Alltag Abweichende, die Ferne, das Abenteuerliche vermögen das Wissensstreben oft mehr zu aktivieren als das Nahe.

Man findet in diesem Alter bei Mädchen und Knaben oft gleichgerichtete Interessen. Doch liegt die den Mädchen vorschwebende Lebensmeisterung mehr in der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen, im Pflegerischen und auch im Ästhetischen. Bei beiden Geschlechtern beginnen sich schon individuelle Interessen abzuheben, die zu berücksichtigen und zu fördern sind.

Der Unterricht kann mit großer Aufnahmebereitschaft und besonderer Lernfähigkeit rechnen, wenn er den Interessehaltungen entspricht. Dieses Alter bietet hervorragende Voraussetzungen für den Erwerb eines reichen Tatsachenwissens. Deshalb erscheint es zweckvoll, auf dieser Bildungsstufe dem natur- und erdkundlichen Unterricht ein entsprechendes Schwergewicht zu geben. Vertiefende Durchdringung bestimmter Erkenntnisgegenstände und begriffliche Systematik liegen diesem Alter jedoch noch ferne. Deshalb sollte man die ausgreifende Wißbegier nicht engschrittig beschränken, etwa um, einer Systematik folgend, die einzelnen Unterrichtsthemen allseitig zu klären. Zudem ist zu bedenken, daß auch an Fernliegendem

elementare Erkenntnisse gewonnen werden können, während manches Naheliegende das nicht ermöglicht.

Eine verweilende Beschäftigung mit den Erkenntnisgegenständen erreicht der Unterricht leicht durch die Inanspruchnahme der Handlungsbereitschaft dieses Alters, dem es besonders liegt, sein Denken durch sichtbare Leistungen zum Ausdruck zu bringen. Es strebt nach Kontakt mit Gleichaltrigen, auch in der Auseinandersetzung über Realkenntnisse. Ihm entsprechen Arbeitsweisen, die auf äußere Darstellung gerichtet sind. Der Unterricht fördert die Sachdurchdringung vor allem, wenn er die Umsetzung des Erkannten in Formen der Darstellung verlangt, die von der Aneignungsweise verschieden sind. Hierbei ist nicht nur an sprachliches, rechnerisches und statistisches Festhalten und Verarbeiten gedacht, sondern auch an die Wiedergabe von Vorgestelltem in Zeichnungen, Modellen und Werkgestaltungen, an das Illustrieren durch Bilder und Symbole, an das Gegenüberstellen von Extrembeispielen oder das Anlegen von Sammlungen unter bestimmten Gesichtspunkten usw. Werden solche nach den Sachgebieten verschiedene Arbeits- und Darstellungsformen in diesem Alter aufgegriffen und geläufig gemacht, so stehen sie für die ganze weitere Schulzeit zur Verfügung.

Die Betonung sachlicher Interessen und die fortschreitende Sicherheit im Leisten müssen auch bei der Gestaltung des Schullebens nach seiner sozialerzieherischen Seite beachtet werden. Gemeinsame Interessen bieten die Grundlage für Gruppenbildungen unter den Kindern. Mit dem Zurücktreteten des Verlangens nach Geborgenheit nimmt der unmittelbare Einfluß der Erwachsenen ab. Der Lehrer vermag den Kindern jedoch nahezukommen, sofern sie sich mit ihm in den Interessen ihres Alters verbunden wissen. Im übrigen wachsen ihm wertvolle Möglichkeiten zu, zum rechten sozialen Verhalten zu erziehen, wenn er die altersgegebenen Bindungen unter den Gleichaltrigen im Schulleben zur Entfaltung kommen läßt und vorsichtig leitet. Die versachlichte Haltung bietet gerade jetzt günstige Voraussetzungen für die Erziehung zur Fairneß im rivalisierenden Streben und zur Kameradschaftlichkeit.

7. bis 9. Schuljahr (Alter etwa 12—15 Jahre)

Das Interesse an den Zusammenhängen der Wirklichkeit bleibt auch in den letzten Volksschuljahren wirksam; es behält seine weltweite Aufgeschlossenheit. Die geistige Leistungskraft erfährt eine Steigerung durch einen wichtigen formalen Fortschritt des Denkens: Die jungen Menschen werden nun fähig, in den Zusammenhängen der Gegenstände Gesetzmäßigkeiten zu erkennen. Indem ihnen das einzelne Geschehen aus allgemeinen Gesetzen verständlich wird und sie darangehen, sich bei ihren Eingriffen in die Sachwelt nach diesen Gesetzen zu richten, nähern sie sich in ihrem Denken und Handeln der systematisch erfaßbaren gegenständlichen Ordnung.

In diesen Jahren setzen in der Regel die körperlichen Umgestaltungen der Pubertät ein, bei Mädchen oft schon vorher. Beim Hin-

überschreiten in die Reifungszeit erschließt sich den jungen Menschen allmählich die ihnen bis dahin nicht faßbare innerseelische Wirklichkeit, die sie nun bei sich selbst und anderen erleben. Damit werden ihnen auch die von menschlichen Motiven und Akten getragenen Bereiche des Sozialen und der Kultur in neuer, vertiefter Sicht zugänglich. Neue Möglichkeiten des Verstehens, besonders auch gegenüber den handelnden Menschen in Dichtung und Geschichte, eröffnen sich ihnen.

Dabei wird ihnen auch die grundlegende Einsicht zugänglich, daß der Mensch, in seinen Entscheidungen auf sich selbst gestellt und verantwortlich, dazu berufen ist, sein Leben aus Wertgrundlagen nach Normen zu gestalten, die er persönlich bejaht.

Ferner beginnt sich die Erwartung betont der Zukunft zuzuwenden, was auch durch die bevorstehende Schulentlassung nahegelegt wird. Es beginnt die geistige Beschäftigung mit der Welt der Erwachsenen, ihren Lebensformen und -ordnungen, ihren Wertorientierungen und Interessen, ihren Beglückungen und Konflikten.

Im Unterricht der letzten Bildungsstufe der Volksschule behalten die Arbeitsweisen und Darstellungsformen, die im 4. bis 6. Schuljahr erworben sind, ihre Bedeutung. Sie werden ergänzt durch Verfahren, die zur Einsicht in Gesetzmäßigkeiten des Geschehens und in umfassendere Ordnungszusammenhänge des Lebens führen. Nach Möglichkeit wird der Unterricht 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 Differenziertheit und Aufgeschlossenheit der Kinder es zuläßt, tiefer erschlossen werden. Besinnen, Verstehen und Werten ergeben neue Weisen der Klärung und der Auseinandersetzung. Für sie ist die Sprache das bevorzugte Darstellungsmittel. Sie erfährt dabei eine verfeinerte Ausformung und gehaltliche Bereicherung. Dem geschichtlichen und kulturkundlichen Unterricht kann in diesen letzten Schuljahren eine schwerpunkthafte Betonung gegeben werden.

Infolge der Verfrühung der Reifungsvorgänge in der Gegenwart sind die mit ihnen verbundenen Wandlungen der seelischen Struktur und damit auch manche Störungen mehr als in früheren Zeiten in die Volksschulzeit verlagert. Die Volksschule hat dadurch auch mehr als früher Möglichkeiten, der Jugend bei der Überwindung der Schwierigkeiten dieser Jahre und beim Finden und Aufbauen einer rechten Lebensführung zu helfen. Diese Möglichkeiten zu nutzen, ist um so dringlicher, als das Leben, in das die Jugend später hineingeht, eine einheitliche Wertordnung immer weniger erkennen läßt. Die Jugend recht leben zu lehren, muß heute als ein Hauptauftrag der Schule angesehen werden. Die jungen Menschen sind am Ende der Volksschulzeit dafür bereits aufgeschlossen, denn sie entfalten schon Ansätze zu normativem Denken; die Problematik ihrer innerseelischen Auseinandersetzung und das Empfinden für die eigene Verantwortlichkeit sind erwacht, auch sind sie dem Erwachsenenleben wertend zugewandt.

Die wichtigsten Problembereiche des Lebens, die es dabei zu klären und wertmäßig zu durchdringen gilt, lassen sich wie folgt gruppieren:

Arbeitswelt und eigene Berufsfindung,

verstehende Stellungnahme zum Staat und zu anderen Institutionen und Formen des sozialen Lebens,

wertende Durchdringung der zwischenmenschlichen Beziehungen, vor allem auch in der Familie und zwischen den Geschlechtern,

die eigene spätere Lebensgestaltung, auch in der Freizeit, mit Bezug auf die musisch-ästhetischen, geistigen, sittlichen und religiösen Werte.

Die Erörterung solcher Lebensfragen käme nicht zu ihrem Recht, wenn sie lediglich im Anschluß an die Behandlung bestimmter unterrichtlicher Sachgebiete erfolgte. Ihr Eigengewicht verlangt einen eigenen Platz im Gefüge der letzten Schuljahre. Wie weit die Schule jeweils in der Erörterung schwieriger Fragen gehen kann und wo ihre Grenzen liegen, wird immer dem guten Gefühl des Lehrers überlassen bleiben müssen und im Rahmen der Lebensverhältnisse und der Gesamterziehung der jungen Menschen zu entscheiden sein.

Für das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern ist es im letzten Abschnitt der Schule bedeutsam, daß auch er jetzt aus einer neuen Sicht betrachtet wird. Seine Einflußmöglichkeiten auf die sich entwickelnden Individualitäten der Schüler hängen sehr davon ab, wie er selber als Persönlichkeit von diesen bewertet wird. Dafür ist vor allem wichtig, wie weit er selber in der Durchdringung der Probleme gelangt ist, die seine Schüler jetzt zu beschäftigen beginnen, und wie weit er es vermocht hat, sein eigenes Leben aus den Prinzipien zu gestalten, die er als Erzieher vertritt.

D. Der Unterricht

Aufgabe des Unterrichts ist es, die Kinder in die dingliche und in die geistige Welt einzuführen und sie für Gehalte aufzuschließen, die ihr Leben erfüllen, ihre Gesamtentwicklung fördern, ihre Kräfte vielseitig entfalten und den inneren Aufbau eines sinn-erfüllten, reifen Lebens vorbereiten helfen.

Der Unterricht wird lebendige Interessen aufgreifen, sie pflegen, vertiefen und vergeistigen. Er wird aber auch selbst Begegnungen stiften, aus denen dauerhafte geistige Bindungen erwachsen können. Er soll die Kinder in die verschiedenen, dem unterschiedlichen Charakter der Gegenstände angemessenen Erkenntnis- und Arbeitsweisen einführen und sie entsprechend ihrem Alter zur Selbständigkeit im Fragen, Beobachten, Nachdenken, Gestalten, Einprägen und Üben erziehen.

Er vermittelt ihnen die grundlegenden Fertigkeiten und Techniken der Zivilisation und führt sie von Grunderfahrungen allmählich zu Einsichten, aus denen einerseits ein sicherer Bestand vorweisbarer Kenntnisse, andererseits die Grundbegriffe und Verhaltensweisen hervorgehen, mit deren Hilfe sie in unbekannte Sachverhalte verstehend eindringen, immer selbständiger urteilen und schließlich verantwortlich handeln können.

Die Auswahl der Inhalte erfolgt unter diesen Zielsetzungen und unter Beachtung folgender Grundsätze:

Der pädagogische Wert der Bildungsinhalte liegt in ihrer Kraft, geistige Bedürfnisse zu schaffen, angelegte Fähigkeiten in erfahrenes Können zu verwandeln, vitale Antriebe zu vergeistigen, Gesinnungen zu bilden und Gesittung zu entwickeln. Diese Kraft wirkt nur, wenn die Kinder dem Gegenstand aufgeschlossen begegnen, wenn sie die Beschäftigung mit ihm als belebend, erfüllend und kräftesteigernd erleben, während der Wertgehalt des Bildungsgutes sich ihnen erschließt und seine Sachstruktur sie in seine Zucht nimmt.

Voraussetzung dafür ist, daß die Inhalte mit dem gelebten Leben und der erworbenen Bildung der Kinder, mit ihrem Fragen und Denken, in einem Zusammenhang stehen, den sie erleben und verstehen können.

Die unübersehbare Fülle der möglichen Bildungsinhalte macht es erforderlich, für die verschiedenen Gebiete der Bildung beispielhafte Gegenstände oder Gegenstandsgruppen auszuwählen, an denen das Wesen der Bildungsbereiche in besonderem Maße entwickelt werden kann. Die Inhalte solchen exemplarischen Lehrens und Lernens werden teils innerhalb eines Faches liegen, teils auch die Grenzen der Fächer überschreiten.

Die Auswahl kann sich also richten:

nach dem überzeitlichen Wert der im Gegenstand liegenden Gehalte,
nach dem Entwicklungsstand und der Begabung der Kinder,
nach dem logischen Aufbau des betreffenden Faches,
nach der Möglichkeit, wichtige Grunderfahrungen und Grundbegriffe daraus zu gewinnen,
nach den Problemen und Nöten der Zeit,
nach der Aktualität der gestellten Frage,
nach dem spontanen Interesse der Kinder,
endlich auch nach der Eignung und Ergiebigkeit für eine bestimmte Arbeitsweise, die vom Lehrer oder von den Kindern entwickelt werden soll.

Gewisse grundsätzliche Entscheidungen der Auswahl sind durch die Richtlinien getroffen. Es bleibt aber dem Lehrer aufgegeben, die jeweilige Bedeutung der Sachverhalte für die Bildung der Kinder in ihrer besonderen Lage zu erkennen, sie danach im einzelnen auszuwählen und im Unterricht fruchtbar zu machen. Diese Aufgabe kann dem Lehrer nicht abgenommen werden, sondern erfordert von ihm, da nur er die Bedingungen seiner Klasse kennt, eigene Entscheidungen und Entschlüsse.

Wichtig dabei ist,

daß die ausgewählten Beispiele in ihrer Gesamtheit den notwendigen Bestand an Grunderkenntnissen sichern und den Fähigkeiten der Kinder Nahrung geben, daß sie für die Gegenwart bedeutsam sind und der Lebenswirklichkeit nahestehen, so daß aus dem konkreten Beispiel Hilfe für die Bewältigung des Lebens entspringen kann, schließlich, daß diese Beispiele auch von den Kindern als ein Stück ihrer Welt und der Welt überhaupt erlebt werden können.

Die Anordnung der Inhalte im Unterrichtsgang kann danach nicht durch Richtlinien allein erfolgen. Sie ist zunächst Aufgabe der Lehrkörper, dann aber vor allem Sache jedes einzelnen Lehrers.

Wenn die Systematik sachkundlicher Lehrbücher als Leitfaden für den Gang des Unterrichts dient, kann sie den Lehrer oftmals blind machen für die Möglichkeiten, die sich ihm in fruchtbaren Augenblicken bieten. Systematische Ordnung ist das Endergebnis langer Erkenntnisbemühungen und wird den Kindern nur dann begreiflich, wenn sie mindestens einen Teil des Weges zu ihr an ausgewählten Beispielen zurückgelegt haben.

Jede Unterrichtsplanung wird ihr Augenmerk darauf richten müssen, die Ausgangssituationen zu finden, in denen die Eigenart eines Sachgebietes den Kindern unmittelbar und ohne begrifflichen Ballast, aber in ständiger Auseinandersetzung mit dem Gegenstande selbst aufgehen kann.

Die Verfahren im Unterricht hängen vom Bildungsgut ab, d. h. davon, welcher Gehalt darin entscheidend ist und wie man ihm angemessen begegnet. Andererseits hat jedes Unterrichtsverfahren — sei es Darbietung, Sinndeutung, Entwicklung, Beobachtung, Ausdrucksgestaltung, Vorhaben, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Klassengespräch — auch eine ihm eigene bildende Kraft. Die Auswahl unter ihnen trifft der Lehrer in eigener Entscheidung. Aber er kann sie nicht willkürlich fällen, denn das Unterrichtsverfahren ist einerseits an die Sache und das gewollte Ziel gebunden, andererseits an das Kind und an die Bedingungen, unter denen der Unterricht stattfindet.

Die bildende Wirkung des Unterrichts beruht auf einem in sich einheitlichen Vorgang, der aber stets zwei Seiten hat: das Kind muß von der Sache ergriffen sein, wenn es sie seinerseits ergreifen soll. Entsprechend der Eigenart der Inhalte wird der tätige Anteil von Lehrer und Kindern am Bildungsvorgang jeweils einen anderen Charakter haben. Je nachdem der bildende Gehalt, auf den es ankommt, dem Zugriff der Kinder offenliegt und ihren Kräften erreichbar erscheint, oder ob der wesentliche Gehalt des Gegenstandes sich ihrem unmittelbaren Verständnis entzieht, wird der Lehrer die Eigentätigkeit der Kinder wecken und entwickeln, im anderen Falle aber der Mittler sein, der ihnen den noch verschlossenen Sinn des Bildungsgutes deutet oder ihn durch seine Person vertritt.

Jedes Unterrichtsverfahren soll die volle innere Verarbeitung und Aneignung der Bildungsgüter anstreben. Unterrichtsweisen, in denen die Selbsttätigkeit der Kinder führend ist, wie schöpferisches Gestalten, geistige und manuelle Arbeit im Vorhaben und am Problem, Umgang mit Lebewesen und ihre Pflege, Beobachten und Experimentieren, Erkundungsgänge, Materialsammlung stehen deshalb notwendig neben den Formen des Unterrichts, bei denen die Führung des Unterrichts durch den Lehrer stärker hervortritt, dem darbietenden, sinndeutenden, entwickelnden Lehren; beide wechseln miteinander ab. Der Lehrer wird nicht nur planen, was er im Unterricht tun will, sondern er wird die Inhalte vor allem daraufhin ansehen und durchdenken, was die Kinder selbst tun können. Jede Sache hat einen Zugang oder wenige ihr eigentümliche Zugänge, die es für das Tätigsein der Kinder zu finden gilt.

Je jünger die Kinder sind, um so mehr wird ihre Tätigkeit körperliches Tun sein müssen. Nur in der engen Verknüpfung mit äußerlich sichtbarem Handeln ist in diesem Alter geistige Aktivität auf lange Zeit hin überhaupt möglich und fruchtbar. Der Weg beginnt mit der Spieltätigkeit und führt über das Tun der Hand hin zur Bewältigung geistiger Aufgaben.

Fruchtbare Eigentätigkeit setzt voraus, daß die Kinder aus echten Motiven, um der Sache willen, aus Tätigkeitsfreude, aus bejahter Bindung an den Lehrer, handeln. Das ist nicht nur dann der Fall, wenn die Antriebe spontan von den Kinder kommen, sondern immer auch dann, wenn sie Anregungen, Aufgaben und Zielvorstellungen in seelischer Gelöstheit und mit innerer Zustimmung übernehmen. Die

Kinder müssen aber daran gebunden bleiben, daß sie sachgerecht arbeiten und ein begonnenes Werk auch vollenden.

Voraussetzung für sachgerechte Aktivität ist neben der Weckung des Arbeits- und Gestaltungswillens, daß die Kinder an Beispielen, die gehaltvoll und ansprechend sind, in die Techniken, Verhaltens- und Arbeitsweisen eingeführt werden, die den Bildungsgehalten angemessen sind. Die Entwicklung, an deren Anfang der naive Umgang mit den Gegenständen steht, geht über sachangemessene Verfahrensweisen bis hin zur fachgerechten Disziplin des Denkens. Achtsame Behandlung der Dinge und Achtung vor fremder geistiger Leistung sind Tugenden, die hier im Tun erworben und bewährt werden können. Die Schulung in den Arbeitsweisen darf nicht Selbstzweck werden, sondern kann nur an bedeutsamen Gegenständen erfolgen, soll aber die Kinder befähigen, Aufgaben selbständig zu erfassen und zu lösen. Das gilt auch für die Hausaufgaben und für die Technik des sinnvollen, zeitsparenden Einprägens und Übens, mit der die Kinder einen sicheren Bestand an dauerhaftem Wissen und Können erwerben. Seine Vollendung findet dieser Bildungsweg, wenn die Kinder die nötigen Grundkenntnisse, Fertigkeiten, Darstellungsformen und Arbeitsweisen sich so gründlich angeeignet haben, daß sie auch außerhalb der Schule eigenen Interessen nachgehen können, die dann in die Schule zurückwirken und sie mit Leben erfüllen helfen.

Das Bildungsgeschehen folgt, besonders dann, wenn es sich auf die Selbsttätigkeit der Kinder stützt, individuellen Voraussetzungen und vollzieht sich in jedem einzelnen Fall anders. Obwohl der Lehrer eine ganze Klasse unterrichtet, gilt seine Verantwortung und seine Sorge jedem einzelnen Kinde, auch dem schwachen und schwierigen.

Selbständigkeit der Kinder wird erreicht, wenn die gestellten Anforderungen den Kräften der einzelnen angemessen sind. Richtschnur der methodischen Maßnahmen ist, die Fähigkeiten jedes Kindes voll zu entfalten, d. h. auch die Grenzen seiner Kräfte anzusprechen, ohne sie zu überfordern und zu entmutigen. Das gilt für die Höhe der Anforderungen, die sich nach der Begabung, dem Entwicklungs- und Bildungsstand der Kinder richtet, und ebenso für den Umfang der Aufgaben, bei dem das individuelle Arbeitstempo zu berücksichtigen ist. Die Aufgaben werden also nicht immer für alle Kinder einer Klasse die gleichen sein dürfen, sondern hier und da gruppenweise oder individuell zu differenzieren sein. Eine solche Differenzierung der Anforderungen wird oft auch innerhalb der Jahrgangsklasse eine Gruppenbildung nötig machen.

Neben die Differenzierung der Anforderungen tritt die Differenzierung im Inhalt der Aufgaben. Hier spielen die Interessen, das Geschlecht, der Erfahrungsschatz, der soziale Hintergrund der Kinder eine Rolle und bieten dem Lehrer Gelegenheit, durch besondere Beiträge, die die Kinder leisten, den Unterricht zu bereichern.

I. Muttersprachliche Bildung

1. Allgemeine Gesichtspunkte und Aufgaben

Muttersprachliche Bildung geht über das hinaus, was im engeren Sinne als Sprachunterricht verstanden wird. Ihre umfassende Bedeutung leitet sich her aus dem Wesen der Sprache. Diese dient nicht nur der Verständigung unter den Menschen, sie ist auch das Mittel, die Erscheinungen der Welt zu erschließen, zu fassen und zu werten; sie liefert die Ordnungsbegriffe, unter denen die Welt sich uns darstellt. Angesichts dieser Leistung der Sprache ist der rein formale Umgang mit ihr abwegig oder mindestens zu eng und einseitig. Ein Unterricht, der den „inneren Sprachsinn“ wecken soll, muß im ständigen Hinblick auf die Inhalte erteilt werden, deren Gefäß die Sprache ist. So besteht auch ein natürlicher, stetiger Zusammenhang zwischen dem eigentlichen Sprachunterricht und allen Unterrichtszweigen, die an den Gegenständen orientiert sind. Die Einsicht, daß Sache und Sprache innerlich zusammengehören, wird den muttersprachlichen Unterricht vor der Vereinzelnung bewahren, andererseits läßt sie die Auflösung des Sprachunterrichts in eine beiläufige Leistung der sachbestimmten Fächer als unerlaubt erscheinen.

Seine pädagogische Ausprägung erfährt der muttersprachliche Unterricht in ständiger Rücksicht auf das Verhältnis des kindlichen Lebens zum Reich der Sprache. Das Kind tritt schon in die Schule ein als ein sprechendes und Sprache verstehendes Wesen. Es hat seine sprachlichen Fähigkeiten erworben und weiterentwickelt kraft einer ihm angeborenen Begabung für die Sprache. Die Gesetze, unter denen sich in ihm die Sprachkraft gebildet hat, behalten auch während der Schulzeit ihre Geltung. Die sprachliche Fähigkeit wächst, der Sprachschatz wird reichhaltiger, der Ausdruck differenzierter und aussagekräftiger in eben dem Maße, in welchem der Umgang mit Menschen und die Berührung mit der Erwachsenenwelt enger wird, das Weltbild sich weitet und die Erlebnisfähigkeit sich steigert.

Vor jedem besonderen Sprachunterricht erfährt dieses natürliche Wachstum durch die Schule eine starke allgemeine Förderung. Als Ort vielfältiger menschlicher Begegnungen und als Stätte eines gesitteten Umgangs fordert die Schule ständig die sprachliche Äußerung wie das Hinhorchen auf das gesprochene Wort und steigert dadurch in natürlicher Weise die sprachlichen Fähigkeiten. Sie läßt mit der Sachbegegnung und dem Sachverständnis die Sprachfähigkeit und das Sprachverständnis, mit der Pflege der inneren Anschauungskraft die Bedeutungstiefe der Sprache wachsen; sie bietet dem Kinde zudem eine geformte Sprache, die so weit über seinem eigenen Sprachniveau liegt, daß sie als relative Sprachnorm wirksam werden kann.

Diese in allem Unterricht und im gesamten Schulleben sich ergebenden Wirkungen ergänzt die Schule durch einen besonderen Sprachunterricht unter folgenden Hauptgesichtspunkten:

Es ist eine grundlegende Aufgabe der Schule, das Lesen und Schreiben zu lehren und diese Fähigkeiten im Laufe der Schulzeit bis zu einer dem Schüler erreichbaren Höhe zu steigern.

Das elementare Lesenlernen ist die Voraussetzung dafür, daß der Sprachunterricht eine seiner vornehmsten Aufgaben erfüllen kann: die Erschließung von Sprachstücken bis hin zu den Werken der Dichtung. Indem der Unterricht diesem Auftrag nachkommt, führt er zum Umgang mit dem Sprachgut und mit Büchern überhaupt.

Die Schule leitet das Kind ferner an, sprachrichtig zu schreiben; sie stützt sich dabei auf das Sprechen und bietet dazu, soweit sie diesem Zwecke dienlich sind, Hilfen aus der Sprachlehre. Sie entfaltet den Wortschatz und den Bestand an Sprachformen, steigert damit die Ausdrucksfähigkeit und befähigt das Kind zu eigenen sprachlichen Gestaltungen.

In der Sprachkunde wird die Muttersprache begriffen als ein historisches Gebilde, als ein Ausdruck des Volksgeistes und ein verpflichtendes Erbe.

Das Schreibenlernen im elementaren Sinne umfaßt das leserliche und geläufige Schreiben und das Rechtschreiben.

Diesen Einzelaufgaben entsprechend wird das Gesamtgebiet der muttersprachlichen Bildung hier in einzelnen Abschnitten behandelt. Wenn es schon nötig ist, die Richtlinien so aufzugliedern, so ist damit nicht gefordert, daß der Unterricht die Teilgebiete scheidet: sie stehen einerseits untereinander in einem Zusammenhange, der je nach der Besonderheit des Gebietes enger oder lockerer ist, und sind andererseits offen nach den anderen Schulfächern und nach dem ganzen Schulleben hin.

2. Sprechen

Die Grundlage des Sprachunterrichts ist die Pflege des gesprochenen Wortes. Der Lehrer hat zu erstreben, daß die Freude am ungezwungenen Sprechen, mit der das seelisch gesunde Kind in die Schule eintritt, erhalten und bei jeder Gelegenheit gefördert wird. Das wird nur gelingen, wenn das Kind oft Gelegenheit zum Sprechen findet. Fehler, die sich dabei einstellen, sollte der Lehrer nur vorsichtig korrigieren, damit der Mut zur freien Äußerung nicht gelähmt wird. Die auftretenden Fehler können den Lehrer allerdings immer wieder auf die Notwendigkeit hinweisen, bestimmte Sprachübungen und Sprechübungen zu treiben (s. Sprachlehre und Sprachübungen). Die Behandlung sprachgehemmter oder sprachgestörter Kinder verlangt eine verständige Einfühlung und gehört meistens in die Hand des Sprachheilkundigen.

Wichtige Voraussetzung für die Entfaltung eines natürlichen Gesprächs ist eine Sitzordnung, bei der die Kinder einander ansehen können. Ihre sprachliche Entfaltung hängt auch davon ab, wie das

Unterrichtsgespräch in der Klasse geführt wird. Das eingeebte, in kurzen Schritten sich bewegende Frage- und Antwortspiel fördert das Kind sprachlich wenig; das bei dieser Unterrichtsart häufig geforderte Reden im ganzen Satz macht das Sprechen nur unnatürlich. Deshalb ist schon mit Rücksicht auf die Aufgabe der sprachlichen Bildung das ohnehin aus allgemein didaktischen Gründen anfechtbare Verfahren, bei dem die Anstöße im wesentlichen von der Lehrerfrage ausgehen, durch Unterrichtsweisen zu ersetzen, bei denen das Kind zu freierer Äußerung veranlaßt wird.

Eine Grundaufgabe der Schule ist die Erziehung zu lautreinem und zuchtvollem Sprechen. Im Deutschunterricht wird es an sinnvollen Sprachganzen besonders gepflegt. Es vermeidet jedoch gleichermaßen ein Abgleiten in rein technische Übungen wie in eine gekünstelte Erhöhung des Sprechendrucks. Natürliche Gelegenheiten zur Sprecherziehung bieten das Puppen- und das Laienspiel.

3. Lesen

Lesen ermöglicht die Teilnahme am praktischen und kulturellen Leben und ist für die Selbstbildung eine unerläßliche Voraussetzung. Das Lesen in der Schule sollte von Anfang an unter diesem Gesichtspunkte gesehen werden. Nicht die Beherrschung der bloßen Lesetechnik ist sein Ziel, sondern Sinnentnahme und Sinngestaltung und ein lebendiges Verhältnis des Kindes zum Buch und zum Schrifttum.

Der Leselehrgang muß das Kind auf sinnentnehmendes Lesen einstellen, das zum sinn gestaltenden Lesen in enger Wechselbeziehung steht. Dazu gehört einmal das Bemühen um gutes Vorlesen und gesammeltes Zuhören, wobei auch an Schulfunksendungen zu denken ist. Zum anderen gehört dazu das stille, verweilende Lesen, das soweit als möglich die vom Lesetext gemeinten Situationen im Inneren des Lesers nachschafft. Das Lesen mit verteilten Rollen und das Rollenspielen sind weitere Mittel, zum sinn gestaltenden Lesen hinzu führen. Sie können zur Darstellung handlungsstarker Situationen dienen und wirken oft lösend, zumal auf den unbeholfenen, gehemmten Leser.

Gemeinsames Lesen am gleichen Text dient der Übung im Sinn gestalten und gelegentlicher sprachkundlicher Arbeit. Daneben müssen die Kinder aber auch zu stillem Lesen so angeleitet werden, daß es ihnen zur Vorbereitung auf das Erzählen und Vorlesen und für das Erarbeiten und Einprägen sachkundlicher Inhalte geläufig wird.

Leseschwächen und -schwierigkeiten einzelner Kinder machen besondere Übungen nötig, langweilendes Klassenlesen ist jedoch verfehlt. Der Lehrer wird mit diesen Kindern, einzeln oder in Gruppen, an einfachen Texten üben, während die anderen für sich lesen. Dabei können auch fortgeschrittene Kinder Helferdienste leisten. Zudem erhalten die leseschwachen Kinder für das häusliche Lesen

Lesegut, das sorgfältig auf ihr Können abgestimmt ist und ihnen Arbeitsanreize bietet. Das Vorlesen enthält gerade für diese Kinder oft wertvolle Impulse.

Um die Lesefähigkeit und -freudigkeit aller Kinder zu erhöhen, muß der Lehrer darauf bedacht sein, im Schulleben Situationen zu nutzen und zu schaffen, in denen das Vorlesen wirklich sinnvoll ist, aber auch das stille Lesen nach freier Wahl in die Schule einbeziehen und fördern.

4. Schrifttum

a) Bildungsgehalt und Aufgabe

Im Schrifttum liegen Quellen der inneren Erhebung und Beglückung, der Lebensausweitung und -vertiefung, der Klärung des Verhältnisses zur Welt und der Bereicherung des Wissens. Die verschiedenen Arten des Schrifttums bieten diese Möglichkeiten in unterschiedlicher Weise, Verteilung und Ausformung. Sie den Kindern zu erschließen, ist Aufgabe des Umgangs mit Sprachwerken in der Schule.

Die Kinder wachsen durch Lesen in das geistige Erbe hinein, das in Sprachwerken gestaltet ist. Sie erweitern ihre äußere und innere Welterfahrung über den Lebensbereich hinaus, der ihnen unmittelbar zugänglich ist. Sie finden die Welt geistig gedeutet und geordnet; sie werden in ihrem Denken, Fühlen und Streben geformt. Durch den Umgang mit sprachlich gestalteten Inhalten wird die Erlebnisfähigkeit der Kinder gesteigert, sie erfahren aber auch die Leistung der Sprache und werden dadurch in ihren eigenen Sprachkräften gefördert.

Die Kinder sollen zum Buch ein Verhältnis finden, das die Schulzeit überdauert. Sie sollen erfahren, wie sie durch besinnliches Lesen den Sinngehalt eines Sprachwerkes nacherleben und ausschöpfen können. Sie sollen Maßstäbe zur rechten Beurteilung und selbständigen Auswahl ihrer Lektüre gewinnen. Das ist auch wichtig im Hinblick auf die Fülle des im Wert sehr unterschiedlichen spannenden und spannenden Schrifttums.

b) Auswahlgesichtspunkte und Inhalte

Für die Auswahl des Lesegutes einer Klasse stellt der Lehrer einen Leseplan (für gemeinsame Arbeit und für Einzellektüre) auf. Die ausgewählten Werke müssen nach Grundgedanken, Inhalt, Sprache und Form wertvoll sein, sie umfassen bewährtes altes und wertvolles zeitgenössisches Schrifttum. Was ausgewählt wird, muß weitgehend durch sich selbst auf die Kinder wirken können, d. h. der Hinführung und Erschließung nur in geringem Maße bedürfen. Deshalb müssen Inhalt, Sprache und Umfang der Altersstufe angemessen sein, sie sollten auch besondere Fähigkeiten und Neigungen der Kinder berücksichtigen. Gelegentlich kann es förderlich sein, wenn die Kinder anspruchsvollere Werke, die sie im einzelnen nicht zu verarbeiten

vermögen, vorerst nur ahnend erfassen. Das Lesegut, an das der Unterricht die Kinder heranführt, umfaßt Sachprosa und Dichtung, aber auch entspannendes Schrifttum.

Die Sachprosa behandelt ausgewählte Sachverhalte unter fachlichen Gesichtspunkten. Sie dient in erster Linie der Übermittlung und Klärung des Wissens. Es gibt aber Werke und Teile aus großen Werken, die über das Anliegen des Sachgebietes hinaus die menschliche Erlebniswelt mitgestalten. Solche Darstellungen eignen sich in besonderem Maße dazu, Unterrichtseinheiten in den Sachfächern abzuschließen. Als geschlossene Sprachwerke haben sie aber auch ihre Stelle im muttersprachlichen Unterricht, der den Kindern ihre Sprachgewalt erschließt.

In der Dichtung trifft das Kind auf die Kunstform der Sprache. Es findet das menschliche Leben in faßbaren Handlungen, Zuständen, Charakteren und Schicksalen gestaltet. Die Sinnbilder der Dichtung helfen ihm, den Sinn seines Lebens zu erahnen. Es kann im Gedicht Geistiges in einer anschaulichen Sprachgestalt erfassen. Auch die Aussagekraft der deutschen Sprache erfährt es am stärksten in der Dichtung und hört dort, bis zu welcher Schönheit Klang und Wohlklang seiner Sprache gedeihen können. Mit der Freude am gestalteten Wort wächst im Kinde der Wunsch, die Dichtung und das gute Buch als Lebensbegleiter zu haben. Wenn es erfahren hat, daß die Dichtung Gestalt ist und daß Impulse für die Lebensführung von ihr ausgehen, wird es sie nicht als stofflichen Reiz mißverstehen. Die Dichtung bildet nur, wenn das Kind sie in Verbindung zu seinem Leben und Handeln erfährt. Bloße Literaturkunde soll also nicht erstrebt werden.

Neben der Sachprosa und der Dichtung hat sich ein ständig wachsendes Schrifttum entwickelt, das der Unterhaltung und Entspannung dient. Dieses entspannende Schrifttum kann den Stoffhunger des Menschen stillen und ihn auf angenehme Weise belehren; es gestattet auch seiner Phantasie, in räumliche und zeitliche Fernen, in menschliche Schicksale und Handlungen auszugreifen. Nur wenige Werke sind so durchgeformt, daß man die Konturen eines verantwortbaren geistigen Zusammenhangs erkennen kann. Viele sind nicht nur literarisch minderwertig, sondern gefährden den unkritischen Leser auch durch ein verlogenes Bild der Wirklichkeit und durch schlechte Vorbilder menschlichen Verhaltens. Da das entspannende Schrifttum aber zunehmend den Lesestoff der Erwachsenen ausmacht und den größten Teil der Jugendbücher darstellt, muß die Schule es in ihren Bereich aufnehmen und dem Kinde Maßstäbe zur rechten Beurteilung an die Hand geben.

c) Bildungsstufen

Viele Kinder bringen bereits bei der Einschulung einen Schatz an Kinderliedern und -reimen mit; auch sind ihnen einfache Märchen bekannt. Im ersten Schulabschnitt wird dieser Besitz an kindertümlicher Volksdichtung durch Kindergedichte, einfache Um-

welterzählungen, Tiergeschichten und einige schlichte lyrische Gedichte zu einem Grundbestand an gestalteter Sprache erweitert. Durch das Bereitstellen von Bilder- und Kinderbüchern und durch Vorlesen wird ein erstes Verhältnis zum Buch angebahnt.

Wißbegier und stärkere Hinwendung zur äußeren Wirklichkeit mit ihrem spannungsreichen Geschehen bestimmen im zweiten Schulabschnitt die Wahl des Schrifttums. Das Sachbuch gewinnt Bedeutung: realistische Tierbücher, Schilderungen aus fernen Ländern, Erzählungen von Reisen und Entdeckungsfahrten. Da das unkomplizierte, kraftvolle Lebensgefühl dieses Alters zur Teilnahme an Taten und an der Umweltmeisterung drängt, ist das Abenteuerbuch begehrt. Dabei dringt das Verständnis noch nicht bis zu seelischen Motiven vor; es gibt sich noch mit der Reihung äußerer Handlungen zufrieden. Der Gefahr, daß das Kind dabei der Flut minderwertiger Bildhefte und der Schundliteratur verfällt, muß die Schule dadurch entgegenwirken, daß sie den Sinn für den Wirklichkeits- und Wahrheitsgehalt des geschilderten Geschehens anspricht. Aus der wertvollen Dichtung sind besonders zugänglich: handlungsreiche Kurzformen der Erzählung und einfache Balladen, außerdem Gedichte, die Erlebnisse und Gefühle in lose Handlungen verweben. Der Lesehunger dieses Alters sollte soweit wie möglich durch Bereitstellung reichhaltigen Lesegutes befriedigt werden. Die Schule muß aber zu vertiefter Auseinandersetzung und zu verweilendem Lesen anregen und dadurch der Gefahr oberflächlichen Lesens begegnen.

Im dritten Schulabschnitt wirken die genannten Interessen fort, doch erwacht nun auch der Sinn für innerseelische Vorgänge und für wertende Auseinandersetzung mit Handlungen und Geschehnissen. Außer den Schrifttumsgattungen des vorhergehenden Abschnittes werden jetzt auch Werke der Dichtung verstanden, die das Handeln der Menschen und ihre Auseinandersetzung mit dem Schicksal aus ihrem Charakter und aus Beweggründen ableiten. Kleine Werke reiner Lyrik, Balladen, Erzählungen, Novellen, Biographien und erste Jugendromane mit einfacher Handlung und unkomplizierten Charakteren werden zugänglich. In achten und neunten Klassen kann, besonders, wenn das Verständnis des Dramas vom ersten Schuljahre an durch die Pflege des Dialogs, des Puppen-, Stegreif- und Laienspiels vorbereitet worden ist, von den Kindern mit Gewinn ein ihnen zugängliches Drama gelesen werden. Für seine Behandlung sind das eigene Spielen oder der Besuch einer Aufführung die beste Grundlage. Erzählungen vom Leben und Schaffen einzelner Dichter können das Verständnis für große geistige Leistungen anbahnen; jedoch ist für systematische Literaturgeschichte auch in Ansätzen kein Platz in der Volksschule. Das Sachbuch wird immer mehr Wissensquelle und Hilfe für eigenes Erarbeiten, soweit es anschaulich geschrieben ist.

Auf dieser Bildungsstufe wachsen die Kinder in Dichtung, Sachprosa und unterhaltendes Schrifttum hinein, mit denen sie auch als Erwachsene noch zu tun haben. Das Lesebedürfnis wird in Richtungen gelenkt, die über die Schulzeit hinausreichen. Die Schule sollte des-

halb ihr Augenmerk vor allem darauf richten, bei der Beschäftigung mit Sprachwerken wegweisend zu wirken. Auch sollte sie praktische Anleitung geben zur richtigen Benutzung von Büchereien, zum Erwerb eigener Bücher und zum richtigen Umgang mit ihnen. Bei der Beurteilung und Wertung von Büchern wird nun auch die sensationelle Unterhaltungselektüre einbezogen, desgleichen die sentimentale, der vor allem die Mädchen in diesem Alter ausgesetzt sind; denn es besteht Gefahr, daß die Heranwachsenden auf dieser Ebene stehenbleiben.

d) Verfahren

Sachprosa wird, soweit sie belehrender Art ist, unter den Fragestellungen des jeweiligen Sachgebietes erschlossen. Soweit in ihr die menschliche Erlebniswelt mitgestaltet ist, werden auch Gesichtspunkte einbezogen, die für die Betrachtung von Prosadichtung gelten. Dichtung als gestaltete Sprache kann nur durch Nachgestalten angemessen erlebt und erarbeitet werden. Die Schule führt zur inneren Nachgestaltung, indem der Lehrer oder einzelne Kinder ein Dichtwerk sprechen, erzählen oder vorlesen oder indem die Kinder still für sich lesen. Dabei erfordert es die Geschlossenheit des Sprachwerkes, vor allem des Gedichtes, daß es zunächst als Ganzes dargeboten wird; bei umfangreicheren Werken sollen wenigstens sinnvolle Teilganze zusammenhängend aufgenommen werden. Es kann auch der häuslichen Arbeit überlassen werden, ein Werk ohne Unterbrechung zu lesen. Um das verweilende Lesen zu pflegen, können Aufgaben gestellt werden, die ein mehrfaches Beschäftigen mit einem Werk fordern. Dichtung soll jedoch nie bloßer Übungsstoff zur Förderung der Lesefertigkeit werden, sie ist auch kein Stoff für Sprachübungen.

Besondere Formen der Nachgestaltung liegen im darstellenden Spiel, das entweder ein ganzes Werk oder Teilsituationen daraus wiedergibt. Das Spiel kann auch um- und ausgestalten, wobei Szenen sinnvoll weiter ausgeführt werden. Von der bildenden Kunst her wird das Kind mit der Illustration dichterischer Werke, vom Musikunterricht her mit der Vertonung von Gedichten und Balladen bekannt gemacht.

Bei entsprechender Auswahl vermögen die Kinder auf allen Altersstufen manche Dichtungen ohne zusätzliche unterrichtliche Hilfen aufzunehmen und mitzerleben. Viele Sprachschöpfungen bedürfen jedoch eindringlicher Beschäftigung und Betrachtung. Was dazu erforderlich ist, muß von Werk zu Werk und auch mit Rücksicht auf die besondere Zusammensetzung, Eigenart und Entwicklungslage der Klasse erwogen werden. Damit die Aufnahme des Werkes selber nicht durch Auffassungsschwierigkeiten oder unterbrechende Erklärungen gestört wird, muß das Verständnis des Inhaltes nötigenfalls durch eine Vorbereitung gesichert werden. Die auf die Darbietung folgende Erschließung darf die Dichtung nicht zerreden oder zerdehnen. Sie sollte sich immer auf wenige Gesichtspunkte beschränken,

die gerade durch das einzelne Werk nahegelegt werden, und kann der sachlichen und wertenden Klärung von Inhalt und Idee, von Sprache und Form dienen.

Gedichte oder Prosastellen dürfen von den Kindern erst auswendig gelernt werden, wenn sie als Ganze aufgenommen und verstanden worden sind. Das Verfahren des Lernens muß der Lehrer mit den Kindern erarbeiten.

Schon in der Schule muß das Kind immer wieder erfahren, daß Dichtung beglückender und erhebender Lebensinhalt ist. Dem dienen auch Stunden, in denen Dichtung lediglich vorgelesen wird, oder Bücherstunden, in denen die Kinder sich mit individuell gewählter Lektüre still beschäftigen. Das setzt das Vorhandensein einer eigenen Bücherei für jede Klasse voraus, die, beim Bilderbuch des ersten Schuljahres beginnend, gutes, altersangemessenes Schrifttum enthält und auch zur häuslichen Lektüre anregt. Der Ausbau solcher Klassenbüchereien sollte mit allen Mitteln gefördert werden.

Dichtung gehört zur musischen Erfüllung des Schullebens, zu den Feiern der Klasse, der Schule und der Gemeinde.

5. Sprachlehre und Sprachübung

a) Aufgabe und Verfahren

Die Sprachlehre umfaßt die Bemühungen um den form- und sinnrichtigen Gebrauch der Muttersprache. Nur soweit sie die Aussagekraft des Schülers fördert, hat sie in der Schule eine Berechtigung. In dieser dienenden Funktion hilft sie, den jungen Menschen zu einem „Sprachgefährten“ heranzubilden, der die Sprache als eine „gestiftete Ordnung“ anerkennt. Als Leitbild für die Sprachlehre ist die hochdeutsche Gemeinsprache anzusehen, die trotz ihrer weitgehenden Annäherung an die Hochsprache die landschaftlichen Besonderheiten beibehält. Bestimmend für den Schüler ist die gepflegte Sprache des Lehrers.

Die Sprachlehre wird um so stärker in Erscheinung treten, je mehr die Hausprache des Schülers von der Sprachnorm abweicht und wird sich bei geringen Unterschieden mehr und mehr selbst aufheben. Sie ist keine systematische Belehrung, sondern eine der geistigen Reife des Kindes angepaßte Hinführung zur Sprache. Dabei legt sie die allgemeinen Entwicklungsstufen zugrunde und berücksichtigt darin auch die individuell verschiedenen Leistungsgrade.

Der Einfluß der Sprache außerhalb der Schule ist so stark, daß der Unterricht jede Gelegenheit nutzen muß, um durch vorbildliches Sprechen ein sicheres Sprachgefühl zu entwickeln, das auf Richtigkeit, Klarheit und Wahrheit gegründet ist. Dabei hilft keine Übermittlung von Regeln, sondern nur die tägliche Sprachübung, die,

anfangs spielartig, später bewußter, immer aus einem natürlichen Sprechanaß hervorgeht. Die sprachlichen Unzulänglichkeiten und Fehlleistungen der Schüler sind die Ausgangspunkte für jede sprachliche Übung und Belehrung; sie werden deutlich im mündlichen und schriftlichen Ausdruck der Schüler.

Es widerspricht dem Wesen der Sprache, sinnleere oder sinnarme Übungsreihen mechanisch durchlaufen zu lassen. Sprachliche Äußerungen, die nicht vom Inhalt des Ausgesagten getragen werden, vernichten die natürliche Sprechfreudigkeit und führen zu langweiligem Sprachdrill. Bei allen sprachlichen Übungen geht es um den Weg von der Sache zum Wort, nicht um die Füllung sprachlicher Formen mit Inhalt; es geht um die Stimmigkeit zwischen dem Gemeinten und der Aussage, nicht um eine Konstruktion von Sprachelementen zu einem Sinnnganzen hin. Darum sind alle Übungen sprachwidrig und damit didaktisch falsch, denen Aufträge zugrunde liegen wie etwa das Sätzebildern mit bestimmten Wörtern oder Sprachformen.

Auch ein Sprachbuch ist nur dann von Nutzen, wenn es nicht gegen diese Grundforderung verstößt, vielmehr vom Unterricht aus an jeder Stelle einen natürlichen Einstieg in seinen Lehrgang gestattet und vorbildliche Sprachstücke anbietet, die der Ausdrucksfreude des Schülers entgegenkommen.

b) Bildungsstufen

2. und 3. Schuljahr

Das Kind beginnt nun langsam, seine Sprache von den Dingen abzulösen, es kann sie noch nicht vergegenständlichen und darum noch keine rein sprachlichen Beziehungen entdecken und auffassen. Die Sprachlehre hat auf dieser Stufe ihren Schwerpunkt in einem vielfältigen Gebrauch der Sprache, der auf die Aussagefreude und das Sprechbedürfnis des Kindes gegründet ist. Die Notwendigkeit, sich zu verständigen und das Gemeinte deutlich zu machen, führt zu inhaltlichen Ausweitungen und zum Mühen um richtiges Sprechen. Daneben stehen sprachliche Übungen, die auch ein erstes sprachliches Wissen mit entstehen lassen. Sie beruhen auf einem lebendigen, freudigen Umgehen mit der Sprache und werden häufig die Spielform und das Gespräch bevorzugen.

4. bis 6. Schuljahr

Das Kind wird allmählich fähig, beispielhafte Fälle bewußt aufzufassen. Dabei wird aus einer Fülle von gleichartigen Beispielen ein Grundbeispiel erarbeitet und zum festen Besitz gemacht. Es handelt sich um anschauliche Leitbilder und nicht um abgezogene Regeln und Begriffe. Über das Zusammenstellen und Vergleichen kommt ein erstes Durchordnen gleicher und ähnlicher Sprachformen zustande, das dieser Altersstufe besonders nahe liegt. Beim Eindringen in das Gefüge des Satzes spielen die formal-grammatischen Beziehungen nicht die Hauptrolle, ebenso wichtig sind die Klangform des Satzes und seine durch die Sprechsituation bedingte Sinnrichtigkeit.

7. bis 9. Schuljahr

Jetzt sind die geistigen Voraussetzungen vorhanden, die eine weitergreifende Besinnung auf die Sprache gestatten. Über das anschaulich-beispielhafte Erfassen hinaus läßt nun auch ein begrifflich-regelhaftes Denken einige Ergebnisse erwarten. In dieser Zeit reift das Verständnis für eine innere Betrachtung des Satzes, für das Erfassen seines lebendigen Kräftespiels. Im Dienste des sprachlichen Könnens werden die Untersuchung einer Aussage auf Vollständigkeit und Genauigkeit und das Bilden solcher Aussagen erforderlich.

c) Anforderungen

1. und 2. Schuljahr

Die Sprachübung liegt auf dieser Stufe im Sprechen selbst. Beim Erzählen finden die Kinder von bruchstückhaften Mitteilungen zum einfachen ganzen Satz. Die Satzgrenze wird beim Sprechen und Hören erfüllt, Frage- und Erzählsatz werden dabei unterschieden. Gelegenheit dazu bieten z. B. kleine Niederschriften, die von den Kindern im Anschluß an gemeinsame oder persönliche Erlebnisse formuliert werden. Beim Darstellen zeitlicher Abläufe werden die Kinder daran gewöhnt, die einfachen Zeiten einzuhalten. Die Begegnung mit Menschen, Tieren und Sachen ist zugleich ein Kennenlernen ihrer Namen und ihrer Verhaltensweisen. So wird das Dingwort und Tätigkeitswort erfahren und herausgestellt. Um die Dinge noch genauer zu bezeichnen, sucht man zusammengesetzte Dingwörter. Beim Lesenlernen und im Zusammenhang mit dem Rechtschreiben werden allmählich die Arten der Laute wie ihre Länge und Kürze unterschieden, ebenso Laut und Buchstabe.

3. und 4. Schuljahr

Beim tieferen Eindringen in Sachzusammenhänge und bei der Klärung umfangreicherer Anliegen gehen aufgefaßte Begriffe in den eigenen Sprachgebrauch über und erweitern so den Wortschatz: Es werden Hauptwörter aus anderen Wortarten gebildet, treffende (auch zusammengesetzte) Eigenschaftswörter und Zeitwörter gesucht, um die Sachverhalte angemessen auszudrücken. Dadurch wird größere Differenzierung im Ausdruck erreicht. Die üblichen Bezeichnungen Haupt-, Zeit- und Eigenschaftswort werden eingeführt und angewandt. Gleichzeitig werden die Formveränderungen an diesen Wortarten erkannt, so daß die Formrichtigkeit der Sprache vermehrt beachtet werden kann. Hierher gehört auch die Bildung der Formen mit den gebräuchlichsten Verhältniswörtern, das Bilden der Befehlsform, das Aufsuchen der Grundform zu gebeugten Formen und das Unterscheiden der einfachen Zeiten. Einzelne Wörter werden bereits in den Zusammenhang der Wortfamilien eingeordnet. — Zu einem Gegenstand werden verschiedene Aussagen gemacht; umgekehrt werden zu einer Aussage entsprechende Gegenstände gesucht; damit wird das Erkennen der Hauptsatzteile vorbereitet. Die Unterscheidung der Satzarten wird um das Erkennen des Rufsatzes erweitert.

5. und 6. Schuljahr

Das sachgerichtete und beziehungsreichere Ausdrucksvermögen führt bereits zum Aufbau größerer Sprachkomplexe. Allmählich tritt an die Stelle des gefühlsbetonten ein mehr logisches Einordnen. So wird der Satz in seiner Verbindung mit dem Sprachstück gesehen und die Funktion der Satzteile wie der Wortarten erkannt. Die Aussagen werden ergänzt und nach Ort, Zeit und Art erweitert. Sätze werden durch die gebräuchlichen Bindewörter in angemessener Weise miteinander verbunden. Der ständig sich erweiternde Wortschatz kann nun nach Wortstämmen, -familien und -feldern geordnet werden, um ihn in seinen Inhalten und Beziehungen genauer zu erfassen. Da langsam ein abstrakteres Denken erwacht, kommen die Kinder zum bewußten Gebrauch von Artbegriffen, die hier schon als sprachliche Leistung erfaßt werden können. Besondere Aufmerksamkeit wäre der Wortbildung durch Vor- und Nachsilben zu widmen. Bei entsprechenden Anlässen im Unterricht, z. B. beim Dramatisieren erzählter Stoffe oder beim Puppenspiel, bietet sich Gelegenheit, die direkte und die indirekte Rede in ihren Unterschieden zu erfassen und sinngemäß zu gebrauchen.

7. bis 9. Schuljahr

Von jetzt ab können einige Modellfälle herausgearbeitet werden, die die Sprachsicherheit fördern und dem Festhalten sprachlicher Erkenntnisse dienen. Dabei sollte jedoch nicht auf den Zusammenhang mit der lebendigen Sprechsituation verzichtet werden. In den mündlichen und schriftlichen Ausführungen muß ein folgerichtiger Aufbau erkennbar sein. Die einzelnen Gedanken stehen nicht mehr lose nebeneinander, sondern werden sprachlich verknüpft. Dabei gilt es, die zeitlichen Beziehungen verschiedener Geschehnisse genauer festzulegen oder ihren möglichen Ausgang zu erwägen. Das wird durch die Anwendung der vollendeten Zeiten wie der Möglichkeitsform erreicht. Auch Tat- und Leideform werden unterschieden und angemessen gebraucht. Lange Sätze oder Perioden lassen sich mit Hilfe der Nennform oder des Mittelwortes verkürzen. Die Bedeutung der Wortstellung und der Sprechmelodie (Wechsel des Sinnwortes) für die Sinnerfassung wird an Beispielen deutlich gemacht und für das eigene Gestalten genutzt.

Bei sprachlichen Darstellungen wird die besondere Sprachkraft der einzelnen Wortarten und die Bildkraft der Sprache bewußt gemacht. Hieraus kann sich vergleichend und wertend die rechte Einstellung zu Fremd-, Schlag- und Modeworten ergeben. Auch den klanglichen Wirkungen einzelner Worte und Wortpaare, der Lautmalerei, dem Stabreim und dem Endreim wird an geeigneter Stelle Aufmerksamkeit geschenkt.

Vom zweiten Schuljahr ab wird die Ausmerzung von ein bis zwei Sprachfehlern je Halbjahr möglich sein. Sie geschieht in täglichen Kurzübungen und beschränkt sich auf die fehlerhaft Sprechenden.

6. Sprachkunde

In der Sprachkunde wird die Sprache als eine geschichtliche Erscheinung betrachtet, nicht aber eine Geschichte der Muttersprache gelehrt.

Eine solche Betrachtung ist erst dann möglich, wenn der Schüler in der Lage ist, der Sprache als einem Gegenstand gegenüberzutreten und historische Zusammenhänge zu erfassen. Auch dann wird es sich nur darum handeln können, Vereinzelt aus der Sprachgeschichte herauszulösen, das immer nur annähernd in seinem vollen Wirkungszusammenhange erkannt werden kann.

Besondere Beachtung sollte der Mundart als der eigentlichen „Muttersprache“ geschenkt werden, denn erst auf dem Boden der Mundarten ist die Hochsprache gewachsen. In Gebieten, in denen die Mundart noch gesprochen wird, pflanzt darum auch die Schule die Hochsprache auf die Mundart auf; diese bleibt während der ganzen Schulzeit eine Hilfe zur Vertiefung der muttersprachlichen Bildung. Auch die Mundarten der Kinder aus Mitteldeutschland und den deutschen Ostgebieten sind dabei zu berücksichtigen. Es ist in der Schule allgemein der Sinn dafür zu wecken, daß es für jeden Deutschen eine Erweiterung seines Sprachvermögens bedeutet, wenn er neben der Hochsprache auch eine Mundart verstehen und sprechen kann.

An leicht faßlichen Beispielen sollte auch auf die Verwandtschaft der deutschen Sprache mit der weltweiten indogermanischen Sprachfamilie hingewiesen werden, damit erkannt wird, daß die Sprache in ihrer geschichtlichen Tiefe die Völker nicht nur unterscheidet, sondern auch verbindet.

Sprachkunde kann in der Volksschule nicht systematisch aufgebaut werden. Fragen, die im Unterricht auftauchen, sollten immer so weit beantwortet und die Antworten durch Beispiele belegt werden, wie das Interesse dafür anhält. In jedem Falle bieten sich als Themenkreise an: die Namenkunde, die Sprichwörter und Redensarten, die verschiedenen Sprachebenen, die Berufssprachen, die Lehnwörter und Fremdwörter, der Bedeutungswandel.

7. Schriftliches Gestalten

Ziel der unterrichtlichen Bemühung um die schriftliche Gestaltung ist die natürliche und dabei klare Aussage, die Übereinstimmung von Gemeintem und sprachlicher Form.

Der Unterrichtszweig, der unmittelbar diesem Ziel zustrebt, ist der Aufsatzunterricht. Er ist jedoch nur ein krönender Abschluß vielfältiger Anstrengungen, die in der ganzen Breite des Unterrichts — nicht nur des sprachlichen — nötig sind, um dem Schüler zur Sicherheit der sprachlichen Gestaltung zu verhelfen. Das Erfordernis, Inhalte schriftlich niederzulegen, Zusammenfassungen und Ergebnisse

festzuhalten, besteht in vielen Unterrichtsgebieten. Je mehr Lebensgehalt der Unterricht hat, desto mehr verlangt er nach Formen schriftlicher Festlegung, die nicht primär einen formalen Übungszweck verfolgen, sondern inhaltliche Dienste tun: den Auszug, die Notiz, das Protokoll, den Brief — und zwar den echten Brief als tatsächliche Mitteilung —, die Beschriftung bestimmter Objekte, den Plan, den Fahrtenbericht und ähnliches. Auch die Vorübungen auf bestimmte Zweckformen — das Telegramm, das Gesuch, den Lebenslauf u. a. — sollten deren Lebenszusammenhang wahren. In allen diesen Übungen sollte es nicht nur auf die Sprachrichtigkeit, sondern auch auf die Steigerung der Aussagekraft ankommen (vgl. „Sprachlehre und Sprachübung“). Sie sind dann zugleich tragende und stützende Vor- und Nebenformen des eigentlichen Aufsatzunterrichts, der sich von ihnen dadurch unterscheidet, daß er in der bestimmteren Absicht sprachlicher Gestaltung erteilt wird.

Schon die schlichten Mitteilungen, die das Kind in den ersten Schuljahren niederschreibt, stellen eine Vorform des Aufsatzes dar. Die Fähigkeit zur gestalteten Darstellung gewinnt das Kind erst gegen Ende der Grundschulzeit. Sie erweitert sich bis zum Ende der Schulzeit je nach dem Stande der seelischen Reife.

Am Anfang steht die Darstellung von Beobachtungen und Erlebnissen, doch kann man auch ein freieres Fabulieren gelten lassen, soweit es die Gestaltungskraft fördert. Mit der zunehmenden inhaltlichen Fülle muß eine Bereicherung an Ausdrucksmitteln einhergehen, die bloße Reihung muß von einer beziehungsreicheren Darstellung abgelöst werden. Anfänglich kann dem Kinde die größere Freiheit der Aussageweise gestattet werden; es soll den Auftrag zu berichten, zu erzählen und zu beschreiben nach kindlichem Sprachgebrauch erfüllen; erst in den oberen Klassen kann ihm einsichtig gemacht werden, daß es sich verschiedener Aussageweisen bedienen kann, je nach der Eigenart des Darzustellenden und dem Grade der persönlichen Beteiligung. Auf diese Weise und auf dieser Ebene lernt es die Aussageformen des Berichts, der Beschreibung und der Mitteilung sinngemäß anwenden. Doch darf die Schule den Schüler nicht unter Ansprüche stellen, die er nicht erfüllen kann. An die Erzählungen und Schilderungen dürfen im Volksschulalter nicht die Maßstäbe künstlerischer Aussageformen angelegt werden.

Oberstes Kriterium für die sprachlichen Eigenleistungen des Kindes ist die Echtheit. Darum soll der Schreiber nie in die Versuchung gebracht werden, den Bericht über die Wirklichkeit hinauszusteigern. Ein Aufsatz über ein bestimmtes Erlebnis kann einer ganzen Klasse nur dann zugemutet werden, wenn die Gewißheit besteht, daß alle Kinder es auch wirklich hatten.

Die natürlichsten Gestaltungen ergeben sich, wenn dem Kinde Gelegenheit gegeben wird, sich selbst Themen zu wählen. Wenn in einer Klasse bestimmte sich langsam füllende Aufsatzsammlungen unter einem thematischen Oberbegriff angelegt werden, wie etwa „Umgang mit Tieren“, „Erlebnisse mit kleinen Kindern“, „Naturbeobachtung“

gen“, „Auf der Straße“, „Beim Spielen“, „Am Sonntag“ usw., so bekommt das Kind Anregungen und Anreize; behält aber die Wahl des Einzelthemas und des Zeitpunktes. Der Aufsatz verliert den Charakter der reinen Schul- und Übungsform und wird zu einem ernstgemeinten und objektiv gewürdigten Beitrag, zu einem Besitzstück für den einzelnen oder die Gemeinschaft.

Wenn der Aufsatz in dieser Weise einem höheren didaktischen Sinn untergeordnet werden soll, dann wird er zweckmäßig nicht in ein Heft, sondern auf Blätter geschrieben. Das Blatt ist nicht nur besser in einer Sammlung aufzubewahren, es läßt den Aufsatz auch stärker als Gestaltungseinheit erscheinen und macht es möglich, daß eine in der Niederschrift mißlungene Arbeit wiederholt wird.

Bei der endgültigen Niederschrift ist auf äußerste Sauberkeit der Schrift und gute Raumverteilung zu achten. Fehler müssen in den Entwürfen korrigiert werden. Die endgültige Fassung soll unkorrigiert stehen, weil sie sonst den ihr zgedachten Sinn verliert. Sprachfehler und Sprachmängel, die in den Entwürfen zutage treten, geben dem Lehrer Hinweise auf notwendige Sprachübungen.

Damit die Beurteilung der Leistung vollständiger gesichert wird, kann vom vierten Schuljahr an etwa vierteljährlich ein Klassenaufsatz angefertigt und in ein besonderes Heft eingetragen werden.

8. Rechtschreibung

a) Ziel und Aufgabe

Der Rechtschreibunterricht soll das Kind zu einer fehlerfreien Schreibung führen, die auch die richtige Anwendung der Satzzeichen einschließt. Maß und Grenzen werden durch die vom Kinde gebrauchte und die ihm angemessene Sprache bestimmt.

Unter dieser Zielsetzung ergeben sich folgende ineinandergreifende Aufgaben:

1. Das Kind soll einen seiner Begabung und seinem Erfahrungskreise angemessenen Bestand sicher beherrschter Wortbilder erwerben.
2. Es soll nach dem Maße seiner Fähigkeit und seines Entwicklungsstandes Gesetzmäßigkeiten der Schreibung und der Zeichensetzung kennen und anwenden lernen.
3. Es soll die Bereitschaft und die Fähigkeit erlangen, auftretende Zweifel mit geeigneten Mitteln zu klären und Geschriebenes selbständig zu überprüfen.

b) Verfahren und Mittel

Der Unterricht in der Rechtschreibung erfordert besondere Stetigkeit der Anstrengung und ein sorgfältig gelenktes Fortschreiten.

Je mehr sich die Anforderungen der Leistungsfähigkeit und dem Fortschritt der Leistungen jedes einzelnen Kindes anpassen, desto

stärker kann es den Erfolg seiner Bemühungen und damit eine förderliche Ermunterung erleben, um so eher kann der Unterricht auch die Befähigung und das Streben des Kindes entfalten, die Forderungen der Rechtschreibung immer selbständiger zu erfüllen. Die Anpassung an den jeweiligen Stand und die dauernde Rücksicht auf die verschiedenen Entwicklungsstufen und auf die individuellen Mängel verlangen für die Rechtschreibung ganz besonders ein differenzierendes und individualisierendes Verfahren: In unterschiedlicher Weise sind die Übungen anzusetzen, in unterschiedlicher Weise sind auch die Schritte zur größeren Selbständigkeit zu unternehmen.

Erwerben des Wortschatzes

Die Grundlage für das Auffassen und Üben der Schreibung bildet neben gutem Sprechen das Schriftbild.

Als oberster Grundsatz gilt, daß Fehler zu vermeiden wichtiger ist, als Fehler zu berichtigen. Damit die Kinder zur festen Gewöhnung im richtigen Schreiben kommen, wird ohne absichtliche Beimischung von Schreibschwierigkeiten in schlichten, kindgemäßen und sprachlich vorbildlichen Texten zusammengestellt, was orthographisch aufgefaßt und geübt werden soll. Diese Texte erwachsen am besten aus Unterrichtsergebnissen und aus Niederschriften der Kinder.

Für überschaubare Zeitabschnitte (etwa je eine Woche) kann der Klasse ein derart vorgeformter Text als Lernstoff gegeben werden. Er muß so bemessen sein, daß er nach täglichen Kurzübungen am Ende dieses Abschnittes fehlerlos geschrieben werden kann. Für gute Rechtschreiber sollten zusätzliche Texte bereitstehen, für schwache Kinder kann der Umfang verringert werden.

Das Üben ist am förderlichsten, wenn das Kind auftauchende Zweifel vor dem Niederschreiben klären kann und so vor Fehlern bewahrt wird. Das erfordert Übungsformen, bei denen das einzelne Kind durch Helfer, Nachbarn oder geeignete Vorlagen unterstützt wird.

Wenn der Lehrer die schriftlichen Arbeiten der Kinder regelmäßig überprüft und sich der Beherrschung der Wochenpensen jeweils versichert, dann genügen zur Ermittlung der Rechtschreibleistung in der Grundschule aus dem erarbeiteten Wortschatz jährlich etwa sechs unvorbereitete Nachschriften. Sie sollten vom 3. Schuljahr ab gefertigt werden. In den letzten Schuljahren soll diese Zahl erhöht werden. Für besonders rechtschreibschwache Kinder sind besondere Formen der Überprüfung geraten.

Es muß regelmäßig Zeit gegeben werden, die bei Lehrer- und Selbstprüfung der schriftlichen Arbeiten festgestellten individuellen Fehler zusammenzustellen und in besonderen Übungen auszumerzen.

Einsicht in Gesetzmäßigkeiten

Die Rechtschreibsicherheit wächst mit der Fähigkeit, Ableitungen vorzunehmen und in bestimmten Einzelfällen Regeln anzuwenden. Alle Einsichten in Gesetzmäßigkeiten und das Anwenden von Regeln

setzen die Fähigkeit zur Abstraktion und zu logischem Schließen voraus. Deshalb muß sich der Unterricht in der Grundschule darauf beschränken, daß die Kinder allgemeingültige Schreibregelungen übernehmen und allmählich an Ableitungen gewöhnt werden.

Vom 4. Schuljahr ab beginnen Kinder nach Übersicht und Zusammenfassung von Gleichartigem zu suchen und Wortverwandtschaften zu erkennen. Dadurch können die wenigen vollgültigen Regeln die Rechtschreibung unterstützen, sobald das einzelne Kind für ihre Anwendung reif ist. Die Regeln sind jeweils aus der Vielzahl der gesammelten Fälle zu gewinnen.

Selbständigkeit im Fehlerfinden und im Klären von Rechtschreibzweifeln

Das Kind wird zur orthographischen Überprüfung alles Geschriebenen angeleitet. Es wird daran gewöhnt, nach dem Ab- und Aufschreiben mit der Vorlage zu vergleichen. Es lernt, Fehler selbst zu finden. Die Durchsicht der Kinderarbeiten durch den Lehrer sollte statt bloßer Korrektur Hilfe für das selbständige Fehlerfinden sein (beispielsweise durch Kennzeichnung des Fehlerwortes — später durch Angabe der Fehlerzahl auf der Zeile — auf der halben Seite — auf der Seite — insgesamt).

Das Kind lernt, Zweifel an der Schreibweise selbst zu klären: Im 1./2. Schuljahr begreift es, daß man ein Wort nicht nach eigenem Ermessen schreiben kann. Es fragt nach der unbekanntem Schreibung.

Das Kind wird schrittweise in die Technik des Nachschlagens eingeführt: Ordnen und Auffinden der Wörter (Anfangsbuchstabe — erster und zweiter Buchstabe — gesamte Buchstabenfolge), Erkennen des Grund- oder Stammwortes bei Ableitungen oder Zusammensetzungen.

Die regelmäßige Benutzung des Wörterbuches sollte vom 3. Schuljahr an zunächst in der Schule, dann auch bei Hausaufgaben zur Selbstverständlichkeit werden. Um dabei Fertigkeit zu erreichen, muß der Gebrauch konsequent gefordert werden. In den Abschlußschuljahren sollte ein Wörterbuch benutzt werden, das auch nach der Schulzeit noch hilfreich sein kann.

c) Forderungen

Am Ende des 2. Schuljahres soll das Kind die Hauptbestandteile seines Gebrauchswortschatzes orthographisch beherrschen. Im einzelnen werden verlangt: die Großschreibung der Hauptwörter, die Großschreibung der Satzanfänge, die Endzeichen nach Aussage und Frage, das Erkennen von ä und äu als Umlaut. Das Kind soll die Fähigkeit besitzen, einen altersgemäßen Text fehlerlos abzuschreiben, Wörter und Wortblöcke in einem Zuge aufzuschreiben und mit der Vorlage zu vergleichen.

Am Ende der Grundschule soll das Kind seinen Wortschatz richtig schreiben. Dabei wird gefordert: die Großschreibung der Haupt-

wörter mit selbständigem oder verschmolzenem Geschlechtswort, die Großschreibung substantiiertter Eigenschafts- und Zeitwörter mit vorangehendem Geschlechtswort, die Silbentrennung, die richtigen Satzzeichen, die Schreibung des s-Lautes in einfachen Fällen, die Ableitung der Schreibweise vom Stammwort, die Unterscheidung von ig und lich. Das Kind muß fähig sein, eine Wörtergruppe nach dem Abc genau zu ordnen, ein Grundschulwörterbuch zu gebrauchen und seine eigenen Niederschriften nach Vorgabe individuell angemessener Hilfen zu berichtigen.

Am Ende der Schulzeit wird von allen gefordert: die orthographische Beherrschung des eigenen, nun erweiterten Gebrauchswortschatzes. Im einzelnen werden verlangt: die Unterscheidung von daß und das, die Zeichen bei der wörtlichen Rede mit vorangehendem Begleitsatz, die Großschreibung von Hauptwörtern, die aus anderen Wortarten entstanden sind, die Kommasetzung bei daß-, als- wenn-, weil-, da- und ob-Sätzen, die Kommasetzung beim Infinitiv mit zu, das Komma bei der Anrede, der Punkt bei der Ordnungszahl, der Bindestrich, das Höflichkeitsfürwort, das persönliche Fürwort im Brief. Das Kind muß fähig sein, ein seiner Altersstufe und Begabungshöhe entsprechendes Wörterbuch auch im Bereich der dem Stichwort zugeordneten Wörter zu gebrauchen und seine Niederschriften im besonderen Arbeitsgang und bei geringer Hilfe nahezu fehlerlos fertigzustellen.

Wer vor Abschluß der Schulzeit diese Forderungen bereits erfüllt hat, soll sie um die folgenden erweitern: schwierigere, aber in der volkstümlichen Schriftsprache gebräuchliche Fälle der Groß- und Kleinschreibung, der Abkürzung, der Zusammen- und Getrenntschreibung und der Zeichensetzung.

Der gute Rechtschreiber soll bei Abgang von der Schule dazu befähigt sein, seine eigenen Niederschriften selbst zu überprüfen und die Fehler darin zu berichtigen. Dazu muß er gelernt haben, eines der üblichen Wörterbücher sicher zu gebrauchen.

9. Schreiben

a) Ziel

Ziel der Schreiberziehung ist die flüssige, gut lesbare, gefällige Handschrift mit Anfangszügen persönlichen Gepräges.

b) Fertigkeitsstufen

1. bis 3. Schuljahr

In diesem Abschnitt soll das Kind die Formen der Ausgangsschrift erlernen und das Schreiben dabei von Anfang an als zügige Bewegung erfassen.

Durch mannigfaltige Handbetätigungen (Malen, Ausschneiden, Formen, Falten, Flechten usw.), durch rhythmische Reihungen (in Verbindung mit Klangspielen und Kinderliedern), großformiges Schrei-

ben und Malen von Schmuckformen (mit Kreide, Kohle, Buntstift, Pinsel; auf der Wandtafel und rauhem Packpapier) gelangt das Kind zu immer feinerer Ausbildung der Schreibmuskulatur und zu immer genauerer Formauffassung. Damit wird das Zusammenwirken aller beim Schreiben beteiligten Teilkräfte gefördert und das Schreiben als zügige Bewegung vorbereitet. Erst danach sollten die Kinder dazu übergehen, Wörter mit einfachen Bewegungsabläufen, Einzelbuchstaben und Buchstabenverbindungen mit Bleistift (mittlere Festigkeit) zu schreiben. Sehr bald werden auch kleine Texte einbezogen.

Die Kinder gehen dann zur Pfannenfeder, im 3. Schuljahr zur Kugelspitzfeder über. Schon vom Ende des 1. Schuljahres kann ein für diese Stufe geeigneter Schulfüllhalter verwendet werden. Die Schiefertafel ist zum Erlernen der Schrift ungeeignet.

Da das Beachten der Linie den Anfängern oft große Schwierigkeiten macht, empfiehlt es sich, sie zunächst auf linienfreiem Papier schreiben zu lassen und danach zu einfachen Linien überzugehen. Kinder, die nicht nach einigen Monaten zu einem ausreichenden Gleichmaß ihrer Schrift gelangen, bekommen dann die Doppellinie als Hilfe, und zwar möglichst angepaßt an die Größe ihrer eigenen freien Handschrift. Der Erlass III 28/55 vom 5. 1. 55, S.V.Bl. 1955, S. 3, soll nur Anhaltspunkte für die einzelnen Schuljahre geben.

Linkshänder, die nur schwer zu einer Umstellung gebracht werden können, dürfen nach Absprache mit den Eltern zunächst an ihrer Eigenart festhalten.

Die richtige Schreibhaltung und Führung des Schreibgerätes muß genau und dauernd geübt werden. Auswahl und Pflege des Schreibgerätes bedürfen der ständigen Aufmerksamkeit und Kontrolle des Lehrers, ebenso die sorgfältige Führung und Pflege aller Hefte.

Das sorgfältige Abschreiben muß eingeübt und stetig gepflegt werden. Ein verfrühtes Drängen zur Steigerung der Schreibgeschwindigkeit wirkt sich schädigend aus. Erst gegen Ende dieses Abschnittes werden die Kinder zu Anfängen einer Verkehrsschrift gelangen.

4. bis 6. Schuljahr

Hauptaufgabe des zweiten Schulabschnittes ist es, die zügige Ausgangsschrift zu fließender Verkehrsschrift zu entwickeln. Die allmählich zunehmende Schreibgeschwindigkeit darf aber nicht zu Unsauberkeit und zu Flüchtigkeit in der Formgestaltung führen; Klarheit und Gleichmaß müssen erhalten bleiben. Dieses Ziel kann erreicht werden

1. durch Weiterführung der rhythmischen Übungen,
2. durch besondere Beschleunigungsübungen mit Zeitkontrolle,
3. durch alljährliche Wiederholung der Ausgangsschrift (zweckmäßig zu Beginn des Schuljahres).

Während der am Ende dieses Abschnittes einsetzenden Vorpubertät müssen Schriftschwankungen beachtet werden. Durch unterschiedliche Maßnahmen für die einzelnen Kinder, deren Schrift ins Unklare und Disharmonische abzugleiten droht, wird versucht, Abhilfe zu schaffen.

Im 4. Schuljahr werden die Kinder in das Lesen und Schreiben der deutschen Schrift eingeführt. Das Erlernen einfacher Kunstschriften wirkt sich vorteilhaft auch auf die Handschriften aus.

Die einfachen Linien werden in diesem Abschnitt beibehalten. Daneben soll auch schon auf linienfreies Papier geschrieben werden. Neben der Kugelspitzfeder kann für Kunstschriften die Breitfeder (Fraktur) und Plattenfeder (Antiqua) verwendet werden. Den Kindern sollte am Ende dieses Abschnittes die Wahl der Feder für ihre Verkehrsschrift freigestellt werden.

7. bis 9. Schuljahr

In diesem Abschnitt geht die Schreiberziehung mehr und mehr zur Pflege der eigenen Handschrift über. Gute Ansätze werden gepflegt und gefördert, schlechte — vor allem durch vergleichende Betrachtung — eingedämmt. Die Verkehrsschrift wird für besondere Zwecke zur Schnellschrift (mit weichem Bleistift) gesteigert. Im übrigen werden die früheren Bemühungen fortgeführt.

c) Verfahren

Schreibunterricht und Schriftpflege gehören in die Hand des Klassenlehrers. Schreibstunden sollten nicht zur Ausfüllung des Stundenplanes eingesetzt werden.

Besser als ermüdende Schreibstunden mit gleichförmigem Ablauf sind tägliche Kurzübungen. Das gilt sowohl für das Erlernen des Schreibens als auch für die Schriftpflege in allen Schuljahren. Dort sollten Klassenübungen immer mehr zurücktreten gegenüber dem Üben gefährdeter Schriftformen beim einzelnen oder bei einer Gruppe mit gleichartigen Mängeln.

Das Schreiben in Hefte wird vom ersten Schuljahr an ergänzt durch das Schriftwerk: Schmückendes Schreiben von Gedichten, Niederschriften, Arbeitsergebnissen, Glückwünschen, Einladungen, Briefen, Programmen, die aus dem Klassen- und Schulleben notwendig werden, auf Einzelblätter. Dabei lernt das Kind auch, einen Satz auf der Schreibfläche anzuordnen.

Der Lehrer verlangt für alle Arbeiten eine saubere Schrift und sorgfältige Heftführung; dazu verhelfen planmäßige Kontrollen. Darüber hinaus sollen die Kinder aber auch zu eigener Beurteilung ihrer Schrift angeleitet werden. Dem dienen Schriftbetrachtungen (schöne alte Schriften, gute Kinderschriften), die Ausstellung guter Schriftbeispiele aus der Klasse und vor allem der Vergleich mit der eigenen Schrift. Jedes Kind sollte etwa vierteljährlich auf Einzelblättern Schriftproben anfertigen, die in einer Mappe gesammelt und zum Vergleich herangezogen werden können. Sie geben auch dem Lehrer wertvolle Einblicke in die Schriftentwicklung jedes Kindes.

II. Sachunterricht

1. Anfangsunterricht

Der Anfangsunterricht 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.

Die sachlichen Inhalte des Anfangsunterrichts ergeben sich aus Erfahrungen der Kinder mit ihrer alltäglichen Umwelt. Alles, was zur „räumlichen und geistigen Kinderheimat“ gehört, kann Gegenstand dieses Unterrichts sein. Dabei wird vorerst eine Ausweitung des Erfahrungsbereiches nur gesucht, um für die Klasse eine gemeinsame Erlebnisbasis zu gewinnen; denn manche Kinder sind arm an Lebensbezügen. Das 2. Schuljahr bezieht schon mehr Erfahrungskreise der nahen Umwelt ein, die für die Kinder nicht ohne weiteres zugänglich sind (z. B. einige Handwerksbetriebe, einen Hausbau). Eine allgemeingültige Abgrenzung der Auswahl ist nicht möglich, da sich an jedem Ort und in jeder Klasse Besonderheiten ergeben.

Es ist Bildungs-auf-g-a-b-e dieses Unterrichts, die Kinder zu einer ersten Klärung und Ordnung ihrer Erfahrungen zu führen. Vor ihrer Einschulung haben sie die Gegebenheiten und Geschehnisse ihrer Umwelt meist nur als Gegenstände ihres eigenen Bedürfens, Fühlens und Hantierens erlebt, sich um deren objektive Beschaffenheit aber wenig gekümmert. So ist der sachliche Gehalt ihrer Erfahrungen auch von der nahen Wirklichkeit in der Regel unbestimmt und gering. Der Anfangsunterricht muß deshalb gerade bei dem ansetzen, was den Kindern schon vor der Schulzeit bedeutsam war und auch ohne Hilfe der Schule zugänglich ist. Er muß sie so leiten, daß sie die Menschen, Dinge und Vorgänge, mit denen sie leben, mehr und mehr auch in ihrer objektiven Beschaffenheit auffassen und sich vorstellen lernen. Bedingung dafür ist hingebendes Beachten und Anschauen des Gegenständlichen, die dessen Teilen und Eigenschaften im einzelnen und im Zusammenhang nachgehen. Die Gestalt der Dinge und ihr Beieinander müssen dabei auch räumlich, die Geschehnisse in ihrem zeitlichen Ablauf erfaßt werden. Es ist daher eine kennzeichnende Aufgabe des Anfangsunterrichts, bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt auch das richtige Erfassen der wichtigsten räumlichen und zeitlichen Beziehungen (z. B. „oben“, „hinten“, „gegenüber“, „links“; „früher“, „gleichzeitig“, „gestern“) zu fördern.

Altersgemäß sinnerfüllte Vorstellungen entwickeln sich aber nur, wenn die gemüthafte Beteiligung der Kinder gewahrt bleibt. Deshalb soll der Anfangsunterricht die zu klärenden Gegenstände nicht aus dem Rahmen der Lebensbezüge lösen, die für die Kinder bedeutsam

sind. Es muß ihm darauf ankommen, das lebendige Verhältnis der Kinder zu ihrer heimatlichen Umwelt zu erhalten und zu fördern.

Der Anfangsunterricht muß so verfahren, daß die Kinder sich bei der Klärung und Verarbeitung ihrer Erlebnisinhalte tätig mit den Dingen und Vorgängen auseinandersetzen, denn dieses Alter erfährt deren Beschaffenheit am besten im Handeln. Es beobachtet, es bildet Anschauungen und unterscheidet Eigenschaften und Ordnungen, wenn es mit den Dingen umgehen, sie darstellen und nachgestalten kann. Der Unterricht wird oft davon ausgehen, daß die Gegenstände in Unterrichtsgängen aufgesucht oder ins Klassenzimmer geholt werden. Doch darf sich die Beteiligung der Kinder dabei nicht im untätigen Betrachten aus dem Abstand erschöpfen. Der Unterricht bezieht die ganze Vielfalt altersgemäßen Tuns ein: Kneten, Bauen, Kleben, Ausschneiden, Falten, Flechten, Legen, Malen, Zeichnen. Damit eignen sich die Kinder zugleich auch Arbeitsweisen für weitere Stufen der Sachbewältigung an. Kinder des 2. Schuljahres können auch schon unter Anleitung Pflanzen und Tiere betreuen und pflegen. Von besonderer Bedeutung ist aber das sprachliche Gestalten durch Erzählen und Darstellungsspiel, weil die sprachliche Formulierung für die geistig-seelische Verarbeitung und Aneignung von Inhalten unerlässlich ist. Andererseits entfaltet sich die Aussagefähigkeit der Kinder gerade, wenn sie sich innerlich beteiligt mit konkreten Gegenständen auseinandersetzen. Das darf aber nicht bis zu einer begrifflich gefaßten Sachkunde und zu verallgemeinernden Ergebnissen führen. Denn damit würden die geistigen Möglichkeiten der Sechs- bis Achtjährigen überschritten, die Kinder würden zum bloßen Nachsprechen verleitet und in der Entfaltung ihrer altersgemäßen Aktivität gehindert. Ein Unterricht, der auf das tätig-anschauliche Erfassen von Sachen gegründet ist, braucht seinen Schwerpunkt auch nicht im Sprechen über Erfahrungen, die das Kind außerhalb der Schule gemacht hat, zu suchen; er würde dabei Gefahr laufen, bereits geklärte Vorstellungen vorauszusetzen, deren Gewinnung erst Aufgabe der ersten Schuljahre ist. Er wird ebensowenig versuchen, den Umgang mit der Wirklichkeit durch das Anschauungsbild zu ersetzen oder ständig die Fibel zum Mittelpunkt der Erörterungen zu machen. In dem Maße jedoch, in dem die Fähigkeit der Kinder zu beharrlichem Handeln und zu differenzierterem Gestalten, Darstellen und Festhalten gewachsen ist, können sie sich im zweiten Jahre mit einzelnen ihnen nahen Lebensbereichen (etwa „Familie“, „Gärtner“) schon anhaltender beschäftigen und die Ergebnisse auch in gemeinsam gewonnener gegliederter Fassung aufschreiben.

Spielendes Gestalten, Darstellen, Bewegen, Sprechen und Singen, die Formen also, in denen sich zunächst die geistige Auseinandersetzung mit Gegenständen zum guten Teil vollzieht, sind zugleich musische Äußerungen. Sie bedürfen besonderer Pflege. Sie erleichtern den Kindern das Hineinwachsen in die Schule und geben dem Miteinanderleben ihr Gepräge. Dabei knüpfen die beiden ersten Schuljahre an die den Kindern bereits bekannten Formen an und erhalten deren Natürlichkeit und Eigenständigkeit. Darüber hinaus

vermitteln sie den Kindern einen Schatz von Liedern und Spielen, Märchen, Reimen und Gedichten, lehren sie einfache Weisen der Handfertigkeit und des Gestaltens und legen den Grund für eine planmäßige musische Bildung.

Aus dem Miteinanderleben in der Klasse erwachsen begrenzte kindgemäße Aufgaben des Helfens und Pflegens, bei denen sich das Kind ein Ziel setzt und handelnd verwirklicht. Es lernt dabei auch, für Ordnung und Schmuck des Klassenzimmers und seiner eigenen Schul-sachen zu sorgen und geregelte kleine Dienste zu übernehmen. Es beginnen auch Übungen und Belehrungen über die Grundregeln des Verkehrs. (Der Schulweg und seine Gefahren, Spielen auf Straßen und Plätzen usw.)

In einem Unterricht, der von Gegenstandserlebnissen ausgeht, vollzieht sich ein wesentlicher Teil der muttersprachlichen Bildung zugleich mit der Erfassung und Verarbeitung der Sache. Die Sprache wird ferner im täglichen Miteinander, im musischen Tun und im freien Gestalten entfaltet. Zum Hören und Sprechen tritt allmählich auch das Lesen.

Die meisten Kinder bringen eine Mundart oder eine örtlich gebundene Umgangssprache mit. Der Anfangsunterricht muß dafür sorgen, daß im Sprachempfinden der Kinder kein Bruch entsteht, sondern der Übergang zur Hochsprache sich organisch vollzieht. Die Kinder sollen sich in altersgemäßer Sprache lebendig und natürlich, klar und angemessen verständigen. Allmählich müssen sie lernen, bei Gesprächen zuzuhören und eigene Äußerungen einzuordnen. Beim Vortragen und Vorlesen muß auf die natürliche Sprachmelodie geachtet werden.

In die Inhalte des Anfangsunterrichts, die recht unterschiedlich sind und daher auch verschiedenartige Weisen des Erfassens, Verarbeitens und Darstellens bedingen, gliedern sich die Lehrgänge für Lesen, Schreiben und Rechnen jeweils so weit ein, als sie Mittel und Ausdruck des Erlebens und der Klärung sein können.

Das Lesenlernen

Das Lesenlernen setzt voraus, daß das Kind im Zusammenhang mit handelndem Erfahrungserwerb, beim Singen, Sagen und Spielen in seiner Sprache hinreichend gefördert sein muß. Lesen bedeutet Sinnentnahme aus Schriftzeichen, die Sinnganze darstellen. Da der Schulanfänger die Sprache nicht gegenständlich betrachtet und auch kein Bewußtsein ihres Aufbaues aus trennbaren Elementen hat, muß ihm von Anfang an Gelegenheit gegeben werden, mit sinnvollen Schriftganzen (Sätzen, Wörtern) umzugehen. Er gelangt dabei vom Erlebnis über die Sprache zur Schrift und von dort in kleinen, seinen psychischen Möglichkeiten entsprechenden Schritten zur Erfassung und Handhabung der Buchstabenfunktion. Dabei sollte der Unterricht den unterschiedlichen Entwicklungsstand der einzelnen Kinder durch angemessene Differenzierung berücksichtigen. Ein so aufgebauter

Erstleseunterricht kann durch die Eigenfibel eine wesentliche Bereicherung erfahren.

Die Kinder sollen bis zum Ende des zweiten Schuljahres befähigt werden, schlichte, altersangemessene Texte sinnvoll und natürlich vorzulesen und verstehend für sich zu lesen. Ein Verhältnis zum Buch soll angebahnt sein. (Vgl. dazu auch S. 24.)

Das Schreibenlernen

Wegen der Schwierigkeiten, die das Auffassen und der Bewegungsablauf beim Nachbilden der Schreibschrift vielen Schulanfängern bereiten, soll der Unterricht im Schreiben nicht zu früh beginnen. Statt dessen soll er zunächst durch mannigfaltige Handbetätigungen und Übungen der Formauffassung die für das Schreibenlernen notwendigen Voraussetzungen schaffen. Damit die Kinder das Schreiben nicht nur als formale Fertigkeit, sondern auch in seiner Funktion des Festhaltens und Mitteilens kennenlernen, sollen sie schon im ersten Schuljahr Gelegenheit zur Gestaltung kleiner kindgemäßer Briefe, Einladungsschreiben usw. haben.

Die Kinder sollen am Ende des zweiten Schuljahres eine Schreibaufgabe in normgemäßer Schriftform und gefälliger Seitengestaltung vollenden und Druckschrift in Schreibschrift umsetzen können. Sie sollen fehlerfrei abschreiben, einen individuell begrenzten Wortschatz richtig niederschreiben und nach der Schreibweise unbekannter Wörter fragen können.

Ohne verfrühenden Zwang soll die Fähigkeit, schlichte Aussagen selbständig niederzuschreiben, bei den Fortgeschrittenen angebahnt sein. (Vgl. dazu auch S. 35 und S. 38.)

Der Anfang des Rechnenlernens

Das Verständnis der Zahlen und der einfachen Operationen mit ihnen muß auf ein ausgiebiges ordnendes und gliederndes Handeln der Kinder mit verschiedenartigen dinglichen Mengen aufgebaut werden und auch im zweiten Schuljahr auf konkrete Anschauung gestützt bleiben. Die abstrakte Form darf jeweils erst dann auftreten, wenn der gemeinte Inhalt voll erfaßt ist. Es muß beachtet werden, daß nicht alle Kinder gleichzeitig zum abstrakten Rechnen übergehen können.

Die Kinder sollen bis zum Ende des zweiten Schuljahres mit einfachen Zahlbeziehungen vertraut sein und Sicherheit und Geläufigkeit in den einfachen Rechenoperationen im Zahlenraum bis 100 besitzen. Einfache Zahlsachverhalte müssen sie in Rechenoperationen umsetzen können. (Vgl. dazu auch S. 83.)

Der Anfangsunterricht kann seine Aufgaben am besten erfüllen, wenn das erste und zweite Schuljahr als zusammenhängender Schul-

abschnitt gesehen werden. Da er gründlicher methodischer Planung bedarf, sollte er nach Möglichkeit von Lehrkräften erteilt werden, die sich mit seinen besonderen Aufgaben vertraut gemacht haben. Während der ersten zwei Schuljahre sollte kein Lehrerwechsel stattfinden.

2. Heimatkunde

a) Bildungsaufgaben

Die Heimatkunde ist der unterrichtliche Rahmen für die geistige Bemächtigung der Umwelt im 3. und 4. Schuljahr. Sie entwickelt sich ohne merklichen Einschnitt aus dem Anfangsunterricht. Wie die Schulanfänger, so meinen auch die Kinder des 3. Schuljahres meist nur ihnen vertraute Einzeldinge, wenn sie sich über ihre Umwelt äußern, und sie verstehen das einzelne aus den Handlungs- und Lebensbereichen, in denen sie es erfahren haben. Daneben bahnt sich in den letzten Grundschuljahren ein mehr logisches Einordnen an. Es wird allmählich begriffen, daß die Dinge nach Arten zusammengehören und dann auch übereinstimmende Merkmale haben. Es setzt ein Denken ein, das durch Zusammenschau gleichartiger Dinge zu verallgemeinernden Erkenntnissen vordringt (also z. B. auf Grund von Erfahrungen mit verschiedenen Wasserfahrzeugen erfaßt, was zu einem Schiff gehört). Umgekehrt folgern die Kinder nun aus den Merkmalen der Art, wie einzelne zu ihr gehörende Dinge beschaffen sind (worauf es z. B. ankommt, wenn ein Schiff gebastelt werden soll). Diese Entwicklung des Denkens geht sehr allmählich vonstatten, wird jedoch in der Regel gegen Ende des 3. Schuljahres deutlich.

Für den Unterricht erwächst daraus als wichtigste Aufgabe, den Kindern durch die Förderung reicher und geklärter Einzelerfahrungen bei der Vorbereitung und dem Aufbau dieser neuen begrifflichen Erkenntnisse zu helfen. Mit solchen gehaltvollen, konkreten Sach-erfahrungen ist die Entfaltung der Sprache untrennbar verbunden. Wie in den ersten beiden Schuljahren vermittelt der Unterricht zunächst meist den Umgang mit persönlich bedeutsamen Dingen. Er klärt, erweitert, sammelt, vergleicht und ordnet die dabei gemachten Erfahrungen — auch solche, die außerhalb der Schule gewonnen wurden — und stellt sie so für das Erfassen des Verbindenden oder Unterscheidenden bereit. Dabei werden zugleich reichere Einzelkenntnisse erworben. Die Anlässe für den Unterricht ergeben sich zunächst vorwiegend durch das aufgeschlossene Mitleben im heimischen Bezirk. Deshalb trägt er die Bezeichnung „Heimatkunde“. Doch werden in beiden Schuljahren auch vergleichbare Sachverhalte aus Lebensverhältnissen einbezogen, die der Beobachtung nicht mehr zugänglich sind, denn viele Kinder haben schon andere Gegenden kennengelernt oder durch Erzählungen und Abbildungen von anderen Verhältnissen erfahren. Sie treffen, gerade in der Gegenwart, schon früh auf Personen, Einrichtungen und Gegenstände fremder Herkunft. Im 4. Schuljahr greift der Unterricht planvoll über die

nahe Umwelt hinaus; er läßt die Kinder auch andersartige Landschaften und Lebensverhältnisse kennenlernen, um das daheim Erfahrene auszubauen und zu ergänzen. In solchen Vergleichen tritt das Besondere der Heimat deutlich hervor.

Die innere Beteiligung der Kinder an dem Leben, den Einrichtungen, Dingen und Geschehnissen ihrer Umwelt sichert der Heimatkunde die lebendigen Interessen, deren sie für die Hinführung zu neuen Denkleistungen bedarf. Darüber hinaus ergeben die gemüthafte Verflochtenheit der Kinder mit den nun genauer erkannten heimischen Gegebenheiten und die tätige Auseinandersetzung mit ihnen das Erlebnisfundament für die Verbundenheit mit der Heimat, die ein wichtiges pädagogisches Anliegen ist.

Die Heimatkunde im 3. und 4. Schuljahr verfolgt demnach mehrere Bildungsaufgaben:

Sie klärt, erweitert und vergleicht, von den persönlichen Umwelterlebnissen der Kinder ausgehend, die im Umgang gewonnenen Erfahrungen. Dabei bezieht sie — zunächst nur gelegentlich, im 4. Schuljahr planvoll — auch fremde Verhältnisse ein. Indem sie das geordnete Erfassen von Sachzusammenhängen fördert, ermöglicht sie den Kindern die Bildung geklärter Artbegriffe. Damit stellt sie geistige Grundlagen für spätere Unterrichtsaufgaben bereit.

Sie behandelt vorwiegend Gegenstände, Sachverhalte und Lebensverhältnisse im Wohngebiet der Kinder, so daß ein Vertrautwerden mit der Heimat und ihr Kennenlernen in vielen Einzelheiten erreicht wird.

Sie sucht dabei die im Mitleben begründeten Gemütsbindungen und Wertbezüge der Kinder zur Heimat zu wahren, zu erweitern und zu vertiefen.

b) Inhalte

Die Heimatkunde soll den Kindern die von ihnen erlebte Welt sachlich faßbar machen. Diese Welt ist verschieden im Dorfe und in der Stadt, in jedem Ort und Stadtteil. Daher lassen sich die Inhalte der Heimatkunde nicht allgemeingültig festlegen.

Sie können auch nicht fachlich abgeleitet werden. Heimatkunde ist kein Fach im Sinne wissenschaftlicher Abgrenzung, sie setzt sich auch nicht aus einer Vielheit von Fächern zusammen. Der Lehrer kann der Bildungsaufgabe der Heimatkunde inhaltlich nicht gerecht werden, wenn er etwa aus den für die Oberstufe vorgesehenen Unterrichtsfächern (wie Erdkunde, Naturkunde, Geschichte) je nach dem örtlichen Vorkommen bestimmte Gegenstände ausliest und vorwählt. Die Inhalte der Heimatkunde sind durch die Lebensbezüge der Kinder vorbestimmt.

In ihrer Verbundenheit mit der Welt nehmen die Kinder schon interessiert teil an Gegebenheiten der Natur in Landschaft und Wohn-

gebiet, in Tier- und Pflanzenreich, auch an physikalisch-technischen Objekten und Vorgängen, und sie gewinnen Erfahrungsinhalte bei der Berührung mit beruflichen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Einrichtungen und Lebensformen. Der Unterricht führt solche Begegnungen auch planvoll herbei. Doch müssen die Inhalte bei der unterrichtlichen Klärung in die Handlungs- und Lebensbereiche eingebettet bleiben, in denen sie von den Kindern erfahren werden. Diese Lebensbezüge sind die Ordnungseinheiten, in denen die Einzelinhalte für die Kinder verbunden und sinnvoll sind, ein Absehen von ihnen würde eine Entleerung der kindlichen Welt bedeuten. Daher muß der Unterricht stets Erlebnisse, die für die Kinder bedeutungsvoll sind, aufgreifen oder herbeiführen und zur Erörterung stellen. Dabei wird es sich oft ergeben, daß Gegenstände in verschiedenen Unterrichtseinheiten wiederkehren; ihre gleichbleibende Bestimmtheit tritt dann durch den Vergleich in verschiedenen Lebensbereichen deutlicher hervor.

Die folgenden heimatkundlichen Themen sind Beispiele, die nach den örtlichen Verhältnissen verwendet oder abgewandelt werden können.

Unser Wald (Baumarten, sonstige Pflanzen, Tiere, Bodenbeschaffenheit).

Unser See (Tiefe, Beschaffenheit des Wassers, Pflanzen und Tiere im und am Wasser).

Der heimische Bauernhof (Bauweise, Einrichtungen, Geräte, Maschinen, Arbeit und Leben der Bauernfamilie).

Bauernarbeit auf dem Felde (Kulturpflanzen, Unkraut, Bodenarten, Arbeiten, Geräte, Maschinen).

Die Heimatvertriebenen in unserem Orte (alte Heimat, Sprache, Gebräuche, Lieder, neuer Anfang, unsere Hilfe).

Wettererscheinungen und Himmelskörper (im Tages- und Jahresverlauf); der Kreislauf des Wassers.

Unser Kanalhafen (Anlage, Einrichtungen, Schiffe mit Ladung und Herkunft, Ent- und Beladen, Arbeit und Leben der Schiffer und ihrer Familie).

Unser Bahnhof (Gebäude, Anlage, Einrichtungen des Personen- und Güterverkehrs, Zugarten, Tätigkeiten des Personals).

Unsere Post (Gebäude, Einrichtungen für Brief-, Paket- und Geldsendungen, Fahrzeuge, Telefon und Telegraf, Tätigkeiten des Personals).

Unsere Polizei (Arten, Aufgaben, Einrichtungen).

Die Verkehrsregelung in unserem Ort (Einrichtungen, Maßnahmen, Vorschriften).

Die Wasserversorgung in unserem Ort (Wasserwerk, Wasserleitung, Kanalisation, Anlagen in den Häusern).

Unsere Straßen (Anlage und Bauweise für verschiedene Zwecke, unterirdische Anlagen).

Unsere Feuerwehr (Gebäude, Geräte, Fahrzeuge, Aufgaben, das Leben des Feuerwehrmannes).

Einige Werkstätten, Fabriken und sonstige Arbeitsstätten (Gebäude, Einrichtungen, Werkzeuge, Maschinen, Arbeitsweisen und Leben der Menschen).

Unser Krankenhaus (Gebäude, Anlagen, Einrichtungen, die Kranken und ihre Krankheiten, die Ärzte und Pfleger und ihre Tätigkeit).

Unsere Kirche (Bauweise, Einrichtungen, kirchliches Leben, die Seelsorger).

Feiertage und Feste in Kirche und Gemeinde (ihr Sinn, ihre Vorbereitung und Gestaltung).

Die meisten Themen können mehrfach aufgegriffen werden, so die Naturobjekte in den verschiedenen Jahreszeiten und Landschaften, die den Kindern bekannt sind. Bei kommunalen und kulturellen Einrichtungen können verschiedene Gegenden, Stadt und Land, alte und neue Zeit einander gegenübergestellt werden. Besonders im 4. Schuljahr sollen die Kinder auf Wanderungen zwei oder drei vom vertrauten Bezirk abweichende typische Landschaften mit ihren andersartigen Natur- und Lebensverhältnissen kennenlernen und zur Heimat in Beziehung setzen (z. B. Flachland — Bergland, Binnenland — Küste, Moor — Geest, Dorf — Großstadt). Das ergibt fruchtbare Möglichkeiten für den Unterricht im kombinierten 3./4. Schuljahr der wenig gegliederten Schule. Eine abgerundete Behandlung des Heimatkreises oder im 4. Schuljahr des Landes Niedersachsen mit den Boden-, Natur-, Wirtschaftsverhältnissen, Siedlungen und Grenzen soll nicht erstrebt werden. Infolgedessen ist auch ein zweijähriger Stoffplan, getrennt nach engerer und weiterer Heimat, nicht angebracht.

In beiden Schuljahren geht es in erster Linie darum, daß die Kinder die Gegebenheiten, mit denen sie umgehen und die ihnen wichtig sind, genauer kennenlernen. Sie sollen z. B. bei den Dingen klarere Anschauungen über Form, Farbe, Materialbeschaffenheit, Gliederung, Entstehung, Verwendung bei den Geschehnissen über Eigenart und Reihenfolge der Teilvorgänge gewinnen. Daher gilt es zunächst und vor allem, die den Sinnen zugänglichen Beschaffenheiten und Merkmale aufzufassen und mit deren Hilfe die Sachen und Sachverhalte zu bestimmen, zu vergleichen, zu unterscheiden und zu ordnen. Die Kinder sollen das Festgestellte richtig bezeichnen und sich über die Zusammenhänge aussprechen; dadurch machen sie sich das Wahrgenommene geistig zu eigen. Es wäre jedoch eine Überforderung ihrer geistigen Möglichkeiten, wenn bei der Bestimmung der Gegenstände bereits fachliche Einordnungen und Begründungen erstrebt würden. Selbst wenn verwendete Begriffe der Fachsprache angehören, dürfen sie noch nicht fachlich abgeleitet werden. Es dient auch weder der diesem Alter zugänglichen Sacherkenntnis noch der Bildung einer eigenständigen, gehaltvollen Sprache, wenn die Grundschule bereits zu abstrakten Formulierungen drängt, um etwa auf

diese Weise bestimmte „Grundbegriffe“ für den späteren Fachunterricht bereitzustellen. Die Heimatkunde läßt für jeden weiteren Unterricht Erfahrungsgrundlagen gewinnen, indem sie die Kinder zum genauen Feststellen dessen führt, was in ihrer Welt vorhanden ist und vorgeht; denn die Kinder können dabei erfassen, was an den Gegenständen, mit denen sie umgehen, wesentlich ist. Die Begriffe, die sie auf diese Weise zu bilden beginnen, brauchen jedoch nicht sprachlich gefaßtes Schulwissen zu werden. Es ist dieser Bildungsstufe gemäß, wenn das verallgemeinernde Denken noch mit den anschaulich erfahrenen Inhalten verbunden bleibt. Erst im Verlaufe des 4. Schuljahres kann der Unterricht sich gelegentlich dem Gebrauch systematischer Ordnungsgesichtspunkte nähern.

Es ist wichtig, für den anschaulichen Erfahrungserwerb einige Blickrichtungen festzuhalten, die das genaue Erfassen, Unterscheiden und Gruppieren der Inhalte fördern und dadurch auch Grundlagen für fachliches Weiterdenken auf höheren Schulstufen bereitstellen:

Die Kinder müssen lernen, Raumkörper und -formen und Lagebeziehungen zu beachten, aufzufassen und zu unterscheiden. Sie bedürfen dazu der Anregung und Anleitung, denn sie betrachten die Umweltdinge und -verhältnisse bislang vorwiegend nach deren Umgangsbedeutung und Verwertbarkeit. Wo es sinnvoll ist, sollen sie auch die räumlichen Formen und Zusammenhänge feststellen und beschreiben; das gelingt ihnen leichter, wenn sie ihre Dingerfahrungen selber in räumlichen Gestaltungen darstellen. Gelegenheiten zu differenzierterem räumlichen Erfassen bieten Natur- und Gebrauchsdinge, Werkzeuge und Maschinen, Landschaftsformen und Bauwerke.

Auch die Zeitauffassung muß geschult und differenziert werden. Das Zeiterleben ist in diesem Alter weniger entwickelt als das räumliche Auffassen. Es wird entfaltet, wenn die Kinder veranlaßt werden, zeitliche Verläufe und Entwicklungen im Natur- und Menschenleben zu verfolgen und sprachlich auszudrücken. Dazu sind geeignet: menschliches Handeln, Vorgänge im Verkehr, auf Baustellen, in Werkstätten, in der Landwirtschaft, ferner der Wechsel im Standort und Aussehen der Himmelskörper, die Vorgänge im Bereich des Klimas und der Witterung, das Wachstum und die Vermehrung bei Pflanzen und Tieren usw. — Lebensverhältnisse und Zustände vergangener Zeiten können an überkommenen Bauten, Einrichtungen und Geräten vergegenwärtigt werden. Dabei 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 aus der Heimatgeschichte können Anlaß geben, größere Zeitverläufe ahnend zu überblicken. Im 4. Schuljahr kann an einzelnen günstigen Beispielen aus der Heimat auch schon versucht werden, erste Ordnungen im zeitlichen Nacheinander zu gewinnen.

Ursächliche Zusammenhänge und Wirkungsabhängigkeiten in der Natur, im Schaffen der Menschen und in der Technik sind den Kindern vertraut, doch werden sie gerade im Bereich des Alltäglichen wenig klar erfaßt. Andererseits möchten die Kinder schon genau wissen, wie ein Geschehen vonstatten geht, besonders wenn es neu und interessant ist. Die Bildung klarer Anschauungen, vor allem räumlicher Art, und das Verfolgen zeitlicher Abläufe bereiten die Klärung von Wirkungszusammenhängen vor, denn sie führen zur genauen Feststellung dessen, was vorhanden ist und was nacheinander folgt. Das Streben nach kausalem Erkennen findet auf dieser Altersstufe seine Erfüllung im „Wenn-dann-Denken“. Es sauber und kritisch am Geschehen der Umwelt und im Gestalten der Kinder zur Entfaltung zu bringen, ist Aufgabe des Sachunterrichts im 3. und 4. Schuljahr (physikalische Fachbegriffe wären verfrüht).

Die Einführung in das Verständnis der Karte beginnt im 3. Schuljahr, indem ein leicht überschaubarer Ausschnitt der Landschaft (etwa der Weg von der Schule nach dem Bahnhof, unser Dorf, ein Teil des Stadtgebietes) als Modell nachgebaut und von diesem aus ein erster Plan entwickelt wird, der Lagebeziehungen und Richtungen berücksichtigt und damit die Größenverhältnisse annähernd (ohne Einführung des Maßstabs) wiedergibt. Auf keinen Fall soll mit dem Grundriß des Klassenzimmers oder des Schulhofes begonnen werden. Im 4. Schuljahr führen modellhafte Nachbildungen erwandelter Landschaften zu eigenen Kartenskizzen. Daneben ist zur Förderung des Kartenverständnisses das Kartenlesen bei der Orientierung im Gelände zu versuchen.

Die Übungen und Belehrungen über die Grundregeln des Verkehrs werden erweitert (die wichtigsten Verkehrszeichen werden eingeführt).

c) Verfahren und Mittel

Der Unterricht sucht nach Möglichkeit die räumliche Nähe zu den Dingen und Vorgängen, um die es geht, damit die Kinder die mit den Sinnen wahrzunehmenden Beschaffenheiten genau auffassen können. Dazu dienen Unterrichtsgänge, Wanderungen, Fahrten und Erkundungen durch die Kinder, auch, soweit das geht, die Hereinnahme der Objekte in den Klassenraum.

Doch sind, besonders im 3. Schuljahr, Aufforderungen zum betrachtenden Beobachten noch wenig fruchtbar, Hinweisen und Vorweisen genügen meist nicht. Die seelische Haltung dieses Alters erfordert handelnde Auseinandersetzung mit dem, was Gegenstand des Unterrichts ist, und zwar so, daß möglichst alle Kinder praktisch tätig sein können. Denn dieses Alter gewinnt am zuverlässigsten Eindrücke von den Dingen, indem es sie untersucht und sammelt, es kommt zu Feststellungen und Unterscheidungen, indem es konkrete Vergleiche durchführt; es erwirbt geistige Ordnungen, indem es die Dinge selbst ordnet. Deshalb müssen die Kinder bei Unterrichtsgängen und Wanderungen selber Landschaft und Bodenbeschaffenheit, Be-

siedlung und Pflanzenwuchs der Gegend erkunden, Entfernungen erwandern, Erhebungen besteigen, Tiefe und Strömung der Gewässer erproben, sich im Gelände zurechtfinden. Beim Handwerker und in anderen Arbeitsstätten beobachten sie die Arbeitsgänge, in denen die Werkstücke entstehen. Sie beschreiben Werkzeuge, Arbeitsstoffe und Erzeugnisse nach Material, Gewicht, Härte, Form, Farbe usw. und führen schlichte Arbeitsgänge gelegentlich probierend selber aus (z. B. das Formen eines Ziegelsteines).

Vieles kann zunehmend planvoll von den Kindern wirklich gesammelt, nach sinnfälligen Merkmalen zusammengeordnet und in der Klasse ausgestellt werden. Anderes wird gezählt, gemessen, aufgezeichnet oder aufgeschrieben. Eine Sammelmappe (Heimatmappe) nimmt die Erträge solcher Arbeiten auf. Die Kinder lernen auch besondere Techniken wie das Pressen und Einkleben von Pflanzen. Sie pflegen in Klassenzimmern und Schulgarten Pflanzen und Tiere. Wegen der Gebundenheit der Anschauung an das Tun kommt dem Nachbilden der Dinge, der Landschaftsformen und Anordnungen durch räumliches Gestalten (Nachbauen, Nachformen in Sand, Ton u. ä.) besondere Bedeutung zu. Es steht auch am Anfang der Einführung in das Kartenverständnis. Das 3. Schuljahr kann sein Interesse an den Umweltgegebenheiten noch fruchtbar entfalten, indem es einen seinem Heimatort ähnlichen Ort im Klassenzimmer modellhaft aufbaut und das Leben darin mit verteilten Rollen spielt. Bei allen diesen Betätigungen werden die Kinder in zunehmendem Maße fähig, selbständig und in Gruppen einfache Arbeitsaufgaben durchzuführen. Im 4. Schuljahr gewinnt bei Gegenständen, die nicht mehr unmittelbar aufgesucht werden können, das Bild an Bedeutung, insbesondere kann es dazu dienen, Einrichtungen entfernter Gegenden mit entsprechenden heimatlichen zu vergleichen, so daß die in der unmittelbaren Anschauung gewonnenen Erfahrungen das Bild erschließen helfen. (Beispiel: Vergleich des heimatlichen Kanalhafens mit einem Welthafen.) Dabei sollen aber nicht typisierende Anschauungsbilder benutzt werden, sondern gut ausgewählte Abbildungen der Wirklichkeit. Einfache Sachtexte können in entsprechender Weise verwendet werden. Auch das Verständnis für Zahlenangaben aus fremden Verhältnissen kann durch den Vergleich mit entsprechenden Größen in der Heimat angebahnt werden. (Beispiel: Milchzeugung eines Hofes, unseres Dorfes — Milchbedarf einer Großstadt.)

In enger Verbindung und ständiger Wechselbeziehung zum Auffassen und Verarbeiten der Umweltgegebenheiten steht die sprachliche Entfaltung der Kinder. Der Umgang mit den Dingen schafft ständig Anlässe zum Sprechen. Dabei werden Anschauungen neu erworben und geklärt, und der Wortschatz wird entsprechend erweitert und geordnet. Die differenziertere Auffassung und Unterscheidung erfordert treffende Formulierungen. So führen Vergleiche zu vielfältigen und abgewandelten Eigenschaftsaussagen und die Darstellung räumlicher, zeitlicher und kausaler Zusammenhänge zur Verwendung zugehöriger Sprachwendungen und Satzformen.

Die Bereitschaft der Kinder zu Mitteilung und Bericht wird dadurch begünstigt, daß die Inhalte zumeist ihrer erlebten Umwelt entstammen. Kinder dieses Alters sind imstande, ihre Meinung über konkrete Sachverhalte verständlich darzulegen und auch die Stellungnahme anderer zur Kenntnis zu nehmen. Ein natürlicher Austausch unter den Kindern führt zu geordnetem Gespräch und regt sie zu geschärfter Sachbeobachtung an, auch außerhalb des Unterrichts.

3. Der Sachunterricht auf der Oberstufe

Die Grundschule hat im Anfangsunterricht die Sachbegegnungen der Kinder in Spiel und Gestaltung aufgegriffen und weitergeführt und hat in der Heimatkunde das sachangemessene Verarbeiten konkreter Umweltgegebenheiten gepflegt. Darauf fußend, führt der Sachunterricht der Oberstufe allmählich zur Herauslösung der Fächer, also zur Einordnung der Einzelerkenntnisse in sachlogische Zusammenhänge. Im 7. bis 9. Schuljahr tritt das fachliche Arbeiten und Denken voll in Kraft. Da aber die aufgeschlossene Begegnung des Kindes mit der ungefächerten Wirklichkeit weiterhin der Anregung und Pflege bedarf, ist in allen Schuljahren der Oberstufe auch der Unterricht in fächerübergreifenden Sacheinheiten von Bedeutung. Im 5. und 6. Schuljahr ergibt er sich vor allem aus einer noch ungefächerten Betrachtungsweise der Natur und der Auseinandersetzung des Menschen mit ihr. Er wird also unter Themen mit biologischem, physikalisch-chemischem oder geographischem Schwerpunkt stehen oder dazu führen, daß die Klasse sich gemeinsame Werkaufgaben („Vorhaben“) stellt. Im 7. bis 9. Schuljahr liegen die Anlässe zu fächerübergreifenden Themen vornehmlich in Fragen aus dem Bereich der Lebens- und Berufsorientierung und in dem Bedürfnis, konkretes Wissen abzurunden (vgl. dazu Teil C). Bei solchen Sacheinheiten werden jeweils nur die Fächer zusammengefaßt, deren Inhalt und Arbeitsweise zur Klärung des Sachverhalts nötig sind. Unnötige Ausweitungen und hergesuchte Anschlußstoffe beeinträchtigen die Fruchtbarkeit übergreifender Themen. Den Schülern sollen die allgemeinen Grundregeln für das Verhalten im Verkehr zum sicheren Besitz werden. Wirksame Belehrungen und Übungen auch außerhalb der für den Verkehrsunterricht festgesetzten Stunden sind daher bei passenden Gelegenheiten durchzuführen.

Das Ziel des Sachunterrichts ist die spätere Selbständigkeit der Jugendlichen im eigenen Erfassen, Verarbeiten und Urteilen. Dazu gehören die Sachlichkeit des Interesses und die Fähigkeit zum richtigen Gebrauch der Wissensquellen. Der Unterricht muß daher das Auffassen und geistige Verarbeiten der Gegenstände auf intensive Eigenständigkeit der Kinder stützen und den Umgang mit sachgerechten Hilfen und Mitteln des Erkennens immer selbständiger werden lassen.

Die Arbeitshilfen, die die Schule dem Kinde für das eigene Erarbeiten anbietet, müssen so gestaltet sein, daß sie als Brücken zum Sachbuch und anderen Bildungsmitteln des Erwachsenen dienen können.

Besonderer Beachtung bedürfen dabei die Massenbildungsmittel: Rundfunk, Film und Zeitung. Der Sachunterricht soll sie so heranziehen und einsetzen, daß die Kinder ihren rechten Gebrauch erlernen.

Es wird empfohlen, den Umfang der fachlichen wie der überfachlichen Themen jeweils so zu beschränken, daß die zugehörigen Aufgaben für die Kinder überschaubar bleiben.

Der Sachunterricht sollte nach Möglichkeit in epochaler Ordnung erteilt, alle Wochenstunden, die dem Sachunterricht insgesamt zur Verfügung stehen, sollten für ein fachlich gerichtetes oder übergreifendes Thema verwendet werden. Die dadurch erreichte Konzentration der Arbeit über eine kürzere Zeitspanne hin auf ein einziges Anliegen bietet dem Kind bessere Möglichkeiten für eine verweilende Begegnung mit der Sache selbst, für deren eigentätiges Auffassen und Verarbeiten und für das Herauslösen und Festhalten wesentlicher Einsichten und Kenntnisse, als die Zersplitterung in weit verstreuten Einzelstunden das vermag.

Der epochale Wechsel der fachlichen Schwerpunkte oder Themen setzt voraus, daß der Klassenlehrer wenigstens 2 Sachfächer in seiner Klasse erteilt und daß er Aufgaben der Sprachpflege, die sich bei der Sacharbeit ergeben — z. B. genaue, sachangemessene Darstellung der Beobachtungen und Arbeitsergebnisse, das Lesen von Sachprosa — mit einbezieht.

(Siehe dazu E, Anmerkungen zur Studententafel S. 135/136.)

4. Erdkunde

a) Bildungsgehalt und Bildungsaufgabe

Erdkunde ist Beschreibung der Erdoberfläche in ihrem gegenwärtigen Zustand: Erdteile und Ozeane, Inseln und Seengebiete, Gebirge und Stromlandschaften, Tiefländer und Hochebenen werden als Naturräume, als Lebensräume des Menschen und als Heimat von Völkern begriffen und erklärt.

Aufgabe des Erdkundeunterrichts ist es, ein geordnetes Wissen von charakteristischen Landschaften Deutschlands und fremder Länder zu vermitteln, das die Schüler befähigt und es ihnen wichtig macht, auf Wanderungen und Reisen, aus Büchern, Zeitungen und anderen Quellen ihre erdkundlichen Einsichten und Kenntnisse zu ergänzen und Tagesfragen selbständig nachzugehen. Dieses erdkundliche Wissen wird an einer begrenzten Anzahl von Unterrichtseinheiten gewonnen, aus denen die Abhängigkeit des Menschen von der Natur besonders deutlich und einprägsam erkannt werden kann. In einem abschließenden Überblick erscheint dann die Erde in der Mannigfaltigkeit ihrer Räume als die vielgestaltige Heimat ganz verschiedener Völker, die voneinander wirtschaftlich abhängig sind und sich gegenseitig helfen müssen.

Als unentbehrliche Grundlage für die Erwerbung erdkundlicher Erkenntnisse dienen die im heimatlichen Raum gewonnenen **Grundeinsichten** in die verschiedenen naturgegebenen Lebens- und Arbeitsbedingungen des Menschen in Stadt und Land. Diese Grundeinsichten müssen auf der Oberstufe durch konkrete Begegnungen ständig ergänzt und vertieft werden. Deshalb ist in jeder Schule ein Gesamtplan für Schulfahrten aufzustellen, der als Ziele die Großlandschaften der weiteren Heimat enthält: z. B. Geest, Marsch und Moor, Küste, Hügelland und Mittelgebirge, Ackerbau-, Wald- und Industriegebiet, Hauptstadt und Hafenstadt. Die Kinder sollen auf diesen Fahrten Gelegenheit haben, auch die Menschen, vor allem bei der Arbeit, zu sehen und möglichst im Gespräch kennenzulernen.

b) Auswahl der Inhalte

Der alte Grundsatz, vom Nahen zum Fernen, von einem Erdteil zum anderen fortzuschreiten, beruht auf irrtümlichen Vorstellungen. Für Kinder des 5. bis 8. Schuljahres ist China nicht ferner als der Böhmerwald und Argentinien auch ohne die Kenntnis aller Länder Europas gut verständlich. Nicht die Festlegung der Reihenfolge, sondern die Auswahl einer beschränkten Zahl von Sacheinheiten ist die wichtigste Aufgabe der inhaltlichen Planung des Erdkundeunterrichts.

Für die Auswahl der Inhalte gelten folgende Gesichtspunkte: Nur solche Länder, deren Natur und Wirtschaft besonders ausgeprägt sind und sich deutlich von anderen abheben, sollten behandelt werden. Soweit wie möglich ist dabei vom Zeitgeschehen und vom gegenwärtigen Bedeutsamen auszugehen. Jedoch muß im Laufe der Schulzeit jedes Kind die wichtigsten Charakterlandschaften der Erde und die Lebensweise und Arbeitswelt ihrer Bewohner an mindestens je einem Beispiel (Waldland, Steppenland, Wüstenland, Urwaldland; Inselstaat, Stromland, Hochgebirgsstaat, Binnenstaat; Agrarland, Industrieland) gründlich kennengelernt haben. Die politische Gliederung der Erde (selbständige Staaten, Kolonialreiche, Kolonien) und die Verteilung der Menschen auf ihr (Dichtezentren, überbevölkerte und menschenleere Räume) geben die Möglichkeit zu einem Gesamtüberblick und zur Einordnung der eingehend erarbeiteten Gebiete in größere Zusammenhänge.

Aus der allgemeinen Erdkunde bieten sich Wetterkunde und Phänologie (Beobachtung der Lebenserscheinungen von Pflanze und Tier und deren zeitliche Fixierung im Jahreslauf) als besonders fruchtbar an. Erdgeschichte und Geologie sollten nur soweit in den Arbeitsplan aufgenommen werden, als Gelegenheit zu unmittelbarer Anschauung gegeben ist. Schon frühzeitig ist mit den ersten Beobachtungen in der Himmelskunde zu beginnen. Der Lauf der Sonne, der Mond in seiner wechselnden Gestalt, das Wandern der Fixsterne werden schon in der Grundschule beobachtet. Diese Arbeit wird in den folgenden Schuljahren fortgesetzt. Das Kind soll die auffallendsten Himmelskörper und Sternbilder erkennen und benennen können. Erst auf dieser Grundlage kann das Ziel erreicht werden, sich am

Sternhimmel und mit seiner Hilfe auf der Erde zu orientieren und zugleich eine Ahnung von der Größe und Ordnung der Welt zu erwecken.

c) Inhalte für die Bildungsstufen

5. Schuljahr

Die Aufgabe des 5. Schuljahres ist die Erweiterung und Vertiefung der in der Heimatkunde gewonnenen Grundeinsichten an den Lebens- und Arbeitsformen des um Nahrung, Kleidung, Wohnung und Sicherheit besorgten Menschen in Lebensräumen, die von der Natur verschieden ausgestattet sind. Dem Denken dieser Altersstufe entspricht das Herausgreifen charakteristischer Einzelbilder; der Drang in die Ferne legt es nahe, als Beispiele für die Lebensmeisterung nicht nur Menschen deutscher Landschaften heranzuziehen, sondern auch solche in entfernteren Lebensräumen, wie z. B. die Eskimos in Grönland, Urwaldvölker in Afrika, Nomaden der Steppen und Wüsten Asiens.

Das Hauptthema des 5. Schuljahres ist jedoch Deutschland. Es wird aber weder nach politischen noch nach geographischen Einheiten (Gebirge, Tieflandbuchten u. a.) systematisch behandelt; vielmehr wird in Einzelbildern aus sorgfältig ausgewählten Landschaften beispielhaft erkannt, wie Menschen auf der Grundlage der Naturgegebenheit ihr Leben gestalten. Dabei werden neben Bild- und Sachtext nun auch Sonderkarten, Meßtischblätter und Statistiken herangezogen.

Mögliche Beispiele

für den nord- und ostdeutschen Raum:

Halligbewohner, die Gutswirtschaft in Ostholstein, der Obstbauer im Alten Land, der Geestbauer in der Lüneburger Heide oder in Oldenburg, der Gemüsebauer im Spreewald, der Moorbauer in Ostfriesland; auch der Schiffsbau und Verkehr in den Nord- und Ostseehäfen, die Hochseefischerei; die Gewinnung von Erdöl und Kalisalz in Niedersachsen, von Bernstein im Sarnland; Pferdezucht in Trakehnen; Holzflößerei auf Weichsel und Memel;

für den mitteldeutschen Raum und die süddeutschen Landschaften:

Das Ruhrgebiet in den Lebensbildern des Bergmannes und des Arbeiters der Hütten- und Walzwerke, Spielzeug- und Instrumentenherstellung im Erzgebirge oder Vogtland, die Spitzenklopplerin in Sachsen, der Winzer am Rhein oder an der Mosel, der arme Bergbauer in der Rhön, der Waldarbeiter im Bayerischen Wald, Steinbrucharbeiter im Schwarzwald, der Bauer im Allgäu.

Die Eigenart und die geographischen Grundlagen (Rohstoff, Kraft, Verkehrslage) wichtiger Betriebe und Industriewerke bieten sich ebenfalls als Themen an:

Wasserkraftwerke im Sauerland, Zuckerfabriken in der Braunschweiger oder Magdeburger Börde, Glashütten an der Weser oder im Thüringer Wald, Uhrenfabriken im Schwarzwald.

6. Schuljahr

Im 6. Schuljahr ist Europa der allgemeine Rahmen. Die Betrachtung richtet sich auf die geographische Eigenart von größeren Räumen. Als bestimmende Faktoren treten dabei hervor: Armut oder Reichtum an Bodenschätzen, Überfluß oder Mangel an Wasser, Gunst oder Ungunst des Klimas und der Verkehrslage, fruchtbarer oder karger Boden, große Dichte oder geringe Zahl der Bevölkerung. So erscheinen etwa Dänemark als Agrarland, Belgien und England als Industrieländer, die Schweiz als Reise- und Industrieland, Norwegen als Land der Fischer und Schiffer, Schweden als Erz- und Holzland, Italien als Reiseland, Industrieland und überbevölkerter Staat, Frankreich als größtes Weinland der Erde und wichtiger Stahlproduzent Europas, die Niederlande auf dem Wege zum Industriestaat mit der dichtesten Bevölkerung, die Sowjetunion mit Sibirien als von der Natur mannigfaltig ausgestatteter Großraum.

Bei dieser räumlichen und stofflichen Ausweitung der erdkundlichen Arbeit gewinnen die Kinder zugleich neue geographische Grundeinsichten: andere Klimate (Mittelmeer, Rußland), der tätige Vulkanismus (Italien, Island), andere Wirtschaftsformen und fremde Kulturpflanzen (Reis, Oliven, Baumwolle, Zitronen u. a.). Der Unterricht ist auch in diesem Schuljahr nicht an die Grenzen Europas gebunden. Ebenso wie er Themen aus der Heimatkunde in vertiefter, ursächliche Zusammenhänge aufdeckender Sicht wieder aufnimmt, zieht er aus anderen Erdteilen zur Verdeutlichung und zum Vergleich ähnliche oder gegensätzlich beschaffene Räume heran. Bei der Behandlung Englands, Belgiens und Frankreichs vermittelt er auch die erste Bekanntschaft mit Kolonialgebieten. Bei kombiniertem 5./6. Schuljahr können die Inhalte der beiden Schuljahre im Wechsel aufeinander folgen oder einander thematisch zugeordnet werden, z. B. der Weinbauer im Rheinland und in Frankreich; Wasserüberfluß der Nordseemarschen und künstliche Bewässerung in Spanien.

7. bis 9. Schuljahr

Die Aufgabe des 7. und 8. Schuljahres ist eine gründliche Beschäftigung mit den wichtigsten Natur- und Wirtschaftsräumen der fremden Erdteile. Dabei wird die gesetzmäßige Abhängigkeit des Menschen von den Naturgegebenheiten in immer neuen Abwandlungen erfahren. Es empfiehlt sich, mit Afrika zu beginnen, weil hier die Gliederung in fremdartige Klima- und Vegetationszonen am übersichtlichen Beispiel zu erkennen und einzusehen ist. (Hier können

dann überhaupt der Wechsel von Tag und Nacht, die Entstehung 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.) Afrika, Australien und Kanada sollten als dünnbevölkerte Großräume, die Rohstoffe und Nahrungsgüter liefern, im ganzen betrachtet werden. Die USA erscheinen als Industriestaat mit rationalisierter Wirtschaft und hohem Lebensstandard. Für Südamerika genügt es, sich auf je ein Urwald-, Steppen- und Hochgebirgsland zu beschränken und daneben Venezuela als Land des Erdöls und großer Eisenerzlager zu betrachten. Im Raum Asiens werden Japan und China, Indien und Pakistan eingehend betrachtet. Bei jedem Erdteil wiederholen sich folgende Fragestellungen, deren Reihenfolge und deren mehr oder weniger ausführliche Berücksichtigung sich nach der Eigenart der einzelnen Räume richten muß:

Naturlandschaft:

Klima, Boden, Wasserhaushalt, Pflanzenkleid; Tierwelt; Wiedererkennen bekannter, Entdecken neuer Erscheinungen und Zusammenhänge.

Ursprüngliche Bevölkerung:

ihre Lebens- und Arbeitswelt (z. B. Hausbau und Kleidung); Sammler, Jäger, Fischer, Hirten, Hackbauern; Seßhaftigkeit und Nomadentum, Religionen und Sprachen.

Veränderungen im kolonialen Zeitalter:

Eingriffe europäischer Großmächte; Gütertausch, Rohstoffgewinnung, erzwungene oder freiwillige Abwanderung von Arbeitskräften (Neger, Inder, Malayen, Chinesen); Plantagenbau, Industrialisierung oder deren Behinderung.

Während im 5. und 6. Schuljahr schon die ersten Einblicke in außer-europäische Länder getan wurden, muß im 7. und 8. Schuljahr häufig eine Rückwendung zu Europa vollzogen und seine Abhängigkeit von überseeischen Siedlungsräumen, Rohstoffgebiete und Absatzgebieten erkannt werden. Diese ersten Grundeinsichten einer politischen Erd- und Weltkunde sind der Beitrag des erdkundlichen Unterrichts zur stofflichen Grundlegung der staatsbürgerlichen Bildung.

Eine vergleichende Betrachtung der Großmächte der Erde (USA, UdSSR, China, Indien, British Commonwealth of Nations, Französische Union), ihrer Bevölkerungszahl, ihrer Bodenschätze, ihrer Wirtschaftskraft, ihres Lebensstandards und ihrer politischen Struktur führt zu der Erkenntnis, daß es reiche und arme, mächtige und schwache, freie und unterdrückte Völker auf der Erde gibt.

Die **Freiheitskämpfe** und der Gewinn der Selbständigkeit kolonialer Völker vom Unabhängigkeitskrieg der USA ab bis zur

Gegenwart werden im Zusammenhang mit der politischen Aufteilung der Erde gesehen.

In der zweiten Hälfte des 8. bzw. im 9. Schuljahre erfolgt eine Behandlung Deutschlands unter dem Gesichtspunkt seiner Beziehungen zur Welt, namentlich der wirtschaftlichen Verflechtung mit anderen Ländern und Erdteilen (Einfuhr von Nahrungsgütern und Rohstoffen, Ausfuhr von Rohstoffen und hochwertigen Fertigwaren). Dabei ergibt sich von selbst eine Betrachtung Deutschlands in geographischen und wirtschaftlichen Einzelräumen, bei der immer auch die unter fremder Verwaltung stehenden Gebiete des deutschen Ostens zu berücksichtigen sind.

d) Verfahren und Mittel

Für den Aufbau einer Unterrichtseinheit sind länderkundliche Schemata und ähnliche starre Behandlungsabläufe wenig geeignet; das Festhalten an ihnen kann leicht zu Verzerrungen und falschen Verallgemeinerungen führen. Fruchtbare Ansatzpunkte werden sich dagegen immer wieder aus besonders charakteristischen Erscheinungen ergeben. Beispiele dafür sind: ein eigenartiges Klima, fremdartige Pflanzen, Tiere und Menschen, wertvolle Bodenschätze oder Rohstoffe, Reichtum oder Armut an ackerfähigem Boden, Überfluß oder Mangel an Wasser, Vorherrschen einer Berufsgruppe, Größe der Handelsflotte, Ein- und Ausfuhr bestimmter Waren, Höhe oder Tiefe des Lebensstandards.

Außer mit Plänen, Karten und Atlas müssen die Kinder auch mit Sachtexuten, Bildern, Reliefs, Modellen, Profilen, Skizzen, Tabellen und Statistiken selbständig umgehen lernen. Sie sollten diese Darstellungsformen zum Festhalten und Sichern der Arbeitsergebnisse benutzen, aber auch immer wieder die eine von ihnen in die andere umsetzen: eine Karte in ein Relief oder ein Profil, eine Skizze in ein Modell oder umgekehrt, einen Text in eine Tabelle usw. Lebendige Schilderungen und Reisebeschreibungen eignen sich besonders für weiterführendes Lesen. Vom 5. Schuljahr ab werden diese Hilfsmittel nicht nur für die gemeinsame Arbeit des Lehrers mit der Klasse, sondern auch für selbsttätiges Erarbeiten von Teilaufgaben (durch einzelne Kinder und durch kleine Gruppen) ständig gebraucht. Ohne solche Hilfen bleibt die Arbeit an der Karte abstrakt und trocken, also für das Kind leer. Die Fähigkeit zum selbständigen Gebrauch der Hilfsmittel ist für die spätere Anteilnahme an erdkundlichen Tagesfragen und für die eigene Weiterbildung unerlässlich.

Die stoffliche Vielseitigkeit der Erdkunde und die Mannigfaltigkeit der Hilfsmittel ermöglichen zuweilen das Erarbeiten neuer Inhalte in Gruppen. Diese Arbeitsform wird aber erst fruchtbar, wenn sie an einem besonders dazu geeigneten, von allen überschaubaren, stofflich eng begrenzten Thema bei sorgfältiger Auswahl der Quellen und Arbeitsmittel angewandt wird und wenn die Kinder schon sachangemessene Arbeitsweisen kennen.

Das Sammeln (von Bildern, Briefmarken, Gesteinen, Holzarten, Rohstoffen u. a. m.) ist für alle Schuljahre eine Aufgabe, deren pädago-

gischer Wert nicht so sehr in den aufbewahrten Gegenständen als vielmehr im Sammeln selbst liegt.

Die Arbeitsergebnisse jeder Unterrichtseinheit sollten auch in den Arbeitsmappen der Kinder in sachgemäßer Darstellung (durch Faustskizzen, Zeichnungen, Bilder, graphische Darstellungen, Tabellen, Übersichten, Texte) festgehalten werden. Jeweils muß zusammengestellt werden, was sich die Kinder einprägen sollen. Die Namen, Begriffe, Zusammenhänge und Einsichten sind so zu erarbeiten und zu wiederholen, daß die Kinder einen erdkundlichen Begriffsschatz erwerben und die Zusammenhänge in eigener Sprache darstellen können.

5. Geschichte

a) Bildungsaufgabe

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 des Geschichtsunterrichts, den Kindern ein Geschichtsbild zu übermitteln, das die Geschichte des deutschen Volkes oder darüber hinaus von Teilen der Menschheit in einem irgendwie geschlossenen Zusammenhang umfaßt. Das wäre dem Vermögen der Kinder im Volksschulalter nicht angemessen.

Erste Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es, die **Wißbegierde** und **Entdeckerfreude** der Kinder gegenüber der Vergangenheit zu wecken und zu erhalten, damit sie auch nach der Schulzeit wirksam bleibt. Pfl egt der Geschichtsunterricht nicht diese Freudigkeit, indem er den Kindern die gerade ihnen zugänglichen Inhalte der Geschichte in der ihnen gemäßen Weise erschließt, dann wird das Geschichtsbild, das sie als Erwachsene haben werden, arm und unsere geschichtliche Überlieferung wird unlebendig.

Andererseits hat der Geschichtsunterricht den Kindern die **geschichtliche Wirklichkeit** fortschreitend in den Grenzen des Möglichen aufzudecken. Deshalb muß er sie zu bestimmten **elementaren Einsichten** führen, ohne die Geschichte nicht verstanden werden kann oder sie wenigstens anbahnen: Die Kinder müssen Tatsachen und Ereignisse der Vergangenheit zeitlich ordnen lernen. Sie müssen verstehen lernen, daß geschichtliche Vorgänge über Zeit und Raum hinweg auf spätere wirken. Sie müssen das Handeln der Menschen aus ihren Beweggründen, Gruppen als handelnde Einheiten begreifen lernen. Sie müssen die Begriffe unserer geschichtlichen Überlieferung verstehen lernen, mit denen wir Grundtatsachen und wiederkehrende Formen der geschichtlichen Wirklichkeit erfassen wie Herrschaft, Staat, Nation, Verfassung, Revolution, Parteien, Interessenkonflikte, Freiheit, Opposition, Diktatur, Demokratie.

Der Geschichtsunterricht muß damit rechnen, daß die Kinder bis zum Ende der Volksschulzeit die Geschichte nicht wirklichkeitsgerecht

erfassen: Ihre Bereitschaft, sich mit einer Gruppe zu identifizieren, kann sie gegenüber dem Gruppenfremden blind machen. Ihre Neigung zu radikalen Hoch- und Abwertungen, zu einseitigen Erklärungen des Geschehens verschleiert den Blick für die Wirklichkeit der Geschichte. Diese Haltung ist als Durchgangsphase in der Entwicklung des Geschichtsbewußtseins unvermeidlich. Der Geschichtsunterricht hat dafür zu sorgen, daß sie sich nicht verfestigt und dann das Geschichtsbild auch des Erwachsenen bestimmt. Daher muß er den Kindern die geschichtlichen Vorgänge so faßbar machen, daß sie ihre Einsichten fortschreitend versachlichen können und damit auch in ihren Werturteilen besonnener werden.

Die Kinder gewinnen ein eigenes Verhältnis zur Geschichte, sobald sie von sich aus beginnen, nach den Ursachen des Geschehens und den Beweggründen des Handelns zu fragen und zu Entscheidungen wertend Stellung zu nehmen. Diese Fragehaltung zu wecken und zu pflegen, ist Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Die Schüler brauchen hierbei auch das überlegene Urteil des Lehrers. Sie verlangen nach Erklärungen, die sie selber nicht geben können. Der Lehrer wird das Verständnis der Geschichte fördern, wenn auch er die Begrenztheit menschlicher Deutungen bekennt.

Indem der Geschichtsunterricht die Kinder zu eigenem Fragen und besonnenem Werten führt, trägt er dazu bei, politische Bildung vorzubereiten. Darüber hinaus kann er diese durch die dargebotenen Inhalte einleiten. Er kann das Verständnis für Eigenart, Folgeschwere und Verantwortungslast politischer Entscheidungen anbahnen. Gerade indem er aufdeckt, daß wesentlicher Inhalt der politischen Geschichte der Kampf um die Macht ist, kann er gegen den Mißbrauch der Macht die im Kind bereitliegenden Kräfte des Gewissens wecken. So kann das Kind aus der Geschichte des Ringens um Gerechtigkeit, Rechtssicherheit, Freiheit, Toleranz, Frieden die Ahnung eines eigenen Auftrages für die Zukunft gewinnen. Der Lehrer kann dieses Ziel nicht erreichen, wenn er nicht selbst glaubhaft Stellung bezieht.

Der Geschichtsunterricht soll das Selbstverständnis des deutschen Volkes klären und festigen helfen. Die Kinder sollen die Schicksale des deutschen Volkes als ihre eigene Vergangenheit nacherleben. Der Ostkunde kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Veranstaltungen wie ostdeutsche Wochen erwachsen aus dem Unterricht und fügen sich in das Schulleben ein. Die Kinder sollen zugleich an einprägsamen Beispielen die Eigenart und die Leistungen anderer Völker achten und ihr Verhalten aus deren eigenen Voraussetzungen verstehen lernen. Ein entscheidender Beitrag des Geschichtsunterrichts zum Selbstverständnis des deutschen Volkes besteht darin, daß er die Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit der nachfolgenden Generation übermittelt: wie in Deutschland die Freiheit des Bürgers verloren ging, wie die deutsche Außenpolitik die gegenwärtige Lage mit heraufgeführt hat, wie Millionen von Deut-

schon aus ihrer Heimat vertrieben wurden, wie deutsches Land unter fremde Verwaltung kam und durch den „Eisernen Vorhang“ abgetrennt wurde, welche Stellung Deutschland gegenüber den Weltmächten hat: Jedes Kind soll dabei mit bestimmten Inhalten der Geschichte bekannt werden, denn es wird in einer gegebenen geschichtlichen Umwelt sein Leben führen müssen, und der Geschichtsunterricht soll es auf den Weg setzen, auf dem es fortschreitend Einblicke gewinnt, wie diese Umwelt geworden ist. Ein Geschichtsunterricht, der nicht bis in die jüngste Vergangenheit durchgeführt wird, verfehlt deshalb sein Ziel.

Je weiter die Weltverhältnisse sind, in die das Kind hineinwächst, und je mehr sie nur durch Kenntnisse und Einsichten erfaßbar sind, desto dringlicher wird die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, die durch persönliche Überlieferung vermittelte Geschichte einzubeziehen, weil er mit solchen Inhalten, die gerade auch die Heimatgeschichte anbietet, die Wärme geschichtlicher Nähe für die Bildung des Geschichtsbewußtseins gewinnt. Zugleich sollen die Kinder aus dem Umgang mit der Geschichte ihres Volkes Vertrauen in seine Zukunft gewinnen.

b) Bildungsstufen — Auswahl der Inhalte

Schon in der Grundschule ist den Kindern aufgegangen, daß in den ihnen vertrauten Lebensbereichen manches früher anders war; daß in ihrem Wohnort Gebäude zerstört und neue errichtet worden sind, daß die Menschen früher anders gekleidet waren, daß sie andere Verkehrsmittel und Arbeitsgeräte benutzten, anderen Bräuchen folgten. Sie wissen auch um besondere Ereignisse der Vergangenheit. Am Ende des Grundschulalters haben viele Kinder eine starke und auf die verschiedensten Inhalte der Geschichte sich erstreckende Neugierde und Entdeckerfreude gegenüber der Vergangenheit.

Der Geschichtsunterricht im 5. und 6. Schuljahr kann darüber entscheiden, ob einem Menschen der Zugang zur Geschichte eröffnet oder verschüttet wird.

Das Kind verlangt in diesem Alter realistischer Interessen nach Erkenntnis des wirklichen Geschehens. Das jeder Vergangenheit anhaftende Geheimnis lockt es ebenso an wie das Außerordentliche eines Geschehens, das an die Grenze menschlicher Möglichkeiten geht. Kinder dieses Alters können mitfühlen mit Menschen, die Widerstände der Natur und der Mitmenschen siegreich überwunden haben, aber ebenso mit Menschen, die erniedrigt und gedemütigt worden sind. Ihre Lebenserfahrungen beginnen sich auf Gruppenbildung und Konflikte — sowohl zwischen Gruppen als auch eines einzelnen mit seiner Gruppe — zu erweitern. Ihnen sind geschichtliche Grundtatsachen zugänglich, wenn sie aus den Vorgängen überschaubar hervortreten: Urformen menschlicher Naturbemächtigung, Gesellung und Gesittung, Auflehnung gegen den Druck einer Herrschaft, Feindschaft und Freundschaft.

Fragen nach Ursachen und Folgen der Ereignisse beginnen aufzutreten. 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 (z. B. Wohnwesen). Dadurch erhält das geschichtliche Zeitbewußtsein seine erste Tiefengliederung, die auch durch die Einprägung weniger Jahreszahlen fixiert werden kann.

Der Geschichtsunterricht darf aber auf dieser Bildungsstufe seine Aufgabe nicht darin sehen, die Geschichte in der Zeitfolge zu durchlaufen. Sonst läuft er Gefahr, daß Kinder sich die Inhalte nur verbal aneignen und die Freude an der Geschichte verlieren. Er wählt seine Themen aus dem ganzen Bereich der Geschichte und Vorgeschichte. Ein Teil dieser Inhalte soll den Erfahrungen und Beobachtungen entsprechen, die dem Kinde in seiner Umwelt zugänglich sind: Sie sollen kundtun, wie die Menschen früher anders als heute gewohnt, sich gekleidet, ernährt, gearbeitet, Schule gehalten, gespielt und gekämpft haben. Das Kind soll dabei erfahren, daß vieles, was es in seiner Umwelt als selbstverständlichen Besitz hinnimmt, mühsam errungen werden mußte.

Zu diesem Bereich gehören auch die Jugendgeschichten geschichtlich bedeutsamer Menschen; überhaupt kann die Eigenart früherer Zeiten, besonders ihrer gesellschaftlichen Zustände, aus Lebensumständen, Freuden und Leiden ihrer Kinder zugänglich werden.

Andere Stoffe bieten sich in den Bauten. Denkmälern, Bildern, Arbeitsgeräten, schriftlichen Dokumenten usw. aus der engeren und weiteren Heimat an. An diesen in die Gegenwart hineinreichenden Zeugnissen der Vergangenheit kann sich das Geschichtsbewußtsein der Kinder auch dann bilden, wenn sie den geschichtlichen Zusammenhang nicht voll verstehen.

Die Auswahl der Inhalte muß aber diesen Umkreis der Heimat und persönlichen Nähe auch sprengen, wenn sie dem Bedürfnis der Kinder und dem Bildungsauftrag gerecht werden soll, sie muß außerordentliche Begebenheiten und Lebensschicksale, Geschichten aus räumlicher und zeitlicher Ferne darbieten, die Kinder etwas von der Großräumigkeit und bunten Mannigfaltigkeit des Geschehens und von den großen Wandlungen in der Geschichte ahnen lassen.

So reich die Auswahlmöglichkeiten sind, der Geschichtsunterricht des 7. und 8. Schuljahres muß voraussetzen, daß die Kinder in der ihnen gemäßen Weise mit bestimmten Inhalten der Geschichte schon bekannt gemacht worden sind: Bilder aus der Vorgeschichte, ein Beispiel zur antiken Geschichte, Bilder aus der Begegnung von Römern und Germanen, aus der Völkerwanderung, aus der Missionierung Deutschlands, aus dem kirchlichen, ritterlichen, bürgerlichen und bäuerlichen Leben des Mittelalters, eine Kaisergestalt des Mittelalters, ein Bild aus der Ostkolonisation.

Im 7./8. Schuljahr wird das Kind fähiger, Geschichte zu verstehen. Es kann das bisher grobe zeitliche Ordnungsschema dadurch fortbilden, daß es zeitliche Abhängigkeiten erfaßt und die überblickten Zeitspannen aufgliedert, es kann damit eine Hilfe für das Einordnen geschichtlicher Ereignisse gewinnen, es kann die Vergangenheit nach inhaltlichen Merkmalen einteilen (Ritterzeit, Zeit des Absolutismus, Biedermeier). Es beginnt für einen überschaubaren geschichtlichen Zusammenhang Wesentliches von Unwichtigem zu unterscheiden, über Zeit und Raum hinwegreichende Zusammenhänge zu begreifen. Mit der allmählich sich ihm erschließenden seelischen Welt werden ihm Motive der in der Geschichte handelnden Menschen zugänglich. Es beginnt seelische Konfliktlagen, sittliche Entscheidungen zu verstehen. Das Interesse an politischer Geschichte wächst, das Bedürfnis, Ereignisse der Vergangenheit auf die Gegenwart zu beziehen, wird stärker. Gegen Ende der Volksschulzeit kann im Kinde das Verlangen entstehen, die Mannigfaltigkeit des Geschehens sich durchsichtiger zu machen, indem es nach einer ihm faßbaren Regelmäßigkeit sucht.

Andererseits ist das Kind bis zum Ende der Volksschulzeit nicht fähig, geschichtliche Vorgänge in der Vielfalt ihrer Ursachen und Wirkungen zu erfassen. Der Geschichtsunterricht muß sie behutsam vereinfachen und auch im 8. Schuljahr soweit wie möglich im Handeln und Erleiden einzelner Menschen darstellen. Da gerade aus dem Streben, einen eigenen Standort zu gewinnen, im Kind die Bereitschaft zu vorschneller Kritik und gefühlsbestimmte Zu- und Abneigungen wachsen, müssen die dargebotenen Inhalte zunehmend die sachlichen Zusammenhänge verdeutlichen.

Das Hauptthema dieses Bildungsabschnittes ist die Geschichte etwa seit der Französischen Revolution. Hier folgt der Geschichtsunterricht dem Zusammenhang der Ereignisse. Es empfiehlt sich, damit in der Mitte des 7. Schuljahres zu beginnen, solange das 9. Schuljahr nicht verwirklicht ist. Davor und daneben sind aber auch weiter zurückliegende Ereignisse für das Verständnis der Gegenwart unentbehrlich. So sollen die Kinder z. B. erfahren, wie die Deutschen ihre Ostgebiete gewonnen, gefährdet und gegenwärtig wieder verloren haben; daß seit Jahrhunderten Deutschlands Mittellage zu seinem Schicksal gehört; daß die deutschen Bürger des Mittelalters Formen der Selbstregierung ausgebildet haben, daß Rußland in Jahrhunderten zu seiner gegenwärtigen Machthöhe emporgestiegen ist. Andere geschichtliche Inhalte sind über ihren Bezug zur Gegenwart hinaus durch das Schwergewicht ihrer umfassenden und tiefgreifenden Wirkung bedeutsam; dazu gehören vor allem die Christianisierung Europas und die Aufspaltung der kirchlichen Einheit mit der Entbindung neuer religiöser, weltanschaulicher und politischer Kräfte.

Es ist möglich, vor dem Gang durch die Geschichte die entsprechenden Inhalte des 5. und 6. Schuljahres zu einem Bild des Mittelalters wieder aufleben zu lassen. Dabei werden die Vorstellungen von Reich,

Kaisertum und Italienzügen klarer werden, wenn sie sich nur um eine Kaisergestalt ranken. Es ist ebenso möglich, Inhalte der mittelalterlichen Geschichte in Sacheinheiten dann wieder aufzunehmen, wenn sich ein Anlaß bietet, z. B. bei der Reformation die Christianisierung Deutschlands und die Kulturleistungen der Kirche, beim Absolutismus die Freiheit der mittelalterlichen Stadt.

Im folgenden wird für einzelne Epochen der Neuzeit gekennzeichnet, was für die Volksschule wesentlich werden kann. Es ist aber wichtiger, daß geschichtliche Vorgänge richtig vergegenwärtigt und gedanklich geklärt werden, daß ihre Beziehung zur Gegenwart aufgedeckt wird und daß Zeit für besinnliche und wertende Auseinandersetzung bleibt, als daß um einer doch nie zu erreichenden Vollständigkeit willen Stoffe gehäuft werden, selbst wenn die Kinder 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. Einer jüngeren Generation die gemeinsame Vergangenheit zu vergegenwärtigen, wird ihm dort am besten gelingen, wo er es mit eigener Ergriffenheit tut. Die folgenden notwendigerweise abstrakten Formulierungen sind nicht als Unterrichtsthemen gemeint, sondern als Hilfen für den Lehrer, sich die jeweilige Zielsetzung zu verdeutlichen.

1500—1648

Ein Querschnitt durch die reiche bürgerliche Kultur im Anfang des 16. Jahrhunderts mit Berücksichtigung der Kunstwerke, vor allem der Heimat, 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, Holland, Frankreich, England angefügt werden, von dem Deutschland ausgeschlossen ist.)

Die Reformationszeit: Die Erneuerung des Glaubenslebens führt zur konfessionellen Spaltung; eine Glaubensgewißheit löst soziale und politische Revolutionen aus (Bauernkrieg, Kämpfe der Calvinisten); die deutsche Geschichte, auch die der Konfessionen, wird durch von außen wirkende Kräfte (Frankreich—Türkei; Deutschlands Mittellage) beeinflußt; die Fürstenherrschaft steigt empor; die staatliche Zerrissenheit Deutschlands wächst im Gegensatz zu den Staaten des Westens.

Der 30jährige Krieg: nicht Ablauf, sondern Ursachen, politische Folgen und Auswirkung auf die Bevölkerung.

Ein Querschnitt durch die höfische Kultur dieser Zeit mit Berücksichtigung der Kunstwerke, vor allem der Heimat.

1648—1789

Die Kämpfe der großen Mächte um die Vorherrschaft in Europa und die Verteilung der Welt; nicht die Abfolge der Kriege, sondern etwa: die europäischen Mächte schließen sich unter Führung Englands gegen eine drohende Hegemonie zusammen; Deutschlands Geschichte wird wiederum durch seine Mittellage beeinflusst (1681 Straßburg, 1683 Wien; Pfalz-Belgrad); der Habsburger Staat wendet sich in Abwehr und Ausgriff nach Osten; Preußen steigt im Zusammenhang des englisch-französischen Weltkampfes auf; die preußisch-österreichische Rivalität begünstigt das Vordringen Rußlands nach Westen; Beispiele für die Wirkung der Persönlichkeit auf den Gang der Geschichte (Richelieu, Peter d. Gr., Friedrich d. Gr., Maria Theresia). — Der Absolutismus: vor allem seine Auswirkung auf das Leben des einzelnen Untertanen; ebenso die feudale Gesellschaftsordnung am Beispiel deutscher Verhältnisse, möglichst der Heimat, um das Verständnis für die europäische Bedeutung der Französischen Revolution vorzubereiten.

Mit wenigen bedeutsamen Ereignissen (Hinrichtung des Königs) und Tatsachen (Verbot eines königlichen stehenden Heeres) kann das Gegenbild des englischen Staates gezeichnet werden.

Die amerikanische Unabhängigkeitsbewegung: die Idee der Menschenrechte (durch Gegenüberstellung mit Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart zu klären); die Befreiung und Entstehung der Vereinigten Staaten unter Mithilfe europäischer Mächte.

1789—1815

Die Französische Revolution: „Freiheit“ und „Gleichheit“ für Bauern und Bürger werden durch das Zerschlagen der feudalen Gesellschaftsordnung verwirklicht; die Schaffung des Volksherees wird folgenreich. Was Volksherrschaft meint und wie sie in die Terrorherrschaft weniger Menschen verwandelt wird.

Die Machtgeschichte dieser Zeit; nicht die Abfolge der Napoleonischen Kriege, sondern einige Wendepunkte: Trafalgar, Austerlitz, Jena, Moskau, Leipzig; Frankreichs Vorherrschaft wird durch England, Rußland und Deutschland gebrochen; England gewinnt auf dem Meer, Rußland auf dem Kontinent Macht; die deutsche Staatenwelt wird für die Dauer verändert (Karte).

Die Preussischen Reformen: Was sie erreicht haben, was unvollendet blieb, inwieweit die Bauernbefreiung den Großgrundbesitz vergrößerte und die Abwanderung der ländlichen Bevölkerung vorbereitete.

1815—1850

Die revolutionäre Bewegung des Bürgertums und die Gegenwirkung der deutschen Obrigkeitsstaaten 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 (Rußland) den Gang der deutschen Geschichte mit bestimmt hat. Hier wird zweckmäßig, auch im Vorgriff in der Zeit, die Industrialisierung Deutschlands abgeschlossen: Entstehung der Industrie und der modernen Verkehrsmittel, Veränderung der Landwirtschaft (Verkoppelung, Rationalisierung, Kunstdünger) — beides auch an Beispielen der Heimat; die Geschichte des 4. Standes und seiner Führer, der Aufstieg durch den politischen Kampf um Gleichberechtigung und die Gewerkschaften (auch später möglich).

1850—1890

Die Machtgeschichte der Reichsgründung: möglichst im Zusammenhang ihrer weltgeschichtlichen Verflechtung, Reichsgründung und -sicherung, zugleich Bändigung des nationalen Machtstrebens durch Bismarck; Elsaß-Lothringen als Belastung.

Die innere Reichsgründung: Entscheidung für den Obrigkeitsstaat (Verfassungskonflikt, Sozialisten-Gesetz, Entlassung Bismarcks); positive Wirkungen (Rechtseinheit und Rechtssicherheit, soziale Gesetzgebung).

Die Versuche zu einer Humanisierung des Krieges (Florence Nightingale, Dunant).

1890—1918

Die Bedeutung von Rohstoffquellen und Absatzmärkten, Bahn- und Kanalbauten für die sprunghaft anwachsenden europäischen Völker; fördernde und zerstörende Wirkungen der imperialistischen Herrschaft Europas bei den betroffenen Kolonialvölkern (zusammen mit der Erdkunde an einem bis in die Gegenwart verfolgten Beispiel). Spannungen und Ausgleich der imperialen Herrschaftsansprüche in Asien und Afrika. Eintreten der USA und Japans in die imperialistischen Großmächte.

Deutschlands Eingreifen in die imperialistische Politik (Marokko, Bagdadbahn, Flottenbau), sein „Recht“ dazu und seine daraus folgende Gefährdung inmitten von Europa.

Der Widerstand der europäischen Mächte aus der Furcht vor einer drohenden Hegemonie und aus nationaler Leidenschaft (Elsaß-Lothringen, Serbien) führt zum ersten Weltkrieg.

Gründe für den Kriegseintritt jedes Staates; Entscheidung durch das Eingreifen der USA.

Die Ergebnisse des ersten Weltkrieges als Höhepunkte einer Epoche (Gründung neuer Nationalstaaten mit benachteiligten Minderheiten, Ende des Obrigkeitsstaates in Deutschland) und als Beginn einer neuen Epoche (Weltmachtstellung der USA, Revolution in Rußland.)

1918—1945

Die innere Entwicklung Deutschlands: Neugründung des Reiches als parlamentarische Republik, ihre Gefährdung durch die Folgen des verlorenen Krieges, Überwindung großer Gefahren 1923, der Weg zum Umsturz durch die Folgen der Wirtschaftskrise, durch Fehlentscheidungen der Siegermächte, der Regierung, des Parlamentes und großer Teile des Volkes; die Herrschaft des Nationalsozialismus als Zerstörung der Rechtsformen des Staates und der individuellen Freiheit, Bedeutung des Terrors. Die Widerstandsbewegung und ihr Scheitern.

Die Machtkämpfe der großen Staaten 1918—1945:

Frankreich treibt Machtpolitik aus Sicherheitsbedürfnis (Separatismus, Rheinpolitik, Ruhrbesetzung); der Versuch einer Befriedung Europas (Locarno) scheitert am nationalistischen Widerstand europäischer Völker.

Die ungebändigte Machtpolitik der Nationalsozialisten erstrebt über die vom Ausland gebilligte Gründung eines großdeutschen Reiches hinaus die Vorherrschaft Deutschlands. Sie entfesselt den zweiten Weltkrieg und gefährdet den Ertrag der bisherigen deutschen Geschichte.

Der zweite Weltkrieg: Verlauf, Ursachen der Niederlage, Vergleich mit früheren Vormachtkämpfen.

Verbrecherischer Mißbrauch der Macht: Ausrottung der Juden und der Führungsschichten anderer Völker.

Seit 1945

Die Folgen des zweiten Weltkrieges für Deutschland und Europa: Deutschlands Aufteilung in Zonen, Vertreibung der Deutschen aus den Ostgebieten. Ende der europäischen Kolonialherrschaft in Asien, Gefährdung in Afrika.

Die Bundesrepublik im Schutze der Westmächte, Aufbau des Staates. Deutschlands Wiedervereinigung als ungelöstes Problem, Verantwortung für die Deutschen unter kommunistischer Herrschaft. Versuche einer Einung Europas: Montan-Union, Europa-Rat. Vorherrschaft der USA und der Sowjetunion in der Welt; Uno.

c) Verfahren und Mittel

Für die Darbietung geschichtlicher Inhalte ist die Erzählung des Lehrers im 5. und 6. Schuljahr das wichtigste Mittel; sie bleibt bis zum Ende der Schulzeit unentbehrlich. Ihr Ziel ist, geschichtlich bedeutsame Vorgänge oder Zustände im Handeln und im Schicksal einzelner Menschen faßbar zu machen. Auch überindividuelle Ideen, Tendenzen und Bestrebungen stellt sie in Planungen und Unternehm-

mungen stellvertretender Personen dar. Sie führt Zustände auf Vorgänge, Lösungen auf Aufgaben, Pläne auf Sorgen, Geschehen auf Entscheidungen, Gegenstände auf Erfindungen zurück. Zeitraum und Schauplatz der Erzählung müssen so abgegrenzt werden, daß das Kind sie leicht überschauen kann. Die Erzählung läßt den geschichtlichen Inhalt in der Farbigkeit des Geschehens sichtbar werden, ohne ihn durch Häufung von Äußerlichkeiten zu verdecken. Nur wenn der Lehrer ihn bis in die Einzelheiten des Vorstellbaren beherrscht, kann er ihn in eine Erzählung umwandeln. Die Erzählung soll auf die Ansprechbarkeit der Kinder für spannendes Geschehen, Abenteuer und Geheimnis rechnen, aber ihre Teilnahmefähigkeit nicht durch Sensationen abstopfen. Eine Erzählung, welche die Kinder nicht dazu anregt, unter Führung des Lehrers in dem Dargebotenen nach dem geschichtlich Bedeutsamen zu suchen, ist schon auf der Mittelstufe wenig fruchtbar. Erst recht muß sie auf der Oberstufe dazu auffordern, sich in die Motive der Handelnden einzufühlen, unter Mithilfe des Lehrers nach Ursachen und Folgen des Geschehens zu fragen, den neuen Inhalt Bekanntem zuzuordnen. Der Unterricht muß für die Lösung solcher Aufgaben Zeit lassen. Dadurch lernen die Kinder zuzuhören; das ist eine wesentliche Voraussetzung für lebendige Überlieferung. Der Geschichtsunterricht darf sich aber nicht auf Erzählung oder Bericht des Lehrers beschränken. Er wird die Kinder bis zum Ende der Schulzeit den in der Heimat sichtbaren Zeugnissen der Geschichte gegenüberstellen. Künstlerisch wertvolle zeitgenössische Bilder können eindringlicher sprechen als das Wort des Lehrers. Geschichtliche Texte, Geschichtskarten, Zeichnungen, Schaubilder, statistische Angaben, Filme, Sendungen des Schulfunks können als Ausgang benutzt werden, um neue geschichtliche Erkenntnisse zu gewinnen. Die Kinder können durch Befragen von Bekannten, aus sorgfältig ausgewählten Lesestoffen (auch Zeitungen und guten Jugendbüchern) Unterlagen für die Betrachtung herbeibringen. Die Kinder müssen lernen, Geschichtskarten (auch im Vergleich mit physikalischen Karten) zu lesen, Bilder so eingehend zu betrachten, daß sie diese in der Vorstellung behalten, 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. Dafür ist Zeit erforderlich, auch auf Kosten des Umfangs geschichtlichen Wissens. Nur auf diese Weise können die Kinder auf den Weg gesetzt werden, auf dem sie nach ihrer Schulzeit ihr Geschichtsbild erweitern.

Neue gewonnene Inhalte der Geschichte werden zunächst im Gespräch verarbeitet. Das Aussprachebedürfnis der Kinder ist zu ermutigen. Den dabei auftauchenden Urteilen, Überlegungen, Fragen der Kinder müssen dann aber die belegten Tatsachen gegenübergestellt werden. Das Erarbeitete muß sorgfältig gefestigt werden. Neben mündlicher und schriftlicher Darstellung sind aber gemäß der kindlichen Entwicklungsstufe auch andere Formen der Wiedergabe zu pflegen: Zeichnerische Darstellung, Model-

lieren, Basteln, Werken, dramatische Spiele. Es empfiehlt sich, schriftliche Nacherzählungen und Berichte, Bilder, Zeichnungen, Karten (Umrüstempel), Gedichte in Mappen sammeln zu lassen; die Kinder können dabei in dem stetig fortschreitenden Unterricht die Freude an einem abgeschlossenen „Besitz“ gewinnen. Andererseits hat der Geschichtsunterricht die Gefahr zu vermeiden, daß Handarbeiten seinen eigentlichen Auftrag überwuchern.

Einen geschichtlichen Inhalt verarbeiten, heißt auch, ihn zu anderen, schon bekannten in Beziehung zu setzen. Die zeitliche Einordnung wird durch den Geschichtsfries unterstützt. Er dient in gemeinsamer Arbeit, auch in Verbindung mit anderen Fächern, aufgebaut und verändert, zur Unterscheidung von Epochen nach anschaulichen Merkmalen. Er ist besonders wichtig, wenn der Unterricht nicht dem zeitlichen Ablauf der Ereignisse folgt. Die fruchtbarste Verarbeitung ist der Vergleich. Es können Geschichtskarten, Bilder und Abbildungen von Kunstwerken, von Bauten, Geräten u. a. verschiedener Epochen, charakteristische Bilder verschiedener Persönlichkeiten miteinander verglichen werden, aber ebenso politische und soziale Verhältnisse verschiedener Zeiten (z. B. der freie Bauer der Kolonistenzeit mit dem hörigen der Zeit der Gutscherrschaft, ein Arbeitstag auf dem Lande vor 100 Jahren und heute). Der Geschichtsunterricht soll dabei über noch nicht behandelte Zeiten hinweggreifen, vor allem die Gegenwart zum Vergleich heranziehen (z. B. Arbeiterjugend in der frühkapitalistischen Zeit und heute, Entdeckung Amerikas und amerikanische Soldaten in Europa). Durch solches Vergleichen kann der Geschichtsunterricht eines seiner wichtigsten Ziele, wenn auch vielleicht nur bei einzelnen Kindern, erreichen: daß die Frage nach den Ursachen der Veränderung aufbricht.

6. Naturkunde

a) Bildungsaufgaben

Kinder haben ein ursprüngliches Verhältnis zur lebendigen Natur, die Schule muß es erhalten und fördern. — Der naturkundliche Unterricht hat die Aufgabe, diese naive Verbundenheit zu einer bewußteren werden zu lassen; er soll das Kind anleiten zu verantwortlichem Hegen und Pflegen, zu genauem Beobachten, zu sinnvollem Sammeln, zum ordnenden und ergründenden Eindringen in die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen und zum besinnlichen Einfühlen. Dabei erwirbt das Kind biologische Arbeitsweisen, Fertigkeiten und Kenntnisse. Sie müssen aber vom unmittelbaren Erleben getragen bleiben. Der Unterricht soll darum immer Begegnungen mit der Natur und ihren Geschöpfen herbeiführen, diese zu verschiedenen Jahreszeiten in ihren Lebensräumen aufsuchen, sie beobachten und, wenn tunlich, betreuen.

Der Naturkundeunterricht fragt nach

den Lebensvorgängen (Wachstum, Ernährung, Bewegung, Fortpflanzung usw.),

den Umweltbedingungen (Klima, Boden, Verhältnis zu anderen Lebewesen usw.),

den Entwicklungserscheinungen (Einzelentwicklung, Vererbung, Stammesentwicklung usw.),

den Anwendungen der Biologie (Nutzpflanzen, Schädlingen, Waldbau, Fischerei, Imkerei, Tierzucht usw.),

der Gesundheitspflege.

Eine naturkundliche Unterweisung durch 8 oder 9 Schuljahre hindurch kann die Kinder zu Einsichten führen, die tief und weit genug sind, um Ehrfurcht vor dem Leben und Liebe zur Natur zu wecken.

b) Bildungsstufen und Inhalte

Im 1. und 2. Schuljahr

werden Tier und Pflanze in das Leben und den Unterricht der Schule einbezogen. Dabei werden den Kindern Namen und auffällige Eigenheiten von Pflanzen und Tieren vertraut; sie lernen sie durch das Beachten besonderer Merkmale unterscheiden und beobachten sinnfällige Lebensäußerungen und -vorgänge. Sie pflegen Pflanzen und betreuen Tiere.

Im 3. und 4. Schuljahr

gewinnen die Kinder beobachtend und vergleichend einen ersten Einblick in das Entwicklungsgeschehen. Sie sammeln Pflanzen, Samen, Früchte, Blätter, Steine, Federn, Schneckengehäuse usw. und stellen die gesammelten Gegenstände aus. Dabei erwerben sie auch Formen- und Namenkenntnis der Tiere und Pflanzen ihrer Umwelt und gewinnen eine erste Ordnung der Fülle nach groben Merkmalen; jedoch ist auf dieser Stufe die Fülle wichtiger als die Ordnung. Die Kinder pflegen und betreuen Zimmerpflanzen, Beete im Schulgarten, Tiere im Aquarium und Terrarium, Vögel im Futterhäuschen und erfahren dabei unter Aufsicht ein Stück Verantwortlichkeit.

Menschenkunde und Gesundheitspflege beschränken sich in der Grundschule auf gute Gewöhnung an Sauberkeit und Regelmäßigkeit und auf die Besprechung gelegentlich auftretender Fragen.

5. und 6. Schuljahr

Der planmäßige Naturkundeunterricht entnimmt, den Jahreszeiten folgend, seinen Inhalt im 5. und 6. Schuljahr den Lebensräumen der engeren Heimat: Stall, Garten, Feldflur, Wald, Heide, Wiese, Park, Gewässer, Anlagen, Straßenrand und Schutthalden. Er steht dabei

in ständiger Wechselwirkung mit dem, was die Kinder außerhalb der Schule im eigenen Umherstreifen, Pflegen und Beobachten kennenlernen, er läßt sich dadurch anregen und regt wiederum die Kinder an. Er gibt ihnen Gelegenheit, zu erzählen und Funde mitzubringen; dadurch werden sie veranlaßt, einen Gegenstand längere Zeit zu beobachten und genauer zu beschreiben. Der Unterricht gibt den Kindern Gesichtspunkte, Erkenntnisse und Fertigkeiten, mit denen sie auch außerhalb der Schule ihre Erfahrungen vertiefen, ihre Beobachtungen differenzieren, ihr Hegen und Pflegen sachgerecht erweitern können.

Der Unterricht stellt die genaue Betrachtung des Einzelwesens in den Vordergrund, er nutzt das Hüten und Pflegen zur behutsamen Entdeckung von Entwicklungsvorgängen aus. Ein solcher „Lebenslauf“ kann verfolgt werden z. B. an der Bohne, der Erbse, dem Getreide, aber auch an Zwiebel- oder Knollengewächsen. Für die Beobachtung der Tierentwicklung, sind gut geeignet, z. B. 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. Es geht dabei aber noch nicht so sehr um die Erfassung von allgemeinen Gesetzmäßigkeiten, als vielmehr um die Verfolgung von individuellen Lebensabläufen.

Neben das bereits auf früheren Stufen gepflegte Erkennen und Ansprechen des reinen Habitus treten jetzt auch allmählich vergleichende und funktionelle 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 Berücksichtigung und Beobachtung der Wettereinflüsse nahe (z. B. das Aufbrechen der Kastanienkerzen in diesem und im vergangenen Jahr).

Das Sammeln gewinnt einen planvolleren Charakter und erste übergeordnete Gesichtspunkte: 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 erste systematische Vorstellungen und Begriffe (für die Pflanzen etwa: Lippenblütler, Schmetterlingsblütler, Korbblütler, Gräser, Kerne und Steinobst; für die Tiere: Wirbeltiere, Säugetiere, Raubtiere, Nagetiere, Ein- und Zweihufer, Wiederkäuer, Sing- und Greifvögel, Kriechtiere, Lurche, Fische, Insekten).

Im ganzen muß auf dieser Stufe neben dem Vertrautsein mit den wichtigsten Lebewesen der Heimat auch eine genauere Kenntnis der

Haustiere und Kulturpflanzen gewonnen werden. 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.

7. bis 9. Schuljahr

Das Pfl e g e n und T u n kann jetzt 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 die Hilfe einer Gruppe am Bienenstand kann gelegentlich wertvoll sein.

Das S a m m e l n geschieht vorwiegend unter übergeordneten, zum Teil ökologischen Gesichtspunkten: Unkräuter verschiedener Böden, Pflanzen verschiedener Verlandungszonen, der feuchten und trockenen Wiese, Bänderrassen von Schnecken, Gewölle; Blattminen, Gallen, Mißbildungen, Fraßbilder, Giftpflanzen, Teepflanzen. Das Sammeln soll auch den Sinn für den Naturschutz wecken und stärken.

Für die Erweiterung der Erkenntnis richtet sich der Blick jetzt weniger auf das Einzellebewesen als auf große Zusammenhänge, aus denen die biologischen Grundlagen unseres Daseins zu verstehen sind. Dafür sind folgende Blickrichtungen wichtig:

Pflanze, Tier und Mensch unterliegen dem Stoffwechsel, der sich zum Teil als Kreislauf verfolgen läßt: der Weg des Wassers und anderer wichtiger 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.

Die B o d e n k u n d e 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- und Lufterosion; Bedeutung der Hecken und Waldstreifen, Gefahr der „Versteppung“; kulturgeschichtliche Ausblicke.

Die L a n d s c h a f t 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: Chemische und biologische Schädlingsbekämpfung; Mischwald und forstlicher Kahlschlag; Natur- und Landschaftsschutz; Tierschutz, insbesondere Vogelschutz.

Die Tatsachen der **V e r e r b u n g** werden am eindeutigsten an den Praktiken der Züchtung, Auslese und Kreuzung, erkennbar; einige einfache Beispiele können auf die Mendelschen Gesetze hindeuten.

Alle Lebewesen bilden ein „System“, das auf engerer oder weiterer **V e r w a n d t s c h a f t** unter ihnen beruht. Die heutigen Formen haben sich aus früheren entwickelt. Das zeigen einige Ausschnitte aus der Päläontologie: einfachste Ur-Meerbewohner, Steinkohlenorganismen, Saurierzeit, Tertiär, Eis- und Jetztzeit; die heute gesicherten Zahlen für die in Frage kommenden Zeiträume. Die Versuche Lamarcks und Darwins zur Erklärung der Entwicklung können abgeschlossen werden.

Der **M e n s c h** ist in jedem dieser Grundthemen mit enthalten. Seine Behandlung bedarf aber auf dieser Stufe auch noch eines geschlossenen Lehrgangs. In ihm muß auch deutlich werden, daß die Erkenntnis der Zusammenhänge zu verantwortungsvoller Lebensführung verpflichtet: zweckmäßige Ernährung, Arbeit und Erholung, Stadt- und Landleben, Bedeutung der Leibesübungen, 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 wird, sondern seiner Freiheit aufgegeben ist.

Die Reihenfolge dieser sechs Grundthemen ist nicht bindend. Sie können nach den Fragen der Kinder und nach den Erlebnissen der Klasse auf die Schuljahre verteilt 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 aber so überragende Bedeutung, daß ihm zuliebe die anderen gänzlich vernachlässigt werden dürften.

c) Verfahren und Mittel

Die Schule soll vielfältige Gelegenheiten schaffen, daß Lehrer und Kinder — auf Wanderungen, Fahrten, im Schullandheim und beim Unterricht im Freien — zusammen in und mit der Natur leben. Auch sollten die Kinder das Stück Natur, in dem die Schule steht, pflegen und ausgestalten helfen, für Blumenschmuck und lebende Pflanzen in der Schule sorgen und dort auch Tiere hüten und pflegen. Die Schule kann diese Tätigkeit erweitern etwa durch praktische Arbeit im Schulgarten, im Schulwald und in Schulanlagen, durch praktischen Tier-, insbesondere Vogelschutz, durch Jugendarbeit im Walde, ferner durch das Anlegen und Pflegen von Vivarien und durch Pflanzenausstellungen im Schulhause.

Der naturkundliche Unterricht gewinnt daran in unmittelbarer Anschauung und behutsam tätiger Auseinandersetzung mit der belebten Natur wichtige Ansatzpunkte. Sie müssen ergänzt werden durch planmäßige 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.

Die naturkundliche Arbeit der Kinder im Freien und im Klassenraum erfordert facheigene Arbeitsweisen, die die Grundbetätigungen des Sammelns und Pflegens ergänzen. Genaues und gewissenhaftes Beobachten muß bereits in der Unterstufe geübt und in den folgenden Jahren mit der fortschreitenden Entwicklung der Kinder weiter ausgebaut werden. Die freie und ungelenkte Beobachtung der ersten Schuljahre wird allmählich abgelöst durch ein zielgerichtetes Verhalten, das auch zu genauer Beschreibung führen sollte. Eine bevorzugte Stellung verdient der biologische Versuch vor allem dort, wo es um die Erfassung und Verdeutlichung von Lebenserscheinungen und -vorgängen geht, die wenig auffällig oder nicht sichtbar oder nur schwer zugänglich sind oder sich über längere Zeiträume erstrecken. An der Planung und Durchführung der Versuche sollten nach Möglichkeit Lehrer und Schüler gemeinsam arbeiten. Beobachtung und Versuch bedürfen zeichnerischer und graphischer Darstellung sowie eines sprachlich klaren Berichtes in mündlicher und schriftlicher Form. Die Kinder sollten deshalb zur Führung von Beobachtungsheften und zum Anlegen von Sammelmappen mit Zeichnungen, Bildern, Tabellen und Niederschriften angeleitet werden, die auch die Niederschläge außerschulischer Beobachtungen und Erlebnisse aufnehmen können.

Für die Übung im Erkennen und Benennen der Pflanzen- und Tierarten, die im 4. Schuljahr einsetzt, sind zunächst einfache Bildkarten und Tabellen, später kindgemäße Bestimmungsbücher erforderlich. Bildkarten und Sachbücher gehören zur Klassenausrüstung.

Die naturkundliche Arbeit wird unterstützt durch die Verwendung facheigener Mittel wie Lupe (Fadenzähler), Fernglas, Pinzette, Messer, Schere, Skalpell, Kescher, Bodensieb, Pflanzspaten usw. Auch das Mikroskop kann in den letzten Schuljahren ein wertvolles Hilfsmittel sein. Seine Benutzung wird aber nur fruchtbar, wenn eine genügende Anzahl vorhanden ist. An Stelle eines einzigen Mikroskops leistet oft die Mikroprojektion bessere Dienste. In den letzten Schuljahren sollten die Kinder auch angeleitet werden, ihre eigenen Beobachtungen und Versuche mit dem Inhalt naturkundlicher Arbeitsbücher in Beziehung zu setzen und deren Arbeitshinweise zu verwenden.

Naturkundliche Texte beschreibender oder zusammenfassender Art geben Auskunft über die Richtigkeit eigener Vermutungen, sie dienen darüber hinaus der Bereicherung und Abrundung.

Anschauungsmittel, die unmittelbare Naturbegegnung ersetzen wollen, sind zweitrangige, trotzdem oft unentbehrliche Hilfsmittel. Dem Bild (Lichtbild, Anschauungsbild) und dem Modell (auch dem Stopfpräparat usw.) kommt nur dann Bedeutung zu, wenn den Kindern aus sachlichen, zeitlichen oder räumlichen Gründen die unmittelbare Anschauung versagt bleiben muß. Auch der Unterrichtsfilm ist nur dann berechtigt, wenn es um langdauernde Entwicklungs- und Bewegungsabläufe oder um seltenes und sonst unsichtbares Leben geht.

Schematische Darstellungen, die komplizierte Vorgänge oder Erscheinungen vereinfacht verdeutlichen, haben besonderen Wert, wenn ihnen eine praktische Auseinandersetzung mit der Natur vorausgegangen ist. Der Schulfunk sollte im allgemeinen nicht die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes bestimmen; er kann aber gelegentlich Beobachtungen und Arbeiten anregen.

Die naturkundliche Sammlung soll weniger eine Schau- als vielmehr eine Arbeitssammlung sein und von den Kindern durch Funde und Arbeitsergebnisse ständig erweitert werden.

7. Naturlehre

a) Bildungsinhalt und Bildungsaufgabe

Im Rahmen des Sachunterrichts soll die Naturlehre den Kindern die physikalische und chemische Seite der Umwelt in ihrer Gesetzmäßigkeit und in ihrer Bedeutung für das menschliche Leben und Wirken erschließen, soweit beides dem kindlichen Verständnis zugänglich ist. Dabei geht es weder um Vollständigkeit noch um wissenschaftliche Systematik. Vielmehr soll das Kind charakteristische Mittel und Wege kennenlernen, die es von irrtümlichen Vorstellungen befreien, zu gesichertem Erfahrungswissen leiten und es befähigen, einfache Sachverhalte selbständig zu durchschauen und die gesetzmäßige Ordnung des Naturgeschehens in ersten Anfängen zu erkennen.

Sachlich-kritische Einstellung, die nicht in einen Gegensatz zur gefühlsmäßigen Bindung des Kindes an die Natur zu treten braucht, und unvoreingenommene Wahrheitssuche können dann zu bescheiden-ehrfürchtiger Haltung gegenüber der Naturgesetzmäßigkeit führen.

In den Formen und Werkzeugen handwerklichen Schaffens, den technischen Geräten und Maschinen soll der grundlegende naturgesetzliche Sachverhalt aufgedeckt werden, den der Mensch sich dienstbar gemacht hat. Dabei sollen ein inneres Verhältnis zu Handarbeit und Maschine, Einsichten in die geschichtliche Entstehung der Arbeitsformen, Achtung vor dem Schaffen der Mitmenschen und eine verstehende, verantwortungsbewußte Einordnung der eigenen Person in den gesamten Arbeitsprozeß gefördert werden.

b) Auswahlgesichtspunkte

Die Unterrichtsgegenstände der Naturlehre sollen eine naturgesetzliche Tatsache am Beispiel darstellen. Das gilt besonders für das technische Gerät, es soll einen die Frage des Kindes erregenden, klar erkennbaren naturwissenschaftlichen Kern in exemplarischer Form enthalten.

Die Unterrichtsgegenstände sollen möglichst dem jeweiligen Erfahrungsbereich der Kinder entnommen sein (Naturgeschehen; Tagesgeschehen in Haus und Hof, auf dem Felde, in Werkstatt und Fabrik; Transport-, Verkehrs- und Nachrichtenwesen) und möglichst eine tätige Auseinandersetzung mit der Sache selbst zulassen.

Die Anordnung ist so vorzunehmen, daß die von Zeit zu Zeit erforderliche zusammenfassende Überschau erfolgen und die Schulzeit mit allgemeinen Energiebetrachtungen (Kreisläufe, Energieumwandlungen) abgeschlossen werden kann.

c) Bildungsstufen und -inhalte

Das Kind der ersten Schuljahre faßt Vorgänge als Handlungen der Dinge auf und deutet die Zusammenhänge vermenschlichend. Gegen Ende der Grundschulzeit kommt es allmählich zu einer sachlicheren Auffassung. Die Überlegungen und Erwägungen, die das Kind bei seiner Auseinandersetzung mit der physischen Welt anstellt, sollten aufgegriffen und altersgemäß geklärt werden. Der Unterricht wird dem Kinde auch schon Gelegenheit geben, seine Vermutungen durch eigenes Probieren zu überprüfen.

Auf der zweiten Bildungsstufe beobachtet das Kind Dinge und Ereignisse, um zu wissen, wie sie „wirklich sind“. Es beginnt nach Beziehungen zu suchen und einen Kausalzusammenhang als mechanisches Wirkungsgefüge zu sehen und die Bedingungen des Geschehens („wenn ... — dann ...“) zu erkennen. Dabei macht es von vergleichender Beobachtung Gebrauch, verallgemeinert aber oft noch unkritisch den Einzelfall und ist der Anschauung nach wie vor weitgehend verhaftet.

Hier setzt der Naturlehreunterricht als Arbeitsgebiet ein. An grundlegenden Sachverhalten, die aus der Erlebniswelt der Kinder stammen, führt er die Kinder in eine für sie neue Art des Beobachtens, des Vermutens und des Überprüfens durch den sorgfältig geplanten Versuch ein.

Dazu muß das Kind lernen, Dinge und Vorgänge seiner Umwelt eindeutig zu beschreiben und von seinen Sinnen und seinem Verstande geleitet seine Urteile mit der Wirklichkeit in Übereinstimmung zu bringen. Die Anforderungen beginnen bei der Feststellung sinnlich wahrnehmbarer Qualitäten durch treffende Einzelurteile und steigern sich zur vergleichenden Betrachtung mehrerer Einzeltatsachen, um an ihnen Gemeinsames und Trennendes zu erfassen. Dabei gewinnt das Kind in wachsendem Maße erkennenden Abstand von den Dingen der Außenwelt und kritische Einstellung gegen vorschnelle fremde und eigene Urteile.

Beispiele für Unterrichtseinheiten

Das Wetter.

Wir sammeln und überprüfen einfache Wetterregeln. — Wir messen regelmäßig Temperaturen. — Wir lesen regelmäßig den Barometerstand ab. — Wir bestimmen die Windrichtung und die Windstärke. — Wir beobachten die Bewölkung. — Wir stellen die Niederschlagsarten und -mengen fest. — Wir finden selbst einfache Wetterregeln durch Auswerten eigener Beobachtungsreihen.

Ein Haus wird gebaut.

Herkunft und Eigenschaften der wichtigsten Baustoffe (Natur- und Kunststeine, Kalk und Mörtel, Zement und Gips, Holz, Eisen, Glas; Struktur, Härte, Festigkeit; Tragkraft von Balken, Trägern und Säulen).

Werkzeuge und Hilfsgeräte der Bauhandwerker.

Es wird kalt.

Wir müssen heizen.

(Ofen, Herd, Zentralheizung; die Luft und das Feuer, Sauerstoff; Wärmeausbreitung; Heizstoffe; feuergefährliche Stoffe, Feuerlöschen.)

Wir müssen warme Kleidung tragen.

(Wärmeleitung, Schutz vor Kälte bei Pflanzen und Tieren.)

Das elektrische Licht — von der Steckdose bis zur Stehlampe.

Wir untersuchen den Leitungsweg und das Leitungsmaterial (Leiter und Nichtleiter).

Wie der Strom durch Fassung und Birne fließt.

(Zeichnung und Einführung von Symbolen.)

Wir bauen aus Einzelteilen (Taschenlampenbatterie, Schalter, Fassung und Birne) eine eigene Lichtenanlage.

(Der Stromkreis, Schaltskizzen.)

Unsere Nahrungsmittel (Brot, Kartoffeln; Milch, Butter, Käse; Fisch, Fleisch, Eier; Gemüse, Obst; Wasser, Salz, Zucker).

Sie enthalten wichtige Nährstoffe.

Wie wir sie vor dem Verderben schützen.

(Trocknen, Salzen, Säuren, Zuckern, Sterilisieren, Konservieren.)

Das Wasser im Haushalt.

Woher wir es nehmen und wie es beschaffen ist.

Was wir beim Erhitzen und Gefrieren des Wassers beobachten können (Verdunsten, Verkochen oder Sieden, Trübung, Raumveränderung, Gefrier- und Siedepunkt).

Was sich in Wasser löst und was sich nicht löst.

Wie man Wasser reinigen kann.

(Absetzen, Filtrieren, Destillieren.)

Kreisläufe des Wassers in der Natur.

Auf der dritten Bildungsstufe begnügt sich das Kind meist nicht mehr mit bloßen Einzelfeststellungen, sondern sucht Zusammenhänge zwischen ihnen. Der Sinn für das Gesetzhafte wird führend. Damit löst sich das Kind vom unmittelbar Sinnlichen und baut über ihm eine gedankliche Welt auf. Jetzt können auch Gegenstände in den Unterricht aufgenommen werden, die nicht aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich des Kindes stammen. Doch bleibt das Denken auf die Anschauung bezogen.

Der Unterricht ist auch auf dieser Stufe nicht vom wissenschaftlichen System her aufgebaut, doch sollen bisweilen zusammenfassende Betrachtungen das Erkannte sachgerecht ordnen. Die Themenkreise werden umfassender sein. Es kommt aber nicht darauf an, sie in ihrer ganzen Breite bis in die Einzelheiten zu untersuchen, sondern vielmehr sie an einer oder mehreren Stellen, die allgemein oder örtlich von besonderer Bedeutung sind, vertiefend zu erfassen und von da her das Ganze aufzuhellen. Der Unterricht verlagert sich also auf dieser Bildungsstufe vom sinnfälligen Kennenlernen, begrifflichen Erfassen und Beschreiben einzelner Dinge und Vorgänge auf das Erforschen 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 Entfernen und beim Aufbau der Versuchsanordnungen sowie bei Vorhaben gefördert.

Themenbeispiele

Die folgenden Beispiele sind nicht verbindlich. Es muß lediglich sichergestellt sein, daß im Gesamtplan die Grundlehren von der Wärme, der Mechanik, der Elektrizität und der Chemie des Alltags enthalten sind. Die Umgebung und der Aufbau einer Schule (Großstadt-, Kleinstadt- oder Landschule; getrennte Jungen- und Mädchenklassen oder gemischte Klassen) sollten für die bevorzugte Bearbeitung einzelner Themen maßgebend sein.

Der Verbrennungsvorgang

(Untersuchung einer Kerzenflamme).

Von den wichtigsten Elementen, Oxyden, Säuren, Laugen und Salzen.

Die einheimischen Bodenschätze, ihre Förderung und Verarbeitung.

(Kohle, Erdöl, Salze, Ton, Kalk, Gips, Erze.)

Von der Chemie der Gebrauchsgegenstände.

(Metalle, Glas und keramische Erzeugnisse, Kunst- und Faserstoffe, Waschmittel.)

Von der Ernährung der Pflanzen.

(Bodenarten und Bodenuntersuchungen, Assimilation, Ertragssteigerung durch Düngung. Liebig.)

Von den Kohlehydraten.

(Die Stärke in den Getreidearten und in der Kartoffel; die Zuckerarten, Zuckerfabrik; Umwandlung der Stärke in Dextrin und Zucker; die alkoholische Gärung; Weinessig.)

Von den Fetten.

(Feste und flüssige Fette; trockene und nichttrockene Öle; Ranzigwerden, Fettsäuren wie z. B. Milchsäure und Buttersäure; Margarineherstellung. Aus Fetten kann man Seife machen.)

Vom Eiweiß.

(Die Eiweißarten im Hühnerei, in der Milch, in Fleisch, in Hülsenfrüchten und in anderen pflanzlichen Nahrungsmitteln; Zersetzung von Eiweiß, Fäulnis und Verwesung.)

Von der Verdauung der Nährstoffe.

(Die menschlichen Verdauungssäfte und ihre Wirkung; die Wärmeezeugung im Körper; Harnstoff als Abbauprodukt.)

Was der Körper an Nährstoffen gebraucht.

(Baustoffe und Brennstoffe, Mineralstoffe, Wasser, Vitamine; Zusammensetzung und Wert unserer Nahrungsmittel; unser täglicher Nahrungsbedarf.)

Kreisläufe in der Natur.

(Kohlenstoff, Sauerstoff, Stickstoff.)

Von Kraft, Arbeit und einfachen Maschinen.

(Muskelkraft, Schwerkraft, Gewicht, Artgewicht, Trägheitskraft und Reibungskraft.)

Von Arbeit und Leistung.

Wie wir uns die Arbeit erleichtern.

(Kraftumformende Vorrichtungen.)

Vom Wasser und der Wasserleitung.

Druck, Auftrieb, Schwimmen.
(Hydraulische Pressen und Bremsen.)

Von Luftdruck, Luftdruckmessung und Auftrieb in der Luft.

Allgemeines von den Körpern:

Von Teilbarkeit und Zusammenhängskräften.
Von einfachen Bewegungsformen.
Gleichgewicht und Standfestigkeit.

Von den mechanischen Energieformen.

(Hammer, Ramme, Wind- und Wasserräder, Turbine, Talsperre.)

Von der Wärme.

Ausdehnen der Körper beim Erwärmen — Wasser als Ausnahme.
Von Wärmegraden und den Thermometern.
Von der Wärmemenge, den Heizwerten und der Artwärme.
Von Wärmequellen und Wärmeausbreitung.
Von Dampfmaschine und Explosionsmotor.

Vom Schall.

Schallquellen, Schallarten und Schallfortpflanzung.
Von den Musikinstrumenten und den Tönen.
Allgemeine Schallerscheinungen (Zurückwerfung, Resonanz).

Vom Licht und von den Farben.

Von Spiegeln und Scheinwerfern.
Von Linsen und optischen Instrumenten.
Vom Bau des Auges, vom Sehen und von Brillen.
Von der Farbenzerlegung des weißen Lichtes und vom Regenbogen.
Von den Körperfarben.
Allgemeines Verhalten der Körper gegen Licht.

Vom Magnetismus.

Grundgesetze, Kompaß, Erdmagnetismus.

Von den Elektrizitätsquellen und den Wirkungen der fließenden Elektrizität.

Der elektrische Stromkreis (Widerstand, Stromstärke, Spannung).
Von der Wärmewirkung.
(Heizgeräte, Glühbirne, Sicherung.)
Von der magnetischen Wirkung.
(Elektromagnet, Telegraph, Klingel.)
Von der chemischen Wirkung.
(Elektrolyse, Galvanisieren.)
Von elektrischen Elementen, Batterien und Akkumulatoren.
Von den elektrischen Maßeinheiten, der Stromarbeit und der Stromrechnung.
Von der Induktion — Generator- und Motorprinzip, Wechselstrom. (Telephon, Dynamo, Transformator.)
Radio, Fernsehen, Radar.

Die Energie und ihre Umwandlungen.

Von der chemischen Energie.
(Heizwerte, Nährwerte.)
Nutzung der Wärmeenergie.
(Dampfmaschine, Dampfturbine, Explosionsmotor, Düsenantrieb.)
Umwandlung von mechanischer Energie in Wärmeenergie

(mechanisches Wärmeäquivalent).

Umwandlung von elektrischer Energie in Wärmeenergie

(elektrisches Wärmeäquivalent).

Äquivalenz von mechanischer, elektrischer und thermischer Energie.

Vom Atom, in einfachster dem kindlichen Verständnis angepaßter Form.

d) Verfahren und Mittel

Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit in einem Themenkreis wird meist ein konkret-praktischer Tatbestand sein. Ein Gespräch, das an Beobachtungen und Fragen der Kinder anknüpft, sollte bis zu Erklärungsversuchen durch die Kinder führen. Widersprüche zwischen den Vermutungen der Kinder und der Wirklichkeit oder Unklarheiten werden zu Auseinandersetzungen führen, die dann ihre folgerichtige Fortsetzung in der Planung von Versuchen finden.

Der Versuch steht somit im Mittelpunkt des Unterrichtsganzen. Er ist das wichtigste und überzeugendste Hilfsmittel, die Richtigkeit von Behauptungen und Vermutungen an der Sache selbst nachzuprüfen. Jeder Versuchsaufbau muß einfach sein, nur dann ist er verständlich und wirksam.

Der konkret-praktische Tatbestand als Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit kann auch ein Schauversuch sein. Er ist immer dann am Platze, wenn er ein Geschehen veranschaulicht, das der Beobachtung durch die Kinder sonst nicht zugänglich ist.

Die Entscheidung, ob ein Versuch durch den Lehrer, durch die ganze Klasse oder einzelne Schüler vor der Klasse oder durch Gruppen innerhalb der Klasse mit einheitlicher oder differenzierter Aufgabenstellung ausgeführt werden soll, hängt ab von der Schwierigkeit und Gefährlichkeit, vom geistigen Stand, der Vorübung und Zucht der Klasse, vom verfügbaren Material und Gerät und von der Bedeutung des Ergebnisses im Verhältnis zur aufzuwendenden Zeit. Bei allen Versuchen ist darauf zu achten, daß eine Gefährdung der Schüler ausgeschlossen wird.

Der Schülerversuch verdient den Vorzug, weil durch ihn die Eigentätigkeit und Selbständigkeit, die unmittelbare Föhlung mit Material, die Beobachtungsfähigkeit, aber auch soziale Tugenden in besonderem Maße gefördert werden. Von einfachen, genau vorbesprochenen Tätigkeiten in gemeinsamer Front läßt sich die Arbeitsfähigkeit bis zur eigenständigen Ausführung von Sonderaufgaben in kleinen Gruppen oder durch einzelne Kinder steigern.

Nach Gruppenversuchen muß dem Kinde so viel Zeit bleiben, daß es sich auf einen klaren und treffenden Bericht über die Arbeit seiner Gruppe vorbereiten kann. Er sollte in genauer sprachlicher Formulierung, oft auch schriftlich, ferner gegebenenfalls durch Skizzen, Kurvenbilder und Modelle gegeben werden. Hier kann der Werkunterricht nützliche Hilfe leisten.

Wenn der Versuch durch das Gerät, durch besondere Anordnung oder durch eine eingeeengte Beobachtungsweise von der täglichen Erfahrungswelt entfernt hat, so muß die Verbindung zu ihr wieder hergestellt werden. Von da aus ergibt sich auch die Anwendung auf verwandte Erscheinungen, die mit dem Ausgangsproblem im Zusammenhang stehen. Das Kind muß auch erkennen, daß der Mensch durch die Anwendung naturwissenschaftlicher Ergebnisse das Naturgeschehen und die menschlichen Lebensformen beeinflußt und dadurch Verantwortung auf sich läßt.

Es empfiehlt sich, gelegentlich mit den Kindern Handwerks- und Industriebetriebe zu besichtigen, nachdem die dort ins Werk gesetzten naturwissenschaftlich-technischen Vorgänge in ihren Grundzügen geklärt sind. Damit kann man den Kindern auch helfen, eine sachgerechte Einstellung zur Technik und Anregungen für ihre eigene Berufswahl zu gewinnen.

Bei der Behandlung sozialer Fragen, wie sie aus der Entwicklung der Technik entstanden sind, bei kulturhistorischen Schilderungen und bei der Darbietung von Lebensbildern berühmter Forscher, kann der Schulfunk gute Dienste leisten.

Bild und Film werden vor allem für die Behandlung von technischen Großverfahren heranzuziehen sein.

III. Rechnen und Raumlehre

a) Aufgabe

Der Rechenunterricht führt das Kind in das Verständnis und den sinnvollen Gebrauch der Zahlen und ihrer gesetzmäßigen Beziehungen ein. Er soll es befähigen, in Sachverhalten das Zählbare und Meßbare zu erkennen und Sachfragen durch Rechenoperationen zu lösen. Das Kind soll sichere und geläufige Kenntnisse und Fertigkeiten im Rechnen erwerben und soll sie bei Fragen der Umwelt, der Arbeit, des Wirtschafts- und Gemeinschaftslebens verwenden lernen.

Der Raumlehreunterricht bildet die räumliche Anschauung und lehrt, die Gesetzmäßigkeit der Raumformen zu erfassen. Er soll das Kind befähigen, die einfachen räumlichen und flächigen Gebilde in ihrem Aufbau zu erkennen, zu unterscheiden, vorzustellen, in Modellen und Zeichnungen darzustellen, zu messen und zu berechnen. Das Kind soll lernen, diese Fähigkeiten in raumkundlichen Fragen des Lebens sicher zu verwenden.

Mit aller gebotenen Anschaulichkeit muß der Rechen- und Raumlehreunterricht so geführt werden, daß dem Kinde in steigendem Maße ein Bewußtsein von der lückenlosen, mit Notwendigkeit geltenden Gesetzmäßigkeit im Bereich der Zahlen und Formen erwächst. Das ist nur möglich, wenn die Kenntnis dieser Gesetzmäßigkeit schrittweise auf Einsicht, auch in funktionale Abhängigkeiten, gegründet wird. Damit leistet der Unterricht auch einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung folgerichtigen Denkens.

b) Verfahren

Der Rechenunterricht bedarf — vor allem im Anfang, aber auch auf allen weiteren Stufen — einer breiten, mit manueller Tätigkeit beginnenden anschaulichen Grundlegung. Denn die Einsicht in das Wesen der Zahlen und in die rechnerischen Beziehungen erwächst aus dem handelnden Umgang mit Mehrheiten von Dingen und Dingensymbolen und bleibt auf die Eigenschaften von Mengen rückbezogen. Die Einsicht wird aber nur klar und zwingend, wenn die ausgeführten und vorgestellten Handlungen den Rechenvorgang rein („isomorph“) zur Darstellung bringen. Was auf Einsicht gegründet werden kann, darf im Rechenunterricht nicht auf bloße Mitteilung hin übernommen werden.

Der Rechenunterricht verlangt regelmäßige Übung und Wiederholung, die den Gebrauch der Rechenverfahren festigen und die Fertigkeit in den Grundrechenarten sicher und geläufig machen. Übung und Wiederholung dürfen sich nicht auf die mechanische Anwendung von Regeln beschränken. Die Aufgaben sollen so vielfältig gestaltet werden, daß auch die den Regeln zugrunde liegenden Einsichten neu und fesselnd aufleuchten und dadurch tiefer verwurzelt werden. Neben die täglichen Übungen und immanenten Wieder-

holungen treten bis zum Schulabschluß planmäßige Wiederholungen, die ein größeres Teilgebiet befestigen, vertiefen und abschließen.

Planmäßig aufgebaute Übungen im Kopfrechnen sind auf allen Stufen erforderlich; sie sollten oft einfache Sachverhalte einbeziehen.

Das halbschriftliche Verfahren, das im praktischen Leben vielfach verwendet wird, und das Überschlagsrechnen sollen gepflegt werden.

Das schriftliche Zuzählen, Abziehen, Malnehmen und Teilen muß auf die Einsicht gegründet werden, daß es sich um sinnvolle, den Arbeitsgang erleichternde und verkürzende Verfahren handelt, die einer festen Form bedürfen. 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 den Vorzug vor dem Rechenschema, auch wenn sie länger ist. — Vor der genauen schriftlichen Lösung einer Aufgabe soll sie in der Regel im Kopfe überschlagen, das Ergebnis niedergeschrieben und dann mit dem genauen Ergebnis verglichen werden.

Im Sachrechnen werden die Kinder angeregt und angeleitet, in ihrer Umwelt quantitative Zusammenhänge zu erkennen und die entstehenden Fragen mit Hilfe von Zahl und Operation zu lösen. Sie sollen den Tatbestand in ihrer eigenen Sprache darstellen, ehe sie die Lösung versuchen. Die Fähigkeit, jeden einzelnen Schritt der Lösung aus dem Sachzusammenhang 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. — Bei der Behandlung von Sachaufgaben muß die rechnerische Betätigung im Vordergrund bleiben; sie darf im Rechenunterricht nicht durch die Klärung verwickelter Tatsachen verdrängt werden. — Sachaufgaben sind besonders geeignet, zu der Erkenntnis hinzuführen, daß Größen voneinander abhängen. Gibt es mehrere Lösungswege, so können sie in Gruppen- oder Einzelarbeit verfolgt werden; die Wege und Ergebnisse sollten dann zum Gegenstand eines Gesprächs gemacht werden. Dies Vorgehen schließt nicht aus, daß für gängige Rechenfälle allmählich ein Normalverfahren entsteht.

Zur Vermeidung von Rechenfehlern und zur Entwicklung des kritischen Urteils muß den Kindern das Nachprüfen der Ergebnisse durch sachgerechte Verfahren in dauernder Übung anezogen werden.

Rechenvorteile sind zu üben, soweit sie erhebliche Vorteile bieten und durchschaubar genug sind, um den Kindern jederzeit zur Verfügung zu stehen.

*

Raumkundliche Erkenntnisse werden auf der Grundschule in einer elementaren Formenkunde vorbereitet: die Umwelt und heimatkundliche Beobachtungsgänge bieten mannigfache Ge-

legenheit, Flächen- und Körperformen zu betrachten. Diese können hernach durch Aneinanderlegen, durch Falten, Schneiden, Kleben und Kneten dargestellt werden. Übung im Messen, Abschreiten und Schätzen von Längen und im Wägen dienen der ersten Erkenntnis räumlicher Größen.

Auch wenn nach der Grundschule der planmäßige Raumlehreunterricht einsetzt, muß das räumliche Anschauungsvermögen der Kinder durch vielfältige Tätigkeit an konkreten Raumdingen weitergebildet werden. Vom sinnlichen Erfassen der Raumformen und ihrer Beziehungen aus wird nun auch die Kraft, sie vorzustellen, mehr und mehr geweckt und gesteigert. Die zur Erfassung und Unterscheidung von Raumverhältnissen erforderlichen Grundbegriffe werden im 5. und 6. Schuljahr an Einzelfällen gewonnen und in den folgenden Schuljahren durch Einordnung in ihren systematischen Zusammenhang strenger gefaßt.

Die Kinder müssen zu einem technisch einwandfreien und sicheren Gebrauch von Maßstab, Zeichendreieck, Zirkel und Winkelmesser geführt werden.

Die Berechnung einfacher Flächen und Körper ist ein wichtiges, aber nicht das einzige Ziel des Raumlehreunterrichts. Aufgaben, die lediglich das Einsetzen von Zahlenwerten in fertige Formeln verlangen, sind gegenüber solchen einzuschränken, in denen der Rechnung eine echte raumkundliche Überlegung vonangehen muß.

Für die Erarbeitung der Aussagen und Formeln der Raumlehre haben rechnende und zeichnende Verfahren eine hervorragende Bedeutung; sie führen das Kind zu Vermutungen, hie und da auch schon zur Einsicht. Sie sollten aber durch strengere, dabei zugleich anschauliche Verfahren, die tiefere Einsicht gewähren und größere Gewißheit liefern, ergänzt und erweitert werden. Für solche Betrachtungen bieten sich die Bewegungen (Parallelverschiebungen und Drehung) und die Spiegelung (Falten) als zweckmäßige und weittragende Hilfsmittel an.

Zur Pflege des funktionalen Schauens und Denkens dürfen die Raumformen nicht nur als starre Gebilde betrachtet, sondern müssen auch als beweglich und veränderlich angesehen werden. Die Raumlehre enthält viele anschauliche Beispiele für die gesetzmäßige Abhängigkeit einer Größe von einer anderen.

Der Raumlehreunterricht soll seine Anregungen und Aufgaben auch aus dem Werken bzw. aus der Nadelarbeit nehmen. Er sollte die Kinder dazu führen, die Schönheit räumlicher und flächiger Formen zu erleben.

c) Anforderungen

1. Schuljahr

Handelnde Einführung der ersten Zahlengrößen und der Operationen mit ihnen: Vergleichen, Dazutun, Wegnehmen, Zerlegen, Ergänzen.

Erweiterung auf die Zahlenreihe bis 100 ohne Zehnerüberschreitung.
Einfachstes Rechnen mit Mark und Pfennig.

2. Schuljahr

Die Zahlenreihe bis 100: Zusammenzählen, Wegnehmen und Ergänzen, auch mit Zehnerüberschreitung.

Malnehmen; Enthaltensein (Aufteilen in Gruppen) und Messen; Teilen (Verteilen). Das kleine Einmaleins und seine Umkehrungen.

Maße: M und Pf; m und cm; hl und l; Zeitmaße; Dtzd. und Stck.

(Die Forderungen des zweiten Schuljahres können zu einem Teil auf das dritte verschoben werden.)

3. Schuljahr

Erweiterung der Zahlenreihe bis 1000.

Zuzählen und Abziehen von zweistelligen und einfachen dreistelligen Zahlen.

Das Zehnereinmaleins mit Umkehrungen. Das große Einmaleins mit 11, 12, 15, 25.

Leichte Fälle des Malnehmens und Teilens von zwei- und dreistelligen Zahlen mit 1 bis 9.

Kommaschreibweise von M und Pf, m und cm, hl und l.

Weitere Maße: km und m, kg und g.

Anschauliche Behandlung der einfachsten Brüche.

Schriftliches Zuzählen und schriftliches Ergänzen (siehe Anhang).

4. Schuljahr

Erweiterung der Zahlenreihe bis zu den Millionen.

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 und einfaches Rechnen mit Kommazahlen.

Weitere Maße: km, m, mm; t, kg, g; dz und Ztr. Verwandeln von Münzen, Maßen und Gewichten in die nächsthöhere und nächstniedere Sorte.

Anschauliche Behandlung einfacher Brüche.

5. Schuljahr

Vertiefte Einsicht in den Aufbau der Zahlenreihe. Sicherheit in der Schreibung auch größerer Zahlen.

Vielseitige Übung im mündlichen, halbschriftlichen und schriftlichen Rechnen mit ganzen Zahlen auch im größeren Zahlenbereich.

Planmäßige Übungen im Lösen von Sachaufgaben, einfache Dreisatzaufgaben.

Zusammenfassende, vertiefende und erweiternde Behandlung der Längen-, Flächen- und Körpermaße und Gewichte. Kommaschreibweise und einfaches Rechnen mit Kommazahlen. Sortenverwandlungen. — Zähl- und Zeitmaße.

Anschauliches Auffassen, Darstellen und Vergleichen von Brüchen des täglichen Lebens. Einfache Rechenfälle mit Brüchen.

*

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 in ständiger Beziehung zur tätig gewonnenen Anschauung.

6. Schuljahr

Rechnen mit gemeinen Brüchen und Zehnerbrüchen. Veranschaulichung der ganzen Zahlen und Brüche durch Flächen und Strecken. Zusammenhang zwischen Kommaschreibweise und Zehnerbruch. Umwandlung von gemeinen Brüchen in Zehnerbrüche und umgekehrt.

Dreisatzaufgaben.

Laufende Wiederholung der Maße und Gewichte, zumal in Sachaufgaben.

Erste Einführung in einfache Fälle der Prozentrechnung.

Das Teilen durch einen Bruch und die Einführung in die Prozentrechnung können auf das 7. Schuljahr verschoben werden.

Eingehendere Behandlung von Strecke, Gerade, rechter Winkel; waagrecht, lotrecht, 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 in Verbindung mit den Längen- und Flächenmaßen. Einfache Fälle maßstäblichen Zeichnens von Flächen mit rechtwinkligen Teilen.

Würfel und Quader; Oberfläche und Rauminhalt in Verbindung mit den Raummaßen.

7. Schuljahr

Vielseitige Übung im mündlichen, halbschriftlichen und schriftlichen Rechnen mit ganzen Zahlen und Brüchen.

Schlußrechnung, Prozentrechnung und Zinsrechnung unter Anwendung auf wirtschaftliche Fragen (Familienhaushalt, Geschäftsleben). Verhältnisrechnung.

*

Spiegeln, Verschieben, Drehen von ganzen Figuren und Figurenteilen als Mittel zum Nachweis von Gleichheiten.

Das Dreieck und das Viereck nebst ihren Sonderformen mit geeigneten Konstruktionen.

Umfang und Flächeninhalt von Quadrat, Rechteck, Dreieck, Viereck. Maßstäbliches Zeichnen in Verbindung mit der Verhältnisrechnung. Einfache Aufgaben der Feldmessung.

Die kantigen Säulen: gestaltliche Eigenschaften, Modelle und Netze, Oberfläche und Rauminhalt.

8. Schuljahr

Vielseitige Übung im mündlichen, halbschriftlichen und schriftlichen Rechnen mit ganzen Zahlen und Brüchen.

Vertiefte und erweiterte Behandlung der Prozentrechnung (Versicherungen), der Zinsrechnung (Zinseszinsen) und der Verhältnisrechnung.

Wirtschaftliches Rechnen mit anschaulicher Klärung der notwendigen Sachbegriffe; Fragen aus Landwirtschaft, Handel, Gewerbe, Technik, Verkehr, Geldwesen; Haushalt von Gemeinde, Land und Bund; Ausblick auf die Weltwirtschaft.

*

Der Kreis und seine Teile; Umfang und Flächeninhalt.

Zylinder (Rundsäule, Walze), Pyramide, Kegel und Kugel: gestaltliche Eigenschaften, Berechnung von Oberfläche (Mantel) und Rauminhalt.

9. Schuljahr

Falls das 9. Schuljahr endgültig eingerichtet wird, kann im Rechnen ein Teil der oben aufgeteilten Aufgaben in ein späteres Schuljahr verschoben werden, z. B. auf dem 6. ins 7. Schuljahr: Multiplikation und Division mit einem Bruch, Prozentrechnung:

aus dem 7. ins 8. Schuljahr: Schwierigere Aufgaben aus der Prozent- und Zinsrechnung; aus dem 8. ins 9. Schuljahr: Aufgaben aus der Volks- und Weltwirtschaft.

Für das 9. Schuljahr treten hinzu:

Erweiterte Sachaufgaben.

Planmäßiges, über das ganze Jahr verteiltes Durchdenken des gesamten Zahlenaufbaues und der einzelnen Rechenverfahren.

*

Der Satz des Pythagoras mit Quadratwurzelziehen.

Darstellung einfacher Körper und Gebrauchsformen in Grundriß, Aufriß, Seitenriß.

Durchdenken räumlicher Zusammenhänge aus lebenspraktischen Anlässen.

Es können hinzutreten:

Lesen und Anfertigen einfacher Bauzeichnungen.

Anschaulich-zeichnerische Behandlung der Ellipse und anderer ausgewählter Kurven (Spirale, Wellenlinie, Parabel).

Anhang 1

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 einschlagenden 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.

A. Beispiel

5472 · 3689

B. Gegenbeispiel I

5472
· 3689

B. Gegenbeispiel II

3689 · 5472

2. Die Multiplikation beginnt mit der höchsten Stelle des Multiplikators. Die Teilprodukte werden nach ihrem Stellenwert unter den Multiplikator gesetzt.

A. Beispiel

5472 · 3689

16416
32832
43776
49248

20186208

B. Gegenbeispiel I

5472 · 3689

49248
43776
32832
16416

20186208

B. Gegenbeispiel II

5472 · 3689

16416
32832
43776
49248

20186208

3. Bei der Subtraktion wird die süddeutsche (österreichische) Methode angewandt. (Das Abziehen mit „Borgen“ darf nicht, auch nicht daneben eingeführt werden.)

A. Beispiel

$$\begin{array}{r} \text{a: } 395 \\ - 254 \\ \hline 141 \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{b: } 521 \\ - 378 \\ \hline 143 \end{array}$$

Es wird gesprochen:

Zu a: 4 und 1 ist 5
5 und 4 ist 9
2 und 1 ist 3

Zu b: 8 und 3 ist 11
8 und 4 ist 12
4 und 1 ist 5

(Die halbfette Zahl ist zu betonen.)

B. Gegenbeispiel

$$\begin{array}{r} 5.21 \\ - 378 \\ \hline 143 \end{array}$$

Es wird gesprochen:

1 weniger 8 nicht möglich
11 weniger 8 ist 3
11 weniger 7 ist 4
4 weniger 3 ist 1

4. Bei der Division wird nicht die reine süddeutsche Methode angewendet, sondern es werden die Teilprodukte untergeschrieben und ergänzend subtrahiert:

A. Beispiel

$$\begin{array}{r} 54783 : 398 = 137 \\ 398 \\ \hline 1498 \\ 1194 \\ \hline 3043 \\ 2786 \\ \hline 257 \end{array}$$

B. Gegenbeispiel

$$\begin{array}{r} 54783 : 398 = 137 \\ 1498 \\ \hline 3043 \\ 257 \end{array}$$

5. Diese Grundsätze und Schemata gelten auch für Dezimalbrüche.
6. Im Ansatz der Dreisatzaufgaben steht der Fragesatz in der ersten und der Bedingungssatz in der zweiten Zeile, damit sich der Schüler von vornherein klarmacht, welches die gesuchte Größe ist, und er ihr im Ansatz die richtige Stelle zuweist.

A. Beispiel

595 m kosten ? DM
716 m kosten 2183,80 DM

B. Gegenbeispiel

716 m kosten 2183,80 DM
595 m kosten ? DM

Die zum Ergebnis führenden Schlüsse sind wenigstens anfangs einzeln niederzuschreiben. Später wird nur der Bruchsatz unmittelbar hingeschrieben, doch müssen die Schlüsse gesprochen werden.

Anhang 2

Beispiele für mathematisch falsche Schreibweisen.

1. Aufgabe: Fortgesetzte Addition von 2

falsch: $2 + 2 = 4 + 2 = 6 + 2 = 8 \dots$

richtig: $2 + 2 = 4$

$4 + 2 = 6$

$6 + 2 = 8$

.....

2. Aufgabe: $23 + 15$

falsch: $23 + 15 = 23 + 10 = 33 + 5 = 38$

richtig: $23 + 15 = ?$

$23 + 10 = 33$

$33 + 5 = 38$

$23 + 15 = 38$

3. Fehlerhafte Bezeichnung des Maßstabes

falsch: $1 \text{ cm} = 1 \text{ km}$

richtig: $1 \text{ cm} \cong 1 \text{ km}$

4. Falsche Verwendung des $\%$ -Zeichens

falsch: $5 \% = 20 \text{ DM}$

richtig: $5 \% \text{ d. E.} = 20 \text{ DM}$ (d. E. als Abkürzung für „der Einzahlung“).

Ein Beispiel für eine undurchsichtige schematische Schreibweise, die vermieden werden sollte:

Aufgabe: $2\frac{1}{2} + 3\frac{2}{3} + 4\frac{2}{5}$

Undurchsichtig, aber auch unnötig einzuführen:

	30
2	15
3	20
4	12
9	$\frac{47}{30}$
10	$\frac{17}{30}$

Besser:

$2\frac{1}{2} + 3\frac{2}{3} + 4\frac{2}{5} = 9 + \frac{15}{30} + \frac{20}{30} + \frac{12}{30} = 9\frac{47}{30} = 10\frac{17}{30}$

(Das $+$ -Zeichen nach der 9 kann auch fehlen.)

Anhang 3

Überlebte Fachausdrücke in der Raumlehre wie Rhombus für Raute, Rhomboid für Parallelogramm, Trapezoid für Viereck, ferner unzutreffende Bezeichnungen wie „verschobenes Quadrat“ für Raute, sollten vermieden werden.

IV. Sportunterricht

Die Richtlinien für Sporterziehung vom 13. 2. 1953 bleiben gültig. Die Lehrerschaft wird gebeten, zur späteren Abänderung und Ergänzung dieser Richtlinien Anregungen zum gesetzten Termin mitzuteilen.

V. Musische Bildung

Die musische Bildung sucht die Kinder in der ihrem Lebensalter gemäßen Weise für Malerei, Dichtung, Tonkunst und Spiel, Tanz und Sport aufzuschließen. Dabei werden die gestalterischen Kräfte angesprochen, und im Selbsttun entwickelt das Kind seine Ausdrucks- und Leistungsfähigkeit.

und im Selbsttun entwickelt das Kind 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 letzten 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.

Wie für die Dichtung (vgl. S. 25), so 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. Auch ein erfülltes Schulleben ist davon mit abhängig.

Die in den letzten 50 Jahren entwickelte Kunst-, Werk-, Musik- und Bewegungserziehung 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. Für die Erfüllung dieser Aufgaben wird keine künstlerische Hochleistung des Lehrer vorausgesetzt, sondern sein Bemühen um ein rechtes Verhältnis zu den Elementen, den musikalischen und bildnerischen Werkmitteln und der Einsatz seiner pädagogischen Phantasie.

1. Musikunterricht

a) Aufgabe und Ziel

Der Musikunterricht hat die Aufgabe, die musikalischen Anlagen des Kindes zu entwickeln und ihm die Musik in ihren Formen und Gesetzmäßigkeiten zu erschließen. Diese Aufgabe kann nur da erfüllt werden, wo die Schule Raum zur musischen Betätigung gibt. Die Musik kann dann anregend und lebensspendend auf den gesamten Unterricht wirken und wird damit im weiteren Sinne erziehungsmächtig.

Erziehung zur Musik kann aber in der Schule nur geschehen, wenn die Kinder durch Musik erzogen werden. Die Entwicklung der musikalischen Anlagen und die Erwerbung musikalischer Fähigkeiten geschieht im lebendigen Musizieren; die Bildung der Stimme und des rhythmischen Sinnes, die Schulung des Gehörs und des Formgefühls bleiben immer an die planvoll geleitete Selbstausbübung gebunden.

Musikunterricht sollte auf allen Altersstufen der Kinder ein freudiges Singen und Musizieren in menschlicher Gemeinschaft zwischen Schülern und Lehrer sein. Aber die Kraft der Musik kann darüber hinaus das ganze Schulleben speisen, wenn das Lied zu ihm gehört. Das zeigt sich dann zu Beginn und Ende des Schultages, bei Geburtstagen, Feiern, Elternabenden und Wanderungen. Werden diese sich anbietenden Gelegenheiten zum Singen ausgenutzt und auch sonst echte Anlässe zum Musizieren geschaffen, dann leistet die Musikerziehung einen grundlegenden Beitrag aus dem eigensten Wesen der Musik, die den Alltag zu durchseelen und den Feiertag festlich zu erhöhen vermag.

b) Grundsätzliches zu den Inhalten

Im Mittelpunkt des Musikunterrichts steht das Singen. Die Grundlage dafür bilden Kinderlied, Volkslied, Choral und Kanon. Dazu gehören auch das alte Volkslied (16. Jahrhundert), der gregorianische und rhythmisierte Choral ebenso wie das zeitgenössische Lied. Die Ausweitung des Liedgutes in die frühere Vergangenheit und in die Gegenwart macht über Dur- und Moll-Lieder hinaus mit kirchentonaler Melodik bekannt und führt zur größeren rhythmischen Lebendigkeit.

Ob die Kinder ein Verhältnis zur ausdrucks haltigen Lebendigkeit eines Liedes gewinnen, hängt davon ab, wie überzeugend dies Verhältnis beim Lehrer ist. Jedes Kind sollte die Schule mit einem Schatz gesungener Lieder verlassen.

Beim Singen ist auf den Umfang der Kinderstimmen Rücksicht zu nehmen und auf lautlich einwandfreies und klangvolles Singen zu achten. Das Bedürfnis danach und die Kritikfähigkeit dafür können bei den Kindern selbst geweckt werden. Die am Lied orientierten Stimmbildungsübungen vermeiden den nur brustigen Klang und versuchen durch halblautes Singen den Übergang vom Kopf- und Brustregister klanglich auszugleichen (Mittelstimme oder Mischregister).

Jugendliche, die sich im Stimmwechsel befinden, sind vor Überforderung zu bewahren und zum vorsichtigen Gebrauch der Stimme im zuträglichen Tonumfang anzuleiten.

In allen Schuljahren gehört das unmittelbare Aufnehmen durch das Ohr, wie es der üblichen Weitergabe des Volksliedes entspricht, zur natürlichen Umgangsart mit dem Lied. Das Lied wird als Ganzes aufgenommen und zwanglos eingesungen. Daneben sollte ent-

wickelndes, phantasievolles Einsingen dazu dienen, für das Wesen des Volksliedes ein tieferes und musikalisches Verständnis zu wecken.

Schon in der Unterstufe beginnt das tonbewußte Singen und damit der sorgfältig aufgebaute Lehrgang des Singens nach Noten, der mit dem Lied eng verbunden ist. Ähnlich dem Verlangen, Gesprochenes aufzuschreiben und Geschriebenes zu lesen, kann im Kinde das Bedürfnis geweckt werden, Gesungenes und klanglich Vorgestelltes in entsprechenden Zeichen aufzuschreiben und in Noten Aufgezeichnetes in Klang zu verwandeln. Dabei hat nur der Weg von den dem Kinde bekannten Klanggestalten (Rufertz, Kinderliedmotiv, Fünftonreihe, Dreiklang usw.) zur Notation auf die Dauer Erfolg, ähnlich wie bei der Schrift, bei deren Einführung jeweils Sprachklang und Begriff vorausgesetzt werden. Vorstellungen von der Melodiebewegung gewinnen die Kinder am leichtesten bei der Verwendung geeigneter Hilfssymbole, sowohl motorischer (Handzeichen) und optischer (Cheironomie = Veranschaulichung der Tonhöhen durch Handbewegung; Bilderschrift) als auch akustischer (Tonworte: Tonika-Do-Silben, Eitzsches Tonwort).

Das Kind soll befähigt werden, selbständig (ohne ein Instrument) ein Liederbuch sinnvoll zu benutzen und jede vokal geführte Melodie oder Chorstimme mit der richtigen Klangvorstellung zu verbinden. Ohne Kenntnis der Notenschrift ist die Entfaltung der musikalischen Fähigkeiten auf lange Sicht nicht möglich. Ohne sie ist die Kluft nicht zu verringern, die weite Volkskreise von der großen Tradition abendländischer Musikkultur trennt.

In Verbindung mit den Leibesübungen und in Anknüpfung an das Spiel mit Musik in der Grundschule (Ringelreihen, Nachahmungs- und Rollenspiele) erfolgt die rhythmische Erziehung durch körperliches Darstellen von Rhythmen. Diese werden im Schreiten, Laufen, Hüpfen ganzheitlich erlebt und dargestellt. Dabei kann das Händeklatschen, Fingerknipsen, Stampfen, Klopfen und das Instrumentarium des Orffschen Schulwerks (Trommeln, Päcklein, Triangel, Becken, Klanghölzer, Xylophone, Glockenspiele u. a.) wirksame Hilfe bieten.

Gerade auf dem Gebiet des Rhythmischen ist der kindlichen Improvisationslust ein weites Feld geöffnet. Sie führt zum Erfinden von eigenen Bewegungs- und Tanzformen, wenn der Bewegungssinn durch vielfältige Tanzformen einmal geweckt worden ist (in heimatgebundenen Volkstänzen, figurenreichen Aufzügen, Tänzen nach gesungenen Kanons, ornamental vielgliedrigen Konträtänzen und Laufspielen). Das Ansprechen des Bewegungssinnes schließt einen unmittelbaren Zugang zum Musikalischen auf.

Das Instrumentalspiel sollte nicht vernachlässigt werden, sondern in allen Klassen das Singen begleiten und beleben. Dabei geht der Lehrer mit gutem Beispiel voran. Er kann Kinder und Eltern zur Anschaffung von Melodieinstrumenten, insbesondere von Block-

flöten, Fiedeln und Geigen, ermuntern und die sachgerechte instrumentale Ausbildung fördern.

Das Instrumentalspiel geht vom Singen der Kinder- und Volkslieder aus und kann das Singen der Klasse vielgestaltig durchdringen: durch den Bau kleiner, improvisierter Liedkantaten mit instrumentalen Vor-, Zwischen- und Nachspielen, durch den Wechsel von Singstimmen und Instrumenten (Ritornell), durch Begleitung zu Tanz und Spiel in Verbindung mit einfachen Schlaginstrumenten (Handtrommel, Triangel u. a. m.), aber auch durch Darbietung von selbständigen kleinen Instrumentalformen, z. B. von Tonsätzen alter und neuer Meister. Auch geschmackvolle Bearbeitungen, die von Kindern selbst bewältigt werden können (z. B. Tänze für Orchester von Mozart für zwei oder drei Blockflöten gesetzt), haben musikerzieherisch ihren Sinn, weil sie die für das Hören in späterer Zeit bedeutsamen Bekanntheitsqualitäten schaffen. Jede von einem Kind selbst erarbeitete Blockflötenmelodie bedeutet mehr für seine musikalische Bildung als das oberflächliche Hören größerer Werke.

Die Freude der Kinder an handwerklicher Betätigung läßt sich für den Musikunterricht fruchtbar machen durch das Bauen einfacher Musikinstrumente aus mannigfaltigstem Material (z. B. als Schlagwerk: Kokosschalen mit Schweinsblase, als Rasseln: mit Steinen oder Erbsen gefüllte Schachteln; Gläserspiel, Bambusflöten u. a.). Damit können, wenn bestimmte Tonhöhen und Klangfarben gesucht oder gewonnen werden sollen, Klangsinn und Feinhörigkeit unmittelbar geschult werden. Die fortschreitende Bereicherung des Klang- und Tonvorrates bereitet Wege zur Improvisation verschiedenster Klangspiele in Verbindung mit dem Singen. Die Freude am instrumentalen Musizieren und das Streben nach seiner Vervollkommnung werden erregt, auch wird das Wertgefühl für höherentwickelte Instrumente gefördert.

Für das Hören von Musik, die von der Klasse oder dem Lehrer nicht selbst verwirklicht werden kann, bieten Schulfunk und Schallplatten wertvolle Hilfe. Aber sie sind nur dann sinnvoll eingesetzt, wenn die Eindrücke durch Vor- und Nachbereitung intensiv verarbeitet werden. Hierfür bieten die Schulfunkhefte der deutschen Rundfunkanstalten geeignetes Material an. Wahllos abgehörte Funksendungen oder Schallplattenvorführungen sind nicht geeignet, vor dem musikalischen Kunstwerk Ehrfurcht zu erwecken.

Wo sich die Möglichkeit bietet, sollten die Oberklassen gelegentlich nach Interesse weckender Vorbereitung an Orchesterkonzerten für Schüler teilnehmen, wenn verhältnismäßig einfach aufzufassende Werke geboten werden (etwa Händel: Concerto grosso; Haydn: Sinfonie; Mozart, Beethoven, Schubert: Sinfonie oder Instrumentalkonzert; Strawinski: Feuervogel-Suite), oder sie sollten in die Oper geführt werden (z. B. Weber: Freischütz; Lortzing: Zar und Zimmermann; Orff: Die Kluge u. a.).

Die Eindrücke, die in der Reifezeit von solchen Werken gewonnen werden, helfen oft zu einer späteren Aufgeschlossenheit für das öffentliche Kunstleben. Wie die Erziehung zum Buch mit dem guten Schrifttum verbindet, so kann die Musikerziehung den künftigen Chorsänger, Hausmusikanten, Konzerthörer und Opernbesucher bilden.

Auch Anfänge der Musikkunde lassen sich den Kindern der Oberstufe nahebringen. Das Musizieren von kleinen Instrumentalformen in verschiedenen Blockflötenbesetzungen (Liedformen, Suitensätze, Variationen, Rondo, Menuett u. a.), in günstigen Fällen auch das Vorspielen des Lehrers auf dem Klavier (Bach und Mozart: Kleine Stücke; Schubert: Tänze; Schumann: aus dem Jugendalbum; Bartok: aus den Kinderstücken u. a. m.) bieten dann den Anlaß, anekdotisch aus dem Leben der Komponisten zu erzählen und auf musikkundliche Elemente einzugehen. Querverbindungen zum Geschichts- und Deutschunterricht ermöglichen kulturkundliche Betrachtungen. Ein chronologisch lückenloser oder sich nur an äußeren Daten orientierender Musikgeschichtsunterricht, der nicht an klingende Beispiele anknüpft, hat in der Volksschule keinen Platz.

Das musische Leben der Schulgemeinschaft hat seine Höhepunkte in gemeinsamen F e s t e n u n d F e i e r n , zu denen alle musischen Gebiete der Schule ihren Beitrag leisten können. Das chorische Bewegungs- (Laien-) Spiel, das von den Kindern unter Führung und Hilfe des Lehrers selbst zusammengefügt wird (z. B. als dramatische Ausformung eines Märchens), vereinigt alle musischen Elemente: sprachliche, bildnerische, tänzerische und musikalische (Gesang, Instrumentalformen, Chorisches) und Bewegungselemente.

An solchen Höhepunkten des Schullebens finden auch Schulchor und Instrumentalgruppen die schönste Stelle ihres Einsatzes. Aus den musikalisch besten Schülern der Klassen 5 bis 9 ist nach Möglichkeit ein Schulchor zu bilden, der sich in verstärktem Maße der stimmbildnerischen Arbeit und dem mehrstimmigen Singen widmet.

Der Leiter dieses Schulchores hole die Maßstäbe für seine Arbeit mit den Kindern weder vom Oratorien- noch vom Männerchor. Sie liegen ihrem Wesen nach in einem jugendgemäßen Musizierstil, also vorwiegend in einfachen polyphonen Volksliedsätzen, die (wie der Kanon) den einzelnen Chorstimmen Bewegungsfreiheit lassen. Außerdem bieten sich Jugendkantaten und Liederspiele (auch mit einfachen Instrumentalsätzen und darstellerischen Möglichkeiten) an.

Voraussetzung für eine gedeihliche Chorarbeit ist die behutsame stimmliche Pflege der Kinder und deren Vermögen, nach Noten singen zu können. Ein Instrument kann dabei nur Hilfe leisten, wenn es feinsinnig benutzt wird, musikalische Vorgänge verdeutlicht oder akkordische Vorstellungen weckt.

Das Singen und Musizieren in Sing- und Spielgemeinschaften kommt dem Gesamtleben der Schule zugute. Indem die Schule die Entwicklung dieser Kreise fördert, hilft sie ihrer eigenen Lebensformung. Anlässe in Schule, Dorf und Stadt geben den Musizierkreisen Aufgaben und Auftrieb. Beispiele dafür sind: vaterländische Gedenktage, Frühlingsansingen, Umgang am 1. Mai, Sonnenwende, Schulfest, Erntefest, Laternelaufen, Quempassingen zu Weihnachten, ferner Geburtstage und Jubiläen der Lehrer oder Eltern.

Zum Sing- oder Spielkreis der Schule sollten nach Möglichkeit auch Eltern, Lehrer und Freunde der Schule gehören, insbesondere aber schulentlassene Jugendliche.

c) Die besonderen Aufgaben der Altersstufen

1. und 2. Schuljahr: „Die Musik im Gesamtleben des Kindes“

Die Musik ist in den ersten beiden Schuljahren noch in das Gesamtleben und -erleben des Kindes hineinverwoben und bildet darin ein von anderen Lebensäußerungen (Sprache, Bewegung, Spiel, formendes Gestalten) noch ungeschiedenes Element. Kinderlieder ohne entsprechende Bewegungsgestaltung sind auf dieser Stufe kaum möglich. Ein reicher Schatz an überlieferten Volkskinderliedern, insbesondere Erzähl- und Reigenliedern, ferner Nachahmungs- und Rollenspiele bilden das angemessene Liedgut dieses Alters.

Das echte Kinderlied hat eine eigenständige musikalische Welt. Dem Kinde diese Welt zu erhalten und es sich darin voll ausleben und aussagen zu lassen, ist die besondere Aufgabe dieser Stufe. — Die „Leiermelodik“ der frühen musikalischen Sprache, die aus der Rufmelodik (Kleinterz-Kuckuck) und dem Kinderliedmotiv (im Dreiton) erwächst, bestimmt durchweg das Wesen dieser Lieder und vor allem auch das melodische Gesetz der eigenen improvisatorischen Äußerungen des Kindes. Diese Produktions- und Nachahmungslust ist von der Schule als freies Spiel mit kleinsten musikalischen Einheiten nachdrücklich zu fördern. Sie kann auch die klangliche Umwelt des Kindes im Spiel lebendig und bewußt werden lassen:

von der Melodie der Dinge her: Glocken, Uhren, Autos, Wind, Regen u. a.;

von der (halb)gesungenen Sprache her: Empfindungslaute, Wörter, Reime, Sätze, Ausrufe, Echospiele, Frage und Antwort u. a.;
von der Schrittrart der Menschen und Dinge her: Zeitmaße und Rhythmen, improvisierte Klopfspiele (Wer klopft da an die Tür? Wen hören wir die Treppe heraufkommen?), Eisenbahngeräusche u. a. m.

Dieses freie musikalische Schaffen und Nachschaffen ist als fröhliches Miteinander von Lehrern und Kindern in die Sacheinheiten eingebettet und offenbart der kindlichen Seele in der Phase ihres

magischen Verhältnisses zur Welt etwas von der verzaubernden Kraft der Musik, die das Kind in die folgende realistisch gerichtete Phase begleiten soll.

Verse, Lieder und Spiele müssen den Kindern „von Herzen“ nahegebracht werden. Der einfühlsame, warmherzige Ton des verstehenden Lehrers ist dafür Erfordernis.

3. und 4. Schuljahr: „Die Musik in ihren Elementen“

Auf dieser Stufe erfolgt der Durchbruch vom Singen als naivem Ausdruck zum bewußten Singen und damit zur Musik als gestalteter Lebensäußerung. Die Musik tritt dem Kind in ihrer Besonderheit als ein außer ihm Bestehendes gegenüber. Sie kann ihm in ihren spezifischen Elementen, aber noch im spielenden Umgang mit diesen, bewußt gemacht werden. Die Erziehung zum Tonbewußtsein erfordert vom Lehrer einen planvollen stufenweisen Aufbau des Tonraums in kindgemäßen Ganzheiten (Zweiton-Ruf, Dreiton-Kinderliedmotiv, Vierton-Melodik, Pentatonik, Fünfstufenreihe, Dreiklang usf.). Der Ausgang von einem abstrakt-theoretischen Gebilde, wie es z. B. eine Tonleiter darstellt, muß vermieden werden. Das echte Kinderlied zeigt dem Lehrer an, welche Klangwelt im Kinde wirklich lebendig ist und wo sein Wesen mit seinen musikalischen Äußerungen im Einklang ist. Alle Verfrühungen in der Liedauswahl nach der Seite der halbtönstufigen Melodik oder des zu großen Melodie-Umfanges (tiefer Anfang) sollten unterbleiben.

Der Lehrer dieser Stufe muß imstande sein, den Kindern den Weg zur Notenschrift auf die angedeutete Weise zu zeigen. Es muß berücksichtigt werden, daß der überwiegende Teil der Kinder nicht mit Hilfe eines Instrumentes in die Welt der Musik hineinwächst, sondern sich im Singen tonräumliche Vorstellungen erwirbt, wie sie für das Notensingen erforderlich sind. Alle Kinder haben ein Recht darauf, auch auf diesem Gebiet — wie auf dem des Lesens, Schreibens und Rechnens — zur Selbständigkeit geführt zu werden. Lautsymbolische Veranschaulichung melodischer Vorgänge, wie sie die Tonwort-Systeme darstellen (Solmisation) und plastische, motorisch-visuelle Handzeichen für die Darstellung musikalischer Funktionsbezeichnungen, die den Kindern einleuchten, bahnen den Weg zum Verständnis der Notenschrift und damit zum Blattsingen. Die Kenntnis der gebräuchlichen instrumentalen Notennamen (c, d, e) und der theoretischen Leitersysteme ist auf dieser Stufe völlig unwichtig und nur dazu angetan, Schrecken vor allen handwerklich nötigen Kenntnissen in der Musik zu erregen. Akustische, visuelle und motorische Typen müssen und können gleichermaßen angesprochen werden.

Die in diesen beiden Schuljahren wachsende Sicherheit, sich im Tonraum zu bewegen, läßt es zweckmäßig erscheinen, daß die Kinder außer den sehr brauchbaren Notenlegetafeln (mit 1 bis 5 Linien, runde Pappscheiben als Notenköpfe) ein Notenheft benutzen, um die

Notenschrift, die sich allmählich nach Tonhöhe und rhythmischen Werten differenziert, sauber schreiben zu lernen. Sehr zu empfehlen ist die Anlage eines von jedem Kind selbstgestalteten Liederbuches, in das jedes neue Lied sorgfältig eingetragen wird. Schrift und Ausschmückung machen seinen Inhalt dem Kinde wertvoll. Es beginnt, mit seinem Liedschatz zu leben.

5. und 6. Schuljahr: „Singen — Spielen — Tanzen — Hören“

Am Ende der Grundschulzeit sind tonräumliche Verhältnisse bis zur inneren (relativen) Ordnung der Dur-Leiter lebendig erfaßt; die Beziehung der Stufen zueinander und das Verhältnis von Ganz- und Halbtonschritten innerhalb der Leiter sind den Kindern geläufig geworden. Auf dieser Grundlage kann das Bewußtmachen musikalischer Phänomene (Taktarten, Tonarten, Formen) nun fortgeführt werden. Das Kind ist jetzt imstande, ausgehend von einer Leiter (C-dur), andere Leitern derselben Ordnung (G-, F-, D-dur) von sich aus zu entwickeln. An die Stelle der relativen tritt nun die absolute Notierung; mit ihr werden die jetzt erst verständlichen geläufigen Tonbezeichnungen eingeführt. Die Modulation kann nur im Anschluß an geeignete Lieder als Tonartwechsel bewußt gemacht werden. Auch das Prinzip des Quintenzirkels wird von den Kindern jetzt verstanden (Tonarten bis zu drei Vorzeichen genügen für die Volksschule). Die Andersartigkeit von Moll- und Kirchentonarten kann klargemacht werden.

Mit dem Verständnis der Notenschrift wächst auf dieser Stufe die Möglichkeit, auf Melodieinstrumenten (Bambusflöten, Blockflöten, Fiedeln, Gitarren, Geigen u. a.) zu musizieren und die von Kindern gespielten Instrumente in den Unterricht einzubeziehen. Die Bildung kleiner instrumentaler Gruppen von besonders interessierten Schülern wird empfohlen.

Für einen Teil des Liedgutes ist nun und auf der folgenden Stufe eine Differenzierung nach Jungen- und Mädchenliedern am Platze. Das mehrstimmige Singen wird jetzt auch im Klassenmusizieren (neben dem Chor) zum Bedürfnis. Vorstufe für die vokale Mehrstimmigkeit sollte das Musizieren mit Singstimmen und obligaten Melodieinstrumenten sein, auch der einfache Kanon, der nicht nur (wie z. B. der Uhrenkanon) eine stimmig geschichtete Akkordfolge darstellt. Die einseitige Bevorzugung homophoner Sätze sollte unterbleiben. Mit ihrem auf Dynamik und Gefühlsausdruck angelegten Charakter widersprechen sie meist dem kindlichen Lebensgefühl, das nach Bewegung und nach melodisch und rhythmisch eigenständigen Melodien auch in den Nebenstimmen verlangt. Das Maß des chorisch von Kindern Erreichbaren bildet ihr Vermögen, die Sätze nach Noten zu singen. Sehr zu empfehlen ist die Unterstützung der Singstimmen durch mitgehende Melodieinstrumente gemäß altem Musizierbrauch.

7. bis 9. Schuljahr: „Musik im Leben“

Was über die Grundeinstellung und das praktische Singen und Musizieren in der Mittelstufe gesagt wurde, bleibt in der Oberstufe grundsätzlich gültig und weiterzuentwickeln.

Neben dem praktischen Tun sollte das besondere Anliegen dieser Stufe in der Auseinandersetzung mit den Formen und Vermittlungsweisen der Musik liegen, die das Kind heute ständig und überall umgeben und beeinflussen. Der kritische Sinn der beginnenden Reifezeit macht es möglich und nötig, in angemessener sachlicher Form die verschiedenen Funktionen der Musik mit den Jugendlichen (besonders in den Klassen 8 und 9) zu behandeln: das „zweckfreie“ musikalische Kunstwerk gegenüber der Funktionsgebundenheit bestimmter Musik: im Kult, im Tanz, in der Unterhaltung, als Rauschmittel (im echten Jazz), als Gebrauchsmusik (Ständchen und Sere-nade), als klingender Ausdruck wirklicher Gemeinschaften (Familie, Klasse, Jugendgruppe, Kirche) u. a. m. Mit der Schärfung des Sinnes für solche Unterschiede können die Jugendlichen auch hellhörig gemacht werden für den Gegensatz erfüllter und gelebter Musik zu der nur passiv und oberflächlich genossenen.

Eng damit verknüpft ist die Einbeziehung und Wertung technischer Mittel: Rundfunk, Tonband, Schallplatte. Die Anbahnung einer geistigen Auseinandersetzung mit diesen technischen Mitteln und den damit auftauchenden Problemen ist wichtig für den Gebrauch und die Einstellung zu ihnen im späteren Leben. Ein Gespräch darüber ist aber nur dann von Nutzen, wenn die Klasse genügend Beispiele kennt und in der Schule durch eigenes Tun ein musikalisches Können erworben hat.

Stilbildung im Musizieren zu erreichen, ist eine hohe Aufgabe der Schule. Dazu verhelfen vor allem der ständige Umgang und das Vertrautwerden mit edlem Liedgut von echter, gefühlswarmer Melodik und gekonnter Satzkunst und ein in Kindheit und Jugend erworbenes, in wachsendem Ringen gesteigertes musikalisches Können, das befähigt, in Form, Geist und Gehalt musikalischer Kunstwerke, seien sie technisch noch so anspruchslos, selbständig einzudringen.

2. Laienspiel

Das Laienspiel der gesellig-fröhlichen Art bietet Formen an, in denen das Jugendleben voll zur Entfaltung kommt. Spiele geistlichen, besinnlichen oder sozialen Inhalts sind geeignet, das Gewissen der Jugend zu schärfen, für Probleme hellhörig zu machen oder zu Kultformen zu führen.

Das darstellende Spiel kann zu jedem Unterricht der Volksschule gehören. Die Mittel des Mimischen, Szenischen und Dramatischen sind geeignet, Sachgehalte des Unterrichts zu verdeutlichen und zu vergegenwärtigen. Eine Spielgestaltung entsteht bei der Beschäftigung mit Märchen, Sagen oder Balladen oder ergibt sich aus der

Geschichte oder Erdkunde. Von der Musik her können sich szenische Lieder- und Singspiele entwickeln, von der Bewegung her Tanzspiele. Der Jahreslauf mit seinen verschiedenen Festen und sonstigen Anlässen stellt auch der Schule reichlich Aufgaben, mit Aufführungen den Alltag zu überhören.

Das Spiel sollte aber in keinem Falle „verschult“ werden oder nur zweckbestimmt entstehen. Es gedeiht am besten, wenn es als freie Unternehmung sprachliche, musikalische und tänzerische Kräfte aufruft und zugleich Werkarbeit und Raumgestaltung (im Bühnenbau) auslöst. Das szenische Improvisorium in Form von Gesellschaftsspielen (z. B. Scharaden) gehört ebenso zum Laienspiel wie das Darstellen gedruckter Spielvorlagen. Anzustreben ist die dramatische Werkstatt, in der von der Fabelfindung über den dramatischen Aufbauplan, über die schriftliche Ausführung der Szenen schließlich die Aufführung zustande kommt. Dabei können die technischen und musikalischen Begabungen sich ebenso entwickeln wie die sprachlichen und darstellerischen Talente.

3. Bildnerisches Gestalten

a) Aufgabe und Ziel

Die Kunsterziehung hat die Aufgabe, die in jedem Kinde liegende Fähigkeit zum bildnerischen Gestalten zu erhalten und mit wachsender Reife zu entwickeln. Sie wendet sich an alle Kinder, nicht Künstler sollen erzogen, sondern Menschen gebildet werden. Auch der Lehrer braucht nicht Künstler zu sein, um diesen Kunstunterricht zu erteilen. Die Kinder sollen nicht nachbilden und abzeichnen, sondern frei gestalten und erfinden. Dies geschieht in lebendig wechselndem Spiel mit den Ausdrucksmitteln, das dem Kinde vom ersten bis zum letzten Schuljahre ermöglicht, seiner Eigenart entsprechend bildnerisch zu gestalten. So wird die eigene Ausdruckskraft jedes Kindes entfaltet.

Maßgeblich für den pädagogischen Ansatz ist die ursprüngliche Bildefreudigkeit der frühkindlichen Stufe. In der späten Kindheit verflüchtigt sich die eigenwillige und farbfrohe Formenwelt des Gestaltens und mit ihr die Ursprünglichkeit. Darum wird Kunsterziehung jetzt im eigentlichen Sinne bedeutsam. An die frühe Stufe anknüpfend, lernen die Kinder zunächst im Spiele die bildnerischen Mittel sinnvoll zu gebrauchen und gewinnen die Fähigkeit, Formen und Farben als lebendige Kräfte zu erleben. Die Wesenseigentümlichkeiten des einzelnen Kindes bieten den Ansatz. Wohlfinden und Freude sind von tragender Bedeutung. Das Ziel der Kunsterziehung liegt darin, durch eigenes Zeichnen, Malen und plastisches Gestalten die Freude am eigenen Tun zu erhalten, die Voraussetzungen zum Kunsterlebnis zu schaffen und ein auch im weiteren Leben andauerndes Interesse an der bildenden Kunst zu fördern.

b) Die Bildungsstufen

Die drei im folgenden getrennt aufgeführten Stufen greifen in Wahrheit stark ineinander. Die Kennzeichen der Entwicklungslagen sind daher nur im Sinne von Schwerpunkten gemeint.

1. bis 3. Schuljahr

Entwicklungslage:

Das Kind der ersten Schuljahre zeigt ein unbekümmertes Äußerungsvermögen. Es setzt bei seinen Zeichnungen und Malereien meist Striche und Rundbildungen und baut das Bild aus Einzelformen auf. Die Bildelemente stehen meist neben- und übereinander, die aufzählende Reihung herrscht vor. Nur Erde und Himmel werden meist als „unten“ und „oben“ beurteilt. Die Mitte wird häufig betont, das eigentlich Gemeinte wird affektiv vergrößert, anderes entsprechend verkleinert. Abklappungen und Durchsichten sind frühe Ausdrucksformen räumlicher Vorstellung. Mit den „Zeichen“ geht das Kind emotional und aus motorischen Antrieben um. Das zeigt sich in der Strich- und Linienführung und in der fleckhaften Bildung, in der Zartheit oder Vitalität, mit der die Zeichen gesetzt werden. Im einzelnen schwingt die ganze Gefühlsfähigkeit des Kindes mit. Es lebt sich in der Begrenztheit seiner Zeichen aus und deutet die Fülle seiner Phantasie in die Bildformen hinein.

Pädagogische Hilfe:

Der Lehrer muß dafür sorgen, daß das Zeichnen, Malen und Modellieren kindlich frei und ohne Ängstlichkeit geschieht. Die Führung erfolgt allein durch das Wort und dient vornehmlich der Bereicherung der Erlebnisgehalte. Der Lehrer zeichnet oder malt nicht in die Kinderarbeiten hinein oder gar vor, er gibt nur Anregungen und technische Ratschläge.

Wenn das Kind in seiner Ursprünglichkeit belassen wird, treten die Bildzeichen individuell-rhythmisch gelockert auf. Die eigentliche Bildform dieser Stufe ist die weiterlaufende Erzählung; zeitliches Nacheinander wird als flächenhaftes Neben- und Übereinander gegeben. Beschränkung auf knappe Bildthemen kann aber auch schon zu gesammelter Bildordnung führen. Die Gestaltung ist gut, wenn sie ausdrucksvoll und selbständig ist. Technisches Unvermögen wird von den Kindern selbst im Laufe der Zeit behoben.

Ungezwungene Kunstbetrachtungen sind schon jetzt möglich; sie müssen aber vom eigenen Schaffen der Kinder ausgehen und mit ihm in ständigem Wechsel bleiben. Belebend ist vor allem ein Vergleich der kindlichen Gestaltungen mit archaischer und mit geeigneter moderner Kunst, die der Altersstufe gemäß ist.

Werkmittel und Techniken:

Die Werkmittel und Techniken sind von vornherein vielfältig. Grundlegend ist der Wechsel des Spiels mit Werkzeug und Material.

Die Kinder malen mit breitem Pinsel und Deck-, Pulver-, Plaka- oder Leimfarben aus Näpfen und auf große Formate von Zeitungs- oder Packpapier, Pappen oder Tapetenrückseiten. Das Zeichnen kann mit dem Stock im Sand beginnen und zu Stift und Papier übergeleitet werden. Verwendet werden farbige Kreiden und Wachsstifte, weiche Bleistifte, Federn, Tinten und Tuschen. Auch das Kleben mit Bunt- und Seidenpapier kann schon beginnen. Geformt wird aus Ton und ähnlichen plastischen Werkstoffen.

4. bis 6. Schuljahr

Entwicklungslage:

Das Kind gewinnt Einsichten in Wirkungszusammenhänge, die sachlich-kritische Einstellung erwacht; es will jetzt lernen. Daher werden die frühen Bildzeichen abgelehnt. Ihre Starrheit weicht den Versuchen, mehr oder weniger große Teilzusammenhänge der Bewegung darzustellen. Das Aneinanderreihen steht im Übergang zur ganzheitlichen Formwiedergabe.

Die Farbgebung und die Formen der Bildgegenstände werden realistischer und gehen mehr auf Sachklärung aus. Das räumliche Hintereinander wird durch Überdeckung, zuweilen auch schon durch den Groß-Klein-Kontrast, ausgedrückt. In zunehmendem Maße müht sich das Kind um eine räumlich-körperhafte Darstellung.

Pädagogische Hilfe:

Vom 4. Schuljahr an muß zwischen Aufgaben, die weiter der Ausdruckssteigerung dienen, und solchen, bei denen die visuelle Entfaltung im Vordergrund steht, unterschieden werden. Bei den letzteren geht es darum, die Vorstellungsgehalte durch die Naturbeobachtung zu erweitern und zu bereichern.

Das soll aber noch nicht zum Naturstudium im eigentlichen Sinne führen, vielmehr soll das „Gedächtniszeichnen“ einsetzen. Der Naturgegenstand wird beispielsweise gezeigt, besprochen und dann aus der Vorstellung heraus gestaltet. Dabei dient gelegentlich wiederholtes Ansehen des Motivs als Stütze. Ziel ist nicht die „sachlich richtige“ Darstellung, sondern die harmonisch ganzheitliche Gestaltung, wie sie der Entwicklungslage entspricht. Da in diesem Alter der Sinn für Technisches erwacht, wird der Lehrer gut tun, es durch Aufgaben (Auto, Trecker, Kran usw.) einzubeziehen.

Die Kinder wollen aber auch schon lernen, die einzelnen Ausdrucksmittel richtig zu verwenden. Daher treten neben die erwähnten Aufgaben in lebendigem Wechsel formale Übungen, die der Entfaltung der Bildekraft dienen. Diese Übungen dürfen aber nicht in blutleeren Formalismus ausarten. Sie sollten daher immer von Erlebnisgehalten aus der kindlichen Umwelt getragen sein.

Beim Malen ist zu beachten, daß die Farbe ein Ausdrucksmittel der Fläche ist und fleckhaft zu ihrer eigentlichen Wirkung gelangt. Einfache Farbmischübungen sind jetzt am Platze. Beim plastischen

Gestalten kommt es auf ganzheitliches Formerfassen an: Taube, Huhn, Kaninchen, Maus usw.

Die Kunstbetrachtung steht auch hier in ständiger Wechselwirkung zum bildnerischen Tun. In Verbindung mit den oben erwähnten Form- und Farbübungen werden die Elemente der gezeigten Kunstwerke durch Auge und Hand erfaßt und erlebt. Zur Betrachtung sind Werke der Gotik und Frührenaissance sowie ausgewählte moderne Kunst geeignet.

Werkmittel und Techniken:

Die Werkmittel bleiben im großen und ganzen die gleichen wie in den ersten Schuljahren. Rohrfedern, Quellstifte und, wenn nicht schon früher eingeführt, farbige Papiere (auch Seidenpapier) für Klebearbeiten kommen hinzu.

Schriftübungen beginnen mit einfacher Antiqua (Blockschrift).

7. bis 9. Schuljahr

Entwicklungslage:

In diesem Alter zeigt sich durchgehend der stärkere Zusammenhang des Bildes und zugleich die zunehmende Differenzierung der Formen. Beides ermöglicht ein bewußteres Komponieren. Das Gegenständliche wird bestimmter erfaßt. Das Körperhaft-Räumliche wird als Tiefenausdehnung erkannt und bewältigt. Was in die Tiefe führt, wird oft als einheitliches Schrägbild (in Parallelperspektive) gesetzt. Das Erlebnis von Licht und Schatten stellt sich ein.

Die Farbe wird nun bestimmt gemischt. Bei rechter Führung zeigen sich bewußte Farbakkorde. Malerische Behandlung (als fleckhafte Farbgebung, tonige Zusammenhänge, als Beschränkung auf verwandte Farben) und sorgsames Umgehen mit den Quantitäten, beim Gebrauch von Kalt und Warm, werden deutlich. Kontraste bereichern den Ausdruckswert der Farbe.

Der Pubertierende ist nach innen gerichtet, zeigt aber auch erhöhte sinnenhafte Empfindlichkeit. Die Gestaltung läßt bei entsprechender Führung Gefühlswerte anklingen. Der Schüler wird zur Einführung in die Schönheit der Dingwelt reif.

Daneben aber erhält und verstärkt sich die kritisch realistische Einstellung; sie verbindet sich mit naturalistischen Darstellungsabsichten.

Pädagogische Hilfe:

Es ist eine besondere Aufgabe des Lehrers, diese naturalistischen Absichten der Schüler, die bei negativem Ergebnis häufig zu Minderwertigkeitsgefühlen und Verkrampfungen führen, in das frei gestaltende Tun umzuleiten.

Das geschieht durch den Gebrauch vieler bildnerischer Mittel. Sie werden bei Aufgaben, die von Umwelterfahrungen hergeleitet sind,

in jeweils anderer Auswahl durch „Spielregeln“ beschränkt und ermöglichen dann eine Weiterführung der Form- und Farbübungen aus der Mittelstufe. Sind sie innerer Besitz geworden, so kann der Schüler auch frei vor der Natur mit ihnen gestalten, denn das Ziel ist nicht die Abzeichnung, sondern die Harmonie gestalteter Form. Diese aber ist jeder Altersstufe in der ihr gemäßen Weise möglich. Die folgenden Beispiele sollen eine kunstpädagogische Grundhaltung andeuten, aus der heraus der Lehrer frei wirken und erfinden kann.

Mittel der Zeichnung:

Punkt (groß — klein, viel — wenig usw.) — Themen: Ballonwettbewerb, Insektenschwarm, auffliegende Vogelschar usw.

Strich (kurz — lang, dicht — weit usw.) — Themen: Ausgeschüttete Nägel, Streichhölzer, Gestrüpp usw.

Geometrische Gerade (dick — dünn mit Zwischenstufen usw.) — Themen: Stahlgerüste, zusammenfallendes Stahlgerüst, Roboter usw. Fläche (geometrische und freie Flächenformen) — Themen: Ausgeschüttete Gebäckformen, Blattformen, Gefäßformen usw.

Schwarz-Weiß (mit Graustufen) — Themen: Blick über Dächer einer Stadt, Hochhäuser, faltiges Gebirge usw.

Rhythmische Linie — Themen: Ein Stein fällt ins Wasser, Birke im Wind, kämpfende Schlangen usw.

Fleck (Hell — Dunkel mit fließendem Übergang) — Themen: Gewitterwolken, beleuchtete Straße usw.

Mittel der Farbe:

Farbunterscheidungen im sechsteiligen Farbkreis — Themen: Bunte Glasscherben, bunter Hahn, Clown usw.

Tonwerte (im Farbkreis nebeneinanderliegende Farben) — Themen: Herbstblätter liegen am Boden, Bäume im Walde sind verschieden grün, Kartoffelsammler usw.

Komplementärfarben (im Farbkreis gegenüberliegend) — Themen: Gelbes Kornfeld vor violettem Himmel, Fliegenpilze im grünen Moos, Fußballmannschaften Blau gegen Orange usw.

Kontrast zwischen Leuchtend und Stumpf (Zusatz von Grau macht jede Farbe stumpf) — Themen: Blitzende Fische im Aquarium, Edelsteine auf grauem Tisch, Sonnenregen usw.

Hell-Dunkel-Kontrast (mit fließendem Übergang) — Themen: Mondschein, Laternenzug usw.

Kalt-Warm-Kontrast — Themen: Anschlagsäule, gelbrote Boote in blauem Wasser, Blumenstrauß auf blaugrauem Grund usw.

Mittel der Plastik:

Die konvexe Form — Themen: Henne mit Küken, Nilpferd, Tiergruppe usw.

Die konkave Form — Themen: Hexenkopf, hungerndes Tier, alter Mann usw.

Das Konvexe und Konkave gekoppelt (Voll-Hohl-Kontrast) — Themen: Vogel mit ausgebreiteten Flügeln, Schneckenhaus, Muschel-form usw.

Je jünger die Kinder sind, um so näher liegt es, die elementaren Mittel in den Dienst der Gestaltung von Umwelterlebnissen zu stellen, wie es die vorliegenden Beispiele andeuten.

Erfahrungen haben aber gezeigt, daß ältere Kinder zu gegebener Zeit auch an gegenstandslosen Bildungen Freude haben, bei denen die Mittel studiert werden. Dem Lehrer ist es daher in die Hand gegeben, solche Aufgaben — etwa gegenstandslose Flächenaufteilungen oder dreidimensionale Kompositionen — der Situation entsprechend zu stellen.

Einsatz der bildnerischen Mittel vor der Natur am Beispiel der Pflanzenzeichnung:

Es empfiehlt sich, immer nur ein oder zwei erworbene Gestaltungsmittel vor der Natur einzusetzen, also etwa das lineare An- und Abschwellen oder Schwarz-Weiß mit Graustufen oder Hell-Dunkel mit fließenden Übergängen. Im Zusammenhang mit der Festlegung der „Spielregel“ wird die Pflanze in bezug auf ihren Formcharakter gemeinsam betrachtet und besprochen. — Während des Arbeitens bleiben die Pflanzen auf dem Tisch liegen, werden zuweilen von den Kindern gedreht oder gegen das Licht gehalten, denn es ist nicht die Darstellung von irgendeinem perspektivischen Standpunkt aus gemeint. Es geht vielmehr um das ganzheitliche Erfassen des Gegenstandes, um die innere Einheit seines Form- und Bewegungscharakters. Das bedeutet aber Lösung aus der Starre. Denn der sonst bei den Einzelheiten verharrende Schüler wird durch diese Beobachtung — etwa der Biegungen von Zweigen — im Gebrauch der Hand gelockert. Damit werden auch Gefühlskräfte angesprochen. Das Kind geht aus dem Starren in das Schwingende. Wenn es dabei Freude erlebt, ist das Musische gewonnen.

Was für das Zeichnen gesagt wurde, gilt auch für das Malen vor der Natur. Grundlegend ist wiederum die Einschränkung der Mittel, also etwa beim Blumenstrauß die Beschränkung auf den Kalt-Warm-Kontrast oder die komplementäre Wirkung oder den tonigen Zusammenhang usw. Die Wahl wird sich aus dem Charakter des Motivs selbst ergeben.

Die Kunstbetrachtung geschieht wie bisher am fruchtbringendsten von der eigenen bildnerischen Betätigung des Schülers aus. Es kommt darauf an, daß er die Kunst im Elementaren erleben lernt, also bei den zeichnerischen, malerischen und plastischen Nachbeurteilungen von Kunstwerken wesentliche Zusammenhänge der Form und Farbe erfaßt, die in Parallele zu den eigenen Übungen stehen können.

Die Auswahl der Werke wird der Lehrer frei, seinen kunstpädagogischen Absichten entsprechend, treffen. Ihre Aufschließung geht vom musischen Grunde der bildnerischen Mittel, von den lebendigen Kräften der Form und Farbe aus.

Werkmittel und Techniken:

Die früher erarbeiteten Werkmittel und Techniken werden weiterhin verwendet. Ihre Wahl sollte den Schülern jetzt freigestellt werden. Für die Abschlußklassen kommen der Linol- und Holzschnitt, das Transparent, das Mosaik, die Stoffapplikationen, die plastische Arbeit mit Papier, Gips, Holz, Blech und Stein hinzu.

Die Übungen zur Schriftgestaltung werden vornehmlich an der Antiqua fortgeführt und mit dekorativen Arbeiten verbunden. In Plakatgestaltungen können Schrift und Bild einander zugeordnet werden.

Das Sachzeichnen zur Veranschaulichung und Klärung objektiver Zusammenhänge wird im Sachunterricht gefördert. Technisch sind hier die Federzeichnung und die kolorierte Zeichnung geeignet.

4. Werken

a) Aufgabe und Ziel

Während das bildnerische Gestalten im engeren Sinne das Zeichnen, Malen und das plastische Gestalten umfaßt, dehnt das Werken die Betätigung der schaffenden Hand auch auf andere Stoffe und Techniken aus. Die beiden Bereiche lassen sich aber nicht streng gegeneinander abgrenzen und gelten zuweilen dem gleichen Werk.

Im Werkunterricht sollen sowohl die schöpferischen Kräfte als auch die praktischen Anlagen der Kinder gepflegt und gefördert werden. Bei der Bearbeitung vieler verschiedenartiger Werkstoffe werden die Eigenschaften und Grenzen des Materials erfahren. Das ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung des Stoff- und Formgefühls. Das Hantieren mit Werkzeugen und Gerät dient der Ausbildung der Hand. Wie das bildnerische Gestalten erfordern auch Werkarbeiten bestimmte Grundtechniken. Einige Arbeitsweisen können von den Schülern selbst gefunden werden, häufig sind aber Einweisung und Schulung unerlässlich. Doch soll daraus keine vorberufliche Handwerkslehre werden. Das Erkennen der eigenen manuellen Fähigkeiten, Werkstoff- und Werkzeugkenntnisse können sich bei der Berufswahl günstig auswirken.

Selbstgefertigte Arbeiten und vergleichende Betrachtung, auch von Formgebungen der Industrie und von Werken der Baukunst sollen bereits im jungen Menschen das Verständnis für schöne Form und gute Arbeit wecken. Doch soll bei den Gestaltungen, auch beim Werken für praktische Zwecke, der Phantasie und der eigenen Erfindung größtmöglicher Spielraum bleiben.

Im Sachunterricht eingesetzt, kann das Werken entscheidend dazu beitragen, daß die Kinder *handeln* lernen. Die Freude am experimentellen Erforschen von Möglichkeiten und Wirkungen führt zu lebendigen Sacherkenntnissen. Eine bedeutsame Form ist das „Vorhaben“: Die Kinder gelangen arbeitsteilig zu einem gemeinsamen Werk, das einem Bedürfnis entspringt und jemandem zugute kommt.

b) Die Bildungsstufen

1. bis 3. Schuljahr

Entwicklungslage:

Wenn das Kind im Grundschulalter mit Werkstoffen etwas ausdrücken will, so bedient es sich, wie beim Zeichnen, Malen und Modellieren, der „Zeichen“, die meist dem gemeinten Gegenstande äußerlich wenig oder gar nicht ähnlich sind, in die es aber die Fülle seiner Phantasie hineindeutet. Beim Umgang mit dem Material ist das taktile Umgangs- und Handlungserlebnis stärker als beim Zeichnen und Malen, es bringt die Freude am Betasten und Ergreifen. Führend ist aber der Sinngehalt; das Kind will die aus der Dingwelt gewonnenen Anschauungen tätig realisieren (also z. B. mit der Eisenbahn hin- und herfahren oder aus dem Hause heraus- und hineingehen).

Pädagogische Hilfe:

Eine wesentliche Hilfe ist die Vielseitigkeit des bereitgestellten Materials. Aus der Fülle des Dargebotenen sucht sich jedes Kind das ihm jeweils Entsprechende heraus. Neue Beschaffenheiten des Materials geben dem Kinde immer wieder neue Antriebe, mit ihm zu hantieren und es zu formen.

Oft ergeben sich Anlässe zur Materialverwendung aus dem Zusammenhang einer Unterrichtseinheit. Aber auch hier ist häufiger Wechsel der Aufgaben geboten, denn das Grundschulkind vermag eine Tätigkeit noch nicht lange durchzuhalten und springt häufig ab. Die Tätigkeit des Lehrers besteht vor allem darin, den Kindern in der Zuordnung und Verknüpfung der Materialien Hilfe zu geben und sie mit einfachen technischen Handhabungen vertraut zu machen.

Werkmittel und Techniken:

Basteleien aus Naturmaterial: Sand, Lehm, Ton, Eicheln, Wurzeln, Tannenzapfen, Kastanien, Borke, Moos, Beeren, Federn, Aststücke, Blätter usw.

Spielendes Gestalten wertlosen Materials: Kork, Streichholzschachteln, Textilien, Silberpapier, Holzwolle, Watte, Wurststäbchen, Knöpfe, Bindfaden, Bast, Perlen, Buntpapier, Pappe, Abfälle aus der Tischlerwerkstatt (Brettchen, Klötze usw.).

Kettenaufreihungen mit freier Form- und Farbgestaltung aus Hagebutten, Eicheln, Kastanien usw.

Falten, Biegen und Stecken von Papier.

4. bis 6. Schuljahr

Entwicklungslage:

Mit der Entfaltung bewußter und kritischer Beobachtung stellt sich im Kinde das Verlangen ein, den gebastelten Gegenständen eine vorschwebende Gestalt zu geben, dazu die Form der Materialstücke in bestimmter Weise zu verändern. Damit gewinnt dies Alter eine besondere Bereitschaft für die Entwicklung und Aufnahme wirklichen Elementarkönnens, es will ernsthaft arbeiten. Das führt zu dem Verlangen, mit Werkzeugen (Feinsäge, Feile, Raspel, Hammer, Nagel, Zange, Messer und Bohrer) entsprechend umzugehen.

Pädagogische Hilfe:

Es kommt darauf an, dem Werken die musische Bewegtheit von innen nach außen, also den Charakter des spielenden Lernens an den Materialien, des vorurteilslosen Erprobens von Möglichkeiten und Grenzen zu erhalten.

Die Fragen sind: „Was für Eigenschaften hat das Material? Mit welchem Werkzeug kann ich es bearbeiten? Welches Material muß ich nehmen und wie muß ich mit den verschiedenen Werkzeugen umgehen, um etwas Bestimmtes zu verwirklichen?“ Sie sollten durch das eigene Tun des Kindes, durch selbstgewonnene Erfahrungen beantwortet werden. Der Lehrer sollte also möglichst wenig vormachen und in erster Linie Hilfen durch das Wort geben. Das Kind wächst dann in die Techniken hinein, die ihm gemäß sind.

Werden Aufgaben gestellt, so sollten sie die lebendige Beziehung zwischen Kind und Umwelt beachten. Ein „Vorhaben“ kann wie ein Magnet auf den Werkwillen der Kinder wirken. Es kann z. B. in gemeinsam geplanten und ausgeführten Gestaltungen von Feiern und Festen bestehen, es kann die Anlage des Dorfes vor 100 Jahren durch einfache Formen aus Holz, Pappe und anderem Material im Modell abbilden, zur Hilfe für die Vögel im Winter können einfache Futtergeräte hergestellt werden, ein Kasperletheater mit Figuren aus Papiermasse kann entstehen. Das Schulleben inner- und außerhalb des Unterrichts bietet reiche Anlässe zu solchen wirklichen Vorhaben.

Es geht also darum, die Techniken zu vermitteln, daß sie nicht um ihrer selbst willen erscheinen, sondern, vom Spiel hergeleitet, sich an zweckbezogenen Gegenständen entfalten.

Werkmittel und Techniken:

Kettenaufreihungen aus Muscheln, Holz- und Keramikteilen, Knochen, Steinchen usw.

Schnitzen aus Borke, Naturholz, Rundstäbchen usw.

Bauende Holzarbeiten aus Leisten, Brettchen, Klötzchen usw.

Feilen von Knochen, Holz, Kunststoff, Metall usw.

Weben auf kleinen Webrahmen.

Flechten aus Stroh, Binsen, Bast, gemischtem Material, Weidenruten usw.

Papierarbeiten verschiedener Art.

Freie Gestaltungen aus Pappe, Trinkstroh, Wellpappe, Draht, Kunststoffen usw.

Schon auf dieser Entwicklungsstufe sollte die Geschmackserziehung einsetzen. Sie steht, ähnlich wie die Kunstbetrachtung, am natürlichsten im Zusammenhang mit der eigenen Werkarbeit.

7. bis 9. Schuljahr

Entwicklungslage:

Eigenwillige Gestaltungskräfte machen sich geltend und drängen zur Entfaltung. Ein freies und selbständiges Schaffen mit eigenen Gestaltungsabsichten löst die abhängigere Haltung der Mittelstufe ab.

Zunehmend macht sich die individuelle Wesensart gerade beim Werken bemerkbar. Einzelne Kinder verhalten sich indifferent, andere sind vornehmlich technisch interessiert. Die bildnerisch Veranlagten lieben Farbe und Form.

Pädagogische Hilfe:

Die Möglichkeit, alle Kinder anzusprechen, wie auch immer die Begabungen und Neigungen sein mögen, liegt darin, die rechte pädagogische Situation zu schaffen. Die Gemeinschaft, in der es gilt, für den anderen dazusein, die Arbeits- und Werkstattatmosphäre — zu der auch die äußere Ordnung und Sauberkeit gehören — sind der tragende Grund.

Der Lehrer sollte für die Abschlußklassen die Mitte zwischen Führen und Gewährenlassen wählen, er sollte lenken. Bei vielen Werkvorgängen wird sich das praktische Vormachen nicht vermeiden lassen, denn primitives Basteln genügt den technisch gerichteten Kindern nicht mehr.

Technisches Werken und Formgestalten sollten sich die Waage halten. Fruchtbare Verknüpfungen des Werkens zu anderen Unterrichtsfächern ergeben sich für diese Altersstufe besonders zahlreich. Durch häufige Materialübungen werden die verschiedenen Werkstoffe hinsichtlich ihres Bearbeitungswiderstandes und ihrer Formmöglichkeit erfahren und geordnet. Hierzu sind wieder Materialien in möglichst großem Umfange heranzuziehen: Metalle, Gesteinsarten, Knochen, Hölzer, Furniere, Holzwolle, Hobelspäne, Korkarten, Kunstharz, Draht, Maschendraht, Wellpappe aller Art, Pappen aller Art, Papier, Federn, Watte usw.

Bewußter als in der Mittelstufe gilt es nun, aus der Fülle der Stoffe die jeweiligen Möglichkeiten zu erkunden. Zu diesem Zwecke können Reihen zwischen den Kontrasten aufgebaut werden: Vom Schwe-

ren zum Leichten, vom Harten zum Weichen, vom Rauhen zum Glatten, vom Biagsamen zum Starren usw.

Wenn diese Ordnungen begriffen und Besitz geworden sind, werden sie zweckhaft eingesetzt, beispielsweise bei Webarbeiten, Applikationen — rauh gegen glatt —, Gebrauchsgegenständen, Spielzeugen und Geräten.

Das Ziel der Geschmacksbildung in den Abschlußklassen der Volksschule sollte sein, die Jugend aus der gewonnenen Kraft des Auges und „Intelligenz der Hand“ an die Formschönheit kunsthandwerklicher Geräte und technischer Erzeugnisse, zu denen auch die industriell hergestellten Gebrauchsgegenstände zu rechnen sind, heranzuführen. Die Formbetrachtung wird wiederum meist im Zusammenhang mit der eigenen Werkarbeit stehen. Es gilt dabei vor allem, den Sinn für die Urform des zweckmäßig schönen Gerätes zu wecken, also etwa bei einem geschnitzten Löffel, einer Holz- oder Metallschale die Handgerechtheit und die dem Gebrauch angemessene Form beobachten zu lassen. Formsammlungen und Bildmappen ergänzen die Handbetätigung.

VI. Hauswerkliche Arbeit

1. Nadelarbeit

a) Bildungsaufgabe

Der Nadelarbeitsunterricht soll im Zusammenwirken mit dem Werken in den Kindern die Fähigkeit zum freien Gestalten wecken und entfalten. Er gibt ihnen Anregungen zu bildnerischem Schaffen als ursprünglichem Tun und versucht, sie von Vorlage und Schablone freizuhalten.

Dazu ist es notwendig, daß in den Kindern der Sinn für Form und Farbe, das Verständnis und Feingefühl für die Eigenart eines Werkstoffes und seine Möglichkeiten ausgebildet werden. Außerdem aber müssen die Arbeitstechniken vermittelt werden, die sowohl für das freie Gestalten als auch für die Erfüllung zweckhafter Anforderungen unerlässlich sind.

Der Nadelarbeitsunterricht soll und kann in besonderem Maße die Kinder an planvolles, zweckmäßiges Arbeiten, an Ordnung, Sauberkeit und Ausdauer bis zur Vollendung eines Werkstückes gewöhnen. Diese Aufgaben werden am besten erfüllt, wenn der Unterricht sich nicht auf die lehrgangsmäßige Weitergabe von Fertigkeiten um ihrer selbst willen beschränkt, sondern wenn die entstehenden Werkstücke für Schmuck- oder Gebrauchszwecke im Schulleben oder im persönlichen Leben des Kindes sinnvoll verwendet werden können. Daher sollte der Nadelarbeitsunterricht mit dem Schulleben und dem übrigen Unterricht in ständiger Verbindung bleiben.

Interessierten Jungen sollte die Möglichkeit gegeben werden, am Nadelarbeitsunterricht teilzunehmen.

b) Bildungsstufen und -inhalte

Im 1. und 2. Schuljahr hantieren Jungen und Mädchen spielend auch mit solchen Materialien, die später im Nadelarbeitsunterricht Verwendung finden. Ihre Handgeschicklichkeit wird entfaltet, und sie lernen schon einfachste Arbeitstechniken (Falten, Flechten, Weben, Nähen) kennen.

Im 3. und 4. Schuljahr wird diese Arbeit nun auch im planmäßigen Nadelarbeitsunterricht fortgeführt. Das Kind dieses Alters strebt schon danach, Beständiges, Brauchbares zu schaffen. Die Aufgabe muß aber so begrenzt sein, daß es sie in absehbarer Zeit zu Ende führen kann und sollte seinen Interessen und Neigungen entsprechen, sowohl in der Wahl des Materials und der Arbeitsweise als auch im Verwendungszweck. So wird es z. B. gern Applikationen anfertigen, wenn es farbige Stoffteile auf andersfarbigem Grund nach eigenem Ermessen anordnen kann, aber es liebt noch keine langwierigen, technisch sauberen Ausführungen. Es wird an einem Netz für seine Bälle mehr Freude haben als an einem Wischtuch. Es ist aber schon zu Gemeinschaftsarbeiten fähig, die sich aus Einzelbeiträgen der Kinder zusammensetzen.

Werkmittel und Techniken (vgl. auch Werken):

Papier falten, kniffen, flechten; auch zum Abformen und Maßnahmen benutzen.

Naturmaterial, z. B. Kastanien, Hagebutten, Eicheln, Wurzeln, Stroh, Federn, Beeren, Samen, Kerne, Steine usw.

Baumwolle, Wolle zum Häkeln, Stricken und Nähen.

Stoffe mit zählbaren Fäden, z. B. Rupfen, grobes Leinen, Kongreßstoff, Schülertuch für Musterungen, die dem Stoff entsprechen.

Stoffe ohne Struktur, auch farbige Kunststoffe und -reste (z. B. Acella) für Aufnä- und Klebearbeiten.

Bast, Bindfaden, Binsen, Maisblätter zum Weben, Flechten und einfachsten Knüpfen.

Im 5. bis 7. Schuljahr wird das Kind zur bewußten Beobachtung von Arbeitsvorgängen und technischen Einzelheiten fähig. Es macht ihm Freude, neue Techniken zu erlernen und die erlernten zu verändern oder zu erweitern. Die Wirkungsweise maschineller Hilfsmittel gewinnt an Interesse. Ein Zusammenhang zwischen Material und Werkzeug wird erkannt. Obwohl sich eine gewisse Stetigkeit im Arbeiten einstellt, ist das Kind langwierigen Arbeiten noch abgeneigt.

Auf der Nähmaschine werden einfache Gegenstände genäht, die den Kindern wünschenswert erscheinen (z. B. ein Rock für die Puppe, eine einfache Schürze für das Kind selbst). Die Kinder lernen die Grundtechniken des Nähens mit der Hand und des Stickens, und zwar gleichfalls an Arbeiten des kindlichen Interessenbereichs.

Da die Kinder jetzt zu sachlichem Urteil fähig werden, lernen sie nun, ihre Arbeit selbst zu beurteilen. Die gemeinsame Wertung verschiedener Arbeiten hilft ihnen, Maßstäbe zu finden. Der Besuch von Ausstellungen, die Gegenüberstellung guter und schlechter Erzeugnisse des Handwerks und der Industrie schärfen das Gefühl für gute Form und gediegene Werkarbeit.

Werkmittel und Techniken (außer den oben genannten):

Feinere Stoffe zum Handnähen mit feinem Garn und feiner Nadel. Verschiedene Arten des Strickens und Häkelns.

Zum Flechten, Weben und Knüpfen jetzt auch Stroh und Peddigrohr, Lederreste, Acella und sonstige Kunststoffe und Textilien für freie Arbeiten.

Papier für Faltarbeiten, Tischschmuck, zum Abformen, Messen, Schnittzeichnen.

Im 8. und 9. Schuljahr sind die meisten Mädchen zu Ausdauer, Freude an der Arbeit und Genauigkeit bei ihrer Ausführung fähig. Bei einem Teil nimmt die Fähigkeit zu frei gestaltendem Schaffen

zu. Die Mädchen beginnen den Wert der Nadelarbeit für ihr späteres Leben zu sehen. Es machen sich auch individuelle Neigungen im Hinblick auf Material und Arbeitsweise bemerkbar.

Zwischen Hand- und Maschinenarbeit, zwischen farbigen, schmückenden Arbeiten und dem Herstellen von einfachen Wäsche- und Kleidungsstücken sollte gewechselt werden. Zum letzteren gehört eine dem Alter entsprechende Art, Schnitte zu gewinnen und zu verändern. Kleine werterhaltende Arbeiten, wie Ausbessern und Ändern, werden in begrenztem Ausmaß eingeschaltet.

Gespräche über Wohnungseinrichtung, Vergleiche von verschiedenartigem Hausrat, der Besuch von Ausstellungen, Werkstätten, Fachgeschäften und die gemeinsame Betrachtung von Fachzeitschriften geben den Kindern helfende Maßstäbe für ihre eigene Wohnung und Kleidung.

Die Werkmittel und Techniken bleiben die gleichen wie in der vorigen Stufe, sie werden aber feiner und differenzierter.

c) Verfahren und Mittel

In allen Altersstufen gibt die Lehrerin Hilfe bei technischen Schwierigkeiten. Sie hält sich aber im Hinblick auf die Gestaltung und Farbzusammenstellung zurück und läßt die Kinder auch neue Techniken soweit als möglich selbständig erarbeiten. Durch eigenes Probieren, durch Überlegen und unter behutsamer Führung findet das Kind, welches Material für den gedachten Zweck das Richtige ist, welche Handgriffe es befähigen, eine Arbeit mit möglichst wenig Zeit- und Kraftaufwand zu leisten. Anschauungsmittel erleichtern die Einsicht in die Arbeitsvorgänge. Dienlich sind vor allem vergrößerte Technikproben, die gemeinsam betrachtet werden können, und mehrfarbige Modelle, die den Arbeitsablauf klarmachen und einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen in die Hand gegeben werden. Solche Hilfsmittel sind nicht immer käuflich und müssen, dem jeweiligen Bedürfnis entsprechend, von jeder Lehrkraft selbst hergestellt werden.

2. Hauswirtschaft

a) Bildungsaufgabe

Der Hauswirtschaftsunterricht soll einige grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten zur Führung eines Haushalts vermitteln. Er soll die Mädchen zu durchdachter, geschickter, sorgfältiger und selbständiger Arbeit erziehen und ihnen erste Einblicke in die Art und den Umfang hauswirtschaftlichen Denkens geben. Die Mädchen müssen erkennen, daß es nötig ist, die in der Schule erworbenen grundlegenden Kenntnisse zu erweitern.

b) Auswahlgesichtspunkte und Inhalte

Im Mittelpunkt des Hauswirtschaftsunterrichts steht die Praxis, die ihre Inhalte aus der Fülle der hauswirtschaftlichen Aufgaben des

täglichen Lebens wählt. Die Auswahl strebt keine Vollständigkeit an.

Im Kochen werden die einfachsten Grundrezepte (z. B. Eintopf, Rührkuchen) und die verschiedenen Grundtechniken des Garmachens (z. B. Kochen, Dünsten) gleichzeitig mit der Kenntnis der Grundnahrungsmittel (z. B. der Milch als Eiweißträger) erarbeitet. Dabei werden auch rationeller Einkauf, Preisberechnungen, sinnvolle Zusammenstellung von Mahlzeiten, sachgemäße Aufbewahrung von Lebensmitteln geübt. Besonderer Wert sollte auf die sachgemäße Handhabung der Küchengeräte gelegt werden. Das gemeinsame Essen gibt Anlaß, das Tischdecken für den Alltag und für besondere Gelegenheiten zu üben und gute Tischsitten zu pflegen.

Die Hausarbeit führt in alle grundlegenden Ordnungs- und Reinigungsarbeiten des Haushalts ein. Die Mädchen lernen dabei auch die entsprechenden Reinigungsmittel und -werkzeuge kennen. Bei der Pflege der Küchenwäsche werden sie mit einem Teilgebiet der Wäschebehandlung vertraut.

Die Ernährungslehre steht immer in Zusammenhang mit der praktischen Arbeit. Sie vermittelt ein Wissen von den wichtigsten Nahrungsmitteln und Nährstoffen und gibt Anleitung für eine naturgemäße Ernährungsweise.

Nehmen Jungen teil, so können ihre besonderen Anliegen (z. B. das Fahrtenkochen, das Herstellen und Ausbessern einfacher Gegenstände für das Haus) berücksichtigt werden.

c) Verfahren und Mittel

Der Hauswirtschaftsunterricht sollte möglichst 5 Unterrichtsstunden, also vier zusammenhängende volle Stunden, umfassen, da er nur dann dem Zusammenhang der Aufgaben gerecht werden und Theorie und Praxis eng verbinden kann.

Bei der praktischen Arbeit soll aus der Vielfalt das Grundsätzliche gesucht, d. h., es sollen Grundregeln und Grundrezepte erarbeitet werden, mit deren Hilfe die Mädchen später selbständig weiterarbeiten können.

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.

Beispiel einer solchen Unterrichtseinheit:

Nahrungsmittellehre: Die Kartoffel als Stärketräger

Kochaufgabe: Bechamelkartoffeln, Rohkostsalat

Aufgliederung, die einen Schwerpunkt schafft und eine Begrenzung gibt:

Lehraufgabe: Helle Grundtunke

Wiederholung: Pellkartoffeln

Anleitung: Rohkost, mit verschiedenen Marinaden beliebig angerichtet

Entsprechendes gilt für die Hausarbeit, die zu gegebener Zeit eingeschaltet wird.

Wenn nicht mit geeigneten Lehrbüchern gearbeitet wird, sollte auf die sorgfältige Führung eines eigenen Kochbuches Wert gelegt werden.

Weil alle Hauswirtschaft konkreten Zwecken entspringt, kommt auch im Unterricht den Arbeiten besondere Bedeutung zu, die der Bereicherung des Klassen- und Schullebens dienen (z. B. kleinen Festen der Klassengemeinschaft, der Vorbereitung von Elternabenden, dem Backen für Schulanfänger).

Der Besuch von Ausstellungen und Fachgeschäften für Haushaltsgeräte und Möbel sollte einbezogen werden.

Den modernen technischen Hilfsmitteln für den Haushalt sollte im Unterrichte, wo nur möglich, Beachtung geschenkt werden.

Der Hauswirtschaftsunterricht kann seine Aufgabe erfüllen, wenn nicht mehr als 16 Mädchen in einer Unterrichtsabteilung zusammengefaßt sind. Möchten Jungen am Hauswirtschaftsunterricht teilnehmen, so ist ihnen Gelegenheit dazu zu geben. Bei ausreichender Beteiligung können besondere Kurse für sie eingerichtet werden.

VII. Evangelische Unterweisung

1. Charakter und Aufgabe

Evangelische Unterweisung ist Unterweisung im rechten Umgang mit dem Evangelium. Im Evangelium als der Mitte der Schrift ist uns der Zugang zu Gott erschlossen, der Umgang mit ihm trägt unser Verhältnis zu Gott. In diesem Umgang erkennen wir Gott und uns.

Die Botschaft des Evangeliums zeigt uns als Menschen, die trotz ihrer Gebundenheit an Gott in Zweifel und Unglauben, in Ungehorsam und Einsamkeit leben. Und sie verkündet uns Gott als den Vater Jesu Christi, der uns in der Taufe zu seinem Eigentum erklärt und seine Verheißung über uns aufgerichtet hat, der uns in Jesus Christus, seinem Wort, Hilfe, Vergebung und Gemeinschaft mit sich anbietet und uns damit in ein Leben versetzt, das sich immer neu von der Barmherzigkeit Gottes getragen wissen darf. Im Annehmen dieser Botschaft lernen wir uns und die Welt als Schöpfung Gottes erkennen.

Evangelische Unterweisung hat die Aufgabe, die Kinder in den Umgang mit diesem richtenden und vergebenden Wort der Schrift einzuführen und in den selbständigen Gebrauch der Bibel einzugewöhnen.

Der Umgang mit dem Wort Gottes vollzieht sich im Hören des Evangeliums und ihm antwortenden Lob und Dank des einzelnen wie der Gemeinde. 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 dasein sollen.

Darüber hinaus soll die Evangelische Unterweisung den Kindern helfen, in das kirchliche Leben ihrer Ortsgemeinde hineinzuwachsen.

2. Der Gegenstand der Evangelischen Unterweisung

Im Mittelpunkt des Unterrichtes steht Jesus Christus. Von dieser Mitte her müssen die Unterrichtsinhalte ausgewählt und erschlossen werden. Gegenstand der Evangelischen Unterweisung sind daher Texte des Neuen und Alten Testaments, 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, das Gott fordernd, richtend und vergebend an uns richtet. Deshalb ist Evangelische Unterweisung wesensgemäß nicht Vermittlung theoretischen Wissensstoffes, sondern Verkündigung. Das gilt für alle Unterrichtsformen, für die Erzählung biblischer Geschichten wie für das Erarbeiten biblischer Texte im Unterrichtsgespräch. Die sachgemäße Auslegung von Texten des Alten und Neuen Testaments erfordert vom Unterrichtenden, daß er eine historisierende und moralisierende Belehrung der Kinder vermeidet. Er kann diese Aufgabe nur erfüllen, wenn er die Gefahren eines historisierenden und moralisierenden Textverständnisses durch sachliche exegetische Vorarbeit zu überwinden sucht und sich gemeinsam mit seinen Kindern als Hörender und Angesprochener unter das Wort stellt. Darum hat das Gebet außer in der Andacht auch in Vorbereitung und Unterricht seinen Platz.

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. Inhalt und gegenseitige Zuordnung der einzelnen Lehrstücke zueinander sind in gleicher Weise wichtig. Sachgemäßer Katechismusunterricht erfordert daher sowohl ständige Aufmerksamkeit auf die enge Beziehung von Katechismus und Heiliger Schrift als auch die Behandlung des Katechismus in seinem eigenen Gesamtzusammenhang. Nur so kann er seine Aufgabe, Verständnis für den inneren Zusammenhang der biblischen Botschaft zu wecken, erfüllen. Etwaige vorbereitende Behandlung einzelner Stücke sollte den Kindern wenigstens den Blick auf die alle Teile überspannende Einheit, die der Katechismus als Ganzes darstellt, freigeben.

Im kirchengeschichtlichen Unterricht sollen die Kinder lernen, die Gegenwart und Wirksamkeit des Heiligen Geistes von der Zeit des Neuen Testaments an bis hinein in die Gegenwart wahrzunehmen. An einzelnen Bildern und Gestalten aus dem Leben der Kirche, an Männern und Frauen, die ihr Leben der Verfügung Gottes überließen oder sich seinem Anruf verweigerten, soll das unmittelbare Handeln Gottes in jeder geschichtlichen Epoche deutlich werden. Zum Auswählen von Beispielen eignet sich grundsätzlich jeder Abschnitt der Kirchengeschichte. Doch neben der Bezeugung des Heiligen Geistes in Gestalten und Geschehnissen der Gegenwart muß die Aufmerksamkeit der Kinder besonders auf sein Wirken in der Reformationszeit gerichtet werden, um ihnen die Begegnung mit der Kraft und Reinheit des reformatorischen Glaubenszeugnisses zu ermöglichen.

Recht verstandener kirchengeschichtlicher Unterricht darf nicht zu einer Sammlung idealer Helden- und Heiligengestalten werden. Der Unterricht muß wirklichkeitsgetreu sein. Es geht um das Zeugnis von der Kraft Gottes, die im Schwachen, und d. h. im Sünder, mächtig ist.

Die Vermittlung eines Gesamtüberblickes über den Verlauf der Kirchengeschichte soll nicht angestrebt werden.

Auch das Gesangbuch kann bei Liedkatechesen zum Unterrichtsgegenstand werden. Sonst dient es als Lied- und Gebetbuch. Die Kinder sollen zu einem möglichst lebendigen und vielfältigen Umgang mit ihm angeleitet werden. Auch Choräle sind Gebete.

Die Andachten sollten sich der Ordnung des Kirchenjahres einfügen. Die Einheit des kirchlichen Lebens in Kirchengemeinde und Schulgemeinde findet in der Übernahme dieser geistlichen Lebensordnung der Kirche ihren deutlichen Ausdruck. Außerdem wird so am ehesten eine die ganze biblische Botschaft umfassende Verkündigung im Verlaufe der Andachten ermöglicht.

3. Bildungsstufen und Verfahren

Im 1. bis 3. Schuljahr ist das Kind mit unreflektierter Offenheit und Freude zum Aufnehmen religiöser Stoffe bereit. Die gegebene Unterrichtsform ist die des Erzählens. Dabei ist große Sorgfalt nötig, die Erzählung in Sprache und Form zugleich bibel- und kindgemäß zu gestalten. Der Verkündigungscharakter der Evangelischen Unterweisung muß gewahrt bleiben, das Erzählen biblischer Geschichten ist eine andere Art des Darbietens als das Erzählen von Märchen und Sagen. Farbigkeit und Ausführlichkeit der Darstellung und kindgemäße Sprache sind nötig, damit die Kinder die Geschichte nacherleben und nachempfinden können, doch müssen sie im Dienste des Leitgedankens stehen, den der Lehrer in eigener exegetischer Vorbereitung aus dem Text erhebt. Eigene exegetische Vorbereitung muß dem Vorbereiten der Erzählung für die Kinder unter allen Umständen vorausgehen, nur so kann der Lehrer dem Text das Leben und die Botschaft abgewinnen, die er enthält.

Da das sprachliche Ausdrucksvermögen der Kinder in diesem Alter ihrer Fähigkeit, Geschichten nachzuerleben und in diesem Nacherleben zu verstehen, noch nicht angepaßt ist, hat das eigene Zeichnen der Kinder in der Schule und zu Hause für das Einbilden des Erzählstoffes in die geistige und seelische Welt der Kinder eine besonders wichtige Funktion.

Im 4. bis 6. Schuljahr wachsen die Kinder hinein in die Welt dinglicher Realitäten, 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 hier entstehenden Fragen möglichst genaue und ausführliche Auskunft geben können. Die Unterrichtsform des Erzählens kann mehr von der des Gespräches abgelöst werden. Damit ergibt sich die Möglichkeit, die Kinder selbst in Form von Aufgaben an der Vorbereitung des Unterrichts zu beteiligen.

An Hand genau zu umgrenzender biblischer Abschnitte 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 den Umgang mit der Schrift eingeführt und erwerben sich im Laufe der Zeit eine selbständige Bibelkenntnis.

Trotz dieses Dranges der Kinder nach gegenständlichen Wirklichkeiten, dem Rechnung getragen werden muß, darf Evangelische Unterweisung 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.

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. Neben dem Lesen von Texten der Schrift erhält jetzt der Katechismusunterricht als Einführung in den inneren Gesamtzusammenhang der biblischen Aussagen, der nicht ohne Bezug auf das eigene Leben erfaßt werden kann, seine Stelle.

Darüber hinaus sollten in dieser letzten Altersstufe gelegentlich im freien Unterrichtsgespräch Lebensprobleme besprochen werden, die im Leben der Kinder aufbrechen oder aufzubrechen beginnen (z. B. das Verhältnis zu Vater und Mutter und zur älteren Generation; Freundschaften; Tanz, Film und Funk; Arbeit, Technik, Sport und die Gefahr ihrer Vergötzung; Demokratie und Toleranz). Vor einer gewissen Verfrühung, die notwendig ist, braucht der Lehrer nicht zurückzuschrecken. 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

sinngemäßeste 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 gottesdienstlichen Gebrauch werden sie für die Kinder nicht zu einem leeren Wissensstoff, sondern werden von ihnen erfahren als das, was sie sind: als Weg zum lebendigen Umgang des einzelnen wie der Gemeinde mit dem Worte Gottes.

4. Unterrichtsinhalte für die einzelnen Bildungsstufen¹

1. Schuljahr

Geschichten aus dem Leben Jesu.

2. und 3. Schuljahr

Neben den Jesusgeschichten ausgewählte Stücke der Urgeschichte; Vätergeschichte; einige Bilder aus dem Gemeindeleben der engeren Heimat. Einzelne Abschnitte des Katechismus.

4. bis 6. Schuljahr

Weiterhin durchgängig Geschichten aus dem Leben Jesu, einzelne Gleichnisse.

Das Wirken des lebendigen Christus in seiner Gemeinde (Schluß der Evangelien, Stücke der Apostelgeschichte); Gottes Bund mit seinem Volk (ausgewählte Kapitel aus Mose-, Samuelis- und Königsbüchern); ausgewählte Bilder und Gestalten der Kirchengeschichte. Fortlaufend sollten einzelne sinnentsprechende Abschnitte aus dem Katechismus mit herangezogen werden.

7. bis 9. Schuljahr

Stärkere Konzentration auf den Inhalt der Verkündigung Jesu: Gleichnisse, Berufung zur Jüngerschaft, Leben im Glauben. Erneut Ur- und Vätergeschichten. Ausgewählte Stücke aus dem Zeugnis alttestamentlicher Propheten, ausgewählte Bilder und Gestalten der Kirchengeschichte. Einführung in den Gesamtkatechismus; 9. Schuljahr unter Umständen fortlaufendes Lesen eines Evangeliums (Markus, Lukas); Besprechung einzelner Fragen.

¹ Zur genaueren Verteilung der Unterrichtsstoffe und zur eigenen Vorbereitung wird verwiesen auf: „Evangelische Unterweisung“, Arbeitshilfen für den Religionsunterricht an Volksschulen. Lutherhaus Verlag, Hannover.

VIII. Katholischer Religionsunterricht

1. Der Religionsunterricht in der Grundschule

Der Religionsunterricht in der Grundschule sucht eine gerundete Übersicht über die Heilsgeschichte, die Heilswerklichkeit und die Heilslehre zu vermitteln, soweit sie dem Kinde in diesem Lebensalter zugänglich sind.

Er geht dabei von der biblischen Erzählung und dem gottesdienstlichen Geschehen in der Pfarrgemeinde und Familie aus. Freudige Liebe zu Gott, dem himmlischen Vater und zum Heiland, Jesus Christus, sollen die tragende und formende Kraft der kindlichen Religiosität sein. Diese findet ihren wesensgemäßen Ausdruck im persönlichen Beten, in der kindgemäßen Mitfeier des heiligen Meßopfers und in der wachsenden Gestaltung des kindlichen Lebens im Geiste der christlichen Liebe.

Der Führung des Kindes zum rechtzeitigen Empfang der heiligen Eucharistie und des Bußsakramentes ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Der Unterrichtsstoff ist auf die Klassen 1 bis 4 wie folgt zu verteilen:

1. Schuljahr

Der Religionsunterricht leistet in diesem Jahre vornehmlich religiöse Umweltbereitung und Umweltdeutung.

Ausgangspunkte sind der Tageslauf mit den Gebetszeiten, der häusliche Lebensbereich im Kreise der Eltern und Geschwister, der Schulalltag mit seinen Forderungen, der heimatlich-kirchliche Erlebniskreis mit dem Gotteshaus, dem sonntäglichen Gottesdienst, den Festen und Bräuchen im Verlauf des Kirchenjahres.

Biblische Erzählungen haben erst gegen Ende des Jahres ihren Platz in Anknüpfung an die Weihnachtskrippe, die Bilder des Kreuzweges und das Tabernakel in der Kirche.

Vom Abendmahlsbericht her kann der erste Zugang zur Mitfeier des heiligen Meßopfers gewonnen werden. Im frei gestalteten Gebet antwortet das Kind seinem Alter entsprechend auf den Anruf Gottes. Gebetstexte dürfen nur sparsam und vorsichtig verwandt werden.

2. Schuljahr

Im Anschluß an das Kirchenjahr bietet der Religionsunterricht diejenigen alt- und neutestamentlichen Berichte aus der kleinen Schulbibel, die für das erste Verständnis der Heilsordnung notwendig sind. Für die Besprechung des Alten Testaments eignet sich die nachpfingstliche Zeit bis zum Beginn des Adventes. Die religiösen Wahrheiten werden, ohne zu systematisieren, aus den biblischen Texten entwickelt.

Alle Einsichten führen zu Gebetsantworten des Kindes, das sich die wichtigsten Gebetstexte aneignen soll. An Hand einfacher Gebete und Lieder erhält das Kind die Möglichkeit, seinem Alter entsprechend an der Feier des heiligen Meßopfers teilzunehmen.

3. Schuljahr

Der schulische Religionsunterricht unterstützt die ausführliche Unterweisung, die die Kinder in diesem Alter als Vorbereitung auf den Empfang des Bußsakramentes und der heiligen Eucharistie erhalten.

Biblische Geschichte: Das Alte Testament wird nach der kleinen Schulbibel ausführlich behandelt. Dabei leuchtet die wunderbare Führung Gottes auf, der der gefallenen Menschheit den Erlöser verspricht und sein Kommen vorbereitet. Zugleich wird von den Opfern des alten Bundes her die Grundlage für das Verständnis des Opfers Christi erstellt.

Katechismus: Zur Behandlung stehen das Sakrament der Taufe als der Quelle des Gnadenslebens und der Christenverbundenheit, das Gebet als die lebenerhaltende und -entfaltende Kraft und die Sünde mit ihrer lebenshemmenden und -zerstörenden Wirkung. Die biblische Geschichte bietet die Grundlage zur Besprechung des Hauptgebotes der Liebe, der Forderungen Gottes in seinen Geboten und den Geboten der Kirche. Schließlich ergänzt die vertiefte Behandlung des Bußsakramentes und der heiligen Eucharistie die kirchliche Unterweisung.

In den Gebetsschatz werden jene einfachen liturgischen Texte aufgenommen, die dem Kinde regelmäßig in der Meßfeier begegnen (etwa: Kyrie, Gloria, Sanktus, Agnus Dei ...).

Samt dem erweiterten Liedgut erleichtern sie die sinnvolle Mitfeier des heiligen Opfers an Hand von Meßtexten für Kinder.

4. Schuljahr

Biblische Geschichte: In Anlehnung an das Kirchenjahr werden die biblischen Berichte aus dem Neuen Testament durchgenommen. Dabei tritt die Gestalt des Heilandes in ihrer gewinnenden menschlichen Liebenswürdigkeit und ehrfurchtgebietenden göttlichen Größe dem Kinde eindruckstief entgegen.

Katechismus: Die Sakramente der Firmung, Krankensalbung, Priesterweihe und Ehe sollen als Gnadengeschenke des göttlichen Heilandes erscheinen. Die gründliche Behandlung des Glaubensbekenntnisses vermittelt einen Überblick über den Schatz der Wahrheit, die Christus gebracht hat.

In der vertiefenden Wiederholung des Bußsakramentes und der heiligen Eucharistie erfährt der Religionsunterricht der Grundschule seine Abrundung.

Die persönliche Begegnung mit dem Heiland Jesus Christus in Wort und Sakrament soll ihren Ausdruck in einem vertieften und erweiterten Gebetsleben des Kindes finden. Dazu bietet der Religionsunterricht von der biblischen Grundlage her immer neue Anregungen.

Die Teilnahme an der Feier der heiligen Eucharistie rückt das Mitopfern mit Christus in den Blickpunkt. Die Opfergemeinschaft mit Christus fordert und ermöglicht christliches Handeln im persönlichen Leben und in der Gemeinschaft. Daher darf und muß der Religionslehrer dem Kinde bereits in den letzten Grundschuljahren das Streben nach christlicher Lebensgestaltung in konkreten Zielsetzungen abverlangen.

2. Katholischer Religionsunterricht in der Volksschuloberstufe

Das hohe Ziel der Unterweisung, zur Nachfolge Christi und so zur „Liebe aus reinem Herzen, gutem Gewissen und ungeheucheltlem Glauben“ zu führen, stellt dem katholischen Religionsunterricht die erzieherische Aufgabe, in Mitwirkung mit Gottes Gnade den gewissenhaft, überzeugt und selbständig aus der Liebe zu Gott und dem Nächsten handelnden jungen Christen heranzubilden. Die katholische Religion muß das tragende Fundament und das ganzheitlich formende Prinzip seines Lebens sein.

Dieser erzieherischen ist die wissensmäßige Aufgabe des katholischen Religionsunterrichts zugeordnet: dem Kinde in der seinem Alter und seiner Entwicklungsstufe entsprechenden Form „Das Wort der Wahrheit, die frohe Botschaft von unserem Heile“ zu verkünden, die uns Gott in Christus geoffenbart hat und durch die katholische Kirche zu glauben vorlegt.

Sie hat ihren für die Schule maßgeblichen Niederschlag in der katholischen Schulbibel (Heilsgeschichte) und im Einheitskatechismus (Heilslehre) gefunden und erfährt in der Liturgie der katholischen Kirche ihren lebendigen Vollzug.

Mittelpunkt des gesamten Religionsunterrichts ist der im Alten Bunde verkündete, im Neuen Bunde erschienene, in seiner Kirche fortlebende und am Ende der Tage wiederkehrende Gottmensch Jesus Christus, der Heiland der Welt.

Der biblischen Unterweisung kommt daher die grundlegende Stellung für den Religionsunterricht zu. Auf ihr gründet die systematische Katechese, die die Wahrheiten der Heilslehre in ihrer lichtvollen Schönheit und lebenspendenden Kraft aufleuchten läßt.

Auf klare Begriffsbestimmungen und Formulierungen religiöser Wahrheiten und Gehalte ist besonders Gewicht zu legen.

In steter, organischer Verbindung mit dem Ablauf des Kirchenjahres führt der Religionsunterricht zur verständnisvollen, inneren und äußeren Teilnahme am liturgischen Leben der Kirche, insbesondere an der Feier des heiligen Meßopfers, und zur ganzheitlichen, vom

Sendungsbewußtsein getragenen Lebensgestaltung aus dem Geiste des Gebetes und des Opfers.

Vorbilder solcher Lebensgestaltung sind die Heiligen, deren Leben und Bedeutung für einzelne Abschnitte der Kirchengeschichte behandelt wird.

Das religiöse Liedgut dient bevorzugt dem liturgischen Leben und ist dementsprechend auszuwählen und zu pflegen (Diözesan-Gesangbuch und Gebetbuch).

Auf die notwendige Zusammenarbeit zwischen den Religionslehrern in der Schule und den anderen Katecheten der Kinder, den Geistlichen oder Laien-Katecheten, die außerhalb des Schulunterrichts Seelsorgestunden geben, sei besonders hingewiesen. Der schulische Religionsunterricht wird nur dann das vorgesteckte Ziel der religiösen Unterweisung und Erziehung in vollem Umfange erreichen können, wenn ständig eine gute Zusammenarbeit mit den beiden religiösen Erziehungsfaktoren, Elternhaus und Kirche, gepflegt wird. Der Unterrichtsstoff ist auf die Klassen 5 bis 8 wie folgt zu verteilen:

5. Schuljahr

Biblische Geschichte: Die Geschichte der vorchristlichen Offenbarung (Altes Testament) wird so behandelt, daß die Kinder zu einer lebendigen Gottesbegegnung gelangen und Gottes wunderbare Menschheitsführung auf Christus hin verstehen lernen.

Zu gegebener Zeit (Advent) ist die Jugendgeschichte Jesu in enger Verbindung mit dem Alten Testament zu behandeln.

Katechismus: Zur Behandlung steht das zweite Hauptstück des Einheitskatechismus, das den größten Teil der Sittenlehre enthält. Besonderer Wert ist auf die biblische Anknüpfung zu legen und dabei „die Erfüllung“ des alttestamentlichen Gesetzes in der von Christus verkündeten Sittlichkeit herauszuarbeiten.

Die Aufgliederung des Stoffes achtet auf die organische Verknüpfung mit dem Kirchenjahr und dem gottesdienstlichen Erleben des Kindes. Die bedeutenderen Feste und die großen Festzeiten werden unterrichtlich so ausgewertet, daß das Kind zu einer seinem Alter entsprechenden Teilnahme an den Geheimnissen des Kirchenjahres, besonders an der Feier des heiligen Meßopfers, gelangt. Dazu ist das tägliche Gebetsleben zu pflegen durch Erweiterung und Vertiefung des Gebetsschatzes und des religiösen Liedgutes (gelegentliche Liedkatechesen).

6. Schuljahr

Biblische Geschichte: Im Mittelpunkt der biblischen Unterweisung dieses Jahres steht die Gestalt Jesu Christi, dessen göttliche Hoheit in der menschlich liebenswerten Erscheinung bei der Behandlung seines irdischen Lebensweges von der Taufe bis zu seinem Opfertode am Kreuze den Kindern nahegebracht wird.

Katechismus: In organischer Verbindung mit der biblischen Grundlegung wird das erste Hauptstück (Glaubenslehre) des Einheitskatechismus behandelt. Dazu kommt eine vertiefende Wiederholung der Lehre über Taufe und Gnade.

Hinsichtlich des liturgischen und religiösen Lebens ist ein erweitertes Verständnis des heiligen Meßopfers anzustreben und eine Einführung in die Liturgie der großen Festtage und Festzeiten zu geben. Die vertiefende Wiederholung der Kerngebiete leitet zu eingehender Behandlung größerer Gebete über (Kreuzweg, Litaneien, Rosenkranz).

7. Schuljahr

Biblische Geschichte: Aus dem Neuen Testament stehen zur Behandlung: Die Offenbarung der Gottheit Christi in der Auferstehung und den Erscheinungen bis zur Himmelfahrt, ferner die Entfaltung der Kirche als des fortlebenden Christus von der Herabkunft des Heiligen Geistes bis zu den Bekehrungsreisen des heiligen Paulus.

Rückschauend soll Christus als der Mittelpunkt auch des Alten Testaments erscheinen. Zu diesem Zweck werden in einer ganzheitlichen Überschau die Verheißungen, Weissagungen und Vorbilder, die sich auf den historischen und fortlebenden Christus beziehen, herausgearbeitet.

Katechismus: Kern der Jahresarbeit ist das dritte Hauptstück des Katechismus (Lehre von der Gnade und den Gnadenmitteln) bei immanenter Wiederholung der wesentlichen Glaubens- und Sittenlehren. Besondere Aufmerksamkeit soll der Gestaltung und Verinnerlichung einer dem Alter gemäßen Beichtpraxis und der Führung zum guten und häufigen Empfang der heiligen Eucharistie gewidmet werden.

Letzterer steht in Wechselwirkung mit der rechten inneren Teilnahme am heiligen Meßopfer, dessen Wesen und äußere Gestaltung im Ablauf des Kirchenjahres die Kinder als die Gegenwärtigung des Kreuzopfers Christi verstehen sollen.

Die Heiligenfeste des Kirchenjahres geben Anlaß, die großen Heiligengestalten in ihrem Vorbildcharakter als Nachfolger Christi und Mitopfer mit ihm zu behandeln. Der Vertiefung und persönlichen Ausgestaltung des Gebetslebens sowie der beginnenden Selbsterziehung ist dauernde Aufmerksamkeit zu widmen.

8. Schuljahr

Biblische Geschichte: Der Gottmensch Jesus Christus steht im Mittelpunkt einer umfassenden Wiederholung des Neuen Testaments — am besten unter Anknüpfung an die Lesung eines synoptischen Evangeliums (Markus) —, bei der die Kinder eine Gesamtschau des Lebens und der Persönlichkeit des Herrn gewinnen sollen.

Im Anschluß daran werden kirchengeschichtliche Abschnitte möglichst in Lebensbildern von Heiligen und bedeutenden Päpsten bis zur Gegenwart behandelt.

Katechismus: Die wichtigsten Glaubens- und Sittenlehren werden wiederholt, vertieft und ergänzt unter Ausrichtung auf den künftigen Lebensbereich und seine Anforderungen an die religiöse Selbständigkeit des Jugendlichen (Gewissen, Ehe und Familie, Gemeinde und Staat, Arbeit und Beruf, christliche Lebensordnung, Apostolat).

Das heilige Meßopfer erscheint in diesem Zusammenhang als Quelle und Höhepunkt des religiösen Lebens, da es zum ständigen lebedurchformenden Mitopfern aufruft und befähigt. Erstrebt wird die selbständige, von echter Opfergesinnung getragene und in wachsender Selbsterziehung sich auswirkende Mitfeier an Hand des Meßbuches (Schott).

Hand in Hand damit geht die Sorge für die persönliche Gestaltung des Gebetslebens, das vertiefte Verständnis des Kirchenjahres und die Erweiterung des religiösen Liedgutes.

3. Methodische Hinweise

Nur Leben vermag Leben zu wecken. Deshalb ist die vorbildliche religiöse Lehrerpersönlichkeit, die ein überzeugtes und strebendes katholisches Glaubensleben führt, für einen guten, lebendigen Religionsunterricht von ausschlaggebender Bedeutung.

Die Eigenart dieses Unterrichts fordert die Beschränkung der methodischen Erläuterungen auf einige grundlegende Hinweise:

Jede Religionsstunde sollte von jener Atmosphäre der Weihe und Freude getragen sein, die dem Evangelium, der frohen Botschaft von unserem Heile, eignet.

Ebensowenig wie der Religionsunterricht auf eine zielklare Übermittlung des Offenbarungsgutes und die fleißige Aufnahme von seiten der Kinder verzichten kann, darf er der besonders der systematischen Unterweisung drohenden Gefahr erliegen, trockene Lehrstunde zu werden.

Deshalb sollten die Religionsstunden nicht gemeinhin nach dem gleichen, dem Anfänger gewiß nützlichen, Schema verlaufen, sondern sich der Stufen des Unterrichtes als freier Aufbauelemente bedienen.

Dabei wird man zweckmäßig vom biblischen, liturgischen und täglichen Leben und Erleben ausgehen, unter maßvoller psychologischer Vertiefung eine echte Erlebnisbereitung anstreben, um jene religiöse Ganzheitswirkung zu erreichen, die zu einer geordneten und relativ selbständigen Betätigung des Kindes führt.

Auch in der Religionsstunde selbst ist dieser religiösen Betätigung in Gebet und Lied Raum zu geben. Besondere Sorgfalt

widme man einer abwechslungsreichen und innerlichen Gestaltung des Schulgebietes, das nicht in leerer Formelhaftigkeit erstarren darf.

Die Eigenart des Religionsunterrichtes, der Vermittlung übernatürlichen Offenbarungsgutes zu dienen, weist dem Lehrervortrag einen wichtigen Platz zu und öffnet dem Arbeitsunterricht nur begrenzte Möglichkeiten (einschließlich der Arbeit mit und an dem Übermittelten).

Besonders eindruckstiefe Ereignisse im Leben der Kinder geben Anlaß zum religiösen Gelegenheitsunterricht.

Damit die Kinder eine ganzheitliche Schau der wesentlichen Glaubens- und Sittenlehren erhalten, ist in allen Jahren die immanente und verknüpfende Wiederholung zu pflegen. Diese Lehren sollen den Kindern in den klaren Formulierungen wichtiger Schriftstellen und Katechismusantworten fester Eigenbesitz werden, der eine nicht zu unterschätzende Voraussetzung für die echte religiöse Entscheidung darstellt.

Ist die endgültige religiöse Entscheidung im allgemeinen auch erst im Reifealter möglich, so darf der Religionslehrer doch nicht vergessen, daß auch die kindliche Religiösität in ihrer Art echt und vollgültig ist und für das spätere Leben von ausschlaggebender Bedeutung sein kann. Daher ist es wichtig, daß die Kinder der Abschlußklasse die Geborgenheit der Kirche erleben.

IX. Englisch

1. Teilnahme

Die Teilnahme am Englischunterricht ist in der Volksschule freiwillig. Er wird auf der Oberstufe in durchschnittlich vier Wochenstunden allen erteilt, die aus Begabung oder aus Freude am Gegenstand willens sind, diese Sonderaufgabe durch regelmäßige Mitarbeit zu bewältigen. (Vgl. Fußnote 2 zur Stundentafel.)

2. Aufgabe und Ziel

Fremdsprachenunterricht ist bei dem ständig dichter werdenden Zusammenhang der Völker in größeren Räumen und Verbänden Lebenshilfe auch für Kinder der Volksschule.

Im Fremdsprachenunterricht wird sich das Kind zunächst der Gemeinsamkeiten im Leben des eigenen und des fremden Volkes bewußt. Die Kenntnis der Grundlagen einer Fremdsprache bewirkt aber auch geistiges Wachstum durch die Begegnung mit fremden Lebensformen und fremder Lebensansicht. Sie verstärkt die Fähigkeit zu kritischer Haltung gegenüber der eigenen Art und trägt zu toleranter Haltung gegenüber dem Fremden bei. Die Bemühungen um die fremde Sprache helfen zugleich, auch den Kindern in der Volksschule zu verdeutlichen, was Sprache überhaupt ist und daß die Muttersprache wie jede andere ihre Eigentümlichkeiten hat.

Ziel ist die Einführung in Wortschatz und Formen der gesprochenen Umgangssprache. Der Schüler soll zunächst befähigt werden, einfache Inhalte hörend und verstehend aufzunehmen, nach solchen Inhalten zu fragen, von sich in Antwort und Bericht mündlich und schriftlich auszusagen und sich mit seinen Bedürfnissen anderen verständlich zu machen. Darüber hinaus soll eine erste Vorstellung vom fremden Land und seinen Menschen erweckt werden. — Diese Grundlagen sollen das Kind auch befähigen, sich (z. B. bei einem Auslandsaufenthalt oder im Briefwechsel) mit englisch sprechenden Menschen hinreichend zu verständigen („working knowledge“) oder sich im Bereiche englischer Sprache und Kultur weiterzubilden.

3. Inhalt und Verfahren

a) Sprechen

Hören, Verstehen und Sprechen haben den Vorrang vor Lesen und Schreiben. Die Unterrichtsweise sollte daher die Muttersprache möglichst weitgehend ausschalten. Besonders im Anfang vermittelt dies direkte Verfahren das fremde Wort in Verbindung mit der angeschauten Sache (Gegenstand, Modell, Bild, Zeichnung) oder in Verbindung mit dem wahrgenommenen Vorgang (Tätigkeit). Der Schüler eignet sich hörend und sprechend den Lautstand der Fremdsprache in der Wiederholung einfacher Wörter und Sätze an, in denen auf die Dinge und Vorgänge der Umwelt Bezug genommen

wird. Dabei ist zur Beteiligung aller und zur Ermutigung gehemmter Schüler das Nachsprechen auch in Gruppen zu üben.

Das musische Element der Sprache ist von vornherein und ausgiebig zu pflegen, zur Not auch gegen gewisse methodische Bedenken. Rhymes, songs, verse und tongue-twisters helfen von ihrer rhythmischen Form her, jenes 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 das musische Sprachgut im Gedächtnis aufgehoben ist. Überhaupt empfiehlt es sich, der Merkfähigkeit des Schülers viel zuzumuten, auch das Auswendiglernen in sich geschlossener, nacherlebbarer Berichte. Hierzu dürften mindestens die geeigneten Texte der Anfangsstufe gehören, aber auch passende Ausschnitte aus längeren Texten, die später aufgenommen werden. 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 weder generell noch bei der Aufnahme des einzelnen neuen Wortes aus, zur Lautgestalt des Wortes alsbald auch sein Schriftbild hinzuzunehmen. Die enge Koppelung von auditiver, visueller und motorischer Aneignung macht den Erwerb des neuen Wortes zu einem einheitlichen Vorgang. Das gesamte System der Internationalen Lautschrift nahezubringen, erscheint überflüssig und verwirrend, doch sind ihre wichtigsten, dabei leicht eingängigen Symbole eine wesentliche Hilfe, den gerade im Englischen empfindlichen Abstand zwischen Lautgestalt und historischer Schreibweise für den Lernenden auszugleichen.

Der Wortschatz muß elementar und konkret sein und wo irgend möglich das einfache („angelsächsische“) Wort dem schwierigen („romanischen“) vorziehen. Er soll den Umfang der Erfahrung des Schulkindes decken und im wesentlichen für den Schüler aktiv beherrschbar sein. Er sollte 1500 bis 2000 Grundwörter enthalten. In diesen Grenzen sollte die Fremdsprache nach Möglichkeit in ihrer sozialen Grundfunktion, das heißt als Instrument für Frage, Mitteilung, Wunsch oder Anordnung erhalten bleiben. Der Unterricht sollte daher darauf bedacht bleiben, jeden sich zwanglos bietenden Anlaß für den praktischen Sprachgebrauch auszunutzen. Das gilt besonders für den Unterricht jenseits der Anfangsstufe, wo die Verwendung der Textteile des Lehrbuchs leicht dazu verführt, die ursprüngliche Funktion der Sprache zugunsten einer engen Textauslegung ungebührlich einzuschränken.

Die Erschließung des Sinnes neuer Wörter stellt dem fortschreitenden Unterricht immer neue und wechselnde Aufgaben. Nach Möglichkeit sollten sie mit den Mitteln der englischen Sprache selbst gelöst werden. In einfachster Form läßt sich der Sinn des unbekanntes Wortes für den Schüler da aufschließen, wo es in Verbindung

mit der angeschauten Sache oder dem wahrgenommenen Vorgang erscheint. In den schwierigeren Fällen kommt es nicht in erster Linie darauf an, den neuen Begriff im Bewußtsein des Schülers zur „sprachlichen Gleichung“ mit einem Begriff der Muttersprache zu bringen, sondern im Hörenden eine deutliche Vorstellung von dem gemeinten Sachverhalt zu schaffen. Mittel dazu sind Geste, Mimik, Beschreibung, Umschreibung und Erhellung in einem plastischen Sinnzusammenhang. Definitionen sind wegen ihres abstrakten Charakters weniger geeignet. Wohl aber können Hinweise auf synonyme Verbindungen und auf niederdeutsches Sprachgut wertvolle Hilfe leisten.

Die Methode der Auswahl und der Darbietung des Sprachstoffes ergibt sich genauer aus der Tatsache, daß Sprechen im alltäglichen Bereich meist nicht spontane Neuschöpfung, sondern Reproduktion feststehender Satzformen und Wendungen in typischen sozialen Situationen ist. Es kommt deshalb vornehmlich darauf an, jene gebräuchlichen Redewendungen einzugewöhnen und verfügbar zu machen, mit denen der Sprechende auf die Situation zu antworten pflegt. Der Unterricht und die in ihm benutzten Lehrbücher müssen von lebensnahen und altersgemäßen Situationen ausgehen, die den Gebrauch solchen Sprachstoffes nahelegen.

Dieser natürliche Sprachunterricht verzichtet auf systematische Erkenntnis und systematische Übung der formalen Grammatik. Er bemüht sich vielmehr, das funktional Wichtige einzugewöhnen, und begnügt sich, etwa auf folgende Schwerpunkte hin zu üben: Flexions-, Steigerungs- und Adverbialformen, Wortfolge im Aussage-, Frage- und Nebensatz und Gebrauch der Zeiten einschließlich des doppelten Tempusystems.

b) Lesen

Bei fortschreitendem Können gewinnt das Lesen geschlossener Texte mehr und mehr Bedeutung für den Schüler. Auch Lesen erfordert eine sorgfältige Erziehung. Ständig ist darauf zu achten, daß lautrein und intonatorisch richtig gelesen wird. Englische Intonation und englischer Satzton sind nur bei der richtigen Gliederung des Satzes in Sinngruppen zu erzielen. Das setzt die Erschließung des Inhalts voraus.

Eine Herübersetzung des fremdsprachlichen Textes allein zu dem Zwecke, das Verständnis beim Schüler zu überprüfen, sollte im allgemeinen aus sprachpsychologischen und methodischen Rücksichten nicht verlangt werden. An schwierigen Stellen kann sie aber erforderlich sein. Gelegentliche, gemeinsam erarbeitete Übersetzungen ganzer Textstellen, die dem Schüler die Schwierigkeiten einer guten Übertragung aus der Fremdsprache bewußt machen sollen, können dagegen besonders auf der Oberstufe von großem Wert sein.

Das Lesen von Lesebuchtexten dient der Vorbereitung auf zusammenhängende Lektüre größeren Umfangs, die dem Schüler in steigendem Maße Selbständigkeit abverlangt. Hierzu ist die bereits erwähnte Einführung in die Internationale Lautschrift unerlässlich.

Sie findet ihre Fortsetzung in der Anleitung zum Gebrauch eines Wörterbuches, das sich dieser Lautschrift bedient.

Bei der Auswahl der Lektüre wird man sich vor Augen halten müssen, daß der Schüler für die Darstellung der seiner Altersstufe inhaltlich angemessenen Stoffe sprachlich noch nicht hinreichend fortgeschritten ist. Oft sind ‚simplified texts‘ geeignet, diese Schwierigkeiten zu mildern. — Zu Anfang werden sich Tier-, Kinder- und Abenteuergeschichten empfehlen. Die Lektüre sollte jedoch auch der Vermittlung der Kenntnis von Land und Leuten dienen und die Schüler mit hervorragenden Frauen und Männern aus Vergangenheit und Gegenwart bekannt machen.

Die einzelnen Geschichten sollten im Anfang nicht mehr als eine Seite 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. Die Darstellung bedarf einer gewissen Farbigkeit, die das Interesse beim Leser stetig wachhält. Das bedeutet Zurückdrängen der beschreibenden zugunsten der dramatischen Texte. Dialogische Fassungen geben auch die Möglichkeit, sie zu kleinen szenischen Darbietungen zu verarbeiten, die in der Erziehung zum Sprechen von Wert sein können.

Besonders fortgeschrittene und interessierte Gruppen können sich mit Gewinn auch in der Lektüre von fremdsprachlichen Zeitungen für Jugendliche versuchen.

c) Schreiben

Der Schüler lernt die Fremdsprache nur in dem Maße schreibend beherrschen, wie er fortschreitend lernt, sich mündlich frei und richtig auszudrücken. Schriftliche Arbeiten, die nicht aus dem lebendigen Sprachunterricht erwachsen, sind kein Maßstab sprachlichen Könnens. Die Rechtschreibung sollte daher nicht überbewertet werden; auch die Engländer selber halten es so. Andererseits wird der Schüler von Anfang an auch mit der historischen Schreibung der englischen Wörter vertraut gemacht, schon um ihm in der Aneignung der neuen Sprachsubstanz eine weitere Hilfe zu geben. Die Fertigkeit, Gesprochenes und Gedachtes schriftlich zu fixieren, ist auch im englischen Sprachunterricht ständig weiterzuentwickeln. Hierzu dienen Diktate, Niederschriften von Auswendiggelerntem, Sammeln und Ordnen von Wörtern, Bildung von Reihen nach gegebenem Muster und anderes.

Auf Hausarbeiten in begrenztem Umfange kann nicht verzichtet 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. Dies ist auch der Zweck der Hausarbeiten. Die Hausaufgaben gehen unmittelbar aus dem Unterricht hervor (Abschreiben, Umformen, Bilden von Reihen, kurze Inhaltsangaben und ähnliches).

E. Zur Schulorganisation

Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellte Aufgabe der Volksschule erfordert auch schulorganisatorische Regelungen unter den gleichen pädagogischen Gesichtspunkten. Sie beziehen sich auf die Gestaltung der Wochenpläne, auf die äußere und innere Einrichtung der Schule und auf die Handhabung der Versetzung.

I. Wochenplan und Stundentafel

Der Wochenplan faßt die wiederkehrenden Veranstaltungen des gemeinsamen Schullebens und die Zeitabschnitte des Unterrichts zu einem stetigen Tages- und Wochenrhythmus zusammen. Es wird empfohlen, den Ablauf des Schultages so zu gliedern, daß neben Einzelstunden auch größere zusammenhängende Arbeitsabschnitte entstehen können.

Um des Zusammenhangs der Bildung und der Stetigkeit der Erziehung willen sollten möglichst viele Stunden in der Hand des Klassenlehrers liegen. Wenn es sich nicht vermeiden läßt, Fächer herauszulösen, so richtet sich die Auswahl nach dem Grade ihrer

Stundentafel

Fach	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.		9.	
								K.	M.		
a) Anfangsunterricht	}18	22									
b) Religion			3	3	3	3	3	3	3	3	
c) Muttersprache und Sachunterricht			12	13	13	13	13	13	13	12	13
d) Rechnen u. Raumlehre			5	5	5	5	5	5	5	5	4
e) Musischer Unterricht			6	7	7	7	7	7	7	7	6
f) Werken, Nadelarbeit Hauswirtschaft			(2)	(2)	2	2	2	3	4	6	
g) Englisch und freie Arbeitsgemeinschaften					[2] (2)	[2] (2)	[2] (2)	[2] (2)	[2] (2)	[2] ² (3) ¹	
Pflichtstunden	18	22	26	28	30	30	30	31	31	32	
zusätzliche Stunden für freie Arbeitsgemeinschaften			(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(3)	

¹ Die in runde Klammern gesetzten Stunden können über die verbindliche Wochenstundenzahl hinaus erteilt werden, wenn die Verhältnisse der Schule es gestatten.

² Die in eckige Klammern gesetzten Stunden sind in die verbindliche Wochenstundenzahl mit einzurechnen, indem an geeigneten Stellen gekürzt wird.

Isolierbarkeit und nimmt Rücksicht auf den Schwerpunkt der jeweiligen Bildungsstufe (vgl. dazu die Anmerkungen zur Stundentafel, c), Abs. 3). — Es ist auch anzustreben, daß die Klassen mehrere Jahre durch denselben Lehrer geführt werden.

Für Schüler, die am englischen Unterricht teilnehmen, entfällt in der Regel die Teilnahme an einer freien Arbeitsgemeinschaft. Es kann bis zu 6 Stunden englischer Unterricht erteilt werden.

Bei günstigen Schulverhältnissen kann im 1. Schuljahr die Pflichtstundenzahl mit 20 Stunden festgesetzt werden.

Einmal im Monat bleibt eine Unterrichtsstunde im planmäßigen Unterricht ausschließlich der Verkehrskunde oder -übung vorbehalten.

Am Sonnabend sind keine Aufgaben für den darauffolgenden Montag zu stellen.

Anmerkungen zur Stundentafel

Zu a) Anfangsunterricht und b) Religion:

Für den evangelischen Religionsunterricht in den ersten zwei Schuljahren ist in der Regel eine bestimmte Wochenstundenzahl nicht vorzusehen. Wo aus sachlichen Gründen dieser Unterricht nicht vom Klassenlehrer erteilt werden kann, sind wöchentlich 2 Unterrichtsstunden dafür anzusetzen. Für die Klassen 3—9 sind je 3 Religionsstunden vorzusehen. Wo der Wunsch nach 4 Wochenstunden für den Religionsunterricht in diesen Klassen besteht, darf die 4. Stunde innerhalb der Gesamtstundenzahl der Klassen eingesetzt werden. Die Kürzung des übrigen Unterrichts ist in der Regel bei c), Muttersprache und Sachunterricht oder f) Werken, Nadelarbeit, Hauswirtschaft vorzunehmen.

Für den katholischen Religionsunterricht sind für das erste Schuljahr 3, für die übrigen Schuljahre je 4 Wochenstunden vorzusehen. Bei der 4. Religionsstunde gilt für die Kürzung des übrigen Unterrichts dieselbe Regelung wie für den evangelischen Religionsunterricht.

Zu c) Muttersprache und Sachunterricht:

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.

Im 3. und 4. Schuljahr sind Muttersprache und Heimatkunde Aufgaben des Klassenlehrers. Die Heimatkunde sollte in keinem Fall als

Fach ausgegliedert werden. Der zeitliche Anteil des muttersprachlichen Unterrichts beträgt etwa 6 Wochenstunden.

Es wird empfohlen, auf der Oberstufe Themen des sachkundlichen und des muttersprachlichen Unterrichts epochal miteinander wechseln zu lassen. Der zeitliche Anteil des muttersprachlichen Unterrichts soll etwa 6 Wochenstunden entsprechen. In der Hand des Klassenlehrers sollen neben dem muttersprachlichen Unterricht möglichst zwei Sachfächer liegen, und zwar zur Wahrung der jeweiligen Schwerpunkte im 5. und 6. Schuljahr Erdkunde und Naturkunde, im 7. bis 9. Schuljahr Geschichte und Erdkunde. Wenn einzelne Sachfächer ausgegliedert werden, so entfallen im 5. bis 8. Schuljahr auf sie folgende Anteile: Erdkunde 2 Stunden, Naturkunde und Naturlehre zusammen 3 Stunden, Geschichte 2 Stunden, politische Erziehung 1 Stunde. Im 9. Schuljahr erhöht sich der Anteil der politischen Erziehung auf 3 Stunden. Naturkunde und Naturlehre sollten möglichst in größeren Zeitabständen miteinander abwechseln, auch wo sie auf zwei verschiedene Lehrkräfte verteilt sind, damit für sie jeweils 3 Wochenstunden verfügbar sind, in denen Beobachtungsgänge und Versuche ruhig und erfolgreich durchgeführt werden können.

Zu e) musischer Bereich:

Der musische Bereich umfaßt den musischen Beitrag zum Schulleben und den Unterricht in der Musik, im bildnerischen Gestalten und im Sport. Der zeitliche Anteil der Fächer bei 7 Wochenstunden ist mit zwei Stunden für Musik, 2 Stunden für bildnerisches Gestalten und 3 Stunden für Sport zu bemessen. Die 3. Sportstunde kann, vor allem in der Grundschule, in eine tägliche Spielpause umgewandelt werden. In der Oberstufe sollte für bildnerisches Gestalten eine Doppelstunde vorgesehen werden.

Zu f) Werken, Nadelarbeit, Hauswirtschaft:

Der Nadelarbeits- und Werkunterricht kann im 3. und 4. Schuljahr als zusätzliche Doppelstunde erteilt werden. Um eine Überlastung der Kinder zu vermeiden, werden an diesem Tage die Hausaufgaben vermindert.

Es empfiehlt sich, Hauswirtschaft und Nadelarbeit im 8. Schuljahr wöchentlich abwechseln zu lassen, damit jeweils 4 zusammenhängende Stunden für die Hauswirtschaft verfügbar sind. Im 9. Schuljahr wird es gut sein, die Stunden für Werken, Hauswirtschaft und Nadelarbeit zusammenzufassen, so daß für größere Arbeiten eine zusammenhängende Zeit verfügbar wird. Diese Zeit kann außerdem für Betriebsbesichtigungen, Besuch von Werkstätten, Kinderheimen, Horten usw. verwandt werden.

Zu g) Englisch und andere freie Arbeitsgemeinschaften:

Für die Kinder, die am Englischunterricht teilnehmen, sind 2 Stunden an anderer Stelle zu kürzen; die übrigen Stunden sind als zu-

sätzlicher Unterricht (freie Arbeitsgemeinschaft) zu erteilen. Für die nicht am Englischunterricht teilnehmenden Kinder wird empfohlen, wahlfreie Kurse oder Arbeitsgemeinschaften einzurichten, die unabhängig von der Klassengliederung sind, wenn die Schulverhältnisse es gestatten. Dabei kann es sich um Sport- und Werkgruppen, um Musik-, Laienspiel- und Volkstanzgruppen, Kurse für Fotografie und Stenografie, zusätzliche Naturlehre, Arbeit im Schulwald und Schulgarten, Betreuung von Vivarien u. ä. handeln.

II. Zur Versetzung

Ich bitte, während der Erprobungszeit der Richtlinien die Versetzung folgendermaßen zu handhaben:

In den jüngeren Jahrgängen sollte die Rückversetzung zu einem Zeitpunkt erfolgen, an dem sich klar zeigt, daß ein Kind in der bisherigen Altersstufe nicht ausreichend gefördert werden kann und daß es seiner Gesamtentwicklung nach in einem jüngeren Jahrgang mit wesentlich größerem Erfolg mitarbeiten könnte.

Am günstigsten für das Kind wirkt es sich aus, wenn diese Maßnahme nach Rücksprache mit den Eltern erfolgt. Es muß vermieden werden, ein Kind wegen unzureichender Leistungen in nur einem Fache eine Klasse wiederholen zu lassen. In vielen Schulen wird es möglich sein, z. B. die Rechenstunden im Stundenplan so anzuordnen, daß — wie im Abteilungsunterricht der wenig gegliederten Schule — Kinder in einem anderen Jahrgang mitarbeiten können. Besonderer Beachtung bedarf in diesem Zusammenhang die Schulreife. Von der Möglichkeit des § 16 (2) des Schulgesetzes sollte man nur in Ausnahmefällen Gebrauch machen. Bei sinnvoller Anwendung von § 17 des Schulgesetzes kann am Ende des 1. Schuljahres das Sitzenbleiben vermieden werden, da lediglich umweltbedingte Entwicklungsrückstände häufig bis zum Ende des 2. Schuljahres aufgeholt sind.

Alle leistungsschwachen Kinder müssen durch angemessene, sorgsam gestufte Aufgaben gefördert und in besonderer Weise von der Klasse mitgetragen werden.

III. Die wenig gegliederte Schule

Die wenig gegliederte Schule stellt den Lehrer durch das Nebeneinander mehrerer Altersstufen vor besondere Schwierigkeiten. Sie können den Bildungsertrag der ländlichen Schule stark einengen, wenn nicht zugleich die besonderen Möglichkeiten, die im Bei- und Miteinander verschiedener Lebensalter liegen, für die Erziehung und Bildung genützt werden: Stetigkeit der Erziehung, der Lebens-, Unterrichts- und Arbeitsformen, leichteres Hineinwachsen in be-

stehende Ordnungen, Hilfe der Älteren für die Jüngeren, bewegliche Pausenordnung, die den Bedürfnissen der Jahrgänge und der jeweiligen Lage angepaßt werden kann.

Die Mehrjahrgangsklasse ermöglicht auch am ehesten die elastische Eingliederung des einzelnen Kindes in den Stufenbau unterrichtlicher Forderungen.

Die Schwierigkeit, daß Schüler, die verschiedenen Bildungsstufen angehören, zu Unterrichtsgruppen vereinigt werden müssen, belastet hauptsächlich die Oberstufe, sofern die Jahrgänge 5 bis 8 eine solche Gruppe bilden. Die bislang für den Sachunterricht übliche Stoffordnung (in drei Jahrespensen) überfordert das 5./6. Schuljahr oder läßt die besondere Art des Verarbeitens unberücksichtigt, die dem 7. bis 8. Schuljahr möglich ist.

Deshalb wird die Trennung des 5./6. Schuljahrs vom 7./8. oftmals der bessere Weg sein, vor allem in der Geschichte und in der politischen Erziehung, im Rechnen, in der Raumlehre und in besonderen Fällen der Lektüre. Dabei ist weitere Stoffbeschränkung notwendig. Sie läßt sich um so eher vertreten, je mehr die Landschule in den überschaubaren Verhältnissen des Heimatraumes die Grundeinsichten deutlich machen kann, die zur Lebensmeisterung nötig sind.

Für die verbleibenden unterrichtlichen Nachteile sind Ausgleiche zu suchen:

Die werktätige Grundlage kann erweitert werden (auch für geistige, insbesondere sprachliche Arbeit). Neben einer guten Ausstattung mit entsprechenden Arbeitsmitteln und mit Material besonders für den Anfangsunterricht sind Arbeitsfelder für die Oberstufe bedeutsam: Schulgarten, Hauswerk, Werkstätte, besondere verantwortliche Aufgaben der Großen für die Kleinen. Ein Übermaß einseitig verbaler, insbesondere schriftlicher Stillarbeit ist auf allen Stufen zu vermeiden.

Sind Arbeitstechnik und Arbeitshaltung vom ersten Schuljahr ab planmäßig gefördert worden, so wird die Eigentätigkeit in der Oberstufe mehr und mehr der Vor- und Weiterarbeit dienen können, bei einem Teil der Kinder in den Abschlußjahrgängen auch längere Strecken völlig selbständigen Vorgehens ermöglichen.

In drei- (und vier-) stufigen Schulen ist zu erwägen, ob die Vereinigung benachbarter Jahrgänge, die aber verschiedenen Bildungsstufen angehören, nicht durch andere Kopplungen ersetzt werden kann, die einen besseren Helfereinsatz gestatten, z. B.:

- 7./8. Schuljahr + 1. Schuljahr,
- 5./6. Schuljahr + 2. Schuljahr,
- 4. Schuljahr + 3. Schuljahr.

Selbsttätigkeit und Helfereinsatz erfordern ein größeres Maß an Zeit als der direkte Unterricht. Bei günstigen Raumverhältnissen und zweckmäßigem Einsatz von Helfern und Arbeitshilfen kann die

meist zu niedrige Wochenstundenzahl in der Grundschule ohne zeitliche Mehrbelastung des Lehrers erhöht werden. Dadurch erhält der Lehrer die Möglichkeit, den Unterricht für die Kleinen besser der Altersstufe anzupassen.

Für den Fachunterricht der Oberstufe, besonders der Abschlußjahrgänge, sind Möglichkeiten überörtlicher Regelung zu nutzen bzw. zu suchen.

